



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Adaptační kurz pro adolescenty

Bakalářská práce

Studijní program: B7505 – Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 – Pedagogika volného času
Autor práce: **Nikoleta Gyšová**
Vedoucí práce: Mgr. Andrea Rozkocová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Nikoleta Gyšová**

Osobní číslo: **P15000138**

Studijní program: **B7505 Vychovatelství**

Studijní obor: **Pedagogika volného času**

Název tématu: **Adaptační kurz pro adolescenty**

Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Vytvořit, realizovat a zhodnotit adaptační program pro 1. ročník SŠ

Požadavky:

Pravidelné konzultace s vedoucí práce

Studium odborné literatury

Práce se skupinou adolescentů

Metody:

Analýza, evaluace

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008.

Pedagogické ovlivňování volného času. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. Základy pedagogiky volného času. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN: 80-86384-00.

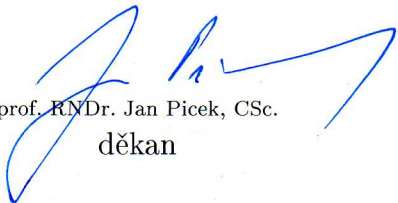
WARD, Pete, Sam ADAMS a Jude LEVERMORE. Jak se připravovat na práci s mládeží: [subkultury mládeže : práce se skupinami : sociální dovednosti : téma identity v dospívání : mládež a média]. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-044-8.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.**


Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **1. prosince 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **18. prosince 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


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

V Liberci dne 10. ledna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, 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 (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Touto cestou bych ráda poděkovala v první řadě vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Andree Rozkovcové, Ph.D., za její ochotu, podnětné rady a za zodpovědné a odborné vedení této práce. Dále si moje velké poděkování zaslouží Mgr. Ondřej Bartoš, bez něž by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě bych zde ráda poděkovala třídě I. A Karlínského gymnázia a třídnímu učiteli Mgr. Martinu Mauerovi a zároveň také Centru outdoorových programů, díky nimž byl kurz realizován.

ANOTACE

Cílem této bakalářské práce bylo vytvořit, realizovat a zhodnotit adaptační kurz pro první ročník střední školy, tedy pro žáky prvního ročníku čtyřletého gymnázia ve věku 15 až 16 let. V první části této práce jsou vymezeny pojmy prožitková metodika, komfortní zóny, princip dobrovolnosti, flow, dobrodružná vlna, skupinová dynamika, reflexe, věkové zvláštnosti, a evaluace dle Donalda Kirkpatricka. Praktická část této práce představuje přípravu a realizaci adaptačního kurzu v rekreačním středisku Křižanov s 31 žáky a třídním učitelem prvního ročníku Karlínského gymnázia. Následně je tento kurz zhodnocován za pomoci čtyřúrovňového modelu dle Donalda Kirkpatricka. V diskuzi jsou uvedeny a interpretovány poznatky jak z průběhu realizace kurzu, tak také z procedur hodnocení programu. Výsledky hodnocení programu mohou sloužit jako inspirace pro další vedení zážitkových kurzů.

Klíčová slova – adaptační kurz, prožitková metodika, program, adolescent, Kirkpatrickův evaluační model.

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the preparation, realization and evaluation of an adaptation experiential learning course for the first grade upper-secondary students aged 15 to 16. The theoretical part of this work focuses on important terminology such as experiential learning methodology, comfort zones, challenge by choice, flow, adventure wave, group dynamics, reflection, age specifics, and evaluation process model by Donald Kirkpatrick. Practical part shows preparation and realization of the adaptation course in the holiday resort Křížanov with 31 students and their class teacher. The evaluation of the course was made according to the Donald Kirkpatrick's four-level model. The discussion focuses on findings from the realization and evaluation of the course which are interpreted with regard to the context of the course, especially the conditions under which the course took place. Evaluation results of the program can serve as an inspiration for future leadership of experiential courses.

Key words - adaptation course, experiential learning, adolescents, Kirkpatrick's evaluation model.

OBSAH

<i>ÚVOD</i>	11
<i>TEORETICKÁ ČÁST</i>	13
1 Prožitková metodika	14
2 Komfortní zóny	16
3 Princip dobrovolnosti	19
4 Adventure	21
5 Flow	22
6 Dobrodružná vlna	25
7 Reflexe.....	28
8 Věkové zvláštnosti.....	31
8.1 Pubescence	31
8.2 Adolescence	32
9 Skupinová dynamika	34
9.1 Forming (formování).....	35
9.2 Storming (bouření)	36
9.3 Norming (normování)	37
9.4 Performing (výkonnostní stádium)	37
10 Evaluace kurzu – dle modelu Kirkpatricka.....	39
<i>PRAKTICKÁ ČÁST</i>	43
11 Specifické podmínky	44
12 Cíle adaptačního kurzu	46
13 Příprava adaptačního kurzu	47
14 Program adaptačního kurzu	50
14.1 První den	50
14.2 Druhý den.....	59
14.3 Třetí den	65

14.4	Závěrečná reflexe	66
15	Evaluace výsledků edukačního programu	68
15.1	Úroveň – REAKCE.....	68
15.2	Úroveň POZNÁNÍ (UČENÍ)	70
15.3	Úrovně CHOVÁNÍ a VÝSLEDKY	71
16	Diskuse.....	76
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85
	PŘÍLOHY	1
	Příloha A – Speciální aktivity	1
	Příloha B – Stěhování sochy Moai.....	6
	Příloha C – Zpětnovazebné dopisy	10
	Příloha D – Evaluační rozhovor – přepis	15

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Komfortní zóna (Adaptováno dle - Zahradková, 2005, s. 34): Obr.: vlastní.....	17
Obrázek 2: Flow (Adaptováno dle - Csikszentmihalyi, 2017): Obr.: vlastní.....	23
Obrázek 3: Reflektivní sluníčko Obr.: vlastní.....	70

ÚVOD

O smyslu, prospěšnosti i kvalitě adaptačních kurzů toho již bylo napsáno mnoho. Tento adaptační kurz klade důraz na prožitek, který je nosným prvkem celého kurzu. Žádný kurz není nikdy stejný; jeho podoba je určována mnoha faktory, jako např. počáskem, načasováním, osobami instruktorů a samozřejmě i samotnými účastníky kurzu. To je jeden z důvodů, proč se těmto kurzům věnuji a proč mě to baví – líbí se mi právě tato proměnlivost. Práce instruktora adaptačních kurzů nepodléhá stereotypům. Důvod, pro který jsem si vybrala právě skupinu adolescentů, je prostý – vyhovuje mi práce s nimi, jedná se často o jedince již mentálně vyspělé, z čehož vyplývá možnost věnovat se náročnějším aktivitám a současně prostor pro působení instruktora je větší, než u skupin mladších věkových kategorií. Po dobu mého působení na adaptačních kurzech jsem pracovala s více skupinami a mohu říci, že na kurzu, jemuž se věnuje tato práce, byla přítomna jedna z těch nejlepších. Tématem této bakalářské práce tedy je „Adaptační kurz pro adolescenty“.

Cílem této práce je vytvořit, realizovat a zhodnotit adaptační kurz pro 1. ročník střední školy. Konkrétně byl kurz připraven a realizován s třídou 1. A Karlínského gymnázia v termínu 6. - 8. 9. 2017.

V dnešní době je již na většině škol adaptační kurz běžnou záležitostí pořádanou na začátku roku, ať už pro žáky přecházející z pětileté základní školy do šesté třídy na jinou školu, nebo o žáky, kteří přecházejí ze základní na střední školu, střední odborné učiliště, nebo čtyřleté gymnázium. S adaptačními kurzy se také můžeme setkat na vysokých školách. Společným cílem těchto kurzů je seznámit účastníky mezi sebou a pomoci jim ve vybudování zdravého kolektivu. V dnešní době se rozvíjí trend adaptačních kurzů, které jsou pořádány nikoli školami, ale externími subjekty, které se na tyto kurzy zaměřují.

Kurzy pořádané organizací Centrum outdoorových programů, jsou vystavěny na důležitosti prožitku, proto se také tato práce ve velké míře věnuje prožitkové metodice a jejím metodám. Dále tato práce pojednává o věkových zvláštностech adolescentů a pubescentů, jelikož bez těchto poznatků není možná tvorba kvalitního adaptačního kurzu.

Důraz je v této práci kladen především na samotnou realizaci, ale také na následnou evaluaci kurzu, která současně vypovídá o naplnění cílů této bakalářské práce. Realizace adaptačního kurzu vychází z teoretických koncepcí. Kurz se odehrává v Rekreačním středisku Křižanov po dobu tří dnů, pro 31 žáků a třídního učitele. Pro evaluaci byl zvolen Kirkpatrickův čtyřúrovňový model evaluace, přičemž byly aplikovány všechny čtyři úrovně.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části této práce se věnuji několika koncepcím úzce souvisejícím s adaptačním kurzem, které jsem následně využila pro tvorbu a realizaci adaptačního kurzu, který popisuji v praktické části. Jedná se však pouze o výběr kapitol a pojmů, kterým se zde věnuji – jde o prožitkovou metodiku, komfortní zónu, princip dobrovolnosti, reflexi, koncepci flow, dobrodružnou vlnu, skupinovou dynamiku, věkové zvláštnosti. Další koncepce a pojmy, které jsem při přípravě a realizaci kurzu zohledňovala, ale v teoretické části se jim blíže nevěnuji, jsou např. zkušenostní učení (Kolbův cyklus), dramaturgie v programu, třídní klima, třídní učitel, skupina, volný čas a další. Při psaní teoretické části vycházím převážně z odborné literatury, kdy především využívám metody analýzy a porovnávání.

1 Prožitková metodika

Prožitková metodika hraje v adaptačních kurzech významnou roli. Pro adaptační kurz, který jsem připravila a zrealizovala, je hlavním pilířem. Proto si zde zaslouží, abych jí věnovala větší pozornost. V roce 1989 ve Velké Británii již zdárně aplikovalo svoje myšlenky hnutí Outward bound a v téže době v České republice se začala mohutně šířit prožitková metodika. Hlavními představiteli prožitkové metodiky to u nás byla Prázdňinová škola Lipnice a Project Adventure, z nichž prožitková metodika vychází (Činčera, 2007, s. 14-15).

Prožitková pedagogika, zážitková pedagogika, výchova zážitkem, výchova prožitkem a další jsou pojmy, které mají velmi podobný význam a často jsou považovány za synonyma. Prožitková pedagogika dle Činčery (2007, s. 14) „je jedním ze základních teoretických konceptů pro práci s hrou“.

Kirchner (2009, s. 3) tvrdí, že v dnešní době se česká odborná veřejnost přiklání k jednotnému pojmu a to pojmu – zážitková pedagogika.

Nejdříve bychom si měli ujasnit, co je to vlastně termín „prožitek“. Dnes je prožitek skloňován ve všech pádech v mnoha oborech, ať už ve filozofii, v pedagogice, nebo v jiném oboru. Pro tuto práci postačí osvětlení významu prožitku v oboru pedagogiky.

Kirchner chápe prožitek jako součást zážitku. Prožitek je oproti zážitku sám o sobě přesnější a vyhraněnější, co se týče obsahu. Pokud bychom tuto definici měli připodobnit reálné situaci, můžeme použít jako ukázkou vysoké lanové překážky. Jednotlivé překážky nám symbolizují jednotlivé prožitky. A lanový park jako celek nám poslouží jako zážitek. Pokud je tato aktivita použita na adaptačním kurzu, tak by účastníci cíleně měli pocítit prožitky sounáležitosti, strachu, následného překonání sebe sama atd. Všechny tyto prožitky následně tedy vykrystalizují do jednoho uceleného zážitku (Kirchner, 2009, s. 25).

Hartl, Hartlová definují zážitek jako „psychický jev, charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu; je přísně individuální, těžko sdělitelný...“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 701).

Významem a definicí prožitku se také zabývá Ivo Jirásek (2004, s. 14). Uvádí, že v českém jazyce je pojem „prožitek“ mnohem méně frekventovaný než pojem „zážitek“¹. Prožitek autor chápe jako prožívání přítomného momentu aktivity jak fyzické, tak i psychické. Také uvádí, že prožitek je typický více aktivitou prožívání než jeho pasivitou. Aplikace prožitku je následně pojmenována jako výchova prožitkem. Pakliže se prožitek stane minulostí, jestliže pomine a my se k němu zpětně vracíme prostřednictvím vzpomínek a myšlenek, pak už mluvíme o zážitku a zážitkové pedagogice. Toto pojetí také podporuje Kirchner (2009, s. 25), kdy provádí verbální analýzu pojmu prožitku, přičemž klade důraz na význam předpony „pro“, v níž spatřuje aktivní rozměr pojmu. Zabývá se dále rozdílností oproti pojmu zážitku, kdy tento pojem chápe jako pojem s širším obecnějším významem a dochází k závěru, že zážitek je představován souhrnem prožitků.

Činčera (2007, s. 15) poukazuje na čtyři základní principy prožitkové pedagogiky: komfortní zóny, flow, Kolbův cyklus (cyklus učení prožitkem) a princip dobrovolnosti.

¹ Problém v rozlišení těchto pojmů je zapříčiněn především překladem z anglického jazyka, kde mezi těmito pojmy není žádný rozdíl pocitován a oba pojmy jsou vyjádřeny ekvivalentem „experience“. Jak ale potvrzují definice různých autorů (jak bylo shora uvedeno), čeština oba pojmy rozlišuje.

2 Komfortní zóny

Tento princip je nazván jako komfortní zóna, ačkoli důležitější je zde to, co se děje mimo komfortní zónu. Komfortní zónou rozumíme situaci, kdy se určitá osoba nachází ve stavu, v němž se cítí dobře a má pocit bezpečí jak fyzický, tak i psychický (Pelánek, 2008, s. 22).

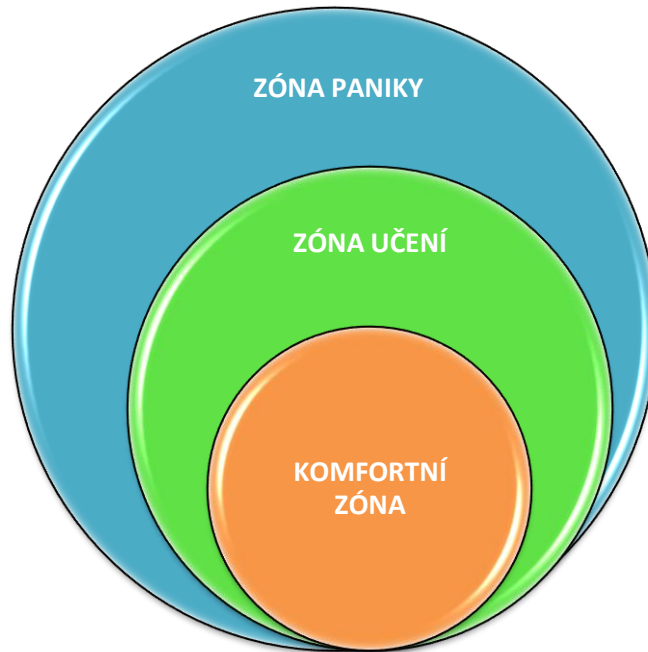
Činčera (2007, s. 19) označuje komfortní zónu jako činnost, která pro člověka není stresová. Pokud bychom hledali spojitost prožitku a komfortní zóny, dojdeme k závěru, že platí – čím slabší prožitek, tím větší pocit bezpečí. Tedy čím jsou prožitky slabší, tím více nás udržují v komfortní zóně. Svou komfortní zónu má každý z nás, ovšem její hranice se u každého nacházejí jinde; také platí, že ačkoli ji máme všichni, ne všichni dobře známe její hranice.

Komfortní zóna dále navazuje na zónu, kterou například Činčera (2007, s. 19) označuje jako zónu učení. Kirchner (2009) ji označuje jako zónu stresu a učebního diskomfortu. Hanuš a Chytilová (2009) ji označují jako zónu růstu. Do této zóny se jedinec dostane, pokud vystoupí ze své komfortní zóny. V zóně učení je jedinec konfrontován s náročnou výzvou. Jestliže účastník výzvy, která je před něj předložena, přijme, tak už tímto rozhodnutím vystupuje za hranice své komfortní zóny. Pokud následně v této výzvě uspěje, jeho komfortní zóna se rozšíří.

Překročení hranic komfortu doprovází pocity úzkosti, stresu a obav. Pokud tyto překážky jedinec překoná (třeba i za podpory a pomoci spoluúčastníků nebo lektorů, u nichž se jedná hlavně o pomoc v rovině psychické), tyto negativní pocity jsou u něj vystřídány příjemnými pocity, jako je štěstí, radost, zadostiučinění apod. (Kirchner, 2009, s. 88).

Také můžeme zónu učení chápat jako „vstup do neznámého a nejistého prostředí, kde člověk dokáže překonat stres a úzkost, kde je schopen se zorientovat a cítit se dobře; tímto směrem se komfortní zóna může postupně rozšiřovat.“ (Franc a kol., 2007, s. 28).

Schematicky si můžeme jednotlivé zóny znázornit následujícím diagramem:



Obrázek 1: Komfortní zóna (Adaptováno dle - Zahrádková, 2005, s. 34): Obr.: vlastní.

Aktivita, které jedince dostávají mimo komfortní zónu, je nevhodnější aplikovat uprostřed kurzu. Pokud bychom je zařadili na začátku kurzu, kdy se, v souladu s teorií skupinové dynamiky, účastníci nacházejí ve fázi formingu, kde je pro účastníky důležitý pocit bezpečí; nemuselo by tedy pravděpodobně dojít k podpoře ze strany spoluúčastníků, která je v zóně učení velmi důležitá. Vhodné není tyto aktivity zařazovat ani v závěru kurzu; zde je důležité, aby účastníci měli důvěru sami v sebe i ve své okolí, a pokud by se aktivita z nějakého důvodu nezdařila, lektori by už neměli čas a prostor tento nezdár napravit.

Překročení své komfortní zóny s sebou také nese jistá rizika. V předchozím textu je popisován ideální možný průběh prolomení či překročení komfortní zóny a s tím spojeného poučení účastníka aktivity z nové, pozitivní zkušenosti.

Může se však také stát, že jedinec ještě dále překročí zónu učení. V souvislosti s touto situací můžeme najít shodu i diverzitu pojetí u různých autorů. Jestliže se jedinec dostane mimo zónu učení, tak se dostává do zóny ohrožení a paniky – uvádí Kirchner (2009, s. 89). Činčera (2007, s. 19) tuto zónu označuje jako nezvládnutelné aktivity, Franc a kol. (2007, s. 29) při rozšiřování komfortní zóny rozlišuje další dva stupně, a to osobní limity a lidské limity. Poněkud jinak situaci vymezuje Pelánek (2008, s. 23),

který kategorizuje čtyři zóny (komfortní zóna, zóna učení, zóna ohrožení, zóna nemožného).

Kirchner (2009, s. 88) tedy uvádí jako třetí a poslední zónu, zónu stresu a paniky. Do této zóny se dostaneme, pokud se příliš vzdálíme komfortní zóně. V tento okamžik nedochází k učení, komfortní zóna se již nerozšiřuje, naopak se může začít zmenšovat.

Pro Činčeru (2007, s. 19) je kritickou hrozbou opuštění zóny učení do oblastí, které jsou pro účastníka nezvládnutelné, nepřekonatelné a je zde vysoké riziko selhání; pro účastníka tato výzva znamená velký stres. Ten má za důsledek pokles sebedůvěry, negativní emoce a zmenšení komfortní zóny. Ani v této situaci nedochází k učení.

Jestliže je na účastníka kladena příliš velká zátěž, jedinec vstupuje „do zóny ohrožení, kde už se člověk cítí natolik nejistý, že k učení nedochází, komfortní zóna se spíše zmenšuje.“ (Pelánek, 2008, s. 23). Zónu nemožného následně můžeme ztotožnit se zónou lidských limitů, jak vidíme u France.

Dále je možné rozlišit vykročení mimo zónu učení na osobní limity a na limity lidské (Franc a kol., 2007, s. 28–29). Přitom **osobní limity** znamenají prostor, kam by lektor kurzu nikdy prostřednictvím aktivit neměl směřovat. Následkem negativní zkušenosti může být uzavření jedince do sebe nebo psychické napětí. Pokud však již tato situace nastane, je důležité, aby byla řádně reflektována, aby u jedince nedošlo k negativním následkům v podobě např. snížení sebedůvěry nebo pocitu frustrace. **Limity lidské** jsou ty limity, které nám brání překročit naše hranice, ačkoli by k tomu byla sebevětší vůle. Například při ukázce první pomoci nemůžeme figurantovi způsobit tepenné krvácení, jen abychom ostatní účastníky naučili obvazové techniky při tepenném krvácení.

3 Princip dobrovolnosti

Princip dobrovolnosti, také označovaný jako „challenge by choice“, dává účastníkům právo rozhodnout se dle svého uvážení, zdali se do aktivity nebo hry zapojit chtějí či nikoli.

Pod názvem „dobrovolnost“ se o tomto principu zmiňuje také Pelánek (2008). Dobrovolnost vnímá jako důležitou a poukazuje na obtížnost její aplikace. Hry, které se hrají na zážitkových programech, mají své kouzlo a podstatu v tom, že účastníci předem nevědí, o jakou hru se jedná, co se v ní bude dít a co se v rámci hry očekává od nich. Z toho vyplývá, že zde tak docela nemůže dojít k samostatnému a dobrovolnému rozhodnutí o účasti nebo neúčasti. Proto autor doporučuje, aby před jakoukoli náročnou hrou nebo aktivitou lektori zjistili stav účastníků. Pokud tým lektorů vyhodnotí některé jedince jako ty, kteří by danou aktivitu nemuseli zvládnout nebo by s plněním aktivit měli velké potíže, mohou si následně tyto účastníky vzít stranou a osobně s nimi projednat jejich účast, případně neúčast na aktivitě, třeba i s příslibem možného opuštění aktivity v jejím průběhu (Pelánek, 2008).

Jak uvádí Činčera (2007, s. 20), povinností instruktorů je účastníkům poskytnout možnost výběru své účasti na programu či hře. Stejně tak účastníci nesou odpovědnost za to, že výzev, které jsou schopni fyzicky i psychicky zvládnout, se budou účastnit a také v tom povzbuzovat ostatní. Povzbuzovat zde ovšem neznamená vyvíjet na kohokoli ze skupiny nátlak. Pokud se účastník rozhodne, že výzvu plnit z nějakého důvodu nebude, neznamená to, že může jít kamkoli a dělat cokoli. Účastník má možnost se i jinak zapojit, např. podporovat ostatní účastníky, nebo u nízkých lanových překážek může jistit, může být nápomocen lektorům apod. Jeho přítomnost u aktivity by neměla být pasivní. Také by měl mít možnost se kdykoli během aktivity opět se svým dobrovolným rozhodnutím zapojit, jestliže je to vzhledem k aktivitě možné.

Musíme zde vzít v úvahu, že účastníci se nemusí vždy rozhodovat racionálně. Mohou se také rozhodovat podle svého zařazení ve skupině, podle svých kamarádů („když nepůjde on, tak já také ne“ apod.).

Činčera uvádí tyto tři zásady, ze kterých princip dobrovolnosti vychází:

1. Účastníci si stanoví své vlastní cíle ve vztahu k výzvě, která jim je nabízena.

2. Účastníkům musí být poskytnuta možnost, aby si mohli vybrat, jakým způsobem a jak moc se chtějí do celé aktivity zapojit nebo si ji vyzkoušet.
3. Třetí princip navazuje na výše popisovanou dobrovolnost u Pelánka. Jde o informovanost účastníků o hře nebo aktivitě. Činčera ji nazývá princip informované volby Činčera (2007, s. 21).

4 Adventure

Pojem „Adventure“ můžeme z angličtiny přeložit jako „dobrodružství“. Project Adventure vznikl v USA v roce 1971, jedná se o mezinárodní neziskovou organizaci. Jejími zakladateli jsou původně instruktoři hnutí Outward Bound, což je také důvod, proč se tato koncepce s hnutím Outward Bound prolíná a v mnohém shoduje. Project Adventure tak můžeme nazvat jako odnož hnutí Outward Bound. Project Adventure je zaměřen na zkušenostní programy, ve kterých se využívá prvků dobrodružství. Snaží se zde propojit dobrodružství se vzděláváním a výchovou. Pomáhá účastníkům získat odpovědnost za svůj rozvoj. „Cílem programů je prostřednictvím aktivit podpořit osobnostní růst dítěte, odhalit mnohočetnou inteligenci a rozvinout potřebné dovednosti (osobní a skupinová odpovědnost, sebeobjevování, komunikace a spolupráce, řešení problémů a další)“ (Chytilová, Hanuš, 2009, s. 34).

Aktivita, které tvoří program Project Adventure, jsou řazeny logicky, se stupňující se gradací výzvy pro možné zvětšování komfortní zóny a dle dění ve skupině.

Posloupnost aktivit začíná **Spoluprací** ve fázi formingu, sem zařazujeme seznamovací hry, rozehrívací a odlehčující hry, tzv. ledolamky. Tyto aktivity slouží k prolomení bariér, nesmělosti a studu. V této fázi by měla být také vytvořena primární dohoda o vzájemném respektování a účastníkům by měl být osvětlen princip dobrovolnosti. Podle teorie skupinové dynamiky po fázi formingu následuje fáze stormingu, kde je důležité mezi účastníky vybudovat atmosféru **Důvěry**. Důvěry můžeme dosáhnout a rozvíjet ji například tzv. důvěrovkami nebo aktivitami na nízkých lanových překážkách. **Řešení problémů** je na třetím místě posloupnosti, podle skupinové dynamiky se jedná o přechod z fáze stormingu do fáze normingu. Zde jsou řazeny aktivity na řešení problémů (nízká lana, skupinová práce), jak napovídá název sám. Při těchto aktivitách si sama skupina utváří pravidla svého chování. Po zvládnutí všech předchozích fází se skupina přesouvá do fáze performingu. V této fázi se skupina i jednotlivci setkává s **Výzvou**. Vhodnými aktivitami jsou zde aktivity, které v účastnících budou vyvolávat strach, úzkost, nejistotu, kdy účastníci budou vyžadovat podporu. Zde jsou vhodná například vysoká lana, nebo náročné výpravy, úkoly (Franková in Činčera, 2007, s. 43–44).

5 Flow

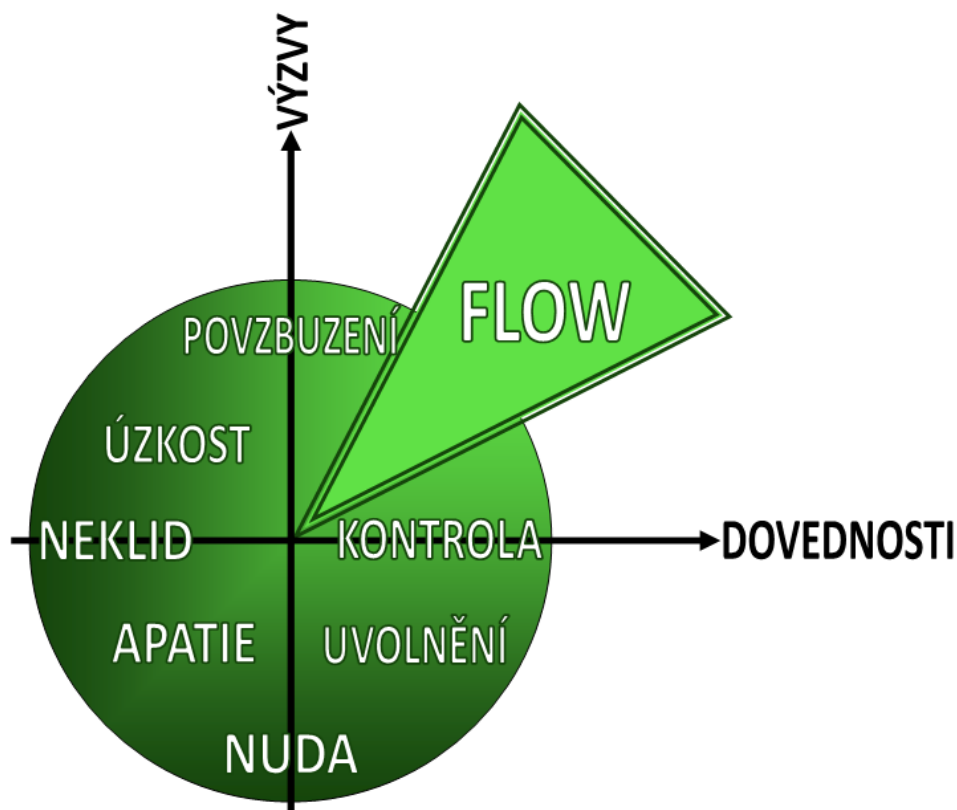
Prožitková metodika dále také pracuje s termínem "flow". Poprvé toto označení použil maďarský psycholog Mihaly Csikszentmihalyi v devadesátých letech 20. stol. ve významu optimálního prožitku; obsahově však tento pojem popisuje například A. H. Maslow v 60. letech 20. stol., kdy tento stav označuje jako "vrcholný zážitek".

Nejčastěji je termín "flow" překládán z angličtiny do češtiny jako "plynutí" nebo "proudění". Jak uvádí Kirchner (2009, s. 60), plynutí nebo proudění není zcela vhodný překlad do českého jazyka, jako vhodnější překlady uvádí např. „pohroužení do činnosti“ nebo „zaujetí“.

Činčera (2007, s. 17) chápe pojem "flow" jako stav přítomnosti, kdy se u účastníka mění pojetí a vnímání času, mění se i emoce nebo jednání účastníka. Tento termín překládá v kontextu s hrou, jako "ponoření účastníků do fiktivní situace" (Činčera, 2007, s. 17).

Stav plynutí, neboli stav flow je stav, který je popisován jako příjemný, např. radost, spokojenost nebo pocit štěstí. Budeme-li pozorovat osobu, která se v tomto stavu nachází, budeme mít pocit, že ačkoli se jedná o náročnou aktivitu, tak pro osobu, která ji plní, je snadno zvládnutelná (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 56).

Fenomén flow můžeme graficky vyjádřit v následujícím diagramu, kde svislá osa označuje míru výzvy a vodorovná osa míru dovednosti:



Obrázek 2: Flow (Adaptováno dle - Csikszentmihalyi, 2017): Obr.: vlastní.

Pokud dosáhneme stavu flow, nacházíme se dle grafu ve střední poloze mezi výzvou a dovedností, což znamená, že dovednost je úměrná výzvě. Pokud by míra výzvy byla vyšší než míra dovednosti účastníka, již by se nejednalo o stav flow, ale stav úzkosti; v této sféře by účastník nebyl schopen daný úkol splnit. Pokud by naopak dovednosti účastníka byly větší, než předkládaná výzva, neměl by účastník důvod se snažit a úkol by pro něj byl příliš banální – tím by se dostal do zóny nudy.

Účastníci, kteří dosáhnou stavu flow, „mají pocit, že jejich dovednosti dostačují k tomu, aby dokázali zdolat dané úkoly pomocí určitých cílených aktivit, které se řídí určitými pravidly a poskytují jasná měřítka kvality podaného výkonu. Soustředění je při tom tak intenzivní, že člověk nemůže věnovat pozornost starostem, problémům a podružným myšlenkám. Přestane si uvědomovat sám sebe a naruší se i jeho smysl pro čas. Činnost poskytující takový prožitek je natolik uspokojující, že ji lidé chtějí provádět pro ni samu a příliš se nestarají o to, jaký prospěch z ní budou mít, dokonce i když je obtížná nebo nebezpečná“ (Csikszentmihalyi, 2015, s. 91).

Stav flow často můžeme najít i tam, kde bychom ho vůbec nehledali. Prožitková metodika s tímto pojmem pracuje hlavně v tzv. „adrenalinových“ prožitcích. Avšak není výjimkou, že stavu flow dosahují i malíři, herci, šachisté nebo i hudebníci ve svých oborech.

Činčera (2007) uvádí, těchto šest znaků, typických pro proces flow:

1. „rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace,
2. přítomnost jasných cílů,
3. přítomnost jasné zpětné vazby,
4. koncentrace na řešený úkol,
5. ztráta rozpaků,
6. proměna vnímání času“ (Činčera, 2007, s. 17).

Kirchner (2009) přidává:

7. „splynutí činností a vědomí,
8. usměrňování sebe sama,
9. autotelická zkušenost“ (Kirchner, 2009, s. 67).

Většina lidí na naší planetě si klade otázku, co je to štěstí a jak jej dosáhnout, a často si za životní cíl kladou právě ono štěstí. Ať už lidé hledají štěstí ve víře, kultuře, nebo v rodině či přátelích, nacházejí mnohé podoby štěstí; výše popsaná koncepce flow může být jednou z mnoha jeho variant.

6 Dobrodružná vlna

Jestliže se instruktor rozhodne ve svém programu nebo hře použít dobrodružnou vlnu, může předpokládat, že program i hra bude vyvážené Stejně jako u programu dle Kolbova cyklu, s kterým je velmi úzce provázaná, tak i ve hře nebo programu, vytvořených na základě metodiky dobrodružné vlny, není podstatou hry vyhrát, ale poučit se z ní. Zde je často používaná fráze „není důležité vyhrát, ale zúčastnit se“² opravdu namístě. Dobrodružná vlna je složena ze tří částí – briefing, doing, debriefing.

Briefing

V této části dobrodružné vlny se jedná především o přípravu a zarámování. Zarámování zde chápeme jako „vytvoření smysluplné metafory k následující aktivitě.“ (Činčera, 2007, s. 74). Hlavním účelem zarámování je motivovat účastníky ke hře nebo programu a provázat jejich vlastní zkušenosti s nadcházející aktivitou.

V prožitkové pedagogice se využívá mnoho způsobů zarámování. Pro zarámování můžeme použít média (ukázky z filmů, články z novin, reportáže z rádia a podobně), divadelní výstupy, kostýmy, symboly a další.

Činčera (2007) uvádí tři typy zarámování:

Fantastické zarámování je obvykle humorné, zábavné a je také přednostně určeno pro skupinu, která potřebuje motivaci, nebo pro hry nebo aktivity, které jsou více povrchní a nemají následující hlubší rozbor. Fantastické zarámování je také vhodné využít pro právě vznikající skupinu, například na začátku adaptačního kurzu.

Univerzální zarámování úzce souvisí s vlastními zkušenostmi účastníků, například s motivem rodiny, vztahů, práce, školy apod. Tento typ zarámování se uplatní například na adaptačním kurzu.

Isomorfní zarámování využívá formu „zápletky a prostředí specifického pro danou skupinu účastníků.“ (Činčera, 2007, s. 75).

Doing (hra)

Aktivita/hra samotná. Jedná se o druhou fázi dobrodružné vlny.

² Baron Pierre de Coubertin, zakladatel moderních olympijských her.

Debriefing

Debriefing, nebo také processing, je třetí a poslední fáze, kterou je ukončena dobrodružná vlna. Pojímána je jako fáze nejdůležitější. Chápejme ji jako závěrečné sdílení. Cílem této fáze je přenést zkušenost z aktivity nebo hry do reálného života. Touto fází se tedy vlastně realizuje celý smysl hry. Prvotním smyslem hry je umožnit účastníkům naučit se reagovat na situace, které by mohly nastat v reálném životě, a právě fáze debriefingu je tou fází, během níž by mělo dojít k uvědomění si zkušenosti ze hry, jejímu zobecnění a možnosti jejího uplatnění v reálném životě. Na tento transfer by měl navazovat další program, který by měl sloužit k upevnění získané zkušenosti, tím že účastníci dostanou možnost danou zkušenost bezprostředně aplikovat.

Debriefing svou funkci plní ve čtyřech fázích:

1. **Rozehrání** je fází přípravnou. Cílem této fáze je připravit skupinu na reflexi. Není nutné ji použít, pokud reflexe hned navazuje na hru (doing).
2. **Reflexe** je fáze první, „jejímž cílem je připomenutí obsahu zkušenosti, která bude rozebírána“ (Činčera, 2007, s. 77). Můžeme se zde účastníků ptát, jak danou aktivitu viděli ze svého pohledu. Použít můžeme otázky typu: Jak aktivita probíhala? Co se dělo? Můžete popsat hru nebo aktivitu, která právě proběhla?
3. **Zobecnění** je fáze druhá. Předchozí fáze je zaměřená na popis aktivity, zde je kladen důraz na pocity a samotné prožívání aktivity/hry. Hledá se zde spojitost mezi fikcí a realitou. Použít můžeme otázky typu: Vidíte nějakou spojitost mezi hrou/aktivitou a reálným životem? Jak jste se cítili, když...? apod.
4. **Transfer** je poslední fáze debriefingu. V této fázi je důležité poučení a uvědomění účastníků v jejich prospěch při budoucím řešení obdobných situací. Můžeme se zde ptát: Jak byste zareagovali ve stejné situaci znovu? V čem byl problém? Co byste změnili?

Pro debriefing můžeme využít mnoho metod, jako například hodnotící metody (teploměr, stupnice, smajlíky...), písemné metody (psaní novin, dopisů...) nebo

dramatické metody (reportáž, scénky...). Jak uvádí Činčera (2007), debriefing by se neměl omezit jen na slovní hodnocení, ale měl by obsahovat i činnost.

7 Reflexe

Co je reflexe?

Pro reflexi můžeme v české i v cizojazyčné literatuře nalézt mnoho ekvivalentů, např. zpětná vazba, review, ohlédnutí, cílená zpětná vazba, rozbor, zrcadlení, debriefing, appraisal a další. V této práci budu primárně pracovat s pojmem reflexe, který je nejčastěji využíván v prožitkové pedagogice.

Pro účely této bakalářské práce bude reflexe chápána jako ohlédnutí, zrcadlení aktivity, která proběhla. Proto pro účely této práce můžeme vnímat review, ohlédnutí, zrcadlení a reflexi jako pojmy s totožným významem. Nikoli však zpětnou vazbu, rozbor, nebo cílenou zpětnou vazbu.

S využitím reflexe, ať již úmyslné nebo neúmyslné, se můžeme setkat téměř ve všech oblastech pedagogiky, při volnočasových aktivitách pro všechny věkové kategorie, na teambuildingových akcích nebo i ve škole.

Reflexi tedy můžeme definovat jako „proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se už událo.“ (Kirchner, 2009, s. 107). V Kolbově cyklu učení je reflexe hlavní složkou, bez níž by cyklus učení nemohl fungovat. Reflexi chápeme jako prostředek, kterým proměníme zážitek z dané aktivity ve zkušenost, a s jehož pomocí také můžeme podpořit důvěru nebo vztahy ve skupině.

Neuman (1998, s. 39) se o reflexi zmiňuje jako o prostředku, který z rekreačních her a aktivit dělá hry nebo aktivity výchovné.

Vedení reflexe je pro instruktora jednou z nejobtížnějších dovedností. Hrozí při ní velké riziko neúspěchu, kdy reflexe pro účastníky může být nudná a nic nepřinášející, nebo se naopak můžeme dostat do oblasti psychoterapie, kde bez jistého vzdělání běžný instruktor selže. Neznamená to však, že by instruktor neměl reflexi kvůli velkému riziku na svých programech vůbec vyžívat – naopak by jí měl věnovat o to větší pozornost a přípravu. Jako jednu z nejnáročnějších aktivit ji vnímá např. (Kirchner, 2009), (Pelánek, 2008), nebo (Neuman, 1998).

Pelánek (2008, s. 101) poukazuje na reflexi jako na prostředek, díky němuž by účastníci měli mít možnost sdílet své pocity a zážitky, čímž tak poskytují hodnotnou

zpětnou vazbu nejen ostatním účastníkům, ale i instruktorům. Naopak by při reflexi nemělo dojít k polemice nad pravidly nebo nad technickým provedením her, monologickému výkladu instruktora nebo negativnímu hodnocení účastníků.

Pokud si zodpovíme dvě hlavní otázky, a to **kdy** a **kde**, tak jsme na nejlepší cestě k úspěšné reflexi.

Kdy využít reflexi?

U reflexe je podstatné uvědomit si, kdy vlastně reflexi do programu zařadit, nebo lépe řečeno, po jakých aktivitách nebo hrách by měla reflexe následovat. Na tuto otázku neexistuje jednoznačná odpověď. Mezi určující faktory patří například zkušenosti účastníků, věková kategorie účastníků nebo také typ a cíle programu. Stejně jako je nežádoucí nezařazovat do programů reflexe vůbec, je i nežádoucí využívat tento prostředek po každé hře nebo aktivitě. „Příliš časté rozebírání otázky ‚Jaký z toho máte pocit?‘ vede k nežádoucím účinkům.“ (Pelánek, 2008, s. 102).

Odborníci na prožitkovou metodiku se neshodují ani v tom, zda reflexi aplikovat ihned po skončení hry, aktivity nebo programu, nebo zda naopak nechat účastníkům určitý čas na zpracování zážitků. Neuman (1998, s. 40) doporučuje reflexi uplatňovat bezprostředně po skončení aktivity. V opozici stojí Franc, Zounková a Martin (2007, s. 90), kteří vyjadřují názor, že reflexe nemusí nezbytně následovat hned po aktivitě. Určitý střední proud představuje stanovisko Kirchnera (2009, s. 110), který uvádí, že reflexi je někdy příhodné aplikovat neprodleně po aktivitě a někdy je vhodné s reflexí vyčkat třeba i do dalšího dne. Také uvádí možnost kombinace.

Kde provádět reflexi?

Cílem reflexe je, aby se účastníci otevřeli a uvolnili, proto bychom měli volit tiché, klidné a příjemné místo. Účastníci by také měli být v jistém komfortu, proto provádět reflexi na dešti nebo naopak ve čtyřiceti stupních tepla na sluníčku není příliš vhodné. Reflexe by se měli účastnit pouze účastníci programu a instruktor. Při diskusi je nejuvhodnější sedět, případně stát v kruhu. Kruh nám dává pocit rovnosti, kdy na sebe všichni vidí, zároveň dodává pocit důvěry, intimnosti a sounáležitosti.

Techniky reflexe

Existuje množství různých možných metod a technik reflexe. V této práci popisují pro lepší představu pouze tři z těchto metod. Více k tomuto tématu srov. Reitmayerová a Broumová (2015, s. 115–171).

Řízená (strukturovaná) diskuse je nejvíce uplatňovanou formou reflexe. Zúčastnění jsou posazeni do kruhu a instruktor pokládá vhodné, předem připravené otázky, např. „Jak jste se při této aktivitě cítili?“, „Co jste zjistili o skupině?“, „Popište, jak hra probíhala?“ apod. Zde můžeme využít např. techniku mluvícího kamene, kouzelného předmětu.

Techniky rychlého shrnutí zážitku mají velkou výhodu v rychlosti provedení. Vhodné je propojení této techniky s jinou technikou. Zde uplatníme například techniku teploměr nebo palec. Můžeme ji využít například na úvod reflexe nebo pro děti mladšího věku.

Technika psaním s sebou nese mnoho výhod. Účastníci zde mají mnohem větší prostor pro své vyjádření než u reflexe mluvené. Často získáme mnohem více informací. Zadání může mít mnoho podob: novinový článek, dopis, povídka a další. Nevýhodou je potřeba následného zpracování instruktorem, což obvykle zabere více času. (Reitmayerová a Broumová, 2015, s. 115–171).

Jak již bylo naznačeno, instruktoři kurzu by měli myslet na to, aby kurz nebyl reflexí přetížen. Pokud instruktor cítí, že reflexe po dané aktivitě nemá smysl nebo instruktor nemá cíl, kterého by chtěl reflexí dosáhnout, neměl by ji uměle zařazovat.

Reflexe je jako oheň. Pokud reflexí kurz přehltíme, shoří. Pokud reflexi neuplatníme, bude kurz jen slabým plamínkem.

8 Věkové zvláštnosti

V prvním ročníku střední školy se setkávám převážně s jedinci mezi 15. až 16. rokem života, výjimečně i s jedinci staršími. Nejen kvůli věkovým rozdílům musíme chápat každého jedince jako svébytnou bytost a není možné generalizovat a postupovat tak, jako by všichni byli stejní. Podle Vágnerové (2000) je 15. rok života přechod mezi pubescencí, která je vymezena věkovým rozpětím od 11 do 15 let, a adolescencí, která představuje období mezi 15. a 20. rokem života. Autoři se zde v názorech často rozcházejí, např. Hájek, Hofbauer, Pávková (2011, s. 101) považují pubescenci za období mezi 14. a 16. rokem, naproti tomu Langmaier, Krejčířová (2006, s. 143) vnímají adolescenci jako období mezi 15 až 22 lety. Je samozřejmé, že i když jedinec dosáhne svých patnáctých narozenin, neznamená to, že by automaticky nabýval všech vývojových specifíků, která náleží adolescenci. Proto je třeba brát v úvahu nejen vývojové zvláštnosti pubescence a adolescence, ale také jedinečnost, svébytnost a originalitu každého jedince.

Je důležité podotknout, že mezi pubescencí a adolescencí zpravidla nebývá ostře ohraničený přechod, nýbrž že se obě fáze prolínají tak, že pubescence pozvolna přechází v adolescenci. Z toho vyplývá, že i v období adolescence je třeba brát v úvahu, že se u jedince stále mohou projevovat některé rysy přetrvávající ještě z období pubescence.

8.1 Pubescence

Pubescence je slovo odvozené z latinského slova „pubes“, což v překladu znamená chmýří, vousy. Po přenesení významu můžeme pubescenci chápat jako zrání, přecházení do dospělosti.

Období pubescence je označováno nejvýraznějšími proměnami především po stránce biologické, ale ve velké míře také psychické: „poměrně rychle se mění váha, výška, tělesná stavba, změnami prochází celkový vzhled, fungování orgánů, nápadné jsou druhotné sexuální znaky, mutuje hlas apod., sexuální zrání se pojí se širokým spektrem důsledků prožitkových a názorových, proniká do oblasti toužení a snění, životních plánů.“ (Helus, 2009, s. 249).

Všemi těmito změnami bývá často jedinec traumatizován a je nucen své „nové“ tělo nějak přijmout a nějak se s ním smířit, což platí i o přijetí psychiky, kdy se dítě mění v dospělého jedince.

Erikson (1997) Popisuje toto období jako krizi mezi identitou a zmatením rolí (12–19 let). Jedinci v tomto věku se zaměřují na formování vlastní identity a sebepojetí, touží po smysluplné roli, touží po výjimečnosti.

Pro pubescenta, pro jedince v pubertě je důležité, „aby věděl, jak jej vidí druzí. Všechny hodnoty já získané v dětství musí vyústit do identity já.“ (Fürst, 1997, s. 150)

8.2 Adolescence

Adolescence je stejně jako pubescence slovo přejaté z latiny; znamená „dorůstat“, „dospívat“ Helus (2009) tvrdí, že v češtině se zpravidla zaměňuje s označením jedinců jako dospívajících či dorostu (typické pro lékařské vědy) a rovněž s širším označením mládež (charakterističtější pro sociologii a pedagogiku).

Dle Eriksona (1992) je ontogenetický vývoj člověka naplněn osmi stádii, v každém stádiu jedinec plní nějaký úkol, který může, ale také nemusí splnit; v návaznosti na výsledek se nadále odvíjí jeho další vývoj a plnění dalších úkolů v následujících stádiích. Adolescence spolu s pubertou se nacházejí uprostřed, tedy na pátém stupni celkového vývojového cyklu. V pubescenci počínající konflikt mezi identitou a zmatením rolí by měl být v adolescenci vyřešen. V ideálním případě by jedinec měl dosáhnout své identity a tuto přijmout a pochopit.

Identita však není problematikou pouze adolescence; „formování identity má svoje průměty i v následných třech stádiích, které zahrnují vývojové úkoly dospělosti a stáří. Ty se stávají součástí anticipace vlastní budoucnosti. Jejich přítomnost také dokumentuje, že utváření identity je chápáno jako celoživotní proces, nicméně pro adolescenci jde o úkol centrální“ Macek (2003). K tomu se přiklání i Říčan (2004), který vnímá adolescenci jako „vrchol osobního zápasu o identitu“ (Říčan, 2004, s. 216).

Dle Heluse (2009) je největším rizikovým faktorem adolescence neúspěšné zvládnutí úkolů z období pubescence. Jestliže v pubescenci nebyly úkoly zdárně zvládnuty, hrozí, že si je sebou jedinci přenesou do adolescence, kde mohou mít horší dopad. A místo šťastného a krásného dospívání se stane adolescence hlubokou krizí na

celý život s negativními následky. „Můžeme pak říci, že v adolescenci dochází k největšímu ohrožení rozvoje osobnosti, a to když jedinec nezvládá problémy a úkoly svého vstupování do dospělosti, a místo toho se utíká do nejrůznějších závislostí (na alkoholu, drogách, sektách, upadlém televizním diváctví, hracích automatech, sázkách), ke kriminalitě, promiskuitě apod.“ (Helus, 2009).

Dle Pedagogického slovníku (2003) je za adolescenta považován „mladý člověk ve věku adolescence. Jeho fyzický a psychický vývoj se blíží k svému dokončení, sociálně i mravně ale bývá ještě nevyzrálý. Vazby s rodiči se uvolňují, je preferován styk s vrstevníky, rozvíjí se intenzivní emocionální (často i sexuální) život. Adolescence je obdobím hledání jistot, nedůvěry k autoritám, tendencí riskovat“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Jak je již výše zmíněno, jedinci v této vývojové fázi mají potřebu někam patřit, být slyšeni a viděni, také dochází k odpoutávání se od rodiny a jedinec naopak lne k vrstevníkům. Adaptační kurz by měl pomoci nejen seznámení jednotlivců mezi sebou, ale i pomoci z jednotlivců vytvořit jeden kolektiv, do nějž ovšem patří i autorita – učitel, lektor.

9 Skupinová dynamika

S pojmem skupinová dynamika se poprvé setkáváme v roce 1943 u amerického psychologa Kurta Lewina. Kurt Lewin je také považován za zakladatele skupinové dynamiky jakožto vědního oboru.

Tento pojem byl ve starší sociálně psychologické literatuře používán častěji než dnes; v modernější literatuře je často zaměňován za pojem „skupinové procesy“ (např. Brown, 2006). Domnívám se, že důvodem úpadku používání tohoto pojmu by mohlo být jeho nadužívání, kdy lektoři, pedagogové volného času a další zainteresovaní tento pojem používali ve značné míře a často nevhodně. Přesto bych u tohoto pojmu ráda zůstala a pro účely této práce znovuobnovila jeho pravý význam.

Dle Kožnara označujeme skupinovou dynamikou „souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoliv skupiny“ (Kožnar, 1992, s. 5).

Jiná definice uvádí, že „skupinová dynamika je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a osobnostní (individuální) interakce členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase“ (Kratochvíl, 2005, s. 15).

Pedagogický slovník přináší poněkud odlišné vymezení, když uvádí, že ve skupinové dynamice se jedná o „psychologické síly a procesy působící v rámci malé skupiny (např. školní třídy), které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Pokud spojíme prvky všech shora nastíněných vymezení pojmu, můžeme skupinovou dynamiku připodobnit k zákonu akce a reakce, kdy každý činitel působí na každého jiného činitele a tím jedna akce vyvolává další reakce.

Skupinová dynamika má čtyři stádia, ve kterých můžeme uvažovat. Jsou jimi: forming (formování), storming (bouření), norming (normování), performing (výkonnostní stádium); v některých novějších zdrojích se uvažuje ještě stádium páte – andjourning (skupina ukončující svou činnost).³

Dle Tuckmana není skupina, která by neprošla všemi stádii, přičemž každé ze stádií může trvat libovolně dlouho.

Poznatky a jevy, vyplývající ze skupinové dynamiky, jsou důležitými a určujícími aspekty činnosti lektora adaptačního kurzu, který s nimi musí pracovat nejen při samotné realizaci kurzu, ale již při jeho předběžné přípravě, tedy již během tvorby harmonogramu. Cílem lektorů je skupinu dovést do fáze čtvrté – performingu; splnit tento cíl se však podaří jen zřídka. Uspokojivým výsledkem je, podaří-li se lektorům skupinu dovést do třetí fáze – normingu. Ve chvíli, kdy skupina z kurzu odjíždí ve fázi stormingu, hrozí její následný rozpad.

9.1 Forming (formování)

V První fázi, kdy se skupina tvoří, se jedinci mezi sebou poznávají. Začínají se tvořit vztahy. Později se jedinci rozdělují do dvojic a vícečetných malých skupin. Ačkoli tu panuje velká nejistota, tak jsou jedinci na sobě závislí. Zatím nechtějí přijímat role a už vůbec ne roli vůdce skupiny. Důraz je kladen na vnější vzhled a na image, kterou se vymezují. Při komunikaci využívají převážně bezpečná témata. V této fázi má každý jedinec několik otázek. Jaký musím být, aby mě ostatní přijali? Jak se mám do skupiny začlenit? Co si o mně ostatní myslí? apod. V důsledku toho může někdy docházet k až nepřiměřené míře ztotožnění se s názory a postoji ostatních, ačkoli by jedinec třeba za jiných okolností s některými názory a postoji nesouhlasil. Humor je částečně nucený. Každý se snaží o co nejlepší prezentaci sám sebe a vytváří se uměle pěkné vztahy.

³ Při popisování těchto fází vycházím ze dvou zdrojů, a to Hermochové (2005) a internetových stránek Brontosaurus. V dnešní době je bohužel nedostatek publikací, které se touto problematikou zabývají, a nejlépe je skupinová dynamika zpracována právě na internetových stránkách Brontosaurus, bohužel se nejedná o relevantní odborný zdroj.

Skupina ve fázi formování vnímá lektora jako autoritu s pozitivní rolí. Může dojít také ke konfliktu, a to v podobě nevstřícné atmosféry, nebo když se smysl skupiny nekoliduje s vnímáním členů.

Proto by lektorský tým měl vytvářet co nejvstřícnější atmosféru, hned na začátku si vyjasnit s účastníky vzájemná očekávání, odbourávat obavy, umožnit vzájemné poznávání a získání pozitivních zkušeností.

Vhodnými aktivitami jsou icebreakry, seznamovací hry, zážitky. Lektorský tým by se měl vyvarovat složitých úkolů, neměl by vyžadovat aktivity, které by příliš zasahovaly do osobního života.

Tato fáze je často podceňována a může se zdát, že se jedná na rozdíl od ostatních fází za jednodušší nebo nudnou, avšak je velmi důležitá primárně pro vytvoření vlastní identity jedince a pocitu bezpečí ve skupině – jestliže nedojde k naplnění cílů, bude skupina stále v této fázi tzv. zamrzat.

9.2 Storming (bouření)

Účastníci kurzu začínají ventilovat nespokojenost, negativní emoce. Prvotní nadšení z poznání nových lidí mizí. Hodnotí pozice a role ostatních, potřebují kontrolovat ostatní jedince ve skupině. Mají potřebu se odlišit a získat uznání pro sebe, i formou agresivního chování.

U členů skupiny dochází k rychlému střídání rolí. Mají strach z odmítnutí, snaží se získanou roli si udržet na úkor racionalitě. Instruktor je v této fázi vnímán negativně, a negativně je vnímán i účastník v roli vůdce, je vnímán jako zdroj konfliktů.

Vhodné aktivity v tomto stadiu by měly být v první řadě řádně reflektovány. Úkoly by měly spočívat hlavně ve spolupráci; je tedy vhodné zařazovat úkoly a aktivity, při kterých je nutná kooperace skupiny jako celku nebo alespoň více jedinců; pro ventilaci nahromaděných emocí by měly být zařazeny i hry soutěživé, aktivity vyžadující dovednosti různého charakteru a aktivity zaměřené na komunikaci.

V reflexi už se skupina může zabývat hlubšími tématy. Sdělují se osobní pocity, popisují se osobnostní role. Důležité je v tomto případě podpořit všechny členy. Fáze stormingu je účastníky převážně vnímána jako nepříjemné a emocionálně náročné

stádium. Cílem lektorů musí být vytvořit takové prostředí, v němž se budou všichni účastníci cítit bezpečně.

9.3 Norming (normování)

Nyní dochází k upevňování rolí a jejich utvrzení, role už jsou téměř stálé, tvoří se styly jednání, skupina si začíná formulovat své cíle. Nyní už pozice vůdce není potlačována, sám potenciální vůdce přijímá svou roli, avšak ostatní jeho roli stále zkouší. Přetrvává potřeba bezpečí. V této fázi již účastníci mají pohled na skupinu reálný. Za hlavní cíl si zde klademe prohloubení spolupráce.

Zdrojem konfliktů může být znalost předností a slabin ostatních členů, která je už poměrně na vysoké úrovni, a tím i boj o dosahování lepších cílů mezi členy, nikoli boj o moc.

Nyní už se jednoduché úkoly v programu stávají nevyhovujícími; lektoři by z tohoto důvodu měli do programu zahrnout převážně aktivity, které účastníky přimějí zaměřit se na role, a vést skupinu k cíli této fáze. Při provádění aktivit by měl být lektory zapojen maximální počet účastníků tak, aby bylo všech rolí, které zde působí, využito, a podporovat komunikaci mezi všemi účastníky. Reflexe již musí být hlubší a důraz by měl být kladen na popis rolí a procesu.

9.4 Performing (výkonnostní stádium)

Jak jsem již výše zmínila, této fáze dosáhne jen málo skupin; přitom však tato fáze je hlavním ukazatelem dalšího směřování skupiny a jedná se tedy o cenné vodítko pro lektora. Stadium performingu je ideálem každého lektora a každé skupiny. Skupina již funguje jako samostatná jednotka, je si vědoma odpovědnosti jak za sebe, tak i za ostatní členy ve skupině. Práce skupiny je efektivní, má společné, vymezené cíle a dovede je realizovat.

Lektor v očích účastníků je vnímán jako osoba v pozadí – facilitátor. Vhodné aktivity ve fázi performingu jsou ty, které upevňují role a umožňují spolupráci. Dále jsou vhodné aktivity v neobvyklém prostředí za speciálních podmínek, divadlo, programy, v nichž je potřebná kreativita.

Konflikty v této fázi skupinu rozvíjejí, proto i reflexe už by neměla mít předchozí podobu. Měla by být zajímavější. Volená témata pro reflexi by měla být zaměřená na zátěžové situace.

Jestliže se na adaptačním kurzu dostane skupina do stádia performingu, úkolem lektora je podpořit skupinu v tom, co se její členové naučili, tak, aby naučené mohli uplatnit i po adaptačním kurzu, např. metody a způsoby řešení konfliktů. V případě, že by se vrátili do fáze stormingu, pak vše, co se naučili na adaptačním kurzu, jim pomůže opět dospět do stádia performingu.

10 Evaluace kurzu – dle modelu Kirkpatricka

Kirkpatrickův čtyřúrovňový model nejlépe shrnuje definice, která uvádí účel tohoto modelu jako „jakýkoli pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světě získané informace“ (Armstrong in Tenkl, 2014, s. 28).

Mluvíme zde o modelu evaluace, který se tzv. orientuje na cíl. U tohoto typu evaluace je důležité, aby byly cíle předem jasně vymezené a měřitelné. Díky těmto náležitostem je v závěru možné klasifikovat projekt jako zdařilý či nezdařilý (Tenkl, 2014, s. 28).

V době, kdy tato evaluační metoda vznikla, tedy v roce 1945, byla cílena na vzdělávání a školství v USA, avšak díky své flexibilitě je dále využívána i v dalších oborech, např. v oboru průmyslu, zdravotnictví, životním prostředí apod. (Tenkl, 2014, s. 26). Stejně tak dobře uplatnitelná je i pro evaluaci adaptačních kurzů. Díky Kirkpatrickovu modelu tedy můžeme zjistit, čeho bylo dosaženo prostřednictvím adaptačního kurzu a jak byly naplněny již určené cíle.

Jak už nám prozrazuje sám název, u této evaluační metody se jedná o čtyři úrovně, které jsou málokdy využívány komplexně, ačkoli sám Kirkpatrick apeluje na využití všech úrovní, bez nichž není pochopení výsledků přesné (Kirkpatrick, Kirkpatrick in Tenkl, 2014 s. 40). U jiných autorů se můžeme setkat s přesvědčením, že model by měl být flexibilní, a tak se přizpůsobovat potřebám organizace (v našem případě potřebám třídy nebo skupiny – Phillips in Tenkl, 2014, s. 40).

Čtyři úrovně Kirkpatrickova modelu tedy jsou: *Reakce*, *Evaluace poznání*, *Evaluace chování*, *Evaluace výsledků*. Dále se jim věnuji podrobněji.

Reakce

Cílem této fáze je zjistit reakci účastníků na adaptační kurz. Důležitá je zde pozitivní reakce, protože negativní reakce by mohla mít nepříznivý dopad na celý kurz a také potřebné motivace pro další učení by tak nebylo dosaženo, avšak ani pozitivní reakce zde nezaručuje úspěšnost ve druhé a třetí fázi tohoto modelu (Kirkpatrick, Kirkpatrick in Tenkl, 2014, s. 32).

Kirkpatrick pro tuto fázi evaluace doporučuje formu dotazníku, kdy pro odpovědi bude vytvořena pětiúrovňová škála, přičemž dvě odpovědi budou pozitivní, dvě negativní a jedna neutrální. Je zde nutná anonymita, která by měla zaručit stoprocentní zisk evaluačních dat (Tenkl, 2014, s. 32–33).

V této fázi si pokládáme otázku: „Líbilo se jim to?“ – odpověď na tuto otázku je možné získat nejen dotazníkem, jak primárně doporučuje Kirkpatrick, ale také formou rozhovorů nebo i na základě pozorování. Pro svou jednoduchost je tato úroveň evaluace využívána nejčastěji, avšak sebou nese i řadu nevýhod. Jednou z těchto nevýhod je získání spíše názorů účastníků, než plnohodnotných dat. Použití této úrovně není samo o sobě zcela dostačující, proto by měla následovat i další úroveň, a to poznání (Dvořáková, 2018).

Poznání/učení

Kirkpatrick uvádí, že „poznání je definováno jako míra, o kterou došlo u školeného jedince ke změně postojů, zlepšení znalostí či schopností“ (Kirkpatrick in Tenkl, 2014, s. 33). Protože je tato evaluace původně tvořena pro vzdělávání, je zde jedním z hlavních nástrojů zjištění posunu vědomostní nebo výkonnostní test. Vyhodnocení tohoto testu by mělo být následně konfrontováno mezi účastníky, kteří absolvovali vzdělávací kurz, a účastníky, kteří tento kurz neabsolvovali. Výsledkem by měla být relevance získaných dat (Tenkl, 2014, s. 33).

Jako evaluační otázku si zde pokládáme „Naučili se to?“. V tomto adaptačním kurzu nám ke zjišťování posunu nejvíce slouží pozorování skupiny i jednotlivců; jako posun můžeme vnímat např. posun ve fázích v rámci skupinové dynamiky. Druhým užitečným příkladem nám je využití aktivity Slepý čtverec na začátku a na konci kurzu. Indikátory zde jsou rychlost, schopnosti potřebné k dané aktivitě a způsob komunikace při provádění aktivity. Zde je výrazně viditelný posun skupiny v kontrastu prováděné aktivity na začátku a na konci kurzu. Více k této aktivitě uvádím v praktické části (aktivita Slepý čtverec). Úroveň poznání je dobré realizovat v průběhu kurzu, nikoli pouze na konci, neboť právě v průběhu je prostor a čas na případnou intervenci.

Chování

V této fázi mluvíme o transferu nabytých znalostí a zkušeností do reálného života. Fáze chování se tedy snaží zjistit, „jakým způsobem dokáže vyškolený jedinec převést nabyté poznatky testované v druhé fázi do svého každodenního života“ (Tenkl, 2014, s. 35).

Tato evaluační metoda je časově náročnější, měla by být totiž aplikovaná opakovaně. To je i důvod, proč je tato fáze často vynechávána. Doporučenými nástroji pro tuto fázi jsou např. dotazníky, řízené rozhovory, pozorování (Tenkl, 2014, s. 35–36).

Výsledky

Poslední metoda v Kirkpatrickově čtyřúrovňovém modelu nám ukáže, zda bylo dosaženo předem vytýčených cílů a zda program dosáhl svého účelu. V tomto případě se jedná o sběr informací s určitým časovým odstupem po uplynutí kurzu. Je zde doporučovaný časový odstup nejméně tři měsíců (Tenkl, 2014, s. 29).

Pro tento adaptační kurz byly výsledky vyhodnocovány po pěti měsících od ukončení kurzu metodou dvou strukturovaných rozhovorů nejdříve s pěti žáky, kteří absolvovali kurz, a následně s třídním učitelem, který kurz absolvoval taktéž.

Použity byly vhodné otázky jako:

- Co vám kurz přinesl?
- Jak vidíte vaši třídu dnes?
- Když jste na adaptační kurz odjížděli, jaká byla vaše třída?
- A další.

Budu tedy vyhodnocovat, zda kurz dosáhl svého účelu a byly naplněny jeho cíle, případně v jaké míře bylo cílů dosaženo. Vzhledem k tomu, že tato fáze evaluace se provádí se značným časovým odstupem od aktivity, je nutné brát zřetel i na následné vnější vlivy a nečekané okolnosti, které mohou dopad adaptačního kurzu ovlivnit (Kirkpatrick in Tenkl, 2014, s. 38).

Pro úroveň chování a úroveň výsledky bude použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, která se řadí mezi metody kvalitativního výzkumu. Po zvážení použití metod strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru jsem dospěla k závěru, že ani jedna z těchto metod není pro účely této práce vhodná. V případě nestrukturovaného rozhovoru by hrozilo riziko, že získaná data by nebyla relevantní pro prováděnou evaluaci. Stejně tak pouhé použití strukturovaného rozhovoru zde není vhodné – jak uvádí Hendl (2005), „tento typ rozhovoru se používá, když není nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit.“ (Hendl, 2005, s. 173). Proto tedy nejvhodnější variantou je pro tuto evaluaci polostrukturovaný rozhovor, který zajišťuje relevantní získání dat a stejně tak dává respondentům prostor pro jejich vlastní komentáře či připomínky. Výsledkem je pak více informací, než kdyby byly otázky pevně strukturované a stanovené předem. Díky částečné volnosti polostrukturovaného rozhovoru je v něm prostor pro dodatečné otázky vyplývající z průběhu rozhovoru.

Bude se tedy konkrétně jednat o dva rozhovory. První rozhovor proběhne s pěti žáky, kteří se účastnili adaptačního kurzu. Zde bude použita metoda „focus group“. Druhý rozhovor bude uskutečněn s třídním učitelem.

Pojem „focus group“ můžeme do češtiny přeložit jako „ohniskovou skupinu“, takto tuto metodu nazývají někteří autoři (Morgan, 2001), nebo (Miovský, 2006). Focus group můžeme definovat jako „techniku výzkumu, jež shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem“ (Morgan, 1996 in Morgan, 2001, s. 17). Někteří autoři uvádějí, že metoda „focus group“ by měla probíhat mezi lidmi, kteří se neznají, avšak to vyvrací Morgan (2001), který tuto domněnku považuje za mýtus. V rozhovoru aplikovaném pro účely této práce se jedná o osoby, které se vzájemně znají. Já sama považuji fakt, že respondenti se mezi sebou znali, za prospěšný, jelikož neměli zábrany nebo stud před sebou mluvit a docházelo tak k diskusi, kde jsem mohla být v roli moderátora a diskusi pouze usměrňovat a vést. Morgan (2001) také uvádí, že je důležitý vhodný prostor.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je v této práci logicky členěna. Nejdříve zde popisují specifické podmínky kurzu jako základní údaje konání, charakteristiku cílové skupiny, prostředí, dále cíle adaptačního kurzu a přípravu adaptačního kurzu. Pomyslnou druhou částí je samotný popis jednotlivých dnů a aktivit. Stěžejní aktivity jsou ilustrované fotografiemi, pro lepší přehlednost se před samotným programem nachází harmonogram v podobě tabulky, kde jsou zapsány časy a aktivity. Každá jednotlivá aktivita je vždy rozepsaná v tomto sledu: charakteristika, cíl, zdůvodnění zvolené aktivity. Konečně se pak věnují evaluaci výsledků edukačního programu dle Donalda Kirkpatricka.

11 Specifické podmínky

Základní údaje konání

Adaptační kurz probíhal na Vysočině, konkrétně v Rekreačním středisku Křižanov. Ve dnech 6. až 8. září 2017. Kurzu se účastnilo 31 studentů prvního ročníku Karlínského gymnázia a jeden učitel.

Charakteristika cílové skupiny

Skupina byla složena z 31 studentů ve věku 15–16 let a jednoho pedagoga. Jednalo se o heterogenní skupinu (19 dívek a 12 chlapců), jejíž členové se znali dva dny ze školního prostředí.

Popis prostředí

Rekreační středisko Křižanov se nachází v kraji Vysočina, nedaleko města Křižanov, vzdáleného asi 8 kilometrů od Velkého Meziříčí. V areálu střediska byli studenti ubytováni v chatách a chatkách. Společnými prostory jsou jídelna, která je využitelná i pro samotný program, a dále také několik společenských místností. Ke středisku také náleží menší rybník, který je využíván za dobrého počasí např. na rafty nebo aquazorbing a na různé hry. Dále ve středisku pro adaptační kurzy máme možnost využít venkovní hřiště (fotbalové hřiště, basketbalové hřiště, volejbalové hřiště), ohniště na večerní ohně, zatravněné plochy, lesy a další. Velkým benefitem je přímé spojení s přírodou a odlehlost od měst a ruchu. Menší nevýhodou jsou vnitřní prostory, které jsou při větším množství účastníků nedostačující.

Složení týmu

Vít Vlk – hlavní instruktor

Nikoleta Gyšarová – instruktorka

Každou skupinu vždy vedl tým, čítající dva instruktory, v případě tohoto termínu se jedná o 16 instruktorů. Složení týmu se nerozdělovalo náhodně ani žádným losováním. Tvoří ho jeden již zkušený instruktor a jeden instruktor, který má zkušeností méně. V případě, že jsou schopnosti a zkušenosti instruktorů vyrovnané, záleží na jejich domluvě, potom se tedy rozdělují převážně dle sympatií, nebo již navázaných vztahů.

Po celou dobu kurzu my instruktoři se skupinou pracujeme jako tým. Nemáme rozdělené aktivity, ale vše děláme společně, včetně plánování kurzu, schůzky s učitelem, plánujeme i samotný program. Adaptačních kurzů ve stejném termínu zde probíhá několik a podle toho se také odvíjí i počet instruktorů ve středisku. Jako instruktoři se všichni navzájem známe, sdílíme jednu hlavní chatu a v programu i mimo program spolupracujeme.

Požadavky (očekávání školy)

Je obvyklou praxí, že vedoucí kolektivu, který se má účastnit adaptačního kurzu, zašle instruktorskému týmu předem očekávání, která od kurzu má a požadavky, které na něj klade. Těmto požadavkům se instruktoři zpravidla snaží vyhovět. Stejně tak i v tomto případě třídní učitel třídy 1. A Karlínského gymnázia před samotným kurzem sdělil, že od něj očekává *„vzájemné poznání, vzájemné respektování sebe i ostatních, stmelení kolektivu.“*

Finance

Třídenní adaptační kurz v tomto středisku s touto organizací stojí 1 590 Kč na účastníka, z čehož částka 740 Kč představuje náklady na ubytování a stravu a částka 850 Kč sazbu za třídenní vedení programu včetně všech aktivit. Nad rámec účastnického poplatku si dále účastníci sami hradí náklady na dopravu.

12 Cíle adaptačního kurzu

S ohledem na požadavky učitele jsme se rozhodli pro vytýčení těchto cílů:

- C1 – Účastníci budou znát navzájem svá jména.
- C2 – Účastníci budou respektovat sebe i druhé (pravidla třídy).
- C3 – Účastníci se naučí spolupráci ve skupině mezi sebou (spolupráce – verbální komunikace, spolupráce na dílčích úkolech, schopnost společně řešit daný problém/úkol).
- C4 – Účastníci navážou vztahy mezi sebou i učitelem.
- C5 – U účastníků bude urychlen proces skupinové dynamiky.
- C6 – Účastníci si vytvoří pravidla, která pro ně budou platná po dobu trvání kurzu i následně ve škole.

Vyhodnocení všech vytýčených cílů bezprostředně po adaptačním kurzu není téměř možné. Jedná se i o dlouhodobé cíle, které jsou měřitelné po větším časovém odstupu. Proto je také v této práci program evaluován pomocí Kirkpatrickova evaluačního modelu a je zde dále vyhodnocován pomocí evaluačního rozhovoru s odstupem pěti měsíců.

13 Příprava adaptačního kurzu

Adaptační kurz začíná již přípravou samotného programu. Na začátku kurzu se schází všichni, kteří v nadcházejících třech dnech budou působit jako instruktoři adaptačních kurzů. V tomto termínu se jedná konkrétně o osm skupin, tudíž šestnáct instruktorů. K dispozici máme harmonogram jídelny, dle kterého se následně řídíme při tvorbě programu. Pro každou skupinu se jedná o jiné časy, aby se účastníci v jídelně vystřídali. Pro naši skupinu platil denní harmonogram, uvedený níže.

Máme-li ujasněn harmonogram jídelního provozu, je možné začít pracovat na harmonogramu speciálních aktivit. Instruktoři se v první řadě domluví na konkrétních aktivitách. Pro rozhodování, které aktivity budou aplikovány, je důležité znát následující skutečnosti a zohledňovat podmínky edukace:

- vnitřní podmínky, jako např. základní informace o účastnících (pohlaví, věk, škola a další),
- počet skupin ve středisku (některé aktivity jsou časově náročné, což pro instruktory znamená, že se na speciálních aktivitách musejí všichni vystřídat),
- vnější podmínky, jako je počasí, nebo doba soumraku (hlavně pro aktivity ve vodě nebo lanový park ve tmě),
- prostředky, jako jsou schopnosti a znalosti všech instruktorů (ne všechny aktivity jsou schopni vést všichni instruktoři),

Jestliže jsou instruktoři rozhodnutí pro dané aktivity, hlavní instruktor vytvoří harmonogram tak, aby každá třída měla každou aktivitu zařazenu do programu, nebo aby aspoň měla možnost danou aktivitu plnit. Vzhledem k tomu, že na kurzu pracujeme s principem dobrovolnosti, může se stát, že nikdo ze skupiny se nebude chtít některé aktivity zúčastnit, což lze předpokládat například u třídy dívek oboru květinářky a aktivity paintball, ale přesto i tato skupina musí mít možnost si sama zvolit, zdali aktivitu plnit chce, či nikoliv.

V případě, že již máme v harmonogramu zařazen provoz jídelny i speciální aktivity, můžeme dále podrobně plánovat program v instruktorských týmech, které jsme si již utvořili. Jak je již uvedeno shora, důležitá je zde komunikace mezi instruktory; to přirozeně platí i zde, abychom nenarušovali jiný program naším programem. Když je

tato podmínka splněna, záleží vše ostatní již opravdu jen na dohodě v rámci instruktorského týmu.

Pro účely této práce jsem kurz navrhla sama a dále ho konzultovala s druhým instruktorem. Postupovala jsem takto:

1. Získala jsem harmonogram jídelny a speciálních aktivit.
2. Následně jsem vytvořila tabulkový harmonogram, kam jsem zapsala faktické a pevné časové bloky.
3. Dále jsem se řídila skupinovou dynamikou, kdy jsem v harmonogramu začala předpokládanou fází formingu, jelikož jsem předem věděla, že skupina se zná pouze dva dny ze školního prostředí. Vycházela jsem ze záměru, že adaptační kurz má docílit urychlení procesů skupinové dynamiky. Vzhledem k tomu, že tento adaptační kurz trvá pouze tři dny, cílovou fází dle skupinové dynamiky je norming, nikoli performing. Pokud by však skupina viditelně aspirovala k fázi performingu, počítala jsem s tím, že by tomu byl přizpůsoben a pozměněn harmonogram aktivit.
4. V poslední fázi jsem do harmonogramu kurzu zakomponovala dílčí aktivity, a to nejdříve ty, které měly dosáhnout přechodů mezi fázemi na základě teoretických znalostí, (srov. kapitola skupinová dynamika), a nakonec aktivity dosahující dílčích cílů.
5. Tento harmonogram jsem přednesla druhému instruktorovi, který se vším souhlasil a nechal mi volnou ruku. Při procházení programu jsme si neustále kladli otázky, zda program dává smysl, zda budou plánovanými aktivitami naplněné cíle a zda jsme schopni plánované aktivity připravit a vést.

Je třeba říci, že výsledný harmonogram není „dogma“ (jako například rozvrh ve škole), ale naopak se předpokládá, že bude moci být flexibilně přizpůsoben potřebám skupiny i instruktorů, kromě plánovaných speciálních aktivit.

Harmonogram

1. den			
Blok	Časový rozsah	Program	Skupinová dynamika
snídaně	8:00 - 8:30		FORMING
dopolední program	9:00 - 12:00		
oběd	12:00 - 12:30		
odpolední program	13:30 - 18:00	seznamky + pravidla	FORMING → STORMING
		Bang + AZ Line	
		Slepý čtverec	
		Reflexe	
večeře	18:00 - 18:30		
večerní program	19:00 - 21:00	Nízké lanové překážky	
		Reflexe	
		Létající vejce	
		Reflexe	
pozdní večeře	od 21:00		

2. den			
Blok	Časový rozsah	Program	Skupinová dynamika
snídaně	8:00 - 8:30		STORMING
dopolední program	9:00 - 12:00	Vysoké lanové překážky	
		Reflexe	
		SMS	
		Reflexe	
oběd	12:00 - 12:30		
odpolední program	13:30 - 18:00	Stěhování sochy Moai	STORMING → NORMING
		Reflexe	
večeře	18:00 - 18:30		
večerní program	19:00 - 21:00	Tvorba erbů	
		Bumperball	
		Oheň	
pozdní večeře	od 21:00		

3. den			
Blok	Časový rozsah	Program	Skupinová dynamika
snídaně	8:00 - 8:30		NORMING
dopolední program	9:00 - 12:00	Dálnice	
		Slepý čtverec	
		Evaluace	
oběd	12:00 - 12:30		
odpolední program	13:30 - 18:00		
večeře	18:00 - 18:30		
večerní program	19:00 - 21:00		
pozdní večeře	od 21:00		

14 Program adaptačního kurzu

14.1 První den

Na přípravu programu navazuje jeho realizace. Ještě předtím je ale důležité přivítat učitele, resp. doprovod, který má za účastníky v době mimo program zodpovědnost. Konkrétně s touto skupinou přijel jejich třídní učitel. V době příjezdu autobusu jsme již čekali na místě, kde obvykle parkují autobusy, abychom účastníky přivítali. Učitele jsme následně požádali, aby se po ubytování shromáždili v jídelně (v 11:30), kde budeme mít klid na to, abychom si vzájemně předali informace.

Na tuto schůzku mají lektoři již nachystané své plány a potřebné informace, aby je mohli předat doprovodu jednotlivých tříd. Schůzku vede jeden z instruktorů, nejčastěji ten, který se toho dobrovolně ujme, případně ten nejzkušenější. Zde tuto schůzku vedl šéfinstruktor.

V první fázi se učitelé dozvídají informace o harmonogramu jídelny, dodržování pravidel, a další technické informace. Je dán prostor pro jejich dotazy, na něž jim my instruktoři odpovídáme. V druhé fázi si instruktoři rozeberou učitele tříd, které povedou, a s nimi se již domlouvají podle potřeby na dalších podrobnostech.

Instruktoři většinou hned na začátku učitelům nabízejí, že jim učitelé mohou tykat, což až na výjimky je jim opláceno. Tato forma komunikace je výhodná pro instruktory nejvíce v průběhu programu, kterého se účastní i učitelé. Zároveň se tím dává učitelům najevo přátelskost a neformálnost prostředí. Dětem, byť zletilým, se tato forma oslovování nedoporučuje, pro zachování autority a rovnost všech účastníků. Účastníci tedy instruktory oslovují křestním jménem, přitom jim ale vykají.

Po této schůzce následuje oběd a po něm už začíná samotný program.

Odpoledne

13:30 – sraz na předem určeném místě (před jídelnou)

Ve 13:30 jsme se tedy sešli před jídelnou a se studenty jsme se přemístili na louku. Louka je ideálním místem pro následující aktivity. Posadili jsme se do trávy do kruhu, který jsem již popisovala v teoretické části této práce v kapitole pojednávající

o reflexi. Kruh nám dost dobře poslouží i zde, kdy na sebe všichni vidíme a jsme si rovni, což podporuje i pozice sezení, která také nabízí pohodlí a uvolněnou atmosféru více než pozice vstojí.

Na úvod jsme si vzali slovo my instruktoři. Naše sdělení obsahovalo představení, uvítání účastníků na adaptačním kurzu, sdělení informací týkajících se technických záležitostí a stručný nástin průběhu nadcházejících dnů. Poté byl žákům poskytnut prostor pro dotazy. Dále jsme poprosili účastníky, aby i oni nám sdělili svá jména a krátce, jednou větou uvedli, co mají rádi nebo co rádi dělají. Tato část probíhala formou techniky mluvícího kamene. Po prvním kole bylo jasné, že se ve skupině nenachází nikdo nesmělý. Spíše naopak – skupina měla na první pohled více svébytných osobností, které se prosazovaly rozmanitými způsoby. Po tomto kolečku jsme začali s blokem her a aktivit.

Bang

Charakteristika: seznamovací (poznávací) hry

Cíl: Studenti budou znát navzájem svá jména včetně, instruktorů a učitelů. Instruktoři zjistí, jaké jsou nyní role ve skupině.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Původně jsme jako první aktivitu měli připravenou hru Andělská Anděla, ale ačkoli se studenti ve škole viděli pouze dva dny, svá jména skoro všichni znali, a tak po úvodním kolečku nebyl důvod tuto hru uvádět. Proto jsme tedy zvolili jinou aktivitu, kde jsme si i náš předpoklad ověřili, a to hru Bang, která je dynamičtější a náročnější.

Průběh: Účastníci stojí v kruhu a jeden z účastníků (námi zvolený) je uprostřed, z rukou má vytvořenou pistoli a jeho úkolem je na někoho ukázat a říct „Bang!“. Na koho ukáže, ten se skrčí a dva lidi, kteří stojí po jeho levici a pravici na sebe podobným způsobem „vystřelí“ jméno toho, na koho se dívají. Každý, kdo udělá chybu, vypadává (ten, co se neskrčí, nebo ten, který jméno druhého neřekne, nebo nestihne říct dříve než druhý). Na začátek je dobré zařadit pár kol nanečisto, abychom se ujistili, že všichni pravidla chápou a vědí, jak hru hrát.

AZ-line

Charakteristika: seznamovací (poznávací) hry

Cíl: Studenti budou znát navzájem svá jména včetně instruktorů a učitelů. Instruktoři zjistí, jaké jsou nyní role ve skupině.

Zdůvodnění zvolené aktivity: První dvě zadání pro účastníky byla jednoduchá (záměrně) a to, že nemohli mluvit, nebylo velkou překážkou, avšak při posledním zadání se vyskytly komplikace. Pro nás instruktory to byla chvíle, kdy jsme poprvé mohli pozorovat role, které již ve skupině vznikly, což bylo jedním z cílů zvolené aktivity. Ti, kteří měli vůdčí tendence, se snažili všechny korigovat. Následně jsme jim dali pokyn, že si musí bez verbální komunikace zvolit dva členy, kteří budou moci mluvit při plnění tohoto úkolu. Skupina jednohlasně dva členy zvolila. Tito dva následně skupinu řadili. Zbylí členové skupiny byli buď zcela pasivní a nechali sebou manipulovat (to nejčastěji), anebo se snažili mluvícím členům radit, a i přes handicap mlčení přebírat vedení, což se jim ovšem nepovedlo.

Průběh: Na začátku aktivity poprosíme, aby se všichni postavili do jedné řady a zachovali naprosté mlčení během průběhu hry. Následně lektor zadává pokyny, v našem případě se jednalo o pokyn k seřazení se podle výšky s nejvyšším na pravé straně, dále k seřazení se podle velikosti malíčku na pravé ruce. Posledním pokynem bylo seřazení se dle data narození s nejstarším napravo.

Tvorba pravidel

Charakteristika: Tvorba pravidel

Cíl: Vytvořit pravidla, která nebudou platná pouze na kurzu, ale i následně i ve školním prostředí. Účastníci budou verbálně komunikovat.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Pravidla se mohou tvořit různými způsoby, někteří instruktoři volí tabulku pravidel, kterou mají připravenou a předloží ji účastníkům jako hotovou věc. Avšak větší pravděpodobnost, že pravidla budou účastníky dodržována, zaručí postup, kdy si účastníci pravidla sami vytvoří a kodifikují. Tím se totiž za jejich dodržování stávají sami zodpovědnými. Proto se tato aktivita mě i kolegovi jeví jako nejvhodnější metoda tvorby pravidel. Při této aktivitě opět můžeme pozorovat chování

skupiny i jedinců a tím si dotvářet obraz o skupině a účastnících, s kterým pak můžeme dále pracovat. Dále při aktivitě dochází ke komunikaci. Účastníci musí volit kompromisy a je jen na nich, jakou metodou toho docílí. Naší snahou je do procesu příliš nezasahovat a nechat účastníky, aby se sami projevili, pokud se však někteří účastníci drží stranou, snažíme se je povzbuzovat k zapojení se do činnosti. Při prvních aktivitách záměrně volíme náhodné rozdělování do skupin, abychom předcházeli rozpakům a nepříjemnostem, které by u účastníků mohly vzniknout v případě, že by se měli rozdělovat sami.

Průběh: Účastníky jsme požádali, aby se rozdělili do šesti skupin. Učitele, který se dosud zapojoval do všech aktivit, jsme požádali, ať do této aktivity příliš nezasahuje a účastníkům nenapovídá. Každá skupina obdržela papír a psací potřeby. Úkolem bylo napsat na papír pravidla, která sami účastníci chtějí dodržovat. Poté jsme skupiny spojili tak, aby vznikly dvě skupiny; dalším zadáním bylo, aby se dohodli na deseti pravidlech. V poslední fázi jsme se opět sesedli do jednoho kruhu a účastníci měli za úkol dohodnout se na pěti pravidlech. Účastníci zvolili formu demokratického hlasování, které vedl jeden z účastníků, kterého ostatní uznávali a neprotestovali. Finální pravidla následně sepsala na jeden velký papír, který si k sobě vzal učitel s tím, že si ho vylepí ve třídě.

Pravidla, na kterých se dohodli:

1. Mluví vždy jen jeden.
2. Chodíme včas.
3. V době programu/školy jsme v areálu/ve škole.
4. Nemluvíme sprostě.
5. Respektujeme se a pomáháme si.

Žákům jsme také přidali jedno pravidlo my, instruktoři, a to pravidlo „STOP“. Nejdříve jsme vysvětlili význam tohoto pravidla a následně účastníkům dali možnost se rozhodnout, zdali toto pravidlo chtějí mezi svá pravidla přidat či nikoli. Pravidlo „STOP“ přijali s nadšením. Pravidlo „STOP“ se rovná principu dobrovolnosti, který je popisován v teoretické části výše. Je to tedy princip, pravidlo, kdy má každý účastník možnost se dobrovolně rozhodnout, zdali se aktivity účastnit chce či nikoli.

Po této aktivitě jsme dali účastníkům deset minut pauzu, zatímco my jsme těchto deset minut využili pro přípravu paintballu.

Paintball

Charakteristika: Adrenalinová aktivita.

Cíl: Snížení napětí ve skupině. Odreagování a uvolnění účastníků. Zábava.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Tato aktivita je označována jako speciální aktivita. Tyto aktivity jsou žádány hlavně ze strany škol. Sama bych tuto aktivitu v rámci harmonogramu zařadila později, a to ve fázi stormingu, která je účastníky vnímána většinou jako nepříjemná, jelikož v ní dochází ke konfliktům, a tato aktivita by zde tedy působila jako prostředek k ventilaci agresivity a zmírnění napětí ve skupině, avšak jak jsem již výše zmiňovala, není zde velký prostor pro změny časového zařazování aktivit; nakonec však zařazení této aktivity ve fázi formingu bylo vhodné. V první fázi se první skupina rozdělila ještě na dvě menší skupiny, které proti sobě hrály. Ostatní účastníci vášnivě fandili jednomu nebo druhému týmu, a tak se zapojovali všichni, i když zrovna nebyli přímo ve hře. To ve výsledku vytvořilo skvělou atmosféru a u účastníků byly téměř zcela prolomeny ledy a také touto aktivitou se podařilo posílit kohezi skupiny.

Dá se říci, že převážná většina účastníků po celou dobu kurzu vystupuje ze své komfortní zóny. Mimo aktivity k tomu nejvíce dochází právě v prvním dnu a v prvních chvílích. Účastníci přijíždí do neznámého prostředí s neznámými lidmi a programem je vedou neznámí instruktoři. Tento fakt je sám o sobě stresovou situací pro většinu účastníků. Proto v počátku kurzu je mezi hlavními cíli uvolnění se a adaptování se na prostředí i skupinu.

Průběh: Opět jsme se po pauze sešli na předem určeném místě. Následně účastníci dostali potřebné vybavení. Vzhledem k velkému počtu účastníků byli účastníci rozděleni na dvě přibližně stejně početné skupiny; vybavení dostala první skupina, která hrála jako první. Protože na kurzu pracujeme s principem dobrovolnosti a byly zde dvě dívky, které se nechtěly aktivity účastnit, vzala jsem je stranou a zeptala se, zda opravdu své rozhodnutí nechtějí změnit; přitom jsem je ujistila, že do aktivity je nutit násilím určitě nebudeme. Dívky se bály střel kuliček a následné bolesti nebo zranění. Snažila jsem se jim tedy vysvětlit, že jejich strach je zbytečný z racionálních důvodů, protože

jsou celé chráněny oděvem, rukavicemi i maskou. Dívky jsme všem nepřesvědčila. Proto jsem je tedy požádala, aby byly ostatním nápomocny při oblékání, a vysvětlila jim, že mohou za síť, která odděluje hřiště od zbytku prostoru, fandit svým spolužákům. Také jsem je informovala o tom, že pokud se kdykoli rozhodnou, mají možnost se do hry zapojit. Dívky se po celou dobu hry aktivně zapojovaly, podporovaly hrající účastníky, pomáhaly při doplňování kuliček nebo byly nápomocné při oblékání a sundávání výbroje, a nakonec se jedna s druhou skupinou účastnila aktivity také. Podrobnější popis aktivity uvádím v příloze.

Po této aktivitě jsme účastníkům umožnili, aby se v deseti minutách občerstvili a zregenerovali na další aktivitu.

Slepý čtverec

Charakteristika: Zpětnovazební aktivita, aktivita na posílení důvěry. Týmová hra.

Cíl: U účastníků se posílí empatie vůči ostatním. U účastníků se bude rozvíjet verbální a neverbální komunikace.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Tuto aktivitu jsme zvolili hned v začátku kurzu a následně nám bude kurz i zakončovat; tak nám tato aktivita poslouží současně jako zpětná vazba. Tato aktivita je náročná hned ve dvou rovinách. V první rovině se jedná o komunikaci a o zvolenou strategii. Na strategii se na začátku hry domlouvají kapitáni. Dále je komunikace důležitá i v průběhu samotného tvarování čtverce, kdy kapitáni navigují svůj tým, co má dělat a kam má jít. Také je důležité, jak následně komunikuje tým, pokud se začnou účastníci překřikovat, jako k tomu došlo zde, nemají už kapitáni možnost dobře vést skupinu.

Účastníkům jsme záměrně neprozradili ani na konci taktiku, která by je k cíli dovedla, protože tuto aktivitu použijeme ještě jednou na konci kurzu a poslouží nám skvěle jako celková zpětná vazba. Dále touto aktivitou cílíme na důvěru, kdy mají všichni účastníci zavázané oči a nezbyvá jim než důvěřovat kapitanům, které si sami zvolili.

Dle skupinové dynamiky se nacházíme ve fázi formování. Při této aktivitě se nám potvrzuje, že účastníci nechtějí být v roli vůdce. Při aktivitě slepý čtverec byli čtyři

vůdci nedobrovolně zvoleni a ani jeden z nich by při reflexi nechtěl být znovu ve vedoucí pozici.

Průběh: Další aktivitu nazýváme slepý čtverec. Úkolem skupiny je pomocí dvou lan vytvořit čtverce, většina účastníků je však slepá – mají oči zavázané šátky. Dříve, než si účastníci zaváží oči, zvolí si čtyři kapitány. Díky předešlé aktivitě, která nám posloužila jako skvělá aktivita na prolomení ledů, si již můžeme dovolit, aby se účastníci do skupin rozdělovali sami. Požádali jsme je tedy o rozdělení se do čtyř skupin. Celá skupina neměla žádné potíže se rozdělit, ačkoli velkou roli zde sehrál třídní učitel, který rozdělování korigoval a sám se zařadil až na konec, aby nikoho neovlivňoval. Poté si, vyjma kapitanů, všichni zavázali oči a čekali na další pokyny, které už však nepřicházely od nás. Čtyři kapitány jsem si vzala stranou a nastínila jim, co je jejich úkolem – vytvořit ze dvou lan, které leží na zemi, čtverec tak, aby se každý mimo kapitanů držel lana; kapitáni se nesmí ostatních nijak dotýkat. Mohou na ně působit pouze slovy a každý kapitán může mluvit pouze na svůj tým. Následně dostali 2 minuty na zvolení strategie. Po těchto dvou minutách kapitáni začali navigovat své týmy. Strategii hry však neodhadli a výsledkem byl chaos, který nikdo nezvládl uřídit. Učitele jsme poprosili, ať nyní z pozice řadového účastníka se zavázanýma očima nijak nezasahuje. Asi po 10 minutách, kdy už docházelo k prvním větším konfliktům mezi účastníky, jsme hru zastavili. Poprosili jsme všechny, aby si sundali své šátky a podívali se, co vytvořili. Čtverec připomínal více kruh. Přesto jsme účastníky pochválili za snahu a využili bezprostřednosti zážitku pro krátkou reflexi. Na účastnících bylo po aktivitě vidět, že jsou rozladění, někteří dokonce naštvaní, že se jim aktivita nevydařila. V první řadě jsme se ptali kapitanů, poté účastníků, co bylo podle jejich názoru příčinou nezdaru. Další otázky byly směřovány na pocity účastníků (jak se cítili se zavázanýma očima apod.); nakonec byli všichni dotázáni, zda by při opakování hry postupovali jinak, nebo zda byli s průběhem spokojeni.

Výsledkem reflexe bylo, že nikdo z účastníků by nepostupoval stejně. Jako největší problém vnímali to, že mluvili všichni a nikdo pořádně neslyšel, co má dělat. Přesto, že se jim nepodařilo z lana vytvořit čtverec, tak jsme jim zatleskali a ujistili je, že to neznamená neúspěch. K potlesku se přidali i ostatní a s dobrou náladou, které jsme pomocí reflexe dosáhli, jsme se rozešli na večeri.

Večer

Po večeri a krátké pauze jsme se opět všichni sešli na předem smluveném místě, avšak na čtyři chlapce jsme asi pět minut čekali. S druhým instruktorem jsme se dohodli, že se s účastníky domluvíme na „odměnách“. Úmyslně tyto sankce nazýváme odměnami. Navrhli jsme tedy, že pokud se někdo zpozdí (včetně nás, instruktorů) bude zpívat nějakou píseň, nebo recitovat báseň. Všichni souhlasili a chlapcům, kteří přišli pozdě, jsme ještě tuto „odměnu“ odpustili. Jsem si vědoma toho, že za určitých okolností by takový trest mohl být skupinou nebo jejími členy vnímán jako ponižující, a tedy v rozporu se zásadami trestání. V tomto případě tomu tak nebylo a skupina jej přijala s humorem. V tomto směru je úlohou instruktora, aby vzhledem k okolnostem odhadl, zda je aplikace takového trestu vhodná nebo ne.

Nízké lanové překážky

Charakteristika: Adrenalinová aktivita.

Cíl: Účastníci poznají situaci, ve které je nutné mít důvěru ve spolužáky.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Smyslem této aktivity je podpořit u účastníků důvěru v sebe i v ostatní. Nízké lanové překážky nám také mohou pomoci dosáhnout zážitku, díky němuž se účastníci dostanou do stavu flow.

Průběh: Prvním krokem při této aktivitě je vysvětlení pravidel a názorná ukázka, kdy instruktor sám ukazuje, jak zdolávat překážky a také jak lezce jistit. Je zde kladen velký důraz na bezpečnost a zodpovědnost vůči sobě i ostatním. Následně se účastníci rozdělí do skupin po pěti členech, ve kterých prochází lanovými překážkami.

Po skončení aktivity jsme účastníkům umožnili se opět občerstvit a převléci se, jelikož někteří byli mokří. Během této pauzy jsme se my instruktoři shodli, že tato aktivita byla nešťastně zařazená, jelikož účastníci byli nesoustředění, dokonce došlo k pádu z překážky jedné z účastnic, kdy ostatní, kteří ji měli jistit, nedávali pozor. Špatně jsme tedy odhadli stav účastníků. Z toho důvodu vytýčený cíl získání důvěry mezi účastníky rozhodně nebyl naplněn. Ostatní dívky, které pád z překážky viděly, překážky dále absolvovat nechtěly, i proto byla aktivita předčasně ukončena.

Dále jsme se rozhodli provést ve vztahu k této aktivitě krátkou reflexi, přestože jsme původně uvažovali o tom, že reflexi zcela vypustíme, abychom negativní zkušenost ještě neumocnili. Zvolili jsme tedy reflexi jedním slovem, kdy každý účastník řekl jedno slovo, o kterém si myslel, že bude nejlépe vyjadřovat to, co právě proběhlo. Někteří účastníci o již zmiňovaném nezdaru nevěděli, a ti se dokonce o právě absolvované aktivitě vyjadřovali pozitivně. Dále jsme požádali účastníky, kteří pádu dívky nezabránili, aby vyjasnili, co se stalo, proč se to stalo a jak by se zachovali nyní. Díky tomu se účastníci po zbytek kurzu plně soustředili na pokyny, které předcházely každé aktivitě, a neobjevil se už žádný podobný problém. Díky této aktivitě tedy došlo k transferu negativní zkušenosti pomocí právě popsanych událostí.

Po této aktivitě jsme se sešli v prostorách jídelny.

Létající vejce

Charakteristika: Aktivita zaměřená na spolupráci a kreativitu.

Cíl: Účastníci se naučí spolupracovat v menších skupinách. U účastníků bude rozvinuto kreativní myšlení.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Aktivita je zaměřená primárně na spolupráci v menších skupinách. Tato aktivita nám také pomohla napravit atmosféru z předešlé aktivity, ze které byli účastníci rozladěni. Byly jsme také nuceni uchýlit se dovnitř kvůli počasí. Výhodou této aktivity je to, že nepotřebuje žádné zvláštní prostředí.

Průběh: Prvním krokem bylo rozdělení účastníků do skupin. Vzhledem k tomu, že se již účastníci začali sami rozdělovat do skupin a také skupina začala některé členy vyčleňovat, sestavili jsme skupiny my, instruktoři, a to náhodně, abychom nežádoucím způsobem přirozeně se utvářející skupinky nepodporovali a dopomohli k adaptaci i těm méně průbojným. Ve chvíli, kdy účastníci byli rozděleni, dostali do každé skupiny jedno vejce, jedny nůžky, několik papírů, několik brček a 50 cm lepicí pásky. Následně jejich úkolem bylo vytvořit pro vajíčko ochrannou schránku, která ochrání vejce před pádem z cca dvoumetrové výšky. Na úkol měli účastníci časovou dotaci 25 minut. Následně jsme se z důvodu praktičnosti přesunuli ven a každá skupina zvolila jednoho, který bude vejce shazovat z dvou metrů. Výsledkem bylo jedno nerozbité vejce. Při shazování vejce se účastníci viditelně bavili a počáteční rozpaky vymizely.

Po této aktivitě jsme se ještě vrátili zpět do tepla jídelny a pomocí židlí vytvořili kruh, v němž jsme ještě provedli celodenní reflexi. Vzhledem k tomu, že účastníci z předešlé aktivity byli veselí a rozverní, nebylo potřeba nijak do aktivity zasahovat, účastníci se rozpovídali sami, a tak si i provedli sebereflexi, kdy se bez vedení hodnotili a sdíleli tak společně zážitky z uplynulého dne.

14.2 Druhý den

Dopolední program začal po snídani v 9:00. Již v jídelně u snídani jsme účastníky požádali, aby na sraz dorazili ve sportovním oblečení a pevné obuvi.

Dopoledne

Dopolední program začal písničkou dvou studentů, kteří se o pár minut opozdili. Tato „odměna“ se ukázala jako výborný budíček, po kterém jsme se na aktivitu přesouvali ve velice veselé a příjemné atmosféře. První aktivitou tohoto dne byla hra SMS.

SMS

Charakteristika: Zahřívací, aktivizační hra zaměřená na spolupráci.

Cíl: Účastníci se naučí lepší spolupráci. U účastníků bude rozvíjena verbální komunikace. Instruktoři zjistí, v které fázi se dle skupinové dynamiky skupina nachází.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Tuto aktivitu jsme zvolili ze dvou důvodů – jednak pro zahřátí účastníků po ránu a před náročnou aktivitou (vysokými lanovým překážkami), jednak pro ujištění se, že se skupina nachází v druhé fázi skupinové dynamiky – stormingu.

Průběh: Nejdříve se účastníci rozdělili do dvou skupin. Protože se jedná o hru, kterou běžně v této organizaci využíváme, byly pomůcky již předem připraveny. Jedná se o dvě obálky, pro každou skupinu jedna. Hra má několik částí. V první části od nás účastníci obdrží do skupiny obálku, v níž se nachází zalaminované kartičky, na kterých jsou písmena a jejich hodnoty. Tyto kartičky si hráči mezi sebou rozdělí, každý tedy má jednu či více těchto kartiček a dále si kartičky mezi sebou vyměňovat nesmí. Dále do skupiny dostanou papír a tužku. Zadáním je napsat SMS zprávu podle hodnot písmen za

co nejvíce bodů. Na napsání této zprávy měly skupiny dvě minuty. Hra se odehrávala na louce, kde jsme pomocí bund vytvořili startovní čáru. V cíli seděl jeden z instruktorů, který kontroloval přepis, jelikož úkolem účastníků bylo zprávu, kterou již napsali, doručit do cíle, kde byl také papír a tužka. Mohli při tom napsat vždy jen písmeno, které sami vlastnili. To si můžeme představit jako štafetu. Na trati se mohl nacházet vždy jen jeden účastník ze skupiny. Po pěti minutách se hra zastavila a účastníci obdrželi nové hodnoty písmen a opět dostali dvě minuty na změnění či dopsání své zprávy. Po těchto dvou minutách se opět odstartovalo přepisování zprávy.

Během této hry začalo docházet ke konfliktům, hlavně ve chvíli, kdy se změnila hodnota písmen. Účastníci se mezi sebou začali hádat, i proto jsme hned po aktivitě zařadili reflexi, konkrétně řízenou reflexi, v rámci které jsme se účastníků ptali na to, jaký měli pocit, když se změnila pravidla, co se stalo, proč došlo ke konfliktům.

Tím se nám potvrdilo, že účastníci se nacházejí ve fázi stormingu, pro níž jsou konflikty typické stejně jako hlubší reflexe, kdy účastníci začali vyprávět věci, které jim vadí i mimo program, např. to, že nemohli v noci spát, protože ostatní dělali hluk.

Po krátké pauze jsme se sešli u lanového centra.

Vysoké lanové překážky

Charakteristika: Adrenalinová aktivita.

Cíl: Účastníci budou respektovat sebe i druhé. U účastníků budou rozvíjeny individuální schopnosti jedinců. U účastníků bude možné sledovat, zdali jsou schopni emoční a fyzické podpory ostatních účastníků.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Dopolodní program je věnován upevnění fáze stormingu. Oproti předchozí aktivitě, při které došlo ke konfliktům, zde účastníci začali kooperovat jako jeden celek. Také tato aktivita nabízí zážitek, díky němuž se účastníci dostanou do stavu flow.

Průběh: Nejdříve byli účastníci seznámeni s pravidly lanového centra. Následně se společně, dle instrukcí, oblékli do celotělových úvazků a dostali potřebné vybavení a instruktáž, jak s materiálem zacházet. Po instruktáži a ověření si znalostí účastníků na trenažéru mohli účastníci postupně nastupovat na samotný lanový park. Instruktáž

i samotná realizace proběhla v návaznosti na nízké lanové překážky bez problémů. Dva účastníci se aktivitu nechtěli účastnit kvůli strachu z výšek; protože aktivita probíhala opět v souladu s principem dobrovolnosti, nebyli tito účastníci nuceni k přímé účasti, avšak během programu se po celou dobu snažili podporovat své spolužáky; k nim se přidali i ti, kteří již lanový park absolvovali. Z důvodu velkého počtu účastníků ti, kteří šli jako první, končili dříve, než poslední nastoupili na první překážku. Měli jsme tedy obavy, aby se účastníci nenudili; k tomu však nedošlo, ti, kteří již aktivitu absolvovali, dále radili a pomáhali svým spolužákům, kteří se nacházeli na překážkách. Na rozdíl od předchozí aktivity, kdy došlo k určitým konfliktům, zde účastníci začali spolupracovat a pomáhat si. Při reflexi sami vypovídali, že se ve skupině cítili dobře; zároveň mnoho účastníků dle tvrzení vystoupilo mimo svou komfortní zónu, avšak hlavně díky podpoře kolektivu se nikdo nedostal do zóny paniky.

Následoval oběd a polední klid. Po něm jsme se opět setkali před jídelnou a přesunuli se tentokrát do společenské místnosti.

Odpoledne

Stěhování sochy Moai

Charakteristika: Aktivita zaměřená na spolupráci, řešení konfliktů a kohezi skupiny.

Cíl: Účastníci se naučí spolupracovat na společném úkolu.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Tuto hru jsem vytvořila přímo na míru pro přechod z fáze stormingu do fáze normingu. Důležitá je zde spolupráce a komunikace. V této aktivitě dochází k řešení konfliktů. Zároveň díky rozdělení do méně početných skupin byl účastníkům částečně umožněn individuální projev. Výsledkem této aktivity je spolupráce. Účastníci během hry zjistí, že pokud nebudou spolupracovat jako jeden tým, není možné dojít do cíle. Ty týmy, které tuto zkušenost nezískaly během menších úkolů, které jsou blíže popsány v příloze, k tomuto závěru došly ve chvíli, kdy musely rozpožehovat sochu, v které se nacházel spolužák nebo spolužačka, tedy živý objekt, kterému ublíží, když sochu pustí na zem, což celé hře dodalo na vážnosti. Výsledkem hry by mělo být, že účastníci budou mít pocit, že dokážou účinně spolupracovat. Toho jsme touto aktivitou dosáhli, avšak nikoli u všech. Pro podpoření přechodu na tuto aktivitu navazuje následná aktivita.

Průběh: Podrobná pravidla a návod je uveden v příloze B, jelikož tato aktivita je náročnější na přípravu, tak jsme se s druhým instruktorem rozdělili. Zatímco on připravoval potřebný materiál na hru, já jsem se všemi účastníky přesunula do místnosti, kde jsem měla připravenou prezentaci k promítání na zeď. Následně jsem účastníky rozdělila do čtyř skupin. Na základě předešlého pozorování jsem účastníky rozdělila do skupin tak, aby se ve skupině nacházeli účastníci, kteří spolu běžně skupiny neutvářeli. Po rozdělení do skupin se všichni usadili tak, aby viděli na zeď, na kterou se bude promítat. Bohužel se vyskytly technické problémy s projektorem, avšak i s touto variantou jsem počítala a měla jsem tedy dopředu prezentaci vytisknutou. Nakonec byli účastníci naším zastaralým projektorem a mou neschopností s ním pracovat pobaveni a varianta prezentace na papíře nijak neovlivnila průběh hry. Prezentace se skládala z indicií, které účastníky měly navést na název celé hry, a to Stěhování sochy Moai. Záměrně jsem do prezentace zařadila obtížné indicie, dle kterých je málo pravděpodobné, že by účastníci výsledku dosáhli. Na prezentaci navazovala křížovka, jejíž tajenkou byl pojem Stěhování sochy Moai. Křížovku úspěšně vyluštily všechny skupiny. Po křížovce jsem s účastníky ještě jednou prošla jednotlivé indicie a oni sami říkali, co vlastně indicie znázorňují. Ve chvíli, kdy bylo všem jasné, o co se jedná, jsme se přesunuli ven, kde už bylo připraveno vše potřebné ke hře. Následně došlo k plnění jednotlivých úkolů, díky nimž účastníci dostávali materiál (podrobněji uveden v příloze). Všechny týmy získaly všechnen materiál, některé rychleji, jiným to trvalo déle. Po dokončení těchto aktivit jsme tedy přešli k samotnému stavění sochy a jejímu přesunu. Velký důraz zde byl opět kladen na bezpečnost. Účastníci během her získali s materiálem i plánek samotného sestavení sochy, tudíž my instruktoři jsme vůbec nezasahovali, ale pouze pozorovali. Následný přesun sochy byl z bodu „A“ do bodu „B“ vzdáleného asi čtyři metry. Tento přesun byl stopován a nejrychlejší tým vyhrál, což pro nás ale nebylo důležité, protože hlavním smyslem této aktivity bylo dosažení cíle spolupráci ve skupině. Na tuto velkou hru navazovala hlubší reflexe zaměřená na role, jelikož našim cílem u této aktivity byl první krok k přechodu z fáze stormingu do fáze normingu. Začali jsme tedy reflexí na povrchní témata (co se odehrálo a o co ve hře šlo) a následně jsme se zabývali rolemi (kdo se ujal v týmu vedení a proč, zda by nyní aktivity plnili jinak, nebo také jak se cítil ten, kdo stál v konstrukci sochy a byl odkázán na zbytek týmu, jaké další role se ve hře ukázaly). Na konec jsme se zeptali, zda účastníci zjistili, co bylo nejdůležitější pro menší hry i pro samotné stěhování sochy. Účastníci bez přemýšlení odpověděli, že spolupráce. Následně jsme účastníky ještě

požádali, aby zavřeli oči pro zachování anonymity a pomocí palce ukázali, jak by ohodnotili spolupráci ve skupině. Palec nahoru znamenal „super“, palec rovně znamenal „šlo to“ a palec dolů symbolizoval výpověď „nic moc“. Výsledkem byly dva palce v rovině, jeden účastník spolupráci hodnotil palcem dolů a všichni ostatní měli palec nahoru. Poté jsme účastníkům navrhli, zda chtějí vidět, jak aktivitu hodnotí ostatní, ať zvednou ruku. Přičemž všichni zvedli ruku stále se zavřenými očima, a tak jsme je požádali, ať opět ukážou hodnocení své spolupráce a otevrou oči. Tato výpověď se zdála být odpovídající, všichni ti, kteří měli palec rovně nebo dolů, byli z jednoho týmu. Na tento tým jsme se v dalším programu více zaměřili.

Po této hře jsme poskytli účastníkům krátkou pauzu na občerstvení a nám instruktorům čas na přípravu další aktivity. Následně jsme se sešli přímo v jídelně.

Tvorba Erbů

Charakteristika: Tvořivá, společná činnost.

Cíl: Účastníci vytvoří společný projekt jako jedna skupina. Účastníci se odreagují.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Cílem je vytvořit první společné dílo, které bude mít hmotný charakter a které si účastníci mimo zážitky odnesou sebou. Také cílíme na odpočinek po a před náročnou aktivitou. Dále také touto aktivitou chceme podpořit fázi stormingu, do které se většina skupiny dostala v předchozí aktivitě. Zde se již účastníci mohli projevit zcela individuálně, čímž byla fáze stormingu plně podpořena.

Průběh: Než se účastníci dostavili do jídelny, stály již stoly v jedné řadě tak, aby se všichni vešli k jednomu stolu. Na stole se nacházel papír velkého formátu a výtvarné potřeby. Když se účastníci usadili, dostali instrukci, aby nakreslili svůj vlastní erb, každý svůj, v němž se bude nacházet otisk jejich dlaně, něco, co je vystihuje a jejich jméno. Prostředkem papíru povede název školy a třídy. Po dotvoření erbů účastníci krátce pohovořili o tom, co nakreslili, a papír jsme nechali vyschnout přes noc. Ráno si ho k sobě vzal učitel, který ho po kurzu převezl do školy.

Po této aktivitě jsme účastníkům dali volno dříve, abychom se po večeři mohli dříve sejít, jelikož večerní aktivita se měla odehrávat venku a bylo potřeba ji realizovat za denního světla.

Večer

Bumperball

Charakteristika: Zábavná, adrenalinová aktivita.

Cíl: Účastníci získají další společný zážitek. Účastníci se budou bavit.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Tato aktivita byla zařazena s cílem pobavit frekventanty a umožnit jim společný zážitek.

Průběh: Bumperball je další speciální aktivitou zařazenou do našeho programu, která je pro svůj charakter velice oblíbená. Jedná se o nafukovací kouli, kterou si účastník nasadí na záda jako batoh a připevní popruhy dle potřeby. Po proškolení o bezpečnosti a užívání bumperballů se účastníci rozdělili do několika skupin. Následně probíhala samotná aktivita. Hlavním cílem je, aby se účastníci bavili a aby si společně tento zážitek užili. Proto jsme my jako instruktoři, až na výjimky, kdy bylo nutné zajistit dodržování bezpečnosti (nenarážet do lidí, kteří upadli, nevylézat z bumperballu během aktivity), nijak nezasahovali a nechali hře volný průběh. Během této aktivity jsme my instruktoři měli možnost více komunikovat s účastníky na osobní úrovni, protože bumperballů bylo pouze šest, účastníci se v nich tedy střídali a ostatní zatím stáli opodál.

Oheň

Večer po programu jsme všichni zasedli k velkému ohni, kde si všichni měli možnost opéct buřty. Jelikož se u ohně nacházelo několik účastníků i učitelů, kteří sebou měli kytary, po celý večer se hrálo a zpívalo. Jednalo se o neřízenou, stmelovací aktivitu. Při této aktivitě jsem se začala bavit s jedním z účastníků. Jak jsem se dozvěděla, jednalo se o chlapce, který žil v Česku teprve rok a půl. Podle přízvuku řeči bylo poznat, že se nejedná o rodilého Čecha. Chlapec pocházel z Ukrajiny. Po chvílce jsem zjistila, že se nebavím s adolescentem, ale s vyspělou osobností, čehož jsem si během předchozích dní nevšimla, jednalo se o jednoho z členů, kteří se neprojevovali. Chlapec se do České republiky přistěhoval s babičkou, jelikož na Ukrajině by v příštím roce musel narukovat do armády a následně do války, ale on chtěl studovat a stát se doktorem, proto zvolil tuto cestu a babičku tam nechtěl nechat samotnou. Tímto chci demonstrovat kapitolu

Věkové zvláštnosti. Stejně jako u některých šestnáctiletých účastníků můžeme pozorovat některé vlastnosti, které patří do období pubescence, můžeme také pozorovat opačný případ, jako je tento, a sice vlastnosti, které odpovídají pozdější vývojové kategorii.

14.3 Třetí den

Dopoledne

Dálnice

Charakteristika: Aktivita na posílení důvěry ve skupině, reflektivní aktivita.

Cíl: Posílení vzájemné důvěry mezi členy skupiny. Analýza stavu skupiny.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Tato aktivita je často aplikovaná do programu jako aktivita na posílení důvěry a bývá spojována s nízkým lanovými překážkami. My ji však v tomto programu využíváme také jako aktivitu reflektivní, sloužící k analýze stavu vývoje skupiny z hlediska zásad skupinové dynamiky. Vzhledem k tomu, že se dle skupinové dynamiky nacházíme ve fázi normingu, kdy již dochází k upevňování rolí a důvěry, je tato aktivita spíše posilující a upevňující. Také se nejedná o jednoduchou aktivitu – od účastníků se zde žádá, aby vymysleli strategii, jak lze dálnici překonat, přičemž možností splnění aktivity je více. Tato aktivita tedy prověří, zdali se skupina skutečně ve fázi normingu nachází.

Průběh: Mezi stromy jsou navzájem na sebe navázána lana, asi půl metru nad zemí. Úkolem účastníků je po těchto lanech přejít, přičemž začínají nástupem na lano na jednom konci a na druhém opět sestupují. Pro překonání překážky mohou využít pouze lana, stromy a pomoc ostatních účastníků. Podmínkou je, že se nikdo při přechodu nesmí dotknout země.

Slepý čtverec

Charakteristika: Zpětnovazební aktivita, aktivita na posílení důvěry a spolupráce. Týmová hra.

Cíl: Účastníci si sami uvědomí posun skupiny od začátku kurzu. Účastníci si uvědomí důležitost spolupráce.

Zdůvodnění zvolené aktivity: Pro fázi stormingu je kladena důležitost na reflexi, proto jsme zvolili předchozí i tuto aktivitu. Obě aktivity samy o sobě mají funkci reflexe, což jsme ještě podpořili samotnou reflexí formou řízené diskuse.

Průběh: Pravidla hry jsou popsána výše. I nyní si účastníci zvolili své kapitány. Zvolili ty stejné kapitány, kteří jimi byli i v prvním dni. Opět si ostatní zavázali oči a kapitáni dostali prostor k vyjednání strategie. V prvním kroku jeden z kapitánů požádal ostatní o naprosté ticho po celou dobu aktivity a ostatní bez výjimky uposlechli. Následně začali kapitáni navigovat své týmy a během velmi krátkého časového limitu se podařilo vytvořit čtverec. My instruktoři jsme neměli nejmenší důvod jakkoli zasahovat do průběhu aktivity. Následně jsme účastníky požádali, ať si rozvážou oči, podívají se na svůj výtvar a posadí se podél lana do kruhu. Na účastnících, kteří doposud měli zavázané oči, bylo vidět překvapení a úžas. Na tuto aktivitu navazovala reflexe, která se zabývala jak touto aktivitou, tak i aktivitou předchozí. Nejdříve jsme věnovali této aktivitě, která byla čerstvým zážitkem, a ptali jsme se účastníků na rozdíly mezi nynějším a předchozím plněním aktivity v prvním dnu kurzu. Všichni popisovali markantní rozdíly. Kapitáni byli spokojeni se spoluprací ostatních. Dále jsme navázali na předchozí zpětnovazební aktivitu dálnici, kterou účastníci také vnímali velmi pozitivně, jelikož zdolání dálnice se jim zdařilo i přes prvotní potíže v domluvě na strategii. Výsledkem tedy bylo, že účastníci pochopili důležitosti spolupráce a také poznatek, že jako skupina jsou dobré spolupráce schopni.

Po této aktivitě jsme z technických důvodů museli dát účastníkům prostor na dobalení svých věcí a na přesun těchto věcí do autobusu, což částečně zkazilo již navozenou atmosféru a na závěrečnou reflexi nám zbylo asi 30 minut.

14.4 Závěrečná reflexe

Závěrečná reflexe probíhala ve třech krocích:

Technika psaním: Účastníci od nás obdrželi papíry a psací potřeby. Následně jsme je požádali, aby si našli své místo nejlépe o samotě a napsali dopis, určený studentům prvního ročníku jejich školy, kteří by v příštím roce měli přijet na tento kurz. Dopis by měl obsahovat, co se jim líbilo a nelíbilo, včetně hodnocení prostředí, aktivit, instruktorů. Nabídli jsme jim také možnost anonymity dopisu. Po dopsání dopisů byly dopisy z důvodu zachování anonymity odevzdávány do obálky ležící opodál na lavičce.

Následně na zdi před jídelnou bylo vylepené na velkém formátu papíru **reflektivní sluníčko**: toto sluníčko bylo rozděleno paprsky do několika políček, v nichž byly nadepsané aktivity jako lanový park, stěhování sochy Moai, slepý čtverec a další. Účastníci dle svého uvážení dávali do jednotlivých okének puntíky, čím blíže ke sluníčku, tím lepší hodnocení pro danou aktivitu.

Na závěr jsme ještě jednou přešli na louku, kde jsme použili **techniku rychlého shrnutí zážitku**: na louce jsme si ještě jednou sedli do kruhu a poprosili účastníky, aby jedním slovem shrnuli celý kurz. Posléze jsme účastníkům sdělili náš pozitivní pohled na jejich skupinu, stručně jsme shrnuli, co jsme zde zažili, poděkovali jsme jim za skvělý kurz a popřáli celé skupině příjemná studijní léta. Načež jeden z účastníků vstal a poděkoval i on nám. Poté jsme si všichni zatleskali a doprovodili účastníky do autobusu.

15 Evaluace výsledků edukačního programu

V této kapitole se budu věnovat evaluaci výsledků uskutečněného adaptačního kurzu podle tezí čtyřúrovňového evaluačního modelu dle Donalda Kirkpatricka. Tento evaluační model je podrobněji popisován v kapitole č. 10 teoretické části této práce.

15.1 Úroveň – REAKCE

Pro evaluaci na této úrovni si pokládáme otázku, „zdali se to účastníkům líbilo?“ Pro zodpovězení této otázky byla zvolena technika psaním a zpětnovazební sluníčko. Důraz je v této fázi kladen na anonymitu, jak doporučuje i Kirkpatrick.

Technika psaním:

Všechny dopisy jsou doslovně přepsané v příloze C. Zadání pro psaní dopisu nebylo ze strany účastníků zcela pochopeno. Zadání znělo takto: „Napište dopis nadcházejícím studentům prvního ročníku vaší školy a vypište důvody, proč se tohoto kurzu účastnit, nebo neúčastnit.“ Dopisy byly psané formou shrnutí, co bylo dobré, co bylo špatné, nebo co se jim líbilo nebo nelíbilo. V některých dopisech se objevily prvky formou vět jako „tento kurz bych doporučil protože...“ V dopisech převažovaly popisy prostředí, ubytování a stravy, což nebylo úplně žádoucí. Při sebereflexi to hodnotím jako mé selhání, kdy jsem účastníkům měla doporučit, aby se zaměřili na program a aktivity. Při kvalitativním výzkumu, který blíže zmiňuji v další části této práce, jsem se od jednoho účastníka dozvěděla, že hlavním problémem při této reflexi bylo, že účastníci nepsali dopisy o samotě, ale shlukovali se v menších skupinách, kdy se následně svými názory vzájemně ovlivňovali, a to přesto, že zadání znělo, ať dopisy píšou o samotě.

Proto bych příště pro tuto techniku reflexe doporučila, aby instruktoři zmínili i hlavní okruhy, kterým by se měli účastníci v dopisech věnovat, a také to, aby každý účastník psal dopis o samotě. I přes nedorozumění jsme získali potřebná data. Všechny dopisy jsou anonymní a jeden dopis nebyl odevzdán, získali jsme tedy 30 dopisů. V nich se nacházelo několik společných typických prvků – hodnocení ubytování, stravy, instruktorů a aktivit.

Ubytování a strava byly všemi účastníky hodnocena negativně. Někteří účastníci v dopisech kladně hodnotí možnost výběru vegetariánské a bezlepkové stravy. Ubytování bylo hodnoceno jako dostačující, nikoli jako luxusní. V našem případě se jednalo o žáky žijící v Praze. Domnívám se, že to je hlavním důvodem, proč je ubytování tak negativně hodnoceno, někteří žáci v dopisech zmiňují, že se mimo domov ocitli poprvé.

Jak jsem již výše uvedla, strava a ubytování nejsou pro adaptační kurz nejdůležitějším prvkem. To potvrzuje dopis č. 28 – *„Adaptační kurz má za úkol stmelit třídní kolektiv, což se podařilo. Z ubytování mám pocit, že je až na vedlejší koleji. Jak jsem zpozoroval, primární účel areálu je zabavit žáky pomocí nejrůznějších her venku. Možná proto je ubytování zařízené tak, jak je.“*

Instruktoři jsou v dopisech hodnoceni pozitivně a vzhledem k anonymitě dopisů můžeme hodnocení vnímat jako objektivní. Časté přívlastky v dopisech u hodnocení instruktorů jsou: *milý, vstřícný, výborný, bezvadný, skvělý, dobrý přístup a chování, zkušený*, a další.

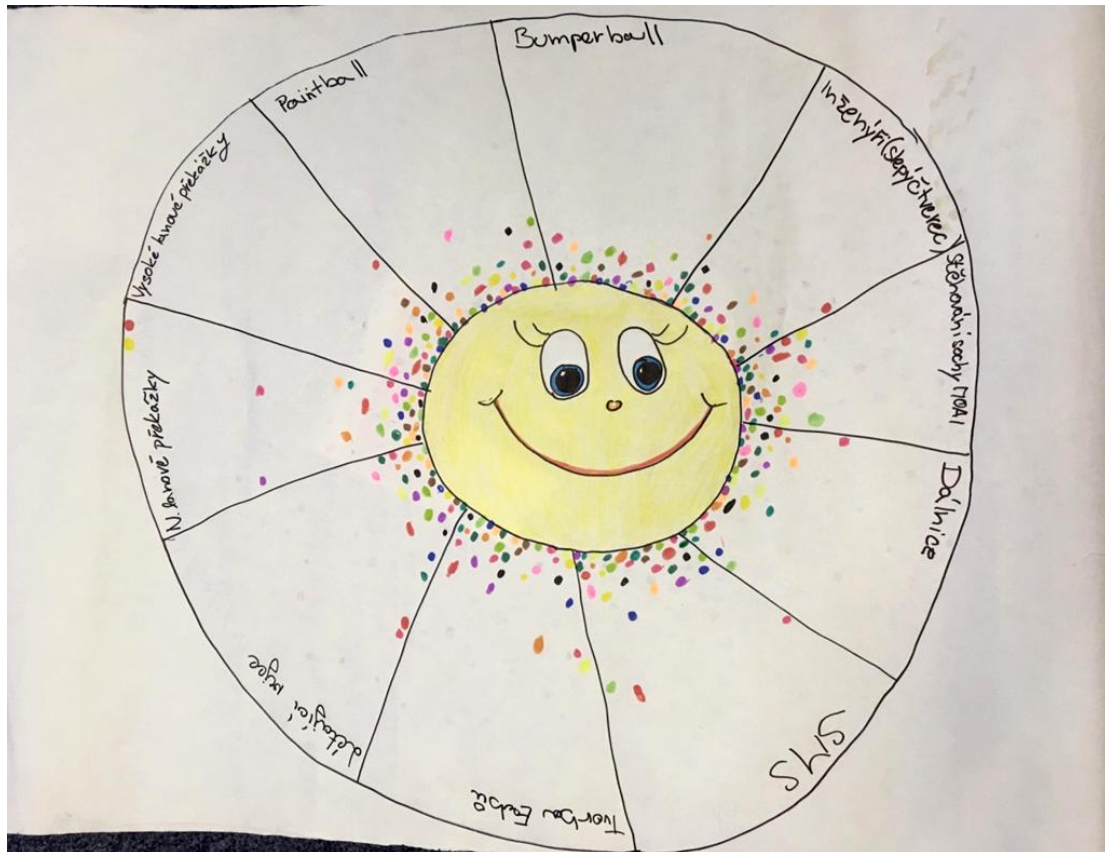
Aktivity nebyly hodnoceny tak jednoznačně jako instruktoři, ubytování a strava. Převážná většina účastníků hodnotila aktivity a hry pozitivně. Nejlépe hodnocené byly speciální aktivity. Více poznatků k hodnocení aktivit poskytla spíše technika reflektivního sluníčka.

Dále se také v dopisech objevila jako negativní položka nedostatek osobního volna. Následně v kontextu s kvalitativním výzkumem pět žáků z pěti bere toto tvrzení zpět a jsou rádi, že čas byl aktivně naplněn.

Několik dopisů poukazuje na prospěšnost kurzu pro stmelení kolektivu a seznámení se. To dokládají např. dopis č. 7 (*„Díky adaptačním kurzům jsem se seznámil s drtivou většinou spolužáků“*), dopis č. 10 (*„Myslím, že za tento pobyt se třída dost stmelila.“*), dopis č. 23 (*„Ale seznámili jsme se a o to šlo.“*) nebo dopis č. 30 (*„Cíl byl naplněn, třída se lépe poznala.“*).

Reflektivní sluníčko

Tato technika reflexe nám zajistila hodnocení aktivit, čímž vykompenzovala dopisy, kde se hodnocení aktivit příliš neobjevovalo.



Obrázek 3: Reflektivní sluníčko Obr.: vlastní.

15.2 Úroveň POZNÁNÍ (UČENÍ)

Pro evaluaci na úrovni poznání (učení) byla použita metoda pozorování v průběhu kurzu, následně jako průkaz sloužily aktivity „Slepý čtverec“ a „Dálnice“. Tyto aktivity byly zařazeny přímo v programu, což doporučuje i sám Kirkpatrick; pokud totiž zařadíme aktivitu, která nám poslouží pro tuto fázi evaluace, je zde možnost zasáhnout; naproti tomu v případě, že by byla zařazena až na konci kurzu, nebylo by již možné výsledky nijak ovlivnit. Aktivita „Slepý čtverec“ nám ukázala stav skupiny na začátku kurzu a následně na konci kurzu. Pro tuto fázi si klademe otázku – „Naučili se to?“. Byl zde patrný posun v duchu skupinové dynamiky, také zde bylo evidentní zlepšení v komunikaci a spolupráci mezi účastníky na společném úkolu. Aktivita

„Dálnice“ prověřuje soudržnost skupiny a schopnost účastníků řešit daný problém. Můžeme tedy tvrdit, že účastníci na základě pozorování v průběhu programu a aktivity „Dálnice“ a „Slepý čtverec“ se dostali do fáze normingu, k zlepšení došlo ve verbální komunikaci, vzájemné spolupráci a schopnosti týmového řešení problému.

15.3 Úrovně CHOVÁNÍ a VÝSLEDKY

Dle Kirkpatrickova čtyřúrovňového modelu se nacházíme ve třetí a zároveň čtvrté úrovni s názvem „chování“ a „výsledky“. Rozhovor s třídním učitelem i s žáky Karlínského gymnázia jsem realizovala s odstupem pěti měsíců od konání adaptačního kurzu. Pro třídního učitele a pro žáky jsem měla předem připravené okruhové otázky, avšak snažila jsem se docílit toho, aby se vyjadřovali více samostatně.

Polostrukturovaný rozhovor se žáky

Pro tento rozhovor byla zvolena metoda „focus group“, o jejímž teoretickém základu je pojednáno v teoretické části.

Požadavek vhodného prostoru byl naplněn pouze částečně, neboť rozhovor probíhal sice v klidné, tiché místnosti, která se však nacházela v budově školy. Židle byly rozmístěny do kruhu, díky čemuž viděl každý na každého.

První rozhovor probíhal ve volné učebně, kde jsme měli potřebný prostor a klid. O výběr žáků jsem předem požádala třídního učitele. Jednalo se tedy o pět žáků ve věku 15–16 let, z toho byli dva chlapci a tři dívky. Rozhovor byl s předchozím souhlasem všech respondentů nahráván na digitální záznamník.

Účastníci na adaptační kurz odjížděli po tom, co se viděli pouze dva dny ve škole, z tohoto důvodu byla možnost respondentů vyjádřit se ke změnám ve stavu třídního kolektivu omezená. Hlavní rozdíl respondenti vnímali ve změně komunikace mezi sebou. Před kurzem se většina bavila nanejvýš s dvěma spolužáky. Po kurzu, jak sami zmiňovali, se mohli bavit téměř se všemi; současně uváděli, že si uvědomují, že vycházet se všemi spolužáky ve třídě je náročné.

Všichni respondenti se shodli na tom, že by konkrétně tento adaptační kurz doporučili i nadcházejícím prvním ročníkům své školy, a to především z důvodu kvalitního programu, který se údajně všem účastníkům líbil.

Jedna z respondentek měla zkušenost s jiným adaptačním kurzem z předchozího roku. Hlavní rozdíl mezi oběma kurzy spatřovala v programu. Na předchozím adaptačním kurzu měli přebytek volna, zde téměř žádný volný čas neměli, což je ovšem vnímáno pozitivně, a to i ostatními respondenty. Pokud by bývalo volného času bylo více, byli by se začali nudit, takto tento volný čas věnovali především odpočinku před dalším programem. Tato odpověď mě překvapila, jelikož v dopisech zpětné vazby byl často právě nedostatek volného času uváděn jako negativum. Tento rozpor mi byl následně vysvětlen tím, že účastníci dopisy nepsali o samotě, ale ve skupinkách, tudíž docházelo k vzájemnému ovlivňování; tímto ovlivňováním byla zapříčiněna i samotná struktura dopisů, kdy účastníci měli psát dopis, ale ve výsledku v mnoha případech uváděli pouze heslovitě klady a zápory kurzu.

Zapojení třídního učitele do programu považovali všichni respondenti za důležité. Uvědomovali si, že díky jeho zapojení dostali možnost poznat nejen sebe navzájem, ale i jeho, a stejně tak i učitel dostal příležitost poznat žáky. Třídní učitel byl hodnocen velmi pozitivně a z hodnocení vyplývalo, že je u respondentů velmi oblíbený.

Přelomovou situací, při které podle vyjádření respondentů začala skupina účinně spolupracovat, byly vysoké lanové překážky, což potvrdilo i poznotek nás, instruktorů, o němž je psáno shora v oddíle o příslušné aktivitě. Za další aktivitu, při které respondenti pocítovali vzájemnou spolupráci, byla aktivita „Slepý čtverec“. Ilustrovat to může autentické vyjádření jednoho z respondentů (R5): „*No a taky bylo hustý, jak jsme poprvý ten čtverec z lan nesložili a na konci kurzu jo, a úplně bez problémů, tam to bylo vidět asi tak nejvíc.*“ Výpověď dokumentuje, že i účastníci sami vnímali svůj posun v rámci kurzu. Následovala doplňující otázka, jestli si vzpomenu na nějakou aktivitu, u které docházelo k výraznějším hádkám. Jako takovou aktivitu respondenti vnímali pouze hru „SMS“ a jako hlavní důvod konfliktů označili soutěživost a rivalitu mezi týmy.

Největším přínosem kurzu byly podle respondentů zážitky spojené s aktivitami. Jeden z respondentů zmínil jako největší přínos kurzu urychlení seznámení se s ostatními spolužáky, čemuž ostatní respondenti vesměs přitakali.

Respondentům na kurzu nejvíce chyběl větší komfort v ubytování a stravě. Program by respondenti neměnili, ačkoli některé aktivity bývaly by mohly být delší.

Nejlépe hodnocenými aktivitami byly bumperballa paintball, které se řadí mezi speciální aktivity a jsou velkým zdrojem zábavy. Ostatní hry byly respondenty vnímány jako aktivity, při kterých si mohli fyzicky odpočinout, na druhou stranu však byly náročnější na spolupráci, tvoření či komunikaci. Dále zazněla pozitivní reakce na obměňování složení týmů pro jednotlivé aktivity, díky němuž účastníci dostali příležitost komunikovat a spolupracovat postupně se všemi spolužáky.

Na otázku, jak vnímají svou třídu, odpovídali respondenti takto (R4): *„Jo taky myslím, že jsme se dobře schytali. Jako v tom smyslu že jsme na tom určitě líp než béčko a céčko.“* (R2): *„No asi jsme si tak jako typově lidí více sedli než v ostatních třídách. Tam jsou hodně ve skupinkách, myslím, že my jsme spíš jako kolektiv, jako jedna skupina.“* (R1): *„Jo tak tady ty skupinky jsou taky.“* (R2): *„No ale rozhodně ne tak. Jsme schopný se bavit všichni společně.“* Dále respondenti uváděli, že se ve třídě nenachází nikdo, kdo by byl kolektivem odmítán nebo marginalizován. Dále jsem se zeptala, zda je předseda třídy vnímán jako vůdce. Odpovědí bylo, že předseda je jeden, avšak vůdců je několik, a (R5): *„Taky tu není jeden, kterej by něco řekl a to platilo, ale spíš se tak jako táhnem všichni navzájem a na všem se domlouváme dohromady.“* Nakonec jsem dala ještě respondentům prostor k volnému vyjádření se k čemukoliv. (R4): *„Já bych měl jedno doporučení. Nebylo by špatný, když na ten kurz na stejný místo jede několik tříd z naší školy, to trochu propojit, že bysme se poznali i s nimi. Ale nakonec ve volným čase jsme tu možnost měli a já třeba hrál s rukama z béčka fotbal, ale třeba tam dát jednu hru pro všechny by bylo fajn.“*

Polostrukturovaný rozhovor s třídním učitelem

Další rozhovor proběhl s třídním učitelem, který se kurzu účastnil. Ráda bych zmínila, že z mého pohledu by tento učitel mohl být pro mnohé ostatní učitele příkladem pro vedení třídy. Jeho zájem o žáky je nadstandardní. Žáci učitele vnímají jako pozitivního, férového pedagoga, který je velmi ve své třídě velmi oblíbený.

Třídní učitel chápal kurz jako nápomoc k poznání svých žáků. Adaptační kurz vnímá jako časoprostor, ve kterém zjistí potřebné informace a dané skupině, dále najde žáky, které bude během svého působení využívat v kladném slova smyslu a kteří danou třídu „potáhnou“ a budou jí oporou. Naproti tomu najde i žáky, na které by si z různých důvodů měl dát pozor. Následně jsem se dotázala, zda našel, co hledal. Dle jeho názoru

alespoň částečně ano. Důležitým zjištěním bylo, že se ve třídě nenachází žádný agresor, dále v průběhu kurzu vytipoval vhodné adepty na funkce předsedy a místopředsedy třídy, které si následně zvolili i sami žáci. Třidu vnímá jako skupinu schopnou spolupráce. Učitel se opakovaně vyjadřoval v tom smyslu, že chápe funkci kurzu pro sebe jako jakousi pozorovatelnou, kde se může vytipovat jednotlivé žáky i poznat celý kolektiv; „*ale nešlo by to bez vás, kdybyste nevytvářeli ty aktivity, které mi to umožňují. Vy vytváříte takové aktivity, kde oni pracují jako tým a pak jeden z těch inženýrů to tam povede. Že jo? A já se na to podívám, můžu se do toho zapojit. Oni se stmelí a já vidím, že se stmelí, což je super, můžu do těch aktivit také občas zalézt a zkusit si to s nimi, já poznám je, oni poznají mě, ale navíc si z toho vytáhnu ještě ty informace o tom kolektivu. Což je podle mě důležité.*“

Učitel vnímá kurz jako celek a také ho tak dále hodnotí. Jeho prospěšnost spatřuje v pomoci žáků v seznámení se. Dále zde také poukazuje na to, při jaké aktivitě se kdo ukázal. Největší užitečnost spatřuje v poskytnutí prostoru účastníkům k tomu, aby se mohli projevit. To také dokládá, že účastníci, kteří se hned na začátku osvědčili jako vůdci, jsou nyní ve vyšších pozicích v rámci skupiny, ale neplatí to u všech. Volba předsedy a místopředsedy proběhla týden po kurzu, zvoleni byli dva žáci téměř jednomyslně. Učitel měl tyto žáky vytipované a s výsledkem, který odpovídal jeho předpokladům, byl velmi spokojen.

Učitel kladně hodnotí skladbu programu a zařazení různých aktivit s různými cíli. Třídní učitel popisuje vysoké lanové překážky jako aktivitu, u níž prvně dochází k výraznějšímu rozvoji spolupráce a podpory mezi účastníky, což odpovídá předpokladu instruktorů i vyjádřením respondentů. Žádnou aktivitu v průběhu kurzu nepokládá učitel za neúčinnou.

V souvislosti s kurzem učitel neuváděl nic, co by hodnotil negativně. Všechna jeho očekávání byla v kurzu naplněna. Ubytování hodnotil jako vyhovující pro své účely. Důvod, proč si žáci právě na ubytování stěžovali, spatřuje v jejich vysokých nárocích.

Učitel neměl možnost hodnotit skupinu před započítím kurzu, jelikož on sám ji měl možnost ji pozorovat jen krátký čas. Nyní třídu vnímá jako skupinu, která sice ne tvoří jeden celek, ale více skupinek, které si ovšem nijak neubližují, což vnímá jako

velké pozitivum. Sám se snaží o to, aby se žáci vzájemně tolerovali a aby nikdo nebyl zcela vyčleněn. Dále také uvádí, že po kurzu se jednalo o jednu skupinu, a k dělení do skupinek došlo až ve školním prostředí.

Instruktory hodnotí velmi pozitivně, hlavně co se týče programu a přístupu. Dále také oceňuje získanou možnost účastnit se aktivit dle svého uvážení, to je pro něj z pohledu třídního učitele velmi důležité.

16 Diskuse

Adaptační kurz, který předkládám v předložené práci, jsem připravila, realizovala a zhodnotila na základě svých dosavadních zkušeností a doposud nabytých teoretických poznatků. Samotná příprava kurzu vychází z koncepcí, které jsou popsány v teoretické části, a ovšem i z dalších koncepcí, na něž byl brán zřetel, a jejichž teoretický rozbor by však překračoval rámec této práce. Bez teoretických poznatků o věkových zvláštностech členů skupiny by nebylo možné kurz připravit ani uskutečnit na náležité pedagogické úrovni. Při realizaci kurzu se pak také potvrzuje teoretický model skupinové dynamiky, ve kterém se posouváme v průběhu tří dnů z fáze formingu do fáze stormingu. V této souvislosti znovu poukazuji na skutečnost, že omezení časového rozsahu trvání kurzu na tři dny není optimální. Ve výsledku z rozhovoru dle výpovědi třídního učitele přijela skupina z kurzu a profilovala se jako jednotná skupina, ale v průběhu pololetí se třída jako jednotná skupina rozštěpila na několik menších skupin. V teoretické části jsem popisovala poznatek, že během tří dnů jen málokterá skupina dospěje až k fázi performingu; tak tomu bylo i zde. Nelze samozřejmě s jistotou tvrdit, že pokud by kurz trval o dva dny více, došla by skupina do fáze performingu a v této fázi byla upevněna, nicméně by pro tento cíl bylo více času a předpokladů. Velkou roli na kurzu také sehrávají reflexe a následná evaluace edukačního programu, ke které jsem využila čtyřúrovňový evaluační model dle Donalda Kirkpatricka.

Jak jsem již zmínila, tento kurz je vystavěn na prožitcích, ke kterým dochází v průběhu různých aktivit. Největší význam mají v tomto směru speciální aktivity. Na jedné straně nabízejí velké množství dobrodružství, prožitků i společných zážitků skupiny, na druhé straně s sebou mohou přinášet také nejrůznější obtíže. Při realizaci kurzu k takovému problému došlo (viz aktivita nízké lanové překážky) – přesto, že byli účastníci patřičně proškoleni a srozuměni s pravidly jistění na nízkých lanových překážkách, došlo zde k pádu jedné z účastnic. Z mého pohledu existuje několik možných vysvětlení nezdaru této aktivity. Příčinou této události byla jistě nesoustředěnost účastníků; to však neznamená, že by celá událost byla pouze jejich chybou. Aktivita se odehrávala první den po večeři. Účastníci již byli unavení a zároveň tato aktivita směřující k získání vzájemné důvěry byla zařazena v okamžiku, kdy se třída z hlediska teorie skupinové dynamiky nacházela ve fázi normingu, pro níž aktivity na rozvoj důvěry nejsou příliš vhodné. To by znamenalo, že zodpovědnost leží na nás, instruktorech – ale ani to není

tak docela jednoznačný závěr. Problém tkví v množství skupin, nacházejících se v jeden čas ve středisku. Vzhledem k tomuto množství je velmi obtížné naplánovat speciální aktivity tak, aby vyhovovaly všem skupinám. Změnit tuto skutečnost v roli instruktora bohužel nelze. Jediným řešením by bylo snížit množství skupin v termínu, což je ovšem pro pořadatele z ekonomického hlediska stěžejí přijatelné, protože by musel buď zvýšit cenu kurzů, anebo se spokojit s menším ziskem.

Finance také sehrávají svou roli v délce adaptačního kurzu; pokud bychom kurz prodloužili, znamenalo by to vyšší cenu pro žáky, resp. pro jejich rodiče. Často také vedení školy nechce žáky uvolnit na více dní ze školy. Stejně jako tento kurz, i mnoho dalších trvá tři dny, což není optimální délka pro to, aby byly cíle kurzu smysluplně naplněny, nemluvě o případech adaptačních kurzů, trvajících pouhý jeden den, které se někdy navíc ještě konají na půdě školy – zde je otázkou, zda se v takových případech jedná opravdu ještě o adaptační kurz v pravém slova smyslu.

Pro účastníky byl tedy připraven program, který obsahoval speciální aktivity, aktivity zaměřené na spolupráci, tvořivé aktivity, ale také nestrukturované aktivity. Jako dobrý příklad nestrukturované aktivity nám zde poslouží táborák (viz aktivita oheň); nestrukturovanou aktivitou je však také například doba, kdy mají účastníci osobní volno, tedy mimo program. Tyto aktivity považuji za stejně důležité jako aktivity strukturované, neboť jejich prostřednictvím je účastníkům nabízen prostor pro introspekci, přirozeně se zde vytváří uvolněná atmosféra, která napomáhá k dalšímu prohlubování vztahů nejen mezi účastníky, ale mezi všemi přítomnými. To dokládá případ ukrajinského chlapce, který je popisován na straně 64 - 65. Důležitost nestrukturovaných aktivit je bohužel často opomíjena a není na ně kladen příliš velký důraz při plánování různých kurzů.

Na třetí a čtvrté úrovni evaluačního modelu jsem využila polostrukturovaný rozhovor s třídním učitelem a pěti vybranými žáky. Nejzajímavější informací, která z rozhovoru vyplynula, je rozdílnost vnímání třídy z pohledu žáků na jedné straně a z pohledu třídního učitele na straně druhé. Žáci svou třídu nyní popisují jako jednotnou skupinu, schopnou spolupráce a komunikace, přičemž nikdo nestojí v pozadí. Naproti tomu třídní učitel je jiného názoru, třídu nevnímá jako jednotnou skupinu, ale vidí ji jako několik menších skupinek, které si však navzájem nejsou nebezpečné. Relevance obou výpovědí zůstává otázkou. Žáci jsou ve třídě po celý čas společně

a jsou přímo v jádru skupiny, jejich názor by proto mohl být brán jako směřovatější, na druhou stranu se může jednat pouze o subjektivní názory pěti žáků. Názor třídního učitele může být taktéž subjektivní, a to i přesto, že jde o zkušeného pedagoga s několikaletou praxí. Skutečností, která zasluhuje pozornost, je tvrzení učitele, že po návrat z kurzu se třída profilovala jako jedna skupina, jeden celek, ale nyní tomu již tak není; s tím nekoresponduje výpověď respondentů – žáků, dle níž se stav skupiny nezměnil. Ke zjištění skutečného stavu by bylo nutné provést diagnostiku třídy.

Před započítáním kurzu jsme s ohledem na požadavky učitele vytýčili šest cílů, které jsme se snažili naplňovat prostřednictvím zvolených her a aktivit. C1 (účastníci budou znát svá jména) byl naplněn již před kurzem, což jsme si ověřili již v úvodním představení a následně hrou Bang. C2 (účastníci budou respektovat sebe i druhé) byl naplněn v první řadě aktivitou, kdy si skupina sama tvořila pravidla a následně byl tento cíl upevňován v průběhu celého kurzu. K ověření tohoto cíle došlo při aktivitě Slepý čtverec v závěru kurzu, kdy účastníci dokázali respektovat ostatní na vedoucích pozicích a zároveň sebe navzájem. Pro naplnění C3 (účastníci se naučí spolupráci ve skupině a mezi sebou) byl první den kurzu kritický, kdy došlo k selhání na nízkých lanových překážkách. Následně tento nedostatek byl vykompenzován další aktivitou – Létající vejce. Druhého dne ráno se účastníci projeví jako již schopni spolupráce na vysokých lanových překážkách a po zbytek kurzu byla spolupráce upevňována a prohlubována. Naplnění cíle bylo následně ověřeno závěrečnými aktivitami Dálnice, Slepý čtverec. C4 (účastníci navážou vztahy mezi sebou i učitelem) je obtížněji měřitelný, avšak na základě pozorování lze dospět k závěru, že i tento cíl byl naplněn. K naplnění tohoto cíle jsme využívali rozdělování do různých skupin, aby byla umožněna komunikace všem. C5 (u účastníků bude urychlen proces skupinové dynamiky) byl naplněn díky struktuře celého kurzu. Během tří dnů se účastníci dostali z fáze forming do fáze norming; dále je už na skupině a na jejím učiteli, zda se skupina dostane do fáze výkonnostního stádia. Posledním stanoveným cílem zde byl C6 (účastníci si vytvoří pravidla, která pro ně budou platná nejen po dobu trvání kurzu, ale následně i ve škole). V případě tohoto cíle není možné po skončení kurzu s jistotou tvrdit, že došlo k naplnění cíle. Na začátku kurzu měli účastníci jako jednu z aktivit za úkol vytvořit si svá pravidla, což se uskutečnilo. Během průběhu kurzu jsme my instruktoři apelovali na dodržování pravidel. Následně ve školním prostředí je tato zodpovědnost na žácích a třídním učiteli.

ZÁVĚR

Mým cílem a zároveň tématem této práce bylo připravit, realizovat a zhodnotit adaptační kurz pro adolescenty. Mé působení na kurzu spočívalo v práci instruktora. Celá práce je logicky členěna do dvou hlavních částí, a to na část teoretickou a část praktickou.

Při zpracování teoretické části jsem použila metodu analýzy a porovnání teoretických konceptů čerpaných z odborné literatury, přičemž teoretická část vychází převážně z odborné knižní literatury. Primárně se zde snažím o vysvětlení jednotlivých pojmů, koncepcí, nebo také metod prožitkové metodiky. Také v této části je možné v závěru nalézt čtyřúrovňový evaluační model dle Donalda Kirkpatricka. V kapitole Flow a kapitole Komfortní zóna jsem vytvořila své grafické znázornění těchto koncepcí, přičemž i při jejich tvorbě jsem vycházela z odborné literatury. Další kapitola je věnována věkovým zvláštnostem pubescence a adolescence. Všechny kapitoly teoretické části práce se úzce prolínají s částí praktickou.

Druhá část této práce byla věnována přípravě, realizaci a následné evaluaci adaptačního kurzu. Popisovaný kurz byl vytvořen na míru pro danou skupinu účastníků. Již při přípravě a následně i realizaci byl tedy brán ohled na věkovou kategorii účastníků, a to adolescenci i pubescenci. Program se řídil skupinovou dynamikou a byl podle potřeby patřičně evaluován. Nebyly opomenuty ani další důležité koncepce prožitkové metodiky, jako koncepce flow, dobrodružná vlna nebo princip dobrovolnosti. V závěru praktické části je aplikován Kirkpatrickův evaluační model na všech čtyřech úrovních. Hlavní bodem evaluace je hodnocení na třetí a čtvrté úrovni, jemuž napomohly metody polostrukturovaného rozhovoru s třídním učitelem a „focus group“ s pěti žáky. Tyto dvě poslední úrovně jsou často opomíjeny hlavně z důvodu náročnosti; při jejím vynechání by však nebylo možné získat plnohodnotná data. Celou praktickou část uzavírá diskuse.

Popis jednotlivých dní je ilustrován přehlednou tabulkou harmonogramu. Před samotným popisem jednotlivých dnů a aktivit se nacházejí předem vytýčené cíle adaptačního kurzu. Dle evaluace edukačního programu můžeme vytýčené cíle nyní vnímat jako naplněné.

Celý program tohoto adaptačního kurzu dále může sloužit i dalším instruktořům nebo i učitelům, kteří by chtěli podobné kurzy sami pořádat, jako inspirace pro jejich vlastní tvorbu. Hra „stěhování sochy Moai“ kterou jsem cíleně vytvořila jako aktivitu sloužící pro přechod z fáze stormingu do fáze normingu na tento adaptační kurz, je stejně tak dobře využitelná i v jiných kurzech, např. pro teambuldingy nebo školy v přírodě.

Adaptační kurzy stejně jako jiné kurzy pořádané volnočasovými organizacemi se potýkají s otázkou financí a zisku. Není tomu jinak ani v našem případě. Jestliže i nadále budou pořádaný tyto kurzy stejným způsobem, bude vždy nutné řešit dilema mezi cenou, přijatelnou pro frekventanty, a maximalizací zisku pořadatele; s tím pak souvisí často nevhodně krátká doba trvání kurzu nebo přílišné množství kurzů probíhajících souběžně v jeden termín a z toho vyplývající úskalí ve vztahu ke skladbě programu, které blíže popisuji v diskusi. Tento adaptační kurz byl, jak již jsem zmínila, vystaven na principech prožitkové metodiky. Mezi tyto principy také náleží skupinová dynamika, která nám pomáhá volit aktivity tak, aby byly vhodné pro tu či onu fázi. Důležitou roli sehrává také načasování. Ideální případ by byl, kdyby mohl celý kurz být vystaven na těchto principech, v praxi to však nebylo možné. Konkrétně z důvodu přeplněné kapacity střediska jsme nedokázali speciální aktivity zařadit do programu tak, jak bychom chtěli, nebo tak, jak by to bylo vhodné.

Kirkpatrickův evaluační model, který jsem ve své práci využila pro evaluaci kurzu, bych ráda doporučila jako způsob evaluace pro všechny pořádané kurzy. Ačkoli jsem již několik kurzů absolvovala v pozici instruktora, tento kurz jako jediný byl mnou evaluován výše zmiňovaným modelem. Kirkpatrickův evaluační model je možné přímo na míru upravit pro použití na adaptační kurzy – pro svou jednoduchost může být jejich běžnou součástí, v čemž spatřuji jeho největší výhodu. Navzdory tomu je evaluační model Donalda Kirkpatricka všeobecně málo využívaný; obavy z náročnosti jeho aplikace ovšem nejsou opodstatněné. Proto Kirkpatrickův evaluační model doporučím vedení centra outdoorových programů, přičemž sama ráda ostatní instruktory v této metodě proškolím.

Na závěr bych se ještě ráda zmínila o polostrukturovaném rozhovoru, kdy došlo k rozdílným názorům třídního učitele a žáků při pohledu na třídu. Jen připomenu, že učitel vnímal svou třídu jako skupinu složenou z několika menších skupin, zatímco žáci

třídu vnímali jako jednu skupinu táhnoucí za jeden provaz. V dnešní době již má třída vyhotovenou diagnostiku třídy, která podpořila tvrzení učitele. Určitě by stálo za zjištění, proč se vnímání třídy z pohledu učitele a samotných žáků lišilo, to však již není předmětem této práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literatura

CSIKSZENTMIHALYI, M., 2015. *O štěstí a smyslu života flow*. Druhé vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0918-8.

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

FÜRST, M., 1997. *Psychologie*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-199-0.

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

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. První vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. První vydání. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2009. *Psychologický slovník*. Druhé vydání. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-691.

HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitel a rodiče*. Druhé, přeprac. a rozš. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-098.

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

JIRÁSEK, I., 2004. *Vymezení pojmu Zážitková pedagogika*. GYMNASION 1, Jaro 2004. ročník 1. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISSN 1214-603X.

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

KOŽNAR, J., 1992. *Skupinová dynamika*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-632-3.

KRATOCHVÍL, S., 2005. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén. ISBN 80-7262-347-8.

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

MACEK, P., 2003. *Adolescence*. Druhé vydání. Praha: Portál. ISBN 80-717-8747-7.

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

MORGAN, David L., 2002. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. První vydání. Tišnov: Scan. ISBN 80-85834-77-4.

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

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. Čtvrté, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V., 2015. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0988-1.

ŘÍČAN, P., 2004. *Cesta životem*. Druhé vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. První vydání. Praha: Grada. ISBN 80-7178-308-0.

VÁŽANSKÝ, M., 2001. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia. ISBN: 80-86384-00.

WARD, P., ADAMS, S., LEVERMORE, J., 1997. *Jak se připravovat na práci s mládeží: [subkultury mládeže: práce se skupinami: sociální dovednosti: téma identity v dospívání: mládež a média]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-044-8.

ZAHRÁDKOVÁ, E., 2005. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. První vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-042-9.

Internetové zdroje:

TENKL, M., 2014. Kirkpatrickův čtyř-úrovňový model: teorie, praktické využití a možná úskalí. In: *Evaluační teorie a praxe* [online]. 2014 [vid. 24. 2. 2018]. Dostupné z: <https://www.evaltep.cz/inpage/kirkpatrick/>

ANON., 2017. *Dynamika sociální skupiny* [online]. 2017 [vid. 10. 7. 2017]. Dostupné z: http://orchis.brontosaurus.cz/akce/ohb0506/dynamika_socialni_skupiny_tisk.pdf

DVOŘÁKOVÁ, M., 2018. *Evaluce jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání*. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2018 [vid. 3. 8. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/evaluce-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>

CSIKSZENTMIHALYI, M., 2017. *Flow*. In: *Wikipedie* [online]. 19. 10. 2017 [vid. 2018-02-18]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Flow&oldid=15468392>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Speciální aktivity

Příloha B – Stěhování sochy Moai

Příloha C – Zpětnovazebné dopisy

Příloha D – Evaluační rozhovor – přepis

PŘÍLOHY

Příloha A – Speciální aktivity

Speciálními aktivitami jsou myšleny aktivity, které na adaptačních kurzech nejsou zcela běžné. Tyto aktivity lákají účastníky, školy i učitele a jsou jimi výslovně vyžadovány. Díky těmto aktivitám jsou kurzy ještě více nevšedními zážitky a pomáhají naplnění cílů adaptačních kurzů. V mé práci jsou popsány konkrétně aktivity, které jsem využila pro svůj adaptační kurz, avšak organizace nabízí i další aktivity, jako např. airsoft, rafty, aquazorbing, lukostřelbu a další.

Paintball

Paintball je jedna z opravdu mimořádně oblíbených aktivit a je součástí téměř každého kurzu. Instruktor je povinen seznámit účastníky s materiálem, který bude účastník používat v průběhu aktivity. Také je zde kladen velký důraz na bezpečnost účastníků i okolí.

Paintballové vybavení a materiál pro účastníky:

- zbraň (poloautomatická zbraň značky Spyder Victor, X-tra, Sonic)
- kuličky (50 ks na osobu)
- certifikované ochranné pomůcky (maska na obličej s brýlemi, kombinéza, celoprstové rukavice).

Prostor

Prostor na hru je hřiště, které je obeháno vysokou sítí, která nepustí kuličky mimo hřiště a je tvořeno z části lesem a dále umělými a přírodními překážkami. Mimo prostory hřiště je vždy zbraň zajištěná a je zakázána střelba.

Průběh aktivity probíhá v těchto krocích:

1. Nejdříve se účastníci za pomoci instruktorů obléknou do kombinéz, rukavic a masek a obdrží zajištěnou zbraň. Také jsou v této fázi účastníci obeznámeni s

vybavením, které již obdrželi. Zároveň jsou proškoleni v základních pravidlech bezpečnosti.. Následuje přesun na hřiště, kde po příchodu instruktor vysvětluje další bezpečnostní pravidla.

2. Dále instruktor vysvětlí účastníkům způsob hry, který si vyberou buď účastníci sami, nebo hru volí instruktor. Existují dvě varianty hry. Při první variantě je cílem účastníků zneškodnit co nejvíce soupeřů zásahem. Při druhé variantě je cílem jednoho týmu ukrást ukrytou vlajku druhého týmu a zároveň ochránit tu svou.
3. V neposlední řadě proběhne test funkčnosti zbraně střelby, přičemž se všichni nacházejí v prostoru hřiště a míří do hřiště. Zkouška střelby se provádí v řadě, kterou vytvoří účastníci a všichni stojí stejným směrem. Vše nejdříve názorně předvádí instruktor a účastníci jej následují. Pakliže si všichni účastníci vyzkouší střelbu, zajištění zbraně a odjištění zbraně může začít samotná hra.

Po celou dobu hry jsou instruktoři všem nápomocni. Jejich úkolem je dohlédnout na bezpečnost, povzbuzují účastníky ke hře nebo zde slouží jako technický personál, kdy odstraňují vzniklé závady, např. zaseknutý závěr u zbraně, dále také doplňují munici apod. Po ukončení aktivity jsou účastníci obvykle odesláni se převléci a občerstvit, zatímco instruktoři musí vše vyčistit a uskladnit pro možnost dalšího použití. Nikdy nic nesmí zůstat u hřiště, a to nejen z důvodu možného poškození materiálu, ale zejména kvůli bezpečnosti osob pohybujících se v okolí hřiště.

Nízké lanové překážky

Pro adaptační kurzy ve středisku Křižanov jsou nízké lanové překážky uvázané již před samotným začátkem kurzu. Překážky vážou vždy instruktoři, kteří mají licenci na nízké lanové překážky. Pro tyto překážky je prostor stanoven na základě předchozích zkušeností. Proto se není třeba zaobírat přípravou a navazováním překážek. Přesto před každým použitím je jeden z instruktorů pověřen kontrolou těchto již uvázaných překážek hlavně z důvodu, zdali se nepovolily uzly, nebo zdali například do prostoru nenapadaly větve, případně jiné předměty ohrožující bezpečnost.

Prostor: Nízké lanové překážky jsou uvázané v bezprostřední blízkosti vysokých lanových překážek. Místy se dokonce prolínají, avšak v rozdílné výšce. Nízké lanové

překážky jsou uvázány mezi stromy v různém rozpětí v malém lesíku, který je k tomuto účelu uzpůsoben např. ořezáním větví, odstraněním pařezů a jiných překážek. Celý prostor je před každým použitím kontrolován a případně jsou odstraněny nedostatky.

Průběh aktivity probíhá v těchto krocích:

1. Nejdříve jsou účastníci seznámeni s lanovými překážkami a jejich bezpečností. Proto nejdříve jeden z instruktorů ukáže bezpečný nástup na lanovou překážku a požádá čtyři další účastníky, aby předvedli jištění. Přitom je kladen velký důraz na dodržování bezpečnostních pravidel. Problematikou zde je podceňování nebezpečnosti těchto překážek. Účastník je jištěn pouze ostatními spoluúčastníky, kteří při zdolávání překážky stojí okolo osoby přecházející překážku s nataženými pažemi a nesmějí polevit v pozornosti. Při nízkých lanových překážkách dochází častěji k úrazům než u vysokých lanových překážek. Pokud jsme přesvědčeni, že všichni účastníci jsou schopni správně jistit a překonávat jednotlivé překážky, můžeme přijít k druhému kroku.
2. Druhým krokem této aktivity je rozdělení účastníku do pěti- až šestičlenných skupin. Následně se účastníci v těchto skupinách rozejdou k jednotlivým překážkám a postupně je všichni zdolávají.
3. V třetím kroku následuje ujištění, že všichni účastníci jsou po fyzické i psychické stránce v pořádku.

Rolí instruktora je v první řadě řádná příprava účastníků na lanové překážky. Dále zde instruktor zastává roli koordinátora pomocníka v případě potřeby. Po celou dobu aktivity se instruktor pohybuje v prostoru nízkých lanových aktivit, nikdy neodchází.

Vysoké lanové překážky

Vysoké lanové překážky jsou také jednou z aktivit, která je patří mezi do speciálních aktivit. Jedná se o velmi oblíbenou aktivitu mezi účastníky kurzů. Překážky jsou vystavěny ve výšce několika metrů a vzájemně na sebe navazují. Na první překážku se nastupuje přes žebřík, který je vždy před využitím aktivity instalován instruktory a po ukončení aktivity je opět uklizen z důvodu bezpečnosti mimo čas

programu. Překážky jsou zakončeny sjezdem na lanovce, která klesá k zemi a tak účastníci na konci dobíhají. Program se odehrává ve třech bodech.

Průběh aktivity probíhá v těchto krocích:

1. V první řadě jsou účastníkům instruktorem předány základní informace o programu a bezpečnosti. V případě velkého počtu je potřebné skupinu rozdělit. Následně se instruktor provádějící instruktáž ujistí, že účastníci nemají žvýkačku, bonbón apod. dále dívky mají vlasy svázané tak, aby se nemohly nikde zachytit. Důležitá je vhodná pevná obuv. Následně si účastníci obléknou úvazky, jistící sety, helmy a kladky. Účastníkům je názorně ukázáno, jak tento materiál správně a kam nasadit a také je s ním manipulovat.
2. Ve chvíli, kdy jsou účastníci oblečeni a vybaveni materiálem, s kterým již umí zacházet, můžeme přejít k trenažéru. Trenažér je simulací vysokých lanových překážek, na něm si účastníci vyzkouší nanečisto zdolávání překážek, a instruktorům tak ukáže, jestli účastníci pochopili a zda je možné přejít k třetímu kroku.
3. Po úspěšném absolvování trenažéru mohou účastníci začít lézt na žebřík a následně na překážky.

Při této aktivitě je důležitá přítomnost obou instruktorů. Na začátku programu jeden z instruktorů vede instruktáž a druhý je nápomocný při oblékání účastníků. Dochází tam tedy ke dvojí kontrole. Následně jeden z instruktorů kontroluje nástup na žebřík a první překážku, přičemž druhý je u trenažéru a kontroluje tady zbylé účastníky. Při samotném zdolávání lanových překážek jsou instruktoři po celou dobu přítomni a procházejí pod samotnými překážkami. Povzbuzují účastníky a pomáhají jim v případě potřeby. V případě, že se nějaký z účastníků rozhodne aktivitu ukončit, je instruktor povinen mu pomoci dolů. Na závěr překážek, jak jsem již zmínila, je lanovka, kde opět jeden z instruktorů stojí a naviguje účastníky. Po dokončení aktivity je důležité všechen materiál uklidit a zabezpečit nástupní žebřík tak, aby ho nikdo nemohl použít.

Bumperball

Bumperball je také jednou z velmi oblíbených speciální aktivit. Bumperball je název nejen prováděné aktivity, ale také se tak nazývá sama nafukovací koule z plastu.

Tato koule je nafukovaná pomocí kompresoru vzduchem a prostředkem bumperballu vede tunel, v němž jsou umístěny popruhy, podobající se batohu. Tyto popruhy si účastník nasadí na záda a tím se ocitne uvnitř koule, tudíž bumperball je v danou chvíli tzv. vzduchový polštář, který ho dokola obklopuje. Jediná část těla, která se nachází mimo bumperball jsou nohy.

Bumperball je možné využít pro více aktivit, jako např. fotbal, strkaná, nebo jen přemety apod. Účastníkům většinou dáváme možnost výběru.

Průběh aktivity probíhá v těchto krocích:

1. Nejdříve musíme vymezit prostor, který závisí pouze na dvou kritériích. Prostor nesmí být nebezpečný a nesmí se v něm nacházet nic, co by mohlo nějakým způsobem poškodit plášť bumperballu. Nejvhodnější je tedy louka bez stromů, kterou předem pečlivě prohlédneme. Na toto místo přeneseme bumperbally.
2. Dále účastníky proškolíme o bezpečnosti užívání bumperballů. V této fázi také pomůžeme účastníkům dostat se do bumperballů a poté už jen probíhá volná zábava.

Úkolem instruktora je zde na začátku vyhledání prostoru, instruktáž účastníků a následně být v případě potřeby k dispozici. Pokud si účastníci zvolí fotbal v bumperballech, působí instruktor také v roli rozhodčího.

Příloha B – Stěhování sochy Moai

Úkol: Tým musí získat potřebný materiál, sestavit sochu Moai a přesunout ji pomocí navázaných lan z bodu „A“ do bodu „B“ po určené trase. Pravidlem přesunu sochy je, že jeden člen týmu musí být součástí sochy – musí v ní stát a zároveň zaujmout zcela pasivní roli, tedy žádným způsobem nepomáhat svým spolupracovníkům. Pokud tento člen týmu v průběhu stěhování ze sochy sleze, spadne, nebo spadne celá socha, vrací se tým na start a začíná opět z bodu „A“.

Rozdělení do týmů:

Varianta A = dle zadavatele

Varianta B = losovátka

Motivace: Prezentace indicií, křížovka

Materiál na stavbu sochy Moai týmy získávají plněním následujících dílčích úkolů, na jejichž plnění má tým vždy max. 15 minut:

1. **SMYČKA V KRUHU** – členové týmu se postaví do kruhu, chytanou se za ruce a jejich úkolem je v co nejkratším čase poslat uzavřenou smyčku z lana skrze jejich těla kolem dokola. Ruce se nesmí rozpojit. Splněný limit je 20 vteřin (v případě většího počtu účastníků je možné limit měnit).

Hodnocení = splnění časového limitu ANO / NE.

Získaný materiál – dřevěné kůly.

2. **PUMPOPÁČEK** – každý člen týmu dostane od instruktora lísteček s určitým sdělením (informací), jehož součástí je vždy také slovo „Pumpopáček“. Úkolem týmu je přijít na to, co znamená slovo „Pumpopáček“, a zároveň najít 5 nesprávných / falešných tvrzení. Lístečky si navzájem nesmí ukazovat – pouze mluveným slovem představují ostatním, co na nich je.

Hodnocení = správná odpověď a správné určení falešných sdělení

Získaný materiál – lana.

3. **KORÝTKA** – úkolem týmu je přepravit pomocí spojených korýtek (každý člen má jedno) tři různé míčky + jedno vajíčko z místa „A“ do místa „B“. Míček ani vajíčko nesmí po dobu přepravy z korýtek vypadnout, nesmí v korýtkách couvat a účastníci se přepravovaných předmětů nesmí dotýkat žádnou částí těla. Míčky i vajíčko se mohou pouze v korýtkách koulet. Pokud jakýkoliv míček vypadne, tým se vrací na start a pokouší se o jeho přepravu znovu, pokud vypadne vajíčko, úkol splněn není. **Hodnocení = splnil / nesplnil.**

Získaný materiál – nářadí.

4. **STONOŽKA** – úkolem týmu je se dostat z bodu „A“ do bodu „B“. Jednotlivci v týmu si sednou co nejvíce na těsno za sebe a poslední vždy vyběhává a sedá si před prvního do té doby, než se dostanou do bodu „B“.

Hodnocení = který tým se do cíle dostane dřív

Získaný materiál – spojovací materiál

5. **KOSTIČKY** – úkolem týmu je postavit věž z dřevěných kostiček o výšce rovnající se 10 ks těchto kostiček. Kostiček se ale nesmí dotýkat žádnou částí svého těla a k přepravě a stavbě používá pouze speciální pomůcku. Pokud v průběhu věž spadne, tým začíná znovu.

Hodnocení = splnil / nesplnil.

Získaný materiál – plánek montáže sochy.

Pravidla:

- Vzdálenost od sochy minimálně 4 m, pohyb pouze pomocí lan.
- Sochy se musí přemisťovat ve svislé poloze, nesmí se sunout po zemi (zanechávat za sebou znatelnou rýhu).
- Zaručit maximální bezpečnost pasažéra – člena týmu v soše.
- Socha nesmí spadnout během přepravy a ani přepravovaný člen týmu se nesmí dotknout žádnou částí těla země.

Pokus je neplatný:

- Pokud někdo z účastníků poruší pravidlo minimální vzdálenosti od sochy a další pravidla pro přesun
- Při porušení pravidla o pomoci přepravovaným členem týmu v soše, pokud nebylo stanoveno jinak

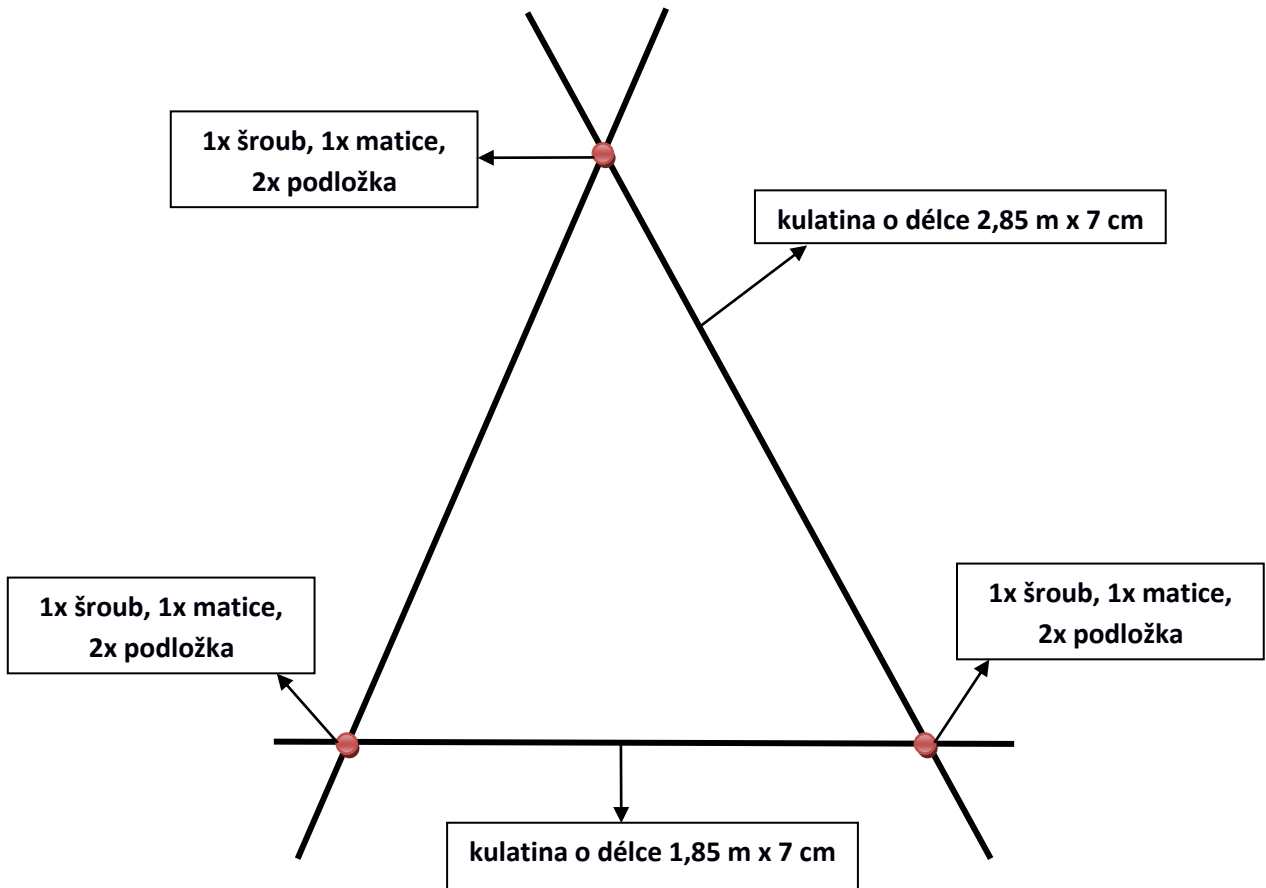
Role instruktora:

- Kontrolovat způsob způsobu navázání lan na sochu, kontrola technologie postupu.
- Kontrolovat dodržování pravidel a bezpečnosti, motivace týmu.
- Pozorovat průběh aktivity (role v týmu, systém řešení problému, tvorby strategie, komunikace v týmu) a pozorování využít v rámci reflexe.
- Při neschopnosti vyřešit zadání, poukázat na způsob přepravy soch Moai na Velikonočních ostrovech, kde Ing. Pavel Pavel naučil sochy „chodit“.
- Instruktor musí umět navázat minimálně lodní uzel.

Témata na reflexi:

- Příčiny zdaru, nezdaru – za co by se pochválili, co by udělali jinak.
- Styl řízení skupiny – Byl zde vedoucí? Kdo? Proč? Jak se jím stal?
- Pocit bezprostředního ohrožení „živého nákladu“ – člena týmu v soše.
- Rozdělení rolí v týmu, kdo měl jakou roli – konkretizovat ji, popsat.

Nákres sochy a materiál potřebný pro její sestavení



Materiál: 2x kulatina 2,85 m x 7 cm
1x kulatina 1,85 m x 7 cm
3x šroub
3x matice
6x podložka
8x PP lano

K sestavení sochy je zapotřebí následující nářadí: 2x klíč

Příloha C – Zpětnovazebné dopisy

1. *Libilo se mi chování a přístup instruktorů, většina aktivit byla taky v pohodě. Jídlo bylo v takovém středu a ubytování nic moc.*

2. *Ubytování mě hodně překvapilo upřímně jsem moc spokojená nebyla, ještě když jsem viděla, že pár chatků stojí na pneumatikách a cihlách. Jídlo nebylo tak špatné, ale zapečené mouchy v těstovinách nebyly to pravé ořechové ale naši instruktoři byli vážně bezvadní a bylo to s nima prostě bezvadný. A za to vám moc děkujeme.*

3. *Libily se mi tady téměř všechny hry. Instruktoři byli hodní a milý. Adapták je dobrý, protože poznáme ostatní spolužáky a jsme si fakt bližší. Byli tu veverka. Ubytování se mi moc nelíbilo. Přišlo mi to neuklizené a zničené a hlavně také jídlo, to nestálo za nic. Jinak prostory kolem byly hezké (louka atd.).*

4. *Skvělá byla zábava a instruktoři, ale jinak jídlo nic moc, ubytování nic moc, moc zima, sprchy fajn, snídaně fajn, prostředí fajn jenom tu něco smrdí. Málo volna, moc aktivit, odstraňte hlodavce, nahradte válečky za větší.*

5. *Libil se mi různé hry a aktivity, přístup a chování instruktorů Niky a Víti, snídaně, hezké prostředí organizace. Nelíbilo se mi ubytování, zima, obědy a večere nebyly někdy nejlepší, trochu delší pauzy a těžší aktivity.*

6. *Adaptační kurz se mi moc líbil, protože tady našel jsem nové přátele. Jídlo mi chutnalo. Ubytování bylo nic moc. Byla my zima. Program 8/10, Instruktoři 9/10, Ubytování 5/10.*

7. *Díky adaptačním kurzu jsem se seznámil s drtivou většinou spolužáků. Libil se mi přístup instruktorů, areál, jídlo nebylo vynikající, ale ani podprůměrné. Program byl na úrovni, instruktoři byli výborní. Areálu bych sehnal dotaci na rekonstrukci chatků, domečků, jídelny a nakoupil lepší vybavení. Fotbalové hřiště bych zatravnit celkové hodnocení 7/10. Váš tajný přítel =)*

8. *Instruktoři byli příjemní. V jídelně mi nechutnalo. Aktivity mě nebavily, ale byly velmi užitečné.*
9. *Strava zde byla stravitelná, avšak nějaké mouchy to mělo. S instruktory byla zábava, i přes nějaké aktivity které nebyly zas tak zajímavé, či záživné. I přes tyto špatné části se tento pobyt poměrně vydařil.*
10. *Instruktoři byli milí zkušení. Líbily se mi hry, které jsme hráli. Snídaně byli fajn, bohaté. Akorát obědy a večeře bych zlepšila. Lanový park a paintball se mi moc líbili. Myslím, že za tento pobyt se třída dost stmelila.*
11. *Ubytování je zastaralé, ale dostačující. Zapáchající sociálním zařízení! Program byl plný skvělých aktivit, ale některé byly zbytečně dlouhé. Instruktoři byly výborný! Strava je podprůměrná až nedostačující.*
12. *Jídlo mi moc nechutnalo kromě snídaní. Prostředí je pěkné, ale chatky nic moc. Instruktoři byli moc fajn. Aktivity a sprchy byly také fajn. Bavilo mě to. Děkuji.*
13. *Program a instruktoři byly dobrý, ale mohlo být více volna. Je tu pěkné prostředí, ubytování nic moc. Obědy a večeře moc dobré nebyly na rozdíl od snídaní. Sprchy byly dobré.*
14. *Doporučil bych přinést si hodně jídla. Pořádá se to hodně aktivit plných adrenalinu a vzrušení. Ubytování celkem ujde. Program postrádá klasické hry typu fotbal, basketbal, přehazovaná, vybíjená, volejbal.*
15. *Adaptační kurz, je podle mého názoru skvělý kurz na seznámení s novými spolužáky. Je zde spousta zábavy, aktivit a jsou zde i dobří instruktoři. Stravování je to dobrý, ale ubytování by mohlo být o něco lepší, jinak to tu celkem ujde. Rozhodně bych doporučila sem jet.*
16. *Adaptační kurz mi pomohl se seznámit skoro se všemi. Jsem poprvé mimo domov takže nevím jestli to bylo dobrý, nebo ne ale zhodnotím nějaké věci: ubytování 4 z 10 -*

postele vržou - nejsou sprchy a smradlavé wc - jídlo 6 z 10 stejně jako ve školní jídelně - program 9 z 10 instruktoři dobrý :) psaní pravidel bylo nejvíc na h.

17. Tohle místo bych na adaptační kurz budoucím prvákům doporučila. Kdybych se zlepšilo pár detailů bylo by to ještě lepší. Ubytování nebylo až tak tragické, ale byla v chatrčích je zima a přímotop topil jen v určený čas. Byli tady skvělé aktivity při kterých se lidi seznámili a skvělé pobavili. Těch aktivit bylo na výběr opravdu hodně. Mohly být delší pauzy mezi aktivitami. Strava mi moc nechutnala, nejlepší byly snídaně. Byl hodně velký výběr. Instruktoři byly hrozně fajn. Vše nám dopodrobna vysvětlili a byli ochotni se vším pomoci. Celkově kolektiv tady byl skvělý.

18. Je tady hezké venkovní prostředí s výhledem na rybník. Ubytování je ošklivé a trochu nehygienické stejně tak toalety a umyvadla, jediné sprchy byly celkem přijatelné. Dobré bylo, že byl zábavný program který vymýšleli ochotní a hodní instruktoři. Stravování bylo špatné, objevilo se zde i plesnivé jídlo. Ale jinak děkujeme, seznámili jsme se.

19. Líbilo se mi prostředí, klid, program, dobří instruktoři, dobré sprchy, čisté prostředí a nelíbilo se mi že jsme měli málo volného času, zima v pokoji a palandy, plesnivé jídlo v bufetu.

20. Jídlo jídelna snídaně byly asi nejlepší protože jsme si mohli vybrat Byli tam koláčky Takže si vybral si každý

21. Na kurzu se mi líbilo: Instruktoři Niky a Vířa by strašně fajn, zábavní a ochotní, adrenalinové aktivity, prostorný areál a hezké prostředí, dobrý čaj, snídaně s velkým výběrem, připojení wifi v areálu, celkem prostorná chatka. Nelíbilo se mi: Špatně uklizené chatky, vybavení chatky bylo zastaralé a ve špatném stavu, jídlo bylo povětšinou hrozné, nefunkční automaty na nápoje, velká vzdálenost sprch od pokojů, krátká otevírací doba bufetu, nezateplené chatky, špinavé ubrusy v jídelně.

22. Instruktoři jsou zde skvělý, aktivity jsou fakt zábavný, jsou tu hezký veverky a hezké prostředí. Nelíbili se mi špinavý polštáře, děravé povlečení, čočka se jíst nedá a topení občas netopí.

23. *Snídaně byly asi nejlepší, protože jsme si mohli vybrat. Byly tam koláčky, takže si vybral asi každý. Stoly byly neuklizené a špinavé. Stačil by navlhčený hadřík a nemusila bych psát tuto odrážku. Bufet byla asi záchrana. Líbilo se mi že zde byla nabízená vegetariánská strava. Ubytování: Kdyby nám neřekli abychom si vzali spacáky, umrzli bychom tam pod tenoučkou dečkou s jedním ohříváčem. Sprchy jsou v pohodě. Je tu čisto. Instruktoři jsou fajn, jsou mladší, alespoň tak vypadají :D. Takže jsme si s nimi celkem rozuměli. Aktivita byly nerovnoměrně obtížné. Některé by zvládlo šestileté dítě, některé jsme s těží zvládali my. Ale seznámili jsme se a o to šlo.*

24. *Ubytování je staré, chybí sprchy, které jsou až na druhé straně, palandy vcelku v pořádku trochu to vrže a skřípe. Strava zde byla průměrná, někdy super, někdy horší. Program až na některé hry, které byly nudné, tak byl fajn, hlavně ty nafukovací koule a painbal byly skvělé. Areál byl hodně velký a prostorný.*

25. *Celkově fajn akce, fajn instruktoři, wifi a možnost vegetariánského jídla. Nedostatečné byly polštáře, špina v chatkách, čůčka, vše jde slyšet přes zdi chatek.*

26. *Bylo tu spousta adrenalinových sportů např. Paint ball, lanová dráha,... Program se mi moc líbil. Nevhodné bylo ubytování, které bylo špinavé a rozbité. Jídlo mi nechutnalo! Toto středisko bych doporučila všem budoucím ročníkům pouze po úpravách prostředí a zařízení.*

27. *Tento kurz bych doporučil, kvůli venkovnímu prostředí, instruktorům, snídaním a velkému množství pohybu. Nedoporučil bych ho z důvodu stravy, paland, počasí, sprchám, záchodům, světlům, umyvadlům.*

28. *Adaptační kurz má za úkol stmelit třídní kolektiv, což se podařilo. Z ubytování mám pocit, že je až na vedlejší koleji. Jak jsem zpozoroval, primární účel areálu je zabavit žáky pomocí nejrůznějších her venku. Možná proto je ubytování zařízené tak, jak je. Nejvíce, co mi vadilo bylo vrzání paland. Budoucím žákům doporučuji spacák. Jídlo v celku ušlo. Sice jsem nepotkal Pohleicha, ale i přesto to bylo O.K. Instruktoři byli příjemní a vyhovovali. Všechny aktivity, které jsme zde dělali byly super. Některé hry, ale byly méně zábavné v porovnání třeba s lanovým centrem.*

29. *Velkým pozitivem zde byla možnost bezmasé stravy a možnost nakupovat v bufetu, topení v chatkách. Skvělé prostředí por kurz a bezva instruktoři, kteří nám připravili bezva program. Nedostačující zde bylo ubytování a strava. Bála jsem se že se mnou rozpadne postel. Celkově to bulu jedna velká zábava.*

30. *Byly zde bezva aktivity (paintball, bumperball, lanové centrum). Kurz probíhal v hezkém prostředí a vedli ho super instruktoři: Niky s Víťou. Některé jídlo nebyl zrovna podle mých představ, neuškodilo by zlepšit interiér a prostornost chatek, zpřístupnit wifi a zásuvky. Taky sprchy jsou daleko od chatek. Cíl byl naplněn, třída se lépe poznala.*

31. *Instruktoři Niky a Vít'a by fajnový. Starali se, všímali si a byly všude vždy čas. Chatka byla hezká. Jako prostor, palandy, skříně,... Akce byly super (paintball, atd.) Veverky a hezký výhled na moře, velryby, žraloky a ryby. Areál je prostorný, máte tu hezký veverky. Čaj byl fakt dobrej. Jídlo není jedno z nejlepších. Nikdo nejí čočku, tak proč se vaří. Snídaně byly dobrý. V peřinách vlas, špína a povlečení bylo roztrhané. Automaty na jídlo byly k ničemu. Topení netopilo. Souřadnice v pokoji jsme nevyužily. Vrzání postelí nic moc. Celkový hodnocení je pozitivní.*

Příloha D – Evaluační rozhovor – přepis

Když jste na adaptační kurz odjížděli, jaká byla vaše třída?

R4: *No to se asi nedá říct, my jsme byli ve škole jen dva dny. Určitě bych neřekl, že jsme byly třída.*

R5: *Ne no, spíš jsme si za ty dva dny někoho našly, pak jsme měli být s kým na pokoji. A spíš jsme se neznali spíš, tak jako jednoho dva.*

R2: *Ale třídní s námi dělal taky nějaký seznamovací hry, ale jen na jména, tak díky tomu jsme už tak nějak první den znali jména skoro všech ve třídě, ale krom kamarádky jsem se nikým nebavila a myslím, že to tak měli všichni.*

R4: *Až po adaptáku jsme měli přezdívky a mohli se bavit skoro se všema.*

T: Proč jen skoro?

R1: *No tak zas vycházet s třiceti lidmi fakt dobře asi nejde. Jako bavit se můžu se všema, ale ne se všema ráda.*

Doporučili, byste kurz i nadcházejícím prvákům?

R (všichni): *Určitě.*

T: A přímo tento kurz?

R4: *Ano, tenhle byl fakt super, a asi všichni i po kurzu jsme si ho chválili.*

R3: *I jsme o tom s třídním učitelem potom mluvili a k programu nikdo výhrady vůbec neměl.*

Účastnili jste se již dříve nějakého adaptačního kurzu? Můžete porovnat?

Jedna respondentka odpověděla kladně:

R1: *Já jsem se účastnila jednoho adaptáku minulý rok.*

T: Minulý rok?

R1: *Ano, s jinou střední školou.*

T: A můžeš nějak tyto dva adaptační kurzy porovnat?

R1: *No tak ten program nebyl tak připravenej. A spíš jako jsme měli volno a vymýšleli jsme si sami, co budeme dělat. Dopoledne jsme měli program a odpoledne a večer jsme měli celý volný, což mi nepřišlo tak dobrý, zatímco na tomhle kurzu jsme téměř žádný volný čas neměli. Ne že by jsme neměli možnost se seznámit, ale bylo to prostě jiný než tady. Tady ten kurz mi přišel z hlediska programu rozhodně lepší.*

T: Takže tam jste měli téměř celé dny volné?

R1: *Ano.*

T: A podle tvého názoru vám tady volný čas chyběl?

R1: *Jo, ale to mi vyhovovalo.*

T: Vám ostatním také?

R (všichni): *Ano byl to nabytej program, v dobrým slova smyslu.*

R2: *Podle mě ho i tak bylo dost, pak jsme volnej čas trávili, tedy ten polední klid a večer, tím že jsme seděli na chatkách a povídali si, kdyby toho volnýho času bylo víc tak už by jsme se nudili, ale zase jsme si od toho programu trochu odpočali, takže to vlastně bylo ideální.*

R3: *Já myslím, že ho bylo tak akorát. Jinak by jsme se na těch pokojích nudili, takhle jsme byli fakt všichni spolu a dělali jsme nějaké aktivity a hráli hry.*

T: Ve vašich zpětnovazebních dopisech se velmi často vyskytoval právě nedostatek volného času v průběhu kurzu, takže nyní to vnímáte jinak?

R1: *Tak to je asi tím, že na konci kurzu jsme byli unaveni.*

R2: *Myslím, že hlavní problém je to, že když jeden napsal volnej čas, tak nás ty dotazníky psalo pět v řadě, takže jeden to napsal a následně jsme to napsali všichni, co jsme tam seděli.*

T: Takže hlavní problém byl ten, že jste nepsali dopisy individuálně a o samotě?

R2: *Jo určitě, o samotě by se nad tím každý nějak zapřemýšlel sám. Takhle si řek hm jo asi se to tam taky hodí, tak to tam napíšu taky.*

T: To si myslíte všichni?

R (všichni): *Ano*

T: Pamatujete si, jak znělo zadání k těmto dopisům?

R3: *Asi ne.*

R5: *Nějak napsat dopis prvákům co přijdou po nás a napsat jim tam proč je to dobrý a proč ne, myslím. Ale já sám jsem to psal jako tabulku kladů a záporů.*

T: A jsi schopný říct proč, když víš, že zadání bylo jiné?

R5: *No myslím, že to má stejnej důvod u někoho jsem to viděl a bylo to rychlejší, teď se za to, jsme gympláci no.*

Jakou jste měli zkušenost se zapojením třídního učitele v programu adaptačního kurzu?

R (všichni): *Jo náš učitel se hodně zapojoval.*

T: Bylo pro vás jeho zapojení důležité?

R (všichni): *Jo určitě jo.*

R3: *Je fajn že se seznámíme ne jen mezi sebou, ale i s tím učitelem.*

R4: *A zároveň ten učitel pozná nás. Celou třídu jak pracujeme a tak.*

R1: *Během toho adaptáku nás učitel poznal, zapamatoval si, jak se jmenujeme a nějaký základní informace o nás, třeba co nás baví, co děláme a tak a pamatuje si to dodnes.*

R5: *Hodně s námi komunikuje, nebo se aspoň snaží.*

R2: *Je takovej kamarádskej.*

T: Proč je tedy pro vás důležité, aby se třídní učitel zapojil na adaptačním kurzu?

R4: *Pokud by nás poznával tady ve škole, tak by s námi mohl udělat kolečko a taky by se to dozvěděl, ale na tom kurzu mohl i vidět jak se kdo projevuje.*

R3: *A je to spojený s nějakým zážitkem.*

R4: *A ke každému si udělal nějakej obrázek nějaký heslo. U jednoho spolužáka má třeba kebab, nebo u jinýho fotbal. K tomu by ve školním prostředí přišel těžko.*

R1: *A taky se zapojoval a to bylo skvělý, i když nemusel, tak s námi ty aktivity i hry absolvoval skoro všechny.*

R2: *A zase když se nezapojil, tak za náma přišel a ptal se nás, co jsme dělali a jaký to bylo a tak.*

R5: *Fakt se nám celej kurz věnoval i v programu i mimo program.*

R4: *Taky je super že tak jak se choval k nám na kurzu, tak tak s námi jedná i ve škole, což se o ostatních učitelích tady říct nedá.*

R2: *Ostatní učitelé se k nám tam chovali přátelsky a snažili se navodit přátelskou atmosféru, a když jsme se vrátili do školy, tak nám dali najevo, že pro ně nic neznamenám, a že oni jsou nahoře a my dole.*

U kterých aktivit podle vás většina spolupracovala?

R4: *Myslím, že jsme opravdu začali spolupracovat na lanovém centru. A pak taky u tý hry s těma sochama.*

R1: *Jo no na tom lanáči se to tak nějak zlomilo.*

R5: *No a taky bylo hustý, jak jsme poprvý ten čtverec z lan nesložili a na konci kurzu jo a úplně bez problémů tam to bylo vidět asi tak nejvíc.*

T: A vzpomenete si na nějakou aktivitu, u které jste se víc hádali?

R1: *Na to si nevzpomínám. Myslím si, že jsme se u ničeho nijak moc nehádali. Na hádky jsme se málo znali.*

R3: *Když bych měla říct jednu aktivitu, tak u tý běhací myslím SMSky. To byla asi jediná hra, ve které se soutěžilo. Pak jsme se hádali, protože jsme si mysleli, že druhý tým podváděl, ale nějak zlý to nebylo.*

Co vám kurz přinesl?

R1: *Zážitky.*

T: *Mohl by si to prosím trochu rozvést?*

R1: *Třeba to že jsem poprvé byl v lanovém centru, a taky že mě kámoš v tom podporoval. A že hodně věcí jsem si tam zkusil poprvý tak to bylo dobrý.*

R3: *Taky zážitky mimo program třeba jak si jedna z nás zapomněla oblečení ve sprše.*

R5: *Taky ten kurz urychlil naše seznámení, kdybychom byly jen ve škole určitě by to trvalo dýl. To myslím že je největší přínos.*

Co vám na kurzu z dnešního pohledu chybělo?

R1: *Větší komfort v tom ubytování asi.*

R3: *A v stravě.*

R4: *Jo to byly asi fakt dva největší mínusy.*

R3: *Pač program a všechno to okolo bylo skvělý.*

T: *A v programu byste teda nic neměnili, nebyla tam aktivita, kterou dneska hodnotíte negativně?*

R2: *Ne ne, myslím, že ten program byl fakt dobrej.*

R1: *Všechno bylo super.*

R5: *Ještě třeba kdybychom mohli být dýl na paintballu, to bylo krátký.*

T: A o kterých aktivitách jste se ve třídě bavili nejvíc v dobrém slova smyslu?

R1: *To je asi subjektivní. Mě se třeba nejvíc líbili ty koule.*

R5: *Mě zas třeba samozřejmě paintball.*

R2: *To asi takhle nejde říct, bylo to dobrý jako celek.*

T: A co hry mimo speciální aktivity?

R5: *To bylo fajn, protože díky tomu jsme si odpočali fyzicky, ale zase jsme museli spolupracovat, nebo něco vymýšlet, nebo třeba tvořit.*

R3: *Přesně tak vlastně hlavně díky těmhle hrám jsme museli komunikovat, a to je to co nás stmelilo.*

R1: *A na těch se vlastně zjistilo, kdo je vůdčí osobnost a tak.*

R2: *A taky se často měnili složení týmů při různých hrách aktivitách, tak jsme si mohli vyzkoušet komunikovat a pracovat se všemi.*

R3: *No, jak říkáš ty Niky těm aktivitám? Speciální aktivity? To byla zas větší zábava a my z ní máme zážitek.*

Jak vidíte vaši třídu dnes?

R3: *Myslím, že dost dobrý.*

R4: *Jo taky myslím, že jsme se dobře schytali. Jako v tom smyslu že jsem na tom určitě líp než béčko a céčko.*

R2: *No asi jsme si tak jako typově lidi více sedli než v ostatních třídách. Tam jsou hodně ve skupinkách myslím, že my jsme spíš jako kolektiv, jako jedna skupina.*

R1: *Jo tak tady ty skupinky jsou taky.*

R2: *No ale rozhodně ne tak. Jsme schopný se bavit všichni společně.*

R5: *Když potkám někoho na zastávce, tak jako jdu a můžu se s ním bavit, ne že mám jednoho kámoše a zbytek třídy mě nezajímá. A v těch ostatních třídách si myslím, že takhle to funguje.*

T: Máte pocit, že je ve třídě někdo mimo kolektiv?

R5: *Rozhodně tam není nikdo, koho by kolektiv nějak odmítal a nechtěl přijmout, to rozhodně ne.*

R3: *Ale jsou tam lidi, který jsou větší introverti ale i ty tam vždycky někoho maj, nikdo není sám.*

T: Máte předsedu třídy a vnímáte ho jako vůdce?

R3: *Předseda je jeden a vůdců je několik.*

R1: *Hlavně nás je hodně výrazných ani ne tolik vůdců ale výrazných osob.*

R5: *Taky tu není jeden, kterej by něco řekl a to platilo ale spíš se tak jako táhnem všichni navzájem a na všem se domlouváme dohromady.*

T: Můžete uvést příklad?

R3: *Jo no třeba hned, jak jsme se vrátili z kurzu, měli jsme si vybrat stužky na imatrikulaci, tak jsme se asi týden domlouvali a nakonec hlasovali anketou.*

R1: *Ale nehádali jsme se, fakt jsme se dohadovali.*

T: A jak to dopadlo? Dohodli jste se?

R3: *No nakonec, když jsme se po týdnu dohodli, tak jsme to chtěli říct třídnímu a on nám řek že už je vybral a máme je už objednaný, že to nemusíme řešit.*

T: A to vás naštválo?

R1: *Ne vůbec naopak měli jsme nejhezčí stužky ze všech ročníků.*

T: Je ještě něco co byste k čemukoli chtěli říct?

R4: *Já bych měl jedno doporučení. Nebylo by špatný, když na ten kurz na stejný místo jede několik tříd z naší školy, to trochu propojit, že by jsme se poznali i s nimi. Ale nakonec ve volném čase jsme tu možnost měli a já třeba hrál s rukama z béčka fotbal, ale třeba tam dát jednu hru pro všechny by bylo fajn.*

T: Super děkuji, ještě něco vás napadá?

R2: *Taky bych chtěla ještě říct, že super bylo, jak ten kurz byl po dvou dnech ve škole, jelikož už jsme tak nějak věděli, s kým chceme být na pokoji a trochu jsme se otrkali. Například kamarádka říkala, že hned první den školy měli sraz na vlakovém nádraží, a že tam se viděli jako třída poprvé a hned jeli na adaptační kurz a že to bylo hrozný. Tak jen že je fajn jet na adapták aspoň po těch dvou dnech.*

Rozhovor s třídním učitelem

Co se Ti vybaví jako první při vzpomínce na proběhlý adaptační kurz?

R: *Na bumperbally a paintball, ačkoli vím, že to nebyly stěžejní aktivity, byla to skvělá zábava.*

Dal Ti kurz možnost lépe poznat Tvé žáky?

R: *Ano to určitě ano. Je to také to co jsem od adaptáku očekával, že budu mít možnost poznat tu třídu, že se některých aktivit budu moct účastnit s nimi a že vůbec se mi ta třída tak nějak více vyprofiluje a že tam najdu ty studenty, které tak nějak během té výuky a během mého pedagogické působení budu potřebovat. To znamená takové ty správně nácké, ty férové a zároveň docela silné osobnosti na kterých se ta třída dá potom stavět. Aspoň teda dle mého názoru, že třeba tam budeš mít ty správné borce, kteří tu třídu potom potáhnou a na které se budeš moc obrátit jako třídní učitel a zároveň bych, neříkám že bych byl rád, ale ocenil bych to kdybych naopak tam díky tomu adaptáku poznal i ty studenty na které bych si měl dát třeba pozor, nebo u kterých by hrozilo třeba to riziko, že to s nimi půjde dolů, třeba co se týče prospěchu, nebo co jsou to studenti zas naopak méně průrazní a mohlo by se stát že by ta skupinka je třeba časem vystrčila.*

T: A našel jsi tedy, to co jsi hledal?

R: *Našel. Částečně ano, protože nemám pocit, že v té mé třídě by byl nějaký výrazný agresor, nebo někdo kdo by nějak výrazně šel proti ostatním. Což je super, nebo aspoň tak to vnímám, že tam nikdo takový není, někdo kdo by nějakým způsobem ostatní šikanoval apod. Co se týče předsedy a místopředsedkyně třídy. Ty jsou naprosto úžasní. A všichni se mezi sebou tak poznali, že i třída si je sama zvolila. To se fakt povedlo. To jsou ti nejlepší, co v té třídě mohli být zvoleni. Jsou to ranaři, jsou strašně férový. Myslím, že se na ně třída může obrátit. Každopádně, již jsem dovedl jednu třídu k maturitě a nyní mám tedy druhou. Tato třída je výrazně klidnější a to ten adaptáček ukázal. Vypadá to, že dokážou víc tahat za jeden provaz, víc než tamta třída. Dokážou se shodnout na víc věcech.*

T: Z toho co mi teď říkáš, tak to na mě trochu působí, že adaptační kurz více vnímáš jako nějakou pozorovatelnou, nebo jako prostor, kde pozoruješ skupinu a dostává se do pozadí adaptace té třídy včetně tebe? Vnímáš to tedy takto?

R: *Ale z mého pohledu ano z pohledu třídního si můžu vytipovat, ale nešlo by to bez vás, kdybyste nevytvářeli ty aktivity, které mi to umožňují. Vy vytváříte takové aktivity, kde oni pracují jako tým a pak jeden z těch inženýrů to tam povede. Že jo? A já se na to podívám, můžu se do toho zapojit. Oni se stmelí a já vidím, že se stmelí, což je super, můžu do těch aktivit také občas zalézt a zkusit si to s nimi, já poznám je, oni poznají mě, ale navíc si z toho vytáhnou ještě ty informace o tom kolektivu. Což je podle mě důležité.*

Které aktivity k tomu nejvíce vedly?

R: *Nejde tak docela říct, která aktivita. Ten kurz byl celek a jedna aktivita by nijak velký smysl neměla. Takže bych raději hodnotil, co udělal ten kurz. Každopádně to všem pomohlo se poznat a seznámit. Tak třeba nynější předseda třídy se nejvíce projevil u hry SMS, a když jsme se vodili po slepu, tak tam se poprvé zase projevil místopředsedkyně. Ten adaptáček byl opravdu užitečný v tom, že ty osobnosti, které se už ukázali už na kurzu, teď působí ve třídě třeba výrazněji jako předseda, místopředseda a naopak některé osobnosti, které byly výrazné na tom adaptáčku tak teď už tak výrazné nejsou, vzhledem k tomu že já nevím, třeba mám tam klučinu který byl jedním z těch inženýrů a má trochu takový ten pichlavější humor, ne zlý ale pichlavější tak teďka si myslím že už by ho zno-*

va nevybrali, zatímco nynější předseda a místo předseda byly v těch aktivitách výraznější a to zůstalo.

T: Jo a ty jsi říkal, že si teda třída předsedu a místopředsedu volila sama?

R: *Ano oni hlasovali a tito dva měli úplně stejně hlasů, tak se hlasovalo znova a předseda teda měl na konec asi o jeden hlas víc, nebo o dva. Rozdíly mezi jimi dvěma a třetím a dalšími v pořadí byl hodně veliký. Takže tyhle dva si opravdu ostatní vybrali dost jednoznačně.*

T: A volbu předsedy a místo předsedy jste dělali, jak dlouho po kurzu?

R: *No vlastně hned další týden.*

Které aktivity jsi ze svého pohledu považoval za zdařilé a užitečné z hlediska adaptace žáků na třídu?

R: *Nerad bych to takhle škatulkoval. Mě to prostě přijde postavené dobře. Vzhledem k tomu že tam jsou ty aktivity, které kladou důraz třeba na tu týmovost, ty aktivit které je dostanou třeba do nějakého stresu, třeba ten paintball nebo bumpy, a oni musí jedna třeba nějak v afektu, nebo to lanové centrum tam se jeden z žáků ukázal jako velký cholerik. Takže já myslím, že to je dobře.*

T: Všiml si, si i nějakých dalších věcí právě u lanového centra?

R: *Jo jo myslím, že vím, na co se konkrétně ptáš, tam došlo k první velké podpoře. Myslí si to správně že? Vlastně to byla první aktivita, u které bylo cítit nějaké opravdové nebezpečí, a studenti to poznali a začali spolupracovat a vzájemně se podporovat.*

Které aktivity podle Tebe až tak užitečné nebyly?

R: *Takové aktivity jsem, tedy opravdu nezaregistroval.*

Chybělo Ti v kurzu něco podstatného? Co?

R: *Jediné co bych asi vypíchl jako kritiku, když jste nám zapůjčili luky a šípy, tak když člověk střílí, tak ví, že ty šípy nebyly úplně v pohodě, že to lítalo úplně do pryč, že třeba*

ty letky byly orvaný nebo ty končíky už nedrželi tu tětívu, protože střílím a kolega střílí taky, když jsme si to šli zkusit, ale jinak myslím, že to všechno klapalo tak jak mělo. Ale ty šípy to je samozřejmě taková ta nepodstatná věc. Myslím, že všechno co se tam mělo zvládnout, se zvládnulo. Co se týče ubytování, tak to mi přišlo fajn, ačkoli vím, že studenti tak trochu fňukají a ohrnují nos, ale co si budeme povídat, jsou to Pražáci, tak trochu rozmazlený, takže to podle mého názoru určitě není v nepořádku.

Jak by si popsal rozdíl mezi třídou před a po adaptačním kurzu?

R: Na to nemohu dost dobře odpovědět. Před kurzem jsem tuto skupinu viděl jen několik málo hodin a za tu chvíli jsem je rozhodně nehodnotil, ale nyní třídu hodnotím jako tak, že se nejedná o jeden celek, ale že jsou rozskupinkovaní, ale nejdou si vzájemně po krku docela kladu důraz na to, že se prostě musíme tolerovat, protože každý je jiný a že bych byl nerad, aby někdo stál stranou. To znamená, že pokud někoho stranou vidí, tak ať se pokusí nějak vtáhnout a máme tam takové studenty. Máme tam studenta z Ukrajiny. Máme tam třeba holčiny, které víc sportují a jsou introvertní a tak nějak stojí stranou, takže na tohle kladu důraz, aby je nějak vtáhli do kolektivu. Prostě aby nikdo nestál stranou. Ovšem bezprostředně po kurzu se opravdu jednalo a jednu skupinu. K tomuto rozskupinkování jak už jsem se zmínil, došlo až ve školním prostředí.

Máš nějaké postřehy k práci instruktorů?

R: Práce a přístup instruktorů byl super. Tomuto určitě nemám co vytknout a vesměs i děcka si Tebe a Víťu chválili. A z mého pohledu byla vše v naprostém pořádku. Program byl skvěle připravený a váš přístup, no prostě jak říkám nemá co vytknout.

A co opravdu oceňuji je to, že jste mi dali možnost se do všech aktivit zapojit a zároveň jsem do žádné nebyl nucen, což není na každém adaptačním kurzu a to pro mě bylo stěžejní.

T: Proč to pro tebe bylo tak důležité?

R: No asi takhle, z pohledu vyučujícího jsem samozřejmě očekával, že žáky díky kurzu poznám a stejně tak oni poznají mě, ale zas na druhou stranu myslím, že studenti se mnohdy chovají jinak, když tam učitel je, takže jsem se zas nechtěl zapojovat úplně do všeho, aby taky občas měli prostor vyjádřit se, a aby se nemuseli ohlížet, jestli tam ně-

kde nestojí učitel, takže z toho důvodu jsem se také neúčastnil naprosto všech aktivit. A také jsem se samozřejmě účastnil aktivit, které mě baví.