

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra tělesné výchovy



Adaptační kurzy pro 1. třídy základních škol

Diplomová práce

Brno 2011

Vedoucí práce:
Mgr. Marek Trávníček

Autor práce:
Michal Lupač

Bibliografický záznam

LUPAČ, Michal. *Adaptační kurzy pro 1. třídy základních škol : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta MU, 2011, 82. s., s. příl. Vedoucí diplomové práce Marek Trávníček.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou adaptačního kurzu pro děti prvních tříd základních škol, jejich rodiče a učitele. Popisuje přípravu, organizaci a realizaci konkrétního kurzu a též jeho zpětné hodnocení.

Klíčová slova

Adaptace, adaptační kurz, dítě, škola, socializace, komunikace, zásady chování.

Abstract

The diploma thesis is concerned with the issue of an adaptation course for pupils in the first grade of a basic school, their parents and their teachers. In the thesis, the preparation, organization and implementation of a specific course is described and its outcome is evaluated.

Keywords

Adaptation, adaptation course, child, school, socialization, communication, code of conduct.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a použil jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne

.....
Michal Lupač

Rád bych na tomto místě poděkoval mému vedoucímu Mgr. Marku Trávníčkovi za jeho výborné vedení při zpracování práce a cenné rady, kterými mě k jejímu zvládnutí směřoval. Děkuji též Mgr. Pavlu Hradskému a Sabině Autratové, mým přátelům a kolegům, kteří mi pomohli vytvořit kurz, na který budou rodiče, děti, učitelky i my všichni rádi vzpomínat. Můj dík patří též vedení školy v Jedovnicích, bez jehož vstřícného přístupu by kurz nemohl být realizován, a též všem rodičům a dětem, kteří se kurzu zúčastnili. Nakonec je mou milou povinností poděkovat mé rodině za morální, materiální i finanční podporu, kterou mi během mého studia poskytovala.

Motto: „Když chci, aby mé housle pěkně hrály, musím si je nejprve naladit.“

Obsah

ÚVOD.....	9
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	11
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	11
1.1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku	11
1.1.2 Mladší školní věk.....	13
1.1.3 Adaptace.....	14
1.1.4 Přechod dítěte do školního prostředí	15
1.1.5 Třídní klima	16
1.1.6 Kurz.....	17
1.1.7 Legislativa	17
1.2 REŠERŠE ODBORNÝCH ZDROJŮ	18
1.3 CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE	22
1.3.1 Organizace kurzu a jeho zabezpečení	22
1.3.2 Realizace kurzu	22
1.3.3 Hodnocení funkčnosti návrhu.....	23
2 ORGANIZACE KURZU	24
2.1 VÝCHODISKA A CÍLE KURZU	24
2.2 SUBJEKTY ZAPOJENÉ DO PROJEKTU.....	25
2.3 PLÁNOVÁNÍ KURZU	25
2.3.1 Kdo	25
2.3.2 Kdy	26
2.3.3 Kde	26
2.4 PŘÍPRAVA KURZU.....	27
3 REALIZACE KURZU	29
3.1 ÚČASTNÍCI.....	29
3.1.1 Role dětí	29
3.1.2 Role rodičů	29
3.1.3 Role učitele	29
3.1.4 Role instruktora.....	30
3.1.5 Role organizátora.....	31
3.2 KONCEPTY JEDNOTLIVÝCH PROGRAMŮ	31
3.3 PROGRAM KURZU PRO DĚTI.....	- 33 -
3.3.1 Icebreakers	- 33 -
3.3.2 Hry a hrátky	- 35 -
3.3.3 Iniciativní a týmové hry.....	- 38 -
3.4 PROGRAM KURZU PRO RODIČE	- 40 -
3.4.1 Icebreakers	- 41 -
3.4.2 Hry pro rozvoj komunikace a týmové hry.....	- 45 -
3.4.3 Hry se strategií win-win	- 52 -
3.4.4 Společenské večery	- 52 -
3.5 PROGRAM KURZU SPOLEČNÝ	- 53 -
3.5.1 Icebreakers	- 54 -
3.5.2 Týmové hry	- 55 -
4 HODNOCENÍ KURZU	- 60 -
4.1 HODNOCENÍ DĚTMI	- 60 -
4.2 HODNOCENÍ RODIČI A UČITELKAMI.....	- 60 -
4.2.1 Tabulka kvalit.....	- 60 -
4.2.2 Hodnocení naplnění cílů	- 61 -
4.2.3 Nejvíce přínosná aktivita.....	- 62 -
4.2.4 Nejméně přínosná aktivita	- 63 -
4.2.5 Doporučení.....	- 64 -
4.2.6 Přípomínky a náměty.....	- 64 -
4.3 HODNOCENÍ ŠKOLOU	- 66 -

4.3.1	<i>Hodnocení vedením</i>	- 66 -
4.3.2	<i>Hodnocení učitelkou</i>	- 66 -
4.4	ZÁVĚREČNÝ VÝSTUP	- 67 -
5	SUBJEKTIVNÍ HODNOCENÍ	- 69 -
5.1	HODNOCENÍ PŘÍPRAVY KURZU	- 69 -
5.2	HODNOCENÍ REALIZACE	- 70 -
5.3	HODNOCENÍ ÚČASTNÍKŮ	- 71 -
5.3.1	<i>Mé hodnocení dětí</i>	- 71 -
5.3.2	<i>Mé hodnocení rodičů</i>	- 71 -
5.3.3	<i>Mé hodnocení učitelek</i>	- 72 -
6	DOPAD KURZU NA BUDOUCÍ SPOLUPRÁCI RODIČŮ A ŠKOLY	- 73 -
6.1	KOMUNIKACE	- 73 -
6.2	RIZIKA	- 73 -
6.2.1	<i>Nejsme tu všichni</i>	- 73 -
6.2.2	<i>Rozdíl ve výchovných metodách</i>	- 74 -
6.3	BENEFITY	- 74 -
	ZÁVĚR	- 75 -
	RESUMÉ	- 78 -
	SUMMARY	- 79 -
	POUŽITÁ LITERATURA	- 80 -
	SEZNAM PŘÍLOH	- 82 -

Úvod

Jako malý kluk jsem často jezdil na tábory. Vzhledem k mé povaze plachého dítěte se dalo tušit, co bude následovat po příjezdu na místo určení. Několik pokynů od vedoucích, oznámení srazu, vybalení, ubytování. Pak jen zabořit hlavu do peřin a dát průchod slzám stesku po domově a po rodičích.

První hodiny tábora se tak stávaly utrpením, ze kterého mě mohl vysvobodit snad jen jeho nenadálý konec anebo nečekaný příjezd rodičů. Potom se ale situace začala obracet.

Během krátkého času jsem si našel kamarády, prozkoumal okolí tábora a zjistil, že by to vlastně mohla být i docela zábava. Aktivita střídala aktivitu, různé hry dávaly zapomenout na to, kdo jsem, a nabízely možnost stát se kosmonautem, závodníkem či dobrotivým kouzelníkem. Během těchto her se pak často stávalo, že člověk nemohl spoléhat jen sám na sebe a své schopnosti, ale musel se podílet na řešení úkolů v širší skupině lidí. A to nešlo bez vzájemné komunikace.

Časem byl tábor zábavnější a zajímavější, společně jsme usilovali o postavení mraveniště či objevení neznámého kontinentu, což se nám nakonec podařilo v poslední den tábora. To už si pro nás příjížděli rodiče a my se nemohli dočkat, až se jim pochlubíme svými úspěchy a novými kamarády.

Uplynula řada let, absolvoval jsem základní školu, víceleté gymnázium a nyní končím studium na oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dnes už vím, že můj stav bezprostředně po příjezdu na tábor byl ovlivněn více faktory než jen steskem po rodičích. Chyběla mi jistota, pocit bezpečí, pocit, že někam patřím. Zčista jasna jsem se objevil v kolektivu cizích lidí – dětí i dospělých. Byl jsem na místě, které jsem neznal, které na mě působilo nepříjemným dojmem, ze kterého není cesta ven.

Přestup dětí z mateřské školy do školy základní je jistě v mnoha ohledech jiný – děti se hned po několika hodinách dostávají zpět domů ke svým rodičům, a i první dny ve škole absolvují s jejich doprovodem. Stejně tak je ale spousta věcí, které jsou s uvedeným příkladem dost podobné – děti se objevují v neznámém kolektivu lidí, v neznámém prostředí. A v něm budou ve většině případů trávit minimálně následujících pět let.

Stejně tak je to výzva pro rodiče. Dávají svou ratolest do třídy s neznámými dětmi, o kterých často nic nevědí, o poměrech, ze kterých vycházejí, ani nemluvě, svěřují část

jejich výchovy a vzdělávání do rukou učitele, kterého většinou potkali jen několikrát v rámci schůzek před nástupem dětí do první třídy. A tak vyvstala otázka, jak takovým dětem pomoci? Jak překlenout období nejistoty a usnadnit jim změnu prostředí? Jak posílit vztahový trojúhelník, jehož vrcholy tvoří děti, rodiče a škola a který pro budoucí spolupráci musí bezpodmínečně fungovat?

Zároveň jsem se na problematiku pokusil podívat obšírněji a zahrnul jsem do ní i pohled rodičů. Jak je ujistit, že se jejich dítě bude mít v té či oné třídě, potažmo škole dobře? Jak jim dát jistotu bezpečí? Jak s nimi navázat vztah, který bude fungovat oboustranně v pozitivní atmosféře a usnadní komunikaci mezi nimi a vedením školy či pedagogickým vedením třídy, do které jejich dítě chodí? A když už si jejich děti hrají s jinými dětmi, jak jim umožnit i seznámení s jejich rodiči?

Zrodil se tak nápad zorganizovat kurz, na kterém bude dětem, rodičům i učitelům umožněno seznámit se s ostatními a navodit tak přívětivou atmosféru, která mezi nimi prostřednictvím aktivit, činností a zábavy zboří bariéry strachu, studu, ostýchavosti a neinformovanosti. Zrodil se nápad zorganizovat adaptační kurz pro děti nastupující do první třídy na základní škole, který absolvují v doprovodu svých rodičů.

1 Teoretická východiska

1.1 Vymezení základních pojmů

V následujících odstavcích vymezím důležité pojmy, se kterými ve své práci nejčastěji operuji. Patří mezi ně charakteristika věkových období, na která má kurz vliv (a naopak, která mají vliv na průběh kurzu). Krátce se zde dotknu i samotné problematiky přechodu dítěte z mateřské do základní školy a třídního klimatu, na které má kurz přímý vliv. Nemohu opomenout ani popis toho, co to vlastně kurz je a jaké jsou jeho aspekty. Důležitou položku ve vymezení tvoří legislativa, kterou se musí kurz ze zákona řídit, a poslední a nejdůležitější pojem je adaptace. V té se dotknu i výzkumů z prací autorů, kteří se problémem zabývali spíše v teoretické rovině.

1.1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

Život člověka můžeme rozdělit do několika fází. Pro mou práci je podstatný věk dětství a zvláště raného dětství. Tím se budu zabývat hlouběji, neboť na konci této životní periody se nacházejí děti, se kterými kurz realizuji.

Posledním stadiem raného dětství je předškolní věk (4 – 6 let). „Fyzicky nastává po „první fázi plnosti“ (2 – 4 let) „první období vytahování“ (5 – 6 let), během kterého dítě dosáhne již více než metrové výšky. Pohybové automatizmy, zlepšování pohybové koordinace hrubé motoriky i posun těžiště do oblasti pánve umožňují zvládnout i složité pohybové dovednosti (jízdu na kole, bruslení aj.). Ke konci stadia se výrazně zlepšuje ovládání jemné motoriky (kreslení, vystřihování, zavazování bot atp.).“ (Čačka, 2000, s. 68)

K fyzickým proporcím se dále vyjadřují i další. „Postava se celkově protahuje, prodlužují se končetiny, relativně se zmenšuje velikost hlavy, zužuje a zplošťuje se trup, na němž se začíná zřetelně odlišovat hrudník od břicha. Tělesné změny vedou k dosažení „filipínské míry“, kdy ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně.“ (Skorunková, 2011, s. 43)

Ruku v ruce s fyzickými vývojovými změnami pokračují též změny psychické. Na ty má vliv jednak zrání centrální nervové soustavy a narůstající zásoba zkušeností, jednak „dosažená „vyspělost subjektivity“, tedy kvalita imaginativně-emočních funkcí osobnosti (prožívání, motivace a Jáství).“ (Čačka, 2000, s. 69) Všechny tyto změny se

odehrávají „v dynamické interakci s daným charakterem vnější reality.“ Čačka tím zdůrazňuje, že stále větší vliv má na vývoj dítěte i prostředí, ve kterém se nachází.

Dítě v předškolním věku má zpravidla již dostatečně rozvinuté počitky (tzn. dokáže již dostatečně dobře diferencovat kvality podnětů), „pokud však upoutají pozornost dítěte.“ (Čačka, 2000, s. 70) Vnímání je ovlivněno egocentričností dítěte a tím, co dítě bezprostředně upoutá.

Pozornost dítěte ještě není dostatečně stabilní na to, aby vydržela delší dobu u jednoho podnětu. Dá se ovšem trénovat a cvičit prostřednictvím různých her zaměřených na pozornost. Toto je při tvorbě programu cenná informace.

Na paměť dítěte v předškolním věku se nedá ještě spoléhat – nasvědčuje tomu „charakteristická labilita prožívání a bezděčná motivace.“ (Čačka, 2000, s. 71) Díky typické přelétavosti dětské pozornosti z podnětu na podnět však dítě paradoxně přijímá mnohem více informací, a tak si mechanicky (ne cíleně, úmyslně) osvojuje „značné množství materiálu, včetně nejrozumnějších říkanek, u kterých se ale nijak nesoustředí na obsah, uspokojuje se jen pouze rytmem a rýmem.“ (tamtéž) Zároveň s mechanickým učením by se v tomto věku mělo začít i s rozvojem logické paměti, které napomáhá například převyprávění známého příběhu apod. Ke konci stadia předškolního věku se začíná objevovat též úmyslná paměť, ke které by si dítě mělo navyknout ještě před nástupem do školy.

Řečový projev prozatím nekoresponduje přímo se smyslem sdělení. „Děti sice mohou již mluvit formálně dosti vyspěle, avšak bez porozumění. Děti si s řečí často jen hrají a mnohdy pak mluví, jen aby mluvily. Nezřídka při tom ještě ani nechápou dosah používaných pojmů.“ (Čačka, 2000, s. 72) Čáp s Marešem pak dodávají, že dítě v tomto věku občas používá slov k řízení vlastního chování – opakují si nahlas instrukci, a pak ji provedou. Aktivní slovní zásoba vzrůstá z počátečních batolecích 1000 slov téměř na trojnásobek. Navzdory tomu dítě rozumí dalším tisícům slov, takže úroveň jeho slovního vyjadřování nemůže reprezentovat dosažené kvality jeho myšlení. (Čačka, 2000)

Se zvyšujícím se věkem dítěte se též zostrují představy a fantazie, především se z kvalitnějších „v oblastech, se kterými děti přicházejí častěji do styku.“ (Čačka, 2000, s. 73) Prostředkem pro přesnější korigování představ jsou pohádky, neboť ty „napovídají bezděčně a přitom mimořádně účinně jak žádoucí reakce, tak zpravidla i jejich východiska, včetně osvědčených hodnot.“ (tamtéž) V souvislosti s tím si pak dítě

osvojuje normy chování, které jsou rozvíjeny sociálním učením. V tomto případě jde ale ještě o napodobování chování dospělých. (Čáp a Mareš, 2007)

V procesu myšlení se dítě dostává do fáze názorného myšlení (které se plně řídí názorným poznáním (Čáp a Mareš, 2007)), jehož důsledkem je asociace představ a prožitků s bezprostředním vjemem. Při řešení problémových úkolů dokáže dítě pracovat pouze s jednou veličinou. Analytičnost vnímání a myšlení je v tomto věku stále slabá, stejně jako zobecňování. (Čačka, 2000, s. 75) Obecně platí, že „u 3 – 7letých dětí je úroveň „činnostně-situačního usuzování“ – např. při konstruktivních hrách – výrazně větší, než „slovně-logického“.“ (tamtéž)

1.1.2 Mladší školní věk

„Hlavní činností tohoto vývojového stadia je učení a sociální učení.“ (Čačka, 2000, s. 104) Čačka dále hovoří o vnitřních a vnějších změnách, které jsou u dítěte v tomto věku typické. Navenek je patrné protahování postavy, zlepšování koordinace jemné motoriky a další fyzické vlastnosti, z psychologického hlediska jsou pak důležité především „proměny racionálně-kognitivních procesů (úmyslnost a délka pozornosti, analytičnost vnímání, přechod k logické paměti, pružnost názorných operací atd.) a specifické změny imaginativně-emotivních funkcí (zvládání impulzivity emocí, osvojování postojů, dostupný útlum spontaneity, expresivity a částečně i tvořivosti).“ (Čačka, 2000, s. 104)

V souvislosti s přechodem k logické paměti je zmiňován další zásadní vývojový element – oddělení „Já“ a „světa“. Subjektivní prožívání ve spojení s realitou tak postupně nahrazuje věcnost argumentace a logická argumentace. (Čačka, 2000, s. 104) Dítě postupně přechází k analytickému přístupu ke skutečnosti, který není jen důsledkem nastolené školní docházky, ale který přichází „sám o sobě“. Nastupuje logické uspořádávání poznatků, které postupně vede až k zobecňování. Dítě si tak vytváří lepší představu o tom, co se skrývá za jednotlivými pojmy, které do té doby uložilo do své paměti.

V citové stránce vývoje můžeme hovořit o ústupu expresivity, kdy se dítě začíná obávat zesměšnění svých spontánních projevů, a proto omezuje svou prožitkovou i projevovou spontaneitu. (Čačka, 2000, s. 106) Můžeme též hovořit o naivním realizmu, kdy dítě nekriticky přijímá realitu od autorit a považuje ji za svou jistotu. Toto období trvá do osmi let věku, poté dítě přechází do kritického realizmu, kdy se například

zvyšuje frekvence stížností na „spravedlnost“ atp. (tato změna je dána zvyšujícím se rozhledem dítěte).

I v tomto období zůstává „hlavním zdrojem informativních vlivů stále ještě rodina.“ (Čačka, 2000, s. 106) Formují se tak postoje, aspekty vlastního „Já“ i charakteristické projevy osobnosti.

V první třídě děti působí spíše homogenně; chybějí jim kritéria k jakékoliv hierarchizaci, což dává učiteli pohodlnou možnost stát se přirozenou autoritou. Během druhé třídy již vznikají 3 – 4 členné skupinky dětí s náznaky vnitřní struktury vztahů, později se utváří jednotný duch třídy, který přebírá funkci autorit. (Čačka, 2000)

1.1.3 Adaptace

Podle Hartla je adaptace přizpůsobení. U člověka ji pak můžeme chápat jako schopnost přizpůsobení se přírodnímu i společenskému prostředí. (Hartl, 2004)

Průcha a kol. ji ve vývojově-psychologickém smyslu popisuje jako „přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšími pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje.“ (Průcha a kol., 2009, s. 11) V psychologii je akomodace „změna kognitivních schémat jedince, která vede k jejich lepší shodě s realitou.“ (Průcha a kol., 2009, s. 15) Asimilace je pak proces, při němž je nová informace o reálném světě interpretována tak, aby odpovídala schématům, která si jedinec vytvořil.“ (Průcha a kol., 2009, s. 20)

Charvát se zmiňuje o složitosti výkladu pojmu adaptace, když říká, že není „možno definovat všechny adaptace jednotně, leda bychom se spokojili konstatováním, že mají při změně zevních podmínek zajistit trvání individua, že mu mají pomáhat přežít zátěž.“ (Charvát, 1970, s. 49)

Dařílek a Kusák uvádějí, že „adaptace obecně představuje stupeň přizpůsobení organismu požadavkům prostředí.“ Vzhledem k tomu, že adaptací člověk prochází během celého života, musíme ji chápat jako proces dlouhodobý a nekončící. (Dařílek a Kusák, 1998, s. 197)

Čačka píše, že prvním adaptačně zátěžovým obdobím „je nástup do školy. Představuje pro děti jak v poznávací, tak i v prožitkové oblasti mimořádný nápor, který obtížně zvládají, takže se u nich mohou vyskytovat nejrozličnější maladaptace až neurotické příznaky.“ (Čačka, 2000, s. 186)

V rámci adaptace je v souvislosti s mou prací třeba zmínit ještě dílčí pojmy maladaptace, adjustace a maladjustace.

Maladaptací rozumíme neúplnou nebo neadekvátní adaptaci, která bývá způsobena psychickou, socio-kulturní nebo ekonomickou deprivací (tj. stav, který vzniká dlouhodobým neuspokojováním potřeb) anebo jejich kombinací. Jejím důsledkem jsou poruchy chování a učení. (Průcha a kol., 2009)

Adjustace je zvláštní případ adaptace, při kterém dochází k vpravování se do nové situace (Hartl, 2004), v našem případě přechod z mateřské školy do školy základní. Můžeme ji tedy chápat jako skokovou formu adaptace.

Maladjustaci pak chápeme jako selhání adjustace, tedy moment, kdy se jedinci nedaří vpravit se do nové sociální situace (změna prostředí, činnosti, funkce, profese). (Průcha a kol., 2009)

Z výzkumu Marie Gregorové vyplývá, že podle učitelů trpí necelých 10 % dětí dlouhodobějšími adaptačními potížemi (tj. takovými, u kterých se předpokládá, že přetrvávají i do dalších ročníků). Nejčastěji se jedná o nesoustředěnost, která je pro 77 % učitelů s praxí delší než tři roky faktorem ztěžujícím práci. Stejný faktor pak vadí 60 % respondentů s praxí kratší než tři roky. (Gregorová, 2000)

Nebudeme-li si všímat délky praxe, pak polovina učitelů uvedla jako způsob řešení těchto problémů spolupráci s rodinou. Tu však podporuje celých 86 % učitelů s praxí kratší než tři roky, zatímco učitelé s praxí delší kladou důraz spíše na vhodné metody práce, individuální péči, trpělivost a důslednost, a to i přesto, že 60 % respondentů práci ztěžuje nezáměr rodičů (těm s kratší praxí více (71 %), těm s delší méně (54 %)). (Gregorová, 2000) Věřím, že kurz rodičů s dětmi a učitelkami je jednou z metod, jak toto číslo snížit.

Ze závěru diplomové práce Kateřiny Gottvaldové vyplývá, že učitelé nezaznamenávají enormní výskyt adaptačních potíží ve svých třídách, avšak jejich existenci potvrdili. Mnoho z nich pak zdůrazňovalo nezbytnost spolupráce rodiny, se kterou byla většina vyučujících spokojená, ale „vyskytovaly se také případy nedostačující spolupráce.“ (Gottvaldová, 1999, s. 54)

1.1.4 Přechod dítěte do školního prostředí

Dařílek a Kusák zavádějí pojem zaškolení, který označuje období, kdy dítě přechází na 1. stupeň základní školy a kdy „bojuje“ s novou situací. Přechod na žáka klade

zvýšené nároky, žák se musí potýkat s novým prostředím, kolektivem, změnou organizace dne, disciplínou, s potlačováním spontánních projevů, se zvýšeným tlakem na jeho výkony a kvantitativně i kvalitativně náročnějšími úkoly pracovního charakteru, než se kterými se potýkal doposud. (Dařílek a Kusák, 1998, s. 197)

Autoři dále přechod na základní školu kvalifikují jako „náročnou životní situaci.“ (Dařílek a Kusák, 1998, s. 198) Ta je důsledkem hromadění různých faktorů; jednak těch, které jsem jmenoval výše, a jednak závažnými vývojovými změnami, kterými žák v daném období prochází, tlakem rodiny i školy na výkon žáka a ne vždy pozitivním vnímáním školy žákem. (tamtéž)

K tématu přechodu se krátce zmiňují i další. Čáp s Marešem uvádějí, že před vstupem do základní školy je důležitý kognitivní vývoj. „U dětí, které mají ve škole prospěchové obtíže, se opakovaně zjišťuje, že měly zhoršené podmínky v předchozím vývoji. Rodiče měli nižší úroveň vzdělání a kultury, málo se rozvíjela řeč dítěte, které mělo málo podnětů k rozvíjení poznávacích zájmů, vědomostí a myšlení. Činí se pokusy o to vyrovnávat tyto nedostatky zvýšenou péčí v předškolním věku a na začátku školní docházky.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 228) Autoři dále uvádějí, že prostředkem pro odstraňování těchto potíží jsou programy rozvíjení dětí v rodinách a programy na zdokonalování mateřských škol. Usuzují tedy, že uspořádání adaptačního kurzu by mohlo být dalším pomocným nástrojem, ačkoliv jeho cílem není přímo napravovat nedostatky jednotlivců.

1.1.5 Třídní klima

Třídní klima označuje stav pod vlivem dlouhodobých účinků sociálního prostředí na lidi, jejich chování a pohodu. (Hartl, 2004)

O něco obsáhlejší definici nabízí Průcha a kol.: „Sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jedinec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky.“ (Průcha a kol., 2009, s. 125) Průcha a kol. dále rozlišují aktuální a preferované klima, tj. klima, které je teď a které by učitel a žáci chtěli mít. (Čáp a Mareš in Průcha a kol., 2009)

1.1.6 Kurz

Průcha a kol. definují kurz jako „krátkodobý program nebo část vzdělávacího programu vztahující se k určitému časovému úseku výuky.“ (Průcha a kol., 2009, s. 137)

Pokud tedy budeme uvažovat o kurzu jako o krátkodobém programu, pak by nám neměla uniknout poznámka Neumana, který tento druh programů nazývá dobrodružnými akcemi, na kterých mají organizátoři a vedoucí akcí „s výchovnými ambicemi povinnost připravit určitý scénář, určit cíle jednotlivých dnů a etap a volit odpovídající prostředky, tj. hry a cvičení.“ (Neuman, 2000, s. 31)

V našem případě má kurz krátkodobý charakter (jedná se o víkend). Z vlastní zkušenosti vím, že pravé seznámení, které není jen otázkou znalosti jmen účastníků, nemůže proběhnout kdekoli a kdykoli. Nejvhodnější metodou je účastníky dopravit do nového prostředí, které ovládne zcela jiná atmosféra než například ve škole a které všem pomůže oprostit se od denních starostí, kde nejsou žádné rušivé faktory, ale jsou zde jen oni a moment neopakovatelného zážitku.

1.1.7 Legislativa

Pojem adaptační kurz legislativně spadá pod pojem „zotavovací akce pro děti“ a proto se řídí i příslušnou legislativou (Vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, ve znění ke dni 16. 8. 2011), která upravuje „hygienické požadavky na umístění, prostorové podmínky a funkční členění staveb a zařízení, včetně jejich vybavení, a na ubytování, osvětlení, úklid, zásobování vodou, odstraňování odpadů a odpadních vod, stravování a režim dne zotavovacích akcí. V příloze č. 1 k této vyhlášce se dále stanoví podmínky pro podávání a použití některých potravin a přípravu pokrmů, v příloze č. 2 k této vyhlášce náplň kurzu první pomoci pro zdravotníka zotavovacích akcí a škol v přírodě, v příloze č. 3 k této vyhlášce vzor posudku o zdravotní způsobilosti dítěte k účasti na zotavovací akci a škole v přírodě a v příloze č. 4 k této vyhlášce minimální rozsah vybavení lékárničky pro zotavovací akce pro děti a pro školy v přírodě.“

Ubytovací zařízení Vyhlídka je s vyhláškou obeznámeno a součástí týmu instruktorů je i školený zdravotník, takže přílohy č. 1 – 4 zde nebudu blíže rozepisovat.

1.2 Rešerše odborných zdrojů

Tato část obsahuje přehled publikací různých autorů, kteří se zabývají danou problematikou. Objeví se zde publikace z oborů psychologie, sociologie, ale též publikace určené pro tvorbu náplně pobytu, tedy sborníky her i s návody, jak hry správně zařadit do programu za určitým cílem.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Dotisk 1. vydání. Brno : Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.

Kniha O. Čáčky mi při studiu problematiky slouží především jako cenný zdroj informací o psychických stavech, dějích a procesech, které se odehrávají v jednotlivých stupních psychologického vývoje člověka. Zejména se jedná o etapy předškolního věku a dětství, kterých se týká i má práce. Zároveň publikace poskytuje přehled problémů, které se při adaptaci mohou vyskytnout.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. 2. vydání. Praha : Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

Publikace Zdeňka Heluse nahlíží na dítě jako na jedinečnou osobnost. V první části popisuje historii dětství a statut dítěte ve společnosti. V dalších částech se zabývá různými náhledy na rozvoj osobnosti, dílčími aspekty, jež osobnost dítěte ovlivňují a formují. V poslední části pojmenované Vyústění pak nabízí pohled na vychovatele jako na realizátora osobnostního pojetí, který pomáhá dítěti svou osobnost rozvíjet. Kniha je podána srozumitelným jazykem. Při mé práci mi poskytuje jiný náhled na vývoj dítěte, po vývoji psychologickém tentokrát vývoj osobnostní.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

Po osobnostním a psychologickém vývoji dítěte se dostávám k publikaci, která popisuje proces socializace jedince. Zaměřuje se nejen na sociální psychologii v rámci rodiny, ale rovněž na sociální psychologii školy a výuky. Při řešení mých výzkumných problémů tak poskytuje potřebný přehled možných komplikací při socializaci jedince ve škole.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Dotisk 1. vydání. Praha : Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

Kniha M. Vágnerové se zabývá zevrubným popisem vývojových stadií jedince od prenatalního období až po „ukončení dospívání, tj. do dosažení 20. roku.“ Oproti publikaci O. Čačky je tato kniha mnohem podrobnější a popisuje nejen vývoj psychiky, ale též motorických a dalších funkcí. Zahrnuje rovněž popis socializace jedince v tom kterém období. Pro mé potřeby je kniha příliš odborná a obsáhlá, a tak slouží jen na porovnání některých tvrzení v publikacích dalších autorů.

PRŮCHA, Jan. a kol. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Pedagogický slovník je publikací, jež mi významně pomáhá v orientaci v pojmech, se kterými se v průběhu práce setkávám.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.

Kniha Pavla Hartla je obdobou Pedagogického slovníku, avšak výběr pojmů se v některých případech liší. I Stručný psychologický slovník mi slouží pro lepší orientaci v pojmech a též jako nástroj pro ověření definic pojmů jiných autorů a vytvoření si tak přesnějšího pohledu na věc.

DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – část A*. Vyd. 1. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. 234 s. ISBN 80-7067-837-2.

Kniha autorů Dařílka a Kusáka se zevrubně zabývá osobností žáka, jeho charakteristikou i problémy ve školním prostředí. Pro mou práci je vhodná zejména díky své kapitole „Žák a poruchy jeho adaptace na školní prostředí“, která významně doplnila mé znalosti z uvažované problematiky.

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vydání. Praha : Portál, 2000. 325 s. ISBN 80-7178-405-2.

Publikace je první z řady knih, které slouží jako zdroj nejrůznějších her, jež mohou do programu kurzu zařadit. První část knihy obsahuje návod, jak číst popisy her, a lehce se dotýká teorie výchovy prostřednictvím hry. Druhou část pak tvoří balík her s přesným popisem, různými variacemi, počtem hráčů, potřebným materiálem a dalšími

atributy pro úspěšné zvládnutí hry. Jak kniha uvádí, jsou hry vhodné pro hráče v rozmezí 9 – 99 let, proto je důležité každou použitou hru promyslet po všech stránkách tak, aby fungovala v mnou řešeném věkovém období.

ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her : Hry v přírodě*. 2. vydání. Praha : Olympia, 1987. 629 s.

Kniha Hry v přírodě obsahuje nespočet her, které se dají hrát v outdoorovém prostředí. V první části se lehce zaobírá teorií hry jako takové a dále poskytuje široký zásobník her samotných. Zároveň obsahuje řadu rad a návodů, například jak tvořit své vlastní hry či jak řešit spory vzniklé během hry. Pro účely mé práce je zdrojem cenných informací právě v oblasti výběru vhodných her a též jako jejich zdroj.

ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her : Hry v klubovně, II. svazek*. 2. vydání, v nakl. Leprez 1. Praha : Leprez, 1996. 604 s. ISBN 80-901826-9-0.

Svazek Hry v klubovně je seřazen prakticky stejně jako první svazek z řady knih Miloše Zapletala, pouze hry jsou určeny do vnitřních prostor (třída, místnost, klubovna). V knize je her tolik, že jak sám autor píše, „nestačíte je všechny přehrát za celý život.“ Z mého pohledu publikace slouží k vytvoření tzv. suché varianty programu a dalších aktivit určených přímo do místnosti.

NEUMAN, Jan. *Zlatý fond her 1*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2002. 155 s. ISBN 80-7178-636-5.

HRKAL, Jan; HANUŠ, Radek. *Zlatý fond her : hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 4. Praha : Portál, 2007. 165 s. ISBN 978-80-7367-265-2.

ZOUNKOVÁ, Daniela. *Zlatý fond her : hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 149 s. ISBN 978-80-7367-198-3.

Dalším důležitým zdrojem aktivit, nápadů a možností pro tvorbu programu je třídičný balík her vzniklý za dobu existence Prázdninové školy Lipnice. Každá aktivita oproti většině jiných publikací obsahuje i informace o počtu instruktorů, o fyzické či

psychické zátěži nebo denní době, ve které je vhodné tu kterou aktivitu zařadit. Tato informace se hodí hlavně při vytváření samotného programu.

GREGOROVÁ, Marie. *K problému adaptace žáka 1. třídy ZŠ : Diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2000. 70 s., 8 s. příl. Vedoucí diplomové práce Jaroslav Řezáč.

Diplomová práce Marie Gregorové mi slouží jako odrazový můstek do problematiky adaptace žáka na prvním stupni základní školy. Zároveň je pro mě zdrojem informací o pokusech o zmírnění potíží při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy.

GOTTVALDOVÁ, Kateřina. *Adaptace dětí prvních tříd na školní prostředí : Diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 1999. 57 s., 8 s. příl. Vedoucí diplomové práce Jaroslav Řezáč.

Kateřina Gottvaldová nabízí další pohled na problematiku adaptace dětí prvních tříd na školní prostředí. Její práce mi slouží jako inspirace k tomu, co by bylo ještě potřeba udělat či co již uděláno bylo, ale nemělo to valný efekt na řešení této problematiky.

Z dostupné literatury k tématu socializace jedince jsem zjistil, že problematika je dostatečně dobře zpracována v mnoha publikacích. V knihách z oblasti psychologie a sociologie se nachází i množství poznatků týkajících se samotné adaptace na nové prostředí. Tyto poznatky se týkají nejen obecných mechanismů, které fungují v každém věku, ale též konkrétního přechodu na první stupeň základní školy.

Množství informací k tvorbě konkrétních programů s konkrétním cílem se nachází též ve sbornících her, jejichž úvod je problematice věnován.

Zabýval jsem se též studiem diplomových prací mých předchůdců, kteří se tématem zabývali. Většina z těchto prací ale má výzkumný charakter, který danou problematiku popisuje, avšak nenavrhuje žádné řešení. Jediná práce, která řešila adaptační pobyt po stránce praktické, je vypracována pro starší žáky, naplňuje jiné cíle a je tvořena v rámci jiných parametrů.

Z toho vyplývá, že je zpracován problém, ale není zpracováno ucelené řešení tohoto problému. Proto jsem se rozhodl pro vybrání tohoto tématu a o vypracování jednoho z možných řešení, jak problematiku komplexně řešit.

1.3 Cíl diplomové práce

Cílem mé diplomové práce je vytvořit a zrealizovat adaptační kurz, který pomůže k zlepšení vzájemné komunikace a spolupráce školy, rodičů a jejich dětí, neboť na základě dostupných zdrojů jsem si uvědomil, že problém se špatnou (nebo dokonce prakticky nulovou) komunikací zde existuje a nástrojů, jak jej řešit, je minimum. Proto jsem se rozhodl uspořádat a zrealizovat kurz, který se pokusí tento problém alespoň částečně řešit, a poskytnout tak dalším zájemcům vyzkoušený nástroj, který mohou ve své učitelské praxi využít.

V následujících kapitolách se pokusím vystihnout základní a dílčí cíle mé diplomové práce tak, jak mi vyplynuly z dostupné literatury a z vědomostí, které jsem nashromáždil za dobu zájmu o dané téma.

1.3.1 Organizace kurzu a jeho zabezpečení

Tato fáze probíhá v časovém horizontu přibližně půl roku před samotnou realizací kurzu a můžeme ji rozdělit do několika chronologicky seřazených bodů, kterými by měl organizátor akce projít:

- navázání spolupráce s Lužánkami – střediskem volného času (www.luzanky.cz, dále jen „Lužánky“) nebo jinou organizací, která kurz zajistí po odborné a materiální stránce (zajistí školené instruktory, tvorbu konkrétní podoby kurzu, materiál, zdravotnický dozor),

- kontaktování škol za účelem vybrání pilotní třídy,

- schůzka s vedením školy vybrané pilotní třídy, objasnění účelu a cílů kurzu, předběžná dohoda ceny a místa pobytu,

- informační schůzka s rodiči a dětmi, při které jim bude vysvětlen smysl kurzu a bude jim nabídnuta možnost se kurzu zúčastnit,

- kontaktování oboustranně schváleného místa pobytu, rezervace termínu a zaplacení zálohy,

- předložení konkrétní podoby kurzu vedení školy a jeho následná optimalizace dle potřeb školy, žáků a jejich rodičů.

1.3.2 Realizace kurzu

Zatímco příprava organizace kurzu a sepsání projektu je časově nejnáročnější částí práce, samotná realizace je zhuštěna do pouhých dvou dnů. Při víkendové akci dochází

k naplnění cílů kurzu s třídní učitelkou, rodiči a dětmi. Tato doba je tedy jasně ohraničená – začíná v pátek podvečer a končí v neděli v podvečer (volba víkendu je vhodná kvůli finančnímu aspektu kurzu a též kvůli možnostem rodičů uvolnit se z práce apod.).

1.3.3 Hodnocení funkčnosti návrhu

Poslední fází práce je ověření funkčnosti návrhu a jeho zhodnocení. Hodnocení proběhne přímo na kurzu formou zpětné vazby, které se zúčastní třídní učitelka, děti i rodiče. Každý bude mít prostor k vyjádření toho, jak se během akce cítil a jak na něj pobyt působil.

2 Organizace kurzu

V následující kapitole se pokusím rozebrat krok po kroku organizaci kurzu, jeho cíle, komunikaci se zapojenými subjekty a též tvorbu samotného programu. Zde se však zaměřím na okolnosti jeho vzniku; program samotný bude podrobně rozepsán v kapitole 3 Realizace kurzu (podkapitoly 3.2 Program kurzu pro děti, 3.3 Program kurzu pro rodiče a 3.4 Program kurzu společný).

2.1 Východiska a cíle kurzu

V této kapitole se pokusím postihnout základní východiska a cíle kurzu, které měl dle nastrádaných informací i mých představ naplnit.

Východiskem pro mou práci se stala nejen dostupná literatura, která věcně a často velmi vědecky popisuje konkrétní procesy a děje, které se během přestupu na základní školu ze školy mateřské objevují, ale též množství rozhovorů a debat s přáteli i známými, kteří ve školství pracují a s problémem se setkali z pohledu učitele a někdy i z pohledu rodiče.

Na základě těchto faktů jsem zjistil, že problém, který často někteří popisují velmi krkolomně, se netýká jen dětí. Jejich výchova a vzdělání by měla být společným cílem celé skupiny rodičů a učitelů. Problém nastává ve chvíli, kdy rodiče, děti či učitelé neumí anebo nechtějí efektivně spolupracovat na dosažení vytyčeného cíle. Vznikají spory o rozdělení rolí (nekončící debata rodičů a učitelů na téma, kdo z nich má vlastně dítě vychovávat), nefunguje vzájemná komunikace a výsledkem nezřídka bývá svalování viny za školní neúspěch dítěte z rodiče na učitele a naopak.

Můj kurz si tak klade za cíl pomoci při odstranění těchto problémů. Vytvořit z rodičů a učitelů tým, který bude efektivně spolupracovat a který bude za výchovu a vzdělání dítěte cítit stejnou zodpovědnost.

Dalším cílem je seznámit učitelku s dětmi, aby ji respektovaly jako autoritu, která se k nim však nikdy neotočí zády, pokud budou potřebovat její pomoc.

V neposlední řadě se pak každý účastník dozví sám o sobě i o ostatních něco nového.

2.2 Subjekty zapojené do projektu

V této kapitole vymezím jednotlivé subjekty, které měly na průběh a organizaci kurzu nějaký vliv.

Základní škola Jedovnice, Nad Rybníkem 401 je školou o kapacitě 300 žáků, jejíž lavice navštěvují děti z Jedovnic a z okolních vesnic Vilémovice, Krasová, Kotvrdovice a Rudice. Jejím současným ředitelem je Mgr. Michal Souček. Škola pořádá pro své žáky řadu mimoškolních vzdělávacích akcí. Je vhodné upozornit, že některé tyto aktivity jsou spojeny i s doprovodem rodičů – zimní výcvikový kurz, který škola pořádá v Olešnici na Blanensku, je specifický svou podporou společných akcí rodičů s dětmi.

Lužánky – středisko volného času. „Posláním Lužánek – střediska volného času je podporovat pozitivní formování osobnosti, a to vytvářením a nabízením prostoru a podmínek pro volnočasové aktivity a vzdělávání široké veřejnosti, především dětí a mládeže. Středisko volného času Lužánky je krajským školským zařízením pro aktivity ve volném čase všech věkových a sociálních skupin. V sezóně 2008/2009 oslavily Lužánky již šedesát let svého trvání a jsou tak nejstarším a zároveň největším zařízením svého druhu v České republice. Zajišťují výchovnou, vzdělávací a rekreační činnost dětí, mladých lidí i dospělých – vytváří podmínky pro uspokojení zájmů v nejrůznějších oborech, od sportu po umělecké aktivity, od techniky a přírodních věd po společenskovědní obory.“ (Appel, dostupné dne 18.9.2011).

Rekreační zařízení Vyhlička se nachází za městem Blansko v části Českovice v samotném srdci Moravského krasu. Jak je uvedeno na stránkách Kolpingova díla České republiky, kterému zařízení patří, je Vyhlička „ideálním místem pro firemní a školní akce, školení, rekreace, školy a školky v přírodě, i pro pořádání letních táborů.“ (Kolpingovo dílo České republiky, 2005)

2.3 Plánování kurzu

V následujících kapitolách stručně popíši konkrétní účastníky a též organizaci kurzu.

2.3.1 Kdo

Kurzu se zúčastnilo 10 dětí ze základní školy v Jedovnicích a jejich rodiče (systémem 1+1). Nízký počet dětí je objasněn v kapitole 5.1 Hodnocení přípravy. Dále se kurzu zúčastnily třídní učitelka Mgr. Soňa Hrazdírová a vychovatelka Lenka Fajfrová. Ze strany Lužánek se kurzu zúčastnili dva lektori Mgr. Pavel Hradský

(vedoucí lužánecké pobočky Lesná) a Sabina Autratová (externí pracovnice v Lužánkách a studentka oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity). Posledním účastníkem jsem byl já.

2.3.2 Kdy

Kurz proběhl o víkendu 2. – 4. září 2011. Sraz byl v Jedovnicích v centru v 16:00. Odtud rodiče s dětmi a učitelkami odjeli autobusem na rekreační zařízení Vyhlídka. Ukončení kurzu proběhlo cca v 16:00 v neděli, odjezd autobusu byl naplánován na 17:00. Volnou hodinu rodiče využili na vyplnění zpětnovazebních dotazníků.

2.3.3 Kde

Akce proběhla v rekreačním zařízení Vyhlídka, které se nachází v obci Českovice cca 3 km od Blanska. K dispozici byla dlážděná terasa, vstupní hala, klubovna v prvním patře s přilehlou terasou, těsné okolí ubytovny a nedaleká louka. V těchto prostorách se odehrával veškerý program.



Obrázek č. 1, ubytovací zařízení Vyhlídka.



Obrázek č. 2, ubytovací zařízení Vyhlídka.

2.4 Příprava kurzu

Celý nápad na uspořádání kurzu vyvstal již někdy v červnu 2010, takže jeho realizace ještě ve školním roce 2010/2011 byla nereálná. Proto byl dostatek času na jeho přípravu na další rok. Vše začalo menší sondou mezi přáteli, kteří již ve školství pracují. Cílem bylo zajistit si pilotní třídu, která by se projektu zúčastnila. Výběr pilotní třídy nakonec vzešel z úspěšné spolupráce se základní školou Jedovnice na lyžařském výcvikovém kurzu, kde jsem se seznámil s jejími pedagogickými pracovníky a učil jejich žáky. Poslední fáze, tedy návštěva pana ředitele, proběhla úspěšně, a proto jsem se mohl pustit do samotné přípravy celého kurzu.

Výběr lokality provázelo jednoduché rozhodování. Původním plánem bylo zainteresovat školicí zařízení České pošty Moravec, ale tento návrh neprošel u pana ředitele, jehož škola má vazby na rekreační ubytovací zařízení Vyhlídka v nedalekých Českovovicích u Blanska. Mým úkolem tak bylo zařízení zkontaktovat a vyjednat co nejvýhodnější podmínky pro náš pobyt od finanční stránky až po diety pro některé z účastníků a další specifické požadavky (prostory v zařízení, časy jednotlivých jídel atp.).

Posledním subjektem, který bylo potřeba do projektu zapojit, byly Lužánky. Spolupráce s tímto pracovištěm se nabízela již od začátku, a to hned z několika důvodů. Lužánky disponují spoustou zkušeností s pořádáním školních pobytů, a tak byla

zajištěna vysoká úroveň realizace a profesionalita stran instruktorů. Zároveň Lužánky externě spolupracují i s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity a rovněž hrálo roli i několikaleté přátelství s vedoucím pobočky Lesná Mgr. Pavlem Hradským, který tak kurz mohl zaštitit.

Během přípravy se rovněž uskutečnily dvě informační schůzky s rodiči (jedna měsíc před letními prázdninami, druhá den před odjezdem), na kterých jim byly podány základní informace o kurzu, propozice a přesné informace o odjezdu a návratu. Zároveň rodiče měli na schůzkách možnost osobní konzultace, na které mi mohli sdělit svá individuální přání či zvláštní potřeby svých dětí.

3 Realizace kurzu

V následujících odstavcích se zaměřím na samotnou realizaci kurzu, tedy na to, kdo na kurzu plnil jakou roli a jaký byl program všech zúčastněných.

3.1 Účastníci

Na dalších řádcích se pokusím definovat role jednotlivých zúčastněných.

3.1.1 Role dětí

Cílem mého kurzu bylo, aby se děti navzájem dobře poznaly a aby se dobře poznaly i se svou třídní učitelkou. První bod nebylo třeba nijak zvlášť prohlubovat, neboť žáci, se kterými jsem kurz absolvoval, se znali již ze školky. Zaměřili jsme se tedy spíše na poznávání sebe sama a na poznávání ostatních v netradičních situacích. Vedlejším efektem kurzu bylo seznámení rodičů se spolužáky svých dětí a naopak. Dalším bodem pak bylo seznámení se s učitelkou – tu děti potkaly poprvé při ukončení docházky do školky, a potom až prvního září při nástupu do školy – zde tak měly ideální příležitost ji poznat i z jiné stránky než jen jako paní učitelku.

3.1.2 Role rodičů

Rodiče měli na kurzu zvláštní postavení – jednak se účastnili aktivit, které jim pomáhaly poznat sebe sama, poznat ostatní a zejména poznat paní učitelku, jednak bylo jejich úkolem postarat se o děti v době jídelních přestávek a večer po oficiální části programu. V rámci kurzu bylo dost možností a aktivit, které je měly nasměrovat k tomu, aby pochopili svou úlohu v týmu, který vychovává a vzdělává jejich děti, tedy v týmu rodičů a pedagogů.

3.1.3 Role učitele

Nejprve je třeba zmínit, že původní plán počítal na kurzu pouze s třídní učitelkou. Ve finální verzi příprav však bylo i s panem ředitelem dohodnuto, že se kurzu navíc zúčastní i slečna vychovatelka, která se ve škole o děti stará vždy ráno před vyučováním a odpoledne po škole (pro zjednodušení budu paní učitelku i slečnu vychovatelku v práci nazývat souhrnně jako učitelky).

Na roli učitelek to ovšem nic nemění – cílem bylo umožnit jim seznámení s rodiči na neformální úrovni a jejich bližší seznámení s nimi, aby i ony našly svoji úlohu při společné výchově a vzdělávání dětí. Na kurzu k tomu měly příležitost ve formě komunikačních aktivit a her na principu win-win, které rozeberu v dalších kapitolách, i ve formě organizovaného společenského večera. Stejně tak se zúčastnily i několika aktivit dětí, během kterých měly možnost vypožorovat určité mechanismy chování u konkrétních dětí. I ony se účastnily některých společných aktivit rodičů s dětmi.

Na kurzu tedy nemusely žádné aktivity vést ani připravovat, staly se pouze jeho účastnicemi.

3.1.4 Role instruktora

Kurzu se zúčastnili dva instruktoři. Pavel Hradský měl na starosti vedení aktivit pro rodiče, Sabina Autratová vedla aktivity pro děti.

Pavel dostal na starost rodiče, kteří se vzájemně znali většinou jen od vidění. Musel je tedy nejprve seznámit, aby znali svá jména a věděli o sobě alespoň základní informace, a teprve potom s nimi mohl pracovat jako se skupinou, ze které lze vytvořit tým. Ten je definován více vlastnostmi – namátkou v týmu existuje efektivní spolupráce, všichni v týmu mají společný cíl a cítí za něj stejnou zodpovědnost, v týmu jsou jasně vymezené role a panuje klima důvěry a otevřenosti. (Zahrádková, 2005) Na základě těchto nároků na tým byly vybrány i odpovídající aktivity.

Sabina měla úkol o něco jednodušší – pracovala se skupinou dětí, které se již znaly z mateřské školy, takže těžištěm její práce se staly aktivity společné s učitelkami. Zde bylo důležité, aby děti správně pochopily, že Sabina je tu s nimi jen tento víkend a v ostatní dny budou muset poslouchat především paní učitelku. Tím se aktivity s učitelkami dostaly na úroveň, kdy si s nimi mohly děti hrát, ale paní učitelky k nim již přistupovaly více autoritativně. V době, kdy byly děti jen se Sabinou, se zaměřily na různé kontaktní hry, soutěžení, hry na honěnou a sebepoznávací aktivity. Specifickou roli plnila po uložení dětí k spánku. Rodiče postupně odcházeli do klubovny na povinnou část večerního programu a Sabina v ten moment fungovala jako dozor na chodbách, kdyby některé z dětí nemohlo spát nebo potřebovalo cokoliv vyřešit, zavolat maminku apod.

Oba instruktoři si pak vzájemně vypomáhali u aktivit, které byly určeny pro děti, rodiče i učitele.

3.1.5 Role organizátora

Role organizátora náležela mně. Ve fázi příprav bylo mým úkolem obstarání pilotní třídy, která se kurzu zúčastní, komunikace se školou, která akci posvětit a rovněž komunikace s Lužánkami. Dále jsem jednal s rekreačním zařízením Vyhlídka a zajišťoval ubytování, možnost použití různých prostor, složení jídelníčku (některé z dětí potřebovaly bezlepkovou dietu a někteří rodiče vyžadovali vegetariánskou stravu) a finanční stránku věci. Důležitým aspektem mé práce bylo i vypracování rámcového programu kurzu, který byl později naplněn aktivitami, které vedly k dosažení cílů.

Během samotného kurzu jsem působil jako garant akce, na kterého se může kdokoli obrátit v případě jakýchkoli problémů. Dále jsem fungoval jako dokumentarista a pozorovatel. V některých částech kurzu jsem též pomáhal Sabině s vedením aktivit pro děti a oběma instruktorům ve společných aktivitách rodičů s dětmi a učitelkami.

3.2 Koncepty jednotlivých programů

V následujících tabulkách je znázorněno zařazení jednotlivých aktivit do dnů a časových bloků tak, jak na kurzu proběhly. Zkratky DB, OB a VB vyjadřují dopolední blok, odpolední blok a večerní blok. Údaje v závorkách pak odkazují na kapitoly, ve kterých jsou aktivity blíže popsány.

DĚTI	8:00 - 9:00	dopoledne	12:00 - 14:30	odpoledne (14:30 - 16:30)	16:30 - 18:00	18:00	večer (19:30 - ?)
Pátek					příjezd, ubytování, seznamovačky	večeře	spánek
Sobota		iniciativní a týmové hry	oběd, polední klid		fotovečerníček barevná strategie		spánek
Neděle	snídaně	hry a hrátky				večerníček odjezd	

RODIČE	8:00 - 9:00	dopoledne	12:00 - 14:30	odpoledne (14:30 - 16:30)	16:30 - 18:00	18:00	večer (19:30 - ?)
Pátek					příjezd, ubytování, seznamovačky	večeře	multisocio
Sobota		iniciativní a týmové hry	oběd, polední klid		fotovečerníček barevná strategie		spol. večeř
Neděle	snídaně	pocity žáka, strategie win-win				večerníček odjezd	

Tabulka č. 1. a č. 2. Červeně jsou znázorněny aktivity, kterých se zúčastnily i učitelky.

	Program kurzu dětí	Program kurzu rodičů
Pátek	Příjezd, ubytování	Příjezd, ubytování
OB	Představení se v abecedě (3.3.1), Skákající liška (3.3.1), Prostěradlo (3.3.1), Drákula (3.3.1), Hřebíky a pneumatiky (3.3.2)	Pozdrav (3.4.1), Řekni mi: Kdo to je? (3.4.1), Očekávání a obavy (3.4.1)
Večeře		
	Jak to bylo v pohádce? (3.5.2)	Jak to bylo v pohádce? (3.5.2)
VB		Multisocio (3.4.1), Společenský večer (3.4.4)
Sobota		
DB	Míčková štafeta (3.3.2), Letadlo (3.3.3), Pošli to dál (3.3.3), Čáp ztratil čepičku (3.3.2), Písmenková masáž (3.3.2), Zvuková pohádka (3.3.2), Kukačka (3.3.2)	Na tý louce zelený (3.4.1), Hra na jména (3.4.1), Toaleták (3.4.1), Klacík (3.4.2), Kobereček (3.4.2), Kevin (3.4.1), Letadlo podruhé (3.4.2), Pošli to dál podruhé (3.4.2)
Oběd		
OB	Karty (3.5.1), Fotovečerníček (3.5.2)	Karty (3.5.1), Fotovečerníček (3.5.2)
Večeře		
	Fotbal (3.3.3), promítání Večerníčku	Každý básníkem (3.4.2), promítání Večerníčku
VB		Společenský večer (Čajovna) (3.4.4)
Neděle		
DB	Indiánská rozcvička (3.5.1), Billy Billy Bong! (3.5.1), Víčka (3.3.2)	Indiánská rozcvička (3.5.1), Billy Billy Bong! (3.5.1), Win-win piškvorky (3.4.3), Dotkni se míčku! (3.4.1), Paní Bláhovská (3.4.2), Pocity žáka (3.4.2)
Oběd		
OB	Barevná strategie (3.5.2), zhodnocení, odjezd	Barevná strategie (3.5.2), zpětná vazba, odjezd

Tabulka č. 3. Rozložení jednotlivých aktivit do bloků.

3.3 Program kurzu pro děti

Na následujících stranách podrobně rozepíši veškeré aktivity, které s dětmi na kurzu proběhly. Zaměřím se též na jejich cíl a význam a zařazení do celkové koncepce programu. Zároveň bych rád uvedl, že některé z aktivit jsme s dětmi na základě jejich požadavků zopakovali vícekrát. Jednalo se hlavně o seznamovací aktivity, které děti vždy úspěšně probraly do nového dne nebo navázaly na další části programu.

3.3.1 Icebreakers

Tyto aktivity obecně slouží k prolamování ledů mezi jednotlivými členy skupiny a k jejich vzájemnému poznání. Pravidla jsou jednoduchá, není potřeba mnoho pomůcek a ke hrám není nutné disponovat zvláštními dovednostmi. (Neuman, 2000)

V našem případě je třeba upozornit, že děti se navzájem znaly už ze školky, proto tyto aktivity byly přínosné především pro učitelky, které se jich též zúčastnily.

Představení se v abecedě

Děti i učitelky stojí v kruhu, ve kterém si postupně říkají svá jména. Dále každý ke svému jménu přidá nějakou zvláštní informaci, např.: „Já jsem Jirka a mám doma psa.“ Žák stojící vedle tuto informaci zopakuje a doplní ji o svou: „On je Jirka a má doma psa, já jsem Honza a chovám rybičky.“ Takhle postupně účastníci projdou celý kruh.

Skákající liška

Skupinka v kruhovém postavení natáhne prostěradlo, na které před sebe instruktorka položí plyšovou lišku. Potom oznámí jméno hráče, ke kterému má liška doputovat. Celá skupina se tak společně pokusí dopravit lišku ke jmenovanému hráči bez přímého doteku lišky rukou. Ten poté vybere jiného a takto si osvojí svá jména.



Obrázek č. 3, hra Skákající liška (archiv autora).

Prostěradlo

Při této hře se jeden z hráčů na povel instruktorky schová doprostřed pod prostěradlo tak, aby byl celý zakrytý, zatímco ostatní sedí otočení zády do kruhu a mají zavřené oči. Až je hráč schovaný, instruktorka vybídne ostatní, aby se otočili čelem do kruhu. Cílem je podle toho, kdo chybí, poznat, kdo je pod prostěradlem.

Drákula

Hráči stojí v kruhu. Jeden z nich je vybrán jako Drákula – pomaličku se k někomu blíží a chystá se ho „zakousnout.“ Ten se však může rychle na někoho podívat, říci jeho jméno, a pokud ten stihne říct zpětně jméno prvního hráče, je oběť zachráněna a Drákula si musí vybrat někoho jiného. Tahle hra dětem činila drobné problémy, neboť jim chvíli trvalo, než pochopily pravidla.

Možná náprava: Doporučuji chování Drákuły názorně několikrát ukázat.

3.3.2 Hry a hrátky

Cílem her a hrátek již nebylo poznávání ostatních ve smyslu toho, jak se jmenují, ale poznávání ostatních i sebe sama v různých situacích, ve kterých spolu děti musely různě komunikovat.

Hřebíky a pneumatiky

Jednoduchá honička motivovaná snahou hřebíků propíchnout pneumatiku. Pokud se to povedlo, pneumatika se vypustila (hráč si dřepnul) a kdokoliv z ostatních hráčů jej mohl zachránit tím, že jej znovu nafoukl. V době záchrany byli oba hráči hájení.

Míčková štafeta

Účastníci jsou rozděleni do dvou družstev. Každé družstvo má svůj míček, který musí dopravit na určitou pozici (tu určovala svou polohou lektorka). Míček si hráči mohou házet nebo jen podávat, vždy však ve stejném pořadí ve skupině. Pokud se předání (hod) nezdaří, musí se opakovat. S míčkem hráči nesmějí běhat.

U této aktivity měly děti trochu problémy v orientaci; občas se stalo, že míček omylem hodily někomu ze soupeřů anebo cesta k cíli nevedla přímo ale oklikami, protože se děti nebyly schopny srovnat do přímky.

Možná náprava: Vysvětlíme dětem, že musejí dávat pozor nejen na to, kde je míček, ale též kde je určený cíl.

Víčka

Tento soubor her, při kterých jsme použili víčka od PET lahví, se řadí spíše ke psychomotorickým aktivitám a slouží k poznání sama sebe. V našem případě měli hráči prostřednictvím her možnost procvičit si jemnou motoriku, hrubou motoriku, ale také barvy nebo tvary.

Začali jsme velmi jednoduše – dali jsme dětem dostatek času (cca 45 minut), aby si s víčky jen tak hrály, skládaly si z nich různé obrazce a zkoušely, co všechno se s nimi dá dělat. Postupně jsme pak přecházeli k organizovanějším činnostem.

Děti s víčky hrály různé štafety – běhaly po jednom vždy pro jedno víčko a nosily jej do domečku, potom přibývaly další podmínky – například jen víčka určité barvy, pohyb po čtyřech pozpátku (jako raci) a další.

Další, tentokrát společnou aktivitou, bylo *Stavění cest*. Děti si tak postavily svou vlastní síť silnic pro „angličáky“ (bylo zajímavé pozorovat, jak začínaly po malých skupinkách na různých místech, a teprve potom je napadlo, že by měly cesty spojit), po které se snažily chodit a vzájemně se vyhýbat tak, aby se nedotkly žádného prostoru mimo cesty. Docházelo tak k zajímavým situacím, kdy se děti musely domluvit, jak míjení provedou, anebo se dohodnout na změně cesty jednoho z nich.

V rámci psychomotorických aktivit pak děti zkoušely po víčkách, ze kterých udělaly souvislý koberec, chodit.

Další aktivitou s využitím víček byli *Šneci*. Děti byly ve dvojicích, jeden dělal strom a druhý šneka, který se chystal k zimnímu spánku. Šnek si lehl ke stromu a ten se jej snažil postupně celého pokrýt listím (víčky) tak, aby z něj nespadly. Pro děti to byl především relaxační zážitek, protože se při hře naprosto zklidnily a ztišily.

Poslední aktivitou s víčky pak byla ryze účelová hra *Na hamouny*. Jejím cílem bylo nastřádat pro sebe samého co nejvíce víček a to jakýmkoliv způsobem. Hráči si tak mohli víčka navzájem krást, avšak nesměli u toho být agresivní. Nejjednodušší způsob byl shromáždit víčka na hromadu, a pak je zalehnout. Dílčím cílem aktivity bylo sesbírat víčka co nejblíže k sobě a sebrat i ta zakutálená, aby se žádná víčka nepoztrácela (děti byly při stavění cest natolik nápadité, že celou vstupní halu pokryly víčky všemi směry). Důležité u této hry bylo dětem vysvětlit, že se jedná jen o hru, která nemá s reálným životem mnoho společného, a že tedy není správné v reálném životě „hamounit“ jen pro sebe.



Obrázek č. 4, hra s víčky (archiv autora).

Čáp ztratil čepičku

Jednoduchá hra popsaná v mnoha publikacích a na mnoha internetových portálech.

Cílem hry je především pobavit děti samotné a též s nimi zopakovat různé barvy a materiály. Hráči sedí v místnosti na koberci a mají kolem sebe spoustu předmětů. Vyvolávač řekne říkanku: „Čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku...!“ a doplní ji vždy různou barvou. Hráči se pak musejí co nejrychleji dotknout předmětu, který má řečenou barvu. V našem podání se vyvolávač neměnil, byla jím stále instruktorka. Protože brzy začaly docházet barvy, začali jsme postupně přimíchávat i materiály – železo, dřevo, látku, sklo a další.

Písmenková masáž

Další ze skupiny psychomotorických her, k jejímuž provedení jsme využili množství masážních pomůcek – gumové a molitanové míčky, válečky a další. Děti sedí v kruhu natěsno za sebou a pomocí pomůcek se navzájem masírují. Instruktorka přitom děti motivuje. Navádí je k tomu, že mohou na záda svých kamarádů malovat různé obrazce a tvary, až se postupně dostanou k malování písmen z abecedy, a hra tak nabývá edukační rozměr. Zároveň rozvíjí dětské poznání i v tom směru, že co je příjemné mně, nemusí být příjemné ostatním a naopak.

Zvuková pohádka

Při této aktivitě měly děti k dispozici různé předměty a materiály, které jsme jim poskytli my, i které kolem sebe mohli v klubovně najít – od ovladače k televizi přes vlastní pantofle až po láhev s pitím.

Nejprve si každé dítě vymyslelo svůj vlastní zvuk vydávaný na jakýkoliv předmět. Potom si děti vymyslely pohádku a zkoušeli ji převyprávět a přidávat k ní své zvuky. Ve výsledku tak napodobovaly dusot koní, řinčení pŕllitrů, rozlívání vína při oslavách, troubení trubačů, boj draka s princem a další jevy doprovázené zvukovými efekty.

Kukačka

Dodnes velmi oblíbená hra, která jistě děti neopustí ani ve školních lavicích.

Všichni hráči sedí na koberci a schovají se pod koberečky, které mají k dispozici. Ten, koho se instruktorka dotkne, je kukačka a zakuká; ostatní musejí podle hlasu a pozice kukání určit, kdo to byl. Druhá verze může být ta, že se hadači v hádání střídají – jeden jde za dveře a celá skupina se domluví, kdo z nich bude kukat. Až hadač vstoupí, pronese větu: „Kukačko, zakukej!“ a zvolený hráč se musí ozvat.

3.3.3 Iniciativní a týmové hry

Do iniciativních a týmových her řadím ty hry, při kterých byla nutná spolupráce všech hráčů a efektivní komunikace mezi nimi. Na kurzu děti absolvovaly více her, než které jsou v kapitole 3.3 Program kurzu pro děti. Ty však absolvovaly zároveň s rodiči a učitelkami a těmto týmovým hrám je věnována samostatná kapitola 3.5 Program kurzu společný.

Pošli to dál

Tato aktivita byla zaměřena především na schopnost komunikace a domluvy, dále také na jemnou motoriku.

Princip hry je založen na předávání informací o určitém obrázku, který má jedna polovina hráčů k dispozici a který musí druhá polovina hráčů co nejpřesněji nakreslit. Tato hra nemá vítěze a poražené, na splnění úkolu je nejdůležitější schopnost komunikace a interakce mezi hráči.

Pro první skupinu dětí byly nachystány na jejich stanovišti postupně tři poměrně jednoduché obrázky. Hráči z této skupiny běhali s informacemi o obrázku na předem

určené místo, kde se setkávali s hráči z druhé skupiny. Ti měli za úkol na základě informací od první skupiny obrázek na svém stanovišti nakreslit. Bohužel se při hře projevila jejich absence smyslu pro tým a převládající individualita, a tak se děti při kreslení obrázku nebyly schopny shodnout na tom, kdo bude obrázek kreslit, takže nakonec každé dítě kreslilo obrázek svůj. Během překreslování dalších obrázků jsme pak postupně slevili z pravidel ke hře a dovolili jsme dětem, aby hromadně běhaly k předloze a hromadně kreslily svůj obrázek na určený papír.

Možná náprava: Tím, že jsme slevili z pravidel hry, jsme odsunuli účel hry do pozadí. Pro hladší průběh doporučuji rozdělit děti na dvojice, ve kterých bude mít každý právě jednu roli (na překreslování dalších obrázků se děti mohou v rolích prostřídat).



Obrázek č. 5, výsledek ze hry Pošli to dál (archiv autora).

Letadlo

Další z týmových aktivit bylo letadlo, které se ukázalo jako velmi obtížná hra. Princip letadla počítá s dokonalou schopností skupiny navzájem efektivně komunikovat.

Ke hře mají hráči k dispozici dva plastové kyblíky, které otočené dnem vzhůru slouží jako dvě různá letiště. Na jednom z kyblíků je dřevěný model letadla, na jehož těžiště je navázáno několik asi třímetrových provázků. Kolem hrací plochy jsou pak čtyři koberečky, na kterých stojí navigátoři. Piloti, kterých je asi pět (v závislosti

na zvolené obtížnosti), pomocí provázků zvednou letadlo a mají za úkol s ním přistát na druhém letišti. Vtip je v tom, že mají zavázané oči a mohou se tedy orientovat jen pomocí toho, co jim říkají navigátoři.

Tato fáze hry se dětem dle předpokladů moc nevyvedla, protože vyhraněná individualita každého z nich měla za následek neschopnost domluvy, a děti se pak motaly do provázků a vůbec byly zklamané, že se jim hra nedaří. Proto jsme od tohoto pokusu velmi rychle upustili a hru jsme zjednodušili.

Tentokrát už děti neměly oči zavázané a žádní navigátoři nebyli, takže se hra velmi pěkně vydařila. Aby to ale přeci jen nebylo tak lehké, dali jsme jim za úkol z letiště na letiště přepravit ještě pasažéry; těmi se stala víčka od petlahví, která nesměla z letadla spadnout. Tato fáze hry šla dětem nejlépe a také je nejvíce bavila.

Možná náprava: Doporučuji fázi hry se zavázanýma očima vynechat.

Fotbal

Tuto aktivitu jsme zařadili do programu v sobotu po večeri. Ve skupině dětí bylo osm chlapců a jen dvě děvčata, která se hrou bez rozpaků souhlasila, takže jsme mohli bez obav hrát.

Tato aktivita sice není nijak extrémně zaměřená na rozvíjení komunikace, ale po drobné sondě do dětských přání jsme usoudili, že fotbal je tou pravou hrou, která dětem uleví od učení se novým pravidlům a zároveň je unaví, takže ji ocenili i rodiče, kteří dávali děti večer spát a vraceli se za námi na večerní aktivity.

3.4 Program kurzu pro rodiče

Na následujících řádcích se zaměřím na popis aktivit, které byly zařazeny do programu pro rodiče (někdy společně s učitelkami). Pro pochopení výběru jednotlivých aktivit je třeba uvést, že v případě rodičů šlo o naplnění více cílů než u dětí a zároveň výběr aktivit musel být přizpůsoben jiné věkové skupině. Proto měli rodiče a děti různé programy. I přesto je několik týmových aktivit založeno na stejném principu, ale děti i rodiče je hráli odděleně. Tyto hry a aktivity jsme zařadili proto, aby si o nich mohli rodiče s dětmi společně popovídat, říci si, co se jim dařilo a co jim naopak nešlo. Tvořily tak pojítka mezi oběma programy.

3.4.1 Icebreakers

Stejně jako u dětí i u rodičů je potřeba, aby se pro úspěšné zvládnutí dalších aktivit znali jmény. To, jestli si budou mezi sebou tykat nebo vykat, jsme pak nechali na jejich rozhodnutí. Dále aktivity sloužily k lepšímu poznání ostatních a sebe sama a každý měl též možnost dozvědět se o jiných něco zajímavého.

Icebreakerových aktivit pro rodiče bylo více proto, že děti se již znaly ze školky a na sobotní i nedělní program přijel vždy nový rodič, kterého bylo třeba s ostatními co nejrychleji a nejefektivněji seznámit.

Zajímavým postřehem bylo, že některým rodičům šlo zapamatování jmen pomaleji, avšak po víkendu si již každý pamatoval každého.

Pozdrav

Při této aktivitě účastníci stáli v kruhu a po jednom chodili po kruhu a podávali si ruce. Upřeně se druhému podívali do očí a představili se: „Dobrý den, já jsem Pavel.“ „Těší mě, Katka.“ Postupně takto obešli celý kruh a vrátili se na své místo, takže každý obešel každého. Cílem hry bylo naučit se jména, protože ačkoliv jejich děti již dva roky chodily spolu do školky, většina z nich se mezi sebou neznala.

Řekni mi: Kdo to je?

V rámci této aktivity se účastníci rozdělili do dvojic a měli asi dvě až tři minuty na to, aby se o tom druhém dozvěděli co nejvíce základních informací. Po této lhůtě si opět stoupli do kruhu (nebo posedali na židle či na zem na koberečky; klubovna byla v tomto směru výtečně vybavená) a pověděli si o tom druhém, co se od něj dozvěděli.

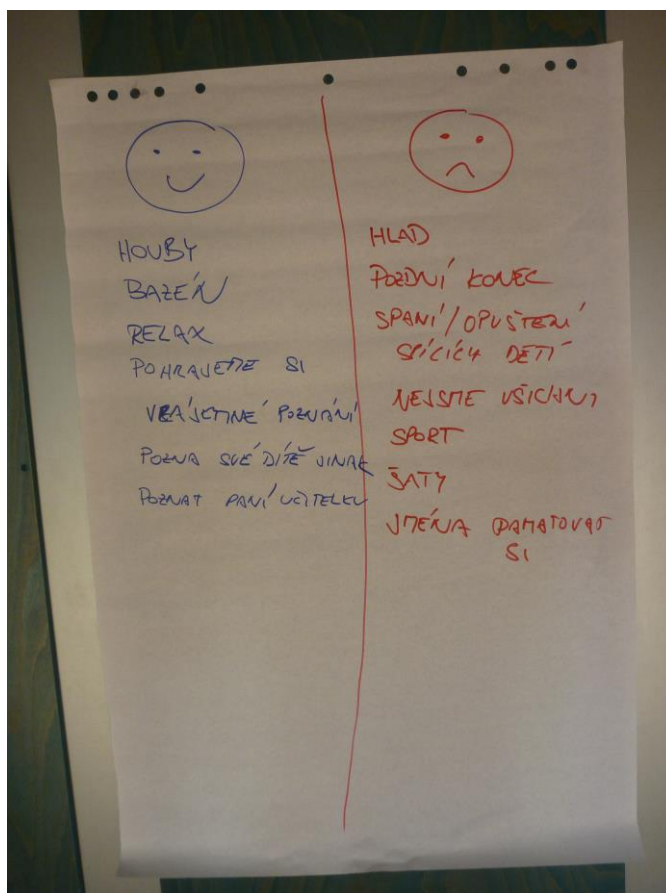
Aktivita sloužila k bližšímu poznání ostatních rodičů a potažmo i poměrů, ze kterých pocházejí. Mohli jsme se tak dozvědět, kde jednotliví rodiče pracují, kde bydlí, kolik mají dětí, co rádi dělají, co ne a v některých případech také jací jsou.

Očekávání a obavy

Tato aktivita již nijak neslouží k zapamatování jmen, ale přesto jsem ji do části icebreakers zařadil, protože její průběh napoví o účastnících další informace.

Na papíře přilepeném na stěnu byly načrtnuty dva sloupce. Nad každým byl smajlík – usmívající se nad jedním a mračící se nad druhým. Rodiče pak hovořili o svých obavách a očekáváních, která na kurzu mají. Ty se psaly do jednotlivých sloupců – očekávání pod úsměv, obavy pod zamračený obličej. Rodiče pak nad nimi i

s instruktorem debatovali a postupně je rozebírali. Největší diskuse se vedla o obavě z toho, že na kurz nakonec vyrazila jen polovina rodičů s dětmi, a proto nemůže splnit svůj základní cíl, tedy vytvořit kolektiv, který bude schopen efektivně komunikovat a spolupracovat na společném cíli výchovy a vzdělání dětí. Jestli se tato obava naplnila, je těžké zodpovědět, neboť třída po adaptačním kurzu nebyla pod neustálým dohledem. Z rozhovoru s učitelkou ale vyplynulo, že alespoň v rámci třídního kolektivu nevznikly žádné elitářské skupiny dětí, které by se vůči ostatním vymezily právě tím, že na kurzu byly. S rodiči zatím neměla učitelka možnost zásadně komunikovat, proto tuto obavu nemohla ani potvrdit ani vyvrátit.



Obrázek č. 5, aktivita Očekávání a obavy (archiv autora).

Multisocio

Podstatou této aktivity bylo navázání důvěry mezi účastníky. Byla zařazena hned na páteční večer, takže chvíli po seznámení rodičů s učitelkami. Za normálních okolností, tedy na týdenním kurzu, by byla aktivita zařazena o něco později.

Každý účastník má k dispozici tabulku, na které je z jedné strany napsáno ANO a z druhé NE. Instruktor pak postupně pokládá různé otázky, které jsou postupem času více a více kontroverzní. Začíná se tak například otázkou: „Cítíte se pohodlně?“ Na znamení (bouchnutí do gongu) všichni otočí cedulku se svou odpovědí. Není nic mezi, jen v krajním případě účastník nemusí odpovédět. Znamení je zde z toho důvodu, aby někteří účastníci svými brzkými odpověďmi neovlivňovali odpovědi ostatních. Poté, co všichni odpoví, se může kdokoli kohokoli zeptat na doplňující otázku; ty jsou však k dispozici jen tři na každou původní otázku a není možné se ptát jedné osoby vícekrát. Každá osoba má rovněž právo na doplňující otázku neodpovédět, čímž je zaručeno, že nikdo nemá důvod podvádět.

Aktivita slouží k tomu, aby se rozvinula debata na kontroverzní témata, což účastníkům umožní dovědět se o sobě navzájem něco nového a poodhalit osobnosti jednotlivých účastníků (což se hodí zejména při poznávání učitelek s rodiči navzájem).

Při kladení otázek je nutné vnímat účastníky co nejpečlivěji, aby nedošlo ke kladení příliš kontroverzních otázek, které by mohly vést k bloku ve skupině. Například po otázce „Byli jste někdy zamilovaní do dvou lidí najednou?“ se objevilo třikrát ano, zbytek odpověděl záporně. Možnosti položit doplňující otázku se však nikdo neujal, všichni se jen usmívali jeden na druhého. Každému bylo jasné, že by dotaz na kladnou odpověď a následné odmítnutí odpovědi mohly ohrozit pověst tázaného mezi ostatními, což by v malém městečku Jedovnicích, kde každý zná vesměs každého, mohlo být riskantní. Proto například otázka „Byli jste někdy nevěrní?“ ani nepadla.

Možná náprava: V našem případě, kdy se rodiče ještě prakticky skoro neznali, se ukázalo, že pokládání osobních otázek nebyl šťastný nápad. Proto doporučuji zůstat u otázek, které sice jsou kontroverzní, ale ne osobní.

Na tý louce zelený

Jednoduchá aktivita na uvedení do nového dne, která uvolní atmosféru. Účastníci se nejprve naučí (pokud ji neumějí) písničku Na tý louce zelený. Postupně se pak jednotlivá slova nahrazují určitými pohyby, které nesou význam původních slov, a tak se zpěv stává více a více ukazováním, dokud se celá píseň jen neukazuje. Celá aktivita byla doprovázena hrou na akordeon.

Hra na jména

Jak bylo již uvedeno, některým rodičům dělalo potíže zapamatovat si jména, proto bylo aktivit na zapamatování si jmen více než u dětí.

Princip spočívá v tom, že si každý ke svému jménu vymyslí přídavné jméno, které začíná stejným písmenem a které jej nějak vystihuje. Instruktor se tak stal perfektním Pavlem, já muzikálním Michalem, dále jsme měli jedlíkovou Janu a další. V kruhu se pak hráči pokoušejí zapamatovat si jména i s přídavným jménem a postupně je všechny opakovat, takže na konci poslední hráč zopakuje všechna jména i s přídavnými jmény.

Toaleták

Instruktor nechá kolovat roli toaletního papíru a nechá každého, aby si urval kus dle vlastní potřeby, jako by byla krize. Každý pak po kruhu o sobě řekne právě tolik vět, kolik útržků jeho kus obsahuje a při mluvení postupně útržky odtrhává. Důležité v zadání je, aby věty obsahovaly jen ty informace, které ještě na kurzu nezazněly (my jsme aktivitu zařadili na sobotní dopoledne).

Kevin

Hráči stojí v kruhu a na znamení si někoho vyberou a ukáží na něj. Pokud na sebe ukáží dva lidé navzájem, zaječí (leknou se) a vypadávají ze hry.

Aktivita byla zařazena na rozptýlení a uvolnění před další náročnou aktivitou *Letadlo*.



Obrázek č. 6, hra na Kevina (archiv autora).

Dotkni se míčku!

Další z rozjezdových aktivit určených k zapamatování či zopakování jmen.

Hráči stojí v kruhu. Jeden z nich drží míček a hodí ho jinému hráči, jehož jméno u toho řekne. Každý, kdo hází, si hned potom dřepne. Tak se zamezí tomu, aby někdo dostal míček dvakrát ještě předtím, než si ho všichni vymění. Až všichni dřepí, hra se zastaví. Nové zadání tentokrát je zopakovat hody ve stejném pořadí, ale co nejrychleji a již bez říkání jmen. Hráči jsou pak vyzýváni k dalším pokusům, aby svůj rekord (který jsme jim měřili) vylepšili. Zadáním tentokrát byl již pouhý dotyk (což si ne všichni v ten moment uvědomili). Nakonec k tomu ale hráči dospěli a svůj desetisekundový rekord stáhli na jednu sekundu (dřepěli v kruhu, všichni prsty natažené k míčku a jen se jej letmo dotkli a položili jej).

V závěru této jednoduché hry již byla patrna týmová snaha dosáhnout co nejlepšího výsledku a ochota pro to obětovat i další pokusy (aktivitu jsme zařadili do nedělního dopoledního programu).

3.4.2 Hry pro rozvoj komunikace a týmové hry

Hlavní programovou náplní času rodičů byly hry a aktivity, jejichž společným cílem bylo zlepšení vzájemné spolupráce a komunikace rodičů a učitelé. Během aktivit se

rovněž často projevovaly některé charakterové vlastnosti jednotlivých účastníků, například jejich schopnost motivovat ostatní či přístup k řešení problémů.

Klacík

Jednoduchá hra, jejímž cílem je donutit hráče ke komunikaci. V této hře se totiž skupina neobejde bez vedoucího.

Hráči stojí ve dvou řadách naproti sobě asi 70 cm od sebe. Předpaží jednu ruku ohnutou v lokti a s nataženým ukazovákem tak, aby se na něj dala položit třímetrová dřevěná tyčka (jedná se o vzpěru pro popínavé rostliny). Hráči nyní stojí, všichni podpírají svým ukazovákem klacík (tyčku) a čekají na instrukci. Tou je jednoduché zadání: celá skupina musí klacík položit na zem a zároveň se jej musí stále všichni dotýkat.

Aktivita je to poměrně náročná, neboť je technicky nemožné, aby všichni v jeden moment začali pokládat klacík bez toho, aby se jej alespoň jeden z hráčů na okamžik nepřestal dotýkat. Hlavně je u ní důležité, aby si hráči vybrali někoho mezi sebou, kdo se zhostí role koordinátora (ten se však může ze skupiny rekrutovat „samovolně“; záleží na tom, jestli se někdo projeví jako přirozená autorita, kterou budou všichni ostatní respektovat).

V našem případě se této role ujal Pavel, o kterém jsme již z předchozích aktivit věděli, že je povoláním záchranář rychlé zdravotnické služby. Právě tato souvislost byla při zpětné vazbě uváděna jako nejdůležitější při vysvětlení toho, proč se vůdčí osobou stal právě on bez toho, že by byl nějak volen. Díky jeho vedení skupiny se hráčům aktivita nakonec úspěšně podařila.



Obrázek č. 7, hra Klacík (archiv autora).

Kobereček

Další týmovou záležitostí byla hra, která ukázala, že skupina má stále komunikační nedostatky (což v této fázi kurzu, tedy v sobotu dopoledne, bylo očekávatelné).

Hráči mají k dispozici malý kobereček o rozměrech cca 60x100 cm. Jejich úkolem je na něj postavit co nejvíce lidí a kobereček otočit lícem dolů tak, aby se nikdo během tohoto procesu nedotknul okolí. Hráči se mohou maximálně držet navzájem.

Při prvním pokusu na koberečku stálo sedm lidí, a ačkoli mírně porušili pravidla a během otáčení koberečku se někteří dotýkali okolí, kobereček se jim obrátit podařilo. V této fázi se je instruktor pokusil mírně motivovat k ještě jednomu pokusu, ale tým se k němu nakonec neodhodlal.

Po dokončení aktivity si hráči sedli a proběhla zpětná vazba. Každý měl výsledek aktivity ohodnotit známkami jako ve škole a své hodnocení okomentovat. Někteří vztáhli hodnocení na sebe a sami sobě dali pětku, protože se aktivity fyzicky nijak nezúčastnili a spíše ji jen pozorovali. Ostatní hodnotili většinou známkami od jedné do tří s komentáři týkajícími se provedení. Některým vadilo porušení pravidel, jiní věřili, že by se v dalším pokusu mohla skupina pokusit o osm lidí na koberečku. Po dalším dotázání pak vyšlo najevo, že by polovina chtěla aktivitu zopakovat. Když ale instruktor skupinu k dalším pokusům motivoval ještě před uzavřením aktivity, skupina se domluvila na jejím ukončení s tím, že se jim už lépe podařit nemůže. Z toho lze

usuzovat, že byla slabá chuť některých účastníků nést za řešení úkolu stejnou odpovědnost (přání zopakovat aktivitu totiž v závěru před jejím uzavřením prakticky nikdo neprojevil; tato touha se ukázala až při zpětné vazbě).



Obrázek č. 8, hra Kobereček (archiv autora).

Letadlo podruhé

Letadlo u rodičů a učitelek probíhalo téměř stejně jako u dětí, avšak vyznačovalo se některými dílčími změnami. Proto se v následujících odstavcích zaměřím právě na tyto změny a na vyhodnocení hry.

V případě rodičů proběhla pouze ta fáze hry, ve které mají hráči zavázané oči a navigátoři je navádějí z jednoho letiště na druhé. Tentokrát však nemohou používat slova, ale jen různé zvukové signály. Další změnou je počet hráčů; zatímco jeden provázek v dětské verzi mohlo držet více hráčů, v případě rodičů mohl každý provázek držet pouze jeden hráč, a provázků navíc nebylo tolik. Cíleně jsme tak aktivitu udělali pro méně hráčů, než kolik bylo dohromady rodičů a učitelek na kurzu. I rodiče měli letadla s pasažéry, avšak letěli s nimi narozdíl od dětí se zavázanýma očima.

Při zpětné vazbě jsme vyzvali hráče, aby se postavili od modelu letadla tak daleko, jak se cítí, že se podíleli na řešení zadání. I zde jsme se pak jednotlivých hráčů ptali na komentář ke svému hodnocení. Nejdůležitějším momentem hry byl začátek, kdy se do řešení problému nemohli zapojit všichni hráči. Tehdy se totiž otevíraly týmové role a projevil se jev takzvaných slow warming a fast warming lidí. Slow warming lidé přistupují k řešení problému rozvážně a někdy jim chvíli trvá, než si ujasní svou roli. Naproti tomu fast warming lidé se do řešení problému vrhají bez rozpaků. Mají tendenci se ihned zapojit a řešení svým způsobem dirigovat. Nezávislý pozorovatel tak mohl usoudit, že lidé, kteří se do řešení problému nezapojili, se jednoduše zapojit ani nechtěli (což nemusí být nutně pravda). Došlo totiž jen k tomu, že jejich prostor zabrali fast warming lidé. Člověk, který se k řešení problému nedostal, pak může zaujmout dvojí postoj. Buď bude situaci vnímat pozitivně a nijak se jej vyčlenění nedotkne, nebo v něm může postupně vznikat blok, který bude tímto vyčleňováním růst a vše se dostane do začarovaného kruhu. Cílem této aktivity bylo ukázat na tento rozdíl.

Vedlejším jevem bylo, že hráči jako skupina během aktivity neřešili, proč se do hry nemohou zapojit všichni, a ani nehledali řešení, jak by to šlo provést, aby se mohli zúčastnit všichni. Toto může poukazovat na to, že ne všichni ve skupině cítí za řešení problémů stejnou zodpovědnost (což by se při výchově a vzdělání dětí, které je společným cílem rodičů a učitelek, mohlo nepříznivě projevit). Pravděpodobnější ovšem je, že hráči jednoduše ctili nastavená pravidla, a proto se ani nesnažili o nich diskutovat.



Obrázek č. 9, hra Letadlo (archiv autora).

Pošli to dál podruhé

Tuto aktivitu jsem již podrobně popsal v programu dětí, a proto zde jen uvedu, že rodičům se dařila více než dětem a to i přesto, že měli složitější obrázky a že předání informací probíhalo dvojité. Mezi skupinami, z nichž jedna malovala a druhá diktovala zadání, byla ještě jedna, která informování o předloze zprostředkovávala.

Každý básníkem

Tato aktivita má dvě části a slouží k odreagování účastníků, aby si od sebe na chvilku odpočali. Jsou utvořeny čtyři skupiny hráčů, které spolupracují jen spolu v rámci týmu. Každý tým má k dispozici básnickou sbírku nějakého komunistického autora (Kopta a další). Jeho úkolem je vybrat si jednu z básní a do ní dotvořit další sloku. Ta může být zařazena kdekoliv v básni.

Vyhodnocení proběhlo v rámci společenského večera, který je popsán v kapitole 3.4.4 Společenské večery.

Paní Bláhovská

Čistě komunikační hra, při které instruktor nemusí vyvíjet prakticky žádnou aktivitu a celá režie hry je pouze na účastnících.

Každému hráči je rozdáno několik ústřížků s větami. Jediné zadání zní: Vyřešte vraždu. Nesmíte však své ústřížky nikomu ukazovat ani dávat dohromady s ostatními, jen je číst.

Hráči tak postupně zjišťují okolnosti vraždy, dávají dohromady různé údaje a pokoušejí se rozvinout pravděpodobnou teorii o vraždě paní Bláhovské. Musejí se tak dohodnout na postupu, jakým způsobem vše dají dohromady. Bylo zajímavé pozorovat, že některé velmi dobré nápady čekaly na svou realizaci delší dobu, neboť hráči v této hře zprvu nemohli najít svou vůdčí osobnost, která by se hry koordinačně ujala, a proto chvílemi vládl zmatek v tom, co a jak vlastně dělat. Hru hráči nakonec vyřešili pomocí chronologické rekonstrukce, kterou provedli prostřednictvím vytvoření časové přímky ze sebe samotných. Vyřešit celou kauzu tak trvalo asi 40 minut, přičemž poprvé správná varianta zazněla již ve třicáté minutě.

Pocity žáka

Tato aktivita měla za cíl spíš sebepoznání a zároveň vcítění se do negativních i pozitivních pocitů žáka před zkoušením.

Hráči chodí volně v prostoru se zavřenýma očima, a teprve poté jim instruktor vysvětluje, o co vlastně půjde (hráči netuší, co to bude za aktivitu ani k čemu má sloužit). Instruktor vysvětluje, že půjde o zpěv. Bude chodit mezi hráči po místnosti a někoho si vybere; toho se dotkne na rameni a ten začne zpívat libovolnou písničku. Instruktor bude chodit dál a stále vybírat; nově vybraný naváže stejnou písní a původní zpěvák se zase odmlčí. Instruktor stále vykládá, zatímco hráči již nějakou dobu chodí poslepu po místnosti a případně mají doplňující dotazy. Po nějaké době bez jediného zpěvu mohou hráči otevřít oči a hra končí.

Hráči si mohou sednout a instruktor se jich postupně ptá na jejich pocity. Většina hráčů uvedla negativní pocity, které byly spojeny buď s tím, že budou muset zpívat (což nemají rádi) anebo s tím, že nebudou znát píseň, kterou začne ten před nimi. Cílem bylo vyvolat v rodičích pocit žáka před zkoušením – jednak, že je to pro něj stresová věc, a pak také pocity žáka, který se těší, že bude vyzkoušen (třeba v tom zpěvu), ale nedostane se na něj (pocit zklamání).

3.4.3 Hry se strategií win-win

Strategie win-win funguje na principu spolupráce. Dokazuje nám, že jsou situace, ve kterých vzájemná pomoc přinese oboustranně vyšší zisk než nespolupráce. Ne vždy je lepší snažit se mít více než ten druhý, když při spolupráci můžeme mít oba ještě víc.

Win-win piškvorky

Hráči jsou rozděleni do dvou týmů, v rámci kterých však nemohou komunikovat. Stejně tak nemohou komunikovat ani oba týmy navzájem. Před oběma týmy je tabule s mřížkou přichystaná na piškvorky. Jediná informace je, že každý, kdo udělá pátý symbol (křížek či kolečko), dostane bonbon.

Nastala očekávaná situace, která věrně demonstrovala způsob lidského myšlení: Oba týmy spolu hrály klasické piškvorky, bránily si navzájem a snažily se pro svůj tým uhrát více, než má ten druhý tým. Při zpětné vazbě jen jeden hráč správně odhalil, že kdyby si oba týmy úmyslně nepřekážely, tak mohly ze hry získat více než čtyřnásobek skutečného zisku. Sice by pak měly oba týmy stejně, ale pořád by dohromady měly mnohonásobně více.

Hráči byli se strategií win-win seznámeni a též jsme je upozornili, že na stejném principu bude probíhat i společná hra *Barevná strategie*. O té se více rozepíšu v kapitole 3.5.2 Týmové hry.

3.4.4 Společenské večery

Při plánování kurzu nám bylo jasné, že nemůžeme cíleně naplánovat každou minutu pobytu. Proto jsme na každý večer vymysleli takové aktivity, které mohly volně přejít v nezávaznou konverzaci.

Pátek

Po hře *Multisocio* následovalo volné posezení při harmonice. Vládla příjemná atmosféra a rodiče i učitelé měli poprvé možnost si vzájemně popovídat. Byla na nich znát jemná úleva, protože se zbavili oné křečovitosti, která je ze začátku při vzájemné komunikaci doprovázela, když o sobě ještě prakticky nic nevěděli. V této náladě jsme páteční večer i ukončili.

Sobota

Sobotní večer strávili účastníci v provizorní *Čajovně*. Díky bohatému materiálnímu zázemí stran Lužánek a externí pomoci dvou instruktorek se nám podařilo vytvořit působivou atmosféru orientální čajovny. O tom, jak čajovna vypadala, nejlépe vypovídá přiložená fotografie. V rámci sobotního večera proběhlo vyhodnocení aktivity *Každý básníkem*. Zde totiž měl zástupce jednotlivých skupin za úkol svoji obohacenou báseň přečíst. Ostatní týmy měly za úkol určit, která ze slok je vymyšlená. Po vyhodnocení večer pokračoval ve volném tempu dále. Bylo znát, že tentokrát se již rodiče více znali, měli za sebou více zážitků a celý dobrovolný večerní program díky tomu trval déle než ten páteční.



Obrázek č. 10, atmosféra při čtení v sobotní *Čajovně* (archiv autora).

3.5 Program kurzu společný

Na následujících řádcích popíši hry a aktivity, kterých se zúčastnili rodiče spolu s dětmi a učitelkami. Ty ocenily hlavně možnost sledovat interakci mezi rodiči a jejich dětmi.

3.5.1 Icebreakers

Princip těchto her a aktivit jsem zde již jednou vysvětlil (kapitola 3.2.1 Icebreakers), proto se k němu nyní nebudu vracet.

Karty

Hráči sedí v kruhu na židlích a každý dostane hrací kartu, ze které ho zajímá jen její barva – srdce, piky, káry anebo kříže. Instruktor pak prochází zbytek balíčku a hlásí barvy. Každý, kdo má kartu s danou barvou, se posune o jednu pozici vpravo a sedne si tomu hráči na klín (v některých případech stačilo, aby stáli hráči za sebou; to když by na jednom dítěti mělo sedět pět dospělých hráčů). Dalším pravidlem je nemožnost posunu, pokud na dotyčném hráči zrovna někdo sedí. Vyhrává ten, kdo se jako první dostane zpět na svou pozici.



Obrázek č. 11, hra Karty (archiv autora).

Indiánská rozcvička

Výborná aktivita na ranní protažení motivovaná hrou na indiány. Instruktor předevíčuje a do toho říká indiánský pokřik. Ostatní po něm opakuje. Celý pokřik symbolizuje lov a následnou snídani indiánů. Při každém opakování instruktor mění intenzitu hlasu, takže začíná v normální zvukové hladině a přes pianissimo se propracovává až k fortissimu.

Billy Billy bong!

Hráči stojí v kruhu a musejí rychle reagovat. Jeden stojí uprostřed, ukazuje na ostatní hráče, kteří na heslo Billy Billy bong! musejí reagovat odpovědí „bong“. Pokud ne, jdou doprostřed. Pokud ale uprostřed stojící hráč řekne jen „bong“, pak ten, na koho ukázal, nesmí reagovat. Aby hra nebyla tak snadná, přidávají se do hry postupně další hesla, na jejichž základě pak hráči musejí ukazovat různé pózy (i s těmi, co stojí hned vedle tázaného); namátkou jsou to Travolta, lampa, párek v rohlíku a další. Je důležité, aby hráč uvnitř byl pohotový a rozdával hesla na všechny strany, aby hra rychle plynula. Dětem se to moc nedařilo, proto tato aktivita netrvala příliš dlouhou dobu.

3.5.2 Týmové hry

Společné týmové hry měly za úkol seznámení rodičů, dětí i učitelek prostřednictvím různých modelových situací.

Jak to bylo v pohádce?

Hráči byli rovnoměrně rozděleni do tří týmů. Každý tým měl přiřazeného jednoho instruktora, který u sebe měl stejný seznam otázek týkající se různých pohádek. Instruktor stál vždy asi 20 m od týmu a jednotliví hráči za ním běhali. Na místě dostali otázku; když věděli, běželi zpátky a mohl vybíhat další. Pokud nevěděli, mohli se běžet poradit zpátky do týmu. Pokud ani potom nevěděli, otázka propadala a běžel další hráč.

Dětem jsme se snažili nechávat jednodušší otázky a hra se tak rodičům i dětem velice líbila. Hráli jsme ji v pátek po večeři, takže v době, kdy se ještě účastníci navzájem moc neznali. Celou hru kladně ovlivnila i příjemná atmosféra teplého večera, ve které měly především děti radost už jen proto, že mohou být venku.

Fotovečerníček

Tato aktivita byla zaměřena na společnou spolupráci. Účastníci měli k dispozici spoustu materiálů, papírnické potřeby a kostýmy. Jejich úkolem pak bylo společně vymyslet pohádku, kterou si sami prostřednictvím živých nafocených obrazů zahrají. K nafoceným obrazům si vymysleli vlastní komentáře, vybrali si vhodnou hudbu, a my jsme pak fotky pomocí programu Windows Movie Maker rozhýbali. Výsledkem byl podařený večerníček, na který se všichni večer v improvizovaném letním kině podívali.

Účastníci se tohoto úkolu zhostili s nepříliš velkým nadšením. Chvilu trvalo, než se někdo ujal vedení a pokusil se celou věc zkoordinovat tak, aby se vše podařilo. Trochu nás taky zaskočila jejich snaha jít cestou co nejmenšího odporu. Vymýšlení propracovaného a důmyslného příběhu se tak zúžilo do nápadu vytvořit pohádku O veliké řepě, ve které navíc nebudou vůbec hrát rodiče (což jsme doufali, že se zapojí), ale jen děti, které rodiče oblékli do kostýmů. Z obrovského množství kostýmů a materiálů se tak využil jen zlomek, ze kterého vzešla jen velká řepa (základem byla židle) a děti oblečené do kostýmů. Po lehké manipulaci se nám alespoň povedlo přimět rodiče k tomu, aby večerníček nafotili v exteriérech.

Tato aktivita byla ze strany rodičů hodnocena nejhůře. Nejčastěji uváděli jako problém venkovní teplotu, která se šplhala ke třiceti stupňům, a rodiče tak měli obavy o své děti; učitelky jako problém zmiňovaly zařazení aktivity na sobotní odpoledne, kdy už začínaly být z pobytu unavené. Zároveň se rodičům nelíbilo ani zapojení učitelek, které bylo prakticky nulové. Z mého pohledu ani zapojení některých rodičů nebylo takové, jaké jsme od nich očekávali. Ve výsledku pak někteří jen oblékli své dítě a o průběh pohádky se příliš nestarali, jiní ale naopak vymysleli scénář, napsali si jej a zároveň se o společný úkol živě zajímali. Díky nim aktivita dopadla ve výsledku dobře, a všichni se tak mohli těšit na večerníčka na dobrou noc.

Možná náprava: Doporučuji účastníky na aktivitu více namotivovat (například motivačním videem, které ukazuje, jak může výsledek aktivity vypadat). Dále doporučuji při zařazení této aktivity více promyslet podmínky, ve kterých se aktivita odehraje (kvůli počasí) nebo aktivitu vypustit úplně.



Obrázek č. 12, poslední klapka z Fotovečerníčku (archiv autora).

Barevná strategie

Tuto hru jsme použili jako závěrečnou organizovanou aktivitu celého kurzu. Jednalo se o odpolední akci, při které jsme se pohybovali pouze venku, celou atmosféru podkreslovala hudba. Hra je založena na principu win-win a jejím cílem bylo ukázat dětem, jak tato strategie funguje a tím je vlastně poučit o její podstatě.

Soutěžící byli rozděleni do čtyř rovnoměrně rozdělených týmů. Každému týmu byla přidělena určitá barva. Základem hry byl hrací plán, který tvořila čtverečková mřížka. Týmy měly k dispozici předlohu, na které byly různé dvou až čtyřbarevné obrazce, které byly ohodnoceny různým počtem bodů. Týmy na jejich složení musely nějakým způsobem spolupracovat, aby dosáhly co největšího počtu bodů. Některá políčka byla navíc na hracím poli hodnocena více body (podobně jako např. ve hře Scrabble). Zároveň platilo pravidlo, podle kterého mohly týmy skládat klidně i dva stejné obrazce na sebe a znovu za další obrazec dostat příslušný počet bodů. Aby však týmy mohly skládat obrazce, musely nejprve nějakým způsobem získat čtverečky své barvy. Ty se získávaly v rámci aktivit, které byly rozmístěné v okolí hracího plánu. Patří mezi ně: skákání panáka, skoky přes švihadlo, házení míčků do kyblíku, koberečková cesta, chůze poslepu po vodicím provázku, cestování tenisáku, frisbee štafeta, cestující smyčka a bomba, která fungovala na stejném principu jako aktivita Letadlo.

Hra Barevná strategie je duševním vlastnictvím Lužánek, proto se případní zájemci o bližší pravidla mohou obrátit právě tam.

Všem účastníkům se hra líbila, v dílčím hodnocení hráčů se dočkala největšího ohlasu. I z našeho pohledu splnila svůj cíl. Sice se hráči drželi strategie win-win jen v první třetině hry, ale v důsledku si užili společnou zábavu a též měli možnost pozorovat ostatní ve vypjatých situacích, o což nám šlo především. Věřím, že kdyby mohl kurz proběhnout v delším časovém úseku, tak bychom myšlenku strategie mohli u hráčů dovést k lepšímu pochopení.



Obrázek č. 13, hra Barevná strategie (archiv autora).



Obrázek č. 14, hra Barevná strategie (archiv autora).

4 Hodnocení kurzu

V následující kapitole interpretuji materiál, který jsem sesbíral pomocí zpětnovazebních dotazníků a též v rámci rozhovorů s některými z rodičů, s učitelkami a dětmi.

4.1 Hodnocení dětmi

Děti jsem navštívil měsíc po kurzu a zajímal jsem se, co se jim na něm líbilo, ale také co se jim na kurzu nelíbilo.

Bohužel se mi nepovedlo zjistit více, než že to byl „super víkend“ a že si všechny aktivity velmi užily. Na dotaz, co se jim naopak na kurzu nelíbilo, žádnou odpověď neměly. Jejich hodnocení tak vnímám velmi dobře, důležitý je pro mě fakt, že je žádné aktivity nijak nestresovaly a že si celý pobyt užily a zároveň se měly možnost seznámit s učitelkou přirozeným způsobem.

4.2 Hodnocení rodiči a učitelkami

V následujících odstavcích se zaměřím na jednotlivé otázky ze zpětnovazebního dotazníku, který rodiče i učitelky vyplnili těsně před odjezdem z místa pobytu. Další hodnocení učitelkou pak rozepíši v kapitole 4.3.2. Hodnocení učitelkou, jehož informačním zdrojem je setkání s paní učitelkou circa měsíc po realizaci kurzu.

4.2.1 Tabulka kvalit

Obsahem zpětnovazebních dotazníků byla tabulka, ve které rodiče a učitelky známkovali kvalitu ubytování, materiálu, lektorů, stravy a programu jako ve škole. Jednotlivé hodnoty tvoří aritmetický průměr známek. Výsledkem je veskrze pozitivní hodnocení, v rámci kterého nejhůře dopadly položky ubytování a program, nejlépe pak lektoři a materiál.

Ubytování	1,5
Materiál	1,1
Lektoři	1
Strava	1,2
Program	1,5

Tabulka č. 3, hodnocení kvalit.

Při procházení odpovědí, ve kterých rodiče a učitelky program kurzu ohodnotili za dvě, se v aktivitách, které se rodičům nelíbily, objevil pouze *Fotovečerníček* (učitelky hodnotily program za jedna). Důvody rozepíši níže. Místo ubytování bylo dohodnuto na přání ředitele školy a nebylo v našich silách jeho kvalitu jakkoliv ovlivnit. Pozitivní je velmi příznivé hodnocení materiálu a lektorů, které poukazuje na profesionální přístup všech, kteří se na přípravě a vedení kurzu podíleli.

4.2.2 Hodnocení naplnění cílů

Otázka, která byla v dotazníku uvedena jako první hned za tabulkou kvalit, zní: „Splnil podle Vás kurz své cíle (posílení, případně navození vztahových rovin žák – žák, žák – učitel, rodič – učitel a rodič – rodič)?“

Rodiče se pokoušeli odpovědět na jednotlivé vztahové roviny, někdy uváděli i odůvodnění svých odpovědí. Ty by se daly rozdělit do tří kategorií: ano, ne a něco mezi (zde se objevovaly odpovědi jako „trošku, částečně, málo, okrajově, omezeně, tak na půl“). Jak jednotlivé roviny dopadly, ukazuje tabulka č. 4. Čísla 1, 2 a 3 postupně představují odpovědi ano, něco mezi a ne.

	1	2	3	1 v %	2 v %	3 v %
Žák – žák	10	0	0	100	0	0
Žák – učitel	1	1	8	9,1	9,1	72,7
Rodič – učitel	2	8	1	18,2	72,7	9,1
Rodič – rodič	11	0	0	100	0	0

Tabulka č. 4, hodnocení navození vztahů.

Rovina žák – žák byla vyhodnocena spolu s rovinou rodič – rodič nejlépe. V prvním případě jsem do hodnocení nezahrnul odpověď rodiče, který napsal, že „Děti, které tady byly, se znají minimálně dva roky ze školy, tak si myslím, že vztahy (role) už byly navozeny.“ V druhém případě pak kromě jednoduchých odpovědí následovaly i dovětky pozitivního i méně pozitivního charakteru. Jeden z rodičů, který navození této roviny ohodnotil pozitivně, tak například uvádí, že „akce byly fajn a příjemné, ale nevím, k čemu to prakticky bude, když se uvidíme cca třikrát za rok na třídní schůzce rodičů.“ Tento názor se objevil vícekrát: „Ano, největší přínos (ale je to vůbec k něčemu?).“ Objevily se i komentáře s ryze pozitivním charakterem: „Ano, asi bych u některých rodičů dala na první dojem, ale díky adaptáčku je můj názor jiný, objektivnější.“

V rovině žák – učitel jsem do hodnocení úmyslně nezahrnul dotazník s odpovědí „netuším, neměla jsem možnost sledovat.“ Pravda je, že ve společných aktivitách rodičů, dětí i učitelek se učitelky příliš aktivně nezapojovaly, a tak pravděpodobně vznikl dojem, že se učitelky dětem prakticky nijak nevěnovaly (ačkoliv byly na kurzu zařazeny také aktivity, kterých se zúčastnily jen děti s učitelkami, a rodiče tak neměli možnost jejich vzájemnou komunikaci pozorovat). Namátkou vyberme odpověď „Nic (nezapojovaly se, nebyl propojen program).“ Což je – bráno z objektivního hlediska – pravda jen částečně. Z rozhovorů s rodiči pak vyplynulo, že si někteří z nich mysleli, že uvidí učitelku v přímé interakci s dětmi při vedení některé z aktivit (což ovšem nebylo cílem kurzu).

Zároveň je též třeba povšimnout si nejistoty v posílení roviny rodič – učitel. Vysoká hodnota 72,7 % jasně poukazuje na to, že se učitelky do kurzu nezapojily tak, jak jsme si my (a zjevně i rodiče) přáli.

Hodnocení učitelek si zaslouží zcela vlastní odstavec. V jejich odpovědích se nejvíce projevila obava z toho, že na kurzu nebyli všichni. Z odpovědi učitelky: „...nebyli všichni, tím pádem nemohlo být splněno to, co jsme čekali! Určitě se všichni navzájem více poznali – po stránce kladné i záporné.“ Vychovatelka měla na kurz podobný názor: „Při účasti (stabilní) 10 dětí z celkového počtu třídy 24 dětí nemohl kurz splnit svůj cíl. Spíše posílil určitou uzavřenou skupinu a ostatní odsunul do pozadí. Co se týká vztahové roviny rodič – učitel se ze vztahu neutrálního (já <=> rodič) v určitých případech stal záporný => nesympatie, nesouhlas, což může vést k nesnadné další spolupráci.“ Je vhodné upozornit, že narozdíl od učitelky, která již sama má dvě děti, slečna vychovatelka teprve studuje vysokou školu a je jí cca 20 let.

Možná náprava: Doporučuji absolvovat více sezení s učitelkami a lépe jim osvětlit smysl kurzu a jeho cíle. Ideální je docílit toho, aby učitelky samy vycítily potřebu podobný kurz realizovat. Učitelky by se též mohly na tvorbě některých částí kurzu podílet (například výběrem aktivit pro děti).

4.2.3 Nejvíce přínosná aktivita

Druhá otázka ze zpětnovazebního dotazníku byla položena takto: „Která aktivita byla podle Vás nejvíce přínosná a proč?“

Jako nejvíce přínosnou aktivitu téměř všichni svorně označili *Barevnou strategii*, a to z důvodů zapojení všech účastníků a rozvoje spolupráce. Dále se líbil též

večerníčekový kvíz na louce (aktivita *Jak to bylo v pohádce?*) a aktivity na seznámení. „Všechny mi něco daly ať pozitivně či naopak.“ Takto aktivity shrnul jeden z rodičů. Z dalších odpovědí pak uveďme například „Hry určené k rozvoji skupinové spolupráce. Poznání vlastních reakcí a možnost případné korekce.“ nebo „Společné aktivity rodičů a dětí – závěrečná hra. Zapojil se každý a naplno!“

Učitelka pak jako nejpřínosnější aktivitu ohodnotila *Barevnou strategii*, *Čajovnu*, *Jak to bylo v pohádce?* a *Klaci*. „U těchto aktivit jsem se cítila příjemně, byla legrace a určitě je hodnotím jako velmi přínosné k utváření dalších vztahů. Kladně hodnotím i to, že jsem viděla chování rodičů k dětem a naopak.“ Vychovatelce se pak nejvíce líbila *Čajovna*, *Klaci*, *Jak to bylo v pohádce?*, *Multisocio*, *Letadlo* a další. Obě dvě kladně hodnotí možnost vidět vzájemné chování rodičů a dětí. To jasně vyplývá z odpovědi učitelky a v následující citaci i vychovatelky: „Pro mě bylo nejpřínosnější pozorovat komunikaci, přístup a vztah rodič – dítě, kdy jsem byla překvapena chováním na obou stranách, kdy rodič ignoruje nevhodné chování svého dítěte (dětí nemají „mantinely“ apod., JEN U NĚKTERÝCH!).“

4.2.4 Nejméně přínosná aktivita

Třetí otázka v řadě zněla: „Která aktivita se Vám na kurzu nelíbila a proč?“

Polovina rodičů na kurzu neshledala žádnou aktivitu, která by se jim nelíbila. Jeden z rodičů odpověděl: „Ne vše mi „sedlo“, ale nic zde se mi vyloženě nelíbilo.“ Jednomu účastníkovi se nelíbilo *Letadlo*: „...v tu chvíli mi to přišlo moc chaotické, venku velké horko... nesedlo mi to. Byl to začátek kurzu – hůř se adaptuji.“ Jednomu z rodičů se naopak příliš nelíbilo *Multisocio*: „Některá otázka by mohla být více upřesněna.“ Ostatním se pak nelíbil *Fotovečerníček*. Důvody byly vždy téměř stejné: „Ne že by se nelíbila, ale pro děti nebyla v určitých fázích zajímavá.“ „Děti se musely nutit do kostýmů, vedro, dlouhá doba.“ „Animovaná pohádka, výsledek vypadá výborně, ale bylo to příliš dlouhé, asi zapůsobilo i velké vedro.“ Z odpovědí tak můžeme usuzovat, že nešlo ani tak o obsah aktivit, ale spíš o pocity, které u nich účastníci prožívali, a o povětrnostní podmínky, které bohužel ovlivnit nešlo.

Zatímco rodiče se víceméně shodli na *Fotovečerníčku* (4 odpovědi), učitelka s vychovatelkou se shodly na hře *Karty*. Vychovatelka: „Nelíbila se mi hra, při které jsme si měli s rodiči sedat na klín.“ Učitelka: „Nepříjemné mi bylo sedání na klín při hře s kartami. Myslím si, že se zas tak dobře neznáme, aby bylo vhodné tuto aktivitu

zařazovat. Mezi rodiči a učitelkou nemůže být vztah na úrovni spolupracovníků nebo spolužáků, pro které by se tato aktivita hodila více.“

4.2.5 Doporučení

V pořadí třetí otázka byla zaměřena na doporučení kurzu dalším rodičům: „Doporučili byste kurz dalším rodičům, když už víte, jak probíhá a co je jeho náplní? Pokud ne, napište proč.“

Na tuto otázku rodiče odpovídali téměř ve všech případech kladně. Často se ovšem objevila různá „ale“. Namátkou z názorů: „Zaujala bych neutrální stanovisko. Určitě nebylo nic negativního, ale čekala jsem větší zapojení učitelů do práce s dětmi, abychom je mohli vidět při „akci“.“ „Ano, aktivity byly různorodé. Přínos byl ovšem převážně pro děti.“ „Určitě bych doporučil.“ „Ano!“ „Jako zábava a odreagování je to fajn, jako faktický přínos pro další život „se školou“ v tom téměř žádný nevidím. (kromě toho, že děti si spolu řádně užily).“ „Ano, i přesto, že si myslím, že z pohledu dětí bylo lepší, když jezdily samy. Pokud by se tato forma adaptáčku opakovala, nemusí se rodiče ničeho bát.“ „Ano, s výhradou, aby nečekali stmelení s třídní učitelkou.“ Rodiče tedy s touto formou kurzu souhlasí, určitě by ale přivítali jeho lepší ukotvení a zdůraznění jeho výhod.

Učitelka s vychovatelkou by kurz též doporučily, ovšem též s některými výhradami. Učitelka: „Doporučila bych ho s tím, že musí jet všichni, aby to mělo smysl. Taky je důležité, aby rodiče opravdu měli zájem se navzájem poznávat a nejeli jen z „donucení“, protože jedou ostatní.“ Odpověď vychovatelky: „Doporučila, s tím, aby cílem nebylo „skamarádit“ rodiče a učitele, ale poznat rodiče/učitele jako člověka, s tím, že budou zachovány a respektovány obě role.“

4.2.6 Připomínky a náměty

V poslední položce dotazníku měli rodiče možnost se volně vyjádřit. „Další připomínky, návrhy a náměty, jak kurz do budoucna vylepšit.“

Obecně by si rodiče přáli větší zapojení ze strany učitelů, vícekrát se též opakoval požadavek na posunutí kurzu – nejlépe o dva týdny dále od letních prázdnin. „Větší zapojení učitelů do programu s dětmi. V podstatě je moc nepoznali. I jejich kontakt s rodiči byl omezený (nebylo to způsobeno výběrem aktivit, spíše charakterovými (povahovými) vlastnostmi pedagogů). Kurz by bylo lepší organizovat např. až druhý

týden v září, protože jsou děti již více „umravené“ a mají možnost se seznámit s učitelkou.“ „Myslím, že některé aktivity nebyly vhodné pro děti prvního ročníku a rodiče zároveň. Možná jiný výběr nebo oddělit.“ „Posunout kurz na konec září, zkrátit dobu, příjezd max. v neděli dopoledne (máme na starosti i další děti, prvňáky vybavit do školy, je mnoho nového a druhý den školy je nevhodný :-)). Zapojit děti s pí. učitelkou, abychom my rodiče viděli, jak spolu komunikují.“ „Myslím, že díky tomu, že měli jet i rodiče, to bylo pro více lidí časově i finančně neschůdné, a proto nás bylo málo, což je velká nevýhoda. Samotných dětí by jelo určitě víc a ten podstatný přínos pro ně by to podle mě splnilo víc.“ „Dělat to jen v 90% účasti rodičů nebo jen děti – učitel. Ale nerušit to.“

Učitelka s vychovatelkou ve svých komentářích ocenily připravenost kurzu. Zároveň by však do budoucna ocenily výraznější zachování rolí a též větší promyšlenost společných aktivit dospělých účastníků s dětmi. Připomínky učitelky: „Zajistit lepší organizaci hned na začátku. Promyslet, zda vybrané aktivity jsou opravdu vhodné pro skupinu žák – rodič – učitel. Určitě si vážím toho, že program byl perfektně připravený včetně všeho potřebného a promyšlený do posledního detailu. Bylo to velmi zajímavé a v každém případě poučné.“ Připomínky vychovatelky: „Kurz jako takový byl velice zajímavý, zábavný a velice dobře vedený :-) !!! Myslím si ale, že by byl více užitečný sourodě skupině (spolupracovníci, spolužáci...) než skupině, ve které je nutné zachovat určité role a v jistém slova smyslu i „odstup“.“

Shrnutí

Při pohledu na tabulku kvalit můžeme s jistotou říct, že všichni rodiče hodnotili kurz vesměs velmi pozitivně. Určité nedostatky se projevíly v programu kurzu, který v některých momentech působil mírně nejistě ve vztahu k zapojeným skupinám dospělých a dětí.

Naplnění cílů hodnotili rodiče různě. Při pohledu na tabulku, ve které jsou jejich odpovědi zkatégorizovány a vyhodnoceny, však můžeme zkonstatovat, že podle rodičů se nejlépe na kurzu podařilo posílit (či utvořit) vztahové roviny žák – žák a rodič – rodič. Propadla naopak rovina žák – učitel a velmi nepřesvědčivě působí i rovina rodič – učitel.

Z dalších otázek dotazníku pak vyplývá, že každý si na kurzu našel to své, ale stále je na kurzu též co vylepšovat.

Celkově se rodičům kurz líbil a doporučili by jej dalším rodičům.

4.3 Hodnocení školou

V následujících dvou odstavcích interpretuji zásadní myšlenky plynoucí z diskuse s vedením školy a učitelkou, která děti v první třídě učí.

4.3.1 Hodnocení vedením

Pan ředitel celý pobyt ohodnotil jako úspěšný. Více tím poukazoval na fakt, že se celá věc vůbec zrealizovala, a škola tak dostala zpětnou vazbu od rodičů i učitelek, jestli tato forma seznámení je nebo není vhodná. Zároveň ovšem vyjádřil politování nad tím, že se kurzu nezúčastnili všichni rodiče a všechny děti, a že tak zákonitě nemohl být stoprocentně splněn hlavní cíl celého kurzu. Ocenil výbornou připravenost a zajištění kurzu a rovněž nabídl, že se škola na pořádání dalšího takového kurzu v příštím roce ráda zúčastní.

4.3.2 Hodnocení učitelkou

Rozhovor s paní učitelkou proběhl měsíc po pobytu přímo ve škole. Zajímal jsem se především o možné návrhy na zlepšení a též na reakce dětí, rodičů a též na situaci ve třídě bezprostředně po kurzu.

Paní učitelka pozitivně zhodnotila to, že se s dětmi po kurzu znala již lépe (i přesto se však seznamování musela celý týden věnovat, protože na kurzu nebyli všichni). Dokázala si tedy představit, že při plné účasti dětí na kurzu by první týden mohla zorganizovat jinak a efektivněji, protože by se již se všemi znala. Navázal jsem otázkou, zda se nějak negativně projevil právě onen fakt, že polovina dětí na kurzu nebyla. Paní učitelka mě však ubezpečila, že nežádoucí efekt elitářství nenastal (jednoduše mu nedala prostor) a že ve třídě není patrné rozdělení na „já jsem byl a ty ne“.

Tázel jsem se též na možnost posunutí kurzu na pozdější termín. Ačkoliv bezprostředně po kurzu paní učitelka na tuto možnost myslela (viz. její odpověď v kapitole 4.2.6 Připomínky a náměty), s odstupem času potvrdila, že je ráda, že kurz proběhl již takto brzy.

Paní učitelka by též více ocenila možnost absolvovat více aktivit jen se skupinou dětí bez rodičů, protože podle svých slov „nebyla schopná fungovat před rodiči stejně, jako když tam nejsou.“

To, jaký vliv měl kurz na rodiče, bohužel nebylo možné zjistit, protože paní učitelka se s nimi zatím ještě nepotkala. Určitě je ale třeba se zajímat, jak dopady kurzu hodnotí sami rodiče (ti, co na kurzu byli, a případně negativně ti, kteří na něm nebyli).

Paní učitelka si rovněž pochvalovala fakt, že se seznámila s výchovnými mechanismy některých rodin, jejichž děti jsou ve škole živější a mohou tak dělat při výchově v rámci školy problémy. Zároveň též poukázala na fakt, že každý na světě je nějaký a má jiné metody a s některými se jen těžko domlouvá na společné výchově. I přesto právě z tohoto důvodu ocenila seznámení s rodiči a možnost alespoň částečné domluvy na společné výchově. Zároveň si pochvaluje zlepšení komunikace na následných třídních schůzkách, kdy „rodiče často jen přijdou, sedí, poslechnou a odejdou,“ zatímco nyní již alespoň bude vědět, „kdo ke komu patří“ a jejich komunikace bude méně napjatá a formálnější, bude probíhat v lepší atmosféře.

Shrnutí

Učitelky i vedení školy byli s přípravou, zajištěním a realizací kurzu spokojeni. Nabízí se další možnosti spolupráce a vývoj kurzu do dalších, všem vyhovujících podob, které budou i nadále plnit jeho hlavní i dílčí cíle. Poznatky na zlepšení, která by se na základě vyhodnocení rodiči a školou měla v budoucnu v kurzu objevit, jsou shrnuty v části Závěr.

4.4 Závěrečný výstup

Zahrnout veškeré výsledky z dotazníkového šetření a z rozhovorů s rodiči a dětmi do tabulky je problematické (zcela jistě by to některé výroky degradovalo jejich nutným zkategorizováním, což by vedlo ke zkreslení některých odpovědí), proto se na následujících řádcích vyjádřím pouze ve zkratce alespoň slovně.

Rodiče i pedagogičtí pracovníci školy kurz hodnotí jako úspěšný, ačkoliv jsou si v tomto konkrétním případě vědomi nemožnosti naplnění všech základních cílů vlivem neúčasti poloviny rodičů a dětí. Zároveň by jej doporučili dalším rodičům potom, co by se učinily některé dílčí úpravy, které kurz více přiblíží potřebám jak rodičů a jejich dětí, tak potřebám pedagogů. Na kurzu se však ukázala nedostatečná informovanost rodičů i pedagožek o praktických důsledcích a výhodách kurzu, což vedlo k menší míře motivace k seznámení (především ze strany pedagožek) a tím i k menší míře naplnění základního cíle kurzu.

Do budoucna se proto musí podchytit účast všech rodičů i s dětmi (nejlépe zaplacením zálohy již v době objednání prostor pro konání kurzu), všem zúčastněným více vysvětlit smysl kurzu a nastínit jeho výhody pro budoucí spolupráci. Spolu s tím též provést dílčí úpravy programu a organizace, které povedou k vyššímu naplnění očekávání ze stran rodičů a pedagogů.

5 Subjektivní hodnocení

V několika následujících odstavcích zhodnotím z mého pohledu pozorovatele přípravu, organizaci a celkovou realizaci kurzu a naplnění mých představ o tom, jak by měl kurz vypadat.

5.1 Hodnocení přípravy kurzu

Z průběhu příprav mám celkově kladný dojem, ačkoliv se ne vše povedlo bez komplikací.

Komunikaci se školou hodnotím pozitivně. Ředitel školy, Mgr. Michal Souček, akce zaměřené na prohlubování vztahů s rodiči dlouhodobě podporuje, a tak i nápad adaptačního kurzu dostal plnou podporu. Malý nedostatek shledávám v komunikaci během prázdnin, kdy škola na můj požadavek o vybrání zálohy od rodičů na ubytování zareagovala zasláním finančních prostředků ze školních zdrojů místo toho, aby finance od rodičů skutečně vybrala. Zálohu pak po rodičích chtěla zaplatit až po prázdninách v první školní den. Tato zdánlivá změna, jak popisuji níže, však měla zásadní dopad na celý kurz.

Komunikaci s Lužánkami hodnotím též velmi pozitivně. Práce se střediskem probíhala mnohem intenzivněji než se školou, protože bylo potřeba připravit celý program kurzu. Setkal jsem se s oběma instruktory v několika sezeních, během kterých jsme konzultovali můj návrh kurzu i jeho jednotlivé části a ladili jej do finální podoby.

Z mého pohledu jako velmi obtížnou hodnotím komunikaci s rodiči. Nemyslím tím však, že to byla jejich vina. Spíše to tak vnímám kvůli mým malým zkušenostem v jednání se skupinou dospělých osob, které musím získat na svou stranu. Získání zájmu rodičů o kurz, který dosud nikdo neabsolvoval, který vlastně ještě ani neexistuje a který je bude stát peníze, pro mě bylo tvrdou zkouškou. Při první schůzce (před prázdninami) se na mě rodiče s mnoha dotazy neobrátili. Odůvodňuji si to tím, že ještě neměli představu, co je vlastně přesně čeká. Avšak při druhé schůzce, která proběhla den před odjezdem, nastala nepředvídaná věc. Po přivítání dětí ve škole (byl první školní den) jsem rodičům předával podstatné informace ke kurzu a zároveň podával konzultace, pokud rodiče měli zájem něco řešit osobně. Během těchto konzultací za mnou bohužel přišlo nemalé množství rodičů, kteří se z kurzu odhlašovali. Z původního počtu 20 odevzdaných podepsaných závazných přihlášek (z 24 dětí) se nakonec téměř další polovina odhlásila. Důvody byly různé – nejčastěji si rodiče

stěžovali na špatnou organizaci, kdy celé prázdniny nevěděli, zda kurz bude nebo ne, když se jim nikdo neozval, a na problémy s tím spojené – nemohou narychlo shánět nikoho na hlídání, už mají domluveného něco jiného atp. Osobně to přijímám spíše s nedůvěrou, neboť podepsaná závazná návratka je pro mě více než zřejmá informace, že se něco konat bude (v práci Gregorové z roku 2000 se též objevuje již jednou zmíněná informace, že celým 60 % učitelů ztěžuje práci nezájem rodiny; možná můžeme hledat důvod i zde). Nemohu však v tomto směru opomenout ani chyby z mé strany a ze strany školy (viz výše v odstavci o komunikaci se školou). Měli jsme na rodičích vyžadovat zaplacení zálohy i přesto, že byly prázdniny a nemohli bychom od nich prostředky shromáždit během několika málo dní. Paradoxně tak došlo k informačním šumům, při kterých nebylo zcela jasné, kdo vlastně bude rodiče průběžně informovat o tom, že přípravy kurzu jsou v plném proudu (pravdou však je, že ani já ani Lužánky jsme téměř do konce srpna neměli v rukou žádný kontakt na rodiče). Jistou nezodpovědnost však shledávám i v přístupu rodičů, kteří se v případě nejasností mohli ve škole (či přímo v Lužánkách) informovat, jak věc postupuje.

Příkladem budiž paní Jana, která ještě v úterý při telefonické konzultaci předpokládala, že kurz není, protože se jí nikdo neozval. Nakonec si však během dvou dnů vše zařídila tak, aby i se synem jet mohla, a dokonce nás během soboty navštívil i její muž. Potvrdilo se mi tak staré rčení, že kdo chce, hledá možnosti, kdo nechce, hledá důvody.

Ve výsledku tedy na kurz odjelo 10 rodičů se svými dětmi (systémem 1+1), další rodič s dítětem nás navštívil na sobotním programu a další i s dítětem na nedělním programu.

5.2 Hodnocení realizace

Osobně mám z realizace kurzu kladný dojem a to i přesto, že těsně před odjezdem došlo k nečekanému odlivu účastníků, který fatálně zkomplikoval naplnění cílů kurzu. Program, materiálové a personální zajištění bylo na vysoké úrovni, a tak jsem o bezproblémový průběh pobytu neměl obavy. Během kurzu nenastaly žádné problémy, které bych jako organizátor musel řešit, a tak jsem jen průběžně hlídal počty lidí kvůli jídlu a ubytování, abychom na kurzu zbytečně netratili. Ze strany Lužánek a školy jsem tedy s realizací naprosto spokojen.

5.3 Hodnocení účastníků

V následujících kapitolách zhodnotím co nejvýstižněji celkový dojem z účastníků kurzu. Nepůjde o odborný rozbor behaviorálních schémat, ale o čistě osobní pohled na věc.

5.3.1 Mé hodnocení dětí

Děti se na kurz podle všeho velice těšily, braly to jako prodloužení prázdnin. Protože jsem měl možnost při různých hrách a aktivitách pozorovat nejen je, ale i jejich rodiče, bylo velmi zajímavé pozorovat podobná schémata chování v rámci rodiny.

Děti se znaly již ze školky, takže naším cílem bylo v jejich případě donutit je více ke společné komunikaci a spolupráci než ke společnému hraní. Aktivita k tomu určené jsou však pro věkovou skupinu předškoláků poměrně náročné, a tak většinu času vyplňovaly spíše různé hrátky. Z mého pohledu se nám podařilo dětem naplnit společný čas zajímavým způsobem, který by i kvůli materiálnímu vybavení nemohla jiná zařízení nabídnout. Zároveň během některých aktivit došlo i ke vzájemnému seznámení s učitelkami i přesto, že učitelky ve společných aktivitách spolu s rodiči stály spíše mimo dění. Při hrách s dětmi si nicméně všichni dohromady užili společný čas a myslím, že zde bylo mnoho možností na poznání dětí v různých situacích.

5.3.2 Mé hodnocení rodičů

Rodiče na kurz přijeli s mnoha různými očekáváními, ale díky několika informačním schůzkám částečně věděli, co od kurzu čekat. Byla na nich ihned po příjezdu vidět lehká nervozita a celkově na mě působili běžným dojmem skupiny lidí, kteří se předtím moc neznali (i když mezi některými byly již vztahy z dřívějšího).

Z pozorování vyšlo najevo, že někteří se do aktivit zapojovali okamžitě, jiní často váhali (viz kapitola 3.4.2, odstavec Letadlo podruhé, pojednání o slow warming a fast warming lidech). Celkově ale snaha zapojit se do aktivit byla výborná, což bylo do jisté míry pravděpodobně způsobeno i tím, že na kurz nakonec odjelo „zdravé jádro“ rodičů, kteří o něj opravdu měli zájem. Přesto výrazy ve tvářích některých z nich vypadaly jako jedno velké očekávání, co se bude dít a „proč tu vlastně jsme“.

Při aktivitách byli průbojnější spíše muži, kteří si dokázali ostatní zorganizovat. Ve večerním čase po povinných aktivitách pak rodiče navazovali při neformálních posezeních další kontakty a rozebírali různá témata, ke kterým se postupně během

hovorů propracovali. Tuto fázi hodnotím jako velmi významnou, neboť tato neformální posezení probíhala z jejich dobrovolné vůle.

Na závěr celého kurzu mě pak velmi potěšila jejich nezávazná konverzace s oběma učitelkami o specifikách dětí, které jim budou svěřeny do výuky. Přesně tohle bylo jedním z cílů kurzu. Zároveň jsem i před odjezdem všech účastníků zaznamenal výměnu telefonních kontaktů mezi některými rodiči.

5.3.3 Mé hodnocení učitelek

Přístup učitelek ke kurzu pro mě byl spíše zklamáním. To, že se kurzu na popud pana ředitele zúčastnila i slečna vychovatelka, jsem pojal jako pozitivní změnu. Bohužel se mi již nepodařilo domyslet možné důsledky tohoto rozhodnutí a neošetřil jsem možná rizika tohoto řešení.

Učitelky měly již před samotným kurzem na společných schůzkách obavy především z toho, že budou muset něco vymýšlet nebo chystat. Po vyvrácení těchto obav se učitelky viditelně uklidnily. Při aktivitách se tak zapojovaly méně, než jsem čekal, a zdaleka nevyužívaly potenciálu na seznámení se s rodiči a na zjištění dalších informací o jejich poměrech či zvláštěnostech chování jejich dětí. Při volných večerech se pak plně projevilo riziko toho, že se zúčastnily učitelky dvě a cítily v sobě vzájemnou oporu. Hned v pátek se rodičů spíše stranily a neměly potřebu se s nimi blíže seznamovat, ba naopak často dávaly najevo, že jako učitelky nemohou být s rodiči na stejné úrovni (viz jejich odpovědi v kapitole 4.2.4 Nejméně přínosná aktivita). Pro mě osobně je to nepochopitelný přístup, protože mé chápání učitelství je takové, že společně s rodiči je naším společným cílem výchova a vzdělání dětí. Za tento cíl pak cítím stejnou zodpovědnost jako rodiče dětí a snažím se o maximálně fungující komunikaci a přístup k řešení veškerých překážek. Tento přístup však nejde udržet, pokud se budu vnímat jako někdo jiný, kdo s rodiči vlastně není v týmu, ale kdo má své potřeby a zájmy a výchova a vzdělání dětí není cílem mé práce, ale pouze prostředkem k obstarání obživy.

6 Dopad kurzu na budoucí spolupráci rodičů a školy

V následujících odstavcích popíši možné a předpokládané dopady kurzu na budoucí spolupráci všech zainteresovaných i nezainteresovaných účastníků.

6.1 Komunikace

Jedním z nejdůležitějších cílů celého kurzu bylo zlepšení komunikace mezi jednotlivými stranami. Na fungující a efektivní komunikaci se pak musí stavět další budoucí vztah a spolupráce.

Určitě se problémy dětí řeší lépe v dobré atmosféře, ve které již učitel zná rodiče (a naopak) i z jiných situací a příležitostí, než jen z rodičovských schůzek. Zároveň už díky kurzu učitel zná přístup rodičů k výchově daného dítěte, což mu může pomoci s pojmenováním výchovných problémů dítěte a zároveň se sjednocením výchovných metod s metodami rodičů.

6.2 Rizika

Kurz jako takový v sobě může zahrnovat i jistá rizika. Na následujících řádcích je stručně charakterizují.

6.2.1 Nejsme tu všichni

Jak jsem již uvedl dříve, kurzu se nakonec polovina rodičů s dětmi nezúčastnila. Tato skutečnost v sobě může nést riziko elitářství. Děti, které na kurzu byly, se vůči ostatním dětem budou chovat povýšeně, protože se jej nezúčastnily. Konkrétně v našem případě je to ale nepříliš pravděpodobné, protože se děti znají již delší dobu. I přesto zde ale do školy nastupují i děti, které z Jedovnic nejsou, které do jedovnické mateřské školy nechodily a s ostatními se neznají, a právě proto jsme na rodiče ještě před odjezdem tlačili, aby si svou neúčast opravdu rozmysleli. Přesto je toto riziko daleko menší, než by bylo v případě, kdy se na začátku děti spolu vůbec neznají.

Fakt, že na kurzu nejsou všichni, má vliv též na rodiče. Zde ovšem jde spíše o samotnou komunikaci učitelek s těmi, kteří na kurzu nebyli. Nemyslím si, že by mělo dojít ke kolektivním rozeprám, neboť se rodiče zas tak často potkávat nebudou. Jde spíše o to, že tím nebyl kompletně využit potenciál kurzu, což je z mého pohledu škoda.

6.2.2 Rozdíly ve výchovných metodách

Problémem by mohlo být prohloubení odlišných názorů na výchovu dětí. Jde o riziko s jistým pozitivním potenciálem. Myslím si, že pokud s tímto rizikem bude umět rodič i učitel správně pracovat, mohou ho obrátit ve svůj prospěch.

Stejně jako má ve většině partnerských vztahů každý z rodičů jiný pohled na výchovu dítěte, stejně tak má jiný pohled na výchovu rodič a učitel, který jeho dítě učí. Pokud si budou rodiče i učitel stát za svým, mohou se utvrdit ve svých odlišných názorech na výchovu.

Prostřednictvím kurzu však mají možnost své přístupy k výchově a vzdělávání navzájem pochopit a domluvit se na společném přístupu, který bude přijatelný pro obě strany. Musí k tomu ovšem být společná vůle a snaha tento rozpor řešit.

6.3 Benefity

Nyní ve stručnosti popíši základní benefity, které prostřednictvím kurzu rodiče, učitel i děti získají. V mé práci již o výhodách na různých místech pojednávám, proto zde půjde jen o menší shrnutí.

Nejdůležitějším ziskem pro budoucí spolupráci je navození atmosféry, která je příjemná, není napjatá a ve které se nikdo nemusí bát za nikým přijít a cokoli řešit.

Dalším ziskem je rozvoj spolupráce založený na poznání vzájemných poměrů, ze kterých jednotliví účastníci pocházejí. Jednoduchým příkladem je povolání jednoho z rodičů, o kterém jsme se na kurzu dozvěděli, že jezdí jako záchranář se sanitkou. Věřím, že exkurze do sanitního vozu a popis, jak celá akce probíhá, by děti velmi zaujala, a měla by navíc i nepopíratelný edukační význam.

Jisté výhody vidím i ve vzájemném poznání rodičů. Uvedu modelový příklad: rodič, který nikoho ze školy nezná, má prvňáčka, který po dvou měsících chození do školy na den onemocní. Když se pokouší zjistit, co má mít do školy na další den, nemůže se učitelce zrovna dovolat. Neví, na koho se obrátit, když nikoho nezná, o nikom nic neví, nemá na nikoho kontakt. I v této situaci pomůže právě seznámení na adaptačním kurzu, kde, jak jsem již uvedl výše, na konci došlo ke spontánnímu vyměňování telefonních kontaktů.

Pro děti je jednoznačnou výhodou vlastní seznámení se navzájem, které však v našem případě pilotního projektu, ve kterém se děti již znaly, nehrálo vážnější roli.

Závěr

Práce se zabývá jedním ze způsobů řešení problémů spojených s adaptací dětí první třídy na školní prostředí, kterým je víkendový adaptační pobyt. Na začátku diplomové práce jsem po nastudování dostupných zdrojů zjistil, že problém s touto formou adaptace zde existuje a nikdo jej v prvních třídách prvního stupně nijak zásadně neřeší. Zároveň jsem na základě nastudované literatury a vlastních zkušeností problém rozšířil i do řad rodičů a komunikace mezi nimi a školou (potažmo učitelkou), protože se domnívám, že fungující komunikace mezi těmito dvěma subjekty je při výchově a vzdělání dětí zásadní, ne-li důležitější než samotné seznámení dětí navzájem a s učitelkou.

Hlavním cílem bylo uspořádat víkendový adaptační kurz, kterého se zúčastní děti první třídy, jejich rodiče a třídní učitelka. Tento cíl se podařilo naplnit beze zbytku. Povedlo se najít pilotní třídu, která se kurzu zúčastní, povedlo se najít organizaci, která kurz zaštití po všech stránkách, povedlo se najít vhodné prostory pro pořádání kurzu, povedlo se přesvědčit o smyslu kurzu jak organizační tým, tak vedení školy a ve velké míře i rodiče. Naopak se nepovedlo zajistit, aby všichni rodiče myšlence důvěřovali po celou dobu plánování a od myšlenky zúčastnit se kurzu polovina z nich neupustila.

Protože se rodiče před kurzem znali jen sporadicky a s učitelkami vůbec, bylo cílem kurzu je seznámit a následně z nich vytvořit tým, který bude umět efektivně komunikovat a spolupracovat a který ponese za výchovu a vzdělání dětí svůj díl odpovědnosti. Tento cíl se povedlo naplnit jen částečně právě kvůli absenci části rodičů.

Původní myšlenka též byla seznámit spolu navzájem děti. V případě naší pilotní třídy byl tento cíl upozaděn, neboť se děti již znaly ze školky, a navíc část dětí na kurzu chyběla. V budoucnu se však program kurzu bude více věnovat i dětem právě proto, že je zde předpoklad, že se děti navzájem znát nebudou. Při nástupu do školy dochází k tomu, že děti jsou zavaleny novými informacemi, musejí zvládnout naučit se spoustu nového, respektovat nový řád, více se soustředit, a právě proto může být prospěšné jim mnohé usnadnit tím, že se již budou mít o koho opřít. Budou vedle sebe mít kamaráda, kterého už znají, bude je učit učitelka, kterou též poznaly. Děti tak najdou v neznámém světě záchytné body, které jim pomohou cítit se pohodlněji a jistěji, které jim pomohou snáze zvládnout stres, který změnu prostředí provází.

Dalším z cílů bylo představit dětem učitelku jako jejich autoritu. Pro navození této role by příště jistě prospělo, kdyby sama učitelka vedla některou z aktivit přímo s dětmi

(zároveň by se tak naplnilo jedno z očekávání rodičů, slovy jedné z maminek „vidět učitelku v akci“). Tato myšlenka bude námětem pro další optimalizaci kurzu.

Jedním z dílčích cílů byla též snaha, aby se každý dozvěděl o ostatních a o sobě samém něco nového, zajímavého. To se povedlo velmi individuálně, neboť každý člověk je jiný, a zatímco někdo se dokáže ostatním otevřít hned, jinému to chvíli trvá. Věřím ale, že alespoň částečně se to povedlo každému.

Můžeme říci, že právě zmíněné cíle lze považovat za dílčí složky poslání celého kurzu, a sice vytvoření vhodné a příznivé atmosféry pro budoucí spolupráci rodičů, dětí a učitelů. Podle reakcí všech zúčastněných mohu říci, že po „vyladění“ kurzu je tento jedním z možností, jak zmírnit dopady adaptačních problémů, které jsou s přechodem na první stupeň základního vzdělávání spojeny.

Kurz využijí především učitelé, kterým do třídy přichází skupina dětí, které se navzájem ani s nimi neznají. Podstatné je též to, že ani rodiče o sobě navzájem ani o učiteli nic nevědí (stejně jako učitel o nich).

Věřím, že myšlenka pořádání kurzu pro děti v první třídě a jejich rodiče se časem rozšíří do povědomí učitelů a že stále více z nich bude obdobné kurzy využívat, snad i na základě mé pozitivní zkušenosti. Nabízím zde připravený vzor i s balíkem konkrétních aktivit a jejich naznačenými pravidly. Nabízím zde návod, jak kurz uspořádat a na co si dát pozor, aby mohl co nejlépe naplnit své cíle. Nabízím zde návrhy na optimalizaci, jak kurz ještě dále zdokonalit. To, jak se učitelé postaví k šanci navodit si příznivou atmosféru ve třídě a s rodiči, je pak již na každém z nich. Věřím ale, že si s jeho pomocí mohou usnadnit vstup do nového školního roku a předejít mnoha zádrhelům, které na ně v následujících měsících mohou čekat.

Zároveň tímto nabízím myšlenku kurzu dalším zájemcům, kteří by chtěli na výsledky mé práce navázat vhodným výzkumem, který by změřil míru adaptačního úspěchu. Bylo by jistě vhodné práci doplnit i o následné pozorování třídy, zajímavý by byl zejména rozdíl v komunikaci se školou mezi dětmi a rodiči, kteří na kurzu byli a mezi těmi, kteří na něm nebyli. Zároveň neméně zajímavé by bylo zamyslet se nad dalšími možnostmi, jak navozené vztahy udržovat a dále rozvíjet.

Jednou z možností by bylo realizovat další kurzy, které by pokračovaly v nastaveném směru a rozvíjely další možnosti, a vytvořit tak systém komplexního řešení vzájemných dobrých vztahů. Ten by se mohl ideálně prolínat všemi ročníky prvního stupně. Nepřetrhla by se tak nit, kterou jsme tímto kurzem začali odvíjet a kterou doufám bude třída úspěšně odvíjet i nadále. Další otázkou ovšem zůstává, jestli

by ve společnosti byl o tento systém dostatečný zájem. Vytvoření a realizování komplexního programu není levnou záležitostí a nejsem si jist, zda je společenská objednávka natolik silná, aby se jí dalo investování prostředků ospravedlnit.

Rozvíjení těchto myšlenek ovšem nechám na dalších zájemcích o toto téma. Věřím, že jsem jim dal svou prací dobrý základ, na kterém se dá stavět.

Resumé

Diplomová práce se zabývá řešením problémů spjatých s adaptací jedince na školní prostředí v první třídě základní školy. V první části vymezuje celou podstatu adaptační problematiky, která se ve značné míře týká i komunikace mezi školou a rodiči. V dalších částech popisuje víkendový adaptační kurz, kterého se zúčastní děti, jejich rodiče a učitelé. Zaměřuje se na jeho organizaci, obsah, dopad a následnou optimalizaci na základě zpětné vazby od všech zúčastněných. V Závěru se též zabývá myšlenkami na možné rozvíjení řešení problematiky.

Summary

In the diploma thesis I have addressed the problem related to the adaptation of individuals to the school environment in the first grade of a basic school. In the first part of the thesis the essence of adaptation process is defined which is to a great deal interrelated with the communication between the school and the parents. The parts to follow describe a weekend adaptation course in which children, their parents and their teachers take part. The thesis focuses on the organization of the course, its content, its impact on the participants and the adjustment of the course following the feedback from all the participants. Finally, in the conclusion of the thesis I was concerned with how the issue of adaptation courses could further be elaborated on and looked into.

Použitá literatura

Tištěné zdroje

1. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Dotisk 1. vydání. Brno : Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.
2. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
3. DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – část A*. Vyd. 1. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. 234 s. ISBN 80-7067-837-2.
4. GOTTVALDOVÁ, Kateřina. *Adaptace dětí prvních tříd na školní prostředí : Diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 1999. 57 s., 8 s. příl. Vedoucí diplomové práce Jaroslav Řezáč.
5. GREGOROVÁ, Marie. *K problému adaptace žáka 1. třídy ZŠ : Diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2000. 70 s., 8 s. příl. Vedoucí diplomové práce Jaroslav Řezáč.
6. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.
7. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. 2. vydání. Praha : Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
8. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
9. HRKAL, Jan; HANUŠ, Radek. *Zlatý fond her : hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 4. Praha : Portál, 2007. 165 s. ISBN 978-80-7367-265-2.
10. CHARVÁT, Josef. *Život, adaptace a stress*. Vyd. 2. Praha : Avicenum, 1970. 136 s.
11. KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem*. Vyd. 1. Kladno : AISIS, 2005. 132 s. ISBN 80-239-4669-2.
12. NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vydání. Praha : Portál, 2000. 325 s. ISBN 80-7178-405-2.
13. NEUMAN, Jan. *Zlatý fond her 1*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2002. 155 s. ISBN 80-7178-636-5.

14. PRŮCHA, Jan. a kol. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
15. SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vydání. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.
16. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Dotisk 1. vydání. Praha : Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
17. ZAHŘÁDKOVÁ, Eva. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. 1. vydání. Praha : Portál, 2005. 176 s. ISBN 80-7367-042-9.
18. ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her : Hry v přírodě*. 2. vydání. Praha : Olympia, 1987. 629 s.
19. ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her : Hry v klubovně, II. svazek*. 2. vydání, v nakl. Leprez 1. Praha : Leprez, 1996. 604 s. ISBN 80-901826-9-0.
20. ZAPLETAL, Miloš, et al. *Zlatý fond her*. Vyd. 1. Praha : Mladá fronta, 1990. 248 s. ISBN 80-204-0120-2.
21. ZOUNKOVÁ, Daniela. *Zlatý fond her : hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 149 s. ISBN 978-80-7367-198-3.

Elektronické zdroje

22. APPEL, Milan. *Kdo jsme* [online]. Bez udání data [cit. 20. září 2011]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.luzanky.cz/onas/kdojsme/kdojsme.php>>.
23. Kolpingovo dílo České republiky. *Rekreační zařízení Vyhlídka* [online]. c2005. [cit. 16. září 2011]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.kolping.cz/rekreace.asp>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dopis řediteli školy

Příloha č. 2: Dopis rodičům

Příloha č. 3: Přihláška na adaptační kurz

Příloha č. 4: Propozice adaptačního kurzu

Příloha č. 5: Seznam materiálu

Příloha č. 6: Zpětnovazební dotazník

Příloha č. 7: CD s fotografiemi a videomateriálem z kurzu