



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Soutěžení jako (ne)zdravý způsob motivace ve výchově

## Bakalářská práce

*Studijní program:* B7505 – Vychovatelství  
*Studijní obor:* 7505R004 – Pedagogika volného času

*Autor práce:* **Dana Šarounová**  
*Vedoucí práce:* PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.



## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Dana Šarounová**  
Osobní číslo: **P15000155**  
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**  
Studijní obor: **Pedagogika volného času**  
Název tématu: **Soutěžení jako (ne)zdravý způsob motivace ve výchově**  
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 :

#### Cíle:

- rešerše literatury zaměřené na popis her a výchovných aktivit dětí mladšího školního věku s akcentem na kooperaci
- vytvoření zásobníku her zaměřených na kooperaci týmu na pobytové akce
- realizace a vyhodnocení vybraných aktivit

#### Metody:

- rešerše
- pozorování

#### Požadavky:

- prostudovat odbornou literaturu k danému tématu
- provést rešerši literatury zaměřené na hry a výchovné aktivity
- vytvořit zásobník her zaměřených na kooperaci týmu na pobytové akce
- realizovat a zhodnotit na pobytové akci (letním táboře) dané hry a aktivity

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

- 1) ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- 2) KASÍKOVÁ, Hana. Učíme (se) spolupráci spoluprací. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4668-4
- 3) KIRCHNER, Jiří. Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5
- 4) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9
- 5) NOVÁČKOVÁ, Jana. Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9
- 6) PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6
- 7) ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0


Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.**


Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **1. prosince 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **18. prosince 2017**

  
prof. RNDr. Jan Píček, CSc.  
děkan

L.S.

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

V Liberci dne 10. ledna 2017

## Prohlášení

Byla jsem seznámena 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 (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Ráda bych věnovala velký dík vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Jitce Novotové, Ph.D. za její vstřícný a přívětivý přístup při zpracování mé práce a také za podnětné konzultace, které mi poskytla. Poděkování patří také A-styl centru Liberec, které mi umožnilo využít letní příměstský tábor pro realizování mé praktické části. Největší poděkování patří mým blízkým, mamince Lence Šarounové a Tomášovi Klimešovi za čas a obrovskou podporu, kterou mi věnovali.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá zkoumáním vlivů kooperace a kompetice na jedince i skupinu. Předmětem práce je nejen sestavení zásobníku her, zaměřených na kooperaci a kompetici, ale i komplexní příprava na aktivity na příměstském táboře, jejich realizace a vyhodnocení. Teoretická část charakterizuje základní vybrané pojmy spojené s letním příměstským táborem, vymezuje vývojové období mladšího školního věku, specifikuje práci se skupinou ve volném čase v práci volnočasového pedagoga a představuje oba hlavní pojmy této práce – kooperaci a kompetici – a jejich využití ve volnočasových programech. Praktická část představuje vybraný příměstský tábor a komplexní týdenní program, sestavený autorkou práce, popisuje zvolené aktivity a jejich modifikace do kooperativní a kompetitivní podoby a zahrnuje hodnocení těchto aktivit z pohledu dětí i instruktora.

Klíčová slova:

kooperace, kompetice, příměstský tábor, výchova ve volném čase

## **Annotation**

The Bachelor thesis deals with the research of the effects of cooperation and competition on individuals and social group. The subject of the thesis is not only the construction of a stack of games focused on cooperation and competition, but also a comprehensive preparation for activities in the suburban camp, their realization and evaluation. The theoretical part characterizes basic selected concepts associated with the summer suburban camp, defines the development period of the primary-school age, specifies work with leisure time group in the work of the leisure time teacher and presents both the main concepts of this work - cooperation and competition - and their use in leisure time programs. The practical part presents the chosen day camp a complex weekly program written by the author of the work, shows selected activities and their modification into cooperative and competitive form and includes evaluation of these activities from the perspective of children and instructor.

### **Keywords**

cooperation, competition, day camp, education in leisure time

## Obsah

Seznam obrázků a tabulek.....	9
Úvod.....	10
1 Základní pojmy.....	12
1.1 Výchova ve volném čase.....	12
1.2 Příměstské tábory pro děti a jejich specifika.....	15
2 Práce se skupinou mladšího školního věku.....	16
2.1 Skupinová dynamika, skupinové role.....	16
2.2 Kolbův cyklus a učení ve skupině pomocí prožitkových aktivit.....	19
2.3 Děti mladšího školního věku.....	22
3 Kooperace a kompetice a jejich využití ve volnočasových programech.....	25
3.1 Kulturní podmíněnost obou přístupů.....	25
3.2 Kooperace a její využití ve volnočasových aktivitách.....	28
3.3 Kompetice a její využití ve volnočasových aktivitách.....	29
3.4 Srovnání obou přístupů a jejich dopad na skupinu.....	32
4 Praktické využití kooperativních a soutěžních aktivit na příměstském táboře.....	34
4.1 Popis tábora.....	34
4.1.1 Program a charakteristika I. turnusu.....	35
4.1.2 Program a charakteristika II. turnusu.....	38
4.2 Kooperativní a soutěživé aktivity.....	41
4.3 Hodnocení aktivit dětmi.....	44
4.3.1 Výsledky hodnocení jednotlivých aktivit dětmi.....	46
4.4 Závěrečná evaluace.....	50
4.4.1 Vyhodnocení dětmi.....	50
4.4.2 Vyhodnocení lektorem.....	52
4.5 Diskuze výsledků.....	55
Závěr.....	61
Seznam použitých zdrojů.....	63
Seznam příloh.....	65



## Seznam obrázků a tabulek

### Obrázky

Obrázek 1: Kolbův cyklus (zdroj: cz.ejo-online.eu).....	19
Obrázek 2: Reflexe kooperační hry "Hlemýždi" (zdroj: Dana Šarounová).....	47
Obrázek 3: Reflexe soutěžní hry "Hlemýždi" (Zdroj: Dana Šarounová).....	49
Obrázek 4: Porovnání odpovědí u poslední otázky závěrečného dotazníku obou turnusů .....	58

### Tabulky

Tabulka 1: Týdenní program I. turnusu (autor: Dana Šarounová).....	36
Tabulka 2: Týdenní program II. turnusu (autor: Dana Šarounová).....	39
Tabulka 3: Odpovědi u předposlední otázky závěrečného dotazníku I. turnusu (autor: Dana Šarounová).....	55
Tabulka 4: Odpovědi u poslední otázky závěrečného dotazníku I. turnusu (autor: Dana Šarounová).....	56
Tabulka 5: Odpovědi u poslední otázky závěrečného dotazníku II. turnusu (autor: Dana Šarounová).....	57

# Úvod

Celý život se pohybuji v soutěživém prostředí. Začalo to v rodině, kde se jednalo o soupeření se starší sestrou o pozornost a oblibu. Následovala škola, kde jsem byla neustále podněcována k tomu být lepší než ostatní, nebo spíše být nejlepší. V průběhu školní docházky se přidal sport v podobě sportovního aerobiku a cheerleadingu a i zde jsem byla vedena k vyšším výkonům a k touze porazit soupeře. A přitom se necítím, ani jsem se nikdy necítila, jako soutěživý člověk.

Když se rozhlédnu kolem sebe a zaměřím se na své okolí, spatřuji soutěž a soutěžní situace na každém kroku. Soutěže krásy, soutěž o nejlepší a nejrychlejší auto, nejhezčí oblečení, nejnovější telefon nebo třeba o sedačku v autobuse. Opravdu jsme tolik stvořeni pro soutěžení? Nebo se jedná o jakýsi výtvarný produkt moderní doby?

Podíváme-li se do historie, spatříme soutěžní a kooperativní chování již v pravěku i v dalším vývoji lidstva. Započalo to společným lovem potravy, pokračovalo přes společné boje proti nepříteli a dospělo až k boji o moc a bohatství mezi vládci.

Nalezení odpovědi na tyto otázky pro mě bylo velkým impulzem pro vybrání tohoto tématu. Chtěla jsem vědět, jestli je soutěž přirozená, jak působí na malé děti a jaké může mít následky. Sama pracuji s různými skupinami dětí a soutěžení mezi nimi občas využívám. Všechny tyto informace mě zajímaly proto, abych věděla, jak s dětmi lépe pracovat a jak jim zprostředkovat ještě lepší zážitek ze hry.

Cílem této bakalářské práce je pomocí analýzy odborné literatury a vlastní iniciativy vytvořit zásobník her zaměřených na kooperaci a kompetici a ty realizovat a vyhodnotit v kolektivu dětí. Dalším cílem je představení kooperace a kompetice a jejich využití ve volnočasových programech. Mým osobním cílem bylo utvořit si názor na oba přístupy a získat nové poznatky k jejich fungování.

V první kapitole si vymezíme dva základní pojmy, které představují jakýsi základ pro praktickou část. Jedná se o výchovu ve volném čase a o obecné představení příměstských táborů. Oba tyto pojmy zažívají v současné době velký rozmach a věnuje se jim více a více pozornosti.

Druhá kapitola se zaměřuje na jedno z mnoha vývojových období, a to na mladší školní věk. Toto období je pro nás důležité, protože právě s touto věkovou skupinou

jsem později pracovala a realizovala s nimi své vybrané aktivity. V této kapitole si také představíme pojem skupina a práci s ní.

U třetí kapitoly se dostaneme k hlavní části této práce a vymežíme si dva nejdůležitější pojmy – kooperaci a kompetici. Vedle jejich definice se dozvíme i to, co jim může předcházet, tedy jejich kulturní podmíněnost, jejich dopad na skupinu i na jedince a jak hojně jsou či nejsou využívány.

Poslední kapitola je zároveň praktickou částí této bakalářské práce. V ní si představíme příměstský tábor, ve kterém jsem svůj program realizovala, vybrané aktivity a jejich modifikace, skupiny dětí, u kterých byly aktivity prováděny a jejich hodnocení. Jako metody vyhodnocování programu jsem využila závěrečného dotazníku pro děti, průběžné reflexe aktivit pomocí koláže a vlastního pozorování.

# 1 Základní pojmy

## 1.1 Výchova ve volném čase

Pokud se zamyslíme nad pojmem „volný čas“, každého z nás napadne něco jiného. Pro někoho to může být výlet s rodinou, odpočinek u televize nebo návštěva večerního klubu s přáteli.

Podle Pávkové (2008, str. 13) je volný čas svobodně volitelnou sférou, ve které si své aktivity vybíráme dobrovolně a podle toho, jaké nám přinášejí uspokojení a uvolnění. Pod tento pojem spadá především odpočinek, rekreace, zábava, ale i zájmové činnosti a vzdělávání či dobrovolná společensky prospěšná činnost. Nezahrnuje vyučování, ani přípravu na vyučování, základní péči o zevnějšek, péči o domácnost a základní biologické potřeby. Z těchto činností je ale možné si vytvořit koníčka.

Hofbauer (2004, str. 13) definuje volný čas jako čas, kdy člověk není pod tlakem závazků svých sociálních rolí a také jako čas, který zbývá po splnění všech povinností. Přesněji ale uvádí, že se jedná o činnosti, do kterých jedinec vstupuje s očekáváním, koná je na základě svobodného rozhodnutí a přináší mu příjemné zážitky. Hlavními funkcemi volného času jsou odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti.

Aktivity vybrané ve volném čase jsou obrazem kognitivní a emocionální sféry osobnosti. To ve své knize popisují Vážanský a Smékal (1995, str. 29–31), kteří se, mimo jiné, zabývají prací H. W. Opaschowskiho, která předkládá přehled osmi stěžejních potřeb volného času:

- rekreace – potřeba zotavení, osvěžení, nashromáždění sil,
- kompenzace – potřeba vyrovnání, rozptýlení, odstranění námahy,
- edukace – potřeba poznání, dalšího učení, touha po zážitku, učení se v jiných rolích,
- kontemplace – potřeba klidu a pohody, čas pro sebe samotného, osvobození od stresu,
- komunikace – potřeba sdělení, kontaktu, touha nebýt sám,
- integrace – potřeba společnosti, podpory a sociálního bezpečí,
- participace – potřeba angažovanosti, účasti a spolupůsobení,
- enkulturace – potřeba kreativního rozvoje, prosazování vlastních myšlenek.

Všichni výše zmiňovaní autoři se shodují na tom, že volný čas je dobou, která zůstává po splnění všech povinností ať pracovních, tak osobních. Můžeme říci, že si volný čas sami volíme a je jen na nás, zda-li a jak ho využijeme. Většinou se jedná o aktivity, které nám přinášejí radost a uspokojení; o nich můžeme mluvit jako o zálibách či tzv. „hobby“. Ve volném čase si ale můžeme vybrat také aktivity, které vedou k výchově a učení. Tomuto jevu se říká výchova a učení ve výchově mimo vyučování a zvláště u dětí a mládeže je pedagogické ovlivňování volného času více než žádoucí.

Když se zaměříme na pojem „výchova“ z obecného hlediska, můžeme jej definovat jako záměrné působení dospělých na děti, směřující k určitému cíli a s využitím určitých prostředků a metod. Toto působení formuje vývoj osobnosti vedle vlivu jiných podmínek, jako jsou dědičnost a společenské či přírodní prostředí (Čáp 1996, str. 13).

Velkou roli hraje způsob výchovy, tedy interakce mezi dospělým a dítětem. Ten se projevuje volbou a užitím výchovných prostředků, metod a postupů, jakými mohou být odměny a tresty, pochvaly a napomínání, vzor dospělého, atd. (Čáp 1996, str. 135).

Kurt Lewin (Langmeier, Krejčířová 1998, str. 255) rozlišuje tři základní výchovné styly:

- autoritativní styl – důraz kladen na autoritu dospělého, na bezpodmínečnou poslušnost a uposlechnutí všech jeho příkazů a zákazů,
- liberální styl – ponechává dítěti co největší volnost a nijak neomezuje jeho vlastní aktivitu,
- demokratický styl – respektuje dítě jako samostatnou bytost s právem rozhodovat o sobě samém, ale musí také přijímat společná řešení a poznávat odpovědnost vůči druhým.

Vedle těchto tří výchovných stylů, které leckdy také bývají kritizovány, existují i další, nevhodné, jako je výchova rozmazlující, zavrhuje, nadměrně ochraňující, perfekcionista, nedůsledná nebo zanedbávající, týrající, zneužívající a deprivující. Tyto styly mají na dítě negativní dopad a jejich následky mohou vést až k psychickým problémům u dítěte (Langmeier, Krejčířová 1998, str. 256).

Další dělení rozděluje výchovu na formální, informální a neformální. Výchova formální probíhá ve školách a odborných zařízeních, je věkově odstupňována od základního až po vysokoškolské vzdělání, které je při ukončení potvrzeno dokladem o absolvování. Informální výchova vychází z každodenních zkušeností (postavením jedince

ve společnosti a z jeho rolí) a probíhá jakoby mimochodem. Člověk si ji leckdy ani neuvědomuje. Zatímco neformální výchova je cílená a strukturovaná, probíhá většinou mimo formální systém a je konaná dobrovolně a na základě toho, že se jedinec chce něčemu naučit (Hofbauer 2004, str. 18–19).

Výchova ve volném čase, jak již název napovídá, probíhá ve volném čase, tedy v čase mimo vyučování a pracovní i jiné povinnosti. Velmi často ale dochází k záměně s pojmem výchova mimo vyučování. Tyto termíny jsou si velmi blízké, nicméně nejsou totožné. Výchova ve volném čase zahrnuje výchovu všech věkových kategorií (od dětí až po seniory), zatímco výchova mimo vyučování se vztahuje na děti a mládež. Oproti tomu výchova mimo vyučování obsahuje nejen aktivity ve volném čase, ale také oblast dětských povinností (např. příprava na vyučování). Pro výchovu mimo vyučování jsou charakteristické čtyři znaky: probíhá mimo vyučování, ve volném čase, mimo vliv rodiny a je institucionálně zajištěna (Hájek a spol. 2011, str. 69).

Zaměříme se tedy na výchovu ve volném čase, která má své specifické cíle, podmínky, prostředky i funkce. Těmi mohou být funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. První z funkcí lze popsat jako formování osobnosti pomocí záměrného a cílevědomého působení. Pomocí volného času můžeme působit na různé potřeby jedince, na smysluplné využívání volného času, můžeme ho využít k získávání nových vědomostí a dovedností, atd. Funkce zdravotní zajišťuje zdravý vývoj jedince, ať duševní, tak tělesný, zatímco funkci sociální chápeme jako péči o děti, zajištění bezpečnosti a dohledu nad dětmi po skončení vyučování. Výchova ve volném čase se dá využít také jako forma prevence před různými negativními jevy (Hájek a spol. 2011, str. 72–74).

Obecný cíl pro výchovu ve volném čase je správně využívat svůj volný čas, rozumně s ním hospodařit a znát jeho hodnotu. Z těchto obecných cílů lze vyvodit cíle dílčí, např. rozvíjet své zájmy, naučit se uspořádání dne či vést ke zdravému životnímu stylu (Hájek a spol. 2011, str. 75).

Podmínky a prostředky pro výchovu ve volném čase jsou velmi specifické. Za vnitřní podmínky můžeme považovat věkové a individuální zvláštnosti vychovávaných, za vnější pak prostory, vybavení či působení významných jednotlivců a skupin. Prostředky představují prostory a jejich vybavení a jevy a situace, kde původně nebyl výchovný záměr (Hájek a spol. 2011, str. 75–77).

Pro výchovu mimo vyučování platí víceméně stejná charakteristika jako pro výchovu ve volném čase.

## **1.2 Příměstské tábory pro děti a jejich specifika**

V této části si představíme druh tábora, ve kterém jsem vykonávala svou praktickou část. Jedná se o příměstské tábory a v následujících řádcích si je představíme. Tento druh tábora je velmi podobný klasickým pobytovým táborům, ale jsou s ním spojená i jistá specifika.

Příměstský tábor je pořádán za účelem hlídání dětí po dobu většinou jednoho týdne, a to z důvodu vytíženosti rodičů, kteří se momentálně nemohou o dítě starat. Z pedagogického hlediska je tábor pořádán jako vzor smysluplného trávení volného času, kde program v jednotlivých dnech bývá tématicky propojen. Od klasického pobytového tábora se příměstský liší tím, že probíhá pouze časově omezený úsek, od ranních do odpoledních hodin. Rodiče ráno přivedou dítě do místa konání a odpoledne si ho opět vyzvednou. Tento tábor tedy probíhá bez přespání. Místo konání je většinou poblíž bydliště dětí, které se ve většině případů nachází ve městech (Šejtka, 2016).

Nejčastějšími organizátory příměstských táborů bývají střediska volného času, domovy dětí a mládeže, sportovní centra, či jiná občanská sdružení. V poslední době se zájem o tyto tábory hojně rozrůstá a to z mnoha důvodů. Jedná se o strach dětí z odloučení od rodiny a pracovní vytíženost rodičů o letních prázdninách. Někteří rodiče tak považují tento tábor pouze za hlídání dětí ve své pracovní době.

Jako pro ostatní i pro tento typ tábora jsou stanovena určitá pravidla, která jsou vymezena v zákoně. Jedná se především o požadavky na umístění, prostorové podmínky, ubytování, stravování, režim dne, odpady, apod. Veškeré informace jsou k nahlédnutí ve Vyhlášce č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti.

## 2 Práce se skupinou mladšího školního věku

### 2.1 Skupinová dynamika, skupinové role

Při práci s jakoukoliv skupinou musíme dbát na určitá pravidla s ní spojená. Těto problematice se odborně říká skupinová dynamika, ta v sobě zahrnuje vše, co se ve skupině děje. Zahrnuje její vývoj a chronologické vývojové fáze, pro které jsou charakteristická určitá specifika, role, které děti ve skupině zastávají, ale také koheze (soudržnost) a tenze (napětí), normy, cíle, atmosféra, moc ve skupině, apod. Pedagog musí vše brát v potaz, protože při ignoraci těchto bodů může vážně narušit fungování skupiny.

Nejprve si objasníme pojem skupina. Podle Heluse (2011, str. 212, 214) je skupina určitý počet lidí, kteří se navzájem propojují prožitkem i vztahy. Můžeme ji také chápat jako sociální organizmus, který působí na své členy a klade nároky na jejich adaptaci ve skupině. Skupiny můžeme rozdělit z několika hledisek. Tím prvním jsou skupiny malé, střední a velké a dále primární a sekundární. Primární skupiny jsou ty, které předcházejí všechny ostatní, typickým příkladem je rodina, ve které se dítě rodí, nikdy ho nevyloučí a vždy se k ní může vrátit. Sekundární skupiny se tvoří k různým účelům a plní druhotné funkce. Dále můžeme skupiny rozdělit na formální a neformální. Formální skupiny mají stanovené zásady ve větším organizačním celku, zatímco u neformálních skupin jde především o mezilidské vztahy. Předposledním dělením jsou skupiny prosociální a asociální a už z názvu je jasné, že u prvních jde o prosazování hodnot prospívajících společnosti a druhých nikoliv. Ty jsou charakteristické svým negativním vztahem k okolí. Poslední možné dělení je na homogenní a nehomogenní. Homogenní skupiny jsou složené podle stejných hodnot: zájem, nadání, cíl, atd. V nehomogenních skupinách jsou jedinci rozdílní. (Helus 2011, str. 215–216).

Spolu se skupinou vzniká skupinová dynamika a končí při jejím rozpuštění. Je tedy zřejmé, že každá skupina se vyvíjí a funguje jinak a potřebuje individuální přístup. Pro každou skupinu jsou typické jisté vývojové fáze. Nejznámější je čtyřbodová klasifikace od Tuckmana:

- forming (formování) – skupina je nejistá, její členové se poznávají, začínají se utvářet první vztahy, rozdělují se role; vhodné jsou seznamovací aktivity, ice-breakery,



- storming (bouření) – roste napětí mezi členy, nízká úroveň spolupráce, časté konflikty a hledání řešení na ně, přijímání a opouštění rolí; vhodné jsou úkoly pro celou skupinu a na toleranci osobnostních rozdílů,
- norming (normování) – fungování jako jednota, zná své silné stránky, nezávislost na instruktorovi, shoda ohledně norem a cílů; dobré je zařazovat úkoly se zaměřením na role a k zapojení většiny účastníků,
- transforming (transformování) – ukončování činnosti, vzniká úzkost, přenášení zkušeností do života (Tuckman In Činčera 2007, str. 31–32).

Občas ale dochází k rozšíření této klasifikace na pětibodovou a přidává se fáze performing (výkonnostní), je pro ni charakteristické efektivní fungování, pevné vztahy mezi jedinci, vzájemná podpora a důvěra a přijaté role. Celý vývoj poté vypadá následovně: forming – storming – norming – performing – mourning (loučení, jinak nazývaná i jako adjourning).

Čtyřbodovou klasifikaci používá také Kasíková (2010, str. 77), která ve své knize uvádí také požadavky na řízení skupiny:

- forming fáze – určování pravidel a organizátora ve skupině a usilování o důvěru a bezpečnost prostředí,
- storming fáze – důležité je pojmenování a odstranění konfliktů a opora vedoucího o pozitivní přístupy,
- norming fáze – důraz kladen na podporu charakteru, úkolu a společného poslání,
- performing fáze – delegování pravomoci víceméně zcela na skupinu a její vůdce.

Jak již bylo řečeno, u forming fáze ve skupině dochází k tzv. rozdělování rolí. Je to proces, při kterém každý člen skupiny zaujme určitou pozici a podle ní se chová a přispívá k fungování celku. Role se řídí typem úkolu a velikostí skupiny. Mezi nejčastější role patří:

- vůdce – člověk, který vede skupinu, neměl by být dosazen a vzniká pouze pro dlouhodobější činnost,
- koordinátor – řídí skupinu při určité činnosti,
- pracovník s informacemi – ujasňuje a sumarizuje myšlenky celé skupiny,
- sekretář – zaznamenává všechny odpovědi a hovoří při podávání zpráv třídě,

- pozorovatel – vede hodnocení skupiny a dělá si poznámky,
- dalšími rolemi může být reportér, kontrolor, propagátor a kontaktní osoba. (Kasíková 2010, str. 79–80).

K učení dochází, pokud jedinec převezme jinou roli, než na kterou je zvyklý, nebo i jiné role pouze pozoruje. Učí se tak rozebírat produktivní a neproduktivní role, ke kterým ve skupině dochází (Kasíková 2010, str. 79).

Je ovšem známo i několik dalších druhů rolí, kterými mohou být vtipálek/klaun, smiřovatel, vypravěč, učenec, bojovník, nápaditý typ nebo pasivní člen skupiny. Ne všechny uvedené role se vyskytují v každé skupině a toto není úplný seznam všech rolí. Hodně záleží na velikosti a charakteru skupiny (Ward a spol 1997, str. 91–92).

Soužití ve skupině je pro jedince nesmírně důležitá věc. Nejen, že v ní dochází k jeho socializaci, ale učí se i přijímat rozdíly mezi jednotlivými členy, umění spolupracovat, komunikovat, apod. Proto by práce se skupinou měla být promyšlená a opatrná, aby nedošlo ke špatným zkušenostem, které by si účastníci nesli dále.

## 2.2 Kolbův cyklus a učení ve skupině pomocí prožitkových aktivit

Učení je složitý a pro někoho náročný proces, při kterém si představí každodenní docházení do školy a plnění úkolů. Ne každý si ale představí učení i formou zábavy, prožitku a překonáváním sebe sama. Tomuto druhu učení, často využívaném ve volném čase, se říká učení prožitkem a zajišťuje ho prožitková pedagogika.

Prožitková pedagogika (v jiných publikacích označována jako zážitková pedagogika) se opírá o čtyři základní pilíře, kterými jsou cyklus učení prožitkem, flow, komfortní zóna a princip dobrovolnosti. Všechny tyto pojmy se spolu prolínají a bez nich nedosáhneme toho správného výsledku, tedy procesu učení a osobního rozvoje. Nyní si jednotlivé pojmy popíšeme (Činčera 2007, str. 15).

Základním východiskem prožitkové pedagogiky je teorie, ve které se lidé učí z vlastních zkušeností, pokud tyto zkušenosti nejsou záporného charakteru a jedinec jim správně a dostatečně porozumí. Na této teorii postavil David Kolb cyklus učení, které zahrnuje bezpečné zkušenosti. Nejčastější schéma udává čtyři fáze, které se neustále opakují. Jedná se o zkušenost – ohlédnutí (reflexi) – zhodnocení/zobecnění – transfer/plán pro příště (Činčera 2007, str. 16). Pro lepší přehlednost je celý cyklus vyobrazen na obrázku 1.



Obrázek 1: Kolbův cyklus (zdroj: cz.ejo-online.eu)

Abychom účastníkům předali ty správné zkušenosti, musíme je správně vyhodnotit a dbát na výběr aktivit. Musejí být pro ně výzvou a měly by rozvíjet správnou oblast dovedností. V předposlední fázi musí dojít k hledání vztahu aktivity, zkušenosti

a jednání účastníků k realitě. V poslední fázi formulujeme poučení o možných změnách jednání, které mohou vést k novým zkušenostem (Činčera 2007, str. 16).

Druhým důležitým pojmem je flow. Můžeme ho definovat jako duševní stav, při kterém dochází k ponoření do fiktivní situace a mění se tak vnímání času, emocí i vzájemného jednání. K jeho výskytu dochází ve chvíli, pokud dovednosti a úroveň aktivity balancují na stejné úrovni a na hranici možností jedince. Nemělo by dojít k převýšení dovedností nebo úrovně aktivity, mohlo by dojít k nudě nebo strachu. Csikszentmihalyi (In Činčera 2007, str. 17), autor této teorie, uvedl tři hlavní složky stavu flow:

- koncentrace – absolutní pohlčení aktivitou
- zájem – základ pro motivaci k aktivitě
- zábava a pocit uspokojení.

Flow je pro prožitkovou pedagogiku i pro pedagogiku důležitý, podporuje totiž jedince k dosahování lepších výsledků ve studiu i mimo něj (Činčera 2007, str. 17).

Dalším pilířem prožitékové pedagogiky je komfortní zóna, která je u každého člověka jiná. Je to zóna, ve které se jedinec cítí bezpečně a spokojen. Na tu ale navazuje tzv. zóna učení. Pokud jedinec vystoupí ze svého pohodlí a uspěje ve výzvě, která mu byla nabídnuta, dochází k rozšíření komfortní zóny a ke zlepšení vlastního sebepojetí. Problém ovšem nastává ve chvíli, kdy se jedinec dostane do výzvy, kterou není schopen zvládnout. Komfortní zóna se zmenší a sebevědomí a víra ve vlastní schopnosti se rapidně sníží (Činčera 2007, str. 19). Proto je velmi důležité překonávat své hranice postupně a velmi citlivě. Jedině tak dojde k tomu správnému efektu, tedy k učení.

Posledním bodem je princip dobrovolnosti. Už z jeho názvu je jasné, že účastníci si sami volí, zda-li, jak a které aktivity se chtějí zúčastnit. Nikdo nesmí být do ničeho nucen proti své vůli, ale zároveň jsou všichni odpovědní za to, že přijmou fyzicky i psychicky přijatelné výzvy, budou podporovat ostatní a nebudou vytvářet na žádného člena skupiny nátlak (Činčera 2007, str. 20).

Již jsme zmínily učení prožitkem, nyní se zaměříme na prožitkem vedenou výchovu. V této výchově je využito prožitku, který je získán pomocí cílených aktivit nebo i náhodně. Neuman ale ve své knize uvádí:

„Lze říci, že každá výchova je prožitek, ale ne každý prožitek vychovává.“ (Neuman 1999, str. 36)

Z toho výroku je patrné, že pokud chceme, aby měl daný prožitek určitý vzdělávací charakter, musí mít své cíle, musíme vidět pokrok při jeho dosahování a musíme být aktivitou, která prožitek vyvolává, naprosto pohlcení. Kirchner (2009, str. 4) ve své knize ale uvádí, že prožitek se nedá zjednodušit pouze do podoby činnosti a jejího trvání. Píše, že jeho hlavní podstatou je vnitřní přijetí jedincem a to je předurčeno vnitřními i vnějšími podmínkami. Prožitek i jeho síla je spojena s emocemi osobnosti a je to něco, co člověka provází až do smrti.

Podobný názor zastává také Neuman (2011, str. 24, 27), podle kterého prožitek zažijeme znovu pokaždé, kdy se vrátíme k události, jež ho vyvolala. Pro člověka, kterému patří, má trvalý význam a je nezapomenutelný. Podle autora každý prožitek obsahuje i trochu dobrodružství, které může být využíváno jako prostředek k růstu osobnosti a rozvoje člověka. Už vidíme, že i zde se jedná o výchovu. Výchova pomocí dobrodružství cílí na rozvíjení znalostí o sobě i o druhých lidech, na poznávání přírody a celkově světa kolem nás.

Pokud využijeme tento druh výchovy ve skupině, situace vypadá následovně. Vedoucí zadá skupině úkol a na ní je rozhodnout, zda se úkolu zúčastní. Rozhodnout ale musí celá skupina, jelikož v průběhu hry je nutná spolupráce. Po skončení aktivity spolu skupina prožívá již několikrát zmiňovaný prožitek, dobrodružství a emoce. Prožitek bývá o to silnější, pokud účastníci museli překonat určité překážky a to je smysl výchovy prožitkem (Neuman 2011, str. 27–28). Mezi jednotlivými členy rovněž dochází k hlubšímu propojení, jelikož spolu sdílí něco výjimečného a silného.

Ve výchově prožitkem se setkáváme i s pojmem zkušenost. Tu lze vyjádřit jako znalost, kterou jsme získali svým prožíváním a náhledem na něj. Je to spojení jednotlivých částí prožitků zpracovaných pomocí reflexe (Neuman 1999, str. 38). A jak je uvedeno výše, zkušenost vede k učení.

K čemu konkrétně ale výchova prožitkem vede? Neuman (1999, str. 41) tvrdí, že ji můžeme využívat k překonávání hranic vlastní nedokonalosti, k učení spolupráce s druhými, k získávání cenných zkušeností, k rozvoji celé osobnosti, k překonávání výzev, k překonávání vlastního strachu a k vyrovnávání se s úspěchem i neúspěchem. Je ale i vhodnou metodou k porovnávání svých schopností, ke srovnávání se s jinými účastníky, k měření s minulými prožitky či k měření sil při překonávání výzev.

## 2.3 Děti mladšího školního věku

V této podkapitole si vymežíme vývojové období mladšího školního věku. Tato věková skupina byla vybrána z toho důvodu, že jsem s ní pracovala na příměstském táboře v rámci praktické části.

Toto období je věkově vymezeno od 6–7 let až do 11–12 let. Na počátku období nastává pro dítě velká změna v podobě nástupu do školy a na konci se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání; mezi těmito významnými mezníky hovoříme o období latence. Neznamená to, že by se v tomto období nedělo nic, stále zde probíhá spousta pokroků důležitých pro další vývoj, která si uvedeme v následujících odstavcích.

Z psychologického hlediska se jedná o období střízlivého realismu. Dítě je zaměřeno na to, co a jak je, chce pochopit okolní svět a věci v něm takové, jaké jsou. Nejprve je dítě závislé na tom, jak svět hodnotí dospělí a jak mu jej vykládají, mluvíme tedy o realismu naivním a teprve s přibývajícím věkem si na svět utváří vlastní názory (Langmeier, Krejčířová 1998, str. 115–116).

Během období probíhá plynulý tělesný růst a výrazně se zlepšuje hrubá i jemná motorika a koordinace. To má za následek větší zájem o pohybové hry a sportovní výkony, ale i zlepšení psaní a kreslení. Tyto dovednosti ovšem nezávisí pouze na věkovém období, ale také na podmínkách, ve kterých jsou rozvíjeny. Pokud pro dítě vytvoříme vhodné podmínky, můžeme mu zajistit rychlejší a diferencovanější vzestup, což platí i pro další oblasti vývoje. Pokrok se objevuje také ve smyslovém vnímání, a to v podobě lepší pozornosti, vytrvalosti, důkladného zkoumání a pečlivosti. Na věci a okolí se zaměřuje do detailu a prozkoumává je po částech. Výrazný rozvoj je také v řeči a paměti. Roste slovní zásoba, délka a složitost vět a dítě začíná používat i gramatických pravidel, která získal ve škole. Paměť se stává stabilnější a jedinec začíná používat strategii opakování (Langmeier, Krejčířová 1998, str. 117–121).

Pokud se zaměříme na vývoj kognitivní, dozvíme se, že ve školním věku je již dítě schopno logických operací, ovšem stále se týkajících pouze konkrétních věcí a jevů, které si lze názorně představit. Také už lépe chápe příčinné vztahy. Výkony v kognitivní oblasti často závisí na motivaci dítěte. Pokud je totiž dítě správně a dostatečně motivováno, mohou být jeho výkony daleko lepší (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 121–127).

U dítěte mladšího školního věku můžeme hovořit o morálce a vývoji morálního vědomí a jednání. Pro naše účely použijeme teorii L. Kohlberga, který představil tři základní stádia morálního vývoje:

- 1. stadium – předkonvenční úroveň – hodnocení jednání omezeno na tresty nebo odměny,
- 2. stadium – konvenční úroveň – důležité je splnit sociální očekávání,
- 3. stadium – postkonvenční úroveň – rozhodování o tom, co je správné a co ne, založeno na principech, které jedinec sám vědomě přijímá (Kohlberg In Langmeier, Krejčířová 1998, str. 131).

Se vstupem do školy se dítě začíná výrazně začleňovat do společnosti. Učí se modelovat vlastní chování pomocí pozorování autorit i spolužáků, se kterými přichází do styku. Právě díky vrstevnické skupině, která má podobné vlastnosti a postavení jako samo dítě, se může učit jak pomoci slabším, spolupráci i soutěživosti. Právě tyto dvě složky jsou v tomto období velmi výrazné. S tímto procesem souvisí také osvojování určitých sociálních rolí – spolužák, žák, apod. Pro dítě to znamená situaci, kdy musí danou roli přijmout a vyrovnat se s ní. Pro jednotlivce i skupinu ovšem zůstává stále důležitá i hra, nově se v ní ale projevují touhy po dosažení reálné skutečnosti a na oblibě získávají také hry se složitějšími pravidly (Langmeier, Krejčířová 1998, str. 128–137).

Rychle narůstá emoční vývoj a schopnost seberegulace. Dítě už dokáže odložit bezprostřední uspokojení potřeb a věnovat se například školní práci. Pokud jde o emoce, dítě zvládá vlastní vůlí potlačit své city nebo je naopak zřetelně vyjádřit, což je známka toho, že již dokáže porozumět vlastním pocitům (Langmeier, Krejčířová 1998, str. 128–129).

Každý jedinec je však individuální a vyvíjí se svým tempem, žádný krok se ale nedá přeskočit. Proto je při práci s dětmi důležité rozpoznat, v jaké fázi se jedinec právě nachází a na té úrovni s ním pracovat a pomáhat mu se dále rozvíjet.

Skupina dětí mladšího školního věku má svá jistá specifika, kterými se liší od ostatních věkových skupin. Tato specifika si představíme v následující části. Nejprve si ale charakterizujeme vrstevnické skupiny obecně. Jedná se skupiny, ve kterých se nachází stejně staré děti. Nejčastěji je nalezneme ve školkách a školách, sportovních klu-

bech a jiných zájmových kroužcích. Jejich zvláštností je velmi patrná konformita, tedy tendence řídit se podle ostatních. Vrstevnická skupina klade na jedince poměrně velký tlak, a to zvláště v dospívání a na prvním stupni. Jedinec má potřebu být přijímán, patřit do skupiny a ta si vytvoří svůj vlastní styl chování, který je nutno zachovávat. Tlak skupiny může občas tak silný, že dítě změní své chování i v oblastech, kde jeho osobní smýšlení bylo v rozporu se skupinou (Fontana 2010, str. 286–287).

Skupina mladšího školního věku bývá uvnitř málo diferencovaná, což znamená, že vztahy mezi dětmi jsou ještě hodně nahodilé. Velkou roli hraje například to, s kým dítě sedí v lavici, kdo je jeho nejbližší soused apod. První trvalejší vztahy – přátelství - se začínají utvářet až kolem desátého roku a kolem tohoto věku se také skupina začíná vnitřně diferencovat. Někdo získává ve skupině vysoké postavení díky svému vysokému vzrůstu nebo velké síle a někdo zůstává na okraji. Většinou to bývají děti s malou tělesnou zdatností a děti plaché a úzkostné. Skupina tím ovlivňuje i to, jak dítě vidí sebe samo. Jeho hodnocení se zakládá na postavení, která zaujímá ve skupině (Langmeier, Krejčířová 1998, str. 135–136).



## **3 Kooperace a kompetice a jejich využití ve volnočasových programech**

### **3.1 Kulturní podmíněnost obou přístupů**

Než si představíme dva hlavní pojmy této práce, zaměříme se nejdříve na to, co je může způsobovat a v člověku vyvolávat. Podmětů může být několik, pro naše účely si ale zvolíme kulturu, rodinu, gender a školu, jelikož je považuji za hlavní a nejdůležitější.

#### **Kultura**

Helus pod pojmem kultura představuje určitý řád, který lidé vytváří, podrobují se mu, vyžadují ho a učí se ho. Uzpůsobují se pro život mezi lidmi a děje se tak na základě socializace osobnosti, výchovou, vzděláváním a zapojováním do tradic a zvyklostí. Jinak řečeno, kultura vede lidi k hodnotám a cílům, k přijetí norem a zásad a k zastávání určitých postojů (Helus 2007, str. 30–31).

Kultura je ale čistě lidský výdobytek a i když se můžeme dočíst, že je člověku druhou přirozeností, v přírodě ji nikde nenajdeme. Je vytvořena člověkem a slouží čistě pro jeho potřeby. Díky tomu, že vytvořil něco nového, dostává přírodu (svou přirozenost) pod kontrolu, získává nad ní převahu a přetváří ji.

V našem světě ovšem neexistuje pouze jedna společná kultura, ale hned několik. Každý národ se pyšní svou vlastní a originální. Některé kultury vykazují více kompetitivního jednání než jiné. Když se podíváme například na čínské sportovce, jasně u nich vidíme zaměření na výkon, u jiných kultur zase spatřujeme více kooperativního chování se zaměřením na společné soužití. A zde nastává první možný problém a tím je vzájemný vztah kultur. Některé se mohou navzájem obohacovat, ale mohou se také dostat do konfliktu, který může přerůst i v daleko závažnější situace (Helus 2007, str. 31). V dnešním světě jsme ale svědky něčeho, co jeden odsuzuje a druhý schvaluje. Jedná se o směšování kultur, způsobené migrací a globalizací. Společně s kulturou se nese také postavení mužů a žen.

#### **Gender**

Mnoho lidí si plete gender a pohlaví. Tyto dva pojmy spolu velmi úzce souvisí, ale neznamenají totéž. Pohlaví je všem asi jasné, dělíme jej na mužské či ženské podle

toho, jaké chromozomy v nás převládají a jaké pohlavní znaky máme podle biologického hlediska. U žen to jsou vaječníky a typicky ženský vzhled, u mužů varlata. Řadíme sem také vnější pohlavní znaky a druhotné pohlavní znaky.

Poté tu ale máme chování, prožívání, postavení ve společnosti a celkový průběh života. Tyto znaky už do pojmu pohlaví neřadíme a nazýváme je gender. Můžeme ho tedy označit jako výsledek toho, co se s člověkem stane pomocí pohlaví a sociokulturních vlivů (Helus 2007, str. 51). Může se jednat o vzhled, styl oblékání, chování, aj.

Jako příklad si můžeme uvést společenské chování k oběma pohlavím. U chlapců je většinou vyžadováno, aby dominovali a dokázali se prosadit. Ve školách je jim více tolerována nekázeň, hlučnost, výbojnost, ale také drzost. V učení a výchově jsou chlapci více orientováni na výkon. Zatímco dívky jsou zaměřovány na sociální ctnosti jako píli, zdvořilost, poslušnost, upravenost a hezké vyjadřování. Očekává se od nich, že budou komunikativní, milé a podřízené (Helus 2007, str. 55).

Pokud se nad oběma pohlavími zamyslíme, můžeme konstatovat, že soutěživé chování vykazují obě pohlaví. U žen jsme velmi často svědky toho, jak se ženy předbíhají v soutěži o nejhezčí šaty, nejkrásnější účes, nejlepší známky ve škole. U mužů se soutěž projevuje spíše v majetnické oblasti – auta, peníze. Na toto jednání má ale velký vliv rodina, která dítě vychovává a předává mu své hodnoty a vzorce chování.

### **Rodina**

Pojmem rodina jsme se již zabývali výše, ale některé informace si znovu zopakujeme i zde. Rodina je primární sociální skupinou, obklopuje dítě, ale také se do něho promítá. Dítě zvnitřňuje rodinné klima, rodinnou morálku, její zájmy a cíle a styl rodinného soužití (Helus 2007, str. 136).

Pokud bychom chtěli přesněji definovat funkce rodiny, jedná se především o:

- uspokojování základních, primárních potřeb dítěte
- uspokojování potřeby organické přináležitosti – potřeba domova, apod.
- poskytnutí prostoru pro aktivní projev
- uvádění dítěte do vztahu k věcem rodinného vybavení
- určování prožitku sebe sama (jako chlapce nebo dívky)
- poskytování vzorů a příkladů
- zakládání, upevňování a rozvíjení povinností, zodpovědnosti a ohleduplnosti
- dávání mezigeneračních vztahů a poučení z nich

- získávání představy o okolních světě a společnosti
- poskytování útočiště – vyslechnutí, rada a pomoc v případě nouze (Helus 2007, str. 149–151)

Rodina je ale ovlivňována dalšími etnickými a sociokulturními skupinami, kde se nacházejí rozdíly ve způsobech, jak se rodiny chovají ke svým členům. Pro správný vývoj dítě potřebuje harmonické a milující prostředí, které si s sebou nese po celý život. Pokud tomu totiž tak není, dítě dostává negativní vzor, který s největší pravděpodobností bude dále napodobovat.

Každý rodič má svůj styl výchovy, který považuje za správný a kterým se řídí. Každý ze stylů má své metody a přístupy, které dítě formují a ovlivňují. Jedná se o styl demokratický, liberální a autoritativní. Více o těchto stylech výchovy je uvedeno v kapitole 1.1. Rodiče také mohou výchovou vést dítě buď ke kooperaci, nebo kompetici. Buď v dítěti podněcují soutěž v podobně neustálého srovnávání s ostatními a tresty při neúspěchu, nebo ho naopak povzbuzují k pomáhání ostatním a ke vzájemné spolupráci.

### **Škola**

Školu lze chápat z několika hledisek, jedno z nich je pojetí školy jako instituce pro řízenou socializaci dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání. Uvádí děti do sociokulturního světa a tím pomáhá jim se v tomto světě orientovat a rozvíjet se (Helus 2007, str. 185.). Je také místem, kde dítě získá nové sociální role a učí se tak novým potřebným dovednostem, třeba pracovat se svými emocemi.

Škola ale může být pro děti velmi stresujícím prostředím. Ihned na začátku je pro děti velkým šokem, jelikož se najednou po nich chce, aby tiše a soustředěně seděly v lavicích a dodržovaly pravidla. To je pro dítě něco nového a určitou dobu trvá, než se dítě s řádem smíří.

Dalšími problémy, které mohou ve škole nastat, jsou konflikty se skupinou (školní třídou). Velmi často dochází k šikaně i k jiným vztahovým komplikacím. Zmínit musíme také fakt, že škola je ve většině případů silným soutěžním prostředím, kde se děti mezi sebou předhánějí o to, kdo bude mít lepší známky, kdo bude oblíbenější, apod. I školní známkování je jakousi formou soutěže, jelikož je založeno na porovnávání žáků mezi sebou. Učitelé se ale leckdy snaží do své výuky zařazovat spolupráci ve formě skupinových prací.

### 3.2 Kooperace a její využití ve volnočasových aktivitách

Nyní si vymežíme první z dvou nejdůležitějších pojmů – kooperaci. Kasíková (2001, str. 7) uvádí, že kooperace je společná a návazná činnost uvnitř i vně skupiny a její hlavní podmínkou je akceptování společných cílů. Autorka ve své další knize představuje hned tři vymezení:

- kooperace jako cílová struktura vyučování – žáci musí pochopit, že svého cíle dosáhnou pouze tehdy, pokud svého cíle dosáhnou i ostatní,
- kooperace jako osobnostní rys dítěte – kooperativnost může být vrozena, ale z větší části se podporuje zkušeností,
- kooperace jako chování žáků ve školních situacích (Kasíková 2010, str. 29).

Jinými slovy lze říci, že kooperace je schopnost několika lidí sledovat společný cíl, na který směřují celé své jednání a účelně se za ním přibližují. Každý člen využívá své schopnosti a dovednosti k dosažení cíle a to ve prospěch týmu (Formanová et al., 2015, str. 203).

Mezi hlavní znaky patří ochota vzdát se svého individuálního cíle, vzájemná důvěra mezi členy skupiny, pomoc jednoho druhému a respektování se. Pro správné fungování kooperace musí být splněno několik důležitých bodů: správná velikost skupiny, jasná definice cíle, tvořivé metody hledání nápadů, rozhodnutí všech účastníků, odpovědnost každého člena a demokratický styl vedení skupiny (Formanová et al., 2015, str. 203).

Kooperaci můžeme rozdělit na dobrovolnou a nedobrovolnou, přímou či nepřímou a formální nebo neformální. Důležité je také rozlišení prosociální a asociální. Prosociální kooperace je podle názvu zaměřena na eticky hodnotné cíle, zatímco asociální prosazuje společensky nepřijatelné cíle, většinou se jedná o gangy, atd. (Kasíková 2001, str. 8).

R. A. Nisbet rozložil kooperaci na pět vývojových stadií/typů:

1. Automatická kooperace se vytváří bez jasného uvědomění a jako nejlepší příklad můžeme uvést situaci vzájemného nebezpečí, kdy náš život leží v rukou někoho jiného.
2. Tradiční kooperaci nalezneme především v rodině, na vesnicích, aj. Jde o takový typ, který se předává z generace na generaci a k dané skupině neodmyslitelně patří.

3. Smluvní kooperace je dnes převažující formou. Jejím hlavním znakem je vstup jedinců do kooperace za základě vlastní vůle a důraz je kladen na formální stránku, tedy na smlouvu (koho se týká, co se vyžaduje, jaké je vyžadované chování, na jak dlouho a jak je možné ji ukončit).
4. Centrálně řízená kooperace je často zaváděna ve velkých podnicích, v armádě nebo školských organizací a to z důvodu velkého společenství lidí.
5. Spontánní kooperace je dobrovolná a založená na vlastní vůli. Tato forma není nijak řízena a vyplývá ze samé podstaty účastníků (Kasíková 2001, str. 10).

S pojmem kooperace je spojen i pojem spolupráce. Někteří autoři jej používají jako synonymum a jiní tvrdí, že spolupráce není to samé jako kooperace, ale vzájemně se doplňují. Kasíková (2010, str. 22) poznamenává, že vytvoření kooperativní skupiny neznamená, že v ní dojde ke spolupráci. Velmi často se totiž stává, že děti dostanou stejný úkol, ale každý na něm pracuje individuálně.

Kooperace je ve volnočasových programech poměrně často využívána, jelikož bývá jedním z cílů. Může docházet k tzv. kooperativnímu učení, které nese určitá specifika. Práce při tomto učení probíhá v malých skupinách, kde je jeden vázaný na druhého a navzájem si prospívají. Mají společné cíle a na závěr mají možnost pro hodnocení pomocí reflexe (Kasíková 2005, str. 31–37). To samé probíhá také v učení pomocí volnočasových aktivit. Většinou se zařazují aktivity zaměřené právě na spolupráci, jelikož je naším cílem propojení skupiny a kooperace je k tomu skvělým prostředkem.

### **3.3 Kompetice a její využití ve volnočasových aktivitách**

Druhým pro nás důležitým pojmem je kompetice, neboli soutěžení. Jejím charakteristickým znakem je, že má pouze jednoho vítěze a všichni ostatní se stávají poraženými. Lze ji tedy definovat jako uspokojování individuálních cílů jedince, bez ohledu na ostatní a získat maximální možný zisk. Je tedy zřejmé, že je zde vyžadováno srovnávání s druhými, což s sebou může nést i spoustu negativních dopadů.

Knotková ve své práci uvádí definici Mortona Deutsche, který kompetici vidí tak, že cíle jedinců jsou propojené tak, že pokud jeden dosáhne svého cíle, ostatní nemohou dosáhnout toho svého. Cíle všech účastníků jsou tedy protichůdné (Deutsch In Knot-

ková 2009, str. 149). Také uvádí názor Rogera Cailloise, který rozděluje hry podle principu, který v nich převažuje na princip soutěže, princip náhody a princip závratí. (Cailloise In Knotková 2009, str. 150). Autorka ale definici kooperace upravila pomocí sloučení obou předložených teorií a pojala soutěž jako princip překonávání a porovnávání vznikající většinou při dosahování cílů. Spolu s tou redefinicí předkládá také typologii soutěživých situací:

- funkce relaxační
- funkce motivační
- funkce diagnostická – podává zpětnou vazbu
- funkce vývojová, sebeobranná a sebeprezenční
- funkce sebevyvyšující – ctižádostivá
- prostředek pro výhru nebo prohru
- funkce sebevybíjecí (Knotková 2009, str. 153–154).

Spolu s tímto pojmem se také nese otázka, kdo vyhrává a kdo získává. Můžeme říci, že vyhrává pouze jeden (ten nejlepší, nejrychlejší) nebo občas také více osob, pokud soutěžili jako skupina. Získat ale mohou všichni, kteří se zúčastnili a to v podobě poznání svých silných a slabých stránek, z prožitku radosti, legrace, napětí, dobrodružství nebo tréninku a překonání sebe sama (Formanová et al. 2015, str. 204). Musíme přiznat, že i to jsou cenné zkušenosti a zážitky, které se nezískávají na každém kroku.

Už výše jsme zmínili, že kompetice s sebou nese také negativní dopady. Těmi může být riziko agrese, bezohlednosti, stresové situace vyvolávající další obtíže nebo také zhoršení vztahů mezi účastníky. Blíže se zaměříme na pojem stres, který je v dnešní době hojně zmiňován. Může být definován jako nárok na jedince, který přesahuje jedincovy schopnosti se s ním vypořádat. Je to jakýkoliv vliv prostředí, který ohrožuje zdraví citlivějších jedinců. Známe dva druhy stresu – fyzický a psychický a je velmi individuální, jelikož každý člověk má jiné stresové situace, které v něm tento pocit vyvolají. Příznaky stresu se projevují ve třech oblastech: fyziologické, emoční a behaviorální. Toto nadměrné zatížení organismu může vést až k psychickým poruchám (Kirchner 2009, str. 36–37). K dalším negativním dopadům můžeme řadit také frustraci z opakovaného neúspěchu, která může vést až k podceňování se a nízkému sebevědomí nebo naopak k nárůstu až nezdravého sebevědomí, což s sebou může nést další negativa.

Kompetice se ve volném čase i ve vyučování hojně využívá jako způsob motivace jedinců. Do volnočasových programů je zařazována i z důvodu zábavy a jako prostředek, který dokáže děti motivovat k ještě lepším výkonům. V některých typech programů je dokonce vyžadována, a to především ve sportovních programech – např. fotbalový trénink, atletický trénink, apod.

### 3.4 Srovnání obou přístupů a jejich dopad na skupinu

Pro každého z nás je přijatelnější jiný z přístupů. Někdo raději pracuje ve skupině a hledá společná řešení, jiný se zase vyžívá v soutěžích a rád vyhrává. To je dáno našimi genetickými vlohami, ale také výchovou a prostředím, ve kterém jsme vyrůstali.

Každý z přístupů má svá pozitiva i svá negativa. Pokud se podíváme na kooperaci, je nepochybné, že její pozitiva jsou ve společné práci, v tom, že se skupina propojuje, využívá všech svých členů a pomáhá si. Má tak velký dopad na vztahy mezi jednotlivci, které bývají díky kooperaci lepší a pevnější. Navzájem si totiž pomáhají a v závěru spolu zažívají radost ze společné práce a dosažení cíle. Negativum ale může nastat, pokud se jeden člen nezapojí a (jak se říká) pouze se „veze“. V tu chvíli už postrádá kooperace svůj smysl. Při společné práci hrozí ještě jedno riziko a to, že se skupina nedohodne a nedokáže společně úkol vyřešit.

Pozitiva u kompetice jsou viditelná v jejím probíhání. Dokáže děti motivovat k výborným výkonům a k překonávání sebe sama. Pokud se soutěží ve skupinách, dokáže také propojit jejich členy, kteří mají najednou společný cíl a usilují o jeho zdolání. Její negativa se nacházejí v dopadu na jedince i na jeho okolí. Tím, že vítěz je pouze jeden, může mezi všemi účastníky nastat konflikt, který může přejít až k agresii a ke zhoršení vztahů. U jedince, který opakovaně prohrává, může dojít ke krizi sebehodnocení a podceňování se a pro někoho může být soutěž stresovou situací a způsobit u něj různé zdravotní potíže. Ne každý jsme totiž stvořeni pro soutěžení.

Nováčková (2012, str. 36–37) ve své knize ale uvádí, že žádný člověk není od přírody příliš soutěživý, ale soutěživost buduje výchova a společnost. Pouze zneužíváme lidské potřeby být úspěšný a být přijímán a uznáván. K tomu, abychom věděli, kdo je v čem dobrý, ale není potřeba soutěže ani veřejného srovnávání. Navíc se nedá říci, že by pro malé děti byly soutěže dobrovolné. Většinou se jedná o situaci ve škole, kde děti na výběr nemají a pracují podle toho, jak jim to zadá učitel. Je ale správné tlačit děti do soupeření mezi sebou?

Autorka dále ve své knize píše, že po správný psychický vývoj je zapotřebí přijetí sebe sama jako dobrého hodnotového člověka. Pokud si dítě začne svou hodnotu podmiňovat tím, že je lepší než ostatní, znamená to pro něho velké riziko, protože bude po celý život závislé na kvalitách někoho jiného.



Kasíková (2001, str. 69–77) zastává podobný názor a tvrdí, že kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon. Můžeme totiž u ní počítat s vnitřní motivací a tudíž i vyšším očekáváním úspěchu. Kooperace a kooperativní učení slouží jako zdroj kvalitních interpersonálních vztahů a vzájemná interakce mezi účastníky vede k otevřenější komunikaci a k lepšímu sociálnímu rozvoji jedince.

Představuje také mýty spojené s kompeticí, například, že je kompetice nevyhnutelná, jelikož je naší podstatou, že motivuje jedince k vyšším výkonům, že je něčím, co si užíváme nebo že utváří charakter. Klade si tedy otázku, zda jsou sociální vztahy utvořené kompeticí při učení prospěšné nebo škodlivé. Jejím řešením je, že proto, abychom kompetice využívali, musíme mít potřebné znalosti, dovednosti a postoje. Musí s ní umět zacházet jak žáci, tak učitelé.

Formanová (2015, str. 209–217) ve své práci předkládá dotazníkový průzkum o využívání kooperace a kompetice na středních školách. Z jejích výsledků vychází, že využívány jsou oba přístupy, ale každý v jiné míře. Kooperativní styl učení je na školách široce a kladně přijímán a je využívám 101 respondenty z původních 108. Za hlavní pozitiva je uváděno, že kooperace může zlepšit sociální vztahy v kolektivu, naopak úskalí jsou skryta v nespolupráci některých jedinců. Kompetice je využívána již v menší míře. Její přínos učitelé spatřují ve způsobu motivace žáků nebo v tom, že se žáci učí samostatně pracovat na zadaném úkolu, hrozbu ale vidí v možném narušení sociálních vazeb.

## **4 Praktické využití kooperativních a soutěžních aktivit na příměstském táboře**

V praktické části bakalářské práce jsem se zabývala reálným působením kooperace a kompetice na děti, na jejich chování a na celkové vztahy ve skupině. Využila jsem dětského příměstského tábora, který se konal ve dvou turnusech. V každém týdnu jsem se zaměřila na jednu testovanou část – kooperaci nebo kompetici – a následně je porovnávala pomocí průběžných i závěrečných dotazníků, ale i vlastním pozorováním.

Jako hlavní pomůcku jsem si zvolila několik klíčových her, jež jsem čerpala z odborné literatury. Tyto zvolené hry jsem dále modifikovala na vlastní kooperační i soutěžní varianty a ty jsem zrealizovala na daném turnuse.

### **4.1 Popis tábora**

Příměstský tábor byl pořádán organizací A-styl centrum v Liberci, která již dlouhá léta působí jako jedna z nejlepších tanečních škol v kraji. Na léto však připravuje i tábory (především příměstské) pro širokou veřejnost.

Pro letošní rok byl tábor pořádán vedoucí A-styl centra Mgr. Lucií Jakubcovou a paní Pavlou Petrnouškovou, která při centru vede kreativní dílnu Krasohled. Místem konání byl Sport park Liberec, konkrétně sídlo pořádající organizace A-styl centrum a jeho nejbližší okolí. V samotném centru nám byly k dispozici dva taneční sály, šatny, solná jeskyně a recepce, kde se vydávaly svačiny. Ze Sport parku jsme dále využívali Tomovy parky a travnaté fotbalové plochy pro různé aktivity.

Tábor byl určen pro děti ve věku 5–12 let a jeho zaměření bylo všeobecně tematické. Byl připraven pohyb, tvoření, výlety, apod. Tento rok probíhaly dva turnusy, ve kterých byly děti rozděleny do tří skupin – mladší, starší a děti z Krasohledu. Délka každého turnusu byla 5 dní (od pondělí do pátku) a každý den byl program připraven od 7:30 do 16:00.

Pro toto léto bylo vybráno téma: Kouzelné léto s A-stylem a Krasohledem – 4 živly. Děti byly přeneseny do příběhu o Avatarovi Aangovi, který se snaží porazit Národ ohně a nastolit tak na světě rovnováhu. Jejich úkolem bylo poznat všechny čtyři živly a získat jejich symboly, které poslední den musely předat Avatarovi, aby opět získal svou sílu. Úkolem bylo také doporučit Avatarovi živel, kterým by mohl své soupeře

porazit a své rozhodnutí zdůvodnit. Celým táborem je provázely lektorky představující zástupce různých živlů – země, voda, vzduch.

Pro tábor byly stanoveny tři cíle hlavní a jeden vedlejší:

Cíle hlavní:

1. děti získají nové zážitky a zkušenosti, díky kterým poznají své silné a slabé stránky,
2. děti se seznámí s novými lidmi a skrze společné aktivity a zážitky naváží nové sociální vazby,
3. děti se naučí vzájemnému respektování ve skupině, včetně tolerování individuálních rozdílů každého jedince,

Cíle vedlejší:

4. děti si osvojí, či prohloubí své poznatky o základních čtyřech živlech.

#### **4.1.1 Program a charakteristika I. turnusu**

První turnus příměstského tábora se konal 10. – 14. července 2017 a jeho hlavním zaměřením byla kooperace. Velký důraz se zde kladl na hledání společných cílů, vytváření společného řešení, pomoci slabším či méně zdatným a výrazně jsme se vyhýbali přímému soutěžení.

Hlavní motivací a náplní byla hra na pozadí. Děti získávaly body za spolupráci v určitých aktivitách a za své fungování mimo program – za pomoc mladším, apod. Jejich úkolem bylo dosáhnout určeného limitu 100 bodů. Teprve poté získaly certifikát pomocníka Avatara a mohly pomoci Avatarovi v boji proti Národu ohně. Body ovšem získávaly také

##### **Charakteristika skupiny**

Skupina dětí na I. turnusu byla tvořena jedenácti dětmi ve věku 7–12 let. Byla heterogenní, nesourodá a nacházelo se v ní hodně sportovců, což se na fungování skupiny projevilo. Bylo znát, že jsou tito jedinci zvyklí soutěžit a ve všem chtějí být nejlepší. Znát byly rozdíly i v mentální rovině, což bylo víceméně zapříčiněno věkovým rozpětím dětí.

Skupina se před začátkem tábora neznala. Výjimky tvořili sourozenci či jiní příbuzní a dvě dvojice kamarádů, kteří se na tábor přihlásili společně.

## Program

Tabulka 1: Týdenní program I. turnusu (autor: Dana Šarounová)

1. Den	10. 07. 2017	<b>Voda</b>
Čas	Odpovědná osoba	Aktivita
08:00 - 8:30	Všichni	Úvod - Seznámení s dějem a Avatarem
	Denisa	Rozdělení dětí na tvůrce a objevitele
Seznamovací hry pro I. a II. skupinu dohromady		
Seznamovací hry pro I. a II. skupinu zvlášť		
	II. sk. Danča	Zesílení
	II. sk. Danča	Úvod III. - představení kooperace
	II. sk. Danča	Výměna identity
	II. sk. Danča	Rychlá autobiografie
10:00 - 10:15 / Svačina		
		Dohoda
	II. sk. Danča	Kdo chybí?
12:00 - 13:00 / Oběd		
Koloběh vody		
	Lektor vody	Získání první části medailonu
	Danča	Zhodnocení aktivit/dne - Řeka
15:00 / 15:15 - 15:30 / Svačina		
<b>Terka</b>		Vyzvedávání dětí

2. Den	11. 07. 2017	<b>Oheň</b>
Čas	Odpovědná osoba	Aktivita
7:30 - 8:00	Andy	Příchod dětí
	Lektor ohně	Představení ohně
Nácvik tance pro I. a II. skupinu dohromady		
	Tereza Chlumová	Ohňový tanec
10:00 - 10:15 / Svačina		
	II. sk. Danča	Hlemýždi
	II. sk. Danča	Společný symbol a název
12:00 - 13:00 / Oběd		
Tvorba schránky pro přání + sepsání nebo malování přání		
Mezitím rozdělávání ohně - zajistí personál Astylu, příp. lektori		
Spalování přáníček		
Zatančení ohňového tance		
	Lektor ohně	Získání druhé části medailonu
	Danča	Reflexe - Teploměr
15:15 - 15:30 / Svačina + opékání		
<b>Dana</b>		Vyzvedávání dětí

3. Den	12. 07. 2017	<b>Výlet</b>
Čas	Odpovědná osoba	Aktivita
7:30	Všichni	Sraz na zastávce
Výlet na Bedřichovskou přehradu		

<b>Denda</b>		Vyzvedávání dětí
<b>4. Den</b>	<b>13. 07. 2017</b>	<b>Země</b>
<b>Čas</b>	<b>Odpovědná osoba</b>	<b>Aktivita</b>
7:30 - 8:00	Denda	Příchod dětí
	Lektor země	Představení živlu
<b>9:00 Začátek programu v Ekoparku</b>		
<b>12:30 - 13:30 / Oběd</b>		
	Danča	Přechod močálu
		Sázení bylinek
	II. sk. Danča	Pozitivní hodnocení
	Lektor země	Získání třetí části medailonu
	Danča	Reflexe - Největší zážitek
<b>15:00 / 15:15 - 15:30 / Svačina</b>		
<b>Andy</b>		Vyzvedávání dětí
<b>5. Den</b>	<b>14. 07. 2017</b>	<b>Vítr</b>
<b>Čas</b>	<b>Odpovědná osoba</b>	<b>Aktivita</b>
7:30 - 8:00	Terka	Příchod dětí
	Lektor větru	Představení živlu
<b>Pohybové hry pro I. a II. skupinu zvlášť</b>		
	II. sk. Danča	Magnety
	II. sk. Danča	Gordický uzel
	II. sk. Danča	Tělová logistika
<b>10:00 - 10:15 / Svačina</b>		
	II. sk. Danča	Neztrat' míček
	II. sk. Danča	Baterka
<b>12:00 - 13:00 / Oběd</b>		
		Výroba větrníku / zvonkohry
	Lektor větru	Získání čtvrté části medailonu
	II. sk. Danča	Dotazníky + závěrečná reflexe tábora - Margareta
	Všichni	Závěrečný ceremoniál
<b>Denisa</b>		Vyzvedávání dětí

Přiložený program je realizovaný pro naši skupinu starších dětí, zatímco malé děti (5–7 let) měly vlastní. Aktivity zvýrazněné modře jsou stěžejní pro daný den/živlu a zeleně jsou zvýrazněny aktivity důležité pro mou bakalářskou práci.

Celý program se opírá o Kolbův cyklus, v němž učení vychází z vlastních zkušeností. Každý den započal malým rozhovorem nad daným živlem – v čem je jeho síla/slabin, kde se využívá, apod. V průběhu dne byla zařazena stěžejní aktivita, kde děti přišly s daným živlem do kontaktu a mohly si ho tak alespoň z části vyzkoušet. Na závěr každého dne přišla reflexe, kde jsme se ohlédli za proběhlým dnem i za nově zís-

kanými zkušenostmi z daného dne. Praktické využití těchto zkušeností už spočívá na dětech samotných.

První den tábora jsme zařadili také Dohodu, kterou tvořily samy děti v malých skupinkách. Každá skupina navrhla jedno pravidlo a ostatní ho musely odsouhlasit, až poté ho vybraný zástupce napsal do dohody. V pravidlech bylo vymezeno jak se chovat k sobě, k ostatním i k prostředí, ve kterém jsme. Pokud některé zásadní pravidlo chybělo, navrhl ho lektor.

Program kooperace byl oproti druhému turnusu doplněn o několik krátkých aktivit zaměřených na ucelení skupiny – např: Společný název, Baterka, apod. Program se přizpůsoboval počasí a ostatním vnějším i vnitřním podmínkám.

#### **4.1.2 Program a charakteristika II. turnusu**

Druhý turnus příměstského tábora proběhl 17. – 21. července 2017 a byl zaměřen na kompetici. Každý den byla pro děti připravena jedna klíčová aktivita zaměřená na určitý živel. Každý jedinec měl možnost v této hře vyhrát a získat tak odměnu v podobě titulu „Nejlepší žák živlu ...“. Na závěr tábora byli vyhlášeni tři nejlepší, kteří získali titul „Pomocník Avatara“. Celý tento program byl podpořen dalšími soutěžními hrami a aktivitami.

Pro tento turnus jsem si vedle hlavních cílů zvolila i tyto:

1. děti si vyzkouší soutěžní aktivity,
2. děti se naučí strategicky přemýšlet,
3. děti se naučí přijímat prohru i výhru.

#### **Charakteristika skupiny**

Tato patnáctičlenná skupina dětí mladšího školního věku působila již od začátku více sebraně než skupina předchozí. Až na pár výjimek byly děti výkonnostně vyrovnané a velmi rychle se mezi nimi vytvořily vztahy, které vydržely až do konce tábora.

Děti na tomto turnusu chápaly rychleji a lépe se dokázaly vypořádat s úkoly, které jsme jim zadali. To bylo způsobené vyšším věkovým průměrem než byl u skupiny předchozí. To ovšem přinášelo i to, že některé děti se již blížily do fáze puberty a mnohdy odporovaly svým vedoucím. I tato skupina byla genderově heterogenní, i když zde převládala děvčata.

## Program

Tabulka 2: Týdenní program II. turnusu (autor: Dana Šarounová)

1. Den	17. 07. 2017	<b>Voda</b>
Čas	Odpovědná osoba	Aktivita
08:00 - 8:30	Všichni	Úvod - Seznámení s dějem a Avatarem
	Denisa	Rozdělení dětí na tvořitele a objevitele
Seznamovací hry pro I. a II. skupinu dohromady		
Seznamovací hry pro I. a II. skupinu zvlášť		
	II. sk. Danča	Zesítní
	II. sk. Danča	Úvod III. - představení kooperace
	II. sk. Danča	Výměna identity
	II. sk. Danča	Rychlá autobiografie
10:00 - 10:15 / Svačina		
		Dohoda
	II. sk. Danča	Kdo chybí?
12:00 - 13:00 / Oběd		
		Koloběh vody
	Lektor vody	Získání první části medailonu
	Danča	Zhodnocení aktivit/dne - Řeka
		Vyhlášení nejlepšího žáka živlu
15:00 / 15:15 - 15:30 / Svačina		
<b>Terka</b>		Vyzvedávání dětí

2. Den	18. 07. 2017	<b>Oheň</b>
Čas	Odpovědná osoba	Aktivita
7:30 - 8:00	Andy	Příchod dětí
	Lektor ohně	Představení ohně
Nácvik tance pro I. a II. skupinu dohromady		
	Tereza Chlumová	Ohňový tanec
10:00 - 10:15 / Svačina		
	II. sk. Danča	Hlemýždi
	II. sk. Danča	Společný symbol
12:00 - 13:00 / Oběd		
		Tvorba schránky pro přání + sepsání nebo malování přání
Mezitím rozdělávání ohně - zajistí personál Astylu, příp. lektori		
		Spalování přáníček
		Zatančení ohňového tance
	Lektor ohně	Získání druhé části medailonu
	Danča	Reflexe - Teploměr
		Vyhlášení nejlepšího žáka
15:15 - 15:30 / Svačina + opékání		
<b>Dana</b>		Vyzvedávání dětí

3. Den	19. 07. 2017	<b>Výlet</b>
Čas	Odpovědná osoba	Aktivita

7:30	Všichni	Sraz na zastávce
<b>Výlet na Bedřichovskou přehradu</b>		
<b>Denda</b>		Vyzvedávání dětí

4. Den	20. 07. 2017	<b>Země</b>
Čas	Odpovědná osoba	Aktivita
7:30 - 8:00	Denda	Příchod dětí
	Lektor země	Představení živlu
<b>9:00 Začátek programu v Ekoparku</b>		
<b>12:30 - 13:30 / Oběd</b>		
	Danča	Přechod močálu
		Sázení bylinek
	Lektor země	Získání třetí části medailonu
	Danča	Reflexe - Největší zážitek
		Vyhlášení nejlepšího žáka
<b>15:00 / 15:15 - 15:30 / Svačina</b>		
<b>Andy</b>		Vyzvedávání dětí

5. Den	21. 07. 2017	<b>Vítr</b>
Čas	Odpovědná osoba	Aktivita
7:30 - 8:00	Terka	Příchod dětí
	Lektor větru	Představení živlu
<b>Pohybové hry pro I. a II. skupinu zvlášť</b>		
	II. sk. Danča	Magnety
	II. sk. Danča	Tělová logistika
<b>10:00 - 10:15 / Svačina</b>		
	II. sk. Danča	Neztrať míček
	II. sk. Danča	Vyhlášení nejlepšího žáka
<b>12:00 - 13:00 / Oběd</b>		
		Výroba větrníku / zvonkohry
	Lektor větru	Získání čtvrté části medailonu
	II. sk. Danča	Dotazníky + závěrečná reflexe tábora - Margareta
		Vyhlášení pomocníka Avatara
	Všichni	Závěrečný ceremoniál
<b>Denisa</b>		Vyzvedávání dětí

Program soutěžně zaměřeného turnusu probíhal velmi podobně jako program předchozí. Hlavním rozdílem bylo povzbuzení soutěživosti v dětech. Většina programu zůstala beze změny. Vyřazeny byly pouze doplňkové aktivity, které měly za cíl více sjednotit skupinu. Intenzivněji jsme se zaměřovali na soutěže a na výkon každého jedince.



## 4.2 Kooperativní a soutěživé aktivity

### 1. Hlemýždi

„Pomůcky: Žíněnka pro každou skupinu.

Popis: Štafetový závod několika skupin. Za každou skupinu je na startu připravena jedna dvojice, oba klečí a opírají se rukama o zem a na zádech mají položenou žíněnku.

Na povel přenesou žíněnku kolem mety a musí ji předat na záda druhé dvojici, aniž by se jí dotýkali rukama.“ (Neuman 2001, str. 59)

#### Varianty pro tábor - zarámování

Abychom mohli oheň poznat a zjistit jeho sílu, musíme ho zažehnout. K tomu ale potřebujeme velkou spoustu dřeva. Podaří se nám nanosit co nejvíce větviček?

#### Kooperační varianta

Cíl kooperace: Děti se naučí spolupracovat a hledat vhodné řešení k plnění úkolu.

Pomůcky: Stopky, zápisník.

Popis: Skupina má za úkol vymyslet strategii jak přenést co nejvíce větviček z bodu A do bodu B – vzdálenost cca 10 metrů. Je však stanovených několik podmínek: musí běžet v předklonu s větvičkou na zádech; jeden člověk může přenášet vždy jen jednu větvičku; větvička nesmí být na zádech nikým přidržována. Pokud větvička ze zad spadne, musí se vrátit na hranici dané vzdálenosti. Časový limit jsou dvě minuty.

Na závěr hodnotíme zvolenou strategii, zapojení všech jedinců a vzájemnou spolupráci.

#### Soutěžní varianta

Cíl soutěže: Děti zjistí, kam až sahají jejich schopnosti a naučí se přijímat prohru.

Pomůcky: Stopky, zápisník na výsledky.

Popis: Větší počet dětí rozdělíme do skupinek po 5 - 6, menší skupinu nemusíme dělit. Úkolem dětí je v předklonu na zádech přenést co nejvíce větviček z jednoho místa na druhé – vzdálenost cca 5 metrů. Časový limit na každé kolo jsou dvě minuty a přenášet mohou vždy jen jednu větvičku. Pokud někomu větvička spadne před hranicí 5 metrů, může ji jednoduše zvednout a pokračovat v cestě, pokud spadne za hranicí – musí se k hranici vrátit a pokračovat od ní.

## **2. Přejít močálu**

„Pomůcky: 8 - 12 plochých kamenů nebo kartonů.

Popis: Náročný úsek obtížného terénu bude představovat část louky vytyčená liniemi vzdálenými přibližně 15 metrů. U jedné linie – na pokraji močálu, je hromada kamenů/kartonů, kterých je o jeden více, než je počet hráčů. Na znamení vedoucího si ze břehu první hráč vhodí jeden kámen do močálu tak, aby na něj mohl bez dotyku země ze břehu vstoupit. Následně mu druhý hráč podá další kámen. První hráč tento kámen položí do močálu a přestoupí na něj. Na jeho místo z břehu nastoupí druhý hráč. Tímto způsobem pokračujeme dál.“ (Bartůněk 2001, str. 35)

### **Variety pro tábor – zarámování**

Při zkoumání živlu země jsme narazili na močál, který je tak velký, že ho nemůžeme obejít a nezbyvá nám nic jiného než přes něj přejít. K tomu by nám mohly pomoci tyhle velké kameny.

#### **Kooperační varianta**

Cíl kooperace: Děti se naučí spolupráci a hledání společného řešení.

Pomůcky: Nastříhané kartony – minimálně o jeden víc než počet dětí (lépe více), stopky, zápisník.

Popis: Děti mají za úkol se společně dostat z jedné strany na druhou – vzdálenost cca 15 metrů. Jejich hlavním úkolem je dohodnutí se na společné strategii, jak překážku co nejrychleji zdolat. K dispozici mají všechny nastříhané kartony. Pokud jim při hře nějaký karton spadne do močálu, už jej nesmějí použít, nebo mohou obětovat jednoho člena, který kámen vyloví, ale již se nesmí vrátit do hry a skupině se přičítá 20 vteřin navíc. Zapišeme si výsledný čas skupiny.

#### **Soutěžní varianta**

Cíl soutěže: Děti se naučí strategicky přemýšlet.

Pomůcky: Nastříhané kartony – alespoň o jeden více, než je počet dětí (pokud je dětí méně a budou soutěžit najednou, musí být kartonů minimálně dvakrát více než dětí), stopky, zápisník.

Popis: Děti soutěží ve skupinách po pěti. Jejich úkolem je dostat se co nejrychleji na druhou stranu: vzdálenost 10 – 15 metrů. Použít mohou pouze kartony, které mají k dispozici, jejich množství je ale omezeno na maximálně 6 kusů. Pokud někdo z ka-

mene spadne, musí se vrátit na začátek. Zapisujeme si výsledné časy a vyhrává ten nejrychlejší.

### **3. Tělová logistika**

„Pomůcky: Nafouknuté balonky.

Popis: Dvojice mají přenést míč na určitou vzdálenost nebo přes určitou překážku. Musí se ale míče dotýkat jen určitou částí těla, když míč spadne, dvojice se vrací na start.“ (Neuman 2001, str. 58)

#### **Varianty pro tábor – zarámování**

Jak si nejlépe vyzkoušet sílu větru než na vzduchem nafouknutých baloncích?

#### **Kooperační varianta**

Cíl kooperace: Děti se naučí spolupracovat, ovládat své tělo i přizpůsobit se partnerovi. Děti získají lepší koordinaci.

Pomůcky: Několik nafouknutých balonků, možné překážky na dráhu.

Popis: Úkolem dětí je přenést určitý počet balonků různými částmi těla na druhou stranu. V prvním kole vytvoříme dvojice, ve druhém čtveřice a na závěr přenáší celá skupina. Počet balonků musíme přizpůsobit počtu dětí – do dvojice jeden balonek, do čtveřice dva balonky apod.. Pokud balonek v kterékoli části spadne, musí se skupina vrátit na začátek (popřípadě rozdělíme dráhu na několik met).

#### **Soutěžní varianta**

Cíl soutěže: Děti se naučí ovládat své tělo a orientovat se v prostoru.

Pomůcky: Několik nafukovacích balonků, stopky, zápisník, překážky na dráhu (možno využít prolézačky, vybavení tělocvičny,...).

Popis: Úkolem dětí je zdolat překážkovou dráhu s nafouknutým balonkem, umístěným různě po těle, v co nejrychlejších čase. Připraveny jsou dvě překážkové dráhy, na každé dráze soutěží vždy jeden soutěžící. Aby byla hra spravedlivá, soutěžní dvojice losujeme. Do dalšího kola postupuje vždy polovina soutěžících s nejrychleším časem. S každým kolem měníme styl přenášení balonku, jejich počet i způsob zdolávání překážek. Pokud někomu balonek spadne, musí ho zvednout a pokračovat. Pokud se tak stane při zdolávání překážky, musí danou překážku opakovat od začátku.

#### **4. Matylda – Neztrat' míček**

„Pomůcky: Pinpongové míčky, bidla, krepový papír.

Popis: Závod dvojic. Úkolem je provést pinpongový míček co nejrychleji vyznačenou trasou, která vede řekou.“ (Zlatý fond her I. 2002, str. 76)

#### **Varianty pro tábor – zarámování**

Vítr je velmi mrštný a nepředvídatelný živel, stejně jako chodit s míčkem na lžičce. Zkusme tento živel zkrotit!

#### **Kooperační varianta**

Cíl kooperace: Děti si zlepší hrubou i jemnou motoriku a naučí se pracovat ve dvojici.

Pomůcky: Minimálně čtyři lžičky a dva pinpongové míčky – lépe více.

Popis: Děti si udělají dvojice. Jejich úkolem je co nejrychleji zdolat vyznačenou trasu s míčkem na lžičce, který si ale musí po dvaceti vteřinách proházovat. S každou dvojicí vyráží instruktor, který hlídá časomíru. Časomíra se zapíná se startem první dvojice a vypíná po skončení poslední. Pokud míček spadne, musí ho dvojice společně zvednout. Po celou dobu závodu se nesmí míčku dotknout rukama.

#### **Soutěžní varianta**

Cíl soutěže: Děti si zlepší hrubou i jemnou motoriku a procvičí svou obratnost.

Pomůcky: Lžičky a pinpongové míčky na počet dětí, stopky, zápisník.

Popis: Děti mají za úkol zdolat překážkovou dráhu vedoucí mezi stromy s pinpongovým míčkem na lžičce, v co nejrychlejší čas. Pokud míček spadne, přičítá se 5 vteřin navíc. Zapisujeme si výsledné časy a nejrychlejší vyhrává.

### **4.3 Hodnocení aktivit dětmi**

Hodnocení každé aktivity dětmi proběhlo ihned po jejím skončení. Jen v několika málo případech se muselo hodnocení přesunout na později, kvůli změnám v programu. Zhodnocení aktivity ihned po jejím skončení umožňuje přemýšlet o svých čerstvě získaných zážitcích a emocích, které následně přecházejí ve zkušenosti. Učíme tedy děti sebereflexi, přemýšlet nad vlastními emocemi a v našem případě také kreativním dovednostem.

Tento druh hodnocení byl prováděn tvořivou formou, a to malou koláží. Každý účastník dostal malý kartonový čtverec a několik obrázků, jež sloužily jako odpovědi na kladené otázky. Ke každé aktivitě byly čtyři stejné otázky:

Kooperace a kompetice:

1. Zahrál(a) by sis hru znovu?

Odpověď: obrázek palce a jeho umístění: nahoru – ano, určitě  
doprava – možná ano  
doleva – spíš ne  
dolů – rozhodně ne

2. Jak ses při aktivitě cítil(a)?

Odpověď: obrázky obličejů (smajlíků): radost, nuda, strach vztek, nadšení

Kooperace:

3. Byl(a) jsi ve svém týmu užitečný/užitečná?

Odpověď: obrázek nádoby a její vybarvení: plná – nepostradatelný  
poloprázdná – půl na půl  
prázdná – naprosto zbytečný

4. Dodržovali všichni pravidla, která jsme si na začátku určili?

Odpověď: forma písma

Kompetice:

3. Jsi spokojený se svým výkonem?

Odpověď: obrázek nádoby a její vybarvení: plná – naprosto  
poloprázdná – půl na půl  
prázdná – vůbec ne

4. Hráli podle tebe všichni fér?

Odpověď: forma písma

Na závěr si děti mohly své hodnocení i vyzdobit, což sloužilo jako další druh zpětné vazby. Pokud byla koláž propracovaná a upravená, dá se soudit, že autora tvořivé aktivity baví a je pečlivý. Ukázky průběžných reflexí jsou k nahlédnutí v následující kapitole.

### 4.3.1 Výsledky hodnocení jednotlivých aktivit dětmi

V následující kapitole si shrneme výsledky, které vyšly z dětských koláží. Po jednotlivých aktivitách si nejprve vyhodnotíme první turnus a poté vyhodnotíme druhý.

#### Hra Hlemýždi

První otázka vyšla pozitivně. Deset dětí z dvanácti zvolilo palec nahoru, což znamená, že hra se dětem líbila a že by si ji rády zahrály znovu. Další dvě děti hodnotily hru palcem umístěným do pravého horního rohu, což by podle odpovědí patřilo mezi „ano“ a „spíše ano“.

Při druhé otázce děti zadávaly své pocity pomocí emotivních obličejů.. Zde jsem jim dovolila využít více možností, jelikož je těžké vybrat pro své emoce pouze jednoho. Výsledky dopadly tak, že osm dětí si zvolilo radost a sedm dětí nadšení. Jiné emoce uvedeny nebyly.

Ve třetí otázce jsem se dětí ptala na jejich pocit užitečnosti při hře. Odpovědi prováděly vybarvováním nádoby a zde již vyšly výsledky více rozmanité. Jeden jedinec vybarvil nádobu úplně plnou a sedm dětí ji vybarvilo po vyznačenou rysku. Rozhodla jsem se tyto dvě možnosti sloučit do jedné, jelikož jsme si u prvního hodnocení neurčili, co přesně budeme považovat za „úplně plné“. Pro další hodnocení to již bylo upřesněné. Další tři děti označily nádobu lehce nad půlku a jedno dítě jen na dně. Je vidět, že pocity užitečnosti se zde velmi lišily.

Pocity užitečnosti se u dětí velmi lišily. To může být ovlivněné tím, na které pozici se při hře kdo nacházel. Jedinec, který se cítil neužitečný, byl pravděpodobně někdo, kdo chtěl získat větší zodpovědnost, ale nestalo se tak.

Na poslední otázku všichni odpověděli, že nikdo neporušoval pravidla, který byla stanovená.

Ukázka hodnocení této hry je k dispozici na obrázku 1 (viz níže).



Obrázek 2: Reflexe kooperační hry "Hlemýždi" (zdroj: Dana Šarounová)

### Hra Přechod močálu

Na první otázku odpovědělo osm dětí „ano“, dvě „spíše ano“ a jedna odpověď byla „spíše ne“. U tohoto hodnocení je znát, že hra děti příliš nezaujala, ale stále je její hodnocení v kladných hodnotách.

V této aktivitě děti nejvíce cítily radost. Dalšími uvedenými emocí byly strach (4x), vztek (2x) a nadšení (3x). Strach mohly mít z toho, že ostatním hru pokazí a vyčlení se tak z kolektivu, nebo že se při hře zraní – uklouzne jim kartonový čtverec a spadnou. Vztek se zde objevil patrně z toho důvodu, že při samotné hře musely děti improvizovat kvůli známým změnám, ale mohl to být vztek i z toho, že hru musely hrát.

Ve třetí otázce všechny děti uvedly, že se ve hře cítily užitečné, což bylo záměrem těchto her. Je pravděpodobné, že děti k řešení hry zvolily správnou strategii.

U poslední otázky většina dětí odpověděla, že všichni dodržovali pravidla. Jen jeden ve své odpovědi pochyboval o nejmenovaném členovi skupiny, o kterém si myslí, že občas pravidla porušil.

### Hra Tělová logistika

V první otázce všichni uvedli, že by si hru zahráli znovu. Úspěch aktivity hry mohl spočívat v její netradiční podobě či v nelehkosti úkolu. Hned po skončení aktivity bylo u dětí znát nadšení z úspěchu a rády by si vyzkoušely další varianty.

Při druhé otázce odpovídaly děti převážně kladně. Označenými emocemi byly nejvíce radost a nadšení. Zajímavější je však odpověď strach, kterou si vybrali tři jedinci. Tato emoce se zde mohla vyskytnout hned z několika důvodů. Tím první může být strach ze zmaření skupinové strategie a nedosažení tak vytyčeného cíle. Dalším může být obava ze zranění či ublížení kamarádovi. Někomu mohlo být nepříjemné i občasné vstoupení jiné osoby do osobní až intimní zóny.

Téměř všechny děti se při aktivitě cítily užitečné, jen dva jedinci zvolili nižší hodnocení, což mohlo být zapříčiněné pozicí při hře nebo i malým počtem balonků, který jsem určila.

Při této aktivitě všechny děti dodržovaly pravidla.

### **Hra Neztrat' míček**

V tomto hodnocení se poprvé objevilo výraznější negativum. Většina dětí reagovala na hru pozitivně, ale našli se dva, kteří uvedli opak a hru by znovu nehráli. To může být způsobené několikatým opakováním hry, nebo špatnou a hektickou organizací hry, ke které došlo změnou programu.

Při výběru emocí se dostavilo označení všech možných možností, tedy: radost, nuda, strach, vztek a nadšení. Je vidět, že hra v dětech vyvolala nejružnější emoce, i když nejvíce hlasů získala radost.

Naprosto užitečných se při hře cítilo pět dětí, čtyři děti odpovídaly okolo poloviny a jedno dítě se označilo jako neužitečné. Myslím si, že děti úplně nepochopily svou roli v této hře, a proto takto hodnotily.

Všechny děti uvedly, že nikdo neporušil pravidla.

## **II. turnus – kompetice**

### **Hra Hlemýždi**

U této hry téměř všechny děti odpověděly kladně, tedy že by si hru zahrály znovu. Pouze dvě děti uvedly jiné možnosti a hru by už nehrály. Špatné hodnocení děti udělily pravděpodobně proto, že ve hře nepodaly svůj očekávaný výkon a tudíž nevyhrály, nebo je hra nebavila.

V hodnoceních se nejvíce objevily emoce jako radost nebo nadšení. V malé míře byly uvedeny i nuda a strach, které se mohly vyskytnout opakovaným neúspěchem ve hře a nedosažením tak výsledku nebo nezaujetím samotnou hrou. Hodnocení hry i tak vyšlo pozitivně, jelikož negativní emoce byly vždy uvedeny s kladnými emocemi.



Ve třetí otázce děti hodnotily svou spokojenost s výkonem a až na jednoho jedince byli všichni spokojeni. V poslední otázce děti posuzovaly dodržování pravidel a u této hry vyšlo najevo, že někdo při hře mohl podvádět.

Ukázka hodnocení této aktivity je k nahlédnutí níže (viz obr. 3).



Obrázek 3: Reflexe soutěžní hry "Hlemýždi" (Zdroj: Dana Šarounová)

### Hra Přechod močálu

Tato aktivita dostala velmi pozitivní hodnocení. Všichni účastníci hodnotili hru pozitivně a chtěly ji několikrát opakovat, neustále vymýšleli nové strategie, jak úkol vyřešit a každý se snažil vyhrát.

Nejčastějšími emocemi, které děti v hodnocení uváděly, byly radost, nadšení, strach i nuda. U dětí, které uvedly kladné emoce byl patrný zápal pro hru, zatímco nuda se objevovala tehdy, když se někomu nedařilo plnit svou strategii a musely se vracet na začátek.

Všechny děti byly spokojeny se svým výkonem, někteří však méně než ostatní. Nikdo však neoznačil svou odpověď pod polovinu a nikdo také neřekl, že by některé z dětí podvádělo.

### Hra Tělová logistika

Tuto hru děti hodnotily nejlépe ze všech her, které proběhly, což bylo znatelné i při jejím průběhu. Děti se snažily, bavily se a povzbuzovaly se.

Každý by si hru zahrál znovu a jediné emoce, které jsem z reflexí vyčetla, byly radost a nadšení. Všichni byli naprosto spokojeni se svým výkonem, a to i ti, kteří se neumístili a vypadli třeba v prvním kole. Nikdo při této aktivitě nepodváděl.

Není tedy pochyb, že tato hra děti zaujala, bavila je a všichni ze sebe dokázali dostat maximum a zároveň si ji užít.

### **Hra Neztrat' míček**

I tato hra získala skvělé hodnocení. I když se jedná už o poměrně tradiční hru, děti stále baví a rády se vypořádávají s překážkami a nástrahami, které při aktivitě potkávají.

Děti při aktivitě cítily radost, nadšení a strach a podle mého názoru jsem všechny emoce naprosto pochopitelné a cílené. Hra je pro děti zábavná, vyzývavá a dokáže je motivovat k výkonu. Pokud by děti u ní necítily jistou dávku strachu, nebo lépe řečeno nervozity, stala by se nudnou a nezajímavou a nebyla by pro ně takovou výzvou.

Trasa byla zvolena tak, aby ji každý zvládl, ale zároveň nebyla nejjednodušší, i proto bylo pravděpodobně každé z dětí spokojeno se svým výkonem, jelikož cítily, že překonaly jistou část sebe sama či náročnějšího úseku.

Menší problém nastal při vyhodnocení poslední otázky, kde se ukázalo, že některé z dětí při hře podvádělo. U výsledků, u kterých si myslím, že pěkně reflektují vybrané aktivity, ovšem nesmíme opomenout ani fakt, že mohou být zkreslené, popřípadě nepravdivé. Ne všechny děti totiž byly ochotny plně spolupracovat a mohly tak své hodnocení odbýt.

## **4.4 Závěrečná evaluace**

Závěrečné hodnocení proběhlo formou zábavných dotazníků, které jsem pro děti připravila. V něm odpovídaly na pět otázek zaměřených na emoce, aktivity, vztahy ve skupině, a to pomocí vybarvování, zaškrťování nebo doplňování.

Já jsem své hodnocení zpracovávala na základě pozorování při aktivitách a v průběhu celého tábora, ale i vyhodnocením závěrečných dotazníků.

### **4.4.1 Vyhodnocení dětmi**

Závěrečné dotazníky byly opět rozlišeny podle zaměření turnusu, lišily se však pouze v jedné otázce. Největší důraz jsem kladla na poslední dvě otázky, které se týkaly buď kooperace, nebo kompetice a vztahů ve skupině. Ostatní otázky byly důležité především pro mě, pro mé zkušenosti a pro zlepšení mých nedostatků.

V obou turnusech se však objevil jedinec, který v dotazníku u některé otázky označil více odpovědí. Tento fakt musíme ve vyhodnocení dotazníků zohlednit. Pokud některá otázka nebyla dětem jasná, kdykoliv v průběhu vyplňování jsem jim byla k dispozici pro dotazy.

Oba dotazníky i s přehlednými výsledky jsou k nahlédnutí v přílohách 1 – 4.

### **I. turnus**

První otázka se týkala her a aktivit, které během týdne proběhly. Hodnocení není objektivní, jelikož toto byla jedna z otázek, u které někdo zaškrtnl všechny odpovědi. Hodnocení dětí bylo kladné a buď byly spokojeny se všemi aktivitami, nebo alespoň s většinou. Podobné výsledky vyšly také u druhé otázky zaměřené na emoce.

Zde byly uvedeny pouze tři možnosti – veselý, spokojený a šťastný. To byla pro mě příjemná zpráva, jelikož jsem věděla, že se děti během týdne bavily a zároveň smysluplně trávily svůj volný čas.

Třetí otázka byla zpětnou vazbou na mou práci se skupinou a s aktivitami. Ptala jsem se děti, jestli vždy pochopily, co mají v aktivitách dělat a z odpovědí jsem se dozvěděla, že ve většině případů ano. Dostala jsem tak zpětnou vazbu o tom, že musím zapracovat na smysluplnosti her, ale i na jejich představení a vysvětlení pravidel. Jeden dotazník byl bez odpovědi.

Další otázka již byla zaměřena na kooperaci během celého tábora. Ptala jsem se, jak se děti cítily užitečné a odpovídaly formou vybarvování kruhu. Většina dětí se ve skupině cítila potřebná, jen jedno dítě se cítilo méně užitečné. Z těchto výsledků můžeme říci, že se kooperace vydařila a děti pracovaly jako jeden tým.

V poslední otázce jsem se zajímala o vztahy ve skupině a má otázka zněla, zda-li spolu všichni vycházeli. Až na jednoho, všichni odpověděli, že ano. Jeden člen uvedl, že byl každý sám za sebe. Jednalo se o totéž dítě, které uvedlo, že se ve skupině necítilo užitečné. I tak je výsledek velice uspokojivý.

### **II. turnus**

Ve druhém turnuse byly již odpovědi o něco rozmanitější. U první otázky se vyskytly všechny možné odpovědi, kde největší zastoupení měly pozitivní možnosti. Označeny ale byly i odpovědi, ze kterých vyšlo najevo, že se některé aktivity nelíbily. Uvedena byla i možnost, že se nelíbila žádná aktivita. Oproti předchozímu turnusu je viditelné, že aktivity nebyly tolik populární jako v turnuse předchozím, což může být způ-

sobeno samotnou skupinou nebo soutěžní povahou aktivit, jelikož zbytek programu zůstal totožný s prvním turnusem.

Během tohoto týdne děti popisovaly své pocity jako veselé, šťastné a spokojené. Tábor se účastníkům líbil a celý týden se dobře bavily. Mohlo k tomu přispět i lepší propojení ve skupině.

Ve třetí otázce opět nastala situace, že někdo označil více odpovědí. Při otázce, zda všichni rozuměli, co měli v aktivitách dělat, byla nejvícekrát označena odpověď, že téměř všemu rozuměli. Hned poté měla nejvíce hlasů odpověď „Ano“ a jedenkrát se objevila odpověď „Moc ne“. Z těchto výsledků je zřejmé, že děti leckdy úplně přesně nevěděly, co mají dělat. Tento fakt byl viditelný již při prezentaci her i při jejich průběhu, kdy se účastníci často ptali i na malé drobnosti.

V předposlední otázce jsem se již zajímala o soutěže a děti odpovídaly kresbou různých tvarů. Nejvíce děti charakterizovaly soutěže jako „super“, jedno dítě uvedlo, že se mu soutěže líbily, ale že nevědělo, proč je dělá, a poslední odpovědí, která se u této otázky objevila, byla, že nerad soutěží. Je vidět, že většinu dětí soutěže baví, jelikož je pro ně jednoduché najít smysl hry, ale jsou i tací, kteří soutěžit nechtějí.

V poslední a nejdůležitější otázce jsem se opět zajímala o vztahy ve skupině. Zde vyšly výsledky velmi rozmanité, jelikož podle většiny dětí byly mezi všemi přátelské vztahy, ale uvedeny byly i jiné možnosti. Třem dětem přišla skupina hodně rozdělena do skupinek a jednomu se zdálo, že každý byl sám za sebe a vztahy mezi dětmi nevznikly.

#### **4.4.2 Vyhodnocení lektorem**

V této části bakalářské práce se na oba turnusy podíváme z jiného úhlu, a to z pohledu lektora. V této podkapitole se pokusím popsat všechny důležité momenty, které jsem zjistila z vlastního pozorování.

##### **I. turnus**

První den kooperačního turnusu byl seznamovací a už od samého začátku jsme kladli velký důraz na vzájemné propojení ve skupině a na jednotu, kterou společně můžeme vytvořit. K tomu jsme využili aktivity jako „Zesítní“ nebo „Tvorba skupinového názvu“. Zbytek dne proběhl v podobném duchu.

Druhý den již proběhla první kooperační aktivita „Hlemýždi“, u které ale muselo dojít k malé úpravě kvůli nepřízní počasí. Tato úprava spočívala ve výměně větviček

za pastelky. Změna nebyla úplně nejlepším řešením, jelikož pastelky více klouzaly ze zad. Děti měly zpočátku problém s uchopením strategie a se zapojením všech členů. Vymýšlely ji pouze dvě nejstarší děti, proto jsem se rozhodla jim při první aktivitě lehce pomoci. Společně jsme si stanovili cíl, strategii a rozdělili jsme si jednotlivé pozice. Při samotné hře už vše probíhalo v pořádku, děti spolupracovaly, povzbuzovaly se, pomáhaly si.

Další aktivita proběhla čtvrtý den a jednalo se o „Přechod močálu“ a i tato aktivita se kvůli počasí musela uskutečnit uvnitř. Děti šly do hry s velkou motivací, která byla způsobena vidinou dalších společných bodů a při vymýšlení strategie si vzali slovo i taci, kteří se do této doby neprojevovali. Vedení při hře ale stále zůstalo nejstaršímu chlapci ze skupiny, který patrně převzal roli vůdce. V průběhu hry však došlo k nečekané reakci dětí, a to k neudržení emocí, když někdo strategii narušil. Byla jsem svědkem zvýšení hlasu a mírným nadávkám. Po skončení hry chtěla skupina aktivitu opakovat a svůj výsledek vylepšit. Situace se ale opakovala, a proto jsem lehce zasáhla a děti napomenula. Celou situaci jsme probrali v reflexi.

Poslední den byl nejvíce chaotický ze všech, jelikož na popud druhé vedoucí došlo k velké změně v programu a své aktivity jsem musela urychleně zorganizovat v odpoledním bloku. To vše se projevilo i na dětech, které bylo potřeba hodně motivovat. Při hře „Neztrat' míček“ se jednotlivé dvojice snažily spolupracovat a opatrně si přendávaly míček mezi sebou, ale navzájem se moc nepovzbuzovaly. Velmi podobné to bylo i při poslední hře „Tělová logistika“, kde až do poslední chvíle převládalo soutěžení. Jakmile ale došlo na situaci, kdy měli všichni společně přenést několik balonků, přišla změna. Skupina nejdříve nevěděla jak problém vyřešit, a proto jsem musela děti povzbudit a nasměrovat je správným směrem. Nakonec skupina zvládla strategii vymyslet a v průběhu hry si říkaly, co dělat a hlavní iniciativu zde převzala nejstarší z dívek, která se dříve výrazně neprojevovala.

## **II. turnus**

Nový turnus začal obdobně jako týden předchozí. Nejdříve proběhly seznamovací hry, ale bez většího důrazu na jednotu a propojení. Skupina byla již od začátku velmi dobře naladěná a děti se rychle aklimatizovaly. To mohlo být zapříčiněno malým věkovým rozdílem, a děti tudíž měly podobné zájmy a názory.

Druhý den jsme přešli k první soutěžní aktivitě s názvem „Hlemýždi“, která oproti předchozímu týdnu proběhla podle plánu. Děti byly ze začátku rozpačité, ale do hry se pustily s velkou energií a s touhou vyhrát. Jedna slečna se dokonce pokoušela podvádět, a proto se její výsledek vynuloval a mohla hru opakovat. Ačkoliv se všichni snažili získat co nejlepší výsledky, soutěž prozatím vztahy mezi dětmi nenarušila. V průběhu výletu, konaného třetí den, se téměř všichni ptali na další soutěže, kde by mohli uspět.

Další taková aktivita se konala ve čtvrtek a jednalo se o „Přechod močálu“. Na dětech bylo znát nadšení a natěšení nad další možností vyhrát. Děti byly rozděleny do tří skupin po pěti a velmi často využívaly strategii ostatních. U dětí se projevila opravdu silná soutěživost a po skončení hry žádaly další možnost vylepšit si svůj výsledek. Tato možnost jim byla umožněna a využilo ji opravdu hodně dětí. Velkým a příjemným zjištěním bylo, že ačkoliv se každý snažil vyhrát, všichni byli zároveň poctiví a při jakékoliv chybě se sami vraceli na začátek. Některé děti se mezi sebou také podporovaly.

Pátý den se uskutečnily poslední dvě aktivity - „Neztrať míček“ a „Tělová logistika“. Jako první děti soutěžily v Tělové logistice, kde byl hlavní úkol přenést balónek/balónky určitou částí těla na druhý konec. Do této aktivity se všichni pustili s velkým nasazením a radostí, ale každý dokázal přijmout i svou prohru. Opravdu velká soutěživost se ukázala u jedné slečny, která se již po několikáté snažila vyhrát. Po celou dobu hry bylo vidět a cítit její odhodlání a touha po vítězství. Aktivita byla pro děti zábavná, zdolávání překážek všechny bavilo a navzájem se povzbuzovaly.

Poslední aktivitou byla „Neztrať míček“, která probíhala venku mezi stromy a ačkoliv se jedná o docela ohranou aktivitu, tuto skupinu hra zaujala. Trasa byla zvolena trochu náročnější, aby byla pro děti výzvou. Každý jedinec se při akci snažil a u nikoho jsme nepoznala, že by mu soutěž byla lhostejná. U této aktivity se jako u jediné děti nepovzbuzovaly, jelikož měly možnost po skončení svého kola odejít na dětské hřiště.

Pokud porovnáme oba turnusy, druhý týden vychází jednoznačně lépe. Program proběhl téměř bez narušení a beze změn a se skupinou se lépe pracovalo. Zvláštním zjištěním bylo, že soutěžní skupina byla už od začátku lépe propojená než skupina předchozí, u které se to očekávalo. První skupina byla leckdy velmi nekompromisní, když někdo něco ve hře pokazil, a občas to přestoupilo až v hádky.

## 4.5 Diskuze výsledků

K výslednému porovnání jsem si vybrala dvě poslední otázky závěrečných dotazníků zaměřených na kooperaci nebo kompetici a na vzájemné vztahy ve skupině. Pro lepší přehlednost jsem do této části využila tabulky a grafy, aby odpovědi dětí byly přehlednější.

Jako první se podíváme na kooperační turnus a na předposlední otázku závěrečného dotazníku.

*Tabulka 3: Odpovědi u předposlední otázky závěrečného dotazníku I. turnusu (autor: Dana Šarounová)*

<b>Připadal sis v malých družstvech užitečný?</b>	
<b>Odpovědi:</b>	<b>Počet dětí:</b>
Celý vybarvený kruh	4
$\frac{3}{4}$ kruhu	5
Polovina kruhu	0
Čtvrt kruhu	1
Prázdný kruh	0

V této tabulce vidíme položenou otázku a odpovědi na ni. Skupina si u každé aktivity vytyčila jednotný cíl, ke kterému hledala společná řešení a z odpovědí můžeme říci, že se spolupráce mezi dětmi vydařila, ale pravděpodobně nedošlo k úplnému zapojení všech členů. Nejvíce dětí (přesněji 50 %) totiž uvedlo, že se cítily užitečné pouze z větší části. Jeden účastník se dokonce označil za téměř nepotřebného. Výsledky nasvědčují tomu, že se děti při každé aktivitě cítily různé potřebné, což poukazují také výsledky z průběžných reflexí. Toto zjištění můžeme považovat za pochopitelné a za správné, protože dokazuje střídání dětí v důležitých pozicích u jednotlivých aktivit. Otázka ale zůstává v tom, proč se děti necítily užitečné v rámci celé skupiny, tedy zda měly pocit užitečnosti při dosažení společného cíle a zda jsou děti mladšího školního věku schopny vidět své přičinění, ať větší či menší, v rámci většího celku.

V poslední otázce zaměřené na skupinové vztahy respondenti odpovídali pomocí kroužkování obrázků postav a jejich odpovědi jsem opět shrnula do tabulky (viz tab. 4). Z té lze vyčíst, že vztahy byly ve skupině kladné a až na jednoho účastníka se všichni cítili součástí skupiny. Jedinec, který se cítil vyloučený ze skupiny, byl pravděpodobně ten samý, který se cítil pro skupinu nepotřebný. Musím ale podotknout, že skupina

se vždy snažila každého svého člena zapojit a dosáhnout cíle společnými silami. Je tedy možné, že daný účastník nebyl vždy na té pozici, na které by si přál, a cítil se tak pro skupinu nepotřebný, jelikož nebylo dopřáno jeho přáním.

*Tabulka 4: Odpovědi u poslední otázky závěrečného dotazníku I. turnusu (autor: Dana Šarounová)*

<b>Vycházeli jste spolu všichni?</b>	
<b>Odpovědi:</b>	<b>Počet dětí:</b>
Ano, všichni	9
Až na pár výjimek ano	0
Bylo hodně skupinek	0
Každý byl sám za sebe	1

Pokud se podíváme na hodnocení a výsledky ze všech tří metod, musíme připustit, že kooperace u dětí proběhla. Děti měly společný cíl, který jim byl dán již na začátku tábora lektorem. Skupina ale využívala různé schopnosti jednotlivců k jejich dosažení a navzájem si pomáhala. Problém je ovšem patrný ve vztazích mezi účastníky. Podle závěrečného dotazníku se děti cítily jako jedna skupina, která spolu harmonicky vycházela. Podle mého pozorování sice skupina spolupracovala a vždy se dopracovala k výsledku, ale vztahy příliš kladné nebyly. V této situaci se dá uvažovat o vývojových fázích skupiny, kdy je možné, že během tábora byla skupina ve fázi storming, pro kterou jsou charakteristické konflikty mezi členy a ty se projevily také v naší skupině, a při vyplňování závěrečných dotazníků přecházela ve fázi norming, kdy už znala přednosti i slabosti svých členů a začínala fungovat jako jednota.

Musíme ale zmínit, že na průběh tábora, tudíž i kooperaci dětí, působilo mnoho vnitřních i vnějších vlivů. V první řadě jde o fakt, že pro kooperaci nemusí být příměstský tábor příliš vhodnou formou, daleko lépe se s ní pracuje například na desetidenním pobytovém táboře. Příměstský tábor je daleko kratší a děti spolu nestráví tolik cenného času a nezískají určité zážitky a zkušenosti, které ke spojení skupiny výrazně pomáhají. Velký vliv měla také samotná skupina, která byla složena z velkého množství soutěžně založených dětí. Největší podíl na změnách programu a samotných her, mělo počasí, které bylo první týden deštivé a znemožňovalo nám pobyt venku. My tedy byly nuceny program i aktivity upravit nebo urychlit.



Nyní se podíváme na odpovědi ze soutěžního program. Počty odpovědí u první porovnávané otázky jsou k nahlédnutí níže v tabulce č. 4.

*Tab. 4: Odpovědi u předposlední otázky závěrečného dotazníku II. turnusu (autor: Dana Šarounová)*

<b>Co si myslíš o soutěžích?</b>	
<b>Odpovědi:</b>	<b>Počty dětí:</b>
Srdce – byly super	11
List – líbily se mi, ale nevěděl(a) jsem, proč je dělám	1
Květ – bylo to fajn, ale nerad soutěžím	1
Mrak – nebylo to nic moc, jsou i lepší	0
Blesk – byla to hrůza	0

V tabulce opět vidíme počty odpovědí na položenou otázku. Téměř většina dětí (respektive 85 %) označila svou odpověď za kladnou. Tento výsledek je velice povzbudivý, ale na zajímavosti získávají další dvě odpovědi, ve kterých účastníci uvedly, že buď nevidí v soutěžních aktivitách smysl, nebo nejsou jeho zálibou. Nenalezení smyslu ve hrách můžeme být způsobeno buď mou vinou a špatným úvodem na začátku tábora, nebo účastníkovým nezájmem o soutěže. Nechuť k soutěži může být dána charakterem nebo špatnou zkušeností a opakovaným neúspěchem v soutěžních hrách. Je zajímavé, že některé děti soutěže baví a snaží se při nich podávat své nejlepší výkony, a pro někoho nejsou vůbec důležité a účastní se jich pouze z nutnosti.

I v soutěžním dotazníku jsem se v poslední otázce ptala na vztahy, které ve skupině probíhaly a odpovědi jsem opět shrnula do tabulky (viz tab. 5).

*Tabulka 5: Odpovědi u poslední otázky závěrečného dotazníku II. turnusu (autor: Dana Šarounová)*

<b>Vycházeli jste spolu všichni?</b>	
<b>Odpovědi:</b>	<b>Počet dětí:</b>
Ano, všichni	5
Až na pár výjimek ano	5
Bylo hodně skupinek	3
Každý byl sám za sebe	1

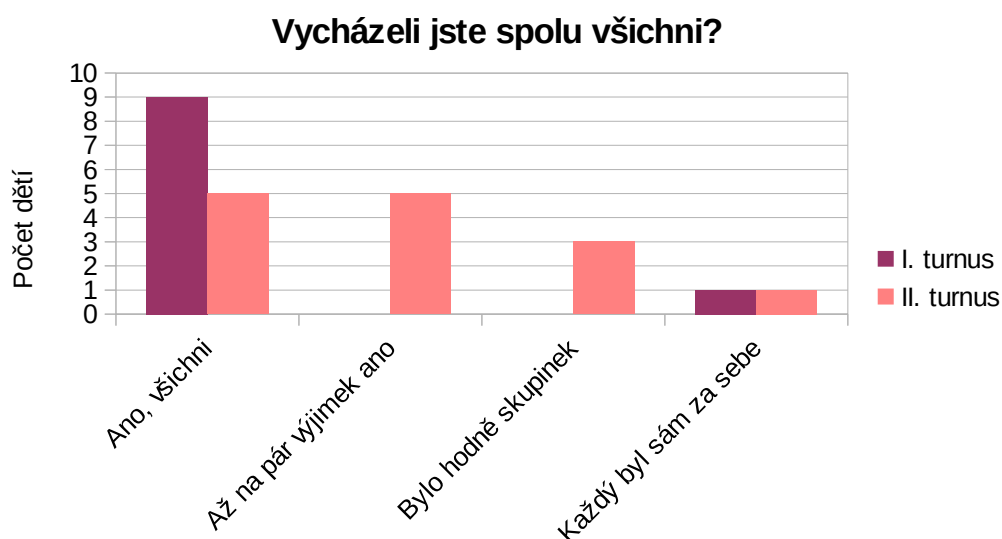
Zde vyšly výsledky velmi zajímavé. Nejvíce dětí uvedlo, že ve skupině převládaly pozitivní vztahy, ale někteří uvedly také rozdělení skupiny do menších podskupin či ne-

spojení skupiny vůbec. Z uvedených výsledků je patrné, že ve skupině došlo k mírnému narušení vztahů mezi dětmi, což může být způsobeno právě soutěží a soutěžním prostředím. Každý ale situaci ve skupině vnímáme jinak, proto zde vidíme, že jsou odpovědi hodně rozkolísané. Tento fakt ale nemění nic na tom, že vztahy ve skupině nebyly příliš pozitivní.

Při shrnutí výsledků u toho turnusu vidíme, že aktivity děti daleko více bavily. Děti byly skvěle motivovány k aktivitám a do každé z nich šly s velkým nadšením. V průběhu celého týdne ale nedocházelo k vzájemné výrazné pomoci. U těchto dětí bylo znát, že chtějí být nejlepší a vyhrát určitou cenu a získat uznání od ostatních. Ve skupině byla patrná přátelství, kladné vztahy a harmonické naladění skupiny, ale bylo znát, že každý pracuje sám za sebe.

I na tento turnus působilo mnoho negativních i pozitivních vlivů. Tím prvním a nejhlavnějším je samotné fungování skupiny. Ta se výborně propojila hned první den a v určité míře toto spojení vydrželo až do konce. Jistý vliv na náš program měla také druhá skupina mladších dětí, kvůli které občas došlo ke změnám.

Při porovnání obou turnusů jsem se zaměřila především na poslední otázku ze závěrečného dotazníku, protože je zaměřená na vztahy a to je pro nás to nejdůležitější. Pro lepší přehlednost jsem odpovědi z obou turnusů vložila do grafu (viz obr. 4).



Obrázek 4: Porovnání odpovědí u poslední otázky závěrečného dotazníku obou turnusů

Už na první pohled je patrné, že se působení kooperace nebo kompetice projevilo na vztazích mezi dětmi. Děti z prvního turnusu (tedy kooperace) odpověděly celkem jednoznačně, zatímco soutěžní děti ne. Ačkoliv se z počátku jednalo o více harmonicky naladěnou skupinu, soutěžní prostředí přeci jen mírně narušilo společné soužití v průběhu programu. Tento fakt, ale nebyl na první pohled až tak patrný a výrazně se projevilo až v závěrečném (anonymním) hodnocení. Děti spolu vycházely bez problémů, ale pokud se podíváme hlouběji, jsou patrné náznaky dopadu kompetice, a to neochota samovolné pomoci mladším, touha být lepší než ostatní, apod. Naopak u kooperujících dětí, u kterých se projevily neshody a nesympatie během tábora, se v závěru ukázalo, že mezi nimi vládly dobré vztahy.

Po shrnutí všech výsledků z hodnocení a pozorování docházíme k závěru, že organizačně a podle toho, jak se děti bavily, vychází lépe kompetiční verze tábora. Soutěž slouží jako skvělý motivační prostředek, který děti navádí k vyšším výkonům, k překonávání sebe sama i druhých. Navíc většina dětí touží po pocitu vítězství a po uznání a obdivu od druhých. Což samozřejmě nemusí platit pro každého. Úskalí tohoto přístupu se prokázalo v mírném narušení vztahů ve skupině. Pokud nám ale jde právě o propojení ve skupině a vzájemnou souhru, nepochybně lepší je kooperace. Z výsledků je zřejmé, že ačkoliv mezi sebou děti měly konflikty, stejně se podařilo je stmelit a utvořit z nich počínající, správně kooperující skupinu. Starší děti v této skupině začaly pomáhat mladším a vzájemně se povzbuzovaly i mimo aktivity, to můžeme považovat za účinek spolupráce.

Celkové výsledky ale nemusejí být stoprocentně průkazné. I když jsem ve své praktické části využila hned tří metod (průběžná evaluace, závěrečná evaluace, pozorování), na program i na účastníky působilo mnoho vlivů, které mohly výsledky ovlivnit:

- jednalo se o dvě rozdílné skupiny dětí,
- někteří jedinci nechtěli spolupracovat a nad svým hodnocením se příliš nezamýšleli,
- občasné časové vytížení kvůli změnám v programu a dokončení aktivit pod tlakem.

Když se nad vším zamyslíme, každého nepochybně napadne, že nejlepší variantou je obě složky propojit a do programu zařadit jak kooperativní, tak soutěžní aktivity.

Pokud se totiž pozorně podíváme, i kooperační program v sobě zahrnuje soutěž, děti musí společně překonat jistou bodovou hranici, aby dosáhly úspěchu.

## Závěr

Cílem této práce bylo vytvoření zásobníku kooperativních a soutěžních aktivit a jejich realizace a vyhodnocení ve skupině dětí. Dalším cílem bylo představení kooperace a kompetice vzhledem k volnočasovým aktivitám pomocí rešerše odborné literatury.

V teoretické části jsem se zabývala charakteristikou důležitých teoretických pojmů potřebných pro realizaci příměstského tábora (praktické části). Nejdříve jsme se zabývali pojmem výchova ve volném čase a představením příměstských táborů a jejich rozdílů oproti klasickým pobytovým akcím. Vymezili jsme si také vývojové období mladšího školního věku a specifika práce se skupinami. Odborně můžeme mluvit o skupinové dynamice, kde jsem hlavní důraz kladla na vývojové fáze skupiny a jejich základní znaky. Opomenut nebyl ani Kolbův cyklus a jeho působení na skupinu a jedince v rámci zaměření na práci se zážitkovou pedagogikou.

Poslední kapitola teoretické části přinesla informace o hlavní náplni této práce. Vymezeny zde byly pojmy kooperace a kompetice, jejich kulturní podmíněnost i jejich následky. Z teoretických poznatků vyšlo najevo, že kooperativní forma učení a výchovy má příznivý dopad na skupinu v podobě zlepšení vztahů ve skupině a k jejich vzájemné souhře. Zatímco kompetice dokáže vztahy narušit a vyvolat i další nežádoucí efekty.

V úvodu praktické části jsme si představili příměstský tábor, ve kterém se program realizoval, a vybrané aktivity získané ze sborníků her, a jejich následné modifikace. Uvedeno bylo také vyhodnocení dětmi i lektorem. Hlavní otázka této praktické části byla, zda kompetice opravdu narušuje vztahy ve skupině a tato otázka byla potvrzena nejen z mého zkoumání, ale i z výzkumů odborníků.

Tato bakalářská práce pro mě byla velkým přínosem. Nejen, že jsem se dozvěděla nové informace o dvou podstatných formách práce s dětmi, ale také jsem si vyzkoušela sama zorganizovat letní příměstský tábor, připravit zábavný dotazník a následně ho vyhodnotit. Také jsem dokázala najít odpověď na své otázky, které jsem na začátku měla. Utvořila jsem si názor na oba přístupy a získala více cenných informací o kooperaci a kompetici a jak s nimi pracovat, abych dosáhla požadovaného výsledku.

Na závěr můžeme říci, že pomocí vybraných aktivit jsme dosáhli požadovaných cílů. Pro děti byl připraven pěkný a kvalitní program v rámci příměstského tábora

a z výsledků získaných z dotazníků a z pozorování je doloženo, že kompetice, která slouží jako funkční motivační prostředek, může narušit vztahy mezi jedinci.

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura:

- BARTŮŇEK, D., 2001. *Hry v přírodě s malými dětmi: hry a cvičení v přírodě pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-539-3.
- ČÁP, J., 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.
- ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.
- FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HÁJEK, B., a kol. 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HELUS, Z., 2011. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- KASÍKOVÁ, H., 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4668-4.
- KASÍKOVÁ, H., 2001. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H., 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-167-3.
- KIRCHNER, J., 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.
- LANGMEIER, J. a Dana KREJČÍŘOVÁ., 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- NEUMAN, J. a kol., 1999. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-292-0.
- NEUMAN, J., 2001. *Dobrodružné hry v tělocvičně*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-555-5.
- NEUMAN, J., 2011. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-405-2.

NOVÁČKOVÁ, J., 2012. *Mýty ve vzdělávání*. 4. vydání. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9.

PÁVKOVÁ, J., 2002. *Pedagogika volného času*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.

REITMAYEROVÁ, E. a Věra BROUMOVÁ., 2005. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0988-1.

ŠEJTKA, O., 2016. Přehled legislativy pro pořádání příměstských táborů. In: *Poradna.crdm.cz* [online]. 22. 5. 2016 [cit. 2018-04-19]. Dostupné z: <http://poradna.crdm.cz/primestske-tabory/prehled-legislativy-pro-poradani-primestskych-taboru-309>

VÁŽANSKÝ, M. a Vladimír SMÉKAL., 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-90-1737-9-9.

WARD, P., 1997. *Jak se připravovat na práci s mládeží*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-044-8.

*Zlatý fond her I.: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. 2008. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7357-506-6.

### **Články:**

FORMANOVÁ, L., et al. 2015. Prvky kooperace a kompetice ve výuce z pohledu středoškolských učitelů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 2, s. 201–220. ISSN 1804-526X. Dostupné z: <http://lifelonglearning.mendelu.cz/archiv-cisel/26439->

KNOTKOVÁ, B., 2009. Nový pohled na fenomén soutěže (nejen) ve školním prostředí. *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 1, s. 148–163 [vid. 17. 4. 2018]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/76>

### **Zdroje obrázků:**

LUCKÝ, J., 2016. Výuka žurnalistiky jinak: jak využít zážitkovou pedagogiku. In: *Cz.ejo-online.eu* [online]. 10. 5. 2016 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <https://cz.ejo-online.eu/3927/etika-a-kvalita-zurnalistiky/prvky-zazitkove-pedagogiky-pri-vyuce-zurnalistiky>



## **Seznam příloh**

Příloha 1: Závěrečný dotazník I. turnusu

Příloha 2: Tabulka vyhodnocení závěrečného dotazníku I. turnusu

Příloha 3: Závěrečný dotazník II. turnusu

Příloha 4: Tabulka vyhodnocení závěrečného dotazníku II. turnusu

## Příloha 1: Závěrečný dotazník I. turnusu

# Závěrečný dotazník

Co si myslíš o aktivitách, které jsme během týdne dělali? -  
vybarvi obrázek



- Zelená - všechny byly super a zahrál(a) bych si je znovu
- Modrá - většina her byla dobrá
- Fialová - pár jich bylo dobrých
- Černá - všechny byly strašné

Jak ses během tábora cítil?



Veselý



Smutný



Nudně



Šťastný



Spokojený

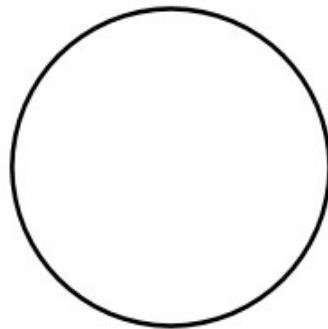


Otrávený

**Chápal(a) jsi, co máš v aktivitách dělat?**

- Ano, naprosto, vůbec na nic jsem se nemusel(a) ptát a hned jsem se chtěl(a) pustit do akce.
- Skoro všemu jsem rozuměl(a), ale na něco jsem se musel(a) zeptat.
- No, moc jsem tomu nerozuměl(a) a potřeboval(a) jsem to vysvětlit.
- Ne, vůbec, absolutně jsem nechápal(a) co mám dělat.

Připadal sis v malých družstvech užitečný?



Vybarvi z kruhu tolik, kolik ses cítil užitečný.

Vycházeli jste spolu všichni?



Ano, všichni



Až na pár výjimek ano



Bylo hodně skupinek, které se bavily jen spolu



Každý byl sám za sebe a nevycházeli jsme spolu

## Příloha 2: Tabulka vyhodnocení závěrečného dotazníku I. turnusu

### Vyhodnocení závěrečného dotazníku I. Turnus

<b>Co si myslíš o aktivitách, které jsme během týdne dělali?</b>	<b>Počet dětí</b>
Zelená – všechny byly super	8
Modrá – většina byla dobrá	3
Fialová – pár bylo dobrých	1
Černá – všechny byly špatné	1

<b>Jak ses během tábora cítil?</b>	<b>Počet dětí</b>
veselý	10
smutný	0
nudně	0
šťastný	6
spokojený	5
otrávený	0

<b>Chápal jsi, co máš v aktivitách dělat?</b>	<b>Počet dětí</b>
Ano, naprosto	4
Skoro všemu jsem rozuměl	5
Moc ne	0
Ne, vůbec	0
Bez odpovědi	1

<b>Připadal sis v malých družstvech užitečný?</b>	<b>Počet dětí</b>
Celý vybarvený kruh	4
$\frac{3}{4}$	5
Polovina	0
Čtvrt	1
Prázdné	0

<b>Vycházeli jste spolu všichni?</b>	<b>Počet dětí</b>
Ano, všichni	9
Až na pár výjimek ano	0
Bylo hodně skupinek	0
Každý byl sám za sebe	1

### Příloha 3: Závěrečný dotazník II. turnusu

## Závěrečný dotazník

Co si myslíš o aktivitách, které jsme během týdne dělali? -  
vybarvi obrázek



- Zelená - všechny byly super a zahrál(a) bych si je znovu
- Modrá - většina her byla dobrá
- Fialová - pár jich bylo dobrých
- Černá - všechny byly strašné

Jak ses během tábora cítil?



Veselý



Smutný





Nudně



Šťastný



Spokojený



Otrávený

**Chápal(a) jsi, co máš v aktivitách dělat?**

- Ano, naprosto, vůbec na nic jsem se nemusel(a) ptát a hned jsem se chtěl(a) pustit do akce.
- Skoro všemu jsem rozuměl(a), ale na něco jsem se musel(a) zeptat.
- No, moc jsem tomu nerozuměl(a) a potřeboval(a) jsem to vysvětlit.
- Ne, vůbec, absolutně jsem nechápal(a) co mám dělat.

### Co si myslíš o soutěžích? - nakresli symbol

- srdce - byly super, vše jsem chápal(a) a dal(a) jsme ze sebe maximum
- list - líbily se mi, ale nevěděl(a) jsem, proč to mám dělat
- květ - bylo to fajn, ale nerad(a) soutěžím a nechtělo se mi do toho
- mrak - bylo to nic moc, jsou i lepší aktivity
- blesk - byla to hrůza, vůbec mě to nebavilo



Vycházeli jste spolu všichni?



Ano, všichni



Až na pár výjimek ano



Bylo hodně skupinek, které se bavily jen spolu



Každý byl sám za sebe a nevycházeli jsme spolu

#### Příloha 4: Tabulka vyhodnocení závěrečného dotazníku II. turnusu

##### Vyhodnocení závěrečného dotazníku II. Turnus

<b>Co si myslíš o aktivitách, které jsme během týdne dělali?</b>	<b>Počet dětí</b>
Zelená – všechny byly super	9
Modrá – většina byla dobrá	2
Fialová – pár bylo dobrých	2
Černá – všechny byly špatné	1

<b>Jak ses během tábora cítil?</b>	<b>Počet dětí</b>
veselý	12
smutný	0
nudně	0
šťastný	11
spokojený	11
otrávený	0

<b>Chápal jsi, co máš v aktivitách dělat?</b>	<b>Počet dětí</b>
Ano, naprosto	5
Skoro všemu jsem rozuměl	8
Moc ne	1
Ne, vůbec	0
Bez odpovědi	0

<b>Co si myslíš o soutěžích?</b>	<b>Počet dětí</b>
Srdce – byly super	11
List – líbily se mi, ale nevěděl jsem, proč je dělám	1
Květ – bylo to fajn, ale nerad soutěžím	1
Mrak – bylo to nic moc, jsou i lepší	0
Blesk – byla to hrůza	0

<b>Vycházeli jste spolu všichni?</b>	<b>Počet dětí</b>
Ano, všichni	5
Až na pár výjimek ano	5
Bylo hodně skupinek	3
Každý byl sám za sebe	1