



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Účinnost aktivit adaptačního kurzu

Vypracovala: Eliška Krajdlová
Vedoucí práce: Mgr. Martina Blažková

České Budějovice, 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

Podpis studenta:

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své práce Mgr. Martině Blažkové za její čas, trpělivost a věcné rady, které mi během zpracovávání mé bakalářské práce poskytla.

Dále bych také ráda poděkovala všem respondentům, kteří se zúčastnili mého dotazníkového šetření. Poděkování patří také Mgr. Evě Grünerové a Ing. Jaromíru Hesovi, kteří mi pomohli zprostředkovat výzkum na adaptačních kurzech a poté i ve školách.

Abstrakt

Cílem této bakalářské práce je zjistit účinnost aktivit adaptačního kurzu z pohledu rozvoje sociální a personální kompetence (viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Teoretická část popíše základní informace o zážitkové pedagogice a její historii. Zaměří se na téma adaptační kurz a dále popíše jeho typy. Dále se věnuje základnímu dělení her a aktivit. V závěru teoretické části také přiblíží téma klíčových kompetencí. V praktické části budou představeny výsledky dotazníkového šetření, které proběhlo na adaptačním kurzu a poté druhého dotazníkového šetření s časovým odstupem 3 měsíců.

Klíčová slova

Adaptační kurz; sociální a personální kompetence; úlohy adaptačního kurzu; rozdíly mezi pojetími adaptačního kurzu

Abstract

The aim of this bachelor's thesis is to determine the effectiveness of adaptation course activities in terms of the development of social and personal competence (see the Framework Curriculum for Primary Education). The theoretical part will describe basic information about experiential pedagogy, its history. It will focus on the topic of the adaptation course and further describe its types. It also discusses the basic division of games and activities. At the end of the theoretical part, it will also introduce the topic of key competences. The practical part will present the results of a questionnaire survey conducted on the adaptation course and then a second questionnaire survey 3 months apart.

Keywords

Adaptation course; social and personal competences; roles of adaptation course; differences between concepts of adaptation course

Obsah

ÚVOD.....	7
1. TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1. Zážitková pedagogika	9
1.1.1. Historie zážitkové pedagogiky	10
1.1.2. Zážitková pedagogika – principy a metody.....	11
1.2. Adaptační kurz.....	15
1.2.1. Cíle a úlohy adaptačního kurzu	16
1.2.2. Pilíře adaptačního kurzu	16
1.2.3. Rozdíly mezi pojetími adaptačního kurzu	17
1.3. Charakteristika her na adaptačních kurzech.....	18
1.3.1. Základní rysy hry	19
1.3.2. Dělení her.....	20
1.4. Aktivit y zmiňované na adaptačním kurzu z dotazníkového šetření	23
1.5. Klíčové kompetence	25
1.5.1. Kompetence sociální a personální	26
2. PRAKTICKÁ ČÁST	27
2.1. Metodologie výzkumu.....	27
2.2. Cíl výzkumu.....	28
2.3. Výsledky dotazníkového šetření	28
2.3.1. Otázky zaměřené na skupinu	28
2.3.2. Otázky zaměřené na komunikaci	32
2.3.3. Otázky zaměřené na žákův seberozvoj.....	34
2.4. Vybrané aktivity.....	39
2.5. Shrnutí praktické části.....	41

3.	ZÁVĚR.....	43
4.	Seznam použitých zdrojů	45
5.	Seznam příloh	47

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se budu věnovat tématu účinnosti aktivit adaptačního kurzu. Hlavní pohled bude z hlediska rozvoje sociální a personální kompetence dle Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Téma práce jsem si zvolila s ohledem na své zájmy. Aktivitu pro děti zkoumám a každoročně testuji na příměstských táborech. Mnoho těchto aktivit má stejný původ a také cíl. Tím je sblížit nové členy kolektivu, pomoci jedinci se začleněním do skupiny a také vytvořit určitou atmosféru pro příjemné fungování nového kolektivu. Cílem práce je zjistit účinnost aktivit adaptačních kurzů dle zmíněné kompetence. Tuto účinnost budeme testovat v praxi na adaptačním kurzu a poté po třech měsících již v reálném použití ve škole.

V teoretické části se budu věnovat zážitkové pedagogice. Uvedu, čím se zabývá a jaké jsou její hlavní záměry. Zmíním historii zážitkové pedagogiky, která sahá až do období renesance. Budu se věnovat jejímu vývoji a vzniku organizací, které toto učení přiváděly do praxe. Dále zmíním hlavní principy a metody, které jsou v zážitkové pedagogice využívány.

Další velkou kapitolu věnuji tématu adaptačního kurzu. Zmíním některé z uznávaných definic a jeho historii. Poté se budu věnovat cílům a hlavním úlohám adaptačního kurzu. V návaznosti na toto téma se budu zabývat otázkou pilířů adaptačních kurzů. Dále zmíním rozdíly mezi různými pojetími adaptačního kurzu. K možným pojetím patří kurz v přírodě, kurz ve škole (s přespáním ve škole) a kurz v blízkosti školy (přespání doma).

Do teoretické části dále uvedu charakteristiku her, které jsou užívány na adaptačních kurzech. Zmíním také symbol české verze zážitkové pedagogiky, tedy hru. K té uvedu její základní rysy a její možné dělení. Toto dělení provedu dle prostředí, dle formy, dle výchovných cílů a připojím hry rozvíjející. Podrobněji se budu věnovat rozdělení her iniciativních na hry seznamovací, hry kontaktní a hry zahřívací, hry na důvěru, hry na řešení problému a také na hry zaměřené na komunikaci a spolupráci.

Předposlední složku teoretické části věnuji zmínce aktivit, které jsou uvedeny žáky v následující praktické části v dotazníkovém šetření. Uvedu záměr některých her, a jak hry probíhaly v testovaném prostředí.

Závěrečná kapitola teoretické části bude věnována klíčovým kompetencím. Zde uvedu základní popis klíčových kompetencí. Podrobněji se budu věnovat kompetenci sociální a personální, která je hlavním ukazatelem v praktické části.

Následovat bude praktická část. Nejprve představím metodologii výzkumu, kterou je kvantitativní výzkum pomocí dotazníků. Pro přesnější zisk dat zvolím sběr ve dvou fázích s časovou prodlevou třech měsíců. Dále zmíním cíl dotazníkového šetření, kterým je zohlednit účinnost aktivit adaptačních kurzů z hlediska klíčových kompetencí uvedených v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Pak budou následovat výsledky dotazníkových šetření vždy zaměřeny na určitou oblast – zaměřené na skupinu, zaměřené na komunikaci a zaměřené na žákův sebezvoje. Závěrem budou jmenovitě zmíněny aktivity, které žáci hodnotili jako přínosné v různých oblastech.

1. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část bude strukturována do několika podkapitol, které se budou věnovat popisu jednotlivých klíčových pojmů. Zaměří se na zážitkovou pedagogiku, popíše teorii k adaptačním kurzům a bude se zabývat aktivitami adaptačních her. Představí různá dělení her dle více kritérií. V teoretické části budou popsány také teoretické informace ke klíčovým kompetencím.

1.1. Zážitková pedagogika

Abychom správně pochopili základní princip adaptačního kurzu jako takového, je důležité znát jeho historii a z čeho vychází. Adaptační kurz využívá zásady zážitkové pedagogiky. O té lze říci, že popisuje, zkoumá a odborně vysvětluje naše praktické konání. Tedy zážitková pedagogika je teorií celostní výchovy, praxe kurzů Prázdninové školy Lipnice. (Beneš, Hanuš a kol., 2016, s. 64). Lze ji nazvat jako hraniční disciplínu pedagogických věd. Většina aktů v rámci zážitkové pedagogiky se odehrává mimo formální školní struktury v oblasti tzv. neformálního vzdělávání. Zabývá se učením prožitkem. Pracuje s tím, že hra, zážitek a zkušenost patří mezi nejefektivnější způsoby našeho učení a osobnostního rozvoje. (Kindlmannová, 2013, s. 28)

V zážitkové pedagogice jde především o výchovu a proces učení, ve kterém jednoznačně vyzdvihuje rozvoj a růst osobnosti (s důraznou orientací na výchovu pro život). V celém procesu je zdůrazňována emoční působivost celého procesu, která je vyvolána prostředím, zvolenými prostředky, situacemi, osobnostmi, které ve vzájemném působení a vlivech vytvářejí skupiny, jež stimulují a vedou k aktivnímu postoji jednání. Přes proces uvědomování jsou zvnitřněny jako jedinečná a neopakovatelná autentická zkušenost. Autentická zkušenost pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování jedince a skupiny účastníků, ale i instruktorů. Stručně to vyjadřujeme vztahem prožitek – zážitek – zkušenost. (Beneš, Hanuš a kol., 2016, s. 65). Takto získané poznatky si obvykle dlouhodobě pamatujeme a snadno si je vybavujeme. (Kindlmannová, 2013, s. 28)

Zážitková pedagogika využívá pro tento proces výše zmíněný model. Důležitou roli má učitel (lektor), který vytváří program a tím může ovlivnit vznik prožitku. Prožitek je nutno přizpůsobit cíli dané aktivity. Utvoří tak prostředí pro vznik zážitku účastníka.

Tento zážitek pak prochází racionální reflexí, zhodnocením a tím je převeden do zkušenosti. Ze zkušenosti lze čerpat v příštích situacích. (Jirásek, 2004, s. 18). Další důležitou složkou jsou také vlastnosti účastníka prožitku. Účastník musí být schopen zhodnotit svůj pokrok, poradit si s reflexí prožitkové situace a být schopen se plně soustředit, nechat se vtáhnout do plnění aktivity. (Neumann, 2009, s. 133)

1.1.1. Historie zážitkové pedagogiky

Ideové inspirace zážitkové pedagogiky sahají až od antiky nebo do období renesance, ale za skutečné počátky považujeme až příchod německého pedagoga Kurta Hahna. Za 2. světové války Hahn ve Velké Británii založil organizaci Outward Bound, ta měla sloužit původně pouze pro výcvik britských námořníků. Později se však stala jednou z nejvýznamnějších mezinárodních organizací rozvíjející principy zážitkové pedagogiky. Outward Bound začala organizovat kurzy, které zapojovaly účastníky do plnění různých výzev (výpravy divočinou, sjíždění divoké řeky, lanové překážky). (Činčera, 2007, s. 14) Hlavním cílem těchto kurzů bylo naučit jedince novým schopnostem, které by jim v budoucnu pomáhaly překonávat nově vzniklé překážky nejen v pracovním životě, ale také v soukromém.

Další důležitou institucí byl Project Adventure, který se zabýval využitím zážitkové pedagogiky ve školní praxi. V průběhu let vypracovali K. Rohnke, J. Schoel, M. Hentonová a další teoretici působící v Project Adventure jednak sérii originálních aktivit na rozvoj týmové spolupráce, jednak komplexní metodiku na využití zážitkové pedagogiky pro výuku běžných akademických předmětů i terapií, rekreací a aplikací v tělesné výchově. (Činčera, 2007, s. 14) Česká republika nezůstala dlouho pozadu. Zhruba ve stejném období jako Project Adventure se u nás zrodila Prázdninová škola Lipnice. V podmínkách komunismu vytvořila Prázdninová škola Lipnice jedinečné ostrovy svobodného sebepoznávání, založené na vlastních metodických postupech a „lipnických“ hrách, které si získaly oblibu po celé republice. Prázdninová škola Lipnice svým programem navázala na bohaté tradice pobytu v přírodě u nás a nabídla nové postupy a témata, reagující na společenskou strnulost éry normalizace. Cílem se stala výchova jedince v aktivní a spolupracující osobnost, ovlivňující dění kolem sebe. Metodu, kterou Prázdninová škola Lipnice využívala se nazývá „Intenzivní rekreační

režim“. (PŠL, 2021) Vznik této organizace výrazně přispěl k rozvoji zážitkové pedagogiky po roce 1989 v České republice. (Činčera, 2007, s. 14).

Velký význam pro historii adaptačních kurzů měly také kurzy Go! První Go! kurz byl realizován v roce 1991 Gymnáziem Jana Keplera. Tento kurz byl naplánován na časový úsek 12 dní, během kterých měly být naplněny následující cíle: ovlivnit oblast sebepojetí, objevit význam skupiny a znovupoznat důležitost vztahů v rodině. Dle autorových poznámek nebyla naplněna všechna očekávání, ale jednoznačně došlo ke zlepšení a prohloubení vztahů mezi účastníky. (Jirásek, 2019, s. 120) Tyto kurzy tak přinesly další důležitou reflexi pro vznik kvalitních adaptačních kurzů, které mají za primární cíl vytvořit nový kolektiv a vybudovat v něm funkční vztahové vazby.

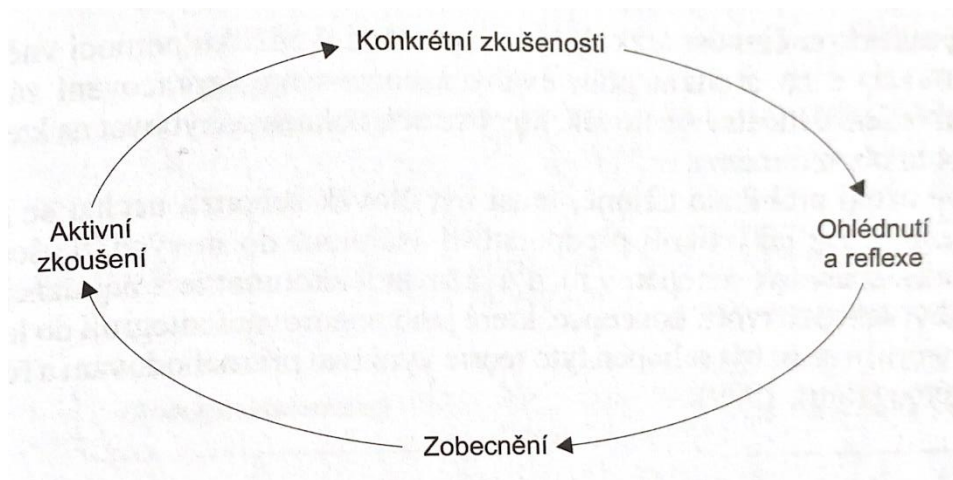
1.1.2. Zážitková pedagogika – principy a metody

V zážitkové pedagogice můžeme pracovat s několika principy a metodami, které směřují ke zpracování prožitku, práci s ním a jeho přetvořením do zkušenosti. Patří sem tyto vyjmenované a níže popsané principy: cyklus učení prožitkem, flow, komfortní zóny, princip dobrovolnosti.

Cyklus učení prožitkem, nebo také Kolbův cyklus, lze popsat jako schéma učení, díky kterému jednotlivci na základě bezpečných zkušeností překonávají nové výzvy. Nejčastěji popisované a zjednodušené schéma vychází z těchto bodů: zkušenost – reflexe – zobecnění – transfer. Komplexnější varianta tohoto cyklu zapojuje ještě styly učení. Účinné provedení tohoto cyklu musí být doprovázeno správným vyhodnocením aktivit, proto je tento model populární hlavně u malé skupiny studentů pod vedením pedagoga. Aktivita jsou zaměřeny tak, aby podporovaly rozvoj jednotlivých dovedností. V našem případě ohledně užití her na adaptačním kurzu, jde především o seznámení účastníků a co nejlepší stmelení kolektivu pro další společné fungování.

Příklad fungování Kolbova cyklu na aktivitě: Pro popis byla zvolena jedna z níže uvedených aktivit = orientační běh. Zvolíme si ukázkového žáka jménem „Tonda“. Tonda tvoří skupinu s několika spolužáky. Společně vybíhají na trasu a plní zde jednotlivé úkoly zaměřené na různé dovednosti. Tonda se kolektivu osvědčil jako největší silák, byl tedy nejužitečnější v silových aktivitách. Po ukončení aktivity můžeme v rámci reflexe popsat Kolbův cyklus. Tonda během orientačního běhu zkoušel roli

zapisovatele, zjistil, že tato činnost šla mnohem lépe jeho spolužačce Aničce, která píše čitelněji a rychleji. Tonda byl ale jedním z nejsilnějších ve skupině, proto ho potom skupina považovala za silného chlapce. Prošel tedy aktivním zkoušením rolí, až dospěl k závěru, že je užitečný právě v silové oblasti. V rámci zobecnění může předpokládat, že i nadále mu půjdou tyto aktivity do budoucna lépe než ostatním a ví, v jakých oblastech vyniká.



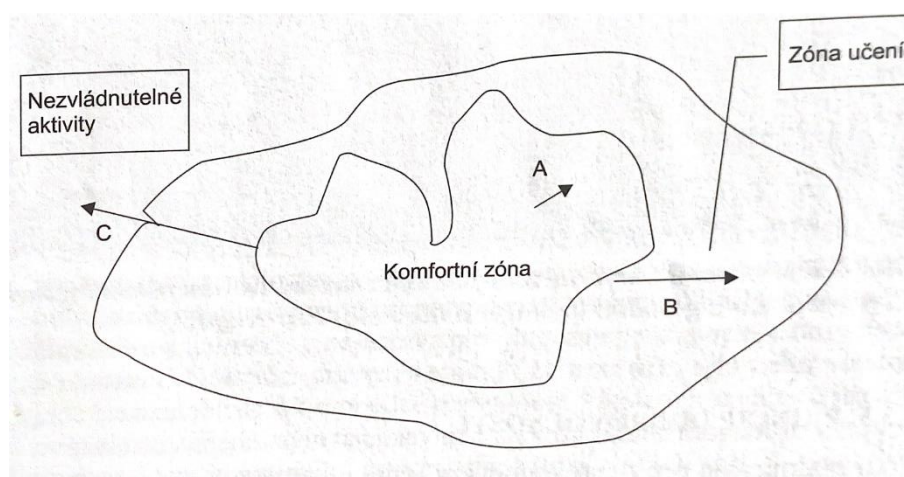
Obrázek č. 1: Kolbův cyklus

zdroj: Hanuš, Chytilová, 2009, str.43

Dalším důležitým pojmem pro zážitkové učení je „flow“. Tento pojem vysvětluje stav ponoření účastníků do reálné situace, při kterém se mění subjektivní vnímání času, emoce i vzájemné jednání účastníků, účastníci se „cítí aktivnější, pozornější, soustředěnější, šťastnější, spokojenější a kreativnější, bez ohledu na úkol, který je řešen“. (Csikszentmihalyi, 1989, s. 815-822) Jedná se tedy o rovnovážný stav mezi výzvou a dovednostmi, kterými jedinec disponuje.

V učení o zážitkové pedagogice nalezneme také zmínku o teorii komfortní zóny. Pracuje s myšlenkou, že každý máme svou komfortní zónu. Pokud se nám podaří zvládnout aktivitu, která pro nás představuje určitou výzvu, dojde pravděpodobně k rozšíření vlastní komfortní zóny. Tento efekt funguje oběma směry, takže pokud jedinec selže, jeho komfortní zóna se zmenší, a to má za důsledek negativní vliv na celkový dojem ze zážitkového učení.

Na přiloženém obrázku vidíme několik typů aktivit. Aktivita A je považována za aktivitu, která pro vybraného účastníka nepředstavuje žádnou výzvu, a proto nepřináší ani žádné učení. Aktivita B vyžaduje po účastníkovi překročit hranice jeho komfortní zóny. Toto překročení je přínosné pro jeho růst a učení. Aktivita C představuje pro účastníka stres. Výsledný vliv této aktivity působí negativně a destruktivně. Strategií zážitkové pedagogiky je tedy primárně mířit na aktivity typu B dle zobrazení na obrázku. (Činčera, 2007, s. 19)



Obrázek č. 2: Komfortní zóna

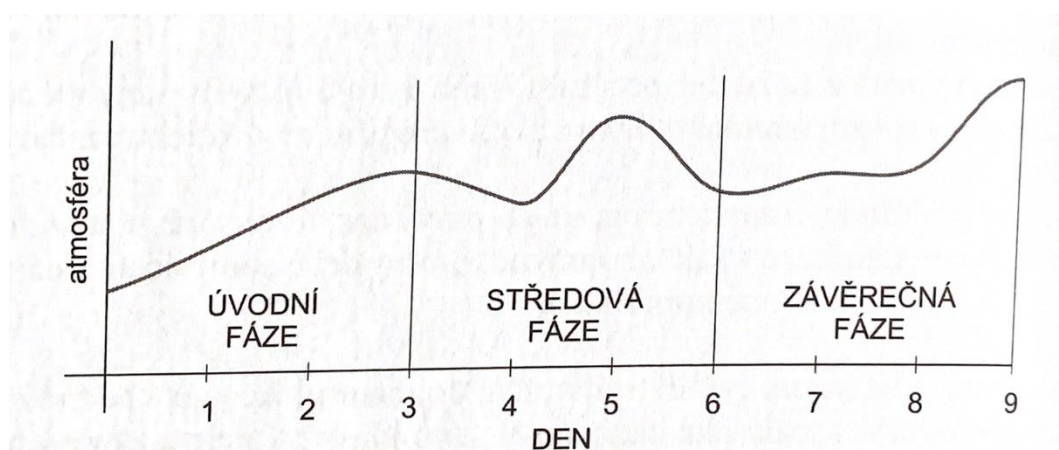
zdroj: Činčera, 2007, str. 19

Posledním důležitým principem je tzv. princip dobrovolnosti. Tento princip se zabývá myšlenkou zapojení jedinců do aktivit na základě dobrovolnosti. Studenti nebo účastníci zážitkového učení by si sami měli zvolit, jak mnoho si z celé aktivity chtějí vyzkoušet. Pro správné rozhodnutí musí být samozřejmě plně informováni o obsahu jednotlivých výzev, aby jejich volba byla adekvátní. Dodržením tohoto principu dochází k situaci, kdy má student šanci přijmout i potenciálně náročnou či nebezpečně vypadající výzvu v atmosféře podpory a porozumění, s možností kdykoliv odstoupit, aniž by tím byly uzavřeny dveře pro jiný pokus v budoucnu. (Činčera, 2007, s. 21)

Zážitková pedagogika funguje na základě propojení několika metod. Všechny tyto metody tak tvoří popis toho, jak zážitková pedagogika funguje. Využívá tedy metodu cílování (formulování cílů), metodu motivace (snaha o maximální nasazení), metodu

dramaturgie (promyšlení výstavby programu), metodu využívání různorodých programových prostředků, metodu reflexe a evaluace, metodu práce se skupinou a skupinovou dynamikou a metodu řízení rizika. (Beneš, Hanuš a kol., 2016, s. 65)

Velice významná je metoda dramaturgie. Dramaturgii v zážitkové pedagogice můžeme popsat jako metodu vybírání a skládání jednotlivých částí programu tak, aby se dosáhlo co největšího efektu, účinku a prožitku. Na základě tohoto procesu nám vznikne scénář pro zážitkový kurz. (Knotková, 2022, s. 36). Takto definuje dramaturgii v zážitkové pedagogice Hanuš „Dramaturgie je naplánovanou cestou, cestou dlážděnou konkrétními programy a hrami, skrze něž kráčíme k cíli projektu v dále na obzoru.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 152) Dramaturgie tedy představuje cíle, myšlenky a ideální představu organizátorů kurzu o jeho výsledné podobě. Nejedná se ovšem pouze o konstruování programu, ale i o utváření atmosféry akce. Je to kombinace postupů a pravidel, které vedou k výběru prostředků s cílem dosáhnout maximálního výchovného efektu. Dobří dramaturgové se vyznačují hlavně tvořivostí a schopností přizpůsobit program dané okolnosti, účastníkům kurzu a aktuální atmosféře. Pracují také s emocionální křivkou kurzu, která znázorňuje emocionální naladění účastníků. Přiložený obrázek vyobrazuje stoupající křivku pozitivního naladění, pokud se daří plnit očekávání účastníků. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 154)



Obrázek č. 3: Emocionální křivka kurzu

Zdroj : Hanuš, Chytilová, 2009, s. 154

Jak je již výše zmíněno, zážitková pedagogika pracuje také s reflexí. Ta je velice podstatná pro další využití naučeného. Reflexe má celkem dvě fáze. První fáze reflexe je tzv. ohlédnutí za prožitkem. V této fázi jde především o bezprostřední vliv aktivity, nové poznání a obecné principy ve skupině. Pak nastává druhá fáze reflexe, která se zabývá přesahem do běžného života. Tato fáze zahrnuje klíčovou zkušenost a určitou změnu chování jedince v naučené situaci. (Haková, 2021, s. 24)

1.2. Adaptační kurz

V této kapitole se budu věnovat vymezení pojmu adaptační kurz, zmíním jeho hlavní pilíře a cíle. Také uvedu několik základních definic uznávaných pedagogů. V předešlé kapitole jsem zmínila, z jakých základních myšlenek adaptační kurz vychází a jaké organizace jsou tzv. průkopníky v této oblasti.

Již první slovo slovního spojení *adaptační kurz* nás odkazuje na hlavní záměr tohoto programu – adaptace = přizpůsobení. Jde tedy o kurz, který je zaměřen na přizpůsobení aktérů nové situaci. Tím se bude zabývat praktická část – začlenění studentů 6. ročníků na 2. stupni základní školy a studentů 1. ročníku nižšího gymnázia. Radek Pelánek popsal adaptační kurzy jako „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) V této definici shrnuje základní informace o adaptačních kurzech. Samozřejmě realita je taková, že si jednotlivé školy upravují jednotlivé body dle vlastních možností, například délku kurzu. Další definici uvádí Michal Dubec. „Adaptační soustředění poskytují jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznávání a sbližování, které ve škole trvají většinou měsíce, je zde možné nastartovat a významně urychlit během několika dní. (Dubec, 2007, s. 4) V současnosti zažíváme velký rozmach různých typů adaptačních kurzů. Ať už se jedná o kurzy na základních školách, na školách středních, nebo vysokých.

S příchodem fenoménu adaptačních kurzů také vzniklo mnoho společností, které pomáhají školám s organizací kurzů. Věnují se kurzům hlavně z pohledu zážitkové

pedagogiky. V dnešní době můžeme považovat pořádání adaptačních kurzů téměř za samozřejmost, dřívější generace však takové situace, které přinášel adaptační kurz, nezažívaly.

1.2.1. Cíle a úlohy adaptačního kurzu

Mezi hlavní cíle adaptačního kurzu můžeme zařadit seznámení se s novým kolektivem a pedagogem a hlubší poznání kolektivu. Účastníci kurzu by se měli naučit spolupracovat, řešit konflikty při skupinové práci a naučit se společně zvládat náročné situace. Vedoucí kurzu při přípravě programu také volí aktivity na rozvoj důvěry mezi aktéry adaptace. Studenti by si z kurzu také měli odnést vlastnosti, které budou nápomocné v jejich osobním životě. (Dubec, 2007, s. 10-11) Obecně lze cíle a úlohy adaptačního kurzu rozdělit na individuální, skupinové a kurikulární.

Pokud se jedná o individuální úlohy, jde především o osobnostní rozvoj jedinců, kteří se kurzu účastní. Pro každého účastníka může být tato úloha naplněna do jiné míry a také za jiných předpokladů. Skupinové úlohy bývají především zaměřeny na odbourání napětí ve skupině či společný zážitek a legraci. Kurikulární úlohou adaptačního kurzu je otevřít dialog nebo monologickým způsobem prezentovat určitý způsob porozumění světu. Důležitá je ochota jednotlivých účastníků tyto hodnoty přijímat a správně si je vyhodnocovat. (Činčera, 2007, s. 66). Dalším kdo se vyjadřoval k cílům a úlohám adaptačních kurzů byl také Ivo Jirásek. Aby adaptační kurz nebyl pouze jednorázový vpád do života jednotlivců i třídních kolektivů, je nutné aby jeho cílem bylo působit na dlouhodobé fungování třídního kolektivu. (Jirásek, 2019, s.115)

1.2.2. Pilíře adaptačního kurzu

Pro správné fungování adaptačního kurzu je určeno pět základních pilířů, které nesou hlavní hodnoty adaptačního kurzu. Prvním pilířem je změna prostředí neboli *pobyt mimo školu*, vytržením žáka z prostředí domova a školy mu umožníme dosáhnout odlišného prožívání a chování. Další dva pilíře spolu úzce souvisí – *společné prožitky*, které jsou zaměřené na řadu aktivit plněných ve skupině, aktivně podporují rozvoj *spolupráce* mezi žáky. Svou roli zde má i *čas pro sebe* neboli čas mezi jednotlivými aktivitami. Tento čas mohou žáci využít dle vlastního uvážení a trávit čas i v jiné skupince, než jim byla například udělena na ostatní aktivity. Posledním pilířem je

provázející přístup, založen na *respektující komunikaci*. Díky tomuto pilíři jsou na kurzech pevně stanovené hranice a zároveň je podpořena vlastní aktivita žáků. (Dubec, 2007, s. 4)

1.2.3. Rozdíly mezi pojetími adaptačního kurzu

Jak bylo již výše popsáno, standardně se nám při sousloví adaptační kurz vybaví odjezd do přírody a sbližování se v novém kolektivu. Z tohoto pohledu také na adaptační kurz v této práci nahlížíme. Nutno však zmínit, že existují i další pojetí adaptačního kurzu. Tato rozmanitost variant adaptačních kurzů nabízí nové možnosti pro přípravu aktivit a pro přípravu adaptačních kurzů jako takových.

1.2.3.1. Kurz v přírodě

Tento typ kurzu bývá nejčastěji v rozsahu několika dní. Dětem ke sbližování pomáhá hlavně mimoškolní prostředí, které lépe uvolní atmosféru. Pro pořadatele kurzu tato varianta přináší velké plus například v možnostech využití prostoru pro venkovní aktivity. Jako možnou nevýhodu můžeme zmínit, že samotná organizace kurzu je pro pořadatele náročnější. Určité množství vyučujících nezahájí první školní týden ve třídách, kde budou následující školní rok vyučovat, takže to může prodloužit proces zvykání si na nový režim školy. Také dochází k izolaci prvních ročníků od zbylých studentů školy. Adaptační kurzy, které se konají mimo blízkost školy, považujeme za jedny z nejúčinnějších pro výstup jedince z vlastní komfortní zóny. Žáci i pedagogové jsou vytrženi ze svého běžného prostředí, a tím se otevírají hranice zisku nových vjemů a nových vlastností. Tento kurz popsal F. A. Elstner takto:

Pradávná lesní škola, mocným učitelem byla a je příroda. Jestliže člověka do přírody vracíme, aby žil chvíli bez postele doma, elektřiny, kohoutků a knoflíku na všechno, bez ledniček, restaurací, automatů... vracíme ho do školy. Je to pravěká škola, zdravá a pravdivá, z níž člověk a celá jeho civilizace vyrostla. Nic tam nenahradíš krásnými slovy, ani sekera se nepohne, ani mech nevyschne, ani voda se neuvaří. Je to přirozená cesta k výchově, k sobě, k lidem, ke společnosti, k životu. (Beneš, Hanuš a kol., 2016, s. 366 – Elstner)

1.2.3.2. Kurz ve škole (s přespáním ve škole)

Tento typ adaptačního kurzu považujeme za nejméně častou variantu adaptování se na nové školní prostředí. Za výhody této formy považujeme to, že se žáci adaptují rovnou na prostředí nové školy a zažijí zde mnohé zážitky. Žáci nejsou odděleni od zbytku

studentů školy, což v určitých pohledech můžeme považovat za výhodu, a v jiných nikoliv. Omezena je náplň kurzu, aktivity jsou pouze vnitřní (pokud není možnost využít venkovní hřiště). Tento druh adaptačních kurzů je častý spíše u jednotlivých tříd. V praxi se nesetkáváme s pořádáním takového kurzu v celém ročníku, dochází k tomu ve výjimečných případech.

1.2.3.3. Kurz v blízkosti školy (přespání doma)

Tento typ adaptačního kurzu je založen na programu pouze přes den. Účastníci docházejí do areálu v blízkosti školy, zde plní program přes den, na noc chodí domů. Tento typ je ochuzen o večerní programy. Také je zde velice malý důraz na čas mezi aktivitami, žáci jsou ve většině času zaměstnáni aktivitami, takže na samovolné sbližování tedy není dostatek času. Za výhody tohoto typu kurzu můžeme považovat nízké náklady školy i rodin na provoz kurzu, jelikož se neřeší ubytování a stravování může být zajištěno buď svačinami, nebo lze využít školní jídelnu. Tyto kurzy často využívají prostor právě domovské školy, tedy neřeší ani pronájem žádné nové lokace. Tyto kurzy můžeme nejčastěji vidět v nabídkách škol, které jsou situovány ve středních a větších městech.

Každá z těchto variant má určitě své kladné i záporné stránky. Nakonec je na samotných školách, jaké formy kurzů budou na svých školách pořádát. Školy určitě také zohledňují finanční náročnost kurzu a možnosti dle učitelského sboru, zda je dostatek pedagogů, kteří se mohou například na 4 dny odpoutat od povinností. Nutno ještě zmínit existenci různých firem, které se zabývají pořádáním adaptačních kurzů. Tyto firmy připraví adaptační kurz pro školu „na klíč“, škola s tím nemá žádné potíže. Tato forma je nejčastěji praktikována na školách ve velkých městech. Malé školy tuto formu většinou nevyužívají z finančních důvodů. Pokud tuto možnost využijí, jejich cílem je sblížení žáků a pedagogů.

1.3. Charakteristika her na adaptačních kurzech

Co je to hra? Na tuto otázku můžeme nalézt odpověď například v knize o zážitkové pedagogice od Iva Jirásky.

Hra je něčím nadmíru podstatným a důležitým. Je nejen typickým programem české verze zážitkové pedagogiky, ale lze ji chápat rovněž jako podloží kultury, jako prvek spoluutvářející člověka, dokonce

jako symbol světa. Přesto hučící dav dokáže proměnit i hluboké myšlenky v nepodnětná klišé a falešná fráze. Fenomén hry je pak podáván jako zábavnost edukace.“ (Jirásek, 2019, s. 170)

Hra je jedním z hlavních prostředků výchovy. Můžeme navodit různé situace, děje i role, při kterých se jedinec nebo skupina rozvíjí a roste. Díky hře můžeme prověřit své postoje, názory, hodnoty, ale také poznatky o sobě a druhých lidech ve skupině. Pojem hra jako takový zahrnuje velice širokou oblast, do které řadíme nesčetné množství aktivit a činností. Hry se dají rozdělit dle několika různých kritérií. Důležité je si však vždy na začátku odpovědět na otázku: Co je cílem hry? Cílem rozumíme, jakým směrem bude hra směřovat. Musíme cíl jasně definovat, měl by být pochopitelný, dosažitelný a uskutečnitelný. Měli bychom ho být schopni vyjádřit bez složitostí pomocí několika slov či vět. Hru jako takovou nemůžeme považovat za cíl, nýbrž za prostředek k dosažení cíle. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 114)

Hra je symbolem české verze zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika totiž povznáší pojetí hry do možnosti hlubšího poznání osobnosti. Poukazuje na hlubší působnost a možnost využití. Tomuto směru se budeme dále věnovat v této práci.

1.3.1. Základní rysy hry

Hra musí přinášet určitou výzvu, kterou je za cíl splnit. Výzva může být definována do různých oblastech : sociální, fyzická, kreativní, psychologická, intelektuální, emotivní nebo spirituální. Dalším rysem je přitažlivost, hra musí účastníky dostatečně motivovat k tomu, aby se do hry zapojili. Všechny hry, ať jsou sebevíce nasměřované na individuální projev, musí mít nějaká pravidla, aby se udržel základní pořádek při hře. Hra na tábor nebo na kurz by měla být vhodně zvolena s přihlédnutím k tomu, jakou věkovou skupinu na kurzu máme. Mohlo by totiž dojít k situaci, kdy budou pravidla příliš složitě nastavena a mladší děti si s tímto zadáním nebudou vědět rady. Existují aktivity, které jsou vázané na specifické prostředí nebo čas. Například se musíme držet toho, aby na venkovní aktivity bylo dostatek prostoru, bylo dobré počasí. Posledním základním rysem hry je fyzická, psychická a emocionální bezpečnost. Tento fakt je velice důležitý. Účastníci kurzu jsou během něj často vyzýváni, aby vystoupili ze své komfortní zóny. Hry tento výstup často podporují, proto je dobré zajistit, aby se mohli všichni během plnění aktivit cítit ve všech ohledech bezpečně. (Franc, Sobková Zounková, Martin, 2007, s. 67)

1.3.2. Dělení her

Jak bylo již výše zmíněno, hry obsahují velké množství oblastí. Proto existuje velké množství kritérií, podle kterých můžeme hry dělit. Pokusím se zmínit ty nejvíce používané typy dělení.

1.3.2.1. Dělení dle prostředí

Hry dělíme dle prostředí na hry terénní neboli outdoorové. Jedná se o hry, které se hrají venku, nejčastěji na prostoru jako je louka, les, u vody nebo v jiných typech venkovního prostředí. Další jsou hry do místnosti. Při těchto hrách nejsme vázáni na prostor potřebný při hře, často se jedná o tzv. „klidové“ aktivity. Posledním typem dle prostředí jsou hry do městského prostředí. Tyto aktivity se zaměřují např. na přítomnost městského parku nebo obchodu potřebného pro hru. (Franc, Sobková Zounková, Martin, 2007, s. 67)

1.3.2.2. Dělení dle formy

První možnou kategorií jsou inscenační hry. Při těchto hrách se stanou účastníci svým vlastním soupeřem. Hry jsou zaměřeny na zkoumání procesu a dopadu na jednotlivé účastníky, ne na konkrétní úkol. Tato kategorie umožňuje účastníkům zažít mnoho neočekávaných situací a může otevřít dveře hned několika výzvám najednou. Druhou kategorií jsou hry týmové. V těchto hrách tvoří základní jednotku tým, nikoliv jednotlivci. V těchto hrách je prověřováno hned několik osobnostních rysů zaměřených na vůdcovství, předávání informací, rozdělování rolí, přijímání odpovědnosti, práce s časem a také plánování a komunikace. Týmové hry bývají často pojaty formou soutěže více týmů proti sobě. Důležitým motivem je zde „týmová spolupráce“, každý by se měl cítit být členem skupiny. Dalším typem jsou hry simulační. Jedná se o uměle vytvořenou situaci a atmosféru, díky nimž kterým je umožněno účastníkům vyzkoušet si situace, se kterými v běžném životě nepřijde do styku. Simulační hry často vyžadují strategické myšlení a plné fyzické i intelektuální nasazení. Iniciativní hry mají jasně definovaný fyzický nebo intelektuální úkol, který je určen jednotlivci nebo týmu. Můžeme do této kategorie zařadit různé seznamovací hry. Příkladem iniciativní hry je Camel trophy. Dalším typem jsou hry v rolích. Tyto hry můžeme brát jako určitý podtyp her iniciativních. Jejich základ je postaven na sociálních interakcích, ze kterých se postupně formuje příběh. Role z těchto her může

jedinec ztotožnit se sebou nebo ji pouze považovat za fiktivní a zjistit povahové rysy jiných typů chování. Tento typ her umožňuje účastníkům vžít se do nových rolí a být na chvíli někým jiným, a změnit tak dočasně svou osobnost. Dále máme hry psychologické. Ty si kladou na účastníky vyšší emocionální nároky. Mohou být zaměřeny například na objevování hlubokých aspektů vlastní identity nebo na intenzivní vyjádření emocí. Zadávat tyto hry by na kurzech měl vždy někdo, kdo se pohybuje v psychologické či terapeutické práci, protože tyto hry potřebují velmi citlivé a opatrné uvádění. Dále je zde sociodrama. Jedná se o druh her, většinou vedených formou kontrolované diskuze. Opět mají účastníci přidělené role. Téma diskuze se může týkat jakéhokoliv tématu relevantního pro danou věkovou skupinu. Další kategorií tvoří hry předkurzovní. Tento typ her mohou hrát účastníci již nějakou dobu před zahájením samotného kurzu. Jde například o to, že zadáte budoucím účastníkům úkol, aby si vytvořili drobný artefakt a přivezli si ho na kurz. Dále mohou před kurzem zkusit ochutnat jídlo, které nikdy nejedli. Sepíší o tom několik vět, jež by pak prezentovali před ostatními na kurzu. Tyto předkurzovní hry mohou sloužit jako motivace a k vytváření týmového ducha, ještě než se jednotlivci setkají tváří v tvář. Dle formy pak existuje ještě několik dalších kategorií jako formy kombinované nebo neherní formy aktivit. (Franc, Sobková Zounková, Martin, 2007, s. 70,71)

1.3.2.3. Dělení dle výchovných cílů, hry rozvíjející

Dle tohoto dělení můžeme roztrdit hry zaměřené na rozvíjení jednotlivých vlastností. Hry zaměřené na jazykovou inteligenci, ty se snaží přispět k srozumitelnému vyjadřování a schopnosti vysvětlovat a vyprávět souvislé příběhy. Hry věnující se hudební inteligenci podporují schopnost zapamatovat si melodii nebo aktivní provozování hudby. Dalším typem hry je zaměření na matematicko-logickou inteligenci, která se věnuje práci s čísly a schopnosti využívat kombinační schopnosti. Hry zaměřené na prostorovou inteligenci podporují představivost originálních a nových objektů a obrazů. Hry se zaměřením na pohybovou inteligenci se věnují schopnosti tance, zvládnutí technik různých sportů, pohyblivost a také manuální zručnost či šikovnost při zacházení s předměty. Další zaměření je na interpersonální inteligenci. Tyto hry jsou směřovány na schopnost vyznat se sám v sobě, mít kontakt se svými vlastními pocity a emocemi i s iracionálními psychickými obsahy, schopnost rozlišovat

mezi nimi a umění používat informace o nich k usměrňování vlastních akcí. Posledním typem dle výchovných cílů jsou hry směřované na vztah k přírodě a ke všemu živému. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 114)

1.3.3. Podrobnější dělení iniciativních her

Pro adaptační kurz je tato skupina her asi nejvíce využívána. Tyto hry jsou také založeny na zpětné vazbě, jak si jednotlivci i celá skupina počínali. Pod tuto kategorii her také řadíme aktivity založené na adrenalinovém sportu. Hry iniciativní můžeme dle Neumanna rozdělit do několika dílčích kategorií.

- Hry seznamovací – Tyto hry se snaží účastníky kurzu seznámit nejen s novým kolektivem, ale také s novým prostředím a činnostmi. Aktivity jsou nesoutěživé, aby podpořily myšlenku budování nového kolektivu. Při těchto hrách je také cílem odstranit prvotní ostych a strach z neznámého. Hry jsou často krátkého rozsahu do 20 minut. Po těchto hrách by si účastníci kurzu měli vzájemně pamatovat jména. Již při těchto hrách mezi sebou žáci utvářejí nové vztahy. Je možné vyzorovat nedostatky v chování, či poruchy v komunikaci.
- Kontaktní hry, zahřívací hry – Jedná se o aktivity, které jsou fyzické a fungují především na rozehrání těla a vzájemné naladění stejné nálady mezi účastníky. Při kontaktních hrách dochází k fyzickému kontaktu hráčů, čímž se buduje lépe důvěra a bourají se bariéry.
- Hry na důvěru – Úkolem těchto her je vybudovat důvěru mezi žáky, posílit odpovědnost, odvahu a sebejistotu. Nejčastější hry na důvěru tvoří ty, kdy má jeden z účastníků zavázané oči a ostatní nebo jiný žák ho vede připravenou trasou.
- Hry na řešení problému – Skupina těchto her probíhá nejčastěji v menších skupinkách. Každá skupinka má za úkol vyřešit určitý problém. Při tomto typu aktivit jde o to, aby skupinka našla společné řešení. Připravila si možnosti řešení problému a poté také zrealizovala vybranou variantu. Při řešení problému by se měli zapojit všichni členové týmu. Pod pojmem „problém“ si můžeme spíše představit pojem „výzva“.
- Komunikace a spolupráce – Hry jsou většinou zaměřeny na jednoduchý skupinový úkol, který je ztížen netradičními formami komunikace, např.

zavázané oči či komunikace pomocí domluvených signálů. Jsou tak směřovány na lepší komunikaci ve skupině a podporují spolupráci. (Neumann, 1998, s. 64)

1.4. Aktivita zmiňovaná na adaptačním kurzu z dotazníkového šetření

Tato kapitola se zaměří na popis her, které žáci zmiňovali v praktické části, aby tak vytvořili teoretický podklad pro praktickou část. Jednou z prvních často zmiňovaných aktivit je orientační běh. Při této aktivitě jsou žáci rozděleni do několika skupin po šesti žácích. Jednotlivé skupinky vybíhají na trať, která je plná úkolů. Tyto úkoly jsou různých charakterů. Některé úkoly směřují k logickým otázkám, jiné jsou hlavolamy, další míří na týmovou spolupráci a jiné mohou řešit cestou (např. sbírat jednotlivé části skládačky, kterou musí v cíli poskládat). Během orientačního běhu si žáci ve skupinách rozdělují role – zapisovatel, hlavní hledač a další. Každý hráč přispívá týmu nějakou svou vlastností. Jednotlivým skupinám se na trati měří čas a také počet správně vypracovaných úkolů.

Jako další žáci uváděli kruh důvěry. Tuto aktivitu si učitelé na kurzu upravují dle aktuálních podmínek. Většinou se aktivita s dětmi dělá až v poslední části kurzu, kdy jsou na sebe již žáci více zvyklí a jsou k sobě otevřenější. Kruh důvěry spočívá v tom, že každý může kolektivu spolužáků sdělit nějakou důvěrnou informaci, kterou o sobě třeba nerad říká, ale myslí si, že si ji ostatní zaslouží vědět. Kouzlo této hry je v tom, že co se řekne v tomto kruhu, se z něj nesmí dostat ven. Vzniká tak důvěrný vztah mezi spolužáky.

Z aktivit vázaných na venkovní prostředí je uvedena pavučina. Během této aktivity jsou žáci rozděleni do velkých skupin po 10 a více žácích. Většinou se koná mezitřídně. Klasická třída se tak dělí na dvě skupiny. Tyto skupiny žáků jsou vždy barevně rozlišeny. Důležitou roli sehrává také prostředí. Hra se odehrává v lese. Pedagogové připraví hrací pole tak, aby bylo ohraničeno, dostatečně bezpečné. Dále připraví umělé překážky, pokud není prostor příliš zalesněný. Záludnou částí hry jsou natažené izolepové pásky mezi stromy. Když se do pásky lapí některý z hráčů, tým dostává časovou stopku na půl minuty. Cílem je tedy vyhnout se těmto „pavučinám“. V tomto hracím poli jsou připraveny barevné kameny, které musí žáci dle barvy svého týmu

sesbírat. Vždy jsou do pole vpuštěna dvě družstva. Hra je také o taktice. Protihráči mohou krást kameny druhému týmu. Strategie týmů může být různá. Některé týmy si utvoří základnu a vybraní jedinci ji střeží, jiné týmy jsou pouze hledači kamenů. Který tým posbírá všechny kameny své barvy, vyhrál. Týmy soupeří mezi sebou a pyramidovým schématem je vybrán vítěz.

Camel trophy je další velice oblíbenou aktivitou na adaptačních kurzech. Tato aktivita je zaměřená na spolupráci malých kolektivů. Jedná se o závod, ve kterém žáci mají předem danou trasu plnou úkolů, na kterou se vydávají se svým vozidlem. Tím bývá pneumatika, kterou musí kutálet před sebou od jednoho stanoviště ke druhému. Aktivita na trase jsou velice různorodé. Cílem těchto aktivit je zapojit celý tým do jejich vyřešení. Příklady těchto aktivit jsou např. převádění spoluhráčů poslepu, vyzvednutí nejmenšího jedince do výšky pro cíl, složení hlavolamu, lanová dráha pro celý tým a jiné další aktivity. Na každém stanovišti obdrží žáci část pro složení malého autíčka. V tomto autíčku pak zástupce týmu závodí s ostatními a vítěz získá pro svůj tým odměnu.

Hra trosky letadla je jednou z mnoha logických her, kterou mohou pedagogové zahrnout do programu adaptačního kurzu. Aktivita je opět připravena pro menší skupinky žáků. V této skupině žáci řeší především hlavolamy, díky kterým dostávají indicie k nalezení jednotlivých trosek letadla. Tyto trosky letadla hledá každá skupinka samostatně. Mají najít např. 5 dílů. Každá skupina pak dorazí na smluvené místo s připravenými troskami a společně se třídou složí letadlo. Toto letadlo pak může být vystaveno např. v nové třídě jako vzpomínka, že spolupracovali jako dobrý tým.

Velmi oblíbené a často používané pro zlepšování týmového ducha třídy jsou míčové hry. Většinou je žáci hrají i mimo hlavní program adaptačního kurzu. Často však bývá i součástí programu, např. turnaj v přehazované.

Pantomimické hry jsou také velice oblíbenou součástí programů adaptačních kurzů. K nim můžeme zařadit např. němé divadlo. Během těchto her si žáci rozvíjí deduktivní schopnosti a pracují s mimikou a gestikulací.

Velice oblíbené u žáků také bývají adrenalinové výzvy a soutěže. Tyto aktivity jsou však vázané na prostředí, ve kterém kurz probíhá. Pod těmito aktivitami si můžeme představit závod na pramicích, lezení po skalách, jízdu na kolech, jízdu na bobové dráze či zdolávání nějakého vrcholu.

1.5. Klíčové kompetence

Nejllepší možnou definici klíčových kompetencí nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu života.“ (MŠMT, 2021, s.10) Je evidentní, že klíčové kompetence jsou velice důležitou složkou rozvoje každého jedince, proto je nutné přispívat tomuto rozvoji i ve vzdělávacích aktivitách na adaptačních kurzech.

Mezi základní klíčové kompetence řadíme kompetenci k učení, kompetenci k řešení problému, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci pracovní a nově také kompetenci digitální. V mé práci se zaměřuji na témata, která spadají pod kompetenci sociální a personální.

Klíčové kompetence byly poprvé popsány v roce 1974 Dietrem Mertensem. Považoval klíčové kompetence za předpoklad pro výkon určitého povolání. Ve svém díle je popisuje jako trvalejší v porovnání s odbornými znalostmi. Dle něj vznikl i tento seznam původních klíčových kompetencí:

- a. Základní kompetence: Kognitivní zvládnání různých situací pomocí základních myšlenkových operací.
- b. Horizontální kompetence: Získávat a pochopit informace.

- c. Rozšiřující prvky: Základní vědomosti a dovednosti důležité pro výkon určitého povolání. (Zahrnuje i početní operace)
- d. Dobové faktory: Doplnění chybějících informací vzhledem k novým poznatkům. (Belz, 2001, s. 35)

1.5.1. Kompetence sociální a personální

Tyto dvě kompetence se zaměřují například na práci ve skupině. Žák by jejich osvojením měl získat schopnost spolupráce ve skupině společně s pedagogy, měl by zvládnout vytváření pravidel práce v týmu, měl by být schopen přijmout novou roli v pracovní činnosti a kvalitně ovlivnit kvalitu společné práce. Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů a umí poskytnout pomoc nebo o ni požádat. Žák má rozvinutou schopnost komunikační – je schopen diskutovat jak v malé skupině, tak přispět do debaty celé třídy. Je schopen respektovat různá hlediska a názory ostatních členů skupiny. Tato kompetence také umožňuje sebereflexi a čerpání poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. Díky této kompetenci si lidé vytvářejí pozitivní představu o sobě samém, která podporuje sebedůvěru a samostatný rozvoj. Žák je schopen ovládat svoje chování a jednání tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. (MŠMT, 2021, s.12)

2. PRAKTICKÁ ČÁST

V předchozí části práce byly představeny teoretické podklady pro následující praktickou část práce. Nejprve bude představena metodologie výzkumu, poté cíle výzkumu a následně bude představeno dotazníkové šetření a jeho výsledky. Šetření proběhlo na adaptačních kurzech základních škol na Sedlčansku.

2.1. Metodologie výzkumu

Výzkum byl proveden pomocí kvantitativní metodologie. Kvantitativní výzkum je jednou z možností pro sběr a vyhodnocení dat. V tomto typu výzkumu je základem větší množství respondentů pro získání maximálně objektivního názoru.

Jako nástroj sběru dat byl zvolen dotazník, jehož cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou účinné, dle klíčové kompetence sociální a personální, aktivity na adaptačních kurzech. Zdrojem informací pro tvorbu dotazníku byly klíčové kompetence. První dotazník (viz příloha I.) byl žákům předložen na adaptačních kurzech. Aby se dalo výzkumu považovat v této věci za plnohodnotný, byl předložen žákům ještě jeden dotazník po uplynutí třech měsíců. Tento dotazník žáci vyplňovali již ve škole v rámci občanské výchovy (viz příloha II.). Oba dva dotazníky jsem zadávala osobně v papírové podobě. Cílovou skupinou pro dotazník byli žáci 6. ročníků na základní škole a na nižším stupni gymnázia. Tito žáci byli všichni účastníky vícedenního adaptačního kurzu mimo prostředí školy, tedy kurzu terénního. První dotazník byl předložen celkem 99 žákům. Na druhý dotazník zodpovědělo celkem 81 žáků. Počty dívek a chlapců jsou uvedeny v tabulce (viz tabulka č.1). První dotazník je zobrazen fialovou barvou a druhý dotazník zelenou barvou.

Tabulka č. 1 – Četnost dotazovaných chlapců a dívek

Četnost	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní
Chlapci	54	54,5%	40	49,4%
Dívky	45	45,5%	41	50,6%
Celkem	99	100%	81	100%

Zdroj: vlastní výzkum

2.2. Cíl výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je zohlednit účinnost aktivit, které jsou součástí adaptačních kurzů z hlediska klíčových kompetencí uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Otázky jsou směřovány primárně na sociální a personální kompetenci. Pro objektivnost zjišťování jsme přistoupili k využití kvantitativního výzkumu formou dotazníků. Celkem jsme předložili dětem dva dotazníky. První dostali žáci na adaptačních kurzech. Druhý dotazník jsme předložili dětem po časovém horizontu 3 měsíců, za účelem zjistit, zda zjištěná data z prvního dotazníku mohou být potvrzena. Takový je předpoklad pro praktickou část.

2.3. Výsledky dotazníkového šetření

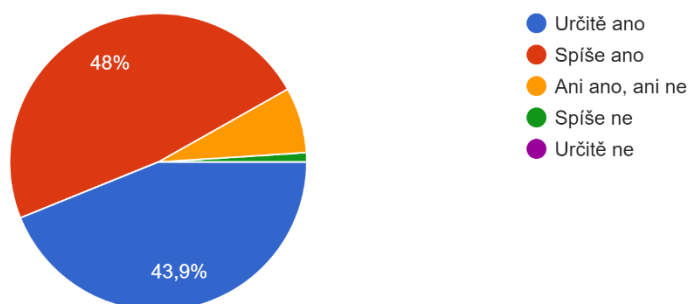
V následující části budou publikovány výsledky z dotazníkového šetření. Je nutné zmínit, že výsledky, které zde budou prezentovány, jsou pouze určitým vzorkem. Všichni dotazovaní žáci byli účastníky jednoho typu adaptačního kurzu, kurz v přírodě. Je tedy možné, že jiné typy kurzů by měly odlišné výsledky. Výsledky dotazníků budou prezentovány pomocí grafů a také slovně. Otázky z dotazníku nyní rozdělím do 3 kapitol. První kapitola se zaměří na účinnost aktivity pro vznik skupiny a práci ve skupině, druhá kapitola se bude věnovat komunikaci v tomto nově vzniklém kolektivu a třetí kapitola se zaměří na účinnost zaměřenou na žáka a jeho seberozvoj.

2.3.1. Otázky zaměřené na skupinu

První série otázek v dotazníku je věnována spolupráci ve skupině. Jedná se o jeden z předpokladů ze sociální a personální kompetence. Žáci zde odpovídali celkem na 5 otázek. Tyto otázky měly za cíl zjistit, jak aktivity pomáhají žákům najít svou roli ve skupině, naučit se spolupracovat a zda vyvolaly mezi žáky týmovou atmosféru.

Aktivity mě naučily spolupráci ve skupině.

98 odpovědí

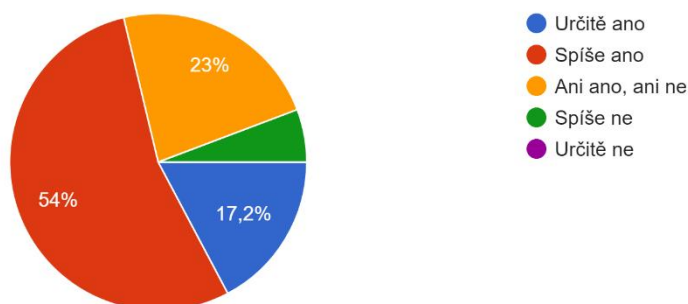


Graf č. 1: Aktivity mě naučily spolupráci ve skupině.

První graf z celého výzkumu směřuje k otázce spolupráce, která je jednou z důležitých složek sociální a personální kompetence. Můžeme vidět, že 91,9 % všech dotazovaných žáků volilo kladné hodnocení. Lze tedy vyvodit výsledek, že aktivity určené na podporu spolupráce mezi žáky, jsou účinné. Na podobnou otázku byli žáci dotazováni také s 3 měsíční odezvou.

Spolupráce našeho třídního kolektivu

87 odpovědí

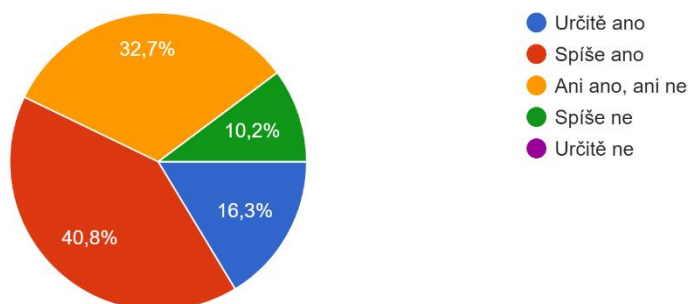


Graf č. 2: Spolupráce našeho třídního kolektivu

Na výsledném grafu můžeme pozorovat, že žáci po časové prodlevě stále považují aktivity z adaptačního kurzu za přínosné pro spolupráci třídního kolektivu. Část žáků již od vlivu aktivit upouští nebo považuje za přínosnější pro spolupráci i jiné faktory.

V tomto ohledu můžeme považovat aktivity dobře volené pro podporu spolupráce. Dochází tak tedy k rozvoji výše uvedených kompetencí.

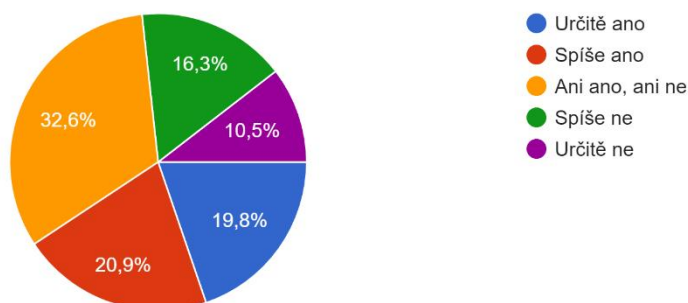
Našel/Našla jsem díky aktivitám svou roli ve skupině.
98 odpovědí



Graf č. 3: Našel/Našla jsem díky aktivitám svou roli ve skupině

Tato otázka je opět z prvního dotazníku. Žáci se zde měli rozhodnout, zda jim aktivity pomohly najít si svou roli ve skupině, případně změnit jejich stávající na jinou více vyhovující. Celkem 57,1 % žáků cítilo, že našli svou roli. Poměrně velká část žáků si svou rolí nebyla jistá, volili tedy možnost střední. Celkem 10,2 % žáků se ještě na kurzu necítilo dostatečně začleněno.

Cítím, že mám ve třídě svou roli.
86 odpovědí

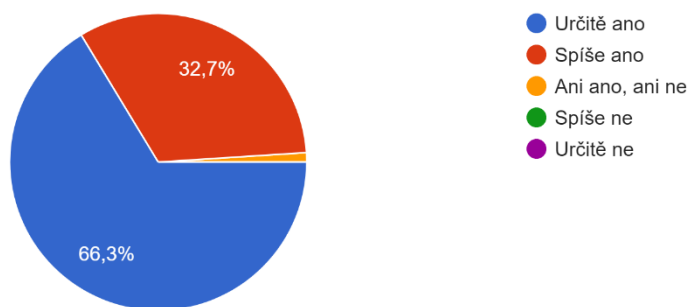


Graf č. 4: Cítím, že mám ve třídě svou roli.

Graf číslo 4 je z druhého dotazníku předkládaného po 3 měsících. Na tomto grafu můžeme vidět, že se zvětšil počet žáků, kteří nyní nepřipisují zásluhy aktivitám

v získávání role ve třídním kolektivu. Celkem to je 26,8 % žáků, což je poměrně vysoké číslo. Pořád ale zůstává také vysoké procento žáků, kteří to vidí opačně. Je jich 40,7 %.. Třetí velká část žáků vyjádřila svůj postoj neutrálně. Tento střed považujeme za žáky, kteří svou roli stále hledají, nebo ji našli, ale nevidí v tom vliv aktivit z adaptačního kurzu.

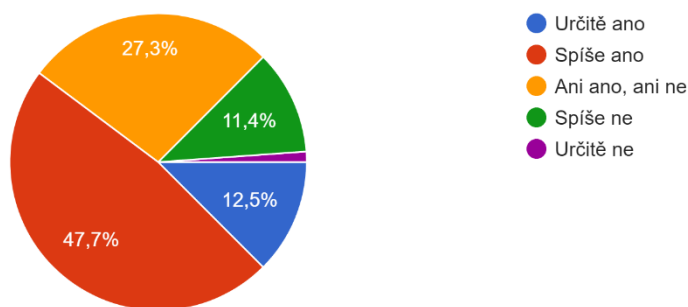
V týmu jsme si dokázali pomáhat.
98 odpovědí



Graf č. 5: V týmu jsme si dokázali pomáhat

V poslední dvojici grafů z této série zaměřené na skupinu je nastolena otázka vzájemné spolupráce a pomoci. Vidíme, že žáci jednoznačně připisují aktivitám velký význam v oblasti vzájemné pomoci a respektu.

Díky aktivitám si dokážeme lépe pomáhat.
88 odpovědí



Graf č. 6: Díky aktivitám si dokážeme lépe pomáhat

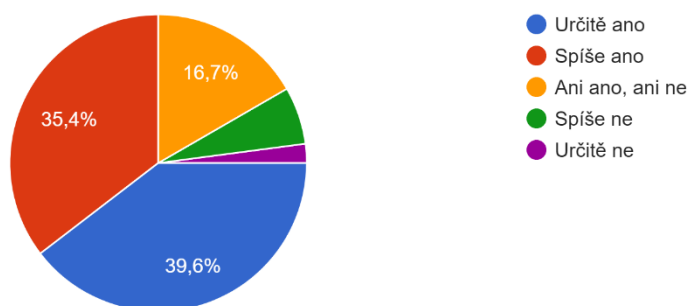
Pozitivní ohlasy z prvního testování se přenesly i do druhého dotazování. Žáci opět vidí pozitivní vliv aktivit na vzájemnou spolupráci. Po časové odezvě vidíme střízlivější hodnocení. Aktivity tak můžeme považovat v této oblasti za funkční. Pravděpodobně by lepší výsledky přineslo dotazování u jednotlivých aktivit, ale takto souhrnně je výsledek kladný. Vidíme také, že 27,3 % žáků odpovědělo neutrálně a 12,5 % žáků vliv na tuto skutečnost nepociťuje.

2.3.2. Otázky zaměřené na komunikaci

Další sada otázek v dotazníkovém šetření byla zaměřena na komunikaci ve skupině. Cílem tedy bylo zjistit, zda žákům pomohly některé aktivity pro rozvoj komunikace mezi žáky a také mezi žákem a pedagogem. Komunikace je jedním z předpokladů pro správné začlenění a také je velice důležitá pro rozvoj osobnosti.

Při aktivitách se nebojím promluvit v malé skupině před spolužáky.

96 odpovědí

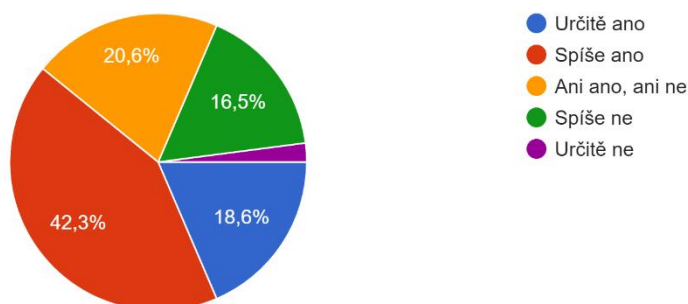


Graf č. 7: Při aktivitách se nebojím promluvit v malé skupině před spolužáky

Tento graf byl opět získán z dat z prvního dotazníku. Jak vidíme na výše uvedeném grafu, program adaptačních kurzů obsahoval dobře zvolené aktivity pro rozvoj komunikace mezi žáky. Pouze malá část žáků (8,6 %) volila negativní ohlasy. Na tento graf navazuje další otázka směřována na komunikaci s pedagogem.

Díky aktivitám zvládnou promluvit před celou třídou a pedagogem. (Říci svůj názor)

97 odpovědí

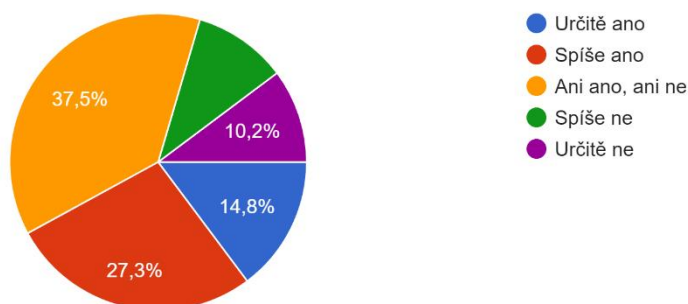


Graf č. 8: Díky aktivitám zvládnou promluvit před celou třídou a pedagogem

Tento graf vypovídá o tom, že v žácích stále přetrvává obava při komunikaci s učiteli. Samozřejmě je možné, že velké procento žáků (20,6 %) v neutrální sféře grafu volilo tuto možnost právě proto, že se žáci nacházeli teprve v procesu začleňování na adaptačním kurzu. Na tuto otázku významově navazovala další otázka z druhého dotazníku.

Aktivity na kurzu mi pomohly s tím, že se nebojím mluvit před třídou a pedagogy.

88 odpovědí



Graf č. 9: Aktivity na kurzu mi pomohly s tím, že se nebojím mluvit před třídou a pedagogy

Tento graf je vytvořen z druhého dotazníkového šetření, tedy až po 3 měsících ve škole s novými spolužáky. Je evidentní, že hry pomohly značné části žáků nestydět se před svými spolužáky a také vyučujícími. Celkem 37,5 % žáků zvolilo střední cestu, tedy

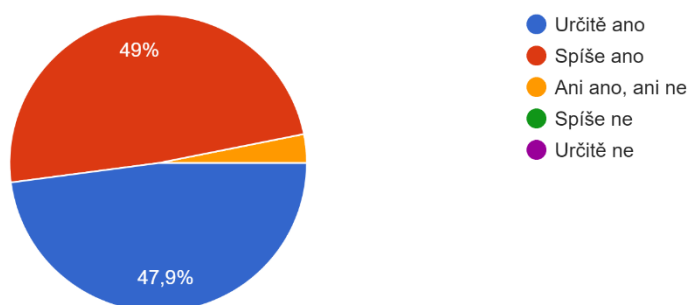
neutrální pohled. Vidíme zde i 20,4% žáků, kteří se necítí komfortně při komunikaci se spolužáky nebo pedagogy.

2.3.3. Otázky zaměřené na žákův sebezrovoj

Další série otázek byla zaměřena na žákův sebezrovoj, práci se sebehodnocením a také sebevědomí jednotlivých žáků. Na adaptačních kurzech je také samozřejmě důležité, aby žáci uměli pracovat s oceněním druhých a oceněním sebe sama. Na tyto faktory se nyní zaměříme.

Umím ocenit zkušenosti a práci ostatních.

96 odpovědí

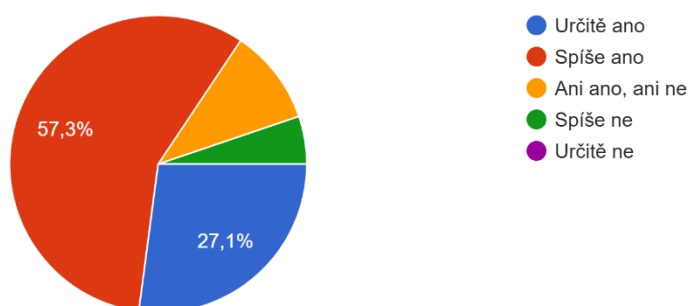


Graf č. 10: Umím ocenit zkušenost a práci ostatních

Na výše uvedené faktory se zaměřila hned první otázka z této sady z prvního dotazníku, předkládaného přímo na kurzu. V grafu si můžeme všimnout, že všichni žáci, s výjimkou 3,1 % žáků s neutrálním postojem, mají kladný postoj vůči uznání a práci ostatních. Můžeme tedy považovat aktivity za velice dobře zvolené k tomu, aby žáci vnímali kvality ostatních spolužáků.

Během aktivit se umím ponaučit z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají.

96 odpovědí

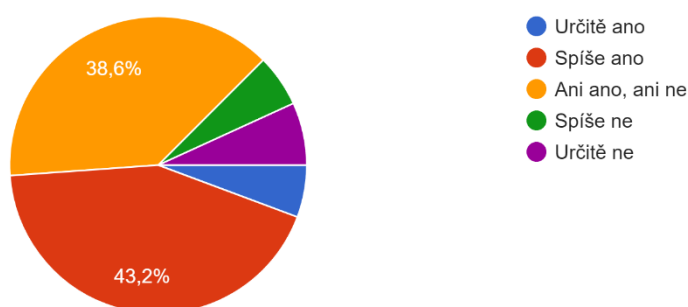


Graf č. 11 Během aktivit se umím ponaučit z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají:

Jak vidíme v tomto grafu, žáci se pomocí aktivit také učili pracovat se sebehodnocením a reagovat na reakce ostatních. Pozitivní hodnocení udělilo celkem 84,4 % žáků na adaptačních kurzech. Ponaučení se z jednání a slovního hodnocení ostatních je jedním z faktorů k lepšímu začlenění se do kolektivu.

Díky aktivitám umím lépe pracovat se sebehodnocením.

88 odpovědí



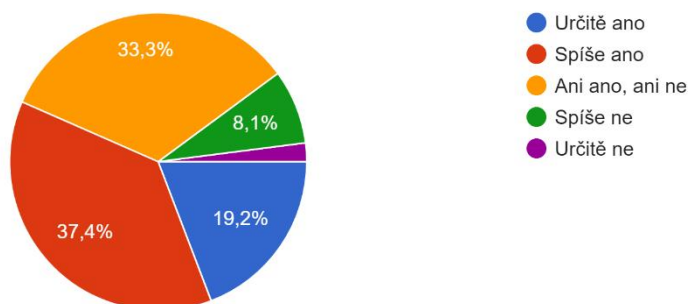
Graf č. 12: Díky aktivitám umím lépe pracovat se sebehodnocením

Tato otázka je z druhého dotazníku. Směřuje ke stejnému tématu jako výše uvedené otázky z prvního dotazníku, týká se totiž sebehodnocení. Je zřejmé, že 48,9 % žáků hodnotí pozitivně vliv aktivit na práci se sebehodnocením. Značná část 38,6 % hodnotí neutrálně, a (12,5 %) negativně. Můžeme tedy konstatovat, že žáci bezprostředně po aktivitách hodnotí jejich přínos pro sebehodnocení velice kladně. S odstupem času od

tohoto stanoviska pomalu upouštějí, ale stále je zde poměrně vysoké procento žáků, kterým aktivity pomohly.

Díky aktivitám, které jsme dělali se cítím sebevědomý/á.

99 odpovědí

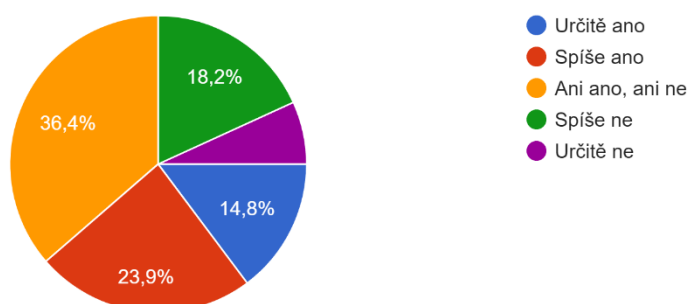


Graf č. 13: Díky aktivitám, které jsme dělali, se cítím sebevědomý/á.

Další dvě následující otázky jsou směřované na sebevědomí jednotlivých žáků. Jak víme, některé aktivity jsou směřované na zvýšení sebevědomí žáků. Celkem 56,7 % žáků na kurzu do prvního dotazníku volilo pozitivní vliv aktivit na zvýšení jejich sebevědomí. Jedna třetina žáků hodnotí vliv jako neutrální, a 10,1 % nevidí jejich vliv.

Cítím, že některé hry mi zvedly sebevědomí, které mám do teď.

88 odpovědí



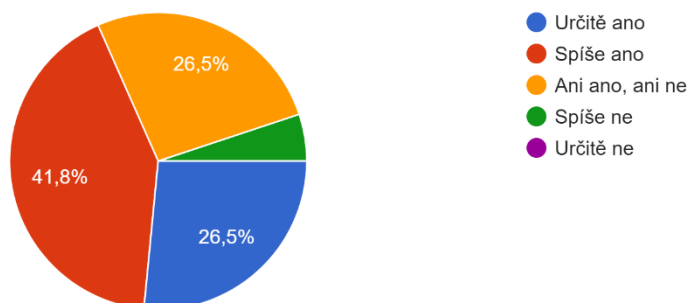
Graf č. 14: Cítím, že některé hry mi zvedly sebevědomí, které mám do teď

Tato otázka i graf vycházejí z druhého dotazníku. Můžeme si všimnout, že skoro stejná část žáků zůstala na neutrálním hodnocení, 38,7 % žáků stále vidí pozitivní přínos a 18,2 % nevidí přínos. Na těchto dvou grafech můžeme zaznamenat velkou podobnost

v obou dotazníkových šetřeních. Zůstala stejná část žáků, kteří vliv aktivit na jejich sebevědomí nezaznamenali, a 18 % žáků se přesunulo z pozitivního hodnocení k negativnímu.

Umím lépe ovládat své jednání a chování, abych se cítil/a spokojený/á.

98 odpovědí

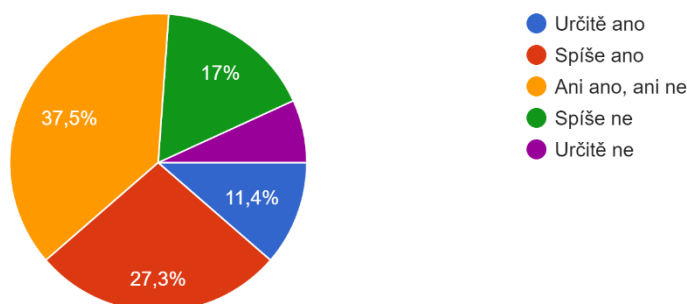


Graf č. 15: Umím lépe ovládat své jednání a chování, abych se cítil/a spokojený/á

Další dvě otázky jsou směřované na spokojenost žáků. Každý člověk se učí během svého života chovat a jednat tak, aby byl co možná nejvíce spokojen. Aktivitu na adaptačních kurzech jsou směřované nejen na rozvoj třídního kolektivu, ale i na rozvoj jednotlivých žáků. Je možné, že některým tyto aktivity pomohly a vidí jejich vliv. V prvním dotazníkovém šetření žáci odpovídali dle výše uvedeného grafu. Celkem 68,3% žáků zvolilo pozitivní vliv aktivit na jejich spokojenost. Více než jedna čtvrtina žáků zůstala u neutrálního postoje a pouze 5,1 % žáků nevnímá jejich vliv.

Myslím si, že jsem se díky aktivitám z adaptačního kurzu naučil/a lépe ovládat svoje chování, abych se cítil/a spokojený/á.

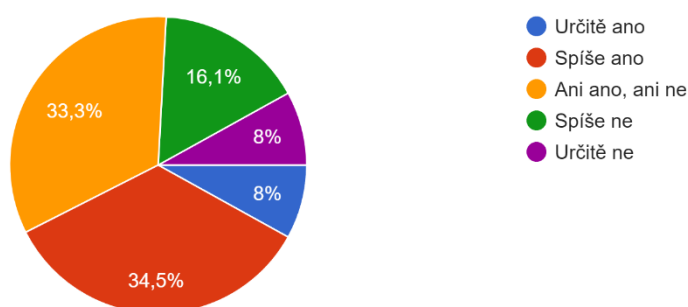
88 odpovědí



Graf č. 16: Myslím si, že jsem se díky aktivitám z adaptačního kurzu naučil/a lépe ovládat svoje chování, abych se cítil/a spokojený/á

Ve druhém dotazníku byla podobně formulovaná otázka jako v prvním dotazníku sledovala spokojenost žáků. Jak si můžeme všimnout, část žáků, kteří vnímali pozitivní vliv na jejich spokojenost, klesl o 29,6 %. Zvýšila se nám i část žáků s neutrálním postojem. Značná část žáků se přesunula právě do této skupiny. Necelá čtvrtina žáků s odstupem času již nevnímá pozitivní dopad na jejich spokojenost vlivem aktivit.

Využívám některé znalosti z adaptačního kurzu doposud.
87 odpovědí

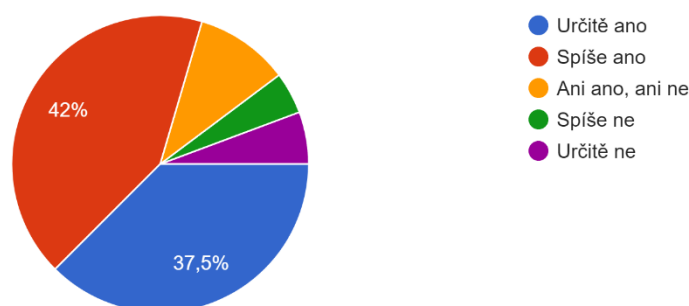


Graf č. 17: Využívám některé znalosti z adaptačního kurzu doposud

Tato otázka byla pokládána žákům ve druhém dotazníku. Otázka měla zjistit, zda děti využívají některé znalosti primárně o ostatních spolužácích doposud. Jelikož otázka nebyla zcela směrodatně určena v dotazníku, byla vysvětlena dětem při zadání tohoto dotazníku. Můžeme si všimnout, že 42,5 % žáků i po delší době od kurzu stále využívá některé informace o svých spolužácích, opět jedna třetina volila neutrální postoj, a 24,1 % tyto informace nevyužívá. Je to velice zajímavý postřeh, že díky hrám se děti poznají během pár dní tak dobře, že ještě po 3 měsících mohou čerpat informace dál. Tato otázka může působit jako shrnující, děti se na ni mohly dívat také z více úhlů pohledu, proto si myslím, že tyto výsledky jsou poměrně určující.

Kamarádím se stejnými lidmi jako na kurzu.

88 odpovědí

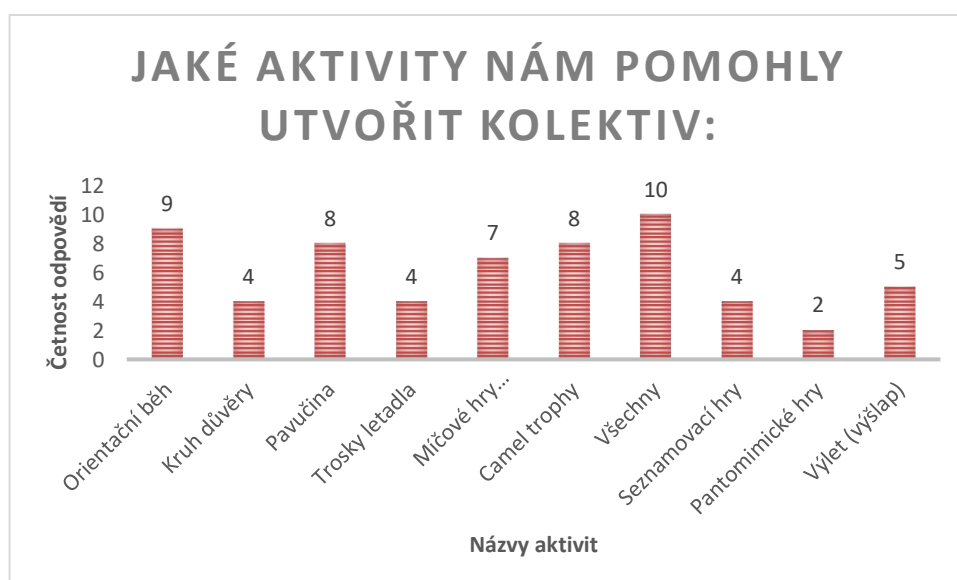


Graf č. 18: Kamarádím se stejnými lidmi jako na kurzu

Výše uvedený graf je jedním z těch nejdůležitějších pro vznik nového kolektivu. Otázka byla opět položena až ve druhém dotazníku. Celkem 79,5 % z celkového počtu žáků se kamarádí se stejnými dětmi jako na adaptačním kurzu a při plnění jednotlivých aktivit. Tato otázka se váže spíše k účinnosti adaptačního kurzu jako takového, ale vypovídá i o tom, že žáci jsou na kurzu vedeni aktivitami tak, aby vznikala pevná přátelství, která přetrvávají i do doby po ukončení adaptačního kurzu a převedou je tak do běžného života.

2.4. Vybrané aktivity

Poslední částí praktické části této bakalářské práce byly otevřené otázky jak v prvním, tak ve druhém dotazníku. Volné otázky jsou zpracované do grafického provedení. V teoretické části je většina aktivit zmíněna a jsou zde také představena její pravidla.



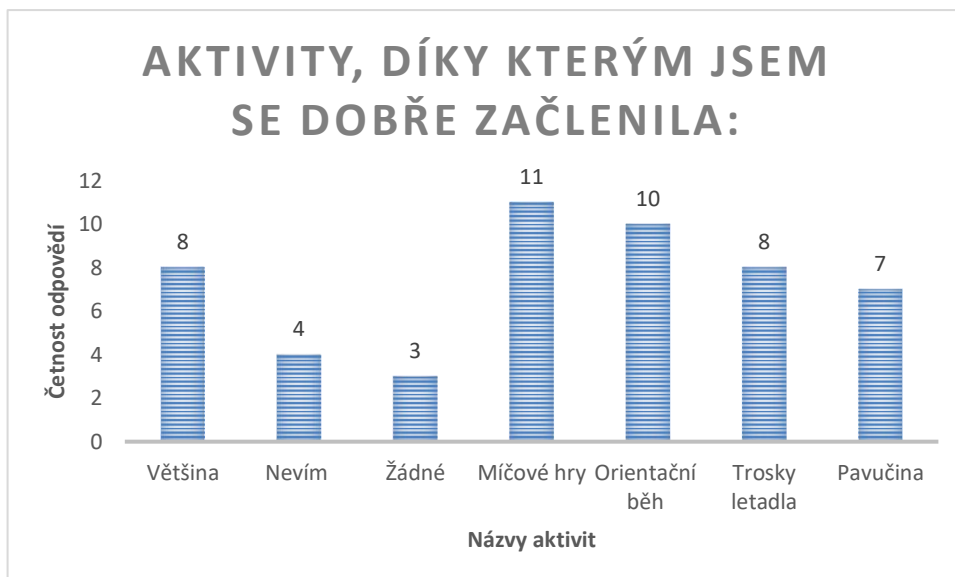
Graf č. 19: Jaké aktivity nám pomohly utvořit kolektiv

V této otázce žáci uváděli aktivity, které považují za přínosné pro utvoření dobrého kolektivu. Můžeme si všimnout, že žáci hlasovali často pro hry týmové. Během těchto her byli většinou součástí týmu do 10 členů a v tomto týmu plnili nějaký úkol. Některé tyto hry jsou sportovně zaměřené a některé spíše míří na logické a taktické uvažování jednotlivců.



Graf č. 20: Při které aktivitě jsem se cítil/a nejvíce potřebný/á pro skupinu

V této otázce žáci vypisovali aktivity, při kterých cítili sounáležitost v kolektivu spolužáků. Je důležité, že velká část žáků uváděla většinu aktivit. Opět se dobře umístily hry, ve kterých žáci tvořili primárně skupinky, v nichž plnili nějaké zadání. Objevila se i odpověď, že žádné aktivity žákovi neumožnily se cítit pro skupinu důležitým.



Graf č. 21: Aktivita, díky které jsem se dobře začlenila

Na tomto grafu vidíme, na které aktivity si žáci nejvíce vzpomínali po 3 měsících od uplynutí adaptačního kurzu. Tyto aktivity volili jako ty, které jim nejvíce pomohly se začleňováním se. Žáci si už nevzpomněli na některé názvy, ale na začátku dotazníku jim byly znovu připomenuty aktivity, které na kurzech dělali. V poslední otázce žákům byla položena otázka na zlepšení jejich komunikace. Jejich odpovědi se shodovaly s těmi uvedenými ke začleňování, proto zde není přiložen stejný graf.

2.5. Shrnutí praktické části

Na základě výše uvedených dat z dotazníkových šetření lze uvést několik prokázaných faktorů. Žákům pomohly aktivity z adaptačních kurzů hned v několika oblastech. Výzkum ukázal, že aktivity zaměřené na rozvoj nového kolektivu jsou účinné hned v několika faktorech. Prokázala se účinnost v oblasti spolupráce žáků. Bezprostředně po uběhnutí aktivit byly vždy však výsledky příznivější pro pozitivní výsledky. Předpoklad byl shodný s realitou a s tím, že po několika týdnech bude dojem z aktivit ustupovat, ale ne zcela. Aktivity byly funkční hlavně na kurzech, kde byli žáci vedeni ke spolupráci a poznávání se navzájem.

Další okruh otázek byl směřován na rozvoj komunikace. V této části si můžeme všimnout, že žáci opět přímo na kurzu vnímali aktivity za více účinné než po uplynutí 3 měsíců. Je však důležité, že většině žáků aktivity pomohly právě na kurzu s tzv. prolomením ledů. Jednotliví žáci pak byli přístupnější pro celkovou komunikaci.

Spolupráce s pedagogy se pravděpodobně rozvíjela o něco pomaleji. V grafu s časovou prodlevou vidíme, že žáci opět upouštějí od vlivu aktivit, ale v části z dotazovaných tento dojem opět přetrval.

Další soustavu otázek dotazník věnoval rozvoji žáků. Žáci se velice kladně vyjadřovali k otázkám mířeným na sebehodnocení a hodnocení ostatních žáků. Pro rozvoj sociální kompetence je tento faktor stěžejní. Žák by měl umět ocenit ostatní žáky, ale také sebe. Dále vidíme, že některým žákům pomohly vybrané aktivity pro zlepšení jejich sebevědomí. Opět dotazník č. 1 ukázal větší počet žáků takto smýšlejících a druhý už o několik procent méně. I tak můžeme říci, že byly aktivity v tomto účinné. Žáci byli dotazováni také na to, zda jim některé aktivity pomohly se cítit spokojenějšími. Časový odstup ukázal velký propad, ale pozitivní je, že někteří jedinci si schopnosti získané během aktivit přenesli do běžného fungování.

Poslední část praktické části zmiňuje několik aktivit, které žáci vybrali jako ty, které dle tohoto výzkumu nejvíce naplnily očekávané předpoklady. Nejvíce se osvědčily hry, kde žáci byli součástí většího týmu a v tomto týmu měli daný jasný cíl. Celkově nejlepší hodnocení v našem průzkumu měl orientační běh a různé míčové hry. Jedná se tedy často o spojení fyzické činnosti a také logického uvažování.

Celkově zle zhodnotit aktivity na adaptačních kurzech za účinné hned v několika oblastech. Podařilo se prokázat, že aktivity mají vliv nejen bezprostředně po zážitku, ale také s odstupem několika měsíců. Je tedy evidentní, že se nejednalo pouze o jednorázový několikadenní vpád zážitkových aktivit do života žáků. Toto zjištění tedy podporuje myšlenku Iva Jirásky. Ten ve svých dílech popisuje, že adaptační kurz by měl mít dlouhodobější dopad na fungování třídního kolektivu a na vnitřní vztahy žáků.

Na základě výše získaných dat lze považovat všeobecně aktivity na adaptačních kurzech za účinné v různých oblastech. Ovšem ve všech pozitivní hodnocení s postupem času klesalo. Otázkou pro další možná šetření zůstává, jak by se dalo předejít poklesu pozitivních ohlasů? Jak udržet déle vliv aktivit do školního prostředí?

3. ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo představit základní teoretické informace ke klíčovým pojmům jako je zážitková pedagogika, dále uvést historii zážitkové pedagogiky spojenou s Prázdニンovou školou Lipnice a zmínit hlavní cíl zážitkové pedagogiky, kterým je především rozvoj a růst osobnosti v procesu vzdělávání. V práci jsou uvedeny další kořeny zážitkové pedagogiky jako organizace Outward Bound či Project Adventure. Dále jsou uvedeny principy a metody zážitkové pedagogiky.

Práce pak navazuje tematicky na adaptační kurz. Zmiňuje hlavní pilíře, několik možných definic a také podob těchto kurzů. Věnuje se podrobně cílům a úlohám adaptačního kurzu. Mezi tyto cíle řadíme mimo jiné začlenění se do nového kolektivu díky principům adaptačního kurzu. Práce se věnuje také rozdílům mezi různými pojetími adaptačních kurzů. Zmíněny jsou druhy kurzů v přírodě či ve škole nebo kurzy, které se odehrávají v blízkosti školy, a žáci tak nejsou na klasickém intenzivním kurzu.

Dalším zpracovaným tématem této práce jsou právě aktivity adaptačního kurzu. Jsou zde uvedeny základní rysy a také různé typy dělení dle kritérií. Najdeme zde dělení dle prostředí, dle formy a dle výchovných cílů. Uvedené je i podrobnější dělení iniciativních her. Práce je dále věnována také Neumannovu dělení her do několika kategorií. Poté jsou v práci zmíněny klíčové kompetence a podrobnější informace ke kompetenci sociální a personální. Toto je hlavní podklad pro praktickou část. Teoretická část je zakončena popisem aktivit, které byly zmiňovány žáky v dotazníkovém šetření v praktické části.

V praktické části se podařilo prokázat účinnosti aktivit adaptačního kurzu s ohledem primárně na rozvoj sociální a personální kompetence. V práci se ukázalo, že aktivity jsou účinné ve všech oblastech – oblast skupinového začlenění, komunikace i pro žákův seberozvoj a sebehodnocení. Druhé dotazníkové šetření přineslo předpokládané potvrzení z prvního sběru dat, akorát vždy ubylo na početnosti žáků, kteří měli jasný názor, a zvětšila se skupina žáků, kteří volili neutrální postoj. Tento jev připisujeme hlavně časovému odstupu mezi jedním a druhým dotazováním. Nalezneme zde také grafy, které ukazují, které aktivity žákům pomohly v určitých oblastech nejvíce.

V závěru shrnutí je také uvedena zmínka o naplnění cílů dle Iva Jirásky o dlouhodobém efektu adaptačních kurzů na fungování nově vzniklého kolektivu.

Výsledné znění této bakalářské práce by mohlo být využito při přípravách na další adaptační kurzy a dala by se využít jako zdroj pro upravení obsahu aktivit zde prezentovaných. Výsledky dotazníkového šetření s odstupem času považujeme za reflexi a vliv, jaký zůstal v žácích po delším časovém úseku. Pravděpodobně by se mělo více pracovat s tím, aby všechny nově nabyté vědomosti a schopnosti z kurzu byly i dále využívány a rozvíjeny.

4. Seznam použitých zdrojů

BELZ, Horst. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6. S 27-28

BENEŠ, Zdeněk, Daniel DRAHANSKÝ, Jana HAKOVÁ, Milan HANUŠ, Miroslav HANUŠ, Radek HANUŠ, Aleš POKORNÝ a Karel ŠTĚPÁNEK. *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Třetí, doplněné vydání. [Praha]: [Nadační fond Gymnasion], [2016]. Gymnasion. ISBN 978-80-270-0476-8.

CSIKSZENTMIHALYI, M. LaFevre, J.: *Optimal Experience in Work and Leisure*, in Journal of Personality and Social Psychology, 1989, 56 (5), s. 815-822.

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

DUBEC, Michal. *Adaptační (stmelovací) soustředění: Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníků ZŠ a primy gymnázia*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 53 s. ISBN 978-80-871455-22-7.

DRAHANSKÁ, Petra. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Račice: Petra Dražanská, 2020. Gymnasion. ISBN 978-80-270-8093-9

FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

HAKOVÁ, Jana, HANUŠ, Milan, HANUŠ, Miroslav, HANUŠ, Radek, KLUSÁČEK, Martin, POKORNÝ, Aleš. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Praha: Nadace Pangea, 2021. Gymnasion. ISBN 978-80-270-9208-6.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. 2.vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika*. Praha: Portál, s. r. o., 2019, ISBN 978-80-262-1485-4

JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, 2004. č.1, s. 6-16. Praha: Prázdninová škola Lipnice

KINDLMANNOVÁ, Jana, ed. *Cesta za žákovskými projekty: metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-0-9.

KNOTKOVÁ, Alena. *Zážitková pedagogika*. Nakladatelství University Hradec Králové, Gaudeamus, 2022, 79 s., ISBN 978-80-7435-873-9

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-218-1

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 987-80-7367-353-6.

PŠL - O nás: Historie - Vznik prázdninovky. *Prázdninová škola Lipnice* [online]. Praha Nusle [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://psl.cz/o-nas/>

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z:

<file:///C:/Users/42060/OneDrive/Plocha/BAKAL%C3%81%C5%98KA/RVP-ZV-2021-zmeny.pdf>

5. Seznam příloh

Příloha I. Dotazník č. 1

Příloha II. Dotazník č. 2

Obrázek č. 1: Kolbův cyklus

Obrázek č. 2: Komfortní zóna

Obrázek č. 3: Emocionální křivka kurzu

Tabulka č. 1: Četnost dotazovaných chlapců a dívek

Graf č. 1: Aktivita mě naučila spolupráci ve skupině

Graf č. 2: Spolupráce našeho třídního kolektivu

Graf č. 3: Našel/Našla jsem díky aktivitám novou roli ve skupině

Graf č. 4: Cítím, že mám ve třídě svou roli

Graf č. 5: V týmu jsme si dokázali pomáhat

Graf č. 6: Díky aktivitám si dokážeme lépe pomáhat

Graf č. 7: Při aktivitách se nebojím promluvit v malé skupině před spolužáky

Graf č. 8: Díky aktivitám zvládnou promluvit před celou třídou a pedagogem

Graf č. 9: Aktivita na kurzu mi pomohla s tím, že se nebojím mluvit před třídou a pedagogy

Graf č. 10: Umím ocenit zkušenost a práci ostatních

Graf č. 11: Během aktivit se umím ponaučit z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají

Graf č. 12: Díky aktivitám umím lépe pracovat se sebehodnocením

Graf č. 13: Díky aktivitám, které jsme dělali, se cítím sebevědomý/á

Graf č. 14: Cítím, že některé aktivity mi zvedly sebevědomí, které mám do teď

Graf č. 15: Umím lépe ovládat své jednání a chování, abych se cítil/a spokojený/á

Graf č. 16: Myslím si, že jsem se díky aktivitám z adaptačního kurzu naučil/a lépe ovládat svoje chování, abych se cítil/a spokojený/á

Graf č. 17: Využívám některé znalosti z adaptačního kurzu doposud

Graf č. 18: Kamarádím se stejnými lidmi jako na kurzu

Graf č. 19: Jaké aktivity nám pomohly vytvořit kolektiv

Graf č. 20: Při které aktivitě jsem se cítil/a nejvíce potřebný/á pro skupinu

Graf č. 21: Aktivity, díky kterým jsem se dobře začlenila

Příloha I.

Dotazník k bakalářské práci : Účinnost aktivit adaptačního kurzu

Eliška Krajdlová

Věk:

Pohlaví:

Nakolik níže uvedená tvrzení vystihují Váš prožitek / Vaše zkušenosti z adaptačního kurzu:

Aktivity mě naučily spolupráci ve skupině.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 
Našel/Našla jsem díky aktivitám svou roli ve skupině.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 
Moje práce ve skupině pozitivně ovlivnila kvalitu společné práce.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 
Ve skupině byla během aktivit cítit ohleduplnost a úcta k ostatním členům skupiny.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 
V týmu jsme si dokázali pomáhat.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 

Při aktivitách se nebojím promluvit v malé skupině před spolužáky.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 
Díky aktivitám zvládnou promluvit před celou třídou a pedagogem. (Říci svůj názor)	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 
Umím ocenit zkušenosti a práci ostatních.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 
Během aktivit se umím ponaučit z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 

Díky aktivitám, které jsme dělali, se cítím sebevědomý/á.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 
Některé aktivity mi pomohly pro můj osobní rozvoj.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 
Umím lépe ovládat své jednání a chování, abych se cítil/a spokojený/á.	Určitě ANO 	Spíše ANO 	Ani ANO, ani NE 	Spíše NE 	Určitě NE 

Jaké aktivity nás nejlépe spojily jako třídu – pomohly vytvořit přátelský kolektiv:

.....

Při které aktivitě jsem se cítil/a nejvíce potřebný/á pro skupinu:

.....

Příloha II.

Dotazník k bakalářské práci : Účinnost aktivit adaptačního kurzu

Eliška Krajdlová

Věk:

Pohlaví:

Do jaké míry považuji aktivity z adaptačního kurzu za přínosné v následujících oblastech:

Spolupráce našeho třídního kolektivu.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE
Cítím, že mám ve třídě svou roli.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE
Cítím se být respektován/a ve třídě.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE
Díky aktivitám si dokážeme lépe pomáhat.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE
Aktivity na kurzu mi pomohly s tím, že se nebojím mluvit před třídou a pedagogy.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE
Díky aktivitám umím lépe pracovat se sebehodnocením.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE
Cítím, že některé hry mi zvedly sebevědomí, které mám do teď.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE
Myslím si, že jsem se díky aktivitám z adaptačního kurzu naučil/a lépe ovládat svoje chování, abych se cítil/a spokojený/á.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE
Využívám některé znalosti z adaptačního kurzu doposud.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE
Kamarádím se stejnými lidmi jako na kurzu.	Určitě ANO	Spiše ANO	Ani ANO, ani NE	Spiše NE	Určitě NE

Aktivity, díky kterým jsem se dobře začlenil/a:

.....

Které aktivity mi nejvíce pomohly s komunikací:

.....