

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra sociální pedagogiky

**Vliv adaptačního soustředění na
kooperativní dovednosti žáků prvních
ročníků víceletých gymnázií**

Bakalářská práce

Brno 2009

Vedoucí práce:

Mgr. Petr Soják, PhD.

Vypracovala:

Tereza Volšátová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

v Brně dne 15. dubna 2009

Tereza Volšátová

Poděkování

Touto cestou děkuji vedoucímu práce Mgr. Petru Sojákovi, Ph.D. za pomoc a odborné rady.

Dále mé poděkování patří Mgr. Vladimíru Srbovi, lektorům o.s. Projekt Odyssea, žákům, učitelům a vedení Gymnázia Českolipská v Praze za ochotu při realizaci výzkumu a za jejich čas.

Děkuji také své rodině a přátelům za oporu během psaní této práce a během celého studia.

OBSAH

1	ÚVOD	6
2	ADAPTAČNÍ SOUSTŘEDĚNÍ	9
3	TEORETICKÁ VÝCHODISKA AS	12
3.1	PEDAGOGIKA	12
3.2	ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	12
3.2.1	<i>Zážitek a prožitek</i>	<i>14</i>
3.2.2	<i>Kurt Hahn</i>	<i>15</i>
3.2.3	<i>Výchova</i>	<i>17</i>
3.2.4	<i>Výchova prožitkem</i>	<i>17</i>
3.2.5	<i>Výchova dobrodružstvím</i>	<i>18</i>
3.3	PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU	19
3.4	OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	21
4	HISTORIE AS	23
5	SOUČASNOST AS	26
5.1	PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE	26
5.2	HNUTÍ GO!	26
5.3	O.S. PROJEKT ODYSSEA	27
5.3.1	<i>Odyssea ALFA</i>	<i>28</i>
5.4	O.S. STAN	32
5.5	CENTRUM OUTDOOROVÝCH PROGRAMŮ	33
6	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	35
7	CÍLOVÁ SKUPINA – CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	36

8	METODOLOGIE VÝZKUMU	37
8.1	Pilotážní předvýzkum.....	37
8.1.1	<i>Výzkum na adaptačním soustředění.....</i>	<i>37</i>
8.1.1.1	Program AS.....	37
8.1.1.2	Pravidla týmové práce a komunikace ve skupině	46
8.2	Hlavní výzkum.....	47
8.2.1	<i>Výzkum ve škole.....</i>	<i>47</i>
8.2.1.1	Dramaturgie návštěvy ve škole, Prima A a Prima B, 6. února 2009...47	47
8.2.1.2	Výstupy Prima A.....	51
8.2.1.3	Výstupy Prima B.....	53
9	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ	55
9.1.1	<i>Prima A a Prima B dohromady.....</i>	<i>55</i>
10	VÝSLEDKY VÝZKUMU – VZHLEDEM K VÝZKUMNÉMU CÍLI.....	66
10.1	Metodologická rizika	69
11	ZÁVĚR.....	70
	RESUMÉ.....	72
	LITERATURA.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	76

1 Ú v o d

Adaptační soustředění zažívají v posledních letech obrovský rozvoj. Tento typ akcí začalo realizovat před několika lety pouze malé množství středních škol, nyní je to spíše opačně, naprostá většina středních škol či víceletých gymnázií na adaptační soustředění jezdí. Jde totiž o netradiční způsob, jakým se žáci mohou neformálně seznámit nejen s učiteli, ale hlavně mezi sebou, adaptují se na podmínky a klima nové školy. Přechod ze základní školy na střední školu či víceleté gymnázium je totiž pro každého žáka či studenta náročnou situací a důležitým životním krokem.

Adaptační soustředění se také zaměřuje na práci se skupinou a efektivní týmovou spolupráci. A právě zjištění vlivu těchto soustředění na kooperativní dovednosti žáků prim víceletých gymnázií je cílem této práce.

Téma jsem si zvolila proto, že jsem chtěla poznat, jaký je průběh adaptačních soustředění a jaká metodika je zde využívána. Dále mě zajímalo, jak žáci či studenti tento typ kurzů přijímají a jakým dovednostem se na kurzu naučili.

Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části vymezuji pojem adaptační soustředění a jeho teoretická východiska, ke kterým se organizátoři často hlásí. Dále popisuji historii a současnost adaptačních soustředění, uvádím, jak se vyvíjela myšlenka pořádat tento typ kurzů a jaké organizace se jejím pořádáním zabývají. Teoreticky jsem vymezila několik současných přístupů a stylů práce v oblasti adaptačních soustředění. Nejvíce se věnuji občanskému sdružení Projekt Odyssea a typem kurzů, které pořádají. Při práci na teoretické části jsem vycházela především z literatury zážitkové pedagogiky a pedagogiky volného času.

Výzkumná část obsahuje pilotážní předvýzkum, který posloužil k základní orientaci v tématu a podal podklad pro hlavní výzkum. Pilotážní předvýzkum jsem provedla během týdenního adaptačního soustředění se žáky prim víceletého gymnázia v září 2008. Jako hlavní výzkumnou metodu jsem si zvolila dotazníkové šetření, dotazníky jsem zadala žákům, kteří se adaptačního soustředění zúčastnili pět měsíců po návratu z kurzu.

Domnívám se, že tato práce může posloužit jako „zpětná vazba“ lektorům pořádajícím adaptační soustředění. Zároveň se práce může stát východiskem k dalšímu výzkumu v této oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Adaptační soustředění

Vzhledem k názvu své práce považuji za nezbytné nejprve vymezit pojem adaptační soustředění (dále jen AS) a v čem se liší od jiných akcí a kurzů pořádanými školami, jaké metody se používají na AS a proč používám právě název Adaptační soustředění.

Vzhledem k tomu, že AS je dynamický a stále rozvíjející se jev, setkala jsem se s mnoha definicemi. „Akce určené pro nové třídy, případně i pro třídy, které se už znají. Důraz je zde kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe.“¹ Délka trvání kurzu bývá od dvou dnů do jednoho týdne, přičemž kurz probíhá nejčastěji na začátku školního roku. Další definice vymezuje adaptační soustředění tak, že jejím cílem je poskytnutí jedinečné možnosti hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznávání a sbližování, které ve škole trvají většinou měsíce, je zde možné nastartovat a významně urychlit během několika dní.²

S. Melichar o kurzech Hnutí GO!, jejichž cílem je zejména seznámit (ať už studenty vzájemně či studenty a učitele), nastartovat vztah mezi školou a rodiči a změnit atmosféru ve škole, říká, že tyto kurzy mají studentům poskytnout celoživotní osobnostní vklad.³

Zajímá mne také osobní názor lidí, kteří se AS prakticky věnují a organizují je. Zeptala jsem se proto dvou lektorů z o.s. Projekt Odyssea, zda by svými slovy mohli co nejlépe vystihnout podstatu adaptačních soustředění.

Mgr. Vladimír Srb, lektor o.s. Projekt Odyssea, adaptační soustředění definuje jako kurz, jehož cílem je usnadnit přechod žáků na druhý, nebo třetí stupeň škol (ZŠ, SŠ). Obvykle se jedná o vícedenní zážitkový program, který se koná mimo školu a který využívá především kooperativních a komunikačních aktivit s cílem nastartovat (iniciovat, navodit) dobré mezilidské vztahy ve třídě a pocit stmelení.

¹ Pelánek, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. s.13. ISBN 978-80-7367-353-6

² Dubec, M.: *Adaptační (stmelovací) soustředění, Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Portál, o.s. Projekt Odyssea. str. 5. ISBN 978-80-87145-22-7

³ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 28. ISSN 1214-603X

Mgr. Michal Dubec, lektor o.s. Projekt Odyssea, adaptační soustředění definuje jako kurz realizovaný většinou pro nově vzniklé školní kolektivy, jehož základním cílem je hlubší vzájemné poznání účastníků a nastartování vzájemných vztahů.

Všechny výše uvedené definice se shodují na tom, jakým způsobem vymezují účastníky a cíle kurzu. Budu – li vycházet ze svých zkušeností nabytých během účasti na AS a během rozhovorů, chápu AS jako kurz pro nově vzniklou skupinu žáků, jehož cílem je pomocí metod zážitkové pedagogiky vzájemné hlubší poznání a nastartování vzájemné komunikace.

Dubec dále uvádí pět pilířů, na kterých AS stojí. Jako první popisuje pobyt mimo školu, kterým je možné často dosáhnout odlišného prožívání a chování žáků. Dalšími pilíři jsou společné prožitky, spolupráce a čas pro sebe, kterým se rozumí doba, během které se žáci mohou bavit „jak chtějí“. Posledním pilířem je provázející přístup, který je založen na respektující komunikaci – stanovuje pevné hranice na straně jedné a podporuje vlastní aktivitu žáků na straně druhé.⁴

Z výše uvedených informací vyplývá, že se jedná o soustředění ve smyslu pedagogickém, kdy účastníky spojuje jeden společný cíl, a to seznámení se s novým kolektivem a adaptace na nové sociální prostředí. Sociální adaptace je zde myšlena jako „posun, k němuž dochází v sociálních, psychologických či kulturních postojích člověka po přechodu do nového prostředí.“⁵ Nejde tedy jen o jednosměrné přizpůsobování studentů, ale o dynamický jev, do kterého vstupují žáci (studenti), vyučující, lektori kurzu a škola. Obecně lze základní cíle AS vymezit takto: seznámit žáky mezi sebou i s třídním učitelem, usnadnit žákům vstup do nového kolektivu a do nového prostředí, stmelit žáky v dané třídě a nastartovat podmínky pro komunikaci a spolupráci.

K naplňování těchto cílů jsou využívány hlavně prožitkové metody. Pořadatelé a lektori AS čerpají z různých zásobníků her a pracují nejčastěji na principech zážitkové pedagogiky.

⁴ Kurzy OSV pro žáky základních a středních škol – Odyssea.cz [online], c2007, [cit. 12.3.2009], dostupný z WWW http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/adaptacni_soustredeni_6_trida_a_prima.pdf

⁵ Hartl, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, s. 249. ISBN 80-7178-803-1

Jako první začala v České republice AS pořádat Prázdninová Škola Lipnice a nazvala je „Kurzy GO!“. V současné době se můžeme setkat s pojmenováním AS kurz go, go výjezd, adaptační výjezd, adaptační kurz, stmelovací kurz, počáteční soustředění atd. Pojem adaptační soustředění užívám ve své práci jako nadřazený a chápu ho jako několikadenní kurz, který se odehrává mimo prostředí školy a rodiny a bývá pořádán pro studenty prvních ročníků středních škol či pro žáky prim víceletých gymnázií.

3 Teoretická východiska AS

3.1 Pedagogika

Pedagogika získala své označení z řeckého slova paidagógos, které se skládá ze slov pais – hoch a agó – vésti.⁶ V odborných literaturách se můžeme setkat s několika definicemi. Pedagogiku můžeme v obecnější rovině definovat jako „vědu o výchově, která zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako společenského jevu a jako usměrněné utváření psychických jevů.“⁷ Pro účely této práce si však vystačíme i s, dle mého názoru, zjednodušenou definicí, a to, že pedagogika je věda a výzkum „zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života a společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže.“⁸

3.2 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který využívá zážitku jako prostředku výchovy a vzdělávání. U nás se začala vyvíjet v 70. letech hlavně v programech Prázdninové školy Lipnice. V současné době se jí na vědecké úrovni zabývá Katedra rekreologie Fakulty tělesné kultury UP v Olomouci.

Zážitková pedagogika si v českém prostředí dosud nezískala samostatně místo v systematickém uchopení pedagogických procesů a někteří odborníci ji ještě nepovažují za vědecký směr pedagogiky. Avšak téma pedagogiky zážitku je oceňováno jako závažný a smysluplně inovovaný přístup pomoci lidem, hlavně mládeži.

Cílem pedagogiky zážitku je vyzkoušet „aktivní základní postavení“, tedy připravenost pustit se do aktivního zážitku. Jinými slovy základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychovávaný člověk získává zážitky. Čím více vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější. Vysokoškolský učitel

⁶ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 12. ISSN 1214-603X

⁷ Hartl, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, s. 180. ISBN 80-7178-803-1

⁸ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008. s. 180. ISBN 978-80-7367-416-8

Mojmír Vážanský uvádí, že pedagogika zážitku si „klade za úkol usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla ke vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností.“⁹

Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace, ovlivňují procesy, postupy, příběhy a děje, které člověku umožňují bezprostředním a vlastním konáním a prožitím odhalit nové skutečnosti, vědomosti a dovednosti.¹⁰

Ovšem samotný zážitek ještě nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. „Rozdíl mezi „rekreačním“ zážitkem a „pedagogickým“ zážitkem tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal. Schematicky shrnuje tento přístup Kolbův cyklus (viz obrázek). V praxi zážitkových akcí se Kolbův cyklus většinou zjednodušuje na dvě fáze: zkušenost a reflexe, která zahrnuje zbývající část cyklu. Po reflexi následuje další zkušenost, při které by mělo dojít k posunu díky nabytým zkušenostem. V optimálním případě tedy nejde ani tak o cyklus jako spíš o spirálu.“¹¹



Zdroj: Experiential Learning¹²

⁹ Vážanský, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. str. 26. ISBN 80-210-0428-2

¹⁰ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.7, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 28. ISSN 1214-603X

¹¹ Pelánek, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. s.21. ISBN 978-80-7367-353-6

¹² Experiential learning [online], c2008, [cit. 1.4.2009], dostupný z WWW <http://www.team.cz/experiential-learning>

V praxi Kolbův cyklus vypadá tak, že každou aktivitu lektori s účastníky prochází postupně, od počátku. Rozebírají, jak se vyvíjela, společně nachází klíčové momenty na cestě k řešení, hovoří o cílech, které si stanovili a zda se jim tyto cíle podařilo naplnit. Poté následuje hodnocení procesu, hodnocení rolí účastníků, hledání toho, co by bylo výhodné v podobné situaci znovu zopakovat, i toho, před čím je třeba se do budoucna vyvarovat.

Vážanský uvádí zásady, podle kterých se pedagogika zážitku jednoznačně odlišuje od nabídky ryzích extrémních dobrodružství: „demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz – poslušnost; učení se na důsledcích vlastního jednání ..., zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch budování vlastních společných i individuálních názorových soustav; hromadné zdolávání úkolů místo konkurence a principů soutěživosti; společné mínění, pocit spravedlnosti, osvědčení se v nečekaných situacích.“¹³

S pedagogikou zážitku úzce souvisí pojmy zážitek a prožitek. Nyní by bylo vhodné provést jejich terminologické vysvětlení.

3.2.1 Zážitek a prožitek

Zážitek a prožitek jsou termíny, se kterými se často setkáváme v souvislosti s AS, laickou veřejností bývají však jejich významy brány synonymně nebo bývají zaměňovány. Psychologický slovník uvádí, že prožívání je „psych. jev charakt. proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duš. obsahu; je přísně individuální, těžko sdělitelné...“¹⁴, naproti tomu zážitek charakterizuje jako „každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný, zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duš. bohatství každého člověka.“¹⁵

Myslím si, že srozumitelnější vyjádření sémantického rozdílu mezi prožitkem a zážitkem nabízí časopis Gymnasion. Ivo Jirásek, vysokoškolský učitel na FTK UP

¹³ Vážanský, M. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vydání. Brno: Print-Typia, spol. s.r.o, 2001. s. 136. ISBN 80-86384-00-4

¹⁴ Hartl, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, s. 203 - 204. ISBN 80-7178-803-1

¹⁵ Hartl, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, s. 303. ISBN 80-7178-803-1

v Olomouci, vyhrazuje slovo prožitek pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové), dává tedy do popředí více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek a teoretické chápání oboru jako zážitková pedagogika.¹⁶ „Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností.“¹⁷

3.2.2 Kurt Hahn

Za zakladatele zážitkové pedagogiky je považován Kurt Hahn, který se narodil v Německu, většinu svého života však strávil v Anglii. V jeho osobnosti se dle mnohých pamětníků vzácně setkaly mnohé dědičné vlohy, které příznivě formovaly jeho osobnost. Projevovalo se to zejména v etickém jednání, ve vůli překonávat překážky, v autoritě, temperamentu, originalitě myšlení a ve schopnosti vést lidi a stávat se tvořivých vychovatelem.¹⁸

Ke konci první světové války pracoval Kurt Hahn jako osobní sekretář prince Maxe Bádenského, kterému mj. pomáhal psát paměti a také spolu vedli dlouhé diskuze o projektu, který by pomohl při obnově etických tradic německého společenského života, jež byly silně narušeny morálním úpadkem a neochotou Němců hledat po válce společenskou cestu. Tak se v roce 1920 zrodila škola Salem, která se snažila o vytvoření prostředí, „ve kterém by mladí lidé získávali návyky chránící je před úpadkovými jevy, které přináší moderní doba.“¹⁹ Věřil totiž, že všechny děti se rodí s vrozenou duševní silou a schopností tvořit správné úsudky o morálních otázkách. Tyto schopnosti však upadají v době puberty, a to jednak vlivem specifik tohoto životního období, ale také vlivem společnosti, která upadá. Důležité je zmínit, že škola nebyla založena na

¹⁶ Gymnasium: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 14. ISSN 1214-603X

¹⁷ tamtéž

¹⁸ Gymnasium: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 15. ISSN 1214-603X

¹⁹ tamtéž

originální myšlenky, Kurt Hahn a Max Bádenský se nechali inspirovat například Platónem, Goethem či Public Schools.²⁰

Pro Hahna člověk ve své celistvosti představoval pedagogický úkol, jehož nejvyšším cílem byla výchova a vzdělávání charakteru. On sám však svůj koncept reformní pedagogiky nenazval pedagogikou zážitku, ale zážitkovou terapií, aby zdůraznil její funkci ochrany, léčení a posílení. Protože pozoroval příznaky úpadku individuálního a společenského úpadku 19. a 20. stol., vycházel z nutnosti pozdější pomoci.²¹ Ve svých úvahách charakterizoval příznaky „nemoci“ jako nedostatek lidské účasti, nedostatek svědomitosti, starostlivosti a péče, úpadek tělesné zdatnosti vlivem moderních dopravních prostředků a konzumnosti člověka. Dále vidí příznaky „nemoci“ jako nedostatek iniciativy a bezprostřednosti, kdy příliš mnoho lidí dává přednost roli diváka před vlastní aktivní činností.²²

Jako nejdůležitější prvek uzdravení považuje Hahn *službu bližnímu*. Tím myslí například záchranné práce na horách, na moři, služby pro staré či handicapované občany apod. Mezi další elementy zážitkové terapie řadí *tělesnou přípravu*, tedy zvyšování vitality, osobní zdatnosti, kondice, odvahy a síly k překonávání sebe sama a o zážitek objevení vlastních schopností a možností prostřednictvím tréninku horolezectví, putování po horách, jízdou na lyžích apod. Jeho dalšími „léky k uzdravení“ je *expedice*, která působí na iniciativu a vyžaduje rozhodnost a určitou míru vlastního překonávání se a dále tzv. *projektové učení*, při kterém si člověk vytyčí vysoké, avšak dosažitelné cíle, které kladou důraz na samostatnost a kreativitu.²³

Uvedením základních principů Kurta Hahna jsem chtěla demonstrovat důležité orientační linie pro dnešní vnímání pedagogiky zážitku, kdy došlo k upravení a aktualizaci některých jeho kategorií.

²⁰ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 16. ISSN 1214-603X

²¹ Vážanský, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. str. 34. ISBN 80-210-0428-2

²² tamtéž

²³ Vážanský, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. str. 35. ISBN 80-210-0428-2

3.2.3 Výchova

Výchova je v psychologickém slovníku definována jako „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny a kultury.“²⁴ J. Pelikán uvádí, že „výchova je cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňující optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou bytostí.“²⁵ Výše uvedené definice se shodují v tom, že výchova je záměrné působení (učitele, vychovatele,...) na jedince (žáka, studenta,...) s cílem nějakým způsobem ho ovlivnit.

Slovo pedagogika tedy chápu jako teoretické poznatky o výchovných a vzdělávacích procesech. Naproti tomu výchově rozumím jako praktickému uplatnění pedagogiky nebo-li praktickému působení ve školách, během kurzů či v jakýchkoli dalších směrech pedagogického procesu.

3.2.4 Výchova prožitkem

Výchova prožitkem je velmi rychle se rozvíjející a rozšiřující fenomén. Do konce devadesátých let bychom v ČR nenalezli ani jednu monografickou práci, která se tímto tématem zabývá.²⁶ Metodika výchovy prožitkem vychází ze základního požadavku, který je na ni kladen, a to vyvolání intenzivního prožitku, na jehož základě dochází k poučení ve smyslu duchovním i technickém. Technickým poučením se míní návod, jak řešit v budoucnu daný problém, jak se na něj připravit, případně jak se ho vyvarovat. Duchovním poučením je myšleno ovlivnění morálního i profesního vývoje jedince.

„Na pomezí psychologie, pedagogického využití a hlubší teoretické analýzy stojí teorie optimálního prožívání založená na pojmu plynutí (flow), kterou formuloval M. Csikszentmihalyi. Ve stavu plynutí je člověk natolik zaměřen na vykonávanou činnost

²⁴ Hartl, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, s. 294. ISBN 80-7178-803-1

²⁵ Pelikán, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vydání. Ostrava: Amonium servis, 1995. s. 36. ISBN 80 – 85498-27-8

²⁶ Výchova prožitkem je už i u nás poměrně dobře známa a pojednávají o ní české práce teoretické (např. Vážanský a Směkal, 1995; Matoušek a Kroftová, 1998) i praktické návody (Hrkal a Hanuš, 1998, PŠL, 2002); její realizaci se zabývá česká sekce Outward Bound – Česká cesta, s.r.o., občanské sdružení Prázdninová škola Lipnice.

(na bezprostřední prožívání), že ji přiřazuje maximální důležitost.²⁷ Teorie flow ukazuje uzavření člověka do sebe, jeho koncentraci na aktivitu v momentu plynutí. M. Csikszentmihalyi uvádí, že ve stavu plynutí není člověk ohrožen ani stresem, ani nudou. Úkol je pro člověka přiměřeně obtížný a může se mu plně oddat. Hlavní myšlenky této teorie vidí Jirásek v „postulování prožitku jakožto obsahu vědomí (proto jsem svoboděn od vnějšího nátlaku – např. reklamy či okolí – na můj způsob prožívání,) ..., tj. skutečnosti, že optimální zážitek je sám sobě cílem, či hodnocení stavu plynutí transformujícího naše já k větší komplexnosti, propracovanosti a ucelenosti.“²⁸

Výchovu prožitkem lze definovat jako metodu používanou v celém systému pedagogického směru nazývaného zážitková pedagogika.

3.2.5 Výchova dobrodružstvím

Jedná se o překlad anglického termínu adventure education nebo challenge education. Charakteristickým rysem tohoto směru je vnímání vztahu k aktivitám pocíťovaným jako výzva k překonání, a to v rovině subjektivního rizika či nebezpečí. Nemusí jít jen o rizika tělesná, hrozící zraněním či dokonce smrtí, ale i o rizika v rovině intelektuální, sociální i emoční. Jako teoretickou základnu tohoto směru, vedle dalších teoretických východisek, lze vnímat „tzv. zónu komfortu a pohodlí, v níž jsme si jisti a kde provádíme různorodé činnosti s pocitem znalosti a bezpečí. Pokud však z této zóny vystoupíme do oblasti nového, dosud nepoznaného (do tzv. zóny učení), pocíťujeme a prožíváme dobrodružství...“²⁹ V případě výchovy dobrodružstvím uvažujeme o takovém dobrodružství, které je využíváno jako prostředek růstu osobnosti a rozvoje člověka.³⁰

Výchovu dobrodružstvím bychom mohli zařadit pod označení výchova prožitkem a tu chápat jako nadřazený termín. Potom lze tedy na výchovu dobrodružstvím nahlížet jako na jednu z metod zážitkové pedagogiky. „European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE) chápe dobrodružství jako objevování

²⁷ Gymnasium: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 13. ISSN 1214-603X

²⁸ tamtéž

²⁹ Gymnasium: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 12. ISSN 1214-603X

³⁰ Neuman, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. s. 27. ISBN 80-7178-218

nových oblastí pro získávání prožitků a zkušeností. Proces, který při tom probíhá, můžeme nazvat učením se pomoci prožitků a zkušeností.“³¹

3.3 Pedagogika volného času

V Evropě se věda o volném čase s možnostmi vzdělávání prosadila až v posledních přibližně padesáti letech. Takový vzestup naléhavosti se vyskytoval v centrálních evropských zemích, mezi Skandinávií a Francií a mezi Velkou Británií a Polskem. Pro realizaci vzájemného dialogu mezi zástupci jednotlivých zemí se v roce 1970 konal v Ženevě 1. evropský kongres o volném čase, na nějž o rok později navázalo založení Evropské asociace volného času a rekreace (ELRA).³²

Pedagogika volného času bývá také označována jako „most mezi školní a sociální pedagogikou, část sociální pedagogiky, jedinečná komplexní pedagogická koncepce“.³³ Jde o pedagogickou disciplínu, která teoreticky uchopuje výchovu ve volném čase. Samotné slovní spojení může vyvolávat zdání absurdnosti, neboť se zde pojí jedna z věd o výchově s časovým obdobím, které má jedinec ve svém životě k dispozici. Z filosofického hlediska nelze čas tak, jak jej prožíváme „v žádném případě ztotožnit s něčím, co je stejnorodé, monotónní, samostatné, objektivní, diskontinuitně měřitelné.“³⁴ Vymezení a definování prostoru, který bývá v životě člověka označován jako volný čas, je v odborné literatuře možné rozdělit na dva základní typy definic. První skupina autorů charakterizuje volný čas jako dobu, v níž se člověk může nezávisle realizovat, může dělat jen to, co ho baví. Volný čas je tedy prostor, který má člověk k dispozici pro svobodnou volnou činnost. Druhá skupina autorů tvrdí, že prostor, který člověku zůstává po splnění nezbytných činností a povinností spojených s dobou práce, sociálními povinnostmi a biologickými nezbytnostmi, je označován jako volný čas. Teprve jeho naplnění rozmanitými povinnostmi z něj dělá dobu významnou pro člověka

³¹ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 9. ISSN 1214-603X

³² Vážanský, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia, spol. s.r.o, 2001. s. 72. ISBN 80-86384-00-4

³³ Vážanský, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia, spol. s.r.o, 2001. s. 103 ISBN 80-86384-00-4

³⁴ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 10. ISSN 1214-603X

i společnost. Volný čas je chápán jako kvalitativně odlišná část vzhledem k ostatním aktivitám člověka.³⁵ Například J. Pávková chápe samotný jev označovaný jako volný čas jako „opak nutné práce a povinností, doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi.“³⁶

Podle pedagogického slovníku je pedagogika volného času zaměřena na „výchové a vzdělávací prostředky napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času.“³⁷ Domnívám se, že její význam je stále větší vzhledem k rostoucímu množství volného času a intenzivnějšímu ovlivňování jedinců reklamou na průmysl volného času, který se snaží vůli člověka zmanipulovat.

K realizaci zájmových činností dětí a mládeže mimo vyučování slouží rozvětvený systém školských zařízení pro výchovu mimo vyučování a zájmové vzdělávání ve volném čase. Tento systém zahrnuje v České republice zejména tyto instituce: školní družiny a školní kluby pro žáky základních škol, základní umělecké školy, jazykové školy a střediska pro volný čas dětí a mládeže, tj. domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností, nabízející mládeži kroužky, kluby, kurzy, ale i prázdninové tábory a aktivity.³⁸

Ve srovnání s pedagogikou zážitku je dle Jirásky „výchova ve volném čase a její teoretické uchopení (pedagogika volného času) disciplínou jdoucí napříč možnostmi zážitkové pedagogiky. Na jedné straně je totiž její obsahové vymezení širší (zabývá se nejenom veškerou výchovou mimo vyučování a školskými zařízeními ...), na straně druhé však ponechává stranou působení škol a školního vyučování, kde však zážitková pedagogika hledá možnosti svého uplatnění.“³⁹

³⁵ Knotová, D. *Volný čas dětí a mládeže a aktivity spolků, sdružení a organizací*. In *Mládež a volný čas: Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 10. a 11. října 2000*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 215. ISBN 80-7041-760-9

³⁶ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., Pavlíková, A. *Pedagogika volného času..* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6

³⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. s. 161. ISBN 978-80-7367-416-8

³⁸ Průcha, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 94 – 95. ISBN 80-7178-399-4

³⁹ *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 11. ISSN 1214-603X

3.4 Osobnostní a sociální výchova

„Osobnostní a sociální výchova (dále OSV) je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Jedná se o tzv. průřezové téma, které má prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, vybranými semináři, školními prožitkovými kurzy apod.“⁴⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVPZV) ukládá všem základním školám a víceletým gymnáziím, aby v průběhu školní docházky seznámily své žáky s jedenácti tematickými okruhy OSV. Tematické okruhy jsou rozděleny takto:

- „Osobnostní rozvoj: 1. Rozvoj schopnosti poznávání
2. Sebepoznání a sebepojetí
3. Seberegulace a sebeorganizace
4. Psychohygiena
5. Kreativita
- Sociální rozvoj: 6. Poznávání lidí
7. Mezilidské vztahy
8. Komunikace
9. Kooperace a kompetice
- Morální rozvoj: 10. Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
11. Hodnoty, postoje, praktická etika“⁴¹

Úspěšnost zavedení praxe OSV je závislá na jejím přijetí žáky od učitele, přijetí probíhá pouze za jistých podmínek. OSV se daří zavést, když je praktická (dovednosti si žáci nejlépe osvojují tím, že porozumí jejich smyslu, zkouší si je a opakovaně procvičují v reálných nebo modelových situacích), propojená se životem žáků (žákům je umožněno pojmenovat si smysl a užitečnost rozvíjených dovedností pro svůj život), provázející (průvodce – učitel ukazuje široké náhledy na danou věc, dává prostor pro otevřenou komunikaci a samostatné rozhodování, vyvaruje se direktivním příkazům), zacílená (jde o záměrnou činnost učitelů, která směřuje k přesným a konkrétním

⁴⁰ Srb, V., a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu*, Praha: o.s.Projekt Odyssea, 2007. s. 7. ISBN 978-80-87145-01-2

⁴¹ tamtéž

výchovným cílům, rozlišujeme krátkodobé cíle – obvykle trénink konkrétní dovednosti a dlouhodobé cíle – obvykle změna v jednání nebo postojích žáků).⁴²

V RVPZV se můžeme dočíst, že „smyslem průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (OSV) je pomáhat všem žákům utvářet si praktické životní dovednosti a pomáhat jim hledat vlastní cestu ke spokojenému životu a kvalitním mezilidským vztahům. Specifikem OSV je, že předmětem učení je sám žák, jeho osobnost a jeho vztahy s lidmi.“⁴³ V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání (dále RVPGV) je uvedeno, že výchova k sociálním dovednostem má, kromě jiného, v lidech založit schopnost „pěstovat kvalitní mezilidské vztahy a v procesech sociální interakce ve všech jejich podobách (osobnostní, politické, interkulturní, profesní, společenské) jednat co nejefektivněji ve prospěch svůj i druhých lidí.“⁴⁴ RVP pro základní vzdělávání mimo jiné uvádí, jak lze OSV propojovat s jednotlivými vzdělávacími oblastmi a klade důraz na praktické dovednosti spojené s uvedenými tématy. Velmi podrobně je rozpracován přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka a dále tematické okruhy. V obou oblastech můžeme najít body, které jsou totožné s cíli adaptačních soustředění. Mohla bych například uvést tyto body: přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ní, rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci, podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny, vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování. Podle RVP se jedná o témata, která reflektují aktuální potřeby žáků. Uskutečňují se prakticky, prostřednictvím vhodných her, cvičení, diskuzí a modelových situací. Zde vidíme, že metody uplatňované na adaptačních soustředění se výrazně kryjí s aktivitami nabízenými v RVP. Na AS se často jedná o prožitkové metody.

⁴² Srb, V., a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu*, Praha: o.s.Projekt Odyssea, 2007. s. 9-12. ISBN 978-80-87145-01-2

⁴³ Metodický portál – RVP ZV [online], [cit. 21.3.2009], dostupný z WWW <http://www.rvp.cz/sekce/51>

⁴⁴ Metodický portál [online], [cit. 22.3.2009], dostupný z WWW <http://www.rvp.cz/sekce/5>

4 Historie AS

PRVOTNÍ MYŠLENKA REVOLUČNÍHO PROJEKTU PRO DOSPÍVAJÍCÍ POCHÁZÍ OD TŘÍ INSTRUKTORŮ PRÁZDNINOVÉ ŠKOLY LIPNICE - PSYCHOLOŽKY MATĚJKOVÉ A PEDAGOGŮ SCHINDLERA A HALADY. JEHO CÍLEM SE STALO VYPLNĚNÍ MEZERY V LIDSKÉM PŘÍSTUPU K BUDOUCÍM STUDENTŮM STŘEDNÍ ŠKOLY. SVÉ NÁPADY AKTIVNĚ ROZVÍJELI, OSLOVILI NĚKOLIK PRAŽSKÝCH GYMNÁZIÍ A USPĚLI NA GYMNÁZIU JANA KEPLERA. POPRVÉ SE V TEHDEJŠÍM ČESKOSLOVENSKU ADAPTAČNÍ KURZ PRO NASTUPUJÍCÍ STUDENTY PRVNÍCH ROČNÍKŮ KONAL V ROCE 1991 POD NÁZVEM „WAKE UP AND GO!“. PRÁVĚ ODTUD POCHÁZÍ DNES VŽITÉ OZNAČENÍ „KURZ GO!“. ⁴⁵ KURZ PROBĚHL SYMBOLICKY NA STEJNÉM MÍSTĚ, KDE SE V ROCE 1912 USKUTEČNIL PRVNÍ SVOJSÍKŮV JUNÁCKÝ TÁBOR NEDALEKO LIPNICKÉHO HRADU.

Hlavní hypotézy projektu GO! byly:

1. „Umožnit skupině studentů a jejich třídnímu učiteli před nástupem do školy vzájemné poznání ve fyzické a emocionální rovině, vytvořit sociální vazby a nalézt své místo ve skupině.
2. Urychlení adaptace studentů prvního ročníku na nové prostředí a co nejrychlejší zapojení studentů do života školy.
3. Navození atmosféry radosti, tvůrčí spolupráce, tolerance a vzájemné úcty ve skupině.
4. Plynulý přechod studentů z dětství do dospělosti.
5. Vytvoření nové kvality vztahu mezi studentem a jeho rodiči.
6. Příprava mladého člověka na život v demokratické společnosti.“⁴⁶

V ROCE 1995 ORGANIZÁTOŘI POŘÁDALI KURZ NAPOSLEDY, PROTOŽE SE JIM PODAŘILO VYŠKOLIT DOSTATEK PEDAGOGŮ A INSTRUKTORŮ, TAKŽE SI ŠKOLA MOHLA PŘÍŠTÍ AKCE POŘÁDAT SAMA. O ROK POZDĚJI ROZBĚHL RADEK HANUŠ DRUHOU ETAPU PROJEKTU GO! S NOVOU MYŠLENKOU. SPOLU S OSTATNÍMI LEKTORY PŘIPRAVIL A REALIZOVAL „PROJEKT – Hnutí GO!“, JEHOŽ CÍLEM BYLO USKUTEČNIT KURZY GO! BĚHEM NÁSLEDUJÍCÍCH PĚTI LET NA MAXIMÁLNÍM MOŽNÉM POČTU STŘEDNÍCH ŠKOL V ČR A

⁴⁵ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.7, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 67. ISSN 1214-603X

⁴⁶ Občanské sdružení HNUTÍ GO! [online], [cit. 30.1.2009], dostupný z WWW http://www.hnuti-go.cz/modules.php?op=modload&name=A-kdo_historie&file=index&POSTNUKESID=14060df20379175f326e53ad63c52165

SR. TENTO PROJEKT CHYSTALY TŘI TÝMY STUDENTŮ KATEDRY REKREOLOGIE FTK UP V OLOMOUCI VE SPOLUPRÁCI S NADACÍ AD FONTES PRO STŘEDNÍ PODNIKATELSKOU ŠKOLU V LIPNÍKU NAD BEČVOU, STŘEDNÍ PRŮMYSLOVOU ŠKOLU A OBCHODNÍ AKADEMII V ŠUMPERKU. 17. ČERVNA 1997 VZNIKLO Z PODNĚTU ZÚČASTNĚNÝCH SUBJEKTŮ A JEDNOTLIVCŮ OBČANSKÉ SDRUŽENÍ HNUTÍ GO!, KTERÉ ZAHRNUL VŠECHNY ORGANIZÁTORY A ÚČASTNÍKY TOHOTO PROJEKTU. VE SPOLUPRÁCI S PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKOU PORADNOU V ŠUMPERKU PROBĚHLO ŠETŘENÍ O DOPADU A ÚČINNOSTI PROJEKTU GO!, KTERÉ PROKÁZALO JEDNOZNAČNÝ VLIV A VÝZNAM PROJEKTU PRO NASTUPUJÍCÍ STUDENTY PRVNÍHO ROČNÍKU STŘEDNÍ ŠKOLY.⁴⁷

Roku 2000 proběhla ve spolupráci s Katedrou rekreologie UP v Olomouci příprava a realizace projektu „Lanového centra“. Toto centrum nabízí nízké i vysoké lanové překážky jak pro členy hnutí, tak i pro zájemce z řad studentů, učitelů, pedagogických pracovníků apod. Kromě klasických kurzů GO! proběhly semináře zážitkové pedagogiky pro učitele a pro nové zájemce z řad studentů.

Prázdninová škola Lipnice se přestala po vzniku Hnutí GO! plně kurzům GO! věnovat. Příležitostně pořádá školám kurzy na objednávku ve spolupráci s organizací Česká cesta.

Od roku 2002 se pořádáním adaptačních soustředění začalo zabývat občanské sdružení Projekt Odyssea, které se hlásí k osobnostně sociální výchově. V květnu roku 2001 uspořádalo první semináře osobnostně sociálního rozvoje pro Gymnázium Čakovice. V květnu roku 2002 se tento kurz opakoval a v září vyjely tři primy a jeden první ročník tohoto gymnázia na adaptační soustředění. Pro dvě primy proběhl i navazující kurz na jaře. Roku 2003 již proběhla AS na Gymnáziu Čakovice, Gymnáziu Českolipská a ZŠ Dr.E.Beneše – zde se jednalo o stmelovací kurz pro osmou třídu, zaměřený na rozvoj sociálních dovedností. Od roku 2003 se Odyssea věnuje i práci s učiteli – probíhají workshopy na setkáních hnutí PAU, kurzy zážitkové pedagogiky a kurzy o Rámcových vzdělávacích programech se zaměřením na Osobnostně sociální výchovu.

⁴⁷ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 57-58. ISSN 1214-603X

V roce 2004 realizovala organizace STAN první adaptační kurzy, její nabídky využilo 16 střední škol z různých míst České republiky. V roce 2005 se zúčastnilo 39 škol, o rok později potom 75 středních škol.⁴⁸ Charakteristika o.s. STAN je uvedena v následující kapitole.

⁴⁸ Adaptační kurz? Samozřejmě jedine s námi! STAN [online], [cit. 22.3.2009], dostupný z WWW <http://www.istan.cz/cz/2-adaptacni-kurz-samozrejme-jedine-s-nami.html>

5 Současnost AS

5.1 Prázdninová škola Lipnice

Prázdninová škola Lipnice (dále PŠL) je nezisková nevládní organizace, která usiluje o všestranný rozvoj osobnosti člověka prostřednictvím vícedenních kurzů, jejichž čas je naplněn hrou, pohybem, tvořivými dílnami, diskuzemi i rozjímáním. „Posláním PŠL je náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost, které jsou nezbytné pro aktivní nabývání zkušeností. Podporujeme takové zkušenosti, které vedou k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu.“⁴⁹ PŠL byla založena v roce 1977 a od této doby uspořádala celkem 98 kurzů, kterými prošlo na 3000 účastníků. Ve druhé polovině 80. let se PŠL vydává i za hranice České republiky a v roce 1989 se setkává s britskou organizací Outward Bound, později v roce 1992 ustavuje dceřinou společnost Outward Bound – Česká cesta s.r.o, která si klade za cíl rozšířit metodu PŠL a Outward Bound na trénink týmové spolupráce a prosadit se na trhu vzdělávání. V současné době PŠL rozšiřuje svoji činnost i mimo letní měsíce a své kurzy organizuje během celého roku.⁵⁰

5.2 Hnutí GO!

Hnutí GO! je občanské sdružení, „které podporuje rozvoj moderních metod výchovy a vzdělávání, zejména zážitkové pedagogiky, na školách a dalších institucích. Důraz klade na sebepoznání, rozvoj komunikace, týmové spolupráce a tvořivost.“⁵¹ Mezi hlavní činnosti patří organizace kurzů GO! v rámci projektu GO! pro nastupující ročníky středních škol. Pořádá také semináře pro pedagogy a instruktory, podporuje vydávání publikací o zážitkové pedagogice. Ve stanovách se dočítáme, že „cílem činnosti sdružení je: a) podpora nových metod výchovy a vzdělávání na školách a dalších institucích s důrazem na rozvoj komunikace, týmové spolupráce, tvořivost, sebepoznání a růstu osobnosti; b) finančně, materiálně a organizačně se podílet na

⁴⁹ Prázdninová škola Lipnice [online], [cit. 26.2.2009], dostupný z WWW <http://www.psl.cz/psl/poslani.aspx>

⁵⁰ Prázdninová škola Lipnice [online], [cit. 26.2.2009], dostupný z WWW <http://www.psl.cz/psl/zivotopis.aspx>

⁵¹ Občanské sdružení HNUTÍ GO! [online], [cit. 22.3.2009], dostupný z WWW <http://www.hnuti-go.cz/>

zabezpečení vzdělávacích seminářů, konferencí a výchovných akcí zaměřených na rekreaci, pobyt v přírodě a propagaci nových metod výchovy v přírodě.⁵²

Hnutí GO! bylo zaregistrováno Ministerstvem vnitra České republiky 17. června 1997 a vzniklo v důsledku nedostatečné podpory Prázdninové školy Lipnice. Zkušenosti z kurzů PŠL posloužily vzniku Hnutí GO!

5.3 o.s. Projekt Odyssea

Občanské sdružení Projekt Odyssea vychází z Osobnostní a sociální výchovy, která je jejím cílem. Název tohoto projektu je inspirován Odysseem, jehož cílem bylo vrátit se na rodnou Ithaku a opět spatřit svou věrnou manželku. Odyssea je v evropské kultuře symbolem dlouhé dobrodružné cesty plné překážek. Odysseus tuto cestu prožil „na vlastní kůži“, odkázán především sám na sebe, musel využít a zdokonalit všechny své schopnosti, aby nakonec uspěl a dosáhl svého cíle. Tento princip „učit se přímo z vlastních prožitků a zkušeností“ pomáhá toto občanské sdružení vracet do škol.

Ve východiskách o.s. Projekt Odyssea se dočítáme, že „Osobnostní a sociální výchova se výslovně zaměřuje na ty stránky osobnosti, které jsou rozhodující pro uspokojivé zvládání osobního života, mezilidských vztahů a některých nároků na pracovní dovednosti v moderní společnosti. Za tímto účelem většinou používá prožitkové metody. Žáci nejsou pouze informováni, ale učí se jednat přímo v modelových situacích. Odnášejí si posilující osobní zkušenost. Jsou ohleduplnější, odvážnější a podnikavější. Navíc jsou méně zranitelní vůči těm sociálně patologickým jevům, které vyrůstají z nedostatku sebevědomí, mezilidských dovedností a z neschopnosti uplatnit se v současném světě.“⁵³

O.s. Projekt Odyssea pořádá své kurzy pro žáky pátých až devátých tříd, případně pro studenty prvních ročníků středních škol. Všech kurzů, které obvykle vedou dva lektori, se společně se žáky účastní i třídní učitel. Nejčastěji realizuje tyto typy kurzů pro žáky: Odyssea ALFA, Odyssea LAMBDA, Jak zlepšit vztahy v naší třídě a Jak se bránit

⁵² Občanské sdružení HNUTÍ GO! [online], [cit. 22.3.2009], dostupný z WWW http://www.hnuti-go.cz/modules.php?op=modload&name=A-kdo_stanovy&file=index

⁵³ Projekt Odyssea [online], [cit. 26.3.2009], dostupný z WWW <http://www.odyssea.cz/skoly/odyssea/odyssea.htm>

drogám a předcházet závislostem. Nejdříve zmíním poslední tři typy kurzů, pro kurz Odyssea ALFA je vyčleněna samostatná kapitola.

Odyssea LAMBDA je intenzivní lanový kurz zaměřený na stmelení skupiny, prohloubení důvěry, schopnosti vzájemné podpory a dobré komunikace. Větší část kurzu probíhá na týmových lanových překážkách v přírodě. Může být součástí programu Odyssea ALFA nebo školy v přírodě či jiné školní akce.

Jak zlepšit vztahy v naší třídě je kurz specifické prevence šikany, ve kterém žáci přemýšlejí a hovoří o vztazích ve třídě, učí se sdělovat, jaké chování druhých jim je příjemné a jaké nepříjemné. Poslední nabízený kurz je Jak se bránit drogám a předcházet závislostem. Jde o kurz specifické prevence závislosti, ve kterém se žáci interaktivním způsobem seznámí s riziky návykových látek a postupně objevují důvody, proč se těmto látkám vyhýbat.⁵⁴

5.3.1 Odyssea ALFA

Odyssea ALFA je nejrozšířenějším typem kurzu, který o.s. Projekt Odyssea nabízí. Jedná se o výjezdový kurz, jehož cílem je prohloubení vzájemné důvěry a rozvoj kooperativních dovedností. Žáci během kurzu procházejí pečlivě promyšleným programem, který před ně staví různé výzvy. Většinou se jedná o úkoly náročné na týmovou spolupráci.

Vzhledem k tomu, že jsem se sama tohoto kurzu zúčastnila a prováděla zde svůj výzkum, který je rozebrán v praktické části, považuji za důležité, abych blíže uvedla jeho charakteristiku a jeho průběh (částečně rozpracování i ve výzkumné části).

Hned na začátku AS se zavádí několik jednoduchých pravidel, jejichž cílem je zajistit fyzickou a psychickou bezpečnost účastníků a zefektivnit jeho průběh. Jednotlivá pravidla se na začátku programu sepiší na velký papír a v průběhu kurzu na ně při jejich dodržování a porušování odkazuje. Jde o tato pravidla: Pravidlo Stop; Dotazy až po instrukci; Když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to; Oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou; Když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než

⁵⁴ Projekt Odyssea [online], [cit. 26.3.2009], dostupný z WWW <http://www.odyssea.cz/kurzy-pro-zaky.php>

sami něco řekneme; Chodíme včas a další. Jednotlivá pravidla jsou popsána ve výzkumné části.

Během kurzu jsou zařazeny různé typy aktivit. Nejprve se však kurz musí zahájit. Žáci se seznámí s tím, kdo bude kurz lektorovat. Pokusí se také o formulaci, jak vnímá smysl kurzu a jakými očekáváními je naplněn. Při zahájení se také žák seznámí se základními pravidly kurzu. V dalších blocích již následují různé aktivity. Např. *rozehřívací aktivity*, které mají naladit žáky na společný program. Patří sem jednoduché hry, jejichž hlavním cílem je, aby se žáci pobavili, ztratili ostych před spolužáky a rozhýbali se. Prostřednictvím těchto her vzniká ve skupině potřebné uvolnění, přátelská nálada a zaměření žáků na herní činnost. Dále jsou na programu zařazeny *aktivity zaměřené na prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele*. Jedná se o blok aktivit, které jsou většinou realizovány první den AS po večeři, ve vnitřních prostorách. Tyto aktivity bývají pohybově nenáročné. Další kategorií činností na AS jsou *aktivity zaměřené na nastartování spolupráce mezi žáky a na řešení konfliktů při skupinové práci*. Smyslem tohoto bloku aktivit je nechat žáky prožít radost ze zvládání úkolů založených na jejich spolupráci. V průběhu těchto aktivit dochází často mezi žáky ke konfliktům. Je proto důležité se jimi zabývat a pokusit se pomoci žákům při efektivním řešení.

Dále jsou na AS zařazeny *aktivity zaměřené na společné zvládání náročných situací*, jejichž smyslem je rozvinout dovednosti žáků v oblasti spolupráce. Náplň tohoto bloku tvoří převážně nesoutěžní aktivity zaměřené na společné řešení problémů. Dalším typem jsou *aktivity zaměřené na rozvoj důvěry*. Při těchto aktivitách žáci prožívají situace, ve kterých se mohou fyzicky spoléhat na ostatní členy své třídy nebo ve kterých mohou bez obav prezentovat své názory. Vzájemná důvěra má rozhodující vliv na vztahy i úspěšnost společné práce. Patří sem především fyzicky nenáročné, klidné aktivity. Poslední kategorií činností jsou *aktivity zaměřené na zformulování základních pravidel dané třídy a na zhodnocení a uzavření akce*. Smyslem formulování pravidel třídy spočívá ve snaze přenést fungování týmu třídy z AS do školy.

Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování AS

(volně převzato z metodiky Adaptační (stmelovací) soustředění pro 6. třídu a primu⁵⁵)

Každá skupina lidí, kteří jsou spolu někde delší dobu pohromadě, se zákonitě vyvíjí, a to bez ohledu na věk a sociální příslušnost jejich členů. Vývoj skupin v čase má určité zákonitosti, jejichž znalost lektorům prakticky pomáhá při sestavování programu AS. Proces vývoje skupin probíhá ve fázích. Různí autoři se liší podle toho, kolik těchto fází uvádějí. Rozdíl často spočívá pouze v podrobnosti dělení. Někde je jedna fáze podrobněji rozdělena například do dvou. O.s. Projekt Odyssea využívá modelu inspirovaného publikací Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.⁵⁶

1. První kontakt

Členové skupiny mají na základě rozdílné minulé zkušenosti odlišná očekávání toho, co se má ve skupině dít. Dochází ke vzájemnému „otukávání“ se. Skupina je zcela závislá na vnějším vedení. Důležité je, aby vedení skupiny zajistilo pocit psychického i fyzického bezpečí. To může provést například tak, že představí program kurzu, základní pravidla programu (viz výše) a představí řešení možných krizových situací (například za kým se mají žáci obracet v případě úrazu). Pomocí seznamovacích aktivit a aktivit, pro jejichž zvládnutí je nutné komunikovat s ostatními členy skupiny, dochází k urychlování vzájemného „otukávání“ se.

2. Kvašení

Ve skupině dochází často ke konfliktům spojeným s vyjasňováním vlivu jednotlivých členů a postavení ve skupině. Nastavení jednotlivých členů skupiny vůči sobě navzájem je hodně konkurenční a může docházet ke kritickým reakcím na jednotlivé členy skupiny. Často se vytvářejí různé podskupiny, které jsou proti sobě v opozici. Vedoucí musí účastníkům tyto konfliktní situace prožít a nesnažit se konflikty uměle potlačovat. Nechává účastníky na základě prožitých konfliktů zformulovat jednoduchá doporučení pro zvládání podobných situací během dalších aktivit. V této fázi se využívá aktivit zaměřených na spolupráci, jednoduchých rychlých reflexí zapojující všechny účastníky

⁵⁵ Projekt Odyssea [online], [cit. 26.3.2009], dostupný z WWW <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=kurzy-osv>

⁵⁶ Belz, H., Siegrist, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.s. 51 -56. ISBN 80-7178-479-6

po aktivitách. Cílem těchto reflexí je tedy dát dohromady jednoduchá použitelná doporučení.

3. Důvěrnost, intimita, vyjasnění

V této fázi účastníci zjišťují, že přemíra konkurenčního chování nevede k úspěchu. Jednotliví členové se ochotně podílejí na skupinových aktivitách. Tvořit skupinu se pro její členy stává atraktivní. Nyní je čas přenechat některé úkoly na jednotlivé členy skupiny nebo na skupinu jako celek. Dále vedoucí podporují nekonkurenční způsoby chování ve stručných reflexích zapojujících všechny členy skupiny. Vedoucí upozorňují na nedodržování i dodržování dohodnutých pravidel a umožňuje skupině zformulovat si některá vlastní pravidla. Při dodržování pravidel je užitečné používat oceňování. Při nedodržování je vhodné používat popisný jazyk: „Všiml jsem si, že během diskuze o tom, jak budete během aktivity spolupracovat, mluvili tři lidé najednou. V této fázi bývají zařazovány aktivity zaměřené na intenzivní spolupráci a komunikaci, dále aktivity zaměřené na vyjadřování vzájemného uznání mezi členy skupiny a opět jednoduché rychlé reflexe zapojující všechny účastníky po aktivitách.

4. Výkonové stádium

Nyní je skupina plně práce schopná, dokáže se sama efektivně řídit a akceptuje některé odlišnosti svých členů. Vedoucí tedy dávají skupině prostor pro vlastní aktivitu. Pomáhají členům skupiny v tom, aby vyjádřili, jaké společné aktivity by uvítali (diskotéka, výlet apod) a také v tom, aby naplánovala a uskutečnila činnosti, které povedou k dosažení těchto společných cílů. Vedoucí stále „bdí“ nad dodržováním norem, které byly stanoveny a zároveň vede členy skupiny k tomu, aby sami dokázali reagovat na porušování společně dohodnutých norem. Účastníci mají vždy po určité době právo vyjádřit se, co se jim na skupině líbí a co by případně chtěli jinak. Bývají zde zařazovány aktivity zaměřené na podporu skupinové identity a na vyjadřování vlastní spokojenosti či nespokojenosti s fungováním skupiny.

Třídy, se kterými o.s. Projekt Odyssea pracovalo na AS, se většinou během nich dostaly do třetí někdy i do čtvrté z popsaných fází. Adaptačním soustředěním „péče“ o jednotlivé fáze vývoje skupiny nekončí. Efektivní je pracovat rovněž uvnitř školy, například v rámci třídnických hodin.

Výše jsem popsala jednotlivé bloky AS a fáze vývoje skupin v čase. Nyní předkládám propojení jejich obsahu:

1. Zahájení.	↔	První kontakt
2. Rozehřívací aktivity.	↔	První kontakt
3. Aktivity zaměřené na prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele.	↔	První kontakt
4. Aktivity zaměřené na nastartování spolupráce mezi žáky a řešení konfliktů při skupinové práci.	↔	Kvašení
5. Aktivity zaměřené na společné zvládání náročných situací.	↔	Důvěrnost,intimita,vyjasnění
6. Aktivity zaměřené na rozvoj důvěry.	↔	Důvěrnost,intimita,vyjasnění
7. Aktivity zaměřené na zformulování základních pravidel třídy a na zhodnocení a uzavření celé akce	↔	Výkonové stádium

5.4 o.s. STAN

Občanské sdružení STAN – Special Team for Adventure in Nature, v překladu Speciální tým pro dobrodružství v přírodě, vzniklo v roce 1996. Pořádá nejen adaptační kurzy, ale také jiné akce pro školy, letní a zimní tábory, teambuilding pro firmy, školení táborových vedoucích. Program adaptačních kurzů sestavují tak, aby byl „přínosem pro dobré vztahy žáků s pedagogy, aby nastavil pozitivní, kreativní a týmové prostředí v třídním kolektivu. Dále pak pomůže s eliminací nežádoucích jevů v kolektivu, bude obsahovat zajímavé a účinné prvky prevence šikovně zabalené do mimořádně zábavného a dobrodružného outdoorového programu.“⁵⁷

⁵⁷ Adaptační kurzy 2009, STAN[online], [cit. 26.3.2009], dostupný z WWW <http://www.istan.cz/cz/skoly/2-adaptacni-kurzy-2009.html>

Adaptační kurz pořádaný o.s. STAN nese název Pohoda a jeho součástí jsou například tyto atrakce: vysokolanové a nízkolanové centrum, základní lezecká stěna, střelba ze vzduchovky a lukostřelba, výcvik na raftech. Akce se konají od března do listopadu a trvají od dvou do sedmi dnů. Sdružení organizuje mimo AS další programy, které mohou mít také formu AS, pokud o to škola požádá.

5.5 Centrum outdoorových programů

Společnost Centrum outdoorových programů (COP) je zaměřena především na děti a mládež v oblasti kvalitního využití volného času, mimoškolního vzdělávání, prevence kriminality a zdravého životního stylu. Nabídka programů zahrnuje školní výlety, adaptační kurzy, sportovní kurzy, výchovně vzdělávací a výukové kurzy. Adaptační kurz pro základní a střední školy se jmenuje „RESTART“. Školám, které si AS realizují samy prostřednictvím svých vlastních pedagogů nabízí doplňkové programové služby, zejména: stavba a realizace nízkých či vysokých lanových aktivit, nácvik slaňování a skalního lezení, příprava a vedení programů, her a aktivit.

Pro pedagogické pracovníky připravuje vzdělávací programy „Osobnostně sociální rozvoj a rozvoj klíčových kompetencí pedagogických pracovníků základních a středních škol formou zážitkové pedagogiky“, které jsou akreditované MŠMT ČR. Společnost COP se také orientuje na širokou veřejnost, realizuje dětské letní tábory, programy pro matky nebo rodiče s dětmi.

Další organizace zabývající se AS jsou například: společnost Sportlines, Free Time activities, Beskydy sport s.r.o., Agentura Wenku s.r.o, Azimut, o.s. Prevent.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Výzkumný problém

P. Gavora uvádí tři typy výzkumných problémů. V této práci využívám deskriptivního výzkumného problému, který zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Deskriptivní problém může být i diagnosticko – vyhodnocovací.⁵⁸ Dle Gavory může být výzkumný problém formulován v oznamovacím nebo tázacím tvaru.

Cílem mého výzkumu je odpovědět na tyto otázky: (jako výzkumný problém si stanovuji tyto otázky):

1. Jak se vyvíjela dovednost žáků používat a dodržovat vybraná pravidla spolupráce?
 - a. Jaká pravidla si budou žáci schopni vybavit 5 měsíců poté, co se je učili používat?
 - i. Na úrovni znalosti
 - ii. Na úrovni dovednosti – hodnocené žáky
 - b. Jaké jsou rozdíly v úrovni používání či dodržování jednotlivých pravidel?

⁵⁸ Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 26, ISBN 80-85931-79-6

7 Cílová skupina – charakteristika výzkumného souboru

Cílovou skupinou mého výzkumu byli žáci dvou prvních ročníků osmiletého Gymnázia Českolipská v Praze, kteří v září 2008 absolvovali adaptační soustředění pořádané o.s. Projekt Odyssea. První části výzkumu, kterou jsem realizovala na adaptačním soustředění, se zúčastnily dvě paralelní třídy po třiceti žácích (dohromady 60 žáků), druhou část výzkumu, program ve škole a vyplnění dotazníků, absolvovalo 51 žáků. Záměrně jsem si zvolila pouze dvě třídy stejného ročníku a stejné školy, abych mohla co nejlépe vystihnout vývoj dodržování a používání vybraných pravidel.

8 Metodologie výzkumu

8.1 Pilotážní předvýzkum

Pilotážní předvýzkum je dle Gavory prvním vstupem do terénu, ve kterém chceme provádět výzkum. Slouží především k seznámení se s prostředím výzkumu a díky tomu k předejití chybným výchozím předpokladům.⁵⁹ Pilotážní předvýzkum jsem provedla na adaptačním soustředění. Jeho cílem bylo seznámit se s cílovou skupinou a programem adaptačních soustředění, abych tak získala dostatek podpůrného materiálu při tvorbě otázek do dotazníkového šetření.

Na adaptačním soustředění jsem použila kvalitativní metodu nestrukturovaného pozorování. Při tomto způsobu pozorovatel vstupuje do pozorování bez předem připraveného systému, není zaangażovaný do pozorovaných jevů, pracuje z odstupů.⁶⁰ Z adaptačního soustředění jsem si pořizovala terénní zápisky a soustředila jsem se především na interakci mezi žáky.

8.1.1 Výzkum na adaptačním soustředění

8.1.1.1 Program AS

A/ programové bloky

Každý den programu byl rozčleněn do tří programových bloků:

- a) dopoledne (9:00 – 12:00)
- b) odpoledne (14:30 – 18:00)
- c) večer (19:30 – 21:30)

První dopolední blok byl věnován konzultaci s třídními učiteli, seznámení se s prostředím z hlediska programu a přípravě dobrodružné cesty.

Každý blok se skládal z několika podprogramů. Každý podprogram sledoval specifické cíle.

⁵⁹ Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 68. ISBN80-85931-79-6

⁶⁰ Gavora, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. s.16. ISBN 80 – 85931-15-X

Sled jednotlivých bloků a jejich podprogramů je znázorněn v následující tabulce:

	Dopoledne	odpoledne	Večer
8.9.	<i>konzultace s třídními seznámení s prostředím příprava dobrodružné cesty</i>	úvod programu primy A lámání ledů kooperace	bližší vzájemné seznámení kooperace 2 zarámování dne
9.9.	lámání ledů 2 kooperace 3 výtvarná dílna	dobrodružná cesta	rozbor cesty důvěra
10.9.	závěr programu primy A	úvod programu primy B lámání ledů kooperace	bližší vzájemné seznámení kooperace 2 zarámování dne
11.9.	lámání ledů 2 kooperace 3 výtvarná dílna	dobrodružná cesta	rozbor cesty důvěra
12.9.	závěr programu primy B	<i>úklid balení pomůcek</i>	

B/ dílčí charakteristika jednotlivých podprogramů:

- **konzultace s třídním učitelem**
 - vzájemné představení
 - seznámení s cíli a s průběhem programu
 - nabídka zapojení třídního učitele do programu (podle zájmu učitele)
 - v případě zájmu učitele: získání zajímavých informací o učiteli pro část programu
 - zjištění zájmu o uskutečnění sociometrického šetření
- **úvod**
 - seznámení studentů s instruktory
 - seznámení s cíli programu
 - seznámení s průběhem programu a s jeho časovou dimenzí
 - seznámení s hlavními metodami programu
 - dohodnutí základních pravidel programu

- **lámání ledů**
 - překonání bariér mezi účastníky
 - navázání fyzického kontaktu
 - zapojení pohybu a emocí
 - motivace pro další aktivity
- **kooperativní činnosti (klíčová část programu)**
 - společné řešení různě náročných úkolů, překonávání překážek
 - rozbor průběhu jednotlivých aktivit cílený na rychlé učení kooperativním a komunikačním dovednostem
- **dobrodružná cesta**
 - vícehodinový blok zaměřený na rozvoj kooperativních a komunikačních dovedností
 - probíhá v přírodě
- **důvěra**
 - zvládání situací, které jsou náročné na schopnost důvěřovat druhým
 - zvládání situací, ve kterých druzí důvěřují mě (žákovi)
- **blíže vzájemné seznámení**
 - sdílení podrobnějších informací o účastnících programu, včetně třídního učitele
- **výtvarná dílna**
 - malování triček, inspirované tématem týmových dovedností a tématem individuálního přínosu pro tým
 - podpora přináležitosti ke třídě a zároveň podpora individuality v rámci třídy
- **zarámování dne**
 - shrnutí a hodnocení uskutečněných aktivit
 - kratičký rituál ukončující program
- **závěr**
 - vyhodnocení (odpovídání na evaluační dotazníky)
 - transfer: podpora studentů při generování nápadů, jak je možno využít to, co se naučili
 - volba zástupce třídy
 - tečka (jednoduchá ukončující aktivita: společná fotografie)

Skupinová dynamika a interakce žáků během adaptačního soustředění má obvykle podobný průběh:

1. Úvodní kooperativní hry jsou za sebou řazeny tak, že vytvářejí stále vyšší nároky na schopnost domluvit se ve skupině na společném řešení problému. Dochází k prvním konfliktům a k pokusům o dodržování dohodnutých pravidel. Objevují se přirození vůdci a moderátoři skupiny.
2. Skupina zažívá první větší úspěchy při řešení úkolů. Zapojují se všichni členové skupiny.
3. Členové skupiny vyjadřují přání, aby získané dovednosti byly dodržovány i po návratu do školního prostředí a formulují si pravidla („třídní ústava), která chtějí po návratu dodržovat.

Nyní popisným způsobem uvádím, jak program v jednotlivých třídách vypadal. Na závěr jsou sepsány jednotlivé „třídní ústavy“.

Program Prima A

Pondělí 8. září 2008

V půl třetí odpoledne začal program se třídou Prima A na venkovním hřišti. Nejprve se představili lektori i já, každý jsme o sobě řekli několik vět. Potom byla připravena malá seznamovací hra. Třídní učitelka, lektori a já jsme si předem připravili zajímavé informace o sobě. Tyto informace jsme potom řekli dětem, které si na základě prvního dojmu měly tipnout, o kom dané tvrzení platí. Protože začalo pršet, museli jsme se přesunout do tělocvičny a musel být upraven program, který byl naplánovaný na hřiště. Lektori zařadili klasickou hru „Molekuly“, ve které se děti měly seskupovat do počtu, který zadal lektor. Na zklidnění byla dále zařazena aktivita „Chůze v sochy“. Děti měly vytvořit například sochu, která vyjadřovala jejich pocit, když jdou do školy, když se ráno probudí, když jedou na výlet apod.

Mezitím se venku udělalo hezky, proto další program mohl pokračovat na hřišti. Byla zařazena aktivita s lanem. Děti se na něm měly pomocí neverbální komunikace seřadit například podle výšky nebo podle měsíce svého narození. Dále byla zařazena klasická „hra na babu“ a běhání po skupinkách, ve kterých se všichni členové drží za ruce. Jejich úkolem bylo oběhnout tři cíle v co nejkratším čase a aby nedošlo k rozpojení. Na závěr

odpoledního bloku se stanovila pravidla a žáci byli seznámeni s programem adaptačního soustředění.

Ve večerním bloku byla zařazena hra Reportéři. Nejprve lektori žákům vysvětlili, co je to otevřená otázka. Potom každý dostal jeden papír A4, na který si vymyslel dvě otevřené otázky. Předem byli žáci upozorněni na to, že otázky budou pokládat svým spolužákům. Mělo se jednat o otázky, na které by ten, kdo je vymyslí, sám rád odpověděl. Poté, co si všichni žáci své otázky nadepsali na rozdaný papír, bylo jejich úkolem vyrazit a vyzpovídat po způsobu reportérů minimálně pět svých spolužáků. Platilo zde pravidlo, že pokud se dotazovanému nechtělo na otázku odpovídat, nemusel. V takovém případě použil žák, který se ptal, druhou otázku. Protože se žáci spolehlivě neznali jménem, na začátku každého rozhovoru proběhlo vzájemné představení se jménem. Poté, co vždy jeden žák zjistil informace od druhého, položil druhý svoji otázku prvnímu. Odpovědi si přitom heslovitě zaznamenávali na svůj papír společně se jménem člověka, kterého se ptali. Po této fázi dostali žáci druhý papír A4, který si nadepsali svým jménem a položili ho na židli. Všichni potom tyto papíry obcházel a psali na ně odpovědi, které o daných lidech zjistili. Nakonec se žáci posadili zpět na svá místa a každý svůj papír podal sousedovi po pravici. Všichni tedy měli v ruce papíry s nadepsaným cizím jménem a se zjištěními, která o nich ostatní vypátrali. Na závěr žáci tato zjištění četli z jednotlivých papírů. Po hře následovala reflexe. Na závěr večerního bloku byl zařazen rituál, který vypadal tak, že si žáci nejprve stoupli do kruhu. Po kruhu byla poslána zapálená svíčka. Každý, kdo svíčku dostal do ruky, mohl jednou větou sdělit svůj nejzajímavější zážitek z doposud absolvovaného programu. Kdo nechtěl sdělit nic, nemusel.

Úterý 9. září 2008

V dopoledním bloku byly zařazeny hry na „lámání ledů – icebreaks“ a týmovou spolupráci. Děti si zahrály hru na vodiče a slepce (žáci měli šátek přes oči). Vodič mohl slepce vést pouze neverbálně. Mohl také slepce přivést na nějaké hezké místo, kde mu dovolil sundat si šátek a pořídit si tak z tohoto místa „fotografii“. Po této aktivitě následovala reflexe, při které měli žáci říct, v jaké pozici se cítili lépe, co jim bylo příjemné a co nepříjemné. Dále byly na programu aktivity, ve kterých měli žáci přebíhat pod švihadlem různými způsoby. Nejprve každý sám za sebe a poté tak, aby se v co nejkratším čase dostala z jedné strany na druhou celá třída. Hra byla tedy zaměřena na

týmovou spolupráci, žáci se měli dohodnout na strategii. Další hra se jmenovala Klávesnice. Děti se staly IT techniky a jejich úkolem bylo ochránit počítače jedné firmy před hackery. Ve vymezeném poli byla rozházena „tlačítka“ klávesnice a děti je měly v pořadí od jedné do třiceti co nejrychleji zmáčknout. Ve vymezeném poli však nesmělo být zároveň víc lidí, pouze jeden. Hra byla časově omezena a postupně se časový limit snižoval.

Na celý odpolední blok byla zařazena „maturita z týmové spolupráce aneb dobrodružná cesta“. S dětmi jsme vyrazili na cestu lesem, kde bylo několik překážek, na kterých byly připraveny různé hry. První z nich bylo „Brodění“. Skupina se právě dostala na místo, kde se nacházela nebezpečná bažina. Přes území bažiny bylo možno se dostat jedině na speciálních „bažinovzdorných“ dlaždicích (8 čtverců igelitu). Cílem bylo, aby celá skupina překonala území bažiny v časovém limitu. Jakýkoli přešlap se trestal návratem daného účastníka na začátek bažiny. Žáci měli vymyslet, jak zajistit, aby se přes bažinu dostali včas všichni. Zadání ještě bylo ztíženo tím, že ve skupině je osm „slepých“, kteří mají přes oči šátek. Na vymýšlení strategie byl opět dán časový limit. Po této hře následovala reflexe a poučení a doporučení od lektorů. Další hra se jmenovala „Žlábký“. Děti byly rozděleny do skupin po pěti. Každá skupina dostala tři žlábký, které představovaly koryto řeky, a jeden tenisový míček, který představoval tekoucí řeku. Jejich úkolem bylo v co nejkratším čase nechat protéct řeku vymezeným místem a zároveň zabránit tomu, aby se řeka vylila z koryta. Za každé vylití (spadnutí míčku) si skupina počítala trestné body. Další aktivita se jmenovala „Améba“. Tři žáci se chytili za ruce a měli za úkol obejmout své zbývající spolužáky. Když se jim to podařilo, měli v tomto útvaru zůstat několik sekund, aniž by se roztrhli. Poté měli za úkol přemístit se na určité místo za doprovodu charakteristického zvuku pro amébu. Poslední hra dobrodružné cesty byla „Pavučina“. Mezi dvěma stromy byla z provázků navázána pavučina. Úkolem bylo dostat všechny členy skupiny z jedné strany na druhou v časovém limitu tak, aby se nikdo nedotknul provázků.

Do večerního bloku v tělocvičně byla zařazena diskusní aktivita „Myslím si, že ano; myslím si, že ne“. Cílem bylo sdílet své názory na nějaké téma a smyslem této aktivity bylo jednotlivé názory vyslechnout, případně na ně kultivovaně zareagovat. Lektor vždy vyslovil nějakou otázku, na kterou měli žáci odpovídat. Odpovídalo se tak, že si žáci stoupili na předem určená místa, podle toho, jestli odpovídají ano, či ne. Prostor

tělocvičny byl rozdělen na dvě poloviny čarou na zemi. Jedna polovina byla určena pro odpověď „ano“, druhá pro odpověď „ne“. Každý žák měl po vyslovení otázky čas na to, aby si rozmyslel svoji odpověď. Podle svého rozhodnutí se zařadil na danou polovinu. Čím dále je od středové čáry směrem k jednotlivým stranám, tím více si je svou odpovědí jistý. Stojí – li tedy úplně na kraji, znamená to určitě ne či určitě ano. Platilo zde pravidlo nucené volby, tedy že neexistuje odpověď „nevím“. Po každé položené otázce, po které se žáci rozmístili, následovala diskuze, ve které se žáci, kteří chtěli okomentovat to, kde stojí, hlásili o slovo. Na jednotlivé komentáře žáků bylo zakázáno reagovat jinak, než větou, která začíná „Já...“ (Já si myslím, já se domnívám, já to vnímám tak,...). Cílem této diskuze nebylo dospět k nějakému řešení. Šlo pouze o sdílení myšlenek a názorů na dané téma. V diskuzi se objevily například tyto otázky: Myslíte si, že je správné, že je u nás uzákoněna povinná školní docházka? Myslíte si, že nové vědecké vynálezy dovedou lidstvo ke šťastné budoucnosti? Myslíte si, že je dobré, když má člověk nějaké náboženství? Myslíte si, že tzv. časopisy pro dívky mají na dívky dobrý vliv? Myslíte si, že většina lidí má v jádru dobré srdce? Myslíte si, že umístění amerického radaru je dobrá věc? Aktivita byla uzavřena reflexí, ve které se lektori ptali žáků například: Jaké to pro vás bylo, když si někdo o dané věci myslel něco opačného než vy? Na co pro vás byla tato aktivita náročná? Večer byl opět zakončen závěrečným rituálem.

Středa 10. září 2008

V dopoledním programu byla zařazena výtvarná dílna. Děti si měly na bílá trička, která si za tímto účelem dovezly, namalovat něco, co je charakteristické pro ně, co je vystihuje osobně, a pro jejich třídu a nějaký zážitek z programu. Na závěr si děti sepsaly „Třídní ústavu“. Z každého žáka se stal na chvíli zákonodárce, který mohl navrhopvat znění a prosazovat fungování zákonů (pravidel). Z těchto pravidel potom všichni vybrali ta, o jejichž fungování ve třídě by stáli. Úkolem všech bylo zformulovat dvě konkrétní odpovědi na otázku: Co můžeme ve třídě udělat pro to, aby se nám spolu dobře žilo? Poté, co žáci napsali odpovědi, byli rozděleni do trojic a čtveřic. Úkolem nově vzniklých skupin bylo nejprve se pobavit o svých odpovědích. Poté každá skupina své závěry prezentovala a jednotlivá pravidla byla sepsána na velký papír.

Prima A si sestavila tuto ústavu:

1. Držet při sobě
2. V jednu chvíli mluví jeden
3. Pravidlo STOP.
4. Spolupracujeme a pomáháme druhým.
5. Respektujeme názor druhých, neshazujeme ho.
6. Důvěřujeme si.
7. Když se chceme na něčem dohodnout, uděláme kolečko.
8. Při rozdílných nápadech hlasujeme.
9. Neubližujeme si (nenadáváme si, nebijeme se).

Se třídou jsme se rozloučili posledním rituálem, během kterého mohli žáci říct, co se jim nejvíce líbilo nebo co by přáli své třídě, a závěrečným „akčním fotografováním“. Tím program pro Primu A skončil, odpolední blok již byl připraven pro Primu B.

Prima B

Středa 10. září 2008

Program opět začal tím, že jsme se (lektoři a já) představili. Následovala „Hra na babu“ a hra „Křížovky“. Na vymezeném místě byly rozházeny kartičky s písmeny a různými znaky, pomocí kterých měli žáci složit co nejvíce slov. Slova mohla do sebe zapadat jako v křížovce. Po odstartování hry běželi žáci na dané místo, kde se snažili získat co nejvíce takových kartiček. Poté jim utíkal časový limit na vytvoření jednotlivých slov. Další hra se jmenovala „Rukendo“. Žáci byli rozděleni do tří skupiny, každá měla své výchozí místo. Úkolem celé skupiny bylo oběhnout místa dalších skupinek co nejrychleji. Bylo to však ztíženo tím, že se v jednu chvíli mohl pohybovat pouze jeden člen skupiny, zatímco ostatní stojí vedle sebe a drží se za ruce.

Ve večerním bloku byla zařazena hra „Sochy z těl“. Žáci byli rozděleni do skupin, ve kterých měli spolupracovat, a jejich úkolem bylo splnit lektorovo zadání, které znělo například takto: „V jednu chvíli bude na zemi 4 nohy a 8 rukou. Další aktivita byli „Reportéři“. Večer končil závěrečným rituálem se svíčkou.

Čtvrtek 11. září 2008

Celý den probíhal stejně jako v úterý 9. září se třídou Prima A

Pátek 12. září

V dopoledním programu byla zařazena výtvarná dílna – malování triček, „akční focení“ a závěrečný rituál.

Prima B si sestavila tuto ústavu:

1. Budeme se vždy ptát, jestli někdo nemá nějaký nápad a jestli se nechce zapojit do společné práce.
2. Nebudeme nikomu nadávat a posmívat se.
3. Nebudeme na sebe zbytečně žalovat a posmívat se.
4. Nebudeme upozorňovat na nedostatky ostatních.
5. Když někdo řekne něco, s čím nesouhlasím, tak řeknu za sebe (já si o tom myslím) svůj názor. Neútočíme na názory ostatních.
6. Když někomu něco slíbím, udělám maximum pro to, abych to splnil. Když to nesplním, tak se omluvím.

8.1.1.2 Pravidla týmové práce a komunikace ve skupině

Výsledkem mého pilotážního předvýzkumu je následující soupis pravidel, která mi posloužila jako základ pro vytváření dotazníků. Tato pravidla se žáci učili používat a dodržovat na adaptačním soustředění, aby byla jejich práce a komunikace ve skupině co nejefektivnější:

- **Když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než sami něco řekneme.** Toto pravidlo umožňuje efektivně diskutovat ve skupině. Zajišťuje, aby v jednu chvíli mluvil pouze jeden člověk.
- **Kolečko.** Při řešení problému se žáci srovnají do tvaru kolečka, aby na sebe mohli všichni vidět a mohli se všichni slyšet. Toto pravidlo opět umožňuje efektivně diskutovat ve skupině.
- **Zat'atá pěst.** Tento signál zat'até pěsti umožňuje ztišit skupinu. Žáci si mohou zvolit jiný signál, kterému budou všichni rozumět. Zároveň toto pravidlo používají i sami žáci (nejen lektori či učitelé).
- **Respektujeme názor druhých, neshazujeme ho.** Smyslem tohoto pravidla je naučit žáky tolerovat názory ostatních, se kterými nesouhlasí.
- **Vyslechneme všechny názory.**
- **Moderátor.** Žáci si ze svého středu volí moderátora (vůdce), který řídí diskuzi. Shrnuje, na čem se skupina dohodla, navrhuje hlasování.
- **Hlasování.** Souvisí s předchozím pravidlem. Žáci o svých nápadech nejdříve hlasují, než nějaké úplně zavrhnou.
- **Oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou.** Smyslem tohoto pravidla je zavést normu vzájemného oslovování se.
- **Pravidlo STOP.** Toto pravidlo umožňuje žákům neúčastnit se některé z aktivit. Může totiž dojít k tomu, že se některému ze žáků z osobních důvodů do určité činnosti nechce nebo se jej během aktivity něco dotkne a on v ní nechce pokračovat. Při použití tohoto pravidla může žák z aktivity vystoupit, aniž by osvětloval své důvody.
- **Když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to.** Může se stát, že některý ze žáků se cítí být danou činností nebo situací ohrožený.
- **Chodíme včas.** Toto pravidlo umožňuje skupině maximálně využívat čas, který mají na společný program.
- **Nenadáváme si a neubližujeme si**

8.2 Hlavní výzkum

Za hlavní výzkumnou metodu jsem si zvolila dotazníkové šetření. Dotazník (viz příloha) jsem složila z pěti položek, které nazývám „Pravidly“ a tyto položky sleduji ze čtyř úhlů pohledu, podle časových hledisek. Časové hledisko je například „na konci kurzu“. Použila jsem výběrové polytomické položky, u kterých se předkládá více odpovědí než dvě, z nichž mají respondenti jednu vybrat. Zvláštním druhem výběrových položek jsou tzv. škálové položky, u kterých respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále.⁶¹ Zvolila jsem třístupňovou škálu, abych zjistila nejen dovednost používat dané pravidlo, ale také proto, abych zjistila intenzitu tohoto používání.

8.2.1 Výzkum ve škole

S lektorem o.s. Projekt Odyssea V. Srbem jsem 6. února 2009 navštívila Gymnázium Českolipská v Praze, abych zde provedla svůj výzkum. Program byl pro obě třídy stejný, pouze se konal v jiných učebnách. K dispozici jsme měli dvě vyučovací hodiny (2krát 45 minut) pro každou třídu. Třída Prima A program absolvovala první dvě vyučovací hodiny, třída Prima B poslední dvě vyučovací hodiny ve stejném dni.

8.2.1.1 Dramaturgie návštěvy ve škole, Prima A a Prima B, 6. února 2009

1. Židle do kruhu, příprava pomůcek na místa

Žáci byli požádáni, aby připravili učebnu tak, abychom všichni seděli v kruhu. Na tabuli byl vyvěšen nápis s pozdravem a se jménem programu: „Opakování pravidel spolupráce“. Zároveň jsme s lektorem vyvěsili na tabuli nápis: „Jak se nám daří dodržovat pravidla spolupráce, která jsme se učili při adaptačním soustředění.“ Tento nápis měl žákům napovědět, co se bude během programu odehrávat.

Čas: 5 minut

⁶¹ Chráska, M.: Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. str. 167. ISBN : 978-80-247-1369-4

2. Úvodní slovo

Se žáky jsme se pozdravili a připomněli svá jména. Lektor poté vysvětlil, proč se opět setkáváme: „Chceme totiž zjistit, jak se nám daří dodržovat pravidla spolupráce, která jsme se učili na adaptačním soustředění a dále je naším cílem pomoci vaší třídě, aby tato pravidla uměla používat i ve škole při řešení problémů, se kterými se setkáváte.“ Já jsem vysvětlila svůj úmysl popsat nabyté zkušenosti v bakalářské práci. „Protože gymnázium, na které jsem chodila, adaptační soustředění nepořádalo, byla jsem ráda, že jsem se ho mohla zúčastnit s vámi. Ráda bych tyto zkušenosti popsala ve své bakalářské práci, aby se o tomto typu kurzů mohli dočíst i další lidé. Připravila jsem si také anonymní dotazníky a v průběhu dnešního programu vás požádám o jeho vyplnění.“

Čas: 5 minut

3. Rozehřívací aktivita

Jako rozehřívací aktivitu jsme zařadili hru „mizející židle“ (jeden žák stojí uprostřed kruhu a snaží se dostat na prázdnou židli; ostatní žáci se mu v tom snaží zabránit tak, že si postupně sedají na volné židle). Tato aktivita měla za cíl uvolnit atmosféru.

Čas: 5 minut

4. Instrukce k dalšímu úkolu zněla: „Rádi bychom teď zjistili, jak si pamatujete pravidla, která pomáhají v domlouvání a při spolupráci na nějakém úkolu. Například, když jsme měli vymyslet způsob, jak překonat pavučinu. Rozdělíme vás teď do skupin po šesti, budete mít pět minut na to, abyste si společně vzpomněli na pravidla, která jsme se na adaptačním soustředění učili. Potom každá skupinka přednese své návrhy a společně napíšete tato pravidla na velký papír

Čas: 5 minut práce ve skupinkách

5 minut společný zápis na velký papír

5. První modelová situace (5 minut zadání, 20 minut aktivita)

Instrukce zněla: „Nyní bychom vás poprosili, abyste se zamysleli nad tím, jaké problémy zažíváte ve vaší třídě, zda vás něco trápí, něco chcete zlepšit nebo změnit. Můžete se zamyslet nad tím, jestli máte problémy mezi vámi – spolužáky, s výukou, s učiteli nebo vás napadají jiné problémy. Vaším úkolem je zajistit, aby nejpozději za 20 minut bylo na velkém papíru zapsáno tři až pět nejdůležitějších problémů, se kterými se setkáváte. Časový limit si však musíte hlídat sami. Nebudeme vás například

upozorňovat, že zbývá 5 minut do konce. K dispozici máte papíry, fixy a velký papír, na který výsledek zapíšete.“

Na tabuli byl vyvěšen nápis: „Jaké problémy zažíváme v naší třídě (co se nám nelíbí, co chceme zlepšit, změnit):

- a) mezi námi
- b) s výukou / s učiteli
- c) jiné“

Čas: 5 minut zadání
20 minut práce

6. Přestávka

Čas: 10 minut

7. Dotazník

Po první modelové situaci jsem žákům rozdala připravené dotazníky. Moje instrukce zněla: „Nyní bych vás poprosila, abyste vyplnili dotazníky, o kterých jsem se zmiňovala na začátku. Nejdříve si dotazník prohlédněte. Předtím, než ho začnete vyplňovat, napište třídu, datum a své pohlaví. Podepisovat se nemusíte, dotazník je naprosto anonymní. Teď se podívejte na tabulku. Vidíme zde napsaných pět pravidel pod sebou, která jsme se učili na adaptačním soustředění a v horním řádku vedle sebe je například věta: „Toto pravidlo jsme na konci kurzu dokázali používat při skupinové práci“. Dále je v každém řádku a sloupci napsaná 0, 1 a 2. Pokud zakroužkujete 0 znamená to, že toto pravidlo vaše třída v daném období nepoužila ani jednou, pokud zakroužkujete 1 znamená to, že toto pravidlo jste v daném období použili, ale ne moc spolehlivě, nebyli jste si moc jistí, nebo jste ho použili jen několikrát. Pokud zakroužkujete 2 znamená to, že toto pravidlo používá vaše třída pravidelně a spolehlivě. Když se například podíváme hned na první pravidlo: Když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než sami něco řekneme, tak pokud si myslím, že třída toto pravidlo na konci adaptačního soustředění nedokázala použít ani jednou, zakroužkuji 0, pokud se domnívám, že jsme toto pravidlo občas použili, ale ne mockrát, zakroužkuji 1. Pokud nám dodržování tohoto pravidla nečiní žádné problémy, používáme ho spolehlivě a samozřejmě, zakroužkuji 2. Máte někdo dotazy? Pokud ne, nyní bych vás poprosila, abyste vyplnili pouze první tři sloupce. Sloupec s názvem: Toto pravidlo jsme použili během druhé aktivity zatím nevyplňujte. Děkuji.“

Čas: 5 minut zadání
5 minut vyplňování

8. Druhá modelová situace

Druhá modelová situace navazovala na první modelovou situaci. Instrukce zněla takto: „Každý si nyní vyberte jeden problém, který je napsaný na velkém papíře po první modelové situaci, na jehož řešení se chcete podílet. Ti, kteří chtějí řešit stejný problém, vytvoří skupiny. Cílem skupiny je domluvit se a napsat, jak by se daný problém mohl řešit, ale pouze tak, jak vám dovolují vaše možnosti, co je ve vašich silách. K jednotlivým možnostem můžete poté dobrovolně napsat své jméno ti, kteří chtějí zajistit splnění daného řešení, můžete tak přijmout zodpovědnost za uskutečnění daného řešení. Na tuto aktivitu máte 25 minut, potom každá skupina vyvěsí svůj papír na připravenou šňůru. Papíry vám zůstanou ve třídě, abyste s nimi mohli pracovat podle svého uvážení.“

Čas: 5 minut zadání
25 minut aktivita

9. Dotazník

Po druhé modelové situaci jsem žáky vyzvala, aby vyplnili poslední sloupec dotazníku.

Čas: 5 minut

10. Rozloučení

Po vyplnění dotazníku jsme se se žáky a třídní učitelkou rozloučili a poděkovali jsme za spolupráci.

8.2.1.2 Výstupy Prima A

Nyní popisným způsobem uvádím výstupy třídy Prima A

1. Prima A jako třída vytvořila tento seznam pravidel, která si pamatují (v tomto znění):

- Pravidlo STOP
- Mluví jeden
- Utvoříme kroužek
- Volíme vůdce
- Ruka nahoře = Ticho
- Shrnujeme
- Nenadáváme (si), neubližujeme si
- Být dochvilný
- Nasloucháme si, vyslechneme každého, důvěřujeme si
- Pomáháme si
- Všechny pravidla dodržujeme

2. V závěru první modelové situace se třída shodla na těchto problémech (a v tomto pořadí je zapsala):

- Fronty na oběd
- Velikost skříněk
- Možnost objednání obědů přes internet
- Špatné zásobování automatů
- Držet víc při sobě

3. Při druhé modelové situaci utvořili žáci 6 skupinek po různých počtech. Výsledkem je toto řešení problémů:

- I. Špatné zásobování automatů – většinou chybí věci v automatech nebo není Pepsi Cola atd. Řešení: nový automat na pití a lepší zásobování. Více dodávek jídla.
- II. Fronty na oběd – řešení: dozor ve frontě na oběd na obou stranách fronty.

- III. Fronty na oběd – řešení: ve třídě se nepředbíháme, maximálně pustíme jednoho do dvojice, dozor (profesoři), který by měl více dohlížet na předbíhání (my můžeme upozornit na určitého člověka).
- IV. Fronty na oběd – „velký“ by si na nás neměli tolik dovolovat, profesoři by měli dávat větší pozor na „předbíhače“ → prvňáci se nesmí nechat, měli by „předbíhače“ okřiknout, měly by být mezi frontami tyče (pozn. Skupina tento návrh dokládá názorným obrázkem), profesoři vždycky stojí spolu, měli by být lépe rozmístěni. Skupina dále předkládá 8 jmen žáků, kteří mají zájem podílet se na zlepšení front na obědy.
- V. Fronty na oběd – studenti vyššího gymnázia předbíhají mladší. Řešení: někteří profesoři by měli „předbíhače“ poslat na konec fronty, předbíhaný by měl „předbíhače“ oslovit a ne jen přihlížet, výdej obědů + fronta by měly být lépe organizovány, profesoři by měli frontu více hlídat.
- VI. Fronty na oběd – řešení: zábrany (pozn. Opět doloženo názorným obrázkem), lepší dozor na obědech, více kuchařek a více míst na sezení.

4. Shrnutí

Při první modelové situaci žáci řešili, dle mého názoru, méně důležité problémy. To mohlo být způsobeno tím, že třída vážnější problémy nemá, nebo že o nich necítí potřebu hovořit. Poslední uvedený společný problém je „Držet víc při sobě“, kterým se skupina více nezabývala a nerozebírala ho. Během druhé modelové situace řešilo pět skupinek problém „Fronty na obědy“, jedna skupinka problém „Špatné zásobování automatů“. Domnívám se, že pouze skupinka II. uvedla částečné řešení tohoto problému, a to upozornění na člověka, který předbíhá.

8.2.1.3 Výstupy Prima B

Nyní popisným způsobem uvádím výstupy třídy Prima B.

1. Prima B jako třída vytvořila tento seznam pravidel, která si pamatují (v tomto znění):

- Neskáčeme si do řeči, mluví jeden.
- Kolečko
- Moderátor
- Pravidlo STOP
- Vyslechnutí všech názorů
- Neodsuzování ostatních názorů, návrhů
- Vylepšovat návrhy ostatních
- Nemáme spory s tím, kdo nesouhlasí s návrhem naším.
- Nebudeme na sebe zbytečně žalovat
- Pomáháme se
- Neposmívání se ostatním při jakékoliv činnosti
- Neupozorňujeme na nedostatky ostatních
- Shrnutí
- Dělat kompromis
- Nelžeme, nekrademe.
- Nežalujeme
- Nedáváme „facany“

2. V závěru první modelové situace se třída shodla na těchto problémech (a v tomto pořadí je zapsala):

- Někdo se s někým nemá rád a ten někdo neví proč.
- Špatná domluva a spolupráce.
- 4 lidi na jednu službu.
- Napadáme cizí názory.

3. Při druhé modelové situaci utvořili žáci 6 skupinek po různých počtech. 2 skupinky nevytvořily žádná řešení. Skupinky se neutvořily podle problému, který bude řešit, ale všichni řešili více problémů.

- I. a) Problém: Někdo se s někým nemá rád a ten někdo neví proč.
Řešení: říct tomu druhému, proč ho nemá rád.
b) Problém: Napadáme cizí názory.
Řešení: všechny, kteří nadávají, ignorovat.
- II. a) Problém: Někdo se s někým nemá rád a ten někdo neví proč.
Řešení: ať si to ti lidé, co se nemají rádi, vyříkají, není to problém celé třídy.
b) Problém: Špatná domluva a spolupráce.
Řešení: někdo dohlédne na to, že služba se stará o třídnici a tabuli.
c) Problém: Napadáme cizí názory.
Řešení: budeme dodržovat základní pravidla slušného chování.
- III. a) Problém: 4 lidi na jednu službu.
Řešení: v naší kmenové třídě nalepíme dva papíry. Na obou papírech bude abecední seznam žáků obou skupin. Z každého budou vybráni dva lidé na službu (kluk a holka).
b) Problém: Napadáme cizí názory.
Řešení: budeme dodržovat seznam, který jsme psali na adaptačním soustředění
- IV. a) Problém: Špatná domluva a spolupráce.
Řešení: vytvoříme si „brožurku pravidel třídy“, kterou bude mít u sebe každý.
b) Problém: 4 lidi na jednu službu.
Řešení: toto si musíme domluvit s třídní profesorkou.

4. Shrnutí

Tři skupinky ze čtyř řešily problém „Napadáme cizí názory“ a dvě uvedly konstruktivní řešení (sk. II. a III.). Problém „Špatná domluva a spolupráce“ řešily dva týmy a každý uvedl řešení. Řešení problému „4 lidi na jednu službu“ uvedla konstruktivně (tak, jak bylo v zadání aktivity) skupina III.

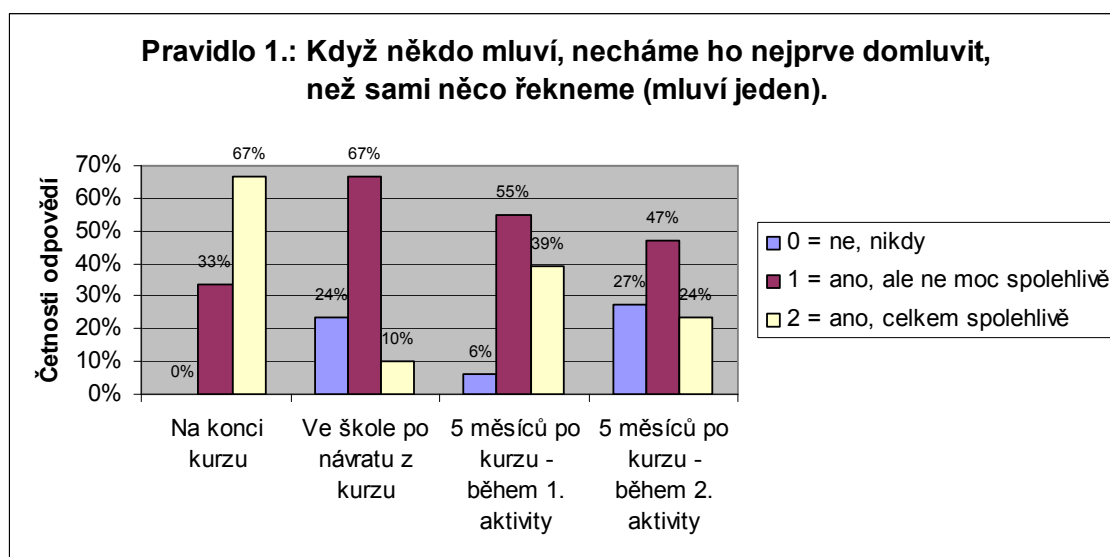
9 Vyhodnocení dotazníků

Dle Gavory lze škálové dotazníky vyhodnocovat tak, že hodnocení téže škály více lidmi se sloučí a vypočítá se, kolik procent lidí přisoudilo místo na konkrétních polohách škály.⁶² V následující kapitole popisným způsobem hodnotím výsledky dotazníkového šetření.

Dotazník v Primě A vyplnilo celkem 24 žáků, z toho 13 dívek a 11 chlapců. V Primě B vyplnilo dotazník celkem 27 žáků, z toho 14 dívek a 13 chlapců. Jedna dívka z Primy B nevyplnila ve druhém řádku první tři odpovědi, jeden chlapec z Primy B nevyznačil odpovědi v posledním sloupci. Celkem tedy vyplnilo dotazník 51 žáků, z toho 27 dívek a 24 chlapců.

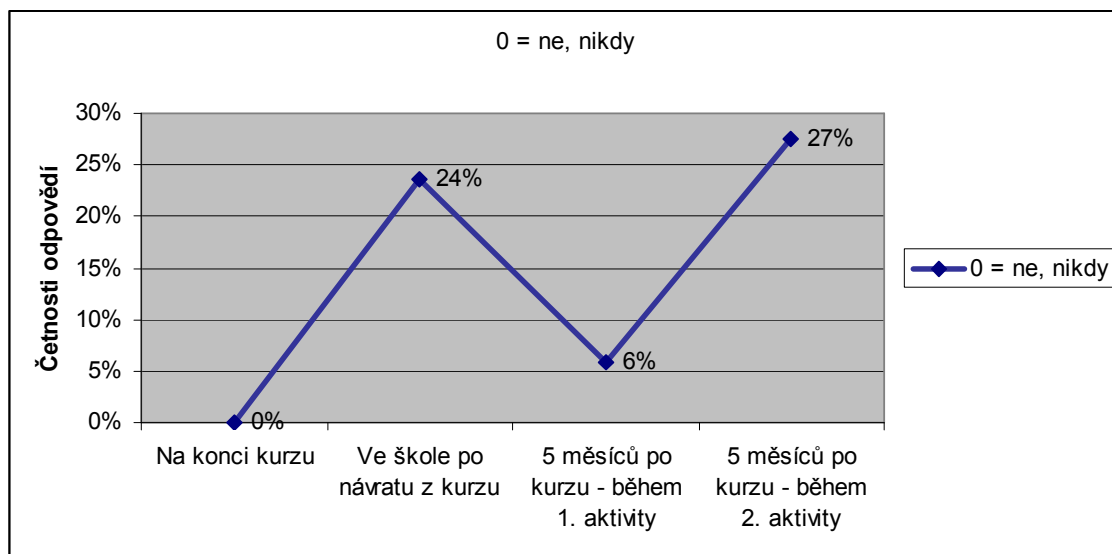
9.1.1 Prima A a Prima B dohromady

Uvedený graf reprezentuje četnosti odpovědí všech žáků, které se vztahují k Pravidlu 1.



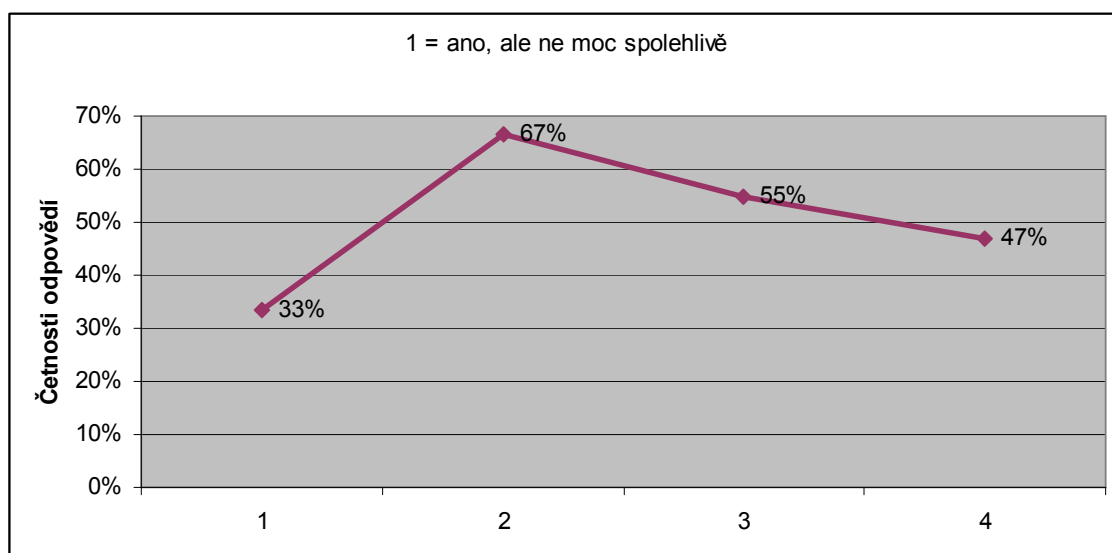
⁶² Gavora, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. s.50. ISBN 80 – 85931-15-X

Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ne, nikdy“ v daných obdobích.



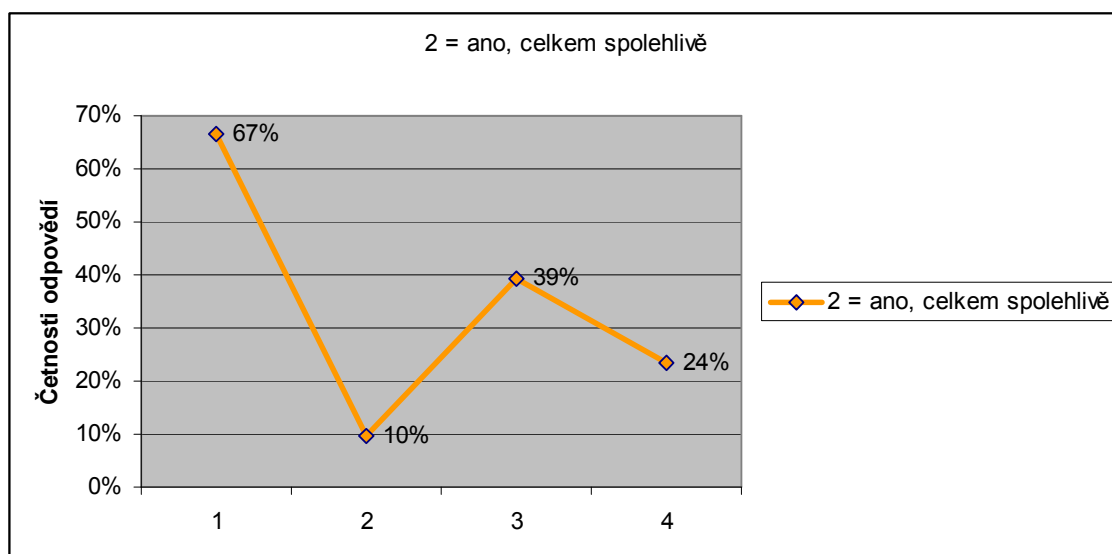
Z grafu vyplývá, že toto pravidlo na konci kurzu ani jednou nepoužilo 0% žáků, tedy že 100% žáků toto pravidlo dokázalo používat. Ve škole po návratu z kurzu toto pravidlo nepoužilo ani jednou 24% žáků, 5 měsíců po kurzu během první aktivity toto pravidlo ani jednou nepoužilo 6 % žáků, během druhé aktivity však 27 %.

Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, ale ne moc spolehlivě“ v daných obdobích.



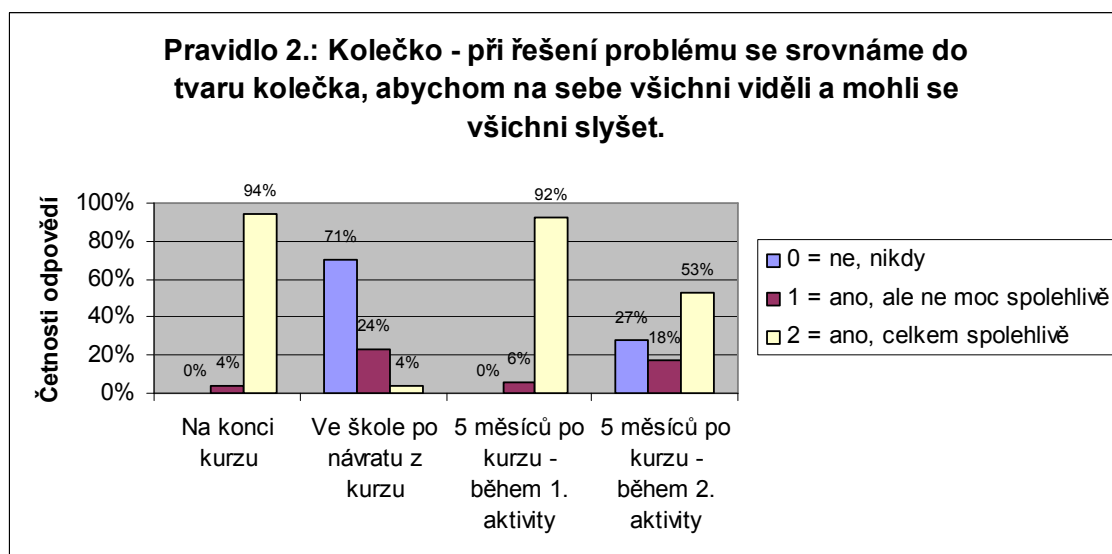
Na konci kurzu toto pravidlo dokázala používat třetina žáků celkem spolehlivě. Ve škole po návratu z kurzu dokázalo toto pravidlo používat celkem spolehlivě 67 %. Pokles nastává 5 měsíců po kurzu během první aktivity, kdy toto pravidlo celkem spolehlivě použilo 55 % žáků. Při druhé aktivitě již jen 47 % žáků.

Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, celkem spolehlivě“ v daných obdobích.

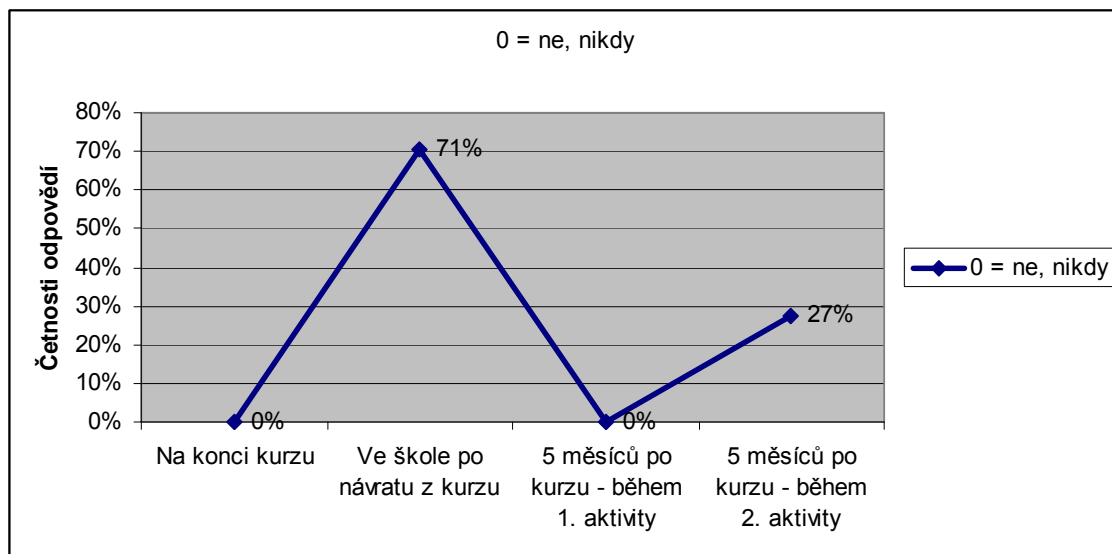


Z uvedeného grafu vyplývá, že na konci kurzu toto pravidlo dokázalo používat spolehlivě a pravidelně 67 % žáků. Velký pokles nastává v období po návratu z kurzu ve škole, kdy toto pravidlo bezpečně spolehlivě používá jen 10 % žáků. 5 měsíců po kurzu během první aktivity však toto pravidlo dokáže používat spolehlivě 39 % žáků. Během druhé aktivity toto pravidlo používá celkem spolehlivě 24 % žáků

Níže uvedený graf reprezentuje četnosti odpovědi všech žáků, které se vztahují k Pravidlu 2.

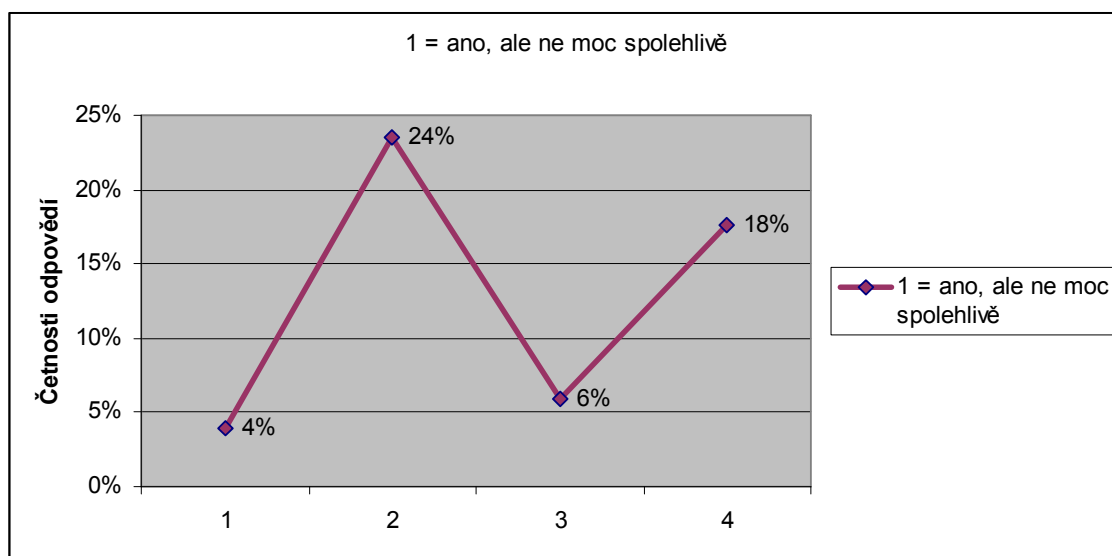


Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ne, nikdy“ v daných obdobích.



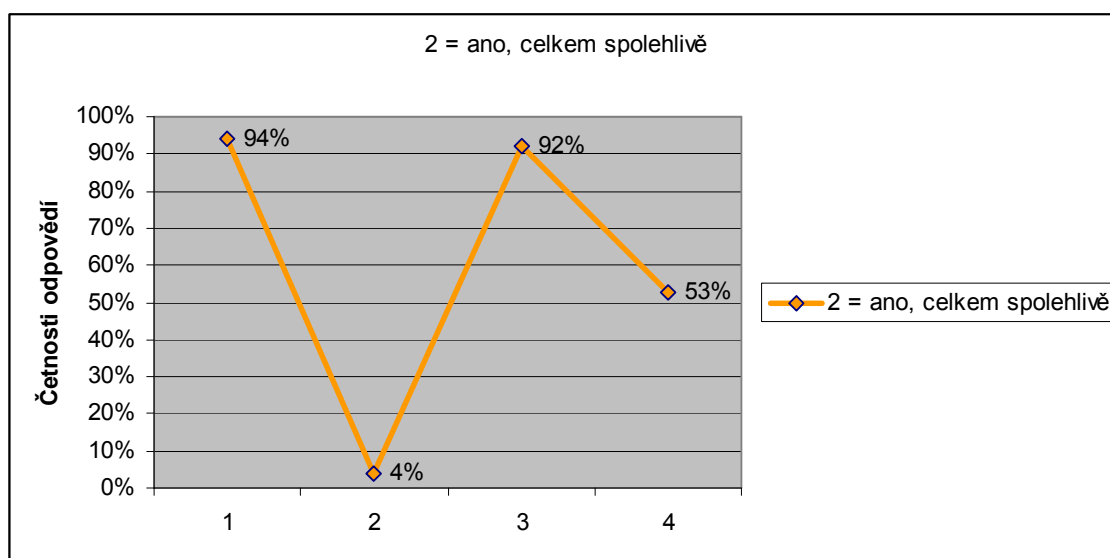
Pravidlo 2 na konci kurzu, podle grafu, nepoužilo nikdy ani jednou 0 % žáků, tedy 100% žáků toto pravidlo použilo alespoň jednou. Nárůst v nepoužívání a nedodržování tohoto pravidla nastává v období ve škole po návratu z kurzu – 71 % žáků uvedlo, že toto pravidlo nepoužili ani jednou. 0 % žáků odpovědělo opět, že během první aktivity 5 měsíců po návratu z kurzu, toto pravidlo nepoužilo ani jednou. Během druhé aktivity graf vykazuje nárůst – 27 % žáků odpovědělo, že toto pravidlo nepoužili či nedodrželi.

Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, ale ne moc spolehlivě“ v daných obdobích.



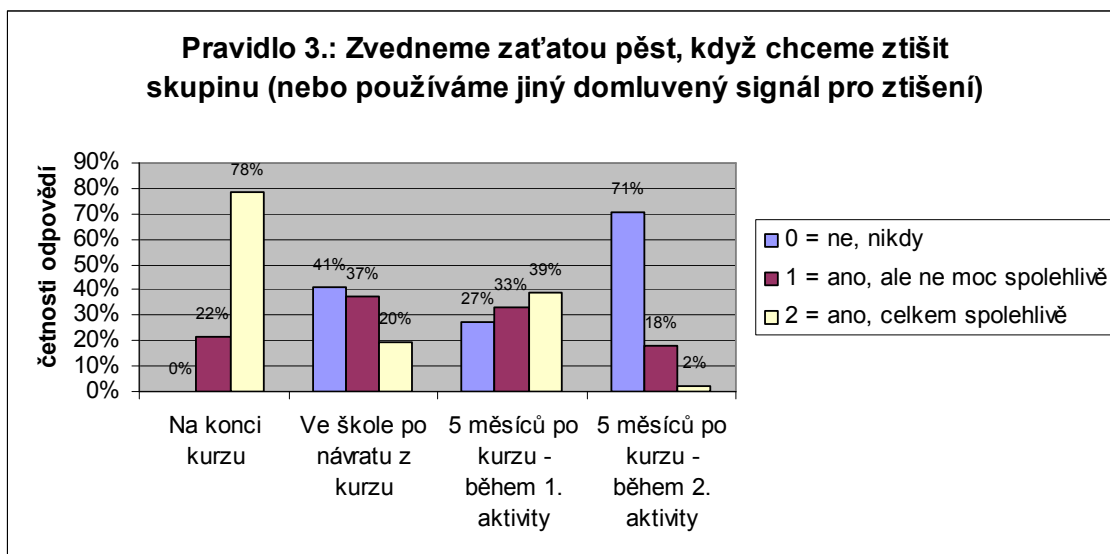
Na konci kurzu pravidlo 2 dokázala používat celkem spolehlivě 4 % žáků. Ve škole po návratu z kurzu toto pravidlo dodržovalo celkem spolehlivě 24 % žáků. Pokles nastává 5 měsíců po kurzu během první aktivity, kdy toto pravidlo dokázalo používat a dodržovat 6 %, během druhé aktivity to již bylo 18 %.

Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, celkem spolehlivě“ v daných obdobích.

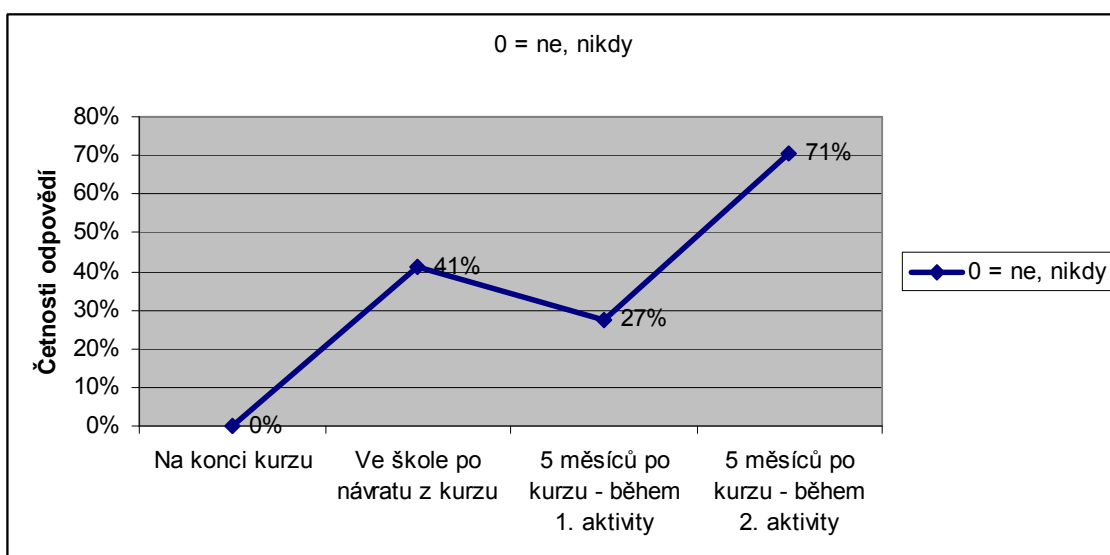


Z grafu vyplývá, že po absolvování kurzu dokázalo toto pravidlo spolehlivě a pravidelně používat 94 % žáků. Velký pokles spolehlivosti a pravidelnosti nastává v období po kurzu ve škole, kdy toto pravidlo používá a dodržuje spolehlivě pouze 4 % žáků. Avšak během první aktivity 5 měsíců po kurzu dokáže toto pravidlo spolehlivě používat více než 90 % žáků. Během druhé aktivity křivka klesá na hodnotu 53 %.

Níže uvedený graf ukazuje četnosti odpovědí všech žáků, které se vztahují k Pravidlu 3.

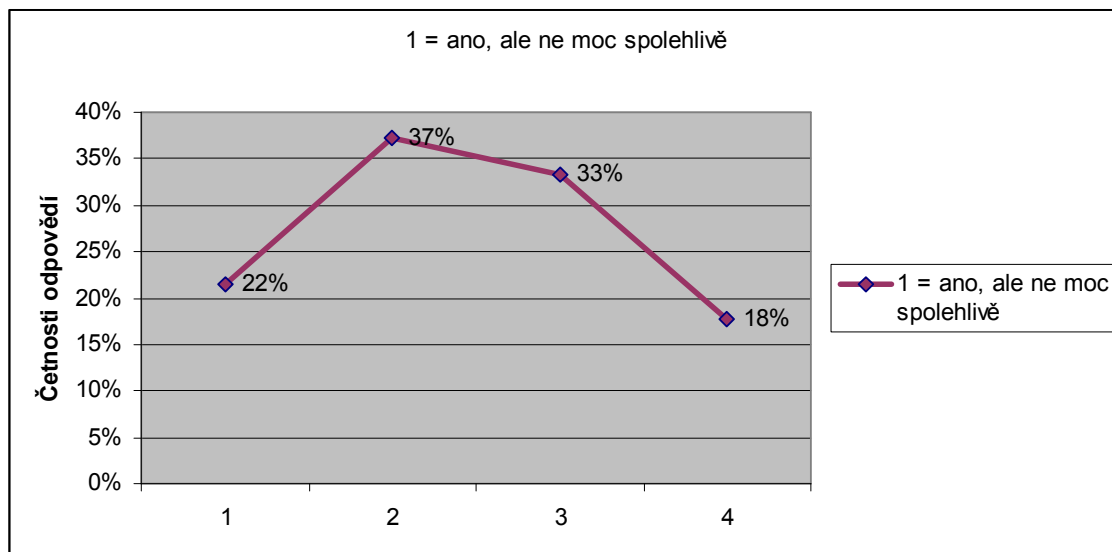


Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ne, nikdy“ v daných obdobích.



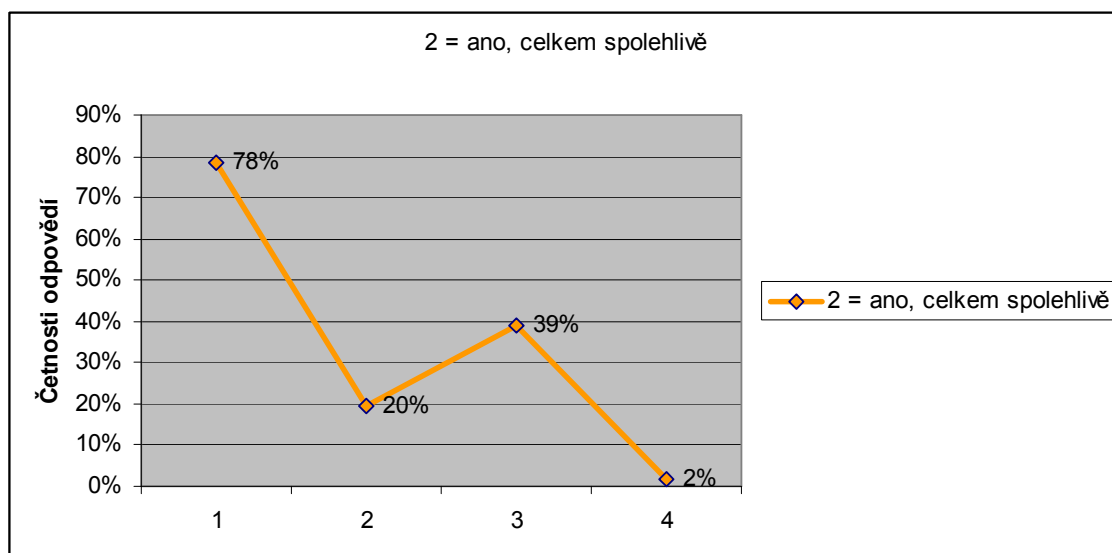
Dle grafu na konci kurzu toto pravidlo nepoužilo ani jednou 0 % žáků. Ve škole po návratu z kurzu toto pravidlo nepoužilo nikdy 41 % žáků. Během první aktivity 5 měsíců po návratu z kurzu toto pravidlo nepoužilo ani jednou 27 % žáků. Velký nárůst v naprostém nepoužívání nastává během druhé aktivity – 71 % žáků odpovědělo, že toto pravidlo nepoužilo ani jednou.

Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, ale ne moc spolehlivě“ v daných obdobích.



Na konci kurzu toto pravidlo dokázalo použít, ale ne moc spolehlivě, 22 % žáků. Ve škole po návratu z kurzu uvedlo tuto skutečnost 37 % žáků. 33 % žáků odpovědělo, že toto pravidlo během první aktivity 5 měsíců po kurzu dokázalo použít, ale ne moc spolehlivě. Během druhé aktivity došlo ještě k poklesu, na 18 %.

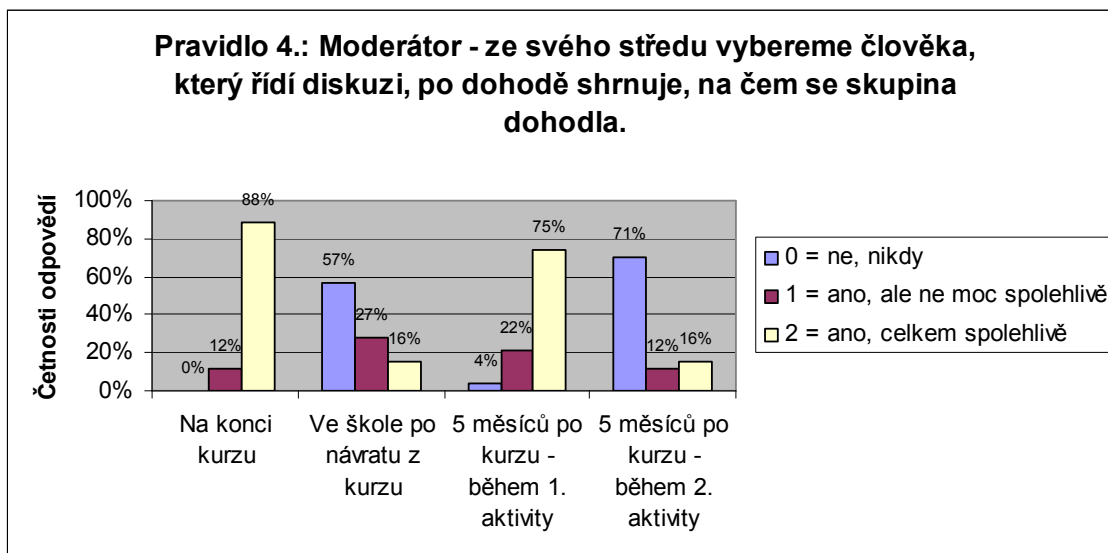
Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, celkem spolehlivě“ v daných obdobích.



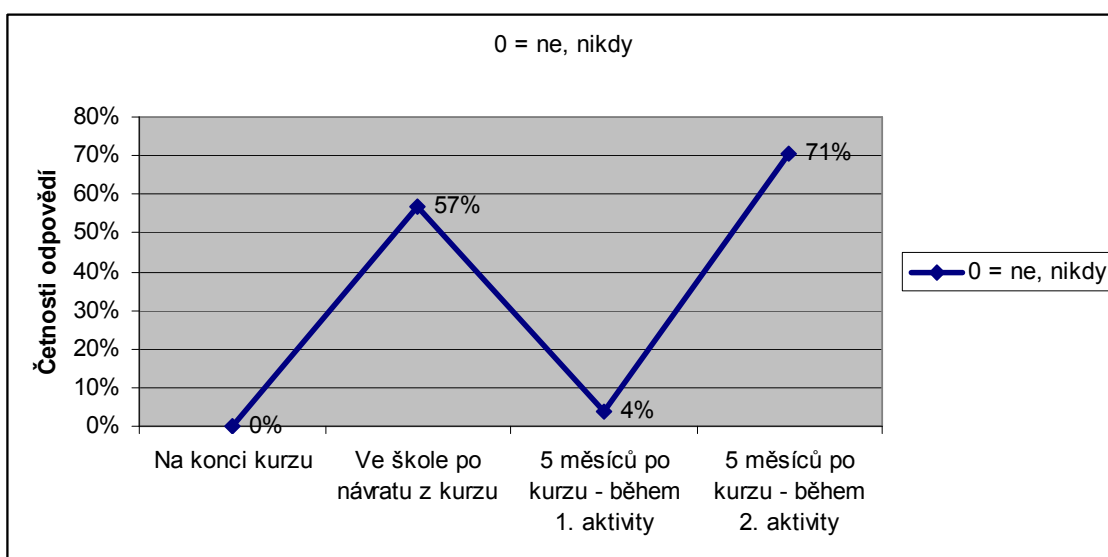
78 % žáků odpovědělo, že toto pravidlo dokázalo na konci kurzu spolehlivě používat. Ve škole po návratu z kurzu však toto pravidlo spolehlivě používalo a dodržovalo jen 20 % žáků. Během první aktivity 5 měsíců po návratu z kurzu toto pravidlo dokázalo spolehlivě používat 39 %. Velký pokles nastává ve spolehlivosti používání tohoto

pravidla, kdy pouze 2 % žáků odpovědělo, že toto pravidlo používalo celkem spolehlivě.

Níže uvedený graf uvádí četnosti odpovědí všech žáků, které se vztahují k Pravidlu 4.

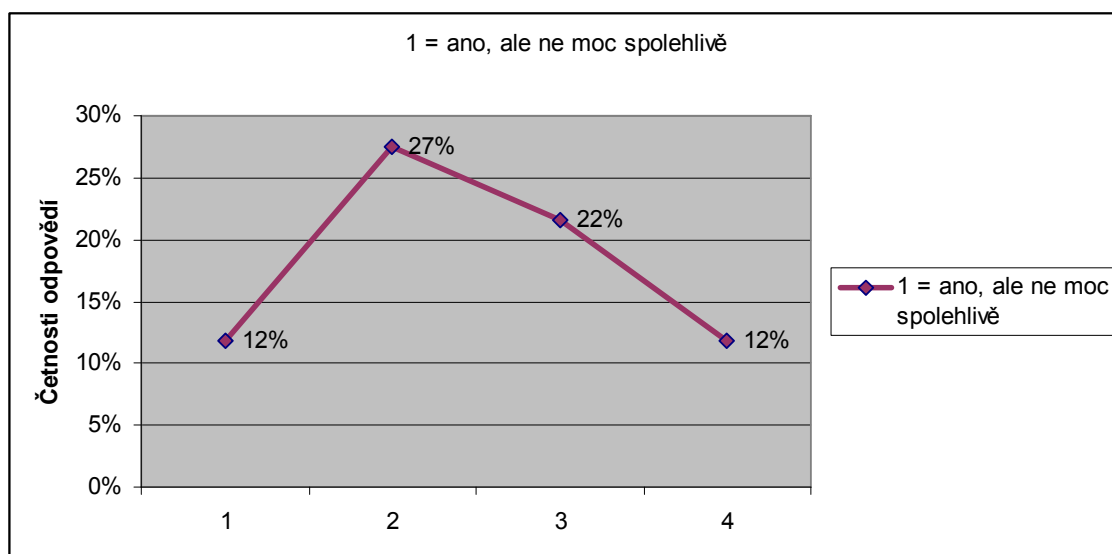


Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ne, nikdy“ v daných obdobích.



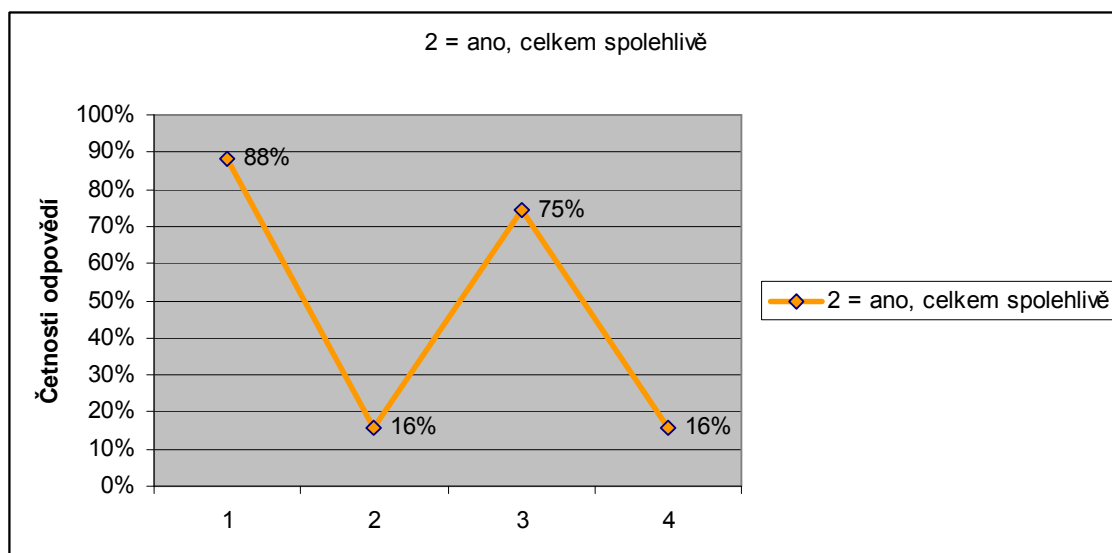
Z uvedeného grafu vyplývá, že 0 % žáků na konci kurzu toto pravidlo nepoužilo ani jednou. Ve škole po návratu z kurzu toto pravidlo však ani jednou nepoužilo 57 % žáků. Během první aktivity toto pravidlo nepoužilo ani jednou 4 % žáků, během druhé aktivity to již bylo 71 % žáků.

Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, ale ne moc spolehlivě“ v daných obdobích.



Na konci kurzu uvedené pravidlo dokázalo používat ne moc spolehlivě 12 % žáků. Ve škole po návratu z kurzu toto pravidlo dokázalo používat 27 % žáků. Během první aktivity toto pravidlo dokázalo ne moc spolehlivě používat 22 % žáků, během druhé aktivity 12 % žáků.

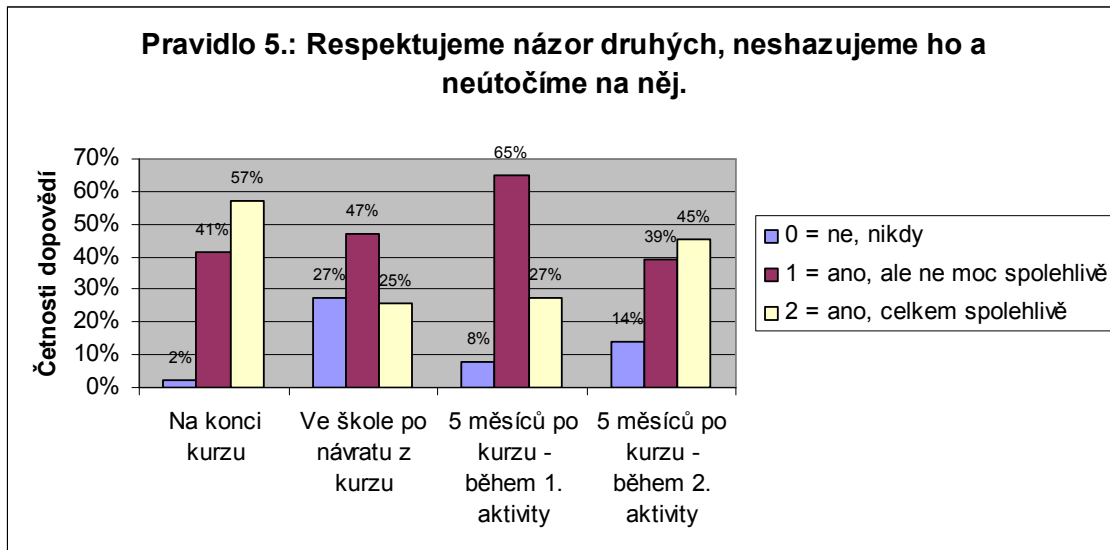
Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, celkem spolehlivě“ v daných obdobích.



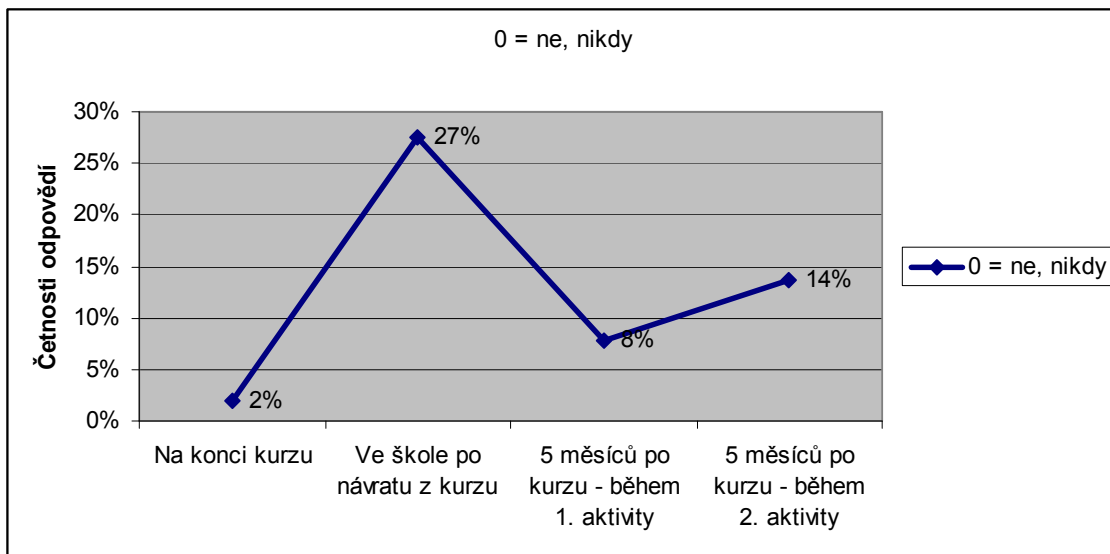
Na tuto otázku odpovědělo 88 % žáků, že toto pravidlo dokáží používat celkem spolehlivě a pravidelně. Velký pokles nastává v období po návratu z kurzu, kdy toto pravidlo spolehlivě používalo jen 16 % žáků. Avšak během první aktivity 5 měsíců po

kurzu toto pravidlo dokáže používat spolehlivě 75 % žáků. 16 % žáků uvedlo, že během druhé aktivity toto pravidlo používalo celkem spolehlivě.

Níže uvedený graf uvádí četnosti odpovědí všech žáků, které se vztahují k Pravidlu 5.

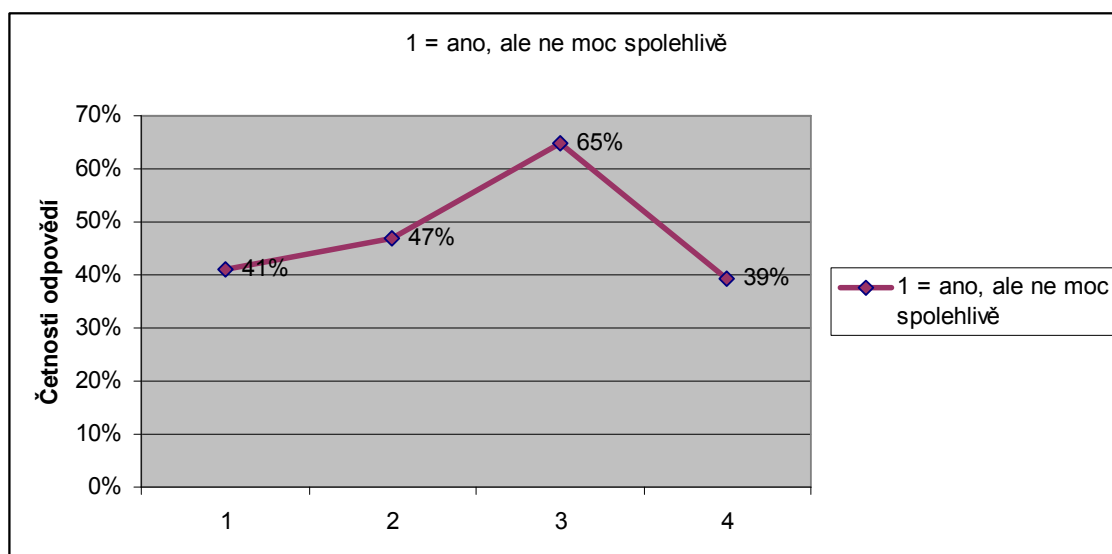


Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ne, nikdy“ v daných obdobích.



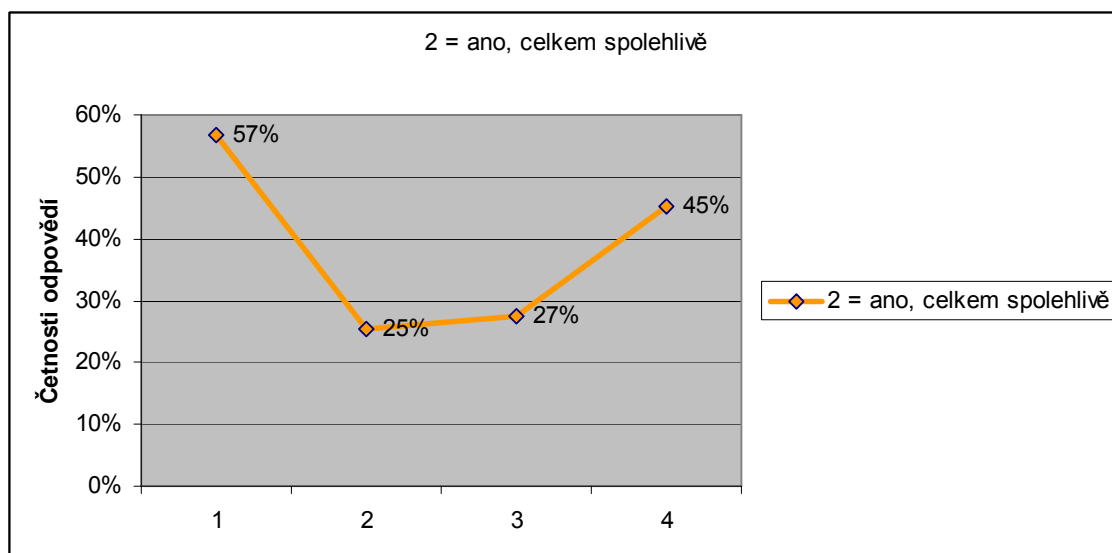
2 % žáků uvedla, že na konci kurzu toto pravidlo nedokázala použít ani jednou. Ve škole po návratu z kurzu graf zaznamenává nárůst v absolutním nepoužívání tohoto pravidla, konkrétně 27 % žáků uvedlo, že toto pravidlo nepoužilo ani jednou. Během první aktivity toto pravidlo nepoužilo ani jednou 8 % žáků, během druhé aktivity to bylo již 14 % žáků.

Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, ale ne moc spolehlivě“ v daných obdobích.



41 % žáků se domnívá, že toto pravidlo na konci kurzu dokázali používat, ale ne moc spolehlivě. Ve škole po návratu z kurzu se počet těchto žáků zvyšuje na 47 % a během druhé aktivity na 65 %. Během druhé aktivity uvedlo 39 % žáků, že toto pravidlo dokáží používat, ale ne moc spolehlivě.

Následující graf vyznačuje vývoj odpovědi „ano, celkem spolehlivě“ v daných obdobích.



Na konci kurzu toto pravidlo dokázalo používat 57 % žáků. Ve škole po návratu z kurzu toto pravidlo dokázalo spolehlivě používat 25 % žáků. Během první aktivity toto pravidlo spolehlivě používalo 27 % a během druhé aktivity 45 % žáků.

10 Výsledky výzkumu – vzhledem k výzkumnému cíli

Hlavní výzkumnou otázkou jsem si stanovila: „Jak se vyvíjela dovednost žáků používat a dodržovat vybraná pravidla spolupráce?“

a) Při zjišťování odpovědi na dílčí otázku: „Jaká pravidla si budou žáci schopni vybavit 5 měsíců po té, co se je učili používat a dodržovat – na úrovni znalosti?“ jsem došla k této odpovědi:

(v následujícím textu používám tyto pojmy: *seznam pravidel*, kterým myslím ta pravidla, která žáci napsali pět měsíců po kurzu; *výchozí seznam*, kterým myslím soupis pravidel uvedených v kapitole 8.1.1.2 a „*třídní ústava*“, která představuje pravidla sepsaná žáky na konci adaptačního soustředění)

Třída Prima A vytvořila seznam jedenácti pravidel, která si pamatovala. Celkem devět pravidel se shodovalo s pravidly uvedenými na výchozím seznamu. **Prima A si tedy byla schopna vybavit na úrovni znalosti 75 % pravidel uvedených ve výchozím seznamu.** Byla to tato pravidla, jak je formulovali žáci: „Mluví jeden; Utvoříme kroužek; Ruka nahoře = ticho; Nasloucháme si a vyslechneme každého; Volíme vůdce; Shrnujeme; Nenadáváme si a neubližujeme si; Být dochvilný; Pravidlo STOP.“ Třída ještě doplnila dvě pravidla: „Pomáháme si; Všechna pravidla dodržujeme;“ Prima A si nevybavila a neuvedla do svého seznamu tato pravidla: „Respektujeme názor druhých, neshazujeme ho; Hlasování; Když se mi nezdá něco bezpečného, řeknu to.“

Formulace pravidla „Nasloucháme si, vyslechneme každého“ vystihuje význam pravidla „Vyslechneme všechny názory“ tak, jak je uveden ve výchozím seznamu..

Při porovnání s „třídní ústavou“ jsem zjistila, že pravidlo „Při rozdílných nápadech hlasujeme“ nebylo uvedeno v seznamu pravidel, které žáci vytvořili ve škole 5 měsíců po návratu z kurzu.

Třída Prima B vytvořila seznam sedmnácti pravidel. Celkem osm pravidel se shodovalo s pravidly výchozího seznamu. **Prima B byla schopna vybavit si na úrovni znalosti celkem 67 % pravidel uvedených ve výchozím seznamu.** Byla to tato pravidla, tak jak je formulovali žáci: „Mluví jeden; Kolečko; Moderátor; Pravidlo STOP;

Vyslechnutí všech názorů; Neodsuzování ostatních názorů; Shrnutí; Nedáváme „facany“ “. Domnívám se, že formulace pravidla „Neodsuzování ostatních názorů“ je shodná s významem pravidla „Respektujeme názor druhých“ podle výchozího seznamu. Stejně tak formulace pravidla „nedáváme „facany““ mohu srovnat s pravidlem: „Nenadáváme si a neubližujeme si“. Třída ještě do seznamu doplnila tato pravidla: „Vylepšovat návrhy ostatních, Nebudeme na sebe zbytečně žalovat, Nežalujeme, Pomáháme si, Dělat kompromis, Nelžeme a nekrademe, Neupozorňujeme na nedostatky ostatních, Neposmíváme se ostatním při jakékoliv činnosti“.

Ve srovnání s „třídní ústavou“ Primy B jsem zjistila, že třída v seznamu pravidel vytvořeném 5 měsíců po kurzu na žádné nezapomněla, pouze ho jinak formulovala. Například pravidlo obsažené v „třídní ústavě“: „Budeme se vždy ptát, jestli někdo nemá nějaký nápad a jestli se nechce zapojit do společné práce“ je obsahově stejné jako pravidlo „Vyslechnutí všech názorů“, uvedené ve výchozím seznamu. Zajímavé je také zjištění, že třída Prima B uvedla několik variací na pravidlo z výchozího seznamu: „Nenadáváme si a neubližujeme si“, a to například: „Nelžeme; Nekrademe; Nedáváme „facany“; Nežalujeme.“

b) Při zjišťování odpovědi na dílčí otázku: „Jaká pravidla si budou žáci schopni vybavit 5 měsíců poté, co se je učili používat a dodržovat – na úrovni dovednosti?“ jsem došla k těmto závěrům:

(vycházím z výsledků dotazníkového šetření, uvedeného v kapitole 9.1.1)

1) Žáci dokázali používat všechna pozorovaná pravidla, která se učili před pěti měsíci během AS. Lišila se pouze míra jistoty žáků při používání těchto pravidel.

2) Mezi nejnáročnější pravidla, z hlediska jejich dodržování a používání, patří Pravidlo 1. („Když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než sami něco řekneme“) a Pravidlo 5. („Respektujeme názor druhých, neshazujeme ho a neútočíme na něj). Tato pravidla jsou pravděpodobně příbuzná, vyžadují mnohem delší čas na trénink, aby v nich žáci získali jistotu.

3) O všech kooperativních schopnostech pravděpodobně platí, že je běžná práce ve škole neposilovala, výrazněji s nimi nepracovala a netrénovala je. To dokládá pokles všech ukazatelů, které značí situaci ve škole po návratu z kurzu. Nejradikálnější pokles byl zaznamenán u Pravidla 2. („Kolečko“).

4) Dodržování Pravidla 2. („Kolečko“) je ve srovnání s ostatními pravděpodobně nejjednodušší – žáci v něm udávali největší jistotu.

5) Domnívám se, že u Pravidla 4. („Moderátor“) je třeba rozlišovat dvě složky:

a) samotná dovednost zvolit si moderátora

b) znalosti, dovednosti a schopnosti moderátora potřebné k tomu, aby dokázal řídit diskuzi a shrnoval, na čem se skupina dohodla (což je dle mého názoru náročnější).

Myslím si, že žáci zde hodnotili především první složku – samotnou dovednost zvolit si moderátora.

6) Výsledky všech ukazatelů ve druhém sloupci (5 měsíců po kurzu – během první aktivity) názorně vyjadřují jistotu žáků v používání daných pravidel, která může být způsobena společným zopakováním pravidel, kterým se učili dodržovat na adaptačním soustředění.

10.1 Metodologická rizika

Ze zkušeností nabytých během výzkumu jsem došla k těmto doporučení, která by se mohla využít během příštího podobného výzkumu:

1. Dotazníky by mohly být dva. Jeden bezprostředně po adaptačním soustředění, druhý při návštěvě ve škole s půlročním odstupem. Důvodem je riziko neobjektivnosti odpovědí v prvním sloupci dotazníku („Toto pravidlo jsme na konci seznamovacího kurzu dokázali používat při skupinové spolupráci), žáci tento sloupec vyplňovali retrospektivně.
2. Dotazník by měl mít i otevřené otázky, které by žákům umožňovaly formulovat zdůvodnění svých odpovědí (konkrétní příklady, které podkládají tvrzení, zdůvodnění odpovědí i volné komentáře).
3. Při zadávání dotazníků bych mohla oddělit dva typy odpovědí:
 - a) Žáci odpovídají sami za sebe („myslím si, že toto pravidlo umím dodržovat a používat“).
 - b) Žáci odpovídají za celou třídu („myslím si, že naše třída jako celek dovede toto pravidlo dodržovat a používat“).
4. Při vyhodnocení dotazníků je možné provést srovnání mezi všemi chlapci a dívkami, dále mezi jednotlivými třídami a mezi chlapci a dívkami z jednotlivých tříd.
5. Již během adaptačního soustředění by bylo možné získávat kvalitativní data, která popisují zvláštnosti jednotlivých tříd a mohou vysvětlit i rozdíly v získaných datech z jednotlivých tříd (například – různé komunikační styly třídních učitelů, různé zvláštnosti v interakcích mezi žáky, rozdílné počty chlapců a dívek).

11 Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo v teoretické části vymezit pojem adaptační soustředění a v čem se liší od jiných kurzů. Dále jsem se pokusila vymezit teoretická východiska adaptačního soustředění, mezi která jsem zařadila pedagogiku, pedagogiku zážitku a pedagogiku volného času. Tyto části jsem podrobně rozpracovala. Cílem výzkumné části bylo zjištění vlivu adaptačního soustředění na kooperativní dovednosti žáků prim víceletých gymnázií. Tedy jak žáci dokáží využívat nabyté dovednosti z adaptačního soustředění a jak s nimi umí pracovat s odstupem času.

Z hlediska hodnocení průběhu výzkumu jsem během pilotážního předvýzkumu, realizovaném na adaptačním soustředění, získala důležitá data pro uskutečnění hlavního výzkumu. Především jsem zjistila, jaké jsou hlavní cíle adaptačních soustředění a na co je kladen největší důraz. Domnívám se, že nejdůležitějším cílem je žáky naučit určitým kooperativním dovednostem, nazvané pravidla týmové spolupráce, aby komunikace ve skupině byla co nejefektivnější. Právě na dodržování a používání těchto dovedností byl zaměřen hlavní výzkum.

Při shrnutí dotazníkového šetření jsem došla k zajímavým výsledkům. Žáci si byli schopni vybavit (na úrovni znalosti) více než 70 % pravidel (průměr z obou tříd), která se učili používat a dodržovat na adaptačním soustředění. Ve škole po návratu z adaptačního soustředění vybraná pravidla používali a dodržovali s nižší mírou jistoty v porovnání s používáním a dodržováním během adaptačního soustředění. To je pravděpodobně způsobeno tím, že běžná práce ve škole a způsob vyučování nedává prostor pro práci a trénování používání a dodržování těchto pravidel. Ovšem při zopakování a zdůraznění jednotlivých pravidel je žáci byli schopni používat a dodržovat při skupinové práci s vysokou mírou jistoty. Což, dle mého názoru, vypovídá o tom, že pokud se se žáky pravidla opakují, jsou schopni je s určitou jistotou používat a dodržovat.

Vzhledem k cíli práce jsem došla k závěru, že vliv adaptačního soustředění na kooperativní dovednosti žáků prim víceletých gymnázií je značný. Adaptační soustředění žáky naučí tyto dovednosti používat a tím efektivně spolupracovat v týmu.

Ovšem ve škole, po návratu ze soustředění, kde není žákům dán potřebný prostor pro trénink těchto dovedností, se právě tato schopnost využívat nabytých dovedností ztrácí.

Domnívám se, že význam této práce spočívá v tom, že poskytuje zpětnou vazbu lektorům, kteří se žáky pracovali během kurzu a zároveň učitelům, kteří se žáky tráví ve škole mnoho času a vychovávají je. Na výzkum by se dále mohlo navázat mnoha dalšími směry. Například výzkum uskutečnit se stejnými žáky po delším období, zjistit, jakým způsobem třídní učitelé pracují s těmito pravidly a zda je pro ně vůbec prostor při běžné práci ve škole. Zajímavým zjištěním by také mohlo být porovnání rozdílů v dodržování či používání vybraných pravidel mezi chlapci a dívkami.

R e s u m é

Bakalářská práce s názvem Vliv adaptačního soustředění na kooperativní dovednosti žáků prim víceletých gymnázií se v teoretické části zabývá pojmem adaptační soustředění a jeho teoretickými východisky. Dále je v teoretické části popsána historie a současnost adaptačních soustředění a jsou popsány jednotlivé organizace, které se zabývají právě pořádáním tohoto typu kurzů. Ve výzkumné části je uveden program adaptačního soustředění a výsledky výzkumu. Za hlavní výzkumnou metodu bylo zvoleno dotazníkové šetření.

S u m m a r y

The theoretical part of the Bachelor's Diploma Thesis called "The Influence Of Adaptation Courses On Cooperative Skills Of the First Year Students Of Eight Year Grammar Schools" concerns with the conception of adaptation concentration and its theoretical resources. Thereinafter, history and present of adaptation concentration and particular organizations, that are engaged with organizing of this type of classes, are described in the theoretical part. In the research part, the adaptation concentration programme and research results are introduced. The questionnaire method was used as the main research method.

L i t e r a t u r a

1. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 376 stran. ISBN 80-7178-479-6
2. CIPRO, M. *Němečtí pedagogové*, Praha: Kosmas, 2003. 624 stran. ISBN 80-239-0148-6
3. DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. tříd ZŠ a primy gymnázia*. Praha: o.s. Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7
4. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 stran. ISBN 80-85931-79-6
5. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 130 stran. ISBN 80 – 85931-15-X
6. GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. ISSN 1214-603X
7. GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.2, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. ISSN 1214-603X
8. GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.3, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2005. ISSN 1214-603X
9. GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.4, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2005. ISSN 1214-603X
10. GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.7, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2005. ISSN 1214-603X
11. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 312 stran. ISBN 80-7178-803-1
12. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 240 stran. ISBN 978-80-7367-473-1
13. *Hnutí GO!* [online], dostupný z WWW www.hnuti-go.cz
14. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 272 str. ISBN 978-80-247-1369-4
15. KNOTOVÁ, D. *Volný čas dětí a mládeže a aktivity spolků, sdružení a organizací*. In *Mládež a volný čas: Sborník příspěvků z mezinárodní konference*

- konané v Hradci Králové 10. a 11. října 2000. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 215. ISBN 80-7041-760-9
16. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. s. 40. ISBN 80-7041-088-4
 17. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 stran. ISBN 80-7315-078-6
 18. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. 328 stran. ISBN 80-7178-218
 19. *Outward Bound International*. [online], dostupný z www.outwardbound.net
 20. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLÍČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A. *Pedagogika volného času*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008. 224 stran. ISBN 978-80-7367-423-6
 21. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 208 stran. ISBN 978-80-7367-353-6
 22. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vydání. Ostrava: Amonium servis, 1995. ISBN 80 – 85498-27-8
 23. PEKÁRKOVÁ, A. *Výjezdová adaptační soustředění jako součást osobnostně sociální výchovy*: diplomová práce. Praha: Karlova univerzita, Filosofická fakulta, 2005. 62 l. Vedoucí diplomové práce Josef Valenta.
 24. *Projekt Odyssea*. [online], dostupný z WWW www.odyssea.cz
 25. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008. 322 stran. ISBN 978-80-7367-416-8
 26. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 272 stran. ISBN 80-7178-399-4
 27. *PŠL*. [online], dostupný z WWW www.psl.cz
 28. PUNCH, K. *Základy kvantitativního šetření*. 1.vydání. Praha: Portál, 2008. 152 stran. ISBN 978-80-7367-381-9
 29. *RVP*. [online], dostupný z WWW www.rvp.cz
 30. SRB, V., a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu*. 2. vydání. Praha: o.s.Projekt Odyssea, 2007. 64 stran. ISBN 978-80-87145-01-2
 31. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 384 stran. ISBN 978-80-7367-313-0
 32. VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 64 stran. ISBN 80-210-0428-2

33. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vydání. Brno: Print-Typia, spol. s.r.o, 2001. ISBN 80-86384-00-4
34. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, 2. přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 404 stran. ISBN 978-80-247-1428-8

S e z n a m p ř í l o h

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 1

Datum: Škola:

Třída: Jsem: a) chlapec, b) dívka
 Vysvětlivky k dotazníku: Zakroužkujte vždy pouze jednu odpověď: 0 = ne 1 = ano, ale ne moc spolehlivě 2 = ano, celkem spolehlivě

PRAVIDLO	Toto pravidlo jsme na konci seznamovacího kurzu dokázali používat při skupinové spolupráci.	Toto pravidlo jsme používali ve škole po návratu ze seznamovacího kurzu.	Toto pravidlo jsme použili během první aktivity.	Toto pravidlo jsme použili během druhé aktivity.
1. Když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než sami něco řekneme = v jednu chvíli mluví jeden.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
2. Kolečko – při řešení problému se stovnáme do tvaru kolečka, abychom na sebe všichni viděli a mohli se všichni slyšet.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
3. Zvedneme zaťatou pěst, když chceme ztišit skupinu (nebo používáme jiný domluvený signál pro ztišení).	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
4. Moderátor – ze svého středu vybereme člověka, který řídí diskusi, po dohodě shrnuje, na čem se skupina dohodla...	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
5. Respektujeme názor druhých, neshazujeme ho a neútočíme na něj.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2

