

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adaptační kurz na středních školách v ČR

The Adaption Course on High Schools

in the Czech Republic

Praha 2014

Julie Macháčová

Poděkování:

Děkuji vedoucí Mgr. Sylvii Stretti za podnětné a cenné nápady při vedení mé bakalářské práce. Děkuji také své rodině a přátelům za nezištnou podporu a úsměv. Děkuji organizacím, ve kterých jsem se lektorsky vzdělávala a vzdělávám, a kolegům za plodné a inspirativní debaty a školení. Děkuji studentům, učitelům a lektorům za pozitivní zkušenosti ze společných kurzů.

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem Adaptační kurz na středních školách v ČR napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury, dalších odborných zdrojů, vlastních znalostí a doporučení vedoucí práce, Mgr. Sylvie Stretti. Moje práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5. května 2014

Podpis:

Anotace

Tématem práce jsou adaptační kurzy na středních školách v ČR a jejím cílem je poskytnout lektorům a školám uvedení do teoretického zázemí tohoto typu kurzů. Práce představuje pojem adaptační kurz, jeho cíle, principy a historii v ČR. Charakterizuje vývojová stádia studenta, školní třídu, studenta v nové třídě a vztah třídního učitele ke třídě. Dále provází fázemi skupinové dynamiky a možnostmi jejího ovlivňování prostřednictvím externí intervence. Seznamuje se zážitkovou pedagogikou a s rolí hry v jejím kontextu, s pojmem zkušenostní Kolbův cyklus a s možnostmi práce s reflexí. Na závěr jsou popsány zásady dramaturgie kurzu, využití aktivit a je prezentována tvorba konkrétního harmonogramu kurzu.

Annotation

This Bachelor thesis presents theoretical background of high school adaption course to lecturers and high school teachers in the Czech Republic. The thesis defines the course as a term, its goals, principles and history in the Czech Republic. There are described student's developmental stages as well as class of students, new class dynamics and class teacher's attitude towards the class. It goes through phases of group dynamics and how to intervene them as an external influence; experiential learning and understanding its concept of game; experiential Kolb's cycle; and through ways of working with the reflection. Finally it determines principles of creation of a particular course schedule.

Klíčová slova: Adaptační kurz, školní třída, student, třídní učitel, skupinová dynamika, zážitková pedagogika, hra, zkušenostní /Kolbův/ cyklus, reflexe, dramaturgie kurzu.

Key words: Adaption course, classroom, student, class teacher, group dynamics, experiential learning, game, experiential /Kolb's/ cycle, reflection, course dramaturgy.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 ADAPTAČNÍ KURZ	11
1.1 <i>Historie v ČR</i>	13
1.2 <i>Současnost v ČR</i>	14
1.3 <i>Cíle a principy</i>	16
2 CHARAKTER CÍLOVÉ SKUPINY PRÁCE	18
2.1 <i>Vývojová stádia jednotlivce</i>	18
2.1.1 Pubescent	19
2.1.2 Adolescent	20
2.2 <i>Školní třída</i>	21
2.2.1 Student v nové třídě	23
2.2.2 Třídní učitel – třída – adaptační kurz	25
3 SKUPINOVÁ DYNAMIKA	28
3.1 <i>FORMING (formování)</i>	30
3.2 <i>STORMING (bouření)</i>	31
3.3 <i>NORMING (normování)</i>	32
3.4 <i>PERFORMING (výkonnostní stádium)</i>	33
4 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	34
4.1 <i>Hra a flow</i>	37
4.2 <i>Zóna komfortu</i>	40
4.3 <i>Kolbův cyklus</i>	42

4.3.1	Reflexe.....	44
5	DRAMATURGIE ADAPTAČNÍHO KURZU	48
5.1	<i>Aktivity</i>	51
5.2	<i>Asistovaný adaptační kurz adventure.....</i>	54
5.2.1	Cíle.....	54
5.2.2	Harmonogram	57
	ZÁVĚR.....	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
	<i>Elektronické zdroje</i>	71
	SEZNAM OBRAZOVÉ DOKUMENTACE.....	73
	PŘÍLOHY	74
	<i>Příloha č. 1: Maslowova pyramida potřeb</i>	75
	<i>Příloha č. 2: Skupinová dynamika</i>	76
	<i>Příloha č. 3: Chování učitele-lektora a žáka v klasickém vzdělávání a v zážitkovém učení.....</i>	77
	<i>Příloha č. 4: Rozšiřování zóny komfortu.....</i>	78

Seznam zkratk

GJK = Gymnázium Jana Keplera v Praze

MPP = minimální preventivní program

o. s. = občanské sdružení

ÚVOD

Záměrem této bakalářské práce je představit teoretické zázemí pro přípravu a realizaci adaptačního kurzu v prvních ročnících na středních školách v České republice. Práce cílí na stále přicházející nové lektory do občanského sdružení (dále jen o. s.) Jules a Jim, a učitele, kteří chtějí být členy lektorského týmu, popřípadě na partnerskou školu, která chce proniknout hlouběji do tématu. Využijí ji k osobní a organizační profesionalizaci i hlavní lektoři, kteří samotné kurzy garantují. Základním úkolem práce je, aby čtenář porozuměl formátu, metodám, smyslu a cílové skupině adaptačního kurzu. Práce je koncipována jako příručka pro uvedení pracovníků a partnerů do jednoho z programů, které sdružení realizuje. Jako metodička programů Jules a Jim, o. s., pracuji na rozvoji dalších interních příruček a návodů pro lektory i učitele, aby všichni aktéři měli stejný informační základ a realizovali aktivity s potřebnými znalostmi a kvalitou.

Práce může sloužit také jako základní materiál pro lektory a školy, které se rozhodnou adaptační kurzy realizovat svépomocí a uvést je s potřebnými znalostmi v praxi. Předpokladem je, že organizátoři mají základ v komunikačních dovednostech (symetrie, partnerské jednání, řízení diskuse aj.), dohledají si technické (materiál a prostředí) a herní (sborníky her) zázemí pro přípravu a realizaci adaptačního kurzu v jiných zdrojích. K těmto znalostem a dovednostem poskytuje lektorům o. s. Jules a Jim speciální vzdělávání a interní dokumenty.

Adaptační kurz *v souvislosti se sociální prací*¹ je důležitým startovacím bodem pro získání pozitivní zkušenosti školy, učitelů a studentů s externí organizací. Na třídní učitele jsou kladeny vysoké nároky – předpokládá se, že vyřeší všechny školní i osobní potíže studentů. Přitom nemá žádnou supervizi a často ani odbornou podporu výchovných poradců či alespoň psychickou podporu od kolegů, kteří se věnují svým třídám. Třídní učitel bývá vystaven tlaku a hrozí u něj vyhoření nebo rezignace na tyto povinnosti. Je

¹ Inspirováno článkem *Pôsobenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľov a učiteľek*, Skyba, 2013, č. 2, 64-84 s.

pro něj důležité vědět, že nemusí být na práci se svými studenty sám, že se může obrátit na sociálního pracovníka externí organizace a získat odbornou či praktickou podporu při řešení záležitostí *se třídou, studenty, popř. i jejich rodiči*. Zároveň během kurzu pozoruje, jak krizové situace řeší lektoři, a může se tak inspirovat pro svou praxi ve školním roce. *Studenti na kurzu získají důvěrný vztah k učiteli i lektorovi*, vědí, že pracovník externí organizace je neohroží, a jsou více otevřeni práci se sociálními pracovníky z jiných organizací. Pozitivní zkušenosti učitelů s lektory adaptačního kurzu často vedou k následným supervizím (jedné či více škol) poskytovaným stejnou organizací, kde učitelé sdílejí svoje obtíže a navzájem se podporují, vyměňují si nápady k řešení a získávají odborný pohled a doporučení externího pracovníka, supervizora. Ideálním stavem je, zaměstnává-li škola *interního sociálního pracovníka*, který se orientuje v různých projevech rizikového chování, umí pracovat se skupinou, jednotlivci a jejich rodiči, zná legislativu a může odkazovat na následnou péči u specializovaných externích organizací. Tento pracovník je zároveň přítomen na adaptačních kurzech, aby co nejrychleji poznal studenty nových tříd a mohl škole efektivně pomoci s tvorbou primárně preventivních aktivit právě pro danou skupinu.

V první kapitole práce představuje **adaptační kurz jako celek**: *Co to znamená, když se řekne adaptační kurz? Jaká je jeho historie v České republice? Jaké jsou jeho principy a cíle?*

Druhá kapitola charakterizuje **cílovou skupinu pro účely práce**: *Jaká jsou specifika vybrané věkové kategorie, tedy pubescent a adolescent? Co to je školní třída? V jakém vztahu a jaké má potřeby její nejmenší členek – student? A jak ve skupině figuruje třídní učitel, jaká je jeho role na adaptačním kurzu?*

Třetí kapitola se věnuje **skupinové dynamice**: *Jak vypadají interakce mezi jednotlivci v různých vývojových stádiích skupiny? Jaké jsou jejich potřeby a normy? Co je úkolem lektorského týmu vůči skupině v jednotlivých stádiích, jak může do skupiny intervenovat?*

Čtvrtá kapitola se věnuje pojmu **zážitková pedagogika**: *Jak funguje zážitková pedagogika? Jak chápat v jejím kontextu hru? Co je flow? Na jakém principu je postaven zkušenostní cyklus a jak se s ním na kurzu pracuje? K čemu slouží reflexe a jak ji vést?*

Pátá kapitola hovoří o **dramaturgii kurzu**: *Jaké jsou dramaturgické zákonitosti? Jak pracovat s aktivitou v dramaturgii? Jak sestavit konkrétní harmonogram respektující principy zážitkové pedagogiky s ohledem na danou cílovou skupinu a fáze skupinové dynamiky?*

K lektorování a práci s mládeží na středních školách jsem se dostala v roce 2006 v rámci mezinárodního česko-polsko-německého projektu Klub-NET, jehož cílem bylo podpořit vlastní aktivitu studentů a posílit zodpovědnost za aktivity ve škole i blízkém okolí. Adaptační kurzy jsem poprvé lektorovala v roce 2008 v jihočeském o. s. Prevent (dnes Do Světa, o. s.). Kurzy se zaměřovaly na práci se středními odbornými školami a jejich specifickou náplní byla problematika návykových látek. První zkušenosti jsem nasbírala s převážně chlapeckými kolektivy. Ve stejném roce jsem se začala lektorsky angažovat v Prázdninové škole Lipnici, o. s., a o rok později v Jules a Jim, o.s. Prázdninová škola Lipnice obohatila o znalosti v zážitkové pedagogice a jejích podobách během různě zaměřených kurzů (práce s rodiči a dětmi, řízení psychického rizika aj.). V Jules a Jim jsem získala zaměření na práci s druhým stupněm základních škol a středními školami v rámci adaptačních kurzů a na následnou dlouhodobou práci s třídními kolektivy a učiteli. Považuji za přínosné propojovat školní svět a učení zážitkem mě baví propojovat, vnímám v něm sílu – sílu, která získává a nadchává nejen studenty, ale i učitele, kteří jsou tomu otevřeni. Sílu, která může pomoci přinést inovaci do škol jak v učebních metodách, tak v práci se skupinou, jedinci a přístupu k inkluzi všeho druhu. A především pokládám za velmi smysluplnou práci s mládeží – náročnou, zato pestrou, formující se, otevřenou, kreativní a inspirující cílovou skupinou.

1 ADAPTAČNÍ KURZ

„Každý den pozoruji, jak mládež trpí tím, že neexistují školy, v nichž by se učila žít s lidmi a se světem.“ (Mickiewicz)

Kapitola představuje adaptační kurz jako pojem, vymezuje jeho cíle a principy. Věnuje se období vzniku adaptačních kurzů v České republice a shrnuje současnou situaci poskytovatelů na školách.

„Adaptační kurzy jsou akce určené pro nové třídy, případně i pro třídy, které se už znají. Důraz je kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe. Délka trvání je od dvou dnů do jednoho týdne, akce probíhají nejčastěji na začátku školního roku.“ (Pelánek, 2008, s. 13) Pakosta (2003, s. 145) uvádí, že se jedná o třídní akci, Másilka (Másilka, Zappe, 2007, s. 67) hovoří o pěti- až šestidenní akci. Tito tři autoři se různí v délce kurzu, všichni se však shodují, že „cílem kurzu je umožnit vzájemné seznámení studentů a třídního učitele ve formální i neformální rovině a podpořit rozvoj skupinové dynamiky vznikající třídy,“ (Másilka, Zappe, 2007, s. 67) „s pobytem mimo areál školy“ (Pakosta, 2003, s. 145), „nejčastěji na začátku školního roku“. (Pelánek, 2008, s. 13)

Třídní učitelka Tereza Hradecká (Suchomel, Veselá, 2008) o adaptačním kurzu říká: „Můžeme tak třeba zabránit šikaně. Kurzy odhalují třecí plochy a ostré hrany. S problémy mezi dětmi začneme pracovat dřív, než budou neřešitelné.“ Adaptační kurz tedy působí jako katalyzátor skupinové dynamiky a identifikátor vztahů, interakcí v kolektivu, v izolované podobě však není primárně preventivní program² dostatečně efektivní. Až v souvislosti s následnou dlouhodobou prací ve třídě, tedy jako součást

² „Pojmem prevence označujeme všechna opatření směřující k předcházení a minimalizování jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledků.“ (Čech, in Miovský a kol., 2012, s. 107) „Rizikové chování zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožující jeho sociální okolí, přičemž ohrožená může být reálné nebo předpokládané.“ (Širůčková, in Miovský a kol., 2012, s. 127)

minimálně preventivního programu (dále jen MPP)³ školy, dává urychlení vztahů, navázání důvěry se spolužáky a učiteli smysl.

Adaptační kurz lze realizovat v nových či významně změněných kolektivech. Zde dochází ke vzniku či k opětovnému rozvoji skupinové dynamiky, pro kterou je charakteristickým obdobím stav obav, nejistot a ostražitě vzájemné komunikace. Skupina si zde vytváří (ne)bezpečnou atmosféru a (ne)zdravé normy. Principem kurzu je zvládnout tento proces rychle a bezpečně, a to formou provázení pomoci třídnímu kolektivu a jejich třídnímu učiteli; snížit rizika nežádoucích jevů ve skupině a vyhnout se případným zbytečným nepříjemnostem. Program a jednotlivé aktivity mají promyšlenou dramaturgii, kdy se střídají jednotlivá témata, metody, techniky i fyzicky a psychicky náročné aktivity.

Existují dvě větve adaptačních kurzů – *teambuilding* (*stavění, budování týmu*) a *team-spirit* (*týmová duše*). **Team-spiritové akce** jsou zaměřené na silné a často adrenalinové zážitky (sjíždění divoké vody, vysoké lanové překážky apod.), které se nereflektují a nepřetavují do zkušeností, z nichž se skupina učí. Cílem je *užít si to*, nikoli tvorba fungujícího kolektivu. Oproti nim **teambuildingové akce** pracují se záměrně vytvořenými silnými zážitky, které následně přetaví ve zkušenost a budují ve skupině efektivní spolupráci a komunikaci. Tyto akce sice nevyklučují zážitky ze sjíždění divoké řeky nebo lezení po vysokých lanových překážkách, ale důležité je, že následně se zážitky pracují a vytváří z nich obecně platné principy. Bakalářská práce se věnuje teambuildingovým adaptačním kurzům.

Pro naše školství je obvyklé pořádat kurzy v šesté třídě základní školy, v primě osmiletého gymnázia a prvním ročníku šestiletého či čtyřletého studijního programu. Práce se věnuje adaptačnímu kurzu v prvním ročníku na středních školách.

³ „Minimální preventivní program (MPP) je obecný/modelový rámec pro školní preventivní program. (...) MPP je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností a měl by obsahovat též programy specificky zaměřené na jednotlivé formy rizikového chování.“ (Miovský a kol., 2012, s. 83)

1.1 Historie v ČR

U začátku adaptačních kurzů v ČR stojí psycholožka Jana Matějková a pedagogové Radek Schindler a Vladimír Halada. Tito tři instruktoři Prázdninové školy Lipnice⁴ v roce 1989 vytvořili v rámci Instruktorského kurzu návrh projektu GO!, který měl „vyplnit obrovskou mezeru lidského přístupu ke čtrnáctiletým nastávajícím studentům prvního ročníku střední školy.“⁵ Hlavní cíle tohoto 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.“⁶

Roku 1991 se v srpnu, před začátkem školního roku, uskutečnil první ročník projektu GO! ve spolupráci s Gymnáziem Jana Keplera (dále jen GJK) v Praze. Kurz byl pojmenován Wake up and go!, a tak vznikl i název Kurz GO!. (Másilka, Zappe, 2007, s. 67-70)

⁴ Prázdninová škola Lipnice je občanské sdružení usilující o všestranný rozvoj osobnosti člověka především pomocí principů zážitkové pedagogiky. [online]

⁵ *Hnutí GO!* [online]

⁶ *Hnutí GO!* [online]

Roku 1993 proběhl experiment – zimní kurz GO! vedený Vladimírem Haladou, Mirkem Hanušem a Radkem Hanušem. Roku 1994 již probíhaly kurzy ve všech prvních ročnících GJK a vznikl první metodický film. Projekt se odpoutal od Prázdninové školy Lipnice a Vladimír Halada odešel z vedení. Další aktivity byly realizovány s Nadací AD FONTES. Kurzy tak začaly probíhat mimo prázdniny, a to na začátku školního roku.

V roce 1995 byl naposledy uskutečněn kurz GO! na GJK. Toto gymnázium dodnes realizuje kurzy svépomocí podle metodiky, kterou se pedagogové inspirovali během začátků projektu, a dodnes nesou název kurzy GO!. V témže roce se poprvé uskutečnil kurz na Slovensku s Prvním soukromým gymnáziem v Bratislavě za podpory instruktorů Nadace Štúdia zážitku.

Roku 1996 se projekt přetvořil do HNUTÍ GO!⁷, jehož cílem bylo kurzy GO! realizovat během následujících pěti let na co největším možném počtu středních škol v České a Slovenské republice. Spolu s projekty v jednotlivých školách (např. studentské noviny, rádio, diskusní kluby, nové povinné i nepovinné předměty, komunikační dovednosti, výchovná dramatika aj.) se kurzy GO! stávaly jedním z prvních a významných kroků ke změně atmosféry během výuky a v celé škole.⁸

1.2 Současnost v ČR

V devadesátých letech se kurzy GO! nechali inspirovat pedagogičtí pracovníci z celé ČR a zakládali nové regionální neziskové organizace s cílem realizovat adaptační kurzy, popř. další primárně preventivní aktivity orientované na rizikové chování na středních a základních školách v ČR. Mezi nimi dnes fungují Odyssea, Do světa, Jules a Jim aj.

⁷ *Hnutí GO!* [online] je občanské sdružení, které podporuje rozvoj moderních metod výchovy a vzdělávání, zejména zážitkové pedagogiky, na školách a dalších institucích. Důraz klade důraz na sebepoznání, rozvoj komunikace, týmové spolupráce a tvořivosti. Hlavní činnost je organizace kurzů GO! v rámci projektů GO! pro nastupující ročníky středních škol. Pořádají semináře pro pedagogy a instruktory, podporují vydávání publikací o zážitkové pedagogice. Je řádným členem České rady dětí a mládeže.

⁸ *Hnutí GO!* [online]

Adaptační kurzy dnes zajišťuje velké množství organizací a „často je nabízejí lidé, kteří nemají dost zkušeností a nerozumějí práci s dětmi. Přebírají metody z psychoterapeutických výcviků. Pro děti to může být dost obtížné,“ říká personální konzultant Tomáš Libert (Suchomel, Veselá, 2008), který působí také jako školní psycholog. Proto je třeba dbát na výběr kvalitní organizace pro spolupráci. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních⁹ poskytuje návod jak zvolit partnera při realizaci MPP. Pakliže má organizace program certifikovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nebo Úřadem vlády, lze předpokládat, že bude efektivní pro danou školu¹⁰. Není-li certifikovaný, je důležité se zaměřit na to, zda: 1. Organizace poskytuje komplexní informace o programu předem; 2. je organizace schopna pružně reagovat a připravit program tak, aby co nejlépe vystihl potřeby školy; 3. je programu přizpůsoben věku cílové skupiny; 4. organizátoři přijímají přítomnost pedagoga během programu, jelikož program nemá co skrývat; 5. může-li organizace doložit doklady o vzdělání lektorů, a zda mají pravidelnou supervizi; 6. Organizace je schopna poskytnout podporu a informace i pedagogům, neorientuje se jen na krátkodobé akce, ale i následnou práci v rámci MPP; 7. je financování organizace transparentní; 8. programy nejsou jedním lektorským týmem realizovány pro více než 30 dětí / jednu třídu; 9. program poskytuje jasné a vyvážené informace – nikoli zastrašování, sliby, zavádějící informace či zakazování; 10. je program je organizací evaluován a škole je poskytována zpětná vazba.

Je dobré mít rovněž na paměti i skutečnost, že i když je organizace akreditovaná, není to automaticky příslibem kvalitního programu pro studenty, nýbrž pro dospělé.

⁹ Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních: č.j. 21 291/2010-28. [online]

¹⁰ Certifikace odborné způsobilosti poskytovatelů programu školské primární prevence je posouzení a formální uznání, že program odpovídá stanoveným kritériím kvality. Jde o proces posouzení služby podle kritérií stanovených schválenými Standardy a udělení či neudělení certifikátu kvality o způsobu jejich naplnění. Je to jeden z příkladů praktické realizace normativní evaluace. Udělená certifikace je respektována jako garance kvality programu a ovlivňuje směřování státních finančních dotací. Pro školy je proces certifikace důležitý z hlediska objednavatelů programů. (Pavlas Martanová, V., in Miovský a kol, 2012, s. 13)

1.3 Cíle a principy

Obecně by měl program 1. odpovídat věku a respektovat vývojová stádia skupiny (viz kapitola 3); 2. pracovat se všemi členy skupiny; 3. dodržovat interaktivní metody práce; 4. souviset s dlouhodobým MPP školy; 5. minimalizovat vznik a rozvoj rizikového chování jedinců i skupiny; 6. předcházet riziku fyzického nebo psychického poranění během náročných aktivit; 7. systematicky pracovat s třídním učitelem.

Pro organizátory adaptačních kurzů jsou dodnes základem cíle zmiňované v kapitole 1.1¹¹. Dubec (2007, str. 4) hovoří o pěti pilířích, na kterých lze kurz stavět a od nich odvíjet vlastní cíle jednotlivých kurzů:

1. Pobyť mimo školu, kdy studenti změní prostředí, dostanou se do jiného prostředí, než je škola a domov. Tímto vytržením je možné během AK dosáhnout odlišného prožívání a chování.

2. Společné prožitky zažívají jednotlivci a skupina během aktivit postavených na metodě zážitkové pedagogiky.

3. Spolupráci si studenti vyzkouší v rámci rozličných aktivit, které jsou na ni intenzivně cíleny, a podporují tak stmelení skupiny.

4. Čas pro sebe mohou studenti využít v delších pauzách mezi programy či v malostrukturovaných¹² programech. Mají tak příležitost k setkávání se se spolužáky,

¹¹ Kromě cíle 6: Vytvoření nové kvality vztahu mezi studentem a jeho rodiči. Důvodem může být finanční náročnost či nezájem rodičů.

¹² Malostrukturovaná hra: „Pravidla tu takřka neexistují, jsou nahrazena jen jakousi výchozí inspirací, lehce načrtnutým příběhem, konfliktem, zkrátka vstupní legendou. Vzápětí se ke slovu dostává obrazotvornost hráčů, smysl pro tvůrčí fantazii, schopnost vymýšlet a prožívat osudy postav, stvořených podle vlastních představ. V málo strukturovaných hrách vládne k ničemu nezavazující volnost, každý hráč si může improvizovat na úrovni vlastních schopností a temperamentu, může postrkovat děj libovolným způsobem a směrem v souladu se svým vzděláním a předsudky, chovat se zavile, být neomalený a hrubý, ponoukat k mravoličným a ducha povznášejícím úvahám, měnit dějiny, pomýšlet na předky..., zde je dokonce možné vstát z mrtvých.“ (Petr Hora a kol., 1984, s. 179-181)

jen tak se bavit *jak chtějí*, či vytváření vlastních aktivit mimo těch, jež pro ně připravil lektorský tým.

5. Provázející přístup „je založen na respektující komunikaci, stanovuje pevné hranice na straně jedné a podporuje vlastní aktivitu žáků na straně druhé.“ (2007, str. 4)

Jako obecné cíle pak uvádí seznámení se se spolužáky, prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele, zahájení spolupráce mezi žáky a řešení konfliktů při skupinové práci, společné zvládání náročných situací, rozvoj důvěry a zformulování základních pravidel třídy. (Dubec, 2007, str. 10-11)

Miroslav Žák (2010) píše, že během adaptačního kurzu má lektorský tým podporovat studenty, aby se soustředili na cestu, proces, činnost, která se děje ve chvíli, kdy jdou k cíli, plní některou z aktivit. „Pomáhat rozvíjet fyzickou i psychickou práce schopnost a aktivitu. Poznat vzájemnou závislost skupina – jedinec, kdo má jakou roli. Rozvíjet tvořivé interakce ve třídě. Prohlubovat sociální citlivost. Pohlavně se identifikovat, přijmout, a ve skupině navázat přiměřené vztahy k oběma pohlavím. Navodit korektivní zkušenost a postavit nové mosty.“ Dále je bezpochyby nutno respektovat postoje druhých a nechat se jimi inspirovat.

Důležitým úkolem adaptačního kurzu, jak již z názvu vyplývá, je adaptace, tedy „obecná vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých existují,“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 16) „aby se obnovovala rovnováha, neustále narušovaná. Toto přizpůsobování probíhá v nepřetržitém vzájemném ovlivňování mezi tělem a jeho prostředím, jednak působením subjektu na objekt – *asimilace*, jednak působením objektu na subjekt – *akomodace*. Tyto dva vzájemně související způsoby se neustále kombinují, aby se udržel stabilní stav rovnováhy, který charakterizuje *adaptaci*.“ (Sillamy, 2001, s. 8) Pokud jedinec během adaptačního procesu neuspěje, pak se jedná o *maladaptaci*, tedy „selhávání organismu vytvářet si během ontogeneze účinné interakce s prostředím; vzniká zpravidla na podkladě deprivace v raném vývoji nebo vlivem narušeného sociálního okolí dítěte a projevuje se poruchami chování různého stupně“, či *maladjustaci*, tedy „selhávání při řešení problémů, které s sebou přináší vpravení se do nových sociálních situací a nového prostředí, případně nových činností.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 299-300)

2 CHARAKTER CÍLOVÉ SKUPINY PRÁCE

„Cílovou skupinu preventivního programu můžeme definovat jako skupinu populace, na kterou se daný primárně preventivní program orientuje, tedy pro kterou je vzhledem ke svým cílům a metodám nejvíc vhodný/určený.“ (Miovský, Čáblková, in Miovský a kol., 2012, s. 19) Pro účely této práce jsou níže definovány charakteristiky vývojových stádií jednotlivců (pubescent a adolescent), školní třída a student, coby nejmenší jednotka školní třídy, a specifická role třídního učitele ve školní třídě a na kurzu. Kapitola tedy popisuje zásadní aktéry adaptačních kurzů mimo externích interventů¹³, lektorského týmu.

2.1 Vývojová stádia jednotlivce

„Naše úsudky o bližních by nikdy neměly být prohlašovány s konečnou platností. Člověk je příliš složitý, než aby mohl být tříděn a vtěsnán do nějaké formule.“ (Jirotky)

Jako již deklaruje i citace Zdeňka Jirotky, nelze člověka, tedy ani studenta v dané věkové kategorii umístit do nějaké škatulky a tak k němu a priori přistupovat. Je důležité na každého jedince pohlížet individuálně a poznávat ho jako samostatnou bytost s jejími individuálními kognitivními, emocionálními a sociálními potřebami, chováním a normami. Studenty z celé třídy však nelze během takto krátké doby poznat. Pro představu o přípravě kurzu a k rychlejšímu zorientování se ve skupině a jednotlivcích na kurzu je výhodné seznámit se se základním, generalizujícím pohledem na danou cílovou skupinu.

V prvním ročníku středních škol se setkávají jedinci v různých vývojových stádiích: Podle Vágnerové (2000) jde o *období dospívání - pubescence (cca 11-15 let)* a *adolescenci*

¹³ „Intervence je v nejširším smyslu slova jakýkoli zásah do nějakého procesu za účelem jej ovlivnit, změnit. V užším smyslu slova jde o cílený, předem promyšlený zásah, zpravidla zaměřený na zmírnění tíživé situace, či jakýkoliv postup, technika, směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu.“ (Hartl, Hartlová, 2009)

(cca 15-20 let). Macek (2003) uvádí *střední adolescenci* (cca 14-16 let) a u starších studentů *pozdní adolescenci* (cca 17-20 let, popř. dál). V odborném diskursu nenacházíme v přesném věkovém vymezení shodu, což je srozumitelné – jedinec s odbytím narozenin není najednou jiný a nezíská náhle jiné potřeby. Popsaná období se tedy prolínají. Podkapitoly níže období stručně charakterizují vývojová období jedince z kognitivního, emocionálního a především *sociálního hlediska*.

2.1.1 Pubescent

„...poprvé přesedl z místa pasažéra na sedadlo řidiče, uchopil do vlastních rukou volant a v noze na pedálu ucítil sílu rozjezdu a následného zrychlení.“ (Macek)

Macek (2003) charakterizuje pubescenci (střední adolescenci) jako období, kdy je dospívání nejčastěji objektem úvah a hodnocení, období odlišnosti jako specifického životního stylu a hledání osobní identity.

Jedinci jsou často emočně labilní, což můžeme přisuzovat hormonálním změnám, zvýšené sebereflexi a sebestřednosti, nestálému sebehodnocení a snížené sebeúctě a nedorozuměním v mezilidských vztazích. Bývají zranitelní a vztahovační; často lze pozorovat nepřiměřené reakce. Autority (učitele či lektorský tým) přijímají, pouze pokud jim něčím imponují. (Vágnerová, 2000, s. 209-249)

Erik Erikson (1997) říká, že dospívající si vytváří svou osobní identitu v souvislosti s dramatickými střety s rodiči, popř. dalšími dospělými; své *Já* vnímá ve své vrstevnické *referenční skupině*, která se stává důležitější než vlastní rodina. Vágnerová (2000, s. 226) pojmenovává toto přechodné stadium *skupinová identita*, kdy se jedinec identifikuje se skupinou a cítí potřebu vyjádřit k ní svou příslušnost. Upravuje tak své chování, styl oblečení či žánr preferované hudby, nebo dokonce napodobuje chování druhých, odmítá však podřízenou roli. Pokud ho skupina přijme, má zjednodušenou cestu k sebeakceptaci. Macek (2003, s. 38-39) hovoří podobně o *subkultuře mládeže*, která se vymezuje vůči světu dospělých nebo jiných vrstevníků, kteří nenaplňují subkulturou dané vnější znaky, normy a pravidla.

Dobrou pozici ve třídě lze získat na základě kompetencí, vlivu a oblíbenosti. (Hrabal, 2002) Kompetencemi je přitom myšlena inteligence a na ní závislá vzdělanost. Oblíbenost souvisí s kamarádstvím, schopností komunikovat, se smyslem pro humor, otevřeností, solidaritou, jistotou pozitivního ladění vůči druhým, akceptací druhých a uznáním jejich hodnoty. Pro dospívajícího je důležité přátelství, možnost sdílení emocí, názorů a zkušeností a vzájemné porozumění a důvěrnost. (Vágnerová, 2000, s. 247-248) Macek (2003, s. 58) hovoří o *vrstevnické konformitě*, sociální prestiži a pocitu vlastní hodnoty – jak v souvislosti s vnějšími znaky a chováním (oblékání, účes, styl vyjadřování aj.), tak v souvislosti se specifickými rolemi (mluvčí, bavič, poskytovatel prostoru pro párty apod.).

2.1.2 Adolescent

Erikson (1997) mluví o adolescentovi jako o psychosociálním stadiu mezi dětstvím a dospělostí, mezi morálkou, kterou si osvojilo dítě a etikou, kterou si má vytvořit dospělý. Adolescent hledá ujištění od svých vrstevníků, má potřebu někam patřit a chce s druhými tvořit a sdílet s nimi své emoce a zkušenosti. Vytvářením skupinek se adolescenti podporují v nesnázích a nejistotách. Jedinec nalézá ujištění v rituálech, vyznáních a programech, které současně určují, co je zlé, nebezpečné a nepřátelské. Svět si zjednodušují tím, že podřizují sami sebe, své ideály, přátele i nepřátele stereotypům.

Podle Vágnerové (2000) je pro adolescenta důležitá jeho tělesná atraktivita jako prostředek k dosažení sociální akceptace a prestiže. Již se však psychicky osamostatňuje a vytváří si svou jedinečnou identitu osobnosti. Většinou se inspiruje vzory, jejichž vzorce chování se mu zamlouvají. Součástí identity bývá partnerský vztah či alespoň sounáležitost s určitou vymezenou skupinou s vědomím sama sebe, vymezením se vůči skupině.

Adolescent bývá flexibilní a používá nové způsoby řešení úkolů či konfliktů – chce jednoznačné, zásadní a především rychlé řešení, což mu dává jistotu. Kompromis již nepovažuje za výhru, ale „méně kvalitní a nepříliš žádoucí“ řešení. Ve školním prostředí si pro omezení jakýchkoli střetů nastavuje standart působení tří faktorů: 1. výkonu, který je

z hlediska osobní identity přijatelný a nenarušuje jeho sebehodnocení; 2. výkonu je dosahováno s co nejmenším možným úsilím; 3. výkon nevede ke konfliktům, ani se spolužáky, ani s dospělými. Adolescent hledá vlastní perspektivu, svou budoucí cestu, ve světě profesním i osobním. Jeho pohled do budoucnosti není důvodem k omezení jeho aktuálnímu prožívání, naopak preferuje intenzivní prožitky. Nadšení většinou zaměří na subjektivně významnější a zajímavější činnost, než je škola. Chce být svobodný, ale nepřijímá zodpovědnost za sebe a své činy. Bývá důležité adolescentovi poskytnout prostor, aby se mohl stát tzv. dospělým ve všech aspektech dnešní společnosti. Témata, která v tomto období adolescent řeší, jsou „hledání smyslu života, hledání absolutně platných, trvalých hodnot a potřeba přesahu vlastního života“. (Vágnerová, 2000, s. 253-273)

2.2 Školní třída

„Nikdo nejsme ostrov sám pro sebe. Neexistuje můj a tvůj problém. Pokud jsme ve vztahu, je to náš problém.“ (Špok)

Školní třída je *sekundární skupina* (primární je např. rodina), která vzniká výběrem určitých kritérií, a to výchovně vzdělávacími. Řadíme ji mezi *malou skupinu*, kde členové v určitém časovém období často komunikují a jejich počet je tak malý, že každá osoba může se všemi ostatními osobami komunikovat, a sice nikoli jen prostřednictvím jiných lidí, nýbrž tváří v tvář. (Homans, 1950, in Nakonečný, 2009, s. 384) Studenti jsou „navzájem integrující se jedinci v rámci společně sdílených norem, kteří se vzájemně znají a vstupují do interakcí v rámci propojených rolí a vyvíjejí společnou činnost v rámci společných cílů.“ (Nakonečný, 2009, s. 384) Hermochová (Kozel, 2011, s. 78) říká, že „školní třída má cíle jasně definované a jde tedy o to, jestli je přijme, či nepřijme.“

Masáková (Kozel, 2011, s. 88) vnímá **normy** jako důležitý faktor skupinové dynamiky ve třídě. Normy jsou podle ní rozhodujícím faktorem pro předpokládané vzorce chování a jsou *zvnitřněním společenských hodnot*, tedy toho, co je pro členy skupiny důležité. Normy ve skupině vznikají buď 1. samy od sebe, zevnitř, nebo 2. je nastavuje vedoucí skupiny (pedagog či student). V případě, že si jednotlivci i skupina normy zvnitřní, nebude je porušovat či měnit. Vždy však musí někdo (vedoucí nebo jiný člen

skupiny) normy hlídat a pomáhat je skupině udržovat, jinak by je mohla třída rozkládat nebo i zrušit. Ústředním tématem třídy je boj o pozice, během kterého se formují vztahy mezi studenty a každý hledá své místo v kolektivu, a tak můžou ve skupině vznikat normy negativní. Negativní normy, které třída nereflektuje, můžou mít nepříjemné dopady na jednotlivce, na celou skupinu, popř. i na školu.

„Členství ve skupině není totéž co vědomí, že ke skupině náležíme. **Koheze**, čili soudržnost skupiny, je neviditelné pouto, které k sobě váže členy skupiny.“ (Hayes, 2005, s. 46) Projevy koheze popisuje Yalom (2007, s. 69–90): *1. větší sklony ovlivňovat ostatní, 2. otevřenost vůči vlivu ostatních, 3. větší ochota naslouchat a přijmout druhé, 4. větší bezpečí a uvolňování napětí, 5. vyšší aktivita, 6. větší otevřenost, 7. větší sklony bránit skupinové normy, 8. menší náchylnost k narušení skupiny – např. odchodem jednoho člověka, 9. skupinový proces vnímají aktéři jako svůj cíl.*

Koheze skupiny přímo ovlivňuje její *vnitřní spolupráci*, tedy efektivní a otevřenou komunikaci, důvěrnou atmosféru a schopnost kompromisů a dohod. Veškeré aktivity se zaměřují na dobré vztahy, vhodné procesy a dosahování společných cílů celé skupiny. Oproti ní stojí *soutěživost*, hra na individualitu. Zkresluje komunikační signály, vyznačuje se mocenským jednáním s druhými, vytvářením mocenských klik uvnitř skupiny, touhou mít víc, i když druzí budou mít méně.

Ve školní třídě vzniká během vyučování „cosi nehmatatelného, ale silně jednotlivci pocíťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, **klima**.“ (Průcha, 2013, s. 333) „Vztah k tomu malému společenství lidí a jejich zvláštnímu způsobu spolužití práce, a to vztah nikoli závazný či nahodilý, ale takový, aby ta zcela samozřejmě očekávaná událost učení mohla skutečně nastat.“ (Klusák, Škaloudová, 2001, s. 96.) Pokud je tedy ve třídě dobré klima, žáci se cítí bezpečně a důvěřují si, studenti dosáhnou výrazně lepších studijních výsledků.

V rámci kurzu Hnutí GO! potvrdili Másilka a Zappe (Másilka, Zappe, 2007, s. 67–70) na Gymnáziu Šumperk výzkumem, že adaptační kurz má pozitivní vliv na atmosféru, klima ve třídě. Během skupinových rozhovorů a z kreseb účastníků došli k závěru, že „pozitivně ovlivňuje interpersonální dovednosti jednotlivců, navozuje a zlepšuje

mezilidské vztahy a příznivě působí na adaptaci v novém prostředí. Studenti se přesvědčili, že společně dokážou fungovat a řešit problémy různého charakteru.“ Zdůrazňují, aby organizátoři nepodporovali nereálná očekávání studentů a učitelů, „že se třídní kolektiv bude ve třídě chovat jako tým.“

Studentů je v třídním kolektivu mnoho a nelze předpokládat, že všichni budou nejlepší kamarádi, že budou spolu trávit celé prázdniny a veškeré volné chvíle. Každý cítí sympatie a antipatie k někomu jinému. Důležité je, aby tyto sympatie a antipatie dokázali reflektovat a antipatie překonat, aby mohli ve třídě fungovat v bezpečné, otevřené a podpůrné atmosféře.

2.2.1 Student v nové třídě

„Ať chceš, nebo nechceš, někam patříš. Jak hodně však patříš, to už záleží na Tobě.“ (Makarenko)

Hermochová (Kozel, 2011, s. 78) považuje za podstatné při vzniku třídy potřeby jednotlivých žáků. „Je to potřeba přijetí skupinou, jedincem a potřeba někam patřit. Pokud nastane situace, že člověk do skupiny nechce patřit (ať už z jakýchkoli důvodů), má v zásadě dvě možnosti – něco změnit, nebo uniknout. Změnit může sebe (adaptace) nebo své okolí (akce), uniknout v případě školní třídy vzhledem k okolnostem nejde.“

David Rock (2008) ve své studii definuje, podobně jako Maslowova pyramida potřeb¹⁴, pět základních sociálních potřeb na základě výzkumu mozku vycházející z modelu SCARF¹⁵. Mezi potřebami SCARF, na rozdíl od Maslowovy pyramidy potřeb, není žádné hierarchické řazení. Proto je SCARF pro účely práce výhodnější, a to za

¹⁴ Maslowova pyramida potřeb, viz příloha č. 1, je řadí podle důležitosti. Nejdůležitější a tedy nejzákladnější potřeby jsou na nejnižším stupni. S uspokojenými nižšími potřebami cítí člověk potřebu uspokojit potřeby ve vyšším a vyšším stupni. Stupně potřeb vzestupně: 1. Fyziologické (hlad, žízeň, spánek, teplo); 2. Bezpečí (ochrana, jistota); 3. Náležení / lásky (sounáležitost, přátelství, blízkost); 4. Úcta (sebeúcta, uznání druhých, status); 5. Sebeaktualizace (seberozvoj). (Drapela, 1998, s. 139-140)

¹⁵ Model SCARF je zkratkou vytvořenou z iniciál slov: Status, Certainty, Autonomy, Relatedness, Fairness.

předpokladu, že studenti na daném adaptačním kurzu mají stejné podmínky – splňují první až druhý stupeň Maslowovy pyramidy: *1. fyziologické potřeby* a *2. potřeby bezpečí*. Studenti si v ideálním případě během kurzu naplňují jednotlivé potřeby nezávisle na sobě; přestože jdou ruku v ruce, není u studentů potřeba zajistit nejprve jednu, následně druhou, ale každý si je naplňuje po svém.

Model SCARF: *1. Status*. Mít svůj status, svou roli, být ostatními vnímán na stejné úrovni jako ostatní. *2. Certainty (jistota)*. Vyznat se ve skupině, rozumět jaké v ní probíhají interakce, orientovat se v jejích procesech tak, aby se stala předvídatelnou. *3. Autonomy (autonomie)*. Mít možnost ovlivňovat procesy, mít kontrolu nad událostmi, které se kolem jedince dějí. *4. Relatedness (vztahy)*. Mít dobré, otevřené a důvěrné vztahy se spolužáky. *5. Fairness (spravedlnost, čestnost)*. Mít pocit spravedlivého a transparentního jednání spolužáků. (Rock, 2008)

Pokud u studenta dochází k naplňování potřeb SCARF, cítí se součástí skupiny a chce se spolužáky spolupracovat a rozvíjet možnosti třídy, podporovat pozitivní klima a kohezi skupiny. Pokud u studenta k naplňování potřeb nedochází, pak se necítí součástí skupiny a nechce se podílet na jakékoli činnosti se svými spolužáky.

Pro bezpečné pohybování se ve třídě kromě adaptability (viz kapitola 1.3) a potřeb SCARF je důležité, aby student měl či rozvíjel (pasáže v uvozovkách do bodu 5 citovány dle Peters-Kühlinger, 2007, s. 41-98): *1. zdravé sebevědomí*, uvědomoval si svou osobnost, znal své silné a slabé stránky, nastavil si hranice v komunikaci s druhými lidmi, ve fyzických aktivitách či v otevřenosti během psychicky náročných aktivit tak, aby mu v tom bylo dobře; *2. disciplínu*, tedy „schopnost ovládat své pocity a jednání tak, že dokážeme důsledně dosáhnout cíle“; *3. sebeovládání* je „schopnost projevovat vlastní emoce přiměřeně dané situaci“; *4. schopnost prosadit se*, tedy citlivě argumentovat, popisovat fakta a poskytovat zpětnou vazbu¹⁶, nikoli agresivně vnucovat sám sebe;

¹⁶ Zpětná vazba je poskytnutí zrcadla, subjektivního vnímání, jedné strany na jednání druhé strany. Zpravidla obsahuje oslovení, popis konkrétní situace, popis emoce, co dané jednání s první stranou udělalo a doporučení „jak jinak“. Může mít za cíl rozvoj nebo změnu chování druhého jedince.

5. schopnost přijímat kritiku, tedy „nebrat si zpětnou vazbu osobně“ a hájit se před mluvčím, ale vůči konkrétnímu chování v konkrétní situaci, doptat se mluvčího, aby plně porozuměl „o co jde“ a následně mohl učinit či neučinit (podle vlastního rozhodnutí o závažnosti jevu) další kroky ke změně podobného chování; **6. asertivitu**, tedy schopnost a právo na sebeurčení, otevřenost, chybovost a odpovědnost, nezávislost a měnění svého názoru; (Dušková, cit. 2014) **7. schopnost zvládat stres**, tedy vytvořit si vlastní copingové (vyrovnávací) strategie, které nám pomůžou ve „stavech napětí“; (Plamínek, 2008, s. 124) **8. schopnost vědomě akceptovat sebe sama a druhé**, tedy vidět své silné stránky, uvědomovat si diverzitu jedinců a nechat každého svobodně jednat a počítat s případnými z toho vyplývajícími konflikty; **9. schopnost uvědomovat si vlastní motivaci**– „cvičení a hry a jejich reflexe nás vedou k náhledu na příčiny vlastního chování, na své cíle, hodnoty a zda je nechceme popřípadě změnit“; **10. schopnost odbourávat nežádoucí chování** – ve skupině nahlédne jedinec svou roli, popř. chování, které zatěžuje interakci s okolím, a má možnost „přijmout flexibilnější a realitě více odpovídající způsoby chování.“ (Hermochová, 2000, s. 106-107)

Organizátor adaptačních kurzů má za úkol tyto schopnosti pomáhat rozvíjet a podporovat tak studenty k pozitivnímu jednání a tedy i bezpečnému sebepojetí ve skupině. Řada aktivit se na tato témata přímo zaměřuje. Po celou dobu kurzu se rozvíjejí především v rámci skupinových diskusí, reflexí po aktivitách či během samotných aktivit, kdy pomocí zpětné vazby nenásilně regulují jedince k osvojování a rozvíjení daných kvalit.

2.2.2 Třídní učitel – třída – adaptační kurz

„Jsem zodpovědný za svou růži...“ opakoval malý princ, aby si to zamapatoval. (Antoine de Saint-Exupéry)

Kozel (2011, s. 39) uvažuje o učiteli „z hlediska pojetí skupinové dynamiky, kdy je učitel součástí třídy (skupiny) důležitý – sehrává tam jednu z nejdůležitějších rolí (vede třídu) a je součástí vývoje třídy.“ Pak by jedna třída ale mohla mít i dvanáct učitelů, ale jen „jeden z učitelů je pověřený jako ‚zodpovědný‘ za tuto třídu, tzn. má tzv. třídnictví.“ Lašek (2007, s. 46), když mluví o tom, kdo je aktérem třídního klimatu, říká: „Jeho

aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky.“ Ke specifickému postavení třídního učitele se pak Čapek (2010, s. 17) vyjadřuje takto: „Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele. Právě ve ‚své‘ třídě musí pedagog nejvíce vynaložit své úsilí. Poznat žáky, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy je brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě.“

Třídní učitel, potažmo každý učitel, je součástí třídy, za skupinu ručí a zároveň je často mimo její dění. Jde o tzv. mocenský vztah, kdy jeho studenti cítí, že třídní učitel má navrch a má v rukou reálnou moc rozhodovat o známkách či poznámkách studentů. Třídní učitel tedy hraje důležitou roli v životě třídy. Je důležité, aby se spolu se svou třídou účastnil adaptačního kurzu a stal se pozorovatelem, členem lektorského týmu či „jedním ze studentů“ při některých aktivitách. Tak získají třídní učitel i studenti pocit blízkosti a důvěry, navážou vztah a vymezí si hranice. Získají vzájemný respekt, jakousi úctu, a uchopí věcně, nikoli mocensky, role student a učitel.

Na třídního učitele či jiné pedagogické pracovníky, kteří provázejí studenty na adaptační kurz, jsou kladené vysoké nároky. Už kvůli tomu, že v lektorském týmu jsou dospělé osoby stejně jako on – s lektorským týmem si však studenti často tykají a s třídním učitelem vykají. Zároveň interaktivní, zážitkový způsob práce zvyšuje nároky na práci s pravidly. Žáci tak mohou chtít překračovat učitelovy hranice či si je nemusí umět sami uhlídat a třídní učitel jako *garant školní výchovy* je na držení hranic často sám. (Dubec, 2007)

Třídní učitel často může tzv. fandit svým studentům a během aktivit, kdy si sami mají nalézt strategie řešení, radí. Měl by tedy zastávat roli tzv. *provázejícího*. Neměl by nabízet své řešení, aby studenti neměli pocit, že za ně všechny nesnáze vyřeší a oni se nemusí angažovat – tzv. *efekt naučené bezmoci*. (Dubec, 2007) Učitel by měl klást zodpovědnost na studenty.

Pakliže se třídní učitel stane členem lektorského týmu, což je aktuálně školami a poskytovateli grantů na primárně preventivní programy na školách podporováno, pak musí počítat s delšími přípravami. Příprava třídního adaptačního kurzu tak může trvat

několik dní a i pro zkušeného lektora den. Zároveň nemůže kvalitně realizovat kurz samostatně, měl by vytvořit tým alespoň o dvou lidech. (Dubec, 2007) Může si tak hrát s variabilitou aktivit, jít do hloubky probíraných témat a nezanedbávat fyzické a psychické bezpečí.

Učitel je důležitým článkem adaptačního kurzu, lektorský tým ho nesmí opomenout. I na něm stojí atmosféra na kurzu, mezi studenty a následně ve škole. **Úkolem organizátorů** kurzu je učitele 1. zasvětit do metod, se kterými pracují; 2. vyjasnit si očekávání a obavy jednotlivých aktérů a role, které budou „oběma stranám“ vyhovovat; 3. představit plán kurzu, informovat o možných změnách, změny konzultovat; 4. průběžně provázet smyslem zařazených aktivit, reflexí a metod; 5. konzultovat obavy, nejistoty; 6. získávat informace o jeho pohledu na dosavadní proces a na potřeby skupiny; 7. nabízet učiteli takovou míru zapojení, kterou unese – tzn. jako účastník při některých aktivitách nebo jako tvůrce a realizátor své aktivity (např. tvorba třídního projektu).

3 SKUPINOVÁ DYNAMIKA

„Skupinová příslušnost provází člověka celý život a celý život se cítí být příslušníkem nějaké skupiny. Člověku je jen mezi lidmi nejtepleji.“ (Čapek, J.)

„Skupinová dynamika je složena z aktérů (v našem případě žáků a učitele), kteří do ní přináší dynamiku tím, že každý přichází sám se sebou – se svými motivacemi (např. potřebami), vlastnostmi a osobnostním nastavením, se svou historií, zkušenostmi a pamětí.“ (Kozel, 2011, s. 46) Pojem skupinové dynamiky zavedl 1943-44 Kurt Lewin pro systematickou vědeckou analýzu procesů, které ve skupinách probíhají. Zkoumal fakta, která ovlivňují dynamiku skupiny, a následně je využíval jako intervenční prvek do reálných skupin k ovlivňování vztahů, cílů aj. Cílem využívání metod skupinové dynamiky při práci ve školních třídách je změna v pohledu na sebe sama a změna v chování. Při změně v pohledu na sebe sama se jedná o zcitlivění a „uvědomování si emocionálních reakcí a výrazu u sebe i druhých, zvýšení schopnosti předvídat důsledky svého jednání zohledněním vlastních i cizích pocitů, ujasnění si osobních hodnotových systémů.“ Při změně v chování se jedná o „dosažení efektivního chování ve vztahu ke svému prostředí, náhled na své postavení vůči ostatním členům skupiny.“ (Hermonchová, 2005, s. 16-17)

Matula (in Švec, 2006, s. 5) ukazuje¹⁷, z jakých **prvků** je skupinová dynamika složena, které se navzájem ovlivňují a vyvíjejí. Jediný zásah do jednoho prvku znamená změny i jiných prvků. Prvky označuje: *cíle a normy; vedení, vůdcovství skupiny (včetně simulace); fáze vývoje v čase; atmosféra, nálada ve skupině; tenze, napětí, odstředivé síly; koheze, soudržnost, dostředivé síly; podskupiny; pozice a role; struktura, stavba skupiny; interakce a komunikace*. Na skupinovou dynamiku působí také **vnější síly a faktory**: *1. minulé zkušenosti členů skupiny; 2. vztahy s jinými skupinami; 3. vnitřní motivy členů*

¹⁷ V příloze č. 2 je umístěno grafické znázornění skupinové dynamiky podle PhDr. Zdenko Matuly.

skupiny; 4. celková atmosféra instituce (školy). Prvky, popř. vnější síly a faktory, lektorský tým na kurzu (spolu se studenty) pozoruje, analyzuje a intervenuje do nich.

Podle Cohnové (Hermonchová, 2005, s. 98) by měly ve skupinové dynamice být v rovnováze tematicky zaměřené interakce JÁ (osobnost, student) – MY (skupina, školní třída, proces) – ONO (téma, cíl). Třídní učitel a lektorský tým by měl podporovat tuto rovnováhu a věnovat se té složce, která v ní není, na úkor předem stanovených cílů. Podle Hermonchové (Kozel, 2011, s. 78) probíhá „skupinová dynamika ve skupinách, kde není dobře, i ve skupinách, kde lidem je dobře. A my využíváme těch metod skupinové dynamiky k tomu, aby těm lidem bylo dobře.“

Při tvorbě harmonogramu kurzu pro menší skupiny a při vlastní realizaci se nejčastěji uvažuje ve čtyřech skupinových stádiích skupinové dynamiky, které v 60. letech rozpracoval Tuckman (1965) – **1. forming (formování), 2. storming (bouření), 3. norming (normování), 4. performing (výkonnostní stádium).**

Podle Tuckmana každá skupina projde všemi procesy, každá se však v jednotlivých stádiích zdrží libovolně dlouhou dobu. Podle přednášek PhDr. Davida Čápa (Katedra psychologie při Filosofické fakultě Univerzity Karlovy) se skupina může točit v jednotlivých stádiích jako v tzv. *spirálách*. Skupina projde formingem, stormingem, normingem a znovu se vrátí do stormingu, normingu, performingu a stormingu...

V souvislosti s adaptačním kurzem využije lektorský tým znalost skupinové dynamiky především pro kvalitní intervenci do skupiny. Již během tvorby dramaturgie konkrétního harmonogramu (viz kapitola 5) pracuje lektorský tým s jednotlivými fázemi skupinové dynamiky a snaží se skupinu dovést do čtvrté fáze, performingu. Povede se to pouze na malém počtu kurzů, většinou by měli studenti odjíždět alespoň ve fázi normingu. Pokud by odjížděli ve stormingu, hrozí nebezpečí rozpadu skupiny, jelikož už je nebude řídit vnější intervent – lektor.

Lektor si musí být po celou dobu kurzu vědom faktu, že on zastřešuje celou situaci: konflikty, které na kurzu probíhají; poskytování zpětné vazby; prostor ohlédnout se za jednáním jednotlivců a skupiny apod. Ve fázi normingu by měl tuto svou roli postupně

opouštět, aby skupina byla schopná fungovat stejně kvalitně i bez něj. Tedy stát se pouze facilitátorem¹⁸, pozorovatelem, nikoli řešitelem. Nejjednodušší návod pro lektora je, aby nechal zodpovědnost od počátku na účastnících, zprvu ji však více řídil, aby se nevymkla do rizikového směru. Studenti vše sami vymyslí, na vše umí přijít, vše vychází ze života – jakmile si své jednání a procesy ve skupině uvědomí, pak s nimi umí i pracovat, reflektovat je a snažit se o jejich zlepšení, zkvalitnění. Jestliže si však na tyto principy nepřijdou studenti sami, ale budou na ně přicházet pouze skrze lektora, hrozí ztráta důvěry ve funkčnost skupiny, jakmile ji lektor opustí. Neměl by přebírat roli terapeuta – ani skupiny, ani jednotlivce. Lektor je na kurzu součástí skupiny se speciální rolí: *usměrňovačem, držitelem směru, provázejícím.*

3.1 FORMING (formování)

*Členové skupiny řeší především inkluzi, začlenění, snaží se vypadat v co největším světle, důležitou roli zde sehrává tzv. první dojem¹⁹, popř. haló efekt²⁰. Během tohoto stádia se skupina tvoří, snaží si vytvořit svou image, jednotlivci se mezi sebou poznávají, vytvářejí vztahy (později se jedinci seskupují, vytváří dvojice, podskupiny), jsou navzájem na sobě závislí a zároveň zde panuje silná nejistota ve vztahu k druhým lidem. Probírají se bezpečná témata, nepřijímají vůdčí role, každý si hledá svou roli a ptá se: *Kým musím být, abych se stal členem? Jsem k smíchu? Mohu říct, co si myslím?* Skupina se nezaměřuje na proces-skupinu, ale na cíl. Lektor zajišťující kurz je vnímán jako autorita a pozitivní role. *Konflikt* může nastat, pokud nepanuje vstřícná atmosféra, smysl skupiny se neslučuje s vnímáním jejích členů, hodnotí se role či dochází k různým typům agresivního chování.²¹*

¹⁸ Facilitátor odpovídá za průběh procesu, nikoli za obsah. Za obsah odpovídají účastníci.

¹⁹ *První dojem* je „rychlé hodnocení člověka, kterého vidíme poprvé.“ (Machačová a kol., 2011)

²⁰ Ve chvíli, kdy podle jedné charakteristiky usuzujeme na další vlastnosti, nazývá se tento jev *haló efekt*.“ (Machačová a kol., 2011)

²¹ Popis této problematiky je inspirován dvěma zdroji: Tuckman, 1965, Šebesta, 2011.

Úkolem lektorského týmu na kurzu je tedy vytvářet maximálně vstřícnou atmosféru. Aby se skupina posunula do další fáze, je třeba, aby jedinci přijali možnost osobního rizika. Tým pomůže při vzniku bezpečné atmosféry pro otevřenou komunikaci a poskytování i kritické zpětné vazby, včetně kritického sebehodnocení jednotlivců. Z hlediska *aktivit* je pak vhodné zakomponovat simulaci konfliktu, prostor pro poskytování vzájemné zpětné vazby a klást před skupinu náročné úkoly. *Reflexe* po aktivitě je zaměřena na popis aktivity – na její celý proces, nehledají se role jednotlivců. Není nutné pojmenovávat své pocity – lektorský tým by jedince určitě neměl nutit do vyjadřování emocí. Jakákoli kritika se popisuje pouze jemně. Pokud se skupina vymezuje vůči vnějšku, je třeba vracet téma zpět do skupiny. (Šebesta, 2011)

Je třeba forming nezlehčovat, ač se zdá být nudný a triviální, je podstatný pro tvorbu vlastního bezpečí a identity – bez tohoto prostředí bude skupina stále zamrzat v úvodní fázi svého vývoje.

3.2 STORMING (bouření)

Obecně se řeší rozdíly v přístupech jednotlivců, testují se hranice a definují role. Studenti ventilují své negativní emoce, nespokojenost, již opadla euforie z setkání se s novými lidmi. Mají potřebu kontrolovat své spolužáky, hodnotit role druhých, pozorovat odlišnosti a být nezávislí, a tak získat uznání pro sebe i prostřednictvím agresivního chování. Role se rychle proměňují a dochází k rozporům mezi rolemi (jedinec vs. role, role vs. role). Rychle se mění struktura skupiny, studenti mezi sebou výrazně interagují a mohou vznikat tzv. mocenské kliky. Hledají cesty z konfliktu, ale chybí jim zajetý mechanismus; vůdce není schopen konflikty řešit, považují ho za jejich zdroj, jeho reakce jsou defensivní, což souvisí s uspěcháním vývoje skupiny. Reflexe opouští technický popis a jdou k hlubším tématům. Přichází první otevřené zpětné vazby. Lektor je vnímán negativně.²²

²² Popis této problematiky je inspirován dvěma zdroji: Tuckman, 1965, Šebesta, 2011.

Stádium stormingu bývá vnímáno účastníky i pozorovateli jako nepříjemné a emočně vypjaté, přesto se jedná o normální a zdravé chování. *Úkolem* lektorského týmu je vytvořit bezpečné prostředí pro vyjednávání a facilitovat, řídit konflikty a vyvozovat tak obecně platné principy, dále pak zajistit možnost individuálního projevu a vytvářet takové situace, kde studenti naleznou řešení jediné skrze spolupráci a domluvu. *Reflexe* se zaměřuje na sdílení osobních pocitů, popis osobnostního obsazení rolí, vzájemnou zpětnou vazbu, podporu všech členů skupiny a vytvoření prostředí zamezující vznik „obětních beránek“. *Reflexe* by měla být prostorem pro „bezpečný konflikt“, kdy studenti mají možnost odejít od možné kritiky. (Šebesta, 2011)

3.3 NORMING (normování)

Dochází ke shodě ohledně norem, cílů a potřebných rolí; vypořádají se s kontrolou a postupně přechází k afekci, tedy společnému vztahu. Již jsou formulována dlouhodobá očekávání jednotlivců a tvoří se cíle skupiny, vytvářejí se styly jednání a zakládají se trvalejší procesy skupiny. Přijímají se role jednotlivců, popř. probíhají tzv. personální změny; rozdíly mezi jednotlivci, jejich kvality či slabiny, jsou všeobecně známé a mohou být zdrojem konfliktu. Diskutují se osobní témata a studenti jsou otevřeni ke zpětné vazbě, což ukazuje ochotu jednotlivců ke změně a přináší úlevu všem zúčastněným. Ve vztazích je jasná struktura, rozpouštějí se mocenské kliky a vzájemně se jedinci či podskupinky tolerují. Lektor je již vnímán jako partner. *Konflikt* může nastat, pakliže nejsou jasná očekávání skupiny vůči jednotlivcům či naopak, popř. pokud se očekávání nenaplnují. Nebo ve chvíli, kdy jednotlivci jsou v různých vývojových stádiích a nejsou přístupni ke změně.²³

Úkolem lektorského týmu je podpořit zapojení všech členů skupiny, využít všech rolí, které zde figurují, a posilovat interakci mezi všemi studenty. Pro posun do další fáze je třeba, aby témata procesů byla vyřešena a ustálena. *Reflexe* jdou do hloubky témat, cílí na popis rolí a procesu, včetně pojmenování jeho osobnostního obsazení. (Šebesta, 2011)

²³ Popis této problematiky je inspirován dvěma zdroji: Tuckman, 1965, Šebesta, 2011.

3.4 PERFORMING (výkonnostní stádium)

Od vzájemného ovlivňování k afekci, vzájemné blízkosti. Skupina je samostatná, cítí svou identitu a zodpovědnost za sebe a své členy. Skupina funguje efektivně, jde za společným cílem a dochází k rovnováze mezi cílem, procesem a jejími členy. Studenti mají vytvořené mechanismy pro řešení konfliktů, konflikt vnímají jako příležitost k dalšímu rozvoji. Jedná se o tzv. funkční rodinu, kdy si členové otevřeně vyměňují informace či sdílí své pocity, mají pevné vztahy mezi sebou i mimo školní prostředí. Vůdce respektují, během řešení úkolů rychle zaujmou jednotlivé role a role jsou přijaty konkrétními jedinci. Lektor je vnímán jako člověk v pozadí, facilitátor. Důležité skupinové procesy jsou vytvořeny, je možná efektivní nezávislá práce v menších skupinkách a existují kontrolní mechanismy. Konflikt může nastat, přetrvávají-li nedořešená témata z předchozích stádií, členové se vzájemně nepodporují či nepodporují vůdce, poruší své vlastní normy či dojde ke změně složení skupiny (při výrazné změně dochází opět ke stormingu, jelikož noví jedinci se potřebují ve skupině také vymezit).²⁴

Úkolem lektorského týmu je vytvářet situace, kde mohou řešit pro danou skupinu náročné úkoly; je třeba takové aktivity volit dle její znalosti. *Reflexe* jsou cíleny na témata z náročných situací, posouvají skupinu dál v jejich procesech i cílech. Je vhodné využívat alternativní metody reflexe, aby se studenti nenudili a chtěli jít mimo své již vytvořené příjemné prostředí do dalších konfliktů rozvíjející skupinu. (Šebesta, 2011)

V případě, že se skupina na adaptačním kurzu dostane do fáze performingu, není již možné, aby lektorský tým naplňoval své úkoly a vedl reflexi z posledního odstavce. Úkolem na adaptačním kurzu je pobídnout skupinu, aby cítila nadále třídní identitu, aby nadále na sobě pracovala a řešila konflikty tak, jak se tomu naučila na kurzu a udržovala se samostatně v dané fázi, či se do ní opětovně jednoduše dostala, pokud by se vrátila zpět do stormingu.

²⁴ Popis této problematiky je inspirován dvěma zdroji: Tuckman, 1965, Šebesta, 2011.

4 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

„Pouze od života se lze naučit životu a žádná pedagogika toto učení nenahradí. Člověk se učí jedině tím, že žije. A každý, kdo se narodí, musí s tímto učením začínat od prvopočátku.“ (Unamuno)

Kapitola seznamuje se zážitkovou pedagogikou, hrou jako prostředkem výchovy či vzdělávání, s pojmem flow v kontextu hry, zkušenostním cyklem a způsobem zacílení a vedení reflexe, během které studenti převádějí zážitky do zkušeností.

Člověk má takový dar, že se z vlastních zážitků učí, vyvozuje závěry, své kroky pro příští jednání. Dítě, které sáhlo na horkou plotýnku, se spálilo, a tak usoudilo, že příště na plotýnku již nesáhne. Dítě získalo zkušenost, kterou proměnilo v další obecné vzorce svého chování. David Kolb (1976, in Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17) výzkumy dokládá, že „80% našeho poznání pramení z vlastního zážitku, které si následným racionálním zpracováním přetavíme do podoby obecného poznatku, jímž se nadále řídíme.“ Organizace IBM a UK Post Office provedly výzkum, jehož výsledky ukázaly, že po třech týdnech si jedinec vybaví slovním sdělením 70%, vizuálním sdělením 72% a přímým prožitkem 85% informací. Po třech měsících si slovním sdělením vybaví pouze 10%, vizuálním sdělením 32% a přímým prožitkem 65%. Po třech měsících si tedy jedinec pamatuje až šestkrát více informací pramenících z vlastního prožitku než informací předaných verbálně.

Tyto výzkumy přispěly ke vzniku nového pedagogického směru, tzv. *zážitková pedagogika*. Učitel-lektor není ten, kdo ví a předává své znalosti pasivním studentům. Student se stává aktivním, řeší úkoly v průběhu různých aktivit a během následné reflexe, nebo také zhodnocení, zobecnění, díky facilitaci učitele-lektora, přetvoří svůj zážitek do obecně platných zkušeností. (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17) Pozice učitele-lektora²⁵ je nelehká. Musí znát dobře svou roli a své hranice, aby se nestal manipulujícím.

²⁵ V příloze č. 3 je přehled rozdílů chování učitele a žáka v klasickém vzdělávání a zážitkovém učení.

Manipulátor vnucuje své představy a zkušenosti a nenechává tak účastníka zpracovat zážitky samostatně. Tím se dostává daleko od zážitkové pedagogiky, do rizikových vod, kdy si on i účastník myslí, že oba jedná samostatně, přičemž za oba jedná učitel-lektor.

Patříme všichni do jedné skupiny – skupiny lidí, která není předem rozdělena, a zkoumáme, jak v této skupině fungujeme jako jednotlivci, formovaní v interakci s ostatními. (Machačová a kol., 2011) Existuje oblast kompetencí²⁶ a výchovných dopadů, které zážitková pedagogika rozvíjí již ze své podstaty tím, že se většinou pracuje ve skupině na konkrétním zadání, úkolu či požadavku. Tuto první rovinu tedy tvoří oblast mezilidské komunikace, skupinové spolupráce, řešení úkolů či problémů, empatie, schopnosti učit se (i z neúspěchu), přijímat a poskytovat zpětnou vazbu, přetvářet zážitky ve zkušenosti a tak dále. Jedná se o využití osobního zážitku k výchově a vzdělávání. (Drahanská, 2011) Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvodnými situacemi, sebezobnavacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). (Jirásek, 2004)

Tomáš Feřtek (2013) shrnuje závěry z diskusí během kampaně *Česko mluví o vzdělávání 2013*, co děti, žáky a studenty motivuje k zájmu o vzdělávání a školní práci a činnost obecně. Důležitý je *1. smysl, možnost samostatně rozhodovat a spolupracovat s jinými; 2. výsledky platné i mimo školu, tedy nikoli známky, nýbrž uznání od okolí; 3. práce, která má rozměr sociálních kontaktů a zážitků.*

²⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání na školách stanovuje šest klíčových kompetencí: *1. kompetence k učení; 2. kompetence k řešení problémů; 3. kompetence komunikativní; 4. kompetence sociální a personální; 5. kompetence občanské; 6. kompetence pracovní.* (Hučínová, 2005) Na tyto kompetence lektorský tým dále cílí během adaptačního kurzu, popř. dalších navazujících primárně preventivních aktivit.

Učitel-lektor pracující se zážitkovou pedagogikou v prostředí školy by měl během programů pamatovat na cíle: 1. výše zmíněné tři body, co studentům pomáhá; 2. usilovat o komplexní rozvoj osobnosti, „starořecký výchovný ideál směřující k harmonii“ (Jirásek, 2004); 3. „posilovat žádoucí projevy.“ (Hora a kol., 1984, s. 66) Jako prostředky k naplňování těchto cílů by měl umět dobře pracovat 1. se skupinovou dynamikou a intervencí do ní, 2. dramaturgií kurzu, 3. uváděním a realizací her, 4. navozením prožitku účastníkům, 5. vedením reflexe a 6. dovedností ocenit druhé za pozitivní chování.

Zážitková pedagogika neznamená hrát si, nýbrž *hrát si a tvořit a budovat: sebe, svou skupinu, své okolí*. Když účastník na kurzu pozná, že si jen hrajeme, nebude brát aktivity vážně a nedojde k žádným novým poznatkům. Když účastník nepozná, že si pouze nehrajeme, musí se učitel-lektor ptát sám sebe i účastníka, čím to je. Musí být citlivý k verbální i neverbální zpětné vazbě účastníků a na jejím základě upravovat záměr programu. I pro učitele-lektora je zážitková pedagogika seberozvoj – žádná skupina není stejná a žádná nemůže na stejné aktivity a stejný přístup také stejně reagovat. Učitel-lektor si po každé aktivitě, každém dni programu, každé nevydařené či extrémně podařené situaci musí pokládat otázky: *Co se dělo? Jak se to dělo? Co z toho do příště? Mám něco měnit? A co k tomu ještě potřebuju vědět? Jak to zjistím? Jak s tím pak naložím?*

Zážitková pedagogika vychází z principů (Činčera, 2007): **1. hra a flow**, viz kapitola 4.1; **2. zóna komfortu**, viz kapitola 4.2. **3. cyklus učení prožitkem, tzv. Kolbův cyklus**, viz kapitola 4.3. **4. princip dobrovolnosti**, „podle kterého učitel předkládá před studenty výzvy, ale nenutí je k jejich akceptování; vždy je respektována svobodná vůle se aktivně neúčastnit.“ (Činčera, 2007, s. 102)

4.1 Hra a flow

„Život je jako hra: Nezáleží na tom, jak dlouho trvalo představení, ale na tom, jak dobře bylo zahráno.“ (Seneca)

Hra je jakýsi *fiktivní prostor*²⁷ pro svobodné jednání jednotlivce či skupinu lidí jakožto forma *zábavy, vzrušení, jasných pravidel, soutěživosti apod.* V zážitkové pedagogice dále figuruje zmiňovaný *osobnostní či skupinový rozvoj.* Odehrává se *v určitém čase na určitém místě* a směřuje k jasně definovaným, učiteli-lektorovi předem známým výsledkům, cílům. Kapitola se věnuje rozměru her a jejich přínosu, upozorňuje na rizika herní reality a základní princip psychického bezpečí.

Hra **pro skupinu** v zážitkové pedagogice 1. je *prostředkem k navození tématu*, které chceme se skupinou otevřít; 2. *urychluje a prohlubuje proces vzájemného poznávání*; 3. *odhaluje změny* v rámci skupinové dynamiky; 4. *pomáhá otevírat neuzavřené konflikty*; 5. pomáhá vytvářet skupině *„preventivní nástroje a postupy, jak konfliktům předcházet“* (Hermonchová, 2005, s. 24-25) a jak je řešit.

Pro jednotlivce je hra prostředek 1. k *vytvoření vlastního postoje* k probíranému tématu; 2. k *nalezení a zvnitřnění hodnot* vlastních a hodnot a norem skupiny; 3. k *vytvoření a nalezení vlastní role* ve skupině a v životě; 4. k odhalení svých silných a slabých stránek; 5. k uvědomění si situací, kdy se dostává do konfliktu, a nalezení nástrojů, jak konfliktům předcházet a jak je řešit. Obecně tedy slouží hra *k přenosu zkušeností ze hry do reálného života.*

Smysl her (v přírodě) hledá Neuman (2007, s. 19-20) „v následujících oblastech: 1. působí na sféru emocionální a psychickou; 2. dovedou ovlivnit pocity a postoje hráčů; 3. obohacují je o zážitky a nové zkušenosti; 4. pomáhají zvyšovat sebedůvěru

²⁷ Fiktivní prostor, nebo také herní realitu, uměle utváří lektorský tým spolu s účastníky, tzv. „nový“ svět, který je jiný, než „čekání ve frontě na oběd, kdy jiní předbíhají“. Cílem je vytvořit místo pro vznik nových a intenzivních zážitků, kdy má účastník možnost podívat se na své jednání a prožívání s odstupem, náhledem jako na herce v divadle. Prožívání aktérů je zároveň naprosto reálné a je důležité s ním tak na kurz zacházet, viz dále v této kapitole.

a sebehodnocení; 5. přinášejí nové pohledy na vlastní tělesnost, potěšení z vlastní existence; 6. jsou významným prostředkem rozvíjejícím sociální vztahy; 7. budují důvěru k ostatním lidem, učí ohleduplnosti a odpovědnosti; 8. podporují komunikaci a spolupráci; 9. rozvíjejí psychomotoriku, tělesné schopnosti a zvyšují tělesnou kondici; 10. otvírají příležitosti k získávání prožitku přírody.“

Hra by vždy měla být volena tak, aby byla 1. výzvou pro účastníky; 2. Přitažlivá; 3. Přiměřená věkové skupině; 4. A dodržovala se fyzická, psychická i emocionální bezpečnost. (Franc a kol., 2007, s. 67) Každý sborník her obsahuje informace o počtu účastníků a věkové, fyzické a psychické náročnosti. Je důležité, aby učitel-lektor tyto informace dodržel, pokud se s hrou předtím nesetkal a neví, jaké má hra během akce účinky, popř. aby se poradil se zkušenějším kolegou.

Výraz **flow** je z pohledu hry používán jako stav „*ponoření účastníků do fiktivní situace.*“ (Činčera, 2007, s. 17) „Práce lektora spočívá ve vytváření situací, v nichž se předpokládá intenzivní prožívání a účastník získává zážitky aktivním zapojením do různých činností, nejčastěji her. Ve hře se žák setkává s různými situacemi, se kterými se mnohdy potýká i v běžném životě.“ (Machačová a kol., 2011, s. 1) Během flow jedinec vnímá fiktivní čas, proměňuje se jeho emoční rozpoložení a interakce s ostatními má nové rozměry. Účastník se tzv. odváže od své klasické role, je ve hře, podobně jako herec na pódiu. A tento herec hraje svůj příběh naplno, je do něj ponořen, přesto dokáže na svou *novou roli* nahlížet ze své *běžné role*, čehož využije následná reflexe.

Učitel-lektor by měl s hrou pracovat opatrně a neztrácet pozornost, nenechat se unést vlastním nadšením z toho, že účastníci jsou zapálení. Na jednu stranu je hra fiktivní prostor, na druhou stranu je zcela reálné, co účastníci během hry prožívají. Jejich emoce, prožitky a zkušenosti jsou reálné – jak na poli osobního světa, tak především v interakcích s ostatními. Bezprostředně po hře následuje reflexe, během které se účastníci na individuální či skupinové rovině vrací ke svým pocitům a mají tak prostor zážitků ze hry zpracovat. Učitel-lektor by měl po celou dobu hry sledovat, co se s jednotlivými účastníky děje. Pokud zpozoruje něco nebezpečného v chování jedince či

skupiny, hru by měl podle závažnosti zastavit či nechat dohrát a v každém případě provést reflexi.

Předpovídat situace, pozorovat chování jedinců a interakce mezi účastníky je jedna z nejdůležitějších zásad **psychického bezpečí**. „*Potřebuje-li něco zvíře, ví, kolik potřebuje. Potřebuje-li něco člověk, nepozná to.*“ (Démokritos) Poznat má lektorský tým, a tak učít své účastníky, aby se stali citlivějšími na své prožívání a vzájemné vztahy natolik, aby lektorský tým ani učitele nepotřebovali. U účastníků může tým sledovat, že se dostávají mimo hranice své fyzické či psychické komfortní zóny. Pozoruje např. „neobvyklé chování (lišící se od projevů, na který je u daného účastníka zvyklý), extrémní fyzické vyčerpání, vyjadřování nezvyklých emocí, nezvyklá zamlklost (uzavírání se před ostatními), slzy, hlasité, rozrušené, agresivní či hysterické chování a jakékoli negativní skupinové chování (skupinová hysterie, vylučování jednotlivých členů aj.).“ (Franc a kol., 2007, s. 92)

Jednotlivé přístupy a projevy zážitkové pedagogiky se liší ve způsobu navození a zpracování zážitku. (Drahanská, 2011) Každý učitel-lektor by si měl nalézt svůj vlastní styl práce se zážitkem. Takový, o němž cítí, že jej má pevně v rukou. Ideálně takový, kdy sám podobnou hru zažil a může se tak přiblížit pravděpodobnému prožívání svých účastníků a odhalit nebezpečné situace. Každý lektor by měl mít tzv. cit pro atmosféru, kdy „žádnou hru nelze inscenovat mechanicky a bez ohledu na konkrétní podmínky uvedení. Cit pro odhadnutí pravé chvíle, kdy hru začít a kdy ukončit, je pro instruktora vlastnost nepostradatelná.“ (Petr Hora a kol., 1984, s. 213)

4.2 Zóna komfortu

„Překážky v nás vyburcuji vlohy, které by v nás za příznivých okolností zůstaly dřímat.“ (Horatius)

Smyslem zážitkových her je osobnostní rozvoj. Pakliže chce lektorský tým účastníka rozvíjet, je potřeba, aby zařazoval aktivity mimo účastníkův probádaný prostor. Obecně lze říct, že **komfortní zóna** je pro účastníka dobře známý prostor, prostor činností, věcí a vztahů, kdy se cítí bezpečně, rozumí tomu, co se v ní děje. Každý účastník tak má svou komfortní zónu jinak velikou a jinak probádanou. Každému jedinci se v průběhu života rozšiřuje na základě dobrých zkušeností s danými tématy.

Jedince si lze představit jako tři letokruhy²⁸ – vnitřní kruh je jeho *komfortní zóna*. Hned vedle, prostor mezi prvním (hranice mezi zónou komfortu a učení) a druhým letokruhem, je jeho *zóna učení*. Druhý letokruh ukazuje jeho *osobní limity* a třetí kruh označuje *limity lidské*. (Franc a kol., 2007, s. 28-29)

Zóna učení, nebo také *zóna růstu* (Hanuš, Chytilová, 2009) je označována jako „vstup do neznámého a nejistého prostředí, kde člověk dokáže překonat stres a úzkost, kde je schopen se zorientovat a cítit se dobře; tímto směrem se komfortní zóna může postupně rozšiřovat.“ (Franc a kol., 2007, s. 28) Sem by měly směřovat veškeré aktivity, kde je cílem jedince a skupinu posunout. V dramaturgii kurzu není dobré zařazovat tyto aktivity na začátek programu, kdy se podle skupinové dynamiky předpokládá fáze forming a účastníci by se měli cítit bezpečně. Není dobré zařazovat takové aktivity ani na konci kurzu, kdy by měli účastníci cítit pevnou půdu pod nohama dříve, než je lektorský tým vypustí do reálného světa, kde již nebude korigovat a dohlížet na jejich činnosti.

Osobní limity (nebo také *zóna paniky*) označují prostor, kam by aktivity na kurzu v žádném případě neměly směřovat. Šlo by tak o výrazný skok ze zóny komfortu a v případě neúspěchu by se jedinec mohl uzavřít vůči svému rozvoji, uzavřít svou zónu

²⁸ Vizualní ukázka v příloze č. 4.

komfortu, dostat se do psychické nepohody. Pokud se jedinec za hranici osobních limitů dostane, je třeba s ním tuto situaci reflektovat a ujistit se, že účastník není touto intervencí nijak poškozen.

Lidské limity, jak už z názvu vyplývá, jsou hranice, za které zdravý jedinec nemůže, přestože by chtěl. Je důležité, aby se lektorský tým nenechal unést zápallem pro vytváření programu a po účastnících požadoval, aby létali s křídly ze slepičího peří 25 metrů nad zemí, jelikož chtějí docílit pocitu svobody, či se sebepoškozovali, aby poznali, co prožívají jedinci se suicidiálními sklony.

Pro *rozšiřování zóny komfortu* na adaptačním kurzu lektorskému týmu postačí výběr z těchto témat: bourání předsudků a psychických bariér, poznání sebe sama, samostatnost, veřejné vystupování, komunikace, altruismus, improvizace, empatie, obratnost, síla, vytrvalost, rychlost, odvaha, paměť, týmová spolupráce, taktika a strategie, pozornost, představitivost a fantazie, logické myšlení, smyslové vnímání, originální postupy, komunikační schopnost, psychická odolnost, sebeovládání, vůdčí schopnosti, zaujímání rolí ve skupině, sebedůvěra, překonání sebe sama (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 85), bahno, fyzická námaha, pot, ranní neupravenost, rozhodnost, strach z výšky, strach z konfliktu, radost z úspěchu druhých aj.

Lektorský tým nabízí studentovi možnost pozorovat výsledky záměru kurzu vůči němu samému. Každý účastník si může na začátku kurzu nakreslit na svůj papír své osobní letokruhy a zařazovat lektorem jmenované pojmy tam, kde je právě cítí. Na konci kurzu se ke svým zónám mohou vrátit, a pokud se některé pojmy přesunuly z jedné do druhé, pak je propojit (např. šipkou, linkou, bublinou). Je vhodné nabídnout účastníkům možnost ukázat jejich zóny veřejně či pouze lektorskému týmu: 1. organizátoři tak získají hmatatelné výsledky svého snažení v podobě subjektivního prožívání jedinců a 2. zároveň s informacemi ze začátku kurzu mohou snadněji pracovat s pozorováním psychického bezpečí jednotlivců.

4.3 Kolbův cyklus

„Zkušenost není to, co se vám přihodí, zkušenost je to, co uděláme z toho, co se vám přihodí.“ (Aldous Huxley)

„V létě roku 1946 uspořádal Lewin²⁹ se svými kolegy kurz, který se stal pro jeho práci zlomovým. Vytvořil návrh nového přístupu k vůdcovství a skupinové dynamice. Výzkumníci a pedagogové v průběhu kurzu podnikli rozsáhlá pozorování a zaznamenávání skupinových aktivit. Po každém dni se sešli a hodnotili získané údaje. Zpočátku tak činili bez přítomnosti účastníků kurzu, ale později přišli na to, že účast účastníků na těchto sezeních, kde diskutovali o jejich zážitcích a chování, může být velkým přínosem pro obě strany. Večerní sezení se stala podstatnou zkušeností, pozitivně ovlivňující proces učení z celého dne. Zaměřovali se v nich na důležité momenty v jednání účastníků. Došlo ke konfrontaci rozdílného chápání zkušenosti těch, kteří se na ní přímo podíleli, a těch, kteří ji pouze pozorovali. Zjistili, že učení je nejsnazší v prostředí, kde se vyskytuje protikladné napětí a konflikt mezi bezprostředním konkrétním (subjektivním) zážitkem a analytickou objektivností. To přináší spontánní zážitky účastníků a koncepční modely typů účastníků v otevřené atmosféře, kde podněty každého z nich mohou být výzvou a stimulem pro ostatní, a tak vzniká učení pozoruhodné svou vitalitou a kreativitou.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 40) Tímto položili základy (sebe)zkušenostnímu učení.

Kolbův cyklus je model sebezkušenostního učení inspirovaný prací Deweyho, Lewina a Piageta. Jako první však ve svém modelu kombinuje zážitek, vnímání, poznávání a chování. (Hanuš, Chytilová, 2009) Staví na lidské schopnosti reflektovat a analyzovat své vlastní prožívání. Zážitková pedagogika by bez něj ztratila jakýkoli vzdělávací charakter.

²⁹ Lewin jako první formuloval cyklus učení roku 1936, Kolb se nechal inspirovat a posunul jeho myšlenku roku 1976. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 38-42)

Model (sebe)zkušenostního učení podle Prázdinové školy Lipnice, inspirováno Kolbovým cyklem:



Obr. 1: Kolbův cyklus (Drahanská, 2011)

Na začátku sebezkušenosti stojí **1. AKCE**, konkrétní zážitek či zkušenost, v zážitkové pedagogice také hra.

Následuje fáze reflexe, která sestává z několika bodů:

2. OHLÉDNUTÍ s otázkami *Tak co? Co se dělo?* Zaměřuje se na pocity, které jedinec prožíval během akce či které zažívá v době ohlédnutí. Cílem je *odvětrat pozitivní i negativní emoce*, lektor tak může sondovat atmosféru ve skupině či naladění jedinců a skupina se může přesunout k racionálním popisům situace.

3. ZHODNOCENÍ s otázkami *Co jsme dělali dobře? Co se nedařilo? Co z toho?* Zaměřuje se na konkrétní popis dané akce: *Jaké jste použili strategie? Kdo měl nápady? Kdo měl nápady a nedostal prostor se vyjádřit? Kdo řídil celý proces?* Cílem je odhalit funkční a nefunkční strategie skupiny a jednotlivců, zobecnit postupy.

4. PLÁN PRO PŘÍŠTĚ s otázkou *Jak budeme pokračovat v další (podobné) akci? Co změníme nebo zachováme? Co dál?* Zaměřuje se na budoucnost, cílem je vylepšit strategie, vytvořit fungující procesy ve skupině.

1./5. DALŠÍ AKCE, jež testuje výstupy návrhů v nových situacích.

Teorie Kolbova cyklu se postupem času překlopila do spirálovitého tvaru (viz obr. 1). Cyklus by znamenal, že člověk či skupina vždy je na nulovém bodě, zažije akci a pak provádí (sebe)reflexi a ocitá se opět v nulovém bodě, bez jakýchkoli zkušeností. Spirála myšlenku vyjadřuje výstižněji. Jedinec i skupina se s každou reflektovanou zkušeností posouvají a odnášejí si do další akce postupy, které si pojmenovali v předchozích cyklech. Tak se cyklus nabaluje na cyklus a virtuální schopnosti jednotlivců i skupiny se zkvalitňují v tzv. spirálách.

Kolbův cyklus lze v zážitkové pedagogice použít při opakovaném nacvičování vybraných klíčových kompetencí, např. týmová spolupráce, řešení úkolů, vzájemné naslouchání aj. „Aby učení probíhalo účinně, musí být člověk schopen nechat se plně, otevřeně a bez jakýchkoli předpojatostí vtáhnout do nových zkušeností a zážitků, musí být schopen o nich uvažovat a zkoumat je z nejrůznějších úhlů, být schopen tvořit koncepce, které jeho pozorování integrují do logických teorií, a musí být schopen tyto teorie využívat při rozhodování a řešení problémů.“ (Hartl, 1999, in Hanuš, Chytilová, 2009, s. 44)

4.3.1 Reflexe

„Ti, kteří mají trpělivost dělat prosté věci dokonale, osvojují si umění dělat nesnadné věci lehce.“ (Schiller)

Reflexe, nebo také *ohlédnutí*, *sharing*, *review*, *rozbor*, *debriefing* a *(cílená) zpětná vazba* postupuje po druhém, třetím a čtvrtém bodě v Kolbově cyklu. Jedná se o řízené ohlédnutí za aktivitou, připomenutí klíčových momentů průběhu, v rámci kterého si účastníci programu formulují získané zážitky a přetvoří je do zkušeností.

Reitmayerová a Broumová (2007) definují reflexi jako přirozenou potřebu – *informaci* upozorňující na to, zda chování nějakého systému je, nebo není na žádoucí cestě. Systémem pak rozumějí jednotlivce či malou skupinu a jejich sociální prostředí, se kterým vstupují do komplexní interakce. V rámci kurzů hovoří o *cílené zpětné vazbě* (pro účely této práce se shoduje s pojmem reflexe) – *chtěné*, *zaměřené* na určitou

charakteristiku a záměrně vyvolané iniciátorem, nejčastěji někým zvenčí, tedy lektorem. Lidé hovoří o svých prožitcích a o vnímání svých interakcí s okolím. Díky takto formulovaným zkušenostem si pak snáze uvědomí, co mohou udělat pro vylepšení vzájemných interakcí (zkvalitnit spolupráci, zvýšit empatii vůči druhým, usnadnit navazování kontaktů aj.). V nejširším slova smyslu je cílená zpětná vazba součástí výchovy, kdy na základě určitého záměru působí lektor na chování jiných lidí.

Základní otázkou je, jaký **cíl** přináší lektor s aktivitou. Může jít o **1. proces skupiny**, kdy se lektor ptá *Co se děje ve skupině?* a téma vychází ze skupinové dynamiky, vychází zevnitř skupiny. **2. Rozvojový záměr**, kdy téma vychází zvenku, např. *rozvoj komunikace*. (Šebesta, 2011)

Otázky během reflexe mohou být **uzavřené** (kladené většinou na začátku, jako prostředek k rozmluvení, zmapování nálady, postoje aj.) nebo **otevřené**. Otevřené by měly převyšovat otázky uzavřené – dávají prostor jedincům a skupině přemýšlet samostatně o tématech aktivity, lektor jim je *nenutí a nepodsouvá správné závěry*. Lektor se nemusí bát ticha, kdy skupina nic neříká, zpravidla může napočítat do 20 sekund doby optimálně poskytnutého času na reakci od účastníků. Příklady otevřených otázek: *Co se dělo? Jak to přesně vypadalo, jak to probíhalo? Kdo vedl aktivitu a skupinu? Vzpomínáte si, jaká konkrétní věc, věta vás posunula k cíli? Co se stalo, že Anička spadla? Co můžete každý za sebe udělat pro to, aby se tato situace již neopakovala? Co byste doporučili skupině, která tuto aktivitu bude dělat příště, aby došla ke zdárnému konci?*

Zážitky lze reflektovat *1. v celé skupině; 2. v menších skupinkách; 3. individuálně*. Formy reflexe lektor vybírá podle cíle, který sleduje. 1. Chce-li reflektovat **v celé skupině**, je vhodné na začátku zařadit tzv. *škálování* (např. celá skupina zvedne ruku tak vysoko/nízko, jak je spokojená/nespokojená s výsledkem aktivity; jedinci se přemísťují z jednoho rohu místnosti do druhého podle toho, jak souhlasí s položeným výrokem aj.) a zmapovat situaci, náladu ve skupině, popř. oslovit jedince: *Čím to je, že máš ruku tak nahoře? Co by se muselo stát, abys měl ruku výš?* Následují otevřené otázky směřující k cílům. 2. K **menším skupinkám** se vždy může 1. přiřadit jeden lektor a reflektovat pouze s méně členy skupiny, kdy je pravděpodobné, že se všichni více

otevřou, 2. popř. lze skupinky nechat reflektovat některé aktivity zvláště s tím, že jim lektor položí několik konkrétních otázek, na které budou hledat odpovědi, a následně výstupy prezentovat celé skupině. 3. **Individuální forma** reflexe probíhá většinou pouze v jednotlivci samém, popř. následně může prezentovat své závěry veřejně – *např. píše dopis sobě za 10 let; metoda volného psaní³⁰; statusy na papírový Facebook; jde do lesa a zamýšlí se nad otázkami, tématy, které dostal napsané v obálce; kreslí; přinese předmět/vybere obrázek vyjadřující jeho aktuální naladění aj.*

Reflexe nemusí být pouze formou povídání. Takové reflexe účastníky brzy omrzí a nebudou chtít mluvit, ať je téma sebezajímavější či emoce sebesilnější. Je možné využít z celé řady jiných **metod**, např.: 1. **Příběhy**, kdy účastníci sedí dokolečka, každý vypráví kus uplynulého dne, postupně na sebe navazují; 2. **Žolíky**, kdy lektor představí karty *Červená je něco pozitivního, černá něco negativního, eso až šest něco o jednotlivci, od sedmičky výš něco o skupině a žolík něco k lektorům*. Účastníci pak postupně říkají svůj pohled podle karty, kterou jim lektor ukáže. 3. **Kresby** jsou vhodné pro individuální reflexi či reflexi v malých skupinkách – kreslí či malují zážitek z aktivity, cestu z putování se zachycením nejsilnějších momentů apod. (Šebesta, 2011, s. 10-12)

Role lektora je reflexi usnadňovat (facilitovat): 1. *pokládat vhodné otázky podle aktuálních potřeb skupiny, popř. vytyčeného rozvojového cíle; 2. shrnovat, o čem se právě jedná, do vlastních slov, aby všichni rozuměli; 3. dát prostor všem vyjádřit se; 4. hlídat, aby na sebe účastníci neútočili, slovně se nenapadali, popř. upozornit na tuto situaci*. Reflexe často může vyznít do prázdna – lektor si může najít způsoby, jak sledovat interakce mezi účastníky, vést diskusi, jít do hloubky a přitom dojít ke konkrétnímu záměru: např. 1. na papír si poznačit velkým písmem, co reflexí sleduje, a tím se ukotvovat, popř. 2. se domluvit s kolegou (např. signálem) jak rozpoznat situaci, kdy je ztracen ve víru slov a myšlenek, aby ho dokázal doplňovat, usměrňovat či zastoupit.

³⁰ Volné psaní je metoda, kdy účastníci přiloží tužku k papíru a píší cokoli, co je napadá na dané téma, bez přestání 2-3 minuty. Ve chvílích, kdy nevědí, co napsat, píšou např. „teď mě nic nenapadá“ a pak pokračují v tématu dál.

Výhodné je, aby reflektující byl po celou dobu akce u skupiny, a tak se mohl odkazovat na konkrétní situace, výroky apod. Ty si může poznačovat v průběhu aktivity, je vhodné však účastníky upozornit předem, co si bude psát, aby si nepřipadali jako ve výzkumném centru pod dozorem psychologů.

Na začátku kurzu je vhodné *účastníkům vysvětlit pojem reflexe* a k čemu slouží. Skupina je ve fázi formingu a záměrem reflexe je tedy naučit účastníky popisovat postupy aktivit, diskutovat a vyjadřovat svůj názor; není vhodné jít do hlubších či problematických témat. V dalších fázích se reflexe zaměřuje na problematická témata, a pokud je účastníci nevnímají jako problémová, lektor má možnost je na skutečnost nevyhovujícího chování či postupu upozornit, popsat, co konkrétně viděl, a pomoci tak účastníkům uvědomit si, že vše neproběhlo bez zaškobrtnutí.

Důležité je nezapomenout na *místo*, kde se bude reflexe odehrávat. „Mají-li účastníci vyprávět o svých pocitech, strachu a dojmech, vyžaduje to příjemné a klidné prostředí. Během diskuse na sebe mají všichni stále vidět. Sezení v kruhu má mnoho výhod, všichni zaujmají vůči ostatním stejnou pozici, všichni se vidí a mají pocit určité uzavřenosti, intimity – co se děje zde, je jen pro nás, kteří v kruhu sedíme.“ (Neuman, 2007, s. 40)

Lektorský tým by kurz neměl přetížít reflexemi, nýbrž reflektovat jen *silné zážitky*, popř. programové bloky. Nemá-li lektor cíl aktivity, ke kterému by směřoval reflexi, nebo necítí ze skupiny, že má potřebu otevřít nějaké téma, reflexi neprovádí.

5 DRAMATURGIE ADAPTAČNÍHO KURZU

„Dobře využít čas činí čas ještě mnohem drahocennějším.“
(Rousseau)

Kapitola se věnuje zákonitostem dramaturgie kurzu a aktivit. V závěru ukazuje, jak může vznikat harmonogram pro specifický kurz s vysokou mírou zapojení učitele a ve skrovných ubytovacích a stravovacích podmínkách.

Paulusová (2004) chápe dramaturgii jako metodu jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu.

Dramaturgie jako umění: „1. Umění namíchat z rozmanitých programových zdrojů takový nápoj, který bude chutnat všem, takovou směs, aby na jedné straně respektovala předem stanovené cíle akce a na druhé straně vyhovovala mentalitě i zájmům jejích účastníků. 2. Umění vybrat z každého programového zdroje aktivity nejvhodnější a nejúčinnější pro danou akci a pro přítomný konkrétní kolektiv mladých lidí. 3. Umění předložit vybrané programy v pravý čas, tj. ve správnou hodinu, ve správný den, také však ve správné, promyšlené a nikoliv náhodné kombinaci.“ (Hanusš, Chytilová, 2009, s. 153)

Slejška (2003) uvádí **zásady** tvorby dramaturgie: 1. ***posloupnost*** - řetězce aktivit by na sebe měly logicky navazovat; 2. ***gradace*** - růst fyzické a psychické zátěže by měl být rovnoměrný; 3. ***pestrost a rozmanitost*** - by se neměly opakovat či objevovat za sebou aktivity stejného druhu či formy; 4. ***stříhy (kontrasty)*** - kdy oživení i motivaci pomáhá střídání aktivit opačně zaměřených, tj. po psychologických programech zařadit pohybové věci atd.; 5. ***vyváženost, přiměřenost*** - kdy by se v programu nemělo zapomínat také na odpočinek, chvíli na samotu; 6. ***Pozitivní bilance*** - kdy by program měl být složený tak, aby z něj každý mohl mít dobrý pocit bez ohledu na to, jaké má fyzické či intelektuální dispozice.

„Významné body v dramaturgii často tvoří **vrcholové aktivity**, ve kterých může docházet k největšímu rozšíření komfortní zóny účastníků a/nebo k největšímu učení. Níže jsou uvedeny příklady podobných aktivit tak, jak byly uvedeny na jednom z mezinárodních kurzů (Intertouch v Austrálii, 1999):

„**1. Sociální vrchol:** *Tančárna* je dramatická, malostrukturovaná hra s hudbou a tancem. Účastníkům jsou přiděleny role, v nichž postupně procházejí nejdůležitějšími zvraty evropské historie 20. stol.

2. Fyzický vrchol: *Camel Trophy* je fyzicky náročná soutěž družstev. K motivaci byl použit televizní šot z reálného závodu. Místo skutečných offroadů družstva dostala čtyři velké traktorové pneumatiky, se kterými absolvovala náročnou trať. V závěrečné fázi závodu týmy musely zkonstruovat vor, pomocí kterého vezly pneumatiky po proudu řeky. Závod skončil až po setmění a někteří účastníci byli zcela vyčerpaní.

3. Kreativní vrchol: *Pointilismus* je hra, při které účastníci tvoří velký obraz pomocí nanášení barevných teček na malířské plátno. K transportu barev však mohou použít pouze předem určené části vlastního těla, např. lokty, nos, prsty na ruku a na nohu. Výsledkem je překvapivě krásné umělecké dílo a účastníci dokonale pokryjí barvou.

4. Psychologický vrchol: *Labyrint světa a ráj srdce* je psychicky náročná inscenační³¹ hra, zaměřená na jedince a jeho volby, které dělá v průběhu života. Hráči procházejí jednotlivými fázemi života; po každé z nich následuje pauza, kdy se vrací do *Ráje srdce* a nad deníkem se zamýšlejí nad vlastním životem. V průběhu hry účastníci virtuálně stárnou a na konci hry virtuálně umírají.“ (Franc a kol., 2007, s. 38)

³¹ V inscenačních hrách se účastníci dostávají do situací, „kdy se stanou soupeřem sami sobě. Cílem není vyřešit konkrétní úkol, ale spíše zkoumat proces řešení a dopad, který to na účastníky má. Do této kategorie lze zařadit také mnohé tvořivé aktivity. (...) umožňuje účastníkům zažít mnohé neočekávané situace a předkládá jim výzvu v osobní, emocionální a sociální rovině.“ (Franc a kol., 2007, s. 70)

Lektorský tým by měl vždy vědět, *pro koho* (počet studentů, věk a počet chlapců a dívek, případná zdravotní a jiná omezení) je kurz určen a jaká jsou očekávání ze strany objednatele, školy. Funguje-li třída již nějaký čas, je vhodné získat informace, co v ní objednatel dosud pozoruje, aby mohl tým navázat na aktuální stav třídy. Dále pak znát *1. prostředí – venkovní i vnitřní prostory; 2. jaký má k dispozici materiál; 3. kolik má k dispozici lektorů, popř. učitelů. Harmonogram*, nebo také scénář kurzu, by měl na začátku obsahovat jasné časové ohraničení – kdy kurz začíná a kdy končí. Lektorský tým určí, kdy se vstává, obědvá, spí a kdy se odehrává řízený program.

Adaptační kurz probíhá zpravidla v prvních dvou měsících na začátku školního roku. Členové skupiny se předem příliš neznají a podle skupinové dynamiky by skupina měla být ve fázi formingu. Adaptační kurz by měl působit jako katalyzátor, urychlovač skupinové dynamiky. Lektorský tým pracuje s dramaturgií kurzu, jako by během ní skupina měla projít třemi až čtyřmi fázemi skupinové dynamiky (forming, storming, norming a performing). Do harmonogramu si zakreslí jednotlivá stádia a jejich přelomy. V jednotlivých částech harmonogramu tak vzniká pro lektorský tým jasný úkol pro posun do další fáze (viz kapitola 3). Na základě těchto úkolů si stanoví dílčí cíle, se kterými pracují při výběru či tvorbě samotných aktivit, tedy vytvořením vhodných zážitků a jejich zacílení během reflexe. Obecně se postupuje od jednodušších aktivit ke složitějším. V těchto datech se lektor neztratí a na kurzu může program přizpůsobovat (prohazovat aktivity, zasazovat nové, zkrátit či prodloužit fázi formingu, stormingu či normingu) – a přitom vycházet z pevného základu.

Jakmile má tým harmonogram dokončený, je důležité zhodnotit jej jako celek: *Dává takto harmonogram smysl? Naplňuje cíle adaptačního kurzu? A cíle, které jsme si nastavili? Nechybí něco? Nepřebývá něco? Nejsou některé aktivity příliš podobné? Nejsou*

podobné typy aktivit za sebou řazené brzy? Máme ke každé venkovní aktivitě i mokrou variantu³²? Obhájíme si sami před sebou zasazení dané aktivity?

Stejně jako se členové skupiny neznají předem, nezná ji předem ani lektorský tým. Fázi formingu prochází spolu s nimi, poznává je a hledá nejlepší komunikační kanál. Lektorský tým vše výše zmíněné může jen předpokládat a naplánovat podle toho, jak chce, aby adaptační kurz fungoval v ideálním stavu. Skupina však může lektorský tým překvapit – může v ní být mnoho sociálně vyspělých jedinců a skupina projde fází formingu a stormingu rychleji, například již během prvního dne kurzu, nebo dokonce na kurz ve fázi stormingu už přijede; popřípadě třída pojede na kurz v říjnu a už bude mít nastavené negativní normy apod. Úkolem lektorského týmu bude kurz přizpůsobit aktuální situaci, aktuálním potřebám třídy a třídního učitele přímo na kurzu, tzn., že musí vyzorovat: *1. v jakém stádiu skupinové dynamiky reálně jsou; 2. zda jsou ve skupině nastavené role, a jaké; 3. zda ve třídě vznikly nějaké podskupinky a vymezují-li se vůči sobě a jak; 4. zda jsou všichni členové skupiny součástí kolektivu; 5. jaké má skupina nastavené normy aj.* Důležitou vlastností lektorů je proto schopnost improvizace, flexibilita a kreativita. Lektor se tak stává jakýmsi umělcem.

5.1 Aktivity

„Podstata hry není ve vítězství, ale ve hře samé.“ (London)

Cílem aktivit podle France a kol. (2007, s. 27) je „vytvořit příležitost pro dynamické zážitky, pro zpětnou vazbu, zažít výhru i prohru, experimentovat, poznávat sociální různorodost, rozšiřovat komfortní zónu, prozkoumat hranice vlastních schopností a dovedností.“

Aktivít je mnoho druhů s mnoha cíly. Zároveň sama aktivita nenaplní cíl, pokud si před její aplikací lektor 1. nepoloží otázky: *Jaké cíle aktivitou sleduji? Jak ji budu*

³² Mokrý varianta je vnitřní aktivita, kterou mají lektori připravenou pro případ, že se nemůže uskutečnit předem naplánovaná venkovní aktivita (z důvodu deště, příliš silného sluníčka či jiné nepříznivé počasí).

reflektovat? Jakou má nastavit atmosféru? A jak tu atmosféru nastavím? Hodí se tato aktivita do programu nebo ji chci zařadit, protože se mi líbí? Mám dostatečné podmínky (počet lektorů, čas, prostředí, materiál) pro její realizaci? Budou na tuto aktivitu účastníci odpočinutí, dostatečně napití, přesezení, uběhání? Jaké můžou nastat psychicky či fyzicky nebezpečné situace, kde je slabé místo? a 2. neprovede řádnou reflexi.

Pro nalezení vhodné aktivity má lektor k dispozici nesčetně sborníků her, např.: *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě (Neuman, 2007)*, *Velká encyklopedie her (Zapletal, 1988)*, *Hry pro rozvoj emocí a komunikace (Zelinová, 2007)*, *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry (Belz a Siegrist, 2011)* aj. Hermochová (2005, s. 19) uvádí aktivity pro zjištění stádia, v jakém je skupina zaměřené na: *vnímání, pozorování, komunikaci, styly vedení, zpětnou vazbu, interakci, soutěžení, rozhodování, skupinové normy, předsudky*. Jinak dělí aktivity Neuman (2007, s. 39-317): *seznamovací hry, zahřívací a kontaktní hry, hrátky a zábavné soutěžení, hry na rozvoj důvěry, iniciativní a týmové hry, hry na rozvoj komunikace a spolupráce, hry a cvičení v přírodě, ekohry, závěrečné hry a ceremoniály, hry pro reflexi a závěrečné hodnocení*. Každá literatura pojmenovává sady aktivit jinak, avšak velmi intuitivně, pokud lektor ví, jakou chce ve skupině navodit atmosféru či jaké sleduje cíle. Některý ze sborníků her je vhodné mít při ruce na kurzu pro případ, že lektorský tým bude přizpůsobovat program aktuálním podmínkám – vyhne se tak stresu, pakliže nemá zásobník her v hlavě.

Aktivity v harmonogramu by měly mít různou dynamiku (viz kapitola 5) – sedací a přemýšlečnické aktivity by měly být vyváženy fyzicky náročnějšími. Pokud je naplánován spíše relaxační program, pak je třeba zakomponovat tzv. energizery (rozehřívací aktivity), které skupinu vzpruží, takže bude nadále schopná se koncentrovat na klidnější aktivity. Psychicky, emočně a fyzicky náročné aktivity není vhodné zařazovat za sebe.

Aktivity by měly být voleny tak, aby naplňovaly všechny čtyři dramaturgické vrcholy (viz kapitola 5). Aktivity by však měly odpovídat svou náročností cílové skupině – *Labyrint světa a ráj srdce* je pro studenty prvních ročníků na středních školách aktivita příliš náročná, a to vzhledem k tématu smrti, které v jeho celistvosti v českém prostředí veřejně spíše neotevívá. Aktivity týkající se již ze zadání tématu smrti, nebo podobně

náročných oblastí, je třeba vynechat. Může se stát, že se na kurzu přesto takové téma otevře – např. chlapci zemřel otec při autonehodě, když mu bylo 9 let, matka se mu oběsila, když mu bylo 14 let. Tento zážitek se v něm kdykoli může otevřít a lektorský tým musí být na takové situace připraven a aktivně je řešit (mluvit s dotyčným studentem, informovat školu, naplánovat co s tím apod.).

Aktivitu, popř. sadu aktivit, je výhodné zasadit do příběhu. Příběh v účastnících vzbuzuje motivaci, zájem dozvědět se, co bude dál. Podporuje rovněž ponoření účastníka do hry a zvyšuje efekt flow. Dobře fungují i kurzy, které nemají žádnou dějovou linku a hrají si s unikátními příběhy jednotlivých aktivit a pracují s překvapením, například v jakém kostýmu přijde lektorský tým nyní.

Při tvorbě kurzu je důležité si uvědomit, že studenti nejsou na adaptačním kurzu dobrovolně, ale vyslala je škola. S tímto vědomím je vhodné zařazovat z počátku jednodušší aktivity a vždy postoupit v obtížnosti za komfortní zvládnání skupiny. Jít za jakousi hranici komfortu celé skupiny, nikoli jen jedince. Pokud se skupina dostane do zóny učení, je možné ji posunout ve skupinové dynamice do dalšího stádia. Zároveň se studenti s mocenskými sklony vůči sociálně slabším jedincům budou věnovat plnění aktivity, zatímco slabší jedinci tak dostanou prostor být chvíli ve svém bezpečném světě. Silnější studenti se naopak naučí neupozorňovat na slabiny spolužáků, ale pracovat na procesu a cíli celé školní třídy.

Gilsdorf (1995, in Franc a kol., 2007, s. 25) shrnuje smysl aktivit tak, že důraz by měl být kladen na umění sestavit aktivity do tematických celků, zarámovat je, uvést je a poskytnout účastníkům možnost kvalitního rozboru, a maximalizovat tak jejich osobní i sociální rozvoj. Toto lektorské umění dramaturgie her je třeba se naučit nejlépe praxí.

5.2 Asistovaný adaptační kurz adventure

„Tak jako báseň i život se hodnotí ne podle délky,
ale podle obsahu.“ (Seneca)

Tato kapitola představuje cíle a harmonogram čtyřdenního adaptačního kurzu v prvním ročníku na čtyřletém gymnáziu na samotném začátku školního roku. Studentů přijede 25-30, dívky a chlapci zhruba půl na půl. V lektorském týmu jsou dva lidé – lektor z externí organizace a třídní učitel. Jules a Jim, o. s., nazývá kurz, kde je úzká spolupráce lektora a učitele jako ztv. *asistovaný*. Třídu doprovází ještě jeden učitel, který za studenty zodpovídá v době poledního klidu, noci a pauz, aby se lektorský tým mohl plně věnovat přípravě aktivit.

Jedná se o kurz v malém objektu velikostí pro jednu třídu. Objekt je mimo civilizaci na kraji malé vesničky obklopen kopci, lesy a loukami, kam by se měli studenti dopravit pomocí běžných autobusových linek či vlaku a kus cesty jít pěšky. Jeho specifikum je, že studenti v průběhu kurzu pomáhají s přípravou jídla a jídelních prostor. Jí se na zemi na polštářích v prostorech, kde se jindy odehrává program. Aby mohl kuchař vařit, je potřeba topit v kamnech a nanosít dříví z lesa. V objektu není telefonní signál, do jeho dosahu je nutno vyjít na kopec. Jules a Jim, o. s., zařazuje kurzy s těmito specifiky mezi tzv. *adventure*.

5.2.1 Cíle

Zadání od školy je vytvořit asistovaný adaptační kurz adventure, aby naplňoval cíle a principy v kapitole 1.3. Ve spolupráci se školou jsou cíle dále specifikovány a rozděleny na cíle *pro studenty* a *pro učitele*.

Cíle orientované na studenty³³ jsou srozumitelné, adaptační kurz je realizován pro jejich rychlé a bezpečné stmelení. Klasické kurzy se třemi lektory mají mnoho

³³ Inspirováno interními dokumenty Jules a Jim, o. s.

obecných a specifických cílů. Od těchto cílů se na asistovaném kurzu ustupuje, aby na lektora (potažmo učitele) nevznikl příliš velký tlak na výkon, a aby nebylo ohroženo psychické bezpečí studentů, ale také lektorovo. Níže jsou uvedeny minimální cíle orientované na studenty, ve kterých se lektorský tým může volně pohybovat a podle schopností a motivace učitele vytvářet další:

1. Navození týmové atmosféry

- Studenti zažijí týmovou atmosféru při řešení problematických situací.
- Studenti si vytvoří pravidla efektivní spolupráce a trénují jejich naplnění v praxi.

2. Stmelení třídy a vytváření pozitivní sociální identifikace se třídou

- Studenti prožijí silný a nezapomenutelný zážitek.

3. Seznámení studentů mezi sebou a s třídním učitelem

- Student se seznámí se svými spolužáky a třídním učitelem. Vyjasní si vzájemná očekávání, prožijí silné momenty směřující k posílení důvěry.
- Studenti s třídním učitelem navodí pozitivní, otevřenou a zábavnou atmosféru.

Cíle orientované na učitele³⁴ jsou důležité ze dvou důvodů: **1.** Na každém adaptačním kurzu se setkávají studenti a třídní učitel. Kapitola 2.2.2 popisuje, že je důležité, aby se obě strany vzájemně poznaly, vytvořily bezpečný a důvěrný vztah, vymezily si hranice atd. Z toho důvodu nelze opomínat učitele a je třeba se mu věnovat, provázet ho kurzem, vytvářet možnosti pro posílení vztahu mezi učitelem a studenty. **2.** Tento kurz je specifický tím, že učitel je členem lektorského týmu. Proto by mu měl lektor poskytovat vyvážený prostor a vhodnou podporu během aktivit, na nichž se učitel podílí, a měl by mu přizpůsobit i své osobní cíle a jednání (např. se studenty si obvykle lektorský tým tyká, jelikož s učitelem si tykat nemůžou kvůli nebezpečí neudržení hranic

³⁴ Inspirováno interními dokumenty Jules a Jim, o. s.

– pak si celý lektorský tým se studenty vyká). Zde jsou uvedeny cíle orientované na učitele:

1. Učitel společně s lektory *vytvoří obsah adaptačního kurzu*.
2. Učitel se naučí používat *jiné metody práce*³⁵ s třídním kolektivem.
3. Učitel bude spolupracovat se zkušenými lektory na vedení jednotlivých programů a při strukturování organizace kurzu, vyzkouší si *za podpory lektora vést aktivity samostatně*.
4. Učitelé mohou *využít zpětné vazby a metodického vedení* lektora.
5. Učitelé získají přehled *kde čerpat témata a techniky* pro realizaci (následných) programů.
6. Učitelé se inspirují jak *přístupovat ke krizovým situacím*³⁶, osvojí si poskytování zpětné vazby v lektorském týmu.

Před tvorbou samotného harmonogramu je vhodné, aby si lektor s učitelem/i vyjasnili, co od kurzu očekávají, čeho se obávají, čeho by rádi dosáhli vzhledem ke studentům, čeho by rádi dosáhli směrem k sobě (osobní rozvojový cíl), a jaké mají zkušenosti (s prací se středoškoláky, s dětmi na táborech či školách v přírodě apod.). Výstupy z tohoto rozhovoru jde doplnit do cílů kurzu.

³⁵ Zážitková pedagogika, model E-U-R (Kritické myšlení), metody sociálního učení (učení se od druhých), kooperativní vyučování, problémové vyučování aj.

³⁶ Lektor o. s. Jules a Jim by měl být proškolen v krizové intervenci, není však psycholog terapeut a nemá kompetence se složitějšími problémy (výskyt šikany či jiné rizikové chování) dál pracovat. Lektor může problém pouze identifikovat, provést opatření nezbytná v situaci na kurzu (ošetřit problém, zabezpečit účastníky, navrhnout postup co a jak dál, poskytnout učitelům informace apod.).

5.2.2 Harmonogram

Podkapitola popisuje přípravu harmonogramu asistovaného adaptačního kurzu adventure s ohledem na informace z předchozích kapitol – o cílové skupině, práci se skupinovou dynamikou, zážitkové pedagogice a dramaturgii kurzu. Postup tvorby harmonogramu je pouze návrh a každý lektorský tým si může najít vlastní cestu tak, aby mu vyhovovala a byla pro něj přehledná.

Lektorský tým si vytvoří tabulku znázorňující, kolik dní na kurzu stráví, každý den rozdělí na dopolední, odpolední a večerní blok a zanese časy (např. jídla a začátky a konce programů) a začátek a konec kurzu. Tím se ukotví na stejném základu.

Obr. 2: Harmonogram – pevné body

	DOPoledNE 8:00	12:30	ODPOLEDNE 16:00	VEČER 18:30	20:00
1. DEN	PROGRAM JVIDANĚ	Začátek kurzu cestou 10:30 SVACINA	PROGRAM OBĚD	SVACINA	PROGRAM VEČERĚ
2. DEN					
3. DEN					
4. DEN			Konec kurzu po obědě		

V rámci dramaturgie kurzu se řídí fázemi skupinové dynamiky, zanese je podle svého uvážení do programu, kde by která fáze měla probíhat, kde kde by se měly lámat a jak do nich tým zvládne intervenovat. Tento přehled pak pomůže lektorskému týmu

zasazovat aktivity vhodné pro danou fázi adaptace skupiny, aby se postupně posouvala. Skok nesmí být velký, aktivity by měly svou fyzickou, psychickou i sociální náročností gradovat v obtížnosti a intenzitě.

Obr. 3: Harmonogram – fáze skupinové dynamiky



Lektorský tým provede brainstorming³⁷ aktivit a rovnou je může strukturovat podle typu aktivit na různě barevné lepicí lístečky a seskupovat je k sobě. V případě kurzu adventure je dobré zaměřit se na činnosti spojené s provozem objektu (výpomoc v kuchyni, nanošení dřeva, seznámení s chodem objektu apod.). V případě asistovaného kurzu je vhodné zaměřit se na aktivity, které zvládnou připravit a zrealizovat maximálně

³⁷ Brainstorming je metoda hledání nových nápadů k danému tématu, kdy každý má prostor říct cokoli, přičemž on ani jeho vyslovení není v danou chvíli hodnoceno. V souvislosti s tvorbou harmonogramu lze aktivity hodnotit alespoň, co se týče jejich typu (zda jsou seznamovací, týmové, konstrukční) a přiřazovat jim danou barvu, aby se tým lépe orientoval a zjistil množství různých typů.

ve tříčlenném týmu (lektor a učitelé), popř. ve spolupráci s kuchařem. Vznikne přehledná sbírka aktivit, ze které může tým čerpat do svého harmonogramu. Pokud někdo z týmu aktivitu nezná, pak ji navrhovatel popíše. Je výhodné vymyslet více aktivit, než se reálně použije: 1. lektorský tým může v přípravách i v průběhu kurzu aktivity vyměňovat, jsou s nimi seznámeni všichni, jelikož si je navzájem představovali; 2. učitel, pokud sám aktivity nezná, nechá si je představit a má následně možnost volby, které z nich půjdou do harmonogramu; 3. lektor zmapuje, které aktivity učitel zná, a má tak možnost zajistit učiteli dostatečné zapojení v programu; 4. některé aktivity budou navzájem podobné, lze z nich vybrat tu nejvíc vyhovující; 5. některé aktivity nebudou vyhovovat cílové skupině, je třeba zhodnotit, zda jsou vhodné a přiměřené pro studenty 15-16 let.

Obr. 4: Harmonogram – brainstorming aktivit



Následuje přeskupování aktivit s jejich časovou dotací (je třeba počítat s reflexemi po některých aktivitách a s časovou rezervou) z brainstormingu do tabulky harmonogramu. Lze postupovat od začátku do konce kurzu nebo lze začít vrcholovými aktivitami či zasazením kterékoli aktivity kamkoli do harmonogramu, kam ji lektorský tým chce dát. Výhodou aktivit na lepicích papírkách je, že s nimi lze hýbat z jednoho místa na druhé a tým tak může 1. harmonogram přizpůsobovat ke své spokojenosti a nezaseknout se na tom, že už přeci napsali, kde ta aktivita bude; 2. harmonogram měnit v průběhu kurzu bez zmatečného přeškrtování. Nevýhodou lístečků je, že mají tendenci odpadávat, proto je vždy lepší si aktuální podobu okopírovat či vyfotit a vložit do průhledné fólie. Podobně pomůže i počítač, s jehož pomocí lze pro přemístění aktivit pouze označit text a přesunout jej na požadované místo. Nevýhodou počítače je, že 1. u něj může sedět v jednu chvíli jen jeden člověk a ostatní sedí vedle či za ním; 2. není stoprocentně spolehlivý a může se náhle vypnout, vybit; 3. lektorský tým má omezenější možnosti kreativity, než když se ujímají barevných tužek, papírků, přemísťují lepitka apod.

Obr. 5: Harmonogram – finální podoba



Aktivity uvedené v harmonogramu najdou s podrobným popisem lektori a partneři Jules a Jim, o. s., v interním Fondu her, ostatní v knižních a internetových sbornících pod stejnými názvy. Zde je stručně vysvětlen záměr a smysl aktivit v průběhu dní v souvislosti s fázemi skupinové dynamiky:

1. DEN: Třída je ve fázi skupinové dynamiky **forming**: Lektorský tým zařazuje *seznamovací aktivity* a *aktivity na odbourání bariér* (měly by vyznít pozitivně a účastníci by si je měli užít a měli by po jejich skončení chtít hrát další hry). Studenti *sdílí očekávání a obavy* a tým jim je potvrzuje či vyvrací a popisuje, jak budou probíhat následující dny – nepopisuje podrobně aktivity, ale rámcovou podobu (časy jídel, programů, večerky, osobního volna, výpomoc v kuchyni, zařazení fyzicky náročných i méně náročných aktivit a večerních programů). Účastníkům tak *poskytne jistotu* – jsou částečně informovaní, co se bude dít, a nyní se můžou věnovat svému postavení ve třídě a snažit se ukázat v co nejlepším světle.

K večeru je možné, že se skupina dostane do fáze **storming**, jelikož jsou v programu zařazeny *první týmové aktivity* (kdy může dojít k prvním lehčím konfliktům proto, že aktivita neproběhla, jak by si někteří představovali) a *první reflexe* (zaměřené na celý proces, celou skupinu, nikoli na jedince), kdy si skupina pojmenuje *první důležité body pro své fungování*. Během vytváření pravidel kurzu (která vymýšlí a formulují studenti v menších skupinkách) se ukáže, co je pro studenty důležité, aby fungovalo v jejich nové třídě; většinou vycházejí ze zkušenosti z předchozí třídy.

2. DEN: V dopoledních hodinách lektorský tým pracuje se **stormingem**. Zařazuje sérii náročných úkolů, během nichž studenti po skupinkách zjišťují, co jim funguje a co nefunguje ve vzájemné spolupráci a komunikaci, a s každou aktivitou se snaží pracovat na funkčních postupech. Jedinci se vymezují vůči ostatním, navzájem se pozorují a hodnotí své chování. Dochází ke konfliktům, během reflexe si v rámci bezpečného prostoru moderovaném lektorem poskytují zpětnou vazbu a vytvářejí mechanismus cest z konfliktu.

Trénink spolupráce vrcholí společným úsilím zvládnout náročný stresový úkol, po němž následuje týmová aktivita, která by se měla studentům podařit, aby odcházeli

s pozitivními pocity, že zvládají efektivní spolupráci. V takové atmosféře si užijí i nošení dřeva, které by první den vnímali jako něco, co je otravuje. Skupina se dostává do fáze *normingu*.

Tým využívá důvěrnější atmosféry večera pro *posílení blízkosti, otevřenosti a důvěry* mezi studenty a studenty a učiteli. Zasaduje interview s učiteli a bezpečnou diskusi (důležité je na začátku upozornit, že co se řekne, nepůjde mimo tento kruh, pokud sám dotyčný nebude chtít) týkající se osobních příběhů či postojů ke kontroverzním tématům. Studenti se pak o sobě dovědí něco, co nemusí vědět nikdo jiný, stávají se *skupinou, která drží tajemství*, a mohou mít pocit, že právě tato skupina jim stojí za budování.

3. DEN: Lektorský tým pracuje s fází *normingu*. Zařazuje *psychicky i fyzicky náročný krizový program testující osobní hranice studentů, vzájemnou důvěru a odpovědnost*. Studenti se začínají orientovat ve svých rolích a přijímají postupně role druhých, i vůdčí. Odpolední blok pracuje s malostrukturovaným programem. Podporuje zodpovědnost třídy za svou skupinu, samoorganizaci, posiluje identitu třídy a studenti ukážou, zda dokážou vzít zábavu do vlastních rukou. Studenti se dostávají do *performingu*. Celý večer působí jako rituál uvítání studentů (a učitele) v nové třídě s osobními a skupinovými předsevzetími. Využívá večerní atmosféry, pracuje s ohněm a svíčkami, zasazuje společné výtvarné dílo (obrovský papír pomalovaný rukama všech studentů) a aktivity na posílení důvěry.

4. DEN: Studenti si definují svá třídní pravidla na základě toho, co zažili na kurzu – znají se a vědí, co jim funguje a nefunguje. Vytvoří si projekt své třídy, který budou naplňovat ve školním roce (např. výlety, výzdoba třídy, příprava divadla apod.). Následuje ohlédnutí za kurzem a sdílení nejsilnějších zážitků a nejdůležitějších zkušeností, toho, co si odnáší z kurzu a co na kurzu nechávají. Symbolicky si vystříhnou ze společného výtvarného díla z nočního rituálu detail na památku, že jsou součástí celku, třídy.

Na závěr tvorby harmonogramu lektorský tým zhodnotí, zda aktivity splňují cíle, naplňují tematicky dny, dostatečně graduji a už od podstaty nepřivádí studenty k fyzickému či psychickému vyčerpání a nepohodě. Zkontroluje, jestli harmonogram

naplňuje čtyři vrcholové aktivity (viz kapitola 5): 1. sociální (a kreativní) vrchol naplňuje Rituál vstupu do nové třídy; 2. fyzický vrchol jednoznačně naplňuje Camel Trophy; 3. kreativní vrchol naplňuje Fotografie a Rituál; 4. psychologický naplňuje Multi Socio a Rituál.

Na samotném kurzu je důležité, aby se lektorský tým nezalekl, že skupina nereaguje tak, jak si vymyslel během příprav. Je důležité se vyladit na skupinu (viz kapitola 5) a upravovat harmonogram podle jejích potřeb, neustupovat však výrazně z cílů a témat, nedávat studentům jen to, co chtějí oni, ale najít společnou cestu.

ZÁVĚR

Tématem práce jsou adaptační kurzy na středních školách v ČR a jejím cílem je poskytnout lektorům a školám uvedení do teoretického zázemí tohoto typu kurzů. V úvodní části se věnuji pojmu adaptační kurz, představuji jeho historické kořeny, obecné cíle a principy. V rámci vymezení cílové skupiny se věnuji charakteristikám vývojových stádií jednotlivce (pubescent, adolescent), potřebám jednotlivce v nové třídě, vnitřnímu fungování školní třídy, dále též vztahu třídního učitele a třídy, a to i vzhledem k adaptačnímu kurzu. Práce rovněž popisuje fáze skupinové dynamiky, prvky, jež do ní vstupují, a možné způsoby intervence v jejích jednotlivých fázích, čímž pomáhá lektora či učitele ukotvit v normalizaci chování skupiny. Fázemi skupinové dynamiky se zároveň může realizační tým řídit při tvorbě a realizaci (způsob intervence a reflexe) harmonogramu. Čtenář se seznamuje se zážitkovou pedagogikou, hrou jako prostředkem výchovy či vzdělávání, s pojmem flow v kontextu hry, zkušenostním cyklem a způsobem zacílení a vedení reflexe, během které studenti převádějí zážitky do zkušeností, obecně platných principů. V závěrečné kapitole se věnuji zákonitostem dramaturgie kurzu a aktivit. Nakonec uvádím příklad, jak může vznikat harmonogram pro specifický kurz s vysokou mírou zapojení učitele a ve skrovných ubytovacích a stravovacích podmínkách.

Kapitolami o cílové skupině, skupinové dynamice, zážitkové pedagogice i dramaturgii kurzu se prolínají zásady řízení psychického bezpečí při tvorbě a především realizaci adaptačního kurzu, a to vždy z příslušného úhlu pohledu. Lektor musí znát svou roli průvodce studentů (a učitelů) kurzem a tak k ní i přistupovat. V jednotlivých fázích skupinové dynamiky musí být více či méně nositelem tématu a měl by ovládat umění poznat správný moment, kdy zasáhnout a kdy se upozadit, přestože se může jednat o případy, kdy tuší, jaké by bylo nejlepší řešení.

V současné podobě adaptačních kurzů vidím prostor v intenzivnějším zapojování třídního učitele do programu, ve spolupráci se školním metodikem prevence a s výchovným poradcem, popř. interním sociálním pracovníkem, kteří by se mohli zapojit do příprav i realizace kurzu. Externí organizace by se tak stala pouze odborným a metodickým garantem programů, zatímco interní pracovníci by měli možnost

efektivněji pracovat se svými studenty podle kulturního zázemí školy. V podobném modelu by navazovala i dlouhodobá práce se třídou.

Ve své praxi jsem se setkala s mnoha učiteli, jejichž cílem je nejen vzdělávat studenty v daném předmětu, ale kteří mají zájem s dětmi pracovat pomocí osobnostně sociální výchovy, pracovat s interakcemi studentů, rozvíjet jejich kompetence. Tito učitelé často dýchají pro třídu a můžou jí být značným přínosem. Adaptační kurz jim přinese know-how externí organizace a umožní sblížit se se svými studenty, navázat s nimi důvěrný vztah a následně usnadní vzájemnou spolupráci i v řešení složitějších otázek.

Adaptační kurz lze také realizovat s nejrůznějšími mimoškolními cílovými skupinami, které vznikají v určitý moment za dlouhodobým účelem. Často se jedná o sportovní kluby, taneční soubory či další skupinové aktivity a kroužky, u kterých je důležité, aby se jednotliví členové dokázali mezi sebou dohodnout, vzájemně se respektovali a doplňovali. Jedná-li se o výjezd se skupinou, která se zná déle než půl roku, hovoříme o *stmelovacím kurzu*. I v rámci stmelovacího kurzu lze využít kapitoly o skupinové dynamice, zážitkové pedagogice a dramaturgii kurzu, popř. o vymezení cílové skupiny, pokud jsou účastníci zhruba ve věku studentů prvního ročníku střední školy. Lektorský tým by se měl vždy seznámit se specifiky dané cílové skupiny předem, aby byl schopen program vytvořit podle potřeb účastníků. Základním cílem stmelovacího kurzu je – jak plyne z názvu – zejména stmelení kolektivu, přičemž další cíle specifikuje objednatel s lektorským týmem podle individuálních potřeb konkrétní skupiny. Tým by měl počítat s faktem, že skupina může mít nezdravě nastavené normy a hodnoty, a připravit se na práci s tímto tématem. Vždy je důležité mít na paměti, pro koho kurz realizujeme.

V úvodu práce jsem nastínila, jak pozitivní zkušenost pedagogických pracovníků a studentů s externí organizací ovlivňuje případnou další práci učitelů a studentů se sociálními pracovníky z různých organizací. Z pohledu sociální práce lze jednotlivé kapitoly využít při přípravě a realizaci kurzů pro různé cílové skupiny se specifickými potřebami. Může se jednat o pobyty pro děti z nepodnětného prostředí pořádané orgánem sociálně-právní ochrany dětí, o výjezdy pro obyvatele dětských domovů, o rekvalifikační

kurzy podporující různé oblasti klíčových kompetencí (komunikace a kooperace, řešení problémů a kreativita, samostatnost a výkonnost, řešení konfliktů, přijímání odpovědnosti, schopnost přemýšlet a učit se, schopnost zdůvodňovat a hodnotit³⁸), o kurzy pro osoby se zdravotním či mentálním postižením, o kurzy s cílem inkluze apod.

Zážitková pedagogika, která cíleně využívá prožitků, může účastníky dostat do fiktivní reality, ve které si jedinci v bezpečném prostředí vyzkouší, jak budou jednat v různých situacích a jak lze nalézat vhodnější alternativy svého jednání. Zdravým a sociálně a ekonomicky zajištěným jedincům mohou kurzy se znevýhodněnými účastníky zprostředkovat osobní zkušenost s tím, jak se žije s různými typy omezení. Účastníci se tak stávají citlivějšími ke svému okolí, k rozdílnosti lidských možností a limitů a pozornějšími vůči potřebám druhých. Jedinci z různých cílových skupin se díky podobným kurzům naučí jak pracovat se svou osobou a hodnotou, jak rozvíjet sama sebe a jak posilovat sebezpřijetí ve své životní situaci.

³⁸ Klíčové kompetence definují Belz a Siegrist (2011) na základě průzkumu trhu práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Překl. Dana Lisá. Praha: Portál, 2011, 375 s. ISBN 978--807-3679-309.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-802-4727-424.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 115 s. ISBN 978-802-4719-740.

DRAHANSKÁ, Petra a kol. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Ed. Lucie Slejšková. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011, 115 s. ISBN 978-80-260-1046-3.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2.opr.vyd. Praha: Portál, 1998, 175 s. ISBN 80-717-8251-3.

DUBEC, Michal. *Adaptační (stmelovací) soustředění*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 49 s. ISBN 978-80-87145-22-7.

ERIKSON, Erik H. *Osm věků člověka*. Vyd. 1. Praha: Propsy, 1997, 21 s.

FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 201 s. ISBN 978-802-5117-019.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-807-3675-691.

HAYES, Nicky. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 189 s. ISBN 80-717-8983-6.

HAYES, Nicky. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 189 s. ISBN 80-717-8983-6.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Vyd. 1. Kladno: AISIS, 2005, 169 s. ISBN 80-239-5612-4.

HORA, Petr a kol. *Prázdniny se šlehačkou: Malá instruktorská příručka*. Praha: Mladá fronta, 1984, 304 s.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, roč. 2007, č. 7. ISSN 1214603X.

Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc. Vyd. 1. Ed. Drahomíra Holoušová, Dana Tomanová, Miroslav Chráska. Brno: Konvoj, 2003, 381 s. ISBN 80-730-2064-5.

KLUSÁK, M. a Alena ŠKALOUDOVÁ. *Co se v mládí naučíš: Školní klima z perspektivy žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. 229 s. ISBN 80-729-0046-3.

KOZEL, Martin. *Skupinová dynamika školních tříd*. Praha, 2011. Diplomová práce. Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy. Vedoucí práce PhDr., Ing. Petr Soukup.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-717-8747-7.

MÁSILKA, David a Petr ZAPPE. Vstupní adaptační kurz GO!. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2007, č. 7. ISSN 1214603X.

MIOVSKÝ, Michal. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2012, 220 s. ISBN 978-80-87258-89-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004, 590 s. ISBN 80-200-1290-7.

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 325 s. ISBN 978-807-3672-768.

PAULUSOVÁ, Zuzana. *Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, roč. 1, č. 1. ISSN 1214603X.

PELÁNEK, Radek. 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

PETERS-KÜHLINGER, Gabriele. *Komunikační a jiné "měkké" dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 105 s. ISBN 978-80-247-2145-3.

PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnutí*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Grada, 2008, 178 s. ISBN 978-80-247-2593-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. české. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 246 s. ISBN 80-244-0249-1.

SKYBA, Michaela. *Působení sociálního pracovníka a sociální pracovníčky v školském prostředí z pohledu učitelův a učitelek*. *Sociální práce, sociální práca: časopis pro teorii,*

praxi a vzdělávání v sociální práci. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2013, č. 2, 64-84 s.

SLEJŠKA, Z., E. SLEJŠKOVÁ a D. NAAR. *Manuál zážitkové pedagogiky*. Praha: Egredior, 2003.

SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 200 s. ISBN 80-247-0318-1.

ŠEBESTA, Josef. *Review: práce se skupinou*. Praha, 2011, 20 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

YALOM, Irvin D a Molyn LESZCZ. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Vyd. 2. Překlad Hana Drábková, Martin Hajný. Praha: Portál, 2007, 647 s. ISBN 978-807-3673-048.

ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her IV.: Hry ve městě a na vsi*. Vyd. 1. Praha: Olympia, 1988, 567 s.

Elektronické zdroje

DUŠKOVÁ, Ludmila. Asertivní práva. In: *Asertivita* [online]. Aktualizace nezjištěna [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: <http://www.asertivita.com/default.asp?ids=3&idc=6&idm=1>

FEŘTEK, Tomáš. Proč zážitková pedagogika cestou do škol zabloudila. In: *Gymnasion, o.p.s.* [online]. 2013 [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: www.gymnasion.org/archive/article/proc-zazitkova-pedagogika-cestou-do-skol-zabloudila

Hnutí GO! [online]. Aktualizace nezjištěna [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: http://www.hnuti-go.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=54

HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2005 [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html/>

MACHAČOVÁ, Julie a kol. *Stereotypy v nás: Interkulturní výchovou a prožitkem k toleranci* [online]. 2011, 1. vyd. [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://stereotyp.mkc.cz/metodika-38/>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních: č.j. 21 291/2010-28. 2010. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/attachments/article/123/Metodicke%20doporuceni%20k%20primarni%20prevenci%20rizikoveho%20chovani.pdf>

Prázdninová škola Lipnice [online]. Aktualizace nezjištěna [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: www.psl.cz

ROCK, David. *SCARF: a brain-based model for collaborating with and influencing others* [online]. 2008, s. 9 [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: http://web.archive.org/web/20100705024057/http://www.your-brain-at-work.com/files/NLJ_SCARFUS.pdf

SUCHOMEL, Petr a Aneta VESELÁ. Teambuilding dorazil do škol. In: *iDNES.cz* [online]. 2008 [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/teambuilding-dorazil-do-skol-tym-utuzuji-i-deti-na-prvnim-stupni-phu-/domaci.aspx?c=A080925_220930_domaci_abr

ŠVEC, Jakub. *Týmová práce*. [online] 2. vyd. 2006, 48 s. [cit. 2014-04-21] Dostupné z: http://www.odyssea.cz/soubory/k_diplomky_studie_skripta/tymova_prace.pdf

TUCKMAN, Bruce W. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* [online]. 1965, svazek 63, č. 6, s. 384-399, 2001 [cit. 2014-04-28]. DOI: 10.1037/h0022100. Dostupné z: <http://dennislearningcenter.osu.edu/references/GROUP%20DEV%20ARTICLE.doc>

ŽÁK, Petr. Adaptační příběh. In: *Gymnasion, o.p.s.* [online]. 2010 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/adapta-n-p-b-h>

SEZNAM OBRAZOVÉ DOKUMENTACE

Obr. 1: Kolbův cyklus, s. 43

Zdroj: DRAHANSKÁ, Petra a kol. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Ed. Lucie Slejšková. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011, 115 s. ISBN 978-80-260-1046-3.

Obr. 2: Harmonogram – pevné body, s. 57

Obr. 3: Harmonogram – fáze skupinové dynamiky, s. 58

Obr. 4: Harmonogram – brainstorming aktivit, s. 59

Obr. 5: Harmonogram – finální podoba, s. 60

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Maslowova pyramida potřeb

Příloha č. 2: Skupinová dynamika

Příloha č. 3: Chování učitele a žáka v klasickém vzdělávání a v zážitkovém učení

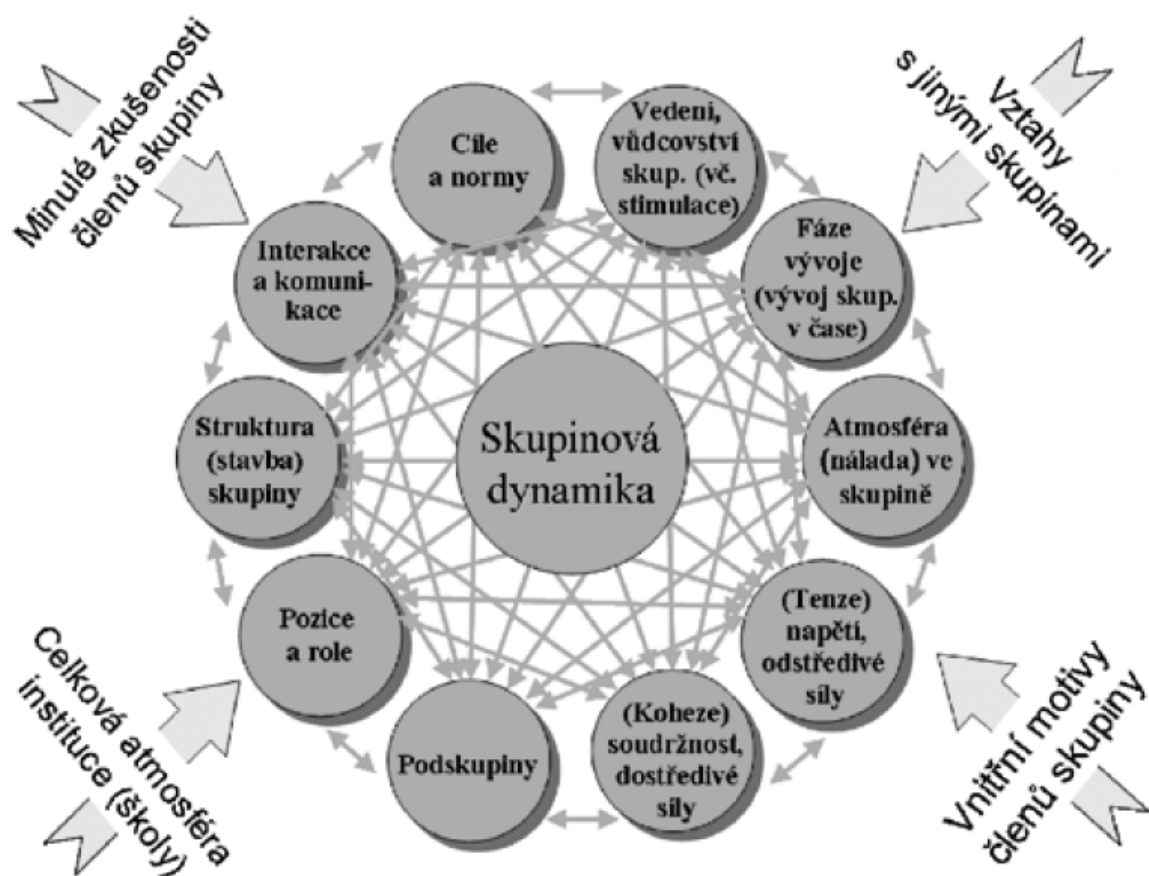
Příloha č. 4: Rozšiřování zóny komfortu

Příloha č. 1: Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*.
2. opr. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 139. ISBN 80-717-8251-3.

Příloha č. 2: Skupinová dynamika



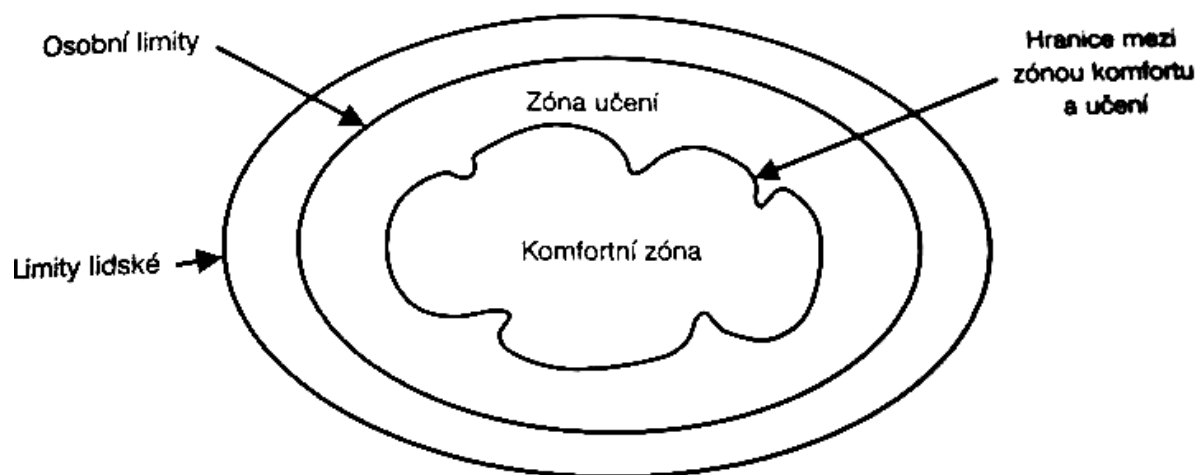
Zdroj: ŠVEC, Jakub. *Týmová práce*. [online] 2. vyd. 2006, s. 5. [cit. 2014-04-21] Dostupné z: http://www.odyssea.cz/soubory/k_diplomky_studie_skripta/tymova_prace.pdf

**Příloha č. 3: Chování učitele a žáka v klasickém vzdělávání
a v zážitkovém učení**

	Učitel	Žák
Klasický přístup	Ví, jak je to „správně“.	Neví, je „nepopsaný list“.
	Sděluje toto poznání žákovi.	Naslouchá učiteli.
	Ilustruje na příkladech.	Snaží se pochopit, zapamatovat si.
	Zadáva kontrolní cvičení.	Procvičuje.
	Prověřuje, zda žák učivo pochopil, přijal a naučil se ho.	Aplikuje v konkrétních situacích.
Zážitkové učení	Zná obecně uznávané poznatky, je otevřen novým pohledům.	Má své životní zkušenosti.
	Předkládá úkol k řešení.	Aktivně řeší úkol.
	Motivuje žáky.	Jedná-li se o skupinový úkol, spolupracuje v řešitelském týmu.
	Pozoruje práci žáků.	Spolu s ostatními členy týmu dochází k závěrům.
	Iniciuje společnou reflexi.	Rekapituluje a hodnotí svoji práci.
	Usměřňuje proces hodnocení a zobecňování poznatků.	Zajímá se o konkrétní výsledky i proces, jakým k nim sám nebo jako člen řešitelského týmu došel.
	Shrnuje závěry.	Zobecňuje odborné i procesní poznatky.
	Zasazuje do širšího rámce a porovnává s obecně uznávanými teoriemi.	Potvrzuje/upravuje si vlastní závěry srovnáním s obecně uznávanou teorií.
	Předkládá další úkol.	Nabyté zkušenosti prověřuje a rozvíjí v dalším úkolu.

*Zdroj: Svatoš, V., Lebeda P. Outdoor trénink.
1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 29. ISBN 80-247- 0318-1*

Příloha č. 4: Rozšiřování zóny komfortu



Zdroj: FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou – Praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007, s. 29. ISBN 978-80-251-1701-9

SUMMARY

Adaptační kurz na středních školách v ČR

The Adaption Course on High Schools in the Czech Republic

Julie Machačová

V této bakalářské práci jsem představila lektorům, učitelům a školám teoretické zázemí pro přípravu a realizaci adaptačních kurzů na středních školách v České republice. Uvedla jsem pojem adaptační kurz, jeho historii v ČR, cíle a principy. Popsala jsem cílovou skupinu – charakteristiky vývojových stádií jedinců (pubescent a adolescent), školní třída, student v nové školní třídě a vztah učitele se třídou (v kontextu adaptačního kurzu). V kapitole o skupinové dynamice jsem popsala jednotlivé fáze skupinových procesů a možnosti vnější intervence. Věnovala jsem se zážitkové pedagogice, jejímu pojetí hry, pojmu flow, zkušenostnímu Kolbovu cyklu a obecně platnému principu přetvoření reflexe zážitku ve zkušenost. Následně popisují zásady dramaturgie kurzu a využití aktivit. Na závěr prezentuji tvorbu harmonogramu adaptačního kurzu se specifickými podmínkami respektující všechny předchozí kapitoly.

In this Bachelor thesis I have presented theoretical background for preparation and realization of high school adaption courses to lecturers and high school teachers in the Czech Republic. I have defined the course, its goals, principles and history. I have described student's developmental stages (adolescent, pubescent) as well as class of students, new class dynamics and class teacher's attitude towards the class in the context of experiential courses. In group dynamics chapter I have examined its phases and how to intervene them as an external influence. I have gone through experiential learning and its concept of game; definition of flow; experiential Kolb's cycle; and through ways of working with the reflection to ensure conversion of temporary experience to a lasting one. Finally I focus on creation of a particular course schedule while taking all the previous chapters into consideration.