

Analýza a hodnocení adaptačních programů realizovaných na druhém stupni ZŠ

Kamila Kotačková

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kamila Kotačková**
Osobní číslo: **H21499**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Analýza a hodnocení adaptačních programů realizovaných na druhém stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního prostředí, teorie adaptace a adaptačních programů.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- DUBEC, Michal, 2007. Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-22-7.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, 2002. Pedagogika volného času. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.
- VALENTA, Josef, 2005. Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4514-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

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 26.4.2024

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 nevdělečně 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá analýzou a hodnocením adaptačních programů realizovaných na druhém stupni základních škol. V teoretické části je zdůrazněna zážitková pedagogika a adaptační programy. V rámci praktické části bylo realizováno kvantitativní šetření mezi žáky, kteří hodnotili, adaptační programy v oblasti obsahu, aktivit, doby trvání, komunikace a samotné odbornosti učitelů nebo lektorů. Výsledky ukázaly, že tyto programy na druhém stupni základních škol, byly obecně hodnoceny velmi pozitivně.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, adaptační programy, adaptace, žáci 6. třídy, zážitek, hra

ABSTRACT

This bachelor's thesis examines the analysis and evaluation of adaptation programs implemented at the upper primary school level. The theoretical part emphasizes experiential education and adaptation programs. In the practical part, a quantitative survey was conducted among students who evaluated the adaptation programs in terms of content, activities, duration, communication, and the professionalism of teachers or instructors. The results showed that these programs at the secondary level of elementary schools were generally rated very positively.

Keywords: experiential education, adaptation programs, adaptation, sixth-grade students, experience, game

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Martincové, Ph.D., za její vstřícnost, cenné rady, trpělivost a odborné vedení, které mi poskytla během celého procesu psaní práce. Děkuji také všem respondentům, kteří se podíleli na mém výzkumu, za jejich ochotu a účast. A nakonec bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za jejich neustálou podporu a povzbuzení.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	11
1.1 PRINCIPY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	12
1.2 CÍLE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	12
1.3 PŘÍSTUPY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	13
1.3.1 Prázdninová škola Lipnice	14
1.4 HRA JAKO KLÍČOVÝ PRVEK ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	16
2 ADAPTAČNÍ KURZ	18
2.1 PILÍŘE ADAPTAČNÍCH KURZŮ	19
2.2 CÍLE ADAPTAČNÍCH KURZŮ	20
2.3 CHARAKTERISTIKA HER POUŽÍVANÝCH NA ADAPTAČNÍM KURZU	21
2.4 ORGANIZACE ZABÝVAJÍCÍ SE ADAPTAČNÍMI KURZY	22
II PRAKTICKÁ ČÁST	24
3 DESIGN VÝZKUMU	25
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	26
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	26
3.3 POJETÍ VÝZKUMU	27
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	27
3.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	29
3.6 METODY ANALÝZY DAT	30
4 ANALÝZA DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
4.1 OBSAH.....	31
4.2 AKTIVITY	34
4.3 DÉLKA.....	38
4.4 KOMUNIKACE S UČITELI/LEKTORY	40
4.5 HODNOCENÍ UČITELŮ/LEKTORŮ	43
5 INTERPRETACE DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	52
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	56
SEZNAM GRAFŮ	57
SEZNAM TABULEK	58
SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Jedním z přístupů, který získává na popularitě je zážitková pedagogika. Tento přístup klade důraz na aktivní zapojení žáků do procesu učení prostřednictvím reálných zážitků a prožitků. Tato bakalářská práce se zaměřuje na využití zážitkové pedagogiky, zejména v kontextu adaptačních kurzů. Adaptační kurzy, které využívají zážitkovou pedagogiku, mají za cíl nejen podpořit sociální a komunikační dovednosti účastníků, ale také má napomoci rychlejší adaptaci na nové prostředí, což je důležité pro úspěšnou integraci do kolektivu.

V teoretické části se podrobně věnujeme dvěma hlavním tématům – zážitkové pedagogice a adaptačním programům. Začínáme definicí a popisem zážitkové pedagogiky, vysvětlujeme její klíčové principy, metody a cíle. Detailněji popisujeme přístupy zážitkové pedagogiky a konkrétněji vysvětlujeme Prázdninovou školu Lipnici a její vývoj v rámci zážitkové pedagogiky. Dále se práce soustředí na adaptační programy. Zaměřujeme se na objasnění pojmu „adaptační kurz“ a také na pojem „adaptace“, protože jsou s tímto pojmem spojeny adaptační kurzy. Zmiňujeme pilíře, cíle a aktivity, které jsou součástí adaptačních kurzů. Také se věnujeme organizacím, které se soustředí na adaptaci prostřednictvím adaptačních kurzů.

V praktické části naší bakalářské práce si nejprve popíšeme metodologii našeho výzkumu, včetně stanovení výzkumných otázek a cílů, které se snažíme zkoumat. Rozebereme, jaké výzkumné techniky a nástroje jsme použili pro sběr a analýzu dat. Dále se věnujeme popisu výzkumného vzorku. Cílem je hodnocení adaptačních programů v různých aspektech. Ve druhé kapitole praktické části práce provedeme detailní analýzu získaných dat a na závěr práce formulujeme interpretaci a doporučení pro vzdělávací praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

V rámci adaptačních kurzů se často setkáváme se zážitkovou pedagogikou, která je klíčovým prvkem. Umožňuje žákům aktivně se zapojit do různých aktivit a interakcí, což podporuje jejich osobní rozvoj a vytváření vztahů v kolektivu.

Zážitková pedagogika, též nazývaná jako prožitková pedagogika nebo experimentální pedagogika, je jedním ze základních konceptů v oblasti práce s hrou. I když její kořeny sahají až do antiky nebo renesance, skutečné počátky zážitkové pedagogiky jsou spojeny s prací německého pedagoga Kurta Hahna. Hahn se ve 40. letech 20. století zabýval zakládáním „ostrovů uzdravování“, což byly centra, kde by se prostřednictvím „výchovy v přírodě“ měla rozvíjet osobnost účastníků a překonávat vzájemné předsudky mezi různými skupinami. (Činčera, 2007)

Česká zážitková pedagogika klade velký důraz na důležitost **prožitku, zážitku a zkušenosti**. Tyto aspekty jsou vytvářeny prostřednictvím pečlivě plánovaných a realizovaných situací tak, aby podporovaly interakci a participaci účastníků. **Hra** je často používaným prostředkem k dosažení těchto cílů. Celý proces je pak celou dobu evaluován a zpracováván s cílem dosáhnout co největšího **rozvojového** potenciálu. Tento přístup odlišuje českou zážitkovou pedagogiku a dělá ji unikátní a originální. To znamená, že namísto zaměření se na získávání vědomostí a dovedností, se tento přístup soustředí na **rozvoj osobnosti**. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Podle Hanuše a Chytilové (2009) je prožitek založen na několika charakteristikách. Jednou z nich je **nenahraditelnost** v lidském životě, což znamená, že každá zkušenost, kterou prožíváme je jedinečná a nenahraditelná. Zaměřujeme se na konkrétní události, které se odehrávají v určitém čase a prostoru. Další důležitou charakteristikou je **jedinečnost** prožitku, která nám připomíná, že každá zkušenost je individuální a nelze ji změnit na jinou s podobným významem pro jednotlivce. Dále je zde **individuálnost**, která nás učí, že každý člověk prožívá danou situaci individuálně, podle svých osobních charakteristik a dřívějších zkušeností. Požitek je také úzce spojen s obsahem události, což naznačuje **intencionálnost**, tedy to, co prožíváme, ovlivňuje, jak se v té dané situaci cítíme. **Nepřenositelnost** prožitku znamená, že každý člověk prožívá své zážitky individuálně a nelze je plně sdílet s jinými lidmi. Nakonec je tu **komplexnost** prožitku, která nám ukazuje, že prožitek není jenom o logice nebo emocích. Silné prožitky vyžadují zapojení těla a mysli.

Nyní přecházíme k principům zážitkové pedagogiky, které umožňují efektivně využívat prožitky pro výchovu a vzdělávání účastníků.

1.1 Principy zážitkové pedagogiky

Základním principem zážitkové pedagogiky je využití reálného prožitku k výchově a vzdělávání. Tento přístup se zaměřuje na aktivní zapojení účastníků do procesu učení prostřednictvím nových zážitků. Způsob, jakým jsou tyto zážitky navozeny a zpracovány, se liší v závislosti na cílové skupině a pedagogických cílech programu. (Svozilová, 2004)

Principy zážitkové pedagogiky, které jsme vybrali jsou zvláště důležité v adaptačních programech, neboť pomáhají novým účastníkům lépe se integrovat a adaptovat. Tyto principy zdůrazňují, že propojení získaných zkušeností s každodenním životem, jsou důležité pro úspěšnou integraci nových účastníků. Důležité je, aby noví účastníci lépe pochopili, jak jejich jednání ovlivňuje situace kolem nich a jak se efektivně vypořádat s novými situacemi. Tímto způsobem se učí, jak se úspěšně adaptovat na různé situace. Podpora spolupráce a budování kolektivu je důležitá pro nové účastníky, jelikož jim umožňuje integrovat se do nového týmu a rozvíjet vztahy s ostatními spolužáky. Pedagogika zážitku přispívá k rozšíření individuálního obzoru prostřednictvím kontrastních zkušeností. Účastníci mají možnost poznat a porovnat sám sebe se svými spolužáky, což jim umožní lepší orientaci v novém prostředí a pochopení svého místa v kolektivu. Celkově pedagogika zážitku uspokojuje především nároky mladých lidí, pro které je adaptace výzvou. Je důležité, aby adaptační programy byly pro ně atraktivní a naplňující, aby je motivovaly k účasti a podpořily jejich osobní rozvoj. (Vážanský, Smékal, 1995)

Nyní přecházíme k cílům zážitkové pedagogiky, které umožňují porozumění tomu, jak může tato forma vzdělávání pozitivně ovlivnit životy účastníků.

1.2 Cíle zážitkové pedagogiky

Cílem zážitkové pedagogiky, jak uvádí Pelánek (2008), je poskytnout účastníkům aktivní způsob trávení volného času, což podporuje jejich zapojení a aktivní účast místo pouhého pasivního přijímání předem organizované zábavy. Jinými slovy, místo pasivního přijímání zábavy se sami účastní různých aktivit. Tímto způsobem se předchází patologickým jevům, jako je vandalismus a kriminalita, a pro některé cílové skupiny je to dostačující. Nicméně, zážitkové akce často nabízejí i další výhody, jako je budování nových vztahů, rozvoj sociálních dovedností (komunikace, spolupráce, vedení lidí, tolerance), rozvoj fyzické

kondice, podpora tvořivosti, fantazie a představivosti, pobyt a kontakt s přírodou. Tyto akce mohou také sloužit jako prostředek k sebepoznání, vytržení ze stereotypu, inspiraci nebo zábavě. Každá dobře připravená akce aspoň částečně splňuje tyto obecné cíle.

Jirásek in Gymnasion (2004) zdůrazňuje, že prostřednictvím prožitků, které zažíváme, se snažíme získat zkušenosti, které budou mít trvalejší dopad na naše životy.

Teď se podíváme na různorodé přístupy zážitkové pedagogiky, které se vyvinuly ve světovém kontextu.

1.3 Přístupy zážitkové pedagogiky

V různých částech světa existují odlišné přístupy zážitkové pedagogiky. V tomto ohledu nejčastěji hovoříme o německé, britské, americké, severské a české linii a zdrojích zážitkové pedagogiky. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Pro pochopení rozdílů mezi různými přístupy zážitkové pedagogiky, stačí sledovat základní zdroje pro tvorbu vlastní svébytné koncepce a metodiky, které ovlivňují každý z těchto přístupů: (Hanuš, Chytilová, 2009)

- Německá linie zážitkové pedagogiky se opírá o instituce jako venkovské výchovné ústavy H. Lietze, salemskou školu K. Hahna, Waisenhaus-Kurzschulen, W. Neubert a M. Šlechtová.
- Britská linie zážitkové pedagogiky je spojena s institucemi jako Gordonstounská škola K. Hahna a koncepty jako City Challenge, City Bound, Aberdovey – Short Term School, The Mountains Speak for Themselves, Outward Bound.
- Americká linie zážitkové pedagogiky se opírá o programy jako je Project Adventure, Adventure Based Counseling, Adventure in the Classroom, Adventure Programming.
- Severská linie zážitkové pedagogiky se inspirovala osobností jako Fridtjof Nansen a konceptem Friluftsliv.
- V České linii zážitkové pedagogiky jde o zdroje jako je Junák – český skaut, Lesní moudrost, Tramping, Foglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, P. Tajovský, A. Gintel – experimentální období, Prázdninová škola Lipnice.

Z České linie je v současné době nejvíce populární Prázdninová škola Lipnice, která je spojena se zážitkovou pedagogikou. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Nyní se podíváme na popis této školy, abychom lépe porozuměli jejímu vlivu a přínosu v zážitkové pedagogice.

1.3.1 Prázdninová škola Lipnice

Její specifickým rysem je, že se zaměřuje na období adolescence a pozdní adolescence a používá zážitkovou pedagogiku jako hlavní metodu. Vznik Prázdninové školy Lipnice v roce 1977 byl předcházen dlouhým vývojem, který sahá až do období před rokem 1964. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Pro lepší pochopení historického kontextu a vývoje, budeme popisovat jednotlivé etapy, které vedly k jejímu vzniku:

- **OBDOBÍ SMĚŘOVÁNÍ (1964–1970)**

V šedesátých letech se na Sluneční pasece pod Křemešником konaly první Tábornické školy, které byly pořádány Československým svazem mládeže (ČSM) v letech 1964-1967 a Československou tělovýchovnou unií (ČTU) v letech 1968-1970. Pro odlišné pojetí navržených škol od turistiky byl zaveden pojem „**tábornická škola**“ a pro činnost pojem „**tábornictví**“. Na tábornických školách, byly zahrnuty osvědčené prvky zálesáckých a sportovních aktivit, které byly používány v dřívějších organizacích jako Lesní moudrost, Junák a trampské hnutí. (Hanuš, Chytilová, 2009)

- **OBDOBÍ EXPERIMENTŮ (1970-1976)**

Na začátku sedmdesátých let vzniklo hnutí, které se snažilo spojit pobyt v přírodě s tělocvičnými a kulturními aktivitami. Jedním z prvních experimentů byl projekt **Pokus pro dvacet** (1970), který zahrnoval **intenzivní rekreační program** pro mladé lidi ve věku od 16 do 24 let, kombinující pohybové aktivity s kulturními akcemi. V roce 1971 vznikl nový koncept **Gymnasion**, který představoval inovativní přístup k výchově a rekreaci mládeže v přírodě, zahrnující širokou škálu aktivit od sportovních a uměleckých po osobní rozvoj a hry. Během tohoto období se rozvíjí základní koncept české zážitkové pedagogiky, který je dodnes rozvíjen. (Hanuš, Chytilová, 2009)

- **OBDOBÍ PRÁZDNINOVÉ ŠKOLY (1977-1989)**

V roce 1977 se konal ve Žďáru nad Sázavou celostátní seminář na téma „rozvoj moderních forem pobytu v přírodě a turistiky“, který potvrdil účinnost experimentálních akcí. Na základě tohoto semináře byla založena **Prázdňinová škola ČÚV SSM** v Praze s cílem předávat a rozvíjet nové formy rekreace, pobytu a výchovy v přírodě pro členy SSM. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Cílem Prázdňinové školy bylo připravovat mladé jedince na jejich budoucí roli ve společnosti a v pracovním životě, prostřednictvím získávání různých zkušeností a prožitků. Škola se snažila naučit lidi nejen plnit různé povinnosti a zastávat různé role, ale také žít plnohodnotným životem. (Hanuš, Chytilová, 2009)

- **OBDOBÍ PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE, O. S. (1990 AŽ SOUČASNOST)**

Po událostech „sametové revoluce“ v listopadu 1989, vedení Prázdňinové školy Lipnice (PŠL) se rozhodlo změnit status této instituce na občanské sdružení, které dostalo název Prázdňinová škola Lipnice (únor 1990). V červnu 1991 byla PŠL přijata do mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Zážitková pedagogika Prázdňinové školy Lipnice je zaměřena na výchovné a rekreační projekty pro dospívající a mladé dospělé, které trvají od jednorázových akcí po 3-18denní kurzy. Klade důraz na skupinovou a osobnostní dynamiku, emocionální vyváženost a cílenou dramaturgii tzn. plánování aktivit s cílem vytvářet různorodé příběhy, role a situace, které podporují aktivní účast účastníků. Hlavními prvky Prázdňinové školy Lipnice jsou nejen tábornictví a přírodní sporty (horolezectví, orientační běh, přírodní víceboj apod.), ale také různé typy **her**. Tyto hry zahrnují různé typy, jako jsou málo strukturované, psychologické, strategické, inscenační, simulační a dramatické hry. Díky používání těchto aktivit, zážitková pedagogika Prázdňinové školy Lipnice, začala klást větší důraz na pojmy jako jsou **prožitek, hra a evaluace**. Vyvinula vlastní metody a metodiku práce, což představuje klíčový faktor pro úspěch této zážitkové pedagogiky, zahrnující cílování (jasně definované cíle kurzu), motivaci, dramaturgii, výrazové prostředky, jako je použití hudby, barev, pohybu apod., ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací, zpětnou vazbu, skupinovou dynamiku a osobnost pedagoga. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Jirásek (2019) se s Hanušem a Chytilovou (2009) ztotožňuje v interpretaci zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnická, avšak uvádí odlišné parametry, jako je délka kurzů, které „*trvají nejméně sedm, avšak často více dní*“ (Jirásek, 2019, s. 21) a specifikuje konkrétní počet členů skupiny, které se na nich setkávají, „*má okolo 30 členů, např. 24 účastníků a 6 instruktorů*“ (Jirásek, 2019, s. 21).

Nyní si představíme hru, která představuje důležitý prvek zážitkové pedagogiky.

1.4 Hra jako klíčový prvek zážitkové pedagogiky

J. A. Komenský již ve svých pracích zdůrazňoval důležitost hry v procesu vzdělávání. Nicméně nejvíce se této problematice věnoval ve svém spise *Škola hrou*, který vytvořil během svého působení na gymnáziu v Sedmihradsku. V té době se tam setkával s nedostatečným zájmem žáků o výuku, a proto hledal způsoby, jak tento zájem posílit. Vytvořil osm divadelních her určených pro žáky, které s nimi následně nacvičil. Tyto hry nebyly jen zábavou, ale měly za cíl záměrně a cíleně předávat znalosti z oblasti přírody a života určené komunity. (Medlíková, 2010)

Komenský stanovil zásady, které by měla hra dodržovat, aby plnila svůj výchovný a vzdělávací účel. Tyto zásady zahrnují několik důležitých bodů. Hra by měla podporovat pohyb. Dále by měla být poskytnuta možnost svobodného rozhodnutí, zda se hry účastnit či nikoliv. Další důležitou zásadou je společenský charakter hry, který umožňuje dětem učit se spolupráci a existence prvků soutěže ve hře dodává motivaci. Komenský rovněž zdůrazňoval nutnost stanovení jasných pravidel a řádu. Jednoduchost a snadnost hry jsou také důležité, aby byla hra přístupná pro všechny. A nakonec určení časového omezení hry. (Medlíková, 2010)

Jak uvádí Hanuš, Chytilová (2009), hra je v pedagogické praxi nenahraditelným prostředkem pro výchovu. Hra přináší situace, příběhy a role, ve kterých se jednotlivci či skupiny rozvíjejí a získávají nové poznatky, dovednosti a zkušenosti. Je prostředkem k ověřování teoretických znalostí, úrovně dovedností a propojování těchto poznatků se schopností jejich využití v reálném životě. Hra umožňuje zkoumat vlastní názory, hodnoty a postoje, zatímco současně poskytuje vhled do vlastní osobnosti, porozumění druhým lidem a okolnímu světu. **Cíl** je klíčovým prvkem, který definuje směr a účel hry. Jeho stanovením určujeme, jakým směrem se má hra vyvíjet a jaký výsledek by měla přinést. Bez jasně stanoveného cíle by hra ztrácela svůj význam a smysl. Cíl musí být jasně a přesně formulovatelný, dosažitelný a realizovatelný. Důležité je, aby byl vyjádřen jednoduchými

termíny, které nebudou zavádějící a složité. Hlavním účelem cíle je podpořit nejvyšší možnou míru osobního růstu a rozvoje každého jedince. **Hra je považována za nejlepší nástroj podporující harmonický a vyvážený rozvoj osobnosti.** (Hanuš, Chytilová, 2009) „*Hra postupuje životem člověka od začátku do jeho konce. Je to skutečná, reálná činnost, aktivita, která má určité charakteristiky. Jak v dětství a dospívání, tak ve vyšším věku je hra tou kategorií, kterou měníme nejen sebe, ale své okolí významněji, než si mnohokrát uvědomujeme. Hrou řešíme konflikty, socializace probíhá ve hře v úrovni silné prožitkovosti a mění osobnost jedince tak nenápadně a současně důsledně i důkladně, že si to ani neuvědomujeme*“. (Mazal, 2007)

Hra a zábavné vzdělávání patří mezi nástroje tzv. zážitkové pedagogiky. Pokud se jedinec rozhodne přijmout pravidla hry, stává se aktivním tvůrcem nových událostí a prožívá činnosti přímo a autenticky. Nespolehá na instrukce učitele nebo encyklopedické znalosti, ale na své vlastní schopnosti a spolupráci s ostatními hráči. Jeho cílem je překonat výzvy a překážky vytvořené pravidly hry. Získané zkušenosti pak mohou posílit jeho osobnostní růst a podpořit možné změny. (Průcha, ed., 2009)

Z textu vyplývá, že hra není pouze zábavnou aktivitou, ale také důležitým prostředkem pro vzdělávání, výchovu a osobní rozvoj.

Dělení her

Podle Zelinové (2007) existují tři typy her:

1. *Didaktická hra* – tento typ her se zaměřuje na poskytování nových poznatků a vědomostí.
2. *Výchovná hra* – klade důraz na prožitek, zážitky, city a emoce. Tyto hry často vyvolávají napětí a následné uvolnění a mají za cíl přinášet radost a zábavu.
3. *Tvořivá hra* – umožňují jednotlivci vyjádřit svou kreativitu a fantazii. Pomáhají rozvíjet samostatnost, motivaci, myšlení a schopnost řešit problémy.

Zážitková pedagogika tedy zdůrazňuje hru jako klíčový prvek, přičemž ji i J. A. Komenský ve svém díle *Škola hrou*, považoval za důležitou.

2 ADAPTAČNÍ KURZ

V úvodu se zaměříme na objasnění pojmu „adaptační kurz“, který je důležitý v oblasti integrace a přizpůsobení se novému prostředí. Pro lepší pochopení tohoto konceptu použijí dvě definice, které pomohou osvětlit jeho podstatu:

- Adaptační kurzy jsou akce zaměřené na nové třídy, ale i pro ty, kteří se již znají. Jsou klíčovým prvkem začátku školního roku. Cílem těchto akcí je posílení kolektivu, budování pevných vztahů mezi žáky, rozvoj komunikace a vzájemného poznávání. Délka trvání se obvykle pohybuje od dvou dnů do jednoho týdne. (Pelánek, 2008)
- Adaptační soustředění poskytují jedinečnou možnost pro studenty navzájem se lépe poznat a posílit vztahy v rámci třídy. Během těchto soustředění lze tyto procesy vzájemného seznámení a sblížování, které by normálně ve školním prostředí trvaly měsíce, významně urychlit. (Dubec, 2007)

Výzkumy ukazují, že adaptační programy mohou mít významný pozitivní dopad na žáky. Podle analýzy 96 studií od Hattie et al. (1997) in Rickinson et al. (2004) dobrodružné programy zlepšují míru učení u studentů o přibližně 15 % ve srovnání s těmi, kteří se těchto programů neúčastnili. Další studie, jako jsou ty od Cason a Gillis (1994) in Rickinson et al. (2004), kteří analyzovali 43 studií zaměřených na dobrodružné programy pro dospívající, zjistili průměrné zvýšení účinku těchto programů o 12 %. Tyto výsledky potvrzují, že adaptační programy jsou efektivní v podpoře sociálních dovedností, zvýšení sebeúcty a zlepšení schopnosti studentů adaptovat se na nové situace.

Hattie et al. (1997) in Rickinson et al. (2004) uvádí, že hlavním charakteristickým rysem outdoorových programů (v našem případě adaptačních programů) je, že jsou účastníci zapojeni do fyzicky aktivních činností, které se odehrávají mimo jejich běžné prostředí (v našem případě školy).

Adaptační kurzy se opírají o principy zážitkové pedagogiky a zahrnují různé aktivity v přírodě, psychosociální hry, sportovní činnosti, turistiku a další programy. Konají se obvykle ve třech důležitých fázích školního vzdělávání, a to pro nově přijaté prvňáčky, při přechodu na druhý stupeň základní školy a při přechodu na střední školy. (Metodický portál RVP, 2011)

Adaptační kurzy jsou spojeny s pojmem **adaptace**. Podle Jandourka (2012), pochází (z latinského *adaptatio – přizpůsobení*) a je to proces, který zahrnuje schopnost jednotlivce,

instituce, systému nebo kultury přizpůsobit se vnějším podnětům. V biologii, adaptace představuje základní mechanismus, který se snaží jedinci pomoci, vyrovnat se se svým prostředím. Adaptace zahrnuje akomodaci (například, když se zornice oka zužují ve tmě a rozšiřují na světle). Dále zahrnuje asimilaci (například, organismus využívá dostupné zdroje energie nebo živin pro svůj růst, vývoj a přežití).

Podle Paulíka (2010) je adaptace proces, při kterém se jednotlivci (v našem případě žáci 6. třídy) přizpůsobují novým podmínkám a prostředí (v našem případě podmínkám a prostředí ve škole), což je klíčovým mechanismem pro jejich přežití (tedy pro jejich úspěch a pohodlný přechod na druhý stupeň ZŠ).

Křivohlavý (2011) vysvětluje adaptaci jako schopnost přizpůsobit si a přizpůsobit se, což je klíčový prvek plasticity v lidském chování. Tato plasticita umožňuje jednotlivcům měnit své chování v reakci na změny životních podmínek. Adaptovat se znamená, přizpůsobit se situacím, které nelze změnit, jako například povinnost dítěte chodit do školy. Tento druh adaptace se projevuje postupným zvykáním si na nové podmínky a prostředí. Adaptovat si, znamená, upravovat okolí tak, aby se jedinci lépe žilo. Podobně jako, když si stavím střechu nad hlavou, aby nás chránila před deštěm. (Křivohlavý, 2011). V našem případě se to vztahuje na adaptační programy pro žáky, kde lektoři nebo učitelé upraví prostředí tak, aby lépe vyhovovalo potřebám žáků a podporovalo jejich úspěch ve škole.

2.1 Pilíře adaptačních kurzů

Dubec (2007) ve své publikaci uvádí, že adaptační programy jsou postaveny na pěti pilířích: Těmi pilíři jsou:

1. **Pobyt mimo školu** – jedním z hlavních prvků těchto programů je vytržení účastníků z jejich běžného prostředí, jako je škola a domov. Tato změna prostředí má za cíl vyvolat u účastníků odlišné prožitky a chování, jelikož odtržení od běžného prostředí může často vést k novým zážitkům a perspektivám.
2. **Společné zážitky** – dalším prvkem adaptačních programů jsou společné zážitky, které jsou realizovány pomocí metod zážitkové pedagogiky. Účastníci se zapojují do různých aktivit, které mají za cíl nejen posílení kolektivu, ale také vyvolání u nich různých prožitků a zkušeností.

3. **Spolupráce** – jedním z hlavních cílů těchto programů je posílení vztahů a koheze v rámci skupiny. Tento cíl je často dosažen prostřednictvím aktivit, které vyžadují spolupráci a interakci mezi účastníky, a které pomáhají budovat důvěru mezi sebou.
4. **Čas pro sebe** – adaptace na nové prostředí a nové skupinové dynamiky může být náročná, proto je v rámci adaptačních programů poskytnutý čas, kdy si účastníci mohou užít volného času a odpočinku, podle svých potřeb. Tento volný čas dává prostor k uvolnění a vzájemnému poznání.
5. **Provázející přístup** – zaměřuje se na podporu komunikace mezi účastníky a na povzbuzení jejich osobní aktivity. Tímto způsobem je vytvářeno prostředí, které umožňuje účastníkům svobodně sdílet své myšlenky a pocity. Zároveň poskytuje jasnou strukturu a podporu, aby se účastníci cítili pohodlně a v bezpečí během programu.

Nyní se podíváme na prozkoumání cílů, které tyto programy mají.

2.2 Cíle adaptačních kurzů

Adaptační kurzy by měly primárně usnadnit žákům rychlejší přizpůsobení se novému školnímu prostředí a podporovat jejich aktivní zapojení do školního dění. Dále by měly vytvářet příjemnou atmosféru plnou radosti a kreativní spolupráce, podporovat toleranci a vzájemný respekt mezi studenty a měly by napomáhat rozvoji kvalitních vztahů mezi studenty a jejich rodiči. (Kudláček, Valenta, Magerová, 2004)

Podobné cíle má také agentura Wenku.cz, která zdůrazňuje, seznámení spolužáků - tento cíl není pouze o zapamatování jmen, ale o důkladném seznámení se zájmy, osobnostmi a sociálními rolmi v rámci skupiny, a aby se třída vnímala jako celek. Dalším cílem je rozvoj sociálních dovedností, kde komunikace a spolupráce jsou chápány jako mnohem víc než jen sdílení rozhovoru a aktivit. Tento cíl vyžaduje sebereflexi, empatii, uvědomění si vlastních i ostatních potřeb a schopnost reflektovat svou roli v interakcích. Důležitým cílem je také budování bezpečného komunikačního prostředí, kde je kladen důraz na vytvoření klimatu otevřené a bezpečné komunikace a sdílení, které má za cíl předejít vzniku šikany ve skupině. Rozvoj identity a koheze skupiny, má za cíl posílit identitu a soudržnost skupiny, aby se členové cítili součástí celku. Posledním cílem je navázání vztahu mezi třídou a třídním učitelem, kde snahou je prohloubit vztah mezi třídou a učitelem na osobní úrovni, aby se vytvořila otevřená komunikace a vzájemná důvěra. (Agentura Wenku s.r.o., 2024)

Výzkum, který se týká vlivu kurzů v přírodě na sociální vztahy ve školních třídách od Kalkusové (2017) zdůrazňuje pozitivní dopad venkovních aktivit na rozvoj sociálních vztahů, týmovou dynamiku a spolupráci mezi žáky. Tyto výsledky jsou v souladu s hlavními cíli adaptačních kurzů.

S pochopením cílů, které směřují k naplnění, se nyní zaměříme na hry a aktivity.

2.3 Charakteristika her používaných na adaptačním kurzu

Aktivity, které uvádí Dubec (2007), mohou efektivně přispět k dosažení výše uvedených cílů současně. Mezi tyto aktivity patří:

1. **Rozehřívací aktivity** – žáci se zapojují do lehkých a zábavných aktivit, které podporují spolupráci mezi spolužáky a pomáhají jim se lépe poznat mimo školu.
2. **Aktivity zaměřené na prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele** – žáci získávají nové informace o učiteli a navzájem sdílejí své zájmy a zkušenosti. Žáci se aktivně zapojují do procesu otázek a odpovědí, což posiluje jejich vzájemné vztahy. Učitel je aktivně zapojen do dialogu, kde odpovídá na otázky žáků a sdílí své zkušenosti a názory.
3. **Aktivity zaměřené na nastartování spolupráce mezi žáky a řešení konfliktů při skupinové práci** – žáci se učí pracovat v týmu a řešit konfliktní situace.
4. **Aktivity zaměřené na společné zvládnání náročných situací** – žák zformuluje alespoň tři doporučení pro efektivní týmovou práci s ostatními spolužáky. Následně hodnotí zkušenosti se spoluprací, jak se jim dařilo dodržovat tato doporučení a jakým způsobem přispívali k úspěšnému fungování týmu.
5. **Aktivity zaměřené na rozvoj důvěry** – žáci se zapojují do aktivit, které podporují otevřenou komunikaci a vzájemné porozumění, čímž se buduje atmosféra důvěry a respektu v rámci třídy.
6. **Aktivity zaměřené na zformulování základních pravidel třídy a na zhodnocení a uzavření celé akce** – žáci společně formulují pravidla třídy a svým podpisem se zavazují k jejich dodržování. Poté písemně reflektují své zkušenosti z celého programu, hodnotí jednotlivé části a sdílejí, co si z něj odnáší.

Nyní přejdeme k představení organizací, které tyto kurzy realizují a jak přispívají k jejich úspěchu.

2.4 Organizace zabývající se adaptačními kurzy

V této části si představíme organizace, které se soustředí na adaptaci prostřednictvím adaptačních kurzů.

Hnutí GO!

Občanské sdružení Hnutí GO! Vzniklo v roce 1997 jako experimentální centrum zážitkové pedagogiky pro školy, které také pořádá akreditované semináře pro učitele. Jeho zakladatelé, M. Paulíček, E. Hrabalík a R. Hanuš, ho koncipovali jako otevřenou platformu pro setkávání lidí, myšlenek a projektů vzdělávání, které směřují k pozitivní změně ve školství. Kurz GO! si klade za cíl vytvořit pevné a přátelské skupiny studentů, aby vnímali učitele nejen jako průvodce, ale i jako součást jejich cesty k poznání a radosti ve škole. Pedagogům pak umožňuje vnímat své žáky jako mladší kolegy a jedinečné osobnosti. Organizátoři kurzů usilují o vzájemné poznání skupiny studentů a třídního učitele již před nástupem do školy, aby si mohla vytvořit sociální vazby, zvyknout si na nové prostředí a rychle se zapojit do školního života. Tato iniciativa vznikla v roce 1991 na základě Prázdninové školy Lipnice pod vedením Vladimíra Halady. (Hnutí GO!, z.s., 2021)

Projekt Odyssea

Odyssea se zaměřuje na osobnostní a sociální výchovu (OSV), což je důležité téma, které se nachází v rámcovém vzdělávacím programu, jako průřezové téma. Odyssea jako první v Česku začala poskytovat podporu v oblasti osobnostní a sociální výchovy (OSV) a získala certifikaci jako poskytovatelé primární prevence rizikového chování. (Srb, 2007)

Projekt Odyssea se zaměřuje na podporu osobního rozvoje žáků prostřednictvím vytváření prostředí, které podněcuje efektivní učení a rozvoj vztahů ve třídě. Inspiruje se Odysseovou cestou, která symbolizuje každodenní výzvy, jež žáci musí překonávat také. Cílem je vytvořit prostředí ve školách, které podporuje lepší učení a vztahy mezi žáky a pedagogy. (Projekt Odyssea, z.s., 2023)

Project Adventure

Project Adventure je významnou neziskovou organizací v oblasti zážitkové pedagogiky již od roku 1971. Zaměřuje se na poskytování dobrodružných vzdělávacích zážitků a nástrojů, které pomáhají jednotlivcům, školám, komunitám a organizacím růst. (Project Adventure, nedatováno)

Vychází z hnutí Outward Bound. Cílem je prostřednictvím různých činností podpořit osobní rozvoj dětí a posílit dovednosti, jako individuální a skupinová zodpovědnost, objevování vlastní identity, komunikace a spolupráce, řešení problémů a další. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Další organizace

Další organizace, které se věnují adaptačním programům jsou například: Prev-centrum z.ú., Lužánky – středisko volného času, Cop Outdoor s.r.o., Agentura Wenku s.r.o., Madio z.s., Outdoor Wave s.r.o., společnost Sportlines, Agentura PAC, z.s., Agentura LIZZ s.r.o., Outdoor and Colours, s.r.o., Agentura Babyland s.r.o. a další.

Adaptační kurzy hrají klíčovou roli v integraci a přizpůsobení studentů novému školnímu prostředí. Organizace nejenže podporují adaptační proces, ale také přispívají pro osobní růst a učení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 DESIGN VÝZKUMU

V rámci tohoto výzkumu se zaměříme na hodnocení adaptačního programu, při přechodu na druhý stupeň základní školy, z hlediska subjektivního vnímání žáků 6. třídy. Zahrnuje to hodnocení obsahu a struktury adaptačního programu, aktivit, délky trvání, komunikace s učiteli a zpětnou vazbu na učitele nebo lektory.

Dubec uvádí, že adaptační programy nabízejí jedinečnou příležitost k hlubšímu seznámení a posílení sounáležitosti mezi žáky ve třídě. Proces vzájemného poznávání a budování vztahů, který by jinak ve školním prostředí trval několik měsíců, lze díky těmto programům výrazně urychlit během pouhých několika dní. Za základní prvek adaptačního kurzu je vnímána změna prostředí. Když se žáci dostanou z běžného prostředí školy a domova, může to na nich mít vliv a ovlivnit to, jak se cítí a jak se chovají. Aktivity, ve kterých žáci řeší dané úkoly díky intenzivní spolupráci, mohou být osvědčeným prostředkem pro stmelení třídy a posílení vztahů mezi studenty. Metody zážitkové pedagogiky jsou často používány v adaptačních programech, protože umožňují žákům aktivně se zapojit do různých aktivit a zažít různé prožitky. Možnost si s ostatními spolužáky popovídat je jedním z hlavních cílů adaptačního programu. Díky delším pauzám mezi jednotlivými částmi programu mají žáci příležitost strávit čas podle svých představ a budovat vztahy, které napomáhají lepší integraci do kolektivu. (Dubec, 2007)

Problematicke adaptačních kurzů, se věnuje několik studií. Jak je již zmíněno v teoretické části, studie provedené Hattie et al. (1997) in Rickinson et al. (2004) ukázaly, že dobrodružné programy mají celkově pozitivní účinek na míru učení. Tento účinek odpovídá zhruba 15 % zlepšení míry učení u studentů, kteří se těchto programů účastnili, oproti těm, kteří se jich neúčastnili. Cason a Gillis (1994) in Rickinson et al. (2004) potvrzují, že dobrodružné programy mají obecně pozitivní vliv na osobnostní rozvoj dospívajících. Tyto výsledky podporují závěry předchozího výzkumu Hattie et al. (1997) in Rickinson et al. (2004) a potvrzují tak pozitivní dopad dobrodružných vzdělávacích programů na mladé lidi.

Reddrop (1997) in Rickinson et al. (2004) prezentuje hodnocení programů s mladými delikventy, které zaznamenaly pozitivní efekt na jejich sebeúctu, vnímání sebe sama a pocity kontroly nad vlastními životy.

Britská studie (Clay, 1999, in Rickinson et al. 2004) provedená Ofstedem zkoumala outdoorové a dobrodružné aktivity ve 33 anglických školách. Tato studie zjistila, že

výsledky studentů, kteří se účastnili outdoorových aktivit, byly pozitivní. Prokázali schopnost rozhodování, řešení problémů, mezilidské dovednosti a adaptaci na různé výzvy v průběhu různých aktivit.

Další důkazy ohledně vnímání sebe sama a osobní efektivity byly získány ze studie provedené na 177 australských středoškolských studentech, kteří se účastnili outdoorového vzdělávacího programu (Purdie et. al., 2002).

Jak ukazují tyto výzkumy dobrodružné vzdělávací programy, mají pozitivní vliv na účastníky, zejména mladé lidi. Podporují myšlenku, že mají přínosné účinky na osobní a sociální rozvoj účastníků, a to prostřednictvím posílení dovedností, sebeúcty a mezilidských vztahů.

3.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je analyzovat názory žáků 6. třídy ZŠ, na adaptační programy v rámci jejich přechodu na 2. stupeň. Cílem je tedy zhodnocení obsahu programu, aktivit, délky jeho trvání a úrovně komunikace s učiteli nebo lektory v rámci adaptačního programu. Snahou je rovněž získat názor žáků na pedagogické pracovníky nebo lektory.

Toto hodnocení poskytne komplexní pohled na účinnost programu z perspektivy žáků 6. tříd, tedy jak program vnímají samotní žáci po jeho implementaci.

3.2 Výzkumné otázky

Na základě formulovaných výzkumných cílů jsme vytvořili výzkumné otázky, které nám pomohou výzkum vést v souladu s definovanými výzkumnými cíli.

Hlavní výzkumnou otázkou tohoto výzkumu je **Jak hodnotí žáci 6. třídy ZŠ adaptační programy v rámci jejich přechodu na 2.stupeň?**

V souvislosti s hlavní výzkumnou otázkou jsme formulovali dílčí výzkumné otázky:

1. Jak žáci hodnotili obsah adaptačního programu?
2. Jak žáci hodnotili aktivity adaptačního programu?
3. Jak žáci hodnotili délku adaptačního programu?
4. Jak žáci hodnotili úroveň komunikace s učiteli v rámci adaptačního programu?
5. Jak žáci hodnotili pedagogické pracovníky nebo lektory adaptačního programu?

3.3 Pojetí výzkumu

Cílem je analyzovat, jak žáci 6. třídy základní školy hodnotí adaptační program po jeho implementaci. Pro dosažení tohoto cíle volíme **kvantitativní výzkumné pojetí**, které nám umožní analyzovat názory žáků na různé aspekty tohoto programu. Dotazník bude použit ke shromáždění kvantitativních dat od žáků ze tří vybraných škol, čímž získám subjektivní pohled žáků 6. tříd na adaptační program.

V průběhu výzkumu se zaměříme na hodnocení obsahu, aktivit, délky trvání a komunikace s učiteli v rámci adaptačního programu. Analyzovat budeme také názory žáků na pedagogické pracovníky nebo lektory. Cílem je poskytnout komplexní pohled na účinnost programu z pohledu žáků 6. třídy.

V rámci výzkumného procesu se respektují etické zásady a před zapojením žáků 6. tříd do studie jsou informováni o cílech a průběhu výzkumu. Žáci budou seznámeni o tom, jak budou výsledky výzkumu využity, čímž bude zajištěna otevřenost a důvěryhodnost výzkumného procesu.

Předpokládáme, že žáci mají zkušenosti s adaptačním programem a jsou tedy schopni vyjádřit své názory.

3.4 Výzkumný soubor

Základní soubor

Základní výzkumný soubor představují žáci 6. třídy základní školy, ze tří náhodně vybraných škol ve Zlínském kraji.

Období dospívání představuje přechod mezi dětstvím a dospělostí, který trvá zhruba od 10 do 20 let. Během tohoto období dochází ke komplexním změnám v osobnosti jedince, jak tělesně, tak psychicky a sociálně. Dospívání je charakterizováno hledáním identity, přehodnocování sama sebe a vztahů s ostatními lidmi. Období dospívání lze rozdělit do dvou fází: raná adolescence (pubescence) a pozdní adolescence. (Vágnerová, Lisá, 2021)

V našem případě jsou výzkumným souborem žáci 6. třídy, tudíž si přiblížíme pubescenci tak, jak uvádí Vágnerová a Lisá (2021).

Raná adolescence (pubescence) zahrnuje prvních pět let dospívání, tj. přibližně věk mezi 11 a 15 lety. Během této fáze dochází ke změnám ve vzhledu dospívajícího, což může mít vliv na jeho sebepojetí a chování ve společnosti. Pubescent začíná více opouštět své rodiče a více se orientuje na své vrstevníky. Co se týče školního prostředí, změna z prvního na druhý stupeň základní školy je klíčovým momentem. V této fázi se způsob, jakým jednotlivci

přístupují ke vzdělání, začíná více rozlišovat a stává se individuálnější. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb., první stupeň zahrnuje prvních pět ročníků, druhý stupeň pak šestý až devátý ročník. (Zákon pro lidi, 2004)

Z výroční zprávy České školní inspekce (ČŠI) z roku 2022/2023 vyplývá, že základní školy využívají adaptační programy k budování vztahů ve třídách. Pravidelné adaptační programy jsou častěji organizovány pro žáky prvního stupně (16,5 - 19,6 %), s nejvyšším zastoupením v prvních třídách. Na druhém stupni jsou tyto programy organizovány na 10 – 15 % základních škol, s výjimkou víceletých gymnázií, kde dosahuje až 41 %. Adaptační programy se často uplatňují při významných změnách v kolektivu a také jako reakce na zjištěné vážné problémy ve třídě, které jsou zaznamenány třídními učiteli. Pouze 11 % škol využilo programy v přechodném období z distanční výuky. Většina škol tyto aktivity organizuje samostatně nebo s pomocí externích lektorů. (CSICR, 2023)

Tabulka 1 - Zobrazení využívání adaptačních programů na základních školách podle výroční zprávy České školní inspekce za rok 2022/2023.

Stupeň školy	Pravidelné adaptační programy (%)
První stupeň	16,5-19,6
Druhý stupeň	10-15
Víceletá gymnázia	Až 41

Podle statistické ročenky školství z roku 2022/2023 je ve Zlínském kraji provozováno 144 základních škol s druhým stupněm. Celkem na druhém stupni ZŠ studuje 22 830 žáků, z nichž 11 779 jsou chlapci a 11 051 dívky. (Statistická ročenka školství MŠMT, 2023)

Tabulka 2 - Zobrazení statistických údajů o základních školách ve Zlínském kraji z roku 2022/2023.

Kategorie	Počet
Počet škol	144
Počet chlapců	11 779
Počet dívek	11 051
Celkový počet žáků	22 830

Výběrový soubor

Nejprve jsme kontaktovali deset základních škol ve Zlínském kraji, abychom zjistili jejich ochotu se zapojit do spolupráce. Z této skupiny souhlasilo pouze pět škol. Poté jsme provedli náhodný výběr a vybrali jsme tři základní školy, které souhlasily se zapojením do spolupráce.

Přístup k výzkumnému souboru byl organizován prostřednictvím ředitelů základních škol. Před vyplněním samotného dotazníku byli žáci podrobně seznámeni o účelu dotazníku a bylo jim zdůrazněno jejich zachování anonymity.

V rámci výzkumu, jehož hlavním cílem je analyzovat hodnocení adaptačních programů ze subjektivního pohledu žáků 6. třídy ZŠ, se nám podařilo získat vzorek o velikosti přibližně 106 respondentů. Výzkum se soustředí na pubescenty v průměrném věku 12-13 let, kteří tvoří žáci 6. třídy.

3.5 Výzkumná technika

V rámci výzkumu, kde se zaměřujeme na zhodnocení adaptačního programu ze strany žáků 6. tříd základních škol po jeho implementaci, jsme zvolili již zmíněné kvantitativní šetření. Vytvořili jsem škálový dotazník s 20 uzavřenými (strukturovanými) výroky pro žáky 6. třídy. Odpovědi jsou strukturované na pětibodové stupnici od 1 do 5, kde 1 značí nejhorší hodnocení a 5 nejlepší hodnocení. Dotazník je zaměřen na různé aspekty, které souvisejí s adaptačním programem.

Podle P. Gavory (2000) můžeme dotazník chápat jako prostředek pro shromažďování písemných odpovědí prostřednictvím písemně formulovaných otázek. (Gavora, 2000). Tyto otázky mohou zahrnovat širokou škálu aspektů, a to buď ve vztahu k vnějším jevům, jako jsou například názory učitelů, nebo k vnitřním jevům, jako jsou postoje a motivace. Dotazník samotný představuje systematickou sestavu pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně uspořádány, a na něž respondent poskytuje písemné odpovědi. (Chráška, 2007) Tento typ otázek volíme proto, že jednoduchost a jasnost uzavřených otázek usnadní žákům vyjádřit svůj názor a zároveň nám umožní snadněji analyzovat a interpretovat získané informace v rámci mého výzkumu.

Rozhodli jsme se začlenit do svého dotazníku škálové položky a konkrétně jsme vybrali škálu Likertova typu. Tento přístup umožňuje respondentům vyjádřit svůj stupeň souhlasu nebo nesouhlasu s daným tvrzením na hodnotící škále. Respondentům je předloženo tvrzení, a následně vyjádří svůj postoj označením odpovídajícího čísla na hodnotící škále, například zakroužkováním, umístěním křížku nebo jiným vhodným způsobem. (Chráška, 2007)

V úvodní části dotazníku sdělujeme žákům, kdo jsme a proč provádíme tento výzkum. Také je informujeme o tom, že jejich odpovědi zůstanou anonymní. Tím vytvoříme důvěru, což může povzbudit respondenty k upřímnějšímu a otevřenějšímu vyjádření svých názorů.

Dotazník se strukturuje do pěti částí, přičemž každá z nich směřuje k získání hodnocení a názorů respondentů ohledně adaptačního programu. První část obsahuje výroky (1. – 5.), které jsou zaměřeny na to, jak žáci hodnotili zajímavost programu. Druhá část obsahuje výroky (1. – 5.), které jsou zaměřeny na hodnocení aktivit, jež probíhaly během adaptačního programu. Třetí část obsahuje výroky (1. – 2.), které se zabývají hodnocením délky trvání adaptačního programu. Čtvrtá část obsahuje výroky (1. – 4.), které se týkají komunikace s pedagogickými pracovníky nebo lektory. Poslední pátá část zahrnuje výroky (1. – 4.), které hodnotí pedagogické pracovníky nebo lektory během adaptačního programu. Vyplnění dotazníku zabere maximálně 10 minut času. Je však potřeba zohlednit, že někteří žáci mohou potřebovat více času na zodpovězení formulovaných výroků.

Kompletní dotazník, který jsem použila je v příloze P I: Dotazník.

3.6 Metody analýzy dat

Žáci vyplňovali dotazníky za naší přítomnosti, což poskytlo příležitost okamžitě reagovat na případné dotazy nebo nesrovnalosti ze strany žáků a poskytnout jim potřebné vysvětlení.

Pro vyhodnocení dílčích výzkumných otázek využíváme tabulky četnosti, které nám pomáhají získat přehled o tom, jak respondenti odpovídali na jednotlivé otázky. Na základě těchto tabulek vytváříme grafy. Data z grafů dále doplňujeme slovním hodnocením, kde se snažíme vysvětlit nebo zdůraznit důležité body a souvislosti.

Každá otázka je vyhodnocena zvlášť s ohledem na předem definované cíle.

4 ANALÝZA DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníky byly vyplněny celkem 106 respondenty, osobně a přímo v prostorách školy, kde jsme byli po celou dobu vyplňování přítomni. Po jejich sběru jsme data analyzovali pomocí programů Microsoft Word a Excel.

4.1 Obsah

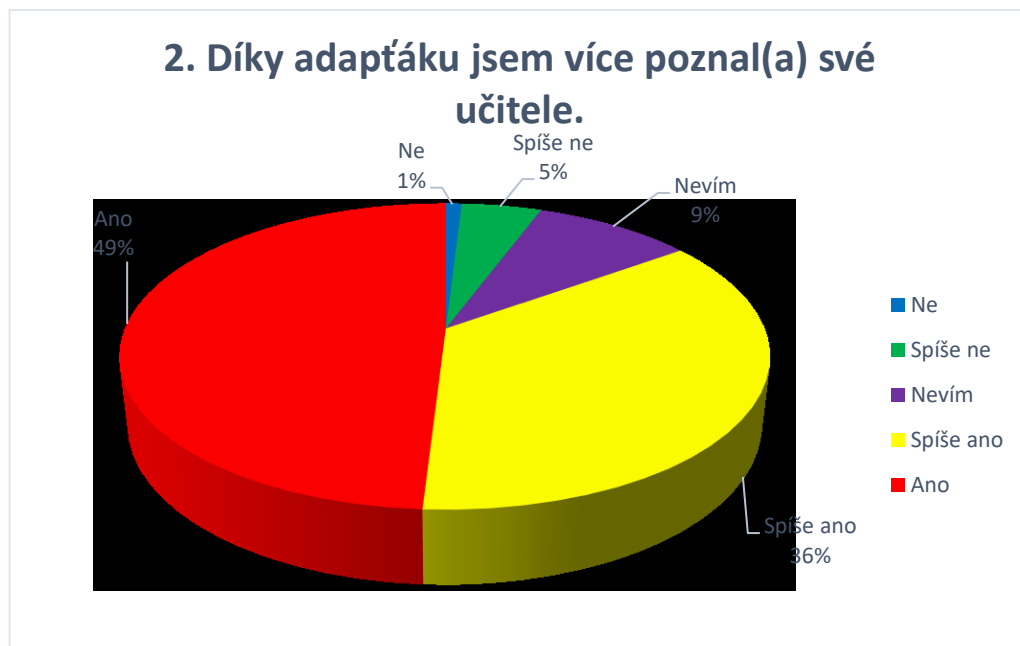
Tato kapitola představuje zhodnocení adaptačního programu prostřednictvím analýzy odpovědí na pět výroků. Grafy v této kapitole nám poskytují informace o tom, jak účastníci vnímají program.



Graf 1 (1) Adapták se mi líbil.

Z grafu č. 1 na výrok týkající se jejich celkového vnímání adaptačního programu vyplývá, že většina respondentů, konkrétně (55 %; P = 59), hodnotí adaptační program s odpovědí „Ano“, což naznačuje, jejich vysokou míru spokojenosti s programem. Dalších (39 %; P = 41) respondentů vyjádřilo mírně pozitivní vnímání prostřednictvím odpovědi „Spíše ano“, což značí, že i když měli obecně kladný názor na program, jejich souhlas nebyl absolutní. Menší podíl žáků (2 %; P = 2) odpovědělo „Nevím“ a (3 %; P = 3) odpovědělo „Spíše ne“, značí menší nejistotu nebo méně pozitivní hodnocení. Pouze (1 %; P = 1) žáků odpovědělo „Ne“, tedy nesouhlas s programem.

Celkově lze z grafu vyčíst, že adaptační program je obecně velmi dobře hodnocen žáky, s významnou mírou pozitivního přijetí.



Graf 2 (2) Díky adaptáku jsem více poznal(a) své učitele.

Z grafu č. 2 je patrné, že většina respondentů, konkrétně (49 %; P = 52) odpovědělo „Ano“, že díky účasti na programu, více poznali své učitele. Dalších (36 %; P = 38) respondentů odpovědělo „Spíše ano“, což poukazuje na to, že adaptační program měl pozitivní, ačkoliv možná méně výrazný názor. Menší procento žáků (9 %; P = 10) odpovědělo „Nevím“ což může znamenat nejasnost. (5 %; P = 5) respondentů odpovědělo „Spíše ne“ a (1 %; P = 1) respondentů odpovědělo „Ne“, to naznačuje, že pro malou část účastníků adaptační program nevedl k zásadnímu rozšíření poznání o učitelích. Celkově výsledky ukazují, že adaptační program měl značně pozitivní vliv na schopnost žáků lépe poznat své učitele.



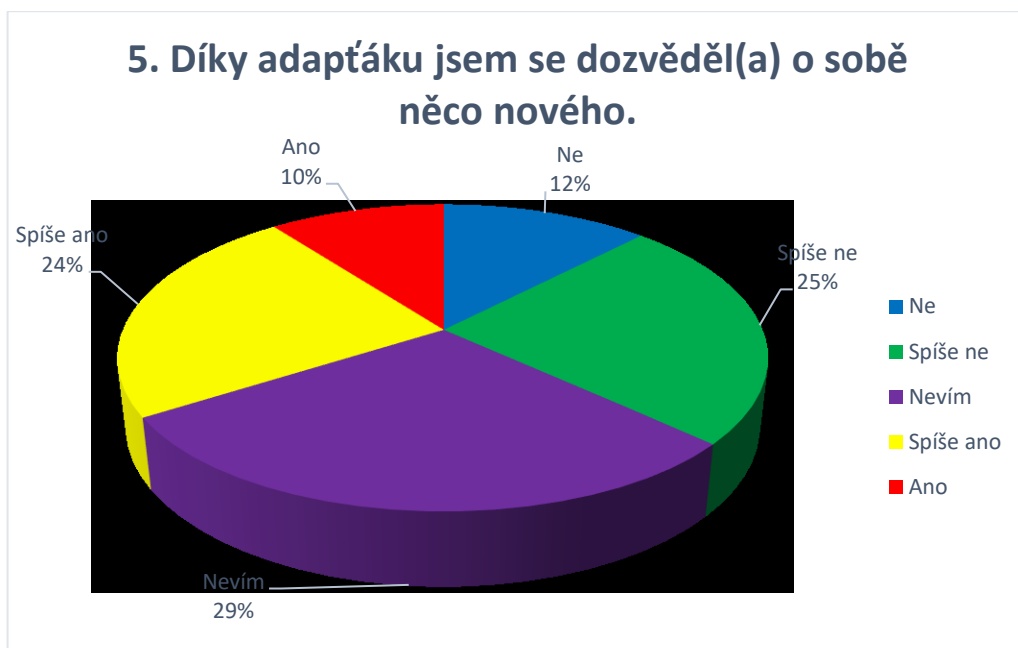
Graf 3 (3) Adapták mi pomohl najít a poznat nové kamarády.

Z grafu č. 3 vyplývá, že (41 %; P = 43) respondentů potvrdila „Ano“, že díky adaptačnímu programu došlo k vytvoření nových kamarádských vztahů. Dalších (26 %; P = 28) respondentů poskytlo odpověď „Spíše ano“, což značí, že program měl pozitivní, i když možná méně výrazný dopad na jejich sociální interakce. Méně respondentů (11 %; P = 12) odpovědělo „Nevím“ a (15 %; P = 16) respondentů vyjádřilo „Spíše ne“, to může naznačovat ne příliš pozitivní zkušenost. Zásadní nesouhlas s tvrzením že program přispěl k navazování nových kamarádských vztahů, vyjádřilo (7 %; P = 7) respondentů „Ne“.



Graf 4 (4) Adapták mi pomohl zlepšit kolektivní vztahy ve třídě.

Z grafu č. 4 vyplývá, že pouze (19 %; P = 20) žáků plně potvrdilo „Ano“, že program měl pozitivní dopad na jejich vztahy s ostatními, zatímco dominující část (41 %; P = 43) vyjádřila mírný souhlas „Spíše ano“, naznačující, že program pravděpodobně přispěl k lepší vzájemné soudržnosti. Na druhou stranu (24 %; P = 26) žáků se nevyjádřilo jednoznačně a odpovědělo „Nevím“. Menšina, (10 %; P = 11) s odpovědí „Spíše ne“ a (6 %; P = 6) s odpovědí „Ne“, vnímá program jako nedostatečně účinný v této oblasti.



Graf 5 (5) Díky adaptáku jsem se dozvěděl(a) o sobě něco nového.

V grafu č. 5, pouhých (10 %; P = 11) respondentů odpovědělo „Ano“, že program měl pozitivní vliv na jejich sebepoznání, což ukazuje relativně omezený počet účastníků, kteří zaznamenali osobní prospěchy. Dalších (24 %; P = 25) respondentů vyjádřilo mírný souhlas „Spíše ano“. Největší část respondentů (29 %; P = 31) – „Nevím“ si nebyla jistá svým hodnocením. (25 %; P = 26) respondentů zastává názor „Spíše ne“ a dalších (12 %; P = 13) „Ne“, což ukazuje na skupinu žáků, pro které program nepřinesl přínos v oblasti sebepoznání a osobního rozvoje. Z celkového hodnocení, lze říci, že pro většinu respondentů nebylo zřejmé, zda adaptační program přispěl k jejich osobnímu poznání a rozvoji.

4.2 Aktivity

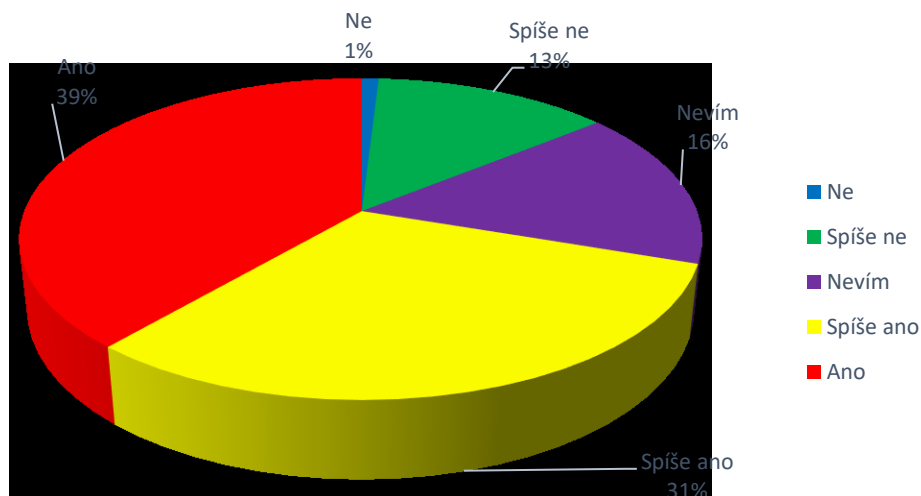
V kapitole, která se týká aktivit se zaměřujeme na evaluaci her v rámci adaptačního programu z perspektivy účastníků. Následující grafy prezentují soubor odpovědí na pět stanovených výroků.



Graf 1 (6) Hry na adaptáku se mi líbily.

Podle zobrazených dat v grafu č. 1 je patrné, že výrazná většina (41 %; $P = 44$) účastníků, vyjádřila plný souhlas „Ano“ s tímto tvrzením, což naznačuje silnou oblibu her. Téměř stejně velká část (40 %; $P = 42$) se přiklonila k odpovědi „Spíše ano“, což ukazuje na převážně pozitivní vnímání her mezi respondenty. Odpověď „Nevím“, kterou zvolilo (9 %; $P = 10$) účastníků, může značit jejich nejistotu v jejich hodnocení. Menší skupina respondentů (7 %; $P = 7$) s odpovědí „Spíše ne“ a (3 %; $P = 3$) odpovědí „Ne“, vyjádřila méně nadšený postoj, což naznačuje, že některé hry možná nesplnily jejich očekávání. Z těchto dat lze usuzovat, že adaptační hry jsou všeobecně přijímány pozitivně.

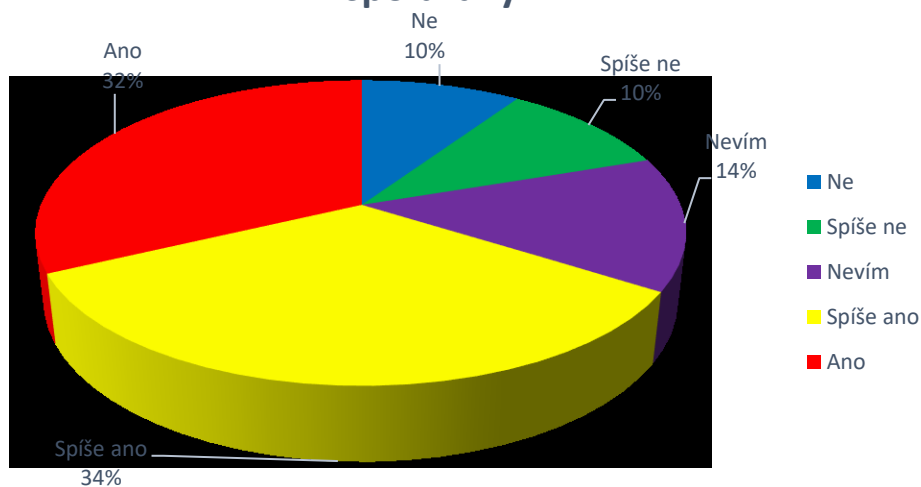
2. Hry na adaptáku byly zajímavé a odlišné.



Graf 2 (7) Hry na adaptáku byly zajímavé a odlišné.

Graf č. 2 poskytuje hodnocení her účastníky adaptačního kuru s ohledem na jejich originalitu a zajímavost. S (39 %; P = 41) respondentů, kteří odpověděli kladně „Ano“, je patrné, že tato většina považovala hry za přínosné a originální. Významná část, přesně (31 %), s odpovědí „Spíše ano“, také vyjadřuje pozitivní názor, i když ne tak jistě. Jistou nejistotu v hodnocení vyjadřuje (16 %; P = 17) respondentů s odpovědí „Nevím“. Zbývajících (13 %; P = 14) odpovědí „Spíše ne“ a (1 %; P = 1) s odpovědí „Ne“, představuje menší část, která hry na adaptačním kurzu vyhodnotila negativně.

3. Díky hrám jsem se seznámil(a) se spolužáky.



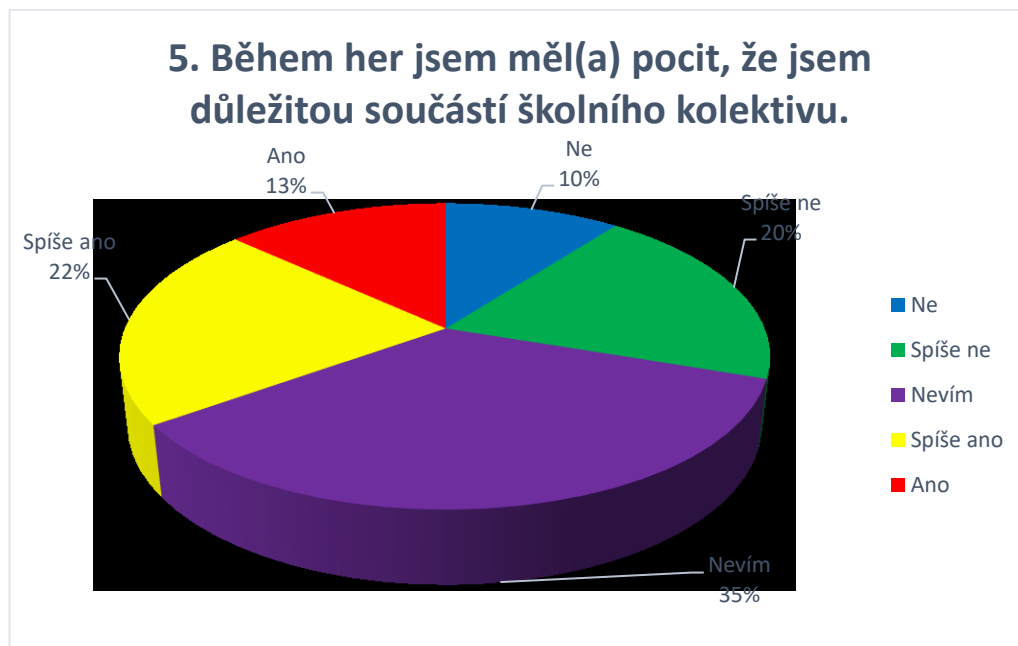
Graf 3 (8) Díky hrám jsem se seznámil(a) se spolužáky.

Grafu č. 3 ukazuje, že (32 %; P = 34) respondentů vyjádřilo „Ano“, že hry jim výrazně pomohly v navázání kontaktu se spolužáky. Téměř stejný počet účastníků (34 %; P = 36), si myslí, že hry byly pro tento účel spíše užitečné - „Spíše ano“, což naznačuje, že hry měly obecně pozitivní roli. (14 %; P = 15) respondentů nebylo schopno posoudit, zda hry byly účinné pro seznámení. (10 %; P = 11) odpovědělo „Spíše ne“ a dalších (10 %; P = 10) „Ne“. Pro tyto respondenty hry nebyly efektivním prostředkem k navázání nových přátelství. Z těchto údajů lze odvodit, že adaptační hry jsou vnímány jako přínosné pro většinu žáků v kontextu seznámení se se spolužáky.



Graf 4 (9) Hry mi pomohly se lépe zapojit do kolektivu ve třídě.

Z grafu č. 4 je patrné, že (26 %; P = 28) respondentů uvedlo odpověď „Ano“, zatímco (38 %; P = 40) respondentů vyjadřuje mírně pozitivní názor „Spíše ano“. Tyto odpovědi dohromady představují (64 %), což naznačuje, že většina respondentů vnímá hry jako efektivní nástroj pro zapojení do kolektivu. Na druhé straně (22 %; P = 23) respondentů odpovědělo „Nevím“, což naznačuje určitou míru nejistoty. K negativním odpovědím se hlásí celkem (14 %) respondentů, přičemž (7 %; P = 8) odpovědělo „Spíše ne“ a dalších (7 %; P = 7) odpovědělo „Ne“. Tato skupina účastníků považuje hry za méně účinné nebo neúčinné ve vztahu k integraci do třídního kolektivu.

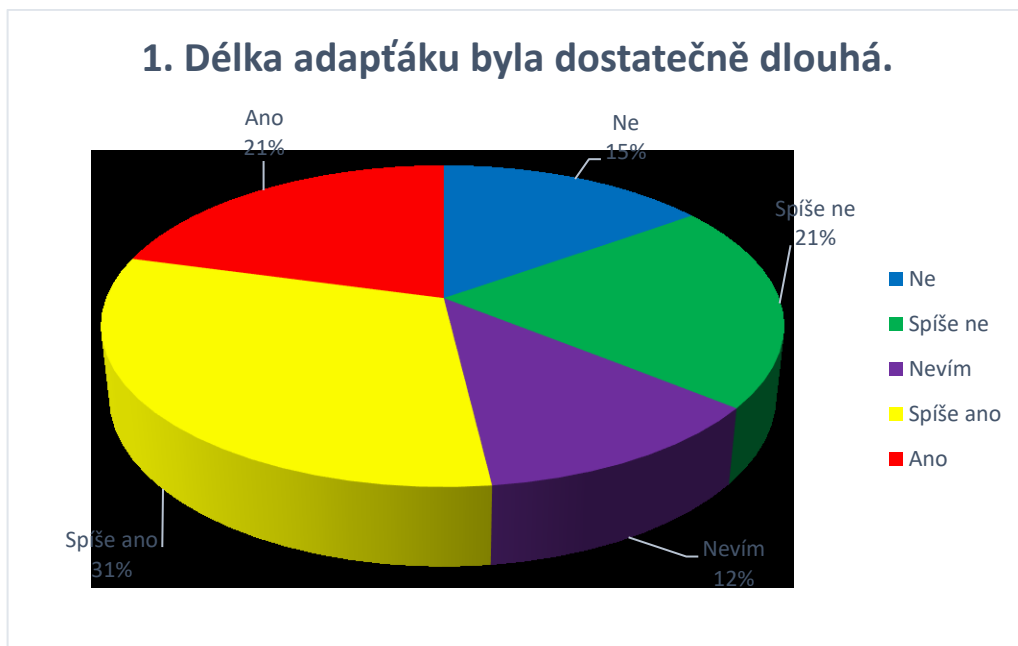


Graf 5 (10) Během her jsem měl(a) pocit, že jsem důležitou součástí školního kolektivu.

Na základě grafu č. 5 je patrné, že menšina respondentů (13 %; P = 14), pocítovala během her, že jsou důležitou součástí školního kolektivu. Tato skupina odpověděla na výrok kladně „Ano“. Dalších (22 %; P = 23) respondentů si myslí, že hry měly kladný vliv na jejich pocit začlenění, ačkoli jejich názor není tak silný, což je zřejmé z odpovědi „Spíše ano“. Významný počet respondentů, a to (35 %; P = 37) odpovědělo „Nevím“, což může značit nejistotu nebo nedostatek vnímání, zda hry přispěly k jejich pocitu důležité součásti kolektivu. Negativní názor zastává (20 %; P = 21) respondentů s odpovědí „Spíše ne“ a (10 %; P = 11) respondentů s odpovědí „Ne“.

4.3 Délka

V této kapitole se zaměříme na vyhodnocení grafů, které se týkají délky adaptačního kurzu. Odpovědi nám poskytly důležité poznatky o tom, jaký mají žáci názor na délku a jakým způsobem tato délka ovlivňuje jejich proces adaptace. Tato kapitola obsahuje dva stanovené výroky.



Graf 1 (11) Délka adaptáku byla dostatečně dlouhá.

Graf č. 1 poskytuje přehled odpovědí na výrok týkající se dostatečnosti délky adaptačního kurzu. Z údajů vyplývá, že (21 %; P = 22) respondentů odpovědělo „Ano“ a dalších (31 %; P = 33) odpovědělo „Spíše ano“, což naznačuje, že většina účastníků kurzu, byla s délkou spokojena a považovala ji za dostatečnou. Na opačné straně celkem (36 %) respondentů odpovědělo negativně. (21 %; P = 22) zaznamenalo „Spíše ne“ a (15 %; P = 16) odpovědělo „Ne“. Tato skupina naznačuje, že délka kurzu nebyla dostatečná. Nejistotu vyjádřilo (12 %; P = 13) respondentů, kteří odpověděli „Nevím“.



Graf 2 (12) Délka adaptáku mi pomohla s lepším začleněním do nového prostředí ve škole.

Graf č. 2 poskytuje pohled na vnímání délky adaptačního kurzu účastníky v kontextu jejich začlenění do nového školního prostředí. S (27 %; P = 29) respondentů, kteří odpověděli „Ano“ a dalšími (37 %; P = 39), kteří odpověděli „Spíše ano“, je zřejmé, že většina, celkem (64 %), vnímá, že délka programu přispěla k jejich úspěšné adaptaci. Naopak pouze malá část (11 %) respondentů, vyjádřila nespokojenost s délkou adaptačního programu, z toho (4 %; P = 4) odpovědělo „Ne“ a (7 %; P = 7) „Spíše ne“. „Nevím“ odpovědělo (25 %; P = 27) respondentů.

4.4 Komunikace s učiteli/lektory

V části této kapitoly se zaměříme na analýzu grafů, které se týkají hodnocení komunikace mezi účastníky adaptačních kurzů a jejich učiteli nebo lektory. Tato kapitola obsahuje čtyři výroky.



Graf 1 (13) Během adaptáku jsem měl(a) možnost mluvit s učiteli nebo lektory (vedoucími).

Graf č. 1 poskytuje jasný přehled o interakci mezi žáky a učiteli/lektory během adaptačního programu. Vysoký počet (60 %; P = 64) respondentů odpovědělo „Ano“, což signalizuje efektivní přístupnost pedagogů nebo lektorů, pro komunikaci. Dalších (25 %; P = 26) reagovalo odpovědí „Spíše ano“. Toto znamená, mírně pozitivní zkušenost s možností komunikace. Žádný (0 %; P = 0) z respondentů nevyjádřil zcela negativně „Ne“, což podtrhuje celkově pozitivní vnímání možnosti komunikace v rámci adaptačního kurzu. Odpovědi „Spíše ne“ představují pouhých (7 %; P = 7) a odpověď „Nevím“ představuje (8

%; P = 9). Celkově graf odráží pozitivní výsledek pro komunikaci mezi učiteli nebo lektory v adaptačním programu.



Graf 2 (14) Učitelé nebo lektori (vedoucí) byli milí během komunikace se mnou.

Graf č. 2 prezentuje, že většina respondentů (63 %; P = 67) potvrdila, že učitelé nebo lektori byli milí v průběhu interakce a dalších (26 %; P = 28) odpovědělo „Spíše ano“. Je zřetelné, že velká většina, celkem (89 %), měla kladný názor. Menšina, pouze (3 %) respondentů, vyjádřila určitý nesouhlas, z čehož (2 %; P = 2) respondentů odpovědělo „Spíše ne“ a (1 %) respondentů odpovědělo „Ne“. Odpověď „Nevím“, zvolilo (8 %; P = 8) respondentů, naznačuje jistou míru nejistoty.



Graf 3 (15) Na adaptáku jsem mohl(a) bez problémů říct svůj názor učitelům nebo lektorům (vedoucím).

Graf č. 3 ukazuje, že (47 %; P = 50) účastníků odpovědělo „Ano“, tedy měli možnost otevřeně vyjadřovat své názory bez jakýchkoli potíží. Dalších (28 %; P = 30) vyjádřilo „Spíše ano“. Je evidentní, že celkově (75 %) respondentů cítilo komfort při sdílení svých názorů. Menší skupina (8 %) vyjádřila nějaké potíže s vyjádřením svých názorů (6 %; P = 6) – „Spíše ne“ a (2 %; P = 2) – „Ne“, tato čísla ukazují, že jen malá část účastníků se setkala s výzvami v tomto ohledu. Nejistotu v možnosti vyjadřování naznačuje odpověď „Nevím“, kterou zvolilo (17 %; P = 18).



Graf 4 (16) Učitelé nebo lektori (vedoucí) byli ochotni odpovědět na mé otázky.

Podle grafu č. 4 většina respondentů (58 %; $P = 61$), potvrdila odpověď „Ano“, že učitelé/lektori byli vstřícní a ochotní odpovídat na otázky. (28 %; $P = 30$) účastníků má podobný názor, vyjádřený odpovědí „Spíše ano“. To celkově představuje (86 %) respondentů s pozitivní zpětnou vazbou na přístup učitelů/lektorů k jejich dotazům. Absence (0 %; $P = 0$) negativních odpovědí „Ne“ mluví ve prospěch adaptačního kurzu a jeho učitelů/lektorů. Mírné pochybnosti vyjádřilo (2 %; $P = 2$) respondentů s volbou „Spíše ne“ a (12 %; $P = 13$) odpovědí „Nevím“.

4.5 Hodnocení učitelů/lektorů

V závěrečné kapitole našeho výzkumu se soustředíme na hodnocení učitelů nebo lektorů adaptačního kurzu. Tato kapitola obsahuje čtyři stanovené výroky.



Graf 1 (17) Učitelé nebo lektori (vedoucí) byli dobře připraveni na celý adapták.

Na grafu č. 1 vidíme, že většina respondentů (76 %; $P = 81$) odpověděla „Ano“, tím označuje připravenost pedagogů za pozitivní a dalších (17 %; $P = 18$), kteří vyjádřili mírnou spokojenost „Spíše ano“, je patrné, že drtivá většina má pozitivní vnímání kompetencí a přípravy učitelů/lektorů. Malý podíl (7 %; $P = 7$) respondentů, nebyl schopen posoudit připravenost lektorů „Nevím“. Významné je, že nebyly zaznamenány žádné negativní odpovědi „Spíše ne“ a „Ne“. Tyto výsledky svědčí o tom, že učitelé nebo lektori jsou vnímány jako dobře připraveni na zajištění kvalitního adaptačního kurzu.



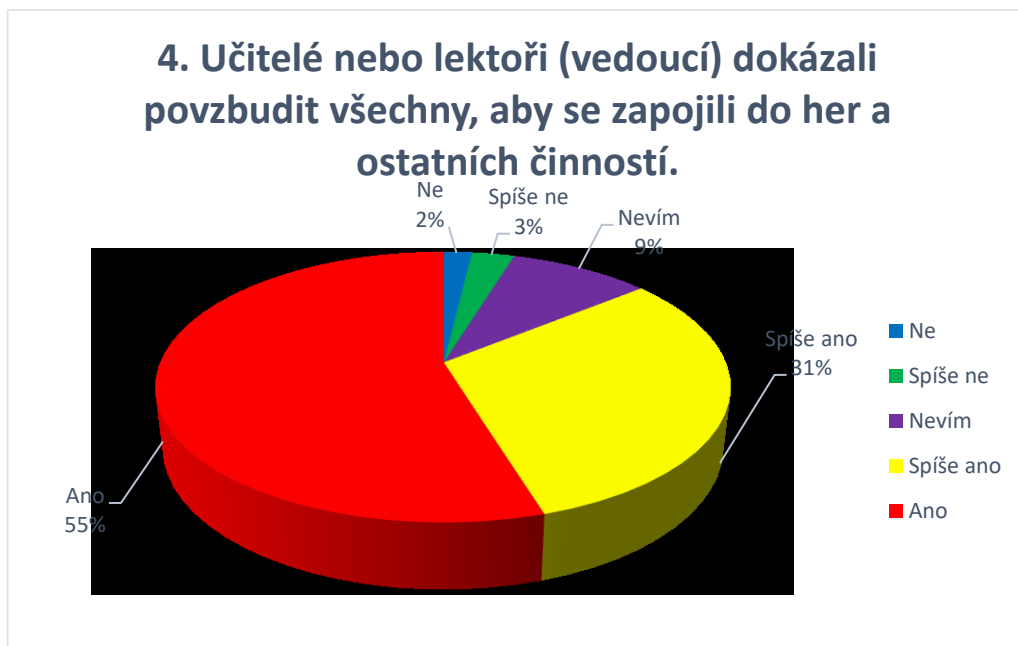
Graf 2 (18) Učitelé nebo lektori (vedoucí) dokázali vytvořit přátelské prostředí během adaptáku.

Z grafu č. 2 vyplývá, že většina respondentů (53 %; $P = 56$) odpověděla „Ano“, tedy potvrdila že lektori nebo učitelé byli schopni vytvořit přívětivé prostředí a dalších (30 %, $P = 32$) odpovědělo „Spíše ano“, vyjádřili tím tuto schopnost pozitivně, ačkoliv s menší nejistotou. Odpověď „Nevím“ od (8 %; $P = 9$) respondentů může poukazovat na určitou nejistotu v tomto kontextu. Odpovědi „Spíše ne“ – (8 %; $P = 8$) a „Ne“ – (1 %; $P = 1$) ukazují, že existuje malá skupina studentů, která mohla mít odlišné zkušenosti nebo očekávání ohledně toho, co považují za přátelskou atmosféru.



Graf 3 (19) Učitelé nebo lektori (vedoucí) uměli odpovědět na jakékoliv otázky.

Graf č. 3 představuje (40 %; P = 43) respondentů, kteří potvrdili odpovědí „Ano“, že učitelé nebo lektori byli plně schopni odpovědět na všechny položené otázky, zatímco (37 %; P = 39) reagovalo s mírnou jistotou a označili „Spíše ano“. Tyto odpovědi dohromady tvoří (77 %) a odrážejí vnímání, že většina učitelů nebo lektorů je dobře vybavena k poskytování informací a zodpovídání dotazů studenta. (17 %; P = 18) respondentů není schopno tuto schopnost učitelů nebo lektorů posoudit. Malý podíl (6 %; P = 6) vyjádřil „Spíše ne“, mírné pochyby o tom, že učitelé nebo lektori dokážou odpovídat na otázky. Žádný z respondentů nezaznamenal úplnou nespokojenost v této oblasti.



Graf 4 (20) Učitelé nebo lektori (vedoucí) dokázali povzbudit všechny, aby se zapojili do her a ostatních činností.

Posledním grafem této kapitoly je graf č. 4. Z výsledků vyplývá, že (55 %; P = 58) respondentů odpovědělo „Ano“ a (31 %; P = 33) respondentů odpovědělo „Spíše ano“. Celkový počet kladných odpovědí (86 %) značí, že většina z nich považovala učitele nebo lektory za schopné povzbudit všechny k účasti. Nevyjasněnou pozici zaujímá (9 %; P = 10) respondentů, kteří si nebyli jisti. Menšina účastníků vyjádřila určité výhrady (3 %; P = 3) respondentů odpovědělo „Spíše ne“ a nesouhlas projevilo (2 %; P = 2) účastníků „Ne“.

5 INTERPRETACE DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřili na hodnocení adaptačních programů, žáky 6. třídy základních škol. Výzkumné šetření realizované mezi žáky 6. třídy základní školy poskytlo hodnocení adaptačního kurzu, jeho obsahu, aktivit, délky, komunikace s učiteli/lektory, a také hodnocení učitelů/lektorů, kteří program vedli.

V kapitole hodnocení obsahu adaptačního programu, jsou tyto programy obecně velmi dobře přijaty, jak ukazují výsledky z prvního grafu, kde 94 % žáků vyjadřuje kladné hodnocení. Pouze 4 % žáků odpovědělo negativně a 2 % odpovědělo neutrálně. V oblasti poznání učitelů hodnotí 85 % žáků, že program měl pozitivní dopad. 10 % odpovědělo negativně a 5 % neutrálně. Navazování nových přátelských vztahů bylo rovněž úspěšné, 67 % žáků uvádí pozitivní hodnocení. Malá část žáků, 22 %, uvádí negativní hodnocení a 11 % hodnotí neutrálně. Zlepšení kolektivních vztahů ve třídě bylo hodnoceno s mírně nižšími procenty kladných odpovědí, 60 %. Pouze 16 %, zaznamenalo negativní hodnocení a 24 % hodnotilo neutrálně. Naproti tomu sebepoznání a osobní rozvoj nebyly tak výrazně ovlivněny, což potvrzuje 37 % negativních odpovědí. Přesto 34 % žáků hodnotilo program pozitivně v této oblasti. 29 % žáků uvedlo neutrální hodnocení. Celkově z těchto dat vyplývá, že adaptační program byl žáky 6. tříd hodnocen pozitivně.

V kapitole týkající se aktivit bylo zjištěno že většina žáků, celkem 81 %, hodnotí hry na adaptačním kurzu pozitivně. To potvrzuje, že hry jsou významným prvkem programu, který pomáhá žákům v adaptaci. Naopak, jen malá část žáků 10 %, hodnotila líbivost her negativně a 9 % žáků si nebyla jistá svým hodnocením. Zajímavost a různorodost her hodnotí 70 % žáků kladně. Celkem 66 % žáků hodnotilo účinnost her pro navázání nových kamarádských vztahů, jako účinný nástroj. Avšak 20 % studentů hodnotila účinnost her pro tento účel negativně. 64 % žáků hodnotilo hry jako účinný nástroj pro začlenění do třídního kolektivu. Na druhou stranu 14 % žáků hodnotila hry nedostatečně efektivní ve vztahu k podpoře integrace. Poslední výrok, který se zaměřuje na hodnocení efektivity her v posilování pocitu důležitosti školního kolektivu, vyplývá, že konkrétně 35 % považuje hry za úspěšné v této oblasti. Na druhou stranu, 30 % žáků hodnotí hry jako méně účinné v této oblasti. S ohledem na aktivity adaptačního programu, hry obecně obdržely velmi kladné hodnocení. Hry byly považovány za líbivé, zajímavé a přínosné pro zapojení do třídního kolektivu a seznámení se s novými spolužáky.

Co se týká délky programu, názory žáků se více různí. Celkem 52 % účastníků, hodnotí délku adaptačního programu jako dostatečnou. Na druhé straně, 36 % respondentů hodnotí délku tohoto kurzu jako nedostatečnou. Skupina respondentů, která si nebyla jistá svým hodnocením, dosahuje 12 %. Většina respondentů, přesně 64 %, hodnotí délku jako příznivou pro jejich úspěšné začlenění do školního prostředí. Tito studenti cítí, že délka programu byla adekvátní a přispěla k jejich hladkému přechodu a adaptaci.

V kapitole o komunikaci s učiteli nebo lektory se zaměřujeme na hodnocení interakcí během adaptačního programu. Výsledky ukazují, že velká většina žáků, konkrétně 85 % hodnotí komunikaci s učiteli nebo lektory jako pozitivní. Pouze 7 % vyjádřil mírný nesouhlas a 8 % se vyjádřilo neutrálně. 89 % žáků považuje učitele nebo lektory za milé během komunikace. Pokud jde o možnost vyjádřit svůj názor učitelům nebo lektorům, tak 75 % žáků odpovědělo kladně, což ukazuje na otevřenou komunikaci. Pouze malá skupina, 8 % měla potíže při vyjadřování svých názorů. 86 % respondentů hodnotí učitelé nebo lektory jako vstřícné a ochotné odpovídat na otázky. Komunikace mezi žáky a učiteli/lektory byla efektivní a účastníci byli s interakcí spokojeni.

V poslední kapitole, zaměřené na hodnocení učitelů nebo lektorů, jsme zjistili velmi pozitivní hodnocení žáků. Celkově 93 % žáků hodnotí přípravu učitelů nebo lektorů kladně. Co se týká schopnosti vytvořit přátelské a podporující prostředí, 83 % žáků hodnotilo tuto schopnost pozitivně. Konkrétně 77 % žáků hodnotilo celkovou připravenost učitelů nebo lektorů adekvátně. Malý počet studentů 6 % vyjádřil mírné pochybnosti a 17 % hodnotilo tento výrok negativně. Většina žáků 86 % hodnotí učitelé nebo lektory jako schopné povzbudit a motivovat. Malá skupina žáků 5 % s tímto výrokem nesouhlasila.

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že žáci šestých tříd hodnotí adaptační programy velmi pozitivně. Realizované šetření nám poskytlo náhled na to, jak žáci vnímají adaptační kurzy, jejich obsah, aktivity, délku, komunikaci s učiteli nebo lektory a jejich kompetence. Přestože náš výzkum nezkoumal přímý vliv na specifické kompetence jako některé jiné výzkumy, naše zjištění o pozitivním vnímání programů se shodují s důležitostí, kterou jiné studie přikládají rozvoji sociálních a komunikačních dovedností.

Například výzkum „Vzdelávanie Aktiv – Dopadová analýza“ se zaměřuje na hodnocení vlivu programu Aktiv pro mladé lidi ve věku 13-17 let. Program Aktiv je určený k podpoře angažovanosti a participace mladých lidí ve své komunitě. Jedná se o víkendová školení, mezi kterými je měsíční odstup. První víkendové školení má za cíl rozvoj kompetencí potřebných k realizaci vlastního projektu, zatímco druhé školení se zaměřuje na reflexi

rozvoje těchto kompetencí a posilování vnímání společenské zodpovědnosti. Výzkumný vzorek tvořilo 87 účastníků (průměrný věk = 15,3 roku) z toho bylo 59 se středních škol (průměrný věk 16,1 roku) a 28 ze základních škol (průměrný věk = 13,5 roku). Výsledky ukázaly, že účastníci po absolvování programu projeví pozitivní posun v oblasti motivace, zejména co se týče vnímání aktivity pro společnost. Toto naznačuje, že účast na programu Aktiv může přispět k rozvoji kompetencí a motivace mladých lidí k aktivnímu zapojení do veřejného života a aktivit. Závěry výzkumu potvrzují důležitost podpory jejich angažovanosti a participace ve společnosti. (Košťálová, Oravec, 2019)

Podobně Kalkusová zkoumala, jak venkovní kurzy mohou pozitivně ovlivnit sociální vztahy a týmovou dynamiku mezi studenty. Výzkumný soubor tvořilo 17 žáků 6. třídy s průměrným věkem 11 let, kteří se zúčastnili třídního outdoorového kurzu. Výzkum probíhal pomocí dotazníku, který byl vyplněn před a po kurzu. Sociomapy také ukázaly nárůst sympatií mezi spolužáky po kurzu. Výzkum ukazuje, že venkovní kurzy mohou mít pozitivní dopad na týmovou dynamiku, spolupráci a sociální vztahy. Studie také zdůrazňuje význam sociálních vztahů ve vývoji dětí a dospívajících a roli venkovních aktivit při podpoře těchto vztahů. (Kalkusová, 2017)

Další studie, jako od Hattie et al. (1997) in Rickinson et al. (2004) nebo Purdie et al. (2002) zdůrazňují vliv dobrodružných a outdoorových aktivit na osobní rozvoj a sebepojetí, což může být paralelně viděno v hodnocení žáků v našem výzkumu. Tyto studie zdůrazňují, že dobře strukturované adaptační programy mohou hrát klíčovou roli ve vzdělávacím procesu tím, že podporují nejen akademické výsledky, ale také sociální a emocionální dovednosti.

Výsledky našeho výzkumu a srovnání s těmito studii tak ukazují, že i když naše hlavní výzkumné cíle byly primárně zaměřeny na hodnocení adaptačních programů obecně, důležitost a přínos těchto programů je v souladu s širšími zjištěními o tom, jak je důležité podporovat sociální a komunikační dovednosti ve vzdělávání.

Na základě těchto výsledků a souvisejících studií lze doporučit, aby školy a vzdělávací instituce nadále rozvíjely a implementovaly adaptační programy. Pro budoucí výzkumy by bylo vhodné zaměřit se na detailní analýzu konkrétních aspektů adaptačních programů, které mohou mít největší vliv na žáky, aby bylo možné tyto programy neustále zlepšovat a přizpůsobovat je aktuálním potřebám žáků.

ZÁVĚR

V naší bakalářské práci bychom chtěli zdůraznit, že zážitková pedagogika a adaptační programy jsou klíčové pro rozvoj a integraci žáků ve vzdělávacím procesu. V průběhu této práce se ukázalo, že tyto programy mohou významně ovlivnit adaptaci žáků ve školním prostředí. Toto téma jsme zvolili kvůli nedostatku výzkumů v českém prostředí, které by se zaměřovaly na hodnocení adaptačních programů z pohledu žáků šestých tříd. Je důležité, aby učitelé a školní administrátoři rozuměli, jak tyto programy mohou ovlivňovat žáky jak pozitivně, tak negativně. Rovněž je klíčové pochopit potenciální výzvy a obtíže spojené s adaptačními procesy a vyvíjet strategie pro jejich efektivní zvládnutí. Cílem práce bylo přispět k teoretickému i praktickému rozvinutí v oblasti adaptačních programů. Věříme, že bakalářská práce dosáhla svého cíle.

Na základě našich výsledků, bylo zjištěno, že délka a obsah programu jsou klíčové faktory, které ovlivňují jeho účinnost. Programy, které byly dostatečně dlouhé a obsahově bohaté, umožnily žákům lépe se vzájemně poznat a adaptovat na nové prostředí. Zpětná vazba od žáků také ukázala, že profesionální přístup učitelů a lektorů významně přispívá k úspěchu těchto programů. Žáci ocenili, když vedoucí projevovali empatii a byli schopni adekvátně reagovat na dynamiku skupiny.

Doporučujeme školám a vzdělávacím institucím, aby nadále rozvíjely a investovaly do svých adaptačních programů. Je zásadní, aby tyto programy byly pravidelně aktualizovány a přizpůsobovány potřebám žáků. Taktéž je důležité, aby školy poskytovaly dostatečné školení pro učitele a lektory, kteří tyto programy vedou, aby mohli efektivně vést adaptační programy.

V závěru této práce bychom chtěli zdůraznit, že pečlivě plánované a dobře provedené adaptační programy mohou významně přispět k pozitivnímu vlivu na život a rozvoj žáků. Tyto programy jsou klíčové nejen pro usnadnění přechodu žáků do nového prostředí, ale také pro podporu jejich osobního a sociálního rozvoje. Očekávání dalších výzkumů v této oblasti může přinést hlubší pochopení a nové přístupy k dalšímu zlepšení adaptačních programů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1.] ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.
- [2.] DUBEC, Michal, 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Projekt: Odyssea. ISBN 978-80-87145-22-7.
- [3.] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [4.] HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [5.] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [6.] JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.
- [7.] JIRÁSEK, Ivo, 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.
- [8.] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2011. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3604-4
- [9.] MAZAL, Ferdinand, 2007. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-77-3.
- [10.] MEDLÍKOVÁ, Olga, 2010. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3236-7.
- [11.] PAULÍK, Karel, 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.
- [12.] PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
- [13.] PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

- [14.] VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-4961-0.
- [15.] VÁŽANSKÝ, Mojmír a SMĚKAL, Vladimír, 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-901737-9-9.
- [16.] ZELINOVÁ, Milota, 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě-humanistické výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-197-6.

Internetové zdroje:

- [1.] CSICR 2023. Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 [online]. [cit. 15. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>
- [2.] Hnutí GO! Rozvíjíme kompetence do škol. Více jak 20 let zkušeností [online]. [cit. 16. 3. 2024]. Dostupné z: <https://hnutigo.cz/>
- [3.] JIRÁSEK, Ivo, 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika in Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. [cit. 2. 4. 2024]. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G01_rek_170908_web.pdf
- [4.] KALKUSOVÁ, Lucie, 2017. Adaptační kurz jako nástroj změny sociálních vztahů ve třídním kolektivu [online]. [cit. 2. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjj4d-O37SFAxXX3wIHHYyrBi4QFnoECA8QAw&url=https%3A%2F%2Fjournals.muni.cz%2Fstudiasportiva%2Farticle%2Fdownload%2F7583%2F6695%2F12875&usg=AOvVaw2lRtUGgXwqW3D8RU5o4HvG&opi=89978449>
- [5.] KOŠŤÁLOVÁ, Lucia a ORAVEC, Dávid, 2019. Analýza dopadů vzdělávání Aktiv na rozvoj mládeže [online]. [cit. 2. 4. 2024]. Dostupné z: https://psl.cz/wp-content/uploads/2023/01/AKTIV_analyza_dopadu_vzdelavania_na_rozvoj_mladeze-1.pdf
- [6.] KUDLÁČEK, Martin, VALENTA, Tomáš a MAGEROVÁ, Lucie, 2004. Společně v zážitkové pedagogice: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků in Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. [cit. 2. 4. 2024]. Dostupné z: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/g02podzim2004integrace.pdf>

- [7.] Metodický portál RVP, 2011. Adaptační kurzy [online]. [cit. 7. 3. 2024]. Dostupné z:
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Adapta%C4%8Dn%C3%AD_kurzy
- [8.] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Statistická ročenka školství 2022/2023 [online]. [cit. 15. 1. 2024]. Dostupné z:
<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [9.] Project Adventure. Who we are [online]. [cit. 16. 3. 2024]. Dostupné z:
<https://www.pa.org/who-we-are>
- [10.] Projekt Odyssea. Projekt Odyssea – poslání [online]. 2023. [cit. 16. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.odyssea.cz/projekt-odyssea/poslani/>
- [11.] PURDIE, Nola, NEILL, James a RICHARDS, Carry, 2002. Australian Identity and the Effect of an Outdoor Education Program [online]. [cit. 15. 3. 2024]. Dostupné z:
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00049530210001706493?needAccess=true>
- [12.] RICKINSON, Mark, DILLON, Justin, TEAMEY, Kelly, MORRIS, Miriam, CHOI, Mee Young, SANDERS, Dawn a BENEFIELD, Pauline, 2004. A review of Research on Outdoor Learning [online]. [cit. 15. 3. 2024]. Dostupné z:
<http://www.attitudematters.org/documents/OL%20Research.pdf>
- [13.] SRB, Vladimír, 2007. Iniciativy ve vzdělávání: Projekt Odyssea – metodiky osobnostní a sociální výchovy [online]. [cit. 16. 3. 2024]. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1348/iniciativy-ve-vzdelavani-projekt-odyssea-metodiky-osobnostni-a-socialni-vychovy.html?print=1>
- [14.] SVOZILOVÁ, Petra, 2004. Možnosti tu jsou in Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. [cit. 2. 4. 2024]. Dostupné z:
https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G01_rek_170908_web.pdf
- [15.] Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. 2004. [cit. 15. 1. 2024]. Zákon pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

- [16.] Wenku.cz. Adaptační kurzy [online]. 2024. [cit. 15. 3. 2024]. Dostupné z:
<https://www.wenku.cz/adaptacni-kurzy-obecne/adaptacni-kurzy-obecne>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

tzn. to znamená

např. například

apod. a podobně

tj. to je

ČÚV SSM Československý ústřední výbor Svazu mládeže

SSM Svaz socialistické mládeže

ČŠI Česká školní inspekce

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 (2) Adapťák se mi líbil.</i>	31
<i>Graf 2 (3) Díky adapťáku jsem více poznal(a) své učitele.</i>	32
<i>Graf 3 (4) Adapťák mi pomohl najít a poznat nové kamarády.</i>	33
<i>Graf 4 (5) Adapťák mi pomohl zlepšit kolektivní vztahy ve třídě.</i>	33
<i>Graf 5 (6) Díky adapťáku jsem se dozvěděl(a) o sobě něco nového.</i>	34
<i>Graf 1 (7) Hry na adapťáku se mi líbily.</i>	35
<i>Graf 2 (8) Hry na adapťáku byly zajímavé a odlišné.</i>	36
<i>Graf 3 (9) Díky hrám jsem se seznámil(a) se spolužáky.</i>	36
<i>Graf 4 (10) Hry mi pomohly se lépe zapojit do kolektivu ve třídě.</i>	37
<i>Graf 5 (11) Během her jsem měl(a) pocit, že jsem důležitou součástí školního kolektivu.</i> ..	38
<i>Graf 1 (12) Délka adapťáku byla dostatečně dlouhá.</i>	39
<i>Graf 2 (13) Délka adapťáku mi pomohla s lepším začleněním do nového prostředí ve škole.</i>	39
<i>Graf 1 (14) Během adapťáku jsem měl(a) možnost mluvit s učiteli nebo lektory (vedoucími).</i>	40
<i>Graf 2 (15) Učitelé nebo lektori (vedoucí) byli milí během komunikace se mnou.</i>	41
<i>Graf 3 (16) Na adapťáku jsem mohl(a) bez problémů říct svůj názor učitelům nebo lektorům (vedoucím).</i>	42
<i>Graf 4 (17) Učitelé nebo lektori (vedoucí) byli ochotni odpovědět na mé otázky.</i>	43
<i>Graf 1 (18) Učitelé nebo lektori (vedoucí) byli dobře připraveni na celý adapťák.</i>	44
<i>Graf 2 (19) Učitelé nebo lektori (vedoucí) dokázali vytvořit přátelské prostředí během adapťáku.</i>	45
<i>Graf 3 (20) Učitelé nebo lektori (vedoucí) uměli odpovědět na jakékoliv otázky.</i>	46
<i>Graf 4 (21) Učitelé nebo lektori (vedoucí) dokázali povzbudit všechny, aby se zapojili do her a ostatních činností.</i>	47

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 - Zobrazení využívání adaptačních programů na základních školách podle výroční zprávy České školní inspekce za rok 2022/2023.</i>	<i>28</i>
<i>Tabulka 2 - Zobrazení statistických údajů o základních školách ve Zlínském kraji z roku 2022/2023.</i>	<i>28</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

ADAPTAČNÍ KURZ – DOTAZNÍK PRO ŽÁKY (6.třída)

Jmenuji se Kamila Kotačková, jsem studentkou Sociální pedagogiky, UTB ve Zlíně a chtěla bych Tě požádat o vyplnění tohoto dotazníku pro účely mé bakalářské práce na téma Analýza a hodnocení adaptačních programů realizovaných na druhém stupni ZŠ. Ujišťuji Tě, že dotazník je anonymní a jeho vyplnění ti zabere 10 minut.

Před tebou je 20 otázek. U každého z výroků zakroužkuj na stupnici 1 (nejnižší hodnocení) do 5 (nejvyšší hodnocení) odpověď. Takto ohodnot' každý výrok podle toho, co si myslíš.

Děkuji předem za Tvoji ochotu, čas a spolupráci.

OBSAH:

1. Adapt'ák se mi líbil.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

2. Díky adapt'áku jsem více poznal(a) své učitele.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

3. Adapt'ák mi pomohl najít a poznat nové kamarády.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

4. Adapt'ák mi pomohl zlepšit kolektivní vztahy ve třídě.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

5. Díky adapt'áku jsem se dozvěděl(a) o sobě něco nového.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

AKTIVITY:

1. Hry na adapt'áku se mi líbily.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

2. Hry na adapt'áku byly zajímavé a odlišné.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

3. Díky hrám jsem se seznámil(a) se spolužáky.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

4. Hry mi pomohly lépe se zapojit do kolektivu ve třídě.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

5. Během her jsem měl(a) pocit, že jsem důležitou součástí školního kolektivu.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

DÉLKA:

1. Délka adaptáku byla dostatečně dlouhá.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

2. Délka adaptáku mi pomohla s lepším začleněním do nového prostředí ve škole.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

KOMUNIKACE S UČITELI/LEKTORY:

1. Během adaptáku jsem měl(a) možnost mluvit s učiteli nebo lektory (vedoucími).

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

2. Učitelé nebo lektori (vedoucí) byli milí během komunikace semnou.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

3. Na adaptáku jsem mohl(a) bez problémů říct svůj názor učitelům nebo lektorům (vedoucím).

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

4. Učitelé nebo lektori (vedoucí) byli ochotní odpovědět na mé otázky.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

UČITELÉ/LEKTOŘI:

1. Učitelé nebo lektori (vedoucí) byli dobře připraveni na celý adapták.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

2. Učitelé nebo lektori (vedoucí) dokázali vytvořit přátelské prostředí během adaptáku.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

3. Učitelé nebo lektori (vedoucí) uměli odpovědět i na těžší otázky.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5

4. Učitelé nebo lektori (vedoucí) dokázali povzbudit všechny, aby se zapojili do her a ostatních činností.

Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
1	2	3	4	5