

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Jan Schildner

Adaptační kurzy pro gymnázium v Jeseníku

ANOTACE

Bakalářská práce „*Adaptační kurzy pro gymnázium v Jeseníku*“ nabízí pohled na přesah těchto kurzů slovy účastníků. Teoretická část je podkladem pro část praktickou. Zaměřuje se na uvedení do kontextu adaptačních kurzů, jenž využívají principy zážitkové pedagogiky. Dále se věnuje popisu základu tvoření adaptačního kurzu, vztahu mezi pedagogem a žákem a dalším aspektům, které se v kurzech objevují. Závěr teoretické části je obohacen deskripcí nekázně a jejího řešení. Výzkumná část se zabývá analýzou tří rozhovorů s respondenty za pomoci kazuistik a jejich shrnutí.

KLÍČOVÁ SLOVA

adaptační kurzy, zážitková pedagogika, reflexe, sestavení kurzu, skupinová dynamika, nekázeň, charakteristické aktivity na kurzu

ANNOTATION

The bachelor thesis „*Adaptation courses for high school in Jeseník*” offers an overlap view of these courses in the word of the participants. The theoretical part is basic for a research part. It focuses on introducing into the context of adaptation courses that use the principles of experiential pedagogy. Furthermore, it describes the basis of creating an adaptation courses, the relationship between teacher and student and other aspects that appear in the courses. The conclusion of the theoretical part is enriched by the description of indiscipline and its solution. The research part deals with the analysis of three interviews with respondents with the help of case studies and their summary.

KEY WORDS

adaptation courses, experiential pedagogy, reflection, course building, group dynamics, indiscipline, characteristic activities on the course

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Adaptační kurzy pro gymnázium v Jeseníku“ vypracoval samostatně, s využitím odborné literatury a pramenů uvedených v seznamu biografických zdrojů“.

V Jeseníku, 15. 4. 2022

.....
Jan Schildner

Poděkování

Rád bych poděkoval, Vladu Balabanovi, Mgr. PhD. za podnětné rady a vedení této bakalářské práce. Dále pak žákům Gymnázia Jeseník a účastníkům adaptačních kurzů, kteří se na výzkumu podíleli.

OBSAH

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Úvod do terminologie	9
1.1 Základní pedagogické pojmy	9
2 Adaptační kurzy a zážitková pedagogika	11
2.1 Cíle adaptačního kurzu	12
2.2 Zážitková Pedagogika	12
2.3 Vztah pedagoga a účastníka	13
2.4 Edukant a edukátor	14
2.4.1 Edukace	15
2.5 Výchova a vzdělání	15
2.6 Sestavení kurzu	15
2.7 Motivace	16
2.8 Komfortní zóna	17
2.9 Reflexe	17
2.10 Flow	19
2.11 Skupinová dynamika v zážitkové pedagogice	20
2.12 Skupinové role v zážitkové pedagogice	20
2.13 Charakteristika aktivit využívaných na adaptačních kurzech	21
3 Nekázeň a její řešení pomocí kázeňských prostředků	23
3.1 Kázeňské prostředky	23
3.1.1 Příklad	23
3.1.2 Slovo	24
3.1.3 Dozor	24
3.1.4 Trest	25
3.1.5 Odměna	26
3.1.6 Zaměstnání	26
VÝZKUMNÁ ČÁST	27
1 Kvalitativní výzkum	27
1.1 Etika výzkumu	28
1.2 Charakteristika zkoumaného vzorku	28
2 Kazuistiky	29
2.1 Kazuistika č. 1	29
2.2 Kazuistika č. 2	33
2.3 Kazuistika č. 3	36

3 Shrnutí kazuistik	41
Závěr	44
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	45

Úvod

Téma, jemuž se v mé bakalářské práci věnuji, bylo pro mě jasnou volbou. Již osmým rokem, společně s mým týmem, pořádáme adaptační kurzy pro nově nastupující žáky na gymnázium v Jeseníku, kdy z toho poslední dva roky působím jako hlavní vedoucí adaptačního kurzu a pořádajícího týmu „Kurzu GO!“, jak kurz na gymnáziu nazýváme, jelikož vychází z historie adaptačních kurzů Hnutí GO!, a který byl založen mými předchůdci dávno před tím, než jsem já sám na gymnázium vůbec nastoupil, jsem byl sám součástí jako účastník, po mém nástupu na gymnázium v Jeseníku, které jsem úspěšně absolvoval. Z vlastní zkušenosti, i jako někdo, kdo takové kurzy již dlouhá léta pořádá, mohu být svědkem pozitivního vlivu na zúčastněné žáky, a také toho, jaký pozitivní vliv mají podobné kurzy, a zážitková pedagogika jako taková. Vnímám velký problém v psychické pohodě žáků, kteří v mnoha ohledech kritickém věku vstupují do nového prostředí střední školy, nového třídního kolektivu, a často se ocitají v situacích, kdy jsou v kolektivu naprosto sami, a bez adaptačních kurzů si jen velmi těžko hledají cestu, k jim třeba zcela cizím, vrstevníkům.

Cílem teoretické části bakalářské práce je uvést, co je to zážitková pedagogika a adaptační kurz, a poskytnou skromný přehled potřebných znalostí, pojmů, postupů..., pro nováčky v této pedagogické sféře a jiné nadšence pro práci s dětmi a dospívajícími.

Cílem výzkumné části je zejména zjistit, jaký přínos mají adaptační kurzy na Gymnázium Jeseník, a co pozitivního i negativního tyto kurzy účastníkům přinášejí jak na kurzu, tak v jejich následném studiu. Pro výzkum jsem využil kvalitativní metodu výzkumu, konkrétně kazuistiky s respondenty, kteří se kurzů účastnili. Hlavní výzkumnou otázkou se stala otázka „*Jak žáci charakterizují přínos adaptačních kurzů pro Gymnázium Jeseník*“.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Úvod do terminologie

Na úvod teoretické části je vysvětleno několik nejdůležitějších pojmů, kterým je třeba rozumět pro pochopení daného tématu a objasnění problematiky. Pojmy jsou vysvětleny jednoduše, aby tak splnily svůj účel objasnění obsahu této bakalářské práce.

1.1 Základní pedagogické pojmy

Výchova se vymezuje různými způsoby. Nejčastěji můžeme výchovu pojmut jako zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních zvyklostí, návyků na hygienu aj. Toto nejčastěji zprostředkovává především rodina, a je to důležitou složkou socializace. Výchova je především záměrným působením na osobnost jedince a jejím cílem je dosáhnout pozitivních změn osobnostních znaků. Jde o celoživotní proces (Průcha, 2003).

Socializace je jinými slovy začleňování jedince do společnosti, například přejímáním zvyků, tradic, chování atd. (Průcha, 2003).

Vzdělávání je obecně úzce spjato s výchovou, avšak definujeme ho spíše jako záměrný a organizovaný proces vstřebávání dovedností, poznatků aj, což je typické pro školní vzdělávání. Takto to ovšem funguje teoreticky. V praxi učitel vzdělává, a zároveň i vychovává, z čehož je i odvozen pojem výchovně vzdělávací proces (Průcha, 2003).

Adaptací se obecně rozumí přizpůsobení se něčemu. V pedagogické praxi se většinou setkáváme s adaptací dítěte na nový kolektiv, nové prostředí, nebo nové vyučovací metody (Průcha, 2003).

Autorita je fenomén, se kterým se v pedagogice často setkáváme, je nedílnou součástí výchovy i vzdělání. Jde o svobodné uznání jedince, kterého jako autoritu považujeme, například pro jeho povahové rysy, znalosti, skutky atd. Takový člověk uplatňuje moc, jenž je akceptována těmi, kdož jsou ovládáni (Průcha, 2003).

Pedagogem je člověk, učitel, v různých typech a stupních školy. V širším slova smyslu, pedagogický pracovník (Průcha, 2003).

Pedagogika je věda, zabývající se vzděláním a výchovou. Nejde nutně o školská zařízení a o populaci dětí a mládeže. Pedagogika zahrnuje další pedagogické disciplíny jako didaktiku, speciální pedagogiku, pedagogickou psychologii a spoustu dalších (Průcha, 2003).

Motivace jsou vnitřní i vnější faktory, jenž podněcují k lidskému jednání a prožívání. Ovlivňují průběh i výsledky daného jednání. Mají také vliv na reakci jedince a jeho vztah k ostatním (Průcha, 2003).

2 Adaptační kurzy a zážitková pedagogika

V dnešní době se můžeme setkat již se spoustu různých druhů adaptačních kurzů. Jsou to adaptační kurzy z komerčních sfér, adaptační kurzy neziskových organizací, adaptační kurzy si mohou také realizovat samotné školy, ale můžeme se také setkat s adaptačními kurzy pro firmy a společnosti. Nemusí se totiž týkat nutně dětí, respektive žáků. Adaptační kurzy jsou, jinak řečeno, uplatnitelné všude, kde vznikl nový kolektiv, a je zapotřebí zde navázat dobré vztahy, vybudovat týmového ducha a pomoci při spolupráci. Setkat se můžeme také s kurzem označeným jako „adaptační kurz“, avšak je realizován pro známý kolektiv, s cílem utužit vztahy, nebo je zlepšit v případě problémů.

Základní myšlenkou adaptačních kurzů je vytvoření příjemné a přátelské atmosféry v kolektivu žáků. Důležité je rozvinout soudržnost a toleranci pomocí různých aktivit, většinou skupinových. Adaptační kurzy se dále snaží o bližší seznámení žáků mezi sebou, popřípadě i s třídním učitelem, o objevení své osobní role v třídním kolektivu a rozvíjí týmovou spolupráci žáků (Soják a kol., 2014).

Všechny tyto procesy se více či méně rozvinou po čase samy, avšak díky adaptačním kurzům je možno je rozvinout kvalitněji a výrazně rychleji vzhledem ke společně strávenému času a poznání se mimo školní prostředí.

První myšlenky se objevily v roce 1989 od instruktorů Prázdninové školy Lipnice. Hlavním motivem bylo „*vyplnit obrovskou mezeru lidského přístupu ke čtrnáctiletým nastávajícím studentům střední školy*“ (Hanuš, 2004, s. 56).

Historie adaptačních kurzů v naší republice je spojena s organizací Hnutí GO!, ze které vychází i adaptační kurz, jenž sám pořádám, a který byl založen před více než 20 lety mými předchůdci právě pro Gymnázium Jeseník.

Hlavním cílem organizace bylo vytvořit místo nejen pro pedagogy, kde by mohli společně tvořit, projektovat a vytvářet myšlenky a přístupy, které by vedly k pozitivní změně ve školství. Tak vznikl první kurz s názvem „Wake up and GO!“. Tento kurz zastřešila Prázdninová škola Lipnice. Cílem kurzů, a tedy pořádajících instruktorů i pedagogů, bylo prohloubit vztah mezi žáky a jejich učitelem a vzájemně se poznat v různých situacích, ještě před tím, než žáci usednou do lavic. Díky tomuto měli žáci možnost začlenit se do skupiny, prolomit pomyslné ledy a zlepšit svůj nástup do školy jako kolektiv. Instruktoři zde využívali zážitkovou pedagogiku, aby tak žákům pomohli vnímat školu jako prostor pro seberealizaci a poznávání jak sebe, tak svého okolí, a ne jen jako nepříjemnou zkušenost (Hanuš, 2004).

2.1 Cíle adaptačního kurzu

Adaptace je chápána jako „*přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám, např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý*“ (Průcha a kol., 2013, s. 11).

Snahou a cílem pedagoga na adaptačním kurzu je pomoci účastníkům v procesech potřebných pro správné fungování jakékoli skupiny. Základní cíle můžeme rozdělit na následujících pět cílů:

- I. Jako první cíl si můžeme stanovit vzájemné představení a seznámení účastníků kurzu. Jde především o poznání skupiny jako celku, jednotlivých osobností, jejich zájmů, sociálních rolí. Nespokojíme se tedy pouze s pouhým zapamatováním jmen jednotlivých účastníků.
- II. Druhý cíl můžeme definovat jako rozvoj sociálních dovedností. Nechápejme to však jako povídání si a dělání věcí ve skupině. Komunikace a spolupráce totiž skrývá mnohem více, a je zde potřeba dávka sebereflexe a empatie. V neposlední řadě také vnímat svou roli ve skupině, a zároveň vnímat ostatní členy skupiny.
- III. Třetí cíl se zaměřuje na bezpečnost a klima skupiny. Účastníci by měli své pocity a myšlenky sdílet, zároveň se u toho cítit bezpečně a komfortně. Tento cíl ve velké míře napomáhá k prevenci patologických jevů, jímž může být ku příkladu šikana v daném kolektivu.
- IV. Čtvrtým cílem je budování identity a koheze. Jinak řečeno, je zde snaha o soudržnost, podporu a soucit v rámci celé skupiny.
- V. Posledním, neméně důležitým cílem, je pomoci vztahu mezi žákem a učitelem, popřípadě nadřízeným. Zde je důležitá otevřená komunikace a důvěra od obou stran (Agentura Wenku, 2020).

2.2 Zážitková Pedagogika

Podle Pelánka (2013) se tato disciplína zaměřuje na dovednosti a postoje. Nejdůležitějším jsou dva principy: učení se a rozvíjení se pomocí nabytého zážitku a rozšiřování komfortní zóny prostřednictvím dobrodružství.

Velmi se ztotožňuji s tím, jak dále popisuje zaměření zážitkových akcí a jejich využití. Z mých zkušeností mohu s následujícím odstavcem jednoznačně souhlasit, a oceňuji, jak Pelánek dokázal vystihnout podstatu takových akcí.

Jako první je důležité zamyslet se nad tím, jaké jsou tzv. „problémy dnešní doby”. Velmi častým problémem je uzavřenost ve virtuálním světě, namísto trávení času osobně s přáteli. Zážitekové akce se tak zaměřují na zlepšování komunikace a budování přátelství skupiny, díky čemuž si účastníci uvědomí důležitost spolupráce a kooperace s ostatními, a také závislost na nich, jelikož nikdo není schopen všeho. Dalším problémem je rychlost našeho života. Neschopnost se zastavit, zamyslet se nad pocity, myšlenkami, nad svým životem. Proto je na těchto akcích vytvářen prostor právě pro takové zamyšlení. Posledním příkladem je pasivní přijímání zábavy, na jaké si člověk navykl, např. sledování televize. Na akci je tedy vyžadována aktivní účast na programu. Díky aktivní účasti je pak možno sledovat dané kvality a schopnosti účastníků, které je následně možno reflektovat (Pelánek, 2013).

Častou chybou, kterou jsem v mé praxi vyzoroval, je striktní dodržování předem nastavených a vymyšlených aktivit. Pedagog často stráví spoustu hodin vymyšlením programu a aktivit, jejich návaznosti a sledu, a je pro něj pak těžké od tohoto upustit. Sám jsem tuto chybu v minulosti udělal. Někdy je zkrátka nutné přizpůsobit program energii a stavu skupiny. Je možné, že zjistíme, že žáci ještě nedokonale znají navzájem svá jména. Pedagog tedy musí v této chvíli narušit svůj program, a přidat takovou aktivitu, kterou toto napraví. Pokud to totiž neudělá, může taková věc narušit jeho další aktivity, a samozřejmě prožitek a flow žáků. Často je také potřeba přizpůsobit program fyzickému stavu žáků. Když jako pedagog vyzorují, že jsou žáci z předešlého dne hodně unavení, musím na to reagovat, abych náročným programem nenarušil jejich flow a nepožadoval tak po nich příliš.

Jirásek (2004) chápe pod pojmem zážitková pedagogika výchovný proces, během kterého je získaná zkušenost aplikovatelná do dalšího života. K tomuto dochází navozením aktivity, rozboru aktivity a reflexí aktivity. Prožitek je dle jeho názoru pouhým prostředkem, nikoli cílem, kterého chce pedagog dosáhnout. Ideálním cílem pro zážitkovou pedagogiku je všestranný rozvoj, který vychází ze starořeckého výchovné ideálu. Je také potřeba rozlišit dva základní pojmy, tedy prožitek a zážitek. Prožitek chápeme jako právě prožívanou aktivitu nebo událost. Jakmile je aktivita ukončena, je ukončen i prožitek. Pokud se k němu následně vracíme v našich myšlenkách, stává se prožitek zážitkem (Jirásek, 2004).

2.3 Vztah pedagoga a účastníka

Vztah pedagoga a účastníků na zážitkových akcích je jiný, než vztah pedagoga ve školním zařízení s žáky. Pedagog na zážitkových akcích totiž prožívá během aktivit velmi

podobné zážitky a emoce, jako sami účastníci, a je, dle mého názoru, velmi žádoucí, aby se do aktivit s účastníky zapojil. Účastník, z mých zkušeností, na tuto aktivitu reaguje vždy pozitivně. Je však velmi důležité, aby pedagog zůstal stále profesionálem, stanovil hranice a pravidla, a také hlídal jejich dodržování i během aktivity. V případě potřeby musí vystoupit z „role“, a problém vyřešit. Pedagog musí neustále myslet na to, aby nebyly účastníci ohroženi například fyzicky, duševně, nebo emocionálně. Musí být také dostatečně kvalifikovaný a odborně kompetentní, aby aktivitu správně nastavil, s ohledem na cílovou skupinu. Aktivitu by pedagog měl mít vždy odzkoušenou i na sobě.

S tímto souvisí i výběr instruktorů pro tým pořádající adaptační kurz. Konkrétní osoby vybírá vždy hlavní vedoucí s možnou spoluprací s ostatními členy týmu. Ať už s jedná o osoby se zkušenostmi z různých kurzů, akcí, či nejrůznějších dnů pro děti, nebo o nováčky v tomto směru, je potřeba nové „přírůstky“ začlenit do týmu. Instruktoři musí společně kooperovat a vzájemně koordinovat svou činnost, aby kurz proběhl co nejlépe. Výběr instruktorů není jednoduchou záležitostí. Pokud chci mít kvalitní tým, je potřeba vybírat pečlivě. Z mého pohledu by takový instruktor měl mít přednosti v empatii k účastníkům, určité herecké nadání, jistou odbornost, ale zároveň musí být dobře naladěný s ostatními členy týmu, pokud to tak není, účastníci jsou v tomto směru velmi vnímaví. Dokonalý instruktor se nejspíše nenajde, spoustu potřebných vlastností však můžeme u členů postupně rozvíjet. Je více než vítané, aby tým obsahoval jak muže, tak ženy. Je potřeba myslet i na zdravotníka, tímto je zvolena osoba, která má oprávnění zdravotníkem být.

2.4 Edukant a edukátor

Tyto pojmy jsou odvozeny od slova edukace, neboli vzdělání. Zdánlivě bychom je mohli zaměnit za termín žák a učitel, avšak tyto termíny jsou úzce spjaty se školním prostředím. Na druhou stranu edukant a edukátor nám zahrnuje širokou škálu mimoškolního prostředí (Průcha, 1997).

Velmi jednoduše řečeno, termín edukant označuje osobu vyučovanou, školenou, poučovanou atd. Termín edukátor pak označuje osobu vyučující, školící, poučující atd. To vše v širokém záběru školního i mimoškolního prostředí (Průcha, 1997).

2.4.1 Edukace

Učení je hlavní naplní edukace, má mnoho podob a faktorů, kterými je ovlivňováno. Základem učení je, že by mělo jedince ovlivnit a změnit. Učení se totiž projeví při pozdější aktivitě, která může být potencionálně změněna předchozím učením (Průcha, 2000).

2.5 Výchova a vzdělání

Výchovu a vzdělání jde teoreticky oddělit, v praxi si však nelze představit jedno bez druhého. Ať už se budeme bavit o klasickém školním prostředí, alternativních školách, družinách, adaptačních kurzech nebo klasických táborech, vždy by měl pedagog působit výchovně a měl by vzdělávat. Člověk je totiž vychováván a vzděláván v podstatě od narození, až po jeho smrt (Průcha, 2000).

2.6 Sestavení kurzu

Ve své metodické práci popisuje Michal Dubec (2007) své poznatky z jeho realizování adaptačních kurzů pro žáky 6. třídy základní školy. Chtěl bych rozebrat jeho myšlenku pěti pilířů, dle kterých by měl být vystavěn každý adaptační kurz pro libovolnou věkovou kategorii.

I. Pobyť mimo školu

- Velmi důležitou roli hraje změna prostředí. V případě, kdy žáci nastupují například na střední školu, volíme taktéž jiné prostředí, než to školní. Díky tomu, že jsou žáci v odlišném prostředí, jsme schopni pozorovat jejich odlišné chování. Ve známém prostředí mají totiž často již „zajetou“ jakousi „pózu“.

II. Společné prožitky

- Základní metodou adaptačních kurzů je zážitková pedagogika. Aktivity, interakce, diskuze, výhry i prohry, vzbuzují u žáků spoustu zážitků a emocí, díky kterým je možno docílit cílů adaptačního kurzu, jež byly stanoveny.

III. Spolupráce

- Pro stmelení kolektivu jsou nejvhodnější aktivity, ve kterých jsou žáci nuceni spolupracovat, aby společně zvládli zadaný úkol.

IV. Čas pro sebe

- Důležitou částí programu jsou neřízené aktivity, tedy aktivity, do kterých instruktor nezasahuje. Žáci si spontánně povídají, nebo si vymyslí vlastní aktivitu. Je tedy důležité, při vytváření programu, myslet i na toto, a vytvořit tak volné chvíle sloužící právě pro neřízené aktivity.

V. Provázející přístup

- Jednoduše řečeno, nadměrná aktivita instruktorů v probíhajícím programu je na škodu. Je tak totiž narušena vlastní iniciativa žáků.

Osobně si nejsem jist, zdali se dá pouze na těchto pilířích vybudovat adaptační, nebo jiný kurz. Dle mého je to určitě dobrý začátek, avšak pokud by to někdo vzal doslovně, a postavil kurz pouze na těchto pilířích, byl by kurz, dle mého názoru, nedostačující.

S prvním pilířem určitě souhlasím. Všichni máme nějaké své „masky“ ve škole, nebo v zaměstnání. V novém prostředí je však často zahazujeme. Ve druhém a třetím pilíři se velmi vyzdvihuje společná aktivita, týmová aktivita, avšak i individuální projev a individuální aktivita je na kurzu velmi důležitá. Se čtvrtým pilířem mohu obecně také souhlasit, avšak se, v mých očích, na kurzech často „zneužívá“. Komerčně založené „zážitkovky“ nechají klidně 3 hodiny neřízené aktivity s tím, že je to pro účastníky prospěšné. Dle mého je to však spíše lenost. Je potřeba pečlivě sledovat, zdali si účastníci neřízenou aktivitu vytvoří, zdali se zapojí všichni, zdali není někdo ostrčený, zdali pro ně není pauza příliš dlouhá, a nepřechází v nudu. Toto musí instruktor pečlivě zhodnotit, a popřípadě nastoupit s aktivitou.

2.7 Motivace

Když přijde na motivaci, nejčastěji se ptáme otázkami: Proč něco děláme? K čemu to děláme? V pedagogice je velice důležité si tyto otázky klást, jelikož motivace je motor pro naše chování, poznávání a růst. Motivace se rozděluje do dvou úrovní. Motivace zevní a motivace niterné. Zevní motivace přichází zvenku, je tedy dána chováním a jednáním ostatních. Niterní motivace však vychází přímo z jedince, je tedy vyvolávána vlastními činy, a je tak brána jako mnohem účinnější, než ta zevní. Motiv, popřípadě motivy, jelikož nemusí být zdaleka jen jeden, je našim hnacím motorem, zaměřujeme se však často na ten jeden, pro nás nejsilnější (Hanuš a Chytilová, 2009).

Základní lidské potřeby jsou další faktory, které ovlivňují naše motivy. Tyto definoval americký psycholog Abraham Maslowov.

Jednoznačně nejlépe se motivujeme k činnostem, které uspokojí potřeby uvedené v pyramidě. Z tohoto musíme vycházet i při zážitkové pedagogice. Pokud chceme, aby děti měly potřebu se seberealizovat, respektovat druhé, a tak plnit námi nastavený program, musí mít nejdříve naplněny potřeby na spodu pyramidy, tedy být vyspaní, nasyceni apod. (Pelánek, 2013).

2.8 Komfortní zóna

Práce s komfortní zónou je, dle mého názoru, jedno z nejtěžších úskalí, jenž můžeme nejen v zážitkové pedagogice najít. Je tu velmi tenká hranice mezi tím, kdy žáka motivujeme a poháníme k lepším výsledkům a překonáním sama sebe, a mezi tím, kdy můžeme žáka frustrovat, a v extrémních případech mu i nevědomky ublížit. V mých očích je velmi důležité velmi dobře a citlivě vnímat jak jednotlivce, tak skupinu, abychom dosáhli cíle překonání komfortní zóny žáků, a pomohli jim tak nalézt své nové schopnosti a dovednosti, a zároveň se nám žáci takzvaně „nezasekli“.

Komfortní zónou rozumíme jakousi oblast nám již známých vědomostí, zkušeností, dovedností a situací, ve kterých se cítíme komfortně, tedy dokážeme na ně bez většího stresu reagovat a nemusíme se nijak zvláště přemáhat, abychom je úspěšně dokončili. Taková situace nám nepřijde nebezpečná nebo cizí, ale spíše jako každodenní chléb (Hanuš a Chytilová, 2009).

Většinu běžného života se pohybujeme v zóně komfortní. Občas z této zóny však potřebujeme vystoupit, abychom tak své hranice posunuli, a sami tak byli lepší. K tomu často potřebujeme cizí impuls, aby nás k vystoupení z komfortní zóny pobídl. Úlohou pedagoga je správně odhadnout síly a schopnosti žáků. Pokud pedagog náročnost správně neurčí, aktivita není pro žáka výzvou, a žák tak zůstává ve své komfortní zóně. Naopak, pokud pedagog síly přecení, a výstup z komfortní zóny je pro žáka až příliš velký, může dojít při neúspěchu ještě ke zmenšení komfortní zóny.

2.9 Reflexe

Na adaptačních kurzech, a jiných podobných akcích, probíhá spousta aktivit, her a výzev, nad kterými je potřeba se pozastavit, zamyslet se, zpětně ohodnotit sám sebe, i to, jak na mě aktivita působila. Jinými slovy je potřeba reflektovat to, co jsme zažili a pociťovali u dané aktivity. Za svou praxi jsem pochopil, jak je reflexe skutečně důležitá, a že je opravdu

nutné nechat reflexi dostatečný čas a prostor. V literatuře najdeme také pojmy zpětná vazba, nebo cílená zpětná vazba. Pojmy však vnímám v podstatě jako synonyma. Ve své praxi jsem se naučil používat spíše pojem reflexe.

„Reflexe je řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebných informací k hledání širších souvislostí a významů” (Neuman, 1998, s. 39).

Tato definice mi připadá dostatečně vypovídající a srozumitelná. Reitmayerová a Broumová pak ve své knize odlišují běžnou komunikaci a zpětnou vazbu následovně.

„Oproti běžné komunikaci je zpětná vazba něco, co potřebujeme ke svému vývoji, co tento vývoj často vyvolává, inspiruje, provokuje. Informace od okolí, jak na ně působíme, nám umožňují propojovat akce s reakcemi na ně, pomáhají pochopit naši roli mezi ostatními, případně ji posouvat zvoleným směrem. Zpětná vazba v širším slova smyslu je nástroj umožňující učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy” (Reitmayerová a Broumová, 2015, s. 10).

Účastníci mají během zpětné vazby prostor k zamyšlení se sami nad sebou, nad jejich činy a aktivitou, a mohou sdílet to, co zažili. Cílem je pak vylepšení empatie, spolupráce, interakce s ostatními, nebo také, do určité míry, porozumění jednání ostatních, či ovlivnění budoucího jednání, co udělám příště jinak, co udělám stejně. V ideálním případě k tomu dojde účastník sám, mohu mu však pomoci dobře mířenými otázkami. Zpětná vazba nemusí vždy dojít k nám zamýšlenému závěru, což nemusí být nutně špatně (Reitmayerová a Broumová, 2015).

Reflexi je vhodné zařadit vždy po psychicky náročných hrách, během kterých mohou nastat drobné konflikty nebo výměny názorů mezi účastníky, ale také po hrách zaměřených na základní cíle kurzu. Četnost reflexí se odvíjí od věkové skupiny účastníků a na našich cílech akce. Pokud je četnost reflexí větší, je potřeba vyhnout se stereotypu reflexe. Je velmi vítáno užití různých forem reflexe, tedy měnit kladené otázky, střídat zjišťovací aktivity atd. Čas na reflexi by pak měl odpovídat délce a významu aktivity. U některých zásadních her je také vhodné nechat účastníkům čas vstřebat pocity, emoce a myšlenky, které nabyli, a provést reflexi až následující den, nebo v rozmezí hodin (Pelánek, 2013).

Je velmi žádoucí, až nutné, aby reflexi vedl pouze jeden pedagog, zapojení více pedagogů do vedení reflexe nefunguje. Příprava pedagoga na reflexi je zásadní. Pedagog by si měl stanovit cíle reflexe vzhledem k reflektované aktivitě, mít v hlavě příhodné otázky, popřípadě pomocné aktivity pro reflexi. Důležité je také prostředí pro reflexi, takové prostředí by mělo být příjemné, klidné, pohodlné, bezpečné. To pro případ, kdy by se hovořilo o více osobních otázkách. I pozice účastníků hrají důležitou roli. Účastníci musejí mít pocit, že jsou

všichni stejně důležití, proto je doporučený kruhový tvar, kde jsou si v pozici všichni rovni (Pelánek, 2013).

Reflexe spadá do výběru nejobtížnějších dovedností pro vedoucí nejruznějších kurzů a akcí. Neznamená to však, že bychom se toho měli zaleknout a nezkoušet. Reflexe je základem každé zážitkové akce, naučné se ji tedy do programu zapojovat. Můžeme totiž sledovat, že správně provedená reflexe nám může poskytnout spoustu potřebných a žádaných informací z nepovedené aktivity (Neuman, 2009).

Jednou z možností na aktivitu pro reflexi je dramatická reflexe. Spočívá ku příkladu v krátké divadelní scéně k dané aktivitě, díky čemuž mohou účastníci vyjádřit své dojmy a emoce. Při této možnosti preferujeme improvizaci účastníků z důvodu autentičnosti (Pelánek, 2013).

Aktivity v reflexi však mohou mít spoustu podob. V praxi využíváme například ilustrované karty z nejmenované deskové hry, a následně jejich popis ve vztahu k aktivitě, nebo jak se zrovna účastníci cítí. Dále jsou to rychlé, jednoslovného vyjádření pocitů, nebo názorné vyjádření se gestem, tedy palcem nahoru a dolů, či tzv. „teploměrem“, kdy účastníci výškou své paže od země ukazují, jak je aktivita bavila. Možností je spousta, a kreativita je žádána.

2.10 Flow

Flow, můžeme přeložit jako plynutí, nebo proudění. Je to stav, kdy jsme naplno ponořeni do činnosti, do hry, a nevnímáme při tom čas. Často jsme tak ponořeni do aktivity, že si ani neuvědomujeme své jednání (Soják a kol., 2014).

Během tohoto stavu se zdá, že i jinak obtížné a náročné úkoly jsou snadné, a obtíž nevnímáme. I proto jsme v takovém stavu schopni podávat lepší výkony, aniž bychom si toho byli vědomi (Hanuš a Chytilová, 2009).

K dosažení tohoto stavu u účastníků je důležité správně zvolit náročnost aktivity s ohledem na možnosti daných účastníků. Pokud bude aktivita příliš náročná, účastník bude cítit frustraci, obavy, zklamání, což mu zamezí dosáhnoutí námi požadovanému stavu. Pokud bude naopak aktivita příliš snadná, účastník nabude nucen na aktivitu vynaložit úsilí, a aktivita pro něj bude nudná, což rovněž zabrání navození stavu plynutí, neboli flow. Je tedy nutné pečlivě zvážit schopnosti skupiny, jejich věk atd. (Csikszentmihalyi, 1996).

2.11 Skupinová dynamika v zážitkové pedagogice

Pokud máme skupinu lidí, účastníků, žáků..., trávící společně delší dobu, tato skupina se zákonitě vyvíjí (Dubec, 2007).

Dle Dubce (2007) můžeme rozdělit čtyři fáze skupiny, tedy první kontakt, kvašení, následně důvěrnost, intimitu a vyjasnění, a poslední fází je výkonové stádium.

V první fázi, prvním kontaktu, dochází k prvotnímu seznamování se s kolektivem. Zde musí být pedagog velmi aktivní, jelikož skupina je závislá na jeho vedení. Účastníci se navzájem neznají, jsou nejistí, ostýchaví, nevědí, jak se v nové skupině chovat (Dubec, 2007).

Ve druhé fázi, tzv. kvašení, může docházet ke konfliktům a problémům s rolemi ve skupině. Je typické, že se začínají tvořit menší podskupiny, většinou jedinců, kteří si spolu již od začátku rozumí (Dubec, 2007). V této chvíli je, z mého pohledu, velmi důležité, aby opět aktivně zakročil pedagog, a snažil se tyto skupinky „rozbít“, respektive vytvářet týmy a průběh aktivit tak, aby nepodporoval uzavření se v těchto skupinách.

Třetí fáze vývoje skupiny, tedy důvěrnost, intimita a vyjasnění. Zde je snaha o zapojení účastníků do týmových aktivit. Účastník by zde měl zjistit, že přílišná soutěživost a individualita není vždy řešením, a zjišťuje, že spolupráce s ostatními účastníky je cesta (Dubec, 2007).

Čtvrté, výkonové stádium. Zde účastníci přijímají rozmanitost osobností ve skupině, navzájem se respektují, podporují, a dokáží samostatně a efektivně řídit skupinu (Dubec, 2007).

2.12 Skupinové role v zážitkové pedagogice

Skupinové role jsou, z mých zkušeností, spjaty se skupinovou dynamikou a fungováním skupiny. Souvisí také s povahovými vlastnostmi jednotlivých účastníků. Role se mohou během kurzu, či dalšího působení skupiny, měnit.

Role alfa, neformální vůdce skupiny. Charakteristické je, že je tolerován a akceptován většinou účastníků ve skupině, je aktivní a průbojný, mluví a vznáší návrhy často jako první. Role beta je charakteristická tím, že často doplňuje a rozvíjí myšlenky alfy. Role Tamáše typická pro ostatní členy skupiny, kteří jsou spíše neaktivní, nebo občas přispějí svým poznatkem, často se dobrovolně přizpůsobují vůdci skupiny. Omega role je role outsidera skupiny. Tento se nachází na okraji skupiny, často je tichý, nepřichází sám s návrhy a nápady, může být ve skupině neoblíbený (Řezáč, 1998). Tato definice mě zaujala svou jednoduchostí a výstižností, avšak bych za sebe důrazně zmínil proměnlivost daných rolí. Často totiž záleží na

situacích a aktivitách, kde se například omega může cítit „ve svém živlu“, a může se stát po čas aktivy alfou.

2.13 Charakteristika aktivit využívaných na adaptačních kurzech

a) Seznamovací aktivity

- Obava z nového prostředí a nového kolektivu většinou vzbuzuje u účastníků pocity nejistoty až nebezpečí, strachu a obav. Práce pedagoga je tyto pocity omezit, v nejlepším případě odstranit. Za pomoci seznamovacích aktivit se žáci seznamují s novými lidmi, a učí se s nimi kooperovat. Jde především o krátké nesoutěživé hry, které mají především za úkol odstranit ostych a navodit přátelskou atmosféru. Během her pozorujeme komunikaci mezi účastníky, jejich pozitivní i negativní chování, a další aspekty, s nimiž se snažíme později pracovat (Neuman, 1998).

b) Zahřívací, kontaktní aktivity

- Jsou to pohybové aktivity, u kterých je často využíváno hlavně lidské tělo jako základní kámen. Jejich úkolem je účastníka rozproudit, často připravit na následující aktivitu, popřípadě je lze využít pro změnu aktuální nálady skupiny. Jelikož při těchto aktivitách dochází k fyzickému kontaktu účastníků, je potřeba dbát na bezpečnost. Zároveň opět odstraňují ostych účastníků a napomáhají k budování důvěry (Neuman, 1998).

c) Aktivity na důvěru

- Z názvu vypovídá, že zde budujeme především důvěru mezi účastníky. U účastníku rozvíjíme odpovědnost nejen za sebe, ale i za ostatní, posilujeme odvahu a sebejistotu a zlepšujeme rozhodnost (Neuman, 1998). Zde je velmi důležitá obezřetnost pedagoga, jelikož může dojít nejen ke zranění účastníku v případě zanedbání, ale také k významnému narušení důvěry, nebo vybudování strachu z různých situací.

d) Komunikace a spolupráce

- Typické, pro tyto aktivity, jsou menší skupiny účastníků. Hlavní zaměření je na spolupráci mezi jednotlivými účastníky. Mohou jimi být úkoly ztížené o různé formy komunikace za využití mlčení, pantomimy, bez zrakového vjemu atd. (Neuman, 1998).

e) Řešení problému

- Společné řešení, nebo řešení ve skupinách. Úkolem skupiny je shodnout se na jedné možnosti řešení zadaného problému a na jeho následném realizování. Aktivita by měla být nastavena tak, aby se zapojili, pokud možno, všichni účastníci skupiny (Neuman, 1998).
- f) Pohybové aktivity
- Hlavním nástrojem zde je pohyb. Zážitkové akce a pohyb jsou dvě téměř neoddělitelné věci. U účastníků samozřejmě budují fyzickou zdatnost a náklonnost k pohybu, ale také stmelují kolektiv a vzbuzují soutěživost (Neuman, 1998).
- g) Tvořivé aktivity
- U účastníků rozvíjí kreativitu, jeden z hlavních cílů zážitkových akcí. Tvořivost můžeme rozvíjet a pozorovat během řešení problémů, avšak je zde potřeba zařadit také aktivity, při kterých něco vytváříme, jako schránky, znak kurzu, tvoření pomocí uměleckých technik aj. (Pelánek, 2008).

Osobně bych zde ještě dodal aktivity podněcující diskusi, díky které se účastníci naučí společně argumentovat, a zjistí, že pravda není vždy jen jedna. Také atmosférické aktivity, vedoucí k přemýšlení nad pocity, jednáním, uvažováním...

3 Nekázeň a její řešení pomocí kázeňských prostředků

Kázeňské prostředky nám napomáhají k ukáznění žáků v případě jejich nekázně, nevhodného chování. K ukáznění jsou užity kompetence pedagoga, motivace žáků, důslednost pedagoga, sociální dovednosti pedagoga. Je však potřeba dbát na to, že kázeňské prostředky nesmí člověka ponižovat, měly by být přiměřené hlavně věku, osobnosti a rozumové vyspělosti žáka, v neposlední řadě by pak měly být přiměřené dané situaci, ve které je kázeňský prostředek uplatňován. Pedagog musí myslet na to, aby kázeňské prostředky uplatňoval s rozmyslem, měl by být „nad věcí“, neměl by tedy jednat v rozčilení a afektu. Při uplatňování kázeňských prostředků by měl být pedagog spravedlivý, ideálně by to tak měly vnímat i žáci. Kázeňské prostředky je důležité střídat a kombinovat. Je také důležité myslet na to, že některé tyto prostředky se mohou dotknout nejen žáka samotného, ale také celé skupiny, i když to není přímo úmyslem pedagoga. Nejzásadnější je důslednost. Žáci dokáží rychle vycítit pedagogovu nedůslednost, a kázeňské prostředky se pak stávají neúčinnými (Bendl, 2004).

3.1 Kázeňské prostředky

3.1.1 Příklad

Základní kázeňský prostředek. Při použití příkladu je snahou vytvořit žádoucí chování za pomoci názorných ukázek. Je tedy důležité říci co a proč, ale také vytvořit názorný a srozumitelný příklad, aby si účastníci uvědomili, proč je toto chování dobré, co jim takové chování přinese (Bendl, 2004). Mohu si tedy například vybrat nějakého slavného, pro účastníky oblíbeného, sportovce, a říci, že tento sportovec byl vytrvalý a nevzdával se, proto dosáhl takových úspěchů.

Je třeba si dávat pozor na negativní vliv příkladu, kromě pozitivního vlivu, může mít příklad i negativní vliv. Toto hrozí především u menších dětí, které často přejímají celý vzorec chování. Můžeme také pozorovat určitý paradox, kdy negativní příklady mohou mít pozitivní vliv, tedy pokud uvedu kupříkladu drogově závislého člověka, alkoholika aj., má takový příklad pozitivní vliv, kdy se jedinec s takovým člověkem nechce ztotožňovat (Bendl, 2004).

3.1.2 Slovo

Bendl (2004) popisuje slovo jako kázeňský prostředek následovně. Takový kázeňský prostředek můžeme použít ve formě mluvené, tedy napomenutí, příkaz, atd., nebo ve formě psané, ve škole nejčastěji poznámka, v jiném prostředí můžeme využít písemný vzkaz rodičům. U obou zmíněných forem můžeme využít více typů.

1. Rozkaz – typicky slovní spojení jako „Oblékni se!“, „Zůstaň tady!“... Chceme tímto prostředkem přimět, nebo vyzvat, dítě k nějakému jednání, nebo naopak k ukončení jednání. Požadavky musíme kontrolovat, jejich správné plnění následně odměnit.
2. Napomenutí – může být slovní i písemné, kdy písemné bývá pro jedince často důraznější a vnímají ho závažněji. Neměli bychom ho však užívat ihned po prvním prohřešku.
3. Výstraha – negativní rada (To bych být tebou nedělal, nebo...). Pedagog by však neměl hrozit tím, co není v jeho silách, a nemůže to dodržet, jinak ztrácí autoritu. Nesmí se také nechat pohltit emocemi.
4. Přesvědčování – zde jaksi spoléháme na intelekt a vyspělost jedince. Díky našim argumentům, protiargumentům a správným pokládáním otázek, se snažíme jedince přesvědčit. Na toto bychom se měli náležitě připravit.
5. Vysvětlování – můžeme ho použít při nekázní jedince, ale také jako prevenci proti neukázněnému chování, třeba za využití vnitřního řádu, pravidel kurzu... Tomuto však musí daný jedince porozumět a zcela pochopit.
6. Rada – můžeme ji využít až v určité vyspělosti jedince, kdy je schopen nám porozumět, radu pochopit, a je také schopen se jí řídit.

3.1.3 Dozor

Spíše se setkáme se slovem kontrola. Je třeba sledovat a hlídat, zdali se pravidla dodržují. Pokud by ke kontrole nedocházelo, jedinec to zjistí, zvykne si, a pravidla může přestat dodržovat. Jedná se tedy o preventivní činnost (Bendl, 2004).

3.1.4 Trest

Nepříjemný následek neukázněného chování, takto můžeme trest definovat. V tomto případě dáváme jasně najevo, že se jedná o neakceptovatelné chování. Chování, s nímž důrazně nesouhlasíme. Trestu je třeba užívat s rozmyslem, těžko totiž odhadujeme, jak se potrestaný zachová. Může své chování napravit, zamyslet se nad ním, může být však trestem ještě více podnícen k nekázní (Bendl, 2004).

Tresty mohou mít různé podoby, Bendl (2004) je dělí následovně.

1. Administrativních opatření – poznámka, různé grafické značení prohrěšků.
2. Tresty založené na nadávkách a zesměšňování – často před celou třídou. (Neakceptovatelný trest z pohledu pedagoga, nevyužíváme!)
3. Omezení volného času jedince – aktivita navíc po skončení programu, po škole...
4. Pracovní trest – jako trest musí žák vypracovat nějaký úkol, musí uklidit pomůcky...
5. Hromadný trest – za nevhodné chování jedince nese následky celá skupina. Pedagog zde spoléhá na tlak skupiny na jedince, aby se tak jedinec další potenciální nekázní vyvaroval. Takový trest je zásadně nespravedlivý, a užíváme ho pouze v nutných případech, když se třeba viník nepřizná. Skupina se tak dokáže společně motivovat ke zlepšení, v extrémních případech však může dojít k šikaně jedince.
6. Peněžitý trest – nelegální kázeňský prostředek ve školním prostředí, školských zařízeních, při práci s dětmi atd.
(Možno aplikovat při práci s dospělými po předchozí domluvě. Typické využití v zaměstnání, při vynucování zákonů a nařízení.)
7. Vyloučení z kolektivu – může být krátkodobé a dlouhodobé. Při krátkodobém je jedinec vyloučen z dané aktivity. Při dlouhodobém může být vyloučen z kurzu, přesunut do jiné třídy.
8. Přirozený trest – jednoduše nesení si důsledku svého jednání logicky z něj vyplývajícího. Pokud někomu ublížím, nebude mě mít rád, nepomůže mi.
9. Tělesný trest – kázeňský trest, který je v našich školních (nejen školních) zařízeních zakázán.

3.1.5 Odměna

Spolu s trestem je nejčastěji používaným kázeňským prostředkem. Odměna jedince za jeho chování nebo činnost. Příjemný následek ukázněného chování. Za pomoci odměn chceme dosáhnout žádoucího chování, dodržování pravidel, zásad a ukázněnosti. Odměny také udělujeme z důvodu povzbuzení, radosti z úspěchu, kladnému vztahu k činnosti, sebedůvěry. V některých případech mohou mít odměny i negativní dopad v podobě závidivosti u ostatních, nadřazenosti odměňovaného, nebo v podobě až příliš velké sebedůvěry (Bendl, 2004).

3.1.6 Zaměstnání

Často, když jsou žáci, děti, účastníci, dostatečně zabaveni (zaměstnání), nemají ani myšlenky na to, vymýšlet něco nevhodného, nechtěného. Pedagog musí umět účastníky zabavit, vymyslet jim aktivitu, které se budou rádi účastnit. Pokud se účastníci nudí, často dochází k problémovým situacím (Bendl, 2004).

VÝZKUMNÁ ČÁST

1 Kvalitativní výzkum

Vzhledem k povaze mé bakalářské práce byl výběr respondentů záměrný a jasný. V letech 2014–2021 jsem působil jako instruktor, později i jako hlavní vedoucí celého kurzu. Mým záměrem bylo oslovit respondenty, kteří již odmaturovali, a prožili tak se svým kolektivem celou střední školu po absolvování kurzu, ale i respondenty, kteří absolvovali adaptační kurz v posledních letech. Oslovil jsem tedy tři respondenty, tři ženy. Podrobnější informace o respondentech jsou uvedeny v daných kazuistikách.

Ke kvalitativnímu výzkumu, namísto kvantitativního, jsem se přiklonil z důvodu, jelikož jsem se chtěl osobně potkávat a hovořit s bývalými účastníky, tedy s mými respondenty, a poslechnout si tak jejich zkušenosti a poznatky. Kvantitativní výzkum, například dotazník, tedy nepřicházel v úvahu. Jsem přesvědčen, že mnou zvolená metoda kvalitativního výzkumu, poskytla více informací a poznatků o zážitcích a zkušenostech účastníků kurzu, ačkoliv si jsem vědom možného subjektivního vnímání jednotlivých respondentů.

Po domluvě s respondenty jsme se vždy sešli v příjemném prostředí čajovny, kde následně probíhal, pro obě strany, velmi příjemný rozhovor. Respondenti mi dali souhlas s nahráváním rozhovoru, a byli ujištěni o naprosté anonymitě jejich osobních údajů, ale i údajů spolužáků. Na závěr rozhovoru jsem dal každému prostor pro jejich dotazy.

Případová studie, neboli také kazuistika, je jedním z přístupů kvalitativního výzkumu. Je charakterizovaná obecně jako „*detailed study of one case or a few cases*“ (Hendl, 2008, s. 104).

Kazuistika je jednou z výzkumných metod a zabývá se popisem případů, kupříkladu vznikem, průběhem a vyléčením duševní choroby apod. Stejně jako jedince se může kazuistika týkat i skupiny, či celé organizace, instituce atd. (Hartl a Hartlová, 2015).

Jako hlavní výzkumnou otázku jsem si zvolil otázku:

Jak účastníci kurzu charakterizují přínos adaptačního kurzu na Gymnázium Jeseník?

Jako výzkumníka, i vedoucího onoho adaptačního kurzu, mi tato otázka přišla nejdůležitější. Zjištění, zdali má kurz vůbec nějaký přínos, popřípadě jaký, je, dle mého názoru, to nejdůležitější. Hlavní výzkumnou otázkou jsem si byl tedy ihned jistý.

Vedlejší výzkumné otázky jsem nastavil následovně:

Rozvinuly by se pozitivní vztahy mezi účastníky kurzu i v případě absence adaptačního kurzu?

Vystoupil účastník během kurzu ze své komfortní zóny? Popřípadě co mu to přineslo?

Pomohl kurz účastníkům kurzu určit svou roli v sociální skupině?

Zapůsobil adaptační kurz preventivně v oblasti výskytu patologických jevů v třídním kolektivu?

Přispěl adaptační kurz k následnému lepšímu studiu na Gymnáziu Jeseník?

Vedlejšími výzkumnými otázkami jsem se snažil zjistit informace o dopadu kurzu jak na účastníka samotného, tak na třídní kolektiv jako celek. Snažil jsem se výzkumem také zjistit, zdali má kurz pouze krátkodobý přesah, nebo zdali zkušenosti a vztahy, nabyté na adaptačním kurzu, pomáhají žákům i během jejich společně strávených let na gymnáziu.

1.1 Etika výzkumu

Nezbytnou součástí kvalitativního výzkumu je etika výzkumu. Všichni respondenti s rozhovorem souhlasili, byli seznámeni s účelem rozhovoru a jeho nahráváním na diktafon. Byli ujištěni o anonymitě, tedy o tom, že nebudou zmíněny skutečná jména respondentů, ani jiných účastníků.

1.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Jednotkou zkoumání jsou jedinci, kteří absolvovali adaptační kurz na Gymnáziu Jeseník, a na gymnáziu stále studují, nebo gymnázium již úspěšně absolvovali. Respondenti jsou v rozmezí věku od 15 do 23 let. Konkrétně se jedná o dva muže a dvě ženy, dva z nich na gymnáziu stále studují, dva jsou již absolventy gymnázia.

2 Kazuistiky

2.1 Kazuistika č. 1

Tereza absolvovala adaptační kurz na Gymnáziu Jeseník v roce 2021, kde jsem působil jako hlavní vedoucí celého kurzu. V době provádění výzkumu studuje Tereza první ročník gymnázia a je jí 16 let. Na Gymnáziu Jeseník se rozhodla nastoupit, jelikož se, dle jejího názoru, v blízkém okolí nenachází lepší střední škola, a ráda by po ukončení střední školy pokračovala na vysokou školu, konkrétně na pedagogickou fakultu.

Ještě před začátkem adaptačního kurzu si Tereza zjišťovala informace, aby věděla, zdali se má na adaptační kurz přihlásit. Od bývalých účastníků se dozvěděla, že kurz je náročný a umí být i velmi nekomfortní, že podmínky zde nejsou dobré, a tak podobně, ale že účast na kurzu určitě stojí za to s ohledem na seznámení se spolužáky. Tereza si myslela, že tyto zvěsti jsou přehnané, že to nemůže být nijak špatné, což se jí později také potvrdilo, a i přesto, že byl kurz náročný, byl to skvělý zážitek. Tereza se tedy rozhodla, že se na kurz přihlásí.

Před kurzem měla různé obavy, obavy z toho, co na kurzu zažije, obavy z nového kolektivu, a jací budou noví spolužáci, se kterými má strávit velké množství času v následujících čtyřech letech. Drtivou většinu nových spolužáků totiž neznala, z její bývalé třídy ze základní školy Nábřežní v Jeseníku, s ní šlo na gymnázium 5 žáků. Tereza si uvědomovala, že podobné pocity budou prožívat všichni, že jsou v tom všichni společně, a tak, i přes její obavy z komunikace a interakce s novým kolektivem, přistupovala k této situaci otevřeně.

Na kurz se připravila poctivě, a zabalila si sebou raději více oblečení a bot. První den adaptačního kurzu se Tereza, v dopoledních hodinách, dostavila na místo shromáždění v parku v Jeseníku. Po úvodní scéně instruktorů, kteří byli v kostýmech a sehráli tam představení, se všichni cítili zvláště, a tak trochu trapně, jelikož na tohle nebyli zvyklí, avšak je to celkem dobře dostalo z počáteční nervozity z přítomnosti neznámých spolužáků.

Poté byli rozřazeni do skupin po 8 lidech, kdy Tereza byla v týmu se svými 2 kamarády ze základní školy, avšak dalších 5 spolužáků bylo pro ni naprosto neznámých. Jejich úkolem bylo vydat se na cestu dle instrukcí, a plnit různé úkoly. S ohledem na složení skupiny nejdříve konverzace vázla, každý se bavil s někým, koho znal. Ani Tereza se nesnažila aktivně mluvit s ostatními, avšak následující úkoly je přinutili k tomu prolomit ledy, a začít společně své první

rozhovory, ačkoliv z toho byli všichni nervózní. Při přechodu mezi úkoly však konverzace stále vážla.

Po příchodu do tábora a jeho následném představení od instruktorů, začala první aktivita pro celou třídu. Všichni účastníci seděli v kruhu, a postupně se, za pomoci instruktorů, představovali, a zároveň měli splnit nějaký drobný úkol, který byl zadán, jako například vylovit klíč z mouky bez použití rukou. Pro Terezu byl tento úkol zprvu náročný, jelikož, dle ní, se každý snaží udělat co nejlepší první dojem a vypadat co nejlépe před ostatními. Při aktivitě musela vystoupit před ostatní spolužáky, které ještě dostatečně neznala, a k tomu splnit úkol, při kterém se všichni smáli. Následně však poznala, že jelikož si tímto projdou všichni, tak tato přetvářka o prvním dojmu byla instruktory zmařena u všech, a příjemně to uvolnilo napjatou atmosféru. S ohledem na povahu Terezy, byla však nadále v defenzivní pozici k ostatním, jelikož ji chvíli trvá, než se ostatním otevře.

Po večeři, ke konci dne, si všichni sedli k táboráku, a za pomoci aktivity na představení svých bot a jejich příběhu, a také důkladnějšímu představení sebe samého, se všichni navzájem představili, a sdíleli něco ze svého života, proč jsou na gymnáziu, co je zajímavá, co mají rádi, atd. V této příjemné atmosféře se o sobě navzájem něco zajímavého dozvěděli, a poznali, že mají společné zájmy. *„Myslím si, že většina dávala pozor, a snažili se nevyrušovat, ať už z ohleduplnosti, nebo ze zájmu. Mě osobně tyto informace zajímaly, jelikož jsem věděla, že s těmito lidmi budu trávit pět dní v týdnu, čtyři roky. Já nemám problém se před ostatními představit, a více jsem se bála před mými spolužáky, než před instruktory.“*

Podle jejích slov byla pro Terezu první noc hrozná. Všichni společně totiž spali v jednom velkém stanu. *„Já mám ráda moje soukromí..., spát v jednom velkém prostoru s ostatními mi nebylo vůbec příjemné..., říkala jsem si, že jestli to tak bude dál, tak tam moc dlouho nebudu.“* Hned ráno se však dozvěděla, že další noci již budou spát v chatkách po čtyřech, což ji uklidnilo, avšak byla přidělena do chatky s děvčaty, které neznala. *„Ze začátku jsem z toho neměla dobrý pocit, rychle jsem změnila názor, a s holkama se seznámila, a perfektně jsme se poznaly.“*

Pro Terezu bylo sdílení svého soukromí v tomto směru výrazným výstupem z komfortní zóny. Byl to takový první výstup z komfortní zóny na kurzu, ale nebyl posledním. *„Podobný pocit, že jsem mimo svůj komfort, jsem zažila asi pětkrát až šestkrát během kurzu.“* Další výstup z komfortní zóny zažila během různých aktivit. *„Já jsem taková, že docela dbám na to, abych byla čistá, abych nějak vypadala..., to jsem řešila asi první dva dny, pak už mi to bylo jedno, všichni už mě viděli, když jsme běhali bahnem.“* Další výstup z komfortní zóny Terezy přišel při aktivitách na důvěru, při pádu důvěry. *„Jak jsem stála na tom žebříku, to jsem se hodně*

bála, já mám docela hodně pud sebezáchovy..., ale zvládla jsem to, to mě utvrdilo v tom, že těm lidem můžu věřit". Po tom, co aktivitu zvládla, pocíťovala Tereza hrdost a posunutí hranice své komfortní zóny a odvahy.

Během kurzu prožila Tereza spoustu náročných situací, které si před kurzem myslela, že by ani nezvládla. Například sezení v potoce a běhání bahnem. *„Tím, že jsme v tom byli všichni, si myslím, že nás to tak jako namotivovalo všechny hezky.*" Pro Terezu byla velmi důležitá vnější motivace, která přicházela jak od instruktorů, tak od spolužáků. Bez ní by to, dle jejich slov, nezvládla, a ani by to nezkusila. Tyto zprvu nepříjemné a nekomfortní situace a aktivity pomohli sblížit celou skupinu. *„Viděla jsem, že jim to není jedno, že mě jako chtěou fakt podpořit..., tak nás to nakoplo všechny, zase nás to sblížilo.*"

V oblasti spolupráce a týmového ducha vidí Tereza velký posun v průběhu kurzu. *„Možná ze začátku jsme byli taková pasivnější, že jsme do toho moc nechtěli jít, že nám na tom moc nezáleželo, pak už to bylo lepší, pomáhali jsme si.*" Hodně účastníků se v první části kurzu moc nezapojovalo, a celá skupina se tak jevila pasivně. Jak se však tvořili mezi účastníky vztahy, důvěra a komunikace, tak se všichni začali aktivněji zapojovat, a zajímat se také o ostatní. Nejdůležitější byla vzájemná motivace, když viděla, že do toho jdou ostatní naplno, šla taky, a podporovala druhé.

Účastníkům bylo hrozně nepříjemné a omezující to, že navzájem neznali ani svá jména. S tímto problémem ohromně pomohli instruktoři, kteří připravili spoustu aktivit, a mohli se tak všichni oslovovat jmény, a být k sobě osobnější. *„..., hned jsme aspoň věděli, jak někoho oslovit. Znat jména je základ.*" Díky aktivitám, s nimiž se jména spojí, se pak jména zapamatují mnohem rychleji a snadněji.

Před aktivitami účastníci nevěděli, do čeho jdou, co je čeká, to v Tereze vzbuzovalo menší stres. Terezu a ostatní spolužáky čekala druhý den náročná, fyzická aktivita na týmovou spolupráci. Pro Terezu byla aktivita náročná po fyzické i po psychické stránce. Byl to jakýsi závod mezi týmy, kdy se však závodilo se svázanými končetinami, poté na nepojízdných kolech aj. Tereza byla v týmu opět s úplně jinými spolužáky než doposud. Aktivitu odstartovala dobrá motivace instruktorů, proto chtěl každý vyhrát. To přinutilo tým Terezy okamžitě komunikovat o strategii. Aktivita byla fyzicky velmi náročná, to však přinutilo její tým společně zabrat, semknutou se, kdy toto vše pro ni překvapivě probíhalo velmi dobře, s ohledem na to, že se vlastně ani neznali. Díky této aktivitě, konkrétně její náročnosti, si účastníci jejího týmu vybudovali mezi sebou silné vztahy. *„Vlastně, jestli si dobře pamatuju, tak vlastně jsem byla v týmu s lidmi, kteří mi jsou do teď nejbliž, asi to nějaký význam teda mělo.*" (Usmála se).

O nalezení své sociální role v kolektivu třídy hovoří Tereza takto. „*Já osobně si myslím, že já teda jsem ji nenašla, já to vlastně asi nevím do teď, jaké vlastně postavení mám v té třídě. Naopak jsem vlastně zjišťovala ostatní, jak se jako projevují, jakou mají roli, byla jsem takový pozorovatel.*” Svou sociální roli ve skupině si Tereza na kurzu neuvědomila, avšak si všimla spoustu rolí ostatních spolužáků, kdy jasně poznala, že spolužačka Anička je jasný lídr. Kamarádka Nikča byla zase velmi kreativní, neustále přicházela s nějakými nápady, Kačka tyto nápady poté přednášela. Nakonec Tereza uvedla, že by si možná přisoudila roli motivátora, jelikož často, při různých aktivitách, podporovala ostatní nejen svým jednáním, ale i slovně.

Reflexe na kurzu pro Terezu nebyla zas tak důležitá. Bylo pro ni fajn, že si mohli program na konci dne shrnout, a že pokud se jim něco nelíbilo, tak to mohli vyjádřit, a hlavně, pokud byl někdo ve skupině nespokojený, mohl se projevit, a říct, že se mu chování některých lidí nelíbí. Každopádně Tereza nijak výrazně nevnímala reflexi z toho pohledu, že by se zamysleli nad smyslem aktivity, a proč taková aktivita na kurzu vlastně byla, a v čem ji aktivita například prospěla. Bylo pro ni však přínosné, že poznala, že každý může mít jiný názor, což je v pořádku. Uvědomuje si však, že každá aktivita na kurzu měla nějaký význam, a v současné době to vnímá, avšak na kurzu nad tím nepřemýšlela.

Tereza uvedla, že je kurz velmi důležitý. Jako příklad uvedla svou, nyní velmi blízkou, kamarádku, Julii. O této si na začátku kurzu myslela, že by s ní nikdy nemluvila, že by si nerozuměli, nemají nic společného. V průběhu kurzu se však setkávaly v aktivitách, a i mimo ně, a zjistili, že si jsou vlastně velmi blízké, a vzniklo tak pevné přátelství. Na otázku, zdali si myslí, že by k tomu došlo i bez kurzu, odpověděla následovně. „*Normálně bych ji třeba ani neoslovila..., aktivity nás donutili spolu mluvit..., prostřednictvím her jsem s ní musela spolupracovat.*” Pro Terezu je důležité mít se svými spolužáky dobré vztahy, jelikož s nimi tráví velké množství času. Cítit se v takovém kolektivu špatně je velký problém. Přestože byl kurz náročný, je ráda, že jela. Na jedinci, který na kurzu nebyl, nebo na druhé třídě v ročníku, která žádný kurz neměla, velmi dobře pozoruje nedostatky plynoucí právě z absence kurzu. „*Z druhé třídy, z béčka, tam je holka, která do teď nevím, jak se jmenuje..., myslím si, že se tak dobře nezačlenila do té skupiny..., je dobré, že jsme se mohli seznámit i s děčkama v druhé třídě.*” Ročník Terezy je totiž rozdělen na třídy A, B a C, přičemž třídy A a C jsou třídy normální, které se skoro neustále potkávají v hodinách, a třída B je třída sportovní, se kterou se však také občas potkávají, sportovní třída však na kurz nejezdí.

Tereza vidí hlavní přínos adaptačního kurzu, přímo pro ni v tom, že si mohla vyzkoušet různé věci, aktivity a situace, které by normálně nevyzkoušela a nezažila. Velmi kladně také hodnotí rozvoj komunikace a spolupráce v novém kolektivu. „*Z pohledu toho třičtvrtě roku*

jsme dobrá parta, kurz nám k tomu velmi pomohl, z toho těžíme do teď.” Je ráda za možnost komunikace s jedinci, s nimiž by jen těžko hledala, za normální situace, společnou řeč. Toto všechno napomohlo k absenci patologických jevů, především šikaně. Díky rozvinuté komunikaci, a toho, že se nebojí projevit svoje názory a pocity, a procvičení si tohoto na kurzu, jsou nyní schopni řešit různé obtížné situace jako kolektiv.

V rámci negativních zkušeností na kurzu uvedla Tereza stravu. Strava totiž byla střídavě vegetariánská a „normální”. Zdálo se jí, že vegetariánská strava účastníkům neposkytla takovou výživu, jakou si představovali, ačkoliv jim strava chutnala. Dále jako negativum uvedla náročné situace, jako běhání v bahně. Pro toho, kdo není zvyklý, a je spíše domácí typ, může být tato aktivita až příliš mimo komfortní zónu. I na negativních zkušenostech však vidí Tereza pozitivní jiskru. *„Možná si někdo jako začal víc vážit toho, co má doma.”* Tímto měla na mysli pohodlí své postele a starost rodičů.

2.2 Kazuistika č. 2

Anička absolvovala adaptační kurz v roce 2020, kde jsem působil jako hlavní vedoucí adaptačního kurzu. V současné době je studentkou druhého ročníku Gymnázia Jeseník, a je jí 17 let. Na Gymnázium v Jeseníku se rozhodla nastoupit z důvodu, že chce dále pokračovat ve vysokoškolském studiu, avšak si prozatím není jistá v jakém oboru.

Anička si před kurzem žádné větší informace nezjišťovala, jelikož její starší sestra, která gymnázium již úspěšně absolvovala, ji to nedoporučila z důvodu lepšího zážitku. Před kurzem nepocíťovala nějaký větší stres či obavy. K poznání nových spolužáků, své nové třídy, přistupovala otevřeně, a těšila se, až je pozná. Anička přecházela na gymnázium ze základní školy Nábřežní v Jeseníku společně s dalšími pěti spolužáky, drtivou většinu svých nových spolužáků tedy měla teprve poznat.

Na úplném začátku kurzu se Anička setkala na instruktory předem určeném místě, kde se sešla pouze se sedmi dalšími účastníky. Ocitla se ve skupině, kde měla štěstí, a byla zde se třemi bývalými spolužáky ze základní školy, další čtyři účastníky však neznala. Komunikace však vůbec nevázla, a všichni se dali do společné řeči. *„Společně jsme se domlouvali co a jak, koho se budem držet, kdo povede, ...jedna tam byla taková, co nekomunikovala, to je ale do teď, je to spíš její povahou.”* Po získání prvotních instrukcí se skupina Aničky vydala na cestu. Bylo pro ni překvapivé, že všichni spolupracovali a domlouvali se na společném řešení zadaných úkolů. První den však účastníkům vůbec nevyšlo počasí. *„Fakt hrozně nám přšelo...,*

jsme se tomu smáli..., pak už nám byla ale trochu zima.” Celá skupina však tuto překážku vnímána jako výzva, a podpořilo je to v rychlejších plnění úkolů a v cestě.

Po příchodu do tábora, při prvním setkání všech účastníků, Anička stále nepocítovala větší nervozitu. Od začátku si však povšimnula skupinky děvčat, které se, dle jejího názoru, chovaly a tvářili povýšeně, a do programu se nezapojovaly. Toto, bohužel, dle slov Aničky, setrvala do teď. Jinak však měla z ostatních dobrý pocit. Anička neměla problém oslovit nové spolužáky i přes to, že je neznala ani jménem, *„Bylo to pro mě úplně normální”*, dodala. Následně, pod vedením instruktorů, hráli společné hry, během kterých si jména trochu procvičili, a odbourali první ostych. Při další aktivitě, kdy se měla Anička sama představit a splnit zadaný úkol, se cítila komfortně. Nemyslí si, že by se snažila nějak přetvařovat. Nesnažila se nějak výrazně dbát na první dojem, jelikož věděla, že se stejně všichni po čase poznají důkladně.

Při večerním posezení u ohně, kdy se všichni důkladněji představovali a povídali o svých zálibách a koníčcích, Anička ostatním věnovala pozornost, a zajímalo ji, co ostatní povídají. Měla s těmito lidmi strávit další čtyři roky, a tak byla zvědavá. Většina z účastníků reagovala podobně, avšak si povšimnula, že již zmíněná skupina děvčat žádný zájem nejevila, a spíše narušovali tuto aktivitu a atmosféru.

Anička osobně nevnímala pozitivně stravu na kurzu, ta byla střídavě vegetariánská a střídavě „normální”, a to z důvodu, že je zvyklá skoro každý den jíst maso, nebo masné výrobky. Byl to pro ni výstup z komfortní zóny, avšak nijak drastický. Strava ji chutnala, bylo to ale jiné, řekla si, že to těch pár dní určitě vydrží. Pro Aničku to byl první výstup z její komfortní zóny na kurzu. Druhý, a taky poslední výstup z její komfortní zóny nastal o chvíli později, kdy po obědové pauza začala aktivita na spolupráci. Závod s nepojízdnými koly, svázanými končetinami, a jinými překážkami, zde se totiž Anička ujala role, kdy musela sedět na kole, zatímco ji měli ostatní členové jejího týmu přepravit z bodu A, do bodu B. Anička pocítovala mírný strach z toho, že by z kola mohla spadnout, neměla totiž ještě dostatečně vybudovanou důvěru k jejím spolužákům. Všechno však dobře dopadlo, a její tým skončil druhý. Svůj počáteční strach překonala, a díky tomu získala velkou důvěru k ostatním členům týmu. *„Po tom závodě jsem jim začal fakt důvěřovat, ...tak nějak nás to spojilo a hodně povzbudilo.”* Jiný výstup z komfortní zóny již nezaznamenala, a to ani zpětně. Ke všemu přistupovala otevřeně a s nadšením.

V tomto momentě si také začala všimnout sociálních rolí v jejich třídě, konkrétně její spolužák, člen jejího týmu, se během aktivity choval jako lídr, vedl celý tým a přicházel s taktikou. *„Tady ta role mu vydržela do teď, ...nic se nezměnilo.”* Anička si však okrajově

uvědomila i svou roli v sociální skupině, kdy po tom, co během závodu podporovala svůj tým a motivovala ho k vítězství, se v tomto vzhledla, a snažila si tuto roli držet i po zbytek kurzu, což se jí dařilo. I nadále se na gymnáziu snaží svou třídu podporovat a motivovat, za lídra se ale nepovažuje. Všimla si i rolí ostatních spolužáků, ne u každého se jí role podařila vyzorovat, nebo ji nedokáže pojmenovat, kreativní jedinci na kurzu jsou však stále kreativní i v jejich třídě na gymnáziu, a vždy přichází s nějakými nápady.

Na konci každého dne probíhal „rituál“, během kterého si mohli účastníci navzájem věnovat korálek, a tím jedné osobě poděkovat za cokoliv, co ho ten den potěšilo. Tuto aktivitu Anička ocenila, „*všichni se tak jakože otevřeli, vůči ostatním spolužákům, že jim tak jako dokázali říct to dobrý*“. K tomuto by nejspíše, ve většině případů, bez oné aktivit nedošlo.

Během reflexí Anička o reflektovaných aktivitách přemýšlela. Snažila se přijít na to, proč zrovna takovou aktivitu účastníci absolvovali, díky čemuž zhodnotila, že je každá aktivita posouvá dále především v jejich spolupráci. Nepřemýšlela ale nad tím, co mohla v dané situaci udělat lépe, nebo jak své konání případně do budoucna vylepšit. Byla také ráda za to, že měli účastníci prostor předat zpětnou vazbu o průběhu kurzu instruktorům, a každý tak mohl vyjádřit svobodně svůj názor.

Anička uvádí, že je soutěživá, hlavní motivací pro ni byla tedy často výhra. K větší snaze ji také pomáhala vnější motivace instruktorů a spolužáků, avšak nejvíce její vnitřní motivace byla nejdůležitější. Během komunikace s ostatními a vytvářením strategie preferovala demokratický přístup, a byla ráda, když se na řešení problému shodla celá skupina, což se většinou dařilo. Obecně má pocit, že její třída, mimo již zmíněnou skupinu děvčat, umí dobře komunikovat, a táhnout za jeden provaz. K tomu jim však velkou mírou napomohl kurz, během kterého svou komunikaci a jednání pilovali. Z této zkušenosti těží do teď, když řeší během studia ve třídě nějaký konflikt, či problém, vždy se prý dokážou domluvit na společném řešení.

Během aktivit měla Anička možnost komunikovat a spolupracovat se všemi svými spolužáky, to ji umožnilo navázat bližší kontakt, ke kterému by, dle jejich slov, nejspíše došlo, avšak nebylo by to tak intenzivní, a vztahy by nebyly na tak vysoké úrovni. Kurz všem poskytnut společné zážitky a vzpomínky, které je nyní spojují. Jako příklad uvádí tři spolužáky, jenž se kurzu neúčastnili, a ti se s ostatními tolik nebaví, a spíše se straní. „*Nezažili to, co my, skoro nic o nás neví, znají jména, a to je tak skoro všechno.*“ Třída se s těmito snažila navázat kontakt, avšak ne úplně úspěšně, spíše moc nevědí, jak na to.

Adaptační kurz na gymnáziu rozhodně vítá. Přínos adaptačního kurzu vidí hlavně ve vztazích s ostatními spolužáky, „...*držíme teď spolu, ať se děje cokoliv.*“ Na kurzu se naučili si navzájem důvěřovat, a také se svěřovat. Proto, když má nyní někdo nějaký problém, často se

ve třídě svěří, a ostatní se mu snaží pomoci. Úsměvně uvádí, že tuto důvěru a spolupráci využívají i proti učitelům, když je nějaký „průšvih“. Je si jistá, že kdyby kurz nebyl, tak spolu tak silně nedrží.

Na otázku, zdali kurz pomohl i jako prevence proti patologickým jevům, při následném studiu na gymnáziu, uvedla Anička, že neví, jestli na to může odpovědět. Během kurzu se všichni poznali takový, jací jsou, a proto možná ano. Žádný patologický jev se v jejich třídě nevyskytuje.

Anička na konec neshrnula žádné negativum kurzu. Ona sama se snaží vše vnímat pozitivně. Nenapadá ji nic, co by na kurzu chtěla změnit, a pouze poděkovala za pořádání adaptačního kurzu.

2.3 Kazuistika č. 3

Kateřina absolvovala adaptační kurz na gymnáziu v Jeseníku v roce 2017, kde jsem působil jako jeden z instruktorů kurzu. V této době již Kateřina úspěšně absolvovala gymnázium, je jí 20 let, a nyní studuje první ročník Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. S ohledem na plynulou dobu od kurzu se již Kateřina nedokázala vyjádřit a popsat konkrétní aktivity, o to více však popisovala její pocity, dopady kurzu na ní, i třídu, přidanou hodnotu a přínos kurzu s odstupem let na gymnáziu.

Kateřina uvádí, že si kurz již úplně přesně nepamatuje, přece jen je to pět let, avšak když si vzpomene na nějaký zážitek, nebo významnou věc, kurz se jí velmi dobře vybaví. Kateřina věděla, že se na stránce YouTube vyskytují nějaká videa, která z předchozích ročníků kurzu, avšak se nechtěla připravit o překvapení, takže se na ně nepodívala, a dobrovolně zůstala v nevědomosti. Na kurz v každém případě chtěla jít. Slyšela, že jsou kurzy výborné, chtěla poznat nové spolužáky, a utužit vztahy se spolužáky, kteří šli společně s ní na gymnázium ze základní školy. Těch bylo hodně, celkem patnáct žáků šlo společně s Kateřinou na gymnázium. Na kurzu jich pak bylo okolo čtyřiceti, nepamatuje si přesně, kdy byli rozděleni na „normální“ třídu, a na sportovní, zde bylo okolo patnácti žáků. Kateřina tak měla silnou základnu lidí, které v následném novém kolektivu znala. Většinu nového kolektivu však stále neznala, a tak měla malé obavy. Věděla, že vstupuje do nového kolektivu, kam může vstoupit s relativně čistým štítem, a vytvořit si tak svou novou tvář. Již před kurzem tak věděla, že chce na všechny působit hezky, vytvořit si nové kamarády. Byl to stres, ale převládala zvědavost a touha poznat nové

lidi. Do nového kolektivu také vstupovala se svou nejlepší kamarádkou, což pro ni byla velká opora a jistota.

Kateřina měla před kurzem očekávání taková, že se bude jednat o klasický „nudný“ tábor, nebo školní výlet. Tato očekávání ji však byla velmi rychle vyvrácena, a ona poznala, že se jedná o mnohem více. *„Bylo to jako mnohem víc promyšlenější, šlo to mnohem víc do hloubky, než akce, které jsem před tím zažila..., prostě to, jaké jsem tam dokázala mít zážitky, tak to jsem v životě na žádné akci nezažila..., byl to týden překonaných komfortních zón.“*

První den kurzu se Kateřina ocitla ve skupině osmi lidí, kde znala pouze dva bývalé spolužáky, většinu tak neznala. V době čekání na instrukce se všichni rozdělili na skupiny sobě známých lidí, ti se společně bavili. Vzájemně spolu však nikdo nekomunikoval, jakmile však došlo na úkoly a putování, celá skupina Kateřiny se dala, díky úkolům, velice rychle dohromady, a začali spolu komunikovat. Kateřina však stále cítila jakýsi prvotní stud, jenž ovlivňoval komunikaci ve skupině.

Následně se sešli všichni účastníci v táboře, Kateřina si však již nepamatuje, jaká zde panovala nálada, nebo jak se ona sama cítila, když viděla většinu nových spolužáků. Při první velké aktivitě, při které již byli všichni účastníci pohromadě, převládala u Kateřiny velká nervozita, možná i strach. Aktivitě však předcházela motivace některých instruktorů v podobě scénky, díky čemuž se dostala do úplné pohody, a měla takový pocit i u ostatních spolužáků. Tuto aktivitu instruktorů tak velmi ocenila. *“Bylo to vtipný, a zároveň takový trapný, což nám ukázalo, že se vlastně taky nemusíme bát něco takové dělat.“*

Kateřina přiznává, že na kurzu, a ještě nějakou dobu po něm, to nebyla ona. Záleželo jí velmi na dojmu, který udělá na nový kolektiv, že se snažila být přehnaně milá, snažila se všem zalíbit, a být s každým zadobře. Chovala se tak, jelikož si chtěla udělat nové kamarády, a chtěla, aby ji měli rádi. Nebyla to však nějaká přetvářka, spíše až přehnaná snaha o to, mít s každým dobrý vztah. Tuto pózu zaujala na druhý den kurzu, kdy si uvědomila, že si všichni tvoří nové přátelství, a ona se bála, že si žádné nevytvoří. Pár měsíců po kurzu zjistila, že to, o co se snaží, je špatně, a že tuto přehnanou snahu z ní spousta lidí vycítilo, což odráželo jejich vztah k ní. Poté již začala být naplněna pouze sama sebou, a sama cítila, že to přineslo své ovoce. Tuto snahu o první dojem, přetvářku, pózu, masku... vidí jako velký problém u nově nastupujících žáků, samozřejmě nejen na gymnáziu. Spousta lidí tak přestává být sama sebou, a jsou pak nešťastní, stejně jako byla ona.

S odstupem času si již nepamatuje, zdali zaznamenala i u ostatních spolužáků podobnou přetvářku, nebo snahu o první dojem, dodává, že později, když se se spolužáky bavili, tak hodně

z nich přiznalo, že to ze začátku kurzu také nebyli stoprocentně oni, v průběhu kurzu, a hlavně v následující době na gymnáziu, se to však odbouralo.

Při aktivitě, posezení u ohně, kde si účastníci v rámci malé aktivity vzájemně sdělují informace, dávala Kateřina pozor, jelikož ji informace o nových spolužácích zajímaly, a chtěla je poznat, zjistit, co má s ostatními společného.

První výstup z komfortní zóny zaznamenala Kateřina při večerním spaní v chatě, společně s ostatními účastníky v jedné velké místnosti. Výstup z komfortní zóny to byl z důvodu toho, že spala na karimatce, na zemi, ve spacáku. Na toto totiž nebyla zvyklá. Byla však ráda, že si to mohla vyzkoušet, a nebylo to pro ni nic nepříjemného. V této době občas ráda přespí někde na chatě ve spacáku. Není si jistá, zdali by to bez kurzu někdy sama dobrovolně vyzkoušela, a tak je i nyní za tuto zkušenost velmi ráda, a těží z toho do teď.

Další výstup z komfortní zóny nastal někde v polovině kurzu, kdy probíhala aktivita „tančírna“, během které se, mimo jiné, tančilo. Z tohoto měla Kateřina velké obavy, jelikož se nebyla jistá svým tancováním, myslela si, že neumí tančit. Vzápětí však zjistila, že jelikož tančí v kostýmu, který byl součástí aktivity, její strach a obavy jsou pryč. Tato maska ji dodala sebevědomí, jelikož se za ni mohla dobře ukrýt.

Poslední výstup z komfortní zóny, který si pamatuje, nastal na konci kurzu, při aktivitě, kdy měli účastníci ve skupinách předvést divadelní scénu na určený žánr a téma. Kateřina se totiž bála neúspěchu, že její výkon nebude dostatečně dobrý, z toho, že má ostatním ukázat svou „bláznivou stránku“, a také z části z výstupu před ostatními. Po odehrání divadelní scény se ji dostalo ocenění nejen ze strany instruktorů, ale i od účastníků, což ji dalo skvělý pocit, byla na sebe hrdá, a byla ráda, že svůj strach překonala.

Stravu, která byla z části vegetariánská, nehodnotí nijak negativně. Bylo to něco, na co nebyla tak úplně zvyklá, společně se spolužáky si z toho však dokázali udělat legraci, a je za tuto zkušenost ráda.

Celkovou komunikaci a spolupráci všech účastníků po dobu kurzu popisuje Kateřina následovně. Komunikaci i spolupráci zvládali jako třída již od začátku kurzu. Určitě zde vidí pozitivní vývoj díky aktivitám, které tyto aspekty procvičovali a zlepšovali, avšak ne tak drasticky. Uznává, že její pohled může zkreslovat její aktivita, kdy se vždy snažila komunikaci se spolužáky rozvíjet, motivovat je a aktivizovat.

Tímto se Kateřina dostala k sociálním rolím v její skupině. Uvádí, že na kurzu si svou roli ve skupině neuvědomovala, čímž se cítila méně sebevědomá, což ještě více podporovalo její snahu se chovat mimo svou přirozenost. Zpětně si svou roli během studia na gymnáziu uvědomila. Trvalo ji to asi další dva měsíce. Definovala ji jako roli motivátora, jelikož se na

kurzu snažila své spolužáky motivovat, aktivizovat, rozvíjet konverzaci. Dle jejích slov ji kurz v uvědomění a definování své role velmi pomohl. Během programu kurzu se její role výrazněji projevovala, než jak by se projevovala ve třídě, díky čemuž si mohla sama roli lépe definovat. Co se týká rolí ostatních spolužáků, tak tyto také během kurzu nevnímala. Sice si všimla, že někdo se choval více vůdčím způsobem, a někdo se zase držel v pozadí, avšak nějak hlouběji nad tím nepřemýšlela.

Díky svému menšímu sebevědomí, spojeným s hledáním svého místa v nové třídě, si Kateřina vybuodovala pouze jedno nové kamarádství, a až později, při studiu na gymnáziu, více rozvinula vztahy i s ostatními novými spolužáky. Jako pozitivní však bere, že během kurzu ještě více prohloubila své vztahy s jejími bývalými spolužáky, a nabyla spoustu zážitků s celou třídou, což vytvořilo dobrý základ pro následné tvoření vztahů v pozdější době.

Kateřina byla ráda, že se na kurzu objevila aktivita, během které si mohli účastníci navzájem poděkovat za něco hezkého, co se na kurzu událo. „*Myslím, že nebýt té aktivity, tak by si skoro nikdo takhle nepoděkoval, bylo to hezké*”.

Přínos adaptačního kurzu zhodnotila tak, že nebýt kurzu, tak jejich dvě třídy, tedy sportovní a klasická, by se navzájem skoro vůbec neznaly, což by negativně ovlivnilo jejich společně trávený čas v různých předmětech. Také díky tomu trávili spoustu volného času společně, ať už jako jejich třída, popřípadě jednotlivci, ale i s druhou třídou.

Kateřina si myslí, že takové vztahy mezi spolužáky, které po dobu studia na gymnáziu panovali, by nebyli v případě absence kurzu, nemůže to však říci s jistotou, a zároveň si myslí, že by se sice vytvořili, ale o mnoho později, a nebyly by tak kvalitní, také by neměli tolik společných zážitků, a třída by se tak rozdělila na několik skupin.

Pobyt na kurzu pozitivně ovlivnil i následné studium na gymnáziu, kdy Kateřina za sebe říká, že díky pozitivním vztahům, které si z kurzu odnesli, a díky spolupráci a komunikaci, kterou si na kurz cvičili, mohli na gymnáziu lépe zvládat učivo, jenž pro ně bylo obecně náročné, jelikož své studijní problémy řešili jako kolektiv, pomáhali si.

Kateřina si již nevzpomněla, zdali se během kurzu v něčem konkrétním překonala. Uvedla, že po fyzické stránce to určitě nebylo. Má však zpětně pocit, že určitě překonala sebe sama v komunikaci, kdy si před tím nemyslela, že by zvládla ostatní spolužáky aktivizovat, motivovat je a rozvíjet debatu takovým způsobem, jakým to na kurzu dělala.

Ohledně možného výskytu patologických jevů v jejich třídě, v případě absence kurzu, se Kateřina vyjádřila takto. Nemůže s jistotou říci, co by bylo, má však pocit, že kurz, v tomto ohledu, pomohl primárně těm jedincům, kteří jsou na první pohled „jiní”. Za normálních okolností, by se na ně mohli někteří spolužáci dívat tzv. přes prsty, avšak na kurzu se měli

všichni možnost poznat více do hloubky, a ne jen povrchně, což mohlo pomoci proti výskytu patologických jevů právě s ohledem na tyto jedince.

Na konec Kateřina dodala, že průběžně, během studia na gymnáziu, jako třída s radostí a úsměvem vzpomínalo na kurz. Kateřina bere kurz jednoznačně jako přínos, a je názoru, že podobné adaptační kurzy by měly být organizovány na každé škole, kde se vytváří nový kolektiv, především tedy při příchodu na střední školu. Na konec celého rozhovoru s úsměvem uvedla, že po konci kurzu celý víkend proplakala. *“Byl to tak velký přísun pozitivních emocí, které jsem asi nedokázala vstřebat ani..., bylo to asi i tím, že ten kurz už skončil.”*

3 Shrnutí kazuistik

Na úvod bych chtěl říct, že všechny tři rozhovory s respondenty byly pro mne velmi poučné a překvapivé. Zároveň mě velmi překvapilo a poučilo to, jak stejné, a zároveň naprosto odlišné mohou zážitky, pocity a zkušenosti být. Respondenti totiž velkou část vnímali dost podobně, avšak v dalších zákoutích se maximálně lišili. To se pokusím níže rozebrat.

Tři příběhy, tři zážitky, tři různé pohledy na čas prožitý se svými spolužáky z gymnázia. Při přípravě na kurz se dvě ze tří respondentek rozhodly nezjišťovat si konkrétní informace, a spíše se chtěli nechat překvapit, co jim kurz nabídne. Všechny tři respondenty chtěly na kurz jet, zejména proto, aby poznaly své nové spolužáky. Dvě ze tří však pociťovali nervozitu a mírný stres z nového kolektivu, do kterého měly zavítat. Zbylá z nich pak na kurz vstupovala naprosto uvolněně a otevřeně novému kolektivu. Počet známých tváří v novém kolektivu se lišil, nikdy však nedosáhl ani poloviny z celkového nového kolektivu. Můžeme tak říci, že všechny respondenty neznaly většinu nových spolužáků, a čekalo je tak seznámení s velkým počtem nových lidí.

Všechny se shodla na tom, že na úplném začátku převládal ostych, u dvou ze tří pak výrazně vázla i komunikace mezi novými spolužáky, tomuto problému však rychle pomohly aktivity, které museli společně plnit, což odbouralo ostych a rozvinulo komunikaci. Ze všech kazuistik můžeme s jistotou vyčíst informace o důležitosti prvního dojmu v novém kolektivu, kdy se žáci snaží, někdy až nepřírozeně a nezdravě, vypadat dobře a zapůsobit na ostatní. Z kazuistik však nedokážeme určit, zdali se toto chování daří adaptačnímu kurzu spolehlivě zvládat, minimálně v jednom případě se to však nepodařilo.

Z kazuistik jasně vyplývá, že respondentky, a většinou i ostatní žáci, měli zájem o to, přijímat nové informace o svých spolužácích a chtěli je tak poznávat, jelikož si uvědomovali, že budou společně trávit dlouhý časový úsek v průběhu studia.

Respondentky se shodují ve vnímání progresu v komunikaci a spolupráci mezi účastníky během průběhu kurzu. Shodují se také v názoru na stravu. Ta pro ně byla minimálně jiná, a mohla pro ně být částečnou výzvou, avšak se také shodují na tom, že si z toho vzaly pozitivní zkušenost.

Stejně názory můžeme pozorovat také v pohledu na motivaci. Důležitou motivací pro ně byla motivace vnější, ať už od instruktorů, nebo spolužáků. Jednoznačně se shodují v tom, že aktivity na kurzu jim pomohly najít cestu ke všem účastníkům, a rozvíjeli komunikaci, spolupráci a důvěru ve skupině. Jednotně také ocenili aktivitu, při které měly prostor si se

spolužáky vzájemně poděkovat a říct něco hezkého, shodli se na tom, že většina účastníků by takto vděk bez aktivity neprojevila.

Výstupy z komfortních zón byly rozdílné, což se dá očekávat. Ve dvou případech se však shodly na výstupu z komfortní zóny v jedné aktivitě, avšak z rozdílných důvodů. Co bylo ale dost podobné, byl přístup k reflexím na kurzu. V průběhu reflexe, ani později na kurzu, se nezabývaly svou sebereflexí, co mohli udělat lépe, nebo kdy se zachovaly správně, a nějak výrazně také nepřemýšlely jaký přínos pro ně aktivita měla. Pouze jedna z respondentek přemýšlela nad účelem aktivit. Společně se však shodují, že každá aktivita měla svůj význam a přínos.

Všechny respondentky si na kurzu tvořili nové a pozitivní vztahy k ostatním spolužákům, také prohlubovaly ty staré, někdy to bylo čtenější, jindy méně. Shodly se na tom, že kurz výrazně přispěl k tvoření vztahů, a ačkoliv si myslí, že by se vztahy vytvořili i bez kurzu, tak by nebyly tak čtené a kvalitní díky společným zážitkům a vzpomínkám.

Respondentky charakterizovaly přínos adaptačního kurzu zejména ve vztazích, v rozvoji komunikace a spolupráce v celé třídě, a tedy i následné lepší spolupráci třídy jako celku, a také v tom, že zažily něco nového.

Díky kurzu se respondentky naučily vnímat sociální role. Všechny během kurzu vnímaly sociální role svých spolužáků, všechny také díky kurzu objevily svou sociální roli ve skupině, ačkoli dvě respondentky si ji uvědomily až po kurzu. Při jedné výpovědi můžeme také pozorovat důležitost role ve skupině s ohledem na sebedůvěru.

Každá se během kurzu v něčem překonala, zkušenosti a přínosy jsou však různé, nejvíce lze pozorovat překonání strachu obecně, překonání v komunikaci, nebo překonání nekomfortu.

V otázce, zdali adaptační kurz pomohl proti výskytu patologických jevů, nedokázala ani jedna respondentka s jistotou odpovědět, ale v žádné třídě se takový jev neprojevil, kdy jsou si jisté, že zásluhu mohou připsat také kurzu, kde se všichni naučili spolu lépe komunikovat a řešit problémy společně, a také si vybudovali větší důvěru k sobě navzájem.

Následné studium na gymnáziu bylo kurzem ovlivněno především po stránce komunikace, spolupráce a kamarádství. Účastníci tak během studia dokázali spolupracovat, pomáhat si v těžkých situacích, ale i trávit společný volný čas mimo školní lavice. Ve dvou případech pomohl kurz o to více, jelikož v případě absence kurzu, by se dvě třídy ve stejném ročníku vzájemně neznaly, a strávený čas a spolupráce ve společných hodinách by byl o to náročnější.

Z mého pohledu, v celkovém součtu, adaptační kurz u účastníků obstál. Jsem si vědom možného zkreslení informací, jelikož provádím výzkum jako instruktor, který daný kurz vedl,

a tak se respondentky mohly třeba zdráhat sdělit nějakou kritiku. Z jejich vyjádření a popisu mám však pocit, že to tak nebylo. Jsem rád za celkový pozitivní přístup na jedince, i na skupinu jako celek. Adaptační kurz na gymnáziu v Jeseníku evidentně má smysl, a minimálně ulehčuje nový začátek na střední škole, a z části i přispívá následnému studiu.

Závěr

Bakalářská práce, *Adaptační kurzy pro gymnázium v Jeseníku*, nabízí čtenáři vhled do přípravy a dění těchto kurzů. Náhled do dění kurzů je poskytnut třemi respondenty, popisujícími své zážitky, zkušenosti, pocity, emoce, ale také přínos pro ně samotné a pro jejich třídu. Představu o přípravě pak nastiňuje teoretická část, doplněná mými vlastními poznámkami, odvíjejícími se z mé instruktorské praxe v rámci zážitkové pedagogiky.

Teoretická část definuje obecné cíle adaptačních kurzů, principy zážitkové pedagogiky, základy sestavení kurzu, nebo řešení problémových situací. Toto vše doplněno o mé poznatky, pohledy a zkušenosti. Na snaze je zde poskytnout skromný návod a základní informace pro nové pedagogy v zážitkové pedagogice, nebo pro jiné nováčky v této sféře.

Výzkumná část je pak věnována zkušenostem respondentů. Zaměřuje se na přínos kurzu a přesah kurzu v oblastech vztahových, ve školním prostředí, v budování třídního kolektivu a další.

Tvorba bakalářské práce byla dlouhá cesta, během které jsem se přiučil novým věcem v oblasti teoretické roviny. Zároveň jsem získal spoustu nových informací a pohledů na náš kurz z pohledu účastníků, a mám tak možnost zapracovat na nedokonalostech a mezerách programu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Agentura Wenku, s.r.o. *Adaptační kurzy* [online]. [cit. 10.2.2022]. Dostupné z <https://www.wenku.cz/adaptacni-kurzy-obecne/problematika-adapatace-a-cile-adaptacnich-kurzu>

BENDL, Stanislav, 2004. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály, 1996. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Přeložila Eva HAUSEROVÁ. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. Psychologie P. ISBN 80-7106-139-5.

DUBEC, Michal, 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnosti a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Projekt Odyssea. 49 s. ISBN 978-80-87145-22-7.

HANUŠ, Radek, 2004. Probudit se a jít – Hnutí GO!. *Gymnasion*. č. 1.

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

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

JIRÁSEK, Ivo, 2004. Zážitková pedagogika. *Gymnasion*. č. 1.

NEUMAN, Jan, 1998. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál. ISBN 80-7178-218-1.

NEUMAN, Jan, 2009. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 5. vyd. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-572-1.

PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.1

PELÁNEK, Radek, 2013. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 2. vyd. Praha: Portál. 202 s. ISBN 978-80-262-0454-1.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ, 2015. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0988-1.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

SOJÁK, Petr, Markéta SEDLÁKOVÁ, Veronika NÝDRLOVÁ a Dušan KLAPKO, 2014. *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7572-6.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jan Schildner
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Balaban Vlado, Mgr. PhD.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Adaptační kurzy pro gymnázium v Jeseníku
Název v angličtině:	Adaptation courses for high school in Jeseník
Anotace práce:	Bakalářská práce „ <i>Adaptační kurzy pro gymnázium v Jeseníku</i> “ nabízí pohled na přesah těchto kurzů slovy účastníků. Teoretická část je podkladem pro část praktickou. Zaměřuje se na uvedení do kontextu adaptačních kurzů, jenž využívají principy zážitkové pedagogiky. Dále se věnuje popisu základu tvoření adaptačního kurzu, vztahu mezi pedagogem a žákem a dalším aspektům, které se v kurzech objevují. Závěr teoretické části je obohacen deskripcí nekázně a jejího řešení. Výzkumná část se zabývá analýzou tří rozhovorů s respondenty za pomoci kazuistik a jejich shrnutí.
Klíčová slova:	adaptační kurzy, zážitková pedagogika, reflexe, sestavení kurzu, skupinová dynamika, nekázeň, charakteristické aktivity na kurzu
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis „ <i>Adaptation courses for high school in Jeseník</i> “ offers an overlap view od these courses in the word of the participants. The teoretical part part is basic for a research part. It focuses on introducing into the context of adaptation courses that use the principles of experiential pedagogy. Furthermore, it describes the basis of creating an adaptation courses, the relationship between teacher and student and other aspects that appear in the courses. The conclusion of the theoretical part is enriched by the description of indiscipline and its

	<p>solution. The research part deals with the analysis of three interviews with respondents with the help of case studies and their summary.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>adaptation courses, experiential pedagogy, reflection, course building, group dynamics, indiscipline, characteristic activities on the course</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	
<p>Rozsah práce:</p>	<p>48 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český</p>