



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Diplomová práce

Zážitková pedagogika a její místo ve výchovném a vzdělávacím programu střední školy

Vypracoval: Bc. Jiří Beran
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. června 2020,

Jiří Beran

Abstrakt práce

Název práce:	Zážitková pedagogika a její místo ve výchovném a vzdělávacím programu střední školy
Autor práce:	Bc. Jiří Beran
Vedoucí práce:	PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.
Počet stran:	78
Počet zdrojů:	44

Abstrakt: Tématem diplomové práce je zážitková pedagogika a její místo ve výchovném a vzdělávacím programu střední školy. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy zážitkové pedagogiky, výchovně-vzdělávací proces, výukové strategie zážitkové pedagogiky, druhy a prevence rizikového chování. Výzkumná část je zaměřena na vytvoření a následné realizaci zážitkového adaptačního kurzu. Výzkumu se účastnilo 139 respondentů ze skupiny 1 a 232 respondentů ve skupině 2. Data byla sesbíraná pomocí upravené verze dotazníku B-3. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda zážitkový adaptační kurz má vliv na vnímání vlastní pozice ve třídě, kvalitu kolektivu a vnímání pocitů bezpečí, přátelství, spolupráce, důvěry a tolerance. Hypotézy zaměřené na pozici ve třídě a kvalitu kolektivu nebyly potvrzeny, nebyl zde žádný signifikantní rozdíl mezi porovnávanými skupinami. Naopak hypotéza zaměřená na pocity ve třídě byla statisticky potvrzena. Výzkumná studie ukázala, že zážitkový adaptační kurz má vliv především na pocity ve třídě.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, preventivní programy, výchovné metody, didaktika střední školy, klíčové kompetence

Abstract of thesis

Title:	Experiential education and its place in the educational and curriculum program at secondary school
Author:	Bc. Jiří Beran
Supervisor:	PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.
Number of pages:	78
Number of reference:	44

Abstract: The topic of the diploma thesis is experiential pedagogy and its place in the educational programme of secondary schools. The theoretical part explains the basic concepts of experiential pedagogy, the educational process, teaching strategies of experiential pedagogy, types and prevention of risky behaviour. The research part is focused on creating and subsequent implementation of an experiential adaptation course. The survey involved 139 respondents from group 1 and 232 respondents in group 2. Data were collected using a modified version of the B-3 questionnaire. The aim of the research was to find out whether the experiential adaptation course influences the perception of one's own position in the classroom, the quality of the team and the perception of feelings of security, friendship, cooperation, trust and tolerance. The hypotheses focused on class position and team quality were not confirmed, there was no significant difference between the compared groups. On the contrary, the hypothesis focused on feelings in the classroom was statistically confirmed. The research study showed that the experiential adaptation course mainly affects feelings in the classroom.

Key words: experiential education, prevention programs, educational methods, high school didactics, key competencies

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval panu PhDr. Miroslavu Procházkovi Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad, podporu, a především za jeho obrovskou trpělivost a za jeho vstřícný přístup. Mé poděkování patří též Mgr. Janu Hynkovi, za poskytnutí konzultace týkající se analýzy dat. Dále bych chtěl poděkovat Mgr. Martině Lojdové za předání letitých zkušeností v zážitkové pedagogice, mému osobnostnímu rozvoji a inspiraci. Děkuji také všem respondentům, bez jejichž ochoty by tato práce nemohla vzniknout. Za trpělivost a podporu bych ještě chtěl poděkovat své rodině a především přítelkyni, která mě motivovala a povzbuzovala.

OBSAH:

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	9
1.1 ZÁKLADNÍ POJMY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	9
1.1.1 <i>Reflexe</i>	10
1.1.2 <i>Dramaturgie</i>	11
1.1.3 <i>Bezpečnost</i>	12
1.1.4 <i>Komfortní zóna</i>	13
1.1.5 <i>Uvádění aktivit</i>	14
1.1.6 <i>Skupinová dynamika</i>	16
1.2 HISTORIE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	17
2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA V RÁMCI PEDAGOGICKÝCH A PSYCHOLOGICKÝCH DISCIPLÍN.....	19
2.1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA A STŘEDNÍ ŠKOLSTVÍ	23
2.2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA V KONTEXTU DIDAKTIKY PSYCHOLOGIE	23
3 CHARAKTERISTIKA VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	26
3.1 OBSAH A CÍL VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	28
3.1.1 <i>Klima třídy</i>	29
3.2 CHARAKTERISTIKA VYCHOVÁVACÍHO	30
3.3 CHARAKTERISTIKA VYCHOVÁVANÉHO.....	32
3.4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE VYCHOVÁVANÉHO	35
3.4.1 <i>Komunikace a kooperace</i>	35
3.4.2 <i>Schopnost řešení problémů a kreativní myšlení</i>	35
3.4.3 <i>Zaměření na výkon a samostatnost</i>	35
3.4.4 <i>Přijetí vlastní odpovědnosti</i>	36
3.4.5 <i>Rozvoj kritického myšlení</i>	36
4 VÝUKOVÁ STRATEGIE V POJETÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	37
4.1 REFLEXE V PEDAGOGICKÉ SITUACI	37
4.2 PROŽITEK VE HŘE V PEDAGOGICKÉ SITUACI	39
5 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	41
5.1 CHARAKTERISTIKA RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	41
5.2 MOTIVACE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	42
5.3 DRUHY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....	42

5.3.1	<i>Návykové látky</i>	42
5.3.2	<i>Šikana</i>	43
5.3.3	<i>Rizikové sexuální chování</i>	43
5.3.4	<i>Delikvence</i>	43
5.4	METODY PREVENTIVNÍCH OPATŘENÍ.....	44
5.4.1	<i>Preventivní programy v ČR</i>	44
5.4.2	<i>Preventivní programy v zahraničí</i>	45
PRAKTICKÁ ČÁST		47
6	CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI	47
6.1	HYPOTÉZY VÝZKUMU.....	48
7	METODOLOGIE VÝZKUMU	49
7.1	VÝZKUMNÝ DESIGN.....	49
7.2	METODA SBĚRU DAT	49
7.3	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	49
7.4	ETIKA VÝZKUMU.....	50
7.5	VÝZKUMNÝ VZOREK	50
8	TVORBA PROGRAMU ADAPTAČNÍHO KURZU	52
8.1	NÁVRH SCÉNÁŘE ADAPTAČNÍHO KURZU.....	52
8.1.1	<i>První den adaptačního kurzu</i>	52
8.1.2	<i>Druhý den adaptačního kurzu</i>	54
8.1.3	<i>Třetí den adaptačního kurzu</i>	57
9	VÝSLEDKY	58
9.1	DESKRIPTIVNÍ PŘEHLED DAT	58
9.2	STATISTICKÁ ANALÝZA DAT.....	67
10	DISKUZE	71
ZÁVĚR		74
REFERENČNÍ SEZNAM		75
SEZNAM PŘÍLOH:		78

Úvod

Diplomová práce s názvem *Zážitková pedagogika a její místo ve výchovném a vzdělávacím programu střední školy* se zabývá základními principy zážitkové pedagogiky (dále jen ZP) a její aplikací na podmínky středního školství. Tato práce se v teoretické části bude zabývat vztahem zážitkové pedagogiky a pedagogiky obecně. V užším kontextu pak zacílí ZP do didaktiky psychologie. Jedním z cílů práce je přiblížit ZP pedagogům, kteří pak mohou její principy využít ve vlastní výuce. V práci budou vysvětleny základní pojmy jako je reflexe, dramaturgie, bezpečnost a uvádění aktivit. V dalších částech pak budou popsány osobnostní charakteristiky vychovávajícího i vychovávaného. V závěru teoretické části pak budou popsány základy prevence rizikového chování, jeho charakteristika a různé programy, které byly vytvořeny. Stručně zde bude popsán vývoj zážitkové pedagogiky v ČR a to především díky Prázdňinové škole Lipnice, která je považována za jeden ze základních pramenů ZP u nás.

V praktické části se práce zaměří především na aplikaci předem vytvořeného kurzu zážitkové pedagogiky a na následná dotazníková šetření, upravenou formou dotazníku B-3. Data se zaměřují především na měření třídního klimatu. Hypotézy výzkumu jsou zaměřeny na hodnocení svého postavení ve třídě, na kvalitu kolektivu a míru pocitů spolupráce, přátelství, tolerance, důvěry a bezpečí. Data budou sesbírána u tříd, kde proběhl zážitkový adaptační kurz a u tříd, kde adaptační kurz neproběhl. Data budou statisticky vyhodnocena a porovnána.

Pokud se potvrdí základní hypotézy, mohla by tato práce a její myšlenky ušetřit případným třídním učitelům spoustu práce při vzniku třídního kolektivu.

Zážitková pedagogika je mladý předmět a čím dál více si získává místo v naší soudobé pedagogice a proto by ji tato práce měla co nejvíce přiblížit.

Teoretická část

1 Zážitková pedagogika

Definice ZP není jednotná a je s ní spojeno několik dalších pojmů. Jako například zážitková výchova, výchova prožitkem, atd. Terminologie jako taková není až tak důležitá. Zásadní je podívat se, na jakých pilířích ZP stojí. Jedním z pilířů je učení se prostřednictvím zážitku a druhým je snaha o rozšíření komfortní zóny jedince pomocí dobrodružství.

Aby byl efekt dlouhodobého charakteru a abychom rozlišili „rekreční“ zážitek od „pedagogického“, je třeba po aktivitě provést tzv. reflexi. Zážitek musí být vstřebán a přezkoumán a díky tomu pak dochází k učení (Pelánek, 2008). Reflexi se budu zabývat v dalších kapitolách.

Jedním z mnoha dílčích cílů ZP je výchova, kterou se snaží dosáhnout rozvoje a růstu osobnosti. K rozvoji dochází pomocí hluboce vtisknutých emočních prožitků, kterých docílíme pomocí vhodně zvolených prostředků, situací a prostředí. Díky tomu dochází k rozvoji skupinové dynamiky, postojů, hodnot, morálky a chování, a to na individuální i skupinové úrovni. Prožitky z aktivit mimo jiné ovlivňují i samotné lektory zážitkových akcí. Pokud to vezmeme na elementární úrovni, lze to vyjádřit řadou prožitek – zážitek – zkušenost (Beneš a kol, 2016). Smysl ZP trefně popsal Pelánek (2008, s. 21): „Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím.“

Důležité je také vyjasnit rozdíl mezi zážitkovým kurzem a například lyžařským výcvikem. Mohli bychom říci, že přeci na lyžařském výcviku jsou přítomny zážitky a prožitky z aktivit, ať už jsou to diskotéky, pády nebo návštěva spolužáků po večeři. Odpověď je vcelku jednoduchá, cílem zážitkového kurzu je práce s osobností vychovávaného, její rozvoj a kultivace ve skupině. Samozřejmě by šlo i z lyžařského kurzu udělat zážitkový lyžařský kurz, ale už by v tu chvíli nešlo jen o samotné lyžování, ale právě o rozvoj osobnostních vlastností, ne jen motorických dovedností (Sýkora, 2006).

1.1 Základní pojmy zážitkové pedagogiky

V následujících podkapitolách podrobněji popíši základní pojmy spojené se ZP. Mezi základní pojmy patří reflexe a její vedení, využití a význam. Dále pak dramaturgie a především dramaturgická křivka. Neméně důležitá je pak bezpečnost účastníka, jeho

psychické i fyzické bezpečí, což je úzce propojeno s komfortní zónou a práci s ní. Svůj význam má i správné uvádění aktivit, které pak zvýší prožitek i zkušenosti. A v poslední části vysvětlím, proč je důležité sledovat vývoj skupinové dynamiky.

1.1.1 Reflexe

Abychom mohli užívat pojem ZP, tak musí po aktivitách následovat cílená reflexe. V běžném životě tuto činnost vykonáváme samovolně při různých činnostech. Naše mysl to sama potřebuje a vyhledává. Po různých situacích si pak v hlavě převracíme, co se dělo, proč nás to nějak rozhodilo a co se vlastně stalo. Ve chvíli, kdy si malé dítě sáhne na horkou plotnu a spálí se, tak si samo uvědomí, že je to nebezpečné, a příště už stejnou chybu neudělá. Pokud se malé dítě usměje na rodiče a rodič mu to oplatí, ví, že jeho jednání vyvolalo pozitivní reakci, a tak se bude smát často. Dítě se zamyslí nad svým chováním a podle toho modifikuje své chování v budoucnu. Při kurzu je tedy reflexe jedna z nejdůležitějších věcí, které je třeba udělat, aby došlo k co nejefektivnějšímu učení (Beneš a kol., 2016).

Cílem reflexe je tedy uvědomění si vlastních pokroků, problémů a jejich řešení, pochopení vlastních emocí, ale i myšlenek a postojů ostatních ve skupině. Dále pak převedení zkušeností získaných v aktivitě do reálného života a poučení do budoucna (Beneš a kol., 2016).

Zároveň jde o důsledné pochopení chyb a zkušeností z toho plynoucích, pro posílení a rozvoj vlastních schopností a dovedností. Před samotnou reflexí by si měl lektor uvědomit zacílení reflexe, jestli se zaměří na jedince, kde jde o pojmenování a poznání sebe sama, otevření svého nitra, emocí. Tento typ reflexe používáme většinou po emočně nebo fyzicky náročných aktivitách. Dalším zaměřením je skupina, kde nás zajímá spolupráce, vztahy, role ve skupině a způsob komunikace mezi členy týmu. Využíváme ji především u aktivit rozvíjejících skupinovou spolupráci, případně komunikaci. Třetím typem reflexe je zaměření na téma, kde nás zajímá přesah do reality, postoje a názory jednotlivců, zařazujeme ji především po aktivitách simulačního charakteru, řešení morálních dilemat (Pelánek, 2008).

Obrázek 1. Kolbův cyklus učení



Zdroj: Franc a kol., 2007.

Jedna z nejzákladnějších možností jak reflexi vést, je Kolbův cyklus učení. Již bylo zmíněno, že reflexe je jeden ze základních pilířů ZP. Kolbův cyklus učení začíná konkrétní zkušeností (danou aktivitou).

V první fázi reflexe dojde k ohlédnutí za aktivitou. V této fázi je vhodné dostat z účastníků emoce, které se v nich navršily v průběhu aktivity. Tím, že jedinec nejdříve odfiltruje svoje emoce, bude se pak moct s klidem podívat, jak úkol splnil.

V další fázi se členové skupiny společně zaměří na to, co udělali dobře, co naopak udělali špatně, jaké byly role ve skupině. V poslední fázi se zaměří na plán do budoucna, co by udělali jinak, aby úkol splnili lépe. A v neposlední řadě je přesah do reálného života, co jim aktivita měla přinést a jak je podobná reálné životní zkušenosti. Dalším krokem by byla další aktivita a pak by se cyklus opakoval (Kolb, 1984).

1.1.2 Dramaturgie

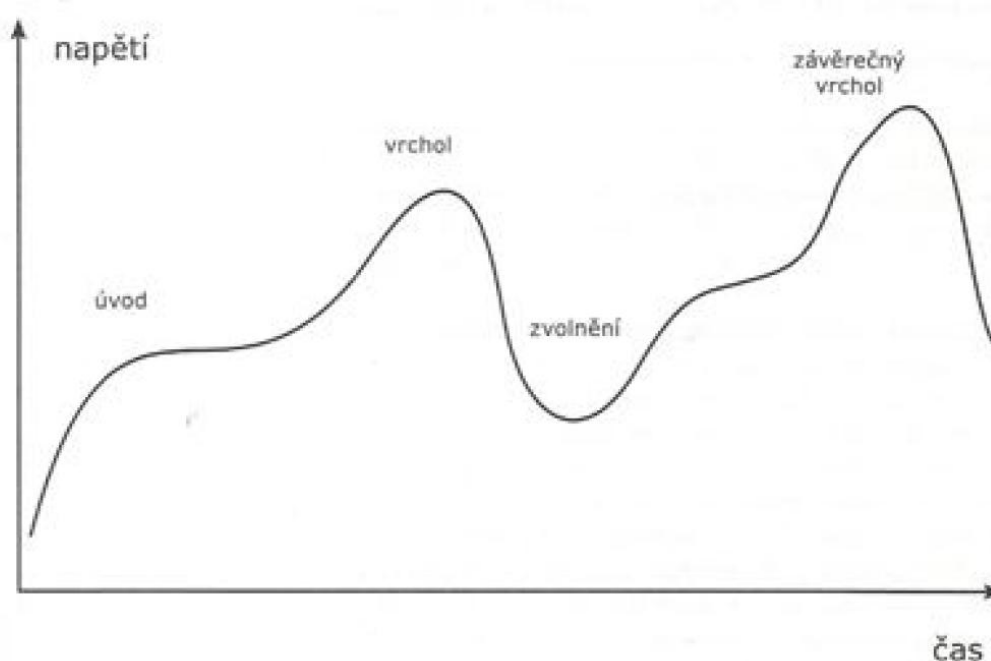
Každý kurz ZP je jedinečný. I se stejným scénářem. Důležitou proměnnou jsou zde potřeby a stav účastníků, kterým se dramaturgie na kurzu částečně podřizuje. Kurzy mohou mít volnější charakter, naopak některé kurzy jsou do nejmenšího detailu, minutu po minutě promyšleny. Ale vše musí mít své místo a čas (Franc a kol., 2007).

Důležité je si uvědomit několik věcí, typ akce, pro koho je určena. Jde vlastně o naši cílovou skupinu. Od toho se bude odvíjet téma kurzu, jde o určité propojení aktivit do smysluplného celku. Téma nemusí být nutně zjevné na první pohled a může se odkrývat, především tedy pro účastníky, časem. S tématem se pojí i příběh, který se line

celým kurzem. A jedním z nejdůležitějších bodů dramaturgie jsou cíle kurzu – základní předpoklad dobře zvoleného cíle je, že je co nejkonkrétnější. Lektori by cíle měli mít internalizované a především by cíle měly být realizované (Pelánek, 2008).

Při skladbě kurzu se pracuje s tzv. dramaturgickou křivkou, viz obrázek 2 níže. Této křivce se pracovně říká „křivka těhotné ženy“, protože svým tvarem připomíná těhotnou ženu ležící na zádech. Kurz začíná většinou mírně a náročnost kurzu se stupňuje. Přibližně v první třetině by mělo dojít k prvnímu, menšímu vrcholu, kde zvolíme aktivitu vhodně psychicky nebo fyzicky náročnou, případně kombinace. Poté by mělo dojít k lehkému zvolnění v náročnosti a poté stupňovat až ke druhému vrcholu, přibližně ve dvou třetinách a poté opět dojde ke zvolnění. I při sebelepším plánování ale dramaturgii ovlivňuje příliš mnoho proměnných, například může dojít k druhému vrcholu neplánovaně těsně před vrcholovou aktivitou a lektorský tým pak může dojít k závěru, že není třeba dále stupňovat náročnost, protože by to pak mohlo mít spíše negativní než pozitivní účinek.

Obrázek 2. Dramaturgická křivka



Zdroj: Pelánek, 2008.

1.1.3 Bezpečnost

Primárním cílem kurzu ZP je obohacení a kultivace osobnosti člověka, chceme, aby účastník odjel s novými zkušenostmi a zážitky, ale zároveň chceme, aby ve zdraví přežil a to nejen po fyzické, ale i po psychické stránce.

Před každou aktivitou bychom si měli s týmem sednout a prodiskutovat možná bezpečnostní rizika, která by mohla vést k fyzickému zranění. Příprava a znalost terénu, ve kterém aktivita bude probíhat, je naprosto klíčová. Díky této znalosti jsme pak schopni účastníky řádně instruovat a poučit před případným nebezpečím (pokud nešlo nebezpečí odstranit jinak). Abychom mohli dobře odhadnout nebezpečí, je důležitá i znalost samotné aktivity, v ideálním případě by si ji lektoři měli vyzkoušet na vlastní kůži. Zážitek má přinést aktivita, ne reálně nebezpečná situace.

Zabezpečit účastníky po psychické stránce je daleko obtížnější úkol. Musíme především sledovat klima skupiny, reakce na vzrůstající obtížnost kurzu. Zároveň je nutné ohlídat si i jedince samotné. K tomu nám slouží různé aktivity, například nakreslený teploměr, na kterém má každý účastník svůj špendlík a má ho na teploměru dát tak, jak se ve skutečnosti cítí. Zde jsou velice důležité sociální zkušenosti lektorů, kteří dokážou odhadnout, kdy účastníka hecovat k výkonu a kdy mu naopak dát prostor ustoupit, přeci jen každý účastník se programu účastní dobrovolně a nikdo mu nemůže nic přikazovat. Nutné je vnímat subjektivní míru rizika, což je nebezpečí vnímané účastníkem. Příkladem může být lanový park, kde lektorský tým ví, že je aktivita perfektně zabezpečená, ale účastník to díky svému strachu z výšek vnímá naprosto odlišně. Zkušený lektor ví, jak pracovat s účastníkem, jak mu pomoci překonat vnímaný strach nebo mu pomoci ustoupit, když by to mělo mít negativní efekt (Sýkora, 2006).

1.1.4 Komfortní zóna

Komfortní zóna je taková naše bublina, kde je nám dobře, kde se cítíme bezpečně. Nicméně se v komfortní zóně nic nového nenaučíme. Abychom se mohli naučit novým dovednostem či se lépe poznali v situacích, které nám aktivita nabízí, musíme ze své komfortní zóny vystupovat. Každý účastník má možnost se sám rozhodnout, zda opustí zónu komfortu či nikoli. Je k tomu třeba notná dávka odvahy, neboť se jedná o něco neznámého a riskantního. Důležitou roli zde hraje lektor, který musí zvolit adekvátní motivaci a pomoci vstoupit do zóny učení.

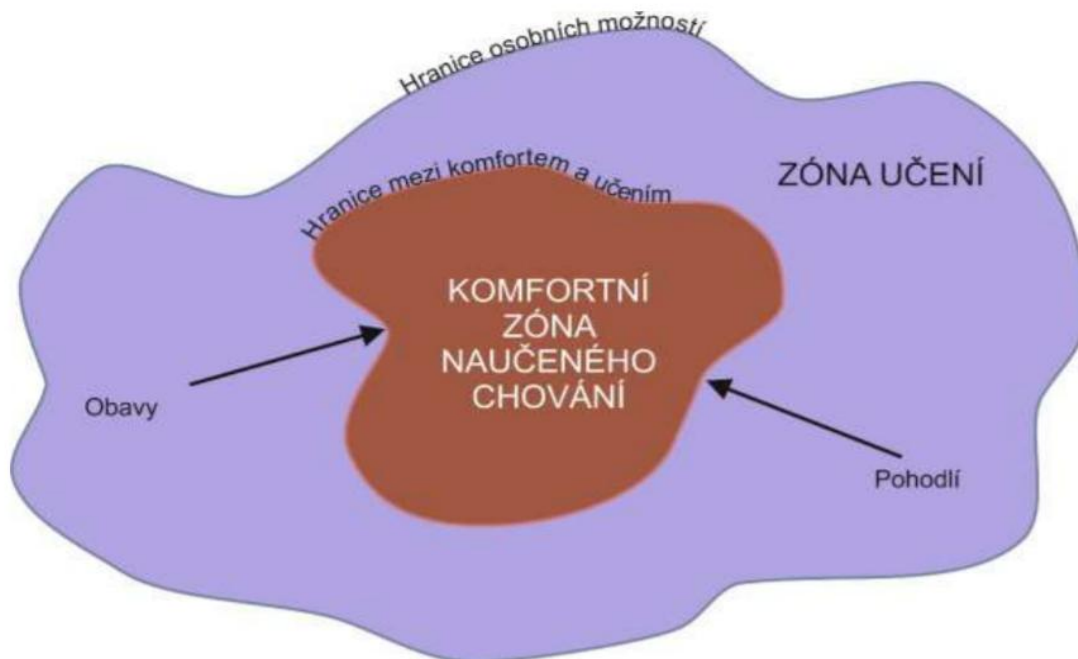
V zóně učení pak dochází k překonávání vlastních limitů a následnému rozšíření komfortní zóny. Zde platí všeho s mírou, a pokud je účastník mimo komfortní zónu, musí lektor zajistit bezpečí. I zde platí, že je každý individuální a tudíž má každý jiné hranice.

Pokud lektor nepodchytí včas individuální náročnost, může se účastník dostat za hranice osobních limitů. Tehdy může aktivita účastníkovi spíše psychicky i fyzicky ublížit. Stát se to může ve chvíli, kdy se jedinec dostatečně nezná a neumí si sám říct stop.

Úplně poslední zónou je pak zóna lidských limitů, které dosahují například sportovci při překonávání světových rekordů (Franc a kol., 2007).

Velice trefně práci s komfortní zónou popsali Svatoš a Lebeda (2005, s. 28): „Je-li krok z komfortní zóny příliš velký, může dojít k neúspěchu, a komfortní zóna se nerozšíří (ve vážnějších případech se dokonce může zmenšit).“

Obrázek 3. Komfortní zóna



Zdroj: Svatoš & Lebeda, 2005.

1.1.5 Uvádění aktivit

Dalším z důležitých bodů ZP je uvádění aktivit. Jak tedy docílit, co největšího efektu aktivity? Jedním z prostředků je správné uvedení hry. Zde je nutno pracovat se znalostí účastníků, jejich zájmy, aktuálním rozpoštěním. Následně je dobré udělat lákavé prostředí, kam spadají kulisy, kostýmy, ale i atraktivní název s poutavým příběhem. Ale asi nejdůležitějším bodem uvádění aktivit je lektor. Pokud je lektor charismatický, má vynikající předpoklady pro to, aby byla aktivita dobře uvedena. Nicméně, charisma jako takové nestačí, i když vám hodně pomůže s oslovením a zaujetím účastníků. Pokud chcete uspět, je dobré jít příkladem, neboť je to jedna neúspěšnějších pedagogických metod. Pokud chci po účastnících, aby se nebáli a nestyděli převléknout se do kostýmu, tak pokud budu uvádět aktivitu v běžném oblečení, tak se jim pravděpodobně moc chtít nebude. Naopak, když sám budu aktivitu v kostýmu uvádět, účastníci uvidí, že jsem tam s nimi

a o to menší problém to pro ně pak bude. Samozřejmě můžeme mít všechny tyto vlastnosti, ale pokud nebudu upřímně vyjadřovat úctu k účastníkům, kteří ve mně vložili svou důvěru, tak předchozí body budou k ničemu (Beneš a kol., 2016).

Motivace je úžasný nástroj, pokud s ním dokážeme dobře pracovat. Motivace je provázána s emocemi a většinou nás vede k získání něčeho, bodů, uspokojení potřeby soutěže, atd. Dle toho jak je silný motiv, tak je pak ovlivněna intenzita a kvalita následného chování (Plháková, 2010).

Pokud se nám motivace povede dobře, tak i z obyčejné běhací aktivity může být aktivita, která bude mít perfektní ohlasy a účastníci do ní dají úplně všechno. Naopak pokud motivaci nezvládneme, tak z obvykle skvěle hodnocené aktivity uděláme těžce podprůměrnou.

Pracujeme se spoustou forem motivace. Jednou z nejdůležitějších je navození atmosféry. K tomu slouží libreto, scénka hraná instruktory, nebo hudba, která vyvolává emoce nebo vážnost situace.

Dalším účinným nástrojem je odměna. Je funkční především u dětí, ale i u dospělých může sehrát svou roli. Můžeme využít i prestiž, to především u závodních aktivit, a hrát tak na strunu soutěživosti, kterou má v různé míře každý z nás. Nicméně je důležité, aby tento typ motivace nepřevládal, protože pak může mít negativní vliv na vztahy ve skupině. Aktivity, které mají viditelný přesah do běžného života, například lanové překážky, může spousta lidí brát jako výzvu a překonání sebe samého. Jednou z drsnějších forem motivace je tzv. vhození do hry, kde účastník nemá moc času na rozmýšlení a rovnou ho hodíme do hry, kde je přinucen reagovat a adaptovat se na aktivitu. Velkým pomocníkem motivace je též určitá realita aktivity, čím blíže má ke skutečnosti tím lépe, protože pak účastník aktivitu prožívá více reálně. Spolu s tím je dobré pracovat s očekáváním a nejistotou účastníků. Proto je dobré účastníkům neříkat, co se bude dít, pokud je program sestavený dostatečně kreativně, tak účastník do poslední chvíle netuší, jestli bude běhat, přemýšlet či pracovat s emocemi, a díky tomu se předem nemůže připravit na to, co ho čeká a následně pak má o to autentičtější reakce. Jednoduše řečeno nestihne si nasadit tu správnou masku. Nakonec to nejdůležitější, vysvětlit efektivně a správně pravidla aktivity, herní území, rozdělení skupin, prostor na dotazy a následná reflexe aktivit (Pelánek, 2008).

1.1.6 Skupinová dynamika

S pojmem skupinová dynamika se setkáváme vždy, když pracujeme se skupinou. Vývoj skupinové dynamiky se odehrává vždy ve čtyřech fázích: forming, storming, norming a performing. Blíže každé stadium popíši níže. S touto teorií přišel v 60. letech B. W. Tuckman, který tuto teorii aplikoval na různé druhy skupin od sportovních přes podnikové skupiny. Tuckman se domníval, že každá skupina si projde těmito stadii a záleží na skupině, jak rychle a efektivně jimi projde. Samozřejmě se též může stát, že skupina se do poslední fáze dostat nemusí. Stejně tak se může stormingová fáze opakovat, především pokud skupina funguje v dlouhodobém měřítku. Tuckman tuto teorii později doplnil ještě o pátou fázi, kterou nazval adjourning, neboli ukončení společného fungování jako skupiny. (Tuckman & Jensen, 1977).

Forming je první stadium vývoje skupiny. Nastává prakticky okamžitě, když se skupina vytvoří. V této fázi se účastníci, případně členové skupiny, poznávají. Ve formingové fázi nejsou jasně rozděleny role v týmu. Všichni členové skupiny mají masky, chtějí před ostatními vypadat co nejlépe, objevují se první sympatie a antipatie. Ve skupině je znatelná nervozita a panuje uzavřenější atmosféra. V této fázi se začínají objevovat první vůdčí osobnosti skupiny (Beneš a kol., 2016).

Storming navazuje na forming. Objevují se první konflikty, názorové rozdíly. Jde vlastně o jakési padání masek dokonalosti, které účastníci mají v první fázi. Účastníci začínají ukazovat své opravdové já. V tuto chvíli se začínají formovat role ve skupině a může docházet k vytváření podskupinek v závislosti na celkové velikosti skupiny. V této fázi je dobré připravit aktivity zaměřené na správnou komunikaci. Emoce ventilujeme při reflexích, kde si skupina může věci dobře vyříkat. Důležitá je zde zkušenost lektora, který povede skupinu ke konstruktivnímu řešení (Pelánek, 2008).

Norming nastupuje, pokud se bouřlivá fáze vývoje dokáže překonat. V této chvíli jsou vytvořeny normy a pravidla skupiny a skupina je přijímá. Jsou taktéž vyjasněny role ve skupině, a pokud jsou vytvořené podskupiny, tak většinou zanikají a skupina je jednotná. Členové skupiny svobodně vyjadřují svůj názor, zlepšuje se schopnost zpětné vazby a díky tomu můžeme více těžit z reflexí. Každý člen skupiny cítí zodpovědnost za svou roli. V tuto chvíli panuje pohodová a uvolněná atmosféra a je vhodné zařadit celoskupinové aktivity (Beneš a kol., 2016).

Performing je fáze, pro kterou je typické efektivní fungování skupiny, která jde společně za předem stanoveným cílem. Zadaný úkol přináší jednotlivcům radost, rozvíjejí

se mezilidské vztahy, panuje důvěra a otevřenost. Pokud se objevují konflikty, tak jsou vnímány pozitivně, jako možnost k růstu a práci na sobě. V této fázi je dobré zařazovat náročné aktivity (Pelánek, 2008).

Adjourning je pak ukončení nebo přerušení fungování skupiny jako celku. Způsobeno to může být ukončením kurzu, koncem školy atp. (Jirásek, 2019).

Velice důležitou otázkou je, jak dlouhý kurz bude a zda za dvoudenní kurz můžeme skupinu provést těmito fázemi tak, abychom učitelům dali perfektní fungující třídu. Samozřejmě, že se o to můžeme pokusit a pokud budeme mít skvělou skupinu, která tím dokáže projít za dva dny, tak je to jen dobře. Na druhou stranu, kurz může skupinu velice dobře nasměrovat a vzhledem k tomu, že spolu bude třída dalších několik let, tak už může sama skupina pracovat na jejím fungování (Jirásek, 2019).

1.2 Historie zážitkové pedagogiky

Jedním z historických kořenů ZP u nás je bezesporu Prázdninová škola Lipnice (dále též PŠL). Za její založení můžeme poděkovat Allanu Gintelovi, který byl u jejího zrození. Allan Gintel vystudoval psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Jedním z jeho vzorů byl americký psycholog Stanley Milgram, který je známý především svým experimentem poslušnosti vůči autoritám. Velice ovlivnil jeho pozdější experimentování s výchovou v přírodě a rozvojem osobnosti. Na rozvoji zkušeností A. Gintela, které pak mohl vnést do PŠL měla svůj podíl i jeho dobrovolná činnost v Africe, kde pomáhal pod záštitou UNICEF. V březnu v roce 1977 se ve Žďáru nad Sázavou konal seminář, kde byl odsouhlasen vznik Prázdninové školy pro mladé lidi (17-28 let). Na tomto semináři se podíleli mimo jiné i Ivan Slaměník a Miroslav Plzák, který se později stal jedním z konzultantů PŠL (Gintel, 2013).

Před oficiálním ustanovením Instruktorského sboru v roce 1977, který se stal oficiálním začátkem PŠL, se udály první experimenty s tábornickou tematikou. V roce 1970 byl první pokus v táborovém areálu v Lipnici nad Sázavou, následně se zde uplatnil projekt Gymnasion, který jako první spojil myšlenku náročných sportovních aktivit a kulturních prvků a dal tak jeden ze základních kamenů. Víceméně byly propojeny psychologické, umělecké a sportovní aktivity tak, aby docházelo k harmonickému a komplexnímu rozvoji osobnosti člověka. Následně vzniklo několik dalších projektů, které mezi sebou spolupracovaly. Bohužel následkem politického režimu byla tato iniciativa rozpuštěna, ale naštěstí ne na dlouho. Osudným byl již zmíněný rok 1977 a novou vůdčí osobností nově vzniklé Prázdninové školy se stal Allan Gintel.

Jedním z východisek Prázdninové školy byl všestranný harmonický rozvoj člověka, inspirovaný antickým ideálem tzv. kalokagathia – snaha o dosažení tělesné a duševní dokonalosti a krásy – a spojení s pedagogickým hnutím výchovy v přírodě. Prázdninová škola čerpá z vlastních experimentů a zkušeností, a tím vytváří nové metody, programy a kurzy. Základnou stále zůstává táborové středisko v Lipnici nad Sázavou.

Po roce 1989, přesněji v únoru 1990, se Prázdninová škola osamostatňuje a mění název na Prázdninová škola Lipnice, který zůstává dodnes. Prakticky od svého založení PŠL spolupracuje s Outward Bound (OB), což je mezinárodní výchovné hnutí. V roce 1991 je PŠL přijata pod tuto celosvětovou pedagogickou organizaci. Mimo jiné jedním z prvních absolventů této organizace je vévoda s Edinburghu.

V roce 1993 vzniká Česká cesta, s.r.o., která je dceřinou společností PŠL a OB, která se především specializuje na pořádání teambuildingových akcí pro různé firmy. V roce 1994 se zakládá na Slovensku Nadácia Štúdio zážitku, což je sesterská společnost PŠL. Spolupráce mezi těmito společnostmi je dodnes na dobré úrovni (Hrkal & Hanuš, 2011).

Mezi další společnosti, které se pedagogikou zážitku zabývají, řadíme například Instruktoři Brno, Hnutí Go!, Velký vůz, Užitečný život. Nicméně především Prázdninová škola Lipnice má široké spektrum zaměření i mimo kurzy. Tvoří metodické příručky, má publikační činnost, pořádá odborné konference a především má obrovskou tradici (Jirásek, 2019).

2 Zážitková pedagogika v rámci pedagogických a psychologických disciplín

Tato kapitola se zabývá především souvislostí ZP a dalších pedagogických a psychologických oborů. ZP a její souvislost s pedagogikou je vcelku jednoduchá, ZP můžeme řadit mezi neformální vzdělávání. Smyslem tohoto typu vzdělávání je podle Smékala rozvíjení lidských hodnot, názorů a postojů, ale také vytvoření znalostí a dovedností. Díky nim se pak jedinec může cítit bezpečněji, lépe prožívá nové zkušenosti. Těžiště pak vidí v celostním, holistickém pohledu na výchovu, nevidí systém jen jako jednotlivé části, ale jako části, které jsou spolu v neustálé interakci. Dá se říci, že se snaží ukázat, že celostní výchovou lze u jedince dosáhnout uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka k okolnímu světu, ale i sobě samému. Počítá vnější i vnitřní faktory, včetně antropologie a socializace. Smékal říká, že nelze uplatnit určitý abstraktní ideál výchovy, který má jasný postup. Každý člověk je individualita, která má jiné životní zkušenosti, jiné sociální i životní prostředí a díky tomu má každý jinou úroveň sebeutváření (Vážanský & Smékal, 1995).

Průcha ve své encyklopedii pedagogiky popsal moderní pedagogiku následovně: „Pedagogika je sociální věda, která se zabývá edukační realitou, tj. zkoumá edukační procesy probíhající v různých edukačních prostředích. Edukační prostředí se vzájemně odlišují typem zúčastněných subjektů, obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů a použitím různých edukačních konstruktů. Tyto odlišnosti vyvolaly vznik a rozvoj specifických pedagogických disciplín a výzkumných témat pedagogické vědy.“ (Průcha, 2009 a, s. 15).

Díky této definici pak můžeme zařadit zážitkovou pedagogiku mezi specifické pedagogické a psychologické disciplíny. Jakým způsobem spolu souvisí a jaký případný potenciál ZP má, je přehledně znázorněno v práci Hankové (2019) v obrázku 4 viz níže. ZP ve svém základu vychází ze dvou velkých kořenů a to psychologie a pedagogika, dalšími kořeny pak jsou filosofie, sport a turistika, umělecké obory, ekologie a další.

Z pedagogiky využívá ZP andragogiku, kde můžeme pracovat a vzdělávat zaměstnance firem, například formou různých team-buildingových akcí. Ze sociální pedagogiky si pak vzala především poznatky pro programy pro seniory a různé preventivní programy. Důležitou částí ZP je také pedagogika volného času, kde je největší prostor pro různé herní situace, jsou to například Skaut, Sokol, různé zájmové kroužky. ZP čerpá i ze speciální pedagogiky, PŠL

kupříkladu dělá kurzy pro vozičkáře. Dalším bodem zájmu je i didaktika, jak obecná, tak oborová, protože téměř každý předmět lze propojit se zážitkovou pedagogikou, viz kapitola 2.2. ZP z pohledu pedagogiky, působí osobnostní, sociální, etickou výchovou a k tomu využívá různých prostředků, například dramatickou a taneční výchovu, různé kurzy a tábory, atd.

Z psychologické větve pak čerpá ze zkušeností při práci v nápravných zařízeních, programech pro seniory, celkově ze sociální psychologie, díky které si můžeme snáz uvědomit fungování člověka ve společnosti. Můžeme vysvětlit chování a prožívání člověka. Díky poznatkům z psychologie osobnosti jsme částečně schopní předpokládat jednání člověka a zároveň jeho osobnost kultivovat. Dále pak ZP čerpá z psychoterapie, především z různých metod z taneční terapie, muzikoterapie, arteterapie či dramaterapie, poznatky z těchto metod pak využívá v různých aktivitách, které mají své základy postavené právě na těchto oborech (Hanková, 2019).

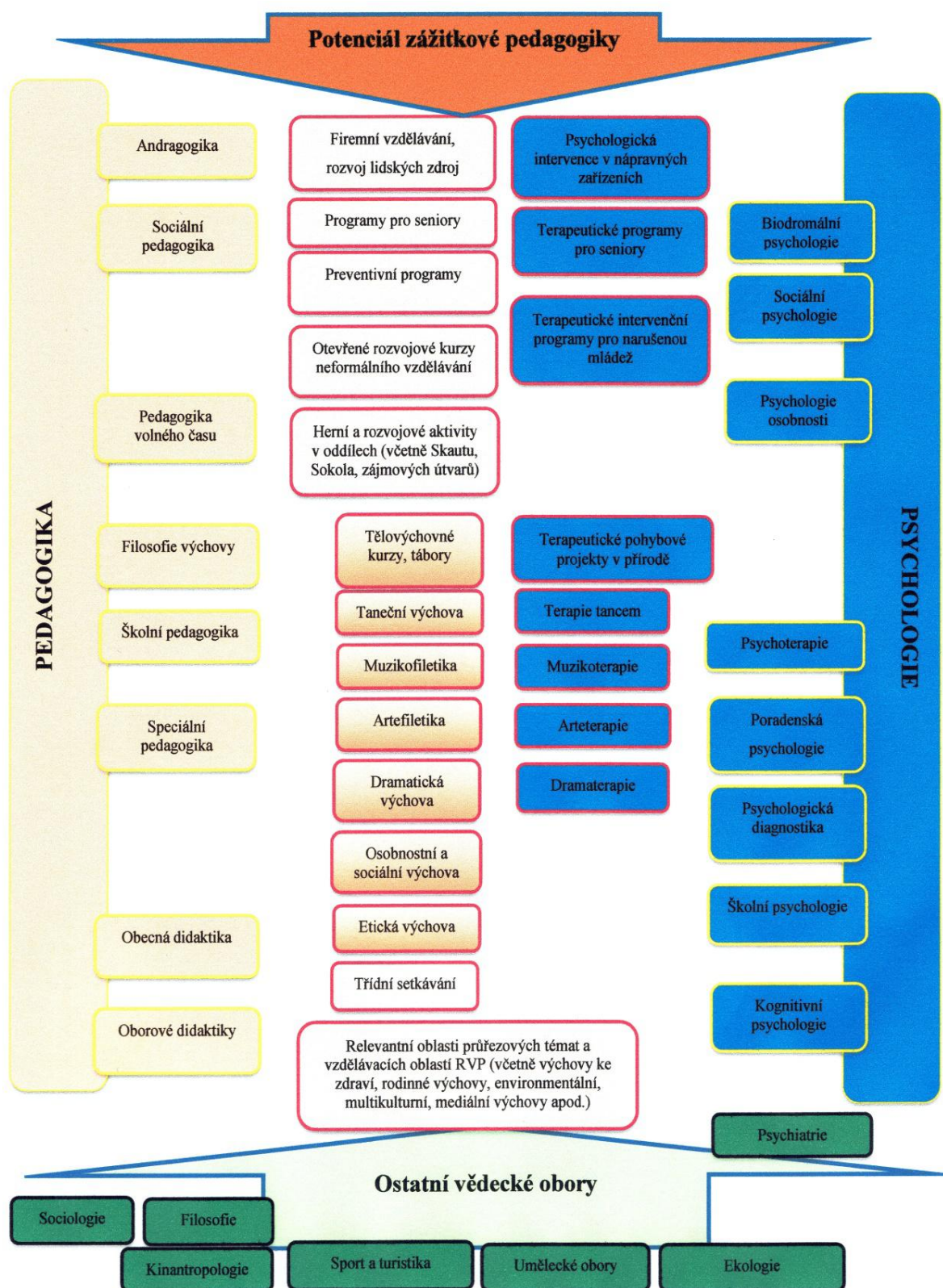
Pohled na spojitost pedagogických a psychologických disciplín popsal Jirásek (2019). Je velice důležité, jakým způsobem se na holistickou výchovu díváme. Celek měl ve starém Řecku dva významy, první význam byl chápán tak, že se celek vnímal ve smyslu samostatných částí, což je pohled většiny vědních oborů, kde se pracuje s rozbory a analýzami na drobné části. Druhý význam ovšem celek bere jako celek, který je nedělitelný, například osobnost, nemůžeme její části oddělit, pokud nechceme narušit a zničit její celistvost. Je samozřejmé, že můžeme na jednotlivé části nahlédnout, ale neoddělujeme je od celku. Druhý význam je spíše filozofický než vědní (Jirásek, 2019).

Jirásek (2019, s. 44 a 45) vysvětlil vnímání celku tak, že: „různé vědy vás poučí, jak je to s vaší trávicí soustavou nebo s kostrou, s pohybovým aparátem, nebo s psychickými procesy vaší mysli, se sociálními rolemi, které ve společnosti zastáváte, další vědy mohou analyzovat váš řečový projev, nebo zhodnotit kvalitu vašeho zpěvu. Jenomže vy se přece zcela jistě neprožíváte v těchto dílčích možnostech. Nekoncentrujete se plně pouze na to, kudy prochází jídlo, které jste před chvílí snědli. Nechápete sami sebe jako krevní řečiště, byť jistě nepochybujete o tom, že vám v těle krev tepe. Nezkoumáte s plnou pozorností každý krok, kterým se dotýkáte země, i když víte, že chodit můžete jedine s použitím kroků. Neanalyzujete neustále úplně všechny myšlenky, jež vám prolétávají hlavou, byť bez těchto idejí nejste zcela sami sebou. Je tomu úplně naopak. Jste nedělitelným celkem, úplností, jež stojí jako bazální základ před jakýmkoli rozumovým rozebráním člověka na jednotlivé a dílčí projevy.“

Holistická výchova tedy chápe celek jako harmonickou souhru všech součástí, jde o funkční a uspořádaný systém. Podle Jirásky je důležité ve školním prostředí dbát nejen na vědomosti, znalosti a informace, které prakticky vyplňují školní prostředí, ale také klást důraz na hodnoty, postoje, city a intuici tak, aby došlo k vzájemnému provázání. Takovým způsobem

pak může z jednotlivých částí vytvořit pohromadě držící celek. Tímto způsobem lze propojovat jednotlivé vědomosti, znalosti a dovednosti s prožíváním člověka a získáváním nových zkušeností (Jirásek, 2019). Zde je moc hezky popsáno a ukázáno, jak moc ZP čerpá z pedagogických a psychologických disciplín.

Obrázek 4. ZP v souvislosti pedagogických a psychologických disciplín.



Zdroj: Hanková, 2019.

2.1 Zážitková pedagogika a střední školství

Rozdíl mezi primárním a sekundárním školstvím popisují Kalhous & Obst (2002, s. 151) následovně: „Podle indiánského přísloví dokud jsou děti malé, je jim třeba dát kořeny; když vyrostou, potřebují křídla.“ Pokud vezmeme v potaz toto přísloví, tak primární školství, tedy základní škola, dává základy všeho druhu, následně pak střední školství by mělo mířit na jiné obzory, tedy pomyslná křídla. Tato křídla pak umožní studentovi, který střední školu zdárně ukončí, adekvátně fungovat v běžném denním fungování, měl by být schopný také dalšího formálního či neformálního vzdělávání (Kalhous & Obst, 2002).

ZP se tedy dá zakomponovat do výuky na střední škole mnoha způsoby, skrze odborné předměty jako je psychologie, viz kapitola 2.2. Samozřejmě můžeme ZP využít i na základních školách, ale to není cílem této práce. Střední škola spadá do období adolescence, tedy nejbouřlivějšího období vývoje člověka. Velkou roli zde má sebepoznání, vývoj a rozvoj osobnosti a celkové hledání jedince svého já a své role ve skupině, které zkouší. Dochází k velkému rozvoji a uvědomění si vlastních emocí a emočních prožitků, které mohou být velice bouřlivé. Zde je velice důležitá osobnost pedagoga, který s dospívajícími pracuje a velice se tak podílí na kultivaci osobnosti a klimatu celého kolektivu. Všechny tyto aspekty, které byly zmíněny, vybízejí k tomu, aby se s nimi pracovalo. Na střední škole už by nemělo jít o memorování poznatků. Studenti na tomto stupni vzdělávání jsou schopni abstraktního myšlení, jsou schopni nahlížet na problém z mnoha úhlů, dokážou přijít na řešení, být kreativní. A s tímto lze ve středním školství dobře pracovat (Čapek, 2017).

ZP se dá velice dobře využít v podobě adaptačního kurzu na začátku studia. Zážitkový adaptační kurz pak může vyučujícímu pomoci při řešení klasických situací, které souvisí s rozvojem dynamiky skupiny, viz kapitola 1.1.6.

2.2 Zážitková pedagogika v kontextu didaktiky psychologie

S předmětem psychologie se setkávají studenti od střední školy, některé obory z ní skládají maturitní zkoušku. Výuka psychologie může probíhat dvěma způsoby. První z nich je klasická výuka jak ji známe, kde studenti budou dostávat informace, které si budou muset zapamatovat. Druhá, modernější forma je zážitkové učení. Moderní výuka psychologie se nezabývá jen výkladem daných témat, nýbrž celkovou kultivací, formováním a rozvíjením studentovy osobnosti. Studenti, kteří výukou psychologie projdou, by se měli orientovat sami v sobě i v okolním světě, měli by umět lépe řešit

obtížné životní situace, mezilidské vztahy. Účinně se rozvíjí kritické myšlení a schopnost vlastní sebereflexe. Vyučující by měl vést studenty k poučení se z vlastních zkušeností, dále by měl rozvíjet racionální stránku poznávání, ale také citovou a volní složku osobnosti. Moderní pojetí výuky psychologie by tedy nemělo být založeno na předávání hotových poznatků a informací, nýbrž na rozvoji chápání souvislostí, dosažení poznatků na základě postojů a názorů, kterých student dosáhne pomocí vlastní zkušenosti a sebereflexe. Díky zážitkovému učení pak můžeme studentovi pomoci otevřít vlastní emocionální stránku své osobnosti, pracovat s ní a rozvíjet ji. (Kosíková, 2011).

Proč by měla výuka psychologie probíhat zážitkově, velice trefně vysvětluje obrázek číslo 5, na kterém je znázorněno zapamatování informací. Procenta uvedená po třech týdnech jsou velice optimistická, ale pokud čísla srovnáme se zapamatovanými informacemi po třech měsících, tak vidíme, že to co jsme slyšeli, jsme prakticky zapomněli, ale to, co jsme prožili, se nám vrylo do paměti a vytvořila se tak velice silná paměťová stopa. Opět je na místě zdůraznit, že při zážitkově postavené výuce je důležité správně provádět reflexe a to ideálně různými způsoby, vzhledem k celkovému klimatu třídy, ale také osobnosti studenta. Ne každý zvládne své pocity říkat veřejně před skupinou, které třeba tolik nedůvěřuje. Proto je dobré reflexe provádět různou formou, provádět reflexe s celou skupinou, protože vždy se najde někdo, kdo se nebojí své zkušenosti a pocity říct nahlas a tím pomoci méně sebevědomým studentům uvědomit si, že nejsou sami, kdo tak mohl aktivitu pocíťovat. Tomuto napomáhá, když se skupině otevře i vyučující. Další formou jsou reflexe psané, kdy si student sedne, zamyslí se nad aktivitou a sám napíše na papír své pocity a postřehy. Důležité je reflexe dělat opakovaně, protože nějakou chvíli trvá, než si studenti zvyknou, že i to patří k výuce.

Obrázek 5. Zapamatování informací

	SLYŠENO	VIDĚNO	ZAŽITO
po 3 týdnech	70 %	72 %	85 %
po 3 měsících	10 %	32 %	65 %
<i>„motto“</i>	<i>co slyším, to zapomenu</i>	<i>co vidím, to si zapamatuji</i>	<i>co zažiji, to dokážu použít</i>

Zdroj: Svatoš & Lebeda, 2005.

Proč ale některé informace zapomeneme rychleji a některé pomaleji vysvětlují teorie zapomínání. Jednou z jednodušších teorií je teorie vyhasínání paměťové stopy, kdy po čase dojde k vyhasnutí paměťové stopy z důvodu nepoužívání. Z obrázku výše pak můžeme říci, že pokud student informace jen slyší, vytvoří paměťovou stopu, tak slabou, že časem vyhasne a zmizí, nicméně tato teorie byla zjednodušována a díky tomu kritizována. Další vysvětlení přináší Gestalt psychologie, která říká, že paměťová stopa prochází jakousi transformací, při které získává dokonalejší tvar. Tyto stopy se mohou spojovat a spolupracovat s jinými souvisejícími paměťovými stopami a díky tomu vytvoří odolnou paměťovou stopu, u které nedochází k vyhasnutí tak rychle. Proto si věci, které zažijeme na vlastní kůži, pamatujeme i po několika letech. Důležitou roli zde má také naše vědomí, které s informacemi pracuje také. Dle Freuda pak k zapomínání může dojít díky vytěsnění informace do podvědomí. Prakticky tedy nedojde k zapomenutí informace, ale k jejímu uschování. Teorií, proč dochází k zapomínání, je hodně, ale všechny se shodují na jedné věci a to, že pokud dojde k vysvětlení učiva systematicky, v souvislostech a pokud k tomu přidáme zážitek, tak se vytvoří paměťová stopa tak silná, že student jen tak informace nezapomene (Linhart, 1986).

3 Charakteristika výchovně-vzdělávacího procesu

Do výchovně-vzdělávacího procesu můžeme, mimo charakteristiku vychovávaného a vychovávajícího, viz kapitoly 3.2 a 3.3, zařadit pojmy jako edukační realita, edukační procesy, edukace, edukační konstrukty, edukační prostředí a další. Abychom mohli pokračovat dál, bude lepší tyto pojmy krátce charakterizovat.

Prvním pojmem, který si vysvětlíme, je výchova. Podle Průchy (2009 c) jde o činnost, při které dochází k předávání vědomostí a dovedností, dalo by se říci duchovního majetku naší společnosti z jedné generace lidí na další. V průběhu výchovy vychovávající předává vzorce a normy chování, hygienické a komunikační návyky vychovávanému. Výchova není úzce vázaná na školní prostředí, první výchovu dostáváme v našem rodinném systému, od našich rodičů, prarodičů či starších sourozenců. Jinými slovy jde o součást širšího procesu socializace, neboli zapojení člověka do společnosti a vychování v člověka společenského a plně adaptovaného na kulturní prostředí, ve kterém jedinec žije. Průcha (2009 c, s. 17) definuje výchovu z pohledu pedagogiky jako: „záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“ Dále rozlišujeme rozumovou výchovu, při níž je formován náš intelekt, mravní výchovu, kde vytváříme v jedinci hodnotový systém, a další jako například tělesnou, uměleckou výchovu atd. Důležitým a podstatným znakem výchovy v pedagogickém smyslu je záměrnost a ta může být uvědomovaná i neuvědomovaná (Průcha, 2009 c).

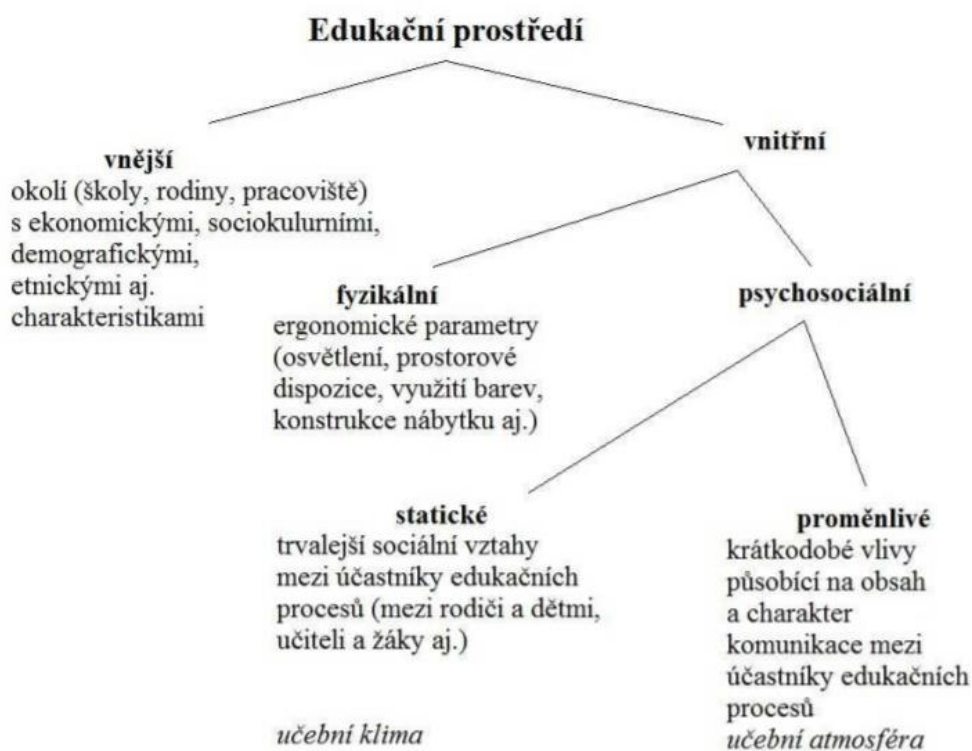
Vzdělávání a výchova jsou provázané pojmy, nicméně nelze tyto dva pojmy zaměňovat, protože každý z nich je specificky myšlený. Průcha (2009 c, s. 17) chápe vzdělávání jako: „proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“ Zatímco v teorii můžeme tyto dva pojmy lehce oddělit, v pedagogické praxi je to prakticky nemožné. Jednou ze základních povinností učitele je mimo vzdělávání i vychovávat, z tohoto důvodu užíváme pojem „výchovně-vzdělávací proces“, který má ukázat jejich provázanost (Průcha, 2009 c). Tento název pak souhrnně označujeme jako edukace, na základě definice tohoto pojmu pak neužíváme termíny jako žák a učitel, jelikož jsou příliš specifické, nýbrž edukant a edukátor. Takto můžeme použít tento termín na daleko širší spektrum činností, kde dochází k předávání poznatků od aktérů vyučování na subjekt (Průcha, 2009 b).

Edukační realitou rozumíme jakoukoli skutečnost, tedy prostředí či situace, které se běžně objevují ve společnosti lidí. V této skutečnosti pak probíhají nebo se utvářejí nějaké edukační procesy. Můžeme sem zařadit prostředí školy, rodiny, případně kurzu či

organizované mimoškolní aktivity. Edukačním procesem je myšlena jakákoli situace, při které dochází k učení na straně vychovávaného a předávání poznatků a informací vychovávajícím, a to přímo nebo nepřímo za pomoci textu, případně techniky. Reálným edukačním procesem je myšleno například učení se mateřskému jazyku, kterému se dítě učí záměrně i bezděčně primárně díky svým rodičům a nejbližšímu okolí. Dalším příkladem mohou být sportovci, kteří se od svých trenérů učí motorickým dovednostem, ale i média, díky kterým se tvoří názory a postoje. Pro nás je ale nejdůležitějším příkladem školní výuka, kde učitelé předávají poznatky svým studentům. S edukačními procesy se setkáváme od prenatálního období až po stáří, protože se učíme celý život. Edukační procesy ovlivňují edukační konstrukty, což jsou všechny teorie, plány, pomůcky, řadíme sem kurikula, didaktické testy, učebnice (Průcha, 2009 b).

Novějším, nicméně důležitým pojmem „výchovně-vzdělávacího procesu“ je bezpochyby edukační prostředí. Na základě edukačního prostředí pak můžeme vysvětlit procesy a jevy, se kterými se setkáváme v edukační realitě. Řadíme sem vnější a vnitřní podmínky, viz obrázek 6 (Průcha, 2009 b). Již Komenský (1948) tvrdil, že je důležité mít příjemné prostředí ve škole. Prostor, ve kterém se studenti budou cítit dobře, budou se tam rádi vracet a budou mít školní prostředí spojené s příjemnými emocemi. Komenský ovšem dbal i na vnější prostředí školy, například zahrady, prostor pro procházky a hry, tak aby se u žáků rozvíjela nejen intelektuální stránka, ale také estetická a motorická. Dbal tedy, aby všechny složky osobnosti dostaly to, co potřebují k harmonickému rozvoji. Dle Průchy (2009 b) máme několik druhů edukačního prostředí, které se liší na základě různých druhů subjektů. Řadíme sem například rodinné, školní, formální, neformální, zdravotnické, sportovní prostředí, atd. U každého prostředí má hlavní vliv někdo jiný, rodiče, sourozenci, učitelé, vrstevnická skupina, trenéři, lékaři, atd. Dle toho, ve kterém prostředí se ocitáme, pak volíme obsah, formu a intenzitu edukačních procesů. Jinak nastavíme vztah učitel – student ve školním prostředí, kde jsme ve formální instituci a jinak tento vztah nastavíme na adaptačním kurzu, kde jsme v roli lektor – účastník a ke vzdělávání dochází v neformálním prostředí.

Obrázek 6. Edukační prostředí



Zdroj: Průcha, 2009 b, s. 70.

3.1 Obsah a cíl výchovně-vzdělávacího procesu

Cíle výchovně-vzdělávacího procesu se nelehko definují. Škola má za úkol přenést poučení z minulosti, adaptovat se na nové podmínky a připravit žáka na jeho budoucí život. Setkáváme se s názory dvou skupin lidí, kde na jedné straně brojí, že je příliš mnoho změn a novot, a na straně druhé, že se nic nemění. Většina osobností pedagogiky se shoduje v názoru, že by člověk měl být kvalitně socializován a připraven na obtíže života, mezilidské vztahy, připraven na budoucí zaměstnání (Kalhous & Obst et al., 2002).

Bylo by velmi složité, kdybychom měli pouze obecné cíle, s tím se pojí nutnost cíle správně konkretizovat. K tomu slouží oficiální dokumenty školy, řadíme sem například školní vzdělávací program (dále ŠVP), který vychází z Rámcového vzdělávacího programu (dále RVP). Prakticky to znamená, že jdeme od obecných cílů ke specifickým cílům. Obecným cílem rozumíme cíle školy, konkrétněji pak cíle předmětu, cíle ročníku, tematického celku až po cíle tématu a konkrétní vyučovací hodiny (Skalková, 1999).

Důležitým pojmem, bez kterého bychom se ve výchově a vzdělávání neobešli, je kurikulum. V obecnějším měřítku jde o určitý vzdělávací program, ale jde i o sledování

průběhu studia a obsahu studia. V nejobecnějším měřítku jde o všechny zkušenosti, které studenti získávají ve školním prostředí, případně v mimoškolních činnostech, které se ke škole vztahují. Řadíme sem učební osnovy, učební plány, učivo, a další (Průcha, Walterová a Mareš, 2003).

Učivem rozumíme obsah vzdělávání, které charakterizujeme jako výsledky školního vzdělání. Řadíme mezi ně vědomosti, dovednosti a hodnotovou orientaci. Vědomostmi jsou myšlena různá fakta a pojmy. Dovednosti jsou pak použité vědomosti v praxi, řadíme sem pracovní, komunikační, pohybové a poznávací. Hodnoty jsou základem morálky jedince, berou v potaz jeho vztah ke společnosti, k přírodě a k sobě samému, na základě hodnot pak člověk jedná (Kalhous & Obst et al., 2002).

3.1.1 Klima třídy

Této podkapitole jsem vyčlenil zvláštní místo, jelikož se tato práce, především její praktická část, zaměřuje na klima třídy a možnosti využití ZP ve škole. Pro využití ZP ve školním prostředí je klima třídy jedna z nejdůležitějších věcí vůbec. Je to z velice jednoduchého důvodu, ve chvíli, kdy budeme chtít po studentech, aby se otevřeli před třídou, před aktivitou, tak to není moc dobře možné, pokud klima třídy nebude dobré. Naopak v podporujícím, přátelském klimatu, kde student důvěřuje učiteli a učitel studentovi, se zážitkové učení vyplatí.

Dle Čapka (2017) je to jeden z primárních cílů výuky. Klima je individuální u každé třídy, je dlouhodobé a trvalé a záleží především na učiteli, jakým způsobem na něj bude působit, může ho zničit nebo na něm pracovat. Vždyť pokud se budou studenti i učitel cítit při hodinách dobře, tak je velice pravděpodobné, že i učivo bude lépe přijímáno a chápáno.

Ve vyučování podporujícím pozitivní klima není až tak důležité učivo jako takové, ale činnost, kterou vykonávají studenti, aby si učivo osvojili. To je samozřejmě práce učitele, který vymýšlí aktivity tak, aby byly didakticky správně, aby předaly, co předat mají. Je důležité umět pracovat s dětskou i dospívající myslí tak, aby bylo učení samovolné, aniž by studenti museli pořád sedět v lavicích a opisovat text z tabule nebo z učitelova výkladu. Pracujeme zde s libretem, s motivací a uměním propojit zkušenost z aktivity s reálným životem za zdi školy (Čapek, 2018).

Jak už bylo řečeno výše, jedním z faktorů, které klima třídy ovlivňují, je učitel, nicméně vyučující není jediný, kdo se na tvorbě klimatu podílí. Mezi další faktory patří druhá největší proměnná a tou jsou studenti, dále pak škola jako celek, fyzikální a materiální podmínky. Každý učitel ví, že klima třídy je individuální, má své zvláštnosti,

většinou to učitel zjistí, pokud učí stejný předmět paralelně ve více třídách, v každé se mu učí trochu jinak. Stejně to je i mezi učiteli, každý učitel učí svým osobitým stylem, a tak klimatu buď škodí, nebo naopak pomáhá.

Jedním ze způsobů, jak zjistit klima třídy je dotazník B3, případně sociometricko-ratingový dotazník (SORAD), který nám sice poskytne informace o hierarchii jedinců ve skupině, sociální dynamice, nicméně nebere v potaz další proměnné, které se na tvorbě klimatu podílí, např. učitelé.

Základními pilíři práce na klimatu je práce na vztazích mezi žáky, práce na jejich soudržnosti, na poznávání se mezi sebou. Dalším pilířem je pak podporovat zájem o výuku, toho můžeme docílit atraktivnější výukou pomocí různých cvičení a aktivit. A v neposlední řadě udržovat klid a pořádek, což neznamená, že nemůže být o hodinách veselo, právě naopak, dokázat studenty rozesmát je dobrá věc, nicméně je dobré eliminovat cílené narušování výuky. (Čáp & Mareš, 2001).

3.2 Charakteristika vychovávajícího

Vychovávající je v životě dospívajícího velmi důležitou osobou. Může na studenta působit dobře, ale také špatně. Učitel je ten, kdo prakticky řídí komunikaci a interakci. O to větší osobnostní nároky musí splňovat. Přeci jen může být důležitým vzorem pro dospívajícího. Jedním ze základních úkolů učitele je vzdělávat a vychovávat. Každý učitel je jiný, někteří přikládají větší význam výchově a jiní vzdělávání, na základě toho psycholog Ch. Caselmann rozdělil učitele na dva druhy – logotrop, což je učitel zaměřený na předmět, tento typ tedy dává větší důraz na vzdělávání. Druhým typem je paidotrop, který je zaměřený na studenta, dává tak větší důraz na výchovu. Rozdíl je patrný na první pohled a v extrémních vyhraněných případech je obojí kontraproduktivní. V ideálním případě by měl učitel být vyrovnaně od obojího, tak aby se zajímal o své studenty, dokázal jim pomoci a poradit, zároveň v nich dokázat probudit zájem o předmět. Dospívající, ale i děti potřebují vnímat vyučujícího jako kompletní osobnost, člověka, kterému mohou důvěřovat, který pro ně bude mít pochopení (Čáp & Mareš, 2001).

Výklad toho, jaké kompetence jsou potřebné pro výkon učitelské profese, se v odborné pedagogické komunitě liší. Každá teorie má své klady a mnohdy se vzájemně doplňují. Učitel by měl být schopen připravovat, realizovat a správně zhodnotit výuku, měl by mít touhu a chuť se vzdělávat, posouvat se dál, rozvíjet svou osobnost. Měl by být schopný sebereflexe, kritického myšlení. Měl by být empatický, autentický, spravedlivý, upřímný a zároveň autorita, ale především odolný vůči zátěži. Všechny tyto předpoklady

by správný učitel měl mít. V průběhu celého studia se na toto připravuje a je mu to předkládáno. Ale nakolik skutečně studium budoucího učitele připraví na reálnou učitelskou praxi je sporné. Budoucí učitel by měl všechny tyto vlastnosti mít, a když začíná, tak se předpokládá, že bude stejně schopný jako jeho starší kolegové (Kalhous & Obst et al., 2002).

Je nutné si uvědomit, že na všechno škola učitele nepřipraví. I přesto, že každý budoucí učitel projde praxí, tak nemůžeme očekávat, že měsíční praxe zprostředkuje několikaleté zkušenosti. To především kvůli tomu, že se studenti chovají většinou jinak, a to z mnoha důvodů. Je zde přítomen učitel, který má studenta na starost, studenti si užívají přítomnost mladého studenta-učitele, který je věkem blízký, plný energie a elánu. Student je na praxi měsíc, vyzkouší si učit, známkovat, atd. Ale když začne doopravdy učit, tak najednou musí rozhodovat prakticky sám, musí najít svůj učitelský styl a s ním pracovat.

Důležitou roli při rozhodnutí být učitelem hraje motivace. Proč se člověk rozhodne být učitelem, lektorem? Motivy mohou být různé, pro některé to může být dělat smysluplnou práci, být užitečný společnosti, potřeba být ve společnosti lidí, ale může to být i touha po rozvoji osobnosti studenta i svojí vlastní, být vzorem. Tohle vše jsou především pozitivní motivy. Mezi stinné motivy pak mohou patřit touha po moci a ovládnutí druhých, ukojení vlastního ega a touha po pozornosti (Pelánek, 2008). Každý budoucí učitel by se měl nad svými motivy dostatečně sebekriticky zamyslet.

Učitelský styl dle Čápa a Mareše (2001) dělíme na 5 druhů. Prvním je autokratický styl, kde je učitel diktátorem, který řídí, rozkazuje, trestá. Zajímá se především o výkon a kázeň, je zde patrný záporný emoční vztah a všichni ho musí poslouchat. Druhým stylem je liberální styl s nezájmem o dítě. Tento typ učitele nezajímá ani kázeň, ani výkon. Může působit lhostejně, neprojevuje zájem o výuku ani studenty. Třetím stylem je rozporný autokraticko-liberální styl, který je kombinací prvních dvou stylů. Čtvrtým a předposledním stylem je laskavý liberální styl, kde je učitel empatický vůči studentům a jejich problémům, nicméně neklade na studenty přílišné nároky, sporadicky kontroluje zadanou práci a nestojí si za předem stanovenými pravidly. Posledním stylem je integrační styl, v tomto případě si učitel bere vše pozitivní z předchozích stylů a snaží se vyhnout těm negativním stránkám. Vůči studentům je vstřícný, empatický. Je schopen se studenty mluvit i o mimoškolních věcech, klade na studenty rozumné a splnitelné požadavky

a kontroluje zadanou práci. Uvítá názor studentů, podporuje samostatnost, kritické myšlení i iniciativu.

Myslím, že je záhodno zmínit klasické chyby, kterých se učitelé běžně dopouštějí a na které je nutné si dávat pozor. Odborně tyto chyby označujeme jako chyby sociální percepcce. Jednou z nejčastějších chyb je bezesporu haló efekt, asi není člověk, který by se této chyby někdy nedopustil. S druhým člověkem jednáme na základě jedné výrazné charakteristiky a na základě této charakteristiky si utvoříme obrázek o druhém člověku, příkladem může být člověk, který je potetovaný a my si o něm budeme myslet, že byl ve vězení.

S haló efektem úzce souvisí efekt prvního dojmu, kdy na základě prvního setkání s člověkem usuzujeme, jaký je a podle toho se k němu chováme. Důležitým znakem je dlouhodobost, například poznám se s člověkem v den, kdy přišel o práci i o přítelkyni, tudíž nebyl ve své kůži a nebyl na mě příjemný, ale já si nechám názor, že je to nepříjemný člověk.

Další chybou, opět spojenou s haló efektem je kontrastní vnímání, kdy učitelé polarizují studenty na ty dobré a špatné. Velmi častou chybou je pak také tzv. favoritizmus, kdy si učitelé z řad studentů vyberou oblíbené žáky, s nimiž více komunikují, jsou schopni více přivřít oči při nedostatcích v práci, což pak může vést k narušení vztahů ve třídě.

Poslední chybou, kterou zde zmíním, je efekt očekávání, který je znám především pojmy Pygmalion a Golem efekt. Jde o určitá očekávání, která vůči třídě či jednotlivci máme. V případě Pygmalion efektu si předem myslíme o daném žákovi, že bude nadprůměrný a tak k němu budeme přistupovat, student či třída pak budou dosahovat výborných výsledků. V případě Golem efektu jde o prakticky totéž, ale v druhém pólu, již předem odsoudíme studenta k tomu, že nebude dosahovat dobrých výsledků a on pak opravdu výsledků dosahovat nebude. Pygmalion efekt prokázal ve svých výzkumech Rosenthal (Helus, 2007).

3.3 Charakteristika vychovávaného

Výše byly uvedeny charakteristiky vychovávajícího, tak je nutné charakterizovat i vychovávaného. Cílovou skupinou pro tuto práci jsou adolescenti, což je období následující po pubertě. Věkové rozmezí pro toto období je přibližně od 15 do 20 let. Jedná se tedy o období střední školy. V této době se v člověku probouzí endokrinní systém a ten začne částečně ovládat mysl i tělo dospívajícího. Dochází k rozvoji myšlení, především abstraktního, vlastního sebepojetí, k biologickým i emocionálním změnám. Před

adolescenta je postaveno několik výzev, začíná se rozhodovat sám za sebe a pochybuje nad vším, co je mu předkládáno. Dochází k citlivému, mnohdy až přecitlivělému, postoji vůči kritice vlastní osoby. Zároveň se mění i význam výchovy, kde doposud vládli rodiče a učitelé, teď přebírá hlavní roli sebevýchova, která je samozřejmě velice ovlivňována vrstevnickou skupinou, ve které se jedinec pohybuje (Gintel, 2013).

Pohled na dospívání se různí dle teorií, která každá klade důraz na určitou specifickou oblast. Dle psychoanalýzy dochází ke znovuprobuzení sexuálního pudu a Freud toto období pojmenoval jako genitální fázi. Tato fáze je zaměřena na překonání závislosti na rodičích, nalezení náhradního objektu, který nahradí vazby s rodiči. Psychosociální teorie, s kterou přišel E. Erikson, se zabývá především zvládnutím dospívání z hlediska psychiky člověka, který se musí vyrovnávat se změnami, které mu dospívání přináší. Druhým předmětem zájmu psychosociální teorie je zvládnutí adaptace na nové sociální podmínky. Cílem adolescence je nalezení vlastní identity, získání sebedůvěry. Je zde důležité dokázat se osamostatnit, přijít na vlastní schopnosti. Podle teorie sociálního učení je důležité rozvíjet svoje dovednosti a schopnosti. Dochází k vytvoření nových sociálních rolí, je vyvíjen tlak na adaptaci člověka (Vágnerová, 2005).

Z biologického hlediska dochází k mnoha změnám, mezi hlavní se řadí růst člověka, který ke konci adolescence dosáhne vrcholu. U chlapců dochází k rozšíření ramen, k nárůstu výšky, rozvoji svalů. Další změnou je i pubické ochlupení. U dívek dochází především k rozšíření pánve a růstu prsou. Obě pohlaví jsou v tomto období plně pohlavně dovyvinuta a schopna reprodukce. V závislosti na rychlosti změn dochází k různým reakcím na dospívání. Především dívky berou velice citlivě jakoukoli narážku na jejich změnu. I přestože dochází k dospívání dřív u dívek než u chlapců, tak chlapci svůj růst berou jako znak určité prestiže, kdy se z chlapce stává muž, u dívek pak rychlý růst může mít negativní dopad na jejich sebepojetí. Tělesný vzhled je pro obě pohlaví velice důležitý a hraje velkou roli ve vývoji vnímání sebe sama (Vágnerová, 2005).

Vývoj kognitivních procesů se dostává na vyšší úroveň, ze stávajícího stadia formálních logických operací zvolna přechází do formálně abstraktního. V praxi to znamená, že dospívající je schopen přemýšlet nad problémy logičtěji a systematictěji než v předchozích vývojových obdobích. Dochází k myšlení o myšlení, tvorbě kritického myšlení. Díky abstraktnějšímu myšlení již člověk manipuluje s pojmy jen ve vlastní hlavě. Problém dokáže hodnotit z více úhlů a zkouší různá řešení. Dospívající dokáže vymyslet domněnky, které nevycházejí z reality, ale za určitých podmínek by možné byly. Dochází

k vývoji morálního uvažování, ale také občasnému radikalismu a problémům s neakceptací jejich názoru (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Důležitým faktorem ve vývoji adolescenta je sociální učení, které je charakteristické tím, že probíhá v kontaktu s druhými lidmi. Jde tedy o formu socializace. Mladý člověk přejímá normy, sociální role, učí se správně komunikovat a začleňuje se do společnosti. Člověk, nejen v dospívání, ale v průběhu celého života, využívá několik forem sociálního učení. Jedním z nich je napodobování, které primárně probíhá už od raného dětství, ale své uplatnění nachází i v adolescenci. V dětství dochází k napodobování především blízkých osob, u dospívajícího pak vrstevnické skupiny. Další formou může být sociální posilování, které je založené na odměnách a trestech. Důležité je ovšem učení identifikací, jež je mnohdy spojováno s napodobováním. Částečně to tak je, nicméně je mnohem složitější než klasické napodobování. To především proto, že zde nejde už jen o bezduché napodobování, nýbrž přejímání modelu chování se vším všudy, tzn. systém hodnot, cíle. Bývá zde charakteristický emoční vztah mezi vzorem a dospívajícím. Tímto vzorem může být rodič, učitel, ale také historická či literární postava (Čáp & Mareš, 2001).

Emoční vývoj je pro adolescenta velkou neznámou, je zde vidět, že již přestává být dítětem, ale také ještě není dospělým člověkem. Probíhá velký rozvoj empatie. Emoční reakce bývají často zkratkovité, s krátkým trváním a velice proměnlivé. Pro samotné adolescenty je to velice těžké období, protože sami nedokážou vysvětlit náhlé citové výkyvy. Dospívání je tedy z emočního hlediska období provázené nižší frustrační tolerancí, impulzivitou, přecitlivělostí. Pro dospívající je také typický emoční egocentrismus, který se projevuje přesvědčením, že nikdo jiný neprožívá situaci tak, jako on sám, že ho nemůže nikdo pochopit. U některých se může objevovat i vyšší míra introverze než dříve. Na konci tohoto období dochází ke stabilizaci hormonů a adaptaci dospívajícího na blížící se dospělost (Vágnerová, 2005).

S posledním odstavcem je úzce spjata sebepojetí člověka, které se sice vyvíjí celý život, ale v adolescenci dochází ke kritickému zhodnocení sebe sama. Každý člověk se přirozeně chce poznávat. Díky různým vzorům v životě dospívajícího se vytváří tzv. ideální já, což je dokonalý obraz sebe, kterého by chtěl člověk dosáhnout, adolescent neustále pohlíží na své reálné já a snaží se dosáhnout ideálního já. Čím větší je rozdíl mezi ideálním a reálným já, tím hůře se s tím člověk může vyrovnávat, tento stav může vyústit až ke škodlivému vztahu k sobě. Naopak čím blíže bude k ideálnímu já, tím víc roste jeho sebedůvěra, sebeúcta, sebeláska (Helus, 2007).

3.4 Klíčové kompetence vychovávaného

Klíčové kompetence můžeme brát jako jeden z cílů edukace, jedná se o schopnosti a dovednosti člověka, které využívá a získává v průběhu celého svého života a neomezuje se tedy jen na školní prostředí. Tyto kompetence se rozvíjejí v průběhu zážitkových kurzů, v pracovním i osobním prostředí jedince. Všechny níže uváděné kompetence jedinec může získat pomocí zážitkového učení, kterým tak můžeme dát klasické výuce přidanou hodnotu. Získané schopnosti se rozvíjejí za pomoci reflexe a sebereflexe, která je zmíněna v kapitole 1.1.1. Je samozřejmé, že tyto kompetence by měl mít sám vyučující již internalizované. Všechny uvedené kompetence jsou ve vzájemné interakci, prolínají se a doplňují se.

3.4.1 Komunikace a kooperace

Mezi základní kompetence rozhodně patří schopnost správně komunikovat, což znamená schopnost asertivně vystupovat, být schopný říct svůj názor, aniž bych překračoval hranice slušné komunikace. Řadíme sem i schopnost naslouchat a vyslechnout druhou osobu, orientovat se v neverbální komunikaci a díky tomu správně číst situace. Správnou komunikací pak snáze dosahujeme kooperace s druhými lidmi. Kooperace je schopnost pracovat v týmu lidí, respekt k lidem z týmu, ale také dokázat předložit svůj návrh na řešení a podrobit ho názoru ostatních (Belz & Siegrist, 2001).

3.4.2 Schopnost řešení problémů a kreativní myšlení

Schopnost řešit problémy a být kreativní znamená správně využívat myšlenkových operací, být zodpovědný k zadanému úkolu. Jedinec by měl být schopen překonání funkční fixace, být schopný a ochotný podívat se na problém z mnoha úhlů pohledu. Jedinec by měl být schopný využít svých dosavadních zkušeností, ale zároveň by měl být otevřený novým informacím, postupům a na konec přijít s novým pohledem na věc. Perfektní metodou, jak tuto kompetenci rozvíjet, je bezpochyby brainstorming, což je získání možných myšlenek v krátkém čase a následný rozbor nápadů. Tato technika se dá využít jak u jedince, tak u skupiny (Belz & Siegrist, 2001).

3.4.3 Zaměření na výkon a samostatnost

Schopnost být samostatný je velice důležitá v běžném životě, ale i ve škole. Student, potažmo člověk, by měl být iniciativní, při práci soustředěný, schopný dokončit zadaný úkol. Díky tomu člověk poznává své přednosti, ale i stinné stránky, na kterých pak může pracovat. Z hlediska vychovávajícího jde o využití správné motivace k výkonu

vychovávaného. Samozřejmě nemůžeme používat výhradně orientaci na výkon, ale i toho by člověk měl být schopen, aby dokázal dosáhnout předem stanoveného cíle (Belz & Siegrist, 2001).

3.4.4 Přijetí vlastní odpovědnosti

Kompetence k přijetí vlastní odpovědnosti je jedna z nejdůležitějších věcí v životě člověka a učíme se tomu od malička. Jde o schopnost převzít odpovědnost za svou práci, za své chyby, za své jednání. Člověk, který je odpovědný zároveň dokáže přemýšlet nad následky svých činů. Radíme sem i smysl pro morálku. Měli bychom v sobě najít sílu postavit se svému neúspěchu čelem a neutíkat před ním. Jedinec musí rovněž převzít odpovědnost za svoje role, které zastává ve společnosti a tím i naplňovat očekávání, která jsou s těmito rolemi spojená (Belz & Siegrist, 2001).

3.4.5 Rozvoj kritického myšlení

Poslední kompetencí, kterou zde zmíním, je rozvoj kritického myšlení. Na úrovni důležitosti bych tuto kompetenci řadil po bok odpovědnosti. Aby člověk mohl převzít za něco odpovědnost, potřebuje být schopný kriticky zhodnotit informace, které mu jsou předkládány, zároveň podrobit kritice i své názory a přesvědčení. Radíme sem i schopnost hodnotit a zdůvodňovat svoje stanoviska a postoje, být schopný rozpoznat a rozlišovat souvislosti. Je důležité umět oddělit objektivní pohled od subjektivního. Díky tomu je jedinec schopný samostatně se rozvíjet (Belz & Siegrist, 2001).

4 Výuková strategie v pojetí zážitkové pedagogiky

Následující kapitola má za úkol přiblížit otázku didaktické transformace z neformálního vzdělávání do oblasti formálního vzdělávání, které je dané kurikulem. ZP má ve výuce především potenciál pracovat s klíčovými kompetencemi. V rámci aktivit, díky kterým předáváme učivo, se tak rozvíjí kompetence k učení. Jedinec je schopný identifikovat svoje schopnosti a následně si vybrat vhodnou strategii k osvojení učiva. Díky technikám ZP se prohlubuje kladný vztah k učení. Zlepšit můžeme ovšem i kompetence k řešení problémů a komunikace, především rozvojem kritického myšlení. Jedinec je schopný vyhledávat řešení, pracovat sám i ve skupině. Dokáže naslouchat ostatním, ale i asertivně prosadit svůj názor. Rozvíjíme sociální a personální kompetence. Učitel by neměl být jediný, kdo se podílí na klimatu třídy, student by měl být schopen se na atmosféře ve třídě podílet také. Respektuje pravidla a je schopen se podílet na jejich tvorbě (Balada, Jeřábek, Tupý, 2006).

Jak už bylo zmíněno v úvodní části této práce, ZP pracuje především s prožitkem. Prožitek se dá vyvolat několika způsoby. Jedním ze způsobů, který je mimo kontrolu lektora, jsou životní zkušenosti, které přichází v průběhu života a nejsou záměrné. Nás zajímají především způsoby, které jako pedagogové máme k dispozici. Pracujeme se zkušeností a zážitkem, který převedeme do výuky. Naším cílem je tedy naplánovat aktivitu tak, abychom studentům předali učivo, zároveň však naplnit znaky prožitku, kterými jsou nenahraditelnost, jedinečnost, individuálnost, nepřenositelnost, komplexnost a intencionálnost. Díky těmto charakteristikám se může prožitek proměnit ve velkou zkušenost a dochází tak ke kultivaci celé osobnosti. Výhodou tohoto postupu je především to, že celá situace je hraná, vyučující ji má pod kontrolou a po celou dobu ji hodnotí. Evaluace aktivity je klíčová pro následnou reflexi

4.1 Reflexe v pedagogické situaci

Charakteristika reflexe je zmíněna v kapitole 1.1.1. V této kapitole se zaměřím především na druhy reflexe a její význam v pedagogické situaci. Ať už na kurzech nebo ve školním prostředí můžeme provádět reflexi mnoha způsoby. Důležitým článkem je zde lektor nebo učitel, který pomáhá sdílet a zpracovat zážitek z aktivity. Můžeme využít formu deníku, kam si student запиše své pocity z aktivity. Často využívanou metodou je i samota, kdy se jedinec sám v hlavě přehraje celou situaci a vyhodnotí ji. V neposlední

řadě využíváme skupinové reflexe, kde může dojít ke konfrontaci názorů a vyřikání si problémů. (Franc a kol, 2007).

Jirásek (2018) uvádí několik specifík a možností reflexe. Prvním specifíkem je provázení člověka k hlubokému uvědomění si zkušenosti z daného zážitku. Zde je nutné udržení účastníka při reflexi u tématu a pedagogické vytěžení prožitků. V rámci reflexe dochází k sdílení vlastního duševního světa se skupinou, řadíme sem ventilaci emocí, názorů na skupinové dění. Velice důležitou roli pak má samotná reflexe, kde prožitky vztáhneme do širších souvislostí, kterými můžeme řešit skupinové konflikty, ale i konflikty jednotlivců. Reflexe pak má důležitou roli především při rozvoji sebereflexe, díky které si jedinec uvědomuje a poznává svůj vnitřní svět, ale i to, jak na sebe nahlíží sám i jeho okolí. Důležitá je také hitace, kterou dochází k evaluaci kurzu, ve školním prostředí například pololetí, to je především zpětná vazba pro vyučujícího/lektora.

Drahanská (2018) pak na reflexi nahlíží přes její zaměření. Jeden z typů reflexe je zaměření na sociálně osobnostní rozvoj, zde pracujeme se skupinovou dynamikou, osobností jednotlivců. Řadíme sem i terapeutické přístupy. Druhým typem reflexe je zaměření na pedagogický cíl a následnou kontrolu předem stanoveného cíle, který spočívá v určitých znalostech, díky kterým lépe pochopíme teorii a vztáhneme k reálnému životu, dovednostech, o kterých se dozvíme právě díky ostatním účastníkům reflexe, nebo postojích, které podrobíme kritice své i ostatních.

Ze specifík výše uvedených názorů vyplývá, že sdílení, reflexe a sebereflexe jsou hlavními body, které bychom měli mít na paměti při reflexi pedagogické situace. Zároveň tím cíl můžeme propojit i s obecnou didaktikou, která nám říká, jak by výchovně-vzdělávací proces měl vypadat.

Technik reflexe máme širokou škálu možností. Řadíme sem grafické techniky, kde mají účastníci za úkol nakreslit nějaký tvar, graf či tabulku, kterou by aktivitu vyjádřili. S grafickou technikou přímo souvisí výtvarné techniky, kde naopak musí něco nakreslit, vymodelovat, případně zhotovit koláž. Prostorové techniky pak slouží k dlouhodobějšímu cíli, patří sem například teploměr, na kterém znázorníme, jak se cítíme, kolik máme energie na další činnost. Předmětovou technikou je myšlena forma reflexe pomocí zástupného předmětu, můžeme použít například karty, kdy typ karty určuje zaměření reflexe (červená karta vyjádří úspěch, černá prostor pro zlepšení). Hodně oblíbenou formou pak jsou verbální techniky, kam řadíme diskuzi nebo nedokončené věty.

A v neposlední řadě zvukové a tělesné, kdy vyjádříme pocity a důležité momenty například pantomimou nebo zvukem nějakého zvířete (Beneš a kol., 2016).

Při reflexi je důležité dbát a hlídat předem daný pedagogický cíl. Hlídat čas určený na reflexi, sledovat atmosféru ve skupině, jak se účastníci zapojují, kdo více, kdo méně, umět přizpůsobit formu reflexe dle aktuálních potřeb jedinců, podporovat dobré klima a atmosféru skupiny. Je důležité uvědomit si, kdy do reflexe vstoupit, kdy ji korigovat, ale také kdy ji nechat volně běžet. Pokud reflexi vedeme s jiným vyučujícím, předem se domluvit, kdo kdy bude mluvit. Důležité je také uvědomit si, že reflexe není terapie, ani hodnocení technického provedení aktivity. Je dobré si uvědomit určité zásady, které bychom měli při reflexi dodržovat. Řadíme sem držet se tématu, přítomnosti tady a teď, podporovat spoluúčasť, pozitivně komunikovat. V neposlední řadě si uvědomovat emoce a potřeby své i ostatních a umět o nich správně komunikovat. Umění vést reflexi je především o zkušenosti a pedagogickém taktu vyučujícího. Protože i když máme předem daný cíl, tak se může objevit jiné a silnější téma, které je třeba reflektovat, a v tu chvíli je dobré operativně reflexi přizpůsobit. A samozřejmě platí didaktická zásada přiměřenosti, z té vyplývá, že ne každou aktivitu je nutné reflektovat, někdy je dobré aktivitu jen zažít a nechat jít (Beneš a kol., 2016).

4.2 Prožitek ve hře v pedagogické situaci

Definovat hru není vůbec jednoduché, vzhledem k tomu, že nemá jasně ohraničené hranice. Hra jako taková se většinou pojí s prožitkem, který je diametrálně jiný než běžný život. Ve hře jdou naše starosti všedního dne stranou a jinak obyčejné předměty se stávají důležitou součástí herní reality. Aby mohl být prožitek silný a opravdový, je potřeba herní svět brát naprosto vážně, jinak se stáváme pouhým pozorovatelem. Příkladem může být malá holčička, která si hraje s panenkou. Ona věří, že je panenka živá a podle toho s ní jedná, ale pro tatínka, který holčičku pozoruje je to jen hraní si s kusem plastu. Pokud je tedy jedinec ochotný aktivně vstoupit do herního světa, může získat prožitek se vším všudy. I když je velice těžké definovat hru, tak lze vyčlenit určité charakteristiky, které se pro většinu her shodují. Řadíme sem svobodu jednání, nikdo nesmí jedince do hry nutit, jinak zážitek nebude takový. Hra je určitým způsobem ohraničená a uzavřená, časově i prostorem. Je zde možnost aktivitu opakovat celou, případně její část. Nesmíme zapomenout také na určitý řád a pravidla, která v herním světě fungují. V neposlední řadě sem řadíme také určité napětí, harmonii a rytmus (Hrkal & Hanuš, 2011).

Další bod, který je třeba definovat, je prožitek. Základní aspekty prožitku lze popsat o mnoho snáz než hru. Prožitek je komplexní, propojuje intelektové, fyzické a další aspekty osobnosti. Je verbálně nepřenositelný a často nedefinovatelný, protože je velice individuální a ne vždy jde vyjádřit slovy, pokud se nám to podaří, stejně to druhý člověk nedokáže prožít jako my. Prožitek je vždy jedinečný, i když ho zopakujeme v rámci stejné aktivity (Jirásek, 2004).

Je velice důležité si uvědomit, že studenti si pod tíhou prožitku většinou neuvědomí, že v pedagogické situaci v průběhu hry jednají částečně tak, jak by reagovali v běžném životě. Dochází k uvolnění masky, kterou běžně mají nasazenou a za kterou se skrývají. Zároveň je dobré si uvědomit, že mohou hru prožívat natolik, že se opravdu ztotožní s herní situací a reagují v rámci svojí role, kterou při aktivitě mají. Vyučující by měl mít herní svět a situaci vždy pod kontrolou, dělat si poznámky tak, aby v rámci reflexe dal účastníkům upřímnou zpětnou vazbu. Důležitou didaktickou pomůckou při práci se hrou je tzv. processburger, který nám říká, že ve fiktivním světě hry se odehrává reálné jednání člověka a probíhají zde procesy skupinového rozhodování. (Česká cesta, O.B. kol., 2007).

Je tedy jen na vyučujícím, jak dokáže s herním světem pracovat a jakým způsobem pak pomocí reflexe dokáže převést zkušenosti, které studenti při hře získali. Jedním z úkolů každého učitele je didaktická transformace, což znamená přenesení poznatků z vědního oboru do školního prostředí a správné předání těchto informací tak, aby jim student porozuměl. Při reflexi aktivity vlastně dochází také k didaktické transformaci, lektor předává a prohlubuje zkušenosti ze hry do reálného života.

5 Prevence rizikového chování

Tato kapitola se zaměřuje na rizikové chování. Co je to prevence a jaké jsou její možnosti? Stručně charakterizují metody preventivních opatření. Porovnám programy, které probíhají v České republice se zahraničními programy. Zároveň bych rád poukázal na možnosti ZP v poli primární prevence sociálně-patologických jevů.

Prevenčí rizikového chování je myšleno předejití vzniku, rozvoje a případné recidivy rizikového chování. Prevenci dělíme na primární, sekundární a terciární. Řadíme sem všechny formy, například vzdělávací, výchovné, sociální a mnoho dalších, které mají za úkol předcházet výskytu rizikového chování, případné zastavení rozvoje nebo zmírnění již vzniklé formy. Samozřejmě sem patří i řešení důsledků (Miovský, 2015).

Primární prevencí rizikového chování je myšlena sada souhrnných opatření, které mají za následek pevnější zdraví, rozvoj morálky a hodnot společnosti. Dalším úkolem primární prevence je zmapovat rizika a příčiny rizikového chování. Jde tedy o celkové působení na naši společnost a podporu zdravého životního stylu (Jedlička, 2015).

Základním kamenem sekundární prevence je rychlá diagnostika s následnou léčbou. Primárním cílem je zabránit komplikacím v průběhu nemoci. Řadíme sem například rozvoj vzniku závislosti u člověka, který již začal drogu užívat. Důležitá je také včasná a rychlá diagnostika v prvotním stadiu (Machová & Kubátová, 2009).

Cílem terciární prevence rizikového chování je reedukace a resocializace, kde se snažíme posilovat pozitivní vlastnosti jedince, nasměrovat osobnost správným směrem, ukázat nové životní hodnoty a cíle, například práce, rodinné vztahy, zdravý životní styl. Je zde typická snaha potlačit nebo zamezit negativním vlivům pomocí rehabilitačních a kompenzačních intervencí (Miovský, 2015).

5.1 Charakteristika rizikového chování

Definice rizikového chování je velice široká. Pod tímto pojmem nacházíme různé formy chování, které většinou mají negativní dopad na jedince. Působí komplexně na psychologické a sociální fungování člověka ve společnosti a mohou i škodlivě působit na jeho okolí. Rizikové chování je ovlivňováno kulturním, historickým, společenským a vývojovým kontextem. Řadíme sem široké spektrum kategorií. Může se jednat o chování, které je společensky přijatelné, ale zároveň jde o extrémní chování člověka, kterým si může ublížit, například adrenalinové sporty. Na druhou stranu může jít

i o chování, které buď hraničí s patologií, nebo již patologické je, například šikana, užívání návykových látek, pokusy o sebevraždu a další. Rizikové chování je multidisciplinární konstrukt, definovat ho a pracovat s ním se snaží psychologie, medicína, pedagogika a sociologie. Rizikové chování negativně ovlivňuje zdraví a nemoc jedince a může vést až k nemocem, které mají za následek smrt. Např. kouření může z medicínského hlediska za vznik kardiovaskulárních onemocnění (Miovský, 2015).

Na vlivy, které ovlivňují rozvoj rizikového chování lze nahlížet různými směry. Jedním z nich jsou psychosociální faktory, které tento rozvoj podporují. Řadíme sem vlastní vnímání a evaluaci svého sociálního prostředí, např. hodnocení rodinných vztahů, vzory modelů chování blízkých osob. Dále sem patří osobnostní charakteristiky a rysy jedince, mezi něž řadíme hodnoty a vlastní sebepojetí. V neposlední řadě je potřeba zmínit chování, které je motivované již vzniklým problémem, např. nedostatečný výkon ve škole (Jessor & et al., 1991).

5.2 Motivace rizikového chování

Ve své studii Kloep, Güney, Cok & Simsek (2009) dělí rizikové chování do tří kategorií dle dílčích motivů a funkcí:

- Nezodpovědné rizikové chování, kde není primárním cílem samotné riziko, ale neschopnost, případně nechut' vzdát se svého prožitku z důvodu. Jde tedy o prostředek k dosažení jiného cíle, např. neuzítí ochrany při pohlavním styku.
- Riskující chování pod kontrolou okolí. Dochází zde ke strachu ze ztráty identifikační skupiny, potřeba uznání a přijetí vrstevnickou skupinou, potřeba získání respektu, např. drobné krádeže jako důkaz náležitosti ke skupině.
- Chování vyhledávající vzrušení je motivováno tužbou po vyzkoušení nových výzev, zkoušení limitů vlastní osobnosti, řadíme sem extrémní rizikové sporty (parašutismus).

5.3 Druhy rizikového chování

5.3.1 Návykové látky

Pod tuto kategorii řadíme kouření, alkohol a drogy. Mezi hlavní rizika kouření patří rozvoj kardiovaskulárních onemocnění. Dehet, který cigarety obsahují, může za vznik rakoviny plic a snížení kapacity plic. Motivací pro kouření je produkce beta-endorfinu,

který napomáhá pozitivnímu emočnímu naladění. Kouření je škodlivé jak pro kuřáka, tak pro jeho okolí, které je vystaveno pasivnímu kouření. Alkohol a drogy jsou látky, které působí na centrální nervovou soustavu. Motivací pro alkohol a drogy je především příjemný pocit, zahnání nudy a stresu, případně dodání sebevědomí. Prevencí jsou zákonné normy, díky kterým jsou tyto látky do plnoletosti nedostupné, v případě drog legálně nedostupné pro všechny (Machová & Kubátová, 2009).

5.3.2 Šikana

Jedním z nejproblémovějších druhů rizikového chování je šikana. Šikana běžně probíhá na všech typech škol, v zaměstnáních, armádě, atd. Na šikanu nelze pohlížet jednostranně, ale je nutné zjistit, co způsobuje u agresora tento typ chování. Na šikanu můžeme pohlédnout z behaviorálního hlediska, kdy je šikana brána jako nemocné chování. Dochází zde k úmyslnému, opakovanému týrání druhého člověka pomocí agrese a manipulace. Druhým pohledem je psychodynamický pohled, kde je na šikanu pohlíženo jako na závislost a vzájemný vztah agresora a oběti. Může jít například o potřebu skrýt vlastní strach a přitom využívat strach druhého člověka. Posledním pohledem je psychosociální pohled, kdy jde o vážné porušení vztahů ve skupině. Tento model je nejznámějším pohledem na tuto problematiku, skládá se z pěti stupňů (zrod ostrakismu, přitvrzování manipulace, vytvoření jádra agresorů, přijetí norem agresorů, totalita). Jde tedy o problém celé skupiny, nejen agresora a oběti (Kolář, 2011).

5.3.3 Rizikové sexuální chování

Rizikové sexuální chování se týká především, dospívajících a dospělých. K vytvoření dochází s vývojem pohlavních žláz, ale ovlivňuje to též kultura a společnost, ve které jedinec vyrůstá. Problémem dnešní doby je především předčasný začátek sexuálního života, který je způsoben společenským tlakem konzumního života. Následky rizikového sexuálního chování jsou zdravotní problémy, např. pohlavní onemocnění (Machová & Kubátová, 2009).

5.3.4 Delikvence

Delikvence je porucha chování nazývaná též jako mravní narušenost. Jde o porušování sociálních, často i právních norem společnosti. Delikventní jedinci často nejsou schopni propojit si chování s trestem, i když mají stejnou předchozí zkušenost. Díky tomu neprožívají anticipační úzkost, kterou prožívají dobře adaptovaní lidé. K delikvenci zpravidla dochází u dětí, které vyrůstají v nedůsledné výchově, disfunkční vrstevnické

skupině, ale řadíme sem i vrozené osobnostní dispozice. To má za následek nedostatečné osvojení společností uznávaných vzorců chování. Pokud jde o porušování právních norem, mluvíme o antisociálním chování. V ostatních případech jde o asociální, případně disociální chování, dle míry odchylky od normy (Koudelková, 1995).

5.4 Metody preventivních opatření

5.4.1 Preventivní programy v ČR

Miovský (2015) popisuje tzv. Minimální preventivní program (dále jen MPP), který definuje metodický pokyn MŠMT ČR č. j. 20006/2007-51. Bohužel zde nejsou přesné parametry, jak má tento program vypadat a nechává tím volnost školám. Nicméně tento program by měl jasně definovat krátkodobé i dlouhodobé cíle vytvořených preventivních programů škol, měl by být provedený a především kontrolovatelný. Na tvorbě těchto programů se podílí jak vedení školy, tak samotní pedagogové a školní metodici prevence. Cílem by mělo být zamezení rozvoje rizikového chování. Důležitý je zde respekt k rozdílům ve školním prostředí a přizpůsobení programu vzhledem kulturním a sociálním okolnostem.

MPP, který byl navržen pro děti obou stupňů ZŠ, je dlouhodobý komplexní program všeobecné primární prevence. Zaměřuje se především na zlepšení bezpečnosti žáků ve školním prostředí, rozvoj tzv. life skills dovedností, sociálních dovedností a v neposlední řadě sebeovlivňovacích dovedností. Poslední částí MPP jsou programy, které se soustředí na dílčí formy rizikového chování (Miovský, 2015).

V ČR se prevencí rizikového chování zabývá například společnost DO SVĚTA z.s. (viz www.do-sveta.cz). Zaměřuje se na primární prevenci rizikového chování. Jejich cílem je výchova k předcházení tohoto chování, rozvoj pozitivních vzorců chování, zvládání náročných životních situací a rozvíjení psychosociálních dovedností. Rozlišují několik typů programů:

- Všeobecná primární prevence, která je zaměřena na normálně fungující třídy, tyto programy se realizují ve třídách ve škole společně s třídním učitelem. Tato forma prevence se provádí na základní i středních školách, včetně gymnázií. Tyto programy jsou dlouhodobé a uskutečňují se ve čtyřhodinových blocích. Mezi témata řešící se na těchto formách programu řadíme šikanu, kyberšikanu, návykové látky, rasismus a xenofobii, poruchy

příjmů potravy, sexualitu, zároveň pracují na budování třídního kolektivu, rozvoji respektu a úcty, řešení konfliktů, atd.

- Selektivní primární prevence je zaměřena na skupinky, u kterých je zvýšená míra rizikového chování, případně u skupin ohrožených vznikem. Je zde velice důležitá spolupráce s třídním učitelem. Hlavními tématy jsou zde vztahy ve třídě, nefunkční spolupráce, narušená důvěra a komunikace, vyčleňování jednotlivců, atd.
- Adaptační kurzy, které se drží principů zážitkové pedagogiky. Cílem kurzů je usnadnění přestupu na SŠ, případně do druhého stupně ZŠ, seznámení studentů, vytvoření dlouhotrvajících vazeb mezi studenty i jejich třídním učitelem, rozvoj kooperativních a komunikačních dovedností, atd.

5.4.2 Preventivní programy v zahraničí

Intervenční programy na školách v USA se zakládají na řadě rozeznatelných forem programů. Řadíme sem například programy sociálních kompetencí zaměřené na vysoce rizikové jednotlivce či na populaci dospívajících, programy zaměřené na chování a programy zaměřené na změnu prostředí školy, zlepšit řízení školy a chování ve školách. (Gottfredson & et al., 2000).

Programy sociálních kompetencí jsou také často nazývány kognitivně-behaviorální intervence. Programy sociálních kompetencí obecně zahrnují: a) rozvoj dovedností pomáhající zvládat problémy v oblasti přijímání slovních narážek od ostatních, případně ze stavu vlastního vzrušení, b) zvýšení pravděpodobnosti, že lidé budou váhat před impulzivním jednáním, c) zlepšení schopnosti zpracovávat informace s ohledem na vhodnost alternativních výsledků, d) stanovení behaviorálních repertoárů pro zvládnutí událostí vedoucích k potencionální újmě. Některé z těchto programů zahrnují školení rodičů, kteří pak dětem pomáhají zvládat jejich sebeovládání. Jiné jsou v režii učitelů. Tyto programy se pak ukázaly jako nejvíce efektivní. Díky poskytnutí specifické a časté zpětné vazby o novém chování tak vznikají nové vzorce chování, které mohou vést ke snížení antisociálního chování a dalších problémů s chováním (Gottfredson & et al., 2000).

Programy zaměřené na chování pracují s moderními behaviorálními metodami, které pomáhají pracovat s jedinci s poruchou chování. Tyto programy mají jako jednu z priorit zapojení rodičů do intervence, což zahrnuje především domácí přípravu do školy. Zároveň jsou tyto programy připravené poskytnout rodičům dostatek informací a profesionální školení v dané problematice. Bry a George (1979, 1980) přišli s behaviorálním programem

zaměřeným na nedochvilnost, třídní připravenost a výkon, chování a docházku, při kterém studenti získali body závislé na jejich chování. Jejich intervence zlepšila chování poté, co byli studenti vystaveni intervencím po dobu dvou let. Stejně principy mohou být aplikovány na celé třídy. Good Behavior Game (program pro rizikové skupiny) opakovaně prokázala efektivitu ve snižování rušivého chování a snižování agresivního chování na základních školách, školkách, a školách pro pomaleji se učící a rušivé žáky (Gottfredson & et al., 2000).

Programy zaměřené na vliv prostředí se orientují na otázky zaměřené na zvýšení kapacity školy, kultivaci prostředí školy, a další vlivy prostředí, které mohou mít za následek rozvoj rizikového chování, především šikany. Program byl vypracován na základě představy, že každý jednotlivec by měl mít právo být ušetřen útlaku a opakovaného úmyslného ponížení ve škole i ve společnosti. Kampaň byla zaměřená především na komunikaci, která měla za cíl označit šikanu jako špatnost. Brožura směřovala k personálu školy, zaměřena byla na definování problému a způsobu, jak proti šikaně zakročit. Rodičům byla brožura poslána také. Bylo též zpřístupněno video znázorňující problém. A dotazník, který měl shromáždit informace a registrovat úroveň problému (Gottfredson & et al., 2000).

Praktická část

6 Cíle praktické části

Diplomová práce se zabývá zážitkovou pedagogikou (dále jen ZP) a jejím místem ve vzdělávacím programu střední školy. V kapitolách teoretické části jsme vysvětlili základní pojmy ZP, propojení ZP s pedagogikou a didaktikou SŠ. Důležitým bodem teoretické části a zároveň jedním z východisek výzkumné části této práce je klima třídy a klíčové kompetence vychovávaného. Dalším bodem pak byla reflexe jako výuková strategie a prevence rizikového chování, která je s touto problematikou propojena. Výzkumná část se zaměřuje na adaptační kurzy, které jsou realizovány metodou ZP a mohou tak působit jako primární prevence rizikového chování na SŠ.

Jak už bylo zmíněno v teoretické části, primární prevencí se u nás zabývá řada společností ziskových i neziskových, mezi známější můžeme řadit PŠL a Do Světa, školami realizované MPP a další programy prevence (Miovský, 2015). Velké zkušenosti v oblasti prevence můžeme také vidět v USA, kde proběhla řada výzkumů, ze kterých vyšlo najevo, že preventivní programy na školách mají své místo a svůj význam (Gottfredson & et al., 2000).

Cílem této práce je navrhnout adaptační kurz (dále AK) pro žáky vybrané střední školy založený na principech zážitkové pedagogiky. Pilotně realizovat kurz a provést jeho evaluaci. Vyhodnotit názory žáků střední školy, kteří kurz absolvovali, na kolektiv a klima v něm a porovnat je s názory žáků, kteří do podobného programu nenastoupili. Dále vyhodnotit působení kurzu a navrhnout jeho využití v rámci školního vzdělávacího programu a minimálního preventivního programu vybrané střední školy. Abychom docílili co největšího efektu, tak kromě práce s účastníky AK, jsme pracovali i s třídními učiteli. A to pomocí konzultací a následných doporučení k lepšímu zafixování osvojených dovedností, které studenti na AK kurzu mohou získat. Učitelé získali doporučení k vedení třídnických hodin, nastavování a kontrole dodržování pravidel, atd.

Výzkumným problémem této práce je snaha odpovědět na otázku: Mohou být adaptační kurzy vhodnou metodou a formou pro ovlivňování pozitivních vztahů ve školních kolektivech a jedním z nástrojů prevence rizikového chování na střední škole? Na základě výzkumného problému jsem stanovil tyto výzkumné otázky:

- Jak budou žáci, kteří absolvují adaptační kurz, následně hodnotit své postavení ve třídě? Jaké změny ve svém postavení budou reflektovat?
- Jak se posune celkové hodnocení kolektivu žáky, kteří absolvují adaptační kurz?
- Budou žáci, kteří absolvují adaptační kurz častěji vyjadřovat pocity bezpečí, přátelství, tolerance, spolupráce a důvěry?

6.1 Hypotézy výzkumu

Pro potřeby výzkumu byly stanoveny následující hypotézy, které vycházejí ze stanovených výzkumných otázek.

H1: Účastníci adaptačního kurzu hodnotí své postavení ve třídě rozdílně než žáci, kteří žádný adaptační kurz neabsolvovali.

H2: Účastníci adaptačního kurzu hodnotí kvalitu kolektivu ve třídě rozdílně než žáci, kteří žádný adaptační kurz neabsolvovali.

H3: Účastníci adaptačního kurzu vyjadřují častěji pocity bezpečí, přátelství, tolerance, spolupráce a důvěry než žáci, kteří žádný adaptační kurz neabsolvovali.

7 Metodologie výzkumu

7.1 Výzkumný design

Pro výzkumnou část této práce jsem zvolil kvantitativní výzkumný design. Důvodem pro zvolení kvantitativního postupu je především snazší získání velkého počtu dat v relativně krátkém čase. K získání odpovědí na zvolené hypotézy výzkumu pomůže komparační výzkum mezi dvěma skupinami respondentů. První skupinu tvoří žáci SŠ, kteří se účastnili AK a druhou skupinu tvoří žáci, kteří žádný AK kurz neměli.

7.2 Metoda sběru dat

K získání dat pro tuto práci byl použit dotazník B-3, který byl vytvořen Richardem Braunem v roce 1998 za účelem zjištění celkové atmosféry a vztahů ve třídě. Zjišťuje, jak se studenti v kolektivu cítí, kdo je s kým přítel a s kým ne, zda se někdo cítí odstrčený. Vzhledem k cílům této práce jsou pro výzkum důležité otázky, které se týkají především hodnocení vlastního postavení ve třídě. Další důležitou částí pak je sada otázek, zaměřených na kvalitu kolektivu. Tato sada otázek, na které se odpovídá jen ANO/NE může poukázat na možné problémy, které ve třídě jsou nebo vznikají. Poslední část, která je pro praktickou část této práce důležitá je 5 škálových otázek, které mají za úkol zhodnotit studentovu míru pocitů ve třídě, řadíme sem míru atmosféry spolupráce/lhostejnosti, tolerance/netolerance, bezpečí/ohrožení, důvěra/nedůvěra, přátelství/nepřátelství. Díky zjištěním, která nám výsledek dotazníku může přinést, jsme schopni pracovat na strategiích, kterými zlepšíme třídní klima a vztahy ve třídě (Braun, 1998).

7.3 Zpracování a analýza dat

Upravená verze dotazníku B-3 byla administrována studentům přibližně 6 měsíců po zahájení prvního ročníku SŠ. Dotazník byl z papírové podoby převeden do elektronické a to pomocí Google dotazníku. Elektronická verze byla zvolena záměrně z důvodu jednodušší distribuce mezi respondenty a zároveň kvůli jednoduššímu vyhodnocení a následnému porovnání dat. Dotazník byl zadán studentům SPŠE a VOŠ Pardubice (dále jen skupina 1), kteří absolvovali předem naplánovaný AK, jenž proběhl na začátku školního roku. Následně byl stejný dotazník administrován studentům prvního ročníku

SZŠ a VOŠ zdravotnická České Budějovice (dále jen skupina 2), kteří žádný AK neabsolvovali.

Sesbíraná data byla analyzována pomocí Microsoft Excel a statistického programu Jamovi a převedena do přehledových grafů a tabulek. Pomocí komparace pak kritické části statisticky zhodnoceny a okomentovány.

7.4 Etika výzkumu

Miovský (2006, s. 284-285) říká, že: „V důsledku naší výzkumné činnosti nesmí dojít k jakékoli hmotné, duševní či jiné újmě účastníků výzkumu.... Výzkumník na tyto zásady musí dbát také tehdy, pokud si sami účastníci výzkumu potenciální důsledky výzkumného kontaktu neuvědomují nebo je podceňují. Za dodržení etických zásad zodpovídá vždy výzkumník.“

Ke sběru dat byl využit dotazník B-3, který zjišťuje vztahy ve třídě. Účastníci přijeli na AK již s podepsaným informovaným souhlasem. Účastníci AK i skupina 2 následně ještě museli na začátku dotazníku souhlasit, že budou data získaná pouze pro účely této diplomové práce, teprve poté mohli přistoupit k vyplnění dotazníku. Na částech, kde se v dotazníku vyplňují jména, jsem nelpěl především z toho důvodu, aby si účastníci AK maximálně užili a dokázali se co nejvíce otevřít a z kurzu si odnést. Přeci jen, pokud by byli do něčeho tlačeni, tak by to mohlo mít spíše negativní dopad na výzkum.

7.5 Výzkumný vzorek

Metoda výběru respondentů proběhla skrze záměrný výběr přes instituci. AK probíhal pod záštitou firmy CK Topinka s.r.o. pro SPŠE a VOŠ Pardubice, která si AK objednala. V rámci komunikace s kontaktní osobou na SPŠE a VOŠ Pardubice pak byly dotazníky zprostředkovanou formou administrovány studentům skupiny 1. Skupině 2 pak byly administrovány dotazníky přímo mnou, jelikož na SZŠ působím jako učitel.

Všichni respondenti byli ve věku 15-16 let, což odpovídá prvnímu ročníku střední školy. Věková kategorie byla stejná pro oba výzkumné soubory.

Celkově bylo odesláno 250 dotazníků skupině 1, z čehož se navrátilo 139 dotazníků, z čehož vyplývá výzkumná mortalita 44, 4% (110 dotazníků nebylo vyplněno a odesláno zpět). Ve skupině 1 se výzkumu účastnilo 139 respondentů z čehož bylo 83% (115) chlapců a 17% (24) dívek viz tabulka 1.

U skupiny 2 bylo odesláno 300 dotazníků, z čehož se navrátilo 232 dotazníků, výzkumná mortalita je zde tedy 22,7% (68 dotazníků nebylo vyplněno a odesláno zpět). Ve

skupině 2 se účastnilo výzkumu 233 respondentů, z čeho bylo 91% (221) dívek a 9% (21) chlapců, viz tabulka 1.

Z tabulky 1 je zřejmé, že porovnávané skupiny jsou genderově rozdílné, skupina 1 je z 83% tvořena chlapci a skupina 2 je z 91% tvořena dívkami. Tento rozdíl vyplývá ze zaměření škol, kde skupina 1 je škola technického zaměření a skupina 2 je škola zdravotnického zaměření.

Tabulka 1. Počet účastníků

Skupina 1	Počet	%
Chlapci	115	83%
Dívky	24	17%
Celkem	139	100%
Skupina 2	Počet	%
Chlapci	21	9%
Dívky	211	91%
Celkem	232	100%

8 Tvorba programu adaptačního kurzu

Na přípravě a realizaci AK se podílelo několik lektorů. Kurz proběhl ve dvou termínech, pondělí – středa a středa – pátek. AK kurz absolvovalo dohromady 9 tříd, u každé třídy byli dva lektori. Většina aktivit probíhala ryze v kruhu třídy, stejný program pro všechny třídy. Jiné aktivity probíhaly hromadně za účelem rozvoje týmové kooperace, ale zároveň pro rozvoj kompetice.

8.1 Návrh scénáře adaptačního kurzu

8.1.1 První den adaptačního kurzu

První den AK začíná příjezdem účastníků. Nicméně lektorskému týmu příprava začala o dva dny dříve, kdy přijeli do areálu a připravili vše potřebné, aby nedocházelo k časovým prodlevám a program v klidu navazoval.

Po odbavení účastníků z autobusu AK začíná tzv. otvírákem, který má jediný úkol, odstříhnout účastníky od reality běžného dne. Následně proběhla rychlá aktivita, díky které účastníci zjistili, kde budou po zbytek kurzu bydlet. Poté byl oběd, ubytování účastníků a následný informační blok, kde byla představena základní pravidla kurzu, všichni lektori a areál a následoval zdravotní filtr. Odpoledne bylo rozděleno do dvou bloků, kde se konaly seznamovací aktivity, které měly za úkol společné seznámení mezi studenty, učiteli a jejich lektory. V druhé části provedli aktivity zaměřené na odstranění rozpaků a proboření sociálních bariér, tzv. icebreakers. Po večeři proběhlo zjištění obav a očekávání, zakončené společným stanovením pravidel. Poté byla zařazena aktivita zaměřená na logiku, která měla za úkol rozvoj kognitivních procesů. Den jsme zakončili tzv. večerním rituálem, který probíhal na předem připraveném rituálním místě, kde se shrnul celý den a každý z účastníků našel alespoň jednu věc, za kterou poděkoval. Tato aktivita měla primárně naučit ocenit druhého člověka a urovnat v účastníkovi zážitky z celého dne a připravit je na další den. Souhrnné a přehledné rozdělení celého dne je uvedeno v tabulce 2 níže.

Tabulka 2. První den adaptačního kurzu

Čas	Typ programu	Účel a popis typu programu
10:00 – 10:30	Příjezd účastníků	- přivítání účastníků - odbavení zavazadel
10:30 – 11:30	Otvírák	Účel – naladit a vtáhnout účastníky do dění - odstřižení od běžné reality
11:30 – 12:00 12:00 – 12:45	Ubytování Oběd	
13:30 – 14:15	Informační blok	- představení týmu, areálu a okolí - technické informace - představení programu a jeho cílů - zdravotní vstup
14:15 – 15:45	Aktivní seznamování	Účel – seznámení účastníků mezi sebou (s lektory)
15:45 – 16:15	Svačina	
16:15 – 18:00	Icebreakers	Účel – prolomení sociálních bariér, uvolnění
18:00 – 18:45	Večeře	
19:00 – 19:45	Intro	- dohoda nad společnými pravidly - zjištění obav a očekávání účastníků - představení systému zpětné vazby
20:00 – 22:00	Logické hry	Účel – rozvoj intelektu (rozvoj paměti, smyslového vnímání, pozornosti, logického myšlení)
22:00 – 22:30	Rituál dne	Účel – konec programu – uklidnění po dni - sdílení výrazných momentů dne - stručné informace k zítřku
22:30 – 23:00	Dobrou noc	

8.1.2 Druhý den adaptačního kurzu

Druhý den AK začal v 7.30 h, kdy jsme účastníky vzbudili a vzali je na lehkou humorně laděnou rozcvičku, kterou jsme udělali za účelem motivace k dalšímu programu a naladění pozitivní atmosféry. Po snídani byl proveden ranní servis, což je taková větší reflexe, kde si v kroužku lektoři společně s účastníky zhodnotí předchozí den, zjistí se energie a naladění skupiny. Po ranním servisu následovala fyzicky a motoricky náročná aktivita, dle dramaturgie kurzu první vrchol kurzu. Tato aktivita má za úkol fyzicky vyčerpat účastníky a nechat je více vykročit z jejich komfortní zóny. Před obědem proběhla ještě kreativní aktivita, která byla fyzicky nenáročná a jejím účelem bylo kreativní a tvořivé vyjádření účastníků. Po obědě a poledním klidu se konala skupinová reflexe dopoledních aktivit. Ve zbytku odpoledne byly připraveny dynamic/problem solve aktivity, které byly zaměřené na řešení určité problémové situace, rozvoj skupinové spolupráce a kooperace. V rámci těchto aktivit probíhaly malé reflexe vždy po absolvování stanoviště. Po večeři se konaly dvě náročnější aktivity. První z nich byla aktivita se sociálním zaměřením, která má za úkol otevření se skupině, přijetí skupinou. Druhá aktivita byla zaměřena na rozvoj vůle. Tuto aktivitu bych zařadil dle dramaturgie, jako druhý vrchol kurzu. Mělo by dojít k rozvoji trpělivosti a psychické vytrvalosti, odvahy a k většímu vykročení z komfortní zóny. Aktivita byla zakončena na rituálním místě, kde proběhla reflexe aktivity a zhodnocení celého dne. Souhrnné a přehledné rozdělení celého dne je uvedeno v tabulkách 3 a 4 níže.

Tabulka 3. Druhý den adaptačního kurzu

Čas	Typ programu	Účel a popis typu programu
7:30 – 7:40	Raníček - buzení	
7:40 – 7:50	Zahajovačka	Účel – protažení a probuzení po odpočinku - navození příjemné atmosféry - motivace do dalšího programu
8:00 – 8:30	Snídaně	
9:00 – 9:30	Ranní servis	Účel – ohlednutí za předešlým dnem - možnost sdílet individuální přínos z programu s druhými - pochopit, jak činnosti a fungování viděli ostatní - hodnocení lektorů - řešení technických problémů
9:30 – 10:45	Fyzicky a motoricky náročné aktivity	Účel – fyzické vyčerpání a únava
10:45 – 11:15	Svačina	
11:15 – 12:00	Tvořivé aktivity	Účel – kreativní či výtvarné vyjádření participantů - rozvoj představivosti a fantazie
12:00 – 13:45	Oběd + relax	
13:45 – 14:15	Reflexe	Účel – přimět účastníky k hlubšímu vhledu do problematiky - popsání předešlých událostí (co proběhlo, jakým způsobem atd.) - snaha pojmenovat problematická místa - pomoci pochopit čím bylo dosaženo výsledku

Tabulka 4. Druhý den adaptačního kurzu (část druhá)

Čas	Typ programu	Účel a popis typu programu
14:15 – 15:45	Dynamics/problem solve aktivity	Účel – kreativní řešení problému či situace - týmová spolupráce, komunikace a koordinace
15:45 – 16:15	Svačina	
16:15 – 18:00	Simulační aktivity	Účel – prostřednictvím modelové situace zažít něco nanečisto
18:00 – 18:45	Večeře	
19:00 – 21:00	Úkoly se sociálním tématem	Účel – vedení jedince k uvědomění si vlastní osoby ve světě - motivování účastníků k sociální angažovanosti - zaujímaní rolí a zodpovědnosti
21:00 – 22:15	Hry na rozvoj vůle	Účel – rozvíjení trpělivosti a psychické vytrvalosti, odvaha
22:15 – 23:00	Rituál dne	Účel – konec programu – uklidnění po dni - sdílení výrazných momentů dne - stručné informace k zítřku
23:00 – 23:15	Dobrou noc	

8.1.3 Třetí den adaptačního kurzu

Třetí den AK opět začal probuzení a humornou rozcvíčkou. Po snídani proběhl ranní servis. Poté byla zařazena aktivita na rozvoj důvěry a podpory týmu. Aktivita byla reflektována a následně byl program oficiálně uzavřen a zhodnocen. Následoval úklid chatek a odjezd účastníků. Souhrnné a přehledné rozdělení celého dne je uvedeno v tabulce 5 níže.

Tabulka 5. Třetí den adaptačního kurzu

Čas	Typ programu	Účel a popis typu programu
7:30 – 7:40	Raníček – buzení	
7:40 – 7:50	Zahajovačka	Účel – protažení a probuzení po odpočinku - navození příjemné atmosféry - motivace do dalšího programu
8:00 – 8:30	Snídaně	
9:00 – 9:30	Ranní servis	Účel – ohlednutí za předešlým dnem - možnost sdílet individuální přínos z programu s druhými - pochopit, jak činnosti a fungování viděli ostatní - hodnocení lektorů - řešení technických problémů
9:30 – 10:15	Důvěrovky	Účel – prohloubení důvěry a podpory týmu
10:15 – 10:45	Svačina	
10:45 – 11:15	Závěr programu	- uzavření programu - připomenutí průběhu (slide show) - hodnocení programu (dotazníky, hitace)
11:15 – 12:00	Odstěhování z chatek	- balení a úklid obydlí i okolí - odstěhování
12:00 – 12:45	Oběd	
13:00 – 13:30	Odjezd účastníků	

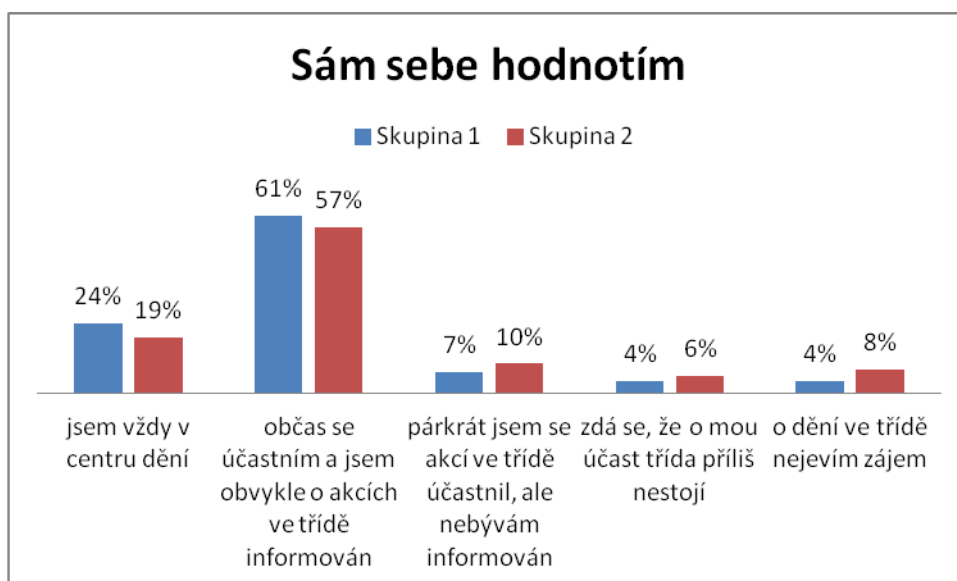
9 Výsledky

V následující kapitole se budu zabývat výsledky svého výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na vliv AK na psychosociální klima ve třídě a další dílčí specifika. Jednotlivé hypotézy a s nimi související data jsem zprvu přehledně popsal a operacionalizoval jednotlivé proměnné. V další kapitole provádím komparaci a samotné statistické testování stanovených hypotéz.

9.1 Deskriptivní přehled dat

První hypotézou výzkumné části je hodnocení svého postavení ve třídě. K této hypotéze se vztahuje otázka, kde student hodnotí svou pozici ve třídě. Základním předpokladem je, že pokud studenti absolvují AK, bude jejich hodnocení výrazně lepší než u studentů, kteří AK neměli. Z grafu 1 je patrné, že uváděné rozdíly v hodnocení nejsou tak markantní, jak se předpokládalo. S odpovědí A (jsem vždy v centru dění) se ztotožnilo 24 % (33 respondentů) u skupiny 1 a 19 % (46 respondentů) u skupiny 2. S odpovědí B (občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován) se ztotožnilo 61 % (85 respondentů) u skupiny 1 a 57 % (141 respondentů) u skupiny 2. S odpovědí C (párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován) se ztotožnilo 7 % (9 respondentů) u skupiny 1 a 10 % (24 respondentů) u skupiny 2. S odpovědí D (zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí) se ztotožnilo 4 % (6 respondentů) u skupiny 1 a 6 % (16 respondentů) ve skupině 2. S odpovědí E (o dění ve třídě nejevím zájem) se ztotožnilo 4 % (6 respondentů) u skupiny 1 a 8 % (19 respondentů) u skupiny 2. Výsledky jsou tedy velice podobné. Je zde patrné, že skupina 1 hodnotí svou pozici ve třídě o trochu lépe než skupina 2, ale rozdíl není nijak signifikantní.

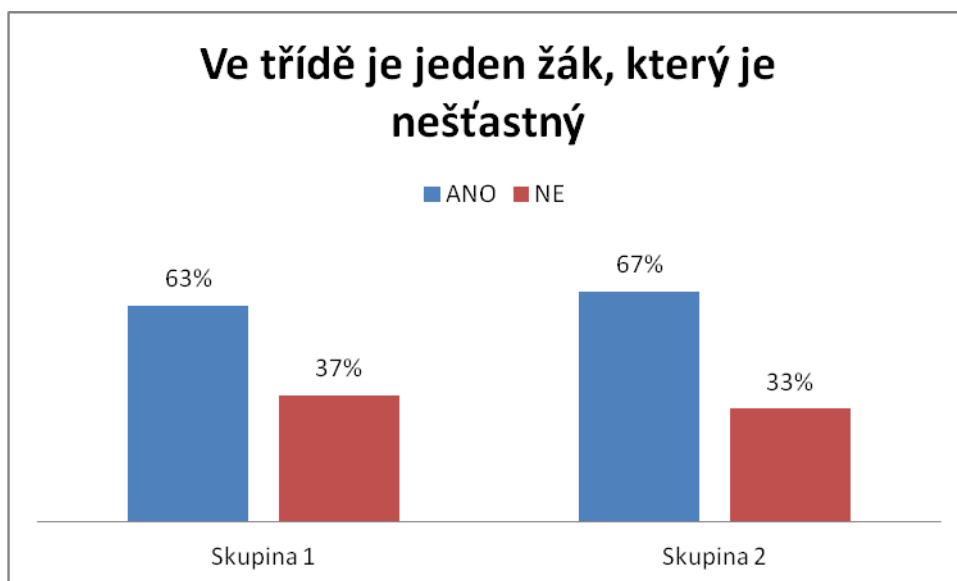
Graf 1. Hodnocení svého postavení ve třídě (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1}=139$, $n_{i2}=233$).



S druhou hypotézou se pojí otázka, která má otestovat kvalitu kolektivu jako celku a podle toho jsou také zaměřené otázky v dotazníku. Každý student má odpovědět na sérii otázek buď ano či ne, podle toho jak vnímá situaci v kolektivu.

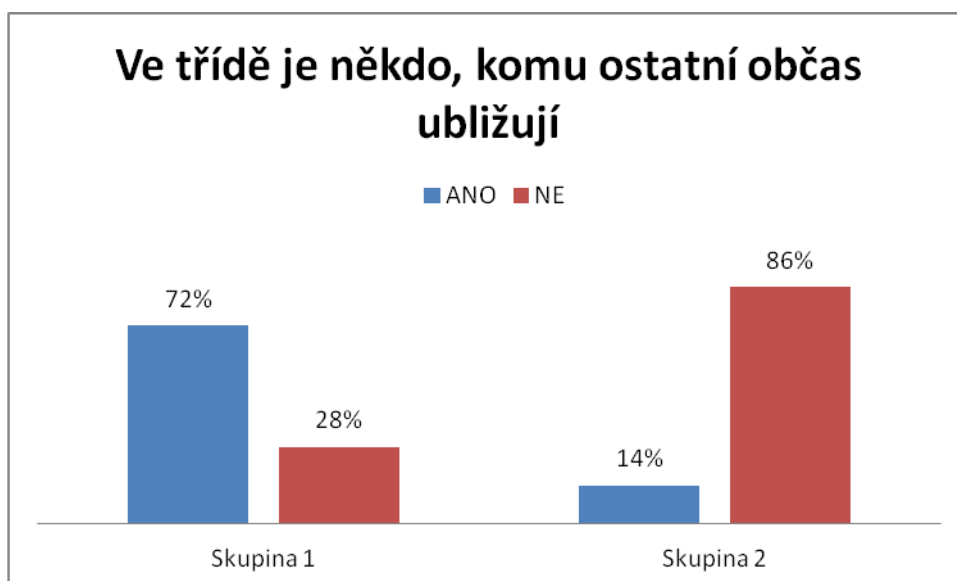
Graf 2 nám ukazuje, zda je nějaký žák ve třídě nešťastný. U skupiny 1 si myslí, že ano 63 % (88 respondentů) a 67 % (155 respondentů) u kontrolní skupiny 2. Rozdíl opět není příliš signifikantní, ale opět je výsledek u skupiny 1 o několik procent lepší než u skupiny 2.

Graf 2. Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1}=139$, $n_{i2}=233$).



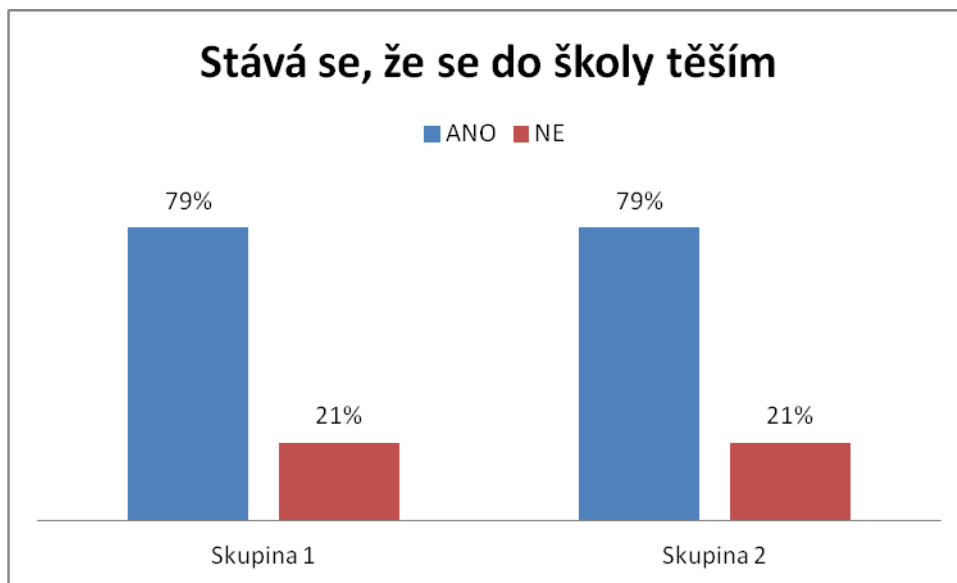
Další otázkou měli studenti popsat, zda si myslí, že je ve třídě někdo, komu ostatní ubližují. Tato otázka může monitorovat případný rozvoj sociálně-patologických jevů, především šikanu. U skupiny 1 uvedlo odpověď ano 72 % (100 respondentů) a u skupiny 2 pouze 14 % (33 respondentů). Je zde patrný velký rozdíl v obou skupinách viz graf 3.

Graf 3. Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1}=139$, $n_{i2}=233$).



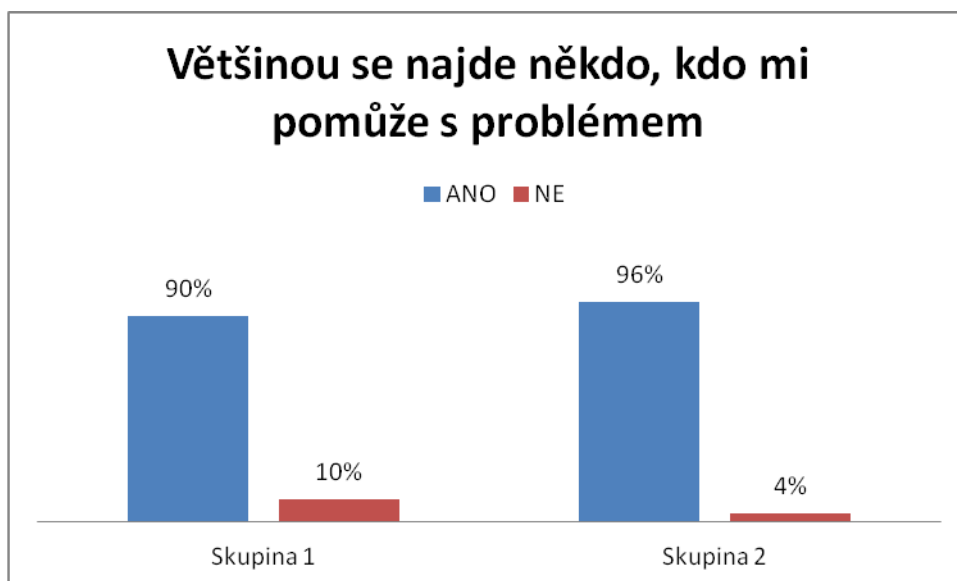
V další otázce měli studenti zhodnotit svůj vztah ke škole a jestli se stává, že se do školy těší. Tato otázka může ukazovat funkčnost kolektivu, ale i celoškolského prostředí. V tomto případě jsou odpovědi naprosto jednohlasné obě skupiny zvolili odpověď ano v 79 % (110 respondentů skupina 1 a 183 respondentů u skupiny 2), viz graf 4.

Graf 4. Stává se, že se do školy těším (Údaje uvedeny v relativních četnostech, n_{i1} =139, n_{i2} =233).



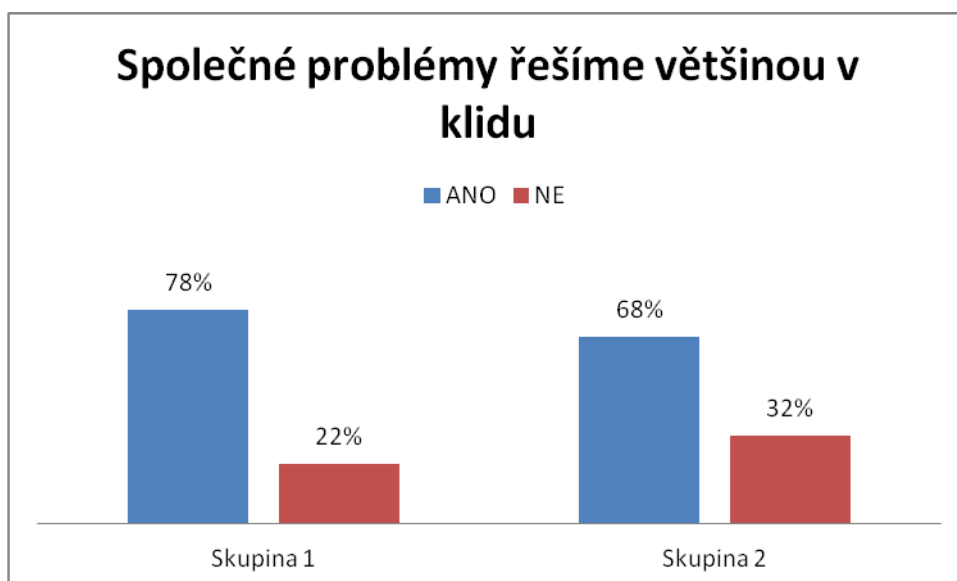
Ve čtvrté otázce je hlavním tématem pomoc druhých lidí, když má jedinec nějaký problém, se kterým potřebuje pomoci. Tato otázka se opět vztahuje na subjektivní pohled každého studenta. Z grafu 5 je patrné, že jsou výsledky opět velice podobné, ale o pár procent lepší u skupiny 2, kde ano odpovědělo 96 % (223 respondentů) a 90 % (125 respondentů) u skupiny 1.

Graf 5. Pomoc s problémem (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1} = 139$, $n_{i2} = 233$).



Na závěr této části studenti odpovídají na otázku, zda společné třídní problémy dokáží řešit v klidu nebo dochází ke konfliktním situacím a domluva není dobrá, případně možná. Z grafu 6 vidíme, větší rozdíl mezi skupinami než bylo u předchozích otázek, mimo druhou otázku, kde byl rozdíl velice signifikantní. Odpověď ano zvolilo 78 % (108 respondentů) u skupiny 1 a 68 % (158 respondentů) skupiny 2. Rozdíl už je tu patrnější.

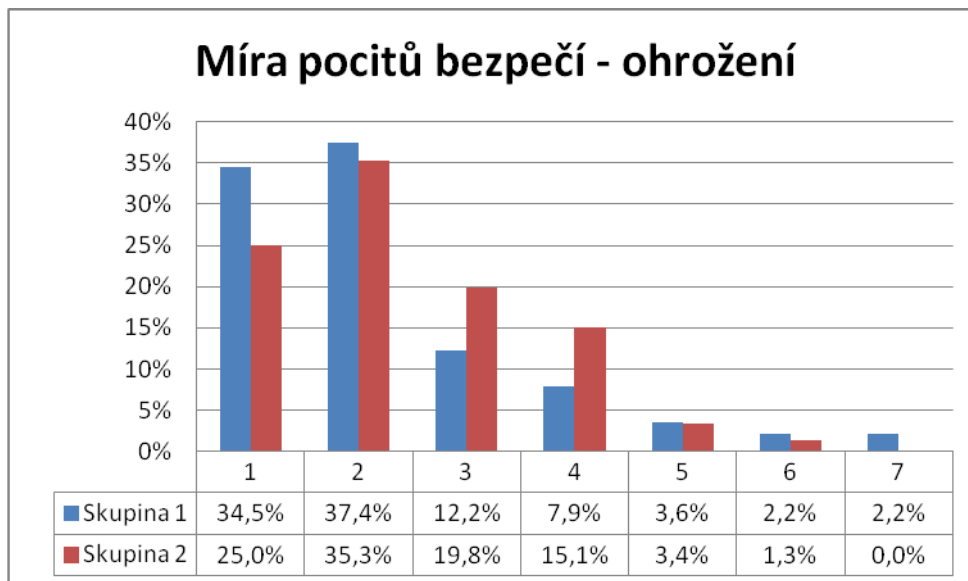
Graf 6. Společné řešení problémů (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1} = 139$, $n_{i2} = 233$).



Ke třetí hypotéze se vztahují škálové otázky, které monitorují míru pocitů studenta v kolektivu. Tento typ otázek je škálového typu, kde respondenti odpovídají na škále 1-7.

První otázka měří míru pocitů bezpečí případně nebezpečí (1 = bezpečí, 7 = nebezpečí). Z grafu 7 je patrné, že odpověď 1 zaznamenalo 34,5 % respondentů ve skupině 1 a 25 % u skupiny 2, v této odpovědi je tedy vidět rozdíl. Odpověď 2 zaznamenalo 37,4 % respondentů u skupiny 1 a 35,3 % u skupiny 2, u této odpovědi rozdíl téměř není. Odpověď 3 zaznamenalo 12,2 % respondentů u skupiny 1 a 19,8 % u skupiny 2, vidíme zde určitý rozdíl. Odpověď 4 zaznamenalo 7,9 % respondentů u skupiny 1 a 15,1 % u skupiny 2, u této odpovědi je rozdíl téměř dvojnásobný. Odpověď 5 byla téměř stejná, 3,6 % respondentů u skupiny 1 a 3,4% u skupiny 2. Odpověď 6 byla u skupiny 1 zaznamenána u 2,2 % respondentů a 1,3 % u skupiny 2. Odpověď 7 zaznamenala pouze skupina 1 a to 2,2 % respondentů. Z grafu je tedy patrná vyšší míra pocitů bezpečí u skupiny 1.

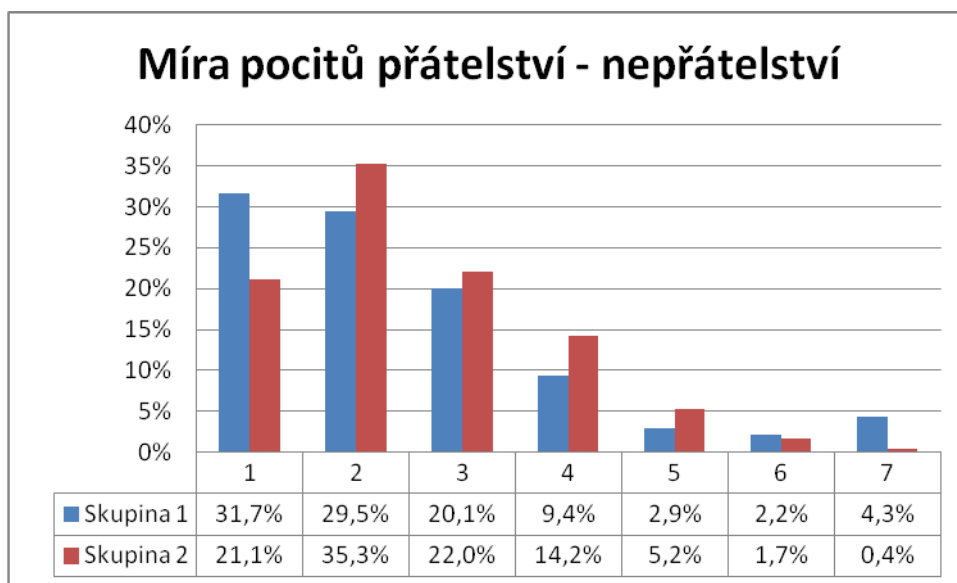
Graf 7. Míra pocitů bezpečí – ohrožení (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1}=139$, $n_{i2}=233$).



Druhá otázka měří míru pocitů přátelství, případně nepřátelství. Z grafu 8 je patrné, že odpověď 1 zaznamenalo 31,7 % respondentů ve skupině 1 a 21,1 % u skupiny 2, v této odpovědi je tedy vidět rozdíl 10 %. Odpověď 2 zaznamenalo 29,5 % respondentů u skupiny 1 a 35,3 % u skupiny 2, u této odpovědi je rozdíl necelých 6 %. Odpověď 3 zaznamenalo 20,1 % respondentů u skupiny 1 a 2 2% u skupiny 2, vidíme jen nepatrný

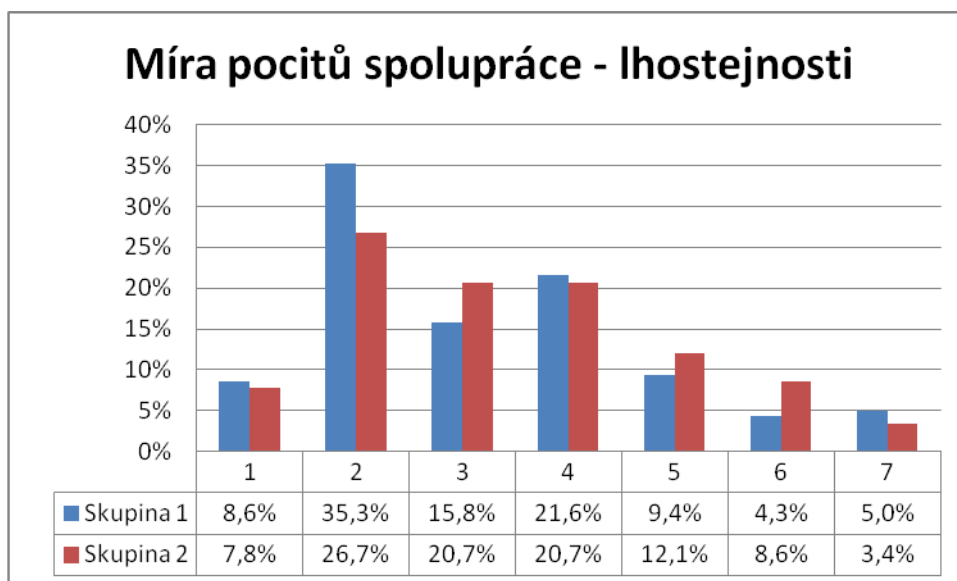
rozdíl. Odpověď 4 zaznamenalo 9,4 % respondentů u skupiny 1 a 14,2 % u skupiny, u této odpovědi je rozdíl necelá 4 %. Odpověď 5 vybralo 2,9 % respondentů u skupiny 1 a 5,2 % u skupiny 2. Odpověď 6 byla u skupiny 1 zaznamenána u 2,2 % respondentů a 1,7 % u skupiny 2. Odpověď 7 zaznamenala skupina 1 u 4,3 % respondentů a 0,4 % u skupiny 2.

Graf 8. Míra pocitů přátelství – nepřátelství (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1}=139$, $n_{i2}=233$).



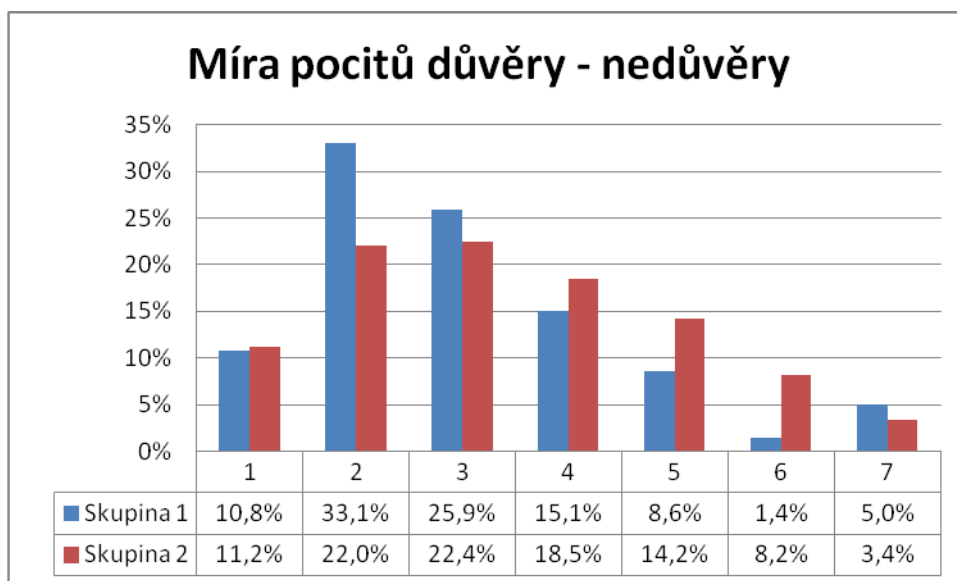
Třetí otázka je zaměřena na atmosféru ve třídě. Zjišťuje pocity atmosféry spolupráce, případně lhostejnosti. Z grafu 9 vidíme, že odpověď 1 uvedly obě skupiny téměř shodně, 8,6 % skupina 1 a 7,8 % skupina 2. U odpovědi 2 vidíme rozdíl necelých 10 %, kde skupina 1 uvedla tuto odpověď v 35,3 % a skupina 2 označila tuto odpověď ve 26,7 %. Odpověď 3 uvedlo 15,8 % u skupiny 1 a 20,7 % skupina 2. Minimální rozdíl vidíme v odpovědi 4, 21,6 % u skupiny 1, 20,7 % u skupiny 2. Odpověď 5 označilo 9,4 % u skupiny 1 a 12,1 % u skupiny 2. Odpověď 6 označilo 4,3 % u skupiny 1 a 8,6 % u skupiny 2. Krajní hodnotu, tedy atmosféru lhostejnosti uvedlo 5 % u skupiny 1 a 3,4 % u skupiny 2. Z grafu je na první pohled patrné, že rozdíl je v této otázce téměř minimální.

Graf 9. Míra pocitů spolupráce – lhostejnost (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1}=139$, $n_{i2}=233$).



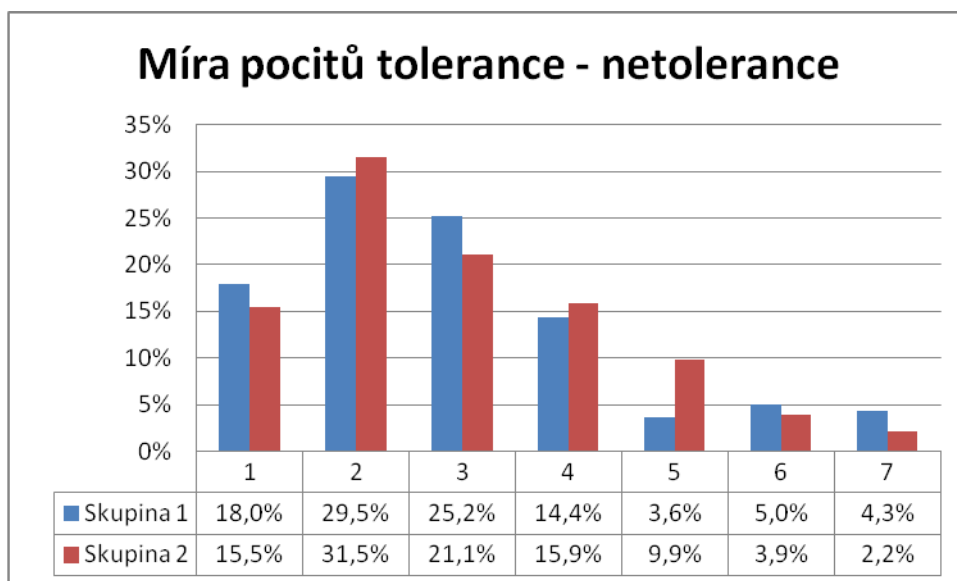
Předposlední otázka se soustředí na míru pocitů důvěry a nedůvěry v kolektivu. Může také ukazovat, jak moc jedinec důvěřuje lidem ve třídě. Graf 10 ukazuje, že míru naprosté důvěry má 10,8 % respondentů u skupiny 1 a 11,2 % u skupiny 2. Odpověď 2 byla u skupiny 1 zaznamenána nejvíce a to v 33,1 % a u skupiny 2 přesně 22 %, zde je patrnější rozdíl u obou skupin. V odpovědi 3 velký rozdíl nebyl, 25,9 % u skupiny 1 a 22,4 % u skupiny 2. Odpověď 4 uvedlo 15,1 % účastníků skupiny 1 a 18,5 % skupiny 2. Odpověď 5 zaznamenalo 8,6 % ve skupině 1 a 14,2 %. Velký rozdíl je u odpovědi 6, kde 1,4 % je u skupiny 1 a 8,2 % u skupiny 2. Odpověď 7 zaznamenalo 5 % u skupiny 1 a 3,4 % u skupiny 2. Na první pohled je tedy zřejmé, že pocity důvěry převažují u skupiny 1 a pocity nedůvěry u skupiny 2.

Graf 10. Míra pocitů důvěry – nedůvěry (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1}=139$, $n_{i2}=233$).



Poslední otázka je zaměřena na míru pocitů tolerance ve třídě. V této otázce převažují pozitivní odpovědi, tedy převažují pocity tolerance a rozdíly u obou skupin jsou téměř minimální. Odpověď 1 zaznamenalo 18 % respondentů ze skupiny 1 a 15,5 % u skupiny 2. Odpověď dvě zaznamenalo 29,5 % u skupiny 1 a 31,5 % u skupiny 2. Odpověď 3 zaznamenalo 25,2 % u skupiny 1 a 21,1 % u skupiny 2. Odpověď 4 zaznamenalo 14,4 % u skupiny 1 a 15,9 % u skupiny 2. Odpověď 5 má jako jediná větší rozdíl mezi oběma skupinami, 3,6 % skupina 1 a 9,9 % skupina 2. Odpověď 6 zaznamenalo 5 % u skupiny 1 a 3,9 % u skupiny dvě. Pocitem úplné netolerance trpí 4,3 % u skupiny 1 a 2,2 % u skupiny 2.

Graf 11. Míra pocitů tolerance – netolerance (Údaje uvedeny v relativních četnostech, $n_{i1}=139$, $n_{i2}=233$).



9.2 Statistická analýza dat

Pro statistické testování výběrového vzorku jsem nejprve testoval normální rozložení, kde Shapiro-Wilksův test ukázal nenormální rozložení dat, kdy $W = 0,778$ pro $p > 0,001$, viz tabulka 6. Poté jsem přistoupil k testování H_1 pomocí dvouvýběrového testu Mann-Whitney U, kde výsledná statistika je $U = 15984$ pro $p > 0,05$, kdy nepovolujeme hypotézu H_1 o rozdílech v hodnocení svého postavení ve třídě, viz tabulka 7. Graf 12 nám ukazuje, že medián obou skupin na hodnotě 2 a 0 u skupiny 1 pod 2,1 a u skupiny 2 těsně pod 2,2.

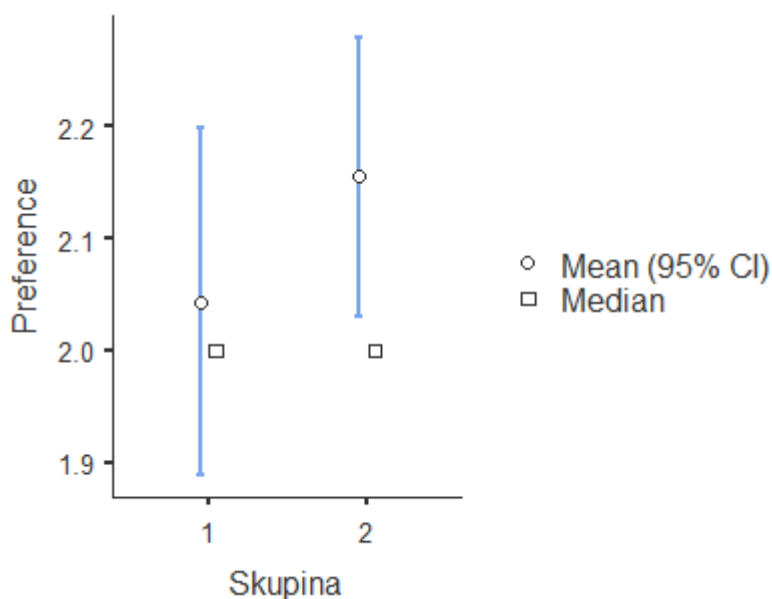
Tabulka 6. Test normálního rozložení dat.

Normality Test (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Preference	0.778	< .001

Tabulka 7. Independent Samples T-Test.

Independent Samples T-Test			
		Statistic	p
Preference	Mann-Whitney U	14993	0.197

Graf 12. Průměr a medián postavení ve třídě.



U testování hypotézy H2 jsem použil stejný postup. Nejprve jsem testoval normální rozložení dat, kde Shapiro-Wilksův test ukázal nenormální rozložení dat, kdy $W = 0,893$ pro $p > 0,001$, viz tabulka 8. Poté jsem přistoupil k testování H2 pomocí dvouvýběrového testu Mann-Whitney U, kde výsledná statistika je $U = 15984$ pro $p > 0,05$, kdy nepovolujeme hypotézu H1 o rozdílech v kvalitě kolektivu, viz tabulka 9. Graf 13 nám ukazuje, že medián obou skupin na hodnotě 4 a Ø okolo 3,6.

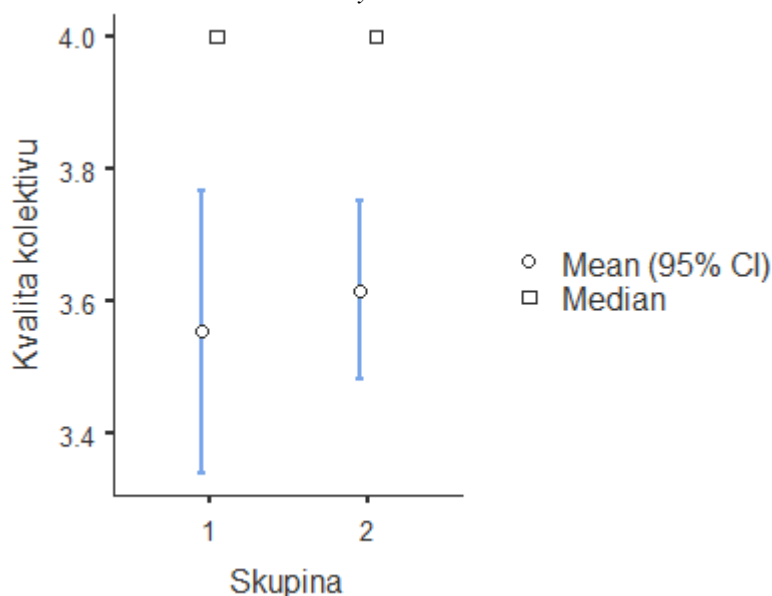
Tabulka 8. Test normálního rozložení dat.

Normality Test (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Kvalita kolektivu	0.893	< .001

Tabulka 9. *Independent Samples T-Test.*

Independent Samples T-Test		Statistic	p
Kvalita kolektivu	Mann-Whitney U	15984	0.884

Graf 13. *Průměr a medián kvality kolektivu*



U testování hypotézy H3 jsem použil stejný postup jako u předchozích hypotéz. Nejprve jsem testoval normální rozložení dat, kde Shapiro-Wilksův test ukázal nenormální rozložení dat, kdy $W = 0,955$ pro $p > 0,001$, viz tabulka 10. Poté jsem přistoupil k testování H3 pomocí dvouvýběrového testu Mann-Whitney U, kde výsledná statistika je $U = 14104$ pro $p > 0,05$, kdy povolujeme hypotézu H3 o rozdílech v míře pocitů ve třídě, viz tabulka 11. Graf 14 nám ukazuje signifikantní rozdíl mezi skupinou 1 a skupinou 2. Medián skupiny 1 je na hodnotě 12 a medián skupiny 2 na hodnotě 14 a \bar{x} u skupiny 1 je těsně pod 14 a u skupiny 2 těsně pod 15.

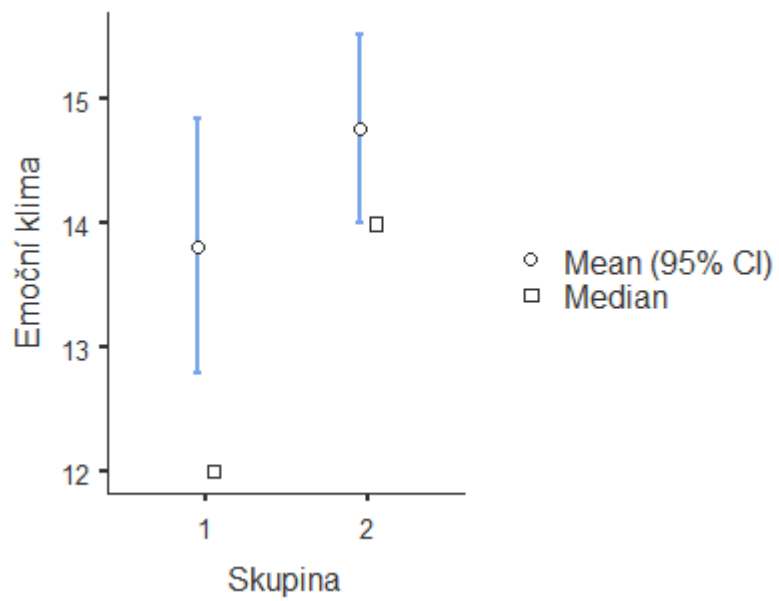
Tabulka 10. *Test normálního rozložení dat.*

Normality Test (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Emoční klima	0.955	< .001

Tabulka 11. *Independent Samples T-Test.*

Independent Samples T-Test			
		Statistic	p
Emoční klima	Mann-Whitney U	14104	0.043

Graf 14. *Průměr a medián emočního klimatu ve třídě.*



10 Diskuze

Hlavním cílem výzkumné části mé práce bylo zjistit vliv adaptačních kurzů zážitkové pedagogiky na emoční klima třídy, hodnocení sebe sama v kolektivu a hodnocení kvality třídního kolektivu. Zážitkovou pedagogikou a tvorbou adaptačních kurzů se v ČR zabývá Prázdninová škola Lipnice, ale například i menší společnosti jako Do Světa, CK Topinka, Instruktoři Brno, a další. Východiskem této práce je předpoklad, že kurzy zážitkové pedagogiky mohou fungovat jako prevence sociálně-patologických jevů, ulehčení práce pro pedagogy, především pak pro třídní učitele, kteří s kolektivem pracují nejvíce. Dále pak ukázat, že ZP má své místo ve výchovně-vzdělávacím programu střední školy. Důležité je si uvědomit, že adaptační kurz, i kdyby byl v ideálním případě dokonalý, tak sám o sobě nestačí, důležitá je následná práce učitelů s kolektivem. Tato práce je zaměřena především na studenty a jejich vnímání třídního kolektivu. Proto jsem stanovil tři hypotézy, které měly zjistit rozdílnost ve vnímání třídního kolektivu u skupiny studentů (skupina 1), kteří adaptační kurzu formou zážitkové pedagogiky absolvovali se skupinou studentů (skupina 2), kteří žádný adaptační kurz neměli.

H1: *Účastníci AK hodnotí své postavení ve třídě rozdílně než žáci, kteří žádný AK neměli.* U této hypotézy nedošlo k potvrzení předpokladu. Výsledky statistického šetření ani procentuálního porovnání dat neukázaly signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami. Již na první pohled byly v přehledovém grafu 1 znatelné velice podobné odpovědi. U obou skupin byla nejčastější odpovědí odpověď 2 (občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován). Obě skupiny tedy odpovídají normálnímu rozložení vztahů ve třídě, se kterým se v běžné praxi setkáváme. Hypotézu H1 jsem tedy nemohl potvrdit.

H2: *Účastníci AK hodnotí kvalitu kolektivu ve třídě rozdílně než žáci, kteří žádný AK neměli.* Tato hypotéza měla poukázat na vnímání kvality třídního kolektivu. Výsledky statistického šetření opět neprokázaly vliv adaptačního kurzu na kvalitu kolektivu. Při pohledu na přehledové grafy 2 – 6 opět vidíme velice podobné odpovědi u obou skupin. Výjimkou je graf 3, kde vidíme naprosto opačné odpovědi na otázku „ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují“. Skupina 1 zde uvádí odpověď ano v 72 %, což je poněkud alarmující číslo a skupina 2 odpovědělo ano pouze 14 %. Rozdílnost v této otázce přičítám především typu školy. Na zdravotnické škole se rozvíjí více sociální vztahy, empatie, je to dáno zaměřením, na technicky zaměřené škole tyto kompetence rozvíjet můžeme také,

nicméně není to taková součást praxe jako u studentů zdravotnického zaměření. Nicméně i tato anomálie v jinak velice podobných výsledcích podporuje zamítnutí hypotézy H2.

H3: Účastníci adaptačního kurzu budou vyjadřovat častěji pocity bezpečí, přátelství, tolerance, spolupráce a důvěry než žáci, kteří žádný adaptační kurz neabsolvovali.

Pomocí statistického šetření byl zjištěn signifikantní rozdíl ve vnímání emočního klimatu, kam řadíme pocity bezpečí, přátelství, spolupráce, tolerance a důvěry. Skupina 1 hodnotila míru těchto pocitů mnohem kladněji než skupina 2. Z přehledových grafů 7 – 11 je to již na první pohled znatelné, nicméně až výsledky statistického šetření domněnku potvrdily. Hlavním důvodem proč to takto může být je vliv adaptačního kurzu, kde se studenti poznali z více úhlů než jen ve škole. Prožili aktivity, při kterých se někteří hodně otevřeli a ukázali ostatním i jinou stranu své osobnosti. Díky překročení své komfortní zóny tak zlepšili výsledné pocity ve třídě. Hypotézu H3 můžeme potvrdit.

Vzhledem k výsledkům je dobré zamyslet se nad úskalími, která sebou můj výzkum přinesl a co mohlo výsledky do značné míry ovlivnit. Myslím, že hlavní problém výzkumu spočívá v jedinečnosti a originalitě každého žákovského kolektivu. Struktura tříd, kvalita jednotlivců, personální a procesní vlivy okolí, kultura školy, ale i nahodilé jevy činí jakoukoli komparaci obtížnou. To se projevilo i při ověřování hypotéz. Přesto lze uvažovat o tom, že adaptační kurzy vedou žáky v jejich vlastní schopnosti sebereflexe i k uvědomění si kompetencí a vlastností, které se v neformálních vztazích mezi žáky projevují a kurz je ještě více dokáže zvýraznit. V tomto smyslu lze vnímat i význam adaptačních kurzů pro prevenci a výchovně vzdělávací program střední školy. Není to zázračný nástroj, který změní snadno a rychle vztahy v kolektivu, ale jedná se o jednu z cest, která pomáhá jednotlivcům v jejich kultivaci ve smyslu dosahování souznění s ostatními. Dalším z potenciálních ovlivnění může být genderová nevyrovnanost ve výzkumném vzorku a dozajista také zaměření obou porovnávaných škol, kde skupina 1 je technického zaměření a především chlapecká škola a skupina 2 je zdravotnického zaměření, kde převažují dívky. Další problém vidím v problematické komunikaci a získání dat od skupiny 1. Bohužel zde komunikace neprobíhala úplně ideálně a to se odrazilo na relativně vyšší výzkumné mortalitě. Na výsledcích se ve velké míře podílejí sociální faktory, jako je osobnost a zkušenost lektora, hodně záleží také, jak si lektorský tým sedne s účastníky. Dále sem řadíme vlivy, které nemůžeme ovlivnit. V průběhu celého adaptačního kurzu bylo velmi nepříznivé počasí a program pokračoval i v těchto podmínkách.

Z výsledků je vidět, že adaptační kurzy, které jsou dělány zážitkovou pedagogikou, na kolektiv mají vliv. Tento výzkum by mohl být ještě více rozpracován, především na větším vzorku dat. A za předpokladu, co největšího omezení možných výzkumných chyb, kterých se dopustila tato práce. Vhodné by bylo propojit s kvantitativními metodami také kvalitativní metody jako je rozhovor, případně napsané sebereflexe účastníků i učitelů.

Závěr

V teoretické části jsme si ujasnili základní pojmy zážitkové pedagogiky, propojili jsme je v kontextu pedagogických a psychologických disciplín, dále charakterizovali výchovně-vzdělávací proces a jeho činitele, jak se zážitková pedagogiky dá využít ve výukových strategiích, a na konci teoretické práce byly zmíněny druhy a motivy rizikového chování a možnosti prevence rizikového chování.

Praktická část se zaměřila na vliv adaptačního kurzu na vnímání vlastní pozice v kolektivu, kvalitu kolektivu a vnímání pocitů bezpečí, přátelství, spolupráce, tolerance a důvěry. V první části výzkumné části je stanoven výzkumný problém, z něj vycházející výzkumné otázky a na základě toho definovány 3 základní hypotézy této práce. Dále je popsán program adaptačního kurzu, vysvětleny druhy aktivit. Následně proběhla realizace adaptačního kurzu pro předem vybranou střední školu. Po 6 měsících od adaptačního kurzu byla sebrána data od obou výzkumných skupin a pomocí deskriptivních a statistických metod vyhodnoceny. Díky výsledkům statistického šetření byly zamítnuty první dvě hypotézy, nebyl tedy zjištěn signifikantní rozdíl ve vnímání kvality kolektivu a vlastního postavení ve třídě. Nicméně rozdíl byl pozitivně zaznamenán u hypotézy H3, kde je vidět rozdíl ve vnímání emočního klimatu ve třídě.

Zážitková pedagogika je mladý předmět a čím dál více si získává místo v naší soudobé pedagogice a proto by ji tato práce měla co nejvíce přiblížit.

Referenční seznam

- Balada, J., Jeřábek, J., Tupý, J. (2006). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: VÚP.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Beneš, Z., Dražanský, D., Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., et al. (2016). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky* (Třetí, doplněné vydání). Praha: [Nadační fond Gymnasion].
- Braun, R. (1998). *Dotazník B-3: Příručka*. Praha: Addendo.
- Čapek, R. (2017). *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Čapek, R. (2018). *Líný učitel. Cesta pedagogického hrdiny*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Česká cesta, O.B. kol. (2007). *Metodické materiály*. Praha: Česká cesta, O.B. interní materiál.
- Dražanská, P. (2018). *Occamova břitva při reflexi. Vedení reflexí na různé cíle*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku.
- Franc, D., Zouňková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press.
- Gintel, A. (2013). *Zážitková pedagogika a výchova v přírodě: Cesty vedou dál*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Gottfredson, G. D. & et al. (2000). *National study of delinquency prevention in schools*. Gottfredson Associates, Inc. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459409.pdf>
- Hanková, Z., 2019. *Determinanty využití zážitkové pedagogiky v praxi základní školy*. Praha. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky. 18.9.2019.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hrkal, J., & Hanuš, R. et al. (2011). *Zlatý fond her II*. Praha: Portál.
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.

- Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge University Press.
- Jirásek, I. (2004). *Zážitková pedagogika*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku.
- Jirásek, I. (2018). *Čtyři dimenze (sebe)reflektivní cesty od prožitku ke zkušenosti*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika. Teorie holistické výchovy*. Praha: Portál.
- Kalhous, Z & Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kloep, M., Güney, N., Cok, F. & Simsek, O. F. (2009). *Motives for risk-taking in adolescence: A cross-cultural study*. Journal of Adolescence, 32(1), 135–151.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. 1. vyd.* New Jersey: Prentice-Hall.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Brno: Komenium.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing.
- Koudelková, A. (1995). *Psychologické otázky delikvence*. Praha: Victoria publishing.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie. 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- Linhart, J. (1986). *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Machová, J. & Kubátová D. (2009). *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Miovský, M. (2015). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. LF UK a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze & Togga.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Plhánková, A. (2010). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (2009 a). Edukační realita a pedagogika. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009 b). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009 c). *Přehled pedagogiky* (3., aktualit. vyd). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.

- Svatoš, V., Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing,
- Sýkora, J. (2006). *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Tuckman, B. W., Jensen, M. A. C. (1977). *Stages of small-group development revisited*. *Group, Organization Management*, 2(4).
- Vágnerová M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vážanský, M., & Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido.

Obrázek 1. Dostupné z:

https://www.google.cz/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2Fuxu5h%2Fsmidova_Martina_Diplomova_Prace.pdf&psig=AOvVaw0pqYD5l6pJbX3WZ5pvHJwR&ust=1583757181521000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCKCbvrXxiugCFQAAAAAdAAAAABAD

Seznam příloh:

Dotazník B-3 (upravená verze):

- 1) Sám sebe hodnotím: a) sem vždy v centru dění
b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován
d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
e) o dění ve třídě nejevím zájem

2) Odpověz na následující otázky ano či ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano	ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano	ne
Stává se, že se do školy těším	ano	ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano	ne
Společné problém řešíme většinou v klidu	ano	ne

3) Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřují míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance