

# Příprava praktikantů k vedení dětských oddílů na letních táborech

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7505 Vychovatelství

*Studijní obor:*

Pedagogika volného času

*Autor práce:*

**Martin Škoda**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie



## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Martin Škoda  
Osobní číslo: P16000223  
Studijní program: B7505 Vychovatelství  
Studijní obor: Pedagogika volného času  
Název tématu: Příprava praktikantů k vedení dětských oddílů na letních táborech  
Zadávající katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

**Cíl:**

Vytvořit, realizovat a zhodnotit přípravný program pro praktikanty dětských letních táborů.

**Požadavky:**

Studium odborné literatury.

Analýza činnosti dosavadního Klubu instruktorů v K-klubu v Jičíně.

Pravidelná práce se skupinou praktikantů.

Pravidelné konzultace s vedoucí práce.

**Metody:**

Pozorování, analýza

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

ČINČERA, J. (2007). **Práce s hrou: pro profesionály**. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

GAVORA, P. (2010). **Úvod do pedagogického výzkumu**. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

NEUMAN, J. (1998). **Dobrodružné hry a cvičení v přírodě**. Praha: Portál. ISBN 80-7178-218-1.

PÁVKOVÁ, J. (2008). **Pedagogika volného času**. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. (2013). **Pedagogický slovník**. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

VÁGNEROVÁ, M. (2005). **Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání**. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.


Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Andrea Rozkocová, Ph.D.**

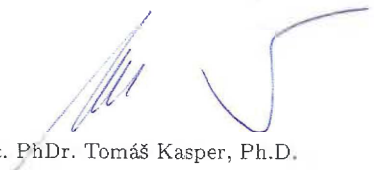
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **18. prosince 2018**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



  
doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 20. prosince 2017

## Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS/STAG se shodují.

16. prosince 2019

Martin Škoda

# Poděkování

*Své díky bych chtěl věnovat Mgr. Andree Rozkovcové, Ph. D. za báječné vedení práce, věcné rady a inspirující myšlenky, které posouvaly mě i mou práci vpřed. Další poděkování patří Lence Kubínové za její podporu, lásku a trpělivost. Nesmím opomenout poděkovat své rodině, přátelům a kolegům za jejich podporu, povzbuzování a porozumění.*

## **Anotace**

Cílem bakalářské práce je vytvořit, zrealizovat a zhodnotit přípravný program pro praktikanty na dětských letních táborech. Práce se věnuje přípravě praktikanta v oblastech základních pedagogických principů, vybraných principů zážitkového učení, vývojových specifik účastníků táborů a táborových norem, do kterých se řadí základní hygienické požadavky na zotavovací akci, bezpečnost při vybraných činnostech a odpovědnost účastníků na táboře. Pozornost je věnována také přínosu přípravného programu pro praktikanty.

## **Klíčová slova:**

Praktikant, zážitkové učení, mladší školní věk, střední školní věk, pubescence, adolescence, bezpečnostní postupy na táboře, hygienické požadavky na zotavovací akce

## **Annotation**

The aim of this bachelor thesis is to create, implement and evaluate a preparatory program for trainees in children's summer camps. The work is dedicated to the preparation of a trainee in the areas of basic pedagogical principles, selected principles of experiential learning, developmental specifics of camp participants and camp standards, which include basic hygiene requirements for recreation events, safety during selected activities and responsibilities of camp participants. Attention is also paid to the benefits of the preparatory program for trainees.

## **Keywords:**

Trainee, experiential learning, younger school age, middle school age, pubescence, adolescence, camp security procedures, hygiene requirements for recreation event

## Obsah

Úvod .....	6
1. Od praktikanta k oddílovému vedoucímu.....	7
2. Základní pedagogické principy .....	8
2.1 Cíle .....	8
2.2 Podmínky .....	9
2.3 Prostředky.....	10
3. Vybrané principy zážitkového učení .....	11
3.1 Holistický přístup.....	11
3.2 Prožitek .....	12
3.3 Skupinová dynamika.....	13
3.4 Zkušenostní učení .....	14
3.5 Reflexe .....	16
3.6 Flow .....	17
3.7 Komfortní zóny.....	18
3.8 Princip dobrovolnosti.....	19
4. Charakteristika účastníků tábora .....	19
4.1 Školní věk, zralost a připravenost.....	20
4.2 Mladší školní věk.....	21
4.3 Střední školní věk .....	23
4.4 Pubescence .....	24
5. Charakteristika praktikantů.....	26
6. Táborové normy .....	28
6.1 Odpovědnost praktikantů na táborech.....	28
6.2 Vybrané bezpečnostní postupy na táboře.....	28
6.3 Hygienické požadavky na zotavovacích akcích .....	30



7. Analýza edukační činnosti Klubu instruktorů.....	34
8. Přípravný kurz.....	38
8.1 Víkend I.....	41
8.2 Víkend II .....	53
8.3 Víkend III .....	63
9. Hodnocení přínosů kurzu pro instruktory.....	68
9.1 Metody šetření .....	68
9.2 Cesta k pozorování a rozhovorům .....	69
9.2.1 Pozorovaná aktivita I.....	71
9.2.2 Pozorovaná aktivita II.....	79
9.2.3 Pozorovaná aktivita III .....	86
9.2.4 Pozorovaná aktivita IV .....	88
9.3 Interpretace výsledků z pozorování a rozhovorů.....	90
10. Diskuze .....	94
Závěr.....	96
Seznam použitých zdrojů.....	97
Seznam příloh .....	101
Seznam otevřených příloh .....	102

## Úvod

Příprava praktikantů na dětské letní tábory pro mě bylo jasné téma, protože jezdím na tábory již řadu let a sám jsem se ocitl v pozici praktikanta. Vím, jak je náročné v roli praktikanta obstát, neboť většina vedoucích očekává, že praktikant nabude svých schopností odněkud shůry. Někteří vedoucí vnímají praktikanta pouze v jeho neplnoletosti a očekávají od něj podobný výkon jako u dospělého vedoucího. Většinou praktikanti žádné rady nedostanou, zato když udělají chybu, dozvědí se to téměř okamžitě. Já sám jsem nevěděl, jak si s rolí praktikanta poradit. Nezbyvalo mi nic jiného, než se sám prodírat skrze postupy a metody, kterými bych se měl řídit. Přesto se mi pár uvědomělých vedoucích snažilo pomoci. Okoukával jsem od ostatních vedoucích vše, co jsem mohl, včetně jejich chování a přístupů, ať už těch dobrých nebo těch špatných. V pozdějším věku jsem začal přemýšlet nad svými návyky, které jsem získal během praktikantství, a začal jsem si uvědomovat, že ne všechny naučené postupy jsou správné. Přesto se domnívám, že jsem měl štěstí a dostal jsem se do rukou vedoucích se zdravým přístupem k vedení účastníků táborů. Zároveň si uvědomuji, že někteří praktikanti takovou možnost nemají. Ze svého pohledu člověka, který byl praktikantem, bych ocenil přípravný program, který by mi pomohl získat jistotu a určitý náhled.

Nyní se ocitám v roli hlavního a oddílového táborového vedoucího. Praktikant se pro mě stal velmi důležitou postavou, neboť jeho kvalita určuje budoucnost tábora. Jednou se praktikant stane vedoucím a zaujme náležité místo v celém týmu. Pokud nebude kvalitně připraven, odrazí se to na úrovni tábora. Domnívám se, že učení od samotných vedoucích není vždy přínosné, protože se nápodobou přenáší i nedostatky, kterými vedoucí disponuje. To je jedním z důvodů, proč jsem se rozhodl zrealizovat přípravný program.

Při tvorbě této práce je mým cílem vytvořit kurz pro praktikanty. Kurz by jim měl poskytnout základní informace a zásady, které jsou potřebné na letních táborech. Přál bych si podat praktikantům pomocnou ruku na jejich cestě a splatit tím dluh vůči vedoucím, kteří pomáhali mně na mé vlastní cestě. Rád bych také pomohl kolegům a vedoucím, kteří se zabývají přípravou praktikantů na letní tábory. Chtěl bych jim poskytnout inspiraci a možná východiska pro tuto činnost. Předat jim své zjištění a postupy, jimiž jsem se rozhodl pokračovat.

# 1. Od praktikanta k oddílovému vedoucímu

Kapitolu jsem zařadil, abych přiblížil roli praktikanta a zároveň rozlišil jeho kompetence od kompetencí oddílového vedoucího. Dalším důvodem zařazení kapitoly jsou požadavky, které se kladou na základní pedagogické znalosti. Ty mě motivovaly k vytvoření přípravného kurzu.

Praktikant je vnímán jako pomocná síla pro oddílového vedoucího. Na rozdíl od oddílového vedoucího není plnoletý, tudíž není plně právně odpovědný. Zpravidla je starý od 15 do 18 let. Věková hranice mu ukládá jistá omezení při táborových činnostech. Nesmí se pohybovat s dětmi mimo tábor bez dozoru svého nadřízeného vedoucího. Stejně tak nesmí sám vést oddílovou službu pro chod tábora a má zakázáno dohlížet na koupání bez dozoru jiného vedoucího (Burda, Šlosarová, aj. 2008, s. 18).

Pávková, aj. (2008, s. 122–126) hovoří o externích a dobrovolných pedagogických pracovnících, kteří se věnují příležitostné a prázdninové zájmové činnosti při domech dětí a mládeže. Mezi ně patří příměstské a pobytové tábory. Pobytové tábory spadají pod vyhlášku o zotavovacích akcích. Obecně platí, že by pedagogičtí pracovníci měli ovládat pedagogické principy využitelné při zájmových činnostech.

S tím koresponduje Pelánek (2013, s. 39, 40), který vidí instruktora v celé řadě rolí. Jako nejvýraznější vnímá roli pedagoga a organizátora. Proto přisuzuje důležitost osvojení přinejmenším základům pedagogické práce. Současně kvituje schopnosti v oblasti organizace a komunikace.

Oddílový vedoucí by měl mít na zřeteli věková specifika účastníků pobytové akce. Před nástupem na akci by se měl alespoň seznámit s vybranými předpisy nezbytnými pro jeho pozici. Mezi ně se řadí především základní hygienické normy a bezpečnost práce. Další důležitou součástí práce oddílového vedoucího je poskytovat dětem výchovný vzor a působit na ně v rámci programu (Burda, Šlosarová, aj. 2008, s. 16, 17). Hanuš (2016, s. 84, 85) uvádí, že každý instruktor by měl nést odpovědnost za své konání a neschovávat se za druhé. Vždy by se měl chovat podle toho, co chce po účastnících. Také by měl respektovat projev druhých.

V celkové hierarchii tábora spadá praktikant pod oddílového vedoucího, respektive hlavního vedoucího, který nese odpovědnost za celý tábor. Přestože je

praktikant vnímán spíše jako pomocník svého oddílového vedoucího, má své místo v pedagogickém týmu letních táborů. Měl by se podílet na přípravě a realizaci celého programu. Aktivně by se měl věnovat vedení dětí a uvádění aktivit. Na zřeteli by měla zůstat jeho nezkušenost a omezené množství dosavadních vědomostí při práci na letních táborech. Schopný praktikant je však pro každý tábor příslibem kvalitního pedagogického pracovníka do budoucích let (Burda, Šlosarová, aj. 2008, s. 18).

## 2. Základní pedagogické principy

Kapitola se věnuje cílům, podmínkám a prostředkům jako základním pedagogickým principům. Obsah kapitoly je využit jako součást metodiky přípravného programu pro praktikanty. Zároveň s tím je kapitola využita jako opora pro tvorbu bakalářské práce.

### 2.1 Cíle

Kapitolu jsem zařadil, jelikož cíl vnímám jako nezbytnou součást pro smysluplný celek v programu. Praktikantům chci přiblížit jeho důležitost a předvést možnost různých dělení.

Pro maximalizaci využití prožitků ve výchově je třeba znát záměr jednotlivých činností i ucelených částí programu. Může být použito i více záměrů pro jednu aktivitu, ale je důležité mít na paměti, že tyto záměry musí obsahovat cíle, neboť záměr vždy sleduje cíl (Pelánek 2010, s. 18). Dobře vytyčené a formulované cíle mají zásadní vliv na vyhodnocování celků i jednotlivých aktivit. Jednoduchým porovnáním je možné zjistit jejich naplnění (Hanuš, Chytilová 2009, s. 137). Zároveň Pelánek (2010, s. 18) varuje před přílišným množstvím cílů nebo nedostatečně definovanými cíli, protože může dojít ke znehodnocení obsahu činností, které ve zmatečnosti zacílení vyzní do prázdna.

Cíle mohou být klasifikovány podle různých kritérií. Například je možné uvést cíle krátkodobé a dlouhodobé, které se dělí podle času dosažení. Krátkodobé cíle mohou sloužit k naplňování dlouhodobých cílů (Zormanová 2014, s. 54). Další možností je rozdělení cílů podle oblasti působení na jedince, tedy na kognitivní, afektivní a psychomotorické. První z nich se věnuje rozvoji intelektu a získávání poznatků.

Afektivní cíle se věnují především formování hodnot a postojů. Psychomotorické cíle pak rozvíjí senzomotoriku (Kurelová in Zormanová 2014, s. 57)

Hentonová (in Činčera 2007, s. 29, 30) rozděluje cíle v neformální výchově do tří úrovní. Do první úrovně spadají individuální cíle jedince. Lze je chápat jako jeho očekávání. Cíle tohoto typu se zaměřují na osobní rovinu a naplňování osobních potřeb v rozvoji jedince. Jsou nedílnou součástí téměř všech kurzů a programů, avšak nebývají hlavní prioritou, přesto je třeba si uvědomovat jejich existenci.

Na další úrovni jsou skupinové cíle. Zaměřují se na skupinu a její potřeby, které se váží na progresivní děje ve skupině jinak nazývané jako skupinová dynamika. Cíle skupiny vychází ze společného prožívání a sdílení nezaměnitelných zážitků pocházejících z dané skupiny. Slouží také k posunům vztahů a jejich vývoje na křivce fázi ve skupinové dynamice (Hentonová in Činčera 2007, s. 30).

Třetí úroveň jsou kurikulární cíle. Ty vychází z instruktora a ovlivňují poznatky, hodnoty a dovednosti, které si mají jedinci odnést ze získaných zážitků. V tomto druhu se objevuje velké množství možností, jak ovlivnit jednotlivce (Hentonová in Činčera 2007, s. 30). Do lehkého kontrastu se staví Pelánek (2010, s. 18), přestože koresponduje v myšlence ovlivňování. Vyzdvihuje totiž nutnost nechat jedince, aby využil výuky pouze jako impulzů k získání vlastního stanoviska na předložené problematice.

Hanuš s Chytilovou (2009, s. 136, 137) poukazují na to, že pro vytvoření cílů je třeba se nejprve věnovat skupině, pro kterou je program připravován. Na zřeteli musí zůstat obraz skupiny s jejich výraznými znaky, kvalitami a slabými stránkami. Důležitým prvkem je uvědomění si potřeb skupiny, jelikož na těchto poznacích se dá vytvořit cíl skupiny, respektive cíl programu.

## **2.2 Podmínky**

Pro kvalitní zvolení cílů je podstatné znát podmínky, za kterých dochází k výchovnému působení na jedince. Podmínky se dají rozdělit do dvou kategorií a to na vnitřní a vnější. Znalost vnitřních podmínek je zaměřená na individuální specifika rozvíjených jedinců, stejně jako na specifika celé skupiny. Je nezbytná znalost věkových charakteristik rozvíjených jedinců. Také je nutné si uvědomit heterogenost skupiny, která klade vyšší nároky na vytyčení cílů. Vnitřní podmínky dále odkazují na možnosti rozvoje z pohledu osobních postojů nebo dovedností. V protipólu stojí

vnější podmínky. Mezi ně se řadí materiální zajištění, prostory, počasí nebo jiné vnější vlivy jako například jiní lidé či celé skupiny. Je důležité mít na paměti, že se vnější podmínky relativně často mění a je třeba na ně adekvátně reagovat a přizpůsobovat se jim. Podmínky jsou zásadní nejen pro volbu cílů, ale i pro prostředky, které pomáhají naplnit vybrané cíle (Pávková, aj. 2015, s. 125).

## 2.3 Prostředky

Prostředky v pedagogickém procesu vedou k naplňování stanovených cílů. Jako prostředek je vnímáno vše, co vede k dosažení určeného cíle (Maňák, Švec in Zormanová 2014, s. 188). Prostředky se obecně dají dělit na dvě skupiny. První skupinou jsou prostředky materiální. Do nich spadají veškeré pomůcky při výchovně-vzdělávacím procesu. Také sem spadají prostory a jejich vybavení, které se podílí na dosažení pedagogických cílů (Zormanová 2014, s. 188, 189). I Maňák (in Skalková 2007, s. 249) zahrnuje do materiálních prostředků prostory, ve kterých dochází k výuce. Současně přidává učební pomůcky jako různé druhy modelů, reálných předmětů či pomůcek zaměřených na smyslové vnímání, ať už vizuálních, hmatových nebo audio pomůcky. Může jít také o různé kombinace, které se navzájem podporují pro předání poznatků.

Druhou skupinou jsou nemateriální prostředky. Do nich spadají například metody či vyučovací zásady (Zormanová 2014, s. 188). Pávková, aj. (2015, s. 126, 127) navíc udává k výchovným metodám a formám ještě obsah výchovy z pohledu volného času. Metody jsou postupy, díky kterým lze plnit vymezené cíle. Dají se rozlišovat podle míry aktivní účasti jedinců nebo podle druhu předávání poznatků. Metody se také dají rozdělovat jako názorné, aktivizující, slovní, osvojovací. Existuje celá škála těchto metod a úkolem pedagoga je vybrat správné metody k naplňování vybraných cílů. Během působení při příležitostných volnočasových aktivitách jako jsou letní tábory je pro pedagoga nutné kombinovat a využívat celou řadu metod. Musí brát v potaz i obsah výchovy, avšak ten je ve volném čase relativně otevřený pro kreativní tvorbu programu. Obsah programu by měl však stále hledět na potřeby, schopnosti a dovednosti jedinců, kteří se programu účastní.

### 3. Vybrané principy zážitkového učení

Kapitulu jsem zařadil, abych praktikanty seznámil s vybranými důležitými principy zážitkového učení, které považuji za přínosné pro práci na letních táborech. Témata jsem vybíral obezřetně, abych praktikanty připravil na jejich budoucí působení v dostatečném rozsahu a kvalitě. Zároveň jsem se snažil udržet vyváženost v množství obsahu, neboť nechci praktikanty odradit množstvím přednesených informací.

#### 3.1 Holistický přístup

Kapitulu jsem zařadil jako jisté východisko a přiblížení zážitkového učení pro praktikanty. Měli by si odnést povědomí o rozsahu a pojetí zážitkového učení a holistického neboli celostního přístupu ve výchově. Jedná se tedy o myšlenku kvalitního rozvoje jedince.

Podstatou holistického přístupu v zážitkovém učení je celostní výchova, která rozvíjí celou osobnost jedince. Věnuje se i rozvoji hodnot a postojů, které si jedinec utváří. Holistický přístup by se měl skrze správně zaměřené cíle, za podpory zkušenostního učení a zážitků, promítat do jednotlivých programů (Haková, Hanuš 2016, s. 106–108).

Jirásek (2019, s. 52) rozděluje zážitkové učení a holistický přístup, přestože se jedná o velmi provázané termíny. Zážitkové učení formuluje jako teoretické východisko pro holistickou výchovu neboli celostní výchovu. Tu definuje jako „*záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedením ve zkušenost*“ (Jirásek 2019, s. 19). Dále Jirásek (2019, s. 53) rozvíjí úvahy o reálnosti změny v rámci celého lidského bytí na základě krátkodobé zkušenosti. Naráží však na jazykové bariéry bránící přesné deskripci prožitků, které vedou ke zkušenostem. Na základě tohoto faktu nechává téma otevřené.

V neposlední řadě je nutno zmínit, že zážitkové učení je v jistém smyslu mladým pojmem, přesto je třeba si uvědomit jeho podstatu v historickém kontextu. Jedním z příkladů může být pojetí člověka v antice, kdy se slovem kalokagathia označovalo směřování k vyváženému rozvoji těla i ducha. Z bližší historie stojí za zmínku například

foglaring nebo skauting, neboť také pracují s představou všestranného rozvoje (Jirásek 2019, s. 59, 60, 64, 65).

## 3.2 Prožitek

Kapitolu jsem začlenil, abych praktikantům představil jeden ze základních kamenů zážitkového učení. Zároveň jsem chtěl poukázat na stále se stupňující požadavky prožívání jedince a jeho touhu po naplnění prožívání i skrze negativní činnosti. Tím bych rád motivoval praktikanty, aby se snažili skrze kvalitní prožívání předejít patologickým činnostem u sebe i u dětí.

Podle Kirchnera (2009, s. 3–10) je celé zážitkové snažení založeno na prožitku. Prožitek je spojen s emocionalitou a emocemi v procesu výchovy. Stav prožívání provází člověka po celý život a vyvstává na základě různých situací a podnětů. To dává prostor pro cílené ovlivňování prožitků a využívání jich pro pedagogické působení. Záměrným vytvářením jednotlivých situací se dá docílit prožitku, který vede k posunu osobnosti v lektorem vybraných oblastech pedagogického působení. Oproti tomu je třeba uvažovat o individuální interpretaci jednotlivých prožitků, jež vychází z jedinečného emocionálního prožívání každého jedince. Vše úzce souvisí s dosavadními zkušenostmi člověka vystaveného prožitku. Mezi důležité faktory prožívání se řadí jeho intenzita. Prožitek je v lidském životě neustále přítomný. Jediným dělicím faktorem k uvědomění si přítomnosti prožitku je jeho intenzita a doba trvání. Některé jevy jedince ovlivňují a působí na něj s větší intenzitou, jiné naopak působí méně. Zážitková pedagogika se proto snaží zprostředkovat prožitky skrze časově krátké, ale velmi intenzivní prožití. Touha po intenzivních prožitcích se velmi často objevuje u časově vytížených jedinců. Ti nemají čas na přirozené prožívání a kompenzují ho skrze zvýšenou intenzitu prožitku (např. adrenalinový zážitek). Každý člověk má svou vlastní hladinu optimální intenzity prožívání. Pro někoho je dostačující prožitek ze své práce, která ho uspokojuje. Pro jiné to může být až vyžití po práci skrze tělesné nebo duševní aktivity. Podle Pávkové (in Hájek, Hofbauer, Pávková 2011, s. 72–74) může být využito výchovného působení skrze prožitky jako prevence patologických jevů. Skrze zážitkovou pedagogiku a správně cílené aktivity ve volném čase lze naplnit tyto prožitky a vyvarovat se patologickým činnostem, které by mohly být z pohledu intenzivního prožitku lákavé (např. drogy, vandalismus, gambling).



### 3.3 Skupinová dynamika

Skupinovou dynamiku jsem zařadil, protože by si každý praktikant měl uvědomovat její význam při formování jednotlivých týmů. Praktikant by měl znát pochody skupiny a fáze, kterými si skupina prochází. Neměl by se dopustit chyb při práci se skupinou, například by neměl tým postavit před nezdolatelnou výzvu. Také by měl chápat změny v postojích skupiny během vývoje, protože by mohl být zaskočen ve chvíli, kdy by ho skupina přestala vnímat jako přirozenou autoritu či partnera.

Každá lidská skupina při společném trávení času získává cíle, které jsou platné pro celou skupinu. V některých případech se mohou cíle lišit, protože vše vychází z osobních cílů každého člena. Při velké diferenciaci názorů, potažmo cílů, dochází ke konfliktům a skupina nemůže správně fungovat. Pro efektivní plnění cílů si skupina vytváří vnitřní pravidla fungování. Vztahové a vývojové pochody ve skupině se nazývají skupinová dynamika (Kirchner 2009, 103–105).

Činčera (2007, s. 31) uvádí, že skupinová dynamika podle Tuckmana má několik fází. V těchto fázích se nachází skupina od svého vzniku až po svůj zánik. Optimálním cílem z pohledu skupinové dynamiky je vytvořit fungující skupinu, která je stabilní, má vyjasněné role uvnitř skupiny, zvládá výzvy, dokáže efektivně zpracovat selhání a posune se dál. Úkolem lektora je pracovat s fází skupinové dynamiky ve skupině a pracovat na postupu do nejlepšího funkčního celku, kterého je skupina schopná.

#### **Forming**

První fáze skupinové dynamiky je označována jako forming, neboli formování skupiny. Je to počáteční fáze, v níž se jednotliví členové neznají. Jsou nejistí a snaží se za každou cenu zapadnout do skupiny, takže někteří jedinci ustupují ze svých vlastních norem chování. Členové skupiny pracují na získání role v rámci celé skupiny. Ve skupině panuje až nezdravá shoda názorů. Celkově se skupina jeví nejistě a bez vlastních norem. Důraz je kladen na seznámení všech členů a plnění jednoduchých úkolů, které podpoří integritu skupiny o naplňování společných cílů (Činčera 2007, s. 31).

#### **Storming**

Pokud skupina zvládne přesun z formingu, ocitne se ve fázi bouření jinak známé jako storming. Ve stormingu se skupina bouří proti programu, vedoucím a veškerým

aktivitám. Skupina není plně kohezní. Stále dochází k hledání rolí a vůdců skupiny. Vytváří se menší skupinky, které spolu sympatizují. Pro posun je nutné postavit skupinu před náročnější výzvu. Skrze ni se skupina propojí (Činčera 2007, s. 32).

### **Norming**

Po úspěšném přechodu ze stormingu se skupina ocitne ve fázi normování čili normingu. V této chvíli si skupina vytváří své vlastní normy chování, které jsou přípustné pro celou skupinu. Dalším rysem je již značná integrita skupiny. Členové si uvědomují možnosti skupiny a cítí uspokojení ze sounáležitosti se svou skupinou (Činčera 2007, s. 32). Dražanský (2016, s. 275) doplňuje, že je skupina v této fázi otevřenější ke zpětné vazbě, aniž by docházelo ke sporům.

### **Performing**

Performing je poslední fází skupinové dynamiky. Skupina je v této fázi produktivní. Věnuje se řešení předložených výzev. Dochází ke sdílení pocitů a upevňování interpersonálních vztahů. Zpětná vazba je fungujícím celkem, který posouvá celou skupinu kupředu. Všichni znají svou vlastní roli a cítí uspokojení ze skupinové příslušnosti (Dražanský 2016, s. 275).

## **3.4 Zkušenostní učení**

Kapitola přiblíží praktikantovi zkušenostní učení a ukáže mu četnost výskytu tohoto učení v běžném životě. Princip zkušenostního učení využívá v životě většina populace. Příkladem může být dítě, které se učí chodit. Skrze opakované pády se chodit naučí. Chci praktikantům předat myšlenku, že „zvědomění“ zkušenostního učení v mysli instruktora může vést ke kvalitnímu řízení aktivit a jejich přesahu do budoucího života.

Zkušenostní učení je nejčastěji zachycováno v jednotlivých modelech učení. Ty ve své podstatě slouží k zaznamenání jednotlivých kroků, ke kterým dochází během celého procesu učení. Princip zkušenostního učení je běžně nevědomky aplikován celou řadou jedinců v nejrůznějších denních situacích. Jeho využívání je v podstatě člověku přirozené, ale uvědomění si jeho přítomnosti dává možnost jeho využití pro záměrné vzdělávání. Existuje celá řada situací, ve kterých zážitek neposkytuje jedinci nebo skupině dostatečné informace, aby byla vytvořena plnohodnotná zkušenost pro poučení. Nedochozí tedy k aplikaci zkušenosti do budoucích situací. Proto se během reflexe

využívá retrospektivních pohledů na prožité situace a vytváří se obecnější závěry, které se dají použít pro nové zážitky potažmo zkušenosti. Bylo vytvořeno několik modelů zkušenostního učení a převážně se dělí podle počtu kroků v cyklu učení. Některé modely začínají a končí na jednom stupni, zatímco jiné se pouštějí do složitějších až šestikrokových modelů. Mezi nejznámější modely patří Kolbův cyklus učení (Hanuš, Chytilová 2009, s. 34, 35).

Kolb při tvorbě modelu vycházel z teoretických modelů Deweyho, Lewina a Piageta. Klíčovou roli v tomto procesu hraje zážitek. Jeho přeměna vede k vyvození zkušeností a vědomostí, proto se Kolbův model učení staví proti klasickým stylům učení. Ty neuznávají osobní zkušenost v učebním procesu (Hanuš, Chytilová 2009, s. 42).

Kolbův cyklus je tvořen čtyřmi vrcholy, které jsou charakteristické pro jeho fungování. Terminologie pro jednotlivé celky se liší. Hanuš a Chytilová (2009, s. 43) používají konkrétní zkušenost, ohlédnutí a reflexe, zobecnění a aktivní zkoušení. Činčera (2007, s. 16) mluví o zkušenosti, reflexi, zobecnění a transferu. Pelánek (2013, s. 22) zase uvádí zkušenost, ohlédnutí, hodnocení a plán změn.

Zkušenost je vytvořena skrze aktivitu, která má rozvíjet určité dovednosti. Následně se reflektuje postup při činnosti a počínání jednotlivců i skupiny. Při zobecňování se hledá spojitost a přesah do reálného života. Na závěr slouží transfer jako zformulování postupů a změn pro další podobnou zkušenost (Činčera 2007, s. 16).

Hanuš s Chytilovou (2009, s. 43) se odklání v momentě, kdy přichází zobecnění. Zaměřují se ještě na důležitost přímé návaznosti na konkrétní činnost. Poukazují na vhodné poznatky, jež by bylo možné použít v příštích situacích. Následuje přechod ke zformování změn a možnosti jejich aktivního zkoušení (Hanuš, Chytilová 2009, s. 43)

Přes četná pozitiva je Kolbův cyklus kritizován. Získané empirické zkušenosti nejsou vždy správné a nesmí se vnímat dogmaticky. Dalším problémem je vypouštění jednotlivých částí cyklu. Aby mohl fungovat správně, musí být dodržena jeho struktura. V neposlední řadě nebere na zřetel kulturní a sociální stránku (Činčera 2007, s. 17). Obecně se pro všechny zkušenostní modely objevuje kritika. Ta upozorňuje na nedostatky v rozložení procesu učení do jednotlivých kroků, protože není přesně zaznamenaný počet kroků v učení. Také může dojít v učení k zacyklení

se ve stereotypu, které nemá žádný smysl a posun (Neil in Hanuš, Chytilová 2009, s. 35, 36).

### 3.5 Reflexe

Kapitolu jsem zařadil, abych praktikantům zdůraznil důležitost reflexe. Zároveň je důležité si uvědomit, že někteří lidé reflektují své jednání samovolně. Pro mě je zásadní rozdělení směrů reflexe. Využití reflexí považuji jako nezbytnost. Praktikant by měl chápat, že moc reflexí škodí a málo reflexí brání naplnění potenciálu některých aktivit. Za nejdůležitější považuji správné kladení otázek, které je klíčem ke kvalitní reflexi.

Reflexe je přirozeným dějem v lidském životě. Mysl člověka se sama ohlíží do minulosti a vyhodnocuje zažité situace, aby se vyjasnily prožité nebo nedorešené momenty. Nutnost pojmenovat prožité, začlenit to do kontextu své reality a následně tyto prožitky použít v budoucnu je podstatou reflexe. Reflexe dává možnost náhledu na celkový přínos aktivit během zkušenostního učení. Reflexe dává možnost náhledu na celkový přínos aktivit během zkušenostního učení. Vykresluje a otevírá dveře k pohledům do problémů jednotlivce i skupiny. Během reflexe se sdílí emoce, pocity a ideje, které mohou vést k řešením. Zároveň učí naslouchat ostatním lidem (Haková, Hanuš 2016, s. 160, 161).

Pelánek (2013, s. 102) se věnuje cílům reflexe. Obecným principem je vytvořit souvislosti mezi zážitky, učením a posunutím pomocí zkušenosti. Každá smysluplná reflexe by měla obsahovat přesně vytyčený cíl, aby se reflexe neproměnila v neúčelné povídání. Cíl by se měl odvíjet od konkrétních aktivit nebo cílů akce. V širším pojetí se dají podle Pelánka (2013, s. 102) rozdělit cíle reflexe do třech skupin, přičemž prvním typem reflexe je skupina. Reflexe zaměřená na skupinu se věnuje konfliktům ve skupině, komunikaci, rolím a vztahům. Nejčastěji se využívá k reflektování kvality komunikace a týmové spolupráce. Druhou variantou pro reflexi je zaměření se na jednotlivce. Druh této reflexe můžeme nazvat „sebereflexí“. Využívá se při náročných hrách, ať už fyzicky nebo psychicky. Jedinec je veden k uvědomění si pocitů, postojů a sebe samého. Reflexe zaměřená na jedince se objevuje i při pocitových hrách. Posledním směrem reflexe je zaměření na témata. V těchto reflexích se odráží téma určité hry, které vyvolává nějaké rozpory. Důležité jsou postoje a pocity účastníků společně s přesahy hry do reálného života a paralely mezi nimi.

Z pohledu účinnosti reflexe je nutné vědět, kdy ji zařadit a kdy se naopak bez ní obejít. Reflexe by se měla objevit po psychicky náročných hrách, při vynoření konfliktu

během aktivit a samozřejmě po aktivitách, které vedou k cílům akce. Příliš reflexí vede ke stereotypu a ztrátě jejich smyslu v očích účastníků (Pelánek 2013, s. 102). Haková s Hanušem (2016, s. 161) vyzdvihují plánování reflexí v programu se zdravou mírou, aby nedošlo k nežádoucímu přetížení účastníků akce. Na druhou stranu podle nich nedostatek reflexí může vést k nedostatečnému růstu v některých oblastech programu. Výhodiskem je zlatá střední cesta s ohledem na účastníka a jeho rozvoj.

Při reflexi je nejdůležitějším prostředkem otázka. Správné položení otázek rozhoduje o úspěchu reflexe. Je dobré mít na paměti několik základních pravidel. Při reflexi se používají otevřené otázky, které vedou k rozvinutějším odpovědím a umožňují další rozvoj tématu (Pelánek 2013, s. 103). Činčera (2007, s. 81) varuje před otázkami, které jsou uzavřené a nedovolují rozvinutí odpovědí. Mezi další nepřilíš vhodné otázky se řadí otázky faktické. Ty mohou účastníkům dát pocit zkoušení ve škole. Nevhodné jsou i direktivní otázky nebo nejasně či složitě formulované. Takové otázky mohou vyvolat zmatek, jelikož nedojde ke správné interpretaci. Zavrhané jsou také manipulativní otázky, protože se do nich promítá instruktorova vize řešení nebo výsledku diskuze. Pro Pelánka (2013, s. 103) je naopak zapojení se do diskuze a projevení svých názorů nepřipustné. Instruktor má při reflexi roli moderátora, který je nestranný a neprojevuje své zaujetí ani názory.

### **3.6 Flow**

Flow vnímám jako prostředek při využívání zkušenostního učení. Pokud se nastaví cíl aktivit správně z pohledu výzev, bude jejich práce o poznání efektivnější a umožní to lepší růst. Na druhou stranu je třeba si uvědomit i možnost pohlcení, které vede k přílišné citové zainteresovanosti, potažmo nezvládnutí kontroly emocí při křivdě nebo neúspěchu.

Při aktivitě, která je pro účastníky poutavá, dojde k plynutí. Tento stav označujeme také jako flow. Během flow se objevují pocity radosti z objevování. Pozornost hráčů je zaměřena na plnění úkolů. Hráči se noří do aktivity, přehlíží únavu a mění se jejich vnímání času. Přichází pocit kontroly nad aktivitou (Neuman 1998, s. 23). V tuto chvíli není třeba jiného vnějšího působení, jako je například odměna (Jirásek 2019, s. 221).

Důležitým faktorem pro flow je rovnováha mezi dovednostmi a výzvami. Tato rovnováha přináší flow. Pokud je výzva příliš malá, způsobí nudu a nezájem o aktivitu.

V momentě, kdy je výzva výrazně větší než dovednosti, objevuje se pocit úzkosti a strachu, který vede k apatii a rezignaci. Nepoměr výzvy a dovednosti vede k frustraci z neúspěchu. Dovednost musí být vyrovnaná nebo jen trochu nižší než výzva, aby docházelo k flow a růstu jedince (Csikszentmihalyi 2015, s. 94,95).

Významnou příležitostí při flow je možnost osobního rozvoje, možnost volby při plnění úkolu. Je důležité, že se flow častěji dostavuje při skupinové či individuální činnosti než při frontální výuce (Činčera 2007, s. 17). Csikszentmihalyi (2017, s. 73), který je zároveň autorem termínu flow, ho nastiňuje jako cestu k dlouhodobému pocitu uspokojení. Vychází z myšlenky nastavování výzev a opakovaných rozhodnutí, která podpoří další rozvoj nebo nechají jedince na současné úrovni. Pro dlouhodobé posouvání výzvy je třeba volit správné aktivity (Csikszentmihalyi 2017, s. 73)

Pohlčení aktivitou, tedy flow, podporuje studenty k dosahování optimálních studijních výsledků (Csikszentmihalyi in Činčera 2007, s. 18). Může být ale i kontraproduktivní. To tehdy, pokud naprosté ponoření brání kritické reflexi hry (Colliersová in Činčera 2007, s. 18). Úkolem lektora by mělo být balancování na pomyslné hranici, při kterém se nedostaví žádný z nežádoucích účinků.

### **3.7 Komfortní zóny**

Kapitolu jsem zařadil proto, že vhodně doplňuje teorii flow. V obou kapitolách se objevuje otázka výzvy a jejího významu pro zkušenostní učení. Pro praktikanta je důležité mít na paměti vyváženost mezi výzvou a individuální dovedností jedince.

Komfortní zóna je místem, kde si je jedinec jistý sám sebou a cítí se bezpečně. V každodenním životě se člověk pohybuje právě v této zóně. Mimo ni se cítí nepříjemně a ohroženě (Pelánek 2013, s. 22).

Pokud jedinec v rámci aktivity a připravené výzvy opustí komfortní zónu, dostává se do zóny učení. V ní se konfrontuje s danou výzvou. Ve chvíli, kdy jí dokáže splnit, se posouvají hranice jeho komfortní zóny (Svatoš in Činčera 2007, s. 19).

Instruktor musí nastavovat takové výzvy, které jsou přiměřené schopnostem a stavu každého jedince. Připraví-li úkoly náročnější, dostanou se účastníci za zónu učení a hrozí nástup pocitů méněcennosti či frustrace z neschopnosti dokončit svůj cíl (Činčera 2007, s. 19).

### **3.8 Princip dobrovolnosti**

Kapitolu vnímám jako jeden z nejtěžejnějších bodů práce. Praktikant si musí být tohoto principu vědom a musí ho dodržovat. Z osobní zkušenosti vím, že někteří vedoucí jsou schopni nutit děti do aktivity přes jejich nastavené hranice pomocí manipulace nebo nátlaku.

Účastníci mají možnost odmítnout účast na připravené aktivitě. Odmítnutí ale neznamená, že účastník odejde z aktivity a věnuje se jiným záležitostem. Stále je přítomen a hledá jiný způsob zapojení. Může ostatním poskytovat duševní podporu a povzbuzovat je k lepšímu výkonu nebo je využít při technické pomoci. Účinným postupem je vytyčení individuálních cílů pro skupinu i jednotlivce. V ten moment již není důležité celkové splnění aktivity, ale svého cíle. Může se jednat například o čas zvládnutí aktivity nebo překonání určité překážky nebo nekomfortní situace. Z pohledu vedoucího je zásadní zajistit dodržení principu dobrovolnosti. Respektovat rozsah jakým se účastník podílí na aktivitách, což platí i pro celou skupinu účastníků. Pro nezkušené účastníky je důležité znát směr a rozsah, jakým se bude program ubírat. Vedoucí by měl seznámit všechny s následným průběhem aktivit. Na druhou stranu pokud předá účastníkům celý plán, tak se ztratí kouzlo a tajemno, které přidává atraktivnosti a vtahuje aktéry do děje. Proto je cílem vedoucího vyvážit hranici mezi znalostí plánu a nejistotou příchozího (Činčera 2007, s. 20–22).

## **4. Charakteristika účastníků tábora**

První část jsem věnoval stručnému úvodu do vývojové psychologie, abych přiblížil praktikantům její podstatu a principy. Chtěl jsem, aby si uvědomovali změny v psychice a vnímání každého jedince v průběhu dospívání. V obecném úvodu se věnuji celému pojetí vývoje, avšak v jednotlivých kapitolách se zaměřuji na oblasti, které považuji z hlediska typické věkové skupiny dětí na letních táborech za nejpodstatnější. V důsledku toho se tedy nevěnuji tělesnému vývoji, jelikož je to i laikem vnímaná změna a zároveň se mu částečně věnoval odborník, který měl na starosti hodinu první pomoci.

Charakteristika cílové skupiny z pohledu vývojové psychologie se zaměřuje na průzkum změn v lidské psychice a snaží se pochopit a popsat děje, ke kterým



v tomto procesu dochází. Tento děj je komplexní a prolíná se skrze fyzické a psychické změny. A to jak kvantitativního, tak i kvalitativního rázu. Ve své podstatě směřuje k progresi. Od nejjednodušších dějů k náročnějším a nejsložitějším. Důležité je, že některé změny nastupují ve stejném věkovém období. Předpokládáme-li, že se jedná o zdravé dítě v přijatelných podmínkách (Petrová, Plevová 2010, s. 7).

Podle Vágnerové (2008, s. 4) je psychický vývoj tvořen třemi základními pilíři. Prvním pilířem je biosociální vývoj. Ten obsahuje tělesný vývoj a všechny související změny s ním provázané. Dalším pilířem je kognitivní vývoj. Do něho spadá veškerá lidská činnost spojená s poznáváním, přijímáním a zpracováváním informací. Důležitou částí je způsob zpracovávání informací, jelikož se v průběhu vývoje značně mění a posouvá vpřed. Kognitivní vývoj se odvíjí od genetických dispozic a vlivů okolního prostředí. Záleží hlavně na druhu výchovy a vzdělání. Posledním pilířem je psychosociální vývoj neboli socializace. Hlavní je způsob prožívání, ať už z pohledu mezilidských vztahů, sociálních rolí nebo vnímání sebe sama. Velmi důležité jsou vlivy sociálních skupin a institucí.

## **4.1 Školní věk, zralost a připravenost**

Tuto kapitolu jsem do práce zařadil, jelikož si myslím, že je pro ně důležité znát rozdíl mezi školním věkem a školní připraveností a zralostí. Dítě může být podle školního věku připravené na vstup do vzdělávacího procesu, avšak školní zralost a připravenost tomu neodpovídá, tudíž dítě nebude schopno fungovat v rámci celého procesu. Stejně tak to může být i naopak. Praktikant by měl tento rozdíl znát, jelikož se občas může setkat na táborech již s pětiletým dítětem, které již dosáhlo školní zralosti a připravenosti. Popřípadě se může dojit k opačné situaci, kdy se mu na táboře objeví dítě starší, jenž není dostatečně zralé a připravené.

Školní věk je dobou, kdy dítě vstupuje do školního vzdělávacího procesu a je konfrontováno s novou rolí. Je z něho žák. Tuto roli si dítě nevolí, ale dostane ji od společnosti a to v momentě dosažení věkové a vývojové hranice. Tyto kompetence jsou souhrnně označovány jako školní zralost a školní připravenost (Skorunková 2008, s. 42).

Dle Vágnerové (2008, s. 79) je možné určit školní zralost jako stupeň zralosti, která dovoluje dítěti obstát v nárocích výuky. Zde je velmi důležité zrání centrální



nervové soustavy, jež se odráží v reakčních schopnostech dítěte, ale také zvyšuje emoční stálost a mění jeho dovednosti přijímání informací.

Zatímco školní připravenost se věnuje zejména sociálnímu hledisku, jak je dítě schopné reagovat ve společnosti a přijmout jednotlivé role, důležité je i uznání a přijetí daných společenských norem (Vágnerová 2008, s. 79). Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 301) uvádí, že na tuto roli se dítě chystá v zázemí rodiny a také při posledním roce v mateřské škole. Ten je pro dítě velmi důležitý, neboť právě zde se dítě učí sociálním dovednostem ve vztahu k učiteli a spolužákům.

## **4.2 Mladší školní věk**

Kapitulu jsem zařadil, abych poskytl praktikantům pohled na děti mladšího věku. Z mého pohledu je pro praktikanta důležitá představa o tom, že je pro dítě vzorem a oporou ve chvíli, kdy není u svých rodičů. Dítě ho sleduje a učí se od něj nápodobou. Současně si praktikant musí uvědomit rozdíl v jeho myšlení oproti dítěti mladšího školního věku. Nesmí očekávat přístupy k řešením, kterých tyto děti ještě nejsou schopny. Jako stěžejní vnímám i pojetí pozornosti, kde by se měl praktikant opírat o vizuální podporu během vysvětlování her a aktivizaci dětí jako prevenci proti ztrátě pozornosti.

Mladší školní věk nastupuje 6–7 roku života při nástupu do školy a trvá zhruba do 8–9 let. Typický vývojovými změnami a proměnou životní pozice. Všechny tyto změny jsou vázané především ke škole a školnímu prostředí, jelikož je to nová situace (Vágnerová 2000, s. 148).

### **Rozvoj v kognitivní oblasti**

#### **Vývoj myšlení**

V mladším školním věku dochází ke změně uvažování. Toto období spadá do fáze konkrétních logických operací, které definoval Jean Piaget (Piaget in Vágnerová 2008, s. 80). Vágnerová (2000, s. 148–157) uvádí, že se myšlenkové pochody dětí vážou především k realitě a jejímu poznávání. Dokážou pracovat s konkrétními situacemi, avšak nejsou obvykle schopny vytvořit jiné varianty, které samy neprožily. Proto občas řeší stanovený problém nahodile a pomocí metody pokus x omyl se snaží dosáhnout uspokojivého výsledku. Ovšem pokud se mu to podaří, tak si postup zapamatuje.

Na druhou stranu děti v tomto období využívají zdařile nápodobu a jsou schopné přejmout postupy a chování od ostatních jedinců.

#### Vývoj pozornosti

Důležitou kapitolou je v poznávacích procesech také rozvoj pozornosti. Je velmi důležité si uvědomit, že dítě v sedmi letech má schopnost aktivně vnímat zhruba 7–10 minut. Samozřejmě tyto dovednosti jsou odkázané na stupeň vyzrálosti centrální nervové soustavy (Fontana in Vagnerová 2008, s. 83). Také by mělo být bráno v potaz, že je rozdíl mezi pozorností věnovanou vizuálním a poslechovým podnětům. U vizuálního projevu má dítě čas se zaměřit na detaily, pokud je dostatečná doba ukázky. Oproti tomu sluchové podněty jsou velmi náročné pro malého posluchače, protože jsou časově omezené a dítě se k nim nemůže libovolně dlouho vracet. Většinou je na vině omezené zaměření pozornosti. Daná schopnost se zlepšuje kolem 8–11 roku (Vasta, aj. in Vágnerová 2008, s. 83).

#### Vývoj paměti

Dalším poznávacím procesem je vývoj paměti, který je ve značném progresu mezi 6. a 12. rokem života (Vágnerová 2008, s. 84). Svou nezastupitelnou roli má stimulace ze strany školy (potažmo pedagogů). Progres se projevuje nárůstem kapacity paměti a tempem zpracování podnětů. V mladším školním věku se jedná převážně o mechanické učení, které je chudé na strategie. Nejprve jsou děti schopni používat pouze strategii opakování, později se však proces zefektňuje a dítě záměrně střídá způsoby zapamatování (Petrová 2010, s. 107).

#### **Rozvoj v sociální oblasti**

Zde je velkou měrou zastoupena rodina, která je první sociální skupinou dítěte a dává mu jeho první normy a vzorce chování. Dítě vnímá rodinu jako svou oporu a uvědomuje si svou sounáležitost s ní. Na základě těchto zkušeností si vytváří svou vizi dospělého chování (Vágnerová 2000, s. 171).

Dalším činitelem, který může ovlivnit dítě je škola, potažmo jeho učitel. Ten se stává také vzorem a to především v mladším školním věku. Pro dítě je učitel zásadní tím, že mu poskytuje pocit bezpečí a do jisté míry v ten moment zastupuje rodinu. V tu chvíli dítě cítí oporu a může lépe fungovat. Snaží se podávat co nejlepší výkony, aby si získalo přízeň učitele a mohlo být zpětně pozitivně hodnoceno. Což je obdobné i pro dětské tábory, kde je v této pozici vedoucí či praktikant (Skorunková 2008, s. 45).

Nedílnou součástí vstupu do školy je i kontakt s vrstevnickou skupinou. Jedná se o přelomový moment, kdy se dítě snaží vytvořit si dobrý a fungující vztah s vrstevníky. Dané období je pro něj klíčové, jelikož ovlivní i budoucí postavení k navazování vztahů a to především neformálních. Dítě si osvojuje další dovednosti jako je solidarita, spolupráce, sebeovládání či různé druhy komunikace. Dítě se učí také nové normy chování, které platí pro pobyt ve třídě a třídním kolektivu (Vágnerová 2000, s. 160).

### **4.3 Střední školní věk**

Kapitolu jsem zařadil, jelikož patří do vývojového stupně dětí, které jezdí na letní tábory. Nicméně uvádím zde pouze rozvoj sociální stránky, protože v ostatních částech nedochází k výrazným změnám.

Střední školní věk je zhruba ohraničen mezi 9–12 rokem života. Z pohledu vývoje se spíše jedná o klidné období. Nedochozí k žádným významným změnám ať už po stránce biologické nebo po stránce kognitivní. Dosavadní kognitivní funkce se pouze zkvalitňují, ale nemění. Občas je toto stádium označované jako klidová fáze před dalšími vývojovými procesy v dospívání. Jediné, co může narušit poklidnost toho období je sociální tlak ze strany vrstevnické skupiny a školy (Vágnerová 2000, s. 188).

#### **Rozvoj v sociální oblasti**

V tomto období dochází ke změně vnímání učitele. Dítě již nepotřebuje emoční vazbu na učitele. Zásadní jsou pro dítě požadavky učitele, které by se měly shodovat s předem určenými pravidly. Pokud se požadavky neshodují s pravidly, tak je děti vnímají jako nespravedlivé a nechtějí se jimi řídit (Skorunková 2008, s. 47).

Vrstevnická skupina se dostává stále více do popředí, jelikož by měla v budoucnosti nahradit rodinu, jakožto zázemí s pocitem sounáležitosti a bezpečí. To je důvodem, proč je kontakt s vrstevnickou skupinou, tak podstatný ve školním věku. Dává základy pro následné hlubší přátelství a intimních vztahy. Proto se dětská skupina stává důležitým polem působnosti vzhledem k sociální prestiži dítěte (Vágnerová 2000, s. 190, 191).

Ve středním školním věku dokážou děti jednat jako celek. V něm si vytváří své normy chování. Všichni jedinci je musí respektovat, pokud chtějí být přijímáni. Ve vrstevnické skupině se očekává totožné chování (Vágnerová 2008, s. 95). Vágnerová (2000, s. 195) uvádí, že je to období, kdy se zde může poprvé objevit šikana.

Pokud jedinec vybočuje je pro skupinu jednodušší ho odvrhnout než se snažit pochopit jeho projev. V ten moment jsou schopni dávat najevo svou nelibost ve formě odmítání či agrese.

## 4.4 Pubescence

V této kapitole uvádím i tělesný vývoj, jelikož se přímo odráží i do ostatních oblastí. Především pak do identity pubescenta a zároveň se tak promítá do sociálních interakcí. Domnívám se, že by si praktikanti měli uvědomovat dopad fyzické proměny, jelikož není pro všechny jedince pozitivní a musí se s ní vypořádat. Jako nejpodstatnější shledávám změnu v myšlení a sociální oblasti, ke které se váže i proměna identity.

Pubescence je označovaná též jako raná adolescence. Trvá zhruba od 11–15 let. Je to přelomové období života dítěte. Dochází k celé řadě zásadních změn. Mezi ně patří proměna tělesné schránky. V ten moment je třeba přehodnotit sebe sama a svoje sebepojetí. To vše je spojené s pohlavním dozráváním. Nesmí se opomenout ani psychický vývoj, kde se mění konkrétní myšlení. To bylo typické pro mladší a střední školní věk. Teď se rozvíjí abstraktní myšlení, které umožňuje nové myšlenkové operace, které dosud nebyly možné (Vágnerová 2000, s. 209).

### Tělesná proměna

Při této změně se jedná nejvíce o subjektivní pocit dospívajícího. Pro někoho to může být příjemná změna, která mu dává lepší pocit ze sebe a své proměny. Ovšem může to být přesně naopak. Další problém se objevuje v momentě, kdy tělesné a psychické zrání neprobíhá stejně. V ten moment může psychicky nevyzrálý jedinec vnímat tuto proměnu jako čistě negativní. To se může stávat především u dívek, které obecně dospívají rychleji než chlapci a jejich tělesné dospívání je výraznější oproti chlapcům. U těch jde především o růst těla a nárůst svalové hmoty. Dochází také ke změně funkce hormonů. To může vést k větší emoční labilitě a přecitlivělým reakcím (Vágnerová 2008, s. 101, 102).

### Rozvoj v oblasti prožívání

V období dospívání se vnímání vlastních emocí mění. Pro samotné dospívající to může být nepříjemné. Jak bylo výše zmíněno, jejich reakce mohou být přecitlivělé. Také může docházet ke vztahovačnosti výroků jiných lidí na svou osobu. Jedná se však o obranný manévr, jelikož si jedinec není jistý sám sebou. To může vést k uzavření se

do sebe a snahy skrýt své pocity a emoce. V tomto období se pubescenti zaměřují na své pocity a prožitky více než kdy jindy snaží se je pochopit a je vidět postupný nástup nového druhu myšlení (Vágnerová 2008, s. 107).

### **Rozvoj v oblasti myšlení**

Jean Piaget označil toto období jako fázi formálních operací. Pubescent se zbavuje „okovů“ reality a jeho myšlení se stává abstraktnějším. Oproti mladšímu školákovi se věnuje v myšlenkách světu z jiného pohledu. Již se nezaměřuje na to, jaký je. Spíše se zamýšlí nad tím, jaký by měl být. Dokáže vytvářet hypotézy, které následně pomocí jednotlivých kroků potvrzuje či vyvrací (Binarová 2010, s. 121). Pubescent je schopen vytvořit si plány směrem k budoucnosti. Objevují se i nové aspekty jako je seberealizace, která získává přesah i do budoucnosti. To může být příhodné, jelikož současné neúspěchy mají přesah do budoucnosti a může dojít k jejich naplnění tam. Svě místo zde má i pocit jistoty a bezpečí. Oproti dřívějšímu vnímání je zde fakt budoucnosti a její neurčitosti. Vzniklá situace vyvolá snahu o vytvoření nových jistot a to vede k přeměně identity jedince (Vágnerová 2000, s. 216–219).

### **Identita pubescenta**

Na základě změn, které pubescent prožívá, hledá nové pojetí sebe sama a své identity. Snaží se vytvořit takovou identitu, která se mu líbí a odpovídá jeho představám. Věnuje se zkoumání své hlubší podstaty, aby se stala obrazem jeho identity. Ovšem ne všech případech je spokojen se stavem, který objevil a snaží ho změnit. Dospívající může použít při cestě za svou identitou most, který se nazývá skupinová identita. Ta se zaměřuje na příslušnost k nějaké skupině, která je jasně definovaná. Pubescent se skrze identitu skupiny vyrovnává sám se sebou (Skorunková 2008, s. 50).

### **Rozvoj v sociální oblasti**

Důležitou skupinou jsou vrstevníci. Pubescenti dávají přednost pravidlům a normám vrstevnické skupiny před ostatními skupinami, institucemi a široké veřejností. Vrstevnická skupina pomáhá dospívajícímu definovat sebe sama a svou identitu (Vágnerová 2000, s. 232).

Vztahy s rodinou a dalšími autoritami jsou složitější, protože pubescent je přijímá pouze v momentě, kdy si opravdu myslí, že si zaslouží respekt. Názory a příkazy nepřijímá v plné míře. Snaží se s autoritou vyrovnat a získat si vyrovnanou pozici,

jelikož nechce být v podřízené roli. Dospívající nechce být manipulován ze strany rodičů. Dochází k osamostatňování, jelikož dítě již nevyžaduje bezmeznou závislost na rodičích, čímž posiluje vlastní hodnotu. Tato fáze může být označována jako negativismus či fáze druhého vzdoru (Skorunková 2008, s. 51).

V rodině se situace mění. To však neznamená přetrhání citových vazeb. Dospívající si je vědom jistot a bezpečí, které mu dává rodina. Získané pocity se přesouvají do mentální roviny, kterou si nese pubescent v sobě. Na druhou stranu narůstá množství povinností ze strany rodičů. Dospívající je musí plnit. Což je v pořádku, ale nedochází-li i k nárůstu práv, tak to vede k dalším konfliktům (Vágnerová 2000, s. 237, 238).

Další autoritou, kde se zásadně mění vztah je role učitele. Jeho vysoké postavení už není automatické. Dospívající kriticky hodnotí počínání učitele. Reaguje na něj, a pokud není učitel imponujícím vzorem, tak ho pubescent odmítne. Oproti tomu učitel, který nedává přehnaně najevo své vyšší postavení, má atraktivnější status. Tento status stoupá i v momentě, kdy je učitel ochoten naslouchat a vést debaty s dospívajícími. Dává tím pocit pubescentům, že jsou si s ním rovni (Vágnerová 2008, s. 115).

## **5. Charakteristika praktikantů**

Kapitulu jsem zařadil, abych získal východiska pro práci se skupinou praktikantů, tudíž kapitola není součástí přípravného programu pro praktikanty. Zaměřil jsem se především na části z vývoje adolescentů, které jsem považoval za důležité pro mou vlastní práci.

Praktikanti se během působení v této roli ocitají ve věku od 15 do 18 let, což je obdobím, které se z hlediska vývojové psychologie nazývá pozdní adolescence. V tomto období dochází k utvrzení sociální identity, zároveň se uklidňují vztahy s rodiči, které mohly být narušeny snahou o získání samostatnosti adolescenta. K tomuto období se váže také pokračování fyzické proměny a je to období, ve kterém dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Což naznačuje rozvoj v partnerství (Vágnerová 2005, s. 324, 325).

### **Tělesný vývoj**

V adolescenci je tělesný vzhled zásadní součástí identity, jelikož je vzhled sociální hodnotou. Odpovídá-li vzhled ideálům, které jsou v trendu, přispívá

k sebevědomí jedince a zároveň přináší prestiž. Na druhou stranu odchylka od ideálů může vést k pocitům úzkosti, sebedohrdání, vzteku či dokonce k autoagresi. Nejde brát v úvahu pouze fyziologické vzevření jedince. Je třeba nahlížet i na vnější vizáž jako oblečení či stylizaci. Jelikož adolescent tímto způsobem projevuje své postoje jako příslušnost k určité skupině (např. punk) nebo tím vyjadřuje vnímání sebe sama (Vágnerová 2005, s. 328, 329).

### **Rozvoj v kognitivní oblasti**

V období pozdní adolescence nedochází k výraznějším změnám oproti předchozí pubescenci, která je zmíněna v předchozí kapitole. Zlepšuje se kvalita využití abstraktního myšlení na základě tréninku a získávání zkušeností. Příznačná je flexibilita, inovace nebo volba netradičních postupů při řešení problémů. To je v kontrastu s omezeným množstvím zkušeností, kvůli kterým dochází ke zbrklosti při vyhodnocování a následnému řešení problému. Důležité je zmínit metakognici, která umožňuje adolescentům lépe posoudit vlastní možnosti pro řešení různých problémů a situací. Adolescenti také dokážou volit efektivnější postupy pro zapamatování si informací. S tím souvisí i zlepšení cíleného zaměření pozornosti (Vágnerová 2005, s. 338–340).

### **Rozvoj autoregulace a emočního prožívání**

Ranou adolescenci provázela výrazná citová nestálost, která částečně přetrvává i do pozdní adolescence a je spojená s častými impulzivními reakcemi. V pozdějším období adolescence se emoční nestálost uklidňuje a přichází vyrovnanější období, které předznamenává příchod fáze mladé dospělosti (Vágnerová 2008, s. 107, 109). Po ustálení emocí se objevuje vyšší míra autoregulace. Při situacích s poměrně vysokou emoční zátěží se adolescent zvládá kontrolovat. Pro některé adolescenty může být pocit sebekontroly uspokojující, jelikož vnímají kontrolu nad svou osobou (Vágnerová 2005, s. 344)

### **Rozvoj v sociální oblasti**

Pohled na roli pedagoga se výrazně nemění v období adolescence oproti dřívější pubescenci. Učitel nemá přednostní pozici, aby byl adolescentem přijat, musí vzbuzovat úctu. Ta se většinou spojuje s vlastnostmi a přístupy, které učitel uplatňuje při práci s adolescenty. Například sem patří stálost v oblasti názorů a emočního projevu či spravedlnost. Tyto projevy vedou k jasnému vyhranění a dávají pocit bezpečí, jelikož



jedinec ví, co může očekávat od lektora. Jako hodnotné se ukazuje rovnocenný vztah, kdy se pedagog nevyvyšuje nad své svěřence (Vágnerová 2005, s. 366, 367).

Důležité je zmínit vliv vrstevnické skupiny na adolescenta. Nejvýraznějším obdobím, kdy se jedinec nechává ovlivňovat skupinou je od patnácti do šestnácti let. V pozdějším vývoji, kdy se adolescent blíží k mladé dospělosti, dochází k oprošťování se od skupiny. Adolescenti přesouvají svou pozornost k jednotlivým vztahům. Otevírají se tak hlubším vztahům v rovině přátelství, partnerství a s tím spojené intimity (Vágnerová 2005, s. 378).

## **6. Táborové normy**

Kapitolu jsem zařadil, aby si praktikant uvědomil svou spoluúčast na celém táboře. Měl by chápat, že je právně postihnutelný, přestože není plnoletý. Díky těmto informacím by mělo dojít k obohacení jeho práce a zprofesionalizování jeho počínání během celého tábora. Obsahem kapitoly je odpovědnost účastníků tábora, vybrané bezpečnostní postupy na táboře a hygienické předpisy.

### **6.1 Odpovědnost praktikantů na táborech**

Od patnácti do osmnácti let je účastník v roli praktikanta trestně odpovědný do poloviny možné trestní sazby a je plně postihnutelný při přestupcích. Před výkonem jakékoliv činnosti by měl být proškolen v jejím plnění. V BOZP je proškolen nejdéle v prvním dni tábora. V případě zanedbání nebo nedodržení pracovních postupů a následném vzniku škody je možné požadovat náhradu po proviněné osobě nebo jejich zákonných zástupcích. V neposlední řadě také po dozorující osobě, která měla praktikanta na starosti. Od osmnácti let platí plná občanská i právní postihnutelnost. Proškolení BOZP musí proběhnout také nejdéle v prvním dni tábora za předpokladu účasti na táboře a to rukou hlavního vedoucího, který je pověřený pořádací organizací (Burda, Šlosarová, aj. 2008, s. 46, 47).

### **6.2 Vybrané bezpečnostní postupy na táboře**

Mým cílem je v této kapitole přiblížit praktikantům rizika spojená s činnostmi na táborech a zároveň jim poskytnout návody, jak minimalizovat riziko úrazu nebo zranění. Zmiňuji pouze aktivity, které považuji za zásadní.



## **Bezpečnost při hrách**

Bezpečnost při hrách vychází z pravidelných kontrol veškerého vybavení používaného pro aktivity. Na paměti musí zůstat také obuv a oblečení, které si děti mají vzít na hraní. Pracovat s dětmi a varovat je před riziky aktivit. Při návštěvách sportovišť či jiných objektů dbát na provozní řády a pokyny v nich. Při aktivitách v terénu brát ohled na bezpečný prostor a způsobilost dětí k hraní ve vyznačeném prostoru. Během nočních her dbát na jasné vymezení prostoru a seznámení dětí s prostorem během dne. Zásadní je také signál pro začátek a konec hry stejně jako místo, kam by se měli účastníci přesunout po konci hry, aby mohlo dojít k spočítání (Burda, Šlosarová, aj. 2008, s. 48).

## **Bezpečnost při bouřce**

Bezpečnost při bouřce je založena prvně na prevenci. Vedoucí se snaží sledovat počasí a přizpůsobují se mu, aby minimalizovali šanci být při bouřce mimo tábor. Nicméně pokud bouřka zastihne účastníky tábora mimo základnu, tak se řídí pravidly, kde se snaží vyhnout polím a dalším otevřeným prostorům. Stejně tak se vyhýbají holým kopcům nebo skalám. Nezdržují se ani u osamocených stromů či staveb nebo vodních ploch. Při přesunu přes otevřené prostranství se snaží účastníci splynout, co nejvíce s terénem a snižují se. Naopak jako vhodné je přesun do údolí, hustého lesa nebo vyhledání obytné budovy ideálně s hromosvodem (Krtička 2004, s. 75).

## **Bezpečnost při práci s nářadím**

Před samotnou prací je třeba proškolit účastníky o bezpečnosti práce s nástrojem a rizicích spojených s jeho využíváním. Během práce účastníka mladšího osmnácti let musí dozorovat dospělá osoba. Dbát na využívání nářadí na vhodných místech tomu určených a pouze po kontrole stavu, která nebrání jeho využívání. Při práci se sekerou je nutnost vždy proškolit jedince s bezpečným používáním sekyry při štípání nebo sekání dřeva. Důležitým prvkem je důraz na čistotu pracovního prostoru a používání vhodných bezpečnostních pomůcek (Burda, Šlosarová, aj. 2008, s. 52).

## **Bezpečnost při střelbě**

Vedoucí, který má na starosti střelnici musí připravit vhodné podmínky. Nachystat zábrany nebo lapače, aby zamezil zpětnému odrážení diablek. Následně je třeba vyznačit střelecký prostor, do kterého se nevstupuje a palebná místa. Také

připravit místo pro čekající účastníky. Posledním úkonem je provést kontrolu zbraní a provést zastřílení všech zbraní (Krtička 2004, s. 81).

Před samotnou střelbou je třeba důrazně upozornit a proškolit všechny účastníky o pravidlech střelby. Ke vstupu na palebné místo dochází až při vyzvání vedoucím. Zbraň směřuje hlavní vždy směrem k terčům. Manipulace se zbraní jiným způsobem je zakázána. Zbraň se nabíjí pouze na hromadný povel. Po skončení střelby dojde ještě k jednomu výstřelu bez diabolky. Poté se mohou účastníci přesunout k terčům, ale pouze na pokyn vedoucího střelnice (Krtička 2004, s. 81).

### **Bezpečnost při koupání**

Koupání je povoleno při teplotě vody od dvaceti stupňů po dobu maximálně půl hodiny. S předpokladem návratu do vody po odpočinkové a zahřívací přestávce. Děti se však nesmí koupat nejméně hodinu po obědě nebo po fyzicky náročné aktivitě. A pouze za dohledu proškolené osoby ve vodní záchraně. Realizaci koupání má na svých bedrech příslušný oddílový vedoucí, který dozoruje koupání. Děti vstupují do vody pouze na jeho pokyn. Koupání se provádí na vodních plochách schválených hygienickou stanicí. Před samotným koupáním je nezbytné ošetřit místo koupání a prohledat dno od nebezpečných předmětů. Vytyčit hranice pohybu dětí a rozdělit plavce od neplavců. V případě pochybností vyzkoušet plavecké dovednosti dítěte. Důležitým prvkem je i program pro děti, které jsou z vody a teprve čekají na koupání (Burda, Šlosarová, aj. 2008, s. 53–55).

## **6.3 Hygienické požadavky na zotavovacích akcích**

Kapitolu jsem zařadil, abych seznámil praktikanty se základními hygienickými požadavky na pobytový tábor. Ukázat jim množství norem a příkazů, kterými se musíme řídit a dodržovat je během tábora.

### **Zotavovací akce**

Zotavovací akce je souhrnné označení pro pobytové akce s počtem dětí nad třicet účastníků do patnácti let. S dobou pobytu delší než pět dnů. Další podmínkou je zaměření na podporu zdraví a zlepšení fyzické zdatnosti účastníků (Burda, Šlosarová, aj. 2008, s. 7).

Vyhláška č. 106/2001 Sb. se zabývá požadavky na zotavovací akce z pohledu hygienických norem. Skládá se z paragrafů, které odkazují na několik nezanedbatelných

částí, jako jsou prostorové podmínky, ubytování, zásobování vodou, odstraňování odpadů, stravování a režim dne (Burda, Šlosarová, aj. 2008, s. 121)

### **Prostorové podmínky**

Prostorové podmínky rozlišují ubytování dětí do stanů či staveb. Stany musí být opatřeny nepromokavou plachtou. Spací prostor ve stanu musí být izolován a chráněn proti vlhku a zimě. Zavazadla s osobními věcmi, oblečením a podobně musí být také ochráněna proti vlhku. Oproti tomu ve stavebách musí být suché prostory s nárokem pro každé dítě v minimálním rozsahu 2,5 m<sup>2</sup> a s přirozeným světlem a možností větrání (Vyhláška č. 106/2001 Sb. O hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti).

### **Ubytování**

Ubytování dětí je vedeno podle pohlaví s výjimkou přímé žádosti zákonného zástupce. Zdravotník je ubytován u izolace a ošetrovny. Zatímco dozor je poblíž dětí ale odděleně. Kromě ubytování je nutné brát v potaz úklid, který je zanesen do denního režimu. Uklízeny jsou všechny části využívané při zotavovací akci. K úklidu může být využito i dětí, avšak nesmí čistit a uklízet toalety. Úklid musí být zajištěn ve všech zotavovacích prostorách a probíhá i během výměny jednotlivých běhů (Vyhláška č. 106/2001 Sb. O hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti).

### **Osobní hygiena**

Z pohledu osobní hygieny musí být táborová umývárna vybavena jedním výtokovým kohoutem vody na pět dětí a to za podmínek, že je voda odváděna mimo prostor provádění hygienických úkonů. Další variantou je umyvadlo opět pro pět dětí. Sprchy jsou vybaveny jednou sprchovací růžicí na třicet dětí. Sprchování jako takové probíhá odděleně vzhledem k pohlaví dětí. Povinností na zotavovací akci je povinnost zajistit jedno teplovodní sprchování za týden. Jedno sociální zařízení připadá na každých patnáct dětí na zotavovací akci s tekoucí vodou poblíž pro očištění rukou. Sociální zařízení jsou rozdělena podle pohlaví (Vyhláška č. 106/2001 Sb. O hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti).

### **Ošetrovna a izolace**

Ošetrovna a izolace jsou ve stavebách oddělené a místnosti disponují tekoucí teplou vodou. Dále nesmějí být použity pro jiné účely. Pro izolaci musí být připraveno vlastní sociální zařízení s možností očištění rukou. Zotavovací akce ve stanech umožňují

zřídit marodku a ošetrovnu ve vyhrazených stanech pro tyto účely, avšak musí být zabezpečeno uložení zdravotní dokumentace a léků proti nepovolaným osobám a dětem (Vyhláška č. 106/2001 Sb. O hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti).

### **Zásobování vodou**

Další nezbytnou částí je pitná voda se splněnými hygienickými nároky. Množství vody musí pokrýt pitný režim účastníků, hygienické činnosti jako čištění zubů, fungování kuchyně včetně mytí a vaření. Převoz pitné vody je možný pouze v uzavíratelných nádobách určených k transportu vody (Vyhláška č. 106/2001 Sb. O hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti).

### **Nakládání s odpady**

Na zotavovacích akcích je důležitým faktorem nakládání s odpady. Odpad v pevném skupenství musí být ukládán do uzavíratelných nádob vhodných pro čištění a desinfekci. Další variantou je ukládání odpadu do jednorázových plastových pytlů. Podmínkou skladování odpadu je jeho oddělení od míst, kde se nachází potraviny (Vyhláška č. 106/2001 Sb. O hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti).

### **Stravovací podmínky**

Stravovací prostory musí být kryté proti vnějším vlivům. Pod střechu se musí vejít přípravná jídel, sklad potravin, prostor pro konzumaci a mytí nádobí. Při skladování a přípravě nesmí dojít ke křížení čistých a nečistých tras zpracování surovin a přípravy jídla, aby nedošlo ke kontaminaci potravin. Veškeré prostory, pomůcky, nástroje a pracovní plochy musí být pravidelně čištěny a dezinfikovány, aby nedošlo k znehodnocení či nakažení připravovaných potravin. Při mytí nádobí musí být brán zřetel na oddělení bílého a černého nádobí. Každé z nich se musí mýt v jiném čase a jinou vodou. Stravování samotné probíhá pětkrát denně a to formou snídaně, přesnídávky, oběda, svačiny a večeří. Důraz je kladen na teplý nápoj během snídaně a teplý pokrm k obědu. Porce a strava se musí shodovat s energetickým výdejem účastníků během zotavovací akce. Kromě teplého ranního nápoje musí být zajištěn pitný režim po celou dobu pobytu. Ideálně nápoje umístěné do uzavíratelných nádob s možností odtáčení, popřípadě přímého rozlévání z balení. Při přípravě pokrmů se mohou děti podílet na zpracovávání surovin do fáze tepelné úpravy nebo asistovat a vykonávat pomocné práce. Při počtu do padesáti účastníků mohou vykonávat vše

za dozoru odpovědné osoby za stravování (Vyhláška č. 106/2001 Sb. O hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti).

### **Režim dne**

Poslední oblastí je režim dne, ve kterém se dbá na dobu spánku. Pro děti do deseti let je to devět hodin a u dětí starších se jedná o osm hodin denně. V režimu dne se věnuje pozornost i rozložení zátěže. Po dvou dnech zátěže musí být třetí den odpočinkovým. Dbá se také na kontrolu oblečení a hygienu dětí ze strany dozoru. Důležitou položkou je také omezení dětí při koupání, jelikož se mohou koupat nejdříve hodinu po obědě nebo po nadměrné zátěži (Vyhláška č. 106/2001 Sb. O hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti).

## 7. Analýza edukační činnosti Klubu instruktorů

Klub instruktorů je určen pro dospívající, kteří chtějí jezdit na letní dětské tábory jako praktikanti a později se stát oddílovými vedoucími na tábore. Většinou se skupina instruktorů skládá z nováčků, kteří jezdili na tábory s K-klubem, ale věk už jim nedovoluje jezdit na tábor jako dětem. Vstup do kroužku je od patnácti let a nemá věkový strop, jelikož se občas najde osoba, která se chce dozvědět něco o táborech. Běžný věk účastníků je od patnácti let do devatenácti.

Samotná činnost klubu probíhala v pátek jednou za čtrnáct dní s časovou dotací dvě až tři hodiny. Od října do února docházelo při setkáních převážně k přípravám nebo ladění programu na akce, kde se klub instruktorů dostával do kontaktu s dětmi. Jednalo se o různé příměstské tábory a jednodenní akce. Během nich se mladí praktikanti zapojovali do činností s dětmi a měli přidělené role v programu jako obsluha stanovišť, pomocný personál, kontrola v terénu nebo při nedostatku dětí doplňovali herní skupiny. Během měsíce dubna se začalo pracovat na přípravách na letní tábory. Především na pobytových táborech, kde se řešilo téma a později i jednotlivé části programu. Při povinnostech a vytížení klubu se nedostávalo na řádnou přípravu nezkušených praktikantů, a když se na ni dostalo, jednalo se o nesystematické a nárazové přípravy ve vzniklém volném čase mezi jednotlivými akcemi. To se stalo důvodem, proč jsem se rozhodl připravit program, který měl za cíl předat praktikantům potřebné základy.

Pro přehlednost jednotlivých aspektů klubu instruktorů jsem připravil následující analýzu. SWOT analýza slouží k zjištění podmínek z pohledu vnějšího a vnitřního prostředí. Ve vnitřním prostředí dochází k porovnání mezi silnými a slabými stránkami. Při jejich rozpoznání může dojít k podpoře těchto částí nebo naopak k odstranění. Ve vnějším prostředí se zabývá analýza příležitostmi a hrozbami, které ovlivňují pozici analyzovaného objektu v rámci okolního světa (Kubias 2011, s. 23, 24).

VNITŘNÍ PŮVOD/ORGANIZACE	
SILNÉ STRÁNKY - pravidelnost schůzek	SLABÉ STRÁNKY - <b>nesystematičnost schůzek</b>

<p><b>- možnost volby obsahu kroužku</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- možnost využití na akce K-klubu</li> <li>- stálost instruktorské skupiny + nově příchozí</li> <li>- provázanost vztahů mezi instruktory</li> </ul>	<p><b>- neprovázanost témat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- témata předkládána frontálním způsobem (formou přednášky)</li> <li>- témata schůzek jsou čistě praktická a jsou zaměřená pouze na táborovou činnost</li> <li>- témata vychází pouze ze zkušenosti vedoucí kroužku, nejsou opřena o literaturu</li> <li>- nejsou předkládána teoretická témata</li> <li>- účastníci nemají žádnou materiální oporu ze schůzek</li> <li>- schůzky slouží také jako příprava některých akcí pořádaných K-klubem a není proto dostatek prostoru na předání vědomostí</li> <li>- nezájem instruktorů o mimotáborové aktivity (příp. zabránění ze strany rodičů)</li> <li>- neochota instruktorů trávit čas navíc aktivitami pořádanými K-klubem pro děti</li> <li>- nezájem instruktorů o svůj „profesní“ růst</li> <li>- vnější motivace (zábava, pobyt s kamarády, šance jet na tábor)</li> <li>- uzavřenost vůči cizím osobám mimo K-klub</li> <li>- časté střídání vedoucích kroužku Klubu instruktorů (každý rok, příp. změna v průběhu roku z důvodu mateřské dovolené)</li> </ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nízké nároky pro přijetí nových instruktorů ze strany K-klubu</li> <li>- malá propagace kroužku</li> </ul>
VNĚJŠÍ PŮVOD/PROSTŘEDÍ	
<b>PŘÍLEŽITOSTI</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kurz tohoto typu je zřejmě jediný v širokém okolí</li> <li>- <b>spolupráce s jinými organizacemi (školení či výměna zkušeností s pořádanými akcemi – tábory, příležitostné akce,...)</b></li> </ul>	<b>HROZBY</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>nezájem nových potenciálních účastníků</b></li> <li>- nabízení obdobného kurzu od jiné organizace</li> <li>- nepříznivé legislativní změny (zákaz praktikantů bez akreditovaného vzdělání)</li> <li>- trh práce – malá konkurenceschopnost oproti běžným brigádám</li> </ul>

Výhodou klubu instruktorů je pravidelnost schůzek. Toho lze využít při sestavování celoročního plánu a volbě témat, které jsou v danou chvíli uspořádané chaoticky (jednu schůzku se účastníci seznamují s tématem táborové dokumentace, poté dvě schůzky řeší přípravu akce Severské hry pořádané K-klubem, další schůzku si účastníci povídají o přípravě tábořiště před táborovou sezónou). Schůzky, při kterých účastníci nabývají vědomostí, jsou pojímány frontálním způsobem, formou přednášky, což je dle mého názoru škoda. Při volbě témat není klub ničím limitován, je zcela na vedoucím klubu, jaký obsah schůzek a jakou formu zvolí. Aktuálně jsou předkládána pouze témata čistě praktická, cílící pouze na táborovou činnost (příprava tábora po stránce organizační, chod tábora a režim dne, příprava celotáborové hry,...). Tato témata vychází čistě ze zkušenosti vedoucí klubu instruktorů a nejsou podložené literaturou. Zcela zde chybí teoretická témata opřená o odbornou literaturu jako např. zážitkové učení, skupinová dynamika, vývojová psychologie atd. Velký nedostatek vnímám v tom, že účastníci nedostávají z probraných témat žádnou materiální oporu, do které by mohli kdykoliv libovolně nahlédnout. Mimořádových akcí se děje během školního roku poměrně hodně a je zde dostatek prostoru



pro zapojení instruktorů. Na druhou stranu pravidelné instruktorské schůzky, které by měly vést k předání vědomostí instruktorům, bývají využívány právě jako příprava na některé akce K-klubu, do nichž jsou instruktoři zapojeni. Proto pak na předání vědomostí během schůzek nezbyvá příliš mnoho času. Instruktoři však ani moc nemají o nové vědomosti zájem. Starší instruktoři navštěvují kroužek z důvodu soudružnosti party, zábavy, čímž předchází vyčlenění ze skupiny, mladší instruktoři navštěvují kroužek proto, aby měli větší šanci jet na tábor. Tak to bohužel vnímá i vedoucí kroužku. Původně byl tento kroužek tak založený. Byl přetlak dětí, které měly zájem o práci praktikantů, a proto přišla myšlenka tohoto klubu. Většina instruktorů tedy navštěvuje kroužek kvůli možnosti jet na tábor, nikoliv pro svůj osobní růst a proto nemají zájem o účasti na nabízených mimotáborových akcí pořádaných K-klubem. Instruktoři jsou ochotní účastnit se společných instruktorských akcí za účelem her a zábavy, ale víc času pro K-klub či nabývání vědomostí obětovat nechtějí (nezletilí jedinci často nejsou podporováni rodiči, kteří mají zájem pouze o jejich školní prospěch). Velkou předností tohoto klubu je stálost instruktorské skupiny a vzájemně provázané vztahy mezi nimi. Klub instruktorů je otevřený široké veřejnosti, přesto nově přichozí jsou většinou z řad dětí, které v K-klubu vyrůstají. Nováčci, kteří nemají s K-klubem nic společného, jsou většinou výjimkou a často po roce odchází, neboť ve většině případů nejsou skupinou přijati. Nevýhodou kroužku je, že ho každý rok vede někdo jiný (většinou z důvodu nástupu mateřské) a proto nelze dlouhodobě pracovat na jednotné myšlence klubu. Jako významnou slabou stránku vnímám to, že K-klub neklade žádné nároky na přijímání nových instruktorů, což souvisí s malou poptávkou mezi lidmi a tudíž si nemá z čeho vybírat. S tím ale možná také souvisí malá propagace tohoto kroužku.

Jako příležitost vidím ve spolupráci s jinými organizacemi, ať už s možností zajímavých školení či výměnou zkušeností s pořádanými akcemi jako jsou tábory nebo jiné příležitostné akce. Hrozby vnímám v nezájmu nových potencionálních účastníků, kterému by se možná dalo předejít právě zvýšenou propagací kroužku. Dalším ohrožením klubu by mohl být nabízený kurz podobného typu od jiné organizace. Pokud by k tomu došlo, bylo by nezbytně nutné zvednout kvalitu tohoto kroužku. Ohrozit by nás také mohly legislativní změny, které by zneprůstupnily práci praktikantů. Poslední velkou hrozbu vnímám na trhu práce, jelikož honorář za účast na táboře v K-klubu se nerovná běžně nabízeným brigádám, což je pro některé jedince rozhodující.

V Klubu instruktorů vidím velký potenciál, ale muselo by dojít k několika změnám. Tučně jsem vyznačil ty body, které mi přijdou zpočátku nejzásadnější. V první řadě bych se zaměřil na zkvalitnění témat. Každé téma by mělo být pro účastníky uchopitelné a praktické a témata by měla být řazena za sebou tak, aby jedno téma rozvíjelo následující. Také se domnívám, že je důležité předat účastníkům materiální odkaz, do kterého by mohli nahlédnout.

## 8. Přípravný kurz

K vytvoření přípravného kurzu mě vedla potřeba kvalitně připravit praktikanty na letní tábory. Dosavadní postupy pro přípravu praktikantů nebyly z mého pohledu příliš zdařilé a neměly zamýšlený efekt. Přípravný kurz jsem vystavěl do třech víkendových částí s celkovou časovou dotací dvaceti devíti hodin. Jednotlivé části probíhaly jako tři navazující víkendy ihned za sebou.

První víkend kurzu byl realizován na táborové základně Bouřlivák v rozsahu patnácti hodin. Náplní toto víkendu byly aktivity, které měly sloužit, jako podklady pro další části kurzu. Současně měly aktivity sloužit k osobnímu rozvoji praktikantů. Nedílnou součástí bylo i stmelení praktikantů a upevnění vazeb mezi nimi.

Na druhém víkendu se účastníci v prvním dnu seznámili s vybranými principy zážitkového učení a ve druhém dnu s charakteristikou účastníků letních táborů z pohledu vývojové psychologie. V obou případech měl program rozsah sedmi hodin a probíhal v budově K-klubu stejně jako následující víkend. V programu bylo několik výkladových částí, během kterých jsem se odkazoval na aktivity z prvního víkendu. Využil jsem jejich prožitků k vysvětlení teoretických základů.

Třetí víkend obsahoval téma táborových norem, první pomoci a závěrečného dopoledne. V prvním dnu jsem se s účastníky věnoval táborovým normám a první pomoci v celkové časové dotaci sedmi hodin. V tématu první pomoci jsem nemohl poskytnout dostatečnou výukovou podporu účastníkům, proto jsem pozval kvalifikovaného záchranáře z nemocnice. Poslední den celého kurzu jsem věnoval rekapitulaci zážitkového učení, charakteristiky účastníků letních táborů z pohledu vývojové psychologie a táborových norem, jelikož jsem považoval za vhodné zjistit, jak

daným tématům praktikanti porozuměli z mého výkladu. Na konci proběhlo prvotní krátké zhodnocení kurzu.

Každé téma obsahuje cíl, časovou dotaci a materiál. Následuje podrobný program aktivit včetně důvodu jejich zařazení. Na konci pak uvádím změny oproti plánu a hodnocení z mé strany, ze strany účastníků i hodnocení celku. Pro přehlednost kurzu uvádím strukturovanou tabulku.

VÍKEND I.	1. DEN	TÉMA DOPOLEDNE	KURZ PRO INSTRUKTORY	ČASOVÁ DOTACE  15 H
		TÉMA ODPOLEDNE		
	2. DEN	TÉMA DOPOLEDNE		
		TÉMA ODPOLEDNE		
VÍKEND II.	1. DEN	TÉMA DOPOLEDNE	ZÁŽITKOVÉ UČENÍ	ČASOVÁ DOTACE  7 H
		TÉMA ODPOLEDNE		
	2. DEN	TÉMA DOPOLEDNE	CHARAKTERISTIKA ÚČASTNÍKŮ TÁBORA	ČASOVÁ DOTACE  7 H
		TÉMA ODPOLEDNE		
VÍKEND III.	1. DEN	TÉMA DOPOLEDNE	TÁBOROVÉ NORMY	ČASOVÁ DOTACE
		TÉMA ODPOLEDNE	PRVNÍ POMOC	
	2. DEN	TÉMA DOPOLEDNE	ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ, ZAKONČENÍ KURZU	ČASOVÁ DOTACE

## 8.1 Víkend I

Cíl: Účastníci prožijí zážitky, na kterých budou stavět v průběhu celého kurzu.

Časová dotace: 15 hodin

Materiál: teoretická podpora pro lektora

### 1. den

#### Dopolední program

9:00-9:10 Přivítání účastníků, objasnění časového plánu na víkend, organizační pokyny, seznámení s principem dobrovolnosti, ladící otázky (co očekáváte na tomto víkendu).

*Důvod zařazení: Kromě nezbytně nutného úvodu, aby účastníci získali nějaké jistoty, je přínosné také zjistit jejich očekávání, případně obavy a vyjasnit si, jaká bude realita. Mezi účastníky tak může opadnout značná nervozita.*

#### 9:10-9:30 úvodní aktivita – Člověče, nezlob se (icebreaker)

**Pomůcky:** 4 kostky, 4 házečí plochy (karton A4), lano

Instruktor rozdělí skupinu na čtyři týmy. Každý tým dostane velkou kostku (10x10cm) a přesune se k hrací desce (vytvořený kruh z lana). Hráč musí hodit kostkou 6, aby mohl do hry. Poté hodí znovu. Kolik padne na kostce, tolikrát musí oběhnout kruh z lana. V momentě, kdy doběhne, může házet další hráč. Během běhu může být hráč vyhozen od protihráče. Následně odchází do domečku a čeká, až na něj opět přijde řada. Po doběhnutí svých kol hráč fandí ostatním, je v domečku.

*Důvod zařazení: Na začátku je vhodné účastníky rozptýlit, uvolnit atmosféru. Účastníci kurzu mohou být zaražení, neboť neví, co je čeká. Vytvoření příjemné atmosféry je důležitým odrazovým můstkem pro další práci. Aktivitu využijí v následujícím víkendu při výkladu cílů. Zároveň se k ní budu odkazovat při skupinové dynamice jako příklad využití icebreakrů ve fázi formingu.*

### **9:30-13:00 Ingredience na chléb**

**Pomůcky:** mouka, kmín, cukr, sůl, droždí, voda, mísa, pekáč, kýbl, lano, koberečky, pavučina, provázek, nůžky, raft, pumpička, pádla, vesty, provázek, modelína, izolepa, špejle, noviny, vejce, kelímky, provázkové pavouky

Účastníci budou rozděleni na dvě skupiny. Instruktor seznámí účastníky s tím, že jejich úkolem bude upéct chléb v již postavené hliněné peci, která se nachází za budovou Velína. Jejich úkolem pro dopoledne bude absolvovat připravená stanoviště s úkoly, za které, v případě zdařilého vyplnění úkolu, obdrží potřebnou ingredienci na přípravu chlebového těsta. Všechny aktivity jsou časově omezené. Chlebové těsto musí účastníci odevzdat nejdéle v 13:00 hodin. Za nesplnění úkolu se musí skupina vykoupit 50 dřepy, aby obdržela potřebnou ingredienci.

#### **Aktivity jsou následující:**

##### **Vynesení mouky z kruhu (30 minut)**

Instruktor účastníkům vysvětlí, že žijí v době apokalypsy a na světě existují poslední zbytky jídla. Nejvzácnější kus jídla v podobě mouky je chráněn v ochranném boxu pod radioaktivními paprsky, které jsou ve tvaru kruhu kolem daného kýble s moukou (kruh z lana). Do tohoto kruhu není možné vstoupit. Úkolem účastníků je toto jediné požitelné jídlo zachránit. Účastníci ho pro sebe musí získat tak, že ho vytáhnou pomocí lana. Kýbl však není možné táhnout po zemi, musí být nesen vzduchem.

##### **Bažina (20 minut) – kmín**

Každý účastník obdrží ostrov v podobě malých koberečů. Úkolem účastníků je přepravit se pomocí ostrůvků po vyznačené trase. Nikdo však nesmí šlápnout do „rozbouřené řeky“. V řece totiž číhají hladoví krokodýli a při každém hlasitém projevu klapnou po daném člověku s takovou silou, že vždy ukousnou celý ostrov (instruktor odebere jeden koberec). Přeprava na bezpečný ostrov tedy musí probíhat za naprostého ticha.

##### **Pavučina (30 minut) – cukr**

Mezi dva stromy natáhneme nad sebou dvě lana a ty vypleteme tolika okýnky, kolik máme účastníků ve skupině. Pavučina by měla začínat alespoň půl metru nad zemí.

Úkolem skupiny je dostat se skrz pavučinu na druhou stranu. Každé okýnko však může být využito pouze jednou. Pavučiny se však nikdo nesmí dotknout, pokud se tak stane, skupina musí celý úkol opakovat znova.

### **Plavba (45 minut) – sůl**

Účastníci musí nafouknout raft a proti proudu řeky s ním dojet k vyznačenému místu. Na břehu vyznačeného místa pak musí najít ukrytý sáček se solí. Pokud se skupina nevrátí do požadovaného limitu, sůl nezíská.

### **Carl (30 minut) – droždí**

Aktivitu začínáme motivační scénkou, kdy jeden z instruktorů je na vyvýšeném místě a má v ruce vajíčko – kosmonaut Carl. Další instruktor je dole a předvádí Hustena. Carl žádá o přistání z oběžné dráhy na zem, Husten mu přistání povolí a odpočítá přistání. Po odpočtu instruktor pustí vajíčko volným pádem. To se rozbije. Instruktor opět volá Hustena, že to Carl nezvládl a co teď. Husten se dotazem dozví, že zbývá 20 minut kyslíku. Ujistí všechny na oběžné dráze, že povolá ty nejlepší vědce k tomu, aby sestavili do 20 minut záchranný modul pro ostatní v raketoplánu.

Poté se vysvětlí pravidla. Skupina se rozdělí po pěti. Úkolem účastníků bude připravit takový modul, aby se vajíčko po vypuštění z výšky 4 metrů nerozbilo. U starších dětí můžeme dát podmínku, že kosmonaut musí dýchat, aby se neudusil, proto musí být částí skořápky vajíčko odhaleno a z modulu se poté musí vykulit. Vajíčko nesmí být spuštěno a k sestavení modulu má každá skupina omezené množství věcí (ve vesmíru také nemají všechno). Hráči dostanou dva metry provázku, kuličku modelíny, dva metry izolepy, 10 špejlí, jednu dvojstránku novin a vajíčko.

Po sestrojení probíhá záchrana kosmonautů v sestrojených modulech, kdy pro zlehčení situace pod místem dopadu vajíčka čeká doktor, který konstatuje, zda kosmonaut přežil či nepřežil. Úloha lékaře je taková, aby situaci trochu zlehčil v případě, kdy by mohl být někdo svým neúspěchem zdrcen.

### **Drahocenná voda (20 minut) – voda**

Všichni z týmu si chytanou očka provázku, který je připevněn ke gumičce. Na začátku startovní dráhy je připraveno několik kelímků s vodou. Úkolem skupiny je přenést pomocí gumičky tyto kelímky s vodou do kýble, který je na opačném konci trasy a vylít do něj obsah vody z kelímků. Vody musí být přesně po rysku. Pokud skupina bude během trasy neopatrná, nemusí být na konci vody tolik. Během trasy jsou připraveny překážky, které skupina musí zdolat.

### **Příprava těsta (20 minut)**

Pokud skupina má všechny ingredience, vyválí těsto do tvaru požadovaného bochníku. Poté dáme těsto ke kamnům, aby nakynulo, a roztopíme pec. Během odpoledního bloku dáme bochník péct.

*Důvod zařazení: Aktivita jsou zaměřené na spolupráci a komunikaci mezi praktikanty. Jsem si vědom, že je program postaven pro skupinu účastníků, která se již zná. Proto jsem mohl zařadit následující aktivity, které již míru komunikace a spolupráce vyžadují. Během následujících aktivit by se měla zefektivňovat kooperace týmu. V případě nového týmu bych se musel držet z hlediska skupinové dynamiky ve fázi formingu a tedy bych volil aktivity na seznámení a icebreakery. Aktivitu využiji i ve výkladu zkušenostního učení, jelikož získají zkušenosti z oblasti týmové spolupráce, které budou moci využít dále v programu při aktivitě Mladí bohové.*

### **13:00-13:30 reflexe (živé obrazy)**

+ komentář jak fungovali, co jinak

Úkolem skupiny bude vybrat dvě aktivity, které se jim dařily dobře, a jednu, která se příliš nedařila. Pořadí aktivit je zcela na nich. Aktivitou předvedou formou živého obrazu, tedy tří sekvencí soch ve štronzu. Skupiny si své živé obrazy vzájemně předvedou, přičemž divácká skupina se bude snažit určit aktivitu, kterou živý obraz představuje.

Po ukázce živých obrazů položíme skupině pár otázek:

- Proč považujete právě tuto aktivitu za zdařilou/nevydařenou?



- Díky čemu se vám v aktivitě dařilo/Proč se vám v aktivitě nedařilo?
- Co byste příště udělali jinak?

*Důvod zařazení: Praktikanti byli postaveni před řadu aktivit, které museli řešit společně. Aby byl jejich tým efektivní, je nutné jim poskytnout zpětnou vazbu na jejich fungování v týmu. Cílem je, aby si uvědomili, co jim v týmu funguje a na čem je naopak ještě potřeba zapracovat. Bude se jim to hodit nejen v dalších aktivitách, ale především i při dalších společných setkání včetně tábora. Tato aktivita mi poslouží při výkladu reflexe v následujícím kurzu, jelikož na ní budu moci ukázat různorodost pojetí.*

### **13:30-15:00 Oběd + pauza**

### **Odpolední program**

#### **15:00-18:00 Mladí bohové**

**Pomůcky:** vyznačená mapa s okruhy, fáborcky, švihadla, lana, pruty, ryby, toaletní papír, šátky, pruhy látek na svázání nohou, kelímky, voda, transportní pásy, bójka, tyč na sloní běh, puzzle, rafty, pádla, vesty, pumpička, koberec, okapy, kýbl, pneumatika, nosítka, kartičky s čísly, křída, šifra, zadání fotky, vysoká tyč

Před začátkem hry je třeba pro 6 instruktorů 45 minutová příprava (vyznačení velkého a malého okruhu, příprava raftů a zakotvení bójek, zabudování kůlu pro slepý běh, vytvoření kruhu z lan pro rybaření a klávesnici, namalování sítě, naplnění kelímků s vodou, příprava prstenu).

Lektor přivítá skupinu ve hře Mladí bohové. Rozdělí skupiny na dva týmy a začne vysvětlovat pravidla. Týmům přiřadí jednoho instruktora jako zapisovače, který bude zapisovat obsazenost disciplín a body za jednotlivé disciplíny. Hra je dohnaná ve chvíli, když tým dosáhne hranice stanoveného počtu bodů (nebo ji přesáhne). Soutěží se ve třech levelech, které se hráčům postupně odhalují (pro postup do dalšího levelu musí získat požadovaný počet bodů).

#### **Level I. – převažují individuální disciplíny**

Malý okruh – hráč oběhne malý okruh

Přeskok – 50x skočí přes švihadlo

Rybaření – za pomoci dlouhého prutu musí spolu dva hráči vylovit tři ryby z rybníka vytvořeného lanem. Oba musí držet prut oběma rukama

Běh s toaletákem – celá skupina rozmotá toaletní papír, všichni ho musí držet a obchází malý okruh. Co přetržení, to -1 bod

Slepý běh – jeden vidící vede jednoho nevidícího po malém okruhu

Dvojběh – dvojice má svázané nohy (vnitřní)

## **Level II. – aktivity jsou individuálně a týmově vyrovnané**

Picí štafeta – každý člen musí vypít 0,4 litru vody štafetově

Transport – hra pro trojici, kdy za pomoci pásů musí obejít s jedním zraněným vyznačený okruh

Plavčík – plavec musí doplavat k bójce a zpět

Maratonec – hráč oběhne velký okruh

Sloní běh – hráč se otočí 10x kolem zatlučené tyče a následně běží slalom

Puzzle – tři hráči sestavují puzzle (rozstříhaná A4)

## **Level III. – pouze skupinové aktivity**

Rafty – celá skupina objede s raftem bójku

Koberec – skupina musí obrátit koberec na druhou stranu, aniž by se kdokoliv dotknul země

Okapy – polovina skupiny pomocí okapů transportuje vodu z rybníka do kýble do té doby, než začne přetékat

Běh s pneumatikou – skupina válí před sebou pneumatiku po velkém okruhu, za žádnou cenu se nesmí pneumatiky přestat dotýkat

Nosítka – aktivita pro trojici, jeden raněný leží na nosítkách, dva drží nosítka a obchází s nimi malý okruh

Klávesnice – dva hráči radí třetímu, který je v kruhu (ostatní do kruhu nesmí) a snaží se co nejrychleji naklikat čísla od 1–25 (kombinace arabských a římských číslic), čísla jsou po kruhu poházená, zbylí dva hráči mohou také klikat, ale nesmí šlápnout do kruhu

Sít – Celá skupina musí projít přes síť, ze které je jedna cesta správná (pokus x omyl + zmapování trasy). Pokaždé, když někdo zkazí trasu, musí nastoupit jiný hráč týmu

Šifra – účastní se polovina týmu, šifra je založena na principu tlačítkového telefonu

Fotka – celá skupiny se musí dotýkat země požadovanými částmi těla. Následně se musí nechat vyfotit

Prsten obra Koloděje – účastníci musí dostat prsten (smotané lano nebo pneumatika) z prstu obra Koloděje (tyč vysoká 2,5–3 metry dle posouzení instruktora). Účastníci se mohou dotýkat prstu, ale prsten se ho nesmí dotknout. Pokud dojde ke kontaktu, účastníci ho musí vrátit zpět na zem a začít od začátku.

*Důvod zařazení: Fyzicky i psychicky náročná aktivita zaměřená na funkčnost skupiny a strategii hry. Účastníci mají možnost poznat své limity, posunout své hranice, zároveň si mohou všimnout i projevů spoluhráčů při nekomfortních situacích. Hra obsahuje velké množství aktivit, které jsou zářámované a účastníci je mají možnost poznat. Jako příklad lze použít pro ukázkou ve skupinové dynamice z hlediska zadávaných aktivit (individuální, individuální na střídačku se skupinovými, velká skupiny). Aktivitu jsem záměrně zařadil do programu, jelikož poslouží jako názorný příklad ve výkladu skupinové dynamiky pro aktivitu na rozmezí normingu či performingu. Současně se na tuto aktivitu budu odkazovat při výkladu flow, protože je zde jasně viditelná rovnováha výzvy a dovedností (například velikost prstu obra Koloděje). Při porušení této rovnováhy, by nemohlo dojít ke stavu flow. Při této aktivitě se odrazí i dopad zážitkového učení z dopolední aktivity, jelikož může dojít k využití zkušeností získaných během sběru ingrediencí.*

**18:00-19:00 večere**

## **19:00-19:30 reflexe Mladých bohů**

**Pomůcky:** jednu A4 pro každého

Reflexe je zaměřená na proces. Účastníci mají pomocí papíru vymodelovat, jak se proměňovala jejich spolupráce a nálada v týmu během hry. Poté si své výtvary představí. Po tomto zmapování následují přímé otázky zaměřené na průběh programu, spolupráci a fungování v týmu:

- Jak hodnotíte spolupráci ve skupině?
- Jaké přednosti chcete vyzvednout při práci v týmu během aktivity?
- Co by se dalo naopak zlepšit?
- Nastal během aktivity ve skupině nějaký problém? Pokud ano, jak jste ho řešili?
- Jakou jste zvolili strategii, abyste dosáhli cíle? Byla to dobrá strategie?
- Využili jste nějakého poučení z dopoledne?
- Čím jste vy konkrétně byli pro skupinu přínosem?
- Našli byste nějakou situaci během hry, která by šla převrátit do našeho života?

*Důvod zařazení: Protože byla aktivita náročná, mohla vzbudit mezi účastníky mnoho emocí. V rámci reflexe je důležité především nepříjemné emoce vyventilovat, aby se v účastnících nehromadili. Zároveň sledujeme, jak tým funguje, jaké jsou v týmu vztahy, jaká je tam nálada a návodnými otázkami se ho snažíme posouvat vpřed. Aby aktivita měla ještě větší smysl, snažíme se během diskuse také najít přesah do běžného života. Aktivita opět poslouží při výkladu reflexe v následujícím víkendu. S odkazy na typy otázek či mé vystupování při reflexi a podobně.*

## **Večerní program**

### **19:30-20:30 Trifidi**

**Pomůcky:** šátky, svíčky, čaj s kelímky, nahrávka, počítač

Všichni praktikanti si zavážou oči šátkem a čekají, co bude následovat. V zápětí se ozve nahrávka nouzového volání rady OSN, které oznamuje oslepnutí většiny lidské rasy a mutaci trifidů v důsledku výbuchu laserových děl. Hlas z nahrávky vyzve všechny vidící (lektora), aby se ujali nevidících a dopravil je na bezpečné místo. Lektor vede

skupinu skrze různé překážky a terén. Hlídá bezpečný průběh aktivity. V poslední části jsou účastníci vyzváni, aby šli po laně vedeném otevřeným prostorem do bezpečí. Zakončení probíhá v kruhu ze svíček s uklidňující hudbou navozující pocit bezpečí.

*Důvod zařazení: Aktivita cílí na intenzivní prožitek. Zároveň zde opět jde o výstup z komfortní zóny, která posouvá hranice každého jedince. Aktivitu také můžeme vnímat jako předstupeň k důvěrovým aktivitám. Zároveň bude použita při výkladu prožitku spolu s principem dobrovolnosti a komfortními zónami v následujícím víkendu.*

## **2. den**

### **9:00-9:30 Trifidi reflexe (zvuková reflexe)**

**Pomůcky:** Orffovy nástroje

Účastníci mají za úkol vybrat si nástroj a zahrát na něj tak, jak se cítili během noční aktivity Trifidi. Na pocity se zaměříme i během diskuse:

- Co jste cítili, když jste slyšeli nahrávku?
- Jaké pocity ve vás během aktivity převládaly?
- Měnily se pocity během aktivity? Pokud ano, za jakých okolností?
- Jak vám bylo, když jste měli jít za hudbou?
- Jak vám bylo po tom, co jste přišli do kruhu a sundali jste si šátek?
- Jak jste se cítili v kruhu bezpečí?
- Máte potřebu se ještě o něco podělit?

*Důvod zařazení: Reflexe je zařazená až druhý den, neboť se domnívám, že je vhodné nechat večer doznít v účastnících případnou atmosféru z aktivity Trifidi. Přesto je důležité reflexi neopomenout, neboť je vhodné aktivitu uzavřít. Reflexe bude opět sloužit při teoretickém ukotvení tohoto tématu v následujícím víkendu.*

### **9:30-10:30 Abigail**

**Pomůcky:** sepsaný příběh, papíry, tužky

Praktikantům se představí příběh Abigail. *Abigail se snaží dostat za svým milovaným přes řeku. Most strhla velká voda, proto hledá Abigail jinou variantu. Dojde za převozníkem, aby ji převezl na druhou stranu. Ten to pro ni udělá, pokud s ním stráví noc. Abigail si jde pro radu za svou matkou, která jí řekne, že je rozhodnutí na ní. Abigail se nakonec rozhodne, že se vydá za převozníkem. Druhého dne ji převozník přepraví přes řeku. Tam se Abigail potká se svým milým, protože ho miluje, tak mu vše poví. Její milovaný se na ni rozhněvá a pošle ji pryč. Abigail se potká s kamarádem, kterému vše vypoví. Kamarád se rozzlobí na jejího milovaného a vydá se za ním, aby mu pořádně vyčínil. To se mu povede.* Po přečtení příběhu si účastníci vytvoří seznam osob podle toho, kdo se zachoval nejhůře. Následně si své seznamy ukážou ve dvojici a musí se dohodnout na společném pořadí. Poté následuje stejná činnost v pěticích. Následuje diskuze dvou vybraných zástupců, kteří se snaží dojít ke společnému uspořádání seznamu podle představ skupin.

*Důvod zařazení: Účastníci jsou vystaveni konfliktní situaci v podobě názorové odlišnosti. Aktivita je zaměřena na názorovou toleranci a uvědomění si vlastní hierarchie hodnot. V dalším víkendu využijí odkaz na tuto aktivitu v rámci výkladu prožitku, jelikož dobře vykresluje rozdílnost v interpretaci.*

### **10:30-11:15 důvěrovky**

(Kolébací kruh, Chůze přes kruh poslepu, Pendl v kruhu, Pendl ve trojici, Ulička důvěry)

Kolébací kruh – nejprve zkontrolovat, že kruh je kruh. Těsné spojení u sebe nutné – postupně vyjde impuls pro naklonění na jednu nebo druhou stranu a celý kruh se pohupuje, kolébá.

Chůze přes kruh – Kdo se odhodlá, stoupne si dovnitř kruhu a zavře oči. Jde poslepu. Když dojde k okraji kruhu, spoluhráči ho zachytí za ramena a natočí jiným směrem, kterým se poslepu vydá. Hru může kdykoliv ukončit a zařadit se zpět do kruhu.

Pendl v kruhu – Skupina stojí v těsném kruhu, jeden je uprostřed a má na prsou zkřížené ruce. Proběhne kontrola soustředění tak, že účastník v kruhu se ptá, zda může a skupina

odpovídá, že ano, může. Poté účastník se účastník uprostřed zpevní a začne padat nazad. Účastníci ho zachytí a posunou ho směrem vpravo či vlevo nebo ho překlápí dopředu. Účastník uprostřed může aktivitu kdykoliv ukončit. Poté jde další. Skupina v kruhu stojí v připravené pozici chytačů, každý účastník tedy má ruce před sebou a jednu nohu pokrčenou vpřed.

Pendl ve trojici – podobně jako předchozí aktivita s tím rozdílem, že překlápěný uprostřed je přesouván jen dvěma směry. Oba chytající jsou připravené v pozici chytače (ruce před sebe, jedna noha pokrčená vpřed). Než účastník uprostřed začne padat nazad, ujistí se, že je dvojice připravena (-Můžu? -Můžeš.)

Ulička důvěry - 2 řady stojí proti sobě na vzdálenost natažených předpažených rukou. Nejprve se vyzkouší systém – v uličce jednotlivé dvojice proti sobě vzpažují („mexická vlna“). Pak se jeden hráč postaví před uličku rukou a rozběhne se (buď má otevřené oči, nebo poslepu). Úkolem je pro „uličku“ co nejrychleji vzpažit, aby mohl hráč proběhnout bez kontaktu.

*Důvod zařazení: Důvěrové aktivity jsou vhodné pro posílení skupiny, pokud je skupina dostatečně vyzrálá. Důvěra v týmu zlepšuje vztahy ve skupině a zvedá její výkonnost. Aktivitu využijí během příštího víkendu při výkladu skupinové dynamiky, jelikož je třeba znát, kam zařazovat tyto aktivity z pohledu vývoje skupiny.*

### **11:15-11:30 Reflexe důvěrových aktivit**

**Pomůcky:** karty emocí

Reflexe proběhne pomocí karet emocí. Účastníci si vyberou takovou kartu, která by odrazila jejich pocit z předchozích aktivit. Kartu pak slovně doplní komentářem. Zaměříme se na pocity z aktivit a na důvěru v týmu.

*Důvod zařazení: Důvěrové aktivity mohou být poměrně psychicky náročné, proto je reflexe zde na místě. Mapujeme pocity bezpečí ve skupině. Tato reflexe bude využita při výkladu tohoto tématu na příštím víkendovém programu.*

## **11:30-12:00 ukončení kurzu**

### **Pomůcky: Dixit karty**

Na závěr s praktikanty shrneme kurz. Vyberou si takovou kartu, která jim připomíná to, co na kurzu prožili. Svoji volbu odůvodní. Vhodné jsou otázky typu:

- Splnila se vaše původní očekávání? V čem se lišila?
- Co vás nejvíce na kurzu zasáhlo a proč?
- Jaká nálada v týmu převažovala během kurzu?
- Vyskytl se během kurzu nějaký problém?
- S jakou myšlenkou odjíždíte z kurzu?
- Kdybyste měli kurz ohodnotit jedním slovem, jaké by to bylo?

*Důvod zařazení: Vždy, když končí program, musíme ho nějak uzavřít. Vytěžit zbývající nevyřčené nosné myšlenky. Také je dobré dát účastníkům prostor, aby se mohli vyjádřit k celkovému programu kurzu. To poskytuje zpětnou vazbu především pro instruktora, který z toho dále může těžit při tvorbě dalšího kurzu. Aktivita bude využita při výkladu reflexe o příštím víkendu.*

## **12:00-12:30 úklid tábořiště, odjezd**

### **Změny oproti plánu**

Během kurzu nedošlo k žádným změnám.

### **Hodnocení**

Mé zhodnocení

Při programu se mi pracovalo velmi dobře. Cítil jsem dobré rozpoložení skupiny. Zároveň aktivity, které jsem využíval, dobře znám. Byl jsem si při jejich uvádění jistý. V jediném momentu bych vyzvedl svou chybu. Při Abigail jsem se přistihl, že jsem používal manipulativní otázku. Jakmile jsem si to uvědomil, tak jsem to začal hlídat a aktivita doběhla bez ovlivňování.



### Zhodnocení účastníků

Účastníci byli otevření. Během programu bylo znát, že se znají a jsou zvyklí na práci ve skupině. Přiřadil bych jim fungování ve skupinové dynamice mezi normingem a performingem. Představené výzvy zvládali téměř bez problémů. Těšili se na nové aktivity a chtěli si hrát. Co jsem občas vnímal, jako negativní bylo, že se opravdu znají, jelikož při dobrém naladění rádi vtipkovali, což se odrazilo na jejich pozornosti a občas jsem je musel vracet zpět k aktivitám.

### Zhodnocení celku

V celkovém kontextu si myslím, že kurz splnil vytyčený cíl a poskytl účastníkům dobrý základ pro další aktivity během hodin zážitkového učení a vývojové psychologie. Kurz bych nijak neupravoval, jelikož splnil požadované nároky. Aktivita jednoho dne se stal

## 8.2 Víkend II

### Téma prvního dne „Zážitkové učení“

**Cíl:** Účastníci získají vhled do principů zážitkového učení a prakticky si je vyzkouší během programu.

**Časová dotace:** 6 hodin

**Materiál:** Dixit karty, papíry a propisky pro všechny účastníky, tabulka skupinové dynamiky s vynechanými políčky pro každou skupinu, tabulka skupinové dynamiky kompletní pro kontrolu, výroky na aktivitu Pumpopáček, teoretická podpora pro lektora, dataprojektor, plátno, notebook, odkaz na video z youtube, odkaz na video z pšl

### Dopolední část

Téma prvního dne „Zážitkové učení“

### **1) Úvod (10 minut)**

Privítání účastníků, objasnění časového plánu, představení dnešního tématu, ladící otázky (Kolik máte energie a jakou máte náladu).

*Důvodem zařazení: Aktivita je zařazena, aby poskytla jistotu účastníkům a naladila je na stejnou vlnu.*

### **2) Asociace na slovo „zážitek“ (5 minut)**

Účastníci po kroužku jmenují asociace na slovo „zážitek“, nesmí však jmenovat konkrétní zážitek, nýbrž, co s tímto slovem souvisí (aktivita, intenzita, emoce, překonání, rozvoj,...). Hraje se na vítěze – kdo neví asociaci, vypadává.

*Důvod zařazení: Aktivitu jsem zařadil, aby se skupina uvolnila. Zároveň slouží k zmapování představy o pojmu „zážitek“ a souvisejících asociací.*

### **3) Teoretický výklad – zážitkové učení, holistický přístup, prožitek (20 minut)**

*Důvod zařazení: Tuto aktivitu jsem zařadil, protože je třeba předat praktikantům teoretická východiska. Při výkladu jsem se odkazoval na aktivity z předešlého víkendu. V tomto výkladu se jednalo o aktivitu Trifidi a Abigail.*

### **4) Cvičení: Prožitek – individuální vnímání (15 minut)**

**Pomůcky:** Dixit karty

Účastníci si prohlédnou Dixit karty, které budou posílány po kruhu, a zapíší, jak na ně působí. Bude posláno pět karet. Po každém kole si vždy sdělíme, jak na nás daná karta působí. Po představení páté karty vyvodíme závěr s cílem vyzdvihnout reálnou přítomnost individuální interpretace.

*Důvod zařazení: Aktivitu Prožitek jsem zařadil přímo za výkladovou část, která se věnovala také prožitku, aby si vyzkoušeli variabilitu interpretace prožitku z karty. Účastníci si už prožili některé situace, které výrazně podporovaly vznik prožitků nebo jejich rozdílnost. Nicméně považuji za přínosné opětovné ověření si této skutečnosti.*

### **5) Teoretický výklad – cíle (10 minut)**

*Důvod zařazení: Opět se jedná o výklad teoretického materiálu, který by měli praktikanti znát, aby ho mohli v budoucnu využívat při tvorbě aktivit na táboře či celých táborů. V programu je začleněna tato aktivita před témata skupinové dynamiky,*

*zkušenostního učení, Kolbova cyklu a reflexe. Důvodem je, že z ní tyto témata určitým způsobem vycházejí.*

#### **6) Cvičení: Cíle (30 minut)**

**Pomůcky:** flipchart, fixy

Účastníci se rozdělí do dvojic. Jejich úkolem bude analyzovat dětský tábor z pohledu tří úrovní cílů (individuální, skupinové a kurikulární) a u každé úrovně uvést tři příklady reálného cíle. Na sestavení smysluplných cílů má dvojice 20 minut, poté provedeme kontrolu vymyšlených cílů.

*Důvod zařazení: Aktivita slouží k vyzkoušení si nově získaných informací. To vytváří první zkušenosti z práce s cíli a poskytuje na ně zpětnou vazbu.*

#### **7) Přestávka (15 minut)**

#### **8) Aktivita Skupinová dynamika (30 minut)**

**Pomůcky:** poloprázdná tabulka, plná tabulka na kontrolu, rozstříhané výroky

Účastníci jsou rozděleni do skupin po pěti. Každá skupina obdrží krom legendy prázdnou tabulku. Jejich úkolem bude tabulku doplnit. Potřebné informace se nachází rozházené na větší ploše ve vzdálenosti 15 metrů od výchozího bodu a jsou označené legendou (čtyři různé informace obsahují stejné slovo z legendy). Skupina musí dané informace dosadit správně podle logického sledu. Informaci si musí účastník zapamatovat a vrátit ji na stejné místo, odkud ji vzal. Vybíhá se postupně a v zóně informací může být každý účastník maximálně 30 vteřin. Skupiny mají na doplnění tabulky 30 minut.

*Důvod zařazení: V prvním bloku byly aktivity statické s minimem pohybu. Při doplňování se účastníci rozhýbou a vrátí se po přestávce zpět k tématu kurzu. Zároveň si představí další téma a získají o něm základní informace.*

#### **9) Teoretický výklad – skupinová dynamika (20 minut)**

*Důvod zařazení: Aktivita je zařazena, aby vysvětlila vývojové procesy ve skupině. Vychází přitom z tabulek, které účastníci vyplňovali během předchozí aktivity. K tomu se odkazují při výkladu na aktivity z minulého víkendu.*

#### **10) Cvičení: Skupinová dynamika (25 minut)**

Účastníci pracují ve stejné skupině, ve které soutěžili v aktivitě č. 8. Skupiny mají za úkol vymyslet vhodné a nevhodné typy aktivit v různých fázích skup. dynamiky. Skupiny mají 15 minut na vyhotovení, poté proběhne kontrola.

*Důvod zařazení: Účastníci aplikují teoretické poznatky z předchozí aktivity. Mohou si vyzkoušet přiřazení správných aktivit a vede je to k ověření svých poznatků ze skupinové dynamiky.*

### **11) Oběd (60 minut)**

### **12) Promítnutí videa + rozbor (10 minut)**

**Pomůcky:** Video, počítač, plátno

Účastníci shlédnou video, ve kterém je patrný cyklus učení. Účastníky necháme toto téma vyvodit následnou diskusí o videu.

*Důvod zařazení: Aktivita s videem byla zařazena, proto aby přinesla inspiraci a podnítila diskuzi k dalšímu tématu.*

### **13) Teoretický výklad – zkušenostní učení, Kolbův cyklus, reflexe (20 minut)**

*Důvod zařazení: Smyslem zařazení této aktivity bylo představení výše uvedených principů zážitkového učení. Při jejich výkladu jsem se opíral o aktivity z minulého víkendového kurzu.*

### **14) Aktivita Pumpopáček (30 minut)**

**Pomůcky:** Indicie

Hra se hraje ve skupině po pěti. Skupina musí pomocí indicií zjistit, co znamená slovo Pumpopáček. Každý účastník skupiny obdrží určité množství indicií. Za žádných okolností je ale nesmí ostatním spoluhráčům přečíst, dané výroky musí opsat tak, aby krom slova Pumpopáček nepoužil slova z indicie. Mezi danými výroky je pět výroků zcela zavádějících, ty musí skupina odhalit.

*Důvod zařazení: Aktivita byla zařazena pro prožití čerstvé zkušenosti s problematickou aktivitou. Dále aktivita posloužila jako prostředek v následujícím cvičení.*

### **15) Cvičení: reflexe k předchozí aktivitě (20 minut)**

Účastníci zkusí pokládat takové otázky, které by byly při reflexi vhodné. Lektor cvičení vede a rovnou poskytuje zpětnou vazbu. Na závěr provede lektor důležité shrnutí.

*Důvod zařazení: Smyslem aktivity bylo, aby si praktikanti vyzkoušeli vedení reflexe a pokládání otázek v ní. Zároveň s tím si praktikanti utřídí poznatky z výkladu reflexe.*

#### **15) Přestávka (15 minut)**

#### **16) Teoretický výklad – flow, komfortní zóny, princip dobrovolnosti (30 minut)**

*Důvod k zařazení: Aktivita byla zařazená jako nezbytná součást zážitkového učení. Při výkladu jsem se odkazoval na aktivity z minulého víkendu.*

#### **17) Technická přestávka (5 minut)**

#### **18) Promítnutí videa o principech a metodách zážitkové pedagogiky (<https://www.psl.cz/materialy/>) (30 minut)**

**Pomůcky:** Video, počítač, plátno

*Důvod k zařazení: Materiál v tomto videu je dle mého názoru dobře zpracovaný a přišlo mi, že by praktikanti měli vidět poznatky, které jim prezentuji i z jiného zdroje, aby měli možnost kriticky přemýšlet o kurzu, kterým si prochází a současně o všech jeho částech.*

#### **19) Shrnutí, závěr, rezerva (20 minut)**

Účastníci zopakují poznatky, které si stačili zapamatovat. Poté lektor celý blok uzavře a s účastníky se rozloučí.

*Důvod zařazení: Zpětná vazba pro lektora, jak byl úspěšný ve výkladu a jak jeho slovům praktikanti porozuměli.*

### **Změny oproti plánu**

Při aktivitě prožitek došlo ke zdržení, jelikož účastníci potřebovali dost sdílet navozené pocity. Aktivita se přetáhla zhruba o deset minut. Oddálila se tak i pauza, ale nikomu to nevadilo. Čas pauzy jsem zachoval a čekal jsem do druhé části programu, zda se časový rozdíl srovná sám během nějaké aktivity. To se opravdu stalo u Pumpopáčka, kde všechny skupiny úkol vyřešily zhruba do dvaceti minut.

## **Hodnocení**

### Mé zhodnocení

Při této hodině jsem byl dost nervózní, jelikož to bylo poprvé, co jsem měl vykládat téma jako je zážitkové učení. Z počátku jsem pravděpodobně působil dost roztržitě. Do své pohody jsem se dostal až po první aktivitě. Zklidnil jsem se a začal vše dělat pomaleji s navozeným umělým klidem, který se potom opravdu dostavil.

### Zhodnocení účastníků

Pro ty bylo zase příjemné hrát aktivity. Velký rozruch vyvolalo sdílení během aktivity Prožitku. Několik účastníků je vášnivými hráči dixitu, takže měli daleko větší nadšení. Krize přišla během teoretických výkladů. Přestože nebyly dlouhé, někteří účastníci je brali jako obtěžující. Také se poprvé vynořilo téma délky kurzu. Účastníci měli problém, jelikož se jim nechtělo investovat čas k získávání poznatků. Několik účastníků mělo pocit, že potřebné věci se naučili už na táboře jako děti, když byli nejstaršími v oddílu a „pravou rukou“ vedoucích.

### Zhodnocení celku

Domnívám se, že kurz poskytl dostatečný vhled do zážitkového učení. Celkové vyznění bylo pozitivní, přestože se objevovala nespokojenost, protože účastníky začala obtěžovat délka kurzu. Skvělou aktivitou bylo cvičení reflexe, kde si účastníci zkoušeli pokládat vhodné otázky. Ze začátku byl velký problém tvořit otevřené otázky, ale v průběhu se situace zlepšila. Za zmínku stojí i aktivita Prožitek, jelikož přišlo ohromné rozčarování, jak může někdo vnímat naprosto totožnou věc. Účastníci potřebovali čas, aby se mohli vypovídat a sdílet své pocity. Reálné využití v praxi se ukáže až během pozorování a rozhovorů s účastníky.

## **Téma druhého dne „charakteristika účastníků tábora“**

**Cíl:** Účastníci znají základní poznatky z oblasti vývojové psychologie pro školní věk a pubescenci.

**Časová dotace:** 6 hodin

**Materiál:** flip-chart, fixy do skupiny, teoretická podpora pro lektora

### **Dopolední část**

#### **1) Úvod (5 minut)**

Přivítání účastníků, objasnění časového plánu, představení dnešního tématu, ladící otázky (Kolik máte energie a jakou máte náladu).

*Důvod zařazení: Smysl této aktivity je seznámit účastníky s programem v tomto dnu.*

#### **2) Puberták (30 minut)**

**Pomůcky:** papír, tužky

- a) účastník si má představit jednoho konkrétního pubertáka (ne ve stejném věku jako jsou oni) a sepsat o něm veškeré projevy, které ho napadnou (co dělá ráno, odpoledne, večer, jak se chová, co říká, co řeší, co ho zajímá a baví, jak se projevuje,...) (10 minut)
- b) účastník zavzpomíná na svoji pubertu a sepíše veškeré projevy (10 minut)
- c) účastník má u prvního zadání podtrhnout ty projevy, které mu přijdou přirozené (5 minut)
- d) aktivitu shrneme (5 minut)

*Důvod zařazení: Účastníci se mají skrze aktivitu naladit na téma dnešního dne. Popis konkrétního jedince je vede k hlubšímu uvědomění si jeho specifik, což následně využijí při další aktivitě.*

#### **3) Brainstorming (25 minut)**

**Pomůcky:** flipchart, fixy

Účastníky rozdělíme na tři skupiny. Každá skupina obdrží flip-chart s danou věkovou kategorií a oblastmi, na které se má zaměřit. K daným oblastem napíšou vše, co je napadne.

Mladší školní věk – poznávací procesy (myšlení, pozornost, paměť), sociální vlivy (rodina, vrstevníci), škola + vztah s učitelem

Střední školní věk – škola + vztah s učitelem, vrstevnická skupina

Pubescence – tělesné proměny, myšlení, prožívání, identita, sociální vztahy (rodina, vrstevníci), škola + vztah s učitelem

Vysvětlení zadání (5 minut), samostatná práce (20 minut).

*Důvod zařazení: Spojeno v aktivitě 7*

#### **4) Doplnění informací (30 minut)**

Skupiny nechají svůj flip-chart na místě a posunou se o jednu pozici doprava. Přečtou si informace jiné skupiny a doplní informace, které jim v tomto tématu chybí, případně napíšou otazník u informace, které nerozumí a vykřičník u informace, se kterou nesouhlasí. Pro každou skupinu budou mít 10 minut. Na posledních 10 minut se vrátí ke své práci, zhodnotí, co doplnili jiné skupiny a rozmyslí si způsob prezentace svého materiálu. Účastníci budou moci okomentovat postřehy jiných skupin.

*Důvod zařazení: Spojeno v aktivitě 7*

#### **5) Přestávka (15 minut)**

#### **6) Prezentace (25 minut)**

Každá skupina prezentuje svoji práci v 5 minutách. Následné tři minuty slouží ke krátkému komentáři ostatních skupin a vedoucího.

*Důvod zařazení: Spojeno v aktivitě 7*



## **7) Teoretické shrnutí (45 minut)**

30 minut slouží k prezentaci teorie účastníkům – viz materiál pro instruktory. 15 minut pak slouží k diskusi a dotazy.

*Důvod zařazení: Aktivita jsou v této části propojeny a směřují k jednotnému cíli. Směřují k deskripci jednotlivých vývojových období dítěte. Během toho se jednotlivé skupiny mění u všech flip-chartů, což dává možnost všem, aby se vyjádřili k danému období. Po přestávce následuje prezentace, která má vytvořit rámec pro jedno z vývojových období. Po prezentaci zařazena diskuze, aby mohlo dojít ke komentáři. Po této aktivitě dojde k teoretickému ukotvení s odkazy na předchozí aktivitu.*

## **8) Pauza na oběd (60 minut)**

## **Odpolední část**

### **9) Pro koho je hra určena – rozehrávka (10 minut)**

Účastníkům se postupně sdělí pět her, které zažili při prvním víkendu přípravného kurzu. Jejich úkolem bude vždy k dané hře přiřadit nejvhodnější věkovou kategorii. Poté proběhne kontrola, která se v případě potřeby může rozvinout v krátkou debatu.

*Důvod zařazení: Smyslem aktivity je opět naladit účastníky na téma dne po obědě a současně si mají praktikanti vyzkoušet přiřazování aktivit k věkovým kategoriím. To se jim bude více hodit v následující aktivitě.*

### **10) Která aktivita je vhodná? (45 minut)**

Účastníci pracují ve stejných skupinách, ve kterých pracovali dopoledne. Jejich úkolem je vymyslet takovou aktivitu, která by byla vhodná pro jejich věkovou kategorii. Vybranou aktivitu pak budou prezentovat tak, jako by měli před sebou účastníky v daném věku. Účastníci aktivitu uvedou, chvíli budou sledovat jejich průběh a pak aktivitu ukončí. Na realizaci aktivity budou mít účastníci maximálně 20 minut.

*Důvod zařazení: Spojeno v aktivitě 12*

### **11) Přestávka (15 minut)**

### **12) Představení dané aktivity (90 minut)**

Každá skupina uvede svoji aktivitu. V případě potřeby můžeme posunout průběh hry, není stěžejní. Poté poskytneme skupině zpětnou vazbu, zda aktivitu pro danou věkovou kategorii uchopili správně. Vyjadřují se ostatní skupiny i lektor, daná skupina může vést dialog.

*Důvod zařazení: Aktivita byly zařazeny do finální části dne, aby účastníci měli k dispozici informace získané během dopoledne. Ty jsou zásadní pro volbu správných aktivit. Aktivita je přínosná, protože poskytne účastníkům pohled na přípravu aktivity z pohledu charakteristiky účastníků.*

### **13) Shrnutí, závěr (15 minut)**

V posledních 15 minutách shrneme nejpodstatnější závěry, případně dovysvětlíme potřebné a každý účastník přednese nosnou informaci, kterou si z dnešního dne odnáší. Předání teoretického materiálu.

*Důvod zařazení: Smyslem je si utřídit nejpodstatnější zjištěné poznatky a ověřit si, že účastníci pochopili a uchovali přednesené informace.*

### **Změny oproti plánu**

Program samotný se nijak neměnil, jelikož vše vyšlo celkem přesně bez prodlev, ale začátek byl posunutý, jelikož dva účastníci měli opožděný autobus.

### **Hodnocení**

Mé zhodnocení

Při tomto bloku jsem působil daleko uvolněněji než při zážitkové pedagogice. Domnívám se, že se to odrazilo i na dynamice úvodu. V teoretickém rámci jsem se snažil držet myšlenek a neodbíhat od tématu, aby byl efekt, co nejvíce kontinuální. Zároveň jsem se snažil skupinu aktivovat, jelikož pro někoho to mohlo být nudné téma.

## Zhodnocení účastníků

Účastníci se usídlili do celkem zajatých kolejí, kde si někteří brblali a jiní se snažili aktivně naslouchat. Během aktivit se zapojovali všichni. Zároveň panovala dobrá atmosféra, jen někde v pozadí lehce bublala otázka délky kurzu. Náročnější byla aktivita, kde se rozebíraly jednotlivé fáze u dítěte jako mladší školní věk, atd. Důvodem byla názorová různorodost.

## Zhodnocení celku

Celkově se hodina opět vydařila. Ze závěrečného shrnutí jasně vyplynul fakt, že účastníci mají orientaci v základních pojmech vývojové psychologie. Během rozhovoru využívali pojmy velmi nenuceně a ve správných významech. V případě nejasnosti v pojmech se účastníci aktivně doptávali. Současně byli všichni praktikanti schopni bez větších problémů objevit aktivity, který by přiřadili určité věkové skupině. Nicméně rozdělení předem daných aktivit činilo některým účastníkům potíže.

## 8.3 Víkend III

### **Téma prvního dopoledne „táborové normy“**

**Cíl:** Účastníci znají normy, které se musí dodržovat během tábora.

**Časová dotace:** 9–12 hodin (3 + 1)

**Materiál:** výroky daných předpisů, teoretická podpora pro lektora

### **Dopolední část**

#### **1) Úvod (10 minut)**

Privítání účastníků, objasnění časového plánu, představení dnešního tématu, ladící otázky (Kolik máte energie a jakou máte náladu).

*Důvod zařazení: Aktivita sloužila k naladění účastníků na nastávající program a poskytla jim jistotu díky jasnému harmonogramu.*

## **2) Cvičení: Kam s ním? (45 minut)**

Pomůcky: Obálka s výroky

Účastníci budou rozděleni do dvou skupin. Každá skupina obdrží obálku s výroky. Jejich úkolem bude přijít na to, jaké téma všechny výroky spojuje a dané výroky rozdělit do oblastí, které pojmenují dle logického zařazení. Jedna skupina bude pracovat s výroky o hygieně, druhá skupina obdrží výroky o bezpečnosti práce.

Poté si účastníci ve své skupině podebatují o tom, jaké poznatky jsou pro ně nové, jaké již znaly, příp. kterému výroku nerozumí.

*Důvod zařazení: Aktivita byla zařazena, aby aktivizovala účastníky. Účastníci by měli získat skrze aktivitu základní vhled do tématu a zároveň měla být podnětána debata o nových, nejasných a známých informacích.*

## **3) Přestávka (15 minut)**

## **4) Představení výsledků od obou skupin (30 minut)**

Zástupce z každé skupiny představí daný zákon a oblasti s výroky druhé skupině. V případě potřeby je zde prostor na dovysvětlení lektorem.

*Důvod zařazení: Tato aktivita byla zařazena, aby se skupiny navzájem obohatily o získané poznatky. Dále aktivita sloužila k upevnění poznatků skrze jejich vysvětlení další straně. Na projev účastníků reagoval i lektor a v případě potřeby objasnil pojem.*

## **5) Teoretický výklad k dalším tématům – odpovědnost a zotavovací akce (30 minut)**

*Důvod zařazení: Aktivita slouží jako prostředek k předání dalších potřebných informací z táborových norem pro praktikanty.*

## **6) Přestávka (15 minut)**

## 7) Shrnutí, závěr (30 minut)

**Pomůcky:** pojmy

Účastník si vytáhne pojem (sprchování, odpadky,...) a vysvětlí ho. (Hra ve skupinách na body, u bonusových otázek se mohou poradit).

*Důvod zařazení: Smyslem aktivity je utřídit nejpodstatnější zjištěné poznatky a ověřit si, že účastníci pochopili a uchovali přednesené informace.*

## 8) Obědová pauza

**Změny oproti plánu**

Skupina se zasekla při řešení aktivity „Kam s tím?“ hra se protáhla zhruba o patnáct minut. Ani jedna skupina se nebyla schopná se sjednotit. Všichni potřebovali delší čas na debatu. Po té se ztracený čas nepodařilo nikde dohnat, takže se končilo o patnáct minut déle.

## Hodnocení

Mé zhodnocení

Jako zásadní zde vnímám svůj vnitřní spor, jelikož mám pocit, že jsem udělal chybu při prodloužení celého dne, protože jsem nedodržel řečený harmonogram. Na druhou stranu si uvědomuji, že bylo správné nechat účastníkům čas na dokončení aktivity. Zároveň jsem vnímal jako nesmysl ukrojit z jiné aktivity čas na úkor prodloužení této aktivity.

Zhodnocení účastníků

Účastníci byly oproti mně celkem v pořádku a patnáct minut je nijak nerozpoltilo. Během aktivit samotných fungovali již dost vyrovnaně. Jejich přístup byl aktivní, jako by kompenzovali momenty, kdy pouze poslouchali.

Zhodnocení celku

Program přinesl poměrně dost aha momentů, kvůli běžným věcem, které účastníci vnímali jako rutinu tábora nebo zbytečné zpátečnictví. Mezi to se počítá množství

sprch, kohoutů a umyvadel s tekoucí vodou u suchých záchodů. Nutnost dozoru při koupání. Největším aha momentem se stala informace, že jsou i praktikanti trestně odpovědní. Tváře některých praktikantů se změnili v nešťastnou grimasu, když si uvědomili, co to znamená. Vnímali tábor pouze jako zábavu, ale nyní byli konfrontováni i povinnostmi a dopady, které z účasti na táboře vyplývají.

### **Téma prvního odpoledne „První pomoc“**

Tato část byla řízena kompetentní osobou pro předání první pomoci v náležité kvalitě.

**Časová dotace:** 13:00–16:00 (3)

### **Téma druhého dopoledne „Závěrečné shrnutí, zakončení kurzu“**

**Cíl:** Účastníci si zvědomí předešlé části kurzu a pokusí se je zasadit do uceleného rámce.

**Časová dotace:** 9–12 hodin (3)

**Materiál:** teoretický materiál pro instruktory

#### **1) Úvod (10 minut)**

Privítání účastníků, objasnění časového plánu, představení dnešního tématu, ladící otázky.

*Důvod zařazení: Aktivita byla zařazena, aby poskytla jistotu účastníkům v jasně daném časovém plánu. Dále sloužila k naladění skupiny na další program.*

#### **2) příprava prezentací (50 minut)**

Účastníci budou rozděleni do tří skupin. Každá skupina bude mít za úkol kreativní cestou shrnout dané téma, které jsme společně probrali (charakteristika skupiny z pohledu vývojové psychologie, zážitkové učení, táborové normy) – např. série plakátů, komiks, divadelní scénka...

*Důvod zařazení: Záměrem aktivity bylo shrnout téma a skrze to ukotvit získané poznatky. Aktivita byla zařazena do této části kurzu, jelikož se jednalo o shrnutí všech částí.*

### **3) přestávka (15 minut)**

### **4) prezentace tématu (60 minut)**

Každá skupina má na prezentaci 20 minut. Cílem je shrnout a upevnit si danou problematiku.

*Důvod zařazení: Aktivita byla zařazena, aby si skupiny účastníků mezi sebou sdílely své poznatky a navzájem si upevnily témata, se kterými se setkali během celého kurzu.*

### **5) přestávka (15 minut)**

### **6) Ukončení kurzu (30 minut)**

Co mi kurz přinesl? Jaké uvědomění jsem ve vztahu ke své praxi získal? Čemu bych se chtěl při dalším kontaktu s dětmi vyhnout? Jsem si vědom nějaké chyby, které jsem se dosud dopustil? Na čem bych chtěl zapracovat?

*Důvod zařazení: Aktivita měla utřídit nejpodstatnější zjištěné poznatky a ověřit si, že účastníci pochopili a uchovali přednesené informace. Zároveň měla poskytnout pohled lektorovi na všechny tři kurzy z pohledu účastníků.*

## **Změny oproti plánu**

Během programu nedošlo k žádným změnám.

## **Hodnocení**

Mé zhodnocení

Přivítání bylo trochu kostrbaté, jelikož mě překvapila energičnost všech účastníků. Nicméně jsem se naladil na skupinovou vlnu a pokračoval uvolněněji v programu. Při ukončení kurzu bylo občas náročné se dostat k rozvinutější odpovědi. Někteří účastníci jsou velmi komunikativní, avšak jedna dívka řekla sotva pár slov, což mě lehce znejišťovalo. Hlavně protože jsem měl pocit, že se to přenáší i na ostatních.

Zhodnocení účastníků

Účastníci působili velmi svěže oproti všem předchozím dnům. Domnívám se, že hlavní podíl na tom měl fakt, že bude kurz ukončen. Nicméně se zapojovali velmi aktivně a hned od začátku se ptali, zda dostanou další díl materiálů. Nedostali další část, ale upravený celý dosavadní materiál jako výstupní brožuru. Na což většina reagovala pozitivně.

#### Zhodnocení celku

V závěrečném odpoledni se ukázaly rozdíly v rozsahu přijatých informací. Při přípravě prezentací se někteří praktikanti příliš nezapojovali, protože neměli, co říct k tématu. Na druhou stranu tu byli i jedinci, kteří seděli na druhém pólu této problematiky. Jako senzační mi přišlo ztvárnění jedné skupiny, která měla táborové normy. Rozhodli se pojmout prezentaci jako scénku z návštěvy tábora hygienickou inspekcí, přičemž se samozřejmě dostali i do jiných oblastí jako je odpovědnost na táboře a bezpečnostní postupy. V závěru kurzu se při diskuzi opět objevila myšlenka, že kurz je příliš dlouhý. Několik účastníků polemizovalo o možnostech, jak kurz upravit, aby více vyhovoval. Přičemž se objevila myšlenka, že se kurz s takovým to obsahem převede na celoroční činnost.

## 9. Hodnocení přínosů kurzu pro instruktory

### 9.1 Metody šetření

#### Pozorování

Pozorování má mnoho variant, které se různí podle potřeby a možností využití. Například se dá odlišit zúčastněné nebo nezúčastněné pozorování. Při němž jde o míru zapojení se do sledovaných činností. Objevuje se v několika stupních podle aktivity pozorovatele. Současně je vhodné a důležité začlenit strukturované či nestrukturované pozorování. Zásadní rozdíl je, že při nestrukturovaném pozorování se nehledá přesně daný děj, ale komplexně se zaznamenává situace s nepředvídatelným vývojem. Skrze analýzu zápisů může dojít k novým pohledům a dalšímu specifitějšímu zkoumání (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 144–145).



Gavora (2000, s. 188–199) rozlišuje pozorování na vzorky událostí, terénní zápisy a participační pozorování. Tyto prvky se liší především v délce a obsahu. Kupříkladu vzorky událostí jsou zaznamenávány co nejpřesněji a zároveň se v nich nemá objevovat vlastní interpretace či citový podtext.

Důležitým prvkem je popis jednotlivých částí. V popředí stojí popis vztahů mezi aktéry pozorování. Pozorování se má vztahovat na sociální prostředí či druh komunikace. Další složkou je popis samotných aktérů v pohledu vnějších a vnitřních vztahů, pohybů těla či mluvený projev (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 150–152). V neposlední řadě Švaříček a Šed'ová (2007, s. 158) vyzdvihují spojení pozorování s rozhovorem, kdy pozorování propůjčuje rozhovorům opěrné body a přesah, avšak postup může být i obrácený nebo kombinovaný.

## **Rozhovor**

Rozhovor dává možnost pochopit myšlenky a vnímání ostatních lidí skrze otevřené otázky. Ty se většinou neomezují na prosté jednoslovné odpovědi. Také škálování v dotaznících neposkytne přesný obraz vnímání jiného jedince. Proto jsou otevřené otázky možností, jak autenticky vyjádřit postoje a jednání dotazovaných osob. Zásadní je pro kvalitní rozhovor příprava na téma, správná volba struktury otázek a otázky samotné. Struktura se objevuje ve dvou variantách a to polostrukturované nebo nestrukturované. Rozdíl je, že se v prvním případě jedná o předem daný seznam otázek, zatím co nestrukturovaný rozhovor vychází z jedné předem stanovené otázky a dále se rozvíjí pouze na získaných informacích z předchozích dotazů (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 159–170).

Pro Švaříčka a Šed'ovou (2007, s. 179–181) je podstatná i forma přepisu a záznamu dat. Při rozhovoru je třeba mít připraven diktafon, jelikož není možné, aby si člověk uchoval veškeré detaily v paměti a přenesl tak autentické projevy zpovídáného jako zvláštnost mluvy, dlouhé odmlky nebo přerěknutí (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 181).

## **9.2 Cesta k pozorování a rozhovorům**

Pozorování praktikantů probíhalo na dvou táborech. V rámci zachování anonymity jsem všem zúčastněným změnil jména a na přání praktikantů jsem nefotil ani průběh přípravného programu. Po konzultaci s vedením K-klubu jsem vynechal i fotky z pozorování na táborech, jelikož by mohlo dojít k rozporu v GDPR ze strany

zúčastněných dětí. Při pořizování zvukových záznamů na rozhovorech, jsem se vždy nejprve zeptal účastníků, jestli souhlasí s nahráváním a využitím poskytnutých informací do mé bakalářské práce.

První tábor byl pobytový v rozsahu čtrnácti dnů. Náplní tábora byla celotáborová hra a pobyt v přírodě s nejrůznějšími aktivitami. Celkový počet dětí byl čtyřicet pět ve věku od devíti do patnácti let. Termín pozorování jsem řešil s hlavním vedoucím, abych nějakým způsobem nenarušoval chod tábora. Bylo mi přislíbeno, že alespoň jeden den budu moci přijet na pozorování praktikantů. Nicméně termín mi měl být upřesněn až v průběhu tábora. Bohužel se tak nestalo a musel jsem složitě řešit, kdy budu moci na tábor dorazit. Nakonec jsem dostal povolení na pozorování v rámci jednoho dopoledne. Během něho se odehrály v podstatě dvě aktivity, které jsem mohl sledovat. V těchto dvou aktivitách jsem potřeboval provést pozorování hned osmi praktikantů, takže jsem volil nestrukturované pozorování, jelikož jsem nevěděl, co se bude odehrávat. Vybral jsem si vhodné pozice v rámci stanovišť a měl tedy přehled o všech praktikantech i účastnících, což mi umožnilo provést kvalitní šetření, alespoň v rámci možností vzniklé situace.

Druhý tábor byl příměstský a účastnili se ho pouze dva praktikanti. Délka tábora byla pět dnů a šlo především o lehkou turistiku, jelikož byl určen pro děti od šesti let. Dětské osazenstvo tábora se vyšplhalo na čtyřicet členů. Praktikanty jsem pozoroval po dohodě s hlavní vedoucí během jedné aktivity, kde měl každý praktikant na starost své stanoviště. Vedení tábora bylo sice přístupnější vyšší době pozorování, avšak nepodařilo se nám sladit v časovém harmonogramu, proto jsem si vybral z několika variant právě aktivitu okruhu se stanovišti, abych viděl praktikanty v co nejlepší možné chvíli.

Po pozorování jsem uskutečnil i rozhovory s praktikanty. Rozhovor jsem se snažil zrealizovat s každým praktikantem do čtrnácti dnů od skončení tábora, kterého se účastnil. Při rozhovoru samotném jsem dbal na upozornění, že hovor nahrávám a informace budou dále využity. Postupoval jsem podle polostrukturovaného schématu, kde jsem v první polovině využíval otázky zaměřené na přínos kurzu v obecnější rovině, abych zjistil jeho dopad. Zatímco ve druhé části jsem se dotazoval na jednotlivé případy situací, které jsem postřehl během pozorování daného praktikanta. Pomocí odpovědí jsem chtěl zjistit průběh sledovaných situací z pohledu praktikanta a zároveň proniknout do širšího kontextu tábora opět z pohledu praktikantů. Hovory trvaly

v průměru mezi deseti a patnácti minutami. V délce se odrážela i neochota některých praktikantů k rozhovoru, jelikož měli pocit, že je to k ničemu.

Pro celkovou přehlednost vždy vkládám za pozorování praktikanta i rozhovor s ním, aby měl čtenář možnost snadnější orientace v níže uvedených materiálech, které jsou výsledkem mých pozorování a rozhovorů s praktikanty. Následující kapitoly dělím podle pozorovaných aktivit a k nim zařazuji praktikanty, kteří se jich účastnili.

### **9.2.1 Pozorovaná aktivita I**

Bára, Klára, Daniel a Karel se s dětmi věnují aktivitě rozdělování ohně pomocí křesadel. Dětem bylo zadáno, aby v časovém limitu rozžehli oheň pomocí křesadla a troudu. Na rozdělení ohně mají děti šedesát minut a v polovině času si mohou za časovou penalizaci dokoupit další inventář (křesadlo s magneziem, vatový tampón nebo sirky). Seznámení s jednotlivými pomůckami, proškolení s nimi, pravidly hry a názornou ukázkou pro rozdělení ohně pomocí troudu a křesadla měl na starosti zkušený vedoucí, který celou hru připravil.

Hra probíhala ve dvou etapách, jelikož druhou činností byla oddílová činnost zaměřená na sběr dřeva na večerní táborák. Proto proti sobě vždy stály dva týmy. Výsledky se zveřejnily až večer u táborového ohně, aby týmy z první etapy nebyly znevýhodněny vůči dalším týmům.

#### **Bára**

**Věk:** 19 let

**Táborové zkušenosti:** Neměla žádné zkušenosti. Na táboře poprvé byla poprvé v životě.

#### **Pozorování:**

Při zadávání hry byla Bára s týmem a také naslouchala vysvětlování pravidel. V případě nutnosti vracela pozornost dětí zpět k výkladu pravidel, kde je ujišťovala, že dostanou možnost položit otázky k představenému úkolu. Po vysvětlení pravidel podpořila svůj tým, aby se zeptal na věci, které jim nejsou jasné. Zdůrazňovala jim, že je důležité porozumět zadání a není špatně, když se zeptají. Po zodpovězení dotazů se odstartovala hra. Bára se s dětmi zaměřila na jejich plán rozdělení ohně. Nezasahovala do jejich práce. Byla v roli pozorovatele. Děti měly jasnou představu o rozdělení ohně a vyrazily sbírat věci na přípravu troudu. Jeden chlapec si chtěl dojít

pro nožík do stanu, ale nevěděl, zda je to v rámci pravidel v pořádku, tak se vydal s Bárou za zadávajícím vedoucím. Bára nechala chlapce, aby se sám zeptal vedoucího, zda může jít. Ten doplnil informaci pro všechny děti, že je zakázáno odcházet pro nějaké doplňující vybavení. V tu chvíli Bára chlapce povzbudila do další činnosti a ujistila ho, že to dokáže i bez nožíku. Chlapec odběhl za týmem. Bára zůstala ještě s vedoucím a hovořili o zapojení celého týmu a jeho fungování. Po tomto krátkém rozhovoru se vrátila zpět ke svému týmu. Děti snosili materiál, ze kterého chtěly vytvořit troud. Bohužel si vybrali i vlhkou ztrouchnivělinu a vytvořili nekvalitní troud. Z něho nebylo možné vykřesat plamen. Bára se snažila pomocí návodných otázek (Jak byste měli udělat troud? Co říkal Erik při zadávání?) děti nasměrovat k nácvičku, kde byly varovány před touto situací. Naneštěstí si děti byly plně jisté, že mají vše v pořádku a nevěnovaly Báře pozornost. V tomto duchu se odvíjelo zhruba dalších patnáct minut, kdy se Bára opětovně snažila přivést děti k pochopení podstaty problému. Nicméně nechtěla zasahovat do hry a otevřeně radit dětem, co mají dělat, jelikož se před začátkem této aktivity dohodli s ostatními vedoucími, že nebudou zasahovat dětem do hry. Tým se rozhodl vyměnit časovou penalizaci za křesadlo s magneziem. Bára se opět rozhodla návodným otázkám. Nálada týmu se postupně měnila a prohluboval se pocit deprimovanosti z neúspěšného plnění úkolu. Bára se snažila děti navádět a motivovat, aby své snažení nevzdávaly, přestože se jim nedařilo využít výhody křesadla. Následně přišel vedoucí z Bářina týmu, který se mezitím věnoval přípravě dalších činností na odpoledne. Při příchodu vizuálně zhodnotil situaci a otočil se na Báru s nepříjemným pohledem. Při odchodu řekl dětem, že mají mokry troud a odešel. Bára se dostala pod tlak od svého týmového partnera. Děti se začaly neuspořádaně hnát za novým troudem, nicméně jim chyběly klíčové zkušenosti, které by mohly využít pro přípravu troudu. Opět přinesli nekvalitní materiál. Bára se snažila o zachování týmové integrity, ovšem děti se mezi sebou začaly osočovat. Na to Bára reagovala snahou o podporu a sjednocení. Sdělila dětem, ať se snaží uspět, aby na ně jejich vedoucí nebyl naštvaný. Tato motivace děti dostala do naprostého stresu. V důsledku tohoto rozpoložení se nedokázaly zmobilizovat k vyřešení. Časový limit vypršel a hra byla ukončena. Po ukončení hry se atmosféra uvolnila, jelikož druhý tým také nedokázal oheň rozdělat (sdílení selhání zmírnilo jeho dopad). Po skončení této aktivity byla vyhlášena příprava na svačinu. Bára s týmem zůstala a rozebrala dění, které vedlo k tomuto nezdaru. Společně rozklíčovaly vzniklé chyby a dohodly se, že si

zkusí rozdělat oheň při oddílové činnosti. Aby se to naučily do budoucna. Reflektování aktivity zakončily týmovým pokřikem a odešly na svačinu.

### **Vlastní interpretace pozorování:**

Bára si během celé aktivity udržovala citový odstup, aby neovlivňovala děti svým vlastním prožíváním. Očividně se je snažila motivovat, aby se nevzdávaly a pokračovaly dál. Vracela se opakovaně k navádění skrze otázky bez manipulativního podtextu. Počínala si jistě, přestože bylo vidět její vypětí během celé hry. Krize se u Báry projevila, když dorazil její týmový kolega, který svým působením nepřidal jistotu jí ani dětem. Potom se Bára uchýlila pod tlakem k motivování dětí skrze hněv oddílového kolegy, což paralyzovalo celý tým. Po skončení se pokusila situaci zlepšit. Reflektovala s dětmi dění. Zároveň při tom využívala precizně návodných otázek.

### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Bára považovala kurz za přínos a uvítala příručku jako oporu získaných informací. Obohacení si uvědomovala v oblasti bezpečnosti na táboře i první pomoci. Zážitek učení jí přišlo zajímavé, zejména to byla reflexe, kterou se snažila využívat i během tábora. Ze situací na táboře, které jí přišly v rozporu s kurzem, jmenovala chybějící cíle při všech aktivitách. Na druhou stranu vyzvedla táborové normy a jejich využívání při táboře. Při úvaze nad dalšími aktivitami, které by se hodily do kurzu, přišla s návrhem výcviku s loděmi a lanovými překážkami, jelikož se často využívají na táboře. Zároveň s tím zavrhl další aktivity v kurzu, protože si připadala přetížená informacemi a kurz jí přišel už nyní časově náročný. Bára také řekla, že po příchodu oddílového vedoucího při aktivitě rozdělování ohně ohromně znervózňela a kvůli tomu zvolila špatnou motivaci dětí. Nicméně vedoucího neztratila a uvědomovala si jeho kvality i fakt, že byl frustrovaný, jelikož několik dní jejich tým nevyhrál žádnou soutěž.

## **Karel**

**Věk:** 18 let

**Táborové zkušenosti:** Šest let jezdil na pobytové tábory jako dítě. Dva roky jezdí jako praktikant.

### **Pozorování:**

Karel měl tento den služební oddíl, takže se k týmu připojil až po zadání hry, kdy se děti snažily najít vhodný materiál pro rozdělání ohně. Při příchodu se okamžitě zapojil do týmového dění a ptal se dětí, jak se jim daří (43 minut do konce). Povzbudil je do práce a odebral se ke své oddílové vedoucí mimo kruh dětí. Zabředli do hovoru, který se netýkal tábora, a pokračovali v něm, dokud je děti nevyrušily. Chtěly vědět, zda je troudu dostatečně kvalitní. Karel si ho prohlédl a řekl jim, že je k ničemu a sdělil jim, jak mají připravit správný troudu (35 minut do konce). Poslal tři z nich na místo, kde byly ideální suroviny. Zbytek týmu zůstal na místě a pouze čekal. Po tomto rozhovoru se vrátil k oddílové kolegyni a pokračoval v hovoru. K týmu se vrátili až v momentu, kdy dorazili tři chlapci s nalezenými surovinami. Karel vybral místo, kde se bude dobře chystat oheň a začal děti řídit, co mají dělat. Práce byla rozvržena mezi tři nejšikovnější chlapce. Zbytek týmu posedával kolem a pouze přihlížel na probíhající činnosti (25 minut do konce). Karlova počínání si všiml vedoucí, který měl na starosti probíhající hru a důrazně upozornil Karla, aby nechal děti pracovat samostatně. V opačném případě bude celý tým diskvalifikován za porušení pravidel a přesunul svou dozorní pozici blíže k jejich týmu. Karel tedy nuceně změnil pózu a začal děti povzbuzovat a ujišťovat je, že vše zvládnou a oheň zapálí. Děti začaly pracovat podle předešlého Karlova plánu, avšak neměli zručnost a techniku, aby správně využily kvalitního troudu. V týmu se objevila nervozita. Ztratila se jistota ztělesněná ve vedoucích, kteří přesně určovali krok a tempo činností. V tuto chvíli si děti po týmové poradě (bez zásahu vedoucích) došly pro vatový tampón (13 minut do konce). Zhruba po pěti minutách se jim podařilo přijít na způsob, jak zapálit tampón, ale nedokázaly plamen udržet dost dlouho na rozhoření klacíků pro řádný oheň. V tuto chvíli se tým nedokázal vypořádat se situací a nastala týmová deprese, kterou vyřešila oddílová vedoucí. Řekla dětem, ať zkusí udělat svoje maximum, ale pokud se to nepovede, nevádí to. Viděla, že se snažily a to je hlavní. Karel se odmlčel. Zbytek času

se tým pokoušel o vykřesání ohně, ale neúspěšně. Po ukončení hry se tým zvednul a spolu s vedoucími odešel na svačinu.

#### **Vlastní interpretace pozorování:**

Karel vstoupil do hry a začal ihned poskytovat podporu. Čišela z něho energie a elán. Poté nechal děti, aby pracovaly samy a vzdálil se s vedoucí stranou. Nicméně děti neztratily svou jistotu, jelikož vedoucí byli pořád nablízku. To se potvrdilo, když přišly za Karlem a on ihned reagoval. Potom v podstatě přejal iniciativu Karel. Začal řídit tým. Domnívám se, že to nebylo ve zlém úmyslu. Pouze neuhlídával svou roli ve hře a pozici v týmu, kde má poskytovat oporu a zázemí pro děti. Stal se v podstatě hráčem. Výrazně se projevila soutěživost, protože začal využívat pouze tři nejlepší. Jeho tým ho přijal jako vůdce a ředitele jejich plánu, protože to byl jejich vedoucí. V podstatě to byl jejich hrdina. Vše se zkomplikovalo ve chvíli, kdy zasáhl vedoucí hlídající průběh aktivity. Karel musel odejít do ústraní a vzal s sebou i svou vizi. Děti se propadly a nevěděly, co dělat dál. Karel se je snažil alespoň povzbudit. Muselo ho to vnitřně bolet, jelikož jim nepomohl a ještě je znejistil v nich samých. Na konci se odmlčel, aby to v sobě zpracoval a neranil děti tím, že by jim ukázal, jak ho to mrzí a bolí.

#### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Karel měl vlastní představu kurzu a neměl potřebu se něčemu učit, jelikož pro něho potřebné informace získal na táborech. Ve své podstatě si myslel, že kurz není potřeba. Nicméně ocenil první pomoc a aktivity z prvního víkendu. Ve chvíli kdy zjistil, že jede na tábor, chtěl přestat chodit. Kurz pro něj zabíral dost času. Při teoretických činnostech nedával nijak zvlášť pozor. Karel si uvědomoval, že se aktivity na táboře neřídí podle cílů, ale bylo mu to jedno. V aktivitě rozdělení ohně Karel radil dětem, přestože neměl, jelikož jim chtěl pomoci. Cítil, že je v té situaci s nimi.

### **Klára**

**Věk:** 17 let

**Táborové zkušenosti:** Čtyři roky jezdila na pobytové tábory jako dítě (s jinou organizací). Jeden rok jela jako praktikant.

#### **Pozorování:**

Po svačině začala druhá etapa hry. Klára přišla se svým týmem ze svačiny. Po cestě se distancovala od týmu a nekomunikovala s dětmi. Vypadala zahleděně do své



mysli. Po příchodu všech dětí a vedoucích z obou týmů začalo zadávání hry. Klára se natáhla u svého týmu, který při vysvětlování hry seděl. Měla zavřené oči a nereagovala na dění kolem sebe. Při vysvětlování byly děti z jejího týmu nepozorné, ale do obrazu je vracel jeden z jejích oddílových partnerů Daniel. Po povysvětlení pravidel se její tým vydal do okolí pro potřebný materiál na troud. Klára se pouze přesunula s týmem na místo, kde se rozhodl rozdělovat oheň a zase si lehla a upadla do své letargie. Děti fungovaly samostatně nebo se obracely s dotazy na Daniela a Kláru si v podstatě nevšímalý a to do chvíle, kdy se Daniel vydal za dětmi do lesa, aby tam dohlédl na probíhající činnost. Mezi tím byl kladen dotaz na Kláru, zda je povoleno používat své nožičky. Klára odešla za zadávajícím vedoucím, jelikož neposlouchala pravidla a neměla ponětí o tom, co je povoleno. Po příchodu k vedoucímu se s ním zapovídala a vrátila se k dětem s odpovědí zhruba po deseti minutách. Potvrdila možnost použití nožičku, pokud je mají u sebe a sedla si k dětem do kruhu. Zeptala se na plán postupu pro hru. Nezpochybovala jejich postup a podpořila je v dalších krocích. Mezi tím se vrátil Daniel se zbytkem dětí z lesa. Měly připravený troud a začaly se snažit o jeho rozdělení. Daniel se společně s Klárou stáhli do ústraní a nechali děti pracovat o samotě. Seděli za nimi a pouze dohlíželi na průběh tvorby. Vedli hovor o různých tématech nesouvisejících s táborem. Z toho byli vyrušeni dohady dětí o možnostech rozdělení ohně. Dětem se nedařilo úspěšné zapálení. Troud jim párkrát zadýmal a nic víc. Klára je povzbuzovala, ať se snaží, nevzdávají se a nehádají. Zatím co Daniel jim začal připomínat, jak to viděly při zadávání. Po dalším neúspěšném pokusu se děti dohodly, že si za časovou penalizaci koupí křesadlo s magneziem. Rozdělení ohně se ani touto cestou nepodařilo. Klára zaujala místo u dětí a podporovala je do dalších pokusů. Také se obrátila na Daniela a kontaktovala ho, aby měl větší trpělivost a hlídal své emoce. Na popud Klářiny zprávy se Daniel zvednul, povzbudil děti a odešel stranou za jiným vedoucím. Načež se Klára zaměřila na plán rozdělení ohně. Děti se vlastně nechtěly do ničeho pouštět kvůli případnému neúspěchu a zkažení hry ostatním. Klára s nimi navázala na toto téma diskuzi a odsunula řešení hry na potom. Během diskuze je Klára nechala, aby se zamyslely nad tím, jak by se dalo předejít zkažení hry ostatním. Po společné diskuzi se dostaly k závěru, že je důležité se respektovat a podporovat se a tím se vlastně eliminuje kažení hry, protože táhnou za jeden provaz. Klára postavila neúspěch jako věc, které se občas nedá vyhnout, ale důležité je se poučit a zkoušet to znovu. Děti se poté vrátily k práci na ohni s nově nabitou energií. Naneštěstí se jim oheň v limitu nepodařilo zapálit. Po skončení aktivity se Daniel opět přidal k týmu.



### **Vlastní interpretace pozorování:**

Na začátku hry v sobě Klára řešila nějaký problém, jelikož se naprosto odřízla od týmu. Pravděpodobně se ho snažila překonat, avšak na úkor jejího zapojení s týmem. Nevnímala pravidla a během jejich zjišťování se zapovídala s vedoucím. Možná se snažila vyřešit svůj problém a vrátit se zpět do obrazu. Vytvořit si svou vnitřní rovnováhu. To se možná povedlo, jelikož po návratu se začala zapojovat do dění v týmu. Ve výsledku se dokázala plně zapojit a naopak nahradila rozčileného Daniela a vyvážila pro tým vzniklou situaci. Zároveň se velmi pěkně vypořádala s otázkou neúspěchu, kterou řešily děti.

### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Klára ocenila především charakteristiky účastníků tábora a zážitkové učení. Možná díky tomu si uvědomovala rozdílnost ve vývoji dětí a byla méně kritická při jejich výkonech. Z rozporů mezi kurzem a táborem jmenovala aktivity bez záměrných cílů. Klára navrhla, že by v kurzu mohl být výcvik s rafty a setkání s dětmi vybraných věkových skupin. Na druhou stranu by nechtěla trávit další čas kurzem. Tři víkendy jí přišli až dost. Při táborové aktivitě rozdělávání ohně se Klára cíleně odřízla od týmu, jelikož ji něco vyvedlo z míry. Mohla to udělat, protože ji zastoupil týmový kolega Daniel. V pozdější fázi hry využila principů reflexe, přestože to nebylo záměrné a jednala spíše intuitivně.

## **Daniel**

**Věk:** 17 let

**Táborové zkušenosti:** pět let jezdil jako dítě na pobytové i příměstské tábory. Dva roky jezdí jako praktikant.

### **Pozorování:**

Daniel se připojil k týmu po svačině, jelikož předtím chystal odpolední program. Byl dobře naladěný a povídal si při cestě ke stanovišti se dvěma chlapci o tom, co dělají za sporty. Obecně se držel více u chlapců, se kterými měl více společných témat. Děvčata se snažil přenechávat své týmové partnerce, ale ta teď nevěnovala dětem pozornost. Daniel to zaregistroval a převzal celý oddíl. Zapojil se do konverzace i s děvčaty, přestože byla znát jeho nejistota skrytá za občasné ironické odpovědi. Především v momentech, kdy se děvčata ptaly, kdo se mu na táboře líbí nebo zavedly

téma na jeho přítelkyni. Po příchodu na stanoviště zaujal dozorčí pozici nad týmem a vracel jejich pozornost k vysvětlování hry. Upomínal je, aby dávaly pozor na pravidla, která se jim budou hodit. Po startu hry se Daniel přesunul s dětmi na jimi vybrané místo. Děti se bez zapojení vedoucích samostatně rozdělily do pracovních skupin se stanovenými cíli. Vše řídil nejstarší chlapec, který se chtěl stát praktikantem. Ten se občas obrátil na Daniela s prosbou o radu, co bude lepší variantou pro podloží, troudu a podobně. Následně s těmito informacemi pracoval a předával je efektivně dál do týmu. Skupina dětí odběhla do lesa shánět materiál a Daniel se vydal za nimi, protože skupina běžela do lesa ve svahu. Daniel stál na okraji lesa a pouze dozoroval jejich aktivitě. Občas je upozornil, ať jsou opatrní. Děti sbíraly materiál velmi efektivně, díky jasně vytyčeným cílům, které jim zadal starší chlapec. Daniel se vrátil s dětmi ke zbytku skupiny. Tým měl připravený troudu a začal se snažit o rozdělání ohně. Zatím co Daniel s Klárou se stáhli do ústraní a začali si povídat. Z hovoru je vytrhly děti, jelikož se jim nedařilo rozdělát oheň. Troudu několikrát zadýmal a to bylo vše. Daniel si dřepěl k dětem a naváděl je, aby se zamyslely, jak to vypadalo při zadávání. Snažil se je navést, ale nechtěl manipulovat. Hodně informací směřoval na nejstaršího chlapce, ovšem ten byl dost nervózní a roztěkaný. Vypadal, že má pocit ztráty své hodnoty pro tým. Nicméně Daniel mu nepodal podporu, protože tento fakt přehlédl. Do hry začal zapojovat příliš své emoce a nechal se unést. Začal se rozhovovat nad neschopností dětí. Naštěstí zachytil Klářin pohled. Měl se krotit. Povzbudil děti a odešel od nich pryč, aby rozdýchal své pocity. Na straně se potkal s jiným vedoucím a začal se s ním a komentovat výkony svých dětí. To mohlo nepříznivě ovlivnit psychiku jeho svěřenců, pokud by ho slyšely, což se nedalo vyloučit, jelikož stál celkem blízko u skupiny. Daniel setrval mimo kruh týmu až do konce aktivity. Po skončení přišel za nimi a nuceně řekl, že to nevádí, ale v hlase bylo cítit zklamání.

#### **Vlastní interpretace pozorování:**

Daniel hned ze začátku vycítil Klářinu nepohodu a velmi dobře se postaral o celý tým. Trable pocítil ve chvíli, kdy s ním děvčata začala mluvit o dívkách a vztazích. Daniel ještě neměl vyjasněné tyto otázky a uvádělo ho to do rozpaků. Jako obranu využíval ironických odpovědí. Při zadávání hry a samotné hře bylo vše v pořádku a Daniel dával čas Kláře, aby se znovu vzchopila. Vše ulehčovalo, že nejstarší chlapec dělal spojku mezi týmem. Velmi dobře fungovala komunikace s Danielem. Problém vytanul, když se týmu nedařilo rozdělát oheň. Daniel přehlédnul nejistotu chlapce.

Nebylo to úmyslné. Daniel neviděl vzniklé situace, jelikož začal hru až příliš prožívat a zásadně se to odrazilo na jeho vnímání. Naštěstí se Klára zmobilizovala a nahradila Daniela, kterého nonverbálně poslala pryč. Tam se stala zásadní chyba. Daniel začal mluvit nepěkně o svém týmu s jiným vedoucím, ale neuvědomoval si, že ho děti mohou slyšet.

#### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Daniel bral přínos kurzu hlavně ve společně tráveném čase, ale uvědomoval si i přínos ostatních částí, přestože je při táboře nijak záměrně nevyužil. Na táboře si uvědomoval několik situací, které se rozcházely s přípravným kurzem. Jako příklad jmenoval cíle aktivit. Podle Daniela bylo cílem vyhrát celotáborovou hru. Při aktivitě rozdělávání ohně se Daniel vzdálil, jelikož emočně neunášel vývoj hry. Neřešil, jestli ho děti uslyší, když o nich mluvil s dalším vedoucím. Uvědomoval si, že by to bylo špatně, ale spoléhal na případný zásah Kláry. Spoléhal, že by mu řekla, ať jde dál.

### **9.2.2 Pozorovaná aktivita II**

Kristýna, Petra, Richard a Patrik byli se svým týmem na stanovišti, kde se měly děti naučit filtrovat vodu. Bylo jim zadáno, jak mají vypadat jednotlivé filtrovací techniky a co je k nim zapotřebí. Úvod a dozor do této aktivity měl na starosti Patrik. Cílem bylo kvalitně přefiltrovat vodu a osvojit si tyto techniky. Byly dvě filtrovací techniky, v nichž se používaly dva rozdílné hlavní materiály. V první z nich převažoval písek, zatím co ve druhé se vycházelo z mechu. Tato soutěž nebyla hodnocena do táborového pořadí. Šlo pouze o odpočinkovou aktivitu, která zapadala do táborového rámce.

#### **Patrik**

**Věk:** 16 let

**Táborové zkušenosti:** dva roky jezdil jako dítě na pobytové tábory. Jeden rok jel jako praktikant.

#### **Pozorování:**

Patrik se postavil před dva týmy a chystal se jim vysvětlit pravidla pro hru. Přestože se nejednalo o celotáborovou hru, byl Patrik nervózní. V ruce mnul kousek

kůry, kterou měl připravenou na filtraci. Přivítal všechny příchozí, zeptal se, jak se vyspali a jestli jim chutnala snídaně. Ztrácel nit a často se obracel na další vedoucí, aby se ujistil, že vše říká správně. Stál před stolem, na kterém byly připraveny filtrační nádoby. Patrik se po krátkém úvodu obrátil ke stolku a představil dětem aktivitu. Předvedl jim, jak mají upravit jimi připravené plastové láhve, aby se proměnily na „filtrační“. Hned poté děti zarazil, ať ještě poslouchají, že jim všechno řekne a potom budou moci pracovat. Patrik dětem ukázal několik materiálů vhodných pro filtraci. Byl to především mech, písek a nějaký druh kůry. Předvedl jim, jak mají vkládat jednotlivé složky do filtrační nádoby, aby bylo filtrování co nejefektivnější. Patrik si ve svém výkladu nebyl vůbec jistý a dost často se přeříkával a k tématu se vracel oklikou, což přišlo některým vedoucím zábavné a občas mu trochu smáli. Patrikovi to vůbec nepomáhalo a prohlubovalo to jeho nejistotu. Po vysvětlení pravidel a ukázce se děti rozeběhly do všech stran, aby přinesly potřebné suroviny (nedaleko táborové základny je zdroj písku). V tu chvíli padl Patrik do úsporného režimu a přestal vnímat okolí. Seděl u stolku a pravděpodobně vstřebával svůj projev a reakce okolí. Z jeho myšlenek ho vyrušovaly jen děti, které se chodily ptát na postup, nebo mu ukazovaly postup při skládání filtrace. Jakmile měly oba týmy hotové „filtrační systémy“, nalil Patrik do obou lahví vodu a všichni sledovali probíhající proces. Během filtrace Patrik komentoval předváděné moduly. Snažil se vyzdvihnout, co se týmům podle něho povedlo připravit dobře. Zároveň se vracel i k chybám, ale neříkal jim, že je to špatně. Ptal se, jak by to šlo příště udělat lépe, a naváděl děti k ideálnímu řešení. V několika případech se dětem nepodařilo přijít na řešení, proto jim Patrik pověděl, jak by to udělal on, ale prezentoval to jen jako jeho názor a doporučení. Po vyhodnocení aktivity se děti začaly přesouvat na další stanoviště. Za Patrikem přišel Richard, který byl jedním ze směřících se vedoucích a omluvil se mu. Patrik mu odpověděl, že v pohodě a čekal na další tým, aby jim opět vysvětlil tuto aktivitu.

Dorazily další dva týmy, kterým měl Patrik vysvětlit filtrování vody. Přivítal je a pustil se do vysvětlování. Byl sebejistější než prve. Pauza mezi výměnou týmů byla zhruba patnáct minut, takže měl čas se zklidnit a urovnat si v hlavě, co chce říct. Stále byla cítit nejistota, jelikož i tentokrát žmoulal kus kůry. Nicméně vedl své myšlenky po jasné ose, kde se zaměřoval na jednoduché předání informací „Co? Jak? Proč?“. Velmi dobře vysvětlil, co je to filtrace a k čemu slouží. Ukázal, jak se provádí a vysvětlil, proč tuto aktivitu dělají. Během výkladu nabýval jistoty, ke které přispívala

ukázněnost ostatních vedoucích (nebyli zde posměváčci). Zadání proběhlo velmi dobře oproti první skupině. Patrik působil až uvolněně a nakonec se i usmíval. Po skončení ukázky se děti rozeběhly do okolí sbírat potřebné věci. V tu chvíli se Patrik opět stáhl do sebe a přestal se věnovat okolí a hře. Pravděpodobně odpočíval a chystal se na vyhodnocování. Děti ho vlastně vůbec nepotřebovaly, protože se obracely s dotazy na své vedoucí. Patrik se aktivizoval v momentě, kdy před ním stály dva týmy a měly připravené své výtvary. Každá skupina dostala vodu, kterou nalila do své filtrační nádoby. Voda se začala prosakovat skrze jednotlivé vrstvy filtračních materiálů a Patrik přidával svůj komentář. Opět velmi pěkně chválil děti za věci, které se jim povedly. Následně opravoval chyby vzniklé při přípravě. Povídal dětem, jak by se to dalo udělat lépe a efektivněji, ale neřekl jim, že něco udělaly špatně. Chybné momenty netrestal, ale snažil se je otočit v poučení z nich. V tomto závěrečném hodnocení Patrik úplně vynechal možnost pro děti, aby si samy přišly na vzniklé chyby a nedostatky. Po skončení se děti odebraly na oběd.

#### **Vlastní interpretace pozorování:**

Patrik byl už od začátku neuvěřitelně nervózní. Tomu nepomohla ani přítomnost směřících se vedoucích, která musela prohlubovat ještě více jeho nervozitu. Po vysvětlení pravidel se Patrik naprosto stáhnul a pravděpodobně se snažil nějak zvládnout situaci, kterou právě zažil. Nicméně při vyhodnocování se prezentoval velmi sebejistě a vnesl úžasné porozumění. Dětem nevnucoval svou představu a nechával jim prostor pro další možnosti řešení, kterých bylo hned několik. Zároveň se cítil dost nejistě ve chvíli, kdy se mu omlouval Richard, protože to neznal. Při druhém zadávání hry byl Patrik sebejistější, přestože stále žmolal kůru. Když čekal na druhé dva týmy, utřídil si pěkně myšlenky a dokázal je předat plynuleji. Současně mu byla ku pomoci absence směřících se vedoucích. Avšak začal spěchat a vynechal krásný moment, kdy s dětmi odhaloval nedostatky, které se vyskytly při výrobě filtrace. To příkládám k jeho opětovně stoupající nervozitě.

#### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Patrik uvedl, že se při kurzu dozvěděl zajímavé věci, ale nebyl si jistý, jestli je opravdu využíval. Nicméně si myslí, že to v něm může dozrát. Kurz pro něho byl časově náročný. Když zjistil, že jede na tábor, uvažoval, že přestane chodit. V rozšíření kurzu by uvítal osvojení šifer a nějaké techniky přežití, jelikož se na táboře často

předávají dětem. Aktivita filtrace byla pro Patrika náročná. Cítil velkou nervozitu a zároveň si uvědomoval chování vedoucích. Posměšky mu nebyli příjemné, avšak druhá skupina vedoucích se vůbec neprojevovala, takže neměl pocit jistoty ani tam. Potřeboval by dostávat zpětnou vazbu a podporu během takto stresující situace.

## **Petra**

**Věk:** 16 let

**Táborové zkušenosti:** Čtyři roky jezdila na pobytové tábory jako dítě. Jeden rok jela jako praktikant.

### **Pozorování:**

Petra přišla s týmem na zadání hry. Přivedla děti, posadila se na lavičku a čekala, co se bude dít. Povídala si se dvěma děvčaty o hudbě. Ptala se jich, jakou mají rady hudbu a jestli hrají na nějaký hudební nástroj. Poté ji přerušil Patrik se zadáním hry. Petra usměrnila pozornost dětí na Patrika. Znovu upomínala několik dětí, které byly opravdu rozdováděné a nevnímaly, že se mají uklidnit. Napotřetí Petra velmi důsledně upozornila děti na Patrika. Jednoho chlapce musela chytit za rameno, aby ho vytrhla z jeho nepozornosti, v níž nevnímал okolí. Jakmile se celá skupina naladila na zadávání hry, tak se Petra stáhla, posadila a začala poslouchat. Zprvu byla velmi aktivní posluchačkou, ale postupem času upadal její zájem o vysvětlování. Doslova ustrnula a oprostila se od situace. Z toho ji vyrušil její oddílový vedoucí, který ji zaúkoloval, aby ukáznila chlapce, kteří rušili Patrika při výkladu. Chlapce velmi rychle vrátila do správných kolejí. Neboť vyrušování pramenilo z nevědomosti, jak bude hra probíhat. Ubezpečila je, že se budou moci doptat na vše, čemu neporozuměli. Po zodpovězení všech dotazů a otázek začala hra. Petra se s týmem vydala do lesa. Nezasahovala do řízení skupiny a nechala ji vybírat činnost podle jejího uvážení. Tým se v tu chvíli rozdělil na několik skupinek. Jedna obstarávala mech, další vyrazila pro písek, třetí šla pro kůru a poslední se věnovala úpravě lahve. Poslední skupině se věnovala Petra. Zopakovala jim bezpečnostní zásady pro práci s nožem a nechala je lahev seřezat podle jejich potřeby. Jeden z chlapců se řízl, když zavíral nožik a začala mu téct krev. Petra pohotově zareagovala. Zavolala zdravotníka a odvedla chlapce stranou. Zároveň zavolala staršího vedoucího, aby věděl, že u týmu teď nikdo není. Ten se přesunul na Petřinu pozici a Petra se věnovala malému pacientovi. Chlapci bylo asi deset let a plakal. Petra ho utěšovala a povídala si s ním během toho, co mu zdravotník ošetřoval

ranku. Po ošetření se i s chlapcem vrátila k týmu. Tam se již finišovalo s navrstvováním posledních filtračních materiálů. Petra se okamžitě zapojila do týmového dění a vrátila do něj i chlapce. Proběhly poslední úpravy a celý tým se přesunul na místo, kde se měla spustit filtrace. Děti se přesunuly dost sebejistě, jelikož věřily v kvalitu svého výtvoru. Petra se s nimi přesouvala a bavila se zdravotníkem o chlapci s řeznou rankou. Také ji pochválil za skvělou reakci a přístup k chlapci. Petřin tým čekal, až dorazí na místo i druhý tým, aby Patrik začal s hodnocením. Během hodnocení se Petra neprojevovala kromě momentu, kdy Patrik pochválil její tým. Obrátila se k dětem a řekla jim, že jim to opravdu šlo a jsou moc šikovní. Po skončení aktivity se Petra odebrala s týmem do tábora.

#### **Vlastní interpretace pozorování:**

Ze začátku byla Petra trochu nejistá, jelikož se jí nedařilo adekvátně zklidnit děti. Musela využít fyzický kontakt s jedním chlapcem, aby získala jeho pozornost. V další fázi hry se Petra rozhodla předat dětem důvěru a nechala je pracovat s nožíky. Jeden chlapec se říznul, ale Petra výborně zareagovala. Přivolala zdravotníka, který začal vzniklé zranění ošetřovat. Během ošetřování se Petra věnovala chlapci a vystupovala tam jako jeho opora. Po návratu cíleně pochválila její tým, když splnil úspěšně zadaný úkol.

#### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Petra si uvědomovala přínos kurzu. Zejména oceňovala zážitkové učení, jelikož informace z pedagogiky k táboru moc neznala. Při kurzu se snažila využívat poznatků, které získala během kurzu. Hodně přemýšlela o situacích zpětně. Podle Petřiných slov měla občas děti za „pokusné králíky“ při různých aktivitách. Při přemítání o rozporech mezi táborem a kurzem se Petra dostala k myšlence, že tento tábor fungoval na úplně jiných principech a je jen pár shodných věcí.

## **Richard**

**Věk:** 18 let

**Táborové zkušenosti:** Čtyři roky jezdil jako dítě na pobytové tábory. Dva roky vynechal. Aktuálně dva roky jezdí jako praktikant.

**Pozorování:**



Richard dorazil s týmem na aktivitu filtrace. Zklidnil tým a přesunul se k ostatním vedoucím, kteří stáli za dětmi. Patrik se ujal slova a byl dost nejistý. Některým vedoucím toto počínání přišlo vtípné a sem tam se zasmáli. Richard se z počátku do těchto posměšků nezapojoval, ale postupem času se začal také uškubovat a sám utrousil polohlasem vtípek na účet Patrika. V ten moment se střetl jeho pohled s mým. Bohužel jsem neovládal své emoce a z mé tváře bylo jasně čitelné, že s touto situací nesouhlasím a pohrdám jí. Richard na můj výraz zareagoval. Stáhl se a přestal s žerty na adresu Patrika. Pravděpodobně si uvědomil, že i on sám se někdy nacházel na Patrikově místě. Richard byl až do konce instruktáže zamlklý a reagoval pouze na jeho oddílové děti. Po skončení instruktáže se s dětmi a svým oddílovým vedoucím vydal kousek do lesa. Děti byly rozděleny na dvě skupiny. Jedna skupina se vydala na sběr materiálů k filtraci. S tou odešel oddílový vedoucí. Druhá méně početná se věnovala úpravě láhve a přípravě na vkládání jednotlivých vrstev. U této skupiny zůstal Richard, jelikož se nacházely v podstatě u tábora. Přidřepkl k dětem a zeptal se jich, jak to udělají. Nechal si vše vysvětlit od chlapce, který byl do výroby zcela zaujatý. Vše náležitě vyslechl a začal s ním rozebírat možnosti, zda není lepší variantou uříznout láhev o pět centimetrů výš. Potom diskutovali, jak chtějí určit pořadí jednotlivých vrstev. Do toho se zapojila jedna dívka s myšlenkou několika stejných sekvencí překrývaných materiálů. Rozpoutala se další debata a Richard se z ní stáhl a dělal spíše neohrabaného facilitátora (neuvědomoval si, že je facilitátorem) jejich diskuze. Po dalších zhruba deseti minutách dosáhl tým na shodu a dal se do práce. Během toho se u vedlejšího týmu řízl chlapec do prstu. Věnovala se mu Petra a poté i zdravotník. Richard se postavil, rychle zhodnotil situaci. Nešel za Petrou, protože viděl, že je situace pod kontrolou. Místo toho se obrátil na přihlížející děti a vrátil je zpět k jejich činnostem, aby nechaly pracovat zdravotníka a chlapec nebyl středem pozornosti. I Richard sám se vrátil ke svému týmu a začaly pracovat na přípravě láhve. Zpět se vrátily i děti ze sběru surovin. Příchozí oddílový vedoucí vynadal Richardovi, že ještě nemají hotovou lahev a co tu s dětmi dělal. Měl jim s tím pomoci. Richard se ani nesnažil hájit a jen se vedoucímu omluvil. Poté převzal iniciativu oddílový vedoucí a dal týmu celý směr. Richard se v tu chvíli stáhl a stal se pasivní součástí týmu. Plnil pouze požadavky vedoucího. Vyhodnocování probíhalo podobně, ale Richard děti podporoval a „byl s nimi“ při hodnocení. Po skončení se tým přesouval. Richard se trochu rozpačitě odebral k Patrikovi a omluvil se mu za své chování při vysvětlování. Patrik mu řekl, že to bylo v pohodě. Poté se Richard vydal zase za svým týmem.



### **Vlastní interpretace pozorování:**

Richard se zapojil do žertování o Patrikovi, jelikož nechtěl vyčnívat ze skupiny vedoucích. Zároveň si sám pravděpodobně pamatoval na čas, kdy byl v podobné situaci. Následně se setkaly naše pohledy a on se stáhl, jelikož vnímal můj nesouhlas. Nicméně se nenechal tolik rozrušit, protože pokračoval v práci s týmem. Možná se cítil trochu nešťastně, když se ocitl v roli jakéhosi facilitátora, nicméně situaci zvládl. Problém nastal ve chvíli, kdy dorazil jeho vedoucí. Ten nebyl spokojený s efektivitou činnosti a vyčinił to Richardovi. Richard se na ten popud stáhl a připadal mi provinilý. Avšak neopustil tým a při hodnocení ho povzbuzoval. Na konci hry se šel omluvit Patrikovi, ale nejsem si jist, zda to nebylo pouze gesto pro mě jako pozorovatele.

### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Richard považoval kurz přínosný z poloviny, jelikož znal některé věci již z dřívějšíka. K Patrikovi a situaci ze zadávání pravidel se nechtěl nijak vyjadřovat. Richard uvedl rozpor, který si uvědomil při programu, protože si není jistý, jestli má zasahovat do hry. Jeho oddílový vedoucí ho nařkl, že nepomáhá týmu, avšak v jiných aktivitách byl osočen z napomáhání týmu.

## **Kristýna**

**Věk:** 16 let

**Táborové zkušenosti:** Tři roky jezdila jako dítě na pobytové tábory. Jeden rok byla jako praktikantka na táboře.

### **Pozorování:**

Kristýna dorazila s týmem a svou oddílovou vedoucí na druhé kolo zadávání hry. Vedoucí uklidnila děti a předala slovo Patrikovi. Během toho Kristýna téměř nepromluvila a jen stála poblíž dětí. Naslouchala Patrikovu vyprávění. Nereagovala nijak na jeho výklad. Jen čekala, až Patrik domluví a začne hra. Po skončení vysvětlování se přesunula s týmem stranou. Její vedoucí rozdala úkoly. Poté se zeptala Kristýny, jestli chce jít s dětmi do lesa nebo bude tady u stanoviště, kde se bude filtrace vytvářet. Kristýna se rozhodla pro setrvání v tábořišti, proto se vedoucí vydala do lesa, aby viděla na všechny děti, které šly hledat suroviny. Část dětí, kterou dostala Kristýna na starosti, vůbec nepotřebovala její asistenci. Kristýna s nimi nijak zvlášť nekomunikovala, pouze občas utrousila pár slov, která byla spíše šeptnutí. Obecně

působila velmi tiše a ostýchavě. Děti nějakým způsobem připravily nádobu a poté jen čekaly, až dorazí zbytek týmu. Některé děti se vracely s nasbíraným materiálem. Chtěly začít pokládat jednotlivé vrstvy filtrace, ale Kristýna je zastavila a čekala na zbytek týmu a svou vedoucí. To trvalo nějaký čas. Všichni byli pohromadě a oddílová vedoucí pobídla Kristýnu, aby s dětmi sestavila filtrační vrstvy. Kristýna s plachým úsměvem odmítla a řekla, že to nechá raději na ní. Vedoucí ji do ničeho nenutila a pokračovala tedy sama. Kristýna byla po celou dobu přípravy s týmem, ale téměř nemluvila. Pouze při vyhodnocování tlumeně povzbudila tým, že to udělal dost dobře. Po skončení aktivity se tým odebral do tábořiště a setkal se s jiným týmem. Tam poprvé Kristýna pořádně promluvila. Potkala se s Klárou a celou cestu k táboru si povídaly.

#### **Vlastní interpretace pozorování:**

Kristýna vystupuje jako introvertní tiché děvče. Při pozorování se nijak zvlášť nezapojovala. Domnívám se, že se bojí něco dělat, aby nic nezkazila. Zároveň má bariéru způsobenou svou vlastní stydlivostí.

#### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Kristýna řekla, že si asi něco z kurzu odnesla. Zmínila táborové normy. Poté se většinou vyjadřovala neurčitě nebo zrovna nevěděla, co odpovědět. Při otázce, která se věnovala situaci, kdy odmítla sestavovat filtrační vrstvy, uvedla strach z pokažení, aby chyba nepřipadla na ni.

### **9.2.3 Pozorovaná aktivita III**

Jiří kontroloval stanoviště, na kterém děti luštily šifru. Šifra byla koncipovaná na základě telefonní klávesnice. Limit byl stanovený na patnáct minut. Po uplynutí časového limitu obdrží děti náповědu a po dalších pěti minutách obdrží klíč k řešení šifry.

#### **Jiří**

**Věk:** 18 let

**Táborové zkušenosti:** Šest let jezdil na pobytové i příměstské tábory jako dítě. Dva roky jezdí na příměstské tábory jako praktikant.

## **Pozorování:**

Jiří seděl u šifry a přivítal první skupinku dětí. Předal jim papír s šifrou a seznámil je s možností nápovědy po patnácti minutách. Měl připravené čtyři papírové obrázky mobilů s tlačítkovou klávesnicí. Děti se na šifru dívaly nešťastně a vůbec nevěděly, co s ní mají dělat. Jiří je povzbudil v práci a nechal je pokračovat v luštění. Po sedmi minutách, kdy děti nebyly schopné šifru rozluštit a pouze apaticky čekaly na uplynutí patnácti minut, se Jiří proto rozhodl operativně změnit zadání hry. Místo původních patnácti minut zkrátil čas pouze na osm minut a poté předal dětem nápovědu. Protože děti ani s nápovědou nezvládly šifru rozluštit, Jiří jim poradil, jak postupovat pro rozbití šifry. V tu chvíli byly děti opět ve hře a chtěly se dostat na další stanoviště. Jiří nezasahoval do luštění. Přestože měly děti správný postup pro vyřešení, dostaly se do několika slepých uliček. Jiří je nechal, aby si poradily samy. Ve chvíli, kdy zjistily jméno další zastávky, které bylo ukryto v šifře, propukly děti v jásot. Posbíraly si své batůžky a vyrazily na cestu.

Druhá skupina dorazila pár okamžiků po tom, co první vyluštila šifru. Jiří k nim přišel, přivítal je a předal jim papír s šifrou. Vysvětlil jim pravidla pro luštění. Řekl jim, že pokud nebudou vědět, dostanou nápovědu po osmi minutách. S tímto je naposledy povzbudil a nechal je v klidu pracovat na šifře. V týmu bylo hodně nápadů, které děti postupně prozkoumávaly. Za nedlouho se přidal i třetí a zároveň poslední tým. K němu se Jiří vydal také s úsměvem. Pozdravil je, vysvětlil jim zadání pro stanoviště s šifrou. Pověděl jim přesně to samé co předchozím týmům. Třetí skupina neměla jasnou vizi, co by se dalo s šifrou dělat. Jiří si k nim tedy sedl a zeptal se na nápady dětí. Padlo několik návrhů. Jedním z nich bylo, že je to jako telefonní číslo. Jiří si vše vyslechl a řekl jim, že zde zazněla spousta zajímavých návrhů. Doporučil jim, ať se na ně podívají a ono jim to vyplyne. Mezitím druhý tým přišel na skutečnost, že se jedná o mobilní šifru a začal efektivně luštit. Jiří dal oba týmy do dostatečné vzdálenosti od sebe, aby zabránil nějakým sporům o „opisování“. Druhý tým byl na cestě směrem k vyřešení zhruba dvě minuty před uplynutím časového limitu. Při luštění děti udělaly jedinou chybu v dosazení jednoho špatného písmena, které se zopakovalo v textu hned několikrát. Nicméně text dával ve většině smysl a děti si domyslely správné písmeno do své šifry. Jiří pouze zkontroloval situaci. Připomněl jim, aby si vzaly své batohy a popřál jim šťastnou cestu. Poté se vrátil k týmu tři, kterému se nedařilo vybrat správný postup. V popsanych papírech Jiří viděl jednotlivé pokusy. Některé z nich nebyly špatné

a pouze se děti ukvapily. Jiří jim řekl, ať se podívají na svou práci a zkusí najít chybu. Nicméně děti se nesoustředily na Jiřího a snažily se najít nějaké řešení. Po osmi minutách se zeptal dětí, jestli chtějí nápovědu. Děti si přály ještě chvíli. Jiří jim vyhověl a nechal je luštit, nicméně po dalších dvou minutách si řekly o pomoc. Dostaly mobil a vše bylo jasné. Šifru vyluštily během chvíle. Vydaly se na cestu. Jiří je volal zpět, protože si tam nechaly batohy. Pochválil je a nechal je jít na další stanoviště. Sám kvapně zabalil své věci na stanovišti a vyrazil za zbytkem tábora.

#### **Vlastní interpretace pozorování:**

Jiří se při zadávání hry snažil brát v potaz věk a schopnosti dětí. Proto operativně upravil zadání hry, aby alespoň částečně vyvážil výzvu, které děti čelily. Změnu zadání představil i ostatním týmům, čímž zajistil stejné podmínky pro všechny. Pomáhal dětem skrze otázky, ale zároveň si nechával odstup a vystupoval nestranně, přičemž přistupoval ke všem týmům stejně.

#### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Jiří spatřoval v kurzu velký přínos, jelikož se mu hodila charakteristika účastníků tábora a zaujala ho skupinová dynamika. Pro něho jako praktikanta z příměstských táborů byly na okraji pozornosti hygienické předpisy, ale chápal důležitost pro zbytek praktikantů. Snažil se chovat podle získaných poznatků, protože má zájem o zvyšování úrovně tábora. Do programu by zařadil komunikaci s rodiči kvůli předešlým zkušenostem. Během uvádění aktivity byl nervózní a to prý především ze mě. Vnímal rozdíly mezi dětmi při hře a pro zlepšení hratelnosti upravil pravidla.

### **9.2.4 Pozorovaná aktivita IV**

Ondřej měl na starosti stanoviště s gumičkovými pavouky. Děti měly pomocí pavouka zvednout kelímek s vodou a přenést ho přes vzdálenost tří metrů. Cílem bylo přepravit kelímek bez ztráty vody, aby mohly pokračovat v herním okruhu. Nejtěžším krokem bylo postavit kelímek zpět na zem a uvolnit gumičky z kelímku.

#### **Ondřej**

**Věk:** 18 let

**Táborové zkušenosti:** Pět let jezdil na pobytové i příměstské tábory jako dítě (s jinou organizací). Jeden rok jako praktikant na pobytovém táboře u jiné organizace. Dva roky jezdí jako praktikant na příměstské tábory.

## **Pozorování:**

První tým k Ondřejovi dorazil v dobrém rozpoložení. Ondřej je přivítal a vysvětlil jim pravidla pro přenášení kelímků. Při vysvětlování si byl jistý a pečlivě volil slova, aniž by ztrácel povědomí o celkovém kontextu. Popsal přesně, co se mají děti udělat. Předvedl jim, jak by mělo vypadat ovládání gumičkového pavouka. Posléze jim dal na prostor na dotazy. Jedno z dětí se zeptalo, co se stane, pokud jim pavouk praskne. Ondřej se narovnal a nuceně přívětivým hlasem řekl, že si budou moct vzít nového pavouka, pokud jim praskne. Ondřej odstartoval hru, jelikož nebyly další dotazy. Nalil dětem do kelímku vodu a připravil ho na startovací čáru. Dětem přenášení šlo. Chvíli jim trvalo, než přišly na princip natahování pavouka, aby se kelímek neposouval. Ondřej je varoval, aby ho nosily opatrně. Přestože děti chápaly princip, tak zhruba v polovině vylily kelímek, protože špatně zatáhly za provázky od pavouka. Děti se vrátily zpět na začátek. Během nalévání kelímku se jich Ondřej ptal, co udělaly špatně. Děti mu pověděly, co si myslí, že se jim pokazilo. Ondřej se zeptal, jak by se tomu dalo předejít. Jeden z chlapců přišel s myšlenkou komunikovat nahlas, aby dělaly všechny kroky současně. Po tomto krátkém hodnocení a plánování začaly znovu. Tentokrát se jim podařilo přenést pavouka přes celou vzdálenost dráhy. Posadily ho na zem a všechny děti propukly v jásot. Samozřejmě bylo pár momentů, kdy dětem kelímek skoro spadl. Nicméně je Ondřej pochválil a motivoval do dalších stanovišť na okruhu. Děti odešly a Ondřej čekal deset minut na další skupinu dětí. Druhá skupina dorazila ve spěchu. Děti měly pocit, že nestíhají a ztrácejí čas. Ondřej je uvítal, počkal, až se zklidní a začal vysvětlovat pravidla hry. Jeho prezentace hry byla opět přehledná. Mluvil dostatečně pomalu, aby děti vnímaly celý obsah sdělení. Na závěr nechal prostor pro dotazy dětí. Nicméně žádný dotaz nepřišel. Proto odstartoval hru a začal povzbuzovat děti. Těm se nedařilo. Kelímek jim neustále vypadával a nedokázaly se sjednotit v pohybu natolik, aby se gumička mohla stáhnout kolem kelímku. Ondřej se s nimi snažil komunikovat, proč jim to nejde. Než se děti stihly zamyslet, podařilo se jim spíše pomocí štěstí správně dostat gumičku na kelímek. Vydaly se na trasu a přes pár kolizí se jim podařilo donést kelímek do cíle a postavit ho na zem bez vylití vody. Na to koukal Ondřej bez známky nadšení. Chvíli vypadal zachmuřeně, potom se v jeho tváři vystřídal chmury s úsměvem, i když trochu nuceným. Pochválil děti a poslal je na další stanoviště. Při dalším čekání na poslední tým Ondřejovi zazvonil telefon. Volala vedoucí, která řídila hru, jak to vypadá, protože se blíží doba oběda. Ondřej jí

pověděl, že u něho byly dva týmy a čeká na poslední. Až skončí poslední tým, zabalí stanoviště a vyrazí ke zbytku tábora. Mezitím přibíhal třetí tým. Děti v něm byly dobře naladěné. A vydaly se do další aktivity s vervou a energií. Ondřej se naladil na jejich energii a přivítal je s velkou radostí. Vložil jim pravidla. Zde na něj působila energie dětí, takže mluvil rychleji, což bylo na škodu. Některé děti nezachytily všechny informace a byly lehce zmatené. Na dotazy Ondřej také zapomněl. Rovnou odstartoval hru. Děti se v první moment tvářily zaraženě, ale vedení se ujala dívka, která byla nejstarší ze všech dětí a začala rozdávat pokyny. Ondřej je povzbuzoval a sledoval jejich počínání. Dívka zorganizovala tým natolik dobře, že se jim podařilo pronést kelímek na první pokus bez jediného zaváhání. Ondřej je energicky pochválil. Poslal je na poslední stanoviště a popřál jim, ať jim to jde všude takhle dobře. Jakmile děti odběhly, začal balit stanoviště a chystal se na přesun.

#### **Vlastní interpretace pozorování:**

Z mého pohledu postupoval Ondřej při zadávání aktivity správně. Přesně věděl, co chce dětem sdělit a vše dětem názorně vysvětlil. Při přenášení kelímku druhou skupinou se v něm něco odehrálo, jelikož jeho grimasy byly rozporuplné. Při příchodu třetí skupiny se snažil celý proces posouvat dopředu, protože měl asi pocit, že mu dochází čas. To se odrazilo na tempu vysvětlování. Bylo dost rychlé a několik dětí nepochopilo zadání. S časem také pravděpodobně souvisí jeho vynechaná otázka ohledně dotazů.

#### **To nejdůležitější z rozhovoru:**

Ondřejovi nepřišlo, že by kurz měl nějaký smysl. Bral ho jako pojídače svého volného času. Byl spokojený se svými znalostmi, které měl již před kurzem.

## **9.3 Interpretace výsledků z pozorování a rozhovorů**

### **Pozorování**

Na obou táborech jsem se setkal s komplikacemi při délce pozorování, která nevedou k objektivnímu zjištění přínosu, jelikož bylo velmi omezené. Pobytový tábor byl omezen na pozorování pouhých dvou aktivit, přičemž bylo osm praktikantů, které jsem měl pozorovat. Přes vzniklé komplikace se mi podařilo zaznamenat všechna pozorování. Oproti tomu stál příměstský tábor, kde byli pouze dva praktikanti. I v tomto případě bylo pozorování limitované, avšak podařilo se mi jej také úspěšně provést.

Během jednotlivých pozorování došlo k celé řadě situací, které mě upoutaly a vedly mě při výběru některých otázek do rozhovorů s praktikanty. Jedním z témat byla komunikace mezi praktikantem a vedoucím. V některých případech vedoucí nepodporuje praktikanta ani svěřený tým. Jako další téma jsem viděl snahu praktikantů o využívání některých principů, které jsme využívali při přípravném kurzu. Zejména to byly pokusy o reflexi nebo snaha o zohlednění specifík jedince. Neopomenutelným bodem je účast praktikantů při činnostech oddílu. Někteří praktikanti doslova odešli od týmu kvůli vlastní vnitřním pohnutkám nebo se naopak nezapojovali, aby nic nepokazili. V neposlední řadě je třeba také zmínit uvádění aktivit a přístup k dětem. V uvádění aktivit se projevuje jistota a zkušenosti jednotlivých praktikantů. Zatímco přístup k dětem se různí podle situace a osobnosti praktikanta.

## **Rozhovory**

Všechny poznatky z pozorování jsem začlenil do rozhovorů, ve kterých jsem se snažil vyzvednout pro mě zásadní momenty pozorovaných činností praktikantů. Polostrukturovaný rozhovor jsem vedl s každým praktikantem. První část rozhovorů je zásadní pro interpretaci přínosu přípravného programu, jelikož se věnuje obecným otázkám o tomto tématu. Zatímco otázky z druhé části rozhovorů byly směřovány na počínání praktikantů během pozorovaných aktivit, aby pomohly pochopit jednání a reakce praktikantů.

V první části rozhovorů jsem se věnoval přínosu kurzu pro praktikanty. Odpovědi praktikantů byly převážně kladného rázu, přestože se našlo pár jedinců, kteří označili kurz za zbytečný. Jako zdroj dovedností vnímali tábor samotný. Podle jejich názoru jim předali veškeré potřebné dovednosti oddíloví vedoucí na táborech nebo už mají dostatečné znalosti, protože jezdí dlouho na tábory. U některých účastníků, kteří hodnotili kurz přínosně, se objevila situace, kdy nebyli schopni přesně říct, co je obohatilo. Naopak několik praktikantů dokázalo přesně definovat, co je obohatilo. Ve své podstatě se nedá určit, která část byla nejvíce přínosná, jelikož každý vnímal přínos kurzu individuálně. Nicméně se dá říci, že každé ze zahrnutých témat mělo pro někoho význam. Často byla zmiňována reflexe, charakteristika účastníků z pohledu vývojové psychologie, táborové předpisy a objevila se i první pomoc, kterou se skupinou prováděl odborník. Současně se v odpovědích objevovalo jedno společné téma, kterým byla časová náročnost. Praktikanti nechtěli obětovat svůj volný čas na úkor kurzu. Mnozí z nich se kurzu zúčastnili, protože to byla cesta na tábor. Jakmile



zjistili, že pojedou na tábor, chtěli přestat chodit na kurz. Hlavní vedoucí potřeboval zkompletovat táborový tým a nechtěl čekat na konec kurzu, aby měl jistotu, že bude mít dostatek personálu.

Ve chvíli, kdy měli praktikanti zmínit, která část je nejvíce obohatila, došlo k názorovému štěpení. Jak jsem zmínil výše, každý vnímal obohacení jinde. Za pozitivní považuji, že u této otázky dokázali jmenovat něco i účastníci, kteří nevnímali obohacení. Jedním z příkladů této situace bylo zmínění první pomoci nebo táborových norem.

Další otázka se věnovala přímému využití na táboře. Zde se praktikanti rozdělili na dva tábory. Někteří si uvědomovali, co využili na táboře. Ať už se jednalo o zážitkové učení, vývojovou psychologii nebo táborové normy. Jiní si nebyli vědomi, jestli něco použili nebo rovnou řekli, že nejednali podle kurzu a řídili se podle svých dosavadních zkušeností. K tomu se přidala otázka ohledně rozporuplných věcí na táboře oproti přípravnému programu. Několik účastníků si nebylo vědomo žádných rozporů. Nicméně praktikanti často vnímali chybějící cíle při aktivitách. Hry se hrály, aby byla legrace nebo jako výplň programu bez většího smyslu. Popřípadě se hrála celotáborová hra, kde bylo cílem ji vyhrát. Hlavní motivací byla tedy soutěž a úsilí vyhrát, nikoli snaha se naučit něčemu novému. Na druhou stranu cíle v aktivitách praktikantům nechyběly, jelikož na to byli zvyklí z dětství nebo nevnímali jejich důležitost.

Poslední otázku v části přínosu programu jsem zaměřil na další informace, které by účastníci uvítali na kurzu. Někteří účastníci přišli s návrhy aktivit nebo oblastmi, které by stálo zato zařadit do kurzu. Jednalo se třeba o nafukovací lodě a manipulaci s nimi nebo o vázání lanových překážek. Zároveň se proti těmto návrhům postavili, jelikož jim přišel kurz již v této podobě příliš dlouhý. Velká část z nich nebyla ochotná věnovat svůj čas pro rozvoj praktikantských kompetencí.

Ve druhé části rozhovoru jsem se zaměřoval na situace, které jsem zaznamenal při pozorování. Pro každého praktikanta jsem sestavil seznam otázek, které korespondovaly se situacemi z pozorování. Nicméně některá témata byla shodná nebo nějakým způsobem provázaná. Rozhodl jsem se vyzdvihnout nejnosnější témata vzhledem k cíli bakalářské práce.

V první řadě bych se chtěl věnovat komunikaci praktikantů s vedoucími. Jeden z praktikantů se ocitl v situaci, kdy byl pokárán vedoucím za neaktivitu při činnosti



s týmem. Neporadil dětem, jak splnit aktivitu. To vyvolalo rozpor, jelikož někdy nesměl radit a jindy měl radit. Další názornou situací byla chvíle, kdy vedoucí svým příchodem a reakcí na průběh aktivity vyvedl z míry praktikantku i celý oddíl. Přes tuto situaci si ho praktikantka vážila, jelikož viděla jeho dobré stránky a přínosy. Na druhou stranu je nutné vyzdvihnout i situace, kdy oddílová vedoucí dávala prostor pro zapojení praktikantce, aby si vyzkoušela v bezpečném prostředí vedení týmu. Ovšem praktikantka byla velmi stydlivá a nejistá, proto raději odmítla, aby nic nezkazila.

V několika rozhovorech jsem se dostal s praktikanty k jejich pokusům o využití dovedností během pozorovaných aktivit. V některých případech šlo spíše o automatické reakce, které byly nevědomé a uvědomění si nastalo až během rozhovoru. Jedna z praktikantek se snažila využívat cíleně poznatky, které získala a nadchla se pro reflexe. Další praktikantka přirovnávala děti na táboře k pokusným králíkům, jelikož si chtěla vyzkoušet některé věci z přípravného programu. Několik praktikantů uvedlo fakt o změně pohledu na mladší děti, jelikož si více uvědomovali jejich možnosti z pohledu vývoje.

Za zajímavé informace považuji pohledy na účast při činnostech s oddíly. Jeden z praktikantů se cítil natolik součástí týmu, že se sám zapojil v jisté míře do hry. Byl upozorněn, aby nezasahoval dětem do hry. To vedlo k citovému rozladění, protože si uvědomil svou roli a možnost velmi omezeného zásahu. Do druhého extrému se staví praktikantka, která se v podstatě naprosto odřízla od týmu. Řešila v sobě nějaký problém. Další zajímavý moment nastal, když se praktikant odpojil od týmu, protože emocionálně nezvládal situaci. Stál v povzdálí a rozebíral svůj tým s jiným vedoucím. Vůbec nevnímal, že jeho odchod naprosto ochromil tým. Při rozhovoru řekl, že mu to bylo jedno a vlastně se ani nestaral o to, jestli ho tým náhodou neslyší.

S předchozí otázkou se pojí i další, která se věnuje přístupu k dětem. Praktikanti se občas zmiňovali o svém přístupu k dětem. Po přípravném programu se někteří snažili s dětmi pracovat jinak než doposud. Ovšem pro zmapování této skutečnosti je opravdu málo materiálu, který by se dal analyzovat pro vyvození závěrů.

Za poslední oblast bych označil uvádění her, jelikož tři praktikanti uváděli aktivity. Přitom se projevila zkušenost a vyrovnanost praktikantů. Jeden z nich neměl dobré podmínky, jelikož nedostal podporu od ostatních vedoucích. Z jeho slov bylo patrné, že cítil ohromnou nervozitu a to se projevilo i na jeho vystupování. Na druhé

straně stál jiný praktikant, který také uváděl aktivitu, ale měl lepší podmínky a větší jistotu. Navzdory tomu byl i on pod tlakem a cítil nervozitu. Během rozhovoru vyplynulo, že byl nervózní i z pozorování.

## 10. Diskuze

Záměrem práce bylo vytvořit přípravný program, který by poskytl oporu pro praktikanty ve vedení oddílu na letním táboře. Program jsem sestavil z témat týkajících se vývoje účastníků tábora, základům pedagogické práce a zážitkového učení. Nesmím opomenout táborové normy a kurz první pomoci. Všechny tyto části vnímám jako důležité pro kvalitní fungování tábora. Uvědomuji si fakt, že jsem jedno z témat předal odborníkovi a v práci toto téma zmiňuji pouze okrajově. Myslím si, že jsem neměl právo ani schopnosti na předávání první pomoci v rozsahu, který jsem chtěl u praktikantů. I přes tento fakt vnímám první pomoc jako důležitou součást práce.

Realizace proběhla ve třech víkendech. Praktikanti se aktivně zapojovali do aktivit. Jediným problémem byla časová náročnost. Praktikanti nechtěli obětovat vlastní čas o víkendech na úkor kurzu. Přesto v průběhu celého programu nebyla jediná absence. Motivace praktikantů k zapojení do programu pramenila z touhy jet na tábor. V polovině kurzu se někteří praktikanti dozvěděli od jednoho hlavního vedoucího, že pojedou na tábor, což vedlo ke ztrátě zájmu o kurz. V důsledku toho několik praktikantů zvažovalo, že přestanou chodit na kurz. Po rozhovoru o důležitosti kurzu nakonec všichni účastníci dokončili přípravný kurz.

Po přípravném programu jsem se vydal za praktikanty na letní tábory, abych mohl zaznamenat přínos kurzu. Na táborech mi byla poskytnuta ze strany vedení tábora omezená doba pozorovat praktikanty v podobě jednoho odpoledne. Uvědomuji si, že pozorování v takto omezeném časovém horizontu je neuspokojivé pro objektivní zhodnocení přínosu kurzu. Zároveň jsem si uvědomil, že posun u praktikantů postřehnu především já, jelikož je znám ve většině případů několik let. Nicméně z důvodu omezené možnosti pozorovat praktikanty jsem využil polostrukturovaného rozhovoru, abych vybalancoval omezené pozorování a získal potřebná data.

Při realizaci rozhovorů jsem se setkal s nechutí některých praktikantů k další činnosti, jelikož tábor byl už za nimi. Po krátkém vysvětlení, proč je o to žádám, všichni

souhlasili a rozhovory proběhly zhruba do čtrnácti dnů od konce táborů. Zjištěné informace byly vesměs pozitivní. Praktikanti vnímali přínos tohoto kurzu, přestože někteří ho označili pouze za zajímavý. A dva praktikanti zaujali stanovisko, že byl zbytečný, jelikož se vše potřebné naučili na táborech. Nedá se přesně určit, která oblast byla nejpřínosnější, protože to každý praktikant vnímal jinak. Ve své podstatě byly zmíněny jako přínosné všechny části přípravného kurzu. Z rozhovorů vyplynulo, že se několik praktikantů snažilo využívat získaných vědomostí při činnostech na táboře, což bylo zřejmé i z některých pozorování. Praktikanti se vyjadřovali i k obsahu programu. Většina praktikantů neměla nápad, co by přidala, aby pro ně byl kurz užitečnější. Jedna praktikantka by uvítala více praktických činností jako je manipulace s loděmi nebo vázání lanových překážek, protože s nimi nemá dostatek zkušeností a jsou poměrně často využívány na táboře. Na druhou stranu se praktikanti stavěli proti dalšímu navyšování kurzu. Měli pocit, že tři víkendy jsou příliš dlouhé a nechtěli věnovat čas svému rozvoji, jelikož to nepovažovali za nutné. Tento postoj je pravděpodobně vzhledem k věku praktikantů pochopitelný, ale dává to podněty k úvahám o zlepšení motivace praktikantů k rozšiřování jejich kompetencí.

Pozorování přineslo několik zajímavých témat, která jsem si z počátku neuvědomoval. Jedním z nich byla komunikace oddílových vedoucích s praktikanty. Musím přiznat, že znám celkovou strukturu táborů, které jsem pozoroval. Stejně jako většinu táborových vedoucích a praktikantů. V určitých momentech jsem spatřoval stejné chování u oddílových vedoucích jako u vedoucích, kteří je měli na starosti v jejich praktikantských letech. Což mě vedlo k zamyšlení, že ještě zásadnějším činitelem v přípravě praktikanta na roli oddílového vedoucího je jeho vedení od vedoucího na táboře. Vědomosti a zásady získané na kurzu jsou skvělé, ale musí být současně opřeny o kvalitní vedení během tábora, aby měli kýžený přínos v procesu osvojování si dovedností k budoucímu plnění role oddílového vedoucího. To by mohl být problém, jelikož je pravděpodobné, že vedoucí nevnímají chyby, kterých se sami dopouští. Myslím si, že si je i oni mohli převzít od svých vedoucích. Zároveň nemají většinou zájem o svůj „profesní“ růst. Nemění to nic na možnosti jisté transformace táborové kultury skrze působení na praktikanty, jakožto na budoucí zástupce táborové osady. Přestože si uvědomuji náročnost a délku takového posunu.

## Závěr

Z procesu realizace kurzu a výsledků pozorování a rozhovorů jsem došel k přesvědčení, že jsem naplnil cíle práce. Během tvorby práce jsem posunul sám sebe o několik kroků dál, což vnímám jako obrovský úspěch. Současně jsem mohl nahlédnout do problematiky táborů a přípravy praktikantů z jiného úhlu než doposud.

Při zamyšlení nad přínosem práce se ocitám v situaci, kdy vidím několik rovin přínosu. První rovinou byla tvorba samotného kurzu. Jeho struktura může poskytnout inspiraci nebo východiska pro další kolegy a vedoucí, kteří přemítají o přípravách svých praktikantů. Domnívám se, že vybrané teoretické základy zahrnují všechny aspekty, které jsou potřebné pro letní tábor. Jako cenný přínos práce vidím deset praktikantů, kteří si prošli kurzem a dostalo se jim podnětů a zkušeností, které budou moci využít v průběhu života. Práce jim mohla poskytnout pomocnou ruku a nasměrovat je směrem k lepší práci na letních táborech. Vytvořil jsem materiál, který je výsledkem této bakalářské práce a který má posloužit jako pomocný materiál praktikantům při činnosti na letním táboře. Je v něm shrnuta teorie v jednodušší formě, aby byla jasně srozumitelná i pro méně zkušeného praktikanty. Také jsou v něm uvedeny praktické rady a příklady vycházející z teorie. K tomu ještě zahrnuje zdroje, ze kterých jsem při jeho tvorbě čerpal, aby praktikanti nebyli omezeni pouze na mou práci a mohli se vydat přímo ke zdroji informací. Jako poslední bych uvedl přínos pro K-klub - středisko volného času. A to kvůli analýze Klubu instruktorů, která vedla k určitým změnám ve fungování klubu. Zároveň došlo k využívání některých částí této práce v rámci přípravy nových praktikantů.

Na úplný závěr bych rád přidal svůj výhled do budoucna. Jak bylo již výše zmíněno, doufám, že má práce poskytne podporu pro jiné kolegy a vedoucí. K tomu musím přidat přání, aby došlo ke změně přístupu některých vedoucích. Rád bych tuto práci zakončil poselstvím. Pokud chceme tvořit kvalitní tábory, musíme systematicky připravovat a rozvíjet praktikanty. Aby však praktikanti měli vůli odvádět dobrou práci, musí se vzhlednout v nás, ve vedoucích. Proto především my, vedoucí, bychom se měli zamyslet nad svými postupy a snažit se dosahovat co nejlepších výsledků ve své práci. Neboť my, vedoucí, jsme hnací silou pro budoucí generaci.

# Seznam použitých zdrojů

## Bibliografické zdroje

BINAROVÁ, I., 2010. Období dospívání. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., aj. *Přehled vývojové psychologie*. 3. uprav. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 115–124. ISBN 978-80-244-2433-0.

BURDA, J., ŠLOSAROVÁ, V., aj., 2008. *Tábory a další zotavovací akce*. Aktual. vyd. Praha: NIDM MŠMT. ISBN 978-80-86784-59-5.

CSIKSZENTMIHALYI, M., 2015. *Flow*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0918-8.

CSIKSZENTMIHALYI, M., 2017. *Flow a práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1198-3.

ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou: Pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

DRAHANSKÝ, D., 2016. Vedení týmu. In: HANUŠ, M., aj. *Instruktorský slabikář: Metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Praha: Nadační fond Gymnasion, s. 256–293. ISBN 978-80-270-0476-8.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAKOVÁ, J., HANUŠ, J., 2016. Programové prostředky. In: HANUŠ, M., aj. *Instruktorský slabikář: Metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Praha: Nadační fond Gymnasion, s. 132–175. ISBN 978-80-270-0476-8.

HAKOVÁ, J., HANUŠ, J., 2016. Tvorba kurzu. In: HANUŠ, M., aj. *Instruktorský slabikář: Metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Praha: Nadační fond Gymnasion, s. 88–131. ISBN 978-80-270-0476-8.

HANUŠ, R., 2016. Pedagogické a psychologické aspekty práce instruktora. In: HANUŠ, M., aj. *Instruktorský slabikář: Metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Praha: Nadační fond Gymnasion, s. 60–87. ISBN 978-80-270-0476-8.

- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
- JIRÁSEK, I., 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.
- KIRCHNER, J., 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KRTIČKA, K., aj., 2004. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR. ISBN 80-86784-06-1.
- KUBIAS, S., 2011. *Úvod do managementu – 2010: učební text pro studenty fakult TUL všech typů studia*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-771-0.
- NEUMAN, J., 1998. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-218-1.
- PÁVKOVÁ, J., aj., 2008. Instituce pro výchovu mimo vyučování a ve volném čase. In: PÁVKOVÁ, J., aj. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, s. 111–148. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PÁVKOVÁ, J., 2011. Výchova ve volném čase. In: HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: Trendy pedagogiky volného času*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál, s. 67–83. ISBN 978-80-262-0030-7.
- PÁVKOVÁ, J., 2015. Volný čas – pole působnosti vychovatele. In: BENDL, S., aj. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. 1. vyd. Praha: Grada, s. 118–156. ISBN 978-80-247-4248-9.
- PELÁNEK, R., 2010. *Zážitkové výukové programy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-656-8.
- PELÁNEK, R., 2013. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0454-1.
- PETROVÁ, A., 2010. Období mladšího školního věku. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., aj. *Přehled vývojové psychologie*. 3. uprav. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 105–114. ISBN 978-80-244-2433-0.

PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., 2010. Předmět vývojové psychologie, její postavení v systému psychologických věd, determinace vývoje člověka. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., aj. *Přehled vývojové psychologie*. 3. uprav. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 7–10. ISBN 978-80-244-2433-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. Aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKORUNKOVÁ, R., 2008. *Úvod do vývojové psychologie*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-490-3.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., aj., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-306-4.

ZORMANOVÁ, L., 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

## **Internetové zdroje**

ČESKO. Vyhláška č. 106/2001 Sb., Ministerstva zdravotnictví o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2019 [cit. 17. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-106>

CGI 3D Animated SOAR Short Film by Alyce Tzue. In: Youtube [online]. 17. 12. 2015 [cit. 2019-12-17]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=eDkpVwrhYfo>. Kanál uživatele CGMeetup.

Metoda zážitkové pedagogiky. In: Youtube [online]. 26. 1. 2017 [cit. 2019-12-17]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=hsZlq7J2RC8&list=PLcDiDdCII8BAxNQXnEH15Q4rbBIXBXH-Y&index=7>. Kanál uživatele Prázdninová škola Lipnice.



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Přepis rozhovoru s Bárou

Příloha č. 2 Přepis rozhovoru s Karlem

Příloha č. 3 Přepis rozhovoru s Klárou

Příloha č. 4 Přepis rozhovoru s Danielem

Příloha č. 5 Přepis rozhovoru s Patrikem

Příloha č. 6 Přepis rozhovoru s Petra

Příloha č. 7 Přepis rozhovoru s Richardem

Příloha č. 8 Přepis rozhovoru s Kristýnou

Příloha č. 9 Přepis rozhovoru s Jiřím

Příloha č. 10 Přepis rozhovoru s Ondřejem

# Seznam otevřených příloh

Příloha č. 11 Rukověť praktikanta

## **Příloha č. 1**

### **Přepis rozhovoru s Bárrou:**

J: Ahoj Báro, rozhovor budu nahrávat a následně přepisovat do bakalářky. Souhlasíš s tím? Vše bude anonymní.

B: Ahoj! Jasně, jinak bych nepřišla.

J: Jaký pro Tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvovala před táborem?

B: No... To je dost těžký říct, že jo. Jáá bych řekla, že přínos měly. Vůbec sem neměla páru, co se bude dít. Nikdy jsem na táboře nebyla, že jo. Vlastně jsem docela něco znala jako... Hlavně ta psychologie. Mám ségru a bráchu... takže sem si to spíš pojmenovala. Samozřejmě sem neznala všechno, ale myslím si, že jsem to měla v cajku... když se o tom zamyslím, tak mi to dalo jistotu, že alespoň něco zvládnou (smích).

J: Která část Tě nejvíc obohatila?

B: Zase to je těžký tahle říct. Myslím si, že asi od každého něco. Myslím si, že supr byla bezpečnost na tom táboře, jelikož to mi pomohlo třeba při koupání. Taky ta ... (dlouhá odmlka)... no zážitkovka byla zajímavá. Mně se tam líbila ta reflexe. Sem měla pocit, že je to takový jako posunující. A jak jsme si to zkoušeli, tak mi to šlo, že jo.

J: Napadá Tě ještě něco?

B: Jako ještě další věci byli fajn, ale tohle byl ten top toho. Jo a taky ta zdravotka, ale z tý mi šel mráz po zádech. Fuj, sem se bála, že se to budu muset použít...

J: Využila jsi něco přímo na táboře?

B: Jo, využila.

J: Co to bylo?

B: Už jsem říkala, že jo. Tu bezpečnost, že jsem věděla. Sem pak nebyla nejistá... No a zkoušela jsem používat ty reflexe, ale někdy to moc nešlo, protože jsem neměla tu jistotu, jak to výst víš. Měla jsem pocit, že jsem se dostala do slepejch uliček. No, ale zlepšovalo se to. Občas jsem tím rozčilovala ostatní, chápeš... Zdržuje to no a někdo v tom občas neviděl smysl, ale bylo to fajn. No vývojovka byla taky v poho. Tam mi občas překážela, protože sem moc přemejšlela a vlastně mi přišlo, že spoustu těch věcí dělám sama od sebe. Asi jak mám ty sourozence. Ale bylo hustý, že sem se věděla

o těch jinejch druhích myšlení, protože to se hodilo, abych na ty mladší nebyla napružená, že to nechápou.

J: Změnila jsi nějakou reakci nebo postup na táboře na základě prožitých kurzů?

B: Ne, protože jsem byla poprvý na táboře, tak jsem neměla s čím porovnávat... Snažila jsem se jet podle toho, aby to bylo jako v pohodě.

J: Fajne.

J: Zažila jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali?

B: Musím popřemejšlet... Asi jo, teda ne v oblasti těch norem tábora. Tam všechno fungovalo skvěle. Až mě to zaskočilo. Hlavně při té práci s nařadím se všichni proškolovaly. Myslím jako děti. To sme museli... No a jinak asi nejvýraznější to bylo v tom, že mi přišlo, že všechny aktivity nemaj cíl nebo k němu jako nesměřujou, ale to mi třeba tak jako nevadilo no... Potom vlastně i to, že se moc nereflektovalo jako, jenže to bylo jako taký mimo... pro někoho to prostě ty děti nezvládly, ale to bylo spíš vyjmečný. Občas někdo nevezal v potaz tu úroveň myšlení, ale jinak to bylo asi všechno.

J: Dobře tedy, tak budeme pokračovat dál. Chceš sklenici vody?

B: Ne, dík.

J: Které další informace bys na kurzu uvítala, aby ti pomohly s prací praktikanta potažmo vedoucího?

B: Ty jo nevim... asi nic, protože toho bylo i tak docela dost a občas sem tam měla zavařenou hlavu. Taky to bylo dost časově vytížený, i když mě to bavilo, tak to sežralo spoustu času. Mně sou víkendy dost drahý, protože toho času moc nemám, že jo... Ale asi by mě zajímaly nějaký aktivity jako děláni překážek z lan a lodě... To jsme využívali docela dost přes ten tábor a to jsem neuměla. Na raftu jsem byla vždycky jako motor, takže jsem v zádu trochu tápala a ty překážky jsou hustý, ale vůbec jsem to nedávala to vázání... Takže asi to no...

J: Fajne.

B: Co tam máš dalšího? (smích)

J: Dokážeš zpětně popsat, jak jsi reagovala, když děti začaly ztrácet pozornost při zadávání hry?

B: Wau, můžeš mi to zopakovat? Asi sem to nechytla.

J: Dokážeš zpětně popsat, jak jsi reagovala, když děti začaly ztrácet pozornost při zadávání hry? (řečeno pomaleji)

B: Stejně wau... to je už docela dávno pro mě, ale myslím si, že jsem si jenom říkala, ať dávaj pozor. Věděla jsem, že je maj tu pozornost menší, ale vlastně jako to bylo docela fajn, když se tam přímo ukazovalo, to jak se to má dělat, že jo.

J: Fajne, tak popojedem dál. Co stálo za neúspěchem tvého týmu při aktivitě rozdělávání ohně?

B: Hmmm... Asi to byla velká věc na ně.

J: Jak to myslíš?

B: No oni se jako snažily, ale vůbec neměly zkušenosti s tímhle. Myslím si, že je to v tu chvíli naprosto jasný jako. Vlastně by se to dalo pojmenovat podle toho flow. Ta výzva převážila dovednosti, že jo... To byl prostě konec. Neměly tam vůbec šanci a já jsem jim nechtěla radit, abych neporušila, co jsem slíbila ostatním. Fakt si myslím, že to byla ta přehnaná náročnost v té výzvě...

J: Jasně. A napadá Tě jiný řešení?

B: Mohli třeba rozdělávat oheň s pomocí sirek. Už to mohlo bejt dost náročný, ale nevím... nejezdím na ty tábory dlouho, že jo...

J: Jasně.

J: Co jsi během té aktivity cítila, když děti rozdělávaly oheň?

B: To jo, cítila jsem se... Jak jsem se cítila... No asi to bylo jako náročný... Hlavně jsem se dostala do té situace, že jsem jim chtěla moc pomoc a nemohla sem, takže jsem z toho byla potom sama frustrovaná. Ale jako snažila jsem se to nedávat najevo. Hezky si držet odstup, což se mi celkem dařilo.

J: A co ve chvíli, kdy dorazil tvůj týmový kolega?

B: Ty vole... To sem se málem propadla a zmizela. On je vlastně moc fajn, ale tam byl prostě pod tlakem taky. Náš byl marnej už tři dny po sobě a ostatní kluci si z něj trochu utahovali a on to dost špatně nes. Jako já jsem byla v háji z toho jeho pohledu, že jo jak se mračil... Ale myslím si, že jsem tu hru pak pohřbila já. Já dětem řekla, ať to daj nebo on bude naštvanej. To je asi úplně rozsekalo, ale já byla tak v nervu, že jsem to tak plácla. Jsem jim chtěla pomoci a vlastně jemu udělat radost, protože on byl skvělej

při jiných aktivitách... hlavně při oddílovce. Jak se tam s nima baví, ale tady to fakt bylo...

J: Jinak se ti s ním pracovalo dobře?

B: Stopro. Tohle jsem se musela spíš naučit já. Odbourat to a jet to svoje do jistý míry.

J: Co tě vedlo k tomu reflektování po hře?

B: No už sem to říkala. Mě to prostě bavilo to s nima rozebrat. A tady sem si taky myslela, že by to mohlo pomoci a byls tam ty tak jsem ti chtěla udělat trochu radost.

J: (smích)

B: To je pravda náhodou.

J: Je to super. Nic nenamítám. Nicméně se nám pomalu chýlí čas, takže na tebe budu mít poslední otázku.

B: Sem s ní. (smích)

J: Vnímáš u sebe posun?

B: No asi jako jo. Teda hlavně to vnímám z toho, že se mi spousta věcí líp spojuje a nějak to jako váže nebo tak... Myslím, že to tak jako asi je no... Těším se až to zase někde budu moct použít, abych si to osvěžila. On je fajn i ten manuál. K němu se sem tam vracím a myslím, že před létem ho provětrám. (smích)

J: To je moc fajn a máš ještě něco, co bys chtěla říct?

B: Asi ne. Tahle si přijdu spokojená.

J: Super. Děkuji Ti za rozhovor a měj se krásně.

B: Ráda jsem pomohla.

## Příloha č. 2

### Přepis rozhovoru s Karlem:

J: Ahoj, posad' se prosím. Souhlasíš s nahráváním hovoru a jeho dalším využitím pro mou bakalářskou práci? Samozřejmě budeš zachován v anonymitě.

K: Ano, souhlasím. A Ahoj.

J: Jaký pro Tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvoval před táborem?

K: Hmmmmmm... to nedokážu asi úplně říct. Bylo to jako fajn, ale nějaký extra procitnutí necejtim. Já už sem měl dost jasnou představu o táboře, tak taky pár let jezdím. Na ten kurz sem chodil hlavně proto, že to byla vstupenka na tábor. Když sem potom věděl, že jedu i tak, tak se mi moc nechtělo už chodit. Časově to bylo dost na pendrek, ale to sem říkal už během kurzu.

J: Byla tam nějaká část, která tě obohatila?

K: Obohacení sem viděl v první pomoci, ale to se dělá taky na táborech se zdravotníkem v rámci zdravotní péče. Teda v menší míře no. Jinak fajn byl ten den, jak jsme si hráli. Některý hry neznám a myslím, že sou fajn. V té teorii jsem nedával úplně bacha. Přijde mi, že to není na ten tábor tak potřeba...

J: Dobře, chápu. Využil jsi něco přímo na táboře?

K: Jo pár her, ale jinak z té teorie asi ne.

J: Z jakého důvodu jsi to nepoužil?

K: Asi mám pocit, že to nebylo nějak zvlášť třeba. Prostě jsem vystupoval jako já. Co jsem možná použil, tak ty táborové normy, ale ty jsem většinu znal z tábora už dřív.

J: Fajne. Změnil jsi reakci nebo postup na základě kurzu?

K: Pokud vim, tak ne... (delší pauza)... Prostě jsem jel to svoje... co znám. Neměl sem potřebu něco nějak moc měnit.

J: Chápu. Chceš nalít vodu?

K: Jo, děkuju.

J: Takže... Zažil jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali?

K: Ty jo, to nemám páru. Pár možná jo. Asi všechno nemělo smysl, co sme d'áli s děckama. Prostě hra nebo sme tomu ten smysl jako nedávali. Pokud bych na to mrknul z pohledu tý zdravotky, tak to bylo oukej. To samý ty táborový věci jako.

J: Fajne, tak popojedem.

J: Které další informace bys na kurzu uvítal, aby ti pomohly s prací praktikanta?

K: Hele jako já si fakt nemyslím, že ten kurz jako je úplně třeba. Tím se tě fakt nechci dotknout. Prostě jezdím na tábory nějaký čas a tohle jako úplně jako není třeba. Já mám pocit, že jsem se všechno naučil od svejch oddíláků, který jsem kdy měl. Někdo mi dal víc někdo míň.

J: Chápu. A neboj, neberu si to špatně. Jen mě to zajímá, protože to je důležitý, jak to vnímáš. Chápeš...

K: Jasný. (uchechtnutí)

J: Pamatuješ na aktivitu, jak děcka rozdělávaly oheň?

K: Jo, celkem dobře.

J: Jak ses cítil, když jsi přišel k týmu?

K: Dobře. Těšil jsem se až jim to děcka nandaj. Chtěl sem je nabudit. Rozdělávali jsme oheň sirkama o dva dny dřív, tak jsem myslel, že to bude na pohodu.

J: Co tě vedlo k tomu, že jsi poslal jen tři chlapce pro troudu a vlastně jsi je nechal dělat všechno během aktivity?

K: Já sem je nenechal dělat všechno. Nikdo jinej neměl zájem něco dělat... Oni ho měli a táhli náš tým. Dělalí to skvěle. Měl jsem v nich oporu...

J: Nenapadlo Tě, že ostatní jen nemají tu kuráž si říct o tu aktivitu?

K: Nevím, to mě asi nějak netrápilo... Oni se pak všichni zapojej, když je nějaká celotýmovka.

J: Dobře fajn.

J: Vnímál jsi převzetí řízení týmu než tě upozornil dozorující vedoucí.

K: Vůbec. Já jsem je neřídil. Já jim jen radil, když nevěděli. Vim, že sme se dohodli s vedoucíma, že to necháme bez radění, ale ty vole, jako oni se prostě trápili... Já jsem jim chtěl jen pomoct...Sám si pamatuju, jak nám takhle vobčas někdo pomoh



z vedoucích... Chápeš ne? Sem se snažil bejt stranou, ale nějak mi to nedalo, když jsem viděl, jak to žmolaj...

J: Co se stalo potom, jak ti řekl vedoucí, ať do toho nezasahuješ?

K: Nevim... Nějak se zlomili... Asi sem to přehnal... protože samy byly fakt marný, ikdyž voni měly dobrej směr, ale nějak jim to nešlo. Tam mi to bylo strašně líto. Si pamatuju, jak jsem se cejtil já, když sme tahle projeli něco. Ještě jim to blaflo, ale... Jsem pak musel mlčet... Už chápu Pavla, jak nám pak vobčas říkal, že se málem rozbřečel...

J: Hmm, to je těžký občas to udržet na té zdravé úrovni a držet si nadhled...

J: Už se pomalu dostáváme ke konci. Poslední otázka. Zaznamenal jsi nějakou vlastní chybu?

K: Za sebe úplně jako asi ne. Já vnímám chybu, kdyby se něco stalo těm dětem nebo tak...

J: Dobře děkuji ti.

J: Poslední věc. Vnímáš u sebe nějaký posun?

K: Vždycky člověk vnímá nějaký posun podle mě. Zase nějaký zkušenosti jsem posbíral, ale asi nic závatného.

J: Máš nějaký konkrétní příklad.

K: Asi takhle úplně ne, ale chápeš to ne?

J: Dobře tedy. Děkuji ti rozhovor a měj se krásně.

K: Ty taky a ať ti jde dobře psát tu bakalářku. Čau

J: Díky...

### **Příloha č. 3**

#### **Přepis rozhovoru s Klárou:**

J: Ahoj, souhlasíš s tím, že bude hovor nahráván a dále použit v mé bakalářce? S tím souvisí i anonymita, kterou Ti zaručuju.

K: Jasně. Souhlasím se vším, co jsi řekl.

J: Fajne, tak začneme.

K: Dobře.

J: Jaký pro tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvovala před táborem?

K: (delší ticho)... Myslím, že nejvíc bylo přínosný to s psychologií a pedagogikou. Samozřejmě sem vnímala i tu zdravotku, ale tu člověk tak nějak zná... Tohle sem slyšela asi prvně nebo v takový hloubce... něco sme řešili okrajově na škole. Teda tu psychologii.

J: Fajne. Která část tě nejvíc obohatila?

K: Myslím si, že jsem nebyla obohacena. (smích) Teda jako myslím, že sem teď neschopná na něco vzpomenout. Jako obohacení to mělo. Já sem se asi nejvíc vyřádila během tý pedagogiky a tý psychologie taky asi. Mám ségru a tam mi hodně věcí přišlo stejnejch jako třeba ta... ježíš... To je fuk... Taky se mi líbila socializace dětí to, jak se to mění. Si to pamatuju u sebe.

J: Tak to je fajne. Využila jsi něco přímo na táboře?

K: Asi jo, naštěstí sem nemusela použít tu zdravotku. Co sem využila, tak ty normy. Věděla sem na co dávat bacha třeba. Psychologii sem jako přímo asi vědomě nevyužila, ale možná sem míň hrotila děti, když jim to nešlo. A zajímavý bylo zkoušet sledovat to... to... flow... Nevim, jestli to bylo vono, ale koukali sme na to s holkama a jako se vsázeli, jestli to je nebo ne (smích)...

J: (smích)... Změnila jsi reakci nebo postup na základě kurzu během tábora?

K: Heeeh, asi asi asi jo, ale vlastně úplně nevim... To si nevybavuju žádnou takovou věc...

J: To je v pořádku. Nic se neděje. Zažila jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali na kurzu?

K: Ty jo ty máš teď otázky... dej mi chvilku, to se musím zamyslet. (delší pauza) Pár věcí bych asi našla z pohledu programu. Tam se neřešily nějaký cíle. To jsem nezažila ani jako dítě na jiných táborech nebo sem to nevnímala. Hrály se hry, aby byla sranda ne?... Jinak asi nic závažného...

J: Fajne... Které další informace bys na kurzu uvítala, aby ti pomohly s prací praktikanta?

K: Hm... Přidala bych tam asi lodě jako práci s nima a bezpečnost. S těma docela dost děláme. Zajímavý by bylo potkat taky přímo ty děti v tom věku a něco na nich jako vyzkoušet, jestli to je pravda. Jenže to by byl další čas a to by se mi nechtělo. Takhle jsme si tím zabili tři víkendy... Možná bych něco vypustila...

J: Co by to mělo být?

K: To nevím, jak nad tím tam přemejšlim, je to asi blbost.

J: Dobře, kdyby Tě to napadlo, tak mi to klidně řekni. Budu rád.

K: Jojo...

J: Vzpomínáš si na aktivitu, jak jste rozdělávali oheň křesadly?

K: Jasně, že jo.

J: Co se v tobě odehrávalo, když jsi šla s týmem na aktivitu?

K: To je osobní na to nechci odpovídat. Jediný, co ti řeknu, že mě něco totálně rozhodilo.

J: Chápu a budu to respektovat.

K: Dík...

J: Uvědomovala sis, že ses distancovala od týmu?

K: Jasný, sem na ně nechtěla bejt zlá. Bych to asi v tu chvíli nedala. Byl tam Dan a poznal to. Věděl, že je něco blbě. Podržel mě a dal mi čas. Pak sme si to vyměnily, když dostal nerva zase von, protože to prostě nějak neustál. Tam to bylo super. Podrželi sme se, když to bylo třeba...

J: Tak to je fajne. Můžu se Tě zeptat, co tam přesně proběhlo mezi tebou a Danielem?

K: Prostě jsme byli spolu naladěný. Poznala sem, kdy se mu něco děje a naopak. On je moc fajn, ale občas ty nervy tečou. Už se nám to jednou stalo, takže věděl, co po něm chci.

J: Chápu.

J: Chceš nalít vodu?

K: Ne, děkuju...

J: Dobře, už na Tebe mám jen jednu otázku. Jak ses vypořádala se zjištěním, že tým stagnuje na obranu před neúspěchem.

K: Emmm... Vysvětlíš mi slovo stagnuje?

J: V podstatě je to pozastavení děje nebo třeba vývoje. Pomohl jsem Ti trošku?

K: Jo, myslím, že jo. (smích)... (delší odmlka)... Nějak sem to z nich cejtila, že sou zaražený. Nicméně sem se je snažila rozmluvit. Vlastně jsem tam použila to, co sme trénovali při těch reflexích. Nějak sama od sebe jsem věděla, co říct nebo kam se chci dostat, ale taky tam bylo to, co sme si říkali... To je asi to, co jsem fakt použila během tábora...

J: To rád slyším. Napadá Tě, co bys chtěla ještě dodat?

K: Ne, už jsem docela vycučlá...

J: Mockrát Ti děkuji a měj se krásně.

K: Ty taky, čauves.

## Příloha č. 4

### Přepis rozhovoru s Danielem:

J: Ahoj, posad' se. Souhlasíš, že náš rozhovor bude nahrávaný a dále použitý v mé bakalářské práci? S tím Ti samozřejmě zaručuju i anonymitu, takže nikde nebudeš uveden.

D: Jasný, tos říkal. Souhlasím.

J: Jaký pro Tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvoval před táborem?

D: Celkem dobrej. Nemůžu říct, že bych něco použil... Nebo něco jako úplně cílenýho. Bylo dobrý tam bejt s ostatníma z tábora. Bral sem to jako čas pro nás. Docela dost věcí sem znal teda jako z tábora. Zdravotku a chod tábora obecně. To se u nás dost řeší.

J: Fajne. Přesto se zeptám. Která část kurzu tě nejvíc obohatila.

D: Dost dobrý bylo to, že jsme byli spolu dohromady... (delší pauza)... To bylo dobrý. Psychologie šla a to pedagogický taky.

J: Chápu.

J: Změnil jsi reakci nebo postup na základě kurzu?

D: Ne, nevim, že bych to úplně využil. Mám pocit, že bych měl, ale nějak sem to nepotřeboval.

J: Zažil jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali?

D: Jo, pár jo.

J: Můžeš mi říct jaké.

D: V podstatě sme nedělali nějaký to cílování aktivit. Myslim, že to nebylo třeba. Asi by se tam dalo něco najít na vymyšlení, jenže k čemu to cílovat? Cíl byl vyhrát celotáborovku...

J: Rozumím.

J: Které další informace bys na kurzu uvítal, aby ti pomohly s prací praktikanta?

D: Hmmm. Nevim. Myslim, že to bylo pokrytý asi celý, i když ta pedagogika neměla takovej smysl si říkám. Jako mohla bejt míň jako třeba ty normy tábora...

J: Fajne. Dáš si sklenici vody?

D: Rád děkuju.

J: Tady máš.

D: Dík.

J: Teď se chci zeptat, jestli si pamatuješ na aktivitu, kde týmy rozdělávaly oheň křesadly?

D: Pamatuju no...

J: Jak jsi věděl, že je potřeba navázat k sobě celý tým a nechat Kláru být?

D: To bylo jasné, jak sem ji viděl. Nevím, co se stalo. Nechtěla o tom nějak moc mluvit pak. Myslim, že to bylo něco s přítelem... To je fuk... ehghhm... Myslim, že to bylo automatický. Sme si v tom sedli. Já sem občas dost nervní... Nevládám, jak to děckám nejde. Bych jim chtěl vždycky moc pomoc. Se rozjedu a musim si na chvilku odejít.

J: Rozumím.

J: Když jsi šel s týmem na stanoviště, co tě vedlo k ironickým odpovědím děvčatům?

D: To je těžký... Nevěděl sem, co jim říct. Nechtěl sem bejt nějak ironickej, ale bylo to nějak přirozený a nejjednodušší. Podle mě to braly jako hru. Já sem to nakonec taky tak bral. Takový škádlení.

J: Fajne.

J: Jak jsi vnímal nejstaršího chlapce u vás v týmu? Nevím, jak se jmenoval.

D: Byl to Erik... Dobrej kluk. Věděl, co dělat. Potom sem nemusel nějak řešit tým během her. On si je dobře zorganizoval. Trochu mi připomínal mě.

J: Uvědomil sis, že se ocitl v nejisté situaci během hry, když jsi na něj mluvil?

D: Ne. Dost sem se věnoval tomu, aby to pochopily ostatní děcka. Myslim si, že to zvlád. Potom sem se s nim bavil a byl v pohodě. I v průběhu dalšího tejdne mi přišel v pohodě.

J: Dobře. Zajímalo mě, jak jsi to vnímal. To je vše.

D: Jasný

J: Ve chvíli, kdy jsi odešel od týmu a začal jsi řešit s jiným vedoucím tvůj tým. Uvědomil sis, že tě můžou slyšet?

D: Ne, ale bylo mi to asi jedno. Potřeboval sem to prostě říct. Snažil sem se odejít co nejdál. Myslím, že mě neslyšeli.

J: Dobře a co si myslíš, že by se stalo, kdyby Tě slyšeli?

D: Hm, to by bylo blbý. Čekal bych, že je to demotivuje. Jenže to si dost hlídá Klára. Minule mě takhle poslala pryč a ještě na mě volala, že mě slyší, ať jdu dál. Předpokládám, že by to udělala zas.

J: Pokud to tak vnímáš. Děkuji Ti za rozhovor. Máš ještě něco, co bys chtěl říct?

D: Ne. Dík a měj se.

J: Ahoj.

## **Příloha č. 5**

### **Přepis rozhovoru s Patrikem:**

J: Ahoj. Souhlasíš s tím, že bude náš hovor nahráván a poté informace využiji do své bakalářské práce?

P: Čus. Souhlasím.

J: Samozřejmě bude vše anonymní, takže nikde nebude Tvé jméno.

P: Dobře. Akorát potřebuju stihnout bus, takže Ti pak řeknu.

J: Budu s tím počítat.

J: Jaký pro Tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvoval před táborem?

P: Jo, tak bylo to zajímavý. Dozvěděl sem se nový věci, který by se daly použít. Nejsem si úplně jistej, jestli sem je sám používal. Myslím, že je fajn to vědět a postupně se to tam třeba dostane. Mě to v některých věcech hodilo hned.

J: Kde se ti to hodilo hned?

P: Při hrách sem věděl, že ty děti to nevnímaj stejně. Občas sem tam viděl nějaký konflikt a myslím, že souvisel s různým vnímáním, jak jsme si to říkali.

J: Díky za příklad.

J: Která část tě nejvíc obohatila?

P: To nejde asi říct. Přišlo mi to všechno fajn, jen to bylo dlouhý. Dost mi to zkomplikovalo život. Jenže jsem chtěl jet na tábor. Chvilku sem myslel, že se na to vybodnu, když už sem věděl, že jedu.

J: Změnil jsi reakci nebo postup na základě kurzu?

P: Jo, minimálně ty reakce na to rozdílný vnímání. Snažil sem se to těm dětem nějak vysvětlit. Jinak si teď nic nevybavuju.

J: Fajne.

J: Zažil jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali?

P: Takhle mě nic nenapadá. Nebylo tam asi nic, co by bylo přímo špatně.

J: Tak to je fajne.

J: Které další informace bys na kurzu uvítal, aby ti pomohly s prací praktikanta?



P: Bral bych praktický věci jako šifry, přežití a tak. Některý věci předáváme dál a sami si nejsme úplně jistý. Na druhou stranu ten kurz už byl takhle dlouhej.

J: Chápu. Dáš si vodu?

P: Asi ne, ale díkyes.

J: Pamatuješ si na filtraci vody, kterou jsi uváděl?

P: No jo, pamatuju.

J: Cítil jsi nervozitu?

P: Jo... Strašnou...

J: Proč?

P: No já sem těch her za tábor uváděl víc stejně jako ostatní. Nedělá mi problém při oddílovce uvést hru pro oddíl. Jenže při více lidech jsem nervózní. Hlavně, když to sou některý vedoucí. Si nejsem vůbec jistej.

J: Jasně. A jak jsi vnímal reakce vedoucích na Tvůj projev?

P: Já moc úplně nevím. Si toho moc nepamatuju, jak sem byl znervovanej. Ale při prvním úvodu se vedoucí šklebili. To nebylo příjemný, jenže při druhým zase jen koukali a to mi potom taky nebylo hej. Sem si říkal, co si asi říkaj.

J: Co by Ti tedy pomohlo?

P: Asi kdybych viděl, v obličejích, že mi to de. Nooo... a potom možná nějakej feedback, jestli sem to udělal dobře a co sem zase neudělal dobře... Jo, prosim tě. Já budu muset za chvílku na bus...

J: Jasný. Už jen chvílku.

P: Dobře.

J: Z jakého důvodu jsi vedl děti k tomu, aby si samy našly, co udělaly chybně?

P: No, řídil sem se tím, že to využijou, pokud to fakt pochopí. Mám pocit, že se to povedlo.

J: Fajne.

J: Takhle to bude asi všechno. Máš něco, co bys chtěl dodat?

P: No asi ne...

J: Chápu.

P: Hele já už budu muset jít.

J: Dobře. Děkuju Ti za tvůj čas.

P: Jojo, měj se fajn.

J: Čau

## **Příloha č. 6**

### **Přepis rozhovoru s Petrou:**

J: Ahoj. Na úvod bych Ti rád řekl, že bude náš hovor nahráván a poté informace využiji do své bakalářské práce. Souhlasíš s tím? Vše bude anonymní, takže nikde nebudu uvádět Tvoje jméno.

P: Ahoj, dobře, souhlasím s tím.

J: Budeš chtít vodu?

P: Asi ne, dík.

J: Dobrá. Jaký pro Tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvovala před táborem?

P: No, myslím, že byly zajímavý. Celkem mě to bavilo. A přínos v tom vidím, myslím, že je dobrý to vědět.

J: Co myslíš konkrétně?

P: To, cos nám říkal v těch kurzech.

J: Jasně. Která část kurzu Tě nejvíc obohatila?

P: Hele, nech mě přemejšlet. Myslím, že nejvíc asi to... zážitkový učení. Ikdyž ono asi všechno. Ale jo, zážitkový učení. O ní jsem se toho dozvěděla nejvíc. Tu vývojovku nějak odvodíš, to tak máš v sobě, z právních norem jsme si něco řekli, ale o tom zážitkovým učení jsme nikdy moc nemluvili. A je to celkem zajímavý... Jo! A taky ty hry první, ty byly taky super. Bylo super, že jsme si taky něco mohli zahrát my. No a samozřejmě zdravotka. Ta se hodí pořád.

J: Tak to je super. A využila jsi něco přímo na táboře? Pokud ano, co to bylo?

P: No určitě... toho bylo asi víc. Snažila jsem si občas připomínat některé věci, co jsme si říkali. Ale asi ne přímo, cos nám říkal, ale když jsme pak o tom mluvili. Chápeš, jako že jsem se třeba někdy chytla za nos a říkala si aha, tohle bych asi dělat neměla a tak. A tak jsem se tomu snažila tentokrát vyvarovat.

J: Máš nějaký konkrétní příklad?

P: No... týjo... teď nevím, třeba jsem se možná snažila víc, aby se děti poučily ze svých chyb, jakože jsem si chtěla zkusit spíš jim pokládat správný otázky... možná byly takoví pokusný králíci, ale to vůbec nemyslím zle. Takže jo, použila. To byl třeba ten,

ten kruh, jak jsme si říkali, ne? Že se poučej a pak to neudělaj znova blbě, ne? Nebo tak něco.

J: Asi myslíš Kolbův cyklus.

P: To bude on...

J: Fajne. Napadá Tě ještě nějaká reakce nebo postup, který jsi na základě kurzu změnila?

P: Teď asi ne, ale fakt jsem se celkem snažila... Ještě k té předchozí otázce, myslím, že ten kurz, že ten kurz měl jako přínos hlavně v tom, že jsem přemýšlela sama nad sebou. Jako s dětma asi moc ne, ale pak v klidu, tak obecně... hm, to je jedno, asi nevím, jak to říct.

J: To je v pohodě. Zažila jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali? Pokud ano, jaké?

P: No takhle (krátké zaváhání), myslím, že náš tábor vůbec nefunguje podle toho, co nám říkal. Takže tam možná bylo pár shod. Prostě funguje jinak. Ale jako nemám pocit, že by to bylo špatně. Myslím, že je to nějak nastavený tak ňák už z dřívějška a všichni se na to právě těšej a proto tam jezděj... Tak jako...asi ten přístup k dětem mě někdy štve, možná na ně někdy dost řvem, ale prostě si ten tábor jedem užít, my i děti a tak se bavíme všichni a nějak neřešíme, co je správně. Stejně, co je jako správně? Myslím, že správně je to, co je fajn... nějak bych neřešila, že bychom na to měli jít odborně. Nedává to ani smysl. Ale pořád to znamená, že vnímám...třeba já jsem v tom viděla přínos, že mi to přišlo zajímavý. A i třeba do budoucna pro mě by to mohlo být využitelný. A taky hlavně myslím, že by to mohlo být dobrý na ty adaptáky, co jezdíte, tam to chápu víc.

J: Fajne. Které další informace bys na kurzu uvítala, aby Ti pomohly s prací praktikanta?

P: Hele nic mě asi nenapadá. Nebo možná...ale to je asi blbost.

J: Povídej.

P: Nevim, mám prostě občas pocit, že nás ty děti neposlouchaj. Vás jo, ale my jsme mladší a někdy na nás... kašlou. Tak třeba ňákej návod, jak na to. To asi není, co? (smích)

J: Mohlo by se to téma týkat třeba komunikace a práce s pravidly. To myslíš?

P: Já nevím, asi (smích).

J: Dobrá. Co Tě vedlo k tomu, že jsi na táboře chytila jednoho chlapce za rameno?

P: No to byl právě zrovna jeden takovej příklad. Nedával vůbec pozor a už mě to dost štválo. Ale měla jsem pocit, že nevnímá.

J: A měla jsi pocit, že ten dotyk pomohl?

P: No... to bylo dost takový spontánní. Nevěděla jsem, jak ho jinak oslovit. Ale jo, pak dával bacha.

J: Jak jsi vnímala situaci, kdy jsi nechala skupinku používat nožičky?

P: Úplně normálně, proč? Nevím, byli jako v pohodě, dávala jsem na ně bacha, ale oni jsou zvyklí.

J: Co jsi prožívala, když se ten chlapec říznul?

P: Tak jako vono to nebylo moc. Byl tam Dominik (zdravotník), takže to bylo dost v pohodě. Nebylo to moc. Ty děti z toho ale vždycky nadělaj. Jen jsem se ho snažila uklidnit, aby zbytečně nešílel.

J: Jak jsi v sobě reagovala na pochvalu od zdravotníka?

P: Nevím moc, za co byla. Nic jsem neud'ála.

J: Pochválil Tě za to, jak jsi to zvládla.

P: Tak jako každá pochvala těší.

J: Co bylo důvodem, že jsi pochválila svůj tým?

P: Protože byly dobrý! To je jasný!

J: Dobře. Chceš ještě něco dodat?

P: Asi ne.

J: Fajne. Děkuju za rozhovor a za Tvůj čas.

P: Nemáš zač. Nakonec to nebylo tak hrozný... Ahoj.

J: Ahoj.

## Příloha č. 7

### Přepis rozhovoru s Richardem:

J: Ahoj. Pro začátek se chci zeptat, náš hovor nahráván a poté informace využiji do své bakalářské práce, souhlasíš s tím? Vše bude anonymní, takže nikde nebudu sdělovat Tvoje jméno.

R: Zdar, v pohodě. Mám se bát?

J: Myslím, že není důvod.

R: Oukej.

J: Jaký pro Tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvoval před táborem?

R: Já říkal, že se mám bát, hned taková první otázka (smích)... Bylo to zajímavý. Přínos, hmmm...asi tak pade na pade. Myslím, že z těch novejh informací se toho moc použít nedá. A dost jsem toho už pochytil z dřívějška... Bych spíš potřeboval vědět, jak na ty děti.

J: Jak to myslíš?

R: Prostě mi občas přijde, že to s nima neumim. Nevim, jak na ně.

J: A máš nápad, co konkrétně bys potřeboval?

R: Tak jako to nevim. Třeba jak s nima mluvit, jak před nima vypadat jako důstojně nebo tak něco.

J: Dobrá. Která část z kurzu Tě nejvíc obohatila?

R: Tak to nevim, jak říkám, něco jsem už věděl.

J: Dobře. Dal by sis vodu?

R: Nene, díky.

J: Není zač. Využil jsi něco přímo na táboře? Pokud ano, co to bylo?

R: Vážně netuším... asi nic, co bych nevěděl. Tak žejo, stejně už tam není...ehm, jak to říct... hry a program už byly vymyšlený a s těma dětma zas tak nejseš a nebo není prostor s nima něco vyzkoušet.

J: Dobrá, změnil jsi reakci nebo postup na základě kurzu?

R: Hele asi ne, vždycky se k nim snažim chovat tak nějak normálně.

J: Fajne. Zažil jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali?

R: Uuuf... Asi ne... nevim... myslím, že všechno bylo v pohodě, ale zas žejo, nedokážu tak říct... (delší pauza)... určitě sme nepoužívali ty cíle. Prostě se hrálo a cíl byl vyhrát nic víc.

J: Které další informace bys na kurzu uvítal, aby Ti pomohly s prací praktikanta?

R: To já nevím, který další bysme ještě mohly dostat (smích). Nevím... takhle mě nic nenapadá. Už takhle toho bylo hodně.

J: Chápu. Zaznamenal jsi nějakou vlastní chybu?

R: Tak všichni víme, že mám plno chyb. Nejsem žádný odborník...

J: Můžeš být konkrétnější? Vztáhni to k práci s dětmi na letošním táboře.

R: Asi jsem na ně tak nějak moc hodnej. Jako že si je to, že si je nechám moc připustit k tělu a pak mě neposlouchaj. Ale mě je blbý se k nim chovat jak generál. Nejsem učitel. Přece by měli poslouchat tak nějak staršího, ne?

J: Dobrá, pojďme se vrátit k táboru. Jak jsi vnímal vtipkování vedoucích na účet Patrika?

R: Jo, vim, kam míříš. Říkám, že mám plno chyb.

J: Nemyslím to zle, jen bych rád tu situaci rozebral. Zkus mi odpovědět – jak jsi vnímal vtipkování vedoucích na účet Patrika?

R: Jéžiš... nebylo to správný, já to vím! Ale neovlád jsem se a tak jsem si taky přisadil. Ale pak jsem se mu vmluvil.

J: Co Tě vedlo k tomu, že ses šel Patrikovi omluvit?

R: No protože jsem blbej a neměl jsem to dělat, budeme se v tom ještě dlouho patlat? Já že bych si kdyžtak dal tu vodu.

J: Chceš?

R: Ne, dělám si srandu.

J: Dobrá. Jak jsi vnímal probíhající diskuzi v Tvém týmu?

R: Jako jak spolu během tábora komunikovali?

J: Ne, myslím během hry s filtrací, promiň, nevyjádřil jsem se jasně.

R: Jo takhle. No nevim... přišlo mi, že tam bylo všechno v pohodě. Nevim...zdálo se mi, že věděj, co maj dělat. Měli jsme docela dobrej tým, ty zkušenější to vždycky šéfovali. Tak jsem se na to snažil dohlížet.... Akorát se dlouho nemohli dohodnout, což byl asi problém... Měl jsem jim poradit.

J: Proč si to myslíš?

R: Tak dostal jsem pak sprda.

J: Na to jsem se chtěl zeptat. Jak jsi vnímal svého oddílového vedoucího?

R: Myslím, že řek něco v tom smyslu, že jsem to s nima měl udělat. Asi jsem to zvorál. Jenže jako...já se nák stejně nevyznám, kdy jim to říct a kdy ne. Jednou mě obviněj, že radím, podruhý je zas naštvanej vedoucí, že jsem jim nic neřek... Tak se snažim jít tak zlatou střední cestičkou, abych to neďál úplně blbě. To celkem vychází.

J: Dobrá. Je ještě něco, co bys chtěl dodat?

R: Ne, už ne.

J: Tak dobře. Děkuju Ti za rozhovor a za Tvůj čas.

R: Rádo se stalo, tak ahoj.

J: Ahoj.



## Příloha č. 8

### Přepis rozhovoru s Kristýnou:

J: Ahoj. Na úvod Ti chci říct, že náš hovor bude nahráván a ty informace využiji do své bakalářské práce, souhlasíš?

K: Ahoj, jo souhlasím.

J: Vše bude anonymní, takže nikde nebudu udávat Tvoje jméno.

K: Dobře. To bude super.

J: Tak jo. Jaký pro Tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvovala před táborem?

K: Asi jsem se něco dozvěděla (váhavě).

J: Co třeba?

K: (Přemýšlí)...to teď asi nedám dohromady (opět přemýšlí)... asi ne, promiň.

J: Nevadí. Která část Tě nejvíc obohatila?

K: Třeba ty... ty normy. Vůbec jsem nevěděla, na co všechno se musí dávat pozor. Může to tak bejt?

J: To je na Tobě, jestli to tak vnímáš.

K: Jo, asi jo... A taky dost nových her jsme hráli. Ale to se zase asi nedá moc hrát s dětma, takže asi nic... to by muselo bejt nějak...asi nějak upravený. Ale spíš mi přišlo, že to byly hry spíš pro nás, takže to sem asi nepatří.

J: V pohodě. Využila jsi něco přímo na táboře. Jestli ano, co to bylo?

K: To asi ne. Bylo toho hodně, těch informací. Ani si to teď neto...nevybavím, co jsme si všechno říkali. A asi to tam moc nešlo použít..nebo spíš je toho na mě ještě hodně.

J: Jak to myslíš?

K: No... neměla jsem na to moc času přemejšlet... musíš bejt furt ve střehu, řešíš děti, sleduješ pravidla a tak. Takže nestíhám přemejšlet ještě o tom, co jsme si říkali. A hlavně furt hlídáš čas. To mi pořád moc nejde.

J: Fajne. Budeš chtít vodu?

K: Ne, dík.

J: Zažila jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali?

K: Asi jo.

J: Jaké třeba?

K: No nevím, jestli to tak myslíš... Ale třeba když se to...když se vysvětlují ty pravidla... tak většina to pochopí, ale ty menší moc ne. Tak jsem se pak ptala, jestli to chápe a kdyžtak jsem jí to zkusila říct ňák, aby to pochopila.

J: Tak to je fajn.

K: Tohle jsem využila. Jen si spíš asi třeba nevzpomenu.

J: Dobrá. Které další informace bys na kurzu uvítala, aby Ti pomohly s prací praktikanta?

K: Jej, tak to fakt nevím. Promiň.

J: Nevadí. Zaznamenala jsi nějakou vlastní chybu?

K: Asi ne, já se spíš radši právě dívám a nechávám to na ostatních. Ale jako když mám něco udělat, tak to udělám, to zas jo... Jakože nerada bych něco zkazila.

J: Jak ses cítila během aktivit?

K: No...v pohodě. Baví mě to sledovat.

J: Jak jsi vnímala svoji roli v týmu?

K: No...roli v týmu... vždycky jsem tam byla pro ně. Když něco potřebovali, tak jsem jim pomohla. Snad to tak vnímali. Myslels to tak?

J: Ano, ale uměla bys ji ještě víc popsat?

K: Už asi moc ne. Prostě jsem jim držela palce. A vždycky když bylo něco potřeba, tak jsem pomohla. Teda kromě pavouků, z těch má strach, to bych ječela taky... Stačí to takhle?

J: Myslím, že ano. Proč jsi odmítla sestavit ty filtrační vrstvy?

K: No abych jim to nezkazila. Bylo by to na mě.

J: Chápu. Chtěla bys ještě něco dodat?

K: Myslím, že ne. Už je to všechno?

J: Ano, děkuju za rozhovor a za Tvůj čas.

K: Jo, není zač.

J: Ahoj.

K: Ahoj.

## Příloha č. 9

### Přepis rozhovoru s Jiřím:

J: Zdar. Než začneme, tak Ti chci říct, že náš hovor bude nahráván a informace využiji do své bakalářské práce a vše bude anonymní, souhlasíš?

Ji: Zdar, jasný.

J: Fajne. Jaký pro Tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvoval před táborem?

Ji: Hele já myslím, že asi dost velký. Normálně se mezi dětma nepohybuju, takže mě to dost dalo. A myslím, že každěj si tam moh najít to svoje. Třeba tu...no...tu hygienu jsem nepotřeboval, myslím, že to není moje starost a na příměstským táboře to není moc potřeba, ale i tak to bylo zajímavý. Ale zas jsem moh hodně řešit ty různě starý děti, protože my to máme fakt různý.

J: Která část Tě nejvíc obohatila?

Ji: Tak to už jsem Ti asi odpověděl. Ty jednotlivý období... určitě. A taky byla hodně zajímavá ta dynamika, nikdy by mě nenapadlo, že to takhle funguje. Ale hele ona je to fakt pravda. Ikdyž si vzpomenu třeba na náš manšaft, tak to podle toho jelo, no to je prostě hustý!

J: Díky za příklad. Využil jsi něco přímo na táboře?

Ji: Tak já jsem se podle toho snažil jet. Předtím jsem to neznal, tak jsem nemoh, ale teď jsem to zkoušel, abysme byli dobrý. Když už ty děti jezděj, tak ať to má taky nákou úroveň, no ne? Protože mi přijde...myslím, že je na prd to dělat jen, aby to bylo. To je takový zbytečný. Takhle to dává nákej smysl, když už ty děcka choděj domů.

J: To je super. Změnil jsi reakci nebo postup na základě kurzu?

Ji: Jo, tak toho bylo asi celkem dost. Měl jsem ten kurz absolvovat dřív, než jsem si s těma děckama cokoliv začal. Hele víš, kolik škod jsem na nich napáchal? To Ti ani nemůžu říct. Tak asi obecně jde o přístup k nim, k celé skupině, musíš je vnímat jednotlivě i jako celek. Víc jsem si jich všímal, snažil jsem se nepřehlížet konflikty, aby to bylo vyřešený.

J: Fajne. Zažil jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali?

Ji: No to asi ne, vždyť jsi pomáhal s tvorbou programu, tak sis asi dával bacha, ne, když jsi nás to předtím učil (smích). Nebo mám něco vylovit? Dej mi chvilku.

J: Dobře.

Ji: Asi mě nic nenapadá.

J: To jsem si oddech. Které další informace bys na kurzu uvítal, aby Ti pomohly s prací praktikanta?

Ji: Hele, myslím, že je asi rozdíl, jestli člověk jezdí jako já na příměstské tábor a nebo na pobytové. Aspoň co si tak vybavuju ze svých dětských let. (Přemýšlí). Tak třeba, žejo, my se hodně vídáme s rodičema, tak třeba něco k tomu. Jako nemyslím, že by to bylo kdovíjak potřebný, ale mohlo by to být třeba zajímavý. Jako já stejně rodičovi do vočí neřeknu, že je to dítě strašný a nebo to! Jak vloni přišel ten naštvanej táta, tak jak se třeba k tomuhle postavit. Jo, to by asi mohlo bejt fajn. Jinak mě nic nenapadá.

J: Super, díky za nápad.

Ji: Není zač.

J: Zaznamenal jsi nějakou vlastní chybu?

Ji: No...snažil jsem se dávat pozor. Ty vo nějaký víš?

J: Ptám se Tebe.

Ji: Tak jo, dal jsem pohlavek dítěti. Ne! To byl fór (smích).

J: Teď mi moc do smíchu nebylo.

Ji: Promiň (smích). Počkej, to musím přemejšlet. Chybu, chybu...Jako určitě jsem třeba něco řek blbě, když si povídáme s dětma. To občas mám, že jen tak mluvíš a pak se chytneš za pusku, ale už si nevybavím, co jsem řekl. Ale tak třeba tu pusku bych si moh asi víc hlídat, no.

J: Jak ses cítil během zadávání hry?

Ji: Ty hele já byl z Tebe tak nervózní! Jako normálně sem taky, ale teď dvojnásob, když jsem věděl, že mě hodnotíš.

J: Říkal jsem, že Tě nehodnotím, ale jen pozoruju, jak to děláš.

Ji: Nojo, ale to se Ti říká, žejo... A když jsem viděl, že to ty první nedávaj, to už jsem měl mrákoty.

J: Vnímal jsi věkové rozdíly mezi dětmi?

Ji: No jasně, to mi taky hned došlo, že tam ty mladší jen seděj a nejsou nijak platný. Ale s tím už jsem fakt v tu chvíli nemoh nic dělat. A nebo jsem aspoň na nic kloudnýho v tu chvíli nepřišel.

J: Proč jsi změnil pravidla hry?

Ji: Protože mi právě přišlo, že by se ty děcka akorát trápily a stejně to nemělo smysl, když to vlastně vzdaly. Říkal jsem si, že třeba tím kratším časem budou víc vyhecovaný. Ale stejně to byla taková na nic hra, ale musel jsem to už nějak dotáhnout. Tak jsi to aspoň říkal.

J: Jo, hru nejde v půlce stopnout, že se nebude dohrávat. Zapomněl jsem Ti nabídnout vodu...

Ji: V pohodě, stejně si nedám.

J: Dobrá. Proč jsi přísedl ke třetí skupině?

Ji: Hele já už byl dost rozhozenej z toho prvního týmu. Viděl jsem, že je ta šifra na ně asi moc. Tak jsem to chtěl asi trochu zrychlit. Nebylo to správně, ale já to už chtěl mít za sebou. Ale neřek jsem jim přesně, co mají dělat, jen je trochu naved. Stejně to nepomohlo a museli dostat nápovědu. Nechápu, podle mě měli v týmu jednoho, kterej už to s námi předloni moh dělat. No já měl nervy...

J: Jak jsi vnímal situaci, kdy děti zapomněly batohy?

Ji: No to už byla poslední kapka. Voni asi už taky nevěděli, čí jsou. Já jsem byl úplně zoufalej. To bylo fiasko, co?

J: Já myslím, že jsi to zvládnul nejlíp, jak jsi mohl.

Ji: No, nevim...

J: Blížíme se do finále.

Ji: Super!

J: Je ještě něco, co bys chtěl dodat?

Ji: Myslím, že asi ne, už teď jsem dost grogy, jak v horkým křesle (smích).

J: Tak jestli nic nemáš, tak Ti děkuju za rozhovor a za Tvůj čas.

Ji: Jojo.. Snad jsem pomoh.

J: Určitě. Díky a ahoj.

Ji: Ahoj.

## **Příloha č. 10**

### **Přepis rozhovoru s Ondřejem:**

J: Čau. Souhlasíš s tím, že náš hovor bude nahráván a informace využiji do své bakalářské práce? Vše bude anonymní.

O: Čau. Jo, souhlasím.

J: Jaký pro Tebe měly přínos kurzy, které jsi absolvoval před táborem?

O: Spíš mi vzaly dost mého času.

J: A nějaký přínos v tom spatřuješ?

O: Asi spíš ne.

J: Která část Tě nejvíc obohatila?

O: Já nevím, třeba ty zákony, ale přijde mi, že některý jsou úplně mimo.

J: Využil jsi něco přímo na táboře?

O: Nevím, to třeba Ty v tom něco vidíš. Já s těma dětma jedu tak, jak mi přijde, moc v tom nic nehledám.

J: Chápu. Změnil jsi reakci nebo postup na základě kurzu?

O: Nejsem si toho vědomej.

J: Zažil jsi na táboře situace, které byly v rozporu s tím, co jsme si říkali?

O: To jsem měl asi dávat víc pozor, kdybych věděl, že se tady budeš ptát. Já fakt netuším, já jsem ten tábor asi moc neprožíval.

J: Které další informace bys na kurzu uvítal, aby Ti pomohly s prací praktikanta?

O: Žádný už! To by Ti už sem nikdo nepřišel. To bylo pěkně hnusný, že jste to dali povinně. Si myslím, že bych se bez toho normálně vobešel.

J: Dobrá. Zaznamenal jsi nějakou vlastní chybu?

O: Co je tohle za votázky? Ne. Mně není patnáct jako jim. Pro ně to možná ještě nákej smysl má.

J: Dobře. Jak ses cítil při zadávání hry?



O: Tak jako není mi to nikdy moc příjemný. Ale zas těmhle dětem se to celkem vysvětlit dá. Jsem už zvyklej, že na ně musím mluvit jak na mimina, aby to pochopily.

J: Co v Tobě vyvolala otázka s prasknutým pavoukem?

O: No tyhle votázky mě vždycky vytočej. Voni prostě vždycky vymyslej ňákou hovadinu a myslej si, jak jsou vtipný. Jako co mu na to mám říct? Jasně, že dostanou dalšího.

J: Co Tě vedlo k tomu, že jsi s dětmi rozebral jejich neúspěch?

O: Tak to je takový normální, ne? Prostě jim zas musíš poradit, protože voni by do toho šli po hlavě znova a nezamejšleli by se.

J: Co se stalo, když druhá skupina přenesla kelímek?

O: Přišlo mi to nefér. Prostě voni se vůbec nesnažili a dali to. Nejradši bych je to nechal dělat znova a pořádně. Aby z tý hry taky něco měli.

J: Jak jsi reagoval na telefonát od vedoucí?

O: Byl jsem trochu pod tlakem. Překvapilo mě, že i ta aktivita s pavoukem tak trvá a potřeboval jsem zrychlit ten třetí tým. To ale asi bylo na škodu. Neměl jsem se nechat rozhodit, tak bysme přišli dýl.

J: Jak jsi vnímal poslední zadávání hry?

O: No právě, že to někeří nepobrali. Asi jsem byl rychlejší a sám jsem už byl trochu nervózní. Hele bude to ještě dlouhý?

J: Ne, to byla právě asi poslední otázka.

O: Bezva.

J: Napadá Tě ještě něco, co bys chtěl dodat?

O: Asi ne.

J: Tak dík za rozhovor a za Tvůj čas.

O: Jojo, tak čau.

J: Čau.