



Bakalářská práce

Dobrodružný adaptační kurz pro středoškoláky

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Jana Špetlová

Vedoucí práce:

Mgr. Andrea Rozkocová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Dobrodružný adaptační kurz pro středoškoláky

<i>Jméno a příjmení:</i>	Jana Špetlová
<i>Osobní číslo:</i>	P20000414
<i>Studijní program:</i>	B7505 Vychovatelství
<i>Studijní obor:</i>	Pedagogika volného času
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl: Vytvořit, zrealizovat a zhodnotit dobrodružný adaptační kurz pro středoškoláky

Zásady:

1. Pravidlené konzultace s vedoucí práce
2. Teoretická část a hodnotící kritéria zpracovány před realizací kurzu
3. Kurz bude vytvořen jako dobrodružný

Metody:

Dotazník s otevřenými otázkami pro žáky, rozhovory s třídním učitelem

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

HERMOCHOVÁ, S., 2005. Skupinová dynamika ve školní třídě. První vydání. Kladno: AISIS. ISBN: 80-239-5612-4.

KIRCHNER, J., 2009. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychologii. První vydání. Brno: Cumpeter Press. ISBN 978-80-251-2562-5.

LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. Vývojová psychologie. Druhé vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MIOVSKÝ, M., 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

NEUMAN, J., 1998. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. První vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-218-1.

Vedoucí práce:

Mgr. Andrea Rozkocová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

4. listopadu 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 15. prosince 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

PODĚKOVÁNÍ

Mé poděkování patří v první řadě Mgr. Andree Rozkocové, Ph.D., za její odborné a především vstřícné vedení, díky kterému mi umožnila plně rozvinout svůj potenciál při tvorbě této práce. Dále děkuji agentuře Schooltrip.cz za důvěru a možnost realizace dobrodružného adaptačního kurzu. V neposlední řadě patří mé poděkování Bc. Anně Lidmilové, bez které by tato práce nemohla vzniknout.

ANOTACE

Cílem této bakalářské práce bylo vytvořit, naplánovat a zhodnotit dobrodružný adaptační kurz pro středoškoláky. Kurzu se účastnili žáci prvního ročníku čtyřletého Gymnázia Jaroslava Žáka v Jaroměři a byl realizován v září roku 2023.

Teoretická část vymezuje klíčové pojmy, kterými jsou prožitek a dobrodružství. Dále jsou zde pojmenovány a popsány základní principy zážitkové pedagogiky. Taktéž se věnuje vývojovým specifikům cílové skupiny a na závěr popisuje metody pedagogického výzkumu, které byly využity pro vyhodnocení cílů kurzu.

Praktická část detailně popisuje strukturu a obsah adaptačního kurzu a následně je zde vyhodnoceno naplnění stanovených cílů. Tyto cíle byly vyhodnoceny pomocí pozorovacího archu, dotazníku pro žáky a rozhovoru s třídní učitelkou.

Klíčová slova – adaptační kurz, dobrodružství, zážitková pedagogika, program, adolescence, prožitek, Project Adventure

ANNOTATION

This thesis is aimed at creating, planning and evaluating the adaptation course for secondary school students. The course was implemented in September 2023 and was attended by the students in the first year of the four-year Gymnasium of Jaroslav Žák in Jaroměř.

The theoretical part of the thesis defines the key concepts like experience and adventure. Further, it defines the basic principles of experiential education and dedicates on the specific progress of the target groups. In the conclusion, it describes the methods of educational research which were used in the evaluation of the course objectives.

The practical part determines the detailed description of the structure and content of the said course and the fulfillment of the given objectives are consequently evaluated. The objectives were evaluated through observation sheets, students' questionnaires and an interview with the class teacher.

Key words – adaptation course, adventure, experiential education, program, adolescence, experience, Project Adventure

OBSAH

SEZNAM TABULEK	10
ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Prožitek.....	13
2 Zážitková pedagogika a její principy	15
2.1 Skupinová dynamika.....	15
2.2 Princip dobrovolnosti	19
2.3 Dobrodružná vlna.....	20
2.4 Komfortní zóny	21
2.5 Kolbův cyklus	22
2.6 Flow.....	22
3 Dobrodružství.....	24
4 Charakteristika cílové skupiny	25
5 Metody pedagogického výzkumu.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	31
6 Podmínky kurzu.....	31
7 Cíle kurzu	32
8 Program adaptačního kurzu.....	33
8.1 První den	36
8.2 Druhý den.....	42
8.3 Třetí den	48
9 Diskuze k průběhu aktivit.....	51
9.1 První den	51
9.2 Druhý den.....	53
9.3 Třetí den	55

10	Hodnocení kurzu.....	56
11	Vyhodnocení cílů kurzu.....	62
12	Diskuze	64
	ZÁVĚR	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
	SEZNAM PŘÍLOH.....	70
	PŘÍLOHY	71

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Harmonogram 1. den

Tabulka č. 2 – Harmonogram 2. den

Tabulka č. 3 – Harmonogram 3. den

ÚVOD

Obsah této bakalářské práce je zaměřen na tvorbu, realizaci a hodnocení adaptačního kurzu pro středoškoláky. Přestože se věnuji instruktorské činnosti na adaptačních a dalších kurzech již přes čtyři roky, nikdy jsem se v praxi nesetkala s programem, který by plně respektoval principy zážitkové pedagogiky. Žádná z organizací, pro které jsem pracovala, nenabízela školení, kde by byla detailně zdůvodněna volba jednotlivých aktivit a jejich zařazení do struktury programu. Proto jsem se s pojmy jako skupinová dynamika, prožitek, Kolbův cyklus a dalšími seznámila až na předmětu prožitkové pedagogiky ve druhém roce svého studia na vysoké škole. Vzhledem k tomu, že jsem do té doby působila na kurzech pouze jako instruktor, nikoli hlavní instruktor, chtěla jsem si tuto roli vyzkoušet a vytvořit program, který by zmíněné principy zohledňoval. Existuje velké množství prací zabývajících se běžnými adaptačními kurzy, proto jsem se po konzultaci s vedoucí práce Mgr. Andreou Rozkovcovou, Ph.D., rozhodla vytvořit tento kurz jako dobrodružný. Tím pro mne výzva vytvořit program adaptačního kurzu nabyla dalšího rozměru, neboť jsem se dosud dobrodružného kurzu nikdy neúčastnila, a to ani jako instruktorka, ani jako účastník.

Cílem této práce je vytvořit, zrealizovat a zhodnotit dobrodružný adaptační kurz pro středoškoláky. Účastníky kurzu byli žáci prvního ročníku Gymnázia Jaroslava Žáka v Jaroměři. Realizace kurzu proběhla 12.–14. září 2023 v Čenkovicích. Celá akce se uskutečnila pod záštitou agentury Schooltrip.cz.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se věnuje nejdříve pojmu prožitek, který tvoří klíčový prvek celého programu. Dále je zde popsána zážitková pedagogika a její principy – skupinová dynamika, princip dobrovolnosti, dobrodružná vlna, komfortní zóny, Kolbův cyklus a teorie „flow“. Tyto vybrané principy byly zohledněny při tvorbě programu. V další kapitole je věnována pozornost samotnému pojmu „dobrodružství“. Poté je zde z vývojového hlediska charakterizována cílová skupina, a nakonec v této části nalezneme popis metod pedagogického výzkumu, které byly využity pro zhodnocení kurzu.

Praktická část je zaměřena na samotnou realizaci adaptačního kurzu a jeho zhodnocení. Jsou zde uvedeny podmínky kurzu, které bylo nutné zohlednit při vytváření programu. Dále jsou také vymezeny cíle, které jsem pro kurz stanovila a podrobný popis programu. Na ten navazuje diskuze k průběhu aktivit, kde se zamýšlím nejen nad jejich

průběhem, ale i výsledkem. Další kapitola se věnuje hodnocení kurzu na základě rozhovoru s třídní učitelkou, výsledků dotazníku pro žáky a výsledků pozorovacího archu. V závěru se nachází kapitola, jejímž obsahem je samotné vyhodnocení cílů, které byly pro kurz stanoveny.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Prožitek

V této kapitole se zaměřím na pojem „prožitek“, který je často používán společně s termínem „zážitek“. I když jsou tyto pojmy obvykle považovány za synonyma, všímám si rozdílu v jejich definici a významu, který je pod povrchem odlišný. Zatímco v angličtině se pro oba pojmy používá jednotný termín „experience“, v češtině je rozlišujeme, a pro mou práci bude klíčovým právě pojem „prožitek“.

V psychologickém slovníku můžeme nalézt pojem „prožitek autentický“, který je definován jako „1. citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku, 2. náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti.“ Prožívání je zde potom definováno jako „psychologický jev, charakteristický proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu; je přísně individuální, těžko sdělitelné“ (Hartl a Hartlová 2015, s. 461).

Dle Nakonečného (2015, s. 21) se v případě prožívání jedná o vnitřní děje, které mohou mít vnitřní původ (prožívání hladu, únavy) nebo vnější původ (prožívání strachu, radosti, závisti, přání, touhy).“ Dále charakterizuje prožívání jako „duševní jev par excellence, je psychologickou podstatou duševního života, a právě pro tuto specifičnost se prožívání, i když má vnitřní fyziologický původ (například prožívání hladu), liší se od fyziologického dění. Podstatným znakem prožívání je jeho niternost, tj. také subjektivnost a omezená sdělitelnost slovy“ (Nakonečný 2015, s. 21).

V kontextu zážitkové pedagogiky je dle Jiráska (2016, s. 162) prožitek „prostředkem k získávání zkušeností, usilujícím o hodnotu každé do programu zařazené aktivity v dramaturgicky uspořádaném celku, a tím o smysl a zvyšující se smysluplnost existence konkrétního účastníka.“ Dodává, že prožitek tedy není v kontextu zážitkové pedagogiky chápán jako cíl nebo konečný výsledek. Tento fakt dle autora odlišuje zážitkovou pedagogiku od činnosti agentur zážitkového průmyslu, které se soustředí spíše na jednorázové zážitky než na hlubší učení nebo růst (Jirásek 2016, s. 162).

Kirchner (2009, s. 25) chápe prožitek jako součást zážitku. Prožitek má však konkrétnější a jasněji vymezený charakter. Definuje ho aktivní prožití skutečnosti

s emocionálním nábojem, který obohacuje člověka o „vnitřní statek“. Dá se říci, že zážitek je souborem několika hlubokých prožitků jedince.

Autoři Kirchner (2009, s. 25) a Jirásek (2019, s. 17) se v kontextu charakteristiky pojmů prožitek a zážitek shodují na jednom důležitém aspektu, a to vztahu těchto pojmů k časové lince. Oba zdůrazňují, že prožitek je pevně spojován se současností, zatímco o zážitku hovoříme, pokud se k prožité události vracíme v minulosti v podobě vzpomínek.

Neuman (2014, s. 24) hovoří o prožitku jako o něčem, co nemůže být pouhou krátkodobou záležitostí, ale něčím, co v nás zanechává silnou stopu. Při každé vzpomínce na událost, která prožitek vyvolala, ho znovu prožijeme. Důležitý je jeho trvalý význam. Člověk, který jej zažil, na něj jen tak nezapomene. Prožitek vždy nese také prvky dobrodružství.

Jirásek (1998) uvádí tyto znaky prožitku:

- **„Nenahraditelnost** v lidském životě. Zaměřujeme se na jednotlivou, jedinečnou událost, ohraničenou časově i prostorově.
- **Jedinečnost** prožitku spočívá v nemožnosti zaměnit jeden za druhý, v nemožnosti nahrazení jedné události jinou v touze po totožném vyznění v člověku.
- **Intencionálnost** prožitku. Každý z nás prožívá danou situaci jinak, podle svého, na základě individuálně rozvinutých složek osobnosti a dřívějších zkušeností.
- **Nepřenositelnost** z jednoho individua na druhé. Prožitek je ryze individuální záležitostí, sdělitelnou pouze za cenu maximálního zploštění a ochuzení. Zážitek ze hry přenesený na posluchače se nikdy nestane zážitkem posluchačovým, a to i přes největší možnou míru empatie a snahy po přijetí. Není možné jej přenést, protože komplexnost zapojení všech složek osobnosti při prožívání nelze nahradit pouze vizuálním či sluchovým vnímáním.
- **Komplexnost** při získávání prožitku. Prožití nemůžeme zúžit na racionální či emocionální zaujetí. Psychosomatická jednota je zřetelná právě u reflexe tohoto fenoménu a zapojení tělesných i duševních charakteristik je nutnou podmínkou pro získání silné prožitkovosti“ (Jirásek in Hanuš, Chytilová 2009, s. 12–13).

2 Zážitková pedagogika a její principy

Termín prožitek bývá spojován s různými přístupy v oblastech výchovy, pedagogiky, terapie a dalších. Tyto přístupy mají rozdílné názvy, kterými jsou výchova prožitkem, výchova zážitkem, prožitková pedagogika, prožitková terapie, dobrodružná terapie, dobrodružná výchova a výchova výzvou. V současné době se můžeme setkat s jednotným názvem „zážitková pedagogika“ (Kirchner 2009, s. 3).

Hlavním cílem zážitkové pedagogiky je rozvoj jedince a jeho osobnosti v nejrůznějších rovinách. Pracuje především s pojmy prožitek, zážitek a zkušenost. Ty jsou vyvolávány pomocí plánovaných situací, kde se často využívá různých forem hry. Celý proces je průběžně hodnocen a zpracováván za účelem dosažení co největšího rozvoje jedince (Hanuš a Chytilová 2009, s. 12). Činčera (2007, s. 14) dodává, že zážitková pedagogika je „jedním ze základních teoretických konceptů pro práci s hrou“.

V současné době se můžeme v rámci zážitkové pedagogiky setkat s několika koncepcemi. Nejvýznamnějšími jsou Outward Bound, Project Adventure a Prázdninová škola Lipnice. Tyto, a další koncepce zážitkové pedagogiky, jsou postaveny na těchto základních principech: učení prožitkem, „flow“, princip dobrovolnosti, komfortní zóny (Činčera 2007, s. 15).

V následujících podkapitolách popisují několik vybraných principů, které jsem při tvorbě programu zohlednila. Jedná se o skupinovou dynamiku, princip dobrovolnosti, dobrodružnou vlnu, komfortní zóny, Kolbův cyklus a teorii „flow“.

2.1 Skupinová dynamika

Skupiny představují prostředí, kde se společenské potřeby setkávají s individuálními potřebami jedinců. Skupiny hrají klíčovou roli v rozvoji jednotlivce a jsou rovněž faktorem ovlivňujícím jeho výkon (Hermonchová 2005, s. 15, 16).

Pojem skupinová dynamika označuje proces přirozeného vývoje skupiny či týmu. Tento proces se týká toho, jak lidé reagují na vztahy, které se vyvíjejí v rámci skupiny. Pokud dokážeme rozpoznat jednotlivé fáze vývoje, můžeme pochopit potřeby týmu i jednotlivců a pomoci jim v růstu a výkonu. Tyto fáze se vyskytují postupně a mají svůj

časový rámec, ale neexistují mezi nimi přesně vymezené hranice. Trvání jednotlivých fází může být u různých skupin odlišné (Mohauptová 2009, s. 51).

Každá fáze vyžaduje vhodné prostředky k plnění skupinových cílů. Správné využití těchto prostředků vede k efektivnímu vývoji skupiny a dosažení další úrovně (Činčera 2007, s. 31).

Dle teorie Tuckmana rozlišujeme čtyři fáze: forming (formování), storming (bouření), norming (normování), performing (výkon), adjourning (zakočení) (Tuckman in Forsyth, s. 138).

Forming¹

Forming je první fází v tomto procesu a začíná v okamžiku, kdy se členové skupiny poprvé setkají. V této fázi se jednotlivci seznamují a utváří neformální vztahy. Členové skupiny jsou obvykle opatrní a nejistí, ale uvědomují si vzájemnou závislost při plnění společného cíle. Může zde panovat až úzkostná atmosféra z obav přijetí ve skupině, proto se jednotlivci z počátku drží bezpečných komunikačních témat, jsou zdrženliví a nejsou ochotni riskovat. Lidé se v této fázi obvykle snaží být zdvořilí, vzájemně respektují své názory a postoje, ačkoliv by s nimi za jiných podmínek třeba nesouhlasili. Každý klade důraz na to, aby se ukázal v co nejlepším světle. Na základě toho se mohou utvářet až uměle pěkné vztahy a neochota pouštět se do jakéhokoliv konfliktu.

V této fázi je maximálně důležité, aby instruktor, který je zde vnímán jako autorita a kladná role, zajistil vstřícnou atmosféru. Toho lze docílit vyjasněním očekávání a odbouráním obav jednotlivých členů skupiny. Je třeba umožnit pozitivní zkušenosti a podporovat vzájemné poznávání členů skupiny vhodnými aktivitami. Těmi jsou v této fázi icebreakery, hry na seznámení a tvorbu zážitků. V programu bychom se měli vyhnout složitým úkolům, které vyžadují popis osobních pocitů či zpětnou vazbu. Předčasný reálný konflikt by mohl být kontraproduktivní a také by mohl narušit vztahy v rámci skupiny.

¹ Při popisování první až třetí fáze vycházím ze dvou zdrojů: Mohauptová (2009, s.52–56) a Belz, Siegrist (2001, s. 51–54).

Při uvádění programů je důležité, aby byly energetické, vtahující a přátelské. Je potřeba dobře naplánovat program a mít jeho jasně patrnou strukturu. Aktivity by měly vést k seznámení členů skupiny, vhodná je i práce ve dvojicích. Účastníci musí mít pocit, že jsou bráni vážně.

Fáze forming může být na první pohled nudná a triviální, ale pro vytvoření vlastní bezpečnosti a identity ve skupině je naprosto nezbytná. Tato fáze má zásadní vliv na další rozvoj skupiny a vytvoření pozitivní a plodné atmosféry pro spolupráci.

Storming

Členové skupiny v této fázi začínají vyjadřovat rozdílné názory a vzniká napětí. Opadá počáteční nadšení a euforie. Objevují se kritické reakce, které jsou zčásti ventilovány agresivně. Spolupráce je na velmi nízké úrovni. Probíhá vyjasňování rolí a tvorba neformální hierarchie.

Skupina se setkává s tématy, jakými jsou přijímání a opouštění rolí, a první otevřenější zpětnou vazbou. Někdy se může objevit rozpor mezi individuem a jeho rolí, nebo mezi různými rolemi navzájem. V této fázi se jedinec často snaží pod vlivem emocí zůstat na pozici vlastní získané role a neustupovat. Skupina se učí vyrovnávat s různými rolemi. Pokud se takové učení neuskuteční, budou se tyto otázky vynořovat znovu a znovu. Členové skupiny mají tendenci hledat podporu od ostatních a bojovat proti strachu z odmítnutí.

Začíná být zpochybňována důvěra v instruktora, který je vnímán negativně, stejně jako vůdce skupiny. V tomto případě by měl instruktor ustoupit do pozadí a nechat účastníky převzít zodpovědnost. Je nutné umožnit účastníkům splnit první větší úkol zaměřený na spolupráci a komunikaci, s možností ovlivnění programu účastníky. Dalšími vhodnými aktivitami jsou takové, které umožňují ventilovat emoce, například soutěže nebo dovednostní hry.

Nejdůležitější částí programu je umožnit členům skupiny vyjádřit vlastní pocity v bezpečném prostředí. Důraz by měl být kladen na otevřenou zpětnou vazbu a práci s konstruktivním řešením konfliktů. Je třeba podpořit všechny členy a neupřednostňovat jiné názory nad ostatními.

V této fázi vznikají konflikty, protože se jednotlivci snaží prosadit své názory a role v rámci skupiny. Nicméně i přes tyto konflikty může storming fáze přinést pozitivní výsledky, jako je lepší pochopení a respektování názorů ostatních členů skupiny. Důležitý je rozvoj postupů a procesů, které pomáhají skupině lépe spolupracovat a efektivněji v budoucnu řešit problémy.

Norming

Ve třetí fázi dochází ke stanovení a dodržování získaných rolí. Skupina si utváří základní pravidla a styly jednání.

Tým má v této fázi tendenci klást důraz na rovnost mezi členy a na to, že i ti s menším vlivem mají co přinést do skupiny a nejsou méněcenní. Postupně se mezi členy skupiny buduje pocit sounáležitosti a propojení. Důraz je kladen na budování pozitivních mezilidských vztahů.

Všichni členové jsou zaměřeni na společný cíl. Snaží se uplatnit efektivní řešení a vzájemně si naslouchají. Různé názory se stále objevují, nyní ale skupina ví, jak na ně správně reagovat.

V této fázi skupinové dynamiky není instruktor příliš významný. Skupina má zájem převzít odpovědnost a nastává nová kvalita vztahu, ve které skupina vidí instruktora jako rovnocenného partnera, nikoliv autoritu.

Instruktor by měl nabídnout složitější aktivity, kde bude mít každý člen týmu možnost se zapojit a osvojit si potřebnou roli ke splnění cíle. Důležité je pracovat se zpětnou vazbou a klást důraz na osobní výpovědi jednotlivců.

Performing

Jedná se o nejvýkonnější fázi, ve které skupina začíná spolupracovat jako jednotka a funguje s větší lehkostí a důvěrou. Cítí uspokojení ze své práce, je si vědoma svých silných stránek, je schopna pracovat nezávisle na instruktorovi a má pocit hrdosti ze své skupinové identity.

Skupina má jasně definované role a zodpovědnosti, což vede k lepší koordinaci práce a efektivnějšímu řešení problémů. Členové skupiny si projevují respekt a snaží se

navzájem podporovat. Konflikt už není vnímán negativně, naopak je brán jako příležitost k dalšímu rozvoji.

Při řešení úkolu funguje synergie celého týmu, který je zaměřený na splnění cíle. Role jsou účinně obsazovány jednotlivci dle povahy úkolu. Stejně tak je obsazena role vůdce, která je plně respektována.

Instruktor, který je v této chvíli vnímán spíše jako facilitátor než autorita, by měl vytvořit program s komplexními úkoly, kde bude kladen důraz na upevnění rolí a vzájemnou spolupráci. Program by neměl být jasně strukturovaný, měl by nabízet možnost alternativního průběhu.

Adjourning

Skupina může ukončit svou činnost plánovaně, což je typické pro situaci, kdy byla vytvořena s jasným cílem, kterého mělo být dosaženo. Na druhou stranu existuje i možnost, že se skupina rozpustí spontánně, a to zejména v případě, že ve skupině vznikne neřešitelný problém. Rozpad skupiny může nastat také v situaci, kdy má stanovený cíl, ale opakovaně selhává ve svém plnění. Taktéž může dojít k rozpadu, pokud jednotliví členové nesdílí spokojenost s fungováním skupiny (Vandenberghe & Bentein in Forsyth 2019, s. 141).

Mohauptová (2009, s. 64) také zmiňuje, že ve fázi uzavírání by mělo dojít k oslavě dosažených cílů a odměnění účastníků.

2.2 Princip dobrovolnosti

Hlavní myšlenkou principu dobrovolnosti je možnost účastníků svobodně si zvolit, zda se budou dané aktivity účastnit nebo ne. Tento pojem je znám také pod názvem „challenge by choice“.

Princip dobrovolnosti umožňuje studentům přijímat výzvy, které mohou být potenciálně náročné nebo zdánlivě nebezpečné, a to v prostředí podpory a porozumění. Tato volba zahrnuje možnost do programu vůbec nenastoupit, ale i odstoupit v průběhu, pokud se tak účastník z nějakého důvodu rozhodne. Zároveň se mu tím však nezavírají dveře k dalšímu pokusu v budoucnu (Činčera 2007, s. 20).

Činčera (2007, s. 21) uvádí tyto hlavní zásady principu dobrovolnosti:

- Účastníci by měli být schopni stanovit si v rámci dané výzvy své vlastní cíle, což znamená, že není nutné plnit celou výzvu, ale v první řadě dosáhnout vlastních cílů jednotlivce nebo skupiny. Instruktor by měl tyto stanovené cíle respektovat, i když se mohou lišit od cílů jiných skupin;
- Účastníci musí mít příležitost se sami rozhodnout, co a v jakém rozsahu chtějí v rámci celé aktivity vyzkoušet. Instruktor by měl opět respektovat míru zapojení každého účastníka;
- Instruktor by měl při každé aktivitě nalézt optimální rovnováhu ve sdělování informací. Někteří účastníci mohou preferovat tajemství a neznalost všech informací před zahájením aktivity, zatímco jiní mohou pociťovat ohrožení a manipulaci (Činčera 2007, s. 21).

O dobrovolnosti se také zmiňuje Pelánek (2008, s. 36). I když dobrovolnost považuje za velmi důležitou, není podle něj tak jednoduché ji v praxi správně aplikovat. Nejistota a překvapení jsou nedílnou součástí zážitkové metodiky, proto není tak úplně možné, aby se účastník samostatně rozhodl, zda se hry účastnit nebo ne. Autor tudíž doporučuje využít střední cestu, ve které lektori před náročnými hrami či aktivitami pečlivě zhodnotí fyzický a psychický stav účastníků. V případě, že lektori vyhodnotí, že by někteří jednotlivci mohli mít s danou aktivitou potíže, měli by s těmito účastníky osobně projednat jejich účast či neúčast. Tento individuální přístup může zahrnovat i možnost opuštění aktivity v průběhu, pokud by se tak účastník rozhodl (Pelánek 2008, s. 36).

2.3 Dobrodružná vlna

Project Adventure chápe hru jako prostředek k učení a opírá se o cyklus učení prožitkem. Cílem tedy není za každou cenu v úkolu uspět, ale především se z vlastního jednání poučit. Hra se dle této metodiky rozděluje do tří fází – briefing, doing, debriefing (Činčera 2007, s. 74).

„Briefing“ představuje první část hry, kdy jde především o zarámování pomocí metafory k dané aktivitě. Tímto docílíme nejen motivace účastníků zapojit se, ale také provázání jejich vlastních zkušeností s danou aktivitou. Hra, či aktivita samotná, je zde

pak nazvána jako „doing“. „Debriefing“ představuje závěrečnou diskuzi, která je nejdůležitějším prvkem dobrodružné vlny. Cílem je „vést účastníky k pochopení zkušenosti a k jeho přenosu do reálného života.“ Debriefing je složen ze čtyř fází. V přípravné fázi je nutné naladit skupinu na reflexi či diskuzi. V první fázi se pak zabýváme rekapitulací průběhu hry. V další fázi zkoumáme spojitost mezi hrou a reálným životem. Hodnotí se zde například spolupráce týmu, zapojení jednotlivců a v neposlední řadě pocity účastníků v průběhu hry či aktivity. V poslední fázi se snažíme docílit poučení ze získané zkušenosti a rozvést diskuzi o tom, jak by se skupina mohla lépe chovat při řešení podobné situace v budoucnu (Činčera 2007, s. 74–76).

2.4 Komfortní zóny

Každý člověk má svou komfortní zónu, ve které pociťuje jak fyzické, tak psychické bezpečí. Pokud se dostane za hranici této zóny a bude mu přitom poskytnuta náležitá podpora, může z dané situace vytěžit a vlastní komfortní zónu tak rozšířit. Tím bude docíleno toho, že se jedinec bude cítit bezpečně ve více situacích, což mu umožní žít kvalitnější život (Pelánek 2008, s. 22).

Existuje model komfortní zóny, který zahrnuje čtyři oblasti. První je **komfortní zóna**, ta se charakterizuje tím, že je u každého jedince různá svým tvarem i velikostí a v průběhu života se mění. Druhou oblastí je **zóna učení**, ve které jde sice o vstup do neznámého, stresujícího prostředí, ale člověk je zde schopen překonat svůj strach a obavy, čímž svoji komfortní zónu může rozšířit. Dále je zde zmiňována **hranice mezi zónou komfortu a učení**. V tomto případě hovoříme o nebezpečí neúspěchu, pokud krok z komfortní zóny bude nepřiměřeně velký. V takovém případě se komfortní zóna nerozšíří, v některých případech se může dokonce zmenšit. Nakonec jsou zde zmíněny **limity osobních schopností**, kterých ve většině případů nejsme schopni dosáhnout, protože stoprocentně nevyužíváme vlastní potenciál (Petrová, Horáková, Mikšíčková, Bláha in Franc, Zounková, Martin 2007, s. 28).

Pelánek (2008, s. 22–23) zmiňuje důležitost odhadnutí adekvátní míry náročnosti. Toho je možné docílit tím, že zvolíme dobrodružné aktivity, které nabízí pocit zdánlivého nebezpečí, avšak jedinec při nich zůstává naprosto v bezpečí. Typickými aktivitami jsou lezení po skále či stěně, kde je účastník plně jištěn, nebo noční hry. V takovém případě bude komfortní zóna účastníka rozšiřována. Zařadíme-li však aktivitu s náročností větší

než by byla pro jedince snesitelná, k učení nedojde a komfortní zóna se spíše zmenší (Pelánek 2008, s. 22–23).

2.5 Kolbův cyklus

Kolbův cyklus je model zkušenostního učení, proto je nezbytné zdůraznit klíčovou roli, kterou zde zaujímá právě zážitek v procesu učení. Transformace zážitku v rámci učebního procesu je nezbytná proto, aby jedinec získal nové vědomosti a zkušenosti. Účelem tohoto modelu učení je kombinovat aspekty zážitku, vnímání, poznávání a chování (Kolb in Hanuš, Chytilová, s. 42). Pelánek (2008, s. 21) taktéž uvádí, že aby došlo k učení prostřednictvím zážitku, je nutné jej reflektovat. „K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal“ (Pelánek 2008, s. 21).

Tento cyklus je popisován jako čtyřstupňový. Obsahuje tyto čtyři fáze: konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení. První fáze představuje zapojení jednotlivců do dané aktivity. Poté následuje ohlédnutí, kdy reflektujeme průběh této aktivity. Ve fázi zobecnění formulujeme, které body by bylo vhodné v budoucnu při podobné situaci zopakovat, a kterým bude lepší se vyvarovat. V poslední fázi plynule přecházíme k plánování změn, které se stává základem pro nové zkušenosti (Hanus, Chytilová, s. 43).

Pelánek (2008, s. 21) poukazuje na skutečnost, že v rámci praxe zážitkových akcí se Kolbův cyklus často zjednodušuje, a to na dvě fáze – zkušenost a ohlédnutí. Ohlédnutí v tomto případě většinou zahrnuje i ostatní fáze cyklu, tudíž po reflexi přecházíme opět k další konkrétní zkušenosti, ve které očekáváme posun díky získaným zkušenostem (Pelánek 2008, s. 21).

2.6 Flow

Pojem „flow“ je dalším principem, kterým se zážitková pedagogika zabývá. Poprvé tento pojem uvedl jeho autor – psycholog M. Csikszentmihalyi v roce 1975.

Stav „flow“ neboli „plynutí“ je stav, kdy se člověk zcela ponoří do aktivity nebo učení. Emoce, které se při tom objevují, jsou pozitivní a mají energický náboj. I když jde o plnění obtížného úkolu, může se zdát, že pro člověka v tomto stavu je daná činnost celkem snadná (Hanus a Chytilová, 2009, s. 56).

Kirchner (2009, s. 60) se ve své knize zmiňuje o překladu anglického „flow“ do češtiny, kdy je tento pojem často překládán jako „plynutí“. Kirchner nepokládá tento termín za zcela přesný. Podle něj jsou více odpovídající pojmy jako „zaujetí“ nebo „stržení činností“.

Činčera (2007, s. 17) popisuje pojem „flow“ jako přítomný stav, kdy se účastníci dostávají do hloubky uměle vytvořené situace. Tento stav ovlivňuje jejich vnímání času, emocí a interakce mezi účastníky.

V tomto stavu člověk prožívá uspokojení a je natolik soustředěný, že mu nezbyvá prostor k negativním myšlenkám či přemýšlení nad starostmi a problémy. Činnost, která člověku poskytne takový prožitek, je pro něj natolik uspokojující, že ho příliš nezajímá, jaký prospěch z ní bude mít, ale vykonává ji spíše pro samotné potěšení (Csikszentmihalyi 2015, s. 91).

Pokud chceme dosáhnout stavu „flow“, činnost, kterou vykonáváme, by měla být úměrná našim dovednostem. V případě, že by naše dovednosti byly na vyšší úrovni než dovednosti, které daná činnost vyžaduje, dostavila by se nuda. V opačném případě se dostavuje strach. Kromě rovnováhy mezi výzvou a dovednostmi, je předpokladem k dosažení tohoto stavu také pocit účastníků, že jsou nezávislí, mají možnost se autonomně rozhodovat při řešení úkolu a cítí, že mají příležitost v dané výzvě uspět (Činčera 2007, s. 17).

Kirchner (2009) pro tento stav shrnuje několik typických znaků. Prvním z těchto znaků je rovnováha mezi výzvou a schopnostmi, kde úroveň obtížnosti úkolu odpovídá individuálním dovednostem jedince. Dalším důležitým aspektem je spojení činnosti s vědomím. K dosažení stavu „flow“ je také nezbytné stanovit si jasné a konkrétní cíle. Dále autor zmiňuje jednoznačnost zpětné vazby. „Flow“ také zahrnuje soustředění se na přítomný okamžik a schopnost usměrňovat sebe sama. Jedinec v tomto stavu ztrácí sebeuvědomění a příliš nevnímá vnější okolnosti. Transformace nebo deformace času jsou pro tento stav taktéž typické. Jako poslední aspekt stavu „flow“ autor zmiňuje autentickou zkušenost (Kirchner 2009, s. 67).

3 Dobrodružství

Podstatu dobrodružství je těžké uchopit pevnými definicemi, může totiž nabývat různých forem a významů podle kontextu, ve kterém je zkoumáno. Obecně však slovníky uvádějí, že se jedná „o podniknutí něčeho, co má nejistý výsledek: jakýkoli prožitek s nejasným výsledkem, vzrušující a velmi neobvyklý prožitek nebo zkušenost; hazardní podnikání; výzva, která vyžaduje nejlepší fyzické, emoční a duševní schopnosti jedince; cesta až k hranicím vlastních možností. Skrývá v sobě riziko, začátek něčeho nového, smělost, sílu, touhu po něčem neznámém“ (Kirchner 2009, s. 28).

Dobrodružství můžeme pojmenovat jako jedinečný způsob prožívání, který je ovlivněn charakterem situace a úzce souvisí se skutečností. Je ohraničené časem, plné napětí a dramatických momentů. Při dobrodružství zažíváme pocit nejistoty, který vyvolává určitou míru strachu. Samotné dobrodružství vždy nese nějaké riziko, ale nemusí se vždy týkat tělesného ohrožení nebo smrti. Rizika mohou být vnímána i na intelektuální, sociální nebo emocionální úrovni (Kirchner 2009, s. 30).

Všechny aktivity v přírodě, které mají silný výchovný potenciál, zahrnují dobrodružství jako specifickou součást, která přináší výjimečný zážitek. Ten se později proměňuje ve zkušenost. Důležité je, aby byly tyto aktivity podstoupeny dobrovolně a z vlastní vůle. Právě tato skutečnost odlišuje dobrodružství od reálného rizika. Při těchto aktivitách nemáme jistotu, jak dopadne výsledek a může nás překvapit řada neznámých faktorů, které jej mohou ovlivnit. Dále také získáváme příležitost dozvědět se něco nového o našich vztazích k ostatním lidem, ale také o našem vztahu k sobě samým (Kirchner 2009, s. 30).

V rámci pojmu dobrodružství je nutné zmínit také mezinárodní neziskovou organizaci Project Adventure. Vznikla v roce 1971 v USA a vychází z původního hnutí Outward Bound. Tato organizace se zaměřuje na zkušenostní programy, ve kterých využívá právě prvků dobrodružství. Jedním z programů je například „Dobrodružství ve třídě“, jehož cílem je propojit učení s výzvou a dobrodružstvím. Studenti se aktivně zapojují do vlastního učení, což podporuje jejich zájem a odpovědnost za vlastní rozvoj. Cílem tohoto, a dalších programů Project Adventure, je „prostřednictvím aktivit podpořit osobnostní růst dítěte, odhalit mnohočetnou inteligenci a rozvinout potřebné dovednosti

(osobní a skupinová odpovědnost, sebeobjevování, komunikace a spolupráce, řešení problémů a další)“ (Hanuš, Chytilová 2009, s. 33–34).

Ačkoliv program v rámci Project Adventure nemá pevně stanovený scénář, má svůj charakteristický stříh. Ideální sled aktivit by měl respektovat přibližně následující logiku:

Jako první začínáme **spoluprací**. Ve fázi formování zařazujeme jednoduché seznamovací aktivity neboli „icebreakery“, které postupně odstraňují zábrany a ostych účastníků. V této fázi se také vytváří základní dohoda o vzájemném respektování a zdůrazňuje se princip dobrovolnosti. Následuje fáze bouření, kdy je důležité zaměřit se na podporu **důvěry** ve skupině. Abychom docílili důvěrné atmosféry, zařazujeme tzv. „důvěrovky“, aktivity na budování důvěry. Takovou typickou aktivitou jsou nízká lana. Dalším bodem je **řešení problémů**. Náročný přechod z fáze bouření do fáze normování by mělo usnadnit zařazení her na řešení problémů, jako jsou již zmíněná nízká lana nebo skupinové práce. Během těchto aktivit si skupina sama formuje pravidla svého chování. V poslední fázi skupinové dynamiky se jednotlivec i skupina setkává s **výzvou**. Zařazujeme zde náročné aktivity, které vyžadují podporu ostatních. Typická jsou v této fázi například vysoká lana (Franková in Činčera 2007, s. 43–44).

Dobrodružství vnímám jako prostředek osobního růstu, seberozvoje a poznání, který nám umožňuje překonávat vlastní hranice, učit se z nových zkušeností a rozvíjet naše vztahy k ostatním i k sobě samým. Zahrnuje široké spektrum činností od fyzických výzev v přírodě, až po mentální a emocionální dobrodružství, které se odehrává uvnitř naší mysli. Celkově pojem dobrodružství chápu jako cestu objevování, učení a růstu.

4 Charakteristika cílové skupiny

Tato kapitola je věnována charakteristice vybraných vývojových specifíků cílové skupiny, kterou tvoří žáci prvního ročníku víceletého gymnázia. Jedná se o jedince mezi 15. až 16. rokem života. Dle Macka (2003, s. 9), Vágnerové (2000, s. 253) i Langmajera a Krejčířové (2006, s. 143) jde o období takzvané adolescence, které trvá zhruba od 15 do 20 let.

Období adolescence lze obecně charakterizovat jako období přechodu z dětství do dospělosti. (Bandura in Macek 2003, s. 10). Dochází k dosažení pohlavní dospělosti, ale

především se jedná o dobu psychosociálních změn, které ovlivňují osobnost jedince a jeho sociální postavení. V průběhu tohoto období mladí lidé přijímají nové role spojené s vyšší sociální prestiží. Vztahy s rodiči postupně nacházejí stabilitu a důležitost vztahů s vrstevníky stále roste, ve srovnání s předešlým obdobím (Vágnerová 2000, s. 253).

V kontextu dospívání se Langmeier a Krejčířová (2006, s.144–145) mimo jiné zabývají tématem sekulární akcelerace. Jedná se o zrychlení procesu nástupu dospívání a celkového růstu mladých lidí v rozvinutých zemích během posledního století. Autoři zdůrazňují, že sekulární akcelerace se odehrává převážně v biologickém a emočním aspektu dospívání, a zároveň poukazují na názorové rozdíly v odborné literatuře týkající se toho, zda dochází k podobnému zrychlení i v oblasti duševního vývoje. Sekulární akcelerace má za důsledek zkrácení období dětského věku a také oddálení nástupu plné dospělosti (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 146).

Erikson (in Strnadová 2015, s. 206) považoval za hlavní vývojový úkol adolescenta vytvoření vlastní identity. Podobně i další psychologové hovoří o adolescenci jako o období, ve kterém by jedinec měl prozkoumávat různé sociální role, způsoby chování či zájmy (Strnadová 2015, s. 206). Macek (2003, s. 63) zmiňuje dva aspekty identity – osobní a sociální. První zahrnuje především sebereflexi a sebehodnocení. Podstatné je, aby si jedinec byl vědom své jedinečnosti. Důležitou se zde stává otázka „kdo jsem“. Druhý aspekt zahrnuje pocit sounáležitosti, ptáme se tedy na otázku „kam patřím“ (Macek 2003, s. 63). Vágnerová (2000, s. 255) také hovoří o fyzickém vzhledu jako důležité součásti identity adolescenta. Ten se svým vzhledem zaobírá ve velké míře a často ho porovnává se standardy atraktivity, které aktuálně ve společnosti vládou. Zevnějšek, který odpovídá aktuálnímu ideálu krásy, vzbuzuje v adolescentovi pocit jistoty a sociální akceptace (Vágnerová 2000, s. 255–256).

Jak už bylo zmíněno, další oblastí, která je součástí identity adolescenta, je vztah k jiné osobě či skupině. Pro adolescenta jsou tedy klíčové partnerské vztahy, které bývají obvykle komplexní povahy. Jedinec se taktéž může definovat svou příslušností k nějaké skupině, se kterou se identifikuje (Vágnerová 2000, s. 268).

Co se týká sociálního života, je adolescent stále více přijímán jako dospělý. V důsledku toho se od něj očekává i odpovídající chování, respektující určitá pravidla. Na rozdíl od předchozího období adolescenti pravidla a normy automaticky neodmítají, jsou ochotni

o nich uvažovat a tvořit si k nim vlastní postoj. I v rámci hledání své identity si sami vybírají hodnoty a normy, které budou následovat (Vágnerová 2000, s. 274, 296).

Významnou roli v tomto období, s ohledem na socializaci, hrají také vztahy s vrstevníky. Existence těchto vztahů umožňuje naplnit jeden z hlavních úkolů adolescence, kterým je postupné osamostatnění od rodiny. Prostřednictvím vztahů s vrstevníky je naplňována potřeba jistoty a bezpečí, což zde nahrazuje funkci rodiny (Vágnerová 2000, s. 285). Kontakt s vrstevníky pomáhá jedinci také k lepšímu sebepoznání (Macek 2003, s. 81), které se také projevuje hledáním partnerského vztahu zahrnujícího i sexualitu (Vágnerová 2000, s. 287).

5 Metody pedagogického výzkumu

Pedagogické jevy zabývající se výchovou a vzděláváním jsou specifické především tím, že jsou ovlivňovány nemalým množstvím proměnných, které mohou být často obtížně měřitelné. Jedná se například o vliv podvědomí zkoumané osoby nebo jeho subjektivní prožívání. Nástroji vedoucí k úspěšné realizaci výzkumu jsou pak především výzkumné metody a techniky (Pelikán 2011, s. 15, 91).

V současné době lze pozorovat, jak se vyvíjel pohled na kvalitativní a kvantitativní metodu výzkumu. Začalo docházet k jasnému vymezení teoretických základů obou přístupů a původně převažující názor, že se jedná o konkurenční paradigmaty, byl opuštěn. Oba přístupy jsou nyní chápány spíše jako odlišné strategie než jako vzájemní soupeři. Tento posun vedl k současné snaze o kombinaci přístupů s cílem využití silných stránek obou metodologií (Švaříček, Šedřová, et al. 2007, s. 13).

V praktické části této bakalářské práce bude v rámci metod pedagogického výzkumu použit dotazník, pozorování a rozhovor. Tyto metody poslouží k vyhodnocení cílů adaptačního kurzu.

Dotazník

Dle Pelikána (2011, s. 104) je dotazník explorativní metodou výzkumu. Dotazník představuje jednu z nejčastěji využívaných metod v pedagogickém výzkumu. Hlavním cílem dotazníku je shromáždění dat a informací o respondentovi, ale také jeho názorů a postojů (Pelikán 2011, s. 105).

Výhodou dotazníku je především snadnost jeho zpracování. Touto metodou je totiž možné oslovit stejnou formou velký počet respondentů zároveň. Dotazník umožňuje získat informace od dotazovaných, které by nebylo možné získat jinou metodou, hlavně pokud jde názory nebo postoje oslovených jednotlivců. Díky těmto charakteristikám má dotazník další výhodu v tom, že ve většině případů lze získané údaje plně kvantifikovat. Nevýhodou je pak především subjektivita respondenta. K tomu se přidává několik dalších faktorů, které badatel, pracující s dotazníkem, musí zohlednit. Především exaktní formulace otázek a pevně dané možnosti odpovědi úzce ohraničují pole pro vyjádření respondentů. Existuje riziko, že respondenti jsou nuceni vybrat variantu, kterou by si nezvolili, kdyby měli možnost volného vyjádření. I když je možné využít volného vyjádření, musíme počítat se ztrátou schopnosti kvantifikovat data. Dalším problémem je, že respondent může rozpoznat záměry zadavatele a přizpůsobit se jim. Odpovídá tedy tak, jak si myslí, že se očekává. Příliš dlouhé dotazníky mohou vést k únavě respondentů, ztrátě motivace a často také k náhodnému vyplňování bez hlubšího zamyšlení (Pelikán 2011, s. 106).

Dotazník může obsahovat několik typů otázek, které se dělí dle míry volnosti při formulaci odpovědí. První je uzavřená otázka, u které si respondent musí vybrat jednu z nabídnutých odpovědí. Uzavřené otázky můžeme dělit dále na parametrické a neparametrické. Parametrické otázky nabízí škálu odpovědí, která představuje kontinuum od jednoho extrému k druhému. Naopak neparametrické otázky jsou strukturovány tak, aby odpovědi spíše spadaly do předem definovaných kategorií, než aby tvořily kontinuum. Druhým typem je pak polouzavřená otázka. Ta poskytuje předem definovanou sadu možností odpovědí, ale zároveň dává respondentovi prostor pro výběr vlastní varianty. V některých případech také umožňuje vysvětlení důvodu volby konkrétní odpovědi. Otevřená otázka, třetí typ, neobsahuje předem stanovené možnosti odpovědí a dotazovaný jedinec má volnost formulovat svou odpověď bez omezení (Pelikán 2001, s. 107, 108).

V praktické části využiji dotazník, který bude obsahovat kombinaci otevřených a uzavřených parametrických otázek. Tento typ dotazníku jsem zvolila se záměrem získat co nejvíce potřebných informací k vyhodnocení cílů kurzu.

Pozorování

Pozorování je metodou, kterou Pelikán (2011, s. 208) řadí do behaviorální metody výzkumu. „Jde o metodu, která se opírá o pozorování určitých jevů, situací, chování jednotlivců i skupin a jejich vzájemné interakce“ (Pelikán, 2011, s. 208).

I přes veškerou snahu o objektivitu je pozorování vždy ovlivněno různou mírou subjektivity badatele. Tato subjektivita se projevuje nejen v osobním vnímání, ale i v kontextu situace, ve výběru toho, co je pozorováno a nakonec i v individuálním zpracování informací, které prostřednictvím pozorování získáme (Pelikán, 2011, s. 209).

V rámci vědeckého pozorování dělíme pozorování na několik základních typů. Prvním dělením je zúčastněné a nezúčastněné pozorování. Zúčastněné pozorování představuje formu sledování studovaných jevů přímo v prostředí, kde probíhají. Nezúčastněné pozorování spočívá ve sledování aktuálních interakcí, aniž by o nás sledovaní jedinci věděli.

Dále dělíme pozorování na přímé a nepřímé. Při přímém pozorování badatel aktivně participuje na zkoumaném jevu během jeho probíhání. Naopak nepřímé pozorování nezahrnuje přímou přítomnost v terénu, ale omezuje se na sledování záznamu dříve proběhlých aktivit, který byl vytvořen pro účely výzkumu.

Dalším dělením je strukturované a nestrukturované pozorování. Zatímco při strukturovaném pozorování se zaměřujeme na identifikaci odpovědí na předem stanovené jevy, nestrukturované pozorování si klade za cíl získat detailní popis chování, které není předem pevně stanoveno.

Posledním dělením je otevřené a skryté pozorování. V průběhu otevřeného pozorování se pozorovatel aktivně prezentuje jako výzkumník, zatímco při skrytém pozorování udržuje svou identitu v tajnosti (Švaříček, Šedřová, et al. 2007, s. 144-146).

Pelikán (2011, s. 209) navíc zmiňuje řízené pozorování. Tento typ pozorování by měl dle autora přispět ke zvýšení jeho objektivity. Řízené pozorování je charakterizováno několika rysy: „1. je přesně vymezen cíl a objekt pozorování, 2. jsou vymezeny pregnantním způsobem pozorované jevy, pokud možno precizně rozčleněné na zaznamatelné segmenty, 3. o pozorování je veden záznam, který má zcela průhlednou strukturu a co nejjednodušší způsob registrace pozorovaných jevů, 4. existuje jasně vymezený postup analýzy získaných dat a jejich zpracování“ (Pelikán 2011, s. 209).

V praktické části využívám především řízené/strukturované pozorování, které zahrnuje pozorovací arch. Tento arch v mé práci slouží ke sledování jednotlivých fází skupinové dynamiky při samotném programu. Dále využívám nestrukturované pozorování k vlastní reflexi jednotlivých aktivit.

Rozhovor

Pelikán (2001, s. 117) řadí rozhovor, stejně jako dotazník, do explorativní metody pedagogického výzkumu. Švaříček (2007, s. 159) definuje hloubkový rozhovor jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (2007, s. 159).

Hloubkový rozhovor můžeme rozdělit do dvou hlavních typů, kterými jsou nestrukturovaný a polostrukturovaný rozhovor. Nestrukturovaný rozhovor se může opírat pouze o jedinou předem připravenou otázku. Na základě informací poskytnutých zkoumaným jedincem následně badatel klade další dotazy. Na druhou stranu polostrukturovaný rozhovor se zakládá na předem sestaveném seznamu témat a otázek (Švaříček, Šed'ová, et al. 2007, s. 160). Za velkou výhodu polostrukturovaného rozhovoru považuje Miovský (2009, s. 161), možnost využít doplňující otázky, díky kterým jsme schopni dosáhnout vyšší přesnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Podmínky kurzu

Základní údaje konání

Adaptační kurz proběhl v areálu a okolí penzionu Beze jména, který se nachází v Orlických horách, konkrétně v obci Čenkovice. Uskutečnil se v termínu od 12. do 14. září 2023 a účastnilo se ho 32 žáků prvního ročníku Gymnázia Jaroslava Žáka v Jaroměři. Kurz byl uskutečněn pod záštitou zážitkové agentury Schooltrip.cz.

Zážitková agentura Schooltrip.cz

Schooltrip.cz je zážitkovou agenturou, která se specializuje na tvorbu a realizaci zážitkových akcí pro školní skupiny. Jedná se o adaptační a sportovní kurzy, lyžařské výcviky, školy v přírodě a další. V této organizaci působím jako instruktorka zážitkových akcí již čtvrtým rokem, díky čemuž mi bylo umožněno pro jeden z adaptačních kurzů naplánovat a zrealizovat vlastní program. Je důležité zmínit, že kurz tohoto typu byl v rámci agentury Schooltrip.cz realizován poprvé. Mnou navržený program proto představoval novinku jak pro instruktory, tak pro samotnou školu, která s naší agenturou spolupracuje pravidelně a posílá své žáky na adaptační kurzy každý rok.

Cílová skupina

Třída byla složena z 32 žáků (16 dívek a 16 chlapců) ve věku 15–16 let. Před odjezdem na kurz se členové této skupiny znali týden ze školního prostředí.

Popis prostředí

Účastníci byli ubytováni na pokojích penzionu, který se nachází přímo v lyžařském areálu Buková hora - Červená voda. Výhodou je skutečnost, že samotná budova patří organizaci Schooltrip.cz, což znamenalo, že jsme mohli využívat veškeré vybavení a prostředky s ohledem na potřeby kurzu bez zbytečných omezení.

Vnitřní prostory penzionu zahrnují jídelnu, ve které se nachází křídlová tabule. Kromě té je v jídelně k dispozici velká televizní obrazovka, kterou jsme také využili, a to například pro prezentace během kurzu.

Na budově penzionu je zřízena osmimetrová lezecká stěna. K penzionu patří také zahrada, na které se nachází další instalované pomůcky, které lze využít při aktivitách během kurzu. Dále je k dispozici přístřešek s lavicemi na sezení, trampolína, ohrádka s kozami a potůček. V blízkosti penzionu se nachází horské kopce a rozsáhlé lesy a louky. Nedaleká vodní nádrž pak nabízí další příležitosti k vodním aktivitám.

Složení týmu

Náš tým se skládal ze dvou instruktorů. Jako kolega mi byl přidělen zkušený instruktor Michal Moravec.

Při každém kurzu je určen jeden hlavní instruktor, který má zodpovědnost za celý program, který sestavuje a následně rozdává úkoly dalším instruktorům či instruktorovi. V tomto případě jsem se poprvé stala hlavním instruktorem já. Přestože je Michal velmi zkušeným instruktorem, tentokrát ustoupil do pozadí a byl mi spíše pomocnou rukou při realizaci programu. Zodpovědnost za naplánování a uskutečnění jsem tedy převzala já. S Michalem jsem před kurzem diskutovala pouze časovou náročnost aktivit či jejich proveditelnost, jelikož má přehled o materiálu, který agentura nabízí a zároveň dobře zná okolí penzionu.

Finance

Za třídní adaptační kurz si agentura Schootrip.cz účtovala 2 590 Kč na jednoho žáka. Z této částky bylo 1 200 Kč určeno na ubytování a stravu a 300 Kč bylo spojeno s náklady na vedení programu. Agentura školám rovněž zprostředkovává dopravu, na kterou bylo vyčleněno 400 Kč z této částky.

7 Cíle kurzu

Pro zrealizovaný adaptační kurz jsem vytyčila následující cíle:

- C1 – Účastníci budou znát navzájem svá jména.
- C2 – Mezi účastníky dojde k vzájemnému poznání.
- C3 – Účastníci se naučí spolupracovat ve skupině (spolupráce – schopnost společně pracovat na úspěšném řešení daného úkolu/problému).
- C4 – Účastníci se mezi sebou naučí komunikovat respektujícím způsobem.

- C5 – Účastníci si vytvoří vlastní pravidla, která budou ochotni dodržovat jak na kurzu, tak ve škole.

Vyhodnocení všech stanovených cílů proběhlo s dvouměsíčním odstupem po ukončení kurzu z toho důvodu, že některé z těchto cílů jsou formulovány z dlouhodobého hlediska a mohou být adekvátně posouzeny až s delším časovým odstupem. K vyhodnocení cílů byly použity pedagogické výzkumné metody pozorování, rozhovor a dotazník.

8 Program adaptačního kurzu

V následující kapitole podrobně popisují program kurzu. Nejdříve zde vysvětlují zarámování programu do „příběhu“, který dává celému kurzu hlubší smysl. Dále je zde pro lepší přehlednost umístěn harmonogram s časy konání jednotlivých aktivit. Harmonogram také znázorňuje fáze supinové dynamiky, které byly pozorovány na základě pozorovacího archu. U každé aktivity uvádím její charakteristiku, důvod volby dané aktivity a popis realizace.

Hlavní myšlenka kurzu

Zarámování adaptačního kurzu do tématu „**Odemčení brány do nové fáze života**“ bylo klíčovým prvkem, který měl za úkol zvýšit dobrodružnost kurzu. Toto zarámování celé akce mělo také posloužit jako motivace pro účastníky. Věřila jsem, že vědomí toho, že jejich účast na kurzu bude součástí širšího příběhu, povede účastníky k vyšší míře angažovanosti. V neposlední řadě přispělo jednotné téma akce k vytvoření programu, který byl provázaný a celistvý.

Hlavním úkolem skupiny bylo na konci kurzu odemknout pomyslnou bránu do nové fáze života. Účastníci společně pracovali na jejím odemčení tím, že sbírali klíče prostřednictvím aktivit a her. Postupně je potom umísťovali na bránu, která byla vyobrazena na velké tabuli v jídelně. Jednotlivé úkoly v některých případech plnili ve dvojících či skupinách, avšak na konci se vždy museli spojit, dát dohromady získaný materiál a společně jako skupina najít klíč.

Celkem bylo připraveno pět klíčů. Čtyři z nich jsem nechala na míru vytisknout pomocí 3D tiskárny, zatímco pátý klíč měli účastníci možnost vyrobit sami během jedné z aktivit. K některým z těchto klíčů vedly indicie, které účastníci mohli získat plněním

různých úkolů. Jeden z klíčů byl dokonce rozdělený na několik částí, které museli získat během jedné velké hry a následně je složit dohromady.

Myšlenka odemčení brány tedy symbolizuje přechod do nové životní etapy, konkrétně přechod na střední školu. Zároveň, díky společnému získávání klíčů, zdůrazňuje důležitost týmové spolupráce a vzájemné podpory.

Harmonogram

1. den		
Blok	Časový rozsah	Program
Oběd	12:00 – 13:00	Příjezd + oběd
Polední klid	13:00 – 13:30	Polední klid
Odpolední program 1	13:30 – 14:45	Úvod
		Aktivita na odemčení pokojů
	14:45 – 16:00	Tvorba příspěvků na instagramový profil
Svačina	16:00 – 16:30	Svačina + prostor pro dotvoření příspěvků
Odpolední program 2	16:30 – 17:45	Prezentace příspěvků, získání indicií
Večeře	18:00 – 19:00	Večeře
Večerní program	19:00 – 20:00	Hra pro získání poslední indicie
		Získání klíče č. 1
	20:00 – 21:30	„Epidemie“
		Ukončení dne

Tabulka č. 1 – Harmonogram 1. den

2. den		
Blok	Časový rozsah	Program
Snídaně	8:00 – 9:00	Snídaně
Dopolední program 1	9:00 – 12:00	Aktivity pro získání indicií
Svačina		Získání klíče č. 2
Dopolední program 2		
Oběd	12:00 – 12:30	Oběd
Polední klid	12:30 – 14:15	Polední klid
Odpolední program 1	14:15 – 17:30	Konstrukce – klíč č. 3
Svačina		
Odpolední program 2		
Večeře	18:00 – 19:30	Večeře, osobní volno
Večerní program	19:30 – 20:15	Reflexe předchozí aktivity „konstrukce“
	20:15 – 23:00	Tvorba pravidel – klíč č. 4

Tabulka č. 2 – Harmonogram 2. Den

3. den		
Blok	Časový rozsah	Program
Snídaně	8:00 – 9:00	Snídaně
Dopolední program 1	9:00 – 12:00	Kód – klíč č. 5
		Otevření brány
		Paddleboardy
Oběd	12:00 – 13:00	Oběd + odjezd

Tabulka č. 3 – Harmonogram 3. Den

8.1 První den

Autobus s účastníky dorazil kolem dvanácté hodiny. V tomto případě šlo o dvě třídy jaroměřského gymnázia. Jedna třída byla složena ze žáků prvního ročníku (kvinta) a druhá ze žáků šesté třídy (prima). Obě třídy byly ubytovány na stejné budově penzionu, avšak každá měla přiděleny své instruktory a především jiný program. Skupinou pro můj adaptační kurz byla kvinta. Po příjezdu autobusu byli všichni instruktoři připraveni na parkovišti, aby přivítali účastníky spolu s jejich třídními učiteli. Před vstupem do penzionu obě skupiny obdržely společnou instruktáž od správce penzionu ohledně pravidel chování v objektu a jeho okolí. Následně si účastníci nechali veškeré své věci na chodbě a přesunuli se do jídelny na oběd.

Během obědového okna byla možnost seznámit se s třídní učitelkou a představit jí program pro následující dny. Zároveň byla informována, že ačkoliv je program zaměřen primárně na seznámení a podporu spolupráce mezi žáky, je možné, aby se každé aktivity účastnila jako pozorovatel, případně se sama zapojila do průběhu. Poté jsem s paní učitelkou provedla úvodní rozhovor, který je doslovně přepsaný v přílohách.

Odpolední program 1 + 2

Po obědě a krátké polední pauze jsme se se skupinou prvního ročníku sešli v jídelně u vyobrazené brány, kde jsme zahájili kurz. Nejdříve jsme se s kolegou představili a informovali jsme účastníky, že nám mohou tykat.

Ještě před odjezdem na kurz byli účastníci prostřednictvím e-mailu třídní učitelce požádáni, aby si s sebou přivezli klíč. Mohl to být klíč starý a nepoužívaný, plastový nebo vyrobený klíč například z papíru. Tento požadavek měl za cíl vyvolat v účastnících ještě před odjezdem napětí a očekávání, což jsou důležité prvky v rámci zážitkového programu.

Následně jsme účastníky uvedli do příběhu kurzu: *„Ještě před příjezdem, jsme vás požádali, abyste si každý přivezl klíč. Máte ho každý? Napadá vás, proč jste si ho měli přivést? Pravda je taková, že na tomto kurzu společně odemkneme pomyslnou bránu do vaší nové životní fáze, kterou je studium střední školy. Na této cestě se naučíte fungovat jako celek. Vzájemně se poznáte, naučíte se spolupracovat, pomáhat si a důvěřovat. Jsou před vámi čtyři roky společně tráveného času v jedné třídě. Rozhlédněte se kolem sebe. S těmito lidmi, se teď budete v následujících čtyřech letech potkávat téměř každý*

den. Proto jsou pro vás slova jako **spolupráce**, **podpora** a **důvěra** opravdu klíčová. Vaším hlavním úkolem na tomto kurzu je během následujících tří dnů pomyslně otevřít tuto bránu, a to za pomoci pěti klíčů, které budete získávat v průběhu kurzu společně jako skupina. Klíče, které jste si přivezli z domova, zatím uschovejte. Až bude čas je použít, dozvíte se to.“

Po úvodu jsme účastníkům sdělili rozdělení do pokojů, kde se ubytovali a začala zde první aktivita programu.

Odemčení pokojů

Charakteristika: seznamovací/poznávací aktivita

Cíl: Účastníci si zopakují jména ostatních a dozví se o nich nové informace. Mezi každým ve skupině proběhne vzájemná interakce.

Důvod volby aktivity: Vzhledem k tomu, že se třída již týden znala ze školního prostředí, rozhodla jsem se vyvarovat aktivit na sdělování a zapamatování jmen, které by byly možná zbytečné. Namísto toho jsem se rozhodla pro aktivitu, která podpořila vzájemné poznání a interakce mezi jednotlivci. Další výhodou této aktivity je, že každý naváže kontakt s každým. Tímto způsobem byl podpořen rozvoj vztahů mezi všemi účastníky navzájem.

Realizace: Při příchodu k pokojům účastníci zjistili, že jsou zamčené, a na dveřích se nachází vytištěný text: „*Vaše dveře do pokojů jsou prozatím zamčené. Abyste získali klíč od vašeho pokoje, je zapotřebí splnit následující úkol: Každý si vezměte záznamový arch a získejte informace o všech členech vaší třídy, třídním učiteli i instruktorech. Vyplněné archy se jmény všech účastníků pak můžete u svých instruktorů vyměnit za klíč od pokoje.*“ Arch se nacházel v deskách zavěšených na klice dveří. Vzor archu je k nalezení v přílohách práce.

Tvorba příspěvků na instagramový profil, prezentace příspěvků

Charakteristika: seznamovací/poznávací aktivita

Cíl: Účastníci se o sobě navzájem dozvědí zajímavé informace. Účastníci budou spolupracovat ve dvojicích. Uvolnění atmosféry.

Důvod volby dané aktivity: Pro prohloubení vzájemného poznání účastníků jsem vymyslela zábavnou interaktivní aktivitu, která pomůže uvolnit atmosféru a zároveň umožní účastníkům kreativně spolupracovat ve dvojicích. Instagramový profil s fotkami každého účastníka taktéž třídě poslouží do budoucna jako „vzpomínkové album“, kam můžou i nadále přidávat společné fotky. Tento profil bude využit i pro další z aktivit programu.

Realizace: Při odemčení pokojů našli účastníci na stole každého pokoje dvě obálky. První obálka byla barevná a nadepsaná: „*Indicie (x)/17, NEOTVÍRAT!*“. Druhá obálka byla také barevná a nadepsaná slovem: „*OTEVŘÍT*“. V dopise stálo: „*Milí studenti, právě se vám podařilo splnit první úkol a odemknout dveře do vašich pokojů. Za splněný úkol získává každý pokoj část indicií, které vás na konci dne zavedou k prvnímu klíči od brány. Prozatím druhou obálku neotevírejte, ale uchovejte ji na bezpečném místě. Indicií je dohromady 17, pro získání dalších částí je zapotřebí společně rozjet instagramový profil, který poslouží k vzájemnému poznání vás a vašich spolužáků. Tento profil je již vytvořený, je zamčený a nepřístupný veřejnosti. Přihlašovací údaje k profilu naleznete na místě, na kterém se nachází věc, která POD DEŠTNÝM NEBEM PLNÍ SVÉ POSLÁNÍ a KAPKY Z NEBE SBÍRÁ (co to je?).*

Vytvořte si dvojice. Úkolem každého z vás je jeden druhému vytvořit na tento instagramový profil příspěvek (za pomoci vlastního telefonu). Podrobně se vyzpovídejte a získejte o sobě co nejvíce informací, na základě kterých vytvořte příspěvek. Ten bude obsahovat několik fotografií a především popisem zahrnující veškeré informace o dané osobě. Čím kreativnější a zábavnější, tím lépe.

Shrnutí: Vybalte si věci a pohlédněte si své postele. Poté se rozdělte do dvojic a navzájem si vytvořte příspěvky na instagramový profil. Prostřednictvím příspěvku, který instruktoři na tento profil následně umístí, budete informováni, v kolik hodin se sejdem v jídelně, abychom si vaše výtvořky navzájem odprezentovali.“

Aby účastníci přišli na to, kde najdou přihlašovací údaje, museli rozluštit hádanku „*POD DEŠTNÝM NEBEM PLNÍ SVÉ POSLÁNÍ A KAPKY Z NEBE SBÍRÁ*“. Jednalo se o okap. Před tvorbou příspěvků, se tedy nejdřív všichni museli vydat ven k okapu, u kterého údaje našli.

V průběhu této aktivity jsme neustále obcházeli účastníky a ujišťovali se, že rozumí zadání.

Po svačině jsme se sešli v jídelně k prezentaci příspěvků. Každá dvojice přistoupila k televizní obrazovce, na kterou jsme promítli instagramový profil třídy a navzájem představila fotky a informace o svém partnerovi. Během prezentace jsme účastníkům připomínali, aby se snažili mluvit převážně svými slovy a nečetli text přímo z obrazovky. Za úspěšné odprezentování dostala každá dvojice obálku s indicií.

Večerní program

Hra pro získání poslední indicie

Charakteristika: Psychologická hra, hra na důvěru

Cíl: Účastníci si uvědomí, že od této chvíle začínají fungovat jako tým. Začíná se budovat důvěra ve skupině.

Důvod volby dané aktivity: Pro účely kurzu jsem v tomto případě modifikovala hru s původním názvem „Jádro“, kde se účastníci stanou atomy a hledají své jádro. Tuto hru znám z repertoáru her agentury. Touto hrou jsem chtěla simulovat situaci, ve které si jednotlivci uvědomí, že musí pracovat jako tým, aby dosáhli společného cíle.

Realizace: Pro vytvoření napětí dostali účastníci šátky na oči již při večeři u výdejního okénka. Bylo jim sděleno pouze to, ať si ho schovají, že ho budou potřebovat.

Po večeři jsme poprosili účastníky, aby si vzali šátky, které dostali při večeři, shromáždili všechny doposud získané indicie a všichni se sešli před budovou penzionu. Při shromáždění indicií zjistili, že jim ještě zbývá získat poslední.

Přesunuli jsme se na nedaleké travnaté hřiště, kde začala další hra. Posadili jsme se do kruhu.

Úvod do hry: *„Zbývá vám poslední indicie pro získání prvního klíče. Pro poslední indicii si ale budete muset dojít poslepu. Proto si teď nasadte šátky, které jste obdrželi při večeři.“* Pro navození atmosféry a lepší soustředěnost jsme vysvětlili pravidla až v momentě, kdy měli všichni zavázané oči. *„Úkol každého z vás je na první pohled jednoduchý. Budete se obezřetně poslepu pohybovat po tomto hřišti a hledat indicii. Pokud byste mířili někam, kde by vám hrozilo nebezpečí, nebojte se, nasměrujeme vás*

zpátky na hrací pole. Někde na hracím poli se momentálně nachází vaše třídní učitelka, která v ruce drží poslední obálku s indicií.“ V tomto případě třídní učitelka se zapojením souhlasila. „Pokud v průběhu bloudění do někoho narazíte, tiše se ho zeptáte „Indicie?“, Pokud jste narazili do svého spolužáka, tiše vám odpoví „Ne.“ Pokud jste narazili do člověka, který drží v ruce indicii, nedostanete žádnou odpověď. V tu chvíli budete vědět, že jste u indicie, můžete si sundat šátek z očí a zůstáváte nehybně a potichu na místě. Obálku s poslední indicií získáte ve chvíli, kdy k ní najde cestu každý z vás. Po celou dobu hry je důležité, abyste byli co nejvíce potichu.“

Poté jsme jednotlivce rozmístili po hracím poli. V průběhu hry jsme neustále kontrolovali jeho hranice. Pokud se někdo z hráčů k hranici přiblížil, jemným dotekem jsme ho nasměrovali zpět do pole.

Když se celé skupině podařilo dojít k indicii, následovala reflexe. Pomocí té jsem chtěla dovést účastníky k uvědomění, že od této chvíle začínají fungovat jako skupina. Každý měl jedním slovem vyjádřit pocit, který měl, když poslepu bloudil po hracím poli. Nejvíce zaznívala slova jako „nepříjemný“, „divný“, „dezorientace“. Následně měli jedním slovem popsat pocit, který zažívali, když dorazili k indicii mezi ostatní a mohli si sundat šátek z očí. Zde zaznívala slova jako „radost“ nebo „úleva“. Zeptala jsem se, zda někdo dokáže říct, co tato hra měla simulovat. Někteří chlapci si neodpustili vtipnou poznámku. Nakonec jedno z děvčat odpovědělo, že když jsou všichni pohromadě, cítí úlevu a pocit bezpečí, na rozdíl od chvíle kdy jsou sami. V závěru jsem se skupiny zeptala, o kom si myslí, že měl největší zásluhu na získání této indicie. Po krátkém zamyšlení si všichni uvědomili, že na splnění tohoto úkolu se podíleli všichni stejnou měrou. Poté jsem účastníkům pogratalovala k získání poslední indicie a sdělila jim, že aktivní účast všech členů skupiny bude klíčová i pro následující úkoly.

Získání klíče č. 1

Charakteristika: Aktivita zaměřená na spolupráci

Cíl: Účastníci se poprvé setkají s nutností spolupráce celé skupiny.

Důvod volby dané aktivity: Indicie, které doposud získaly dvojice či skupinky, teď musí dát dohromady v rámci celé třídy a společně odhalit, kde se ukrývá první klíč. Jelikož jde o aktivitu, kdy jsou účastníci poprvé nuceni spolupracovat jako skupina, očekávala jsem, že začne pozvolna docházet k přechodu z forming do storming fáze.

Realizace: Na zahradě penzionu jsme si sedli do kruhu a sdělili účastníkům, že nyní je čas otevřít všechny získané indicie a zjistit, kde se ukrývá klíč. Od tohoto momentu jsme s kolegou už do aktivity nijak nezasahovali a nechali skupinu pracovat samostatně.

Jak už bylo zmíněno, indicií pro získání klíče č. 1 bylo dohromady 17. Jednalo se o barevné obálky, jejichž obsahem bylo vždy jedno slovo: „*život, smrt, žízeň, kámen, písek, rostliny, slaná, modrá, sladká, 71 %, břeh, vlny, dává, bere, teplá, studená, živel*“. Po tom, co si účastníci přečetli všechna slova, která je zavedla k potoku, našli schovaný klíč.

Po nalezení klíče jsme ho šli společně umístit do první kolonky na bráně. Zde jsme poblahopřáli účastníkům k získání prvního klíče kurzu a zdánlivě ukončili den tím, že jsme je poslali na pokoje a popřáli dobrou noc.

Epidemie (Zlatý fond her II.)

Charakteristika: Hra zaměřená na vědomosti, spolupráci a orientaci v mapě.

Cíl: Ve skupině bude rozvíjena spolupráce.

Důvod volby dané aktivity: Zařazením této aktivity jsem očekávala přesun skupiny na pomezí forming a storming fáze. Jelikož hra vyžaduje částečné rozdělení rolí ve skupině, může mít za následek první konflikty. Skupina by se v této fázi měla nacházet v bodě, kdy ještě nemá vytvořené mechanismy pro efektivní spolupráci, včetně účinného rozdělení rolí.

Realizace: Během dne jsme náhodně „nakazili“ ½ účastníků virem tak, že jsme jim udělali lihovým fixem křížek na paži. Označeným jednotlivcům jsme sdělili pouze to, aby si křížek nesmývali, že ho budou potřebovat.

Po zdánlivém ukončení dne jsme nechali účastníky odejít na pokoje. 30 min po rozchodu se po celé budově rozezněla siréna a všichni byli svoláni zpět do jídelny.

Uvedli jsme účastníky do hry: „*Dostala se k nám zpráva, že vaši skupinu napadl nebezpečný virus. S tímto virem se musíte co nejdříve vypořádat, jinak nebudete schopni dále sbírat klíče k otevření brány. Nemoc se projevuje černým křížkem na paži. Vidím, že u vás ve skupině je nemálo nakažených. Musíte zodpovědět několik vědomostních*

otázek. Za každou správnou odpověď získáte útržek mapy, která vás dovede k léku, kterým budete moci ošetřit nakažené.“

Po areálu penzionu bylo rozmístěno 36 otázek/hádanek, které byly vytištěné na papíře a označené malým bílým fáborkem. Papírky s fáborky byly rozmístěny tak, aby nebyly ihned viditelné, ale zároveň byly k nalezení. Správné odpovědi účastníci sdělovali instruktorům výměnou za část mapy. Skupina byla informována, že má na správné odpovědi pouze jeden pokus. Důležité proto bylo, aby si jednotlivci byli svou odpovědí jistí a nejlépe se o ní nejdříve poradili s ostatními. Po složení mapy objevili účastníci lahvičku s technickým lihem, který jim umožnil odstranit fixou vytvořený křížek.

Večer jsme ukončili přesunem k bráně do jídelny. Zde jsme skupině pogratalovali k záchraně nakažených. Pro rychlou reflexi dne jsem požádala účastníky, aby zhodnotili uplynulý den pomocí palce. Palec nahoru znamenal „super“, vodorovně „šlo to“ a dolů „nic moc.“ Žádný z palců nebyl směrem dolů, asi tři vodorovně a zbytek nahoru. Pozitivní zpětná vazba pro mne byla důležitá, abych věděla, že se kurz ubírá správným směrem. Nakonec jsme účastníkům poděkovali a popřáli dobrou noc. Při odchodu každý dostal malý lísteček s matematickým příkladem, který měl každý účastník za úkol do rána vyřešit.

8.2 Druhý den

Během druhého dne měla skupina za úkol získat celkem tři klíče. Program jsme opět zahájili v jídelně u naší brány.

Dopolední program 1+2

Aktivita pro získání indicií

Charakteristika: Aktivita zaměřená na spolupráci, důvěru a dovednosti.

Cíl: Bude rozvíjena spolupráce v menších skupinách. Účastníci spolu prožijí legraci a prohloubí vzájemnou důvěru při aktivitách vyžadujících pomoc a spolupráci.

Důvod volby aktivity: Tuto aktivitu jsem z hlediska skupinové dynamiky naplánovala tak, aby facilitovala průchod storming fází. Díky rozdělení do menších skupin bylo jednotlivcům umožněno se individuálně projevit. Při plnění jednotlivých úkolů byli jednotlivci nuceni rozdělit si role, funkce a přijmout za ně zodpovědnost. Zároveň také

mělo docházet ke vzájemnému vymezování hranic a především k rozvíjení postupů, které pomohou k efektivnímu řešení úkolů i v následujících fázích.

Realizace:

Pro dopolední program bylo potřeba rozdělit účastníky do šesti skupin. K tomu posloužily matematické příklady, které obdrželi předchozí večer. Každý příklad byl jiný, avšak šest z nich mělo vždy stejný výsledek, podle kterého se skupiny utvořily. Celé dopoledne bylo vyčleněno na plnění sedmi úkolů. Tyto úkoly museli účastníci zdokumentovat fotkou či videm a umístit je na instagramový profil. Za splnění všech úkolů obdržela každá skupina část indicie. Na konci dopoledne se musely jednotlivé skupiny spojit a dát dohromady získané indicie, které je zavedly ke klíči č. 2.

Pro vysvětlení zadání jsme na obrazovce opět promítli instagramový profil skupiny, na který jsme prostřednictvím příspěvku umístili 7 úkolů. Jednotlivé úkoly jsme účastníkům podrobně vysvětlili a odpověděli na případné dotazy.

Úkoly:

- „1) Lezecká stěna – Vyfoťte minimálně 4 členy vašeho týmu na vrcholu lezecké stěny.*
- 2) Dřevěná stěna – Dostaňte celý svůj tým nahoru na dřevěnou stěnu umístěnou na zahradě penzionu. Až bude každý člen týmu nahoře, zdokumentujte se fotkou.*
- 3) Kyvadlo – Natočte svůj tým, jak zvládne minimálně 20 vteřin stát na vyváženém kyvadlu, které se nachází před budovou penzionu.*
- 4) Superstar – Natočte minimálně 20 vteřin dlouhé video, jak celý váš tým zpívá libovolnou písničku.*
- 5) Básnička – Vymyslete a společně na video zarecitujte báseň, která má minimálně deset veršů. Téma básně by se mělo týkat vaší třídy či adaptačního kurzu.*
- 6) Taneček – Vymyslete a společně na video zatancujte taneček, který bude minimálně 30 vteřin dlouhý.*
- 7) Živá abeceda – Pomocí svých těl ztvárněte libovolné slovo. Zapojit se musí každý člen. Vyfoťte celý obrazec na samospoušť.“*

Před zahájením jsme vyzvali účastníky, aby si do každé skupiny sehnali pouze jeden telefon. Ostatní telefony měly zůstat položené na stolech v jídelně a bylo zakázané je používat.

U lezecké stěny byl přítomen instruktor Michal, který účastníky jistil a zařizoval bezpečnost celé aktivity. Stejně tak jsem já byla přítomna u aktivit dřevěné stěny a kyvadla. Svačina byla připravena v přístřešku před penzionem. Informovali jsme účastníky, že si ji zde kdykoliv v průběhu dopoledne mohou vyzvednout.

Na konci dopoledne jsme se opět sešli v jídelně, kde jsme si společně promítli pořízené fotky a videa každé skupiny. Za splněné úkoly dostala pak každá skupina jednu indicii.

Získání klíče č. 2

Charakteristika: Aktivita zaměřená na spolupráci

Cíl: Bude rozvíjena spolupráce v rámci celé skupiny. Účastníci si uvědomí stěžejnost spolupráce v rámci celé skupiny.

Důvod volby dané aktivity: V tuto chvíli se opět musela spojit celá třída a dát dohromady získané indicie. Zároveň jsem chtěla u účastníků docílit uvědomění, že i když předchozí úkoly plnili ve skupinkách, konečné úspěchy stále závisí na spojení a spolupráci celé třídy.

Realizace: Po promítnutí splněných úkolů a rozdání indicií měla třída prostor spojit nasbírané indicie v podobě ústřížků papíru, které je dovedou ke klíči č.2. Jeden ústřížek tedy představoval jednu indicii, kterých byl stejný počet jako počet skupinek. Po složení získali text, kterým byla hádanka: „*Jen půl roku pracuji, do žeber si pumpuji. Děvče svléknu během chvilky, stačí pustit více žilky. Plyn, proud i ta voda je mou krevní skupinou, přijde-li však velká vada, škrtni sirkou jedinou.*“ Správnou odpovědí bylo „topení.“ Klíč se ukrýval na chodbě penzionu za jedním z radiátorových topení. Po umístění klíče do kolonky na bráně jsme účastníkům předali odměnu v podobě krosny s paddleboardem. Účastníkům jsme sdělili pouze to, že ho budou potřebovat.

Odpolední program 1+ 2

Konstrukce – klíč č. 3

Charakteristika: Aktivita vyžadující spolupráci, fyzickou zdatnost a orientaci v mapě.

Cíl: Účastníci se naučí spolupracovat na komplexním úkolu jako celek. Účastníci si efektivně rozdělí role potřebné ke splnění úkolu.

Důvod volby dané aktivity: Tato aktivita byla naplánována pro norming fázi. Jedná se o málo strukturovanou aktivitu, nutící zapojit maximum účastníků. Je zaměřena především na spolupráci celé skupiny, rozdělení a upevnění rolí. Skupina si musí na začátku zvolit svého vůdce, ten by měl svou roli přijmout a nést za ni zodpovědnost. Aby bylo úspěšně dosaženo cíle, musí si účastníci efektivně rozdělit jednotlivé úkoly na základě jejich schopností a dovedností.

Realizace: Tradičně jsme zahájili program u brány s klíči, kde jsme účastníky uvedli do dění celého odpoledne.

Úvod do programu: *„Cesta ke třetímu klíči bude pro vaši třídu velkou výzvou. Tento klíč symbolizuje vaši spolupráci na nejvyšší úrovni, schopnost překonat překážky a dosáhnout společného cíle. Úkolem k jeho získání bude vybudovat společnými silami konstrukci ve výšce minimálně 1 m, která udrží ve vzduchu všechna děvčata ve třídě. Materiál, potřebný ke stavbě, naleznete na místech zaznačených v této mapě, stejně jako místo, kde musíte konstrukci postavit.“*

Před zahájením hry, jsme vyzvali účastníky, aby si zvolili vůdce, který bude mít za úkol skupinu organizovat a bude zodpovědný za finální rozhodnutí. Nejdříve jsem se zeptala, zda je tu někdo, kdo by se chtěl role vůdce ujmout. Přihlásili se tři účastníci – dva chlapci a jedno děvče. Poté jsem vyzvala zbývající členy skupiny, aby hlasovali pro jednotlivé kandidáty. Nakonec všichni jednoho z nich poměrně jednoznačně zvolili. Poté skupina dostala čas na promyšlení taktiky a rozdělení rolí.

Hlavním cílem pro získání klíče bylo na vyznačeném místě na kopci sjezdovky postavit konstrukci z lan, kůlů a prken v minimální výšce 1 m. Důležitým kritériem bylo, aby stavba udržela všech 16 děvčat ve třídě. Skupina obdržela 4x mapu širokého okolí penzionu, kde byla vyznačena místa s potřebným materiálem (kůly, lana, prkna). Tento materiál byl rozmístěn na 5 místech v okruhu cca 3–4 km kopcovitého terénu. Program

byl naplánovaný přes celé odpoledne, proto jsme svačinu vyřešili tak, že jsme ji umístili na jedno z vyznačených míst na mapě, a to konkrétně do sudu umístěného uprostřed vodní nádrže. K sudu se účastníci museli dopravit prostřednictvím získaného paddleboardu.

Klíč č. 3 byl navržen tak, že byl již z 3D tisku rozdělen na pět částí, které do sebe zapadaly jako skládanka. Čtyři části se nacházely v obáčkách rozmístěných u čtyř stanišť s materiálem. Poslední, pátý dílek, skupina získala ve chvíli, kdy se jí podařilo úspěšně dokončit úkol. Po návratu do penzionu skupina klíč složila a umístila do kolonky na bráně.

Večerní program

Reflexe přechozí aktivity „konstrukce“

Sešli jsme se u brány s klíči, kde jsme vytvořili kruh ze židlí a posadili se. Každý účastník dostal jeden bílý a jeden černý žeton. Poté jsem požádala vedoucího skupiny, aby nejdříve zrekapituloval průběh hry. Následně jsem vyzvala účastníky, aby po směru hodinových ručiček, jeden po druhém, vstali a udělili bílý žeton tomu, o kom si myslí, že by si zasloužil za danou hru ocenění a černý tomu, o kom si myslí, že na jeho chování či jednání při hře bylo něco špatně. Své rozhodnutí měli vždy okomentovat. Apelovala jsem na účastníky, aby svoje odůvodnění formulovali respektujícím způsobem a vnímali ho jako možnost zlepšit fungování skupiny.

Nejvíce bílých žetonů získal vedoucí skupiny. Jednotlivci ho chválili především za efektivní vedení skupiny. Černé žetony pak nejvíce dostávali ti členové skupiny, kteří odmítali spolupracovat nebo byli líní pomoci s přenosem materiálů. I tak se mi líbilo, jakým respektujícím způsobem jednotlivci dokázali svoje odůvodnění formulovat. Někteří dokonce seberefektivně dali černý žeton sami sobě se slovy, že se mohli více zapojit do spolupráce. Nakonec jsem dala možnost vyjádřit se lidem s nejvíce černými žetony. Zeptala jsem se, zda s názory ostatních souhlasí a jaký z toho mají pocit. Jeden z členů měl potřebu se obhajovat. Na základě toho se mezi ním a dalším účastníkem rozpoutala výměna názorů, která ale nakonec skončila celkem konstruktivně. Celkově se ukázalo, že tato reflexe byla klíčovým prvkem procesu a přispěla ke zlepšení vztahů ve skupině.

Tvorba pravidel

Charakteristika: Tvorba pravidel

Cíl: Skupina si vytvoří vlastní pravidla chování ve třídě, která slíbí dodržovat.

Důvod volby dané aktivity: V této fázi programu by se skupina měla nacházet ve třetí fázi skupinové dynamiky – norming. Pro upevnění této fáze jsem večerní program využila pro tvorbu vlastních pravidel třídy. V tomto případě jsem chtěla dát účastníkům prostor, aby si vytvořili pravidla zcela sami bez jakékoliv předlohy či předem stanovené struktury. Vytváření pravidel tímto způsobem, dle mého názoru, umožní účastníkům více se zapojit do procesu, což zvýší pravděpodobnost, že budou pravidla dodržovat.

Realizace: Sešli jsme se před budovou penzionu. Účastníci byli předem upozorněni, že se mají obléknout do teplého oblečení.

Úvod do aktivity: *„Dnes vám zbývá získat čtvrtý, předposlední klíč. Tento klíč bude však něčím velice výjimečný. Čtvrtý klíč si totiž vyrobíte sami a budou na něm zaznamenána pravidla, která budete chtít ve své třídě dodržovat, abyste se v ní cítili komfortně a respektováni. Tento klíč se stane společnou dohodou o chování ve vaší třídě. K výrobě klíče bude ale potřeba náležitý materiál. Ten získáte na trase vedoucí k ohništi na kopci sjezdovky.“*

Účastníci byli vyzváni, aby si vytvořili skupinky po čtyřech a postupně se vydali na trasu směřující k ohništi na kopci jedné ze sjezdovek. Délka trasy byla cca 2,5 km. Každá skupinka byla vpuštěna na trasu s pětiminutovým odstupem. Protože skupina okolí penzionu již znala, naznačili jsme, kudy trasa vede, aby nemohlo dojít k tomu, že se některá ze skupinek ztratí. Po cestě se nacházelo pět stanovišť osvětlených náhrobními svíčkami. Na každém stanovišti byla umístěna část materiálu nezbytného pro vytvoření klíče (barvy, štětce, lepidlo, nůžky, papíry, kartony, fixy, atd.). Úkolem každé skupinky bylo se na každém stanovišti zamyslet nad jedním pravidlem, napsat ho na papírek a vhodit do připravené krabičky. Výměnou za to si mohli vzít jednu část materiálu. Po dokončení trasy měla tedy každá skupinka u ohniště pět kusů materiálu.

Na místě už na účastníky čekal instruktor Michal s kytarou. Zatímco se čekalo na zbývající skupinky, hrálo se a zpívaly se písničky, což přispívalo k příjemné atmosféře

a týmovému duchu. Já jsem na trasu vyrazila po poslední skupince a sbírala krabičky s lístečky, které jsem poté přinesla k ohništi.

U ohniště jsme následně všechny krabičky s lístečky otevřeli. Vyzvala jsem účastníky, aby se mezi sebou dohodli a vybrali pět nejdůležitějších pravidel, která chtějí v rámci třídy dodržovat. Přirozeně se vedení ujal žák, který se jako vůdce osvědčil už v předchozí aktivitě. Účastníci se domluvili automaticky zařadit jedno pravidlo, které se na lístečkách opakovalo nejvíce, a o zbytku rozhodli demokratickým hlasováním.

Pravidla, na kterých se skupina dohodla:

- Budeme se respektovat
- Budeme si pomáhat
- Budeme si naslouchat
- Budeme jednat podle svého nejlepšího svědomí a vědomí
- Nebudeme se urážet

Poté jsem skupinu požádala, aby si vybrala nanejvýš tři jednotlivce, kteří jsou kreativně nadaní, aby ze získaného materiálu klíč vyrobili. Vše se odehrávalo u ohně, kde se hrálo, zpívalo a vyprávělo. Nakonec jsem vyzvala každého účastníka, aby svůj závazek dodržovat pravidla potvrdil svým podpisem na zadní stranu klíče. Po návratu do penzionu byl klíč umístěn do čtvrté kolonky na naší bráně. Jako odměnu za umístěný klíč dostala skupina pytel s 32 koberečky o čtvercovém rozměru 30 x 30. Účastníci z přechozích zkušeností již tušili, že je budou potřebovat nadcházející den.

8.3 Třetí den

Dopolední program

Dopolední program byl věnován získání posledního klíče, slavnostnímu otevření brány a happeningové aktivitě v podobě paddleboardování. Bohužel jsme měli k dispozici pouze tři hodiny na všechny tyto aktivity. Rozhodla jsem se proto věnovat minimum času hře na získání posledního klíče, aby zbylo více času na slavnostní otevření brány a především na happeningovou aktivitu na závěr.

Kód – 5. klíč

Charakteristika: Aktivita zaměřená na spolupráci

Cíl: Skupina uplatní veškeré naučené postupy pro efektivní splnění úkolu a získá pátý klíč.

Důvod volby dané aktivity: Touto aktivitou jsem chtěla směřovat skupinu k fázi norming až performing. Proto jsem zvolila hru, kde účastníci pracovali jako jeden tým na splnění úkolu, aniž by byli rozděleni do menších skupin nebo dvojic. I když by pro zakončení kurzu byla vhodnější větší a komplexnější hra, rozhodla jsem se zvolit kratší formát, abychom měli dostatek času na otevření brány a na plánovanou happeningovou aktivitu.

Realizace: Program posledního dne jsme tradičně zahájili u naší brány. Zmínili jsme, že skupině zbývá získat poslední klíč a přesunuli jsme se ven k realizaci konečného úkolu.

Úvod do hry: *„Je před vámi poslední úkol, který je potřeba splnit, abyste získali pátý klíč a otevřeli tak bránu do vaší nové fáze života. Klíč naleznete v truhle uzamčené zámekem na čtyřmístný kód. Ten budete schopni sestavit, pokud se vám podaří získat a rozluštit indicie rozmístěné po hracím poli. K pohybu na hracím poli budete moci využívat pouze materiál, který jste včera dostali. Nezapomeňte, že hraje především podle pravidel, která jste si včera vytvořili, a to nejen v nadcházející hře, ale i v následujících rocích, které společně strávíte v jedné třídě.“*

Hracím polem byl v tomto případě celý areál penzionu. Hlavním úkolem skupiny bylo odemknout truhlu, ve které se ukrýval pátý, poslední klíč. Truhla byla uzamčena zámekem na čtyřmístný kód. Po hracím poli byly rozmístěny čtyři indicie. Ty byly označené červeným fáborkem a uzavřené v neprůhledných krabičkách, které bylo možné libovolně posbírat, avšak otevřeny mohly být až ve chvíli, kdy se celá skupina dostala k truhle a vytvořila kolem ní kruh. Po tomto poli se jednotlivci mohli pohybovat pouze po koberečkách, které dostali předchozí večer. Před startem hry se jednotlivci libovolně rozmístili po celém areálu penzionu s tím, že nejmenší vzdálenost mezi nimi mohla být 3 m. Pohyb po hřišti tedy spočíval v přemísťování koberečků za pomoci všech hráčů. Když se skupině podařilo shromáždit se v kruhu kolem truhly i se získanými indiciemi, mohli je společně otevřít a přijít na čtyřmístný kód. Krabičky byly

označeny čísly 1–4, aby bylo zřejmé pořadí číselného kódu. Jednotlivé indicie byly tvořeny otázkami, jejichž odpovědi byly vždy jedno číslo od 1 do 9.

Odemčení brány

Program kurzu vyvrcholil symbolickým odemčením brány pomocí pěti nasbíraných klíčů.

Sešli jsme se v jídelně, která byla díky zataženým závěsům alespoň částečně zatemněna a vyzdobena svíčkami. Pro umocnění atmosféry hrála na pozadí emotivní hudba. Účastníky jsme požádali, aby umístili poslední klíč do kolonky na bráně a usadili se. S druhým instruktorem jsme pronesli závěrečnou řeč, shrnuli průběh celého kurzu, zhodnotili spolupráci účastníků a všem poděkovali za jejich píli a odhodlání během všech aktivit. Následně jsme informovali účastníky, že posledním krokem před odemčením brány je odevzdání klíče, který si přinesli na začátku kurzu. Vhozením klíče do připravené barevné krabičky přísahali, že budou dodržovat stanovená pravidla a potvrdili, že jsou připraveni vstoupit do nové životní fáze. Postupně jsme vyvolávali jména účastníků a po vhození klíče jsme každému předali pamětní list s jeho jménem.

Na závěr jsem ještě požádala účastníky o stručné zhodnocení celé akce, a to pomocí palce. Palec nahoru symbolizoval „super“, vodorovně „šlo to“ a dolů „nic moc.“ Z celé skupiny se neobjevil žádný palec dolů. Zbytek byly zdvižené palce nahoru a mezi nimi přibližně čtyři vodorovně.

Na závěr jsme všem pogratulovali k odemčení brány a následovala odměna za dosažení cíle, v podobě paddleboardování.

Paddleboardování

Charakteristika: Oslava dosaženého cíle

Cíl: Účastníci prožijí společnou zábavu před odjezdem z kurzu.

Důvod volby dané aktivity: Pro adjourning fázi neboli zakončení, jsem jako odměnu za splnění cíle, kterým bylo odemčení brány, připravila pro skupinu paddleboardování.

Realizace: Využila jsem paddleboardů, které agentura vlastní. S nimi jsme vyrazili na nedalekou vodní nádrž, kde jsme účastníkům nejdříve nechali trochu volné zábavy s paddleboardy, a poté jsme v rámci zábavy uspořádali závody a různé výzvy, například

kteřá ze skupinek zvládne jako první pomocí jednoho paddleboardu přepravit všechny členy na druhou stranu nádrže, nebo kolik lidí najednou se zvládne udržet na jednom paddleboardu.

Nakonec jsme šli zpět do penzionu, kde se účastníci převlékli, sbalili si věci a po obědě pro ně přijel autobus. Před odjezdem jsem si s třídní učitelkou vyměnila kontakt a předběžně se s ní domluvila na termínu, kdy jí i její třídu navštívím ve škole, abychom uskutečnily závěrečný rozhovor a žáci aby vyplnili dotazníky.

9 Diskuze k průběhu aktivit

V této kapitole se zamýšlím nad průběhem jednotlivých aktivit a naplněním jejich cílů. Objasňuji okolnosti, na základě kterých jsem byla nucena zvolit danou aktivitu. V neposlední řadě zde vedu diskusi o průběhu jednotlivých fází skupinové dynamiky.

9.1 První den

Program prvního odpoledne adaptačního kurzu jsem zaměřila na bližší seznámení účastníků. K tomu posloužila aktivita na odemčení pokojů a následně tvorba instagramového profilu. Kurz trval pouze 3 ne celé dny, proto bylo nutné navrhnout aktivity takovým způsobem, aby byla co nejefektivněji a v co nejkratším čase rozvinuta skupinová dynamika alespoň do fáze norming. Aktivita na otevření pokojů byla naplánována tak, aby umožnila hlubší poznání. Jednotlivci vyplňovali arch, kam zaznamenávali jména a základní informace o ostatních účastnících. Pokračovali jsme aktivitou, ve které účastníci tvořili instagramový profil třídy. Zde už jsme se o účastnících dozvěděli mnohem více informací a k bližšímu poznání přispěly i jednotlivé fotografie účastníků, které je často zachycovaly v soukromém životě – mimo školní prostředí. Následně jsem zakomponovala hru, která měla podpořit důvěru mezi účastníky a přimět je k uvědomění, že tímto dnem začínají fungovat jako celek. Hledání prvního klíče, kde bylo zapotřebí první spolupráce celé skupiny, mělo taktéž podpořit toto uvědomění. Večerní hra pak měla účastníky přesunout na hranici přechodu forming a storming fáze, jelikož šlo o první větší společný úkol. Neustálou provázaností aktivit a snahou o atmosféru plnou napětí a očekávání, jsem se snažila docílit dobrodružného charakteru programu.

Jako první bych chtěla věnovat pozornost aktivitě na odemčení pokojů. I když šlo o zdánlivě nudné vyplňování archu, účastníci vypadali motivovaní získat klíč a otevřít pokoj. Zároveň se zde již začínali projevovat vůdčí tendence jednoho ze členů skupiny, který se snažil zorganizovat jednotlivá stanoviště, kde se budou po skupinách střídat, aby zefektivnili vyplňování. Překvapilo mě, že s ním většina souhlasila a opravdu se jim ze začátku dařilo tento systém uplatňovat. Postupem času se začala spolupráce rozpadat a každý znovu vyplňoval arch svým vlastním způsobem. Tento moment mě ale přesvědčil, že má skupina velice dobře nakročeno k efektivnímu fungování v následujících dnech.

Při tvorbě instagramových příspěvků jsme prvotně narazili na problém, že ne všichni porozuměli zadání v dopise. Domnívám se, že to bylo zapříčiněné tím, že v dopise zaznělo několik úkolů najednou, jejichž provedení si účastníci nedovedli představit v praxi. S tím jsem trochu počítala, proto jsme s druhým instruktorem obcházeli pokoje a případné nejasnosti vysvětlovali. Dále jsem počítala i s tím, že se najde pár jednotlivců, kteří nebudou umět s aplikací pracovat, protože ji doposud nepoužívali, i když jsem tomu u této generace nedávala moc velkou šanci. Spoléhala jsem však na to, že se v každé dvojici najde alespoň jeden, který s Instagramem bude mít zkušenost. Nakonec se ukázalo, že dva chlapci opravdu instagramový účet nikdy nevlastnili a naneštěstí spolu byli i ve dvojici. Proto jsem požádala jinou dvojici děvčat, aby chlapcům s plněním úkolu pomohla. Celá aktivita se nakonec ukázala jako velmi zábavná. Jedinci v tomto věku o sobě rádi sdělují nejrůznější informace. Možnost sdílet s ostatními své fotografie a pracovat s moderní aplikací jako je Instagram dodala celé aktivitě na atraktivnosti. Při prezentaci příspěvků se pak začaly profilovat osobnosti jednotlivců včetně „vtipálků“, kterých nebylo málo, a náramně svým vtipným prezentováním bavili všechny zúčastněné.

Dále bych chtěla zhodnotit průběh a výsledek hry pro získání poslední indicie. S průběhem této hry jsem nebyla stoprocentně spokojená. Bohužel se mi nepodařilo dostatečně namotivovat všechny účastníky k dodržování pravidel hry. V průběhu jsme museli neustále všechny napomínat, aby byli potichu, což v důsledku kazilo celkovou atmosféru. Z tohoto důvodu usuzuji, že se nepodařil do plné míry naplnit jeden z cílů hry, kterým bylo budování důvěry. Pomocí reflexe byl však dosažen druhý cíl, kterým bylo uvědomění účastníků, že od této chvíle začínají fungovat jako tým.

Následovala aktivita, při které mělo poprvé dojít ke spolupráci celé skupiny. Touto aktivitou bylo nalezení klíče na základě získaných indicií. Dle teorie jsem očekávala, že se začnou objevovat náznaky druhé fáze skupinové dynamiky, nicméně mě skupina překvapila svojí nekonfliktní komunikací. Jednotlivé indicie si seřadili na trávník a většina členů se aktivně zapojila s vlastními nápady na jejich rozluštění. Nakonec společnými silami indicie vyřešili a našli klíč. S výsledkem této aktivity jsem byla nadmíru spokojená.

Poslední aktivitou dne jsem sledovala, že se skupina přiblíží k hranici mezi fázemi forming a storming. Nicméně jsem byla znovu překvapena harmonií, která ve skupině převládala. Pět členů přirozeně usedlo ke stolu, kde skládali kousky mapy dohromady. Ostatní se věnovali hledání lístečků a výřezů mapy, které poté předávali této pěti. Otázky se týkaly různých odvětví, proto jsem byla potěšena tím, že pokud jednotlivec neznal odpověď, obrátil se na někoho jiného, o kom věděl, že odpověď bude znát. Bylo patrné, že k tomu přispěly seznamovací aktivity na začátku programu. V této fázi jsem tedy ve skupině nezaznamenala žádné známky konfliktů.

9.2 Druhý den

Druhý den jsem chtěla věnovat aktivitám zaměřeným na spolupráci jak v menších skupinách, tak v rámci celé třídy. Z důvodu krátkého času jsem navrhla aktivity tak, aby byly urychleny fáze skupinové dynamiky. Očekávala jsem, že druhý den u skupiny nastanou jevy charakteristické pro storming a následně norming fázi. Norming fázi jsem poté chtěla upevnit večerní aktivitou na sestavování pravidel.

Při tvorbě dopoledního programu jsem zohlednila požadavek agentury, která si přála, abych do mého programu začlenila aktivity, které běžně využívá při svých adaptačních kurzech. Mezi ně patří dřevěná stěna, kyvadlo nebo lezecká stěna. Navrhla jsem tedy soubor aktivit, který detailně popisuji v rámci dopoledního programu druhého dne. I když některé z aktivit nelze s jistotou označit za dobrodružné, vnímám celkovou dobrodružnou atmosféru hlavně v obecné myšlence získávání indicií a hledání klíčů. U aktivit jako je dřevěná stěna a lezecká stěna byl mimo jiné využit princip dobrovolnosti.

V průběhu jednotlivých aktivit dopoledne mě překvapilo, že já, druhý instruktor, dokonce ani učitelka, jsme si nevšimli známek konfliktních situací (stormingu), od

kterých jsem očekávala, že by se v této části programu mohly objevit. Aktivity totiž vedly členy jednotlivých skupin k vzájemné spolupráci, rozdělení rolí a zodpovědnosti. I tak jsem během dopoledního programu nezaznamenala žádnou negativní atmosféru. Účastníci se po čas plnění aktivit podporovali a bylo zřejmé, že se během kreativních úkolů i většina bavila. S ohledem na očekávání možného napětí ve skupině jsem původně plánovala uskutečnit po dopoledním programu před obědem společnou reflexi. Nakonec jsem však od tohoto plánu upustila, protože se program jednak časově natáhl a jednak mi reflexe, vzhledem k průběhu aktivit, nepřišla natolik nezbytná, abych ji za každou cenu zahrnovala.

Následovalo hledání klíče založené na stejném principu, jako bylo hledání toho předešlého. Skupinky složily jednotlivé ústřížky dohromady a v rámci celé třídy se snažily rozluštit hádanku a najít klíč. Oproti předešlému hledání klíče se tentokrát aktivně zapojilo podstatně méně členů, nicméně ti zapojení si vzájemně sdělovali nápady a nakonec se jim podařilo hádanku rozluštit a najít klíč.

Odpoledne bylo věnováno aktivitě pro získání třetího klíče. Mile mě překvapilo, s jakou zodpovědností zvolený vůdce přijmul svoji funkci. Bylo fascinující sledovat, že i ostatní jeho funkci respektovali a opravdu se ve většině případů řídili jeho pokyny.

Nejdříve se skupina společně vydala k prvnímu stanovišti, kde se vedoucí rozhodl, že vyšle tři členy týmu (dva chlapce, jedno děvče) i se získaným materiálem zkratkou k vyznačenému cíli. Zde měli materiál odložit a zajít ještě pro další, který byl umístěný na posledním stanovišti. Zbytek skupiny šel společně po jednotlivých stanovištích, jejichž rozmístění jsme v rámci bezpečnosti záměrně uspořádali tak, aby skupina nebyla nucena příliš se rozdělovat. Celou cestu jsem tedy mohla absolvovat s nimi a pozorovat chování v rámci skupiny. V tuto chvíli se začaly objevovat lehké známky bouření, když byli někteří členové pomalí nebo nechtěli pomoci s přenosem materiálu. Zaznamenala jsem několik prvních a posledních drobných konfliktů. Po příchodu do cíle začala skupina se sestavováním konstrukce. Ačkoliv jsem se při této aktivitě obávala, že se zapojí jen zlomek členů, příjemně mě překvapilo, že se po menším pobídnutí zapojila téměř většina. Opět si vyměňovali různé nápady a snažili se je společně realizovat. Nakonec vybudovali konstrukci s dvěma „základnami“, které spojoval jeden dlouhý kůl ve výšce 1 m. Na tento kůl se nakonec všechna děvčata posadila.

Noční aktivitu na tvorbu pravidel považuji za nejpovedenější z celého kurzu. Jediný menší problém se objevil na trase, kdy z důvodu malého časového rozestupu jedna skupina dohnala druhou. Spojily se a trasu až do konce všichni absolvovali jako větší skupina, než bylo žádoucí, nicméně svůj úkol na každém stanovišti vždy splnili, proto se tato skutečnost na výsledku příliš nepodepsala. Zpívání u ohně pak vytvořilo příjemnou atmosféru a přispělo k odreagování všech účastníků. Celkově mohu konstatovat, že celý večerní program byl úspěšný, přinesl všem hezké zážitky a posílil týmového ducha. Vyroběný klíč, si pak skupina odvezla a vystavila ve třídě.

Na závěr této kapitoly bych se chtěla pozastavit nad skupinovou dynamikou třídy. Na základě pozorování ze strany nás instruktorů a třídní učitelky jsme dospěli k závěru, že skupina téměř přeskočila fázi stormingu. Eventuální projevy storming fáze se objevily nejvíce při aktivitě na získání třetího klíče, avšak v porovnání s teoretickým popisem byly poměrně nevýrazné. Tento fakt jsem si schopná odůvodnit pouze tím, že se pravděpodobně sešla skupina lidí s přirozenou tendencí k dobrému vzájemnému porozumění. Storming fáze se tedy takovým způsobem, jakým je popsána v teorii, plně neprojevila. Domnívám se, že aby bylo dosaženo bouření ve větší míře, bylo by nutné zařadit více soutěživé a náročnější aktivity, které by vyžadovaly kooperaci celé třídy. Na druhou stranu, s přihlédnutím k délce kurzu, je z mého pohledu pozitivní, že nedošlo k bouření v tak velké míře, aby skupina odjížděla z kurzu s větším počtem špatných vzpomínek, než těch dobrých.

9.3 Třetí den

Jak už bylo zmíněno, třetí den účastníci odjížděli hned po obědě, proto jsme měli jen tři hodiny času na to zvládnout závěrečnou hru a získat poslední klíč, odemknout bránu a uskutečnit happeningovou aktivitu. Z tohoto důvodu jsem již při plánování upustila od velkolepé závěrečné hry a zvolila kratší variantu, která však splnila stejný účel. Během této aktivity byla mezi účastníky patrná efektivnost spolupráce. Každý člen skupiny zaujal svoji roli a bez větších obtíží dosáhli cíle. Chování účastníků ukázalo dosažení třetí až čtvrté fáze skupinové dynamiky.

Pokud jde o finální symbolické odemčení brány, považuji za důležité zmínit, že termín kurzu byl na žádost školy na poslední chvíli přesunut o více než týden dříve, což ovlivnilo původní plány týkající se fyzické konstrukce brány. Původní záměr zahrnoval

fyzickou bránu, skrze kterou by účastníci na konci kurzu prošli, což by symbolizovalo vstup do nové životní fáze. Kvůli časovému omezení jsem bohužel byla nucena v průběhu celého kurzu využívat pouze její vizuální podobu na tabuli. Odemčení a vstup do nové fáze života proběhl opravdu pouze symbolicky. I přes to si myslím, že se nám podařilo vytvořit žádoucí atmosféru a odemčení brány tak lze stále hodnotit jako dojemný okamžik, kdy všichni účastníci pocítili sílu týmového ducha. Celkově lze konstatovat, že tato aktivita úspěšně zakončila kurz, posílila dojmy účastníků a přispěla k pozitivní náladě závěrečného dne.

Závěrečná happeningová aktivita, paddleboardování na nedaleké vodní nádrži, příjemně zakončila náš kurz. Ačkoliv se našli jednotlivci, kteří se nechtěli namočit a aktivně se tedy nezapojili, nijak jsme je k účasti nenutili. Bylo zřejmé, že se baví i pouhým pozorováním spolužáků. Celkově hodnotím tuto aktivitu na závěr velmi kladně. Navrhla jsem ji proto začlenit na konec každého kurzu v rámci agentury, jelikož vytváří příjemnou a uvolněnou atmosféru těsně před odjezdem a účastníci tak odjíždí pozitivně naladěni.

10 Hodnocení kurzu

V této kapitole se zaměřím na hodnocení adaptačního kurzu. Vyhodnocení proběhlo s dvouměsíčním odstupem od konce kurzu a byly k němu využity výzkumné metody: dotazník, rozhovor a pozorování.

Rozhovor s třídní učitelkou před kurzem

Ještě před zahájením programu proběhl na začátku kurzu polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, jeho doslovný přepis je k nalezení v přílohách. Žáky znala ze školního prostředí již týden, proto jsem chtěla zjistit, jak třídu zatím vnímá, jaké se ve skupině formují vztahy a jak probíhá komunikace. Také mě zajímalo, do jaké míry se žáci za první týden poznali a zda v rámci výuky proběhly nějaké řízené aktivity na seznámení.

Ze začátku jsem se zeptala, zda v rámci třídy proběhlo nějaké představování či přímo aktivity zaměřené na seznámení žáků. Třídní učitelka odpověděla, že se žáky žádné aktivity na seznámení nedělala. „*Úplně na začátek, první den, řekli jen svoje jména, že jsem po nich ani nic nechtěla. Nějakou informaci o sobě mohli navíc říct, ale nechtěli*“.

Nicméně při předmětech jejích kolegů cizího jazyka se prý v rámci konverzace žáci o sobě mohli dozvědět více informací.

Dále jsem se ptala, zda se za ten týden objevila situace, kdy bylo zapotřebí spolupráce mezi žáky. Dle slov učitelky se žádná taková situace nenaskytla. Ačkoliv, jsem očekávala negativní odpověď, chtěla jsem se přesvědčit a v případě, že by taková situace již nastala, zjistit více.

Další otázka směřovala na pocity učitelky z nové třídy, která jí byla přidělena. Z jejích slov vyplynulo, že se podle ní sešel dobrý kolektiv a třída má předpoklad k dobrému fungování.

Zajímalo mě, čeho si všímá na vztahu mezi žáky a zda se již v této fázi někdo vyčleňuje z kolektivu. Učitelka opět vyjádřila pozitivní pocit ze skupiny „*No asi ničeho zvláštního. Jak říkám, zatím mi přijde, že jsem měla fakt štěstí na kolektiv. Zatím se mi zdá, že se k sobě chovají fakt hezky.*“ Dodala, že si nevšímá ani toho, že by se někdo vyčleňoval z kolektivu.

Mojí poslední otázkou bylo, co od tohoto kurzu očekává. Dle jejích slov očekávala hlavně vzájemné poznání žáků mimo školní prostředí a zmínila i své očekávání, že lépe pozná osobnosti svých žáků.

Rozhovor s třídní učitelkou po kurzu

Tento rozhovor se odehrál dva měsíce po ukončení kurzu, a to ve školních prostorách, konkrétně v kabinetě učitelky. Mým cílem při tomto polostrukturovaném rozhovoru bylo, v první části, získat zpětnou vazbu od učitelky ohledně celkového hodnocení kurzu. V druhé části jsem se pak ptala na otázky, které mi následně pomohly při vyhodnocování cílů kurzu.

Prvními otázkami bylo, jak hodnotí téma kurzu, jeho celkovou délku a co říká na prostředí, ve kterém se kurzu odehrával. Třídní učitelce se líbilo, že měl kurz téma, díky kterému měl „*hlavu a patu*“ a nešlo jen o náhodně poskládané aktivity. Dle jejích slov byla délka kurzu optimální, protože třetí večer by na žáky mohla již dopadnout únava. Co se týká prostředí, chválila především hezké počasí, které se na kurzu vyvedlo.

Dále jsem se ptala, zda jí osobně nějaký typ aktivit na kurzu chyběl a jestli je naopak i aktivita, kterou by na kurzu vynechala. Při krátkém zamyšlení na první otázku

odpověděla „*Ne. Opravdu ne, nic mě nenapadá*“ a na druhou „*Na první dobrou mě nenapadá nic, u čeho bych si říkala, že by bylo vyloženě o ničem.*“ Z těchto odpovědí pro mne vyplývá, že byla učitelka s programem celkově spokojena.

Poté jsem přešla na otázky orientované na naplnění cílů kurzu. Jako první jsem se ptala, čeho si všímá na komunikaci mezi žáky. Podle ní žáci „*komunikují fakt dobře*“, i když se najde pár žáků, kteří preferují spíše individuální práci. To, že se v kolektivu najde pár jedinců, kteří jsou spíše individualisté, považují za přirozenou věc. Zeptala jsem se tedy, kolik takových žáků je. Odpověděla, že tři a dodala: „*Ale nemyslím si, že by někdo stál vyloženě úplně stranou.*“

Jako další mě zajímalo, jak si žáci vedou v rámci spolupráce. Na otázku, jakým způsobem vede ona nebo škola žáky ke spolupráci, odpověděla „*No já si myslím, že v tomhle máme právě hodně rezervy. My teď hodně řešíme, jestli právě neudělat vyloženě třídnické hodiny, kde by na to byl prostor, protože my tam v podstatě každý jen učíme nebo si jdeme o přestávce popovídat s nima, ale není to o tom, že bychom měli nějaké aktivity vyloženě.*“ Když jsem se zeptala například na školní projekty, odpověděla, že je škola pořádá, ale až na konci školního roku. Zeptala jsem se tedy na spolupráci v různých předmětech. Žáci prý spolupracují převážně v hodinách cizích jazyků. V rámci fyziky prý také jednou za čtrnáct dní pracují ve skupinkách, kde si všímá toho, že přirozeně každý preferuje ke spolupráci někoho jiného. Snaží se jim tedy připomínat, že musí spolupracovat všichni a nejde, aby někdo zůstal stranou.

Dále jsem se zeptala, jaká pravidla z těch, které si žáci na kurzu sami stanovili, se podle ní porušují nejvíce. Odpověděla: „*Já si myslím, že oni se respektují, ale občas se okřiknou nebo něco okomentují, ale nemyslím, že to myslí zle.*“ Podle ní tedy nejvíc „*tápe*“ pravidlo „*Budeme si naslouchat*“. Zároveň dodává, že pomáhá, když jim pouze naznačí, ať si vzpomenou na kurz a pravidla.

Na závěr jsem položila otázku „*Kdybyste měla tento kurz doporučit třídnímu učiteli budoucích prváků, z jakého důvodu by to bylo?*“ Učitelka uvedla především důležitost seznámení mimo školní prostředí.

Dotazník pro žáky

Dotazník byl žáky vyplňován dva měsíce po ukončení kurzu. V den vyplňování chyběli ve škole tři žáci, proto jsem byla schopna získat pouze 29 odpovědí ze 32. Dotazník obsahoval kombinaci otevřených a uzavřených parametrických otázek. Mým cílem bylo od žáků zjistit, jak celkově hodnotí kurz, a zároveň získat odpovědi na otázky, které mi pomohou vyhodnotit, zda se podařilo dosáhnout cílů kurzu. Vyhodnocení dotazníku je k nalezení v přílohách práce.

V první otázce jsem se ptala na celkové hodnocení akce. Žáci měli v tabulce vybrat a zaškrtnout, jak hodnotí téma kurzu, aktivity, instruktory, prostředí a délku kurzu. Na výběr měli tyto možnosti hodnocení: výborné, velmi dobré, slabší, nedostatečné. Výsledky hodnocení jednotlivých položek jsou k nalezení v přílohách. Obecně žáci hodnotili každou položku jako „výborné“ nebo „velmi dobré“, výjimkou byla položka „délka kurzu“. Zde volilo možnost „slabší“ jedenáct žáků a nedostatečné čtyři žáci. Při sestavování dotazníku jsem zapoměla připravit prostor pro doplnění, proto jsem požádala žáky, aby dodatečně při vyplňování vedle dotazníku upřesnili, zda by preferovali kratší nebo delší dobu kurzu. Devatenáct žáků pak uvedlo, že by kurz chtěli delší, zbytek žádnou možnost neuvedl.

Další otázkou bylo, zda je podle tázaného jedince ve třídě někdo, jehož jméno si stále nepamatuje, případně kolik takových lidí je. Jelikož jsem předpokládala, že u všech odpovědí bude nula, překvapil mě fakt, že až čtyři žáci uvedli větší číslo. U jednoho z respondentů se dokonce objevilo číslo třicet, předpokládám tedy, že si dotyčný pouze špatně přečetl otázku.

Dále jsem se snažila zjistit míru vzájemného poznání jedinců ve třídě. Tázaní měli odpovědět na otázku „*U kolika lidí ve třídě máš pocit že: a) je znáš opravdu dobře, b) o nich nic nevíš?*“ Dle výsledků lze usoudit, že počet lidí, u kterých mají jednotlivci pocit, že o nich nic neví, je větší, než počet lidí, u kterých mají jednotlivci pocit, že je znají velmi dobře. Nicméně je nutné brát v potaz i střed mezi těmito dvěma možnostmi, což je počet lidí, u kterých mají jednotlivci pocit, že je neznají ani opravdu dobře, ani to není tak, že by o nich nic nevěděli.

Následující otázky byly zaměřené na spolupráci skupiny. Ptala jsem se, při jakých školních aktivitách po příjezdu z kurzu bylo zapotřebí, aby využili spolupráci.

Z odpovědí vyplynulo, že nejčastěji spolupracují ve dvojicích či skupinkách v rámci předmětů jako je angličtina, tělocvik, společenské vědy a laboratorní práce. Několikrát zde také zaznělo, že spolupráci využívají při opisování.

Na předchozí otázku navazovala otázka „*Jak tato spolupráce probíhala a jak jsi s ní byl/a spokojen/a?*“ Ve všech případech, až na dva, žáci popsali spolupráci velice pozitivně, což mě mile překvapilo. Zaznívaly zde odpovědi typu „*Probíhala velice dobře a byla jsem s ní velice spokojena. Všichni se při tom zapojili a společně to vymysleli*“ nebo „*S prací jsem byl vždy spokojen, protože se snažili zapojit všichni.*“ Jedna ze dvou negativních odpovědí pak zněla takto: „*Většinou se aktivně zapojila jen menšina.*“

Dále dotazník obsahoval tabulku, ve které měli žáci zhodnotit, jak se jim daří dodržovat pravidla, která si na kurzu sami stanovili. Tabulka obsahuje vypsaná jednotlivá pravidla, u kterých měli dotazovaní zaškrtnout, zda se vždy dodržuje, převážně se dodržuje, málo se dodržuje nebo se vůbec nedodržuje. Výsledky této tabulky jsou k nalezení v přílohách. Obecně však, jako nejméně dodržované, vyšlo pravidlo „Budeme si naslouchat“, což souhlasí i s výpovědí třídní učitelky.

Předposlední otázkou bylo, jaký typ aktivit na kurzu žákům chyběl a proč. Nejčastější odpovědí bylo „*žádný*“ nebo „*nic*“. Ně kterým žákům chyběly míčové hry, dlouhý výlet nebo více času na pokojích.

Jako poslední měli dotazovaní doplnit větu „*Budoucím prvním bych tento kurz doporučil/a, protože...*“ Ve většině případů žáci zmiňují hlavně vzájemné poznání a seznámení.

Pozorování

Pro strukturované pozorování byl využit záznamový arch, který sloužil pro sledování skupinové dynamiky v průběhu kurzu. Arch obsahuje 6 oblastí, v rámci kterých můžeme sledovat konkrétní jevy chování ve skupině. Každý soubor jevů je očíslovaný podle fáze skupinové dynamiky, pro kterou je charakteristický. Tyto jevy jsem v průběhu kurzu pečlivě pozorovala a pomocí čísel zapisovala do tabulky. Výsledky tohoto archu jsou k dispozici v přílohách.

Jako první se zaměřím na oblast efektivit spolupráce. Výsledky archu potvrzují skutečnost, která mimo jiné vyplývá z popisu a vlastní reflexe proběhlých aktivit, a to že se u skupiny v této oblasti neobjevily žádné jevy charakterizující druhou fázi – bouření. V průběhu skoro celého kurzu jsem pozorovala jevy charakteristické spíše pro třetí fázi. Poslední den skupina dokonce projevila známky efektivní nezávislé spolupráce, charakteristické pro fázi performing. Pozorování této oblasti jsem diskutovala i s třídní učitelkou a druhým instruktorem, kteří si taktéž nevšimli ničeho, co by nasvědčovalo tomu, že by skupina pracovala neefektivně nebo by jejich spolupráce obsahovala významné konflikty mezi jednotlivci.

Jako další pozoruji vztahovou strukturu. Dle výsledků tato oblast vykazuje podobnou dynamiku jako u efektivit spolupráce. Nicméně u některých účastníků šlo při odpoledním programu druhého dne pozorovat jevy charakteristické pro storming, u některých pro norming fázi. Z toho důvodu jsem si do archu poznamenala obě možnosti. Pak až do konce akce skupina vykazovala jevy spadající do třetí fáze norming, kterými byla především vzájemná tolerance a akceptace všech členů skupiny.

Individuální vystupování jednotlivců bylo další oblastí, kterou jsem u skupiny pozorovala. Na základě výsledků vykazovala skupina do konce prvního dne jevy, které jsou typické pro forming fázi. Druhý den, v rámci dopoledního programu, pak bylo možné sledovat jevy normingu. Zajímavé bylo, že v odpoledním programu jsem u některých jednotlivců zpozorovala například kritiku ostatních, která je charakteristická pro druhou fázi – storming. Je důležité podotknout, že individuální chování jednotlivců bylo možné lépe sledovat ve chvílích jejich osobního volna. Bohužel jsem však k tomuto neměla dostatek času, protože ve volném čase účastníků jsem se druhým instruktorem věnovala přípravě následujícího programu.

Co se týče konfliktů ve skupině, hned při první aktivitě, kde byla zapotřebí spolupráce, jsem u skupiny pozorovala jevy charakteristické pro třetí fázi skupinové dynamiky. Ani v tomto případě se u skupiny neobjevovaly žádné konflikty. To se změnilo při odpoledním programu druhého dne, nicméně, jak jsem již zmiňovala ve vlastní reflexi aktivit, tyto konflikty se objevily jen v malé míře mezi několika jednotlivci. Poté jsem až do konce kurzu u skupiny pozorovala jevy typické pro norming fázi.

Další pozorovanou oblastí byly role ve skupině. U odpoledního programu byly nejdříve zpozorovány jevy typické pro první fázi skupinové dynamiky – žádné role nebyly zatím

vytvořeny. Na večerním programu se pak objevily jevy druhé fáze, které trvaly až do konce dopoledního programu druhého dne. Šlo konkrétně o střídání dostupných rolí. Od této doby pak bylo možné pozorovat přechod do třetí fáze, kdy byly zaujaty hlavní role. Třetí fáze trvala až do konce kurzu.

V neposlední řadě jsem pozorovala to, jak skupina vnímá instruktory. V této oblasti se skupina pohybovala ve forming fázi až do konce prvního dne – instruktoři byli vnímáni pozitivně. Od druhého dne až do konce kurzu jsem byla schopna pozorovat pouze jevy charakteristické pro čtvrtou fázi – performing, tzn., že skupina vnímala instruktory spíše jako lidi na pozadí a facilitátory. Domnívám se, že tomu tak bylo z důvodu struktury jednotlivých aktivit. Od druhého dne byly totiž zařazeny převážně aktivity na spolupráci skupiny, což vedlo k tomu, že se instruktoři aktivně neúčastnili.

Na závěr mohu, na základě vyplněného pozorovacího archu, konstatovat, že se skupině podařilo v průběhu kurzu dosáhnout třetí fáze skupinové dynamiky – norming. Pozoruhodné je, že známky storming fáze nebyly téměř zpozorované, a to zejména v oblasti efektivity spolupráce a vnímání instruktora.

11 Vyhodnocení cílů kurzu

V této kapitole vyhodnotím, zda se podařilo naplnit cíle kurzu, které jsem před začátkem tvorby programu stanovila. Šlo o tyto cíle:

- C1 – Účastníci budou znát navzájem svá jména.
- C2 – Mezi účastníky dojde k vzájemnému poznání.
- C3 – Účastníci se naučí spolupracovat ve skupině (spolupráce – schopnost společně pracovat na úspěšném řešení daného úkolu/problému).
- C4 – Účastníci se mezi sebou naučí komunikovat respektujícím způsobem.
- C5 – Účastníci si vytvoří vlastní pravidla, která budou ochotni dodržovat jak na kurzu, tak ve škole.

Cíl C1 se nepodařilo naplnit do plné míry. Ačkoliv jsem byla překvapena, z dotazníků vyplynulo, že ani po dvou měsících od uskutečnění kurzu si tři žáci stále nepamatují jména všech svých spolužáků.

Cíl C2 se týká vzájemného poznání účastníků. Tento cíl je obtížně měřitelný. Ačkoliv jsem se pro vyhodnocení cíle snažila získat informace prostřednictvím dotazníku,

konkrétně otázkou č. 2, zjistila jsem, že položené otázky může každý jednotlivec vnímat velice subjektivně, proto nelze udělat na základě výsledků jednotný závěr. Vycházet je však možné z poslední otázky dotazníku, ve které jsem se respondentů ptala, z jakého důvodu by tento kurz doporučili příštím prvním ročníkům. Většina zmiňovala právě vzájemné poznání. Tento cíl tedy považuji za naplněný jak na základě výpovědí v dotazníku, tak na základě průběhu aktivit uskutečněných s cílem vzájemného poznání účastníků.

Cíl C3 byl zaměřený na spolupráci ve skupině a podařilo se ho naplnit do plné míry. Důkazem jsou například výsledky pozorovacího archu, ze kterého vyplývá, že v oblasti spolupráce skupina vykazovala jevy typické pro čtvrtou fázi skupinové dynamiky. Stejně tak jsou důkazem odpovědi respondentů v dotazníku, kde až na dva případy všichni zmiňují spokojenost se spoluprací v rámci školního vyučování.

Cíl C4 „Účastníci se mezi sebou naučí komunikovat respektujícím způsobem“, považuji za naplněný. Nejlépe bylo možné respektující komunikaci pozorovat například při reflexi aktivity „konstrukce“, ale i dalších aktivitách zaměřených na spolupráci. Dále také vycházím z výpovědi třídní učitelky, která v rozhovoru zmínila „*Já si myslím, že oni se respektují, ...*“

Poslední cíl C5 se podařilo taktéž naplnit do plné míry. Na kurzu si účastníci tato pravidla vytvořili a v průběhu kurzu jsme jejich dodržování připomínali. Na základě výsledků dotazníku a rozhovoru s třídní učitelkou lze tvrdit, že je třída ochotna pravidla dodržovat i nadále ve škole.

12 Diskuze

Dobrodružný adaptační kurz, který popisuji v této práci, jsem vytvořila, zrealizovala a vyhodnotila na základě svých doposud získaných zkušeností v rámci mé instruktorské činnosti a studia teoretických konceptů souvisejících s tímto tématem. Ukázalo se, že největší výzvou pro mne byla tvorba programu, při které bylo nutné zohlednit a zkombinovat několik aspektů najednou. Prvním z nich bylo respektování principů zážitkové pedagogiky, a to zejména skupinové dynamiky. Aktivitu tedy bylo nutné vybírat a řadit do programu tak, aby odpovídaly jednotlivým fázím dynamiky skupiny. Dále bylo důležité, aby tyto aktivity zároveň plnily charakteristiku dobrodružství. V neposlední řadě vše muselo korespondovat s představami agentury, která klade největší důraz na to, aby třídní skupiny opouštěly jejich kurzy nadměrně spokojené a rády se vracely. Tvorba programu tedy vyžadovala velkou míru kreativity a náročné přípravy.

Také bych ráda zmínila fakt, že byl termín kurzu téměř na poslední chvíli přesunut o týden dopředu, čímž se pro mne čas pro potřebné přípravy výrazně zkrátil. To se například odrazilo na ztvárnění brány, která měla být původně fyzicky vyrobena, ale nakonec byla jen vyobrazena na velké tabuli umístěné v jídelně.

Za silnou stránku kurzu považuji zarámování do tématu „Odemčení brány do nové fáze života“. Proces sbírání klíčů pomocí plnění úkolů se tak stal prostředkem k naplnění cílů kurzu, které se týkaly především poznání jednotlivých členů skupiny, vzájemného respektu a schopnosti spolupráce. Jednotné téma také přispělo k motivaci účastníků se jednotlivých aktivit účastnit a celkově tak byl rozvíjen týmový duch skupiny. Dále bylo díky tomuto zarámování možné zajistit návaznost jednotlivých aktivit, což v účastnících vyvolávalo stálé napětí a očekávání. Tento fakt vnímám jako důležitý prvek dobrodružství. Další pozitivum shledávám v rozmanitosti programu. Aktivity se odehrávaly jak ve vnitřních, tak ve vnějších prostorech. Byly realizovány za světla i za tmy, dokonce byla využita i vodní plocha. Účastníci si mohli vyzkoušet různé nevěšdní aktivity jako je lezecká stěna, balancování na kyvadle v nadrozměrné velikosti, paddleboardování nebo orientace v tištěné mapě. V neposlední řadě jsme pracovali také s moderními technologiemi a se sociální sítí Instagram, která je této generaci velmi blízká.

Slabou stránku kurzu vnímám hlavně z pohledu teorie. Ne všechny aktivity, zařazené v programu, lze z pohledu teoretických definic s jistotou označit za dobrodružné. Například ve fázi forming jde primárně o seznámení účastníků. V tomto případě je z mého pohledu velmi náročné vymyslet aktivitu, která by byla dobrodružná a zároveň naplnila svůj cíl – seznámení. Dále bylo nutné pracovat s požadavkem školy i agentury, že účastníci budou ubytováni v pokojích na penzionu, kde budou každou noc spát a zároveň jim zde bude plně zajištěna strava. Tím byla zamítnuta možnost vyrazit se skupinou na dobrodružné putování nebo přečkat noc venku mimo penzion.

Na slabé stránky bych chtěla navázat tématem určitého limitu kurzu, který vnímám v tom, že jsem tvorbu a přípravu takto komplexního programu zastřešovala zcela sama. Druhý instruktor mi byl nápomocen až těsně před samotnou realizací, kdy jsem ho pouze zasvětila do již připraveného programu, a poté při realizaci, kdy byl pověřován různými úkoly. Pokud bychom chtěli docílit co nekvalitnějšího programu, je dle mého názoru nutné, aby na tvorbu, přípravu i realizaci byli nejméně dva lidé. Čím více lidí se podílí na tvorbě programu, tím budou jednotlivé aktivity kreativnější a příprava bude pro instruktory méně psychicky náročná.

Za největší osobní přínos považuji zkušenost postavit se do role hlavního instruktora a pocítit míru zodpovědnosti, která je s touto funkcí spjatá. Další novou zkušeností pro mne bylo vyhodnocení kurzu, kdy jsem sestavovala dotazník pro studenty a připravovala otázky pro rozhovor s třídní učitelkou.

Na závěr je možné říci, že tvorba, realizace a zhodnocení tohoto kurzu ve všech směrech obohatili mojí instruktorskou činnost a nabyté zkušenosti pro mne budou do budoucna velkou výhodou.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo vytvořit, zrealizovat a zhodnotit dobrodružný adaptační kurz pro středoškoláky. Program byl vytvořen pro žáky prvního ročníku čtyřletého gymnázia. Kurz byl zrealizován v rámci zážitkové agentury Schooltrip.cz, kde moje práce spočívala v roli hlavního instruktora kurzu. V rámci agentury jsem měla na starost tvorbu a realizaci programu. Získání dat pro vyhodnocení kurzu proběhlo na základně osobní domluvy s třídní učitelkou.

Pro vyhodnocení výsledků cílů jsem využila dva polostrukturované rozhovory s třídní učitelkou. První proběhl těsně před zahájením kurzu a druhý dva měsíce po jeho konci. Také žákům byly dva měsíce po ukončení kurzu předloženy dotazníky k vyplnění, které obsahovaly otevřené a uzavřené parametrické otázky. Otázky obou těchto metod jsem se snažila formulovat tak, abych na základě odpovědí byla schopna vyhodnotit cíle kurzu, což se z mého pohledu podařilo. Další metodou, kterou jsem využila pro vyhodnocení cílů, byl pozorovací arch, který jsem v průběhu kurzu vyplňovala. Jeho účelem bylo mapovat skupinovou dynamiku.

V rámci pozorovacího archu pro mne bylo zajímavým zjištěním, že nelze vždy s jistotou určit, v jaké fázi se skupina přesně nachází. Skupinová dynamika obsahuje několik oblastí, které lze pozorovat. Chování jednotlivců můžeme hodnotit v oblasti efektivity spolupráce, vztahové struktury, individuálního vystupování, konfliktu ve skupině, rolí ve skupině a ve vztahu účastníků k instruktorovi. V každé této oblasti pozorujeme jevy chování typické pro jednu z fází skupinové dynamiky. Komplikované však bylo, že u každého jedince můžeme tyto jevy pozorovat rozdílně, tzn., že někteří jedinci mohou v dané oblasti vykazovat jevy chování typické pro fázi storming a jiní zase pro fázi norming. Z tohoto důvodu považuji za obtížné vždy jednotně určit, v jaké fázi se účastníci pohybují jako skupina. Při vyplňování pozorovacího archu jsem tedy pokaždé vycházela z chování většiny, v nerozhodných případech jsem si poznamenala obě fáze najednou.

Nejvíce jsem se při uplatňování principů zážitkové pedagogiky zaměřila na práci se skupinovou dynamikou. Za nejužitečnější považuji ve fázi normingu tvorbu pravidel, což následně ve velké míře napomohlo ke správnému fungování třídy. Dále byl také zohledněn princip dobrovolnosti, který byl využit při aktivitách, jako jsou lezecká stěna nebo dřevěná stěna. V neposlední řadě jsem se snažila uplatňovat Kolbův cyklus nebo

dobrodružnou vlnu. To se bohužel nepodařilo ve všech případech, kvůli nedostatku času. Princip dobrodružné vlny lze však dobře pozorovat první den v aktivitě na získání poslední indicie.

Za důležité považuji zmínit krátkou dobu kurzu, trval tři necelé dny. V tomto omezeném čase je téměř nemožné, aby skupina dosáhla v rámci skupinové dynamiky nejdélejší fáze – performing. Výsledky dotazníků ukázaly, že někteří jednotlivci si ani po dvou měsících nepamatují jména všech svých spolužáků. Z mého pohledu je tedy nutné věnovat každé fázi mnohem více času, než nabízí pouhé tři dny.

Na základě výsledků dotazníku a rozhovoru mohu tvrdit, že žáci i třídní učitelka celkově hodnotí kurz pozitivně a jeho program napomohl skupině v jejím pozitivním fungování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BELZ, H., SIEGRIST, M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou: Pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

FORSYTH, D., 2019. *Group Dynamics*. 7th edition. ISBN: 9781337613491.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1701-9.

HERMOCHOVÁ, S., 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS. ISBN: 80-239-5612-4.

HRKAL, J., HANUŠ, R. (ed.), 2007. *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-265-2.

JIRÁSEK, I., 2016. Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky. *Pedagogika* [online], roč. 66, č. 2, s. 154–178 [vid. 9. 2. 2023]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/304527605_Doxa_a_episteme_zazitkove_pedagogiky

JIRÁSEK, I., 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.

KIRCHNER, J., 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-251-2562-5.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9

MACEK, P., 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.

MIOVSKÝ, M., 2009. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MOHAUPTOVÁ, E., 2009. *Teambuilding : cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál. 2. vyd. ISBN 978-80-7367-641-4.

NEUMAN, J., 2019. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0628-6.

PELÁNEK, R., 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.

PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

STRNADOVÁ, V., 2015. *Kurz psychologie I: přehled základních témat moderní psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-568-4.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Mapa – 3. klíč

Příloha č. 2 – Brána s nasbíranými klíči

Příloha č. 3 – Vyroběný klíč s pravidly

Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru s třídní učitelkou

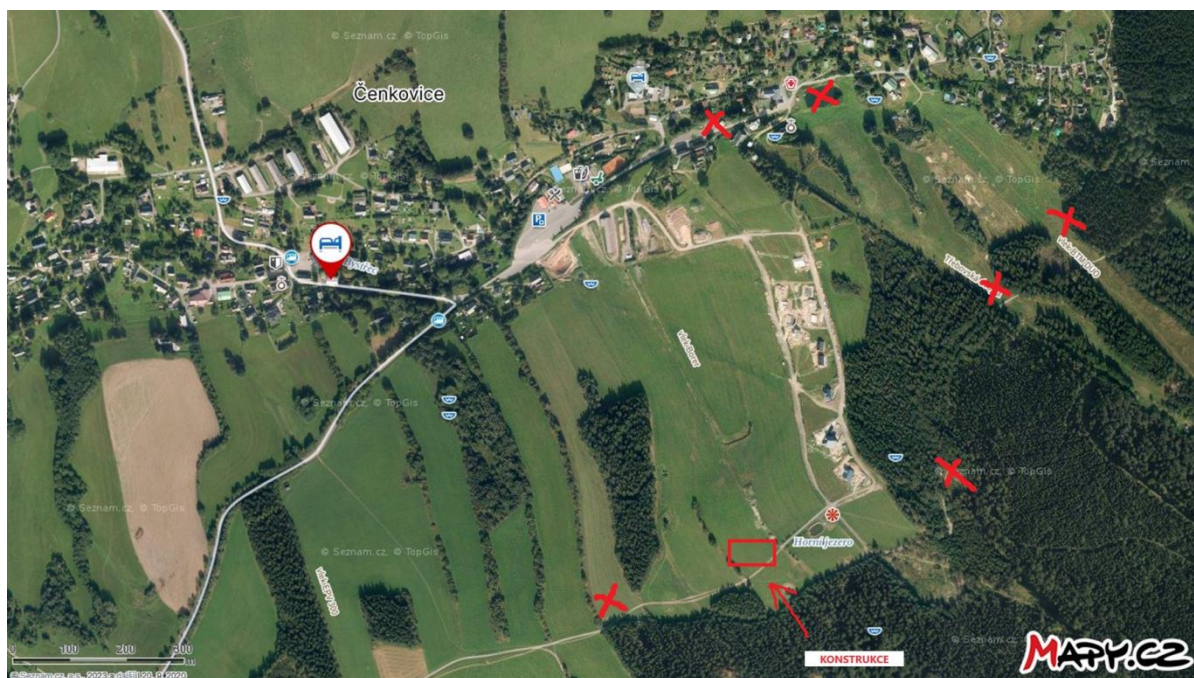
Příloha č. 5 – Záznamový arch pro odemčení pokojů

Příloha č. 6 – Výsledky dotazníku

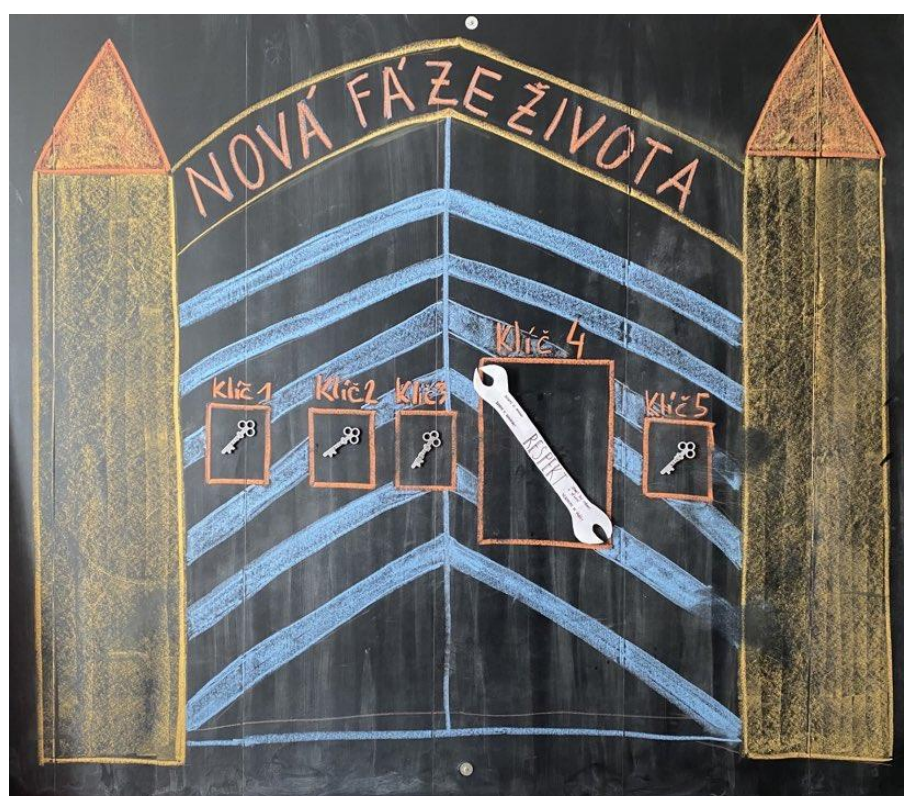
Příloha č. 7 – Výsledky archu k pozorování skupinové dynamiky

PŘÍLOHY

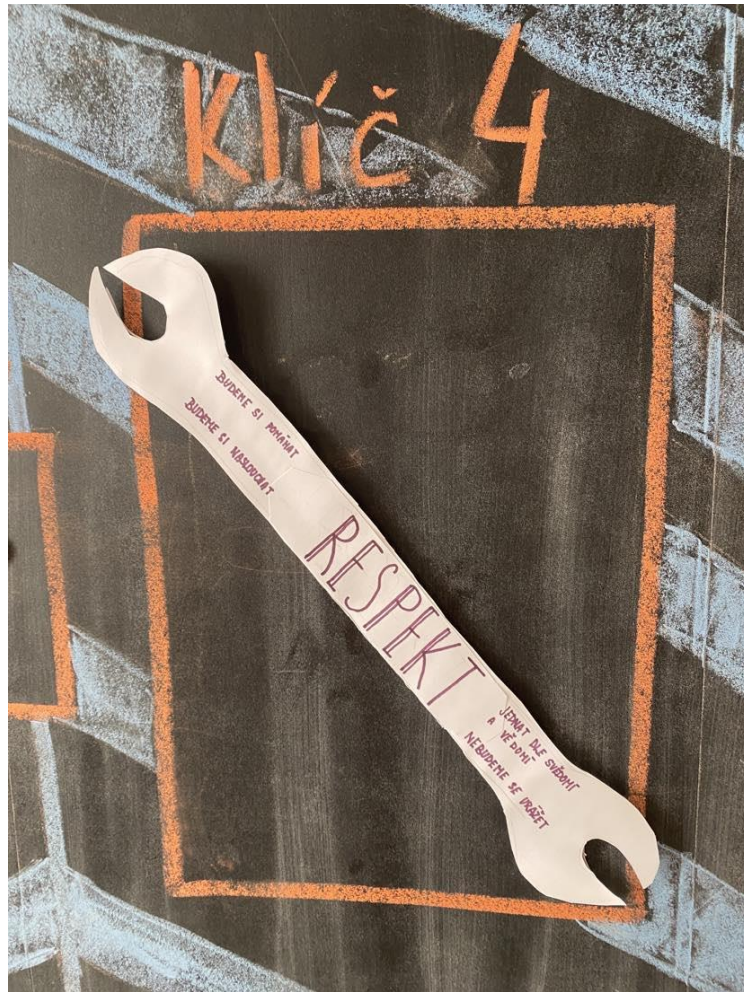
Příloha č. 1 – Mapa - 3. klíč



Příloha č. 2 – Brána s nasbíranými klíči



Příloha č. 3 – Vyrobený klíč s pravidly



Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru s třídní učitelkou

Před kurzem

Ještě, než jste odjeli na kurz, proběhlo v rámci třídy nějaké představování či aktivity na seznámení?

T: Úplně na začátek, první den, řekli jen svoje jména, že jsem po nich ani nic nechtěla. Nějakou informaci o sobě mohli navíc říct, ale nechtěli, ale vím od kolegů jazykářů, že v těch cizích jazycích si povídají takový to „moje rodina, záliby“. Tak přeci jen tou formou konverzace o sobě řekli víc, než při tý matematice.

Byla doposud zapotřebí nějaká spolupráce mezi žáky?

T: Vůbec žádná. My za sebou máme jenom jeden týden školy, takže se vyřizovaly jen takové ty formality prvního týdne.

Jaké máte momentálně pocity z té vaší třídy?

T: Mám zatím hodně dobrý pocity. Vypadá to, že jsem měla štěstí a ta třída bude fajn.

Čeho si všímáte na vztahu mezi žáky?

T: No asi ničeho zvláštního. Jak říkám, zatím mi přijde, že jsem měla fakt štěstí na kolektiv. Zatím se mi zdá, že se k sobě chovají fakt hezky. Víím, že asi pět děvčat se zná ze základky. Tam je znát, že mají k sobě blíž, ale jinak jsem si ničeho zvláštního nevšimla.

Všimla jste si, že by se někdo vyčleňoval z kolektivu?

T: Ne to vůbec. Ničeho takového si nevšímám.

Co od kurzu očekáváte?

T: Asi hlavně to, že budou mimo školní prostředí a více se poznají i mimo tu školu. A i já se těším, že taky zjistím, co za osobnosti v té třídě vlastně mám.“

Po kurzu

Jak hodnotíte téma kurzu, kterým bylo „Odemčení brány do nové fáze života“

T: Já si myslím, že jo, že to mělo hlavu a patu a za mě to bylo hezčí než jakoby volně aktivity bez ničeho.

Co říkáte na délku kurzu?

T: My jsme se o tom bavili se žáky, a že ve finále to bylo asi neoptimálnější, co mohlo být. Protože ten první večer to byl takový wow efekt, to jako seděli hodně dlouho, i ten druhý, ale myslím si, že třetí večer by to už bylo jiný. Dopadla by na ně ta únava. Takže za mě byla délka fajn, anebo by to muselo bejt mnohem delší. Ale že bych to prodloužila vyloženě o den, to si nemyslím, že by mělo takovej efekt.

Co si myslíte o prostředí, ve kterém kurz probíhal?

T: Bylo to tam hezký a hlavně to krásný počasí. Ráda na to vzpomínám.

Je nějaký typ aktivit, který vám na kurzu chyběl?

T: Ne. Opravdu ne, nic mě nenapadá.

A je nějaká aktivita, kterou byste naopak vynechala?

T: Na první dobrou mě nenapadá nic, u čeho bych si říkala, že by bylo vyloženě o ničem.

Čeho si momentálně všímáte na vztahu mezi žáky?

T: Zdá se mi, že spolu fakt dobře komunikují, ale najdou se tam prostě individualisté, co nevyhledávají tu spolupráci. Když si můžou vybrat, jestli budou radši ve skupinkách nebo ne, tak budou radši sami.

Kolik takových individualistů je?

T: Tři. Ale nemyslím si, že by někdo stál vyloženě úplně stranou.

Jakými aktivitami vedete žáky ke spolupráci, ať už vy jako třídní učitelka, nebo škola?

T: No já si myslím, že v tomhle máme právě hodně rezervy. My teď hodně řešíme, jestli právě neudělat vyloženě třídnické hodiny, kde by na to byl prostor, protože my tam v podstatě každý jen učíme nebo si jdeme o přestávce popovídat s nima, ale není to o tom, že bychom měli nějaké aktivity vyloženě.

A co třeba nějaké školní projekty?

T: Ty se u nás právě dělaj až na konci školního roku. Takže takhle v průběhu roku ne. My jsme vlastně byli na tom adaptáku, pak jsme měli exkurzi v archeoparku, kde jsme aspoň byli mimo prostředí té školy, takže takovéto aktivity jo, ale nějaké aktivity, kde bychom pracovali přímo s tou skupinou, to ne.

A co třeba spolupráce v jiných předmětech?

T: Já je právě mám jenom na matiku a fyziku, kde na to není úplně prostor. Ale já kolikrát říkám kolegům jazykářům, protože oni se k těm studentům dostanou takovou nenásilnou formou jako „Co jste dělali o víkendu.“ A já, když se jich zeptám při hodině matematiky, tak je to takový výstřel do tmy.

Takže vy sama je nemáte možnost sledovat při spolupráci?

T: Já úplně ne. Ale skupinky ve fyzice třeba děláme jednou za čtrnáct dní a tam je vidět, že někteří spolupracují radši s tím druhým, třetím a někdo je stranou, ale teď už jsem na ně houkla, že prostě musej spolupracovat a nejde, aby někdo zůstal stranou.

Jak se žákům daří dodržovat pravidla, která si na kurzu stanovili? Která se podle vás nejvíce porušují?

T: Já si myslím, že oni se respektují, ale občas se okřiknou nebo něco okomentujou, ale nemyslím, že to myslí zle. „Budeme si naslouchat“ to asi tápe nejvíc. Ale na druhou stranu musím říct, že vždycky řeknu: vzpomeňte si na adapták, a ono jim to dojde a zasmějeme se tomu. Řekla bych, že nám to hodně pomáhá.

Kdybyste měla tento kurz doporučit třídnímu učiteli budoucích prvních ročníků, z jakého důvodu by to bylo?

T: Já si myslím, že pro ně je prostě důležitý, že vypadnou z té školy a poznají se. To udělalo hrozně moc.

Příloha č. 5 – Záznamový arch pro odemčení pokojů

JMÉNO	KONÍČEK	DOMÁCÍ MAZLÍČEK	POČET SOUROZENCŮ	DOBRA VLASTNOST	ZLOZVYK

Příloha č. 6 – Výsledky dotazníku

1) Celkové hodnocení akce

	Výborné	Velmi dobré	Slabší	Nedostatečné
Téma kurzu	8x	15x	6x	0x
Aktivita	8x	19x	2x	0x
Instruktoři	18x	11x	0x	0x
Prostředí	17x	12x	0x	0x
Délka kurzu	11x	3x	11x	4x

2) Kolik je ve třídě spolužáku, jejichž jméno si stále nepamatuješ?

Počet spolužáků, jejichž jméno si respondent stále nepamatuje	Počet odpovědí
0	26x
1	1x
3	1x
30	1x

3) U kolika lidí ve třídě máš pocit, že...:

a) je znáš opravdu dobře?

Počet lidí, u kterých má respondent pocit, že je zná opravdu dobře	Počet odpovědí
0–5	13x
6–10	8x
11–15	7x
16–20	0x
21–25	1x
26–32	0x

b) o nich téměř nic nevíš?

Počet lidí, u kterých má respondent pocit, že o nich téměř nic neví	Počet odpovědí
0–5	6x
6–10	9x
11–15	8x
16–20	2x
21–25	1x
26–32	3x

4) Při jakých školních aktivitách po příjezdu z kurzu bylo zapotřebí, abyste využili spolupráci (ve dvojicích, skupinkách, v rámci celé třídy)?

- Odpověď 1: „Při zeměpisu, TV“
- Odpověď 2: „laboratorní práce, společenské vědy“
- Odpověď 3: „AJ, laboratorní práce“
- Odpověď 4: „laborky, SV“
- Odpověď 5: „skupinové práce, prezentace, laborky“
- Odpověď 6: „SV – vymýšlení zásad učení, laborky – chemie, fyzika, biologie“
- Odpověď 7: „Spolupráci jsme využívali při hodinách.“
- Odpověď 8: „na laboratorních pracích, práce ve skupině, tělocvik“
- Odpověď 9: „laborky“
- Odpověď 10: „laboratorní práce“
- Odpověď 11: „při vyučování (týmová práce), opisování“
- Odpověď 12: „Hvězdný tým basketbal, aktivity při výuce, laborky“
- Odpověď 13: „angličtina, SV – vymýšlení zásad učení, pracovky, chemie, fyzika, biologie“
- Odpověď 14: „při laborkách, práce v hodinách, na těláku“

- Odpověď 15: „AJ, laborky“
- Odpověď 16: „práce ve skupinkách (dvojicích) na angličtině“
- Odpověď 17: „hodně na angličtině (dvojice) a na SV“
- Odpověď 18: „Spolupráci pravidelně používáme při tělocviku, když hrajeme míčové hry a čas od času i na ostatních hodinách při skupinových pracích.“
- Odpověď 19: „skupinové práce a prezentace“
- Odpověď 20: „při hodinách“
- Odpověď 21: „opisování“
- Odpověď 22: „Při společenských vědách, na angličtině, při tělocviku.“
- Odpověď 23: „opisování“
- Odpověď 24: „při skupinových pracích“
- Odpověď 25: „Spolupráce, týmové a férové jednání je zapotřebí ve všech sférách každodenního života v kolektivu.“
- Odpověď 26: „AJ celkem pořád, SV – projekt metoda učení.“
- Odpověď 27: „Na školní skupině se všichni zapojíme do pomoci ostatním.“
- Odpověď 28: „práce v hodině, laboratorní práce“
- Odpověď 29: „Při skupinových prezentacích, pracích při hodinách.“

5) Jak tato spolupráce probíhala a jak jsi s ní byl/a spokojen/a?

- Odpověď 1: „Při některých aktivitách to chtělo dost práce, aby všechna práce nepadla pouze na 1 studenta, ale většinou to fungovalo a byl jsem celkem spokojen s úrovní spolupráce.“
- Odpověď 2: „v pohodě“
- Odpověď 3: „Celkem si dokážu tvrdit, že ta spolupráce funguje na výbornou.“
- Odpověď 4: „celkem v poho až na to že někteří nespolupracovali“

- Odpověď 5: „Probíhá skvěle.“
- Odpověď 6: „krásně“
- Odpověď 7: „nejlíp na celém světě“
- Odpověď 8: „Byla jsem s ní velice spokojena a překvapena, když zohledním komunikaci a spolupráci v mé bývalé třídě.“
- Odpověď 9: „super, byla jsem spokojena“
- Odpověď 10: „Nejspíš dobrý.“
- Odpověď 11: „probíhala docela dobře, byla jsem spokojena“
- Odpověď 12: „Probíhala velice dobře a byla jsem s ní velice spokojena. Všichni se při tom zapojili a společně to vymysleli“
- Odpověď 13: „probíhala velice dobře, byla jsem spokojena“
- Odpověď 14: „spolupráce probíhala velmi dobře“
- Odpověď 15: „V pořádku. S některými se nebavím, ale někteří jsou super.“
- Odpověď 16: „probíhala hladce, byla jsem spokojená“
- Odpověď 17: „spolupráce probíhala dobře a byla jsem velmi spokojená“
- Odpověď 18: „líp než před adaptákem, asi spokojenost“
- Odpověď 19: „supr čupr“
- Odpověď 20: „docela jo“
- Odpověď 21: „v pohodě, dobře“
- Odpověď 22: „spolupráce byla úplně v pohodě a byla jsem spokojená“
- Odpověď 23: „S prací jsem byl vždy spokojen, protože se snažili zapojit všichni.“
- Odpověď 24: „byla v pohodě, s některými lidmi jsem si sedl více“
- Odpověď 25: „většinou se aktivně zapojila jen menšina“
- Odpověď 26: „šlo to“

- Odpověď 25: „V pořádku, nějací lidé se moc nebavili, ale někteří jo.“
- Odpověď 28: „probíhalo dobře, spokojen“
- Odpověď 29: „Chtěla bych lepší tým.“

6) Jak se Vaší třídě daří dodržovat pravidla, která jste si na kurzu sami stanovili?

	Vždy se dodržuje	Převážně se dodržuje	Málo se dodržuje	Vůbec se nedodržuje
Budeme se respektovat	13x	15x	1x	0x
Budeme si pomáhat	17x	9x	3x	0x
Budeme si naslouchat	6x	16x	5x	2x
Budeme jednat podle svého nejlepšího svědomí a vědomí	11x	15x	2x	1x
Nebudeme se urážet	8x	18x	3x	0x

7) Jaký typ aktivit ti na kurzu chyběl a proč?

- Odpověď 1: „více sportu, jsem sportovně založená“
- Odpověď 2: (bez odpovědi)
- Odpověď 3: „více času na pokoji, společenské hry“
- Odpověď 4: „žádný“
- Odpověď 5: „nic“

- Odpověď 6: „žádný“
- Odpověď 7: „Když jsem něco dělal sám, protože nemám rád společnost.“
- Odpověď 8: „spíše nic, ale třeba více sportovních aktivit kde jsme v týmech“
- Odpověď 9: (bez odpovědi)
- Odpověď 10: „míčovky“
- Odpověď 11: „nic“
- Odpověď 12: „sportovní“
- Odpověď 13: „žádný“
- Odpověď 14: „asi nic, všechno bylo fajn, maximálně nějaké míčové hry (třeba)“
- Odpověď 15: „více času na pokoji, třeba jen sedět, třeba městečko palermo“
- Odpověď 16: „nic mi nechybělo“
- Odpověď 17: „nic mi nechybělo“
- Odpověď 18: „Já osobně bych klidně šla na nějakou delší procházku/výlet.“
- Odpověď 19: „mě to vyhovovalo“
- Odpověď 20: „asi žádný“
- Odpověď 21: „výlet“
- Odpověď 22: „Ani nevím, byla jsem docela spokojena.“
- Odpověď 23: „nic“
- Odpověď 24: „asi míčové hry“
- Odpověď 25: „Normálně mě nic nenapadá.“
- Odpověď 26: „více aktivit, kde jsme sami za sebe a ne ve skupinkách“
- Odpověď 27: „Já si myslím, že aktivity byly skoro na všechny ohledy, možná nějaká logická hra by neškodila nebo hodina deskovek.“
- Odpověď 28: „výlet po horách, v Orlických horách to neznám“
- Odpověď 29: (bez odpovědi)

8) Doplň větu:

Budoucím prvním ročníkům bych tento kurzu doporučil/a, protože...

- Odpověď 1: „pomáhá tomu na to si zvyknout a pracovat s novými spolužáky.“
- Odpověď 2: „asi je to potřeba + je to hezký místo.“
- Odpověď 3: „nás sblížil, utužil vztahy, zapamatovala jsem si jména všech spolužáků a poznala z jiné perspektivy.“
- Odpověď 4: „to bylo hezké a myslím si, že jsme se dobře poznali.“
- Odpověď 5: „jsme se naučili pomáhat a tolerovat v kolektivu. Na druhou stranu konečnou práci a zásluhu na tom má každý jeden člen v daném kolektivu. Ještě bych podotknul, že jste nám pomohli se seznámit za což vám děkuju.“
- Odpověď 6: „jsou tam skvělí instruktoři a krásné prostředí.“
- Odpověď 7: „je dobrý pro stmelení kolektivu“
- Odpověď 8: „aktivity dokáží třídu stmelit a to je velice důležité a vlastně i podstatou adaptačního kurzu. Zároveň byl zapotřebí i komunikace, což pomáhá odreagování i introvertních typů.“
- Odpověď 9: „si užijou srandu a navzájem se poznají“
- Odpověď 10: „se lépe poznají než ve škole“
- Odpověď 11: „jsme se tímhle způsobem seznámili a naučili se spolu spolupracovat. A tím pádem ten adaptáček splnil svůj účel.“
- Odpověď 12: „se dobře poznáte a máte zážitky“
- Odpověď 13: „se poznáte“
- Odpověď 14: „se dobře poznáte“
- Odpověď 15: „jsme se více poznali a pomohlo nám to se více poznat“
- Odpověď 16: „to bylo fakt super, byli tam fakt dobří instruktoři. Ten penzion byl super, Čenkovice jsou hezká vesnička“

- Odpověď 17: „mě bavilo lezení na stěně“
- Odpověď 18: „to bylo dobrý“
- Odpověď 19: „se navzájem lépe poznají“
- Odpověď 20: „to bylo dobrý, byla tam sranda“
- Odpověď 21: „jsme se dobře stmelili a užili si to“
- Odpověď 22: „si myslím že jsme se tam dokázali seznámit s ostatními“
- Odpověď 23: „se dostatečně sblíží“
- Odpověď 24: „vás donutí se seznamovat, bylo to fajn“
- Odpověď 25: „se líp poznaj než ve škole“
- Odpověď 26: „se dobře poznáte“
- Odpověď 27: „se více seznámí a dovědí se o spolužácích další věci“
- Odpověď 28: „nedoporučila, protože se mi tam moc nelíbil kolektiv“
- Odpověď 29: (bez odpovědi)

Příloha č. 7 – Výsledky archu k pozorování skupinové dynamiky

BLOK	EFEKTIVITA SPOLUPRÁCE VE SKUPINĚ	VZTAHOVÁ STRUKTURA	INDIVIDUÁLNÍ VYSTUPOVÁNÍ	KONFLIKT VE SKUPINĚ	ROLE VE SKUPINĚ	JAK SKUPINA VNÍMÁ INSTRUKTORA
1.DEN – ODPOLEDNÍ PROGRAM 1	1	1	1	1	1	1
1.DEN – ODPOLEDNÍ PROGRAM 2	3	1	1	1	1	1
1.DEN – VEČERNÍ PROGRAM	3	3	1	3	2	1
2.DEN – DOPOLEDNÍ PROGRAM 1+2	3	3	3	3	2;3	4
2.DEN – ODPOLEDNÍ PROGRAM 1+2	3	2;3	2;3	2;3	3	4
2.DEN – VEČERNÍ PROGRAM	3	3	3	3	3	4
3.DEN – DOPOLEDNÍ PROGRAM	4	3	3	3	3	4

Efektivita spolupráce ve skupině: **1** – není nutnost větší spolupráce; **2** – neefektivní spolupráce, objevují se konflikty; **3** – zintenzivnění spolupráce, výměna nápadů a názorů; **4** – efektivní nezávislá spolupráce

Vztahová struktura: **1** – tvorba dvojic, podskupin; **2** – různě se měnící struktura, podle personálního přeskupování rolí, dvojice se mění na podskupiny; **3** - přecházení jednotlivců od skupinky ke skupince, vyšší vzájemná tolerance, akceptace všech členů ve skupině; **4** – „rodinná atmosféra“, otevřená výměna informací, pevné vztahy mezi jednotlivci, vzájemná podpora, důvěra

Individuální vystupování: **1** – snaha o přijetí, zdrženlivost, ukazování se v „nejlepším světle“; **2** – emotivní, snaha o nalezení vlastní pozice, kritika ostatních; **3** – otevřenější osobnější projevy, akceptování druhých; **4** – otevřené projevy, blízkost k ostatním, viditelný pocit sounáležitosti, otevřená komunikace

Konflikt ve skupině: 1 – ve skupině se neobjevují větší konflikty; **2** – skupina se bouří, ventiluje nespokojenosti, objevují se konflikty; **3** – jednotlivci akceptují názory druhých, konflikty nejsou zaměřeny na boj o moc ale na lepší dosahování cílů; **4** – skupina nahlíží na konflikt, jako příležitosti k rozvoji, skupina má vytvořené mechanismy pro řešení konfliktů

Role ve skupině: 1 – nejsou zatím vytvořeny, jednotlivci testují dostupné role; **2** – přijímání a opouštění rolí; **3** – hlavní role jsou zaujaty; **4** – rychlé flexibilní zaujetí rolí při řešení společného úkolu

Jak skupina vnímá instruktora: 1 – jako autoritu a pozitivní roli; **2** – negativně; **3** – jako rovnocenného, partnera; **4** – jako člověka v pozadí – facilitátora