

Názory učitelů na úlohu adaptačních kurzů na základních školách

Eva Mokrejšová

vedoucí práce: Mgr. Jana Martincová

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eva Mokrejšová**
Osobní číslo: **H12241**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Názory učitelů na úlohu adaptačních kurzů na základních školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky, organizace a realizace adaptačních kurzů na základních školách.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

PŘÁDKA, Milan. Kapitoly z dějin pedagogiky volného času. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2033-4.

NĚMEC, Jiří. Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky. Brno: Paido, 2002. ISBN 8073150069.

HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071787116.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

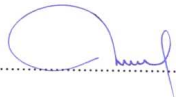
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19.2.2015



.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Práce je zaměřena na to, jaké mají učitelé názory na problematiku adaptačních kurzů, na jejich přínos při utváření třídního kolektivu a při vytváření pozitivního třídního klimatu na základních školách. V teoretické části se zaměřuje na zážitkovou pedagogiku, definuje související pojmy, uvádí její prostředky, metody. Dotýká se historie zážitkové pedagogiky, významných osobností i organizací. Uvádí informace o počátcích adaptačních kurzů, o jejich organizaci i realizaci, o pravidlech, zásadách a cílech, ale také o zpětné vazbě. Při tom neopomíná roli učitele a instruktora v procesu adaptačního kurzu. Praktická část práce se věnuje kvantitativnímu výzkumu a zjišťuje formou dotazníku, jaký mají učitelé názor na úlohu adaptačních kurzů na základních školách.

Klíčová slova: adaptační kurz, zážitková pedagogika, zpětná vazba, motivace, hra, sociální skupina, instruktor

ABSTRACT

The work is focussed on what are the opinions of teachers about the issue of adaptation courses, about their benefit during class grouping and during creating of a positive class climate at the basic schools. At the theoretic part it presents the experiential pedagogy, defines corresponding terms, presents its means, methods. It touches the history of the experiential pedagogy, important personalities as well as organizations. It presents information about beginning of adaptation courses, about their organization as well as the realisation, about the rules, the principles and the targets but also about the feedback. At the same time it doesn't forget the role of the teacher and the instructor at the process of the adaptation course. The practical part of the work pays attention to a quantitative research and is finding out an opinion of the teachers about the role of the adaptation courses at the basic schools in form of questionnaire.

Keywords: adaptation course, experiential pedagogy, feedback, motivation, game, social group, instructor

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat vedoucí své práce Mgr. Janě Martinové za vstřícnost, ochotu, odborné vedení, cenné rady a připomínky a především čas, který mé práci věnovala.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto: „Řekni, a já zapomenu. Ukaž mi a já si zapamatuji. Zapoj mě a já pochopím.“

(Lucie Urbančíková – Eiseltová, M.Ed.)

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	11
1.1 HRA JAKO PROSTŘEDEK ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	13
1.1.1 Metoda motivace	15
1.2 TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA A JEJÍ DYNAMIKA	16
1.3 HISTORIE – VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	17
1.4 ORGANIZACE – SKAUTING A JUNÁK	20
2 ADAPTAČNÍ KURZY	22
2.1 POHLED DO POČÁTKŮ ADAPTAČNÍCH KURZŮ U NÁS	23
2.2 ADAPTAČNÍ KURZ A JEHO ORGANIZACE.....	24
2.2.1 Příprava a realizace adaptačního kurzu.....	25
2.3 ZPĚTNÁ VAZBA.....	27
2.3.1 Cílená zpětná vazba neboli také reflexe, review	27
2.3.2 Vedení cílené zpětné vazby.....	28
2.3.3 Kolbův cyklus učení jako součást cílené zpětné vazby	29
3 UČITEL A INSTRUKTOR V PROCESU ADAPTAČNÍHO KURZU	31
3.1 ROLE UČITELE	31
3.2 ROLE INSTRUKTORA	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 VÝZKUM	37
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL	37
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.3 METODA VÝZKUMU.....	37
4.4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	38
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
4.6 ANALÝZA DAT.....	38
4.7 INTERPRETACE VÝSLEDNÝCH DAT.....	74
4.8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	79
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	85
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	86
SEZNAM TABULEK	87
SEZNAM PŘÍLOH	88

ÚVOD

V této bakalářské práci se budeme věnovat tématice adaptačních kurzů, a jak jsou vnímány samotnými učiteli. Adaptační kurzy jsou v dnešní době hojně využívány na základních i středních školách právě v počátcích formování třídního kolektivu. Jejich přínosem je především vytvoření příznivého klimatu ve třídě samotné a poznání žáků navzájem včetně jejich pozitivní adaptace na nové prostředí. Nezanedbatelné je rovněž poznání žáka jako sebe sama a lepší poznání třídního učitele.

V práci se budeme zabývat adaptačními kurzy pořádanými na základních školách. Nahlédneme do počátků a historie zážitkové pedagogiky, která je nedílnou a neodmyslitelnou součástí adaptačních kurzů a také do práce a především přístupu některých velkých pedagogů minulých dob, kteří položili pedagogice zážitku základní kameny. V oblasti zážitkové pedagogiky si rovněž vymezíme některé související a důležité pojmy, hru jako její prostředek a třídu jako sociální skupinu a její dynamiku. Skupinu, ve které se střetávají zájmy její a samotného jedince. Věnovat se budeme motivaci, která patří k velmi důležité části osobnosti člověka a patří naprosto nezastupitelně do zážitkové pedagogiky. Mimo náš zájem nezůstanou ani organizace, které hrály při rozvoji zážitkové pedagogiky významnou roli a osobnosti, které se výrazně zapsaly do jejich dějin.

V rámci adaptačních kurzů si nastíníme jejich organizaci. Co je základními pilíři, co nesmí být opomíjeno při realizaci a jaké jsou jejich cíle, které musí být vymezeny právě z hlediska účinnosti a smysluplnosti procesu. Zmíníme se o pravidlech, bez nichž by aktivity a činnosti nebyly funkční. Věnovat se budeme zpětné vazbě, jež tvoří velmi důležitou součást adaptačního kurzu, protože je nedílnou součástí her a aktivit, které jsou v rámci kurzu plánovány.

V neposlední řadě pohlédneme na roli učitele a instruktora právě v procesu adaptačního kurzu. Jak je důležitá jejich činnost, ale i osobnost, jaké vlastnosti by měl učitel a instruktor mít, jak by měl ke kolektivu i jednotlivcům přistupovat, jak žáky motivovat a hodnotit, jak vytvářet situace tak, aby byly naplněny cíle adaptačního kurzu.

Cílem práce je teoreticky pohlédnout a nastínit problematiku adaptačních kurzů v co možná nejširších souvislostech a prakticky shromáždit názory a informace od učitelů základních škol na adaptační kurzy. Pro praktickou část a získání dat ke zkoumané oblasti formou dotazníku vybereme náhodně některé základní školy města Zlína.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

K definicím zážitkové pedagogiky toho již bylo do současnosti napsáno hodně. My se ale zaměříme na to, co mají téměř všechny definice společné. Hovoří o výchově a učení s důrazem na rozvoj a růst osobnosti v budoucnosti a životě. Je zdůrazňována emoční působivost procesu, kde vzájemným vlivem a působením prostředí, prostředků, metod a osobnosti jsou vytvářeny jedinečné pedagogické situace, které směřují k jednání s uvědomováním a ty si odnášíme jako zkušenost, která pozitivně formuje naše postoje, hodnoty, orientaci a chování. Z tohoto uvedeného vychází slovo (jakýmsi způsobem můžeme brát nadřazené) a to je **zážitek**. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 87-88)

K definici zážitkové pedagogiky patří neodmyslitelně dvě důležitá slova a těmi jsou zkušenost a prožitek. Níže se pokusíme tyto pojmy vymežit.

Vlastní zkušenost může být vyvolána pouze „prožitím“, u každého jednotlivce se však míra „prožití“ liší. Může být charakterizována jakýmsi druhem otisku, který v nás zanechá situace na základě emoční působivosti. Od míry této emoční působivosti se odvíjí právě zkušenost. Jestliže byla nízká, emočně nepůsobivá, nezanechává téměř žádnou zkušenost, žádný otisk. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 88)

Slovo **prožitek** lze rozdělit na předponu „pro“ a základ slova „žít“, a právě předpona dává celému slovu jakousi energii, náboj, emoci. A právě tím, co můžeme prožít, se vlastně obohacujeme. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 88)

O prožitku hovoří také Hofbauer (2004, s. 61) v jedné ze svých publikací a to v souvislosti s funkcí rodiny, kde jsou nám prvně vytvářeny pozitivní podmínky pro trávení volného času, kde jsme motivováni k dosahování životních cílů, kde se podílíme na plánování života rodiny a ten právě s ní prožíváme.

Ať se v životě snažíme druhým něco sdělit, jejich vlastní prožitek je zcela jiná forma poznání. To, co cítíme, nemůžeme slovy mnohdy sdělit. Ať už jsou to pocity štěstí, radosti, strachu, zklamání, vzteku, úspěchu a mnohých dalších, tak jen ten, kdo si sám, např. v těžkých životních situacích, sáhl na své dno ví, jaké to je, zkrátka něco prožil. To znamená náš osobní, přímý a ostatním ve své podstatě nesdělitelný prožitek. Důležitá je psychologie uváděná věc, že zkušenost je nepřenositelná, že poznáváme teprve tehdy, kdy si něco sami prožijeme. Jednoduše bychom se měli snažit všechno zařídit tak, aby si mohli žáci co nejvíce věcí prožít a zakusit je na vlastní kůži, aby mohli být tak nějak při tom. Že s nimi

strávíme čas naplněný smysluplnou činností. Necháme je prožívat zdary i nezdary, objevovat, prožívat situace, ve kterých budou bojovat s únavou, strachem, nechutí, ale také budou mít radost z podařené věci – společný prožitek je jednou z nejlepších cest, jak utvořit vzájemné vztahy, na společné prožitky se nezapomíná. (Herman, 2006, s. 15-16)

Dále bychom se okrajově chtěli zmínit o výchově formální a neformální, tak jak byla popsána Hofbauerem, protože se domníváme, že právě zážitková pedagogika mezi tu neformální patří.

Formální výchovu bychom mohli vymezit jako takovou, která se uskutečňuje ve školách a vzdělávacích zařízeních, jež je odborná. Je věkově diferencována (od základního až po vysokoškolské studium), může být podporována státem, je zakončena dokladem o absolvování. Oproti tomu výchova neformální je taková aktivita, která patří mimo formální výchovný systém, neprobíhá ve školském zařízení a většinou není zakončena dokladem o absolvování. Má jakousi doplňující úlohu, avšak nezastupitelnou. Je realizována na základě svobody a dobrovolnosti a ty jsou jedním z hlavních principů zážitkové pedagogiky. (Hofbauer, 2004, s. 19)

A jak uvádí Pávková (2002, s. 35), podíl takovéto výchovy mimo vyučování (čili námi uváděná neformální výchova) může být v životě každého z nás mizivý, ale rovněž se může stát tím, co naprosto zásadně ovlivní náš život a naši budoucnost.

Pracovníci volného času musí mít vždy na zřeteli, že hlavním cílem a východiskem jejich volnočasového působení by mělo být především dítě, jeho spontánní či soustavné rozvíjení zájmů a osobnosti. Musí však také umět reagovat a omezovat negativní vlivy, které k volnočasovému působení rovněž neodmyslitelně patří – pedagogika volného času se právě proto věnuje také reedukaci a resocializaci, jež probíhají právě ve volnočasových aktivitách. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 27)

Ze všeho dosud výše uvedeného je velmi přínosné to, že se názory a praktiky zážitkové pedagogiky dostávají do oblasti české všeobecně vzdělávací soustavy i systému odborného školství a to prostřednictvím osobnostní a sociální výchovy. Na základních školách je tato zařazena jako průřezové téma do řady předmětů v rámci školního vzdělávacího programu.

Základní cíle osobnostní a sociální výchovy, tak jak je uvádí Valenta (2006, s. 14-15) napomáhají k porozumění a pozitivnímu postoji žáka k sobě samotnému, jeho kontrole vlastního chování, k vytváření dobrých mezilidských vztahů a uvědomování si hodnoty každé-

ho člověka a jeho názorů, k uvědomování si kladů správné komunikace a spolupráce v rámci třídy i mimo ni a také k prevenci sociálně patologických jevů.

V podstatě každý z vyučovaných předmětů dává prostor uvést do praxe záměry osobnostní a sociální výchovy. Záleží čistě jen na vyučujících jednotlivých předmětů, jak dokážou s uplatněním svých zkušeností a kreativity využít rozmanité formy a aktivity žáka. Tento cíl je v podstatě jasný, ale v dnešní době pro žáky i učitele náročný. Pro žáka znamená prožít a pochopit, pro učitele znamená problém, jaké metody a formy práce užít, aby společně dosáhli vytyčeného cíle a tím je osvojení dovednosti „jak žít“.

Žáci 6. – 9. ročníků základních škol jsou postaveni před řadu situací, které život přináší. Realisticky poznat a zhodnotit vlastní osobnost. Uvědomit si, jak to může ovlivnit vztahy s druhými lidmi a tudíž se snažit kriticky hodnotit a vhodně korigovat své jednání a chování. Ujasnit si důležitost vztahů mezi lidmi, s nimiž se denně stýkají a se kterými žijí. Řešit, jak se vyrovnat s konfliktními situacemi, stresy. Jak ve svém jednání uplatňovat zásady etikety. Na praktických činnostech v rámci vyučování získávat dovednost správně komunikovat a spolupracovat s druhými a respektovat jejich názory. Nebát se vyslovit názor svůj, samostatně se rozhodovat. Ve vztahu ke světu uplatňovat toleranci, empatii, solidaritu.

Výčet cílů osobnostní a sociální výchovy jistě nekončí. Středobodem všeho je žák jako originální osobnost, jako člověk. A právě na lidech, jejich chování a jednání záleží mnoho. Žáci nejsou výjimkou. Je třeba je na život připravit. A k tomu nám slouží i adaptační kurzy.

Tuto kapitolu bychom si dovoluili ukončit citátem, který pronesl Lucius Annaeus Seneca, římský filozof, dramatik, básník a politik: „Non schoale sed vitae discimus. - Neučíme se pro školu, ale pro život.“ A právě hra, které se budeme v následující kapitole věnovat, nám může posloužit jako prostředek na cestě k vytyčenému cíli.

1.1 Hra jako prostředek zážitkové pedagogiky

Hra jistě patří mezi prostředky zážitkové pedagogiky. Je to časově ohraničená činnost skupiny nebo jednotlivce, která přináší zábavu, poučení či prožitek. Definicí hry bylo napsáno nespočet, shodují se však především v tom, že jde jednoduše o činnost, která má jistá usměrňující pravidla a často se v nich objevují slova jako je „libost“, „zábava“ a „radost“.

Hra v minulosti i současnosti svým způsobem doplňuje výchovnou snahu pedagogů, ať už v prostředí školním či mimoškolním. Hra by měla žáky bavit, umožnit jim mnohé prožívat, měla by mít smysl, umožnit poznávat jiné i sebe sama a to vše na základě dobrovolnosti a svobody. Hra je rovněž zprostředkovatelem různých rolí, umožňuje simulovat skutečný život a do jisté míry může prozrazovat charakter. Prostřednictvím simulačních her, a taková je jejich většina, si můžeme procvičovat situace, se kterými bychom se za daných okolností v životě nemuseli setkat. V podstatě prezentují reálnou skutečnost (či problematiku) v jakémsi modelu, který může být ojedinělý. Tím, že hrajeme hru, přebíráme na sebe sama také roli, která je dána prostřednictvím pravidel. Jestliže přistoupíme na pravidla hry, stáváme se tímto jejím aktivním tvůrcem a vše prožíváme přímo a nezprostředkovaně. Pravidla hry jsou velmi důležitá, přesně vymezují, co můžeme a nemůžeme dělat a také nám vše komplikují, kladou překážky a to právě proto, aby se naplnila podstata celé hry. Hra má smysl již od předškolního věku, je tím podstatným pro harmonický rozvoj osobnosti. (Němec, 2002, s. 10-18)

V plánování a realizaci her musí být brán zřetel na věkové zvláštnosti účastníků, které se projevují v rozumovém rozvoji, vnímání, paměti, fantazii, pozornosti, rozvoji řeči, citech, myšlení, sociálním vývoji. Tyto a mnohé další okolnosti mají své odlišnosti ve věku mladším či středním školním. K velkým změnám, ať už fyzickým či duševním, dochází především ve věku středním školním. Právě v tomto období si žáci zážitky, ať už v souvislosti s pozitivními či negativními prožitky, pamatují trvaleji a hlouběji než je tomu u žáků mladších. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008 s. 91-93)

Nesmíme také opomenout velký vliv Jana Amose Komenského, který systematicky začlenil hru do vyučování i mimo něj, a tak se hra stává velmi dobrým výchovným prostředkem. (Střelec, 2004, s. 94-95)

Sám Komenský v jedné ze svých knih říká (Komenský, 1948, s. 83): „Hlavním kořením příjemnosti bude učební metoda cele praktická, cele vábná a taková, aby se skrze ni stala škola opravdu hrou, to jest příjemnou předehrou celého života. Toho se dosáhne, jestliže se všechny životní práce převedou na dětský způsob, nejenom pro pochopení, nýbrž i pro potěšení; to jest, mají se předvádět na předmětech, z nichž se onen věk nemůže netěšit; takže, až vyjdou ze školy a dostanou se k životním úkolům, bude se jim zdát, že celkem nevidí nic nového, nýbrž jen nové a příjemné přizpůsobení k věcem vážným.“

1.1.1 Metoda motivace

Metoda motivace patří neodmyslitelně do her. Bez motivace by tyto byly pouhým plytkým a bezbarvým vykonáním předem připraveného scénáře.

Slovo „motivace“ pochází z latinského slova „motivus“, což bychom mohli přeložit jako „hýbat“ či „pohybovat“. Motivace patří z hlediska pedagogického k velmi důležité části osobnosti člověka. Jestliže se zamyslíme nad jednáním jednotlivce či skupiny, musíme přemýšlet rovněž o motivech takového chování, jednoduše o hybných silách takového chování a jednání. Metoda motivace patří naprosto nezastupitelně do zážitkové pedagogiky. Nelze však brát na zřetel jen to, jak je kdokoli z nás schopen druhého motivovat, ale jde také o to, do jaké míry je druhá strana schopna motivaci přijmout. Je však zcela jasné, že nejdůležitější a pro každého jednotlivce nejvýznamnější a nejúčinnější je motivace vnitřní. Je motorem našeho konání, dává nám energii. Je tou, která nám pomáhá s naší seberealizací za pomoci pevné vůle. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 63-68)

(Hanuš, Chytilová, 2009, s. 72) sepsali devět zákonů motivace takto:

- „Chcete-li motivovat, musíte být sami motivováni.
- Úspěch motivuje.
- Motivace má dvě stádia – vytýčit cíl a ukázat, jak cíle dosáhnout.
- Uznání motivuje.
- Motivace je nikdy nekončící proces.
- Vlastní účast motivuje.
- Každý pokrok musí být zřetelně viditelný.
- Výzva k akci motivuje jen tehdy, je-li možno zvítězit.
- Ztotožnění se se skupinou motivuje.“

Je velmi důležité žáky motivovat a nadchnout, naučit je v konečné fázi třeba novou dovednost. Ta se pak může stát zdrojem sebehodnoty a sebeúcty každého z nich a když bude žák něco umět, získává také hodnotu pro ostatní, mezi kterými se pohybuje. Jsou jako spojená nádoba - vlastní sebeúcta a hodnota v očích druhých. Tato ovlivňuje nejen náš život, ale i život v třídním kolektivu. (Herman, 2006, s. 17)

Jak uvádí Le Bon (1994, s. 85): „Dát člověku víru znamená zdvojnásobit jeho sílu.“ V této větě bychom mohli vidět vnitřní motivaci žáka, který našel za pomoci vnímavého učitele svou sebehodnotu, který došel k sebeúctě, k víře v sebe sama.

1.2 Třída jako sociální skupina a její dynamika

Skupina je ve své podstatě prostředím, kde se střetávají zájmy jedince a zájmy skupiny. Skupina hraje velmi důležitou roli (je jakousi silou) ve vývoji jedince a také ovlivňuje jeho výkon. Práci se skupinou a ovlivňováním její dynamiky (atmosféry, která je dána vztahy ve třídě), můžeme významně ovlivňovat také samotné děti a prostředí, ve kterém se nacházejí (škola). S využitím skupinové dynamiky bylo vytvořeno mnoho metod a technik, které se označovaly jako „sebezkušenostní“. Tyto metody slouží k tomu, aby nám byly zřetelnější skupinové vztahy, abychom do nich mohli ve prospěch skupiny (ale i jednotlivců) a jejich výkonu zasahovat a intervenovat. Cílem těchto metod jsou změny v pohledu na sebe sama a změny v chování, schopnost předvídat důsledky svého jednání a chování, schopnost pohledu na sebe v rámci skupiny a schopnost citlivě vnímat reakce, ať už své vlastní či ostatních. Právě na vnímání skupinové dynamiky je zaměřeno mnoho výcvikových programů, jsou to tzv. T-skupiny. Program aktivit v nich je vždy určen, je však schopen reagovat na aktuální potřebu, která může vyplynout ze situace (např. na to, co se ve skupině aktuálně odehrává). Tímto se zvyšuje iniciativa účastníků. Avšak hlavním postupem, který je v rámci T-skupin využíván, je „zpětná vazba“, čili proces „akce“ a „reakce“, kdy je nám dána možnost uvědomit si např. rozdíly mezi tím, jak se vnímáme sami a jak nás vnímá okolí (ostatní ve skupině). Ve školní třídě lze zaznamenat velké množství situací, které mohou právě skupinovou dynamiku ovlivňovat. Může to být příchod nového spolužáka nebo vztahy mezi premianty třídy a žáky s horším prospěchem. Ke zjištění skupinové dynamiky či klimatu skupiny slouží nepřeberné množství aktivit a cvičení (her), které mohou být rozdělovány do různých kategorií podle toho, v čem spatřuje konkrétní autor jejich důležitost. Jsou to např. rozhodování, komunikace, vnímání, pozorování, kooperace. Při cvičení (aktivitě) však můžeme dojít k závěru, že se nám v ní prolínají všechny kategorie. Iniciátoři takovýchto cvičení (aktivit) je realizují a využívají především pro to, že jsou schopni pozorování, upozorňování, jsou citliví na veškeré projevy skupiny a ovládají umění citlivé intervence. Zda se intervence zdaří, je velmi ovlivněno tím, jaký je stav skupiny a jak je intervence realizována. (Hermochová, 2005, s. 15-20)

Celkově bychom mohli shrnout, že využitím takovýchto cvičení můžeme usnadnit žákům ve třídě lépe se poznat navzájem, vztahy již navázané prohloubit, umožnit také sebezpoznání každého žáka a v případě potřeby pozitivně ovlivnit jeho postavení nebo vylepšit klima třídy. (Hermonchová, 2005, s. 29-30)

Naší prací se prolíná Hermonchovou výše zmíněné klima třídy. Tak, jak jej definuje Lašek (2007, s. 40), znamená „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“.

Dalším pohledem na dynamiku skupiny, a to očima Veroniky Pavlas Martanové, je napětí mezi kohezí skupiny a její tenzí. Koheze je jakýmsi stabilizujícím prvkem, odráží se v ní vzájemné sympatie žáků, humor, přátelství, spolupráce, přitažlivost. Naproti tomu tenze dává vývoji skupiny dynamiku, napětí. Zdrojem mohou být konflikty, vzdor, nejistota, antipatie, provokace, ale také agrese a nejasnost hranic. Upozorňuje rovněž na fakt, že dlouhodobou tenzí může dojít až ke snaze některých ze členů uniknout ze skupiny. V opačném případě může být jakýmsi motorem pro změnu ve skupině, to vše ale za odborného vedení učitele. (Stonišová et al., 2012, s. 28-29)

Gustave Le Bon (1994, s. 23) ve svém díle přirovnává dav a podněty, které ho ovládají (v naší práci bychom v tomto davu mohli s jistou nadsázkou vidět třídu jako sociální skupinu) „k listí, které vichřice zvedne, rozptýlí na všechny strany, a nakonec je nechá spadnout k zemi.“ Toto nás vede k jistému zamyšlení a možnému přirovnání. Dobrý učitel by ono listí (žáky), jestliže se mu jej podaří rozfoukat (motivovat), nemusel a neměl nechat znovu padnout k zemi, ale povznést jej na další, vyšší úroveň. Tou by mohlo být zvnitřnění prožitků tak důležitých pro další život skupiny i jednotlivců.

1.3 Historie – významné osobnosti zážitkové pedagogiky

V této kapitole se budeme věnovat především čtyřem osobnostem světa v období 19. a začátku 20. století a těmi jsou J. J. Pestalozzi, G. Bosco, E. T. Seton a také K. Hahn. Dle našeho názoru jsou právě oni jedněmi z těch, kteří velkou měrou přispěli k rozvoji zážitkové pedagogiky ve světě i u nás.

Tato doba, doba 19. století, byla pro pedagogiku volného času velmi bohatá na velké osobnosti. K prvním z nich jistě patří **Jan Jindřich Pestalozzi** (1746-1827), spisovatel a filozof a především pedagog, který byl považován za obrovského nadšence a obětavce právě pro

svou práci s mládeží a dětmi z nejhudších poměrů. Možná právě pro svou pečovatelskou a charitativní práci a také pro praktičnost ve výchovné přípravě žije stále v současné humanitní pedagogické tradici, která je také pedagogikou pomoci a porozumění. Nelze jej však opomenout zmínit jako pedagoga citu, vnímavého na vztahy s lidmi a především na vztahy mezi pedagogem a žákem. Obrovský ohlas v této době získávala především jeho již zmiňovaná citovost, přirozenost v mezilidských vztazích a výchově a také obdiv k přírodě, ke které se upínali mnozí další pedagogičtí velikáni. (Přadka, 2002, s. 28-29)

Druhou významnou pedagogickou osobností v této době, o které bychom se chtěli zmínit, je **Giovanni Bosco** (1815-1888).

Stejně jako u Pestalozziho je známa především jeho citovost a spjatost s nejhudší a opuštěnou mládeží a dětmi. Snažil se, být chápavým a citlivým ke všem svým svěřencům. Chtěl, aby výchova a to, co je s ní jakkoli spojeno, bylo činěno s pocitem radosti a vzájemné pomoci. Dával přednost preventivnosti před represivností ve výchově. Neztotožňoval se s jakoukoli formou trestání. Učil své svěřence skromnosti, pokoře, poslušnosti a lásce, píli a pracovitosti. Ve svých výchovných metodách kladl důraz na individuální výchovný vztah, zaměřoval se na osobní kontakt se svěřenci a snažil se v každém jednotlivci povzbudit jeho vnitřní sílu, naději a pracovitost. Ke své pedagogické činnosti používal četby a divadla, hudby a zpěvu jako výchovných prostředků. Tento druh veselosti a radosti, kterou svým chovancům zprostředkovával, bylo považováno za velmi nové v systému výchovy té doby. (Přadka, 2002, s. 33-35)

Třetí a neméně významnou pedagogickou osobností byl **Ernst Thompson Seton** (1860 – 1946).

Seton vstoupil mezi dosavadní modely výchovy s velmi originálním americkým systémem majícím kořeny v lásce k přírodě a sympatiích s původním indiánským obyvatelstvem. Položil základní kameny výchovnému systému známému pod označením „lesní moudrost“, anglicky woodcraft, s několika zásadami, jako je např. život v přírodě, táborový oheň jako symbol tepla a bezpečí či samospráva skupiny. Největší dokonalost v rámci „lesní moudrosti“ spatřoval právě v indiánech. Z činností, jako je například táboření v přírodě, orientace v krajině, zhotovení nejnútějšího nářadí, stopování a pozorování, znalost rostlin a půdy, znalost přežití a mnohých dalších, vytvořil jakousi filozofii aktivity, která byla zahrnuta ve vynalézavosti, vytrvalosti, pracovitosti a životním optimismu – jedním slovem woodcraft. Celý jeho výchovný systém ležel především na dobrovolnosti a umění motivace ze

strany dospělého a také na využití instinktů – hravých instinktů. Využil hru jako výchovného prostředku. K zábavě uvedl, že ji nesmíme kupovat za peníze, že musí být důstojná a že nejlepší je ta, při které uplatňujeme fantazii. Hlavními rysy jeho výchovného systému bylo především to, že šlo o první rekreační program v historii mimoškolní výchovy s uplatněním ekologického hlediska. Systém propracovaný a ucelený s jasnými cíli, obsahem a prostředky na dané časové období a také přizpůsobený věku. V mnoha jeho spisovatelských počinech, které byly publikovány, se vyskytovala řada myšlenek o výchově a o léčebné síle přírody. Toto jej následně dovedlo k poznání, že jeho smyslem života a hlavní životní náplní bude věnovat se dětem a jejich výchově ve volném čase, což také činil s obrovským nadšením až do konce života. (Přadka, 2002, s. 38-46)

Poslední námi uváděnou osobností v tématu historie zážitkové pedagogiky je pedagog **Kurt Hahn** (1886-1974), reformátor ve výchově pro svou velmi originální terapii prožitkem. Je považován za zakladatele výchovy prožitkem. K jeho největším životním počínům patří bezpečně založení světoznámé soukromé střední školy na Zámku v Salemu (Němecsko), která patřila k těm, které byly velmi důležité právě pro rozvoj jeho terapie prožitkem. Nesmíme rovněž opomenout jeho „Kurzschule“, jež nabízela v rámci prožitkové terapie tělesný trénink, expedici, projekt a poskytování pomoci. „Kurzschule“ byly po vypuknutí druhé světové války nabídnuty námořnictvu Spojeného království a pod názvem Outward Bound Schools se v rámci výcviku členů námořnictva zaměřovaly na rozvoj osobnosti a to především pro řešení krizových situací. Hahn neviděl jako cíl výchovy sbírání vědomostí a poznatků, ale preferoval otevřenost cesty k prožitkům tak, jako tomu bylo u všech jím založených škol. Na první místo vždy byla kladena výchova charakteru, následovala inteligence a potom až vědění. Jeho celkové pojetí zážitku bychom mohli považovat za důležitý mezník pro moderní pedagogiku. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 22-25)

Ať už jde o Pestalozziho, Bosca, Setona či Hahna, jejich pedagogický přínos je nezpochybnitelný. Jejich snahy a přístupy k výchově té doby daly velmi dobrý základ výchově a pedagogice dnešní. Je někdy až zarážející, jak moderních výchovných metod a principů při práci s dětmi a mládeží používali. Myslíme si, že mnozí dnešní pedagogičtí, ale i nepedagogičtí pracovníci by se mohli v citovosti, jakémusi lidství a individuálním přístupu, který je prosazován i v dnešním školství, od výše jmenovaných učit. Jejich přínos a také mnoha dalších, na které v části věnované osobnostem historie zážitkové pedagogiky není prostor, by neměl být opomíjen.

1.4 Organizace – Skauting a Junák

Jak již sám název napovídá, jedná se o anglické nejrozšířenější výchovné hnutí, které bylo založeno Sirem Robertem Baden-Powelem, vojákem a důstojníkem anglické armády. Tato jeho armádní zkušenost ho vedla k sepsání jakési příručky „zvědové“, čili skauti. Následovala kniha „Scouting for Boys“ – Skauting pro chlapce. Baden-Powel se záhy stává do čela hnutí, které se velmi rychle šíří po celé zemi i za hranice Anglie. Netrvá proto ani dva roky a do Čech se skauting dostává za velkého přispění profesora Antonína Benjamina Svojsíka, který spolu s pomocí dalších kolegů z různých oborů vydává v roce 1912 knihu *Základy junáctví* – jakási ucelená a moderní koncepce mimoškolní výchovy, jako u v minulé kapitole zmiňovaného E. T. Setona. V popředí stojí společensky a mravně zdatný mladý muž - jeho umění života v přírodě, umění pozorování, stopování, táboření, organizování života v táboře, udržování zdraví a zdatnosti. Právě tyto činnosti mohly stát za úspěchem a rozšířením Junáka u nás. První skautský tábor vedl právě A. B. Svojsík a oficiálně byl spolek Junák-český skaut založen v roce 1914. Mladí dostali možnost vymanit se z městského a nepřítelště zdravého prostředí a svým způsobem uniknout do přírody. Skauting se postupně rozšiřuje i na venkov, kde vznikají další jeho směry s odlišným zaměřením. Jeho myšlenky jsou také začleňovány do řady jiných organizací, jako je např. Sokol, který se obohacuje o putování, orientaci v krajině a terénu a mnohé další. Velmi důležitým znakem skautingu je, což nesmíme opomenout, že spojuje prvky individuální (harmonický rozvoj tělesný, duševní a mravní) a sociální (s ohledem na věk a pohlaví) – to je znak dokonalé výchovy. Významným aktivním pracovníkem skautingu u nás byl Jaroslav Foglar. Dodnes velmi populární a oblíbený spisovatel. V jeho knihách a příbězích se vždy vyskytne jakýsi hrdina-vzor, který má stejné vlastnosti jako pravý skaut – umí se dobře chovat, je odvážný, obětavý, silný. Dalo by se říci, že jeho knihy jsou vlastně umělecky zpracované zážitky prvopočátku skautingu v naší zemi. Prostřednictvím časopisu *Mladý hlasatel* se snažil působit na mladé, aby i tam, kde nejsou organizace Junáka a jiných podobných organizací, si takové kroužky zakládali sami. Aby trávili čas smysluplnou a obohacující činností. (Přádka, 2002, s. 52-60)

I v dnešní době je velmi důležité, aby byli žáci, studenti či mládež nějakým způsobem začleněni do činnosti takovýchto či jiných organizací. Ať už jde o organizace zaměřené na přírodu, sport, hudbu nebo informační technologie, jedno mají společné. Žáci si zde osvojují nepřeberné množství pozitivních návyků, které následně mohou využít v osobním životě. Kolektiv, do něhož jsou začleněni, je obohacuje, stávají se jeho součástí. Je však

velmi důležité dbát na osobní vlohy dítěte. Na toto by neměli zapomínat především rodiče a rodina jako celek. Všichni by si měli velmi dobře uvědomovat, že dítě není prostředkem k naplnění jejich osobních ambicí.

V následující kapitole o adaptačních kurzech budeme také mimo jiné poukazovat na postavení žáků v třídním kolektivu, jejich vnímání spolužáků i sebe sama. Adaptační kurzy jsou důležitou pomůckou při vytváření pozitivního klimatu ve třídě a slouží k vzájemnému poznání a porozumění žáků. Třída je v našem případě rovněž jakousi již zmiňovanou organizací.

2 ADAPTAČNÍ KURZY

Adaptační kurzy jsou určeny pro žáky a také studenty, kteří vstupují a začleňují se do nového kolektivu. Jsou organizovány především mimo školu, aby bylo možno dát jim prostor, sledovat jejich chování mimo školní prostory ale hlavně, aby měli možnost se v jiném prostředí projevit, poznat, seznámit a sblížit se s ostatními spolužáky, jež možná ve třídě vnímají jinak, než jak je poznají tady. To vše s vedením, pomocí a podporou zkušených učitelů a instruktorů, kteří by jim měli být dobrými rádci, pomocníky, ale také posluchači. Adaptační kurzy se pořádají ve většině případů na 3 až 5 dní, i když v minulosti se konaly i několik týdnů a mohli být přítomni i rodiče žáků. Dnes je však již praxe jiná. Také stránka ekonomické náročnosti je nezanedbatelná vzhledem k tomu, že kurzy jsou hrazeny především samotnými účastníky - žáky. Pořádají se především pro nově vznikající kolektivy - někteří žáci odcházejí na víceletá gymnázia, do tříd přicházejí žáci z jiných škol či tříd Montessori, může také docházet ke slučování tříd, a proto potřeba posílit pozitivní klima ve třídním kolektivu roste spolu s potřebou poznat všechny nově příchozí žáky. Tato iniciativa zcela jistě působí také jako prevence proti nežádoucímu chování ve třídě i škole, na které naráží mnoho učitelů dnes a denně. Proto aktivity zaměřené na vzájemné poznání a spolupráci, na práci ve skupině a celkově aktivity zaměřené na vytvoření příznivého klimatu ve třídě nesmí být podceňovány. Neměli bychom rovněž opomíjet fakt, že třídní učitel má prostřednictvím adaptačního kurzu možnost poznat své žáky z jiného úhlu, porozumět jejich projevům a chování, seznámit se s důvody jednání každého konkrétního žáka a tím také zvládat lépe třídní kolektiv.

Jak uvádí Lašek (2007, s. 145): „zkoumání klimatu tříd jako velmi závažného jevu, působícího nejen na žáky, ale i na učitele, je třeba věnovat soustavnou pozornost. Bude třeba s těmito jevy seznamovat studenty učitelství i praktické učitele, poskytnout učitelům možnost je diagnostikovat v jejich třídách. To zkvalitní jejich poznávání třídy a umožní učitelům pracovat se žáky efektivněji. Prohloubí to i učitelský pohled na jejich osobnost“.

S adaptačními kurzy souvisí pojem **adaptace**. Níže se pokusíme tento pojem vysvětlit:

Ať už jde o pojem psychologický či sociologický, můžeme jednoduše říci, že jde o přizpůsobení se člověka (v našem případě žáka) a jeho chování (případně skupiny) okolnímu prostředí (přírodním podmínkám) a společnosti. Jde v podstatě o jakousi schopnost člověka přizpůsobit se životním podmínkám, vyrovnávat se s nároky na něho kladenými (při tomto i hledat nové cesty) a to vše při zachování jakési vnitřní rovnováhy. Z našeho pohledu by-

chom mohli mluvit především o tom, jak jsou žáci začleněni do života rodiny, školy či mezi spolužáky, jak jsou schopni se vyrovnat s úkoly a problémy, ale také jak přijímají sebe sama, jak jsou sami se sebou spokojeni, jak kriticky jsou schopni nahlížet na vlastní chování a jednání nebo jak pohlíží na své postavení ve třídě. Jestliže je žák neúspěšně adaptován, může mít řadu obtíží, které se postupně mohou projevovat nedorozuměními se spolužáky, nesamostatností, nespokojeností. (Paulík, 2010, s. 11-13)

Níže nahlédneme do počátků adaptačních kurzů v naší zemi a to do organizace, ze které i v současnosti čerpají inspiraci mnozí instruktoři, učitelé a další organizace věnující se zážitkové pedagogice či pořádající adaptační kurzy.

2.1 Pohled do počátků adaptačních kurzů u nás

V této kapitole se budeme věnovat organizaci, která položila základ kurzům zážitkové pedagogiky u nás a tou je Prázdninová škola Lipnice. Je zaměřena na zážitkové vzdělávání, osobní rozvoj, který jde ruku v ruce s pobytem v přírodě.

Vznik organizace datujeme roku 1977, kdy byla na nátlak pedagogů a dobrovolníků pod hlavičkou Socialistického svazu mládeže neboli SSM (jinak v této době nebylo možno) vytvořena skupina s názvem „instruktoři pro pobyt v přírodě“. Byla jakýmsi výsledkem snah o to, aby vzniklo středisko, které se bude zaměřovat na v tuto dobu tolik oblíbený pobyt v přírodě. Postupem času byla vzhledem ke svému odlišnému uvažování nepohodlná komunistickému režimu a byla rozpuštěna. Její členové, i když přesunuti do jiných regionálních organizací, nepřestali pracovat. S jejich obrovským přispěním byla následně založena znovu pod hlavičkou SSM PŠL jako experimentální a vzdělávací centrum pro výchovu v přírodě v čele s psychologem Allanem Gintelem, pod jehož vedením se začaly do kurzů zařazovat psychologické hry. Mezi ty, kteří se kurzů v PŠL účastnili, patřili studenti SŠ, VŠ i dospělí lidé, ale také osoby politicky nepohodlné. Velký důraz byl kladen na růst osobnosti a úspěch každého jednotlivce. Z počátku fungování se PŠL zaměřila sportovně, postupem času se do jejího programu zařazovala turistika a táboření. Její filozofické kořeny sahají k řeckému ideálu *kalokagathia*, což ve starověkém Řecku znamenalo ideální výchovu, jež kladla důraz na harmonii vnitřního a vnějšího rozvoje. Po politickém převratu v roce 1989 se v roce 1990 PŠL osamostatnila a v roce 1991 se stala přidruženým členem

Outward Bound. Její kurzy jsou typické rychlým tempem s vysokou intenzitou a nepřebírným množstvím neočekávaných zážitků. (Franc, 2007, s. 14-17)

Nyní se podíváme na adaptační kurz jako celek. S nadsázkou můžeme o adaptačním kurzu hovořit jako o pomyslném vánočním stromku. Z velkého množství jednotlivých větvíček a ozdob v jeho spodní části (symbolizovat může žáky s jejich problémy, názory, vzájemnou nevráživostí) se snažíme postupnými kroky dostat ke špičce, které vládne jedna a ta největší a nejkrásnější ozdoba. Tou by v našem pojetí mohla být třída s vybudovaným pozitivním klimatem. S žáky empatickými, spokojenými, přátelskými vůči sobě i druhým a navzájem se tolerujícími. S třídním učitelem, který tu svou špičku vždy s láskou přeleští tak, aby se třpytila stále stejně silně.

2.2 Adaptační kurz a jeho organizace

Celkově lze konstatovat, že adaptační kurz musí být promyšlen od první do poslední minuty jeho konání. Je třeba mít na mysli mnoho věcí, mezi nimi například kdo se ho bude účastnit – zda jedna třída či celý ročník, jak bude dlouho trvat, zda se již projevíly v kolektivu nějaké problémy a bude třeba je řešit. Na organizaci se podílí mnoho pracovníků, ať už školních či mimoškolních, je třeba také určit termín a správně vybrat místo konání, sestavit jeho program dle potřeb a požadavků školy a žáků a to vše s přihlédnutím k aktuálnímu klimatu třídy.

Mezi základní pilíře adaptačního kurzu tak, jak je vymezil Dubec (2007, s. 4) patří:

- *Pobyt mimo školu* – důležitá je právě již výše zmiňovaná změna prostředí oproti prostředí školnímu
- *Společný prožitek* – na základě aktivit, kterých se žáci účastní, společně prožívají
- *Spolupráce* – v rámci adaptačního kurzu je preferována společná činnost a spolupráce v rámci skupiny právě pro podporu jejího stmelení
- *Čas pro sebe* – ten, který není vyplněn řízenými aktivitami (volná činnost žáků)
- *Provázející přístup* – vzájemný respekt, stanovení hranic společně s dáním prostoru pro vlastní aktivitu žáků

2.2.1 Příprava a realizace adaptačního kurzu

Dramaturgie je nedílnou součástí přípravy adaptačního kurzu a umožňuje nám zvolit a seřadit aktivity tak, aby byly celkově smysluplné a abychom jejich prostřednictvím dosáhli co nejvyššího možného pedagogického účinku. Metoda dramaturgie nám umožňuje provádět změny v programu kurzu dle aktuální potřeby, což je velmi důležité. (Franc, 2007, s. 25-26)

Pravidla by měla být sdělena již na počátku kurzu z důvodu fyzické a psychické bezpečnosti jeho účastníků a také z důvodu lepší efektivity. Je doporučováno jejich sepsání kdykoli v průběhu kurzu a pak na tato pravidla můžeme poukazovat. Dubec (2007, s. 5-6) uvádí 6 takových pravidel, která jsou osvědčená a prověřená při realizaci kurzu:

- *pravidlo STOP* – žák může kdykoli využít tohoto pravidla, když je mu situace v aktivitě z jakéhokoli důvodu nepříjemná a nechce v ní pokračovat
- *dotazy až po instrukci* – nejdříve je vysvětlena celá aktivita, následně mohou žáci pokládat dotazy – předcházíme tomu, že se žáci budou v průběhu vysvětlování ptát na to, co máme v plánu říci (následně je vyzveme k dotazům)
- *když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to* – toto pravidlo má předcházet zraněním žáků, může být kombinováno s pravidlem STOP, když se žák na nějakou z aktivit necítí, řekne to bez ohledu na možný tlak skupiny
- *oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou* – pravidlo, které se velmi dobře osvědčuje právě u nově vzniklých skupin
- *když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než sami něco řekneme* – možná jedno z nejvíce porušovaných pravidel, umožňuje ve skupině efektivní komunikaci, žáci nehovoří všichni najednou
- *chodíme včas* – pravidlo, které umožňuje beze zbytku využívat čas určený aktivitě

Cíle adaptačního kurzu si vymezujeme právě proto, aby všechno naše snažení bylo smysluplné a účinné. K jednotlivým, námi určeným cílům, si přiřazujeme aktivity, které vedou k jejich naplnění. Tyto cíle adaptačního kurzu pak můžeme seřadit do jednotlivých bloků, které níže stručně definujeme dle Dubce (2007, s. 10-34):

1. *Zahájení:* Tento blok slouží k tomu, abychom žákům sdělili základní informace celé akce – seznámí se s lektory, ale také s pravidly a časovým plánem, které jsou vhodné sepsat hned zpočátku na papír pro lepší orientaci. Žáci se také pokusí zformulovat očekávání a smysl celého pobytu.

2. *Rozehřívací aktivity:* Důležitým znakem těchto aktivit je uvolnění žáků ve skupině, aby ztratili ostych před ostatními, pobavili se a naladili na společný program. Voleny jsou jednoduché hry – lehčí a zábavné.

3. *Aktivity zaměřené na prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele:* Významem těchto aktivit je přiblížení učitele žákům, ale také žáků navzájem. Žáci se učí vhodně formulovat otázky směrem k učiteli i spolužákům. Ty odpovědi, které považují za nejzajímavější (které je oslovily), potom sdělují skupině. Do tohoto bloku patří hry pohybově nenáročné.

4. *Aktivity zaměřené na nastartování spolupráce mezi žáky a na řešení konfliktů při skupinové práci:* Do tohoto bloku aktivit patří především kooperativní hry, jejichž cílem jsou příjemné prožitky – žáci prožívají aktivity, při nichž spolupracují s ostatními. Pocítí radost z úspěšně zvládnutých situací, ale také může někdy docházet ke konfliktům – ty pak učitel (lektor) řeší okamžitě (vstoupí do aktivity), nebo se jim věnuje až při reflexi po ukončení aktivity - záleží zcela na jeho volbě.

5. *Aktivity zaměřené na společné zvládnání náročných situací:* V tomto bloku se zaměřujeme především na aktivity nesoutěžní, zaměřené na společné zvládnání problémů a náročných situací. Žáci dávají na začátku aktivity svá doporučení, která pak na konci stejné aktivity hodnotí. Hodnotí spolupráci s ostatními, jak se chovali v rámci spolupráce oni, ale také jak oni sami daná doporučení dodržovali. Stručná reflexe je potom zaměřena na spolupráci a kvalitní mezilidské vztahy ve třídě.

6. *Aktivity zaměřené na rozvoj důvěry:* V případě těchto aktivit musíme být pečliví v oblasti bezpečnosti. Jde o aktivity klidné a fyzicky nenáročné, avšak žáci v nich prožívají situace, kdy se musí fyzicky spoléhat na ostatní spolužáky. Pokud by byla skupina neklidná, je lépe od této aktivity upustit. Aktivita je založena na dobrovolném přístupu ze strany žáků a ti to mohou v případě nejistoty zvolit pravidlo STOP.

7. *Aktivity zaměřené na zformulování základních pravidel dané třídy a na zhodnocení a uzavření akce:* V rámci této aktivity a rovněž jejím cílem je přenést dovednosti, které byly rozvíjeny na adaptačním kurzu, do školního prostředí. Žáci formulují pravidla, jež jim mají

ve třídě napomoci k dobré spolupráci a důvěře a společně je prodiskutují. Každý jednotlivě si pak stanoví ta, která on sám považuje za významná pro dobré fungování třídy a která bude dodržovat a která by stála za to, aby je dodržovali i ostatní. Důležité je také vyjádření každého žáka k celému programu. Jak ho oslovil, jak ho vnímal a co si z něj může odnést. Je vhodné připravit pro každého žáka dotazník s otázkami typu: Co se ti nejvíc líbilo, nelíbilo? Co ses naučil? Pojedeš příště zase?

2.3 Zpětná vazba

Zpětná vazba není v našem světě a našich podmínkách nic nového, vyskytuje se téměř všude. Zpětnou vazbu můžeme pozorovat u všech živých i neživých organismů, ať už jsou to rostliny, zvířata či lidé. Je jakousi informací, která nám umožňuje pohled na vnější projevy – v našem případě ostatních osob. Má účastníky kurzu přivést k tomu, aby na něco významného přišli nebo pochopili sami osobně. Je pro nás důležitá, protože nám pomáhá pochopit naši roli ve skupině, jak působíme na okolí, pomáhá nám poznat chyby, kterých jsme se dopustili anebo naopak, těžit z úspěchu. Zpětnou vazbu můžeme rozlišit na základě toho, jak si lidé předávají zpětnovazební informace – a to na verbální či neverbální. (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 7-10)

2.3.1 Cílená zpětná vazba neboli také reflexe, review

My se v rámci zpětné vazby v naší práci budeme zabývat především *cílenou zpětnou vazbou*, která dalo by se říci proti „normální“ zpětné vazbě, neprobíhá zcela přirozeně. Je vyvolávána záměrně, je iniciována. Právě tato cílená zpětná vazba je užívána v zážitkové pedagogice – mluvíme o svých zážitcích, prožitcích, o svém okolí – jak pohlížíme, vnímáme a porozumíme ostatním kolem sebe a ve skupině, ale také sami sobě nebo jak jsme naopak my sami, naše jednání či chování, vnímání okolím. Může se cíleně a zcela záměrně vyskytovat v hrách, aktivitách a situacích, které vybíráme, plánujeme a připravujeme za účelem nějakého konkrétního prožitku. (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 10-11)

Cílená zpětná vazba může být zaměřena na **jedince** nebo jinak řečeno jednotlivce (snaha instruktora o zjištění pohledu jednotlivce na danou věc) či **skupinu** (snaha instruktora zaměřit se na dění ve skupině a její dynamiku). V jiné rovině může být zaměřena na **sdílení**

(uvolnění, poznání toho, co cítí ostatní, sblížení) nebo na **učení**. (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 43-45)

A právě cílené zpětné vazbě zaměřené na učení, se budeme věnovat níže v jedné z dalších kapitol.

2.3.2 Vedení cílené zpětné vazby

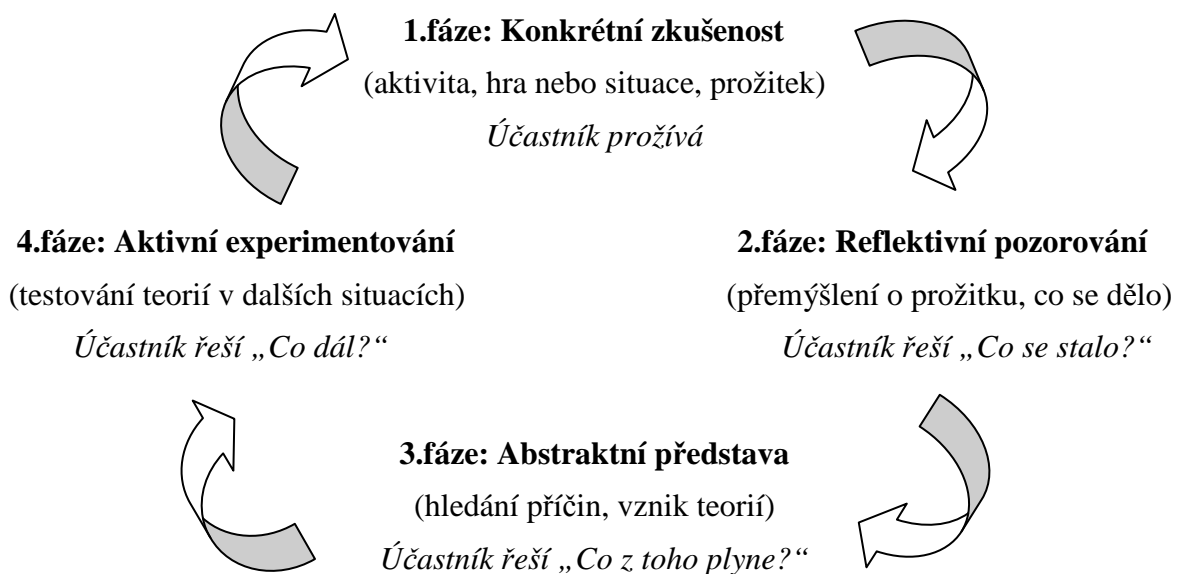
V rámci cílené zpětné vazby hraje instruktor nebo učitel, zkrátka ten, který cílenou zpětnou vazbu vede, nezastupitelnou úlohu. Měl by přichystat účastníkům kurzu nezapomenutelné zážitky, ale také nesmí zapomínat na to, aby bylo účastníkům umožněno odnést si nějaké důležité informace do budoucna. Právě k dosažení tohoto bodu by měl sloužit předběžný cíl cílené zpětné vazby (není nutností), který má usnadnit veškeré následné plánování přípravy aktivit. Předběžný cíl umožňuje instruktorovi vybrat aktivitu tak, aby byla ve shodě s cílem cílené zpětné vazby, nebo může zaměřit soustředění instruktora v průběhu aktivity na konkrétní situace, které jsou významné a důležité pro cíl cílené zpětné vazby. Pro vedení cílené zpětné vazby je také nutné zamyslet se nad tím, co se v průběhu aktivity stane nebo může stát, zda existují nějaké krizové úseky a momenty, které aktivity budou instruktorsky náročné, v jaké náladě bude skupina před, v průběhu i po skončení aktivity. Při samotné aktivitě je nosným pilířem zpětnovazebního procesu pozorování, při němž sledujeme samotný děj aktivity, dynamiku ve skupině a interakci mezi účastníky. Pozorování je velmi ovlivněno tím, zda jsme mimo roli pozorovací také součástí skupiny účastníků – v tomto případě jde o pozorování zúčastněné, či máme pouze jedinou roli a to pozorovací – nyní jde o pozorování nezúčastněné. Je však velmi důležité si uvědomit, že takovéto pozorování má zcela subjektivní charakter, i když se snažíme o jeho eliminaci a objektivní posuzování situací (prostřednictvím použití kontrolních otázek, vyžádání názoru účastníků). Velmi dobrým nástrojem omezujícím subjektivitu instruktora je záznam o průběhu aktivity (může být písemný v bodech), aby pak tento mohl být použit při diskusi s účastníky aktivity. Následným krokem pro instruktora je výběr způsobu, jak povede cílenou zpětnou vazbu. Pro nás nejnámější a nejrozšířenější v rámci adaptačních kurzů je bezesporu diskuse ve skupině. Není však důležité přednést skupině svou interpretaci událostí, jejich hodnocení a náš výsledek, ale nechat samotné účastníky zhodnotit děj a dát jim prostor pro zhodnocení významu celé aktivity, nechat je zamyslet se nad tím, co prožili, co je k tomu vedlo a

proč. A to je právě to nejdůležitější, co si můžou v rámci cílené zpětné vazby účastníci odnést. (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 27-36)

2.3.3 Kolbův cyklus učení jako součást cílené zpětné vazby

Kolbův cyklus učení je velmi dobrou pomůckou při cílené zpětné vazbě zaměřené na učení. Takto zaměřená cílená zpětná vazba nám otevírá možnosti poznání nového o sobě i okolí, o řešení problémových situací. Instruktor se snaží u účastníků vyvolat prožitky z uplynulé aktivity, pomáhá jim tyto prožitky pojmenovávat a porovnávat je se situacemi reálnými, které se ve skupině objevují nebo mohou v budoucnu objevovat. (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 45-46)

Kolbův cyklus učení můžeme rozdělit na čtyři části symbolizující etapy/fáze učení:



Obrázek 1 - Kolbův cyklus učení (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 45-46)

Jak jsme již uvedli výše, Kolbův cyklus učení je označení pro takový model učení, který vychází z vlastní zkušenosti. Učení ze zkušeností nám dává mnohem větší možnost sebevzdělávání a neustálé zlepšování sebe sama. Na obrázku je takto vyobrazen. V první fázi dochází ke konkrétní, základní zkušenosti. V druhé fázi je velmi důležité umět vyhodnotit

průběh našeho prožitku tak, aby byl celý cyklus učení efektivní. Vědomě hodnotíme, co jsme prožili, jakou silou a intenzitou, ať už ve skupině či jako jednotlivec. V třetí fázi vyvozujeme konkrétní závěry z předchozí fáze. Rekapitulujeme prožitek, uvědomujeme si dané věci, které jsme se naučili, co jsme udělali dobře či špatně. Konkrétnější závěry z prožitku jsou přínosnější než ty obecné. Ve fázi čtvrté si aktivně testujeme a plánujeme to, jak budeme postupovat v dalších, podobných situacích.

„Budoucnost není místo kam jdeme, ale které vytváříme. Cesty nemají být nalezeny, ale vytvořeny. A jejich vytváření mění tvůrce i jejich cíl.“ John Schaar

3 UČITEL A INSTRUKTOR V PROCESU ADAPTAČNÍHO KURZU

Ať už jde o učitele či instruktora, kteří jsou součástí týmu, dala by se jejich činnost v rámci adaptačního kurzu a nejspíše také v rámci jejich další pedagogické činnosti charakterizovat krásnou větou, která praví: „Zapalovat může jen ten, kdo hoří“. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 71)

U učitele ani instruktora při adaptačním kurzu nestačí, má-li vše dokonale nastudováno a načteno, či je k této činnosti vysokoškolsky vzdělán, musí to být osobnost. Člověk, který je především dobře vyškolen, má pozitivní vztah k dětem, mládeži a také praxi a je pro svou práci zapálen. Neméně důležité je také jeho osobní charisma, jež dovede zaujmout. Ve „špatných rukách“ se program stává naprostou nudou či trapasem, třída nevnímá nebo se baví na účet instruktora a plánované cíle skupiny jsou v nenávratnu.

Adaptační kurzy by měly být pořádány formou her, které jsou organizačním týmem promyšleny do posledního detailu. S žáky je třeba pracovat v přátelské atmosféře, kde panuje vzájemná důvěra, férový přístup, upřímnost a otevřenost. Na toto by měl dobrý instruktor dbát především.

3.1 Role učitele

Hraje-li učitel hry s dětmi, a jestliže je dobrým pozorovatelem, může poznat své žáky a to zcela jinak, než mu bylo umožněno doposud ve školním prostředí. Pro dobrého organizátora či učitele není zcela podstatný výsledek hry, ale to, jakým způsobem je tvořen její průběh. Může pozorovat chování žáků, jejich vzájemnou komunikaci, který z nich je dominantní při rozhodování a kdo se snaží být vůdcem, a také jak jsou naplňovány jednotlivé role hráčů ve hře. I když jsou ve hře dána postavám jistá pravidla, může je hráč prožít zcela po svém tak, jak on sám si danou postavu představuje. Empatickému a vnímavému pedagogovi je jasné, že žák, který je hodný a citlivý ve školním prostředí, se může ve hře a své roli zcela změnit. Někdy jsou žáci vystaveni vzájemné podřízenosti, musí ustupovat ze svých postojů a hodnot, účastní se vyjednávání a právě učitel by měl být schopen toto jednání pozorovat a následně interpretovat. Učitel také dbá na dodržování pravidel, protože dobře ví, že jestliže jsou děti schopny dodržovat pravidla ve hře, je velmi dobrým předpokladem, že se budou stejně chovat v reálném životě. (Němec, 2002, s. 10-18)

Neméně důležitým faktorem ovlivňujícím chování je stránka mravního uvědomění žáků samých. To je spojeno s vlastní stránkou každé osobnosti a s emocionálními prožitky. Již s prvotním vstupem žáka do školy a se správným vedením učitele je kvalitně formováno mravní vědomí a cítění, cit i vůle žáka. Pouhá znalost norem však nestačí. Důležitá je dovednost použít je tehdy, když je k tomu správná chvíle, aby je žák uměl respektovat, dodržovat a jednat podle nich. Je rovněž na učiteli, jakou odměnu za správné chování zvolí. Ať jde o veřejnou či individuální pochvalu, diplom, někdy však stačí pouhý úsměv, gesto či pohlazení. Jedno je bezpochyby jisté, potřeba povzbuzení a pochvaly je u některých žáků velmi silná. Když se jí nedostává, může vést ke snížení aktivity či jejich naprostému odmítnutí. (Schneiderová, 1988, s. 39-42)

Učitel (nebo instruktor) je také proto klíčovým motivátorem žáků. Právě zde se mohou projevit velké rezervy vyplývající z jeho osobnosti. V jeho rukou se může z perfektního programu stát nuda. Důležitými prostředky pro motivaci jeho žáků se může stát film, video, fotografie, zkrátka to, co je v místě, čase a v rámci jeho přípravy dostupné. (Hanuš, Chytilová, s. 73-74)

Jestliže pohlédneme na třídu a na učitelovo soustavné pedagogické snažení, můžeme v této větě, kterou napsal Le Bon (1994, s. 103) vidět více: „Je velmi snadné vzbudit v duši davů pomíjivý názor, je však velmi obtížné vštípit jí trvalé přesvědčení.“

Jak uvádí James S. Cangelosi, je třeba brát na zřetel, že každý žák je jedinečná osobnost a toto velmi ovlivňuje úkol učitele a jeho snahu přimět žáky ke spolupráci a činnosti. Co může motivovat jednoho, nemusí totiž motivovat druhého. (Cangelosi, 2006, s. 26)

O výchovném přístupu, v němž vidíme možnost jeho aplikovatelnosti v procesu zážitkové pedagogiky, hovoří Wirz (2007, s. 95): „Jako vychovatelé mluvíme obvykle mnoho, příliš mnoho. Činíme z vyučování rozmluvu o nějaké věci, namísto abychom vycházeli z věci samé. Co nevychází z osobního prožitku, to naše žáky nudí. Často mluvíme přes jejich hlavy, místo od srdce k srdci. Když se to druhé podaří, ožijeme my i žáci. Přeskočí jiskra, zapálí se oheň nadšení. Kolem se rozproude pohyb, dochází k setkávání. To jsou nejcennější okamžiky ve výuce nesoucí v sobě potenciál rozvoje. Co se tímto způsobem zaseto, v dětech vzklíčí, vyroste a ponese plody, až přijde čas.“

Cangelosi hovoří o „Kouninově metodě“, která zkoumala to, jak určité chování učitele (např. řešení kázeňských problémů právě s těmi žáky, kterých se to opravdu týká a ne s těmi, kteří jsou zrovna „více vidět“) může ovlivnit zapojení žáků do aktivit. Výsledkem

této metody je vliv „vhledu“ učitele na chování žáků. Že učitel, který má „vhled“ a tím je vlastně „v obraze“, který ví a má přehled o tom, co se děje ve třídě, přiměje spíše žáky ke spolupráci než ten učitel, který „vhled“ nemá. (Cangelosi, 2006, s. 32-33)

Hermonchová (2005, s. 92-93) rovněž upozorňuje na fakt, že ten, kdo aktivitu vede (např. učitel), by měl postupovat při aktivitě samotné velmi opatrně a získaných informací (o žácích) nezneužívat – měl by se zabývat pouze tím, co je rolím v aktivitách určeno a jak se v nich žáci uplatnili. Výše uvedené dle Hermonchové dává jasné znamení, že každý učitel, který se takto aktivit účastní, by měl mít minimálně základní vzdělání v psychopatologii a také v terapii a to především proto, aby bylo minimalizováno riziko toho, že může žákům svými vstupy nějak uškodit. (Hermonchová, 2005, s. 92-93)

Je nesmírně důležité vše dobře dopředu promyslet, udělat plán, jaký úkol chce učitel splnit, čeho chce v rámci třídy dosáhnout a pak zvolit postup tak, aby směřoval ke splnění vytyčeného cíle a aby byl rovněž schopen zasahovat a reagovat na aktuální situaci v rámci skupiny. Rovněž by měl umět udělat změny v programu či jej nahradit takovým cvičením nebo hrou, která by mohla být v dané situaci lepší, případně být připraven improvizovat. (Hermonchová, 2005, s. 100-101)

Již Schneiderová (1988, s. 60) hovoří o důležitosti působení učitele na třídní kolektiv, jeho úlohu při zefektivňování a zkvalitňování vnitrokolektivních vztahů tím, že bude plánovat a vést pedagogické situace se zapojením každého žáka a s využitím vlastních zkušeností. Oproti těm situacím, které vzniknou zcela spontánně, má možnost učitel vytvářet takové prostředí, které směřuje k jeho vytyčeným cílům. Za pomoci těchto momentů pak lépe poznat a ovlivňovat osobnosti žáků jednotlivě, či vztahy v kolektivu celkově a to vše v jejich dynamice, ne pouze staticky. (Schneiderová, 1988, s. 60)

Všichni pracovníci volného času musí mít vždy na zřeteli, že hlavním cílem a východiskem jejich volnočasového působení by mělo být především dítě, jeho spontánní či soustavné rozvíjení zájmů a osobnosti. Musí však také umět reagovat a omezovat negativní vlivy, které k volnočasovému působení rovněž neodmyslitelně patří – pedagogika volného času se právě proto věnuje také reedukaci a resocializaci, které probíhají právě ve volnočasových aktivitách. (Hájek, 2008, s. 27)

Komenský ve svém díle velmi krásně popisuje to, jakým by měl dobrý učitel být (Komenský, 1948, s. 102): „Aby každý byl takový, jakými má učinit jiné; aby znal způsoby, jak jiné takovými učinit; aby byl horlivý ve svém díle. Zkrátka aby stačil, uměl a chtěl utvářet vševědy.“

Na základě výše uvedeného spojení učitelovy horlivosti a chtění a jejich převedení do současnosti se nemůžeme než neztotožnit s výrokem Komenského: „Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

3.2 Role instruktora

Jedním z jeho hlavních úkolů je pomoci ukázat žákům, že vše, z čeho mají obavy, lze překonat a ukázat jim směr, kterým by mohli sami dojít k poznání, že jsou schopni dokázat mnohem více, než si kdy vůbec mysleli. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 25)

Neméně důležitá je také motivace žáků, účastníků. Velmi dobrým způsobem jsou pravidla takovéto motivace sepsána dle Hanuše a Chytilové (2009, s. 69) jako pouze jakési doporučení a podnět, ale dle našeho názoru by tato pravidla mohla sloužit jako třináctero dobrého instruktora: „Nikdy nesnižujte význam „účastníků“; nepřehlížejte maličkosti; nemějte oblíbence; pomáhejte „účastníkům“ v růstu a zlepšování se; nesnižujte své osobní požadavky; nebojte se rozhodnout; pochvalte „účastníky“, pokud si to zaslouží; informujte o změnách v programu, které se „účastníků“, byť jen nepatrně týkají; prokazujte osobní nasazení a širte kolem sebe dobrou náladu; projevujte „účastníkům“ důvěru; umožňujte svobodu projevů a názorů; nebojte se delegovat úkoly; povzbuzujte „účastníky“ v jejich nápadech.“

Přístup instruktora k účastníkům je velmi důležitý. Například v Prázdninové škole Lipnice jde především o respekt, vřelost, empatii a dodržování etických principů z jeho strany. Na základě tohoto je instruktor schopen reagovat na aktivity ve skupině a případně je přizpůsobovat. (Franc, 2007, s. 17)

Jak uvádí ve své publikaci Wirz (2007, s. 9): „Kdo předstupuje před děti se zátěžemi včerejška, ten ztroskotá. Kdo se však nezatížen minulostí otevře s důvěrou dnešku a věří v budoucnost nového, dobrého, ten, aniž si to uvědomí, načerpá nové síly pro velkolepé dobrodružství: setkávání s dětmi.“

Nesmíme zapomínat na fakt, že kurzy jsou především týmová práce, a tak se i instruktor stává součástí týmu. Ideální proto je, jestliže můžeme mít k dispozici více instruktorů, kteří

se se svými dovednostmi a schopnostmi vzájemně doplňují. Někteří jsou specialisty na různé typy sportů – fyzicky náročné aktivity, divadlo či výtvarné aktivity. Jiní jsou orientováni především na vztahy v rámci skupiny. Mohou jimi být takoví, kteří mají psychologické vzdělání a mnoho zkušeností ve skupinové dynamice. Každý z nich je osobností, která má jiné kvality. Dobrým instruktorem však je hlavně ten, který se chce dále zlepšovat a rozvíjet. (Franc, 2007, s. 49-51)

Na závěr si dovolíme vyslovit názor. Každá škola by měla zvážit, zda je vhodné svěřit do rukou vedení aktivit na adaptačním kurzu učitelům zařazeným ve školním sboru. Nemáme v tomto případě na mysli znevažovat jejich odbornost, ale ten fakt, že někteří žáci se spíše niterně otevřou tomu, kdo je jim tak nějak cizí. U koho mají alespoň částečnou jistotu v tom, že to, co bude na kurzu řečeno, zůstane mimo zdi školy a nebude použito proti nim.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

V praktické části práce jsme realizovali kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření za účelem zjištění názorů učitelů na úlohu adaptačních kurzů na základních školách. Níže si specifikujeme výzkumný cíl, výzkumné otázky, metodu výzkumu, výzkumný problém a soubor. Na základě dat zjištěných z dotazníku provedeme jejich vyhodnocení.

4.1 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu v této práci je především zjištění názorů učitelů základních škol na adaptační kurzy. Naší snahou je zjistit názor učitelů na to, kdo by se měl kurzů účastnit, jaká by měla být jejich organizace a délka trvání. Zajímá nás, jak pohlíží na účast třídního učitele na adaptačním kurzu, jak hodnotí jeho přínos, úskalí či související služby a jak je dle jejich názoru důležitá v celém procesu zpětná vazba.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou názory učitelů na úlohu adaptačních kurzů na základních školách?

Dílní výzkumné otázky:

1. Jaká je profesní způsobilost učitelů pro hodnocení adaptačních kurzů?
2. Jaký mají učitelé názor na organizaci adaptačního kurzu?
3. Jak učitelé hodnotí přínos, úskalí a služby adaptačního kurzu?
4. Jak učitelé pohlíží na účast třídního učitele v procesu adaptačního kurzu?
5. Jaký mají učitelé názor na zpětnou vazbu týkající se adaptačního kurzu?

4.3 Metoda výzkumu

Vzhledem k této práci a jejímu tématu jsme zvolili kvantitativní výzkum a to proto, že získáváme data od mnoha učitelů základních škol a výzkumný soubor je proto velmi rozsáhlý. V rámci této metody máme možnost oslovit velké množství respondentů a získat od nich data potřebná pro výzkum. Jako výzkumnou metodu jsme proto zvolili dotazník s uzavřenými a polouzavřenými otázkami. Tento byl utvářen tak, aby bylo možno získat statistická

data potřebná k zjištění názorů učitelů na úlohu adaptačních kurzů na základních školách a abychom mohli odpovědět na výzkumné otázky.

4.4 Výzkumný problém

Jak učitelé hodnotí adaptační kurzy? Jaké mají názory na jejich přínos, organizaci či poskytované služby? V dnešní době jsou adaptační kurzy využívány na základních i středních školách v celé České republice. Jedním z jejich hlavních cílů by mělo být vytváření pozitivního školního klimatu a právě pro tuto funkci jsou rozšířené. Potřeba pochopení žáků navzájem i sebe sama je a zcela jistě bude nedílnou součástí školy v každé době. Jejich problematikou, organizací i realizací se zabývá mnoho ziskových i neziskových organizací včetně škol samotných. Téma adaptačních kurzů bylo součástí mnoha knižních publikací nejruznějších autorů, ať už se jedná o pracovníky pedagogické či psychology, nadšence o tento obor nebo instruktory. Nesmíme rovněž opomenout internetové zdroje, kterých je s tematikou adaptačních kurzů také nemalé množství, ať už se jedná o instituce zabývající se jejich pořádáním či pouze články různých autorů s jejich vlastními úvahami k danému tématu.

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je pro potřeby našeho výzkumu velmi široký a tvoří ho učitelé na základních školách. Vybráno bylo náhodným výběrem několik základních škol ve městě Zlín. Oslovili jsme ředitele škol s prosbou o spolupráci při získávání dat. Dotazník jim byl doručen v jeden den a to v tištěné formě. V našem případě jde ve výzkumu o deset základních škol. Na každou z nich byly vytištěny a poštou odeslány dotazníky dle konkrétního počtu pedagogických pracovníků. Tyto počty byly zjištěny z dostupných webových stránek jednotlivých škol. Celkem bylo tedy rozesláno 345 dotazníků.

4.6 Analýza dat

Celkem bylo na 10 základních škol ve městě Zlín odesláno 345 dotazníků v lednu 2015. Vráceno nám bylo řádně vyplněných 103 dotazníků, což znamená návratnost 30%. Dotazníky byly vyplňovány zcela anonymně. V každém dotazníku bylo celkem 26 otázek.

V rámci zpracování výsledků budeme zjištěná data uspořádávat a graficky znázorňovat. Základní utřídění dat jsme prováděli pomocí čárkovací metody. (Chráška, 2007, s. 39-41)

Některé otázky dotazníku budeme vyhodnocovat pomocí Testu dobré shody Chí-kvadrát, který ověřuje, zda jsou mezi naměřenými a teoretickými četnostmi statisticky významné rozdíly. Budeme tedy pro potřebu tohoto testu stanovovat nulovou a alternativní hypotézu, přičemž nulová hypotéza bude testována na hladině významnosti 0,05. Budeme vypočítávat testové kritérium, kterým je hodnota $\chi^2 = \sum (P-O)^2/O$. O přijetí či odmítnutí uvedených hypotéz budeme rozhodovat na základě testování nulové hypotézy. Pozorovaná četnost vyjadřuje námi naměřená data, očekávaná četnost je taková četnost, která odpovídá nulové hypotéze. (Chráška, 2007, s. 72)

Odpovědi budou graficky znázorněny a některé také zpracovány do přehledných tabulek tak, aby umožnily snadnější orientaci ve výsledku výzkumu. Výsledky budou zpracovány za pomoci programů Microsoft Word a Microsoft Excel a také písemně komentovány.

Otázky dotazníku jsme setřídili do celkem pěti okruhů, které nám následně pomohou při formulování odpovědí na jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

První okruh je zaměřen na učitele tak, abychom si alespoň částečně udělali představu o tom, kdo jsou naši respondenti a jaké mají dosavadní zkušenosti s adaptačními kurzy. Jde o otázky dotazníku č. 1, 2, 3, 4.

Druhý okruh otázek je zaměřen na názor učitelů na adaptační kurzy jako takové, na jejich délku trvání, účast žáků, organizaci. Jde o otázky dotazníku č. 5, 6, 7, 8, 9, 11, 21, 24.

Třetí okruh tvoří otázky, kterými dáváme učitelům prostor ke zhodnocení přínosu, úskalí nebo poskytování služeb na adaptačních kurzech. Jde o otázky dotazníku č. 10, 19, 20, 23.

Čtvrtý okruh otázek řeší názor učitelů na účast třídního učitele v procesu adaptačního kurzu. Jde o otázky dotazníku č. 12, 13, 18, 22, 25, 26.

Pátý okruh otázek je zaměřen na názor učitelů na zpětnou vazbu z adaptačních kurzů. Jde o otázky dotazníku č. 14, 15, 16, 17.

Níže budeme vyhodnocovat jednotlivé otázky dotazníku postupně tak, jak v něm byly uvedeny.

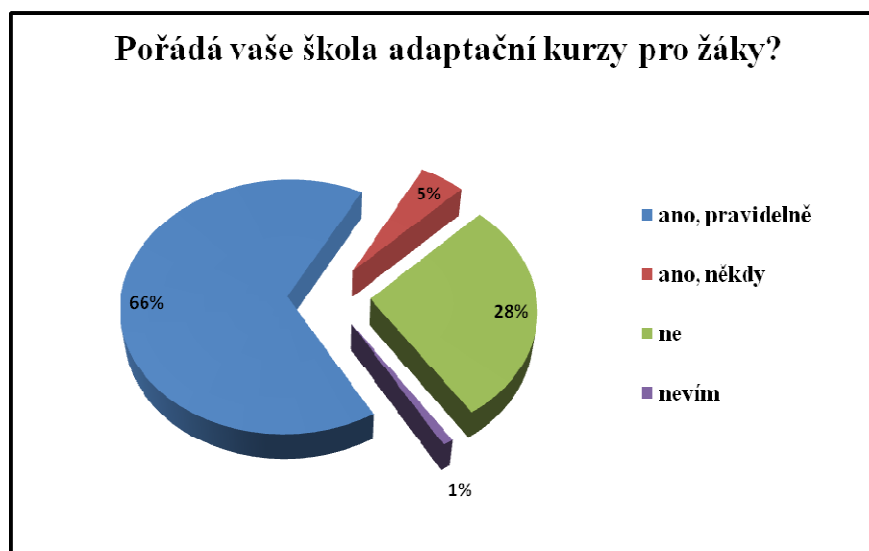
Otázka č. 1: Je vaše škola:

V této první otázce dotazníku jsme zjišťovali, zda učitelé účastníci se našeho výzkumu provádí svou pedagogickou činnost ve školách úplných či malotřídních. Z celkového počtu 103 odpovědí (100% respondentů) nám jasně vyplývá, že všichni pedagogové jsou učiteli ve školách úplných. U této otázky volili učitelé pouze jednu z nabízených možností.

Otázka č. 2: Pořádá vaše škola adaptační kurzy pro žáky?

V otázce číslo 2 jsme zjišťovali, zda učitelé, účastníci se našeho výzkumu, působí na školách, které pořádají či nepořádají adaptační kurzy a v případě, že odpoví na otázku kladně, zda je tomu pravidelně či pouze někdy. Chtěli jsme se tedy dovědět, kolik z nich již mělo možnost se s termínem adaptační kurz setkat.

V otázce pořádání či nepořádání adaptačních kurzů školami bylo označeno celkem 103 voleb, každý učitel volil tedy pouze jednu z nabízených možností. Níže si zobrazíme zjištěná data graficky.



Graf 1 - Působení učitelů ve školách pořádajících adaptační kurzy

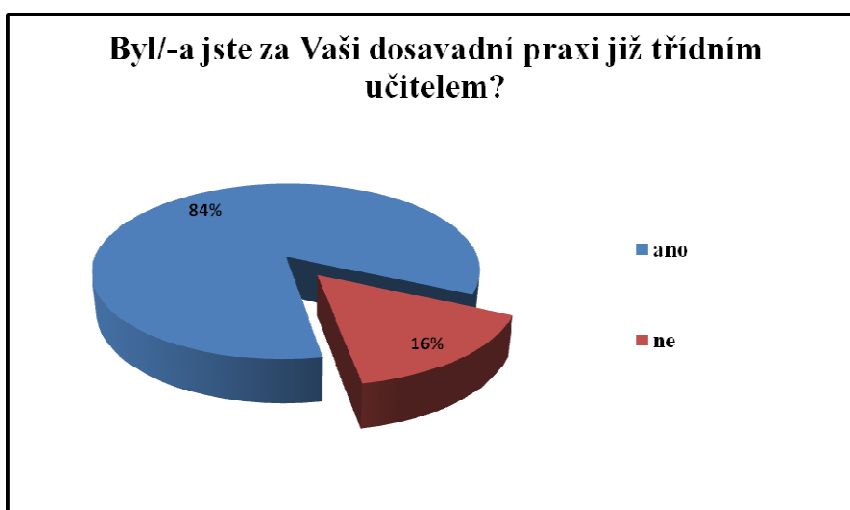
68 učitelů (66%) odpovědělo, že jejich škola pravidelně pořádá adaptační kurzy pro žáky, 5 učitelů (5%) odpovědělo, že jejich škola je pořádá pouze někdy. 29 učitelů (28%) působí na školách, které adaptační kurzy nepořádají a pouze jeden učitel (1%) odpověděl nevím.

Z těchto odpovědí nám vyplývá, že celkem 73 učitelů působí na školách, které adaptační kurzy pořádají, ať se tomu děje pravidelně, či pouze někdy. 29 učitelů působí na školách, které adaptační kurzy nepořádají vůbec. 1 učitel neví, zda škola, na které působí, pořádá či nepořádá adaptační kurzy pro své žáky.

Otázka č. 3: Byl/-a jste za Vaši dosavadní praxi již třídním učitelem?

V této otázce jsme zjišťovali, zda jsou (byli) učitelé účastníci se výzkumu někdy za svou dosavadní školní praxi třídními učiteli. To, zda byli či jsou učitelé třídními učiteli, může do jisté míry ovlivňovat jejich pohled na celkovou problematiku adaptačních kurzů.

K otázce byly zvoleny pouze dvě možnosti odpovědí a to ano a ne. Předpokladem bylo, že učitelé zvolí pouze jednu z nabízených možností. Volba byla uskutečněna celkem 103 krát, což je celkový počet učitelů účastnících se výzkumu. Níže si odpovědi zobrazíme za pomoci grafu.



Graf 2 - Zkušenosti učitelů s působením na pozici třídního učitele

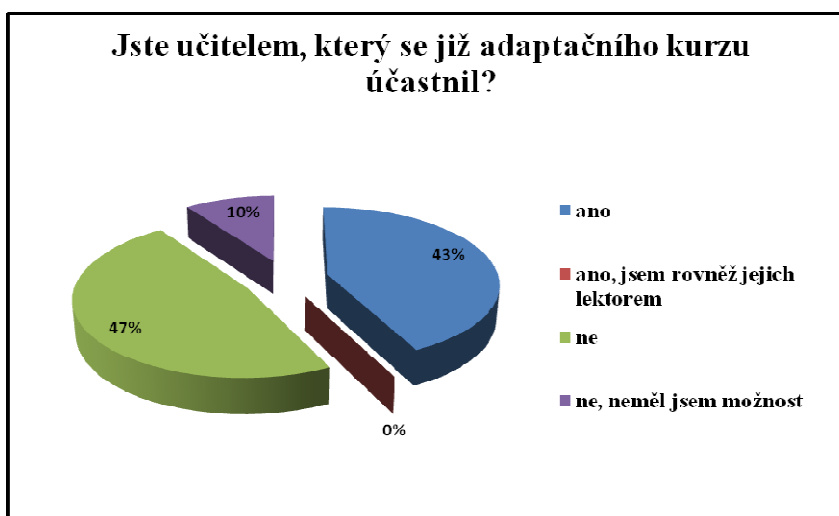
Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že 87 učitelů (84%) účastnících se výzkumu již bylo nebo je třídním učitelem, 16 učitelů (16%) tuto možnost prozatím nemělo a třídním učitelem nebylo. Můžeme tedy konstatovat, že 84% učitelů by mělo mít dobrý přehled o tom, zda jsou adaptační kurzy pro jejich třídy vhodné či nikoli, protože právě práce s třídním

kolektivem a jejich vzhled do situace jim mohou být velmi užitečnými při dalších odpovědích na otázky v dotazníku.

Otázka č. 4: Jste učitelem, který se již adaptačního kurzu účastnil?

V této otázce jsme zjišťovali, zda se učitelé již někdy adaptačního kurzu zúčastnili. Tato zkušenost naprosto podstatně ovlivňuje jejich názor na adaptační kurzy jako takové. U této otázky byly navrženy 4 možnosti odpovědí. Z těchto máme mimo jiné možnost se dovědět, zda učitelé jsou také lektory adaptačních kurzů ale také to, zda jim vůbec byla dána možnost se adaptačního kurzu zúčastnit.

Volba u této otázky byla uskutečněna celkem 103 krát, což je celkový počet učitelů účastnících se výzkumu. Každý učitel tedy volil pouze jednu z nabízených možností. Níže si jejich odpovědi zobrazíme za pomoci grafu.



Graf 3 - Dosavadní účast učitelů na adaptačním kurzu

Z odpovědí zjištěných z dotazníku vyplývá, že v 44 učitelů (43%) již mělo možnost se adaptačního kurzu zúčastnit, žádný z našich respondentů však není jejich lektorem. 49 učitelů (47%) se adaptačního kurzu nezúčastnilo a 10 učitelů (10%) nemělo vůbec možnost se takového kurzu zúčastnit. V odpovědích na tuto otázku jsme se dověděli z našeho pohledu velmi zajímavou věc a tou je, že i přes obecně známou velkou rozšířenost adaptačních kur-

zů na základních školách ve Zlíně jsme přesto zcela náhodně v rámci našeho výzkumu oslovili významné množství učitelů, kteří se zatím adaptačního kurzu vůbec neúčastnili.

Otázka č. 5: Kolik dní by měly, dle Vašeho názoru, tyto adaptační kurzy trvat?

Touto otázkou jsme zjišťovali názor učitelů na optimální délku trvání adaptačního kurzu. Učitelé měli možnost volit z několika variant a to s délkou trvání od jednoho dne až do pěti a vícedenního adaptačního kurzu. Mohli také zvolit více možností najednou. Z těchto variant odpovědí budeme zjišťovat, zda v četnosti jejich volby existuje statisticky významný rozdíl a to Testem dobré shody chí-kvadrát. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu a to takto:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na jednotlivé dny trvání adaptačního kurzu, neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na jednotlivé dny trvání adaptačního kurzu, existují statisticky významné rozdíly.

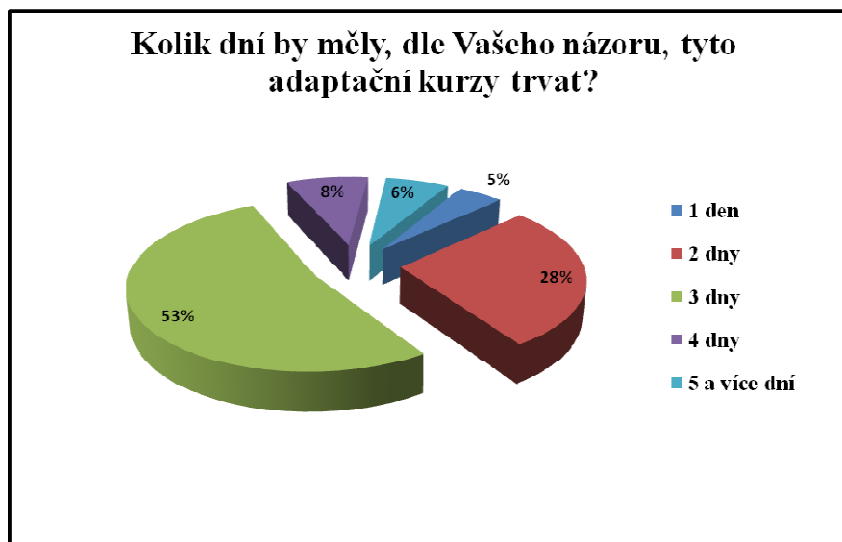
Tabulka 1 - Optimální délka trvání adaptačního kurzu - Test dobré shody chí-kvadrát

Délka kurzu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) ²	χ^2
1 den	5	21,6	275,56	12,757
2 dny	30	21,6	70,56	3,267
3 dny	57	21,6	1253,16	58,017
4 dny	9	21,6	158,76	7,35
5 a více dní	7	21,6	213,16	9,869
	Σ 108	Σ 108		Σ 91,26

Námi vypočítaná hodnota $\chi^2 = 91,26$ je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy musíme provést srovnání našeho výsledku s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Tuto kritickou hodnotu najdeme vždy pro námi zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. (Chráška, 2007, s. 248)

Výpočet: hodnota testového kritéria nám v tomto případě vychází $\chi^2 = 91,26$, stupeň volnosti 4 a hladina významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 91,26$ je

větší, než zjištěná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Z výpočtu tedy vyplývá, že mezi četnostmi odpovědí učitelů, na jednotlivé dny trvání adaptačního kurzu, existují statisticky významné rozdíly. Učitelé se v názoru na optimální délku adaptačního kurzu rozcházejí. Níže si volby učitelů vyjádříme za pomoci grafu.



Graf 4 - Názor učitelů na optimální délku trvání adaptačního kurzu

Učitelé provedli volbu celkem 108 krát což znamená, že někteří z nich volili více než jednu variantu odpovědi. Z toho nám tedy vyplývá, že jednodenní varianta byla zvolena 5 krát (5%), dvoudenní varianta 30 krát (28%), třídenní varianta 57 krát (53%), čtyřdenní varianta 9 krát (8%) a pěti či vícedenní varianta 7 krát (6%). Můžeme tedy konstatovat, že dle názoru učitelů by se adaptační kurzy měly pořádat v rozmezí dvou až tří dnů s tím, že největší počet učitelů se kloní k variantě třídenní.

Otázka č. 6: Pro které ročníky byste doporučili adaptační kurz?

V otázce číslo 6 jsme se chtěli od učitelů dovědět, jaký mají názor na to, které ročníky by se měly adaptačního kurzu účastnit. Učitelé měli možnost volit z několika nabídnutých variant a to pro ročníky druhého stupně základní školy. Dále měli možnost zvolit jinou variantu nebo uvést odpověď nevím. Mohli také zvolit více variant najednou. Z těchto uvedených možností odpovědí budeme zjišťovat, zda v četnosti jejich volby existuje statis-

ticky významný rozdíl a to Testem dobré shody chí-kvadrát. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu a to takto:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na ročníky doporučené pro adaptační kurz, neexistují statisticky významné rozdíly.

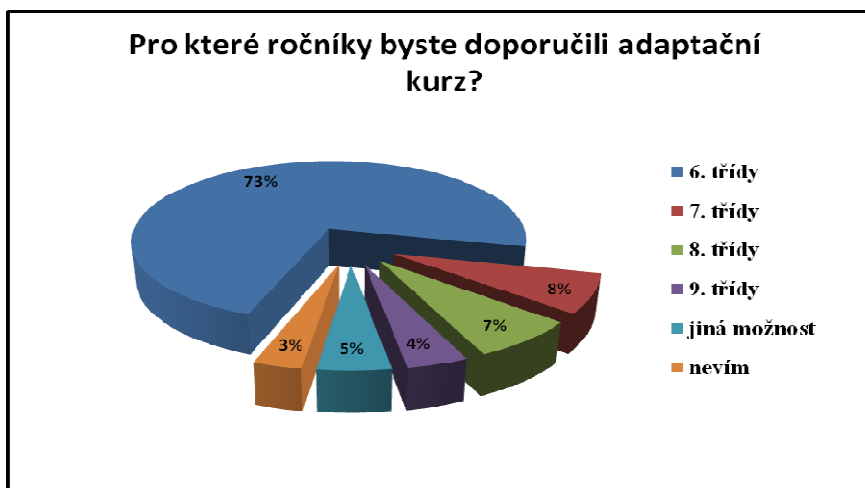
H_A : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na ročníky doporučené pro adaptační kurz, existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 2 – Účast ročníků na adaptačním kurzu - Test dobré shody chí-kvadrát

Účast ročníků	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) ²	χ^2
6. třídy	89	20,333	4715,157	231,897
7. třídy	9	20,333	128,437	6,317
8. třídy	9	20,333	128,437	6,317
9. třídy	5	20,333	235,101	11,563
jiná možnost	6	20,333	205,435	10,104
nevím	4	20,333	266,767	13,12
	Σ 122	Σ 122		Σ 279,318

Námi vypočítaná hodnota $\chi^2 = 279,318$ je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy musíme provést srovnání našeho výsledku s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Tuto kritickou hodnotu najdeme vždy pro námi zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. (Chráška, 2007, s. 248)

Výpočet: hodnota testového kritéria nám v tomto případě vychází $\chi^2 = 279,318$, stupeň volnosti 5 a hladina významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 279,318$ je větší, než zjištěná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(5) = 11,070$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Z výpočtu tedy vyplývá, že mezi četnostmi odpovědí učitelů, na ročníky doporučené pro adaptační kurz, existují statisticky významné rozdíly. Učitelé se v názoru na to, které ročníky by doporučili k účasti na adaptačním kurzu, rozcházejí. Pro přehlednost uvádíme data graficky znázorněna.

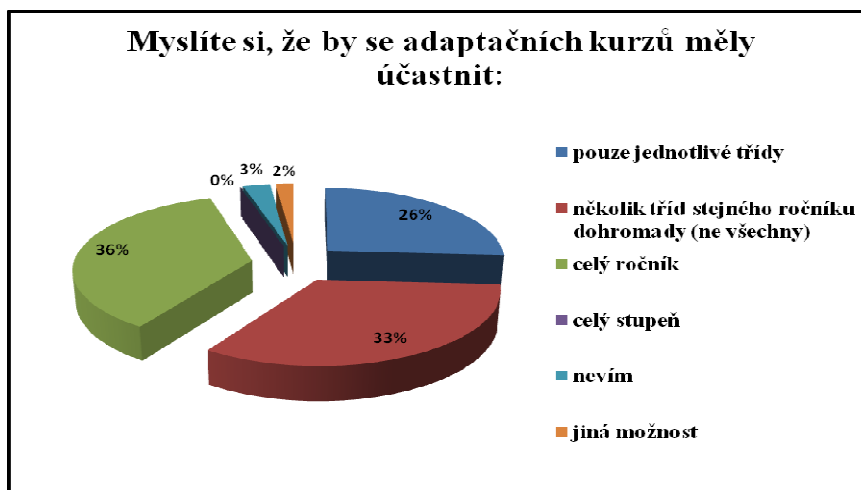


Graf 5 - Účast ročníků na adaptačním kurzu

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé provedli volbu celkem 122 krát a to znamená, že někteří učitelé volili více než jednu variantu odpovědi. Z odpovědí a volených variant v této otázce se dovídáme, že doporučující volba 6. třídy pro účast na adaptačním kurzu se vyskytla celkem 89 krát (73%), volba 7. třídy celkem 9 krát (8%), 8. třídy rovněž 9 krát (7%) a 9. třídy celkem 5 krát (4%). Jiná možnost byla zvolena 6 krát (5%) a odpověď nevím se vyskytla 4 krát (3%). V odpovědích učitelů se rovněž vyskytovaly tyto nové návrhy: pro 5. třídy; pro 1. stupeň; pro žádné; pokud se mění třídní kolektiv; záleží na kolektivu třídy a jejich spolupráci a vztazích; pro 1. třídy.

Otázka č. 7: Myslíte si, že by se adaptačních kurzů měly účastnit:

V otázce číslo 7 jsme chtěli zjistit, jaký názor mají učitelé na školní skupiny žáků účastnící se adaptačního kurzu, které z těchto skupin by se dle jejich názoru měly adaptačního kurzu účastnit. Učitelé měli možnost vybírat z několika variant odpovědí. Nabídnuť jim byla možnost účasti pouze jednotlivých tříd, několika tříd v ročníku společně, celého ročníku, celého stupně, možnost nevím a také jiná možnost. Umožněno jim bylo volit jednu či více variant. Níže si zjištěná data znázorníme graficky.

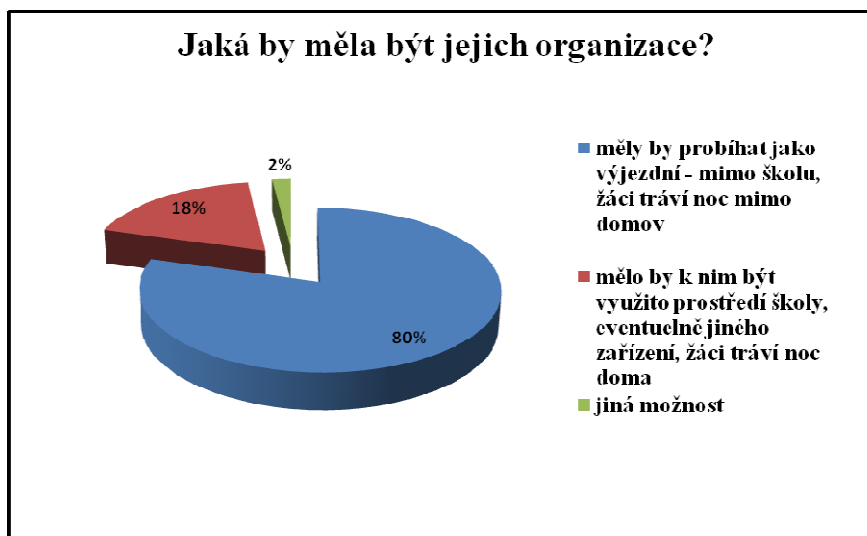


Graf 6 - Skupiny žáků, které by se měly účastnit adaptačního kurzu

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že volba byla provedena celkem 108 krát. Několik učitelů tedy volilo více než jednu z možných variant odpovědí. Učitelé zvolili 28 krát (26%) jako vhodnou účast pouze jednotlivých tříd, 36 krát (33%) pro ně byla přijatelná volba několika tříd stejného ročníku dohromady. 39 krát (36%) označili možnost celého ročníku a ani jednou pro ně nebyla přípustná volba celého stupně (0%). 3 krát (3%) zvolili odpověď 'nevím' a 2 krát (2%) jinou možnost. Objevila se také tato odpověď: pro celý ročník, avšak za předpokladu, že v ročníku nejsou více než 3 třídy. Jako jiná možnost byla navrhována varianta účasti podle počtu žáků ve třídách.

Otázka č. 8: Jaká by měla být jejich organizace?

V otázce číslo 8 jsme zjišťovali názor učitelů na organizaci adaptačního kurzu. V jakém prostředí (ve škole či mimo školu) by se měl kurz uskutečňovat. Učitelé měli možnost vyjádřit se k tomu, zda spatřují jako vhodné pořádání adaptačního kurzu mimo prostředí školy tak, aby žáci trávili noc mimo domov, či shledávají jako vhodnější využití právě školních prostor s možností trávení noci doma. Byla nabídnuta také jiná varianta pro to, aby měli učitelé možnost vyjádřit se volně a navrhnout další řešení této situace. V otázce bylo počítáno s tím, že učitelé využijí právě pouze jednu s těchto nabízených variant a četnost voleb bude odpovídat počtu respondentů (učitelů účastnících se výzkumu). Níže si odpovědi znázorníme graficky.



Graf 7 - Organizace adaptačního kurzu z pohledu školního prostředí

Z odpovědí můžeme konstatovat, že učitelé provedli volbu celkem 103 krát. Každý učitel tedy zvolil pouze jednu z nabízených odpovědí. Z odpovědí na položenou otázku se dovídáme, že 82 učitelů (80%) by pro organizování adaptačního kurzu zvolilo a vidí jako vhodnější pobyt a přnocování žáků mimo domov. 19 učitelů (18%) by zvolilo spíše variantu s využitím prostředí školy nebo jiného zařízení tak, aby žáci trávili noc doma. 2 učitelé (2%) zvolili variantu jiná možnost a uvedli toto znění odpovědi: dle možností školy, financí či dozoru.

Otázka č. 9: Pro pořádání adaptačního kurzu preferujete:

V otázce číslo 9 jsme se dotazovali učitelů, co by pro pořádání adaptačního kurzu preferovali. Byly jim nabídnuty tyto varianty odpovědí k označení: lokalitu/místo, kde se bude kurz pořádat; kvalitu poskytovaných ubytovacích a stravovacích služeb; cenu; místo-kvalitu služeb-cenu tak, aby bylo vše vyvážené; prostory pro hry; jiné. Měli rovněž možnost označit více než pouze jednu z nabízených variant. Z těchto uvedených možností odpovědí budeme zjišťovat, zda v četnosti jejich volby existuje statisticky významný rozdíl a to Testem dobré shody chí-kvadrát. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu a to takto:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na preference pro pořádání adaptačního kurzu, neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na preference pro pořádání adaptačního kurzu, existují statisticky významné rozdíly.

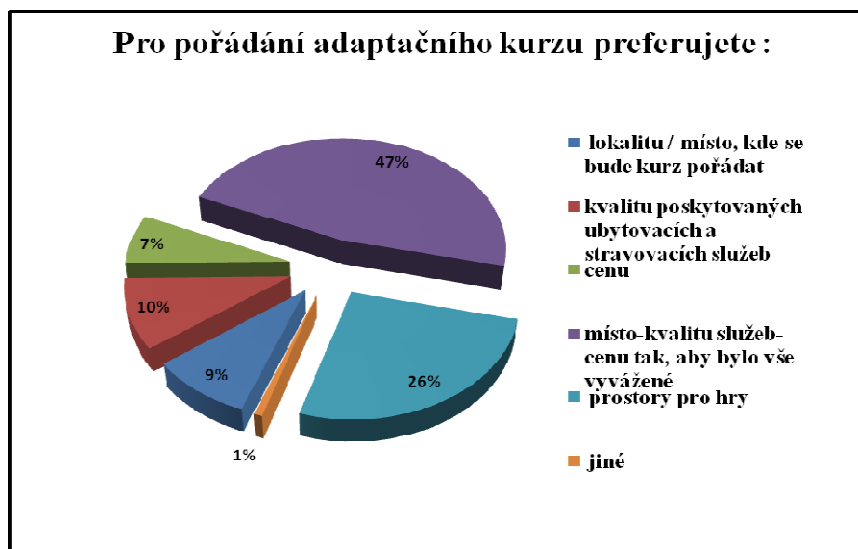
Tabulka 3 – Preference při pořádání adaptačního kurzu - Test dobré shody chí-kvadrát

Preference při pořádání kurzu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) ²	χ^2
lokalitu / místo, kde se bude kurz pořádat	12	21,667	93,451	4,313
kvalitu poskytovaných ubytovacích a stravovacích služeb	13	21,667	75,117	3,467
cenu	9	21,667	160,453	7,405
místo-kvalitu služeb-cenu tak, aby bylo vše vyvážené	61	21,667	1.547,085	71,403
prostory pro hry	34	21,667	152,103	7,02
jiné	1	21,667	427,125	19,713
	Σ 130	Σ 130		Σ 113,321

Námi vypočítaná hodnota $\chi^2 = 113,321$ je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy musíme provést srovnání našeho výsledku s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Tuto kritickou hodnotu najdeme vždy pro námi zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. (Chráska, 2007, s. 248)

Výpočet: hodnota testového kritéria nám v tomto případě vychází $\chi^2 = 113,321$, stupeň volnosti 5 a hladina významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 113,321$ je větší, než zjištěná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(5) = 11,070$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí učitelů, na preference pro pořádání adaptačního kurzu, existují statisticky významné rozdíly.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že učitelé provedli volbu celkem 130 krát. To znamená, že někteří učitelé volili více než jednu variantu odpovědi. Učители byla označena 12 krát (9%) lokalita/místo, kde se bude kurz pořádat, 13 krát (10%) kvalita poskytovaných ubytovacích a stravovacích služeb, 9 krát (7%) zvolili učitelé cenu a 61 krát (47%) místo-kvalitu služeb-cenu tak, aby bylo vše vyvážené. 34 krát (26%) označili prostory pro hry a 1 krát (1%) uvedli odpověď jiné. Pro přehledné zobrazení názoru učitelů na tuto otázku jsou níže data interpretována prostřednictvím grafu.



Graf 8 - Čemu dávají učitelé pro pořádání adaptačního kurzu přednost

Názory učitelů se v této otázce rozcházejí, nejsou jednotné. Nejvíce z nich ale zastává názor, že pro pořádání adaptačního kurzu preferují místo, kvalitu služeb a cenu tak, aby bylo vše vyvážené. K této možnosti odpovědi byla ještě jedním učitelem doplněna další možnost a to ta, že preferuje kvalitu celého adaptačního kurzu v závislosti na kvalitě organizátorů a organizaci kurzu.

Otázka č. 10: Jaký mají podle vás adaptační kurzy hlavní přínos?

V otázce číslo 10 jsme se chtěli od učitelů dovědět, jaký mají podle nich adaptační kurzy hlavní přínos. Byly jim nabídnuty tyto varianty odpovědí: stmelení kolektivu a lepší poznání žáků navzájem; rozvoj komunikace a spolupráce; vytvoření příznivého klimatu ve třídách; adaptace nově přichozích žáků; sblížení se s třídním učitelem, nebo ostatními třídami; zvýšení sebevědomí jednotlivců; zábava a odpočinek nebo mohli zvolit odpověď jiný přínos. Dané možnosti byly námi voleny především z dostupné literatury o adaptačních kurzech. Učitelé měli rovněž možnost označit více než pouze jednu z nabízených variant. Z těchto uvedených možností odpovědí budeme zjišťovat, zda v četnosti jejich volby existuje statisticky významný rozdíl a to Testem dobré shody chí-kvadrát. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu a to takto:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na hlavní přínos adaptačního kurzu, neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na hlavní přínos adaptačního kurzu, existují statisticky významné rozdíly.

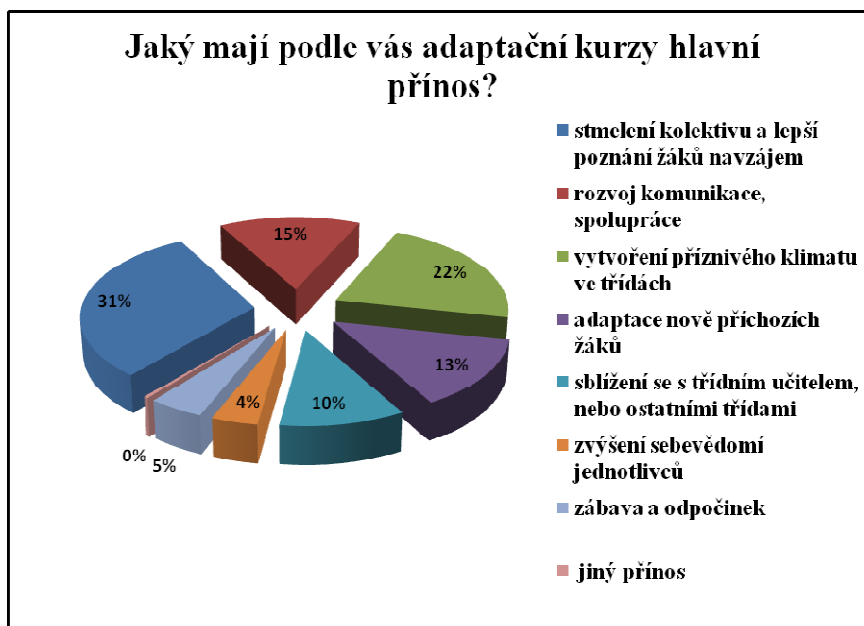
Tabulka 4 - Hlavní přínos adaptačních kurzů - Test dobré shody chí-kvadrát

Přínos adaptačního kurzu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) ²	χ^2
stmelení kolektivu a lepší poznání žáků navzájem	80	32,375	2.268,141	70,058
rozvoj komunikace, spolupráce	38	32,375	31,641	0,977
vytvoření příznivého klimatu ve třídách	56	32,375	558,141	17,24
adaptace nově příchozích žáků	35	32,375	6,891	0,213
sblížení se s třídním učitelem, nebo ostatními třídami	27	32,375	28,891	0,893
zvýšení sebevědomí jednotlivců	10	32,375	500,641	15,464
zábava a odpočinek	12	32,375	415,141	12,823
jiný přínos	1	32,375	984,391	30,406
	Σ 259	Σ 259		Σ 148,074

Námi vypočítaná hodnota $\chi^2 = 148,074$ je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy musíme provést srovnání našeho výsledku s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Tuto kritickou hodnotu najdeme vždy pro námi zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. (Chráška, 2007, s. 248)

Výpočet: hodnota testového kritéria nám v tomto případě vychází $\chi^2 = 148,074$, stupeň volnosti 7 a hladina významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 148,074$ je větší, než zjištěná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(7) = 14,067$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Z výpočtu tedy vyplývá, že mezi četnostmi odpovědí učitelů, na hlavní přínos adaptačního kurzu, existují statisticky významné rozdíly.

Níže si data znázorníme graficky.



Graf 9 - Hlavní přínos adaptačních kurzů

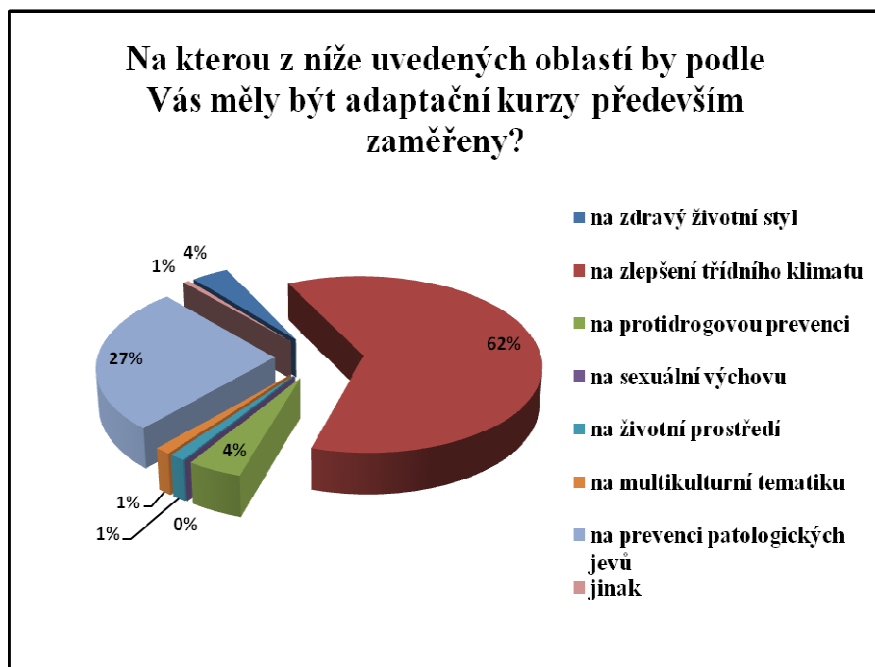
V odpovědích na tuto otázku zvolili učitelé všechny nabízené varianty, někteří z nich volili více než jednu z nabízených možností, volba byla provedena 259 krát. Z údajů ve výše uvedené tabulce a grafu můžeme konstatovat, že 80 krát (31%) byla volena možnost stmelení kolektivu a poznání žáků navzájem. 38 krát (15%) byl zvolen rozvoj komunikace a spolupráce. 56 krát (22%) učitelé volili vytvoření příznivého klimatu ve třídách. 35 krát (13%) zvolili možnost adaptace nově příchozích žáků. 27 krát (10%) provedli volbu sblížení se s třídním učitelem, nebo ostatními třídami. 10 krát (4%) volili zvýšení sebevědomí jednotlivců a 12 krát (5%) zábavu a odpočinek. Pouze 1 krát (celkově vyhodnoceno jako 0% z celkového počtu odpovědí) se vyskytla volba jiného přínosu.

Nejvíce byla označována možnost stmelení kolektivu a lepší poznání žáků navzájem a také možnost vytvoření příznivého klimatu ve třídách. Toto jsou také dle dostupné literatury hlavní důvody pořádání adaptačních kurzů na základních školách. Objevila se také odpověď jednoho z učitelů, že velký přínos v adaptačních kurzech nespatřuje.

Otázka č. 11: Na kterou z níže uvedených oblastí by podle Vás měly být adaptační kurzy především zaměřeny?

U této otázky jsme především zjišťovali, jak by měly být dle názoru učitelů adaptační kurzy zaměřeny. V literatuře se můžeme dovědět, že adaptační kurzy jsou zaměřeny přede-

vším na zlepšení třídního klimatu. Proto nás zajímalo, jaký názor zastávají právě učitelé. Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.



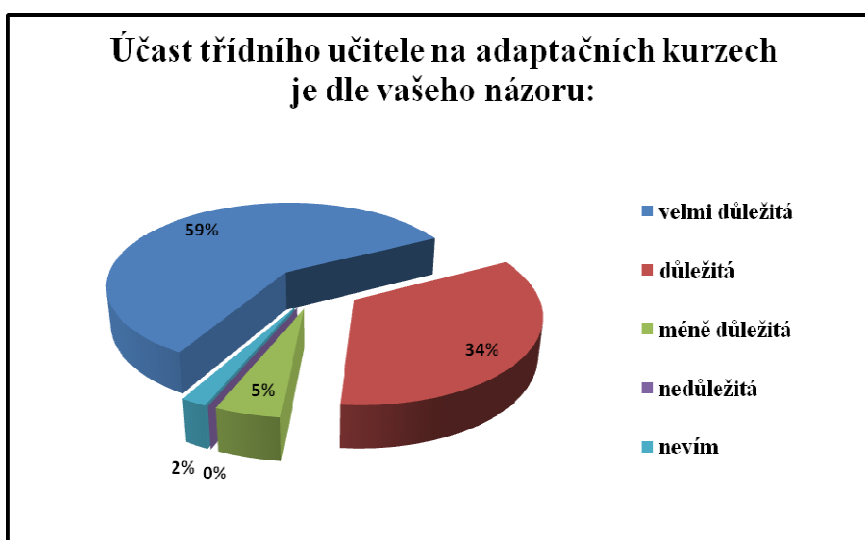
Graf 10 - Zaměření adaptačních kurzů

Učitelé se k zaměření adaptačního kurzu vyjádřili celkem 158 krát. To znamená, že někteří z nich volili více než jednu z nabízených možností. 6 krát (4%) označili zdravý životní styl, 98 krát (62%) zlepšení třídního klimatu, 7 krát (4%) protidrogovou prevenci, sexuální výchovu neoznačil žádný učitel. 2 krát (1%) bylo zvoleno životní prostředí a 2 krát (1%) multikulturní tematika. Prevence patologických jevů byla označena 42 krát, což je (27%) z celkového množství odpovědí. Možnost jinak byla zvolena pouze 1 krát (1%).

V odpovědích na tuto otázku učitelé nejvíce volili dvě varianty a to zlepšení třídního klimatu a méně z nich, avšak také velmi často, volilo variantu zaměření adaptačního kurzu na prevenci patologických jevů. Objevila se také odpověď učitele, který by volil zaměření kurzu dle aktuálnosti.

Otázka č. 12: Účast třídního učitele na adaptačních kurzech je dle vašeho názoru:

V otázce číslo 12 jsme zjišťovali, jak sami učitelé pohlíží na důležitost účasti třídního učitele na adaptačních kurzech. Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.

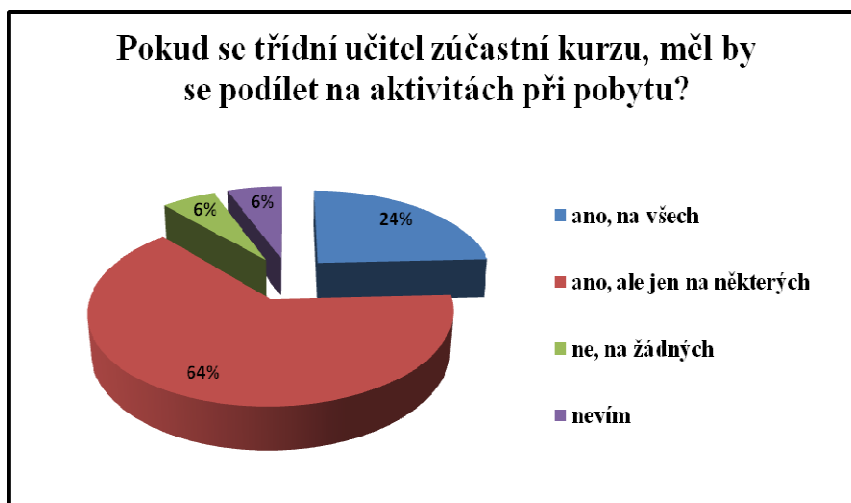


Graf 11 - Důležitost účasti třídního učitele na adaptačním kurzu

V tomto případě bylo počítáno s tím, že učitelé zvolí pouze jednu z nabízených variant odpovědí a to učitelé svou volbou potvrdili. Z celkového počtu 103 odpovědí shledává 61 učitelů (59%) účast třídního učitele na adaptačním kurzu velmi důležitou, 35 učitelů (34%) důležitou, 5 učitelů (5%) méně důležitou. Žádný z učitelů nezvolil variantu účasti třídního učitele na adaptačním kurzu jako nedůležitou. 2 učitelé (2%) odpověděli na otázku nevím. Z odpovědí na tuto otázku můžeme vyvodit, že účast třídního učitele na adaptačních kurzech shledávají sami učitelé více než důležitou.

Otázka č. 13: Pokud se třídní učitel zúčastní kurzu, měl by se podílet na aktivitách při pobytu?

Tato otázka nám volně navazuje na otázku číslo 12. Jestliže učitelé shledávají jako důležitou přítomnost třídního učitele na adaptačním kurzu, chtěli bychom proto vědět, zda považují za vhodné, aby se také podílel na aktivitách při samotném pobytu. Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.

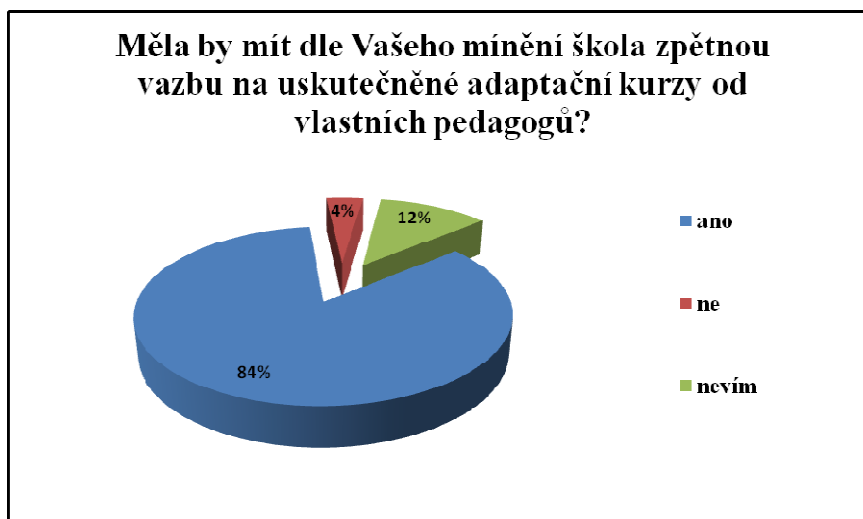


Graf 12 - Účast třídního učitele na aktivitách při adaptačním kurzu

Dotazníkem byly zjištěny tyto údaje. Volbu provedli učitelé celkem 103 krát, což je celkový počet respondentů. Nikdo tedy nevolil více než jednu variantu odpovědi. Účast třídního učitele na všech aktivitách při pobytu volilo celkem 25 učitelů (24%). To, že by se třídní učitel měl účastnit pouze některých aktivit, označilo 66 učitelů (64%). Že by se neměl účastnit žádných aktivit, volilo 6 učitelů (6%). 6 učitelů (6%) zvolilo možnost nevím. Z grafu můžeme vyčíst, že učitelé by možnost podílení se třídního učitele na aktivitách adaptačního kurzu, jestliže se ho účastní, považovali za vhodnou.

Otázka č. 14: Měla by mít dle Vašeho mínění škola zpětnou vazbu na uskutečněné adaptační kurzy od vlastních pedagogů?

V této otázce jsme se chtěli dovědět, jaký mají učitelé názor na to, zda by měla škola získávat od učitelů účastnících se adaptačního kurzu veškeré informace o něm a jeho průběhu. Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.



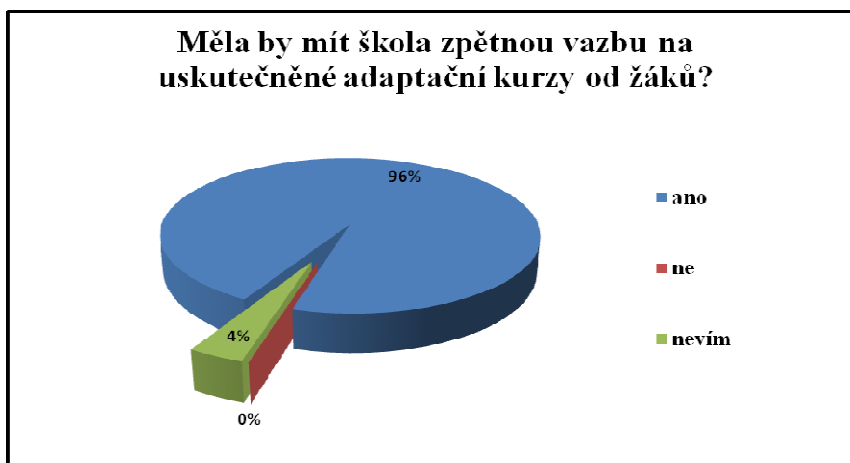
Graf 13 - Zpětná vazba na uskutečněný adaptační kurz od pedagogů

Každý učitel využil v této otázce pouze jednu z nabízených možností, celkový počet odpovědí je tedy 103, což je celkový počet respondentů. Volbu ano provedlo 87 učitelů (84%), 4 učitelé (4%) zvolili možnost ne a 12 učitelů (12%) označilo variantu nevím. V otázce zpětné vazby na adaptační kurzy od účastníčích se učitelského sboru mají učitelé samotní vcelku jednotný názor. Většina se domnívá, že škola by zpětnou vazbu od nich samotných měla mít. Jen malé množství z nich si myslí, že by zpětnou vazbu škola mít neměla nebo neví.

Otázka č. 15: Měla by mít škola zpětnou vazbu na uskutečněné adaptační kurzy od žáků?

Tato otázka navazuje na otázku číslo 14. Zajímá nás názor učitelů na to, zda by měla mít škola informace také od žáků, kteří se účastnili adaptačního kurzu. Jestli by se škola měla zajímat o to, jak se žákům kurz líbil a jestli pro ně byl přínosný.

Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.

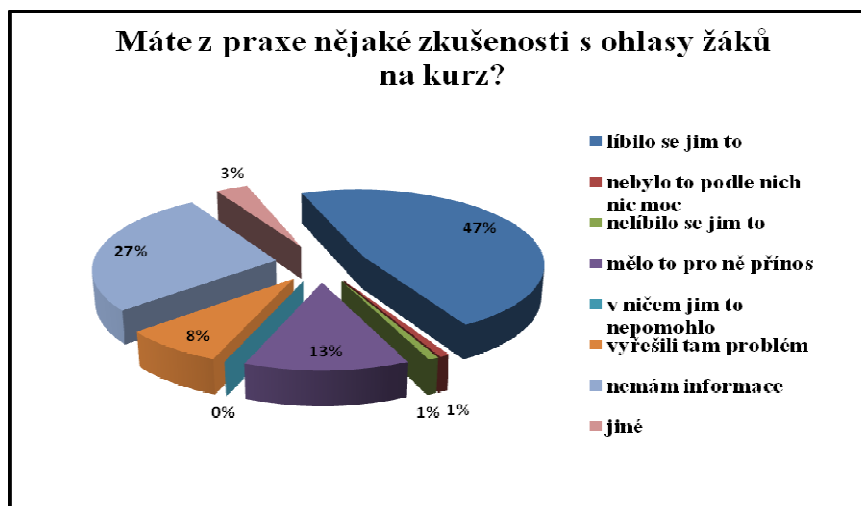


Graf 14 - Zpětná vazba na uskutečněný adaptační kurz od žáků

Ze zjištěných dat vyplývá, že každý učitel zvolil pouze jednu z nabízených možností. Ano označilo celkem 99 učitelů (96%), možnost ne neoznačil žádný učitel (0%). 4 učitelé (4%) zvolili možnost nevím. Otázka zpětné vazby pro školu od žáků účastnících se adaptačního kurzu je dle vyjádřeného názoru učitelů téměř jasná. Žádný z nich si nemyslí, že by zpětnou vazbu škola od žáků mít neměla. Právě naopak. Většina z nich je toho názoru, že zpětná vazba od vlastních žáků je pro školu velmi důležitá.

Otázka č. 16: Máte z praxe nějaké zkušenosti s ohlasy žáků na kurz?

V otázce číslo 16 jsme se učitelů dotazovali, zda mají ze své praxe nějaké zkušenosti s ohlasem žáků na uskutečněné adaptační kurzy.

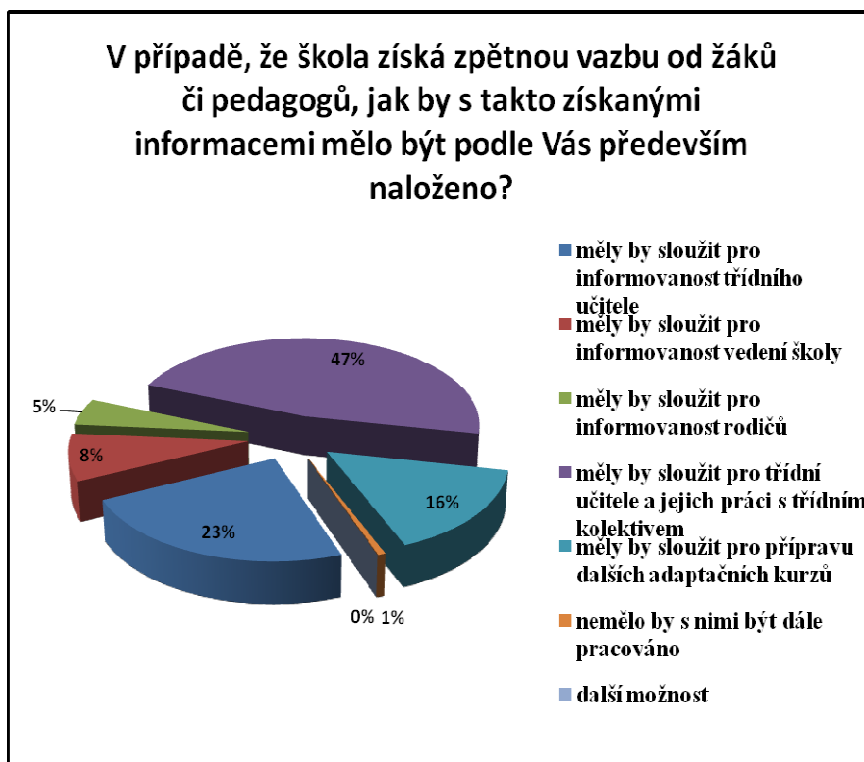


Graf 15 - Zkušenosti učitelů s ohlasy žáků na kurz

K otázce se učitelé vyjádřili celkem 125 krát, to tedy znamená, že někteří učitelé volili jednu i více možností. 59 krát (47%) byla označena varianta, že se žákům kurz líbil. 1 krát (1%) se objevil názor, že to dle žáků nebylo nic moc. 1 krát (1%) označil učitel, variantu nelíbilo se jim to. 16 krát (13%) se vyskytl názor, že měl kurz pro žáky přínos. Variantu v ničem jim to nepomohlo, neoznačil nikdo z učitelů (0%). Že tam vyřešili problém, bylo označeno 10 krát (8%). 34 krát (27%) byla označena varianta, nemám informace. Možnost jiné byla zvolena 4 krát (3%).

Otázka č. 17: V případě, že škola získá zpětnou vazbu od žáků či pedagogů, jak by s takto získanými informacemi mělo být podle Vás především naloženo?

Touto otázkou jsme chtěli zjistit, jak si učitelé myslí, že by mělo být naloženo s informacemi, které získá škola od svých učitelů či žáků z pobytu na adaptačním kurzu. Pro přehlednost odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.



Graf 16 - Použití informací získaných z konaného adaptačního kurzu

Námi získaná data můžeme vyhodnotit následovně. Učitelé se k dané otázce vyjádřili celkem 166 krát což znamená, že někteří zvolili více než pouze jednu variantu odpovědi. 39 krát (23%) vyjádřili názor, že by informace měly sloužit pro potřeby třídního učitele. 14 krát (8%) byla označena volba, že by informace měly sloužit pro vedení školy. Informovanost rodičů byla označena 8 krát (5%). Třídní učitel a jeho práce s třídním kolektivem byla zvolena 78 krát (47%). Varianta přípravy dalších adaptačních kurzů byla označena 26 krát (16%). To, že by s nimi nemělo být dále pracováno, bylo zvoleno 1 krát (1%). Žádný z učitelů nezvolil variantu další možnost. Z odpovědí na tuto otázku je patrné, že většina učitelů je toho názoru, že by informace získané z adaptačního kurzu měly sloužit především pro třídního učitele.

Otázka č. 18: Myslíte si, že by měli být pedagogové ve vaší škole speciálně školeni pro pořádání adaptačních kurzů?

V otázce číslo 18 jsme se chtěli od učitelů dovědět, zda by dle jejich názoru měli být pedagogové jejich školy speciálně školeni při pořádání adaptačních kurzů. Z uvedených odpo-

vědí budeme zjišťovat, zda v četnosti jejich volby existuje statisticky významný rozdíl a to Testem dobré shody chí-kvadrát. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu a to takto:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na speciální školení pedagogů ve školách, neexistují statisticky významné rozdíly.

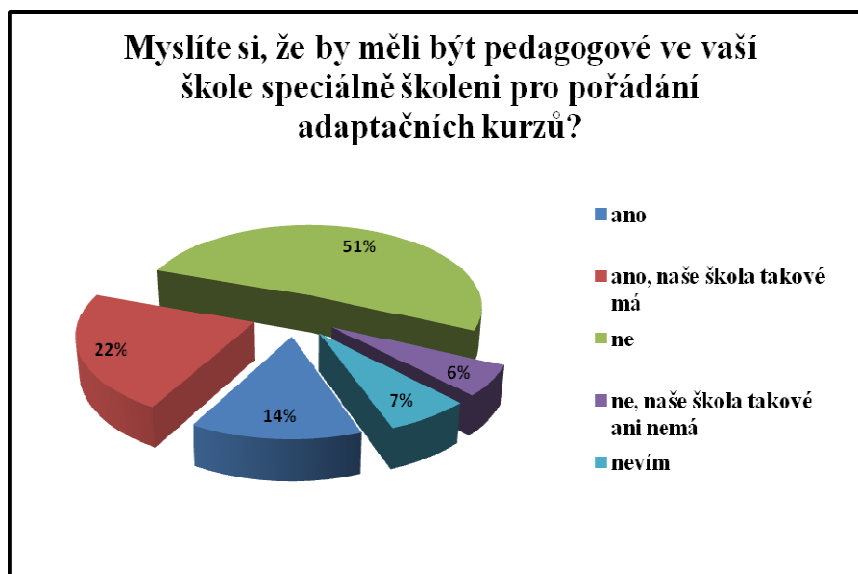
H_A : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na speciální školení pedagogů ve školách, existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 5 - Speciální školení pedagogů - Test dobré shody chí-kvadrát

Školení pedagogů pro pořádání adaptačního kurzu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) ²	χ^2
ano	14	20,6	43,56	2,115
ano, naše škola takové má	23	20,6	5,76	0,28
ne	53	20,6	1.049,76	50,959
ne, naše škola takové ani nemá	6	20,6	213,16	10,348
nevím	7	20,6	184,96	8,98
	Σ 103	Σ 103		Σ 72,682

Námi vypočítaná hodnota $\chi^2 = 72,682$ je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy musíme provést srovnání našeho výsledku s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Tuto kritickou hodnotu najdeme vždy pro námi zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. (Chráška, 2007, s. 248)

Výpočet: hodnota testového kritéria nám v tomto případě vychází $\chi^2 = 72,682$, stupeň volnosti 4 a hladina významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 72,682$ je větší, než zjištěná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Z výpočtu tedy vyplývá, že mezi četnostmi odpovědí učitelů, na speciální školení pedagogů ve školách, existují statisticky významné rozdíly. Pro přehlednost odpovědí učitelů uvádíme níže data ještě graficky znázorněna.



Graf 17 - Školení pedagogů pro pořádání adaptačního kurzu

Z výše uvedeného vyplývá, že na otázku, zda by měli být pedagogové ve školách, kde učitelé účastníci se našeho výzkumu působí, speciálně školeni pro pořádání adaptačního kurzu, odpovědělo celkem 103 učitelů. 14 učitelů (14%) odpovědělo ano, 23 učitelů (22%) odpovědělo, že by učitelé měli být speciálně školení a jejich škola takové učitele i má. Odpověď ne zvolilo 53 učitelů (51%) a 6 učitelů (6%) odpovědělo ne, naše škola takové učitele ani nemá. Odpověď nevím označilo 7 učitelů (7%).

Otázka č. 19: Co je v dnešní době dle Vašeho mínění největším úskalím při pořádání/organizaci adaptačních kurzů?

Vzhledem k tomu, že pořádání jakékoli akce může mít v dnešní době svá úskalí, chtěli jsme touto otázkou zjistit názor učitelů právě na tuto problematiku při pořádání adaptačního kurzu. Učitelé měli možnost označit z nabízených variant odpovědí více než pouze jednu. Z uvedených odpovědí budeme zjišťovat, zda v četnosti jejich volby existuje statisticky významný rozdíl a to Testem dobré shody chí-kvadrát. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu a to takto:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na úskalí při pořádání/organizaci adaptačního kurzu, neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na úskalí při pořádání/organizaci adaptačního kurzu, existují statisticky významné rozdíly.

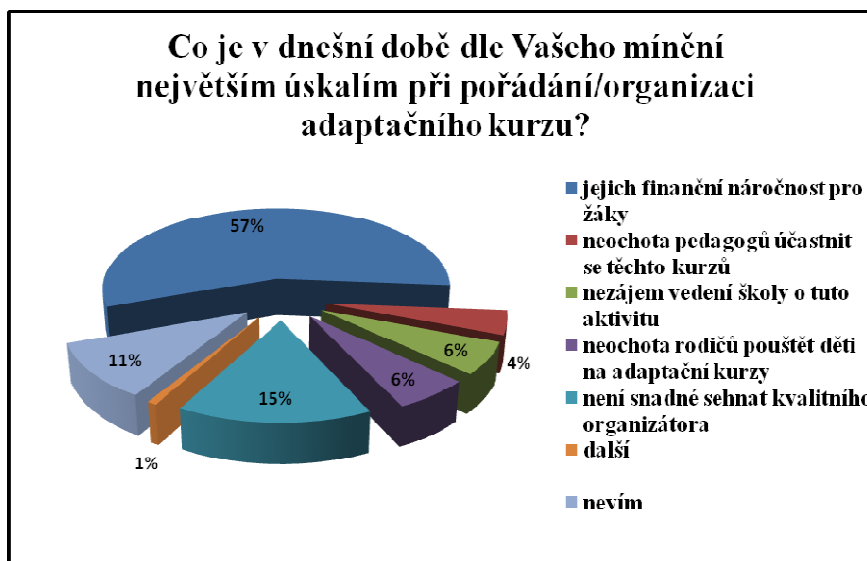
Tabulka 6 – Úskalí adaptačního kurzu - Test dobré shody chí-kvadrát

Úskalí při pořádání /organizaci adaptačního kurzu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) ²	χ^2
jejich finanční náročnost pro žáky	75	18,857	3.152,036	167,155
neochota pedagogů účastnit se těchto kurzů	6	18,857	165,302	8,766
nezájem vedení školy o tuto aktivitu	8	18,857	117,874	6,251
neochota rodičů pouštět děti na adaptační kurzy	8	18,857	117,874	6,251
není snadné sehnat kvalitního organizátora	20	18,857	1,306	0,069
další	1	18,857	318,872	16,91
nevím	14	18,857	23,59	1,251
Σ 132		Σ 132		Σ 206,653

Námi vypočítaná hodnota $\chi^2 = 206,653$ je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy musíme provést srovnání našeho výsledku s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Tuto kritickou hodnotu najdeme vždy pro námi zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. (Chráška, 2007, s. 248)

Výpočet: hodnota testového kritéria nám v tomto případě vychází $\chi^2 = 206,653$, stupeň volnosti 6 a hladina významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 206,653$ je větší, než zjištěná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(6) = 12,592$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Z výpočtu tedy vyplývá, že mezi četnostmi odpovědí učitelů, na úskalí při pořádání/organizaci adaptačního kurzu, existují statisticky významné rozdíly.

V odpovědích na tuto otázku zvolili učitelé všechny nabízené varianty, někteří z nich volili více než jednu z nabízených možností. Níže si jejich volby znázorníme v grafu.



Graf 18 - Úskalí při pořádání a organizaci adaptačního kurzu

K této otázce se učitelé vyjádřili celkem 132 krát. 75 krát (57%) označili možnost finanční náročnost pro žáky, 6 krát (4%) označili neochotu pedagogů účastnit se těchto kurzů, 8 krát (6%) zvolili nezájem vedení školy o tuto aktivitu a také 8 krát (6%) neochotu rodičů pouštět děti na adaptační kurzy. 20 krát (15%) se vyskytlo, že není snadné sehnat kvalitního organizátora. Varianta nevím byla zvolena 14 krát (11%). Do možnosti další, která byla označena 1 krát (1%) uvedl jeden z učitelů to, že největší úskalí při pořádání adaptačního kurzu spatřuje v nekázni žáků a v jejich nerespektování dospělých.

Otázka č. 20: Jestliže škola nepořádá adaptační kurzy pro žáky své školy, měla by pořádat jiné aktivity pro vzájemné seznámení žáků a poznání kolektivu?

Touto otázkou jsme směřovali ke zjištění, zda jsou učitelé toho názoru, že je vhodné pořádat aktivity pro vzájemné seznámení žáků a také poznání kolektivu v případě, že škola nepořádá adaptační kurzy. Otázkou byly myšleny všechny školy obecně a ne pouze ta, na které oni sami působí. Předpokladem bylo, že každý učitel označí pouze jednu z nabízených možností. Z uvedených odpovědí budeme zjišťovat, zda v četnosti jejich volby existuje statisticky významný rozdíl a to Testem dobré shody chí-kvadrát. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu a to takto:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na pořádání jiných aktivit pro seznámení žáků a poznání kolektivu ve školách, které nepořádají adaptační kurzy, neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na pořádání jiných aktivit pro seznámení žáků a poznání kolektivu ve školách, které nepořádají adaptační kurzy, existují statisticky významné rozdíly.

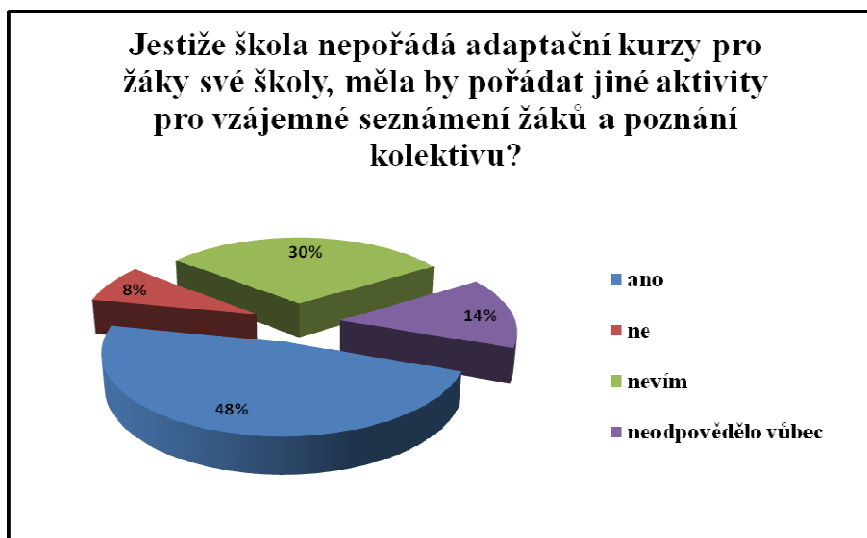
Tabulka 7 - Pořádání jiných aktivit - Test dobré shody chí-kvadrát

Pořádání jiných aktivit	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) ²	x ²
ano	49	25,75	540,563	20,993
ne	8	25,75	315,063	12,235
nevím	31	25,75	27,563	1,07
neodpovědělo vůbec	15	25,75	115,563	4,488
	Σ 103	Σ 103		Σ 38,786

Námi vypočítaná hodnota $x^2 = 38,786$ je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy musíme provést srovnání našeho výsledku s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Tuto kritickou hodnotu najdeme vždy pro námi zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. (Chráška, 2007, s. 248)

Výpočet: hodnota testového kritéria nám v tomto případě vychází $x^2 = 38,786$, stupeň volnosti 3 a hladina významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 38,786$ je větší, než zjištěná kritická hodnota $x^2_{0,05}(3) = 7,815$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Z výpočtu tedy vyplývá, že mezi četnostmi odpovědí učitelů, na pořádání jiných aktivit pro seznámení žáků a poznání kolektivu ve školách, které nepořádají adaptační kurzy, existují statisticky významné rozdíly.

Pro přehlednost odpovědí znázorňujeme níže data graficky.



Graf 19 - Pořádání jiných aktivit ve školách

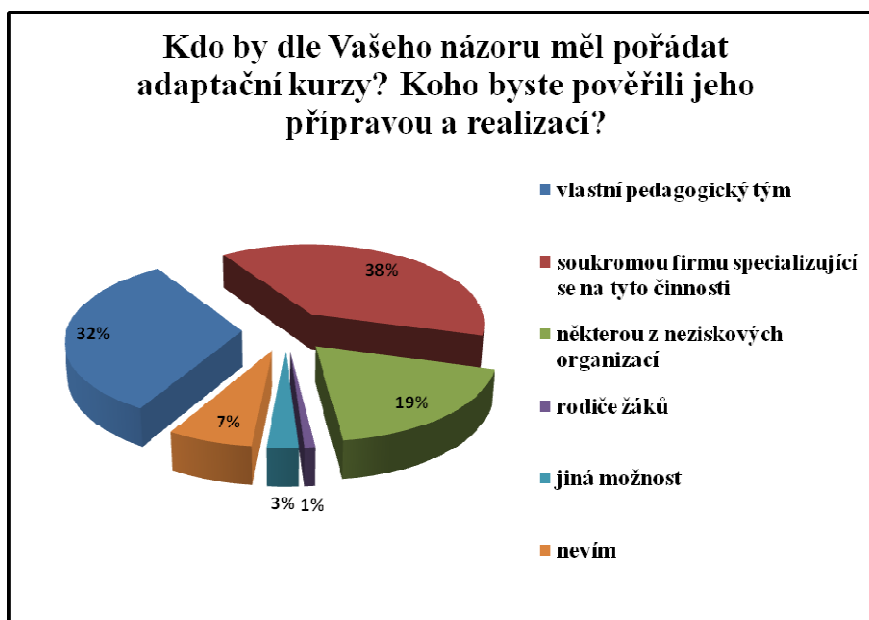
V této otázce měli učitelé vyjádřit svůj názor na to, zda považují za vhodné, aby obecně jakákoli škola pořádala jiné aktivity pro vzájemné seznámení žáků a poznání kolektivu, jestliže nepořádá adaptační kurzy. 49 učitelů (48%) je toho názoru, že by škola takové aktivity pořádat měla. 8 učitelů (8%) označilo odpověď ne a 31 učitelů (30%) zvolilo možnost nevím. 15 učitelů (14%) na otázku neodpovědělo vůbec. Neoznačení odpovědí těmito učiteli jsme si vyložili tak, že ji pochopili jinak, než bylo naším záměrem a to tak, že se mají vyjádřit pouze v případě, že jejich škola adaptační kurzy nepořádá.

Jako příklad jiných aktivit uvádí učitelé ve svých odpovědích komunitní kruhy, exkurze, výlety, společné akce, společné zážitkové akce, spaní ve škole, společný den aktivit ve škole, projektové dny, týden aktivit pro daný ročník, třídní akce-vycházky, turnaje, mezitřídní výlety, projektové dny-žáci různých ročníků tvoří týmy, vycházkový den do centra města zaměřený na nějaký problém, dvoudenní výlet, využití prostředí školy k aktivitám, lyžařský kurz, školy v přírodě, akce, při kterých spolupracuje a dále se poznává celá třída, sportovní utkání.

Otázka č. 21: Kdo by dle Vašeho názoru měl pořádat adaptační kurzy? Koho byste pověřili jeho přípravou a realizací?

V otázce č. 21 jsme zjišťovali, kdo by měl dle názoru učitelů pořádat adaptační kurzy, kdo by měl být pověřen jejich přípravou a realizací. Učitelé měli možnost označit jednu, ale i

více z nabízených možností. Mohli označit jako nejvhodnější vlastní pedagogický tým, soukromou specializovanou firmu, neziskovou organizaci, rodiče žáků, ale také jinou možnost nebo nevím. Pro přehlednost uvádíme níže data v grafu.

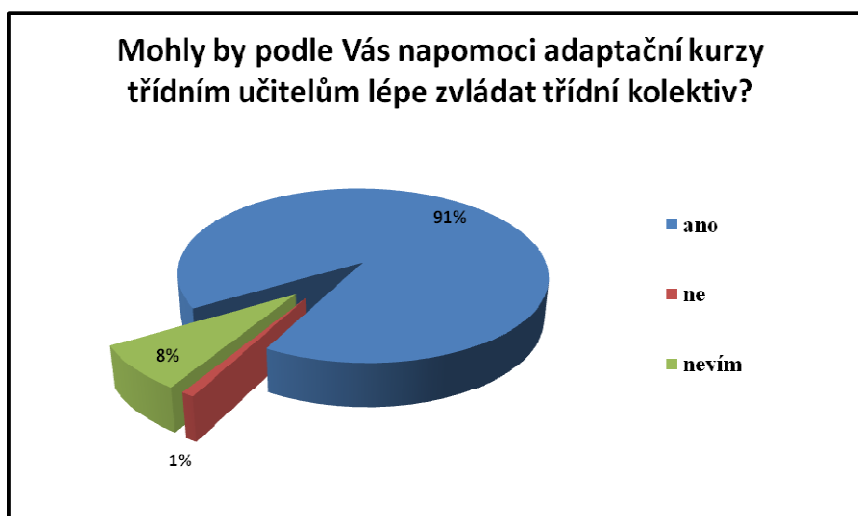


Graf 20 - Koho by učitelé pověřili pořádáním adaptačního kurzu

V odpovědích na tuto otázku zvolili učitelé všechny nabízené varianty, někteří z nich volili více než pouze jednu z nabízených možností. Celkem bylo provedeno 117 voleb. Z toho 38 krát (32%) byl učiteli označen vlastní pedagogický tým, 45 krát (38%) soukromá firma specializující se na tyto činnosti, 22 krát (19%) zvolili některou z neziskových organizací, 1 krát (1%) byla vybrána volba rodiče žáků. Jiná možnost byla zvolena 3 krát (3%) a nevím bylo označeno 8 krát (7%). Objevily se také názory zadat pořádání organizaci specializující se na tuto činnost nebo využít spolupráce rodičů a pedagogů či zadat pořádání adaptačního kurzu podle finančních možností. K této otázce a především ke zjištěným datům můžeme uvést, že dle názoru učitelů by bylo vhodné zadávat pořádání adaptačních kurzů externím organizacím, ať už soukromým či neziskovým.

Otázka č. 22: Mohly by podle Vás napomoci adaptační kurzy třídním učitelům lépe zvládat třídní kolektiv?

V otázce číslo 22 nás zajímalo, zda by mohly adaptační kurzy třídním učitelům napomoci lépe zvládat třídní kolektiv. Možnosti odpovědí byly zvoleny ano, ne, nevím. Předpokladem bylo, že učitelé zvolí pouze jednu z nabízených variant. Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.



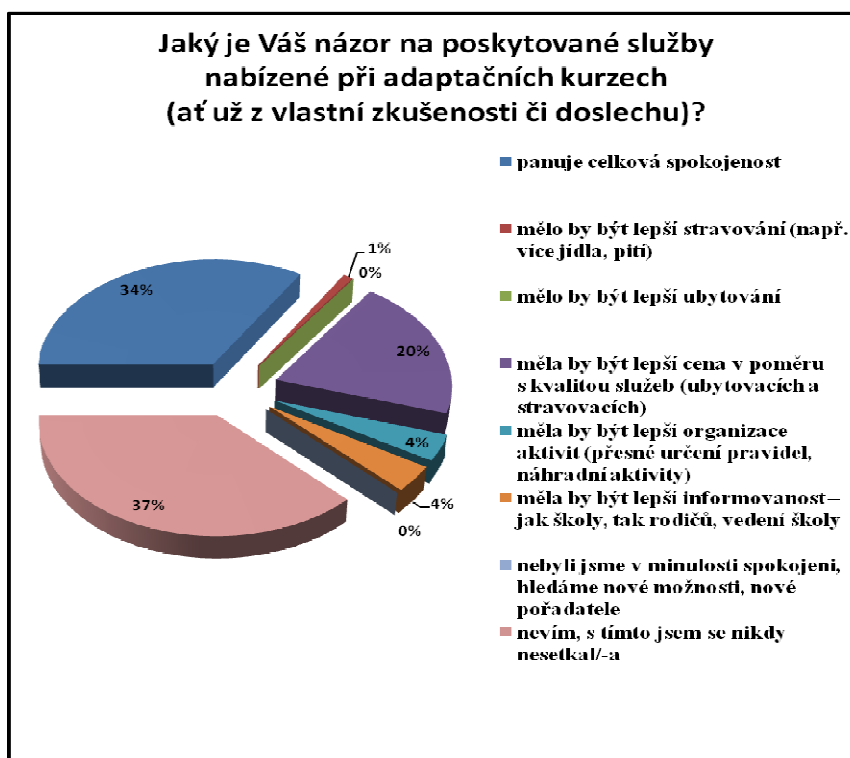
Graf 21 - Zvládání třídního kolektivu s pomocí adaptačního kurzu

Z námi získaných dat vyplývá, že se k otázce vyjádřilo celkem 103 učitelů (100% respondentů) a každý z nich zvolil pouze jednu z nabízených možností. 94 učitelů (91%) odpovědělo ano, 1 učitel (1%) odpověděl ne a 8 učitelů (8%) zvolilo odpověď nevím. V této otázce byli učitelé ve svých odpovědích téměř za jedno. Většina učitelů je toho názoru, že by adaptační kurzy mohly napomoci třídním učitelům lépe zvládat třídní kolektiv.

Otázka č. 23: Jaký je Váš názor na poskytované služby nabízené při adaptačních kurzech (ať už z vlastní zkušenosti či doslechu)?

V otázce č. 23 jsme zjišťovali, jaký mají učitelé názor na služby, které jsou poskytovány na adaptačních kurzech a to z vlastní zkušenosti či třeba jen doslechu. Bylo jim nabídnuto několik možností odpovědi s tím, že každý učitel mohl označit jednu či více možností. Mohli zvolit celkovou spokojenost, upozornit na možnost lepšího stravování či ubytování,

také na lepší cenu v poměru s kvalitou, nebo lepší organizaci aktivit a informovanost. Mohli rovněž uvést, že se s informacemi tohoto druhu nikdy neseťkali a proto neví, jak hodnotit. Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.



Graf 22 - Úroveň poskytovaných služeb na adaptačních kurzech

Z námi zjištěných dat vyplývá, že bylo provedeno celkem 104 voleb (100%) a to znamená, že pouze 1 učitel označil více než jednu možnost. 35 krát (34%) byla označena celková spokojenost s poskytovanými službami. 1 krát (1%) byla zvolena možnost, že by mělo být lepší stravování. Žádný z učitelů (0%) není toho názoru, že by mělo být lepší ubytování. 21 krát (20%) učitelé zvolili možnost lepší ceny v poměru s kvalitou služeb ať už stravovacích či ubytovacích. 4 krát (4%) zvolili možnost lepší organizace aktivit a také 4 krát (4%) tu variantu, že by měla být lepší informovanost školy včetně jejího vedení a rodičů. Žádný z učitelů (0%) není toho názoru, že panuje z minulosti nespokojenost, a proto je třeba hledat nové možnosti a nové pořadatele. 39 krát (37%) byla označena možnost nevím, učitelé se s tímto nikdy neseťkali, a tak nejsou schopni hodnotit.

Otázka č. 24: Je dle Vašeho názoru důležitá přítomnost preventisty či psychologa na adaptačních kurzech?

U otázky č. 24 jsme chtěli zjistit názor učitelů na přítomnost preventisty či psychologa přímo na adaptačních kurzech. Zda toto shledávají jako nutnost, nebo se k jejich přítomnosti pouze přiklánějí. Také mohli zvolit variantu, že jejich přítomnost spíše nutná není, protože je s nimi na kurzu pedagog, nebo s jejich přítomností zcela nesouhlasit. Uvedena byla také varianta nevím. Z uvedených odpovědí budeme zjišťovat, zda v četnosti jejich volby existuje statisticky významný rozdíl a to Testem dobré shody chí-kvadrát. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu a to takto:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na přítomnost preventisty či psychologa na adaptačním kurzu, neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na přítomnost preventisty či psychologa na adaptačním kurzu, existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 8 - Přítomnost preventisty či psychologa - Test dobré shody chí-kvadrát

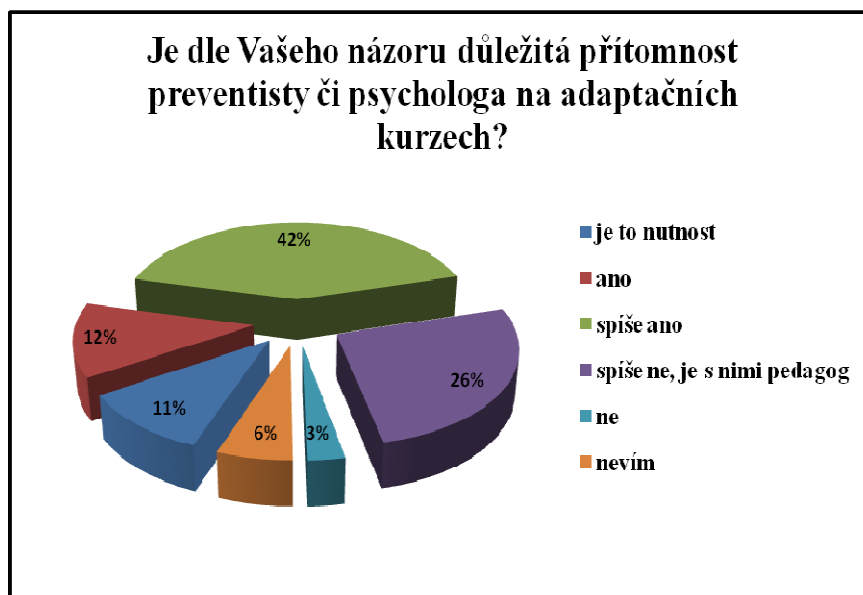
Přítomnost preventisty či psychologa na kurzu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) ²	x ²
je to nutnost	11	17,167	38,032	2,215
ano	13	17,167	17,364	1,011
spíše ano	43	17,167	667,344	38,874
spíše ne, je s nimi pedagog	27	17,167	96,688	5,632
ne	3	17,167	200,704	11,691
nevím	6	17,167	124,702	7,264
	Σ 103	Σ 103		Σ 66,687

Námi vypočítaná hodnota $x^2 = 66,687$ je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy musíme provést srovnání našeho výsledku s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Tuto kritickou hodnotu najdeme vždy pro námi zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. (Chráška, 2007, s. 248)

Výpočet: hodnota testového kritéria nám v tomto případě vychází $x^2 = 66,687$, stupeň volnosti 5 a hladina významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 66,687$ je větší, než zjištěná kritická hodnota $x^2_{0,05}(5) = 11,070$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Z výpočtu tedy vyplývá, že mezi četnostmi odpovědí

učitelů na přítomnost preventisty či psychologa na adaptačním kurzu, existují statisticky významné rozdíly.

V odpovědích na tuto otázku zvolili učitelé všechny nabízené varianty, žádný z nich nevolil více než jednu z nabízených možností. Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data také graficky znázorněna.



Graf 23 - Přítomnost preventisty či psychologa na adaptačním kurzu

Učitelé se u této otázky vyjádřili celkem 103 krát (100%), což je celkový počet respondentů našeho výzkumu. Žádný z učitelů neoznačil více, než jednu z nabízených možností. Že je přítomnost preventisty či psychologa na adaptačním kurzu nutnost zvolilo 11 učitelů (11%), možnost ano volilo 13 učitelů (12%) a spíše ano 43 učitelů (42%). To, že by preventista ani psycholog spíše účasten být neměl, protože je s žáky pedagog, zvolilo 27 učitelů (26%). Variantu odpovědi ne označili 3 učitelé (3%) a nevím 6 učitelů (6%). Z výše uvedeného můžeme konstatovat, že učitelé se v názoru na to, zda je přítomnost preventisty či psychologa na adaptačních kurzech důležitá shodují, že 65 % z nich by jejich přítomnost uvítalo.

Otázka č. 25: Měl by mít třídní učitel možnost zasahovat do přípravy adaptačního kurzu pro vlastní třídu? V případě, že je pořádání zadáno externí organizací?

Touto otázkou číslo 25 jsme zjišťovali, jakého názoru jsou učitelé v oblasti zasahování do přípravy adaptačního kurzu třídním učitelem a to právě v situaci, kdy je jeho pořádání zadáno externí organizací. Zda si myslí, že by učitel zasahovat rozhodně měl, spíše měl, spíše neměl, rozhodně neměl nebo zda učitelé v této otázce nemají názorově jasno.

Z uvedených odpovědí budeme zjišťovat, zda v četnosti jejich volby existuje statisticky významný rozdíl a to Testem dobré shody chí-kvadrát. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu a to takto:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na zasahování třídního učitele do přípravy adaptačního kurzu, který pořádá externí organizace, neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí učitelů, na zasahování třídního učitele do přípravy adaptačního kurzu, který pořádá externí organizace, existují statisticky významné rozdíly.

Tabulka 9 - Zásah třídního učitele do kurzu vlastní třídy - Test dobré shody chí-kvadrát

Zasahování třídního učitele do kurzu zadaného externí organizací	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O) ²	χ^2
rozhodně ano	20	20,6	0,36	0,017
spíše ano	33	20,6	153,76	7,464
spíše ne	29	20,6	70,56	3,425
rozhodně ne	7	20,6	184,96	8,979
nevím	14	20,6	43,56	2,115
	Σ 103	Σ 103		Σ 22

Námi vypočítaná hodnota $\chi^2 = 22$ je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy musíme provést srovnání našeho výsledku s kritickou hodnotou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Tuto kritickou hodnotu najdeme vždy pro námi zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. (Chráška, 2007, s. 248)

Výpočet: hodnota testového kritéria nám v tomto případě vychází $\chi^2 = 22$, stupeň volnosti 4 a hladina významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 22$ je větší, než zjištěná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímá-

me hypotézu alternativní. Z výpočtu tedy vyplývá, že mezi četnostmi odpovědí učitelů, na zasahování třídního učitele do přípravy adaptačního kurzu, který pořádá externí organizace, existují statisticky významné rozdíly.

V odpovědích na tuto otázku zvolili učitelé všechny nabízené varianty, žádný z nich nevolil více než jednu z nabízených možností. Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.

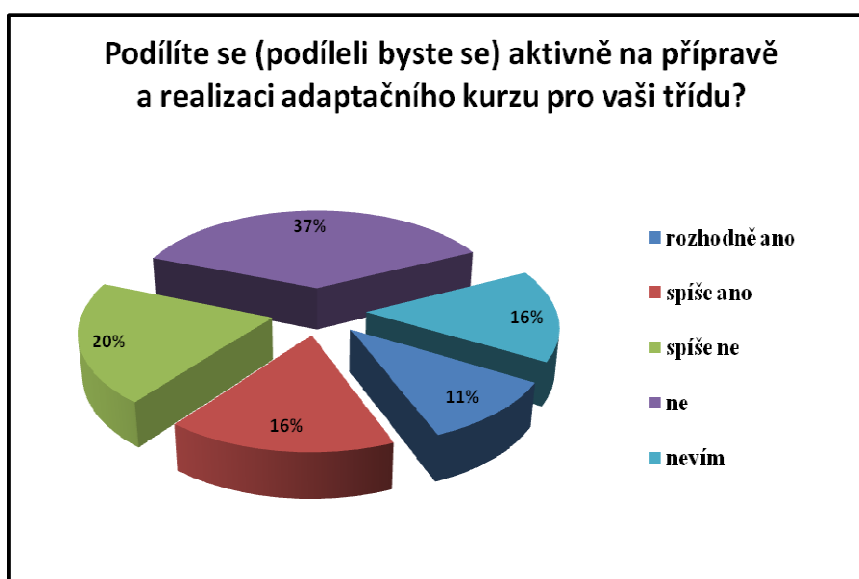


Graf 24 - Zásah třídního učitele do adaptačního kurzu vlastní třídy

Z námi zjištěných dat vyplývá, že každý z učitelů se k námi nabízeným možnostem vyjádřil pouze jednou, zvolil pouze jedinou možnost odpovědi. Celkem bylo zaznamenáno 103 odpovědí (100%), což je celkový počet respondentů našeho výzkumu. 20 učitelů (19%) je toho názoru, že by učitel do přípravy adaptačního kurzu, který je pořádán externí organizací, zasahovat rozhodně měl. 33 učitelů (32%) zastává názor, že by zasahovat spíše měl a 29 učitelů (28%) že by spíše zasahovat neměl. To, že by zasahovat rozhodně neměl, je názorem 7 učitelů (7%). 14 učitelů (14%) odpovědělo nevím. V odpovědích učitelů se objevují také možnosti, jak by učitel zasahovat do adaptačního kurzu, jenž je pořádán externí organizací, mohl. Je to například prvotními informacemi o třídě, účasti a komunikací s dětmi. V odpovědi jednoho z učitelů se objevuje také názor, že třídní učitel, který se na přípravě nepodílí, může na požádání podat informace. Toto považuje za dostačující.

Otázka č. 26: Podílíte se (podíleli byste se) aktivně na přípravě a realizaci adaptačního kurzu pro vaši třídu?

Tato otázka volně navazuje na otázku předcházející s číslem 25. Naším cílem bylo zjistit, zda by se učitelé v případě, že budou (jsou) osobně třídními učiteli, aktivně podíleli na přípravě a realizaci adaptačního kurzu pro vlastní třídu. Pro přehlednost jejich odpovědí uvádíme níže data graficky znázorněna.



Graf 25 - Podílení se učitelů na adaptačním kurzu pro vlastní třídu

Ze zjištěných odpovědí nám vyplývá, že se k otázce vyjádřilo celkem 103 respondentů (100%), což je celkový počet učitelů účastnících se našeho výzkumu. Každý z nich zvolil pouze jednu z nabízených možností. 11 učitelů (11%) by se na takovém kurzu rozhodně podílelo, 17 učitelů (16%) by se spíše podílelo, 21 učitelů (20%) by se spíše nepodílelo a 38 učitelů (37%) nemá zájem se na přípravě a realizaci adaptačního kurzu pro vlastní třídu podílet. 16 učitelů (16%) v této otázce nemá jasno, proto označili možnost nevím. Jestliže by se učitelé na adaptačním kurzu aktivně podíleli, uvedli tyto možnosti a způsoby, jak by tomu mohlo z jejich strany být: vzájemnou spoluprací při tvorbě programu, spoluprací s pořadatelem akce, spolupráce na programu a organizaci, výběrem a realizací aktivit, znalostí žáků vlastní či ostatních kolegů, svojí přítomností-účástí, záleželo by na konkrétních okolnostech-kdo by kurz organizoval, úpravou programu, dohledem a volnočasovými aktivitami-na program máme školené pedagogy, informace o dětech, výběrem aktivit a místa.

Otázkou 26 jsme ukončili vyhodnocování jednotlivých otázek dotazníku a níže si za pomoci již výše stanovených okruhů otázek 1 až 5 odpovíme na námi položené dílčí výzkumné otázky a výzkumnou otázku hlavní.

4.7 Interpretace výsledných dat

Odpovědi na dílčí výzkumné otázky:

1. Jak jsou názory učitelů na adaptační kurzy profesně ovlivněny?

V této výzkumné otázce budeme čerpat z okruhu otázek číslo jedna tak, jak jsme jej definovali výše. Můžeme tedy konstatovat, že všichni učitelé (100%), účastníci se výzkumu, jsou učiteli na školách úplných. 73 učitelů (71%) z celkového počtu respondentů působí na školách, které adaptační kurzy pořádají, avšak pouze 44 učitelů (43%) již mělo možnost se kurzu zúčastnit. 87 učitelů (84%) má také zkušenosti s pozicí třídního učitele. Jaká je tedy odpověď na námi položenou otázku? I přes to, že většina učitelů působí na školách úplných, které adaptační kurzy pořádají a byla již za svou praxi třídním učitelem, neměla ani polovina z nich možnost se adaptačního kurzu zúčastnit. Tento fakt může velmi ovlivňovat názory učitelů na adaptační kurzy a tím také odpovědi na další otázky v dotazníku proto, že s kurzem nemají praktické zkušenosti.

2. Jaký mají učitelé názor na organizaci adaptačního kurzu?

V odpovědi na tuto výzkumnou otázku čerpáme z otázek dotazníku, které jsme zařadili do druhého okruhu. Zde mohli učitelé vyjádřit svůj názor k tomu, pro které ročníky a třídy by bylo vhodné kurzy pořádat, jak by měly trvat dlouho, co je pro ně při plánování kurzu prioritou, jak by měly být zaměřeny, kdo by měl být pověřen jejich přípravou a zda je důležitá přítomnost preventisty či psychologa. Z odpovědí učitelů vyplynulo a jsou toho názoru, že by adaptační kurzy měly být pořádány především ve variantě třídní, pro celý šestý ročník školy s tím, že budou probíhat jako výjezdní v prostředí mimo školu a žáci stráví noci mimo domov. 65 % učitelů se rovněž shodlo na tom, že účast preventisty či psychologa na kurzu je více než vhodná.

A jak k výše uvedenému dodává Dubec (2007, s. 4): Aspekt pobytu mimo školu (změna prostředí oproti školnímu) je jedním ze základních pilířů adaptačních kurzů.

Při plánování adaptačního kurzu vidí učitelé jako nejvhodnější zvolit místo, kvalitu služeb a cenu tak, aby bylo vše vyvážené. Důležité jsou dle jejich názoru také dostupné prostory pro hry v místě pořádání kurzu. Nejvíce učitelů si také myslí, že by měly být tematicky zaměřeny prioritně na zlepšení třídního klimatu a dále na prevenci patologických jevů. Pořádání kurzu by bylo dle názoru pedagogů nejvhodnější svěřit do rukou externí organizace (soukromé či neziskové).

3. Jak učitelé hodnotí přínos, úskalí a služby adaptačního kurzu?

V odpovědi na tuto výzkumnou otázku budeme pracovat s třetím okruhem otázek. Učitelé zde mohli vyslovit svůj názor na to, jaký mají adaptační kurzy přínos, v čem spatřují největší úskalí při pořádání či organizaci kurzu, zda by školy měly organizovat jiné aktivity pro žáky v případě, že nepořádají adaptační kurzy a také jaký mají názor na poskytované služby. Na základě zjištěných dat můžeme říci, že učitelé spatřují hlavní přínos adaptačních kurzů ve stmelení kolektivu a lepším poznání žáků navzájem. Vyzdvihují ale rovněž vytvoření příznivého klimatu ve třídách, rozvoj komunikace a spolupráce a adaptaci nově přichozích žáků.

K názoru učitelů si dovolueme použít slova Dubce (2007, s. 4), o kterého se opírá teoretická část naší práce: Společný prožitek v aktivitách, kterých se žáci účastní a které mají možnost společně prožívat a s tím související spolupráce ve skupině na podporu jejího stmelení, jsou jedněmi ze základních pilířů adaptačních kurzů.

Největší úskalí při pořádání adaptačního kurzu spatřují učitelé ve finanční náročnosti pro žáky, a proto jsou toho názoru, že by měly být ve školách, které adaptační kurzy nepořádají, organizovány jiné aktivity pro seznámení žáků a poznání kolektivu.

V otázce názoru na úroveň poskytovaných služeb na adaptačních kurzech bychom se měli znovu zaměřit na otázku číslo 4 dotazníku, která se týkala dosavadní účasti učitelů na adaptačních kurzech. Zde se učitelé vyslovili tak, že více než polovina z nich se adaptačního kurzu prozatím neúčastnila. A to by mohlo být momentem, který ovlivňuje jejich názor na úroveň poskytovaných služeb. V této oblasti totiž velké množství učitelů ve svých volbách (37%) uvedlo, že se s takovýmto hodnocením služeb nikdy nesetkalo. V 34 % panuje

celková spokojenost a ve 29 % voleb je poukázáno na to, že by také bylo co zlepšovat (např. cenu v poměru s kvalitou služeb, organizaci aktivit, informovanost).

4. Jak učitelé pohlíží na účast třídního učitele v procesu adaptačního kurzu?

V odpovědi na tuto otázku budeme vycházet z námi stanoveného čtvrtého okruhu otázek, jež se týkají názoru učitelů na to, zda je na kurzu důležitá přítomnost třídního učitele, jestli by měl být zapojován do aktivit, zda by mu mohly kurzy napomoci lépe zvládat třídní kolektiv, jestli by měli být učitelé speciálně školeni pro jeho pořádání, zda by měl mít třídní učitel možnost zasahovat do přípravy kurzu vlastní třídy a nakolik by se učitelé na samotné přípravě a realizaci osobně a aktivně podíleli nebo již podílejí.

93 % učitelů je toho názoru, že přítomnost třídního učitele na adaptačním kurzu je velmi důležitá nebo přinejmenším důležitá. Žádný z nich se nevyjádřil tak, že by to považoval za nedůležité. Na to, zda by měli mít třídní učitelé možnost zasahovat do kurzu pro vlastní třídu, jestliže jej pořádá externí organizace, nemají učitelé zrovna jednotný názor. 51 % z nich si myslí, že by třídní učitel zasahovat měl, zbytek si myslí, že by neměl, anebo neví. Účast třídního učitele v samotných aktivitách vidí učitelé pozitivně, ale jsou z 64 % toho názoru, že by se měl účastnit aktivit pouze některých, ne všech. Z názoru učitelů dále vyplývá, že by nechtěli, aby byli pedagogové na jejich školách speciálně školeni pro pořádání adaptačních kurzů i přes to, že 91 % z nich si myslí, že by adaptační kurzy mohly napomoci třídním učitelům lépe zvládat třídní kolektiv a většina z nich by se také aktivně na přípravě a realizaci kurzu pro vlastní třídu nepodílela. V tomto momentě nám přijde vhodné vrátit se drobnou poznámkou k otázce číslo 3 našeho dotazníku, která se týká zkušenosti učitelů s působením na pozici třídního učitele, kde se 84 % učitelů vyjádřilo tak, že s tímto již zkušenosti má. Chtěli bychom konstatovat a jsme postojem učitelů maličko zaskočení, protože i když má tak velké procento našich respondentů zkušenost na pozici třídního učitele a jsou tedy dle námi zjištěných dat obeznámeni s tím, že by jim adaptační kurzy mohly napomoci lépe zvládat třídní kolektiv, nemají zájem o školení v tomto směru a ani nemají zájem podílet se na jeho přípravě a realizaci pro vlastní třídu.

Jako protiváhu však musíme uvést to, na co upozorňuje Hermochová (2005, s. 92-93) a tím je fakt, že každý učitel, který se takto aktivit účastní, by měl mít minimálně základní vzdělání v psychopatologii a také v terapii a to především proto, aby bylo minimalizováno riziko toho, že může žákům svými vstupy nějak uškodit.

Její konstatování nás navádí na potřebu dalších a dalších školení pro učitele základních škol, jejichž úloha je v dnešním školství již tak velmi náročná, a proto bychom měli jejich názory respektovat, avšak snažit se je motivovat k tomu, aby ke svému třídnímu kolektivu nepřistupovali pouze ve formální rovině, ale tak, aby jejich touha po tom mít takový třídní kolektiv, kde se budou žáci vzájemně respektovat, spolupracovat a cítit bezpečně, byla hnacím motorem jejich dalšího profesního rozvoje. Jestli mohou dnes třídní učitelé říci, že již takový kolektiv ve vlastní třídě mají bez pomoci adaptačního kurzu, můžeme jim blahopřát a přát stejný úspěch i do budoucna.

5. Jaký mají učitelé názor na zpětnou vazbu týkající se adaptačního kurzu?

K odpovědi na tuto otázku jsme si stanovili pátý okruh otázek, kde jsme zjišťovali, zda by dle názoru učitelů měla mít škola zpětnou vazbu na již uskutečněné adaptační kurzy od učitelů i žáků, jak by s těmito informacemi mělo být naloženo a zda mají učitelé z praxe nějaké zkušenosti s ohlasy žáků na adaptační kurz.

Z provedeného výzkumu a získaných dat můžeme říci, že učitelé jsou toho názoru, že by škola zpětnou vazbu na uskutečněné kurzy mít určitě měla. Na tom, že by ji měla mít od vlastních žáků se shodla většina učitelů (96 %) a na tom, že by ji měla mít od vlastních pedagogů, se shodli učitelé v 84 %. Takto získané informace by měly sloužit především pro třídního učitele a jeho práci s třídním kolektivem. Z praxe učitelů vyplývá, že v 68 % žáci hodnotili kurz pozitivně (měl pro ně přínos, vyřešili tam problém, líbilo se jim to).

A jak jsme již v teoretické části naší práce zmínili, měla by zpětná vazba dle Reitmayerové a Broumové (2007, s. 7-10) účastníky kurzu přivést především k tomu, aby na něco významného přišli nebo pochopili sami osobně. Je pro nás důležitá, protože nám pomáhá pochopit naši roli ve skupině a to, jak působíme na okolí. Pomáhá nám pochopit chyby, kterých jsme se dopustili anebo naopak, těžit z úspěchu.

Chtěli bychom na závěr dodat, že zpětná vazba má být součástí aktivit na adaptačním kurzu, ale také musí mít místo ve zhodnocení celého kurzu. Bez zpětné vazby by nebylo možno pracovat na nedostatcích a chybách, které se v průběhu adaptačního kurzu vyskytnou. Zpětná vazba by také měla umožnit rozvíjet to pozitivní, na němž bude příště stavěno.

Dále si také odpovíme na hlavní výzkumnou otázku.

Jaké jsou názory učitelů na úlohu adaptačních kurzů na základních školách?

V této otázce se dostáváme k celkovému shrnutí našeho výzkumu a k prezentaci dat, která byla zjištěna. Z výzkumu vyplynulo a můžeme uvést, že většina učitelů (našich respondentů) působí na školách úplných, které adaptační kurzy pořádají a byla již za svou praxi třídním učitelem, ale ani polovina z nich neměla prozatím možnost se adaptačního kurzu zúčastnit. Při plánování adaptačního kurzu preferují učitelé místo, kvalitu služeb a cenu tak, aby bylo vše vyvážené. Důležité jsou pro ně také dostupné prostory pro hry v místě pořádání kurzu. Dle názoru učitelů by adaptační kurzy měly být pořádány především na 3 dny, pro celý šestý ročník základní školy s tím, že budou probíhat jako výjezdní v prostředí mimo školu a žáci stráví noci mimo domov. V otázce účasti preventisty či psychologa na kurzu se vyjádřili pozitivně, jejich přítomnost by uvítali. Celkové pořádání kurzu by bylo dle názoru učitelů nejvhodnější svěřit do rukou externí organizace, ať již soukromé či neziskové. Hlavní přínos adaptačních kurzů vidí učitelé ve stmelení kolektivu, lepším poznání žáků navzájem a vytvoření příznivého klimatu ve třídách. Naopak největší úskalí při pořádání adaptačního kurzu spatřují ve finanční náročnosti pro žáky, a proto jsou učitelé toho názoru, že by měly být ve školách, které adaptační kurzy nepořádají, organizovány jiné aktivity pro seznámení žáků a poznání kolektivu. Poskytované služby někteří učitelé hodnotili pozitivně, jiní je nehodnotili, neboť se s jejich hodnocením nikdy ani nesečkali a někteří poukazovali na fakt, že je stále co zlepšovat. Účast třídního učitele na adaptačním kurzu je dle jejich názoru důležitá, stejně jako jeho účast na aktivitách, ale v otázce toho, zda by měl třídní učitel zasahovat do organizace kurzu, když je pořádán externí organizací, jsou ve svém názoru téměř na polovinu rozdělení. K možnosti speciálního školení učitelů na školách právě pro adaptační kurzy se staví negativně. Zpětnou vazbu na uskutečněné kurzy by přivítali jak od učitelů, tak žáků. Takto získané informace by potom dle jejich názoru měli využít především třídní učitelé ve své další práci s třídním kolektivem a k jeho lepšímu zvládnutí.

4.8 Doporučení pro praxi

Tato bakalářská práce by mohla být přínosem pro učitele základních škol, ale také pro jejich ředitele. Mohou zde čerpat informace o adaptačních kurzech, důvodech jejich pořádání a také to, jaký na ně mají názor jejich kolegové.

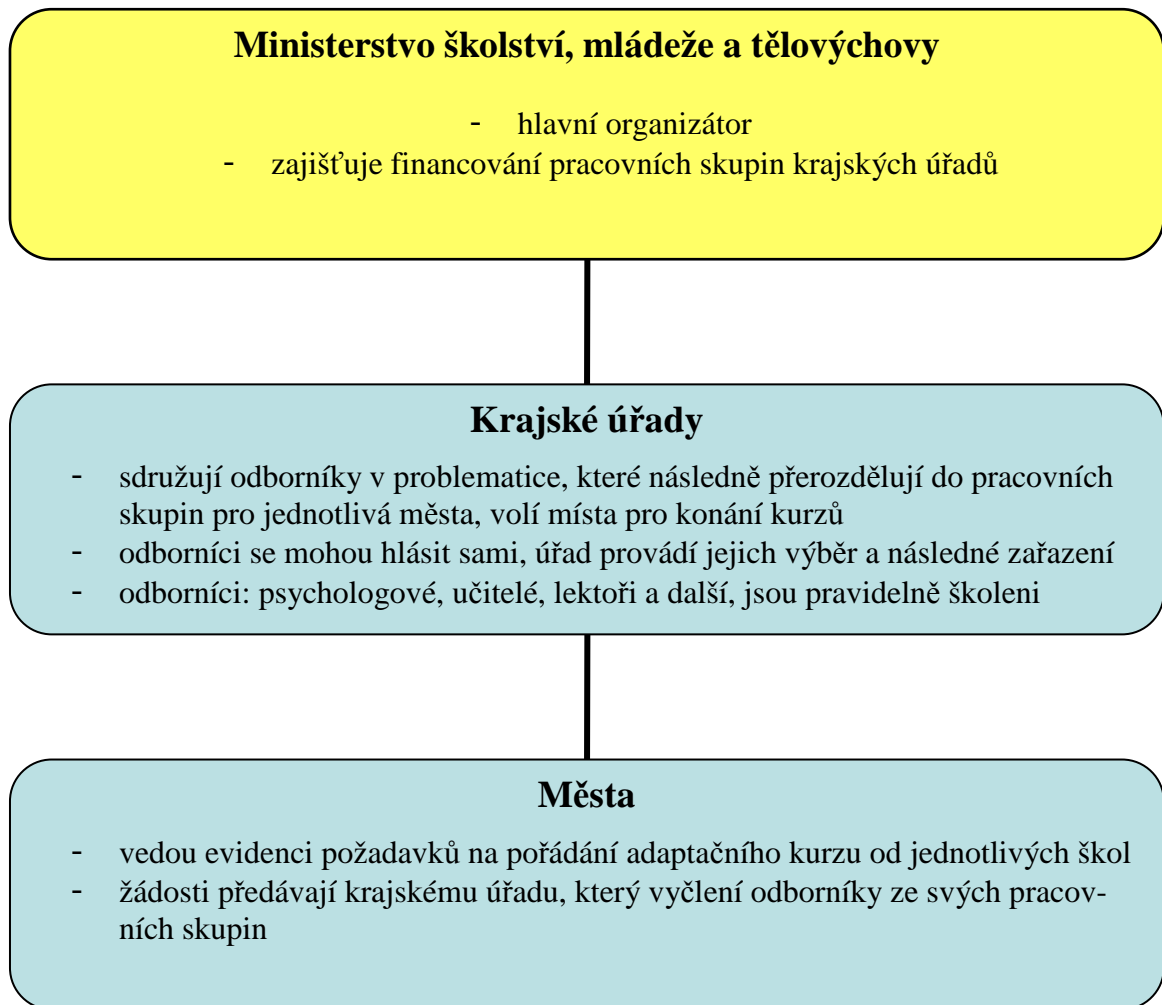
Adaptační kurzy prošly za dobu svého pořádání významným vývojem. V průběhu času se měnila jejich organizace a přizpůsobovaly se tak, aby je mohl využívat co nejširší okruh škol. Vzhledem k jejich hlavnímu cíli, kterým je vytvořit příznivé klima třídy, stmelit třídní kolektiv, naučit žáky spolupráci a vzájemnému respektu, mohou výborně posloužit také třídním učitelům, jimž umožňují poznat žáky třídy v jiném světle. Lépe pak mohou pochopit důvody jejich chování a jednání.

Proto jsou adaptační kurzy důležité a své místo by měly mít na každé základní škole. Doporučení pro praxi se vztahuje především k ředitelům všech základních škol, aby se zkusili nad tématem adaptačního kurzu třeba jen zamyslet, zda by neměl mít místo i v jejich škole, pokud tomu tak dosud není. Nově vznikající kolektivy žáků na školách a s tím související problematika adaptace si jejich zamyšlení jistě zaslouží.

Na ekonomickou náročnost adaptačních kurzů, které jsou financovány především ze strany samotných žáků a na niž je nejvíce upozorňováno, v této souvislosti samozřejmě nesmí být zapomínáno. Není však již součástí této bakalářské práce. Cesta by se ale pro dobrou věc, jakou jistě je dobře fungující třídní kolektiv, měla nalézt vždy. V současnosti snad formou dotací či sponzorských darů, ale tento nelehký úkol již leží na bedrech samotných ředitelů škol.

Návrhem by také mohlo být zřízení organizace (či rozšíření působnosti některé ze stávajících) fungující pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Byla by ministerstvem také financována a zaměřena na pořádání adaptačních kurzů. Hlavním cílem tohoto návrhu je přenést finanční odpovědnost na stát, protože prevence je účinnější než jakékoli následné řešení již vzniklého problému.

Níže je návrh velmi jednoduše znázorněn v obrázku.



Obrázek 2 – Návrh financování adaptačních kurzů s účastí státu

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se zabývali názory učitelů na úlohu adaptačních kurzů na základních školách. Cílem naší práce bylo teoreticky pohlédnout a nastínit problematiku těchto kurzů v co možná nejširších souvislostech a prakticky shromáždit názory a informace od učitelů základních škol na danou záležitost. Ve spojení s adaptačními kurzy se hovoří především o vytváření pozitivního klimatu ve třídě. Zajímá nás proto především názor samotných učitelů, jak oni vnímají jejich funkci, protože můžeme říci, že třídní učitel má prostřednictvím adaptačního kurzu možnost poznat své žáky z jiného úhlu, porozumět jejich projevům a chování, seznámit se s důvody jejich jednání a tím také lépe zvládat celý třídní kolektiv.

V teoretické části jsme se zaměřili na zážitkovou pedagogiku a s ní související pojmy včetně její historie, významných osobností i organizací, které hrály v počátcích adaptačních kurzů důležitou roli. Zaměřili jsme se také na třídu jako sociální skupinu, která tvoří základní kámen celého adaptačního kurzu a na třídního učitele, pro kterého by mělo být adaptační soustředění žáků jeho třídy významným pomocníkem v práci se svěřeným třídním kolektivem.

V praktické části práce jsme se věnovali kvantitativnímu výzkumu a snažili jsme se formou dotazníku zjistit, jaký mají učitelé názor na úlohu adaptačních kurzů na základních školách. Zjišťovali jsme, jaké mají dosavadní osobní zkušenosti s adaptačními kurzy, které oblasti při organizaci jsou pro ně důležité a které ne, v čem spatřují hlavní přínos adaptačních kurzů a v neposlední řadě to, jak oni sami pohlíží na účast třídního učitele v procesu adaptačního kurzu.

Od dřívější praxe, kdy se adaptační kurzy konaly i několik týdnů, preferují dnes učitelé kurzy v rádech pouze několika málo dnů a to také z toho důvodu, že jsou nuceni řešit dle jejich názoru největší úskalí při pořádání adaptačního kurzu a tím je finanční náročnost pro žáky, čímž je mnohdy značně omezen počet dětí, které by se mohly a chtěly této akci zúčastnit. To, co je hlavním přínosem adaptačních kurzů, však vidí učitelé naprosto jasně a tím je stmelení kolektivu, poznání žáků navzájem a vytvoření příznivého klimatu ve třídě.

Proto bychom vyslovili závěrem názor, který vychází z námi provedeného výzkumu. Množství škol, které adaptační kurzy pořádají, by se mělo zvyšovat. Tím by se zvyšovala možnost třídních učitelů se takovýchto kurzů účastnit. Přáním všech třídních učitelů je zvládat třídní kolektiv, vytvářet takové třídní klima, ve kterém se bude cítit dobře každý

žák i sám třídní učitel, což bývá pro řadu vyučujících v dnešní době nelehký úkol. Oceňujeme tímto, že většina pedagogů si uvědomuje podstatu a hlavní přínos adaptačních kurzů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 2006, 289 s. ISBN 80-7367-118-2.

DUBEC, Michal. Adaptační (stmelovací) soustředění. Praha: občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007, 49 s. ISBN 978-80-87145-22-7.

FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora. Kyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, vii, 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HERMAN, Marek. Najděte si svého manžana: učební texty k přednáškám z psychologie a pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006, 141s.

HERMOCHOVÁ, Soňa. Skupinová dynamika ve školní třídě. 1. vyd. Kladno: AISIS, c2005, 169 s. ISBN 80-239-5612-4.

HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Vševýchova. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1948, 269 s.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudemus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

LE BON, Gustave. Psychologie davu. Praha: KRA, 1994, 159 s. ISBN 80-901527-8-3.

NĚMEC, Jiří. Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky. Brno: Paido, 2002, 111 s. ISBN 8073150069.

PAULÍK, Karel. Psychologie lidské odolnosti. Praha: Grada, 2010, 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 8071787116.

PŘADKA, Milan. Kapitoly z dějin pedagogiky volného času. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999, 93 s. ISBN 80-210-2033-4.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

SCHNEIDEROVÁ, Hana. Teorie školní a mimoškolní výchovy. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 214 s.

STONIŠOVÁ, Petra, HERGOTOVÁ, Alexandra, BOUŠKOVÁ, Zuzana, GOLDMANNOVÁ, Monika, KOPŘIVOVÁ, Vladimíra, JUŘIČKA, Radomír. Zavádění preventivních opatření proti rizikovému chování ve škole: Metodika. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 123 s. ISBN 978-80-87652-69-5.

STŘELEČEK, Stanislav. Studie z teorie a metodiky výchovy I. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, 155 s. ISBN 80-86633-21-7.

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. 1. vyd. Kladno: AISIS, c2006, 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

WIRZ, Daniel. Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku. 1. české vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007, 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aktualiz.	Aktualizované
č.	Číslo
event.	Eventuelně
např.	Například
PŠL	Prázdninová škola Lipnice
s.	Strana
SSM	Socialistický svaz mládeže
vyd.	Vydání
%	Procento

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Obrázek 1 - Kolbův cyklus učení (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 45-46).....	29
Obrázek 2 – Návrh financování adaptačních kurzů s účastí státu	80
Graf 1 - Působení učitelů ve školách pořádajících adaptační kurzy	40
Graf 2 - Zkušenosti učitelů s působením na pozici třídního učitele	41
Graf 3 - Dosavadní účast učitelů na adaptačním kurzu	42
Graf 4 - Názor učitelů na optimální délku trvání adaptačního kurzu	44
Graf 5 - Účast ročníků na adaptačním kurzu	46
Graf 6 - Skupiny žáků, které by se měly účastnit adaptačního kurzu.....	47
Graf 7 - Organizace adaptačního kurzu z pohledu školního prostředí	48
Graf 8 - Čemu dávají učitelé pro pořádání adaptačního kurzu přednost	50
Graf 9 - Hlavní přínos adaptačních kurzů.....	52
Graf 10 - Zaměření adaptačních kurzů	53
Graf 11 - Důležitost účasti třídního učitele na adaptačním kurzu	54
Graf 12 - Účast třídního učitele na aktivitách při adaptačním kurzu.....	55
Graf 13 - Zpětná vazba na uskutečněný adaptační kurz od pedagogů.....	56
Graf 14 - Zpětná vazba na uskutečněný adaptační kurz od žáků.....	57
Graf 15 - Zkušenosti učitelů s ohlasy žáků na kurz	58
Graf 16 - Použití informací získaných z konaného adaptačního kurzu	59
Graf 17 - Školení pedagogů pro pořádání adaptačního kurzu	61
Graf 18 - Úskalí při pořádání a organizaci adaptačního kurzu	63
Graf 19 - Pořádání jiných aktivit ve školách	65
Graf 20 - Koho by učitelé pověřili pořádáním adaptačního kurzu	66
Graf 21 - Zvládání třídního kolektivu s pomocí adaptačního kurzu.....	67
Graf 22 - Úroveň poskytovaných služeb na adaptačních kurzech.....	68
Graf 23 - Přítomnost preventisty či psychologa na adaptačním kurzu	70
Graf 24 - Zásah třídního učitele do adaptačního kurzu vlastní třídy	72
Graf 25 - Podílení se učitelů na adaptačním kurzu pro vlastní třídu	73

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Optimální délka trvání adaptačního kurzu - Test dobré shody chí-kvadrát	43
Tabulka 2 – Účast ročníků na adaptačním kurzu - Test dobré shody chí-kvadrát.....	45
Tabulka 3 – Preference při pořádání adaptačního kurzu - Test dobré shody chí-kvadrát ...	49
Tabulka 4 - Hlavní přínos adaptačních kurzů - Test dobré shody chí-kvadrát.....	51
Tabulka 5 - Speciální školení pedagogů - Test dobré shody chí-kvadrát.....	60
Tabulka 6 – Úskalí adaptačního kurzu - Test dobré shody chí-kvadrát	62
Tabulka 7 - Pořádání jiných aktivit - Test dobré shody chí-kvadrát	64
Tabulka 8 - Přítomnost preventisty či psychologa - Test dobré shody chí-kvadrát	69
Tabulka 9 - Zásah třídního učitele do kurzu vlastní třídy - Test dobré shody chí-kvadrát..	71

SEZNAM PŘÍLOH

P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Žádost o spolupráci

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Sociální pedagogika.

Obracím se na Vás touto cestou s prosbou o spolupráci na praktické části mé bakalářské práce s názvem „Názor učitelů na úlohu adaptačních kurzů na základních školách“.

Chtěla bych tímto požádat o vyplnění přiloženého dotazníku všemi učiteli ve vaší škole.

Veškerá data budou sloužit pouze pro potřebu této práce a budou zpracována anonymně.

Vyplněné dotazníky mi prosím zašlete zpět poštou (do 28. 2. 2015), obálka je součástí této žádosti (případně si mohu vyzvednout osobně).

V případě jakýchkoliv dotazů se na mě neváhejte obrátit.

Mnohokrát Vám děkuji za ochotu, vstřícnost a pomoc.

Eva Mokrejšová

Otázky dotazník:

1) Je vaše škola

- a) malotřídní
- b) úplná

2) Pořádá vaše škola adaptační kurzy pro žáky?

- a) ano, pravidelně
- b) ano, někdy
- c) ne
- d) nevím

3) Byl/-a jste za Vaši dosavadní praxi již třídním učitelem?

- a) ano
- b) ne

4) Jste učitelem, který se již adaptačního kurzu účastnil?

- a) ano
- b) ano, jsem rovněž jejich lektorem
- c) ne
- d) ne, neměl jsem možnost

5) Kolik dní by měly, dle Vašeho názoru, tyto adaptační kurzy trvat?

- a) 1 den

- b) 2 dny
- c) 3 dny
- d) 4 dny
- e) 5 a více dní

6) Pro které ročníky byste doporučili adaptační kurz?

- a) 6. třídy
- b) 7. třídy
- c) 8. třídy
- d) 9. třídy
- e) jiná možnost (uved'te)
- f) nevím

7) Myslíte si, že by se adaptačních kurzů měly účastnit:

- a) pouze jednotlivé třídy
- b) několik tříd stejného ročníku dohromady (ne všechny)
- c) celý ročník
- d) celý stupeň
- e) nevím
- f) jiná možnost (uved'te)

8) Jaká by měla být jejich organizace?

- a) měly by probíhat jako výjezdní - mimo školu, žáci tráví noc mimo domov
- b) mělo by k nim být využito prostředí školy, event. jiného zařízení, žáci tráví noc doma
- c) jiná možnost (uved'te)

9) Pro pořádání adaptačního kurzu preferujete:

- a) lokalitu / místo, kde se bude kurz pořádat
- b) kvalitu poskytovaných ubytovacích a stravovacích služeb
- c) cenu
- d) místo-kvalitu služeb-cenu tak, aby bylo vše vyvážené
- e) prostory pro hry
- f) jiné (uved'te)

10) Jaký mají podle vás adaptační kurzy hlavní přínos?

- a) stmelení kolektivu a lepší poznání žáků navzájem
- e) rozvoj komunikace, spolupráce

- f) vytvoření příznivého klimatu ve třídách
- g) adaptace nově příchozích žáků
- h) sblížení se s třídním učitelem, nebo ostatními třídami
- i) zvýšení sebevědomí jednotlivců
- j) zábava a odpočinek
- k) jiný přínos (uveďte).....

11) Na kterou z níže uvedených oblastí by podle Vás měly být adaptační kurzy především zaměřeny?

- a) na zdravý životní styl
- b) na zlepšení třídního klimatu
- c) na protidrogovou prevenci
- d) na sexuální výchovu
- e) na životní prostředí
- f) na multikulturní tematiku
- g) na prevenci patologických jevů
- h) jinak (uveďte)

12) Účast třídního učitele na adaptačních kurzech je dle vašeho názoru:

- a) velmi důležitá
- b) důležitá
- c) méně důležitá
- d) nedůležitá
- e) nevím

13) Pokud se třídní učitel zúčastní kurzu, měl by se podílet na aktivitách při pobytu?

- a) ano, na všech
- b) ano, ale jen na některých
- c) ne, na žádných
- d) nevím

14) Měla by mít dle Vašeho mínění škola zpětnou vazbu na uskutečněné adaptační kurzy od vlastních pedagogů?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

15) Měla by mít škola zpětnou vazbu na uskutečněné adaptační kurzy od žáků?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

16) Máte z praxe nějaké zkušenosti s ohlasy žáků na kurz?

- a) líbilo se jim to
- b) nebylo to podle nich nic moc
- c) nelíbilo se jim to
- d) mělo to pro ně přínos
- e) v ničem jim to nepomohlo
- f) vyřešili tam problém
- g) nemám informace
- h) jiné (uveďte)

17) V případě, že škola získá zpětnou vazbu od žáků či pedagogů, jak by s takto získanými informacemi mělo být podle Vás především naloženo?

- a) měly by sloužit pro informovanost třídního učitele
- b) měly by sloužit pro informovanost vedení školy
- c) měly by sloužit pro informovanost rodičů
- d) měly by sloužit pro třídní učitele a jejich práci s třídním kolektivem
- e) měly by sloužit pro přípravu dalších adaptačních kurzů
- f) nemělo by s nimi být dále pracováno
- g) další možnost (uveďte)

18) Myslíte si, že by měli být pedagogové ve vaší škole speciálně školeni pro pořádání adaptačních kurzů?

- a) ano
- b) ano, naše škola takové má
- c) ne
- d) ne, naše škola takové ani nemá
- e) nevím

19) Co je v dnešní době dle Vašeho mínění největším úskalím při pořádání/organizaci adaptačních kurzů?

- a) jejich finanční náročnost pro žáky
- b) neochota pedagogů účastnit se těchto kurzů
- c) nezájem vedení školy o tuto aktivitu

- d) neochota rodičů pouštět děti na adaptační kurzy
- e) není snadné sehnat kvalitního organizátora
- f) další (uveďte)
- g) nevím

20) Jestliže škola nepořádá adaptační kurzy pro žáky své školy, měla by pořádat jiné aktivity pro vzájemné seznámení žáků a poznání kolektivu?

- a) ano
uveďte jaká
- b) ne
- c) nevím

21) Kdo by dle Vašeho názoru měl pořádat adaptační kurzy? Koho byste pověřili jeho přípravou a realizací?

- a) vlastní pedagogický tým
- b) soukromou firmu specializující se na tyto činnosti
- c) některou z neziskových organizací
- d) rodiče žáků
- e) jiná možnost (uveďte).....
- f) nevím

22) Mohly by podle Vás napomoci adaptační kurzy třídním učitelům lépe zvládat třídní kolektiv?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

23) Jaký je Váš názor na poskytované služby nabízené při adaptačních kurzech (ať už z vlastní zkušenosti či doslechu):

- a) panuje celková spokojenost
- b) mělo by být lepší stravování (např. více jídla, pití)
- c) mělo by být lepší ubytování
- d) měla by být lepší cena v poměru s kvalitou služeb (ubytovacích a stravovacích)
- e) měla by být lepší organizace aktivit (přesné určení pravidel, náhradní aktivity)
- f) měla by být lepší informovanost – jak školy, tak rodičů, vedení školy
- g) nebyli jsme v minulosti spokojeni, hledáme nové možnosti, nové pořadatele
- h) nevím, s tímto jsem se nikdy nesetkal/-a

24) Je dle Vašeho názoru důležitá přítomnost preventisty či psychologa na adaptačních kurzech?

- a) je to nutnost
- b) ano
- c) spíše ano
- d) spíše ne, je s nimi pedagog
- e) ne
- f) nevím

25) Měl by mít třídní učitel možnost zasahovat do přípravy adaptačního kurzu pro vlastní třídu? V případě, že je pořádání zadáno externí organizací?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) nevím

26) Podílíte se (podíleli byste se) aktivně na přípravě a realizaci adaptačního kurzu pro vaši třídu?

- a) rozhodně ano (uveďte jak)
- b) spíše ano (uveďte jak)
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplňování dotazníku!