

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Robert Chytrý

**Prožitková terapie v rámci kurzů, aktivit v přírodě a její role
v prevenci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na
základní škole**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Janková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME)

2013–2015

DIPLOMA THESIS

Robert Chytrý

**Experiential therapy within the courses, outdoor activities
and its role in the prevention of pupils with special
educational needs at the elementary school**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Jana Janková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Rakovníku dne 9. května 2015

Robert Chytrý

Poděkování

Touto cestou bych chtěl poděkovat Mgr. Janě Jankové za odborné vedení diplomové práce. Zároveň chci poděkovat panu řediteli Mgr. Karlu Folberovi za podporu a pochopení.

Anotace

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá historickými východisky prožitkové terapie jak v zahraniční, tak domácí literatuře. Upozorňuje na závazné právní dokumenty Ministerstva školství v oblasti podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami, v oblasti prevence sociálně patologických jevů a inkluze v prostředí kurzů a aktivit v přírodě. Dále se práce věnuje prožitku, který je zde chápán jako důležitý nástroj pedagoga při jeho působení na třídní kolektiv, osobnostní a sociální rozvoj žáků. Praktická část se zabývá vytvořením programu adaptačního kurzu na základě teoretických poznatků. Zároveň ověřuje výstupy tohoto kurzu pomocí dotazníkového šetření a tím podporuje důležitost těchto aktivit na současné základní škole.

Klíčová slova

Adaptace, inkluze, podpora vzdělávání, prevence, program, prožitková terapie, sociálně patologické jevy, sociální znevýhodnění, speciální vzdělávací potřeby, třídní kolektiv, vyhlášky, zákony.

Annotation

This thesis in its theoretical part deals with the historical bases of experiential therapy both in foreign and domestic literature. Draws attention to the binding legal documents of the Ministry of Education in promoting the education of children, pupils and students with special educational needs in the field of prevention of socially pathological phenomena in the environment and the inclusion of courses and outdoor activities. Furthermore, this thesis is about the experience, which is seen as an important tool for teachers during his action at the class collective, personal and social development of pupils. The practical part deals with the creation of a program of adaptation courses based on theoretical knowledge. It also verifies the output of this course through questionnaires and thus supports the importance of these activities for the current elementary school.

Key words

Adaptation, class team, decree, experimental therapy, inclusion, prevention, laws, program, social disadvantage, socially pathological phenomena, special educational need, support of education.

OBSAH

ÚVOD	9
<u>Teoretická část</u>	11
1 POZNATKY K DANÉ PROBLEMATICE	11
1.1 Definice pojmu žák se sociálním znevýhodněním	12
1.2 Sociálně patologické jevy a jejich prevence	19
2 Prožitková terapie	22
2.1 Zahraníční prameny prožitkové terapie	22
2.2 Domácí prameny prožitkové terapie	24
2.3 Vymezení pojmu prožitek	26
2.4 Prožitková terapie a inkluze	28
3 Výchova v přírodě a její pozitivní dopad na žáka	31
3.1 Přírodní prostředí	31
3.2 Touha po dobrodružství	32
3.3 Hra jako ideální prostředek výchovy v přírodě	34
3.4 Zásady práce s třídním kolektivem	35
3.5 Historie kurzů na základních školách	38
3.6 Shrnutí teoretických poznatků	40
<u>Praktická část</u>	41
4 Adaptační kurz	41
4.1 Příprava adaptačního kurzu	42
4.2 Dramaturgie a fáze adaptačního kurzu	43
4.3 Program kurzu	45
4.4 Vyhodnocení adaptačního kurzu	55
5 Dotazníkový pedagogický výzkum	57
5.1 Stanovené hypotézy	58
5.2 Dotazníkové šetření	58
5.3 Ověření hypotéz	72
5.4 Shrnutí praktické části	75

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá tématem prožitkové terapie a jejím možném praktickém užití v rámci základní školy. Koncept zážitkové pedagogiky a jeho zařazení do školního vzdělávacího programu 1. základní školy byl rozpracován před lety v bakalářské práci. Diplomová práce tedy navazuje na tento projekt, který je zde naplňován a využívá jeho prokazatelně pozitivní vlivy na žáka i třídní kolektiv. Dále vychází z pedagogických zkušeností nashromážděných zejména v uvolněné atmosféře kurzů a pobytů v přírodě za několik posledních let. Práce si všímá zajímavých dějů a výstupů v oblasti sociální a osobnostní výchovy jedince, které teoreticky a prakticky rozvádí.

Zajímavou roli prožitkové terapie nacházíme při její aplikaci v rámci aktivit vedoucích k prevenci patologických jevů u žáků se sociálním znevýhodněním. Tato problematika je nyní v našem regionu aktuální a je potřeba se s ní vyrovnat. Po ekonomické krizi v roce 2008 výrazným způsobem stoupl počet žáků, kteří vyžadují podpůrná opatření v sociální oblasti. Důvodem je jednak úplné zavření dvou továren na relativně malém městě a dále pak jistá sociální migrace, která v poslední době směřuje do ubytoven a vyloučených lokalit našeho okresu. Stále častěji se tak setkáváme s žáky, kteří nemají na základní školní potřeby, obědy ani oblečení. Tito jedinci se také z finančních důvodů nemohou účastnit placených školních vzdělávacích aktivit, jako jsou návštěvy divadel, koncertů, výukových programů, školních výletů, kroužků a většiny mimoškolních aktivit. Situace takto postižených dětí je o to smutnější, že často bývají terčem posměchu a psychického nátlaku ze strany spolužáků, ale i některých učitelů. Na škole se tak vytváří druhotné sociální vyloučení. Znevýhodněné děti jsou buď v kolektivech naprostými outsidersy, nebo vytvoří malou skupinu vrstevníků s podobným osudem a vystupují asociálně, tedy v opozici proti třídnímu kolektivu, škole i vyučujícím.

Cílem diplomové práce je tedy výzkum v uzavřené střední formální skupině a zejména pak u žáků s touto diagnózou. Jejich možná lepší adaptace do kolektivu třídy, ale i celkové zapojení do života školy. Výchovný parametr ve školním prostředí je však značně omezený a to jak obsahově, časově, tak institucionálně. Ideálním prostředím pro uplatňování této vize nalezneme zejména v rámci kurzů, doplňkových a zájmových

organizačních forem výuky na škole, kde se sociální rozdíly často smazávají. Uvolněný didaktický prostor také poskytuje pedagogovi daleko větší časové možnosti pro přípravu náročnějších a promyšlenějších programů než standardní vyučovací hodiny.

Záměrem je vytvoření takových aktivit a činností, které by byly přímo zaměřeny na spolupráci a interakci těchto znevýhodněných dětí s hlavním vzdělávacím proudem a využití pozitivních dopadů na celou skupinu.

Základem teoretické části jsou již známá pedagogická východiska prožitkové terapie, která v poslední době internetového boomu prožívá svoji velkou renesanci u učitelů s alternativním přístupem k výuce a vztahem k přírodě.

Jako metodu ověření hypotéz a závěrů využívá dotazníkovou výzkumnou techniku pro její praktičnost a nesporné výhody v živé didaktické situaci činností, které probíhají mimo školní budovu.

Teoretická část

V této části se diplomová práce věnuje historickým východiskům prožitkové terapie jak v zahraničí, tak v České republice. Zabývá se důležitými termíny, jako jsou zákonně závazné dokumenty Ministerstva školství, které pracují s definicí žák se sociálním znevýhodněním, děti s potřebou podpory v sociální oblasti, sociálně patologické jevy a jejich prevence na základních školách. Významné je také vymezení pojmu prožitek, inkluze a integrace v podmínkách pobytových kurzů, výchova v přírodě a historie kurzů na základních školách. Tyto teoretické poznatky slouží jako podklady pro část praktickou.

1 Poznatky k dané problematice

Základním zdrojem informací pro tuto práci se stala domácí literatura, publikace a kurikulární dokumenty. Daleko lépe pojmají problematiku českého systému školství. Přesněji vymezují jak naši bohatou historickou, tak kulturní zkušenost. Praktická aplikace těchto poznatků je tedy v naší společnosti přirozenější a přijatelnější.

Východiskem jsou zákony a vyhlášky Ministerstva školství, které nejlépe odpovídají dané problematice. U domácí literatury se práce zaměřuje na vyhledávání autorů, kteří pracují s pojmy, jako je výchova v přírodě, dobrodružství, prožitková terapie, psychologie prožívání. Dalšími prameny teoretické části jsou pedagogické slovníky a encyklopedie, rozvádějící termín sociálně znevýhodněný žák a prevence sociálně patologických jevů. V dnešní době je samozřejmě hojně využíván internet, kde je možno na toto téma nalézt mnoho odborných článků a publikací.

V prostudované literatuře ovšem málokdy nalezneme snahu autorů pracovat s prožitkem jako s terapií, která pomáhá zejména u dětí se sociálním znevýhodněním. Většina pramenů se vztahuje k tzv. zážitkové pedagogice nebo osobnostnímu rozvoji žáka. Preventivní rozměr těchto aktivit je tak často opomíjen anebo jen okrajově zmíněn, i když ke své aplikaci a zkoumání přímo vybízí.

Tato práce se tak snaží uchopit užší problematiku aktivit v přírodě a účelně ji zpracovat do terapeutického programu, který by měl napomoci v přijetí znevýhodněných dětí a měl také přesah do budoucího fungování kolektivu třídy a školy.

1.1 Definice pojmu žák se sociálním znevýhodněním

Nejdůležitějším dokumentem, ze kterého tato práce vychází, je sbírka zákonů České republiky. I když hranice pedagogické fantazie a nadšení mohou být bezbřehé, je nutné si vždy připomínat právně závazné a jasně formulované materiály. K této problematice se nejvíce vztahuje sbírka zákonů č. 317 / 2008, která obsahuje úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V tomto zákoně najdeme paragraf 16, jenž pojednává o Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.

(1) „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

(5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení. “¹

Z hlediska zákona je pojetí žáka se sociálním znevýhodněním bráno poněkud úsečně. Nejčastěji se tak ve školských podmínkách setkáváme s žáky s nízkým sociálně kulturním postavením ohroženými sociálně patologickými jevy. K tomuto zákonu se váže vyhláška 73/2005 O vzdělání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle odstavce 6 se *„Za žáka se sociálním znevýhodněním pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“* Podle paragrafu 2 se *„Speciální vzdělávání poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením.“* Těmto žákům by měl být na základě tohoto vyšetření stanoven individuální vzdělávací plán, který má tyto náležitosti:

- a) „ údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,*
- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,*
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání,*
- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,*

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sběrka zákonů České republiky. 2004, s. 10267. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.cz/Predpisy/sb190-04.pdf>

- e) *jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*
- f) *předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,*
- g) *závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření“.²*

Dále zde předpis podrobně popisuje jak pracovat s žáky, kteří mají zdravotní postižení, jsou mimořádně nadaní nebo práci o postavení asistenta pedagoga. Zde stojí za povšimnutí skutečnost, že o žácích se sociálním znevýhodněním se dále již prováděcí předpis nezmiňuje. Nenajdeme zde ani konkrétní návrhy k nutné podpoře těchto dětí.

V paragrafu 9 nalezneme ustanovení, že jestliže žák dlouhodobě ve školském zařízení selhává, může být na základě školského poradenského zařízení a se souhlasem zákonného zástupce na dobu nejdéle šesti měsíců přeřazen na diagnostický pobyt. V praxi však máme s tímto postupem problém. Dítě, které má tyto speciální potřeby, je často finančním zdrojem pro jeho zákonné zástupce, který tak zřídka dává svolení k jeho přeřazení do diagnostické péče. Tuto vyhlášku mění vyhláška č. 147/2011 Sb. I zde se však rozvádí problematika zdravotně postižených žáků a mimořádně nadaných a dítě se sociálním znevýhodněním zůstává mimo hlavní proud zájmu a je jen okrajově zmiňováno.

Školský zákon 561/2004 sb. také zmiňuje nutnost diagnostiky sociálně znevýhodněného žáka školským poradenským zařízením. Jestliže se však blíže seznámíme s vyhláškou 72/2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, najdeme zde k této problematice také velmi málo. V obsahu poradenských služeb paragraf 2 je odstavec c, kde se dočteme jen o nutnosti prevence výchovných a výukových obtíží, sociálně patologických jevů, a dalších problémů souvisejících se vzděláváním. Tato oblast se zaměřuje zejména na šikanu agresivní chování a zneužívání návykových látek.³ V textu máme ještě popsanou činnost metodika prevence, která se však jen částečně vztahuje k samotnému sociálně znevýhodněnému žákovi a jeho možné diagnostice. Dochází zde k rozporu mezi

² ÚPLNÉ ZNĚNÍ.CZ, 73/2005 sb. *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online]. [cit. 2015-05-20]. Dostupné z: <http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/73-2005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-deti-zaku-a-studentu-mimoradne-nadanych/>

³ Vyhláška č. 72/2005 sb. *o poskytování služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* [online]. [cit. 2015-05-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

školským zákonem a navazujícími vyhláškami. V praxi pak samotné školské pedagogicko-psychologické poradny nejsou jednotné v tom, podle jakých kritérií tyto žáky diagnostikovat a jejich náhled na tuto problematiku se může lišit dle zřizovatele kraj od kraje. V tomto ohledu je také nutno poukázat na to, že pro školy, které mají tyto žáky, nejsou připraveny žádné normativní finanční příspěvky, i když z logiky věci, takto postižení žáci nemají na základní školní pomůcky a jiné potřeby spojené se školní docházkou. Z výše uvedených důvodů pak často vznikají různá nesystémová řešení v podobě čerpání grantů, účasti na rozvojových programech a zřizování přípravných tříd, kde je diagnostika ponechána na ředitelích škol a jejich uvážení. V tomto ohledu se platná legislativa a školní praxe poněkud rozchází.

Z hlediska rodičů pak může být problematické i samotné vyšetření školským poradenským zařízením. Pro mnohé rodiče může toto vyšetření představovat vážný problém. Během vyšetření se poradna zajímá o velmi choulostivé osobní údaje. Zejména pak o finanční situaci rodiny, což může působit na zákonného zástupce dehonestujícím způsobem a raději se samotnému vyšetření vyhne. Je třeba také upozornit na to, že tato diagnostika je dobrovolná a škola ji může pouze doporučit. Samotné výsledky pak škole nemusí rodič vůbec předložit. Z těchto důvodů nejsou oficiální čísla takto postižených dětí úplně relevantní a často jich bývá na školách daleko větší počet. A bohužel stále takových dětí přibývá. Orientačně můžeme vycházet z údajů Českého statistického úřadu, kde je viditelný nárůst vyplácených dávek a sociální podpory v České republice za posledních několik let i přesto, že předchozí Nečasova vláda v této oblasti přistoupila k mnohým úsporným opatřením a některé příspěvky omezila nebo úplně zrušila.

**Tab. 13.10 Vyplacené dávky
státní sociální podpory v ČR
- podrobné členění**

v mil.
Kč

Dávky	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Dávky státní sociální podpory	31 855	32 954	34 042	48 532	41 883	41 082	40 791	36 007	35 543	37 279
v tom:										
přídavek na dítě	12 748	11 195	11 033	10 236	6 232	4 736	3 862	3 497	3 342	3 329
sociální příplatek	6 199	4 779	4 419	4 607	3 174	2 962	3 100	786	52	-
příspěvek na bydlení	2 518	2 458	2 287	1 565	1 619	2 280	3 521	4 638	5 746	7 403
příspěvek na dopravu	1 045	-2	-1	-	-	-	-	-	-	-
rodičovský příspěvek	7 691	12 627	13 526	28 690	28 294	28 586	27 722	25 706	25 032	24 336
zaopatřovací příspěvek	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-
dávky péčovské péče	339	467	585	771	844	923	1 005	1 072	1 213	2 052
porodné	581	895	1 591	2 097	1 647	1 579	1 565	292	144	148
pohřebné	540	533	513	509	71	17	16	15	15	14
příspěvek na teplo	106	-	-	-	-	-	-	-	-	-
příspěvek na nájemné	73	-	-	-	-	-	-	-	-	-
příspěvek na péči o dítě v zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc ⁶⁾	-	2	24	-	-	-	-	-	-	-
příspěvek na školní pomůcky	-	-	65	57	2	0	-	-	-	-

Tabulka č. 1. Dávky státní sociální podpory⁴

K dětem se sociálním znevýhodněním se však může přistupovat širěji. Podle Jana Průchy se v tomto ohledu v České republice více angažují sociologové než pedagogové. „V Sociologickém ústavu AV ČR a na dalších sociologických pracovištích se provádí výzkumy sociálních determinant vzdělání. Z nich vyplývá, že:

- vzdělání rodičů působí jako silně dominantní faktor na volbu a průběh vzdělávací dráhy dítěte,
- existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dětí a typem rodiny, ze které pocházejí.

Děti pocházející z prostředí, kde rodiče mají jen základní vzdělání nebo střední vzdělání bez maturity, mají o učení menší zájem a nemají dostatečnou podporu od rodičů. Většina z nich je ve škole neúspěšná a nemá ambice se po základní škole dále vzdělávat, stačí jim výuční list. Opačný pól typologie představují rodiny, v nichž rodiče

⁴ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Dávky sociální podpory. [online]. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/p/320181-14#13>

mají vysokoškolské nebo úplné střední vzdělání. Ekonomický a kulturní kapitál je obvykle u těchto rodin vysoký a děti většinou studují na gymnáziích a pak na vysoké škole. Tyto nálezy dokládají, že v současné populaci přetrvávají autoreprodukční tendence ve vzdělávání. Celkově tento nepříznivý trend můžeme považovat za sociální znevýhodnění, jelikož nezáleží na individuálních možnostech jedince, ale na sociokulturním prostředí, z něž vychází, a na podnětech, které z něho pocházejí.

Pro ucelenější pohled na to, kdo může být považován za žáka se sociálním znevýhodněním, se můžeme inspirovat slovenským výzkumem, který je sestavován na základě konkrétních charakteristik:

- nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků,
- neúplná rodina,
- nízký příjem na jednoho člena rodiny,
- nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti,
- nízká úroveň bydlení,
- menšinový původ.⁵

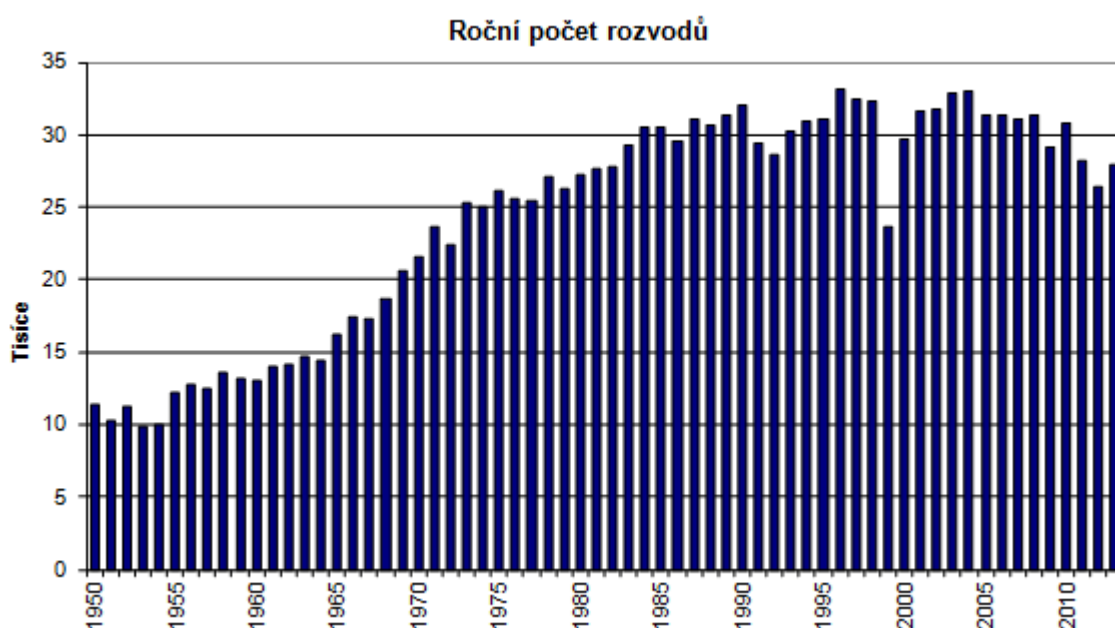
Tato definice žáka se sociálním znevýhodněním je daleko výstižnější a obsáhlejší než české zákonné pojetí. Vždy bude více znevýhodněno dítě z chudé dělnické rodiny, bydlící ve vyloučené lokalitě, z neúplné rodiny, bez podpory rodičů a dostatečného studijního zázemí v místě bydliště. Každý tento nedostatek dítě negativně ovlivňuje a podílí se na jeho vztahu ke škole a dosaženému vzdělání.

Významnou skupinu v našem školství tvoří děti z neúplných rodin. Podle Českého statistického úřadu a jeho šetření z posledních let vychází velmi vysoké procento rozvodovosti. V roce 2013 soudy ČR rozvedly 27 895 manželství tedy o 1,5 tisíce více než v roce 2012. Ve srovnání s lety 2001–2008 však o 3–5 tisíc méně. Absolutní počet rozvodů tak reflektuje zejména dlouhodobý vývoj snižujícího se počtu sňatků, zatímco intenzita rozvodovosti se příliš nemění a zůstává vysoká. Od roku 2001 se pohybuje na úrovni 45–50% manželství končících rozvodem. Vyšší procento rozvodovosti rodičů se také dotýká nezletilých dětí. V roce 2013 činil tento podíl 57,1

⁵ PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, Portál, Praha 2009, str. 455-456. ISBN 978-80-7367-546-2.

procent. Děti jsou tak často vystaveny emotivnímu vypětí, které samotný rozvod provází a dále neucelené výchově rodičů.

S rozpadem manželství je také často spjatá chudoba. Obvykle je neúplná rodina složena z matky a jejích dětí a sdílí proto důsledky feminizace chudoby. Nutná péče matky o své potomky také snižuje její možné uplatnění na trhu práce. Nutí ji často přijímat práci na částečný úvazek, nebo takovou, která neodpovídá jejímu vzdělání a praxi.⁶



Graf č. 1. Rozvodovost⁷

Na základních školách je nutné ke všem těmto okolnostem přihlížet a poskytovat takovým jedincům dostatečnou podporu a rovný přístup ke vzdělání.

Dne 13. 2. 2015 Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky schválila novelu školského zákona § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V úvodu této novely došlo ke změně v definici a rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

⁶ MAREŠ, P.: *Sociologie nerovnosti a chudoby*, Sociologické nakladatelství, Praha 1999, str. 53. ISBN 80-85850-61-3.

⁷ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Rozvodovost. [online]. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/rozvodovost>

1) „Dítětem, žákem a studentem se speciálními potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“⁸

Dle této novely tedy již nebudou žáci děleni dle typu znevýhodnění, ale jen na žáky, děti a studenty, kteří potřebují různá podpůrná opatření ve vzdělávání. Pro mnohé speciální pedagogy, kteří se potýkají s nejasným a neúplným pojetím zákona v tomto ohledu, tak tato novela přináší naději a vzbuzuje v současné době mnohé diskuze a to jak odborné, tak laické.

1.2 Sociálně patologické jevy a jejich prevence

Podle již zmiňovaného zákona č. 561/2004 Sb. jsou děti se sociálním znevýhodněním také více ohrožené sociálně patologickými jevy, které se mohou u těchto žáků daleko snadněji rozvinout. V dnešní společnosti jsou tyto jevy stále více aktuální a každý dobrý pedagog s nimi musí umět pracovat a znát jejich příčiny, prevenci i důsledky. Danou problematikou se zabývá metodický pokyn Ministerstva školství a tělovýchovy Čj.: 14514/2000 – 51.

Do tohoto pokynu je zařazena celá škála výchovných problémů, výchovných poruch a poruch chování, a to včetně zneužívání návykových látek. Prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy představuje aktivity v oblastech prevence:

- drogových závislostí, alkoholismu a kouření,
- kriminality a delikvence,
- virtuálních drog,

⁸ Novela školského zákona § 16., Podpora vzdělávání dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, s. 32 Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=7&CT=288&CT1=0>

- patologického hráčství,
- záškoláctví,
- šikanování, vandalismu a jiných forem násilného chování,
- xenofobie, rasismu, intolerance a antisemitismu,
- kyberšikany a netománie

Základní nástroj prevence představuje Minimální preventivní program, který je komplexním systémovým prvkem v realizaci preventivních aktivit. Jeho vytvoření a uplatnění je pro každou školu závazné a podléhá kontrole České školní inspekce. Mezi hlavní aktivity škol v rámci Minimálního preventivního programu patří:

- *„odpovědnost za systematické vzdělávání školních metodiků prevence a dalších pedagogických pracovníků v metodikách preventivní výchovy, v netradičních technikách pedagogické preventivní práce s dětmi a mládeží (interaktivní techniky, nácviky praktických psychologických a sociálně psychologických dovedností, techniky rozvíjení osobnosti, metody vytváření pozitivních vztahů mezi žáky apod.) a v řešení problémových situací souvisejících s výskytem sociálně patologických jevů,*
- *systémové zavádění etické a právní výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu a j. oblastí preventivní výchovy do výuky jednotlivých předmětů, ve kterých ji lze uplatnit,*
- *uplatňování různých forem a metod působení na jednotlivce a skupiny dětí a mládeže zaměřeného na podporu rozvoje jejich osobnosti a sociálního chování,*
- *vytváření podmínek pro smysluplné využití volného času dětí a mládeže,*
- *spolupráce s rodiči a osvětová činnost pro rodiče v oblasti zdravého životního stylu a v oblasti prevence problémů ve vývoji a výchově dětí a mládeže,*
- *průběžné sledování konkrétních podmínek a situace ve škole nebo školském zařízení z hlediska rizik výskytu sociálně patologických jevů a uplatňování různých forem a metod umožňujících včasné zachycení ohrožených dětí a mladistvých,*

- diferencované uplatňování preventivních aktivit a programů speciálně zaměřených na jednotlivé rizikové skupiny dětí a mládeže,

- poskytování poradenských služeb školního metodika prevence a výchovného poradce žákům a jejich rodičům a zajišťování poradenských služeb specializovaných poradenských a preventivních zařízení pro žáky, rodiče a učitele.“⁹

Důležitou součástí prevence je tedy vytvoření takových programů, které by se staly součástí, anebo vhodně doplňovaly Minimální preventivní program. Ten je v současné době na mnoha školách brán jen jako nutné „zlo“ a jeho naplňování se často stává pouhou formalitou. Problém je však také spojen s malou atraktivitou postavení školního metodika prevence, jenž často není dostatečně časově ani finančně motivován k takto odpovědné a rozsáhlé pracovní náplni. (Autor čerpá z vlastní zkušenosti.)

Nadšení preventisté, kteří chtějí smysluplně a obsažně naplňovat tento program, nezůstávají jen u povinných předmětů a občasné přednášky na téma drogy a kriminalita. Těžiště dobré preventivní práce by mělo spočívat v individuálním přístupu pedagoga k samotnému postiženému jedinci a jeho postupné začlenění do kolektivu. Takový prostor se otvírá v rámci prožitkových kurzů, doplňkových a zájmových organizačních forem výuky a na třídnických hodinách. V těchto chvílích učitel může naplno uplatnit prožitkovou terapii, jež svůj potenciál opírá o dobrovolnost, přátelství, hru, dobrodružství a neformální přístup k žákům.

⁹ Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. str. [online]. [cit. 2015-02-02], s. 1-2 Dostupné z: <http://search.seznam.cz/?q=m%C5%A1mt+%C4%8Cj.%3A+14514%2F2000+-+51&sourceid=szn-HP>

2. Prožitková terapie

V této části se diplomová práce věnuje prožitkové terapii a její historii v pedagogice minulého století. Zároveň zmiňuje nejvýznamnější osobnosti, jež se na jejím celosvětovém šíření podílely. Všímá si také trendů, které se v této souvislosti objevují v současném pojetí.

2.1 Zahraniční prameny prožitkové terapie

Pojem prožitková terapie neboli zážitková pedagogika nalezneme již v odborné literatuře minulého století. Je neuvěřitelné, že aktuálními problémy dnešního vzdělávání se zabývali učitelé již v první polovině dvacátého století. V tomto ohledu nejvíce vyčnívala práce německého pedagoga Kurta Hahna. Ve své práci se věnoval prožitku, u kterého v základech definoval jak jeho terapeutické, tak výchovné dopady na své studenty. V roce 1920 založil Hahn s princem Maxem von Baden výchovný ústav Salem. Ve výchově se používá princip „prožitkové terapie“, kromě studia, denního cvičení a pobytu v přírodě se zde studenti připravovali i na expedice. Součástí vzdělání byla také záchranná služba v horách a na pobřeží.¹⁰ Tím se do vzdělávání dostává faktor dobrodružství, spolupráce a ohleduplnosti. Těžká doba 30. let Hahna kvůli nesouhlasu s názory nacistického Německa zavedla do Anglie, kde pokračoval ve své pedagogické činnosti a usiloval o zakládání „ostrůvků uzdravování“. Tato místa měla podobu center, kde se řízenou výchovou v přírodě rozvíjela osobnost účastníků, a překonávaly vzájemné předsudky mezi různými skupinami. Za druhé světové války zakládá školu Outward Bound, což v překladu znamená Cesta na širé moře vstříc dobrodružstvím. Zde organizoval výcvik britských námořníků. Po skončení války se tato škola stala jednou z nejvýznamnějších mezinárodních organizací rozvíjející principy prožitkové pedagogiky.¹¹

¹⁰ KURT HAHN. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z : http://cs.wikipedia.org/wiki/Kurt_Hahn

¹¹ HOGENOVÁ, A. *Filosofie dobrodružné výchovy*. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://search.seznam.cz/?q=kurt+hahn&sourceid=szn-HP>

Hahn při tvorbě svých pedagogických koncepcí důkladně analyzoval chování mladých lidí. Průběžně pak poukazoval na takzvané úpadkové jevy, které dnes můžeme nazývat patologické. V roce 1954 ve své přednášce *Výchova k odpovědnosti* pojmenoval tyto hlavní neduhy tehdejší společnosti:

- pokles tělesné zdatnosti mladých lidí a stále ubývající pohybová aktivita, která je nahrazována pasivním způsobem zábavy,
- všudypřítomná touha po rychlé změně povrchních zážitků, což neumožňuje pravé procítění a prožití života,
- přibývajícím nedostatek lidského účastenství, slitování a ochoty pomoci druhým lidem v nouzi,
- nedostatek pečlivosti, malá koncentrace a chybějící připravenost k namáhavé práci,
- úpadek iniciativního jednání, nezvyk nesení důsledků vlastního rozhodování, spotřební způsob života.

Při hledání východisek a nápravy těchto úpadkových jevů vytvořil Hahn základní stupně prožitkové terapie. Ta měla mladým lidem pomoci s pochopením psychologických vazeb ve skupině, posilovat sebevědomí účastníků a vychovávat je ke spolupráci, sebepřekonávání a soucitu. Důležitou formou tohoto procesu byla určitá dávka osobní svobody, která byla postavena na dobrovolnosti. Žáci si tak sami rozhodují o tom, do jaké míry se budou účastnit jednotlivých částí programu. Pedagog v tomto případě nevystupuje jako lídr, ale spíše jako průvodce těmito aktivitami.

V prvním stupni se zaměřuje Hahn na tělesná cvičení a sportovní trénink, které představují důležité formy boje proti změkčilosti. Vybízel k provozování takových aktivit, jež umožňuje okolí školy. Kladl také důraz na výchovu prostřednictvím těchto aktivit a ne na jednostranný výkon. To umožňovalo sestavení individuálních cílů pro každého žáka, aby zakusil požitky sebepřekonávání a poznání svých hranic.

K důležitým principům patřila všestrannost. Součástí prvního stupně byl také projekt, který zahrnoval jasně formulované duševní, technické či řemeslné úkoly podporující výchovu k trpělivosti, odpovědnosti a spolupráci.

Po projektu následovala expedice, jež plnila společný cíl skupiny, vyžadovala samostatné rozhodování, spolupráci, plánování i celkový rozhled.

Nejvýznamnějším v rámci terapie byla služba bližnímu, která má pomoci léčit úpadek soucitu a lidského účastenství. Školní docházku tak doplňovaly různé typy služeb – záchranná služba v horách a na pobřeží, první pomoc, požární ochrana, sociální práce pro tělesně postižené a projekty zaměřené na ochranu přírody.¹²

Kurt Hahn tak vytvořil ucelený pedagogický koncept, který se svou kvalitou stal východiskem nejen stále se rozvíjející organizace Outward Bound, ale i mnoha dalších vznikajících po celém světě.

Jeho pokračovateli se v 70. letech stali Carl Roger a Kurt Lewin. Zakládají Projekt Adventure, jehož cílem bylo hledat cesty k využití prožitkové pedagogiky ve školních podmínkách. V průběhu let se za přispění K. Rohnkela, J. Schoela, M. Hentonové a dalších se podařilo vytvořit sérii originálních aktivit na rozvoj týmové spolupráce. Dalším přínosem je také komplexní metodika na využití prožitku ve školní i terapeutické praxi.

2.2 Domácí prameny prožitkové terapie

Nebylo by však spravedlivé opomíjet vlastní bohatou českou stopu. Základy pedagogické práce s mládeží a její terapeutické konfrontace s přírodou u nás položil již roku 1911 Antonín Benjamín Svojsík. Ten se téhož roku účastnil tábora v Anglii, který pořádal Sir Robert Baden-Powell. Počinání tamních skautů a jejich myšlenky ho tak okouzly, že se rozhodl založit podobnou organizaci na našem území. V roce 1912

¹² CHYTRÝ, R. *Koncept takzvané zážitkové pedagogiky a jeho možná aplikace na škole*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, Vedoucí bakalářské práce: Jan Neuman

již Svojsík pořádá první skautský tábor u myslivny Vorlovna pod hradem Lipnicí a v téže roce vydává knihu *Základy Junáctví*.¹³

Český Junák však nebyl jen pouhou obdobou anglického skautingu. Svojsík již od počátku věděl, že určité myšlenky jsou pro českou společnost nepřijatelné. „*A čím více jsem pomocí odborné literatury vnikal do podrobností, tím více rostl můj obdiv a zájem. Nic na tom nezměnilo citění, že pro naše poměry bude třeba celé dílo přepracovat a mnohé doplnit.*“

S ohledem na zdejší situaci odstranil náboženský charakter hnutí a úctu k panovnické rodině. Naopak zdůraznil lásku k národu a ke slovanskému prostředí vůbec. Svéráznému pojetí zemského skautingu mělo odpovídat odlišné označení jeho stoupců. Vlastenecké hledisko se promítlo rovněž do znaku vznikající organizace.¹⁴

Důležitým aspektem Junáků byl nejen jejich celospolečenský přínos v těžkých chvílích našeho národa, ale i snaha spojovat společnost a být oddaný ctnostným myšlenkám, sounáležitosti, vzájemné pomoci a sebezdokonalování. V tomto ohledu je dobré připomenout skautský zákon.

Znění českého Skautského zákona:

1. Skaut je pravdomluvný.
2. Skaut je věrný a oddaný.
3. Skaut je prospěšný a pomáhá jiným.
4. Skaut je přítelem všech lidí dobré vůle a bratrem každého skauta.
5. Skaut je zdvořilý.
6. Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských.
7. Skaut je poslušný rodičů, představených a vůdců.
8. Skaut je veselý myslí.
9. Skaut je hospodárný.
10. Skaut je čistý v myšlenkách, slovech i skutcích.

¹³ SKAUTING. *Historie českého skautingu*. [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://www.skaut.org/skauting.cr.php>

¹⁴ KRŠKO, J.: *Meziválečný tramping na Rakovnicku*, SOA, Praha 2008, str. 63. ISBN 978-80-86772-38-7.

Vysoce váženou osobou, která změnila život mnoha dětem, je osobnost Jaroslava Foglara. Stejně jako Svojsík dokázal nadchnout svoji generaci i vlastním příkladem. Chtěl ukázat cestu přátelství, osobní odvahy a dobrodružství i mnohým dospělým.

Český skaut je stále aktivní organizací, i když si v dnešní společnosti jen těžko hledá svoje místo. Musíme mu však přiznat úžasnou otevřenost všem „společenským třídám“, jak to zní v anglickém originále, i pozitivní působení na mnoho generací naší mládeže. Je třeba ohodnotit i vedoucí, kteří svoji činnost vykonávají zcela zdarma z nadšení a ve svém volném čase, proto je tato organizace otevřena opravdu všem lidem. Junáckou organizaci dále následovaly podobné útvary jako je Liga lesní moudrosti, Pionýr atd.

„Trochu jinou cestou se v Československu 70. letech vydala česká škola prožitkové pedagogiky, jejímž jádrem se stalo sdružení Prázdninová škola Lipnice. V podmínkách komunismu vytvořila jedinečné ostrovy sebepoznávání, založené na vlastních metodických postupech a „lipnických“ hrách. Dnes se tato škola stala součástí mezinárodní organizace Outward Bound. Odkaz těchto myšlenek pak můžeme najít v organizacích jako Česká cesta, Egreditor, Hnutí Go, Instruktory Brno,¹⁵ a projekt Odyssea.

2.3 Vymezení pojmu prožitek

Pojem prožitek je v dnešní době velmi oblíbený. Nalezneme ho jak v populárních, tak v seriózních vědeckých pracích. S tímto pojmem se začínají pojít přístupy, které jsou aplikovány ve výchově, pedagogice, terapii a dalších důležitých oblastech. Podle Jiřího Kirchnera je prožitek v psychologii řazen mezi primární oblasti zkoumání. Zahrnuje všechny psychické jevy, tedy to, co se odehrává v našem vědomí i podvědomí. Předmětem prožívání je vnější svět, stav organismu i mysli. Existuje i prožívání nevědomé, je to přesně individuální proces, který uskutečňuje uvědomělá

¹⁵ ČINČERA, J.: *Práce se hrou pro profesionály*, Grada, Praha 2007, str. 14-15. ISBN 978-80-247-1974-0.

bytot. Každé prožívání je proto ovlivněno vlohami daného jedince i podmínkami prostředí, v němž se nachází.

Prožitek je nejsilnější ve chvílích, kdy narazí na překážku, nebo kdy je obsah vědomí bolestný, nepochopitelný, či vyžaduje zaujetí stanoviska. Obecně je možno prožitek vymezit jako existenciálně významnou zkušenost, která se dotýká konkrétního jedince jako celku. Právě prožitek bychom mohli považovat za kvalitu našeho vztahu ke světu, která se odrazí v našich emocích.¹⁶ Je tedy nejsilnější v kritických životních situacích, jako je stres, frustrace, konflikt a krize. Důležitým faktorem jeho hloubky je také neznámé východisko nebo řešení, jde tedy o porušení určité duševní rovnováhy. Cílové determinanty připisované procesům prožívání se shodují se základními lidskými činnostmi, které objevíme při rozboru kritické situace. Jde o uspokojení, realizaci motivu, uspořádání vnitřního světa a sebeaktualizace. Prožitek se dá také chápat jako obranný mechanismus, který se snaží vyhnout utrpení a odstranit nepříjemný stav.¹⁷ Čím více energie člověk musí vynaložit, tím je prožitek intenzivnější. Samotný prožitek však nestačí k tomu, aby se z něho žák něco naučil. Velmi významná je v tomto případě reflexe. Určitý duchovní návrat k aktivitám a emocím při nich prožívaných. Zjednodušeně toto prožívání ukazuje Kolbův cyklus, se kterým často pracuje zážitková pedagogika.



Graf číslo 2. Kolbův cyklus

¹⁶ KIRCHNER, J.: *Psychologie prožitku a dobrodružství*, Computer Press, a. s. Brno 2009, str. 4-5. ISBN 978-80-251-2562-5.

¹⁷ VASILJUK, F. J.: *Psychologie prožívání*, Pyramida, Praha 1988, str. 54.

Pojem prožitek, prožívání, zážitek, zkušenost bývají často zaměňovány. Z této nejednotnosti pramení také určité schizma v názvosloví. Ve vztahu k výchově se v současné době nejvíce používá termín zážitková pedagogika. Na toto téma již vzniklo mnoho vědeckých prací a výzkumů. Autor se však více zajímá o terapeutické možnosti prožitku a aplikaci tohoto přístupu do oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto důvodu lépe odpovídá termín prožitková terapie.

2.4 Prožitková terapie a inkluze

Dojde-li tedy ke spojení předpokladů, jakými jsou přírodní prostředí, touha po dobrodružství a hry jako výchovného prostředku třídního kolektivu, vytvoříme zajímavé didaktické zázemí, ve kterém můžeme působit na naše žáky. Samozřejmě i v těchto jednotkách výuky, pro výchovu v přírodě je lepší používat termín program, se učitel rozhoduje, na kterou z uvedených oblastí se jeho působení zaměří.



Graf č. 3 Inkluzivní škola¹⁸

¹⁸ OSOBNOSTNÍ ROZVOJ PEDAGOGA. *VYMEZENÍ POJMU INKLUZE A INTEGRACE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU*. [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

Nejvýznamnější oblastí tohoto působení je osobnostní a sociální rozvoj žáků. Můžeme zde využít pozitivních zkušeností dětí z připraveného programu a přenést je do budoucího školního života. Záměrně tak působíme na celou skupinu v rámci prevence sociálně patologických jevů. Dále dochází k inkluzi, tedy k vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti.

Inkluzi lze chápat také z filosofického hlediska. Každý jedinec se rodí do společnosti a je její nedílnou součástí, je proto neetické jakékoli dítě vyčleňovat a tím vytvářet diskriminační prostředí. Člověk by měl respektovat odlišnosti druhých a snažit se jim porozumět. Zároveň tak posilujeme vzájemnou toleranci a lidství. Ideálem je taková společnost, kde by se nikdo nepozastavoval nad lidmi, kteří jsou jiní a mají jiné myšlení a projevy. Tímto pojetím může každý z nás jen získat. Lidem je tak umožněno pocítit znovu sounáležitost a účastenství. Právě na tyto potřeby, které v naší společnosti chybí, poukazují významní pedagogové, kteří se zabývali prožitkovou terapií v samých začátcích, jako byl Kurt Hahn nebo Antonín Benjamín Svojsík. Dá se s nadsázkou konstatovat, že inkluze fungovala ve volnočasové pedagogice již dávno a je jen dobře, že se v současnosti přenáší také do školského vzdělávacího prostředí. Tento záměr může mít na budoucí generace jedině pozitivní morální dopad.

Dle serveru Osobnostní rozvoj pedagoga *inkluze „popírá vylučování některých lidí ze společnosti, jakékoli předsudky a diskriminaci. Úkolem je vybudovat společenství pečující o všechny a otevřené všem, prostředí, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cestu.“*¹⁹

Projektem inkluze se také zabývá Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Odborníci upozorňují na dosud neutěšený stav českého školství, kde jsou mnohé děti vzdělávány bez respektu k jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Pro užití v praxi vytváří Katalogy podpůrných opatření pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním se sérií Metodik (celkem více než 26) pro práci asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním. Jejich cílem je také návrh obecných Standardů činnosti asistenta pedagoga a komplexní návrh na řešení jejich vzdělávání. Dále se zabývají vytvořením nového kurikula vzdělávacích kurzů

¹⁹ OSOBNOSTNÍ ROZVOJ PEDAGOGA. VYMEZENÍ POJMU INKLUZE A INTEGRACE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU. [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

a uskutečňováním kurzů ve všech regionech ČR. K realizaci projektu se spojili odborníci z univerzitního prostředí, zejména Univerzity Palackého v Olomouci a z neziskových organizací – organizace Člověk v tísni, ale i dalších partnerů, jako je Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání a Asociace pracovníků speciálně pedagogických center ČR. V oblasti sociálního znevýhodnění také spolupracují s Agenturou pro sociální začleňování při Úřadu vlády ČR. Jejich práce by měla být završena v létě 2015.²⁰

Právě v otevřeném prostředí kurzů a aktivit v přírodě se smazávají téměř všechny rozdíly mezi žáky. Pocit sounáležitosti, překonávání překážek, kolektivního vítězství mohou prožívat všichni žáci. Záleží jen na tom, jaká pravidla nastavíme a jakou se nám podaří vytvořit atmosféru kurzu. Důležitý je také aspekt „vytržení“ žáka z jeho každodenního prostředí, kde si vytváří nebezpečné stereotypy a zvyky.

²⁰ HABART, T. *Slovo úvodem*. [online]. [cit. 2015-02-17]. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/o-projektu/slovo-uvodem/>

3 Výchova v přírodě a její pozitivní dopad na žáka

Prožívání u jedince probíhá neustále a v každém prostředí. Úkolem této práce je však vytvořit takové situace, které by pozitivně a výchovně působily na žáka. Ideálním prostředím pro takovéto aktivity je příroda. Učitel i žák se zde cítí uvolněněji a daleko snáz přijímají připravený program. Důležitý je také čas, který tomuto programu můžeme věnovat. Jestliže působíme na rozvoj jedince v osobnostní a sociální oblasti, nemůžeme se nechávat přerušovat školním zvoněním. Pozitivních výsledků také těžko dosáhneme v uzavřené vyučovací jednotce o délce 45 minut. Ideálním prostorem pro naši práci se tak stávají kurzy a aktivity v přírodě. Změna prostředí pomáhá také ke změně postojů a stereotypů žáků i učitelů.

3.1 Přírodní prostředí

Příroda poskytuje dětem i pedagogovi nesčetné možnosti. Už jen samotný pohyb v lese, parku nebo na dlouhé cestě přináší radostné pocity plynoucí z fyzické aktivity a dobrodružství. Žáci jsou při konfrontaci s ní přirozenější, otevřenější a přátelštější. Dokážou daleko lépe komunikovat a vyjadřovat své pocity, než když jsou uzavřeni ve třídách nebo tělocvičnách. Příroda nám rovněž poskytuje pocit svobody a vzájemné sounáležitosti. Podvědomě si uvědomujeme potřebu druhých při přežití v divočině, která pramení z naší podstaty a fylogeneze. To vše vytváří obrovský výchovný a vzdělávací potenciál, který je naprosto přirozený a nenásilný.

Každá část chvíle strávená s kolektivem v tomto prostředí má své kouzlo. Zvláště u dětí se pak rozvíjí jejich přirozená představivost. Les plný houštin, skalek, strání, zarostlých roklí poskytuje příležitost k novému typu her, s dobrodružným libretem vypracovaným podle povídky, románu, filmu, cestopisu, historické události a dnes i počítačové hry.²¹ Malé děti začnou samovolně se stavbou domečků pro skřítky nebo víly. Děvčata se krásí květinami a využívají přírodní materiál ke stavbám rozličných plastik a obrazců. Chlapci se stanou robinzony, indiány, lupiči nebo šerify.

²¹ ZAPLETAL, M.: *Hry v přírodě*, Rudé právo, Brno 1985, str. 15.

Často nás mohou překvapit pozitivní a svévolné projevy štěstí, když vezmeme svoji třídu na školní výlet a strávíme společně pár dní v některém ze srubových tábořišť v okolí města, zorganizujeme adaptační kurz pro budoucí šestáky, vyplujeme na rafty nebo vyjedeme na „cyklisták“. Kurzy a aktivita v přírodě jsou pro pedagogickou praxi velmi důležité a přinášejí nesporné výhody v práci s jednotlivcem, třídou i skupinou.

K přírodě lze přistupovat také z pragmatického hlediska. Většina jejího prostoru a krás se nám nabízí naprosto zdarma anebo za cenu minimálních nákladů na dopravu. Tento fakt je velmi důležitý právě při práci s dětmi, které jsou sociálně znevýhodněné. Často tento status znamená, že rodina dítěte nemá dostatečné finanční možnosti, a proto se žáci dražších akcí, výletů a exkurzí skoro automaticky neúčastní.

Přírodní prostředí je také kulturně, sociálně i nábožensky neutrální. Radost tak přináší všem stejně bez ohledu na rasu, pohlaví, postavení, víru, národnost, inteligenci, národní jazyk nebo handicap. Přirozená nekonfliktnost přírody pramení z její podstaty. Můžeme si povšimnout nekonečné rozmanitosti fauny i flóry, nesourodosti krajiny lesů, skal, potoků, luk, roklín i vrcholových štítů. Přesto nám příroda nabízí příklad dokonale fungujícího systému, kde má každá rostlina, každý živočich své důležité a nenahraditelné místo a svojí existencí přispívá k vzájemnému prospěchu a harmonii.

3.2 Touha po dobrodružství

V každém z nás je pevně ukotvena touha po poznávání neznáma, dalekých cestách a překonávání překážek. Bohužel možnosti uspokojení těchto potřeb jsou v dnešní konzumní společnosti potlačovány. Ta se stále více snaží zabraňovat neočekávaným a nenadálým situacím, které dobrodružství přináší. Dnešní děti chráníme před takto „nebezpečnými“ situacemi uměle vytvořeným světem nařízení a vyhlášek. Děti tak prožívají své fantazie samy u obrazovek monitorů, televizí nebo v nějakém komerčním sportovním centru jako jsou aquacentra, umělé horolezecké stěny a lanová centra. Svoji touhu po neznámu nahradíme letním zájezdem do některé z exotických zemí, kde nás zavřou do oplocených a hlídaných luxusních resortů.

Nejkrásnější zážitky však můžeme prožít často v blízkosti našeho domova. Kdo z nás může říci „znám dokonale své okolí“? Kouzlo přírody tkví také v tom, že je

v každém ročním období naprosto jiná a pozornému pozorovateli nabízí vždy něco nového a neočekávaného. Nejdůležitější výchovné hledisko je však to, s kým toto dobrodružství podnikáme a prožíváme.

„Dobrodružství je vždy spojeno s rizikem, které nabývá rovněž různé podoby. Nemusí vždy jít o riziko tělesné, hrozící zraněním či dokonce smrtí. Pociťujeme rizika v rovině intelektuální, sociální i emoční. V našem případě uvažujeme o dobrodružství, které je využíváno jako prostředek růstu osobnosti a rozvoje člověka.“²²

Dobrodružství má také přímou souvislost s prožíváním a jeho hloubkou. Přitažlivost těchto okamžiků lidstvo oceňuje a vyhledává již od svých počátků. Připomeňme, že jedna z prvních dochovaných literárních památek starověku je epos o Gilgamešovi a o jeho putování za nesmrtelností. V antice nás Homér obohatil dobrodružstvím Odyssea ve svém dvoudílném eposu Ilias a Odyssea, které je plné neočekávaného, neznámého a nebezpečného. Tyto eposy však mají v závěru vždy důležité ponaučení, podávají nám ho jeho hrdinové, kteří k němu došli po dlouhém a strastiplném putování. Dobrodružství tedy přináší jak poznání sama sebe, tak obecných zákonitostí, které platí pro všechny.

V současné době nádherně vystihuje hloubku dobrodružství Reinhold Messner, ten uvádí: *„Klíčový zážitek mého života je dávnou minulostí. Všechno se odehrálo hrozně daleko: v Himálaji, na Nanga Parbatu. Udělal jsem přitom zkušenost oné rozšířené existence, která probíhá ve dvou rovinách vědomí. Jako by se v mozků všechno zbláznilo. Uvědoměle jsem prožil, jak se nejprve odehrály smrt a život, aby se pak – téměř současně – staly součástí mého životopisu. Toto přenesené dění mi zůstalo v paměti jako zážitek umírání a zároveň jako neuvěřitelný příběh vlastního života.“* (...) *„Aniž bych chtěl uvědoměle interpretovat, jak se co stalo, reflektuji o své rozpolcenosti. Vždyť jsem tehdy zažil přežití jako oddělení stavu účastníka a pozorovatele. Můj mozek registroval velmi přesně veškeré procesy – vnější i emocionální, tělesné i mentální – bylo to, jako by existoval prostor mezi cítěním, poznáním a ukládáním do paměti.“²³*

Dobrodružství nám přináší prožitek a poznání. Poznáváme nové kraje, lidi, kulturu a zvyky. Toto vše nás nesmírně obohacuje a kultivuje, ačkoli má dnešní konzumní společnost ráda jistoty, v hloubce každého z nás toužíme po něčem nejistém, tedy po dobrodružství.

²² NEUMAN, J.: *Výchova v přírodě*, FTVS, Praha 1996, str. 27. ISBN 80-7178-405-2.

²³ MESSNER, R.: *Osudová hora*, Brána, Praha 2003, str. 9-10. ISBN 80-7243-186-2.

3.3 Hra jako ideální prostředek výchovy v přírodě

Jestliže chceme plně využít potenciál přírody a dobrodružství v ní a naplnit naše pedagogické poslání, je nutné využít tento čas smysluplně. K tomuto účelu nám nejlépe poslouží právě hry. Provázejí nás po celou dobu naší historie. Hry byly součástí nejrůznějších slavností již od starověku. Zmínky o ní nalezneme v Egyptě, Číně, Indii. Nejsilnější odkaz však najdeme v antice, kde byla brána jako součást naplnění lidského života a pomocí her se člověk stával lepším (kalokaghatia). Hra měla od počátku neobyčejné postavení mezi lidskými činnostmi, vázala se k setkáním lidí a byla něčím zvláštním, slavnostním a povznášejícím. Hra je také člověku naprosto přirozená. Poznává skrze ni sám sebe, své možnosti, může si vyzkoušet různé životní i sociální role. Učí se komunikovat s vrstevníky, chápat své postavení ve skupině. Hra nám také dává pravidla, která v životě potřebujeme. Učí nás nebýt egoisty a nutí nás ke spolupráci se spoluhráči. Důležité je, že se těmito pravidly člověk podvoluje dobrovolně. Při hře se děti naučí zcela bezpečně chápat svět kolem sebe. Dává nám také to nejdůležitější, a tím je emoční prožitek a smích. Může nám také pomoci překonat těžké životní situace.

Význam hry pro dětský kolektiv je naprosto klíčový. Má důležitou komunikační funkci v dětské skupině. Je prostředníkem a realitou ve které se uskutečňuje sociální komunikace vrstevníků. U žáků převládá zobrazení sociálního statusu a experimentování s ním. Druhým dominantním herním motivem je inscenování skupinové sounáležitosti. Hra je velmi úzce spojena s humorem. Jejím primárním účelem je pobavit hráče. Mnohé humorné okamžiky právě vznikají v prostředí her, zvláště dojde-li k něčemu překvapivému a neočekávanému.²⁴

Soňa Hermochová tvrdí: *„Jestliže má hra mít terapeutický účinek, neměla by se zaměřovat jen na výkon jednotlivce. Výsledek by měl být vždy otevřený. Nikdo neví předem, jak se zachová, jak na něj budou ostatní reagovat. Ve většině psychologických her neexistuje jediné správné řešení. Hráč se rozhoduje na základě svých postojů, myšlenek, názorů, pocitů, ale využívá i informací od ostatních.“*²⁵

²⁴ ŠEĎOVÁ, K.: *Humor ve škole*, Masarykova univerzita, Brno 2013, str. 154. ISBN 978-80-210-6205-4.

²⁵ HERMOCHOVÁ, S.: *Hry pro život*, Portál, Praha 1994, str. 8. ISBN 80-85282-79-8.

Hlubší smysl cvičení a her v přírodě lze nalézat v následujících oblastech:

- „ působí na sféru emocionální a psychiku
- dovedou ovlivnit pocity a postoje hráčů
- obohacují nás o zážitky a nové zkušenosti
- pomáhají zvyšovat sebedůvěru a sebehodnocení
- přinášejí nové pohledy na vlastní tělesnost, potěšení z vlastní existence
- jsou významným prostředkem rozvíjejícím sociální vztahy
- budují důvěru k ostatním lidem, učí ohleduplnosti a odpovědnosti
- podporují komunikaci a spolupráci
- rozvíjejí psychomotoriku, tělesné schopnosti a zvyšují tělesnou kondici
- otevírají příležitost k získávání prožitku přírody²⁶

Hra samotná však neznamená předem daný pedagogický úspěch. Pokud chrlíme na účastníky jednu aktivitu za druhou, zážitky se začnou překrývat. Akce je pak možná zábavná, ale nemá velký výchovný význam. Vždy je nutné dát žákům čas na vstřebání a zhodnocení průběhu hry. Pokud u pedagoga začne být příjemný pocit dětí důležitější než jejich výchova, brzy skončíme u uvádění zážitkových aktivit, u zážitkového konzumu. Významným momentem je vždy zpětná vazba. Po každé aktivitě je potřeba se v klidu s žáky posadit a o hře alespoň chvíli mluvit. Klást si otázky typu: „*Co se nám povedlo, kde měla aktivita své silné stránky a kde slabé, kdo byl ve hře nejaktivnější, kdo pomáhal ostatním ...*“ Právě v těchto momentech vybavování, máme největší prostor k výchovnému působení na žáky.

3.4 Zásady práce s třídním kolektivem

Dominantní roli pro práci se hrou má skupina. Pro potřeby této práce se jedná spíše o třídní kolektiv. M. Sader definuje třídu jako malou formální skupinu, která má podstatné společné znaky. Její členové 1. prožívají, jako k sobě patřící, 2. explicitně se definují jako k sobě patřící, 3. sledují společné cíle, 4. sdílí normy a předpisy chování

²⁶ NEUMAN, J.: *Výchova v přírodě*, FTVS, Praha 1996, str. 19. ISBN 80-7178-405-2.

pro určitou oblast činnosti, 5. mají mezi sebou více interakcí než navenek, 6. identifikují se společnou vztahnou osobou, 7. jsou prostorově anebo časově odděleni od ostatních individuí širšího okolí. Žák se stává součástí třídy, která se pro něj stává zdrojem sociálních vazeb nové determinace, sociálních vlivů této skupinové příslušnosti. Neboť, chce-li obstát, a uspět v ní nějak musí, je nucen přizpůsobit se standardům, které se v životě třídy uplatňují. Základní funkcí třídního kolektivu je, že žáku umožní uspokojit jeho sociální potřeby. Poskytuje mu také srovnávací rámec jeho postojů a jednání, utváří jeho pojetí sociální reality a jeho sociálních rolí. Má normativní srovnávací funkci, umožňuje internalizaci určitých norem, standardů pro toto hodnocení. Je-li třídní kolektiv pro žáka přitažlivý, dochází k fixaci na kolektiv, který nastavuje jedinci „sociální zrcadlo“ pro sebepojetí a sebehodnocení. Na základě sebereflexí a reflexí sociálního chování se utváří osobnost žáka.²⁷ Třída a třídní kolektiv se tak stávají nástrojem pedagoga k ovlivnění postojů žáka. Nejdůležitější je nenásilně položit základy k vzájemné toleranci, přátelství a přispět k tomu, aby se pozitivní postoje a chování k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami staly skupinovou normou. Třídní kolektiv pak funguje zcela samostatně a autoreglativně. M. Nekonečný tvrdí, že *skupinové normy kontrolují chování členů skupiny, aby bylo v soulase se skupinovými cíli, pomocí pozitivních a negativních sankcí. Za konformní chování a postoje jsou členové skupiny odměňováni projevy souhlasu a uznání, za nekonformní chování jsou různými způsoby trestáni, od posměšků až po fyzické napadení. Skupinové normy kontrolují hlavně postoje a chování projevené v rámci skupinových interakcí a toho, co se týká zájmů skupiny, což je dáno konec konců přítomností ve skupině. Tyto normy ale mohou ovlivňovat i chování jedince mimo skupinu.*²⁸ Je zajímavé, že zkušený pedagog vycítí velmi brzy atmosféru, která panuje ve třídě potažmo na celé škole. Pozitivní atmosféru však vytváří všichni zaměstnanci školy a tedy i učitelé a nepedagogičtí pracovníci. Stane-li se normou dobrá nálada a škola místem důvěry a porozumění, projeví se tento stav na všech dílčích aktivitách jak žáků, tak učitelů. Naším úkolem je tedy tyto postoje a chování u žáků podporovat a dále rozvíjet. V rámci kurzů a aktivit v přírodě se proto snažíme vytvářet promyšlené a zacílené programy posilující třídní kolektiv jako takový a jeho solidaritu vůči nastaveným normám chování.

²⁷ NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*, Academia, Praha 1999, str. 215-217. ISBN 80-200-0690-7.

²⁸ NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*, Academia, Praha 1999, str. 219. ISBN 80-200-0690-7

V průběhu společného programu prochází třída určitými vývojovými fázemi, pro které je charakteristická různá míra pohody i schopností třídy fungovat jako celek. Touto problematikou se zabývá oblast psychologie zvaná skupinová dynamika. Při naplňování skupinových cílů musí učitel respektovat vývojovou fázi třídy a volit vhodné prostředky, které pomáhají skupině dostat se na vyšší úroveň. Jan Činčera rozlišuje následující fáze vývoje třídního kolektivu při delších pobytech v přírodě:

Formování – třída je nejistá, objevují se pocity úzkosti. Probíhá rozhodování o vůdci. Úkolem učitele v této fázi je předkládat třídě úkoly, ve kterých má šanci společnými silami dosáhnout cíle.

Bouření – ve třídním kolektivu roste napětí, vznikají aliance a protialiance. Objevují se případy testování učitelů, zpochybňování důvěry i nabízených aktivit. Účastníkům chybí iniciativa, spolupráce je na nízké úrovni.

Normování – třída již funguje jako kolektiv. Má uspokojení ze své práce, zná své silné stránky, pracuje nezávisle na učiteli a zažívá hrdost ze skupinové identity.

Transformování – činnost třídy se ukončuje. Ve třídě vzniká úzkost, třída ale přenáší své zkušenosti do života a následných aktivit.²⁹

„V dobrodružném prostředí vlivem vyššího emočního zatížení účastníků z výzvnových situací a prvky rizika se urychluje značným způsobem skupinová dynamika. Z tohoto důvodu mají dobrodružné aktivity i značný edukační potenciál, jelikož žáci se při nich dostávají až na hranici svých subjektivně chápaných možností a v těchto situacích začínají odkrývat své pravé já a nikoliv naučné vzorce chování. Tímto způsobem můžeme dříve odhalit pravé osobnostní charakteristiky a dispozice jedince a následně s ním pracovat adekvátním způsobem.“³⁰

Nedílnou součástí těchto interaktivních procesů ve skupině je sám učitel. Stále je to osoba, která určuje program, je autoritou a má zásadní vliv na chování skupiny. Mnozí outdooroví instruktoři doporučují, aby pedagog v průběhu kurzů, tedy vytváření

²⁹ ČINČERA, J.: *Práce s hrou pro profesionály*, Grada, Praha 2007, str. 31–32. ISBN 978-80-247-1974-0.

³⁰ KIRCHNER, J.: *Psychologie prožitku a dobrodružství*, Computer Press, a. s. Brno 2009, str. 105. ISBN 978-80-251-2562-5.

norem a skupinové dynamiky, postupně ustupoval do pozadí. Z učitele se tak postupně stává jen průvodce programem a do dění v třídním kolektivu zasahuje jen v nejnútnejších případech. Američané mají pro tento postoj pedagoga vystihující ekvivalent – Coach, tedy člověk, který je součástí kolektivu, garantem přejetých skupinových norem, nevystupuje však dominantně a autoritativně vůči kolektivu. Stává se pozorovatelem a pomocníkem. V českém prostředí je však toto postavení pro pedagoga velmi nezvyklé a málokterý učitel ho dokáže pochopit a plně využít. Příklady z praxe ukazují, že ani školní prostředí dostatečně nechápe výhody této role nevnucené a přirozené autority. (Autor čerpá z vlastní zkušenosti.)

3.5 Historie kurzů na základních školách

V dobách komunismu se s výchovou v přírodě na základních školách příliš neworkovalo. Výjimkou byly tzv. školy v přírodě, které se konaly v rámci prvního stupně. Jejich program byl však převážně zdravotní a vzdělávací. Na těchto kurzech nemůžeme mluvit o propracovaném a odborně vedeném programu. Aktivity se skládaly většinou z dopoledních vyučovacíh hodin a odpoledních výletů do přírody. Nicméně tyto aktivity měly určitý smysl a to zejména v osobním rozvoji žáků. Vedly je k větší samostatnosti, spolupráci a vzájemnému respektu.

Další povinnou aktivitou byl v konceptu československého socialistického školství lyžařský kurz v sedmé třídě, který se rozvíjel od konce šedesátých let. Pojetí však bylo ryze sportovního charakteru. Ideálem tehdejší společnosti byl všestranně sportovně zaměřený jedinec, který bude mimo jiné na konci osmiletého základního vzdělání umět i lyžovat. Vše se podřizovalo branné výchově a přípravě žáků na základní vojenskou službu, kde bylo běžecké lyžování vítanou dovedností při ochraně státních hranic. Směřování těchto kurzů tak vedlo spíše k výkonu. V rámci tohoto vyučování se však objevovali i pedagogové, kteří již v té době obdivuhodně pracovali se skupinou, a dá se říci, že uplatňovali základní zásady prožitkové terapie v praxi. Výjimkou tak byl například Mgr. Jaroslav Borský, jehož lyžařské kurzy se v našem regionu těšily veliké oblibě. Pro naplnění práce s kolektivem se mimo samotný výcvik na svahu stával večerní program. Ten dával vyučujícímu alespoň částečnou svobodu pro vlastní

nápaditost a mohl tak vytvořit zajímavé činnosti pro žáky, které byly často velmi dobrodružné. Pro dnešní dobu je však nepředstavitelná její možná reálná aplikace na mládež. Například jednou z tehdejších oblíbených her byl samostatný pohyb žáků v nočních hodinách po zimním středisku a zjišťování různých informací o cenách, číslech popisných, otevíracích dobách a tak podobně. Použitelných teoretických východisek pro toto pojetí lyžařských kurzů však bylo poskromnu a jejich kvalita byla diskutabilní. Světlou výjimku v tomto směru tvořila odborná práce Miloše Zapletala nebo metodických příruček Prázdninové školy Lipnice.

V dnešní době se už s povinnými kurzy na školách nesetkáme. Důvodem je jejich finanční náročnost. Školy proto sahají po aktivitách, které jsou na bázi dobrovolnosti. Mimo přežívající „lyžáky“ a školy v přírodě, se tak organizují kurzy adaptační, vodácké, cyklistické, míčové, snowboardové... Vždy záleží na jednotlivém řediteli a jeho konceptu. Zážitekové aktivity se také stávají lákadlem pro žáky, a to hlavně v městských školách, kde vládne konkurenční prostředí. Z těchto kurzů se tak stává jen prázdná reklama, která chce přilákat co nejvíce žáků a tím instituci zajistit finanční příjem. Pokud jsou však kurzy předkládány nahodile a bez vzájemného propojení, slouží opravdu jen jako vějička na nové žáky. Každý kurz a aktivita by měla mít jasně stanovené své cíle a výchovný program. Jinak jak by řekl klasik: *„Když to srovnám s tím výletem na Kokořín ...“*

Můžete mít kurzů sebevíc s propracovaným programem, ale nikdy se vám nepodaří na ně dostat všechny děti. Nemůžete proto pracovat s uceleným kolektivem třídy. Po celou školní docházku se tak na těchto akcích objevují pořád ti samí žáci, jejichž rodina je dobře finančně zajištěna a své děti podporuje. Dostáváme se tak do bludného kruhu, kde se z kurzů, které by měly spojovat, stávají naopak výlety pro bohaté premianty školy. To hlavní, jako je sociální a výchovný rozměr těchto aktivit, se vytrácí. Je proto žádoucí, aby se pedagog snažil zpřístupnit tyto aktivity všem žákům. Možnosti mu v dnešní době dávají granty, které jsou vypisovány buď městskými, nebo krajskými úřady.

3.6 Shrnutí teoretických poznatků

V dosavadní práci byla nastíněna základní historická východiska prožitkové terapie. Z toho pohledu jednak vycházela ze zahraničních odkazů organizace Outward Bound a jejími současnými následovníky, tak i z tzv. české stopy, která je reprezentována Junáctvím, Foglarovstvím a trempinkem. Zde odhaluje do značné míry neprobádanou oblast, i když jde o fenomén české kultury minulého století. Nejedna práce Antonína Benjamína Svojsíka a jeho pokračovatelů má dozajista zajímavá pedagogická východiska.

Významné jsou také závazné kurikulární dokumenty a zákony. V tomto směru je důležité znát zákon č. 317 / 2008, který obsahuje úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Danou problematikou se zabývá také metodický pokyn ministerstva školství a tělovýchovy Čj.: 14514/2000 – 51. Tyto vládní dokumenty nám pomáhají vytvořit legislativní zázemí pro naše budoucí působení v této oblasti.

Teoretická část také zahrnuje možnou aplikaci prožitkové terapie a její pozitivní východiska pro oblast osobnostní a sociální výchovy na základní škole. Není však určena jen pro běžné žáky, ale hlavně pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyžadují podpůrná opatření ve vzdělávání.

Odhaluje přitažlivost kurzů a aktivit v přírodě, kde se otvírá zajímavý prostor pro působení učitele na jedince, ale i na třídní kolektiv a jeho normy. K pozitivnímu přenosu napomáhá změna prostředí, pocit dobrodružství, sounáležitosti a skupinové solidarity.

Prožitková terapie je ideálním způsobem, jak můžeme na školách naplňovat náročnější úkoly či projekty, a přenést na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy. Také odpovídá nárokům, jež na nás nově klade proces inkluze. Vysokou míru úspěchu v těchto programech přitom sehrává finančně nenáročné prostředí přírody, dobrodružství a dobře zvolený program.

Praktická část

V této části se diplomová práce zabývá tvorbou kurzů a aktivit v přírodě tak, aby jejich program nejlépe odpovídal výše uvedeným východiskům o podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň měl terapeutický účinek na celý třídní kolektiv. Jelikož na základních školách probíhá více zážitkových akcí, byl vybrán jako modelový příklad právě adaptační kurz, který pro tyto účely uspořádal autor práce v letošním školním roce. Zároveň pak zahrnuje pedagogický výzkum, který prověřuje vytvořenou dramaturgii kurzu vzhledem k předpokládaným hypotézám a cílům.

4 Adaptační kurz

Adaptační kurzy se v naší republice pořádají od konce devadesátých let minulého století. Propagátoři výchovy v přírodě sami pochopili přínos těchto akcí ve vzdělávání na základních a středních školách. Akce jsou určeny zejména pro nové třídní kolektivy. Jsou však účinné i u již utvořených sociálních skupin, které procházejí důležitou přechodovou fází dospívání, kdy se významně mění psychika i vnímání svého okolí. První rizikové období začíná podle poznatků vývojové psychologie s příchodem žáků na druhý stupeň základní školy nebo na víceletá gymnázia, kdy děti dospívají do staršího školního věku, tedy puberty. Druhým rizikovým obdobím je nástup na střední školy. V tomto věku dochází k dalším dramatickým změnám v chování žáků. V oblasti vývojové psychologie pak mluvíme o adolescenci.

Podle Radka Pelánka je adaptačních kurzů důraz kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe. Délka trvání je od dvou dnů do jednoho týdne, akce probíhají nejčastěji na začátku školního roku.³¹

Praktická část této práce se zabývá přípravou, průběhem a vyhodnocením adaptačního kurzu, který byl pro tento účel zorganizován v září 2014 v areálu Račiho hradu u Jesenic pro žáky nově vznikajících kolektivů šestých ročníků 1. základní školy

³¹ PELÁNEK, R.: *Příručka instruktora zážitkových akcí*, Portál, Praha 2008, str. 13. ISBN 978-80-7367-353-6.

v Rakovníku. Důraz při přípravě a tvorbě programu této akce byl kladen na vytvoření takového sociálního prostředí, které přijímá a pomáhá k začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a to hlavně těm, kteří vyžadují podporu v sociální oblasti.

4.1 Příprava adaptačního kurzu

Příprava kurzu probíhá již dlouho před samotným uskutečněním. Základem je vytvoření kvalitního projektu, který je akceptovatelný pro vedení školy. Zároveň lze tento projekt použít pro případné čerpání z dotačních programů města. Na tento kurz se podařilo získat finanční podporu z programu zaměřeného na oblast prevence sociálně patologických jevů města Rakovník. (viz. příloha A)

Dobrý projekt by měl obsahovat:

1. charakteristiku kurzu
2. předpokládanou lokalitu pořádání
3. zaměření a cíle
4. dramaturgii programu
5. materiální zabezpečení programu
6. předběžný rozpočet celé akce

Důležitou součástí přípravy je také personální zabezpečení. Dostatečný počet pedagogů či instruktorů je vždy velkou výhodou. Adaptační kurz pokaždé znamená velké pracovní, psychické i emoční vytížení pro každého učitele. Musí být zabezpečen neustálý dohled nad žáky a to i v nočních hodinách. Náročnější pedagogickou činnost vyžaduje aktivita při hrách, tedy správné uvedení hry, vysvětlení pravidel, kontroly jejich dodržování, vyhodnocení a závěrečné reflexe.

Žáci také vyžadují na začátku šesté třídy daleko větší pozornost. Pro některé je to vůbec první akce, kdy jsou delší čas mimo domov a bez fyzického kontaktu s rodinou. Musíme proto počítat s tím, že vedoucí bude v neustálém obležení dětí. Významné také je, aby se programu účastnil nový třídní učitel. Má totiž výjimečnou

příležitost být součástí nově vznikajícího kolektivu již od samého počátku. Tohoto kurzu se zúčastnili dva třídní učitelé, a to Mgr. Šárka Divišová, Bc. Martin Borský, instruktorka Bc. Petra Chytrá a vedoucí kurzu Bc. Robert Chytrý.

Významou roli při přípravě sehrála také podpora vedení, tedy pana magistra Folbera, který celý projekt oficiálně zastřešil. V tomto ohledu je dobré vědět, že ředitel je pro inspekci a zřizovatele odpovědnou osobou a při maléru se zodpovídá nejen instruktor, hlavní vedoucí, ale i on, i když se samotné akce přímo neúčastní.

Při přípravě také nesmíme opomenout materiální zabezpečení. Mimo lékárničky, repelentu, opalovacího krému, krému proti spáleninám a štípancům je nutné si projít pozorně celý plánovaný program a vytvořit si seznam pomůcek, které budou zapotřebí. Vždy je lepší mít toho více než méně. Materiál se totiž z neznámých důvodů daleko rychleji v přírodním prostředí ztrácí.

4.2 Dramaturgie a fáze adaptačního kurzu

Při tvorbě programu akce vycházíme z holistického principu „celek je víc než součet částí“. Každou aktivitu proto musíme důsledně promyslet a dobře naplánovat tak, aby směřovala k nastaveným cílům celého kurzu. Aktivity jako celek musí splňovat jak zábavnou funkci, tak výchovnou. Podle Jana Činčery by sekvence aktivit měla sledovat zhruba tuto logiku:

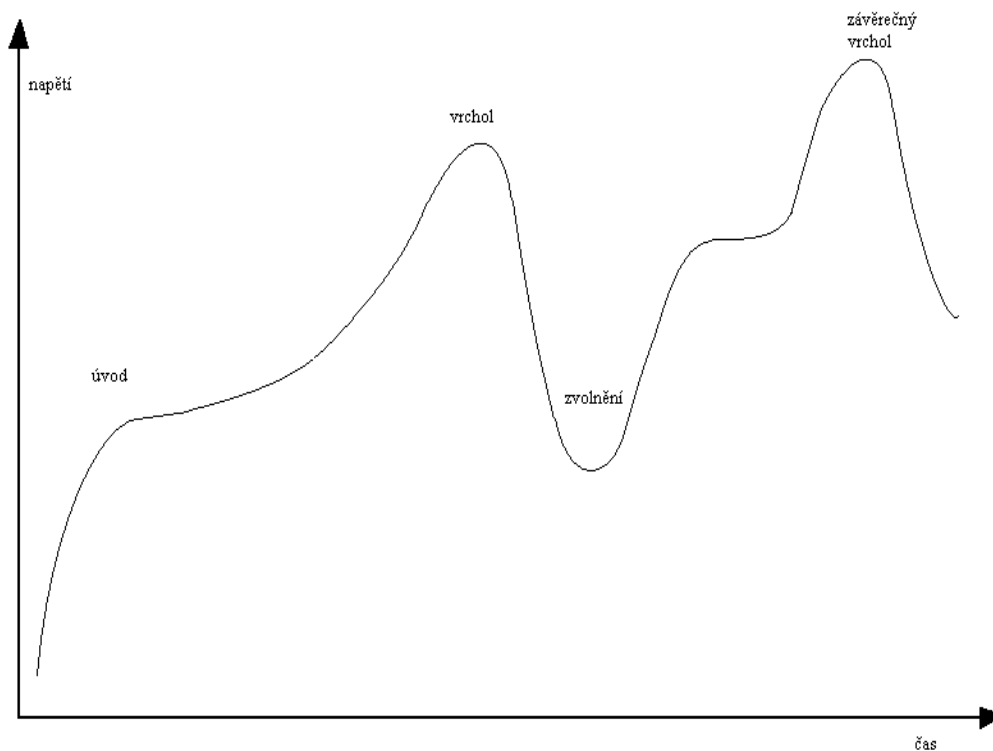
1. „Spolupráce. Pro fázi formování je nejdůležitější seznámení skupiny a nastavení pravidel. Doporučují se tzv. Icebreakery, při kterých jsou účastníci postupně zbavováni zábran a ostychu. Je vytvořena základní dohoda o vzájemném respektování a vysvětlen princip dobrovolnosti.

2. Důvěra. Před vstupem do fáze bouření je potřeba vybudovat ve skupině atmosféru důvěry. Využíváme hry zaměřené na empatii, přijetí rizika, fyzickou i emoční důvěru.

3. Řešení problému. Aktivita formují skupinovou spolupráci pomocí důmyslných úkolů. Skupina si postupně vytváří normy svého chování, způsob plánování, rozdělení práce, oslavy úspěchu. (učitel se stává mentorem, rádcem)

4. Výzva. Členové skupiny jsou konfrontováni s aktivitami pro skupinu i jednotlivce. Zařazují se aktivity vyvolávající strach a obavy a vyžadující podporu.³²

Fáze adaptačního kurzu jde zjednodušeně vyjádřit pomocí křivky akce. Základem je postupná gradace programu. Dobrý program by měl dosáhnout dvou vrcholů, mezi nimiž je určité zvolnění. Maximální emocionální napětí by mělo přijít poslední společný večer v podobě noční bojové hry. Její konání jen naznačíme a necháváme děti v určité nejistotě a napětí. Vyvolává to pocit očekávání něčeho neznámého a dobrodružného. Žáci už od odpoledních hodin prakticky o ničem jiném nemluví. Samotný prožitek dobrodružství a strachu je pak o to silnější a radost z jeho překonání upřímější.



Graf 4. křivka akce³³

³² ČINČERA, J.: *Práce s hrou pro profesionály*, Brada, Praha 2007, str. 43-44. ISBN 978-80-247-1974-0

Pokud máme ujasněné cíle akce a téma, můžeme přistoupit k výběru a skládání vhodného programu kurzu dle výše uvedených dramaturgických zásad. Vždy ale ctíme zásadu, že jakýkoli prvek v choreografii kurzu musí zvládnout i ten nejslabší jedinec z celého kolektivu. Při porušení tohoto bodu se z akce stává jen soutěžní klání, které samo o sobě působí na kolektiv selektivně a diskriminačně. Veškeré naše ambice a cíle, by tak nemohly být naplněny a z promyšlené akce by se stal pouhý výlet do přírody.

4.3 Program kurzu

Kurz se konal v termínu od 15. 9. do 17. 9. 2014. Datum bylo záměrně stanoveno na polovinu prvního měsíce školního roku, aby byla naplněna potřeba adaptace. Akci se snažíme uskutečnit co možná nejdříve po začátku školního roku. Je však nutné mít potřebnou časovou rezervu, jelikož na školu přicházejí nové děti z vesnických škol, kde funguje jen první stupeň. Tito žáci nejsou na podobné kurzy většinou připravení a je důležité, aby se s připravovanou akcí ztotožnili. Dále musíme také počítat s tím, že ne všechny děti nastupují do školy hned od začátku školního roku. Rodiče často využívají sezónních slev na dovolené a vracejí se z prázdnin o něco později.

Třídenního programu se nakonec zúčastnilo 33 žáků ze dvou šestých tříd naší školy. Tyto třídy vznikly z jedné společné páté, kde bylo 26 dětí, pět žáků přestoupilo na naši školu z jiných, většinou malotřídních škol, a dva opakují ročník.

Zároveň procentuelní zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním na naší škole pro letošní školní rok činí 19,2 %. Částečně má škola tento údaj podložený vyšetřením z pedagogicko-psychologické poradny, další část těchto žáků byla diagnostikována na podkladech otevření přípravné třídy, kde rozhodnutí bylo přenecháno na uvážení ředitelů škol. O nesystémovosti tohoto řešení se autor zmiňuje v teoretické části diplomové práce.

³³ PELÁNEK, R.: *Příručka instruktora zážitkových akcí*, Portál, Praha 2008, str. 71. ISBN 978-80-7369-353-6.

Den první – pondělí

Jako podtéma tohoto dne bylo určeno *seznámení*. Podtéma nám pomáhá orientovat se v programu a lépe určit krátkodobé cíle kurzu.

Sraz byl stanoven v 8.15 na vlakovém nádraží. Při příchodu je nutné vždy zkontrolovat patřičné vybavení žáků pro vícedenní pobyt v přírodě. I když seznam věcí dáváme dětem v předstihu, není na škodu si zkontrolovat výbavu dětí ještě jednou před odjezdem. Občas nás může překvapit, co všechno jsou schopné si děti či rodiče svým ratolestem zabalit a jaká zavazadla používají. Příkladem mohou být kufry na kolečkách a velcí plyšáci, kteří zabírají většinu prostoru v jejich zavazadlech.

Výhodné je vybrat od rodičů potvrzení o bezinfekčnosti dětí. Předvedeme tak možným zdravotním komplikacím v průběhu akce. Zároveň nás má možnost rodič upozornit na případné zdravotní potíže či léky, které musí žák pravidelně brát.

Na tyto formality je nutné si vyčlenit minimálně půl hodinu před samotným odjezdem vlaku.

Při přesunu do tábořiště si již začínáme všimnout chování jedinců a jejich sociálních vztahů ve skupině. Můžeme žáky motivovat k pomoci slabším s těžkou bagáží. Dobré je také vysvětlit dětem ohleduplnost a přizpůsobení rychlosti přesunu tomu nejpomalejšímu ze třídy. Vzhledem k tomu, že cesta z vlaku do rekreačního areálu je dlouhá asi tři kilometry, můžeme si vytvořit předběžnou představu o kolektivu a přemýšlet o jeho silných a slabých stránkách. S žáky se také snažíme mluvit jednotlivě o jejich očekáváních a představách. Tím si pomáháme vytvářet neformálnější vztah důvěry, který bude zapotřebí v dalším průběhu akce.

Po příchodu do tábořiště nás čeká akce ubytování. Snažíme se rozdělit děti do chatek tak, aby tvořily vyrovnané skupiny. Vždy máme ve skupině několik jedinců, kteří jsou v pozici outsiderů, ale i těch, co zastávají funkci vůdců. Pro potřeby adaptačního kurzu je nutné tyto skupiny citlivě promíchat. Jestliže si děti samy vytvoří osazenstvo chatky, odebíráme si tím možnost působit na žáky i po skončení denního programu. Samozřejmě je zde však riziko konfliktů, jež budeme muset posléze řešit.

Zajímavou událostí je povlékání lůžkovin. Tuto aktivitu děti provádějí většinou poprvé ve svém životě a působí jim značné komplikace. Samotné povlékání je dobré vysvětlit a ukázat a dále se do celého procesu nevměšovat. Stačí jen říci: „*Která chatka bude mít vybaleno a povlečeno, zavolá vedoucího, který úkol zhodnotí a v případě*

správného provedení schválí.“ V opačném případě budou žáci muset v aktivitě pokračovat. Tímto způsobem donutíme skupinu ke spolupráci a ke vzájemné komunikaci mezi sebou. V této fázi kurzu je dobré, když vedoucí vystupuje jako lídr a přesně vyžaduje plnění úkolu. Zajistí si tak autoritu a alespoň minimální pořádek na ubikaci.

Před zahájením odpoledního programu sdělíme dětem bezpečnost a pravidla kurzu. Mezi ostatními přednostně upozorníme na tyto:

1. Žáci se budou oslovovat jménem.
2. Nebudeme mluvit vulgárně.
3. Budeme si navzájem pomáhat a respektovat se.
4. Nebudeme si skákat do řeči a překřikovat se.
5. Při hrách nebudeme podvádět a lhát.
6. Nebudeme se vysmívat skupině, která prohrála, a zatleskáme těm, kteří vyhráli.
7. Nebudeme se hanlivě vyjadřovat o ostatních.
8. Jestliže nám hra nepůjde, nebo nás nebude bavit, nebudeme ji záměrně kazit ostatním.
9. Nebudeme používat mobilní telefony ani jiná elektronická zařízení v průběhu denního programu.
10. Budeme dodržovat pravidla kurzu.

Tato pravidla je dobré vždy vyvěsit na viditelném místě v klubovně nebo jídelně. Při jejich porušování si vždy uděláme čas a vrátíme se k nim. U starších dětí je dobré, jestliže si podobné desatero vytvoří samy. Jeho dodržování je pak daleko efektivnější a skupina daleko více podléhá vlastní sebekontrolé.

Odpolední program

Velmi důležité v tomto momentě je seznámení žáků mezi sebou i s vedoucími. Ve vzduchu je cítit napětí a očekávání, co se bude dít. Hra je tím správným klíčem, kterým můžeme otevřít akci, a pomáhá nám, obrazně řečeno, otevírat srdce a mysl každého z účastníků. Vhodným typem her jsou takzvané Icebreakers, tedy nástroje

k prolamování bariér.³⁴ Cílem seznamovacích her je vzájemné představení, zapamatování jmen a zjištění základních informací o ostatních a také o navození přátelské atmosféry, odstranění ostychu a počátečních zábran.³⁵ V této fázi kurzu by nemělo docházet k žádnému soutěžení, vždy by měla vyhrát celá skupina. Skupiny nejsou stálé a při každé hře se mění jak žáci, tak vedoucí. Dochází tak k neustálé rotaci. Děti stále povzbuzujeme úsměvem, potleskem, plácnutím. Tento pozitivní přístup se nám může podařit převést do celého kurzu. Zároveň se snažíme zapojit všechny žáky tak, aby nikdo nezůstal vyřazen z kolektivu. V těchto nesoutěžních hrách často vyniknou žáci, kteří jinak bývají odsunuti pro svůj handicap.

V první hře je dobré účastníky trochu rozhýbat. Výbornou aktivitou jsou:

1. Míčky

Pomůcky: různě velké míčky

Prostředí: louka, hřiště

Popis:

Hráči stojí v kruhu. Instruktor hodí míček jednomu z hráčů a řekne jméno a zároveň si dřepne. Dotyčný toto jednání opakuje a hodí míček dalšímu. Hraje se, dokud nejsou všichni v podřepu. Hru můžeme vylepšit tím, že si vezmeme stopky a měříme, za jaký čas jsme to zvládli. Můžeme také přidat ke jménu popis spoluhráče, kterému míček házím. Př.: barva vlasů, očí, oblečení

2. Řazení

Pomůcky: abecední seznam třídy

Prostředí: louka, hřiště

Popis:

Pro uklidnění zařadíme hru, která má za cíl spolupráci a také seznámení. Skupina hráčů má za úkol seřadit se podle abecedy a prvního písmene ve jméně. To znamená, že první vlevo bude stát např. Adam a vpravo na konci bude Zora. Tento úkol vyvolá patřičný rozruch. Velmi viditelně zde vystupují hráči, kteří mají kolektivního ducha a sklony

³⁴ NEUMAN, J.: *Výchova v přírodě*, FTVS, Praha 1996, str. 49. ISBN 80-7178-405-2

³⁵ PELÁNEK, R.: *Příručka instruktora zážitkových akcí*, Portál, Praha 2008, str. 111. ISBN 978-80-7367-353-6

k vedení. Úkol je splněn až tehdy, když celá skupina stojí v řadě a je v naprostém klidu. Obměnou může být první písmeno v příjmení nebo věk. Hru můžeme také měřit stopkami. Nikdy však nesrovnáváme výsledky skupin mezi sebou.

3. Krok vpřed

Pomůcky: seznam vhodných otázek

Prostředí: louka, hřiště

Popis:

Všichni žáci se postaví do velkého kruhu tak, aby každý viděl každého. Vedoucí hry dává jednoduché otázky, na které lze odpovědět ano nebo ne. Kdo odpoví ano, udělá krok vpřed. Děti tak velmi jednoduše poznávají své vzájemné i společné koníčky a zájmy. V průběhu hry můžeme zapojit hráče tím, že každý vymyslí svoji otázku, na kterou ostatní reagují. Vedoucí se při té příležitosti připojuje k hráčům. Dáváme velký pozor na to, aby otázky nebyly příliš osobní. V této hře tolerujeme, jestliže se jí někdo nechce z osobních důvodů zúčastnit.

4. Kdo chybí?

Pomůcky: Velká plachta

Prostředí: louka, hřiště

Popis:

Žáci stojí v kruhu. Na výzvu vedoucího se otočí a zavřou oči a čekají na další pokyn. Instruktor vybere jednoho hráče a odvede ho do středu kruhu, kde ho schová ho pod plachtu. Na povel se všichni otočí a řeknou jméno toho, kdo je pod plachtou. Kdo první odpoví, vybírá a zakrývá dalšího. Pro ztížení úkolu změní vedoucí postavení hráčů ve chvíli, kdy jsou otočení a mají zavřené oči. Neměla by být na první pohled vidět mezera po vybraném žáku.

5. Nucená volba

Pomůcky: seznam dvojic slov s opačnými významy

Prostředí: hřiště

Popis:

Vyznačíme dva prostory na hřišti, do kterých budou vstupovat hráči odlišných názorů. Vedoucí uvádí připravené opačné charakteristiky a hráči se mají rozhodnout, která jim je bližší. Jde o to vžít se do určité role, situace či věci a vybrat si tu, která je pro hráče přijatelnější. Začínáme s lehkými protiklady. Př.: les nebo oceán. Jestliže se nám hra daří, můžeme přistoupit k psychickým charakteristikám, například: smutný nebo veselý, aktivní nebo pasivní. I v této hře je nutné respektovat soukromí žáků, účast je proto dobrovolná.

6. Housenka

Pomůcky: žádné

Prostředí: louka, hřiště

Popis:

Na závěr programu je dobré zařadit hru, která je akčnější a pomáhá překonávat hráčům jejich počáteční ostych před dotykem. Jde o jednoduchou honičku, kdy ten, kdo je chycen, uchopí za ruku vždy žáka na okraji s volnou rukou. Nutí zároveň ty, kdo mají babu, ke spolupráci. Při této hře dochází k emočnímu uvolnění.

Před večeří necháme žákům alespoň hodinu osobního volna. Zde mají možnost volně se pohybovat po tábořišti a rozmlouvat s ostatními účastníky o dosavadním průběhu kurzu.

Večerní program

Večerní program by neměl nikdy trvat příliš dlouho. Zaměříme se na rekapitulaci předchozího odpoledního dne.

1. Hádej, kdo jsem

Pomůcky: list papíru, pastelky

Prostředí: klubovna, jídelna

Popis:

Žáci dostanou papír a mají za úkol nakreslit jednu věc, která je nejlépe vystihuje. Ostatní poté hádají, komu dotyčné dílo patří. Touto hrou posilujeme jak kreativitu, tak poznání jeden druhého.

Na závěr je dobré zařadit malou reflexi denního programu. Žáci se tak postupně ve vzpomínkách vracejí k programu a lépe si ukládají do paměti nabyté zážitky a dovednosti. Ideálním způsobem je hlasování. Vznese otázku: Komu se líbila hra ... ať zvedne palec vzhůru. Komu ne, ať dá palec dolů. Jestliže se najde žák s negativním zážitkem, dáme mu prostor vyjádřit se k tomu, co konkrétně se mu nelíbilo. Zároveň se snažíme nalézt společné pozitivní zážitky. Vždy však musíme vzniklou diskuzi řídit, aby nedošlo k nechtěným hádkám a osočování. Dobře provedená reflexe má vysoce terapeutické účinky. Učí děti svobodně vyjadřovat své názory a poskytuje nám kýženou zpětnou vazbu a informaci o dění ve skupině. Jestliže nám ale reflexe nevyjde tak, jak jsme si představovali, nesmíme v tomto případě klesat na mysl. Jde o velmi sofistikovanou disciplinu na okraji psychologie a děti v tomto věku často nejsou schopny přesně vyjádřit své pocity a emoce.

Den druhý – úterý

Jako podtéma tohoto dne je komunikace a spolupráce. Odteď vybíráme hry, které pomáhají rozvíjet komunikační schopnosti jednotlivců a zlepšovat kvalitu výměny informací uvnitř skupiny. Za normální situace získáváme nejvíce informací zrakem, a to až 80 %. Předkládáme proto skupině takové problémově orientované úkoly, jež není možné řešit bez vzájemné spolupráce, a hledání řešení pomocí komunikace ostatními smysly. Při řešení úkolů si hráči uvědomí mnohostrannost výměny informací mezi lidmi. Nevidí-li ji, musejí o to více soustředit svoji pozornost na ostatní smysly. Rozvíjíme tím obecně i tak důležitou vlastnost, jakou je schopnost naslouchat druhým. Svět rázem dostává jiný rozměr, na který mnozí z nás v normálním životě ani nepomyslí. Uvědomí si bohatství smyslů a přivedou nás k zamyšlení nad jejich rozvíjením, ale také nad situací lidí mající některý ze smyslů porušen. Hry tohoto typu probíhají v klidné atmosféře a musíme na ně mít dostatek času.³⁶ Proto je ideálním časem dopoledne po první noci, kterou děti většinou tráví ve svých chatkách v hovorech

³⁶ NEUMAN, J.: *Výchova v přírodě*, FTVS, Praha 1996, str. 209. ISBN 80-7178-405-2.

až do pozdních nočních hodin. Musíme také počítat s tím, že pobyt na čerstvém vzduchu žáky daleko více vyčerpává.

1. Když dva dělají totéž

Pomůcky: šátky, list papíru

Prostředí: louka, hřiště, klubovna

Popis:

Jde o ideální hru pro začátek dopoledního programu. Hráči dostanou list papíru a zaváží si oči šátkem. Instruktor dává pokyny: přehněte papír na polovinu, přehněte pravý roh, utrhněte levý roh, složte papír znovu na polovinu a pokračujeme dle předchozích instrukcí. Po dokončení otevřeme oči a rozbalíme papír. Výtvořky můžeme vzájemně porovnat a zavést diskuzi, proč nejsou naprosto stejné.

2. Poznej, kdo jsem

Pomůcky: šátek

Prostředí: louka, hřiště

Popis:

Postavíme hráče do kruhu, jednomu zavážeme oči a párkrát ho otočíme. Jeho úkolem je nalézt dalšího hráče a pomocí hmatu zjistit, o koho se jedná. Dotýkat se může jen obličeje. V této hře jde také o vzájemnou důvěru. Dotýkat se můžeme jenom hlavy spolužáka nebo spolužačky. Také v této hře je nutné respektovat soukromí žáků, účast je proto dobrovolná.

3. Paprsek ve tmě

Pomůcky: dlouhá pevná šňůra, šátky

Prostředí: členitý lesní terén se zajímavým místem

Popis:

Žákům zadáme úkol: zabloudili a v temné noci se ocitli v neznámé krajině. K orientaci jim slouží jen natažený provázek. Zavážou si oči a musejí jako skupina projít terénem a vzájemně si podávat informace o překážkách, na které narazí. Nikdo se nesmí od skupiny vzdálit a ani se provázku pustit. Úkol může splnit jen celá skupina. Trasa by

měla končit na zajímavém místě. Po překonání trasy si mohou vzájemně sdělit pocity, které při hře měli, a prohlédnout si trasu. Skupinu nezapomeneme pochválit a vzájemně si zatleskat.

4. Elektrický proud

Pomůcky: žádné

Prostředí: hřiště, louka, klubovna

Popis:

Hráči sedí zády v řadě za sebou a mají ruce na ramenech spoluhráče, který sedí před nimi. Vedoucí přijde k poslednímu z řady a předá mu impuls do pravého nebo levého ramene. Impuls si postupně předávají všichni v řadě. První zvedne ruku podle toho, jaké rameno zmáčkl předposlední hráč. Výsledek můžeme měřit stopkami a snažit se dosáhnout nejlepšího výsledku. Hru můžeme ztížit tím, že zkrříme ruce.

5. Pád důvěry

Pomůcky: lavička, pařez, šátek

Prostředí: hřiště, louka, klubovna, les

Popis:

Hráči zavážeme oči a postavíme ho na vyvýšené místo. Stačí nám lavička nebo pařez. Ostatní se postaví pod něj a spojí si pevně ruce. Hráč musí překonat svůj strach a spadnout po zádech do rukou ostatních. Při této hře je důležitá bezpečnost. Proto vždy kontrolujeme pevnost spojení rukou u ostatních dětí. Děti musejí překonat svůj strach z pádu do neznáma a zároveň důvěřovat ostatním spolužákům. Hra je dobrovolná.

6. Směšná honička

Pomůcky: žádné

Prostředí: hřiště, louka

Popis:

Jde o velmi jednoduchou honičku vhodná na uvolnění kolektivu po náročnějších aktivitách. Každý hráč, který dostane babu, se musí držet místa, kde se ho předchozí baba dotkla. Při této hře se většinou zažije mnoho legrace.

Odpolední program

Během odpoledního programu by mělo dojít k malému emočnímu zvolnění. V tomto čase proto nezapojujeme drobné pohybové hry jako nosnou část, ale zvolíme trochu dobrodružství. Po poledním klidu pískneme nástup a sdělíme táboru, že byl unesen jeden z vedoucích. Pachatelé však za sebou nechali stopy v podobě barevných fáborků na cestě. Úkolem celé skupiny je vystopovat vedoucího a zachránit ho. Skupinu pak směřujeme do oblasti Svatého kamene, což je nádherné a tajemné místo v krajině nedaleko tábora. Po nalezení vedoucího sdělíme požadavky únosců na výkupné. Děti mají za úkol vytvořit z přírodního materiálu co možná nejkrásnější tři umělecké díla a za vedoucího je vyměnit. Rozvíjíme tak umělecké a kreativní citění dětí a zároveň jejich smysl pro vzájemnou komunikaci a spolupráci.

Večerní program

Ideálním programem posledního večera je táborový oheň. V ohni a tmě je vždy zahaleno spousta tajemství a dobrodružství. Oheň však necháme připravit žáky. Můžeme udílet rady, ale do samotné přípravy se nezapojujeme. Jestliže se skupina již dobře poznala a stmelila, měla by se sama rozdělit na ty, kteří budou nosit dřevo, a stavitele pagody nebo pyramidy. Učitel by měl v tomto procesu stát stranou a být spíše poradcem než autoritou.

U ohně poté provedeme kýženou reflexi dne. Stejně jako předchozí večer necháme děti vyslovit svůj názor a umožníme diskuzi o programu a zážitcích, které si ze dne odnesly. V rámci terapie je dobré osobně pochválit konkrétní účastníky kurzu, ale i celou skupinu. Zejména podporujeme postoje a chování dětí, které vede ke spolupráci a stmelení kolektivu. Můžeme použít věty: „*Tomáši, dneska se mi moc líbilo, jak jsi pomáhal a radil Petrovi při hře.*“ Nebo „*Ani jsem netušil, jak zadaný úkol dobře zvládnete, jste moc šikovní.*“

Vrcholem adaptačního kurzu je pak noční dobrodružná hra. Strach a napětí je u dětí vyhledávanou substancí. Musíme však respektovat přání jedince, který se nechce účastnit a bez jakýchkoli komentářů mu to umožnit. Dostane za úkol třeba hlídat společně s dalším vedoucím oheň před vyhasnutím.

Strážce ohně

Pomůcky: zavařovací sklenice, svíčky, zápalky, baterka

Prostředí: les

Popis:

Skupina dostane za úkol dostat se nepozorovaně a neslyšně na místo v lese, kde hoří několik svíček. Mezi nimi chodí strážce duší. Každá ze svíček představuje život zlého ducha. Strážce má za úkol odhalit každého, kdo dělá hluk, tím, že na něj posvítí baterkou. Úkolem skupiny je sfouknout všechny svíčky, aniž by je strážce objevil. Děti se tak musejí orientovat ve tmě a komunikovat pomocí hmatu a gest. Spolupráce je při tomto úkolu nutná. Zvláštní pozornost při této hře věnujeme bezpečnosti. Jasně stanovíme místo, kde se budou shromažďovat děti, které byly vyřazeny. Na hru stanovíme časový limit a smluvíme si znamení, na které se všichni z lesa stáhnou. Vždy musíme mít přehled o tom, kolik dětí se hry účastní a kolik jich máme v táboře. Po této hře necháme ještě chvíli děti sedět u ohně a sdělovat si své zážitky.

Den třetí – pátek

Ráno po snídani necháme děti v jídelně a provedeme celkovou reflexi kurzu. K tomu můžeme použít dataprojektor a přehrát žákům fotky z aktivit, kterých se účastnili. Zároveň je tento čas ideální pro vyplnění dotazníků. Ty poslouží nejen jako součást zpětné vazby a reflexe, ale také jako ověření cílů a hypotéz, které měl tento program přinést.

Po této aktivitě necháme děti balit a uklízet tábor. Snažíme se být v samém závěru kurzu co možná nejvíce přátelští a otevření. Děti by měly cítit vaši radost z jejich aktivity

a zároveň smutek z toho, že tento kurz končí. Často se k vám samovolně přidají a vzniká tak výjimečná atmosféra, kterou si mohou přenést i do školních lavic. Odchod a samotná cesta by pak měla probíhat ve vzájemném porozumění a odeznívání minulých zážitků.

4.4 Vyhodnocení adaptačního kurzu

Adaptační kurz proběhl v měsíci září v roce 2014. Na jeho uskutečnění se podařilo získat grant města Rakovník, který byl vypsán na prevenci sociálně patologických jevů. Díky tomuto finančnímu příspěvku se kurzu zúčastnila většina žáků tvořící nové šesté třídy. Z důvodu dovolené a nemoci nejeli jen dva žáci. Na kurzu bylo dostatečné personální zabezpečení a to v podobě čtyř vedoucích. Dva třídní učitelé, autor projektu a studentka Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Díky tomu se dařilo ideálně naplňovat náročný program pro děti a nedocházelo k přetěžování vedoucích. Jejich počet také pozitivně ovlivnil bezpečnost. V průběhu akce nedošlo k žádnému vážnějšímu úrazu.

Počasí také přispělo k hladkému průběhu programu. V polovině září bylo slunečné a teplé počasí. Díky tomu se většina aktivit mohla odehrát v přírodě, a to buď na louce, nebo v lese za táborem.

Atmosféra kurzu byla dobrá. Nedocházelo k závažnějším prohřeškům proti řádu, ani proti desateru kurzu. Do programu se zapojily i jinak odsunované a opomíjené děti. Aktivity jen trochu narušovalo pubertální chování některých jedinců, kteří nadměrně provokovali druhé pohlaví.

Adaptační kurz

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1.		cesta vlakem do Kosobod			oběd pravidla kurzu			OP seznamovací hry			večeře		VP poznání a kreativita			
2.	snídaně	DP aktivity na téma komunikace a spolupráce			oběd			OP dobrodružná výprava, kreativita			večeře		VP táborový oheň, noční bojová hra			
3.	snídaně	vyhodnocení kurzu, cesta do Rakovníka			předání ratolestí rodičům.											

Tabulka číslo 2. Navrhovaný program pro adaptační kurz

5 Dotazníkový pedagogický výzkum

Robert M. W. Travers vymezuje základní principy pedagogického výzkumu dotazníkové metody takto:

Vědeckým cílem pedagogického výzkumu je objevit zákony nebo určit zobecnění o chování, jichž by se dalo použít k předpovídání a kontrole jevů, které mohou nastat za určitých výchovných situací.

Při tvorbě otázek do dotazníku se musíme řídit platnými východisky pedagogického výzkumu. Návrh účinných otázek znamená mnohem více než pouhý seznam toho, nač se chceme ptát. Na otázku by se mohlo hledět jako na podnět, na který existuje relativně stálá odpověď. Neexistuje-li stálá odpověď nebo soubor odpovědí, pak má malý význam klást otázku, protože odpovědi na ni nebudou spolehlivé.

Otázky by měly být takové, aby se odpovídalo spíše na ně samotné než na jiné aspekty situace. Pokud tomu tak není, stávají se otázky stereotypní.

Odpovědi by měly být do jisté míry jednotné. To znamená, že tento proces by měl být spolehlivý a opakovatelný.

Otázky musí být takové, aby bylo možno udělat z odpovědí závěry i pro odpovědi v jiných situacích. To nebývá zpočátku jasné, ale je to přesně to, co je chybného na otázce, jež si vynutí stereotypní odpověď.³⁷

Při sestavování dotazníků musíme vždy myslet na cíle našeho výzkumu. Logicky a stylisticky správně sestavit konkrétní otázky, které k tomuto cíli vedou. Tato část také bývá nejsložitější a také zde dochází k častým chybám. Kladené otázky by měly být anonymní, tím můžeme zvýšit upřímnost odpovědí a tedy i objektivnost. Dotazníkový výzkum je však vždy do jisté míry subjektivní záležitostí respondenta, výslednou odpověď může ovlivnit aktuální nálada, emoce nebo vztah k zadavateli. Proto je dobré podložit tento výzkum daty, která byla nasbírána jiným způsobem, nebo ho kombinovat s jinou výzkumnou metodou. Otázky v dotazníku mohou být otevřené, uzavřené, nebo škálové. U této metody je důležitá objektivnost, standardizace, spolehlivost, validita a kvalitativní a kvantitativní interpretace.

³⁷ TRAVERS, R., M., W.: *Úvod do pedagogického výzkumu*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1969, str. 272-273.

5.1 Stanovené hypotézy

Autor této práce, jak bylo naznačeno v úvodní části, předpokládá, že správným nastavením programu kurzu dojde k pozitivním změnám v sociálním chování třídního kolektivu i samotných žáků. Celý výzkum by měl tedy odůvodnit a podpořit potřebu adaptačních kurzů na základních školách. Významnou motivací je také předpoklad terapeutického dopadu kurzu ve vztahu třída versus žák se sociálním znevýhodněním. Kurz by tak měl prohloubit vzájemnou toleranci, pochopení a hlavně hlubší poznání účastníků. Na základě takto nabytých zkušeností, které třída při svém formování zažije, autor předpokládá vytvoření dobrého morálního podvědomí třídy a překonání předsudků a zažitých stereotypů.

Na základě stanovených cílů a teoretických poznatků tato práce pomocí dotazníkové metody ověřuje tyto hypotézy:

- 1) Autor předpokládá, že správnou choreografií kurzu se zlepší vztahy ve třídě.**

- 2) Předpokládá, že výběrem vhodných aktivit se podaří zapojit celý třídní kolektiv a tím navodit pozitivní klima spolupráce a vzájemné pomoci.**

- 3) Předpokládá, že se zlepší postavení žáků ve třídě ze sociálně znevýhodněných poměrů.**

5.2 Dotazníkové šetření

Tento typ dotazníku je anonymní, důležitější než jméno respondenta je pro nás autentická a pravdivá odpověď. Otázky v dotazníku jsou uzavřené, formulované s ohledem na věk respondentů, srozumitelně vyjadřují názor účastníků kurzu. V tomto případě je dotazníkové šetření nejvhodnější formou výzkumu prováděného v přírodním prostředí, a to vzhledem k podmínkám, počtu účastníků i časové náročnosti. Toto šetření je také snadno opakovatelné i v dalších ročnících kurzu.

Výzkum je prováděn na konci celého programu. Na zodpovězení otázek mají respondenti dostatek času (minimálně 15 minut) a vhodné podmínky. Zadání je dobré provést rafinovaně a přirozeně. Je dobré uvést ho například větou: „*Rád bych, abyste mi pomohli s vyhodnocením adaptačního kurzu. Velmi mě zajímá váš názor a výsledky mi pomůžou při sestavování programu pro příští roky.*“

Šetření je doplněno o data, která čerpají z jiného zdroje, tedy pedagogických rad. Ty proběhly ve dvou čtvrtletích školního roku 2014/2015 po adaptačním kurzu. Tím je podpořena objektivita výzkumu.

Samotný dotazník obsahuje šest otázek, ke každé hypotéze se vztahují dvě otázky. Možnosti odpovědi jsou:

- a) **Ano**
- b) **Spíše ano**
- c) **Spíše ne**
- d) **Ne**

Znění otázek:

1. Poznal si díky některým hrám lépe své spolužáky?

2. Máš po absolvovaném kurzu k některým spolužákům blíže než před kurzem?

3. Zapojila se do připraveného programu podle tebe celá třída?

4. Pomáhal jsi v průběhu kurzu ostatním spolužákům?

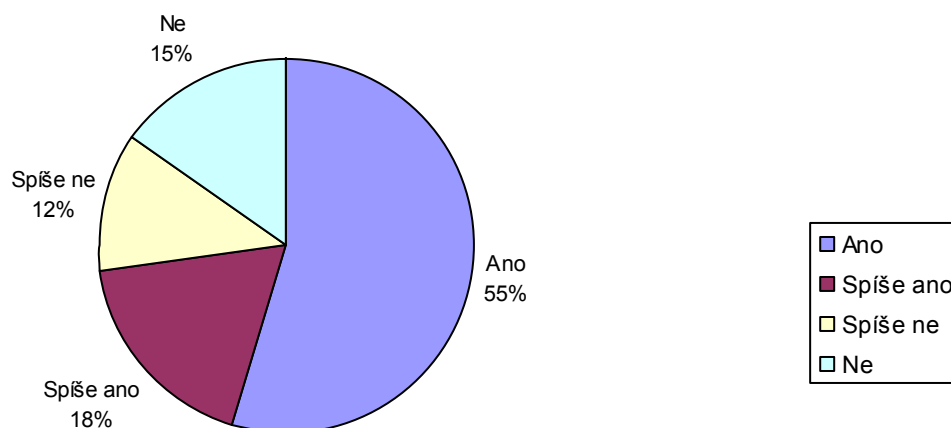
5. Bylo podle tebe problematické spolupracovat s dětmi z různých sociálních vrstev? (bohatí, chudí, z neúplných rodin)

6. Bylo pro tebe podstatné v průběhu kurzu vybavení či oblečení ostatních? (značka, střih, stáří, cena)

žáci	Otázka č. 1: Poznal si díky některým hráčům lépe své spolužáky?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
1.	x			
2.		x		
3.				x
4.	x			
5.			x	
6.		x		
7.	x			
8.	x			
9.	x			
10.			x	
11.				x
12.	x			
13.	x			
14.	x			
15.			x	
16.		x		
17.	x			
18.				x
19.	x			
20.			x	
21.	x			
22.	x			
23.				x
24.	x			
25.	x			
26.		x		
27.		x		
28.				x
29.	x			
30.	x			
31.	x			
32.		x		
33.	x			
počet odpovědí	18x	6x	4x	5x
%	54,5	18,2	12,1	15,2

Tabulka číslo 3. Vyhodnocení odpovědí respondentů 1

Otázka č. 1



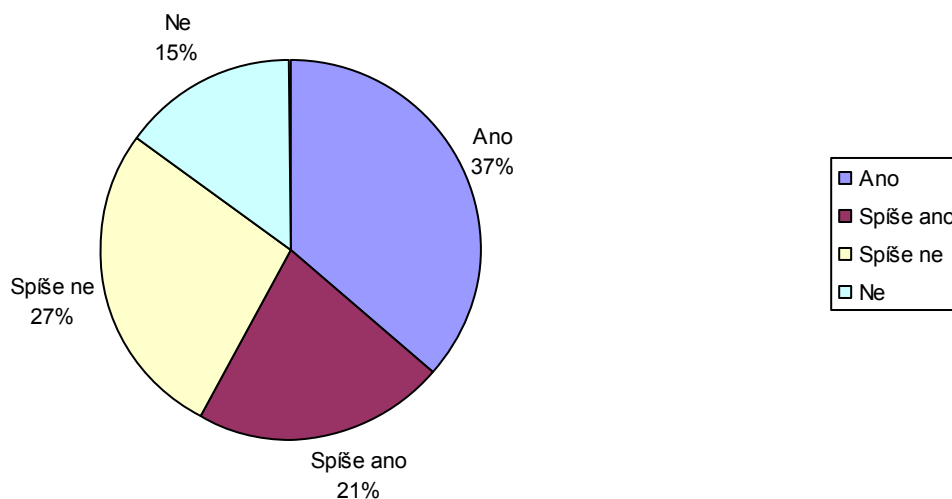
Graf č. 5 – vyhodnocení otázky č. 1

Z odpovědí je zřejmé, že žáci pomocí her a zaměření programu kurzu poznali lépe své spolužáky. Celých 55 % respondentů odpovědělo jasným ano. Choreografie her působila na utváření lepších vztahů mezi žáky v 73 %. Jen minimální procento respondentů odpovědělo na tuto otázku záporně 15 % nebo spíše záporně 12 %. Z výsledku lze také usuzovat, že komunikační hry, které byly zařazeny do celého průběhu kurzu, byly úspěšné. Tato část výsledku je důležitá i pro zaměření samotného adaptačního kurzu, a tím je ve velké míře právě poznání a seznámení nových spolužáků.

žáci	Otázka č. 2: Máš po absolvovaném kurzu k některým spolužákům blíže než před kurzem?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
1.			x	
2.			x	
3.	x			
4.	x			
5.		x		
6.	x			
7.			x	
8.				x
9.		x		
10.		x		
11.			x	
12.			x	
13.	x			
14.	x			
15.	x			
16.				x
17.		x		
18.		x		
19.		x		
20.	x			
21.	x			
22.			x	
23.	x			
24.				x
25.				x
26.				x
27.		x		
28.	x			
29.			x	
30.			x	
31.			x	
32.	x			
33.	x			
počet odpovědí	12x	7x	9x	5x
%	36,4	21,3	27,3	15,1

Tabulka číslo 4. Vyhodnocení odpovědí respondentů 2

Otázka č. 2



Graf č. 6 – Vyhodnocení otázky č. 2

Výsledky odpovědí na otázku č. 2. jsou velice zajímavé. Otázka je položena tak, aby prověřila samotný program kurzu a zároveň kýžené změny ve skupině, kde mělo dojít ke zlepšení vzájemných vztahů. U 58 % respondentů se tento předpoklad potvrdil buď úplně: 37 %, nebo alespoň z části: 21 %.

Významné procento, tedy 27 %, však odpovědělo, že po kurzu spíše nemají blíže ke svým spolužákům. Výsledek je zarážející, jestliže se podíváme na odpovědi na první otázku, které byly celkem jednoznačné. Žáci se tedy lépe poznali, ale jejich vztahy ke spolužákům se zlepšily jen k některým z nich. Interpretace tohoto výsledku může být podle autora trojí:

Zaprvé: připravený program nesplnil očekávané předpoklady.

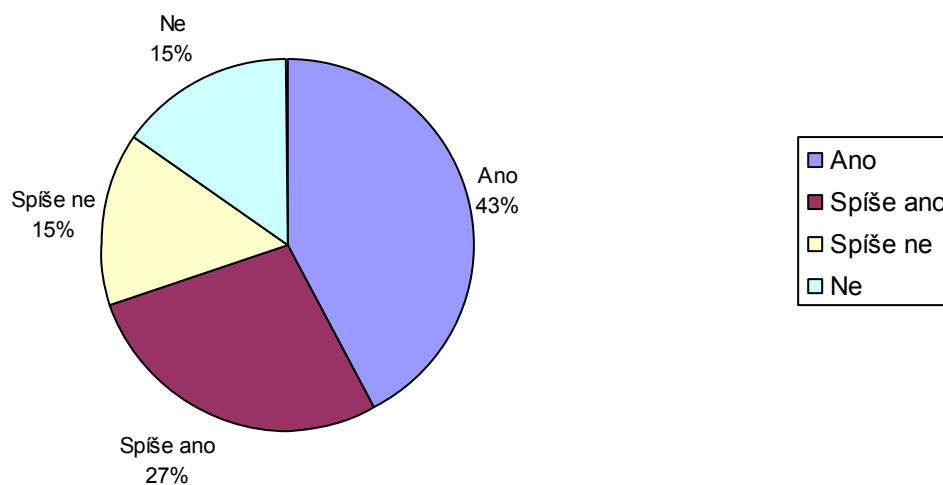
Zadruhé: žáci se před kurzem již dobře znali, a tudíž nedocházelo ke změnám ve skupinové dynamice třídního kolektivu. Této interpretaci také odpovídá skladba dětí. Většina žáků tvořila pátou třídu na prvním stupni.

Zatřetí: mohlo dojít k situaci, kdy kvůli lepšímu poznání spolužáků došlo u některých z nich k opačnému jevu, než byl záměr programu. Žáci si mohli utvořit negativní vztah k jedinci, který se v průběhu kurzu mohl projevat jiným způsobem než ve školním prostředí.

žáci	Otázka č. 3: Započila se do připraveného programu podle tebe celá třída?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
1.	x			
2.	x			
3.		x		
4.				x
5.			x	
6.	x			
7.	x			
8.	x			
9.	x			
10.			x	
11.				x
12.		x		
13.		x		
14.		x		
15.				x
16.			x	
17.	x			
18.	x			
19.	x			
20.	x			
21.		x		
22.			x	
23.	x			
24.	x			
25.		x		
26.		x		
27.		x		
28.				x
29.				x
30.	x			
31.			x	
32.	x			
33.		x		
počet odpovědí	14x	9x	5x	5x
%	42,4	27,3	15,2	15,2

Tabulka číslo 5. Vyhodnocení odpovědí respondentů 3

Otázka č. 3



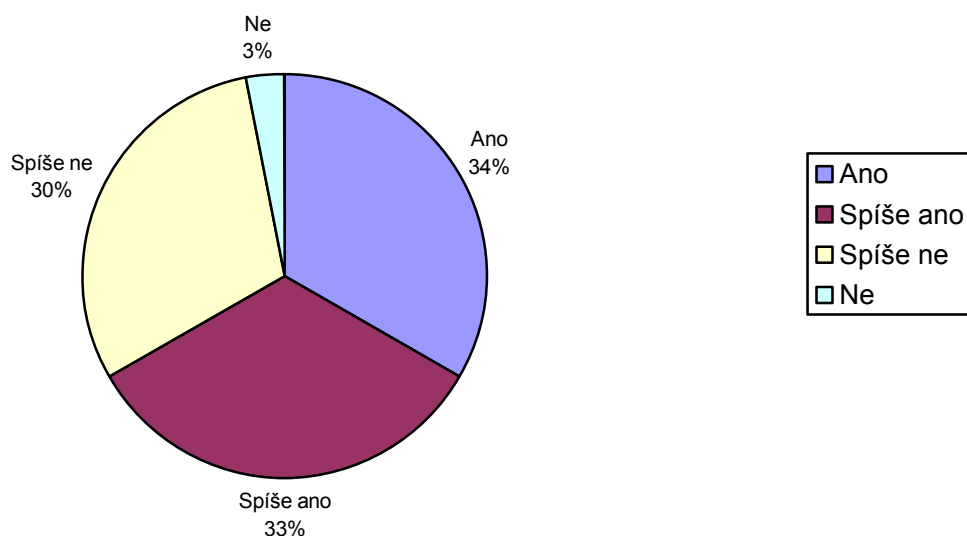
Graf č. 7 – vyhodnocení otázky č. 3

Předpoklad, že se podaří zapojit do připraveného programu akce celá třída, se nám potvrdila ze 43 %. Třetina žáků si myslí, že se to spíše povedlo. Můžeme tedy konstatovat, že programová skladba byla vyvážená a vyhovovala většině respondentů, kteří se jí účastnili. Zajímavým úkazem je stálý podíl 15 % žáků, tedy přesněji řečeno 5 žáků z celkového počtu respondentů, kteří si nemyslí, že program byl pro všechny. Není to sice žádný vysoký podíl, ale autor si všiml, že se těchto patnáct procent objevuje opakovaně ve více otázkách výzkumu. Otázkou tedy je, jestli jsou to pořád ti samí žáci, kteří nebyli programem kurzu nadšeni, anebo jde jen o statistickou náhodu.

žáci	Otázka č. 4: Pomáhal jsi v průběhu kurzu ostatním spolužákům?			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
1.	x			
2.	x			
3.	x			
4.			x	
5.			x	
6.				x
7.	x			
8.		x		
9.		x		
10.	x			
11.			x	
12.	x			
13.	x			
14.		x		
15.			x	
16.		x		
17.		x		
18.		x		
19.			x	
20.		x		
21.		x		
22.			x	
23.			x	
24.	x			
25.	x			
26.	x			
27.		x		
28.		x		
29.	x			
30.			x	
31.			x	
32.			x	
33.		x		
počet odpovědí	11x	11x	10x	1x
%	33,3	33,3	30,3	3

Tabulka číslo 6. Vyhodnocení odpovědí respondentů 4

Otázka č. 4



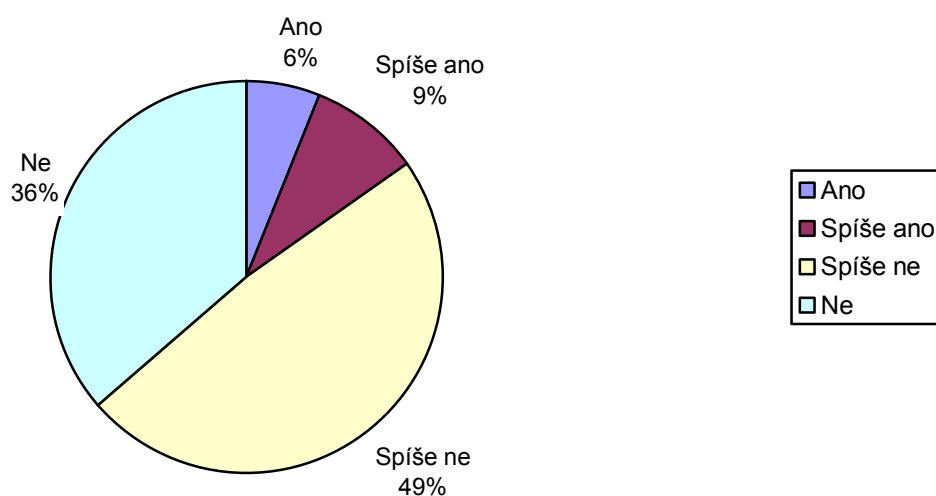
Graf č. 8 – vyhodnocení otázky č. 4

Na otázku, jestli děti pomáhaly v průběhu kurzu ostatním, odpověděla třetina, že pomáhala, třetina spíše ano a třetina spíše ne. Jen tři procenta, tedy jeden respondent, zaškrtl, že v průběhu kurzu vůbec žádnému spolužáku nepomohl. Jak je patrné, 30 % respondentů odpovědělo, že spíše nepomáhali ostatním. Z toho vyplívá určitá nejistota. Nejasná odpověď je tak u celých 63 % žáků.

žáci	Otázka č. 5: Bylo podle tebe problematické spolupracovat s dětmi z různých sociálních vrstev? (bohatí, chudí, z neúplných rodin)			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
1.			x	
2.			x	
3.			x	
4.			x	
5.		x		
6.			x	
7.			x	
8.		x		
9.		x		
10.			x	
11.			x	
12.				x
13.			x	
14.				x
15.				x
16.			x	
17.	x			
18.			x	
19.				x
20.				x
21.				x
22.				x
23.			x	
24.			x	
25.			x	
26.				x
27.			x	
28.	x			
29.				x
30.				x
31.				x
32.				x
33.			x	
počet odpovědí	2x	3x	16x	12x
%	6,1	9,1	48,5	36,4

Tabulka číslo 7. Vyhodnocení odpovědí respondentů 5

Otázka č. 5



Graf č. 9 – vyhodnocení otázky č. 5

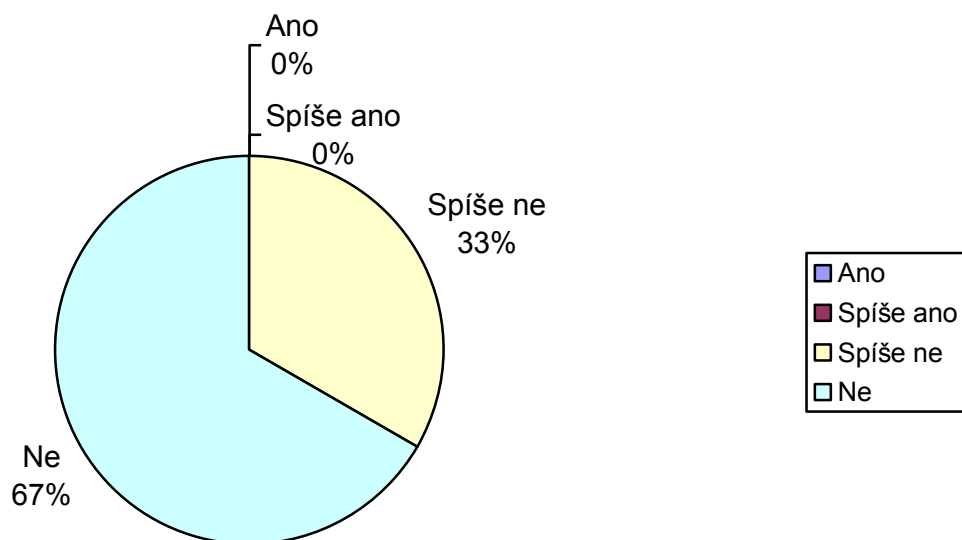
Tato otázka byla velmi důležitá. 36 % žáků odpovědělo, že pro ně nebyl žádný problém spolupracovat s žáky z různých sociálních vrstev. 49 % respondentů odpovědělo, že spíše to pro ně problém nebyl. Tento výsledek se dá hodnotit jako velmi pozitivní a vypovídá o tom, že děti v tomto věku nemají ještě takové předsudky proti spolužákům jednak z bohatších rodin a naopak z chudších rodin.

Jak je patrné, tyto problémy při hrách a pobytu v přírodě žáky trápí jen málo. 6 %, tedy dva respondenti, odpověděli, že pro ně byla problematická spolupráce s dětmi z jiných sociálních vrstev. Může však jít o zažitá stereotypy a předsudky, které si děti často přinášejí ze svých rodin. Úkolem vedoucího je ukázat dětem na nesmyslnost a nepodloženost těchto názorů.

žáci	Otázka č. 6: Bylo pro tebe podstatné v průběhu kurzu vybavení či oblečení ostatních? (značka, střih, stáří, cena)			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
1.				x
2.				x
3.				x
4.			x	
5.				x
6.				x
7.				x
8.			x	
9.			x	
10.			x	
11.				x
12.			x	
13.				x
14.				x
15.				x
16.			x	
17.				x
18.			x	
19.				x
20.				x
21.				x
22.				x
23.				x
24.				x
25.			x	
26.			x	
27.				x
28.			x	
29.			x	
30.				x
31.				x
32.				x
33.				x
počet odpovědí			11x	22x
%	0	0	33,3	66,7

Tabulka číslo 8. Vyhodnocení odpovědí respondentů 6

Otázka č. 6



Graf č. 10 – vyhodnocení otázky č. 6

Interpretace odpovědí na poslední testovanou otázku, tedy jestli bylo pro účastníky kurzu důležité vybavení či oblečení ostatních, je jednoznačná. Pro děti nebyl tento jev vůbec důležitý a nezajímal je. Můžeme říci, že 67 % dětí si tohoto problému v materiálním vybavení vůbec nevšimlo a 33 % žáků mu přikládalo jen malý význam. Podstatné to ale pro nikoho z respondentů nebylo.

5.3 Ověření hypotéz

Hypotéza číslo 1.

Autor předpokládá, že správnou choreografií kurzu se zlepší vztahy ve třídě.

Naplnění této hypotézy ověřovaly dvě otázky.

1. Poznal si díky některým hrám lépe své spolužáky?

2. Máš po absolvovaném kurzu k některým spolužákům blíže než před kurzem?

Autorova hypotéza se potvrdila jen částečně. Choreografie kurzu přispěla k lepšímu poznání účastníků kurzu mezi sebou. Hry zaměřené na prolamování ledů a na vzájemné poznání byly dobře vybrány a zakomponovány do dramaturgie celého kurzu. Celých 73 % respondentů odpovědělo, že během kurzu poznalo díky zvoleným hrám lépe své spolužáky. Druhá otázka zkoumala oblast mezilidských vztahů. Odpovědi na tuto otázku však již nebyly tak jednoznačné. Z výsledků se dá postřehnout, že skoro třetina dotázaných neměla po kurzu blíže ke svým spolužákům než před kurzem. V tomto ohledu autor při tvorbě programu počítal s větší úspěšností. Je tedy zapotřebí projít znovu navrhované hry a program a pracovat více s celým kolektivem. Autor se domnívá, že k chybě došlo v samotném průběhu her. Žáci si sami vybírali, s kým budou během her více komunikovat a spolupracovat. Malé skupiny hráčů, kteří se už znali, tak zůstaly v průběhu her pospolu a nedocházelo tak ke kýženému prolínání dětí. Pro příště by se hodilo rozdělit děti do herních skupin podle náhodného klíče. Dobré by bylo na začátku nechat losovat čísla, nebo hledat kartičky s určitou podobností. Za úvahu by také stálo zařadit po rozlosování hru u náhodně vybrané dvojice nebo trojice hráčů, tedy v menší skupině.

Hypotéza číslo 2.

Autor předpokládá, že výběrem vhodných aktivit se podaří zapojit celý třídní kolektiv a tím navodit pozitivní klima spolupráce a vzájemné pomoci.

Naplnění této hypotézy ověřovaly otázky tři a čtyři.

3. Zapojila se do připraveného programu podle tebe celá třída?

4. Pomáhal jsi v průběhu kurzu ostatním spolužákům?

Hypotéza se podařila uspokojivě naplnit. Kolektiv žáků se aktivně podílel na připraveném programu. Hry se dětem líbily a nenásilnou formou se díky nim podařilo úspěšně zapojit do programu většinu z respondentů.

Zároveň se také podařilo navodit větší spolupráci ve třídě. Více než 60 % dětí odpovědělo, že v průběhu kurzu pomáhalo ostatním spolužákům. Můžeme tedy konstatovat, že hry zaměřené na spolupráci a komunikaci ve skupině, se povedlo dobře zakomponovat do programu kurzu. Problematické byly odpovědi, ze kterých vyplivala nerozhodnost respondentů. Více jak dvě třetiny žáků neuvěděla jasnou odpověď ano či ne. Autor předpokládá, že pro jasnější pochopení tohoto dotazu je vždy dobré vysvětlit žákům pojem pomoci a říci alespoň nějaké příklady takového chování.

Hypotéza číslo 3.

Autor předpokládá, že selepší postavení žáků ve třídě ze sociálně znevýhodněných poměrů.

Naplnění této hypotézy ověřovaly otázky pět a šest.

5. Bylo podle tebe problematické spolupracovat s dětmi z různých sociálních vrstev? (bohatí, chudí, z neúplných rodin)

6. Bylo pro tebe podstatné v průběhu kurzu vybavení či oblečení ostatních? (značka, střih, stáří, cena)

Předpoklad, že adaptační kurzlepší postavení dětí se sociálním znevýhodněním, se podařilo naplnit. Více než třetina respondentů odpověděla, že pro ně není problematické spolupracovat s dětmi z různých sociálních vrstev. Polovina žáků v tom nevidí větší problém. Z toho vyplívá, že tyto aspekty nejsou pro děti důležité. Zároveň můžeme konstatovat, že děti této věkové kategorie neřeší materiální vybavení ostatních žáků. Pro 67 % žáků nebylo důležité vybavení či oblečení ostatních dětí, tedy značka, střih, stáří a cena. Pro třetinu účastníků to nemělo větší váhu. Je vidět, že prostředí kurzů v přírodě je proti těmto zažitým předsudkům rezistentní. Děti tak měly příležitost v připraveném programu poznat, že u spolužáků nezáleží na jejich majetku, ale na chování a povaze.

5.4 Shrnutí praktické části

Cílem praktické části bylo uskutečnit adaptační kurz pro žáky šestého ročníku z 1. ZŠ v Rakovníku. Program kurzu byl tvořen na základě teoretických poznatků, které se opírají o historii a vývoj prožitkové terapie ve světě i u nás. Důležitou součástí při přípravě akce byly také poznatky, které v této oblasti nasbírali a publikovali samotní praktikující instruktoři v posledních patnácti letech, kdy tento pedagogický směr v České republice zažívá velké oživení. Jde hlavně o práci s třídním kolektivem, jeho vývojem během kurzu a správném pochopení dějů, které v něm probíhají.

Nedílnou součástí programu je také hra. Na tu však nepohlížíme jen jako na zábavné vyplnění volného času, ale pracujeme s ní jako s terapeutickým a výchovným prostředkem našeho působení. Při hlubším pochopení dětské psychiky a hry můžeme jednotlivé aktivity citlivě poskládat a zacílit je na oblast, na kterou chceme působit. V této práci směřujeme choreografii celého kurzu k adaptaci a prevenci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně dobrým výběrem programu můžeme působit i v jiných oblastech sociálního a osobnostního rozvoje žáků.

Součástí práce je také pedagogický výzkum, který je zaměřen na ověření hypotéz. Ty jsou totožné s cíly, které si autor již v úvodu stanovil. Na základě osobních prožitků účastníků kurzu výzkumná část hodnotí správné nastavení programu a dramaturgii akce a jejich účinek na třídní kolektiv. Výsledky výzkumu podporují smysluplnost práce učitele s žáky mimo školní prostředí. Čas, vymezený tomuto kurzu, byl jen tři dny, i přesto třída z těchto prožitků může čerpat delší dobu.

Zajímavou zpětnou vazbou mohou být podklady z pedagogických rad, které se po tomto kurzu uskutečnily. V průběhu následujících třech čtvrtletí se ve třídách neřešily žádné závažné problémy, které by se dotýkaly oblasti šikany nebo vzájemné agresivity žáků.

V prvním čtvrtletí, tedy relativně krátký čas po uplynutí kurzu, byla v obou třídách udělena jen jedna ředitelská důtka, a to za neomluvené hodiny.

V pololetí byla udělena také pouze jedna důtka třídního učitele za vyrušování a neplnění školních povinností.

Jelikož jde o nově vznikající kolektiv, nemůžeme tyto údaje srovnávat s předchozím školním rokem. Zajímavé srovnání se však nabízí se žáky sedmého

ročníku, kteří takto připraveným kurzem v šesté třídě neprošli. Ze závěrů pedagogických rad minulého školního roku vyplývá že:

V prvním čtvrtletí byla udělena tři napomenutí třídního učitele za nedostatečnou přípravu na vyučování. Dále dvě důtky třídního učitele za stejné prohřešky a dvě důtky ředitele školy za nekázeň a neplnění školních povinností.

V druhém čtvrtletí byla udělena tři napomenutí třídního učitele za neomluvené hodiny a nedostatečnou přípravu na vyučování. Dvě důtky třídního učitele za neplnění třídních povinností a jedna důtka třídního učitele dokonce za šikanování spolužáků. Nejtěžším kázeňským trestem pak byla důtka ředitele školy za neomluvené hodiny a nedostatečnou přípravu na vyučování.

Při porovnání těchto dvou podobně početných ročníků vidíme ohledně výchovných opatření jednoznačné rozdíly. Výrazněji horších výsledků dosáhly nyníjší sedmé ročníky, které neprošly připraveným programem adaptačního kurzu.

Samozřejmě, že tyto závěry pedagogických rad nemusí nutně souviset s realizací terapeutického kurzu na začátku školního roku, ale jsou jistě zajímavé a stálo by za to je v budoucích letech daleko pozorněji sledovat. Prokáže-li dlouhodobější výzkum alespoň částečnou spojitost, podpoří význam konání terapeutických prožitkových kurzů a aktivit v přírodě na základních školách v oblasti prevence a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitým diagnostickým přínosem do budoucna je připravované posuzovací schéma žáka se sociálním znevýhodněním, který vytváří projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR.

Pozitivní přínos těchto aktivit se podařilo podpořit také kladnými výsledky pedagogického výzkumu této práce.

Závěry práce

Tato diplomová práce využívá teoretické poznatky z oblasti výchovy v přírodě a prožitkové terapie, které převádí do praxe v oblasti prevence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a obzvláště u žáků se sociálním znevýhodněním, kteří vyžadují podpůrná opatření ve vzdělávání. Nejvhodnějším prostředím k ověření správnosti stanovených hypotéz se stal adaptační kurz šestých tříd 1. základní školy v Rakovníku. Program tohoto kurzu odpovídal nashromážděným teoretickým východiskům a kombinoval schéma různých projektů jako je Česká cesta, Egreditor, Hnutí Go, Instruktory Brno, projekt Odyssea. Zároveň vycházel z praktických poznatků instruktorů a volnočasových pedagogů. Terapeutickým a pedagogickým prostředkem se zde stává hra, která je zaměřena zejména na osobnostní a sociální rozvoj dětí. Hry jsou rovněž nedílnou součástí programu, jenž nenásilnou formou učí děti lepšímu porozumění, komunikaci, spolupráci a poznání. Zároveň smazávají většinu rozdílů ve skupině a tím podporují nové požadavky, které jsou kladeny na základní školy v podobě inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Hry jsou koncipovány jako nesoutěžní, nejsou fyzicky náročné, takže vítězi jsou vlastně všichni a prohrát se prakticky nedá. Hra tak přináší radost z pohybu v přírodě a navozuje modelové situace chování při řešení zadaných úkolů. Prokazatelně tak napomáhá k zlepšení spolupráce a vztahů v sociální skupině dětí.

Kurz se podařilo uspořádat na počátku tohoto školního roku 2014/2015 v areálu Račího hradu u Jesenic. Prostředí plně vyhovovalo požadavkům, které si autor práce kladl. Tábor se nachází uprostřed lesů a je dostatečně vzdálen od komunikací a rušivých elementů civilizace. Součástí vybavení je také dostatečně velká louka, přilehlé hřiště a jídelna, která posloužila i jako klubovna při plnění večerního programu. Akce se také aktivně účastnili oba třídní učitelé nových tříd a to Mgr. Šárka Divišová a Bc. Martin Borský. Plně se zapojili do připraveného programu a tím příkladně napomáhali k navozování dobré a produktivní atmosféry. Průběhu kurzu také přispívalo počasí. Slunečná obloha a příjemné teploty babího léta umožnily uskutečnit všechny aktivity připraveného programu. Naštěstí nedošlo ani k žádnému úrazu nebo náhlé nemoci žáků. Autor sám na kurzu prožil mnoho příjemných okamžiků, které mu napomáhaly v následujících měsících při běžné učitelské praxi.

Nejdůležitějším a nejpracnějším prvkem celého kurzu bylo vytvoření dobrého a vyváženého programu. V tomto ohledu jsou významné praktické zkušenosti hlavního vedoucího a dostatečné teoretické portfolio různých aktivit a her. Při sestavování je vždy nutné myslet na cíle, které chceme naplnit, věkovou skupinu žáků a alespoň na přibližné mentální a fyzické schopnosti účastníků. Potřebné informace je dobré získat od předchozích třídních učitelů. Spolupráce s výchovnou poradkyní Mgr. Milenou Mouchovou byla velice důležitá. Výchovný poradce může poskytnout důležité informace o žácích, ke kterým je za normálních okolností jen omezený přístup. Ačkoli se to nezdá, jsou tyto podklady velmi důležité a vyhneme se tak zbytečným komplikacím. Program byl proto vytvořen s ohledem na potřeby dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na podkladě osobních zkušeností učitelů, kteří již v minulosti s žáky pracovali.

Díky všem aspektům, které jsou výše popsány, se celý kurz nesl v uvolněné a přátelské atmosféře. To napomáhalo k naplnění cílů.

Předpoklady této práce se podařilo naplnit a pomocí pedagogického výzkumu potvrdit. Tento výzkum byl zařazen na konec samotného kurzu, takže sloužil nejen k ověření hypotéz, ale také jako důležitý nástroj reflexe kurzu. Na základě získaných dat, jejich zpracování a interpretaci, můžeme konstatovat, že program byl dobře zvolený a vedl k naplnění hlavních cílů adaptačního kurzu. Organizací takovéto akce pomáháme kolektivu třídy k lepší spolupráci, komunikaci a budoucímu společnému soužití. Zároveň také působíme na popírání zažitých stereotypů a předsudků. Tím napomáháme k lepšímu pochopení a přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se lépe začleňují do hlavního vzdělávacího proudu na základních školách.

Tato diplomová práce může zároveň sloužit jako metodický podklad k praktickému uspořádání podobných kurzů na jiných školách.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- ČINČERA, J.: *Práce se hrou pro profesionály*, Grada, Praha 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
- HERMOCHOVÁ, S.: *Hry pro život*, Portál, Praha 1994. ISBN 80-85282-79-8.
- CHYTRÝ, R. *Koncept takzvané zážitkové pedagogiky a jeho možná aplikace na škole*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, Vedoucí bakalářské práce: Jan Neuman
- KIRCHNER, J.: *Psychologie prožitku a dobrodružství*, Computer Press, a. s. Brno 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KRŠKO, J.: *Meziválečný tramping na Rakovnicku*, SOA, Praha 2008. ISBN 978-80-86772-38-7.
- MAREŠ, P.: *Sociologie nerovnosti a chudoby*, Sociologické nakladatelství, Praha 1999. ISBN 80-85850-61-3.
- MESSNER, R.: *Osudová hora*, Brána, Praha 2003. ISBN 80-7243-186-2.
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*, Academia, Praha 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NEUMAN, J.: *Výchova v přírodě*, FTVS, Praha 1996. ISBN 80-7178-405-2.
- PELÁNEK, R.: *Příručka instruktora zážitkových akcí*, Portál, Praha 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, Portál, Praha 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- ŠEĐOVÁ, K.: *Humor ve škole*, Masarykova univerzita, Brno 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.
- TRAVERS, R., M., W.: *Úvod do pedagogického výzkumu*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1969.
- VASILJUK, F.J.: *Psychologie prožívání*, Pyramida, Praha 1988.
- ZAPLETAL, M.: *Hry v přírodě*, Rudé právo, Brno 1985.

Seznam použitých internetových zdrojů

- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Dávky sociální podpory*. [online]. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/p/320181-14#13>
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Rozvodovost*. [online]. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/rozvodovost>
- HABART, T. *Slovo úvodem*. [online]. [cit. 2015-02-17]. Dostupné z: <http://www.inkluzi.upol.cz/portal/o-projektu/slovo-uvodem/>
- HOGENOVÁ, A. *Filosofie dobrodružné výchovy*. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://search.seznam.cz/?q=kurt+hahn&sourceid=szn-HP>
- KURT HAHN. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z : http://cs.wikipedia.org/wiki/Kurt_Hahn
- METODICKÝ POKYN ministra školství, mládeže a tělovýchovy k *prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://search.seznam.cz/?q=m%C5%A1mt+%C4%8Cj.%3A+14514%2F2000+-+51&sourceid=szn-HP>
- NOVELA ŠKOLSKÉHO ZÁKONA § 16., *Podpora vzdělávání dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sgw?O=7&CT=288&CT1=0>
- OSOBNOSTNÍ ROZVOJ PEDAGOGA. *VYMEZENÍ POJMU INKLUZE A INTEGRACE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU*. [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluzi-ve-vzdelavacim-procesu.html>
- SKAUTING. *Historie českého skautingu*. [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://www.skaut.org/skauting.cr.php>
- ÚOLNÉ ZNĚNÍ.CZ, 73/2005 sb. *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. [cit. 2015-05-20]. Dostupné z: <http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/73-2005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-deti-zaku-a-studentu-mimoradne-nadanych/>
- Vyhláška č. 72/2005 sb. *o poskytování služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. [cit. 2015-05-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

ZÁKON Č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.cz/Predpisy/sb190-04.pdf>

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Rozvodovost

Graf 2: Kolbův cyklus

Graf 3: Inkluzivní škola

Graf 4: Křivka akce

Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 1

Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 2

Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 3

Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 4

Graf 9: Vyhodnocení otázky č. 5

Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 6

Seznam tabulek

Tabulka 1: Dávky státní sociální podpory

Tabulka 2: Navrhovaný program pro adaptační kurz

Tabulka 3: Vyhodnocení odpovědí respondentů 1

Tabulka 4: Vyhodnocení odpovědí respondentů 2

Tabulka 5: Vyhodnocení odpovědí respondentů 3

Tabulka 6: Vyhodnocení odpovědí respondentů 4

Tabulka 7: Vyhodnocení odpovědí respondentů 5

Tabulka 8: Vyhodnocení odpovědí respondentů 6

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Žádost o grant	.	.	.	.	.	.	.	I
Příloha B – Dotazník	.	.	.	.	.	.	.	V

Příloha A

Město Rakovník

Husovo nám. 27, Rakovník

Žádost o přidělení finančního příspěvku na rok 2015 v oblasti prevence sociálně patologických jevů

1. Předmět žádosti

Žádost o příspěvek na adaptační zážitkový kurz

2. Žadatel (podle registrace)

Název žadatele: 1. základní škola, Rakovník, Martinovského 153

Adresa žadatele: 1. základní škola Rakovník

Obec: Rakovník

Část obce (PSČ):

Ulice: Martinovského

Č.p.: 153

Tel./fax: 313512397

E-mail: 1zsrako@1zsrako.cz

www: 1zsrako.cz

IČO: 47016973

Číslo účtu: 13335-221/0100

DIČ:

Vedeného u KB

3. Jméno a funkce zástupce oprávněného jednat za žadatele (statutární zástupce) a doklad o tomto oprávnění (jmenovací dekret, pověření)

Jméno, funkce: Mgr. Karel Folber

4. Adresa pro zaslání korespondence

Jméno, název žadatele: 1. základní škola Rakovník

Obec: Rakovník

Část obce (PSČ):

Ulice: Martinovského

Č.p.: 153

Tel./fax:

Tel./fax: 313512397

E-mail: 1zsrako.cz

5. Akce, projekt

Stručný popis:

Zážitkový adaptační kurz zaměřený na budování postojů a vztahů v zátěžových situacích.

Cíl:

Žáci budou lépe komunikovat mezi sebou, zvládat nepředpokládané situace, získají lepší vztah k přírodě Rakovnicka, naučí se v ní lépe orientovat.

Přínos:

Komunikace v mimoškolním prostředí, samostatnost, ohleduplnost k přírodě, možnost rozhodování, zvládání stresových situací.

Cílová skupina:

žáci 2. stupně 1. ZŠ

Připravované akce, které budou výhledově navazovat:

adaptační kurzy, programy primární prevence, naplňování cílů MPP

Doba realizace:

3 dny

Zahájení realizace: září - říjen

Ukončení: říjen 2015

Osoba odpovědná za realizaci: Bc. Robert Chytrý

6. Podrobný rozpočet projektu (na každý projekt samostatně)

náklady = výnosy

Náklady (výdaje)	Částka v Kč	Poznámka
Ubytování a stravování žáků	26 250	35 žáků
Ubytování a stravování učitelů	2 250	3 učitelé
Motivační ocenění	2 000	
Náklady celkem:	30 500	

Výnosy (příjmy)	Částka v Kč	%	Poznámka
a) vlastní (členské příspěvky, příjmy ze vstupného atd.):			
Podíl rodičů žáků	11 194	36.7	
	0	0	
	0	0	
	0	0	
b) výnosy z jiných zdrojů (sponzorské dary, příspěvky a dotace od jiných subjektů atd.):	0	0	
	0	0	
	0	0	
	0	0	
c) příspěvek města	19 307	63,3	požadovaná dotace
Výnosy celkem (a+b+c):	11 194 + 0 + 19 307	100%	

7. Finanční příspěvek města v uplynulých letech

Uveďte, v kterém roce, v jaké výši a na jakou akci jste obdrželi finanční příspěvek od města Rakovníka v uplynulých letech.

- šk. rok 2014/2015- 10 000,- Kč – zážitkový adaptační kurz
- šk. rok 2012/2013- 10 000,- Kč – zážitkový cyklistický kurz
- šk. rok 2011/2012- 9 500,- Kč – zážitkový cyklistický kurz
- šk. rok 2010/2011- 10 500,- Kč – zážitkový cyklistický kurz
- šk. rok 2009/2010- 20 000,- Kč - pobytový kurz zaměřený na prevenci pro žáky 6.-8. r.
- šk. rok 2008/2009- 20 000,- Kč - pobytový kurz zaměřený na prevenci šikany pro žáky 6.-8. r.
- šk. rok 2007/2008- 20 000,- Kč - kohezivní výjezd pro 6. r.
- šk. rok 2005/2006 - 18 000,- Kč - kohezivní výjezd pro 7. r.
- šk. rok 2004/2005 – 15 000,- Kč adaptační kurz pro žáky 5. ročníků

8. Písemný souhlas žadatele s užitím osobních údajů ve smyslu zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů.

Souhlasím s užitím osobních údajů ve smyslu zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, uvedených v této žádosti, jejích povinných přílohách, v dohodě o poskytnutí příspěvku a při plnění povinností z ní plynoucích.

V.....dne.....

Podpis, razítko

9. Čestné prohlášení

Prohlašuji, že nemám zachyceny daňové nedoplatky, nemám splatný nedoplatek na pojistném a na penále na veřejné zdravotní pojištění ani na pojistném a na penále na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti.

V dne

Podpis, razítko

10. Závěrečné prohlášení

Prohlašuji, že jsem osoba odpovědná za projekt a že všechny informace uvedené v této žádosti jsou pravdivé a jsem si vědom/a právních důsledků nepravdivého čestného prohlášení, a to na možnost postihu dle zákona č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů, pokud by se vzhledem k okolnostem nejednalo o trestný čin.

V.....dne.....

Podpis, razítko

11. Povinné přílohy k žádosti

- a) **Vlastní projekt s harmonogramem.**
- b) **Kopie zřizovací listiny** (nepředkládá škola zřizovaná městem Rakovník)

Příloha B

Dotazník:

Pokyny:

Zakroužkuj odpověď, která nejlépe vystihuje tvůj názor.

1. Poznal si díky některým hrám lépe své spolužáky?

a) **Ano**

c) **Ne**

b) **Spíše ano**

d) **Spíše ne**

2. Máš po absolvovaném kurzu k některým spolužákům blíže než před kurzem?

a) **Ano**

c) **Ne**

b) **Spíše ano**

d) **Spíše ne**

3. Zapojila se do připraveného programu podle tebe celá třída?

a) **Ano**

c) **Ne**

b) **Spíše ano**

d) **Spíše ne**

4. Pomáhal jsi v průběhu kurzu ostatním spolužákům?

a) **Ano**

c) **Ne**

b) **Spíše ano**

d) **Spíše ne**

5. Bylo podle tebe problematické spolupracovat s dětmi z různých sociálních vrstev? (bohatí, chudí, z neúplných rodin)

a) Ano

c) Ne

b) Spíše ano

d) Spíše ne

6. Bylo pro tebe podstatné v průběhu kurzu vybavení či oblečení ostatních? (značka, střih, stáří, cena)

a) Ano

c) Ne

b) Spíše ano

d) Spíše ne

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Robert Chytrý

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Prožitková terapie v rámci kurzů, aktivit v přírodě a její role v prevenci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole

Rok: 2015

Počet stran textu: 69

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 15

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 12

Vedoucí práce: Mgr. Jana Janková