



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Adaptační kurz pro 1. ročník střední školy

Bakalářská práce

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



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna Poláková**
Osobní číslo: **P16000282**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Adaptační kurz pro 1. ročník střední školy**
Zadávající 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 :

Cíle:

Navrhnout, zrealizovat a zhodnotit adaptační kurz pro 1. ročník střední školy

Požadavky:

Práce s odbornou literaturou

Realizace adaptačního kurzu, jeho hodnocení a evaluace

Pravidelné konzultace s vedoucí práce

Metody:

Pozorování, dotazník, rozhovor, analýza, evaluace

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BEARD, C. & WILSON, J. P. (2006). *Experiential learning: a best practice for educators and trainers* (2nd ed.).

ČINČERA, J. (2007). *Práce s hrou pro profesionály*. (1. vyd.). Praha: Grada.

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

LANGMEIER, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. (2., aktualiz. vyd.). Praha: Grada.

ŠVAŘÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

VÁŽANSKÝ, M. & SMÉKAL, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido.

Vedoucí bakalářské práce:

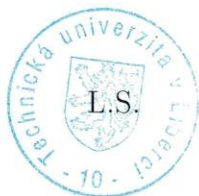
Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **18. prosince 2018**

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan



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

V Liberci dne 20. prosince 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 texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

29. 3. 2019

Kristýna Poláková

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí práce paní Mgr. Andree Rozkovcové, Ph.D. za cenné odborné rady a ochotu při spolupráci, PaedDr. Evě Polákové za závěrečnou korekturu práce a celé Střední průmyslové škole strojní a elektrotechnické za možnost realizace adaptačního kurzu. Jmenovitě bych ráda poděkovala Bc. Karlu Engelmannovi, že mi byl dobrým kolegou a partnerem při realizaci programu, praktikantům Vojtěchu Bursovi, Štěpánu Halířovi a Ondřeji Hamrovi za ochotu a čas, který adaptačnímu kurzu věnovali, a všem za nápady, které do programu vnesli. Nakonec chci poděkovat studentům třídy E1B a popřát jim mnoho dalších povedených mimoškolních akcí.

ANOTACE

Tato bakalářská práce byla sepsána s cílem navrhnout, zrealizovat a zhodnotit adaptační kurz pro první ročník střední školy. Pro tvorbu programu byly využity následující principy zážitkové pedagogiky: teorie flow, princip dobrovolnosti, teorie komfortních zón, Kolbova teorie učení a teorie skupinové dynamiky. Při tvorbě programu se také přihlíželo k cílové skupině adolescentů a předchozím zkušenostem s adaptačními kurzy. Kurz probíhal v září 2018 a jeho program byl hodnocen ve všech rovinách Kirkpatrickova modelu hodnocení, který je v práci také popsán. K vyhodnocení byl použit dotazník, pozorování a rozhovor s focus group, který proběhl po 4 měsících od uplynutí kurzu. Většina z předem stanovených cílů bylo alespoň částečně dosaženo. Závěr práce je věnován kritické analýze programu s návrhy na jeho zlepšení.

Klíčová slova: adaptační kurz, adolescenti, Kirkpatrickův model hodnocení, zážitkový program

ABSTRACT

The goal of this bachelor thesis was to plan, realize and evaluate an adaptation course for First-year students of a secondary school. The following theories of experiential education were used while creating the programme: flow theory, challenge by choice theory, comfort zone theory, Kolb's learning theory and theory of group dynamics. The activities were chosen regarding the age of the students and author's previous experience with adaptation courses. The course took place in September 2018 and its programme was evaluated on all levels of Kirkpatrick's evaluation model, which are described in the theoretical part of this paper. A questionnaire, observation, and focus group interview were used to evaluate the programme. Most of the goals that were set before the course were fully fulfilled. The end of the thesis focuses on a critical analysis of the programme and suggestions how to improve it.

Key words: adaptation course, adolescents, Kirkpatrick's evaluation model, experiential programme

OBSAH

ÚVOD.....	11
1 Zážitková pedagogika a její principy.....	13
1.1. Flow.....	14
1.2. Komfortní zóny	15
1.3. Princip dobrovolnosti – challenge by choice.....	16
1.4. Kolbův cyklus učení	17
1.5. Skupinová dynamika	19
2 Vybrané faktory ovlivňující zážitkové učení.....	22
3 Hra	26
4 Charakteristika cílové skupiny	28
5 Adaptační kurz.....	33
6 Hodnocení dle Kirkpatricka.....	35
7 Cíle kurzu	39
8 Podmínky pro tvorbu a realizaci.....	40
9 Program adaptačního kurzu	43
9.1. Harmonogram programu	43
9.2. První den.....	44
9.3. Druhý den	49
9.4. Třetí den.....	55
10 Diskuze k průběhu a výsledkům aktivit	58

10.1.	První den	58
10.2.	Druhý den	63
10.3.	Třetí den	66
11	Vyhodnocení programu	67
11.1.	Reakce.....	67
11.2.	Poznání (učení)	69
11.3.	Chování	70
11.4.	Výsledky vzhledem ke stanoveným cílům kurzu	73
	ZÁVĚR.....	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
	PŘÍLOHY	1
	Příloha 1 – Tři oceněné fotky	2
	Příloha 2 – Seznam vlastních pravidel	3
	Příloha 3 – Dobré vlastnosti	4
	Příloha 4 – Tabulka hodnocení jednotlivých aktivit, seřazená podle oblíbenosti aktivit	5
	Příloha 5 – Výsledky dotazníku	6
	Příloha 6 – Pedagogický deník druhého dne	7
	Příloha 7 – Přepis rozhovoru z focus group	10

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Stav flow podle Csikzentmihalyiho (Hanuš, Chytilová, 2009), Obr. vlastní ...	14
Obrázek 2: Teorie komfortních zón (Pelánek, 2008), Obr. vlastní	16
Obrázek 3: Kolbův cyklus učení (Pelánek, 2008), Obr. vlastní	17

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Náklady a výnosy spojené s adaptačním kurzem	42
Tabulka 2: Harmonogram adaptačního kurzu	43

ÚVOD

Následující bakalářská práce představuje dokument, který může sloužit budoucím volnočasovým pedagogům a instruktorům adaptačních či jiných zážitkových kurzů. Jedná se o práci s cílem navrhnout, zrealizovat a vyhodnotit adaptační kurz pro první ročník střední školy.

Téma této práce jsem vybírala s ohledem na své předchozí zkušenosti s adaptačními kurzy. Již několikrát jsem měla možnost zúčastnit se adaptačního kurzu, ať už jako účastník nebo jako instruktor. Jako instruktor jsem jela na čtyři různé kurzy, se třemi různými týmy. Proto jsem na základě získaných zkušeností a ohlasů z minulých kurzů byla schopná vytvořit a zrealizovat program popisovaný v této práci.

První a druhá kapitola teoretické části jsou věnovány zážitkové pedagogice a stručnému popisu některých jejích principů, a to teorii flow, komfortních zón, principu dobrovolnosti, Kolbovu cyklu učení a skupinové dynamice. V rámci druhé kapitoly se zamýšlím nad pojmy emocionalita, reflexe, autorita a vůdcovství. Jedná se o úvahovou esej, která pojednává o těchto pojmech jako o faktorech ovlivňujících zážitkovou pedagogiku. V další kapitole je popsána hra a její význam.

V následující kapitole je popsána skupina. Je charakterizováno vývojové období adolescence a způsob, jakým adolescenti utvářejí přátelství a svou identitu. Poslední kapitola se věnuje Kirkpatrickovu modelu hodnocení, na základě kterého byl vytvořený program hodnocen. Každá úroveň modelu je popsána zvlášť, u tří z nich je poté konkrétní způsob sběru dat, který byl použit pro hodnocení.

V praktické části práce se věnuji popisu cílů kurzu, které jsou splnitelné nejen na kurzu, ale zároveň se na nich dá dále pracovat i ve školním prostředí. Dále popisují jednotlivé podmínky výchovy, jakými je např. konkrétní cílová skupina, prostředí, ve kterém se kurz pořádal, a financování kurzu. Nejrozsáhlejší částí této části je popis programu jako takového. Ten je nejprve představen jako harmonogram v přehledné tabulce a poté je popsán každý den a aktivita v něm zvlášť. U každé aktivity uvádím její cíle, podmínky pro realizaci, prostředí, ve kterém probíhá, čas na aktivitu jako takovou, ale také na její přípravu, organizační formu skupiny při aktivitě, pomůcky, které jsou na aktivitu potřeba, a poté popisují její realizaci. Uvádím také jednotlivé výsledky, kterých by skupina měla v rámci

dynamiky a vývoje dosáhnout, jaké principy jsou v dané aktivitě využívány. Rozhodla jsem se pro opravdu podrobný a nezaujatý popis programu a aktivit proto, aby mohl sloužit jako „návod“ pro ostatní instruktory, kteří by se rozhodli jeho části použít.

V další kapitole se vracím k jednotlivým aktivitám a jejich průběhu. Popisuji to, jak byli žáci při aktivitách rozděleni do skupiny a proč, jak se chovali, či zda proběhly nějaké změny oproti plánovanému programu. Kapitola číslo jedenáct je věnována vyhodnocení programu podle Kirkpatrickova modelu hodnocení. U každé z úrovní, tedy u Reakce, Poznání (Učení), Chování a Výsledků, uvádím způsob, jakým jsem program vyhodnocovala a jaké závěry jsem byla schopná vyvodit ze získaných dat. Na samém konci práce je tedy kurz vyhodnocen nejen z hlediska splnění stanovených cílů, ale také na základě ohlasů od žáků, a jejich vnímání třídy a kolektivu.

1 Zážitková pedagogika a její principy

Zážitková pedagogika, prožitková pedagogika, zkušenostní učení, experiential education, experiential learning – pojmy, které jsou v dnešní době považovány za synonyma – představují „*takové výchovné procesy, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života*“ (Jirásek, 2004, s. 15). Beard a Wilson uvádějí, že experiential learning je smysluplný proces aktivního zapojení vnitřního já do vnějšího světa; učení nehledě na to, jestli probíhá ve škole, ve volném čase, či v přírodě, může vždy probíhat na základě určité zkušenosti. (2006, s. 2) V angličtině se pro pojmy zážitek, prožitek a zkušenost uvádí jeden pojem, a to experience. Vzhledem k tomu, že my tyto pojmy rozlišujeme, uvádím několik různých definic všech pojmů.

Dle Hartla a Hartlové je zážitek „*každý duševní jev, který jedinec prožívá: vnímání, myšlení, představivost*“. Jedná se o „*zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství člověka*“. Zkušenost potom představuje „*poznání, které přichází z prostředí vně člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů*.“ (2010, s. 690, 692)

Jirásek popisuje prožitek jako komplexní, verbálně nepřenositelný, nedefinovatelný, jedinečný, a neoddělitelný od svého „obsahu“. Zážitek je dle něj tzv. pohled zpátky na to, co jsme prožili; zkušenost je nabytá dovednost, se kterou pracujeme v dalším životě. (2004, s. 14)

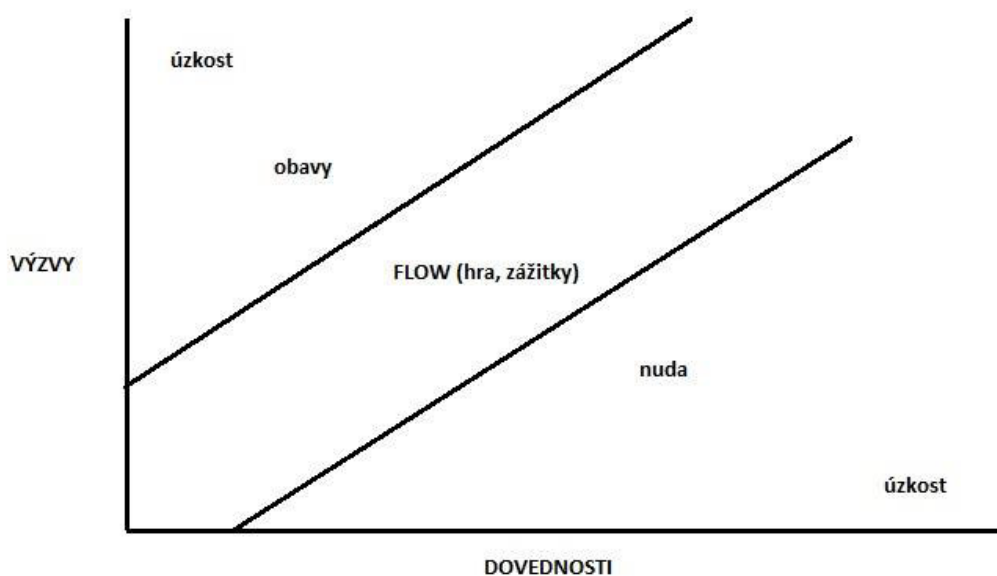
Kirchner říká, že prožitek, jeho přijetí a kvalita se odvíjí od „*aktuálních vnitřních a vnějších podmínek jedince*“. Prožitek představuje aktivitu prožívání, oproti tomu zážitek obsahuje vícero prožitků – něco, co člověk prožil, byl pro něho zážitek. Zkušenost je pak „*výsledek procesů uvědomování a jednání ze situací, které měly značnou emoční působivost*.“ (2009, s. 4, 25–26)

V další části kapitoly se věnuji několika principům zohledňovaným při tvorbě programu adaptačního kurzu, a to teorii flow, komfortních zón, principu dobrovolnosti, Kolbovu cyklu učení a skupinové dynamice.

1.1. Flow

Slovem flow označujeme „ponoření účastníků do fiktivní situace, při kterém se mění subjektivní vnímání času, emoce i vzájemné jednání účastníků“. (Činčera, 2007, s. 17) Csikszentmihalyi mluví o různých aktivitách vyvolávajících stav plynutí, které mají účastníkům poskytovat pocit objevování, vést je k většímu výkonu a novým, dosud nepoznaným, stavům vědomí. (2015)

Pro stav flow je důležité, aby dovednosti a výzva balancovaly na stejné úrovni. Pokud člověk má veškeré potřebné dovednosti a výzva je pro něj snadná, nastává nuda; pokud dovednosti nejsou pro výzvu dostatečné, nastává strach. (Činčera, 2007, s. 17) Rozšiřování pole aktivit, během kterých můžeme dosáhnout stavu flow, se úměrně zvyšuje se získávanými dovednostmi a těžšími výzvami. (Kirchner, 2009, s. 63)



Obrázek 1: Stav flow podle Csikszentmihalyiho (Hanuš, Chytilová, 2009), Obr. vlastní

Mezi typické znaky procesu flow patří:

- „rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace;
- přítomnost jasných cílů;
- přítomnost jasné zpětné vazby;
- koncentrace na řešený úkol;

- *ztráta rozpaků;*
- *proměna vnímání času.*“ (Činčera, 2007, s. 17)

Kirchner dodává:

- *„splynutí činnosti a vědomí;*
- *usměrňování sebe sama;*
- *ztráta sebeuvědomění;*
- *autotelická (samoúčelná) zkušenost.*“ (2009, s. 67)

Jedná se tedy o stav, do kterého jsme natolik ponořeni, že nevnímáme čas ani způsob, jakým aktivitu děláme, zapomínáme na fyzickou i psychickou zátěž, kterou podstupujeme, protože nás daná aktivita naprosto pohltila.

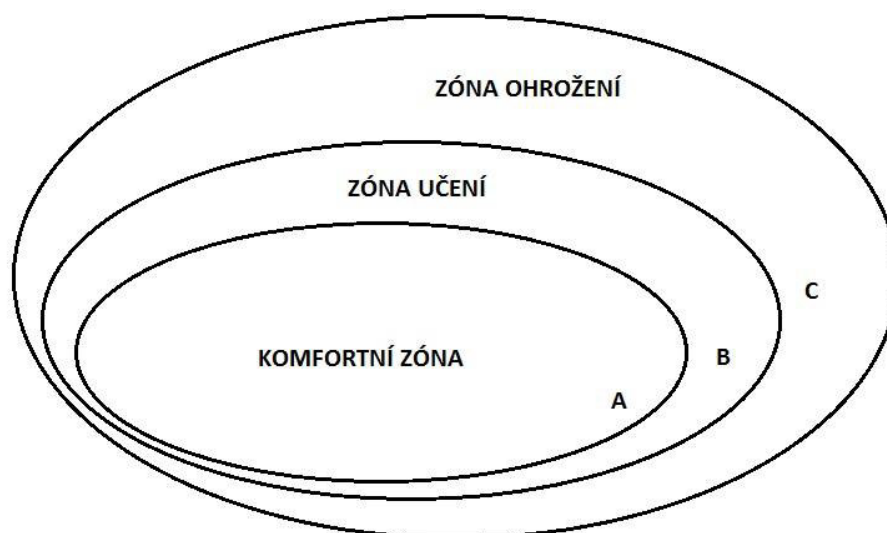
1.2. Komfortní zóny

Proces učení vyžaduje, aby jedinec vystoupil ze své komfortní zóny. Jedině mimo ni totiž může zažít něco nového, nevyzkoušeného, a zpětně se z toho něčemu naučit.

Komfortní zóna je „místo“, stav mysli, ve kterém je člověk spokojený, dokáže pracovat bez stresu. Jedná se většinou o činnosti, které člověk vykonává každý den a ví, že je zvládne. U každé člověka má jiný tvar a je různě velká – obojí se v průběhu života mění. (Činčera, 2007, s. 19; Kirchner, 2009, s. 88; Franc a kol., 2007, s. 28)

Na tuto zónu navazuje druhá zóna nazývaná zóna učení, či zóna stresu. Jedná se o vstup do neznámého prostředí, ve kterém na nás čekají relativně nové výzvy, jež v nás mohou vzbuzovat jak pozitivní, tak negativní emoce. Většinou je člověk tyto výzvy schopen zvládnout. Pokud člověk při vykonávání výzvy vystoupí ze své komfortní zóny a v dané výzvě uspěje, něčemu novému se naučí, získá novou zkušenost, jeho komfortní zóna se v důsledku pozitivního zážitku rozšíří. Právě v této zóně se dostáváme do stavu flow. (Činčera, 2007, s. 19; Kirchner, 2009, s. 88; Franc a kol., 2007, s. 28)

Je důležité, aby člověk nepřekročil hranice zóny učení do zóny ohrožení, tj. aby nebyl postaven před výzvu, kterou není schopen zvládnout – neúspěch by mohl vést ke zmenšení komfortní zóny. Pokud ovšem rozšiřujeme komfortní zónu v jedné oblasti, je pravděpodobné, že ji budeme schopni rozšiřovat i v rámci jiných výzev. (Činčera, 2007, s. 19; Kirchner, 2009, s. 88; Franc a kol., 2007, s. 28)



Obrázek 2: Teorie komfortních zón (Pelánek, 2008), Obr. vlastní

Aktivita A představuje činnost vykonávanou v komfortní zóně čili takovou, která pro účastníka nepředstavuje výzvu ani učení. Aktivita B již určitou výzvu představuje a pokud je účastník ochotný vystoupit ze své komfortní zóny a překonat ji, může se z ní poučit a rozšířit svou původní komfortní zónu. Aktivita C představuje stres, účastník ji pravděpodobně nezvládne, nemůže se z ní poučit a aktivita může poničit jeho sebepojetí. Při vytváření výzev musí instruktoři dbát na fakt, že komfortní zóna i zóna učení je pro každého člověka odlišná, a tudíž co pro jednoho znamená výzvu, může být pro jiného bezvýznamné a naopak. (Činčera, 2007, s. 19)

1.3. Princip dobrovolnosti – challenge by choice

Challenge by choice, česky princip dobrovolnosti, představuje jeden z pilířů pro fungování zkušenostního učení. Pokud by byl účastník do aktivity nucen, mohl by na ni zpětně pohlížet negativně a celý proces učení by byl ohrožen. Existují tři hlavní zásady pro princip dobrovolnosti:

- účastník musí být schopen určit si své vlastní cíle v rámci dané výzvy, tzn. cílem není splnit celou výzvu, ale pouze stanovené cíle jednotlivce či skupiny; tyto cíle by měl instruktor respektovat, i přesto, že jiné skupiny mohou mít cíle odlišné;
- účastník musí mít možnost sám se rozhodnout o tom, co a jak moc si z aktivity chtějí vyzkoušet; instruktor opět musí respektovat rozhodnutí jednotlivců o míře jejich zapojení;

- instruktor musí u každé aktivity najít optimální míru sdělování informací – někteří účastníci mají rádi tajemství a nevědění všech informací před aktivitou, jiní cítí ohrožení a manipulaci. (Činčera, 2007, s. 20–21)

Dle Činčery „*dodržování principu dobrovolnosti nabízí žákům šanci přijmout potenciálně náročnou či nebezpečně vypadající výzvu v atmosféře podpory a porozumění, s možností kdykoli odstoupit, aniž by tím byly uzavřeny dveře pro jiný pokus v budoucnu.*“ (2007, s. 21)

1.4. Kolbův cyklus učení

Cyklus učení prožitkem neboli Kolbův cyklus byl navržen na základě teorie, dle které se lidé nejlépe učí z vlastní zkušenosti, které je zpětně dobře porozuměno. Kolb tvrdí, že zkušenostní učení je „*průběžný holistický proces tvoření vědomostí, který je zakotvený v zážitcích, zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím, a který vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí.*“ (Kolb in Hanuš & Chytilová, 2009, s. 42)

Zážitek samotný ovšem nezajistí učení. K tomu může člověk dojít pomocí reflektování a zhodnocení daného zážitku a následného využití získaných poznatků při dalších obdobných zážitcích. Pomocí zážitkového učení se nejčastěji učíme a měníme naše sociální dovednosti, životní postoje, měkké schopnosti, a způsoby, jakým řešíme problémy. (Pelánek, 2008, s. 21)



Obrázek 3: Kolbův cyklus učení (Pelánek, 2008), Obr. vlastní

Nejčastěji uváděná sekvence je ta, se kterou pracuje organizace Project Adventure, jejíž cílem je především zajištění využití prožitkové pedagogiky ve výuce běžných akademických předmětů. Instruktor většinou zadává účastníkům takové aktivity, které jsou pro ně výzvou. Nejprve probíhá reflexe zkušenosti se zvládnutím či nezvládnutím aktivity, kde instruktor pokládá otázky typu „Co se dělo? Co proběhlo?“. Poté přichází vyhodnocení průběhu aktivity, jednání jednotlivých účastníků a celé skupiny. Formulují se zde poučení o případné změně jednání jednotlivců i skupiny, které může významně ovlivnit získání nové zkušenosti. Instruktor se může ptát „Co se nám povedlo? Co jsme udělali špatně a proč?“. V poslední fázi experimentování a plánování změn se ptáme „Jak budeme pokračovat dál?“, účastníci zkouší nové koncepce, které následně využijí při nové výzvě, zkušenosti. (Činčera, 2007, s. 16; Pelánek, 2008, s. 22)

1.5. Skupinová dynamika

Stejně jako se jednotlivec vyvíjí z dítěte přes dospívajícího, dospělého až do stáří, i skupina prochází určitými fázemi vývoje. Skupina, která všemi fázemi projde, by měla fungovat efektivněji než skupina, která prošla jen některými z nich. Autoři uvádějí různý počet fází a různě je pojmenovávají, ale mnoho teorií zdůrazňuje dosažení stejných výsledků v mezilidské oblasti. Ve zkratce členové skupiny se musí soustředit jeden na druhého, případné nesrovnalosti využít ke zlepšování mezilidských vztahů, nově získané role a utvořené normy použít k dosažení stanovených cílů. Bruce Tuckman definoval pětifázový model skupinové dynamiky a jednotlivé fáze pojmenoval následovně: forming (vznik skupiny), storming (fáze bouření, konfliktu), norming (získání struktury skupiny), performing (podávání výkonu), adjourning (zakončení). (Tuckman in Forsyth, s. 137–138)

Forming

Několik prvních minut, hodin, dnů či dokonce týdnů nově utvořené skupiny je většinou doprovázeno napětím, obezřetností a relativně nízkou interakcí mezi členy skupiny. (Forsyth, 2019, s. 138) Během první fáze skupinové dynamiky se členové seznamují, pozorují chování ostatních ve skupině, a protože se skupina ještě nerozvinula, nejsou si jistí svým postavením, či svou rolí ve skupině, nevědí, kdo je vede a jak by měli dosáhnout stanovených cílů. Postupem času se členové skupiny snaží o ostatních zjistit co nejvíce informací a navzájem se poznat. (Jourard in Forsyth, 2019, s. 138) Nakonec se členové znají natolik, že je jejich konverzace otevřená a spontánní. (Forsyth, 2019, s. 139)

Mezi charakteristické znaky skupiny v této fázi tedy patří zdvořilostní a váhavá komunikace, možnost nejednoznačnosti, co se týče cílů skupiny, jeden aktivní vůdce, ostatní spíše servilní. Členové se seznamují mezi sebou, nejsou si jistí, na koho se mohou spolehnout, nakonec postupně přijmou vůdce a dojdou ke skupinovému konsenzu. (Forsyth, 2019, s. 138)

Storming

Fáze bouření se vyznačuje nedostatkem jednotnosti – projevují se zde osobní konflikty mezi jednotlivými členy, kteří zjišťují, že s ostatními nevycházejí; další soutěží s ostatními o vedení skupiny, autoritu atp. Skupiny, které mají daného oficiálního vedoucího, často rebelují proti němu a jeho vedení. Členové skupiny se během této fáze mohou uchýlit

k boji proti vedoucímu či útěku od něj (teorie fight or flight). (Forsyth & Diederich in Forsyth, 2019, s. 139)

Konflikt je nezbytný pro vytvoření skupinové soudržnosti – jednotlivci se musí naučit žít a pracovat ve skupině, k čemuž je zapotřebí otevřená diskuze, případně i menší hádka. V této fázi se členové mohou naučit, jak konflikty efektivně řešit. (Bradley et al. in Forsyth, 2019, s. 140) Pouze v ojedinělých případech se setkáváme se skupinou, ve které by nedocházelo ke konfliktům díky dokonale vyváženým vztahům členů skupiny. Nízká míra nesouladu může být známkou kladných osobních vztahů, ale je pravděpodobnější, že se členové nechtějí dění účastnit, jsou demotivovaní a znučení. (Chin in Forsyth, 2019, s. 140)

Charakteristickými znaky storming fáze je kritizování nápadů a nepřátelské prostředí. Členové se často neshodnou na postupu řešení problému, jsou nespokojení, čímž ve skupině vzniká napětí, a často rebelují proti vedoucímu. (Forsyth, 2019, s. 138)

Norming

Třetí fází skupinové dynamiky je fáze normingu, stabilizace po fázi bouření. Zatímco v prvních dvou fázích nevytvářeli členové blízká přátelství a nedrželi při sobě, v norming fázi si navzájem věří, podporují se a spolupracují. (Forsyth, 2019, s. 140) Nejistota v oblasti cílů, rolí a autority mizí a ustanovují se interakční rituály jako např. pozdravy či nezávazná konverzace, které skupině poskytují strukturu a mají pro členy velký význam. (Collins in Forsyth, 2019, s. 140) Rozdíly v názorech samozřejmě přetrvávají, ale skupina je řeší konstruktivní diskuzí a vyjednáváním. Členové skupiny mezi sebou otevřeně probírají jak osobní, tak skupinové záležitosti, částečně i proto, že nyní se znají lépe. (Forsyth, 2019, s. 140)

Charakteristickými znaky fáze normingu je shoda na způsobu práce, sjednocení skupiny, ustanovení rolí, vztahů, zvýšená komunikace a důvěra. V tuto chvíli členové vědí, kdo má jakou roli, a zvyšuje se tzv. „we-feeling“, tedy pocit „My jako skupina“ oproti „Já jako člen skupiny“. (Forsyth, 2019, s. 138)

Performing

Malé množství skupin je schopné být produktivní okamžitě. Do performing fáze musí skupina dospět a v mnoha případech se tak nikdy nestane. Čím „vyspělejší“ skupina je, tím více času stráví snahou dosáhnout stanovených cílů. (Dierdorff, Bell, & Belohlav in Forsyth,

2019, s. 141) Konflikty a nejistota stále klesají, zatímco soustředěnost na práci stoupá. Skupiny, které spolu pracují dlouho, spolu o pracovních záležitostech diskutují, oproti tomu skupiny, které jsou spolu krátce, jsou spíše nejisté a vyžadují vedení. (Wheelan, Davidson, & Tilin in Forsyth, 2019, s. 141)

Pro fázi performing je charakteristická vzájemná spolupráce, schopnost rozhodování a řešení problémů. Skupina se orientuje na cíl a daný úkol, snaží se být co nejproduktivnější a podat co nejlepší výkon. (Forsyth, 2019, s. 138)

Adjourning

Skupina může ukončit svou činnost plánovaně, ale i samovolně. Plánované ukončení je typické pro skupinu, která byla vytvořena pro splnění určitého cíle. Nad druhou stranu samovolně se skupina může rozpustit po výskytu neřešitelného problému. Skupina se může rozpadnout, má-li zadaný cíl a opakovaně se jí nedaří ho plnit; a také pokud jsou jednotliví členové nespokojeni s fungováním skupiny. (Vandenberghe & Bentein in Forsyth, 2019, s. 141)

Charakteristické je zvýšení nezávislosti a emocionality a s ním spojená lítost. Po splnění zadaných úkolů a rozpadu skupiny členové ztrácejí role, které ve skupině zastávali. (Forsyth, 2019, s. 138)

2 Vybrané faktory ovlivňující zážitkové učení

Zážitkové učení ovlivňuje nespočet různých faktorů, které působí jinak, a především v jiné míře na každého z nás. Tyto faktory, které můžeme nazvat také podmínkami učení, se dělí na vnější a vnitřní. Do vnějších podmínek učení patří prostředí, instruktor (učitel), jeho dovednosti, vztah ke žákovi a jím používané metody a techniky výuky, učivo, doba a čas, během kterého učení probíhá, a vnější motivace. Mezi vnitřní podmínky patří např. motivace žáka, jeho pozornost, inteligence a paměť, kompetence k učení a styl učení, předchozí zkušenosti, znalosti a dovednosti a také osobní vlastnosti.

Existuje také mnoho dalších specifických vnitřních i vnějších faktorů, které mohou zkušenostní učení ovlivnit negativně. Mezi ně patří např. nedostatečná příprava instruktora, nedostatek času, tlak a nároky okolí, předpoklad, že něco je zvládnutelné a něco ne, nepřátelské prostředí, nedostatek podpory od druhých nebo dřívější negativní zkušenosti. Pokud instruktor či učitel dokáže odstranit nebo se nějakým způsobem vyhnout některým ze zmíněných faktorů, dramaticky se tím zvýší šance na úspěch. (Beard & Wilson, 2006, s. 27–28)

V této kapitole se zaměřuji na několik specifických pojmů, které ovlivňují zážitkové učení a týkají se především účastníků výchovného procesu, tedy žáka (klienta, dítěte) a učitele (instruktora, vedoucího). S pomocí psychologických slovníků a odborné literatury definuji pojmy emocionalita, reflexe, autorita a vůdcovství, a dále se zamyslím nad tím, jak ovlivňují zážitkové učení.

Emocionalita představuje „*citový doprovod a součást prožívání jako relativně trvalou součást vztahů člověka k okolí i k sobě samému.*“ (Hartl & Hartlová, 2010, str. 127) Emocionalita úzce souvisí s teorií flow. Zpravidla platí, že pokud účastník vnímá zážitek z kurzu jako pozitivní, je pravděpodobnější, že se z něj dokáže něco naučit. Pozitivní zážitek ovlivňuje především sebedůvěra a sebevědomí. Mezi další důležité faktory ovlivňující emoce spojené se zážitkem patří podpora ostatních členů skupiny. (Beard & Wilson, 2006, s. 174–175) Zážitky, které žák vnímá jako negativní, podstatně ovlivňují způsob, jakým se žák dívá na svět, jak pracuje s ostatními a se zážitky, a do jaké míry je schopný a ochotný zažít něco nového. (Beard & Wilson, 2006, s. 190) Ne vždy však negativní zážitek ovlivní další učení také negativně – různí lidé reagují na různé situace různými způsoby. Negativní

a bolestivý zážitek může žáka přimět také k dychtivosti po změně, po novém a lepším zážitku.

Reflexe „je považovaná za určující prvek procesu učení.“ (Hartl in Kirchner, 2009)
Je to „proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se už událo.“ Pomocí reflexe dokážeme vnímat naše chování a jednání a jejich analýza nás vede k pochopení nás samotných. V rámci reflexe, která probíhá po aktivitě, můžeme také diskutovat s ostatními, kteří z ní mají podobné (či naprosto odlišné) zážitky. Základním principem reflexe je diskuze o problému, který při aktivitě nastal, během které má každý účastník právo zaujmout osobní stanovisko. (Kirchner, 2009, s. 107–108)

Cílem reflexe je tedy „dát zážitky do souvislostí a rozvíjet schopnost učit se ze zkušeností a chyb.“ Můžeme ji zaměřit na skupinu, jednotlivce či na určité téma. Při zaměření reflexe na skupinu nás zajímají především vztahy ve skupině, rozdělení rolí jednotlivých členů a vzájemná komunikace. Případné konflikty se snažíme řešit. Pokud reflexi zaměřujeme na jednotlivce, soustředíme se na jeho pocity, které se účastník snaží co nejkonkrétněji pojmenovat, na otevření se ostatním a na sebepoznání. Reflexe zaměřená na určité téma je vhodná např. po aktivitách, které řeší určitý morální problém, neboť nám pomůže porovnat postoje a názory účastníků. (Pelánek, 2008, s. 102)

Před každou reflexí by si měl instruktor určit cíl, kterého chce pomocí ní dosáhnout. Ten většinou odpovídá cíli dané aktivity. Mezi nejčastěji zařazované metody reflexe patří:

- rychlé shrnutí – např. pomocí palce, nebo pomocí polohy ruky (teploměr)
- reflexe tvořením – pomocí malování, či formou eseje, dopisu;
- dramatická reflexe – pomocí sehrání scénky;
- strukturovaný skupinový rozhovor. (Kirchner, 2009, s. 111; Pelánek, 2008, s. 104)

Výběr metody reflexe je na zvážení každého instruktora, určitý typ se hodí více pro fyzicky náročnou strategickou hru, jiný zase na hodnocení celého programu. Co ovšem platí pro všechny je, že by měla probíhat v příjemném prostředí, a to jak pro účastníky, tak pro instruktory, a hlavně po každé aktivitě, která ji vyžaduje. Měl by na ní být vyhrazen dostatek času z programu, aby měli všichni účastníci šanci se k aktivitě dostatečně vyjádřit. Pokud se

jedná o skupinový rozhovor, instruktor by měl mít předem připravené otázky, pomocí nichž by měl účastníky pouze vyzývat k vyjádření názoru, nikoli v nich nějaký názor podněcovat.

Málokterý žák sám od sebe reflektuje dobré a špatné okamžiky v procesu učení (a emoce s tím spojené) a poté se dokáže ohlédnout zpět a poučit se do budoucna. Od toho jsou tu pedagogové, kteří tuto reflexi v žácích podněcují. (Beard & Wilson, 2006, s. 174) Hromadná, ale i individuální reflexe a s ní spojené uspořádání vnitřních emocí tedy představuje nedílnou součást každé aktivity a každého kurzu, neboť bez ní by žák nebyl schopen těžit z uplynulého zkušenosti.

Autorita je „výrazem výjimečného postavení jedince, obvykle stojící na znalostech, zkušenostech a výsledcích práce.“ (Hartl & Hartlová, 2010, str. 56–57) V běžné konverzaci mají mnohdy lidé tendenci spojovat autoritu s mocí nebo omezovat moc na pouhé násilí a nadvládu. K moci však patří také schopnost vést, řídit, spolupráce, loajalita a autorita. Vališová uvádí trojí pojetí autority:

- „jako všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv;
- jako obecně uznávaný odborník, vlivný činitel;
- ve smyslu úřadu (stát, vláda, státní symboly, právo a zákon, policie).“ (2011, s. 446)

Rozlišujeme autoritu skutečnou a získanou, formální a neformální, přirozenou a získanou, osobní, poziční a funkční, statutární, charismatickou, odbornou a morální. (Vališová, 2011, s. 447–448) Je nesmírně důležité, aby pedagog určitou autoritou disponoval, aby ho žáci respektovali a projevovali mu úctu. Někteří jedinci disponují přirozenou autoritou a jejich postavení či funkce jim ji pouze posílí. Jen fakt, že člověk je pedagogem, by měl zajišťovat určitou míru autority. Je ovšem jisté, že pokud žáci v pedagogovi neuvidí osobu, ke které by měli vzhlížet a vážit si jí, nikdy v něm autoritu nepocítí. Proto je nutné, aby se začínající pedagog nenechal ovládat svými nedostatky či obavami, zároveň však nepopíral jejich existenci, volil demokratický způsob výchovy a v některých případech se choval spíše autoritářsky než liberálně.

S autoritou souvisí i pojem **vůdcovství**, který představuje „potřebu dominance, potřebu vést druhé lidi, rozhodovat za ně a brát na sebe odpovědnost.“ Vůdce je „jedinec v dominantní pozici, s autoritou či vlivem ve skupině.“ (Hartl & Hartlová, 2010, str. 667) Pedagog, jehož žáci v něm vidí autoritu, má mnohdy předpoklady pro vedení a ovlivňování dané skupiny. Někoho, kdo je pro žáky autoritou, budou spíše poslouchat se zájmem a raději

se pustí do připravených aktivit a her. Pedagog, jemuž žáci věří, respektují ho a jsou ochotni mu naslouchat, má větší šanci na úspěšné ovlivnění učení zážitkem než pedagog, který je pro ně pouhou další nedůležitou osobou na cestě za vzděláním.

3 Hra

Hra nás provází již od raného dětství – hra na babu, sportovní hra jako je fotbal či hokej, hra počítačová, společenská apod. „*Hra je prostředkem, kterým ověřujeme své teoretické poznatky, úroveň dovedností, životní zkušenost a provazujeme je s vědomím použitelnosti v životě ... a chápeme ji jako jeden z nejdělnějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti.*“ (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 114) Činčera uvádí několik různých definic hry a poté shrnuje pět společných rysů těchto definic:

- hra jako znak – hra je poukázáním na něco jiného, není doopravdy;
- emocionální angažovanost – každý do hry vkládá svoje city;
- pravidla – každá hra má určitá pravidla, která je třeba respektovat, popř. trestat jejich porušení;
- soutěž – hra nemusí být vždy soutěží proti někomu, může být soutěží proti něčemu, jako je např. časový limit;
- cíl – každý účastník hry má svůj cíl, hráčovým cílem je vyhrát, pedagogovým cílem může být dovést žáky (hráče) k určitému porozumění, postojům, dovednostem. (2007, s. 10)

Hanuš a Chytilová uvádí rozdělení her do kategorií dle výchovných cílů na hry, které rozvíjejí:

- „*jazykovou inteligenci;*
- *hudební inteligenci;*
- *matematicko-logickou inteligenci;*
- *prostorovou inteligenci;*
- *pohybovou inteligenci;*
- *intrapersonální inteligenci;*
- *interpersonální inteligenci;*
- *vztah k přírodě.*“ (2009, s. 115)

Potenciál hry v rámci výchovy a vyučování může nejvíce vyniknout, pokud klasické vyučování ve třídě prokládáme projektovými dny či vícedenními pobytovými akcemi, jakou je např. adaptační kurz. Cílem aktivit, cvičení a her, kterých se v zážitkových programech využívá, je dosáhnout změny především ve dvou oblastech, a to v pohledu na sebe sama a

v chování jednotlivců. Jednotlivé aktivity jsou primárně zaměřeny na rozvoj jedné z různých sociálních dovedností, jakými je např. vnímání, komunikace, pozorování, spolupráce či rozhodování. Pokud se ovšem zamyslíme nad průběhem daných aktivit, uvědomíme si, že ve většině aktivit se ve větší či menší míře procvičuje či rozvíjí také většina sociálních dovedností. (Hermonchová, 2005, s. 19–22)

I v adolescenci se jednotlivci věnují hře, a to především ve svém volném čase. Čím více volného času máme, tím větší máme tendenci ho aktivně využívat. Právě proto mnoho mladých lidí vyhledává sportovní aktivity, které se dají provozovat individuálně nebo ve skupině. Právě ve věku okolo šestnácti let se dle Važanského a Smékala vytváří těžiště tvorby životního stylu, výběr volnočasových aktivit je tedy klíčový. (1995, s. 27)

H. W. Opachowski definoval osm potřeb volného času, na základě kterých si jedinec vybírá volnočasové aktivity. Patří k nim potřeba rekreace, potřeba „nicnedělání“, potřeba vzdělávání, potřeba času na sebe sama, potřeba udržování vztahů a komunikace s ostatními, potřeba někam patřit, potřeba spolupráce s ostatními a potřeba rozvoje kreativity a účasti na kulturním životě. Některé z těchto potřeb jednotlivci uspokojují již ve škole či v zaměstnání, toto uspokojení však bývá jednostranné. Pro kompenzaci je dobré, pokud se ve volném čase naplňují jiné potřeby. (Opachowski in Važanský & Smékal, 1995, s. 30–31)

Lze tedy konstatovat, že hra je nedílnou součástí našich životů a doprovází nás od raného dětství až do stáří. Někteří z nás ji opustí dříve, někteří později. V rámci adaptačního kurzu hraje hra důležitou roli, neboť pomocí ní žáky dostáváme do požadovaných situací a umožňujeme jim tak procvičit si jednotlivé sociální dovednosti zábavnou formou.

4 Charakteristika cílové skupiny

V této kapitole se věnuji charakteristice cílové skupiny, pro kterou je program vytvářen, tedy adolescentům ve věku 15 až 16 let. Popisují způsob, jakým utvářejí přátelství a vlastní identitu a jak dochází k jejich individuaci.

Cílová skupina

Program vytvářeného adaptačního kurzu je určen pro studenty prvního ročníku střední školy, resp. žáky ve věku 15–16 let. Dle Macka se jedná o období střední adolescence, ve kterém se jedinci snaží výrazně odlišovat od svého okolí, ať už jde o styl hudby, který poslouchají, nebo způsob, jakým se oblékají. (2003) Dle Langmeiera a Krejčířové se jedná o začátek období adolescence, která trvá až do 22 let věku. (2006, s. 143) Vágnerová řadí adolescenty v tomto věku do období pozdní adolescence, která nastává v 15 letech a trvá přibližně do 20 let. (2005, s. 324)

Charakteristika vývojového období adolescence

Macek uvádí, že adolescence je „*období hledání osobní identity, tj. vlastní jedinečnosti a autentičnosti.*“ (2003, s. 45) Adolescence je vykládána jako „*období volnosti, kdy má jedinec dostatek svobody, ale minimální zodpovědnost,*“ (Vágnerová, 2005, s. 325) a také dostatek času a možností porozumět sám sobě. Změny, kterými adolescenti v tomto období prochází, jsou způsobovány jimi samými, a jedná se o změny v rámci vývoje biologického, kognitivního a psychosociálního. (Vágnerová, 2005, s. 325; Macek, 2003, s. 43)

Co se týče biologických změn, v tomto období je postupně dosahována plná reprodukční zralost a je dokončován tělesný růst. Období časně adolescence často doprovází emoční labilita, instabilita, která se vyznačuje častějšími změnami nálad, impulzivním a nepředvídatelným jednáním a reakcemi. Ve věku 15–16 let už náladovost odeznívá a nastává období nižší lability, pro které je typická menší impulzivnost a vyšší stálost. (Macek, 2003, s. 47–48)

Co se týče inteligence, v období adolescence se jedinci blíží svému maximálnímu výkonu. Dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje začíná poslední fáze v 11–12 letech. Jedná se o fázi formálních logických operací, během které je dospívající jedinec schopen

„*uvažovat i hypoteticky, nezávisle na konkrétním vymezení problému, o různých možnostech, dokonce i o těch, které reálně neexistují.*“ (Vágnerová, 2005, s. 48) Okolo 15. roku věku dosahuje stádium formálních operací svého vrcholu. Nástup formálních operací doprovází také vývoj způsobu morálního hodnocení; jedinec častěji vyjadřuje mravní soudy s ohledem na druhého. (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 152)

Erik Homburger Erikson rozdělil psychosociální vývoj jedince do osmi stádií. Ve věku 15–16 let se jedinec nachází v pátém stádiu – identita proti konfuzi rolí. Jedná se o stádium, které trvá přibližně od 12 do 20 let, a tím pádem do něj spadá téměř celé období dospívání. Dospívající jedinec se snaží o sebe-vymezení a během této fáze se významně mění a rozvíjí sebepojetí (Vágnerová, 2005, s. 45), jehož největší změna nastává spolu s přechodem ze základní na střední školu.

Utváření přátelství

Adolescentní přátelství většinou vznikají na základě osobnostních či demografických podobností jako je věk, pohlaví, rasa, školní zázemí, koníčky apod. Podobnost může být v rámci přátelské skupiny vyjádřením soudržnosti a konformity; studie ukazují že podobnost není pouze důvodem pro vznik přátelství, ale také na základě těchto přátelství vzniká. Přátelství a skupiny tvořené vrstevníky jsou důležitým faktorem, který pomáhá adolescentům osamostatnit se od rodičů, poskytují jim určitý sociální status a také pomáhají při vývoji vztahů s vrstevníky odlišného pohlaví. (Erwin, 1998, s. 77)

Skupinová identita pomáhá jedinci „*překonat nejistotu v procesu osamostatňování se,*“ (Vágnerová, 2005, s. 371) a stává se důležitou součástí identity individuální. Vrstevnická skupina pomáhá adolescentům uspokojovat několik různých psychických potřeb, mezi něž patří:

- potřeba stimulace – uspokojovaná kontaktem, aktivitami a prožitky s ostatními;
- potřeba smysluplného učení – vrstevníci poskytují zpětnou vazbu, slouží jako zdroj sociálního učení a jedinec s nimi může porovnávat své zkušenosti s rodiči;
- potřeba jistoty a bezpečí – v souvislosti s odpoutáním se od rodičů;
- potřeba být akceptován – oblíbenost, postavení ve skupině, vliv na skupinu;
- potřeba určit si vlastní pravidla. (Vágnerová, 2005, s. 371–372)

Vrstevnícký vztah „umožňuje vzájemné poskytování názorů, pocitů a vzorců chování, ‚zkoušení‘ bez větších závazků“ (Macek, 2003, s. 57) Náležitost k vrstevnícké skupině se váže k různým pozicím a sociálnímu statusu, které může jedinec ve skupině zaujímat. Míra popularity neboli oblíbenosti působí na sebehodnocení adolescenta. Oblíbenost odráží způsob, jakým jedince vidí jeho vrstevníci a jak se k němu chovají. Mezi znaky důležité pro oblíbenost adolescenta můžeme zařadit jeho vzhled, moderní oblékání anebo poslouchání určitého populárního hudebního stylu. (Coleman & Hendry, 1999, s. 145)

Macek rozděluje vývoj vztahů mezi vrstevníky na pět fází. V průběhu 14–16 let se obvykle vrstevníci scházejí ve větších skupinách o patnácti až třiceti členech. Mezi typické aktivity patří různé večírky, na kterých mají adolescenti možnost zahájit heterosexuální erotické kontakty. Z těchto kontaktů poté vznikají první partnerské heterosexuální vztahy, které poskytují tzv. únikovou cestu z větších skupin. (2003, s. 57–58) Tyto vztahy jsou většinou nestálé a proměnlivé; jedinci v nich ukájejí svou zvědavost a ujišťují se o vlastní přitažlivosti. Většina adolescentů zažívá svůj první pohlavní styk ve věku 16–17 let, ať už se jedná o dívky či o chlapce. Z partnerských dvojic mohou vznikat heterosexuální malé skupiny, v kterých spolu jedinci komunikují a postupně opět tvoří větší skupinu. (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 154–155)

V přátelství se jedná o úzké pouto mezi dvěma a více lidmi. Přátelské vztahy jsou důležité pro vytváření vhodných způsobů chování, jeho regulace, pro vyvíjení odolnosti a učí jedince poskytovat a přijímat sociální podporu. Adolescenti vytvářejí blízká přátelství dobrovolně, na základě podobných znaků a společně vykonávaných aktivit. Tato přátelství umožňují mladým lidem vnímat, chápat a přijímat hodnoty daných seskupení. To jim dovoluje být kritickými vůči ostatním skupinám kvůli jejich stylu oblékání, chování a jednání ve společnosti. (Coleman & Hendry, 1999, s. 110)

Pokud porovnáme přátelské vztahy dívek a chlapců, Vágnerová uvádí, že počet přátel závisí na věku a pohlaví adolescentů. (2005, s. 430–431) Dívky vyhledávají přátelství, která jim poskytují oporu a pomocí nichž mohou pochopit samy sebe a najít své místo v rychle se rozvíjejícím sociálním světě. Chlapci cítí, že ve svých přátelstvích musí být oddaní nebo dodržovat určitý soubor pravidel. Na rozdíl od chlapců mají dívky méně blízkých přítelkyň, což lze vykládat jako projev větší sociální zralosti či jako projev potřeby hlubších vztahů. I přestože chlapci cítí jistou intimitu ve svých přátelských vztazích, ve většině případů jsou jejich přátelství založena na společných zájmech a vykonávaných aktivitách, kamarádství a

podobnostech v postojích, které zaujímají vůči ostatním lidem a věcem. Dívky investují do blízkých přátelských vztahů mnohem více než chlapci; u chlapců vidíme menší zájem o hlubokou a opakovanou analýzu osobních zkušeností, která je však pro přátelství adolescentních dívek typická. (Erwin, 1998, s. 75)

Utváření identity

Každá generace adolescentů má vlastní kulturu, která představuje typický způsob vyjádření se. Mezi důležité znaky této kultury může patřit poslouchání určitého typu hudby, který adolescentům poskytuje možnost sdílení zážitků s vrstevníky; vyjádření potřeby svobody a volnosti; užívání virtuálního světa, kam spadají veškeré sociální sítě, ale také počítačové hry; a vykonávání určitého sportu, čím nebezpečnější sport bude, tím lepší. (Vágnerová, 2005, s. 417–419)

Adolescenti rozvíjí vlastní identitu pomocí snahy o sebepoznání, které probíhá v rámci vrstevnické skupiny a také pomocí experimentace s partnerstvím. Dospívající si uvědomují svou možnost ovládat svůj život, a proto hledají své hranice, někdy i extrémním způsobem. Dospělost se jim může zdát náročná, a tak si raději prodlužují přechodné období. Erikson tento postoj označil jako adolescentní psychosociální moratorium. (Vágnerová, 2005, s. 405)

Sebepojetí je „*chápané jako soubor znalostí a pocitů o vlastním já,*“ (Macek, 2003, s. 49) a v období pozdní adolescence již bývá „*konzistentnější, diferencovanější, integrovanější a méně ovládané aktuálními podněty*“ (Vágnerová, 2005, s. 407). Důležitými aspekty sebepojetí jsou výkonové charakteristiky, týkající se převážně školních výsledků; charakteristiky v interpersonálních vztazích, jakými je například přátelkost, sympatičnost či dominance; a charakterové vlastnosti jedince, kam patří i jeho vzhled, který hraje v životě adolescenta velmi důležitou roli. Kromě výkonových charakteristik se často stává předmětem sebehodnocení fakt, jak jedince vnímá okolí, především jeho vrstevníci. Schopnost takto založeného sebevědomí se odvíjí od kognitivní zralosti jedince. Pokud adolescent čerpá svou sebejistotu především z vlastních výsledků, je jeho sebehodnocení stabilnější než u těch, kteří své sebehodnocení zakládají pouze na názorech druhých. (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 160–162; Macek, 2003, s. 49–50)

Jedinci si vytvářejí představy a přání, týkající se pracovní, zájmové, společenské a sexuální budoucnosti. Pro adolescenty je důležitá představa tzv. ideálního já, která může

poskytovat odpovědi na otázky typu „Jaký bych chtěl být“, „Jaký bych měl být“, „Kam patřím a kam směřuji“. U starších adolescentů můžeme najít větší rozpor mezi opravdovým obrazem sebe samého a tím ideálním. (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 163; Macek, 2003, s. 49–50) Přejít ze základní na střední školu může být považován za první krok k výběru budoucího povolání. Během prvního ročníku adolescent zjistí, zda si vybral dobře a alespoň částečně se ztotožňuje s vidinou sebe sama vykonávajícího určité povolání.

Úspěšné osamostatnění se a vytvoření vlastní identity znamená schopnost vnímat sebe sama jako odlišného od rodičů i vrstevníků a zároveň se vnímat jako samostatně a nezávisle jednajícího jedince. (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 163) Josselsonová popisuje čtyři fáze individuace:

1. fáze psychologické diferenciacce – dospívající už nechce být jako rodiče, chce se od nich odlišit;
2. fáze zkoušení a experimentování – dospívající odmítá závislost na rodičích a jejich rady a varování, závislost na nich nahrazuje vázaností na vrstevníky;
3. fáze postupné stabilizace, období navazování přátelství – přibližně v 15–16 letech dospívající postupně stabilizuje a vyrovnává vztah s rodiči, hledá nová pravidla pro chování se k druhým;
4. fáze psychického osamostatnění, konsolidace vztahu k sobě – adolescent si vytváří vlastní identitu bez závislosti na rodičích a uvědomuje si všechny časové perspektivy svého já. (Vágnerová, 2005, s. 412–413; Macek, 2003, s. 63–64)

Dosažení individuace je podmíněno přijetím pochybností a charakterových vlastností jak pozitivních, tak negativních.

5 Adaptační kurz

V českém jazyce existuje několik různých názvů pro seznamovací kurz. V této bakalářské práci je nejčastěji používán výraz adaptační kurz, můžeme však používat také výrazy harmonizační či stmelovací kurz. Všechna tato slova vyjadřují podstatu pořádání daných kurzů – jsou pořádány proto, aby se žáci seznámili, adaptovali se jeden na druhého (přizpůsobili se jeden druhému), zharmonizovali se, tedy sladili se, a stmelili se v kolektiv, ve kterém budou příští čtyři roky trávit většinu svého času.

Pobytové adaptační kurzy se konají mimo školu, tudíž můžeme očekávat, že se žáci budou chovat odlišně, možná uvolněněji, či otevřeněji. Instruktor takového kurzu by měl fungovat jako facilitátor, a i přes určité stanovené hranice poskytnout žákům možnost vlastního rozvoje. Hlavním cílem těchto kurzů bývá stmelení kolektivu a vytvoření vhodného prostředí pro vzájemnou spolupráci. Díky aktivitám, kterými žáci na kurzu procházejí, si vytvářejí vzpomínky, získávají nové zkušenosti a prožívají nové zážitky, ze kterých mohou dále čerpat. V rámci kurzu musí existovat i tzv. „čas pro sebe“, kdy si žáci tyto zážitky vytvářejí sami při neřízených aktivitách. (Dubec, 2007, s. 4)

Jedním z cílů adaptačního kurzu je urychlit skupinovou dynamiku. Ideální délka je od pěti do sedmi dnů, minimální pak tři dny. Během tří dnů je instruktor většinou schopen dojít do fáze stormingu, ideálně do normingu. Během pěti a více dnů je pravděpodobné, že se skupina dostane až do fáze performingu. Vzhledem k tomu, že kurz popisovaný v této bakalářské práci je pouze třídní, předpokladem je dosažení stormingu a umělé dosažení normingu pomocí vytváření vlastních pravidel během druhého dne.

Mezi další cíle kurzu patří seznámení žáků, umožnění skupině prožívat konflikty a naučení žáků, jak je správně řešit. Dále pak umožnění delegace úkolů na jednotlivce nebo větší části třídy, čímž podporujeme vzájemnou důvěru, schopnost efektivní komunikace a spolupráce. (Dubec, 2007, s. 7–8) Všechny aktivity, pomocí kterých chceme cílů dosáhnout, musíme volit na základě věku dané skupiny.

Dubec dělí adaptační kurz do sedmi částí, v rámci kterých rozeznává další konkrétnější cíle. Během Zahájení probíhá seznámení žáků s instruktorem, se smyslem akce. (2007, s.) Do této části je třeba zařadit také stanovení základních pravidel chování na kurzu, případně lze vytvořit full value contract.

Druhou částí jsou rozehřívací aktivity, během kterých by se měli žáci uvolnit, pobavit a přestat se před novými spolužáky stydět. Další aktivity, které se v této části nacházejí, jsou ty, při kterých se procvičují jména. Je důležité, aby v této fázi neprobíhaly žádné aktivity se soutěžním charakterem – instruktor chce žáky v této fázi sblížit a připravit na další program. Aktivity na hlubší vzájemné poznání a poznání učitele představují třetí fázi a Dubec je doporučuje do programu zařadit na první večer. (Dubec, 2007, s. 17–18)

V rámci čtvrté fáze by měly probíhat aktivity zaměřené na nastartování spolupráce mezi žáky a na řešení konfliktů při skupinové práci. Jak už bylo řečeno, pro vývoj skupiny je důležité nechat žáky prožít konflikty. Do konfliktu může instruktor vstoupit a vnést vzor možnosti efektivního řešení nebo konflikt podrobně rozebrat v reflexi. V další fázi programu by se měl instruktor zaměřit na aktivity pro společné zvládnání náročných situací. Aktivity tedy nadále v žáci prohlubují schopnost spolupráce a žáci se zároveň učí, jak efektivně řešit problémy. (Dubec, 2007, s. 20, 23)

Během aktivit zaměřených na rozvoj důvěry by měl instruktor žáky nechat prožít situace, ve kterých se fyzicky mohou (musí) spolehnout na své spolužáky. Tyto aktivity by neměly být fyzicky náročné, přesto je velmi důležité dbát na bezpečnost. Dubec doporučuje zdůraznit princip dobrovolnosti. Jako sedmou fázi programu uvádí zformulování základních pravidel dané třídy. Kurz je vhodné ukončit aktivitami, během kterých si žáci připomenou zážitky a instruktoři zjistí, co si z něj žáci odnášejí. (Dubec, 2007, s. 32–33)

6 Hodnocení dle Kirkpatricka

Program harmonizačního kurzu byl hodnocen na základě Kirkpatrickova čtyřstupňového hodnotícího modelu. Tento model byl vytvořen nejen pro hodnocení vzdělávacích aktivit, ale také pro zhodnocení efektivity programů oblasti životního prostředí, zdravotnictví či průmyslu. Tento model jsem si pro hodnocení vybrala právě kvůli jeho adaptabilitě a flexibilitě. Řada vzdělávacích aktivit stále hodnotí pouze spokojenost účastníků s kurzem, Kirkpatrickův model se však dále zaměřuje i na míru získaných vědomostí, dovedností a jejich využití v praxi. Pro získání odpovídajících výsledků je nutné provést hodnocení ve všech čtyřech částech hodnotícího modelu. (Dick, Johnson in Tenkl, 2014, s. 26–27) V následující kapitole podrobněji popisují jednotlivé stupně Kirkpatrickova modelu, jimiž jsou *Reakce*, *Poznání (Učení)*, *Chování* a *Výsledky*.

Reakce

První část modelu hodnocení, *Reakce*, představuje míru, do které účastníci shledávají kurz uspokojivým, poutavým a odpovídajícím jejich práci. Původní definice měřila pouze účastníkovu spokojenost s kurzem, nové doplnění obsahuje také jeho aktivní zapojení se a přispívání ke kolektivnímu zkušenostnímu učení a míru možnosti využití naučených dovedností. (Kirkpatrick Partners)

Vhodnou metodou sběru dat je dle Kirkpatricka dotazník, jež by měl obsahovat osm až patnáct položek, pomocí kterých můžeme zjistit např. spokojenost klientů s kurzem, školitelem či prostředím. Nejčastěji se používá čtyř nebo pětiúrovňová škála možných odpovědí, přičemž obě nabízejí dvě pozitivní a dvě negativní odpovědi, ale pouze pětiúrovňová nabízí také neutrální odpověď. (D. Kirkpatrick, J. Kirkpatrick in Tenkl, 2014, s. 32–33)

Dotazník je jednou z nejpoužívanějších metod sběru dat. Měl by mít promyšlenou strukturu, jasně daný cíl, od kterého se odvíjí způsob a předmět dotazování. Typicky se dotazník pomyslně dělí na tři části. V úvodní části, která popisuje především cíle dotazníku, je uveden název instituce, jméno autorů dotazníku a pokyny pro jeho vyplnění. Další část obsahuje otázky dotazníku – na začátku bývají lehčí otázky, ke složitějším se přistupuje později a na konci bývají důvěrnější otázky. Na samém konci by mělo být poděkování za vyplnění dotazníku. (Gavora, 2010, s. 121)

Dotazník může obsahovat uzavřené, otevřené a škálové otázky. Uzavřené otázky nabízejí předem dané alternativy, často bývají dichotomické, tzn. nabízejí pouze dvě odpovědi, typicky „ano“ nebo „ne“. Otevřené otázky jsou ty, na které musí respondent vymyslet vlastní odpověď. Polouzavřené otázky jsou kombinací obojího. Mohou obsahovat uzavřenou otázku, na kterou respondent odpoví ano, či ne a dále má vysvětlit proč zvolil právě tuto odpověď. Škálové otázky vyžadují po respondentech hodnocení jevu na určité stupnici, např. body od jedné do desíti, či oznámkování 1–5 jako ve škole. (Gavora, 2010, s. 124–127)

Poznání/Učení

Druhý stupeň *Poznání* je míra, do které účastníci v rámci kurzu získají zamýšlené nebo změny dosavadní vědomosti, dovednosti, postoje, sebejistotu a odhodlání. (Kirkpatrick Partners) Kirkpatrick tvrdí, že bez úspěšné fáze *Poznání*, tedy beze změny, či zlepšení, nelze předpokládat, že proběhnou změny v *Chování*, jež představuje třetí část. (Kirkpatrick in Tenkl, 2014, s. 33)

Nejčastěji využívanými způsoby vyhodnocení druhé části jsou kontrolní skupiny a tzv. Paper-and-Pencil testy. Kontrolní skupiny jsou organizačně a logisticky velmi náročné. Znalostní testy se účastníkům dají před a po absolvování kurzu, a to ve stejném zadání. Pokud se na kurzu klienti učí měkkým dovednostem, je třeba předem stanovit kritéria pro hodnocení. (Tenkl, 2014, s. 34–35)

Vzhledem k tomu, že aktivity v programu nejsou vědomostně zaměřené, budu zkoumat změnu v sociálních dovednostech jako spolupráci v menší skupině, schopnost verbální komunikace a jiné. Protože budu na kurzu se žáky, budu je zúčastněně pozorovat při všech aktivitách. Změny v jednotlivých dovednostech budu pozorovat na aktivitách podobného zaměření. Jako zúčastněný pozorovatel se aktivit nebudu aktivně účastnit, ale u všech budu přítomná. Žáci mě tedy uvidí a budou moci poznat, že je sleduji. (Švaříček & Šed'ová a kol. 2014, s. 142–146)

Chování

Míra, do které účastníci v praxi použijí to, co se naučili na kurzu. (Kirkpatrick Partners) Změny v chování lze na účastnících pozorovat po uplynutí alespoň tří měsíců. Pro změnu v chování jednotlivce je potřeba vědět, co a jak má změnit, k čemuž potřebuje vhodné

prostředí, patřičnou motivaci a případnou odměnu za pozitivní změnu. (Kirkpatrick in Tenkl, 2014, s. 35)

Změnu v oblasti *Chování* lze vyhodnotit pomocí kontrolních, např. ohniskových skupin, řízených rozhovorů, dotazníkového šetření, nebo každodenního pozorování klientů při jejich činnostech. Pozorovateli nemusí být pouze školitelé, ale také kolegové či nadřízení. Nejúčinnější je poté porovnat poznatky všech zúčastněných (Kirkpatrick in Tenkl, 2014, s. 36)

V rámci ohniskové skupiny (focus group) získáváme požadovaná data pomocí rozhovoru se skupinou na předem stanovené téma. To tvoří i podstatu rozhovoru, tzv. ohnisko, od kterého se odvíjí tvorba otázek, na něž chceme jako badatelé znát odpověď. Dalším důležitým faktorem je skupina jako taková. Ideálně ji tvoří šest až osm osob, může vznikat přirozeně, ale také záměrně. Pro zintenzivnění diskuse je možné do skupiny naschvál vybrat osoby s různými názory. (Švaříček & Šed'ová a kol. 2014, s. 184–186)

Vedení ohniskové skupiny prochází několika fázemi. Ze všeho nejdříve je třeba představit moderátora, případně jeho pomocníka a tichého pozorovatele skupiny. Dále moderátor detailně popíše důvod setkání, cíle diskuse a určí základní pravidla chování ve skupině, jimiž obvykle jsou:

- „*hovoří vždy pouze jedna osoba;*
- *diskuse se účastní všichni přítomní účastníci;*
- *nikdo nemá dominantní roli;*
- *každý má právo říct svůj názor;*
- *každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, nemá ale právo jej odsuzovat či jinak dehonestovat;*
- *každý má právo odmítnout odpověď;*
- *každý má právo zastavit svoji odpověď, nechce-li pokračovat.“* (Miovský in Švaříček & Šed'ová a kol. 2014, s. 189)

Během motivační fáze se moderátor snaží jednotlivé otázky k tématu podávat ve správný čas a takovým způsobem, který účastníky neodradí od odpovědi. Nejdůležitější fází ohniskové skupiny je co nejživější a vzájemná konverzace nad hlavní tématem. I zde je podstatné načasování jednotlivých otázek a přizpůsobení se individuálnímu tempu skupiny.

V závěrečné fázi dokončujeme jednotlivé diskuse a moderátor nabízí prostor pro názory a připomínky. Na úplný závěr moderátor poděkuje za vynaložený čas a aktivní účast. (Švaříček & Šed'ová a kol. 2014, s. 188–190)

Výsledky

Čtvrtou fází hodnocení dle Kirkparicka jsou *Výsledky*, které představují míru, do které se cílené výstupy objevují jako výsledky kurzu, a způsob, jak budou dále využívány. (Kirkpatrick Partners) Tato fáze se nezaměřuje na jednotlivce, jako spíš na celou organizaci, či skupinu, a snaží se porovnat stav před a po kurzu. Pro správné vyhodnocení je nutné před kurzem stanovit cíle, jichž mohu a chci během kurzu dosáhnout. (Tenkl, 2014, s. 36)

I *Výsledky* můžeme stejně jako *Chování* vyhodnotit pomocí kontrolní skupiny. Dále můžeme použít dotazníkové šetření mezi účastníky kurzu – to bude sice subjektivní, ale i přesto bude mít vypovídající hodnotu. (Kirkpatrick in Tenkl, 2014, s. 37)

7 Cíle kurzu

Pro popisovaný adaptační kurz jsem stanovila následující cíle:

- C1 Žáci se seznámí se svými novými spolužáky a naučí se jejich jména.
- C2 Žáci si vytváří úspěšné strategie pro práci ve skupině a třídě jako celku.
- C3 Žáci respektují názory ostatních.
- C4 Žáci se naučí komunikovat s ostatními s respektem a bez vulgarismů.
- C5 Žáci lépe poznají svého třídního učitele v jiném než školním prostředí.
- C6 Žáci si vytvoří pravidla, u kterých si odsouhlasí, že budou platná jak na kurzu, tak ve škole.

Vyhodnocení některých cílů proběhlo bezprostředně po kurzu pomocí pozorování, reflexe a dotazníku, u některých to ovšem nebylo možné, a proto byly vyhodnoceny s časovým odstupem čtyř měsíců pomocí rozhovoru s ohniskovou skupinou. U jednotlivých aktivit v programu jsou uvedené konkrétní cíle, které mají plnit.

8 Podmínky pro tvorbu a realizaci

Adaptační kurz se konal od 11. do 13. září 2018 v J-campu v Novém Městě pod Smrkem. V následující kapitole popsuji konkrétní třídu, která se kurzu účastnila, místo, ve kterém se kurz konal, tým organizátorů a pedagogů, který kurz pořádal, a způsobem, jakým byl kurz financován.

Cílová skupina

Jedná se o třídu E1B ze Střední průmyslové školy strojní a elektrotechnické v Liberci, obor Elektrotechnika, do které chodí 26 žáků, z toho 25 chlapců a jedna dívka, ve věku 15–16 let. Vzhledem k tomu, že školní rok začal 3. září 2018, znali se žáci 6 dní ze školního prostředí.

Při tvorbě programu jsem myslela na několik faktorů, které jsem musela zohlednit. Věděla jsem, že se jedná o první ročník Střední průmyslové školy strojní a elektrotechnické, obor Elektrotechnika. Ve vyšších ročnících tohoto oboru se nachází maximálně dvě dívky na třídu, a tak jsem musela předpokládat, že ve třídě bude minimum dívek, pokud nějaká. Do programu jsem tedy zařadila minimum kreativních, rukodělných a uměleckých aktivit. Naopak jsem zařazovala fyzicky náročnější aktivity, které by pro chlapce ve věku 15–16 let mohly být zábavnější. V programu jsou také dvě aktivity na podporu schopnosti vyjednávání, při kterých by názor a chování dívky mohly být pozitivním přínosem.

Popis prostředí

Kurz se konal v prostorách J-campu, střediska nacházejícího se na okraji Nového Města pod Smrkem. Celá třída a praktikanti měli k dispozici jednu chatu, ve které se nachází jeden dvojlůžkový pokoj, jeden pokoj po šesti a tři pokoje po osmi lůžkách, z nichž jeden měl ještě přistýlku. Dívka spala sama na dvojlůžkovém pokoji, praktikanti byli v pokoji pro šest. Pedagogové bydleli ve vedlejší chatě. Po předchozí diskusi a zkušenostech z dříve pořádaných kurzů jsme spolu s druhým vedoucím rozhodli, že bude efektivnější, pokud budou praktikanti blíže ke studentům než k pedagogům. V rámci ubytování všichni žáci a pedagogové využívali místní stravování formou plné penze.

V hlavní budově, kde se nachází jídelna, jsme měli k dispozici zasedací místnost s dataprojektorem. Dále jsme mohli využívat místnost, které se říká malá tělocvična a je

větší než zasedací místnost. K dispozici jsme měli také malé fotbalové hřiště a klasické hřiště na plážový volejbal.

K některé aktivitám jako Vanguarda nebo Stanoviště jsme potřebovali větší prostor, a proto jsme šli několik stovek metrů směrem do lesa k odjezdovému místu na singltrekové trase.

Složení týmu

Při přiřazování pedagogů k jednotlivým běhům jsme vždy mysleli na to, aby byl tým učitelů heterogenní, tedy jeden muž, jedna žena. V tomto termínu jsem tedy jela já a můj kolega Karel Engelmann. Tento tým jsme volili nejen kvůli tomu, že už se známe a adaptační kurzy už jsme spolu vedli, ale také proto, že Karel jako dospělý muž představuje pro chlapce větší autoritu než já jako mladá studentka. Dalším důvodem výběru nás dvou byl fakt, že ve školním roce 2018/2019 budeme oba ve třídě učit, proto jsme chtěli žáky poznat i mimo školní prostředí. Negativem tohoto běhu adaptačních kurzů bylo, že třídní učitel dané třídy předem řekl, že na adaptační kurz nepojede a nebude se za žádnou cenu podílet na organizaci ani na potřebné administrativně. Vzhledem k tomu, že jsme o dané skutečnosti věděli, přibrali jsme předem jednoho praktikanta navíc, a tak vytvořili standardní tým vedoucích o pěti členech.

Celkový tým se tedy skládal ze dvou pedagogů a tří praktikantů z řad studentů z vyšších ročníků. Praktikanti se standardně účastní každého adaptačního kurzu a tvoří jakousi spojku mezi pedagogy a studenty prvních ročníků. Praktikanty pro tento kurz jsme vybírali společně na základě našich předchozích zkušeností s nimi ze školního prostředí a také na základě doporučení jejich vyučujících. Dva z nich jsou ve druhém ročníku a byli účastníky harmonizačního kurzu v minulém roce, jeden z nich je ve třetím ročníku, tudíž se podobného kurzu účastnil poprvé (škola obnovila pořádání adaptačních kurzů po několika letech ve školním roce 2017/2018).

Finance

Tento třídní adaptační kurz stál každého účastníka 1000 Kč. Ubytování v J-campu stojí 180 Kč/osoba/noc, stravování potom přijde na 200 Kč/osoba/noc. Vzhledem k tomu, že ve třídě je 26 žáků, měli jsme jako bonus slevu na dva dospělé osoby doprovázející skupinu. Jízdné do Hejnic stálo 352 Kč pro všechny žáky, praktikanty i vyučující, zpáteční

cesta z Nového Města pod Smrkem vyšla na 512 Kč. Odměny pro žáky jsme nakoupili za 242 Kč; odměna pro jednoho praktikanta představuje 500 Kč. V následující tabulce jsou rozepsané veškeré celkové náklady a výnosy spojené s adaptačním kurzem. Po odečtení nákladů od výnosů můžeme vidět, že zbývá 1354 Kč – tato částka se vloží na pomyslný účet třídy a bude využita na budoucí akce třídy.

Položka	Částka
Částka vybraná od účastníků	26 000
Ubytování (– sleva)	– 11 160 (– 720)
Stravování (– sleva)	– 12 400 (– 800)
Jízdné	– 864
Odměny žákům	– 242
Odměny praktikantům	– 1 500
SOUČET	1354 Kč

Tabulka 1: Náklady a výnosy spojené s adaptačním kurzem

9 Program adaptačního kurzu

V následující kapitole popisují program adaptačního kurzu. Nejprve uvádím celkový program v tabulce spolu s časy konání aktivit. Poté rozdělují kurz na dny a podrobně popisují jednotlivé aktivity. U nich uvádím jejich cíle, podmínky pro jejich uskutečnění, prostředí, ve kterém se má aktivita pořádat, časovou dotaci jak na přípravu, tak na aktivitu samotnou, organizační formu, potřebné pomůcky, a nakonec plán realizace aktivity.

9.1. Harmonogram programu

1. DEN

11:00 – 15:30	Hejnická anabáze (selfie contest)
16:00 – 16:20	sdělení základních pravidel chování, pravidel bezpečnosti atd.
16:30 – 17:00	AB line (5–10 minut) Veselý Vašek (30 minut)
17:30 – 18:00	večeře
18:15 – 19:00	promítání fotek ze selfie contestu, plus vyhlášení tří nejlepších fotek
19:15 – 20:45	Toaletní papír (40 minut) Pustý ostrov (40 minut)
21:00 – 22:30	táborák

2. DEN

7:35 – 7:45	rozcvička
8:00 – 8:30	snídaně
9:00 – 12:00	Vanguarda
12:30 – 13:00	oběd
14:30 – 17:30	Mafie (60 minut) pauza (15 minut) sestavování vlastních pravidel ve třídě, mezi sebou atd. (30 minut) Houstone, máme problém (40 minut) pouštění vajec (15 minut)
18:00 – 18:30	večeře
19:00 – 20:00	Krokodýlí řeka
20:15 – 21:30	Riskuj
22:00	večerka

3. DEN

7:05 – 7:15	rozcvička
7:30 – 8:00	snídaně
8:30 – 10:00	stanoviště (6x15 minut = 90 minut)
10:15 – 11:30	úklid chat, balení
11:45 – 12:15	oběd
12:30 – 13:30	Tabulka aktivit + reflexe (45 minut) Dobré vlastnosti (15 minut)
13:45	odchod na vlak

Tabulka 2: Harmonogram adaptačního kurzu

9.2. První den

Hejnická anabáze + selfie contest

Cíle: Žáci se blíže seznámí s určitými spolužáky ze třídy. Žáci společně kreativně ztvární zadané úkoly.

Podmínky: ochota spolupracovat s ostatními, schopnost ujít určitý počet kilometrů

Prostředí: venku, v lese, na cestě

Čas na přípravu: 10 minut na rozdělení žáků a předání pokynů a seznamu s úkoly

Čas na aktivitu: max. 4 hodiny – žáci mají zadáno, do kdy se musí vrátit

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: pro každou skupinu vytisknuté mapy, sepsané úkoly, mobil s fotoaparátem

Plán realizace: Po příjezdu na nádraží do Hejnic/Bílého Potoka žáci dostanou první společný úkol, a to seřadit se dle příjmení od A do Z bez mluvení. Poté je instruktor rozdělí do tří přibližně stejných skupin. Každá skupina obdrží rozstříhanou mapu a úkoly na splnění během jejich cesty. Úkolem bude vyfotit osm různých „selfie“ fotek.

- 1) Běžci dobíhající do cílové čáry
- 2) Vteřiny před startem raketoplánu
- 3) Party, na kterou se nezapomíná
- 4) Selfie přes dva mobily
- 5) Dovolená na pláži
- 6) Svatba
- 7) Přistání na měsíci
- 8) Ve výskoku

Reflexe k této aktivitě bude probíhat v rámci aktivity Report z cesty. Předpokládám, že během této aktivity se žáci sblíží a poznají spolužáky, s kterými budou ve skupině. Po této aktivitě bude třída stále v první fázi skupinové dynamiky, tedy ve formingu, ale v menších skupinách už o sobě žáci budou vědět víc, čímž se dynamika může urychlit. Žáci, kteří nejsou

zvyklí trávit čas v přírodě, popř. trávit čas ve skupině, možná vystoupí ze své komfortní zóny.

AB line

Cíle: Žáci splní svou první výzvu společně jako třída. Žáci se připraví na další program.

Podmínky: dodržování pravidel, tj. především aktivita probíhá potichu, bez mluvení

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: žádný

Čas na aktivitu: 5–10 minut dle složitosti úkolu

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: nic

Plán realizace: Aktivita je rozehřívací a slouží především k promíchání žáků, jedná se o aktivitu, kterou jsme použili už na nádraží, takže to pro žáky nebude novinka. Úkolem žáků bude seřadit se bez mluvení podle určité vlastnosti do jedné řady, tedy například abecedně podle křestního jména, podle data narození, podle velikosti dlaně atp. Aktivita se dá použít i jako prostředek pro zklidnění žáků kdykoli v průběhu celého kurzu, vždy ovšem musíme změnit zadání, aby si žáci nepamatovali, vedle koho mají stát. Pokud aktivitu řadíme jako samostatnou a chceme na ní pozorovat, jak se žáci postupně vyvíjejí, měli bychom ji zreflektovat. Pokud reflexe proběhne a žáci se při dalším, obtížnějším zadání poučí z nedostatků, proběhne zde učení dle Kolbova cyklu.

Veselý Vašek, Andělská Anděla

Cíle: Žáci si zapamatují jména svých spolužáků. Žáci kreativně ztvární své jméno. Žáci se dozví nové informace o svých spolužácích.

Podmínky: přátelské prostředí

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: žádný

Čas na aktivitu: 30 minut

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: nic

Plán realizace: Žáci sedí v kruhu tak, jak se seřadili z předchozí aktivity. Jejich úkolem bude vymyslet ke svému křestnímu jménu jméno přídatné začínající na stejné písmeno a nejlépe odpovídající jejich osobnosti, vlastnostem. Do této aktivity se zapojí všichni přítomní instruktoři a učitelé. Při této aktivitě se žáci stále poznávají, tedy stále se nacházejí ve fázi forming. Není pravděpodobné, že někdo zvolí princip dobrovolnosti.

Report z cesty

Cíle: Žáci se sblíží skrze sdílení zážitků z cesty. Žáci reflektují zážitky z cesty.

Podmínky: účast na první aktivitě

Prostředí: místnost s dataprojektorem

Čas na přípravu: 5 minut na přípravu dataprojektoru

Čas na aktivitu: 40–50 minut

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: dataprojektor, odměna pro vítěze

Plán realizace: Každá skupina žáků podle toho, jak byli rozděleni na aktivitu Hejnická anabáze, ukáže ostatním fotky ze své cesty a tím dokáže, jestli byly splněny zadané úkoly. O třech nejlepších fotografiích budou hlasovat praktikanti. Je možné, že při této aktivitě bude fotky prezentovat jen jeden ze skupiny, ať už proto, že se tak žáci dohodli, nebo proto, že ostatní neradi vystupují před neznámým kolektivem.

Toaletní papír

Cíle: Žáci si zopakují jména svých spolužáků. Žáci se dozví několik nových informací o svých spolužácích. Žáci si během aktivity neskáčou do řeči.

Podmínky: ochota svěřit se dosud neznámému kolektivu

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: žádný

Čas na aktivitu: 40 minut

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: role toaletního papíru

Plán realizace: Hra probíhá opět v kolečku – ve stejném či jiném, pokud žáci povídají, nedokáží udržet pozornost. Žákům pošleme do kola roli toaletního papíru a řekneme jim, ať si vezmou tolik útržků, kolik by potřebovali, kdyby opravdu byli na toaletě. Během toho je důležité se zeptat, zda někdo aktivitu již zná, a pokud ano, požádat je, aby neprozrazovali pointu. Tu instruktor prozradí až poté, co všichni mají určitý počet útržků – kolik útržků člověk má, tolik informací o sobě musí prozradit ostatním. Například má-li někdo dva, řekne ostatním dvě informace, má-li jich někdo deset, musí ostatním říct deset informací. Do této aktivity se opět zapojí všichni učitelé a instruktoři, kteří jsou přítomni. Třídní učitel/ka by se měl zapojit, aby ho žáci neviděli pouze jako nedosažitelnou autoritu, ale jako někoho, kdo se rád/a zapojí, svěří. Pro učitele je to také aktivita, díky které se může leccos dozvědět o svých nových žácích a může si o nich udělat lepší obrázek.

Je možné, že někteří žáci o sobě nebudou chtít sdělit tolik informací, kolik by měli, a zvolí princip dobrovolnosti. To se ovšem nestává, většinou danému žákovi ostatní pomůžou tím, že navrhnou, co má říkat.

Pustý ostrov

Cíle: Žáci pomocí diskuse a vyjednávání dojdou k jednotnému řešení. Žáci umí slušně prosadit svůj názor mezi svými spolužáky.

Podmínky: schopnost vžít se do situace, přemýšlet nad potřebnými věcmi, ochota dělat kompromisy a vést diskusi s ostatními

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: žádný

Čas na aktivitu: 40 minut

Organizační forma: skupinová, hromadná

Pomůcky: papíry, psací potřeby

Plán realizace: Instruktor uvede aktivitu motivační příběhem o lodi, která se potápí a všichni na palubě si do záchranného člunu mohou vzít pouze deset věcí, úkolem každého žáka bude je sepsat. Poté, co všichni budou mít svých deset nezbytností, spojí instruktor žáky do čtveřic. Úkolem každé čtveřice bude vytvořit jeden seznam deseti nezbytností, na kterých se shodnou. Takto bude instruktor žáky spojovat, dokud nebudou všichni v jedné skupině a jejich úkolem bude vymyslet jeden konečný seznam. Po aktivitě probíhá reflexe.

Během této aktivity uměle vyvoláváme konflikt, aby se skupina přiblížila fázi stormingu. Někteří žáci možná budou muset vystoupit ze své komfortní zóny, pokud budou chtít prosadit jednu ze svých věcí na seznamu. Předpokládám, že na základě reflexe a zobecnění budou žáci moci využít své zážitky a zkušenosti při podobné aktivitě, která je v programu naplánovaná na druhý den.

Táborák

Cíle: Žáci mají možnost lépe poznat pedagogy v mimoškolním prostředí.

Podmínky: počasí, naladění z předchozích aktivit

Prostředí: venku

Čas na přípravu: 20 minut

Čas na aktivitu: neomezeně

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: prostor na oheň, dřevo, noviny na podpal, zápalky

Plán realizace: Žáci se budou podílet na tvorbě a udržování ohně – donesou dříví, budou přikládat atd. U ohně bude kytara, žáci i učitelé tedy budou moci zpívat. Táborák bude sloužit k uvolnění atmosféry po náročném dni. Při táborovém ohni připomínáme žákům princip dobrovolnosti, kterého několik z nich pravděpodobně využije.

9.3. Druhý den

Vanguarata

Cíle: Žáci spolupracují ve skupině a ve skupinách vytváří úspěšnou strategii a taktiku hry.

Podmínky: počasí, správné naladění, správné a úplné pochopení pravidel

Prostředí: les s členitým a nepřehledným terénem

Čas na přípravu: 20 minut + 30 minut na vysvětlení

Čas na aktivitu: 2 hodiny

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: vytisknuté a vystřižené zboží (4 x 30 kartiček), mapa terénu, papír a tužka pro službu v každém v přístavu

Plán realizace: V daném terénu instruktor vyznačí 4 stanoviště, tzv. přístavy představující sever, jih, východ a západ, která od sebe budou různě vzdálená, maximálně však 400 metrů, a na každém z nich bude jeden instruktor. Hráči se rozdělí do 5 skupin. Jedna skupina představuje piráty, čtyři skupiny představují konkurenční přepravce, kteří budou převážet zboží mezi danými přístavy – uhlí, rudu a obilí. Každý přístav na začátku hry obdrží 30 různých kartiček stejné barvy (např. sever získá 30 zelených kartiček, z toho 10 kartiček s uhlím, 10 kartiček s rudou a 10 kartiček s obilím); každý druh zboží má různé ohodnocení, a to 1–3. Dvě kartičky s ohodnocením 1 mají stejnou hodnotu jako jedna kartička s ohodnocením 2.

Instruktor sedící v přístavu vydává kartičky se zbožím jednotlivým přepravcům. Úkolem přepravců je doručit obdržené zboží do jiného přístavu, kde si daný instruktor zapíše, jaké zboží přepravce převážel a jakou cestou se vydal, a předá mu novou kartičku barvy svého přístavu. Pokud již instruktor v daném přístavu nebude mít k dispozici zboží své barvy, napíše na jinak barevnou kartičku první písmeno názvu svého přístavu (např. sever napíše S, jih J atd.) a tím zboží nabývá dvojnásobné hodnoty a může být znovu přepravováno.

Instruktoři sedící v jednotlivých přístavech mají za úkol zapisovat zisk jednotlivým skupinám. Přepravce musí instruktorovi předat kartičku se zbožím, a nahlásit mu, ke které

skupině patří. Instruktor si však musí zapsat také odkud bylo zboží přepraveno, neboť cesty mezi přístavy mají různou hodnotu. Např. pokud přepravce převáží zboží s hodnotou 2 z jihu na východ, zapíše si instruktor k jeho týmu číslo 10, protože cestou jih-východ se hodnota zboží násobí pětkrát. Na konci hry se sečte veškerý zisk jednotlivých skupin získaný ve všech přístavech.

Pátá skupina představuje piráty, kteří mohou přepravce oloupit o převážené zboží tím, že se ho dotknou a přepravce jim převážené zboží musí předat. Piráti se smí pohybovat všude po hracím poli s výjimkou přístavů a předem určených základen jednotlivých skupin. Jejich zisk se na konci hry vypočítá sečtením hodnot ukradených kartiček. Po aktivitě probíhá reflexe.

Jedná se o hru, která by byla nejlepší ve fázi performing, vzhledem k rozsáhlosti aktivity a kurzu samotného jsem ji však zařadila sem. Žáci si tedy zkouší, jaká taktika funguje, jaká už méně. Hra pro ně představuje výzvu. Při této aktivitě se většina z žáků může dostat do stavu flow. Naučené strategie mohou žáci využít v dalších aktivitách, jako je např. Mafie.

Sestavování vlastních pravidel

Cíle: Žáci si sestaví vlastní pravidla, u kterých si odsouhlasí, že budou platná jak na kurzu, tak ve škole.

Podmínky: správné naladění, schopnost dohodnout se na pravidlech ve třídě

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: žádný

Čas na aktivitu: 30 minut

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: flipchart, fixy, psací potřeby

Plán realizace: Instruktor aktivitu uvede tím, že poukáže na dosavadní spolupráci ve třídě, chování jednoho ke druhému atp. Poté dá žákům k dispozici psací potřeby a jeden flipchart. Úkolem žáků bude sestavit si seznam vlastních pravidel chování (cca 10 pravidel), která jim

připadají nejdůležitější. Instruktor na aktivitu dohlíží, může žákům pomoci s formulací jednotlivých pravidel, popř. poskytnout návrhy.

Aktivita uměle nastavuje fázi normingu. Při delším kurzu bych ji zařadila o něco později, kdy už žáci vědí a cítí, že je třeba si určitá pravidla stanovit, a především je dodržovat. Předpokládám, že se aktivně bude účastnit maximálně deset až dvanáct žáků ze třídy, ostatní budou souhlasit se vším, popř. se vůbec nevyjádří.

Mafie

Cíle: Žáci spolupracují ve skupině a ve skupinách vytváří úspěšnou strategii a taktiku. Žáci procvičí proces zapamatování a zpětného vybavení informací.

Podmínky: dostatečně velké prostory, ochota pracovat v daných skupinkách

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: 10 minut na vysvětlení

Čas na aktivitu: 50 minut

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: vytištěné obličejové mafiánů, vytištěné různé možnosti vzhledu různých částí obličejové, vyplňovací archy, odměna pro vítěznou skupinu

Plán realizace: Žáky rozdělíme do skupinek, rozdělení by mělo být náhodné, skupiny by měly být stejně velké. Poté vysvětlíme pravidla hry. Po budově jsou rozmístěny obličejové jednotlivých mafiánů, kteří přísluší k různým gangům, úkolem žáků je o všech z nich zjistit, jak vypadají, respektive jaký mají tvar obličejové, očí, uší, nosu, pusy, vlasů a fousů, a zanezt tyto informace do archy. Jakmile mají dostatek informací, mohou zjistit, kdo je tzv. kápo každého z gangů, a také, kdo je tzv. Big Boss. Žáci s sebou nesmí mít mobilní telefony, papíry, tužky a nic jiného, do čeho by si mohli zapsat informace. Za každou správně uhodnutou část obličejové je 1 bod, na celý správný obličej je bonus 3 body; za správné určení kápa gangu je bonus 5 bodů; pokud jsou všechny údaje o všech členech jednoho gangu včetně určení kápa správně, je bonus 10 bodů; pokud se správně určí všechny rysy Big Bosse, dostane skupina 50 bodů. Vítězí skupina s nejvyšším počtem bodů. Po aktivitě probíhá reflexe. Je pravděpodobné, že při této aktivitě se někteří žáci dostanou do stavu flow.

Houstone, máme problém

Cíle: Žáci umí rozdělit a plnit jednotlivé úkoly, které si sami určí v rámci skupiny.

Podmínky: ochota spolupracovat s ostatními

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: 10 minut na přečtení motivace a vysvětlení

Čas na aktivitu: 45 minut

Organizační forma: skupinová, hromadná

Pomůcky: pro každou skupinu syrové vejce, 3 špejle, 1 dvojlist novin, 1 čtvrtka A4, 1 m izolepy, 2 m provázku

Plán realizace: Žáky rozdělíme do náhodných skupin po pěti. Po přečtení úvodní motivace žákům vysvětlíme pravidla. Úkolem všech skupin bude sestavit astronautovi (vejci) záchranný modul vesmírné lodi s pomocí materiálů, který dostanou k dispozici. Podmínkami je, že nesmí použít nic jiného než daný materiál, modul musí stihnout sestavit v časovém limitu a astronaut musí být v modulu vidět. Po dokončení konstrukcí musí každá skupina svůj modul představit ostatním, popsat jeho technické parametry atp. Poté se budou moduly pouštět z vyvýšeného místa, nejspíše z prvního patra budovy. Po aktivitě probíhá reflexe. Při této aktivitě žáci mohou uplatnit strategie, které se jim osvědčily např. při Vanguaradě.

Krokodýlí řeka

Cíle: Žáci si procvičí schopnost diskuze a vyjednávání v menší i větší skupině. Žáci umí prosadit svůj názor mezi svými spolužáky. Žáci umí vyslechnout názor ostatních bez skákání si do řeči. Žáci si uvědomí, že na různé problémy máme různé názory a řešíme je jiným způsobem.

Podmínky: ochota spolupracovat s ostatními, vést s nimi diskusi, dělat kompromisy

Prostředí: kdekoli, kde připevníme flipchart

Čas na přípravu: 5 minut

Čas na aktivitu: 50 minut

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: flipchart, psací potřeby, papíry

Plán realizace: Instruktor žákům přečte, převypráví níže uvedený příběh. Při vyprávění může na flipchart postupně kreslit to, co se v příběhu zrovna odehrává, nebo mít obrázek připravený předem; to stejné platí i pro seznam postav, obojí by však mělo po skončení vyprávění být žákům k dispozici. Po skončení příběhu každý dostane tužku a papír a seřadí postavy podle vlastních sympatií. Je nutné, aby bylo pořadí jasné. Poté z jednotlivců vytvoříme alespoň dvě skupiny (může být i víc, záleží, jak moc aktivita žáky baví, jestli jsou schopni diskuze atd.), ve kterých se musí shodnout na jednom řešení. Jakmile budou hotové dva seznamy, každá ze skupin si zvolí svého zástupce, jehož úkolem bude vyjednávat se zástupcem z druhé skupiny. Cílem je, aby se zástupci (celá třída) shodli na jednom společném řešení. Toto konečné řešení poté instruktor vyvěsí a následuje konečná diskuze, ve které se může zeptat, zda je toto konečné řešení totožné s některým z původních řešení. Dále se může ptát na spolupráci ve skupině, zda využili kompromisu, nebo zvítězil většinový názor.

Při této aktivitě se předpokládá, že se žáci poučili z průběhu aktivity Pustý ostrov, která probíhala během prvního večera, a dokáží spolu lépe komunikovat, neskákat si do řeči a jsou schopni vyslechnout názor druhého člověka. V rámci skupinové dynamiky se skupina může nacházet ve fázi storming, případně norming.

Příběh:

„V jednom království v jednom městě žili dva milenci – krásná Abigail a mužný Gregory. Městem protékala řeka plná krokodýlů, která město rozdělovala na dvě poloviny. Abigail a Gregory žili na opačných březích. Jednoho jara nastaly prudké deště a rozvodněná řeka strhla jediný most, který oba břehy spojoval. Velká voda trvala dlouho a Abigail bylo smutno po Gregorym. Nevěděla, jestli se mu něco při bouři nestalo, a přemýšlela, jak by se ke svému milému dostala.

Na divokou vodu se neodvažovala žádná loď. Jediný, kdo to dokázal, byl starý zkušený námořník Sindibád se svou bárkou. Abigail se za ním vypravila, aby jí pomohl. Sindibád

souhlasil, ale jen pod podmínkou, že s ním Abigail stráví jednu noc – vyspí se s ním. Abigail jeho návrh striktně odmítla a utekla.

Abigail nevěděla, co má dělat. Napadlo ji, že by mohla navštívit Ivana a o celé situaci mu říct. Ivan byl dávným společným přítelem obou milenců. Znal Abigail i Gregoryho již od dětství. Ivan si pozorně Abigail vyslechl, ale odmítl se k tomu jakkoliv vyjádřit a nechtěl s tím mít nic společného.

Abigail se musela rozhodnout sama. Byla neklidná, měla starost a strašně se jí stýskalo. Po dlouhých úvahách a s těžkým srdcem šla za Sindibádem a splnila jeho podmínku. Sindibád ji potom převezl přes Krokodýlí řeku ke Gregorymu. Setkání milenců bylo šťastné. Po chvíli měla Abigail potřebu se Gregorymu svěřit, co musela podstoupit, aby se k němu dostala a mohli se vidět. Gregory ale neměl pro její čin omluvu, rozčílil se a Abigail vyhodil.

Nešťastná Abigail utíkala pryč. Cestou potkala Slaga, který byl nejlepším kamarádem Gregoryho. V slzách mu vylíčila celý příběh. Slag se na Gregoryho naštvál, protože mu to vše přišlo nespravedlivé. Vyhledal Gregoryho a surově ho zbil.“ (Pionýr)

Riskuj

Cíle: Žáci se uvolní, zabaví, zasoutěží si.

Podmínky: ochota soutěžit, předpokládaná znalost okruhů otázek

Prostředí: kdekoli, kde připevníme herní tabuli (flip, čtvrtku)

Čas na přípravu: 20 minut na přípravu herní tabule

Čas na aktivitu: cca 1 hodina

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: otázky a správné odpovědi, flipchart s vyznačenými kategoriemi a body

Plán realizace: Žáci se libovolně rozdělí do stejně velkých skupin. Úkolem je správně odpovědět na co nejvíce otázek a tím pádem získat co nejvíce bodů. Otázky budou z kategorií: člověk, literatura, Česká republika, zeměpis, film a všeobecné.

9.4. Třetí den

Stanoviště

Cíle: Žáci vytváří úspěšné strategie pro splnění úkolů pomocí efektivní komunikace a vzájemné spolupráce.

Podmínky: ochota spolupracovat ve skupině, ochota zavázat si oči, dotýkat se ostatních

Prostředí: nejlépe venku, lze přizpůsobit i dovnitř

Čas na přípravu: 20 minut

Čas na aktivitu: 2 hodiny – 6 stanovišť po 15 minutách

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: vypsane u jednotlivých aktivit

Plán realizace: Žáci budou rozděleni do šesti stejně velkých skupin a budou se střídát na šesti stanovištích. Na každém z nich budou jako skupina plnit úkol, který jim přítomný instruktor zadá. Na stanovištích se budou střídát po 15 minutách. Při jednotlivých aktivitách se žáci mohou dostat do stavu flow. V rámci skupinové dynamiky předpokládáme, že jsou žáci schopni spolupracovat a plnit výzvy, tedy pomalu spějí do fáze performing. Je možné, že někteří z žáků zvolí princip dobrovolnosti a nějaké z aktivit se nebudou chtít účastnit, ale většinou se nakonec všichni zapojí.

- 1) Slepý čtverec – žáci si zaváží oči a jejich úkolem bude poslepu vytvořit z lana čtverec;

Pomůcky: šátky pro každého člena skupiny, lano dlouhé cca 15 metrů

- 2) Létající koberec – všichni žáci si stoupnou na deku a jejich úkolem bude ji převrátit na ruby, aniž by stoupli na zem;

Pomůcky: poměrně malá deka

- 3) Lidské sochy – žáci dostanou za úkol dotýkat se země pouze určitým počtem končetin atd.;

Pomůcky: předem vymyšlené sestavy, které mají žáci dělat (Když jich bylo 5, tak jsme měli: 4 nohy; 4 nohy, 2 ruce, 1 hlava; 2 nohy, 2 ruce, 1 hlava; když zbyl čas ještě měli ze sebe napsat název své třídy)

- 4) Prolézání lanem – žáci dostanou za úkol prolézt jeden po druhém skrz lano, aniž by se dotkli lana či země; každý z otvorů lze použít pouze jednou;

Pomůcky: 2 lana

- 5) Náš tým – žáci dostanou za úkol vymyslet pro svůj tým název, určitý příběh o tom, jak se seznámili, proč mají daný název, logo atd.;

Pomůcky: čtvrtka A4 pro každou skupinu (6), psací potřeby

- 6) Hledání deky – žáci si zují boty, zaváží si oči a poslepu a bez mluvení budou muset najít deku, která bude ležet nedaleko;

Pomůcky: deka, šátky pro každého člena skupiny

Hodnocení jednotlivých aktivit

Cíle: Instruktoři získají zpětnou vazbu na jednotlivé aktivity.

Podmínky: ochota a schopnost hodnotit aktivity, účast na HD

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: 10 minut na přípravu tabulky, vypsání aktivit atd.

Čas na aktivitu: 10 minut

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: čtvrtka s rozepsanými aktivitami a tabulkou na hodnocení, psací potřeby

Plán realizace: Instruktor vyvěsí čtvrtku na přístupné místo a vyzve žáky, aby tabulky vyplnili podle toho, jak se jim jednotlivé aktivity líbily. Aktivity mohou hodnotit dvěma plusy (+ +), pokud se jim aktivita opravdu líbila, jedním plusem (+), pokud by si ji klidně zopakovali, jedním mínusem (–), pokud by ji nemuseli znovu opakovat, nebo dvěma mínusy (– –), pokud by ji už nikdy nechtěli opakovat.

Závěrečná reflexe

Cíle: Žáci zhodnotí uplynulý kurz.

Podmínky: ochota spolupracovat, sdělit svůj názor ostatním

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: žádný

Čas na aktivitu: 30 minut

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: žádné

Plán realizace: Po vyplnění hodnocení aktivit proběhne závěrečná reflexe, při které každý řekne jednu věc, která se mu líbila a jednu, která se mu nelíbila a proč.

Dobré vlastnosti

Cíle: Žáci se o sobě dozví něco pozitivního a odjíždějí s dobrou náladou.

Podmínky: ochota chválit ostatní, účast na HD

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: 5 minut na rozdání čtvrtek a jejich přilepení na záda

Čas na aktivitu: 20 minut

Organizační forma: individuální

Pomůcky: čtvrtky A4 a fixy pro všechny účastníky aktivity, izolepa, nůžky

Plán realizace: Každý z účastníků dostane čtvrtku, na kterou si napíše své křestní jméno, popř. přezdívkou, kterou ho ostatní oslovují, a poté požádá spolužáky, aby mu čtvrtku nalepil na záda. Úkolem všech je napsat každému na čtvrtku něco pozitivního, jeho dobré vlastnosti, jaký byl v průběhu kurzu atd. Instruktor musí zdůraznit, že vše má být pozitivní, žádné negativní poznámky a sprostá slova.

10 Diskuze k průběhu a výsledkům aktivit

V následující kapitole vyhodnocuji průběh jednotlivých aktivit z programu a zamýšlím se nad splněním či nesplněním cílů aktivit. Uvádím také změny, které během kurzu nastaly, a důvody, proč jsme se pro změnu rozhodli. Výsledky aktivit hodnotím na základě reflexí a mého pozorování žáků při aktivitách.

10.1. První den

Hejnická anabáze + selfie contest

Všichni jsme vystoupili na vlakové zastávce v Hejnicích v 10:30. Rozdělení do skupin si vzali na starost praktikanti, kteří také měli předem připravenou obálku s rozstříhanou mapou, seznamem úkolů a šifrou pro rozluštění prvního místa, na které bylo potřeba jít. Jakmile byli žáci rozděleni, každá skupina se pustila do luštění, některým to šlo rychleji, některým pomaleji, ale do 10 minut byli všichni pryč. Průběh cesty mám zprostředkovaný pouze z vyprávění, jak z řad žáků, tak z řad praktikantů – každý z nich doprovázel jednu skupinu. Cesta byla klidná, ne příliš náročná a čas, který byl na ni vyhrazený, byl dle žáků dostačující. Všechny skupiny dorazily několik desítek minut před čtvrtou hodinou.

V rámci reflexe, která probíhala tentýž večer, jsme si promítali fotky, které měli žáci fotit v průběhu cesty. Nakonec jsme vyhodnotili tři nejlepší, každou od jedné skupiny, a vítěze odměnili – tyto fotky najdete v příloze 1. Cílem bylo, aby se žáci seznámili se svými spolužáky a společně kreativně ztvárnili zadané úkoly. Po celý zbytek kurzu si žáci o cestě povídali, vyprávěli ostatním skupinám historky, které se staly, věřím tedy, že se dostatečně seznámili a vytvořili si společné zážitky. Fotky, které všechny skupiny vyfotily, byly zábavně a nápaditě ztvárněné.

AB line

Tato aktivita proběhla na kurzu celkem třikrát, během prvního dne dvakrát. Poprvé před zahájením seznamovacích aktivit, kdy se měli žáci seřadit abecedně podle křestního jména. Pouze jeden z žáků nedodržel pravidla a během aktivity promluvil a po dokončení neměli žáci v řadě chybu. Celá aktivita jim trvala dvě a půl minuty.

Podruhé probíhala AB line před aktivitou Pustý ostrov, tentokrát se však žáci řadili podle data narození. V průběhu aktivity se čtyři žáci snažili ujmout vedení a třídu určitým způsobem řídit. Všichni to ovšem postupně vzdali a naznačili, že mají hotovo, aniž by dokončili kontrolu. Bylo znát, že tento úkol je pro žáky mnohem složitější, celá aktivita jim trvala cca sedm minut, několikrát porušili pravidla a při kontrole jsme našli tři chyby.

Potřetí jsme aktivitu uvedli třetí den před zahájením Stanovišť. Úkolem žáků bylo seřadit se abecedně dle příjmení. Tentokrát šla aktivita žákům snadno, už věděli jak na to. Vedení se tentokrát automaticky ujala jediná dívka ve třídě a dokázala si spolužáky roztřídit a zorganizovat. Aktivita trvala necelé tři minuty a končená řada byla bez chyby.

Veselý Vašek

Aktivita Veselý Vašek probíhala venku, protože bylo hezké počasí a nechtěli jsme se zavírat uvnitř. Nikdo ze třídy neměl větší problém s vymýšlením přídavného jména ke svému křestnímu. Tři ze žáků udali přídavné jméno ke své přezdívce, protože jim je příjemnější. U jednoho žáka se vyskytl problém s tím, že mu ostatní vymysleli posměšnou přezdívku – Šaman – která se mu nelíbila a nesouhlasil s ní. Jakmile na něj přišla řada, několik žáků začalo přezdívku vykřikovat. Zeptala jsem se daného žáka, zda mu přezdívka vyhovuje, odpověděl, že ne. Poté jsem žáky upozornila, že v rámci třídy by neměl nikdo nikoho nazývat jiným způsobem, než jakým si přeje. Také jsem zdůraznila, že od přezdívky to není daleko k posmívání a odtud k šikaně, která se na škole absolutně netoleruje. Po skončení kolečka dva z žáků dokázali zopakovat jména všech členů třídy. V průběhu kurzu si čím dál více žáků pamatovalo jména všech spolužáků.

Toaletní papír

U této aktivity je klíčové, zda ji někdo už nehrál předtím, a tudíž nezkazí její pointu, nikdo z této třídy ji ale neznal. Nejčastěji udávanou informací bylo jméno, které uvedl každý. Dvacet dva žáků uvedlo místo svého bydliště, nejméně deset z nich není z Liberce, tři z nich dokonce bydlí v domově mládeže. Šestnáct žáků uvedlo počet sourozenců a domácích mazlíčků. Pouze tři z celé třídy spolužákům prozradilo některý ze svých osobnostních rysů.

Aktivita byla ode všech přijata dobře. Pro některé byl šok, když o svojí osobě a svém okolí museli uvést až třicet informací, ale vypořádali se s tím dobře. Během této aktivity si žáci zopakovali jména všech svých spolužáků a dozvěděli se nové informace o ostatních.

Během této aktivity si většinou neskákali do řeči, i když někteří se snažili „radit“ ostatním, jaké informace mají sdělit třídě.

Lovci informací

Vzhledem k tomu, že nám zbyl čas před plánovanou večeří, rozhodla jsem se zařadit ještě jednu seznamovací aktivitu, a to Lovce informací.

Cíl: Žáci dotazováním zjistí o spolužácích nové informace. Žáci si procvičí verbální komunikaci.

Podmínky: uzavřená skupina, výhodou předešla znalost osob (splňuje předešlá aktivita Toaletní papír)

Prostředí: kdekoli

Čas na přípravu: max 20 minut na vymyšlení otázek

Čas na aktivitu: 20 minut

Organizační forma: individuální, hromadná

Pomůcky: vytištěné papíry s otázkami, psací potřeby

Plán realizace: Každý žák od instruktora obdrží papír, na kterém je 20 (a více, dle velikosti skupiny) otázek, tvrzení týkající se vlastnosti či zkušenosti nějaké osoby jako např. „člověk, který byl letos na dovolené“, „člověk, který se nenarodil v České republice“, „člověk, který má víc než 5 domácích mazlíčků.“ Úkolem žáků je obcházet spolužáky a získat od nich podpis u tvrzení, které o nich platí.

Někteří žáci byli aktivní a opravdu obcházeli třídu, další zůstali sedět a čekali, až k nim někdo přijde. V průběhu aktivity si navzájem doporučovali, kdo může podepsat určité tvrzení. Pouze jedno tvrzení zůstalo nepodepsané, a to to, které se týkalo místa narození mimo ČR. Při této aktivitě žáci využívali znalosti, které získali v aktivitě Toaletní papír.

Pustý ostrov

Po seřazení dle data narození se žáci usadili do kruhu a praktikanti jim pověděli motivační příběh o lodi, která ztroskotala, a ze které si mohou na záchranný člun odnést

pouze deset věcí. Podání pravidel je něco, co se musí do příště vypilovat. Řekli jsme žákům, že na palubě lodi se nachází všechno – s tím se ovšem pojilo spousta otázek, ne všechno se totiž na loď vejde, někteří žáci si s sebou chtěli vzít své blízké apod. Vytvořit individuální seznam trvalo žákům cca 15 minut, během nichž se diskutovalo o věcech, které jsou a nejsou na lodi.

Poté byli rozděleni do čtyř skupin po čtyřech a dvou po pěti, což neočekávali. Sestavení společného seznamu nejrychlejší skupině trvalo 5 minut, nejpomalejší skupině asi 12 minut. V průběhu jsme skupiny znovu pospojovali, až nakonec vznikly dvě skupiny po devíti a jedna po čtyřech.

Poslední fází bylo spojení tří skupin a dobrání se jednoho konečného seznamu. Vyzvali jsme jednotlivé skupiny, aby odprezentovaly svoje seznamy a daly tak ostatním možnost k zamyšlení. Nejprve se zkoušeli domluvit celá třída dohromady, ale vždycky se našel jeden či dva ze skupiny, který se o aktivitu zajímal více, a fungoval jako jakýsi mluvčí. Nakonec se zástupci z jednotlivých skupin přesunuli do vedlejší místnosti, aby se dobrali konečného seznamu. Tím ovšem zbytek třídy ztratil o aktivitu zájem.

Tento jev jsem očekávala, ale osobně si nejsem jistá, co jsem mohla udělat odlišně, abych mu předešla. Příště bych možná u stejně starých žáků vynechala jedno dělení, aby se jim aktivita nezdála tak zdlouhavá, tím bych však ošidila jednotlivce o vyjádření svého názoru v menší skupině. Dalším problémem byla délka aktivity, kterou jsem špatně odhadla. Namísto 40 minut, se kterými jsem počítala, trvala aktivita hodinu a vzhledem k tomu, že probíhala hned po promítání, byli jsme hodinu a půl zavření v jedné místnosti, žáci byli po dlouhé cestě z odpoledne unavení.

Žáci měli pomocí diskuse a vyjednávání dojít k jednotnému řešení a slušně prosadit svůj názor, což se dělo v menších skupinách bez problémů. Jakmile se měly tři velké skupiny dohodnout mezi sebou, většina z žáků svůj názor již neprosazovala.

Táborák

Poslední na programu prvního dne byl táborový oheň, který jsme prohlásili nepovinným, na chvíli se ho však zúčastnili všichni. Probíhal velmi nenuceně, byla možnost opékání buřtů, praktikanti hráli na kytaru, kdo chtěl, tak zpíval, ostatní si povídali. Cílem aktivity bylo poskytnutí možnosti poznání pedagogů v mimoškolním prostředí. Žáci se mě i

mého kolegy ptali na otázky ohledně školy, ale také na osobnější otázky ohledně našich studií, volného času apod.

10.2. Druhý den

Vaguarata

Rozdělování do týmů probíhalo speciálním způsobem pomocí rozřazovacích kartiček. Každý žák dostal jednu kartičku, podle které zjistil, v jakém týmu je, výběr je tedy zdánlivě náhodný. Výhodou těchto kartiček je, že se dají seřadit a rozdat tak, aby osoby, které chceme (nebo naopak nechceme) v jednom týmu, byly či nebyly spolu. Ve třídě bylo několik žáků, kteří byli buď zraněni, vyloučeni z tělocviku, nebo jednoduše ne tak sportovně nadaní jako ostatní. Z nich jsme zdánlivě náhodně vytvořili tým pirátů.

Vysvětlení pravidel probíhalo rychleji, než jsem předpokládala, žáci pochopili všechno velice rychle a chtěli hned začít s hrou. V průběhu hry se žáci bavili, snažili se získat co nejvíce bodů. Přišli jsme také na několik věcí, které je potřeba příště udělat jinak. Hned na začátku by se měl, alespoň mezi vedoucími, stanovit maximální počet převozců, např. 6. Tím by byl čas hry jasně označen.

Po skončení hry, sečtení bodů a vynásobení bodů pirátů koeficientem 15 (5 pro průměr z cest, 3 pro průměrný počet převozců) jsme byli schopni vyhlásit vítězný tým, který získal 3 192 bodů. Vanguarda zabrala asi dvě hodiny, hodina před obědem byla věnována zavazování podvrknutých kotníků, dezinfikování škrábanců a odpočinku.

V rámci reflexe ke hře jsem se ptala na strategii jednotlivých týmů. Piráti se zdržovali v blízkosti přístavů, aby měli větší šanci na chycení převozců. Všechny ostatní týmy se navzájem upozorňovaly na místa, kde se piráti schovávají. A všichni zvolili téměř totožnou strategii – běhali do přístavů ve dvojicích, aby se na jednoho z nich zaměřil pirát a druhý měl šanci proklouznout a převézt zboží. Tato strategie se zdá být úspěšná.

Vlastní pravidla

Sestavování vlastních pravidel následovalo po vyhlášení výsledků Vanguardy. Usadili jsme se do kruhu ve společenské místnosti a začali s vymýšlením pravidel. Hned od začátku bylo jasné, že pravidla, která společně vymyslí, se budou vztahovat konkrétně k jejich třídě a osobám v ní. I přesto, že jsme se snažili zapojit všechny, u této aktivity se prosadilo asi deset žáků, kteří jsou silnější, a jejich hlas a názor přehlušil ostatní (kteří se ovšem nechali přehlušit). Velkým pozitivem této aktivity bylo, že si při ní třída jednohlasně

zvolila předsedu třídy a třídního pokladníka. Zároveň si zvolili pravidla a svým podpisem potvrdili jejich platnost. Seznam pravidel je k nahlédnutí v příloze 2.

Mafie

Tato aktivita byla pro žáky oproti dopolední Vaguaratě velmi odpočinková. Všichni z každého týmu se zapojili do hry a snažili se o vítězství. Čtyři týmy zvolily strategii s jedním zapisovatelem a ostatní fungovali jako sběratelé informací, v pátém týmu běhalo pro informace všech 5 členů. I tento tým ovšem v posledních dvaceti minutách hry určil jednoho, kdo určoval jednotlivým členům, kterou informaci jejich tým potřebuje. Při této aktivitě žáci trénovali paměť.

Houstone, máme problém / Sportovní volno

Po krátké přestávce v programu mělo přijít na řadu Houstone, máme problém neboli Projekt vejce. Oproti původnímu programu jsem udělala změnu – žáci měli na celý den naplánované organizované aktivity a chtěli nějakou neorganizovanou. Usoudila, že se jedná o aktivitu, která by žáky sice bavila, ale ne v této náladě. Proto jsme spolu s Karlem zařadili tzv. sportovní volno a nabídli žákům možnost hrát ping pong, volejbal a fotbal. Většina z nich to uvítala, čtyři chlapci nechtěli žádný sport hrát, a tak jsme Houstona dělali v komornější verzi. Myslím si, že by Houston bavil i ostatní žáky, jedná se totiž o hru prověřující jejich technické znalosti, které využijí během studia. Příště je potřeba ho v rámci programu zařadit někam jinam. Při výrobě se jedna dvojice pustila do práce ihned, druhá dvojice nejdříve probírala strategii a zkoušela se dohodnout. První dvojice tímto pokusem použila určitý materiál, který už na konečnou verzi použít nemohla, nebo pouze v omezeném množství.

Krokodýlí řeka

Krokodýlí řeku probíhala venku, všichni jsme seděli dokola u ohniště. Tuto aktivitu měl na starosti můj kolega a já byla v roli pozorovatele. Myslím, že to velice ovlivnilo průběh aktivity, a to především proto, že jsem z kolegy měla pocit, že není neutrální vůči příběhu. Když četl, na jeho výrazu a tónu hlasu bylo znát, že někým pohrdá, s něčím souhlasí a s něčím naopak ne. Domnívám se, že to mohlo mít dopad na utváření názoru jednotlivců.

Když Karel říkal příběh, žáci nebyli schopni udržet ticho, skákali mu do řeči a on je musel několikrát okřikovat. Když vytvářeli seznam každý sám za sebe, někteří se nedokázali

neradit s ostatními. Když poté byli ve dvojicích, už dokázali pracovat lépe a většinou došli ke kompromisu. Nakonec žáci vytvořili skupiny po 5–6, ve kterých se už na pořadí jednotlivých osob shodl málokdo. V těchto skupinách se shodli maximálně dva až tři žáci ve skupině, nejčastěji ti, co spolu byli již předtím ve dvojici.

Ve skupinách aktivita žáky bavila více než když jednali sami za sebe nebo ve dvojicích. Navzájem si sdělovali názory, ale v takto velké skupině většinou dokázali přijmout, ale ne pochopit názor někoho jiného.

Riskuj

Riskuj představovalo poslední aktivitu druhého dne. Aktivitu měli na starosti praktikanti, sami si rozdělili třídu do skupin, zapisovali body, a já opět pouze pozorovala. Riskuj žáky ze začátku bavilo, i přesto, že se jedná o aktivitu na procvičení vědomostí. Po necelých 30 minutách však žáci začali být neklidní, praktikanti, a poté ani já, je nemohli utišit. Aktivitu jsme ukončili o něco dříve, než bylo v plánu, a přesto po večerce, protože jsme viděli, že nemá smysl žáky držet v místnosti a nutit je do něčeho, co nechtějí dělat. Riskuj bylo žáky hodnoceno velmi negativně i v závěrečném dotazníku.

Za neuposlechnutí si praktikanti dělali čárky a poslední den celá třída měla běžet trestná kolečka okolo areálu.

10.3. Třetí den

Stanoviště

První aktivitou třetího dne a zároveň jednou z posledních aktivit celého kurzu byla tzv. Stanoviště. Třídu jsme náhodně rozdělili do 5 skupin pomocí rozřazovacích kartiček a poté si každý z nás odvedl jednu skupinu na dané stanoviště. Po 15 minutách jsme skupinu poslali k dalšímu stanoviště a nám přišla nová. Každé stanoviště bylo jednou volné, tedy bez skupiny, abychom využili potenciál všech aktivit. Žáci vypadali na všech stanovištích spokojení, i přesto, že u některých měli pochyby – většinou u těch, kde si museli zavazovat oči. Všichni se však strachu postavili čelem a byli schopni aktivitu dokončit. Všechny skupiny byly schopné splnit úkoly na jednotlivých stanovištích, nejobtížnější bylo Prolézání lanem. Žádná skupina nezvládla na první pokus pronést všechny své členy. Až po několika pokusech zjistili, že jakmile se domluví, práce bude snazší a oni budou schopni všechny členy dostat skrz lano na druhou stranu.

Hodnocení jednotlivých aktivit + Dobré vlastnosti

Závěrečná reflexe probíhala jako poslední aktivita před odchodem na vlak. Sešli jsme se v jedné z místností, ve které probíhal program v předešlých dnech. Nejprve jsme já i Karel řekli několik slov jako naše zhodnocení celého kurzu, třídy jako celku a také, jak se těšíme, až se budeme potkávat ve škole po celý školní rok. Poté jsme žáky poprosili, aby zhodnotili jednotlivé aktivity v tabulce, která visela na zdi. Po vyplňování jsme si sedli do kruhu a požádali každého, aby řekl jednu věc, která se mu na kurzu líbila, a jednu, která se mu nelíbila, a proč. Jakmile všichni domluvili, mohli jsme se vrhnout na aktivitu Dobré vlastnosti. Ta sloužila jako zpětná vazba nejen pro žáky, ale také pro praktikanty a pedagogy. I přesto, že ze začátku byli někteří žáci ostýchaví, zapojili se všichni a každý někomu na záda něco hezkého napsal. Nemyslím si, že všichni žáci napsali všem nějaký vzkaz. I proto jsme spolu s Karlem a praktikanty měli dohodu, že obejdeme slabší žáky, ty, kteří se příliš nezapojovali do aktivit, trávili čas o samotě nebo v menších skupinkách, a napíšeme jim vzkaz přednostně. Jsem ráda, že se do této aktivity zapojili i praktikanti a my učitelé. Žáci nám i sobě navzájem psali hezké vzkazy, které všechny potěšily (v příloze 3 najdete moji čtvrtku se vzkazy od žáků).

11 Vyhodnocení programu

V této kapitole se budu věnovat vyhodnocení adaptačního kurzu pomocí Kirkpatrickova modelu hodnocení. Ten je podrobně popsán ve čtvrté kapitole spolu s popisem použitých výzkumných metod. Následující kapitola je rozdělena do čtyř částí a v každé vyhodnocuji jinou úroveň Kirkpatrickova modelu

11.1. Reakce

V rámci *Reakce* jsem se snažila vyhodnotit spokojenost žáků s kurzem a jednotlivými aktivitami, a to pomocí čtyřškálové tabulky, kterou žáci vyplňovali ještě na kurzu, a dotazníku, který vyplňovali druhý den ve škole. V tabulce byly vypsány všechny aktivity, které na adaptačním kurzu proběhly, a na konec jsem připsala i kolonku na ubytování, stravování a adaptační kurz jako takový. Škála byla tvořena plusy a mínusy – dva plusy nejpozitivnější, dva mínusy nejnegativnější hodnocení. Přepsaná tabulka a výsledky dotazníku jsou k nahlédnutí v příloze 4 a 5.

Dle tabulky vyšlo najevo, že adaptační kurz se žákům celkově líbil, všichni ho hodnotili dvěma plusy. Co se týče jednotlivých aktivit, nejvíce se žákům líbila cesta (20 žáků ++; 4 žáci +), o něco méně pak úkoly, které měli po cestě nafotit (16 žáků ++; 5 žáků +). Dalšími oblíbenými aktivitami byly Vanguarda (20 žáků ++; 2 žáci +), seznamovací aktivity (17 žáků ++; 3 žáci +), sportovní volno (16 žáků ++; 6 žáků +). V rámci stanovišť pak Hledání ostrova (18 žáků ++; 4 žáci +) a Lidské sochy (17 žáků ++; 5 žáků +).

Nejméně oblíbenými aktivitami byly Riskuj (10 žáků --; 9 žáků -), Pustý ostrov (6 žáků --; 9 žáků -) a Krokodýlí řeka (4 žáci --; 10 žáků -). V rámci stanovišť byl nejméně oblíbenou aktivitou Létající koberec (2 žáci --; 7 žáků -).

Ubytování hodnotilo 7 žáků dvěma plusy, 10 žáků jedním plusem, 3 žáci jedním mínusem a 4 žáci dvěma mínusy. Stravování bylo hodnoceno pozitivněji a to následovně – 14 žáků dva plusy, 10 žáků jeden plus a 1 žák jeden mínus. Z předchozí zkušenosti mohu říct, že J-camp udělal v rámci stravování veliký pokrok oproti minulému roku. Co se týče ubytování, jedná se o staré chatky, které by zasloužily rekonstrukci, ke krátkodobým pobytům jako byl tento jsou však dostačující.

Dotazník potvrzuje, že nejoblíbenější aktivitou byla jednoznačně Vanguarata, kterou tak označilo 20 žáků. Nejméně oblíbenou Riskuj (12 žáků), Pustý ostrov, Krokodýlí řeka, Mafie (po třech žácích). Na otázku, zda žákům nějaký typ aktivit chyběl, 17 z nich odpovědělo, že žádný, čtyřem chyběly sportovní aktivity, třem volný čas, jednomu logický typ aktivit. Devatenácti žákům žádná aktivita nepřišla fyzicky náročná, třem přišla náročná Vanguarata, další nespecifikovali.

Při tvorbě dalšího programu se zaměřím na výměnu nebo záměnu pojetí aktivit, které žáci hodnotili negativně. U Pustého ostrova bylo znát, že žáci byli unavení z cesty, a proto se aktivita po 20 minutách opakovaného seskupování a domlouvání zdála být zdlouhavá. Myslím si, že dalším aspektem, který ovlivnil hodnocení aktivity, byl fakt, že se žáci na konci nedokázali shodnout na jednotném seznamu. U Riskuj bylo znát, že jsou některé otázky pro žáky příliš obtížné, a proto po několika „prohrách“ neměli motivaci dále soutěžit. Do budoucna určitě změním sadu otázek a budu se snažit ji víc přizpůsobit věku a zájmům žáků, např. zařadím otázky ze současného sportovního prostředí. Z Krokodýlí řeky mám pocit, že by bylo lepší ji zařadit na kurz, školní výlet či jinou mimoškolní akci, na které se již účastníci znají, a diskuse může být produktivnější a efektivnější.

11.2. Poznání (učení)

Pro hodnocení kurzu z hlediska *Poznání* (učení) jsem si vytvořila pozorovací arch, který jsem vyplňovala v průběhu jednotlivých aktivit. U některých aktivit jsem ovšem nevyplňovala všechny kategorie, a proto jsem si začala psát i pedagogický deník. Jeho ukázkou najdete v příloze č. 6. Po absolvování kurzu musím konstatovat, že vyplňování vytvořeného archu mi nevyhovovalo. Předpokládám, že to bylo faktem, že jsem podobný arch vytvářela poprvé, a tudíž nebyl dokonale propracovaný. Pro další kurz bych však preferovala hodnocení pouze pomocí pedagogického deníku.

Podobnými aktivitami byl Pustý ostrov z prvního dne a Krokodýlí řeka ze dne druhého. V obou šlo o vzájemnou domluvu na nelehkém seznamu a jedním z cílů aktivit bylo *Žáci umí prosadit svůj názor mezi svými spolužáky*. Pustý ostrov jsem zvolila jako první, protože jsem věděla, že pro žáky bude snazší domluvit se na seznamu potřebných předmětů, než na seznamu dobrých a zlých postav příběhu. Při pozorování byl znát značný rozdíl. Zatímco u Pustého ostrova se žáci nechali snadno přesvědčit o změně předmětů vzhledem k tomu, že se rozhodovali především na základě praktičnosti, seznam u Krokodýlí řeky chtěl měnit málokdo proto, že ho vytvářeli na základě svých citů a morálních zásad. U Krokodýlí řeky bylo více účastníků ohleduplnějších k názoru druhého člověka.

Na základě těchto aktivit si troufám říct, že se několik žáků průběžně naučilo nebo ještě naučí vyjadřovat svůj názor ve třídě před spolužáky. A pokud ne v tom, co se týká praktických věcí, tak určitě u věcí, na kterých jim subjektivně záleží.

11.3. Chování

Jak je zmíněno v teoretické části, změny ve stupni *Chování* je možné pozorovat až po několika měsících. Proto jsem se rozhodla uspořádat rozhovor s ohniskovou skupinou v první polovině ledna, tedy po čtyřech měsících od uskutečnění kurzu. K tomuto rozhovoru jsem pozvala dohromady sedm žáků – tři chlapce z každé jazykové skupiny a jedinou dívku, která se ve třídě nachází. Žáky jsem vybírala na základě doporučení od mých kolegů a mých vlastních zkušeností s žáky. V příloze 7 je přepis celého rozhovoru, v této části však popíši jen ty nejrelevantnější ze zjištění.

Rozhovor probíhal v kabinetě výchovné poradkyně, tedy ve školních prostorách. Místnost je tak akorát velká pro tento typ rozhovoru, všichni jsme seděli na židlích tak, abychom na sebe vzájemně viděli. Žákům jsem již předem objasnila důvod pro toto setkání, na místě jsem jim pak zdůraznila, že to, co si řekneme, bude uvedeno v mé bakalářské práci, může být probíráno s výchovnou poradkyní, ale nebude šířeno mezi ostatní učitele. Předem jsem si stanovila okruh otázek, na které jsem se chtěla zeptat, v průběhu jsem se však doptávala na různé podotázky podle toho, jak žáci odpovídali. Celý rozhovor trval asi dvacet minut a žáci ho absolvovali během své volné hodiny.

Mým hlavním cílem bylo zjistit, jak se třídě jako celku vede, jestli se sžili a nemají nějaké větší problémy. Zároveň jsem se zaměřila na téma třídního učitele, který se kurzu neúčastnil, ale ve třídě jsem si všimla fotografií z prosincového výletu s ním na Ještěd, a tak jsem chtěla zjistit, zda se jejich postoj k němu změnil nebo zůstal stejný. Otázky, které jsem měla připravené, byly následující:

1. Jaká byla vaše třída, když jste odjížděli, jaký jste měli pocit ze spolužáků, které jste znali jen týden?
2. Jak jste se za první půl rok sžili? Odešel nebo přišel k vám do třídy někdo nový? Máte pocit, že jste dobrý kolektiv?
3. Víím, že jste před Vánoci podnikli výlet na Ještěd, bylo to s panem třídním? Čí to byl nápad?
4. Mrzí vás, že třídní učitel nebyl na harmonizačních dnech?
5. Když si na harmonizační dny vzpomenete, co se vám vybaví?
6. Je něco, co byste na kurzu změnili?
7. Doporučili byste kurz příštím prvním ročníkům?

Nejprve jsem se ptala, zda se žáci s někým znali již před začátkem školního roku. Většina z nich si někoho ze třídy pamatovala z přijímacích zkoušek, někteří se dokonce potkali i o prázdninách „*A později jsme se viděli i v gymnastický hale v Liberci, tady v aréně. A pak už jsme vlastně od prvního dne, co jsme přišli do školy, věděli, že prostě jsme kamarádi.*“ Jiní uváděli, že se znali také z tzv. Soboty s technikou. Jedná se o kurz pořádaný SPŠSE Liberec a je určený pro žáky 8. a 9. tříd, kteří mají zájem o strojírenství, elektrotechniku či informační technologie, tedy o obory vyučované na dané střední škole.

Dle odpovědí lze předpokládat, že první dojmy ze třídy přetrvávají doteď. Žáci říkali, že jejich kolektiv byl už před kurzem „*až nad očekávání dobrý*“, třída je „*dobře společensky založená*“. Jeden z respondentů uvedl, že mu „*přijde, že od prvního dne toho harmonizáku, tak jsme furt stejný, že je to jako kdybychom se znali strašně dlouho.*“ S ohledem na kolektiv jsem se zeptala Lucky, jediné dívky ve třídě, jestli jí nevádí, že je jediná ve třídě. Odpověděla, že nevádí a že „*když jsem jediná, tak se nemusím vlastně hádat nikým (jinou dívkou) o to s kým se můžu bavit.*“

Všichni byli dle odpovědí příjemně překvapeni z nového kolektivu a někteří zmínili, že čekali horší či jiný kolektiv. Lucka řekla „*Já jsem čekala, že tady bude víc lidí jako Šaman.*“ Jeden z respondentů řekl „*Kuba je v pohodě, kdy si k němu najdeš cestu... sám od sebe se nerozmluví*“ Na základě tohoto mini rozhovoru můžeme říct, že mu stále ostatní spolužáci neříkají jménem, ale vymyšlenou přezdívku. Nemyslím si, že Kubu ostatní spolužáci nějakým způsobem fyzicky či psychicky šikanují, ale nevyžádanými přezdívkami to může začít. Proto jsem na tuto skutečnost upozornila výchovnou poradkyni a preventistku již po skončení kurzu a poté znovu výchovnou poradkyni po provedení focus group.

Výlet na Ještěd byl nápadem třídního učitele, ale zúčastnila se ho necelá polovina třídy. Na otázku, proč někteří nešli, žáci odpovídali, že za to mohla lenost, jeden z nich řekl „*Hlavně jsme si mysleli, že to nebude taková zábava.*“ S panem třídním se žáci vídají pouze na hodinách elektrotechniky. Jeden z respondentů sám od sebe uvedl „*Jenom ještě k tomu harmonizáku, mě dost mrzelo, že s náma třídní nejel.*“ Ostatní souhlasili. Respondentka se domnívá, že „*by se hodilo jako vědět, jaký ten učitel je, dřív, než nás začne učit... být s ním v nějakým užším kontaktu, nebo ho znát než jenom z hodiny, kdy mě si pamatuje jako člověka, kterej nic neví.*“ Další uvedl „*My ho neznáme jako vůbec mimo školu no. To je mi líto docela právě,*“ a další později řekl „*Možná kdyby s náma jel na ten harmonizák, tak bysme ho poznali a on poznal nás a třeba bysme na sebe nekoukali tolik skrz prsty.*“

Zmínila jsem, že v dotazníku, který vyplňovali bezprostředně po kurzu, více než polovina uvedla, že nechtěla, aby se pan třídní kurzu účastnil. Jeden z respondentů řekl, že *„se ty názory jako hodně změnil.“*, další zmínil *„Možná by bylo lepší, kdyby s náma jako jel. Tenkrát.“*

Adaptačního kurzu se zúčastnily všechny třídy prvních ročníku, pouze tato třída však měla kurz samostatně, ostatní jely po dvou. Podle respondentky to bylo výhodou, protože *„tě to donutí začít se bavit třeba s lidma, se kterýma by ses dobrovolně v nějakým množství nezačal bavit.“* S tím ovšem jiný respondent nesouhlasil a řekl *„No ale proč bych se nutil k tomu se s někým bavit že jo. Právě takhle bych poznal ty lidi v tý jiný třídě.“* Další se nevyjádřili, ale zmínili lyžařský výcvik, kterého se účastní v lednu spolu s jinou třídou prvního ročníku. Jeden z žáků toto téma uzavřel se slovy *„že jsme byli na tom harmonizáku, kde jsme se líp poznali, tak o to víc si užijeme zase ty další akce a plány, které nás čekají.“*

Poslední otázka se týkala adaptačního kurzu a jejich vzpomínek na něj. Požádala jsem je, aby řekli první slovo či větu, které se jim vybaví při vzpomínce na kurz. Někdo zmínil specifickou hru, jiní konkrétní zážitky, ale všem utkvěl v paměti jeden z praktikantů. Shodují se, že Ondra byl pro ně autoritou, vedl, ale zároveň byl schopný s nimi trávit čas a povídat si, a to jim naprosto vyhovovalo. *„Byl v pohodě právě, tvářil se jako strašná autorita, ale dalo se s ním mluvit.“*

11.4. Výsledky vzhledem ke stanoveným cílům kurzu

Jako poslední vyhodnotím, zda byly splněny cíle, které jsem si stanovila na začátku tvorby programu. Cíle byly následující:

C1 Žáci se seznámí se svými novými spolužáky a naučí se jejich jména.

C2 Žáci vytváří úspěšné strategie pro práci ve skupině a třídě jako celku.

C3 Žáci respektují názory ostatních.

C4 Žáci umí komunikovat s ostatními s respektem a bez vulgarismů.

C5 Žáci lépe poznají svého třídního učitele v jiném než školním prostředí.

C6 Žáci si vytvoří pravidla, u kterých si odsouhlasí, že budou platná jak na kurzu, tak ve škole.

Cíl C1 byl splněn v plné míře. Po kurzu byli všichni žáci schopni své spolužáky pojmenovat. Změnu potvrzuje i tvrzení respondenta R1 „*Jména jsem si nepamatoval vůbec, ale pak jo.*“ I v průběhu kurzu bylo znát, že žáci si jména spolužáků pamatují lépe a postupně všechny oslovují správně.

Cíl C2 týkající se tvorby úspěšných strategií pro práci ve skupině a třídě jako celku byl také splněn, což dokazovalo již chování žáků na kurzu. V průběhu jednotlivých skupinových aktivit jako Mafie či Stanoviště byli žáci schopni úspěšně spolupracovat a navzájem si pomáhat. Spolupráci ve třídě jako celku jsme zpozorovali poslední den, ne ovšem v rámci některé z aktivit, ale při odmítnutí odběhání tzv. trestných koleček. Všichni žáci se spojili a pomocí svého předsedy nám oznámili, že kolečka běhat nebudou. V tuto chvíli třída reálně pocházela fází bouření. Nakonec jsme došli ke kompromisu – u některých souhlas s kompromisem vyjadřoval spíš strach z ještě většího trestu, někteří v něm zase viděli malé vítězství.

Žáci respektují názory ostatních byl jeden z dlouhodobějších cílů, které se nedají splnit za třídní kurz. I přesto byl vidět posun od aktivity Pustý ostrov k aktivitě Krokodýlí řeka. Během hloubkového rozhovoru si žáci málokdy skákali do řeči, pokud začali mluvit dva naráz, vždy se dohodli a jakmile domluvil jeden, začal mluvit další. Respondentka se snažila vysvětlit svůj názor na průběh kurzu jednomu z respondentů, který měl jiný názor. Oba se navzájem vyslechli, ale nijak se nehádali, když zjistil, že si každý myslí něco jiného.

V rámci cíle C4 se žáci měli naučit se spolužáky mluvit s respektem a bez vulgarismů. Tento cíl byl opakovaně plněn v aktivitách jako je Pustý ostrov, Krokodýlí řeka, Riskuj a Stanoviště. Žáci se snažili vyjadřovat slušně, bez sprostých slov, a většinou nechávali domluvit jeden druhého. Jediným negativem v rámci respektující komunikace je přezdívka jednoho z žáků, o kterém jsem již psala v předchozí kapitole.

Následující cíl je jediný, který nebyl splněn vůbec. Jak už bylo zmíněno výše, třídní učitel dané třídy s námi na adaptační kurz odmítl jet. Nevidí v podobných kurzech význam, a proto s ním nechtěl mít nic společného. Domnívám se, že pokud by třídní učitel s žáky jel, mohl si se svými žáky vytvořit vztah, na základě kterého si mohli navzájem začít věřit. Zároveň je mohl poznat v jiném než školním prostředí a vnímat je víc jako osoby, které mají své individuální potřeby, a méně jako pouhé žáky v lavicích. Jak už jsem popisovala v sekci *Chování*, žáky zpětně mrzí, že s nimi třídní nejel – dokázali najít výhody jak pro sebe, tak pro něj.

Poslední, tedy šestý cíl, který jsem si stanovila, byl *Žáci si vytvoří pravidla, u kterých si odsouhlasí, že budou platná jak na kurzu, tak ve škole*. Na kurzu je žáci dodržovali a po příchodu do školy je pověsili na nástěnku do třídy. Zda je dodržují, nebo se na ně odkazují, jsem bohužel nezjistila. Během rozhovoru s ohniskovou skupinou jsem se na ně plánovala zeptat, ale nakonec jsem na tuto otázku zapomněla.

Jednalo se o třídní adaptační kurz, a proto jsem pouze doufala, že se skupina dostane do fáze normingu. Předpokládám, že vytvořením vlastních pravidel jsme tuto fázi uměle vytvořili, ale třída do ní musela dojít sama až po kurzu. S jistotou tedy mohu říci, že bezprostředně po kurzu se žáci dostali do fáze bouření. Po uskutečněném rozhovoru a vzhledem k tomu, že do třídy dvakrát týdně docházím na výuku, si troufám říct, že zanedlouho dostali do fáze stabilizace. Co se týče produktivní fáze, bylo by potřeba postavit třídu před větší výzvou a vyzkoušet, zda a jak jsou schopni ji společně zvládnout.

I přesto, že většina cílů byla naplněna, nemohu s jistotou říci, zda se žáci v reálných situacích chovají tak, jak tvrdí. Na základě focus group věřím, že se cítí jako stmelený kolektiv, ale nemohu tvrdit, že každý problém, který nastane, řeší efektivně. Více o chování třídy v reálných situacích by mohl vědět třídní učitel a jeho poznatky by byly pro práci a celkové uchopení naplnění cílů užitečné.

ZÁVĚR

Celá tato práce byla sepisovaná s cílem navrhnout, zrealizovat a zhodnotit adaptační kurz vytvořený pro první ročník Střední průmyslové školy strojní a elektrotechnické v Liberci.

V teoretické části práce popisují základní principy zážitkové pedagogiky, konkrétně tedy teorii flow, teorii komfortních zón a tzv. challenge by choice neboli princip dobrovolnosti. Dále popisují hru a její význam v našem dětském i dospělém životě. Zamýšlím se také nad různými pojmy a nad způsobem, jakým tyto faktory ovlivňují zážitkové učení a žáka samotného. Nakonec popisují Kirkpatrickův čtyřstupňový model evaluace, podle kterého jsem hodnotila zrealizovaný kurz. V jednotlivých stupních daného modelu také definuji konkrétní metody sběru dat.

V praktické části jsem se věnovala programu jako takovému. Charakterizovala jsem jeho cíle a vypsala různé podmínky výchovy, do nichž jsem zahrнула i finanční stránku kurzu a vypsala jednotlivé náklady s ním spojené. Podrobně popisují navržený program a jeho aktivity. Dále se věnuji výsledkům a popisu opravdového průběhu jednotlivých aktivit. V poslední kapitole vyhodnocuji program dle již zmíněného Kirkpatrickova modelu.

Domnívám se, že celkově se mnou vytvořený program vydařil a splnil téměř všechny cíle, které byly předem stanoveny. Výtka, kterou mám sama na sebe, je časové rozmístění aktivit do jednotlivých dnů. Jak jsem již popisovala ve výsledcích jednotlivých aktivit, vím, že na některé je potřeba vyhradit více času, a proto je potřeba je zařadit do jiné části dne. Věřím však, že takto navržený program může sloužit jako podklad pro další pedagogy a instruktory.

Podle slov žáků, praktikantů a ostatních vyučujících mohu potvrdit, že se kurz vydařil a splnil svůj hlavní cíl, tedy seznámení a harmonizaci třídy. Jediným opravdu negativním byl fakt, že se třídní učitel nechtěl se svými žáky kurzu zúčastnit. Odmítl i rozhovor na toto téma.

Dalším pokračováním této práce by mohla být úprava daného programu na základě hodnocení a jeho zopakování s jinou třídou. Možným vylepšení by také mohlo být přesvědčení třídního učitele a dalších vyučujících na dané střední škole o důležitosti adaptačních kurzů na základě výsledků a ohlasů od žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje

BEARD, C. & WILSON, J. P. (2006). *Experiential learning: a best practice for educators and trainers* (2nd ed.). Cornwall: MPG Books Ltd. ISBN: 0-7494-4489-4.

COLEMAN, J. C. & HENDRY, L. B. (1999). *The nature of Adolescence*. (3rd ed.). London: Routledge. ISBN: 978-0415198981.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2015). *Flow: O štěstí a smyslu života*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0918-8.

ČINČERA, J. (2007). *Práce s hrou: pro profesionály*. (1. vydání). Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1974-0.

DUBEC, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. (1. vydání). Praha: Projekt Odyssea. ISBN: 978-80-87145-22-7

ERWIN, P. (1998). *Friendship in Childhood and Adolescence*. London: Routledge. ISBN: 978-0415162333.

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

FRANC, D., SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ, D., & MARTIN, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. (1. vydání). Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-251-1701-9.

GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. (2., rozšířené vydání). Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-185-0.

HANUŠ, R. & CHYTILOVÁ, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. (1. vydání) Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2816-2.

HARTL, P., & HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. (4. vydání). Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-686-5.

- HERMOCHOVÁ, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. (1. vydání). Kladno: AISIS. ISBN: 80-239-5612-4.
- JIRÁSEK, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1(1), 6–16. Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- KIRCHNER, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. (1. vydání). Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-251-2562-5.
- LANGMEIER, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. (2., aktualizované vydání). Praha: Grada. ISBN: 80-247-1284-9.
- MACEK, P. (2003). *Adolescence*. (2., upravené vydání). Praha: Portál. ISBN: 80-7178-747-7.
- ŠVAŘÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (1. vydání). Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-313-0.
- TENKL, M. (2014). Kirkpatrickův čtyř-úrovňový model: teorie, praktické využití a možná úskalí. *Evaluační teorie a praxe*, 2(1), 23–51.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. (1. vydání). Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-0956-8.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. & kol. (2011). *Pedagogika pro učitele*. (2., rozšířené a aktualizované vydání). Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3357-9.
- VÁŽANSKÝ, M. & SMÉKAL, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. (1. vydání). Brno: Paido. ISBN: 80-901737-9-9.
- ZAHRÁDKOVÁ, E. (2005). *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. (1. vydání). Praha: Portál. ISBN: 80-7367-042-9.

Internetové zdroje

Krokodýlí řeka (n.d.). *Pionýr.cz*. Retrieved July 17, 2018 from <https://pionyr.cz/inspirace/hry-a-aktivity/?print=785>

The New World Kirkpatrick Model (n.d.) *Kirkpatrick Partners*. Retrieved June, 18, 2018 from <https://www.kirkpatrickpartners.com/Our-Philosophy/The-New-World-Kirkpatrick-Model>

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Tři oceněné fotky	2
Příloha 2 – Seznam vlastních pravidel	3
Příloha 3 – Dobré vlastnosti	4
Příloha 4 – Tabulka hodnocení jednotlivých aktivit, seřazená podle oblíbenosti aktivit.....	5
Příloha 5 – Výsledky dotazníku	6
Příloha 6 – Pedagogický deník druhého dne	7
Příloha 7 – Přepis rozhovoru z focus group	10

Příloha 1 – Tři oceněné fotky



Příloha 2 – Seznam vlastních pravidel

Pravidla třídy

- 1, Vzájemný respekt
- 2, Nezeměňovat ostatní
- 3, Pomáhat si
- 4, Zápas práškoví
- 5, Nepodvádět v kartách
- 6, Nezástávat nadlužen
- 7, Neřešit konflikty násilím
- 8, Vyhovářet kompromisy
- 9, Dodržovat sázky
- 10, Jeden za všechny, všichni za jednoho.

Handwritten signatures in various colors:

Handwritten signatures in various colors: *Handwritten signatures in various colors: ...*

Příloha 3 – Dobré vlastnosti

JSTE FAVN
 UČA
 SUPER UČITELKA!
 Pro nejlepší šéfova
 Kráskě přičo
 Moc děkuju za makovec
 a ráno čka byla vyborná,
 Paní učitelko.
 a nikoho nezabij
 Díky za toby
 práci!
 BZZ
 UČELKA
 TYPKA
 ALE PANÍ ČELKO
 Skvělá profesorka
 Nejlepší!
 Moe díky
 Těno!
 Super táborač a BURÁKY :-> snad mě
 vezmeš zase
 Je s tebou
 Sranda!
 až moc unáda
 na učitelken!
 SUPER OŠETROVATELKA
 NE SPORTOVEC
 Super žna na Hlídku
 Super redobav!
 Děkujeme

Příloha 4 – Tabulka hodnocení jednotlivých aktivit, seřazená podle oblíbenosti aktivit

AKTIVITA	++	+	-	--	NEVYPLNILO
Cesta	20	4	2	/	
Vanguarata	20	2	2	/	2
Hledání ostrova	18	4	1	/	3
Lidské sochy	17	5	3	/	1
Sportovní volno	16	6	1	/	3
Seznamovací aktivity	17	3	1	/	5
Selfie contest	16	5	5	/	/
Slepý čtverec	16	4	5	/	1
Prolézání lanem	15	5	5	/	1
Létající koberec	13	3	7	2	1
Táborák	10	12	2	/	2
Náš team	10	11	5	/	/
Mafie	10	6	6	2	2
Krokodýlí řeka	7	4	10	4	1
Pustý ostrov	5	2	9	6	4
Riskuj	3	4	9	10	/
Ubytování	7	10	3	4	2
Stravování	14	10	1	/	1
Harmonizační dny	26	/	/	/	/

Příloha 5 – Výsledky dotazníku

Věk	
15 let	18x
16 let	8x
Pohlaví	
muž	25x
žena	1x
Jaká aktivita se ti líbila nejvíc?	
Vanguarata	20x
cesta	2x
Mafie	2x
dobrovolný sportovní blok	1x
Pustý ostrov	1x
Hledání ostrova (jedno ze stanovišť)	1x
Jaká aktivita se ti líbila nejméně?	
Riskuj	12x
Mafie	4x
Pustý ostrov	3x
Krokodýlí řeka	3x
Létající koberec (jedno ze stanovišť)	1x
Chyběl ti nějaký typ aktivit?	
ne	17x
sport	4x
volno	3x
logický, přemýšlivý	1x
Připadala ti nějaká aktivita příliš fyzicky náročná?	
ne	19x
Vanguarata	3x
Máš pocit, že se kurzem nastartovaly pozitivní vztahy ve třídě?	
ano	25x
možná	1x
O kom si myslíš, že je tzv. vůdce třídy?	
Jiří H. (předseda třídy)	21x
Dan C.	1x
Mike	1x
Petr	1x
Máš pocit, že by se ve vaší třídě mohl někdo stát obětí šikany?	
ne	21x
spíše ne	2x
zatím ne	2x
Chtěl bys, aby se příští třídní akce zúčastnil pan třídní?	
ne	9x
ano	8x
je mi to jedno	4x
asi ano	2x
nevím	1x
Těšíš se na příští třídní akci?	
ano	26x

Příloha 6 – Pedagogický deník druhého dne

2. den – 12. 9. 2018

Vanguarata

- vysvětlení pravidel trvá cca 20 minut
- pro příště je potřeba předem stanovit maximální počet převozů, čas na hru jako takovou cca hodina, hodina a půl max.
- koeficient pro piráty 15, průměr z cest: 5; průměrný počet převozů: 3

Reflexe

Jaká byla hra jako taková?

- „skvělá, super“
- „líbilo se mi, že jsme běhali“
- „užil bych si to víc, kdybych mohl běhat a nebyl pirát“

Jakou kdo zvolil strategii?

- běhat ve dvou až třech lidech, alespoň jeden vždy kartičky pronese
- domluva mezi týmy ohledně pirátů
- strategie pirátů – zdržovat se okolo přístavů

Sestavování vlastních pravidel

- žáci berou aktivitu automaticky, v pohodě, chtějí ji mít rychle za sebou
- na začátku si volí zapisovatele
- nepíšou obecná pravidla, rovnou píšou konkrétní, osobní pravidla
- ne všichni se zapojují, cca 10 studentů dokola
- v rámci sepisování si odhlasují předsedu třídy a pokladníka

Mafie

- všech pět týmů se zapojuje, mají snahu získat co nejvíce bodů
- čtyři týmy zvolily strategii 1 zapisovatel + 4 běhají

- jeden tým zvolil strategii všichni běhají, ale asi v polovině také volí jednoho zapisovatele – „Je to rychlejší“, „Seženem víc informací“

Zápas ve volejbale, fotbale, ping-pongu / Houstone, máme problém

- Houstone, máme problém volí pouze 4 chlapci, zbytek se vrhá na sport
- Karel a dva praktikanti dohlížejí na sporty, já vysvětluji Houstona, jeden praktikant přebíhá a fotí
- u Houstona volí oba týmy strategii padáku, jednomu týmu astronaut přežije dva lety, každý z jiné výšky, při třetím se rozbije, druhému vydrží v celku

Krokodýlí řeka

- Karel vysvětluje pravidla, poté čte příběh – ze začátku super, ale v průběhu se začal usmívat a měnit hlas v určitých pasážích, čímž mohl ovlivnit názory žáků
- každý sám
- dvojice – každý má šanci promluvit, vyjádřit svůj názor a diskutovat o něm; na to, že je to třída plná kluků baví se slušně, diskutují srozumitelně, neskáčou si do řeči;
- pětice – neshodla se vždy celá skupinka, dva až tři se shodli, ostatní měli jiný názor; někdo byl ochotný změnit pořadí např. dvou z pěti osob
- původně jsme chtěli ještě na poloviny, ale shodli jsme se, že je to zbytečné, nemohli by vyjádřit názor, tak jsme udělali jedno kolečko z pětic a bavili se všichni dohromady

Reflexe

Kdy se vám pracovalo nejlépe a kdy nejhůř, proč?

- „když jsem byl sám“
- „když jsme byli ve dvojici, protože jsme měli stejný pořadí“
- „pracovalo se mi dobře i v pětici, protože jsme se nehádali, i když jsme spolu v něčem nesouhlasili“

Přišla vám aktivita těžší nebo lehčí než Pustý ostrov?

- „těžší, protože tohle se může stát“
- „těžší, ale aspoň jsme se nemuseli shodnout na stejném seznamu“

Riskuj

- dáváme na starost praktikantům, já jsem jen jako dohled
- třída rozdělena na tři skupiny, každá si vymyslí jméno; do aktivity přidáné trestné body za neuhodnutí
- žáci jsou v průběhu upovídání, neposlušní, postupně neposlouchají ani praktikanty, ani mě a získávají tzv. trestné body, za které mají příští den běhat trestná kolečka v rámci rozcvičky
- ukončujeme dřív

Příloha 7 – Přepis rozhovoru z focus group

U: Jaká si myslíte, že byla vaše třída, než jste odjížděli? Znali jste tady někoho?

R1: Jména jsem si nepamatoval vůbec, ale pak jo.

U: A znali jste někoho z předtím, třeba ze základky?

R2: Jo, jednoho člověka.

R3: Tak já jsem se seznámil s jedním člověkem hned vlastně na přijímačkách. A později jsme se viděli i v gymnastický hale v Liberci, tady v aréně. A pak už jsme vlastně od prvního dne, co jsme přišli do školy, věděli, že prostě jsme kamarádi.

R1: Já jsem na Sobotě s technikou potkal Káju a s Jirkou jsem byl na přijímačkách, i s Luckou.

R4: Se mnou jsi byl i na Sobotě s technikou.

R1: A myslím, že ještě s Oliverem jsem byl na přijímačkách.

R5: Jo a s Matoušem.

R2: Já taky na přijímačkách, Lucku, Dana, a to je všechno.

R6: Ještě vtipný bylo, že my jsme se s Mikem ani neznali a na přijímačkách jsme se hnedka smáli a bavili jsme se jen tak, a vůbec jsme se neznali.

R4: Já jsem Jirku nepoznala, když jsem přišla do třídy, protože na přijímačkách byl plešatej.

R2: Oholenej, ne plešatej, to je rozdíl.

U: A jaký jste měli pocit z vaší třídy za ten první týden, co jste si říkali?

R1: Hrozně v pohodě kolektiv.

R6: Že jsem čekal fakt horší kolektiv, že to budou nějaký nerdi, a zjistil jsem, že to tak není.

R4: Nebo takový ty individua.

R6: No přesně, ale naše třída je společensky dobře založená.

U: Jo?

R3: No bylo to až nad očekávání dobrý.

R2: Čekal jsem jinej kolektiv no, ale jako ne že bych byl nespokojenej, ale čekal jsem jinej.

U: Myslíte horší?

R2: Ne horší, ale jinej.

R4: Já jsem čekala, že tady bude víc lidí jako Šaman.

U: Myslíte Kubu?

R6: Ale Kuba je v pohodě, když si k němu najdeš cestu.

R4: No ale nezapojuje se do ničeho. Ani předtím.

R6: Jo jako, ale sám od sebe se nerozmluví.

R4: Jsem čekala, že tam bude víc takových lidí.

U: A za ten první půl rok, když si to vezmete zpětně, jak jste byli předtím a jak jste teď?

R7: Podle mě jsme strašně dobrej kolektiv.

R6: Mně přijde, že od prvního dne toho harmonizáku tak jsme furt stejný, že je to jako kdybychom se znali strašně dlouho.

R4: Od tý sázky na harmonizáku je tam větší sranda.

(všichni se smějí)

R6: Kdo to byl? Martin?

R1: Dan to prohrál.

U: A vy jako jediná holka, nevadí vám to? Nečekala jste třeba víc holek?

R4: Nečekala jsem víc holek a vyhovuje mi to. Nechtěla bych jinou holku ve třídě. Protože.. Ne, že jako jsem majetnická na ty kluky, ale mám kamarádku tady na strojařině, kde jsou ve

třídě dvě, a ta druhá holka chce, aby se bavily jenom spolu. Když jsem jediná, tak se nemusím vlastně hádat s nikým o to, s kým se můžu bavit.

U: Někdo ze třídy v průběhu prvního pololetí odešel, někdo přišel?

R2: Ne, je to pořád stejný.

U: Tak to jste asi jediná prváci letošní.

R2: Vlastně ten novejš, ten ..

R7: Tak ten tam chodí ale jenom na něco.

R3: Ten ani není z naší třídy.

U: Myslíte Ilyiana, ten k vám chodí jenom na češtinu.

U: Koukala jsem, že máte ve třídě vyvěšené nějaké fotky z Ještědu, to jste byli na výletě?

R2: S panem Petříčkem, ano.

U: S panem třídním? A to byl jeho nápad?

R2: Ano.

R7: Všichni šli do kina, hrát bowling a jen my šli na Ještěd.

U: Takže jste z toho nadšený jen tak napůl?

R2: Spíš jen půlka šla.

R7: Šlo tam dvanáct lidí. Původně jsme z toho nebyli nadšený, ale jakože když jsme tam byli, byla to sranda. V tom kolektivu se vždycky vymyslí nějaká sranda.

U: A šla jenom půlka, protože jste si řekli..?

R2: Necelá půlka. Nevím, proč vlastně.

R6: Lenost.

U: Lenost? Takže se vám nechtělo?

R7: Hlavně jsme si mysleli, že to nebude taková zábava.

R4: Nebo tam nebyli v tý škole.

R1: Já jsem jel ve čtvrtek domů z intru, a v pátek jsem měl už program s rodinou., takže..

R3: No a, já osobně, mně nebylo úplně nejlíp, jelikož jsme hned druhý den odjížděli k babičce, tak jsem si nemohl dovolit bejt nemocnej.

U: A jak to máte s panem třídním, vztah s ním, jste v pohodě?

R2: No..

R1: No my se s ním vlastně vídáme jenom na tý naší hodině elektrotechniky.

U: Takže vy, co jste tam byli, byli jste rádi, že jste s ním něco podnikli?

R7, R2, R5: Jo, jako jo.

R3: Jenom ještě k tomu harmonizáku, mě dost mrzelo, že s náma třídní nejel.

R1: No, to jo.

U: Mrzelo Vás to?

R3: No mně to třeba vadilo, protože jsem se chtěl seznámit s někým, kdo bude naši třídu nějakým způsobem vést a bude nad náma rozhodovat, a takhle tam byli prostě učitelé, se kterýma nejsme tolik v kontaktu a podle mě s náma měl jet.

U: Někdo jiný má stejný názor?

R4: Ono by se hodilo jako vědět, jakej ten učitel je, dřív, než nás začne učit.

R5: No, přesně.

R4: To je takový to, že si nás zapamatuje, a my se naučíme chovat k němu a zjistíme, jaký to vůbec bude. A hlavně, když má pak nějakou váhu u tý maturity, tak by se hodilo s ním bejt v nějakým užším kontaktu, nebo ho znát než jenom z hodiny, kdy mě si pamatuje jako člověka, kterej nic neví. A Ollieho jako, že když řekl, že je modrej proud v obvodu, tak to je potom takový špatný.

R6: My ho neznáme jako vůbec mimo školu no. To je mi líto docela právě.

R2: Možná by bylo lepší, kdyby s náma jako jel. Tenkrát.

U: Já tady mám ty vaše dotazníky, co jste vyplňovali hned po kurzu, a tam víc jak polovina z vás napsala, že byste nechtěli, aby se zúčastnil.

R2: No to bylo předtím.

R5: Já myslím, že se ty názory jako hodně změnily.

R6: Přesně tak.

R5: Protože přece jenom jsme se začali nějak učit, jakože už tam chceme vědět něco víc.

R4: Ten učitel vypadá na první pohled jako strašně, nevím, ne krutě, ale tak jako zvláště, že bude takovej pedant na to učení.

R3: Hlavně třeba hned třetí hodinu v září náš zkoušel z toho, co jsou jednotky SI.

R2: Takovej tajemnej mi přijde. Jo, občas řekne nějakou srandu, ale nevím no.. Možná kdyby s náma jel na ten harmonizák, tak bysme ho poznali a on poznal nás a třeba bysme na sebe nekoukali tolik skrz prsty.

R1: Hlavně by na nás nebral ohled jenom přes učení, že by nás znal právě..

R7: Podle mě teď už by chtěla většina třídy, aby s náma jel, protože předtím jsme nechtěli, protože jsme nevěděli třeba, jak bude vypadat. Jestli bude zlej nebo tak.

U: Když si vzpomenete na harmonizáky, doporučili byste je dalším prvákům?

R6, R2, R4: Rozhodně.

R1: Jo, určitě.

R4: Zcelí to ten kolektiv, v těch různějch hrách.

R7: Stoprocentně.

U: Když si ty harmonizáky vybavíte, je něco, co byste tam změnili? Třeba na tom programu, nebo na tom kde jsme byli?

R4: Běhání.

U: Běhání, to byl ale trest, to nebylo součástí programu. Přišlo Vám třeba, že máte málo volného času?

R4: To ani ne.

R3: Spíš bych udělal, aby ty aktivity byly trošku volnější, aby nebylo prostě stanovená cesta, stanovenej plán, podle kterýho se musí postupovat v tý aktivitě, ale aby byly třeba tři různý věci, jak se dá dojít k cíli v těch hrách. Aby to nebylo takový všechno určený třeba.

R4: Nebo by se hodilo dát na nějaký neurčitej čas, jakože rozmezí. Předtím jak jsme hráli nějakou tu hru ten předposlední den, jak jsme nestihli jít na večerku, tak potom z toho byly ty problémy, že se ty lidi chtěli osprchovat po tý večerce. Tak to bylo takový špatný, to jste nás mohli trošku pustit.

R6: Asi bych zařídil lepší hygienu celkově, jako přístup k nějakým sprchám a tak.

R4: Já měla svoji sprchu.

R2: Ale jako jediná.

R7: A s ní i Karel.

(všichni se smějí)

U: A třeba to ubytování jako takové?

R1: To bych právě možná změnil.

R2: Já bych to něměnil.

R7: Bylo to takový porozpadaný.

R2: Takový v pohodě, že jo. Jdeme prostě na výlet, tak budeme spát v tomhle no.

R4: Ale některý lidi si stěžovali, že jsou tam krátký postele.

R1: To taky no, ale spíš bych dal nějaký menší pokoje, pro míň lidí. Pak je větší šance udělat bordel, když je takhle hodně lidí. I pro ty učitele je to pak jednodušší, to srovnat, ten jeden pokoj než velkej.

R3: Mě rozčiloval jeden detail a to, že když se někdo pohnul, tak to zavržalo, a vzbudilo to všechny kolem.

R6: Počkej, já jsem se třeba nikdy nevzbudil, nebyl jsem to já ne?

U: Jako jediní jste jeli jenom jedna třída. Ostatní jeli po dvou třídách. Myslíte, že je to v něčem lepší?

R7: Jo, určitě.

R3: Jo, rozhodně. Protože se soustředíme jenom na sebe, a ne na další třídu, se kterou pak jakoby nebudeme tady ve třídě.

R2: No jako.. Možná by bylo lepší poznat i jako jiný třídy že jo na tom harmonizáku.

R4: Jenže když nepoznáš tu svoji třídu, tak to je potom jakože špatný. Když se víc seznámíš s lidma v tý jiné třídě, tak tě to nedonutí bavit se s tou svojí a třeba už se tam nikdy nezačneš bavit. Jak máš tu samostatnou třídu, tak tě to donutí začít se bavit třeba s lidma (R6: Přesně tak), se kterými by ses dobrovolně v nějakým množství nezačal bavit.

R2: No ale proč bych se nutil k tomu se s někým bavit že jo. Právě takhle bych poznal ty lidi v tý jiné třídě.

R4: Ale třeba by sis je nenašel v tý svojí.

U: Každá třída měla ten program zvlášť, volný čas měli dohromady, třeba na volejbal, fotbal a tak, ale ty aktivity měla každá zvlášť.

R1: Jo, mě mrzelo, že nebyl přístup na ten velkej trávník.

U: To chápu, ale ten nepatří k tomu komplexu.

R5: Ten patří městu ne?

R2: No.

R3: A ještě, vzhledem k tomu, že teďka na lyžáku pojedeme s nějakou třídou, tak si myslím, že to, že jsme měli harmonizák samostatnej nevádí.

R7: To je podle mě nejlepší.

R2: Navíc, jako pojedeme na ten lyžák, tak teďka, to, že jsme byli na tom harmonizáku, kde jsme se líp poznali, tak o to víc si užijeme zase ty další akce a plány, které nás čekají.

R5: Jo no.

U: Kdy jedete na lyžák?

R1: Příští týden.

R2: 21.

U: A s jakou třídou jedete?

27: S céčkem.

U: Tak to budete mít určitě dobrý.

R6: Jsou hodný jo? Víte o nich něco?

U: Já tam mám jednu půlku na angličtinu.

U: Když si vzpomenete na harmonizáky, co se Vám vybaví jako jedno slovo, nebo věta?

R1: Piráti (Vanguarda).

U: Někdo něco jiného?

R6: Jídlo.

R7: Jedno slovo nevím, ale vždycky si vzpomenu na tu první cestu, jak jsme šli na to.

R3: Mně se nevybaví úplně slovo, ale spíš fotka toho, jak prostě tady Jirka leží na Karlovi zasypanej v písku.

(všichni se smějí)

R2: Mě v souvislosti s tím harmonizákem utkvěl v hlavě ten Ondra, z toho druháku.

R6: Jojojo, s těma brejlema. A celkově výběr studentů.

R7: Jo, to taky

R4: Ten má vedle nás skříňku.

R3: Se tvářil jako hrozná osobnost a pořád byl tako jako v nadhledu, ale potom, když jsme se s ním jako bavili tady ve škole, tak byl najednou úplně na stejný úrovni jako my a skoro jsme to nedokázali chápat. Proč se choval tako jako nepřírozeně?

R4: Tak jako bylo hezký, že nám ukázal, jak bysme potom my měli třeba vystupovat před někým.

R3: Jasně no, ale stejně.

U: A Petře, vy jste říkal výběr studentů?

R6: No jako těch, co jeli s náma. Jako by to chtělo.. Tak jako když chtěli, tak dobrý, ale některý z nich mi přišlo, že nás moc nevedli. Jakože ten Vojta nás moc nevedl, že spíš tam s náma byl jako my. Ten Ondra jako jo, ten nás vedl, ale tenhle ne.

U: A lepší vám přišlo co?

R6: S tím Ondrou, určitě.

R3: S tím se dalo prostě mluvit no.

R6: Ale tak to je minimální.

R3: Byl v pohodě právě, tvářil se jako strašná autorita, ale dalo se s ním mluvit.

R5: Jo, to je pravda.

R2: I jak jsme šli po tý cestě, tak sám od sebe se mnou hodil řeč a jako v pohodě.

R3: Nebyl uzvařenej v tý skupině těch druháků, co byli pospolu a měli nás vést.

U: A kdybychom vám nabídli, že byste mohli jet příští rok, chtěli byste někdo jet?

R3: Určitě.

R7: Stoprocentně.

R2: Jo, to bych chtěl.

R3: Už jsme nad tím přemýšleli, že bychom požádali, jestli byste nás vzali.

U: Příští rok budou zase tři nebo čtyři běhy, na různý z nich pojedou různí učitelé, a ti si samozřejmě sami vyberou, jaké studenty si vezmou.

R6: Já bych rád.

R5: Jo no.

U: Takže je možnost určitě, a jestli budete chtít, tak nejlíp to řešit buď se mnou, nebo s paní Rozkovcovou, protože ta to má na starost.

R3: To je dobrá informace no.