

TECHNICKÁ UNIVERZITA LIBEREC

RUKOVĚŤ PRAKTIKANTA

PRAKTICKÁ PŘÍRUČKA

Martin Škoda

2019

Na úvod bych si přál vysvětlit, proč tato práce neobsahuje citace v textu. Příručku jsem vytvořil jako oporu pro praktikanty. Považoval jsem za vhodné text, ji co nejvíce zjednodušit a proto jsem vynechal citace, abych nemátl nezkušeného čtenáře. Nevzdávám se, však propojení s teoretickými základy a veškeré využití materiálu uvádím v části „zdroje“. Zároveň musím upozornit, že tato příručka koresponduje s teoretickou částí mé bakalářské práce a vychází z ní a použitých zdrojů, doplněná o vlastní zkušenosti.

Pár slov praktikantům. Doufám, že vám kurz, kterým jste si prošli, poskytl potřebné znalosti k vedení dětí na táborech. Zároveň vás nechci vyslat do světa táborů pouze se vzpomínkou na pár dní naplněných mořem informací a poznatků. Přál bych si, aby vám stránky níže napsané pomohly naplnit vaše vize a cíle při práci praktikantů a později vedoucích. Přeji vám, aby vaše srdce naplnila radost a štěstí z působení na táborech.

PRINCIPY ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ

Zážitkové učení je založeno na aktivitě účastníků. Skrz aktivitu získají účastníci zkušenost, kterou dále reflektují, což jim může umožnit přesah do dalšího života v podobě formování charakteru či rozvoje osobnosti.

Zážitkové učení staví na prožitku, který je vždy spojen s emocionalitou. Danými prožitky může instruktor na účastníky pedagogicky působit (např. v postojové rovině). Na druhou stranu je důležité mít na paměti, že každý účastník může stejnou aktivitu prožít odlišně. V dnešní době lidé vyhledávají krátké intenzivní prožitky. Právě skrze zážitkové učení a správně cílené aktivity můžeme ovlivňovat prožitky účastníků a tím předcházet nežádoucím patologickým činnostem, které bývají s intenzivními zážitky úzce spojovány.

i Instruktor by měl vnímat emoční rovinu jednotlivců. V případě nežádoucí intenzivní emocionality (např. agrese, pocit úzkosti,...) by měl instruktor zasáhnout (promluvou s účastníkem v soukromí, vyzvat účastníka k opuštění aktivity,...).

Zážitkové učení by mělo být v ideálním případě základem holistického přístupu. Holistický přístup rozvíjí celou osobnost jedince, tedy i hodnoty a postoje člověka. Lze mluvit o tzv. celostní výchově. Pro rozvoj celé osobnosti člověka je důležité si především zvolit správný cíl a k němu vhodné **prostředky** formou adekvátní aktivity. Krom cílů a prostředků je nutné zaměřit se také na **podmínky**, za kterých dochází k výchovnému působení na jedince (specifika jedinců i skupiny, prostor, počasí, materiál,...).

i Abych dítě mohlo tvarovat svou osobnost celostním způsobem, je důležité volit takové aktivity, které umožňují formování komplexní osobnosti jedince. Není tedy správné volit aktivity zaměřené jedním směrem (např. jen na zlepšení fyzické kondice dětí), naopak je důležité vybrat takové aktivity, jejichž záběr rozvoje osobnosti bude co nejširší (rozvoj těla, mysli i ducha).

Každá činnost by měla být nabízená s nějakým záměrem, ze kterého lze vyvodit cíl. Aby měl cíl smysl, je ho třeba dobře vytyčit a formulovat.

Cíle se dají dělit dle různých kritérií. Často se můžeme setkat s označením krátkodobý a dlouhodobý cíl. Za krátkodobý lze považovat např. to, že od příštího týdne začnu pravidelně běhat, dlouhodobým cílem se pak může stát účast na půlmaratonu, který se koná za dva roky. Cíle se ale dají dělit i následujícím způsobem:

- 1) **Individuální – očekávání každého jedince. Zaměřují se na osobní rovinu a naplňování osobních potřeb jedince.**

- 2) Skupinové – potřeby skupiny (vyřešení společného úkolu, touha po přestávce,...). Skupina vychází ze společného prožívání a společných zážitků. Pro pochopení skupinových cílů je třeba znát křivku skupinové dynamiky.
- 3) Kurikulární – ze strany instruktora se snahou ovlivnit poznatky, hodnoty a dovednosti účastníků pomocí zážitků. Pro vytvoření konkrétních cílů je nutné získat informace o skupině (výrazné znaky skupiny, její kvalita i slabé stránky).

i Než zvolíme jakoukoliv aktivitu, měli bychom znát cíl. Aktivity by tedy měly být prostředníkem, jak takového cíle dosáhnout. Cíle by měly na sebe navazovat a vždy musí vycházet ze skupiny, pro kterou je program tvořen.

Skupinovou dynamiku chápeme jako vztahy ve skupině. Každá skupina prochází jednotlivými fázemi. Z pohledu skupinové dynamiky je optimální vytvořit stabilní fungující efektivní skupinu.

- 1) Forming – počáteční fáze skupiny, členové se mezi sebou neznají, jsou nejistí, nechťejí vyvolávat zbytečné konflikty, takže mnohdy ustupují ze svých vlastních norem chování. Snaží si najít svoji pozici ve skupině. Úkolem instruktora je seznámit členy mezi sebou a vybudovat přátelské prostředí ve skupině.
- 2) Storming – skupina se bouří proti programu, instruktorovi i aktivitám. Skupina není soudržná. Členové hledají stále svoji roli a vůdce skupiny. Začínají se tvořit skupinky. Instruktor staví skupinu před náročnější výzvy.
- 3) Norming – skupina vytváří vlastní normy chování, které jsou přípustné pro celou skupinu. Skupina je již soudržná. Členové si uvědomují možnosti skupiny a cítí uspokojení ze sounáležitosti se skupinou.
- 4) Performing – skupina je produktivní a řeší předložené výzvy. Všichni znají svoji roli a cítí uspokojení ze sounáležitosti se skupinou.

Každá skupina může těmito fázemi stoupat i klesat. Klesání přichází nejčastěji v případě, kdy nejsou vyjasněné role uvnitř skupiny nebo pokud skupina přijme nového člena.

- i** Aktivity je třeba volit na základě skupinové dynamiky.
- i** Boj proti instruktorovi je ve fázi stormingu zcela přirozený, není třeba u sebe zoufale hledat pochybení.
- i** Jakmile se skupina rozšíří o nového člena, instruktor musí upevnit vztahy a pozice mezi členy. Zároveň by neměl být překvapen, pokud dojde k propadu ve skupinové dynamice.

Zkušenostní učení je nejčastěji znázorňováno v jednotlivých modelech učení. Slouží k zaznamenávání jednotlivých kroků, ke kterým dochází během celého procesu učení. Princip „poučení se z něčeho“ se děje zcela přirozeně v běžném životě, avšak ne vždy si člověk uvědomí plnohodnotnou zkušenost pro poučení. Proto je vhodné využít cílené reflexe. Při ní se využívá zpětnovazebních pohledů na prožité situace a vytváří se nové obecnější závěry, které vedou k nové zkušenosti. Nejznámější model zkušenostního učení je Kolbův cyklus učení.

V Kolbově cyklu učení hraje důležitou roli zážitek. Z něj vyvodíme zkušenosti a vědomosti, které později můžeme znova uplatnit. Kolbův cyklus si lze představit na nekonečné spirále, přičemž jednotlivými kroky je vždy zkušenost – reflexe/ohlédnutí – zobecnění/hodnocení – transfer/aktivní zkoušení/plán změn. Konkrétně tyto kroky probíhají následovně. Účastník si na základě aktivity prožije zkušenost, která má rozvíjet nějakou dovednost. Následně zreflektuje postup aktivity, počínání jednotlivců i skupiny. Při zobecnění hledá spojitost a přesah do reálného života. Na závěr nalézá nové postupy a tvoří plán pro další podobnou zkušenost. Právě tato pevně daná struktura bývá terčem kritiky, stejně jako neakceptování kulturní či sociální stránky jedince.

Reflexe je nedílnou součástí zkušenostního učení. Skrz ohlédnutí na zažitou situaci můžeme situaci reálně posoudit a následně využít vzpomínku na tyto prožitky v budoucnu. Během reflexe se sdílí emoce, pocity či ideje, které mohou vést k řešení. Reflexe učí naslouchat ostatním lidem. Obecným principem reflexe je vytvořit souvislosti mezi zážitky, učením a posunutím pomocí zkušenosti. Každá smysluplná reflexe však musí mít přesně vytyčený cíl.

Cíle reflexe se dají dělit do tří skupin.

Reflexe zaměřující se **na skupinu** (konflikty ve skupině, komunikace, role a vztahy). Tento typ využíváme především pro reflexi her zaměřených na komunikaci a týmovou spolupráci.

Další možností je cílit reflexi **na jednotlivce** (uvědomění si vlastních pocitů, postojů, sebe sama). Tuto reflexi používáme po náročných fyzických či psychických hrách.

Třetí možností je reflexe zaměřená **na téma hry**, které vyvolává nějaké rozpory. V tomto typu reflexe se krom postojů a pocitů účastníků zaměřujeme i na přesah hry do reálného života. Instruktor musí umět zvážit, kdy je reflexe zapotřebí.

Vysoká koncentrace reflexí může omezit možnost růstu, neboť v očích účastníků ztrácí smysl. Nedostatkem reflexí vede také zamezíme růstu. Obecně by se měla reflexe objevit po psychicky náročných hrách, po vynořeném konfliktu během aktivit a po stěžejních aktivitách, které směřují k cílům akce.

Úspěchem reflexe je správné pokládání otázek. Otázky klademe otevřené, neboť vedou k rozvinutějším odpovědím a umožňují pokračování dalšího rozvoje tématu. Zcela nevhodné jsou také faktické, direktivní či manipulativní otázky. Instruktor si také musí dát pozor na jasnou formulaci otázek. Obecným doporučením pro instruktora je nezapojoovat se do diskuse a neprojevoovat své názory, neboť instruktor je zde v pozici moderátora.

Flow chápeme jako stav plynutí. Při flow se dostávají pocity radosti, účastníci jsou do aktivity plně ponořeni, přehlížejí únavu, mění se jejich vnímání času. Flow se může dostavit, pokud je aktivita přiměřená skupině. Při malé výzvě se účastníci budou nudit a o aktivitu ztratí zájem. V opačném případě se mohou objevit pocity strachu a úzkosti, které vedou k apatii a rezignaci. Nepoměr výzvy a dovednosti vede k frustraci z neúspěchu. Flow může být pro účastníky i kontraproduktivní. Naprosté ponoření do aktivity totiž brání kritické reflexi hry.

Komfortní zóna je místo, kde se jedinec cítí sám sebou a kde se cítí bezpečně. Vždy, když jedinec vystoupí ze své komfortní zóny, dochází k učení. Pokud výzvu splní, posunuje si hranici své komfortní zóny. Instruktor tedy musí nastavovat přiměřené výzvy. Pokud by byl úkol náročnější a účastník se dostane za hranici učení, může se dostavit pocit méněcennosti či frustrace z neschopnosti.

Účastníci by měli být seznámeni s principem dobrovolnosti. Znamená to, že mají možnost odmítnout svou účast na aktivitě. Musí se však řídit následujícími pravidly:

- › Účastník je stále přítomen a hledá jiný způsob zapojení (duševní podpora, technická výpomoc).
- › Účastník by si měl zvolit individuální cíl, ke kterému bude směřovat (čas zvládnutí aktivity, překonání nekomfortní situace,...).
- › Instruktor musí respektovat míru zapojení účastníka. Obecně bývá vhodné obeznámit účastníky s nastíněným programem, aby se cítili bezpečněji. Na druhou stranu pokud jim předáme celý plán, vytratí se kouzlo a tajemno, které přidává na atraktivnosti a vtahuje účastníky do děje. Instruktor tedy vždy musí zvážit hranici mezi znalostí plánu a nejistotou příchozího.

VÝJOVOVÁ PSYCHOLOGIE

Vývojová psychologie je věda zabývající se vývojem člověka z pohledu fyzických i psychických změn.

Sledujeme:

- a) tělesný vývoj
- b) kognitivní (poznávací) vývoj – mezi kognitivní procesy řadíme vnímání, paměť, učení, představivost, myšlení, tvořivost, pozornost a řeč
- je podmíněn geneticky a je závislý na vlivu okolí, především na výchově a vzdělání
- c) psychosociální vývoj (socializace) – prožívání (z pohledu mezilidských vztahů, sociálních rolí nebo vnímání sebe sama). Důležitý je zde vliv sociální skupiny a institucí.

Školní věk

Školní věk je důležitým mezníkem ve vývoji dítěte. Dítě se musí vypořádat s novou rolí – stává se z něj žák. Důležitou kompetencí pro tento fakt je školní zralost a školní připravenost.

- › Školní zralostí rozumíme vyzrálou centrální nervovou soustavu, tedy reakční schopnosti dítěte, jeho emoční stálost nebo dovednost přijímání informací. Školní zralost ovlivňuje možnost dítěte obstát v nárocích výuky.
- › Na školní připravenost nahlížíme z pohledu sociálního hlediska, tedy jak dítě reaguje ve společnosti, přijímá role a společenské normy.



Dítě mladšího školního věku může procházet nerovnoměrným vývojem a jeho schopnosti nemusí být ještě řádně rozvinuty.

Mladší školní věk

Začíná nástupem do školy (6. -7. rok), trvá zhruba do 8-9 let.

Typické vývojové změny a změna životní pozice.

Kognitivní procesy:

- Myšlení
Změna v uvažování – fáze konkrétních logických operací, děti jsou schopné myslet na

úrovni reálných zkušeností, dokáží pracovat s konkrétními situacemi, ale nevytvoří jiné varianty, které samy neprožily (abstraktně nejsou schopny přemýšlet). Proto některé problémy řeší pomocí metody pokus x omyl. Pokud se výsledek podaří, postup si zapamatují.

› Mluvit s dětmi v konkrétní rovině, aby to pro ně bylo uchopitelné.

Stále ještě využívají metody nápodoby a přejímají postupy a chování od jiných jedinců

› Hlídat si své chování, jelikož vedoucí i praktikant jsou pro dítě vzorem.

- **Pozornost**

Dítě aktivně vnímá 7-10 minut řízené aktivity, snazší je pro dítě vnímat vizuální projev, který si může zafixovat nebo se u něj může zaměřit na detaily, než projev sluchový, ke kterému se dítě nemůže vracet.

› Aktivity často střídat, děti aktivizovat, motivovat, činnosti střídat (pohybová x oddechová). Např. pravidla vysvětlovat stručně, jasně, srozumitelně, konkrétně, nejlépe doplnit o vizuální ukázkou.

- **Paměť**

Mezi 6. – 12. rokem velký vzestup v podobě nárůstu kapacity paměti a tempa zpracování podnětů (důležitá stimulace ze strany pedagogů). Převážně mechanické učení, nejčastěji strategie opakování, později přibývají další způsoby zapamatování.

› U aktivit zaměřených na paměť je třeba adekvátně přihlídnout k možnostem dítěte a volit tak přiměřený rozsah pro zapamatování. Menší děti potřebují na zapamatování více času.

Sociální vlivy:

- Rodina je první sociální skupinou dítěte. Z rodiny dítě přejímá první normy a vzorce chování. Rodina je pro dítě oporou a vytváří mu vizi dospělého chování.
- Ve škole je pro dítě vzorem učitel, který mu poskytuje pocit bezpečí. Ve škole vlastně učitel zastupuje rodinu, dítě v něm cítí oporu. Snaží se o jeho přízeň, podává co nejlepší výsledky, aby bylo od něj pozitivně hodnoceno.
- Vrstevnická skupina je nedílnou součástí dítěte. V mladším školním věku se jedná o přelomový moment, kdy se dítě snaží vytvořit si dobrý a fungující vztah s vrstevníky. To je klíčové, neboť to ovlivní i budoucí postavení k navazování vztahů. Dítě se učí normám

chování, které platí ve třídě, zároveň si rozvíjí dovednosti jako solidarita, spolupráce, sebeovládání či různé druhy komunikace.

Pokud dítě řekne vedoucímu nějakou zásadu či pravidlo, které funguje v jeho rodině, nelze to zpochybňovat či zesměšňovat! Mimo rodinu je pro dítě absolutním vzorem vedoucí. Nelze se však stavět do protipólu s rodinou, dítě by bylo zmatené. Např.: „Sundej si bundu, pojedeme dlouho.“ „Ale my si bundu ve vlaku nesundáváme, protože mi to pak moc trvá.“ Po této situaci se dítě nemůže rozhodnout, co je tedy správně. V takovém případě je vždy důležité dítěti vysvětlit opačný pohled na věc, než ten, který uznává jeho rodině. To je velmi důležité především ve věcech výchovy. Např.: „Všechny děti musí mít na hlavě čepici, aby jim z tepla nebylo špatně. Svítí hodně sluníčko. Některým dětem to také není příjemné, ale nebylo by to spravedlivé, kdybys ji jako jediný na hlavě neměl.“

Velmi důležité je si uvědomit, že stejně jako dítě povídá vedoucímu o své rodině, povídá rodině pak o svém vedoucí (co řekl, jak se chová, jaké zásady ctí,...). Učitel hraje zásadní roli při tvorbě kolektivu. Měl by dbát na to, aby mezi vrstevníky vytvořil přátelský fungující vztah!

Střední školní věk (9 – 12 let)

Spíše klidné období, nedochází k významným změnám po stránce biologické ani sociální. Klidová fáze před dalšími vývojovými procesy v dospívání. Problém se ale může objevit v sociální rovině, kdy se může objevit tlak ze strany vrstevnické skupiny a školy.

Změna vnímání učitele, žák již nepotřebuje jeho emoční vazbu. Velmi citlivé jsou ale na dodržování stanovených pravidel ze strany učitele, vnímají spravedlnost.

- › To, že děti ztrácí zájem o učitele, je zcela přirozený vývoj. Není vhodné se snažit dětem zavděčit. V tomto věku by si učitel měl zvláště hlídat své projevy sympatií a antipatií, být spravedlivý ke všem stejně.

Vrstevníci přicházejí do popředí, protože v budoucnu zcela nahradí rodinu. Mezi vrstevníky budou hledat děti pocit sounáležitosti a bezpečí. V tomto období je velmi důležitý kontakt s vrstevníky, protože dává základy pro následné hlubší přátelství a intimní vztahy. V dětské skupině dítě získává sociální prestiž.

Děti dokáží fungovat jako celek, vytváří své normy chování, které musí všichni respektovat, aby byli přijímáni. Pokud jedinec vybočuje, může ho skupina odvrhnout, než aby se snažila pochopit jeho projev. V tomto věku se může poprvé objevit šikana.

- › Učitel by měl dál budovat zdravý kolektiv a velmi bedlivě všímat si projevů jednotlivých žáků i skupiny jako celku.

Pubescence (11 – 15 let)

Někdy také pojem raná adolescence. Přelomové období, dochází k řadě zásadních změn.

Tělesná proměna doprovází subjektivní pocity dospívajícího. Pohlavní dozrávání souvisí se změnou těla a nárůstem svalové hmoty. Někdo vnímá změnu příjemně, má lepší pocit ze sebe a své proměny. Pro jiného to může být přesně naopak. Velký problém nastává ve chvíli, kdy tělesné a psychické zrání neprobíhá najednou. Psychicky nevyzrálý jedinec může na proměnu reagovat čistě negativně. To se stává především u dívek, kdy je jejich tělesné dospívání rychlejší a výraznější oproti chlapcům.

- › Vyhýbat se jakýmkoliv komentářům na úkor postavy dospívajících, případně zamezovat ataky mezi nimi.

Myšlení se zdokonaluje, přichází fáze formálních operací, což znamená, že se rozvíjí abstraktní myšlení, tedy nové myšlenkové operace, které dosud nebyly možné. Dospívající nepřemýšlí o světě, který je, ale o světě, který by měl být. Tvoří hypotézy, které buď potvrzuje či vyvrací. Dokáže si vytvořit plány směrem k budoucnosti. Tím dospívající tvoří pro sebe nové hodnoty, které mu umožní pocit bezpečí. Tvorba nových jistot vede k přeměně identity jedince.

- › Mluvit s dospívajícími o budoucnosti, jejich plánech, nabídnout jim pomoc při tvorbě vlastní představy, lze si povídat ve filozofické rovině.

Prožívání je v tomto období velice bouřlivé. Kvůli změně funkci hormonů jsou dospívající emočně labilní a mají přecitlivělé reakce. Dospívající jsou často vztahovační, což je pouze obranná reakce, protože si nejsou jistí sami sebou. Aby skryli své pocity a emoce, raději se často do sebe uzavírají. Sami v sobě se však na své pocity a prožitky velmi zaměřují, neboť jim chtějí porozumět.

- › Vyjádřit dospívajícím pochopení pro jejich prožívání, snažit se vybudovat si s nimi atmosféru důvěry, poskytnout jim pocit opory (můžeš přijít, kdybys chtěl).

Identita pubescenta – pubescent hledá nové pojetí sebe sama a své identity, snaží se, aby se mu líbila a odpovídala jeho představám. Při hledání vlastní identity se může dospívající uchýlit k tzv. skupinové

identitě, tedy k příslušnosti k nějaké skupině. Skrz identitu skupinu se může dospívající vyrovnat sám se sebou.

- › Věnovat pubescentovi pozornost, dát mu najevo náš zájem, naslouchat mu a komunikovat s ním, získat přehled o jeho představách.

Sociální rovina

Vrstevníci jsou pro pubescenta velmi důležití. Pubescenti dávají přednost pravidlům a normám vrstevnické skupiny před ostatními.

- › Učitel nemá příliš velkou možnost, jak ovlivnit pubescentův výběr kamarádů, může však dohlížet na pravidla a normy vrstevníků, se kterými pracuje.

Vztah s rodinou a dalšími autoritami je složitější, protože pubescent je přijímá pouze, pokud si myslí, že si zaslouží respekt. Názory a příkazy nepřijímá v plné míře. S autoritou se snaží získat si vyrovnanou pozici, protože nechce být v podřízené roli. Nechce být manipulován ze stran rodičů. Osamostatňováním posiluje vlastní hodnotu. Tato fáze je často nazývána jako negativismus či fáze druhého vzdoru. Zároveň si dospívající plně uvědomuje jistoty a bezpečí, které mu rodina dává.

- › Nepřesvědčovat pubescenta o správnosti či nesprávnosti výroků rodičů. Spíše se snažit porozumět jeho nesouhlasu a poskytnout mu vlastní pohled na věc.

Zásadně se mění i vztah k autoritě vychovatele. Jeho vysoké postavení už není automatické, dospívající jsou k počínání učitele kritičtí. Pokud není učitel imponujícím vzorem, pubescent ho odmítne. Učitel, který nedává najevo přehnaně vyšší postavení, má u dospívajících atraktivnější status. Status stoupá i tehdy, kdy je učitel ochoten naslouchat a vést debaty s dospívajícími. Tehdy pubescenti vnímají vyrovnané pozice s učitelem.

- › Nesoupeřit s pubescentem, nesnažit se dokázat svoji nadřazenost. Naopak je lepší komunikovat s ním pocitově na stejné úrovni.

TÁBOROVÉ NORMY

Praktikant = 15-18 let

Praktikant je trestně odpovědný do poloviny možné trestní sazby. Při přestupcích je plně postihnutelný. (Od 18 let platí plná občanská i právní postihnutelnost).

Před výkonem jakékoliv činnosti musí být proškolen v jejím plnění. Pokud proškolená osoba zanedbá či nedodrží pracovní postupy a způsobí škodu, je možné po ní či po jejích zákonných zástupcích požadovat náhradu.

Vybrané bezpečnostní postupy na táboře

Bezpečnost při hrách

- › pravidelné kontroly používaného vybavení,
- › kontrola ošacení a obutí dětí při hrách,
- › upozornění dětí na možná bezpečnostní rizika během her
- › dbát na provozní řády a pokyny sportovišť a herních objektů
- › při hře v terénu dbát na bezpečnost a vyznačení prostoru
- › při noční hře důrazně vyznačit prostor a hrát v takovém prostoru, který děti poznaly během dne
- › ujasnit si s dětmi signály pro začátek a konec hry a místo srazu

Bezpečnost při bouřce

- › sledovat předpověď počasí a v době předpokládané bouřky zůstat v táboře
- › pokud nás bouřka zastihne mimo tábor, vyhnout se otevřeným prostorům (např. polím), holým kopcům nebo skalám
- › pokud nás bouřka zastihne mimo tábor, vyhnout se osamoceným stromům či stavbám a vodním plochám

- › při přesunu přes otevřené prostranství co nejvíce splynout s terénem a snížit se, vhodný je přesun do údolí, hustého lesa nebo vyhledat budovu ideálně s hromosvodem

Bezpečnost při práci s nářadím

- › proškolení o bezpečnosti práce s nástrojem a o rizicích spojených s jeho používáním
- › u účastníků do 18 let je nutný dohled dospělé osoby
- › využívat nástroje na určených místech a po jejich kontrole stavu
- › při práci se sekerou nutné jedince vždy proškolit o bezpečném využívání sekery
- › důraz na čistotu pracovního postupu a na používání vhodných bezpečnostních pomůcek

Bezpečnost při střelbě

- › zajištění vhodných podmínek (zábrany či lapače pro zpětné zamezení odražení diabolek), vyznačení střeleckého prostoru a místa pro čekající účastníky
- › před zahájením střelby zkontrolovat zbraně a provést zastřílení všech zbraní
- › před samotnou střelbou důrazně upozornit a proškolit všechny účastníky o pravidlech střelby:

- ke vstupu na palebné místo dochází až po vyzvání vedoucího;
- zbraň směřuje vždy hlavní směrem k terčům;
- zbraň se nabíjí pouze na hromadný povel
- po skončení střelby dojde ještě k jednomu výstřelu bez diabolky
- poté se na pokyn vedoucího lze přesunout k terčům

Bezpečnost při koupání

- › povoleno od 20 stupňů maximálně na půl hodiny
- › po obědě či po fyzicky náročné aktivitě se děti hodinu nesmí koupat
- › koupání je možné pouze za dozoru proškolené osoby ve vodní záchraně
- › realizaci koupání zajišťuje příslušný oddílový vedoucí, na jehož pokyn děti vstupují do vody
- › koupání je provozováno na vodních plochách schválených hygienickou stanicí
- › před samotným koupáním je nezbytné prohledat dno od nebezpečných předmětů, vytyčit hranice pohybu dětí a rozdělit plavce od neplavců (v případě pochybností dítě vyzkoušet)
- › zajistit program pro děti, které na koupání teprve čekají

Hygienické požadavky na zotavovacích akcích

Zotavovací akce = souhrnné označení pobytových akcí zaměřených na podporu zdraví či zlepšení fyzické zdatnosti účastníků, s počtem nad 30 účastníků do 15 let, při pobytu delší než 5 dnů

Vyhláška č. č. 106/2001 Sb. – o hygienických normách na zotavovacích akcích. Obsahuje prostorové podmínky, ubytování, zásobování vodou, odstraňování odpadů, stravování či režim dne.

Prostorové podmínky

- › stany musí být opatřeny nepromokavou plachtou
- › spací prostor musí být izolován a chráněn proti vlhku, stejně jako zavazadla s osobními věcmi a oblečením

Ubytování

- › oddělení dle pohlaví s výjimkou přímé žádosti zákonného zástupce
- › zdravotník je ubytován u izolace a ošetřovny
- › povinný úklid je zanesen do denního režimu

- › uklízeny musí být i všechny části využívané při zotavovací akci, pomáhat mohou i děti, krom úklidu toalet (společné prostory se uklízí i během výměny jednotlivých běhů)

Osobní hygiena

- › táborová umývárna musí být vybavena jedním výtokovým kohoutem vody na 5 dětí a voda musí být odváděna mimo prostor provádění hygienických úkonů (variantou je umývadlo pro 5 dětí)
- › sprchy jsou vybaveny jednou sprchovou růžicí na 30 dětí
- › sprchování probíhá odděleně dle pohlaví dětí
- › povinné je jedno teplovodní sprchování za týden
- › jedno sociální zařízení připadá na 15 dětí s tekoucí vodou poblíž pro omytí rukou a též je rozdělené dle pohlaví

Ošetřovna a izolace

- › marodku a ošetřovnu lze zřídit ve vyhrazených stanech, ale musí být zabezpečeno uložení zdravotní dokumentace a léků proti nepovolaným osobám a dětem

Zásobování vodou

- › nezbytnou součástí tábora je dostatek pitné vody na pokrytí pitného režimu účastníků, hygienickou činnost a provozu kuchyně (včetně vaření a mytí)
- › převoz pitné vody možný pouze v uzavíratelných nádobách určených k transportu vody

Nakládání s odpady

- › ukládání odpadu je možné do jednorázových plastových pytlů

- › skladování odpadu musí být mimo místo uložených potravin

Stravovací podmínky

- › stravovací prostor musí být kryt proti vnějším vlivům (tedy přípravná, sklad potravin, jídelna a prostor mytí nádobí)
- › při skladování a přípravě nesmí dojít ke křížení čistých a nečistých tras zpracování surovin a přípravy jídla
- › veškeré prostory, pomůcky, nástroje a pracovní plochy musí být pravidelně čištěny a dezinfikovány
- › při mytí nádobí oddělovat bílé nádobí od černého (každé z nich myjeme v jiném čase a v jiné vodě)
- › stravování probíhá 5x denně (snídaně, přesnídávka, oběd, svačina, večeře), ke snídani musí být podáván teplý nápoj a oběd musí být také teplý
- › pitný režim musí být zajištěn po celý den, ideálně umístěn do uzavíratelné nádoby s možností odtáčení
- › porce a strava se musí shodovat s energetickým výdejem účastníků
- › při přípravě pokrmů se mohou podílet děti na zpracování surovin do fáze tepelné úpravy nebo asistovat a vykonávat pomocné práce
- › při počtu do 50 účastníků mohou vykonávat vše za dozoru odpovědné osoby za stravování

Režim dne

- › u dětí do 10 let je povinný spánek 9 hodin, u starších dětí 8 hodin
- › po dvou dnech zátěže musí být třetí den odpočinkový
- › nutná kontrola oblečení a hygienu dětí

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.
- 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.
- 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.
- 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=PLcDiDdCII8BAxNQXnEHL5Q4rbBIXBXH-Y&index=7>. Kanál uživatele Prázdninová škola Lipnice.