

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adaptační kurz jako součást nescifické prevence: posílení pozitivního  
klimatu ve třídě pohledem studentů SŠ ve Zlínském kraji

Adaptation course as a part of non-specific prevention: strengthening a  
positive classroom climate from the perspective of secondary school students  
in the Zlín region

Karolína Skalková

Vedoucí práce: PhDr. Magdalena Richterová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání – Pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Adaptační kurz jako součást nespecifické prevence: posílení pozitivního klimatu ve třídě pohledem studentů SŠ ve Zlínském kraji potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 17.4.2023

V první řadě děkuji vedoucí své bakalářské práce PhDr. Magdaleně Richterové, Ph.D. za odborné vedení práce, trpělivost, vstřícnost, ochotu a cenné rady, které mi poskytla. Dále bych ráda poděkovala Atmosféře z.s. za poskytnutí velkého množství dat a zkušeností pro mé výzkumné šetření. Závěrem bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za obrovskou podporu při psaní.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se v teoretické části věnuje definicím pojmů zahrnující oblast primární prevence na školách, nspecifické prevence a klimatu ve třídě. Dále zahrnuje popis adaptačních kurzů, jejich cílů a možných přínosů k tvorbě pozitivního klima ve třídě. Klima ve třídě, vrstevnické vztahy dané věkové skupiny a zážitková pedagogika jsou zde také zmíněny. Cílem této bakalářské práce je pomocí výzkumného šetření odpovědět na dvě výzkumné otázky a zjistit, zda by adaptační kurzy mohly být dobrým prostředkem pro posilování pozitivního klimatu ve školní třídě. Výzkumné otázky vychází z evaluačních dotazníků z adaptačních kurzů organizace Atmosféra z.s. Data byla sbírána mezi roky 2016-2021 od účastníků ze středních škol ve Zlínském kraji. Výzkumný vzorek přinesl odpovědi od 3 500 respondentů a je zpracován v kvalitativním i v kvantitativní formě formou slovního hodnocení, grafů i tabulek. Výzkumného šetření přineslo pozitivní výsledky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

prevence, nspecifická prevence, adaptační kurz, klima ve třídě, vrstevnické vztahy

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis focuses on defining terms related to primary prevention in schools, non-specific prevention, and classroom climate in the theoretical part. It also includes a description of adaptation courses, their goals, and potential benefits for creating a positive classroom climate. Classroom climate, peer relationships of the given age group, and experiential education are also mentioned. The aim of this Bachelor's thesis is to answer two research questions by means of a research investigation and to find out whether adaptation courses could be a good means of fostering a positive classroom climate. The research questions are based on evaluation questionnaires from the adaptation courses of the Atmosféra z.s. organization. Data was collected between 2016-2021 from participants in secondary schools in the Zlín region. The research sample provided answers from 3,500 respondents and is processed in both qualitative and quantitative forms through verbal evaluations, graphs, and tables. The research brought positive results.

## **KEYWORDS**

Prevention, nonspecific prevention, school adaptation course, class climate, peer relationships

## Obsah

Úvod .....	7
1 Rizikové chování .....	10
1.1.1 Rizikové chování u adolescentů .....	13
1.1.2 Vrstevnické vztahy v období adolescence .....	13
1.1.3 Klima ve třídě .....	15
2 Primární prevence .....	18
2.1.1 Prevence rizikového chování ve školství .....	19
2.1.2 Adaptační kurz jako nespecifická prevence .....	21
3 Zážitková pedagogika .....	22
4 Adaptační kurzy .....	24
4.1 Historie adaptačních kurzů .....	25
4.2 Cíle adaptačních kurzů .....	26
4.3 Adaptační kurz Atmosféra z.s. ....	27
4.3.1 Atmosféra .....	27
4.3.2 Typický kurz .....	28
5 Metoda výzkumu .....	32
5.1 Cíl výzkumného šetření .....	32
5.2 Metoda výzkumného šetření .....	32
5.3 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	32
5.4 Etika výzkumného šetření .....	33
5.5 Výzkumné nástroje: .....	33
5.6 Postup sběru dat .....	33
5.7 Zpracování výsledků výzkumného šetření .....	34

5.8	Odchylky.....	34
6	Konkrétní výzkumné šetření.....	35
6.1	První výzkumná otázka .....	35
6.1.1	Otázka č.2 - Poznal/a jsi díky programu kurzu blíže své spolužáky? .....	35
6.1.2	Otázka č. 3 – Jakým přídavným jménem bys charakterizoval/a atmosféru na kurzu? 37	
6.1.3	Otázka č. 4 – Myslíš si, že tento kurz byl dobrý začátek vašeho společného působení v jedné třídě? .....	38
6.1.4	Shrnutí 1. výzkumné otázky .....	39
6.2	Druhá výzkumná otázky .....	40
6.2.1	Otázka č. 1 – Jak jsi se cítil/a na pobytu? .....	40
6.2.2	Otázka č. 8 – Co z programu se ti líbilo nejvíce? .....	41
6.2.3	Otázka č. 9 – Co ti na pobytu chybělo? .....	43
6.2.4	Otázka č. 10 – Co se ti na pobytu naopak vůbec nelíbilo? .....	44
6.2.5	Shrnutí 2: výzkumné otázky .....	45
6.3	Shrnutí výzkumného šetření .....	46
7	Porovnání výzkumných šetření .....	47
	Závěr.....	48
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	49
	Seznam obrázků a tabulek .....	52
	Seznam příloh .....	53

## Úvod

Adaptační kurzy se na mnoha školách staly nezbytnou součástí zahájení nového školního roku. Tyto kurzy poskytují jedinečnou příležitost pro navázání nových vztahů a sjednocení kolektivu v mimoškolním prostředí. Zároveň slouží jako místo pro vytváření společných zážitků a vzpomínek, které mohou posílit spolupráci a podporovat celkovou pozitivní atmosféru na škole.

Kromě samotných adaptačních kurzů je v dnešní době velmi častým tématem prevence rizikového chování a prostředky k tvoření bezpečného klimatu ve třídě. Vztahy v rámci školní třídy mají významný dopad na subjektivní vnímání spokojenosti jedince se školou a jeho studijní úspěchy. V poslední době se proto tendence zaměřuje na posilování vytváření pozitivních vztahů mezi žáky a pedagogy. V této bakalářské práci jsou tedy hlavními oblastmi výzkumného šetření adaptační kurzy ve spojení s prevencí rizikového chování se zaměřením na posilování pozitivního klimatu ve třídě.

Téma adaptačních kurzů jako prostředku k posilování pozitivního klimatu ve třídě jsem si pro bakalářskou práci vybrala z několika důvodů.

Prvním osobním důvodem bylo, že již několik let působím ve Zlínské organizaci Atmosféra z.s., která se zaměřuje na pořádání adaptačních kurzů ve Zlínském kraji. Ze své praxe vím, že mají adaptační kurzy smysl, ale chtěla jsem si ověřit, zda by jako forma nespécifické prevence mohly svými cíli a zvoleným programem dopomoci k posilování klimatu ve třídě. Domnívám se, že jsou adaptační kurzy velmi důležitá část školního vzdělávání a měly by být dělány dobře a s láskou.

Druhým důvodem bylo vytvořit hlubší rozbor a zpětnou vazbu za období 2016-2021 pro samotnou organizaci Atmosféra z.s.. Tento rozbor nebyl doposud nikdy zpracován a mohl by potenciálně mít velký přínos pro další fungování a rozvoj organizace.

Třetím a posledním důvodem bylo zjistit spektrum oblíbených i neoblíbených programů mezi účastníky a identifikovat aspekty kurzu, které mohou negativně a pozitivně ovlivnit chod kurzu. Cílem tohoto šetření bylo získat informace, které by mohly pomoci vylepšit budoucí adaptační kurzy pořádané organizací Atmosféra z.s. a zajistit tak co nejlepší zážitek pro účastníky. Význam tohoto šetření spočívá v tom, že umožňuje organizátorům kurzů lépe



porozumět potřebám a očekáváním účastníků a přizpůsobit tak programy a aktivity tak, aby co nejvíce odpovídaly jejich požadavkům a zároveň napomáhaly jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji.

Teoretická část práce se zaměřuje na definici klíčových pojmů z oblasti prevence rizikového chování. Dále také specifikaci vztahů dětí ve věku patnáct a šestnáct let a jejich potřeb. Následuje kapitola seznamující s pojmem klimatu ve školní třídě a další část je věnována zážitkové pedagogice. Pokračuje popisem adaptačních kurzů, jejich historií a ideálnímu průběhu. Zaměřuje se na popis konkrétních adaptačních kurzů pořádaných Atmosférou z.s.

Praktická část obsahuje cíle výzkumného šetření se dvěma definovanými výzkumnými otázkami, metodu výzkumného šetření a charakteristiku zkoumaného vzorku. Pro sběr dat byly použity evaluační dotazníky, které byly vyplněny účastníky adaptačních kurzů pořádaných organizací Atmosféra z.s. Tyto dotazníky byly následně shromážděny a vyhodnoceny jak kvalitativně, tak kvantitativně. Pro vyhodnocení výsledků byly použity různé metody, jako je slovní hodnocení, grafy a tabulky.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jestli jsou adaptační kurzy pořádané organizací Atmosféra z.s., které mají předem stanové cíle a specifické postupy dobrým prostředkem pro posilování pozitivního klimatu ve třídě a jak jsou účastníky vnímány. Součástí této práce je také vyhodnocení faktorů, které ovlivňují pohodlí účastníků při absolvování kurzu, a zjištění jaké programy a aktivity mohou být využity k zajištění hladkého průběhu kurzu a tím přispět ke vzniku pozitivního klimatu ve třídě.

Výzkumné šetření provedené v rámci této bakalářské práce může poskytnout užitečné informace pro organizaci Atmosféra z.s. při plánování a realizaci budoucích adaptačních kurzů a dalších aktivit. Výsledky této bakalářské práce mohou být přínosné i pro jiné organizace, než je zlínská Atmosféra z.s., které se zabývají adaptačními kurzy, a také pro pedagogy.

Výzkumné šetření provedené v rámci této práce se zaměřuje na adaptaci nových žáků v rámci školního prostředí, ale získané poznatky mohou být aplikovány i v jiných kontextech, kde je důležité posilovat pozitivní klima a podporovat vztahy mezi lidmi.

Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření kombinuje jak kvantitativní, tak kvalitativní metody, může poskytnout hlubší a více komplexní porozumění tématu a přispět tak k dalšímu vývoji oblasti.

# Teoretická část

V této části bakalářské práce budou vymezeny základní pojmy z oblasti prevence rizikového chování jako např. nespécifická prevence, rizikové chování, s nimi spojené oficiální dokumenty a další.

## 1 Rizikové chování

Pod pojmem rizikové chování rozumíme takové chování, kvůli kterému dochází ke zvýšení zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. (Miovský et.al, 2015) Dále do tohoto chování řadíme různé druhy chování, které mohou působit relativně běžně. Těchto typů rozlišuje Miovský (2015b) devět.

**Záškoláctví**, které je uvedeno jako první je definováno jako vědomé neomluvení se z výuky.

Záškoláctví může mít mnoho důvodů, jako jsou například nezáměr o výuku, osobní problémy, nevhodné chování spolužáků, nebo dokonce špatná organizace školního rozvrhu. Následky záškoláctví mohou být velmi vážné a ovlivňovat nejenom akademický úspěch, ale i sociální a osobnostní vývoj žáků. Proto je důležité podporovat a propagovat vzdělávání a motivovat žáky k pravidelné účasti ve výuce. Určitý počet povolených zmeškaných hodin má každý žák, ale neomluvenou nesmí mít ani jednu. Jedná se o porušení školního řádu. Školy i rodiny by měly spolupracovat na prevenci a řešení záškoláctví a podporovat vývoj žáků na všech úrovních.

Jako druhý typ Miovský zmiňuje **šikanu a extrémní projevy agrese**, které se projevují agresivním chováním vůči jiné osobě, sobě či majetku. Toto chování lze označit za extrémně agresivní z důvodu přímého vlivu na psychickou a fyzickou pohodu a materiální stav oběti. Šikana a extrémní projevy agrese jsou důležitými tématy, kterým by se měla věnovat zvýšená pozornost celé společnosti. Tyto jevy se mohou projevit různými způsoby, jako je verbální šikana, fyzické napadení nebo poškozování majetku. Agresivní chování může mít vážné důsledky pro psychické a fyzické zdraví jednotlivce, což může vést k trvalým následkům. Proto je důležité, aby školy a organizace poskytovaly žákům a zaměstnancům vzdělávání v oblasti prevence a řešení šikany a agresivního chování. Takové vzdělávání by

mělo obsahovat strategie pro řešení konfliktů, posílení sebedůvěry a empatie a podporování zodpovědného chování. Tímto způsobem lze přispět k vytvoření bezpečného a přátelského prostředí pro všechny zúčastněné.

Škola by měla být bezpečným prostředím, kde by mělo být prioritou zdraví a bezpečnost žáků. **Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě** přímo nepatří do problematiky školního prostředí, je ale potřeba žáky informovat o možných rizicích. Jedním z důvodů, proč jsou tyto aktivity tak nebezpečné, je skutečnost, že se do nich zpravidla zapojují jednotlivci, kteří si často neuvědomují, že svým chováním mohou ohrozit nejen sebe, ale také ostatní. Tato neuvědomělost může vést k fatálním následkům.

Dalším rizikovým chováním je **rasismus a xenofobie**, které se vyznačují intolerancí vůči určitým skupinám lidí a jejím utlačování. Rasismus a xenofobie jsou závažnými rizikovými chováními, které se projevují předsudky, diskriminací a násilím vůči lidem na základě jejich rasy, etnického původu, náboženství, národnosti nebo kulturního pozadí. Tyto formy chování vedou k rozdělování společnosti a utlačování menšin, což je v rozporu s hodnotami moderní společnosti a lidskými právy. Zvláště v současném globalizovaném světě, kdy se stýkají různé kultury a národy, je důležité vzdělávat veřejnost o důležitosti respektu, tolerance a multikulturalismu.

**Sexuální rizikové chování** se týká různých skupin lidí, kteří se vystavují většímu riziku újmy na zdraví, například v souvislosti s pohlavně přenosnými chorobami či neplánovaným těhotenstvím. Jedním z faktorů, který může hrát roli v tomto rizikovém chování, jsou také moderní technologie, zejména internet a sociální sítě.

Sdílení videí a fotografií online může být velmi rizikové, zejména pokud má intimní obsah. Zveřejňování těchto intimních dat s sebou nese velké riziko a jedinec může být vystaven vydírání, šikaně a dalším formám zneužívání.

Vzdělávání v této oblasti může zahrnovat prevenci pohlavně přenosných nemocí, používání antikoncepce, ale také správné a bezpečné používání moderních technologií v oblasti sexuálních vztahů.

**Negativní působení sekty** je často opomíjený typ rizikového chování. Jde často o skupinu lidí, která má negativní vliv na jedince a snaží se o jeho manipulaci a ovlivnění, které vede

ke změně chování. Může se jednat například o nátlak na jedince, aby se vzdal svých blízkých, změnil svou identitu, vzdal se majetku nebo se podřídil náboženským nebo ideologickým zásadám. Často se pak jedinec dostává do situace, ze které se nedokáže sám vymanit.

Adiktologie je vědní disciplína, která se zaměřuje na výzkum a léčbu **závislostí na návykových látkách**. Tyto látky mohou být různého typu, například alkohol, tabák, drogy či léky. Adiktologie zkoumá jak fyziologické, tak i psychologické aspekty závislosti na jednotlivých návykových látkách a snaží se najít efektivní metody, jak těmto závislostem předcházet a jak je léčit.

Jedním z přístupů, který se v adiktologii používá, jsou adiktologické podpůrné programy. Tyto programy jsou navrženy tak, aby lidem pomohly vytvořit negativní nebo odmítavý postoj k dané návykové látce. Zahrnují různé terapeutické přístupy, jako jsou například kognitivně-behaviorální terapie, rodinné terapie, psychodynamické terapie a další. Cílem těchto programů je naučit jedince, jak se vyrovnat se silnou touhou po dané látce, jak ovládat své pocity a jak si vytvořit zdravé způsoby života.

Adiktologické podpůrné programy jsou velmi důležité, protože závislost na návykových látkách může mít závažné následky pro fyzické i psychické zdraví jedince. Kromě toho může mít závislost významné dopady i na sociální a ekonomickou sféru. Závislost může vést k neschopnosti pracovat, ke ztrátě zaměstnání, ke ztrátě rodinných vztahů a mnoha dalším problémům. Proto je důležité, aby byly tyto programy efektivní a aby se k nim měli lidé možnost dostat. (Škrdlantová, 2013)

**Spektrum poruch příjmu potravy** zahrnuje jak podvyživení, tak obezitu. Vznik poruch příjmu potravy může být způsoben mnoha faktory, včetně nízkého sebevědomí, nevyhovujícího sociálního zázemí a psychických problémů. Poruchy příjmu potravy mohou vzniknout jako následek kombinace těchto faktorů, které vedou k nezdravému životnímu stylu.

Mezi poslední vymezený typ uvádí Miovský (2015b) **okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte**. Pod tento dlouhý název spadá vše, čím je narušen zdravý vývoj jedince. Tito jedinci mohou mít snížené adaptační schopnosti tzn. mohou mít problémy s vytvářením a udržováním mezilidských vztahů, což může vést k sociální izolaci a osamělosti. Dále to může vést

k rozvoji psychických poruch jako jsou deprese, úzkostné poruchy, posttraumatická stresová porucha a další.

### **1.1.1 Rizikové chování u adolescentů**

Pro pochopení rizikového chování v této náročné životní fázi je důležité pochopit principy dospívání. Biologický aspekt dospívání zahrnuje první projevy zralosti pohlavních orgánů a rychlý fyzický růst u dospívajících jedinců. Psychologicky se projevují změny v myšlení, řešení problémů a reakcích na různé situace, zejména v oblasti pudů, což může vést k nepředvídatelným a bouřlivým reakcím.

V tomto období je charakteristické formování a hledání svého místa ve společnosti. Zpětná vazba ostatních členů společnosti pomáhá rozeznávat, jaké chování je v dané společnosti žádané a pomáhá tím formovat osobnost. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Období adolescence navazuje na pubescenci, která končí kolem patnáctého roku a její zakončení je většinou okolo dvaadvacátého roku života. Již jsou plně rozvinuty reprodukční orgány i celé fyzické tělo člověka. Došlo ke změně fyziognomie a proporcí u obou pohlaví. U ženy jde například o zaoblení postavy a u mužů zpevnění kostry a vyvinutější muskulatury. (Vágnerová, 2004)

Adolescence je velmi komplikovaným obdobím, kdy dochází ke zkoušení a poznávání nových věcí, a tak není divu, že toto experimentování může vést k rizikovému chování.

### **1.1.2 Vrstevnické vztahy v období adolescence**

Pro mou bakalářskou práci jsou ústřední cílovou skupinou děti ve věku patnáct a šestnáct let, kteří směřují na střední školy. Tito žáci se nacházejí v období adolescence, které je charakterizováno výraznými fyzickými a psychologickými změnami. Z tohoto důvodu mají specifické potřeby, které by měly být zohledněny v učebním plánu a vzdělávacím procesu. Adolescenti potřebují pravidelný spánek, zdravou stravu, dostatek pohybu a cvičení a také pravidelné setkávání s vrstevníky. Tyto fyzické potřeby by měly být zohledněny jak v osobním životě, tak ve školním prostředí.

Macek (1999) uvádí několik oblastí:

**Sociální potřeby** – Adolescenti se často snaží najít své místo v sociální hierarchii a potřebují vztahy s vrstevníky a dospělými, kteří jim mohou poskytnout podporu a radu.

**Emoční potřeby** – Adolescenti se často potýkají s výkyvy nálad, úzkostí a depresí. Potřebují podporu a poradenství, aby se naučili efektivně řešit své emoce a problémy.

**Kognitivní potřeby** – Adolescenti potřebují rozvíjet své kognitivní schopnosti a intelektuální zájmy. Řešením může být stimulující učební prostředí a přístup k novým technologiím a informacím a kontinuální duševní rozvoj.

**Karierní potřeby** – Adolescenti se také začínají zajímat o svou budoucnost a potřebují informace a podporu při plánování své kariéry a výběru budoucího povolání.

Je důležité, aby se učitelé, rodiče a další zainteresovaní lidé snažili tyto potřeby adolescentů respektovat a podporovat. Díky spolupráci všech zainteresovaných mohou žáci lépe dosáhnout svého plného potenciálu a připravit se na úspěšnou budoucnost.

Vrstevnícké vztahy v období adolescence se často stávají prioritou pro mladé lidi. Podle studie publikované v roce 2017 v časopise *Journal of Youth and Adolescence* má přátelství v tomto období významný vliv na vývoj identity a duševní zdraví jedince. Vrstevníci se stávají hlavním zdrojem podpory a uznání a pomáhají mladému člověku prožít tento náročný vývojový etapový přechod. Mezi vrstevníky se vytvářejí přátelské vztahy, které se mohou proměnit v romantické vztahy. Studie také ukázala, že mladí lidé, kteří se cítí izolovaní od svého vrstevníckého okruhu, mají větší pravděpodobnost, že budou mít psychologické problémy a potíže s adaptací do společnosti (Lefkowitz et al., 2017).

Vrstevnícké vztahy mohou být také zdrojem stresu, konfliktů a napětí. Důležitou roli hraje v tomto období také rodičovská podpora a vztahy s rodiči.

Kvalitní vrstevnícké vztahy mohou mít zásadní pozitivní vliv na psychické zdraví, sebeúctu, školní úspěšnost a další oblasti vývoje adolescentů. Naopak izolace a nedostatek přátelství mohou vést k různým psychologickým problémům, jako jsou deprese, úzkost, agresivita a další.

Celkově je tedy důležité, aby adolescenti měli možnost vytvářet a udržovat zdravé a kvalitní vrstevnícké vztahy, což může být podpořeno například různými aktivitami v rámci školního prostředí, volnočasových aktivit, sportovních týmů a podobně.

### 1.1.3 Klima ve třídě

Základním úkolem školního vzdělávání je rozvíjet u žáků pět základních oblastí, mezi něž patří osvojit si předepsané učivo, připravit je na snadnější integraci do společnosti, naučit je, jak se učit a celoživotně se vzdělávat, a rozvíjet jejich samostatnost a schopnost přebírat zodpovědnost za svůj život. Realizace tohoto procesu závisí na prostředí, ve kterém se vzdělávání odehrává, což obvykle zahrnuje školní třídu – termín označující jak učebnu, tak i skupinu žáků, kteří spolu interagují v rámci vzdělávacího procesu. Podmínky a vztahy v této skupině mohou výrazně ovlivnit úspěšnost vzdělávání a celkového vývoje jedince (Mareš & Ježek, 2012).

Klima ve třídě ovlivňuje celkovou atmosféru, vztahy mezi žáky a učitelem a může mít vliv na výkon žáků. Marie-Nathalie Beaudoin ve své knize uvádí některé faktory, které zásadně ovlivňují klima ve třídě:

**Komunikace** – Vztahy mezi žáky a učitelem jsou založeny na komunikaci. Učitelé by měli být schopni vyslechnout názory a potřeby svých žáků a na druhé straně by měli být schopni jasně komunikovat své instrukce a očekávání. Žáci by měli být informováni o tom, co se od nich očekává a jaký je význam učivo má.

**Respekt** – Žáci by měli být schopni respektovat jeden druhého i učitele. To zahrnuje dodržování pravidel třídy, respektování názorů a potřeb ostatních a respektování prostoru a osobních věcí ostatních. To také znamená, že učitelé by měli být citliví na osobní potřeby žáků a být schopni pracovat s různými způsoby učení.

**Kladné prostředí** – Klima ve třídě by mělo být přátelské a podporující. Učitelé by měli být schopni vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a jsou ochotni se podílet na aktivitách. To zahrnuje respektování rozdílů mezi žáky a vytváření bezpečného prostoru pro všechny.

**Začlenění** – Žáci by měli být aktivně zapojeni do procesu učení, protože to zvyšuje jejich motivaci, zájem a angažovanost vůči vzdělání. Učitelé by měli být schopni rozpoznat jedinečné potřeby každého žáka a poskytnout jim přístup ke zdrojům, které jim umožní dosáhnout úspěchu. To může zahrnovat přístup ke knihám, internetu, online kurzům, tutorům nebo dalším speciálním službám.



**Diverzita** – Každý žák má své vlastní zkušenosti a unikátní vlastnosti, jako jsou kultura, jazyk, etnický původ, sociální status, věk, schopnosti a zdravotní stav. Tyto faktory mohou ovlivnit způsob, jakým žák vnímá učení a jakým způsobem se učí. Proto by učitelé měli být citliví k těmto faktorům a umět přizpůsobit své vyučování tak, aby bylo efektivní pro všechny žáky. Učitelé by měli být schopni vytvořit přátelské a inkluzivní vzdělávací prostředí, které podporuje spolupráci, toleranci a respekt. Toto prostředí by mělo být bezpečné pro všechny žáky a mělo by být založeno na principu rovnosti a spravedlnosti.

**Pozitivní zpětná vazba** – Učitelé by měli být schopni identifikovat pozitivní výkony žáků a ocenit je, což je může motivovat k dalšímu učení a cítí se sebevědomější. Měla by také být konkrétní a specifická, aby žáci věděli, co konkrétně dělají dobře. Tato zpětná vazba by měla být poskytována průběžně, aby žáci mohli vidět svůj růst a pokrok a mohli se dále rozvíjet.

Kromě toho by učitelé měli být schopni poskytnout zpětnou vazbu také na méně úspěšné výkony žáků, aby mohli identifikovat oblasti, které je třeba zlepšit. Tato zpětná vazba by měla být konstruktivní a měla by být zaměřena na zlepšení a další rozvoj.

**Spravedlnost** – Spravedlivé hodnocení a vedení třídy jsou základními prvky úspěšného vzdělávacího procesu. Učitelé by měli být schopni objektivně posoudit schopnosti a výkony každého žáka a hodnotit je na základě stejných kritérií. Je důležité, aby učitelé neupřednostňovali žádného žáka na základě osobních sympatií či antipatií.

Gordon (2001) uvádí některé praktické tipy, jak vytvořit bezpečné klima ve školní třídě, se kterými často pracujeme i na adaptačních kurzech:

**Vytvořte pravidla třídy společně se žáky** – Společné vytvoření pravidel umožňuje, aby se žáci cítili zapojeni a zodpovědní za své vlastní chování. To také zajišťuje, že pravidla jsou spravedlivá a respektují potřeby všech.

**Podporujte spolupráci** – Žáci by měli být podporováni ke vzájemné spolupráci a interakci s ostatními. To znamená, že učitelé by měli vytvářet příležitosti pro spolupráci a učení ve skupině např. formou skupinových prací či aktivit.

**Udržte dobrou náladu** – Učitelé by měli být schopni zvládnout ruch ve třídě a mít plán na to, jak reagovat na problémy, které vyvstanou. To znamená, že učitelé by měli být schopni spravedlivě řešit problémy a udržovat disciplínu ve třídě.

Vytvoření bezpečného klimatu ve třídě je klíčové pro úspěch žáků a jejich pocit pohody ve škole.

## 2 Primární prevence

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se primární prevence zaměřuje na prevenci rizikového chování a na podporu pozitivního vývoje jedince. Cílem primární prevence je předcházet problémům tím, že se soustředí na prevenci vzniku rizikového chování. To může být dosaženo například vzděláváním a osvětou, poskytováním informací, podporou zdravého životního stylu, rozvojem sociálních a emočních dovedností a kompetencí, podporou pozitivního vztahu k sobě samému a ke svému okolí a dalšími aktivitami.

Primární prevence se zaměřuje na všechny lidi (např. i na všechny věkové kategorie), nejen na ty, kteří jsou již ohroženi nebo mají problémy. Tento přístup je založen na myšlence, že prevence problémů je účinnější a levnější než jejich řešení. Primární prevence může být realizována prostřednictvím škol, rodin, komunitních organizací, zdravotnických zařízení a dalších institucí.

Termín primární prevence rizikového chování shrnuje Miovský (2015, str. 28) jako *„jakýkoliv typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“*

Primární prevence se projevy rizikového chování či jevů snaží zmírnit a v neposlední řadě také pracuje s jejich následky. V předchozí kapitole byly zmíněny základní typy rizikového chování. Je důležité si uvědomit, že preventivní programy mohou řešit více než jeden typ rizikového chování současně. Například program na prevenci kouření může obsahovat prvky, které také pomáhají předcházet užívání drog nebo alkoholu. Preventivní programy se obvykle realizují prostřednictvím vzdělávacích a osvětových akcí, vytváření pozitivního prostředí a podporou zdravých vztahů a životního stylu. Je podstatné dané téma analyzovat a zasadit do širšího kontextu. Příčiny a projevy rizikového chování sice vycházejí z určitých vzorců, ale mnohdy se od sebe velmi liší a mohou signalizovat mnohem komplikovanější problém. Je proto důležité zkoumat jevy konkrétně a do hloubky a nezapomenout, že se rizikové chování často týká více oblastí. (Mioviský et al., 2015b)

Mezi dokumenty, které se zabývají primární prevencí patří *Metodický pokyn* z roku 2016, který ke každému druhu rizikového chování vydal doporučení, jak danou problematiku řešit. Dalším dokumentem je *Národní strategie primární prevence 2019-2027*, která reflektuje současnou úroveň poznání v oblasti trendů a vědecky ověřených postupů v oblasti primární prevence a zakládá se na principech, které vzešly z výzkumných zjištění a praktických zkušeností, které mohou být označeny jako zásady efektivní primární prevence. (Národní strategie 2019-2027, str 7)

### **2.1.1 Prevence rizikového chování ve školství**

V Československu se primární prevence ve školství začala systematicky rozvíjet až v 70. letech 20. století. V roce 1975 byl zřízen Ústav pro výchovu a vzdělávání v oblasti zdraví, který se soustředil na vzdělávání pedagogů a rozvoj zdravotní výchovy ve školách. V té době také vznikly první učebnice zdravotní výchovy pro základní a střední školy.

Dnes se primární prevence ve školství řeší v rámci celé řady vzdělávacích programů a projektů. Mezi nejvýznamnější patří například projekt Zdravá škola, který se zaměřuje na podporu zdraví a prevenci nejen zdravotních problémů, ale i sociálních a environmentálních rizik. (Křížová, 2009)

**Zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) upravuje, že škola má odpovědnost za tvorbu a udržování bezpečného prostředí, za ochranu žáků a jejich zdraví a za předcházení vzniku jakýchkoli forem rizikového chování na škole. (Metodický pokyn 2016, str 2)

Prevence výskytu rizikového chování se týká i škol, které si problémové chování žáků nepřipouští. Pokud by byla prevence zanedbána či špatně uchopena mohla by mít potenciální následky v dalších letech. Proto musí každá škola mít minimální preventivní program, který zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (MŠMT, 2022)

Preventivní program musí být vytvořený tak, aby byl brán ohled na cílovou skupinu a zaměření, což je relativně náročné. Nelze aplikovat všechny preventivní programy stejně pro všechny školy, a to i z ekonomických důvodů. Je klíčové definovat jasná kritéria, aby bylo zřejmé, pro kterou cílovou skupinu je daný program určen. Každý preventivní program musí vyhovovat třem základním kritériím.

Prvním kritériem při tvorbě preventivního programu je jasně formulovaný typ rizikového chování, který je cílem prevence. Je důležité stanovit konkrétní cíle pro prevenci tohoto typu chování a následně vytvořit program, který tyto cíle naplní.

Dalším kritériem je časové a prostorové vymezení prevence. Je nutné stanovit konkrétní časový rámec, během kterého bude preventivní program probíhat, a zvolit vhodné prostory pro jeho realizaci. Důležitou součástí je také plánování a analýza programu, evaluace jeho průběhu a závěrečné zhodnocení účinnosti.

Posledním kritériem je vytvoření konkrétního programu a cílů pro konkrétní cílovou skupinu. Je třeba zvolit metody, které jsou nejvhodnější pro danou cílovou skupinu a přizpůsobit preventivní program pro maximální efektivitu. Zvolení správné cílové skupiny a vytvoření vhodného programu je klíčové pro úspěšnost prevence.

Pro zjednodušení tvorby preventivního programu vymezujeme buďto specifickou či nspecifickou prevenci.

*Za specifickou školskou primární prevenci rizikového chování považujeme takové aktivity a programy, které se úzce zaměřují na některý z konkrétních typů rizikového chování. Snaží se o informování dítěte, a to cíleně a specificky a o působení na postoje dětí k danému typu rizikového chování. „Programy specifické primární prevence jsou takové programy, které by neexistovaly, kdyby neexistoval problém rizikových projevů chování.“ (MŠMT, 2009).*

Do nspecifické primární prevence zařazujeme aktivity, které nemají přímou souvislost s rizikovým chováním a aktivity které napomáhají snižovat riziko vzniku a rozvoje rizikového chování prostřednictvím lepšího využívání volného času. Patří sem např. zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání (MŠMT, 2005, Národní strategie 2019-2027, str 5).

Na rozdíl od specifické primární prevence lze říci, že programy nspecifické prevence by existovaly a byly žádoucí i v případě, že by neexistovaly rizikové projevy chování. Tyto programy nelze definovat jako fenomén, jehož výskytu se program snaží předcházet (působí obecně, nspecificky) (MŠMT, 2009).

### **2.1.2 Adaptační kurz jako nespecifická prevence**

Adaptační kurz je jedním z nástrojů nespecifické prevence na středních školách. Žáci, kteří nastupují na střední školu se musí přizpůsobit novému prostředí, novým učitelům, novým spolužákům a novým očekáváním. Tyto změny mohou být stresující a mohou vést k různým problémům jako jsou školní neúspěchy, šikana, úzkost či deprese.

Adaptační kurz může žákům pomoci zvládnout tyto změny tím, že jim poskytne informace, dovednosti a podporu, které potřebují k úspěšné adaptaci na nové prostředí. Toto může zahrnovat seznámení se s novým rozvrhem, s novými učiteli a spolužáky, a poskytnutí informací o různých možnostech, které škola nabízí, jako jsou například sportovní aktivity, kroužky a další zájmové činnosti.

Adaptační kurzy se vypořádávají s rizikovým chováním nejenom preventivně, ale také cíleně řeší konkrétní nežádoucí projevy a ovlivňují sociální klima třídy. Moderní programy zaměřené na primární prevenci sociálně patologických jevů se soustředí na systematické posilování osobnostních a sociálních dovedností, aby cílová populace byla schopna účinně odolávat tlaku rizikového sociálního prostředí ve škole. (Kolář, 2013)

Jejich cílem je vytvořit zdravé sociální klima v rámci třídy, které umožňuje skupině řešit problémy a komplikované situace demokratickým způsobem, bez projevů šikany, agrese nebo jiných patologických jevů.

### 3 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je forma vzdělávání, která se zaměřuje na učení se skrze zážitky a zkušenosti, namísto tradičního přístupu založeného na kladení důrazu na teoretickou znalost. Cílem zážitkové pedagogiky je rozvíjet celou řadu dovedností, jako jsou týmová spolupráce, komunikace, kreativita, rozhodování, řešení problémů a sebevědomí. (Hanuš, 2009)

**Kolbův cyklus** je jedním z klíčových konceptů zážitkové pedagogiky. Jedná se o model, který popisuje čtyři kroky v učení a získávání zkušeností: konkrétní zážitek, pozorování a reflektování, abstraktní konceptualizace a aktivní experimentování.

Konkrétní zážitek zahrnuje neustálé experimentování a zkoušení nových věcí. Tento krok je klíčový pro zážitkovou pedagogiku, protože právě zde lidé získávají nové zkušenosti a učí se novým věcem.

Pozorování a reflektování pomáhá dětem uvědomovat si své zážitky a snažit se porozumět tomu, co se stalo. Tento krok je důležitý, protože pomáhá lidem přemýšlet o tom, co se stalo, a jak to ovlivnilo jejich myšlení a chování.

Abstraktní konceptualizace, znamená, že se lidé snaží najít obecné zákony a pravidla, která jsou spojena s jejich zážitkem. V této fázi je snaha o nalezení vztahů mezi svými zážitky a dalšími informacemi, které znají.

Posledním krokem je aktivní experimentování, což znamená, že se lidé snaží aplikovat své nové zkušenosti a poznatky na různých situacích. Tento krok je důležitý, protože jim umožňuje se učit z vlastních chyb a zlepšovat své chování a rozhodování v různých situacích. (Kolb, 1984)

Zpětná vazba je klíčovým prvkem zážitkové pedagogiky. V rámci zážitkových aktivit se často setkáváme se zpětnou vazbou, která umožňuje účastníkům sdílet své zážitky a reflektovat své prožitky a postoj k nim. Je také využívána k podpoře osobního rozvoje a učení, aby účastníci mohli lépe porozumět sobě samým a svému okolí či zlepšovat své dovednosti a schopnosti.

**Cílená zpětná vazba**, na rozdíl od zpětné vazby, neprobíhá zcela spontánně. Jedná se o záměrný mechanismus, který je vyvolán úmyslně konkrétní osobou zvenčí, například instruktorem. Je to proces, při kterém skupina účastníků dané aktivity zpracovává zážitky z této aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a zároveň kontroluje parametry samotné aktivity. (Reitmayerová, Broumová, 2015)

V 60. letech 20. století byla zážitková pedagogika začleněna do vzdělávacího systému jako součást obecného vzdělávání a vznikla řada zážitkových programů pro děti a mládež.

Prázdninová škola byla založena v roce 1977 a byla v té době samostatným subjektem pod hlavičkou Socialistického svazu mládeže. Dr. Allan Gintel stál u zrodu školy a řídil ji až do roku 1987. Škola navázala na tradiční pobyty v přírodě v Československu a přinesla nové postupy a témata, které reagovaly na společenskou stagnaci v období normalizace. V průběhu let se Prázdninová škola stala symbolem zážitkové pedagogiky v Československu a později v České republice. Děti a mladí lidé sem přijížděli nejen z celé republiky, ale i ze zahraničí.

Cílem bylo vychovat jedince jako aktivní a spolupracující osobnost, která ovlivňuje své okolí. Škola používala metodu nazvanou "intenzivní rekreační režim". První ročník byl složen ze čtyř kurzů – středoškolských prázdnin, projektu pro vysokoškoláky a dvou metodických seminářů – celkově trvajících 24 dní. Ty se uskutečnily v létě roku 1978 v lipnickém středisku. (web Prázdninové školy Lipnice)

V současné době je zážitková pedagogika v České republice stále oblíbenější a využívá se jak v oblasti vzdělávání, tak i v oblasti terapie, sociální práce a dalších oblastech. Dochází k rozvoji nových metod a programů a zážitková pedagogika se stává nedílnou součástí moderního vzdělávacího a rozvojového procesu.



## 4 Adaptační kurzy

Adaptace se v dnešní době stala neodmyslitelnou součástí každodenního života, a to nejen v biologickém smyslu, ale i v kontextu sociálním a psychologickém. Adaptace se týká jak jednotlivců, tak i celých společností a je klíčovým pojmem při vstupu do nového prostředí. Hartl a Hartlová (2010) definují adaptaci jako proces přizpůsobování se organismu novým podmínkám. Tento proces můžeme pozorovat zejména u dětí, které se musí přizpůsobit novým prostředím při nástupu do mateřské školy, základní školy, střední školy a tak dále.

V kontextu školství se mluví nejčastěji o adaptačních kurzech, které pomáhají žákům při přechodu ze základní na střední školu, ale také při přechodu mezi jednotlivými stupni základní školy. Tyto kurzy mají za cíl podpořit žáky v procesu adaptace a pomoci jim překonat stres a obavy z neznámého prostředí. Důležitým faktorem při tvorbě adaptačních kurzů je zapojení samotných žáků, kteří se tak aktivně podílejí na tvorbě pravidel a reflexi dodržování těchto pravidel. Tím se mohou cítit více zapojeni a motivovaní k úspěšnému přechodu do nového prostředí.

Adaptační kurz pro střední školy má velký význam pro žáky v několika ohledech.

Přechod ze základní školy na střední školu může být pro mnoho žáků náročný a stresující. Adaptační kurz pomáhá žákům získat potřebné dovednosti a znalosti, například zlepšení studijních návyků a adaptaci na nové prostředí.

Adaptační kurz může pomoci vytvořit nové vztahy s vrstevníky a s učiteli. Kurz může být prostředkem k navázání přátelství a k vytvoření podpůrného prostředí, které může žákům pomoci překonat stres a úzkost spojené s novou školou.

Adaptační kurz může být důležitý pro prevenci šikany a podpory pozitivního školního klimatu. Kurz může poskytnout nástroje a strategie pro budování zdravých vztahů s ostatními žáky a pro řešení konfliktů.

Podle Dubce (2007) se adaptační kurz zaměřuje na vytvoření pozitivních skupinových zážitků, osobnostního a sociálního rozvoje jedince a umožňuje žákům při nástupu do nové školy vzájemné poznání na fyzické i emocionální rovině.

Charakteristickými znaky tohoto kurzu jsou několikadenní pobyt v zajímavém přírodním prostředí, sdílené zážitky, pestrý program podporující rozvoj různých aspektů osobnosti, spolupráce v kolektivu, aktivní využití času, prostor pro neformální poznávání, zapojení třídních učitelů do programu a provázející přístup zkušených instruktorů.

Podle Breuniga et al. (2010) je hlavním cílem takového kurzu vytvořit pozitivní skupinové zážitky, zatímco Hattie et al. (1997) zdůrazňují, že nejcennější záležitostí je zaměstnávání člověka aktivní činností daleko od školních lavic.

Díky těmto kurzům se také zkracuje doba nejistoty týkající se budoucích vztahů a hledání místa ve skupině, což usnadňuje vytváření sociální struktury ve třídě. Účast na adaptačním kurzu umožňuje třídním učitelům lépe poznat své žáky a umožňuje pozorovat vlastnosti, kterých by si ve škole možná všimli až později, nebo dokonce nikdy.

Žáci zase mají možnost svého nového učitele poznat v jiných podmínkách a projevit se spontánně při různých aktivitách. Celkově lze říci, že adaptační kurzy v přírodě mají významný vliv na rozvoj sociálních a osobnostních dovedností a pomáhají usnadnit adaptaci žáků na nové prostředí.

Lašek (2007) uvádí, že ve třídě obvykle nějaký čas trvá, než se vytvoří skupinová struktura a seznamování mezi žáky trvá poměrně dlouho. Díky adaptačnímu kurzu se však čas potřebný k tvorbě budoucích vztahů a hledání místa ve skupině zkracuje. Seznamování však není omezeno jen na žáky, noví učitelé také budují vztahy s třídou (Dubec, 2007; R. Hanuš, 2004). Lepší znalost žáků ze strany třídního učitele umožňuje úspěšnější práci s nimi a lepší naplňování vzdělávacích cílů.

#### **4.1 Historie adaptačních kurzů**

Až v devadesátých letech 20. století se v České republice začaly pravidelně pořádat adaptační kurzy pro nové žáky na středních školách. Tyto kurzy byly vytvořeny s cílem pomoci novým žákům přizpůsobit se novému prostředí na střední škole a připravit je na náročnější studijní plán a změny s tím spojené. V té době se adaptační kurzy na středních školách konaly spíše jako spontánní akce pedagogů a žáků a neměly pevně daný program. Postupně se však zavádělo více struktury a programů, které měly novým žákům pomoci lépe se integrovat do kolektivu a navázat nová přátelství. (Hanus, 2004)

Postupně se adaptační kurzy na středních školách staly běžnou součástí vzdělávacího procesu a jsou organizovány většinou před začátkem nového školního roku. V České republice se organizací adaptačních kurzů pro nové žáky středních škol věnuje řada různých institucí a organizací.

## **4.2 Cíle adaptačních kurzů**

Cíle adaptačních kurzů se mohou odlišovat v závislosti na potřebách a cílech konkrétní skupiny, pro kterou jsou určeny. Nicméně, existují určité společné cíle, které jsou běžné pro většinu těchto kurzů.

V rámci adaptačních kurzů se klade velký důraz na to, aby se žáci vzájemně seznámili a navázali si mezi sebou pozitivní vztahy. Tyto vztahy jsou nezbytné pro úspěšné a plnohodnotné fungování třídního kolektivu a také pro individuální rozvoj každého žáka. Adaptační kurzy tak často obsahují různé aktivity a hry, které mají za cíl podpořit komunikaci a spolupráci mezi žáky a pomoci jim lépe se poznat. Žáci si například mohou vzájemně představit své zájmy, hobby, rodiny a další důležité informace, které mohou pomoci k navázání blízkého vztahu. Důležitou součástí těchto aktivit je i rozvíjení sociálních dovedností a empatie, což má pozitivní dopad nejen na žáky samotné, ale i na celkovou atmosféru ve třídě a vztahy mezi žáky a učiteli.

Adaptační kurzy pomáhají žákům rozvíjet sociální dovednosti, jako jsou komunikace, spolupráce, empatie a respekt. Toto jsou klíčové dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěšné začlenění do nového prostředí, vytvoření nových vztahů a navázání přátelství. (Dubec, 2007)

Kurzy mohou nabízet různé aktivity, které pomáhají žákům rozvíjet tyto dovednosti, jako jsou interaktivní cvičení, diskuse, skupinové projekty a společenské akce. Tyto aktivity pomáhají žákům zlepšit své schopnosti v komunikaci, týmové spolupráci a empatii, což jsou klíčové dovednosti pro úspěšné fungování ve škole i v pozdějším životě.

Adaptační kurzy mají také za cíl pomoci žákům překonat stres a úzkost, které často pociťují při přechodu na střední školu. Adaptační kurzy nabízejí žákům bezpečné a podpůrné prostředí, ve kterém se mohou seznámit s ostatními novými žáky a začít vytvářet nová přátelství. Kurzy také často zahrnují aktivity a cvičení, které pomáhají žákům zvládat

stresové situace a naučit se relaxační techniky, které jim mohou pomoci uklidnit se a uvolnit napětí.

Jedním z hlavních cílů adaptačních kurzů je posílení sebevědomí a sebehodnocení žáků. Adaptační kurzy nabízejí žákům různé aktivity a cvičení, které jsou zaměřené na rozvoj pozitivního vnímání sebe samých. Kurzy také poskytují prostor pro konstruktivní zpětnou vazbu a podporu ze strany pedagogů a vrstevníků, což může výrazně posílit sebevědomí žáků a přinést jim pocit úspěchu.

Vytvoření přátelského a důvěrného prostředí mezi žáky a učiteli může mít pozitivní vliv na učení a jejich výkon. Adaptační kurzy často zahrnují představení učitelů a vedení školy, aby se žáci mohli lépe seznámit s lidmi, kteří budou hrát důležitou roli v jejich vzdělávání. Učitelé mohou také využít adaptační kurzy k tomu, aby si lépe uvědomili potřeby nových žáků a aby si vytvořili pozitivní vztahy s nimi od samého začátku.

Adaptační kurzy mají za cíl vytvořit pozitivní a bezpečné prostředí pro nové žáky. Žáci by měli být podporováni v tom, aby aktivně naslouchali svým spolužákům a učitelům a snažili se porozumět jejich pocitům a potřebám. Takový přístup může vést ke zlepšení vzájemného porozumění a respektu v rámci třídy. Žáci by měli být povzbuzováni k tomu, aby sdíleli své myšlenky a obavy a měli možnost získat zpětnou vazbu od svých spolužáků a učitelů. Takový přístup může vést ke zlepšení důvěry a respektu mezi žáky a učiteli.

### **4.3 Adaptační kurz Atmosféra z.s**

Tato kapitola se bude věnovat konkrétním adaptačním kurzům pořádaným spolkem Atmosféra z.s. V této kapitole se zaměříme na organizaci Atmosféra z.s. a podíváme se, jak vypadá typický adaptační kurz, který pořádají pro budoucí žáky středních škol.

#### **4.3.1 Atmosféra**

Atmosféra je zapsaný spolek ze Zlínského kraje, který se zaměřuje na podporu zdravého životního stylu, výchovu v přírodě a zážitkovou pedagogiku. S pomocí týmu instruktorů a dobrovolníků poskytuje konkrétní prostředky pro dosažení těchto cílů. Spolek se soustředí na rozvoj osobnostní, sociální, environmentální a mediální výchovy v rámci svých programů, které využívají zážitkovou pedagogiku a zkušenostní učení. Jeho cílem je celistvé rozvíjení žáků a třídních kolektivů a podpora škol v dosahování daných cílů.

Od svého založení v roce 2003 poskytuje Atmosféra programy lanových aktivit, školní výlety, seznamovací a adaptační kurzy, sportovní kurzy, programy na sněžnicích, lukostřelbu a příměstské tábory, především pro střední a základní školy.

Adaptační pobyty pro žáky a studenty základních, středních a vysokých škol tvoří jádro tohoto spolku. Tyto pobyty slouží k seznámení se, budování pozitivních vztahů, podpoře týmové spolupráce a rozvoji dovedností vzájemné komunikace, což má za cíl nastavit pozitivní skupinovou dynamiku. Tyto programy přispívají k prevenci rizikového chování u dětí a mládeže a pomáhají školám naplňovat jejich vzdělávací program.

Spolek Atmosféra disponuje kvalifikovanými instruktory, kteří jsou z velké části vzdělávání samotným spolkem a mají akreditované licence. Instruktorský tým se skládá ze studentů a absolventů vysokých škol s dlouholetou zkušeností v práci s dětmi, vedení zážitkových programů a pobytů. Naši instruktoři jsou odborně způsobilí v oblasti zážitkové pedagogiky a absolvují specializované akreditované programy, jako jsou Instruktor zážitkové pedagogiky, Instruktor lanových aktivit I. a II. třídy (vysoká i nízká lana) a vlastní průkaz zdravotníka zotavovacích akcí zaštitěný Českým červeným křížem. Dále jsou držiteli dalších akreditací MŠMT v oblastech práce se šikanou ve školním kolektivu, lukostřelby, arteterapie, skupinové práce a dalších. Tito instruktoři neustále zvyšují svou odbornost. (Web Atmosféra z.s.)

#### **4.3.2 Typický kurz**

Tato kapitola bude věnována popisu typického kurzu Atmosféry z.s. a to z mé vlastní dlouholeté zkušenosti.

Adaptační kurzy jsou zpravidla realizovány na začátku školního roku a odehrávají se v rekreačních střediscích v dojezdové vzdálenosti od školy. Kurz obvykle trvá tři dny. Před samotným začátkem kurzu probíhá administrativní organizace, personální obsazování termínů kurzů a komunikace se školou.

V instruktorském týmu funguje předem nastavená hierarchie, nezkušenější instruktor celý kurz zaštituje a mladší pod jeho vedením sbírají zkušenosti. Instruktorský tým je tříčlenný, s tím, že každý z instruktorů má danou roli, kterou vykonává.

**Elév** – Elév je na nejnižším instruktorském stupni. Elévem se člověk stává ihned po vykonání zkoušky z akreditovaného kurzu Instruktora zážitkové pedagogiky. Tento je často nováčkem ve světě zážitkové pedagogiky a nemá zkušenosti z praxe. Na kurzu má možnost tyto zkušenosti nasbírat, a to formou uvádění jednoduchých i komplexních programů. Vyzkouší si například práci se školní třídou, vysvětlování pravidel či vedení zpětné vazby. V týmu má možnost tyto záležitosti konzultovat s kolegy, od kterých také dostává zpětnou vazbu a tím se posouvá dál ve svých dovednostech.

**Instruktor** – Instruktorem se člověk stává ve chvíli, kdy získá dvě doporučení od dvou různých šéfinstruktů. To v praxi znamená, že musí absolvovat minimálně dva adaptační kurzy, na kterých prokáže podle předem určených kritérií, že je schopný fungovat samostatně. Kritéria hodnocení obsahují například uvádění her, vnímání dynamiky hry, přemýšlení o možných rizicích, schopnost motivovat či vést zpětnou vazbu, navrhnout program dle cíle kurzu a další. Jeho hlavním úkolem na adaptačním kurzu je právě uvádění aktivit, vedení zpětných vazeb a poskytování zpětné vazby elévovi. V situaci, kdy by šéfinstruktor musel z vážných důvodů opustit středisko (např. kvůli zranění účastníka) musí být instruktor schopný převzít jeho roli a pokračovat v chodu kurzu.

**Šéfinstruktor** – Tento člověk je zpravidla nejzkušenějším článkem týmu, který prošel nástavbovým kurzem Šéfinstruktora zážitkových akcí. Šéfinstruktor je vedoucím týmu a má na starosti komunikaci se školou (tzn. třídním učitelem), sestavení svého instruktorského týmu a zařízení týmové schůzky pro vymýšlení programu. Tyto úkony probíhají před samotným začátkem kurzu. Na kurzu se pak kromě programu stará o administrativní záležitosti s kurzem spojené. Po kurzu sestavuje závěrečné zprávy o průběhu kurzu a poskytuje zpětné vazby členům týmu.

Jakmile je instruktorský tým sestaven je nutno začít tvořit program kurzu.

Adaptační kurzy Atmosféra z.s. mají tři hlavní cíle:

- seznámení se žáků prvních ročníků mezi sebou navzájem
- seznámení žáků tříd s třídním učitelem
- nasměrování pozitivního vývoje třídní skupinové dynamiky (web Atmosféra z.s.)

Tyto cíle jsou zohledňovány při výběru konkrétních aktivit. Zároveň se program přizpůsobuje dané třídě a jejich schopnostem. Program je koncipován tak, aby obsahoval sportovní, kreativní i relaxační aktivity a primárně se soustředí na to, aby se žáci navzájem poznali.

Důležitým prvkem je i dostatek volného času, který účastníci využívají k odpočinku a přirozenému seznamování. Účastníci jsou na začátku kurzu seznámeni s režimem dne. Po konzultaci s třídním učitelem je stanoven konec programu a následná večerka.

Program probíhá jak ve vnitřních prostorách střediska, tak venku. Venkovní prostředí a les dávají prostor pro zážitkové aktivity jako jsou noční hry, které jsou účastníky často hodnoceny velmi pozitivně. Program adaptačního kurzu graduje, a to v tom smyslu, že každá aktivita je zacílená tak, aby v dané chvíli co nejefektivněji rozvíjela skupinu. Začíná se aktivitami na naučení jmen, seznámení či prolomení ledů. Jakmile se třída uvolní jsou zařazeny i aktivity na řešení společných problémů, komunikaci či spolupráci.

Důležitým rozvíjejícím prvkem na adaptačním kurzu je zpětná vazba. Ta probíhá zpravidla po aktivitě a je vedena například formou skupinové diskuze, ukazování na pomyslné škále či formou asociací s obrázky. Zpětné vazby vycházejí z cíle dané aktivity a z jejího průběhu.

Třídní učitel je všechny tři dny přítomen na středisku. Je jen na jeho uvážení, jestli se bude programu se třídou účastnit či ne. Instruktorový tým učitele každé ráno seznámí s programem na daný den a dává mu průběžnou zpětnou vazbu na třídu. Při jakémkoli problému či projevu rizikového chování je s učitelem situace konzultována. Na konci kurzu dochází ke zpětné vazbě za celý kurz, kdy instruktorový tým učitelů na vyžádání předává postřehy o formující se třídě.

Na konci kurzu jsou účastníkům rozdány evaluační dotazníky (viz příloha 1), které jsou anonymní a slouží jako zpětná vazba pro instruktorový tým i pro spolek. Otázky v dotazníku

jsou cíleny jak na program či hodnocení instruktorského týmu, tak na kvalitu ubytování a stravy. Dotazníky jsou poté instruktory vyhodnoceny a zpracovány do tabulek pro další využití spolku.



# PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce se týkala výzkumného šetření, kde byl popsán výzkumný cíl, k němuž práce směřovala. Byly sestaveny jednotlivé výzkumné otázky, které vychází z evaluačního dotazníku Atmosféry z.s. (viz příloha 1). Byla stanovena metoda výzkumu a charakteristika výzkumných vzorků a funkce jednotlivých výzkumných nástrojů. Výsledky sesbíraných dat byly zpracovány kvalitativním i kvantitativním způsobem formou tabulek, grafů a slovního hodnocení.

Zformulované závěry výzkumného šetření mohou být přínosem a zpětnou vazbou jak pro pořadatele adaptačních kurzů, tak i pro pedagogy pracující s konkrétním kolektivem.

## **5 Metoda výzkumu**

### **5.1 Cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit zda jsou adaptační kurzy pořádané Atmosférou z.s. vhodným prostředkem pro posílení dobrého klimatu ve třídě. Pomocí dvou výzkumných otázek bude zjištěno, do jaké míry popisují účastníci klima kurzu, pozitivní vztahy a také do jaké míry žáci osobně vnímají atmosféru na adaptačním pobytu. Výsledné informace by měly být ukazatelem toho, zda je adaptační kurz dobrým prostředkem pro posílení dobrého klimatu v kolektivu.

### **5.2 Metoda výzkumného šetření**

Hlavní metodou výzkumného šetření je zpracování a interpretování evaluačních dotazníků organizace Atmosféra z.s. (viz příloha 1) v kvalitativní i kvantitativní podobě. Výstupní data jsem sesbírala, roztřídila a konečné výsledky zformovala do tabulek, grafů a slovního hodnocení.

### **5.3 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Výzkumné šetření vychází z odpovědí žáků prvních ročníků středních škol. Věková kategorie byla patnáct až šestnáct let. Data byla sbírána na adaptačních kurzech škol ve

Zlínském kraji, a to v letech 2016–2021. Poskytla tak informace od zhruba 3500 respondentů z osmi různých středních škol a 146 adaptačních kurzů.

#### **5.4 Etika výzkumného šetření**

Data byla použita se souhlasem organizace Atmosféra z.s., které jsem členem. Dotazníky, které jsou zdrojem šetření byly jednotlivými účastníky vyplňovány dobrovolně a anonymně.

#### **5.5 Výzkumné nástroje:**

Výzkumným nástrojem byl evaluační dotazník, který je primárně podkladem pro interní potřeby organizace (viz příloha 1), který účastníci vyplňují vždy na konci kurzu. Cílem dotazníku je vytvořit závěrečnou evaluaci proběhlého kurzu.

Kompletní dotazník (viz příloha 1) je složen z 13 otázek. Pro své šetření jsem využila otázky 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10. Otázky 5, 6, 7, 11, 12 a 13 z evaluačního dotazníku byly pro mé výzkumné šetření nepodstatné, a proto jsem je ve své práci nevyužila.

Každá výzkumná otázka obsahuje několik vybraných podotázek označených čísly z originálního evaluačního dotazníku.

Pro mé šetření byly použity pouze informace o věku a názvu školy.

#### **5.6 Postup sběru dat**

Data byla sbírána průběžně v letech 2016 až 2021 pomocí anonymních evaluačních dotazníků, které účastníci adaptačního kurzu vyplňují na konci kurzu. Data byla bezprostředně po skončení kurzu instruktory vyhodnocena a zpracována do interní tabulky.

Do interních tabulek instruktoři po skončení adaptačního kurzu zapracují jak pět nejčastěji se objevujících pojmů, které v dotaznících dané třídy zazněly, tak číselně vyjádřený počet jednotlivých odpovědí. Pokud se v dotazníku objeví informace, které by pro organizaci mohly mít nějakou širší zpětnovazební hodnotu, např. hodně negativní slovo, jsou do tabulky zapsány také.

Takto připravená data jsem ve své práci použila.

## **5.7 Zpracování výsledků výzkumného šetření**

Informace jsem z hotových tabulek organizace převedla a seskupila do excelových tabulek za jednotlivé roky. Sečetla jsem číselné informace ze všech kurzů, které v daný rok proběhly a následně provedla celkový součet za celé období 2016-2021.

Z každého kurzu jsem také vypsalala nejčastější slovní odpovědi k daným otázkám, poté vybrala nejfrekventovanějších pět slovních odpovědí za daný rok i za celkové hodnocené období.

## **5.8 Odchyly**

Číselná data z jednotlivých ročníků se liší v závislosti na počtu zorganizovaných kurzů. Například velký rozdíl počtu odpovědí vyvstal v období covidové epidemie v letech 2020 a 2021, kdy počet adaptačních kurzů významně klesl.

Další početní odchylka se objevila vzhledem k faktu, že účastníci nejsou povinni kompletně evaluační dotazník na kurzu vyplnit a odpovědět na všechny otázky.

Tyto početní odchylky v poměru k velkému množství sesbíraných dat a počtu kurzů jsou v tomto výzkumném šetření nevýznamné.

## **6 Konkrétní výzkumné šetření**

### **6.1 První výzkumná otázka**

#### **Otázka: Jak zhodnotili žáci klima na adaptačním kurzu?**

První výzkumnou otázkou jsem se zaměřila na to, jak dobře se žáci středních škol na adaptačním kurzu cítili a jestli jej vnímali jako dobrý start pro budoucí společné působení ve třídě. Z odpovědí na jednotlivé otázky by v závěru mělo vyplynout, jak se žáci poměrně cítili na adaptačním kurzu.

Tato výzkumná otázka vycházela ze tří podotázek z evaluačního dotazníku (viz příloha 1), ve kterých účastník odpovídal na dvě uzavřené otázky a jednu otázku otevřenou se slovním hodnocením.

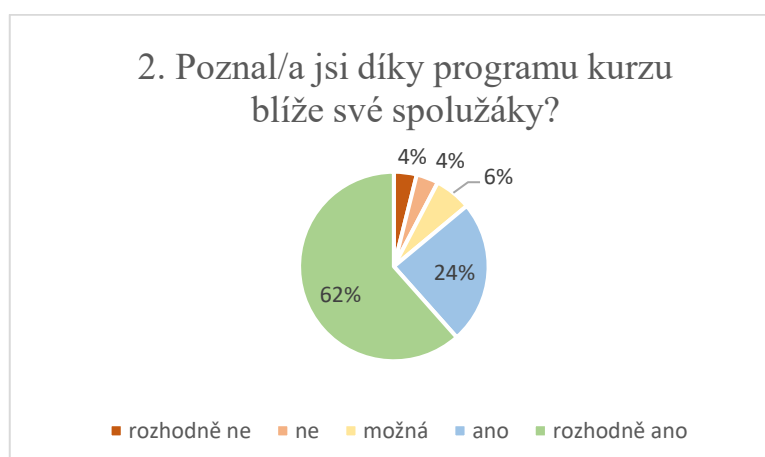
V prvním případě respondent vybral jednu možnost z nabídky. V druhém případě odpovídal na jednu otevřenou otázku, vyjádřenou jedním přídavným jménem.

Výsledné zpracované informace z obou otázek mohou být dobrým ukazatelem formujícího se klimatu a vztahů v nově vznikajícím kolektivu budoucí třídy.

Odpovědi účastníků jsem zpracovala do tabulek a grafů a výsledky vyjádřila procentuálně i slovně.

#### **6.1.1 Otázka č.2 - Poznal/a jsi díky programu kurzu blíže své spolužáky?**

**Cíl otázky:** Zjistit kolik žáků z celkového počtu má pocit, že se díky programu na adaptačním kurzu lépe seznámili se svými spolužáky. Tato informace může signalizovat dobrý start tvoření dobrého klimatu ve třídě a formace skupiny.



Obrázek 1 - Otázka č.2 graf

Z grafu vyplývá, že přes **62 %** z celkového počtu žáků účastnících se adaptačního kurzu zvolilo odpověď **rozhodně ano**, což jasně vypovídá, že se díky účasti na kurzu poznali blíže se svými spolužáky.

Dalších **25 %** respondentů zvolilo odpověď **ano**, z čehož vyplývá, že připouštějí, že program adaptačního kurzu dopomohl k lepšímu poznání spolužáků.

Odpověď **možná** pak zvolilo **6 %** žáků, a odpověď **ne** a **rozhodně ne** po **4 %** účastníků. Zde se ukázalo, že ne všichni respondenti vnímali program na kurzu jako přínosný k lepšímu poznání jejich spolužáků. Ovšem tato skupina byla menšinová.

<b>2. Poznal/a jsi díky programu kurzu blíže své spolužáky?</b>							
ROK	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Celkové hodnocení
rozhodně ne	98	32	4	4	0	2	140
ne	88	32	2	7	0	6	135
možná	46	33	28	64	0	55	226
ano	165	162	154	203	37	157	878
rozhodně ano	326	473	507	472	104	326	2208
<b>Počet respondentů</b>	<b>723</b>	<b>732</b>	<b>695</b>	<b>750</b>	<b>141</b>	<b>546</b>	<b>3587</b>

Tabulka 1 - Otázka č.2

Z celkových **3587** zaznamenaných odpovědí se ukázalo, že se **3086** žáků lépe seznámilo se spolužáky. Tento výsledek může naznačovat dobrý start tvoření dobrého klimatu a skupiny ve třídě a je dobrou zpětnou vazbou jak pro organizátory, tak pro třídní učitele.

Respondentů, kteří se přiklonili k odpovědi **možná** bylo **226**.

Odpověď **ne** zvolilo **135** žáků a odpověď **rozhodně ne** zvolilo **140** dotázaných z celkového počtu.

I přesto, že někteří respondenti volili nejasnou či negativní odpověď, můžeme konstatovat, že většina účastníků díky programu na kurzu své spolužáky poznala lépe.

### 6.1.2 Otázka č. 3 – Jakým přídavným jménem bys charakterizoval/a atmosféru na kurzu?

**Cíl otázky:** V této otázce mají účastníci za úkol jakýmkoli přídavným jménem charakterizovat atmosféru jejich adaptačního kurzu.

Pro účely mého šetření jsem vybrala pět nejčastějších přídavných jmen, které se za jednotlivé roky v dotaznících objevily.

3. Jakým přídavným jménem bys charakterizoval/a atmosféru na kurzu? (5 nejčastějších)						
ROK	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	zábavná 305x	zábavná 307x	pohodová 296x	skvělá 322x	zábavná 48x	parádní 264x
	dobrá 201x	dobrá 210x	skvělá 197x	zábavná 223x	skvělá 36x	zábavná 130x
	skvělá 89x	fajn 94x	zábavná 124x	dobrá 85x	příjemná 35x	dobrá 75x
	pohodová 61x	pohodová 66x	dobrá 46x	příjemná 66x	uvolněná 21x	příjemná 39x
	příjemná 56x	příjemná 51x	přátelská 30x	pohodová 52x	přátelská 20x	pohodová 30x
<b>Počet respondentů</b>	<b>712</b>	<b>728</b>	<b>693</b>	<b>748</b>	<b>141</b>	<b>538</b>

Tabulka 2 - Otázka č.3

Z tabulky jasně vyplývá, že se nejčastěji objevují pozitivní přídavná jména. Žáci atmosféru na kurzech popsali přídavnými jmény např. **zábavná, pohodová, příjemná, skvělá, veselá** či **přátelská**.

V roce 2020, kdy se kvůli pandemii COVID 19 adaptačních kurzu zúčastnil výrazně menší počet škol se objevilo přídavné jméno **stmelovací**, což příkládám dlouhodobému odloučení žáku od svých vrstevníků.

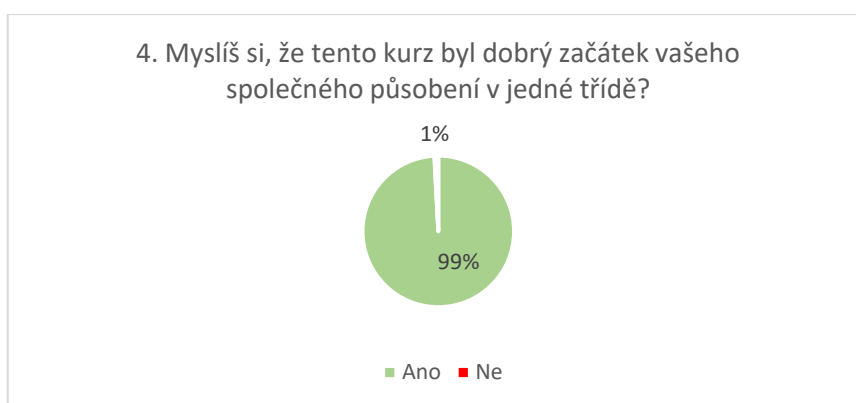
Několikrát se v malé míře se ve výsledcích objevila negativní přídavná jména jako je **nudná** nebo **zmatená**. Tato skutečnost ukazuje, že menšinová skupina nevnímala atmosféru na kurzu pozitivně anebo pro ně nebyla dostatečně zajímavá.

Ze zmíněných přídavných jmen tedy můžeme usoudit, že se žáci na adaptačním kurzu cítili ve velké většině příjemně, což je základním kamenem pro tvorbu bezpečného prostředí pro vznik dobrého klimatu ve třídě a formování skupiny v počátečních okamžicích jejího vzniku.

### 6.1.3 Otázka č. 4 – Myslíš si, že tento kurz byl dobrý začátek vašeho společného působení v jedné třídě?

**Cíl otázky:** Zjistit, zda byl adaptační kurz dané třídy z pohledu účastníků efektivní a jestli vidí potenciální přesah do budoucích společných let studia.

Tato uzavřená otázka s možností odpovědi **ano** nebo **ne** je nejjednodušším způsobem, jak získat základní informaci.



Obrázek 2 - Otázka č.4 graf

Z grafu je patrné, že **99 %** zúčastněných odpovědělo na zadanou otázku **ano** a považuje adaptační kurz za dobrý začátek společného působení ve třídě.

Pouhé **1 %** z celkového počtu žáků uvedlo odpověď **ne**, čímž vyjádřili, že nepovažují adaptační kurz za dobrý začátek společného působení v jedné třídě.

Žáci, kteří odpověděli negativně se v některých případech projevovali méně aktivně i v průběhu adaptačního kurzu. Tyto případy byly vždy konkrétně konzultovány s učitelem již v průběhu kurzu, aby se předešlo potenciálnímu vyčlenění z kolektivu či nezařazení do třídy. Toto tvrzení vychází z dlouhodobé zkušenosti s pořádáním adaptačních kurzů a konzultace s ostatními instruktory.

4. Myslíš si, že tento kurz byl dobrý začátek Vašeho společného působení v jedné třídě?							
ROK	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Celkové hodnocení
Ano	651	713	687	749	141	538	3479
Ne	7	3	11	4	0	4	29
Počet respondentů	658	716	698	753	141	542	3508

Tabulka 3 - Otázka č.4

Z celkových **3508** odpovědí vyplynulo, že velká většina zúčastněných odjíždí z adaptačního kurzu s pozitivním naladěním a s myšlenkou, že by se spolu třída mohla dál rozvíjet. Toto pozitivní nastavení mysli je velkým motivátorem pro další iniciativu v tvoření skupinových norem a prostředí ve třídě.

Pro organizátory adaptačních kurzů je to opět nedocenitelná zpětná vazba odvedené práce a pro pedagogy by to potenciálně mohl být dobrý signál pro budoucí práci s třídou.

#### **6.1.4 Shrnutí 1. výzkumné otázky**

První výzkumná otázka přinesla velmi pozitivní výsledky. Klima na adaptačním kurzu je většinou účastníky vnímáno **pozitivně**, což je dobrý signál pro další posilování tvorby dobrého klimatu ve třídě.

Z výsledků také vyplývá, že žáci z adaptačních kurzů odjíždí převážně pozitivně naladěni s myšlenkou progresivního vývoje v jejich kolektivu.

Tato výzkumná otázka tedy potvrzuje, že většina dotázaných vnímá adaptační kurz jako vhodný prostředek pro nastartování a posilování pozitivního klimatu ve třídě.



## 6.2 Druhá výzkumná otázka

**Otázka: Jak žáci osobně vnímali atmosféru/klima na adaptačním kurzu a jak na ně působil adaptační kurz?**

V druhé výzkumné otázce jsem se zaměřila na to, jak se žáci cítili na adaptačním kurzu a co ovlivnilo jejich prožitek. Dále také na to, jak osobně vnímali atmosféru a klima na adaptačním kurzu. Jak hodnotili jednotlivé faktory pro zkvalitnění atmosféry na kurzu. Z odpovědí by mělo vyplynout, co nejčastěji žákům na kurzech chybí k větší spokojenosti a pohodlí.

Tato výzkumná otázka vycházela ze čtyř podotázek z evaluačního dotazníku (viz příloha 1), ve kterých účastník odpovídal na tři otevřené otázky se slovním hodnocením a jednu uzavřenou otázku s výběrem z několika možností.

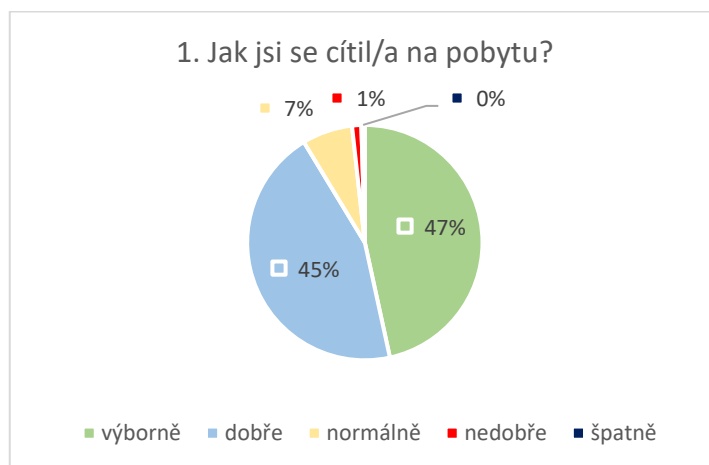
Výsledné zpracované informace mohou ukázat, čím je možné účastníkům zpříjemnit pobyt a nastavit lepší podmínky pro posilování lepšího klimatu v kolektivu.

Odpovědi účastníků jsem zpracovala do tabulek a grafů a výsledky vyjádřila procentuálně i slovně.

### 6.2.1 Otázka č. 1 – Jak jsi se cítil/a na pobytu?

**Cíl otázky:** Zjistit jaké množství účastníků se na pobytu cítilo dobře a porovnat s počtem negativních hodnocení.

Účastníci v této otázce vybírali jednu odpověď z nabídky.



Obrázek 3 - Otázka č.1 graf

Z grafu jasně vyplývá, že **47 %** účastníků zvolilo odpověď **výborně** a **45 %** zvolilo odpověď **dobře**. Tyto údaje potvrzují, že se většinová část účastníků cítila na pobytu příjemně.

Možnost **normálně** zvolilo **7 %** dotázaných.

Možnost **nedobře** zvolilo **1 %** respondentů a možnost **špatně 0 %**.

Toto menšinové množství negativních odpovědí vypovídá o tom, že některým účastníkům adaptační kurz nevyhovoval a necítili se na něm příjemně.

Konkrétní důvody jejich pocitů nejsou upřesněny, protože účastníci při šetření vybírají odpověď z nabídky pojmů.

1. Jak jsi se cítil/a na pobytu?							
ROK	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Celkové hodnocení
výborně	325	377	344	344	72	219	1681
dobře	306	326	304	356	54	269	1615
normálně	56	42	49	47	7	49	250
nedobře	21	5	9	6	0	5	46
špatně	7	4	2	0	0	4	17
<b>Počet respondentů</b>	<b>715</b>	<b>754</b>	<b>708</b>	<b>753</b>	<b>133</b>	<b>546</b>	<b>3609</b>

Tabulka 4 - Otázka č.1

Z celkového počtu **3609** odpovědí za dané období 2016-2021 zvolilo **1681** účastníků odpověď **výborně**, **1615** odpověď **dobře** a **250** odpověď **normálně**.

Odpovědi z pozitivního spektra vybralo většinové množství dotázaných.

Odpověď špatně uvedlo **17** žáků, dalších **46** žáků uvedlo odpověď **nedobře**.

Tyto odpovědi z negativního spektra tvoří malou část celkového výsledku, ale i tak jsou pro organizátory adaptačních kurzů a pedagogy dobrou zpětnou vazbou k dalšímu vývoji.

### 6.2.2 Otázka č. 8 – Co z programu se ti líbilo nejvíce?

**Cíl otázky:** Cílem je zjistit, jaké typy programů jsou u účastníků oblíbené a zhodnotit do jaké míry mají dané aktivity přesah do posilování klimatu ve třídě.

Účastníci byli v této otázce požádáni o výběr jedné či více aktivit, které se jim během kurzu nejvíce líbily. Zároveň byli instruktory požádáni o co nejkonkrétnější odpověď.

Z každého roku jsem vybrala pět nejčastějších odpovědí a zapracovala je do tabulky.

8. Co z programu se Ti líbilo nejvíce? (5 nejčastějších za daný rok)						
ROK	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	noční hra	lana	noční hra	všechno	lana	probl.solv.act.
	lana	multisocio	probl.solv.act.	noční hra	noční hry	noční hra
	multisocio	probl.solv.act.	všechno	magic ball	všechno	všechno
	všechno	noční hry	lana	spolupráce	volný čas	volný čas
	zapojení tř. uč	všechno	magic ball	probl.solv.act.	pohybové akt.	magic ball

Tabulka 5 - Otázka č.8

V konečném součtu všech odpovědí se nejčastěji objevily odpovědi všechno, noční hra, problemsolving activities (tzn. aktivity zaměřené na řešení problémů), lana, multisocio, magic ball.

Ojedinele se vyskytly odpovědi spolupráce, pohybové aktivity a zapojení třídního učitele.

V každém jednotlivém roce se objevuje odpověď **všechno**.

Skutečnost, že se účastníkům líbilo vše je krásnou pozitivní zpětnou vazbu pro organizaci, ale nemá velkou výpovědní hodnotu pro celkové hodnocení, protože je příliš abstraktní a obecná.

Druhá nejfrekventovanější odpovědí byla **noční hra**.

Noční hry jsou ze zásady vrcholem dne na kurzu a většinou jsou dost zážitkové, např. po tmě v lese, či s nějakým tajemným příběhem a nádechem dobrodružství. Pro účastníky je to často něco netradičního a zanechává v nich velký zážitek. Zátěžová situace dává prostor pro hlubší spolupráci, semknutí kolektivu a společné kreativní řešení nevšedních problému, což může pozitivně ovlivnit budoucí klima ve třídě.

Při volbě noční hry je nutné, aby instruktor správně zvolil náročnost aktivity a odhadl naladění kolektivu.

**Lana** (neboli nízké lanové překážky) jsou jednou z nejoblíbenějších aktivit na adaptačních kurzech. Jedná se o aktivitu, se kterou se v běžném životě účastníci setkávají zřídka. Je pro ně atraktivní, a proto velmi dobře vnímána a objevuje se často v hodnocení.

Tato aktivita se zaměřuje na budování důvěry mezi jednotlivci i v kolektivu.

Další oblíbeným typem aktivity jsou tzv. **problem solving activities**, jejichž cílem je společně přijít na řešení zadaného úkolu. Tyto aktivity cílí na zlepšení komunikace

a týmové spolupráce jak v menších skupinkách, tak v celém kolektivu, a to zábavnou zážitkovou formou.

Jednou z nejoblíbenějších konkrétních aktivit je **Magic ball**. Jedná se o aktivitu, která má za cíl hlavně pobavit a probudit kolektiv. Účastníci společně vymýšlí individuální strategie, které posilují komunikaci a vzájemné vztahy v týmu.

**Multisocio** se řadí mezi psycho společenské aktivity. K jejímu průběhu je potřebné, aby byl kolektiv soustředěný, ukázněný a naladěný na vzájemné naslouchání. Při této aktivitě se často odhalí i osobní choulostivé informace a je proto důležité nastavit bezpečné prostředí.

Je-li bezpečné prostředí správně nastaveno a aktivita proběhne dle plánu, může dojít k prohloubení témat, které žáci mezi sebou v budoucích konverzacích potenciálně otevrou.

V roce **2016** se několikrát objevila odpověď **zapojení třídního učitele**.

Zde se ukazuje, že přítomnost, a především aktivní zapojení třídního učitele do programu může mít v některých případech velmi pozitivní vliv na žáky.

**Pohybové aktivity** jsou obecně mezi účastníky oblíbené a na každý kurz nepochybně patří. Fyzická aktivita je významná pro uvolnění energie a pro stmelení kolektivu.

**Spolupráce** je žáky často zmiňována v obecném kontextu. Žák pozitivně hodnotí, jak je kolektiv schopný během aktivit spolupracovat.

### 6.2.3 Otázka č. 9 – Co ti na pobytu chybělo?

**Cíl otázky:** Zjistit, co žákům k celkovému komfortu na pobytu chybělo.

Tato otázka je otevřená a účastníci jsou požádáni o informaci, co jim na pobytu chybělo.

9. Co Ti na pobytu chybělo? (5 nejčastějších)						
ROK	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	wifi	volný čas	wifi	volný čas	volný čas	topení
	jídlo	jídlo	bazén	jídlo	jídlo	spánek
	rodina	nic	holky	ubytování	nic	jídlo
	sprcha	wifi	nic	nic	ubytování	wifi
	hudba	lepší ubytování	volný čas	noční hra	noční hra	nic

Tabulka 6 - Otázka č.9

Nejčastější negativní hodnocení mělo např. **ubytování, jídlo, přítomnost wifi, kvalita sociálního zařízení** a jiné. Tyto skutečnosti jsou organizátorem kurzu ovlivnitelné například

výběrem střediska pořádání kurzu, sestavením jídelníčku, kontrolou úrovně sociálního zařízení.

Účastníkům kurzu často také schází dostatek **volného času** k odpočinku i k volnému seznamování s ostatními spolužáky. Pořadatel kurzu má možnost zapracovat do programu více přestávek pro individuální program.

Pokud na kurzu chybí **noční hra** je to účastníky vnímáno negativně. Jde o velmi žádanou a oceňovanou aktivitu. Její začlenění zváží organizátor po řádné analýze skupiny.

Důležitým motivačním faktorem je přítomnost **hudby** (hudebního podkresu). Z dat z roku 2016, kdy nebyl k dispozici reproduktor jasně vyplynulo, že její nepřítomnost se negativně promítla v hodnocení.

Chybějící komfort ne vždy zásadně ovlivní celkový chod kurzu. Lehký diskomfort může být někdy i přínosem a tmelícím prvkem, a dokonce ovlivnit úroveň kurzu pozitivně.

#### 6.2.4 Otázka č. 10 – Co se ti na pobytu naopak vůbec nelíbilo?

**Cíl otázky:** Zhodnotit, co se účastníkům na kurzu nelíbilo nebo co jim přímo nejčastěji vadilo a jak to ovlivnilo klima ve skupině.

Účastníci byli v této otázce dotázáni, aby slovně popsali, co se jim na kurzu nelíbilo. V této otázce účastníci specifikovali negativní faktory kurzu.

10. Co se Ti na pobytu naopak vůbec nelíbilo? (5 nejčastějších)						
ROK	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	nic	málo volna	ubytování	ubytování	dlouhé aktivity	nic
	pokoje	běžací aktivity	jídlo	jídlo	mravenci	spolužáci
	jídlo	sedavé aktivity	wifi	nic	abigail	chaos ve třídě
	spolužáci	dlouhé aktivity	večerka	spolužáci	pokoje	některé aktivity
	moc aktivit	zpětné vazby	učitelé	učitelka	málo volna	ubytování

Tabulka 7 - Otázka č.10

Nejčastější výtky se týkaly např. **ubytování, jídla, nepřítomnosti wifi, kvality sociálního zařízení** a jiných. Tyto skutečnosti mohou být organizátorem vyřešeny např. změnou střediska.

Mezi nejhůře hodnocené se řadí **konkrétní aktivity** jako jsou **Mravenci, Abigail, či zpětné vazby.**

Negativně hodnocený byl i velký **počet aktivit** a typy aktivit jako jsou **sedavé, běhací a dlouhé aktivity**.

V některých hodnoceních byla zmíněna i nevhodná přítomnost **učitele**, brzká **večerka** samotní spolužáci apod.

V letech **2016, 2019** a **2021** se frekventovaně objevila i odpověď **nic**, což signalizuje pozitivní zpětnou vazbu na dané kurzy.

Tato otázka nastiňuje soubor negativních pohledů účastníků na běh kurzu, ale nemusí nutně ovlivnit jeho chod a konečný dojem z kurzu, ale může mít negativní vliv na tvorbu klimatu ve třídě.

### **6.2.5 Shrnutí 2: výzkumné otázky**

Druhá výzkumná otázka přinesla vcelku zajímavé výsledky. Z výsledků vyplývá, že se většina účastníků na kurzu cítila pozitivně a neměla negativní pocity. To je jednak dobrým znamením pro tvorbu dobrého klimatu ve třídě a zároveň významnou zpětnou vazbou pro organizaci.

Programy, které se na adaptačním kurzu uvádí jsou dostatečně různorodé a dovolují, aby si účastníci vybrali aktivitu, která jim nejvíce vyhovuje.

Výsledky šetření prokázaly, že i aktivity, které jsou cílené nejen na seznámení a prohloubení vztahů jsou oblíbené, a tudíž by měly být do programu zařazovány.

Zároveň z dat vyplývá, že noční hry, hudba, lanové aktivity apod. jsou důležitým prvkem adaptačních kurzů.

Je důležité myslet na dostatek volného času účastníků. Jak vyplynulo z šetření, pocit nedostatku volného času může negativně ovlivnit účastníka v prožívání kurzu a je potřeba myslet na pauzy a prostor pro samo-vytváření skupiny.

Z mého šetření jsem zjistila, že významným faktorem, který ovlivňuje pocity účastníků na kurzu je ve velké míře prostředí, kde adaptační kurz probíhá. Tato informace je přínosná především pro pořadatele kurzu, kteří na základě této zpětné vazby mohou přemýšlet o změně střediska.

### **6.3 Shrnutí výzkumného šetření**

Dotazníkové hodnocení adaptačních pobytů přímými účastníky se jeví jako velmi cenná informace jak pro pořadatele kurzu, tak pro samotné pedagogy pracující s žáky. Pro účastníky je adaptační pobyt neocenitelná zkušenost, bezpečný prostor pro osobnostní růst, lepší orientaci a zařazení do kolektivu a přínosný zážitek.

Data získaná dotazníkovým šetřením jsou použitelná i pro kvantitativní hodnocení spokojenosti a kvality pobytů.

Z mého výzkumného šetření a položených otázek jasně vyplývá, že adaptační kurz může být vhodným prostředkem pro posílení třídních vazeb v kolektivu i mezi jednotlivci a tvorbě dobrého klimatu ve třídě.

## 7 Porovnání výzkumných šetření

K porovnání výzkumného šetření k mé bakalářské práci jsem použila práci Bc. Bereniky Lipkové s názvem Adaptační kurz jako nástroj změny sociálních vztahů klimatu třídy z roku 2019. Obě práce se zaměřují na adaptační kurzy a jejich potenciál pro posilování pozitivního klimatu ve třídě.

Zatímco v mé práci jsou zkoumaným vzorkem žáci ve věku **patnáct a šestnáct let**, kteří nastupují na střední školy, v druhé práci jsou cílovou skupinou **žáci základních škol**. Výzkumná šetření se také liší počtem respondentů. Zatímco v druhé práci jde o poměrně **malý vzorek** v rámci desítek, u mě jde o poměrně **velký vzorek** v řádu tisíců respondentů.

Pro oba výzkumy bylo zdrojem dat dotazníkové šetření. Struktura obou dotazníků se lišila ve formulování jednotlivých otázek. Kolegyně Lipková zadala respondentům dotazníky (viz příloha 2) **před i po** skončení kurzu, zatímco já jsem vyhodnocovala evaluační dotazníky vyplňované účastníky **na závěru** kurzu.

Vzhledem k lišícím se základním vyhodnocovaným otázkám **nelze** výsledky obou výzkumných šetření konkrétně porovnat.

Ze závěrů obou prací však vyplývá, že adaptační kurzy jsou **dobrým prostředkem** pro posilování pozitivního klimatu ve třídě.



## **Závěr**

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda jsou adaptační kurzy, které pořádá organizace Atmosféra z.s., účinným nástrojem pro posilování pozitivního klimatu ve třídě. V rámci výzkumu byly analyzovány praktické zkušenosti a dojmy účastníků a porovnány s příklady z odborné literatury. Dalším cílem práce bylo zjistit, jak účastníci vnímají adaptační kurzy a zda jsou pro ně užitečné. Konečným cílem bylo zpracování evaluačních dotazníků pro poskytnutí zpětné vazby a informací o průběhu kurzu spolku Atmosféra z.s.

Výzkumný proces zahrnoval sběr dat pomocí evaluačních dotazníků obsahujících několik otázek. Dále byly sestaveny dvě výzkumné otázky a provedeno výzkumné šetření. K vyhodnocení tohoto šetření byly využity metody kvalitativního i kvantitativního hodnocení výpovědí účastníků, které byly poté vyhodnoceny pomocí slovního hodnocení, tabulek a grafů.

První i druhá výzkumná otázka přinesly velmi podobné pozitivní výsledky. Z výzkumného šetření vyplynulo, že většina respondentů, kteří se zúčastnili adaptačních kurzů měla pozitivní pohled na vývoj vztahů v jejich třídním kolektivu. Tyto výsledky potvrzují, že adaptační kurzy jsou účinným prostředkem pro podporu a zlepšení pozitivního klimatu ve třídě. Výsledky naznačují, že adaptační kurzy mohou svým založením fungovat jako jeden z prvků prevence rizikového chování.

Kromě toho byly výzkumné metody využity pro zpracování evaluačních dotazníků, které pomohou organizaci Atmosféra z.s. lépe porozumět potřebám a očekáváním účastníků a následně vylepšit průběh kurzu. Celkově lze říci, že výsledky této práce mohou sloužit jako inspirace pro organizátory adaptačních kurzů, kteří chtějí posílit klima ve třídě a pomoci žákům rozvíjet jejich osobní a akademický potenciál.

Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek byl poměrně velký, může tato práce sloužit jako inspirace pro začínající nebo i zkušené organizátory adaptačních kurzů i pro samotné pedagogy v jejich praxi.

Výsledky ukázaly, že adaptační kurzy pořádané organizací Atmosféra z.s. mají pozitivní vliv na klima ve třídě a pomáhají posilovat vztahy mezi žáky a učiteli.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BEAUDOIN, M.-N. (2015). *Creating a Positive School Culture: How Principals and Teachers Can Solve Problems Together*. New York: Teachers College Press.

BREUNIG, D. et al. (2001). Experience-based learning. In: Foley, G. (ed.) *Understanding Adult Education and Training*. Sydney: Allen & Unwin.

ČECH, Ondřej a Nicole ZVONÍČKOVÁ. *Možnosti prevence rizikového chování dětí*. České Budějovice: Theia - krizové centrum, 2017. ISBN 978-80-904854-5-7.

DUBEC, M., (2007) *Adaptační (stmelovací) soustředění (6. ročník a primy gymnázia)*. Praha: Odyssea.

GORDON, T. (2001). *Teacher Effectiveness Training: The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages*. Three Rivers Press.

HANUŠ, R., (2004). Probudit se a jít – hnutí GO!: *Gymnasion*. 1(1), 55.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, P., & HARTLOVÁ, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.

HATTIE, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-class Experiences that Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.

JIRÁSEK, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1(1), 6-16.

KOLÁŘ, J., (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.

KOLÁŘ, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

KŘÍŽOVÁ, L. (2009). Primární prevence v rámci školního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 19(2), 69-80.

- LAŠEK, J. (2007). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy (Vyd. 2. ed.). Hradec Králové: Gaudeamus.
- LANGMEIER, J., & KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). Adolescence: Identity, Culture, and Education. Karolinum Press.
- MACEK, Petr. Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-x.
- MAREŠ, J., & JEŽEK, S. (2012). Klima třídy a její vliv na vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 22(4), 541-556.
- MIOVSKÝ, M., ADÁMKOVÁ, T., BARTÁK, M., ČABLOVÁ, L., ČECH, T., DOLEŽALOVÁ, P., REICHELOVÁ, L., GABRHOLÍK, R., CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L., MACKOVÁ, L., MARTANOVÁ, V., NEJEDLÁ, M., NEVORALOVÁ, M., NOVÁK, P., OROSOVÁ, O., SKÁCELOVÁ, L., ŠTASTNÁ, L., ŠIRŮČKOVÁ, M. et al. (2015a). Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování (Druhé, přepracované a doplněné vydání). *Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze*.
- MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P., BARTÁK, M., BÁRTÍK, P., BUDINSKÁ, M., ČABLOVÁ, L., ČERNÝ, M., DOLEŽALOVÁ, P., GABRHOLÍK, R., HOLICKÁ, N., CHARVÁT, M., JINDROVÁ, M., JURYSTOVÁ, L., KOLÁŘ, M., KOLÁŘOVÁ-MAJTNEROVÁ, S., KUBŮ, P., MACKOVÁ, L. et al. (2015b). Prevence rizikového chování ve školství (Druhé, přepracované a doplněné vydání). *Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze*.
- PRŮCHA, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd. ed.). Praha: Portál.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0988-1.
- SETON, E. T. (1970). *Knihy lesní moudrosti* (1. vyd. ed.). Praha: Olympia.
- ŠKRDLANTOVÁ, L. (2013). *Adiktologie: učebnice pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing.

VÁGNEROVÁ, M. (2004). Základy psychologie. Karolinum.

### **Internetové zdroje:**

O Atmosféře – Atmosféra-zs. Atmosféra – Atmosféra-zs [online]. Dostupné z: <https://atmosfera-zs.cz/o-atmosfere/>

MŠMT. (2022). Prevence. In Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/prevence>

O nás – Prázdninová škola Lipnice. PRÁZDNINOVKA – Prázdninová škola Lipnice [online]. Dostupné z: <https://psl.cz/o-nas/>

Lefkowitz, E. S., Colognori, D., & O'Connor, K. (2017). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2145-2157.

LIPKOVÁ, Berenika. *Adaptační kurz jako nástroj změny sociálních vztahů klimatu třídy* [online]. Brno, 2019 Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/yg014/>

Strategie a koncepce MŠMT, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 10.04.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

Metodický\_pokyn\_2016.pdf, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 10.04.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

Magic Ball | Táborníci Wikia | Fandom. Wiki Index | | Fandom [online]. Dostupné z: [https://tabornici.fandom.com/cs/wiki/Magic\\_Ball](https://tabornici.fandom.com/cs/wiki/Magic_Ball)

[www.belehradkova.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=41492](http://www.belehradkova.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=41492)

## Seznam obrázků a tabulek

Tabulka 1 - Otázka č.2.....	36
Tabulka 2 - Otázka č.3.....	37
Tabulka 3 - Otázka č.4.....	38
Tabulka 4 - Otázka č.1.....	41
Tabulka 5 - Otázka č.8.....	42
Tabulka 6 - Otázka č.9.....	43
Tabulka 7 - Otázka č.10.....	44
Obrázek 1 - Otázka č.2 graf.....	36
Obrázek 2 - Otázka č.4 graf.....	38
Obrázek 3 - Otázka č.1 graf.....	40

## **Seznam příloh**

Příloha 1 - Evaluační dotazník Atmosféra z.s

Příloha 2 - Dotazník z diplomové práce Bereniky Lipková