

Projekt „Orientační dny“ pohledem žáků 2. stupně základních škol

Ing. Thomas Strohbach

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Thomas Strohbach**

Osobní číslo: **H140042**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Projekt "Orientální dny" pohledem žáků 2. stupně základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy, vývojové psychologie a osobnosti pedagoga.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.
KOPŘIVA, Karel. Lidský vztah jako součást profese: Ipsychotherapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese. 5. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Šalenová**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání bakalářské práce: **7. prosince 2016**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 7. prosince 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2017


.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá hodnocením programů Orientační dny v Domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku z pohledu jejich účastníků. Definuje jejich cíle, principy a východiska, věnuje se charakteristice osobnosti instruktora a účastníkům z pohledu vývojové psychologie. Výzkumná část se zabývá kvantitativním hodnocením těchto programů účastníky a to s odstupem času. Vyhodnocuje získaná data z pohledu osobnostního rozvoje účastníků, skupinové dynamiky a práce instruktorů a dalších vlivů.

Klíčová slova: Orientační dny, kurz, Salesiáni, osobnost instruktora, osobnostní rozvoj, vývojová psychologie

ABSTRACT

This work deals with evaluation of programmes called Orientation Days of the institution „Dům Ignáce Stuchlého“ (the House of Ignác Stuchlý) in Fryšták from the point of view of their participants. It defines the targets, principles and starting points of these programmes, deals with the personality characteristics of instructor and with the participants from the point of view of developmental psychology. The research part of this work deals with quantitative evaluation of these programmes by their participants with hindsight. It evaluates the data gathered from the perspective of personality development of participants, group dynamics, instructors' work and other influences.

Keywords: orientation days, course, Salesians, instructor personality, personality development, developmental psychology

Rád bych poděkoval Mgr. Evě Šalenové za odborné vedení mé práce a také za ochotu a laskavost, se kterou mi poskytovala cenné připomínky a rady. Taktéž děkuji všem, kteří jakýmkoliv dílem přispěli k vytvoření této bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a uvedl jsem veškeré prameny a zdroje v práci použité. Rovněž prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářská práce i verze elektronická, nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PROGRAMY PRO ŠKOLY ORIENTAČNÍ DNY®.....	12
1.1 HISTORIE A SOUČASNOST	12
1.2 CHARAKTERISTIKA PROGRAMŮ OD	15
1.2.1 Cíle OD	15
1.2.2 Principy	15
1.3 OBJEKT DISU A JEHO HISTORIE	16
1.4 SALESIÁNI A SALESIÁNSKÁ PEDAGOGIKA	17
2 OSOBNOST INSTRUKTORA	19
2.1 KDO JE INSTRUKTOR.....	19
2.2 OBRAZ INSTRUKTORA	19
2.2.1 Image instruktora	20
2.2.2 Instruktorské hříchy	20
2.3 KOMPETENCE INSTRUKTORA.....	21
2.3.1 Vybrané instruktorské kompetence	22
2.4 INSTRUKTOR VZOREM	23
2.4.1 Úcta a kontakt	23
2.4.2 Nabídka vztahu.....	24
2.4.3 Vliv instruktora	24
3 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE.....	26
3.1 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	26
3.1.1 Vymezení období dospívání.....	26
3.1.2 Psychologické charakteristiky.....	27
3.1.3 Vývoj identity.....	27
3.2 SOCIALIZACE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	28
3.2.1 Vliv vrstevníků.....	29
3.2.2 Vliv školní třídy	30
3.3 ROZVOJ OSOBNOSTI.....	31
3.3.1 Maslowova hierarchie potřeb	31
3.3.2 Klíčové kompetence	32
3.3.3 Průřezová témata	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	35
4.1 CÍLE VÝZKUMU	35
4.2 METODIKA VÝZKUMU	36
4.2.1 Struktura dotazníku	36
4.2.2 Předvýzkum.....	37
4.2.3 Výzkumný soubor a sběr dat.....	37

5	VÝSLEDKY VÝZKUMU	39
5.1	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	39
5.1.1	Otázky č. 1, 2, 3 a 4.....	39
5.1.2	Otázka č. 5, 6 a 12	40
5.1.3	Otázka č. 7, 8, 13 a 18	42
5.1.4	Otázka č. 9 a 10	45
5.1.5	Otázka č. 11 a 13	45
5.1.6	Otázka č. 13, 14 a 15	46
5.1.7	Otázka č. 15.....	49
5.1.8	Otázka č. 16 a 17	49
5.1.9	Otázka č. 18.....	50
6	SHRNUTÍ VÝZKUMU	53
6.1	HODNOCENÍ TÉMATU OD	53
6.2	HODNOCENÍ VLIVU KURZU NA KVALITU VZTAHŮ	53
6.3	HODNOCENÍ OSOBNOSTI INSTRUKTORA.....	54
6.4	OBLASTI S NEJVĚTŠÍM VLIVEM NA KVALITU KURZU	55
6.5	CELKOVÉ HODNOCENÍ KURZU	55
6.6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	55
	ZÁVĚR	57
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	61
	SEZNAM OBRÁZKŮ	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
	SEZNAM TABULEK	62
	SEZNAM GRAFŮ	63
	SEZNAM PŘÍLOH	64

ÚVOD

Když si přečtete název této práce, možná si položíte otázku: „Co jsou to Orientační dny?“ Rád na ni hned na úvod odpovím. Pod tímto názvem si můžeme a možná i představujeme každý něco jiného. Nejčastěji to mohou být orientační běhy, dny otevřených dveří apod. Ve skutečnosti by se daly charakterizovat Orientační dny jako pobytové, zážitkové a tematické programy pro školy. Pod pojmem „orientační“ si v tomto kontextu můžeme představit orientaci v životě nebo orientaci hodnotovou. „Dny“ v tomto případě značí jejich pobytový charakter.

Teoretická část a zejména její první kapitola je věnována právě objasnění tohoto pojmu, jeho specifikace a zařazení do historických souvislostí. Na problematiku těchto programů se podíváme z pohledu práce jejich organizátorů v kapitole osobnost instruktora a z pohledu účastníků, resp. vývojové psychologie. Zaměření celé práce potom vyplývá v praktické části. V rámci kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření zhodnotí účastníci své zážitky a zkušenosti z kurzů.

V rámci této práce bychom měli získat objektivnější pohled na dlouhodobé působení těchto programů na účastníky, resp. zjistit jaký je pohled účastníků na tyto programy s určitým časovým odstupem. Také by tato práce měla pomoci k získání cenných teoretických i praktických informací, které by pomohly jejím organizátorům k efektivnější práci a ke stanovení případných změn potřebných k dalšímu rozvoji těchto programů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROGRAMY PRO ŠKOLY ORIENTAČNÍ DNY®

Orientační dny®, dále jen OD, jsou programy pro školy, které v České republice existují již téměř 20 let. Zjednodušeně by se daly charakterizovat jako tří denní tematické a zážitkové kurzy pro třídní kolektivy, jejichž cílem je rozvíjet osobnosti žáků a studentů a posilovat pozitivní klima ve třídních kolektivech. Programy jsou realizovány formou tří denních kurzů pro konkrétní třídní kolektiv. Jsou zaměřeny vždy na posilování vztahů v kolektivu, ale také na osobnostní růst jednotlivých účastníků. Přídavné jméno „orientační“ znamená v tomto případě hledání orientace v životě a odpovědí na otázky, které nás v něm provázejí. Osobnostní růst je realizován v rámci různých témat, která si třída, popř. škola volí. Jsou to např. témata týkající se lásky, vztahů, budoucnosti, sebepoznání apod. Jednotlivá témata se svým obsahem překrývají s rámcovým vzdělávacím programem (RVP). Školy, které na tyto programy jezdí, proto často využívají účast na těchto kurzech jako alternativní formu dosažení cílů vytyčených v RVP, resp. v jejich školním vzdělávacím programu.

Forma realizace těchto kurzů se podobá kurzům adaptačním. Cíle OD jsou však širší a cílová skupina jsou nejen žáci a studenti právě vzniklých tříd, ale i ti, kteří se ve třídním kolektivu znají již delší dobu a jejichž vztahy se tímto aktivně prohlubují.

Přes svoji ne příliš velkou všeobecnou známost mají OD v ČR své stálé zákazníky z řad základních a středních škol převážně Zlínského a Jihomoravského kraje. Na kurzy však jezdí školy i z jiných krajů. Historický počátek těchto kurzů sahá do Německa a Rakouska, kde vznikly. V České republice jsou OD realizovány ve Fryštáku v Domě Ignáce Stuchlého. Nově vznikají OD i na Slovensku v Bratislavě a Banské Bystrici. Společným nositelem těchto programů ve všech zmiňovaných zemích je kongregace Salesiánů Dona Boska. Salesiáni, jak se jim zkráceně říká, jsou řád v Katolické církvi, věnující se zejména mladým lidem.

1.1 Historie a současnost

Orientační dny (Orientierungstage) mají svůj počátek v Německu v 70. letech. Vznikly v katolickém prostředí jako nový druh pastorace mládeže a jako reakce církve na dynamicky se měnící společnost, která opouští od klasické formy náboženské praxe (Martinek, 2001, s. 3). Historické kořeny těchto dnů orientace leží v exerciciích pro mladé, duchovních obnovách, dnech zamyšlení a dnech loučení se školou (Nußbaumer et al., 1999, s. 9).

Forma Orientačních dnů se vyvinula v důsledku společenských a církevních změn v kontextu 2. vatikánského koncilu. Náboženská socializace stejně jako práce s mládeží již nefunguje stejným způsobem jako dříve a je potřeba ji doplnit (Schmidt 1992 cit. podle Martinek, 2001, s. 66).

V důsledku nového pojetí církve v rámci 2. vatikánského koncilu začala církev chápat sebe sama daleko více jako společenství (komunitu). V rámci ní mění chápání v pohledu na mladého člověka, který v dnešní společnosti dostává daleko větší svobodu a jehož spolupodílení se na tvorbě svých hodnot, postojů a životních cílů získává nový rozměr. Od dogmatické vyučující církve přechází více k nabídce společenství a času k zamyšlení nad důležitými životními otázkami. Rovněž se soustředí na ty nejpotřebnější. Změna cílů se neobejde ani bez změny metodiky (Martinek, 2001, s. 2).

V roce 1975 vydala synoda německých biskupů prohlášení, ve kterém uznává novou koncepci pastorační mládeže pod názvem Dny náboženské orientace, později Orientační dny (OD). Od této chvíle se rozšiřují OD po celém Německu a po sjednocení zemí i do jeho východní části (Martinek, 2001, s. 3). Například v diecézi St. Pölten zorganizovali mezi lety 1995 a 1996 těchto programů 150 a mnohé školy si zavedly OD do svého školního vzdělávacího plánu (Nußbaumer et al., 1999, s. 9).

Martinek (2001, s. 4) dále uvádí výzkum Rudolfa Osangera, který v roce 1993 zorganizoval výzkum této nové koncepce. Na základě dotazníkového šetření potvrdil vysokou atraktivitu těchto programů. Účastníci na pětistupňové škále hodnotili celkovou spokojenost s akcí průměrným výsledkem 1,6 a 90% dotazovaných uvedlo, že by se chtěli OD zúčastnit znovu. Přičemž za nejdůležitější součást pokládali možnost si společně a otevřeně popovídat o tématech, která je zajímají.

Současnost OD v ČR

Na přelomu tisíciletí se dostávají OD do českého prostředí, konkrétně do Domu Ignáce Stuchlého (dále DIS) ve Fryštáku. Tehdejším ředitelem domu byl již zmiňovaný Michael Martinek. Tento salesián, který měl povědomí o programech v Německu, hledal možnosti, jak je začít realizovat v České republice. Dveře se mu otevřely až po setkání s Andreou Dudákovou, později Schneiderovou. Paní Andrea měla s OD praktickou zkušenost ze svého působení v zahraničí a touhu začít je realizovat ve své domovině. Hledala místo v ČR, kde by o ně měli zájem. Po několika neúspěšných pokusech se potkala s p. Martinkem a dalo by se říci, že toto setkání bylo osudné. Oba hledali přesně to, co jim nabízel ten dru-

hý. Martinek „know-how“ a Dudáková prostor. Oba měli společný cíl, totiž realizovat OD v českém prostředí. V roce 1999 bylo tedy realizováno prvních 6 pilotních kurzů. Od této doby jejich počet každoročně roste (Strohbach, 2015).

Ve školním roce 1999/2000 bylo zorganizováno v Domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku u Zlína prvních 13 kurzů OD (Martinek, 2001, s. 4). Je to vcelku vysoké číslo, uvažíme-li pravděpodobnost obezřetnějšího chování škol z důvodu náboženského charakteru organizace, která akce pořádá. V kontextu předešlé kapitoly, který řadí OD do kategorie evangelizačních programů, je nutné říci, jak uvádí Martinek (2001, s. 13), že vzhledem k obecně nižší hladině náboženského citění populace České republiky, alespoň v porovnání se sousedním Německem, se řadí programy OD v ČR do kategorie preevangelizačních.

„Myslíme si, že pokud v naší propagaci neuvádíme, že se jedná o nábožensky zaměřený program, nemáme právo ho tam ani nijak ‘pašovat’. Vždy platí pravidlo, že by se při tomto pobytu měl každý, ať je jakéhokoli vyznání a přesvědčení, cítit svobodně a neměl by mít pocit manipulace.“ (Martinek, 2001, s. 13)

V roce 2015 zaměstnával DIS 5 pedagogických pracovníků v interním týmu Orientačních dnů a více jak 29 dalších externích instruktorů. Bylo uspořádáno 96 kurzů pro 2 156 žáků. Jako další část rozvoje OD byla navázána úzká komunikace se Saleziánským mládežnickým střediskem v Bratislavě, kde od tohoto roku začaly vznikat OD (DIS Fryšták, 2016, s. 9).

1.2 Charakteristika programů OD

Orientační dny jsou třídní zážitkové tematické kurzy pro třídní kolektivy druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií. Čím jsou tyto programy typické a co je charakterizuje, jsou témata, která nabízejí a jejich zaměření na hodnotovou oblast mladého člověka (Bezděk, Spáčil a Hefková, 2012, s. 9). OD jsou realizovány ve všedních dnech vždy od pondělka do středy a od středy do pátku. Kurz začíná pro účastníky bezprostředně po příjezdu do Fryštáku a končí těsně před odjezdem. Každý den obsahuje své stabilní části a je rozdělen na dopolední, odpolední a večerní bloky. Kurz připravuje a organizuje dvou-členný tým instruktorů. (Martinek, 2001, s. 15).

1.2.1 Cíle OD

Cíle programů OD mají dvojí charakter. V první řadě jsou zaměřené na kolektiv jako takový a na podporu dobrých a přátelských vztahů mezi spolužáky. „Cílem všech našich programů pro školy je přivádět mladé lidi k utváření vlastního názoru a ochotě přijmout odpovědnost za svůj život. K tomu docházíme společným řešením jejich otázek a problémů z oblasti sebepoznání a vytváření vlastní identity, mezilidských vztahů (rodina, partnerské vztahy, vrstevníci), závislostí (drogy, alkohol, gamblerství), sekt a globálních otázek.“ (Bezděk, Spáčil a Hefková, 2012, s. 9)

Neoddělitelnou částí kurzů je pak podpora pozitivní bezpečné a přátelské atmosféry ve třídním kolektivu. Cílem je třída, jejíž členové se respektují, podporují a přijímají jeden druhého. K tomu dochází jednak na základě cílených aktivit podporujících týmovou spolupráci a respekt, ale také při diskusích o tématech, při kterých se účastníci mohou více poznávat (Bezděk, Spáčil a Hefková, 2012, s. 9).

1.2.2 Principy

Principy OD jsou převzaty z německého prostředí. Mezi 5 základních principů patří dobrovolnost, orientace na účastníka, zkušenost a proces, spolurozhodování a partnerství, třída jako prostředí k učení se od ostatních a ekumenická otevřenost (Nußbaumer et al., 1999, s. 13).

- **Dobrovolnost:** Tento princip je chápán dvěma způsoby. Dobrovolnost ve smyslu účasti na kurzu a dobrovolnost při účasti na jednotlivých aktivitách. Žáci se kurzů účastní ve všedních dnech, tedy místo běžného vyučování. Dobrovolnost se ale

v tomto případě nevztahuje jen na účast nebo neúčast na kurzu, ale odráží se v účasti nebo neúčasti na jednotlivých aktivitách. Některé aktivity jsou nastaveny tak, že dobrovolnost je zásadní a účastníci o ní vědí (Martinek, 2001, s. 7).

- **Orientace na účastníka a jeho životní zkušenosti:** Mladí lidé jsou bráni jako jedinečné osobnosti. Komunikace a spolupráce je založena na vzájemném respektu (Team Orientierungstage, 2014, s. 3). Kurzy jsou orientovány jednak na kolektiv, ale také na jednotlivce. Účastníci mohou svobodně vyjadřovat své názory a nesmí za to být postihováni (Martinek, 2001, s. 7).
- **Spolurozhodování a partnerství:** Tento princip se projevuje ve volbě tématu, které by si měla třída zvolit sama před příjezdem na kurz. Rovněž se tento princip uplatňuje na začátku celé akce, při seznamovacím bloku, kdy instruktoři poznávají skupinu a ptají se na to, co skupině sedí a co by se na kurzu dle jejich názoru v žádném případě dít nemělo. Pokud mají účastníci nějaké konstruktivní připomínky k programu, měli by na ně instruktoři určitě brát zřetel (Martinek, 2001, s. 7).
- **Skupinová dynamika:** Ve školním prostředí spolu často žáci vůbec nepromluví. Může to být z toho důvodu, že sedí v lavicích daleko do sebe nebo také proto, že si o sobě nemyslí nic dobrého. Na kurzu díky voleným aktivitám dostávají možnost, jakou ve škole často nemusí dostat vůbec. Nově poznání kamarádi a společné zážitky jsou potom to, co je ve škole dál spojuje (Martinek, 2001, s. 7).
- **Ekumenická otevřenost:** Na kurzy přijíždějí lidé věřící i nevěřící, každý z nich by se měl cítit přijímán a měly by být respektovány jeho názory v otázce víry (Martinek, 2001, s. 7).

1.3 Objekt DISu a jeho historie

Prostory Domu Ignáce Stuchlého (DISu) ve Fryštáku jsou za dobu existence projektu pro školy OD na požadavky těchto programů velice dobře připraveny. Dům poskytuje možnost ubytování pro více jak 70 lidí současně, je vybaven jídelnou a klubovny, ve kterých se realizuje převážná část programů. Návštěvníci mohou využít nealkoholický bar, horolezeckou stěnu, venkovní hřiště a další. V době programu není pro organizátory problém uspořádat různé adrenalinové atrakce, venkovní i vnitřní. Často se například využívá možnost slaňování horních pater domu až do přízemí (Bezděk, Spáčil a Hefková, 2012, s. 10).

Nabídka domu

V současné době nabízí dům 3 typy programů pro mladé. Jedním z nich jsou již zmiňované Orientační dny. Další činností jsou tzv. Víkendové akce, v rámci nichž jsou organizovány např. tábory, duchovní obnovy, vodácké výpravy apod. Poslední nabízená činnost je volnočasový klub pro děti a mládež z Fryštáku, tzv. DIS klub. Součástí klubu je nejen volná činnost ale i nabídka různých kroužků breakdance, posilování apod. (DIS Fryšták, 2016)

Historie

Nejstarší část budovy byla postavena již v roce 1860, tehdy sloužila jako škola. Školu poté koupily Školské sestry III. řádu sv. Františka, které dostavěly hlavní část objektu. V roce 1927 koupili budovu salesiáni a pod vedením P. Ignáce Stuchlého zahájili činnost prvního českého salesiánského díla. Od roku 1994 probíhá postupně rekonstrukce celé budovy, již byla v době komunismu věnována jen nejnútnejší údržbářská péče (DIS Fryšták, 2017).

1.4 Salesiáni a salesiánská pedagogika

Salesiáni jsou řád katolické církve, který založil v 19. století Jan Bosko (1815-1888). Tento italský kněz viděl bídu turínské mládeže a svůj život věnoval jí. Když začal roku 1845 kolem sebe shromažďovat chlapce, kteří přicházeli do velkoměsta za prací, snažil se, aby je zaujal tím, co se jim líbilo. Našel si k nim cestu a mohl tak jejich jednání usměrňovat (Kaplánek, 2012). Poté, co začal svému dílu dávat jasnou formu a byla církevně uznána jeho salesiánská společnost, nastala potřeba ukotvit i jeho způsob výchovy.

Základem salesiánské pedagogiky je preventivní systém. Ze slova „preventivní“ vyplývá, že tento systém je opakem systému represivního. Salesiánská pedagogika je založena na vychovateli, který je aktivně přítomný s mládeží, který je jejich přítelem a mladí k němu mají důvěru.

Kaplánek (2012, s. 23) uvádí, že Don Bosko byl rozhodným zastáncem výchovy, která měla svůj vzor v rodině. Preventivní systém charakterizují 3 principy: rozumnost, laskavost a náboženství.

- **Rozumnost** – Don Bosko věřil, že každý mladý člověk je vychovatelný. Při jednání s mladými respektoval jejich jedinečnost a osobnost. Dát mladým lidem potřebné vzdělání bylo jeho dalším cílem.

- **Laskavost** – Sám Bosko toto slovo nahrazoval slovem láska. V tehdejší pedagogice, která byla postavena na pevných pravidlech a trestech, byl přístup založený na lásce k mladým přinejmenším netradiční a nedůvěryhodný. Don Bosko ale pevně věřil v mladé lidi a dával jim svou důvěru (Kaplánek, 2012, s. 34). Svědčí o tom příběh, kdy vzal s sebou několik desítek chlapců z vězení na výlet do přírody. Nebyl přítomen žádný z dozorců. Tehdejší ředitel tento ztřeštěný nápad povolil v očekávání, že Donu Boskovi chlapci utečou a tím jej znemožní. Domluva byla taková, že za jediného chybějícího chlapce půjde do vězení on sám. Navečer se všichni chlapci vrátili svobodně nazpět. Nechyběl ani jeden (Bosko, 2004, s. 156).
- **Náboženství** – Tento princip je pro preventivní systém stěžejní. Vztah s Tím, který nás přesahuje, je nepostradatelný a náboženství je prostředek (Kaplánek, 2012, s. 33)

Konec této kapitoly je věnován salesiánskému preventivnímu výchovnému systému. V tomto systému hraje nejstěžejnější roly osoba pedagoga (vychovatele). Tématu jeho osobnosti je věnována celá následující kapitola, přesněji pedagoga na kurzu OD, totiž instruktora.

2 OSOBNOST INSTRUKTORA

Při vyslovení pojmu *instruktor* nás napadají nejčastěji instruktoři lyžování, nebo plavání. Možná někoho napadne pojem instruktor zážitkových akcí. O posledním jmenovaném je i následující kapitola. Instruktoři jsou hlavními a nejstěžejnějšími postavami na kurzech nebo vzdělávacích akcích, které vymýšlejí, připravují, realizují a evaluují. O postavení instruktora na kurzu píše ve své bakalářské práci Osoha (2012, s. 60). Uvádí, že role instruktorů je skutečně klíčová. Převažují pozitivní svědectví, která vyzdvihují obětavost, nadšení, elán, smysl pro humor či umění zaujmout.

Pro konkrétnější charakteristiku osobnosti instruktora je potřeba si vymezit jeho role na akci. Jsou to role pedagoga, herce, organizátora, rozhodčího, někdy i účastníka (Pelánek, 2008, s. 40). Pro popis tohoto v odborné literatuře ne blíže specifikovaného profesního zaměření bylo vycházeno z literatury, která popisuje pedagogy, lektory, trenéry a jejich kompetence.

2.1 Kdo je instruktor

Pelánek (2008, s. 38) charakterizuje instruktora následujícím způsobem: „Instruktor je nejkrásnější, nejlepší, nejrychlejší, nejchytřejší, nesmí mít nikdy hlad ...“ apod. Je ale potřeba říci, že s velkou dávkou nadsázky. Autor popisuje instruktora jako člověka, který v rámci akce pracuje velice intenzivním způsobem na naplnění cílů, bezpečnosti účastníků, a to ve dne v noci.

Pro další práci na tomto tématu nám ale tato, poněkud expresivní, definice pomůže jen málo. Průcha (2013, s. 106) definuje instruktora jako pedagogického pracovníka pracujícího s mládeží a dospělými při mimoškolních formách vzdělávacích aktivit.

Z této definice budeme vycházet. Protože postavu instruktora musíme nahlížet z různých úhlů, budeme ji chápat jako pedagoga, lektora nebo vedoucího pracovníka týmu.

2.2 Obraz instruktora

Instruktor, učitel, lektor nebo kdokoliv kdo pracuje s lidmi, a nemusí to být pouze děti a mládež, se dostává poměrně často do situací, kdy musí předstoupit před své účastníky. V tu chvíli na sebe celkem výrazným způsobem strhává pozornost a účastníci vědomě nebo nevědomě hodnotí, co vidí a slyší. Hodnotí jeho vzhled, vystupování, co říká a jak to

říká a jak se pohybuje, jestli je nervózní, nebo ne a další. To jsou všechno věci, které mohou instruktorovi pomoci ve vybudování jeho postavení, anebo ho mohou potopit. Tato kapitola pojednává o vybraných částech instruktorova projevu a vystupování.

2.2.1 Image instruktora

Vším, co instruktor dělá, by měl sledovat nějaký cíl. Ať se svým vystupováním snaží účastníky zaujmout, anebo naopak zapadnout do davu a nechat účastníky pracovat samostatně. Jeho pohyb v prostoru, gesta, vzdálenost od posluchačů mu v tom mohou pomoci.

Instruktor je pánem nad procesy, které se v rámci akce odehrávají. Svým postojem komunikuje s účastníky a působí na ně. Pokud stojí, vidí na všechny účastníky, dává zpětnou vazbu těm, kteří se baví. Pokud sedí, zklidňuje situaci (Medlíková, 2010, s. 23).

Verbální schopnosti jsou pro práci učitele, v našem případě instruktora, jednoznačně potvrzovány. Jeho schopnost mluvit je základním facilitačním prostředkem, který při své práci používá (Průcha, 2005, s. 190).

Práce s mluveným projevem vyžaduje, aby instruktorovi bylo dobře rozumět. Přednášející má pracovat na své artikulaci. Při hovoru zbytečně nespěchat a do svého projevu vkládat pauzy. Pauzy mají, jak píše Medlíková (2010, s. 25), několik výhod: posluchači zpozorní, lektor si odpočine a srovná si myšlenky, vznikne dramatické napětí apod.

2.2.2 Instruktorové hříchy

Je dobré zmínit se ještě o několika situacích, kterých by se měl každý instruktor vyvarovat, pokud si chce udržet důvěru a sympatie účastníků. Jsou jimi například následující momenty:

- Neodbornost – instruktor není dostatečně kvalifikovaný ve svém oboru;
- Nerespektování názoru druhého – každý má právo na svůj názor, nemusíme s ním souhlasit, můžeme uvést protiargumenty, ale názor účastníků bychom měli respektovat;
- Nesplněné sliby – instruktor, který nedokáže dodržet slib, dává najevo, že na něj není spoleh. Proč by mu účastníci měli věřit i v jiných věcech;
- Lež, Zanedbaný vzhled, Nerespektování účastníků a povýšený přístup apod. (Medlíková, 2010, s. 115).

Momentů, které poškozují instruktora je samozřejmě daleko víc. Zde je jen výběr několika základních. Pelánek (2008, s. 40) uvádí například i partnerské vztahy instruktorů. Instruktor je na akci zejména kvůli účastníkům, ne kvůli svému partnerovi.

2.3 Kompetence instruktora

Pokud se bavíme o kompetencích instruktora, můžeme si vypomoci nahlédnutím do kompetencí učitelských. Lze je použít jako vodítko pro sestavení kompetencí, které budou svou povahou korespondovat s charakterem činnosti instruktora, která spadá i do oblasti pedagogiky. Jaké jsou tedy základní kompetence pedagogické? Průcha (2005, s. 219) je rozděluje do 7 kategorií.

- Kompetence odborně-předmětové
- kompetence psycho-didaktické
- kompetence komunikativní
- kompetence organizační a řídicí
- kompetence diagnostické a intervenční
- kompetence poradenské a konzultativní
- kompetence reflexe vlastní činnosti

Jiným způsobem popsal klíčové kompetence Kyriacou (2008, s. 25). Základní pedagogické dovednosti rozdělil rovněž do 7 kategorií, ale vycházel přitom z chronologického postupu činností, které pedagog při své práci vykonává nebo na které se soustředí. Jsou jimi následující:

- Plánování a příprava
- Realizace vyučovací hodiny
- Řízení vyučovací hodiny
- Klima třídy
- Kázeň
- Hodnocení prospěchu žáků
- Reflexe a sebehodnocení (evaluace) vlastní práce

Kromě dovedností jsou důležité i osobnostní rysy organizátorů akce. Mezi ty patří například tolerance, pružnost, trpělivost, ale i autentičnost (Komárková, Slaměník a Výrost, 2001, s. 26).

V mnoha ohledech jsou všechny jmenované kompetence právě těmi instruktorskými. Pojdme se podívat blížeji alespoň na ty, které úzeji souvisejí s charakterem této práce. Následující kompetence jsou buď vybrány od jednoho z autorů anebo jsou jejich kompilátem.

2.3.1 Vybrané instruktorské kompetence

Odborně-předmětové dovednosti

V případě učitelů jsou tyto dovednosti vázány na odborné předměty. Při práci instruktora se jedná zejména o kompetence, které Kyriacou (2008, s. 25) řadí do skupiny „Klima třídy“ a „Kázeň“. Jedná se o orientaci na splnění úkolů, posilování sebedůvěry žáků, předcházení různým formám nežádoucího chování apod.

Komunikativní dovednosti

Můžeme si vyjmenovat celou řadu dovedností a pedagog se jimi může řídit sebeděle, pokud však nepodpoří ostatní dovednosti sebejistým a uvolněným vystupováním, bude celá jeho snaha zmařena. Sebejistotu může mít člověk v sobě anebo si ji osvojí časem opakováním.

Schopnost komunikace je důležitá nejen směrem k účastníkům vzdělávacího procesu, ale i také, jak píše Průcha (2002, s. 219), ke světu dospělých – rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy. Je důležité také umění komunikovat a osvětlovat smysl činností (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 90).

Psycho-didaktické dovednosti

Pedagog dokáže své svěřence také vhodným způsobem motivovat k činnosti. Dělá to například tím, že vhodně klade otázky, aby žáci získali motivaci o daném tématu mluvit. V takovém případě se mohou žáci učit nejen z výkladu od učitele, ale i z výkladu svých spolužáků. Pedagog musí dohlížet na to, aby se mohli vyjádřit i méně průbojní žáci (Kyriacou, 2008, s. 51).

Diagnostické dovednosti

Pedagog má mít schopnost odhadnout jednotlivce ve skupině. Dokáže diagnostikovat způsob myšlení žáků, jejich pocity, dokáže zohlednit i příčiny a případně navrhnout vhodný postup řešení situace (Průcha, 2002, s. 219). V případě nevhodného chování žáků nejedná spontánně, ale celou situaci prověřuje, projednává a v žákovi v takovém případě vidí někoho, komu je potřeba pomoci (Kyriacou, 2008, s. 26).

Schopnost diagnostikovat se ale nevztahuje jen na jednotlivce. Třída jako celek podléhá zákonům skupinové dynamiky a sociální chování v kolektivu může být různé na základě toho, kdo se v něm nachází.

Organizační dovednosti

Instruktor zážitkových akcí nepracuje zpravidla sám. Spolupracuje s týmem dalších instruktorů. Sám se nachází buď v pozici jednoho z nich anebo vedoucího celé akce. Z ohledem na jeho postavení se předpokládají kompetence organizační, ekonomické, znalosti zásad a principů dramaturgie a další (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 90).

Tým instruktorů je sestaven v ideálním případě tak, že jejich znalosti a dovednosti se doplňují (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 51). Organizační dovednosti se ale velmi úzce vztahují i na instruktora samotného. Pokud nedokáže správným a efektivním způsobem řídit svou vlastní činnost, nelze předpokládat ani to, že dokáže řídit ostatní (Průcha, 2002, s. 219).

2.4 Instruktor vzorem

Pedagog pracující s mládeží je pro své žáky vzorem, ať už chce, nebo ne, pozitivním nebo negativním. Kaplánek (2012, s. 35) uvádí, že být vychovatelem znamená životní povolání a způsob života. Osoha (2012, s. 60) v bakalářské práci píše, že respondenti-učitelé v rámci kvalitativního výzkumu vnímali osobnost instruktora jako pozitivní vzory pro děti.

V rámci svého působení může instruktor ukázat svým příkladem nová schémata chování, která si účastník může vzít za své. Jsou to nové modely percepce, komunikace nebo zvládnání konfliktů (Komárková, Slaměník a Výrost, 2001, s. 31).

2.4.1 Úcta a kontakt

Pro vytvoření oboustranné úcty přispívá nejvíce, když účastník vidí, že pedagog je kompetentní k tomu, co dělá. Žáci musí vidět, že pedagog má zájem na jejich pokroku v učební oblasti i v osobním rozvoji. Dává to najevo také svým osobním přístupem k nim. Váží si jejich názorů a zkušeností a vychází z nich (Kyriacou, 2008, s. 85). Mezi důležité vlastnosti v této oblasti patří empatie, citlivost, úcta, respekt nebo vřelost (Pelánek, 2008, s. 40).

„Smysl pro humor je nejpřirozenější cesta, jak si získat náklonnost účastníků. Humor lze dobře využít v celé řadě situací, včetně zábavnějšího uvádění nadcházející práce nebo vti-

pu učitele na vlastní účet,“ uvádí Kyriacou (2008, s. 86) a dále pokračuje, že humor lze použít také v případech nesprávného chování žáka nebo žáků, k rozptýlení případného napětí. Nebo také jako prostředek ke zvýšení žákova sebevědomí.

Instruktor může směřovat humor i na účet žáka, ale dostává se již na tenký led. Nikdy by to neměl dělat, pokud si opravdu není jistý žakovou pozitivní reakcí. V opačném případě může znemožnit žáka a snížit jeho sebevědomí a postavení ve skupině.

2.4.2 Nabídka vztahu

K navozování vztahů a k projevování zájmu o účastníky má instruktor daleko méně času než třídní učitel, který je na rozdíl od instruktora se svou třídou velmi často. Instruktor je s žáky daleko kratší dobu, zato však daleko intenzivněji a to od samého začátku vzdělávací akce, kdy účastníci přijíždějí do cizího prostředí. Thorová (2015, s. 203) uvádí, že k přizpůsobení se žáka na školní prostředí výrazně přispívá pozitivní vztah s pedagogem, který je založen na otevřené vřelé komunikaci bez konfliktů.

Vřelý a otevřený vztah je tedy velmi důležitý. Ovšem v případech, kdy má před sebou instruktor 25 účastníků po dobu pouhých tří dnů, je nemožné s každým zvlášť navázat vřelý a otevřený vztah. Vždyť za tu dobu si sotva zapamatuje jména. V těchto případech musí instruktor selektovat.

Například v případě pomáhajících profesí často dochází k případům, kdy pracovníci nejraději pomáhají tam, kde je to nejméně potřeba (Kopřiva, 2006, s. 21). Instruktor si přirozeně vybírá, resp. instruktora si přirozeně vybírají osobnosti, které se už i tak těší z kontaktu druhých. Ve skupině jsou ale rovněž ti, kteří si o kontakt sami říct nedokážou. Nebo ti, kteří na sebe upozorňují mnohdy negativním způsobem, pro instruktora nepřijatelným, protože zásadním způsobem narušují program. Může se jednat například o žáky s vysokou mírou obavy z odmítnutí. Hrabal a Pavelková (2010, s. 15) uvádějí, že pokud je žák odmítán učitelem nebo spolužáky, může se jeho vnitřní obava z odmítnutí ještě prohlubovat. Opakem tohoto prostředí je místo, kde žák může ve svých mezilidských vztazích zakoušet úspěch.

2.4.3 Vliv instruktora

Lektor je pro své posluchače mnohdy podvědomě brán jako vzor chování a hodnot. To má za následek, že na něj kladou mnohdy velké nároky. „*Když vás potká nějaký klient třeba*

na oslavě narozenin vašeho společného známého, kde jste se právě pořádně „namazali“ a ani nevíte, co mluvíte, co to udělá s vaší image?!“ (Medlíková, 2010, s. 26).

Sledování filmů, které v sobě mají prvky agrese, stimuluje své diváky k agresivnějšímu chování. A platí to i obráceně. Pokud sledujeme filmy se sociální tematikou, může to u diváků vyvolávat pro-sociální chování (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 267).

Organizátor může svého vlivu využít k motivaci účastníků například tím, že se sám první otevře ostatním, čímž jim pomůže překonat bariéry a nabízí tak nové vzorce percepce, komunikace nebo zvládání konfliktů (Komárková, Slaměník a Výrost, 2001, s. 30).

Obsah této kapitoly byl zaměřen na osobnost instruktora. Jakou roli hraje v očích účastníků akce skutečně, se dozvíme ve výzkumné části této práce.

3 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE

Tato kapitola pojednává o mladém člověku. Předmětem zkoumání je mladý člověk z hlediska vývoje jeho osobní identity ve vztahu k sobě samému a ve vztahu k okolnímu sociálnímu prostředí. Vývojová psychologie člověka je široký pojem a nestačila by na to kapacita této práce. V následujících kapitolách je zacíleno jen na tu část vývojové psychologie, která zkoumá cílovou skupinu mladých lidí v období dospívání. Je to skupina, která je charakteristická začínajícími intimními vztahy, emoční nevyvážeností a hledáním vlastní identity. Na období dospívání se podíváme z několika pohledů. Z pohledu vývoje osobnosti jedince, z pohledu jeho sociálního působení a sociální působení skupiny na něj a z pohledu jeho osobního rozvoje.

3.1 Období dospívání

Jak již bylo řečeno výše, otázky, které mladí lidé v období dospívání řeší, se týkají hledání vlastní identity. Dochází u nich k fyziologickým změnám, spojeným zejména s dozráváním pohlavních orgánů. Je to období emoční nestability, emancipace od rodiny a hledání vlastní osobnosti. Období dospívání charakterizovala Anna Freudová, když řekla: „Být normální v době dospívání je samo o sobě nenormální.“ (Freudová, 1958 cit. podle Thorová, 2015, s. 414)

3.1.1 Vymezení období dospívání

Období dospívání je široký pojem, který lze ohraničit spodní hranicí zhruba 11 až 12 let a horní hranicí přibližně 20-22 let (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 143). Pro konkrétnější práci si z této skupiny vybereme jen tu část, která se svým věkem přibližuje nejvíce cílové skupině v praktické části této práce. Je to skupina, kterou výše zmiňovaní autoři označují jako skupinu ve fázi vlastní puberty, tzv. druhá pubertální fáze. Toto období můžeme podle nich ohraničit věkem 13 až 15 let. Je to fáze, kdy u dívek i chlapců dochází k výrazným změnám v oblasti dozrávání pohlavního ústrojí. U dívek nastupuje pravidelný ovulační cyklus a u chlapců postupně dozrávají sekundární pohlavní znaky (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 143).

Thorová (2015, s. 414) zařazuje období dospívání do časového rozpětí věku od 12 až 13 do 19 let, nazývané také adolescence nebo období pozdního dospívání.

„Dospívající se začínají lišit jak od dětí, tak od dospělých, vytvářejí si zvláštní znaky i specifickou subkulturu s odlišným vyjadřováním, oblečením a úpravou, někdy zakládají i zvláštní neformální či formální seskupení – různá „Hnutí mládeže“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 146).

3.1.2 Psychologické charakteristiky

Dospívající jsou v tomto období výrazně citlivější. Nejbouřlivějšími procesy u nich prochází složka emoční, která má výrazný vliv na jejich psychiku. Dozrávání pohlavních orgánů vyvolává vnitřní pnutí, které je činí mnohdy přecitlivělymi na různé vnější podněty (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 147). Obecně se toto období dá nazvat obdobím emoční instability. Tato nestabilita má přímý vliv na chování dospívajících, a to i chování ve školním prostředí. Dochází ke snížení koncentrace, což má přímý vliv, i na učení. Zároveň jsou dospívající náchylnější k různým projevům rizikového chování (Thorová, 2015, s. 430).

Základním úkolem v této fázi vývoje adolescentů je vytvoření takové psychiky, která jim umožní odpoutání se od rodinných kořenů a vytvoření schopnosti se o sebe v životě postarat sám (Thorová, 2015, s. 416). To se začíná projevovat různými způsoby od výstředností týkajících se barvy vlasů, až po hledání brigád a prvními zkušenostmi s vyděláváním vlastních peněz. Bez ohledu na různé neshody a snahu dospívajících odpoutat se od vlivu svých rodičů je i nadále velmi potřebují.

Vztah mezi rodiči a dětmi se v tomto období musí výrazně proměnit. Dospívající získává větší svobodu a rodič s ním začíná pomalu počítat jako s rovnocenným partnerem. Ke konci období dospívání se z „pubertáka“ stává dospělá osobnost, která vyžaduje své jasné postavení a úctu (Thorová, 2015, s. 416).

Tento vztah mezi rodičem a dospívajícím se samozřejmě neobejde bez konfliktů. I tak má ale většina (80%) adolescentů s rodiči v tomto období vřelý a akceptující vztah (Guernsey, Arthur, 1984; Rener, 2006 cit. podle Thorová, 2015, s. 416).

3.1.3 Vývoj identity

Podle Eriksona je základním úkolem, který stojí před dospívajícím v pubertálním věku vývoj jeho vlastní identity. V tomto období staví proti sobě pojmy identita a zmatečnost. K získání identity dochází často za velmi bouřlivých procesů. Nasměrování v životě, ideá-

ly, dobré vzory a hodnoty jsou pevné body, které vedou dospívajícího po cestě vývoje dopředu (Thorová, 2015, s. 284).

Dospívající si hledá vzory, které by mohl napodobovat a skupinu vrstevníků, do které by mohl patřit. V té pak snadněji přijímá všechny vnější znaky, které ho do ní zařazují, což je pro dospělé mnohdy nepochopitelné. Součástí tohoto procesu je ale také nalezení identity sexuální. Cílem je stát se dobrým mužem a ženou (Lagmeier a Krejčířová, 2006, s. 161). Dospívající člověk je často zmatený a v tomto věku dochází ke zmatení i v oblasti sexuální identity (Thorová, 2015, s. 284).

I v této oblasti hrají výraznou roli vzory, které si dospívající volí, a hodnoty, které přijímá za vlastní. Dospívající musí přijmout svoji identitu v celé její komplexnosti, svůj fyzický i psychický stav. Mladý člověk hodnotí svůj vzhled a výrazně se porovnává s ostatními lidmi kolem sebe, ale i s těmi, které zná jen zprostředkovaně z médií.

Nacházení identity tedy znamená nejen hledání svých pracovních, zájmových a sociálních rolí, ale hledání hodnotové orientace. Víra a přijetí své duchovní orientace hraje v tomto procesu významnou roli (Langmeier a Krejčířová, 2005, s. 162).

Negativní projevy dospívajících a konflikty z nich plynoucí jsou často projevem výše zmíněných faktorů a mají za cíl, aby mladí dali svému okolí vědět, že existují a na základě následné reakce se mohli ujistit o své vlastní hodnotě. Mnohdy si však mladí tento cíl svého chování ani sami neuvědomují (Langmeier a Krejčířová, 2005, s. 163). Pokud s touto skutečností dokáže pedagog (rodič) pracovat, může se na takového nekonformního dospívajícího podívat v úplně jiném světle a svou reakci na nevhodné chování upravit nebo zvolit jinou strategii výchovy.

3.2 Socializace v období dospívání

Každý člověk se vyvíjí v nějakém sociálním prostředí. Bez lidí kolem sebe by nikdy plně nedozrál. Bez konfrontace s ostatními by nikdy nemohl poznat, kým je. Bez druhých by nepřežil.

Důležitost vztahů s lidmi okolo nás je nesporná a zásadní. Nestačí však obyčejné povrchní vztahy, záleží na kvalitě a hloubce těchto vztahů. Má-li mít přátelství na život a vývoj pozitivní vliv, je kvalita přátelství důležitým atributem (Hartup, Abecassis, 2002 cit. podle Thorová, 2015, s. 198). Při vývoji člověka dostávají prostor postupně různé typy vztahů, od rodičovských, přes přátelské až po milenecké. Tyto vztahy formují naši osobnost, dávají

nám sebevědomí a pomáhají ukotvit naši osobnost a sebeúctu. Thorová (2015, s. 293) dále píše, že na rozvoj sebeúcty mají zásadní vliv především reakce vztahově blízkých osob na naše chování. Dále jmenuje faktory důležité pro vývoj sebepojetí a sebeúcty. Jsou jimi emoční přijetí blízkými, hodnocení výkonů autoritami, konfrontace se společenskými a kulturními normami a hodnotami. Vyšší sebevědomí získávají pak především děti, které jsou více chváleny, než ty, které jsou za své chování okřikovány. Vždy je dobré si najít něco, za co je pochválíme.

3.2.1 Vliv vrstevníků

V období dospívání nemá již na vývoj mladého člověka takový vliv rodina. Novým důležitým faktorem, který ovlivňuje jeho vývoj, jsou nyní jeho vrstevníci. Ti jsou mu na rozdíl od rodičů věkově bližší, sdílí s ním zájmy, problémy a velké množství času. Nachází mezi nimi přátele, pozoruje jejich chování, styl oblékání a ovlivňuje ho hudba, kterou poslouchají. On sám ovlivňuje druhé také. Mladý člověk potřebuje skupinu, do které by mohl patřit. Ve skupině se cítí bezpečně. Thorová (2015, s. 284) uvádí, že na počátku adolescence je vidět potřeba dospívajících identifikovat se s vrstevnickými nebo dospělými vzory a snaha o jejich nápodobu.

To, zda budeme v životě šťastní, závisí do značné míry na pozitivním ohlasu našeho okolí, resp. zpětné vazby našich přátel, spolužáků, rodičů a dalších. Tvrdit, že nám nezáleží na tom, co říkají ostatní, je z tohoto pohledu jenom hra. Mínění ostatních nás ovlivňuje a pro svůj život ho ve skutečnosti potřebujeme. Na názorech lidí kolem nás jsme v jistém smyslu závislí. Osobnostní růst naší osobnosti by nebyl možný bez zpětné vazby těchto lidí (Hanus a Chytilová, 2009, s. 60).

Skupina ovlivňuje své členy pozitivně, ale i negativně. Máme-li v ní pevné postavení, cítíme se bezpečně, pokud ne, máme strach. Vlivem vrstevníků může docházet k ovlivňování našeho pozitivního nebo negativního chování. Skupina může vzbuzovat v jedinci pozitivní morální hodnoty jako čestnost, ohleduplnost, spravedlnost, a motivovat ho, aby tyto vlastnosti neustále rozvíjel. Naopak může jedince ovlivňovat také negativním způsobem k chování, které se svým charakterem může přibližovat více chování rizikového (Thorová, 2015, s. 198). Proto je tak důležité nastavit v kolektivu jasná pravidla a přátelské prostředí, které by nevedlo jeho členy ke druhému jmenovanému jevu.

Velmi důležitou částí každého kolektivu jsou jeho dílčí vztahy. Mladý člověk může být ve třídě, která spolu dobře funguje, nevyskytují se v ní nežádoucí jevy, ale přesto může pociťovat samotu. Důvěrnější vztah s přáteli (přítečkyněmi) umožňuje sdílet své myšlenky, pocity, zkušenosti, se kterými by se jiným nesvěřili (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 154).

Člověk nemusí mít spoustu přátel a být všeobecně přijímán a respektován, ale měl by sdílet nějaký vztah, mít důvěrného přítele. Často právě tento přítel je hlavní příčinou toho, že dospívající začne prožívat pocit důležitosti a uplatnění, díky čemuž získává vyšší sebevědomí a nachází si tak cestu k dalším lidem Thorová (2015, s. 293). Kvalitní osobní a skupinové vztahy mají tedy významný vliv na osobnostní růst nejen mladých, ale všech lidí. Vztahy jsou základem.

3.2.2 Vliv školní třídy

Jednou z nejdůležitějších sociálních skupin, ve které se člověk v období dospívání nachází, je jeho třídní kolektiv. Ten je důležitý pro dospívajícího zejména pro jeho sociální vztah, více než pro úspěchy ve vzdělávacím systému (Brown et al., 1993 cit. podle Thorová, 2015, s. 198). Větší vliv na úspěšnost jednotlivých žáků má často spíše třída, nežli celá škola. Být přijímán svými spolužáky má pro fungování člověka v dospělosti větší důležitost, než jeho školní výsledky a chování (Caldarella, Merrell, 1997 cit. podle Thorová, 2015, s. 202).

Nejstarší část našeho mozku, limbický systém, nás mnoho staletí upozorňovala na možná nebezpečí. Tato nebezpečí se ale netýkala jen těch reálně ohrožujících život. Být součástí tlupy je pro přežití v době kamenné velmi důležité a jakákoliv možnost, že bychom se tlupě znelíbili, je život ohrožující stejně jako útok nějakého predátora. V dnešní době to lidský mozek vnímá stejným způsobem. Snažíme se zapadnout. Náš varovný a hlídací systém reaguje nejen na skutečná, ale i domnělá ohrožení. Jinými slovy: nereaguje pouze na to, co nás skutečně ohrožuje, ale také na to, co si myslíme, že nás ohrožuje. Máme strach ze selhání, z neúspěchu a velký strach z odmítnutí (Herman, 2008).

Dobré vztahy a schopnost komunikace mezi členy skupiny, která vede k tomu, že každý člen dostane prostor vyjádřit se, být slyšen a jehož názor je uznán, je důležité pro jejich další vývoj schopnosti řešit problémy své i problémy skupiny (Horst a Marco, 2001, s. 40).

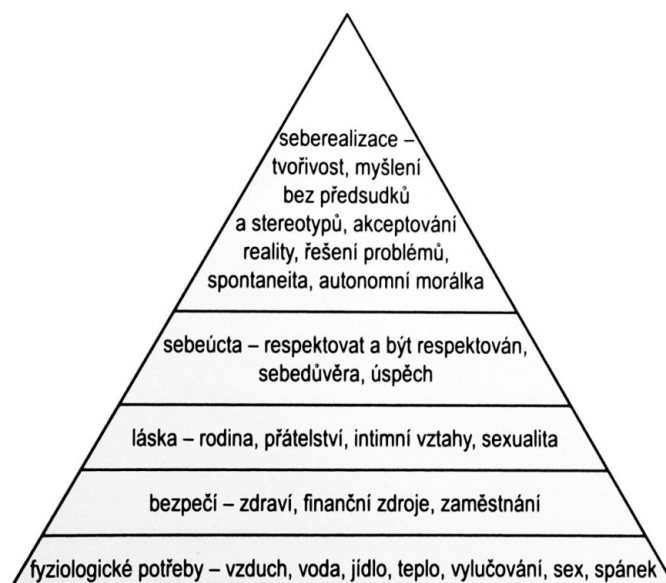
Teprve neohrožující a bezpečné prostředí je tím pravým místem pro jeho rozvoj, resp. pro to, aby se každý mohl ve škole efektivně vzdělávat (Herman, 2008, s. 229).

3.3 Rozvoj osobnosti

V předchozích kapitolách bylo řečeno, jakým způsobem se lidská psychika vyvíjí, že pro svůj osobnostní růst potřebujeme druhé lidi a také, že náš osobnostní růst musí probíhat v bezpečném prostředí. V následující kapitole se podíváme, co to takový osobnostní růst znamená, kterým směrem se ubírá a kam člověk směřuje, když osobnostně roste.

3.3.1 Maslowova hierarchie potřeb

Maslow (1905-1970) je zakladatel humanistické psychologie a jeden z nejslavnějších psychologů vůbec. Jeho hierarchie potřeb je světově známou a všeobecně akceptovanou teorií, i když má i své kritiky. Maslow seřadil lidské potřeby do logické posloupnosti a vycházel z toho, že aby mohly být naplněny vyšší potřeby, musí být nejdříve naplněny potřeby nižší. Jeho hierarchie potřeb se často převádí do pyramidového zobrazení, jak je vidět na obrázku 1.



Obrázek 1 – Maslowova pyramida potřeb

Základem hierarchie jsou potřeby fyziologické (1), následují je potřeba bezpečí (2), potřeba lásky, přátelství a sounáležitosti (3) a potřeba uznání a respektu (4). Všechny tyto zmíněné úrovně se nazývají D-potřeby, tzv. deficitní potřeby. Maslow podle Kirchnera (2009, s. 47) tvrdí, že pokud některou z těchto potřeb postrádáme, dostavuje se u nás deficit, který se projevuje zvýšenou potřebou o dosažení těchto potřeb. Pokud ale těchto potřeb dosáh-

neme, ztrácíme motivaci o dosažení potřeby seberealizace, nebo jak Maslow říkal sebeaktualizace. Mezi tyto základní potřeby patří potřeba lásky a uznání, které jsou důležité pro zdravý vývoj a spokojený život.

Vrcholem pyramidy je již výše zmíněná sebeaktualizace nebo také seberealizace (5). Maslow se domníval, že vrcholu pyramidy dosáhne jen velmi malé procento lidí. V době publikování své práce uváděl 1% osob, 99% funguje na úrovni tzv. „psychopatologické normality“ (Maslow, 1962 cit. podle Thorová, 2015, s. 295). Domnívám se, že v dnešní době je toto procento již vyšší. Obsah poslední úrovně je zjednodušeně popsán v obrázku 1, hlubší rozbor vrcholu pyramidy tato práce neobsahuje.

Podíváme-li se na Maslowovu hierarchii potřeb, můžeme z ní jednoduše vyčíst, jakým směrem by se osobnostní růst měl ubírat a co by mělo být jeho vrcholem. Člověk se může bezpečně dostávat do vyšších pater jedině v případě, že jsou naplněny potřeby základní. Většina dospívajících se v době svých školních let pohybuje na úrovni vztahů rodinných, přátelských, intimních a řeší problémy spojené se sebeúctou. Pokud vrcholu pyramidy dosahuje opravdu jen 1% lidí, mohlo by se zdát z pedagogického pohledu zbytečné se o to pokoušet. V případě, že pracujeme s mladými v dospívajícím věku, nemůžeme předpokládat, že by mohli vrcholu pyramidy dosáhnout. Jistě je ale vhodné vést pedagogickou činnost takovým způsobem, aby byl mladým představen „vrchol“, jako hodnota, ke které by měli v životě směřovat. I když to, co je nejvíce zajímá, je momentálně prožívání jejich osobních vztahů a nalezení sebeúcty (pokud alespoň to).

3.3.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou podstatné při uplatnění člověka ve společnosti a pro jeho osobní rozvoj (RVP ZV 2016, s. 10). Průcha (2013, s. 124) charakterizuje klíčové kompetence jako „univerzální, specificky strukturované a v praxi využívané soubory znalostí, dovedností, postojů a dalších motivů chování a jednání.

Osvojením, resp. posilováním těchto oblastí získává dospívající základní vybavení pro život. Pokud se podíváme zpět k Maslowově hierarchii, tak tyto dovednosti pomáhají dospívajícímu ke snadnějšímu dosahování vyšších potřeb. Oproti odborným znalostem mají klíčové kompetence delší životnost. Proto slouží i jako základ dalšího vzdělávání (Belz a Siegrist, 2001, s. 174). Klíčové kompetence pomáhají člověku i v oblastech života, jako je

např. jeho budoucí pracovní uplatnění, bez ohledu na to, o které povolání půjde. Správné osvojení klíčových kompetencí tedy vede k rozvoji osobnosti (Belz, Siegrist, 2001, s. 33).

Kompetence, vhodné pro žáky v etapě základního vzdělávání, jsou podle RVP ZV (2016, s. 10). tyto: „kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikační; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.“

3.3.3 Průřezová témata

Posledním okruhem, ke kterému se v této práci v oblasti rozvoje osobnosti dostaneme, jsou průřezová témata uvedená v RVP. Na rozdíl od matematiky nebo českého jazyka se průřezová témata nevztahují k žádnému konkrétnímu vyučovacímu předmětu. Procházejí napříč vyučováním a je na každé škole, jak se s konkrétní formou naplnění požadavků rámcového vzdělávacího programu vypořádá. (RVP ZV, 2016, s. 125).

Obsah průřezových témat je volen tak, aby reprezentoval problémy, které se cílové skupiny v současné době a současném světě nejvíce týkají. Dávají prostor pro naplňování těch cílů, které spadají do roviny cílů afektivních, mířících na charakterový a osobnostní rozvoj a rozvoj hodnot a postojů (Bezděk, Kopřiva a Moravcová, 2012, s. 14).

Mezi průřezová témata patří Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova (RVP ZV, 2016, s. 125).

Průřezová témata se svým obsahem dotýkají více oblastí, a proto se částečně zařazují jako doplnění do různých předmětů. Podmínka správné funkčnosti průřezových témat je jejich správné zařazení do vyučovacích předmětů. Průřezová témata mohou být v rámci školního vzdělávacího programu (ŠVP) naplňována ve škole, ale i mimo ni (RVP ZV, 2016, s. 125). Mimo školní prostředí bývají průřezová témata naplňována na různých vzdělávacích akcích, jako jsou například Orientační dny v Domě Ignáce Stuchlého a jiné.

Tato i předešlé kapitoly teoretické části jsou voleny vzhledem k další části praktické, kterou bude výzkum pohledu účastníků na jejich pobyt na kurzech OD, a to s časovým odstupem. V teoretické části jsme se seznámili se základními informacemi týkajícími se programů Orientační dny, osobnosti instruktora a vývojové psychologie jedince v rámci jeho osobnostního rozvoje a také rozvoje v rámci skupiny vrstevníků. Získané informace by nám měly pomoci k bližšímu náhledu i v následující praktické části, zejména při tvorbě a průběhu dotazníkového šetření, ale i při vyhodnocování získaných výsledků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkumná část se zabývá dopadem kurzů OD na jejich účastníky. Zkoumá jejich hodnocení kurzů z dlouhodobého hlediska. Neřeší se vliv jednotlivých témat programů, ale zkoumají se programy OD jako takové, jejich společné rysy, které jsou popsány v teoretické části. Výzkum je proveden kvantitativní metodou formou dotazníkového šetření ve třídách, které se kurzů v minulosti účastnily.

4.1 Cíle výzkumu

Výzkum je pro lepší pochopení rozdělen do čtyř oblastí. Jsou to: oblast hodnocení osobnostního rozvoje, hodnocení vlivu kurzů na kvalitu vztahů, hodnocení působení instruktorů a hodnocení dalších vlivů.

- A. Hodnocení osobnostního rozvoje – Pedagogické působení na jednotlivce je oblast týkající se osobnostního rozvoje účastníků. Na kurzu je naplňována zejména při realizaci tematických bloků.
- B. hodnocení vlivu kurzů na kvalitu vztahů - Pedagogické působení na celou skupinu v rámci skupinové dynamiky. Dotýká se změny vztahů v kolektivu, vlivu podpory pozitivní atmosféry a vztahů účastníků mezi sebou. Zaměřuje se na skupinu během kurzu, ale v rámci tohoto výzkumu zejména na dlouhodobé hledisko.
- C. Hodnocení práce instruktorů – Další oblastí je osobnost instruktora samotného a jeho působení na účastníky na rovině pracovní a vztahové.
- D. Hodnocení dalších vlivů - Poslední oblast zahrnuje vše, co přímo nespadá ani do jedné z předchozích uvedených oblastí a netýká se záměrného pedagogického působení na jednotlivce ani skupinu. Tato oblast se dotýká zejména tematiky vlivu prostředí na jednotlivce a skupinu. Do této oblasti spadá i vzájemný vliv účastníků. Je totiž možné, že pozitivní hodnocení některých může být zapříčiněno tím, že spolu ve volných chvílích např. hráli na pokoji karty. I když je tato možnost, vzhledem k časovému odstupu výzkumu nepravděpodobná, nemůžeme ji ani vyloučit.

Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak účastníci subjektivně hodnotí kurzy OD a jejich jednotlivé části, kterými jsou témata, tvorba dobrého klimatu třídy, působení instruktorů, působení jiných vlivů, a to z dlouhodobého pohledu.

Dílčí cíle výzkumu:

- 1) zjistit, jak vnímají respondenti témata OD
- 2) zjistit, jak respondenti hodnotí dlouhodobé působení OD na kvalitu vztahů ve třídě
- 3) zjistit, jak velký význam má pro účastníky osobnost instruktora
- 4) zjistit, které oblasti mají z pohledu respondentů největší vliv na kvalitu kurzu
- 5) zjistit, jaká je celková spokojenost účastníků s kurzem

4.2 Metodika výzkumu

Pro výzkum byla zvolena metoda kvantitativního šetření pomocí výzkumného dotazníku. Je to jedna z nejpoužívanějších metod pedagogického výzkumu. Výběr respondentů kvantitativního šetření byl v našem případě záměrný a dostupný. Pro rozdání dotazníků byly zvoleny třídy, které se kurzu účastnily ve školním pololetí 2016/2017. Kritériem pro zařazení do výzkumu byla účast jednotlivých respondentů na kurzu.

4.2.1 Struktura dotazníku

V rámci výzkumného šetření byl sestaven dotazník s celkem 18 položkami. Některé položky však obsahují podotázky. Před hlavním dotazníkem byl pro respondenty sestaven úvodník, ve kterém byla snaha účastníky motivovat a také jim sdělit základní pokyny k vyplňování. Dotazník výzkumu je součástí přílohy č. 3.

Dotazník obsahuje následující typy položek:

- 1) Kontaktní položky: (otázky č. 1, 2, 3, 4) Slouží k vytvoření kontaktu s respondentem. Jsou jednoduché, respondent zná odpověď a zároveň ho motivují k vyplnění dotazníku.
- 2) Kontrolní položky: Slouží ke kontrole věrohodnosti respondenta
 - a. Otázky č. 3, 9, 10, na které je známa odpověď.
 - b. Otázky, které se opakují v textu dotazníku v jiné formulaci. Podotázky položek č. 11, 13 a 15. Rovněž porovnání výběrové položky č. 6 a stupnicové položky č. 12.
- 3) Filtrační položky: Slouží k vyloučení osob, které pro dotazníkové šetření nejsou vhodné. (otázka č. 2)

- 4) Polytomické výběrové položky: (otázky č. 5, 7 - 9, 16 a 17) Umožňují označit jen jednu správnou odpověď. V případě dotazníku v této práci jsou to položky s výběrem a) určitě ano, b) spíše ano až e) ne.
- 5) Polytomické výčtové položky s možností většího výběru odpovědí. Otázky č. 6, 10, 14.
- 6) Polytomické stupnicové položky: (otázka č. 12) Respondent seřazuje položky podle zadaného kritéria.
- 7) Polouzavřené položky, ve kterých je možnost slovní odpovědi. Otázky č. 6 a 14.
- 8) Otevřené položky, ve kterých nedostává respondent na výběr z konkrétních odpovědí, ale odpovídá slovně. Otázka č. 18.

(Chráška, 2007, s. 164-165)

4.2.2 Předvýzkum

V rámci této práce byl proveden před-výzkum, jehož cílem bylo zjistit srozumitelnost otázek a časovou náročnost dotazníku. Zároveň byli respondenti požádáni o případné výtky a návrhy pro hlavní výzkum. Respondenti byli voleni tak, aby se věkově co nejvíce přibližovali cílové skupině hlavního výzkumu a zároveň měli s OD zkušenosti z pozice účastníků. Bylo vybráno 5 dívek a 5 chlapců ve věku 15 až 17 let, kteří se kurzu OD v minulosti účastnili. Respondenti byli osloveni přes sociální síť Facebook a přes email. Návratnost dotazníku předvýzkumu byla 100%.

Připomínky respondentů:

Většina respondentů hodnotila dotazník jako velmi rychlý a přehledný. Čas pro vyplnění celého dotazníku odhadovali na 5 až 10 minut. Na základě jejich připomínek byly upraveny položky č. 6, 10 a 11.

4.2.3 Výzkumný soubor a sběr dat

Jako výzkumný vzorek byli zvoleni žáci 8. a 9. tříd základních škol, kteří se účastnili se svou třídou kurzu OD v prvním pololetí školního roku 2016/2017. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 5 škol.

- ZŠ Vlachovice
- ZŠ Waldorf Brno
- ZŠ Brno Sirotkova

- Církevní základní škola Zlín
- Cyrilometodějská církevní ZŠ Brno

Po domluvě s třídními učiteli a vedením školy byly dotazníky zaslány v elektronické formě. Pracovníci školy je vytiskli, nechali vyplnit a zaslali zpět poštou. Účastníci vyplňovali dotazník ve vyučovací hodině.

Ze všech zmiňovaných škol se dotazníky vrátily. Z tohoto úhlu pohledu je tedy návratnost dotazníků 100%. Celkový počet navrácených dotazníků je 130. Z toho 63 chlapců a 67 dívek. Některé dotazníky bylo nutné vyloučit. Deset dotazníků bylo vyplněno respondenty, kteří se kurzu neúčastnili, a tři byly vyplněny neúplně. Informace o dotaznících vyřazených a zařazených do výzkumu jsou v tabulce 1.

Tabulka 1 - Účast na kurzu

Dotazníky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zařazený do výzkumu	117	92,3%
Vyřazený z výzkumu	13	7,7%
	Σ 130	Σ 100,0%

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

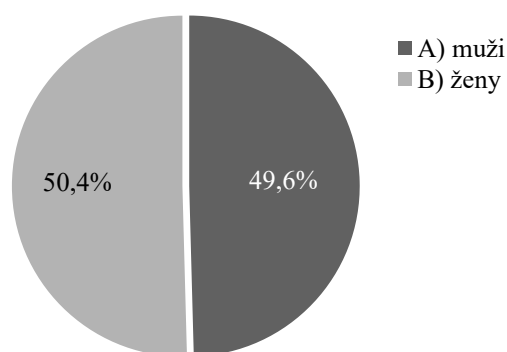
Tato kapitola se zabývá tříděním dat prvního a druhého stupně. Data budou analyzována a interpretována v kontextu dílčích cílů. Pro přehlednost jsou odpovědi na dílčí cíle uvedeny hromadně až v následující kapitole Shrnutí výzkumu.

5.1 Analýza a interpretace výsledků

V této části bude uvedena analýza dat tříděním prvního stupně a jejich interpretace v širším kontextu. Dotazník obsahoval řadu položek, které spolu v rámci tohoto výzkumu souvisejí. Nebyly však zařazeny v dotazníku za sebou. Pro jednoduchost a přehlednost je vyhodnocení některých souvisejících položek uváděno ve stejné kapitole. V každé kapitole je deskriptivní popis naměřených údajů doplněný o tabulky nebo grafy a interpretaci získaných dat v širším kontextu.

5.1.1 Otázky č. 1, 2, 3 a 4

První položky dotazníků mají za cíl zjištění základních údajů o respondentech a jejich motivaci k vyplňování. V otázce číslo 1 zjišťujeme pohlaví respondentů. Z uvedeného grafu vyplývá, že podíl obou pohlaví v dotazníkovém šetření je velmi vyrovnaný. Dívek je o něco málo více než chlapců, viz graf 1.



Graf 1 - Pohlaví respondentů

Odpověď na otázku č. 2 je kritériem pro zahrnutí do zkoumaného souboru. Kurzu se neúčastnilo 10 respondentů a vzhledem k neúplnosti odpovědí byly 3 dotazníky vyřazeny. Více o výzkumném souboru a sběru dat je v kapitole 5.2.3.

Pro lepší představu o výzkumném souboru byly zařazeny položky 3 a 4 zkoumající, kterou třídu základní školy respondenti aktuálně navštěvují a kolikrát se již kurzu OD v minulosti

účastnili. Otázka 4 má také funkci motivační. Účastníci si musí vzpomenout na jejich případné předešlé pobyty a naladí se tak na další části dotazníku.

Tabulka 2 - Třída respondentů

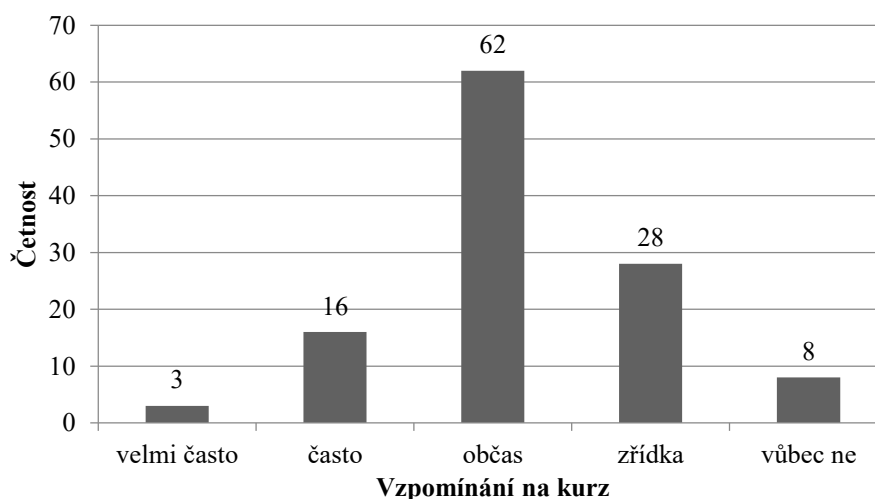
Třída respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) 8. třída	45	38,5%
B) 9. třída	72	61,5%
	Σ 117	Σ 100,0%

Tabulka 3 – Počet účastí respondentů na kurzu OD

Účast na OD	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) 1x	55	47,0%
B) 2x	61	52,1%
C) vícekrát	1	0,9%
	Σ 117	Σ 100,0%

5.1.2 Otázka č. 5, 6 a 12

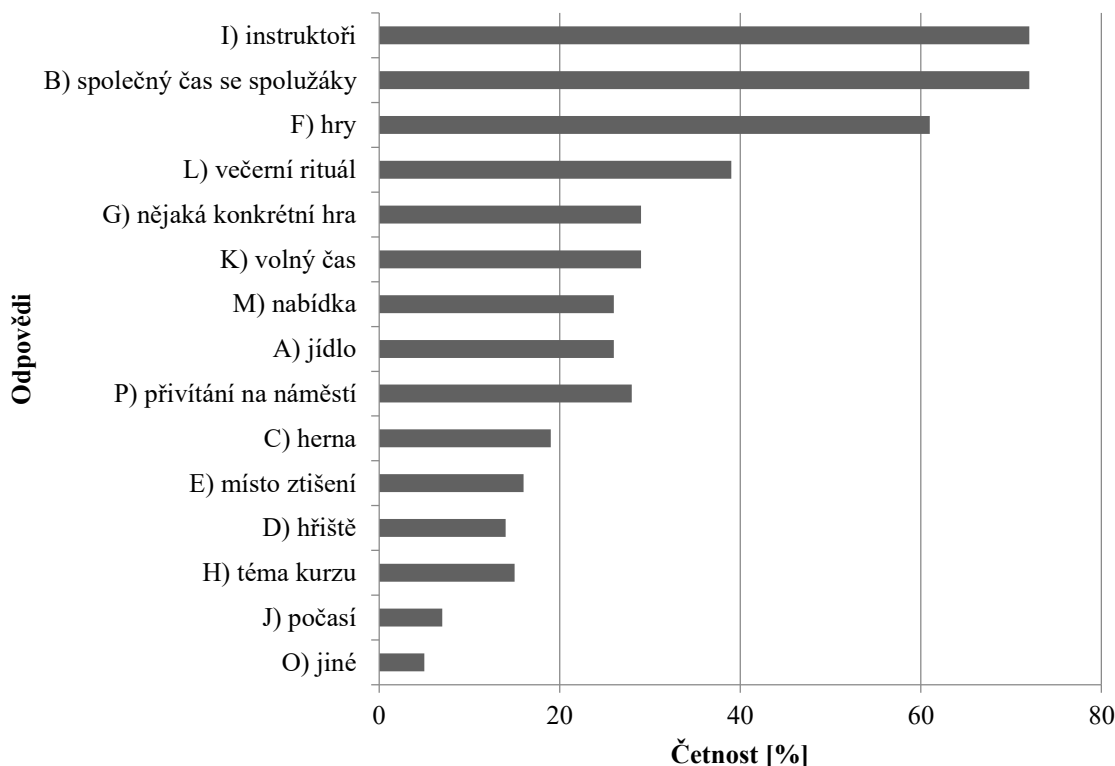
Tyto položky sledují, jak často si účastníci na kurz společně vzpomínají. Co se jim vybaví nejvíce a co je podle jejich názoru prvek, který nejvíce ovlivňuje výslednou kvalitu kurzu. V otázce 5 byla nabídnuta pěti stupňová škála od „velmi často“ až po „vůbec ne“. Jak je vidět z grafu 2, většina účastníků vzpomíná na svůj společný pobyt se třídou „občas“. Graf připomíná normální rozdělení, které se ale přece jen mírně nachyluje na stranu, kde účastníci vzpomínají na kurz zřídka.



Graf 2 - Jak často účastníci vzpomínají na kurz

Výsledky z otázky č. 6 jsou o poznání zajímavější. Respondentům byly nabídnuty různé možnosti k výběru, které zastupují většinu vstupů, na které je možné si ve spojitosti s kur-

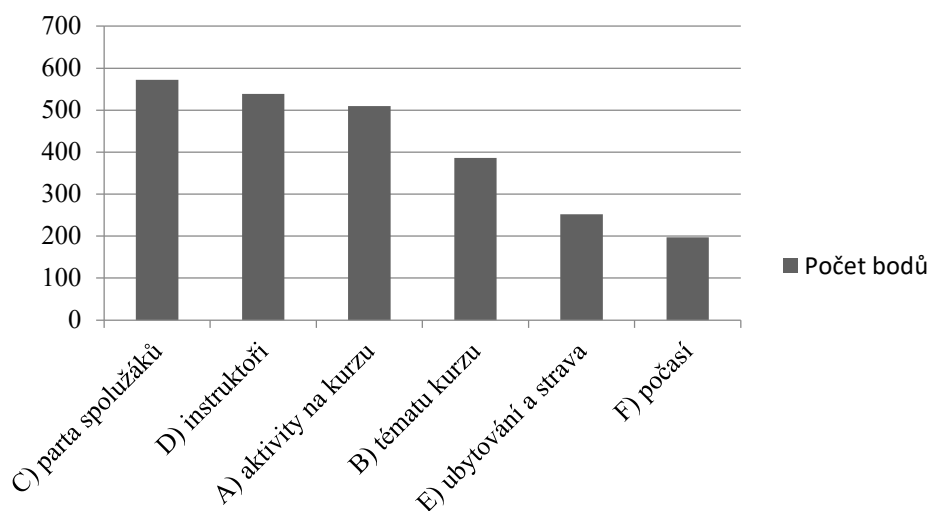
zem vzpomenout. Z těchto možností respondenti vybírali ty, na které si vzpomenu nejčastěji. Navíc je doplněna o možnost „jiné“. Tu využili pouze dva dotazovaní, když napsali shodně: „Všechno.“ Je tím míněno, že si vzpomínají na všechno. Výsledky jsou shrnuty v grafu 3.



Graf 3 - Na co si respondenti nejčastěji vzpomínají

Z grafu zjišťujeme, že největší zastoupení mají položky týkající se spolužáků a instruktorů. Více než 60% dotazovaných uvedlo ve svých odpovědích „instruktory“. Dalšími hodně volenými položkami je „čas se svými spolužáky“ a „hry“. Překvapivě často vybírali respondenti také možnost „večerní rituál“. Naopak velmi málo byla volena možnost místo „místo ztišení“, kterou si na kurzu často účastníci pochvalují.

Zajímavé je porovnat předchozí data s daty grafu 4. Týká se stupnicové položky, ve které měli respondenti seřadit vybrané možnosti podle jejich vlivu na kvalitu kurzu. Výsledky jsou podobné s výsledky v grafu 3.

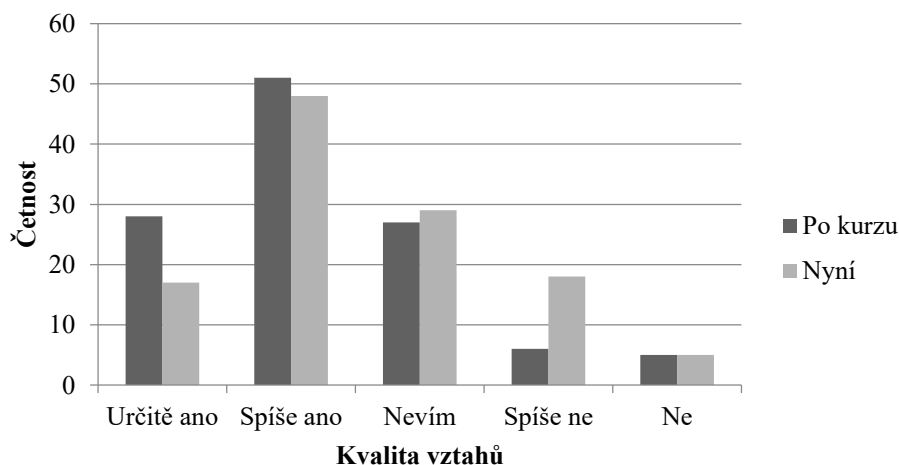


Graf 4 - Co ovlivňuje nejvíce kvalitu kurzu

Z uvedených výsledků lze usuzovat, že pro účastníky mají největší důležitost vztahy. Jediné dvě možnosti, které se v otázce č. 6 a 12 týkaly přímo lidí (účastníků a instruktorů), zvolili respondenti za nejdůležitější a zároveň si na ně nejvíce vzpomínají.

5.1.3 Otázka č. 7, 8, 13 a 18

Otázky č. 7 a 8 zjišťují, zda kurzy podle názoru účastníků přispívají ke zlepšování vztahů ve třídě. Otázka č. 7 zjišťuje jejich pohled na kvalitu vztahů po kurzu a otázka č. 8 se ptá na jejich aktuální stav. V otázce č. 13 se respondentů dotazujeme na konkrétní momenty, které přispívají ke zlepšení vztahů. Částečně je zde zmíněna i otázka č. 18, která je otevřená. Je zde vybráno několik odpovědí, které se týkají kvality kurzu.



Graf 5 - Vliv kurzů na kvalitu vztahů ve třídě

Graf 5 ukazuje, že většina respondentů se přiklání k pozitivnímu hodnocení dopadu kurzu na kvalitu vztahů ve třídě, i když je vidět, že s odstupem času se kvalita vztahů opět snižuje. Celých 68% respondentů tvrdí, že vztahy se bezprostředně po kurzu zlepšily (uvedly možnost „Určitě ano“ a „Spíše ano“). Navíc 56% respondentů si myslí, že vztahy ve třídě, jsou nyní (s odstupem několika měsíců) díky kurzu lepší.

Pokud si výsledky z grafu 5 převedeme do podoby známek („určitě ano“ = 1 a „ne“ = 5), dostaneme výslednou průměrnou známku 2,4 pro hodnocení bezprostředně po kurzu a 2,8 pro hodnocení s odstupem času. Takto získané hodnoty můžeme totiž porovnat s tabulkou 4, ve které respondenti známkovali určitá tvrzení. Data v ní jsou doplněna o variační koeficient, který se pohybuje ve většině případů okolo 50%, což značí velkou míru rozptylu. Pokud porovnáme hodnocení kvality vztahů po kurzu s otázkou, zda kurz třídu stmelil, zjišťujeme, že ji respondenti hodnotí zcela stejnou známkou 2,4.

Tabulka 4 – Vliv kurzu na kolektiv

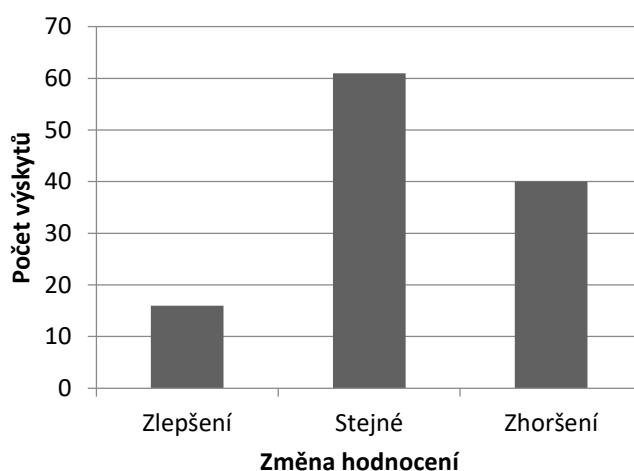
Tvrzení	Průměrná známka	Směrodatná odchylka σ	Variační koeficient V
Kurz OD naši třídu stmelil	2,4	1,01	42%
Díky kurzu OD jsem víc poznal/a svoje spolužáky	1,7	0,87	50%
Po kurzu OD jsou vztahy v naší třídě lepší	2,4	1,07	44%
Díky kurzu OD se cítím ve třídě lépe	2,5	1,32	53%
Všechno	2,3	1,12	49%

Z tabulky 4 například vyplývá, že respondenti se nejvíce shodují v hodnocení tvrzení, že kurz třídu stmelil, resp. že po kurzu jsou vztahy ve třídě lepší. Variační koeficient je v obou případech menší než 50%, i když ne o mnoho a hodnocení je 2,4. Naopak průměrně nejlépe hodnotí respondenti tvrzení, že díky kurzu lépe poznali své spolužáky.

Z grafu 5 je patrný převažující názor, že kurzy na kvalitu vztahů vliv mají, ale s odstupem času se tento vliv zmenšuje. Námitkou může být, že účastníci si již nemohou přesně vzpomenout na to, jaké vztahy byly ve třídě bezprostředně po kurzu a nemohou je tedy porovnat. Bylo by tedy nutné provést měření jiným způsobem. Je potřeba říci, že tato námitka je legitimní. Nicméně přesto, že účastníci nedokážou přesně ohodnotit kvalitu vztahů před a po kurzu, pocit, že se vztahy zhoršily nebo zlepšily, účastníci mají. Z tohoto pohledu nemůžeme tedy hodnotit kvalitu zlepšení nebo zhoršení, ale jen rozdíl mezi jednotlivými hodnoceními obou otázek. Pokud tedy na otázku, zda se vztahy bezprostředně po kurzu zlepšily, odpovídá 28 respondentů, že určitě ano, a na otázku, jestli jsou nyní vztahy lepší,

odpovídá „určitě ano“ už jen 17, můžeme sledovat pokles. Tento úbytek respondentů se musí projevit v nižším hodnocení současného stavu kvality vztahů, protože ti co předtím zvolili a) určitě ano, museli v další otázce volit něco horšího. Tento pokles zohledňuje následující graf 6. Jsou v něm zohledněny odpovědi respondentů na obě otázky, resp. rozdíl jejich odpovědí na ně.

Z grafu 6 je patrné, že většina respondentů hodnotila obě otázky podobně. Buď tedy nevnímali ani zlepšení ani zhoršení, anebo si svou odpovědí nebyli jisti. Kvalita vztahů těsně po kurzu a s odstupem času je podle nich stejná. 16 respondentů své hodnocení zlepšilo a 40 respondentů, což je 1/3 všech dotazovaných, své hodnocení zhoršilo.



Graf 6 - Rozdíl hodnocení v otázkách 7 a 8

Odpovědi žáků z otázky 18, týkající se zlepšení vztahů, se značně liší. Uvedme některé z nich:

- *Libilo se mi tam, ale nevím, jestli to naší třídě pomohlo. Spíše ne.*
- *Naše třída se nedá napravit. Částečně i proto, že se spojily dvě třídy, které si navzájem moc nerozumí.*
- *Myslím, že nás to jako třídu ještě více stmelilo.*
- *Na kurzu se mi moc líbilo! Instruktoři byli skvělí a aktivity byly zajímavé a zábavné. Poznala jsem líp své spolužáky.*

Z těchto odpovědí samozřejmě nelze nic usuzovat, jsou zde zmíněny jen jako dokreslení pro lepší pochopení předchozích údajů. Nicméně pro většinu účastníků byl kurz z pohledu zkvalitnění jejich třídních vztahů přínosný.

5.1.4 Otázka č. 9 a 10

Tyto otázky zkoumají, jak moc si účastníci pamatují téma, které měl jejich kurz, resp. jestli si jsou tohoto tématu vůbec vědomi. Protože se téma kurzu dá lehce ověřit, ptáme se respondentů i na to, jestli téma dokážou i správně určit. V tabulce 5 označilo celkem 92,3% respondentů, že jejich kurz téma měl. V následné otázce (tabulka 6) jej dokázalo správně určit jen 78,2% dotazovaných. Větší absolutní četnost odpovědí v tabulce 6 je způsobena možnostmi více odpovědí. Některé třídy měly totiž témata dvě.

Tabulka 5 - Jak si účastníci pamatují na téma kurzu

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
A) ano měl	108	92,3%
B) neměl	0	0,0%
C) nepamatuji si	8	6,8%
D) kurzy mají nějaké téma?	1	0,9%
	Σ 117	Σ 100,0%

Tabulka 6 - Označení tématu kurzu

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Správně označené	129	78,2%
Špatně označené	36	21,8%
	Σ 165	Σ 100,0%

Povědomí o tom, zda kurz téma měl nebo ne a jaké, předchází otázce, jestli toto téma účastníkům něco přineslo a může případně pozitivně ovlivnit jejich osobnostní růst. V tomto případě lze tedy předpokládat, že minimálně pro 7,7% dotazovaných, kteří si na téma nevzpomínají nebo si existence tématu nejsou ani vědomi, nebudou mít další otázky o jeho vlivu význam. Problémem je, na co budou v následujících otázkách ohledně tématu odpovídat ti, kteří toto téma nedokážou správně určit, těch je totiž 21,8%. Pokud z tohoto počtu odečteme ty, kteří se přiznali, že téma neznají, zůstane nám 14,1% respondentů, kteří sice vědí, že téma kurz měl, ale nejsou si jisti jaké.

5.1.5 Otázka č. 11 a 13

V položce č. 11 i 13 hodnotí účastníci jednotlivá tvrzení spojená s tématem kurzu. Na rozdíl od tvrzení v položce 11, kde je spojitost s tématem jasná již z formulace vět, si u položek 13 musí čitatelem spojení domýšlet. V položce č. 13 je navíc uvedena možnost „nevím“.

Pokud si některý z respondentů nebyl jistý odpovědí, nemusel známkovat. Z tohoto důvodu, i z toho, že obsah jednotlivých tvrzení v tabulce 7 i 8 není zcela shodný, není vhodné jednotlivé položky přímo porovnávat.

Tabulka 7 - Výsledky položky č. 11 (vliv tématu)

Tvrzení	Průměrná známka	Směrodatná odchylka σ	Variační koeficient V
Téma kurzu bylo zajímavé	1,58	0,65	41%
Téma kurzu bylo přínosné	1,90	0,87	46%
Téma kurzu mi otevřelo oči	2,47	1,18	48%
Téma kurzu bylo netradičně zpracované	1,61	0,81	51%
Téma je důležitá součást kurzu	1,86	1,02	55%
Všechno	1,88	0,98	52%

Tabulka 8 - Výsledky položky č. 13 (vliv tématu)

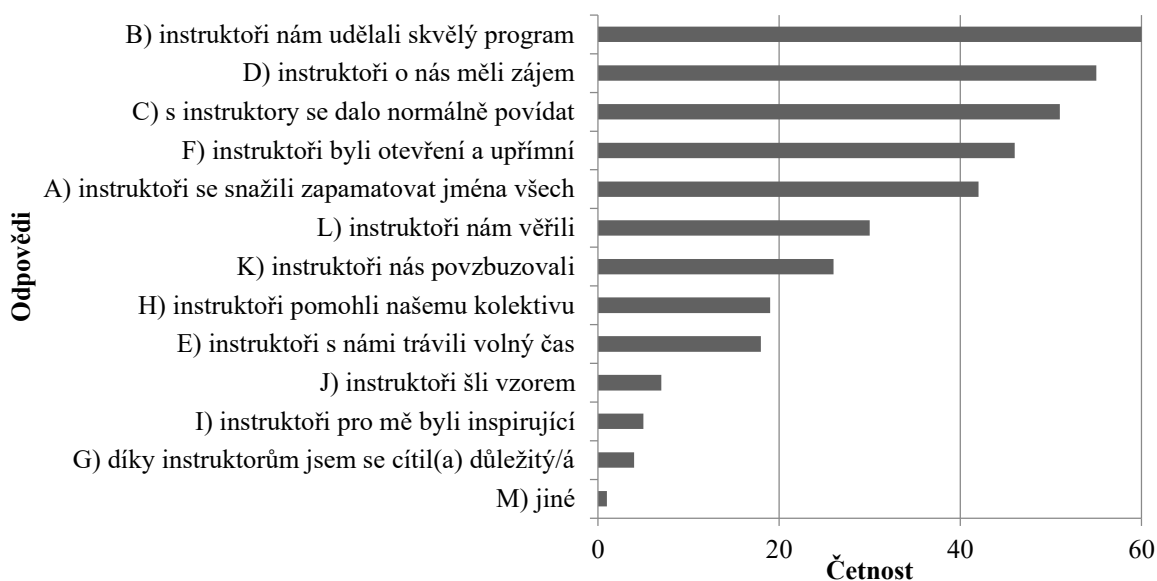
Tvrzení	Průměrná známka	Směrodatná odchylka σ	Variační koeficient V
Na kurzu jsem lépe poznal sám sebe/ poznala sama sebe	2,57	1,22	47%
Kurz mě oslovil. Byl inspirativní a plný myšlenek	1,64	0,86	53%
Po kurzu jsem začal/a více přemýšlet nad svým životem	2,53	1,22	48%
Na kurzu jsem se dozvěděl/a důležité věci pro můj život	2,51	1,22	48%
Všechno	2,32	1,21	52%

I tak se ale z jednotlivých hodnocení dá vyčíst několik informací. Respondenti například uvádějí, že zpracování tématu bylo netradiční, zajímavé a přínosné. Kurz je oslovil, byl inspirativní a plný myšlenek. Hlubší dopad tématu a vlivu na to, jestli se dozví nějaké důležité informace pro svůj život nebo nad ním začnou více přemýšlet, jsou obecně hodnoceny o něco hůře, známkou 2,51.

5.1.6 Otázka č. 13, 14 a 15

Následující otázky se týkají instruktorů. Podle předchozích výsledků si v rámci kurzu vzpomíná na instruktory, více než 60% dotazovaných a ve smyslu výsledné kvality kurzu je uvádějí jako jednu z nejdůležitějších částí. V následující podkapitole se blíže podíváme na to, jak se instruktoři na kurzu chovají a jaké chování instruktorů účastníci nejvíce oceňují.

Položka č. 14 nabízí několik tvrzení o instruktorech, dotazovaní si mohli vybrat 3 až 5 odpovědí, podle toho, které jsou pro ně na kurzu ve vztahu k instruktorům nejdůležitější.



Graf 7 – Které chování instruktora účastníci nejvíce oceňují

Podle grafu 6 lze usuzovat na chování instruktorů, které je pro účastníky nejvíce důležité nebo nejvíce oceňováno. Na prvním místě je to, aby instruktoři vytvořili kvalitní program, který účastníky zaujme. Tato skutečnost odkazuje na kompetence instruktora odborně-předmětové. Pro účastníky je tedy důležité, aby byl instruktor kompetentní v tom, co dělá a rozuměl své práci.

Dalším chováním, které účastníci u instruktorů považují za důležité, je jejich zájem o ně. Schopnost spontánní komunikace, upřímnost a otevřenost v jednání a také to, že si instruktor snaží zapamatovat jména všech. Naopak schopnost instruktora být vzorem a inspirovat nepovažují účastníci za příliš podstatné. Také cílit na to, aby se účastníci cítili důležitě, není považováno za podstatnou součást instruktorské činnosti.

V tabulce 9 a 10 hodnotí účastníci práci instruktorů na konkrétních kurzech. Nejlépe je hodnoceno u instruktorů to, že měli o účastníky zájem, byli otevření a upřímní. U těchto údajů je dokonce, oproti ostatním tvrzením, nízká míra rozptylu odpovědí. Nebyla zde uvedena horší známka než 2. Většina účastníků se tedy shoduje. Dobrá průměrná známka je i u tvrzení, že by chtěli účastníci opět stejné instruktory. Zde je ovšem daleko větší míra rozptylu odpovědí. Dokonce největší ze všech odpovědí v celém dotazníku. Variační koe-

ficient je 62%. V tomto případě je vysoká míra rozptylu způsobena hodnocením několika málo respondentů, kteří dali velmi špatné ohodnocení tohoto tvrzení.

Průměrné hodnocení (1,57) v tabulce 9 je aritmetický průměr všech hodnot. Tímto způsobem vzniklo celkové hodnocení působení instruktorů v různých oblastech.

Tabulka 9 – Výsledky položky č. 13 (vliv instruktorů)

Tvrzení	Průměrná známka	Směrodatná odchylka σ	Variační koeficient V
Instruktoři o nás měli zájem	1,11	0,31	28%
Instruktoři byli otevření a upřímní	1,16	0,39	34%
Během kurzu jsem k instruktorům získal/a důvěru	1,52	0,80	53%
Instruktoři pomohli našemu kolektivu	1,79	0,89	50%
Pokud bychom jeli znova, chtěl/a bych mít stejné instruktory	1,38	0,85	62%
Instruktoři s námi trávili volný čas	1,97	1,08	55%
Instruktoři pro mě byli inspirující	1,97	1,24	60%
Všechno	1,57	0,93	59%

Tabulka 10 - Celkové hodnocení práce instruktorů

Otázka	Průměrná známka	Směrodatná odchylka σ	Variační koeficient V
Jak hodnotíš působení instruktorů?	1,22	0,49	40%

Celkové hodnocení působení instruktorů (1,22) tak jak ho ohodnotili přímo účastníci v položce č. 15 dotazníku je velmi vysoké. Míra rozptylu je nižší, jedná se tedy o vcelku spolehlivý údaj.

Otázkou je, proč celkové hodnocení působení instruktorů tak, jak je ohodnotili účastníci (tabulka 10), se tolik liší od celkového působení vzniklého aritmetickým průměrem (tabulka 9). Může to být například tím, že respondenti nepřemýšlí o celkovém hodnocení instruktorů příliš komplexně, a proto používají zjednodušující kritéria. V našem případě by tato kritéria mohla být právě tvrzení, která jsou svým hodnocením nejbližší celkovému. V našem případě je to právě skutečnost, že měli instruktoři k účastníkům lidsky blízko. Měli o ně zájem, byli upřímní, otevření a dalo se s nimi hovořit. Což je i chování, které je podle respondentů u instruktorů žádoucí. Pokud se tedy bavíme o celkovém hodnocení práce instruktorů, myslí tím účastníci podle této logiky zejména jejich chování k nim, spíše než jejich odborné kompetence, které ale i tak hodnotí velmi pozitivně číslem 1,79 (Instruktoři pomohli našemu kolektivu).

5.1.7 Otázka č. 15

Otázka č. 15 je jedna ze závěrečných otázek v dotazníku. Respondenti v ní opět hodnotí známkami. Otázka týkající se působení instruktorů již byla uvedena v předchozí kapitole.

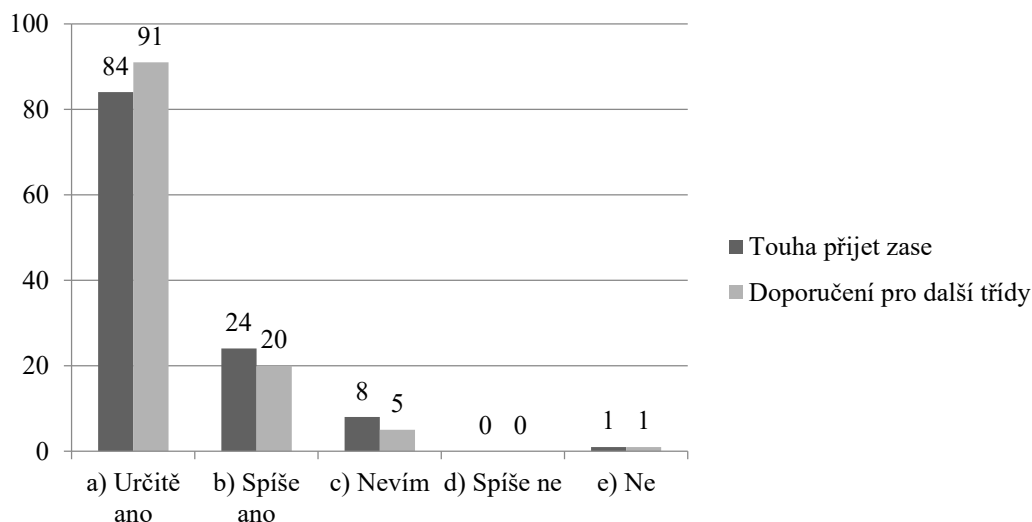
Data z této tabulky jsou vcelku jasná. Zajímavé je, že účastníci si obecně myslí, že jejich spolužáci hodnotí kurz o něco málo hůře než oni sami. Rozdíl je ale velmi malý.

Tabulka 11 – Celkové hodnocení

Otázka	Průměrná známka	Směrodatná odchylka σ	Variační koeficient V
Jak celkově hodnotíš kurz OD?	1,26	0,48	38%
* Jak myslíš, že hodnotí kurz OD tvoji spolužáci?	1,41	0,62	44%
Jak celkově hodnotíš prostředí (ubytování a strava) na DISu?	1,39	0,67	48%
Jak hodnotíš působení instruktorů?	1,22	0,49	40%

5.1.8 Otázka č. 16 a 17

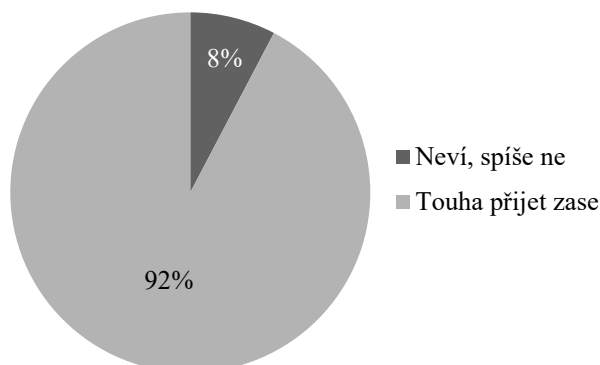
Tyto dvě otázky zkoumají celkovou spokojenost s kurzem ještě z jiného pohledu. Ptají se na to, jestli by chtěli účastníci přijet znovu a zda by doporučili OD i jiným třídám. Odpovědi jsou uvedeny v grafu 7.



Graf 8 - Vyhodnocení položek 16 a 17

Při zjednodušení předchozího grafu, kdy si odpovědi rozdělíme na pozitivní (touha přijet zase) a zbytek, získáme graf 8. Z něho je patrné, že touhu přijet znova vyjádřilo 92% dota-

zovaných. Ostatní jsou ve svém uvážení nerozhodní a jeden respondent se vyjádřil, že určitě přijet nechce. Kurz by doporučilo jiným třídám 95% respondentů.



Graf 9 – Touha účastníků přijet zase

5.1.9 Otázka č. 18

Poslední otázka v dotazníku je otevřená. Nebyla zadána žádná konkrétní otázka. Účastníci mohli psát, o čem chtěli, ale nebyli do toho v rámci dotazníku nuceni. Psali jen ti, kteří chtěli něco vzkázat. Přesto jsou odpovědi zajímavé. Získané texty jsou pro přehlednost rozděleny do několika kategorií. Přidělení k určité kategorii se dělo na základě klíčových slov a celkového ladění textu. Platí, že jeden vzkaz může patřit do více kategorií. Celkem využilo možnosti vzkazu 57 respondentů, což je téměř polovina všech dotazovaných. V následujícím textu jsou uvedeny některé odpovědi. Všechny odpovědi jsou uvedeny v příloze č. 4.

Kategorie 1 – pozitivní x negativní

V tomto případě se porovnávají obecně pozitivně laděné odpovědi s obecně negativně laděnými. Pozitivně laděných vzkazů je 52 a negativně laděných 5.

Pozitivní odpovědi:

- *Kurz se mi líbil, hrozně jsem si ho užila. Super, že jsme spolu se spolužáky mohli být i jinde než jen ve škole.*
- *Jsem ráda, že jsem mohla jet. Moc jsem si to užila a jela bych klidně znova.*
- *Špičkový zážitek na celý život!*

Negativní odpovědi:

- *Když jsme se vrátili do školy, tak to bylo dobré, ale po nějakém čase se něco stalo a už si nejsme všichni tak blízcí.*
- *Privítání na náměstí bylo divné!*

Kategorie 2 – Kurz pomohl kolektivu x nepomohl

Porovnávají se texty, ve kterých je jasně zmíněn vliv na kolektiv. Pozitivně laděných odpovědí je 6, negativně 2.

Kurz pomohl kolektivu:

- *Myslím, že nás to jako třídu ještě více stmelilo. Program byl skvělý a instruktoři taky ... Pecka! :-)*
- *Ve Fryštáku to bylo super! Poznal jsem víc svoji třídu a sblížil se s nimi.*
- *Na kurzu se mi moc líbilo! Instruktoři byli skvělí a aktivity byly zajímavé a zábavné. Poznala jsem líp své spolužáky.*

Kurz nepomohl kolektivu:

- *Líbilo se mi tam, ale nevím, jestli to naší třídě pomohlo. Spíše ne.*
- *Naše třída se nedá napravit. Částečně i proto, protože se spojily dvě třídy, které si navzájem moc nerozumí.*

Kategorie 3 – Program, instruktoři, téma, spolužáci, dům

Respondenti se zmiňovali nejčastěji o instruktorech (14), dále o spolužácích (9) a programu kurzu (6), o domě a zázemí (3) a nejméně o tématu (1).

Instruktoři:

- *Jsem moc ráda, že existují lidi, kteří si s kurzy dávají takovou péči a jsem ráda za možnost prožít něco takového =D*
- *Instruktoři (palec nahoru)*
- *Nejvíce se mi líbilo, že instruktoři si s námi povídali a ve volném čase si s námi třeba zahráli fotbal.*

Spolužáci:

- *Super, že jsme spolu se spolužáky mohli být i jinde než jen ve škole.*
- *Byly to nejlepší 2 dny s naší třídou!!! Děkujeme!!! <3*

Program:

- *Celý program byl hlavně nezaujatý, a to je důležité.*
- *Aktivity byly zajímavé a zábavné.*

Dům a zázemí:

- *I bar byl parádní, hlavně obsluha.*
- *Moc příjemné prostředí, dobré jídlo a pokoje.*

Téma:

- *Na kurzu jsme poznali nejen sebe, ale i spolužáky.*

6 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak účastníci subjektivně hodnotí kurzy OD a jejich jednotlivé části, kterými jsou témata, tvorba dobrého klimatu třídy, působení instruktorů, působení jiných vlivů, a to z dlouhodobého pohledu. V předchozí kapitole jsou představena, analyzována a interpretována data ze získaných dotazníků. V této kapitole nepřibudou žádné další informace, které by již nezazněly dříve. Stručně jsou v ní shrnuty výsledky výzkumu a každá podkapitola odpovídá na jeden jeho dílčí cíl. Vždy platí, že pro více informací musí čtenář nahlédnout do kapitoly předchozí.

6.1 Hodnocení tématu OD

Tento cíl se zaměřoval na hodnocení témat OD z pohledu účastníků, a to s časovým odstupem. Z výsledků je patrné, že podle respondentů se téma kurzu rozhodně neřadí mezi prvky, na které účastníci často vzpomínají. V porovnání s osobou instruktora, spolužáky a aktivitami si na téma vzpomíná jen velmi málo účastníků. V přímém porovnání výše zmiňovaných prvků, s ohledem na jejich důležitost na kurzu, je téma poslední.

Účastníci si nicméně jsou vědomi toho, že téma je na kurzu obsaženo. 92,3% dotazovaných uvedlo, že jejich kurz téma měl. Jen 78,2% dotazovaných ho však dokázalo správně určit. Zbylí dotazovaní udělali v určení tématu chybu.

V přímém hodnocení kvality však respondenti uvádějí, že téma bylo netradičně zpracováno, bylo zajímavé a přínosné. Kurz je oslovil, byl inspirativní a plný myšlenek. Hlubší dopad tématu, s ohledem na to, jestli se dozvěděli nějaké důležité informace pro svůj život nebo jestli je kurz přiměl k většímu zamyšlení se nad svým životem, je obecně hodnoceno něco hůře, průměrnou známkou 2,51.

Můžeme tedy říci, že většina účastníků téma na kurzu vnímá a je pro ně zajímavé. V porovnání s jinými faktory, které na kvalitu kurzu mají vliv, je však téma spíše na pozadí celé akce.

6.2 Hodnocení vlivu kurzu na kvalitu vztahů

Dalším stanoveným cílem bylo zjistit, jak respondenti hodnotí dlouhodobé působení kurzu OD na kvalitu vztahů ve třídě. Většina dotázaných se zde přiklání k pozitivnímu hodnocení vlivu kurzů na kvalitu vztahů v třídním kolektivu. Podle nich jsou po kurzu vztahy ve třídě

obecně lepší. Celých 68% respondentů tvrdí, že vztahy ve třídě se bezprostředně po kurzu zlepšily. Navíc 56% respondentů uvedlo, že nyní, s odstupem několika měsíců, jsou vztahy ve třídě neustále lepší (myšleno, lepší než před kurzem) díky kurzu.

Na otázku, jestli kurz třídu stmelil, odpovídají ale respondenti průměrnou známkou 2,4. Nejlépe hodnotí účastníci tvrzení, že díky kurzu více poznali své spolužáky, a to známkou 1,7.

V subjektivním hodnocení kvality vztahů po kurzu a s půlročním odstupem se 1/3 respondentů, přesněji řečeno 40 z nich, shoduje na tom, že vztahy se s odstupem času zase o něco zhoršily. Podle 16 účastníků se vztahy od konce kurzu po současnost naopak ještě zlepšily a pro 50% dotázaných (61 respondentů) zůstaly vztahy stejné. Nutno říci, že většinou stejně dobré. Více v kapitole 5.1.3.

6.3 Hodnocení osobnosti instruktora

Tento dílčí cíl byl zaměřen na osobu instruktora. Formulace byla následující: Zjistit, jak velký význam má pro účastníky osobnost instruktora.

Instruktoři jsou ti, na které se nejvíce vzpomíná. Respondentům byly nabídnuty jednotlivé možnosti k výběru. Jejich úkolem bylo vybrat ty, na které nejvíce vzpomínají. Možnost „instruktoři“ a „společný čas se spolužáky“ vybralo shodně 72 respondentů (60%). Více v kapitole 5.1.2.

Instruktoři podle respondentů zásadním způsobem ovlivňují kvalitu kurzu. V další položce měli respondenti seřadit jednotlivé prvky kurzu podle jejich vlivu na výslednou kvalitu kurzu. Nejvíce bylo voleno „parta spolužáků“, „instruktoři“ a „aktivity na kurzu“. Odpověď na tuto otázku není překvapivá. Instruktoři jsou ti, kteří vytváří program a po celou dobu motivují účastníky. Překvapivé by bylo, kdyby to vnímali účastníci jiným způsobem. Více v kapitole 5.1.2.

Instruktoři a jejich působení na kurzu je velmi dobře hodnoceno. Celkově hodnotí respondenti působení instruktorů na kurzu známkou 1,22. V dílčích oblastech se toto hodnocení liší. Účastníci nejvíce oceňují to, že o ně měli instruktoři zájem, byli otevření a upřímní. U hodnocení těchto parametrů navíc nastala i největší shoda odpovědí. Variační koeficient nabývá maximální hodnoty 34%. Jedná se tedy o malý rozptyl. Více o tomto tématu je v kapitole 5.1.6.

Osobnost instruktora má tedy pro účastníky zásadní význam. Na instruktora nejvíce vzpomínají a jeho práci hodnotí jako zásadní.

6.4 Oblasti s největším vlivem na kvalitu kurzu

Tento výzkumný cíl má následující znění: Zjistit, které oblasti mají z pohledu respondentů největší vliv na kvalitu kurzu.

Tato otázka má vcelku jednoznačnou odpověď. Jsou to právě účastníci samotní. Na společně strávený čas se svými spolužáky vzpomínají účastníci nejčastěji. 72 respondentů uvedlo právě tuto možnost. Daleko více než např. na aktivity, které se na kurzu hrály.

V otázce, který prvek kurzu je podle účastníků zásadní, uvedli respondenti nejčastěji partu svých spolužáků. Podrobné informace o jednotlivých výsledcích jsou v kapitole 5.1.2.

6.5 Celkové hodnocení kurzu

Posledním dílčím cílem je zjistit, jaká je celková spokojenost účastníků s kurzem.

Celkovou kvalitu kurzu hodnotí účastníci průměrnou známkou 1,26. Většina účastníků se na tomto hodnocení shoduje. Variační koeficient je 38%, takže míra rozptylu odpovědí je malá. Více v kapitole 5.1.7.

Další odpovědí na tuto otázku může být i to, že většina dotazovaných by chtěla kurz absolvovat znova. Tuto odpověď uvedlo 92% respondentů. Kurz by doporučilo i jiným třídám 95% dotazovaných. Více o tomto tématu je v kapitole 5.1.8.

V porovnání s údaji v 1. kapitole teoretické části, kde uvádí Martínek výzkum Rudolfa Osangera z roku 1993, vychází naše výsledky o něco lépe. V porovnání s celkovou spokojeností kurzu ohodnocenou známkou 1,6 stavíme hodnotu 1,26. Zájem o to přijet zase projevilo ve výzkumu pana Osangera 90% dotazovaných, v našem případě je to 92%. Toto porovnání není však závazné. Museli bychom o výzkumu z roku 1999 vědět více informací, abychom oba výsledky mohli plnohodnotně porovnávat.

6.6 Doporučení pro praxi

Praktická doporučení vycházejí z odpovědí na samotné dílčí cíle výzkumu. Prostor pro zlepšení je jistě v případě témat. Lze předpokládat, že téma jako takové nebude pro účastníky nikdy tak atraktivní, jako aktivity samotné, i když často jsou témata zahaleny do rouš-

ky hry. Zdá se však, že to co si z něj účastníci odnáší, jsou informace, znalosti a zkušenosti. V porovnání se vztahem se spolužáky a instruktory bude možná téma vždy upozaděno a je to tak i dobře. Nicméně by se na něm i tak mělo zapracovat. Skutečnost, že nedokážou někteří účastníci téma ani správně určit, značí nemalý prostor pro jeho větší rozvoj. Což by tedy bylo v hodné, vezmeme-li v úvahu i to, že téma je jedna ze stěžejních částí celého kurzu.

Dlouhodobé vztahy v kolektivu jsou jistě kurzem ovlivněny a podle výzkumu pozitivně. Do jaké míry, na to tento výzkum nedokáže odpovědět. Co však lze tvrdit, je jednoznačný vliv kurzu na poznání spolužáků mezi sebou, což je základní předpoklad pro navození dobrých vztahů. Na tuto oblast by se tedy kurzy měly zaměřovat, protože v této oblasti mohou nabídnout nejvíce.

Závěrem je vhodné zdůraznit velký vliv instruktorů. Vzpomíná se na ně nejvíce, a to přináší otázku zodpovědnosti, kterou instruktoři na kurzu mají. Osobní vztah, upřímnost a otevřenost je nejvíce ceněna. V této rovině se přibližují kurzy tématu salesiánské pedagogiky totiž preventivnímu systému, ve kterém hraje vychovatel hlavní úlohu.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit, jak vnímají účastníci kurzy OD, jejich témata, vliv na utváření pozitivního klima třídy, osobu instruktora a další vlivy. V úvodu bylo slibováno získání objektivnějšího pohledu na kurzy jako takové, přesněji řečeno, zjištění, jaký je vliv těchto kurzů s odstupem času. Na programy bylo nahlíženo z různých úhlů pohledu a v praktické části se k tomu respondenti vyjadřovali.

V teoretické části byly představeny programy Orientační dny, které jsou realizovány v Domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku. Byla představena jejich historie, současnost a hlavní prvky a salesiánská pedagogika, ze které tyto programy vycházejí. Dalšími kapitolami byly: osobnost instruktora, která nahlížela na její kompetence, obraz jakým působí a její vliv a vývojová pedagogika, která se zaměřovala na účastníky a jejich potřeby. Praktická část, jejíž náplní byl kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, byla zaměřena na čtyři hlavní oblasti, které se na kurzech OD objevují. Je to oblast hodnocení osobnostního rozvoje, hodnocení vlivu kurzů na kvalitu vztahů, hodnocení působení instruktorů a hodnocení dalších vlivů, mezi které patřila kvalita ubytování nebo vliv třídního kolektivu.

Výsledkem praktické části je tedy jednak srovnání jednotlivých oblastí kurzu, ale také bližší pohled na ně. Při srovnání hodnotí účastníci nejvíce osobu instruktora a své spolužáky, jako ty prvky kurzu, které se nejvíce podílejí na jeho výsledné kvalitě. Na instruktorech si nejvíce cení jejich otevřenosti a přátelského přístupu. Z dlouhodobého hlediska hodnotí vliv kurzu na kvalitu vztahů ve třídním kolektivu většinou pozitivně, i když s časovým odstupem se vztahy postupně opět mírně zhoršují. Oblast témat kurzu je ve srovnání s ostatními oblastmi hodnocena nejhůře. Účastníci však hodnotí téma jako přínosné, zajímavé a netradičně zpracované. Účastníci hodnotí celkově kurz velmi dobře. Na otázku, jestli by chtěli přijet zase, odpověděla většina kladně.

Téma této práce je velmi široké. Cílem bylo celkové hodnocení a hodnocení dílčích částí. Jednotlivé oblasti by však jistě zasloužily více pozornosti. Celkové srovnání je dle mého názoru ale také důležité. Pro detailnější pohled na jednotlivé výsledky by bylo potřeba další měření. Například srovnávat hodnocení po kurzu s hodnocením s odstupem. S časových důvodů to však nebylo v této práci možné. Je to však námět např. na diplomovou práci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BELZ, Horst a STIEGER, Marco, 2001. Klíčové Kompetence a jejich rozvoj: východiska metody, cvičení a hry. Z německého originálu ... přeložila Dana LISÁ. Praha: Portál. 376 s. ISBN 80-247-1284-9.
- [2] BEZDĚK, František, František SPÁČIL, Marta HEFKOVÁ, 2008. Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí: Metodika a aktivity v průřezových tématech. Osobnostní a sociální výchova. Fryšták: Dům Ignáce Stuchlého SKM. ISBN 978-80-254-1956-4.
- [3] BEZDĚK, František, Vladimír KOPŘIVA a Dagmar MORAVCOVÁ, 2012. Orientační dny: Rozvoj hodnotové orientace žáků pro udržitelný rozvoj. Střední školy. Fryšták: DIS SKM. Eduard Krčmář, Tiskárna, Bystřice pod Hostýnem.
- [4] BOSKO, Teresio, 2004. Don Bosco. Přeložil Jaroslav KOPECKÝ. Praha: Portál, s. r. o. 440 s. ISBN 80-7178-967-4.
- [5] FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN, 2007. Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora. Brno: Computer Press, a.s. ISBN 978-80-251-1701-9.
- [6] HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka, 2009. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada Publishing, a.s. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [7] HERMAN, Marek, 2008. Najděte si svého marťana: ... co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli... 2. vyd. - Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-023-3.
- [8] HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella, 2010. Jaký jsem učitel. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing, a.s. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] KAPLÁNEK, Michal, 2012. Výchova v salesiánském duchu. Praha: Portál, s. r. o. 120 s. ISBN 978-80-262-0126-7.
- [11] KIRCHNER, Jiří, 2009. Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii. Brno: Computer Press, a.s. ISBN 978-80-251-2562-5.

- [12] KOMÁRKOVÁ, Růžena, Ivan SLAMĚNÍK, Jozef VÝROST et al., 2001. Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálně psychologický výcvik. Praha: Grada Publishing. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- [13] KOPŘIVA, Karel, 2006. Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese. Praha: Portál. 147 s. ISBN 80-7367-181-6.
- [14] KYRIACOU, Chris, 2008. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 3. vyd. Z angličtiny přeložil Dominik DVOŘÁK a Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [15] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 638 s. ISBN 80-247-1284-9.
- [16] MARTINEK, Michael, 2001. Orientační dny pro školní třídy: Nová pastorace mládeže v české církvi – vývoj, principy, zkušenosti. CMTF UP Olomouc.
- [17] MEDLÍKOVÁ, Olga, 2010. Lektorské dovednosti: Manuál úspěšného lektora. Praha: Grada Publishing, a.s. 176 s. ISBN 978-80-247-3236-7.
- [18] NUßBAUMER Alois, et al., 1999. Orientierungstage für Jugendliche. Pönten: Katholische Schüler/innen -Jugend der Diözese St. Pönten.
- [19] PELÁNEK, Radek, 2008. Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha: Portál, s. r. o. 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- [20] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. Pedagogický slovník: Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. 7., aktualiz. a rozš. vyd. - Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [21] PRŮCHA, Jan, 2005. Moderní pedagogika. 3., upr. a dopl. vyd. - Praha: Portál, s.r.o. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- [22] THOROVÁ, Kateřina, 2015. Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

Další zdroje:

- [23] Team Orientierungstage, 2014. Orientierungstage für Schulklassen ab der achten Schulstufe in Österreich. Grundsatzpapier. Wien: Katholische Jugend Österreich. Druckatelier Bachofner.

- [24] RVP ZV [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání], 2016. Dokument MŠMT. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- [25] DIS Fryšták, 2016. Výroční zpráva Domu Ignáce Stuchlého za rok 2015. Fryšták: Salesiánský klub mládeže, z.s. Dům Ignáce Stuchlého.

Filmový záznam:

- [26] Konference k 15. výročí OD, 2015 [audiovizuální záznam]. Kamera a střih Thomas STROHBACH.

Elektronické zdroje:

- [27] DIS Fryšták. Úvodní stránka [online]. Copyright © 2017 [cit. 07.04.2017]. Dostupné z: <http://frystak.sdb.cz/co-delame/>.
- [28] DIS Fryšták. Úvodní stránka [online]. Copyright © 2017 [cit. 07.04.2017]. Dostupné z: <http://frystak.sdb.cz/co-delame/historie/>.

Bakalářská práce:

- [29] OSOHA, Pavel, 2012. Orientační dny a jejich přínos pro rozvoj klíčových kompetencí účastníků. Brno: Bakalářská práce. Masaríkova univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Tomáš ČECH.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OD Orientační dny®

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program

DIS Dům Ignáce Stuchlého

ČR Česká republika

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 - Účast na kurzu</i>	38
<i>Tabulka 2 - Třída respondentů</i>	40
<i>Tabulka 3 – Počet účastí respondentů na kurzu OD</i>	40
<i>Tabulka 4 – Vliv kurzu na kolektiv</i>	43
<i>Tabulka 5 - Jak si účastníci pamatují na téma kurzu</i>	45
<i>Tabulka 6 - Označení tématu kurzu</i>	45
<i>Tabulka 7 - Výsledky položky č. 11 (vliv tématu)</i>	46
<i>Tabulka 8 - Výsledky položky č. 13 (vliv tématu)</i>	46
<i>Tabulka 9 – Výsledky položky č. 13 (vliv instruktorů)</i>	48
<i>Tabulka 10 - Celkové hodnocení práce instruktorů</i>	48
<i>Tabulka 11 – Celkové hodnocení</i>	49
<i>Tabulka 12 - Kontingenční tabulka (vztahy : časový odstup)</i> Chyba! Záložka není definována.	

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Pohlaví respondentů	39
Graf 2 - Jak často účastníci vzpomínají na kurz	40
Graf 3 - Na co si respondenti nejčastěji vzpomínají	41
Graf 4 - Co ovlivňuje nejvíce kvalitu kurzu	42
Graf 5 - Vliv kurzů na kvalitu vztahů ve třídě.....	42
Graf 6 - Rozdíl hodnocení na otázky 7 a 8	44
Graf 8 – Které chování instruktora účastníci nejvíce oceňují.....	47
Graf 9 - Vyhodnocení položek 16 a 17	49
Graf 10 – Touha účastníků přijet zase.....	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Harmonogram kurzu OD

Příloha 2 – Témata OD

Příloha 3 – Dotazník

Příloha 4 – Odpovědi z dotazníku, otázka č. 18

PŘÍLOHA 1: HARMONOGRAM KURZU OD

1 den:

- Příjezd účastníků na nádraží a první kontakt s instruktory a s tématem kurzu
- Dopolední část – Účastníci poznávají instruktory, dům a jeho pravidla
- Odpolední část – Instruktoři a účastníci se více poznávají a otevírají téma kurzu
- Večerní program – Instruktoři dle uvážení zařazují zábavné nebo tematické aktivity
- Hodnocení dne – Účastníci společně hodnotí den

2 den:

- Ranní program – Rozcvička, reflexe předchozího a motivace do nového dne
- Dopoledne – Tato část programu je věnována zejména tématu
- Odpolední část – Program se soustředí na skupinu, po dopoledni, které bylo fyzicky méně náročné, se zařazují aktivity aktivní a skupinové
- Nabídka – Účastníci mají volný čas, který mohou využít aktivně, nabízí se jim možnosti jako horolezecká stěna, slaňování, výtvarná tvorba atd.
- Večerní program – Instruktoři dle uvážení zařazují zábavné nebo tematické aktivity
- Večerní rituál – Účastníci společně hodnotí den

3 den:

- Ranní program – Rozcvička, reflexe předchozího a motivace do nového dne
- Dopolední program – Závěrečný tematický blok
- Hodnocení pobytu a loučení – Hodnocení (reflexe) celého pobytu, závěrečná aktivita, jako tečka za celým programem je většinou zaměřena na skupinu

PŘÍLOHA 2: TÉMATA OD

Témata OD

V současné době nabízí Dům Ignáce Stuchlého 3 typy kurzů.

- 1) Adaptační, které nemají tematické bloky a jsou zaměřeny výhradně na utváření nově vznikajícího kolektivu.
- 2) Školní výlety, ty se realizují zejména na konci školního roku. Využívají je většinou třídy, které již OD navštívily, a chtěli přijet znova.
- 3) Třetím a stěžejním typem jsou tematické kurzy.

Témat OD je 7 a jsou následující:

- 1) **Moje třída, moje parta** – téma ještě hlouběji zaměřené na tvorbu třídního kolektivu, volí si ho třídy, které by chtěli svůj kolektiv zlepšit
- 2) **Sám sobě přítelem a rádcem** – téma orientované na sebepoznání a sebeúctu
- 3) **Sním, až přijde on, mého srdce šampión** – naplní jsou témata týkající se lásky, vztahů a partnerství
- 4) **Co ze mě jednou bude** – kurz s tímto tématem je zaměřen na budoucnost, účastníci se zamýšlejí nad tím kam v životě směřují a co by chtěli dělat
- 5) **Bez trávy, cigaret a piva? No, vy jste se snad zbláznili!** – souhrnným názvem tématu jsou „Závislosti“.
- 6) **Věřím, tedy jsem!** – Kurz se dotýká otázek smyslu života, víry v Boha a církve
- 7) **Média** – mediální manipulace, reklama, sociální sítě a další
(<http://skoly.disod.cz>, 2017)

PŘÍLOHA 3: DOTAZNÍK



ORIENTAČNÍ DNY®

Ahoj, vzpomínáš ještě někdy na Fryšták? Právě se ti dostal do ruky dotazník, kterým můžeš zhodnotit kurz Orientačních dnů (OD) v Domě Ignáce Stuchlého. Pokud jsi na kurzu OD nebyl(a), vyplň dotazník i taky, ale jen ty položky, které jsou označeny hvězdičkou *.

Vyplňování ti zabere maximálně 10 minut a probíhá tak, že kroužkuješ, nebo píšeš správné odpovědi. U některých otázek známkuješ jako ve škole, 1 je nejlepší a 5 je nejhorší, však to znáš. Vyhni se známkování typu 2-3 nebo 1-. Takové odpovědi nebudou brány v úvahu. Piš jen celá čísla.

Ještě tě chci poprosit o to, abys vyplil/a dotazník pečlivě a pravdivě. Vyplňuj prosím sám/sama za sebe, nekonzultuj to se spolužáky. Neexistuje špatná odpověď, zajímá nás prostě tvůj názor. Pokud to tak budeš cítit, neboj se použít i špatné známky. I za ně jsme rádi. Dotazník je anonymní.

Předem díky za spolupráci, instruktoři OD :-)

- * Vyber, co odpovídá tvému pohlaví :-)**
 - MUŽ
 - ŽENA
- * Účastnil/a ses v minulém pololetí se svou třídou kurzu OD ve Fryštáku?**
 - ANO
 - NE
- * Do které chodíš třídy?**
 8. třída
 9. třída
 - Tercie
 - Kvarta
- Kolikrát jsi byl se svou třídou na kurzu OD?**
 - 1x
 - 2x
 - 3x
 - vícekrát
- Vzpomínáte se spolužáky na kurz OD?**
 - Často
 - Občas
 - Zřídka
 - Velmi často
 - Vůbec ne
- Na co si z (posledního) kurzu OD nejvíc vzpomínáš? Zakroužkuj 3 až 5 možností.**

Jídlo
Společný čas se spolužáky
Herna
Hřiště
Místo ztišení
Hry
Nějaká konkrétní hra
Téma kurzu
Instruktoři
Počasí
Volný čas
Večerní rituál
Nabídka (slačování, horo-stěna, ...)
Přivítání na náměstí
jiné:
- * Zlepšili se bezprostředně po kurzu vztahy mezi spolužáky ve třídě?**
 - Určitě ano
 - Spíše ano
 - Nevím
 - Spíše ne
 - Ne
- * Myslíš, že jsou nyní (s odstupem času) vztahy ve třídě díky kurzu OD lepší?**
 - Určitě ano
 - Spíše ano
 - Nevím
 - Spíše ne
 - Ne
- Měl váš kurz nějaké téma?**
 - Ano měl
 - Neměl
 - Nepamatuju si
 - Kurzy mají nějaké téma?
- Vyber téma, které měl váš kurz (pokud jich měl víc, vyber víc).**
 - Sám sobě přítelem a rádcem (sebezpoznaní)
 - Věřím, tedy jsem!
 - Moje třída, moje parta
 - Média
 - Co z tebe jednou bude? (Budoucnost)
 - Adaptační kurz (Seznamovací)
 - Sním, až přijde on, mého srdce šampion. (Láska, vztahy, partnerství)
 - Bez trávy, cigaret a piva? No vy jste se snad zbláznili! (Závislosti)
 - Školní výlet



11. Oznámkuj následující tvrzení, podle toho jak moc na tebe pasuje. (Zakroužkuj odpověď, která ti nejvíce sedí. Číslo jsou jako ve škole. 1=výborně, 5=nedostatečně)

Tvrzení	Odpověď					
Téma kurzu bylo zajímavé	1	2	3	4	5	Nevím
Téma kurzu bylo přínosné	1	2	3	4	5	Nevím
Téma kurzu mi otevřelo oči	1	2	3	4	5	Nevím
Téma kurzu bylo netradičně zpracované	1	2	3	4	5	Nevím
Téma je důležitá součást kurzu	1	2	3	4	5	Nevím

12. Co podle tebe ovlivnilo nejvíce kvalitu kurzu? (Seřaď následující položky podle důležitosti?)

a) Aktivity na kurzu	1.	
b) Téma kurzu	2.	
c) Parta spolužáků	3.	
d) Instruktoři	4.	
e) Ubytování a strava	5.	
f) Počasí	6.	

13. Oznámkuj následující tvrzení podle toho, jak moc jsou podle tebe pravdivá. (Hodnot jako ve škole. 1=úplně souhlasím, 5=vůbec nesouhlasím. Vyhní se známám 1-, 2-3 nebo 1)

Tvrzení	Zn.
Kurz OD naši třídu stmelil.	
Na kurzu jsem lépe poznal sám sebe/ poznala sama sebe.	
Instruktoři o nás měli zájem.	
Kurz mě oslovil. Byl inspirativní a plný myšlenek.	
Instruktoři byli otevření a upřímní.	
Během kurzu jsem k instruktorům získal/a důvěru.	
Instruktoři pomohli našemu kolektivu.	
Díky kurzu OD jsem víc poznal/a svoje spolužáky.	
Pokud bychom jeli znova, chtěl/a bych mít stejné instruktory.	
Po kurzu OD jsou vztahy v naší třídě lepší.	
Po kurzu jsem začal/a více přemýšlet nad svým životem.	
Na kurzu jsem se dozvěděl/a důležité věci pro můj život.	
Instruktoři s námi trávili volný čas.	
Díky kurzu OD se cítím ve třídě lépe.	
Instruktoři pro mě byli inspirující.	

14. Z následujících možností vyber 3 až 5, které jsou pro tebe ve spojitosti s instruktory na kurzu OD nejdůležitější.

Instruktoři se snažili zapamatovat jména všech spolužáků.

Instruktoři nám udělali skvělý program.

S instruktory se dalo normálně povídat.

Instruktoři o nás měli zájem.

Instruktoři s námi trávili volný čas.

Instruktoři byli otevření a upřímní.

Na kurzu jsem se díky instruktorům cítil důležitý/ cítila důležitá.

Instruktoři pomohli našemu kolektivu.

Instruktoři pro mě byli inspirující.

Instruktoři šli vzorem.

Instruktoři nás povzbuzovali.

Instruktoři nám věřili.

Jiné

15. * Oznámkuj následující položky. (Hodnot jako ve škole. 1= výborně, 5= nedostatečně. Piš jen celá čísla. Vyhní se známám 1-, 2-3 nebo 1)

Tvrzení	Zn.
Jak celkově hodnotíš kurz OD?	
*Jak myslíš, že hodnotí kurz OD tvoji spolužáci?	
Jak celkově hodnotíš prostředí na DISu?	
Jak hodnotíš působení instruktorů?	

16. Chtěl/a bys jet se svou třídou na kurz zase?

a) Určitě ano	b) Spíše ano	c) Nevím	d) Spíše ne	e) Ne
---------------	--------------	----------	-------------	-------

17. * Doporučil/a bys Kurz OD i jiným třídám?

a) Určitě ano	b) Spíše ano	c) Nevím	d) Spíše ne	e) Ne
---------------	--------------	----------	-------------	-------

18. Pokud chceš, zhodnot svůj zážitek z kurzu ještě vlastními slovy. Budeme za to rádi :-)

Děkujeme ti, že ses zúčastnil(a) dotazníkového šetření. Získané údaje nám pomohou, abychom dělali kurzy OD zase o fous líp :-)

PŘÍLOHA 4 - ODPOVĚDI Z DOTAZNÍKU, OTÁZKA Č. 18

Počet	Slovní hodnocení
1	Na kurz jsem se těšil už jak jsme se o něm dozvěděli. Jak jsme přijeli tak už sem věděl, že kurz bude parádní. Nejvíc se mi líbilo, že instruktoři si s námi povídali a ve volném čase si s námi třeba zahráli fotbal. I bar byl parádní, hlavně obsluha. Popravdě jsem domů ani nechtěl jet. Sem rád, že sem potkal Thomase a Martinu.
2	Jídlo bylo moc dobré :-) Výborné pokoje!
3	Moc příjemné prostředí a lidé. Chtěla bych vám poděkovat za lepší třídu! :-)
4	Líbilo se mi tam, ale nevím jestli to naší třídě pomohlo. Spíše ne.
5	Opravdu se mi to líbilo. Když jsme se vrátili do školy, tak to bylo dobrné ale po nějakém čase se něco stalo a už si nejsme všichni tak blízci. Ráda bych to ale zopakla.
6	Instruktoři (palec nahoru)
7	(panáček s palcem nahoru)
8	SUPR!
9	Celý program byl hlavně nezaujatý, a to je důležité.
10	Moc se mi tam líbilo.
11	Skvělé!
12	Špičkový zážitek na celý život!
13	Kurz se mi líbil, hrozně jsem si ho užila. Super, že jsme spolu se spolužáky mohli být i jinde než jen ve škole.
14	Jelikož jsem na OD byla v 6. třídě a bylo to neskutečné, tak jsem stejné naděje vkládala do letošního. Bála jsem se, že když mám velké očekávání, tak mě to letos třeba zklame. Opak se stal pravdou! Bylo to úžasné <3 Nelituju jediné minuty, kterou jsem tam prožila.
15	Myslím, že nás to jako třídu ještě více stmelilo. Program byl skvělý a instruktoři taky ... Pecka! :-)
16	Jsem moc rád, že existují lidi, kteří si s kurzy dávají takovou péči a jsem ráda za možnost prožít něco takového =D
17	Bylo to fakt úžasné. Nemůžu říct téměř nic negativního. A chtěla bych všem OD doporučit. Je to jedna z mých nejvzpomínek.
18	Jsem ráda za to, že jsme se mohli se třídou ještě více poznat a být spolu.
19	:-)
20	Oúravdu se mi na OD líbilo, všichni instruktoři byli super. Díky moc
21	Kurz byl super a krásně jsme si ho užili. Poznali jsme nové spolužáky a třídi učitelku.
22	Kurz byl super.
23	Ve Fryštáku to bylo super! Poznal jsem víc svoji třídu a sblížil se s nimi. Poznal jsem fajn instruktory, bez nich by to nebylo ono. Díky Thomasovi a Martině.
24	Tento OD se mi moc líbili. Doporučil bych ho každému. Instruktoři byli velice milí. Rád bych se vrátil.
25	Jsem ráda, že jsem mohla jet. Moc jsem si to užila a jela bych klidně znova.
26	Kurz byl super.
27	Na kurzu jsme poznali nejen sebe, ale i spolužáky. Jsem moc ráda, že jsme tam mohli být s těmi nejlepšími instruktory. Ještě jednou, děkuji vám.
28	Byly to nejleší 2 dny s naší třídou!!! Děkujeme!!! <3
29	Na kurzu se mi moc líbilo! Instruktoři byli skvělí a aktivity byly zajímavé a zábavné. Poznala jsem líp své spolužáky.
30	Instruktoři byli super, hráli s námi super dobré hry, které nás bavili. Na Fryštáku se mi moc líbilo a chtěla bych jet znova :-)
31	Bylo to moc super. Děkuji instruktorům. Byla tam hrozná sranda a moc jsem si to užila.

32	Byli jsme se třídou na Fryštáku jenom 2 dny, ale byli to dva úžasné dny, na které ráda vzpomínám. Moc se mi tam líbilo. Instruktoři byli taky super. Vztahy to zlepšilo, ale znovu zase vrátily, ale určitě je to lepší.
33	Úchvatný zážitek. Nikdy nezapomenu. Díky za vše!!!
34	Byl velmi dobrý
35	Byli jste SUPER! :-)
36	Fantastic Bomabstick
37	Super!
38	Kurz se mi moc líbil a všem instruktorům děkuji :-)
39	Všem moc děkuji, bylo to super!
40	Díky <3
41	:-)
42	<3
43	Mám ráda kolektivní věci s třídou takže doko!
44	Vysoce kvalitní, moc mě to bavilo, škoda, že tam nebyli všichni ze třídy.
45	Moc jsem si program užila. Instruktoři byli milí a program úžasně propracovaný. Nejvíce se mi líbili venkovní aktivity! :-)
46	Děkuji moc za super vzpomínky, které jsem tam se svou třídou prožila. Děkuji moc
47	Bylo to dokonalé, už se těším až pojedeme i v 9. třídě.
48	Úžasný, děkuju vám <3
49	Superkalifradžilistykepialidózní (p.s. slovo z muzikálu Marry Popins)
50	Bylo to bezva.
51	Super :D
52	Skvělé!
53	Naše třída se nedá napravit. Částečně i proto, protože se spojili dvě třídy, které si navzájem moc nerozumí.
54	Jako dobrý byla jídelna cítil jsem se v ní dobře, když jsem jedl ten hnus
55	Přivítání na náměstí bylo divné!
56	Přivítání na náměstí bylo divné a moc se mi nelíbilo...
57	Nepamatuji si to