



Adaptační programy

Bakalářská práce

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Michaela Matoušová

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání bakalářské práce

Adaptační programy

Jméno a příjmení: **Michaela Matoušová**
Osobní číslo: P17000139
Studijní program: B7505 Vychovatelství
Studijní obor: Pedagogika volného času
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Vytvořit návrh programu adaptačního kurzu pro studenty prvního ročníku osmiletého gymnázia.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná
Čeština



Seznam odborné literatury:

ČINČERA, J. (2007) Práce s hrou: pro profesionály. Praha: Grada.

DUBEC, M. (2007). Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia. Praha: Projekt Odyssea.

HANUŠ, R. & L. CHYTILOVÁ. (2009) Zážitekově pedagogické učení. Praha: Grada Publishing.

HERMOCHOVÁ, S. (2005) Skupinová dynamika ve školní třídě. Kladno: AISIS.

HRKAL, J. & HANUŠ, R. (2007) Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Praha: Portál.

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. května 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

15. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

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

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

17. července 2020

Michaela Matoušová

Poděkování

Ráda bych věnovala poděkování PhDr. Jitce Josífkové, Ph.D. za podporu při psaní této bakalářské práce a za její cenné rady

NÁZEV

Tvorba adaptačního kurzu pro studenty prvního ročníku osmiletého gymnázia

AUTOR

Michaela Matoušová

KATEDRA

Katedra pedagogiky a psychologie

VEDOUcí PRÁCE

PhDr. Jitka Josífková Ph.D

ANOTACE

Práce se zaměřuje na adaptační programy, které mají usnadnit žákům přechod z prvního stupně základní školy na osmileté gymnázium. Hlavním cílem adaptačního kurzu je pomoci vytvořit fungující třídní kolektiv a zlepšování vztahů mezi žáky, ale také žáky a učiteli. Teoretická část obsahuje definice, cíle, pilíře a pravidla adaptačních programů, dále zahrnuje pojmy, které se týkají zážitkové pedagogiky, jako jsou cíle a metody. Dalším tématem je sociální skupina, její zákonitosti, vznik a vývoj. Praktická část obsahuje samotný návrh programu a jeho zhodnocení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Adaptační kurz, zážitková pedagogika, sociální skupina,

ANNOTATION

This work focuses on adaptation programs which should help the children ease the transition from primary school to grammar school. The main goal of an adaptation camp is to make a functioning collective and to improve relationships among the children, also between children and teachers. The theoretical part consists of a definition, aims, milestones and rules of the adaptation program. It also contains terms which are somehow connected to the experience pedagogy such as aims and methods. The next part contains the very scheme of the program and its evaluation.

KEYWORDS

Adaptation program, experience pedagogy, social group,

Obsah

Úvod.....	5
1 Teoretická část	6
1.1 Vymezení pojmů.....	6
1.1.1 Adaptační kurz.....	6
1.1.1.1 Definice adaptačního kurzu.....	6
1.1.1.2 Pět pilířů adaptačního kurzu	7
1. pilíř = pobyt mimo školu	7
2. pilíř = společné prožitky.....	7
3. pilíř = spolupráce	7
4. pilíř = čas pro sebe.....	7
5. pilíř = provázející přístup	8
1.1.1.3 Hlavní cíle adaptačních kurzů	8
1.1.1.4 Osvědčená pravidla adaptačního soustředění	9
1. Pravidlo stop.....	9
2. Dotazy až po instrukci.....	9
3. Když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to.....	9
4. Oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou.....	10
5. Když někdo mluví, necháme ho nejdříve domluvit, než něco řekneme.....	10
6. Chodíme včas.....	10
1.1.2 Zážitková pedagogika	11
1.1.1.1 Cíle zážitkové pedagogiky.....	12
1.1.2.1 Základní principy zážitkové pedagogiky:	13
1.1.2.1.1 Cyklus učení prožitkem – Kolbův cyklus.....	13
1.1.2.1.2 Komfortní zóny	14
1.1.2.1.3 Princip dobrovolnosti	15
1.1.2.1.4 Flow	16
1.1.3 Skupina	17
1.1.3.1 Definice sociální skupiny	17
1.1.3.2 Školní třída jako sociální skupina.....	17
1.1.3.3 Jedinec a skupina.....	18
1.1.3.4 Skupinová dynamika.....	19
1.1.3.4.1 Stádia vývoje skupiny	20
1.1.3.4.1.1 Truckmanova stádia vývoje skupiny	20
1.1.3.4.1.2 Johnson & Johnsonova teorie vývoje skupiny	21
1.1.3.4.1.3 Fisherovy fáze vývoje skupiny	22

1.1.3.4.2	Styl vedení skupiny	22
1.1.3.4.3	Vlastnosti skupiny	22
1.1.3.5	Cílová skupina	23
2	Praktická část	27
2.1	Návrh adaptačního programu pro první ročník osmiletého gymnázia	27
2.1.1	Příprava programu	27
2.1.1.1	Základní údaje o akci	27
2.1.1.2	Charakteristika skupiny	27
2.1.1.3	Popis prostředí	27
2.1.1.4	Délka pobytu	27
2.1.1.5	Cíle pobytu	28
2.2	Program	28
2.2.1	DEN PRVNÍ	28
2.2.2	DEN DRUHÝ	34
2.2.3	DEN TŘETÍ	38
2.2.4	DEN ČTVRTÝ	40
	DEN PÁTÝ	43
2.3	Možnosti zhodnocení adaptačního kurzu	44
2.3.1	Návrh závěrečného dotazníku	45
2.4	Závěr	46

Seznam obrázků

Obrázek 1	Komfortní zóny	15
-----------	----------------------	----

Úvod

Cílem mé bakalářské práce je vytvořit adaptační kurz pro první ročník osmiletého gymnázia, jelikož se adaptační kurzy v posledních letech byly úzce spjaté se zahájením školního roku na většině základních, středních, ale i vysokých školách. Přechod na víceleté gymnázium, či druhý stupeň základní školy je pro žáky určitě velice náročný a právě prostřednictvím adaptačních kurzů může škola žákům tuto záležitost zpříjemnit a usnadnit.

Základním prvkem adaptačního kurzu je, že se noví spolužáci poznají v jiném prostředí a za jiných podmínek, než ve škole. Tyto typy kurzů si dávají za cíl nejen vzájemné seznámení jednotlivých účastníků navzájem a účastníků s učiteli, ale především nastartování procesů, které jsou důležité pro zdravý vývoj a fungování skupiny, která bude vytvářet školní třídu.

Adaptační kurzy jsou však pouze začátkem v procesu utváření funkčního kolektivu. Nelze očekávat, že se během pár dní stane z dětí, které se znají chvíli, pevný a ustálený kolektiv. Na této vizi musí pracovat během školního roku, jak žáci, tak i učitelé.

V teoretické části práce hovořím o adaptačních programech, o jejich pilířích, pravidlech a definicích, dále navazuji na prožitkovou pedagogiku, kterou v hojné míře adaptační programy využívají. Zmiňuji zde cíle a principy zážitkové pedagogiky. Další kapitola se věnuje skupině, jak už jako sociální skupině obecně, tak také sociální skupině jako třídě, kterou také rozebírám z hlediska vývojové psychologie.

V praktické části jsem sestavila adaptační program podle teoretických poznatků. Zaměřila jsem se na cíle kurzu a jednotlivých bloků, uvedla jsem vhodné hry, které jsem doplnila otázky vhodné k reflexi jednotlivých her.

Jako žák či student jsem byla účastníkem několika adaptačních kurzů, proto vím, jak jsou pro nově vznikající kolektivy důležité, proto bylo mým cílem více proniknout do této problematiky a vytvořit adaptační program.

Součástí bakalářské práce je také návrh dotazníku pro závěrečné hodnocení adaptačního kurzu, které je přínosem pro účastníky, tak i pro učitele a instruktory.

1 Teoretická část

1.1 Vymezení pojmů

1.1.1 Adaptační kurz

V posledních letech si mnohé základní, ale i střední a vysoké školy volí jako prostředek pro stmelování nových i stávajících třídních kolektivů tzv. adaptační kurzy.

Adaptační soustředění jsou jednou z možností jak usnadnit a ovlivnit proces adaptace. Každá skupina se v průběhu času stráveném dohromady vyvíjí. Tento proces má své části a zákonitosti, které je třeba respektovat při plánování a realizaci adaptačního soustředění.

1.1.1.1 Definice adaptačního kurzu

V současné době existuje mnoho pojetí a realizací adaptačních kurzů, proto stejně tak existují různé definice. Adaptační kurzy se začaly objevovat v 90. letech minulého století, oproti tomu zážitková pedagogika, kterou kurzy využívají je známá mnohem déle. Vybrala jsem takové teorie, se kterými souhlasím, a které mi připadaly nejsrozumitelnější.

Vybrané definice adaptačních kurzů:

Adaptační kurzy jsou akce určené pro nové třídy, případně pro třídy, které se již znají. Důraz je kladen především na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe sama.
(Pelánek, 2008).

Adaptační soustředění poskytují jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznávání a sbližování, které ve škole trvají většinou měsíce, je zde možné nastartovat a významně urychlit během několika dní.
(Dubec, 2007)

Adaptační kurzy slouží k tomu, aby studentům a třídnímu učitelu umožnily před nástupem do školy vzájemné poznání na fyzické a emocionální rovině, vytvořit sociální vazby a nalézt své místo ve skupině. Urychlují adaptaci studentů prvního ročníku středních škol na nové prostředí a podílí se na co nejrychlejšímu zapojení studentů do života školy, navození atmosféry radosti, tvůrčí spolupráce, tolerance a vzájemné úcty ve skupině. Pomáhají také vytvořit novou kvalitu vztahu mezi studentem, jeho rodiči a učitelem.
(Kudláček, Valentová, Magerová, 2004)

Tato tvrzení vytváří dojem, že adaptační kurzy mají vliv ve větší míře jen na jeho účastníky, ale já se domnívám, že tomu tak není. Myslím si, že pokud má mít adaptační kurz přínos také pro třídní učitele, neměli by třídní učitele být organizátoři programu, nýbrž jen aktivními pozorovateli, kteří jsou přítomni po celou dobu programu, ale vstupují do něj pouze v roli třídního učitele. Program kurzu připravují a organizují instruktoři. Ti vedou skupiny tak, že se předpokládá zapojení a aktivizace účastníků. (Průcha, 2008)

1.1.1.2 Pět pilířů adaptačního kurzu

Definice adaptačního kurzu jsem již uvedla, v této podkapitole se budu věnovat základním stavebním kamenům, pěti pilířům adaptačního kurzu.

Adaptační kurz poskytuje možnost během několika dní se hlouběji poznat a stmelit třídní kolektiv. Vývoj vzájemného sblížení a poznávání se trvá ve školním prostředí několik měsíců. Prostřednictvím adaptačního soustředění ho můžeme efektivně nastartovat a urychlit. Aby kurz dostal stanoveným cílům, je nutné, aby stál na pevných základech, které představuje následujících pět pilířů.

1. pilíř = pobyt mimo školu

Změnu prostředí považujeme za základní prvek adaptačního soustředění. Žáci jsou vytrženi z prostředí školy a domova, a proto je často možné dosáhnout jejich rozdílného chování a prožívání.

2. pilíř = společné prožitky

Metody zážitkové pedagogiky jsou metodami, které vedou k cílům adaptačního soustředění. Je důležité, aby se žáci stali součástí činností, ve kterých jsou sami aktivní. Tyto činnosti v nich vyvolají celou škálu prožitků. Prostřednictvím těchto aktivit je možné naplnit cíle adaptačního kurzu.

3. pilíř = spolupráce

Jedním z klíčových cílů adaptačního programu je stmelení nové nebo stávající skupiny. Osvědčenými prostředky stmelení skupiny jsou aktivity, které účastníci řeší intenzivní spoluprací.

4. pilíř = čas pro sebe

Časem pro sebe rozumíme dobu, během které si mohou žáci povídat, s kým chtějí, zahrát si nějakou neorganizovanou hru, apod. Tyto neorganizované činnosti patří mezi plnohodnotné cíle adaptačního soustředění. Proto jsou mezi jednotlivými bloky programu vždy delší časové přestávky, které slouží k neřízenému trávení volného času.

5. pilíř = provázející přístup

Základem provázejícího přístupu je komunikace, které respektuje všechny zúčastněné strany. Vymezuje pevné hranice na straně jedné a zároveň podporuje vlastní aktivitu žáků na straně druhé.

(Dubec, 2007, str. 4)

1.1.1.3 Hlavní cíle adaptačních kurzů

Pokud se adaptační program opírá o již dříve zmíněné pilíře a má kvalitní prostředky, dosahuje níže uvedených cílů. Obecně je cílem těchto typů kurzů adaptace na nové klima školy a třídy. Také seznámení se navzájem, či se svým třídním učitelem, ovlivnit oblast sebepojetí. Instituce či organizace, které se specializují na adaptační kurzy, mají ve své nabídce vytyčené podobné nebo stejné cíle. Každá skupina je jiná a originální, proto by měli tvůrci a organizátoři dbát na to, aby prostředky pro dosažení dílčích cílů přizpůsobili dané skupině.

Domnívám se, že vytyčení cílů je nejdůležitější část celého procesu, protože cestu, kterou chci dosáhnout daného cíle, mohu měnit a přizpůsobovat dynamice a složení kolektivu, cíl nemohu změnit nikdy. Pokud zařazujeme jakoukoliv aktivitu či techniku, vždy musíme přesně vědět, jaký má cíl a čeho pomocí ní chceme dosáhnout (Hermonchová, 1988).

Stanovení cílů programu se věnují i Hanuš s Chytilovou (2009), kteří se shodují s Hermonchovou a navíc doplňují o metodu zvanou brainstorming. Tato metoda spočívá v tom, že se sejdou všichni, kteří organizují daný program. Moderátor dá pokyn, aby ostatní říkali co nejvíce nápadů, které jsou zapisovány na dobře viditelné místo pro všechny zúčastněné. Nápady nikdo nekomentuje. Když už je nápadů hodně. Sestaví si společně priority, méně zajímavé nápady jsou vyškrtány. Společně vytyčené cíle by měl mít každý člen týmu po celou dobu akce v paměti, protože jsou základním kamenem pro sestavování programu i jeho realizace.

1.1.1.4 Osvědčená pravidla adaptačního soustředění

Veškerá pravidla a normy, které si vytvoří a přijímá skupina, mají zásadní vliv a podíl na jejím fungování. Pravidla mohou být originální ale i obecně konzervativní. Záleží také na tom, zda se na pravidlech shodne celá skupina, nebo jsou skupině předložena. To však záleží na konkrétní situaci a lidech. Aby mohl adaptační program proběhnout bez větších potíží, je třeba si s účastníky vyjasnit osvědčená pravidla. Vzájemným působením konkrétních lidí na sebe, vznikají jedinečná pravidla, typická pro onu konkrétní skupinu, to ale neznamená, že by neplatila v té skupině pravidla obecná. Dále doporučují na začátku kurzu si s účastníky domluvit určitá konkrétní pravidla, se kterými budou všichni obeznámeni a budou s nimi souhlasit. Později, kdyby někdo pravidla porušil, může se instruktor odkázat na moment, kdy byla dohodnutá pravidla. (Hanuš, Chytilová 2009)

Pro adaptační kurz pro víceletá gymnázia Dubec doporučuje šest pravidel, která se mu během jeho několikaleté praxe osvědčila, a dodává, že na samotném začátku adaptačního kurzu je správné zavést několik jednoduchých a základních pravidel, které budou mít za cíl zajistit fyzickou a psychickou bezpečnost členů kurzu, ale také zajistí jeho větší efektivitu.

1. Pravidlo stop

Pokud si žák v aktivitě nevěří, bojí se, že ji nezvládne, necítí se v ní dobře, je možné se aktivity nezúčastnit. Žák pouze aktivitu pozoruje. Některé hry jsou pro žáky příliš osobní, je třeba brát tuto možnost v potaz.

2. Dotazy až po instrukci

Toto pravidlo nám pomůže předejít situaci, že se někdo zeptá na něco, co bude vysvětlené učitelem v další části instrukce.

Zadávání jednotlivých aktivit v průběhu adaptačního soustředění bude vypadat takto:

- 1) Učitel vysvětlí žákům aktivitu, která bude následovat.
- 2) Učitel vyzve žáky, aby se ptali na to, čemu v danou chvíli nerozumí.
- 3) Učitel vyzve žáky, aby se mu pokusili vysvětlit, co teď bude následovat (nechá si od žáků popsat činnost, kterou vysvětlil, vlastními slovy.)

3. Když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to

Toto pravidlo pomáhá předcházet zranění žáků. Pokud někomu z žáků bude připadat aktivita nebo její část nebezpečná, řekne o tom učiteli a popřípadě může využít pravidlo stop.

V opačném případě by se mohlo stát, že vlivem zbytku skupiny by se mohl žák pustit do činnosti, na kterou se necítí. V tomto případě se několikanásobně zvyšuje pravděpodobnost zranění.

4. Oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou

Žáci se mezi sebou oslovují křestním jménem, případně přezdívkou, kterou si sami zvolí. Pro žáky po adaptačním kurzu by mělo být normální oslovovat se jménem, ne příjmením. Zejména v nově vzniklé skupině žáků je dobré s tímto pravidlem pracovat hned od začátku.

5. Když někdo mluví, necháme ho nejdříve domluvit, než něco řekneme

Toto pravidlo umožňuje co možná nejefektivněji diskutovat ve větší skupině lidí. Ze všech uvedených pravidel je nejnáročnější na dodržování. Proto je dobré na porušení tohoto pravidla upozorňovat hned od začátku. Pokud žák chce něco říci, počká, až domluví předchozí. S žáky je možné, domluvit se na určitém signálu, kterým se dává najevo, pro ostatní, že je třeba se ztišit a nechat promluvit toho, kdo o slovo požádal. Signál může používat, jak instruktor, učitel, tak i všichni členové skupiny. Měl by být jednoduchý a jasný (např. zvednutí ruky).

6. Chodíme včas

Pokud bude domluvený čas setkání, všichni účastníci budou chodit včas, pravidlo platí i pro dospělé účastníky, kteří by měli jít žákům příkladem. Účastníci svým včasným příchodem umožňují všem efektivně využít čas společnému programu.

Jako tip pro zvládnutí časového harmonogramu Dubec uvádí možnost, pověřit někoho ze skupiny tím, že pár minut před plánovaným začátkem programu, obejde účastníky a upozorní je. Účastníci se mohou v této funkci střídat.

(Dubec, 2007, str. 4)

1.1.2 Zážitková pedagogika

Jelikož adaptační kurzy staví svůj program na zážitkové pedagogice, věnuji tomuto pojmu další kapitolu.

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který využívá prožitek jako prostředek pro vzdělávání a výchovu. Základním prvkem zážitkové pedagogiky je přímá aktivita vychovávaného vzdělávaného jedince. Čím více se zapojí do dané činnosti a vyvine sám nějakou aktivitu, která povede k silnému zážitku, tím je pro něj zážitek zajímavější a lépe si ho zapamatuje. Zážitek ale není jediným prostředkem výchovy a vzdělávání v zážitkové pedagogice, jde totiž ruku v ruce s reflexí, které je neméně důležitá. Protože k učení dochází v okamžiku, kdy jedinec zkoumá a zpracovává zkušenosti, které v něm zážitek navodil. Po reflexi by měla přijít další situace, při které by mělo dojít k pokrokům prostřednictvím dosud nabitých zkušeností. V obecné rovině jsou vhodné pro učení prostřednictvím prožitku dovednosti a postoje, konkrétně sebepoznání, práce v kolektivu, což je sociální učení, životní postoje, kterými jsou například tolerance, ohleduplnost. (Pelánek, 2008) Jirásek o zážitkové pedagogice vypráví v podobném duchu jako Pelánek, dále dodává, že cíle vybraných výchovných procesů mohou být dosaženy v prostředí různého typu jako je škola, příroda, kultura, atd., mohou se odehrávat v rozmanitých sociálních skupinách a mohou být naplňovány různými prostředky. Oba dva pánové se shodují na skutečnosti, že zážitek je pouze prostředkem nikoliv cílem, že cílem pro zážitkovou pedagogiku zůstává všestranně rozvinutá osobnost. (Jirásek, 2004)

Tato myšlenka mě přivedla k dalším úvahám. Jelikož je zážitková pedagogika, jednou z mnoha pedagogických metod, metoda, která poznává, hledá a objevuje prostřednictvím zážitků, kde zážitek není cílem, nýbrž prostředkem. Napadá mě, že o hmotné věci můžeme přijít, ale o vlastní zážitek nepřijdeme. Proto si myslím, že má zážitková pedagogika značný význam. Už jenom proto, že je prostředkem odkrytí nitra osobnosti člověka a k sebenalezení. Je metodou výchovy, kde je základním principem, co člověk dělá a jak to dělá. Je vhodná pro každou věkovou kategorii, zejména pro pubescenty a postpubescenty, protože v tomto věku už si mladý jedinec utváří spojitost mezi úmysly jednáním a důsledky. Současná doba chce od mladého člověka spoustu dovedností a ryzích vlastností (čestnost, umět spolupracovat v kolektivu). Abychom takovými vlastnostmi a dovednostmi mohli disponovat, může nám k tomu pomoci právě prožitková pedagogika. Ta je také předmětem módních trendů z hlediska volného času. Je mnoho lidí, kteří se chtějí vytrhnout ze stereotypu všedního života a jsou vstřícní dobrodružství volnočasovým programům, které nabízejí cestovní kanceláře, volnočasová zařízení jiné organizace. Prožitkovou pedagogiku můžeme chápat z různých druhů pohledu. J. Pávková vymezuje prožitkovou pedagogiku jako výchovu zážitkem, podle ní jsou to výchovné postupy, které jsou založené na zkušenosti a prožitku. (Pávková, 2002)

1.1.1.1 Cíle zážitkové pedagogiky

Obecným cílem zážitkové pedagogiky je výchova. Také můžeme pohlížet na cíle zážitkové pedagogiky jako na všestranný rozvoj osobnosti směřující k harmonii. Mezi další dílčí cíle patří stmelování kolektivu, posilování sociálního citění, emoční inteligence, budování sebedůvěry a sebevědomí i důvěry v ostatní, překonávání vnitřních i vnějších překážek, uspokojování potřeb, rozvíjení tvořivosti, fantazie atd. (Hanuš, Chytilová 2009).

Takové cíle si můžeme vytyčit i mimo školní prostředí, dají se použít v kulturním i v přírodním prostředí, v různých sociálních skupinách a dají se aplikovat různé prostředky pro jejich dosažení. Abychom si cíle vytyčili co nejefektivněji, můžeme použít tzv. SMARTER metodu. Název je zkratkou anglických slov, které definují, jaké by měly být vytyčené cíle.

S (specific) – specifikovaný - konkrétní

M (measurable) - měřitelný

A (acceptable) – akceptovaný - schválený

R (realistic) – reálný - dosažitelný

T (time- bound) – časově vymezený

E (exciting) – zajímavý - motivující

R (recorder) – zaznamenaný – je vhodné si je zaznamenat pro pozdější využití

(Přednáška od přednášejícího Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D, téma: Zážitková pedagogika – základní přednáška, Technická univerzita Liberec)

Mary Hertovová rozlišuje pro práci se skupinou tři roviny možných cílů:

- ✓ **Individuální cíle**
- ✓ **Skupinové cíle**
- ✓ **Kurikulární cíle**

Individuální cíle chápeme jako takové, v které doufají účastníci nebo organizátoři akce. Jelikož každý člověk je originální a má své specifické potřeby a přání, individuální cíle má každý jiné. Jsou přítomny v každém výchovném či vzdělávacím programu. Nejsou sice vždy nejdůležitějším cílem, ale neměli bychom na ně zapomínat.

Skupinové cíle můžeme vnímat jako potřebu skupiny vytvořit dobře fungující celek. Může to být společné úsilí na práci nějakého úkolu, posílení skupiny ve spolupráci kooperovat a spolupracovat jako tým, zažít jedinečný zážitek s lidmi, s kterými jsme si blízcí, rozvoj skupinové dynamiky.

Kurikulární cíle záleží na tom, jakým způsobem a v jakém směru chce organizátor programu či akce ovlivnit účastníky. Pohybují se ve třech rovinách:

- 1) Znalosti, porozumění – ovlivnění vhledu a chápání situace, předání informací

- 2) Postoje a hodnoty – ovlivnění toho, jakým způsobem se účastníci staví k situaci v rámci tématu, co považují za správné apod.
- 3) Dovednosti, jednání – ovlivnění obratnosti komunikace, způsobu chování a jednání účastníků

Dobrý projekt by měl pracovat se všemi třemi druhy cílů.

(Činčera, 2007)

1.1.2.1 Základní principy zážitkové pedagogiky:

- ✓ **cyklus učení prožitkem**
- ✓ **komfortní zóny**
- ✓ **princip dobrovolnosti**
- ✓ **flow**

1.1.2.1.1 Cyklus učení prožitkem – Kolbův cyklus

Na počátku 80. let 20. století přišel s novou teorií učení z vlastních zkušeností, které je pro účastníky bezpečné, ale přesto znamená výzvu, David Kolb.

Původní schéma:

fáze zkušenosti – kritické reflexe – abstraktního zobecňování a aktivního experimentování

Od té doby se objevovalo mnoho způsobů.

V současné době se nejvíce používá toto schéma:

(Činčera, 2007)

zkušenost - reflexe- zobecnění- transfer – zkušenost

Aby bylo možné si ze zkušenosti odnést ponaučení, či se něco naučit, je potřeba provést správně vyhodnocení. Pro větší efektivitu je vhodné pracovat v menších skupinách.

Pro účastníky instruktor připraví takové aktivity, které nebudou triviální, které pro ně znamenají určitou výzvu. Proto k jejím plnění potřebují využít své dosavadní schopnosti a dovednosti, které mají, a které se budou další činností rozvíjet.

Situace, které mají účastníci zvládnout, mají podobný základ jako situace v běžném životě.

Zkušenost s aktivitou je nejprve reflektována – hodnotí se proběh aktivity, jednání celé skupiny, ale i jednání jednotlivých účastníků.

V zobecňující fázi zkusíme najít podobnost aktivity ze situací v realitě.

A v poslední fázi formulujeme poučení, tzn. jak je popřípadě nutné změnit jednání jednotlivce, či skupiny – tato fáze se stává základem pro nové zkušenosti.

(Činčera, 2007)

Hanuš a Chytilová ještě doplňují informace o Kolbově cyklu o tzv. dvě dimenze, které mají dva póly. Jsou to v podstatě dvě protichůdné složky, které se liší způsobem učení, které převládá. Každá dimenze má dva póly. První dimenze má na jednom pólu konkrétní zkušenost, odehrávající se v tento okamžik a na tomto místě. A na druhém pólu se nachází abstraktní zpracování. Druhá dimenze má tedy také dva póly, ale na prvním se nachází praktická činnost a zkušenost a na druhém jsou úvahy a pozorování. V ideálním případě se učící se člověk pohybuje v obou dimenzích a všech pólech.

(Hanuš, Chytilová 2009)

1.1.2.1.2 Komfortní zóny

V prožitkové pedagogice pracujeme s teorií komfortních zón. Je třeba dodat, u každého člověka jsou komfortní zóny individuální.

Komfortní zóny rozlišujeme tři:

- 1) komfortní zóna – je nám v ní příjemně, do ničeho nás nenutí
- 2) zóna učení – pokud účastník přistoupí na aktivitu, která pro něj znamená výzvu, kterou je schopen zvládnout a zvládne ji, zažije úspěch a jeho komfortní zóna se rozšíří.
- 3) Zóna nebezpečí (nezvládnutelné aktivity) – v případě, že účastník přistoupí na aktivitu, která ho stresuje, a kterou nezvládne, tou špatnou zkušeností se mu zmenší komfortní zóna a tato zkušenost může mít dopad na jeho sebevědomí.

(Činčera, 2007)

Nehyba říká, že pokud se člověk dostane na hranici komfortu, pak více vnímá nestabilitu a úzkost, tento stav se projeví například zrychleným tepem, dechem, nebo se mohou rozšířit zornice. V tomto okamžiku cítí zmatenost, úzkost, strach a snaží se dát veškerou sílu do zvládnutí této situace. Během těchto dějů se v hlavách účastníků objevují tzv. vnitřní dialogy, kde si jedinec říká věty jako: „ Já to nedokážu.“ „Co si budou o mně myslet ostatní?“ apod, jedinec také polemizuje nad tím, co mu překročení hranice přinese, v případě úspěchu či naopak. V tento moment jsou možné dva scénáře, buď se účastník kurzu dostane skrze tuto hranici do nového prostoru osobního rozvoje a rozšíří svou komfortní zónu, nebo se vrátí zpět do své komfortní zóny. (Nehyba, 2011)



1.1.2.1.3 Princip dobrovolnosti

Třetím z principů je princip dobrovolnosti. Můžeme ho vnímat jako zásadu, kde si účastníci volí, do jaké úrovně výzvy jsou ochotni se zapojit, ale nezneužívají toho a přijímají adekvátní výzvy vůči svým schopnostem a nesou za to určitou míru zodpovědnosti. Mezi sebou na sebe dohlíží a podporují se, dávají pozor, aby se někdo z nich nenechal strhnout zbytkem skupiny či jedincem. Instruktoři jsou zodpovědní za to, že účastníci nebudou nuceni do něčeho, co je jim nepříjemné a je nad jejich schopnosti a síly.

Princip dobrovolnosti má tři zásady:

Stanovení si vlastních cílů ve výzvě – může probíhat, jak u jednotlivců, tak i ve skupině. Každý si může vytyčit dílčí cíle, které nutně nemusí znamenat, že bude úspěšná celá aktivita, ale pouze nějaká část, kterou si stanoví účastník. Pokud si skupina vytyčí nějaký cíl, který pokud splní, bude považovat za úspěch, instruktor musí tento cíl respektovat, bez ohledu na to, jak zvládly úkol jiné skupiny.

Každá skupina může mít jiné ambice, pro jednu je úspěchem daný úkol či disciplínu absolvovat a zvládnout, pro jiné je důležitý například čas nebo umístění na stupni vítězů.

Možnost rozhodnout se, co a jak chtějí z dané aktivity vyzkoušet – účastníci se sami rozhodnou, jakého maxima v činnostech chtějí dosáhnout. Pro každého je příjemné něco jiného. Někdo chce vymyslet a zrealizovat činnost pro ostatní, někdo chce ostatním sdělit své názory. Instruktor přijímá míru aktivity účastníků ve skupině.

Princip informované volby

Před zahájením činnosti instruktor podává informace účastníkům, které jsou pro ně velmi důležité, na jejich základu se mohou rozhodnout, jestli se do aktivity chtějí zapojit, popřípadě v jaké míře. Instruktor by měl podat takové informace, které budou dostačující, ale zároveň si ponechají trochu tajemna, aby nebylo vyzrazeno úplně všechno. Tato míra poskytnutí informací je na instruktorovi, který se musí správně rozhodnout, jaké informace sdělit podle skupiny, kterou má na starost. Problém může nastat v okamžiku, kdy instruktor tolik skupinu nezná, tak ji nemůže správně motivovat k účasti na daných aktivitách.

Princip dobrovolnosti umožňuje účastníkům přijmout aktivitu, která vypadá náročně či nebezpečně v prostředí, které je podporující a přátelské, mohou kdykoliv odstoupit od aktivity a nemusí mít strach, že se v pro ně vhodném okamžiku nemohou přidat. Když účastník odstoupí od činnosti, může pořád zůstat jako technická pomoc instruktorovi, psychická podpora zbytku týmu, nebo jen jako pozorovatel. Pokud je vstup do aktivity dobrovolný, stává se více efektivní v rovině učení.

(Činčera, 2007)

1.1.2.1.4 Flow

Princip flow je duševní stav, který vzniká tehdy, kdy je člověk ponořen do činnosti tak, že se mění jeho vnímání času, emocí a ostatních věcí, je to stav soustředěné motivace. Ve flow jsou účastníci soustředění, spokojení a mají spontánní radost. Aby tento stav mohl nastat, musí být v rovnováze složitost úkolů se schopnostmi, dovednostmi a vědomostmi daného člověka. Pokud by byla úroveň úkolu nižší, jedinec by se mohl nudit, pokud by byla vyšší, mohl by se jedinec ocitnout pod stresem. Jejimi vlastnostmi jsou jasné cíle, okamžitá zpětná vazba, pocit hlubokého zaujetí či míra starosti o vlastní já.

Každý pedagog chce dosáhnout u svých svěřenců stavu flow.

Přínos pro zážitkovou pedagogiku má tato teorie obrovský, je to vlastně zážitková pedagogika sama.

Aktivity, které navozují tento stav, musí přinášet radost. Příkladem může být různé umění, hry, sport, apod.)

(Kirchner, 2009)

Dle Csikszentmihalyiho (2003) rozlišujeme 3 hlavní složky stavu flow:

- ✓ koncentraci - absolutní pohlcení aktivitou
- ✓ zájem
- ✓ zábava a pocit uspokojení

Podle Činčery (2007) je předpokladem tohoto stavu kromě rovnováhy mezi výzvou a dovednostmi, také příležitost k úspěchu, pocit autonomie, souvislost s osobními cíli a možnost volby při řešení úkolu.

1.1.3 Skupina

V minulých kapitolách jsem se věnovala principům zážitkové pedagogiky a adaptačním programům, ty se však specifikují podle věkových kategorií, podle účelu apod. Programy tohoto typu stmelují různé sociální skupiny, kterým se dále budu věnovat v obecné rovině.

Člověk si ve většině případů nevybírám skupinu, které bude součástí. Primární sociální skupinou, do které se narodíme, je rodina, tu si nevybíráme i když nás ovlivňuje nejvíce ze všech. Většinu dalších sociálních skupin si nevybíráme. Je to skupina v mateřské škole, třída na základní, střední, či vysoké škole. Přesto od těchto skupin očekáváme pocit bezpečí, podporu. Když jsme součástí těchto skupin, je pro nás snadnější dosáhnout dílčích cílů, než kdybychom byli jednotlivci.

Očekávání od skupiny jsou různorodá a zde hraje velkou roli to, jaké máme se skupinou zkušenosti ze své rodiny. Skupina má podle Řezáče tři znaky. Jsou to interakce, komunikace a organizace. Pro člověka má velký význam být součástí skupiny z hlediska plnění potřeb. Je to potřeba seberealizace, sounáležitosti, akceptován a v neposlední řadě získat uznání. (Řezáč, 1998)

Dále Vágnerová říká, že skupina, do které jedinec patří, má velký vliv na to, jaké má priority, názory, postoje. Dokonce sociální identita ovlivňuje postoj, jaký bude mít jedinec k jiným lidem, kteří krom jiného budou či nebudou součástí stejné sociální skupiny. (Vágnerová, 2005)

1.1.3.1 Definice sociální skupiny

Sociální skupina je tvořena dvěma nebo více lidmi, kteří mají vzájemně se doplňující a podmiňující role. Od jedinců a náhodného shromáždění je odlišuje to, že se skládá z částí, které mají strukturální či funkční význam. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995,).

1.1.3.2 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída je malou sociální skupinou. Členové se mezi sebou navzájem znají, komunikují spolu, mají společné cíle, ve třídě se rozvíjejí různé sociální vztahy, vazby apod. (Nakonečný, 2009)

Dalším z kritérií je míra identifikace se skupinou, školní třída je členskou skupinou. Což je skupina, jejíž je jedinec členem na rozdíl od referenční skupiny. Hodnocení takové skupiny bývá obvykle kladné, na rozdíl od hodnocení cizí skupiny. Když jedinec hodnotí cizí skupinu, převládají zde negativní předsudky, které mohou mít vliv na pozitivní hodnocení vlastní skupiny. K vlastní skupině obvykle cítíme solidaritu, která roste s averzí k cizí skupině. (Vágnerová, 2005)

Na školní třídu můžeme také nahlížet jako na formální sociální skupinu, protože vznikla formálním mechanismem (přijímací zkoušky), nikoliv na přání žáků či studentů s ohledem na své vzájemné sympatie. (Nakonečný 2009)

Postupem času školní třída, i když je pořád formální sociální skupinou, získává prvky neformální sociální skupiny. Doplňuje Kolář (2012). Domnívám se, že se tento jev se děje na základě postupného utváření vztahů na základě vzájemných sympatií, či antipatií. Proto můžeme říci, že školní třída je tedy skupinou formální s neformální vztahovou strukturou. Také se jako sociální skupina se postupně rozvíjí a proměňuje. Její normy a pravidla se mění. Hned po primární sociální skupině, tedy rodině, považujeme školní třídu jako nejdůležitější sociální skupinu.

Školní třída je jako každá třída tvořena jednotlivci a každý jedinec je jedinečnou osobností, má své specifické potřeby, má své vlastní rodinné zázemí, svou vlastní historii, odlišné hodnoty, zvyklosti a normy. Navzájem se jednotlivci ovlivňují.

1.1.3.3 Jedinec a skupina

Každý jsme členem několika skupin, které si kladou své nároky, v nichž má každý své postavení, plní své úkoly, realizuje své členství. Všichni členové mají ve skupině nějakou sociální pozici, což je určité místo a postavení.

Sociální pozice mohou být nadřazené, podřazené i sobě rovné. Ze sociální pozice pro jednotlivce vyplývá jeho status. Což znamená, jaké jsou jeho schopnosti, dovednosti, jak ho hodnotí ostatní členové skupiny a jakou pro ně má hodnotu. Každá sociální pozice a z ní vyplývající sociální status má svou prestiž, která je důležitá pro sebehodnocení jedince. Pokud poklesne jeho prestiž ve skupině, může se cítit pod stresem a naopak. (Vágnerová, 2005)

Pro fungování skupiny je potřeba osm sociálních pozic:

Úkolový vůdce (naplňuje potřeby skupiny)

Socioemoční vůdce (stará se o dobré vztahy ve skupině)

Myslitel (hlava skupiny)

Kritik (jeho úkolem je oponovat mysliteli, tímto skupina předchází vnější kritice)

Organizátor (určuje činnosti členů)

Dokončovatel (dokončuje rozpracované věci)

Šašek (pomáhá skupině se odreagovat od činnosti)

Extrovert (pomáhá udržet ve skupině dobré vztahy)

Zajímavé je, že tyto pozice nemusí být ve skupině obsazeny všechny. Nebo může nastat situace, kdy jeden člen skupiny zastává více pozic.

(Novotná, 2010)

Nejvýše je ve vztahové hierarchii jedinec, který má největší vliv nebo je nejoblíbenější. Stává se, že nutně nemusí disponovat obojím. Často můžeme vidět, že člen, který má moc není mezi ostatními oblíbený. Vliv a osobní moc jedinec získává srovnáváním se s ostatními, jelikož sociální pozice není neměnná, musí o ni bojovat.

Oblíbenost a popularita ve skupině úzce souvisí s tím, do jaké míry je jedinec ostatním členům skupiny sympatický či nesympatický. Nepopulární ve skupině často bývají jedinci, kteří se svým chováním liší od ostatních členů. Jsou například podráždění, špatně naladěni apod.

Tato skutečnost souvisí s rolí, což je tedy chování jedince ve skupině, které od něj ostatní očekávají. Tyto role většinou nevznikají formálně a lze je rozdělit do kategorií:

Alfa – neformální vůdce skupiny, který má největší popularitu

Beta – expert skupiny, který je ceněn za svoje znalosti a dovednosti, je důvěryhodný pro ostatní, obracují se k němu o pomoc či radu.

Gama – řadový členové skupiny, chovají respekt vůči vůdci, mají průměrný vliv na skupinu, mají průměrnou až dobrou oblibu.

Omega- outsider skupiny, není oblíben ani ceněn, povětšinou obětní beránek, na kterého se svádí a následně vybíjí neúspěchy skupiny. (Vágnerová, 2005)

Řezáč ještě na rozdíl od Vágnerové rozdělil Omegu na Omegu a P, kde P má mít úlohu obětního beránka. A dodává, že se postavení jedince ve skupině dá zjistit přijímáním či odmítáním členů skupiny. (Řezáč, 1998)

1.1.3.4 Skupinová dynamika

Skupinovou dynamikou můžeme nazývat veškeré procesy, vztahy a změny, které se dějí mezi jednotlivci. Skupina není jen nahodilý shluk lidí, kteří se nacházejí v danou dobu na stejném místě, ale je to sdružení lidí, mezi jimž se vytvořily vzájemné vazby a vztahy. Členy skupiny spojuje vzájemná komunikace, stejné cíle, normy, vzájemná očekávání a společně vykonávaná činnost. Pojem dynamika, jak už napovídá název, v nás vyvolává pocit tlaku, působení sil a pohybu. Vágnerová (2009) ve své knize upozorňuje na to, že každá skupina je individuální. V některé skupině dominuje kooperace a spolupráce, někde naopak rivalita a soutěživost.

Proto při práci se skupinou musíme brát v potaz její zákonitosti. (Vágnerová, 2009) Dynamika sociální skupiny vzniká jejím vznikem a zahájením činnosti skupiny. Můžeme ji považovat za jednu z charakteristik každé skupiny.

Ve skupině můžeme sledovat strukturu skupiny, role a pozice, vedení a rozhodování, vztahy mezi členy skupiny, skupinový přístup k řešení úkolů a procesům, role jednotlivců a projevy jednotlivců.

Kromě dynamiky má každá skupina vývojová fáze, kterými prochází.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) dále uvádějí, že na skupinovou dynamiku můžeme pohlížet jako na vědecké studium o vlivech skupiny na jednotlivé členy i charakteristiku rysů celé skupiny.

Kratochvíl (1995) uvádí 8 oblastí jako základních prvků skupinové dynamiky:

- ✓ Cíle a struktura skupiny
- ✓ Normy skupiny
- ✓ Role ve skupině
- ✓ Vůdcovství
- ✓ Koheze a tenze
- ✓ Projekce minulých zkušeností
- ✓ Tvorba podskupin
- ✓ Vztahy jedinců a skupiny

Hermochová (2005) uvádí pouze šest oblastí

- ✓ Vztahy mezi členy skupiny
- ✓ Role jednotlivých členů skupiny
- ✓ Role vedoucího, outsidera
- ✓ Hodnoty
- ✓ Komunikace mezi členy skupiny

Poslední jmenovanou oblast považuje Hermochová za zásadní.

1.1.3.4.1 Stádia vývoje skupiny

Vybrala jsem 3 teorie zabývající se stádií vývojové skupiny, které považujeme za významné - Tuckmanova stádia vývoje skupiny, Johnson & Johnsonovu teorii vývoje skupiny a Fisherovy fáze vývoje skupiny.

1.1.3.4.1.1 Truckmanova stádia vývoje skupiny

- ✓ Forming – setkání skupiny
- ✓ Storming – vyjednávání pozic, procesů a struktury
- ✓ Norming – shoda ohledně norem skupiny
- ✓ Performing- nejvýkonnější fáze
- ✓ Adjourning- skupina ukončuje svojí činnost

První fáze (forming –formování)

V této první vývojové fázi se skupina začíná poznávat a tvoří se vztahy. V této fázi bývají vztahy až uměle pěkné, bez konfliktů. Jedinci se chovají zdrženlivě, vzájemně si pomáhají, snaží se tím o přijetí ostatních. Členové pocítují počáteční závislost na ostatních, nejistotu, hledají platné normy. Na konci této fáze se utvářejí dvojice a podskupiny. Když není formální vůdce, vedení probíhá neformálně, nikdo nechce přijímat vůdčí roli. Každý zkouší dostupnost rolí, buď své, nebo ostatních, tvoří svou vlastní image ve skupině. (Orchis brontosaurus,2002)

Druhá fáze (storming – bouření)

V této fázi vychází na povrch konflikty ve chvíli, kdy členové skupiny začnou soupeřit o své postavení a místo ve skupině. Skupina si začne stanovovat své cíle a členové skupiny se strukturují do jednoho celku. Tuto fázi skupina opouští ve chvíli, kdy se stává strukturovanější. (Forsyth, 2010)

Třetí fáze (norming – normování)

Skupina začíná v této fázi fungovat bez větších problémů, členové ve skupině spolu komunikují a pracují více otevřeně a přátelsky, proto znají lépe jeden druhého a mluví spolu o zájmech skupiny. Protože skupina prošla předchozí fází, znají členové své role. (Forsyth, 2010)

Čtvrtá fáze (performing – optimální výkon)

Členové jsou si vzájemně blízcí, dokáží spolu bez problému pracovat na společném cíli, konflikt nevnímají jako problém, nýbrž jako prostředek v tom, se posunout. Jsou zde vytvořené postupy pro řešení konfliktů. Při řešení úkolů je respektován vůdce, který se mění podle situace, ostatní členové se při řešení úkolů ujmou své role, počínají si flexibilně a je to dáno hlavně tím, že cítí sounáležitost ve skupině, která je velmi patrná a důležitá. Členové spolu bez problému vedou otevřený dialog, vyměňují si informace, pomáhají si a důvěřují si, projevují se i emotivně. (Orchis brontosaurus, 2002)

Pátá fáze (adjourning- skupina ukončuje svojí činnost)

Odchod a rozpouštění skupiny ovlivňuje to, jako dlouho spolu skupina byla pohromadě, jaké mezi sebou měli vztahy. Ve většině se členové snaží o zachování kontaktů, dopisují si, navštěvují se, hledají různé způsoby, jak zůstat v kontaktu, zkoumají rozpad kolektivu. Někteří se v myšlenkách vrací k pozitivním zážitkům, které se skupinou prožili. Někteří jsou rádi, že už je konec. Objevuje se soupeření, nespokojenost, vzrušení, protože se snaží o to, aby se skupina nerozpadla. (Orchis brontosaurus, 2002) Forsyth (2010) doplňuje, že rozpad skupiny může být jak spontánní, tak plánovaný. V případě plánovaného rozpadu záleží na tom, zda skupina splnila své cíle, nebo již uplynul čas pro skupinu vymezený. Když by došlo ke spontánnímu rozpadu skupiny, kvůli neshodám, které jsou neslučitelné s jejím pokračováním, zde může rozhodnout o jejím ukončení vnější zásah nebo členové sami.

1.1.3.4.1.2 Johnson & Johnsonova teorie vývoje skupiny

Tato teorie se odlišuje svým zaměřením. Soustředí se na vývoj skupiny z pozice vůdce skupiny. Zde se dostáváme do prostředí rekreace a volného času. Teorie se skládá ze sedmi stádií vývoje: Strukturující procesy, seznamovací procesy, vzájemné budování důvěry, bouření a diferenciací, sjednocení cílů s ostatními členy, zralé a produktivní fungování, ukončení skupiny. Přestože jsou některé ze stádií stejné jako u ostatních mnou vybraných teorií, odlišují se hlavně tím, že se na ně pohlíží z pozice vůdce. (Cuthbertson & O'Connell, 2009)

1.1.3.4.1.3 Fisherovy fáze vývoje skupiny

Fisher vytvořil teorii, která je blízká Tuckmanovým stádiím vývoje skupiny. Fisherův model je však hlavně zaměřen na skupiny, které dělají důležitá rozhodnutí a jsou pro tyto účely vytvořeny. Vytvořil čtyřfázový model obsahující tyto fáze:

- ✓ Orientace
- ✓ Konflikt
- ✓ Vznik
- ✓ Posílení

První fáze připomíná Tuckmanův norming. Členové skupiny v této fázi řeší nové mezilidské vztahy a také povahu rozhodnutí, které budou muset učinit

Druhá fáze se vyznačuje častými diskuzemi a debatami mezi členy. Členové často zaujmou odlišné postoje a názory, které prezentují a tím si zajišťují pozici ve skupině.

Ve třetí fázi členové spolupracují a snaží se dosáhnout co nejlepšího výsledku.

V poslední fázi se skupina již domluvila na společném řešení určitého problému, a proto může začít plnit svůj úkol. (Cuthbertson & O'Connell, 2009)

1.1.3.4.2 Styl vedení skupiny

Velký vliv na dynamiku skupiny má styl vedení skupiny, který stanovuje, jakým způsobem bude skupina fungovat, co bude od skupiny vyžadováno, a kdo bude s vedením spokojen a kdo ne. Máme tři základní styly vedení:

- ✓ **autoritativní**
- ✓ **liberální**
- ✓ **demokratický**

V prvním zmíněném stylu vedení vůdce stojí mimo skupinu, členové se musí podřizovat jeho příkazům, atmosféra je napjatá a formální. Úplným opakem je styl liberální. Vyznačuje se typickou volností členů, jsou málo závislí na vůdci. Pozice vůdce je tedy nejasná a atmosféra ve skupině kolísavá. Demokratické vedení skupiny staví na přirozeném respektu vůdce, ale také na názorech ostatních členů, kteří se mohou účastnit rozhodování, a jejich názor je brán v potaz. Atmosféra ve skupině je uvolněná a přátelská. Vůdce stojí uvnitř skupiny.

Poslední ze jmenovaných je nejvhodnější pro práci s dospívajícími, kteří autoritářský způsob vedení odmítají. (Vágnerová, 2009)

1.1.3.4.3 Vlastnosti skupiny

Jako mají jednotlivci nějaká svá specifika a rysy. Má také skupina jako celek své vlastnosti.

Stabilita skupiny – u neformálních skupin souvisí s dobrým skupinovým klimatem, u formálních se jedná většinou o skupiny, u kterých je velká míra sociální prestiže.

Integrace skupiny – též kompaktnost – projevuje se jednotou činností a postoji členů.

Koheze – soudržnost – vyznačuje se pevností a stálostí vztahů a hlubokou vazbou mezi členy.

Atraktivnost skupiny – též přitažlivost skupiny. Pro jedince ve skupině. Zda má skupina pro něj zajímavé a atraktivní cíle a motivy. Dále pak v širším kontextu svou významností a vážností.

Stálost skupiny – stabilita skupiny z hlediska času.

Autonomie skupiny – závislost či nezávislost na jiných skupinách

Velikost skupiny – malou skupiny označujeme skupinu lidí, kde se všichni navzájem znají a vstupují do interakcí mezi sebou.

Míra intimity skupiny – úzce souvisí s počtem členů, protože když je skupina více početná nemůže tak dobře navazovat intimní vztahy.

Propustnost skupiny – požadavky na nového člena skupiny

Homogenita- heterogenita – z hlediska určitého znaku jsou skupiny buď stejnorodé, nebo nestejnorodé (homogenní může být školní třída, pokud za kritérium považujeme věk dětí, z hlediska pohlaví je to heterogenní skupina).

Zaměřenost skupiny – orientace skupiny

Hodnotová orientace – zaměření skupiny z hlediska hodnot

Míra uspokojení – znamená, jak je jedinec spokojený se svou činností ve skupině a jejím klimatem - je hodně blízká **stupni libosti** – jak jedinec prožívá zařazení do skupiny

Míra kontroly – uplatňování skupinové moci, klíčový význam skupinové normy (Řezáč, 1998)

1.1.3.5 Cílová skupina

Jak už bylo řečeno, adaptační programy se specifikují podle věku a dalších specifik. Nyní si uvedeme vývojová specifika žáků, na které se chci při tvorbě programu zaměřit.

Střední školní věk 11-12 let (6. třída)

Období dospívání – pubescence

Vágnerová uvádí, že období pubescence začíná přibližně v 11 letech. První fáze dospívání je orientována mezi 11. a 15. rok. Musíme brát v potaz určitou individualitu pro každého jedince, protože zde hodně závisí na genetických předpokladech. V tomto období dochází k celkové proměně všech částí osobnosti dospívajícího jedince. Nejvíce jsou vidět na jedinci změny těsného dospívání, které jdou ruku v ruce s pohlavím dozráváním. (Vágnerová, 2000)

Období pubescence můžeme podle Langmeiera a Krejčířové rozdělit do dvou fází a to fází **prepuberty** a **vlastní puberty**.

Prepuberta u dívek (11-13 let) se projevuje zrychlením tělesného růstu, objevují se první sekundární pohlavní znaky. Toto období končí první menstruací. Chlapcům toto období začíná asi o 1-2 později, ukončení období – první noční poluce. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Puberta

Puberta probíhá do dosažení reprodukční schopnosti. Dochází ke změně funkce žláz s vnitřní sekrecí, roste energie. Tyto změny s sebou nesou zvýšenou vnímavost k patogenním vlivům. V tomto období dochází také k prudkému tělesnému růstu. Tělesný růst však neprobíhá rovnoměrně, což má za následek přechodnou neobratnost. Dolní a horní končetiny rostou na začátku období dospívání rychleji, takže dochází k disharmonii pohybu. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011,)

Tělesná proměna

Dochází k zrychlenému růstu postavy, mění se tělesné tvary, dochází k hormonální bouři. U dívek se rozšiřují boky, zvýrazní se pas, na bocích a nohou se objevuje vrstva tuku.

Po desátém roce se začíná objevovat ochlupení v intimních částech těla, začínají růst nadra a pohlavní orgány (vaječníky) a po dvanáctém roce u vyspělých dívek přichází první menstruace. Kvůli velké změně tělesných proporcí může u dívek nastat i nejistota.

U chlapců se rozšiřují ramena, roste hrtan a hlasivky, což má za následek mutaci. Chlapcům také roste ochlupení, vnitřní i vnější pohlavní orgány. Nevyspělý chlapec má nižší sociální status.

Kolem patnáctého roku dochází k dozrávání pohlavních orgánů. To znamená, že jsou schopni zplodit nového jedince. (Vágnerová, 2000)

Psychický vývoj

Z psychického hlediska je jedinec emočně labilní, kritický, impulzivní, vztahovačný a má horší sebeovládání. Za emoční nevyrovnanost nesou odpovědnost hormonální změny, dále také změny ve vztazích s lidmi v okolí. Zažívá nejistotu z postavení mezi světem dětí a dospělých, z rozporu mezi rozumovým vývojem a nedostatkem zkušeností. Nastupuje pocit dospělosti, má touhu být dospělý, být samostatný a být za dospělého pokládán. Často uniká do světa fantazie. Je možný návrat k dětskému chování – možná je i obraná agrese, čemuž se říká mechanismus kyvadla. V tomto období věnují nadstandartní pozornost svému tělu, příkládají velkou důležitost svému vzhledu a starostlivost o zevnějšek. Někteří jedinci mohou být na změny těla v pubertě hrdí, ale někteří se za ně mohou stydět. Problém v tomto směru přichází i v případě, kdy se na jedinci žádné změny neprojevují a on zaostává za ostatními vrstevníky. (Vágnerová, 2000)

Kognitivní vývoj

Myšlení

Langmeier a Krejčířová (2006) ve své knize uvádějí, že se jedinec v pubertě nachází ve stádiu formálních operací, tedy dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a neustále si ověřuje stanovené hypotézy (dokáže chápat abstraktní pojmy: pravda, spravedlnost atp.).

Při řešení problému uvažuje o různých možnostech, vytváří hypotézy, ověřuje si je, proto je víc kritický k autoritám a tomu, co mu tvrdí. Názory dospělých, třídí podle svých zkušeností a analyzuje je. Dochází k vyššímu pochopení morálních hodnot – co je a co není mravné podle principů, které si vyhodnotil v mysli. Vytváří si vlastní žebříček hodnot.

Představy

Představy jsou oproti mladšímu školnímu věku méně živé, spíše obecnější. Dokáže si vytvářet představy, které se neopírají o reálný základ.

Řeč

Slovní zásoba u těchto jedinců stále roste, větné stavby se stávají složitějšími, mají rozvinutější výrazové prostředky.

Učení

Jedinec je schopen se účinněji učit na základě poznání logických souvislostí, méně roste schopnost naučit se něco, co nemá logické opodstatnění a musí se to naučit z paměti.

Paměť

V tomto období je již paměť plně rozvinutá. V pubertě lze sledovat výrazný přechod od mechanické paměti k paměti logické.

Pozornost

Koncentrace pozornosti je v důsledku oslabení nervové soustavy v tomto období často mění.

Sociální vývoj

Ze sociálního hlediska jde o období mezi dětstvím a adolescencí. Dochází zde ke změnám v sociálních vztazích. Jsou pro něj více důležité vztahy s vrstevníky než s dospělými a autoritami. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vztah s dospělým

Pubescent neuznává formální autority, kterými mohou být například rodiče nebo učitelé. Odmítá být v podřízené pozici a autoritu přijímá jen v případě, když si myslí, že si to zaslouží. Nepřijímá ji bezvýhradně, ale přemýšlí nad jejími výroky a nebojí se diskutovat. Protože je v jeho schopnostech vymyslet další možnosti, hledá je. Nejlépe takovou, která se liší od té, kterou řekl dospělý. Tím, že logicky argumentuje a diskutuje s dospělými a dokáže být jejich rovným partnerem, tak získává jistotu, že se dospělému dokáže vyrovnat a ukázat své kvality. Pubescent sice útočí na autoritu, ale ne proto, aby ji zničil, ale aby tak byl brán. Takové debaty můžeme přirovnat ke sportovnímu zápolení.

Dospívající lpí na pravdě a spravedlnosti. Tím uspokojuje potřebu jistoty. Dále vyžaduje rovnoprávnost. Chce, aby pravidla dodržovali všichni bez ohledu na to, zda jsou dospělí nebo děti. Jedinec často odsuzuje dospělé, kritizuje vrstevníky i sebe. Nejnápadnější je odsuzování dospělých, které je novou skutečností. O sebekritice s dospělými nehovoří, pubescent snaží nedávat najevo své nedostatky apod. Protože má obavu z toho, že když se pustí do konfliktu s dospělým, mohl by informaci proti němu použít. (Myslí si, že by to dospělý učinil.)

Langmeier a Krejčířová ve své knize neopomenuli rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace. Převratné změny v technologiích, vědě a společnosti vyúsťují ve stále větší rozdíly v hodnotách, názorech a postojích lidí mladé či starší generace. Starší generace si stojí na hodnotách, které byli platné pro ně a nová generace tato měřítko odmítá přijmout a vnímá je jako překážku, která jim brání v pokroku. Přitom v posledních letech už není propast generačního konfliktu tak velká, poukazuje se na to, že ve velké míře záleží na porozumění, pochopení, toleranci a pružnosti v názorech. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Vztah s vrstevníky

V době dospívání ovlivňují z velké části jedince vrstevnické skupiny. Dítě se srovnává s ostatními vrstevníky a jejich pozicí, kterou mají v rodině. Když zjistí, že na tom nejsou tak, jako ostatní, začnou doma na své rodiče vyvíjet tlak. A argumentují tím, co mohou jeho kamarádi a oni ne. Tímto tlakem si chtějí vydobýt pozici, která nebude horší než pozice ostatních, a která jim přinese lepší pověst u ostatních. Pro dobrou pozici ve vrstevnické skupině je ochoten udělat mnoho. Chce být skupinou přijat, názory vrstevníků jsou pro něj daleko důležitější než názory rodičů a jiných autorit

Rozvoj identity

Jedinec se nachází ve fázi hledání vlastní identity, snaží se o hlubší sebepoznání. Je velice sebekritický a emočně labilní, velkou důležitost přikládá vlastním pocitům. Přizpůsobuje se sociálním tlakům, které na něj vyvíjí vrstevníci svým projevem, chováním, stylem oblékání. Mají fantazijní představy – představují si sebe, jak vypadají jako nějaký jejich idol. Snaží se o to, ale časem se představy mění a to u nich může vyvolat frustraci. (Vágnerová, 2000)

2 Praktická část

2.1 Návrh adaptačního programu pro první ročník osmiletého gymnázia

2.1.1 Příprava programu

Jelikož se adaptační kurzy pořádají na 3-5 dní, rozhodla jsem se, že tento kurz bude právě na 5 dní včetně příjezdu a odjezdu. Domnívám se, že právě takto časově zvolený kurz bude efektivní. Program jsem navrhla na základě teoretických poznatků, které jsem zpracovala z odborné literatury a následně napsala do teoretické části bakalářské práce.

2.1.1.1 Základní údaje o akci

Adaptační soustředění se koná na začátku školního roku, aby se účastníci mohli poznat hned v začátcích a mohli spolu ve své třídě již hned dobře fungovat.

Akce se uskuteční v malé vesničce Bezdědice, která se nachází v okrese Mladá Boleslav a je součástí města Běla pod Bezdězem.

2.1.1.2 Charakteristika skupiny

Třída prima je malou heterogenní sociální skupinou chlapců dívek ve věku jedenácti let, v počtu třiceti dětí. Děti se ve většině spolu neznají, mohou se znát jednotlivci či menší skupiny. U takovéto skupiny se předpokládá vyšší intelekt členů.

2.1.1.3 Popis prostředí

Turistická základna DDM Mladá Boleslav je vhodným místem pro pořádání školních pobytových výletů, letních táborů, adaptačních či cyklistických kurzů a jiných pobytových akcí. Nachází se na klidné vesnici, odkud se dá pohodlně vyrazet do Máchova kraje. Základna je neustále vylepšována a svým vybavením se hodí pro různé věkové kategorie dětí a mládeže. Návštěvníkům je k dispozici společenská místnost, která slouží jako jídelna, zařízená kuchyně, toalety, sprchy. Přímo v budově pokoje s kapacitou 26 lůžek a čtyřlůžkové vytápěné chatky v areálu (48 lůžek). Je zde možnost připojení k internetu. V oploceném nekuřáckém areálu se nachází velké hřiště s herními prvky a cvičebními prvky, venkovní stůl na stolní tenis, klubovna a ohniště. Turistická základna je ale bez personálu, takže si každá škola nebo jiná organizace musí zařídit svojí vlastní obsluhu kuchyně a úklid.

2.1.1.4 Délka pobytu

5 dnů včetně příjezdu a odjezdu (středa – neděle)

2.1.1.5 Cíle pobytu

- sžití třídy
- tvorba pozitivního třídního klimatu
- vytvoření pozitivních vztahů mezi účastníky
- vytvoření pozitivních vztahů mezi účastníky a pedagogy
- budování ochoty ke vzájemné spolupráci a toleranci

2.2 Program

2.2.1 DEN PRVNÍ

Protože se účastníci adaptačního pobytu v danou chvíli vůbec neznají, zařadila jsem do programu převážně seznamovací aktivity, nikterak náročné. Také aktivity, které rozvíjejí komunikaci a kooperaci ve skupině. Dále jsem zformulovala pravidla pro účastníky, která se jim předloží, aby se hned od začátku cítili v bezpečí. Využívám zde skutečnosti, že účastníci v této vývojové fázi skupiny vnímají instruktora pozitivně a jako jistotu.

8:00 odjezd autobusem od školy

8:30 příjezd na místo

Ubytování se, průzkum okolí základny,

Dopolední blok – zahájení, seznamovací aktivity

Cíle:

- Seznámit se s lektory
- Formulovat cíle kurzu
- Formulovat očekávání žáků, jejich motivace ke studiu
- Předat informace o škole
- Seznámit se s pravidly kurzu
- Zažít hravou situaci se spolužáky
- Získat informace, které účastníci zatím nevěděli
- Zapamatovat si jména, seznámit se

Kdo jsme?

Stručně představení lektorů + třídního učitele a školy

Pravidla kurzu

- Třída je seznámena s pravidly kurzu

Dodržování času- pokud bude domluvený čas setkání, všichni zúčastnění budou chodit včas, dospělí účastníci by měli jít příkladem.

Oslovování- žáci se mezi sebou oslovují křestním jménem, případně přezdívkou, kterou si sami zvolí. Pro žáky po adaptačním kurzu by mělo být normální oslovovat se jménem, ne příjmením.

Možnost vyjádření- pravidlo pomáhá pro nácvik komunikace, diskutování ve větší skupině. Pokud žák chce něco říci, počká, až domluví předchozí. S žáky je možné, domluvit se na určitém signálu, kterým se dává najevo, pro ostatní, že je třeba se ztišit a nechat promluvit toho, kdo o slovo požádal.

Bezpečnost a jistota – pokud si žák v aktivitě nevěří- bojí se, že ji nezvládne, necítí se v ní dobře, je možné se aktivity nezúčastnit. Žák pouze aktivitu pozoruje. Některé hry jsou pro žáky příliš osobní, je třeba brát tuto možnost v potaz.

Washing line

Každý si na papír nakreslí vybraný kousek oblečení, vystřihne si ho a z jedné strany napíše, co očekává od kurzu...Z druhé strany napíše, co očekává od školy, proč si ji vybral atd. Žáci „prádlo“ rozvěsí pomocí kolíčků na šňůru. Učitelé, lektoři reagují na jejich slova. (Jde o aktivitu, která se přenáší od instruktorů).

Při reflexi se učitelé vyjádří k tomu, co žáci mohou očekávat.

U očekávání týkající se školy jsou žáci seznámeni s tím, co mohou během studia očekávat.

(Lyžařský kurz, sportovní kurz, sportovní den, školní výlety, exkurze, studentský a maturitní ples, zájezdy do zahraničí atd.)

Erb

Každý si nakreslí svůj vlastní erb na čtvrtku. Erb bude obsahovat jeho jméno a kolem budou nakresleny věci, které ho charakterizují (příklad: erb bude obsahovat oblíbené barvy, jídlo, zvíře, koníčky, atd.) Každý ukáže ostatním svůj erb a něco málo o něm řekne. Erby mohou být předtištěné, různé druhy tvarů šablon, nebo je necháme úplně na fantazii dětí. U této aktivity je dle mého názoru dobré, pohlídat si, aby se děti nerozpovídaly o svém erbu moc dlouho, protože je dětí dohromady třicet, tak by bylo pravděpodobné, že poslední prezentátor by neměl tolik jejich pozornosti. Na začátku je dobré říci, aby zkusily být stručné. Děti postupně představují své erby a vysvětlují, proč tam namalovaly to, co namalovaly. Je možné z erbů udělat nástěnku.

Je možné navázat pokračováním dalších činností. Například vytvořit erby společně pro celou třídu, či skupinu. Nebo s erby podrobněji pracovat v menších skupinách.

(Beermann, Schubach, 2015)

Po skončení prvního bloku požádáme děti, aby si na začátek bloku příštího s sebou přinesly každý tři předměty, které ho charakterizují, ke kterým má nějaký vztah (mohou to být klíče, peněženka, diář, přívěsek od kamarádky, prstýnek, atd...)

Osobní volno, oběd a polední klid

Odpolední blok – seznamovací aktivity, rozvoj spolupráce ve skupině

Cíle:

- rozvoj spolupráce, kooperace a komunikace ve skupině
- zapamatování jmen členů skupiny
- zažít zábavu se spolužáky
- ice breaker
- rozvoj kreativity

Typické předměty

Cíle: Dozvědět se nějaké informace o spolužácích, rozvoj komunikace

Děti si tedy s sebou přinesly předměty, o které jsme je požádali na konci minulého bloku. Když si předměty připraví, po té si utvoří dvojice a začnou se představovat pomocí těch předmětů, cca 5 minut mluví jeden, po té se role obrátí. Když se v té dvojici vystřídají, představí každý postupně svého spoluhráče ostatním. (Dostupné z: <https://www.emop.cz/down/velka-kniha-her.pdf>)

- ✓ Reflexe: Je nějaká skutečnost, která vás v průběhu aktivity překvapila?
- ✓ Řekl o vás ten druhý všechno, co jste mu řekli, nebo na něco důležitého zapomněl?

Gordický uzel

Cíle: rozvoj komunikace a kooperace, utvoření strategie, pohybových dovedností

Žáci se postaví do kolečka, čelem k sobě. Zavřou oči, na daný povel dají levou ruku dovnitř kruhu a snaží se někoho chytnout za ruku. Až jsou všichni chycení, udělají totéž s pravou rukou. Poté otevřou oči a zjistí, že jsou beznadějně zapletení. Druhá fáze hry spočívá v rozpletení tohoto lidského uzlu, aniž by se ruce rozpojily. Je možné se libovolně otáčet, skákat, přenášet hráče z jednoho konce uzlu na druhý, cokoliv, jen ne rozpojit ruce. (Hranostaj, 2006)

Při této aktivitě se může stát, že někdo z účastníků ruce rozpojí, v tomto případě bych v pozici instruktora reagovala tak, že se začne ještě jednou od začátku.

Reflexe: Příklady otázek, které by mohl položit instruktor:

- ✓ Podařilo se skupině splnit úkol?
- ✓ Proč ano/ ne?
- ✓ Co pomohlo k úspěšnému plnění?
- ✓ Co naopak celou situaci zpomalilo?
- ✓ Co bylo pro skupinu během aktivity důležité?
- ✓ Podílelo se na plánování strategie více členů skupiny?
- ✓ V určité fázi bylo nutné, říci si nějaká pravidla, jaká?
- ✓ Myslíte si, že na základě této zkušenosti, se dají vymyslet všeobecná pravidla, která vedou k úspěšnému zvládnutí úkolu pro skupinu?

Pif paf

Cíle: rozvoj rychlosti a postřehu, zapamatování jmen ostatních spolužáků

Všichni žáci stojí v kruhu. Učitel stojící mimo kruh řekne něčí jméno. "Postřelený" si dřepne a dva hráči kolem něj se musí zastřelit navzájem. Střelba mezi těmito dvěma hráči probíhá tak, že se na sebe podívají, namíří na sebe a řeknou: „Pif paf“ Tento duel vyhrává ten, kdo jako první řekne Pif paf. Vypadává ten, kdo zareagoval jako druhý a ten, kdo si nedřep. Těší level: Všichni stojí v kruhu a jeden uprostřed. Člověk stojící uprostřed na někoho vystřelí a řekne jeho jméno. "Postřelený" si dřepne a dva hráči kolem něj se musí zastřelit navzájem. Střelba mezi těmito dvěma hráči probíhá tak, že se na sebe podívají, namíří na sebe a řeknou jméno tohoto druhého.

Tento duel vyhrává ten, kdo jako první řekne správně jméno. Vypadává ten, kdo zareagoval jako druhý, neřekl jméno správně, ten kdo si nedřep. Když zbydou poslední tři hráči, instruktor může například jednoho „ochránit“ tak, že řekne jeho jméno, protože se automaticky dostane do finále, když v předchozím duelu jeden vypadne. Dále hra pokračuje tak, že zbylí dva hráči si stoupnou do prostoru zády k sobě a instruktor říká slova (tady je na fantazii instruktora, jaká slova zvolí, ale na začátku se musí s ostatními dohodnout, že bude například říkat slova, která mají měkká i. Pokud řekne slovo z domluvené skupiny, finalisté udělají krok od sebe. Pokud řekne slovo, které do skupiny nepatří finalisté se na sebe otočí a vystřelí „Pif paf.“ (Hranostaj, 2011)

Tato hra je náročná na postřeh, jak pro účastníky, tak pro instruktora, aby zajistil spravedlivý průběh a viděl, kdo vystřelil první apod. Může se stát, že nedovede říct, kdo byl první, proto se může v této situaci obrátit na ostatní hráče. Další varianta je ta že řekne, že účastníci vystřelili ve stejnou chvíli a nikdo nevypadává.

Hra je určena jako odreagování a je vhodná na zapamatování si jmen spolužáků.

Reflexe: Příklady otázek pro instruktora:

- ✓ Co pro vás bylo na hře nejtěžší a proč?
- ✓ Zapamatoval sis během hry nějaká nová jména?

Deka

Cíle: zapamatování jmen spolužáků, rozvoj strategických dovedností

Účastníci se rozdělí na dvě stejné skupiny a sednou si proti sobě na zem. Mezi nimi stojí dva instruktoři a drží deku asi ve výšce ramen tak, aby mezi skupinami tvořila zeď a účastníci na sebe neviděli. Vždy přijde k dece z každé strany jeden člen. V tom okamžiku instruktoři spustí deku dolů a vyhrává družstvo, které řekne rychleji jméno protihráče. Rychleji uhodnutý účastník přejde k druhému týmu. Takto situace se odehrává pětkrát pro každou skupinu. Vyhrává družstvo, které má na konci hry více hráčů, které přetáhli z vedlejšího týmu. (hra se předává od instruktorů)

Reflexe: Je zajímavé sledovat, jestli si hráči zvolili nějakou strategii (například zda vybírají do duelu méně výrazné hráče). Po skončení hry se jich zeptáme, zda nějakou strategii měli, jakou a proč?

Létající koberec

Skupina si stoupne na deku, která je jim těsná (velikost deky podle počtu osob). Úkolem skupiny je, pod sebou deku otočit, aby deka ležela na té straně, na které účastníci stáli. Nikdo v průběhu nemůže deku opustit. (Hranostaj, 2010)

Reflexe: Žáci mají přijít na způsob, jak si uvolnit část deky, aby se jim lépe na dece pohybovalo. Někaké zkušenosti kooperace a spolupráce ve skupině by měli mít z hry Gordický uzel, kterou již hráli. Otázky, na které se ptá instruktor, mohou být stejné jako u Gordického uzlu, přidává otázku, zda jim předchozí zkušenost pomohla a v čem.

Pohár tety Kateřiny

Cíle: zažít se spolužáky zábavu, rozvoj postřehu a rychlosti

Účastníci se rozdělí do dvojic a v těch dvojicích udělají zástup. Instruktor každé dvojici řekne první část přísloví, a který z dvojice doplní první přísloví a to přísloví je řečeno správně, řadí se na konec zástupu, kdo odpoví špatně nebo později, vypadává. (Hrkal,J.,Hanuš,R. 2000)

Tato hra je spíše pro zábavu a prolomení ledů. V té rychlosti, kdy se snaží žáci odpovědět, většinou říkají opravdu humorné odpovědi.

Reflexe: není nutná, ale je dobré vyhlásit vítěze a poblahopřát mu.

Živá abeceda

Cíle: zažít se spolužáky zábavu, rozvoj spolupráce,

Úkolem žáku je ze svých těl utvořit určité slovo či větu. Lektori hádají, o jaké slovo jde. Lze také skupinu rozdělit na dvě části – jedna skupina předvádí, druhá hádá a po té se vymění. (Hra je předává od instruktorů)

Jednoduchá a zábavná aktivita na rozvoj spolupráce ve skupině.

Reflexe:

- ✓ Co bylo na celém úkolu nejobtížnější?
- ✓ Měli jste nějaký postup, strategii?
- ✓ Instruktor si může všimnout toho, kdo z dětí se chopí vedení ve skupině, kdo jen přihlíží a dělá, co se mu řekne atd.

Osobní volno – večere

Večerní blok – prohloubení poznávání, spolupráce, komunikace

Cíle:

- ✓ Zažít společné chvíle
- ✓ Sebepoznání, sebepojetí
- ✓ Rozvoj spolupráce, komunikace
- ✓ Bližší poznání třídního učitele

Poznej svého učitele

Cíl: poznání třídního učitele neformálním způsobem

Účastníci dostanou papír malého formátu (A5). Mají asi tři minuty na to, napsat svému třídnímu učiteli otázku, která se bude týkat buď jeho profese, nebo může být i soukromá. Úkol můžou žáci plnit ve skupinách, dvojicích či jednotlivě. Učitel poté na otázky odpovídá.

Může nastat situace, kdy třídní učitel dostane otázku, která mu nebude příjemná. Je čistě na něm, jestli otázku zodpoví nebo ne.

Reflexe:

- ✓ Dozvěděli jste se, co jste chtěli?
- ✓ Překvapila vás nějaká odpověď?

Dopis do budoucnosti

Každý žák dostane dopisní papír a obálku. Nadepíše si otázky: Co bych chtěl zvládnout do maturity? Kde chci bydlet? Jak by měl/a vypadat a jaký/ jaká by měl/a být můj/ moje přítel/kyně? Na otázky odpoví, vloží do obálky, kterou si podepíše. Třídní učitel si dopisy celé třídy vezme k sobě a žákům je rozdává až v posledním ročníku.

Reflexe: Odpovědi dětí na otázky jsou čistě jejich soukromá věc, reflexe není potřeba.

Reflexe dne: Instruktor rozdává dětem lístečky a požádá je, aby na ně napsali, cokoliv je napadne k dnešnímu dni pozitivně nebo negativně (která hra se jim líbila, která ne, zajímavá situace z dnešního dne, různé postřehy, mohou namalovat i obrázek). Složený papírek, který si nemusí podepisovat, může být anonymní, vloží do připravené sklenice. Tento rituál se bude opakovat každý večer.

Možnost fotbalu, stolního tenisu

Příprava na noční klid – noční klid

2.2.2 DEN DRUHÝ

Dopolední blok - rozvoj spolupráce, řešení konfliktů, zvládnutí náročných situací

Cíle

- Umět si se spolužáky vytvořit strategii pro zvládnutí cíle
- Naučit se ve skupině komunikovat a kooperovat
- Najít způsob pro řešení konfliktů

Pyramida

Cíle: rozvoj komunikace, kooperace, strategie,

Žáci se snaží ze svých těl vytvořit pyramidu. (Dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/>)

Reflexe:

- ✓ Jakou jste použili strategii?
- ✓ Jaká část činnosti byla nejtěžší a proč?

Lavička

Cíle: rozvoj spolupráce, komunikace, umět řešit náročnější úkoly

Na lavičku (nebo jiný vhodné, vyvýšené místo) se postaví celá třída. Na lavičce by mělo být těsně a mělo by zde být minimálně místa na pohyb. Po té účastníkům instruktor řekne, že se mají seřadit podle data narození (nebo podle nějakého jiného kritéria, které ho napadne).

Reflexe:

- ✓ Podařilo se skupině splnit úkol?
- ✓ Proč ano/ ne?
- ✓ Co pomohlo k úspěšnému plnění?
- ✓ Co naopak celou situaci zpomalilo?
- ✓ Co bylo pro skupinu během aktivity důležité?
- ✓ Podílelo se na plánování strategie více členů skupiny?
- ✓ Jaká byla vaše strategie?

Trosečníci

Cíle: Umět se dohodnout, posoudit situaci a řešit neshody

Děti se rozdělí do skupin po pěti. Instruktor řekne příběh: Po ztroskotání lodi se skupina může zachránit v malém člunu a dorazit k nedalekému. Člun však uveze pouze osoby a nejvýše 10 dalších předmětů. Ty je třeba vybrat zodpovědně, protože slouží pro přežití na ostrově. Nejprve si každý sepíše svůj seznam 10 předmětů. Potom se každá skupina snaží domluvit na svém konečném seznamu. (Hermochová, Neuman)

Reflexe:

- ✓ Jakým způsobem jste vybírali ve skupině předměty?
- ✓ Vystřídali jste jich více?
- ✓ Jaký způsob jste nakonec zvolili?
- ✓ Myslíte si, že se stejná strategie dá použít i v běžném životě?

Pavučina

Z provázků, lana mezi stromy vytvoříme pavučinu. Jednotlivými oky mají pak spolužáci prolézat, přeskočit, podlézt atd. Zde je důležité, jakou si vymyslí strategii. Kdo půjde první, kdo poslední, jak si budou pomáhat atd. (Hranostaj, 2015)

Reflexe:

- ✓ Jak se jim společně spolupracovalo?
- ✓ Měli nějakou strategii? A jakou?
- ✓ Kdo se ujal vedení? Nebo většina účastníků přispěla svým postřehem?
- ✓ Co bylo nejtěžší?

Slepá řada

Cíle: rozvoj smyslového vnímání (sluch, hmat), tvoření pozic ve skupině

Žáci si zaváží oči šátkem. Musí se po slepu seřadit od nejmenšího po největší (při této aktivitě nesmí účastníci mluvit).

Musí se seřadit podle měsíce narození (u této aktivity je mluvení povoleno).

(hra se přenáší od instruktorů)

Reflexe:

- ✓ Splnili jste úkol?
- ✓ Co bylo na aktivitě nejtěžší?
- ✓ Jakou jste měli strategii?

Osobní volno – oběd- polední klid

Odpolední blok – prohlubování vzájemného poznávání, rozvoj spolupráce, rozvoj kreativního myšlení

Cíle

- ✓ Dozvědět se více o spolužácích a škole
- ✓ Rozvíjet schopnost spolupracovat na úkolech ve skupině
- ✓ Poznat vedení školy neformální cestou

Beseda s vedením školy

Adaptační kurz navštíví vedení školy, které bude vyprávět o škole, úspěších studentů, o úspěšných a povedených akcích. Žáci se budou moci ptát.

Uzlování

Cíl: rozvoj komunikačních dovedností, spolupráce,

Všichni žáci drží lano a mají mezi sebou rozestupy cca jeden metr. Každý má za úkol se lana držet a nepustit. Jejich společný úkol je na laně udělat uzel. (Hranostaj, 2010)

Reflexe:

- ✓ Který moment byl pro vás nejdůležitější?

Semafor

Cíl: zažít zábavu se spolužáky a dozvědět se o nich něco víc

Každý žák dostane dvě kartičky – zelenou a červenou. Každý z účastníků má za úkol si o sobě vymyslet tvrzení, které může nebo nemůže být pravda. (Moje nejoblíbenější filmová postava je Harry Potter. Nemám rád čokoládu.) Po té vždy jeden žák řekne své připravené tvrzení a ostatní zkusí uhodnout, jestli je to tvrzení pravda (ukáží zelenou kartičku), nebo lež (ukáží červenou kartičku). Ten kdo říkal tvrzení, po odhlasování řekne, zda byla pravdivá či nikoliv. Hráči si zapisují svojí úspěšnost k sobě na papír. (Hra se přenáší od instruktorů)

- ✓ Kdo měl nejvíce správných odpovědí?
- ✓ Kdo měl kolik správných odpovědí?
- ✓ Jaké bylo říkat o sobě nepravdivou informaci?
- ✓ Překvapila vás nějaké tvrzení, ač už bylo pravdivé nebo ne?

Pustý ostrov

Cíl: Kromě zapamatování jmen budou žáci přemýšlet i nad příjmením ostatních účastníků, rozvoj logického uvažování

Je slovní hra, kde hráči přemýšlejí, co si s sebou mohou vzít na pustý ostrov, aby přežili a podle tajného klíče. Hráči si sednou do kruhu či elipsy tak, aby na sebe dobře viděli. Vedoucí začne od sebe - řekne, co si on sám může vzít na pustý ostrov. Pak pokračují další hráči a snaží se uhodnout, co by si oni mohli vzít. Vedoucí po vyslechnutí odpovědi hráči řekne, zda přežije, nebo nepřežije.

Klíč spočívá v počátečních písmenech jména a příjmení - přežije pouze ten hráč, jehož "věci k přežití" začínají na stejné písmeno, jako jejich jméno a příjmení. Jmenuje-li se tedy hráč kupříkladu Jindřich Novák, mohly by být jeho věci k přežití: jablko a nudle, jalovec a noviny. Účastníci, kteří hru znají nebo přišli na klíč, mohou pomáhat ostatním tím, že jim mohou radit, které věci si mohou vzít s sebou na pustý ostrov.

Reflexe:

- ✓ Přišli jste na klíč hry?
- ✓ Co vám pomohlo na ten klíč přijít?
- ✓ Vysvětlí někdo spolužákům, kteří nepřišli na klíč, v čem klíč spočívá?

Osobní volno – večere

Večerní blok

Tvoření desatera třídy

Žáci ve skupinách vymýšlejí nápady do desatera. Nápady zapisuje viditelně lektor. Celá třída společně desatero odhlasuje. Lektor pouze usměrňuje, poukazuje na význam vybraných tvrzení. Body desatera jsou pozitivní. Nepíšeme, co je zakázáno, co nechceme, ale to co chceme, aby ostatní dělali.

Reflexe dne: Anonymní lístečky do sklenice viz. reflexe prvního dne.

Možnost pohybových aktivit – fotbal, stolní tenis, atd...

Příprava na noční klid – noční klid

2.2.3 DEN TŘETÍ

Tento den jsem zvolila ve volnějším režimu, turistický výlet na hrad Bezděz. Děti mohou zasahovat do programu, instruktor stojí v pozadí, protože v této fázi skupinového vývoje je vnímán spíše negativně. Na konci dne budou žáci spolupracovat, kooperovat a vyhraňovat si své místo ve skupině. Instruktoři a učitelé mohou během výletu pozorovat některé vlastnosti žáků, mohou se objevovat první konflikty mezi nimi nebo krize.

Celodenní pěší výlet na hrad Bezděz

(trasa vede přírodou, dohromady 15 km)

Hry a aktivity na cestu

Hru mohou vést místo instruktora děti, popřípadě mohou navrhnout svojí nějakou svojí hru, kterou znají například z táborů.

Kolíček

Je hra, která se odehrává v pozadí celého dne. Pravidla hry jsou jednoduché. Instruktor upozorní ostatní účastníky, že v nestřeženém okamžiku někomu někam na sebe (oblečení, batoh, vlasy) připne kolíček tak, aby o tom nevěděl. V okamžiku, kdy to ten další člověk zjistí, pokračuje stejně. Prohrává ten, komu kolíček zůstane na konci dne.

(Hranostaj,2013)

Bomba!

Hra se hraje většinou na výletě při pochodu. Určí se 'vyvolávač (instruktor), který občas během cesty zavolá jedno z domluvených hesel:

Bomba - hráči si co nejrychleji lehnou na břicho, a dají ruce za hlavu.

Povodeň! - hráči musí co nejrychleji vyhledat nějaké vyvýšené místo (dopravní značka, strom, sloup)

Brouci! - všichni si lehnou na záda a začnou komíhat rukama a nohama jako brouci

Deset

Po čas výletu je určen jeden z členů (nebo instruktor). Ten si vybere vhodný terén k tomu, aby mohl začít nahlas počítat od jedné do deseti a u toho mít zavřené oči. V době, kdy počítá, se ostatní účastníci co nejrychleji schovají, po té co dotyčný dopočítá, může se vzdálit od místa počítání pouze jeden krok na všechny strany. Když někoho zahlédne, zavolá ho jménem. Ten se vrací k němu. Když už nikoho nevidí, zavolá všechny účastníky k sobě.

Stavba bunkru v lese

Z větví a ostatních přírodnin si účastníci postaví společně tak velký bunkr, aby se do něj všichni vešli a byli maskováni tak, aby je nepřítel neviděl na pár metrů. Instruktor může žákům zapůjčit provázek či podobný zlepšovák. Zde je ideální příležitost pro instruktory sledovat dynamiku skupiny. Kdo se zapojuje, organizuje, kdo pomáhá, či návrhy jsou přijímány, či odmítány, kdo se nezapojuje a přihlíží atd.

Po příchodu z výletu osobní volno – večere

Večerní blok

Noviny z „adaptáku“

Na začátku aktivity s žáky instruktor probere pár základních otázek. Co noviny tvoří, kdo je tvoří, jak vypadají články – všechno může názorně ukázat na donesených novinách. Účastníkům dodáme výtvarný materiál papíry apod. Určíme časový limit a to a kritéria, jak mají vypadat noviny, které společně vytvoří. Sledujeme jejich postup práce, zda si stanoví pořadí práce, jestli se umí dohodnout.

Cíle: rozvoj schopnosti se dohodnout, zorganizovat si práci,

Reflexe:

Děti se ptáme, jak jsou spokojeni s výsledkem, jaký moment byl pro ně nejobtížnější, co jim šlo, co ne, jak se ve skupině cítili.

Reflexe dne: Anonymní lístečky do sklenice viz. reflexe prvního dne.

Možnost sportovních her v areálu

Příprava na noční klid – noční klid

2.2.4 DEN ČTVRTÝ

Cíle

- Zvládnutí náročné situace
- Rozvoj důvěry ve skupině
- spolupráce

Dopolední blok – rozvoj důvěry, komunikace, řešení konfliktů,

Jeden vede

Cíle: rozvoj spolupráce, důvěry, odvahy, zodpovědnosti

Žáci jsou po slepu rozděleny do menších družstev cca po pěti. Kapitán družstva vidí a vodí zbytek družstva (družstvo se drží za ruce) Kapitáni je vodí slalomem, přes překážky, opatrně pomáhá, nikdo nemluví.

(S touto hrou jsem se seznámila jako účastník na adaptačním kurzu)

Reflexe:

- ✓ Jak se cítil ten, kdo vedl skupinu?
- ✓ Jak se cítil ten, kdo byl veden?
- ✓ Co vám připadalo nejsložitější?

Levitace

Cíle: rozvoj spolupráce, odvahy, zodpovědnosti, důvěry

Dobrovolník si lehne na zem, připaží, zpevní svaly. Zavře oči a představí si, že levituje. Spolužáci jej opatrně obestoupí, opatrně uchopí a pomalu zvedají. Zvedají ho až do napnutých paží. Chvíli ho podrží v této poloze a opatrně ho položí zpět na zem.

(S touto hrou jsem se seznámila jako účastník na adaptačním kurzu)

Reflexe:

- ✓ Jaké byly pocity zvedaného, pocity ostatních?
- ✓ Byl přítomen strach? Zodpovědnost?

Ulička důvěry

Cíle: rozvoj důvěry mezi spolužáky

Žáci vytvoří dvě řady proti sobě – uličku. Ruce předpaží před sebe. Úkolem vždy jednoho ze spolužáků je, co nejrychleji uličkou proběhnout. Žáci, kteří tvoří uličku, zvedají ruce těsně před tím, než spolužák proběhne.

(s hrou jsem se setkala při výuce)

Reflexe:

- ✓ Jak jste se cítili, když jste dobíhali k uličce?
- ✓ Důvěřovali jste spolužákům, že dají v pravou chvíli ruce pryč?

Vzducholod'

Cíle: komunikace, asertivita, empatie a strategie

Každý ze žáků si vybere jedno povolání. Po té instruktor řekne, že jsou všichni na vzducholodi, plují a najednou vzducholod' začne klesat, má poruchu. Je třeba, aby někdo opustil vzducholod', což znamená, že ten, kdo opustí vzducholod', nepřežije. Každý z žáků má argumentovat, aby obhájil své místo na vzducholodi, proč zrovna jeho povolání by se mohlo hodit. Na konci kolečka s argumentacemi si každý pasažér zvolí 3 povolání, které by poslal ze vzducholodě pryč.

Instruktor si výpovědi zapisuje a pak vyhodnotí 5 nejčastěji jmenovaných a ti opouští vzducholod' (sedají si mimo skupinu). Vzducholod' si chvíli v poklidu pluje, ale za chvíli se situace opakuje. (Na konci zbyde 5 osob).

(S touto hrou jsem se seznámila jako účastník na adaptačním kurzu.)

Reflexe:

- ✓ Po hře se instruktor ptá na otázky:
- ✓ Proč jste si při hře počínali, tak jak jste si počínali?
- ✓ Co byste udělali jinak?
- ✓ Jak jste se cítili?

Osobní volno – oběd – polední klid

Odpolední blok – náročnější fyzická aktivita, sportovní aktivity

Cíle

- Poprat se s výzvou

Po slepu po laně

Cíle: rozvoj odvahy, důvěry, vyzkoušet si výzvu

Všichni žáci mají zavázané oči. Dovedeme je k provázku /lanu. Po jednom je pouštíme, že se chytí provázku, ručkují a jdou. Provázek připravíme dostatečně dopředu a tak, aby nás nikdo neviděl. Žáci tudíž nebudou vědět, kudy půjdou. Na konci provázku je možné připravit překvapení (malý dárek, sladká odměna). Vybíráme vhodný terén, lehce náročný – podle možností dané třídy. Tato aktivita by měla být výzvou.

(S touto hrou jsem se seznámila jako účastník na adaptačním kurzu.)

Reflexe:

- ✓ Jak jste se cítili při tom, když jste šli do neznáma?
- ✓ Bylo to pro vás náročné?
- ✓ Byl tu někdo, kdo si na chvíli sundal z nějakého důvodu šátek? Proč?
- ✓ Co nejvíce?
- ✓ Jak jste se cítili po překonání cesty?

Střílení ze vzduchovky a střílení z luku

Cíle: rozvoj zručnosti, odvahy, soustředění na cíl

Žáky rozdělíme na dvě stejně velké skupiny, první skupina bude střílet z luku, druhá skupina z pušky, až si všichni aktivitu dostatečně vyzkouší, skupiny se vymění.

Večerní blok

Stežka odvahy a táborák

Studenti, kteří se chystají navštěvovat první ročník čtyřletého gymnázia a mají také adaptační kurz, připraví pro primány stežku odvahy. Primáni připraví suché větve na táborák. Po absolvování stežky odvahy se všichni zúčastnění sejdou u táboráku, povídají si, zpívají s kytarou.

Reflex dne: Buď můžeme pokračovat lístečkovou metodou jako minulé dne, nebo využijeme kruhový tvar kolem ohniště ke komunitnímu kruhu a pošleme putovní předmět (kamínek, šiška) po dětech kolem ohně a každý kdo drží kámen, řekne dvě věty k dnešnímu dni.

DEN PÁTÝ

Reflexe kurzu

Účastníci vyplní dotazník

Pasování na primána

Žáci jsou svým třídním učitelem pasování na primány. Obdrží od něj originální šerpu, kterou jim slavnostně oblékne a propisovací tužku se svým jménem.

Balení + úklid

Odjezd ke škole

Protože každá sociální skupina, v tomto případě školní třída, reaguje na program jinak, je možné s program podle situace upravit na příslušnou skupinu.

2.3 Možnosti zhodnocení adaptačního kurzu

Závěrečné zhodnocení je důležitou zpětnou vazbou pro samotné účastníky i pro lektory a učitele.

Evaluace je pro samotné účastníky seznamovací akce důležitým vrcholem adaptačního programu, při níž mohou vyjádřit svoje názory, pocity a úvahy. Připadá v úvahu pár možností metod, které se užívají pro hodnocení. Jedna z možností je tzv. komunitní kruh, ve kterém se účastníci navzájem poslouchají, akceptují své názory a jsou si všichni rovni.

Další možností, jak vyjádřit své názory, je tzv. zeď nářků a slávy. Když je vybrána tato možnost, účastníci své myšlenky píší anonymně na plachtu (pomyslnou zeď). Další velice častá metoda jsou dotazníky, které nejsou náročné na vyhodnocení.

V dotaznících účastníci zaměřují své odpovědi na to, co jim uplynulý program přinesl, jak se během programu cítili, co prožívali. Otázky v již zmíněném dotazníku mohou být jak otevřené, tak uzavřené. Zaleží na způsobu následného zpracování. (Vlachová, 2012)

Organizátoři využijí závěrečné hodnocení jako zpětnou vazbu, prostřednictvím které se dozvědí, zda měla akce u dětí úspěch, či nikoliv, co se osvědčilo, nebo co se například nepovedlo. Toto hodnocení je velice důležité, protože pomůže organizátorům se pro příště vyvarovat některých chyb a popřípadě se posouvat a vylepšovat další kurzy.

Do programu jsem převážně zařazovala hry, se kterými mám bohaté zkušenosti, abych si byla vědoma úskalí s nimi spojená. Někdy děti reagují citlivě na strach z neznámého a nechťejí se aktivy zúčastnit. Proto se mi osvědčilo, když dítě aktivitu z prvopočátku chvíli pozoruje a když samo chce, zapojí se do činnosti, a když nechce, zůstává jako pozorovatel a morální podpora ostatním spolužákům. Některým dětem stačí to, že dostanou více informací než ostatní, například jim ukážeme trasu, kterou půjdou se zavázanýma očima, a tak předejdeme tomu, že se dítě vůbec nezúčastní, a může zažít úspěch

Je důležité poznamenat, že hodnocení stejného programu může dopadnout úplně jinak u různých skupin. Protože nejde vytvořit program takový, aby vyhovoval všem skupinám. Každá skupina má své možnosti, nároky a cíle, proto může reagovat na různé aktivity jinak než jiné skupiny. Každý člověk je osobitý a jedinečný a to samé platí i o skupině, které je těmi jedinci tvořena. Občas bude nutné přizpůsobit program počasí, typům účastníků v průběhu kurzu.

Je potřeba také dodat, že program hodnotíme také vždy na konci každého dne. Instruktor si už každý večer může udělat bližší představu o průběhu prostřednictvím lístečků, které děti anonymně píší na konci dne.

2.3.1 Návrh závěrečného dotazníku

1) Která z následujících možností, se ti nejvíce líbila na uplynulém kurzu?

- a) nějaká konkrétní hra – dopiš
- b) poznání nových kamarádů
- c) zábava
- d) spolupráce se spolužáky
- e) něco úplně jiného - můžeš dopsat

2) Co ti na kurzu chybělo?

- a) více volného času
- b) nějaká konkrétní hra
- c) kurz byl moc krátký
- d) kurz byl moc dlouhý
- e) něco úplně jiného – můžeš dopsat

3) Co si myslíš, že ti kurz poskytl?

- a) poznání spolužáků, které jsem před tím neznal/a
- b) získání nových kamarádů
- c) zábavné trávení času
- d) bližší poznání s třídním učitelem
- e) úplně něco jiného – můžeš dopsat

4) Vyhodnot', prosím, přínos kurzu ve škále 1 – 7 (1 – malý přínos, 7 – velký přínos)

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

2.4 Závěr

Cílem této bakalářské práce byla tvorba adaptačního programu pro první ročník osmiletého gymnázia. Adaptačního kurzu jsem se do této chvíle zúčastnila pouze jako účastník. Mým cílem bylo více proniknout do této problematiky, protože pracuji ve školství a chtěla bych tyto poznatky po té využít v praxi. Takže už nebudu jen účastník, ale chtěla bych se v dohledné době zapojit jako instruktor.

Mou snahou bylo zjistit co nejvíce informací o adaptačních kurzech, které jsou úzce spojeny se zážitkovou pedagogikou, a které se staly přirozenou součástí budování dobrých vztahů na většině našich škol.

V teoretické části jsem vypracovala stručný náhled do zážitkové pedagogiky a její problematiky, do jejích prostředků a metod. V další části se věnuji problematice vzniku sociální skupiny a tomu, jak je možné ovlivnit její složitý vývoj tím správným směrem.

Praktická část se věnuje samotnému programu adaptačního kurzu. Byly zde uvedeny cíle, pravidla, vhodné hry a aktivity. Jak už ale bylo řečeno, žádná striktně daná pravidla neexistují a záleží na každém instruktorovi a učitelích, jak se k dané problematice postaví a uchopí ji. Důležitá je hlavně příprava adaptačního kurzu a pečlivé zorganizování. Při přípravě programu by se mělo brát v potaz pro jakou skupinu je program připravován a podle toho je vhodné vybrat místo konání, abychom mohli dostatečně využít jeho potenciál. Mělo by být samozřejmostí si pomůcky připravit ještě před začátkem akce, také je pro každý program tohoto typu důležité načasování a správná skladba aktivit. Měli bychom se držet toho, že aktivity řadíme od těch jednodušších po ty složitější, měly by být zajímavé tak, aby dokázaly zaujmout účastníky. Neméně důležitá jsou pravidla, které účastníkům sdělíme hned na začátku kurzu, a která by měla být neměnná během jeho průběhu.

V závěru praktické části se dostávám k evaluaci adaptačního kurzu, k metodám, které se dají efektivně k hodnocení programu použít, a také doplňuji ukázkou dotazníku, který se účastníkům dá k vyplnění na konci kurzu. Organizátorům slouží závěrečné hodnocení jako zpětná vazba pro vylepšení takového programu a popřípadě vyvarování se chyb.

Jsem toho názoru, že adaptační kurzy by měly být nedílnou součástí začátků školních roků jak na základních, středních, ale také vysokých školách, protože tyto kurzy jsou velice prospěšné pro nastartování správné adaptace žáků, které zúročí v dalších letech ve své třídě, ale také oblíbenou akcí, na kterou někteří účastníci vzpomínají i po několika letech.

Knížní zdroje:

- 1) Beermann-Hagel, S, Schubach, M. a Ortrud E. Tornow, E.O.,(2015) *Hry na semináře a workshopy: 124 kreativních her*. Praha: Grada.
- 2) Csikszentmihalyi, M.,Shernoff, D.J., Schneider, B., Steele, E. (2003) *Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory*. School Psychology Quarterly. New York.
- 3) Cuthbertson, B., & Ó'Connell, T.S. (2009). *Group dynamics in recreation and leisure*. Champaign: Human kinetics.
- 4) Činčera, J. (2007) *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- 5) Dubec, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro ožáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Projekt Odyssea.
- 6) Forsyth, D.R. (2010). *Group dynamics*. Belmont: Wadsworth cengage learning.
- 7) Hájek, B., Hofbauer, B. a Pávková, J. (2011) *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál.
- 8) Hanuš, R., Chytilová, L. (2009) *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing.
- 9) Hermochová, S. (2005) *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS.
- 10) Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- 11) Hrkal, J., Hanuš, R. a Sobková Zouňková, D., ed. (2000) *Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál.
- 12) Kolář, Z. (2012) *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- 13) Kratochvíl, S. (1995). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
- 14) Kudláček, M., Valenta, T. a Magerová, L (2004). *Společně v zážitkové pedagogice: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků. Gymnasion*,
- 15) Langmeier, J. a Krejčířová, D. (1998) *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- 16) Nakonečný, M., (2009) *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- 17) Nehyba, J. (2011). *Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna*. Pedagogická orientace.
- 18) Neuman, J. a Hermochová, S. (2014) *Nejlepší hry do kapsy*. Praha: Portál.
- 19) Pávková, J. et al. (2002) *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času. 3. aktualiz. vyd.* Praha: Portál.
- 20) Pelánek, R. (2008) *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál
- 21) Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. (1995) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- 22) Řezáč, J. (1998) *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- 23) Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- 24) Vágnerová, M. (2000) *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- 25) Vágnerová, M. (2004) *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- 26) Výrost, J., Slaměník, I. ed., (1998) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Potrál.
- 27) Jirásek, I. (2004). *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, Prázdninová škola Lipnice, 1(1).

Seznam internetových zdrojů:

- 1) Orchis brontosaurus | Hnutí brontosaurus | Dynamika sociální skupiny [online].
[vid. 15. 5. 2020] Dostupné z: <http://orchis.brontosaurus.cz>
- 2) Hry a aktivity | Náš lektor. Náš lektor | Koncept rozvoje interních vzdělavatelů [online].
[vid. 20. 5. 2020] Dostupné z: <http://naslektor.cz/hry-a-aktivity/>
- 3) HRANOSTAJ.cz - nejen skautské hry. HRANOSTAJ.cz - nejen skautské hry [online].
[vid. 20. 5. 2020] Dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/>
- 4) Úvodní stránka | Mladí ochránci přírody, z.s. [online]. Copyright ©f [vid. 20. 5. 2020].
Dostupné z: <https://www.emop.cz/down/velka-kniha-her.pdf>