

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury



Fakulta
tělesné kultury

**VYUŽITÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY VE VÝUCE PRVNÍ POMOCI
NA AKREDITOVANÝCH KURZECH ZDRAVOTNÍKA
ZOTAVOVACÍCH AKCÍ**

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Grecmanová

Studijní program: Rekreatologie

Vedoucí práce: Mgr. David Másilka, Ph.D.

Olomouc 2024

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Kateřina Grecmanová

Název práce: Využití zážitkové pedagogiky ve výuce první pomoci na akreditovaných kurzech zdravotníka zotavovacích akcí

Vedoucí práce: Mgr. David Másilka, Ph.D.

Pracoviště: Katedra rekreologie

Rok obhajoby: 2024

Abstrakt:

Tato bakalářská práce pojednává o využití zážitkové pedagogiky při výuce první pomoci na akreditovaných kurzech zdravotníka zotavovacích akcí. Prvním cílem této práce bylo zjistit, zda a jak je využívána zážitková pedagogika v oblasti výuky první pomoci na kurzech ZZA. Druhý cíl zjišťuje důvody pro její zařazování do výuky, resp. její přínosy (oproti výuce "klasické"). Dílčím cílem je vypracovat doporučení od odborníků, kteří se zabývají tvorbou kurzů zdravotníka zotavovacích akcí a zároveň používají na svých kurzech prvky zážitkové pedagogiky. Sběr informací probíhal za pomoci polostrukturovaných rozhovorů se zástupci pěti organizací, které se touto problematikou zabývají. V kapitole výsledky jsou tyto informace zpracovány a vypíchnuty nejdůležitější poznatky od respondentů.

Klíčová slova:

Kurz, zdravotník zotavovacích akcí, první pomoc, zážitková pedagogika, metodika

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification**Author:** Kateřina Grecmanová**Title:** Usage of experiential education in accredited first aid courses**Supervisor:** Mgr. David Másilka, Ph.D.**Department:** Department of Recreation and Leisure Studies**Year:** 2024**Abstract:**

This bachelor's thesis discusses the use of experiential pedagogy in teaching first aid on accredited first aid courses. The first aim of this thesis was to find out if and how experiential pedagogy is used in the teaching of first aid on accredited first aid courses. The second aim investigates the reasons for its inclusion in the curriculum, or its benefits (compared to 'traditional' teaching). A sub-aim is to develop recommendations from professionals who are involved in developing accredited first aid courses while using elements of experiential pedagogy in their courses. Information was collected using semi-structured interviews with representatives of five organizations involved in this field. In the results chapter, this information is elaborated and the most important findings from the respondents are highlighted.

Keywords:

Courses, accredited first aid, first aid, experiential education, methodology

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. David Másilka PhD., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. dubna 2024

.....

Tímto odstavcem bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce Mgr. Davidu Másilkovi Ph.D. za laskavé a trpělivé vedení mé práce ke zdárnému cíli. Chtěla bych mu poděkovat také za to, že si udělal čas kdykoliv bylo potřeba. Dále bych ráda poděkovala své rodině a kamarádům, kteří se mnou měli velkou trpělivost při dokončování mé práce.

OBSAH

Obsah.....	6
1 Úvod.....	8
2 Přehled poznatků.....	9
2.1 Rekreeologie jako vědní obor	9
2.2 Rekreeologie jako studijní obor	9
2.3 Zdravotník zotavovacích akcí	10
2.3.1 Zotavovací akce legislativně	10
2.3.2 Akreditace kurzu ZZA	11
2.3.3 Metodika používaná v ČR	11
2.3.4 Metodika využívaná ve světě.....	12
2.3.5 Výzkum standardizace kurzů první pomoci	14
2.4 Zážitková pedagogika.....	14
2.4.1 Koncept zážitkové pedagogiky.....	15
2.4.2 Prvky zážitkové pedagogiky	16
2.4.3 Záměr.....	16
2.4.4 Program	18
2.4.5 Reflexe	19
2.4.6 Další prvky zážitkové pedagogiky	19
2.5 Shrnutí přehledu poznatků	21
3 Cíle	22
3.1 Hlavní cíle.....	22
3.2 Dílčí cíle	22
4 Metodika.....	23
4.1 Výzkumný soubor.....	23
4.2 Metody sběru dat	23
5 Výsledky.....	24
5.1 Rozdílnost kurzů ZZA.....	24
5.2 Účastnická skupina.....	25
5.3 Specifika kurzu ZZA a propojení se ZP.....	25

5.4	Metodické zázemí.....	27
5.5	Metody učení a programové prostředky.....	28
5.6	Reflexe a zpětná vazba	30
5.7	Řízení rizika a bezpečnost na kurzu ZZA	32
5.8	Důležitost využití ZP na kurzech ZZA	33
6	Diskuse	36
7	Závěry	39
8	Souhrn	41
9	Summary	42
10	Reference	43
11	Přílohy.....	45

1 ÚVOD

Vykonávat práci zdravotníka (nejen) na dětských táborech je velmi zodpovědná činnost. Mým názorem je, že tato práce si zaslouží kvalitní vzdělávání. Jakožto člověka, který dělá lektora právě na kurzech ZZA mě vždy zajímalo, jak vypadá výuka na jiných kurzech ZZA. Zároveň jsem studentkou rekreologie a na fakultě pracujeme se zážitkovou pedagogikou. Nemohla jsem si nevšimnout, že v naší organizaci se určité prvky zážitkové pedagogiky využívají právě při výuce první pomoci. Zajímalo mě, do jaké míry se využívá zážitková pedagogika na kurzech ZZA v České republice.

V mé bakalářské práci se snažím zjistit, jak se tedy zážitková pedagogika využívá právě na kurzech Zdravotníka zotavovacích akcí. Jaké jsou specifika těchto kurzů a jaké tím pádem musí být specifika při tvorbě tohoto kurzu. Tyto poznatky mi poskytli v polostrukturovaném rozhovoru odborníci a zároveň zástupci organizací, které pořádají akreditované kurzy ZZA a využívají zážitkovou pedagogiku na jejich kurzech. V teoretické části mé práce jsem se pokusila nastínit, jak mohou vypadat kurzy Zdravotníka zotavovacích akcí v ČR a zároveň jsem lehce zabrousila i do zahraničí. Dále se v této části snažím popsat zážitkovou pedagogiku, její prvky. V této práci jsem se snažila nahlédnout na zážitkovou pedagogiku z více úhlů. V praktické části mé práce jsem zpracovala poznatky výše zmíněných zástupců organizací. Tyto poznatky jsem rozepsala do několika kapitol, které jsem si určila na základě kódování.

Touto prací jsem nahlédla hlouběji do dvou důležitých oblastí v mém životě a ujasnila jsem si díky ní, že mi přijde důležité využívání prvků zážitkové pedagogiky na kurzech zdravotníka zotavovacích akcí.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Rekreologie jako vědní obor

Slovo rekreologie pochází z latinského re-creare. Re znamená znovu a creare má význam vyrábět či tvořit. Dohromady toto slovní spojení nese význam znovu tvořit či obnovovat. Dříve než vznikl tento pojem, používal se pojem „teorie rekreace“. Oba pojmy, jak rekreologie, tak teorie rekreace označují vědní obor. Avšak rozdíl je v tom, že pojem rekreologie označuje i obor studijní. (Dohnal & Hodaň, 2008)

Vědní obor rekreologie, jak už bylo výše řečeno vychází z vědecké disciplíny teorie rekreace. Dále bylo zmíněno, že vyplývá z termínu re-creare. „Z něj zcela logicky vyplývá, že jde o úvahy, resp. Bádání, zaměřené především na problém obnovy (v našem případě lidských) sil, na problém znovu-vytváření něčeho, co již zde bylo, ale bylo nějakou činností ztraceno, zmenšeno, narušeno atd.“ (Dohnal & Hodaň, 2008, str. 7)

2.2 Rekreologie jako studijní obor

Pojem Rekreologie se u nás začal používat až v roce 1991 kdy vznikl i studijní obor Rekreologie. Katedra rekreologie se nachází na fakultě tělesné kultury na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tento studijní obor se dá studovat jak prezenčně, tak dálkově. Na rekreologii lze studovat bakalářské studium a navazující magisterské studium. Studium se zabývá především pedagogikou volnočasových aktivit a volným časem jako takovým. Studium je rozděleno do čtyř obecných částí

- Ekonomika a management volného času
- Životní styl a zdraví
- Aktivní formy cestovního ruchu
- Výchova v přírodě

(<https://rekre.upol.cz/>)

Zážitková pedagogika je podstatnou částí studia rekreologie. Student se s ní setkává v mnoha předmětech. Student rekreologie se ZP setkává při předmětech jako Metodika vedení akcí, Programové prostředky, Skupinová dynamika a Evaluace a přímo v předmětu Zážitková pedagogika. Zároveň při studiu rekreologie se student setkává s předmětem Zdravotník

pobytových akcí po jejímž absolvování si může dodělat licenci a vykonávat práci zdravotníka na zotavovací akci. (<http://stag.upol.cz/>)

Povinnost mít zdravotníka na ZA je daná legislativně. Kdo může být zdravotník na zotavovací akci jasně definuje zákon č. 258/2000. K získání certifikátu zdravotník zotavovacích akcí (dále jen ZZA) je potřeba mít kurz – není to jediná možnost, jak být ZZA. (Zákon č. 258/2000 Sb. Zákon o ochraně veřejného zdraví §11 odst.1 a))

2.3 Zdravotník zotavovacích akcí

V této kapitole se budu věnovat pojmu zotavovací akce z hlediska legislativy. Dále kurzu zdravotníka zotavovacích akcí z hlediska akreditace v ČR, a nakonec se podíváme, jak může vypadat kurz ZZA v jiných zemích.

2.3.1 Zotavovací akce legislativně

Zotavovací akcí je organizovaný pobyt 30 a více dětí ve věku do 15 let na dobu delší než 5 dnů, jehož účelem je posílit zdraví dětí, zvýšit jejich tělesnou zdatnost, popř. získat specifické dovednosti. (§8, zákona č. 258/2000 Sb. v platném znění)

Pořádající osoba je dále povinna zajistit základní péči o zdraví všech účastníků po dobu konání zotavovací akce včetně kontroly dodržování zásad osobní hygieny u osob činných ve stravování způsobilou fyzickou osobou (zdravotníkem). Za způsobilou osobu se považuje fyzická osoba, která má alespoň úplné střední odborné vzdělání v oborech všeobecná sestra, dětská sestra nebo porodní asistentka. Student lékařství po ukončení třetího ročníku a fyzická osoba, která absolvovala kurs první pomoci se zaměřením na zdravotnickou činnost při škole v přírodě nebo zotavovací akci. (§8, zákona č. 258/2000 Sb. v platném znění)

2.3.2 Akreditace kurzu ZZA

V zákonu i na stránkách MŠMT nalezneme popis, co by kurz zotavovací akce měl splňovat. Kurz má povinný rozsah a obsah školení.

Tabulka 1. Rozsah kurzu ZZA dle MŠMT

Téma	Počet hodin		Celkem
	Teorie	Praxe	
1. Základy stavby a funkce lidského těla	3	-	3
2. První pomoc – teoretická část	10	-	10
3. První pomoc – praktická část	-	16	16
4. Péče o nemocné	2	2	4
5. Základy zdravotnické dokumentace	1	-	1
6. Práva a povinnosti zdravotníků zotavovacích akcí	2	1	3
7. Hygiena a epidemiologie	3	-	3
Celkem	21	19	40

(Vyhláška č. 106/2001 Sb.)

Nikde není specifikováno, jakou formu kurz ZZA má mít. Kurz musí splnit jen akreditaci MŠMT. To, jakým způsobem se teoretická i praktická část realizuje je jen na organizaci, která kurz pořádá. Zdali bude zážitková pedagogika použita, budou použity jen její prvky, nebo nebude použita vůbec, závisí čistě na organizaci pořádající kurz. (<http://metodika.zdrsem.cz/>)

2.3.3 Metodika používaná v ČR

Český Červený kříž v příručce Standardy první pomoci píše rady k výuce první pomoci. Tato příručka je jednou za čas aktualizována. Obsahem výuky je komplex znalostí a zejména dovedností. Smyslem výuky první pomoci je trénink, zažití jednotlivých postupů se zaměřením na život zachraňující úkony, neměla by to být záplava faktů, odborných termínů. (Hasík & Srnský, 2009)

Je třeba představit látku srozumitelně a logicky, s použitím příkladů a logických poslovností. Výuka by měla být praktická a zajímavá, s důrazem na ukázky, nácviky a simulace. Každý účastník by měl dostat příležitost k osvojení základních dovedností, zejména v oblasti první pomoci. Opakované prožívání různých situací posiluje sebedůvěru a schopnost účinné reakce. (Hasík & Srnský, 2009)

Organizace ZDrSEM popisuje, jak vypadá metodika kurzu, který je vyučován za pomoci použití zážitkové metody. Metodika zážitkové výuky první pomoci vyžaduje kromě odborných znalostí a lektorských dovedností také umění pracovat s prostředím a se skupinou. Myslí si, že pro poskytování první pomoci, nejsou důležité tak moc znalosti jako dovednosti a sebedůvěra, že člověk poskytující první pomoc, ji dokáže poskytnout. Zároveň metodika ZDrSEM člení témata na kurzu dle priorit. Člení je na dovednosti a znalosti, které musíme použít IHNED (činnost je nutné provést i přes volání tísňové linky) a znalosti, které nám umožňují se rozhodnout kdy volat tísňovou linku během prvních MINUT. Během prvních desítek minut až HODIN se rozhodujeme, zda převážet pacienta k lékaři. Další znalosti jsou zapotřebí pro laické ošetřování během DNŮ. Dle tohoto členění se rozhoduje, jaké témata a aktivity zařadit dle délky a cíle kurzu. Cílem kurzu by vždy měla být sebedůvěra ve vlastní schopnosti. Formou výuky je především nácvik a různé formy tréninku dovedností. Poté následuje simulace, která trénuje užití naučených dovedností ve stresové situaci. Při tvorbě aktivit je dobré pracovat s reálným časem a reálnými podmínkami. Sdílení emocí je důležitou součástí kurzu, nicméně jsou situace, kdy není potřeba. Při zpětné vazbě je důležité věcně reagovat na to, co se stalo, pojmenovat pozitiva i negativa, dát prostor na dotazy a následně shrnout priority. V metodice ZDrSEM se mluví i o důležitosti nastavení bezpečného prostředí a pravidel kurzu. Studenti nedokážou vnímat informace, pokud jsou nervózní. Zároveň víme, že dochází k překračování komfortní zóny, proto je důležité myslet na uspokojování základních životních potřeb jako nedílnou součástí kurzu. (Nižňanská & Pleskot, 2014)

2.3.4 Metodika využívaná ve světě

Společností Global First Aid Reference Center – která je součástí International Federation of Red Cross jsou každoročně vydávány tzv. Guidelines. V těchto materiálech je popisováno, jak přistupovat k výuce první pomoci jak po obsahové, tak po výukové stránce. Tyto Guidelines podávají zprávy o nejnovějších vědeckých a výukových postupech první pomoci. Zároveň nahrazují postupy staré. Tvoří tedy metodické zázemí a aktualizaci při výuce první pomoci. Guidelines byly vytvořeny, aby podpořily tvůrce při tvorbě programů a kurzů výuky první pomoci. Guidelines jsou vědecky podloženou a celosvětově uznávanou metodikou pro výuku první pomoci. (<https://www.globalfirstaidcentre.org/>)

Nejnovější Guidelines, které jsou vydány v roce 2020 jsou rozdělené do několika částí. **Vzdělávací strategie**, v níž je popsáno, jak mohou okolnosti jako například lokalita, přístup ke zdrojům, prostředí a mnoho dalších místních faktorů ovlivnit způsob vyučování první pomoci.

Kapitola souvislosti popisuje šest hlavních principů, které by měly být obsaženy v každém vzdělávacím programu týkající se výuky první pomoci:

- 1) Odkaz na studenty: Vyučující by měl brát v potaz všechny aspekty týkající se skupiny studentů (věk, pohlaví, povinnosti, potřeby atd.). Přizpůsobit obsah a přístup tak, aby byl relevantní a vycházel z kontextů, které znají. A vhodně zavést bezpečnostní opatření.
- 2) Rozmanitost: vyučující by měl využívat rozmanité aktivity, aby zapojil žáky, rozvíjel jejich dovednosti a vytvářel jejich znalosti.
- 3) Jednoduchost: vyučující by měl omezit obsah na to, co je nezbytné, a udržovat učební sdělení jednoduchá: žáci by neměli být zahlcováni obsahem, tématy nebo technikami, se kterými se pravděpodobně nesetkají nebo které by nebyli schopni použít.
- 4) Objevování: vyučující by měl dát účastníkům čas na zkoumání a přemýšlení o tom, co se naučili, aby se rozvinul jejich postoj a sebedůvěra
- 5) Srozumitelnost: vyučující by měl používat jazyk, kterému žáci rozumějí a který posiluje jejich důvěru. Vyhýbat se vědeckému jazyku nebo příliš složitým teoriím.
- 6) Orientace na výsledky: vyučující by měl určit výsledky učících se (např. znalosti a sebedůvěru) a změřit, jak se tyto výsledky změní mezi začátkem a koncem vzdělávací intervence.

Dále se v této kapitole popisuje důležitost reflexe a zpětné vazby, měřitelnosti výsledků, motivace účastníků anebo důraz na přizpůsobení výuky pro lidi se zdravotním znevýhodněním. V kapitole způsoby vzdělávání jsou popsány různé formy výuky a praktické tipy, na to, jak zvládat situace v neobvyklých situacích či podmínkách. Jako například při konfliktu, katastrofickém scénáři, ve vodě, pokud potřebuji vyřešit situaci na dálku a mnoho dalšího. Poslední kapitolou je praktická **První pomoc**, ve které najdeme přímo postupy při první pomoci. Zaměřuje se na oblasti obecný přístup, problémy s dýcháním, traumata, zdravotní stavy, zdravotní obtíže vyskytující se jen v určité oblasti anebo třeba mentální obtíže. V Guidelines nalezneme také přílohy, ve kterých jsou popisovány přesné postupy při poskytování KPR. Zároveň zde můžeme najít přizpůsobení výuky dětem, do online prostředí, vzdělávání v médiích či gamifikaci vzdělání. (IFRC, 2020)

2.3.5 Výzkum standardizace kurzů první pomoci

Ve Spojených státech amerických byla provedena studie, která zkoumala standardizaci kurzů první pomoci pro instruktory expedičních, zážitkových a volnočasových programů. Tato studie zkoumala, zdali je ve spojených státech amerických jasný standart obsahu a rozsahu školení první pomoci pro tyto instruktory. Cílem této studie bylo zjistit, co představuje současnou praxi pro certifikaci první pomoci vedoucích v divočině v organizovaných programech ve Spojených státech. Studie zjistila, že se zvyšováním standardů týkajících se etických požadavků, řízení rizika či prevence odpovědnosti v oblasti expedičních, zážitkových a volnočasových aktivitách roste i zájem o kurzy první pomoci. I přes to ve Spojených státech neexistuje žádný odpovědný regulační orgán, který by dohlížel na tuto činnost a na dodržování standardů. Zároveň se ve studii píše, že kurzy první pomoci v Americe pro tuto cílovou skupinu nejsou také nijak standardizované a tím pádem se v některých případech mohou jevit jako nedostatečné. (Welsch, et. Al, 2009)

Je nutno podotknout že tato studie byla vydána v roce 2009 a nenašla jsem novější studie, které by zkoumaly standardy kurzů první pomoci v USA ani nikde jinde ve světě, tudíž situace může být zcela odlišná.

2.4 Zážitková pedagogika

Zážitkovou pedagogikou se označuje věda, která zkoumá proces vzdělávání a výchovy. Kdy výchovou se myslí celoživotní proces proměňující člověka po všech stránkách, formující jeho postoje a hodnoty. Součástí výchovy je kultivace jak citů, návyků, zkušeností, mravů i ctností. Zároveň má, co dočinění s enkulturací, což je přijímání kulturních norem a hodnot, a socializací. (Jirásek, 2019)

Prof. Jirásek definuje zážitkovou pedagogiku jako teoretickou a vědeckou reflexi holistické výchovy. Přičemž holistická výchova je dle „záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním předvedením ve zkušenost.“ (Jirásek, 2019, str. 19) Holistická výchova účastníky rozvíjí jako celostní bytosti pomocí komplexu praktických činností a metodických postupů. Přičemž pojetí zážitkové pedagogiky, která se vyučuje na katedře rekreologie je spíše vědomé učení prožitkem, při níž se účastník učí skrze prožitky. Tyto prožitky mohou ale zároveň nemusí být ukotveny jejich záměrnou reflexí. (Másilka, 2023)

2.4.1 Koncept zážitkové pedagogiky

V Česku se koncept ZP vyvíjel samostatně, specificky a za zvláštních okolností. Vychází z ojedinělých kořenů české výchovy v přírodě a můžeme jej považovat za originální. Český koncept ZP se liší od konceptů zahraničních. ZP zdůrazňuje především tři slova prožitek, zážitek a zkušenost. Můžeme tedy mluvit i o učení prožitkem. (Hanuš & Chytilová, 2009)

„Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností...Většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých.“ (Jirásek, 2005, str. 199)

Slovní základ slov prožitek i zážitek je slovesný tvar od slova „žít“ ve smyslu být na živu. Termín prožitek můžeme vnímat jako intenzivní způsob prožívání nebo žití. Je to událost, která se výrazně liší od běžného života a je především charakterizována intenzitou prožívání daného dění, aktivity nebo činnosti. Prožitek je také charakterizován svou přítomností a nepřenositelností. (Jirásek, 2005)

Dle psychologického slovníku je prožitek charakterizován emočně zabarveným proudem vědomí, je přísně individuální a tím pádem i těžko přenositelným. (Hartl & Hartlová-Císařová, 2010)

Dále termín zážitek je vnímán jako přesah, dosažení cíle a celkového žití. Když prožitek, který byl prožit vstoupí do minulosti, a naplnil svůj cíl – stává se z něj ucelený zážitek. K původnímu prožitku se můžeme vracet ve vzpomínkách, analýze či reflexi. (Jirásek, 2005)

„Teprve takto zpracovaný zážitek, který je převeden do vědomí a náležitě zpracován, se stává životní zkušeností (cílem zážitkové pedagogiky), jež je přenositelná. Zkušenosti pochopitelně nepramení pouze z prožitků, ale získává se rovněž přebíráním ze sekundárních zdrojů: prožitky druhých, četba, audiovizuální zprostředkování apod.“ (Jirásek, 2005, str. 202) Zkušenost můžeme také vnímat jako jakýsi mentální obsah, vzniká ze zážitku. Tyto zkušenosti mohou vznikat jak na základě zážitku, který byl vědomě reflektován – v tomto případě se jedná o záměrné učení. Nicméně mohou vznikat i samovolným zafixováním zážitku – v tomto případě se jedná o nezáměrné učení. (Másilka, 2023)

V českém prostředí se koncept ZP vyvíjel v souladu se specifickými podmínkami dané doby. Zásadním faktorem ovlivňujícím tento vývoj byl skauting, který přinesl do zážitkové pedagogiky důraz na rozvoj jedince prostřednictvím her a aktivní praktické činnosti, podporu týmové spolupráce, propagaci zdravého životního stylu, osvojení metodiky pobytu v přírodě a zdůraznění hodnot a občanské angažovanosti. Woodcraft významně obohatil zážitkovou pedagogiku prostřednictvím konceptu výchovy přírodou, využití rituálů jako součásti programu,

práce s pravidly a tajemstvím a důrazem na individuální osobní rozvoj. Tramping přinesl do ZP využití moderních sportů jako programového nástroje, táboření ve volné přírodě, hudební žánry country, tramské a folkové písničkářství, práci s dobrodružstvím a výzvou a důležitost respektu k osobní svobodě. (Haková, a další, 2021)

Velkým milníkem ve vývoji ZP je období experimentů. Jeden z prvních experimentů, známý jako "pokus pro dvacet", proběhl na nově otevřeném středisku v Lipnici nad Sázavou. Mnoho takových experimentů se konalo s cílem vyvinout ucelenou metodiku, což nakonec vedlo k založení Prázdninové školy Lipnice.

V roce 1977 se konal seminář v Žďáru nad Sázavou zaměřený na moderní formy pobytu v přírodě a turistiku. Na semináři vznikl návrh na zřízení Prázdninové školy ČÚV SSM, která byla o měsíc později založena v Praze. Jejím cílem bylo rozvíjet nové formy rekreace, pobytu a výchovy v přírodě. Školu vedl Allan Gintel, psycholog a autor projektů "Pokus pro 20" a "Gymnasion". Prázdninová škola navázala na experimentální projekty a postupně se rozšiřovala o nové programy a metody. V roce 1991 se připojila k mezinárodní organizaci Outward Bound. (Hanuš & Chytilová, 2009)

V roce 1997 vznikl pod záštitou Prázdninové školy Lipnice projekt ZDrSEM, který funguje jako zážitkový seminář první pomoci. Od roku 2013 ZDrSEM funguje jako samostatná organizace. Organizace, která jako první přinesla do ČR výuku první pomoci zážitkovou formou. Pod touto organizací je možno absolvovat školení ZZA. (Nižňanská & Pleskot, 2014)

2.4.2 Prvky zážitkové pedagogiky

Pro lepší organizaci a přehlednost v této části mé bakalářské práce jsem se rozhodla převzít strukturu, kterou používá Petra Draňanská (2020) Tato struktura se skládá ze tří hlavních částí. Záměr kurzu, program a reflexe. Ačkoliv pojmenování jednotlivých kapitol v této struktuře nemusí být zcela přesná, je její rámec dostatečně jednoduchý, což usnadňuje popis jednotlivých témat.

2.4.3 Záměr

Záměr programu je klíčovým prvkem, jelikož určuje rozvojové cíle a důvody, proč se program připravuje. Je zásadní promyslet, jaké přínosy chceme účastníkům poskytnout, jaké zážitky mají prožít a jak těchto cílů dosáhneme. (Draňanská, 2020) Kurz, který vytváříme, je zaměřený na specifickou část lidského dění, a to na určité aspekty lidských vztahů a procesů. Při jeho tvorbě uvádíme do popředí přesně vymezený okruh, na něž se zaměříme a který bude

hlavním bodem zájmu. (Haková, a další, 2021) V seminářích na katedře rekreologie je ještě zdůrazňováno, že záměr je přesně vymezený okruh toho, co bude při tvorbě kurzu v centru naší pozornosti, o čem kurz/akce bude. Zároveň by měl být záměr kurzu přijat všemi členy týmu. (Petr, 2022)

Téma kurzu a legenda. Výchozím bodem pro tvorbu kurzu je téma, které vychází ze záměru kurzu. Je to jakési přesné pojmenování toho, co má být na kurzu rozvíjeno. Téma je při tvorbě kurzu středobodem naší pedagogické práce, srdce zážitkové akce a její hlavní myšlenka. (Haková, a další, 2021) Obvykle je téma kurzu formulováno jedním nebo více slovy, například: kritické myšlení, rovnováha, leadership atd. Tato formulace slouží jako hraniční rámec pro oblast, kterou chceme zkoumat, měnit, rozvíjet a prozkoumávat. (Drahanská, 2020)

Cíl kurzu je směr, který sleduji. Když máme stanovený záměr a téma kurzu, začínáme formulovat cíle kurzu. Cíl kurzu nám pomáhá definovat jaké programy patří do kurzu a které ne. Cíl je pro nás praktickým nástrojem při stavbě programu. Zároveň cíle popisují, co se v účastnících na kurzu změní, kam se účastníci posunou v daném okruhu témat. (Haková, a další, 2021)

Dramaturgie je důležitou součástí každého kurzu. Přešla do zážitkové pedagogiky ze sféry umění. Určuje nejen program, ale i atmosféru celé akce. (Jirásek, 2019)

Mezi metodologické principy, které formují dramaturgii kurzu, patří například vytváření situací pro dynamické zážitky, poskytování zpětné vazby, prožívání vítězství i porážek a rozšiřování komfortní zóny atd. (Drahanská, 2009) Dramaturgie v sobě ztělesňuje ideály, myšlenky, představy, přání a potřeby organizátorů projektu. Při tomto procesu se stává praktickou tvůrčí činností, která proniká do všech aspektů práce. Je založena na pedagogických cílech, časovém a prostorovém určení, finančních možnostech, kvalitě organizátorů a specifických potřebách účastníků v závislosti na jejich věku. (Hanuš & Chytilová, 2009) *„Dramaturgie je kombinací nejrůznějších postupů, pravidel, s reflektováním konkrétních daností, které nakonec vedou k volbě a výběru optimálních prostředků s cílem dosáhnout maximálního výchovného efektu. Jejím produktem je scénář projektu.“* (Hanuš & Chytilová, 2009, str. 153) T

Scénář obsahuje všechny hlavní informace o důležitých programových prostředcích na kurzu konkrétně. Vždy obsahuje název programového prostředku, kdy a kde se bude konat, kdo je garantem. (Pelánek, 2008) Při tvorbě scénáře postupujeme dle dramaturgických principů. Drží se dynamiky kurzů, scénář je složen podle intenzity programů, zařazujeme ty programy, které jsou jaký den žádoucí. Pro zvýšení intenzity prožitku, proniknutí do tématu a zatížení scénář volíme tak, aby nastalo postupné zvyšování tzv. gradace. Je nutno zařadit vrchol kurzu, což je hra, která má největší potenciál zasáhnout účastníka hloubkou prožitku. Máme tři vrcholy kurzu – fyzický, emoční a sociální. Scénář je také protkaný červenou nití, což je propojení programů

směřujících k cíli. Dalšími dramaturgickými principy jsou například dramaturgické oblouky, zlatý řez, nebo dramaturgický střih. (Petr, 2022)

V předmětu Metodika vedení akcí na katedře rekreologie tvorba scénáře a dramaturgie kurzu vychází z knihy Instruktorový slabikář, zcela téměř se tedy shoduje s praxí Prázdňinové školy Lipnice. (Petr, 2022)

2.4.4 Program

Program v této fázi transformujeme záměr do konkrétní podoby her, aktivit a výzev. Vybereme programové prvky tak, aby vyvolaly požadovaný prožitek. Avšak výběr není konečný; musíme zajištěný program srozumitelně formulovat a zapojit účastníky do dění. V této fázi transformujeme záměr do konkrétní podoby her, aktivit a výzev. Vybereme programové prvky tak, aby vyvolaly požadovaný prožitek. Avšak výběr není konečný; musíme zajištěný program srozumitelně formulovat a zapojit účastníky do dění. (Drahanská, 2020)

Tvorba a volba rozmanitých **programových prostředků** v zážitkové pedagogice je založená na teorii mnohočetné inteligence od Howarda Gardnera. Gardner popisuje 7 druhů inteligence: jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně pohybovou, intrapersonální a interpersonální. Tyto inteligence jsou vzájemně propojeny a pracují společně, i když jsou samy o sobě unikátní. (Gardner, 2018) Díky této teorii jsou můžeme vybrat programy pro aktivaci účastníků a zařadit pestrý program. Programové prostředky můžeme také dělit podle formy. Forem, dle kterých se programové prostředky rozdělují, je mnoho. Může se jednat například o seznamovací aktivity, icebreakery, hry na rozvoj důvěry, simulační aktivity či představení, různé formy cvičení a testů, nebo přednášky. Každý programový prostředek má své specifikum a přínos v programu. Například simulační aktivity využívají simulovaného prostředí, aby účastník vstoupil do určité sociální role. Cvičení využíváme jako nástroj k praktickému učení, tvoření či rozvoji dovedností, vědomostí nebo návyků a testy využíváme k následovnému ověření dříve získaných znalostí. (Másilka, 2021)

Jedním z důležitých prvků zážitkové pedagogiky a zároveň hnacím motorem programových prostředků je motivace. Motivace je nikdy nekončící proces. Způsobů motivace je celá řada a je dobré využívat různých druhů motivace. (Hanuš & Chytilová, 2009)

2.4.5 Reflexe

V psychologii je slovo reflexe vnímáno jako druh pozorování, nebo zaměření se do sebe, do vlastních prožitků. (Hartl & Hartlová-Císařová, 2010) Reflexe je historicky ukotvena ve významné teorii Kolbova cyklu. Kolbův cyklus objevil David A. Kolb, který v 70. letech navázal na výzkumy Kurta Lewina, Johna Deweyho a Jeana Piageta. Vzal Lewinův třífázový model změn o prohloubil jej o Piagetovy názory na teorii učení. Kolbův cyklus popisuje proces učení. Podle Kolba je zkušenost využita tehdy, pokud je nejprve reflektována, poté zobecněna, a nakonec využita pro naplánování dalších činností. Cyklus má tedy 4 stále opakující se fáze: zkušenost – reflexe – zobecnění – plánování – nová zkušenost atd. (Činčera, 2007)

V procesu sebezkušenostního učení reflexe slouží jako pohled zpět na aktivitu, který nám umožňuje uvědomit si klíčové momenty učení a lépe porozumět tomu, co jsme zažili nebo získali během této činnosti. (Instruktorský slabikář) Jirásek zdůrazňuje, že reflexe je velmi užitečný způsob, kterým lze vytěžit maximum zkušeností z prožitých událostí. Neměli bychom ji však brát jako povinnost, která by měla tento nástroj proměnit v rutinu. (Jirásek, 2019)

„Zpětná vazba je účinný nástroj, který podporuje zdravé fungování (nejen) týmu, jeho otevřenost a konstruktivní řešení problému.“ (Haková, a další, 2021, str. 306) Je to informace, která upozorňuje na to, zda chování nějakého jedince je žádoucí či nežádoucí. Je to nástroj, který potřebujeme ke svému vývoji. Zpětná vazba proces vývoje vyvolává, inspiruje či provokuje. Cílená zpětná vazba by měla být vyžádaná, je pro ni typické, že je vyvolána záměrně, někým zvenčí. Zpětná vazba se poté týká konkrétního jedince, skupiny lidí či konkrétní situace. Je otevřená, specifická, popisná a jasně srozumitelná. (Reitmayerová & Broumová, 2007)

Výuka zážitkové pedagogiky na katedře rekreologie je rozšířena o tři termíny. Při vedení kurzů můžeme také využívat facilitace, moderace a mediace. Facilitace slouží k usnadnění průběhu programu účastníkům. Je potřeba pečlivě sledovat průběh aktivit a celého programu abychom případně mohli upravit scénář kurzu nebo jednotlivé programy na míru účastníků. Moderace je záměrné vedení programů směrem k cíli. A mediací se rozumí řešení sporů a ladění vztahů, pokud dojde k vyhocené situaci, mezi účastníky. (Másilka, 2023)

2.4.6 Další prvky zážitkové pedagogiky

Dále nesmíme zapomenout na prvky zážitkové pedagogiky, které jsou důležité, nicméně se v tříbodové kostře nevyskytují. Těmito prvky jsou organizační tým a prostředí, ve kterém se kurz odehrává, skupinová dynamika a řízení rizika.

Organizační tým by měl být pestrý a vyvážený, měl by mít vyvážený ženský a mužský element. V týmu by měly být zastoupeny všechny týmové i organizační role. Před začátkem akce je důležité, aby byly stanoveny pravidla v týmu, cíle, jakým způsobem budou fungovat rozhodovací procesy atd. (Pelánek, 2008) Je potřeba aby tým zdravě fungoval, synergie fungování týmu je zajištěna vyvážeností tří hlavních pilířů potřeb: potřeba úkolu, potřeba zachování skupiny a individuální potřeby. Zároveň je potřeba hlídat tři oblasti, které ovlivňují dynamiku týmu. Lidem je v týmu dobře pokud jsou motivovaní a vědí co mají dělat, a tým dobře funguje, pokud plní cíle. (Haková, a další, 2021)

O důležitosti **prostředí** píše Josef Valenta v časopisu gymnasion: „*řekněme, že krajina může být nazřena scénicky, tedy divadelně i dramaticky. Nehraje divadlo. Ale může člověku nabídnout, či dokonce vnutit podívanou, která může přerůst až v to, že ji vidíme tak, jak bylo právě řečeno. A pokud ji tak vnímáme, pak ji – jako dobří diváci – můžeme začít i prožívat (vším, čím prožíváme) a dokonce můžeme v souladu s oním vjemem a prožitkem i jednat.*“ (Valenta, 2019, str. 14) Prostředí, ve kterém se kurz odehrává může přinášet nové možnosti atmosférotvorných prvků. Atmosféru kurzů tvoří jak středisko se vším jeho vybavením, tak i objekty okolo, jinak se účastník bude chovat v kostele, jinak v lese a jinak třeba na úřadě. (Valenta, 2019)

Pojem **skupinová dynamika** zavedl Kurt Lewin. Jedná se o sledování schování jedinců v malých skupinách. Skupinová dynamika zkoumá interakci komunikaci ve skupině, skupinové role, strukturu skupiny, atmosféru ve skupině atd. (Kožnař, 1992) Každá skupina na kurzu prochází specifickým vývojem skupinové dynamiky. Tuckmanův model popisuje skupinové procesy, kdy nejprve vznikne skupina, která následně prochází formováním, bouřením, normováním, optimálním výkonem, a nakonec ukončením činnosti. V praxi to funguje tak, že na začátku se všichni seznamují, jsou vstřícní a usmívají se. Při formování skupiny se učí společně fungovat a komunikovat. Postupem času se ale objevují rozdílné názory, postoje a hodnoty, které mohou přerůst v konflikt tzv bouření. Pokud se skupina dostane přes tuto fázi, skupina se dostává do nového fungování, které je postaveno na vzájemném respektu k odlišnostem jednotlivců (normování). Nakonec může přijít optimální výkon, což je fáze, kdy je skupina schopna samostatně řešit jakýkoliv úkol s využitím potenciálu všech členů. (Haková, a další, 2021)

Dále se podíváme na pojem **řízení rizika**, které je důležitým prvkem při tvorbě kurzů. Pro začátek je nutné zdůraznit, že řízení rizika je komplexní systém, který zahrnuje mnoho účastníků, prvků a jejich vzájemných vztahů. Řízení rizik je založeno na několika pravidlech. Prvním z nich je incident report, kdy se snažíme zjistit všechny nehody nebo nehody které se skoro staly v průběhu kurzu. Tyto nehody zjišťujeme a ověřujeme zpětnou vazbou a otevřenou komunikací.

Velmi důležité je, co se s informacemi děje dále. Dalším důležitým prvkem řízení rizika jsou jasné a pevně nastavená pravidla na každém kurzu, součástí pravidel by mělo být jak obecné vymezení, tak specifická pravidla týkající se jednotlivých programů. Cenným prvkem je také zjištění informací o účastnících před kurzem. Tohle jsou základní prvky řízení rizika, v celkové soustavě je jich mnohem více. (Pokorný, 2015)

2.5 Shrnutí přehledu poznatků

Zážitková pedagogika i předmět Zdravotník pobytových akcí je součástí studia rekreologie. Díky tomu můžeme vidět, propojení mezi tématem bakalářské práce a studiem rekreologie.

Předchozích kapitolách jsme se dozvěděli, co to znamená pojem zdravotník zotavovacích akcí. Jak je ukotven zákonem a co je potřeba splnit, aby člověk mohl mít kurz ZZA. V české legislativě a akreditaci MŠMT je sice napsáno, co by měl kurz ZZA svým obsahem splňovat, nicméně nikde není dáno, jakou formou by měl být vyučován. Jsou sice vypsány metodiky, ve kterých se píše, že využívání zážitkové pedagogiky by mělo být žádoucí, popsáno už tam není popsáno, nebo zdůrazněno proč. Zároveň tyto postupy a principy nejsou standardizované ani v ČR, ani v zahraničí.

V další části této práce jsem popisovala, co je to zážitková pedagogika. Jak je zážitková pedagogika podávána v různých literaturách a jak je vyučována na katedře rekreologie. Popisovala jsem, na jakých principech je ZP postavena a jaké jsou její prvky.

Existuje mnoho materiálů k tomu, co jsou to kurzy ZZA, mnoho materiálů, jak vypadá zážitková pedagogika, nicméně nenašla jsem výzkum, který by popisoval právě využití ZP na kurzech ZZA.

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíle

- 1) Zjistit, zda a jak je využívána zážitková pedagogika v oblasti výuky první pomoci na kurzech ZZA.
- 2) Zjistit důvody pro její zařazování do výuky, resp. její přínosy (oproti výuce "klasické").

3.2 Dílčí cíle

- 1) Sepsat doporučení odborníků k tvorbě kurzu ZZA

4 METODIKA

4.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládá z pěti zástupců různých organizací. Tyto organizace se zabývají výukou první pomoci na kurzech ZZA. Některé z těchto organizací se otevřeně hlásí k tomu, že zážitkovou pedagogiku na kurzech první pomoci.

Většina respondentů využívá zážitkovou pedagogiku i v jiných oblastech svého pracovního života.

4.2 Metody sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem použila polostrukturovaný rozhovor. „Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit.“ (Hendl, 2005, s. 173). Před uskutečněním prvního rozhovoru jsem vytvořila diskusní scénář (příloha), který mi pomohl při rozhovorech udržovat strukturu a zaměřit se na nejstěžejnější části rozhovoru.

Respondenti před každým rozhovorem podepsali informovaný souhlas, byli informováni o průběhu, anonymitě a délce rozhovoru.

Všechny rozhovory trvaly od 45 minut do 60 minut. Tři rozhovory se uskutečnily při osobním setkání a dva rozhovory proběhly v online prostředí. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon. Respondenti jsou kvůli zachování anonymity v této práci uvedeni pod písmenem R a číslem které bylo respondentům přiděleno (například jako R1). Všechny rozhovory byly po jejich uskutečnění přepsány a analyzovány na základě kódování. Prvním krokem po přepsání bylo identifikování jednotlivých myšlenek, respektive obsahových jednotek a jejich zařazení do jednotlivých kódů. Tyto kódy měly podobný význam. Poté následovalo propojení těchto kódů na základě podobnosti obsahu. Občas se stalo, že jedno sdělení bylo zařazeno do více kódů, protože se týkalo více oblastí, na které bylo během rozhovorů zaměřeno. Tímto způsobem bylo identifikováno celkem 14 kódů, které byly dále rozděleny do 8 tematických skupin.

Některé části rozhovoru se u respondentů opakovaly, byl na ně kladen velký důraz anebo byly respondenty považovány za důležité. Tyto části jsou v nálezech označovány tučně.

5 VÝSLEDKY

5.1 Rozdílnost kurzů ZZA

Jak už bylo v teoretické části této práce zmíněno, v České republice získá akreditaci MŠMT velké množství kurzů. Vzhledem k tomu, že není stanoven konkrétní formální rámec kurzu, může kurz ZZA vypadat prakticky jakkoliv, pokud splňuje podmínky a obsahovou stránku, kterou MŠMT požaduje. „Akreditace kurzu vypadá tak, že má nějakou definovanou osnovu a hodinovou dotaci. Například 2 hodiny resuscitace teorie 2 hodiny restaurace nácvik.“ (R3) I tohle může být důvod, proč se některé organizace rozhodli využívat na kurzech více prvků zážitkové pedagogiky. R2 vystihl v rozhovoru jeden z důvodů proč se jejich organizace z hlediska legislativního rozhodla využívat ZP na svých kurzech. „Akreditace ministerstva je napsaná nedostatečně, je napsaná tak, aby vyhovovala ministerstvu. Kdybychom měli dodržovat naprosto přesné zadání, byl by kurz příliš teoretický a ta příprava lidí, by byla mizerná.“ R3 uvádí svou představu o tom, jak by měla akreditace kurzu vypadat. „Dobrý kurz by měl mít definovaný kompetenční model. Řada šéfů na různých setkáních se shoduje na použití kompetenčního modelu. Myslím si, že se ale spíše spoléhá na zodpovědnost šéfa kurzu nebo organizace. Kdyby se striktně vyžadovalo, využití konkrétního kompetenčního modelu vedlo by to k příliš formálnímu příchodu. A ten potom moc svazuje.“

Možná i právě kvůli akreditaci se liší kurzy, které ZP ve svých metodických postupech využívají. Každý kurz ZZA je něčím odlišný, specifický či jedinečný. To dokazuje fakt, že každý z kurzů odpovídal jinak při otázce „proč je jejich kurz originální“. Zároveň často uváděli, že nedostatečně napsaná akreditace některé vedla k zařazení prvků ZP na ZZA. Respondenti byli tázáni na otázku, do jaké míry svůj kurz vnímají jako originální. R1 popisuje že jich kurzy jsou originální, protože jejich kurz je „hodně založený na simulovaných situacích.“ Oproti tomu R4 svou originalitu vidí v něčem jiném, než jsou simulované situace. „...proti jiným kurzům, které používají daleko víc simulací než my, daleko víc sázíme třeba na pestrost výuky.“ R5 svou originalitu kurzu vnímá díky tradici. „Jsme jedním z nejstarších kurzů ZZA v ČR. To může být něco, co nás odlišuje od ostatních a čím jsme originální.“ Zároveň pro R3 je jejich kurz originální jelikož „pracuje s jasnými výstupy. Jako klíčovou roli vnímám systém tří kroků, kterou dnes využívají i jiné organizace.“ Oproti tomu R4 uvádí že na jejich kurzech učí účastníky „aby přemýšleli. Nechceme po nich, aby věděli že po kroku A následuje krok B, chceme, aby se zamysleli a mohli přemýšlet i nad variantou C a D.“ R2 mluví o jejich hlavním cíli na kurzu ZZA „...náš hlavní cíl není jen aby účastník získal certifikát. Ale, aby se účastník nebál první pomoc poskytnout.“ (R2) Přístupů k výuce první pomoci na kurzech ZZA je mnoho. Nicméně všechny organizace, se kterými jsem měla rozhovor se protínali v několika bodech.

5.2 Účastnická skupina

Kurzy ZZA jsou specifické nejen díky své účastnické skupině, ale i díky jiným prvkům, které budu popisovat dalších částech mé bakalářské práce. Tato skupina je velmi často různorodá, zároveň většina lidí na kurzech ZZA je na tomto kurzu za cílem certifikace. Všichni respondenti se shodují na společných znacích účastnické skupiny. **„Účastnická skupina vždycky vypadá jinak...“ (R1)** „...rozhodně se nám tam objevují lidi, kteří jsou v seniorním věku stejně tak jako lidi, kteří zrovna udělali maturitu.“ (R3) R4 ještě dodává že „účastníci zejména pedagogové ve školách, pedagogové zájmových sdružení, lidé ze zájmových kroužků nebo oddílů ať už skautských či jiných.“

Respondenti uváděli že motivace účastnické skupiny na kurzech tohoto typu velmi důležitá a klíčová. Různorodost skupiny účastníků je občas tak velká, že: „často jediné, co účastníci mají společné je motivace stát se zdravotníkem.“ (R5) Respondenti popisují, že je poznat jakou mají účastníci vnitřní motivaci při realizaci kurzu „...za mě je klíčové rozpoznat motivaci u účastníků, kteří jdou na kurz sami, protože to potřebují a chtějí. A účastníci, kteří to dostali příkazem například od zaměstnavatele. Tyto dvě skupiny jsou úplně jinak motivované.“(R3) To, jak kurz bude probíhat a jaká bude atmosféra hodně záleží na tom, jak jsou účastníci do věci zapálení. „Pokud účastníci jsou nadšeni a motivováni, chtějí dělat tenhle kurz. To, že mají vyrazit do deště, je neznechutí, ale jsou za to rádi.“ (R4)

Důležité je, aby účastník neměl pocit, že lektor, situace, či cokoliv jiného hraje proti němu. Lektor by měl být vůči účastníkovi citlivý a přizpůsobovat mu situace. „Vždycky měl jako lektor být duchem přítomen na kurzu a být tady pro účastníka. Účastník by neměl mít pocit, že děláme něco proti němu. Měl by vědět, že ty věci děláme proto, aby on byl připravený. Aby mu to fungovalo, aby se někam posunul. To by měl mít na paměti i ten lektor.“ (R4)

5.3 Specifika kurzu ZZA a propojení se ZP

Účastnická skupina není jediným specifikem kurzu ZZA. Je to právě z důvodu obsahové stránky kurzu, kterou musí kurzy ZZA splňovat. „Není to tak jednoduché, my musíme splnit podmínky akreditace, které jsou nějak stanovené. Je tam teoretická a praktická část. Do toho máme ale nějak efektivně „vyrobit“ zdravotníka, který má zodpovědnost za děti.“ Tento výrok potvrdil i R2. „Kurz má jasně daná pravidla, toho, co se tam musí stát, aby výsledkem byl zdravotník zotavovacích akcí. Kdybychom si ten kurz přizpůsobovali moc, tak by se mohlo stát, že ten člověk nedostane nějakou část vzdělání, kterou bude potřebovat.“

Struktura a principy kurzu jsou na každém ZZA odlišné i když v určitých prvcích se odpovědi setkávají. R4 popisuje strukturu na jejich kurzu jako jakousi teorii plátýnek, které se na sebe postupně skládají. „Učíme ty účastníky od věcí, kdy je potřeba rychle jednat, po ty, kde mám relativně hodně času. Nejdříve se učím obecně o těle a potom jsou úrazy. Od věcí které je potřeba hodně procvičovat až po věci kdy skoro vůbec, ty jsou pak na konci. V simulacích pak taky začínáme od těch řekl bych až naprosto banálních a končíme u složitých simulací kde je více lidí na jednoho člověka.“ R4 také ještě dodává využívání pedagogického principu postupnosti. „první je vysvětlení pojmu. Pak si je zkouší účastníci dělat. A pak dělají nějaké simulované situace, kdy ty věci zkouším, a i kdyby ji účastník udělal celou špatně tak pak rozebereme, že to bylo špatně a kde je prostor pro zlepšení.“ Podobné pedagogické principy popsali všichni zástupci organizací, když popisovali, jakou má jejich kurz strukturu. R3 zasadil tuto strukturu do propojení se zážitkovou pedagogikou. „**Ty zážitkové prvky jsou tam rozprostřené v průběhu celého toho kurzu a drží se dramaturgická linie. To znamená, že to není jenom 1 velká simulace. Je to o tom, že se kaskádovitě pracuje dramaturgickými oblouky. Náročnost a napětí se postupně zvyšuje.**“ (R3) Na tomto postupu se shoduje i R2 „...pak se snažíme, držet kaskádu vlastně těch různých technik. Kdy tam dochází prostě jako k postupnému zvyšování náročnosti.“

Při přípravě kurzu je potřeba vše předem nachystat. Organizace, které odpovídaly na rozhovor se shodly, že tento proces už mají tak zajatý, že ve výsledku se toho v přípravné části neděje mnoho. „V dnešní době už se před kurzem neděje téměř nic, byly doby, kdy jsme se scházeli před kurzem, dneska se to děje už jen občas.“ (R4) „Lektorský tým přípravu nepotřebuje, protože on má ty věci najetý. Ten kurz je složený z výukových bloků, který se jedou pořád dokola. Lektori už je znají.“ (R2) „Kurzy v dnešní době mají poměrně ustálenou podobu, to znamená každý z lektorů ví, jak ten kurz má vypadat. Takže jen proběhne schůzka týmu, kde si řeknou, co a jak...nabere se materiál a může se vyrazet na kurz.“ (R3) „...příprava probíhá hlavně v podobě tisku materiálů jako jsou certifikáty a jiné potřebné materiály.“ (R5) S přípravou kurzu je přímo spojený tým, který kurz připravuje. Každý tým je logicky jiný. Avšak rozdíly mezi jednotlivými organizacemi jsou velké. R4 popsal, jak vypadá jeho tým, který kurz organizuje. „V podstatě je to nekonečně mnoho lidí, kteří přijedou a udělají kurz. Člověk by mohl říct, že to je trošku živelné a přesně takové to je. V týmu záleží vyloženě na instruktorech, jakou mají autoritu. Ať už si ji získali svojí odborností, svojí pracovitostí nebo svojí protivností. Instruktorů, lektorů a figurantů je tam hodně. Jsou momenty, kdy je nás tam i třicet. Snažíme se udržet ale chod toho týmu, tak aby každý měl pocit, že je tam platný a má své místo.“ (R4) Podobný počet lidí v realizačním týmu uvedl i R1 „...realizační tým jsou instruktoři. Potom každý fungujeme v nějakém skautském oddíle a figuranty si vodíme z našich oddílů. Lidí je v tom týmu 25 když počítám třeba i ty děti, kteří jsou figuranti.“ Úplně jiný tým popsal R5. „Ten tým lidí není rozhodně velký. Máme kurzy,

*kdy jsou dva lektori na kurzu. Ale jsou i kurzy, kdy to lektor dokáže odvézt sám.“ R2 uvedl, že jejich tým se skládá standartně ze tří lidí. „Na našem kurzu je většinou v týmu šéflektor, lektor a fotograf. Ten je vždycky k ruce a zvládne spoustu věcí na tom kurzu taky udělat.“ R3 ještě popsal kolik účastníků je běžně na jednoho jejich lektora. „...**klíčová věc je, že se snažíme udržet poměr účastníků a lektorů. Je to vždycky jeden lektor na 4-6 účastníků. Na to si fakt zakládáme, aby se to udrželo.**“*

Důležitým prvkem při tvorbě kurzu ZZA je reálnost navození reálnosti situace. Proto se organizátoři snaží téměř všech kurzů snaží pracovat s prostředím, které mají k dispozici. R3 podotkl, že prostředí je důležitým prvkem při tvorbě kurzu ZZA. *„Je potřeba na tu reálnost simulace brát ohled. Když mám kurz o záchraně v horách či skalách, musím najít místo, kde jsem schopný přiblížit účastníkům prostředí, které je nejbližší realitě. Proto ho udělám ve skalách.“* R4 se také snaží pracovat s prostředím na svých kurzech. *„V naší filozofii simulací je, že prostě dělají tu simulaci v prostředí, v kterém se hodí. Ale ne vždycky se to povede. Takže někdy samozřejmě to prostě vypadá tak, že je to ložnice, ale my říkáme, že to kovárna. Ale snaha je to nedělat. Snaha je to způsobit tu situaci, tomu prostředí, které je.“*

5.4 Metodické zázemí

Metodických materiálů je velká řada a každá organizace používá vesměs odlišné metodiky. Skoro každá organizace, se kterou jsem měla rozhovor, má napsanou vlastní metodiku, přizpůsobenou na svůj kurz. Poté využívají metodiky i od ostatních organizací. R3 popisuje vznik svého metodického portálu *„...existuje výukový metodický portál, který vznikl historicky, v rámci tohoto vzdělávacího systému. Jsou to poznámky a metody, který dříve měl každý lektor svoje. A vznikly tak, že se dalo dohromady to nejlepší a nejefektivnější. Tak se to v rámci naší organizace standardizovalo, aby byly splněné podmínky těch kompetencí, které účastník musí mít, aby získal ten certifikát.“* Tímto materiálem se také inspiruje a pracuje dle této metodiky R1. *„Snažíme se náš kurz dělat hodně podle metodiky organizace ZDrSEM, kteří mají i výukový portál.“* R5 vydalo také vlastní metodiku, kterou se mohou inspirovat i jiné organizace. *„Máme vlastní materiály Standardy první pomoci, která slouží jako příručka pro lektory.“* Těmito standardy se částečně inspiruje i R4 který zároveň využívá i jiné materiály a má také vydanou vlastní příručku. *„U nás v organizaci existují různé záznamy přednášek a písemné přípravy. Zároveň jsme si sepsali brožurku, která bude účastníkům pomáhat až budou dělat zdravotníka. Asi jako metodickým zázemím vnímáme nejvíc doporučené postupy – kardiologické Guidelines. Které v podstatě odráží doporučení evropské rady, která odráží doporučení světové rady.“*

Částečně se díváme na standardy první pomoci, které vydává Český červený kříž. Částečně vycházíme z toho, jak se učí první pomoc na lékařských fakultách. Sledujeme, jaké jsou trendy ve výuce první pomoci.“

5.5 Metody učení a programové prostředky

Metody učení a řazení programových prostředků se tvoří se i na některých kurzech ZZA podle dramaturgie. To potvrzuje i R2, R3 a R4 – jak už jsme se dozvěděli výše. R2 popisuje začátek kurzu „Na začátku kurzu hrajeme nějaké seznamovací hry, abychom nastartovali nějakou skupinovou dynamiku na kurzu.“ „Hned na začátku s účastníky řešíme pravidla, abychom předešli nějakým újmám a snížili rizika.“(R3) Nejčastějším metodou či programovým prostředkem jsou simulace. Na tom se shodli naprosto všichni respondenti. **„Pokud mluvíme o nějaké praktické části kurzu, nejvíce používaným nástrojem jsou pro nás simulace. Zařazujeme je od těch jednoduchých až po nejsložitější.“** (R5) „Hned po pravidlech děláme první výukový model, kdy po téhle řeči lektorů uděláme první simulaci, která je naprosto jednoduchá, ale donutí účastníky vstát a něco dělat.“ (R2) Tuto první simulaci dělá i R1 „je to jednoduchá simulace, kdy lektor upadne do bezvědomí a čekáme, jak účastníci zareagují. Po této první simulaci začíná první přednáška, kde jsou účastníci seznámeni se třemi kroky podle ZDrSEM-u.“ R4 používá také podobný koncept této první simulace a dodává, co se touto první simulací snaží docílit. „...první simulace není vůbec namaskovaná učíme účastníky přístup a oslovení pacienta. Tím učíme ty lidi, že mají jít a udělat to, a ne nám říkat, co by udělali. Co se řekne, se nepočítá, počítá se, co se udělá. Což je podle mě naprosto zásadní.“ Dále se zástupci organizací shodli na struktuře těchto simulací. Ve většině případů se začíná u těch nejjednodušších a postupuje k těm nejsložitějším. „Při první simulaci je 1 zraněný člověk a má na sobě zpravidla 1 zranění. Naopak na kurzu budu je složitou situaci, kde jsou například 3 lidé, 1 z nich je hodně zraněný a 2 jsou míň a třeba je účastník najde v různém pořadí. Takže musí věci daleko víc analyzovat, řešit a rozebírat. Taky se musí daleko více rozhodovat.“ (R4) Avšak mezi simulacemi jsou rozdíly. Tyto rozdíly popisuje v rozhovoru R3 „...je rozdíl mezi simulací a mikro simulací. Dále je rozdíl mezi mikro simulací a demonstrací. Demonstrace je ukázka bez chybného postupu. Mikro simulace jsou obvykle 1 na 1 nebo 2 na 2. A každý uzavřený celek pak obsahuje větší simulaci. Ta je zaměřená na aplikaci konkrétních postupů.“ R2 popisuje způsob kterým zařazují simulace v jejich organizaci. „Účastník prožije 9 velkých plnohodnotných modelových situací. Účastníci ve všech rolích. V roli figurantů, v roli hodnotících a v roli záchránců. Tu skupinku roztrhneme na 3 části a na těch 3 pozicích se točí Takže účastník kurzu si 3 příběhy projde jako figurant 3 příběhy si projde jako hodnotitel a ty příběhy si projde jako záchránce.“ Simulačních aktivit je tedy využíváno mnoho a v různých

podobách. Od těch nejjednodušších až po ty nejsložitější. Od simulací, kde je jeden člověk až po komplexní záchrany. R3 ještě podotýká, že simulace nejsou důležité jen k naučení první pomoci, ale i k rozvinutí jiných schopností. *„Zároveň jsou do těch simulací zapojené i učení nějakých měkkých dovedností jako je komunikace, spolupráce v týmu atd.“*

Zároveň podle respondentů simulace by neměly být jediná technika, kterou by se účastníci na kurzu měli učit. Technik a metod učení je více. R3 podotkl, že by využití a střídání technik mělo být rozmanité a mělo by se dít dle dramaturgie. *„Střídání programů by mělo stát na té dramaturgii, kterou jsem již zmiňoval. Je důležité měnit ty programy, a nejen stavět na jedné technice.“* Rozmanitost metod učení na svém kurzu velmi barvitě popsal R4. *„V podstatě používáme nějaký výklad teorie, ten prokládáme různými zkušenostmi a případně scénkami. Používáme nějaké didaktické hry. Jsou tam taky divadelní formy většinou jsou účastníci v roli diváka. Potom tam máme nějaké kazuistiky, které se rozebírají. Používáme i třeba výukové komentované filmy. Zároveň tam jsou nějaké techniky od okoukávání až po samotné vymýšlení, jak danou věc udělám, když nemám třeba materiál, který potřebuji. Občas prostě účastník musí improvizovat.“* R1 také přidává příklad, kdy používají ve své výuce hry. *„...hry tam máme, ale nejsou to hry zaměřené na první pomoc, ale spíše oddechové hry. Aby si ti účastníci odpočinuli od té první pomoci.“* Zároveň R5 také využívá některých menších her. *„pro zpestření využíváme třeba malé hry ve dvojicích, kdy dvojice si navzájem ošetřuje úrazy a potom to zapisují do zdravotního deníku. Nebo kdy se účastníkům rozdají plyšáci a oni na nich ukazují různé polohy k danému stavu.“* R3 využívají také výukové vide, jako důvod uvádí, že mnohdy to může být učenější než komentovaná ukázka. *„...používají se i třeba projekce videí, protože se ukazuje, že i ukázka dobrého lektora se může drobně odchylovat od ukázky jiného dobrého lektora. I v rámci pedagogické teorie se objevuje, že pro naučení konkrétního postupu, je lepší mít video, které je pořádk stejné.“* R2 dále popisuje metodu, kterou na svém kurzu používají oni, při nácviku situací, které musí účastník mít perfektně naučené. *„Poprvé vám to předvedu bez komentáře, tak, jak si myslím, že je to správně. Podruhé vám to předvedu a budu všechno komentovat a vysvětlovat. A pak vám to předvedu potřetí. Budu dělat že nevím co dělat a vy budete říkat, co mám dělat. Potom se to projde ještě po 4 a po 5. Kdy účastníci udělají dvojice a zkoušejí to sami na sobě. Lektor kouká a opravuje chyby.“* R2 ještě dodává kdy tento postup aplikují. *„Učíme to při těch kruciólních věcech, jako je přístup k osobě v bezvědomí. Musíme to učit s velkou pečlivostí.“* Výukových metod, které používají respondenti ve svých organizacích je mnoho. R4 ještě uvedl že i závěrečný test je jakousi formou učení. *„Řekl bych, že samotný závěrečný test je v podstatě spíš forma výuky než nějaký způsob drsného přezkoušení.“*

5.6 Reflexe a zpětná vazba

Prakticky všichni respondenti z jednotlivých organizací vypověděli, že využívají cílenou zpětnou vazbu. Zároveň některé z kurzů uvedli, že využívají i reflexi. R4 se domnívá, že účastník přijíždí na kurz s určitým očekáváním ohledně zpětné vazby. *„Účastník očekává, že bude dostávat zpětnou vazbu na svou činnost. Tu se mu snažíme dát. Je to takové rychlé vrácení toho, co se právě stalo a co si odnést do reálné situace.“* R3 uvedl, že pracují se zpětnou vazbou jak směrem k účastníkovi, tak směrem k týmu. **„Každá simulace nebo aktivita je uzavřená, ukončená rozbořem té simulace. Nějakými výstupy, jak by měli postupovat a přesně práce s chybou. Aby účastníci ty chyby neopakovali. Aby věděli, kde mají mezery a na co je potřeba se soustředit. Zároveň se pracujeme s kontinuální zpětnou vazbou v rámci týmu.“** *„Po simulaci všichni ti zachraňovaní a zachraňující, si sednou dovnitř a tam se rozebírají jednotlivé zranění. Rozebírají, jak toho člověka ošetřili, co s ním dělali a jestli to bylo dobře, nebo ne. A na čem zapracovat.“* (R1) R5 pokračuje *„...prostě se jim řekne, jak to mělo být a nevznikají tam pak žádné další pochybnosti o tom postupu. Účastníci se pak nemusí cítit špatně, když si nejsou jistí. Řekne se jim, jak to mělo být.“* R2 zmiňuje jaké jsou klíčové kroky v jejich organizaci, při vedení zpětné vazby. *„potom zážitku, do kterého ti účastníci jdou dobrovolně, uděláme během zpětné vazby ohlednutí, popis a stanovení dalšího plánu. V praxi to vypadá tak, že po modelové situaci si oni sami určí nějaký plán, který si udělají a jdou s ním do další modelové situace, kde se ho snaží aplikovat.“* R4 mluví o tom, jaké otázky si pokládají, když vedou zpětnou vazbu na jejich kurzech a jaká je struktura jejich zpětné vazby. *„Jaké to bylo pro reálného člověka? To znamená jsem zdravý člověk, který nemá zlomenou ruku, přesto mě to bolelo to, jak jste mě tahali. Takže jak by se musel cítit raněný? Potom je tam zpětná vazba odborná, kterou by to mělo dle mého končit. Správná zpětná vazba je: líbilo se mi, jak jsi konkrétně udělal tohle. Správný postup je tento.“* R2 popsal způsob, kdy si zpětnou vazbu dávají účastníci navzájem. Popisuje to jako způsob, kterým se účastníci mohou učit. *„Učí se díky využití jakéhosi vrtulníkového pohledu – vidím někoho jiného dělat chyby. Účastník v té chvíli není součástí té simulace, jenom ji pozoruje. Má papír, poznámky a přiděleného konkrétního figuranta, na kterého kouká. A potom mu dává tu zpětnou vazbu. Popisuje, co se tam dělo, jaký z toho má pocit a jak by mělo vypadat správné ošetření. Ten hodnotitel se neskutečně učí tím pozorováním.“* R4 ještě podotýká, že v dnešní době už si zpětnou vazbu od účastníků směrem ke kurzu moc nevyžadují, protože mají pocit, že by se nedozvěděli nic nového. *„Dneska téměř nepoužíváme zpětnou vazbu od účastníků k nám. Připadá zbytečná nám, už se opravdu nedozvídáme, nic moc nového od těch lidí. A nedozvídáme se nic, co bychom sami nevěděli, a protože máme dost kritických lidí mezi sebou, ta zpětná vazba probíhá spíše v týmu. Nabízíme účastníkům, aby nám poskytli zpětnou vazbu, ale nevyžadujeme*

ji. *Nedáváme například osvědčení za odměnu, za zpětnou vazbu.*“ R2 popisuje, co znamená zpětná vazba pro lektory. *„...zpětná vazba je kontrolní mechanismus, kdy ten lektor vidí výsledky svého činění.“* Zároveň R3 popsal využití zpětné vazby v týmu a popsal ji jako klíčovou. *„Tým by se neměl bát upozornit na něco šéfa. Nebo se zeptat se šéfa, že něčemu nerozumí a že potřebuje něco dovysvětlit. Nebo že něco bylo jinak, než se učil do té doby. Takže ta kultura, sdílení a dávání si vzájemné zpětné vazby v týmu je za mě asi jako klíčová.“*

Některé kurzy používají reflexi jen když je potřeba a vnímají ji jen jako další z nástrojů, které mohou použít. Některé kurzy využívají reflexi pravidelně a některé vůbec. R4 popsal, že vedení reflexe u nich na kurzu hodně záleží na lektorovi, který daný blok vede. *„...záleží na tom člověku, který to vede a jak. Neřekl bych, že reflexe tam vždycky je. Myslím si, že tohle je věc velice individuální, a dokonce by měl lektor poznat, kdy tahle konkrétní skupina potřebuje uvolnění emocí a kdy ne.“* R2 v rozhovoru uvedl, že pro jejich organizaci je reflexe a zpětná vazba prakticky to samé. Zároveň popsal, k čemu tyto nástroje slouží. *„Reflexe a cílená zpětná vazba je u nás jeden a ten samý nástroj. No a proč ho používáme? Za prvé chceme ošetřit případný emoční zranění. To je jeden cíl zpětné vazby. Další cíl zpětné vazby je pokusit se, aby kdyby tam nějaké to zranění vzniklo tak, aby ho ta skupina ošetřila sama. Aby ten lektor tam jen byl a případně facilitoval. A posledním cílem je samozřejmě dojet do konce Kolbova v cyklu.“* R1 využívá reflexi jinak. Slovy respondenta je u nich reflexe využívána spíše jako sebereflexe. *„Myslím si, že my to máme ve formě spíše sebereflexe, kde to využíváme tak nějak všechno. V rámci kurzu máme systém patronů a každý patron má své svěřence. Pak každý večer v rámci skupinek probíhá sebereflexe, kdy každý patron má sadu otázek, kterou je dobré za ten večer projít. A účastníci tam říkají, co se přes den stalo a jak se u toho cítili.“*

R4 zároveň popsal, proč je těžké na kurzech ZZA pracovat s reflexí nebo i zpětnou vazbou. *„Myslím, že máme v tomhle hodně těžký úkol. Není to zpětná vazba nebo reflexe, na kurzu osobnostního rozvoje, kde je žádoucí zařazovat reflexi často.“* R4 to v jeho dalších slovech uvádí na příkladu. *„Uvedu to na nějakém obrazném příkladu. Já jako lektor nemůžu připustit, že správné řešení situace může být zapřáhnout člověka za traktor a vláčet ho bahnem až k nejbližší vedlejší vesnici, kde je doktor. To prostě není správné řešení a já nemůžu říct, je to tvůj názor a je to správně. Musím říct, to je špatný názor. Já jako lektor tam musím být hlavně auditor pravdy.“* R4 ještě v závěru své otázky dodal kdy se na jejich kurzech používá reflexe. *„...používá zejména větších simulacích kdy může docházet k velkému emočnímu vypětí. Zároveň když se účastníci vloží do role, tak je dobré jim dát prostor, aby z nich vystoupili. A zkušený lektor by měl dát prostor reflexi právě tolik, kolik je potřeba. Možná o mrtvíc, ale jenom o mrtvíc. Pokud to odbyde, potom se mu to vrátí ve zpětné vazbě, jak té výukové, tak i té k celému kurzu.“*

5.7 Řízení rizika a bezpečnost na kurzu ZZA

Všichni respondenti uvedli, že kurz ZZA může být velmi intenzivní a někdy i emočně, nebo i jinak náročný. I na kurzech ZZA je třeba brát v potaz možná rizika a vědět, jak jim předcházet. R3 uvedl, že rizikům se snaží předejít prevencí, již před kurzem. *„Lektoři jsou školení rámci přípravy na své řemeslo. Taky se o tom hodně jako bavíme v rámci toho týmu už před kurzem.“* R3 v rozhovoru pokračuje, že práce s rizikem je i souvislá práce na kurzu. Na tomto faktu se shodli i ostatní respondenti. *„...tým má každého půl dne svoji schůzku, kde si povídají o těch účastnících. Snažíme se všimnout si a pracovat, jak lidi na těch kurzech reagují.“* *„...sledujeme lidi v průběhu kurzu a snažíme se reagovat na jejich potřeby. Například zařadit pauzu, nebo se jich aspoň doptat, jestli pauzu potřebují.“* (R5) *„...snažíme se účastníky vnímat. To znamená, že když vidíme, že už by toho nebyli schopni absolvovat nějaký blok, tak se prostě změní struktura, a to téma se buďto zjednoduší anebo se posune jinam.“* (R4) R2 podotkl, že je dobré dbát na bezpečnost a řízení rizika už při nastavování pravidel, na začátku kurzu. Tyto pravidla je důležité v průběhu kurzu si opakovat. *„...se opakují některá pravidla. Opakuje se pravidlo stop. Opakuje se, že nebudeme resuscitovat živé lidi. Zopakují klíčové zásady, kam se volá na záchranku. Existuje i pravidlo při simulacích, co dělat, když je někdo zraněný doopravdy. Existuje heslo, které když použiješ, tak ty lidi pochopí, že se něco děje reálně. Těch pravidel a ochranných mechanismů je v tom kurzu více.“* Na důležitosti pravidel se shodují i ostatní zástupci jednotlivých organizací. *„Je domluvené nějaké heslo, kdy se ta simulace ruší a ukončuje.“* (R3) Respondenti na svých kurzech dbají na fyzickou bezpečnost. Je potřeba dbát na bezpečí jak účastníků, tak instruktorů. *„...zraněním na našich kurzech se nám daří předcházet díky tomu, že figuranti i účastníci jsou poučeni, jak se chovat na kurzu a během těch simulovaných situací.“* (R1) R4 s nadsázkou dodává, co jim pomáhá ve zvýšení opatrnosti v rámci fyzické stránky. *„Naštěstí je to na našem kurzu samý zdravotník. Zároveň máme i hodně lékařského personálu.“* R4 nicméně také dodává, že je potřeba být i materiálně vybaven. *„Máme ostrou lékárníčku a člověk by ji měl poznat mezi těma cvičnými. Máme vozidla, která jsou schopná i s řidičem odjet a odvést člověka se zraněním. Pohybujeme se v prostorech, kde je rozumný signál, abychom se byli schopni dovolat na záchrannou službu.“* Všechny z dotázaných organizací si myslí, že co se týče fyzického bezpečí na kurzu, mají ji podchycenou dobře. *„Těch mechanismů, aby účastníci byli v bezpečí je mnoho. Proto si myslím, že bezpečnost je podchycena dobře.“* (R5) *„...myslím že bezpečnost na kurzu je velká.“* (R1) *„...myslím si, že kurz je zabezpečen dobře. A riziko, docela malé.“* (R4)

Respondenti dále uvedli, že na jejich kurzech může vznikat i jakési emoční nebezpečí. Zástupci organizací několikrát během rozhovoru popisovali situace, které vnímali jako potencionálně emočně či náročně pro účastníky. *„...kurz je určitě pro účastníky určitě intenzivní.“*

(R4) „...je naprosto nutné a nevyhnutelné, aby se účastník během přípravy na tohle řemeslo nějakým způsobem konfrontoval s tématem smrti. My musíme minimálně otevřít tohle téma v jejich hlavách, aby měli šanci o smrti přemýšlet, o tom že je přirozená. Takže zařazujeme simulaci, kdy je zranění neslučitelné s životem.“ (R2) „Může docházet k otevírání traumat, které si účastník nese z dřívějších. Například když někdo zažil prostě resuscitace, obzvláště někoho z blízkých, nebo nějakou podobnou situaci. Tak potom je klíčové, aby lektor uměl pracovat s těmi situacemi a nenechat je neošetřené.“ (R3) Kdy je největší šance na vznik nějakého problému popsal v rozhovoru R4. „Myslím, že největší riziko vzniku problémů je okamžik, kdy jsou všichni unavení. Málokdo si zlomí nohu na startu za to na 42 kilometru to může být docela běžná záležitost. Snažíme se tomu potom ten kurz přizpůsobit.“

R1 popisuje jejich způsob případného ošetření možného emocionálního zranění. „Máme vytvořený systém patronů pro tyhle situace. Za svým patronem vždycky účastník může přijít a svěřit se mu. Zároveň patron v průběhu kurzu se snaží kontrolovat stav účastníků.“ Ostatní respondenti také uvedli, že je důležité mít na kurzu někoho, kdo je proškolen krizovou intervencí, či jinou formou první psychické pomoci. „na našich kurzech je vždycky nějaký školený psycholog. Nicméně nějaký základní intervenci by měl být schopný každý instruktor.“ (R3) R3 také dodává, že se snaží předejít psychické újmě dalším z pravidel. „Pracujeme s tím, že těm lidem se snažíme jako stále dokola říkat, že každá ta situace je dobrovolná. Zároveň máme stop signál.“ R4 také říká, že na jejich kurzech ZZA je proškolený personál, nicméně přidává další strategii, která napomáhá k předejití krizových situací. „...jasně máme tam lidi, kteří mají různé kurzy a jsou proškolení ve zvládnání krizových intervencí. Nicméně jedna z potřeb, na kterou se hledí, je, že dostávají i dobře najíst.“

5.8 Důležitost využití ZP na kurzech ZZA

Na otázku, proč je důležité využívat zážitkovou pedagogiku na kurzech první pomoci odpověděl R3 „Zážitková pedagogika není jen komplexní vzdělávací proces, který zahrnuje jak nějaký teoretický background, ale který nesmí být příliš složitý. Je to i o aplikaci základních principů, a hlavně o překonání vlastního strachu něco udělat. Cílem výuky první pomoci není eliminovat ty, kteří to nemají dělat, ale naopak motivovat lidi nebát se.“ R4 tento výrok také potvrdil v rozhovoru, který poskytl. „Cílem pro nás není jen vytvořit zdravotníka a přinutit účastníka, aby kriticky přemýšlel nad situacemi. Ale aby byl motivován a nebál se udělat první krok a tu pomoc poskytnou. Vystoupit z řady.“ **Nutno podotknout, že zážitek by neměl být záměrem ani cílem kurzu.** Toto tvrzení shrnul R3. „**jestli bych měl vypíchnout jednu věc, zážitek**

nemá být třesnička na dortu, ale má být kontinuálně zapojený do výuky.“ R4 ještě doplnil že na tomto typu kurzu je důležité, aby zážitek nebyl více než informace. „...samozřejmě neměli by zážitky převýšit ty informace, Zároveň je podle mě vždycky důležité, aby ta informace byla fixována nějakou formou.“ Zároveň R4 podotýká, že zážitek jako takový je jiný pro každého člověka a někdy se očekává, že zážitková výuka na kurzech ZZA je jen o simulacích, což ovšem nemusí nutně být pravda. „Takže lidé někdy očekávají, že když kurz bude zážitkový, znamená to, že tam budou simulace. Já to nevidím jako nezbytně nutné nicméně ano, je to dobrý nástroj, který taky používáme. Ale myslím si, že právě tak může být dobré i divadelní představení nebo dobrá hra, která může vést k tomu, že si zopakují spoustu konkrétních reálných situací. Stejně tak je dobré, aby účastníci uměli vyhodnotit a pojmenovat, co se kolem nich děje. Jako. Pro některé lidi můžou být i přednášky jiných lidí zážitek sám o sobě.“

Respondenti vidí důležitost využití ZP na kurzech ZZA hlavně v efektivitě učení. Zástupci organizací ve svých rozhovorech uvedli, proč zrovna jejich organizace využívá zážitkovou pedagogiku. „Používáme ZP aby probíhalo učení efektivně. Je to pro nás základní nástroj, jak vytáhnout člověka z komfortu do jakési reality. Tam ho nechat projít nějakým zážitkem a pak ho vrátit zpátky komfortu. Toho návratu do komfortu docílíme jednak cílenou zpětnou vazbou a taky, tím že zařazujeme pauzy a bloky, kdy ten člověk prostě ví, že je v bezpečí, že sedí a může jen poslouchat, nebo si jenom něco se mu zkusit pomůckami.“ R2 zároveň nevidí hodnotu předávání informace účastníkům formou přednášek. „vybrali jsme si takové metody, které fungují a které mají potenciál doručit tu kompetenci, kterou budoucí zdravotník bude potřebovat. Ono to prostě funguje. A přednášky nefungují, to, co nefunguje, to na našich kurzech neděláme.“ R1 má jiný názor a myslí si, že i přednáška je důležitým prvkem který se musí stát. „I přednášky na našich kurzech mají své místo a je důležité si část toho kurzu odsedět. To, jestli to uděláme nějakou interaktivnější formou je už pak na nás. Ale ta teorie je tam důležitá.“

Na kurzech R1 se zážitková pedagogika využívá „...právě díky propojení znalostí a zkušeností v praktickém. Protože to má podle mě hlavu a patu.“ R3 a R2 mají o něco silnější názor na to, proč je důležité vzdělávat lidi zážitkovou pedagogikou „Je to nejlepší, nejefektivnější metoda. První pomoc se nedá naučit teoreticky z učebnice.“ (R3) Podobný názor má i R2. „Vnímám použití zážitkový pedagogiky na tomto typu kurzu jako něco naprosto nevyhnutelného. V současné době je to pro nás jediný nástroj, který máme k dispozici, kterým můžeme realizovat ty výukové cíle.“ R2 ještě dodává poměrně silný výrok. „Učit první pomoc a nepostavit tu výuku na principech zážitkový pedagogiky, mi přijde nezodpovědné a přijde mi, že to může potenciálně ohrozit pacienta anebo záchránce.“ R4 je s tímto výrokem opatrnější. „Neřekl bych, že kurz, který není veden zážitkovou metodou je špatný a naopak. Byl bych klidně i proti tvrzení, že každý kurz, který využívá zážitkovou metodu je dobrý kurz.“ Nicméně R4 dodává, proč si vybral metodu

zážitkové pedagogiky pro svůj kurz. „Zážitková metoda otevírá celý prostor. Pro motivaci lidí. Motivuje je k tomu, aby byli připravení. Motivuje je k tomu, aby se starali. Aby zodpovědnost neházeli, nezbavovali se jí, ale naopak přebírali. A na tohle si myslím, že je zážitková metoda, dobrá metoda. Proto ji používáme.“

6 DISKUSE

Kurz ZZA vnímám jako velmi specifický kurz. Tento fakt je dán nejen legislativním ukotvením, ale i obsahovou stránkou, kterou kurzy musí splňovat. Kurzy ZZA jsou pro spousty lidí důležitým kurzem. Respondenti se shodli v kapitole o akreditaci, že akreditace v podobě, jaké je, není dostatečná. Tato skutečnost není v literaturách vztahujících se k akreditaci nikde popsána. Není popsána ani v metodikách, které jsou vydané jednotlivými organizacemi.

Dle mého je důležité zmínit, že průběh, a hlavně atmosféra na kurzu se odvíjí od účastnické skupiny. Tato účastnická skupina je ale velmi nepředvídatelná, jelikož se na kurz ZZA může přihlásit prakticky kdokoli od 18 let. Zároveň se respondenti shodují na faktu, že velmi důležitá je motivace účastníků. Tato skutečnost se shoduje i s knihou Zážitkově pedagogické učení (2009), motivace účastníků je důležitou součástí kurzů a je jakýmsi hnacím motorem kurzu. Troufnu si tvrdit, že na kurzech ZZA to platí dvojnásob. Přijde mi důležité vyzdvihnout prvek který byl zmíněn v rozhovorech a zároveň se shoduje s výukou na katedře rekreologie v předmětu zážitková pedagogika. V rozhovoru se objevilo, že je důležité, aby lektor „hrál“ s účastníkem a nikdy proti němu. Tato myšlenka se shoduje s myšlenkou ze zážitkové pedagogiky na katedře rekreologie, kdy mluvíme o tom, že vše, co dělá lektor, by měl dělat pro účastníka. Za zmínku stojí i doporučení, které říká, že na jednoho lektora by na kurzu měli být 4 avšak maximálně 6 účastníků.

I přes to, že část struktury kurzu může nastavovat akreditace, se kurzy pracující se ZP snaží používat nástroj dramaturgie a plánování kurzu řídit dle dramaturgie. Nejedna respondent uvedl, že na svých kurzech pracují s různými prvky dramaturgie, například s dramaturgickými oblouky, nebo kaskádovitým stupňováním kurzu. Ve své bakalářské práci jsem popisovala, že s dramaturgií kurzu pracuje zážitková pedagogika v pojetí Prázdninové školy Lipnice i se tento nástroj učíme používat na katedře rekreologie v rámci kurzu Metodika vedení akcí. Toto praktické využití dramaturgie můžeme vidět například ve volbě programů a v jejich skládání za sebou.

Metodické zázemí vnímám jako velmi široké téma. Každý kurz má svoje skripta, které si přizpůsobuje dle svých potřeb a podle toho, jak vypadá jejich kurz. I přes to některé metodiky, o kterých jsem psala ve své práci, využívá více organizací. Nejvíce respondenti popisovali, že pracují s metodikou Guidelines, které jsou vydávány celosvětově, případně upraveny pro Evropské podmínky a standardy. Co se týče využívání metodiky, která se zabývá zároveň kurzy ZZA a zároveň ZP, respondenti nejvíce uváděli metodiku organizace ZDrSEM. Někteří se jí inspirovali prakticky v celém rozsahu kurzu, někteří naopak vůbec. I ve využití metodik a materiálů se tedy názory různí a metoda tak není sjednocená.

I přes to, že tyto metodiky nejsou sjednocené a každý kurz využívá metodiku jinou, všechny kurzy využívají jednotlivé programové prostředky, které mají stejné nebo minimálně podobné. Zároveň některé z těchto programových prostředků jsou zmiňovány při výuce na katedře rekreologie, v seminářích předmětu Programové prostředky. Programový prostředek, na kterém se shodli všichni respondenti, že jej využívají je jednoznačně simulace. Tyto simulace jsou využívány hlavně aby účastník se dostal do nějaké sociální role. Respondenti pozitivum využití simulací vidí hlavně v blízkosti k reálné situaci. Zároveň je nutno podotknout, že většina organizací se shodla na tom, že je důležité jednotlivé programové prostředky měnit a zařazovat různorodost. Což je i jednou ze zásad dramaturgie. V této zásadě se uvádí: „Změna těší, střídání baví, rozmanitost působí libě.“ Zároveň tato zásada vychází z teorie mnohočetné inteligence od Howarda Gaardnera.

Většina respondentů uvedla, že na svých kurzech využívají reflexi nebo zpětnou vazbu, popřípadě obojí. Velké úskalí při používání těchto nástrojů vidím v rozdílech vnímání těchto nástrojů mezi jednotlivými organizacemi. Popřípadě rozdílnost oproti literatuře, či výuce na katedře rekreologie. Všichni respondenti se prakticky shodli, že využívají cílenou zpětnou vazbu za účelem výuky účastníků. Tuto zpětnou vazbu popisují často jako dárek, který dávají účastníkům a pro kterou si účastníci sami chodí. V tomto bodě se tedy shodují s knihou Cílená zpětná vazba (2007). Naopak ve využití reflexe jsou větší rozdíly. Některé organizace ji používají přesně podle Instruktorského slabikáře (2021) a Kolbova cyklu. Tyto organizace ji používají k uvolnění emocí v momentě, kdy je to potřeba a zařazují ji pravidelně. Některé organizace zařazují reflexe dle intuice, když je to potřeba. Některé organizace tento nástroj nevyužívají vůbec. Případně zařazují a nemají tuto metodu pojmenovanou.

V celkovém pojetí ZP na kurzech ZZA vnímám velkou rozdílnost jednotlivých organizací. I přes to, že většina těchto organizací tvrdí, že využívá zážitkovou pedagogiku, názor na to, co přesně zážitková pedagogika je, se napříč organizacemi velmi liší. Myslím si, že jsou organizace, které tvrdí, že využívají zážitkovou pedagogiku a spíše využívají jen její prvky. A naopak jsou organizace, které tvrdí, že jí nevyužívají a prvky ZP se na jejich kurzech se objevují. Lze tedy říct že v ČR jsou využívány prvky ZP případně jde o vědomé učení prožitkem, které se spíše vyučuje na katedře rekreologie. Nelze říct, že kurzy ZZA využívají zážitkovou pedagogiku, za předpokladu že ZP je definována jako celostní učení, které pojmenoval prof. Jirásek (2019). Je to zřejmě i tím, že kurzy ZZA nejsou mířené jako sebe rozvojové nýbrž si kladou za cíl výuku, tudíž v nich nelze využívat všechny prvky zážitkové pedagogiky.

Ve své práci vnímám několik limit. První z nich jsou individuální rozhovory, které jsem vypracovávala sama a tím pádem mohli ovlivnit kvalitu výsledků. Dále to může být malá skupina respondentů, ve které jsem nepokryla dostatečné množství a ani dostatečnou různorodost

dotazovaných. Zároveň nutno podotknout, že výsledky rozhovoru mohli být ovlivněny, jelikož respondenti viděli, jaký je název bakalářské práce, při podepisování informovaného souhlasu. V informovaném souhlasu je uveden název BP v kolonce název. Tento název mohl přímo navést respondenty ke zkreslené představě o tom, jaké odpovědi bych chtěla slyšet.

7 ZÁVĚRY

Tato bakalářské práce měla dva hlavní cíle zjistit, zda a jak je využívána zážitková pedagogika v oblasti výuky první pomoci na kurzech ZZA. A zjistit důvody pro její zařazování do výuky, resp. její přínosy (oproti výuce "klasické").

První cíl, zda a jak je využívána zážitková pedagogika v oblasti výuky první pomoci na kurzech ZZA se mi podařilo do velké míry naplnit. Problematika využití zážitkové pedagogiky je na kurzech ZZA velmi, hlavně kvůli specifičnosti tohoto kurzu. Předpokládala jsem, že nemůže být na kurzech tohoto typu využívána zážitková pedagogika, kterou vnímá profesor Jirásek (2019) jako celostní učení. Jsou spíše využívány prvky ZP, případně je využíváno učení prožitkem, které je spíše vyučováno na katedře rekreologie. Na jednotlivých kurzech je snaha o využití ZP, v co největším možném rozsahu.

Druhým cílem bylo zjistit důvody pro její zařazování do výuky, resp. její přínosy (oproti výuce "klasické"). Tento cíl si myslím, že se mi také podařilo naplnit. Hlavními výhodami pro zařazování prvků zážitkové pedagogiky oproti klasické výuce je rychlost a efektivita učení. ZP využívá nástroje, které proces učení urychlují a účastníkům se mohou některé informace lépe zapamatovávat. Druhou výhodou je možnost přiblížení se realitě, což se u klasické výuky spíše neděje. Snaha o přiblížení se realitě je při využívání ZP vysoká, je to také jeden z důvodů proč některé organizace mají snahu o zařazování ZP do jejich kurzů.

Dílčím cílem mé práce bylo vytvořit doporučení odborníků při tvorbě kurzu ZZA. Při rozhovorech se vyjevily některé myšlenky respondentů, které se shodovali s myšlenkami ostatních respondentů, nebo byli natolik důležité, že jsem je v textu zvýraznila. Z těchto myšlenek jsem vytvořila souhrn osmi doporučení pro tvorbu kurzu ZZA s prvky zážitkové pedagogiky.

1. Lektor by nikdy neměl hrát proti účastníkovi. Lektor by měl být citlivý vůči účastníkovi a přizpůsobovat mu program.
2. Důležitý je poměr účastníků a lektorů. Ideální je jeden lektor na 4-6 účastníků.
3. Kurz by neměl být jen jedna velká simulace. Náročnost a napětí situací v kurzu by se mělo postupně zvyšovat.
4. Práce s prostředím je na kurzu ZZA velmi důležitá, hlavně kvůli navození reálnosti situace.
5. Programové prostředky by měli být na kurzu ZZA různorodé.
6. Každá simulace či program by měl být završen rozborem. Z tohoto rozboru by měli vzejít praktické výstupy.

7. Práce s pravidly je důležitým prvkem při práci s bezpečností.
8. Zážitek by neměl být cílem kurzu. Zážitky by neměly převýšit informace, nicméně informace by měly být fixované pomocí zážitků

Závěrem bych chtěla podotknout, že považuji své cíle za naplněné a vidím zařazení prvků ZP do výuky první pomoci na kurzech ZZA jako důležitý prvek.

8 SOUHRN

V kapitole Přehled poznatků píšou o tom, jak vypadají kurzy ZZA u nás v České republice, jaké mají legislativní zarámování a zároveň jaké jsou dostupné metodiky. Snažím se v této kapitole o jakési porovnání se zahraničím. Dále se pokouším o popsání konceptu a prvků zážitkové pedagogiky.

V kapitole cíle popisují cíle, které jsem si stanovila pro svou bakalářskou práci.

Další kapitolou je kapitola Metodika, kde popisují organizace, se kterými jsem měla strukturovaný rozhovor. Popisují, jaká specifika musela splňovat tato organizace, abych ji mohla pro svůj rozhovor využít. V podkapitole metody sběru dat píšou o analyzování rozhovorů na základě kódování, kdy jsem použila 8 kódů na které jsem se odkazovala v další kapitole výsledky.

Kapitola výsledky obsahuje osm podkapitol. V těchto podkapitolách sepisují podstatné informace, které mi byly poskytnuty při rozhovorech. Jak už bylo napsáno výše, tato kapitola je rozdělena do osmi oblastí.

V kapitole Diskuse se snažím o propojení poznatků z rozhovorů s teoretickou částí práce. Snažím se o propojení teoretického ukotvení s využitím v praxi.

Poslední kapitolou jsou Závěry. V této kapitole popisují propojení celé bakalářské práce. Zároveň zde popisují hlavní cíle a dílčí cíle.

9 SUMMARY

In the chapter Overview of knowledge I write about how the ZZA courses look like in the Czech Republic, what the legislative framework is and what methodologies are available. In this chapter I try to make a comparison with other countries. I also try to describe the concept and elements of experiential pedagogy.

In the chapter of objectives I describe the goals I have set for my bachelor thesis.

The next chapter is the methodology chapter where I describe the organisations I had structured interviews with. I describe what specifics this organization had to meet in order for me to use it for my interview. In the data collection methods subsection I write about analysing the interviews based on coding, where I used the 8 codes referred to in the next chapter results.

The results chapter contains eight subchapters. In these subchapters I write down the essential information that was provided to me during the interviews. As written above, this chapter is divided into eight areas.

In the Discussion chapter, I try to link the findings from the interviews with the theoretical part of the thesis. I try to link the theoretical anchoring to the application in practice.

10 REFERENCE

1. Činčera, J. (2007). Práce s hrou: Pro profesionály (Vyd. 1). Grada.
2. Dražanská, P. (2009). Puzzle a Bábovky. Gymnasion, 2009 (G11), 44–47. Dostupné z <https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/g11jaro-2009.pdf>
3. Dražanská, P. (2020). Učení prožitkem: Jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku (1. vydání). Petra Dražanská. Dostupné z
4. Gardner, H. (2018). Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí (E. Votavová, Přel.; Vydání druhé). Portál.
5. IFRC (2020). Guidelines, Dostupné z https://www.ifrc.org/sites/default/files/2022-02/EN_GFARC_GUIDELINES_2020.pdf
6. IFRC. (2024). Global First Aid Reference Centre Platform, Dostupné z [Home - globalfirstaidcentre.org - First Aid For All - International guidelines](https://www.globalfirstaidcentre.org)
7. Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., Klusáček, M., & Pokorný, A. (2021). Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: Instruktorový slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky (První vydání). Nadace Pangea.
8. Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). Zážitkově pedagogické učení (Vyd. 1). Grada.
9. Hartl, P., Hartlová-Císařová, H., & Nepraš, K. (2010). Velký psychologický slovník (Vyd. 4., V Portálu 1). Portál.
10. Hasík, J., & Srnský, P. (2012). Standardy první pomoci (2., přeprac. vyd). Český červený kříž.
11. Hodaň, B., & Dohnal, Tomáš. (2008). Rekreatologie (2., upr.rozš.vyd). Univerzita Palackého v Olomouci.
12. Jirásek, I. (2005). Filosofická kinantropologie: Setkání filosofie, těla a pohybu (1. vyd). Univerzita Palackého.
13. Jirásek, I. (2019). Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase) (Vydání první). Portál.
14. Másilka, D. (2021). Programové prostředky 2021/2022: Cyklus seminářů [Učební texty]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
15. Másilka, D. (2023). Zážitková pedagogika 2022/2023: Cyklus seminářů [Učební texty]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
16. Metodický portál ZDrSEM,. (1.3.2024). Portál metodika, Dostupné z [Metodika:Portál Metodika – Metodika ZDrSEM](https://www.metodika.cz)
17. Nižňanská, B., Pleskot, R. (2014). Metodický manuál ZdrSEM

18. Pelánek, R. (2008). Příručka instruktora zážitkových akcí (Vyd. 1). Portál.
19. Petr, M. (2022). Dramaturgie, Scénář & Programové prostředky. [Učební texty]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
20. Pokorný, A. (2015). Proč a jak se řízením rizika zabývat? *Gymnasion*, 2015, 49–54.
21. Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2015). Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele (Vydání třetí). Portál.
22. Univerzita Palackého v Olomouci, (2024). Studijní programy a katalog předmětů. Dostupné z <https://stag.upol.cz/ects/plan/47621?lang=cs>
23. Valenta, J. (2019). Krajina—Scéničnost—Hra. *Gymnasion*, 2019 (G24), 15–18. Dostupné z <https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G25-web.pdf>
24. Vyhláška Ministerstva zdravotnictví o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, č. 106/2001 Sb., 2001. Dostupné z [106/2001 Sb. Vyhláška o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti \(zakonyprolidi.cz\)](https://www.zakonyprolidi.cz/106/2001/Sb/Vyhlaska_o_hygienickych_požadavcich_na_zotavovaci_akce_pro_deti)
25. Welch, T. R., Clement, K., & Berman, D. (2009). Wilderness First Aid: Is There an “Industry Standard”? *Wilderness & Environmental Medicine*, 20(2), 113–117. <https://doi.org/10.1580/08-WEME-OR-234R1.1>
26. Zákon č. 258/2000 Sb. Zákon o ochraně veřejného zdraví §11 odst.1 a) Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-258>

11 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru

Informovaný souhlas

Název studie (projektu):

Jméno:

Datum narození:

Účastník byl do studie zařazen pod číslem:

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve studii. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů nebo s mým výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že mé jméno se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Podpis účastníka:

Podpis osoby pověřené touto studií:

Datum:

Datum:

- 1) **Když se řekne kurz ZZA v pojetí Vaší organizace, co všechno Vás k tomu napadne?**
- 2) Do jaké míry vnímáte svůj kurz jako originální? Čím?
- 3) Popište, jak vypadá Váš klasický kurz ZZA?
- 4) Měníte strukturu kurzu, nebo ne? Pokud ano, proč a jak?
- 5) **Jak vypadá přípravná část kurzu?**
- 6) Jaké máte materiály, metodické zázemí?
- 7) Jak vypadá přípravný tým kurzu?
- 8) **Jak vypadá samotná realizace kurzu?**
- 9) Jak vypadá realizační tým kurzu? (pokud je jiný než přípravný)
- 10) Popište metody učení, které na kurzu používáte. Proč?
- 11) Jak vypadá účastnická skupina?
- 12) Jak pracujete s účastnickou skupinou? (Jak konkrétně)
- 13) Přizpůsobujete kurz účastnické skupině? Proč a jak?
- 14) Jak pracujete s psychickou, fyzickou a duševní zátěží?
- 15) Jak řešíte bezpečnost?
- 16) Do jaké míry využíváte prostředí?
- 17) Pracujete s reflexí? Jak?
- 18) Pracujete se zpětnou vazbou? Jak?
- 19) **Jak uzavíráte kurz? (Evaluace, schůzka týmu)**
- 20) Snažíte se, aby účastníci opustili zónu komfortu? Proč a jak?
- 21) Jakým způsobem tedy využíváte ZP? Jak to vnímáte?
- 22) Proč je důležité jí využívat?

Závěrem, je něco, co tě ještě napadá a mělo by být zmíněno?

Pokud ne, mohl byste mi prosím shrnout jednou až dvěma větami, toto téma?