

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

**Adaptační kurz jako součást prevence
na základní škole**

Mgr. Hana Klemová

Závěrečná práce

2022

Prohlášení

Prohlašuji, že tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

Mgr. Hana Klemová

ANOTACE:

Práce se zabývá tvorbou metodiky adaptačního kurzu pro nově vznikající kolektiv.

Cílem práce je popsat důležitost adaptačních kurzů jako nedílnou součást primární prevence na základní škole a vytvořit konkrétní metodiku pro utváření a stmelování kolektivu. Východiskem pro metodickou část práce je zážitková pedagogika a její principy. Téma práce jsem si vybrala s cílem edukovat pedagogy o výhodách využívání principů zážitkové pedagogiky v rámci vzdělávání.

Klíčová slova:

Adaptační kurz, primární prevence, školní třída, hra, rizikové chování, zážitková pedagogika.

ANNOTATION:

The work deals with the creation of an adaptation course methodology for a newly emerging team. The aim of the thesis is to describe the importance of adaptation courses as an integral part of primary prevention in primary school and to create a specific methodology for the formation and bonding of the team. The starting point for the methodological part of the work is experiential pedagogy and its principles. I chose the topic of the work in order to educate teachers about benefits of using the principles of experiential pedagogy in education.

Keywords: Adaptation course, primary prevention, class, game, risky behaviour, experiential pedagogy.

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST:	11
1 Adaptační kurz	11
2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA a další metody práce při adaptačním kurzu	14
2.1 Východiska zážitkové pedagogiky	14
2.1.1 John Dewey- metoda aktivního experimentování	14
2.1.2 Učení dle Jeana Piageta	15
2.1.3 Kolbův cyklus	16
2.1.4 Model zážitkové pedagogiky podle Petere Jarvise	18
2.2. Metoda zážitkové pedagogiky	18
2.3 Didaktické principy zážitkové pedagogiky.....	21
2.4 Instruktor /Lektor/Animátor	23
3 Období pubescence	24
3.1 Charakteristika	24
3.2 Vztahy a spolupráce.....	24
4 Školní třída jako sociální skupina	26
4.1 Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování adaptačního soustředění.....	26
5 Rizikové chování a jeho prevence	28
5.1 Primární prevence rizikového chování	28
5.2 Preventivní program	29
PRAKTICKÁ ČÁST:	32
6 Tvorba adaptačního kurzu	32
6.1 Před realizací.....	32
6.2 Tvorba programu	35
6.2.1 Program.....	38
1. den.....	39

2. den.....	44
3. den.....	50
6.3 Problémové situace	52
6.4 Zhodnocené Adaptačního soustředění (evaluace)	53
6.5 Návaznost.....	55
ZÁVĚR	56
Seznam použité literatury:	58
Přílohy:.....	62

Seznam ilustrací a tabulek

Obrázek 1 *Schéma reakce individua na novou (neznámou) zkušenost*

Obrázek 2 *Model učení a kognitivního rozvoje podle Jeana Piageta*

Obrázek 3 *Kolbův cyklus*

Obrázek 4 *Tvorba adaptačního kurzu – jednotlivé kroky*

Tabulka 1 *Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování adaptačního soustředění*

Tabulka 2 *Téma, cíle a kompetence*

Seznam zkratek

AK - adaptační kurz

PP - primární prevence

ÚVOD

Naše děti jsou naše bohatství. Skrze děti můžeme ovlivnit budoucnost. Pedagogové jsou hybatelé, tvořící podhoubí pro budoucí generace. Přímou neovlivní podmínky v rodinách, kde generace žáků vyrůstá, ale mohou vytvářet podmínky ve školské instituci, kde socializace jedince pokračuje.

Rizikové chování mládeže je celosvětovým problémem. V bezpečném a důvěrném prostředí se snáze odhalují různé „přešlapy“, kterých se mládež dopouští. Prevence na školách je nástrojem, jak pozitivně působit na hodnoty a postoje jedinců, jejichž rodinné a sociální zázemí není dostatečné pro jejich optimální vývoj.

Adaptační kurzy pořádané na základních a středních školách považuji za nedílnou součást primární prevence na školách (jako součást Minimálního preventivního programu). Kvalitně vytvořený adaptační kurz zajistí vhodné podmínky pro třídní spolupráci, zaseje semínko pro tvorbu zdravých vztahů, naučí žáky mezi sebou komunikovat a stmelí celý třídní kolektiv.

Význam adaptačních kurzů na školách považuji za nedoceněný, jako i použití herních prvků ve výuce. Žáci se během adaptačního kurzu účastní procesu sociálního a senzomotorického učení zážitkovou formou.

Ve své práci vytvářím metodiku adaptačního kurzu pro šestý ročník základní školy, popřípadě pro nižší ročníky gymnázia. Dynamika kolektivů na různých školách je jiná a je potřeba program vytvářet dle individuálních potřeb jedinců/kolektivu/školy. Žáci se vcítí do určitých abstraktních sociálních rolí a vyzkouší „nanečisto“, jak reagovat a jaké následky jejich rozhodnutí má. Prožitek z dané situace žáky kladně ovlivní při jejich budoucím počínání. Cílem práce je vytvořit metodiku a následně reflektovat její aplikaci, která může být využita ve školním prevenčním cyklu.

Adaptační kurzy se vytváří pro nově vznikající kolektivy, případně pro kolektivy s nově přichozím žákem. Skupina prvňáčků je zcela specifická. Žáci si začínají zvykat na úplně jiný režim dne. Adaptace je zde zaměřena spíše na přechod z mateřského prostředí na školní (adaptace by mohla probíhat v dané škole a jejím cílem by bylo seznámení se s prostředím školy, s požadavky, které na žáky klade školní docházka apod.), na vztah třídního učitele a žáků (třídní učitel bývá považován za nejvyšší

autoritu) a řeší se jejich školní zralost. Ve vyšších ročnících lze s žáky pracovat již více specificky. Zde se předpokládá, že je žák na režim školy zadaptovaný a program se již úzce zaměřuje na zdravý vývoj kolektivu.

V první části práce definuji základní pojmy, které s tématem souvisí. Co je to adaptační kurz a jaké jsou jeho cíle a zásady. Více se zaměřím na zážitkovou pedagogiku, z které vychází metody mé práce při tvorbě adaptačního kurzu. Jak s tímto tématem souvisí primární prevence rizikového chování a jakým typem prevence se zabývám, zodpovím v následujících kapitolách. Dále specifikuji cílovou skupinu a téma, které jsem vybrala. V druhé části již vytvářím samotný adaptační kurz pro šestý ročník.

TEORETICKÁ ČÁST:

1 Adaptační kurz

Tato kapitola se bude věnovat vymezení pojmu adaptační kurz. Adaptační kurzy jsou cíleně vytvářeny pro stmelení skupiny jedinců a zkvalitnění jejich vztahů. Nedílnou součástí adaptačního kurzu jsou prožitkové aktivity. Během modelových situací jedinci získají vedle nových informací i silné emoční prožitky, které urychlují poznávací procesy.

Realizátor adaptačního kurzu musí zohlednit individuální potřeby skupiny a zároveň naplnit zvolené cíle kurzu. Dubec (2007) uvádí pět hlavních cílů adaptačního kurzu:

- vzájemné seznámení (žáci mezi sebou; žáci s třídním učitelem);
- zahájení komunikace, navázání vztahů;
- nastavení pravidel v novém kolektivu;
- zahájení spolupráce;
- prevence patologických jevů.

Metodický portál rámcového vzdělávacího programu uvádí navíc body: umožnit jednotlivcům snáze najít své místo ve skupině a předcházet negativním sociálně patologickým jevům (Adaptační kurzy, 2011).

Stejně jako Průcha adaptaci chápe jako přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (2009). Jirásek adaptaci ve školním prostředí popisuje jako: „úsilí cíleně navodit změny chování jedince i skupiny tváří v tvář proměnám okolního prostředí“ (2009, s. 116). Adaptační kurz bývá zařazen na začátku formování nějaké sociální skupiny. Ve škole se realizuje nejčastěji pro nově vznikající kolektivy (prima víceletého gymnázia, šestý ročník základní školy - pokud se třídy slučovaly či se nově přeskupovaly, první ročník střední školy). Adaptační kurz může být zařazen také do třídy, v níž se vyskytly závažné sociopatologické problémy, zde se jedná spíše o nastartování vztahů a znovuvytvoření pravidel ve skupině. Dle Radka Pelánka adaptační kurzy jsou: „akce určené pro nové třídy, případně i pro třídy, které se už znají. Důraz je kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání

ostatních i sebe. Délka trvání je od dvou dnů do jednoho týdne, akce probíhají nejčastěji na začátku školního roku“ (2013, s. 13).

Podoby adaptačního kurzu mohou být různé. Jako efektivnější se jeví výjezd mimo školu. Avšak u malých dětí vidím značné výhody i v adaptaci ve škole (poznají prostředí školy, zorientují se tam, získají pocit bezpečí apod.). Dalším kritériem pro realizaci adaptačního kurzu v prostředí školy je bezpochyby i ekonomické hledisko. Adaptační kurz může být jednodenní nebo vícedenní. Doporučují se alespoň 3 dny, nejlépe 5 dní. Většinou záleží na finančních možnostech školy a rodičů. AK¹ může realizovat škola sama či si najmout agenturu. Tady je důležité sledovat kvalitu zajištěnou certifikací (seznam organizací s certifikací zveřejňuje Národní ústav vzdělávání na svých webových stránkách²).

Didaktické zásady adaptačního kurzu³:

- nevýkonové aktivity;
- zážitková forma;
- práce s dynamikou skupiny;
- reflexe;
- střídání činností (ledolamky, seznamovací aktivity, komunikační aktivity, aktivity vedoucí ke správné komunikaci, spolupráci, aktivity zaměřené na podporu skupinové identity, aktivity zaměřené na vyjadřování vzájemného uznání, hry na rozvoj důvěry, na řešení problémů aj.);
- zásada dvou průvodců (pokud realizuje škola, alespoň školní metodik prevence + učitel);
- tvorba pravidel (na začátku si vytvořím pravidla pro vzájemnou spolupráci, abychom se tu cítili dobře).

Adaptační kurz zahrnuje různé druhy učení: 1. Senzomotorické učení - člověk si osvojuje pohybové návyky. 2. Sociální učení - osvojování systémů hodnot, norem a postojů, ale také komunikaci a jednání v různém prostředí aj. Můžeme tedy na adaptační kurz nahlížet jako na formu edukace (Hrubá, 2020). „Edukační realita je každá taková skutečnost (prostředí, situace, proces aj.), objektivně se vyskytující

¹ Adaptační kurz

² <http://www.nuv.cz/t/pprch>

³ Zdroj vlastní – zásady vyplynuly z mé praxe (co se osvědčilo).

v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy a fungují zde nějaké edukační konstrukty“ (Průcha, 2009, s. 14). Přičemž edukační procesy jsou všechny lidské činnosti, během nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zázemí) mu toto učení zprostředkovává. Jak již bylo řečeno, součástí edukační reality jsou edukační konstrukty, tedy výtvořky sloužící k tomu, aby podporovaly, kontrolovaly nebo řídily edukaci (Průcha, 2009).

Pro průběh adaptačního kurzu je typické dvojí výchovné působení – intencionální a funkcionální působení (Průcha, 2002). Lektor působí na žáky intencionálně, má stanovený cíl činnosti, postup a ovlivňuje rozhodovací proces. Sleduje či doprovází žáky při aktivitě a společně aktivitu evaluují. Funkcionální působení se realizuje prostřednictvím kolektivu, jedinec přebírá názory a postoje. Lektor vytváří výchovné situace tak, aby je žák vnímal jako přirozené, neřízené.

Na stejném principu funguje i zážitková pedagogika, z níž při tvorbě adaptačního kurzu vycházím, proto v následující kapitole objasním její teoretický koncept.

2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA a další metody práce při adaptačním kurzu

Zážitková pedagogika⁴ je pedagogický směr, který klade důraz na aktivitu studentů a staví výchovné procesy především na vlastním prožitku a jeho následném využití pro osobnostní růst. Hlavním principem zážitkové pedagogiky je využití zážitku ze hry k předem stanoveným pedagogickým cílům (Kindlmannová, 2013). Poznatky, které získáme prostřednictvím zážitku, si po čase vybavíme s vyšší úspěšností, než jen ty, co vidíme nebo slyšíme (Svatoš, Lebeda, 2005).

Zážitková pedagogika rozvíjí několik zásadních klíčových kompetencí: podporuje otevřenou a efektivní komunikaci, pomocí aktivit podporuje týmovou spolupráci a pomáhá rozvíjet osobnostní, sociální, pracovní a komunikativní kompetence (Andresová, 2013, s. 14).

2.1 Východiska zážitkové pedagogiky

Zde se zaměřím na alternativní výukové přístupy, z nichž zážitková pedagogika čerpá. Za alternativní zde považuji takový přístup, který se lišil od tradiční frontální výuky, jež si kladla za cíl vkládání obsahu učiva „do hlav studentů“.

Již Sokrates podněcoval kritické myšlení svými dialogy se studenty, kdy on figuroval pouze v roli průvodce a jeho metoda byla vysoce efektivní, já zde však uvedu novodobější myslitele.

2.1.1 John Dewey- metoda aktivního experimentování

John Dewey klade důraz na zkušenostní učení, na zkušenost získanou vlastní aktivitou. Dewey přemýšlí o učení jako o cyklu, kdy zážitek má vliv na budoucí zkušenosti a zkušenosti vliv na učení. Reflexe vlastních prožitků je pro něj sekundárně zdrojem učení (Jůva, 2007.). Deweyho pojetí procesu učení je tedy celoživotní proces. Jedinci se učí skrze pozorování světa a zkušenosti. Aby učení probíhalo, je nutné porozumět významu všech předešlých zážitků a jejich prvnímu vlivu na bezprostřední prožívání a druhému vlivu na pozdější zkušenost (Hanuš, Chytilová, 2009).

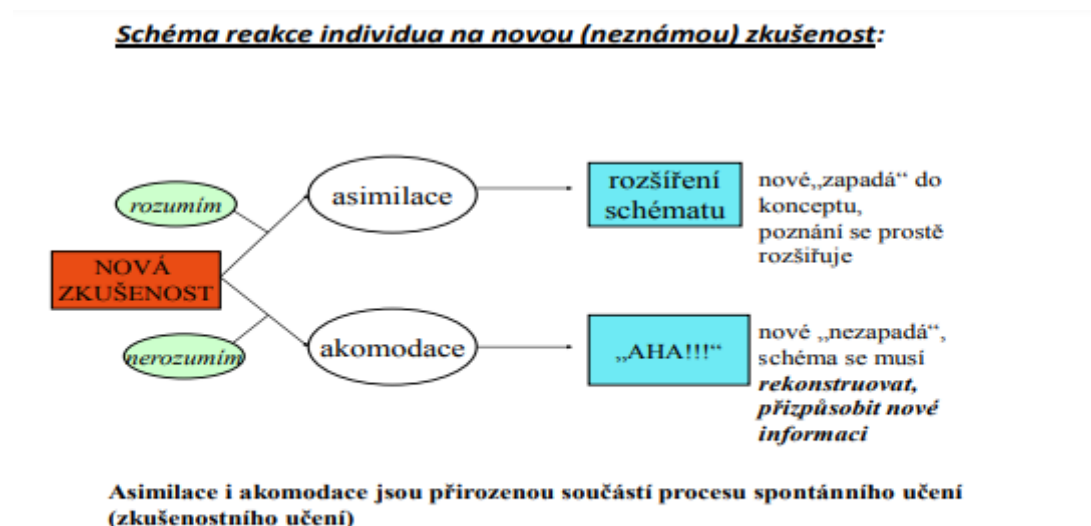
⁴ Termín zkušenostně reflektivní učení zde nepovažuje za přesný, po každé hře nemusí následovat reflexe - ve vztahu ke zvoleným cílům (některou hru zde mohou volit pro její relaxační efekt apod.).

2.1.2 Učení dle Jeana Piageta

Pro potřebu své práce se budu zabývat pouze kognitivním vývojem dle Piageta. Piagetovo učení stojí na myšlence, že jedinec usiluje o kognitivní rovnováhu. Jakmile nějaký poznatek nezapadne do jeho mentálních schémat, začne opět hledat rovnováhu formou asimilace, kdy se snaží zpracovat nové informace do již vzniklého myšlenkového vzorce. Pokud tento stav není možný, začne měnit svoje existující schéma (akomodace).

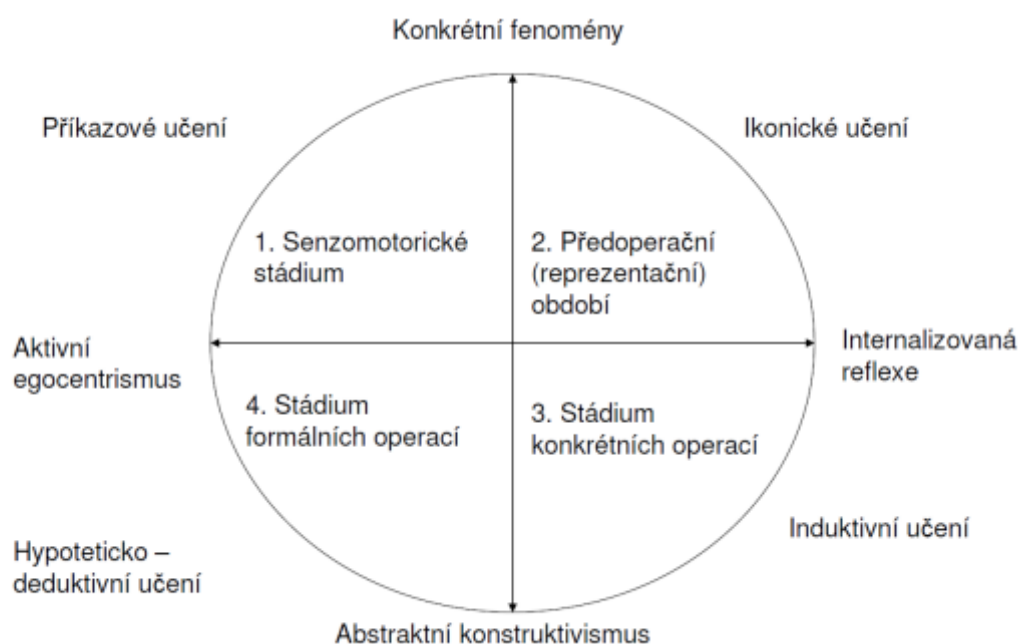
Na prostředí si zvykáme pomoci adaptace, kterou dělíme do dvou typů (Mareš, 1998): 1. asimilace (informace se zapracují do stávající kognitivní struktury) a 2. akomodace (pro zpracování informace je potřeba změna kognitivní struktury).

Obrázek 1. Schéma reakce individua na novou (neznámou) zkušenost



Zdroj: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2012/SA4BP_EPIS/Ep.Jean_Piaget.pdf

Obrázek 2.: Model učení a kognitivního rozvoje podle Jeana Piageta



Zdroj: DOČEKAL, Vítek. *Integrované přístupy ke zkušenostnímu učení* (odborný seminář). [cit: 2022-02-09]. Dostupné z WWW: <https://www.pdf.upol.cz> › Pdf › odborne_seminare

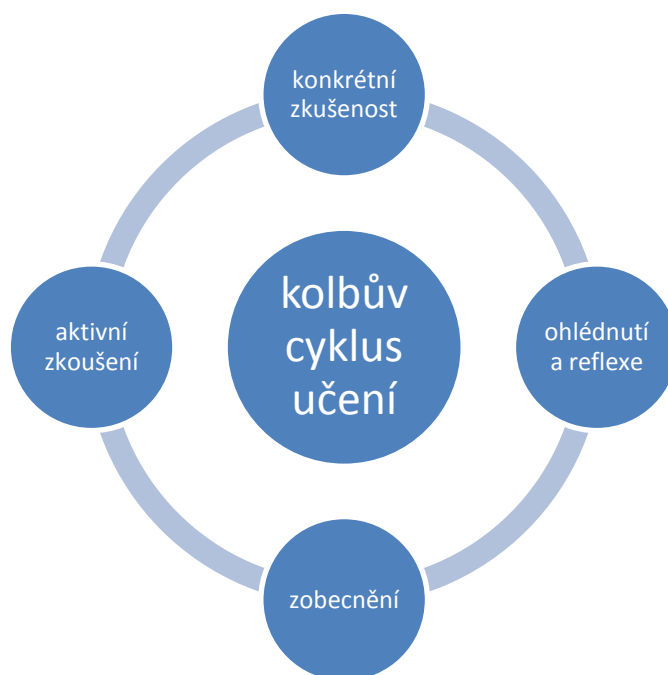
2.1.3 Kolbův cyklus

Kolb čerpá z teorie Kurta Lewina (Činčera, 2007) a jeho zkušenostního učení. Kolb vychází z toho, že lidské učení vychází z vlastních nepřenositelných zážitků a tím zvyšuje zapamatování a následné vybavení poznatků. Jde o cyklický proces, který může začít jakoukoli fází a má spíše spirálovitý charakter, kdy aktivní zkoušení je popudem pro další cyklus.

Činčera (2007, s. 16) proces popisuje jako „nekonečnou hru mezi zkušeností a reflexí“. Lektor nabízí žákům aktivity, které pro ně znamenají určitou výzvu. Na její zvládnutí potřebují dovednosti, jež mají být rozvíjeny. Aktivity simulují reálné situace. Zkušenost s aktivitou je následně reflektována, vyhodnocují se průběh aktivity a reakce účastníků. Prostřednictvím zobecnění se hledá vztah aktivity k realitě.

V poslední fázi⁵ je formulováno poučení o možné změně chování pro jedince nebo skupinu, které se může stát zdrojem nové zkušenosti.

Obrázek 3: Kolbův cyklus učení



Zdroj: MARUŠKOVÁ, Lenka. *Adaptační kurz* [přednáška], Praha: Pedagogicko - psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4, 24.4. 2017.

Fáze Kolbova cyklu:

1. Konkrétní zkušenost - zapojení aktérů do hry, kdy jedinec získá zcela konkrétní nepřenositelný zážitek. Tato fáze je zaměřená na prožívání.

2. Po jejím skončení následuje ohlédnutí a reflexe, tedy zpětné připomenutí prožitých momentů. Zážitek z předchozí fáze je prozkoumáván, jedinec přemýšlí o jeho významu a snaží se ho pomocí sebereflexe popsat. V této fázi dominuje vnímání a pozorování.

3. V dalším kroku dochází k zobecnění, zamýšlí se nad tím, co fungovalo a co ne. Rambousek (2013) toto stádium označuje za fázi abstraktní teoretizování. Jedinec

⁵ Poslední fáze je pojem nepřesný. Jelikož zde mluvíme o cyklickém jevu, pořadí fází zde není určující.

abstraktně uvažuje a hledá ze svého přemítání induktivně závěry. Z těchto závěrů vytváří své teorie či doplňuje teorie existující svými novými poznatky. Díky těmto teoriím můžeme v budoucnu změnit své chování při obdobném či stejném zážitku. Tato fáze se zaměřuje na myšlení.

4. Plán dalšího postupu najdeme ve fázi aktivního zkoušení. Tato fáze účastníkům nabízí prostor k reflexi toho, co se naučili, zda se poučili, co si ze hry odnáší. (Hanuš, Chytilová, 2009).

2.1.4 Model zážitkové pedagogiky podle Petera Jarvise

Zde již velmi stručně vysvětlím model učení dle Petera Jarvise. Hlavní jeho myšlenkový koncept je existenciální, kdy nahlíží na osobu jako na objekt v interakci s okolím. Jarvis vysvětluje dva stavy, ve kterých se jedinec ocitá, buď v harmonii, nebo nesouladu. Nesoulad Jarvis vysvětluje jako konflikt mezi předchozí zkušeností a současnou situací. Zatímco v harmonii k procesu učení *de facto* nedochází, nesoulad jedince nutí k hledání nových způsobů, znalostí, vysvětlení, jak dělat věci jinak (Nehyba, 2012).

2.2. Metoda zážitkové pedagogiky

Základními pojmy, které se nejčastěji používají v souvislosti se zážitkovou pedagogikou, jsou zážitek, prožitek a zkušenost. Prožitek je událost, která se intenzitou prožívaného děje liší od běžného žití. Prožitek je nepřenositelný, komplexní, nedefinovatelný, jedinečný, intencionálně zaměřený a charakterizován přítomností (Jirásek, 2004). Na termín zážitek můžeme nahlížet ve dvou rovinách. Buď je zážitek chápán jako cíl a dále s ním nepracujeme, nebo je to prostředek k dosažení cíle. Z časového hlediska je zážitek vlastně prožitek, ke kterému se vracíme v myšlenkách/vzpomínkách/reflexi do minulosti. Zážitek se vždy vztahuje již k prožitému podnětu, teprve jako zpracovaný zážitek, který je převeden do vědomí a adekvátně zpracován, se stává životní zkušeností, což je cílem zážitkové pedagogiky (Jirásek, 2005).

Jak píše Jirásek (2004, s. 13), „*Pro zážitkovou pedagogiku je typické zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů, navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita.*“ Pod zážitkovou pedagogikou chápeme tedy takové výchovné procesy, kdy pracují s navozením, rozbořením a reflexí

prožitkových situací, za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Metodu zážitkové pedagogiky lze chápat jako proces zaměřený na určitý pedagogický cíl, který k jeho dosažení využívá zážitky a jejich následnou analýzu.

Metodu zážitkové pedagogiky lze rozčlenit do třech rovin:

1) CÍL

Jak již z názvu vyplývá, na začátku je potřeba si zvolit určitý směr, kam se chci ubírat a čeho chci daným programem dosáhnout, a v reflexi přemýšlím nad tím, jak se mi to povedlo. Zvolený cíl vztahuji k účastníkům programu (věková charakteristika), k prostředí, kde a kdy se bude program odehrávat (např. zda je možné využít venkovní prostory) a k realizátorovi (schopnosti a dovednosti lektora).

Cíle, které si stanovuji, musí splňovat určitá kritéria. Efektivitu cílů ověřuji dle metody SMART. Cíle musí být S - specifické (jasně definovány), M - měřitelné, A - akceptovatelné (přijatelné) a R - reálné.

2) PROGRAM

Pomocí jednotlivých aktivit dosahuji zvolených cílů. Nejčastěji využívaným programovým prostředkem je hra. Hra je jednou ze základních lidských činností a její dominantní postavení je především v předškolním věku. Zážitková pedagogika vyzdvihuje hru pro její nepopíratelná pozitiva (Činčera, 2007):

- jedinec se dostane do spousty sociálních rolí a v bezpečném prostředí si je může prožít;
- hrou lze nasimulovat různá prostředí a vyzkoušet si v nich různé role;
- hra vyvolá intenzivní prožitky;
- hry mohou být řízeny pravidly a ty bereme zcela závažně a vážně;
- hra přináší zábavu, radost (pozn. dobrovolnost zapojení).

Již z neuropedagogiky víme, že amygdala hraje hlavní roli ve formování a uchování paměťových stop spojených s emočními prožitky s emocionálním zabarvením. Na tomto principu zážitková pedagogika staví. Prožitky emocionálně zabarvené si jedinci pamatují/vybavují lépe než prožitky bez emocionálního pozadí. Stejně tak víme, že stresové hormony nám blokují dráhy pro ukládání a vybavení

informací. Ve stresové situaci přebírá situaci amygdala a vede nás k naučeným vzorcům chování (Vališová, 2011).

Proto je nezbytné zachovat takové podmínky hry jako:

- bezpečné prostředí;
- dobrovolné zapojení;
- společně vytvořená pravidla, aby se nám tu spolu „dobře pracovalo“.

3) REFLEXE

Během reflexe dochází k analýze prožitého a modifikaci původních představ. Jedná se o řízený proces, sloužící k hodnocení různých situací a výstupů, který využívá zpětnovazebních informací, jehož cílem je hledání širších souvislostí a významů (Reitmayerová, Broumová, 2007).

Podoby reflexe mohou být různé, od anonymních vzkazů, po pantomimické ztvárnění, přes emoční vyjádření skrze emoční karty, škálové vyobrazení pomocí tělesného vyjádření apod. Jejich konkrétní zařazení je voleno podle zvoleného tématu, sledovaného cíle, skupinové dynamiky, zkušeností frekventantů s reflexí aj.

Konkrétnější představu o struktuře procesu reflexe lze získat z Gibbsova modelu reflexe, který zahrnuje (Nehyba, 2011):

- popis situace (Co se stalo?);
- obrat k pocitům (Jaké pocity a myšlenky jsem při konkrétní situaci prožíval?);
- hodnocení (Co dobrého nebo špatného si z této situace můžu vzít?);
- analýzu (Jaký smysl tato situace může mít?);
- závěr (Co dalšího mohu udělat?);
- akční plán (Co udělám jinak, pokud se dostanu znovu do této situace?).

Metoda zážitkové pedagogiky má jedno společné východisko a to analýzu potřeb skupiny/jedinců. V případě adaptačního kurzu je to potřeba fungujícího kolektivu, v kterém nevzniká prostor na nežádoucí chování žáků. Tato potřeba je potřebou spíše školy/třídního učitele/školního metodika prevence, než potřebou žáků. Ti do procesu vstupují nezatížení budoucí myšlenkou, jak budou jako sociální skupina fungovat.

S metodou zážitkové pedagogiky se často pracuje v prostředí menších sociálních skupin (do cca třiceti osob), přičemž se cíleně pracuje s fázemi skupinové dynamiky⁶ a vzájemným ovlivňováním mezi účastníky, neboť se tím podporuje svázání individuálního zážitku (zkušenosti) účastníka se situací, v níž k němu došlo.

2.3 Didaktické principy zážitkové pedagogiky

Nyní uvedu základní principy zážitkové pedagogiky, jak je popisuje Činčera (2007): cyklus učení prožitkem, koncept optimálního prožívání, teorie komfortní zóny a princip dobrovolnosti. Tohoto tématu jsem se dotkla již v předchozím textu, proto jsem v této kapitole stručná.

Kolbův cyklus

O Kolbově cyklu jsem toho napsala mnoho, tak snad jen zdůrazním, že proces učení se zde chápe jako neustálý cyklický proces, který může začít jakoukoli fází. Každá fáze podněcuje novou zkušenost a navozuje motivaci k učení. Pedagog zve účastníky k aktivitám, které pro ně znamenají určitou výzvu. Pro jejich zvládnutí potřebují účastníci aplikovat dovednosti, které mají být rozvíjeny. Tyto aktivity většinou vyjadřují reálný typ situace, se kterými se mohou účastníci setkat ve svém osobním či profesním životě. Zkušenost se zvládnutím či nezvládnutím je poté reflektována a vyhodnocována. V poslední fázi je formulováno poučení o případné změně jednání, které se může stát základem pro nové zkušenosti.

Flow

Princip Flow neboli koncept optimálního prožívání nastává, pokud „*vědomá úroveň dovednosti a výzva situace balancují na stejné úrovni*“ (Činčera, 2007, s.17). Flow je zaujetí pro hru, ponoření účastníků do fiktivní situace, při které se mění subjektivní vnímání času, emoce i vzájemné jednání účastníků. Pokud ale požadované dovednosti převyšují nároky výzvy, dostává se nuda. Pokud výzva i požadované dovednosti padají pod kritický práh, výsledkem je apatie. Pokud požadované dovednosti nestačí požadavkům výzvy, výsledkem je strach. Kromě rovnováhy mezi výzvou a dovednostmi je ale předpokladem pro fungování také pocit autonomie, příležitost k úspěchu, souvislost s osobními cíli či možnost volby při řešení úkolu (Činčera, 2007).

⁶ Skupinovou dynamikou se zabývám v kapitole 3.

Princip Flow chápu stejně jako čas Kairos. Tento termín používá Jirásek (2019) a já ho znám spíše od rodinných terapeutů Trapkové a Chvály (2017). Dětské chápání času, pro které je typické plynutí, není z venku ničím ovlivňováno. Jedinec je sám v sobě. Jeho aktivita plyne z vnitřní motivace. Jeho zaujetí ho dostane až do jakého si transcendentnu, kdy nevnímá okolí a soustředí se plně na svou věc. Domnívám se, že v tomto čase, s kterým pracuje i mnoho alternativních škol, může být jedinec nejproduktivnější a může ho nejvíce obohatit.

Teorie komfortní zóny

V zážitkové pedagogice se pracuje s teorií, podle které má každý člověk určitou komfortní zónu obsahující činnosti, které neznamenaají pro jedince stres. Po této zóně následuje zóna činností, které pro účastníka znamenají zvládnutelnou výzvu, nazývanou podle Svatoše (2005) zóna učení. Pokud tedy v zážitkové pedagogice účastník přijme nabízenou výzvu, vystoupí z komfortní zóny a uspěje, jeho komfortní zóna se v důsledku pozitivní zkušenosti a jejího dopadu na sebepojetí účastníka rozšíří. Kritická je ale hrozba překročení zóny učení do oblastí, které účastník není schopen zvládnout a ve kterých pravděpodobně selže. Tento neúspěch pak může vést ke zmenšení komfortní zóny a snížení víry ve vlastní dovednosti (Činčera, 2007, s. 19)

Z teorie vyplývá, že se člověk během života pohybuje ve třech zónách. První je zóna komfortu a bezpečí, obsahuje každodenní činnosti, při kterých jedinec nevyvíjí přílišnou snahu. Druhá zóna má největší potenciál pro osobnostní růst a učení - zóna stresu a diskomfortu. Aktivity v této oblasti jsou pro jedince nové a prožívá tak kladné i záporné intenzivní prožitky. Jedinec zde překračuje určitý diskomfort, vyrovnává se s novou situací. V této zóně se můžeme dostat do stavu flow. Třetí zóna je oblast ohrožení, ve které se jedinec nalezne, pokud se příliš vzdálí od komfortní zóny. Zážitek silně nepříjemných až ohrožujících pocitů nechce znovu zažít a podobným situacím se znovu vyhne (Svatoš, 2005).

Princip dobrovolnosti

Základní princip zážitkové pedagogiky je dobrovolné zapojení účastníků programu. Tento princip vychází ze tří zásad:

- účastníci si musí být schopni stanovit vzhledem k výzvě vlastní cíle;
- účastníci musí mít možnost se rozhodnout čeho a do jaké míry se zúčastní;

- princip informované volby (Činčera, 2007 ; Hanuš, Chytilová , 2009).

Princip dobrovolnosti vytváří pro účastníky bezpečné prostředí, kdy jsou ochotni přijmout výzvu s tím, že mohou kdykoli odstoupit.

2.4 Instruktor /Lektor/Animátor

Jelikož zde vystupuji jako externí pedagogický pracovník, jehož si škola najala pro realizaci adaptačního kurzu, používám termín lektor. Termín lektor mám více spojený s prevencí, a jak jsem uvedla už v úvodu, adaptační kurz vnímám jako součást primární prevence na základní škole. Průcha ve svém slovníku uvádí, že pojem lektor označuje pedagogického pracovníka vysoké školy, nebo také odborníka realizujícího různé formy vzdělávání dospělých (2009). Medlíková (2010, s. 10) zdůrazňuje osobnost lektora a jeho mnoho rolí. Lektor má být osobnost, někdo, kdo umí lidi zaujmout a „zanechat v posluchači silnou stopu“. Lektora vnímám i jako facilitátora, jedince, který kontroluje celý proces dodržování pravidel, aktivně řídí diskusi, nese zodpovědnost za výstupy. Facilitátor usnadňuje dosažení edukačních cílů, shody/dohody, hledá řešení nějakého problému. *„Facilitátor vede jednotlivce či skupiny k uvědomění si slabých a silných stránek, pomáhá nacházet nová řešení, efektivně pracovat, usnadňovat komunikaci“* (Průcha, 2009, s. 438). Ve spojení se zážitkovou pedagogikou se často používá termín instruktor. Pojem instruktor vnímám více pro výcvik dovedností, praktických činností. Zde se shodují s Palánem (2002). Dle stejného autora by obsahově naplňoval svoji funkci v AK i animátor. Animátor oduševňuje a aktivizuje skupiny osob, animátor působí především v oblasti volného času.

Realizátor adaptačního kurzu má velmi těžký úkol, v jedné chvíli by měl zastávat několik různých rolí (pedagog, psycholog, sociolog, metodik prevence, komik aj.) Na základě tohoto zamyšlení si můžeme stanovit několik poznatků, které by měl lektor adaptačního kurzu mít: základní znalosti z pedagogiky a sociologie (především poznatky o vývoji sociálních skupin), poznatky z psychologie, organizační schopnosti, manažerské dovednosti, sám by měl být osobnostně zralý a měl by znát své limity (Medlíková, 2010).

3 Období pubescence

3.1 Charakteristika

Žáci ve věku zhruba od 11 do 15 let prochází pubescencí (Langmeier, 2006). Toto období se označuje za nejdramatičtější období života, protože probíhají prudké hormonální, fyzické, psychické změny. Jedinec je v tomto období silně citově rozkolísaný, podrážděný a nestálý, a velmi sebekritický. Začínají první známky pohlavního dospívání. Jedinec je puzen k nezávislosti, vytváří si svoji identitu. Autoritu rodiče zde nahrazuje autorita vrstevníků. Zatímco rodiče jsou vnímáni jako staromódní, vrstevnická skupina udává trendy. V tomto období dospívá rozumový vývoj k formální logice (Říčan, 2005). Začínají abstraktně myslet. Pro starší školní věk jsou již typické trvalejší přátelské vztahy (Čáp, 2007).

Nyní si stanovím principy práce, vhodné pro tuto věkovou skupinu:

- nové, zajímavé, netradiční aktivity;
- cíl společné práce musí být cílem skupiny (ne pedagoga);
- tolerance k emočním výkyvům;
- v tomto období je důležité předat aktivitu a zodpovědnost pubescentům;
- není dobré pubescenty limitovat svými předpoklady.

3.2 Vztahy a spolupráce

Vztahy pubescentů bývají plné emocí, některé jsou krátké, jiné mají trvalý charakter. Jedinci jsou v tomto věku velmi egocentricky zaměřeni a dost sebekritičtí, proto je dobré podporovat zdravé fungování vztahů ve třídě. Naučit žáky asertivně komunikovat, naslouchat, respektovat. Správnou komunikací se žáci mohou vyhnout mnoha konfliktům.

Pro dítě je stěžejní, jak se na něj okolí dívá, tím spíše vrstevníci, s kterými tráví většinu dne. Veškerá pozornost žáků je zpočátku zaměřena na vybudování obstojného postavení ve skupině/školním kolektivu. Pomocí vrstevnické skupiny si dítě buduje svoji vlastní identitu. V tomto věku rád experimentují s chováním a zkouší své hranice. Toto věkové období je velmi rizikové pro vznik společensky nežádoucího chování (Vágnerová, 2012).

Pokud se jedinec pohybuje v bezpečném prostředí a utváří zdravé vztahy se spolužáky, snáz se pak utváří mezi žáky důvěra a jsou ochotnější spolupracovat, protože se ve třídě cítí dobře. Buduje se tak zdravé třídní klima, kde není prostor pro vyčleňování a konflikty. Žáci drží při sobě a třída je kohezní.

4 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída je specifická, formální, malá, sekundární sociální skupina, která je dopředu daná. Žáci si nemohou vybrat své spolužáky. Školní třída je věkově heterogenní. Splňuje předpoklady pro malou sociální skupinu, protože se členové osobně znají, komunikují spolu „face to face“, mají společné cíle. Školní třída jako sociální skupina je velmi proměnlivá a propustná. S ohledem na vývoj jedinců se mění i podoba rolí, vztahů ve třídě, celková dynamika skupiny, její normy a pravidla.

4.1 Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování adaptačního soustředění

Každá sociální skupina se časem vyvíjí, bez ohledu na věk nebo sociální příslušnost. Jejich vývoj má dané zákonitosti a probíhá v několika fázích. Různí autoři jednotlivé fáze nazývají různě, mně vyhovuje dělení dle M. Dubec (2007):

1. PRVNÍ KONTAKT - jedinci se spolu seznamují, seznamují se i se společným cílem, převládá zde nejistota, obavy a zároveň i tendence „se zalíbit“;
2. KVAŠENÍ - v této fázi převládá snaha o uspokojení vlastních individuálních potřeb, členové se chtějí prosadit, vznikají konflikty;
3. DŮVĚRNOST, INTIMITA, VYJASNĚNÍ - v tomto stádiu vznikají skupinové normy a pravidla, členové se snaží konflikty překonat;
4. VÝKONOVÉ STÁDIUM - stabilita, rolové chování jedinců a dodržování skupinových pravidel, spolupráce.

Cílem adaptačního kurzu je tyto fáze urychlit a kultivovat (Dubec, 2007). Níže uvádím tabulku s vývojovými fázemi skupin, kde je přehledně znázorněno, které aktivity jsou v dané fázi vhodné.

Tabulka 1: Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování adaptačního soustředění

Fáze vývoje skupiny	Co se tam děje	Doporučení pro vedení	Doporučené typy aktivit
První kontakt	<ul style="list-style-type: none"> Různá očekávání členů 	<p><i>Zajistit pocit bezpečí:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> představení kurzu; představení pravidel, pro vzájemnou spolupráci; tvorba krizového scénáře. <p><i>Urychlení vzájemného poznávání.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seznamovací aktivity ➤ Aktivity zaměřené na komunikaci
Kvašení	<ul style="list-style-type: none"> Ve skupině vznikají konflikty, spojené s vyjasňováním si vlivu a postavení ve skupině. Nastavení členů vůči sobě je konkurenční. Tvoří se podskupiny. 	<p><i>Umožnit členům konfliktní situaci prožít:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> nepotlačovat konflikty; nechat účastníky na základě prožitku; vytvořit doporučení pro podobné situace; posilovat používání těchto doporučení. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aktivity na spolupráci. ➤ Rychlé efektivní reflexe, jejichž výsledkem jsou doporučení.
Důvěrnost, intimita, vyjasnění	<ul style="list-style-type: none"> Konkurenční prostředí nenese ovoce. Skupinová práce je pro jedince atraktivnější. Skupina se pro členy stává atraktivní. 	<p><i>Delegovat úkoly na členy a nechat je nést za ně zodpovědnost.</i></p> <p><i>Podporovat nesoutěživé prostředí.</i></p> <p><i>Upozorňovat na nedodržování pravidel.</i></p> <p><i>Podporovat vzájemné uznání mezi členy.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aktivity zaměřené na intenzivní spolupráci a komunikaci. ➤ Aktivity zaměřené na vzájemné uznání členů skupiny. ➤ Reflektivní zapojení všech.
Výkonové stádium	<ul style="list-style-type: none"> Skupina sama efektivně pracuje a toleruje odlišnosti členů. 	<p><i>Dávat skupině prostor pro vlastní aktivitu.</i></p> <p><i>Pomoci skupině uskutečnit plán, vedoucí k jejich společnému cíli.</i></p> <p><i>Bdít nad dodržováním norem.</i></p> <p><i>Požadovat zpětnou vazbu na své „bytí ve skupině“.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Podpora skupinové identity. ➤ Dostatek času na nestrukturované činnosti. ➤ Aktivity na vyjadřování vlastní spokojenosti.

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

5 Rizikové chování a jeho prevence

Žáci pochází ze široké škály socioekonomického prostředí, z více či méně podnětného prostředí a úkolem školy je podpořit je a rozvinout v nich jejich vlastní potenciál, eliminovat rizika, vycházející z různých zdrojů a připravit je na kvalitní život. Ukázat jim možnosti kvalitního trávení volného času, motivovat je pro celoživotní vzdělávání a odhalit jim přínosy zušlechťování svého těla i ducha. Protože ušlechtilý člověk duchem i tělem méně často padá na sociální dno, méně často vyhledává rizikové kontakty, riziková prostředí a stresu se umí zbavit i jinými než rizikovými činnostmi.

5.1 Primární prevence rizikového chování

Za primární prevenci rizikového chování považují jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jejich progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování, nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.

Pojem rizikové chování lze definovat jako chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. Rizikové chování je chování nežádoucí k normám společnosti. Do základních typů rizikového chování patří (Bártík, Miovský, 2010):

- záškoláctví;
- šikana a extrémní projevy agrese;
- extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;
- rasismus a xenofobie;
- negativní působení sekt;
- sexuálně rizikové chování;
- závislostní chování;
- syndrom CAN;
- poruchy příjmu potravy.

Bártík a Miovský (2010) se zabývali faktory, které ovlivňují vznik rizikového chování a došli k tomu, že vždy jde propojení osobnostních charakteristik s prostředím. Z osobnostních charakteristik je to především sebehodnocení, motivace, postoje a seberegulační mechanismy osobnosti. To jsou oblasti, na kterých má primární

prevence ve školství pracovat. Uvědomování si vlastní hodnoty, ocenění žáka od učitele a spolužáků, pozitivní motivace místo ponížení, možnost napravit chybu, vnímání chyby jako cesty k růstu aj. Již přístup učitele k žákovi determinuje žákovu sebehodnotu. Programy primární prevence nejsou samospásné, ale mohou nastartovat procesy, které přispějí k minimalizaci rizik nežádoucího chování.

Primární prevenci rizikového chování lze rozdělit na specifickou a nespecifickou. Do nespecifické prevence řadíme programy a aktivity, které nemají přímou souvislost s rizikovým chováním. Jsou toto nejčastěji volnočasové aktivity (typu sportovních akcí či různých zájmových programů). Zatímco specifická prevence je úzce zaměřená na některou z forem (typů) rizikového chování.

Specifickou prevenci dále dělíme na všeobecnou, selektivní a indikovanou. Toto dělení vyjadřuje míru ohrožení rizikovým chováním. Všeobecná primární prevence je zacílena na běžnou populaci žáků bez rozdělení na více či méně rizikové skupiny. Zohledňuje se pouze věk či jiné specifické faktory (sociální aj.) Selektivní prevence se zabývá skupinami žáků, jež jsou rizikovými faktory ohrožené („napadené“). Indikovaná primární prevence se zaměřuje na jedince či skupinu, které jsou vystaveny působení výrazně rizikových faktorů, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Snahou je podchytit problém co nejdříve, správně posoudit a vyhodnotit potřebnost specifických intervencí a neprodleně tyto intervence zahájit. Jedná se již o práci s dětmi a mládeží, u které je zvýšené riziko výskytu či již počínající projevy rizikového chování (Černý, 2010). Já se tedy budu zabírat všeobecnou specifickou prevencí.

5.2 Preventivní program

Dle standardů MŠMT lze formulovat tři obecné charakteristiky, které by měl preventivní program splňovat (2005):

- přímý a explicitně vyjádřený vztah k určité konkrétní formě rizikového chování a tématům s tím spojených;
- jasnou časovou a prostorovou ohraničenost realizace (zmapování potřeb, plán programu a jeho příprava, provedení a zhodnocení programu a jeho návaznost);
- zacílení na jasně definovanou a ohraničenou cílovou skupinu.

Pro dodržení efektivity programu Bártík a Miovský (2010, s. 39-41) uvádí několik podmínek. Na stejných podmínkách se shodují i autoři Bělík a Hoferková (2016):

a) *Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií působících na cílovou skupinu. Kvůli různorodosti počátků rizikového chování, je nutné koncipovat komplexně jako souhrn více faktorů a jako koordinovanou spolupráci více institucí.*

b) *Kontinuita působení a systematickosti plánování. Programy musí spolu souviset a doplňovat se. Preventivní působení by mělo být kvůli efektivnosti dlouhodobé a provázané.*

c) *Cílenost a adekvátnost informací i forem působení vzhledem k cílové populaci a k jejím charakteristikám jak věkovým a sociokulturním, tak i geografickým.*

d) *Včasný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku. Ukazuje se, že čím dříve prevence začne, tím je efektivnější. Samozřejmě musí být přizpůsobena věku a možnostem dětí. Už v nejranějším věku se formují postoje a názory, osobnostní orientace.*

e) *Pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ.*

f) *Využití „KAB“ (knowledge, attitudes, behaviour = znalosti, postoje, dovednosti) modelu – znamená orientace nikoliv pouze na úroveň informací, ale především na kvalitu postojů a změnu chování. Např. posílení schopnosti odolávat nátlaku zvýšením sebevědomí, nácvik asertivity a schopnosti odmítat, zkvalitnění soc. komunikace.*

g) *Využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení. Vrstevníci mají největší vliv na jedince, a proto mohou velmi ovlivnit výsledky prevence, přispět ke snížení rizikového chování.*

h) *Denormalizace – změna norem a hodnot ve společnosti, za účelem nežádosti rizikového chování, ale ani aby nebylo neutrální sociální normou. Cílem je zvýšit povědomí o daném problému.*

i) *Podpora protektivních faktorů ve společnosti, vytváření podpůrného a pečujícího prostředí.*

j) *Nepoužívání neúčinných prostředků – pouhé zastrašování, zakazování, přehánění následků, nebo pouhé poskytnutí informací.*

U tvorby programů prevence si musíme dát pozor na formy, které udělají z prevence neúčinnou (MŠMT, 2010):

a) zastrašování a triviální přístup: „prostě řekni ne“, citové apely, pouhé předávání informací, samostatně realizované jednorázové akce, potlačování diskuse, stigmatizování a znevažování osobních postojů žáka/studenta, přednášky, pouhé sledování filmu, besedy s bývalými uživateli (ex-usery) na základních školách, nezapojení žáků/studentů do aktivit a nerespektování jejich názorů, politiku nulové tolerance na škole a testování žáků jako náhražku za kontinuální primární prevenci;

b) hromadné kulturní či sportovní aktivity nebo návštěva historických a kulturních památek s pasivní účastí auditoria by měly být pouze doplňkem, na který by měla vždy navazovat diskuse v malých skupinkách.

PRAKTICKÁ ČÁST:

6 Tvorba adaptačního kurzu

Více než pět let jsem sestavovala a realizovala zážitkové programy pro základní a střední školy. Na základě svých zkušeností si sestavuji zakázku, na kterou odpovím tvorbou adaptačního soustředění. Tuto domnělou zakázku vytvářím pro lepší představivost, jak na základě vstupních kritérií pracuji s tvorbou programu. Vystupuji zde v pozici externího lektora, kterého si škola najala. Jinak tvorbu AK může realizovat i pedagog nebo školní metodik prevence interně.

6.1 Před realizací

Příprava adaptačního kurzu je velmi komplexní proces (Drahanská, 2012). Vše vychází z jasně stanoveného cíle. Autorka demonstruje celý proces tvorby adaptačního kurzu na dílcích puzzle, které do sebe musí zapadnout a všechny musí být přítomny.

Obrázek 4: Tvorba adaptačního kurzu – jednotlivé kroky



Zdroj: Rušíme, díky za pochopení!. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*.
2018, 12(23), 48-49.

1) Účastnická skupina

Vytvářím adaptační kurz pro šestý ročník základní školy. Třída byla sestavena seskupením dvou pátých tříd (celkem 30 žáků). Mohu očekávat silně nekohezní skupinu, tvorbu „part“, které mezi sebou budou soupeřit. Je potřeba podporovat soudržnost třídy a kohezi skupiny. Zabránit vyčleňování slabších jedinců. Poskytnout žákům prostor, aby se vzájemně poznali, aby se rozmělnily jejich původní vztahy a našli si nové role ve třídě. Klima ve školní třídě nevytvářejí jen žáci, ale i třídní učitel. Proto mě před tvorbou AK zajímají i jeho vstupní charakteristiky (zkušenosti s primární prevencí, délka praxe, znalost žáků apod.) Před realizací AK považuji za důležité setkat se s třídním učitelem, prodiskutovat s ním program kurzu a jeho zapojení.

2) Délka programu

Adaptační kurz je nastaven na tři dny. Výběr kratší varianty kurzu ovlivnila jeho finanční náročnost – cílem byla (a vždy by měla být) plná účast.

3) Termín, téma a cíle

Termín vyplývá z délky programu a tématu AK. Adaptační kurz by byl realizován na začátku školního roku, pravděpodobně v září.

Tématem zážitkové pobytové akce je adaptační kurz. Aby téma adaptačního kurzu bylo atraktivní i pro jeho účastníky, lze ho více specifikovat. Například: „Je nám spolu dobře“, „Táhneme za jeden provaz“ nebo „Jeden za všechny, všichni za jednoho“. Cíle, plynoucí z potřeb účastníků (vydefinované z potřeb zadavatele), definuji níže. Při stanovování cílů dodržuji metodu SMART⁷. Naplnění cílů budu ověřovat i prostřednictvím získaných kompetencí⁸.

⁷ Více v kapitole 2.2 Metody zážitkové pedagogiky.

⁸ Kompetence je způsobilost pro nějakou reálnou činnost nebo výkon (Průcha, 2009).

Tabulka 2: Téma, cíle a kompetence

Téma programu:	Adaptační kurz
Cíle programu:	<ul style="list-style-type: none">• Navázání vztahu se třídou, vytvoření atmosféry bezpečí a důvěry, poznání se navzájem (lektor a třída, třída a třídní učitel).• Podpořit spolupráci a komunikaci ve třídě (podpořit pozitivní vzorce chování ve skupině a podpořit důležitost jednotlivce pro skupinu i skupiny pro jednotlivce).• vést žáky k vzájemnému respektu (vhodné a nevhodné vzorce chování) a pochopení různých aspektů tolerance.
Předpokládané kompetence žáků:	<ul style="list-style-type: none">• Žáci jsou si vědomi principů zdravé komunikace a spolupráce.• Žáci dokážou vyjádřit svůj vlastní názor společensky přijatelnou formou (např. když se jim něco líbí, nelíbí, vyhovuje či nevyhovuje apod.).• Žáci rozumí pojmům tolerance, respekt apod.

4) Zdroje

Lektoři jsou vybráni z externích zdrojů. Hlavní úlohu v realizaci kurzu zajišťuje obvykle lektorská dvojice. Dva lektori dokážou lépe vnímat dění ve skupině a navzájem si mohou předávat zpětnou vazbu. Pedagogický sbor bývá zajištěn třídním učitelem a metodikem prevence. Pedagogičtí pracovníci přebírají dozor mezi realizovanými tematickými bloky.

Je více než vhodné, když třídní učitel funguje jako spolulektor a nastartuje tak spolupráci s žáky. Třídní učitel musí však znát svoji roli a vědět, zda do různých aktivit může zasahovat. Například pokud by třídní učitel začal při Minách či Modulech⁹ radit žákům jejich strategii, byl by to naprosto nevhodný zásah do aktivity, kde vzniká jejich „strategie“ pro spolupráci. Tato omezující pravidla mu však nebrání třídu podporovat, fandit jí zapojovat se do různých aktivizačních her (Čísla, Foukaný fotbalík apod.)¹⁰. Naopak je velice výhodné, když třídní učitel na okamžik vystoupí ze své role a dokáže si například zakřičet s žáky indiánský pokřik apod.

⁹ Aktivity popsány v kapitole 6.2.1 Program.

¹⁰ Aktivity popsány v příloze 5: Aktivizační techniky.

Finanční a materiální zdroje

V zájmu všech je udělat adaptační kurz co nejdostupnější. Vedle výběru strategického místa (ideálně v přírodě, daleko od měst), celkovou částku ovlivní i typ ubytování. Programová náplň bude tvořit také samostatnou položku, protože bude zajišťována externě (materiál potřebný pro samotný program zajišťují lektoři a bude započten v celkové sumě, kterou si lektoři účtují).

5) Místo

Realizátor volí vhodné místo k uskutečnění adaptačního kurzu, ideálně ve spolupráci s lektory.

Pokud si veškeré zdroje zajišťuje škola sama, je více průhledné, kdo jaké aktivity má na starosti. V případě externích lektorů je potřeba maximální spolupráce se školou, stanovit si jasné hranice zodpovědnosti. Lektoři si sjednávají ve škole schůzky, aby si vzájemně vyjasnili potřebné informace¹¹.

Jelikož zde vystupuji v externí roli lektora, detailně se nezabývám komplexním harmonogramem adaptačního kurzu. Interní pedagogičtí pracovníci školy vyberou vhodný a pro žáky finančně dostupný objekt (popřípadě mohou objekt zajistit i sami externí lektoři), přepravu na AK, personální zajištění kurzu (mimo lektory zajišťující program), zajištění dokumentace a informování rodičů o realizaci AK, pojištění žáků apod.

6.2 Tvorba programu

Metoda pro vytváření zážitkových programů se nazývá dramaturgie (Činčera, 2007). Dramaturgie je chápána jako „metoda, jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout

¹¹ Příloha A: Plán schůzek lektorů se školou před realizací AK

ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu“ (Paulusová in Činčera, 2007, s. 35).

Během zážitkového programu se stále pracuje se třemi druhy scénáře (Soják, 2014). S teoretickým (plánovaným), reálným a ideálním (ideálním scénářem se zabývám v závěrečné práci z kurzu, reflektuji v něm plánovaný a reálný scénář).

Hanuš a Chytilová uvádějí tři zásady dramaturgie (2009):

- z rozmanitých programových zdrojů sestavit atraktivní a zajímavý program pro všechny účastníky;
- umět vybrat z programových zdrojů nejúčinnější a nejvhodnější aktivity, s ohledem na akci a tým lidí;
- umět předložit aktivity ve správnou dobu, s ohledem na vývoj a stav skupiny.

Nyní se zamýšlím nad sestavením bloku. Mám jasně stanovené obecné cíle, které jsem si rozpracovala do cílů dílčích (korespondujících s každým dnem)¹². Vytvářím návrh jednotlivých bloků, které budu dle potřeb účastníků měnit. Volba aktivit musí vycházet ze stanovených cílů a předpokládaných kompetencí. Aktivity volím tak, aby byly různorodé, vyvážené, přiměřené (věku a stádiu skupiny) a aby jejich obtížnost v průběhu kurzu stoupala.

První blok zaměřím na vytvoření vztahu mezi lektorem a třídou, na vybudování vzájemné důvěry a nastavení si pravidel pro společnou práci. Je to blok poznávací, „otřukávací“¹³. Na začátku volím aktivity s nižší obtížností, aby se mi hned „nerozložili“. Zároveň je již ve skupinkách vybízím ke spolupráci (techniky Sirky, Obrázek).

Během druhého dne vybízím žáky ke skupinové spolupráci - spolupráce celé třídy (techniky Klávesnice, Moduly). Nechám je zažít společný úspěch (techniky Moduly, Poklad) a večer budeme prohlubovat důvěru (techniky Pendl, Slepá cesta).

¹² Dílčí cíle rozepsány v kapitole 6.2.1.

¹³ Používám nespisovné pojmy, které slyším běžně v řeči lektorů PP. „Otřukávání skupiny“ doslova znamená: poznání skupiny, rozkrytí vztahů ve skupině apod. Lektor v této fázi zjistí, s kým má tu čest pracovat.

Třetí den je den uzavírací, třída si utvrdí svoji identitu, nechám je pracovat na společném řešení (technika Miny). Žáci už si vytvořili svá pravidla spolupráce, rozdělili si role a nyní budou sklízet plody své práce. Na konci zhodnotíme celý AK.

6.2.1 Program

Jak jsem již napsala, aktivity řadím od jednoduchých po složité a při tom respektuji skupinovou dynamiku třídy. Za léta praxe jsem si vytvořila repertoár aktivit, které používám. Některé znám z dětství, jiné od kolegů lektorů a mnou poupravené tak, aby mi vyhovovaly. Proto zde neuvádím žádný zdroj.

Program musí být dynamický, mít spád. Aktivity se musí střídat a musí v nich být hodně pohybu (pokud předchází pasivní techniky, následují aktivizační techniky). Pomocí poutavého příběhu (imaginace) zatáhnu účastníky do dění a umožním jim zažít flow. Žáci budou v jednu chvíli hercem i divákem zároveň. S odstupem mohou sledovat dění a vzít si z něho ponaučení. Situace jsou nastaveny tak, aby vedly žáky ke společnému úspěchu prostřednictvím spolupráce.

1. den

Tabulka 2: Časový harmonogram první den

Čas (hodiny)	akce
8-10	příjezd do lokality
10-11	ubytování
11-12	oběd
12-13	polední klid
13-17	odpolední program
17-18	večeře
18-20	večerní program
od 20	večerní klid

Dílčí cíle:

- seznámení se s programem, lektorem;
- tvorba jmenovek;
- vyřknutí očekávání, obav;
- tvorba pravidel;
- spolupráce v malých skupinkách;
- prohloubení vzájemného poznání.

Odpolední program: aktivity probíhají venku, využíváme terén.

1. Úvod

Pomůcky: samolepky na vizitky, anonymní krabička.

Popis: V úvodu se lektoři představí, zeptají se žáků, zda vědí, proč tu vlastně jsou (pomocí brainstormingu). Lektoři nabídnou žákům tykání. Všichni si vytvoří vizitky se jménem, kterou si přilepí tam, kde je jim to příjemné. Lektoři představí žákům anonymní krabičku, která bude po celou dobu AK sloužit pro vzkazy žáků. Každý večer ji budou lektoři pročítat a zodpovídat případné dotazy či reagovat na vzkazy.

2. Tvorba pravidel (Ostrov pravidel)

Pomůcky: papír a fixy.

Popis: Žáci budou v rámci imaginace přeneseni na vzdálené tropické ostrovy, z nichž si každý vybere ten, který se mu nejvíce zamlouvá (co ostrov, to pravidlo - mluvím jen jeden, nasloucháme si, respektujeme se, pomáháme si, důvěra, pravidlo stop). Následně se lektoři ptají, proč si žáci vybrali dané pravidlo, co vlastně znamená a jaké další pravidlo by přidali, aby se tu cítili dobře.

3. Hakate - odreagovací aktivita/ledolamka, bojový pokřik indiánů na ostrově.

4. Reportéři

Pomůcky: vytvořený seznam otázek¹⁴.

Popis: Žákům je rozdán seznam uzavřených otázek. Každý chodí volně po ohraničeném prostoru a zjišťuje odpovědi svých spolužáků. Cílem aktivity je dozvědět se o spolužácích něco nového, něco, co je spojuje. V reflexi se ptám, co je nejvíce překvapilo, jaké nové informace se dozvěděli.

Metodická poznámka: Lze alternovat, sestavit seznam otázek týkající se objektu (kolik pokojů je v objektu, jak stará je hlavní budova), popřípadě lektorů (který lektor je mladší, kdo z lektorů už zachránil někomu život - oslí můstek na večerní aktivitu Hra na anděla apod.), přičemž žáci jsou uměle rozděleni do skupin (například pomocí aktivity Molekuly¹⁵ - poslední seskupení) a společně hledají odpovědi.

4. Sirky

Pomůcky: obarvené hlavičky špejlí a „žvýkačka“ (aby v ní špejle stály).

Popis: Pohybová aktivita zaměřená na spolupráci a komunikaci. Lektor náhodně vytvoří skupinky po 4-6 žácích. Jakmile jsou skupinky vytvořené, žáci se mohou dorozumívat pouze nonverbálně. Každá skupinka si zvolí kapitány, kteří se mohou každé kolo měnit. Následně lektor vytvoří ze sirek obrazec (hlavička sirky znázorňuje hlavu žáka), žáci

¹⁴ Seznam možných otázek uvádím v Příloze B.

¹⁵ Technika, kdy lektor zvolá určité číslo, a žáci se mají za úkol, co nejrychleji seskupit do skupinek s právě tímto počtem členů.

utváří obrazec ze svých těl. Týmy mezi sebou mohou soupeřit v rychlosti, ale určující je přesnost.

V reflexi se bavíme o rolích, zda pro ně bylo snazší být aktivní či pasivní. Jaká pro ně byla nonverbální komunikace a co bylo snadné či obtížné, jak se při tom cítili apod. Z této aktivity často vyplynou nedorozumění, která žáci sami pojmenují, vysvětlí jejich příčinu a zamyslí se nad tím, co dělat, aby byla vzájemná komunikace jasná pro obě strany.

5. Obrázek

Pomůcky: připravený obrázek¹⁶, papíry, pastelky.

Popis: Přenášení obrázku. Lektor uměle vytvoří trojice (rozpočítáváním). V trojici si domluví role (kreslíř, pozorovatel a spojka). Pozorovatel si prohlédne obrázek, informaci předá spojce a pouze ta to může předat kreslíři.

V reflexi se bavíme o tom, jak se jim spolupracovalo, co pro ně bylo snadné a co zase obtížné, jak jsou spokojeni se svým výkonem, co by změnili apod. Opět aktivita zaměřená na komunikaci. Žáci si v ní uvědomí chyby, které vznikají ze vzájemného nedorozumění. Se třídou se můžeme dále bavit o zkreslených informacích.

6. Emoční karty a závěr

Pomůcky: emoční karty.

Popis: Lektoři rozhodí emoční kartičky s velrybami¹⁷ do kruhu, každý si jednu vybere dle své momentální nálady a okomentuje ji.

7. Závěr

Shrnutí bloku lektory. Anonymní krabička - dotazy se zodpoví večer. Namotivování na krátký večerní program.

Aktivizační aktivity¹⁸ (využíváme dle potřeby, blok je konstruován dosti pohybově, i přesto je mám připravené):

Foukaný fotbálek, Evoluce, Místa si vymění, Policajti a zloději, Molekuly.

¹⁶ Náčrt možného obrázku k využití v Příloze E.

¹⁷ Příloha C.

¹⁸ Detailní popis aktivit v Příloze F.

Večerní program (uvnitř, možno i venku u táboráku)

1. Odhalení

Pomůcky: připravený papír s charakteristikami.

Popis: Výroky o třídním učiteli (konstruováno s třídním učitelem) - pravda/nepravda, žáci tipují. V reflexi hodnotí, co odhadli a co ne, bavíme se o prvním dojmu.

2. Fotky

Pomůcky: vytištěné fotky a příběh ¹⁹.

Popis: Žáci si z fotek vybírají svého spolužáka. Jsou rozděleni do skupinek po čtyřech osobách, ve skupince se mají navzájem shodnout, vedle koho by chtěli sedět v lavici. Poté jim jsou dodány příběhy lidí z fotek (kým se staly v dospělosti). Reflexe navazuje na první aktivitu a rozvíjí další diskusi. Kdo si koho vybral a proč, dle kterých znaků si jedince vybírali.

3. Hra na Anděla

Pomůcky: flipchartový papír a fixy.

Popis: Celodenní hra. Na začátku aktivity se lektor dětí zeptá, co je napadne, když se řekne anděl. Lektor sdělí žákům, že každý z nás se někdy s andělem setkal a má s ním nějakou zkušenost (ať už v pohádce, ve filmu či jinak). Děti na základě asociace mluví o tom, jak anděl vypadá a jaký je - jaké má povahové vlastnosti - lektor zapisuje na flipchart. Je důležité vycházet z toho, co děti sami řekly. Jaké vlastnosti andělé mají, jak se chovají. Lektoři vytváří kouzelnou atmosféru. Prozradí žákům, že je jejich třída výjimečná a že mají jedinečnou možnost stát se andělem. Lektoři zjišťují, zda žáci někdy porušili slib mlčenlivosti. Vysvětlují jim důvody své otázky: „*V této hře bude důležité udržet tajemství. Možná někdo bude chtít, abyste mu něco vyzradili.*“ Následně žákům rozdají přeložené lístečky. Na lístku je jméno spolužáka, kterému budou andělem. Sdělí se jim, že jejich úkolem je dělat anděla spolužákovi SKRYTĚ, nesmí to vyzradit. Je to dohoda mezi lektory a dětmi. Budují mezi sebou důvěru. Jediná

¹⁹ Lze pracovat s reálnými příběhy, které si dohledám na internetu, či pro tuto aktivitu stačí spojení fotek mladých lidí s příběhem. Nebazírují na pravdivosti údajů z toho důvodu, že mi jde o zamyšlení se nad Haló efektem. Nad uvědomění si faktu, že vzhled žáka nevyovídá o jeho osobnostních charakteristikách a tedy dle vzhledu nemůžu určovat jeho osobnostní kvality ve vztahu ke mně.

podmínka je, že nesmí svému svěřenci nic kupovat. Peníze jsou hříšné. Reflexe proběhne až následující den. Mají na to alespoň 24 hodin.

4. Děšť

Uklidňující relaxační technika (vytleskávání dle středového průvodce). Středový průvodce aktivuje dotykem každého žáka.

5. Anonymní krabíčka

Naplnění dílčích cílů:

- Seznámení se s programem, lektorem- realizace proběhla v úvodní části.
- Tvorba jmenovek- realizace proběhla v úvodní části.
- Vyřčení očekávání a obav- realizace proběhla v úvodní části, žáci se doptávali na pravidla a průběh AK.
- Tvorba pravidel- aktivita Ostrov pravidel.
- Spolupráce v malých skupinkách - aktivity Sirky, Obrázek - žáci pracovali v malých uměle vytvořených skupinkách.
- Prohloubení vzájemného poznání - aktivita Reportéři.

2. den

Tabulka 2: Časový harmonogram druhý den

Čas (hodiny)	akce
7-8	snídaně
8-11	dopolední program
11-12	oběd
12-13	polední klid
13-17	odpolední program
17-18	večeře
18-20	večerní program
od 20	večerní klid

*Dopolední program*_(venku i uvnitř)

Dílčí cíle:

- nastartování spolupráce celé skupiny;
- řešení konfliktů;
- vytvoření „manuálu“ vzájemné spolupráce;
- zažití společného úspěchu.

Program:

1. Úvod a připomenutí pravidel

Pomůcky: samolepky na vizitky, anonymní krabička

Popis: Lektori přivítají žáky do nového dne. Zopakují si indiánský pokřik, aby si dodali odvalu a elán do nového dne. Žáci si nalepí vizitky, umístí anonymní krabičku a zopakují si s lektorem pravidla spoluzití

2. Klávesnice

Pomůcky: vyrobená čísla, provázek, hodinky.

Popis: Pomocí provázku se ohraničí území, ve kterém jsou rozprostřeny kartičky s čísly. Kartičky jsou rozmístěné nerovnoměrně, některé blíže středu, jiné po okrajích. Kartiček je takový počet, aby vyšlo na každého účastníka právě jedno číslo. Skupina má za úkol,

se v co nejkratším čase dotknout všech kartiček postupně při zachování následujících podmínek: každý se smí dotknout právě jednoho čísla; v jednu chvíli je možné se dotknout jen jednoho čísla; uvnitř ohraničeného území (kruhu) se může dotýkat země vždy pouze jeden člověk a to pouze jednou končetinou; dotek kartičky se nepočítá jako dotek země. Na začátku mohou žáci tipovat svůj čas. U každého pokusu lektor čas měří²⁰. V reflexi se ptáme na to, co jim pomohlo situaci zvládnout, co by příště udělali jinak/stejně a zda jim tato situace připomíná události ze života třídy.

3. Čísla

Pomůcky: kartičky s čísly.

Popis: Žákům jsou přidělena čísla, která si musí zapamatovat. Následně lektor vybere či nechá na dobrovolnosti jednoho, který bude mít zakryté oči a bude se snažit někoho z vybraných čísel chytit (je výhodné, když se v prvním kole se do této role postaví lektor nebo třídní učitel). Následně jsou náhodně tažena dvě a více čísel, která si mají vyměnit místa. Tuto aktivitu lze využít jako aktivizační či jako aktivitu k uvědomění hraných rolí (jejich pocitů při hraní rolí, lze se bavit o tom, zda je tu někdo, komu by byla tato role nepříjemná a proč). Já v tomto bloku využívám techniku pouze jako aktivizující činnost.

4. Moduly

Pomůcky: židličky, provaz (na označení území).

Popis aktivity: Lektoři popíší motivační příběh o přistání rakety ve vesmíru. Vesmírné expedice se účastní celá třída, každý žák má v lodi důležitou roli. Aby byl odlet možný, nesmí nikdo v lodi chybět. Poté, co třída získá ve vesmíru potřebné vzorky (součást příběhu), se potřebuje dostat zpět k lodi (území označené provazem), aby mohla odletět. Žáci se postaví v jedné části třídy na židličky (představující vesmírné moduly) a musí překonat prostor místnosti (dostat se za provaz do lodi).

Během přesunu musí být dodržena tato pravidla:

- nemluvit a nevydávat zvuky boucháním židliček - jinak jim modul vybuchne (lektor sebere židli a oni musí přeskočit k někomu);

²⁰ Lze použít motivační příběh o trezoru, žáci musí rychle našukat kód, jinak se trezor uzavře.

- žáci manipulují pouze se židlemi, kterých se dotýkají (modul musí být stále zatížen, jinak odletí);
- žáci se do rakety musí dostat všichni, jinak budou muset zůstat ve vesmíru;
- pokud někdo z modulu spadne, všichni se vrací na začátek.

Po představení aktivity dávám třídě čas na domluvení strategie, poté už nesmí mluvit.

V reflexi se ptám: Jak se vám to dařilo? Jakou jste měli strategii? Co pomohlo? Pomohl někdo někomu? Bylo někomu pomoheno? Šlo by něco vylepšit pro příště?

Metodické poznámky: Technika Moduly je pro skupinu náročná, proto zbytek bloku nechám již odpočinkový, „hladící“.

5. Aktivizační technika – dle situace ve třídě zařadím aktivitu Kdo neskáče není Čech (vyskákat napětí), Bomba, Bachaří ²¹.

6. Plachta

Pomůcky: bílé prostěradlo.

Popis: odpočinková aktivita. Celá třída se rozprostře kolem plachty. Každý se jí drží. Následně žáci zavřou oči. Jeden lektor vlez pod plachtu a dá pokyn žákovi (dotykem na obuv), který má vlézt pod plachtu. Poté se lektor vrátí na své místo. Třída hádá, kdo chybí.

7. Místo po mé pravé ruce

Popis: hladící aktivita. Žáci ocení toho, kdo sedí po jejich pravé ruce.

8. Závěr

Shrnutí bloku lektory. Náladoměr - žáci ukážou rukou svoji náladu (ruka dole - špatná nálada, ruka nahoře - skvělá nálada a škála mezi tím). Prostor k volnému vyjádření. Anonymní krabička večer.

²¹ Popis aktivit naleznete v Příloze F.

Odpolední program

Hledání pokladu, vyšlap - hledání fáborků po lese, žáci znají celkový počet fáborků a dostanou mapu. Tvorba skupinek: lektor nalepí každému žákovi na čelo puntík, beze slov se musí stejné barvy najít. Každá skupinka musí najít „svá“ písmena (na každém fáborku je písmeno) a složit z nich slovo, poté se musí všechny skupinky spojit, aby získaly šifru, kde je ukrytý sladký poklad.

Pokud by zbyl čas: aktivita Pan Vajíčko²².

Večerní program

Cíl: prohloubení důvěry.

1. Pendl

Popis: Pád důvěry, znám několik variant a tu konkrétní variantu vyberu na místě dle průběhu předešlého programu. „Nejbezpečnější“ je, když žáci utvoří pevný kruh tak, že se postaví velmi blízko u sebe a středový žák ze svého těla vytvoří prkno (zatne se) a pokládá se, spolužáci ho chytají. Středový hráč zažívá „pohupující se vlnu“. Více riskantní verze je, kterou praktikují pouze v již stmelěných skupinách, že jeden padá se zavřenýma očima jako prkno do náruče ostatních (z výšky stolu). Ti mají natažené paže a chytají, nastoupeni hustě vedle sebe.

Je to velice silný zážitek. Účastníci si zažijí pocit odpovědnosti za druhé a vybraný jedinec zažije strach, jeho překonání (začne důvěřovat třídě) a pak pocit euforie (pocit důvěry zafixován). V reflexi se bavíme o pocitech.

²² Příloha F.

2. Chyť jméno

Pomůcky: míčky.

Popis: Žáci stojí v kruhu. Do kruhu je vhozen míč s tím, že si jedinci musí zapamatovat cestu míče a oslovit spolužáka před samotným hodem. Později se do kruhu přidává více míčků. Celý proces musí probíhat v soustředění, aby žákům míčky nepadaly. Pokud se to nedaří, hra se zastavuje a bavíme se o pravidlech, které je potřeba dodržovat, aby jim dařilo.

3. Slepá cesta

Pomůcky: šátek.

Popis: Žáci si sami vytvoří dvojice, ve které si vyzkouší roli nevidomého. Opět jim je odebrána možnost domlouvát se verbálně. Žákovi se zavážou oči a jeho partner ho nonverbálně naviguje terénem, který je dopředu vytvořen. Reflexe je zacílená na prožitky účastníků, kteří si sami otevírají téma důvěry. Lektory zajímá, jak to žáci mají s důvěrou ve třídě.

3. Odhalení anděla

Popis: Lektoři se žáků ptají, zda každý zná svého anděla. Bavíme se o emocích, dle principu dobrovolnosti třída sděluje své zážitky a sílu emocí.

4. Vzkazy na záda

Pomůcky: papíry a tužky.

Popis: Každému žákovi je nalepen papír na záda. Žáci si navzájem na záda píší pozitivní ocenění (Co se mi na tom druhém líbí, čeho si u něj vážím). Každý musí napsat každému. Lektoři sledují, aby žáci dodrželi předem určené pravidlo. Dobu na napsání vzkazů se může podkreslit hudbou. Po vypnutí hudby si každý sám přečte popsany papír. Nereflektují.

5. Anonymní krabička

Splnění dílčích cílů:

- Nastartování spolupráce celé skupiny - cíl splněn prostřednictvím aktivit Klávesnice, Moduly.
- Řešení konfliktů - cíl naplněn aktivitou Moduly.
- Vytvoření manuálu vzájemné spolupráce - aktivita Moduly.
- Zažití společného úspěchu - cíl splněn aktivitami Moduly a Hledání pokladu.
- Prohloubení důvěry - cíl naplněn technikami Pendl a Slepá cesta a Hra na anděla.

3. den

Tabulka 4: Časový harmonogram třetí den

Čas (hodiny)	akce
7-8	snídaně
8-11	dopolední program
11-12	oběd
12-13	polední klid
13	návrat domů

Dílčí cíle:

- utvrzení skupinové identity;
- zažití společného úspěchu.

Dopolední program

1. Úvod

Pomůcky: vizitky, anonymní krabička.

Popis: Lektoři zde připomenou, že je to poslední setkání. Pobídnou žáky k vyjádření svých očekávání. Vytvoří si vizitky a umístí anonymní krabičku.

2. Miny

Pomůcky: vytisknuté plánky²³, prostěradlo s herním polem.

Popis: Všichni žáci mají projít, jeden po druhém, minovým polem. Předem neznají cestu. Cílem je, aby se na druhou stranu minového pole dostali všichni (celá třída).

Při pohybu v minovém poli platí tyto pravidla:

- v poli je vždy právě jeden účastník, další vstupují až tehdy, je-li jeho předchůdce z pole venku nebo vybuchl;
- minovým polem se postupuje pouze ve směru vstupu a výstupu, v poli se pohybujeme jako král na šachovnici, pouze vpřed;

²³ Příloha D.

- po vstupu do minového pole je zakázáno se verbálně dorozumívat či kreslit značky.

Pokud žák vstoupí na minu, ozve se TIK (odjištění) a pokud šlápne již na odjištěnou minu, ozve se BUM a žák vybuchne. Žák, jenž vstoupil na odjištěnou minu a „vybuchnul“, techniku nedokončil a pole se označí (nelze již použít). U prázdných polí lektor mlčí. Lektor dbá na to, aby se žáci v poli pohybovali pomalu. Na začátku a mezi jednotlivými přechody je dovoleno se domlouvat. V průběhu žáci mohou komunikovat nonverbálně, je však vhodné, aby na tento způsob komunikace přišli sami. Kdykoli je možné aktivitu zastavit, reflektovat, co se teď a tady děje. Třída může dostat další pokus. V reflexi se ptám na to, jak jim to šlo a proč. Co by šlo udělat jinak? Co bylo cílem aktivity a zda ho splnili? Jakou měli strategii? Jak se domlouvali? Popřípadě jak věděli, kudy jít.

3. Gordický uzel

Popis: Žáci se postaví do těsného kruhu, zavřou oči a lektor jim pospojuje ruce tak, aby ruka každého žáka byla spojena s co nejdálější rukou jiného žáka a druhá ruka téhož žáka držela zase někoho jiného za ruku. Úkolem třídy je spletený uzel rukou rozmotat, aniž by se pustili. Reflexe není nutná, ačkoli je možné na této aktivitě zopakovat pravidla třídní spolupráce.

4. Závěr + Evaluace + Anonymní krabička

Popis: Lektori se rozloučí se žáky. Shrnou všechny tři dny. Ocení žáky za jejich úspěchy a požádají je o vyplnění evaluačního dotazníku. Lektori zdůrazní, že dotazník²⁴ je anonymní a že pomůže zlepšit jejich práci. Žákům je ponechán dostatek času na jeho vyplnění. Třídní učitel také vyplní evaluační dotazník. Očekává se jeho účast na celém programu.

Splnění dílčích cílů:

- utvrzení skupinové identity – aktivita Miny;
- zažití společného úspěchu – aktivita Miny.

²⁴ Dotazník pro žáky obsahuje Příloha G.

6.3 Problémové situace

Lektoři musí být vždy připraveni na to, že všechny jejich plány nemusí vždy dopadnout podle jejich představ. V momentě musí umět reagovat na vzniklé situace a přizpůsobovat tak svůj scénář. Tady uvádím několik možných situací společně s návrhem jejich řešení.

Zamrzlá třída

Žáci nereagují, nespolupracují, třída mlčí. Zastavit aktivitu a zeptat se, co se děje? Pokud žáci nechtějí mluvit, nechat je své myšlenky napsat, třeba anonymně. Nebo reagovat: „Co můžeme udělat pro to, aby se to změnilo?“ Odpovědi zapisují.

Zadaná aktivita se „nepovede“

Žáci se hádají, aktivita se změní v komedii. Začít zjišťovat, o čem ta aktivita pro ně byla. Zda byli spokojeni, jak aktivita probíhala? Co by se muselo změnit, aby spokojeni byli?

Negativní poznámky

V případě, že žáci na sebe budou mít nevhodné komentáře, nehledat viníky. Obrátit svoji pozornost do třídy a zeptat se, komu se líbí, jak ho spolužáci oslovují. Naučit je říkat, že se mi něco nelíbí. Navrhnout, ať se oslovují křestními jmény apod.

Vleklá reflexe

Pokud se reflexe vleče a netěžíme z ní, zařadit krátké reflexe pomocí aktivit náladoměr, škáloměr, techniky s obrázky apod.

6.4 Zhodnocené Adaptačního soustředění (evaluace)

Abychom mohli posoudit efektivitu kurzu a přínosnost AK pro třídu, zhodnotím, zda kurz naplnil informativní a formativní funkci (Vališová a Kasíková, 2011). U informativní funkce sleduji naplnění cílů AK. Naplnění formativní funkce by bylo vhodnější sledovat longitudinálně, pro mé potřeby však postačí informace z dotazníků.

1) Naplnění cílů a dosažení kompetencí

Zde lektori popíší, zda během realizace žáci splnili cíle programu a dosáhli tak předpokládaných kompetencí.

Cíle programu:

- navázání vztahu se třídou, vytvoření atmosféry bezpečí a důvěry, poznání se navzájem (lektor a třída);
- podpořit spolupráci a komunikaci ve třídě (podpořit pozitivní vzorce chování ve skupině a podpořit důležitost jednotlivce pro skupinu i skupiny pro jednotlivce);
- vést žáky k vzájemnému respektu (vhodné a nevhodné vzorce chování) a pochopení různých aspektů tolerance.

Předpokládané kompetence:

- Žáci jsou si vědomi principů zdravé komunikace a spolupráce.
- Žáci dokážou vyjádřit svůj vlastní názor společensky přijatelnou formou (např. když se jim něco líbí, nelíbí, vyhovuje či nevyhovuje apod.).
- Žáci rozumí pojmům tolerance, respekt apod.

2) Evaluace žáků

Evaluace zde vychází z vyhodnocených dotazníků²⁵, které lektori rozdali a vybrali na konci setkání.

3) Evaluace pedagoga

Evaluace pramení z dotazníku²⁶, který vyplnil třídní učitel na konci adaptačního kurzu.

²⁵ Příloha H.

4) Evaluace lektorů

V závěrečné práci lektori zhodnotí, co se povedlo a co se nepovedlo. Jaký důvod má například nezrealizování naplánované aktivity nebo úplná změna scénáře. Porovnává se teoretický a reálný scénář.

Nejsilnější zpětná vazba je poskytnuta třídnímu učiteli ve školních hodinách. Třídní učitel sám může zhodnotit, zda byl adaptační kurz efektivní. S časovým odstupem posoudí, jak byly naplněny zvolené cíle a jaký benefit adaptační kurz přinesl.

Všechny evaluace jsou zpracovány a jejich výsledky popsány v závěrečné zprávě, která se předává vedení školy.

6.5 Návaznost

Program může kvalitně nastartovat třídní spolupráci, na které je však potřeba nadále pracovat.

Lektoři pošlou závěrečnou zprávu škole²⁷, která bude obsahovat i zpracované dotazníky. Dle potřeby může externí organizace, zajišťující AK, nabídnout škole další spolupráci během školního roku. Popřípadě lektoři vytvoří návrh aktivit, které si třídní učitelé mohou realizovat ve svých třídách.

²⁷ Příloha I.

ZÁVĚR

Na počátku byla jasná myšlenka: vyzdvihnout význam adaptačních kurzů a zážitkových programů. Zamyslet se nad adaptačním kurzem jako nad nástrojem primární prevence. Tato ponuka vyplynula z vlastní zkušenosti se základními a středními školami, kde se pedagogičtí pracovníci adaptačním kurzům spíše vyhýbali, protože s jejich realizací měli špatné zkušenosti. A ve většině případů neplatilo „učíme se z chyb“ a zkusíme to udělat jinak.

Cílem práce je seznámit pedagogy s tvorbou zážitkového programu, konkrétně tedy tvorbou adaptačního kurzu a zdůraznit jeho přínos pro třídní kolektiv.

Adaptační kurz umožňuje žákům a třídnímu učiteli vzájemné poznání na úrovni vědomostí, dovedností a návyků, ale i postojů a hodnot. Utvoří podhoubí pro kvalitní sociální vazby, kde si každý může nalézt místo v nové sociální skupině.

V teoretické části definuji základní pojmy. V první kapitole jsem vysvětlila pojem adaptace ve školním prostředí, formulovala cíle a zásady adaptačních kurzů. Druhá kapitola popisuje zážitkovou pedagogiku. Její principy, východiska a metodu. Druhou kapitolu rozepisují široce, protože zážitková pedagogika je základním stavebním kamenem pro tvorbu zážitkových programů. Ve třetí kapitole charakterizují vývojové období žáků šestého ročníku. Následuje kapitola objasňující vztah mezi výběrem programových aktivit a fázemi skupiny. Teoretickou část uzavírá kapitola, vymezující obecné principy preventivního programu, jehož je adaptační kurz součástí.

V praktické části popisují jednotlivé kroky tvorby adaptačního programu. Co je potřeba před realizací, jak sestavím programové aktivity a jak efektivitu kurzu zhodnotím. Zamýšlím se i nad možnými problémovými situacemi a jejich řešeními.

Scénář kurzu zahrnuje množství aktivit, které jsou rozloženy do tří dnů konání kurzu. První den si žáci stanoví pravidla, poté následují seznamovací aktivity. Postupně se v kurzu zařazují dynamické aktivity zaměřené na rozvoj spolupráce a komunikace. Večerní část je více tvořena prožitkovými aktivitami.

Důležité je myslet i na své vlastní limity a dle nich si program volit. Je jisté, že se program adaptačního kurzu bude pod tlakem okolností přizpůsobovat, měnit (dle počasí/rozpoložení jedinců apod.) a proto je vhodné mít připravených několik

záložních aktivit, stejně tak počítat s tím, že se něco nemusí povést a předpřipravít si své reakce na situaci.

Práci by velmi obohatila praktická realizace a z ní vyplývající evaluace. Adaptační kurz plánuji v budoucnu zrealizovat a práci doplnit o postřehy „z akce“, porovnat očekávání a výstupy (naplnění cílů), zjistit, zda jsem docílila kýžených kompetencí, zamyslet se nad evaluacemi žáků a třídního učitele.

Adaptační kurz v sobě skýtá obrovské možnosti, jak nastavit zdravou atmosféru vztahů ve třídě, vhodná pravidla „spolužití“ a vyhnout se tak množství negativních jevů ve škole. Ve třídě, kde všichni táhnou za jeden provaz, se mnohem lépe pracuje i pedagogům, předpřipraví jim prostředí, kde se žáci znají, pomáhají si, umí si nastavit své hranice, respektují se, umí se ozvat, když se jim něco nelíbí apod. Proto se domnívám, že adaptační kurz by měl být ve školách prioritou.

Seznam použité literatury:

Tištěné zdroje:

1. ANDRESOVÁ, Zuzana, ed. *Klíčení: příběh a řemeslo: zážitková pedagogika na kurzech pro žáky základních škol*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-1-6.
2. BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
3. BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.
4. ČÁP, Jan, Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. ČIHÁKOVÁ, Hana, ed. *Osobnost lektora dalšího vzdělávání: sborník příspěvků z 11. konference partnerství TTnet ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-51-4.
6. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika ISBN 978-80-247-1974-0.
7. DRAHANSKÁ, Petra. *Metodické materiály Prázdninové školy Lipnice – Metoda zážitkové pedagogiky: Zážitková pedagogika v praxi*, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2012.
8. DUBEC, Michal. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7.
9. HANUŠ, Radek, Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
10. HERMOCHOVÁ, Soňa, Jana VAŇKOVÁ. *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0727-6.
11. JIRÁSEK, Ivo. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc : Universita Palackého, Fakulta tělesné kultury, 1 edition, 2005. ISBN 80-244-1176-8.

12. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
13. JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 6 edition, 2007. 91 s. ISBN 807315062X.
14. KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spolupráci*. Praha: Aisis, 2009.
15. KINDLMANNOVÁ, Jana, ed. *Klíčový rok: zážitková pedagogika a projektová výuka pro základní školy v rámci projektu Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-2-3.
16. KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011.
17. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.
18. LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
19. MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.
20. MARUŠKOVÁ, Lenka. *Adaptační kurz [přednáška]*, Praha: Pedagogicko – psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4, 24. 4. 2017.
21. MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-3236-7.
22. NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.
23. NEHYBA, Jan. *Tři inspirace od Petra Jarvise*. *Studia pedagogica*. 2012, 1, s. 37–57.
24. NĚŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY a Hana PERNICOVÁ. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999.
25. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
26. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
27. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

28. REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.
29. *Rušíme, díky za pochopení!*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. 2018, 12(23), 48-49.
30. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. přepracované vydání. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004.
31. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
32. SOJÁK, Petr. *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7572-6.
33. SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. Manažer. ISBN 80-247-0318-1.
34. SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
35. TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-0523-4.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
37. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

Elektronické zdroje:

1. Adaptační kurzy. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Praha, 2011 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Adapta%C4%8Dn%C3%AD_kurzy
2. DOČEKAL, Vítěk. *Integrované přístupy ke zkušenostnímu učení (odborný seminář)*. [cit. 2022-02-09]. Dostupné z WWW: https://www.pdf.upol.cz › Pdf › odborné_seminare
3. Hnutí GO!: *Rozvíjíme kompetence do škol. Více jak 20 let zkušeností*. Hnutí GO! [online]. Olomouc: HNUTÍ GO!, 2021 [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <http://hnutigo.cz/>
4. HRUBÁ, Eliška. *Metodika prevence rizikového chování na adaptačním kurzu pro druhostupňové žáky* [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-03-01]. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita.
5. JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion [online]. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, 1, 6-16 [cit. 2022-03-02]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni_zazitku_Jirasek2004.pdf?lang=en
6. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j.21291/2010-28)*. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2020-01-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporučení-a-pokyny>
7. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č.j. 28 275/2000–22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. MŠMT [online]. 8. 12. 2000 [cit. 2020-01-24]. Dostupné z: www.msmt.cz ›file›download

Přílohy:

Příloha A: Plán schůzek lektorů se školou před realizací AK

Příloha B: Aktivita Reportéři

Příloha C: Emoční karty - ukázka

Příloha D: Aktivita Miny

Příloha E: Aktivita Obrázek

Příloha F: Aktivizační techniky

Příloha G: Dotazník pro žáky

Příloha H: Dotazník pro učitele

Příloha I: Závěrečná zpráva z adaptačního kurzu

Příloha 1: Plán schůzek lektorů se školou před realizací AK

➤ **Setkání s ředitelem a uzavření kontraktu**

- termín realizace
- finanční ohodnocení
- seznámení vedení s formou práce lektorů (2 lektoři)

➤ **Setkání s třídním učitelem před realizací:**

- konkrétní průběh programu (setkání)
- zapojení a role učitele v programu – jeho účast při programu, jeho účast při aktivitách,
- předání informací k prvnímu setkání – existence třídních pravidel, aktuální dění v kolektivu, výrazní žáci,
- sdělit potřebu setkat se s učitelem po kurzu
- důležité: připomenout třídnímu učiteli, jak je důležité žáky namotivovat, aby se jich co nejvíce zúčastnilo, ideálně celý kolektiv



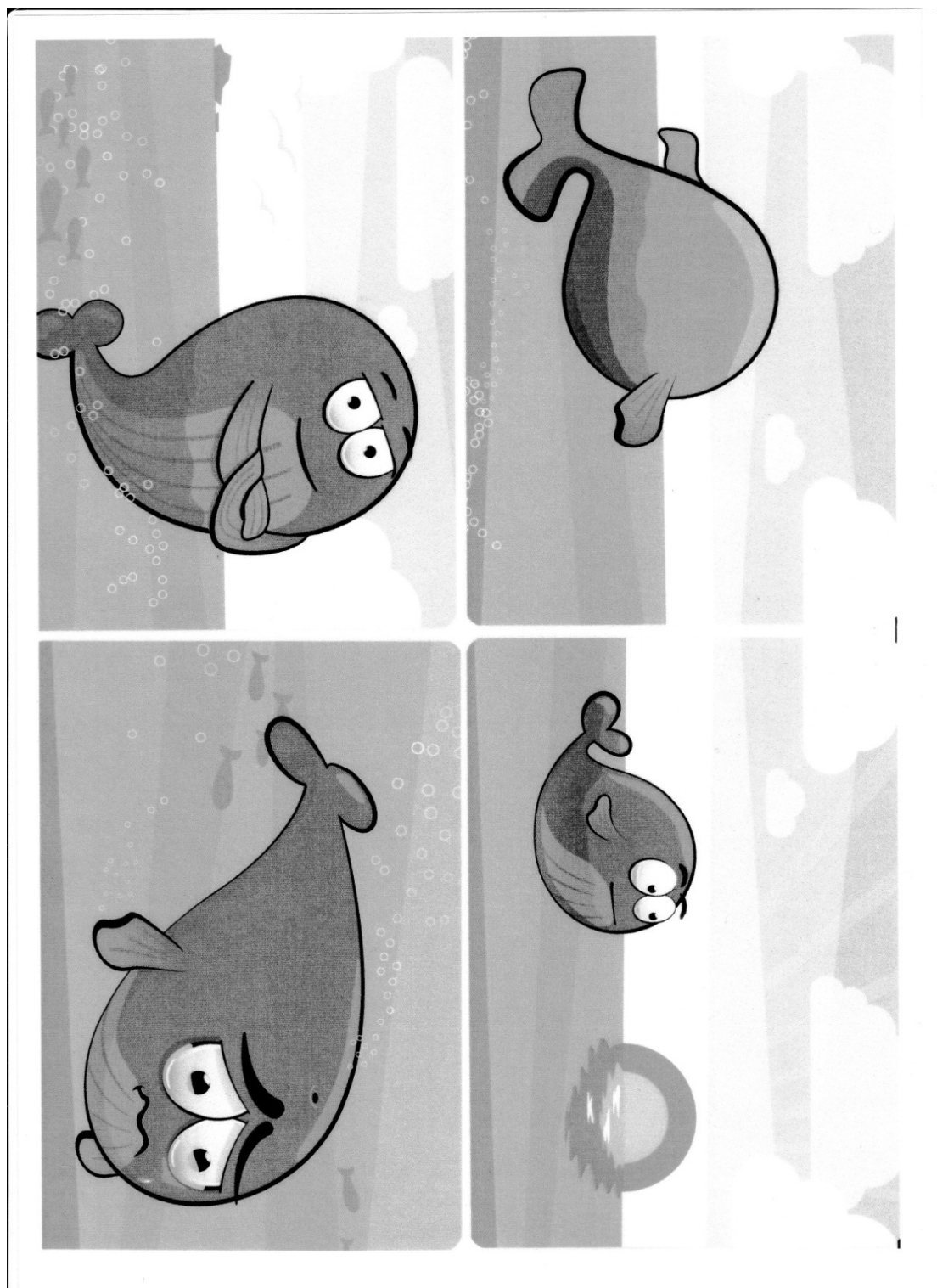
Zjištění dalších informací (osobní poznámky lektora):

- 30 žáků
- mladá učitelka, učí žáky 1. rokem (potřebuje ujistit)

Příloha 2: Aktivita Reportéři:

Umím hrát na hudební nástroj	
Mám zajímavého koníčka	
Umím lyžovat/bruslit	
Mám domácího mazlíčka	
Rád/a sportuji	
Umím rozdělat oheň	
Vyznám se v mapě	
Už jsem někdy někomu pomohl	

Příloha 3: Emoční karty - ukázka



Pozn.: Karty lze zakoupit na www.b-creative.cz

Moře emocí, Emocional cards, b-creative, 2013.

Příloha 4: Aktivita Miny

MINA			MINA			MINA	
	MINA		MINA		MINA	MINA	
				MINA		MINA	
MINA		MINA		MINA	MINA		MINA
	MINA		MINA			MINA	
	MINA	MINA			MINA		
MINA			MINA		MINA		MINA
MINA	MINA			MINA		MINA	



Příloha 6: Aktivizační techniky

Bachaři

Popis: Skupina je rozdělena do dvojic. Jeden ze dvojice vždy sedí v kruhu židlí a druhý stojí za ním (za židlí). Na začátku je vybrán dobrovolník, který dvojici opustí a stoupne si do kruhu. Bachaři (ti co stojí za židlí) mají zavřené oči a vězni (sedící hráči) sledují středového hráče, pokud na některého z vězňů mrkne, může utéci. Bachař ho zastaví tak, že se ho stihne dotknout. Pokud se vězni podaří utéci, stoupne si do role středového hráče, středový hráč se stává bachařem a bachař vězněm. Po určité době se role bachařů a vězňů mohou změnit.

Bomba

Pomůcky: míč.

Popis: Žáci sedí v kruhu a předávají si míč. Celou tuto aktivitu doprovází hudba/popřípadě lektor může sedět k žákům zády a vyslovovat citoslovce „tik“ libovolnou dobu. Když se hudba vypne/lektor vyřkne „bum“, žák, jenž drží míč, vypadává z kruhu. Jde si sednout na předem určené místo a pozoruje ostatní.

Evoluce

Popis: Žáci se posouvají v evoluci kupředu nebo degradují (lze zvolit různé stupně, používám humor), žáci chodí volně po ohraničeném prostoru, stíhají si (kámen, nůžky, papír) a pokud vyhrají. Posunou se na vyšší evoluční stupeň, pokud prohrají, regrese.

Foukaný fotbálek

Pomůcky: míček na ping pong.

Popis: Žáci se rozdělí do dvojic, dvojice si stoupne naproti sobě (lze hrát na zemi či stole) a přefukují pingpongový míček.

Kdo neskáče, není Čech

Skupina vykřikuje heslo: Kdo neskáče, není Čech a u toho poskakuje.

Místa si vymění

Popis: Lektor vyzve žáky, aby si místa vyměnili ti, kteří... a zvolí určité kritérium (si dnes čistili zuby, navštívili někdy kino apod.).

Molekuly

Popis: Žáci se shlukují do skupin o ohlášeném počtu členů. Ten, kdo se nezařadí, opouští aktivitu.

Pan Vajíčko

Pomůcky: vajíčka, provázek, nafukovací balónky, izolepa, špejle, gumičky, papír, fixy, ubrousky, nůžky.

Popis: Třída je náhodně rozdělena do skupinek po čtyřech až pěti hráčích. Každá skupina dostane syrové vajíčko a nabídku materiálů, které může použít. Úkolem skupinek je sestavit vajíčku padák/skafandr, ve kterém se nerozbije při pádu z okna (z výšky).

Policajti a zloději

Popis: Skupina se rozdělí na dvě poloviny (policajty a zloděje), zloději mají asi minutu na schování se (strategické vybrání si své polohy), poté je policajti honí. Pokud policajt zloděje chytí, dovede ho do vězení. Z vězení se mohou zloději dostat tak, že je osvobodí jiný zloděj dotykem. Vězení je dopředu ohraničené území, od kterého se policajti drží alespoň na dva metry.

Příloha 7: Dotazník pro žáky

1) Co se nám na kurzu nejvíce líbilo?

.....

2) Co se nám na kurzu nelíbilo?

.....

3) Co jsme se na kurzu naučili?

.....

4) Vybavíte si nějaká pravidla, která nám dopomohou ke spolupráci ve třídě?

.....

5) Mám zájem vyjet znovu na podobný kurz?

.....

6) Místo pro tvůj vzkaz:

.....

.....

.....

Příloha 8: Dotazník pro učitele

Vnímáte kurz jako přínosný?

Ano Ne

Pokud ano, tak v čem?

.....

Pomohl Vám kurz navázat vztah se třídou?

Ano Ne

Změnila se spolupráce žáků ve třídě?

Ano Ne

Co si z kurzu odnášíte jako nejsilnější dojem/myšlenku?

.....

Které momenty Vám na kurzu nesedly?

.....

Absolvoval/a byste podobný kurz se žáky znovu?

Ano Ne

Závěrečná zpráva z adaptačního kurzu

Název školy:

Třída: 6.

Typ programu: Adaptační kurz

Časová dotace programů: 3 dny

Data realizací programu:

Lektorské obsazení:

Stanovené cíle:

- Navázání vztahu se třídou, vytvoření atmosféry bezpečí a důvěry, poznání se navzájem (lektor a třída)
- Podpořit spolupráci a komunikaci ve třídě (podpořit pozitivní vzorce chování ve skupině a podpořit důležitost jednotlivce pro skupinu i skupiny pro jednotlivce)
- Vést žáky k vzájemnému respektu (vhodné a nevhodné vzorce chování) a pochopení různých aspektů tolerance

Plánované kompetence:

- Žáci jsou si vědomi principů zdravé komunikace a spolupráce
- Žáci dokážou vyjádřit svůj vlastní názor společensky přijatelnou formou (např. když se jim něco líbí, nelíbí, vyhovuje či nevyhovuje apod.)
- Žáci rozumí pojmům tolerance, respekt apod.

Zhodnocení průběhu:

Zásadní aktivity

1. den:

Tvorba pravidel

Obrázek

Lávka nad propastí

2. den:
Moduly

Pendl

3. den

Miny

Zhodnocení cílů:

Kompetence žáků:

Výstupy z dotazníkového šetření – žáci:

Výstupy z dotazníkového šetření – třídní učitel:

Závěr, doporučení: