

Evaluace adaptačního kurzu studenty oboru sociální pedagogika

Bc. Vojtěch Žert

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Vojtěch Žert**

Osobní číslo: **H120000**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Evaluace adaptačního kurzu studenty oboru sociální pedagogika**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oblasti zážitkové pedagogiky, sociální pedagogiky a hodnocení zážitkových programů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HRKAL, Jan a Radek HANUŠ. Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011, 165 s. ISBN 978-80-7367-923-1.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimo školní výchovy a zařízení volného času. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 80-7178-711-6.

SÝKORA, Jan. Zážitekové kurzy jako nástroj pedagoga volného času. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 59 s. ISBN 80-7041-380-8.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. Volný čas a pedagogika zážitku. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Radana Kroutilová Nováková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

15. ledna 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2014

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14. 4. 2014

.....


¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporčí-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předmětem diplomové práce je adaptační kurz, který je již několik let součástí studia prvního ročníku sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Teoretická část práce se zabývá vývojem a charakteristikami zážitkové pedagogiky. Charakterizuje též hru jakožto prostředek zážitkové pedagogiky a popisuje specifika adaptačních kurzů. Cílem výzkumné části práce je zjistit, zda adaptační kurzy naplňují cíle stanovené univerzitou.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, adaptační kurz, hra, zážitek

ABSTRACT

The subject of the diploma thesis is the adapting course which has for several years been a part of the first year of studies of Social Pedagogy at the Tomas Bata University in Zlín. The theoretical part of the thesis focuses on evolution and general characteristics of experiential pedagogy. It also recognizes game as a tool of experiential pedagogy and describes the specific features of adapting courses. The research part aims to find out whether the adaptation courses fulfill the objectives set by the university.

Keywords: experiential pedagogy, adapting course, game, experience

Děkuji paní Mgr. Radaně Kroutilové Novákové, Ph.D., za vstřícnost, věcné rady a odbornou pomoc při tvoření této práce.

Dále bych chtěl poděkovat hlavnímu instruktorovi adaptačního kurzu Mgr. Karlu Štefloví za odborné rady a poskytnutí textů vypracovaných účastníky kurzu.

Děkuji také všem respondentům za ochotné vyplnění dotazníků.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	11
1.1 HISTORIE.....	11
1.1.1 Vývoj zážitkové pedagogiky v České republice	13
1.2 ASPEKTY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	14
1.2.1 Flow.....	15
1.2.2 Komfortní zóna	15
1.2.3 Princip dobrovolnosti	16
2 HRA JAKO PROSTŘEDEK ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	18
2.1 OBLASTI PŮSOBNÍ HRY	19
2.2 MOTIVACE	21
2.3 REFLEXE	22
3 DRAMATURGIE ZÁŽITKOVÝCH KURZŮ	26
3.1 PRÁCE SE SKUPINOU	27
3.2 OSOBNOST INSTRUKTORA	28
4 ADAPTAČNÍ KURZ	31
4.1 HISTORIE.....	31
4.2 PROGRAM ADAPTAČNÍHO KURZU PRO STUDENTY PRVNÍHO ROČNÍKU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY NA UTB	32
4.2.1 Specifika programových bloků kurzu	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE	40
5.1 CÍL VÝZKUMU	40
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
5.3 VÝZKUMNÉ METODY	40
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	41
5.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	41
6 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	43
6.1 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	43
7 VÝSLEDKY FENOMENOLOGICKÉ ANALÝZY TEXTŮ	52
8 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	59
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
SEZNAM TABULEK	66
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Na začátku studia na vysoké škole se musí studenti potýkat s mnoha překážkami. Ze všech stran slyší, že si vše musí zařídit a zjistit sami. Jsou na ně kladeny vysoké nároky, přičemž veškerá odpovědnost za spoustu nových rozhodnutí a činů padá na ně. Jsou vytrženi z domácího prostředí, v nové škole nemají dosud žádné kamarády a přátele. Ocítají se ve skupině spolužáků, která se s každým seminářem mění, a tak často ani za celé studium nezjistí, kdo s nimi studuje ve stejném ročníku.

Z tohoto důvodu byly zřejmě na fakultě humanitních studií zavedeny adaptační kurzy pro studenty prvního ročníku sociální pedagogiky. Zde se mohou ještě před začátkem školy poznat se svými spolužáky, budoucími vyučujícími a pracovníky ze studijního oddělení. Dostane se jim tak pomocné ruky v počátečních rozpacích a usnadní se jejich adaptace na neznámé prostředí.

Kromě výše zmíněného se zde mohou seznámit také se zážitkovou pedagogikou. Během kurzu si vyzkouší práci ve skupině a překonají i některé individuální překážky, při kterých mají příležitost poznat své meze. Prostřednictvím mnoha aktivit se vžijí do různých rolí, dostanou možnost se projevit ve skupině spolužáků a získat tak nové přátele.

Jelikož se adaptační kurz stal jakýmsi uvaděčem do studia sociální pedagogiky na fakultě humanitních studií, považují za důležité, aby se vyvíjel podle potřeb jeho účastníků. Jakožto jeden z jeho dlouhodobých organizátorů jsem se rozhodl vytvořit evaluační nástroj k tomu, abych zjistil, zda adaptační kurz splňuje požadavky, univerzity. Zároveň bych chtěl prostřednictvím této práce získat zpětnou vazbu od účastníků tohoto kurzu, která by mohla dopomoci k jeho dalšímu rozvoji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Pojem „pedagogika zážitku“ je definován teprve několik let. Tím, jak nejlépe podpořit vývoj a učení člověka, se však zabývá historie výchovy už od jejího počátku. Kořeny pedagogiky zážitku sahají k oblastem pedagogiky, filosofie, psychologie a také k psychologickému přístupům. (Vážanský, 1992, s. 30)

1.1 Historie

Z filosofického hlediska bychom mohli hledat počátky pedagogiky zážitku v existencialismu. Filozofové tohoto směru zastávali názor, že smysl a obsah života vyplývá z průběhu života, z jeho prožití. Jako jeho důležitý prvek byly označovány tzv. mezní situace, do kterých se člověk vědomě pouští a ze kterých si odnáší nejvíce zkušeností. S tímto prvkem pracuje ve výrazné míře také právě zážitková pedagogika. (Vážanský, 1992, s. 31-32)

Za hlavní počátky pedagogiky zážitku je však považováno meziválečné období. Jeden z významných německých pedagogů působící v Anglii, Kurt Hahn, tehdy poprvé realizoval svou myšlenku pedagogické práce s dětmi prostřednictvím jejich konfrontace s přírodou a problémovými aktivitami. Spojil se s britským námořnictvem, které mu nabídlo spolupráci při výcviku mladých branců. (Sýkora, 2006, s. 6)

Mladí námořníci, kteří přežili útok německých torpéd na jejich loď, totiž následně umírali na palubě záchranných člunů. Příčinou úmrtí však nebyla fyzická zranění, nýbrž nedostatek zkušeností s překonáváním podobně náročných situací. V podstatě můžeme říci, že mladí branci jednoduše vzdali boj o život, když měli čelit tak náročným podmínkám. Starší námořníci, kteří měli dřívější zkušenost s plavením na lodích bez motoru, byli mnohem schopnější ve využívání větru a počasí, ale také ve využívání vlastních schopností, stejně jako schopností ostatních námořníků. (Howden, 2012)

Úkolem Hahna tedy bylo v co nejkratším čase zlepšit týmovou spolupráci nových branců a zprostředkovat jim množství podnětů, díky kterým získají cenné zkušenosti. Na základě těchto požadavků vytvořil Kurt Hahn kurzy zvané Outward Bound, které se do dnes považují za nejrozšířenější programy zážitkové výchovy. (Sýkora, 2006, s. 6)

Tyto programy zahrnovaly především tělesně náročné aktivity a nejrůznější hry v přírodě. Často vrcholily tvůrčím projektem nebo expedicí, popřípadě hlubším sebeznaním při osamělém pobytu účastníka v přírodě. Hahn byl přesvědčen, že takto zaměřené

aktivity vedou k výrazným prožitkům, které se následně účastníkům vybaví v rozhodujících a náročných životních situacích a pomohou jim tak při jejich překonávání. (Pávková, 2002, s. 79)

Stejně jako je tomu i u jiných zážitkově pedagogických operací, skládají se aktivity Outward Bound z pěti fází: plánování, příprava, průběh, prožívání a reflexe. Jde o souhrn trvale platných etap programů. Metodika tohoto programu vychází z principů, které se opírají o zážitkově pedagogické aplikované postupy:

- Vyzvání a mezní zkušenost – vycházejí z aktivity, která obsahuje ze subjektivního pohledu účastníka obtížný, ale překonatelný úkol. Při překonávání fyzických a psychických překážek a zátěžových situací získá účastník limitní zkušenosti, v rámci kterých se optimálně vyrovnává se strachovými bariérami. Po poznání těchto subjektivních zábran je účastník schopen přehodnotit své osobní fyzické a duševní hranice.
- Akce-reflexe jako vzájemné působení – prožitky z jednotlivých aktivit konaných v přírodě se odrážejí jak ve skupině, tak ve zkušenostech jednotlivce. Umožňují přenos získaných znalostí orientace v akci přímo do dalšího jednání.
- Ohled na nejslabšího člena skupiny – založen na zkušenosti, že tělesně indisponovaní jedinci často určují tempo celé skupiny, což pro fyzicky zdatné může přinášet psychosociální výzvu.
- Automatické skupinové řízení – projevuje se především při plánování a realizaci činností, u kterých je důležité rozhodování, vlastní iniciativa nebo skupinová odpovědnost.
- Mnohotvárnost a úplnost – poukazují na skutečnost, že téměř každý účastník se někdy dostává do situací, ve kterých se může osvědčit nebo posunout až k individuální hranici výkonu v oblastech sportovních, sociálních, tvořivých nebo organizačních.
- Vážnost situace – poslední princip zdůrazňuje, že všechny učební obsahy nejsou vymyšlené, nýbrž jsou bezpodmínečně nutné. Jedinec má i v průběhu mimořádných okamžiků stálou odpovědnost za ostatní. (Vážanský, 1992, s. 141)

Činnost Outward Bound organizací se rozdělila do základních pěti oblastí. První a historicky nejstarší z nich jsou expedice v přírodě, při kterých týmy účastníků překonávají uměle vytvořené překážky. Druhou oblastí je spolupráce Outward Bound se školami, pro které vytvářejí různě zaměřené zážitkové kurzy. Nejvýnosnější oblastí jsou akce pro firemní klientelu, zabývající se především rozvojem manažerských dovedností. Dalším, v dnešní

době rychle rostoucím zaměřením jsou zážitkové akce ve městech především v podobě lanových center. A poslední oblastí jsou programy zaměřené na práci se sociálně znevýhodněnými jedinci, které často spolupracují s probační a mediační službou. (Sýkora, 2006, s. 7)

Dalším důležitým mezníkem ve vývoji zážitkové pedagogiky je činnost organizace Project Adventure, která vznikla na počátku 70. let ve Spojených státech. Cílem této organizace bylo využít prvky zážitkové pedagogiky ve školních podmínkách. K tomuto účelu byly vytvořeny komplexní metodiky a série originálních aktivit podporujících týmovou spolupráci. V současnosti se Project Adventure zaměřuje na implementování zážitkové pedagogiky do výuky běžných akademických předmětů, terapií a tělesné výchovy. (Činčera, 2007, s. 14)

1.1.1 Vývoj zážitkové pedagogiky v České republice

Pro rozvoj zážitkové pedagogiky v České republice bylo podstatné především dílo Jana Ámose Komenského. Stejně jako současné holistické přístupy se soustředil na celostní rozvoj osobnosti. Tvrdil, že nejdůležitější zkušenosti člověk získává pomocí vlastních smyslů. Proto považoval za důležité vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Za podstatnou složku vzdělání mladých lidí považoval cestování a při výuce doporučoval využití her. (Franc, 2007, s. 12)

V druhé polovině devatenáctého století se v českých zemích začaly rozvíjet dvě organizace, které velkou mírou přispěly k rozvoji zážitkové pedagogiky u nás. Byli jimi Sokol a o něco později založený Turistický klub. Právě turistika využívala nejvíce prvků zážitkové pedagogiky, když kombinovala aktivní pohyb s dalšími činnostmi, jako je táboření, poznávání přírody a historie, apod. Na tuto činnost navázaly po druhé světové válce školské systémy, v rámci kterých se rozvinula tradice školních výletů, škol v přírodě a lyžařských kurzů. (Franc, 2007, s. 13)

Největší rozmach zážitkové pedagogiky v české republice nastal na konci 70. let dvacátého století, kdy byla založena nezisková organizace Prázdninová škola Lipnice. I přes silná omezení tehdejšího komunistického režimu dokázala nabídnout bohatý sebezobčasnávací program založený na vlastních metodikách a hrách. (Činčera, 2007, s. 14)

Založení této organizace bylo vyústěním dlouhodobých snah Socialistického svazu mládeže o vybudování vzdělávacího střediska, zaměřeného na výchovu v přírodě. Vedení

organizace se ujal psycholog Allan Gintel, který do kurzu později zařazoval i psychologické hry. Za povšimnutí stojí, že zatímco v dobách komunismu se kladl důraz především na individualismus, posun společnosti k demokracii a tržnímu hospodářství změnil zaměření kurzu na téma spolupráce a komunikace. (Franc, 2007, s. 15)

Prázdninová škola Lipnice svou činností usiluje o všestranný rozvoj osobnosti člověka. Snaží se dosáhnout výchovných a vzdělávacích cílů prostřednictvím vícedenních kurzů, které jsou pořádány v přírodním prostředí. Kurzy jsou určeny především veřejnosti ve věku od 14 let. Nabízí programy z nejrůznějších oblastí – pohyb, tvořivé dílny, happeningy, diskuse, relaxační programy, rozjímání, sociodrama a mnoho dalších. Nenahraditelné místo má v programu hra v různých podobách. Intenzita a vyváženost programu, vytváření neobvyklých, mnohdy velmi náročných situací, kvalitní sociální prostředí, přírodní prostředí a zejména silné osobní prožitky podporují probouzení nebo rozvoj sebedůvěry, umění spolupracovat, tvořivost a zodpovědnost. (Hrkal a Hanuš, s. 23, 2011)

Po roce 1989 se Prázdninová škola Lipnice se stala českou pobočkou mezinárodní organizace Outward Bound a liší se tak od většiny ostatních v tuzemsku působících organizací, jako jsou například Hnutí GO, Česká cesta, Egredior, Junák apod. Rozdílné je především základní pojetí prožitkových akcí. Zatímco Prázdninová škola Lipnice staví především na jednorázových kurzech, organizace založené na principech Project Adventure staví spíše na dlouhodobé práci a postupném zdokonalování studentů. (Činčera, 2007, s. 15)

1.2 Aspekty zážitkové pedagogiky

V průběhu vývoje se základním východiskem zážitkové pedagogiky stala teorie, podle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, kterým jedinec zpětně porozumí a které nejsou destruktivního charakteru. Opírá se tak o moudrost starodávné Číny, která praví: „Co uslyším, to zapomenu, co uvidím, to si zapamatuji, a co udělám, tomu porozumím“. Jinými slovy je fyzická zkušenost pro učení zásadní. (Howden, 2012)

Byť může být zážitek hlavním cílem a smyslem rekreace, pro pedagogické účely samotný zážitek nestačí. Je tedy obohacen ještě o reflektivní část. V praxi je reflexe používána jako prostředek k debatování. Jednotliví účastníci aktivit se tak mohou pozastavit nad tím jak osobně nebo v rámci celé skupiny reagovali na náročný úkol. Mohou hodnotit svojí úspěšnost. Společně rozebrat, které situace na ně byly příliš náročné, jak reagovali na neúspěch a jak tyto skutečnosti hodlají využít do budoucna. (Pelánek, 2008, s. 21)

Na tomto základě navrhnul v 80. letech David Kolb tzv. cyklus učení prožitkem. Jednalo se o schéma učení, které vycházelo z bezpečných zkušeností, jež i přesto znamenají pro účastníky kurzu výzvu. Schéma staví na několika později často obměňovaných fázích, které se cyklicky opakují. Jedná se o fáze zkušenosti, kritické reflexe, abstraktního zobecnění a aktivního experimentování, kde každá z nich slouží jako motivace pro tu následující. (Činčera, 2007, s. 16)

1.2.1 Flow

Pro fungování cyklu musí být naplněny některé další podmínky. První z nich je založena na zaujetí pro hru, respektive na stavu, který je obecně označován jako flow. Konkrétně se jedná o ponoření účastníků do fiktivní situace. Pro tyto účely je však potřeba, aby vykonávané aktivity byly přizpůsobené fyzickým, intelektuálním, emočním a sociálním schopnostem. Tím, že účastníky zaujmeme pro danou aktivitu a donutíme je soustředit se na konkrétní cíl, můžeme redukovat některé z dalších vnějších podnětů a přesunout tak pozornost od sobeckých emočních potřeb. Prostřednictvím flow se účastníci dostávají do stavu vědomí, který překonává veškeré obavy a nudu. (Beard a Wilson, 2006, s. 185)

Pro proces ponoření účastníků do fiktivní situace jsou typické některé další prvky. Je zde nastolena rovnováha mezi vědomím úrovně dovedností účastníků a výzvami situace. Jsou zde přítomny přesně stanovené cíle a zpětná vazba. Pro flow je typická také koncentrace na řešený úkol, ztráta rozpaků a proměna vnímání času. Pokud však nejsou tyto prvky naplněny, může se například v případě nevyváženosti výzvy a dovedností dostavit nuda, apatie, nebo naopak strach. (Činčera, 2007, s. 17)

Pro to, aby mohl jedinec dosáhnout stavu označovaného jako flow, musí postupně projít třemi základními fázemi. První z nich je koncentrace, tedy stav plného pohlcení aktivitou. Druhá fáze je samotný zájem jedince o danou aktivitu, uspokojení zvědavosti. Poslední fází je zábava, se kterou souvisí i následný pocit uspokojení. (Csikszentmihalyi et al., 2003, s. 161)

1.2.2 Komfortní zóna

Oblast, kterou nazýváme komfortní zóna, se vyznačuje pocitem bezpečí a pohodlí. Skládá se ze souboru činností, vztahů a problémů. Jedná se o prostor, který máme dobře zmapovaný a ve kterém nás nic nemůže překvapit. Na podněty, kterých se nám zde dostává, máme naučené a mnohokrát ověřené reakce. Málokterý jedinec však vydrží setrvat

pouze v komfortní zóně. Po delší době se dostavuje stereotyp a dochází k pozastavení osobního rozvoje. Proto je potřeba hranice této zóny čas od času překračovat, abychom se obohatili o nové zkušenosti a zážitky. (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 31)

Na hranici mezi komfortní zónou a aktivitami, na které naše síly ani schopnosti nestačí, se nachází zóna učení. Účastník zážitkového kurzu může na základě úspěšného zvládnutí nabízené výzvy rozšířit svojí komfortní zónu. Problém však nastává tehdy, když je před účastníky postaven příliš náročný úkol. Ten může vést naopak ke zmenšení vlastní komfortní zóny a v nedůvěru ve vlastní dovednosti. (Činčera, 2007, s. 19)

Hlavním důvodem, proč se v zážitkové pedagogice využívá právě vylákání účastníků kurzu za hranice komfortní zóny, je princip přenosu zkušeností. Na základě úspěchu, kterého jsme dosáhli překonáním vlastních hranic a přehodnocením vlastního potenciálu během kurzu, můžeme aplikovat toto poznání i na jiné oblasti života. (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 33)

Zásadní strategií organizátorů zážitkových akcí tedy je postupné gradování výzev a rozšiřování komfortní zóny účastníků. Zároveň však musí brát v potaz, že pracují se skupinou, ve které má každý jedinec nastaveny individuální hranice. (Činčera, 2007, s. 19)

1.2.3 Princip dobrovolnosti

Třetím prvkem, bez kterého by nemohl Kolbův cyklus učení prožitkem fungovat, je princip dobrovolnosti (challenge by choice). Na základě tohoto principu jsou instruktoři povinni zajistit nepovinnou účast na jednotlivých aktivitách. Zároveň jsou studenti sami odpovědní za to, že přistoupí na fyzicky a psychicky akceptovatelné výzvy a nebudou negativně zasahovat do rozhodnutí ostatních účastníků kurzu. (Zinc, 2004, s. 8)

Princip dobrovolnosti je postaven na třech základních předpokladech. Prvním z nich je, že účastník musí být schopen si stanovit vlastní cíle ve vztahu k nabízené výzvě. Přičemž úspěch nemusí spočívat v přesném splnění zadaného úkolu, ale právě ve splnění takto stanovených cílů. Druhým předpokladem je, že účastníkovi by měla být nabídnuta možnost rozhodnout, co a v jaké míře si z nabízené výzvy chce vyzkoušet. Musí mít možnost určit hranici, za kterou nebude nucen se v rámci aktivity dostat. Třetím předpokladem je možnost informované volby zaměřené především na osobnost instruktora. Ten se musí na základě analýzy skupiny účastníků rozhodnout, jakou hladinu mezi úplnou informovaností

a skrytým tajemstvím o jednotlivých aktivitách zvolí při představování těchto činností. (Carlson a Evans, 2001, s. 59)

Dodržování těchto tří základních předpokladů nabízí studentům možnost přistoupit na potenciálně náročnou či nebezpečně vypadající výzvu s vědomím, že mohou kdykoliv odstoupit bez jakýchkoliv následků v budoucnu. Zároveň tak mezi účastníky kurzu vzniká určitá atmosféra vzájemné podpory a porozumění. Princip dobrovolnosti by měl být podpořen předchozím důsledným stanovením individuálních cílů, budováním důvěry ve skupině a v neposlední řadě také podstatnou dávkou humoru. (Činčera, 2007, s. 22)

Můžeme se setkat s několika odlišnými přístupy k principu dobrovolnosti. Project Adventure je například založen na vzájemné dohodě mezi instruktory a účastníky. Jakmile se někdo rozhodne nezúčastnit se dané výzvy, je mu okamžitě nabídnuta jiná možnost participace na aktivitě – fotografování, povzbuzování, apod. Účastník tak stále zůstává součástí aktivity, byť se rozhodl odstoupit od dosažení jejího hlavního cíle. Organizace Outward Bound aplikuje princip dobrovolnosti poněkud odlišným způsobem. Klade větší důraz na překonávání komfortní zóny, což má za následek direktivnější přístup organizátorů a tím i omezené možnosti dobrovolné participace účastníků na jednotlivých aktivitách. (Činčera, 2007, s. 22)

2 HRA JAKO PROSTŘEDEK ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Praktický význam hry si jako první uvědomil řecký filosof Platón, který ve svém díle „Zákony“ uvádí konkrétní rady, jak podporovat hru už u malých dětí. Myšlenkou využití hry ve školním vyučování se zabýval také jeden z nejvýznamnějších českých pedagogů a myslitelů Jan Ámos Komenský. Hru viděl především jako pro dítě přirozenou aktivitu, kterou dále využíval jako rámec pro učení. Využíval dramatizaci učební látky, díky které docházelo prostřednictvím zážitku k trvalému osvojení poznávané látky. (Maňák, 1997, s. 31)

Další teoretické úvahy o podstatě hry se kromě několika výjimek objevují až v 19. století, které ovlivnilo přístup k dítěti v mnoha směrech. Anglický filosof Herbert Spencer viděl hru především jako projev neobvyklé vrozené síly, kterou děti potřebují v průběhu dne vybit. Německý psycholog Karl Gross chápe hru jako prostředek určitého funkčního cvičení, které slouží jako příprava dítěte na budoucí vkročení do života. (Sochorová, 2011)

V dalším pochopení významu hry pokročil na začátku 20. století vídeňský lékař a psychiatr Sigmund Freud. Ve hře viděl prostředek k proniknutí do hlubinných stránek osobnosti. Sám také využil hru jako metodu při léčení duševních nemocí. Stavěl na předpokladu, že lidské chování je determinováno tím, kolik radosti nebo bolesti přináší. Člověk automaticky a opakovaně vyhledává ty zkušenosti, které mu jsou příjemné, přičemž se vyhýbá těm nepříjemným. V průběhu hry se jedinec nemusí podřizovat žádným vnějším vlivům a veškeré jeho jednání vychází z jeho vlastních přání. Mimo to Freud předpokládal, že do herní aktivity dětí se v jednotlivých činnostech mohou promítat také konflikty, a to přímo nebo zprostředkovaně. (Sochorová, 2011)

Na začátku 20. století přispěl k chápání podstaty hry také nizozemský dějepisec Johan Huizinga. Ve svém díle „Homo ludens“ vymezuje několik znaků hry, které jsou aktuální dodnes:

- hra je svobodným jednáním, jedince do hry nemůžeme nutit,
- hra je proces vystoupení z běžného života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí,
- hra je časově i prostorově ohraničená a uzavřená,
- hru je možné opakovat jako celek i její jednotlivé části,

- hra má vymezená pravidla a přesně stanovený řád,
- u hry můžeme nalézt rytmus, harmonii a napětí. (Hrkal a Hanuš, 2011, s. 16)

V průběhu vývoje teorie hry byl v Huizingových teoriích objeven zásadní nedostatek. Tvrdil totiž, že hrou se nedosahuje žádného užítku. Pedagogický přínos hry lze vidět například v tom, že její pomocí můžeme rozvíjet mnoho nejrůznějších dovedností, jako jsou motorika, paměť nebo sociální dovednosti. Odreagování a uvolnění v průběhu hry potom můžeme považovat za psychologický užitek. (Sochorová, 2011)

Na hru se můžeme dívat ze dvou pohledů. V prvním případě vidíme hru jako prostředek a v druhém jako prostor k získávání zážitků a zkušeností. Hra samotná může být pro její účastníky učitelem. Vyžaduje vysokou míru osobního nasazení a při zvládnutí problémových situací prověřuje sociální vztahy ve skupině hráčů. Nemalé nároky má hra také na instruktory, když od nich vyžaduje aktivitu, trpělivost, flexibilitu, fantazii a připravenost k učení. (Neuman, 2011, s. 19)

V zážitkové pedagogice je hra hojně využívána především právě proto, že je pro většinu z nás něčím důvěrně známým a bezproblémovým. Jelikož se jedná o neodmyslitelnou součást vývoje lidského jedince, setkal se s hrou v průběhu svého života každý. Zážitková pedagogika tak využívá této skutečnosti, aby prostřednictvím hry dostála stanoveným cílům a dokázala oslovit všechny věkové kategorie. (Hrkal a Hanuš, 2011, s. 19)

Hru lze považovat za aktivní odpočinek, prostředek k uvolnění přebytečné energie nebo projev radosti ze života. Funguje také jako prostředek katarze umožňující člověku uvolnění po silné emoci nebo náročné situaci. Na základě Darwinovy teorie můžeme hru považovat za nácvik dovedností nutných k přežití. (Neuman, 2011, s. 18)

2.1 Oblasti působení hry

Výše zmíněná rozmanitost hry má za následek také široké spektrum možností jejího působení. Hry v přírodě, které zážitková pedagogika hojně využívá, probíhají v ovzduší napětí okořeněném nejistotou konce. Opírají se o intenzivní sociální procesy ve skupině hráčů a vedou jednotlivce k uvědomování si vlastních možností. Na základě správného vedení se tedy mohou hry promítat do osobnostního růstu a připravit jedince na život. (Neuman, 2011, s. 19)

V rámci sociálních dovedností je možné u účastníků prostřednictvím hry rozvíjet komunikaci, empatii, práci ve skupině nebo navazování vztahů s lidmi. Dále se dají rozvíjet

intelektuální dovednosti, jako jsou logické, strategické a analytické myšlení. Třetí oblastí rozvoje formou hry je kreativní myšlení a představivost. Některé hry mohou být zaměřeny také na rozvoj emoční kontroly nebo zkoumání vlastních postojů. Oblast fyzických dovedností rozvíjejí hry především formou nabízených výzev, které by účastníci za jiných okolností jen těžko přijali. Vhodně uvedená hra tak účastníkům může nabídnout rozvoj více než jedné z mnoha typů inteligence, jako je například emoční, intelektuální nebo motorická. (Franc, 2007, s. 68)

Neuman (2011, s. 20) uvádí několik oblastí, ve kterých můžeme nalézt hlubší smysl her v přírodě:

- Působí na emocionální a psychickou stránku osobnosti.
- Ovlivňují pocity a postoje hráčů.
- Obohacují je o nové zážitky a zkušenosti.
- Pomáhají ke zvýšení sebedůvěry a sebehodnocení.
- Přinášejí nové pohledy na vlastní osobu a potěšení z vlastní existence.
- Významně rozvíjejí sociální vztahy.
- Učí ohleduplnosti a odpovědnosti, čímž budují důvěru k ostatním lidem.
- Rozvíjejí komunikační schopnosti a práci ve skupině.
- Zvyšují tělesnou kondici a rozvíjejí psychomotorickou oblast.
- Otvírají možnosti k získávání prožitku přírody. (Neuman, 2011, s. 20)

Didaktické hry, které se dají kromě zážitkové pedagogiky využít především ve vyučování, rozvíjejí například kognitivitu žáků. Prostřednictvím takto zaměřených her rozvíjíme u žáků myšlení a pružnost řešit rozličné problémy. Další oblastí působení didaktických her je díky jejich zajímavosti a přirozenosti pro nejmladší věkovou kategorii motivace a aktivizace žáků. Záměrem didaktických her je také silná citová stimulace žáka, kterou lze rozvíjet jeho emocionalitu. Žák v průběhu hry musí respektovat předem stanovená pravidla, díky kterým má možnost porovnat své vlastní schopnosti s ostatními spolužáky. Dochází tak k socializaci a rozvoji komunikace. Valná většina didaktických her je založena na řešení problémových situací, které rozvíjejí u žáků kreativní myšlení. (Kožušková a Korčáková, 1998, s. 104)

Dalším druhem her využívaných k pedagogickým účelům jsou kooperativní hry. Stavějí na principu společného dosažení cíle. Neexistuje zde prvek možné prohry. Hráči spolu v tomto případě nesoupeří, nýbrž spolupracují za účelem dosažení společného cíle. Takto

strukturované hry vylučují strach z neúspěchu a pocit selhání. Rozvíjejí důvěru v sebe jako hodnotné osoby, a jelikož se v závěru hry stávají všichni hráči vítězi, podporují také sebe-přijetí. (Kasíková, 2010, s. 60)

2.2 Motivace

Prostředkem pro přesun do světa hry je motivace, jejíž význam je nezpochybnitelný. Kvalitní motivací totiž můžeme z jednoduché hry udělat atraktivní a zábavnou aktivitu. Naopak špatná motivace nemusí hráče nijak oslovit, a tím pádem je narušen i přesun do světa hry. Důležitost motivace roste přímou úměrou s fyzickou či psychickou náročností aktivity. (Pelánek, 2008, s. 96)

Prvním prvkem motivace je volba názvu hry. Ten by měl hráče zaujmout jak svou úderností, tak menší mírou tajemnosti. Aby plnil název motivační funkci, musí být zveřejněn předem. Dalším prvkem motivace je prostředí, ve kterém se hra odehrává. Prožitek ze hry tak můžeme umocnit nejen kulisovou a kostýmovou výbavou, ale také doprovodnou hudbou nebo samotným místem, kde se hra koná. (Pelánek, 2008, s. 96)

Neméně důležitým prvkem v motivaci je také osobnost instruktora, který hru uvádí. Charismatický instruktor dokáže i z jednoduchých her udělat hit kursu. Stejně jako u předchozích prvků motivace platí i zde, že v opačném případě, kdy instruktor nedokáže účastníky kursu zaujmout nebo dostatečně vysvětlit pravidla hry, dochází spíše k demotivaci. (Hrkal, Hanuš, 2011, s. 22)

Pro zpestření a přizpůsobení se k individuálním požadavkům hráčů můžeme využít hned několika forem motivace:

- První a nejklasičtější formou je navození atmosféry a uvedení příběhu. K tomuto účelu se nejhojněji používá hraná scénka instruktorů. K navození atmosféry však můžeme využít i dalších způsobů, jako jsou přečtení, popřípadě odvyprávění příběhu, nebo promítnutí části filmu.
- Druhou výrazně motivační formou je příslib odměny. Ta má největší efekt hlavně u dětí. Vedle materiální odměny, jako jsou například sladkosti, přinášejí určité zpestření také body využitelné k soupeření s protihráči v dlouhodobých hrách. Pro ztraktivnější odměny i pro starší hráče můžeme využít také příslibu privilegia, jako je například masáž, mytí nádobí nebo snídaně do postele.

- Za třetí motivační faktor se považuje prestiž, která plyne z vítězství v soutěživých hrách. Podpořit ji můžeme například veřejným vyhlásováním výsledků soutěže nebo zveřejněním seznamu vítězů. Tento druh motivace bychom však neměli používat příliš často z důvodu možného narušení vztahů v kolektivu přílišnou soutěživostí.
- Dalším motivačním faktorem je atraktivita nebo přínos aktivit pro běžný život. V těchto případech k motivaci stačí pouze vyzdvihnout výzvy a zkušenosti, které aktivita může přinést.
- V pořadí pátou motivační formou s poněkud rychlejším spádem je tzv. „vhození do hry“. Pro tuto formu je typický drsný překvapivý začátek, kdy účastník nemá čas přemýšlet nad svým rozpoložením a chutí ke hře. Je okamžitě vržen do děje, na který je nucen reagovat. Tento typ motivace je však důležité využívat s rozvahou a pouze výjimečně.
- K motivaci můžeme využít také aktivní zapojení účastníků do přípravy hry. Při tvorbě kostýmů, rekvizit nebo herních pomůcek dosáhneme větší osobní zainteresovanosti účastníků na průběhu hry.
- Posledním a také nejméně předvídatelným prvkem motivace je okamžité nadšení. Můžeme ho tak využít k bláznivým nápadům, které mají za účel hlavně pobavit a uvolnit mysl nejen účastníků, ale také instruktorů. Tato forma motivace je závislá především na improvizaci, tudíž se nedá dopředu plánovat. (Pelánek, 2008, s. 97)

2.3 Reflexe

V zahraniční literatuře se můžeme setkat s mnoha různými označeními zpětné vazby – reflexe, debriefing, review, processing nebo appraisal. Ve všech případech se však jedná o proces společného rozboru chování skupiny při řešení úkolů. (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 41)

Jedním z hlavních rozdílů mezi rekreační a výchovnou hrou je reflexe. Neuman (2011, s. 39) uvádí definici reflexe jako „řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. Vede nás k tomu, abychom se z nich naučili co nejvíce. Reflexe je příležitostí, jak si v uvolněné herní atmosféře vyměnit názory s lidmi, kteří mají stejné zkušenosti a prožitky jako my.“

V historii se setkáváme s prvním využitím reflexe v armádních misích a cvičeních. Debriefing sloužil v tomto případě k rozboru postupů a vymýšlení nových strategií a taktik

pro další postup. Následně se reflexe využívala u rukojmích nebo u válečných zajatců a sloužila k předání jejich zkušeností těm, kteří tyto hrůzy nezažili. (Dennehy, Sims a Collins, 1998, s. 11)

Obecně lze tedy říci, že hlavním cílem reflexe je uvědomit si souvislosti jednotlivých zážitků a rozvíjet schopnost ponaučení se z vlastních chyb a zkušeností. Každá reflexe však potřebuje také konkrétní cíl, který odpovídá prožitému zážitku nebo odehrané aktivitě. Reflexi můžeme zaměřit pouze na jeden prvek hry, nebo s její pomocí můžeme hru zobecnit a dále rozvíjet její hlavní myšlenku. (Pelánek, 2008, s. 102)

Konkrétní cíle zpětné vazby může instruktorskému týmu předem zadat organizace, která si daný zážitkový kurz objednala. Například firma má zájem o kreativní spolupráci týmu pracovníků. V jiných případech si mohou instruktoři cíle stanovit sami, avšak ne vždy je to možné. Předem stanovený cíl zpětné vazby v některých případech fungovat funguje jako opěrný bod při tvoření celého programu kurzu. Instruktoři na jeho základě mohou volit takové hry, které svým průběhem vedou k žádoucím situacím potřebným pro následný rozbor v rámci dosahování cíle zpětné vazby. Zároveň lze během probíhajících aktivit sledovat proměnné, které jsou pro tento cíl relevantní. (Reitmayerová, 2007, s. 28)

Pro vedení reflexe je důležité vytvořit ideální podmínky a je třeba dodržovat určitá pravidla. Zásadní je především klima ve skupině, které by mělo stavět na vzájemném porozumění a důvěře. Účastníky na začátku upozorníme na základní pravidla chování a komunikace. Každý by měl dostat možnost projevit se, přičemž musíme respektovat právo diskuse se nezúčastnit. Kritika, která během reflexe zazní, by měla být především konstruktivní a využitelná všemi hráči. Závěrečné hodnocení je zaměřeno na nadcházející činnosti a na přenos získaných zkušeností během aktivit do osobního života. (Neuman, 2011, s. 41)

Obsahem zpětné vazby by nemělo být diskutování o pravidlech nebo o technickém provedení aktivit. Zároveň by se nemělo jednat ani o monolog instruktora nebo analýzu jeho osobních problémů. Atmosféra reflexe by neměla být narušena kritizováním účastníků. Hloubkou rozborů osobních prožitků bychom v žádném případě neměli zasahovat do oblasti psychoterapie. Zároveň je však třeba, aby nebyla zpětná vazba pouze povrchní diskusí. (Pelánek, 2008, s. 101)

Reflexe staví na několika úrovních. První z nich je dění ve skupině. Jelikož jsou dobrodružné programy postaveny na sdílení zkušeností a prožitků jednotlivých účastníků, snažíme se během reflexe o zavedení témat spojených se vzájemnou důvěrou, podporou, ruši-

vým chováním, nebo utvářením menších skupinek. Druhou úrovní je dynamika meziosobních vztahů členů. Jedná se o emotivní část reflexe, která si vyžaduje i jiné než diskusní techniky. Třetí úrovní je intrapersonální rovina. Konkrétně se jedná o pocity prožívané účastníky. Hlavními tématy jsou strach, obava o bezpečnost nebo například důvěra v ostatní. (Neuman, 2011, s. 39)

Důležité je, aby byla reflexe zařazena do programu kurzu vždy po aktivitách, které jsou zaměřeny na psychickou stránku osobnosti, vyvolávají konflikt ve skupině nebo naplňují základní cíle kurzu. Frekvence užití zpětné vazby je úměrná věku, cílům akce, náročnosti her a zkušenostem účastníků. Kratší aktivity mohou být reflektovány bezprostředně po jejich absolvování. Po náročnějších hrách je vhodné nechat účastníkům prostor pro zažití zkušenosti a reflektovat je například až druhý den. U častých reflexí je důležité střídání jejich formy tak, aby nedošlo ke stereotypu. V případě, kdy si to vzniklá situace vyžaduje, můžeme vytvořit reflexi improvizovaně. V jiných případech by měla být součástí dramaturgického plánu kurzu. (Pelánek, 2008, s. 102)

Pro vedení reflexe můžeme vycházet z následujících tří základních otázek: „Co?“, „Proč?“ a „Co dál?“. Tyto otázky zaštiťují jednotlivé sekvence procesu reflexe. Otázka „Co?“ se ptá skupiny účastníků kurzu na to, s čím vším se setkali v průběhu určitého času nebo aktivity. Jedná se například o stanovení cílů, komunikaci ve skupině, nebo přijatá opatření k dosažení cíle. Druhá otázka „Proč?“ staví na základech první otázky, přičemž klade důraz na individuální participaci účastníků, popřípadě skupiny v jednotlivých činnostech. Odpovědi na druhou otázku tak směřují k hlubšímu poznání sociálních a emočních vztahů mezi členy skupiny. Prostřednictvím této otázky si tak může každý ujasnit svoji pozici ve skupině. Třetí otázka „Co dál?“ vybízí účastníky kurzu k plánování dalších postupů na základě poznatků získaných při reflexi u předchozích otázek. (Howden, 2012)

Kromě přesného rozfázování můžeme ke zpestření reflexe využít několik různých metod. Debriefing tak nebude založen na pouhém mluvení, ale i na akci a aktivizaci jeho účastníků. Jako příklad zmíníme několik konkrétních metod:

- Metoda „mluvící kámen“ spočívá v předávání jednoho předmětu mezi účastníky v kruhu. Předmět označuje osobu, která v daný moment smí mluvit jako jediná. Tato poněkud direktivní metoda dává prostor vyjádřit se všem účastníkům ve skupině na zadanou otázku. Je vhodná i pro větší skupiny.

- Filmový scénář vyžaduje po účastnících, aby každý z nich řekl postupně jednu větu vystihující událost, která se děla v rozebíraném časovém období.
- Metoda „klíčová slova“ využívá místo vět, jak je tomu v předchozím případě, pouze jedno slovo vystihující uplynulé události.
- Při palcovém hodnocení ukážou účastníci palcem nahoru, dolů či mezi podle toho, jak jsou spokojeni s výkonem svým či skupinovým při dané aktivitě.
- Metoda „teploměr“, která také slouží k hodnocení, vyžaduje přípravu měřicí laťky, na které jsou znázorněny vybrané teploty – nula stupňů jako středová hodnota a následně kladné i záporné hodnoty. Účastníci se následně seřadí na dané stupnici podle toho, jak odpovídá vybraná teplota jejich pocitům.
- V případě většího počtu účastníků můžeme využít také metodu práce ve skupinách. Obzvláště vhodná je tato metoda po aktivitě, při níž byli účastníci rozděleni do skupin. Požádáme hráče, aby v existujících skupinách vypracovali prezentaci, popřípadě graf úspěšnosti svojí činnosti během dané aktivity.
- Mezi nejúčinnější v zážitkové pedagogice patří písemné metody. Účastníci během kurzu tvoří vlastní noviny. Stávají se tak reportéry a komentátory událostí, které se během kurzu dějí. (Činčera, 2007, s. 79)

3 DRAMATURGIE ZÁŽITKOVÝCH KURZŮ

Her a aktivit, které se dají využít v rámci zážitkových kurzů, je mnoho. Neměl by tedy nastat problém s vyplněním času vyměřeného pro tyto účely. Pokud však chceme, aby byl námi vytvořený program pro účastníky zajímavý a přínosný, nemůžeme se spokojit s nahodilým výběrem. Musíme hry poskládat tak, aby na sebe vhodně navazovaly, směřovaly k předem stanoveným cílům a aby rozvíjely všechny stránky osobnosti. Zážitková akce tak získá správný rytmus a gradaci. Pojem dramaturgie v tomto případě znamená metodu sestavení programu kurzu na základě holistického principu. Tedy tak, aby celkový účinek akce byl mnohem silnější než součet účinků jednotlivých her. (Pelánek, 2008, s. 63)

Dle Paulusové (2004, s. 88) lze dramaturgii rozdělit na dvě základní větve. První z nich je teoretická dramaturgie. Jedná se o počáteční fáze práce s abstraktními tématy a formováním obsahu. Smyslem této fáze je shromáždit, vytřídit a pojmenovat témata, kterými se instruktoři hodlají ve svém kurzu zabývat. Cílem je vytvořit širokou myšlenkovou základnu, z níž následně vychází konkrétní podoba kurzu. Slouží jako základní stavební prvek pro druhou – praktickou větev dramaturgie.

Praktická dramaturgie spočívá ve formování vlastní formy kurzu na základě předem vytvořených teoretických východisek. V této fázi dochází k náročnému usměrňování abstraktních myšlenek do jednoho zcela konkrétního programu, který má zcela jasnou strukturu, vymezený čas a své nutné rekvizity. Zatímco teoretická větev se odehrává výhradně u stolu, při praktické dramaturgii musí instruktoři prozkoumat možnosti terénu, ve kterém se bude kurz pořádat. (Paulusová, 2004, s. 89)

Základní postup při vytváření kurzu bývá dělen do čtyř fází. V rámci první fáze jde o zvolení hlavního tématu na základě diskusí o zaměření kurzu, jeho východiscích a kurikulárních cílech. Druhá fáze spočívá ve vytvoření scénáře kurzu. Konkrétně se jedná o tvorbu časového plánu celého kurzu, rozvrhu osob, míst a rolí. Třetí fází je praktická dramaturgie, která spočívá v rozpracování jednotlivých programů a her. Poslední fáze – dokončení scénáře, spočívá ve vyřešení otázek souvisejících s logistikou, materiálním zabezpečením kurzu, odpovědností a pravidly her. Rozebírají se prázdná místa kurzu a čas na reflexi. (Martin, Leberman a Turčová, 2005, s. 22)

Činčera (2007, s. 37) uvádí jako pátou fázi přípravy dramaturgii kurzu. Hlavní náplní této fáze je vyhodnocování a úpravy programu v průběhu kurzu. Instruktoři řeší změny vyvolané vnějšími podmínkami a reakcemi účastníků.

3.1 Práce se skupinou

Skupinová práce je významným činitelem v oblasti sebepoznávání. Účastník se vidí ve skupině svými očima a zároveň dostává zpětnou vazbu od ostatních členů. Tím poznává tu část jeho osobnosti, kterou sám nedokáže vnímat, avšak ostatní ji vnímají velmi dobře. Proto působí členové skupiny téměř jako zesilovač motivace jednotlivců a umocňují efekt učení. Dalším faktorem prohlubujícím učení je otevřený komunikační systém, který dává každému jednotlivci prostor se vyjádřit a být vyslyšen. Tím se prohlubuje schopnost poznat a řešit problémy vlastní i skupinové. (Belz a Siegrist, 2001, s. 39)

Na zážitkových akcích dochází k interakci mezi lidmi téměř neustále. Většina aktivit probíhá buďto ve dvojici, nebo se ve většině případů jedná o skupinovou práci. Pro úspěšné vedení akce je tedy důležité, aby instruktoři sledovali skupinovou dynamiku. Mezi produkty skupinové dynamiky patří velké množství sociálních vlivů, které mění chování nebo prožívání členů skupiny. (Kirchner, 2009, s. 103)

Průcha (2003, s. 214) definuje skupinovou dynamiku jako „psychologické síly a procesy působící v rámci malé skupiny, které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny.“

Na základě sledování skupinové dynamiky by měli instruktoři přizpůsobovat program jednotlivým fázím jejího vývoje:

- V první fázi se jedná o takzvané formování. Jedná se o počáteční rozpačité rozhodování o vůdci a o fungování skupiny. Instruktor by v tomto případě měl předkládat skupině úkoly, ve kterých má šanci společnými silami uspět.
- V druhé fázi vývoje roste ve skupině napětí, jedná se o takzvané bouření. Vytváří se zde aliance a protialiance. Účastníkům často chybí iniciativa a vzájemná spolupráce je na nízké úrovni. V tomto případě by měl instruktor umožnit skupině splnit větší samostatný úkol.
- Třetí fáze se nazývá normování. Skupina v tomto případě již funguje jako jednotka. Na základě předešlých úspěchů zná své silné stránky a zažívá hrdost ze skupinové identity. Dokáže pracovat zcela nezávisle na instruktorovi.
- Poslední fází je transformování skupiny. Spočívá v přenosu zkušeností získaných v rámci skupiny do reálného života nebo následných aktivit. (Tuckman, 2002 cit. podle Činčera, 2007, s. 31)

Instruktor musí poskytnout skupině dostatek prostoru a času na průběh první a druhé fáze vývoje skupiny. Pro možnost zpracování témat zatížených afekty je totiž potřebné, aby skupina byla plně schopna spolupráce, čehož je možné dosáhnout jen v pozdějších fázích vývoje. Svůj význam má také samotné zakončení akce, jelikož vytváří poslední dojem kurzu a je tedy dobře zapamatovatelné. Proto je důležité, aby byl závěr dobře připraven a zrežirován. (Belz a Siegrist, 2001, s. 54)

Dobrodružné prostředí, ve kterém se účastníci zážitkových kurzů pohybují, značným způsobem urychluje skupinovou dynamiku prostřednictvím vyššího emočního zatížení. Z toho důvodu mají dobrodružné aktivity velký edukační potenciál, jelikož se při nich začínají odhalovat pravé osobnostní charakteristiky, nikoliv naučené vzorce chování účastníků. Na základě tohoto poznání mohou instruktoři s jedinci i se skupinami pracovat adekvátním způsobem. (Kirchner, 2009, s. 105)

V průběhu kurzu většinou účastníci tvoří malou sociální skupinu, jejíž počet členů se pohybuje okolo 30. Instruktoři by měli vycházet z předpokladu, že žádná skupina není homogenní, je tedy důležité sledovat její složení a role jednotlivců v ní. Další podstatnou oblastí pozorování je skupinové rozhodování a řešení konfliktů. Informace o postupném vývoji skupiny jsou nejen zajímavé, ale především dávají instruktorům zpětnou vazbu a cenné podněty k uvádění dalších her. (Pelánek, 2008, s. 32)

Instruktor zážitkových akcí je hlavním kormidelníkem skupiny. Aktivity musí plánovat tak, aby tři základní faktory – Já, My a Téma – byly v harmonii, neboť pouze tehdy může probíhat skupinový proces. Instruktor by neměl svou řečí překročit hranici 20 % z celkového času určeného k mluvení. Aby měli účastníci dostatek prostoru pro vlastní iniciativu, mělo by být přibližně 66 % z jeho řídicích aktivit uskutečňováno v poloze nenápadného řízení. (Belz a Siegrist, 2001, s. 60)

3.2 Osobnost instruktora

Jedním z hlavních prvků, bez kterých by zážitkové kurzy nemohly fungovat, jsou instruktoři. Pro jejich charakteristiku je důležité rozebrat jejich motivaci k této práci. V první řadě se může jednat o touhu po smysluplné a užitečné činnosti. Dalším motivem může být naplnění potřeby stát se součástí skupiny a radost ze spolupráce s ostatními instruktory. Poněkud sebestřednější pohnutky můžeme vidět v potřebě ukojení ega nebo touze stát se středem pozornosti. Někteří instruktoři mohou v pořádaných kurzech vidět příležitost

k nalezení partnera. Pokud je konečná akce kvalitní a přínosná pro její účastníky, samotná motivace instruktorů není rozhodující. I přesto je před zahájením kurzu velmi důležité si tuto motivaci ujasnit, ať už v rámci instruktorského týmu nebo individuálně. (Pelánek, 2008, s. 38)

Hry využívané v zážitkové pedagogice jsou pouhým nástrojem, avšak právě osobnost instruktora rozhoduje o jejich výsledném působení na účastníky. Dobrý instruktor umí vysvětlit pravidla, stanovit cíle hry a vypracovat postup k jejich dosažení. Zároveň by měl odborným jednáním v účastnících vzbuzovat pocit důvěry. Důležitou kvalitou je smysl pro humor a umění udržovat radostnou a energickou atmosféru. Pro atraktivnost kurzu je důležitá schopnost improvizace a tvořivost. (Neuman, 2011, s. 30)

V průběhu přípravy a samotné realizace kurzu zastávají instruktoři několik různých rolí. V první řadě je důležité, aby organizátor kurzu byl odborníkem ve svém oboru. Pro úspěch zážitkových kurzů je stěžejní správně odhadnout potřeby a schopnosti účastníků a na jejich základě vybudovat základní cíle kurzu. S tím je spojena i správná dramaturgie kurzu – zvolení vhodných aktivit a jejich logické uspořádání v průběhu celé akce. (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 107)

Jelikož se většina zážitkových kurzů koná v přírodě, jsou náročné také na logistiku. Je nutné brát ohled na dostupnost terénu, časovou náročnost přípravy programů a následného úklidu materiálu. Musí se připravit záložní plán aktivit a případných přesunů pro eventualitu nepříznivého počasí. Ve spojitosti s prostředím a náročností aktivit je důležité, aby instruktorský tým znal možná rizika a dbal na dodržování bezpečnostních pravidel. (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 109)

V rámci vedení jednotlivých her je zapotřebí, aby instruktor dokázal správně motivovat účastníky k aktivitám a podporovat jejich snahu. Zároveň by měl sledovat průběh aktivit a rozhodovat o případných úpravách jejich průběhu. Pro naplnění okruhu zkušenostního učení je důležitá fáze reflexe. Zde zastávají instruktoři roli amatérských psychologů, přičemž se snaží, aby absolvované aktivity byly pro účastníky kurzu přínosné a rozvíjely je dle stanovených cílů kurzu. (Neuman, 2011, s. 31)

Splňovat všechny zmiňované požadavky je takřka nemožné. Naučit se vystupovat před davem účastníků, organizovat skupinu instruktorů, naplánovat celý kurz nebo být schopen vcítit se do druhého znamená dlouhodobý proces učení. Další důležitou dovedností, ke které je spíše než dostatek zkušeností potřeba vůle instruktora, je volba priorit. Instruktor

by měl po dobu konání kurzu potlačit vlastní zájmy a pohodlí ve prospěch účastníků kurzu. Případná privilegia, která by měl mít oproti účastníkům, by měla být vždy odůvodnitelná povinnostmi vyplývajícími z jeho instruktorské role a měla by vést ve prospěch kurzu. Vnější svět pro něj v daný čas jako by neexistoval, soustředí se pouze na svoji práci a dělá ji naplno. (Pelánek, 2008, s. 40)

4 ADAPTAČNÍ KURZ

Adaptační soustředění nabízejí skvělou možnost k seznámení se spolužáky a vytvoření přátelského prostředí ve třídě. Proces vzájemného poznávání a sblížování, který za normálních okolností trvá ve třídě i několik měsíců, můžeme výrazně urychlit během několika dní. (Dubec, 2007, s. 4)

Pilíře adaptačního kurzu vycházejí z principů zážitkové pedagogiky. Prvním a základním prvkem je změna prostředí, tedy pobyt studentů mimo školu. Druhý pilíř staví na společných prožitcích účastníků při různorodých aktivitách a pomáhá tak naplnit cíle adaptačního kurzu. Třetí pilíř se zaměřuje na stmelení skupiny prostřednictvím aktivit vyžadujících spolupráci ve skupině. Na základě čtvrtého pilíře je účastníkům kurzu vymezen volný čas, který mohou využít, jak chtějí, a poznávat se tak s ostatními prostřednictvím nikým neřízených aktivit. Posledním pilířem adaptačního kurzu je provázející přístup instruktorů. Ti se snaží o nastolení respektujícího prostředí, stanovení pravidel a pevných hranic a podporují vlastní aktivity účastníků kurzu. (Dubec, 2007, s. 4)

4.1 Historie

Kořeny adaptačních kurzů v České republice sahají do roku 1989, kdy tehdejší instruktoři Prázdninové školy Lipnice Jana Matějková, Radek Schindler a Vladimír Halada vytvořili první myšlenku Projektu GO!. Snažili se o vyplnění mezery v přístupu ke čtrnáctiletým nastávajícím studentům prvního ročníku střední školy. (Žák, © 2010)

Na základě této myšlenky se v roce 1991 uskutečnil experiment zaměřený na nastupující studenty pražského Gymnázia Jana Keplera. Budoucí spolužáci se účastnili několika-denního pobytového kurzu, jehož cílem bylo vytvořit pevné a přátelské skupiny. Kurzu se účastnili také pedagogové školy, kteří si tak mohli s žáky vytvořit bližší vztah ještě před začátkem výuky a poznat jejich jedinečné osobnosti. Prostřednictvím zážitkových aktivit se snažili instruktoři vytvořit sociální vazby mezi účastníky kurzu a umožnit jim rychlou a bezproblémovou adaptaci na nové prostředí. (Hanuš, 2004, s. 55)

Základní myšlenkou Projektu GO! je propojení procesu učení a výchovy na středních školách, na základě kterého by mělo dojít ke změně stávající podoby těchto škol. Studenti by měli přistupovat ke škole jako k prostoru, kde se mohou rozvíjet, tvořit, učit se, poznávat sebe i své okolí a stávat se plnohodnotnými členy společnosti. K těmto účelům využívají iniciátoři projektu především prvky zážitkové pedagogiky, založené na aktivním zapo-

jení každého účastníka do skupinového dění. Působení projektu umocňuje zvláštní a stimulační atmosféra okořeněná nevšedností, náročností a vzrušením. (Hanuš, 2004, s. 55)

V současné době je Hnutí GO! občanským sdružením, které se snaží o podporu rozvoje moderních metod výchovy a vzdělávání. Zabývá se zejména zážitkovou pedagogikou na školách a dalších institucích. Důraz je přitom kladen na sebepoznání, rozvoj komunikace, práci ve skupině a tvořivost. Hlavní činností občanského sdružení je organizace kurzů GO! v rámci projektů GO! pro nastupující studenty středních škol. Další činností je pořádání seminářů určených pro pedagogy a instruktory a podpora vydávání publikací o zážitkové pedagogice. (Hnutí-Go, © 2004)

4.2 Program adaptačního kurzu pro studenty prvního ročníku sociální pedagogiky na UTB

Program adaptačního kurzu se odvíjí od předem stanovených cílů. K jejich naplnění slouží jednotlivé bloky programu. Jednotlivé cíle se seřadí za sebe a následně se k nim přiřadí konkrétní aktivity vedoucí k jejich naplnění, přičemž prostřednictvím některých aktivit můžeme naplnit více cílů najednou. (Dubec, 2007, s. 10)

Adaptační kurz pořádaný pro studenty prvního ročníku sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně má cíle stanoveny následovně. „Primárním cílem kurzu je seznámení studentů mezi sebou (a tím ulehčení vstupu do nového prostředí), vytvoření neformálních vztahů a seznámení studentů s některými pedagogy a pracovníky katedry. Sekundárním cílem je seznámení studentů s metodami zážitkové pedagogiky, výchovy v přírodě a s herními programy. Kurz nabízí sebezkušenost, inspiraci, rozvoj klíčových životních - osobnostních a sociálních dovedností (Adaptační kurz, 2013).“

Na základě těchto cílů instruktoři kurzu vybudovali následující program znázorněný v tabulkách 1-3.

Tabulka 1: Program adaptačního kurzu 1. den

Programový blok	Čas / prostředí	Cíle	Aktivity
První den			
Zahájení kurzu	3 hodiny Venku	<p>Studenti se seznámí s instruktory kurzu</p> <p>Studenti se seznámí se základními pravidly kurzu</p> <p>Studenti se ubytují</p> <p>Studenti vyslechnou základní informace o objektu, kde se kurz koná</p> <p>Studenti vysloví svá očekávání a obavy</p> <p>Studenti se seznámí se základními pravidly kurzu</p> <p>Studenti se rozdělí do dvou týmů</p>	<p>Obavy a očekávání</p> <p>Pravidla</p> <p>Informační diskuse o objektu a průběhu kurzu</p> <p>Představení instruktorů</p> <p>Losování týmu a spolubydlících na chatě</p>
Rozehřívací aktivity	3 hodiny Venku	<p>Studenti prožijí několik aktivit zaměřených na seznámení a zábavu</p> <p>Studenti se naučí jména spolužáků ve skupině</p> <p>Studenti získají o spoluzácích informace, které dosud nevěděli</p>	<p>Obří, čarodějnice a trpaslíci</p> <p>Místa si vymění</p> <p>Andělská Anděla</p> <p>Sobolí šlacha</p> <p>Jmenovky</p>

Večerní program zaměřený na zábavu a reflexi uplynulého dne	2 hodiny Uvnitř	<p>Studenti prožijí několik her zaměřených na jednotlivce i práci ve skupině</p> <p>Studenti se seznámí se spolužáky z druhé skupiny kurzu</p> <p>Studenti se odreagují a pobaví během zábavných aktivit a motivačního programu instruktorů</p> <p>Studenti shrnou své pocity z uplynulého dne</p> <p>Studenti se vyjádří k programu kurzu</p>	Komponovaný sáze- cí večer Rituál
---	--------------------	--	---

Tabulka 2: Program adaptačního kurzu 2. den

Programový blok	Čas / prostředí	Cíle	Aktivity
2 den			
Dopolední program zaměřený na spolupráci ve skupině	2 hodiny Venku	Studenti prožijí fyzicky i psychicky náročnou aktivitu, při níž budou spolupracovat se spolužáky	Sociální systémy Zachraňte vojína Rayena Aktivity O pohár tety Kateřiny
Dopolední program zaměřený na sebepoznání	1 hodina Vevnitř	Studenti prožijí aktivity zaměřené na sebepoznání Studenti se hlouběji poznají se spolužáky	Kdo jsem?

<p>Odpolední program zaměřený na budování důvěry mezi účastníky a společné zvládnání náročných situací</p>	<p>3 hodiny Venku</p>	<p>Studenti prožijí se spolužáky situaci vzájemné důvěry</p> <p>Studenti společnými silami překonají fyzicky náročné překážky</p> <p>Studenti prožijí několik aktivit, během kterých budou spolupracovat se spolužáky</p> <p>Studenti prožijí radost ze společného zvládnání náročných situací</p>	<p>Korýtko Bažina Slepý čtverec Reaktor Lanové aktivity Minové pole Klávesnice Pendl Velké švihadlo Autíčka Padání ve dvojicích Roztahovány</p>
<p>Večerní program zaměřený na sebepoznání, zábavu a reflexi uplynulého dne</p>	<p>3 hodiny Venku / Uvnitř</p>	<p>Studenti prožijí hru zaměřenou na sebepoznání</p> <p>Studenti vyhodnotí zážitky z uplynulého dne</p> <p>Studenti se seznámí se spolužáky prostřednictvím nedirektivního programu</p>	<p>Táborák Čarodějka Rituál</p>

Tabulka 3: Program adaptačního kurzu 3. den

Programový blok	Čas / prostředí	Cíle	Aktivity
3 den			
Dopolední program zaměřený na bližší seznámení se spolužáky a na odpočinek	3 hodiny Uvnitř	Studenti porovnají své názory a hodnoty s ostatními Studenti si odpočinou po předešlém náročném dni Studenti se dozví o spolužácích více informací	Déšť Multisocio Masáž rukou
Odpolední program zaměřený na ukončení kurzu	2 hodiny Uvnitř	Studenti se vyjádří k uplynulému kurzu Studenti anonymně vyjádří názor na ostatní spolužáky	Závěrečný rituál Margareta

4.2.1 Specifika programových bloků kurzu

První blok, zahájení, slouží především k seznámení účastníků s parametry adaptačního kurzu. Po ubytování studentů zde probíhá představení instruktorů, kteří sdělí studentům, jak si přejí být osloveni, popřípadě co studují nebo kde pracují. Zároveň mohou zmínit případné další funkce, jako například zdravotník, poradce při technických či jiných obtížích nebo hlavní odpovědná osoba. Po představení následují aktivity zaměřené na zjištění obav a očekávání účastníků spojených s kurzem. Na základě této aktivity vytvoří instruktoři společně se studenty pravidla, která platí po celé trvání kurzu. (Dubec, 2007, s. 15)

Následující blok je tvořen z aktivit zaměřených na vzájemné seznámení studentů, zapamatování jmen a rozpohybování. Tyto hry a úkoly se vyznačují jednoduchými pravidly a krátkou dobou trvání, maximálně do 20 minut. Cílem seznamovacích her je především navození přátelské atmosféry, vzájemné představení účastníků, překonání nesmělosti a počátečních zábran. Zahřívací aktivity slouží k pobavení a aktivizaci účastníků ve smyslu psychickém i fyzickém. Pro oživení a navození uvolněné atmosféry můžeme tyto hry vyu-

žit také v pozdějších fázích kurzu, kdy už jsou účastníci unaveni z náročnějších aktivit. (Pelánek, 2008, s. 110)

Dopolední programový blok druhého dne je zaměřen na aktivity, které jsou kromě velké fyzické náročnosti také obohaceny o prvky taktického myšlení nebo tělesných omezení. Studenti například dostanou za úkol překonat náročný terén a plnit různé úkoly, přičemž většina z nich si vylosovala nějaký handicap (zavázané oči, zalepená ústa, těžký batoh, ruka přivázaná k tělu, apod.). Takto zaměřené aktivity vedou především ke vzájemné pomoci. Hráči zažívají pocit, kdy jsou na někom závislí nebo musí někomu pomáhat. V rámci kvalitně provedené reflexe můžeme rozvést myšlenku hry na zamyšlení nad reálným životem s postižením. (Pelánek, 2008, s. 140)

Smyslem odpoledního programového bloku druhého dne je umožnit studentům prožít radost ze zvládnání úkolů zaměřených na jejich spolupráci při řešení předem uměle vytvořených problémů. Rizikem těchto aktivit jsou možné konflikty, které při skupinové práci mohou vyvstat na povrch. Instruktor se může rozhodnout dvojím způsobem, jak rozepré ve skupině řešit. V prvním případě do konfliktu zasáhne okamžitě, aby situaci uklidnil. Nevýhodou tohoto přístupu je, že instruktor tak vnese mezi studenty vzor efektivního řešení dané situace. Druhou možností je nechat konflikt plně proběhnout a poté se k němu vrátit v reflexi. Studenty pomocí otázek dovedeme k tomu, aby si uvědomili, jak v průběhu rozepré postupovali, a následně zformulovali postup, jak podobným situacím předcházet. (Dubec, 2007, s. 20)

Druhou částí odpoledního programového bloku druhého dne jsou aktivity rozvíjející důvěru. Jejich hlavním úkolem je nechat studenty prožít situace, při nichž se mohou fyzicky spolehnout na ostatní členy své třídy. Právě důvěra má velký vliv na vztahy ve skupině a úspěšnost společné práce. I v tomto případě je důležité zdůraznit dobrovolnost při zapojení do aktivit. (Dubec, 2007, s. 30)

V dopoledním i večerním programu dne jsou zařazeny aktivity zaměřené na sebepoznání. Byť jsou tyto aktivity atraktivní a přínosné jak pro kolektiv, tak pro jednotlivce, mohou skrývat určité nebezpečí. Psychicky zaměřené hry totiž zasahují do niterné stránky osobnosti a instruktoři mohou těžko předpovídat jejich průběh. Je proto nutné dodržovat několik bezpečnostních pravidel. Prvním z nich je princip dobrovolnosti, a to nejen v rámci zapojení do hry, ale také v možnosti opustit hru bez psychické újmy nebo vyčlenění z kolektivu. Druhým bezpečnostním prvkem je důkladná reflexe, která by měla následovat po

každé podobně zaměřené aktivitě. Posledním pravidlem je, že by instruktoři neměli takto zaměřené hry uvádět bez předchozích zkušeností. (Pelánek, 2008, s. 155)

Každý den kurzu je zahájen reflexí zážitků z předchozího dne a ukončen večerním rituálem. Ten slouží především ke zklidnění prožívání studentů a ke zhodnocení nejsilnějších momentů uplynulého dne. Atmosféru rituálu můžeme umocnit několika prvky. Především by se mělo jednat o klidné prostředí, ve kterém se všichni cítí pohodlně. K tajemnosti rituálu mohou přispívat například zapálené svíčky nebo rituální oheň. Vhodné je také zapojení hudebního podkreslení. Možností ztvárnění rituálů je mnoho. Od vytvoření kolečka a držení se za ruce, přes odřikání společných zaříkadel, po přinášení symbolických obětí. (Pelánek, 2008, s. 159)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE

Výzkumná část práce je na základě níže popsaného cíle výzkumu a výzkumných otázek zaměřena kvantitativně i kvalitativně. Skládá se z dotazníkového šetření a z fenomenologické analýzy textů vypracovaných účastníky adaptačního kurzu. Zabývá se evaluací tohoto adaptačního kurzu studenty sociální pedagogiky.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zjistit, zda adaptační kurz naplňuje cíle stanovené univerzitou. Konkrétně se jedná o cíle zaměřené na seznámení studentů mezi sebou, na seznámení studentů s metodami zážitkové pedagogiky a sebepoznání a na rozvoj klíčových kompetencí studentů.

5.2 Výzkumné otázky

V praktické části práce se pokusím zodpovědět následující otázky:

VO1: Jakým způsobem splňuje adaptační kurz cíle zaměřené na sebepoznání studentů, stanovené univerzitou?

VO2: Jakým způsobem splňuje adaptační kurz cíle zaměřené na seznámení se zážitkovou pedagogikou, stanovené univerzitou?

VO3: Jakým způsobem splňuje adaptační kurz cíle zaměřené na seznámení se v třídním kolektivu, stanovené univerzitou?

VO4: Jaká je osobní zkušenost studentů prvního ročníku sociální pedagogiky s adaptačním kurzem?

5.3 Výzkumné metody

Pro účely této práce jsme jako evaluační nástroj zvolili dvě výzkumné metody: dotazníkové šetření a fenomenologickou analýzu prací vytvořených účastníky po absolvování kurzu. Snažíme se tak postihnout názory a zážitky studentů nejen bezprostředně po ukončení kurzu, ale také s časovým odstupem.

Dotazník se skládá z pečlivě vybraných a logicky uspořádaných otázek, na které dotazovaný vybírá správné odpovědi. V úvodu dotazníku je kontaktní položka vymezující rok absolvování adaptačního kurzu. Slouží také jako filtrační položka, na základě které jsou

vyřazení respondenti, kteří se adaptačního kurzu neúčastnili a nespĺňují tak podmínky pro vyplnění dotazníku. Dále se dotazník skládá ze tří základních kategorií vycházejících z výzkumných otázek.

Dotazníkové šetření jsme se rozhodli pro větší objektivitu výzkumu obohatit o fenomenologickou analýzu textů vypracovaných účastníky kurzu bezprostředně po jeho absolvování. V rámci vypracování těchto textů odpovídali studenti na čtyři předem stanovené otázky související především s jejich prožitky a zkušenostmi získanými během kurzu.

5.4 Výzkumný vzorek

Pro účely tohoto výzkumu jsme určili jako základní výzkumný soubor studenty prezenčního bakalářského studia sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Na základě stanoveného výzkumného cíle jsme zvolili exhaustivní neboli vyčerpávající výběr vzorku. Výzkumný vzorek tedy tvoří nynější studenti prezenčního bakalářského studia sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, kteří absolvovali v prvním ročníku adaptační kurz. Tento kurz byl pro studenty povinný. Celkem ve výzkumné části práce operujeme s výzkumným vzorkem o velikosti 161 respondentů. Konkrétně se jedná o tři ročníky studentů uvedené v tabulce č. 4.

Tabulka 4: Výzkumný vzorek

Rok zahájení studia:	2011	2012	2013
Počet účastníků kurzu:	45	71	45

5.5 Způsob zpracování dat

Data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření byla pro přehlednost zaznamenána do tabulky v programu Microsoft Excel. Z hodnot získaných prostřednictvím škálových otázek byl následně vypočítán průměr jednotlivých kategorií vycházejících z výzkumných otázek. První kategorie je zaměřena na sebepoznání v průběhu kurzu a odpovídá na první výzkumnou otázku V01. V dotazníku je zastoupena položkou č. 2. Druhá kategorie je zaměřena na seznámení studentů se zážitkovou pedagogikou a odpovídá tak na druhou výzkumnou otázku V02. V dotazníku je zastoupena položkou č. 3. Třetí kategorie se věnuje seznámení se v třídním kolektivu a odpovídá na třetí výzkumnou otázku V03. V dotazníku je vystižena položkou č. 4.

Fenomenologická analýza prací studentů odpovídá na čtvrtou výzkumnou otázku V04. Spočívá v kategorizaci signifikantních výroků, kterým jsou následně přiřazeny významy. Tyto významy jsou následně uspořádány do témat, jejichž výsledkem je vyčerpávající opis osobní zkušenosti studentů s adaptačním kurzem.

6 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníkové šetření probíhalo na půdě Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Kvůli větší úspěšnosti jsme zvolili možnost osobního rozdáni dotazníků, abychom tak zajistili co nejvyšší návratnost.

6.1 Analýza a interpretace výsledků šetření

Návratnost dotazníků byla 100%. Všechny dotazníky byly vyplněny dle zadaných instrukcí. Data získaná dotazníkovým šetřením jsme zaznamenali do tabulek četností, které jsme následně znázornili do grafů.

Položka č. 1: Adaptačního kurzu jsem se účastnil v roce

Tabulka 5: Počet respondentů

Rok absolvování kurzu	2011	2012	2013	Celkem
Počet zúčastněných	43	67	40	150
Počet nezúčastněných	2	4	5	11

První položka dotazníku byla filtrační. Na základě získaných dat jsme vyloučili z dalšího výzkumu 11 respondentů, kteří se adaptačního kurzu nezúčastnili. Celkový vzorek tak činil 150 respondentů. Konkrétně se jedná o 43 studentů 3. ročníku, 67 studentů 2. ročníku a 40 studentů 1. ročníku.

Následující položky dotazníku (č. 2 – č. 4) byly rozděleny do tří kategorií vycházejících z výzkumných otázek:

1. Sebepoznání v průběhu adaptačního kurzu
2. Seznámení se zážitkovou pedagogikou v průběhu adaptačního kurzu
3. Seznámení se v třídním kolektivu v průběhu adaptačního kurzu

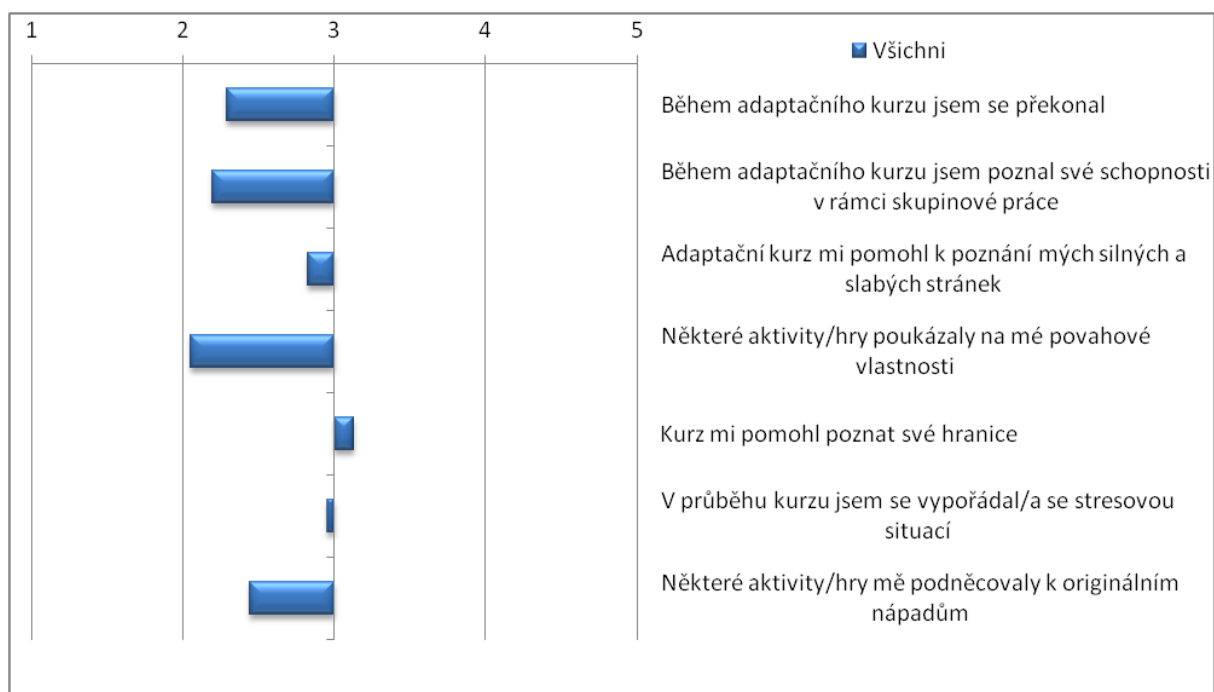
Pro účely tohoto výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, kdy většina souhlasných odpovědí u jednotlivých otázek v dané kategorii znamená, že můžeme tuto kategorii považovat za naplněnou v průběhu adaptačního kurzu.

Položka č. 2: V následující tabulce prosím v každém řádku zakroužkuj vždy jen jednu možnost, podle toho do jaké míry souhlasíš s následujícím tvrzením.

Druhá položka dotazníku slouží k výzkumu sebepoznání v průběhu adaptačního kurzu. Odpovídá tak na první výzkumnou otázku VO1: Jakým způsobem splňuje adaptační kurz cíle zaměřené na sebepoznání studentů, stanovené univerzitou?

Následující grafy (č. 1 a č. 2) znázorňují průměrné zastoupení odpovědí respondentů na jednotlivé položky škálové otázky. Škála byla stanovena na hranici od 1 do 5, kde číslo 1 zastupovalo tvrzení „rozhodně souhlasím“ a číslo 5 tvrzení „rozhodně nesouhlasím“.

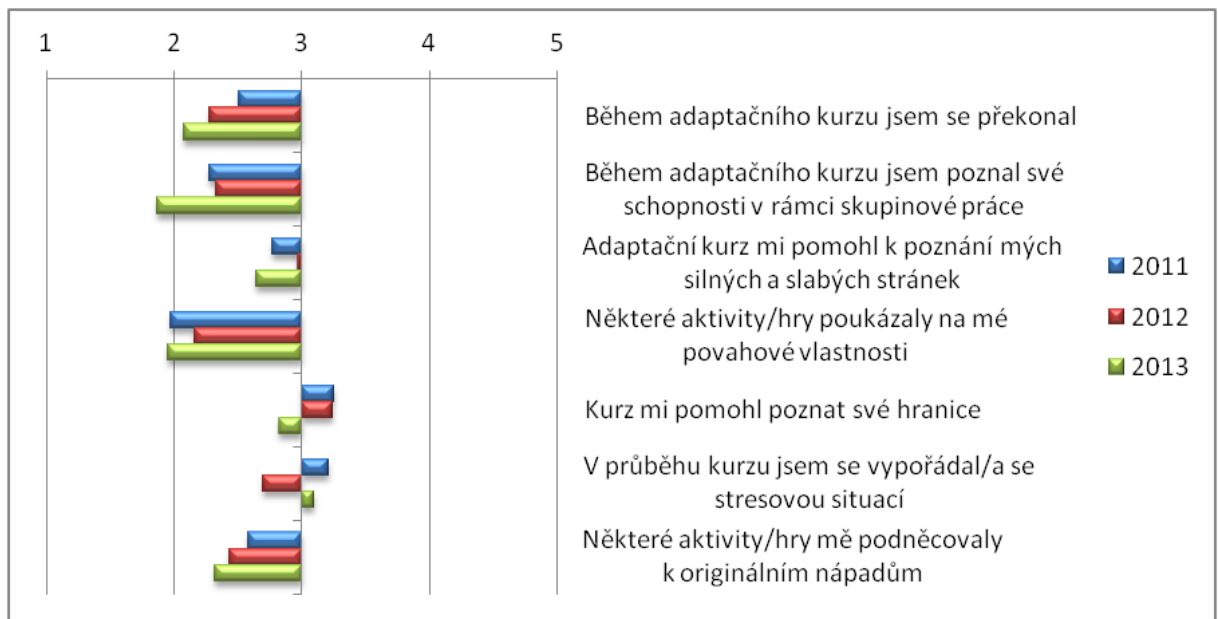
Graf 1: Průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů



Druhou položku dotazníku tvoří sedm otázek. Z grafu 1 vyplývá, že většina odpovědí je kladných. Nejvíce nesouhlasných odpovědí, které se však soustřeďují na středové hodnotě, jsme zaznamenali u položek „kurz mi pomohl poznat své hranice“, „některé aktivity/hry mě podněcovaly k originálním nápadům“ a „adaptační kurz mi pomohl k poznání mých silných a slabých stránek“.

Nejvíce souhlasných odpovědí jsme zaznamenali u položky „některé aktivity/ hry poukázaly na mé povahové vlastnosti“. Se souhlasnými odpověďmi jsme se setkali také u položek „během adaptačního kurzu jsem se překonal“, „během adaptačního kurzu jsem poznal své schopnosti v rámci skupinové práce“.

Graf 2: Porovnání průměrného zastoupení odpovědí všech respondentů v závislosti na roku absolvování kurzu



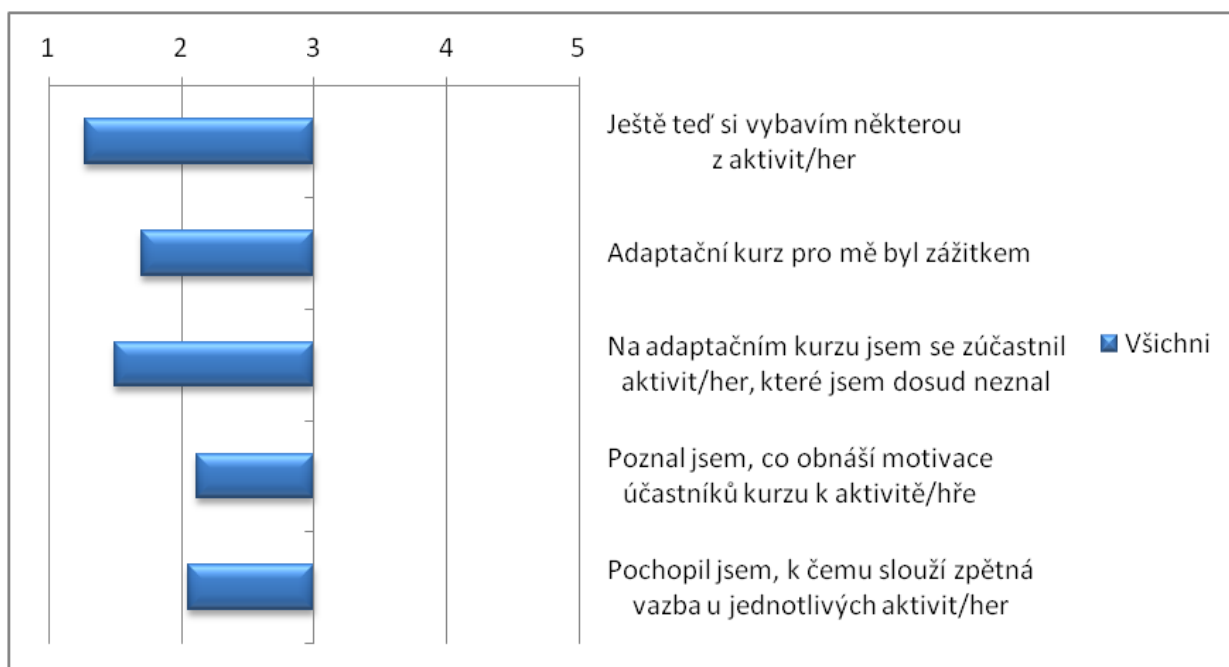
Pro kvalitnější zhodnocení výsledků dotazníkového šetření jsme se rozhodli porovnat také průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů v závislosti na roku absolvování kurzu. Z grafu 2 vyplývá, že jsme zaznamenali nejvíce nesouhlasných odpovědí u respondentů, kteří absolvovali adaptační kurz v roce 2011. Naopak respondenti, kteří absolvovali adaptační kurz v roce 2013, volili takřka ve většině případů souhlasnou odpověď. Největší rozdíly v odpovědích jsme zaznamenali u položek „během adaptačního kurzu jsem se překonal“ a „v průběhu kurzu jsem se vypořádal/a se stresovou situací“. Takřka minimální rozdíly v průměrném zastoupení odpovědí jsme zaznamenali u položek „některé aktivity/hry poukázaly na mé povahové vlastnosti a „některé aktivity/hry mě podněcovaly k originálním nápadům.

Položka č. 3: V následující tabulce prosím v každém řádku zakroužkuj vždy jen jednu možnost, podle toho do jaké míry souhlasíš s následujícím tvrzením.

Třetí položka dotazníku slouží k výzkumu seznámení účastníků se zážitkovou pedagogikou v průběhu adaptačního kurzu. Odpovídá tak na druhou výzkumnou otázku VO2: Jakým způsobem splňuje adaptační kurz cíle zaměřené na seznámení se zážitkovou pedagogikou, stanovené univerzitou?

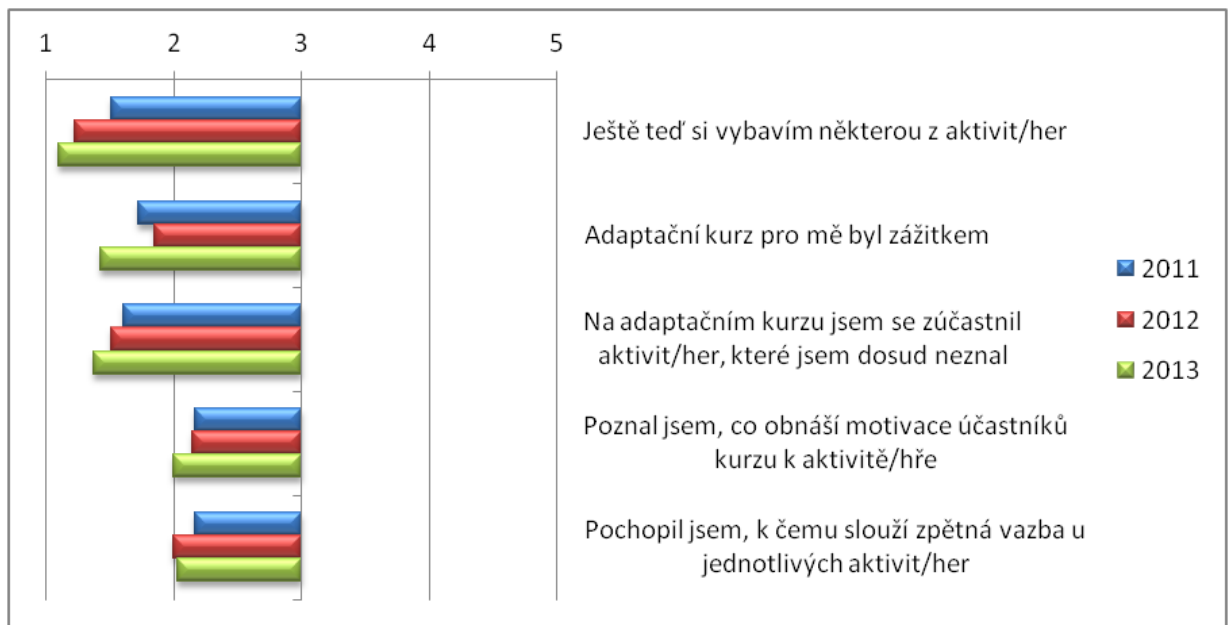
Následující grafy (č. 3 a č. 4) znázorňují průměrné zastoupení odpovědí respondentů na jednotlivé položky škálové otázky. Škála byla stanovena na hranici od 1 do 5, kde číslo 1 zastupovalo tvrzení „rozhodně souhlasím“ a číslo 5 tvrzení „rozhodně nesouhlasím“.

Graf 3: Průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů



Třetí položku dotazníku tvořilo pět škálových otázek. V tomto případě se oproti předchozí kategorii všechny odpovědi soustředily kolem hodnoty 2. Byly tedy kladné. Z grafu 3 je patrné, že nejvíce souhlasných odpovědí jsme zaznamenali u položek „ještě teď si vybavím některou z aktivit/her“ a „na adaptačním kurzu jsem se zúčastnil aktivit/her, které jsem dosud neznal“. Nejnižší průměrnou hodnotu odpovědí jsme zaznamenali u položek „poznal jsem, co obnáší motivace účastníků kurzu k aktivitě/hře“ a „pochopil jsem, k čemu slouží zpětná vazba u jednotlivých aktivit/her“.

Graf 4: Porovnání průměrného zastoupení odpovědí všech respondentů v závislosti na roku absolvování kurzu



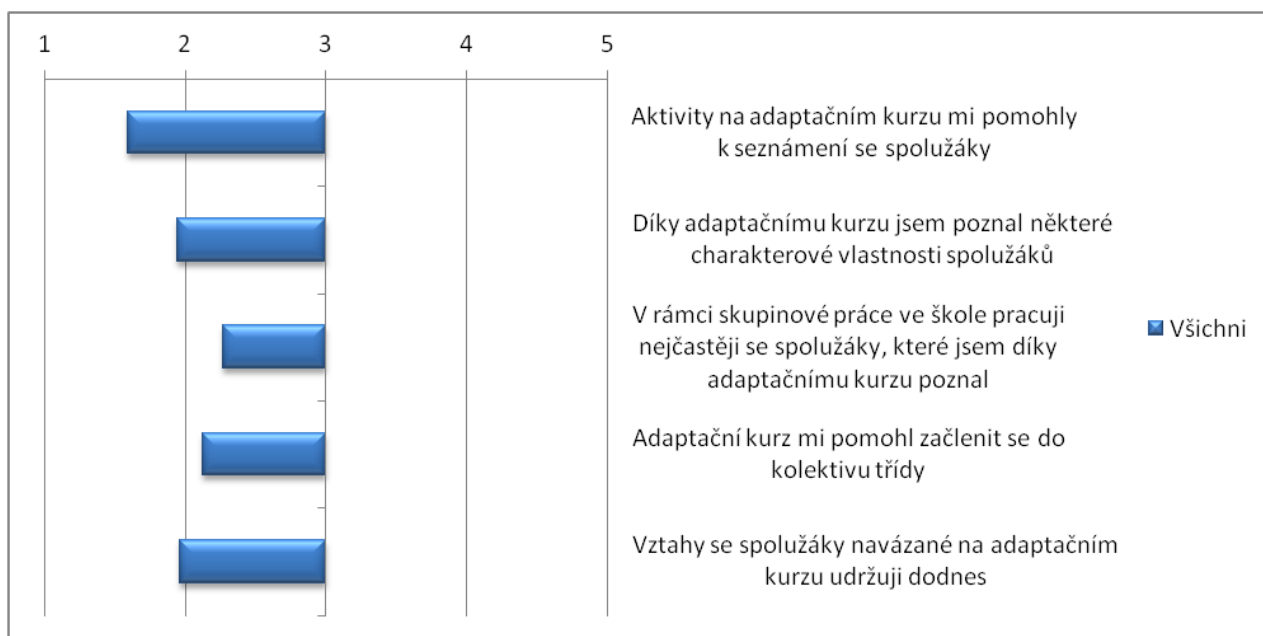
Z Grafu 4 vyplývá, že nejvíce pozitivního hodnocení jednotlivých položek jsme naměřili opět u studentů, kteří absolvovali adaptační kurz v roce 2013. Naopak u studentů, kteří absolvovali kurz v roce 2011, jsme až na položku „adaptační kurz pro mě byl zážitkem“ zaznamenali nejnižší průměrné hodnoty. Účastníci kurzu z roku 2012 hodnotili oproti účastníkům z jiných let nejkladněji pouze položku „pochopil jsem, k čemu slouží zpětná vazba u jednotlivých aktivit/her“.

Položka č. 4: V následující tabulce prosím v každém řádku zakroužkuj vždy jen jednu možnost, podle toho do jaké míry souhlasíš s následujícím tvrzením.

Čtvrtá položka dotazníku slouží k výzkumu seznámení se v třídním kolektivu v průběhu adaptačního kurzu. Odpovídá tak na třetí výzkumnou otázku VO3: Jakým způsobem splňuje adaptační kurz cíle zaměřené na seznámení se v třídním kolektivu, stanovené univerzitou?

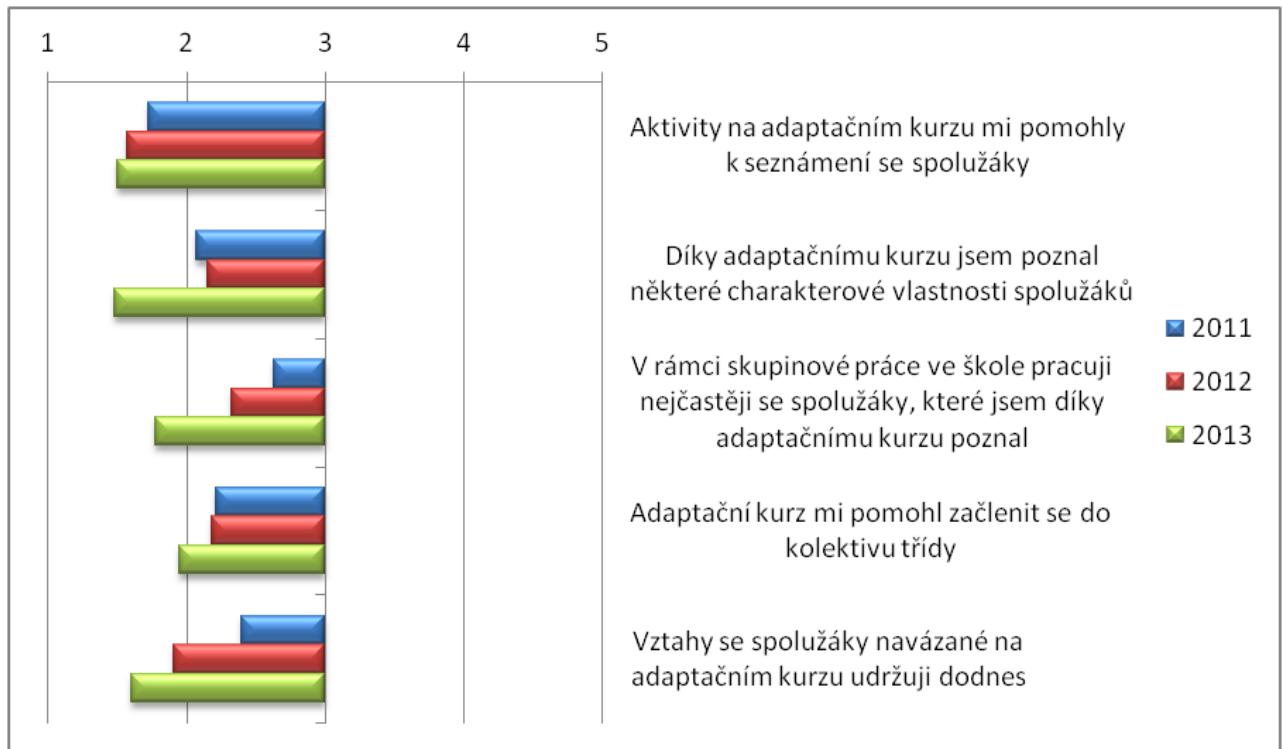
Následující grafy (č. 5 a č. 6) znázorňují průměrné zastoupení odpovědí respondentů na jednotlivé položky škálové otázky. Škála byla stanovena na hranici od 1 do 5, kde číslo 1 zastupovalo tvrzení „rozhodně souhlasím“ a číslo 5 tvrzení „rozhodně nesouhlasím“.

Graf 5: Průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů



Čtvrtou položku tvořilo stejně jako v předchozím případě 5 otázek. Naměřené průměrné hodnoty odpovědí jsou opět kladné. Z grafu 5 vyplývá, že nejvíce souhlasných odpovědí získala položka „aktivity na adaptačním kurzu mi pomohly k seznámení se spolužáky“. Hodnotu průměru většího než je číslo 2 na škále jsme naměřili také u položek „díky adaptačnímu kurzu jsme poznal některé charakterové vlastnosti spolužáků“ a „vztahy se spolužáky navázané na adaptačním kurzu udržuji dodnes“. Nejmenší průměrnou hodnotu jsme naměřili u položky „v rámci skupinové práce ve škole pracuji nejčastěji se spolužáky, které jsem díky adaptačnímu kurzu poznal“.

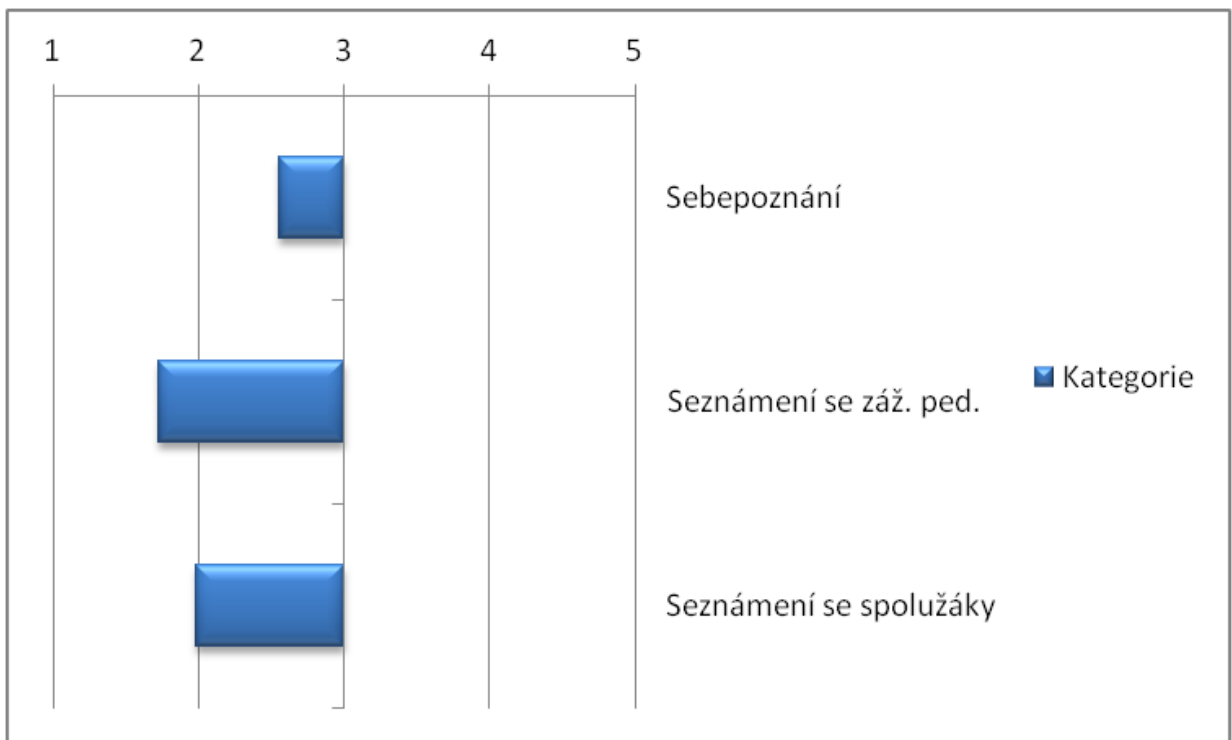
Graf 6: Porovnání průměrného zastoupení odpovědí všech respondentů v závislosti na roku absolvování kurzu



Také v tomto případě jsme zaznamenali nejnižší průměrné hodnoty u účastníků kurzu v roce 2011. Z grafu 6 je patrné, že největší rozdíly v odpovědích jsme zaznamenali u položky „v rámci skupinové práce ve škole pracuji nejčastěji se spolužáky, které jsem díky adaptačnímu kurzu poznal“. Naopak nejmenší rozdíly jsme naměřily u položky „aktivity na adaptačním kurzu mi pomohly k seznámení se spolužáky“.

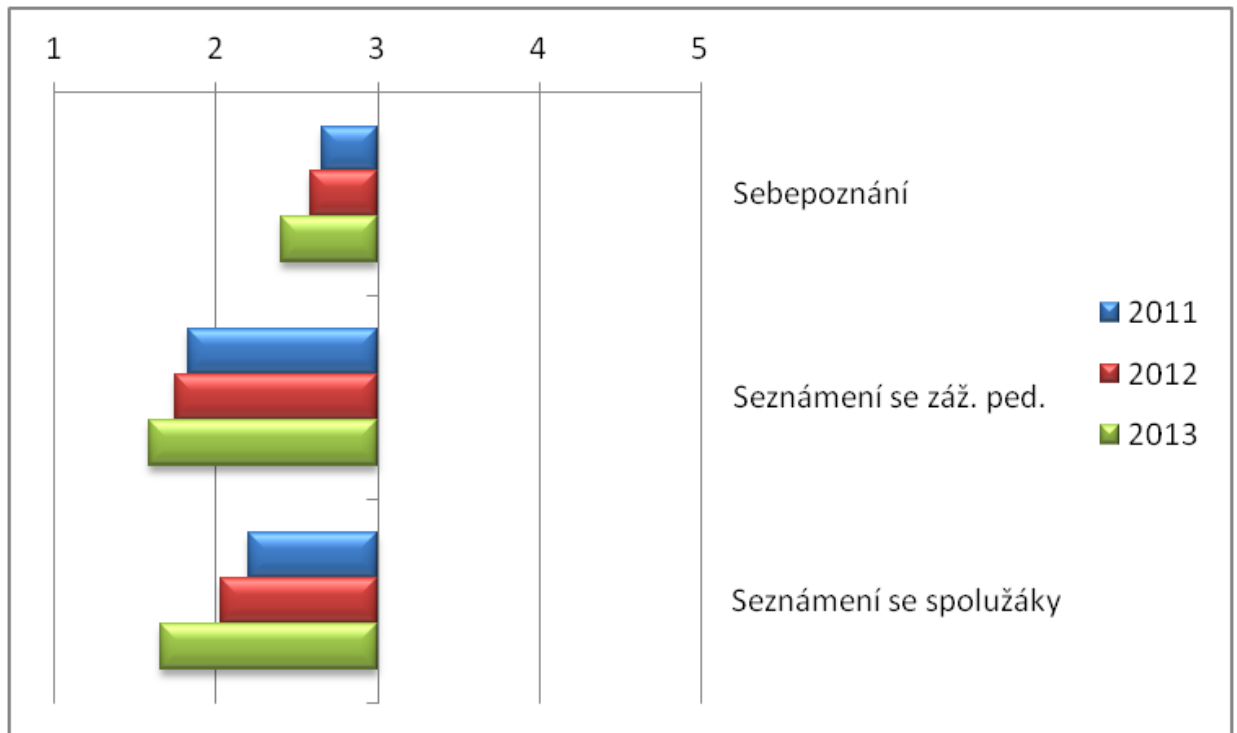
Jak už je uvedeno výše, dotazník jsme vyhodnocovali na základě tří základních kategorií. Rozhodli jsme se proto vytvořit také následující grafy (č. 7 a č. 8), které znázorňují průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů na všechny položky obsažené v jednotlivých kategoriích.

Graf 7: Průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů u jednotlivých kategorií



Naměřené hodnoty znázorněné v grafu 7 vypovídají o tom, že žádná z kategorií nebyla hodnocena negativně. Nejvíce respondentů souhlasilo s tvrzeními uvedenými v jednotlivých položkách kategorie „seznámení se zážitkovou pedagogikou“. Naopak nejméně respondentů souhlasilo s tvrzeními uvedenými v jednotlivých položkách kategorie „sebepoznání“.

Graf 8: Porovnání průměrného zastoupení odpovědí všech respondentů u jednotlivých kategorií v závislosti na roku absolvování kurzu



Na základě hodnot znázorněných v grafu 8 můžeme konstatovat, že počet kladných odpovědí je přímo úměrný roku absolvování kurzu. U studentů, kteří absolvovali adaptační kurz v roce 2011, jsme zaznamenali celkově nejnižší průměrné odpovědi. Naopak u studentů, kteří absolvovali adaptační kurz v roce 2013, jsme zaznamenali tyto odpovědi nejvyšší.

7 VÝSLEDKY FENOMENOLOGICKÉ ANALÝZY TEXTŮ

Všem studentům, kteří absolvovali adaptační kurz, bylo ihned po ukončení akce rozdáno stejné zadání pro vypracování zprávy v minimálním rozsahu jedné strany A4. Vypracované texty následně zasílali na předem uvedenou emailovou adresu, kde byly archivovány. Pro účely naší diplomové práce jsme se rozhodli tyto texty podrobit fenomenologické analýze.

7.1 Interpretace výsledků fenomenologické analýzy textů

Prostřednictvím této části výzkumu odpovídáme na čtvrtou výzkumnou otázku VO4: Jaká je osobní zkušenost studentů prvního ročníku sociální pedagogiky s adaptačním kurzem? Zaměřili jsme se na zkoumání dvou fenoménů. Prvním z nich je nejsilnější moment kurzu a druhým situace, která účastníky nejvíce vyvedla z míry. Vycházeli jsme tedy pouze ze dvou otázek (z původních čtyř), na které byli studenti dotazováni:

A. Jaký byl pro Tebe nejsilnější moment kurzu? Prosím odůvodni.

B. Jaká situace Tě na kurzu nejvíce vyvedla z míry? Prosím odůvodni.

Z odpovědí účastníků adaptačního kurzu jsme vytřídili signifikantní výroky, které měly přímý vztah k jednomu ze dvou zkoumaných fenoménů. Následně jsme stanovili významy těchto signifikantních výroků, které jsme poté seskupili do témat. Posledním krokem bylo vytvoření úplného opisu osobní zkušenosti studentů prvního ročníku sociální pedagogiky s adaptačním kurzem. Uvedený postup je znázorněn v tabulkách 6-11.

Tabulka 6: Signifikantní výroky účastníků kurzu – nejsilnější moment kurzu

1. Nejsilnějším momentem pro mě byl ale ten, kdy jsme absolvovali aktivity o důvěře. Já osobně lidem moc nedůvěřuji už jen z principu, ale v tomhle seskupení aktivit o důvěře jsem se naučila důvěřovat alespoň lidem v mojí skupince, byla to příjemná změna se někomu plně svěřit a věřit mu.
2. Pro mě nejsilnější moment kurzu byl, když jsem musela mít zavázané oči a moje kamarádka mě musela vodit po hřišti
3. Nejsilnějším momentem byla poslední překážka na lanech pro dvojici, kdy jsme se musely spolehnout pouze jedna na druhou
4. Pro mě osobně byl pravděpodobně nejsilnější a nejzajímavější moment ten, kdy jsme šli na lanovou dráhu
5. Nejsilnějším momentem kurzu pro mě byly asi aktivity v lese na lanech. Já jsem

- nikdy neměla ráda lanová centra a podobné aktivity hlavně proto, že se bojím výšek a té nejistoty.
6. Nejsilnějším momentem kurzu pro mě byl okamžik, kdy jsem překonala nejtěžší překážku na lanech.
 7. Nejsilnější moment celého kurzu byl pro mě tzv. kroužek důvěry, kdy jsme jako skupina seděli v kruhu, a měli jsme odpovídat na různé otázky pomocí kartiček ANO nebo NE
 8. Pro mě osobně byla nejsilnějším momentem kurzu situace, kdy jsme museli sedmkrát odpovědět na otázku: Kdo jsem? To mě přinutilo se nad tím zamyslet hlouběji, protože jsem nad ní vlastně nikdy nepřemýšlel
 9. Nejsilnějším momentem kurzu pro mě bylo, když jsem společně s ostatními hrála hru s názvem „Kdo jsem?“. Mám ráda vše, co se týká sebepoznávání, ať už se jedná o hry, dotazníky nebo nejrůznější internetové testy
 10. Pro mě nejsilnější moment kurzu bylo, když jsem se zapsala do „hry“ o sebepoznání. Díky tomu, že sem se musela nad sebou víc zamyslet, sem si o sobě uvědomila i věci, o kterých sem nepřemýšlela a také už se tolik nebojím mluvit před lidmi které neznám.
 11. Určitě nejsilnějším okamžikem pro mě bylo sezení s Charliem během sobotního dopoledne, kdy probíhalo naše sebepoznání.
 12. Nejsilnější moment kurzu pro mě byl, když jsme psali dopisy sami sobě. Je zvláštní, jak takový obyčejný dopis může rozdmýchat spoustu citů
 13. Nejsilnější momentkou z celého kurzu pro mě byla hra s názvem „Kdo jsem?“ Jelikož hra obsahovala 7 otázek na stejné téma, každého z nás donutila se nad sebou zamyslet. Já sama jsem v životě nad sebou tak nepřemýšlela jako v daný okamžik
 14. Nejsilnějším momentem z tohoto kurzu byl pro mě samotný příchod na chatku, kde byly jednotlivé pokoje, do kterých jsme se rozdělili podle toho, jaké jsme měli kdo lístečky. Bylo to bojovka, bydlet na pokoji s lidma, které jsem vůbec neznala.
 15. Nejsilnějším momentem na adaptačním kurzu s novými spolužáky bylo pro mne prvotní představování.
 16. Zezačátku vzpomenu můj nejsilnější zážitek. Tento zážitek spočívá v tom, že jakmile jsme došli na chatku do svých pokojů, setkala jsem se tam s lidmi, se kterými jsem si okamžitě měla co říct a hned jsme si padli takzvaně do noty.
 17. Nejsilnější moment byl dle mého první den. Vybalování věcí, poznávání lidí.

18. Nedá se napsat nejsilnější zážitek, podle mě byl celý kurz jeden velký zážitek, který mě změnil po dlouhé době vidění na tak velký ženský kolektiv, a že nemusí být úplně každá slečna na ‚zabití‘.
19. Není pro mě lehké specifikovat jeden moment, který byl pro mě nejsilnější, jelikož celý kurz pro mě byl velkým zážitkem. Líbilo se mi hodně věcí, od přístupu vedoucích, na kterých bylo vidět, že svou práci dělají s nadšením, až po seznamovací hry
20. Můj nejsilnější moment z celého kurzu, bylo setkání při svíčkách se svou skupinou po celém dni plného dobrodružství, zábavy a her.
21. Myslím, že to byl poslední večer na adaptačním kurzu. Podobně příjemný večer s tak živou a milou atmosférou jsem už dlouho nezažila. Byl to vzácný okamžik, kdy jsem se mohla bavit snad skoro se všemi mými spolužáky.
22. Tím nejsilnějším, na který moc ráda vzpomínám, byl ale asi první večer, když jsme měli ve velkém sále diskotéku. Tento moment mi dodal sebedůvěru a pomohl mi více se otevřít svému okolí, nemít strach za někým přijít a začít se s ním bavit.
23. Pro mě nejsilnějším momentem kurzu bylo, když jsme se každý večer sešli, sedli si a vykládali. Nejvíce se mi líbil poslední večer, když jsme zůstali v té místnosti, hráli na kytaru, zpívali si písničky a vykládali.
24. Nejsilnějším momentem byl pro mě zřejmě první večer, který instruktoři výborně zorganizovali. Tento večer byl pro mě velmi důležitý, jelikož jsem se dokázal poprvé pořádně v novém kolektivu uvolnit a více se také zapojit do komunikace s ostatními
25. Nejsilnější moment kurzu byl určitě poslední večer, tedy v sobotu. Jakmile lektoři postřehli, že jsme se neodebrali spát, ale máme plno energie, přišli za námi i s kytarou a zábava se rozběhla v plném proudu
26. Nejsilnějším momentem na adaptačním kurzu pro mě byl poslední večer u „táboráku“. Atmosféra byla kouzelná a nepřekonatelná. Nečekala jsem, že se zde sejdou všichni lidé z kurzu.
27. Nejsilnější moment z celého kurzu pro mě byl v neděli večer, kdy jsem si přečetla lístečky se vzkazy od svých spolužáků. Tento moment jsem vybrala proto, že se nestává často, že bych přemýšlela nad svými pozitivy.

Tabulka 7: Signifikantní výroky účastníků kurzu – situace, která mě nejvíce vyvedla z míry

1. Situace, která mě nejvíce vyvedla z míry, byla asi to, když jsme hráli hru, při které jsme měli podle obrázků sestavit chronologicky příběh
2. Snad jen při hře KOMIKS mě vyvedlo z míry, že jsou mezi námi lidi, co nedokáží chvíli dodržet stanovaná pravidla
3. Situace, která mě opravdu vyvedla z míry, byla hra Příběh. Při téhle hře se ukázalo, jací jsme při spolupráci ve skupině
4. Hra byla pro mě výjimečná, tady se totiž ukázalo, jak dokáže spolupracovat 25 lidí. Tahle situace mě doslova vyvedla z míry, protože se pár lidí ve skupině pohádalo a atmosféra byla poprvé za celou dobu pobytu negativní
5. K situaci, která mě naopak nejvíce vyvedla z míry, došlo při hře Komiks. Hra sama o sobě nebyla špatná, ale docela mi vadilo, že pár lidí se až moc ujalo vedení a nebrali ohledy na ostatní
6. Nejvíce mě mrzelo, že jsme se nedokázali dohodnout jako celá skupina a vyslechnout si názor každého z nás, ale že několik lidí se překřížovalo navzájem
7. Nejvíce mě asi vyvedla z míry hra Pexeso. Ve hře šlo o společnou domluvu a o naslouchání. Ukázalo se, že si navzájem nedokážeme vyhovět, alespoň na chvíli ustoupit a vyslechnout si toho druhého
8. Situace, která mně nejvíce vyvedla z míry, byla ta, když jsme navštívili lanovou dráhu. Jelikož jsem velice nedůvěřivá, měla jsem strach, že se mi něco stane, že mě holky neudrží
9. To, co mě vyvedlo z míry, byla kupodivu aktivita. Lanová dráha v lese alias má noční můra. Nikdy jsem nezažila takový strach z toho, že se ztrapním, udělám ze sebe slabocha, který co nezná, to nevyzkouší
10. Nejvíce mě vyvedla z míry situace, kdy jsem musel se zavázanýma očima postavit vrtulník z lega, kdy mě ovšem ostatní nemohli navigovat pomocí slov, ale pouze zvuky
11. Situace, která mě nejvíce vyvedla z míry, byla ve hře na pravdu. Zarazila mě skoro poslední otázka, která se týkala rodičů. Byla to otázka, zda máme oba rodiče stejně rádi?
12. Na kurzu mě nejvíce vyvedlo z míry to, jaká byla zima na chatkách. Přišlo mi, že je v pokoji snad větší zima než venku.
13. Situací, která mě vyvedla na kurzu z míry, byla ta strašná zima. V chatkách nebylo

<p>topení ani nějaké přímotopy a počasí nám bohužel moc nevyšlo</p> <p>14. Mimo program her to asi byla moje velmi složitá adaptace na naši chatku</p> <p>15. Po příjezdu a následném pohledu na rozházené odpadky kolem „naší“ chatky jsem usoudila, že to snad ani nemůže být horší. Přesto, že moje bydliště nesčítá více jak 400 obyvatel a v naší malebné vesničce jsem na ledacos zvyklá, uvedla bych tuto situace jako právě tu, která mě nejvíce vyvedla z míry</p> <p>16. Pohled na sprchovací kout vyvedl z míry všechny dívky a dokonce i chlapce</p> <p>17. Nedokážu říct, že by mě něco vyvedlo z míry, ve špatném slova smyslu, teda snad až na počasí, protože byla opravdu zima</p> <p>18. Přímo z míry mě asi nic nevyvedlo, ale okamžik kdy sem se necítla moc dobře bylo, když jsem přijela do Vizovic na nádraží a viděla kolem sebe všechny ty spolužačky, které jsem neznala.</p> <p>19. Už na vlakové stanici ve Zlíně a posléze srazu ve Vizovicích jsem zažila situaci, která mě vyvedla z míry. Zjistila jsem, že mám nejvíce zavazadel ze všech</p> <p>20. Na kurzu nevznikla žádná situace, která by mě vyvedla z míry. Ta nastala ještě před ním, když jsem se dozvěděla, že sraz s vedoucími nemáme na nádraží ve Zlíně, ale až ve Vizovicích. Kvůli mému handicapu mě mamka všude vozí autem a vlakem jsem jela snad pětkrát v životě.</p> <p>21. Za situaci, která mě nejvíce vyvedla z míry považuji moment, kdy mi spolužačka řekla, že jsem akční a soutěživá.</p> <p>22. Pokud mě něco vyvedlo z míry tak to byly asi jen povahy některých účastníků kurzu</p> <p>23. Neřekla bych, že jsem se na kurzu dostala do situace, která by mě nějak vyvedla z míry</p>
--

Tabulka 8: Formulace významů odvozených ze signifikantních výroků - nejsilnější moment kurzu

<ol style="list-style-type: none"> 1. Studenti prožili zkušenost založenou na důvěře ve spolužáky 2. Aktivity určitou měrou překračovaly hranice komfortní zóny účastníků kurzu 3. Sebepoznávací aktivity vedly účastníky kurzu k zamyšlení nad vlastní existencí 4. Studenti překonávali počáteční rozpaky ze seznamování se spolužáky 5. Adaptační kurz působil celistvým dojmem jako zdařilý
--

6. Večerní program přispíval k uvolnění atmosféry a sblížení účastníků mezi sebou
7. Některé aktivity měly na účastníky dopad i po ukončení kurzu

Tabulka 9: Formulace významů odvozených ze signifikantních výroků – situace, která mě nejvíce vyvedla z míry

1. Při aktivitách zaměřených na spolupráci vznikly mezi studenty konflikty
2. Studenti na základě vlastní zkušenosti poznali úskalí skupinové práce
3. Studenti prožívali strach při překračování komfortní zóny
4. Klimatické podmínky narušovaly atmosféru kurzu
5. Prostředí areálu, kde adaptační kurz probíhal, přispívalo k nepohodě účastníků
6. Účastníci prožívali počáteční rozpaky před zahájením programu
7. Studenti poznali povahové vlastnosti svých spolužáků

Tabulka 10: Společná témata

Nejsilnější moment kurzu:

Program kurzu

- Překonání hranic komfortní zóny a osobnostní rozvoj účastníků
- Vybudování důvěry a bližších přátelských vztahů mezi studenty

Atmosféra kurzu

- Překonání počátečních obav ze společného seznamování
- Večerní zábava přispívala k vybudování přátelské a uvolněné atmosféry

Situace, která mě nejvíce vyvedla z míry:

Program kurzu

- Prožití problematické spolupráce při skupinových aktivitách
- Hlubší poznání spolužáků
- Prožití strachu při překračování hranic komfortní zóny

Atmosféra kurzu

- Vnější podmínky - nepříznivé počasí a neudržované prostředí areálu

- Projev vzniklých konfliktů na další průběh kurzu

Tabulka 11: Úplný opis osobní zkušenosti studentů prvního ročníku sociální pedagogiky s adaptačním kurzem

Za nejsilnější momenty kurzu vnímají studenti zkušenosti s překonáním vlastní komfortní zóny, vybudování přátelských a důvěrných vztahů se spolužáky a možnost osobnostního rozvoje. Vytvořená uvolněná atmosféra přispívala k překonání počátečních obav a rozpaků ze seznamování a z neznámého kolektivu. Situace, které vyvedly účastníky kurzu z míry, byly zapříčiněny interpersonálními konflikty v průběhu skupinové práce. Zároveň byl pro studenty nepříjemný proces překonávání vlastního strachu. Průběh kurzu narušovaly především nepříznivé klimatické podmínky a neudržované prostředí areálu.

8 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části práce bylo zjistit, zda adaptační kurz pořádaný pro studenty prvního ročníku sociální pedagogiky naplňuje cíle stanovené univerzitou. Konkrétně se jedná o cíle zaměřené na seznámení studentů mezi sebou, seznámení studentů s metodami zážitkové pedagogiky a sebepoznání a rozvoj klíčových kompetencí studentů.

VO1: Jakým způsobem splňuje adaptační kurz cíle zaměřené na sebepoznání studentů, stanovené univerzitou?

K této výzkumné otázce se v dotazníku vztahuje položka č. 2, tedy kategorie sebepoznání.

Z našeho výzkumu vyplývá, že právě tato kategorie získala nejméně souhlasných odpovědí u všech respondentů. I přesto však můžeme na základě předem stanoveného předpokladu usoudit, že na základě výsledků šetření adaptační kurz splňuje cíle zaměřené na sebepoznání stanovené univerzitou. Naměřená průměrná hodnota odpovědí všech respondentů totiž vypovídala o jejich souhlasu s jednotlivými tvrzeními.

Na základě výsledků výzkumu můžeme také usoudit, že v rámci sebepoznání je kurz zaměřen především na povahové vlastnosti účastníků a na schopnost práce ve skupině. Výrazně souhlasili respondenti také s tvrzením, že se během kurzu překonali. Naopak nejméně je v rámci sebepoznání kurz zaměřen na poznání silných a slabých stránek účastníků a na poznání jejich hranic. Tento fakt může být ovlivněný především tím, že kurz trvá necelé tři dny, a jelikož není sebepoznání jediným cílem kurzu, není možné naplnit všechny jeho aspekty.

VO2: Jakým způsobem splňuje adaptační kurz cíle zaměřené na seznámení se zážitkovou pedagogikou, stanovené univerzitou?

K této výzkumné otázce se v dotazníku vztahuje položka č. 3, tedy kategorie seznámení se zážitkovou pedagogikou.

Oproti předchozí kategorii získala tato průměrně nejvíce souhlasných odpovědí. I v tomto případě tedy můžeme přijmout tvrzení, že adaptační kurz splňuje cíle zaměřené na seznámení se zážitkovou pedagogikou stanovené univerzitou.

Na základě výsledků šetření můžeme říci, že valná většina respondentů souhlasí se všemi tvrzeními obsaženými v této kategorii. Studenti si i zpětně vybaví některou z aktivit, přičemž většinu z nich dříve neznali. Seznámili se také s tím, co obnáší a k čemu slouží

zpětná vazba u těchto aktivit. Jelikož byl pro většinu účastníků kurz zážitkem, seznámili se tak na vlastní kůži s pravou podstatou zážitkové pedagogiky.

VO3: Jakým způsobem splňuje adaptační kurz cíle zaměřené na seznámení se v třídním kolektivu, stanovené univerzitou?

K této výzkumné otázce se v dotazníku vztahuje položka č. 4, tedy kategorie seznámení se v třídním kolektivu.

Na základě výsledků výzkumu můžeme i v tomto případě přijmout tvrzení, že adaptační kurz splňuje cíle zaměřené na seznámení se v třídním kolektivu stanovené univerzitou. Stejně jako v předchozím případě všechny odpovědi vypovídali o souhlasu s uvedenými tvrzeními.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že aktivity konané na adaptačním kurzu jim pomohly nejen k seznámení se spolužáky, ale také k odhalení povahových vlastností spolužáků. Dále můžeme říci, že většina účastníků kurzu udržuje přátelské vztahy navázané na adaptačním kurzu dodnes.

Z výzkumu také vyplývá, že počet souhlasných odpovědí respondentů ve všech kategoriích je přímo úměrný roku absolvování kurzu. Příčinu tohoto výsledku můžeme nalézt v odlišných časových intervalech uplynulých od absolvování kurzu. Nejmenší průměrné hodnoty jsme naměřili u respondentů, kteří absolvovali kurz v roce 2011, tedy před třemi lety. Dlouhá doba uplynulá od účasti na kurzu tak mohla zapříčinit zkreslení výsledků tím, že si tito respondenti nemuseli některé prvky vybavit tak živě jako respondenti, kteří absolvovali kurz před půl rokem.

VO4: Jaká je osobní zkušenost studentů prvního ročníku sociální pedagogiky s adaptačním kurzem?

K této výzkumné otázce se vztahuje fenomenologická analýza textů studentů vypracovaných bezprostředně po absolvování adaptačního kurzu.

Z kvalitativní výzkumné části práce vyplývá, že prožitá osobní zkušenost studentů prvního ročníku s adaptačním kurzem je v souladu s principy zážitkové pedagogiky a cíli stanovenými univerzitou. I přes počáteční obavy považují studenti za přínos překonávání hranic jejich osobní komfortní zóny. Na základě prožitých zkušeností si účastníci kurzu vybudovali přátelský a důvěrný vztah se spolužáky. Připravený program jim poskytl prostor k sebepoznání a seberozvoji. Aktivity zaměřené na skupinovou práci vzbudily

v účastnících negativní pocity. Vhodně zařazená reflexe však dokázala vzniklé konflikty využít ve prospěch rozvoje jejich interpersonálních vztahů. Přátelská a uvolněná atmosféra, kterou tvořily především večerní programy, případné konflikty eliminovala tak, aby narušovaly průběh seznamování účastníků kurzu.

Celkový dojem z průběhu kurzu kazily především klimatické podmínky a neupravené a neudržované prostředí areálu, kde se adaptační kurz konal.

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se zabývali evaluací adaptačního kurzu studenty oboru sociální pedagogika. Jelikož působím již několik let jako jeden z organizátorů tohoto kurzu, zajímal mne jeho přínos jak pro univerzitu, tak pro studenty, kteří ho absolvují.

Cílem práce bylo vyhodnotit, zda adaptační kurzy organizované pro studenty prvního ročníku sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně naplňují cíle stanovené touto univerzitou. V teoretické části práce jsme čtenářům poskytli ucelený přehled o zážitkové pedagogice, o hře jako výchovném prostředku, o dramaturgii zážitkových kurzů a o adaptačních kurzech.

Na základě výsledků kvantitativní části výzkumné práce jsme potvrdili, že adaptační kurz pro studenty prvního ročníku sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně plní cíle stanovené touto univerzitou. Pokud bychom nebrali ohled na rozdílné časové rozpětí mezi absolvováním kurzu a vyplňováním námi vytvořených dotazníků u jednotlivých respondentů, můžeme říci, že se efektivita a úroveň kurzu postupem let zvyšuje.

Pro větší objektivitu výsledků jsme v rámci výzkumné části práce vytvořili fenomenologickou analýzu textů vypracovaných studenty ihned po absolvování kurzu. Výsledný opis osobní zkušenosti účastníků kurzu vypovídá o tom, že kurz je přínosný pro jejich interpersonální i intrapersonální rozvoj. Většina negativních zkušeností byla spojena s neupraveným a neudržovaným prostředím areálu, kde se kurz konal, a s nepříznivým počasím.

Veškeré údaje získané prostřednictvím výzkumné části práce mohou sloužit organizátorům akce jako zpětná vazba a ponaučení pro jejich další činnost. Hlavním přínosem této práce je vytvořený evaluační nástroj, kterým univerzita může i nadále kontrolovat efektivitu adaptačních kurzů. Práce poskytuje objektivní pohled na přínos těchto kurzů v rámci úvodu do studia sociální pedagogiky, popřípadě studia prvních ročníků vysoké školy obecně. Evaluace adaptačního kurzu může mít také za následek jeho rozšíření do dalších studijních oborů a fakult univerzity.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEARD, Colin a Wilson, John, 2006. *Experiential Learning: A Best Practise Handbook for Educators and Trainers*. Kogan Page, 320 s. ISBN 978-0-7494-6765-4.
2. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
3. CARLSON, Julie A. a Kirk EVANS, 2001. Whose Choice is It? Contemplating Challenge-by-Choice and Diverse-Abilities. *The Journal of Experiential Education*. Roč. 24, č. 1, s. 58-63. ISSN 1053-8259.
4. CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly et al., 2003. Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*. Roč. 18, č. 2, s. 158-176. ISSN 1045-3830.
5. ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
6. DENNEHY, Robert, SIMS, Ronald a Heather COLLINS, 1998. Debriefing experiential learning exercises: A Theoretical and practical guide for success. *Journal of Management Education*. Roč. 22, č. 1, s. 9-25. ISSN 1052-5629.
7. DUBEC, Michal, 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění – Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Projekt Odyssea, 49 s. ISBN 978-80-87145-22-7.
8. FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN, 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
9. HANUŠ, Radek, ©2004. Probudit se a jít – Hnutí GO!. *Gymnasion*. Roč. 1, č. 1, s. 55. ISSN 1214-603X.
10. HOWDEN, Eric, 2012. Outdoor experiential education: Learning through the body. *New Directions for Adult and Continuing Education*. Č. 134, s. 43-51. ISSN 1536-0717.
11. HRKAL, Jan a Radek HANUŠ, 2011. *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 5. Praha: Portál, 165 s. ISBN 978-80-7367-923-1.

12. *Hhnuti-go.cz: Historie* [online]. Olomouc, ©2010 [cit. 2014-3-23]. Dostupné z: <http://www.hnuti-go.cz/>
13. KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
14. KIRCHNER, Jiří, 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
15. KOŽUCHOVÁ, Mária a Eva KORČÁKOVÁ, 1998. Využitie didaktické hry. *Komenský*. Roč. 122, č. 5/6, s. 104–106. ISSN 0323-0449.
16. MAŇÁK, Josef et al, 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 90 s. ISBN 80-210-1549-7
17. MARTIN, Andrew, LEBERMAN, Sarah a Ivana TURČOVÁ, 2005. Prožij dobrodružství po česku. *Gymnasion*. Roč. 3, č. 1, s. 19-30. ISSN 1214-603X.
18. NEUMAN, Jan, 2011. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 6. Praha: Portál, 328 s. ISBN 978-80-7367-910-1.
19. PAULUŠOVÁ, Zuzana, 2004. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*. Roč. 1, č. 1, s. 85-86. ISSN 1214-603X.
20. PÁVKOVÁ, Jiřina, 2002. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
21. PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
22. *Portal.utb.cz: sylabus předmětu Adaptační kurz* [online]. Zlín, 2013 [cit. 2014-3-15]. Dostupné z: <http://portal.utb.cz/wps/portal/>
23. REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ, 2007. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8.
24. SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 2011 [cit. 2014-3-20]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>

25. SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA, 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 192 s. ISBN 80-247-0318-1.
26. SÝKORA, Jan, 2006. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 59 s. ISBN 80-7041-380-8.
27. TUCKMAN, Bruce, 2002 cit. podle ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
28. VÁŽANSKÝ, Mojmír, 1992. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 64 s. ISBN 80-210-0428-2.
29. ZINC, Robyn, 2004. The shifting sands of challenge-by-choice: Does it have a place in safety management in EOTC1? *Journal of Physical Education*. Roč. 37, č. 1, s. 6-16. ISSN 1172-5958.
30. ŽÁK, Miroslav. Adaptační příběh. *Gymnasion* [online]. © 2010 [cit. 2014-3-23]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/adapta-n-p-b-h/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Program adaptačního kurzu 1. den	33
Tabulka 2: Program adaptačního kurzu 2. den	34
Tabulka 3: Program adaptačního kurzu 3. den	36
Tabulka 4: Výzkumný vzorek.....	41
Tabulka 5: Počet respondentů.....	43
Tabulka 6: Signifikantní výroky účastníků kurzu – nejsilnější moment kurzu	52
Tabulka 7: Signifikantní výroky účastníků kurzu – situace, která mě nejvíce vyvedla z míry.....	55
Tabulka 8: Formulace významů odvozených ze signifikantních výroků - nejsilnější moment kurzu.....	56
Tabulka 9: Formulace významů odvozených ze signifikantních výroků – situace, která mě nejvíce vyvedla z míry.....	57
Tabulka 10: Společná témata.....	57
Tabulka 11: Úplný opis osobní zkušenosti studentů prvního ročníku sociální pedagogiky s adaptačním kurzem	58

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů.....	44
Graf 2: Porovnání průměrného zastoupení odpovědí všech respondentů v závislosti na roku absolvování kurzu	45
Graf 3: Průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů.....	46
Graf 4: Porovnání průměrného zastoupení odpovědí všech respondentů v závislosti na roku absolvování kurzu	47
Graf 5: Průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů.....	48
Graf 6: Porovnání průměrného zastoupení odpovědí všech respondentů v závislosti na roku absolvování kurzu	49
Graf 7: Průměrné zastoupení odpovědí všech respondentů u jednotlivých kategorií.....	50
Graf 8: Porovnání průměrného zastoupení odpovědí všech respondentů u jednotlivých kategorií v závislosti na roku absolvování kurzu	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I

Dotazník

Příloha P II

Zadání práce z adaptačního kurzu

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí spolužáci, touto cestou Vás prosím o vyplnění následujícího dotazníku. Jmenuji se Vojtěch Žert a čtyři roky působím jako instruktor na adaptačním kurzu, kterým většina z Vás prošla v prvním ročníku. Dotazník je zcela anonymní a slouží pro výzkum v mé diplomové práci na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Výzkum je zaměřen na evaluaci již zmíněného adaptačního kurzu. U jednotlivých otázek prosím vždy zakroužkujte jen jednu možnost. Předem děkuji za vyplnění.

1. Adaptačního kurzu jsem se účastnil v roce
 - a) 2011
 - b) 2012
 - c) 2013
 - d) Neúčastnil jsem se
2. V následující tabulce prosím v každém řádku zakroužkuj vždy jen jednu možnost, podle toho do jaké míry souhlasíš s následujícím tvrzením.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Během adaptačního kurzu jsem se překonal	1	2	3	4	5
Během adaptačního kurzu jsem poznal své schopnosti v rámci skupinové práce	1	2	3	4	5
Adaptační kurz mi pomohl k poznání mých silných a slabých stránek	1	2	3	4	5
Některé aktivity/hry poukázaly na mé povahové vlastnosti	1	2	3	4	5
Kurz mi pomohl poznat své hranice	1	2	3	4	5
V průběhu kurzu jsem se vypořádával/a se stresovou situací	1	2	3	4	5
Některé aktivity/hry mě podněcovaly k originálním nápadům	1	2	3	4	5

3. V následující tabulce prosím v každém řádku zakroužkuj vždy jen jednu možnost, podle toho do jaké míry souhlasíš s následujícím tvrzením.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Ještě teď si vybavím některou z aktivit/her	1	2	3	4	5
Adaptační kurz pro mě byl zážitkem	1	2	3	4	5
Na adaptačním kurzu jsem se zúčastnil aktivit/her, které jsem dosud neznal	1	2	3	4	5
Poznal jsem, co obnáší motivace účastníků kurzu k aktivitě/hře	1	2	3	4	5
Pochopil jsem, k čemu slouží zpětná vazba u jednotlivých aktivit/her	1	2	3	4	5

4. V následující tabulce prosím v každém řádku zakroužkuj vždy jen jednu možnost, podle toho, do jaké míry souhlasíš s následujícím tvrzením.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Aktivity na adaptačním kurzu mi pomohly k seznámení se spolužáky	1	2	3	4	5
Díky adaptačnímu kurzu jsem poznal některé charakterové vlastnosti spolužáků	1	2	3	4	5
V rámci skupinové práce ve škole pracuji nejčastěji se spolužáky, které jsem díky adaptačnímu kurzu poznal	1	2	3	4	5

Adaptační kurz mi pomohl začlenit se do kolektivu třídy	1	2	3	4	5
Vztahy se spolužáky navázané na adaptačním kurzu udržuji dodnes	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA P II: ZADÁNÍ PRÁCE Z ADAPTAČNÍHO KURZU

Práce bude obsahovat 4 body, a to popisy:

A, pro Tebe nejsilnějšího momentu kurzu (proč právě tento?, co Ti dal/vzal / pozměnil?)

B, situace, která Tě na kurzu nejvíce vyvedla z míry (jak k ní došlo, co pro Tebe ta situace představovala?)

C, své osobní vlastnosti, která se Ti na kurzu hodila, a jen sis potvrdil/a, že je dobře, že ji máš

D, momentu, kdy sis přál/a mít jinou vlastnost (být jiný/á ačí) a proč...

Minimum jedna strana velikosti A4.