

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

KOMPARACE ADAPTAČNÍCH KURZŮ ORGANIZOVANÝCH NEKOMERČNÍ
A KOMERČNÍ ORGANIZACÍ

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Michaela Klečková, rekreologie
Vedoucí práce: RNDr. Jiří Kratochvíl
Olomouc 2011

Jméno a příjmení autora: Michaela Klečková

Název diplomové práce:

Komparace adaptačních kurzů organizovaných nekomerční a komerční organizací

Pracoviště: Katedra rekreologie

Vedoucí práce: RNDr. Jiří Kratochvíl

Rok obhajoby diplomové práce: 2011

Abstrakt:

Práce se zabývá komparací adaptačních kurzů na středních školách, které realizují nekomerční nebo komerční organizace. Tyto kurzy sleduje, analyzuje, porovnává především z pohledu účastníků, a doplňkově z pohledu pedagogických pracovníků a instruktorů kurzů. Výzkum proběhl celkem na dvanácti středních školách v České republice a zúčastnilo se ho celkem 295 studentů. Z výsledků vyplývá, že není významný rozdíl ve vnímání účastníků adaptačních kurzů realizovaných nekomerční nebo komerční organizací.

Klíčová slova:

Adaptační kurz, zážitková pedagogika, střední škola, komerční organizace, nezisková organizace, komparace

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovnických služeb.

Author's first name and surname: Michaela Klečková

Title of the master thesis:

Comparison of adaptation courses organised by non-commercial and commercial organizations

Department: Department of Rekreologie

Supervisor: RNDr. Jiří Kratochvíl

The year of presentation: 2011

Abstract:

The work deals with the comparison of adaptation courses at high schools run by non-commercial or commercial organizations. These courses are monitored, analyzed and compared from the view of participants, and additionally from the perspective of teachers and course instructors. Research was proceeded on total number of twelve high schools in the Czech Republic and was attended by 295 students. The results show that there is no significant difference in the perception of the participants of adaptation courses completed by non-commercial and commercial organizations.

Keywords:

Adaptation course, Experiential pedagogy, High school, Commercial organization, Non-profit organization, Comparison

I agree the diploma thesis to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením RNDr. Jiřího Kratochvíla, uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 14.12.2010

.....

Děkuji panu RNDr. Jiřímu Kratochvílovi za odborné vedení diplomové práce a za cenné připomínky, náměty a rady k její obsahové stránce a inspiraci při tvorbě této práce. Děkuji také všem, kteří mi s touto prací jakkoli pomohli.

Poděkování také patří organizacím, které mi umožnily sběr dat, na základě kterých jsem zpracovala tuto diplomovou práci.

Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří mě po dobu studia obohacovali svými znalostmi a zkušenostmi.

V Olomouci dne 14.12.2010

.....

OBSAH

1	ÚVOD	- 8 -
2	PŘEHLED POZNATKŮ	- 9 -
2.1	ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	- 9 -
2.1.1	Charakteristika a definice pojmu zážitková pedagogika	- 9 -
2.1.2	Zařazení zážitkové pedagogiky do systému pedagogických disciplín dle kritéria konstituovanosti	- 12 -
2.1.3	Cíl a principy zážitkové pedagogiky	- 14 -
2.1.4	Vymezení pojmů prožitek, zážitek, zkušenost	- 16 -
2.1.5	Historické kořeny zážitkového vzdělávání	- 19 -
2.1.6	Historické kořeny českého zážitkového vzdělávání	- 21 -
2.1.7	Vývoj zážitkové pedagogiky v Čechách	- 23 -
2.2	ZÁŽITKOVÉ PROJEKTY (KURZY, AKCE, PROGRAMY).....	- 26 -
2.2.1	Zážitkově pedagogické působení na účastníka.....	- 26 -
2.2.2	Příprava a realizace zážitkově pedagogického projektu.....	- 29 -
2.2.2.1	Cílování a tvorba základní myšlenky	- 29 -
2.2.2.2	Specifikace cílové skupiny	- 30 -
2.2.2.3	Stanovení cíle, cílů	- 32 -
2.2.2.4	Sestavení realizačního týmu a role v týmu.....	- 32 -
2.2.2.5	Sestavení programu a dramaturgie akce.....	- 35 -
2.2.2.6	Hra	- 41 -
2.2.2.7	Zpětná vazba.....	- 44 -
2.3	ADAPTAČNÍ KURZ.....	- 46 -
2.3.1	Charakteristika účastníka adaptačního kurzu	- 50 -
2.4	TYPY ORGANIZACÍ POŘÁDAJÍCÍCH ADAPTAČNÍ KURZY V ČR	- 53 -
2.4.1	Neziskové organizace	- 53 -
2.4.2	Příspěvkové organizace	- 54 -
2.4.3	Komerční organizace	- 55 -
2.4.3.1	Fyzická osoba	- 55 -
2.4.3.2	Právnícká osoba.....	- 55 -
3	CÍLE PRÁCE.....	- 57 -
3.1	HLAVNÍ CÍL.....	- 57 -

3.2	DÍLČÍ CÍLE	- 57 -
4	METODIKA	- 58 -
4.1	METODY	- 58 -
4.2	TECHNIKY	- 58 -
5	VÝSLEDKY	- 60 -
5.1	ŠETŘENÍ STUDENTŮ NASTUPUJÍCÍCH ROČNÍKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL, JEJICH PEDAGOGŮ A INSTRUKTORŮ REALIZUJÍCÍCH PROGRAM ADAPTAČNÍHO KURZU	- 60 -
5.1.1	Cílová skupina	- 60 -
5.1.2	Sběr dat	- 61 -
5.2	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ LISTŮ ŠETŘENÍ	- 62 -
5.2.1	Charakteristika souboru	- 62 -
5.2.2	Očekávání před adaptačním kurzem	- 65 -
5.2.3	Cíl adaptačního kurzu z pohledu účastníka	- 69 -
5.2.4	Vliv adaptačního kurzu na poznání spolužáků	- 71 -
5.2.5	Vliv adaptačního kurzu na poznání třídního učitele	- 71 -
5.2.6	Délka adaptačního kurzu	- 73 -
5.2.7	Zajímavost a atraktivita programu	- 74 -
5.2.8	Shrnutí šetření účastníky	- 78 -
6	DISKUSE	- 79 -
7	ZÁVĚR	- 83 -
8	SOUHRN	- 85 -
9	SUMMARY	- 86 -
10	REFERENČNÍ SEZNAM	- 87 -
11	SEZNAM PŘÍLOH	- 90 -
12	PŘÍLOHY	- 91 -

1 ÚVOD

Téma mé diplomové práce je logickým vyústěním mého zájmu o problematiku zážitkových a především adaptačních kurzů. Od dětství jsem se aktivně účastnila dětských táborů ať již v roli účastníka nebo později instruktora, jezdila na zážitkové akce s cyklisticko - turistickým oddílem vedeným mými rodiči, a postupně jsem se věkem, zájmem i zkušenostmi propracovávala až ke studiu oboru rekreologie. Zde jsem se velmi rychle setkala v rámci studia s různými zážitkovými kurzy a následně i s kurzy adaptačními, kterými se zabývám „na vážno“ přibližně šest let.

Mými průvodci na cestě k poznávání těchto kurzů mi byly nebo jsou organizace jako např. Na pohodu... o.s., SVČ ALCEDO Vsetín, Gm5 s.r.o., FREE TIME activities a v neposlední řadě CENTRUM OUTDOOROVÝCH PROGRAMŮ.

Sama jsem v průběhu let pracovala jako instruktorka adaptačních kurzů u různých typů organizací a díky nim jsem měla možnost setkávat se s různými názory na metody realizace adaptačních kurzů a jejich působení na účastníky.

Je velmi zajímavé sledovat vývoj v historii adaptačních kurzů, v uchopování principů a hypotéz různými organizacemi a srovnávat jejich aplikaci přímo při realizaci kurzů. K tomu jsem použila metody dotazníkového šetření - ankety a rozhovoru, které měly za cíl porovnat realizaci adaptačních kurzů nekomerčními a komerčními organizacemi.

Tato práce si neklade za cíl objevení převratných změn, ale spíše se snaží představit problematiku adaptačních kurzů z pozice vnímání účastníků, pedagogů a instruktorů na kurzech různých typů organizací, vzájemně je porovnat a na závěr nabídnout kritéria „optimálního“ adaptačního kurzu z pohledu účastníků.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Zážitková pedagogika

„Zážitková pedagogika je teoretický obor reflektující výchovné postupy, metody a prostředky výchovy prožitkem.“ (www.gymnasion.org)

2.1.1 Charakteristika a definice pojmu zážitková pedagogika

„Zážitková pedagogika je obor, který dosud není zcela akceptovaný odbornou komunitou. Hledá však své zdroje, specifika, souvislosti, systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín, ale hlavně - bouřlivě se rozvíjí v praxi“ (Jirásek, 2005, 203).

Zážitková pedagogika je přístup, který využívá prožitek jako prostředek k učení. Cílem této metody jsou pak zkušenosti přenositelné do dalšího života, jinými slovy takové, které dokážeme dále využít v různých situacích našeho života. Díky těmto zkušenostem se zážitková pedagogika snaží rozvíjet harmonicky osobnost člověka ve všech směrech. Působí tedy na fyzickou, intelektuální i emoční stránku člověka (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Zážitková pedagogika (nejen vlivem svého postavení na rozhraní oboru) se i přes mnohé pokusy a definiční výměry potýká s pojmovou různorodostí a teoretickou nezakotveností. Přestože obor čerpá ze specificky českých podmínek a navazuje na domácí tradice výchovy a pobytu v přírodě, při snaze o teoretické postihužení čerpají autoři často ze zahraniční literatury (a aplikují tamní - odlišné - popisy jevů na domácí prostředí). Při určitém odstupu můžeme charakterizovat dva základní zdroje:

- německá Erlebnispädagogik, kterou autoři (zejména Vážanský a Neuman) při zpřístupňování českým čtenářům předkládají jako „pedagogika zážitku“.
- britský a americký Outward Bound, odkud se přejímají termíny „zkušenostní učení“ atd. (Dohnal a kolektiv, 2009, 137 - 138).

V současnosti se můžeme setkat s několika různými definicemi zážitkové pedagogiky:

Vážanský (1992, 26) ji nazývá pedagogikou zážitku. Ta si dle něj „klade za úkol usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla k vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Zážitkové pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním „pro-žitím“ odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti, získat zkušenosti.“

Zážitková pedagogika, jakožto svérázný styl výchovy s celou řadou metodických postupů, většinou netradičních a jen málo známých z běžných pedagogických příruček. Zjednodušeně: setkání uprostřed přírody, ve společnosti vrstevníků, pod vedením týmu motivovaných a dobře připravených instruktorů, kombinování programů náročných fyzicky i mentálně, využití umění i vlastního tvoření, kombinace náročných her s myšlenkově závažnými pořady, vzdělávání i vlastní aktivita účastníků a to vše skloubeno v promyšlené dramaturgii. Odjakživa lidstvo hledalo cesty, jak se vyrovnávat s omezením vlastního života, jak tvořit a zanechávat po sobě stopy pro budoucí generace. Je k tomu nutná inspirace a povzbuzení. To je cílem výchovy, která se neomezuje jen na předávání poznatků či dovedností, ale usiluje o obecnou nápravu věcí lidských, o hledání smyslu života i o vytváření každodenního životního stylu, který by byl ve shodě se zvolenými a uznanými hodnotami (Břicháček, In Holec, 1994, 18).

Zážitková pedagogika je přístup, který užívá autentický prožitek jako prostředek, se kterým dále pracuje ve smyslu vyvolání výchovných změn jedince. Zážitková, neboť výchovný prožitek, s nímž dále pracujeme, uplynul do minulosti. Pedagogika, neboť její podstatou je výchova (v širším slova smyslu zahrnující výchovu a vzdělávání – budoucí zisk zkušeností). (Másilka, 2003).

Zážitková pedagogika je také metoda, jak se učit ze zážitku, jak vytěžit z vlastní zkušenosti maximum a získat přesně ty poznatky, které jedinec potřebuje. Bývá také nazývána metodou skupinového učení, kdy si jednotlivci poskytují různé úhly pohledu na předchozí akci a tím se společně učí (Zahrádková, 2005, 135 - 136).

Dle Pelánka (2008, 21) se zážitková pedagogika zaměřuje především na dovednosti a postoje, je postavena na dvou základních principech: učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny pomocí dobrodružství.

Základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychovávaný člověk získává zážitky. Čím víc vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku (Pelánek, 2008, 21).

Prozatím nejuplněnější definici navrhuje Jirásek (2004, 15), který bere v úvahu několik hledisek a pod označením zážitková pedagogika rozumí „teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferenciovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskuzemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti“ (Jirásek In Dohnal a kolektiv, 2009, 139 - 140).

2.1.2 Zařazení zážitkové pedagogiky do systému pedagogických disciplín dle kritéria konstituovanosti

Konstituovanost se pojí s pojmy „obecně ustálené, stabilní, ustanovené.“ Pedagogické disciplíny rozlišujeme podle toho, v jakém stádiu vývoje se nacházejí. Za konstituované pokládáme ty, které jsou již rozvinuté a odbornou komunitou považované za samostatné disciplíny.

Průcha (2000, 23) považuje za konstituované ty disciplíny, které splňují následující podmínky:

- mají své samostatné vědecké časopisy, nebo jiná média;
- jsou organizovány ve specializovaných vědeckých společnostech;
- jsou obvykle vyučovány jako obory (předměty) studia na vysokých školách

Kompletní výčet pedagogických disciplín, které Průcha považuje za konstituované, je uveden v tabulce 1:

Obecná pedagogika
Dějiny pedagogiky a dějiny školství
Srovnávací pedagogika
Filosofie výchovy
Teorie výchovy
Sociologie výchovy
Pedagogická antropologie
Ekonomie vzdělávání
Pedagogická psychologie
Speciální pedagogika
Sociální pedagogika
Pedagogika volného času
Andragogika
Obecná didaktika
Oborové a předmětové didaktiky
Technologie vzdělávání
Pedagogická evaluace
Pedagogická diagnostika
Pedeutologie (teorie učitelské profese)
Teorie řízení školství
Vzdělávací politika
Pedagogická diagnostika

Tabulka 1. *Výčet pedagogických disciplín dle kritéria konstituovanosti (Průcha, 2000, 24)*

Podmínky konstituovanosti rozebírá Pavlíková (2008) v časopise *Gymnasion* č. 9:

První podmínka konstituovanosti

První podmínka je zcela jistě splněna. Od roku 2004 dvakrát ročně vychází periodikum *Gymnasion*, s podtitulem *časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Cílem časopisu je profilace oboru, řešení problematiky terminologie, metodiky, náměty, novinky a inspirace z oblasti zážitkové pedagogiky. V zahraničí vychází časopisy zabývající se zážitkovou pedagogikou např. *The Australian Journal of Outdoor Education*, německé odborné periodikum *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* a další.

Druhá podmínka konstituovanosti

Zážitková pedagogika je organizována ve vědeckých společnostech, mezi které můžeme např. uvést významnou mezinárodní organizaci zabývající se zkušenostní výchovou *Association for Experiential Education* působící především na území USA a sdružující odborníky z celého světa (viz. Neumann in Pavlíková, 2004). V Evropě působí vědecká společnost např. ve Velké Británii - *The Institute for Outdoor Learning*, či v Německu - *Institut für Erlebnispädagogik*.

Třetí podmínka konstituovanosti

Podle třetí podmínky je stanoveno, že předmět zážitková pedagogika je obvykle vyučován na vysokých školách. Se zážitkovou pedagogikou se můžeme setkat např. na těchto fakultách:

- FTK UP v Olomouci
- PdF UK v Praze
- Teologická fakulta Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích
- PdF Ostravské Univerzity v Ostravě
- Ústav pedagogických věd FF Masarykovy Univerzity v Brně

Závěr:

Z výše uvedeného vyplývá, že všechny tři podmínky konstituovanosti jsou naplněny, přestože se z hlediska historického jedná o poměrně mladou disciplínu. Zážitková pedagogika je stále diskutovaným tématem a doposud není jako pedagogická disciplína zcela akceptována odbornou komunitou a hledá si své místo zařazení.

2.1.3 Cíl a principy zážitkové pedagogiky

Jirásek (2004, 15) uvádí, že cílem zážitkové pedagogiky je „ . . . starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“

Vážanský a Smékal (1995, 133 - 134) shrnují principy zážitkové pedagogiky do deseti znaků:

- pedagogika zážitku umožňuje v prostředí, chudém na podněty, získávat bezprostřední zkušenosti, které jsou celistvé a obsahují racionální i emocionální aspekty, ale současně nabízejí i volnost v jednání
- získané zkušenosti nejsou odtrženy od životní reality, naopak mají konkrétní všední vztah
- prožitá zkušenost, navazující na dřívější zážitky, je zachycena nejen zevně a objektivně, nýbrž bývá jedincem zevnitřněna a prohloubena, což vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitků
- nové zkušenosti mají “charakter vážnosti“: požadavky na člověka jsou skutečné, poněvadž situace vyžadují rozhodnutí a okamžité jednání a neposkytují možnost se situace zbavit
- formy pedagogiky zážitku vytvářejí příznivé předpoklady učení se sociálnímu chování tím, že eventuální skupinové konflikty jsou ihned patrné, ale také mohou být záhy poznány, pochopeny a bezprostředně překonány
- pedagogika zážitku přispívá k rozšíření individuálního obzoru kontrastními zkušenostmi daleko od všedního dne (avšak ve všedním vztahu) srovnáním sebe sama se členy kolektivu, podobně jako se dříve nabytými zkušenostmi a osvojenými modely řešení konfliktů
- zážitkově pedagogické činnosti podporují osobnostní rozvoj získáním limitních zkušeností. K tomu náleží střetnutí s vlastním organismem, reflexe obvyklých vzorců rolí a schémat chování, stejně jako vypořádání se s méně známými životními situacemi
- ke klíčovým momentům pedagogiky zážitku patří akcent na jednání a přímou empirii proti “pouhému mluvení“, na aktivizaci lidských potřeb i pomoc při jejich uspokojování, na pomoc při vytváření zcela nových vztahů mezi účastníky a “vedoucími“

- pedagogika zážitku se jednoznačně odlišuje od nabídky ryzích extrémních dobrodružství (s vrcholem v survivalu) následujícími zásadami: demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz - poslušnost; učení se na důsledcích vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám; zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch vybudování vlastních, společných i individuálních, názorových soustav; hromadné zdolávání úkolů místo konkurence s principem soutěživosti; společné mínění, pocit spravedlnosti, schopnosti organizace, osvědčení se v nečekaných situacích
- pedagogika zážitku se hodí a uspokojuje především nároky mladých lidí: má pro ně vysokou atraktivitu

2.1.4 Vymezení pojmů prožitek, zážitek, zkušenost

Prožitek

Význam slova prožitek vychází ze základu slova prožít, které obsahuje předponu PRO a vlastní základ slova ŽÍT. Předpona „pro“ pak dává celému slovu „prožít“ význam „aktivní“ s hodnotou emočního náboje. Prožitou skutečností je člověk „bohatší“ o „vnitřní statek“. Něco, co jsem „prožil“, mělo aktivní, stimulující, vše prostupující a energizující charakter. Prožitek tak vzniká z rozdílů vnitřní a vnější reality. Prožitek z krásy krajiny, východu slunce, hudebního díla, obrazu malíře anebo vlastní práce, procesu tvorby, fyzického, psychického či intelektového výkonu, atd. (Kirchner, 2009, 25).

S pojmem prožitek se začínají pojít i přístupy, které jsou aplikovány i ve výchově, pedagogice, terapii a dalších důležitých oblastech. Těmto přístupům se dávají různé přívlastky: výchova prožitkem, výchova zážitkem, prožitková pedagogika, prožitková terapie, dobrodružná terapie, dobrodružná výchova, výchova výzvou. V současnosti se u české odborné veřejnosti razí jednotný pojem „zážitková pedagogika“ (Kirchner, 2009, 3).

Charakteristika prožitku dle Jiráska (2004, 13 - 14):

- **Komplexnost** (charakteristika lidského způsobu existence, odlišující se od možné redukce pouze racionálním uchopením)
- **Verbální nepřenositelnost** (s větším úspěchem u mýtů a umění než vědy)
- **Nedefinovatelnost** (nezbytné vlastnosti jazyka se stálým pojmovým aparátem stírají plnost prožitku v definičním vymezení)
- **Jedinečnost** (jedinečná událost v širším prožitkovém proudu)
- **Intencionální zaměření** (prožitek je neoddělitelný od svého "obsahu", sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události)

Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti. (Jirásek, 2004, 13 - 14).

Zážitek

Slovo zážitek má obecnější a nadřazenější význam a postavení. V základu tohoto slova najdeme dvě části - předponu ZA a slovo ŽÍT. Předpona „za“ dává celému slovu „zážitek“ význam uceleného, celistvého, přesahujícího. Zážitek proto čerpá z proudu prožitků. Zážitek tak v sobě obsahuje současně uskutečněné prožitky (emoční náboj za situace a jednání) a zvnitřněné zkušenosti (proces uvědomění a zvnitřnění). Něco, co jsem prožil, zkusil, viděl, slyšel, držel, mám v sobě jako zvnitřnělou zkušenost - zážitek (Kirchner, 2009, 25).

Základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychovávaný člověk získává zážitky. Čím víc vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku (Pelánek, 2008).

Shrnutí:

Diference mezi prožitkem a zážitkem není v obecné češtině pocíťována. Jestliže uvažujeme o rozlišení, pak spíše jako o pomocném nástroji ve vztahu ke zkušenosti.

Slovem prožitek bychom rádi akcentovali více aktivitu, než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) tedy vyhrazujeme slovo PROŽITEK.

Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako ZÁŽITEK a teoretické postižení oboru jako „Zážitkovou pedagogiku“ (Jirásek, 2004, 13-14).

Zkušenost

Psychologický slovník uvádí, že zkušenost je poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů (Hartl, Hartlová, 2000).

Zkušenost je výsledný otisk, který má v každém jedinci jinou dimenzi, a především je to výsledek procesů uvědomování a jednání ze situací, které měly značnou emoční působivost, velkou emoční hodnotu. Pokud by byla situace emočně nepůsobivá, hodnotově nízká, blízká úrovni „každodennosti“, nevzniká žádná zkušenost. Ba ani za dvě hodiny si už nepamatujeme, o co šlo, nezůstává v nás žádná zkušenost, otisk (Kirchner, 2009, 26).

Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat ZKUŠENOSTÍ (zkušenost nezískáváme pouze přímým prožíváním, naopak, většina

zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých). (Jirásek, 2004, 13-14).

Shrnutí:

Zkušenosti je možné získat na základě vlastního prožitku nebo zprostředkovaně. Zážiteková pedagogika ovšem pracuje právě se zkušenostmi, jejichž získání je podloženo vlastním prožitkem. Samotný prožitek však ještě nemusí znamenat žádoucí učení. K tomu je jednak zapotřebí, aby prožitek byl zacílený, a za druhé je pak nutné jeho zpracování. To se realizuje formou rozboru a reflexe prožitku, které jsou základními kameny této metody (Jirásek, 2004).

2.1.5 Historické kořeny zážitkového vzdělávání

Pojem „pedagogika zážitku“ se používá sice teprve několik let, nicméně se nejedná o novinku dvacátého století. Diskuse o tom, jak co nejlépe podpořit vývoj a učení člověka, se vine celou historií výchovy a vzdělávání. Kořeny pedagogiky zážitku se váží k oblasti pedagogiky, psychologie, filosofie a také k psychoterapeutickým přístupům (Vážanský, 1992, 30).

Klíčovým okamžikem pro vývoj zážitkové pedagogiky ve 20. století byl vznik hnutí Outward Bound s jeho následnou výchovnou činností. U zrodu stál Kurt Hahn (1886 - 1974), jehož filosofie byla založena na respektu k mladým lidem. Věřil, že každý člověk je přirozeně slušný a morálně založený. Tyto hodnoty ale bývají zkaženy vlivem společnosti, ve které jedinec vyrůstá. Odmítal trestání člověka jakýmkoli způsobem a tresty považoval za úplně poslední možnost nápravy (Wikipedia, On line, 2010).

Pro Hahna byla nejdůležitějším cílem výchova a vzdělávání charakteru člověka. Věřil, že jejich pomocí může předcházet tomuto vlivu. Chtěl léčit úpadek jednotlivců a společnosti elementy zážitkové terapie. Těmito elementy byly:

- „služby bližnímu“, které mají lidi motivovat ke snaze pomoci druhým
- „tělesná příprava“ - zvyšování vitality a zdatnosti
- „jedno nebo vícedenní projekt“ - vytýčení vysokého, ale dosažitelného cíle, kladení nároků na samostatnost a kreativitu
- „expedice“ - realizace programu, vyžaduje rozhodnost a překonávání sebe sama

V roce 1941 založil Kurt Hahn společně s britským rejdařem Lawrencem Holtem první školu působící v této oblasti Outward Bound, sídlící v Aberdovey v Jižním Walesu ve Velké Británii. Původně byla tato škola určena pro výcvik mladých námořníků. Hahn s Holtem totiž zjistili, že schopnost vyrovnat se s krizovými situacemi je více než fyzickou trénovaností určována psychickou odolností. V tréninkových podmínkách náročných outdoor programů dávali proto mladým námořníkům příležitost zažívat svízelné situace, aby jim ukázali, že nepohodlí ještě neznamená fatální problém a že při koncentraci volního úsilí lze překonávat i velmi dramatické situace (Svatoš, Lebeda, 2004, 47).

Jejich východiskem byly dvě prosté myšlenky:

- „Člověk dokáže více, než si myslí!“
- „Jen málo kdo si uvědomuje, čeho všeho je možné dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce.“

Díky tomuto ideovému základu - na pochopení jednoduchému, nicméně hloubkou myšlenky velmi silnému - a hlavně zásluhou atraktivní a účinné metody se hnutí Outward Bound po skončení války velice rychle transformovalo do civilní podoby (Svatoš, Lebeda, 2004, 47).

Osou šíření myšlenek Outward Bound se stal Britský Commonwealth a další anglicky mluvící země. V současnosti je Outward Bound International asociací téměř čtyřiceti nezávislých škol, které sdílejí společné poslání, základní metodologii, náročná bezpečnostní pravidla a standardy kvality (Svatoš, Lebeda, 2004, 47).

Termín Outward Bound pochází ze staré námořní angličtiny a označuje okamžik, kdy loď vyplouvá na širé moře, do neznáma a rizika, avšak vstříc novým zkušenostem a poznáním. Od této chvíle se posádka lodi musí spoléhat sama na sebe, na schopnosti každého člena a kvalitní spolupráci každého týmu. Výstižná metafora pro cíle, které si organizace klade, a vlastně i prostředky, kterých využívá (Svatoš, Lebeda, 2004, 47).

Outward Bound je označením pro krátkodobý pedagogický zážitkový intenzivní pobyt ve volné přírodě (Vážanský, 1992, 40).

2.1.6 Historické kořeny českého zážitkového vzdělávání

Pro vznik a rozvoj zážitkové pedagogiky v českých zemích je podstatné dílo Jana Ámose Komenského (1592 – 1670), známého jako „učitel národů“. Komenský prosazoval celostní rozvoj osobnosti; tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Podle něj člověk nejdůležitější zkušenosti získává pomocí vlastních smyslů. Uznával, že cestování je důležitou složkou vzdělávání mladých lidí, a doporučoval také využití „her“ a „hraní“ při výuce. Daniel Franc v knize „Učení zážitkem a hrou“ uvádí Komenského slova: „*Vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život.*“

Ve svém hlavním díle, *Velké didaktice*, upozorňuje na důležitost:

- propojení teorie a praxe
- propojení jednotlivých vyučovacích předmětů
- podpory samostatného vzdělávání a řešení problému, motivovaného vlastním zájmem (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Základy zážitkového vzdělávání v České republice položila turistika založením Turistického klubu (1888) a Sokola (1862). Pro turistiku je typická kombinace aktivního pohybu (pohyb pěšky, na kole, na lyžích, na kanoi) s dalšími činnostmi (táboření, poznávání přírody, historie, památek apod.) - kulturně poznávací, pohybová a odborně technická činnost (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Na začátku 20. století sem proniká anglosaská inspirace v podobě skautského hnutí Baden-Powella. Ideálům anglického skautingu a amerického hnutí lesní moudrosti (woodcraft) se v českých zemích dostalo velké pozornosti a obě hnutí zde zapustila kořeny a byla nejrůznějšími způsoby adaptována na místní podmínky. Ve dvacátých letech 20. století začalo junácké hnutí používat termín *výchova v přírodě*. Rozvíjel se také typicky český historický a kulturní fenomén, a to víkendové táboření v přírodě a tramping, který naplňoval touhu mladých lidí po přírodě a svobodě. Rozvoj výchovy v přírodě pozitivně ovlivnilo dílo Jaroslava Foglara, který zdůrazňoval vztah k přírodě a také práce v malých neformálních skupinách (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Po roce 1948, za vlády komunistické strany, následovalo nucené slučování sportovních a mládežnických spolků, demokratické proudy se však nikdy nepodařilo umlčet. V této době byly do školního vzdělávání postupně začleňovány zajímavé prvky turistiky a sportů v přírodě. Rozvíjela se tradice školních výletů a škol v přírodě,

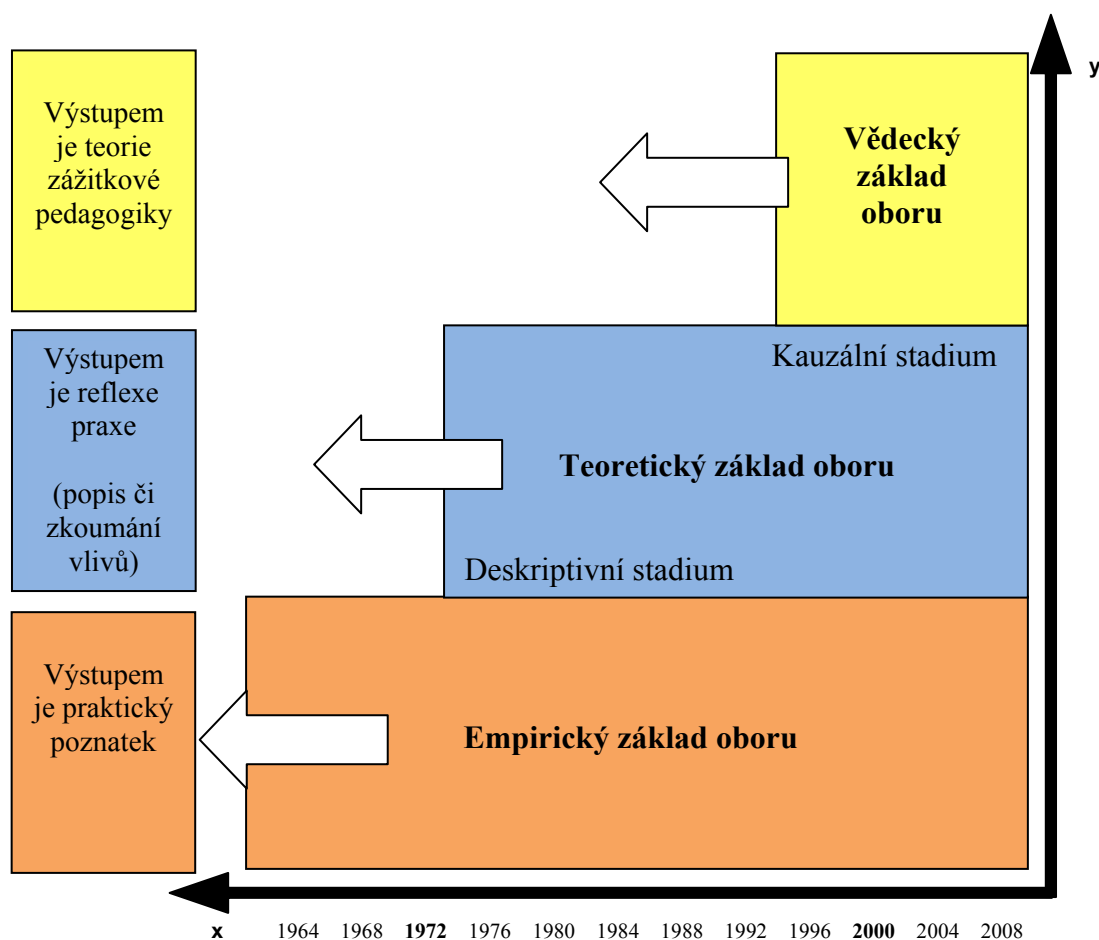
lyžařských kurzů a letních soustředění. Rozvoj nových konceptů byl brzděn politickou normalizací, byl nad nimi omezující dohled a tlak režimu (1968 - 1973). Stále jasněji se objevovala potřeba podporovat nezávislou iniciativu studentů (Franc, Zounková, Martin, 2007).

V roce 1974 do Československa pronikly první informace o organizaci Outward Bound. V této době začínají vznikat různá ekologická hnutí, jejichž činnost také zahrnuje výchovu v přírodě. Mezi nejznámější patří Brontosaurus, Svaz ochránců přírody, Centrum ekologické výchovy apod. (Franc, Zounková, Martin, 2007).

V roce 1977 byla na popud pedagogů a dobrovolníků založena Prázdninová škola Lipnice. Ta spolu s Fakultou tělesné výchovy a sportu Karlovy univerzity začala vytvářet základy moderního a kreativního přístupu k výchově v přírodě. V říjnu 1989 byla na mezinárodní konferenci nazvané „Výchova v přírodě“ přijata strategie týkající se dalšího rozvoje výchovy v přírodě v naší zemi (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Po sametové revoluci v roce 1989 se organizace a spolky snažily navázat na tradice své činnosti před rokem 1948 a zároveň zachovat pozitivní prvky vývoje posledních čtyřiceti let. Z volnočasových aktivit si svoji popularitu v omezené míře zachovává tramping, rozvíjí se cyklistika, fungují i nejrůznější ekologické spolky. Rozvoj zážitkových programů nadále probíhá pod hlavičkou Fakulty tělesné výchovy a sportu, Prázdninové školy Lipnice a mnoha dalších institucí, škol, univerzit, neziskových a nevládních organizací i komerčních firem (Neuman in Franc, Zounková, Martin, 2007).

2.1.7 Vývoj zážitkové pedagogiky v Čechách



Obrázek 1. *Vývoj zážitkové pedagogiky od pedagogické koncepce k pedagogické disciplíně (Hanuš, 2009)*

Zážitková pedagogika prožívá v posledních dvaceti letech velmi dynamický rozvoj, nebývalému zájmu se těší ze stran pedagogické praxe (profesionální vzdělávání, střediska volného času, mládežnické organizace, školství). Akademická obec se při teoretické reflexi (Vážanský, 1992; Vážanský & Smékal, 1995; Hanuš, 1998; Neuman 1998; Jirásek 2004) nevyznačuje pojmovou jednotností, ale naopak roztržitostí, chaosem, „terminologickou džunglí“ (Turčová in Dohnal a kol., 2009).

Na obrázku 1 je graficky znázorněn vývoj zážitkové pedagogiky v Čechách. Na časové ose (x) můžeme sledovat, jak se postupně zážitková pedagogika rozvíjela k současné vědecké úrovni poznání a reflexe (y). Každý obor má svou praxi, svůj praktický každodenní život, tedy empirický základ. Každý skutečný obor má svou reflexi praxe,

z počátku reflexi deskriptivní, která se snaží najít a definovat vhodné pojmy a jimi popsat praktickou realitu. Jak se tento teoretický základ zvětšuje, dochází postupně k potřebě zkoumání vzájemných vlivů z praktické zkušenosti, tedy ke kauzálnímu nahlížení praktické skutečnosti. Výstupem bývají z pravidla metodiky, principy, zásady, doporučení. A pak velmi přirozeně, pokud se tato praktická zkušenost (empirický základ) s teoretickým pojmenováním a reflexí (teoretický základ) dále rozvíjí, objeví se problémy a otázky, na které je potřeba hledat odpovědi metodami kvantitativního a kvalitativního výzkumu (vědecký základ). (Dohnal a kol., 2009).

Časová osa zdůrazňuje prvotně rok 1972. V tomto roce se v Mariánských Lázních konal seminář k experimentálním formám pobytu v přírodě. Cílem bylo zobecnit dosavadní poznatky a zkušenosti z tvorby a organizování programů jednotlivých experimentálních akcí a seznámit účastníky s některými metodickými postupy důležitými pro aplikaci osvědčených forem aktivní rekreace. Tento rok můžeme považovat za období, kdy začaly vznikat teoretické základy zážitkové pedagogiky (pod názvem „Nové formy pobytu v přírodě“). (Dohnal a kol., 2009).

Na časové ose rovněž nalezneme zvláště výrazný rok 2000, jako pomyslný začátek vědeckého základu oboru, neboť v tomto roce jsou obhájeny první disertační práce reflektující prožitek a jeho možné výchovné využití, z nichž některé jsou poté publikovány a přístupny veřejnosti (Jirásek, I. (2001). *Prožitek a možné světy*, Paštiková, R. (2000). *Prožitek a sporty v přírodě*). Tématika prožitku se stává natolik silnou, že jsou od roku 2001 pravidelně pořádány, a to až do dnešní doby, konference o tomto fenoménu včetně profilace zážitkové pedagogiky. Postupně vychází celá řada prací, kterou bychom mohli rozprostřít na ose mezi empirickou a teoretickou fází oboru (Činčera, 2007; Franc, Zounková & Martin, 2007; Pelánek, 2008; Hanuš & Chytilová, 2009; Zounková, 2007). V této době začíná vycházet časopis *Gymnasion*, který se cíleně hodlá věnovat nejenom metodickému, ale také teoretickému a odbornému rozvoji zážitkové pedagogiky (Dohnal a kol., 2009).

Shrnutí:

Současnost by se dala nazvat „časem zážitkové pedagogiky“, která se postupně z projektu Tábornických škol, Experimentálního období, Prázdninové školy Lipnice proměnila a uzrála v pedagogický koncept mající ambice pedagogické disciplíny. Současnost je charakterizována vědeckým uchopováním tématu zážitkové pedagogiky (doktorské práce, dílčí výzkumy) a teoretickým zpracováním celé oblasti, ale také otevřeným úsilím praktické veřejnosti přispět pracemi především deskriptivního a metodického charakteru, včetně snahy pojmenovávat a zachytit reflexe praktického chování na kurzech (jednorázové projekty zážitkové pedagogiky). Nevadí, že řada modelů a pojmů nemá správné teoretické zakotvení a východiska, protože to je úkol pro teoretiky a ne pro praktickou veřejnost. V tomto ohledu je existence akademických pracovišť věnujících se danému tématu příslibem dalšího odborného, výzkumného, publikačního, projektového i personálního rozvoje oboru zážitková pedagogika (Dohnal a kol., 2009).

2.2 Zážitkové projekty (kurzy, akce, programy)

2.2.1 Zážitkově pedagogické působení na účastníka

Pokud chápeme zážitek pouze jako cíl a dále s ním nepracujeme, pak nelze hovořit o zážitkové pedagogice, respektive o výchově prožitkem - praktickém působení zážitkové pedagogiky. Jde pouze o navození prožitkových situací. Může to být akce s cílem užít si adrenalinu, vzrušení, chvění po celém těle. Jako příklad nám může posloužit bungee jumping. Samotná akce s vysokou mírou adrenalinu, kdy prožitek je cílem a dál se s ním nepracuje.

V zážitkové pedagogice chápeme zážitek pouze jako prostředek k dosažení daného cíle. Jak zmiňuje Jirásek in Gymnasion (2005, 206): „Pro zážitkovou pedagogiku je typické (...) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů, navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita.“

Prožitek je tedy zasazen do kontextu konkrétní akce, kurzu, programu. Nestojí izolovaně, ale je součástí velké promyšlené mozaiky, která se skládá z kamenů, kamínků, propracovaných detailů. Vždy víme, proč danou situaci, program, chceme zařadit, co tím zamýšlíme a sledujeme a jak bude působit v kontextu ostatních programů. Nezbytnou součástí je i zpracování prožitku, zážitku a převedení do zkušenosti, tedy ohlédnutí, reflexe, review (Pavlíková, 2008, 22).

Princip učení se z vlastní zkušenosti, platný podle Davida Kolba pro cca 80% lidských aktivit, je jedním ze základních východisek zážitkové pedagogiky (Česká cesta, On line, 2010). Tzv. Kolbův cyklus učení (obrázek 2) využívá např. pedagogická metoda Outward Bound. Tento model rozděluje učení zážitkem do čtyř fází:

1. **Konkrétní zkušenost** = zrealizovaná aktivita, modelová situace, hra, úkol, . . .
2. **Ohlédnutí** = zpětné projití aktivity, simulace, hry, . . . a připomenutí klíčových momentů průběhu - rekapitulace dění
3. **Zobecnění** = aktivita je nejprve účastníky (žáky, klienty apod.) zhodnocena a to nejenom vytyčením míry spokojenosti s dosažením cíle, ale stěžejní pozornost je věnována procesu řešení. Poznatky jsou zobecněny, aby je bylo možno aplikovat i na další činnosti a aktivity.

4. **Aktivní zkoušení** = je definován plán změn v němž jsou shrnuty doporučení a závěry pro další činnost

Dle Outward Bound - Česká cesta:

„Kolbův cyklus představuje spirálu směřující vzhůru, umožňující účastníkům kurzů zdokonalovat svou spolupráci a ovládnání manažerských i jiných dovedností.“

Obecně vzato: rostoucí spirála naznačuje, jak účastníci zlepšují každým dokončeným cyklem svoje schopnosti.



Obrázek 2. Kolbův cyklus zkušenostního učení - upravená verze základního Kolbova cyklu dle Outward Bound - Česká cesta

Jak velký vliv má zážitek na proces učení je znázorněno v tabulce na obrázku 3.

Poznatek získaný	sdělením	sdělením s ukázkou	sdělením, ukázkou a zážitkem
Po třech týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
Po třech měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

Obrázek 3. Učení zážitkem - dle Outward Bound Česká cesta

Zážitkově pedagogické aktivity, programy a celé projekty, důsledně pracují s prožíváním účastníků, a snad právě proto je vnímání účastníků intenzivnější než v „tradičním“, přístup, zaměřeném na osvojování si dat. Struktura projektu metaforicky představuje pestrobarevnou paletu malíře, který vytváří nové barvy mícháním barev původních, ovlivněn obrazy vnějšího, ale též vlastního vnitřního světa, jež na něj působí. Program se snaží oslovit každého účastníka v co možná nejvíce dimenzích a nabízí mu oživení jeho nevyužívané vnitřní kapacity. Program zasahuje každého zúčastněného (studenta, učitele, instruktora). (Másilka, 2004).

2.2.2 Příprava a realizace zážitkově pedagogického projektu

Příprava a realizace programu je v zážitkově pedagogických projektech klíčovou a každý realizátor těchto projektů má vlastní postupy. Z velké části závisí náročnost přípravy a realizace na typu a cílech projektu, promítají se do něho rovněž použité aktivity, zkušenost vedoucího, typ skupiny účastníků, možná rizika a další.

Organizátor při přípravě a realizaci projektu prochází celou řadou fází, např. vytyčování cílů, sestavování realizačního týmu, sestavení programu i vlastní realizaci akce (Hanuš, Chytilová, 2009).

2.2.2.1 Cílování a tvorba základní myšlenky

Prvním a základním krokem je vytvoření ideje, která specifikuje, jakou akci chceme udělat a pro koho. Vytvoření této základní myšlenky může být dílem jednotlivce nebo i kolektivu. Myšlenka, nápad, vize je něco, co může změnit celou podobu projektu. Myšlenka má ten dar, že stimuluje a podněcuje, přímo zapaluje naši obrazotvornost a fantazii a probouzí v nás netušenou energii, a to v každém věku. I běžný lyžařský kurz, kurz na vodě, či například sportovní kurz bude vypadat jinak, pokud jej protkne silnou myšlenkou. Mládež potřebuje, hledá a touží zažít něco neobvyklého, netradičního, vzrušujícího, hledá a potřebuje podněty a stimuly. Abychom je zaujali, musíme vytvořit z tradičních „lyžáků“ a např. sportovních kurzů akce pro „statečné a silné“ (např. Dobytí severního pólu, Třicet let na zlatém severu, Mladý záchranář, atd.). Existuje celá řada zdrojů a situací, v nichž můžeme základní myšlenku objevit, např.:

- **spontánní nápad**
- **vyplnutí z okolností** (především u větších projektů) - nápad vzniká např. na základě celospolečenského tématu (př. hra Vrtěti psem vznikla na motivy stejnojmenného filmu, který řešil problematiku prezidentských voleb v USA a vlivu médií na veřejné mínění)
- **vymýšlení** - je daná cílová skupina, vymýšlíme, co pro ni budeme organizovat nebo máme nápad, co budeme organizovat a hledáme cílovou skupinu

- **vymýšlení na základě zadání** - známe cílovou skupinu, charakter akce, termín, cíl akce, počet lidí (Hanuš, Chytilová, 2009).

„Ať již je základní myšlenka dílem jednotlivce či kolektivu, důležité je dobře ji specifikovat“ (Hanuš, Chytilová, 2009, 135).

2.2.2.2 *Specifikace cílové skupiny*

Než se budeme zabývat, co je vlastně cílem projektu, musíme se zamyslet nad tím, pro koho akci realizujeme. Klademe si následující otázky:

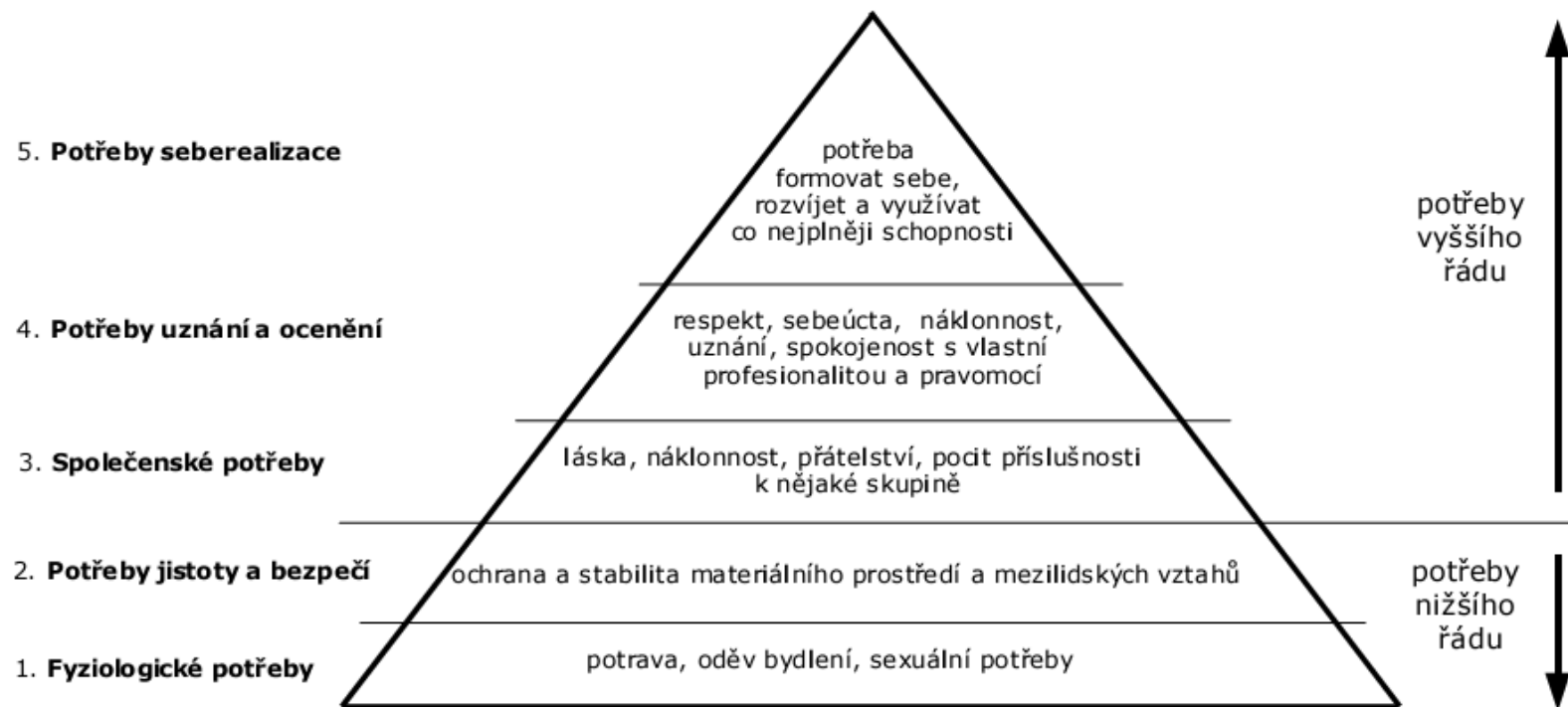
- Jací jsou to lidé?
- Co je pro ně typické?
- Jaké mají odlišnosti od jiných cílových skupin?
- Odkud pocházejí?
- Jaké mají vzdělání?

Pokud si dokážeme zodpovědět na tyto otázky, poznáme lépe cílovou skupinu, pro niž chceme akci vytvářet, dokážeme lépe reagovat na její potřeby a zájmy při sestavování programu. Zjištění potřeb cílové skupiny je pro nás důležité pro soulad základní myšlenky projektu, cíle skupiny a cíle akce (Hanuš, Chytilová, 2009).

Pokud chceme lidmi hýbat, musíme porozumět jejich potřebám, které jsou úzce svázány s motivací. Pokud mám určitou potřebu, jsem motivován k činnosti, která vede k uspokojení této potřeby. Platí to také naopak. Jestliže do motivace vložíme dostatečné úsilí a prostředky, můžeme lidi motivovat k ledasčemu, nicméně nejsnazší je lidi motivovat k uspokojení jejich (často podvědomých) potřeb.

Hlavní lidské potřeby schematicky vyjadřuje Maslowova pyramida potřeb (Obrázek 4). Zjednodušeně platí - aby se projevila vyšší patra pyramidy potřeb, musí být uspokojena nižší patra. Pyramida potřeb je velmi důležitá pro realizaci zážitkových akcí. Například nejdříve musíme účastníky nakrmit, nechat je vyspat, dát jim možnost uspokojit základní hygienické potřeby (uspokojení primárních - fyziologických potřeb), a teprve tehdy můžeme řešit hlubší problémy (Pelánek, 2008).

Maslowova pyramida potřeb a hodnot



Obrázek 4. Maslowova pyramida potřeb a hodnot

2.2.2.3 Stanovení cíle, cílů

Stanovení cílů patří k základním úkonům, které je potřeba udělat před realizací akce. Na stanovení cílů by měl mít podíl celý realizační tým, aby se všichni jeho členové mohli s nimi ztotožnit.

Stanovení cílů nám také pomáhá při zhodnocení úspěšnosti akce - hodnotíme jejich naplnění. Vytyčené cíle jsou základem pro sestavování programu i pro vlastní realizaci akce a každý člen týmu by je měl mít neustále na zřeteli (Hanuš, Chytilová, 2009).

Pelánek (2008, 11 - 12) uvádí několik obecných cílů dobře připravené zážitkové akce:

- nové známé, kontakty, budování sociálních skupin, stmelování týmů
- rozvoj sociálních dovedností (komunikace, spolupráce, vedení lidí, tolerance)
- rozvoj fyzické kondice, obratnosti
- rozvoj tvořivosti, fantazie, představivosti
- pobyt v přírodě, kontakt s přírodou, poznávání přírody, krajiny
- sebepoznání, vytržení ze stereotypu, zamyšlení se nad tím, jak mě vidí druzí
- inspirace, nové náměty pro život, motivace pro změny
- zábava, dobře strávený volný čas, vzpomínky

2.2.2.4 Sestavení realizačního týmu a role v týmu

„Funguje zajímavý princip: jaký tým, takoví účastníci. Tým udělá akci takovou propagaci, jaká se jemu líbí. Na akci se přihlásí lidé, kterým se propagace také líbí, takže jsou si podobní. Na vlastní akci pak instruktoři (nevědomě) fungují jako vzor, který je (podvědomě) účastníky napodobován. Jaký tým, takoví účastníci. I proto se snažíme, aby instruktorský tým fungoval co nejlépe“ (Pelánek, 2008, 38).

Osobnost instruktora

„Instruktor je nejkrásnější, nejlepší, nejrychlejší, nejchytřejší, nesmí mít nikdy hlad, žízeň a chuť na ženské (chlapy), a pokud ji má, musí si ji nechat zajít, musí mít vždy peníze, a pokud je nemá, nesmí mu to vadit, a musí být ožralej až poslední, nesmí být měkkýš a nikdy nic neslibuje a jen maká a maká a maká . . . (instruktorský folklór in Pelánek, 2008, 38)

Existují dva pohledy na osobnost instruktora (dle Kompas pro instruktory GO!, 2001):

1. Charismatická teorie: instruktor se vyznačuje určitými předem danými vlastnostmi, které ho předurčují. Má - li je, pak svou funkci vést vykonává dobře. Nemá - li je, pak se na ni nehodí a nic mu nepomůže.
2. Činnostní teorie: dobrý instruktor se může a musí naučit vykonávat činnosti vedení a řízení - řídit, usměrňovat, iniciovat, plánovat, organizovat, kontrolovat, hodnotit, zasahovat, vychovávat, odměňovat, napomínat, . . . (tuto teorii považujeme za správnější)

Dobrý instruktor je kombinace obojího. Musí mít určité vlastnosti (může je v sobě vypěstovat) a musí se naučit vykonávat určité činnosti (Krauter, 2001).

Role v týmu

V ideálním týmu by se měly objevit různé typy osobností, z nichž každá přináší jedinečné kvality. Nikdo z nás samozřejmě není ideální a pro mnohé instruktory je přípravu kurzu příležitostí k tomu, jak se v nejrůznějších oblastech zlepšovat - motivace instruktorů a jejich ochota a schopnosti se rozvíjet jsou často důležitější, než teoretické znalosti. Je třeba si uvědomit, že z hlediska týmových rolí ideální harmonie neexistuje (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Podle Belbinovy klasifikace z roku 1981 patří k nejdůležitějším týmovým rolím:

- Předseda
- Režisér
- Chrlič
- Hodnotitel/ kritický analytik
- Tahoun
- Shánil
- Hasič
- Dotahovač

Tradiční týmové role dle Prázdninové školy Lipnice:

Šéfinstruktor - nese zodpovědnost za organizaci kurzu, sestavuje tým, řídí přípravu kurzu, má právo veta (ve sporných situacích)

Zástupce šéfinstruktorů - pravá ruka šéfinstruktorů s plnou zástupností - dokáže převzít všechny jeho úkoly v případě, že je to nutné

Instruktoři - tvoří jádro týmu, připravují a uvádějí aktivity, pomáhají elévům

Elévové - většinou 1 - 3 členové týmu (podle velikosti a délky akce), kteří ještě nemají instruktorskou kvalifikaci. S ohledem na jejich schopnosti a zkušenosti uvádějí aktivity pod dozorem instruktorů, kterým zároveň asistují. Obvykle nemají na starosti zásadní a komplexní programy.

Externí specialisté - uvádějí speciální aktivity, které instruktoři na kurzu sami nezvládnou (psychohry, aktivity vyžadující vyšší profesní kvalifikaci, . . .)

Partner kurzu - zkušený instruktor, který na kurzu působí jako pozorovatel (supervizor). Jeho úkolem je poskytovat zpětnou vazbu týmu. Cílem partnera na kurzu je nezávislý pohled, který instruktorům, zcela ponořeným do práce na kurzu, obvykle chybí.

Funkce členů týmu

Při přípravě a vedení kurzu se vyskytuje spousta úkolů a povinností, pro které je třeba najít nebo určit garanta, který má jasně definovanou zodpovědnost a má také možnost dílčí úkoly delegovat. Jeden člověk může a mívá na starosti i více různých úkolů.

- **Logistik:** zajišťuje dopravu materiálu, dopravu lidí, nákup potravin apod.
- **Správce materiálů:** v průběhu přípravy i vlastní realizace kurzu se stará o materiál
- **Zdravotník:** zajišťuje zdravotní péči účastníkům i týmu, shromažďuje informace o zdravotním stavu a omezeních účastníků (s ohledem na program), pečuje o zdravotnický materiál, vede zdravotní dokumentaci
- **Komunikace s účastníky:** zasílá informace a eviduje přihlášky, komunikace s účastníky před zahájením kurzu
- **Komunikace se střediskem:** se správcem střediska, kuchařským personálem, apod.
- **Dokumentace:** osoba zodpovědná za pořizování dokumentace např. video záznamu, fotografií, vydávání kurzovních novin apod.

- **Propagace:** pokud je kurz odpovědný za vlastní propagaci, je takovýto člověk koordinátorem všech aktivit s propagací souvisejících

Podle typu kurzu jsou někdy potřeba i další role, nicméně kurz vždy zůstává týmovou záležitostí a ne souborem činností, které vykonávají izolovaní jednotlivci.

2.2.2.5 Sestavení programu a dramaturgie akce

„Celistvé je to, co má začátek, prostředek a konec.“

Aristoteles in Hanuš, Chytilová (2009, 152)

Dramaturgie je naplánovanou cestou, cestou dlážděnou konkrétními programy a hrami, skrze něž kráčíme k cíli projektu v dále na obzoru. Dramaturgie je kombinací nejrůznějších postupů, pravidel (manažerských, pedagogických, psychologických aj.) s reflektováním konkrétních daností, které nakonec vedou k volbě a výběru optimálních prostředků s cílem dosáhnout maximálního výchovného efektu.

Produktem dramaturgie je podrobný scénář projektu (Hanuš, Chytilová, 2009).

Trojí umění dramaturgické

Mezi činnostmi dramaturgickou a činnostmi instruktorskou nevede přesná hraniční čára, praxe ji smazává. Dramaturgická práce se vlévá do instruktorské a naopak. Dramaturgie v tomto smyslu znamená odpovědnost všech, kteří se podílejí na realizaci akce, za kvalitu a účinnost programů, za metodu, jak se s vytipovanými dílčími aktivitami a s rámcovým scénářem nakládá, jak se daří pěstovat klima psychické a sociální pohody (Gintel in Hora & kol., 1984, 71).

Organizátor zážitkových projektů by měl znát tzv. trojí umění dramaturgické:

1. **Umění namíchat** z rozmanitých programových zdrojů a prostředků takový nápoj, který bude chutnat všem. Měl by na jedné straně respektovat stanovené cíle akce, a na druhé straně vyhovovat mentalitě i zájmům účastníků.
2. **Umění vybrat** z každého programového zdroje aktivity nejvhodnější a nejúčinnější pro danou konkrétní akci a pro přítomný kolektiv mladých lidí.

3. **Umění předložit** vybrané programy v pravý čas, tj. ve správnou hodinu, ve správný den, také však ve správné, promyšlené souvislosti a návaznosti, nikoli náhodné kombinaci (Gintel in Hora & kol., 1984, 71).

Aby organizátor časem zvládl trojí umění dramaturgické, musí hodně znát, potřebuje posbírat praktické zkušenosti, a co hlavně - nesmí zapomenout na hrozící nebezpečí zkosnatění, na riziko, jež se do práce promítne vždy, když se člověk spokojí pouze se šablonami. Dobrý dramaturg se stane špatným, jakmile nedokáže uvažovat a jednat tvořivě. To znamená být schopen improvizovat, nezávisle vidět, zkoumat a řešit situace, úkoly, problémy, nebát se fantazírovat, odmítat vnější omezení, mít zálibu v neohrazeném myšlení a uvolněné hravosti, mít potřebu rozmanitosti a změny, být sto vyjadřovat pocity a emoce, hledat jedno řečiště pro mnoho proudů, jedinou strukturu pro celou škálu spolupůsobících faktorů. Obecně vzato, v dramaturgii jde především o to, činit určité činnosti atraktivními, vytvářet situace a stavy příjemné každému jedinci a kolektivu zároveň, dostávat člověka do co největšího počtu interakcí a dávat mu příležitost k projevení vlastní individuality (Gintel in Hora & kol., 1984, 71).

Dramaturgické zásady

1. Vždy platí, že není důležité, jaké činnosti do programu akce zařadíme, ale jaké cíle jejich volbou sledujeme. Každý program zařazený do scénáře je stavební jednotkou, podílející se na konečném efektu, na vzhledu a soudržnosti celé budovy.
2. Před zařazením jakéhokoliv programu musíme pečlivě vybírat, nějaký čas váhat, přemýšlet a hlavně vždy se znovu se ptát: V jakém vztahu je tento program či hra k aktivitám, které jsou již ve scénáři zařazeny? Jakou atmosféru asi navodí? Co způsobí? K čemu vlastně slouží? Jak dlouho potrvá? Do jakého prostředí bude nejvhodnější program situovat?
3. Žádný program není dost dobrý, aby mohl být uveden kdekoliv a kdykoliv.
4. Poetičnost. Tou máme na mysli požadavek, aby dění v projektu přesahovalo meze všednosti, aby zážitky byly nějakým způsobem opravdu mimořádné, neboť kvůli tomu se lidé projektu chtějí zúčastnit, angažují se ve jménu svátečnosti a originality. Při hledání

ducha poetičnosti si klademe otázky: Komu je určena? Jak a čím začít? Co zařadit můžeme a co musíme? Nač položíme důraz a čím skončíme?

5. Jednou z nejdůležitějších starostí organizátora zážitkového projektu je zachovat rytmus akce, její spád a gradaci.

6. Všeho s mírou! Přehnaná jasnozřivost, příliš racionální uvažování, hyperkritická analýza - to vše je zdánlivě dobré, ale zároveň velmi nebezpečné, neboť to vše zdařile deformuje prvotní emoci.

7. Není důležité, aby se lidem programy za každou cenu líbily, ale aby vzrušovaly, podněcovaly, dojímalý, ale také nutily k přemýšlení, vlastní aktivitě.

8. Organizátor je nejen dramaturgem, ale také scénáristou akce. Programy figurují ve scénáři v jistém uspořádání, které by mělo vyhovovat cíli, účastníkům, možnostem projektového týmu, také ovšem prostředí, v němž se nakonec všechno uskuteční. Scénář však není návod k použití, který bychom mohli nastudovat jako herec roli a poté realizovat. Scénář je představou o možném vývoji snů a dějů, prozatím nekonfrontovanou se skutečností, proto je ji nutno v průběhu akce modifikovat, dále dotvářet a pružně přizpůsobovat momentálním konkrétním okolnostem.

9. Důležitou roli hraje prostředí, do kterého hodláme bujně dění situovat. Prostorové struktury jsou zdrojem spontánního estetického uspokojení právě tak, jako hluboké rozladění, a mají tedy značný vliv na celkovou atmosféru akce. Ideální prostředí je to, které matka příroda vymodelovala co nejplastičtěji a nejpestřeji. Měnlivý reliéf krajiny, bohatství vegetace, lesy, skály a další - to vše svým uspořádáním působí na duši, totiž na náladu a na emoční hladinu.

Vytržení z každodennosti a všednosti by mělo být důsledné a mělo by se promítnout i do volby projektu.

10. Čas je krásná a tak trochu proradná neznámá. Proměňuje dny v týdny, večer v noc, proniká do našeho limbického systému, sytí naše vědomí a podvědomí, a podle okolností nám někdy dělá dobře a jindy zase hůře. Proto tvrdíme, že by programy a hry uváděné

v našich projektech měly být co nejlépe načasovány. To je ovšem problematický požadavek, protože trefit se do času se někdy stává velkým uměním.

11. Spánek je jedním z prvků programových zdrojů, ale navíc ještě pozeňnaným a blaženým stavem. Neumíme ho nahradit, a většinou se nám nevyplácí, když se o to pokoušíme. V antice byl spánek bohem. Řekové mu říkali HYPNOS. Noc je období, kdy je relativní tma, relativní klid a kdy dochází k relativnímu zapomnění. Avšak na našich akcích se noc vždy nějak proměňuje – čas bdění se rozpíná, čas spánku se smršťuje. Pozor. Nepřehánět! Nesmíme dopustit, aby noc přišla o svá práva. Musí zůstat obdobím klidu, ticha, snů (výjimky se samozřejmě povolují), jinak bude nakonec jen černým opakováním bílého.

12. S programy a hrami můžeme občas nakládat jako s hokejovými hráči - po určitém čase je střídat a nahrazovat jinými, formovat silnější sestavy. Zvláště tehdy, když nám začne utíkat atmosféra. Zde je nutná rychlá analýza stávajícího stavu a definování možných cest řešení.

13. Fotografové tvrdí, že dobrý snímek se dá udělat jen po důkladném prostudování objektu, který má být zvečněn. Jsme v podobné situaci. Máme před sebou lidi, jejichž věk je někdy stejný, ale také značně různý, stejně jako jsou rozdílné jejich potřeby, zájmy, povahy. Měli bychom se každému z nich dostat trochu pod kůži. I to, jak dobře poznáme své nové kamarády, spolu rozhoduje o tom, zda jejich výsledný zážitek bude stejně trvalý jako dobrá fotografie.

14. To, že se mezi programy objevují různě dlouhé pauzy, odmlky nenaplněné řízenou činností, má svůj důvod. Úmyslně zpomalené tempo totiž podtrhuje závažnost dějů, nepřipustí, abychom se rychle a lacino zbavili dojmu otřesu či dojetí.

15. Začátek a konec projektu jsou dvě klíčová místa. Zde se propojují dramaturgické oblouky počátku a konce, mezi těmito body rýsujeme křivky vrcholu projektu, přičemž na konci předpokládáme její největší výšku na křivce emoční bilance.

16. Ne vše se dá naplánovat a předpovídat. Například větší hyperaktivita účastníků, anebo naopak naprosté vyčerpání z 20ti minutového pochodu. Kouzlo některých činností totiž spočívá v jejich nepravidelném a živelném provozování.

17. Má-li nějaký program účastníka překvapit, nadchnout, musí se to udělat jedině nečekaností, jakousi dramaticky přepjatou podivností situace, stejně jako to dělá obraz. Onen okamžik překvapení je však potřeba hlídat a pečlivě vybírat, ale hlavně neprozradit.

18. Uvedení programu nebo hry je akt na výsost originální a v čase neopakovatelný. Mnoho faktorů totiž ovlivní její jiné vyznění a dopad: Složení týmu organizátorů, složení skupiny účastníků, prostředí projektu, místo uvedení hry nebo programu, předcházející aktivity, úroveň fyzické či psychické unavenosti, aj.

19. Při výběru jednotlivých aktivit prosazujeme určitou harmonii mezi aktivitami burcujícími tělo a aktivitami znepokojujícími ducha. Usilujeme o programovou pestrost, ale dobře víme, že nemůže docílit toho, aby se dělalo všechno se stejně vysokým efektem a navíc snad stejně dlouho.

20. Měli bychom umět rozlišit, kdy vrcholí nějaká fáze výchovného procesu, a kdy celý proces kulminuje, kdy se odkrývá celý smysl projektu. To jsou okamžiky, kdy je nutno přeřadit na vyšší či menší rychlost dynamiky projektu.

21. Největší slabinou většiny organizátorů je, že nejsou schopni po pečlivé tvorbě dramaturgie a scénáře řádně připravit programy a hry, které mají na starosti. Pak během projektu nespí, jsou abnormálně zatíženi a unaveni, z projektu nic nemají, pro samou přípravu dalších programů s účastníky nejsou téměř v kontaktu. Co lze připravit, nachystat, udělat doma, necht' je připraveno!

22. Motivace je nesmírně důležitou a klíčovou činností organizátorů v projektu. Jen ten, kdo hoří, může zapalovat. Jen ten, kdo má energii, může konat. Jen ten, kdo moc chce - musí! Motivovat bychom měli přímo i nepřímo, účastníky i jednotlivé organizátory (Hanuš, Chytilová, 2009).

Dramaturgická pravidla tvorby scénáře popsána v Kompasu pro instruktory (2001, 49 - 50) jsou:

- **Intenzita** - jde o míru využívání časového fondu, který má kurs k dispozici. Tím mimo jiné stanovujeme REŽIM KURSU - základní řád od ranního vstávání až po večerku.
- **Tempo** - jde o volbu základního tempa, intenzity a spádu, veškerého dění na kursu jako celku. Může proběhnout v rytmu kvapíku či v rytmu líného blues.
- **Rytmus** - cit pro změnu rytmu a střídání vnitřní dynamiky jednotlivých programů. Střídání tempa a změna rytmu umožňuje vhodně dávkovat fyzickou zátěž i emoce.
- **Pestrost** - při "programování" neopomínejme žádnou z programových oblastí (i když proporce, zastoupení mohou být kurz od kurzu rozdílné): hry, vzdělávací, tvořivé, umělecké, sportovní, lanové aktivity, relaxace, pobyt v přírodě, práce pro druhé... Nabízejme i pestrost forem a motivace.
- **Vyváženost** – namíchání přiměřeného koktejlu programů z jednotlivých programových oblastí – poměr mezi programy oslovujícími ducha i zatěžující tělo účastníků v proporcích odpovídajících záměru kurzu a specifikám účastníků. Proporce u kurzu jako celku i v rámci dne. Všeho s mírou ničeho příliš.
- **Fyzická zátěž** – u každého programu lze charakterizovat míru jeho fyzické náročnosti (předpokládané fyzické zátěže účastníků), lze pro každý den a pro celý kurs znázornit křivku fyzické zátěže, zamezíme přetěžování účastníků zejména střídáním programových oblastí a využijeme všechny dostupné prostředky relaxace a odpočinku.
- **Emoce** - emoční bilance – pracujeme u každého programu s unikátními emocemi kladnými i zápornými, s nejrůznějšími prožitky, buďme obezřetní při jejich dávkování zejména u emočně silných programů, často potřebují čas na doznění. Opět zde platí všeho s mírou a ničeho příliš. Pokud - tak krátkodobě může být bilance emocí záporná, ale v dlouhodobém účtu musí být celková **emoční bilance kurzu** kladná! S emocemi pracujte vědomě a patrně. Nezapomínejte, že nejen při psychotrénkách můžete vnitřně zranit účastníka – „otužujte je“ po krůčcích.
- **Kontrast** – moment překvapení – může mít různé podoby: nečekaný zvrat v dynamice dějů (klid + tempo...), setkání s neobvyklými činnostmi, myšlenkami, obzory, prostředím, sebou samým...

- **Stop-Time** – oddechový čas, přestávka, prodleva – nejde “jen” o čas na odpočinek po fyzicky náročném programu, ale i o čas na rozjímání, sebereflexi, uspořádání a úklid myšlenek, pocitů, zážitků, ... hledání odpovědí. Potřeba je tím větší, čím vyšší je intenzita (a délka) kurzu.
- **Návaznost** - kontinuita programových bloků (např. miniškol) + zásady od jednoduchého ke složitějšímu. Jde i o vazbu mezi jednotlivými programy kurzu tvořící “dramaturgické oblouky” (návraty).
- **Začátek** – jde o přivítání, seznámení. Nasazujeme tempo a laťku – usilujeme, aby už první hodiny kurzu nabídly nevšední zážitek. Zavádíme normy (tabu) do skupinového soužití. Pracujeme s prvním dojmem – zůstává v paměti mimořádně dlouho. Osvědčilo se u pobytových kurzů zahájení kurzu po večeři po předchozím příjezdu a ubytování účastníků. Tvorba “začátku a konce” kurzu bývá myšlenkově velmi náročná.
- **Vrcholy** – ve scénáři by mělo být (vedle úvodního večera a závěrečného finále) několik dalších programových dominant (2-3 na 13denní pobytový kurz). Obvykle platí, že jde o programy na větší časové ploše, emočně silné (náročná pohybová hra, malostukturovaná hra). Věnujeme jim mimořádnou pozornost – v přípravě i realizaci.
- **Gradace** – finále, vyvrcholení, závěr – poslední den, poslední večer, noc (navazuje ranní úklid, rozjezd). Často se vracíme k začátku, uzavíráme dramaturgicky i myšlenkově kurz.

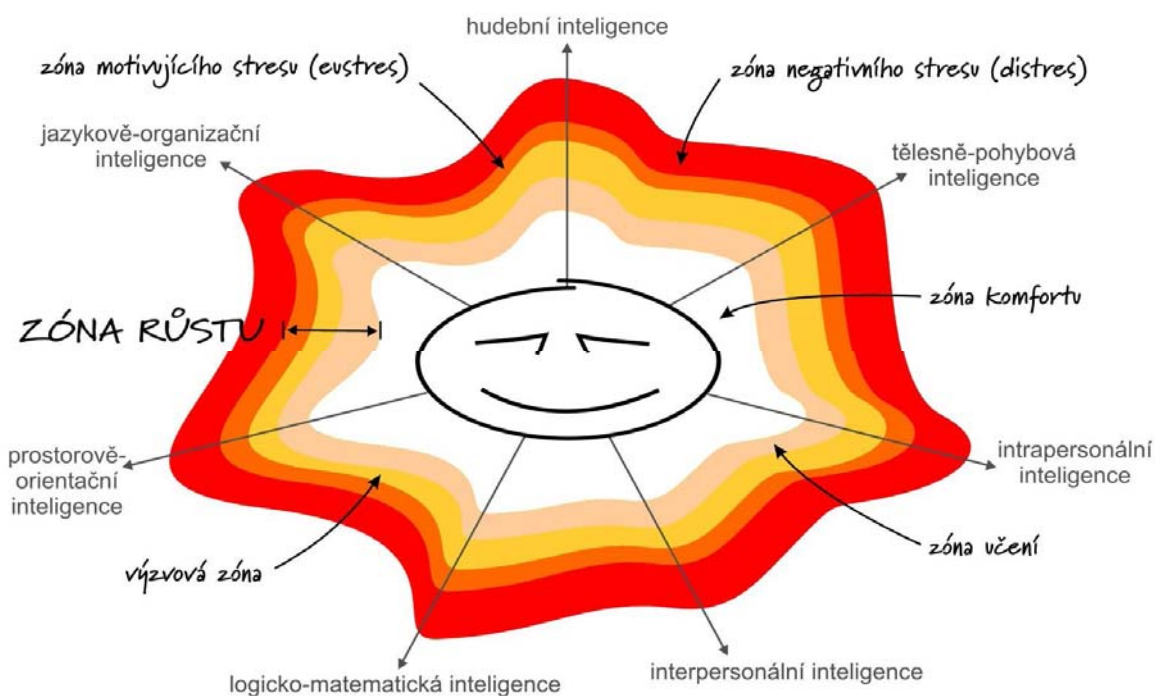
2.2.2.6 Hra

Nejtypičtějším prostředkem v České republice používaným ve výchově prožitkem je hra. Hra okouzluje, přitahuje, uchvacuje, upoutává, strhává, je zdrojem radosti, nadšení, veselosti a zábavy, přináší uvolnění, bezstarostnost a osvěžení, zotavení, a to přesto, že může být i fyzicky náročná. Pomocí hry člověk vystupuje z každodennosti a zcela dobrovolně vstupuje do jiné dimenze života, do jiného možného světa (Jirásek, 2001), do jiné reality, v níž platí specifická - herní pravidla.

Ve hře nejde o předávání informací, ani o vyučování, ale o nabídku „zkus si, co to s tebou udělá, a budeš vědět, na co se máš připravit, až to bude doopravdy“ (Holcová in Franc, Zounková, Martin, 2007, 66).

Základní rysy hry popsané v knize Učení zážitkem a hrou (2007):

- **Výzva** - sociální, fyzická, kreativní, psychologická, intelektuální, emotivní, spirituální. Prvek výzvy je úzce spjat s intenzitou hry.
- **Přitažlivost** - hra musí být pro účastníky přitažlivá, „sexy“. Uvedení hry pomocí motivace může přitažlivost hry pro účastníky podstatně zvýšit.
- **Pravidla** - všechny hry, i ty nestrukturované, jsou definovány souborem pravidel.
- **Přiměřená věková skupina** - komplexita některých her či fakt, že pro účast ve hře je třeba jistých životních zkušeností, způsobuje, že se nehodí např. pro středoškoláky. Jiné hry naopak nemusejí být dostatečně atraktivní pro starší věkovou generaci.
- **Speciální čas/místo** - některé hry vyžadují pro uvedení specifickou atmosféru či zvláště upravený prostor. Jiné lze uvést téměř v libovolných podmínkách.
- **Fyzická, psychická a emocionální bezpečnost** - koncept bezpečnosti při hrách souvisí také s faktem, že hráči jsou při hrách často vyzýváni, aby vystoupili z komfortní zóny a prozkoumali problematické části vlastní osobnosti či chování. Takové okamžiky by měly být přijímány jako možnost rozvoje, nikoli jako důvod k nízkému sebehodnocení (Obrázek 5).



Obrázek 5. Model zóny komfortu (Hanuš, Chytilová, 2009)

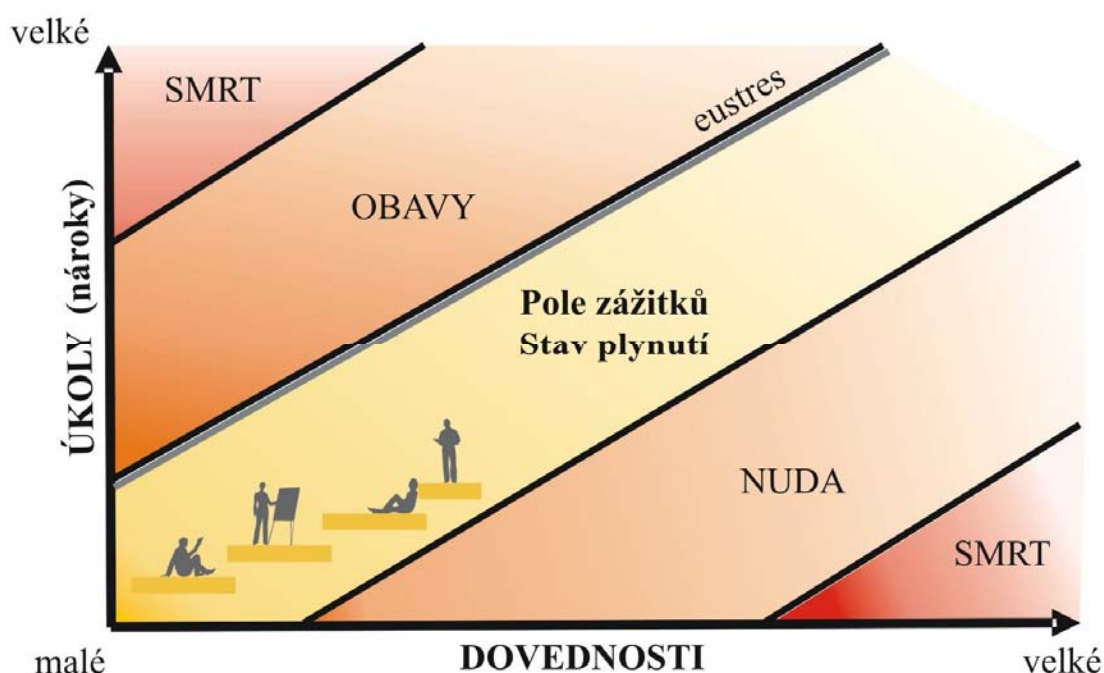
Model předpokládá, že se během svého vývoje každý učí dovednostem, získává zkušenosti (pozitivní či negativní), vypěstovává si své modely chování i komunikace a buduje si svůj hodnotový žebříček. Také objevuje své cíle a smysl života a tím vším kolem sebe vytváří zónu komfortu, jinak řečeno zónu zkušenosti a bezpečnosti (Hanuš, Chytilová, 2009).

Pokud ze své zóny komfortu vystupujeme do oblasti „neznámého - nepoznaného“ s orientací ven od jádra zóny komfortu, dostáváme se do oblasti, která se nazývá růstovou - rozvojovou. Přechod z jedné zóny do druhé je pro člověka „stimulující – rušivý – proaktivní“ (Hanuš, Chytilová, 2009, 86).

Při přechodu ze zóny do zóny se můžeme podle modelu Csikszentmihalyiho (Obrázek 6) dostat do optimálního stavu „plynutí - proudění“, který se nachází mezi oblastí nudy z nedostatku podnětů - stimulace - a oblastí stresu z nadbytku podnětů, stimulace, výzev (Hanuš, Chytilová, 2009).

Hanuš, Chytilová (2009) dále uvádějí, že „zóna se chová jako dynamický systém“. Při vystavení klienta riziku se zóna rozpíná v oblastech, na které působíme. Naopak

neužíváme-li některou z rozvinutých schopností či dovedností dlouhodobě, klesá získaný stav na původní hodnoty, popř. i níže.



Obrázek 6. *Stav plynutí* - dle Csikszentmihalyi in Hanuš, Chytilová (2009)

2.2.2.7 Zpětná vazba

Neboli reflexe, skupinový rozbor, debriefing, review.

Svatoš uvádí v Gymnasionu č. 5 (2006, 66), že: „zpětnou vazbou rozumíme společné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti“ (Obrázek 2 - Kolbův cyklus učení).

Skupinový rozbor vytváří prostor i pro odhalení a pojmenování obecných principů fungování skupin, lidské motivace, vedení lidí a dalších pro účastníky důležitých oblastí využitelných v každodenním životě.

Kritéria efektivní zpětné vazby (Matějková, 2002):

1. Zpětná vazba by měla být spíše popisná než hodnotící (hodnotící feedback zesiluje obranné chování)

2. Měla by být konkrétní, nikoli obecná (globální prohlášení typu: „jsi dominantní“ nejsou užitečná, vhodnější je zaměřit se na konkrétní chování zde a nyní, např.: „v posledních deseti minutách jsi nenechal nikoho promluvit bez přerušování“)
3. Zpětná vazba by se měla týkat chování, které může příjemce změnit (není užitečná v případě, týká-li se něčeho, co příjemce ovlivnit nemůže)
4. Zpětná vazba je užitečnější, je-li vyžádána, než je-li vnucována (mělo by být zřejmé, že je příjemce pro zpětnou vazbu zralý)
5. Důležitým aspektem zpětné vazby je její načasování (měla by se týkat chování, které proběhlo v přítomném okamžiku)
6. Proces předávání zpětné vazby vyžaduje jasnou komunikaci
7. Zpětná vazba by měla být validovaná ostatními členy skupiny (mělo by být zřejmé, zda jde jen o percepci jednoho člověka nebo zda jí sdílejí i další)

Prostředky zpětné vazby (Hanuš, Chytilová, 2009, 98-99)

- **Verbální** - review, reflexe, debriefing, psaná zpětná vazba, metafory, . . .
- **Neverbální** - gesta, mimika, pantomima, . . .
- **Rolové** - simulace, charakterizace, příběh, který jsme prožili, . . .
- **Výtvarné** - kresby, barevné škály, malování na obličej, malování masky, . . .
- **Symboly a metafory** - terčovnice, šachovnice, karty, čísla, figurky, . . .
- **Písemné** - psaní dopisů, eseje na určité téma, básně, asociativní psaní
- **Testy** - anketa, dotazník, test sebepojetí, . . .
- **Hry** - sebezprezentační (jak se vnímám)
 - sebezpoznávací (co je ve mně)
 - zpětnovazební (jak my vidíme tebe)
 - vzájemné poznání (jací jste)

Prostředky zpětné vazby volíme dle: (Hanuš, Chytilová, 2009, 100)

- Cíle programu a zpětné vazby
- Věkové kategorie
- Vyspělosti a speciální charakteristiky skupiny
- Vývoje skupinové dynamiky

2.3 Adaptační kurz

Historie

Podzim roku 1989 nebyl revoluční pouze na scéně politické. Ve stejné době se zrodila v hlavách tří instruktorů Prázdninové školy Lipnice - psycholožky Matějkové a pedagogů Schindlera a Halady revoluční myšlenka projektu pro dospívající. Jeho cílem se stalo vyplnění mezery v lidském přístupu k budoucím studentům střední školy. Zmínění autoři myšlenku aktivně rozvíjeli a s rodícím se projektem oslovili několik pražských gymnázií. Uspěli na Gymnáziu Jana Keplera. Významnou částí projektu byl vstupní adaptační kurz pro nastupující studenty prvních ročníků. Poprvé se tento typ kurzu konal v roce 1991 pod názvem „Wake up and GO!“. Odtud pochází dnes vžitě označení „kurz GO!“ (Másilka, Zappe, 2004, 67). Kurz proběhl na stejném místě, stejně tak jako v roce 1912 první Svojsíkův junácký tábor, nedaleko Lipnického hradu.

V roce 1995 vyvrcholila první etapa Projektu GO!. Organizátoři naposledy realizovali kurz pro GJK, protože se jim podařilo vyškolit dostatek pedagogů a instruktorů, takže si škola mohla příští akce připravit sama.

V roce 1996 Radek Hanuš rozběhl druhou etapu projektu GO! s novou myšlenkou. Spolu s ostatními nadšenci připravil a realizoval „Projekt – Hnutí GO!“, jehož cílem bylo rozjet kurzy GO! během nastávajících pěti let na maximálním možném počtu středních škol v ČR a SR. Kurzy GO! se stávají prvním krokem ke změně atmosféry výuky ve škole, společně s dalšími projekty školy (studentské noviny, studentské rádio, studentské diskusní kluby, nové povinné a nepovinné předměty - výchovná dramatika, komunikativní dovednosti, techniky duševní práce, adaptační kurz, aj.). Tento projekt chystaly tři týmy studentů Katedry rekreologie FTK UP v Olomouci ve spolupráci s Nadací AD FONTES pro Střední podnikatelskou školu v Lipníku nad Bečvou (červen 1996, Lipnice nad Sázavou), Střední průmyslovou školu a Obchodní akademii v Šumperku (polovina září 1996, Stříbrnice a Velké Vrbno u Starého Města v Jeseníkách). Dva kurzy se uskutečnily na GJK v Praze pod vedením Jiřího Růžičky. Na Slovensku realizovala druhý ročník projektu GO! Nadace Štúdia zážitku pro Prvé súkromné gymnázium v Bratislave. V PŠL o prázdninách proběhl kurz s názvem GO!, ovšem pro kategorii čtrnáctiletých z celé ČR a SR. Na Katedře rekreologie FKT UP v Olomouci začalo cílené vzdělávání instruktorů zapojených do Projektu - Hnutí GO! v celé sérii seminářů. GJK zahájila školení pedagogických pracovníků zajímajících se o jejich celoškolský projekt Rozvoj osobnosti studenta.

17. června 1997 vzniklo z podnětu zúčastněných subjektů a jednotlivců občanské sdružení HNUTÍ GO!, které zahrnuje všechny organizátory a účastníky tohoto projektu. Ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou v Šumperku proběhlo šetření o dopadu a účinnosti projektu GO!, které prokázalo jednoznačný vliv a význam projektu pro nastupující studenty prvního ročníku střední školy.

V roce 1998 organizátoři podali žádosti o granty na FTK UP v Olomouci na podporu dotazníkového šetření účinnosti projektu, Fondu Lomikamen a Nadace Pangea na podporu vzdělávacích seminářů pro zúčastněné instruktory a učitele. Proběhl první vzdělávací seminář o zážitkové pedagogice pro pedagogické pracovníky a učitele.

V roce 2000 se rozběhla nová série celoročních vzdělávacích seminářů pro instruktory a učitele. Kurzy se realizovali pouze na vybraných školách, s nimiž chtělo Hnutí GO! těsněji spolupracovat na vývoji školy v rámci projektu GO!. Přibylo i občanské sdružení Na pohodu..., které zastřešilo projekt GO! v Prostějově a rozjelo své aktivity v Třebíči (J. Vybíral, P. Nožička, P. Hrdlička).

V roce 2001 začíná třetí etapa vývoje Hnutí GO!: Vznikl projekt Pilotních škol, které komplexně realizují myšlenku o změně atmosféry ve školství. Hnutí GO! vybralo Gymnázia v Šumperku a ve Žďáru nad Sázavou a VOŠ a SPŠ Šumperk. Organizace chce na příště působit do hloubky a cíleně jen na několika málo experimentálních - PILOTNÍCH školách. Organizace získává akreditaci MŠMT na školení Pedagog zážitkové pedagogiky.

V roce 2002 se podařilo zorganizovat výuku v předmětu Zážitková pedagogika pro studenty oboru tělesná výchova. Organizace v tomto roce velmi úzce spolupracuje s Katedrou rekreologie FTK UP v Olomouci, Katedrou učitelství tělesné výchovy FTK UP v Olomouci, Pedagogicko - psychologickou poradnou v Šumperku, Pedagogicko - psychologickou poradnou ve Žďáru nad Sázavou, Pedagogicko - psychologickou poradnou v Pelhřimově, VOŠ a SPŠ Šumperk, Gymnáziem Šumperk, Gymnáziem Žďár nad Sázavou, SOU potravinářským ve Valašském Meziříčí a Instruktory Brno (Radek Hanuš, 2004, 57-58).

Po vzniku Hnutí GO! se Prázdninová škola Lipnice přestala plně kurzům GO! věnovat. Příležitostně PŠL pořádá školám kurzy na objednávku ve spolupráci s organizací Česká cesta.

Od roku 2002 až po současnost se pořádáním adaptačních kurzů začalo zabývat více organizací, a to nejenom neziskových (o.s. Projekt Odyssea, SVČ Alcedo Vsetín, o.s. STAN, o.s. Na pohodu..., o.s. Prevent, aj.), ale také z oblasti komerčního sektoru

(CENTRUM OUTDOOROVÝCH PROGRAMŮ, SPORT LINES s.r.o., Outdoor solutions s.r.o., Janta s.r.o., Inge - Outdoor, aj.). Díky rozmachu různých zážitkově - pedagogických seminářů, které pořádají vzdělávací organizace v ČR (Hnutí GO!, o.s. Na pohodu..., Impuls Třebíč, apod.) si dnes realizují adaptační kurzy rovněž školy samy.

Cíle

Radek Hanuš a kol. v roce 1998 v publikaci Pedagogika zážitku uvádí v kapitole věnované Hnutí GO! hlavní cíle projektu pro nastupující studenty střední školy s názvem GO! takto:

1. Umožnit skupině studentů a jejich třídnímu učiteli před nástupem do školy vzájemné poznání ve fyzické a emocionální rovině, vytvořit sociální vazby a nalézt své místo ve skupině.
2. Urychlení adaptace studentů prvního ročníku na nové prostředí a co nejrychlejší zapojení studentů do života školy.
3. Navození atmosféry radosti, tvůrčí spolupráce, tolerance a vzájemné úcty ve skupině.
4. Plynulý přechod studentů z dětství do dospělosti.

Prostředky k tomuto projektu byly zvoleny v pravdě „lipnické“ tzn. široká škála, intenzita, dynamika programů, velké emocionální nasazení jak ze strany pedagogů, tak i ze strany účastníků, práce se zážitkem - zážitek je tu vnímám jako důležitý výchovný činitel. Prožiji-li něco, co se vymyká mým běžným zkušenostem, uvědomím si to a zaznamenám to jako změnu (Hanus a kol., 1998, 11).

Definice cíle adaptačního kurzu dle Másilky (2006, 32) je: „umožnit vzájemné seznámení studentů a třídního učitele ve formální i neformální rovině a podpořit rozvoj skupinové dynamiky vznikající třídy.“

Definice dle Hnutí GO! (Hnutí GO!, On line, 2010) uvádí:

Hlavní hypotézy projektu GO!:

1. Umožnit skupině studentů a jejich třídnímu učiteli před nástupem do školy vzájemné poznání ve fyzické a emocionální rovině, vytvořit sociální vazby a nalézt své místo ve skupině.

2. Urychlení adaptace studentů prvního ročníku na nové prostředí a co nejrychlejší zapojení studentů do života školy.
3. Navození atmosféry radosti, tvůrčí spolupráce, tolerance a vzájemné úcty ve skupině.
4. Plynulý přechod studentů z dětství do dospělosti.
5. Vytvoření nové kvality vztahu mezi studentem a jeho rodiči.
6. Příprava mladého člověka na život v demokratické společnosti.

2.3.1 Charakteristika účastníka adaptačního kurzu

*„Mladá generace má pocit, že s ní přichází lepší svět.
Stará generace má pocit, že s ní ten lepší svět odchází.“
Karel Čapek*

Název období	věkové rozmezí
novorozenec	28 dní
kojenec	do 12 měsíců
batole	od 1 do 3 let
předškolní věk	od 4 do 6 (7) let
mladší školní věk	od 7 do 11 let
starší školní věk, pubescence	od 11 do 15 let
dorostenecký věk, adolescence	od 15 do 18 let
časná dospělost	18 (20) - 25 let
plná dospělost	do 30 let
zralost	do 45 let
střední věk	do 60 let
stárnutí	do 75 let
stáří	do 90 let
kmetský věk	nad 90 let

Tabulka 2. *Přehled věkových skupin člověka*

Účastník adaptačního kurzu je jedinec ve věku 14 - 16 let. Toto období je z hlediska vývojové psychologie nazýváno obdobím dospívání.

Období dospívání je členěno na:

1. období pubescence - zhruba od 11 do 15 let

- **fáze prepuberty** – začíná prvními známkami pohlavního dospívání (začínají se objevovat první sekundární pohlavní znaky) a mírným zrychlením růstu. Končí nástupem menarché u dívek a analogickým vývojem u chlapců (prvním výronem semene). U chlapců probíhá tento vývoj zhruba o 1-2 roky později než u dívek.

- **fáze vlastní puberty** – nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukčních schopností (u dívek většinou 1-2 roky po první menstruaci). Specifika tohoto období vyplývají i z lidového označení těchto dětí – „výrostci“, „žáby“.

2. období adolescence - zhruba 15 až 20-22 let

Základní charakteristikou období adolescence je přechod od dětství do dospělosti. Jde o nejkritičtější a nejtěžší období s touhou stát se dospělým. Toto období je ukončeno osamostatněním jedince.

Období adolescence

Současná psychologie nahlíží na adolescenci jako na období mezi dětstvím a dospělostí se třemi fázemi: **časnou** (10-13 let), **střední** (14-16 let) a **pozdní** (17-20 až 22 let). (Macek, 2003).

Fyziologická stránka jedince

Ve srovnání s pubertou se tělesný růst výrazně zpomaluje a dokončuje se kolem 18. až 20. roku (trup roste více než končetiny, přestává být samá ruka, samá noha), dochází ke konečnému sladění všech tvarů - ustálení tělesných měř a forem do definitivní podoby (kromě váhy), končí proces osifikace. Svalová hmota přirůstá a muskulatura je pevnější, pružnější.

V tomto období je dosažena pohlavní dospělost a zralost, odlišnost chlapecké a dívčí postavy je výrazná (vousy, konec mutace – změn hrtanu; dívky – širší pánev, poprsí). Kožní žlázy zvyšují svou produkci a tělo dostává výraznější, sexuálně dráždivý pach.

Motorická stránka jedince

V tomto období dochází k završení pohybového rozvoje - pohyb je sjednocený, harmonický, ladný. Je to dáno ukončením tělesného růstu. Rozvinuté kondiční schopnosti umožňují vykonávat i fyzicky velmi náročnou práci.

Období adolescence je obdobím zvýšené pohybové učenlivosti a individualizace. Koordinační schopnosti umožňují vykonávat pohyb přesně, plynule, rytmicky a esteticky. Dosahuje se vrcholu motorické dovednosti a rozvoje – dosahování maximálních hodnot síly, vytrvalosti. Jednotlivci se navzájem liší v pohybovém rejstříku, v úrovni rozvoje, v pohybovém projevu, v objemu a intenzitě pohybové aktivity.

Psychosociální stránka jedince

Nejvýznamnější změny během adolescence se odehrávají v psychice. Postupně se ztrácí pubertální rozpornost a duševní nevyrovnanost, nezdravé a překotné úsudky ustupují a jsou nahrazovány uvážlivostí a střízlivým hodnocením okolního světa. Charakteristickým znakem je ústup od přehnané mnohdy až nezdravé naivní romantičnosti. Dokončuje se rozvoj

intelektuálních schopností (intelektuální a emoční vyzrálost) – konec naivity a převaha pozitivních citů. Snaží se zaujmout vlastní postoj a názory – širší orientace ve světě a v životě, rád diskutuje s vrstevníky i s dospělými, prohlubuje se kamarádství. Zájmy jedince v období adolescence se ustalují, prohlubují a jsou stále reálnější. Má snahu se osamostatnit, potřebuje být akceptován, rozvíjí se jeho identita a nastává mu právní zodpovědnost. Mění se jeho vztah k dospělým podle toho, zda je na nich závislý nebo ne. Vznikají konflikty v rodině (rodiče si neuvědomují samostatnost a sebevědomou osobnost jedince). I přesto stále rád napodobuje dospělé a je tolerantnější k jejich chybám, je méně kritický, ostře však kritizuje, zjistí-li rozpory mezi slovy a činy. V tomto věkovém období se vytrácí nepřátelství mezi chlapci a dívkami, vznikají první partnerské vztahy (první lásky, které nemají dlouhého trvání) a zájem o sex. Roste potřeba navazovat kontakty s více lidmi a začíná si budovat svoji role ve společnosti (příprava na povolání - výběr školy, práce). Začátek období adolescence je charakteristický přechodem ze ZŠ na SŠ (popř. přechod na jinou školu nebo pracoviště) – dochází k velké společenské změně (navazování nových kontaktů, budování pozic v nových skupinách).

Je nutné zmínit, že toto věkové období je rizikové pro vznik kriminality, delikvence a závislosti na psychotropních látkách. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.4 Typy organizací pořádajících adaptační kurzy v ČR

2.4.1 Neziskové organizace

Občanské sdružení

Občanská sdružení pořádající adaptační kurzy jsou např.: o.s. Na pohodu..., o.s. hnutí GO!, o.s. STAN, o.s. Projekt Odyssea.

Definice občanského sdružení dle Wikipedie:

Občanské sdružení je nejstarší a nejrozšířenější právní formou nevládní neziskové organizace (NNO) v polistopadovém režimu v Česku. Činnost občanských sdružení je upravena zákonem o sdružování občanů č. 83/1990 Sb.

Účelem sdružení může být buď sdílení společných zájmů (sportovní kluby, myslivecká sdružení apod. – někdy též nazývány jako vzájemně prospěšná sdružení) nebo nějaká obecně prospěšná činnost (poskytování sociálních služeb, vzdělávací a informační aktivity apod.). Občanské sdružení vzniká registrací stanov na Ministerstvu vnitra České republiky. Členy sdružení mohou být fyzické i právnické osoby.

Občanské sdružení může vlastním jménem podnikat v rámci cílů sdružení, případný zisk musí být použit na dosahování cílů sdružení. Podle webu MV ČR bylo v Česku počátkem roku 2010 registrováno 71 164 občanských sdružení.

Právní úprava:

Vznik a činnost občanského sdružení upravuje Zákon č. 83/1990 Sb. o sdružování občanů, ve znění zákona č. 300/1990 Sb. a zákona č.513/1991 Sb..

2.4.2 Příspěvkové organizace

Adaptační kurzy realizují dva typy příspěvkových organizací. V první řadě se jedná o školy samotné (Gymnázium Žďár nad Sázavou, SPŠ stavební Třebíč, Gymnázium Benešov a další), nebo školská zařízení jako jsou např. střediska volného času (SVČ Alcedo Vsetín, SVČ Villa Doris).

Definice příspěvkové organizace dle Wikipedie:

Příspěvková organizace je jednou z forem veřejného ústavu, právnickou osobou veřejného práva zřízenou k plnění úkolů ve veřejném zájmu. Příspěvková organizace hospodáří s peněžními prostředky získanými vlastní (resp. hlavní) činností a s peněžními prostředky od jiných osob, především z rozpočtu svého zřizovatele. Forma příspěvkové organizace je v České republice velmi častá vzhledem k tomu, že příspěvkové organizace hojně vykonávají činnost zejm. škol a školských zařízení.

Právní úprava:

Příspěvková organizace je právně upravována dle Zákona č. 250/2000 Sb. o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, Zákona č.128/2000 Sb. o obcích, Zákona č. 129/2000 Sb. o krajích, všechny ve znění pozdějších předpisů.

2.4.3 Komerční organizace

2.4.3.1 Fyzická osoba

Mezi organizace, které pořádají adaptační kurzy a jsou fyzickými osobami - podnikateli, patří např. Free Time Activities nebo Inge - Outdoor.

Definice dle Zákona č.455/1991 Sb., o živnostenském podnikání:

Živností je ve smyslu živnostenského zákona soustavná činnost provozovaná samostatně, vlastním jménem a na vlastní odpovědnost za účelem dosažení zisku a za podmínek stanovených živnostenským zákonem.

Právní úprava:

Podnikání fyzických osob upravuje Zákon č. 455/1991 Sb. Živnostenský zákon ve znění pozdějších předpisů, nařízení vlády č. 469 /2000 Sb. vymezující obsah živností, Zákon č. 513/1991 Sb. Obchodní zákoník a Zákon č. 40/1964 Sb. Občanský zákoník – oba ve znění pozdějších předpisů.

Předmětem podnikání, pro pořádání adaptačních kurzů fyzickými osobami - podnikateli, je „Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti“ (což je předmět činnosti uvedený v Živnostenském zákoně jako živnost volná).

Podmínkami provozování volné živnosti fyzickými osobami jsou:

- a) dosažení věku 18 let,
- b) způsobilost k právním úkonům,
- c) bezúhonnost.

2.4.3.2 Právnícká osoba

Obchodní společnosti, které pořádají adaptační kurzy a jsou právníckými osobami, jsou např. CENTRUM OUTDOOROVÝCH PROGRAMŮ (OUTDOOR CENTER s.r.o.), Gm5 s.r.o. nebo Camping Baldovec s.r.o.

Definice dle Zákona č. 513/1991 Sb., Obchodní zákoník:

Obchodní společnost (dále jen „společnost“) je právníckou osobou založenou za účelem podnikání, nestanoví-li právo Evropských společenství či zákon jinak. Společnostmi jsou

veřejná obchodní společnost, komanditní společnost, *společnost s ručením omezeným*, akciová společnost, evropská společnost a evropské hospodářské zájmové sdružení.

Právní úprava:

Podnikání obchodních společností upravuje Zákon č.513/1991 Sb. Obchodní zákoník, zvláště paragrafy 105-153 ve znění pozdějších předpisů.

Předmětem podnikání, pro pořádání adaptačních kurzů právníckými osobami - podnikateli, je „Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti“ (což je předmět činnosti uvedený v Živnostenském zákoně jako živnost volná).

3 CÍLE PRÁCE

3.1 Hlavní cíl

Na základě analýzy dostupných poznatků a vlastních zkušeností porovnat komerční a nekomerční organizace v realizaci adaptačních kurzů. Získané informace využít k návrhu doporučení pro „optimální“ adaptační kurz.

3.2 Dílčí cíle

- Analýza přístupů při realizaci adaptačních kurzů sledovanými nekomerčními organizacemi
- Analýza přístupů při realizaci adaptačních kurzů sledovanou komerční organizací
- Komparace přístupů při realizaci adaptačních kurzů obou typů organizací

4 METODIKA

Při zpracování dané problematiky jsem použila následující metody a techniky sloužící k dosažení hlavního cíle i cílů vedlejších.

4.1 Metody

Podle Čihovského (2006, 10) je metoda „určitý pracovní postup směřující k dosažení stanoveného cíle.“

Metoda primární analýzy - v této práci je metodou primární analýzy vyhodnocení výsledků ankety. Tato metoda patří mezi časově náročnější, ale z hlediska dat přesnější a cennější než metoda sekundární analýzy.

Metoda sekundární analýzy – tato metoda je založena na hodnocení stejně tematicky zaměřených prací, vyhodnocování z nových kritérií a zobecňování poznatků na nové úrovni (Čihovský, 2006). V tomto případě představuje analýzu ze sekundárních zdrojů získávání údajů z již hotových prací v rámci sběru a třídění informací z literárních zdrojů a jiných pramenů z různých období, jimiž jsou zpravidla veřejně dostupné publikace a dokumenty a internetové stránky týkající se dané tematiky.

Metoda introspektivní – dochází při ní k uplatnění osobních dojmů, znalostí, zkušeností a prožitků výzkumníka, který se v šetřené oblasti pohybuje.

Metoda komparativní - nám umožňuje poznat, v čem se zkoumaný jev liší od jiných, nebo v čem se shoduje. Srovnání (komparace) nám umožňuje stanovit shody a rozdíly předmětů a jevů.

4.2 Techniky

Anketa – je druh výzkumné techniky založené na **dotazníku**. Zpravidla se skládá pouze z několika jednoduchých otázek a publikuje se v tisku, rozesílá poštou, rozdává při nákupu apod. se specifickou formou zařazení dotazovaných do zkoumaného souboru tzv. samovýběrem. V dotazníku mohou být využity následující typy otázek: otevřené, uzavřené, škálové nebo jejich kombinace. Pro účely a dosažení cíle práce byly použity

otevřené a škálové typy otázek, na které odpovídali účastníci adaptačního kurzu a zároveň i přítomní pedagogové na adaptačním kurzu.

Rozhovor – je verbální kontakt mezi tazatelem a dotazovaným s cílem získat informace pomocí otázek, které klade tazatel. Výhodou rozhovoru je možnost velké přizpůsobivosti tazatelů dotazovaným a dále možnost osobního kontaktu s dotazovanou osobou. Osobní kontakt vnímavému výzkumníkovi poskytuje mnohem komplexnější informaci. Obě okolnosti snižují riziko nedorozumění při dotazování. Pro účely práce byl rozhovor realizován s instruktory - šéfinstruktory adaptačního kurzu.

5 VÝSLEDKY

5.1 Šetření studentů nastupujících ročníků středních škol, jejich pedagogů a instruktorů realizujících program adaptačního kurzu

Šetření studentů nastupujících ročníků středních škol, jejich pedagogů a instruktorů realizujících program adaptačního kurzu bylo zaměřeno na porovnání:

- vnímání účastníků adaptačního kurzu dvou odlišných typů organizací
- vnímání pedagogů přítomných na adaptačním kurzu dvou odlišných typů organizací
- vnímání instruktorů adaptačního kurzu dvou odlišných typů organizací

5.1.1 Cílová skupina

Cílovou skupinou pro účely prováděného šetření byli:

1. Studenti nastupujících prvních ročníků středních škol z vybraných měst ČR. Více v Tabulce 3.

Komerční sektor		Nekomerční sektor	
Název školy	Třída	Název školy	Třída
1. VOŠZ a SZŠ Praha 1	1.AZ	Gymnázium Šumperk	1.A
2. Klasické a španělské gymnázium Brno	1V4	Gymnázium Šumperk	1.B
3. SZŠ a VOŠZ Merhautova, Brno	AZT1	Gymnázium Šumperk	1.C
4. Klasické a španělské gymnázium Brno	1A4	Gymnázium Žďár nad Sázavou	1.A
5. Gymnázium, České Budějovice, Česká	1.A	Gymnázium Žďár nad Sázavou	1.B
6. Karlínské gymnázium, Praha 8	1.A	Gymnázium Jeseník	1.C

 Adaptační kurz pořádaný komerční firmou

 Adaptační kurz pořádaný školou samotnou

 Adaptační kurz pořádaný neziskovou organizací

Tabulka 3. Přehled škol zapojených do šetření

2. Pedagogové - třídní učitelé, pedagogický doprovod (učitelé tělocviku, garant nebo koordinátor adaptačního kurzu)

3. Instruktoři realizující adaptační kurz

5.1.2 Sběr dat

Sběr dat se uskutečnil:

1. formou ankety (účastníci adaptačního kurzu, pedagogové přítomni na adaptačním kurzu) - Příloha č. 1, 2
2. prostřednictvím řízeného rozhovoru s instruktory - „šéfinstruktory“ kurzu.

Oslovení účastníci adaptačního kurzu a pedagogové přítomni na adaptačním kurzu byli předem seznámeni s účelem ankety a cílem diplomové práce a ujištění o důvěrnosti jimi sdělených informací pro potřeby práce. Zároveň s touto skutečností byli seznámeni i instruktoři, kteří poskytli své odpovědi do řízeného rozhovoru. Sběr dat probíhal na konci měsíce srpna a v průběhu měsíce září 2010 v místech realizace adaptačních kurzů.

Celkem bylo rozdáno 350 anketních lístků mezi účastníky adaptačního kurzu a zpět odevzdáno 295 vyplněných lístků využitelných pro účely zkoumání. Míra návratnosti činila 84 %. Mezi pedagogy bylo rozdáno celkem 28 anketních lístků (na každou oslovenou třídu byly rozdány dva lístky pro třídního učitele a pedagogický doprovod). Míra návratnosti byla 57 % (zpět bylo odevzdáno 16 vyplněných a pro účely zkoumání použitelných lístků). Oslovených instruktorů bylo celkem 12 (z každého zrealizovaného adaptačního kurzu šéfinstruktor) čili míra návratnosti činila 100 %.

5.2 Vyhodnocení výsledků listů šetření

5.2.1 Charakteristika souboru

Charakteristika pořádajících organizací

Zkoumaný vzorek se skládá ze tří typů organizací (z hlediska jejich zřizování), které realizovaly porovnávané adaptační kurzy, a to jsou:

- nezisková organizace - občanské sdružení Hnutí Brontosaurus Jeseníky
- příspěvkové organizace (vybrané střední školy ČR) - Gymnázium Šumperk, Gymnázium Žďár nad Sázavou
- komerční společnost - OUTDOOR CENTER s.r.o. Třebíč (známá pod marketingovou značkou CENTRUM OUTDOOROVÝCH PROGRAMŮ, dále jen COP)

Občanské sdružení Hnutí Brontosaurus Jeseníky bylo založeno jako nezisková organizace na jaře v roce 2000 a má tedy již desetiletou tradici v práci s dětmi a mládeží do 26 let. U nich se zaměřuje na mimoškolní výchovně vzdělávací činnost, především v oblastech poznání ochrany životního prostředí, přírodního kulturního dědictví či památek. *„Naším posláním je motivovat mladé lidi, ale také místní obyvatele, k posílení jejich vlastní tvořivé aktivity a k vytvoření hlubších vazeb k tomuto kraji“* (jeseniky-brontosaurus.cz). Občanské sdružení Hnutí Brontosaurus Jeseníky je realizátorem adaptačních kurzů pro nastupující studenty prvních ročníků Gymnázia Jeseník.

Gymnázium Šumperk vzniklo na konci dvacátých let 20. století přerodem z původní „reálky“ technického zaměření. Po listopadu 1989 gymnázium přechází na osmiletý cyklus se zaměřením, které odpovídá tradicím reálného gymnázia.

V roce 2001 se Gymnázium Šumperk stalo vybranou školou do projektu Pilotních škol (o.s. Hnutí GO!) s cílem změnit atmosféru ve školství. V posledních několika letech si adaptační kurzy, které jsou ve škole nazývány jako *„Vstupní soustředění pro první ročníky“*, realizují učitelé sami s využitím studentů vyšších ročníků a bývalých studentů.

Gymnázium Žďár nad Sázavou působí ve středním školství již úctyhodných 57 let a patří mezi nejprestižnější a nejvýznamnější školy v rámci kraje Vysočina.

Od roku 1997 se všichni nově nastupující studenti gymnázia zúčastňují adaptačních kurzů. V roce 1997 se na realizaci kurzu podílela Pedagogicko – psychologická poradna Žďár nad Sázavou, od roku 1998 až doposud si adaptační kurzy gymnázium realizuje samo prostřednictvím svých pedagogů, bývalých či současných studentů vyšších ročníků. Učitelé, pořádající adaptační kurzy, prošli vzdělávacími kurzy Lipnické školy a Projektu „Dokážu to!“ apod. (www.gymzr.cz).

CENTRUM OUTDOOROVÝCH PROGRAMŮ (dále jen COP) je marketingová značka společnosti OUTDOOR CENTER s.r.o., která se z historického pohledu vyvíjela postupně z Občanského sdružení Na pohodu... (1999), firmy FREE TIME activities (2005) až do současné podoby.

Hlavní cílovou skupinou COPu jsou základní a střední školy v oblasti mimoškolní výchovy a vzdělávání. Adaptační kurzy pořádá a realizuje COP již od roku 1999 v návaznosti na o.s. Na pohodu... a v realizaci přímo a pružně reaguje na požadavky trhu (škol). Lektoři a instruktoři adaptačních kurzů jsou absolventy či studenty nejvyšších ročníků instruktorské alma mater – katedry rekreologie FTK UP Olomouc, ale také obdobných studijních oborů na Ostravské Univerzitě, Masarykově Univerzitě v Brně apod.

Tyto organizace jsem si z hlediska komparace rozdělila na dvě kategorie a to na (Tabulka 1):

- A) **komerční sektor – komerční typ organizace pořádající adaptační kurz (COP)**
- B) **nekomerční sektor - nekomerční typ organizace pořádající adaptační kurz (Hnutí Brontosaurus, Gymnázium Šumperk, Gymnázium Žďár nad Sázavou)**

Charakteristika respondentů - účastníků adaptačních kurzů

Ankety se celkem zúčastnilo 295 respondentů. Z toho za komerční sektor odpovídalo 154 účastníků (52,2 %) a za nekomerční sektor 141 účastníků (47,8 %). Průměrný věk všech oslovených účastníků adaptačního kurzu byl 15 let, věkové rozmezí se pohybovalo od 14 let do 17 let.

Charakteristika této věkové skupiny je podrobně rozebrána v kapitole 2.3.1. *Charakteristika účastníka adaptačního kurzu.* Z hlediska pohlaví účastníků adaptačního kurzu bylo osloveno 209 dívek (ženy) a 86 chlapců (muži). Z procentuálního hlediska odpovídalo tedy 70,8 % žen a 29,2 % mužů. Do ankety se zapojilo celkem 12 tříd z 8 středních škol pěti krajů ČR (Hlavní město Praha, Jihomoravský kraj, Jihočeský kraj, Olomoucký kraj, Kraj Vysočina).



Graf 1. Procentuální zastoupení zúčastněných škol z hlediska krajů

Charakteristika respondentů - třídní učitelé a pedagogický doprovod

Zkoumaný vzorek čítal celkem 16 pedagogů, z toho 12 v pozici třídního učitele a 4 v roli pedagogického doprovodu. Průměrný věk všech oslovených pedagogů na adaptačním kurzu byl 44 let, věkové rozmezí se pohybovalo od 25 let do 56 let. Z celkového vzorku se adaptačního kurzu účastnilo 11 žen a 5 mužů.

Tento vzorek z hlediska počtu odpovědí není dostatečně reprezentativní, což je způsobeno tím, že na každý kurz pro jednu třídu jezdí jeden, maximálně však dva pedagogové. Aby byl vzorek dostatečně reprezentativní, musel by počet oslovených škol být mnohem větší, než je tomu tak v mém šetření. V tomto případě nešlo však o kvantitativní sběr dat, nýbrž o využití otevřených typů otázek a slovního zhodnocení k doplnění celkové situace při komparaci adaptačních kurzů v komerčním a nekomerčním sektoru. Některé zajímavé odpovědi uvedu v následujících kapitolách.

Řízeného rozhovoru se zúčastnilo celkem 12 instruktorů - šéfinstruktorů, z toho polovina byla mužského a druhá polovina ženského pohlaví. Věkové rozmezí instruktorů se pohybovalo mezi 20 - 38 lety, jejich věkový průměr činil 26 let.

Stejně jako u pedagogů, tak i u instruktorů vzorek není dostatečně reprezentativní, protože počet odpovídajících instruktorů - šéfinstruktorů je velmi malý. Opět platí, že odpovědi instruktorů využívám jako podpůrné a doplňkové informace při komparaci adaptačních kurzů realizovaných komerčním a nekomerčním sektorem a pro závěrečné doporučení „optimálního“ adaptačního kurzu z pohledu dotazovaných respondentů.

5.2.2 Očekávání před adaptačním kurzem

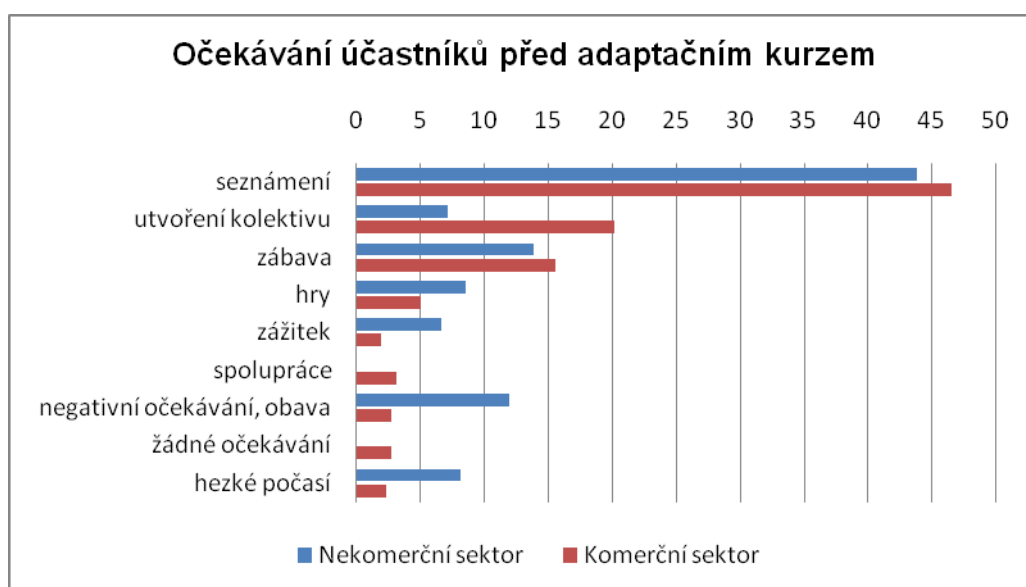
Na otázku „*Jaká očekávání jsi měl/a před adaptačním kurzem?*“ odpovědělo 45,3 % všech dotazovaných respondentů z řad účastníků adaptačního kurzu (N=295), že očekávalo seznámení s budoucími spolužáky. Mezi další očekávání patřilo utvoření kolektivu a zábava (v obou případech ve více než 14% dotazovaných). V menší míře studenti uváděli hry (6,6 %), zážitek (4,1 %). Téměř 12 % oslovených studentů nemělo před adaptačním kurzem žádné nebo mělo dokonce negativní očekávání.

Očekávání před kurzem N = 468	Počet odpovědí	Data v %
seznámení	212	45,3
utvoření kolektivu	67	14,3
zábava	69	14,7
hry	31	6,6
zážitek	19	4,1
spolupráce	8	1,7
negativní očekávání, obava	32	6,8
žádné očekávání	24	5,1
hezké počasí	6	1,3

Tabulka 4. Očekávání všech dotazovaných účastníků před adaptačním kurzem (v %)

Při komparaci kurzů realizovaných oběma typy organizací (Graf 2) nebyly zjištěny žádné významné rozdíly v očekávání účastníků. V obou případech účastníci uvedli jako hlavní očekávání před adaptačním kurzem seznámení - nekomerční 43,8 %, komerční 46,5 % dotazovaných. Účastníci komerčních kurzů uvedli jako jedno z očekávání „utvoření kolektivu“ a to ve 20,2 %, zatím co účastníci nekomerčních kurzů očekávali

utvoření kolektivu pouze v 7,1 % - zde je možno spatřit významný rozdíl v odpovědích. Stejně tak se objevuje rozdíl v odpovědích negativního očekávání či obavy, které účastníci nekomerčních kurzů uvedli v 11,9 % oproti 2,7 %, které uvedli účastníci komerčních kurzů. U nekomerčních kurzů se ze 60% negativní očekávání účastníků nevyplnilo a účastníci byli mile překvapení. 32% dotazovaných účastníků uvedlo, že se jejich negativní očekávání vyplnilo a 8% jich uvedlo, že neví. V případě komerčních kurzů všichni účastníci s negativním očekáváním uvedli, že se jejich obavy nevyplnily.



Graf 2. Srovnání očekávání účastníků nekomerčních a komerčních kurzů (v %)

Na otázku, zda „*adaptační kurz naplnil očekávání účastníků*“, velká většina dotazovaných studentů (93,2 %) uvedla, že kurz naplnil jejich očekávání. Naopak, jen velmi malá část oslovených studentů (4,4 %) uvedla, že kurz jejich očekávání nenaplnil (buď měli před adaptačním kurzem negativní očekávání či obavu a nebo se jejich očekávání skutečně nenaplnilo). Zde uvádím několik příkladů odůvodnění z odpovědí účastníků:

„*Byl to přesný opak toho, co jsem si o tom myslela. Zábava od rána do večera, hry byly úžasné, nikdo po nás neřval. Klidný a zábavný týden.*“

„*Myslela jsem si, že to bude blbost, ale ten kurz byl úplně nejlepší, na kterém jsem byla.*“

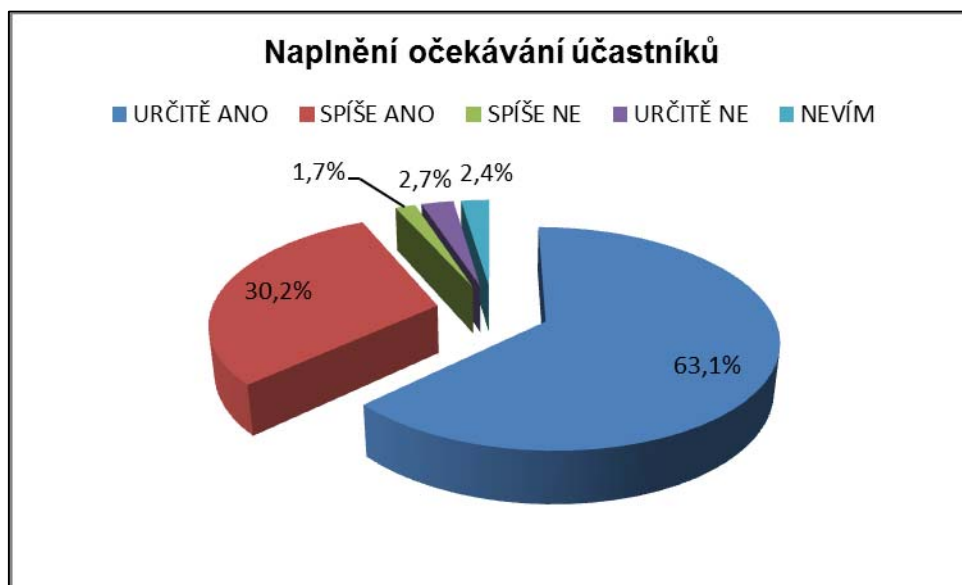
„*Nečekal jsem, že to bude tak dobré.*“

„*Spolužáci i organizátoři mě mile překvapili (očekával jsem špatný kolektiv a ještě horší průběh kurzu).*“

„Strašně moc se mi kurz líbil, bezva zábava, skvělí instruktoři, které bych určitě neměnil a skvělá parta (protože jsem očekával, že se tu budu nudit, budu mít špatné instruktory a partu).“

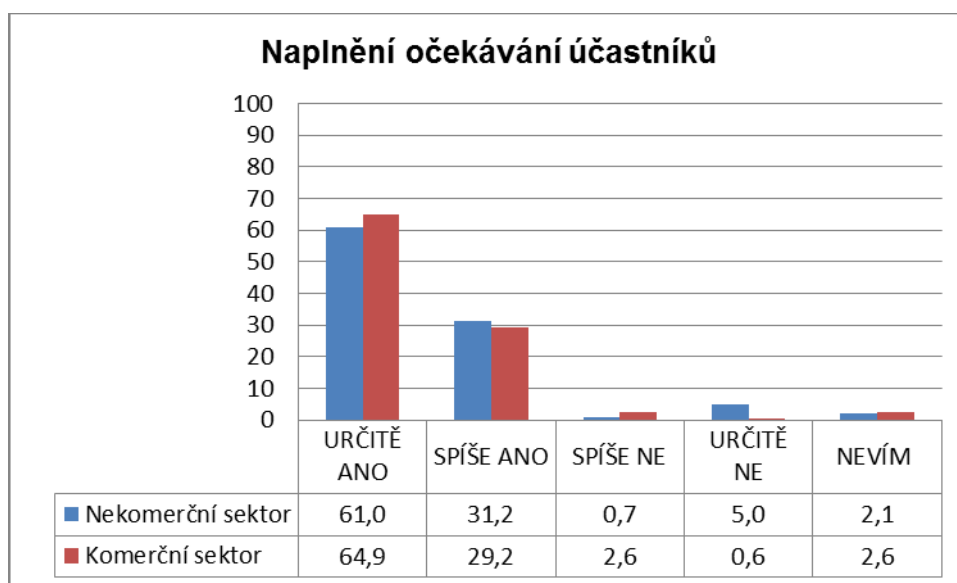
„Neseznámila jsem se s jinými lidmi ze školy, protože jsem očekávala seznámení s ostatními z oboru.“

„Byla tu nuda!“



Graf 3. Míra naplnění očekávání všech účastníků adaptačních kurzů (v %)

Při komparaci nekomerčních a komerčních kurzů z hlediska naplnění očekávání účastníků nebyly mezi oběma skupinami dotazovaných zaznamenány žádné rozdíly.



Graf 4. Srovnání míry naplnění očekávání účastníků adaptačních kurzů (v %)

Podobný pohled jako studenti mají i dotazovaní učitelé, kteří na otázku, „*jaké mají očekávání před adaptačním kurzem*“, nejčastěji odpověděli, že očekávali seznámení se studenty a jejich lepší poznání v prostředí jiném, než je škola. Nejčastěji zaznívaly tyto odpovědi:

„...poznat studenty z jiné stránky, než tomu bude ve škole“, „poznat třídu jinde než v lavicích“, „poznat své žáky v neformálním prostředí“, „navázání bližšího kontaktu a poznání charakteru žáků“, „vzájemné poznání žáků a žáka s učitelem“, „poznání žáků při různých aktivitách a vytvoření spolupracujícího kolektivu“, „spoluprožít se studenty něco zajímavého...“

Všichni dotazovaní učitelé, bez ohledu na nekomerční nebo komerční sektor, uvedli, že jejich očekávání před adaptačním kurzem byla naplněna.

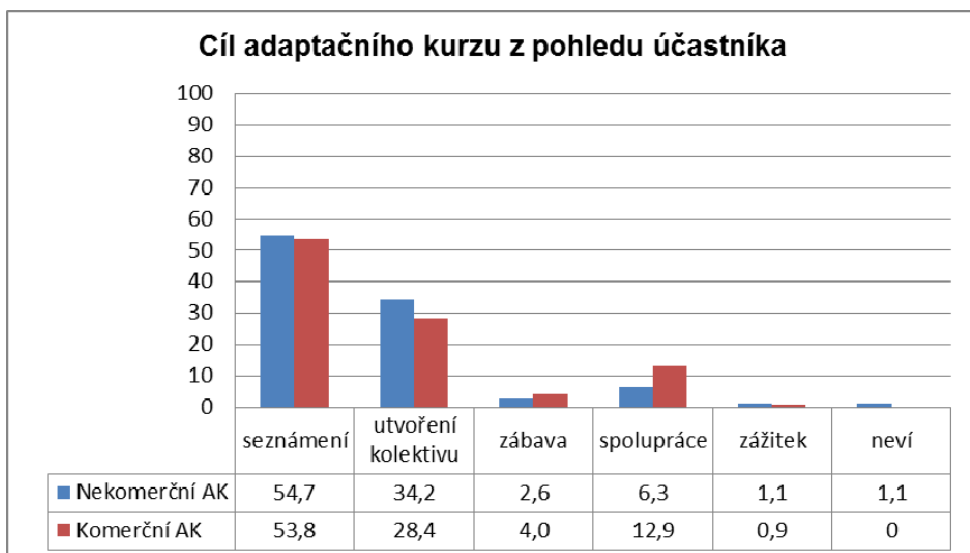
5.2.3 Cíl adaptačního kurzu z pohledu účastníka

Mezi dvě nejčastější odpovědi na otázku „*Co bylo dle tvého názoru cílem adaptačního kurzu?*“ patřilo v 54,2 % ze všech dotazovaných respondentů (N=415) seznámení s budoucími spolužáky a utvoření kolektivu (31,1 %). V malé míře (14,3 %) studenti uvedli, že za cíl adaptačního kurzu považují zábavu, spolupráci a zážitek. Pouhých 0,5 % dotazovaných studentů uvedlo, že neví, co bylo cílem adaptačního kurzu.

Cíl/cíle adaptačního kurzu	Počet odpovědí	Data v %
N = 415		
seznámení	225	54,2
utvoření kolektivu	129	31,1
zábava	14	3,4
spolupráce	41	9,9
zážitek	4	1,0
neví	2	0,5

Tabulka 5. Cíl adaptačního kurzu z pohledu účastníka

Při komparaci odpovědí nekomerčního a komerčního sektoru na otázku „*Co bylo dle tvého názoru cílem adaptačního kurzu?*“ jsem nezjistila žádný rozdíl. Rozdíl je patrný pouze v odpovědích, kdy účastníci komerčních adaptačních kurzů v odpovědích více preferují jako cíl spolupráci v týmu, oproti účastníkům nekomerčních kurzů, kteří častěji uvádějí jako cíl utvoření kolektivu. Obě porovnávané skupiny účastníků se ve svých odpovědích shodují, že hlavním cílem adaptačního kurzu je seznámení s budoucími spolužáky a novou třídou (Graf 5.).



Graf 5. Srovnání vnímání cíle adaptačního kurzu z pohledu účastníka (v %)

Podobně vnímají cíl adaptačního kurzu i pedagogové, kteří ve většině odpovědí uvádí, že za hlavní cíl tohoto kurzu považují především seznámení a utvoření (stmelení) kolektivu. Pro dokreslení zde uvádím několik příkladů jejich odpovědí:

„Z neznámých lidí vytvořit kolektiv, postavit je do běžných, ale i netypických situací, umožnit jim poznat se už před nástupem do školy.“

„Usnadnit studentům start na nové škole tím, že mají možnost seznámit se se svými budoucími spolužáky a třídním učitelem.“

„Aby se studenti poznali, určili si role v rámci kolektivu, projeví se, ...“

„Cílem bylo: poznání, společné aktivity, důvěra, tvorba kolektivu, spolupráce.“

5.2.4 Vliv adaptačního kurzu na poznání spolužáků

Na otázku, zda „měl adaptační kurz pozitivní vliv na poznání ostatních spolužáků“, odpověděli respondenti z řad účastníků adaptačních kurzů velmi jednoznačně – 99 % dotazovaných odpovědělo kladně.

Poznání ostatních spolužáků	Celý soubor	Nekomerční AK	Komerční AK
data v %	N = 295	N = 141	N = 154
URČITĚ ANO	78,0	80,9	75,3
SPÍŠE ANO	21,0	17,7	24,0
SPÍŠE NE	0,3	0,0	0,6
URČITĚ NE	0,0	0,0	0,0
NEVÍM	0,7	1,4	0,0

Tabulka 6. Vliv adaptačního kurzu na poznání spolužáků

5.2.5 Vliv adaptačního kurzu na poznání třídního učitele

Na otázku, zda „měl adaptační kurz vliv na poznání třídního učitele“, odpovědělo 37,3 % dotazovaných účastníků, že určitě ano. Spíše ano uvedlo 41 % studentů. Na stejnou otázku odpovědělo 16,6 % respondentů, že kurz spíše neměl vliv na poznání třídního učitele a 2,4 % dotazovaných uvedlo, že adaptační kurz na poznání třídního učitele vliv neměl.

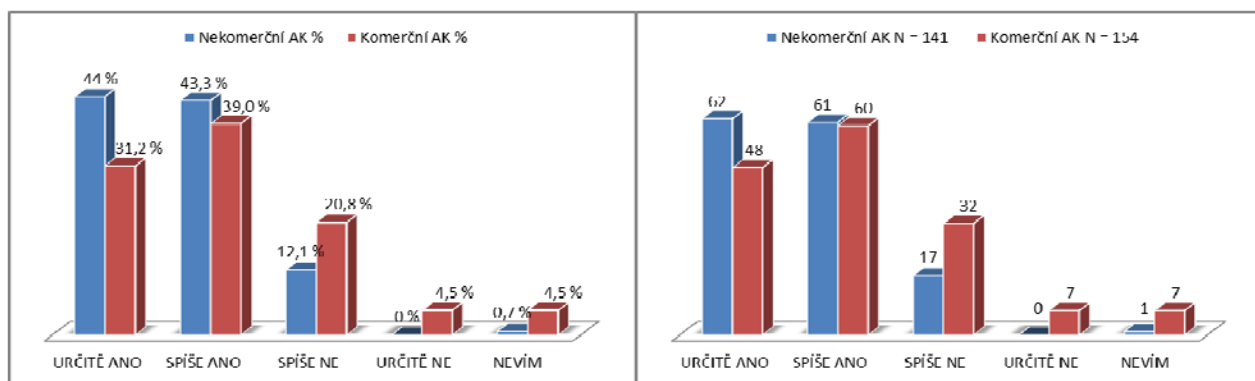
Poznání třídního učitele	Celý soubor
data v %	N = 295
URČITĚ ANO	37,3
SPÍŠE ANO	41,0
SPÍŠE NE	16,6
URČITĚ NE	2,4
NEVÍM	2,7

Tabulka 7. Vliv adaptačního kurzu na poznání třídního učitele

Odpovědi na otázku, zda měl adaptační kurz pozitivní vliv na poznání třídního učitele, byly ze strany obou odpovídajících skupin respondentů rozdílné. Účastníci nekomerčních adaptačních kurzů ve 44 % uvedli, že adaptační kurz měl určitě pozitivní vliv na poznání třídního učitele, oproti účastníkům komerčních adaptačních kurzů, kteří uvedli stejnou odpověď v 31,2 %. Naopak 20,8 % účastníků komerčních adaptačních kurzů uvedlo, že

kurz spíše neměl vliv na pozitivní poznání třídního učitele, zatímco účastníci nekomerčních adaptačních kurzů stejnou odpověď uvedli v 12,1 %.

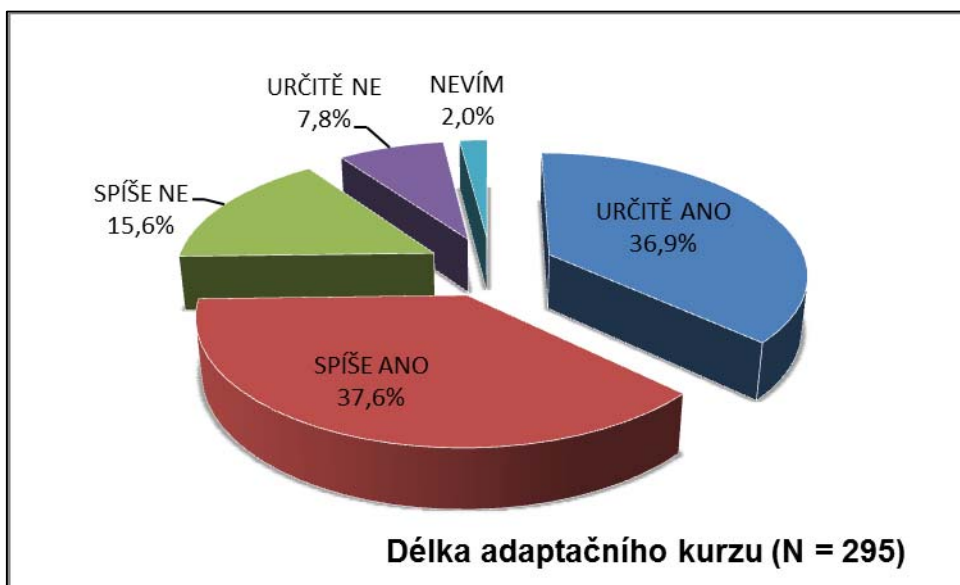
Zajímavé je, že účastníci nekomerčních adaptačních kurzů ani v jednom případě neuvedli, že tento kurz určitě nemá vliv na pozitivní poznání třídního učitele, v případě komerčních adaptačních kurzů téměř 5 % dotazovaných uvedlo, že tento kurz určitě nemá pozitivní vliv na poznání třídního učitele.



Graf 6 a 7. Porovnání vlivu adaptačního kurzu na poznání třídního učitele (v % a v počtu odpovědí respondentů)

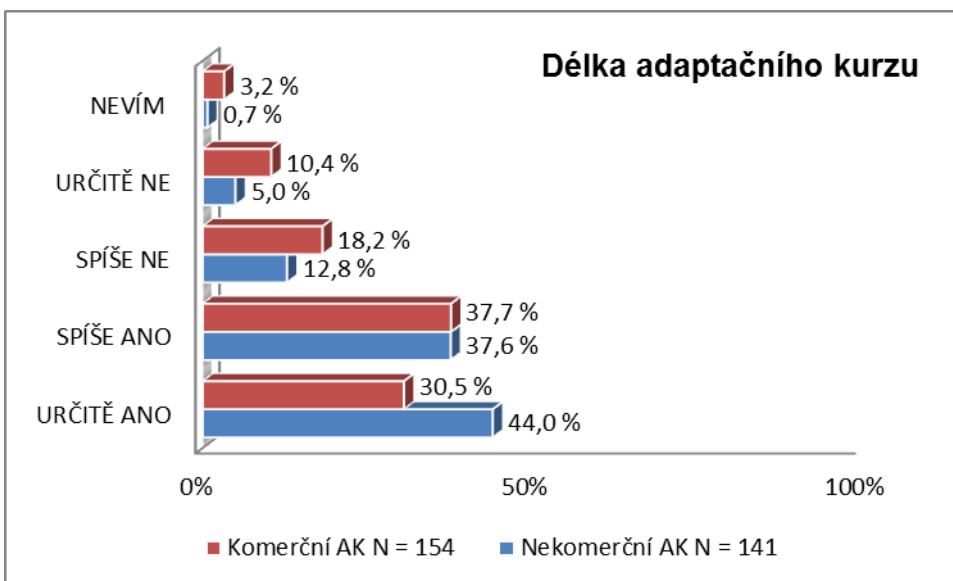
5.2.6 Délka adaptačního kurzu

V odpovědích na otázku „Byla délka adaptačního kurzu podle tebe dostatečná?“ účastníci adaptačních kurzů uvedli v 36,9 % že ano, téměř 37,6 % odpovědělo, že spíše ano. Spíše ne účastníci uvedli v 15,6 % odpovědí a 7,9 % respondentů uvedlo, že délka adaptačního kurzu nebyla podle nich dostatečná.



Graf 8. Délka adaptačního kurzu z pohledu celého zkoumaného vzorku účastníků

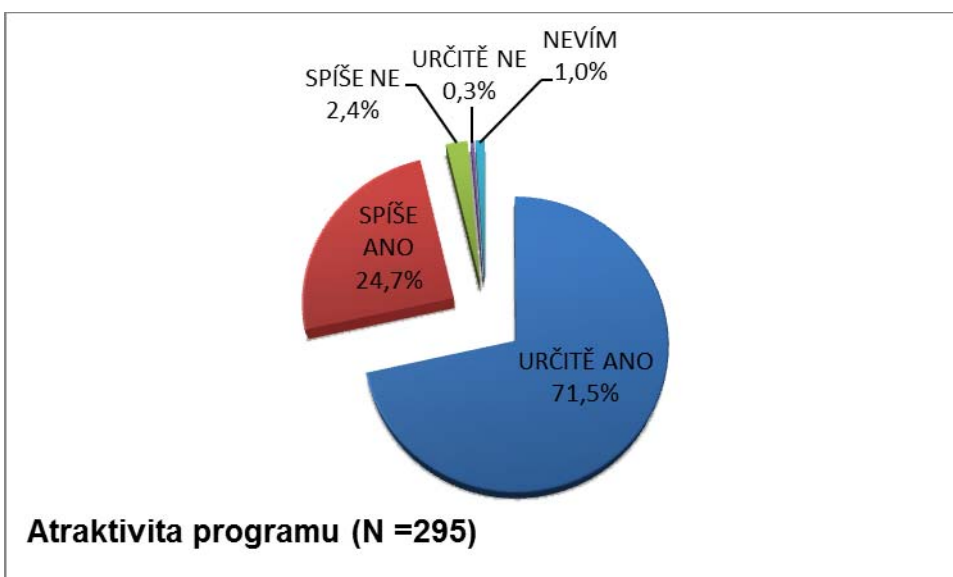
U této položené otázky lze zaznamenat rozdíly v odpovědích účastníků nekomerčních a komerčních adaptačních kurzů. U nekomerčních kurzů respondenti uvedli ve 44 % odpovědí, že délka adaptačního kurzu byla určitě dostatečná, zatímco u komerčních kurzů takto odpovědělo pouze 30,5 % dotazovaných. Rozdíl lze také spatřit v odpovědi, kdy účastníci nekomerčního kurzu uvedli, že délka kurzu spíše nebyla dostatečná ve 12,8 % odpovědí, u komerčních kurzů stejnou odpověď uvedlo 18,2 % tázaných. Pro 10,4 % účastníků komerčních adaptačních kurzů určitě nebyla délka kurzu dostatečná, oproti pouhým 5 % účastníků nekomerčních kurzů.



Graf 9. Porovnání vnímání délky adaptačních kurzů z pohledu účastníků

5.2.7 Zajímavost a atraktivita programu

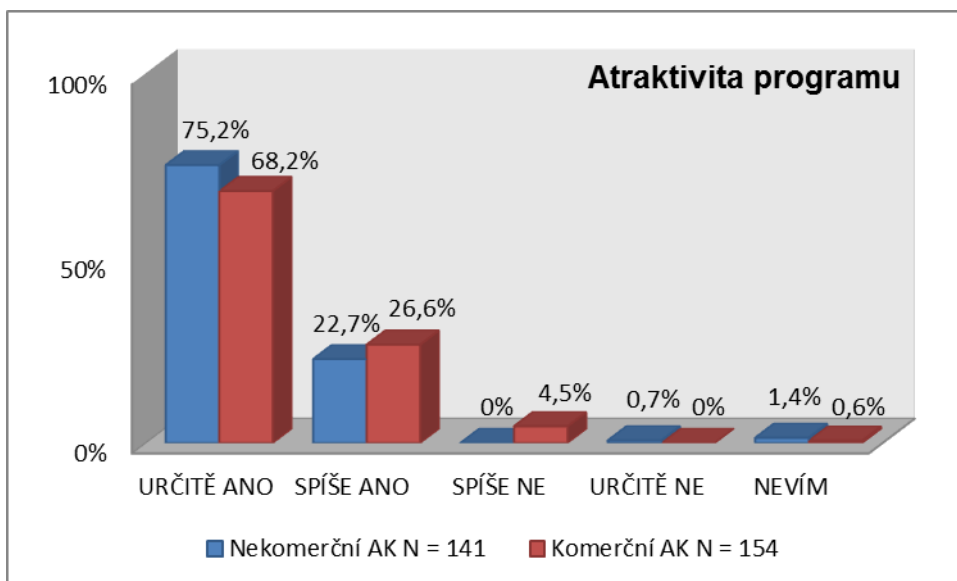
Program adaptačních kurzů (bez ohledu na nekomerční či komerční sektor) považovalo dle odpovědí 96,2 % účastníků za zajímavý a atraktivní. Negativně odpovědělo pouze 2,7 % dotazovaných.



Graf 10. Atraktivita programu

Komparace odpovědí účastníků nekomerčních a komerčních adaptačních kurzů ukázala, že na otázku „Byl program dostatečně zajímavý a atraktivní?“ odpovědělo kladně (určitě

ano, spíše ano) u nekomerčních kurzů 97,9 % a u komerčních kurzů 94,8 % dotazovaných. Můžeme tedy konstatovat, že v odpovědích se nejedná o žádný významný rozdíl.



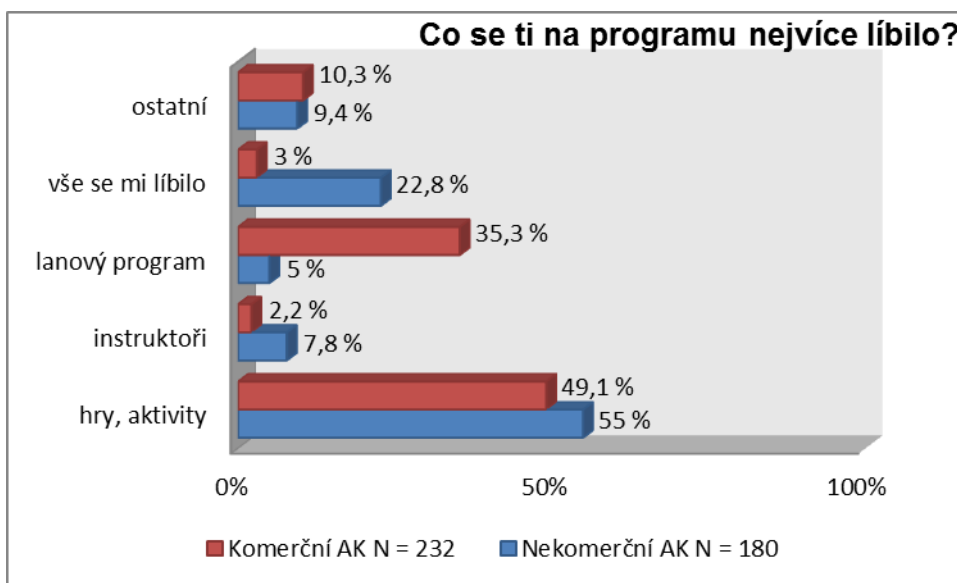
Graf 11. Porovnání atraktivity programu adaptačního kurzu účastníky

Celkově za nejzajímavější nebo nejatraktivnější program účastníci označovali hry a konkrétní aktivity, a to v celých 51,7 % odpovědí. Druhý nejlépe hodnocený byl lanový program (lanové aktivity, program v lanovém parku apod.) s 22,1 % odpovědí, 11,7 % dotazovaných uvedlo, že se jim líbilo vše.



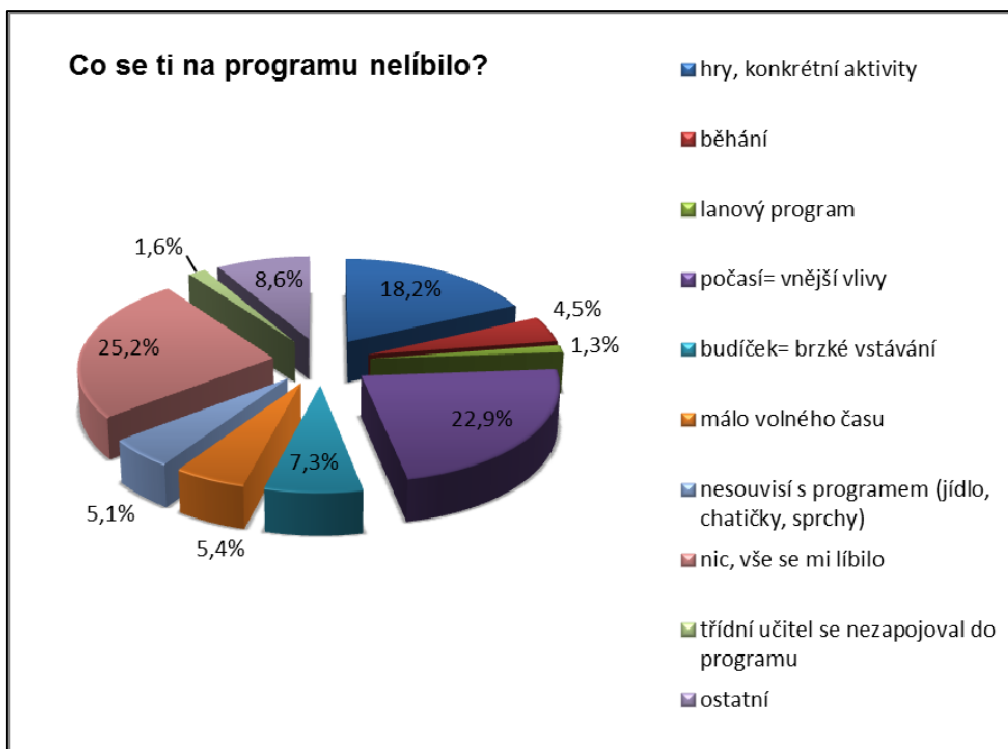
Graf 12. Hodnocení jednotlivých programů účastníky adaptačních kurzů (v %)

Z hlediska komparace byly u nekomerčních adaptačních kurzů nejlépe, a to 55 %, hodnoceny hry a konkrétní aktivity, u komerčních kurzů stejně odpovědělo 49,1 % respondentů. Zajímavé je hodnocení lanového programu, který se líbil 35,3 % účastníků komerčních kurzů, a pouhým 5 % účastníků nekomerčních kurzů. Naopak 22,8 % dotazovaných účastníků nekomerčních adaptačních kurzů uvedlo, že se jim na programu líbilo vše, zatímco u kurzů komerčních takto odpověděla jen 3 % respondentů.



Graf 13. Srovnání hodnocení jednotlivých programů účastníky adaptačních kurzů (v %)

Účastníci obou typů adaptačních kurzů (nekomerční a komerční) rovněž odpovídali na otázku „Co se ti na programu nelíbilo?“. V rámci celého souboru odpovědí jsem zaznamenala za nejčastější odpověď to, že není nic, co by se účastníkům nelíbilo (25,2 %). Vnější vlivy, jako je zima a počasí, negativně hodnotilo 22,9 % respondentů, na pomyslném třetím místě se objevily hry a konkrétní aktivity s 18,2 % odpovědí.



Graf 14. *Hodnocení jednotlivých programů účastníky adaptačních kurzů*

Srovnáním odpovědí obou skupin respondentů bylo zjištěno, že v rámci nekomerčních kurzů se účastníkům nejméně líbily hry a konkrétní aktivity (24,5 %) a dále vnější vlivy a počasí (15 %), zatímco u komerčních kurzů to byly na prvním místě právě vnější vlivy a počasí (29,9 %) a druhou nejčastější odpovědí byly s 12,6 % hry a konkrétní aktivity. 30,6 % účastníků nekomerčních adaptačních kurzů uvedlo, že k programu nemají výhrady a že se jim líbilo vše, u komerčních kurzů stejně odpovědělo 20,4 % dotazovaných.

Co se ti na programu nelíbilo?	Nekomerční AK N = 147	Komerční AK N = 167
data v %		
hry, konkrétní aktivity	24,5	12,6
běhání	2,7	6,0
lanový program	0,0	2,4
počasí = vnější vlivy	15,0	29,9
budíček = brzké vstávání	11,6	3,6
málo volného času	8,2	3,0
nesouvisí s programem (jídlo, chatičky, sprchy)	0,0	9,6
nic, vše se mi líbilo	30,6	20,4
třídní učitel se nezapojoval do programu	0,0	3,0
ostatní	7,5	9,6

Tabulka 8. *Srovnání hodnocení jednotlivých programů účastníky adaptačních kurzů*

V rámci doplňkového šetření byla pedagogům položena stejná otázka, tedy „*Byl program dle vašeho názoru dostatečně zajímavý a atraktivní?*“ Tato otázka byla ještě blíže specifikována podotázkou „*V čem byl program zajímavý a atraktivní?*“. Zde pro zajímavost uvádím několik příkladů jejich odpovědí:

„... *tématem, náplní, rozmanitostí aktivit,..., přístupem a nápaditostí instruktorů*“

„*Různé druhy činností (sportovně zaměřené, intelektuálně orientované)*“

„*Byly zde aktivity, ke kterým by se studenti jinak nedostali – nízká lana, horolezectví...*“

„*Zažili extrémní podmínky – zima, voda, nedostatek spánku, únava.*“

„*Připravené, dobře prezentované a zajištěné aktivity, pozdvihující celou osobnost žáků i kolektivu.*“

„*Rozmanitostí, přiměřeností, netradičními aktivitami, střídáním pohybových a klidných aktivit, skvělým vedením.*“

5.2.8 Shrnutí šetření účastníky

Na závěr ankety jsem položila respondentům následující otázku: „*Chtěl (a) bys v rámci studia ještě absolvovat stejný nebo podobný kurz?*“ Velká většina dotazovaných studentů (87,1 %) uvedla, že by stejný nebo podobný kurz v rámci studia ještě chtěla absolvovat. Pouze 7,5 % dotazovaných uvedlo, že by stejný nebo podobný kurz již absolvovat nechtělo a uvedlo následující důvody: „*jeden kurz stačil, už se nepotřebujeme dál seznamovat*“, „*dlouhý pobyt*“, „*program byl vyčerpávající*“, „*nuda, nudné hry*“, „*nelíbilo se mi tady*“.

6 DISKUSE

Tato práce se zabývá porovnáním adaptačních kurzů, které byly realizovány nekomečním nebo komerčním typem organizací. Sledovala jsem především rozdíly v realizaci adaptačních kurzů pořádaných oběma typy organizací, a to především z pohledu účastníka a doplňkově z pohledu pedagoga a instruktora kurzu. Jedná se o pilotní šetření tohoto charakteru.

V otázce, jaká očekávání měli účastníci před adaptačním kurzem, jsem zjistila významný rozdíl u odpovědí respondentů obou typů kurzů. Účastníci nekomerčních i komerčních kurzů jako hlavní očekávání uváděli *seznámení s budoucími spolužáky*. Zajímavý rozdíl však spatřuji v tom, že účastníci nekomerčních kurzů vyjádřili v 11,9 % odpovědí (oproti komerčním kurzům – 2,9 % odpovědí) *obavu nebo dokonce negativní očekávání* před kurzem. Jako hlavní důvody účastníci nekomerčních kurzů uvedli *strach z nových lidí a z neznámého prostředí, že to bude opravdu hrozné, protože slyšeli pár komentářů*, a že si *nenajdou žádné kamarády a nezapadnou*. Podle mého názoru je to pravděpodobně proto, že školy uvedené jako příklad nekomerčních adaptačních kurzů realizují tyto kurzy již několik let a mají v této oblasti zavedenou tradici, tudíž dochází k předávání zkušeností a informací o průběhu kurzu mezi absolventy (starší spolužáci - kamarádi, sourozenci apod.) kurzů a nastupujícími studenty do prvních ročníků. Většina účastníků však po kurzu naplnění svých obav nebo negativních očekávání nepotvrdila.

Obdobně, jako studenti, odpověděli na otázku „očekávání před kurzem“ i pedagogové, kteří nejčastěji uváděli, že očekávali *seznámení se studenty a jejich lepší poznání v jiném než školním prostředí*, bez ohledu na to, jestli se jednalo o pedagoga z kurzu nekomerčního nebo komerčního. Je třeba však říci, že sledovaní pedagogové absolvovali adaptační kurz již poněkolkáté a měli tak rámcovou představu, co je jeho náplní.

Za cíle adaptačního kurzu uvedli účastníci nejčastěji *seznámení a utvoření kolektivu*, a to bez ohledu na to, který typ kurzu absolvovali. Za další cíle účastníci označili *spolupráci, zábavu a zážitek*. Nebyly zde zjištěny žádné významné rozdíly v odpovědích, což může být například znamením toho, že oba typy organizací vhodně pracují se zásadami a hypotézami adaptačního kurzu, tak, jak je uvádí Hnutí GO!

Stejnou otázku jsem položila i pedagogům a ani jejich odpovědi se nelišily. Nejčastěji uváděli jako cíl adaptačního kurzu *seznámení budoucích spolužáků a utvoření kolektivu*, a to obě sledované skupiny bez rozdílu. Mezi dalšími cíli adaptačního kurzu učitelé uváděli

usnadnění studentům start na nové škole, seznámení se s třídním učitelem, určení si rolí v rámci kolektivu, vybudování týmového ducha ve třídě, spolupráce.

Jednoznačná shoda nastala v odpovědích na otázku, zda měl adaptační kurz pozitivní vliv na poznání ostatních spolužáků. Bez ohledu na typ kurzu z pohledu nekomerční/komerční celých 99 % účastníků uvedlo, že adaptační kurz měl pozitivní vliv na poznání ostatních spolužáků. To je dle mého názoru a zkušeností způsobeno zejména tím, že účastníci absolvují velmi intenzivní program v krátkém časovém úseku, který je zaměřen na společné výzvy, je plný společných zážitků, účastníci pracují v neustále se měnících malých týmech a spolu prožívají dílčí či větší úspěchy při plnění různých netradičních úkolů, aktivit či jiných zadání. Při těchto aktivitách účastníci často „vypadávají“ ze svých rolí a ukazují se takoví, jací doopravdy jsou, odhalují se jejich silné a slabé stránky v plné nahotě, a díky cílené zpětné vazbě se (pokud chtějí) mohou společně i individuálně posouvat vpřed. Domnívám se také, že není zcela důležité, jestli nastupující studenti prvního ročníku zahájí školní rok vstupem na adaptační kurz nebo jestli na něj jedou např. až v druhém nebo třetím školním týdnu – formální prostředí školy nedovolí studentům v tak krátké době, jako je první měsíc studia, žádného hlubšího poznání a většinou se ještě po několika týdnech ve škole ani neznají jménem. Zahájení školního roku adaptačním kurzem však považuji za vhodnější.

Významný rozdíl jsem zaznamenala v otázce, zda měl adaptační kurz pozitivní vliv na poznání třídního učitele. Celá čtvrtina dotazovaných z komerčního sektoru uvedla, že kurz neměl pozitivní vliv na poznání třídního učitele, stejného názoru bylo pouze 12 % dotazovaných z nekomerčních kurzů. Dle mého názoru a zkušeností v oblasti pořádání adaptačních kurzů je rozdíl způsoben tím, že u nekomerčních kurzů je učitel většinou součástí přípravného nebo realizačního týmu kurzu a tím i programu, zatímco u adaptačních kurzů pořádaných komerční organizací učitel není součástí realizačního týmu a je pouze jeho vlastní volbou, zda se programu přímo zúčastní a v jaké formě (účastník programu nebo pozorovatel). Bohužel celá řada učitelů přítomných na komerčním adaptačním kurzu se rozhodne pro roli pouhého pozorovatele, popř. se programu vůbec nezúčastní. Dá se spekulovat o tom, proč tomu tak je – zda učitel považuje instruktory za placené profesionály, a sám sebe pouze za doprovod na kurz a zpět, popř. dohled v časech mimo program nebo mu chybí motivace a zájem (účast na kurzu bere jako povinnost třídního učitele nastavenou vedením školy), stydí se před studenty, nebo pouze využívá možnosti mít volno. Osobně se domnívám, že všechny uvedené důvody se na komerčních adaptačních kurzech izolovaně i v kombinacích objevují. Z podstaty věci je ale rovněž

logické, že učitelé nikdy nebudou součástí přípravného nebo realizačního týmu, vzhledem k tomu, že kurz si objednávají a nechávají zrealizovat jako placenou službu.

Při porovnávání dostatečnosti délky nekomerčních a komerčních kurzů jsem zjistila významný rozdíl v odpovědích respondentů. Účastníci nekomerčních kurzů o délce 5 – 6 dnů uváděli téměř v osmnácti procentech, že kurz nebyl dostatečně dlouhý, zatímco stejnou odpověď uvedlo téměř 29 % účastníků komerčních adaptačních kurzů. Zde se délka adaptačního kurzu pohybuje průměrně mezi 3 – 4 dny.

Jsem si vědoma toho, že délka adaptačního kurzu má svůj opodstatněný význam z pohledu účastníka. Na kurzech většina aktivit (ne-li všechny) probíhá na bázi dobrovolnosti, účastník cítí upřímný zájem o svoji osobu a je respektován, má možnost kdykoliv svobodně vyjádřit svůj názor, má právo říci NE, zažívá spoustu krásných okamžiků a osobních nebo týmových úspěchů, překonává různé výzvy, je to pro něj často zábava a legrace, a tak se stává, že na konci kurzu v podstatě nechce odjet ani domů nebo do školy (do místa plného strukturovaných povinností a konkurenčního prostředí). Toto tvrzení platí pro oba typy sledovaných adaptačních kurzů.

V případě komerčních adaptačních kurzů, které reagují na plošný zájem o realizaci těchto kurzů v rámci středních (a dnes už i základních) škol celé ČR, je tato délka kurzu nastavena vždy přímo zadavatelem (školou) dle jeho možností s ohledem na systém organizace výuky ve škole (suplování za učitele přítomné na kurzu, proplácení cestovních nákladů a náhrad pedagogům, narušení standardu školní výuky atd.), finanční možnosti rodičů potenciálních účastníků, a v neposlední řadě i s ohledem na pružnost či náklonnost vedení škol nebo samotných pedagogů k akcím tohoto typu.

Z odpovědí účastníků nekomerčního i komerčního sektoru dále vyplývá, že většina z nich považuje délku adaptačního kurzu za dostačující. Pro lepší orientaci uvádím, že účastníci nekomerčního kurzu považují délku kurzu za dostačující z 81,6 %, zatímco v komerčním sektoru tuto skutečnost uvádí 68,2 % dotazovaných. Procentuální rozdíl mezi komercí a nekomercí přímo koresponduje s výše uvedenou odpovědí, že kurz nebyl dostatečně dlouhý.

Při komparaci zajímavosti a atraktivity programů v podání obou typů organizací jsem nezjistila žádný rozdíl. Obě skupiny respondentů z převážné většiny odpověděly, že program adaptačního kurzu pro ně byl dostatečně zajímavý a atraktivní. Při porovnávání odpovědí na otázku „*Co se ti na programu nejvíce líbilo?*“ jsem zjistila, že u komerčních kurzů patřily mezi nejlépe hodnocené konkrétní hry a aktivity a dále lanový program.

U nekomerčních kurzů účastníci rovněž uvedli, že se jim nejvíce líbily konkrétní hry a aktivity a za druhé odpověděli, že se jim líbilo úplně vše.

Za zajímavé považují, že účastníci komerčních kurzů vysoce hodnotili lanový program (35,3 %), zatímco u nekomerčních kurzů se toto hodnocení vyšplhalo pouze na 5 %. Doplnkovou otázkou, která byla směřovaná k vedení společnosti COP, jsem zjistila, že adaptační kurzy realizuje tato organizace (zastupující v mém případě komerční sektor) ve vlastních střediscích, které disponují lanovými parky. Lanový program je tedy standardně zařazován do programu všech jejich adaptačních kurzů, zejména z důvodů velké atraktivity a také proto, že v rámci programu se jedná o výzovou aktivitu.

Zde je nutné říci, že každá náplň programu adaptačního kurzu bez ohledu na komerci nebo nekomerci je závislá na možnostech týmu (technické možnosti, odborná erudovanost, zkušenosti, herní fond, materiál, specifické dovednosti, atd.), prostředí, počtu instruktorů, ale také účastníků, počasí, kvalitě skupiny, vývoji ve skupině v průběhu samotného kurzu a dalších okolnostech. Dále jsou např. důležité ještě podpůrné prostředky z pohledu dramaturgie, jako jsou např. motivace před aktivitami, využití hudby při aktivitách, zařazení nočního programu, atd.

Poslední otázka, která směřovala v rámci šetření na účastníky, byla „*zda by ještě chtěli absolvovat v rámci studia podobný nebo stejný kurz*“. Obě dotazované skupiny se shodly na kladné odpovědi, a to u nekomerčního sektoru v 85,1 % a u komerčního 89 % účastníků. V rámci komparace obou typů adaptačních kurzů je tedy vidět, že v odpovědích není rozdíl. Lze tedy konstatovat, že z pohledu účastníka byl kurz v obou porovnávaných případech natolik oslovující, přínosný, zábavný, atraktivní apod., že by si jej rád zopakoval nebo v rámci svého studia na střední škole zažil ještě nějaký podobný. Rovněž všichni pedagogové uvedli, že by tento adaptační kurz (opět bez ohledu jestli se jedná o komerční nebo nekomerční) doporučili svým kolegům. V obou případech s odůvodněním, že adaptační kurz má pro nastupující studenty prvních ročníků středních škol pozitivní dopad na vzájemné poznání žáků a učitelů a vytvoření spolupracujícího kolektivu, což by se dle názoru pedagogů „*v běžném školním prostředí nepovedlo ani za půl roku*“.

7 ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo pilotní porovnání komerční a nekomerční organizace v realizaci adaptačních kurzů a získané informace z odpovědí respondentů využít k návrhu doporučení pro „optimální“ adaptační kurz.

Mezi dílčí cíle práce patřila analýza přístupů při realizaci adaptačních kurzů sledovanými nekomerčními organizacemi, analýza přístupů při realizaci adaptačních kurzů sledovanou komerční organizací a následná komparace přístupů při realizaci adaptačních kurzů obou typů organizací.

K dosažení stanovených hlavních i dílčích cílů byly použity metody analýzy primárních dat, metody dotazování - technika anketa, metody komparace, introspekce a rozhovor.

V teoretické části práce byly analyzovány dostupné informace související se zážitkovou pedagogikou, zážitkovými projekty a adaptačními kurzy. Čerpala jsem hlavně ze zdrojů české literatury a internetových zdrojů. Výsledkem byla prezentace zážitkové pedagogiky jako východiska pro realizaci adaptačních kurzů v ČR.

Podstatou praktické části práce byla komparace realizace adaptačního kurzu dvěma typy organizací, a to nekomerční a komerční, a zjistit případné rozdíly nebo shody. Na základě výsledků šetření mohu konstatovat, že nebyly zjištěny významné rozdíly. Při realizaci „optimálního“ adaptačního kurzu (dle pohledu respondentů) doporučuji využít následující poznatky:

- 1) dostatečné informace před kurzem - abychom předcházeli obavám a negativním očekáváním před kurzem, je nutné účastníky (nejlépe prostřednictvím pedagogů) dostatečně informovat o adaptačním kurzu dle schématu KDO? CO? KDY? KDE? JAK? ČÍM? PROC?
- 2) délka kurzu - kurz by měl trvat 4 -5 dní
- 3) velikost realizačního týmu - 6 instruktorů
- 4) zapojení pedagoga - pedagog musí být fyzicky přítomen na programu
 - a) jako součást instruktorského týmu nebo
 - b) jako jeden z účastníků
- 5) skladba programu - kurz by měl obsahovat různé typy her a atraktivní výzvolé aktivity např. lanové programy, lezení po skalách

Mohu konstatovat, že se mi podařilo splnit definované cíle práce. Vzhledem k tomu, že se jednalo o pilotní porovnání realizace adaptačních kurzů nekomerčními a komerčními organizacemi, doporučovala bych další a hlubší analýzu této problematiky a to nejen z pohledu účastníků kurzů.

8 SOUHRN

Tato práce se zabývá porovnáváním adaptačních kurzů pro nastupující studenty prvních ročníků středních škol realizovaných nekomerční nebo komerční organizací. Shrnuje poznatky z oblasti zážitkové pedagogiky, charakteristiku zážitkových projektů a adaptačních kurzů a vymezuje rozdíly mezi komerčními a nekomerčními organizacemi pořádajícími adaptační kurzy v České republice.

Druhá část práce popisuje výsledky komparace adaptačních kurzů realizovaných oběma typy organizací z pohledu účastníků a doplňkově pedagogů a instruktorů na kurzu.

Cílem práce bylo porovnat rozdíly nebo shody při realizaci adaptačních kurzů nekomerční nebo komerční organizací z pohledu respondentů.

Výsledkem komparace je vytvoření návrhu doporučení pro „optimální“ adaptační kurz z pohledu respondentů.

9 SUMMARY

This work deals with the comparison of adaptation courses for impending first year students of high schools completed by non-commercial and commercial organizations. It summarizes the results from the area of experiential pedagogy, characteristics of experiential projects and adaptation courses, and defines the differences between non-commercial and commercial organizations arranging the adaptation courses in the Czech Republic.

The second part describes the results of the comparison of adaptation courses implemented by both types of organizations from the perspective of participants and additionally from the perspective of teachers and instructors leading the course.

The main purpose of this work was to compare the differences or compliances appearing during adaptation courses of non-commercial and commercial organizations from the perspective of respondents.

The result of this comparison is a proposal of recommendation for an "optimal" adaptation course from the view of respondents.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Belbin, R. M. (1981). *Management teams: why they succeed or fail*. Oxford, England: Butterworth Heinemann.
- Čihovský, J. (2006) *Sociologický výzkum*. Olomouc: Studijní text pro posluchače FTK UP Olomouc.
- Franc, D., Zounková, D., Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, a.s.
- Hora & kol. (1984). *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá Fronta
- Hanuš, R. a kol. (1998). *Pedagogika zážitku*. Šumperk: DDM a pedagogické centrum Villa Doris
- Hanuš, R. (2004). Probudit se a jít - Hnutí GO!. *Gymnasion (1)*, 55 - 61.
- Hanuš, R. (2009). *Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho místo v rámci pedagogických věd*. Disertační práce. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- Holec, O. (1994). *Instruktorský slabikář*. Brno: Prázdninová škola Lipnice.
- Jirásek, I. (2001). *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion (1)*, 6 - 16.
- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.
- Jirásek, I., Hanuš, R., Kratochvíl, J. (2009). Zážitková pedagogika a rekreologie. In Dohnal, T. a kol. *Tři dimenze pojmu rekreologie*. (str. 129-159) Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press
- Krauter, R. (2001). *Kompas pro instruktory GO!*. Šumperk: VOŠ a SPŠ Šumperk
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada
- Lebeda, P., Svatoš, V. (2004). Outward Bound International. *Gymnasion (1)*, 47 - 49.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál
- Másilka, D. (2003). *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

- Másilka, D. (2004). *Vliv zážitkově pedagogických prostředků na naplňování výchovně - vzdělávacích cílů*. Konference: Kontexty prožitku, Praha.
- Másilka, D. (2006). *Jevy ovlivňující život vybrané sociální skupiny (zakotvená teorie v kinantropologické praxi)*. Disertační práce. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.
- Másilka, D., Zappe, P. (2004). Vstupní adaptační kurz GO!. *Gymnasion (7)*, 67 - 70
- Matějková, J. (2002). *Adaptační programy pro mládež - závěrečná zpráva pro účastníky kurzu*
- Neuman, J. (2004). Association for Experiential Education. *Gymnasion (1)*, 43 - 46
- Pavlíková, M. (2008). Ke konstruovanosti zážitkové pedagogiky. *Gymnasion (9)*, 21 - 24
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Svatoš, V. (2006). Miniškola skupinových rozborů. *Gymnasin (5)*, 66 - 68
- Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity.
- Vážanský, M., Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido.
- Velký sociologický slovník*. (1996) Praha: Vydavatelství Karolinum.
- Zahrádková, E. (2005). *Teambuilding - cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál

Internetové zdroje

Hahn Kurt Retrieved 30.11.2010 from the World Wide Web:

http://en.wikipedia.org/wiki/Kurt_Hahn

Hlavní hypotézy projektu GO! Retrieved 30.11.2010 from the World Wide Web:

http://www.hnuti-go.cz/modules.php?op=modload&name=A-kdo_historie&file=index&POSTNUKESID=14060df20379175f326e53ad63c52165

Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti Retrieved 30.11.2010 from the World Wide Web:

<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/zivnost/priloha4.aspx>

Občanské sdružení Retrieved 30.11.2010 from the World Wide Web:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Ob%C4%8Dansk%C3%A9_sдру%C5%BEen%C3%AD

Obchodní společnost Retrieved 30.11.2010 from the World Wide Web:

<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/obchzak/cast2h1d1.aspx>

Outward Bound - Česká cesta, Kolbův cyklus učení, učení zážitkem Retrieved 30.11.2010 from the World Wide Web:

http://is.ceskacesta.cz/homepage/vice_o_cc/konference_hry/Hry2006_SH

Příspěvková organizace Retrieved 30.11.2010 from the World Wide Web:

http://cs.wikipedia.org/wiki/P%C5%99%C3%ADsp%C4%Bvkov%C3%A1_organizace

Zážitková pedagogika Retrieved 30.11.2010 from the World Wide Web:

<http://www.gymnasion.org/vykladovy-slovnicek-zakladnich-pojmu>

Živnost volná Retrieved 30.11.2010 from the World Wide Web:

<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/zivnost/cast1.aspx>

11 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Scénář adaptačního kurzu Gymnázia Žďár n. S. - nekomerční sektor

Příloha č. 2 - Scénář adaptačního kurzu Gymnázia Č. Budějovice - komerční sektor

Příloha č. 3 - List šetření I

Příloha č. 4 - List šetření II

Příloha č. 5 - Ilustrační fotografie z programu adaptačních kurzů

12 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Scénář adaptačního kurzu Gymnázia Žďár n. S. - nekomerční sektor

Hezky česky 2010																																		
	6:00	6:30	7:00	7:30	8:00	8:30	9:00	9:30	10:00	10:30	11:00	11:30	12:00	12:30	13:00	13:30	14:00	14:30	15:00	15:30	16:00	16:30	17:00	17:30	18:00	18:30	19:00	19:30	20:00	20:30	21:00	21:30	22:00	...
Úterý 31.8.					Sraz (Mat) - Zahrada Vysočina, CESTA - toaleták, sedánek, řazení (příchod ke koupáku 10:12)				Sázavská holinka (atom.bomba(AI), obruč(Man), pavučina(KI), jablko(Jar), minové pole(Mis), slepý čtverec(Jí)), fotky (Pat)				vybal!	Mlsná Mařena (do 13:30)		tabu + modní přehlídka		Dálnice			Rosička (16:45 - 17:45)	Icebreakry (Robotická baba, hra se jmény...)	Večeře			CZV - Sázavská holinka - scénky, diskuze (19.45 - 20.30) + Brána borců	Hezky česky (osobnosti, vynálezy, prezentace)	Strom přání	týmovka					
Středa 1.9.			Pozdrav Slunci		Snídaně, sociogram	Kellerka (CZV) + život slepého, aktivity na hmat				Venkovní běhačky		Oběd	Nízka lana / Masky						Sebeobrana - karate	Večeře	Hezké české dějiny	Totalita, CZV (diskuze, rozdané otázky); týmovka												
Čtvrtek 2.9.		Trifidi		Umytí + snídaně	autička (9.20 - 9.45)	Sklizeň (9.50 - 11.15)		CZV - Trifidi + Sklizeň (diskuze, kolečko)	Oběd	Skály / Improkom						Šišky (bezúčelnost)	Večeře	Zip	Pohádkový gamebook + Popoluška	Amelie; týmovka														
Pátek 3.9.		Důchodci	HYS	Termity	Pointilismus (9:15 - 10:30)	Válka barev	Oběd + umytí	MultiSocio	Hokejový zápas				Hod vejcem	Kurzy vaření = masáže	Večeře	Hezká česká etiketa + česká gastronomie	Las Vegas, odhalení třídního, cca od 22.30 svíčková cesta, zakončení u stromu přání; do 4:00h ráno volná zábava, spaní ve vinárně)																	
Sobota 4.9.		BUHYS	AEROBIKI	Divadlo (12.00 - 12.30 oběd)						sbali!	lumka (+Amelie, sociogram), focení	cesta, Ulička důvěry																						

Příloha č. 2 - Scénář adaptačního kurzu Gymnázia Č. Budějovice - komerční sektor

		9:00 - 12:00		14:00 - 18:00		19:30 - 21:30
Úterý 31.8.2010		Příjezd do střediska - ubytování, porada a nastavení pravidel s pedagogy	oběd	Obavy, očekávání Pravidla - nastavení pravidel pro účastníky Zahřívací a seznamovací hry: Andělská anděla Az lajna Monsters Pumpopáček	večeře	Zahřívací a seznamovací hry: Švihadlo Podpisovka Hořící paluba Sedánek v kruhu
Středa 1.9.2010	snídaně	Evoluce - netradiční rozcvička Drobné týmovky: Živá abeceda Gordický uzel SMS hra- týmová, strategická hra Review	oběd	"1 - 2 - 3" -netradiční rozcvička Důvěrové aktivity: Blembák, Ulička důvěry Nízká lana Lanový park Testík + vědecká přísloví	večeře	Nízká lana Lanový park Celkové zhodnocení dne
Čtvrtek 2.9.2010	snídaně	Vyhodnocení aktivit z předchozího dne Kufr - atmosférotvorná hra Přežití v poušti - simulační, komunikační hra	oběd	Rafty - orientační týmová hra Projekt Vajíčko - projektová hra v malých náhodně složených týmech Příprava Karkulky - tvořivá dramatika	večeře	Karkulka - divadlo Dotazníky - pro účely diplomové práce Závěrečné kolečko - celkové zhodnocení kurzu Táborák + opekání buřtíků, zpěv
Pátek 3.9.2010	snídaně	Netradiční závěrečné rozloučení v Zoo Jihlava Odjezd domů	oběd	xxx		xxx

Příloha č. 3 - List šetření I

ADAPTAČNÍ KURZ - DOTAZNÍK PRO ÚČASTNÍKA

Milý účastníku adaptačního kurzu,

chtěla bych tě tímto požádat o vyplnění následujících otázek.

Tvé odpovědi mi velmi pomohou při zpracování diplomové práce, jejímž tématem je porovnání přístupů dvou typů organizací při realizaci adaptačních kurzů. Průzkum je anonymní, není potřeba uvádět tvé jméno.

Děkuji Ti za spolupráci a zodpovězení **všech** otázek.

Michaela Klečková

Studentka UP v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, obor rekreologie

Kontakt: misa.kleckova@seznam.cz

Název školy:

Třída:

Pohlaví: žena x muž (zakroužkuj)

Věk účastníka:

Datum kurzu: od do

1) Jaká očekávání jsi měl/a před adaptačním kurzem? Uved' vlastními slovy.

.....
.....
.....

2) Naplnil adaptační kurz toto tvé očekávání? (zakroužkuj jednu z možností)

URČITĚ ANO

SPÍŠE ANO

SPÍŠE NE

URČITĚ NE

NEVÍM

Pokud jsi na otázku č. 2 odpověděl/a SPÍŠE NE, URČITĚ NE, uveď vlastními slovy, proč nenaplnil adaptační kurz tvoje očekávání?

.....
.....
.....

3) Co bylo dle tvého názoru cílem adaptačního kurzu? Uveď vlastními slovy.

.....
.....
.....

4) Měl podle tvého názoru adaptační kurz pozitivní vliv na poznání

a) ostatních spolužáků? (zakroužkuj jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

b) třídního učitele? (zakroužkuj jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

5) Vládla na adaptačním kurzu dobrá atmosféra a pohoda? (zakroužkuj jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

6) Působili instruktoři na adaptačním kurzu přátelsky, byli ti partnerem?

(zakroužkuj jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

7) Byla délka adaptačního kurzu podle tebe dostatečná? (zakroužkuj jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

8) Byl program na adaptačním kurzu podle tvého názoru dostatečně zajímavý a atraktivní? (zakroužkuj jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

9) Co se ti na programu adaptačního kurzu nejvíce líbilo? Uveď vlastními slovy.

.....
.....
.....

10) Co se ti na programu adaptačního kurzu nelíbilo? Uveď vlastními slovy.

.....
.....
.....

11) Chtěl/a bys v rámci studia ještě absolvovat stejný nebo podobný kurz?

(zakroužkuj jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

12) Proč ano, proč ne? Uveď vlastními slovy.

.....
.....
.....

To je vše. Velice Ti děkuji za ochotu a čas strávený vyplňováním otázek.

Příloha č. 4 - List šetření II

ADAPTAČNÍ KURZ - DOTAZNÍK PRO PEDAGOGA

Vážený pedagogický pracovníku,

chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění následujících otázek.

Vaše odpovědi mi velmi pomohou při zpracování diplomové práce, jejímž tématem je porovnání přístupů dvou typů organizací při realizaci adaptačních kurzů. Průzkum je anonymní, není potřeba uvádět Vaše jméno.

Děkuji Vám za spolupráci a zodpovězení **všech** otázek.

Michaela Klečková

Studentka UP v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, obor rekreologie

Kontakt: misa.kleckova@seznam.cz

Název školy:

Třída:

Pohlaví: žena x muž (zakroužkujte)

Věk pedagoga:

Jak dlouho vykonáváte pedagogickou praxi?:

Kolika adaptačních kurzů jste se účastnil/a jako pedagog?

Datum kurzu: od do

Funkce (správnou odpověď zakroužkujte nebo uveďte): a) třídní učitel

b) výchovný poradce

c) metodik prevence

d) učitel tělocviku

e) jiná, uveďte

1) Jaká očekávání jste měl/a před adaptačním kurzem? Uveďte vlastními slovy.

.....

.....

.....

2) Naplnil adaptační kurz toto vaše očekávání? (zakroužkujte jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

Pokud jste na otázku č. 2 odpověděl/a SPÍŠE NE, URČITĚ NE, uveďte vlastními slovy, proč **nenaplnil** adaptační kurz Vaše očekávání?

.....
.....
.....

3) Co bylo dle Vašeho názoru cílem adaptačního kurzu? Uveďte vlastními slovy.

.....
.....
.....

4) Pomohl Vám adaptační kurz poznat své žáky (studenty)?

(zakroužkujte jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

5) Pomohl Vám adaptační kurz poznat své žáky (studenty) lépe než ve školním prostředí?

(zakroužkujte jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

6) Měl /a jste možnost přímo se zapojit do programu adaptačního kurzu? (zakroužkujte

jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

7) Zapojoval/a jste se aktivně do programu? (zakroužkujte jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

Pokud jste na otázku č. 7 odpověděl/a URČITĚ ANO, SPÍŠE ANO, uveďte, jakým způsobem jste se zapojoval/a:

.....
.....
.....

8) Byla délka adaptačního kurzu dle Vašeho názoru dostačující?

(zakroužkujte jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

9) Jaká by dle Vašeho názoru měla být ideální délka adaptačního kurzu?

(zakroužkujte jednu z možností)

- a) jeden den
- b) dva dny
- c) tři dny
- d) čtyři dny
- e) pět dní
- f) více dní (uveďte kolik)

10) Byl program dle Vašeho názoru zajímavý a atraktivní?

(zakroužkujte jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

Pokud jste na otázku č. 10 odpověděl/a URČITĚ ANO, SPÍŠE ANO, uveďte, v čem byl program zajímavý a atraktivní:

.....
.....
.....

11) Byl dle Vašeho názoru program adaptačního kurzu bezpečný?

(zakroužkujte jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

12) Byl cíl adaptačního kurzu dle Vašeho názoru naplněn? (zakroužkujte jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

13) Doporučil/a byste tento typ adaptačního kurzu nebo obdobné kurzy svým kolegům?

(zakroužkujte jednu z možností)

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE NEVÍM

14) Proč ano, proč ne? Uveďte vlastními slovy.

.....
.....
.....

To je vše. Velice Vám děkuji za ochotu a čas strávený vyplňováním otázek.

Příloha č. 5 – Ilustrační fotografie z programu adaptačních kurzů



AQUAZORBING



VYSOKÉ LANOVÉ PŘEKÁŽKY



ULIČKA DŮVĚRY



SMS HRA - STRATEGIE



PAINTBALL



PROJEKTOVÁNÍ – SOCHY MOAI



ZAHŘÍVACÍ AKTIVITA



SEZNAMOVACÍ AKTIVITA I.



SEZNAMOVACÍ AKTIVITA II.



TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE



TVOŘIVOST, DRAMATIKA