

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

Šárka Kovaříková

**Adaptační kurzy na středních školách –
problémy a výzvy: situace ve Zlínském kraji**

Vedoucí práce: doc.Ing. Karel Müller, Csc

Externí poradce: Mgr. Karel Štefl

Praha 2010

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 25. 6. 2010

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. Müllerovi, který mi svým laskavým přístupem připomínkoval moji práci a dohlížel na její odbornost. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Štefloví za podnětné nápady a konzultace při vybírání konkrétního tématu práce. Na závěr bych chtěla projevít dík všem ředitelům, zástupcům, preventistům a výchovným poradcům, kteří se byli ochotní podílet na mém výzkumu.

OBSAH

Úvod	6
Teoretická část	8
1. Systémové změny na středních školách v České republice	8
1. 1. Školská reforma	9
1. 2. Patří zážitek do školy?	9
1. 3. Zavedení klíčových kompetencí do školských osnov	10
1. 4. Zavedení Osobnostní a sociální výchovy do školských osnov	13
1. 5. Shrnutí	14
2. Adaptační kurzy	15
2. 1. Charakteristika adaptačního kurzu	15
2. 2. Cíle adaptačního kurzu	16
2. 3. Hra	17
2. 4. Dramaturgie akce	18
2. 5. Zpětná vazba	18
2. 6. OSV a klíčové kompetence v souvislosti s adaptačními kurzy	19
2. 7. Shrnutí	20
3. Zážitková pedagogika	21
3. 1. Pojmové vymezení zážitkové pedagogiky	21
3. 2. Historie zážitkové pedagogiky	24
3. 3. Teoretická východiska zážitkové pedagogiky	30
3. 3. 1. Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí	30
3. 3. 2. Csikszentmihalyi – stav plynutí	32
3. 3. 3. Osobnostní rozvoj na základě prožitku	33
3. 3. 4. Modely zkušenostního učení	36
3. 4. Shrnutí	37
Empirická část	38
4. Vlastní výzkum	38
4. 1. Výzkumný cíl	38
4. 2. Hypotézy výzkumu	39
4. 3. Metoda výzkumu	40
4. 4. Cílová skupina	41
4. 5. Místo konání výzkumu	41

4. 6. Vyhodnocení výzkumu	41
4. 7 Analýza získaných dat	41
4. 8. Zpracování jednotlivých otázek z dotazníku	43
Závěr	58
Seznam použité literatury	60
Přílohy	65
Úvodní slovo k dotazníku	65
Dotazník	66

ÚVOD

O vlivu adaptačních kurzů se hovoří mezi laickou veřejností i ve vědeckých kruzích již řadu let. Mnohé školy se této činnosti začaly věnovat již po revoluci, ale pro většinu škol je to poměrně nová oblast, kterou teprve začínají objevovat. Adaptační kurz v sobě skrývá velký potenciál, a pokud jej pedagogičtí pracovníci umějí využít, může být pro účastníky zdrojem nejen zážitků, ale i hlubšího poznání sebe sama.

Pro mne tento fenomén není nový, protože jako instruktor zážitkové pedagogiky se podílím na jejich organizování už pět let v rámci občanského sdružení Atmosféra. Jelikož je mi toto téma blízké, vybrala jsem si jej pro svou bakalářskou práci. Ráda bych čtenářům představila adaptační kurz jako možnost, jak rozšířit a zpestřit výuku ve škole. Adaptační kurzy jsou vystavěny na principech zážitkové pedagogiky, kterou chápu jako podpůrný prostředek vzdělávání a výchovy. Zážitková pedagogika není na většině škol v České republice standardním přístupem. Může se však stát zdrojem inspirace a obohacení vzdělávání a výchovy pro učitele a žáky všech věkových kategorií.

Na téma adaptačních kurzů už bylo vedeno několik výzkumů i absolventských prací (převážně v rámci Masarykovy univerzity v Brně pod Ústavem pedagogických věd a občanského sdružení Hnutí GO! ¹). Tyto výzkumy se ve většině případů zaměřovaly na vliv adaptačních kurzů na žáky a na vytváření třídního kolektivu. Moje práce má odlišný výzkumný problém. Nezaměřuje se na žáky a jejich vztahy, ale na školy jako instituce, protože ty rozhodují, jestli a za jakých podmínek se budou adaptační kurzy pro jejich žáky realizovat.

V první části práce představuji změny, které přinesla školská reforma probíhající v České republice od roku 2001. Dále charakterizují adaptační kurzy a jejich cíle. Ve třetí kapitole teoretické části popisují základní principy, metody a prostředky zážitkové pedagogiky. Část o historii zážitkové pedagogiky považuji za důležitou, neboť bych chtěla ukázat, že zážitková pedagogika je sice nová pedagogická disciplína, avšak s hlubokými kořeny jak v českém prostředí, tak ve světě.

¹MÁŠILKA, D. *Zážitková pedagogika: diplomová práce*. Olomouc: FTK UP, 2003.

OSIČKOVÁ, V. *Vliv adaptačních kurzů na nové školní kolektivy*, Brno: PdF MU, Masarykova univerzita, 2009

SKLENAŘÍKOVÁ, L. *Adaptační kurzy před vstupem na střední školu*. Závěrečná práce doplňujícího pedagogického studia. Brno: VUT, 2005.

Ve druhé části práce rozebírám kvantitativní výzkum, který jsem prováděla formou dotazníků. Záměrem mého výzkumu bylo zjistit, kolik škol kurzy pořádá, zda těchto škol přibývá či ubývá, prozkoumat hlavní příčiny, proč školy kurzy nechtějí pořádat, s jakými problémy se školy při realizování pobytů potýkají, a v neposlední řadě popsat, jaká pozitiva a negativa školy v adaptačních kurzech pozorují. Sleduji situaci týkající se organizace adaptačních kurzů na středních školách ve Zlínském kraji. Respondenti výzkumu jsou ředitelé škol a jejich zástupci, výchovní poradci, preventisté i řadoví učitelé, pokud o kurzech na škole rozhodují.

Bakalářská práce má tedy dva vzájemně propojené cíle. Prvním cílem mé práce je popsat možnosti zážitkové pedagogiky a adaptačních kurzů z ní vycházející a druhým cílem je hlouběji nahlédnout do školního prostředí. V teoretické části mohou kurzy působit jako nevyčerpatelná studnice možností, jak rozvíjet osobnosti žáků, ale ve druhé části čtenář pochopí reálnou situaci, která na školách v souvislosti s adaptačními kurzy v dnešních dnech panuje.

TEORETICKÁ ČÁST

1. SYSTÉMOVÉ ZMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE

Tak jako se vyvíjí naše společnost díky elektronické komunikaci, informační explozi a globální ekonomice, tak se i české školství a systém vzdělávání neubrání změnám a je nucen na tuto situaci reagovat a přizpůsobovat se. Podle Průchy (2004) nastala transformace za posledních sto let v obsahu vyučovacích předmětů, ale jednotlivé členění obsahu vzdělávání na jednotlivé předměty a počet vyučovacích hodin se příliš nezměnily od doby pedagogického reformátora J. A. Komenského. Předmětová struktura byla již mnohokrát kritizována, ale udržela se dodnes, neboť místo ní neexistuje dostatečně funkční náhrada. Jedinou prozatím možnou modifikací jsou tzv. integrované předměty, spojující dva či několik izolovaných předmětů. Naopak se změnil repertoár předmětů v oblasti výuky cizích jazyků, namísto náboženství se vyučuje informatika a výpočetní technika a navíc přibyly volitelné předměty. (Průcha, 2004)

Jsou patrné i změny ve struktuře vzdělávacích systémů. Úrovně vzdělávání, které vymezuje Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED, zůstává stejná. Jedná se o: předškolní výchovu, základní vzdělávání, střední a vyšší vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání. Změnila se délka vzdělávání na jednotlivých stupních, vznikly nové druhy škol a typy vzdělávání (distanční studium). (Průcha, 2004)

Systém českého školství se v průběhu doby na jednu stranu výrazně proměňuje, ale na druhou stranu zůstává stabilní a zachovává si univerzální rysy, což je často důvodem, proč někteří kritici poukazují na konzervatismus a přílišnou tradičnost našeho školství. Velký vliv na proměny ve školství hraje tržní ekonomika a privatizace. Liberální myšlenky Miltona Friedmana prosazují větší podíl financování jedinců na jejich vzdělávání a více se uplatňují v USA a Velké Británii. Proti tomuto proudu v západoevropských zemích silně působí linie zdůrazňující principy rovnosti, partnerství a participace (navracející se k sociálním myšlenkám 60. let, které považují školství za veřejný statek). České školství se k tomuto proudu přiklání v tzv. Bílé knize (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, r. 2001). O zdokonalování školství se snaží velké množství zemí po celém světě. Inovace a

reformy se však šíří velmi pomalu. Důvodem je, že realizace změn ve vzdělávání je často složitější, než by se mohlo na první pohled zdát. (Průcha, 2004)

1. 1. Školská reforma

V České republice se o reformě školství hovořilo již od 90. let 20. stol., ale významnější zvrát nastal až v roce 2000. Tehdy začala Rada pro vzdělávací politiku pracovat na vydání knihy *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* – tzv. **Bílá kniha**. Ta byla schválena vládou a vydaná Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v roce 2001. Je součástí dlouhodobého plánu směřování českého školství. Na Bílou knihu navázala tvorba **rámcových vzdělávacích programů (RVP)**, které se staly základem pro vlastní **školské vzdělávací programy (ŠVP)** a pro přípravu nových **školských zákonů**. (Zeman, 2006). Naplno se školská neboli kurikulární reforma rozběhla v roce 2005. (MŠMT, 2010)

Bílá kniha a rámcové vzdělávací programy jsou základní kurikulární dokumenty, které připravilo a schválilo MŠMT. Školské vzdělávací programy si jednotlivé školy připravují samy jako své osnovy, řídí se podle MŠMT navrženými rámcovými vzdělávacími programy a za jejich obsahy jsou odpovědní ředitelé škol. Školský zákon č. 561/2004 uvádí, od kterého roku musely základní a střední školy zavést své vlastní vyučovací programy. Zákon č. 563/2004 pojednává o pedagogických pracovnících a zákon č. 109/2002 o ústavní výchově. Reforma byla sice zahájena již v roce 2001, ale inovace, které přinesla, se stále ještě v českém školství pevně neusadily. Není jednoduché změnit u pedagogických pracovníků, rodičů, žáků a dalších účastníků, kteří systém vzdělávání tvoří, navyklé tradiční postoje, staré role a vzorce chování a získat nové kompetence během krátké doby. (Zeman, 2006), (Bílá kniha, 2001)

1. 2. Patří zážitek do školy?

Zdánlivě nesouvisející otázka s tématem školské reformy mi připadá velmi podnětná. Zabývá se jí T. Dohnal, přednášející na Fakultě tělesné kultury UP v Olomouci, ve stejnojmenném článku časopisu *Gymnazion*. V úvodu článku si klade otázky jako například „Jakou podobu by mělo vzdělávání mít, jakou roli by mělo plnit? Je škola prostředím pouze vzdělávacím? Patří sem poznání sebe sama, pochopení svého já a z toho plynoucí pochopení druhých, tolerance k druhým, uznání jejich osobnosti, práce, konání?“ (Dohnal, 2004:29)

Dohnal vysvětluje, že jeho úmyslem není dát jednoznačnou odpověď na uvedené otázky, ale vyprovokovat přemýšlení pedagogické veřejnosti nad tím, zda zážitková

pedagogika patří do školy či nikoli. Z toho důvodu udělal rozhovor s Mgr. Hanou Vaverkovou, ředitelkou ZŠ v Olomouci.

Z rozhovoru jsem se snažila vytáhnout stěžejní myšlenky ředitelky z olomoucké školy.

Zážitková pedagogika očima Hany Vaverkové (Dohnal, 2004):

Dohnal se ptá ředitelky na její názor, zda zážitková pedagogika patří do školy. Vaverková se domnívá, že určitě patří a zároveň upozorňuje na princip zážitkové pedagogiky, která není synonymem pro „školu hrou“. Škola v Olomouci se snaží vytvářet příjemné klima, ve kterém se žáci učí spolupráci, kooperaci a smysluplnému učení. Důležité podle Vaverkové je připravenost žáka pro život, ne známky.

V další otázce se Dohnal ptá, zda je možné velké množství učiva naučit i jiným způsobem. Vaverková tuto možnost vidí například v návštěvě muzea. Informace je podle Vaverkové silnější, když se posiluje zážitkem a zkušeností, to však neznamená, že zážitek je cíl, je pouze prostředkem k dosažení znalosti.

Dohnal se dále ptá Vaverkové na názor, proč většina učitelů odmítá metody zážitkové pedagogiky. Podle ředitelky je několik důvodů, proč běžné školy nevyužívají zážitkovou pedagogiku ve výuce. Často je jím odpor ředitelů, nepochopení rodičů, negativní postoj pedagogického sboru, který se vymlouvá na velký počet žáků ve třídě a na jejich neukázněnost, podle ředitelky nemají učitelé trpělivost s těmito metodami a vyžadují okamžitou odezvu, což není hned možné. (Dohnal, 2004)

1. 3. Zavedení klíčových kompetencí do školských osnov

Na některé otázky Tomáše Dohnala bychom našli odpověď v zavedené Osobnostní a sociální výchově a klíčových kompetencí do školního kurikula. Probíhající reforma se týká celého systému vzdělávání, tedy předškolního, základního, středního, terciárního stupně a vzdělávání dospělých. Vzhledem k tématu mé práce se budu dále zabývat změnami pouze na středních školách. Jak vysvětlím níže, je zřetelná podoba mezi cíli, které si klade školská reforma, a cíli adaptačních kurzů.

Podle školského zákona 561/2004 Sb. rozděluje Česká republika střední školy na tři druhy: **gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště** (Školský zákon, 2010). Z tohoto rozdělení vyplývá zaměření škol – *všeobecné* na gymnáziích, *odborně technické, ekonomické, zemědělské, umělecké, atd.* na odborných středních školách a *učňovské* na středních odborných učilištích. Školská reforma považuje za důležité přizpůsobit se

požadavkům společnosti, a proto se snaží vytvořit takový středoškolský systém, který bude vzájemně mezi jednotlivými školami otevřený a transparentní. (Bílá kniha, 2001)

Bílá kniha (2001) navrhla čtyři základní body, které se staly zdrojem pro vytváření nového státního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů, podle kterých si střední školy dál samy vypracovávají školské vzdělávací programy. Školy mají pomocí ŠVP položit důraz na (Bílá kniha, 2001:51):

1. „Přípravenost mladých lidí pro celoživotní učení.
2. Podporu zaměstnatelnosti mladých lidí v průběhu celého života.
3. Rozvíjení širokého všeobecného a obecně odborného základu vzdělání.
4. Uplatnění všeobecně použitelných tzv. klíčových kompetencí“. (vysvětleno níže)

Tyto čtyři body se staly podkladem pro nastávající inovace na středních školách. S reformou přichází **nové pojetí školy**, která na sebe bere větší výchovnou roli. Kromě nových tzv. průřezových témat jako je evropská integrace, multikulturní výchova, environmentální výchova, výchova ke zdravému životnímu stylu, které musejí školy v rámci ŠVP zapojit do výuky, se musí škola také postarat o celkový rozvoj sociálně-osobnostních vlastností, postojů a hodnot. Škola by měla žáky naučit zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost, vést plnohodnotný život, porozumět vlastní osobnosti, atd. (Bílá kniha, 2001)

Podle Bílé knihy (2001) by měly být konkrétním výsledkem reformy - zvýšení podílu populace dosahující úplného středního vzdělání s maturitou až na 75 % populačního ročníku. Zvýšení počtu zájemců o studium v terciárním sektoru až na 30 % a rozšíření nástavbovém studia. Pomocí začlenění tzv. klíčových kompetencí do ŠVP by se měla zlepšit tzv. funkční gramotnost² u absolventů středních škol. Zavedením dvouúrovňové státní maturitní zkoušky, která umožní srovnávání výsledků a posílí tak informační hodnotu maturitního vysvědčení pro vysoké školy a budoucí zaměstnavatele. Optimalizací sítě škol vzniknou tzv. polyfunkční školy – školy nabízející všeobecné i odborné vzdělávací programy, které poskytnou různý stupeň vzdělání. Dále spolupráce se sociálními partnery usnadní přechod absolventů středních škol do pracovního procesu, což následně sníží jejich nezaměstnanost způsobenou nedostatečnou praxí. (Bílá kniha, 2001)

² Funkční gramotnost – „na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 80)

RVP nově zavádí do náplně vyučování tzv. **klíčové kompetence**, které jsou definovány Pedagogickým slovníkem (2009) jako: „Souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti. Klíčové kompetence mají univerzální charakter, nejsou vázány na jednotlivé vyučovací předměty, nýbrž vytvářejí obecný základ vzdělávání a jsou rozvíjeny v celoživotním učení. K jejich utváření a rozvíjení přispívá celý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které jsou realizovány ve škole.“ Klíčové kompetence se utvářejí po celý život. Jedná se o následující skupiny: „1. komunikace v mateřském jazyce, 2. komunikace v cizích jazycích, 3. matematická kompetence a základní kompetence v přírodních vědách a technologiích, 4. kompetence k práci s informačními a komunikačními (digitálními) technologiemi, 5. kompetence k učení, 6. kompetence interpersonální a občanské, 7. iniciativnost a podnikavost, 8. kulturní přehled. Klíčové kompetence se zavádějí do vzdělávacího systému ve všech zemích Evropské unie včetně České republiky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009:124)

Na gymnáziích se podle RVP mají rozvíjet tyto kompetence:

kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti. (RVP pro gymnázia, 2007)

Pro střední odborné školy se RVP vypracovávají podle zaměření, tedy zvláště pro každý obor. MŠMT zredukovalo původních 800 různých oborů na 275, čímž dochází ke slučování škol. Kompetence, jichž by měli absolventi odborných škol dosáhnout, jsou rozdělené na klíčové (jsou stejné s kompetencemi pro gymnázia) a odborné. Pro každý obor jsou uvedeny jiné odborné kompetence. Pro představu uvádím tři odborné kompetence strojního mechanika: **upravovat a dokončovat po strojním obrábění (popř. vyrábět) součásti strojů, zařízení a kovových konstrukcí a sestavovat je; opravovat stroje, zařízení a kovové konstrukce, provádět jejich údržbu a vykonávat servisní činnosti; dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci.** (RVP pro obor vzdělávání strojní mechanik, 2007)

Bílá kniha (2001) se věnuje také otázce zájmového vzdělávání a využívání volného času. Zdůrazňuje důležitost aktivního trávení volného času, které přispívá k rozvoji osobnosti, jeho seberealizaci a sebepoznání, přispívá k získávání vědomostí a dovedností mimo organizovanou školní výuku. Efektivní trávení volného času má výchovnou, vzdělávací, kulturní, zdravotní, sociální a preventivní funkci. Tyto možnosti poskytují mnohá občanská sdružení, domovy dětí a mládeže, sportovní kluby, ZUŠ, ale také samotné školy. (Bílá kniha, 2001)

Právě zde získává svůj prostor pro uplatnění zážitková pedagogika, které se dnes věnuje velké množství různých organizací, ale i samotných pedagogů. Jelikož programy zážitkové pedagogiky si kladou velmi podobné cíle, jaké jsou nyní zpracovány v RVP, otevírají se zde neomezené možnosti, jak využít potenciálu zážitkové pedagogiky k naplnění školních ŠVP.

1. 4. Zavedení osobností a sociální výchovy do školských osnov

Školská reforma pomocí RVP zavedla do systému vzdělávání tzv. průřezová témata. Jedná se o různé oblasti, se kterými by měl žák základní a střední školy přijít do kontaktu a načerpat tak s nimi nějakou zkušenost. Průřezová témata jsou odlišná pro žáky gymnázií a pro žáky odborných škol a učilišť. Cíle adaptačních kurzů se nejvíce shodují s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchovy, ale pro komplexní představu uvádím témata všechna.

Průřezová témata pro gymnázia:

„Osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova“ (RVP pro gymnázia, 2007:3)

Průřezová témata pro odborné školy a učiliště:

„Občan v demokratické společnosti, člověk a životní prostředí, člověk a svět práce, informační a komunikační technologie“ (RVP pro strojní mechanik, 2007:5)

Jak jsem již uvedla, s cíli adaptačních kurzů úzce souvisí průřezové téma Osobnostní a sociální výchovy (OSV) a proto k němu uvedu několik informací. Podobně jako u klíčových kompetencí můžeme sledovat paralelu mezi cíli kurzů a záměry OSV.

Osobnostní a sociální výchova vznikla z nároků společnosti. Jejich zavedení má pomoci žákům vést zdravý a odpovědný život. Nabádá žáky k sebeúctě a sebedůvěře, usnadňuje žákům zorientovat se v mezilidských vztazích, morálních, sociálních a kulturních otázkách. Tematické okruhy OSV se týkají (RVP pro gymnázia, 2007):

- 1) *poznání a rozvoje vlastní osobnosti* – poznání sebe sama, schopnost vnímat se pozitivně, poznat možnosti svého rozvoje, atd.
- 2) *seberegulace, organizačních dovedností a efektivního řešení problémů* – reflexe sebeovládání, organizační schopnosti a dovednosti, zvládání řešení problémů, atd.
- 3) *sociální komunikace* – neverbální a verbální komunikace, vnímání a rozumějící komunikace, pozitivní komunikace, atd.

4) *morálka všedního dne* – hodnotové žebříčky, rozvíjení dobrých vztahů k lidem, morální dilema, atd.

5) *spolupráce a soutěž* – přijímání názorů druhých lidí, schopnost spolupracovat i samostatně pracovat, atd.

1. 5. Shrnutí

Školská reforma uvolnila jednotné osnovy, které dříve tvořilo MŠMT pro všechny školy v České republice. Nyní si mohou školy vytvářet vlastní vzdělávací programy pomocí RVP na základě svých představ o základním a středním vzdělání. Tento nový systém nabádá učitele k vlastní iniciativě a přemýšlení nad náplní výuky. Naskýtají se bohaté možnosti spolupráce s pedagogicky-psychologickými poradnami, občanskými sdruženími, domovy pro děti a mládež. Otevřely se možnosti pro zapojení projektové výuky, alternativní formy výuky a samozřejmě také prvky zážitkové pedagogiky například formou adaptačních kurzů.

Projektová výuka, alternativní formy vzdělávání včetně zapojení zážitkové pedagogiky do výuky nejsou na mnohých školách ničím novým. Školská reforma tyto inovativní formy nevytvořila, pouze těmto přístupům s bohatým potenciálem „otevřela dveře“.

2. ADAPTAČNÍ KURZY

2. 1. Charakteristika adaptačního kurzu

O adaptačních kurzech můžeme hovořit také jako o seznamovacích pobytech nebo o stmelovacích soustředěních. Jelikož název těchto kurzů není prozatím sjednocený, neexistuje ani jednotně přijímané formální vymezení tohoto pojmu. Ve své podstatě se jedná o seznamovací pobyt pořádaný pro nově vznikající nebo již vzniklé kolektivy na ZŠ, SŠ, VŠ. Pro ucelenější představu uvádím tři různé definice z erudovaných knih a odborníků z této oblasti.

Definice R. Pelánka, autora knihy *Příručka instruktora zážitkových akcí*: „Je to akce určená 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 probíhá nejčastěji na začátku školního roku.“ (Pelánek, 2008:13). Pelánek (2008) dodává, že na rozvoji těchto akcí pracuje Hnutí GO!

Dubec, člen občanského sdružení Odyssea, hovoří o adaptačním kurzu jako o adaptačním (stmelovacím) soustředění. Podle něj adaptační soustředění poskytuje účastníkům jedinečnou možnost navzájem se hlouběji poznat a stmelit, neboť proces poznávání na adaptačním soustředění se na rozdíl od školního prostředí urychluje. (Dubec, 2007).

Na vymezení jsem se zeptala i Karla Štefla, zakladatele občanského sdružení Atmosféra pořádající kurzy již pátým rokem. Jeho charakteristika kurzu zní: „Adaptační kurz je vícedenní pobyt studentů prvního ročníku střední školy v prvním měsíci studia, jehož cílem je usnadnění vytváření kolektivu a předcházení sociálně-patologickým jevům. Nezřídka do tohoto procesu bývá vtažen i třídní učitel, jako významná součást třídního života v průběhu 4 let studia. Adaptační kurz také napomáhá k rozvoji některých klíčových kompetencí a to především sociální a personální, komunikativní a řešení problémů.“

Ve své práci se přikláním k označení adaptační kurz, neboť tento pojem zavedlo občanské sdružení Hnutí GO!, které kurzy začalo v České republice pořádat v roce 1997 a svou činností zviditelnilo možný potenciál a pozitivní vliv kurzů na osobnostní a kolektivní rozvoj. (Hnutí GO!, 2010)

V České republice se adaptační kurzy staly v posledních letech dynamicky se rozvíjející iniciativou různých občanských sdružení, center volnočasových aktivit a domovů pro děti a mládež, které touto formou aktivně spolupracují se základními, středními i

vysokými školami. Tato spolupráce je mimo jiné zdůrazňovaná v Bílé knize (2001) a podporovaná školskou reformou. Není ale výjimkou, že se samy školy touto činností zabývají bez pomoci podobných organizací.

Adaptační kurzy se pořádají pro první třídy ZŠ, šesté třídy ZŠ, nižší víceletá gymnázia, vyšší víceletá gymnázia, první ročníky SŠ a první ročníky VŠ.

Adaptační kurzy jsou strukturovány na základě metod a principů zážitkové pedagogiky, což je aplikovaná disciplína pedagogiky, o které pojednávám podrobněji níže. Kurzy se zpravidla realizují na začátku školního roku a jejich délka bývá dva dny až celý týden.

Adaptační kurz je postavený na několika hlavních pilířích (Dubec, 2007):

1) **pobyt mimo školu** – důležitá je změna prostředí. Kurz se odehrává zpravidla v rekreačním středisku v přírodě mimo prostředí školy a domova.

2) **společné prožitky** – využívá se metod zážitkové pedagogiky, které pomáhají naplnit cíle adaptačních kurzů. Žáci tak vyzkouší řadu aktivit, do kterých se aktivně zapojují, což v nich vyvolává prožitky.

3) **spolupráce** – stmelení kolektivu je jeden z hlavních cílů. Dosáhneme toho v případě, že žáci řeší společně daná úkoly a tak se učí spolupracovat.

4) **čas pro sebe** – během programu, který řídí pedagogičtí pracovníci, je vymezená také doba pro volnou nestruturovanou zábavu se spolužáky.

5) **provázející přístup** – je založen na respektující komunikaci jak žáků mezi sebou, tak učitelem. Stanovuje pevné hranice a zároveň podporuje žáky v jejich aktivním přístupu.

2. 2. Cíle adaptačního kurzu

Stejně jako nenalezneme jednu uznávanou definici adaptačního kurzu, nesetkáme se ani s jejich univerzálně přijímanými cíli. Různí autoři si ve většině případů na základě svých dlouholetých zkušeností definují cíle sami. Níže uvádím několik příkladů.

Zástupkyně ředitele Gymnázia ve Žďáře nad Sázavou napsala v závěrečné práci s názvem *Adaptační kurzy – první krok na cestě k vytváření pozitivního klimatu ve třídě*: „Cílem těchto kurzů je pomoci žákům při vytváření třídního kolektivu, učit je spolupracovat a vyvolat pocit sounáležitosti ke třídě i ke škole, rozvíjet pozitivní klima. Dalším cílem je vést žáky ke vzájemnému poznání a sebepoznání.“ (Nováková, 2008:4)

Dubec (2007) popisuje cíle adaptačního kurzu jako konkrétní cíle programu. Před vytvořením programu se musejí realizátoři zamyslet nad cíli, které má program naplnit, a

podle toho stanovují aktivity. Instruktoři či pedagogové přichystají program, který musí splnit tyto cíle: seznámit žáky mezi sebou, seznámit třídu a třídního učitele, navázat spolupráci, naučit se řešit konfliktní situace, společně prožít radost ze zvládnutí náročných situací, vyzkoušet si týmovou práci, naučit se zhodnotit spolupráci ve třídě, prožít aktivity vedoucí k rozvinutí důvěry, vyjádřit své názory a vyslechnout názory druhých spolužáků, nastavit třídní pravidla, které si žáci sami zformulují a budou dbát na jejich dodržování. (Dubec, 2007)

Pro ucelenější představu jsem vybrala cíle adaptačních kurzů definované střediskem volného času ALCEDO ve Vsetíně.

Cíle adaptačních programů:

- „sžítí nové sociální skupiny
- tvorba pozitivního třídního klimatu
- vytvoření pozitivních vazeb mezi účastníky
- vytvoření pozitivních vazeb mezi účastníky i pedagogy
- vytvoření „bezpečné“ atmosféry v kolektivu
- budování ochoty ke vzájemné spolupráci a toleranci
- začlenění „nových“ žáků do kolektivu“ (ALCEDO, 2010)

2. 3. Hra

V programu kurzu se využívá několik variant, jak účastníky přimět k interakci mezi sebou. Základním stavebním kamenem všech zážitkových programů tedy i adaptačních kurzů je však hra. Fenomén hry můžeme velmi těžce definovat tak, abychom při tom na nic nezapomněli. Jirásek (2000) popisuje hraní jako něco naprosto odlišného od běžného života, něco co nás vytrhne z každodenních starostí a dovolí nám stát se v jeho průběhu něčím jiným. Pokud vstoupíme do hry, jsme si vědomi toho, že to není reálný svět, což však neznamená, že bychom hru nebrali vážně. Svět hry je právě tvořen tím, že její účastníci berou vážně. (Jirásek, 2000) Pojmem hra se v historii lidstva zabývalo mnoho autorů. Považuji za důležité zmínit jména Johana Huizingy, Eugena Finka, Rogera Cailloise a Miloše Zapletala.

Pro adaptační kurzy je hra nenahraditelným prostředkem k dosažení předem určených cílů. Každá hra má svůj význam, svůj cíl. Proto je nezbytné, aby pedagogičtí pracovníci při sestavování programu přesně sledovali, jaké cíle konkrétní hry mají. Pomocí hry můžeme navodit situace, příběhy a role, ve kterých mají účastníci jedinečnou možnost nejen využít své zkušenosti a dovednosti, ale načerpat nové poznání o sobě a svých spolužácích a ověřit si své

hodnoty a postoje. Zážitek pedagogika chápe hru jako jeden z nejefektivnějších prostředků přirozeného rozvoje osobnosti. (Hanuš, Chytilová, 2009)

2. 4. Dramaturgie akce

Plánování programu zážitkové akce (např. adaptačního kurzu) se jinými slovy říká dramaturgie. Aktivity, které instruktoři či pedagogové zařazují do programu, musí mít své odůvodnění, tak aby splnily cíl. Program by měl rovnoměrně zatěžovat levou i pravou mozkovou hemisféru účastníka, měl by střídát kreativní, pohybové, relaxační aktivity a pro účastníky by měl být zábavou i obohacením s přesahem do běžného života. Při dramaturgii se využívá holistický přístup, při kterém je nejdůležitější celkový výsledek akce a naplnění předem stanovených cílů. (Pelánek, 2008)

2. 5. Zpětná vazba

Do programů adaptačních kurzů se záměrně zařazuje zpětná vazba, neboť je pro svůj význam v učení naprosto nezastupitelná. Cílenou zpětnou vazbu lidé především využívají v psychoterapeutickém a sociálně psychologickém výcviku, při sebezkušenostním učení, v rámci supervizí a v zážitkové pedagogice. Účastníci během ní hovoří o svých zážitcích, prožitcích či pocitech a reflektují tak aktivitu či situaci, kterou zažili. (Reitmayerové, Broumové, 2007)

Často se můžeme setkat s pojmenováním zpětné vazby jako reflexe, review, sharing, debriefing. Každý z těchto pojmů vychází z určité formy zpětné vazby a je využíván v různých oblastech, které pracují s rozvojem lidí. Podle Reitmayerové a Broumové (2007) je zpětná vazba proces, ve kterém lidé verbálně zpracovávají předchozí aktivitu, kterou společně zažili. Na průběh zpětné vazby dohlíží instruktor, který vedl i předchozí aktivitu. Zpětná vazba pomáhá člověku uvědomit si své chování a dává mu tak možnost v podobné situaci lépe. Ale nejde jen o sdělení svých zážitků nebo pocitů a uvědomění si předchozího chování, důležité je také přijímání a tolerování prožitků ostatních účastníků. Dobře vedená cílená zpětná vazba pomůže tedy jedincům nahlédnout do sebe samého a lépe porozumět ostatním ve skupině. (Reitmayerové, Broumové, 2007)

Jak je jistě zřejmé, kvalitně vedená cílená zpětná vazba rozvíjí komunikaci a nabádá účastníky k respektu a toleranci ve skupině. Zároveň zde můžeme sledovat rozvíjení osobnosti a sebepoznání a také naplňování kompetencí komunikačních, sociálních a personálních.

2. 6. OSV a klíčové kompetence v souvislosti s adaptačními kurzy

Oblasti klíčových kompetencí, Osobnostní a sociální výchovy a adaptačních kurzů se vzájemně v několika bodech shodují. Z definice K. Štefla vyplývá, že cíle adaptačních kurzů pomáhají naplňovat kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Možností, jak rozvíjet OSV a klíčové kompetence na adaptačních kurzech je celá řada. Níže uvádím konkrétní příklad toho, jak pomocí jednoho typu zážitkové aktivity je možné naplňovat kompetence k řešení problému.

Jedná se o tzv. **problem solvingové aktivity**, které se do programu adaptačního kurzu záměrně zařazují. Cílem těchto týmových her je, aby se třída učila zvládat problémy ve skupině pomocí vzájemné spolupráce. Pelánek (2008) nazývá tyto hry jednoduše – spolupráce při řešení problémů. Pedagog či instruktor skupině předloží problém, který musí být dostatečně náročný. Situace, před kterou se skupina ocitne, musí mít více řešení, aby nešlo jen o mechanické provedení. Aktivita by měla být nastavená tak, aby byli potřební všichni členové týmu. Při nezdařeném pokusu se účastníkům dávají běžně další možnosti aktivitu splnit. Používají se maximalistické požadavky – účastníci jsou omezení například časem nebo prostorem. (Pelánek, 2008)

Pokud je po aktivitě správně odvedená cílená zpětná vazba, o které jsem se zmínila, má toto skupinové úsilí svůj efekt. Konkrétní typy her nalezneme např. v knize *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* (Belz, Siegrist, 2001). Příklad, který jsem uvedla, je jen jeden z mnoha možností, jak naplňovat klíčové kompetence a OSV mimo školní lavici.

Nejen školy, ale také organizace, které se zabývají volnočasovými aktivitami či zážitkovou pedagogikou reagují na změny školské reformy. Uvádím příklad občanského sdružení Projekt Odyssea, které svou činností pomáhá školám úspěšně zavádět OSV do výuky. Kromě kurzů pro žáky, které jsou koncipované tak, aby naplnily cíle OSV, sdružení pořádá také kurzy pro pedagogické pracovníky. Posláním Projektu Odyssea je: „Pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Za tímto účelem společně se školami vyvíjíme metodické materiály, provádíme výzkum a realizujeme vzdělávací kurzy pro učitele i žáky.“ (Projekt Odyssea, 2010)

2. 7. Shrnutí

Adaptační kurz je pobytem mimo školní prostředí a trvá alespoň dva dny. Kurz má hned několik cílů. Především je to seznámení žáků mezi sebou, s třídním učitelem, navození správné spolupráce, tolerance a komunikace v neposlední řadě poznání sebe sama. Uvedené cíle se daří či nedaří naplnit v závislosti na dobře nastavené dramaturgii kurzu a na zkušenosti pedagogických pracovníků. Program bývá složený z velké části z her, po kterých následuje cílená zpětná vazba. Adaptační kurz může díky svým cílům podpořit osobnostní a sociální výchovu na školách a pomoci celkovému rozvoji žáků.

3. ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

3. 1. Pojmové vymezení zážitkové pedagogiky

Adaptační kurzy jsou vystavěny na principech zážitkové pedagogiky a přesně dodržují metody a její východiska, proto se v následující části podrobně touto pedagogikou zabývám. Prázdninová škola Lipnice je v tomto směru v České republice průkopníkem. Její členové založili roku 1997 občanské sdružení Hnutí GO!, a mimo své další iniciativy začali provozovat adaptační kurzy na školách. Považuji tedy za nutné v této části rozebrat zážitkovou pedagogiku i její historii.

Zážitková pedagogika je v dnešní době dynamicky se rozšiřující pedagogickou disciplínou, která hledá uznání i na akademické půdě vysokých škol v České republice, avšak přesně vymezena jako pedagogická věda doposud není. Jejím základem je **pedagogika**, kterou definuje Pedagogický slovník (2008) jako „vědu a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008:160)

V souvislosti se zážitkovou pedagogikou rozumíme **výchově** primárně jako praktickému působení na účastníky na kurzech či ve školách i při jiných příležitostech pedagogického procesu. Cílem této výchovy je dosažení pozitivních změn ve vývoji osobnosti. Výchova je používána k rozvoji psychické i fyzické stránky jedince tak, aby její výsledky byly prospěšné pro jedince i celou společnost. (Jirásek, 2004)

Pojem **vzdělávání** je podle Průchy (2006) na jednu stranu s výchovou těsně propojen, ale na druhou stranu je lze v systému školství oddělit. „Vzdělání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“ (Průcha, 2006: 17)

Zážitková pedagogika má vlastní teoretický rámec ne však zcela jednotný. Svým přístupem se řadí k moderním alternativním pedagogickým směrům. Mezi její příbuzné obory patří pedagogika volného času, výchova v přírodě a výchova dobrodružstvím. (Jirásek, 2004). Právě mezi těmito směry si zážitková pedagogika hledá své místo. Již se stala součástí studia na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci v rámci kateder rekreologie³ a

³ Rekreologie - „Původ tohoto pojmu je nutno hledat v latinském slovesu "creare" - tvořit. Předponou "re" - pak dostává toto tvoření vratný charakter. Rekreace je tedy novou kreací, novým tvořením, znovutvořením. Toto latinské slovo vybízí k pilné aktivitě, nabádá, abychom pro vlastní tělesnou a duševní obrodu znovu a znovu tvořili. Rekreace umožňuje kultivaci tvořivých sil člověka, má velký vliv na intelektuální, tělesný i sociální rozvoj osobnosti. Jde o činnorodý a rozvíjející se koncept využití volného času, o harmonické utváření osobnosti,

kinantropologie⁴. Dále tento předmět nabízí svým studentům pedagogický obor na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v rámci instruktorského kurzu – kurzu zážitkové pedagogiky (Studijní katalog, 2010) a podle Jiráska v časopisu Gymnasion (č. 1/2004) mají o tento fenomén živý zájem také Fakulta tělesné výchovy a sportu Karlovy Univerzity v Praze, Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně a Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

Vedle pojmu zážitková pedagogika, kterou se snaží do odborné komunity prosadit časopis Gymnasion, se můžeme v literatuře setkat s pojmy jako „výchova zážitkem“, „výchova prožitkem“, „výchova v přírodě“, „zážitková výchova“, „výchova dobrodružstvím“. Tyto pojmy mají ve svém základu podobný význam. Vznikají převážně díky překladům z anglické literatury pojednávající o tomto pedagogickém směru. (Jirásek, 2004)

Podle Jiráska (2004) je pro zážitkovou pedagogiku typické zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Nejde tedy jen o vyvolání prožitku, ale o stanovení a znalost cílů situací, do kterých jsou jedinci vtaženi. Prožitek musí být následně zpracován, aby se z něj mohla stát zkušenost, kterou může účastník v budoucnu opakovaně využít.

Jirásek (2004) se ve svém odborném článku o zážitkové pedagogice okrajově zmiňuje o teorii optimálního prožívání založené na pojmu plynutí (flow), kterou formuloval M. Csikszentmihalyi. Jeho teorie se stala jedním ze základních východisek zážitkové pedagogiky. Člověk je ve stavu plynutí natolik zaměřen na svou činnost, že ji přiřazuje maximální důležitost. Prožívá ji natolik silně a intenzivně, že se pro něj činnost stává skutečným a optimálním zážitkem, jež je sám o sobě cílem. O tomto teoretickém východisku se budu ještě dále zmiňovat.

Prožitek je podle Jiráska (2004) komplexní, verbálně nepřenosný, nedefinovatelný, jedinečný, intencionálně zaměřený – nelze jej oddělit od svého obsahu. Jirásek slovem **prožitek** zdůrazňuje jedincovo aktuální prožívání, jedná se o okamžik aktuálního stavu myslí během aktivity. Pokud prožitek uplyne do minulosti a jedinec se k němu nadále vrací (vzpomíná na něj, racionálně ho analyzuje, atd.), jedná se podle Jiráska o **zážitek**, proto o tomto teoretickém oboru hovoří jako o zážitkové pedagogice. Cílem výchovy prožitkem je, aby jedinec prožil takovou situaci, která nabude trvalejší podoby. Pomocí zpracování, sociálního sdílení a komunikace se z tohoto zážitku stane **zkušenost**, kterou může jedinec využít ve svém dalším životě. (Jirásek, 2004)

o její rozvoj v somatické, psychické i psychosociální oblasti. Přitom musí naplňovat představy a uspokojovat potřeby těch, jimž je rekreace určena - odpočinek, zábavu, vzdělání.“ (Fakulta tělesné kultury, 2010)

⁴ Kinantropologie – „Je to věda, která zkoumá strukturu a funkci účelově zaměřených pohybových činností člověka a jejich rozvoj, kultivaci a účinky v definovaných podmínkách prostředí.“ (Dobry, 1998:10)

Jirásek definuje **zážitkovou pedagogiku** jako: „teoretické postizení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různém prostředí, v rozmanitých sociálních skupinách a naplňovány nejrůznějšími prostředky. Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“ (Jirásek, 2004:15)

Vážanský (1992) vymezuje zážitkovou pedagogiku pomocí pojmů **zážitek, prožitek**. Principiálně se podle něj zážitková pedagogika zakládá na tom, že se člověk pomocí zážitku vnitřně obohacuje. Hovoří o pedagogice zážitku, která záměrně vytváří takové situace, během kterých jedinec zažije něco neobvyklého. Tato pedagogická disciplína využívá prověřené procesy a postupy, pomocí kterých jedinec odhalí nové oblasti, získá vědomosti a zkušenosti a tímto způsobem se učí. Získané zkušenosti, které člověk díky zážitkům načerpá, by neměly být odtrženy od reality, ale naopak by měly být přenositelné do každodenního života jedince. Pokud je získaná zkušenost zvnitřněna a prohloubena má na jedince trvalejší vliv. Situace jsou nastavené tak, aby je jedinec bral vážně, musí být pro něj autentické. Během aktivit dochází u jedinců také k sociálnímu chování, neboť se zpravidla jedná o skupiny lidí, které musí během aktivit komunikovat, spolupracovat, řešit konflikty. Aktivity zážitkové pedagogiky umožní jedinci vyzkoušet si hraniční zkušenosti a místo soutěživosti vyzdvihují ve skupině spolupráci. Zážitková pedagogika se od pedagogiky volného času liší tím, že má pedagogicko-terapeutické cíle. (Vážanský, 1992)

Koncepcí a zdrojů zážitkové pedagogiky je po celém světě několik. Můžeme hovořit o linii německé, britské, americké, severské a české. Každá z těchto linií má vlastní historii a byla ovlivněna různými lidmi.

Linie a zdroje zážitkové pedagogiky:

- 1) **V Německu** – venkovské výchovné ústavy H. Lietze, salemská škola Kurta Hahna, Waisenhaus – Kurzchulen, W. Neubert, M. Šlechtová.
- 2) **Ve Velké Británii** – Gordonstounská škola K. Hahna, City Challenge, City Bound, Aberdovey – Short Term School, The Mountains Speak for Themselves, Outward Bound.
- 3) **V USA** – Project Adventure, Adventure Based Counseling, Adventure in the Classroom, Adventure Programming.

- 4) **Ve Skandinávii** – Fridtjof Nansen a Friluftsliv.
- 5) **V České republice** – Junák – český skaut, Lesní moudrost, Tramping, Forglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, P. Tajovský, A. Gintel – experimentální období, Prázdninová škola Lipnice. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Ve své práci se budu převážně zabývat východisky české linie zážitkové pedagogiky, ale z historického hlediska zážitkové pedagogiky považuji za důležité zmínit i německou a britskou větev tohoto oboru.

3. 2. Historie zážitkové pedagogiky

Pojmenování této pedagogické disciplíny spadá až do 20. století, ale její kořeny můžeme hledat paralelně s historií výchovy v samotném počátku antiky. Již v této době se lidé učili a vzdělávali, aby dosáhli úplnosti a celistvosti. Důležitým obdobím, které položilo zážitkové pedagogice základní kámen, bylo osvícenství a J. J. Rousseau, který se podrobně zabýval výchovou člověka a jeho vztahem k přírodě. Pohled na lidské učení a prožívání ovlivnilo mnoho pedagogů (W. Humbolt, H. Pestalozzi), filozofů existencialismu (J. P. Sartre) a později filozofů života (Nietzsche, Bergson). Zážitková pedagogika se tedy formovala celou historií lidstva pomocí výchovy, učení a způsobem nahlížení na lidské prožívání. (Vážanský, 1992)

V českém prostředí bychom mohli najít principy zážitkové pedagogiky u Jana Amose Komenského. Osobnost dítěte stavěl do středu pedagogické pozornosti. Výchova by měla podle něj rozvíjet celou osobnost člověka, proto by měl pedagog vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruce. Komenský zastával názor, že člověk získá ty nejdůležitější zkušenosti pouze svými vlastními smysly. Výuku se snažil obohatit hrou, ale také divadlem a nepodceňoval ani výuku v přírodě. (Kratochvílová, 2006)

Oblast školství a pedagogického myšlení ovlivnil filozofický proud pragmatismus, který vznikl na přelomu 19. a 20. století v USA. Pragmatická pedagogika v sobě obsahuje prvky zážitkové pedagogiky, neboť pojímá vzdělávání jako možnost naučit žáka řešit každodenní problémy. Jejím hlavním představitelem byl **John Dewey**, univerzitní profesor filozofie a pedagog zastávající progresivní výchovu. Základním pojmem pragmatické pedagogiky je individuální zkušenost a experiment. Výchova dítěte probíhá podle jeho principů tak, že jsou rozvíjeny všechny stránky dětské osobnosti. Nezapomíná se na zájmy jedince, protože právě ty jej motivují učit se něčemu novému. Dítě je do výuky zapojeno

aktivně způsobem „learning by doing“ a učí se praktické činnosti, které může dál v životě využívat. (Kratochvílová, 2006)

Celosvětově uznávaným zakladatelem zážitkové pedagogiky je **Kurt Hahn** (1886 – 1974). Jelikož byl Hahn židovského původu, opustil v roce 1933 Německo a emigroval do Anglie, kde založil internát „Gordonstoun“. Zde realizoval své myšlenky a pedagogiku zážitku rozvíjel cestou tzv. krátkodobých škol, které trvaly čtyři týdny formou kurzů a byly zaměřené pro mladé lidi ve věku 16 až 21 let. Tato forma vzdělávání dostala ve 40. letech název Outward Bound Schools a nadále se rozšiřovala po celém světě. (Vážanský, 1992)

Hahn využíval zážitky k terapiím a tím položil základ pro zážitkovou pedagogiku. Člověka chápal v jeho celistvosti. Nejvyšším pedagogickým cílem by měla podle něj být výchova a vzdělávání charakteru. Ve své praxi nemluvil o pedagogice zážitku ale zážitkové terapii. O nemoci hovořil v případě, že jedinec neprokazoval dostatek: 1) lidské účasti, slitování a připravenosti pomoci, odpovědnosti a projevoval se povrchně, 2) svědomitosti, starostlivosti a péče, 3) tělesné zdatnosti, vůle a sebekázně vzdorovat požitku a opojení, takový člověk neprožívá své vlastní aktivity, ale jen konzumní spotřebu, 4) iniciativy a bezprostřednosti, člověk má tendenci se uchýlovat k roli diváka a prožívat krátkodobé senzací bez vlastní aktivity.

K uzdravení Hahn používal zážitkovou terapii:

- 1) Pomoc bližním - záchranná činnost v horách, na moři a na řekách, služby pro staré či postižené osoby, služby bližním
- 2) Zlepšení fyzické kondice – zvyšování vitality, odvahy a síly pomocí netradičních sportovních činností v přírodě
- 3) Projektové učení, při němž se rozvíjejí centrální schopnosti, klade nároky na samostatnost a kreativitu. Předem je stanoven cíl, který vyžaduje naplánování postupu a řízení.
- 4) Vícedenní expedice na horách, řekách a na moři, při kterých se naplňuje předem naplánovaný program, který podněcuje iniciativu a překonání sebe sama. Může se jednat o lyžařské túry, turistiku, plavbu na řekách i mořích. (Vážanský, 1992)

Ve všech čtyřech bodech jsou ukryté potencionální zážitky, které mají na člověka terapeutický účinek. Tyto principy jsou základem zážitkové pedagogiky do dnes. Jelikož zde hovoříme o formě léčby jedinců, zážitková pedagogika je úzce propojena s terapií a psychoanalytickými pracovními postupy, což samozřejmě klade nároky odborné znalosti na pedagogy a další lidi pracující v tomto oboru. Přínos K. Hahna pro pedagogickou praxi

spočívá převážně v tom, že spojil prvky výchovy, dobrodružství a pobyt v přírodě do ucelené koncepce, tak aby kultivovala charakter člověka. (Vážanský, 1992)

Kurt Hahn za svého života tedy založil a vedl soukromé střední školy - v Německu na zámku Salem, ve Skotsku v Gordonstounu, v Řecku v Anavrytě. Dále zavedl tzv. „kurzschule“, které byly po vypuknutí 2. světové války nabídnuty námořnictvu Spojeného království pod názvem Outward Bound Schools. Založil také mezinárodní školy Atlantic College ve Walesu, v Britské Kolumbii, Triestu a Singapuru. Tyto školy měly vychovávat k světoobčanství. Od roku 1940 také zkoušel uplatnit odznak zdatnosti County Badge Scheme, jež měl posílit upadající fyzickou zdatnost britské mládeže. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Outward Bound je neziskovou vzdělávací organizací zaměřenou na práci s lidmi. Inspiruje účastníky k seberepektování, k odpovědnosti ke společnosti a životnímu prostředí. Původně se soustředila převážně na mladé lidi, vedla je k toleranci a porozumění jiných kultur a ras. V dnešní době se hnutí Outward Bound zaměřuje na lidi všech věkových kategorií, kteří se chtějí rozvíjet aktivní formou učení. Outward Bound nabízí rozvoj dospívajícím lidem, skupinám s určitými zdravotními, sociálními nebo vzdělávacími potřebami, obchodním firmám a profesionálním organizacím. Spolupracuje také s více než 150 základními a středními školami (Outward bound, 2010). Podstata činnosti Outward Bound tkví v krátkodobých zážitkově pedagogických pobytech ve volné přírodě. (Vážanský, 1992)

Principy tohoto hnutí jsou vystavěny na reformních myšlenkách K. Hahna, který v roce 1941 založil ve Walesu první Outward Bound School. Tato škola původně sloužila k přípravě mladých námořníků, aby obstáli v tvrdých podmínkách na moři. Z tohoto významu vznikl i název Outward Bound, který v překladu znamená moment, kdy loď opouští molo. (Vážanský, 1992), (Reitmayerová, Broumová, 2007)

V roce 1946 vzniklo sdružení několika britských organizací Outward Bound trust. Společnosti Outward Bound se rozšířily do různých zemí po celém světě. Vzniklo mezinárodní sdružení Outward Bound International zahrnující v dnešní době kolem 40 škol v 30 různých zemí světa. (Vážanský, 1992)

Outward Bound je instituce, která se řídí pedagogickými cíli jako je rozvoj osobnosti, zvyšování sebedůvěry, schopnost spolupráce, zvyšování pocitu odpovědnosti za členy skupiny, schopnosti vyrovnat se s náročnější situací a také tvořivě řešit problémové úkoly. Programy Outward Bound jsou založeny na metodě emocionálně silného a intenzivního zážitku. Účastník se dostává do situací, ve kterých musí překonávat sám sebe. Při samotné aktivitě se neklade důraz na její splnění, ale na proces, průběh a děj, který během samotné

aktivity mezi účastníky nastane. Programy probíhají převážně v přírodě. Zapojené jsou různé druhy sportů (např. horolezectví, jachting, sjíždění řek) a netradičních disciplín (např. lanové překážky). V rámci těchto programů si jedinci vyzkoušejí činnosti, ke kterým by se pravděpodobně sami neodhodlali. Tyto situace účastníky často dostanou na hranici jejich psychických a fyzických možností. Aktivity jsou nastaveny tak, aby působily reálně, protože jediné tak v účastnících probudí iniciativu k činnosti. Z pohledu účastníků mohou být tyto situace hodnoceny jako nebezpečné, ale jsou předem připravené kvalifikovanými odborníky a testovaným materiálem. Aktivity, které jedinci prožijí, by měly ukázat nové přístupy a jiné řešení problémů v práci i v rodinném životě. (Vážanský, 1992)

Outward Bound staví na těchto principech:

- Většina lidí zvládne víc, než si o sobě myslí.
- Společné soužití v malé skupině uprostřed volné přírody je v mnohých situacích pro jedince velkou výzvou.
- Člověk se učí konkrétnímu chování, neosvojuje si pouhá fakta.
- Při aktivitách má jedinec subjektivní pocit nebezpečí a strachu, což představuje možnost lépe poznat sám sebe a pracovat na vlastním rozvoji.
- Programy na kurzech pracují na pozitivním postoji k sobě samému i ostatním.
- Jedním z cílů programů je, aby účastníci byli schopni převzít odpovědnost sami za sebe i za ostatní. (Vážanský, 1992)

Pedagogický slovník (2008) hovoří o Outward Bound v souvislosti s pojmem **výchova prožitkem**. Doslovný český překlad tohoto anglického „adventure education“ je „výchova dobrodružstvím“. Jedná se o programy organizované formou fyzicky náročné činnosti spojené s určitou mírou rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí (strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce). Jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

V České republice se zážitková pedagogika proslavila převážně díky **Prázdninové škole Lipnice**. Občas se můžeme v literatuře setkat se zkratkou PŠL. Jedná se o nevládní neziskovou organizaci v podobě občanského sdružení, které se svou činností snaží o všestranný rozvoj osobnosti člověka. PŠL si klade výchovné a vzdělávací cíle, jež naplňuje prostřednictvím vícedenních kurzů pořádané na různá témata pro všechny věkové kategorie.

Programy mohou být pohybové, tvořivé, formou diskusí, relaxační, sociodramatické, atd. Základními formami aktivit jsou hry v nejrůznějších podobách (málo strukturované, psychologické, strategické, inscenační, simulační, dramatické). Silné osobní prožitky, které jsou vyvolávány náročnými situacemi, sociálním prostředím a atraktivním přírodním prostředím, podporují rozvoj sebedůvěry, spolupráce, tvořivosti a zodpovědnosti. (Hrkal, Hanuš, 2000), (Hanuš, Chytilová, 2009)

Kořeny Prázdninové školy Lipnice můžeme hledat již v šedesátých letech, kdy se organizovaly tzv. Tábornické školy, které využívaly výchovných prvků Ligy lesní moudrosti, Junáka a trampského hnutí. Po roce 1970 se pod vlivem komunistického režimu musely mládežnické organizace integrovat pod hlavičku SSM. Činnost některých instruktorů pokračovala na experimentálních akcích, jako byl „Pokus pro dvacet“ nebo projekt rozvíjející všechny stránky osobnosti „Gymnasion“ (vzorem je ideál kalokagathie), dále „Konkurs ducha a těla“, „Lesní sportovní škola“, „Tour 73“, atd. V roce 1976 čítala instruktorská skupina téměř 300 vyškolených členů na pěší, lyžařskou, vodní a vysokohorskou turistiku. Instruktorský sbor byl následně v roce 1976 administrativní cestou rozpuštěn z politických důvodů (Hrkal, Hanuš, 2000).

Vývoj pobytu a výchovy v přírodě ovlivnil v roce 1977 celostátní seminář ve Žďáru nad Sázavou. Tématem tohoto semináře byl „rozvoj moderních forem pobytu v přírodě a turistice.“ Seminář potvrdil účinnost a oprávněnost výsledků experimentálních akcí. Po semináři byl schválen Instruktorský sbor a název Prázdninová škola ČÚV SSM. Do jejího čela se postavil psycholog Allan Gintel a dále bylo stanoveno Metodické vedení z dalších osmi instruktorů. Hlavní snahou Prázdninové školy bylo pomáhat vytvářet mladým lidem vlastní život v celém jeho bohatství, čerpat zkušenosti a zážitky. Programy se dále formují podle ideálu všestranného rozvoje člověka a dále svým obsahem navazují na pedagogické hnutí výchovy v přírodě Setona a Baden-Powella. Experimentální projekty v přírodě Prázdninové školy byly spjaty s místem Lom na Hřebenech u městečka a hradu Lipnice nad Sázavou. Místo se stalo pro instruktory trvalou inspirací a postupem času se stal název Lipnice synonymem jak pro místo konání kurzů, tak pro typy programů, metodiku a také se protlačil do názvu této školy. (Hanuš, Chytilová, 2009).

V roce 1990, díky sametové revoluci 1989, se z Prázdninové školy ČÚV SSM stalo občanské sdružení Prázdninová škola Lipnice. S tím souviselo nutné řešení spousty problémů ekonomických, provozních, profesionálních a produkčních. V roce 1991 byla PŠL přijata do mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. V roce 1993 založila PŠL dceřinou společnost Outward Bound – Česká cesta, s.r.o., která využívá bohatých zkušeností a metod

Prázdninové školy Lipnice a Outward Bound. Česká cesta pořádá kurzy pro české i zahraniční firmy, instituce i neziskové organizace a má za úkol rozšířit metody o trénink týmové spolupráce, prosadit se na trhu vzdělávání a pomocí zisků z komerčních kurzů tak zpětně financovat PŠL (Prázdninová škola Lipnice, 2010). V roce 1994 vznikla z aktivní spolupráce českých a slovenských instruktorů sesterská organizace Nadácia Štúdio zážitku. V roce 1993 přichází PŠL kvůli restituci o možnost pronajímání lipnického střediska a nastalo vyřešit tuto situaci koupí chaty Doubravky u Chotěboře v roce 1995. (Hrkal, Hanuš, 2000)

PŠL si během doby svého působení našla vlastní pojetí zážitkové pedagogiky, nejbližší jsou tomu principy Kurta Hahna v hnutí Outward Bound. Princip zážitkové pedagogiky PŠL stojí na několika důležitých bodech: specifické tematizování a **cílování** kurzů, **motivace** účastníků, **dramaturgie** (promyšlená skladba programů podle stanoveného cíle kurzu), **použití výrazových prostředků** jako jsou hudba, barvy, pohyb, **ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací, zpětná vazba, skupinová dynamika, osobnost pedagoga**. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Prázdninová škola Lipnice má dnes toto poslání: „Náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost, které jsou nezbytné pro aktivní nabývání zkušeností. Podporujeme takovou Zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu.“ (PŠL poslání, 2010)

K rozvoji zážitkové pedagogiky v České republice v současnosti dále pomáhají nesčetná množství občanských sdružení. Vedle Prázdninové školy Lipnice je to například o. s. Hnutí GO!, které pořádá semináře a školení na téma zážitkové pedagogiky a které vzniklo díky členům PŠL. Hlavním cílem tohoto sdružení je využití zážitkové pedagogiky ve školách a volnočasových aktivitách. (Másilka, 2004)

Typické zážitkové akce popisuje Pelánek (2008). Radí mezi ně jednorázové zážitkové akce pro dospělé, pracovní zážitkové akce pro dospělé, pravidelné akce pro děti, adaptační kurzy a školní výlety, sportovní soustředění, rozsáhlé jednorázové hry a komerční firemní kurzy, které bývají zaměřené na budování týmů a posílení spolupráce.

3. 3. Teoretická východiska zážitkové pedagogiky

3. 3. 1. Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí

Howard Gardner pracoval na projektu Lidský potenciál spolu s dalšími kolegy z Fakulty pedagogických věd Harvardovy univerzity. Právě pod záštitou tohoto projektu vyšla kniha *Dimenze myšlení* (1999). V této knize Gardner popírá všeobecně slepě přijímané přesvědčení, že inteligence je jediná celistvá vlastnost lidské mysli, kterou využíváme jako univerzální zdroj všech našich schopností. Gardner vychází z neurologických, evolučních a mezikulturních výzkumů a zastává názor, že člověk má inteligencí více. Tato myšlenka, jak Gardner uvádí, je již poměrně stará, on se ji snaží oživit a dostat do vědomí veřejnosti. Gardner nepopírá vědeckou větev psychometriků, kteří měří vrozenou flexibilitu a rychlost nervových vzruchů, jež mají vliv na výsledky IQ testů. Na druhou stranu ale podle něj nemůžeme opomnět kulturní a sociální vlivy na lidskou inteligenci. Testy IQ, nebo jak je nazývá Gardner testy „tužka a papír“, podle něj dovedou předpovídat úspěchy ve škole, ale mimo školu je jejich výpovědní hodnota malá, celkově neřeší fungování lidské mysli a jakým způsobem jedinec k výsledku přišel. (Gardner, 1999)

Gardner definuje inteligenci jako „schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.“ (Gardner, 1999:10). Souvislosti mezi jednotlivými inteligencemi nelze podle Gardnera potvrdit ani vyvrátit, protože se doposud nevymyslely dost objektivní hodnotící prostředky, které by žádné z inteligencí nezvýhodňovaly.

Gardner (1999) zastává názor, že člověk má různé soubory intelektových schopností a že každý z těchto souborů prošel odlišným vývojem. Neurobiologické výzkumy té doby potvrdily existenci mozkových center, které odpovídají jednotlivým formám poznávání a také dokládají, že systém nervové soustavy umožňuje různé způsoby zpracování informací. Gardner (1999) je zastáncem názoru, že člověk má inteligencí několik. Sám předkládá sedm druhů inteligencí, ale zároveň poznamenává, že nemůže existovat jeden univerzální a nevyvratitelný seznam inteligencí.

Proto, aby Gardner stanovil jednotlivé inteligence, musel nejprve určit, podle čeho bude posuzovat, zda se o fenomén inteligence jedná nebo nejedná. Stanovil tedy osm kritérií inteligence, ze kterých při své vědecké práci vycházel (Gardner, 1999):

- 1) Potenciální izolace při poškození mozku
- 2) Existence idiom savants, zázračných dětí a dalších výjimečných lidí

- 3) Nalezení základní operace nebo souboru operací
- 4) Typický průběh vývoje samostatné inteligence společně s charakteristickým souborem kvalifikovaných „konečných“ výkonů
- 5) Evoluční historie a evoluční hodnověrnost
- 6) Ověření pomocí experimentálněpsychologických úkolů
- 7) Podpora ze strany výsledků psychometrického zkoumání
- 8) Schopnost přijmout kodifikaci v symbolickém systému

Podle Gardnera (1999) nelze chápat inteligenci jako synonymum ke smyslovému orgánu. Samostatná inteligence je závislá na více smyslových modalitách. Gardner chápe lidskou inteligenci jako potenciál, záleží tedy na každém jedinci, jak jej využije. Inteligence nejsou podle Gardnera fyzikálně ověřitelné skutečnosti, ale uměle vytvořené vědecké pojmy.

Sedm inteligencí podle Gardnera (1999):

Jazyková inteligence – Jedná se o schopnosti používat jazyk k přesvědčování lidí, používat řeč pro zapamatování informací, vysvětlování a uvažování o sobě samém pomocí jazyka. Jazyk propojuje sluchové a hlasové ústrojí a zároveň využívá různých způsobů komunikace i uměleckého vyjadřování. Gardner je přesvědčen, že největší vliv na vývoj jazykové inteligence má u jedince sluch a mluvená řeč.

Hudební inteligence – Je to schopnost vnímat melodii a rytmus. Kromě sluchu, ale potřebujeme k vnímání hudby i další smysly (neslyšící jsou také schopni hudbu vnímat). Na rozdíl od jazykové inteligence se na hudební zaměření ve škole neklade takový nárok. Hudební negramotnost je v naší společnosti tolerována, což ale není běžné ve všech kulturách. Gardner dále vysvětluje, že hudební inteligence stojí sama o sobě, není závislá na centru v mozku jazykové inteligenci, i když se to může zdát.

Logicko–matematická inteligence – Základem matematické zdatnosti je podle Gardnera schopnost nalézt hlavní problém úlohy a pak jej vyřešit. Logicko-matematické schopnosti nemohou být narušeny poškozením jednoho centra v mozku, neboť řešení úloh tohoto typu probíhá v obou hemisférách lidského mozku. Nervové struktury, které zajišťují tento typ inteligence, není tolik diferencovaný jako jiné, není to autonomní systém, jako je tomu např. u hudební inteligence. Podle Gardnera je tedy logicko-matematická inteligence obecnějšího typu, tvoří řetězce více systému, které kdybychom uměle narušili, tak by došlo k poškození logicko-matematických schopností.

Prostorová inteligence – Podle Gardnera se prostorová představitivost pojí s nadáním na výtvarné a technické směry, naopak lidé s rozvinutou jazykovou a hudební inteligencí s ní

mívají potíže. Prostorová inteligence se skládá z více volně souvisejících schopností a je oddělená od ostatních inteligencí, což dokazují mnohé výzkumy např. na idiot savants. Na rozdíl od matematicko-logické inteligence se prostorová inteligence s věkem opravdových mistrů nezhoršuje, to ale neplatí o normální populaci.

Tělesně-pohybová inteligence – Jedná se o motorické schopnosti. Jde o schopnosti komplexní, diferencované a zároveň integrované. Na rozdíl od jiných kultur, je v naší kultuře normální považovat činnost, kterou děláme tělem za méně hodnotnou, než činnost řešenou logikou a jazykem. Motorická aktivita je považovaná za funkci mozkové kůry, která je „nižší“ než funkce určené „čistému“ myšlení. Této inteligence bohatě využívají herci, mimové, tanečníci, sportovci ale i např. chirurgové.

Intrapersonální inteligence - Schopnost rozlišovat vlastní pocity a jejich prostřednictvím pochopit vlastní chování a také ho umět řídit.

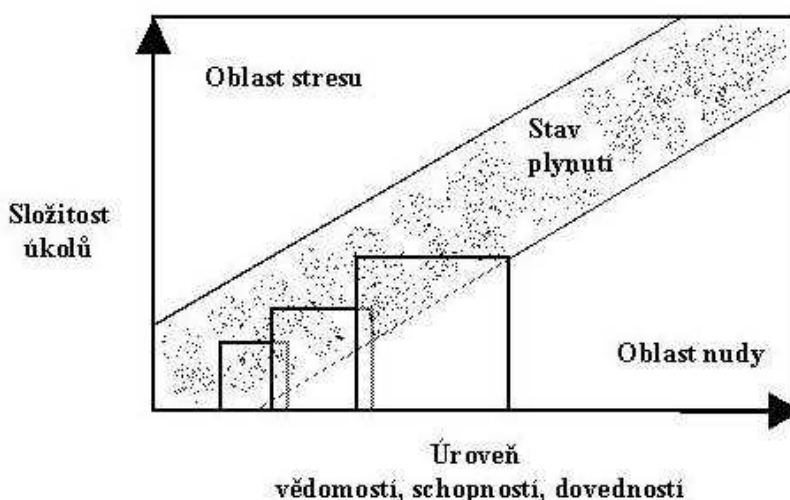
Interpersonální inteligence - Schopnost všimnout si ostatních lidí, pozorovat jejich nálady, rozpoznat temperamenty, jejich motivace a záměry. Oba typy personální formy inteligence se rozvíjejí společně. (Gardner, 1999)

3. 3. 2. Csikszentmihalyi - Stav plynutí

Americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi ve své knize O štěstí a smyslu života (1996) popisuje tzv. **stav planutí (flow)**, což je podle něj stav naprostého zaujetí určitou činností. Kniha shrnuje několik desetiletí výzkumu, který se zabýval lidskými prožitky a pocity štěstí. Výzkum prováděl tým pracovníků na Chicagské univerzitě a zahrnoval respondenty z nejrůznějších kultur a zemí celého světa, všech věkových skupin, různých zaměstnání a víry. Z výsledků výzkumu Csikszentmihalyi usoudil, že zdrojem lidské hluboké radosti je okamžik optimálního prožitku, pocit, o který se sami aktivně přičiňujeme, tzv. stav plynutí. Je to stav, který potvrzuje naše vnitřní já, a pomáhá nám díky úplnému soustředění dosahovat vytyčených cílů. Tato teorie se stala inspirací pro vytvoření experimentálních školních osnov, pro výcvik vedoucích pracovníků, pro vytváření nových pomůcek a služeb pro volný čas, čerpají z ní psychoterapeuti a další pracovníci z příbuzných oborů včetně zážitkové pedagogiky. Ta využívá poznatku, že radost z činnosti se objevuje na hranici mezi nudou a úzkostí a že tato situace nastává tehdy, když aktivita je v souladu se schopnostmi jedince. Výzkum, který Csikszentmihalyi vedl, dokazuje, že stav plynutí navozuje v člověku pocit, že něco objevuje, tvoří, což nás přenáší do nové reality. Tento pocit nás vede k vyššímu výkonu, vytváří z našeho já komplexnější celek a pomáhá nám růst. (Csikszentmihalyi, 1996).

Stav plynutí jde graficky znázornit. Na obrázku č. 1 vidíme průběh prožívání v závislosti na dvou ukazatelích – na složitosti úkolu a na úrovni vědomostí, schopností a dovedností. Pokud je pro jedince aktivita příliš náročná, dostane se do oblasti stresu a může se cítit frustrovaný. Naopak pokud by byla činnost příliš jednoduchá, účastník se bude nudit. Jedině stav plynutí umožňuje jedinci optimální zážitek, který způsobí načerpání vědomostí, schopností a dovedností a pocit radosti.

Obrázek č. 1: Stav plynutí – flow (upraveno, Csikszentmihalyi, 1996)



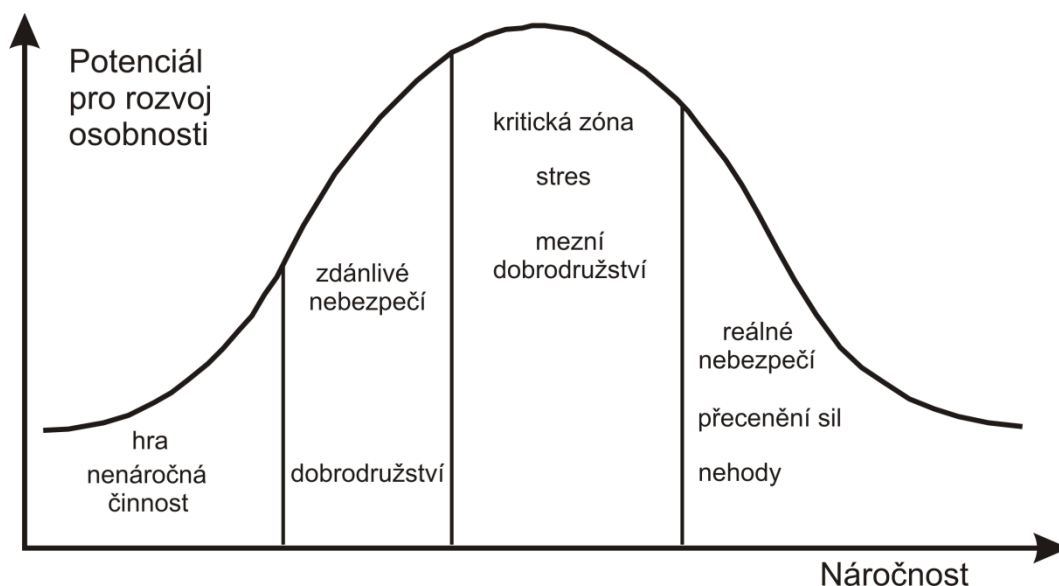
Podle těchto principů sestavují pedagogové případně instruktoři zážitkové pedagogiky dramaturgii adaptačních kurzů, neboť si uvědomují, že naprosté zaujetí a optimální prožitek účastníků přispívá k naplnění cílů kurzu. Jedinci ve stavu plynutí nepocítují úzkost, zapomínají na své starosti a více si užívají dané aktivity. Obecně je známé, že stav radosti člověku přináší něco odlišného od jeho každodenního života, většinou se jedná o různé typy her a sporty, proto tyto činnosti z velké části naplňují programy adaptačních kurzů.

3. 3. 3. Osobnostní rozvoj na základě prožitků

Zážitková pedagogika pracuje s další přirozeností člověka, to je schopnost rozvíjet svoji osobnost na základě prožitků. Jak uvádí Kirchner (2009) tato činnost je natolik přirozená, že 80 až 90 % našeho prožívání probíhá bez uvědomování. Kirchner ukazuje Neumanův graf, který ukazuje, jak roste možnost rozvoje osobnosti v souvislosti s náročností aktivity, kterou jedinec vykonává. Pokud se člověk dostane do kritické zóny, mírného stresu a

mezního dobrodružství, nachází se v situaci, která mu dává největší šance na jeho rozvoj osobnosti.

Obrázek č. 2: Neumanův graf potenciálu pro rozvoj osobnosti v závislosti na náročnosti aktivity (Kirschner, 2009)

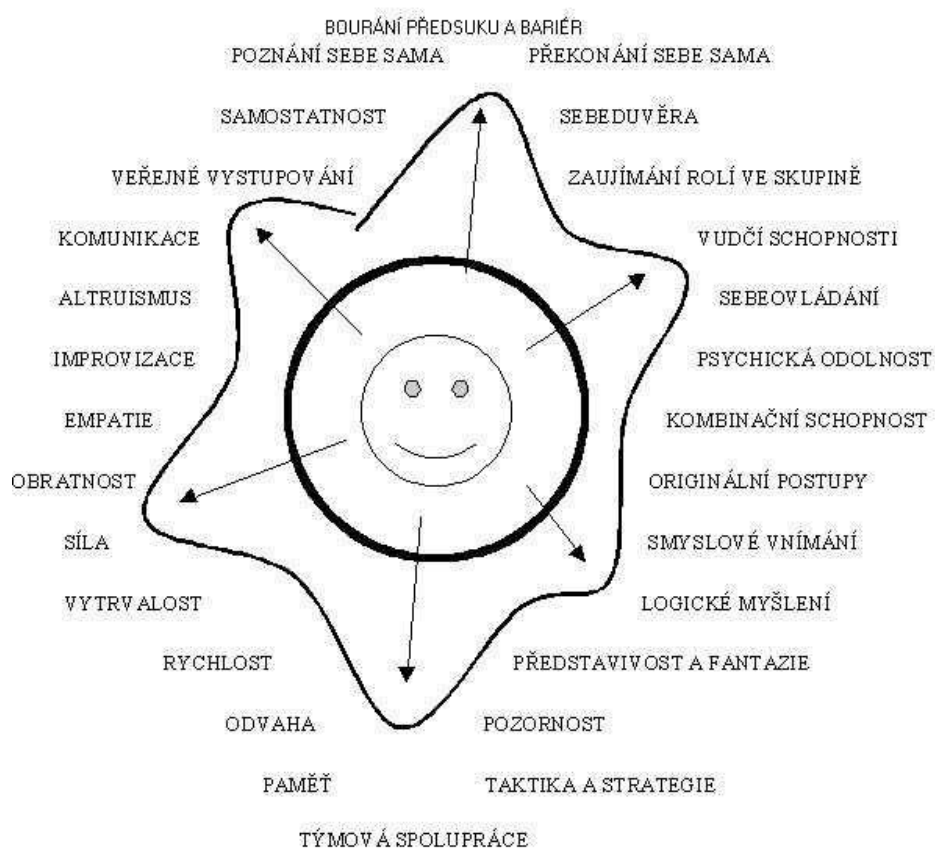


Na podobném principu je založena **teorie komfortních zón**. Teorie předpokládá, že každý člověk procházející socializací získává zkušenosti, učí se dovednostem, sociálnímu jednání a komunikaci a buduje svůj hodnotový žebříček. Tím si kolem sebe vytváří pomyslnou bublinu tzv. zónu komfortu. Je to první ze tří zón, o kterých tato teorie pojednává. V ní se nachází všechno to, co člověk zná a umí, s čím se již setkal a zkušenosti či dovednosti, které načerpal, se staly jeho vlastní, došlo tedy k jejich zvnitřnění. V zóně komfortu se člověk cítí bezpečně a jistě. V této zóně setrváváme většinu svého života. Pokud však člověk narazí na situaci, která je pro něho nová, dostane se do zóny růstu a rozvoje. Přecházení mezi těmito dvěma zónami je pro člověka stimulující a vzrušující. Právě těsně na hranici komfortní zóny člověk pociťuje stav plynutí – flow, o kterém hovoří Csikszentmihalyi. V růstové – rozvojové zóně dochází k efektivnímu učení a získávání nových zkušeností. Zóny během našeho života dynamicky pracují v závislosti na tom, čemu se věnujeme a na co klademe důraz. Pokud jsme se v určitém období svého života věnovali např. cizím jazykům, je přirozené, že jsme se v této oblasti zlepšovali a naopak, jestliže jsme se je přestali učit, tato dovednost postupně ochabla. V zóně růstu a rozvoje zažíváme pocity příjemné i nepříjemné v závislosti na tom, jak moc

jsme se oddálili od naší komfortní zóny. Třetí oblastí je zóna paniky a ohrožení. V této zóně nedochází k efektivnímu učení, naopak zde hrozí riziko vytvoření si psychických bloků a traumat. Do této zóny se člověk dostane ve chvíli, kdy se příliš vzdálí od své zóny komfortu. Může nastat např. přeceněním svých schopností při sportu a následné zranění. (Hanuš, Chytilová, 2009), (Kirchner, 2009)

Graficky tyto tři zóny komfortu každý autor upravuje podle svých potřeb. Pro názornost uvádím grafické znázornění z knihy Zážitkové pedagogické učení od Hanuše a Chytilové (2009).

Obrázek č. 3: Rozšíření osobnostní zóny (Hanuš, Chytilová, 2009)

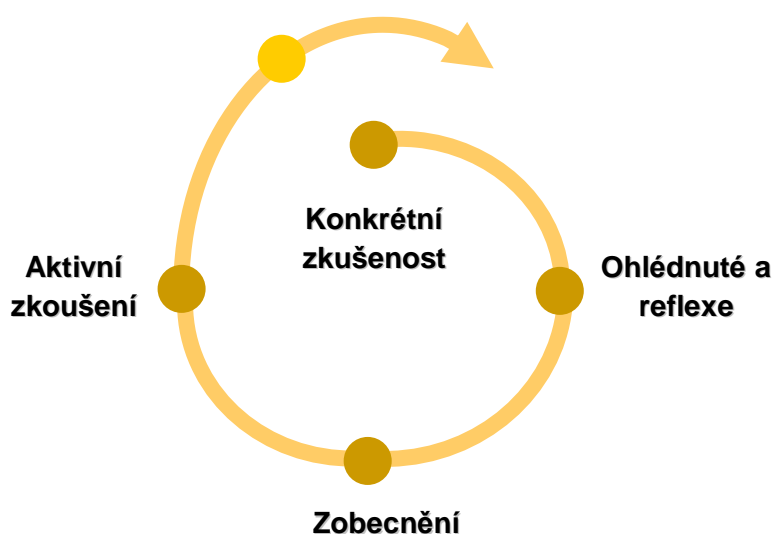


3. 3. 4. Modely zkušenostního učení

Česká zážitková pedagogiky je založena na více modelech učení - projektové učení, kooperativní učení, akční učení, atd., tyto české modely začal po roce 1990 ovlivňovat proud ze Západu s tzv. zkušenostním učení. Luckner a Nadler (1997) toto učení definují jako učení prostřednictvím činnosti. Je to proces, skrze který jedinci získávají ze zkušenosti znalosti, schopnosti a posilují své vnitřní hodnoty. Zkušenostní učení nastává v situaci, když se jedinec zabývá nějakou aktivitou, když o ní kriticky přemýšlí a analyzuje ji. Tím získává poznatky, které může dále využívat. Autoři předpokládají, že zkušenostní učení nastává vytvářením vztahu mezi jedincem a tématem. Efektivita zkušenostního učení je odvozená z mravní zásady, že „nic s námi nesouvisí víc než my sami“. (Luckner, Nadler, 1997)

Proces zkušenostního učení se liší od tradičního výukového modelu učení, jenž je založen na rozumovém vstřebávání informací. Zkušenostní model více počítá s vlivem osobní zkušenosti a zážitku na učení. Hanuš a Chytilová (2009) ukazují modely zkušenostního učení J. Deweye, K. Lewina, J. Piageta, S. Priesta a D. Kolba. V české literatuře zážitkové pedagogiky se nejčastěji setkáme s **Kolbovým cyklem učení**. Jedná se o čtyřstupňový cyklus rozdělený na: **konkrétní zkušenost**, která vtáhne jedince do aktivity. Po ukončení aktivity následuje **ohlédnutí** se za ní, čili reflexe toho, co jedinci zažili. Účastníci popisují průběh aktivity, svoje zážitky a postřehy. V další fázi dochází k **zobecnění** situace. Zde je důležité vyzdvihnout okamžiky, které měly na průběh předešlé aktivity vliv. V poslední fázi se plánují změny a **aktivně se zkoušejí**. (Hanuše, Chytilová, 2009)

Obrázek č. 4: Kolbův cyklus (upraveno, Hanuš, Chytilová, 2009)



3. 4. Shrnutí

Jak jsme mohli výše poznat, zážitková pedagogiky není tak nový fenomén, jak by se mohlo na první pohled zdát. Má svou vlastní historii a postupně se vyvíjela v různých zemích světa. Zároveň zasahuje a čerpá z pedagogiky, psychologie, kinantropologie i sociologie. Přesto, jaký v sobě zážitková pedagogika skrývá potenciál, nebyla zatím v České republice oficiálně ustavena jako věda. Pracovníci na mnohých vysokých školách to však nevzdávají a zveřejňují odborné publikace a výzkumy, jež dokládají pozitivní vliv a praktické využití této disciplíny.

Zážitková pedagogiky aktivně pracuje s Gadnerovou teorií rozmanitých inteligencí, s pojmem flow od Csikszentmihalyiho, s teorií komfortní zóny a se zkušenostním cyklem učení. Instruktoři, kteří sestavují programy, začleňují aktivity tak, aby udržovali účastníky ve stavu plynutí a zároveň rozvíjeli jejich osobnost. Pomocí různých typů her stimulují růstovou - rozvojovou zónu účastníků. Programy jsou samozřejmě voleny tak, aby dramaturgie pomohla naplnit cíle akce. Během programu se vždy vystřídají fyzicky i mentálně náročnější aktivity zaměřené na tvořivost, logické myšlení, taktiku či empatii.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. VLASTNÍ VÝZKUM

V teoretické části této bakalářské práce jsem popsala změny, které přinesla školská reforma, koncepci adaptačních kurzů a zážitkové pedagogiky, na jejichž principech se adaptační kurzy vytvářejí. Naznačila jsem východiska potřebná pro druhou – empirickou část práce. V empirické části popíši výzkum, který jsem provedla na středních školách ve Zlínském kraji.

Teorie zážitkové pedagogiky je jistě zajímavá a zdá se být velmi atraktivní, ale její využití formou adaptačních kurzů pro školy znamená i různá úskalí, které jsem se snažila pomocí výzkumu vysledovat. V rámci výzkum jsem se soustředila na všechny typy středních škol a v první řadě se zajímám o to, zda školy adaptační kurzy pro své nově nastupující žáky pořádají a jestli plně využívají potenciálu, který v sobě kurzy skrývají. Výsledky z výzkum tak mohou poskytnout ucelenější představu o tom, jak se zážitková pedagogika potažmo adaptační kurzy uplatňují v praxi. Dobrý vliv kurzů ještě nemusí znamenat její bezproblémovou realizaci. Proto jsem se zaměřila jak na pozitivní tak na negativní stránky kurzů očima vedení škol. Respondentů jsem se dotazovala například také na cenu adaptačních kurzů, neboť i tato skutečnost může ovlivňovat realizování kurzů.

4. 1. Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je zmapovat situaci pořádání adaptačních kurzů na středních školách ve Zlínském kraji. Primárně jsem zjišťovala, jaké typy škol adaptační kurzy pořádají, jaké pozitiva a negativa vidí vedení škol v pořádání těchto kurzů, zda školy při organizování kurzů spolupracují s externími organizacemi, jak dlouho kurzy pořádají a jaké jsou důvody v případě, že školy tyto kurzy zatím nezavedly.

4. 2. Hypotézy výzkumu

Východiska:

Vycházím ze své zkušenosti, že gymnázia organizují adaptační kurzy více než odborné školy a učiliště, neboť všeobecná gymnázia poskytují svým žákům všeobecné vzdělání a více dbají na osobnostní rozvoj jedinců i formou různých mimoškolních akcí (lyžařských kurzů, sportovních kurzů, kulturních akcí, atd.). U odborných škol a učilišť se předpokládá úzké zaměření, které profiluje žákovi schopnosti, znalosti a dovednosti k budoucímu povolání. Je proto možné, že odborné školy nevidí v adaptačních kurzech pro své studenty smysl a proto je nemají potřebu na svých školách zavádět.

H1: Gymnázia pořádají adaptační kurzy více než odborné školy a odborná učiliště.

Východiska:

S organizováním adaptačních kurzů je spojeno hned několik problémů, které jsou na řešení časově poměrně náročné a musejí se před kurzem zvládnout. Jedná se o záležitosti *organizační* – výběr vhodného místa pobytu a jeho zarezervování, domluvení dopravy, pojištění, komunikace s rodiči, aj., další záležitosti jsou *finanční* – propočítání rozpočtu akce, žádosti o finanční podpory (formou grantů, sponzorských darů, příspěvků z městského magistrátu) aj., *personální zastoupení* - zvolení pracovního týmu, který se postará o naplánování programu, jeho realizaci a zakončení akce. V neposlední řadě zde nastává otázka, jestli v pedagogickém sboru školy existuje učitel se zkušenostmi se zážitkovou pedagogikou a adaptačními kurzy, který by byl schopen kurz zorganizovat a zajistit tak naplnění jeho cílů. Z tohoto pohledu se tedy domnívám, že je pro školu efektivnější spolupracovat s externí organizací, která se adaptačním kurzům věnuje a má s nimi potřebnou zkušenost.

H2: Více škol si nechává adaptační kurzy realizovat externí organizací.

Východiska:

Adaptační kurzy jsou poměrně drahou mimoškolní akcí. Cena se odvíjí od délky pobytu, od ubytování, dopravy a na dalších okolností. Pro sociálně slabší rodiny může být kurz finančním zatížením a rodiny zcela pochopitelně tak nejsou ochotné kurz zaplatit. V této otázce se prolínají dvě skutečnosti – úroveň vzdělání a sociální postavení rodičů. Vycházím z domněnky, že žáci navštěvující odborná učiliště častěji pocházejí ze sociálně slabšího prostředí než žáci navštěvující všeobecná gymnázia. Jsem si vědoma toho, že to nemusí být vždy pravidlem.

H3: Hlavním důvodem, proč školy adaptační kurzy nerealizují, jsou finanční nároky na studenty a jejich rodiny.

Východiska:

Adaptační kurzy mají několik cílů. Patří mezi ně urychlení adaptace na nový kolektiv, školu a učitele. Pod těmito základními cíli ještě můžeme sledovat sebepoznání, osobností rozvoj, zlepšení nebo navození správné míry tolerance, komunikace a spolupráce ve třídě. Tyto hodnoty některé školy prohlubují navíc tím, že na adaptační kurzy navazují dalšími pobyty během celého studia a s žáky pravidelně pracují během roku. Dle mého názoru se zatím jedná jen o výjimky. Většina škol v kurzech hlubší rozměr nehledá. Ve výzkumu jsem sledovala, co školy motivuje k tomu, aby kurzy realizovaly.

H4: Nejdůležitějším výstupem z adaptačních kurzů je pro školy seznámení žáků mezi sebou a seznámení s třídním učitelem.

4. 3. Metoda výzkumu

Metodologie sociálních věd se opírá o tři základní přístupy: kvantitativní, kvalitativní a smíšený výzkum. Vzhledem k mému výzkumnému problému jsem zvolila kvantitativní výzkum, neboť poskytuje omezený rozsah informací na dané téma o velkém počtu respondentů. Mým cílem je falzifikovat nebo verifikovat výzkumné hypotézy, které jsem předem stanovila. Použila jsem dotazníkové šetření vzhledem k velkému množství respondentů, kteří měli odpovědět na stejně strukturované otázky. Jsem si vědoma pozitivních i negativních stránek volby dotazníkového šetření. Dotazník je vysoce efektivní technika, která postihuje velký počet respondentů, při nízkých nákladech. Časově není tolik náročná, zajišťuje anonymitu a respondent není mnou jako tazatelem ovlivněn, jako se tomu stává u rozhovoru. Dotazník nevyžaduje zapojení spolupracovníků a formální shodnost podmětové situace je vysoká. Na druhou stranu informace od respondentů nejsou tolik do hloubky a návratnost dotazníků často nebývá vysoká. (Disman, 1993)

Do dotazníku jsem vložila otázky otevřené, uzavřené a polootevřené. Otázky uzavřené mají tu výhodu, že je jejich vyhodnocení snazší, ale na druhou stranu hrozí nebezpečí, že respondentovi nebude vyhovovat předem nabídnutý výběr odpovědí. U otázek otevřených je tomu opačně, respondenta neomezuje předem daný výběr možností, ale pro tazatele je zpracování náročnější. Polootevřené otázky nabídnou respondentovi výběr možností plus volný řádek na další odpověď. (Disman, 1993)

4. 4. Cílová skupina

Jelikož je to vždy vedení školy, které rozhoduje o pořádání kurzů, zaměřila jsem se především na ředitele, zástupce ředitelů, výchovné poradce a preventisty středních škol ve Zlínském kraji. Při výběru škol jsem čerpala z publikace *Kam na střední školu ve Zlínském kraji (2009)*, kde jsou uvedeny všechny školy registrované MŠMT. Cílovou skupinou jsou tedy střední školy ve Zlínském kraji a mými respondenty jsou členové vedení jednotlivých škol.

4. 5. Místo konání výzkumu

Výzkum se odehrával ve školním prostředí a to konkrétně v kancelářích vedení jednotlivých středních škol. Výzkum byl jednorázový a krátkodobý. Respondenty jsem obesílala emailem, některých jsem se dotazovala telefonicky a menší část jsem doručila osobně.

4. 6. Vyhodnocení výzkumu

Obeslala jsem všechny školy uvedené v publikaci *Kam na střední školu ve Zlínském kraji (2009)*. Dohromady bylo tedy 78 rozeslaných dotazníků. Zpět se mi podařilo získat 27 vyplněných dotazníků. Návratnost, která nebyla příliš vysoká od začátku výzkumu, jsem korigovala osobními návštěvami do škol, telefonickými rozhovory a připomínkováním formou elektronické pošty. Nebylo jednoduché se s mnohými respondenty zkontaktovat, zvláště pokud šlo o ředitele škol, kteří jsou velmi zaneprázdněni řízením instituce. Pokud však již byl dotazník vyplněn, tak plnohodnotně, a proto nebylo nutný dotazník vyřadit. Odpovědi v těchto případech byly vyplněny řádně, respondenti často dodávali informace navíc v příchozím emailu.

4. 7. Analýza získaných dat

Kvantitativní data, která jsem získala výzkumem, jsou data vyjádřená čísly. „*Analýzu dotazníkového šetření určují definované proměnné, četnosti odpovědí respondentů a vztahy mezi proměnnými a odpověďmi*“ (Hendl, 2005:223). Vztahy mezi proměnnými jsou pro mě velmi důležité, protože podle nich mohu zhodnotit hypotézu výzkumu. Konkrétně jsem zjistila, které školy adaptační kurzy pořádají a které ne. Vytvořila jsem kategorie těchto škol podle zaměření na gymnázia, odborné škola a učiliště a dále zkoumám jejich postoj

k organizování kurzů. Z údajů jsem vytvořila tabulky a odpovědi na uzavřené otázky jsem vložila do grafů.

Vzorek respondentů je možné rozdělit dvěma způsoby. První možnost je rozdělit školy podle typu zaměření na gymnázia, odborné školy a odborná učiliště. Druhá možnost spočívá v rozdělení škol podle okresů. Vzhledem k první výzkumné hypotéze se držím prvního typu rozdělení. O výsledcích druhého dělení podle okresů se krátce zmíním ke konci druhé části práce. V souvislosti s adaptačními kurzy nepovažuji místo školy za tolik směrodatné jako její zaměření a typ, a proto se jím ve výzkumu tolik nezabývám.

I přes ne příliš vysokou návratnost jsou zastoupené všechny tři základní typy škol. Podle školského zákona se dělí školy v ČR na všeobecná gymnázia, odborné střední školy a střední odborné učiliště. Z celkového počtu 15 gymnázií jsem získala dotazníky ze 7 z nich. Odborné školy jsou z celkového počtu 56 zastoupeny vzorkem 14 škol. Odborných učilišť je ve Zlínském kraji celkem 7 a v mém výzkumu je reprezentuje 6 z nich.

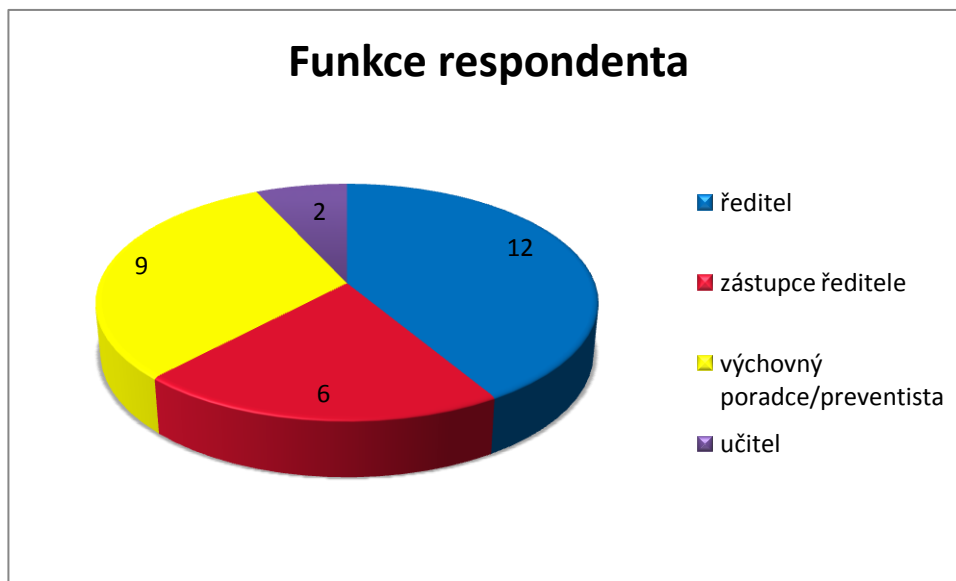
Zastoupeny jsou i jednotlivé okruhy Zlínského kraje. V okrese Kroměříž se nachází celkem 19 škol, do výzkumu se zapojilo 6. V okrese Uherské Hradiště je také celkem 19 škol, odpovědělo 6 z nich. V okrese Vsetín ze 17 škol odpověděly 4. V okrese Zlín z celkového počtu 23 škol jsem obdržela 11 vyplněných dotazníků. Zlínský okres je zastoupený vyšším počtem respondentů z důvodu mé větší možnosti školy navštívit osobně.

Předem upozorňuji na jednu školu, která byla sloučená ze dvou typů škol, i v jejím názvu je jasné rozdělení na gymnázium a odbornou školu, proto je v mém dotazníku zastoupena dvakrát.

4. 8. Zpracování jednotlivých otázek z dotazníku

Pro lepší pochopení dotazníku uvedu pár slov k jeho struktuře. Dotazník byl sestaven tak, že respondent po vyplnění jména školy a funkce, kterou ve škole zastává, odpovídal na otázku, zda jeho škola adaptační kurzy pořádá. Pokud byla jeho odpověď ANO, odpovídal následně na jiné otázky než respondent, který odpověděl NE.

1. Graf (3. otázka)



První graf zpracovává až 3. otázku z dotazníku, jelikož první a druhá otázka v dotazníku se týká jména školy a jména respondenta, což nebudu zveřejňovat, jelikož je výzkum anonymní. Jak je z grafu patrné, většina respondentů jsou ředitelé škol. Vzhledem ke své funkci mají největší pravomoci rozhodovat o adaptačních kurzech. Z velké části se však na realizaci a přípravě podílejí výchovní poradci či preventisté, kteří zároveň běžně vyučují, proto tito respondenti zaškrtnuli v dotazníku obě funkce a jsou takto do grafu zahrnutí. Celkový počet respondentů byl 26 a celkový počet škol 27. Jeden ředitel zastřešuje dva typy škol – gymnázium a odbornou školu.

2. Graf (4. otázka)



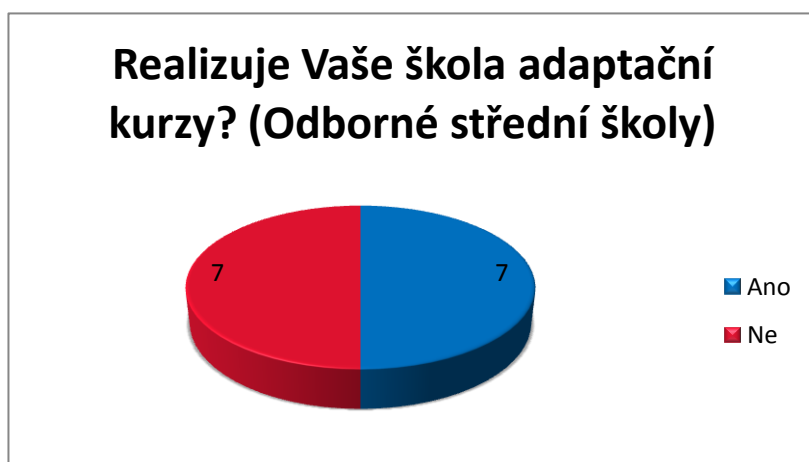
Z 27 školských institucí zapojených do výzkumu, realizuje nyní kurzy 15 škol z nich.

Pro názornost jsem graficky upravila situaci organizování kurzů na gymnáziích, odborných školách a učilištích. Z grafů je patrné, že gymnázia pořádají adaptační kurzy častěji než odborné školy a učiliště. U odborných škol je situace vyrovnaná, polovina škol kurzy pořádá, druhá polovina ne. V případě odborných učilišť je patrné, že adaptačním kurzům nepřikládají váhu a kurzy neorganizují.

3. Graf



4. Graf



5. Graf



ŠKOLY, KTERÉ ADAPTAČNÍ KURZY NEREALIZUJÍ

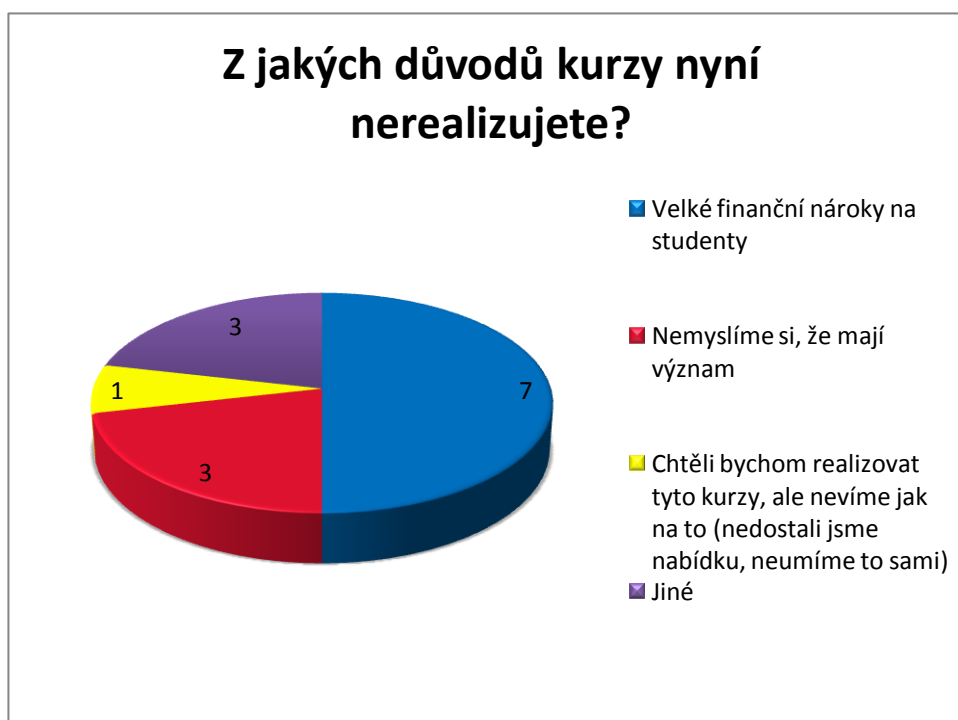
Na následující otázky odpovídaly školy, které kurzy nerealizují. Zjišťovala jsem důvod, počet žáků a tříd na škole a ptala jsem se, zda má škola v plánu kurzy zavést.

6. Graf (5. otázka)



Dvě školy v minulosti kurzy jedenkrát pořádaly a upustily od nich. U první školy to bylo z důvodu nedostatečné motivace žáků do programu. Třída „se semkla v lajdačení“, jak uvedl respondent. Druhá škola uvedla důvod, že jejich třídy bývají malé – jen 14 žáků. Z tohoto nízkého počtu se kurzu nemohli 4 žáci účastnit, a následně měli problém do kolektivu zapadnout.

7. Graf (6. otázka)



Tato otázka nabízela respondentům více variant odpovědí. Nejčastějším důvodem, proč školy kurzy neorganizují, jsou finanční nároky na studenty a jejich rodiče. Dalším důvodem, proč kurzy nerealizovat, je názor, že pokud jsou ve škole malé třídy, poznají se žáci sami. Jeden respondent uvedl, že důvodem je organizační náročnost při nízkém počtu zaměstnanců školy. U jednoho učiliště se objevil také důvod, že škola je zaměřená na praxi, a proto o kurzy nemá zájem. Pouze v jednom případě škola uvažuje o zavedení adaptačních kurzů.

8. Graf (7. Otázka)



Pouze jedna škola uvažuje o tom, že by v průběhu 2 až 3 let zavedla adaptační kurzy. Zbýlých 11 škol je rozhodnuto kurzy nepořádat.

8. otázka - Kolik má Vaše škola tříd/ kolik má studentů (otázka 8. a 9. dohromady)

Odborné školy i učiliště uváděly počty tříd a žáků, podle těchto informací si lze vytvořit představu o velikosti dané instituce. Žádné z šesti učilišť ve Zlínském kraji nemá více jak 120 žáků, může to být jeden z důvodů, proč ředitelé adaptační kurzy na školách nemají potřebu zavádět, jelikož jsou to poměrně malé školy a žáci se nemají problém poznat i mezi ročníky.

Pro přehlednost jsem údaje vložila do tabulky.

typ školy	počet tříd	počet žáků
odborná	25	570
odborná	4	36
odborná	20	443
odborná	10	276
odborná	9	250
odborná	42	1059
odborná	12	265
učiliště	11	120
učiliště	1	25
učiliště	2	60
učiliště	13	94
učiliště	15	96

ŠKOLY, KTERÉ ADAPTAČNÍ KURZY REALIZUJÍ

10. otázka - Pro kolik žáků/ tříd kurzy pořádáte?

U této otázky záleželo na velikosti školy a na počtu tříd, které jsou přijímány do 1. ročníků. Školy, které kurzy na začátku roku pořádají, zapojují většinou 2 - 3 třídy (cca 60 - 90 žáků). Dvě školy ze zkoumaného množství dokonce zapojují 10 tříd, což je kolem 250 žáků. V takovém případě se jedná o instituce s velkým množstvím oborů.

11. otázka - Kolik dní trvají Vaše adaptační kurzy?

Devět škol z 15 běžně pořádá kurzy na tři dny. Pouze jedna škola přikládá adaptačním pobytům natolik velký důraz, že posílá třídy na pětidenní pobyty. Takto dlouhý kurz nebývá běžný a pro účastníky je jistě velkým přínosem. Naopak jiná škola sice adaptační kurzy pořádá, ale jen na jeden den, což může vést k zamyšlení, zda se ještě jedná o kurz s cíli adaptačního pobytu.

9. Graf (12. otázka)



Osm z patnácti škol pořádající kurzy tuto činnost provozují více jak 5 let. To dokládá skutečnost, že pokud škola kurzy zavede, je si vědoma jejich pozitivního vlivu na žáky a neopouští od nich. Dotazovala jsem se na počet let, pokud respondenti odpověděli, že kurzy pořádají více jak 5 let. Rozmezí se pohybovalo od 6 do 16 let. Více jak desetiletou zkušenost mají 2 školy. Jeden respondent dokonce uvedl, že se domnívá, že jejich škola pořádala kurzy ještě před rokem 1989.

10. Graf (13. otázka)



Z patnácti škol pořádající kurzy se 9 z nich stará o jejich celý průběh samostatně bez jakékoli pomoci externích organizací. Zařizují si program, ubytování, dopravu, pedagogický dozor, atd. Pouze tři školy plně využívají externí organizace formou objednávky, tudíž se nemusejí starat o organizační a programové záležitosti. Respondenti měli možnost uvést jméno organizace, která jim kurzy realizuje. Jednalo se o Dům Ignáce Stuchlého ve Fryštáku, občanské sdružení Atmosféra, občanské sdružení Madio. Zbylé tři školy na kurzech spolupracují s externí organizací. Tuto spolupráci popisují tak, že škola zařídí organizační záležitosti jako je doprava a ubytování a externí organizace se žákům postará o program.

POKUD KURZY ORGANIZUJÍ ŠKOLY SAMY

Na tyto otázky odpovídaly školy, které na organizování kurzů nespolečně spolupracují s žádnou organizací a všechno zařizují pomocí svých zaměstnanců.

14. otázka - Kolik lidí na Vašich kurzech zpravidla pracuje?

Devět z patnácti škol si kurzy organizují samostatně a v průměru se o celou realizaci pobytu stará 5 zaměstnanců školy. Nejčastěji se jedná o třídní učitele, výchovné poradce, preventisty, metodiky, zdravotníky a učitele tělocviku. Při organizování většího počtu než pět tříd, škola zajišťuje 7 až 8 pedagogů. Samozřejmě při počtu dvou tříd je nižší i počet pedagogů, stačí většinou 3 až 4 pracovníci.

15. otázka - Mají za kurzy učitelé prémie/ je to součást jejich úvazku?

Z devíti škol, které kurzy pořádají samostatně, pouze jedna nedává svým zaměstnancům žádné odměny za práci na kurzech. Ostatní školy své pracovníky vyplácejí formou odměny, kterou dostávají připočítanou k měsíčnímu platu. Jedna škola dokonce uvedla, že odměny vyplácí mimořádně.

16. otázka - S jakými problémy se Vaši učitelé organizující kurzy setkávají?

Čtyři školy z devíti uvedly, že se během kurzů nebo jejich plánování s žádnými problémy neseškávají. Dvě školy vidí problém ve špatném počasí, protože jim v takovém případě nedovoluje dělat aktivity venku, pedagogičtí pracovníci jsou tak nuceni program měnit a často se setkávají s nedostatečně velkou místností v rekreačním středisku. Dvakrát se také respondenti zmínili o koordinačních problémech, které nastávají u škol s velkým počtem účastníků. V takových případech je pochopitelný omezený individuální přístup k žákům, který byl v jednom dotazníku také zmíněn. Respondent tak poukázal, že takovým způsobem, jakým kurzy realizují, není možné naplnit cíle kurzu. Jiný respondent vyjmenoval hned několik problémů, se kterými se jejich škola potýká. Jednalo se o naplánování programu, o učitele bez zkušeností s vedením kurzu, o volbu prostředí a finanční nároky, kterým se adaptační kurzy nevyhnou ani při získání grantu. Problémem bývá i nedostatečná motivace účastníků, se kterými se těžko pracuje.

POKUD KURZY ORGANIZUJE EXTERNÍ ORGANIZACE

Externími organizacemi jsou ve většině případů občanská sdružení, která se věnují volnočasovým a jiným aktivitám pro děti a mládež. Často spolupracují se školami na adaptačních kurzech, školních výletech, sportovních dne a podobných akcích.

17. otázka - Kolik pracovníků připadá na jednu třídu, pokud kurzy organizuje externí organizace?

Nejčastější odpovědi byly 2 až 3 externí pracovníci na jednu třídu. V těchto případech se nejedná přímo o pedagogy, ale často o instruktory se zkušeností se zážitkovou pedagogikou nebo pedagogikou volného času.

18. otázka - Jak Vám externí organizace dokazuje svou odbornost?

Respondenti nejvíce jmenovali zkušenosti externích pracovníků, reference, osvědčení, internetové stránky organizací, vzdělání vedoucího pracovníka organizace a také osobní setkání při domlouvání kurzu.

CENA KURZŮ

19. otázka - Jaká je cena Vašich kurzů?

V cenách kurzů se dalo vysledovat několik rozdílů. Na cenu má podle respondentů největší vliv délka pobytu – tedy náklady a skutečnost, zda si školy realizují kurzy samy, nebo spolupracují s externí organizací. Pokud kurz trvá 4 dny a více, tak se cena pohybuje vždy mezi 1000,-Kč a 1500,-Kč. V případě třídních kurzů se cena pohybuje od 600,-Kč do 1500,-Kč. Tento velký rozdíl je ovlivněn tím, zda si škola kurzy organizuje sama. Třídní pobyt organizovaný pouze školou se pohybuje od 600,-Kč do 900,-Kč. Pokud pobyt organizuje externí organizace je tato částka vyšší a to od 1200,-Kč do 1500,-Kč. Důvodem je, že náklady na program od externí organizace stojí kolem 30 % z celkové částky na rozdíl od programů pořádaných školou, kde náklady na program nepřesahují 20 % v případě třídního kurzu a často nejsou dokonce vůbec žádné (škola započítá do ceny kurzu pouze náklady na ubytování, dopravu a jídlo a za program si pro své žáky nic neúčtuje).

Sloučená škola, o které jsem se zmiňovala výše, pořádá jednodenní program ve spolupráci s externí organizací. Náklady jsou tedy z větší části za program, protože zbylé náklady se týkají dopravy a jsou minimální.

Samozřejmě do celkové ceny zasahuje i to, zda se podaří škole získat nějaký grant, sponzorský finanční dar či dotace od zřizovatele, kterým bývá ve většině případů město nebo kraj.

Informace ohledně cen kurzů tři respondenti nechtěli do dotazníku sdělit.

Pro přehlednost uvádím tabulku s cenami kurzů.

cena	procenta - program	procenta - náklady	počet dní	organizace
1500,-	10%	90%	5	škola
?	?	?	4 až 5	škola
?	?	?	4	škola
1000,-	20%	80%	4	škola
1150,-	30%	70%	3	externí org.
1500,-	30%	70%	3	externí org.
1200,-	30%	70%	3	externí org.
900,-	0%	100%	3	škola
750,-	0%	100%	3	škola
700,-	20%	80%	3	škola
600,-	20%	80%	3	škola
?	?	?	3	externí org.
350 - 600,-	60%	40%	2 až 3	škola
65,-	65%	35%	1	ve spolupráci
65,-	65%	35%	1	ve spolupráci

11. Graf (20. otázka)



Evropské, městské i krajské fondy nabízejí možnosti čerpání grantů a různých jiných příspěvků. Není lehké příspěvky vždy získat a ne všechny školy, jak výzkum ukazuje, této

možnosti využívají. Progresivnější v této věci jsou podle výzkumu gymnázia, 4 ze 3 škol finanční podporu dostávají. Z odborných škol a učilišť je to vždy jen jedna škola, které se podařilo získat grant, finanční dar či příspěvek. Vždy záleží na managementu školy a iniciativě jejich zaměstnanců, jestli o příspěvky usilují.

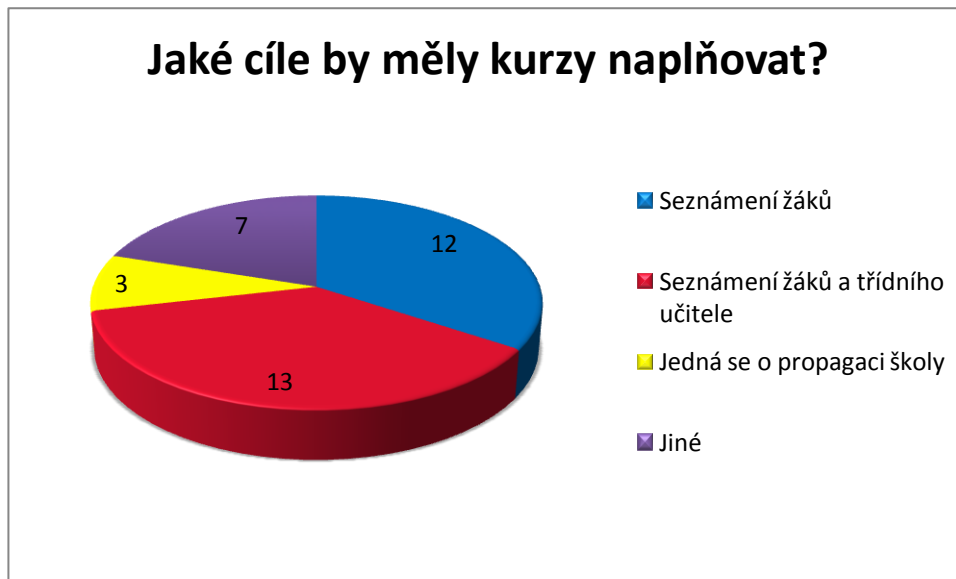
12. Graf (21. otázka)



Ve dvanácti případech respondenti uvedli, že se cena kurzů v průběhu let zvýšila. Důvodů je hned několik. Respondenti obecně poukázali na růst inflace, zdražování služeb a cen energií. Jmenovali zdražování ubytování, dopravy a potravin. Třem školám se náklady v průběhu let nezvedly. Dvakrát uvedený důvod bohužel nebyl a v jednom případě respondent naopak napsal, že cena kurzů poklesla, protože škola si začala kurzy organizovat sama a přestala využívat spolupráce s externí organizací.

CÍLE KURZŮ, POZITIVA A NEGATIVA

13. Graf (22. otázka)



U této otázky často respondenti odpovídali zakroužkováním více variant. Nejčastější odpovědí bylo seznámení žáků mezi sebou a seznámení žáků mezi sebou a zároveň s třídním učitelem. Pouze ve třech případech respondenti uvedli, že by cílem kurzu mohla být také propagace školy. Dotazovaní zmínili i jiné cíle. Jednalo se dvakrát o adaptaci žáků na nové prostředí, seznámení s cíli školy, sebepoznání, seznámení se s ředitelem školy a dalšími pracovníky, získání loajality ke škole, seznámení s pravidly chování, navázání spolupráce žáků mezi sebou.

Dvě odpovědi byly zajímavé. První respondent uvedl, mimo předchozí cíle v nabídce také, že jejich cílem je výcvik v sociální komunikaci. Jednalo se o odbornou školu pedagogicky zaměřenou. Druhý respondent naopak navržené možnosti nezaškrtl a uvedl, že se jejich škole především jedná o osobnostní rozvoj žáka.

14. Graf (23. otázka)



Respondenti v předchozí otázce vyjmenovali cíle, které by měly adaptační kurzy podle nich naplňovat. V této otázce 14 z 15 respondentů potvrdilo, že kurzy jejich zmíněné záměry skutečně naplňují. Pouze jedné škole se nedaří cíle naplnit ve všech rovinách. Důvodem jsou organizační problémy. Škola pořádá kurzy pro 100 žáků najednou, proto není možný individuální přístup a efekt kurzů se ztrácí.

24. otázka - Jaká pozitiva vidíte v organizaci adaptačních kurzů?

Nejdůležitějším přínosem adaptačních kurzů je podle respondentů seznámení žáků mezi sebou, urychlení jejich adaptace na nový kolektiv a jeho stmelení a seznámení žáků s třídním učitelem, který je pozná mimo formální prostředí školy. Tyto odpovědi byly velmi podobně formulovány u všech respondentů, kteří na tuto otázku odpovídali. Dalšími zmíněnými pozitivy bylo nastolení pravidel, plnění společných úkolů, hlubší poznání charakterů při aktivitách, poznání na základě osobnostní roviny ne v závislosti na výsledcích ve škole, zmíněn byl také pozitivní dopad na jméno školy, získání respektu ke spolužákům, získání pocitu sounáležitosti se školou, možnost třídních učitelů všimnout si žáků, kteří se nějak liší od skupiny.

Dvě školy využívají potenciálu adaptačních kurzů do větší hloubky. V odpovědi na tuto otevřenou otázku první škola hovořila o možnosti sebepoznávání žáků, prevenci rizikového chování, depistáž⁵ problémových žáků. Druhá škola pořádá adaptační kurz úvodní a po dvou letech na to navazuje kurzem závěrečným. S žáky se systematicky a cíleně pracuje i během školního roku a program na kurzu je zaměřen nejen na seznamování, ale také na osobnostní rozvoj žáků.

Dva respondenti na otázku neodpověděli.

⁵ Depistáž – je to vyhledávání zdrojů infekce, časných stádií nemoci, v této souvislosti je jedná o vyhledávání psychopatologického chování. (Klimeš, 1994)

25. otázka - Jaká negativa vidíte v organizaci adaptačních kurzů?

Osm respondentů uvedlo, že se s žádnými negativními dopady při realizování adaptačních kurzů neseškávají. Zbýlých šest škol uvedlo opět spíše problémy, které při organizování kurzů nastávají. Jedná se o finanční nároky, které zatěžují školu, škola musí uhradit suplované hodiny za učitele, kteří jsou na kurzu, kvůli absenci učitelů musí škola zajistit změny služeb a rozvrhu. Je to také zatížení pro sociálně slabší rodiny. Negativní dopad to může mít na žáky, kteří se pobytu nemohou účastnit. Kurzy znamenají pro vyučující zvýšené riziko nevhodného chování žáků mimo školu, které se musí následně řešit. Jeden respondent poukázal na noční dozory, které musejí učitelé zajistit. Negativní stránkou kurzů podle dalšího respondenta jsou velké časové nároky na přípravu a erudovanost pedagogů, kteří za tuto práci dostanou minimální finanční ohodnocení.

ROZDĚLENÍ ŠKOL PODLE OKRESŮ

Tomuto rozdělení škol se tolik nevěnuji, ale pro představu uvádím vyzorovaná fakta.

Ve Zlínském okrese pořádá adaptační kurzy 8 škol z 11 dotazovaných.

V okrese Uherské Hradiště organizují kurzy 3 školy z 6 dotazovaných.

V okrese Vsetín realizuje kurzy pouze 1 ze 4 škol zapojených do výzkumu.

V okrese Kroměříž realizují kurzy 3 školy z 6 dotazovaných.

Dělení vzorku na okresy a hledání souvislostí mezi místem školy a pořádáním adaptačních kurzů mi nepřipadne tolik směřodonné, ale jistě by mohlo být dalším podkladem pro zkoumání. Mám však stanovené jiné výzkumné hypotézy, a proto nebudu z těchto informací dělat závěr.

ZÁVĚR

Prvním cílem mé práce bylo popsat adaptační kurzy a zážitkovou pedagogiku jako podpůrný prostředek, který může školám sloužit k dalšímu osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků. V souladu s tímto cílem jsem teoreticky popsala adaptační kurzy, zážitkovou pedagogiku a inovace, jež do českého systému vzdělávání a výchovy zavedla školská reforma pomocí klíčových kompetencí a Osobností a sociální výchovy. Kurikulární reforma přinesla hlavní změnu v tom, že si nyní školy samy vytvářejí plány, podle kterých vyučují. Záleží tedy na rozhodnutí vedení školy a přístupu pedagogického sboru, zda během školního roku využijí nějakou z metod zážitkové pedagogiky. Adaptační kurzy mohou být jednou z těchto možností, neboť cíle kurzů se v některých bodech podobají změnám reformy.

Druhým cílem práce bylo pomocí kvantitativního výzkumu zjistit, jak školy v praxi adaptační kurzy využívají. Konkrétně jsem zkoumala situaci na středních školách ve Zlínském kraji a dotazovala jsem se vedení škol. Jako výzkumníka, který má určité povědomí o adaptačních kurzech, mě některé výsledky výzkumu překvapily a rozšířily mi úhel pohledu.

První hypotéza předpokládala, že adaptační kurzy organizuje více gymnázií než odborných škol a učilišť. Výsledky dotazníků tuto hypotézu potvrdily. Všechna dotazovaná všeobecná gymnázia kurzy realizuje. V případě odborných škol je situace vyrovnaná, polovina škol kurzy pořádá a druhá polovina ne. Z odborných učilišť je to pouze jedna škola ze šesti dotazovaných, která se touto činností zabývá. Po shrnutí odpovědí na další otázku je patrné, že ani většina odborných škol a učilišť kurzy zavádět v nejbližších letech nebude a situace se tak radikálně nezmění.

Druhá hypotéza předpokládala, že kvůli náročnosti organizování kurzů si školy tuto činnost objednávají u externích organizací. Odpovědi respondentů však ukázaly opak a tuto hypotézu vyvrátily. Většina škol adaptační kurzy realizuje samostatně bez pomoci cizí organizace. Školy využívají vlastních zaměstnanců a jejich zkušeností. Tato varianta je pro školy sice problematictější a přináší organizační problémy, ale není tolik finančně náročná pro rodiče žáků.

Třetí hypotéza předpokládala, že důvodem proč školy adaptační kurzy neorganizují, je právě jejich finanční náročnost. Podle odpovědí respondentů bývá důvodů několik, ale nejčastěji zmiňovaný je skutečně důvod velkých finančních nároků. Hypotéza se tedy potvrdila.

Čtvrtou hypotézou byl předpoklad, že nejdůležitějším výstupem z adaptačních kurzů je pro školy seznámení žáků mezi sebou a seznámení s třídním učitelem. Tato hypotéza se na základě odpovědí vedení škol potvrdila. Seznámení žáků a třídního učitele znamená tedy nejsilnější motiv, který vede školy k tomu, aby kurzy realizovaly. Samozřejmě existují i další důvody jako jsou adaptace žáků na nové prostředí, seznámení s cíli školy, sebezpoznání a rozvoj osobnosti účastníků, navázání spolupráce žáků mezi sebou, seznámení se s ředitelem školy a dalšími pracovníky, získání loajality ke škole. Tyto odpovědi, ale nebyly tak četné.

Shrnu-li výsledky svého výzkumu, adaptační kurzy se realizují na školách více než v minulosti. Jen malé procento škol od kurzů upustilo z důvodu špatné zkušenosti. Většina škol, které kurzy začala realizovat, vidí v jejich organizování pozitivní efekt, a proto je realizují dál. Potvrdilo se, že gymnázia pořádají kurzy více než odborné školy a odborná učiliště. Hlavním důvodem, proč školy kurzy nechtějí zavést, jsou finanční nároky na rodiče. Vyvrátilo se očekávání, že školy převážně objednávají kurzy u organizací zaměřených na zážitkovou pedagogiku, ve většině případů tedy tuto činnost provádějí samy. Díky tomu se ale musejí vypořádat s problémy, které souvisí s naplánováním a realizováním programu, zajištěním pracovníků, s propočítáním rozpočtu a zařízením ubytování a dopravy. Výsledky potvrdily, že nejdůležitějším výstupem, na který se školy zaměřují, je seznámení žáků mezi sebou a seznámení žáků s třídním učitelem. Velmi malé procento škol své kurzy nastavuje počtem dní a zkušeností pracovníků tak, aby pobyty měly pro žáky větší přínos a působily na jejich sebezpoznání a osobnostním rozvoji. Je tedy patrné, že většina škol prozatím nereflektuje všechny možnosti, které adaptační kurzy přinášejí.

Výpovědi v mém výzkumu považuji za validní a vzorek škol shledávám reprezentativním, jelikož jsou dostatečně zastoupené všechny typy škol (gymnázia, odborné školy a odborná učiliště) ve všech okresech Zlínského kraje (Kroměříž, Uherské Hradiště, Vsetín, Zlín).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení – Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-71784-79-6
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996. 399 s. ISBN 80-7106-139-5
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7
- DOBRÝ, L. *Moderní pedagogika, pedagogická kinantropologie a potřeba paradigmat*. In *Pedagogická kinantropologie 1998* (ed. DOBRÝ, L., ŠAFAŘÍKOVÁ, J. a MARVANOVÁ, Z.). Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-854-9
- DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění*, Praha: Projekt Odyssea, 2007. 49 s. ISBN 978-80-87145-22-7
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3
- HANUŠ, CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*, Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2
- HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. 2. vydání. Praha: Portál, 2000. 165 s. ISBN 80-7178-207-6
- JIRÁSEK, I. *Co je to hra?* In *Zlatý fond her II*. (HRKAL, J., HANUŠ, R.) 2. vydání. Praha: Portál, 2000. 165 s. ISBN 80-7178-207-6

KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 5., přepracované a doplněné vydání. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1994. 864 s. ISBN 80-7235-272-5

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0

KUBÁTOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Od abstraktu do závěrečné práce: jak napsat diplomovou práci ve společenskovědních a humanitních oborech: praktická příručka*. 4. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 90 s. ISBN 978-80-244-1589-5

LUCKNER, J., NADLER, R. *Processing the Experience. Strategie to Enhance and Generalize Learning*. Second Edition. Dubuque : Kendall/ Hunt Publ. Company, 1997. 418 s. ISBN 0-7872-1000-5

Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8

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

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. vydání. Praha: Portál, 2006. 271 s. ISBN 80-7178-944-5

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. Vydání. Praha: Portál, 2004. 104 s. ISBN 144 s. 80-7178-977-1

PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. 324 s. ISBN 978-80-7367-416-8

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba – Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8

VÁŽANSKÝ, M., *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: MU Pedagogická fakulta, 1992, 64 s. ISBN 80-210-0428-2

ČASOPISY A PERIODIKA

DOHNAL, T. *Patří zážitek do školy?* In GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. ISSN 1214-603X

JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika.* In GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. ISSN 1214-603X

MÁSILKA, D. *Vliv vědeckého paradigmatu vnímání světa na výchovněvzdělávací přístupy: holismus a zážitková pedagogika.* In GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. ISSN 1214-603X

ABSOLVENTSKÉ PRÁCE

MÁSILKA, D. *Zážitková pedagogika: diplomová práce.* Olomouc: FTK UP, 2003. 94 s. ved. Prof. PhDr. Karel Frömel, Csc.

OSIČKOVÁ, V. *Vliv adaptačních kurzů na nové školní kolektivy,* Brno: PdF MU, Masarykova univerzita, 2009

SKLENAŘÍKOVÁ, L. *Adaptační kurzy před vstupem na střední školu.* Závěrečná práce doplňujícího pedagogického studia. Brno: VUT, 2005

INTERNETOVÉ ZDROJE

ALCEDO Vsetín, *Cíle adaptačních programů* in Adaptační programy [online]. Vsetín: 15. 6. 2010 [cit. 22. 6. 2010].

Dostupné na: <http://www.alcedo-vs.cz/vyukove-programy/adaptacni-programy.html>

Fakulta tělesné kultury. Rekreatologie [online]. Olomouc: c2010 [cit. 1. 4. 2010]

Dostupné na: <http://www.upol.cz/fakulty/ftk/struktura/katedry-a-pracoviste/katedra-rekreologie/uvod/>

Hnutí GO!, *Historie in Kdo jsme a co děláme* [online]. Občanské sdružení Hnutí GO!: 22. 6. 2010. [cit. 22. 6. 2010].

Dostupné na: http://www.hnuti-go.cz/modules.php?op=modload&name=A-kdo_historie&file=index

Kam na střední školu ve Zlínském kraji – Vzdělávací nabídka středních škol a vyšších odborných škol pro školní rok 2010 – 2011 [online]. Zlín: Zlínský kraj, 2008 [cit. 15. 4. 2010].

Dostupné na: <http://www.zsstmesto.cz/new/var/uploads/KamNaSkoluVeZlinskemKraji.pdf>

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Školská reforma* [online]. MŠMT: c 2006 [cit. 10. 5. 2010].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>

NOVÁKOVÁ, E. *Adaptační kurzy na Gymnáziu Žďár nad Sázavou in Adaptační kurzy – první krok na cestě k vytváření pozitivního klimatu ve třídě* [online]. Jihlava: Národní institut pro další vzdělávání, 2008 [cit. 20. 5. 2010].

Dostupné na: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2650/priloha_3.pdf

Outward Bound, *About Outward Bound* [online]. Outward Bound: c2010 [cit. 5. 4. 2010].

Dostupné na: <http://www.outwardbound.org/index.cfm/do/ind.about>

Prázdninová škola Lipnice, *Kdo jsme* [online]. Prázdninová škola Lipnice: c 1977 – 2010 [cit. 1. 4. 2010].

Dostupné na: <http://www.psl.cz/index.php?menu=1>

Prázdninová škola Lipnice, *Poslání PŠL* [online]. Prázdninová škola Lipnice: c 1977 – 2010 [cit. 20. 4. 2010].

Dostupné na: <http://www.psl.cz/index.php?submenu=3>

Projekt Odyssea, *Poslání in O nás* [online]. Projekt Odyssea: c Projekt Odyssea, o. s. [cit. 15. 6. 2010]

Dostupné na: <http://www.odyssea.cz/o-nas.php>

Rámcově vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 25. 5. 2010].

Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/download/

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání strojní mechanik [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 25. 5. 2010].

Dostupné na: <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%202351H01%20Strojní%20mechanik.pdf>

Studijní katalog 2009 – 2010, Ústav pedagogických věd. [online]. Blansko: Masarykova univerzita, 2009, ISBN 978-80-210-4913-0 [cit. 1. 4. 2010].

Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/plonedata/wff/studium/katalogy/pedagogika.pdf>

Školský zákon 561/2004 Sb. *Vzdělávací soustava, školy a školská zařízení in Sbíрка zákonů České republiky* [online]. Praha: Portál veřejné správy České republiky, c2010 [cit. 23. 3. 2010].

Dostupné na: http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?kam=zakon&c=561/2004&p=7

ZEMAN, V. *Reforma školství v České republice* in *Reforma školství v České republice Varianty* [online]. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., 2006 [cit. 20. 5. 2010].

Dostupné na: http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_2.pdf

PŘÍLOHY

Úvodní slovo k dotazníku

Vážená paní/ Vážený pane,

Jsem studentkou posledního ročníku Fakulty humanitních studií, Karlovy Univerzity v Praze a ráda bych Vás požádala o spolupráci v rámci dotazníkového šetření na téma *adaptační kurzy*.

Úvodní, seznamovací či adaptační kurzy dnes organizuje pro své žáky velké množství středních škol. Tyto kurzy mají především za cíl seznámit žáky třídy mezi sebou a s třídním učitelem a vytvořit tak základní sociální vazby v kolektivu.

Již několik let se podílím na přípravě a organizaci seznamovacích kurzů v rámci Občanského sdružení Atmosféra, a proto jsem se rozhodla zvolit si jako téma své bakalářské práce zmapování situace ve **Zlínském kraji**. Informace o tomto tématu mi můžete pomoci získat pouze Vy, a proto bych Vás ráda požádala o vyplnění níže uvedeného dotazníku.

U každé otázky, prosím, zaškrtněte křížkem odpověď, která je o Vaší škole pravdivá. V případě otevřených otázek prosím napište odpověď svými slovy.

Chtěla bych Vás ujistit, že informace získané tímto dotazníkem nebudou žádným způsobem zneužity a budou použity pouze pro statistické zpracování v rámci mé práce. V její publikované formě nebudou zveřejněna jména škol. V případě Vašeho zájmu Vám ráda po zpracování všech informací tuto práci zašlu.

Pokud by Vás téma adaptačních kurzů zajímalo více a měl/a byste jakékoli dotazy, ráda Vám poskytnu odpověď na emailové adrese: sarka@os-atmosfera.net nebo se můžete sami podívat na naše webové stránky: www.os-atmosfera.net

Předem Vám děkuji za čas, který strávíte vyplňováním dotazníku (viz příloha) a přeji Vám pěkný den.

DOTAZNÍK

INFORMACE O ŠKOLE (otázky č. 1, 2, 3, 4)

- 1) Jméno školy:
- 2) Jméno respondenta:.....
- 3) Funkce ve škole:
 - a) ředitel
 - b) zástupce ředitele
 - c) výchovný poradce/preventista
 - d) učitel
- 4) Realizuje Vaše škola adaptační kurzy?
 - a) ano
 - b) ne

POKUD NE (otázky č. 5, 6, 7, 8, 9)

- 5) Realizovali jste někdy v minulosti adaptační kurzy?
 - a) Ano (proč jste od nich upustili
.....)
 - b) Ne
- 6) Z jakých důvodů kurzy nyní nerealizujete? (více možností)
 - a) Velké finanční nároky na studenty
 - b) Nemyslíme si, že mají význam
 - c) Chtěli bychom realizovat tyto kurzy, ale nevíme jak na to (nedostali jsme nabídku, neumíme to sami)
 - d) Jiné
.....
.....
- 7) Máte v plánu zavést adaptační kurzy u vás na škole?
 - a) Ne
 - b) Ano, v průběhu 1 roku
 - c) Ano, v průběhu 2-3 let
 - d) Ano, ale o časovém horizontu se zatím nejedná

- 8) Kolik má Vaše škola tříd?
- 9) Kolik má Vaše škola studentů?

POKUD ANO (otázky č. 10, 11, 12, 13)

- 10) Pro kolik žáků / tříd kurzy pořádáte
- 11) Kolik dní trvají Vaše adaptační kurzy?
- 12) Jak dlouho již Vaše škola adaptační kurzy realizuje?
- a) 1 rok
 - b) 2 – 4 roky
 - c) 5 let
 - d) více jak 5 let – kolik let?.....

13) Realizujete tyto kurzy v rámci Vaší školy sami nebo si je objednáváte u nějaké externí organizace?

- a) sami
 - b) externí organizace (jaká
 - c) sami ve spolupráci s externí organizací
s jakou organizací
- jak funguje Vaše spolupráce

.....

.....

.....

POKUD KURZY ORGANIZUJETE SAMI (otázky č. 14, 15, 16)

14) Kolik lidí na nich zpravidla pracuje (včetně popisu funkcí)?

.....

.....

15) Mají za to učitelé prémie / je to součástí jejich úvazku? (vypište správnou variantu)

.....

16) S jakými problémy se Vaši učitelé organizující kurzy setkávají?

.....
.....

POKUD KURZY ORGANIZUJE EXTERNÍ ORGANIZACE (otázky č. 17, 18)

17) Pokud je pro Vás organizuje externí organizace, kolik pracovníků připadá na jednu třídu?

.....

18) Jak Vám externí organizace dokazuje svou odbornost? (rozepsat)

.....

CENA KURZŮ (otázky č. 19, 20, 21)

19) Jaká je cena Vašich kurzů?

Celková cena (na osobu)

Kč

Odhadovaná cena za program

% z celkové ceny

Odhadovaná cena za ubytování

% z celkové ceny

20) Získáváte finanční podporu z veřejných zdrojů (granty, dotace, nadace, atd.)?

.....

21) Narostla cena kurzů v průběhu let? Z jakého důvodu?

.....

CÍLE KURZŮ, POZITIVA, NEGATIVA (otázky č. 22, 23, 24, 25)

22) Jaké cíle by měly kurzy naplňovat? (rozepsat)

a) Seznámení žáků

b) Seznámení žáků a třídního učitele

c) Jedná se o propagaci školy

d) Jiné

23) Naplňují tyto kurzy Vaše cíle?

a) ANO

b) NE proč?

c) pouze v něčem

24) Jaká pozitiva vidíte v organizaci adaptačních kurzů?

.....
.....
.....

25) Jaká negativa vidíte v organizaci adaptačních kurzů?

.....
.....
.....

26) Máte zájem zaslat výsledky tohoto výzkumu?

- a) ANO
- b) NE

Děkujeme Vám za Váš
čas.