

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Fialková

**MOTIVACE NA PŘÍMĚSTSKÝCH
TÁBORECH Z POHLEDU VEDOUCÍHO**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph. D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací na téma *Motivace na příměstských táborech z pohledu vedoucího* vypracovala samostatně, pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a za použití literatury a zdrojů, uvedené v seznamu literatury a použitých zdrojů na konci mé diplomové práce.

Tištěná verze práce je shodná s prací na CD nosiči.

V Olomouci dne 20. 4. 2018

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině a blízkým za podporu po dobu mého studia a trpělivost v posledních několika dnech, při dokončování této diplomové práce.

Obsah

Úvod	1
I TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Motivace	2
1.1 Motivace – pojem	4
1.2 Druhy motivace.....	5
1.3 Determinanty motivace	6
1.4 Motivace účastníka příměstského tábora – dětí i vedoucích	8
2 Pedagogika volného času.....	13
2.1 Volný čas – pojem	15
2.2 Volný čas – funkce	17
2.3 Volný čas a výchova ve volném čase z vývojového hlediska	18
2.4 Výchova ve volném čase v různém pojetí	19
2.5 Animace	21
3 Význam vhodného trávení volného času dětí a mládeže z hlediska prevence rizikového chování	24
3.1 Druhy rizikového chování	25
3.1.1 Agresivita a násilí	26
3.1.2 Šikana	27
3.1.3 Výskyt drog a intoxikace dětí.....	29
3.1.4 Trestní činnost dětí	29
3.1.5 Zanedbávání či týrání dětí	30
3.2 Dělení prevence rizikového chování.....	31
4 Zážitková pedagogika.....	35
4.1 Pojem zážitek, zkušenost a prožitek	36
4.2 Modely zážitkové pedagogiky	37

4.3	Prostředky výchovy zážitkem	39
4.3.1	Hra	39
4.3.2	Reflexe.....	41
4.3.3	Učení prožitkem	42
4.3.4	Kolbův cyklus – učení se prostřednictvím zážitku.....	42
4.3.5	Rozšiřování komfortní zóny	44
4.3.6	Plynutí.....	45
4.4	Zážitkové akce s principy pedagogiky prožitku	45
5	Zotavovací akce: tábor.....	48
5.1	Zotavovací akce jako součást zájmového vzdělávání.....	50
5.2	Typy táborů.....	53
5.3	Příměstský tábor	55
5.3.1	Účastníci příměstského tábora (děti).....	56
5.3.2	Organizační zajištění příměstského tábora.....	59
5.3.3	Programová náplň tábora.....	60
5.3.4	Dokumentace příměstského tábora.....	61
5.3.5	Pracovníci na táborech.....	62
5.3.6	Pedagogičtí pracovníci	64
II EMPIRICKÁ ČÁST		65
6	Výzkumné šetření.....	66
6.1	Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	66
6.2	Charakteristika výzkumného vzorku	68
6.3	Volba výzkumného designu a výzkumné metody	70
6.3.1	Polostrukturovaný rozhovor	70
7	Analýza a interpretace údajů	73
7.1	Otevřené kódování.....	73

7.1.1	Hlavní Kategorie č. 1 – Motivy vedoucí k účasti na příměstských táborech a k práci s dětmi	74
7.1.2	Kategorie 2 – Způsoby využití a zdroje motivace účastníků vedoucími na příměstských táborech.	81
7.1.3	Kategorie č. 3 – Výchovný přístup vedoucích k účastníkům příměstského tábora s ohledem na přístupy v současnosti.....	82
7.1.4	Kategorie č. 4 – Vliv účasti vedoucího na pobytových táborech v dětství pro jejich práci s dětmi v dospělosti	84
7.1.5	Kategorie č. 5 – Přínos táborových zkušeností vedoucích v jejich profesním a osobním životě.....	85
7.2	Axiální kódování.....	86
7.3	Selektivní kódování	88
7.3.1	Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a motivy vedoucích k účasti na příměstských táborech a k práci s dětmi.....	88
7.3.2	Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a způsoby využití a zdroje motivace účastníků vedoucími na příměstských táborech.	90
7.3.3	Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a výchovný přístup vedoucích k účastníkům příměstského tábora s ohledem na přístupy v současnosti	90
7.3.4	Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a vliv účasti vedoucího na pobytových táborech v dětství pro jejich práci s dětmi v dospělosti.....	91
7.3.5	Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a přínos táborových zkušeností vedoucích v jejich profesním a osobním životě	91
	Shrnutí a diskuze empirické části práce	93
	Závěr.....	98
	Seznam použité literatury a pramenů:	100
	Literatura	100
	Internetové zdroje	105
	Seznam používaných zkratk:	106
	Seznam obrázků.....	106

Seznam tabulek.....	106
Seznam příloh.....	106
Přílohy	107

Úvod

Autorka této diplomové práce na téma „Motivace na příměstských táborech z pohledu vedoucího“ měla možnost v minulém roce spolupracovat na vytváření programu příměstského tábora, který se konal v domě dětí a mládeže v Jihlavě. Nejenže vytvářela program, ale byla zde i jako vedoucí oddílu. Nyní se však zaměřila na oblast motivace vedoucích, konkrétně na jejich využití motivace, a jak oni sami jsou motivováni v pozici vedoucího na příměstských táborech. Volba správné motivace je rozhodující pro činnosti ve volném čase, tedy i na tomto druhu tábora.

Důvodem pro autorčin výběr tématu je to, že ona sama se příměstských táborů účastní jako vedoucí a často měla problém se správnou motivací dětí během her. Nyní pracuje jako vychovatelka ve školní družině a používá motivaci dětí každý den. Autorka tak chce více proniknout do podstaty a přístupu motivace pro zdokonalení se ve svém profesním životě.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část se zabývá zejména pojmem motivace, pedagogikou volného času, zážitkovou pedagogikou a tábory, konkrétně příměstskými.

Empirická část zahrnuje kvalitativní šetření, k jehož realizaci autorka oslovila několik vedoucích příměstských táborů s několikaletou praxí, minimálně pěti let. Pro zjištění příslušných informací vztahujících se k problematice a přístupu vedoucího k motivaci, byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, který byl zpracován pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Zjištění z rozhovorů jsou podepřena zúčastněným pozorováním vedoucích. Výsledky šetření jsou pak porovnávány s teoretickými poznatky o motivaci.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit a popsat motivaci, která vede lidi k tomu, aby se stali vedoucími na příměstských táborech, a jak oni sami motivují účastníky. Cílem teoretické části je popsat teoretický rámec této práce a definovat její klíčové pojmy, z kterých vychází empirická část. Cílem empirické části je zjistit motivaci vedoucích k účasti na příměstských táborech a zachytit to, jak ji využívají v rámci programu příměstského tábora.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Motivace

„Motivace nám má pomoci probudit, nastartovat vnitřní síly člověka k činnosti. A to buď fyzické, intelektuální, psychické, sociální, či kombinaci oblastí. Vlastní motivování může trvat od několika sekund až po několik hodin“ (Beneš a kol., 2016, s. 135). Znakem motivace u člověka může být například energie, odhodlanost, pracovní nasazení a rozhodnost. (Adair, 2004, s.14–15).

Motivace je spojená se slovem motiv, což je psychologický důvod či příčina lidského chování, k dosažení nějakého uspokojení. Odpovídají tak přirozeným potřebám. Formou motivu mohou být pudy, potřeby a zájmy (Nakonečný, 2014, s. 171–172, 174). Motivace může znamenat příčinu pohybu, důsledek změn stavu a organismu, ale i proces zkoumání a usměrňování vnitřních procesů člověka k aktivitě a udržení chování. Motivace určuje lidskou aktivitu. Vyjadřuje dynamickou stránku chování a odpovídá na otázky, proč je člověk aktivní. Motivace je motorem konání. Na schopnosti být motivován se podílí molekulární a molární složka motivace. Molekulární část je biologické povahy a je to například genetická informace, dědičnost, hladiny hormonů v krvi či imunitní systém. Molární složka se vztahuje k tomu, co využijeme my sami ze sebe (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 63–64).

Studiem emočního prožívání spojené s motivací k různé aktivitě a jejich aspektů se zabývá obecná psychologie. Studuje to, proč lidé reagují na podněty určitým způsobem. Charles Darwin v roce 1872 vydal publikaci zaměřenou na výraz emocí u člověka a zvířat. Byl přesvědčen, že emoce člověka slouží k regulaci chování pro vyšší šanci na přežití a k adaptaci na dané podmínky. Sigmund Freud, zakladatel psychoanalýzy, se zabýval spíše vytěsněnými zážitky, které mají vliv na úzkosti člověka a jeho chování. Byl přesvědčen, že chování lidí se řídí lidskými pudy, které dávají podnět k lidské aktivitě a řídí lidské chování. Instinkt života a instinkt smrti jsou vrozenými silami, které mohou uspokojovat nebo nasměrovat agresi, krutost. V roce 1939 vydal H. Murray dílo o komplexní teorii motivace. Zahrnoval

do motivačních činitelů nejen pudové síly, ale i motivy jako je potřeba úspěchu, začlenění a sounáležitosti. Analýzou lidské motivace se zabývali američtí psychologové C. Rogers a A. Maslow, kteří posunuli bádání v oblasti motivace ve významu motivovaného chování a k propojení motivů do ucelené struktury. A. Maslow vytvořil hierarchii potřeb, rozdělenou do pěti úrovní. Jeho zájem o motivaci lidského chování začalo zkušeností s druhou světovou válkou, kdy poznal různé způsoby reagování lidí na náročné situace. Základní potřeby jsou strukturovány od nižších, pudových potřeb po potřeby vyšší. Nejnižšími jsou fyziologické potřeby; poté následují potřeby základního bezpečí; potřeby lásky a sounáležitosti; potřeby uznání, úcty a ocenění; potřeby seberealizace a vrcholem můžeme označit potřebu sebezpřesahu. Sebezpřesah je spojen s existencionálním prožitkem sebe sama jako součástí většího celku. Komplexní přístupy k hodnocení motivace chování lidí jsou i v současnosti. (Vágnerová, 2016, s. 338). Psychologové zkoumají motivace buď z hlediska motivů jako vnitřních pohnutek, anebo vnějších podnětů, ovlivňující lidské chování (Plháková, 2004, s. 319).

Každý člověk může být uveden do pohybu jedním motivem, ale i více motivy. Je možné vyvolat v druhých řadu motivů, spojených se strachem, bolestí či hledáním materiálních odměn (Adair, 2004, s.17, 21). Na motivaci mají vliv i individuální motivy, díky nimž podněty upoutají pozornost u lidí. Pokud však někdo něco postrádá, zvyšuje se pravděpodobnost, že bude nejdříve vnímat objekty, které jeho potřeby uspokojí. Psychologické poznatky o vlivu motivace na percepci jsou využívány zejména v oblast fotografií a v reklamě, kdy je například výrobek spojován s něčím, co má sociální hodnotu, jako je mládí, krása či bohatství. Motivы určují, jestli daný člověk bude směřovat k nějakému cíli nebo zda se od něj bude vzdalovat. To, jakou sílu bude mít motiv ovlivňuje intenzitu a kvalitu chování (Plháková, 2004, s. 154–155, 319).

Motivy slouží k navození činnosti s určitým cílem. Jsou to podněty spojené s nějakým očekáváním a emočním prožitkem dle aktuální potřeby a míry uspokojení. Mohou být vědomé i nevědomé a působit v různých kombinacích. Vznik motivu závisí na somatickém a psychickém stavu jedince, ale i na vnějších podnětech, jako je nabídka a potřeba (Vágnerová, 2016, s. 329–330).

„Motivy představují podněty k aktivitě zaměřené na nějaký cíl (nebo naopak k nečinnosti), která je spojena s určitým očekáváním, jež se k tomuto cíli vztahuje, a s emočním prožitkem signalizujícím aktuální potřebu i míru jejího uspokojení“ (Vágnerová, 2016, s. 329).

„Motiv je vnitřní potřeba nebo touha – vědomá, polovědomá, nebo dokonce podvědomá – která působí na vaši vůli a nutí vás jednat tím nebo oním způsobem“ (Adair, 2004, s. 15).

Lidské motivy lze rozdělit na sebezáchovné, stimulační, sociální a individuálně psychické. Sebezáchovným motivem je pud sebezáchovy. Motivem stimulačním může být vnější stimulace v oblasti duševních a tělesných aktivit. Mají vrozený nervový základ a projevují se hravostí, zvědavostí a vyhledáváním neobvyklých zážitků. Sociální motivy ovlivňují mezilidské vztahy a projevují se ve všech kulturách a v různém rozsahu. Uspokojení individuálních psychických motivů zajišťuje optimální začlenění mentálních funkcí či dosažení duševního zdraví. Mezi psychické motivy řadíme potřebu sebeurčení, vzdoru a svobodné vůle (Plháková, 2004, s. 320, 357, 371–372, 382, 385).

1.1 Motivace – pojem

Motivace je termín odvozený z latinského *motivus*, což přeneseně znamená hybnou sílu a chování. Motivace je tedy vysvětluje za „cílené chování“ (Hanus, Chytilová, 2009, s. 63). „*Motivace také zahrnuje schopnost přimět k činu druhého člověka*“ (Adair, 2004, s. 21).

„*Motivaci lze definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil nebo motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního*“ (Plháková, 2004, s. 319).

„*Motivaci se míní něco, co dává důvod k chování či činům, něco, co posiluje či podmiňuje čin, určuje jeho druh a intenzitu*“ (Kolman, 2012, s. 10). Nakonečný (2014, s. 46) definuje motivaci takto: „*Motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua. Taková vnitřní „situace“ jako je např. stav hladovění, vyjadřuje primárně endogenní zdroj motivace, ale motivační vnitřní stavy mohou ovšem vyvolávat i vnější motivující situace člověka, jako je např. vnější ohrožení, ať už např. života, nebo prestiže apod. jindy se určité vnější podněty, jako je např. peníze nebo pocty, stávají motivujícími, ale jen za podmínky příslušného vnitřního „vyladění“, které je dáno stavem trvalých a aktuálních potřeb individua*“. Na základě několika teorií tento autor (2014, s. 20) vymezil motivaci také jako „*proces, v němž se utváří vnitřní determinace cíle, síly a trvání chování*“. V tomto pojetí

je motivace složkou psychické regulace činnosti jako je učení a paměť (Nakonečný, 2014, s. 20).

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 127) motivaci definuje jako: *„souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“.*

Motivaci Mašková (2012, s. 93) označuje také jako *„[...] soubor psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr“.* *Má vést k uspokojení potřeb a k dosažení osobních a organizačních cílů. Motivem tak je vnitřní pohnutka. „Motivace je soubor pohnutek, které jedince (žáka) aktivují k nějakému chování, jednání“* (Mešková, 2012, s. 93).

1.2 Druhy motivace

Lze rozlišit motivaci vnitřní a vnější. Mezi vnitřní motivaci řadíme to, co chceme a máme rádi. Vnější motivací jsou vyvolané podněty, které když přestanou působit, motivace se postupně utlumí. Proto má vnitřní motivace vyšší trvanlivost, nežli ta vnější (Mešková, 2012, s. 93). Lidé jsou motivováni spíše vnitřně. Dělají to, co považují za důležité a harmonizují tak své potřeby. Naopak lidé ovlivňováni vnějšími tlaky nedokáží jednat tak, jak to považují za vhodné. Požadavky většinou akceptují dobrovolně a ztotožní se s nimi. Často mívají pocit, že nedělají to, co by chtěli pro jejich uspokojení, což může vést k pocitům méněcennosti. Převládá u nich vyhybavé chování (Vágnerová, 2016, s. 340). Jako zásady vnitřní motivace lze uvést smysluplnost, spolupráci, svobodnou volbu a zpětnou vazbu (Mešková, 2012, s. 97).

Nakonečný (2014, s. 23, 90 – 91) dělí motivaci různými způsoby. Prvními druhy motivace je vědomá a nevědomá. Dalším druhem je motivace primární a sekundární. Tedy to, jaké jsou motivační systémy. Vrozeným motivačním systémem jsou vrozené reflexy a instinkty. Základním motivačním systémem jsou instinkty jako vrozené vzorce chování, pudy, potom

i vůle, učení a osobní morálka. Posledním rozdělením určuje motivaci intrinsickou a extrinsickou. Intrinsická motivace je činnost, kterou subjekt provádí kvůli ní samé a má v ní zálibu, je to pro něj hra. Například u dítěte je to hra, o kterou má zájem, ale je to pro něj i odměna. Extrinsická motivace má počátek ve vnějších okolnostech. Vztahuje se k chování volané externími, vykonané na přání někoho jiného. Rozdílem mezi těmito dvěma druhy motivace je v tom, že mají rozdílné zdroje, a to vnější a vnitřní, ale zároveň tyto druhy nelze od sebe úplně oddělit (Nakonečný, 2014, s. 90–91, 203–204).

1.3 Determinanty motivace

Motivátorem člověka může být uznání, úspěch, samotná práce, odpovědnost, povýšení a možnost růstu. Kdo je motivovaný, může motivovat i lidi kolem sebe. V ostatních lze poznat to, že jsou motivováni díky tomu, že předávají energii, neváhají, jsou vytrvalí, zodpovědní a cílevědomí. Také se umí radovat z toho co právě dělají. Také určitý pokrok zvyšuje úsilí a motivuje k další činnosti. (Adair, 2004, s. 59, 110, 124, 139). Motivované lidské chování provází silné emoce a je ovlivněno souhrou vrozených i získaných faktorů. (Plháková, 2004, s. 319–320).

Motivace je spojena nejen s emocemi, ale i s kognicí. Emoce jsou regulačním aspektem motivace, poskytující lidem informace o jejich potřebách (Vágnerová, 2016, s. 331). Psychologický model motivace pracuje s pojmy jako je sebepojetí, ego, seberegulace, sebedeterminace. Mezi biologické aspekty motivace řadíme biologické potřeby, úroveň fyzického bytí, autoregulační mechanismy organismu, nervová soustava jedince a vývoj lidského mozku. Sociokulturním aspektem motivace je člověk jako společenská bytost a jeho sociální zkušenosti ve společnosti. Kulturními faktory jsou obyčej, etika kultury a různé její normy a hodnoty. (Nakonečný, 2014, s. 119).

Determinanty, které negativně ovlivňují motivaci u člověka a způsobují jeho demotivaci mohou být hlad, žízeň, problémy s dýcháním, únava, poruchy spánku, bolest, agrese, úzkost a absence sexu či lásky. Hlad je pociťován v době, na kterou je tělo zvyklé jíst a také, když je

cítit vůně jídla. Je také nutné rozlišit fyziologický hlad od hladu jako pocitu. Dlouhodobé hladovění může zcela změnit osobnost člověka a poškodit tělesné funkce, ale i prožívání, vnímání a chování člověka. S hladem souvisí i další potřeba – žízeň. Ta nastává, pokud je tělo dehydrované. Přebytkem vody tělo vylučuje močí ven. U dlouhodobě žíznících může nastat i halucinace. Příjem potravy je podmínkou reprodukce života, protože díky němu získává tělo člověka energii. S potravinovou deprivací klesá i příjem vody a naopak. Mezi těmito jevy je tedy určitý vztah. Mezi obranné reflexy dýchání patří kašláni, smrkání a škytání. Například kašláním člověk vypuzuje cizí částičky z dýchacího ústrojí. Mezi problémy s dýcháním patří dušení se, které může vzniknout třeba i úzkostí. (Nakonečný, 2014, s. 381–398).

Další determinantem je stav organismu po psychické i fyzické stránce. Demotivací tedy může být únava – jak fyzická, tak i psychická. Ta vznikne při vyčerpání zásob energie ve svalových a nervových buňkách. Při pocitu únavy je potřeba zahájit spánek. Duševní únava může být projevem stresů a dalších podmínek. Unavitelnost je u každého člověka různá. Opakem je odpočinek nebo spánek. Důsledkem dlouhé spánkové deprivace mohou být tělesné pocity jako je pálení očí, tlak v hlavě, zhoršený zrak, omezená hybnost, horší koordinace pohybů a zhoršení intelektuálních činností, halucinace i paranoidní představy. Demotivace bolesti signalizuje poškození organismu a vyvolává obranné reakce těla, které souvisí s přítomností receptorů v pokožce těla. Je doprovázena vyšším krevním tlakem, pocením, svíjením se a bolestivým pohledem v obličeji. (Nakonečný, 2014, s. 399–404).

Motivovat může i sex a láska. Sex může být cílem i prostředkem k dosahování svých cílů ve společnosti. Sex je vynález evoluce, který zajišťuje udržení druhu. Je determinován kulturními vlivy a zkušenostmi. Lidská sexualita je významnou složkou lidské psychiky a směřuje k určitému uspokojení. Pokud se člověku uspokojení nedostává, může být člověk deprivovaný. Láska je citový vztah, který může být i na základě erotického. Láska však může být romantická, vášnivá, manželská a přátelská. Dalším problémem je agrese, jakožto bojový pud. Projevuje se útočným chováním v mnoha formách. Může být fyzická, slovní, poškozování majetku, vražda a autoagrese, což je třeba i sebevražda. Pudová agrese zahrnuje vztek i nepřátelství s touhou ničit a ubližovat. Instrumentální agrese je ta naučená a je velmi emočně chladná (Nakonečný, 2014, s. 405–411, 430–434, 553–554).

Úzkost člověka je zároveň jeho emocí. Označuje se tím obava, pocit z něčeho neurčitěho či hrozby. Může být i jakousi formou motivace, ve vztahu k učení a výkonu. Naučená úzkost

se může projevit nepohyblivostí, strnutím, přenosem naučených reakcí. Člověk může mít úzkost z čehokoliv – ze ztráty vlastního já, z osamocení, ze změny, z izolace, z nesvobody (Nakonečný, 2014, s. 373–474, 480–481). S. Freud (in Nakonečný, 2014, s. 475) dělí úzkost na reálnou, neurotickou a pocit viny. Reálná úzkost vzniká jako reakce na skutečné nebezpečí. Neurotická vychází z jedince vlivem pudů. Pocit viny se objevuje na základě očekávání trestů.

1.4 Motivace účastníka příměstského tábora – dětí i vedoucích

Dítě je samo o sobě individualita. Motivujeme jej dle jeho aktuálního stavu a individuálních potřeb. Motivace společně se schopnostmi dítěte ovlivňují jeho výkon. Motivovat dítě je nejvhodnější zvenku: pochvalou, povzbuzením, známkou, úsměvem dotekem a obdivem. Nejdříve musíme osobu před motivováním poznat pozorováním, rozhovorem, ale i diagnostikou výkonů a procesů. Největší chyby při vnímání žáka vznikají v komunikaci s ním. Každý člověk chybuje a dá na první dojem, ale i třeba na vliv sympatií, popularitu dítěte či jeho vztah k němu. Na druhé straně také psychický či fyzický stav pozorovatele může ovlivnit poznávání pozorovaného pozorovatelem (Šimíčková–Čížková, 2008, s. 94–96).

Do komunikace řadíme i neverbální projevy. Oční kontakt bývá tím nejvýznamnějším. Pohledem dáváme najevo, že druhého vnímáme, posloucháme a akceptujeme jej. Dalším neverbálním projevem může být i úsměv či kývnutí hlavou. Některými gesty lze preventivně působit proti monotónnosti, pro živější komunikaci. Existují i gesta agresivní jako je tělesná nervozita, hněv a podrážděnost učitele. Také vzdálenost mezi osobami ovlivňují chování a prožívání dítěte. Polohou těla člověk dá najevo, že druhému věnuje pozornost. Čím blíže jemu jsme, tím ho lze nejvíce ovlivnit – například u nevhodného chování dítěte. Pokud je však ve vztahu citové pouto, je možné přiblížení chápat jako ochotu a zájem o druhou osobu. Také poloha různých částí těla nám může ukázat nadřazenost jedné osoby. Člověk, co má hlavu výše, je nadřazenější tomu druhému. Důležitým, ale zároveň i nebezpečným projevem akceptace žáka je povzbuzení dotykem. Dotyk mají radši děti v mladším školním věku než ty v prepubertě či v pubertě. Dotyk může nejen žáka povzbudit, ale i před něčím varovat (Mešková, 2012, s. 110–112).

Co se týká motivace při organizaci a realizaci příměstského tábora, tak ta začíná již při vymýšlení názvu hry. Ten musí být pro účastníky a jejich rodiče natolik lákavý, zajímavý, úderný a zároveň taky tajemný. Název se musí zveřejnit předem, aby motivoval před zahájením tábora. K motivaci může přispět i prostředí, ve kterém se hra má odehrávat (Pelánek, 2008, s. 96). Vhodné prostředky motivace se vybírají s ohledem na prostředí a charakter akce, dále také dle ročního období. Prostředkem může být inspirativní film, související s tematikou akce, dále také kniha, povídka, báseň, legenda, fotografie, myšlenka, přednáška či hudba. Mezi prostředky lze zahrnout i hru, vlastní zapojení a vlastní prostředí. Motivaci k programu lze vytvořit dlouho před programem, nejistotou a tajemnem (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 73–79).

Účastník příměstské tábora se má motivovat co nejvíce. Pro někoho je motivací příslib odměny, prestiž tábora, výzva či nová zkušenost. Někomu stačí čisté nadšení. Do forem motivace patří tedy i navození atmosféry, prestiž plynoucí z vítězství, odměna či příslib výhody. U některých aktivit je motivačním momentem atraktivita a přínos pro běžný život. Účastníci mohou být motivováni k aktivitě díky tomu, že se podílejí na přípravě hry. Snažíme se účastníky motivovat co nejvíce. (Pelánek, 2008, s. 96–97). Mezi nástroje motivování patří i trénink v oblasti komunikace a organizace práce, kdy spolupracují různě staří jednotlivci spolu. Ti mladší přebírají zkušenosti od osob starších. Dalším prostředkem je týmová práce, změna pracovní náplně, přemístění jednotlivce jinam, pochvala, kritika a zadávání vhodných úkolů (Bělohlávek, 2010, s. 19–21). V případě, že žák nemá vnitřní motivaci, musí se zvolit prostředky vnější motivace. Nejčastějším prostředkem v motivaci jsou tedy již zmiňované odměny a tresty. Trest je návykový, a tak časem ztrácí motivační účinek. Lepší ho je nahradit výzvou k spoluúčasti na řešení situace nebo pochvalou. Žák si však brzo zvykne na odměny, začne stagnovat a stává se pasivním. Někdy lze využít motivačně ocenění, povzbuzení i zpětnou vazbu. Aktivním poslechem se dává dítěti najevo, že ho skutečně vnímáme, posloucháme jej, akceptujeme ho, vytváříme si s ním tak citové pouto. Mezi techniky aktivního poslechu patří udržení očního kontaktu, souhlas, akceptace, kývání hlavou, parafrázování a sumarizace (Mešková, 2012, s. 114, 116–118).

Při táborových hrách se často používá herní bodování, které musí být spravedlivé a může účastníky motivovat. Obodují se jednotlivé hry, aby děti neztratily motivaci do dalších her. Nejjednodušší je přidělit poslednímu jeden bod a každému lepšímu dát o bod navíc, čímž se zajistí to, že se budou snažit všichni (Červinka, 2017, s. 18). Jak uvádí Pelánek (2008, s. 96),

„dobrá motivace může i z velice jednoduché hry udělat hit“. Mezi překážky a faktory v motivaci dětí patří strach, počasí, materiální podmínky, finanční situace rodiny a vnitřní demotivace (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 65–67). Mezi pravidla motivace žáků, studentů, účastníků projektu, členů oddílu, tedy účastníků akce Hanuš s Chytilovou (2009, s. 69) řadí:

- *„Nikdy nesnižovat význam účastníků a své osobní požadavky.*
- *Nebát se rozhodnout.*
- *Nepřehlížet maličkosti.*
- *Nemít oblíbence.*
- *Pomáhat účastníků v růstu.*
- *Pochválit účastníky.*
- *Informovat účastníky o změnách programu.*
- *Šířit dobrou náladu.*
- *prokazovat osobní nasazení.*
- *Projevovat důvěru či povzbuzení účastníkům v jejich nápadech, která tak umožňují svobodu projevu a názorů“.*

Motivovaný musí být i vedoucí, který na příměstském táboře funguje. Vedoucí dávají do různých akcí hodně energie a svého času, a proto musí být více motivovanější než samotní účastníci tábora. Mezi motivy vedoucích patří například touha po smysluplné a užitečné činnosti; radost ze spolupráce s ostatními; hledání partnera; učení se něčemu novému; zájem o účastníky akce; zájem o téma tábora; trénink organizačních schopností; průprava do života; ukojení ega; peníze; materiální výhody a také těžko popsateľná atmosféra zážitkové akce (Pelánek, 2008, s. 39). Hanuš s Chytilovou (2009, s. 73–79) potvrzují, že lektor, ovlivňuje všechny účastníky ve volnočasové oblasti. Lektoři musí umět vystupovat na veřejnosti, mít utvořené vlastní hodnoty, postoje a názory na svět (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 73–79).

Vedoucími na příměstském táboře bývají často i pedagogičtí pracovníci. V roce 2013 byli v rámci jedné disertační práce osloveni studenti pedagogických fakulty, aby retrospektivně uvedli, co je motivovalo k výběru profese učitele, tedy pedagoga. Někdo uváděl jeho učitelku

v dětství jako vzor, jako osobnost, která jej ovlivnila. Jako malí si často hráli na školu, pečovali o sourozence a, někoho doučovali nebo vedli zájmový kroužek. Dalším motivem tak je obliba v práci s dětmi, pomáhat lidem růst, anebo obliba nějakého předmětu. Jako zajímavý motiv lze považovat i negativní osobní zkušenost respondentů v roli žáka, kdy jejich důvodem pro studium učitelství bylo to, aby zabránili podobným negativním situacím a zážitkům u dětí ze školního prostředí. Výsledky tohoto výzkumného šetření lze porovnat se zahraničním výzkumem v Torontu, z roku 2000, kdy studenti uvedli za motivy potřebu přispívat ke změnám v životě studentům a společnosti; přání sdílet osobní znalost a odborné znalosti a vytvářet pozitivní výukové prostředí. Celých 92 % respondentů si vybíralo povolání učitele, protože mělo rádo děti, 87 % si myslelo, že jim učitelství rozvine jejich kreativitu. 32 % mělo za rodiče učitele a 54 % bylo ovlivněno učitelem z dětství. Obě dvě skupiny českého i zahraničního výzkumu uváděly za motiv výběru povolání pedagoga nedostatečné příležitosti ke kreativitě; radost z práce s lidmi a touhu po společensky prospěšné práci. Základním motivem je tedy zájem o práci s dětmi, možnost ovlivňovat životy dětí a seberealizace v roli pedagoga (Pravdová, 2015).

Motivovat lze i prostřednictvím zážitková pedagogiky, která pracuje při přípravě programu i s motivací. To, co chci, je motivem, co musím zas cestou a pro naplnění slouží cíl. Většina motivací navazuje na program a je jeho součástí. Někdy se účastníci musí motivovat jejich vstupem přímo do programů, čímž jsou zaskočení. Motivace je jakousi výzvou, potřebou pro aktivitu, kterou chceme dosáhnout. Prázdninová škola Lipnice používá jako prostředky motivace film, hudbu, videozáznam, knihu, povídku, báseň, fotografie, obrazy, legendu, myšlenku, přednášku, scénku, hru, samotného lektora, světlo s tmou i vlastní zapojení lektora nebo prostředí akce. Ty se však užívají dle charakteru projektu (Beneš a kol., 2016, s. 135–140). Mezi devět zákonů motivace patří (Beneš a kol., 2016, s. 136).:

- *„Chceme-li motivovat, musíte být sami motivováni.*
- *Úspěch motivuje.*
- *Motivace má dvě stádia – vytyčit cíl a ukázat, jak cíle dosáhnout.*
- *Uznání motivuje.*
- *Motivace je nikdy nekončící proces.*

- *Vlastní účast motivuje.*
- *Každý pokrok musí být zřetelně viditelný.*
- *Výzva k akci motivuje jen tehdy, je-li možno zvítězit.*
- *Ztotožnění se se skupinou motivuje.“*

2 Pedagogika volného času

„Zhodnocování volného času dětí a mládeže ve společenské a výchovné praxi se zabývá pedagogika volného času. Tuto oblast života a výchovy dětí a mládeže chápeme jako systém, jehož součástí se začaly souborně uplatňovat v dosavadním dlouhodobém vývoji“ (Hofbauer, Kaplánek, 2010, s 10).

V pedagogice volného času jsou důležité reflexe za činnostmi, které jsou důležité, protože u každého dítěte s přibývajícím věkem klesá zájem o organizovanou zájmovou činnost. V době totality neexistovala institucionalizovaná nabídka trávení volného času pro mládež, a tak se tato oblast vyvíjela odlišně od zahraničí. Na západě se mluví o otevřené práci s mládeží, kdežto v české literatuře spíše o spontánní činnosti, která navozuje dojem, že v ní pedagogové volného času neovlivňují účastníky (Kaplánek, 2017, s. 136–137).

Při utváření oboru pedagogiky volného času se vycházelo z tradice výchovy mimo vyučování a německé pedagogiky volného času. Česká tradice výchovy mimo vyučování vede k rozvoji zájmového vzdělávání. (Kaplánek, 2017, s. 119). Až počátkem devadesátých let se českých zemích začal prosazovat termín pedagogiky volného času, který se však objevil poprvé v letech šedesátých, kdy jej používal Břetislav Hofbauer. Pedagogika volného času je tak širším pojmem, než je výchova mimo vyučování. Řeší jak využívání volného času ve veřejném sociálním prostředí i v rodině (Bláha in Kaplánek, 2017, s. 62). Pedagogika volného času začala být vědním oborem až po roce 1990, kdy nahradila dřívější koncepty mimoškolní a mimotřídní výchovy (Kaplánek, 2017, s. 82). Michal Kaplánek (2017, s. 83) ve svém díle *Volný čas a jeho význam ve výchově* uvádí, že on sám se zabývá především pojetím pedagogiky volného času jako výchovy ve volném čase, k volnému času a skrze volný čas. Nejvýznamnější představitelem tohoto oboru po roce 1989 byla Břetislav Hofbauer, který jako první pojmenoval pedagogiku volného času, jakožto pedagogickou disciplínu z oblasti volného času (Kaplánek, 2017, s. 84).

Obor pedagogiky volného času lze v dnešní době studovat na pedagogických fakultách jako samostatný obor nebo jako součást oboru jiného. Stále si hledá své místo a opodstatnění. Dosud nesplňuje znaky, charakteristické pro vědeckou disciplínu. Některá vysokoškolská pracoviště věnují pozornost rozvoji zážitkové pedagogice, jakožto součásti pedagogiky volného

času, zato jiná rozvíjejí ekologickou výchovu, anebo se prosazují spíše v oblasti pedagogického výzkumu (Kaplánek, 2017, s. 91).

Tato oblast pedagogiky pracuje se základními pojmy volný čas a výchova v různém pojetí. Zabývá se také teorií výchovy ve volném čase, ale i mimo vyučování. Poskytuje metodiku výchovy ve volném čase a mimo vyučování. Také definuje pedagoga volného času a vychovatele (Bendl, 2015, s. 120). Dalším pojmem je participace, kterou lze pochopit jako cíl, anebo cestu (Kaplánek, 2017, s. 155, 177).

Pedagogové volného času pracují ve střediscích volného času, ale i v neškolských zařízeních. Vychovatelé jsou pedagogové ve družinách, školních klubech, domovech mládeže, v zařízeních pro ústavní a ochranou výchovu a v zařízeních sociální péče (Bendl, 2015, s.122). Pedagogové volného času dnes řeší následující problémy ve své práci (Bendl, 2015, s. 155):

- společenské nedocenení výchovy ve volném čase s prací pedagogů této oblasti;
- nevyhovující prostory a nedostačující materiální vybavení a nedostatek finančních prostředků ve volnočasových zařízeních, mezi něž patří různé neziskové organizace a Centra volného času;
- ve společnosti přibývá dětí s výchovnými problémy, a tak je motivování dětí pro aktivní zájmové činnosti obtížnější více než před tím.

Existují tři cesty pedagogiky volného času, kterými se může pedagog ubírat při vytváření volnočasového programu. První cesta, zážitková pedagogika, je popsána níže ve čtvrté kapitole této práce. Druhou cestou se označuje enviromentální a globální výchova. A třetí cestou považujeme animaci, o které se autorka této práce více zmiňuje v kapitole 2.3 Animace (Činčera a kol., 2009, s. 5–6). Programy enviromentální výchovy směřují k tomu, aby se lidé chovali pro-enviromentálně. Nejdříve je potřeba, aby znali základy ekologie, měli vhodné postoje ke znečišťování a komplexně porozuměli různým ekologickým problémům. Právě ve volném čase je větší prostor pro ovlivňování dětí v této oblasti. Ve volném čase je větší flexibilita, prostor pro kontakt s přírodou i prožitkové pojetí výchovy. Volnočasová enviromentální výchova musí být aktivní, současně však bavit a programy musí být propracované s kvalitní metodikou i cíli. Bez cílů totiž nemůže být program evaluován a vyhodnocená jeho efektivita (Činčera a kol., 2009, s. 51–52, 54–55, 60).

2.1 Volný čas – pojem

Volnočasové aktivity jsou odrazem individuální zájmové orientace, ale stávají se také výrazem společenské angažovanosti mladého člověka. Činnosti ve volném čase by měly vzniknout na základě svobodného rozhodnutí a člověk by do nich měl vstoupit s nějakým očekáváním. Měly by člověku přinést uspokojení a příjemný pocit (Hofbauer, 2004, s. 13). Volný čas je tak ideální pro odpočinek, zábavu, rozvoj zájmů či ke zlepšení kvalifikace a účast na veřejném životě. Někdy se mluví i o činnostech polovolných, kam řadíme aktivity přinášející radost a zároveň i užitek, jako jsou ruční práce, zahrádkaření (Hájek a kol., 2011, s. 10–11). Volný čas ovlivňuje i rozvoj osobnosti. K volnému času patří nejen klid, ale také setkávání se s přáteli, dobrá zábava a nové zážitky. Někdo si ho představí jako dobu nicnedělání, někdo naopak jako sporte či turistiku (Bendl, 2015, s. 118).

Vymezení volného času posuzují různí odborníci odlišně. Sociologický názor odborníků je takový, že lidé začali vnímat volný čas až s příchodem industrializace, když začali pracovat průměrně osm hodin denně, tedy méně než dříve. Tím se jim zvýšil jejich blahobyt, změnily se jim hodnoty i postoje. Opačný názor tvrdí, že primární volný čas se objevil již před tím, a to zejména ve škole, která oddělovala školní čas, tedy ten pracovní, od času žáků pro vlastní aktivity – čas volný (Vážanský, 2001, s. 22–23).

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 274) volný čas je *„[...] čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku). Na výchovu a vzdělávání ve volném čase je zaměřena pedagogika volného času. = výchova pro volný čas“*.

Hofbauer (2004, s. 11) se zmiňuje o volném čase následovně *„Volný čas a systém jeho aktivit a institucí je dynamickou a málo ustálenou, mimořádně nadějnou a současně rizikovou oblastí života současného člověka“*.

Pozitivní pojetí volného charakterizuje volný čas jako *„[...] disponibilní časový prostor, v němž by volný čas mohl pro jedince znamenat skutečnou svobodu. Je také dobou, v níž*

se individuuum může nezávisle na jakýchkoli povinnostech výhradně svobodně realizovat a dělat to či ono, k čemu je nikdo nenutí a k čemu také není ani podvědomě nuceno“ (Vážanský, 2001, s. 30). Pozitivním způsobem se dá vymezit také podle Kratochvílové (2004, s. 79) volný čas jako „[...] čas na oddych, rekreaci, regeneraci fyzických a psychických sil, uvolnění po práci, studiu, na společenská setkání [...], na poznávání světa, života, ne seberealizaci v aktivitách, činnosti podle vlastních potřeb a zájmů, představ, tužeb, aspirací a hodnot“.

Vážanský (2001, s. 30) vymezuje negativní pojetí volného času, a to tak, že volný čas označuje jako „[...] zbývající dobu celkového průběhu dne, která zůstala po pracovní nebo studijně podmíněném čase, úkolech v domácnosti a po uspokojení základních fyziologických potřeb“. Hofbauer (2004, s. 13) toto vymezení nazývá „...zbytková reziduální teorie volného času“. Hofbauer (2004, s. 13) uvádí volný čas označující dobu, kdy „[...] člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutností zachovat a rozvíjet svůj život“.

„Volným časem rozumíme tedy dobu odpočinku, rekreace, zábavy, ale i dobrovolného sebevzdělávání“ (Bendl, 2015, s. 120).

Z předchozích definic lze shrnout různé názory tak, že volný čas je prostor pro vzdělávání, umožňující získání informací a životní orientaci, ale může být zároveň i rizikovou oblastí života jedince. Teorie o volném čase lze rozdělit na negativní a pozitivní vymezení. Negativní pojetí rozděluje čas běžného dne na volný a pracovní, kdy ten volný čas je v době, kdy člověk nepracuje. Naopak pozitivní vymezení volného času je zaměřené spíše na povahu a výsledek činností ve volném čase. Volný čas tak je časový prostor pro svobodu, nezávislost, svobodnou realizaci svých činností, tedy jako čas na oddych, rekreaci, regeneraci, relaxaci, potřeby, zájmy a hodnotové orientace. Vše musí být pro zábavu, ale i jako dobrovolné sebevzdělávání, vlastní rozvoj osobnosti – také v oblasti kreativity.

2.2 Volný čas – funkce

Hofbauer (2004, s. 13) určuje za hlavní funkce volného času odpočinek, zábavu a rozvoj osobnosti. Odpočinkem myslí znovuobnovení pracovní síly, zábavou zase zotavení duševní síly a rozvojem osobnosti má na mysli jako spoluúčast na vytváření kultury.

Horst W. Opaschowski (1976, s. 195) v roce 1976 vymezil základní funkce volného času ve svém díle *Pädagogik der Freizeit*. Zkrácenou verzi těchto funkcí uvádí Hofbauer (2004, s. 15):

- *„Rekreaci (zotavení a uvolnění);*
- *Kompenzaci (odstraňování zklamání a frustrací);*
- *Výchovu a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení);*
- *Kontemplaci (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavby);*
- *Komunikaci (sociální kontakty a partnerství);*
- *Participaci (podílení se, účast na vývoji společnosti);*
- *Integraci (stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organismů);*
- *Enkulturaci (kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technické a další činnosti)“.*

Roger Sue (in Hofbauer, 2004, s. 14) uvádí funkci psychosociologickou, sociální, terapeutickou a ekonomickou. Psychosociologická přináší člověku uvolnění, zábavu a rozvoj. Sociální funkce zahrnuje socializaci a příslušnost jedince ke skupině. Terapeutická funkce spočívá v tom, že se člověk rozvíjí po zdravotní či smyslové stránce, ale zároveň i v prevenci chorob a ve zdravém životním stylu jedince. Ekonomická funkce zas směřuje k hospodářskému významu volného času pro jednotlivce i společnost. Volný čas tak má pozitivní vliv na člověka a jeho profesi.

Bendl (2015, s. 122) dělí funkce na výchovně-vzdělávací, zdravotnickou, sociální a preventivní. Tento autor nejspíše vycházel z inspirace Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008, s. 70), kteří tyto funkce více rozvádějí. výchovně-vzdělávací funkce usiluje o formování

osobnosti vychovávaných a dosahování reálných cílů. Zdravotní funkce působí výchovně na zdravý tělesný, duševní a sociální rozvoj člověka. Sociální funkce řeší péči o děti, bezpečnost, navazování sociálních kontaktů, rozvoj komunikativních dovedností a sociálních kompetencí. Preventivní funkce zajišťuje prevenci negativních jevů.

Kratochvílová (2004, s. 87) člení funkce volného času dětí a mládeže na:

- zdravotně – hygienickou funkci;
- seberealizační funkce;
- formativně – výchovná funkce pro rozvoj motivace a mravních vlastností, k formování osobnosti, ale i pro seberealizaci dítěte;
- socializační funkce – k navazování sociálních kontaktů a vztahů nejen s vrstevníky, ale i k sociálnímu učení, osvojování si společenských norem, vzorců chování a získávání zkušeností;
- preventivní funkce – pro smysluplné trávení volného času i jako prevence proti negativním společenským jevům ve společnosti.

2.3 Volný čas a výchova ve volném čase z vývojového hlediska

„S volným časem je to stejně jako s každým jiným sociálním fenoménem: vždycky ho jedni měli nadbytek, druzí nedostatek a někteří neměli volný čas žádný. Ve všech společnostech byly ale tyto skupiny od sebe dobře a viditelně odděleny“ (Petrušek, 2006, s. 418).

„Volný čas se v Česku a na Slovensku stal předmětem soustředěného zájmu pedagogů poměrně pozdě, až v padesátých letech 20. století“ (Kaplánek, 2017, s. 61). Po roce 1948 v souvislosti se změnami ve společnosti i v politickém režimu se začalo usilovat o výchovu nového socialistického člověka. V této době se používaly pojmy jako je mimotřídní a mimoškolní výchova či výchova mimo vyučování (Kaplánek, 2017, s. 61). „Mimotřídní výchova znamenala aktivity realizované školu v době mimo povinné školní docházky, které sice nebyly předepsány učebními osnovami, ale těsně s vyučováním souvisely. Výchova mimoškolní

byla záležitostí jiných než školních institucí. Jednalo se o výchovně-vzdělávací činnost, kterou s žáky konal různé společenské organizace“ (Kaplánek, 2017, s. 66)

V sedmdesátých letech převládala koncepce výchovy mimo vyučování, jež byla označena za neoddelitelnou součást socialistické výchovně vzdělávací soustavy, nejdůležitější formu péče o dítě zaměstnaných rodičů (Bláha in Kaplánek, 2017, s. 62). Organizovala se zájmová činnosti pro děti, ale i rekreace, která měla přispět k jejich harmonickému rozvoji. Spolupracovaly mezi sebou školy, dětské a mládežnické organizace a státní instituce. Tato koncepce byla potlačena a nahrazena mimotřídní výchovou. (Kaplánek, 2017, s. 78–79, 81).

Výchova mimoškolní označuje aktivity, konající se mimo školu. A to ve sdruženích a zařízeních volného času. V bývalém Československu tyto pojmy příliš nepřispívaly ke komplexnímu chápání volného času dětí a mládeže a jeho pedagogického zhodnocování, avšak objevovaly se již od čtyřicátých let minulého století. Dnešní koncepce usilují o to, aby školní vyučování probíhalo mimo třídy, a tak se škola otevírala dalším prostředím a učení se více pojilo s praxí (Hofbauer, 2004, s. 15–16). Výchova mimoškolní zahrnovala činnosti pionýrských organizací, zájmových stanic s různým zaměřením, Československý svaz mládeže, krajské a okresní domy pionýrů. Pořádaly zájmové kroužky a tábory pro děti (Kaplánek, 2017, s. 72–73). Současné zhodnocování volného času předpokládá demokratizaci volného času, jeho otevřenost, individualizaci a multidimenzionalitu (Hofbauer, Kaplánek, 2010, s. 31).

2.4 Výchova ve volném čase v různém pojetí

Oblast pedagogiky volného času pracuje nejen s pojmem volný čas, ale i s pojmy jako je výchova formální, neformální a informální. Dalšími druhy výchovy je i výchova ve volném čase (Bendl, 2015, s. 120). Horst W. Opaschowski (in Průcha, 2009, s. 380) v roce 1988 a 1990 označil výchovu a další vzdělávání jako edukaci, která vychází z anglického slova education a v překladu znamená nejen vzdělávání, ale i výchovu či sociální učení.

Pojmy formální, neformální a informální výchovy se rozlišují v souvislosti, zda je výchova spojena s učením a vzděláváním. Formální výchova pracuje dle nějakého programu,

který má za úkol naplnit. Na konci je vydáváno potvrzení, osvědčení. Neformální výchova respektuje požadavek dobrovolnosti ve volném čase, přitažlivosti a zajímavosti. Je cílevědomá a systematická. Informální výchova je záměrná, ale působí na osobnost jedince nahodile. (Bendl, 2015, s. 121-122). Od školy se očekává vytváření předpokladů pro úspěšný vstup příslušníků mladé generace do občanského, profesionálního i volnočasového života a ve spolupráci s rodiči, institucemi volného času rozvíjí a kultivuje zájmy a nadání, sociální vztahy i demokratické občanství. Volnočasové aktivity v rámci školy odkrývají zájmy a nadání dětí, rozvíjejí je (Hofbauer, 2004, s. 66).

Každé dítě je ovlivňováno výběrem činností ve volném čase vlastní rodinou, protože právě ta se stává pro něj prvotním prostředím volnočasového života a výchovy, zároveň však také sociální ochranou vytvářením hmotných podmínek. Záleží i na tom, jak velká a úplná rodina je, jak realizuje společně volnočasové aktivity uvnitř rodiny. Nejvíce se používá metoda nápodoby a reprodukce, kdy si jedinec modeluje vzorce pozitivního trávení volného času od svých rodičů a svého okolí. Záleží pak už jen na individuálních i společných pravidelných zájmových činnostech. Ty mohou mít povahu turistickou, uměleckou, zábavnou či přírodovědeckou. U všech druhů trávení volného času je důležité sledovat potřeby, zájmy a nadání dětí (Hofbauer, 2004, s. 56–65).

Díky volnočasovým aktivitám se rozvíjí osobnost dítěte, které se pak naučí kvalitně využívat volný čas. Nejdříve se však musí seznámit s širokou škálou volnočasových aktivit, mít pomoc při rozvíjení vlastních dispozic a zdravého sebevědomí. A až pak si vytvořit návyk na aktivní a společensky žádoucí využívání volného času (Hájek a kol., 2011, s. 195). Aktivity ve volném čase přinášejí člověku pocit sebeuspokojení a naplnění. (Průcha, 2009, s. 380–381).

Poslední dobou je pojem smysluplné využívání volného času nahrazen pojmem pedagogické zhodnocování volného času nebo pedagogické ovlivňování volného času. (Kaplánek, 2017, s. 89). Výchova prostřednictvím aktivit volného času směřuje k utváření individuálních rysů účastníka činnosti, k působení jeho mezi druhými lidmi. Cílem je osvojení si nových znalostí, dovedností a kompetencí v oblasti volného času. Výchovné zhodnocování volného času zahrnuje oblast výchovy ve volném čase, výchovy prostřednictvím aktivit volného času a výchovy k volnému času. Do výchovy ve volném čase tak patří určitá dobrovolnost účastníků na volnočasových aktivitách, která vytváří i možnosti jejich formování. Výchova k volnému času zahrnuje reflexi volného času, odkrytí a využití obsahů aktivit

a různých způsobů využívání volného času. Tuto výchovu lze považovat za klíč pro otvírání nových možností činností a rozvoje člověka (Hofbauer, 2004, s. 17–18).

2.5 Animace

Poslední cestou je animace jako nedirektivní přístup výchovného působení vedoucích k dětem. „*Animovat ... znamená oduševňovat, tzn. dávat duši, přičemž slovo duše se zde chápe ... jako ekvivalent slova život. Proto můžeme slovo animace překládat jako oživení nebo probuzení nadšení, ale také jako naplnění životem nebo duchem*“ (Opaschowski in Kaplánek, 2017, s. 140). Opaschowski (in Kaplánek, 2017, s. 147) v roce 1996 definoval animaci následovně:

„*Animace ... označuje novou schopnost nedirektivní motivace, podněcování a podpory v otevřeném prostředí. Animace umožňuje aktivitu, uvolňuje kreativitu, podporuje vytvoření skupiny a usnadňuje účast na kulturním životě. Podstatné ... je, že nepoužívá jenom verbální prostředky a že vedle intelektuální sféry oslovuje také oblast emoční a sociálně komunikativní*“.

Společným předpokladem pro všechny animace tak je víra v kreativní potenciál, který je skrytý v každé bytosti, a právě v animaci jej můžeme všichni objevit a rozvíjet. V animaci se klade důraz na osobu animátora, který pomáhá právě ten potenciál objevit v člověku. Je tedy ten, co vnáší do jejich života nadšení a motivaci. (Opaschowski in Kaplánek, 2017, s. 140–141). Pojmy animace a animátor se spojují s oblastí rekreace a cestovního ruchu. Animátor může být i ve smyslu profese, který podněcuje a oživuje osobnostní rozvoj jedinců. Komerční animace se ve společnosti chápe jako bonus pro zákazníky., pro větší atraktivitu programu – zabavení a zapojení lidí do programu. Cílem komerční animace je spokojený zákazník (Dudová a kol., 2011).

Nejrozšířenější a původní animací je ta sociálně-kulturní, která má své kořeny v osvětovém hnutí a rozvíjela se v 19. a 20. století především ve Francii, kde se organizovaly v kulturních domech bezplatné kulturní akce pro širokou veřejnost od roku 1930. Začali tak působit první kulturní animátoři. Od roku 1948 se začali animátoři objevovat i v Domech

mládeže a kultury, kde se snažili o osobnostní rozvoj účastníků tak, aby byli aktivní a zodpovědní občané. Během sedmdesátých let se důraz přesunul na realizaci projektu. V té době H. Opaschowski vymezil 9 principů animace, které nazval jako „vůdčí didaktické principy animace volnočasové kultury“. Mezi tyto principy řadíme dostupnost, přitažlivost, samostatné rozvržení času, otevřenost, nenucenost, možnost svobodné volby a rozhodnutí, možnost být iniciativní. M. Poll navrhl v Itálii v sedmdesátých letech výchovné použití animace. Vycházel z antropologie. Ve Francii se mu nelíbila sociálně-kulturní animace, a tak označil svou koncepci animace jako kulturní. Tento koncept předpokládal, že cílem výchovy je enkulturace, jakési zapojení se do kulturní tradice společnosti. V jeho pojetí musí být animátor zralý duchovně, ochotný pomáhat dětem a mladým lidem pro vytvoření si vlastní vize. Také musel umět naslouchat. Kulturní animace se v praxi realizuje díky čtyřem principům, jimiž je zralé přijetí světa mládeže; utváření výchovného vztahu mezi vychovatelem a skupinou; rozvoj skupiny jako výchovného prostředí a empiricko-kritický model plánování. Pollova koncepce je založena na zralosti animátora a jeho zakořenění s kulturou, ale také schopnosti budovat vztahy ve skupině mladých lidí a pozitivně je ovlivňovat (Kaplánek, 2017, s. 146–151).

Mezi pedagogické přístupy směřující k edukačním cílům můžeme zařadit animaci volnočasové kultury od H. Opaschowského; kulturní animaci od M. Polla; informální pedagogiku M. Smitha a pedagogiku sociálního prostoru Munchmeira a Böhnische (Kaplánek, 2017, s. 139). Nedirektivní přístupy animace se zabývali H. Opaschowski a M. Poll, kteří popsali pedagogiku sociálního prostoru. Ta byla vytvořena v osmdesátých letech v Německu. Autoři analyzovali situaci tehdejší mládeže, která měla jiné normy a hodnot než tehdejší společnost. Umožnili mladým lidem přivlastnit si sociální prostor, nabízeli jim reflexi zkušeností, snažili se mladým lidem porozumět a také se začaly rozvíjet jejich nové aktivity. V Británii se ujala metoda „informal education“, jež doprovázela poradenskou činnost a snažila se nasměrování jedince k vytvoření si vlastní vize v životě. M. K. Smith prezentuje informální učení realizované v rámci práce s neorganizovanou mládeží v různých zařízeních. Klienti tak mají mít zájem o sebezdokonalování v různých oblastech. Pedagog tak vytváří situace, snaží se o dialog s vychovávaným, předává znalosti, schopnosti a zkušenosti. Je důležitá i pravidelná sebereflexe, sebehodnocení vychovatele, který spíše jen doprovází mladého skrze principy zkušenostního učení (Kaplánek, 2017, s. 151–154).

Sociálně-kulturní animaci je jakousi metodou sociální práce. Východiskem je důvěra v kulturní potenciál v populaci lidí. (Kaplánek, 2017, s. 147). Galerijní a muzejní animace jsou

výchovné a vzdělávací programy pro veřejnost v různých galeriích nebo muzeích. Galerijní animace se zaměřují na bližší pochopení uměleckého díla a záměr umělce formou diskuzí, rozhovorů a tvořením. Do animace lze zařadit i dramatickou výchovu v rámci sociální pedagogiky, jež se snaží o edukaci skrze hraní rolí. (Činčera a kol., 2009, s. 112, 117). Galerijní a muzejní animace je inovativní formou pedagogické práce muzeí a galerií. Je to soubor technik, které začlení člověka na obsahu prostřednictvím jejich vlastního zážitku. Prolíná se v ní výchova neformální s informální a částečně formální. Mezi formální výchovu řadíme v tomto smyslu exkurze a školní akce (Dudová a kol., 2011).

V českém kontextu se animace začala šířit až po roce 1989. Většina pedagogů ji v Česku chápe ve smyslu sociálně-kulturním, zejména díky Opaschowskimu, jako metodu pedagogiky volného času. První pojem zavedl Mojmir Vážanský a charakterizuje ji jako postup aktivizace volnočasových nabídek, tedy jako metodu povzbuzování, stimulace. Hofbauer jako první český autor pochopil, že animace není jen výchovný prostředek a postup, ale je to postoj k člověku a ke společnosti. Chápe ji jako přístup umožňující participaci (Dudová a kol., 2011).

3 Význam vhodného trávení volného času dětí a mládeže z hlediska prevence rizikového chování

Lidské chování je podmíněno a ovlivněno mnoha faktory, které nás provázejí od našeho početí až do dospělého věku. Například biologické faktory nás ovlivňují po stránce genetické, ale i v oblasti sociální a kulturní. Součástí těchto faktorů je i rodina, jež ovlivňuje primární socializaci dítěte, mající vliv na sociální fungování jedince ve společnosti. Existují různé odlišnosti v chování lidí a extrémním důsledkem může být až kriminální chování, kriminalita. Jedním z nástrojů předcházení vzniku rizikového chování a negativních důsledků z něj je právě prevence, ve smyslu předcházení možným problémům (Čech, Zvoníčková, 2017, s. 7–8).

Ve společnosti se často užívá pojem sociálně patologické jevy, které označují více problémů než označení rizikové chování. *„Pojem sociálně patologické jevy je pojmem sociologickým a postihuje fatální jevy ve společnosti (alkoholismus, krádeže, vraždy apod.), k nimž mimo jiné také musí směřovat opatření primární prevence. Ve školním prostředí pedagogové pracují s rizikovým chováním, které zahrnuje širší spektrum jevů a vůči němuž zaujmají účinná primárně preventivní opatření s cílem minimalizace projevů i rizik takového chování a případně je diagnostikují a následně přijímají efektivní opatření. Jedná se o práci s jedincem, nikoliv s fenoménem“* (Prevence rizikového chování, 2016). Proto zvolila autorka této práce v této podkapitole spíše pojem rizikové chování než sociálně patologické jevy.

Rizikovým chováním je chování jedince či skupiny, které má za následek nárůst sociálních, psychologických, zdravotních, vývojových, fyziologických a jiných dalších rizik pro člověka, jeho okolí a celkově pro společnost (Dolejš, 2010, s. 9). Často se tímto pojmem označuje i široké spektrum negativních projevů v životě jedinců, které ohrožuje jeho vývoj i po stránce sociální a trestně právní (Novotný in Čech, Zvoníčková, 2017, s. 33). Faktorem k rozvinutí rizikového chování může být i socioekonomický status rodiny; hodnoty v rodině vs. u vrstevníků; genetika; zanedbávání a zneužívání dětí v dětství; ztráta člena rodiny a konflikt v rodině (Csémy in Kabiček, 2014, s. 32–37).

„...Prevence znamená něčemu předcházet, vytvořit takové návyky a hodnotové orientace, aby se u dětí vytvářel vnitřní obranný mechanismus proti aktivnímu podílu na negativních jevech“ (Hájek a kol., 2011, s. 195). Prevence rizikového chování musí být

dlouhodobá, systematická, včasná, interaktivní a podporovat zapojení dětí při vyjadřování vlastních názorů a zkušeností. Měla by obsahovat ale atraktivní aktivity, přizpůsobené dle věku dítěte, využívající skupinovou dynamiku s různými strategiemi. Dětem jsou nastíněny následky jednotlivých typů rizikového chování, oni by pak měly umět reflektovat jednání sebe samých, ale i těch druhých, aby se rizikovému způsobu života vyvarovaly (Čech, Zvoníčková, 2017, s. 8–9)

Dle stupně ohrožení dítěte se ve výchovných programech se používá určitý typ prevence. Nejdříve je však důležité rozpoznat a interpretovat problém. I organizovaná zájmová činnost může určitým způsobem napomoci dítěti s utvářením jeho návyků ve volném čase pro další aktivní a společenský rozvoj jejich osobnosti. Ale nejen to. Také k naučení se využívání volného času kvalitně (Hájek a kol., 2011, s. 194). Prevencí můžeme zabránit rizikovému chování a omezit škody způsobené v oblastech (Prevence rizikového chování, 2016):

- agrese, šikana, kyberšikana, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus, homofobie a xenofobie, domácí násilí,
- drobné krádeže
- záškoláctví, vandalismus; negativní působení sekt
- užívání návykových látek, závislostní chování, netolismus, gambling, spektrum poruch příjmu potravy
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, sexuální rizikové chování.

3.1 Druhy rizikového chování

S rizikovým chováním bývají často spojovány i pojmy delikventního, kriminálního, asociálního, problémového a antisociálního chování. Různě se překrývají a propojují. Lze však určit hranice k odlišení těchto pojmů. Problémové chování je problém, jako zdroj obav vztahující se k normám obecné společnosti. Patří sem rušivé chování, opisování, zapomínání

a provokování učitele. Disociální chování je společensky nepřiměřené a překračuje normy společnosti, které lze eliminovat. Disociálním chováním je lhaní, neposlušnost, zlozvyky, toulání a neukázněnost dítěte během školní výuky. Asociální chování je nespolečenské, neodpovídá mravům a normám dané společnosti, které však ještě nemají ráz trestné činnosti. Antisociálním chováním může být agresivita, šikana, vandalizmus, krádež, různé druhy týrání a zneužívání či znásilňování. Mívá kriminální charakter a je to celkově anti-spoolečenské chování k vrstevníkům a okolí. Delikventní chování zahrnuje aktivity za hranicemi sociálních a morálních norem, chráněné zákony a předpisy daného státu. Může se projevit jednorázově, ale často se opakuje (Dolejš, 2010, s. 15–20).

Ve společnosti se řeší často šikana, záškoláctví, výskyt drog, intoxikace dětí, výskyt trestné činnosti u žáků, zanedbávání nebo týrání (Vybrané formy rizikového chování, 2011, s. 3-6, 9) Nejčastějším rizikovým chováním je záškoláctví, šikana, agrese, extrémní rizikové sporty, sekty, rasismus, xenofobie, závislosti a sexuální rizikové chování (Čech, Zvoníčková, 2017, s. 35).

Častým doprovodným jevem rizikového chování je lež, kterou dítě použije jak obranu před něčím při konfliktu, ale může se prostřednictvím lži získat pozornost a obdiv kamarádů. Horší jsou agresivní lži, které mají záměr někomu ublížit a poškodit ho (Hájek a kol., 2011, s. 198).

3.1.1 Agresivita a násilí

Agresivita a násilí se objevuje ve společnosti, protože se stále prezentuje násilí prostřednictvím internetu, masmédií a dalších technologií. Agresivitou a násilím se chápé jako manifestní, pozorovatelné chování s úmyslem poškodit někoho jiného anebo nějaký předmět. S tímto pojmem se někdy zaměňuje pojem násilí, který se používá pouze na lidské chování a jednání. Agresivita může být zlostná, jako vyjádření nevole. Tento druh agresivity je velmi impulzivním nebezpečným výrazem afektu a přináší agresorovi uspokojení. Instrumentální agresivita je prostředek k dosažení cíle. Někdy může být použita jako ochrana před nebezpečím. Spontánní agresivita přináší pocit uspokojení. Jako například u sadismu (Fischer, Škoda, 2014, s. 47–49).

Příčiny agresivity a násilí lze rozdělit na vrozené a získané. K agresivnímu chování má však každý člověk vrozené dispozice a jsou velmi individuální. Tyto dispozice lze dělit na biologické či sociokulturní. Mezi biologické dispozice lze zařadit například hladinu testosteronu u mužů; změnu ve struktuře a funkci centrální nervové soustavy; úraz či onemocnění; psychický vývoj; hyperkinetické poruchy; dysfunkce serotoninergního systému. Sociokulturní dispozicí může být sociální učení; média; politika; rodina; sociální skupina, do které řadíme například vrstevníky, kamarády, armádu, různé sportovní kluby apod. Tendence k agresivnímu chování ovlivňují biologické, psychické a sociální proměnné. (Fischer, Škoda, 2014, s. 51–52).

Možnosti eliminace a prevence agrese je různá. V prevenci se používají nejčastěji preventivní programy na vliv postojů jedince i veřejnosti prostřednictvím médií a institucí. Pro eliminaci agrese se nejčastěji používá psychoterapie v podobě tréninků a terapie. Také se využívá individuálního poradenství, sociálního výcviku, intervence krizových situací nebo kognitivně behaviorální terapie, která vychází z teorie, že příčinou psychických potíží jsou chybné způsoby chování a myšlení, které jsou již naučené a lze je přeučit. Součástí psychiatrické péče je i farmakologická léčba (Fischer, Škoda, 2014, s. 57–58).

3.1.2 Šikana

Nejvýznamnějším a nejrozšířenějším rizikovým chováním je šikana v kolektivu. Může se objevit nejen ve škole, ale právě i na táborech a ve volném čase dětí celkově. Slovo šikana je často slyšet, ale méně už vidět. Může nabývat různých forem, tedy od zesměšňování, přes zavražďování, ničení věcí, krádeže peněz či věcí až po fyzické bytí, sexuální obtěžování, až zneužívání. Znakem šikany je to, že dochází k záměrnému a cílenému ubližování, které se opakuje a často v oběti snižuje jeho lidskou důstojnost díky nepoměru sil agresora nad ním. Zpočátku si agresor s obětí ubližují a jejich vztah se mění. Na rozvoj má vliv i to, že děti nechápou rozdíl mezi žalováním a informováním. S rozvojem šikany se mění i povaha vztahů uvnitř kolektivu. Agresor může být i závislý na tom, aby si prosadil to, co on chce. Je spokojený, když má moc a kontrolu nad někým. Naopak oběť se může stát závislou na agresorovi a začít ho při vyšetřování šikany i bránit. Šikana se může rozvinout v jakémkoliv kolektivu, tedy i na příměstském táboře. (Bittmannová, Bittmann, 2016, s. 5–7).

Znakem šikanování u dítěte je například to, že dítě je osamocené, uzavřené, nemá kamarády a při výběru do sportovních družstevch v tělocviku bývá zvolen jako poslední. Jeho věci mohou být poškozené. A když něco postrádá, neumí vysvětlit kde věci jsou nebo se vylouvá (Hájek a kol., 2011, s. 199).

Kolář (2011) rozlišuje vývoj šikany v pěti stádiích. V prvních dvou převažuje násilí psychické. Žáci si stěžují, kolektiv si agrese všímá a vyučující se zajímá o dění uvnitř třídy. Ve třetím stádiu se vytváří jádro kolem agresora a začíná narůstat strach mezi dětmi v kolektivu. Ve čtvrtém stádiu se šikana dost stupňuje na fyzické napadání oběti, manipulaci a tlak skupiny uvnitř stoupá. Většina třídy si začíná vštěpovat normy vytvořené jádrem agresorů a začínají se chovat tyransky i umírněné děti. V pátém stádiu je oběť zcela závislá na agresorovi a kolektiv je rozdělen na dvě skupiny dle norem agresorů na ty, co práva mají a na ty, co práva nemají. Jako počáteční šikanu se označují první tři fáze, poslední dvě jsou brána jako šikana pokročilá. Počáteční formy šikany se objevují na všech školách a její přehlížení vede k rozvoji dalších horších forem šikany, které mohou mít katastrofický dopad. V pokročilé fázi se veškerá vina svaluje na oběť. Na té jsou zanechané díky šikaně nejen fyzické, ale i psychické následky (Bittmannová, Bittmann, 2016, s. 8).

V dnešní době je hodně rozšířená i kyberšikana, která probíhá v prostředí elektronické komunikace a na sociálních sítích. Podle Čápa (in Bittmannová, Bittmann, 2016, s. 6) v 78 % případech kyberšikany pochází útočník i oběť ze stejné školy (Bittmannová, Bittmann, 2016, s. 5). Každá škola má vypracovaný Minimální preventivní program, ve kterém je i Program proti šikanování. Škola se tak snaží nastavit uvnitř bezpečné klima, podílet se na srozumitelných pravidlech pro všechny, respektovat žáky, podporují učitele a snaží se o správný hodnotový systém školy. Zároveň vytváří účinný preventivní program pro učitele, ale i žáky. Učitelé v počátečních fázích šikany musí zjistit co nejvíce informací a zapsat si je. Poté hledají svědky a snaží se chránit potencionální oběť, ale i ostatní ohrožené žáky ve třídě. Následně se informují rodiče, podporuje se oběť a udělují se výchovná opatření výchovnou komisí. V případě potřeby se může oběti i agresorovi doporučit odborník – dětský psycholog či psychiatr. V závažnějších případech se kontaktuje i OSPOD či Policie ČR (Bittmannová, Bittmann, 2016, s. 9–10).

3.1.3 Výskyt drog a intoxikace dětí

V důsledku zneužívání psychoaktivních látek vzniká celosvětově 9 % všech onemocnění, a to díky závislosti na těchto látkách. Psychoaktivní látka je chemická látka, která ovlivňuje jakýmkoliv způsobem psychickou činnost a může tak vyvolat i závislost. Poté se z ní stává látka návyková, pokud se na ni vytvoří návyk a mění psychický stav. Tato závislost může být psychická nebo fyzická. Při fyzické se rozvíjí nepříjemné tělesné příznaky a psychická je spíše touha po opětovné navození příjemných duševních stavů. Pokud je soubor příznaků komplexnější, jedná se o psychosomatickou závislost. Droga se vymezuje jako nelegálně šířená a zneužívaná psychoaktivní látka vyvolávající závislost. Mezi drogy lze zařadit alkohol, opiody, sedativa, hypnotika, kokain, kofein, halucinogeny, tabák a těžká organická rozpouštědla. Některé látky se hlediska legality tolerují, jiné jsou zakázané. Některé látky se používají jako medikamenty a jiné jsou přítomny například v pochutinách, jako je například alkohol či kofein. Alkohol a tabák patří do drog legálních. Je vhodné připomenout, že v dnešní době začínají závislosti na internetu, počítači, mobilních telefonech nebo nakupování. Tyto závislosti jsou povahy nelátkové a novodobé. (Fischer, Škoda, 2014, s. 81–83, 125).

V naší kultuře bohužel existuje jakási tolerance k alkoholismu a kouření cigaret. Je však důležité na tyto závislosti hledět jako na nemoc jednotlivce či společnosti. Alkoholismus je zátěžovou situací pro všechny v okolí i pro rodinu. Může dojít až k jejímu rozpadu, protože takto postižený člověk není schopen plnit roli rodiče. Nejčastější formou léčby této alkoholové závislosti je odvykání, ale i s pomocí farmakologickou podporou a detoxikací. (Fischer, Škoda, 2014, s. 108, 111).

3.1.4 Trestní činnost dětí

Kriminalita je souhrn trestných činů, které jsou v dané společnosti trestné a viníci jsou sankcionováni dle trestného zákona. Kriminální chování je projev poruchy sociální adaptační schopnosti a dovednosti. Největším vlivem vzniku kriminálního jednání jsou biopsychosociální faktory ve vzájemné interakci. Právě příčinou časté školní neúspěšnosti mohou být i vrstevnické skupiny a party dětí, v nichž se mohou seberealizovat. Příslušnost ke skupině zvyšuje riziko identifikace dětí se skupinou. Tam se právě objevují někdy krádeže, rvačky, násilí a vandalismus. Jedním ze sociálních faktorů pro vznik tohoto chování je i trávení volného času dětí. Největší míra nebezpečnosti byla pozorována u jedinců s antisociálním chováním

a u jedinců, kteří neumí udržet trvalé sociální vztahy (Fisher, Škoda, 2014, s. 169–170, 174–175, 179).

Dětské krádeže mají více důvodů. Děti jsou tak méně vyzrálé, mají problém v sociální skupině, chtějí danou věc nebo chtějí vykonat něco mimořádného, někomu pomoci či někoho poškodit (Hájek a kol., 2011, s. 198).

3.1.5 Zanedbávání či týrání dětí

Mezi další negativní jevy ve společnosti, které mohou ohrožovat jedince patří i týrání a zneužívání dětí. Někdy je těžké rozpoznat a interpretovat tyto jevy. Organizovaná zájmová činnosti by se tak měla snažit v osobnosti dítěte či mládeže vytvořit návyky na aktivní a společensky žádoucí využívání volného času, protože právě volnočasové aktivity mohou rozvíjet tuto osobnost a naučit je kvalitně využívat volný čas (Hájek a kol., 2011, s. 194–195).

K důsledkům újmy a strádání dětí v rodině patří psychická a fyzická poranění a jejich negativní psychosociální vývoj. V extrémním případě může dítě i umřít. Poškození bývá úmyslné. Základní formou je týrání, zanedbávání a zneužívání, často označováno jako syndrom CAN. Děti trpí ve fyzické, psychické a sociální oblasti, a to všechno je společensky nepřijatelné. Dítě nejčastěji poškozuje jeho rodič, příbuzný, který je k němu necitlivý a bezohledný. (Fischer, Škoda, 2014, s. 160). Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte tedy je „... *soubor negativních důsledků špatného zacházení s dítětem*“ (Fischer, Škoda, 2014, s.160).

Fyzické týrání je nepřiměřený akt násilí na dítěti, které vede k tělesnému zranění, trvalému poškození dítěte či jeho smrti. Většinou je dítě týráno formou pohlavků, facek, jinými nástroji, kopáním, údery pěstí, bodnými ranami, vytrháváním vlasů, taháním za vlasy, škrcením, svazováním, odnímáním spánku či potravy a celkově šikanováním. Psychické týrání má negativní dopad na citový vývoj dítěte, jeho osobnosti, vlastního sebehodnocení a také na rozvoj intrapersonálních vztahů. Nejčastější formou jsou nadávky, zesměšňování, ponižování, výhrůžky, vyvolání strachu u dítěte, vydírání, citová deprivace, požadavky nereálných výkonů ve škole a nepřiměřené zatěžování domácími povinnostmi. Sexuální zneužívání je nevhodný kontakt nebo chování k uspokojování sexuálních potřeb dospělého se sexuálním podtextem, které má negativní dopad na psychický vývoj dítěte. Nejčastěji to bývá pro dítě známá osoba. Formou sexuálního zneužívání je obnažování se před dítětem,

masturbace, pozorování nahého dítěte za účelem sexuálního vzrušení, osahávání dítěte, líbání či sexuální styk s ním nebo dětská pornografie. Zanedbávání dítěte zahrnuje nedostatek péče, která vede k újmě na vývoji dítěte v oblasti duševní a fyzické. Je to například nedostatek jídla, oblečení, zanedbávání lékařské péče, neuspokojování emocionálních potřeb dítěte a zanedbávání výchovy se vzděláváním (Fischer, Škoda, 2014, s. 160–162).

3.2 Dělení prevence rizikového chování

„Základním principem primární prevence rizikového chování u žáků je výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnutí zátěžových situací osobnosti“ (Prevence rizikového chování, 2016). Jako záměry prevence lze označit výchovně-vzdělávací cíle, kterými jsou následující (Hájek a kol., 2011, s. 195–196):

- uspokojení potřeb účastníků;
- seznámení s možnými zájmovými aktivitami pro rozvoj zájmů;
- pomoc při objevování dispozic a specifických schopností jedinců;
- podpora snahy o sebevýchovu a utváření vlastních rysů osobnosti;
- podpora zdravého tělesného rozvoje a fyzické zdatnosti;
- výchova ke zdravému životnímu stavu a vlastní zodpovědnosti za sebe a vlastní zdraví i chování;
- dbalost na dodržování psychohygieny, racionálního denního režimu;
- podpora rozvoje autoregulačních systémů;
- posílení citové vazby, nácvik komunikačních dovedností;
- zvyšovat sociální kompetence rozvojem sociální orientace a spolupráce při tvorbě programu, učit se přijímat důsledky za své chování;

- vytvářet společensky žádoucí hodnotovou orientaci u dětí, posilovat jejich úctu k hodnotám, porozumění i toleranci;
- poskytovat jim základy právního vědomí, aby respektovali právní ustanovení (uvědomit si práva a povinnosti);
- vytvářet u dětí a mládeže sebevědomí, posilovat jejich schopnost nepodléhat cizím negativním vlivům.

Mezi základní pravomoc a povinnost škol či pedagogických pracovníků je ohlašovací povinnost v případě překročení chování žáka nad rámec pravidel stanovenými vnitřním řádem školského zařízení či školy. Ohlašovat se musí i v případě, když je dítě obětí závadného jednání třetí osoby, tedy když se dítě ocitne v nepříznivé životní situaci, a to po sociální i zdravotní stránce. Škola tak musí informovat rodiče žáka při porušování základních povinností, například když dítě nedochází pravidelně do školy/školského zařízení. Právě zajištění práv dítěte a jeho ochranu před tělesným a duševním násilím, zanedbáváním i zneužíváním zajišťuje sociálně-právní ochrana dítěte. Jejich základní myšlenkou je právě blaho a zájem dítěte. Především se řeší preventivní funkce této instituce pro sociálně právní ochranu, ale i efektivním využitím nástrojů pro předcházení patologických jevů a nepříznivých situací, které může dítě zažívat (Vybrané formy rizikového chování, 2011, s. 3–6, 9).

Na webových stránkách www.prevence-info.cz lze najít legislativní dokumenty, týkající se primární prevence rizikového chování, metodické materiály MŠMT a další dokumenty z oblasti primární prevence. Tyto legislativní dokumenty lze najít v příloze č.1. Primární prevence může být specifická i nespecifická. Mezi nespecifickou primární prevencí zařazujeme aktivity podporující zdravý životní styl, osvojení si pozitivně volnočasových aktivit. Jako specifickou primární prevencí označujeme předcházení výskytu rizikového chování. Dalším typem je i všeobecná prevence, působící na osoby s tendencemi k rizikovému chování. Selektivní prevence je zaměřena na žáky s vyšším předpokladem k rizikovému chování. Indikovaná prevence se používá u osob, u nichž byl již zaznamenán výskyt rizikového chování v rodině či ve škole (Hájek a kol., 2011, s. 194–195).

Specifická primární prevence zahrnuje aktivity a programy, které jsou zaměřené na předcházení a omezování výskytu různých forem rizikového chování žáků. Jde o všeobecnou prevenci, selektivní prevenci a indikovanou prevenci. Všeobecná prevence se zaměřuje na širší

populaci, kde byl dříve zjišťován rozsah rizika. Selektivní prevence se zaměřuje na skupinu žáků, u nichž lze předpokládat výskyt rizikového chování. Indikovaná prevence je zaměřena na jednotlivce a skupiny s vyšším výskytem rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole či mezi vrstevníky (Prevence rizikového chování, 2016).

Nespecifickou primární prevencí se označují aktivity, podporující zdravý životní styl a osvojování si pozitivního sociálního chování prostřednictvím využívání a organizace volného času. Tento typ prevence má význam v kontextu aplikace efektivních a vyhodnotitelných specifických programů (Prevence rizikového chování, 2016). Za neúčinnou primární prevencí se považuje zastrasování, triviální přístup, jednorázové akce, sledování filmu, nezapojení žáků do aktivit, nerespektování názorů žáků, hromadné kulturní a sportovní aktivity či návštěva historických a kulturních památek s pasivní účastí účastníků (Prevence rizikového chování, 2016).

Všeobecná primární prevence je dlouhodobý kontinuální program primární prevence rizikového chování, zahrnující celou populaci, komunitu či školu. Cílem je předcházení rizikovému chování. Zařadit sem lze školní preventivní programy a metody, dlouhodobé provázané aktivity, respektující různé cílové skupiny s jejich potřebami a odlišnostmi. Velkou roli zde hrají i rodiče dětí a komunita školy, kteří vytváří prostředí školy vzájemnou interakcí a důvěrou (Prevence rizikového chování, 2016). Cílem primární prevence je tak program, který by předcházel vlivům rizikového chování dětí a případně by jej zmírnil. Jde zejména o předávání si informací a vyvarování se rizikovému způsobu života (Čech, Zvoníčková, 2017, s. 39).

Selektivní primární prevence se zaměřuje na rizikové skupiny, jež mají podmíněné rizikové chování právě biologickými, sociálními a environmentálními faktory. Důležité je včas a efektivně řešit problémy rizikových skupin, aby problémy v chování nenastaly. Naopak indikovaná prevence se zaměřuje na skupiny, u nichž je riziko jevu či chování viditelné. V rámci prevence se jen zohlední míra rizika a zvolí se kombinace intervencí, které podpoří změnu chování (Prevence rizikového chování, 2016).

Školská primární prevence má mnoho programů, které poskytuje dle cílové skupiny (Martanová in Čech, Zvoníčková, 2017, s. 39). V rámci školy je sociální jednotkou třídní kolektiv. S jednotlivými kolektivy pracujeme v rámci mezilidských vztahů preventivně nejen

na třídu, ale i na jednotlivce (Čech, Zvoníčková, 2017, s. 41). Interaktivní programy slouží jako účinná metoda pro žáky k tomu, aby čelili sociálním tlakům, ke zkvalitňování komunikace, zdolávání konfliktů a ve stresové situaci, ale také ke zvyšování sebevědomí (Hájek a kol., 2011, s. 195). Každá škola musí mít vyhotovený dokument, zaměřený na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální vývoj a komunikační dovednosti. Tento dokument se nazývá Preventivní program, dříve označován jako minimální preventivní program. Ten je založen na podpoře aktivit žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení učitelů školy a spolupráci zákonných zástupců s nezletilými žáky školy. Preventivní program je zpracován vždy na jeden školní rok školním metodikem prevence, vychází z preventivní strategie školy a podléhá kontrole České školní inspekce. Na závěr roku je hodnocena jeho efektivita a kvalita právě těmi strategiemi primární prevence. Hodnocení bývá ve výroční zprávě školy (Prevence rizikového chování, 2016).

Za neúčinné metody lze považovat jednorázové akce, kde se pouze předávají informace a žáci jsou zastrašováni. V zájmových útvarech by měly být děti vedeny k osvojování si sociálních kompetencí a dovedností (Hájek a kol., 2011, s. 195–196).

4 Zážitková pedagogika

V zahraniční literatuře je možné se setkat s pojmem „outdoor education“, což je ekvivalent pro způsob výchovy zážitkem v České Republice. (Kaplánek, 2017, s. 183).

R. Macků (2015, s. 54) definuje zážitkovou pedagogiku na základě srovnání definic jako „...vědní obor, který reflektuje praxi výchovy, jež využívá zážitku jako prostředku celostního rozvoje člověka“. Zážitková pedagogika zkoumá a popisuje praktické konání lidí. Má své místo v rámci pedagogických věd jako hraniční disciplína. Jde v ní zejména o výchovu pro život, rozvoj a růst osobnosti v procesu učení. Používá metody cílování, motivace, dramaturgie, programové prostředky, reflexi, skupinovou dynamiku a řízení rizika. (Beneš a kol., 2016, s. 64–65).

Cílem zážitkové pedagogiky je i rozvoj jedince po všech jeho stránkách osobnosti (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12). Cílem zážitkové pedagogiky je přenositelná zkušenost, nikoliv zážitek, jak uvádí například nějaké rekreační agentury. Vedle memorování faktů je prostředkem zážitkové pedagogiky učení se a osobní růst jinými než tradičními metodami, sázející na přímé prožitky se silnými zkušenostmi – jde o hlubší životní orientaci (Činčera a kol., 2009, s. 11, 13).

Charakteristickým rysem zážitkové pedagogiky je tak možnost v podnětně chudém prostředí získávat bezprostřední, celistvou a emocionální zkušenost pro svobodné jednání. Principem zážitkových činností je prohloubený a zjemněný zážitek, jenž způsobuje větší intenzitu a výraznější prožití napětí ((Hájek a kol., 2011, s. 59). Vlastní aktivitou tak člověk získává zážitky. Pro větší zapamatovatelnost zážitku tak musí vynaložit více energie (Pelánek, 2008, s. 21). Zážitková pedagogika neumí pasivně vyčkávat. Je charakteristická proaktivním přístupem a životním postojem. Účastník by měl být aktivován k touze po osobnostním rozvoji; hlubší sebereflexi a akceptaci smysluplnosti jeho konání (Činčera a kol., 2009, s. 15–16).

Výchovu skrze zážitek lze využívat při volnočasových činnostech, tedy jak ve školní družině, tak i v zájmových uskupeních a při přípravě letních příměstských táborů. Právě tábory mají nejbližší k zážitkovým akcím (Kaplánek, 2017, s. 183–184). Zážitková pedagogika bývá někdy chápána jako praxe zážitkových kurzů. Uplatňuje se nejčastěji ve volnočasových

aktivitách – různé druhy vícedenních zážitkových kurzů, ale i ve školní výuce, v rámci profesního vzdělávání (Kaplánek, 2017, s. 181).

Dne 20. 10. 2016 proběhla 3. mezinárodní vědecká konference *Zážitková pedagogika s názvem Sport a zážitková pedagogika 2016 v Praze*. Řešila se zde témata *Zážitková pedagogika a sport v závěrečných pracích studentů sociální pedagogiky*, *Práce s dynamikou skupiny*; *Etická výchova na Slovensku*; *model zážitkového přístupu ve výchově*; *Pobyt v přírodě jako cesta k formování enviromentálních postojů a chování*; *Vztah filosofie a medicíny*; *Posouzení zájmu studentů o výzvěové aktivity*; *Zážitková pedagogika a sport v situaci osob se zdravotním postižením*; *Preventivní a resocializační aktivity v komunitním centru Plechářna*; *Využití zážitku ve vyučování snowboardingu pro podporu zdravého životního stylu*; *Zážitek jako zkušenost osobní sebedisciplíny*; *Playway: podpora dětské hry*; *k hledání souvislostí mezi sociální a zážitkovou pedagogikou*; *Úvaha o vztahu některých aspektů pedagogiky sportu a zážitkové pedagogiky*; *Sebezkušenostní výcvik učitelů jako prostředek osobnostního rozvoje a prevence syndromu vyhoření*; *Sportovní a zážitkové aktivity ve středisku výchovné péče Dobřichovice (Sport a zážitková pedagogika 2016, 2016)*. Tato témata lze považovat aktuální pro současnost.

4.1 Pojem zážitek, zkušenost a prožitek

Zážitková pedagogika úzce souvisí s pojmem dobrodružství a zážitek. Zážitek je termín, označující duševní jev, který jedinec prožívá, bývá subjektivní a emočně provázaný. Český koncept přidává i pojmy prožitek a zkušenost (Hanus, Chytilová, 2009, s. 12). Pojmy zážitek a zkušenost se v anglickém jazyce označují jako *experience*. Avšak toto slovo v českém jazyce označuje pouze zkušenost. Zkušenost může být doprovázená zážitkem i bez zážitku. Zkušenost i zážitek bývají spjaty se silnými emocemi, ale zároveň zkušenost může být zcela bez emocí (Oberfalzer in Gintel, Jirásek, ed., 2013, s. 232).

Zážitek vzniká automaticky, bývá hluboce prožíván (Kaplánek, 2017, s. 182). Nemusí zaujmout neotřelostí, novostí, ani nemusí být šokující. V dnešním světě plného počítačových

technologií může být zážitkem pouhý dotek přírody zážitkem jako je například chůze rosou, táborový oheň, lehký letní déšť, anebo zimní program na horách. Žádný film neumí předat učení se zodpovědností za své činy v kontaktu s přírodou. Zážitková pedagogika v tomto případě přechází od virtuality zpět k realitě (Činčera a kol., 2009, s. 11–12).

Rozdíl mezi pedagogickým a rekreačním zážitkem je v reflexi, která zkoumá to, co vyvolalo zážitek (Pelánek, 2008, s. 21). Ze zážitku vychází zkušenost, která je výsledkem uvědomování si a jednání v situacích emočně zabarvených a hodnotných. Zkušenost lze získat nejen z přímého prožívání, ale i z komunikace, pozorování či z knih (Kirchner, 2009, 24, 26). „*Zkušenost je to, co bylo uchováno v paměti individua, a je aktivně užíváno*“ (Kirchner, 2009, s. 26).

Pojem prožitek se používá pro zatraktivnější nabídky volnočasových, sportovních aktivit a při rekreaci (Kirchner, 2009, s. 3). Působí v různých situacích s okamžitým důsledkem. Je to konkrétní děj, v konkrétním čase a místě, v podobě zážitku (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12). Bývá jedinečný, s různou intenzitou a přispívá k lepšímu poznání sebe samého i místa ve skupině (Kirchner, 2009, s. 8–9). Znakem prožitku je nenahraditelnost, jedinečnost, individuálnost, intencionálnost, nepřenositelnost a komplexnost (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12). Může nastat jen jednou na jednom místě. Je důležité, aby prožitek byl co nejintenzivnější, v co nejkratším čase. Pokud se objevují obavy z překonání překážky a je nejasný výsledek, může být prožitek z aktivit intenzivní. Většinou jde v tomto případě o činnosti rizikové, dobrodružné, využívající zážitkovou turistiku – horolezectví, lanové aktivity (Kirchner, 2009, s. 8–9).

4.2 Modely zážitkové pedagogiky

Někdy samotný zážitek nestačí pro dosažení cíle, a tak se uplatňuje prožitek zpracován zpětným uvažováním, diskuzí či kreativitou v procesu poznání ve stálé emoční návaznosti na něco, co právě účastníci procesu prožívají. Všechny modely se dělí podle počtu stupňů.

Cílem rozepisování učení do jednotlivých kroků je pro lepší porozumění celého cyklu a použití modelů je spíše orientační (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 34–35).

Jednostupňový model pracuje pouze se zážitkem pro učení a výběrem těch správných prostředků. Dvoustupňový model řeší pouze zážitek a následující reflexi (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 35). Autor dvoustupňového modelu je J. Piaget, který předpokládal, že se člověk během života neustále vyvíjí. Je založen na zážitku a konceptu (Hájková, 2015, s. 20).

Třístupňovým modelem se může pojmout ze dvou způsobů. První způsob se skládá ze zážitku-reflexe-plánování. Druhým styl tvoří tak pozorování okolí – promýšlení znalostí a zkušeností podobných situací – očekávaný úsudek. Kombinuje tak znalost z minulosti, pozorování, zážitek i aktivitu. Každý ze zážitků v sobě nese něco ze zážitků předešlých, ale také ovlivňuje kvalitu těch, které teprve následují. Člověk tak může růst po fyzické, intelektuální a morální stránce, což hlídá školitel, jenž zhodnotí a odhadne směr rozvoje daného jedince (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 35-38). Druhý styl třístupňového modelu vytvořil John Dewey, jenž považuje zážitek za základního činitele vzdělávání a zdůrazňuje to, že učení spojuje zážitek s pojmem a pozorování s aktivitou (Hájková, 2015, s. 19).

Mezi nejznámější model patří čtyřstupňový Kolbův model. Ten se skládá z konkrétní zkušenosti, ohlédnutí, zobecnění a z aktivního zkoušení (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 34-35). U Kolbova modelu je důležitá úloha zážitku v procesu učení. Další čtyřstupňový model vytvořil Lewin, který klade důraz na zpětnou vazbu. Cyklus probíhá v kruhu a základními prvky je konkrétní zkušenost, ohlédnutí, utváření abstraktních návrhů a zevšeobecnění a testování důsledků návrhů v nových. (Hájková, 2015, s. 19–21). Kolbův cyklus je více rozepsán v kapitole č. 4.3.4 Kolbův cyklus.

Pětistupňový zahrnuje tři modely – Joplinův, Kellyho a model od Pfeiffer & Jones. Joplinův model tvoří soustředění – akce – vyzdvižení důležitého – zpětná vazba – rozbor. Kellyho model se zabývá setkáním – schválením – zkoušením – předvídáním – investováním. Model Pfeiffer & Jones řeší konkrétní zkušenost – publikování – proces diskuze a zkoumání – generalizace – aplikace (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 35).

Šestistupňovým modelem je Priestův. Jak vypovídá název, tak má šest stupňů – zkušenost, indukce, generalizace, dedukce, aplikace a zhodnocení. Jde o postup opačný, než je zvykem, tedy „zdola nahoru“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 35, s. 49).

Bannonův model, označován jako model problém – solvingu, pracuje se sedmi základními kroky – problémová situace, definování cílů, změna a řešení problémů, usnadnění kreativního řešení, učinění rozhodnutí, strategie pro realizaci (Hájková, 2015, s. 21).

4.3 Prostředky výchovy zážitkem

Zážitková pedagogika se zaměřuje především na dovednosti, postoje a principy učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny dobrodružstvím (Pelánek, 2008, s. 14–15). Nejvíce se využívá fenoménu hry jako prostředku, reflexe a hodnocení (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12). Každý instruktor by měl obdržet baterii zpětných vazeb těchto akcí, protože bývají zaměřené na skupinovou spolupráci, společné řešení úkolů, rozvoj komunikativních dovedností, posun účastníka někam dál, posílení jeho sebevědomí a tvořivosti (Činčera a kol., 2009, s. 20).

4.3.1 Hra

Hra je zvláštním typem vnitřního prožitku. Pomáhá stimulovat problémové situace a nabízí tak jejich věrný obraz. Mohou při ní vznikat situace nové a kreativní. Hrajeme-li hru doopravdy, máme možnost ji prožít s emocemi. (Kaplánek, 2017, s. 187–188). Poskytuje umělé prostředí, kde si lidé mohou nějakou situaci zkusit nanečisto. Hra může být i cesta k cíli nebo jako cíl. Má význam poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, diagnostický, motivační, tvořivý, fantazijní, sociální, rekreační, ale i terapeutický. Život je hra, a aby lidé zůstali ve hře, musí do ní vnést hru (Nevolová, 2017). Hra je nejen lidská činnost, ale i zvířecí, protože i zvířata si umí hrát se zaujetím a vytrvalostí. Čím vyšší je odměna, jako motivace k cíli, tím zajímavější je hra. Odměna tak ovlivňuje emoční vyrovnanost jedinců a při jejím dosažení jim přináší pocit uspokojení (Beneš a kol., 2016, s. 178).

Hra zprostředkovává harmonický rozvoj osobnosti. Měla by obsahovat v literatuře název, autora, ideový nástin, motivaci, pravidla hry, počet hráčů, věkovou kategorii, prostředí, denní doba, fyzickou a psychickou zátěž, čas na přípravu s časem na hru, materiální zajištění

a metodické poznámky. Lze ji dělit dle výchovných cílů na jazykovou, hudební, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou, intrapersonální, interpersonální a ve vztahu k přírodě. Také existují hry kombinované a pomocné. Může mít úplná, nebo částečná pravidla. Může být také iniciativní, simulační, inscenační, dramatická, psychodrama, sociální drama, cvičení, test, závod, utkání, turnaj, soutěž, dílna, hraní si na školu, výstava, představení, beseda nebo putování (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 114–129). Pelánek (2008, s. 110–156) uvádí efektivní rozdělení her na drobné hry a úkoly, hry k rozvíjení spolupráce, dramatické hry, pohybové hry, hry zaměřené na psychiku, malostrukturované, simulační hry a psychohry. Kolektivní hry se více upřednostňují před individuálními, protože stmelují kolektiv, který musí spolupracovat a komunikovat. Také rozvíjí sociální dovednosti účastníků (Pelánek, 2008, s. 93). V dnešní době se mění charakter hry, díky zásahu moderních technologií. Hry tak mají charakter pasivní zábavy. Děti tráví méně času venku neorganizovanou aktivní hrou než dříve (Švamberk Šauerová, 2016, s. 290).

Hra se musí předem pořádně promyslet i z hlediska časového, aby se počítalo i s různými přesuny a její přípravou. Důkladná příprava zabere hodně času. Nejlepší je si většinu věcí připravit doma, a potom zbytek až na místě, kde se připravuje například herní území, materiál, přepočítávají se účastníci pro rozdělení do skupin. Rozdělení hráčů může být i častou chybou, protože právě vyrovnané týmy mohou udělat hru napínavou. Existuje více způsobů, jak kolektiv rozdělit na skupinu. Často se používá náhodné rozdělení pomocí různého losování, rozdělení říkankou nebo náhodný řez skupinou. Také se mohou vybrat dva kapitáni, kteří si vybírají z ostatních do „svých skupin“. Rozdělení se však může i předem připravit. Anebo různou kombinací předem připraveného a volbou. Při hře se nesmí zapomenout ani na motivaci (Pelánek, 2008, s. 93–96). Více o motivaci je možné se dočíst v této diplomové práci v první kapitole.

Mezi časté chyby při hře, která se nepovede patří problémy s realizací a špatný odhad při uvádění her. Špatně odhadnout lze nejen délku hry, ale i velikost herního území, sílu, schopnosti, vyspělost účastníků i čas na přípravu hry. Důležité je, aby mezi instruktory byla dobrá komunikace. Čímž zamezíme informativní schůzkou všech instruktorů, aby všichni věděli, jak hra bude probíhat. Problémy s pravidly her hrozí téměř kdykoli. Někdy mohou být nepochopitelná, komplikovaná, nejednoznačná nebo špatně vysvětlena. U složitějších her je dobré pravidla sepsat a projít je i s ostatními instruktory. Ani na materiál není dobré zapomenout, protože právě ten může zkazit celou hru, když chybí. Klíčovým momentem při hře je i vhodné

zakončení, ovlivňující přístup k dalším hrám. Chybou je zapomenout vyhlásit výsledky hry, ukončit ji uspěchaně, necitlivě a neuklidit po hře. Problémy mohou být i s atmosférou, kterou může zapříčinit například dramaturgická chyba, špatné zařazení hry ve scénáři, nedostatečná motivace účastníků, nerovnoměrné rozčlenění instruktorů, časový tlak, technické problémy a prozrazení překvapení (Pelánek, 2008, s. 107–108).

Důležitá je i motivace hráčů ke hře a také důvody, proč se chtějí hry zúčastnit. Z hlediska dynamiky a motivace lidí v týmu se dělí účastníci na čtyři typy – Dosahovači, objevitelé, socializátoři a zabijáci. Dosahovači se snaží o výhru a výsledek. Chtějí si splnit cíle a rádi se učí novým věcem, aby byli lepší ve hře. Neradi prohrávají a pokud se jim tak stane, přestanou mít zájem o hru. Objevitelé zkoumají herní prostředí a zákonitosti hry. Rádi získávají nové informace o hře a dávají najevo své rozsáhlé znalosti. Socializátoři hrají hru proto, aby přišli do styku s ostatními hráči, ale hra je pro ně bezvýznamná. Významná je pro ně právě komunikace a budování mezilidských vztahů při hře. Zabijáci rádi poškozují ostatní hráče a dávají jim najevo svou nadřazenost. Výhra je pro ně něco jako mít moc nad ostatními hráči (Nevolová, 2017).

4.3.2 Reflexe

Reflexe je pedagogickým zhodnocením předchozího programu, vzhledem k účastníkům. Snaží se o vytvoření vazby mezi konkrétním zážitkem z programu a zařazením ho do zkušenostní struktury. Reflexe funguje na principu záměr-prožitek-reflexe. (Kaplánek, 2017, s. 182–183). „*Reflexe by měla především vytvářet prostor pro sdílení pocitů a zážitků a poskytovat tak cennou zpětnou vazbu pro účastníky i instruktory. Reflexe by měla zviditelnit případné problémy, hlavně co se týče skupinových vztahů, a dávat možnost tyto problémy ujasnit. Součástí reflexe by mělo být poučení ze zkušeností a jejich přenosu do běžného života*“ ... „*vedení reflexe je jednou z nejnáročnějších instruktorských dovedností*“ (Pelánek, 2008, s. 101). Cílem reflexe je rozvoj schopností učit se ze zkušeností a vlastních chyb. Zaměřuje se buďto na skupinu, jednotlivce, anebo téma. Zařazení reflexe je také důležité a důležité promyslet, kdy bude zařazena a kdy nikoliv. Na týdenní akci je doporučeno zařadit 2 reflexe. Naopak u krátkých her je reflexe ihned po skončení. (Pelánek, 2008, s. 102).

„Hloubkou sebereflexe se může zážitková pedagogika dostat nejenom na hranici filosofie, ale prvně se do ní a jejich cílů i ponořit, rozlišovat podstatné od nepodstatného a hledat moudrost“ (Činčera a kol., 2009, s. 13).

Nejčastější formou reflexe je strukturovaná diskuze v kruhu účastníků, tedy diskuzní reflexe. Klíčem úspěchu je dobrá příprava otázek. Dalším typem reflexe je rychlé shrnutí, reflexe tvořením, omezení reflexe nebo dramatická reflexe (Pelánek, 2008, s. 104).

Druhem reflexe může být i reflexe aktivity, dne, kurzu nebo reflexe kurzu s delším časovým odstupem (Beneš a kol., 2016, s. 163).

4.3.3 Učení prožitkem

Učení prožitkem má své přístupy k vytváření situací, které umožňují vlastní, originální a konkrétní prožití činnosti, dosáhnout vědomostí, ale získat i nové poznatky. Principem je získat a prožít bezprostřední skutečnost, zachytit ji uvnitř osobnosti, zvnitřnit a prohloubit ji. Tak bude mít zážitek trvalý ráz u jednotlivce (Vážanský, 2001, s. 35–36, 135).

4.3.4 Kolbův cyklus – učení se prostřednictvím zážitku

Model Kolbova cyklu znázorňuje model stylů učení. Sestavil jej David Kolb, na základě prací K. Levina, J. Piageta a J. Deweyho. Předpokládá se existence čtyř skupin stylů učení. Uplatňují se postupně styly učení divergentní, asimilační, konvergentní a akomodační. Pokud si účastníci opakují jednotlivé vzorce učení, dosáhnou plného efektu (Kaplánek, 2017, s. 189).

Nyní autorka uvede vlastní překlad italského textu, definující Kolbův cyklus.:

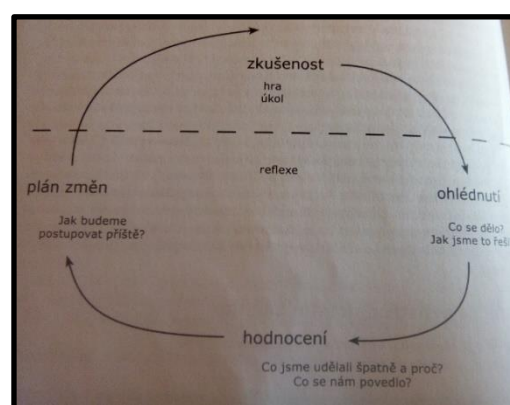
„V tomto ohledu americký pedagog David Kolb jasně definoval kroky, které činí tento typ učení efektivní. Jeho metoda je založena na předpokladu, že učení je kruhové. Z toho vyplývá jeho učební cyklus, který definuje fáze experimentálního učení, a především otvírá model praktického výcviku. Ten je rozdělen do 4 sekvenčních fází:

- *konkrétní zkušenosti;*
- *reflexní pozorování;*

- abstraktní konceptualizace;
- aktivní experimentování.

Během konkrétní zkušenosti účastníci prožívají dovednosti, schopnosti a znalosti prostřednictvím aktivit, her a simulací. Krok reflexního pozorování je založen na základě vlastního pozorování, reflexi a interpretaci pocitů a chování, jež se objevily během zážitku díky diskusi a brainstormingu. V reflexi následuje fáze abstraktní pojmů, která se zaměřuje na výrobu a nastínit pojmy a dovednosti, rozšíření jejich vnější situace, práce je osobní, a to prostřednictvím modelů, lekcí a diagramů. Konečně, během aktivního experimentování se ověřují znalosti a kompetence získané v nových situacích skrze nové simulace, dotazníků, případové studie a laboratoře. Je zajímavé zdůraznit, že tato poslední fáze se promítá do nové konkrétní zkušenosti. Získané dovednosti ve skutečnosti vytvářejí nové způsoby, jak dělat a přemýšlet, být zkušený v každodennosti, aby cyklus mohl znovu začít“ (Il ciclo di Kolb: un modello di apprendimento efficace, 2016). (překlad vlastní)

Pelánek (2008, s. 21–22) uvádí za fáze Kolbova cyklu zkušenost, ohlédnutí, hodnocení a plán změn, jak je vidět na obrázku č. 1 – Kolbův cyklus. Při porovnání Kolbova cyklu českého pojetí s tím italským autorka zjistila, že Italové čtvrtou fází plán změn zahrnují do třetí fáze abstraktní konceptualizace. Poslední fáze Kolbova cyklu nazývá v Čechách plán změn, kdežto v Itálii se snaží již o aktivní experiment, což u nás je již spíše dalším krokem, opakováním kroku jedna, zkušenost. Na obrázku č. 1 je možné vidět Kolbův cyklus. V praxi se pracuje zejména se zkušeností a reflexí.



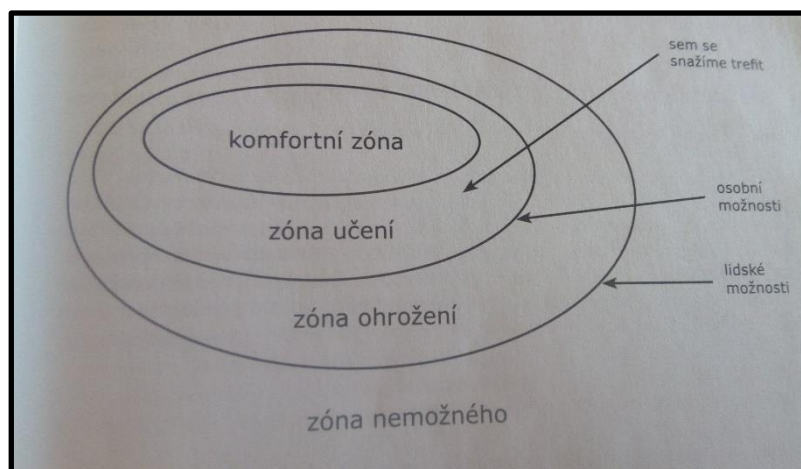
Obr. č. 1 – Kolbův cyklus (Pelánek, 2008, s. 22)

4.3.5 Rozšiřování komfortní zóny

Instruktoři zážitkových akcí využívají často Rozšiřováním komfortní zóny a uvědomování si vlastních hranic zóny učení (Činčera, 2007, s. 19). Mezi základní zóny patří zóna komfortní, učení, ohrožení a nemožného. Komfortní zóna je ohraničená (Pelánek, 2008, s. 23).

„Komfortní zóna je oblast, kde se cítíme dobře. Je tvořena situacemi, ve kterých se člověk cítí bezpečně, přičemž nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou. Za normálních okolností se člověk drží uvnitř své komfortní zóny, protože jinde se cítí nepříjemně. Pokud však člověka vystrčíme kousek mimo jeho komfortní zónu a poskytneme mu dostatečnou podporu (hlavně na psychické úrovni), může nové situace ovládnout a zvětšit si tak komfortní zónu. Díky tomu se dotyčný bude cítit dvře ve více situacích a jeho život bude bohatší“ (Pelánek, 2008, s. 22).

Zóna ohrožení představuje osobní možnosti posunu. Zóna nemožnosti představuje to, na co si lidé netroufnou, i když by mohli a měli na to. Každý člověk má různě posunuté hranice zón. Pro někoho je dotýkání nepříjemné a má jej zařazené v zóně učení a pro někoho to je běžná záležitost – má to zařazené v zóně komfortní (Pelánek, 2008, s. 22–23). Pokud však jedinec neuspěje, selže, tak se neúspěchem jeho komfortní zóna zmenší, stejně tak se sníží i jeho snaha posunout se dál (Činčera, 2007, s. 19). Na obrázku č. 2 je možné vidět to, jak je rozčleněná zóna komfortní, učení a ohrožení a zóna nemožného pro lepší pochopení této problematiky.



Obr. č. 2 – Komfortní zóna (Pelánek, 2008, s. 23)

4.3.6 Plynutí

Třetím důležitým konceptem je plynutí, anglicky představováno jako flow. Říká se, že nejlépe se lidé učí, pokud pracují se silným zaujetím a pocity v tom okamžiku jsou radostné a naplněné. Plynutí tak znamená „stav dokonalé koncentrace člověka na právě vykonávanou činnost“ (Macků, 2015, s. 61).

Mentální operace lidí pracují s koncepty výzvy a schopnostmi. Člověk může prožít nudu, což je aktivita úzkosti, vzniklá nedostatkem schopnosti. Znepokojení patří do naší neschopnosti a nedostatku vědomosti. Vzrušení vzniká stimulací, ale i v oblasti učení. Flow je oblíbená aktivita, ve které jsou jednotlivci dobří a mají pak tendence ke zlepšování se. Rysem plynutí je ponoření se do práce i hry; soustředění se na danou práci; zkreslené vnímání času; vysoká koncentrace a pozornost a snižování úzkosti (Kvasničková, 2016).

Stav plynutí je spojován s vědomím rovnováhy mezi schopností a náročností úkolu, jasnými cíli, zpětnou vazbou, zapomenutí na sebe sama a ztrátou vědomí fyzických potřeb (Kolář, 2013, s. 36). Emoce v tomto stavu nejsou ventilovány, ale jsou konstruktivní, tudíž mají flow-potenciál a přenesou se do našeho „já“ a jsou tak komplexnější (Macků, 2015, s. 61).

4.4 Zážitkové akce s principy pedagogiky prožitku

V České republice se prožitkovým učením zabývají i různé organizace. Mezi ty známější patří Prázdninová škola Lipnice, Hnutí GO, instruktoři z Brna, Junák – Český skaut, Egredior, Česká cesta, všichni vycházející z principů Project Adventure. Všechny tyto organizace, až na prázdninovou školu Lipnice, chtějí spolupráci dlouhodobou s postupným rozvojem osobnostních kompetencí u studentů. Prázdninová škola Lipnice pořádá spíše krátkodobé a jednorázové akce, s cílem silného prožitku účastníků s porozuměním svým slabým a silným stránkám (Činčera, 2007, s. 14–15).

Zakladatelem českého Junáka byl Antonín Benjamín Svojsík. Vychází z anglické podoby skautingu – woodcraftu. Je založen na družinovém systému, samostatných jednotek pro větší sebeuplatnění jednotlivců. Rozvíjí člověka pomocí her a praktických aktivit, zejména

skrze aktivní pobyt v přírodě. Mají mnoho metodik pro pobyt v přírodě, na tábory a vodácké putování. Kladou silný důraz na hodnoty a občanskou angažovanost. Snaží se o samostatnost dětí a rozvíjí u nich smysl pro čest. Služba bližnímu svému je vyjádřena skautským slibem, zákonem, heslem a příkazem dobrého skutku (Beneš a kol., 2016, s. 18–19).

Lesní moudrost založil E. T. Seton na základě konceptu soustavných lidských instinktů, mezi něž řadí hravý instinkt, instinkt sdružování do part a instinkt rituálu zasvěcení. V České republice byl tvůrcem lesní moudrosti Miloš Seifert, kdy byla lesní moudrost chápána jako přirozená moudrost člověka, odvozená z života v přírodě – soulad mezi člověkem a přírodou. I výchova a mravní zásady člověka se staly spojené s přírodou. Tento přístup uznává individuální cesty k vlastnímu svobodnému růstu. Základem je ideový koncept myslící ruky (Beneš a kol., 2016, s. 20–21).

Poslední dobou se zážitkové akce staly synonymem pro dobrý obchod se zážitky, pro výdělek. Slova jako „outdoor“ nebo „teambuilding“ jsou slyšet často. Zážitkové akce se mohou pohybovat v ekonomickém trhu, ale v zážitkovém vzdělávání nejde o to, abychom dostali za minimum námahy maximum peněz. Často se v programech angažují dobrovolníci, na které je často zapomínáno a nejsou dostatečně oceňovány. Právě ti jsou ochotní vkládat svůj čas do přípravy akcí, ale i vlastní kreativitu, tvořivost, sílu, materiál a vybavení. Zároveň oni sami osobnostně rostou a získávají cenné zkušenosti. (Činčera a kol., 2009, s. 14). Zážitkových akcí se může účastnit téměř kdokoliv. Prvotně vše bylo zaměřené na rodinu a děti do 26let, ale dnes se účastní i dospělí a senioři (Činčera a kol., 2009, s. 25). Cílem pedagogů je prožitek dobrodružství účastníků na akci, které zvyšuje atraktivitu i zábavnost vlastního učení pro lepší zapamatování (Pelánek, 2008, s. 23). Používají různé programové prostředky, jež lze rozřadit na aktivity sociálně psychologické, technické, umělecké, společenské a pohybové (Beneš a kol., 2016, s. 145).

Základním prvkem zážitkových akcí je aplikace poznatků do praxe a čas na reflexi. Společným znakem těchto akcí bývá demokratická spolupráce zúčastněných, učení se na důsledcích vlastního jednání, hromadné zdolávání úkolů, společné mínění, pocit spravedlnosti, schopnost organizace a osvědčení se v nečekané situaci (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 21–22). Hlavním prvkem je neobvyklost a výstřednost. Typické jsou také osobní výzvy zvoucí k překonání vlastního strachu tělesným pohybem, slovem, aktem či sociálním činem. Jde o intenzitu lidského prožívání. Kdo se chce stát instruktorem takovýchto akcí, musí znát

základy zážitkové pedagogiky, pedagogiky a psychologie, ale také rozumět skupinové dynamice, učit se základům dramaturgie a trénovat vlastní projekty. Ale zároveň se musí naučit například běhat podle orientační mapy a být akční. (Činčera a kol., 2009, s. 12–13).

5 Zotavovací akce: tábor

V dnešní době rodiny s dětmi řeší rozvrhnutí volného času o letních prázdninách. Děti v tu dobu nemají žádné povinnosti, nemusí chodit do školy, a tak mohou svůj volný čas využívat dle libosti. Rodiče však musí řešit, kam umístí dítě v době, kdy budou v práci a nemohou se starat o rodinu. A ne každá rodina si může dovolit platit chůvu pro děti. Vlivem stěhování mladých obyvatel do větších měst ztrácí mnoho rodin kontakt se svými příbuznými, kteří by se potencionálně mohli podílet na hlídání dětí o prázdninách. Právě na toto reagují různé organizace a instituce, které zřizují různorodé zotavovací akce pro děti. Nejčastějším druhem takovéto akce bývá pobytový a příměstský tábor. Tábory tak patří oficiálně mezi nejrozšířenější formy zotavovacích akcí, které jsou vymezeny jako „organizovaný pobyt 30 a více dětí ve věku do 15 let na dobu delší než čtyři dny, jehož účelem je posílit zdraví dětí a zvýšit jejich tělesnou zdatnost“ (Harmach, 2004, s. 6).

Existuje velké množství možností, kam se vydat v létě na tábor. Rozdíly mezi jednotlivými nimi lze pozorovat v oblasti zaměření, ale i ve zkušenosti jejich provozovatelů (Červinka, 2017, s. 18). Pořádají je nejčastěji střediska volného času, ale i jiné organizace. Mají dlouhou tradici. Centra organizují tábory pro děti, tábory pro rodiče s dětmi i tábory pro děti s postižením společně s dětmi zdravými a další. Tábory mohou být obecné i zaměřené na nějakou zájmovou oblast (Bendl, 2015, s. 135–136). Tábory slibují aktivní prožití volného času, umožňují spojení s přírodou, život v kolektivu vrstevníků, prožití nových zážitků a seznámení se s novými lidmi (Bezchleba, 2012, s. 34–35). Tábory mají přispívat i k rozvoji tělesných a duševních schopností dětí, protože se účastníci tábora i stravují (Burda, 2008, s. 71).

Pořádat dětské tábory je možné na základě živnostenského zákona, jako ohlašovací živnost volná č. 72 „*Mimoškolská výchova a vzdělávání, pořádání kurzů školení, včetně lektorské činnosti*“. Sem spadá i výchovně-vzdělávací činnost na dětských táborech a jiných zotavovacích akcích – vedení těchto akcí a také zajišťování různých programů pro účastníky (Berka, 2017). Při práci s dětmi je důležité při volnočasových aktivitách zajistit bezpečnost, fyzickou, psychickou i sociální (Hájek a kol., 2011, s. 200). Ne každý tábor je úspěšný. Záleží hlavně na dobré partě vedoucích, ale i na skupině dětí. Právě ti můžou zážitkům přidat něco, co je nevyčísitelné a nepopsatelné. Všechno začíná pečlivou přípravou dlouho před táborem. Zkušenosti i náměty mohou pomoci při vytváření náplně táborového programu (Červinka,

2017, s. 12). Jak píše Červinka (2017, s. 12): „... *pro opravdový úspěch je třeba přidat atmosféru a kamarádkého ducha, který teprve může dobře připravený program povýšit na skvělý zážitek*“.

Tábor se organizuje hlavně proto, aby děti něco o prázdninách zažily a měly na to vzpomínky po celý školní rok. S tím vším souvisí i pojem dobrodružství a riziko. Obojí přináší jak pocit nebezpečí, tak i příležitost posunout se vpřed. Dobrodružství je spojeno s přírodou, výzvou, adrenalinem, vzrušením, zážitkem, vykojením ze života, překonáváním hranic, intenzitou a očekáváním (Kirchner, 2009, s. 27–28).

Pořádání táborů bylo povoleno v dřívějších dobách organizacím jako je Československý Červený kříž, Svazarm či Československý svaz tělesné výchovy (Kaplánek, 2017, s. 72–73). Mezi roky 1918 a 1939 byly oblíbené dětské tábory velkých organizací jako byli Skauti, Sokolové, Foglarův vzor a YMCA. Po roce 1948 nastaly změny ve společnosti a podporu získaly pionýrské či svazácké organizace a od 1953 stát podporoval i tábory mládeže. Přestože tyto tábory byly ideově zaměřené tehdejšímu režimu, věnovali se vedoucí důkladně přípravě programu, zahrnující sportovní a turistickou činnosti, ale také různé hry. Nejen etapové hry, nýbrž i ty na překonávání překážek. Využívali dramatizaci, kulturní programy, skautské a trampské zkušenosti (Švamberská Šauerová, 2016, s. 193–194).

Významným projektem výchovy a rekreace byly tábornické školy, které vybudoval V. Snopek a F. Vlček v šedesátých letech. Ty měly nabízet přitažlivější formy práce dospělých s mládeží. Ta si tak mohla vyzkoušet nové formy pobytu v přírodě, a zároveň se učila to, jak zorganizovat tábor pro děti. Tyto tábornické školy byly významné v tom, že zavedly hodnocení, osobní zpětnou vazbu účastníků tábora a trénovaly u nich komunikaci. Byly významné pro zážitkovou pedagogiku (Beneš a kol., 2016, s. 24).

Česká rada dětí a mládeže provedla na podzim roku 2016 a na jaře roku 2017 výzkumné šetření, jehož cílem bylo zhodnotit data o realizovaných táborech v roce 2016 a učinit předběžný odhad trendu v pořádání táborů v roce 2017. Okruhem respondentů byly spolky, dětské domy mládeže, střediska volného času, cestovní kanceláře a agentury. Do průzkumu bylo osloveno 131 spolků, 288 Domů dětí a mládeže (dále jako DDM) a středisek volného času (dále jako SVČ). Celková průměrná cena všech táborů je 3256 Kč. Vyšší cena táborů tak neznamená vyšší kvalitu pobytu. Vstupní náklady zahrnují hlavně odměny vedoucím a náklady táborů – nájem, materiál, techniku. Průměrná délka táborů se pohybuje od 7 do 14 dní. Spolky

pořádají tábory i s délkou kolem 20 dní, ale například u DDM se objevují tábory na 5 dní. Průměrný počet účastníků je 32. Průměrná délka tábora je 10 dní (Polak, 2017). Šetřený vzorek zahrnuje 3 675 táborů s 118 937 účastníky. Zkoumaný vzorek představuje 70–80 % všech realizovaných táborů v roce 2017 v České republice. Dá se tedy očekávat, že na našem území v létě probíhalo 4 500 až 5 000 táborů. Na táborech je ve čtvrtině případů zakázáno používat mobilní telefony. Na 60 % táborů mohou děti mobil používat jen v předem stanovenou dobu (Výsledky šetření, 2017).

5.1 Zotavovací akce jako součást zájmového vzdělávání

Zotavovací akce probíhají o prázdninách, tedy ve volném čase dětí. Proto spadají i do zájmového vzdělávání. U dítěte potřebujeme právě v době jejich volna začít rozvíjet jeho zájem o něco, co ho bude bavit. Zájem by měl být stálý (Hájek a kol., 2011, s. 166). Svobodně zvolené zájmové aktivity mají úzkou vazbu na vlastní jednání i rozhodování a stávají se i základem pro konstituování odpovědnosti za vlastní chování (Průcha, 2009, s. 380–381). Zájmové vzdělávání tak je nejběžnější organizovanou formou volnočasových aktivit v České republice, jež má kořeny už před rokem 1989. Činnosti jsou dobrovolné, bez nervozity a stresu (Kaplánek, 2017, s. 122). Zájmová činnost je tak chápána jako součást systematického výchovného působení, bez jasného cílového zaměření, umožňující seberealizaci a sebevyjádření účastníků. Zájmové vzdělávání je odvozeno od slova zájem. Zájmů může mít člověk hned několik. Zájem je různě hluboký a trvajícím (Kaplánek, 2017, s. 122–123). Zájmové útvary se většinou dělí dle věku účastníků. Také proti škole mají menší počet účastníků. Termíny a čas jednotlivých setkání se individuálně domlouvají dle charakteru činností a ve volném čase účastníků. I materiální prostředky jsou v této oblasti více rozmanitější nežli ve škole. Proti škole zájmové vzdělávání jsou tři typy vedoucích. Tedy pedagogové volného času, dobrovolníci a externí vedoucí zájmových útvarů (Kaplánek, 2017, s. 126–127).

Zájmové vzdělávání tvoří součást celoživotního učení. Je ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tedy

ve školském zákoně. Uskutečňuje se ve střediscích volného času, ve školských účelových zařízeních, ve školních družinách a školních klubech (Zájmové vzdělávání, 2017).

Dle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, znění platné od 1. 9. 2016, jsou školská zařízení pro zájmové vzdělávání součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky a musí být zapsána do rejstříku škol a školských zařízení. Tato vyhláška rozděluje školská zařízení pro zájmové vzdělávání podle účelu na výchovné, vzdělávací, zájmové, tematické rekreační akce, zajišťující osvětovou činnost. Tato zařízení mají důležitou roli při objevování a rozvíjení nadání i talentu u dětí a mládeže. Přijímají zájemce bez ohledu na rasový původ, národnost, pohlaví, náboženské vyznání a plní celospolečenskou roli tak, že výrazně přispívá k ochraně před rizikovým chování a šířením sociálně patologických jevů mezi dětmi, ale také navádí ke smysluplnému využívání volného času dětí. Tato vyhláška také stanovuje podrobnosti o obsahu a rozsahu činnosti, organizaci zájmových školských zařízeních a podmínkách jejich provozu, přijímání i úhrady za školské služby. (Zájmové vzdělávání, 2017). Forma zájmového vzdělávání může být také pravidelná; příležitostná; táborová činnost; osvětová činnost; individuální činnost a využívání otevřené nabídky spontánní činnosti (Změna zákonů, 2017).

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání vymezuje, že „*Účastníky zájmového vzdělávání jsou děti, žáci a studenti; účastníky mohou být také pedagogičtí pracovníci, zákonní zástupci nezletilých účastníků, popřípadě další fyzické osoby*“ (Změna zákonů, 2017). Účastník zájmového vzdělávání musí být přijat na základě písemné přihlášky (Změna zákonů, 2017).

Odbor pro mládež MŠMT společně s Národním institutem dětí a mládeže zpracoval Metodiku pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Ta usnadňuje přípravu školního vzdělávacího programu, protože na zájmové vzdělávání není vydán rámcový vzdělávací program. Školní vzdělávací program zařízení může naplňovat vzdělávací cíle, stanovené rámcovým vzdělávacím programem, zejména pak pro základní a zájmové vzdělávání (Zájmové vzdělávání, 2017).

Ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání pracují kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci – vychovatele, učitelé a pedagogové volného času. Toto podmiňuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, což je garancí kvality a odbornosti těchto vyjmenovaných pracovníků v oblasti volného času (Zájmové vzdělávání, 2017).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydává Konceptci podpory mládeže na období 2014-2020 (příloha č. 2), označovanou také jako Konceptce 2020. Jeden z cílů je „[...] vytvářet příznivé a udržitelné podmínky pro účast dětí a mládeže v zájmovém a neformálním vzdělávání“ (Konceptce podpory mládeže na období 2014–2020, 2017). Tato konceptce prohlubuje informovanost nabídky volnočasových aktivit pro aktivní trávení volného času a motivace dětí k aktivnímu využívání volného času vzhledem k jejich potřebám (Konceptce podpory mládeže na období 2014–2020, 2017).

Dle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění platném od 1. 9. 2016, mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání patří středisko volného času; školní klub a školní družina. Činnost střediska může poskytovat metodickou, odbornou i materiální pomoc účastníkům a vykonává ji většinou po celý školní rok. Základním typem střediska je DDM, která se zaměřuje na více oblastí. Naopak stanice zájmových činností probíhá pouze v jedné oblasti zájmů. Klub poskytuje zájmové vzdělávání školám v době mimo vyučování. Je určen spíše pro starší žáky druhého stupně na základní škole, anebo žáky osmiletého gymnázia či konzervatoře. Ale i žák prvního stupně, který není zapsán v družině, může klub navštěvovat. Školní družina je určena pro žáky prvního stupně. Vykonává činnost ve dnech školního vyučování a o školních prázdninách. Umožňuje odpočinek a přípravu na vyučování. Účastníci se zařazují do oddělení, které má maximálně 30 žáků na jednoho pedagoga, právě s ohledem na jejich bezpečnost (Změna zákonů, 2017).

Mezi organizace a instituce zajišťující zájmové vzdělávání ve volném čase řadíme i výchovná a ubytovací zařízení, nestátní neziskové organizace a nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. Do výchovných zařízení pro ústavní výchovu se zařazuje diagnostický ústav, výchovný ústav, dětský domov a dětský domov se školou. Dětský domov splňuje roli ústavní výchovy dětí. Zajišťuje dětem péči, kterou nemohou mít v rodině, nemohou být osvojeni či umístěny v jiné formě rodinné péče. Je pro děti od 3 do 18 let, případně pro studenty, kteří se připravují na své povolání (Hájek a kol., 2011, s. 151). Výchovná a ubytovací zařízení zajišťují žákům a studentům vzdělávání, sportovní a další zájmové činnosti mimo vyučování. Sem patří domovy mládeže, internáty a školy v přírodě. Domov mládeže je školské zařízení, které zabezpečuje žákům středních škol a studentům vyšší odborné školy ubytování, stravování a kvalifikované výchovné působení, které pak vede k plnohodnotnému využívání volného času. Žáci vykonávají každý den přípravu na vyučování. Internát jsou určen pro žáky se zdravotním postižením a často se pojem internát a domovy mládeže v laické veřejnosti zaměňuje.

Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež je zařízení pro osoby v obtížné životní situaci, které jsou ohroženy sociálně patologickými jevy nebo mají jistý životní styl, neakceptovatelný společností. Účast je bezplatná a anonymní. Účastníci zde mohou trávit volný čas, toto zařízení však zajišťuje i nabídku sociálních služeb, která je založená na kontaktní práci s klienty, situační intervenci, základním poradenstvím, Snaží se také o aktivity zaměřené na prevenci (Hájek a kol., 2011, s. 150–153).

Zotavovací akce pořádají zejména nestátní neziskové organizace, nízkoprahové zařízení. Mezi nestátní neziskové organizace patří subjekty, které mohou pracovat s dětmi a mládeží. Patří sem Skaut, Pionýr, organizace Duha, Česká tábornická unie, Sokol, zájmová sdružení hasičů a velké množství různých sdružení při školách a školních zařízeních. Ale tábory mohou pořádat třeba i obce a jiné organizace (Hájek a kol., 2011, s. 152).

5.2 Typy táborů

Tábory dělíme dle různých faktorů. Buď podle období pořádání na letní a zimní. Nebo dle věku účastníků: pro mladší či starší žactvo, pro dorost či věkově smíšené tábory. Dle programu je lze rozdělit na sportovní, všeobecné, jazykové či pracovní (Polášek, 2007, s. 3–4). Tábory lze také dělit podle schopnosti účastníků i na běžné, integrované a ozdravné. Právě integrované tábory navštěvují děti z rizikových skupin, dětských domovů, zdravotně postižení. Ozdravné tábory jsou určeny jen a pouze pro děti se zdravotním omezením. A tábory běžné jsou určeny zdravým dětem (Harmach, 2004, s. 42).

MŠMT podporuje jen pobytové akce, které jsou vyvrcholením pravidelné celoroční práce s dětmi a mládeží. Pořadatelé tak musí dodržovat platné zákony a předpisy k této oblasti. Dotace MŠMT poskytuje hlavně na integrované tábory, tábory pro zdravotně handicapované děti a mládež, pro děti se sociálně slabší rodiny a také pro děti z dětských domovů (Letní tábory, 2012).

Podle základny se rozlišují tábory stálé, putovní, příměstské a hvězdicové (Polášek, 2007, s. 3–4). Hvězdicovité tábory probíhají tak, že účastníci absolvují několikadenní výlety do okolí základny. (Harmach, 2004, s. 42).

Putovní tábory se naopak odehrávají na více místech, účastníci tak putují pěšky, po vodě nebo na kole. (Harmach, 2004, s. 42). Putovní tábory většinou prověří připravenost účastníků v horách nebo na vodě. Pěší putovní tábor je turisticky laděný se základními tábornickými prvky. Každé ráno se účastníci musí sbalit a večer si své věci opět vybalit. Druhým typem je tábor vodácký. Ten je unikátní v tom, že všichni zažijí vodáckou atmosféru a zážitky na vodě. A třetí možností je varianta pro táboření s malými dětmi, která malé ratolesti připravuje na roli zálesáků (Červinka, 2017, s. 121).

V návaznosti na putovní tábory s malými dětmi je vhodné zmínit i tábory rodinné, jež jsou nejčastější formou táborů pro nejmladší účastníky. Rodiče s malými dětmi v místě tábořiště společně táboří a připravují pro všechny program. Co se týká programu, tak jde spíše o sebeobslužné činnosti dětí, podílení se na fungování stravování a programu s jednoduchými hrami a vhodnou motivací pro danou věkovou skupinu dětí. Někdy jde o jednorázovou akci, jindy naopak o tábor, který se každoročně opakuje. Právě tyto první tábory přinášejí dětem velké zážitky v raném dětství (Červinka, 2017, s. 122).

Stálé tábory jsou ty, které se konají ve stálých tábořištích, ať už zděných, v chatách či ve stanovém. Pobyt účastníků je celý jen na jednom místě. (Harmach, 2004, s. 42). Mezi stálé tábory řadíme i ty oddílové, které pro mnoho lidí znamenají možnost nejlepších zážitků. Všichni v oddílu se znají a scházejí se po celý rok. Většinou je zajišťují organizace jako Junák – český skaut, Česká tábornická unie nebo Liga lesní moudrosti. Pokud se sejdou zkušení vedoucí, kteří umí připravit dobrý program tábora, tak i komerční tábory mohou být senzační (Červinka, 2017, s. 18).

Dobrodružství může na děti čekat i na příměstském táboře (Červinka, 2017, s. 18). Tento typ tábora je specifický v denním programu, který je zajišťován jen přes den. Děti tak nespí v tábořišti, nýbrž doma (Harmach, 2004, s. 42). Více o tomto typu tábora se dočtete v druhé kapitole této diplomové práce.

Dle výzkumu ČRD M z podzimu roku 2016 a na jaře roku 2017 jsou tábory tradiční v 85 % případech všech táborů, zbylých 15 % jsou tábory příměstské nebo zaměřené nějakým

speciálním směrem. Celkem 71 % táborů s ubytováním je ve stanech, zbylých 29 % je v budovách či chatkách. Za nejideálnější stav považuje předseda ČRD, když se dítě účastní tábora, který je vyvrcholením celoroční činnosti, kdy jede do přírody s kamarády, které zná. Jednoduché stanové tábory jsou stále v kurzu a účastní se jich většina respondentů. Není potřeba děti zaujmout moderní technikou a exotickými zeměmi, stačí stan u vody. Nejoblíbenějšími tábory jsou tedy stále ty stanové (Polak, 2017).

5.3 Příměstský tábor

Příměstské tábory jsou skvělá příležitost, jak dětem ukázat smysluplné a aktivní využívání volného času. Pokud dítě dostane prostor pro svůj rozvoj a seberealizaci, sníží se u něj rizikové projevy v chování (Vodárková, 2016, předmluva). Příměstský tábor se liší od pobytového tím, že účastníci se scházejí až ráno na celodenní program a přespávají doma. Podstata tohoto typu tábora spočívá v tom, že dítě může mít zajímavý, kvalitní a různorodý program i v době, kdy rodiče jsou v práci, protože již vyčerpali možnosti dovolené a dítě tak nemůže jet na tábor. Většinou program tohoto typu tábora zahrnuje vycházky, hry a jiné činnosti, vycházející z charakteru a motivace tábora. Popularita těchto táborů se stále zvyšuje (Červinka, 2017, s. 67). Příměstský tábor tedy je „[...] organizovaný pobyt 30 a více dětí ve věku do 15 let na dobu delší než 5 dnů“ (Špiříková, Kačer, 2007, s. 4). Cílem takového typu tábora je vyplnit volný neorganizovaný čas dětí a mládeže. Organizátorem bývají různá střediska volného času, občanská sdružení dětských organizací a neziskové sdružení (Špiříková, Kačer, 2007, s. 4–5). Účastníci si mohou užít přírodu i tady na tomto druhu tábora. Získají cenou zkušenost v táborovém kolektivu (Červinka, 2017, s. 69, 79).

Příměstský tábor trvá většinou od pondělí do pátku – 5 dní v létě, ale někdy i o podzimních či jarních prázdninách. Ráno rodiče dovedou své děti na určené místo v dohodnutý čas. Tam čekají vedoucí, kteří se ujmou dítěte, dokud nepřijdou všichni účastníci tábora. Začátek programu je mezi osmou a devátou hodinou ráno. Po příchodu si děti vybírají, co chtějí dělat. Většinou to jsou různé deskové hry či turnaje v různých hrách. Potom následuje dopolední program, oběd, poobědový odpočinek a odpolední program. Program tak musí být

rozmanitý, aby neomrzl. Režim dne by měl být uzpůsoben dle věku účastníků a náročnosti jednotlivých aktivit v programu. Je důležité brát v úvahu, že mladší děti potřebují více odpočinku. Konec dne bývá většinou cca kolem 16. hodiny (Špiříková, Kačer, 2007, s. 3, 6, 13). Příměstské tábory organizují města, obce, domy dětí a mládeže nebo centra volného času. Snaží se vymyslet zajímavý program pro děti, jako jsou celodenní výlety, koupání, sportovní aktivity, hry, výtvarné dílny. Existují i příměstské tábory určené pro děti od 3 let. Nejčastěji v různých mateřských centrech (Bachárová, 2009).

Příměstský tábor může být univerzální, specializovaný, anebo poznávací. Univerzální typ střídá různé typy činností, jako jsou hry, sport, výtvarné činnosti, výlety a objevují se často také etapové hry. Specializovaný druh se zaměřuje na určitou oblast zájmů, jako například keramika, malování, zahradničení, práce s počítačem anebo sport. Bývá vedený odborníky v daném oboru. Poznávací tábor má každý den jasný cíl – poznat město, okolí, zoologickou zahradu a další místa (Špiříková, Kačer, 2007, s. 13).

5.3.1 Účastníci příměstského tábora (děti)

Příměstského tábora se často účastní děti, které již absolvovaly první třídu na základní škole, výjimečně děti v předškolním věku. Ideální věk účastníků příměstského tábora je 6 až 12 let, označovaný jako mladší školní věk. Děti starší jezdí spíše na pobytové tábory. Pelánek (2008, s. 31) srovnává účastníky akcí dle věku. Děti v období mladšího školního věku hledají kamarády, zábavu, mají rádi akce, boj, noc, dobrodružství, bodování a nemají rádi náročné úkoly a přemýšlení. Tyto děti rádi soutěží, ale spolupráce v kolektivu jim moc nejde. Žáci mají malou výdrž, ale také rychlou regeneraci (Pelánek, 2008, 31).

Účastníky tábora je vhodné rozdělit na oddíly. Při tom je důležité důkladně rozmyslet početnost, věkové rozvrstvení i různorodost oddílu. Je důležité brát zřetel na to, kdo se s kým kamarádí, aby skupiny byly věkově různorodé. Mladší děti se tak mohou učit od těch starších i zkušenějších. Problémem může být i málo početný oddíl, který neumožňuje soutěžení v plném rozsahu a zvyšuje náklady na tábor. Doprava autobusem na výlet tak je poplatkem, který se určuje bez ohledu na počet táborníků. Naopak příliš velké oddíly jsou těžko říditelné jedním pracovníkem a mají tendence se rozpadat na jednotlivé partičky a podskupiny. Ty se pak straní od ostatních členů oddílu (Obermajer, 2008, s. 7–8).

Nástup dětí do školy je významným předělem v jejich vývoje, ale i v jejich socializaci. Děti, které nechodily do mateřské školy, se učí spolupracovat se svými vrstevníky a dodržovat řád školy. V této době se začínají projevovat poruchy chování, které lze rozeznat například lhaním, krádežemi, porušováním pravidel a agresí dítěte. Aby byly tyto projevy diagnostikovány jako poruchy chování, tak musí trvat minimálně 6 měsíců. Musí se objevit zároveň minimálně tři základní projevy chování, jimiž je: agresivita; ohrožování lidí nebo zvířat; úmyslné poškození věcí i majetku; právní delikty; lhaní; opakované porušení pravidel ve škole a doma; vyhýbání se důsledkům svého chování a snaha získat výhody a něco hmotného nepoctivě. Pokud se toto neprojevuje jako porucha chování, musí se tento jev sledovat i nadále a zabránit tak dalšímu vývoji. Poruchy chování mohou mít biologické, psychosociální i rodinné příčiny a jsou často zaměňovány za řadu jiných projevů dítěte, jež jen reakcí nezletilého na stres či náročnou situaci. V tomto období se dítěti může zdát, že nestíhá vysoké nároky učitele a může být lehce opožděné oproti normě. Vliv na to má vstup dítěte do první třídy a jeho domácí příprava, která nemusí být za přítomnosti rodičů. Škodí jak pedantní a přísný přístup rodiče k přípravě žáka, tak i jeho nezodpovědný přístup až nezájem rodičů vůči škole a dítěti. Toto vše ovlivňuje přístup dítěte ke vzdělávání a škole. Je potřeba, aby rodiče byly tolerantní s pozitivním přístupem a vzorem pro dítě, proto ono potřebuje autoritu a přejímat od někoho názory i způsoby chování. Mladší školní věk trvá přibližně až do jedenáctého či dvanáctého roku dítěte, pak nastává pubescence, která je obdobím dramatických a hormonálních změn, projevující zejména v emoční nevyváženosti. Mění se u něj i sociální role, názory na druhé lidi a komunikace i vztah s dospělými. Důležité jsou pro ně vrstevnické vztahy (Čech, Zvoníčková, 2017, s. 24–26).

Období mladšího školního věku začíná vstupem dítěte do první třídy základní školy a končí při objevování prvních náznaků pohlavního dospívání. Je to období střízlivého realismu, kdy je dítě zaměřeno na svět, ale také na to, jaký je a chce jej pochopit. To se odráží ve hře, v písemném projevu, v řeči, kresbě i v zájmech. Dítě je snaživé, závislé na autoritě a učí se spolupracovat. Ke konci tohoto období začíná být i kritické a rádo soutěží v kolektivu. Vztahy mezi vrstevníky bývají spíše nahodilé. Chlapci bývají aktivnější, intenzivněji reagují, oproti děvčatům. Dívky však umí setrvat delší dobu u jedné činnosti. Celkově jsou více pilné, vstřícné a pečlivé. Pro děti v tomto věku je důležité se učit, ale také si hrát. Hra slouží k odreagování se od školních povinností, tedy relaxaci. Plní mentálně hygienickou, ale i diagnostickou a terapeutickou. Používají se různé hry – konstruktivní, pohybové, soutěživé

i společenské. V tomto období zkouší různé zájmy, které jsou spíše přechodné. Díky zájmové činnosti se mohou rozvíjet obohacovat si osobnost a kompenzovat výkon nebo sociální neúspěch ve škole (Šimíčková–Čížková, 2008, s. 93, 99). Školní věk je období píle a snaživosti. Každé dítě se v tomto období snaží prosadit a ukázat své kvality. Mají potřebu výkonu a sebeuplatnění a přijetí vrstevnickou skupinou. Školák chce mít ve skupině přijatelnou pozici, proto taky přijímá jejich hodnoty a pravidla. Dítě tak má emoční oporu ve skupině, která je pro něj novou zkušeností a zároveň jistotou (Vágnerová, 2016, s. 354).

Dítě v tomto věku začíná být více emocionálně vyrovnané a sociálně obratné pro adaptaci a školní úspěšnost. Ustupuje labilita impulzivita, egocentrismus a narůstá schopnost seberegulace, emočního porozumění a převládá stále citová ovlivnitelnost, která má vliv na úspěšnost a spokojenost žáků. Rozvíjí se u nich i vyšší city, tedy ty etické, estetické, sociální a intelektuální. Morální vývoj je ovlivněn výchovou a interakcí mezi členy rodiny. Vlastní teorie o sobě je základem při pojetí vlastní identity, na což má i vliv úspěšnosti ve škole. Sociální role žáka přináší nové společenské postavení, dítě rozšiřuje i sociální zkušenosti a odpoutávání se od rodiny. Jistota dítěte má i tak prameny v rodinných vztazích (Šimíčková–Čížková, 2008, s. 97–99).

Psychosomatický vývoj dítěte je ve všech oblastech plynulý. Kolem 8. roku života dítěte se posiluje imunita organismu, zdokonalují se vegetativní regulace, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zlepšuje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. Pohyby dětí jsou rychlejší, přesnější, koordinovanější, zlepšuje se jim hrubá i jemná motorika. Mají radost z pohybu a větší zájem o různé druhy sportu (Šimíčková–Čížková, 2008, s. 93–94).

Tato věková skupina má poznání spjata s city, proto lépe pochopí a přijmou informace hledáním souvislostí a aktivním zúčastněním se při objevování nových věcí. Jsou pozorní, vytrvalí a zvědaví. Vnímání má jasnější cíl, přestává být náhodné a rostoucí schopnost analyzovat umožňuje lepší a zároveň kvalitnější poznávání. Vnímání přechází od vnímání konkrétních jevů ke vnímání všeobecnějšímu. Jejich neúmyslná, mechanická paměť je spojená s dokonalejším vnímáním nežli dříve. Začínají uplatňovat záměrné zapamatování, racionalitu a logický úsudek, postupně využívá i záměrné paměťové strategie, propojuje paměti. Myšlení je ovlivňováno školní činností i osobností učitele. Postupně si osvojuje logiku. Přechází do názorného myšlení, až do stádia konkrétního myšlení. Co však dosahuje vrcholu v tomto období je představivost. Dítě již odliší fantazii od reality. Pozornost rozhoduje o kvalitě

poznávacích procesů, a také o úspěšnosti v učení. S vyšším věkem se pozornost prodlužuje. Jeho řeč přechází z praktické znalosti mateřského jazyk k osvojení si ji psanou a čtenou formou. Roste slovní zásoba, délka a složitost vět, objevují se u nich pokrok v artikulaci (Šimíčková–Čížková, 2008, s. 94–96). V tomto období zkouší různé zájmy, které jsou spíše přechodné. Díky zájmové činnosti se mohou rozvíjet obohacovat si osobnost a kompenzovat výkon nebo sociální neúspěch ve škole, tedy seberealizovat se po celý život (Šimíčková–Čížková, 2008, s. 99).

5.3.2 Organizační zajištění příměstského tábora

Určitě každý organizátor chce v rámci tábora propagaci svojí organizace, střediska. Také chce získat zkušenosti a mít i jistý výdělek z tábora (Špiříková, Kačer, 2007, s. 4–5). Důležité je tábor co nejvíce propagovat. Na letáku o pořádání tábora by měly být informace o charakteristice tábora, kdo tábor pořádá, pro koho je tábor určen, jaká je náplň tábora, místo konání, termín a čas, cena tábora, forma přihlášky, a hlavně kontakt na organizátora, případně webové stránky provozovatele a organizátora (Špiříková, Kačer, 2007, s. 3, 6). Mezi častá témata příměstských táborů patří filmové příběhy, objevné vědecké expedice či hledání tajuplných pokladů (Červinka, 2017, s. 69). Mezi oblíbené náměty pro děti v mladším školním věku radíme pohádky, dobrodružné příběhy, indiány a fantazii (Pelánek, 2008, 31).

Před samotnou akcí je důležité mít zajištěné materiální a technické zabezpečení, znát rozpočet a s tím spojenou cenu tábora pro účastníky. Při přípravě tábora musí člověk vycházet z osobních zkušeností, znalostí a dovedností, z finančních možností rozpočtu, ze zkušeností, znalostí, dovedností spolupracujících vedoucích, ze znalostí účastníků tábora, ze znalosti prostředí a z možnosti volby prostředí dle druhu činností (Špiříková, Kačer, 2007, s. 11, 30).

Zajištění stravování na příměstském táboře má více možností. První možností za vhodných materiálních a personálních podmínek je vařit dětem. Druhá možnost je dovážet dětem obědy nebo chodit do závodní jídelny či restaurace na obědy. Svačiny si nosí děti samy, anebo jim je připraví personál tábora. Děti musí dodržovat pitný režim, a proto mít přístup k tekutinám (Špiříková, Kačer, 2007, s. 10–11). Musí se tedy zabezpečit i pitný režim. Jídelníček na táboře se sestavuje před zahájením akce. Musí jej konzultovat s kuchařem a musí být schválen zdravotníkem. Jedno z hlavních jídel musí být teplé. Organizátoři by měli dávat

přednost čerstvým sezónním potravinám, ideálně od místních dodavatelů. Zároveň i skladba jídelníčku musí být v pořádku a v rámci zdravé výživy (Burda, 2008, s. 71–72).

„Všichni účastníci činnosti na zotavovací akci musejí být poučeni o základních podmínkách bezpečnosti práce. Povinnost zajistit toto poučení má provozovatel, který musí vždy písemně prokázat, že v potřebném rozsahu provedl školení i nezletilých účastníků pro konkrétní činnosti a zařízení“ (Harmach, 2004, s. 46–47).

Provozovatel tak zodpovídá za všechny objekty tábora i za to, že jsou v souladu s hygienickými předpisy, předpisy o bezpečnosti práce a technického zařízení. Za bezpečnost a ochranu zdraví dětí zodpovídá vedoucí. O školení musí mít správce doklad a zázpis (Harmach, 2004, s. 47).

„Plnou odpovědnost za bezpečnost práce určitého kolektivu nese pověřená způsobilá osoba starší 18 let, a to i v případě své nepřítomnosti při dané činnosti. Při akcích smějí být činné jen osoby, které jsou k tomu tělesně i duševně způsobilé a podrobily se preventivní lékařské prohlídce s písemným závěrem, že jsou této činnosti schopny. Toto osvědčení není požadováno u pedagogických pracovníků a u studentů pedagogických fakult. Osob činné při stravování musejí mít zdravotní průkaz“ (Harmach, 2004, s. 48). Vedoucí tak má zodpovědnost za bezpečnost a musí znát postupy v případě úrazu, jaká má být bezpečnost v místnosti, v tělocvičně, při bouřce, při požáru, při koupání a ve městě při přesunech. Je třeba dávat pozor na vznik mimořádných situací a eliminovat jejich dopad, kdy by mohlo dojít třeba i ke smrti někoho z účastníků tábora. Mimořádná situace je právě období, kdy je někdo ohrožen na životě. Při těchto akcích je tak potřeba s tímto počítat. Nejčastější mimořádnou událostí je epidemie, těžký úraz, smrtelný úraz, hromadný úraz, trestný čin, havárie, katastrofa či životní pohroma (Harmach, 2004, s. 48–56).

5.3.3 Programová náplň tábora

Programová příprava je jednodušší u příměstského tábora, než u stálého. Jednotlivé dny na sebe navazují málokdy přímo, a ne vždy se zúčastní všichni celého tábora. Vedoucí se snaží sestavit co nejzajímavější, ale plynulý program, který účastníky zároveň motivuje. Dobře připravená drobnost může všechny nadchnout i motivovat. A to nejen děti, ale lidi, kteří tábor připravují. V praxi je však také důležité počítat s nezkušeným kolektivem a tím pádem

i pomalejším tempem programu. Dobře připravený program může návštěvníky naučit tábornictví, poznávání přírody a nové dobrodružné hry. Ale i jen to, že dítě se ocitne ve větším kolektivu, což pro něj může být velká zkušenost. Dítě tak vstřebává mnoho společných zážitků díky tomu, že si pořádně zablblne a vyřádí se. Nikdo v kolektivu není předem odepsán (Červinka, 2017, s. 68).

Důležitý bod v programu je i princip dobrovolnosti. Činnosti mají být spontánní a přinášet hlavně radost. Ideální je na konci provést reflexi, aby zjistil, zda se dětem aktivita líbila nebo ne (Vodárková, 2016, předmluva).

Denní program tábora musí být pevně časově rozvržen a musí být dodržen. Program by měl být vyvěšen na označeném místě a vedení by mělo hlídat časové rozvržení programu. Zpoždění v programu by mělo být minimální a nemělo by narůstat. Jinak by mohlo dojít k rozložení tábora (Červinka, 2017, s. 44). V době poledního klidu si děti musí odpočinout. Lze například nacvičovat nové písničky, číst nějakou knížku, něco vyrábět nebo hrát deskové hry (Obermajer, 2008, s. 12). Je důležité dětem poskytovat dostatek odpočinku a relaxace, zejména pak dětem mladšího školního věku, aby mohli načerpat energii. Doporučuje se střídání náročnějších aktivit po fyzické stránce s těmi méně náročnými, jako je například orientace v pohybu nebo tvořivé činnosti, rozvíjející fantazii, jemnou motoriku, mluvené slovo a sociální kontakt. Děti nejvíce baví vybíjená, honičky či soutěže nejen uvnitř v místnosti, ale i venku (Vodárková, 2016, předmluva).

Všechna pravidla hry je důležité vysvětlovat podrobně, protože je všichni nemusí pochopit napoprvé (Červinka, 2017, s. 68). Hry, které lze použít při tvorbě programu lze různě dělit. Nejčastěji se používají celotáborové etapové hry, šifry, sportovní hry, hry v přírodě, ale i uvnitř místnosti (Obermajer, 2008, obsah). Také úspěšné ukončení příměstského tábora je potřeba naplánovat. Je dobré si zaznamenat i úspěšné táborové hry. Často právě přátelství, která vzniknou na táboře přetrvávají několik let. (Červinka, 2017, s. 178, 182).

5.3.4 Dokumentace příměstského tábora

Mezi dokumentací příměstského tábora musí mít organizátor časový harmonogram tábora, rozpočet tábora, rámcový plán tábora, řád tábora, režim dne, jídelníček, seznam účastníků s kontakty na rodiče, přehled plateb, smlouvy o stravování a pronájmu místností, dále

také seznam personálu s dohodami o provedení práce s vedoucími, potravinářský průkaz osoby, která na akci vaří a potvrzení o absolvování školení táborových pracovníků. Důležité je mít i přihlášky dětí, docházku účastníků, prohlášení o bezinfekčnosti podepsané rodiči, informace o zdravotním stavu účastníka, posudek o zdravotní způsobilosti dětí a kartu pojištěnce (Špiříková, Kačer, 2007, s. 9).

Zdravotník vede zdravotní dokumentaci, která obsahuje posudek o zdravotní způsobilosti dítěte, písemné prohlášení zákonného zástupce dítěte, kartičku zdravotní pojišťovny, doklad o zdravotní způsobilosti pracovníků, zdravotní průkaz, jídelníček a zdravotnický deník (Burda, 2008, s. 102).

Autorka této diplomové práce spolupřátala v létě roku 2017 příměstský tábor při DDM Jihlava. V přílohách tak jsou možné vidět pár základních tiskopisů, potřebných při jeho realizaci. V příloze č. 3 je k nahlédnutí přihláška na příměstský tábor. Příloha č. 4 obsahuje prohlášení zákonných zástupců. A příloha č. 5 ukazuje, jak by měl vypadat posudek o zdravotní způsobilosti dítěte na zotavovací akci.

5.3.5 Pracovníci na táborech

Mezi pracovníky zotavovacích akcí řadíme hlavní vedoucí, oddílové vedoucí, praktikanty, hospodáře, kuchaře a zdravotníka. Hlavní vedoucí nese plnou zodpovědnost za všechno, musí být starší 18 let a mít zkušenosti s prací s dětmi, ale i jako oddílový vedoucí. Ideální je, když tuto funkci vykonává osoba starší 21 let. Musí být seznámen s právními předpisy, ale také se musí seznámit se všemi, kteří s ním budou pracovat. Nese také zodpovědnost za spokojenost dětí na táboře a za celý tábor. Připravuje program a zodpovídá za splnění hygienických a bezpečnostních předpisů, za práci všech lidí. Před akcí musí proškolit všechny pracovníky a po ukončení vedoucí vypracovává, kontroluje i stvrzuje vyúčtování (Harmach, 2004, s. 15–16). Hlavní vedoucí nese plnou zodpovědnost za celý tábor. Doporučuje se věk vedoucího minimálně 21 let. Řídí ostatní pracovníky na táboře. Rodičům zodpovídá za děti a jejich spokojenost na táboře. Celý příměstský tábor tak musí osobně připravit. Tedy program denní režim, hry, rozdělení do oddílů i jejich přidělení k oddílovým vedoucím. Hlavní vedoucí vede výchovný proces, práci vychovatelů a je i rádcem pro děti či vedoucí. Měl by vždy vědět, kde oddíloví vedoucí jsou během dne (Harmach, 2004, s. 15–17).

Oddílový vedoucí má být osoba starší 18 let a způsobilá pro tuto práci. Zodpovídá za svěřený oddíl, za jeho program, ale i výchovu. Před nástupem musí být seznámen s programem, režimem dne, s táborovými tradicemi, měl by prostudovat charakteristiku věkového stupně dětí v oddílu, znát základy první pomoci a hygieny. Děti musí vhodně motivovat ke každé činnosti. Musí být připraven na každou změnu programu zásobou her a činností. Je pro děti rádce, pomocník i důvěrník. Základním úkolem pro něj je zabezpečení svěřeným dětem atraktivní program v souladu s pokyny a příkazy hlavního vedoucího. (Burda, 2008, s. 16–18). U jednoho oddílu mohou pracovat i dva a více oddílových vedoucích. Základní povinností je zabezpečit svěřeným dětem atraktivní program v souladu s pokyny a příkazy hlavního vedoucího, ale i spolupracovat se zdravotníkem a dalšími kolegy. Pro děti musí být vzorem. Musí znát věkové a individuální zvláštnosti dětí a nezapomínat na aktivní odpočinek, ale s respektem na bezpečnost (Harmach, 2004, s. 16–17).

Oddílový vedoucí pro řádný a bezpečný výkon funkce často potřebuje pomoc, a právě tou bývá často v pomocném oddílovém vedoucím. Většinou se tento člověk označuje jako praktikant. Vykonává dozor nad dětmi, organizuje program v souladu s táborovým řádem a režimem dne, doprovází oddíl, dodržuje denní režim a táborový řád. Nemá právní zodpovědnost jako oddílový vedoucí, a tak nemůže dělat tu samou práci, protože není fyzicky a psychicky vyvinutý. Praktikantovi je totiž 15 až 18 let. Často se nazývá také jako instruktor. Bez oddílového vedoucího nesmí sám vést oddíl, chodit s dětmi na výlety a ani vykonávat službu dne. (Harmach, 2004, s. 16–18). „Dobrý instruktor je pro oddílového vedoucího zárukou úspěchu a pro tábor zálohou pedagogických pracovníků“ (Harmach, 2004, s. 18).

Hospodář má organizační schopnosti pro provoz, vede administrativu a finanční hospodaření. Kuchař musí znát jednotlivé hygienické předpisy stravování, přípravy jídla a musí mít platný potravinářský průkaz. Zdravotníkem může být lékař, střední zdravotnický pracovník v oboru všeobecná sestra, dětská sestra, porodní asistentka či student lékařské fakulty, který ukončil třetí ročník. Zdravotníka může vykonávat i člověk, který absolvoval kurz první pomoci u Českého červeného kříže či u jiné organizace. Podílí se na tvorbě jídelníčku před zahájením tábora. Pokud se nestará o nemocné dítě, účastní se celého programu tábora. Po ukončení tábora uzavře zdravotnický deník a odevzdává jej pořadateli akce, kde je uložen na 6 měsíců (Burda, 2008, s. 18–22).

Vedoucí má být součástí skupiny a říká se, že jaký je tým instruktorů, takoví budou účastníci tábora. Svoji hru má mít perfektně připravenou. Je v roli organizátora, pedagoga, rozhodčího i herce. Měl by umět od všeho trochu, a zároveň být v něčem profík. Důležité jsou i jeho organizační schopnosti, schopnost jednat s lidmi, být tvořivý, flexibilní, nevyčerpatelný, schopný, upřímný, překvapující bez stereotypů. Je si vědom svých hranic a možností a mít zdravé sebevědomí. Jeho důležitou osobnostní vlastností je empatie, citlivost k náladě druhých, úcta, vřelost i respekt k druhým. Měl by mít autoritu, ale zároveň být vtipný. (Pelánek, 2008, s. 38–40).

5.3.6 Pedagogičtí pracovníci

Na realizaci tábora se můžou podílet i pedagogičtí pracovníci, kterým bývá člověk, jenž vykonává přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou či přímo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného při výchově a vzdělávání. Nejčastěji je zaměstnancem školského zařízení jako vychovatel, pedagog volného času, trenér nebo vedoucí pedagogický pracovník. Pedagogickým pracovníkům při táborech pomáhají často dobrovolníci. Pedagogický pracovník je plně způsobilý k právním úkonům, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a má odbornou kvalifikaci pro tuto pracovní pozici (Heřmanová, Macek, 2009, s. 23-24). Pedagog učí děti spolupracovat, rozvíjí jejich hravost a vlastní nápady (Vodárková, 2016, předmluva).

II EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části autorka stručně definovala motivaci, její druhy a to, co ji ovlivňuje. Potom definovala příměstské tábory a znaky vedoucího na těchto táborech. V empirické části se bude zabývat pohledem vedoucích na jejich vlastní motivaci k účasti na příměstských táborech, tedy tím, jak jsou vnitřně motivováni, co je ovlivňuje pro práci s dětmi a jak oni sami motivují účastníky příměstských táborů. Motivace je aktuálním fenoménem dnešní doby nejen v oblasti pedagogiky, ale i například v managementu a v dalších oblastech. Po prostudování odborné literatury bylo provedeno empirické šetření, které bude více popsáno v následujících podkapitolách.

6 Výzkumné šetření

Motivaci lze považovat za jev, do jehož problematiky je potřeba proniknout a pochopit její podstatu. Pro získání bližších informací tedy bylo zvoleno výzkumné šetření v oblasti kvalitativního výzkumu, protože ten zkoumá jevy v jejich přirozeném prostředí, hledá příčiny a souvislosti, což je účelem této části práce. Nevýhodou kvalitativního výzkumu může být v našem případě i to, že je časově náročný a může být ovlivněn různými faktory (Hendl, 2016, s. 48). Jako jsou například dispoziční podmínky, zkušenosti výzkumníka a podstata jevu (Eger, Egerová, 2017, s.14–15). Výhodou je jeho výstižnost, podrobnost a že je ve slovní podobě. Nelze ho zevšeobecňovat (Eger, Egerová, 2017, s. 15–16). „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček a kol., 2007, s. 17).

6.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem kvalitativního šetření je zjistit, co motivuje vedoucí k účasti na příměstském táboře. Cíl byl zvolen tak, aby došlo k co nejpodrobnějšímu popisu problematiky motivů vedoucích na příměstském táboře. Úkolem tedy je analyzovat klíčové termíny (motivy vedoucích, jejich výchovné přístupy, podmínky ovlivňující jejich práci, předchozí zkušenosti vedoucích) a prostřednictvím kategorií tak vytvořit konceptuální rámec empirického šetření. Dílčí cíle se snaží vysvětlit okolnosti hlavního jevu motivace vedoucích, jeho podmínky, příčiny a další vlivy. Dílčí cíle autorka stanovila následovně.:

1. Zjistit způsoby a zdroje motivace účastníků příměstského tábora vedoucími.
2. Objasnit výchovný přístup vedoucích k účastníkům příměstského tábora.
3. Zjistit silné a slabé stránky pro práci vedoucího na příměstských táborech.

4. Zjistit faktory, které ovlivňují vedoucího při výběru příměstského tábora, na kterém bude působit.
5. Zjistit, zda vedoucí ovlivňovala jejich vlastní účast na pobytových táborech v dětství pro jejich další práci s dětmi v současnosti.
6. Objasnit, jestli zkušenosti z příměstských táborů vedoucím přinesly něco do jejich osobního či profesního života.

Autorka také stanovila výzkumné otázky, uvedené níže:

1. Jaké jsou důvody vedoucích k účasti na příměstských táborech a k práci s dětmi?
2. Jaký je výchovný přístup vedoucích k účastníkům příměstského tábora s ohledem na měnící se přístupy v současnosti?
3. Jaké jsou způsoby a zdroje motivace vedoucích na příměstských táborech?
4. Jaké jsou silné a slabé stránky pro práci vedoucího na příměstském táboře?
5. Jaké faktory ovlivňují vedoucí při výběru příměstského tábora?
6. Existuje vliv účasti vedoucího na pobytových táborech v dětství na jejich práci s dětmi v dospělosti?
7. Existuje nějaký přínos táborových zkušeností vedoucích v jejich profesním a osobním životě?

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr respondentů probíhal na základě určitých požadavků, které musel každý z nich splňovat. Hlavní podmínkou bylo to, aby všichni respondenti působili jako vedoucí na příměstském táboře minimálně po dobu pěti let. Základním výzkumným vzorkem je tedy skupina žen, kteří působí jako vedoucí na příměstském táboře s praxí více jak pět let, a které zná autorka osobně právě z těchto příměstských táborů, kde také ona sama působila jako vedoucí spolu s nimi. Jedná se většinou o ženy, které profesně pracují ve školství jako učitelky, vychovatelky a asistentky pedagoga. Výběr respondentek byl tedy záměrný.

Autorka původně oslovila několik vedoucích příměstských táborů s několikaletou praxí, minimálně pěti let. Ti s ní spolupracovali na příměstských táborech. S rozhovorem nakonec souhlasilo šest žen. V následující tabulce č. 1 je možné vidět charakteristiky respondentek, které jsou pro výzkum důležité. Je uveden jejich věk, jejich zaměstnání a kolikrát byli na táboře jako vedoucí. Každá respondentka absolvovala příměstský tábor jako vedoucí minimálně pětkrát. V levé části tabulky je možné vidět, jak budou respondentky označovány v této části práce. Poté následuje sloupec, který určuje jejich věk. Polovina respondentek jsou ženy do 27 let, druhá polovina žen nad 40 let s dlouholetými zkušenostmi nejen z příměstských táborů, ale i z pobytových. Další sloupeček ukazuje, že většina respondentek pracuje ve školství.

Jak je vidět v tabulce č. 1, tak pět respondentů ze šesti jsou pedagogičtí pracovníci. Respondentka č. 4 jim není, ale v rámci volného času v pedagogické sféře působí, jako vedoucí zájmového kroužku a organizátorka příměstských táborů. Má však nejvíce zkušeností, jak znázorňuje pravý sloupeček v této tabulce. Respondentky č. 2 a 6 mají nejkratší praxi s příměstskými tábory, avšak je to dostačující pro naše výzkumné šetření.

	věk	zaměstnání	počet absolvovaných příměstských táborů
R1	26	asistent pedagoga na ZŠ, studentka	7
R2	27	vychovatelka ve ŠD	5
R3	41	pedagog volného času v DDM-SVČ	6
R4	62	mimo školství	9
R5	45	učitelka MŠ	10
R6	24	učitelka I. stupně ZŠ	5

Tabulka č. 1 – charakteristika respondentů (zdroj vlastní)

Respondentka č. 1 je organizačně schopná, zodpovědná a kreativní. Sama ještě děti nemá, a tak využívá svůj volný čas o prázdninách k účasti na příměstských táborech. Jediná z respondentek ještě studuje, a zároveň pracuje ve škole jako asistent pedagoga.

Respondentka č. 2 je veselá, občas introvertní, ale zodpovědná. Dokáže být i veselá a společenská. Také ještě děti nemá a využívá volný čas o prázdninách stejně jako respondentka č. 1. Příměstských táborů se účastní, protože se chce sebezdokonalovat. Pracuje ve školní družině jako vychovatelka.

Respondentka č. 3 je veselá, společenská, se smyslem pro humor a organizačně schopná. Sama vychovává syna, kterému je 9 let a musí s ní dobrovolně i nedobrovolně trávit volný čas na příměstském táboře. Na příměstské tábory jezdí v rámci její pracovní náplně, protože pracuje jako pedagog volného času ve volnočasovém středisku. Tato respondentka má dlouholeté zkušenosti v oblasti táborů.

Respondentka č. 4 má dlouholeté zkušenosti v oblasti táborů, je veselá, upovídaná, zodpovědná a má výborné organizační schopnosti. Její děti jsou již dospělé a pomáhají jí s realizací příměstských táborů. Tato respondentka bývá většinou hlavní vedoucí tábora. Ve své profesi nepracuje ve školství, ale v jiném oboru. Dětem se však věnuje v zájmovém kroužku, který vede. A přes letní prázdniny pořádá právě letní pobytové a příměstské tábory.

Respondentka č. 5 je klidná, sportovní, soutěživá, ale i tvořivá a kreativní. Její děti již dospěly, a tak má čas se realizovat na příměstských táborech, na kterých je jiná věková skupina, než má ve své profesi na starost. Dělá učitelku v mateřské škole, a tak jsou příměstské tábory pro ni jakási forma relaxace. Líbí se jí kamarádský vztah mezi vedoucím a dítětem, který ve své práci nenachází.

Respondentka č. 6 umí být autoritativní, ale i přátelská k dětem. Má organizační schopnosti a je tvořivá. Vždy vymyslí něco nového při vytváření programu. Společenská ji nechybí. Děti ještě nemá, a tak volný čas o prázdninách věnuje právě jim. Zároveň pro ni tábory jsou něčím, co ve své profesi nezažívá. Ale v minulosti to pro ni byl trénink na svou profesi. Pracuje na základní škole jako učitelka na prvním stupni.

6.3 Volba výzkumného designu a výzkumné metody

Pro toto výzkumné šetření byl zvolen výzkumný design Zakotvené teorie, stanovující skutečnou vědeckou metodologii a posunující deskripci jevů směrem k vytváření teoretických rámců. Metoda zakotvené teorie je nejkompexnější dostupná kvalitativní metoda, která vytváří teorii či model jevu a výzkumná otázka se zaměřuje na identifikaci zkoumaného jevu (Eger, Egerová, 2017, s. 102). Má jasně daný metodologický postup vedoucí k výsledné teorii.

„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14). Obsahuje metodu kódování, kterou popisuje Strauss a Corbinová (1999, s. 39) jako *„operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby.“* Kódování slouží k organizaci a redukci velkého množství dat. Snaží se o interpretaci dat a jejich nové začlenění. Představuje operace k rozebrání a opětovnému složení údajů i ke vzniku nových teorií (Strauss, 1999, s. 39–41). Rozlišuje se kódování otevřené, axiální a selektivní.

Vzhledem k charakteru problematiky motivace a k výzkumnému designu zakotvené teorie zvolila autorka pro výzkumné šetření dvě metody. Tou první je metoda polostrukturovaný rozhovor. A druhou metodou je tedy kódování, popsáno výše.

6.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Metoda polostrukturovaný rozhovoru byla tedy zvolena proto, že zahrnuje menší počet respondentů, což je v tomto případě zcela dostačující. Také je potřebné jev motivace vedoucích na příměstském táboře zkoumat, hledat jeho souvislosti a příčiny. A to nám poskytuje tento typ rozhovoru. polostrukturovaný rozhovor má předem připravené otázky – uzavřené, otevřené i polouzavřené. Ty mohou být různě doplňovány. Musí být navozena důvěrná atmosféra při kontaktu výzkumníka s respondentem. Badatel by měl při dotazování naslouchat a pořádk si z něj záznam. Nevýhodou rozhovoru je, že má složitější organizaci výzkumu, může mít vyšší náklad a výzkumník na něj potřebuje více času, než u ostatních metod (Eger, Egerová, 2017, s. 141–142).

Autorka vytvořila soubor otázek, které položila respondentům, kteří působí jako vedoucí na příměstském táboře minimálně pět let, jež jsou uvedené v příloze č. 6 této práce. Rozhovor obsahoval 22 otázek, které byly položeny šesti respondentkám.

V úvodní části rozhovoru autorka práce každé jednotlivé respondentce nejprve vysvětlila vlastní záměr rozhovoru – co se bude zjišťovat a proč. Potom všechny ujistila, že zjištěná data nebudou použita k žádnému jinému účelu, než je tento výzkum v této diplomové práci a zeptala se, zda si může rozhovor nahrávat na záznamník. Všechna jména respondentů jsou zkrácena či změněna na základě zákona č. 101/2000 Sb., O ochraně osobních údajů. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon, který má aplikaci nahrávání zvuku a záznamů – ujistila se, zda rozumí všemu a že respondent souhlasí s použitím nahrávky k předem danému účelu.

První část otázek směřovala k věku, povolání a počtu táborů, na kterých působil jako instruktor či vedoucí. Druhá část směřovala k motivaci respondenta k jejich práci s dětmi právě na příměstských táborech. Otázky, zabývající se přímo motivací vedoucích jsou následující:

- Proč se účastníte příměstských táborů?
- Co vás motivuje k tomu, že působíte jako vedoucí na příměstských táborech a netrávíte čas doma se svou rodinou?
- Proč pracujete právě s dětmi, a ne třeba v jiném oboru?
- Jaký je váš postoj k dětem a co si myslíte že je v přístupu k nim nejdůležitější?
- Jak vy sama motivujete účastníky na příměstském táboře? Jak ji využíváte?
- Kde čerpáte zdroj motivace – nápady na téma, program, hry?
- Co je pro vás nejhodnotnějším oceněním na konci tábora?

Poslední část otázek zjišťovala zkušenosti respondentů s tábory v dětství, a zda to mělo vliv na to, že se budou účastnit táborů jako vedoucí. V závěru rozhovoru autorka poděkovala respondentům za spolupráci a rozhovor tak ukončila.

Schůzka pro rozhovor byla domluvena v klidném, známém a neutrálním místě, které není pro nikoho stresující, aby se respondenti mohli rozprávět a vše bylo méně stresující. V kavárně probíhaly rozhovory s respondentkami č. 1, 2, 3 a 6 a rozhovor č. 4 a 5 probíhal u respondentů doma. Získaná data po nahrání rozhovorů a přepsání do písemné podoby. Nevýhodou přepisování rozhovorů je to zabere poměrně hodně času.

K metodě polostrukturovaný rozhovoru byla použita i metoda zúčastněného nestrukturovaného pozorování jednotlivých respondentů, která je součástí rozhovoru. Autorka se v průběhu rozhovoru snažila respondentům naslouchat. S otázkami pracovala dle dané situace a přizpůsobovala je aktuálnímu dění a rozpoložení respondentek. Rozhovory pro ni byly příjemné, protože respondenty zná a po rozhovoru se mohly věnovat i jiným tématům, než je motivace vedoucích na příměstských táborech. Skrze tyto rozhovory se dozvěděla důležité informace k hledání hlavních a dílčích výzkumných otázek.

7 Analýza a interpretace údajů

Poté, co byly všechny rozhovory nahrány na záznamník, byly přepsány do písemné formy a každému respondentovi bylo přiřazeno písmeno R s číslem, pod kterým jsou jeho odpovědi zpracovávány (tak došlo k jeho anonymizaci). Poté byla provedena metoda kódování. A to všemi třemi možnými způsoby. Autorka používala jak kódování otevřené, tak i kódování axiální a selektivní.

7.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování přináší základní poznatky pro třídění (Eger, Egerová, 2017, s. 102). Také odhaluje v datech určitá témata, která jsou málo abstraktní (Hendl 2016, s. 251). Nejdříve je proveden rozbor vět v odpovědích, případně celých odstavců a pak jsou označeny určité jevy v textu. Odpovědi na konkrétní otázky byly pročteny, pak jednotlivé myšlenky barevně podtrhány a poté jim byly dány kódy, které jsou výhodné k popsání dat. Aby nedošlo k zaplavení velkým množstvím pojmů, zahájí se kategorizace, pro vznik kategorií, která trvá až do té chvíle, kdy se objeví kategorie hlavní (Švaříček a kol., 2007, s. 239–240).

K otevřenému kódování autorka použila pouze papír, tužku, barevné popisovače a fixy. Kódy vepsala přímo do textu. Po najití kódu si utvořila kategorie, které jsou slučovány a pojmenovány. Kategorie tak tvoří nadřazené pojmy ke kódům. Nyní je uveden výčet pěti kategorií, které jsou zvoleny.:

1. Motivy vedoucích k účasti na příměstském táboře a k práci s dětmi.
2. Způsoby využití a zdroje motivace účastníků vedoucími na příměstských táborech.
3. Výchovný přístup vedoucích k účastníkům příměstského tábora s ohledem na přístupy v současnosti.
4. Vliv účasti vedoucího na pobytových táborech v dětství pro jejich práci s dětmi v dospělosti.

5. Přínos táborových zkušeností vedoucích v jejich profesním a osobním životě.

7.1.1 Hlavní Kategorie č. 1 – Motivy vedoucí k účasti na příměstských táborech a k práci s dětmi

Proč se vedoucí na příměstských táborech účastní těchto táborů a pracují rádi s dětmi? Proč pracují vedoucí právě s dětmi na příměstském táboře? Jak se k jejich práci v této oblasti staví jejich rodina? Autorka se pokusila zjistit, zda se mezi respondenty najdou podobné motivy. Základním motivem vedoucích na příměstském táboře je:

- užitečné využití volného času;
- výhody příměstského tábora oproti pobytovému táboru;
- vliv rodiny a přátel – bezdětné respondentky, zábavná práce s přáteli;
- podobnost práce vedoucího na táboře s jejich profesí;
- obliba práce s dětmi;
- součást pracovní náplně;
- odlišná forma vztahu vedoucí-dítě;
- nové příležitosti a strategie.

To, že respondentky chtějí užitečně využít volný čas vystihuje výpověď respondentky č. 1: *„Využiji užitečně svůj volný čas. Navíc potřebuji něco o volném čase dělat“*. Zároveň dodává: *„Myslím, že bych se nudila“*.

Některé respondentky uvádí, že je pro ně lepší působit jako vedoucí na příměstském než na pobytovém táboře. Jako důvody udává například respondentka č. 2 následující: *„A hlavně ty děti nemám na starost 24 hodin denně sedm dní v týdnu“*.

Dalším motivem, proč mladé vedoucí jezdí na tábor je to, že děti mají rádi, ale sami ještě žádné nemají, a tak si to vynahrazují právě účastí na příměstských táborech, jak je vidět u respondentky č. 2: *„práce s dětmi mě baví“*, ale *„... sama rodinu ještě nemám. Takže s ní trávit čas nemusím“*. Také respondentka č. 6 potvrzuje to, že ji práce s dětmi baví takto: *„ráda pracuju s dětmi“*.

Respondentce č. 2 přijde práce vedoucího na příměstském táboře podobná její práci vychovatelky ve školní družině. Také respondentka č. 4 se k tomuto názoru přiklání výrokem

o příměstských táborech, že to je „výzva – jak udělat přitažlivý program i pro tuto „prodlouženou družinu“ v době letních prázdnin“.

Pro respondentku č. 3 jsou příměstské tábory součástí pracovní náplně, protože pracuje jako pedagog volného času ve středisku volného času, jak uvádí: „*Já pracuji jako pedagog volného času, takže příměstské tábory jsou součástí mé pracovní náplně*“.

Pro respondentky, které pracují jako učitelky je příměstský tábor odlišná forma vztahu dítě-dospělý, ale i práce s jinou věkovou skupinou, jak uvádí respondentka č. 5, pracující jako učitelka v mateřské škole: „*tady nejsem „úča“, ale spíš kamarádka*“.

Respondentka č. 6 také uvádí, že příměstský tábor je pro ni: „*příležitost pro nové aktivity a strategie*“. Podle ní je i výhodou, když může zábavně pracovat se svými přáteli, kteří se na táborech podílí, jak uvádí: „*mě baví spolupracovat s týmem přátel, kteří mi pomáhají s programem*“.

Dalšími motivy jsou následující:

- přání pracovat s dětmi již od dětství;
- dobrý pocit z práce;
- poznávání nových lidí;
- udržování si tvořivosti;
- nácvik profese učitelky a pro seberozvoj.

Všechny respondentky chtěly pracovat s dětmi již od dětství, nejčastěji chtěly být učitelkou. Jak je možné vidět například u respondentky č. 1: „*Už dříve jsem chtěla být učitelkou v mateřské škole a nedovedla jsem si představit jiné povolání*“.

Respondentka č. 4 má dobrý pocit z práce, kterou dělá: „*také mi to přináší pocit radosti*“. A i to, že ji to přináší: „*poznávání nových věcí a lidí a udržuje to aktivní mou tvořivost*“.

Respondentka č. 6 navíc uvádí: „*Navíc jsem tábory využila jako nácvik pro práci se žáky ve škole*“.

Naprosto odstrašujícím názorem respondentky č. 4, která nemá své zaměstnání ve školství je názor, že příměstský tábor: „*nepovažuji pro děti za nijak zvlášť výchovný ani motivující*“. Možná, že tato respondentka si neuvědomuje výchovnou a motivující funkci volného času

nebo prostě nechápe podstatu výchovného ovlivňování volného času dětí na příměstských táborech.

Podkategorie č. 1 – Důvody radosti vedoucích z práce s dětmi, která může ovlivňovat motivaci vedoucích a být jejich motivem

Motivem, který vyvolává radost u vedoucích je nejčastěji netradiční prostředí v programu, jak uvádí například respondent č. 2: *„s dětmi mě baví pracovat hlavně venku, kde se dají vymýšlet různé aktivity“*. Dalšími potěšeními pro vedoucí jsou:

- realizace programu;
- získání nových zkušeností;
- netradiční vztah dítě-vedoucí;
- schopnost umět rychle zareagovat na reakce dětí;
- trávení volného času ve chvíli na odpočinek po obědě.

Největší počet motivů uvedla respondentka č. 6, kterou baví: *„většina aktivit, velké výlety i trávení volného času ve chvíli na odpočinek – po obědě“*.

Podkategorie č. 2 – Pozitiva práce vedoucího, které ho ovlivňují pro práci na příměstských táborech.

Přínosem pozice vedoucího na příměstských táborech jsou následující kategorie:

- dobrý pocit a radost z práce;
- vhodný způsob pro využití volného času;
- prosociální chování;
- načerpání energie;
- získání nových zkušeností;
- důkaz o vlastních schopnostech a organizačních dovednostech.

To, jaký pocit přináší práce vedoucího říká respondent č.1 *„Práce vedoucího mi dává fajn pocit, když vidím usměvavé děti“*. Respondent č. 6 zas mluví o tom, že mu práce vedoucího dává *„dobrý pocit ze spokojenosti dětí“*.

Jako vhodný způsob pro využití volného času označuje respondent č. 1 svým výrokem: „*pro mě super způsob, jak si užít volno*“.

Prosociální chování je to, že někdo něco dělá pro druhého. Respondent č. 1 má radost z toho, že může „*navíc zpříjemnit prázdniny i někomu jinému*“.

Častým přínosem, který uvedla polovina respondentů bylo i to, že tábor „*mi dává energii*“, jak uvedla i respondentka č. 5.

Respondentka č. 2 zmiňuje následující „*Práce vedoucího mi dává nové zkušenosti a nové náměty na hry, které můžu použít i při hrách, třeba v družině ve školním roce*“. Získává tak nové zkušenosti v rámci příměstského tábora pro svůj profesní život.

Respondentka č. 6 zmiňuje to, že zvládnutí tábora je „*důkaz, že jsem zvládla tábor naplánovat a zajistit jeho průběh. To potěší vždycky*“. Tato respondentka má organizační dovednosti.

Podkategorie č. 3 – Faktory ovlivňující vedoucího při výběru příměstského tábora

Tato podkategorie se snaží zjistit faktory, které vedoucí ovlivňují při výběru příměstského tábora, zda to je kolektiv, celotáborová hra, téma tábora nebo místo jeho konání. Někteří vedoucí jsou schopni jet s kýmkoliv na tábor, jiní k tomu potřebují kolektiv, který si buď vyberou nebo to musí být kolektiv, kde jsou známí lidé. Respondentka č. 1 je zvyklá pracovat s někým cizím: „*Na příměstským táboře mám pokaždé někoho jiného k sobě*“.

Naopak respondentka č. 3 si své kolegy vybírá: „*Nejsem ochotna jet s kýmkoliv. Vedoucí na mé tábory si vždy pečlivě vybírám, málokdy je to někdo, koho moc neznám*“. Respondentka č. 4 uvádí že „*dobrý tým je základ, každý umí něco jiného, ale musí mít jednotný cíl i přístup, bez týmu není možno vytvořit dobrou akci*“.

Také respondentka č. 6 má raději zaběhnutý tým, ale o nových lidech v týmu zmiňuje: „*noví lidé mají výhodu, že mají nové nápady*“. Respondentka č. 5 konstatuje, že „*kolektiv je velmi důležitý a lidé si musí sednout – dokáže to ovlivnit chod celého tábora*“. Lze z toho usoudit, že kolektiv vedoucích je velmi důležitým faktorem při výběru příměstského tábora.

Většinu respondentů na výběru celotáborové hry záleží, jak je vidět například u respondenta č. 1 „*Na tématu mi záleží. Musí být zajímavé, jak pro děti, tak také pro mě*“. Respondentka č. 5 také říká, že: „*děti nebo spíše rodiče podle toho tábor vybírají*“.

Respondentka č. 3 upřesňuje, že se snaží „*vždy zvolit nějaké aktuální nebo oblíbené téma, které děti osloví*“.

Respondentka č. 4 uvádí, že oproti pobytovému táboru na tématu tábora nezáleží. Zdůvodňuje to takto: „*Dle mých zkušeností u pětidenního příměstského tábora je to naprosto nepodstatné*“. Toto je opakovaný extrémní názor této respondentky, která si vůbec neuvědomuje výchovné ovlivňování vedoucích i na příměstských táborech a tento typ táborů podceňuje, až shazuje. Což by u hlavní vedoucí příměstského tábora být nemělo.

Všichni respondenti se shodli, že místo je pro tábor důležitou součástí. Respondentka č. 3 to potvrzuje svým tvrzením: „*Místo konání je velmi určující, podle podmínek vždy přizpůsobuji program*“. Respondentka č. 2 k tomu přidává: „*Podle místa musím upravit hry, ale i motivaci*“. „*Každé místo je vhodné pro jinou věkovou kategorii, jinou hru*“, říká respondentka č. 5.

Dalšími motivy vedoucích tedy je:

- známé místo konání;
- kolektiv vedoucích, kteří se znají;
- téma tábora nebo celotáborová hra.

Podkategorie č. 4 – Postavení rodiny respondenta k jejich práci vedoucího na příměstském táboře

Rodiny vedoucích mohou mít různé názory na jejich práci v létě, někteří to akceptují, jiní to nechápou nebo se o ně obávají. Někdy je podporují a někdy zase ne. Často si na jejich práci vedoucích již zvykli, jak uvádí respondentka č. 1: „*Zvykli si, že jsem o prázdninách pryč*“. Akceptují to podle respondentky č. 2: „*Chápu, že mě ta práce v létě baví*“.

Rodiny starších respondentek nad 40 let jsou už většinou jejich vlastní děti, kteří si o tom myslí následující: „*Většinou si myslí, že jsem trochu praštěná*“, jak uvádí respondentka čtvrtá

respondentka. Rodiče mladších respondentek pod 30 let dle respondentky č. 6: „*nechápu. Vidí v tom moc práce, zodpovědnosti a mizivou finanční odměnu*“.

A další zvláštností je, že děti respondentky č. 4 pomáhají při realizaci tábora. Naopak s respondentkou č. 3 absolvuje tábory její syn, jak uvádí následovně: „*Můj devítiletý syn, který musí absolvovat vše se mnou, někdy rád, někdy nerad*“.

Motivem v této části tedy je i rodina, která vedoucí může a nemusí podporovat.

Podkategorie č. 5 – demotivační faktory práce vedoucího

Mezi demotivační faktory respondenti řadí následující:

- papírování a pokyny rodičů;
- únava respondentů;
- zklamání a jiná očekávání vedoucích od programu;
- velká zodpovědnost;
- ubírání volného času;
- málo nadšených pracovníků;
- osobní přístup k dětem;
- žádné výsledky tábora.

Vedoucí často bojují s papírováním na začátku tábora, ale i s různými pokyny rodičů, kteří sdělují vedoucím potravinové omezení dětí. Vedoucí tak musí dávat pozor na „*omezení jídelníčku*“, jak uvádí respondentka č. 2. Také podávání léků dětem někdy zdržuje.

Za další častý problém respondentka č. 1 uvádí, že „*Někdy mi tato práce energii bere*“. Respondentka č. 2 také dodává, že bojuje únavou, „*protože děti většinou vydrží více než dospělí. Rychle se zase nabijí*“. Respondentka č. 6 cítí někdy i zklamání. Hlavně když má „*jinou představu a jiná očekávání*“.

Velkou zodpovědnost cítí respondentka č. 6. Zejména pak „*za účastníky i kvalitu celého tábora, za který rodiče zaplatili*“.

Práce vedoucího může některým lidem brát i jejich volný čas. Takhle to pociťuje i respondentka č. 3, která k tomu říká, že to „*není práce, kterou vypnete a v klidu odejdete*“.

domů“ a dodává, že *„nad táborem přemýšlím i ve svém volnu, v noci se probudím a myslím na to“*.

Respondentka č. 4 vidí problém *„získat stejně nadšené spolupracovníky, zejména však muže, které děti jako vzory nutně potřebují“*.

Co se týká osobního přístupu vedoucích k dětem, tak respondentka č. 5 zmiňuje: *„Nerada se s dětmi večer loučím. A někdy je těžké poslouchat jejich osudy, když je vlastně někdy rodiče na tábor jenom odloží“*.

Respondentku č. 3 také frustruje, že tábor není vidět a nejsou výsledky z něj. Komentuje to následovně: *„tábor skončí a... nic“*.

Podkategorie č. 6 – Ocenění vedoucích na konci tábora, které má vliv na motivaci vedoucích

Vedoucím udělá na konci tábora největší radost následující kategorie:

- usměvavé, nadšené a radostné děti;
- spokojenost nejen dětí, rodičů, ale i týmu vedoucích;
- když dítě chce na táboře zůstat;
- když se nepříhodil žádný úraz během tábora.

Většina respondentů uvedla důvody po vzoru respondentky č. 1, že největším oceněním na konci tábora pro vedoucí jsou: *„Usměvavé a spokojené děti a rodiče“*.

Respondentka č.3 vidí spokojenost dětí a rodičů v tom *„když mě i po skončení zastavují rodiče, že děti doma pořád vzpomínají, jak to bylo super“*. Také spokojenost týmu odůvodňuje respondentka č. 4: *„Když jsou všichni spokojení, ...i tým vedoucích“*.

Respondentka č. 6 také mluví o spokojenosti ze zážitku dětí, a o tom, *„když se jim nechce domů“*. A respondentka č. 3 je ráda, *„když se nikomu nic nestalo“*.

7.1.2 Kategorie 2 – Způsoby využití a zdroje motivace účastníků vedoucími na příměstských táborech.

Jak vedoucí využívají motivace na příměstském táboře? A kde ji čerpají? Co je baví na práci s dětmi na táboře? A co je pro ně nejhodnotnějším oceněním na konci tábora? Základním způsobem motivace je:

- spontánní motivace menších dětí;
- krátkodobá motivace ke hře;
- dlouhodobá motivace ve formě celotáborové hry nebo v návaznosti her v programu či ústřední zaměření tábora;
- příslib zážitku, zábavy, odpočinku a svobody dětem v rámci programu tábora.

Za spontánní motivaci lze považovat následující: „*Malé děti se dají utáhnout na vařenou nudli, horší je to u těch větších dětí*“, jak uvedla respondentka č. 1. Také uvádí, že před každou hrou má připravenou krátkodobou motivaci, což potvrzuje i respondentka č. 2: „*Snažím se je namotivovat ke každé hře*“.

Důležitost tematického zaměření příměstského tábora nebo celotáborové hry vysvětluje nejlépe respondentka č. 6: „*Osvědčilo se mi tematické zaměření příměstského tábora... Ústřední motivem je něco na způsob hry. Pokud děti chápou, že každá aktivita má svůj význam a posune se dál, k další indicii, jsou více motivováni, jelikož míří k nějakému cíli*“.

Respondentka č. 4 uvádí, že: „*motivace musí být pokud možno hravá a zábavná, prázdniny slouží k odpočinku; Činnosti musí být však především zážitkem a inspirující zábavou*“. Podle ní táborové činnosti „*mohou ale prospět osobnímu rozvoji dětí*“.

Respondentka č. 3 zase využívá dětem při táborových aktivitách svobodu rozhodnutí, nenutí děti soutěžit, ale „*užít si program*“.

Základní zdroje při využívání motivace na příměstských táborech jsou následující:

- osobnostní zkušenosti a zážitky nejen z letních pobytových táborů;
- literatura;
- internet;
- prostředí příměstských táborů;
- vyprávění dětí;

- vzdělávání vedoucích;
- aktuální události ve společnosti;
- pohádka či nějaký známý příběh.

Každá respondentka uvedla, že čerpá ze svých zkušeností, ať už jsou dlouholeté nebo ne. Tyto zkušenosti mohou být nejen osobní, ale právě i z letních pobytových táborů, jak uvádí například respondentka č. 6: „*Vycházím ze zkušeností z velkých letních táborů*“. Nejčastějším zdrojem je četba knih a internet. Tyto všechny vlivy uvádí i respondentka č. 1: „*Vycházím ze svých zkušeností, dalších táborů, internetu a knížek*“.

7.1.3 Kategorie č. 3 – Výchovný přístup vedoucích k účastníkům příměstského tábora s ohledem na přístupy v současnosti

Pracují vedoucí s dětmi po celý rok? Jak probíhá výchovná práce se skupina na příměstském táboře? Jaký k nim mají postoj? Co je na přístupu k dětem nejdůležitější, a to nejen na táboře? Vedoucí výchovně působí na účastníky příměstského tábora různými způsoby:

- Přátelsky, kamarádsky;
- Spravedlivě;
- Otevřeně;
- Tolerantně;
- Individuálně
- Přirozeně;
- Pravidla určit již na začátku;
- Snaží se naslouchat;
- Někam je vést;
- Mít k nim kladný přístup.

Hezkou myšlenku o výchovném přístupu uvedla respondentka č. 6: „*K dětem mám kladný přístup. Děti poznají, když se jim člověk opravdu věnuje. Pozornost dokáží ocenit. Cítí se pak pohodlně a dovolí si projevit se*“. Respondentka č. 3 zase uvedla toto: „*Můj postoj je kamarádský a otevřený. Důležité je jim naslouchat*“.

Jako to nejdůležitější na výchovném přístupu k dětem respondenti považují:

- Určení pravidel;
- Autorita;
- Trpělivost;
- Rovný přístup vedoucích k dětem;
- Dobré vztahy uvnitř skupiny;
- Spokojenost dětí s programem;
- Dobře zvolené aktivity;
- Zpětná vazba dětí na prožité situace a zážitky.

Zajímavý názor má respondentka č. 2, která říká: *„získat si autoritu od dětí hned na začátku, ale i přesto být s nimi ta kamarádka. Třeba ve škole děti s učiteli kamarádi být nemohou, ale tady ano. Je to nový prostor pro vytváření takovýchto vztahů“*. Respondentka č. 6 dodává, že *„dobře zvolené aktivity musí být zábavné, ovšem se skrytým kurikulem. Například aktivity podporující týmovou spolupráci“*.

Podkategorie č. 1 – Názor respondentů na dnešní přístup k dětem v současnosti

Přístupy k dětem lze rozdělit na následující podkategorie:

- Přístup rodičů k dětem;
- Přístup dětí k programu tábora;
- Přizpůsobování programu tábora dětem.

Co se týká přístupu rodičů k dětem, tak respondentka č. 3 popisuje následující: *„Myslím si, že se mění přístup hlavně rodičů k dětem. Na jednu stranu se k nim snaží přistupovat tak nějak svobodně a individuálně, ale už nejsou na ně přísní. Neurčí jim ty hranice, co můžou a co ne“*.

Respondentka č. 4 také uvádí názor na přístup rodičů k dětem a příměstským táborům: *„Na příměstský tábor rodič děti dává, protože je chce mít stále pod kontrolou, neumí si představit, že stálé tábory je vedou mnohem víc k samostatnosti a i sebekontrola ... rodiče chtějí vše kontrolovat a zjišťují stále častěji, že neumí být sami bez dětí a tím děti vlastně omezují. Důvody jsou různé, ale logicky se dá odvodit jistá nezralost v rodičovském přístupu“*.

Přístup dětí k programu tábora se také mění. Respondentka č. 1 uvádí, že *„děti nejsou schopni chodit na delší procházky“*. Respondentka č. 5 zase říká, že *„děti jsou také čím dál tím*

méně obratné a šikovné ... nemají žádné hranice, mantinely, nemají respekt k dospělému“. Respondentka č. 1 říká, že *„někteří si nejsou schopni hrát venku, nerespektují pravidla“.* Možná proto také respondentka č. 3 má *„větší strach, aby se jim něco nestalo“.*

Často se v dnešní době musí přizpůsobovat program dětem. Jak říká respondentka č. 5: *„je stále těžší vymyslet program, který bude děti bavit“.* Podobný názor má i respondentka č. 6, která zmiňuje osobitý přístup k dětem, a také to, že *„standart příměstského tábora se rozšiřuje a je náročnější. Snaží se přinášet dětem něco nového, jako je kino, lasergame nebo lanový park“.*

7.1.4 Kategorie č. 4 – Vliv účasti vedoucího na pobytových táborech v dětství pro jejich práci s dětmi v dospělosti

Byl vedoucí na tábore v dětství? Ovlivnilo ho to? Pamatuje si něco zásadního z tábora, co by ho ovlivnilo? Všichni respondenti se v dětství několikrát zúčastnili pobytových táborů a mělo to na ně vliv. Tehdy ještě příměstské tábory nebyly, proto v této části není brán striktní důraz na rozdělení pobytových a příměstských táborů. A jako přenosné zkušenosti lze považovat i tedy tu z tábora pobytového. Většina respondentů navázalo na zkušenosti z pobytových táborů v dětství a začali se kolem patnáctého roku jich účastnit jako instruktoři táborů. Jak uvádí například i respondentka č. 3: *„Od 1. Třídy jsem jezdila na tábory, v patnácti letech jsem plynule navázala jako instruktorka, pak vedoucí pouze malá přestávka na mateřské dovolené, jinak doposud“.*

Většina respondentů odpověděla, že je pobytový tábor v dětství ovlivnil pro výběr práce s dětmi na příměstském táboře. Toto zjištění potvrzuje i respondentka č. 3: *„Odmala jsem zažila hezké tábora a fajn vedoucí, určitě mě to ovlivnilo v tom, že tábor je super trávení času o prázdninách“.*

Respondentku č. 2 však přímý zážitek z tábora neovlivnil, tvrdí: *„..., ale vím, že se mi na táborech líbilo a jsem ráda že jsem jezdila“.*

Respondentka č. 4 tvrdí následující: *„...jezdila jsem na tábory, ale zážitky byly spíš špatné. Ale nezapomenutelné. Možná proto to dělám.“.* Negativní zážitky z táborů z dětství ji ovlivnily v tom, aby dělala vedoucí na táborech. Což je zajímavým a nečekaným zjištěním.

7.1.5 Kategorie č. 5 – Přínos táborových zkušeností vedoucích v jejich profesním a osobním životě

Myslí si respondenti, že jim zkušenost nějak zasáhla do života? Ovlivnilo je to v profesním nebo osobním životě? Má to pro ně nějaký přínos? Respondentky vidí za přínos táborových zkušeností na pozici vedoucího v jejich osobním a profesním životě následující kategorie:

- Využití zkušeností z práce vedoucího v profesním životě
- Využití zkušeností z práce vedoucího v osobním životě – výchova budoucích dětí respondentkami
- Učení se něčemu novému v oblasti organizace programu a
- Trénink zvládnání nestandardních situací s dětmi v praxi.

Respondentka č. 1 říká: *„Všechny zkušenosti se hodí do praxe v práci, kterou teď dělám“*.
Také respondentka č. 5 s k tomuto přiklání: *„Využívám při své další práci“*.

Respondentka č. 2 odůvodňuje využití zkušeností v osobním životě následovně: *„myslím si, že až jednou budu vychovávat svoje vlastní děti, že už budu trošku vědět co a jak dělat“*.

Respondentka č. 6 udává, že se *„neustále učí něco nového v oblasti programu, aktivit, organizaci a průběhu tábora či práce s dětmi“*. Také dodává, že *„člověk se učí zvládat situace, na které se nemůže dobře připravit, dokud se to nepřihodí“*.

Překvapivě respondentka č. 4 uvádí toto: *„Myslím, že už jsem dost stará na to, aby mi to ovlivňovalo život“*, čímž opět vyvrací teorii o tom, že táborové zkušenosti mají vliv na profesní a osobní život. Možná jak pro koho.

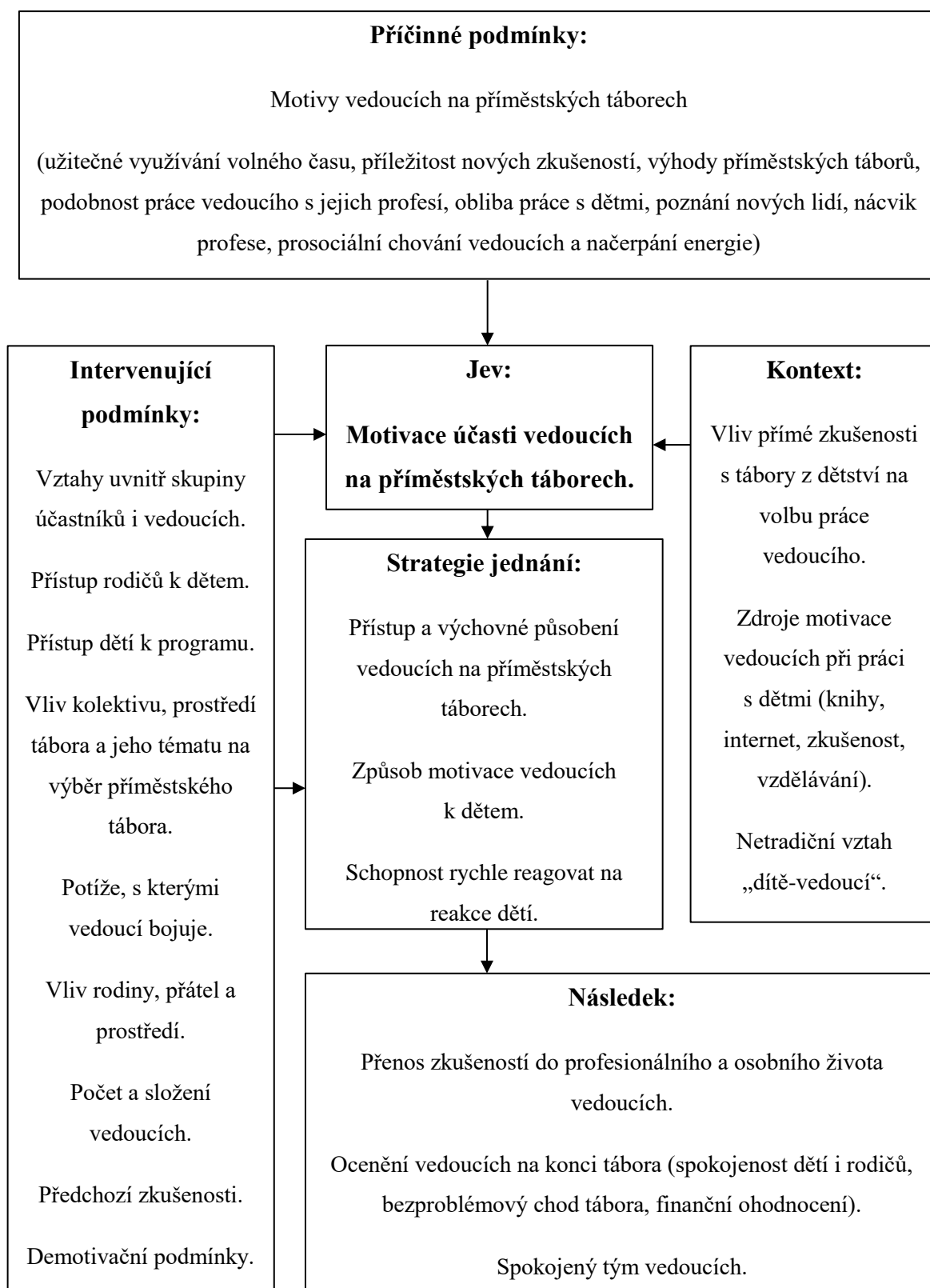
7.2 Axiální kódování

Axiální kódování je „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádán novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi“ (Strauss, 1999, s. 70). Axiální kódování blíže určuje kategorie pomocí podmínek, které je zapříčiňují. Charakteristiky charakteristik kategorií se nazývají subkategorie a jsou to kategorie ve vztahu k nějaké jiné kategorii. (Strauss, 1999, s. 71). Kódování axiální slouží k hledání interakcí, procesů, spojené s integrací výstupů z výzkumu (Eger, Egerová, 2017, s. 103).

Paradigmatický model vypadá následovně:

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ
PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY
(Strauss, 1999, s. 72).

Paradigmatický model



7.3 Selektivní kódování

Selektivní kódování je „proces, při kterém se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se pak dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí“ (Strauss, 1999, s. 86). Selektivní kódování přezkoumává data a kódy pro zpracování (Hendl 2016, s. 252).

Jako cílovou kategorii jsem si vybrala – Motivace vedoucích k účasti na příměstských táborech.

7.3.1 Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a motivy vedoucích k účasti na příměstských táborech a k práci s dětmi

V této části se budou pojmy motivace a motivy často prolínat, protože to jsou slova, která jsou velmi podobná. Jak je uvedeno v teoretické části této práce, tak právě motivace zahrnuje v sobě motivy lidí.

Motivací k účasti na příměstském táboře mohou být různá ocenění na konci tábora, které je zároveň motivem vedoucích k jejich práci s dětmi. Motivací respondentek může být užitečné využití volného času; výhody příměstského tábora vs. tábora pobytového; vliv přátel a rodiny, podobnost práce vedoucího na táboře s jejich profesí; obliba práce s dětmi; součást pracovní náplně a nové příležitosti a zkušenosti. To, že respondentky chtějí užitečně využít volný čas vystihuje výpověď respondentky č. 1: „*Využiji užitečně svůj volný čas. Navíc potřebuji něco o volném času dělat*“. Respondentky jako motivaci používají „*chci užitečně využít svůj volný čas*“. Někteří vedoucí potřebují dělat něco pro někoho jiného ve svém volném čase, jak například uvádí respondentka č. 1: „*Určitě je to pro mě super způsob, jak si užít volno, a navíc zpříjemnit prázdniny i někomu jinému*“. Toto nutkání bývá někdy označováno jak prosociální chování.

Respondentka č. 1 uvádí motivaci v tom, že nemá vlastní děti, a to si vynahrazuje právě na příměstských táborech, kde se o ně může starat, protože ráda pracuje s dětmi uvádí: „*ráda pracuji s dětmi*“. Právě tuto oblibu v práci s dětmi má většina respondentů.

Motivací pro vedoucího k účasti na příměstském táboře může být i to, že získá „*nové zkušenosti a nové náměty na hry*“, jak říká respondentka č. 2, které pak využije ve svém profesním životě. Tato respondentka také v jiné otázce k tomuto typu motivace uvádí: „*Baví mě na tom to, že si i my vedoucí můžeme zkusit nové věci, nové zkušenosti. Každý z nás má vlastní nápady, a když to dáme dohromady, stojí to za to*“.

Dobrý kolektiv vedoucích je důležitým motivem pro vedoucího, protože „*lidé si musí sednout – dokáže to ovlivnit chod celého tábora*“, jak uvádí respondentka č. 5. Respondentka č. 4 konstatuje, že „*dobry tým je základ, každý umí něco jiného, ale musí mít jednotný cíl i přístup, bez týmu není možno vytvořit dobrou akci*“. Respondentka č. 3 si své kolegy vybírá a říká: „*Nejsem ochotna jet s kýmkoliv. Vedoucí na mé tábory si vždy pečlivě vybírám, málokdy je to někdo, koho moc neznám*“. Respondentka č. 6 by s kýmkoli nejela na příměstský tábor, říká také: „*Kolektiv mě ovlivňuje. Nejradši mám vlastní tým, zaběhnutý systém, ve kterém si rozumíme a dobře se nám pracuje*“. Vedoucí se na příměstský tábor mohou těšit už jen díky tomu, že budou opět se svými přáteli spolupracovat, a to je pro ně dostačující motivací. Respondentka č. 6 dodává: „*mě baví spolupracovat s týmem přátel, kteří mi pomáhají s programem*“.

Rodina a přátelé vedoucího jsou dalším motivem, který ho může ovlivňovat v jeho práci na příměstském táboře. Buď ho v tom podporuje nebo ne. Ale rodina může lektorovi i pomáhat s přípravou a realizací tábora. Například u dospělých dětí vedoucího, jako to je v případě respondentky č. 4, která říká: „*vlastní děti mi občas i pomáhají a snad jim to něco dalo. Časem upřednostnili vlastní koníčky a způsoby aktivního využití volného času*“. Jak je vidět, tak děti čtvrté respondentky měli jako svojí motivaci pro práci vedoucího ve své matce.

Autorka práce označila za jeden z demotivujících faktorů i zodpovědnost za kvalitu, protože si rodiče za tábor platí, jak popisuje respondentka č. 6 následovně: Zejména pak „*...mám zodpovědnost za účastníky i kvalitu celého tábora, za který rodiče zaplatili*“. Tento motiv by však mohl být i motivací vedoucích pro to, aby jejich práce na příměstských táborech byla co nejvíce kvalitní, aby odpovídala tomu, co si rodiče zaplatí. Většina vedoucích dostává za tábor finanční odměnu, která by měla odpovídat kvalitě tábora a jeho odvedené práci.

7.3.2 Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a způsoby využití a zdroje motivace účastníků vedoucími na příměstských táborech.

Motivace k účasti a způsoby motivace spolu souvisí. Jsou to dva způsoby jejich motivace. Jedna je ta, co jim dává důvod účastnit a druhou motivací je ta, kterou používají při výchovném ovlivňování dětí. Nejčastěji používají spontánní motivaci při hře a dlouhodobou motivaci v prostředí celotáborové hry. Motivací může být i očekávání dětí, že si odnesou kvalitní zážitky domů. Také mohou děti očekávat na táboře zábavu a odpočinek. Informační zdroje, kde vedoucí čerpají náměty a způsoby motivace účastníků táborů, mohou sloužit k tomu, že vedoucího motivují pro účast na příměstském táboře. Těmito zdroji může být odborná literatura, časopisy, určené pro vedoucí, aby motivace účastníků, jako je literatura, knihy a webové stránky nebo různá školení. Každá respondentka uvedla, že čerpá ze svých zkušeností z praxe, ale že používá i literaturu a internet.

Respondentka č. 5 uvádí: „*Zdrojem motivace jsou zkušenosti, vlastní zážitky, internet, literatura a vyprávění dětí*“.

7.3.3 Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a výchovný přístup vedoucích k účastníkům příměstského tábora s ohledem na přístupy v současnosti

Vedoucí na příměstském táboře lze motivovat k tomu, aby změnili nebo nějakým způsobem poupravili jejich výchovný přístup. Pakliže vedoucí mají vhodný přístup, motivovat se nemusí. Je vhodné využívat motivaci v jejich přístupu k dětem.

Respondentka č. 4 vidí motivaci ve výchovném přístupu následující: „*v přístupu je nejdůležitější, aby mohli cítit, že jsou pro někoho důležití, cítit osobní přístup, je třeba ... někam je vést*“. U respondentky č. 6 evidujeme tento názor: „*děti poznají, když se jim člověk opravdu věnuje – pozornost dokáže ocenit*“. Což by mohlo znamenat, že když se dětem vedoucí budou opravdu věnovat a motivovat je, bude výsledek tábora stát za to.

Respondentka č. 4 hovoří o zpětné vazbě pro děti, „*aby si samy mohly vytvořit názor na prožité situace*“ v rámci tábora, a tím se vlastní mohou vnitřně motivovat pro další činnosti

na táboře nebo pro příměstský tábor o prázdninách v dalším roce. O zpětné vazbě se autorka práce zmiňuje i v teoretické části této práce, kde je více popsána.

7.3.4 Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a vliv účasti vedoucího

na pobytových táborech v dětství pro jejich práci s dětmi v dospělosti

Také to pro ně bylo motivací pro práci s dětmi v jejich profesním životě, jak uvádí například respondentka č. 6: „Ano, jezdila jsem od první třídy. V patnácti jsem se stala instruktorkou, poté vedoucí a pak hlavní vedoucí...nechtěla jsem opustit prostředí táborů, tak jsem si jen vyměnila role. Dítě za vedoucího“.

Nehledě na to, že všechny respondentky buď pracují ve školství, kromě jedné, která je však hlavní vedoucí příměstských táborů a má mnoholeté zkušenosti v oblasti táborů. Přes školní rok vede zájmový kroužek. Takže se dá konstatovat, že motivací účasti respondentek na příměstských táborech je i jejich zkušenost s účastí na pobytových táborech v dětství.

7.3.5 Motivace k účasti vedoucích na příměstském táboře a přínos táborových zkušeností vedoucích v jejich profesním a osobním životě

Právě účast na příměstském táboře může vedoucím přinést nějaké nové zkušenosti v jejich profesním nebo osobním životě. K tomu, aby se účastnili, musí být však motivováni již předem. Motivací může být například to, že se něco naučí. Ať už je to v osobním životě v oblasti výchovy budoucích dětí respondentek nebo v profesním životě jako například organizace programu. Motivovat lze vedoucí i tím, že na táboře mohou natrénovat zvládání nestandardních situací či další zkušenosti z táborů, které využijí později v praxi.

Příklad přenosu motivace z tábora do osobního života uvádí respondentka č. 2.: „*A myslím si, že až jednou budu vychovávat svoje vlastní děti, že už budu trošku vědět co a jak dělat*“.

Respondentka č. 6 uvádí svou motivaci pro účast na táborech v oblasti jejího profesního života.: „*hlavním cílem je zaujmout děti pro věc. To se hodí i do školního vzdělávání*“.

Respondentka č. 1 říká: „*Všechny zkušenosti se hodí do praxe v práci, kterou teď dělám*“. Také respondentka č. 5 s k tomuto příklání: „*Využívám při své další práci*“.

Respondentka odůvodňuje využití zkušeností v osobním životě následovně: „*myslím si, že až jednou budu vychovávat svoje vlastní děti, že už budu trošku vědět co a jak dělat*“.

Respondentka č. 6 dodává, že „*člověk se učí zvládat situace, na které se nemůže dobře připravit, dokud se to nepříhodi*“, ale i to, že: „*...tábory využila jako nácvik pro práci se žáky ve škole*“.

Shrnutí a diskuze empirické části práce

V empirické části této diplomové práce se autorka zaměřila na to, jak jsou vedoucí motivováni k účasti na příměstských táborech. Výsledkem měl být podrobný popis jejich motivů. Autorka se snažila také zjistit způsoby a zdroje motivace vedoucích na táborech, objasnit jejich výchovné přístupy, zjistit výhody a nevýhody práce vedoucího, pochopit faktory ovlivňující výběr příměstského tábora vedoucím, zjistit vliv účasti na pobytových táborech v dětství pro rozhodnutí se pro práci s dětmi a objasnit vliv zkušeností z pozice vedoucího na jeho profesní a osobní život. Informace získávala pomocí polostrukturovaných rozhovorů, jež analyzovala a z nich poté vyplynuly odpovědi na výzkumné otázky pomocí kódování otevřeného, selektivního a axiálního.

Jako první výzkumnou otázku autorka stanovila – Jaké jsou důvody vedoucích k účasti na příměstských táborech a k práci s dětmi. Zde zjistila, že základními důvody vedoucích k účasti na příměstských táborech na pozici vedoucího je jejich užitečné využití volného času, výhody příměstského tábora oproti pobytovému, vliv rodiny a přátel, podobnost práce vedoucích s jeho profesí, obliba práce s dětmi, odlišná forma vztahu účastník–vedoucí než v zaměstnání ve školství, zisk nových příležitostí a zkušeností. Jednou z výhod příměstského tábora je to, že vedoucí nemají děti na starost 24 hodin denně, ale pouze od rána do odpoledne. Pro některé vedoucí není tábor příjemné trávení volného času, ale jako součást pracovní náplně, pokud pracují jako pedagogové volného času. Dalšími motivy pro práci s dětmi je to, že jim tato práce přináší dobrý pocit, mohou poznat nové lidi a mladí vedoucí, připravující se na svou profesi pedagoga. Mohou si nacvičit spoustu výchovných situací a rozvíjet se tak. Vedoucí může mít pocit, že potřebuje dělat něco pro někoho jiného a tím, že bude působit na táboře jako vedoucí, tak zpříjemní prázdniny někomu jinému. Toto chování se někdy označuje jako prosociální. Důležitým motivem je i místo konání, kolektiv vedoucích, téma tábora nebo celotáborová hra. Také rodina hraje důležitou roli v jeho rozhodnutí účastnit se příměstského tábora. Členové rodiny je mohou v jejich práci s dětmi podporovat, akceptovat, nechápat či se o ně obávat, protože v jejich roli vedoucího vidí velkou zodpovědnost, hodně práce a málo finančně ohodnocenou odměnu. Odrostlé děti vedoucích mohou pomáhat svým rodičům s organizací a realizací příměstského tábora. A jejich malé děti mohou být s nimi na táboře jako účastníci. Vedoucího tedy může motivovat jeho rodina, ale třeba i přátelé.

Druhou výzkumnou otázku autorka stanovila – Jaký je výchovný přístup vedoucích k účastníkům příměstského tábora s ohledem na měnící se přístupy v současnosti. Vedoucí uvedli, že mají k dětem přístup přátelský/kamarádský, spravedlivý, přirozený, otevřený, individuální a tolerantní. Snaží se jim naslouchat a někam je vést. Mají k nim kladný přístup. Za nejdůležitější oni sami považují stanovení pravidel a řádu hned na začátku, rovný a někdy individuální přístup k dětem a trpělivost. Vedoucí hovoří i o získání si autority. Děti musí mít mezi sebou dobré vztahy. Pro to, aby účastníci byli spokojeni s programem, je důležité zvolit dobré aktivity. Vedoucí si musí vyžádat zpětnou vazbu od dětí na prožité situace v programu. Aktivity musí být zábavné, se skrytým kurikulem, jako je například aktivita podporující skupinovou spolupráci. V dnešní době je dle vedoucích problém ve výchovném přístupu rodičů k dětem. Problémem může být na příměstském táboře i přístup dítěte k programu či uzpůsobování programu tábora dětem. Rodiče dětem často neurčují hranice a přistupují k nim individuálně, což pak má vliv na jejich chování. Problémem v přístupu rodičů může být i jistá nezralost v jejich rodičovském přístupu, kdy rodič dítě dává na příměstský tábor proto, že ho chce mít částečně pod kontrolou a nedokáže si představit ani jednu noc bez něj. Přitom by se dítě mohlo naučit více samostatnosti. Svým způsobem dítě omezují v jeho rozvoji. Vedoucí také uvádí, že děti jsou méně šikovné a obratné. Nejsou schopné jít na procházky, zavázat si tkaničku u bot, hrát si venku a člověk tak má o ně větší strach, aby se jim něco nestalo. Často nemají hranice, nerespektují pravidla a nemají respekt k dospělému. Vzhledem k pokroku v technickém světě, ale i výchovným přístupům rodičů k dítěti je těžší vymyslet pro ně program, který je bude bavit. Standart programu se neustále rozšiřuje a je náročnější. Dětem nestačí obyčejné hry, ale musí se vymýšlet nové činnosti jako je kino, lasergame nebo lanový park.

Třetí výzkumnou otázku autorka stanovila následující – Jaké jsou způsoby a zdroje motivace vedoucích na příměstských táborech. Vedoucí nejčastěji používají na příměstských táborech motivaci spontánní a krátkodobou ke hře. Potom používají i dlouhodobou motivaci ve formě celotáborové hry nebo k návaznosti her v programu. Tematické zaměření příměstského tábora musí být něco na způsob hry, kdy každá aktivita má svůj význam a posune děti dál k další indicii. Jsou tak motivováni a míří k nějakému cíli. Musí si z tábora odnést zážitek, a tak se používá motivace zábavná a hravá. Táborové činnosti mohou prospívat i k osobnímu rozvoji dětí. Základním zdrojem při výběru motivace vedoucího jsou nejčastěji osobní zkušenosti a zážitky vedoucích. Používají často literaturu, internet nebo čerpají z jejich

vzdělávání (kurzy, vysoká škola, různá školení atd.). Inspirací pro téma tábora může být nějaká aktuální událost, známá pohádka či příběh. Všichni vedoucí čerpají ze svých zkušeností, ať už jsou dlouholeté nebo ne.

Čtvrtou výzkumnou otázkou je – Jaké jsou silné a slabé stránky pro práci vedoucího na příměstském táboře. Vedoucímu může vyvolat radost práce s dětmi venku nebo samotná realizace programu. Přínosem pro ně je získání nových zkušeností, načerpání nové energie a to, že se přesvědčí o vlastních schopnostech a organizačních dovednostech. Přínos zkušeností je zejména v profesním životě vedoucích, protože pracují s dětmi i ve svém povolání. Často jim práce s dětmi přináší příjemný pocit, když vidí usměvavé účastníky. Nevýhodou práce vedoucího je únava a někdy i zklamání z jiného očekávání od programu. Vedoucí mají velkou zodpovědnost za realizaci programu, spokojenost dětí, a hlavně jejich bezpečnost. Může je trápit papírování a pokyny rodičů na začátku programu, ale i to, že jim tábory ubírají jejich volný čas. Navíc práce vedoucího se může promítat i do myšlenek v jejich volném čase, že se v noci probudí a myslí na svou práci na příměstském táboře. Problémem je i shánění vedoucích pro příměstský tábor, konkrétně mužů, které děti také potřebují jako vzor. Největším oceněním vedoucího na konci tábora, vyvolávající u něho příjemné pocity, jsou usměvavé a spokojené děti.

Pátou výzkumnou otázkou je – Jaké faktory ovlivňují vedoucí při výběru příměstského tábora. Již při dotazování se autorka ptala na to, zda vedoucí ovlivňuje místo konání tábora, kolektiv vedoucích, téma tábora nebo výběr celotáborové hry. Pouze jedna vedoucí je zvyklá na příměstských táborech spolupracovat s neznámými lidmi. Ostatní vedoucí nejsou ochotny pracovat s někým, koho neznají. Někteří z nich si mohou své kolegy vybírat. Dobrý tým je základ pro příměstský tábor. Každý umí něco jiného, ale všichni musí mít jednotný cíl a přístup. Kolektiv vedoucích je tedy velmi důležitým faktorem při tom, jaký příměstský tábor vedoucí zvolí. Dá se říci, že vedoucí spolupracují s těmi samými lidmi každý rok. Na tématu tábora ne každému vedoucímu záleží. Téma je tedy motivací spíše pro děti a rodiče než pro vedoucí. Na čem se vedoucí shodli je to, že místo konání tábora je důležitým faktorem pro výběr tábora.

Šestou výzkumnou otázkou stanovila autorka takto – Existuje vliv účasti vedoucího na pobytových táborech v dětství pro jejich práci s dětmi v dospělosti. Zkoumal se přímý přenos zkušeností respondentů s účastí na pobytových táborech v dětství. Vedoucí nemohou mít zkušenost s příměstskými tábory v dětství, protože tento typ tábora se objevují až

v posledních zhruba deseti letech. Většina vedoucích přešla z role dítěte na táboře do role instruktorky, a poté do role vedoucí. Ti zažili na táboře jako děti fajn vedoucí a super zážitky. Ovlivnilo je to při výběru práce s dětmi, ale i v názoru, že tábor je super trávení času o prázdninách. Naopak i špatné zážitky mohou lidi motivovat v tom, že chtějí něco změnit a stát se tak vedoucími. Dá se říci, že i negativní zkušenost může být motivem pro práci s dětmi.

Sedmou výzkumnou otázkou autorka stanovila – Přínos táborových zkušeností vedoucích v jejich profesním a osobním životě. Přínosem z příměstského tábora vedoucích je zejména využití zkušeností z práce vedoucího do jejich profesního života. V této oblasti respondentky uvedly učení se něčemu novému v oblasti organizace programu a trénink zvládání výchovných situací. Dalším přínosem je přenos zkušeností z tábora do osobního života, a to pro vlastní potřebu, jako přípravu na rodičovství.

Podobnému tématu, které bylo zaměřeno na motivaci vedoucích na pobytových táborech, se ve své diplomové práci věnovala Šárka Foretníková. Jako cíl si stanovila: „*Zjistit, co motivuje pedagogy i nepedagogy k účasti na letních dětských táborech v roli vedoucích*“. Autorka této práce zkoumala přístup vedoucích k dětem i motivaci k táborové činnosti. Pro svoje šetření použila metodu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru a zúčastněné pozorování výchovné práce. Jejím základním souborem byl táborový tým vedoucích i instruktorů, záměrně vybraných. Šlo o 13 respondentů, které dělila na „pedagogy“ a „nepedagogy“. Výstupy této diplomové práce a Foretníková se shodují v tom, že vedoucím tábory v dětství přinášely příjemné zážitky a něco radostného. V obou případech je pro vedoucí důležitý kolektiv, s kterým spolupracují. Také preferují spíše známou partu lidí, od kterých ví, co očekávat. Stejně jako je to ve výsledcích výzkumného šetření této diplomové práce. Shodli se v důležitosti táborové hry a to, že se dětem zhoršuje tělesná kondice, ohebnost a odolnost. Jsou méně šikovné a samostatné. Skupiny respondentů obou šetření se shodli v tom, že mají kladný vztah k dětem, ale i přísný přístup se stanovením pravidel. Respondenti Foretníkové si však stěžují na zodpovědnost za děti, což v našem výzkumu uvedla pouze jedna respondentka. Obě skupiny respondentů se shodly v tom, že přínosem tábora jsou nové zkušenosti a zážitky. Skupina nepedagogů Foretníkové na pobytovém táboře získávají zkušenosti s dětmi pro vlastní potřebu – jako přípravu na rodičovství. Jedna respondentka, ve věku 26 let, našeho šetření uvedla to samé.

V našem výzkumném šetření vedoucí odpovídali, že výhodou příměstského tábora je, že mají děti jen určitou část dne. Vedoucí tak mají více volného času a možnost odpočinku a rekreace. Respondenti v šetření Foretníkové uvádějí, že nevýhodou pobytových táborů je, že nemají chvíli klid a čas pro sebe. Jsou na ně kladeny vysoké nároky a trápí je únava s nedostatkem spánku. Což vlastně potvrzuje výhodu příměstského tábora před tím pobytovým. Je důležité, aby vedoucí byli odpočatí a mohli tak lépe pracovat s dětmi (Foretníková, 2014, s. 84–90).

Závěr

Ve své práci jsem se zabývala problematikou motivace vedoucích a způsobu motivace účastníků na příměstských táborech. Pojem Motivace je v dnešní době velmi významným fenoménem, nejen v oblasti pedagogiky volného času, ale i v celé společnosti. Tato diplomová práce na téma „Motivace na příměstských táborech z pohledu vedoucího“ byla rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické.

V teoretické části byly popsány základní pojmy jako je motivace, pedagogika volného času, význam volného času z hlediska prevence rizikového chování, zážitková pedagogika a tábory. V první kapitole se autorka věnovala hlavnímu pojmu motivaci. Vysvětlila samotný pojem, druhy motivace, její determinanty a také motivaci účastníků příměstského tábora. Druhá kapitola byla zaměřena na pedagogiku volného času, a to především na vysvětlení pojmu volný čas a jeho funkce, dále také na volný čas z vývojového hlediska, na výchovu ve volném čase z různého pojetí a na animaci. Ve třetí kapitole se autorka zaměřila na význam vhodného trávení volného času dětí a mládeže. V této kapitole se věnovala druhům rizikového chování a primární i sekundární prevenci. Čtvrtá kapitola pojednává o zážitkové pedagogice, jejích prostředcích a vysvětlení pojmu zážitek, zkušenost, prožitek. Poslední podkapitola řešila základní principy zážitkových akcí. V páté kapitole autorka popisovala tábor jako zotavovací akci, která je součástí zájmového vzdělávání a uvádí základní druhy táborů. A v závěru teoretické části, v podkapitole s názvem Příměstský tábor se věnovala podrobnému popisu těchto táborů – jeho organizaci, programové náplně, dokumentaci, popisem jeho účastníků a typem pracovníků, kteří působili na organizaci a realizaci příměstského tábora. Cílem teoretické části práce bylo popsat teoretický rámec a definovat její klíčové pojmy. Tento cíl byl splněn.

Empirická část zahrnovala kvalitativní šetření, při němž v rozhovoru odpovídalo šest žen s několikaletými zkušenostmi z příměstských táborů, kde působil na pozici vedoucích minimálně pět let. Jak už bylo řečeno, byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru pro zjišťování příslušných informací k této problematice. Následovalo zpracování rozhovorů pomocí otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního kódování. Výsledky šetření byly pak porovnávány s teoretickými poznatky o motivaci. V průběhu rozhovorů vyplývaly ještě další otázky. Výsledky výzkumného šetření jsou uvedeny v kapitole s názvem Diskuze a shrnutí. Cílem empirické části bylo zjistit motivaci vedoucích k účasti na příměstských

táborech a zachytit to, jak ji využívají v rámci programu příměstského tábora. Tento cíl byl v této části splněn. Také dílčí cíle empirické části, které byly stanoveny v kapitole 6. 1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky, jsou splněny.

Cíl diplomové práce si autorka stanovila – zjistit a popsat motivaci, která vede lidi k tomu, aby se stali vedoucími na příměstských táborech a jak oni sami motivují účastníky. K dosažení cílů autorka používala právě již zmíněné metody v empirické části, ale i popis motivace v teoretické části. Hlavní cíl se tak dá označit v této práci za splněný.

Autorka si téma vybrala proto, že sama působila jako vedoucí na příměstském táboře a často měla problém motivaci správně využít během her. Nyní ji v rámci svého zaměstnání používá téměř denně a chce se zdokonalit právě v oblasti motivace dětí. Tato práce by mohla sloužit jako náhled do dané problematiky pro ty, co vybírají vedoucí na příměstské tábory. Tato práce tedy může sloužit jako příručka o tom, jakou motivaci má mít vedoucí příměstských táborů. Ale také jako návod pro táborové vedoucí, jak motivovat účastníky příměstského tábora.

Seznam použité literatury a pramenů:

Literatura

ADAIR, John Eric. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. Management (Alfa Publishing). ISBN 80-86851-00-1.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, 306 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

BENEŠ, Zdeněk, Daniel DRAHANSKÝ, Jana HAKOVÁ, Milan HANUŠ, Miroslav HANUŠ, Radek HANUŠ, Aleš POKORNÝ a Karel ŠTĚPÁNEK. *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Třetí, doplněné vydání. Praha: [Nadační fond Gymnasion], 2016. Gymnasion. ISBN 978-80-270-0476-8.

BERKA, Vít. *Kdo může pořádat dětské tábory?*. Týdeník školství. Praha: Sofiprin, 2017, 25(20), 6. ISSN 1210-8316.

BEZCHLEBA, Bohumír. *Hlavní vedoucí dětského tábora*. Brno: Mravenec, 2012. Tábor (Mravenec). ISBN 978-80-87447-21-5.tas

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2.

BURDA, Jan a Vladimíra ŠLOSAROVÁ. *Tábory a další zotavovací akce*. Aktualiz. vyd. Praha: NIDM, 2008. ISBN 978-80-867-8459-5.

ČECH, Ondřej a ZVONÍČKOVÁ, Nicole. *Možnosti prevence rizikového chování dětí*. Vydání 1. České Budějovice: Theia, krizové centrum o.p.s., 2017. 72 stran. ISBN 978-80-904854-5-7.

ČERVINKA, Jiří. *Hurá na tábor!: táborové náměty, hry a příroda*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1178-5.

ČINČERA, Jan, Michal KAPLÁNEK a Jan SÝKORA, ed. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-611-6.

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

DOLEJŠ, Martin. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. Monografie. ISBN 978-80-244-2642-6.

DUDOVÁ, Anna, Michal KAPLÁNEK a Richard MACKŮ. *Mnohotvarý fenomén animace: pokus o rozdělení animace na základě východisek a cílového zaměření jednotlivých typů animace*. Pedagogická orientace. Olomouc: Česká pedagogická společnost, 2011, 21(3), 284-304. ISSN 1211-4669.

EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0735-4.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.

FORETNÍKOVÁ, Šárka. *Motivace k práci vedoucího nebo instruktora na dětském letním táboře*. 2014, 100 s. Diplomové práce. Univerzita Palackého, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností. Vedoucí práce Pavla Vyhnálková.

GINTEL, Allan a JIRÁSEK, Ivo, ed. *Zážitková pedagogika a výchova v přírodě: cesty vedou dál*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 251 s. Gymnasion; sv. 3. ISBN 978-80-244-3359-2.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJKOVÁ, Daniela. *Působení adaptačních kurzů na třídní klima*. Zlín, 2015. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Jana Martincová.

HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARMACH, Jaromír. *Tábory a jiné zotavovací akce: průvodce jejich přípravou*. Ilustroval Jana JANDOVÁ. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86033-93-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HEŘMANOVÁ, Jana a MACEK, Milan. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. 110 s. ISBN 978-80-86784-77-9.

HOFBAUER, Břetislav a Michal KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394_240-3.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-793-4.

KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLMAN, Luděk. *Motivace, produktivita a způsob života*. Praha: Linde Praha, 2012. ISBN 978-80-720-1892-5.

KVASNIČKOVÁ (KARLÍKOVÁ), Markéta. *Flow a estetický zážitek v pedagogice: flow and Aesthetic Experience in Pedagogy. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova., 2014, 54(1), 11-14. ISSN 1210-3691.

MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. 1. vydání. Zlín: Radim Bačuvčík - VeRBuM, 2015. 166 stran, 6 nečíslovaných stran příloh. ISBN 978-80-87500-74-3.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-738-7830-6.

NEVOLOVÁ, Monika. Hravost nade vše!. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2017. 23(4), 24-28. ISSN 1212-9607.

OBERMAJER, Jaroslav. *Ve svitu táborového ohně: nejúspěšnější hry nejen na tábor*. Praha: Dokořán, 2008. ISBN 978-80-7363-173-4.

PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-736-7353-6.

PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. 459 s. Knižnice Sociologické aktuality; sv. 12. ISBN 80-86429-63-6.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.

POLAK, Soňa. *Nejoblíbenější jsou stanové tábory*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy, 2017. 120(23), 21. ISSN 0139-5718.

POLÁŠEK, Petr. *Hlavní vedoucí dětských táborů: studijní texty Komise cvičení a pobytu v přírodě: metodické rady ČASPV: speciální učební text*. Editor Vít HANÁČEK. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2007, 34 s. ISBN 80-865-8619-7.

PRAVDOVÁ, Blanka. *Už v pěti letech bylo mým snem stát se paní učitelkou.: aneb, Co motivuje studenty pedagogické fakulty k volbě učitelské profese*. Komenský: odborný časopis

pro učitele základní školy. Brno: Academie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 140(2), 17-23. ISSN 0323-0449.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-736-7546-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Sport a zážitková pedagogika 2016: abstrakty : 3. ročník mezinárodní vědecké konference Zážitková pedagogika. Prague: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2016. ISBN 978-80-87723-28-9.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠPIŘÍKOVÁ, Ivana a Jan KAČER. *Příměstský tábor*. Brno: Mravenec, 2007. Tábor (Mravenec). ISBN 978-80-869-9439-0

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ed. *Benefity využití sportovních a prožitkových aktivit v edukačních souvislostech: kolektivní monografie*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87723-30-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času*. 2. dopl. vyd. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

VODÁRKOVÁ, Lenka. *Zásobník aktivit pro práci s dětmi nejen na příměstských táborech: metodická příručka pro začínající pedagogy*. Praha: Powerprint, 2016. ISBN 978-80-879-9494-8.

Vybrané formy rizikového chování: [materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ. Praha: Raabe, c2011. ISBN 978-80-87553-25-1.

Výsledky šetření ČRDM: tábory 2016-2017. Archa: zpravodaj o výchově a využití volného času dětí a mládeže. Praha: Česká rada dětí a mládeže, 2017, 18(5), 14-15. ISSN 1212-5016.

Internetové zdroje

Il ciclo di Kolb: un modello di apprendimento efficace: Maatmox. Euroconference News: L'informazione quotidiana da professionista a professionista [online]. Verona: Euroconference NEWS, 2016, 12. 9. 2016 [cit. 2018-03-21]. Dostupné z: <https://www.ecnews.it/ciclo-kolb-un-modello-apprendimento-efficace/>

Koncepce podpory mládeže na období 2014 - 2020. Praha: MŠMT. Dostupné na <http://www.msmt.cz/mladez/narodni-strategie-pro-mladez>

Letní tábory. Ministerstvo školství, mádeže a tělovýchovy [online]. Česká republika, 2012 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/letni-tabory>

Prevence rizikového chování [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: <http://prevence-info.cz/>

Zájmové vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

Změna zákonů [online]. Soft Books, 2017 [cit. 2018-03-13]. Dostupné z: <http://www.zmenyzakonu.cz/zakon.aspx?id=32502>

Seznam používaných zkratek:

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

ČR – Česká Republika

DDM – Dům dětí a mládeže

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – Odbor sociálně-právní ochrany dětí

SVČ – středisko volného čas

Vs. – versus

Seznam obrázků

Obr. č. 1 – Kolbův cyklus (Pelánek, 2008, s. 22) – na s. 41

Obr. č. 2 – Komfortní zóna (Pelánek, 2008, s. 23) – na s. 42

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Charakteristika respondentů – na s. 62

Seznam příloh

Příloha č. 1: Legislativní dokumenty primární prevence sociálně patologických jevů

Příloha č. 2: Koncepce podpory mládeže na období 2014-2020

Příloha č. 3: Přihláška na příměstský tábor

Příloha č. 4: Prohlášení zákonných zástupců

Příloha č. 5: Posudek o zdravotní způsobilosti dítěte na zotavovací akci

Příloha č. 6: Otázky pro rozhovor s respondenty

Příloha č. 7: Přepisy nahrávek rozhovorů

Přílohy

Příloha č. 1: Legislativní dokumenty primární prevence

- strategie prevence rizikových projevů chování dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na období 2009-2012 č. 38/09-61, jenž vymezila priority, definovala systém na úrovni, stanovila kompetence jednotlivých subjektů n primární prevenci a seznamuje s klíčovými oblastmi prevence;
- zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb.;
- novela zákon, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb.;
- trestní zákoník č. 40/2009 Sb.
- novela školského zákona, měnící pravidla pro přijímání uchazečů ke střednímu vzdělávání č. 243/2008 Sb.;
- vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005 Sb., která vymezuje činnost škol a školského zařízení v oblasti primární prevence;
- novela vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., která zavádí povinnost poradenských pracovníků ve školství informovat zákonné zástupce o tom, že mohou o poradenské služby požádat kdykoli znovu, také přesouvá těžiště poradenských služeb od diagnostiky k doporučení, informace se mají podávat srozumitelně, zavádí časové limit pro zahájení poskytování poradenských služeb, doporučení je platné 1 rok, písemný souhlas o poradenské službě se poskytuje pouze v případě činnosti psychologa nebo speciálního pedagoga, vypracovávají odborné posudky pro účely vzniku podmínek pro konání maturitní zkoušky, stanovuje také podpůrné i vyrovnávací opatření;
- vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků č. 317/2005 Sb., jenž stanovuje podmínky pro studium v oblasti prevence rizikového chování;
- vyhláška č. 458/2005 Sb., o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče;

- novela vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 47/2011 Sb., která zkracuje délku diagnostického pobytu žáka ve speciální škole na 1-3 měsíce a doplňuje ustanovení o vyrovnávacích opatřeních v inkluzivním vzdělávání;
- metodický dokument Spolupráce předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR č. 25 884/2003-2004, pro prevenci školského zařízení, škol s Policií ČR a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže;
- metodický pokyn MŠMT k šikanování š MSMT-22294/2013, který poskytuje pedagogickým pracovníkům základní informace k řešení vysoce rizikového chování, vymezení pojmu, charakteristiku šikanování a doporučení, jak sestavit školní program proti šikanování;
- metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. 24246/2008-6, kdy je cílem upozornit na závažnost šikanování, poskytnutí informací o jeho projevech a dokument má napomoci k řešení těchto specifických problémů;
- národní strategie protidrogové politiky na období 2010 až 2018 č. 431/10.

Příloha č. 2: Koncepce podpory mládeže na období 2014-2020

Koncepce podpory mládeže na období 2014-2020

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy má v *Koncepci podpory mládeže na období 2014-2020*, označována také jako Koncepce 2020, jeden z cílů „[...] vytvářet příznivé a udržitelné podmínky pro účast dětí a mládeže v zájmovém a neformálním vzdělávání“ (Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020, 2017).

Tato koncepce se snaží v rámci opatření usnadňovat i začlenění dětí a mládeže s omezenými příležitostmi zlepšováním přístupu dětí a mládeže s omezenými příležitostmi k zájmovému nebo neformálnímu vzdělávání podporou využití potenciálu kulturních, společenských i vzdělávacích center k poskytování příležitostí k neformálnímu vzdělávání. Chce také podpořit projekty tohoto vzdělávání, zaměřené na integraci těchto dětí, ale i další vzdělávání a sdílení dobré praxe pracovníků s dětmi a mládeží s omezenými příležitostmi. Zavádí i následující opatření (Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020, 2017):

- Vytváření příznivých a udržitelných podmínek pro účast dětí a mládeže a uznávání výsledků zájmového a neformálního vzdělávání v prohlubování spolupráce zaměstnavatelů se vzdělavateli, zviditelňování přínosů zájmového a neformálního vzdělávání ke zvýšení jeho celospolečenské prestiže s výsledky, ale i podpora účastníků v oblasti sebehodnocení a evaluace;
- Zvyšování informovanosti veřejnosti o významu nabídky volnočasových aktivit díky informačním a komunikačním technologiím, která vede k aktivnímu trávení volného času, podporovat šíření příkladů dobré praxe a rozvoj kritického myšlení dětí a mládeže;
- Motivovat děti a mládež k aktivnímu využívání volného času podporou mezigenerační i mezi vrstevníky dialogem, podporou kompetenci pro plánování a rozhodování o trávení volného času, vytvoření příležitosti z jejich potřeb, podněcováním zájmu dětí a mládeže o pohybové aktivity, o přírodní vědy a technické disciplíny (Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020, 2017).

Příloha č. 3: Přihláška na příměstský tábor

Závazná přihláška na příměstský tábor	
Jméno a příjmení dítěte:	Rodné číslo:
Státní příslušnost:	Zdravotní pojišťovna:
Kontaktní adresa:	
Jméno zákonného zástupce:	
Kontaktní telefon: Matka - Otec - Další osoba -	
E-mail:	
Termín příměstského tábora: 24. – 28. července 2017	
Cena: 1 300 Kč	Hlavní vedoucí: Táňa Antlová
Přihlášku odevzdat co nejdříve z důvodu rychlého naplnění kapacity tábora. Nejpozději však do 31. 5. 2017.	

Příloha č. 4: Prohlášení zákonných zástupců

Prohlášení zákonných zástupců dítěte

Prohlašuji, že mé dítě _____,
nar. _____, bytem _____,
je způsobilé zúčastnit se příměstského letního tábora v DDM v Jihlavě v termínu od 24. – 28.
7. 2017.

Prohlašuji ve smyslu §9 odst. 1 zákona č. 258/2000 o ochraně veřejného zdraví v platném znění,
že ošetřující lékař nenařídil výše jmenovanému dítěti, které je v mé péči, změnu režimu, dítě
nejeví známky akutního onemocnění a okresní hygienik ani ošetřující lékař mu nenařídil
karanténní opatření. Není mi též známo, že by v posledních 14 dnech před odjezdem na letní
tábor přišlo toto dítě do styku s osobami nemocnými infekčním onemocněním nebo
podezřelými z nákazy. Jsem si vědom(a) právních následků, které by mne postihly, kdyby toto
mé prohlášení bylo nepravdivé.

V _____ dne _____

(Toto prohlášení nesmí být starší jednoho dne před nástupem dítěte na příměstský tábor)

Podpis zákonných zástupců

Příloha č. 5: Posudek o zdravotní způsobilosti dítěte na zotavovací akci

Posudek o zdravotní způsobilosti dítěte k účasti na zotavovací akci a škole v přírodě

Jméno, popřípadě jména a příjmení posuzovaného dítěte:

Datum narození: _____ Adresa místa trvalého pobytu nebo jiného pobytu:

Část A Posuzované dítě k účasti na škole v přírodě nebo zotavovací akci:

- a) je zdravotně způsobilé*)
- b) není zdravotně způsobilé *)
- c) je zdravotně způsobilé za podmínky – s omezením *):

Posudek je platný 12 měsíců od data jeho vydání, pokud v souvislosti s nemocí v průběhu této doby nedošlo ke změně zdravotní způsobilosti.

Část B Potvrzují, že posuzované dítě:

- a) se podrobilo stanoveným pravidelným očkováním ANO/NE *)
- b) je proti nákaze imunní (typ/druh):
- c) má trvalou kontraindikaci proti očkování (typ/druh):
- d) je alergické na:
- e) dlouhodobě užívá léky (typ/druh, dávka):

datum vydání posudku

podpis, jmenovka lékaře razítko zdrav. zařízení

Proti bodu 3. části A) tohoto posudku lze podle § 46 odst. 1 zákona č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách, ve znění pozdějších předpisů, podat návrh na jeho přezkoumání do 10 pracovních dnů ode dne jeho prokazatelného předání poskytovatelem zdravotnických služeb, který posudek vydal. Návrh na přezkoumání lékařského posudku nemá odkladný účinek, jestliže z jeho závěru vyplývá, že posuzovaná osoba je pro účel, pro nějž byla posuzována, zdravotně nezpůsobilá nebo zdravotně způsobilá s podmínkou.

Jméno, popřípadě jména a příjmení oprávněné osoby:

Vztah k posuzovanému dítěti: _____

Oprávněná osoba převzala posudek do vlastních rukou dne: _____

podpis oprávněné osoby: _____

Posudek byl oprávněné osobě do vlastních rukou doručen dne _____

Příloha č. 6: Otázky pro rozhovor s respondenty

1. Kolik Vám je?
2. Kolikrát jste byla na příměstském táboře jako vedoucí?
3. Pracujete s dětmi i přes školní rok nebo jen o letních prázdninách?
4. Proč se účastníte příměstských táborů?
5. Co Vás motivuje k tomu, že působíte jako vedoucí na příměstských táborech a netrávíte čas doma se svou rodinou?
6. Jak se staví k Vaší práci na táborech nejbližší rodina?
7. Proč pracujete právě s dětmi, a ne třeba v jiném oboru?
8. Jaký je Váš postoj k dětem a co si myslíte že je v přístupu k nim nejdůležitější?
9. Myslíte, že dochází ke změnám v přístupu k dětem v poslední době? A jaký to má vliv na program příměstského tábora?
10. Co je nejdůležitější při výchovné práci se skupinou na příměstském táboře?
11. Jak Vy sama motivujete účastníky na příměstském táboře? Jak ji využíváte?
12. Kde čerpáte zdroj motivace – nápady na téma, program, hry?
13. Co Vás baví při práci s dětmi na příměstském táboře?
14. Co Vám dělá největší obtíže při práci vedoucího na příměstském táboře? S čím nejvíc bojujete?
15. Ovlivňuje Vás nějak kolektiv vedoucích pracovníků nebo jste ochotna jet na tábor s kýmkoli?
16. Záleží Vám na výběru celotáborové hry nebo na tématu tábora?
17. Ovlivňuje Vás nějak místo konání tábora na táboře?

18. Jezdil/a jste jako malá na tábory? (tehdy příměstské tábory nebyly) Kolikrát jste tam byl/a?
19. Myslíš, že Vás ovlivnil tě nějaký zážitek z dětství, který jste prožila na táboře jako malé dítě právě pro práci vedoucího na táboře (pro práci s dětmi)?
20. Co Vám práce vedoucího na příměstském táboře dává a co bere?
21. Jaký je přínos zkušeností z tábora pro Váš další život?
22. Co je pro Vás nejhodnotnějším oceněním na konci tábora?

Příloha č. 7: Přepisy nahrávek rozhovorů

Rozhovor č. 1 – LN

Prosím řekni mi, kolik je ti let a kolikrát jsi byla už na příměstském táboře jako vedoucí?

Je mi 26 let a příměšťáky dělám už dlouho, myslím, že minimálně sedm let.

Pracujete s dětmi i přes školní rok nebo jen o letních prázdninách?

Pracuji i přes školní rok. Byla jsem lektorkou ve volnočasovém zařízení a teď pracuji jako asistent pedagoga na základní škole

Proč se účastníte příměstských táborů?

Využiji užitečně svůj volný čas. Navíc potřebuji něco o volném času dělat. Myslím, že bych se nudila (smích). Příměšťáky jsou super v tom, že ráno děti dostanete a odpoledne je předáte zpět rodičům a sami jedete domů.

Co Vás motivuje k tomu, že působíte jako vedoucí na příměstských táborech a netrávíte čas doma se svou rodinou?

Na tábory už jezdím od svých 9let, a tak nějak k prázdninám patří. Jsem student a zároveň pracující jako asistent pedagoga na základní škole, jak jsem už říkala. Tím, že mám ještě prázdniny, tak mám spoustu volného času, který ráda využívám k příměšťákům a dalším táborům. Dlouhou dobu jsem působila jako lektor volnočasového střediska a příměstský tábory patřily k dalším činnostem navíc. Svoji rodinu nemám, když nepočítám rodiče, kteří jsou stejně v práci, takže tak. Ráda pracuji s dětmi, mám vystudovanou střední pedagogickou a nyní končím studium na Pedagogické fakultě. Prostě mi nevádí být s „cizími“ dětmi.

Kde studuješ? - V Brně.

Jak se staví k Vaší práci na táborech nejbližší rodina?

Noo, Zvykli si, že jsem o prázdninách pryč či vedu příměstské tábory. Tak nějak to ke mně patří.

Proč pracujete právě s dětmi, a ne třeba v jiném oboru?

Už dříve jsem chtěla být učitelkou v mateřské škole a nedovedla jsem si představit jiné povolání. Teď pracuji na základní škole a jsem spokojená.

Jaký je Váš postoj k dětem a co si myslíte že je v přístupu k nim nejdůležitější?

Snažím se být přátelská a spravedlivá. Bohužel v práci musím být více přísnější než na táborech.

Myslíte, že dochází ke změnám v přístupu k dětem v poslední době? A jaký to má vliv na program příměstského tábora?

Určitě Dochází. Když jsem jezdila já jako malá na tábory byl jiný přístup než je teď. Na tábore se snažíme ulevovat, protože děti nejsou schopni například chodit na delší procházky, to že nesmí mít telefony a jiné elektronické zařízení je také „hrozné“ pro ně. Někteří nejsou schopni si hrát venku, nerespektují pravidla hry atd. Program se musí více a více přizpůsobit těm dětem.

Čím myslíš, že to je? – také tím, jací jsou v dnešní době rodiče

Co je nejdůležitější při výchovné práci se skupinou na příměstském táboře?

Pro mě je to určení pravidel. Dále tolerance děti mezi sebou.

Jak Vy sama motivuješ účastníky na příměstském táboře? Jak ji využíváte?

Malé děti se dají utáhnout na vařenou nudli, horší je to u těch větších dětí. Vždy se snažím mít nějaký příběh. Před každou hrou mívám nějakou omáčku, tak aby děj příběhu, ve kterém děti jsou navazoval a prolínal se jednotlivými hry.

Kde čerpáte zdroj motivace – nápady na téma, program, hry?

Ze svých zkušeností, dalších táborů, internetu, knížek.

Co Vás baví při práci s dětmi na příměstském táboře?

Všechno od tvoření programu po jeho realizaci.

Co Vám dělá největší obtíže při práci vedoucího na příměstském táboře? S čím nejvíc bojujete?

Papírování...

Ovlivňuje Vás nějak kolektiv vedoucích pracovníků nebo jste ochotna jet na tábor s kýmkoli?

Na příměstským táboře mám pokaždé někoho jiného k sobě. Na pobytový tábor, na který jezdím na 14 dní, jsme stále stejná parta lidí. Ale jsem schopna jet s kýmkoliv.

Záleží Vám na výběru celotáborové hry nebo na tématu tábora?

Na tématu mi záleží. Musí být zajímavé, jak pro děti, tak také pro mě. Pak pokračuji s tvořením celotáborové hry.

Ovlivňuje Vás nějak místo konání tábora na táboře?

Určitě. Podle místa musím upravit hry, ale i motivaci.

Jezdil/a jste jako malá na tábory? (tehdy příměstské tábory nebyly) Kolikrát jste tam byl/a?

Jezdím od 9 let, každé prázdniny. Letos budu na táboře po sedmnácté, ale už 7 let jako instruktor nebo vedoucí.

Myslíš, že Vás ovlivnil tě nějaký zážitek z dětství, který jste prožila na táboře jako malé dítě právě pro práci vedoucího na táboře (pro práci s dětmi)?

Ano. Myslím, že mě ovlivnila ta atmosféra toho tábora.

Co Vám práce vedoucího na příměstském táboře dává a co bere?

Práce vedoucího mi dává fajn pocit, když vidím usměvavé děti. Někdy mi dává energii a někdy i bere. Určitě je to pro mě super způsob, jak si užít volno a navíc zpříjemnit prázdniny i někomu jinému.

Jaký je přínos zkušeností z tábora pro Váš další život?

Všechny zkušenosti se hodí do praxe v práci, kterou teď dělám, ale také se hodí určitě i pro budoucí výchovu svých dětí.

Co je pro Vás nejhodnotnějším oceněním na konci tábora?

Usměvavé a spokojené děti a rodiče.

To je pěkně, děkuju za rozhovor – máš zač (smích).

Rozhovor č. 2 - KF

Prosímte řekni mi, kolik je ti let a kolikrát jsi byla už na příměstském táboře jako vedoucí?

Teď v dubnu mi bude 27 let a jako vedoucí na příměstském táboře jsem byla už tak pětkrát.

Pracujete s dětmi i přes školní rok nebo jen o letních prázdninách?

No ano. Nyní pracuji jako vychovatelka ve školní družině na základní škole v Praze 10. Ale ještě donedávna jsem v oboru nepracovala, to až teď od září minulého roku.

Proč se účastníte příměstských táborů?

Ani nevím. Asi proto, že nemám co dělat a práce s dětmi mě baví. A hlavně ty děti nemám na starost 24 hodin denně sedm dní v týdnu. Vlastně přijde mi to podobné družině. Ale úplně poprvé jsem byla vedoucí na táboře jenom proto, abych dostala zápočet ve škole za to. A nějak mi to už zůstalo (smích).

Co Vás motivuje k tomu, že působíte jako vedoucí na příměstských táborech a netrávíte čas doma se svou rodinou?

No, sama rodinu ještě nemám. Takže s ní trávit čas nemusím. Nebo jako mohla bych s rodiči, ale ti jsou stejně buď v práci, anebo tráví dovolenou spolu o samotě. Bez nás – dětí. Takže se na rodinu ohlížet nemusím.

Jak se staví k Vaší práci na táborech nejbližší rodina?

Nijak. Chápu, že mě ta práce v létě baví. A lepší, než abych ten volný čas proflákala.

Proč pracujete právě s dětmi, a ne třeba v jiném oboru?

Už od mala jsem chtěla být paní učitelkou, tudíž asi dělat s dětmi. Díky divoké pubertě jsem se od tohoto nápadu odklonila, ale ve čtvrtáku na střední se k tomu zase vrátila. Akorát s tím rozdílem, že už ne za účelem učení, ale spíše ve volnočasových aktivitách. Nechtěla jsem dělat někde v obchodě, kde se akorát trápíte s lidmi. Děti jsou lepší. Dají se ještě nějakým způsobem trošku vychovat. Už bych neměnila.

Jaký je Váš postoj k dětem a co si myslíte že je v přístupu k nim nejdůležitější?

No snažím se být k nim spravedlivá, ale i přátelská. Důležité je jim určit pravidla hned na začátku. Jakmile je nemají, je to těžké.

Myslíte, že dochází ke změnám v přístupu k dětem v poslední době? A jaký to má vliv na program příměstského tábora?

Myslím si, že se mění přístup hlavně rodičů k dětem. Na jednu stranu se k nim snaží přistupovat tak nějak svobodně a individuálně, ale už nejsou na ně přísní. Neurčí jim ty hranice, co můžou a co ne. Děti se pak hodně diví, když něco nedostanou, co chtějí nebo musí něco dělat a nemůžou odmlouvat. Nedej bože, když musí dospělému vykat. Ani nevíš, jaký problém je naučit prvňáky v družině vychovatelkám vykat a říkat dobrý den. Uznávání autorit jim dělá problém. Určitě tohle všechno má vliv i na chování dětí během příměstského tábora. Jsou starosti navíc.

Co je nejdůležitější při výchovné práci se skupinou na příměstském táboře?

Asi to, získat si autoritu od dětí hned na začátku, ale i přesto být s nimi ta kamarádka. Třeba ve škole děti s učiteli kamarádi být nemohou, ale tady ano. Je to nový prostor pro vytváření takovýchto vztahů. A také to určení pravidel, jak jsem už říkala.

Jak Vy sama motivujete účastníky na příměstském táboře? Jak ji využíváte?

Snáním se je namotivovat ke každé hře. A hlavně na začátku tábora k tématu tábora, aby všichni měl zájem s námi něco dělat a nenudili se. Chci, aby si děti tábor užili.

Kde čerpáte zdroj motivace – nápady na téma, program, hry?

Nápady na téma většinou řešíme společně s ostatními vedoucími. Někdy to bývá třeba aktuální pohádka nebo nějaká událost. Letos třeba je sto let od vzniku první republiky, tak se bude tábor zabírat významnými událostmi v Československu. Samozřejmě nějak vhodně podaný dětem. Nejčastěji čerpám z knih, z internetu, ale i ze svých zkušeností, které však nemám natolik nasbírané jako moji kolegové.

Co Vás baví při práci s dětmi na příměstském táboře?

Baví mě na tom to, že si i my vedoucí můžeme zkusit nové věci, nové zkušenosti. Každý z nás má vlastní nápady a když to dáme dohromady, stojí to za to. S dětmi mě baví pracovat hlavně venku, kde se dají vymýšlet různé aktivity. Líbí se mi, že nás mají za kamarády, ale zároveň nás musí poslouchat.

Co Vám dělá největší obtíže při práci vedoucího na příměstském táboře? S čím nejvíc bojujete?

No asi s tím, když nějaké dítě má nějaké omezení třeba v jídelníčku. Musí se mu vymýšlet nějaká alternativa. Potom asi taky s nějakým papírováním (co rodiče odevzdávají). Kdo co může a nemůže dělat a zapamatovat si to. A někdy taky s únavou, protože děti většinou vydrží více než dospělí. Rychle se zase nabijou.

Ovlivňuje Vás nějak kolektiv vedoucích pracovníků nebo jste ochotna jet na tábor s kýmkoli?

No ani ne. Na první příměstský tábor jsem jela sama s kamarádkou a taky jsme to zvládli. Ale myslím, že je lepší, když se vedoucí znají, ví co od sebe očekávat a kdo co umí nebo neumí. Je to důležitý se poznat předem, a ne až během tábora.

Záleží Vám na výběru celotáborové hry nebo na tématu tábora?

Docela ano. Myslím, že je důležitý mít nějaké téma aktuální, a hlavně aby bavilo děti.

Ovlivňuje Vás nějak místo konání tábora na táboře?

Ano. Je super, když s dětmi můžete i do přírody, a ještě lepší když neprší. Ale třeba příměstský tábor je v Jihlavě, kde už město znám a i děti. Možná to je i výhoda.

Jezdil/a jste jako malá na tábory? (tehdy příměstské tábory nebyly) Kolikrát jste tam byl/a?

Jezdila jsem na tábory, ale jen párkrát jsem byla. Myslím, že tak osmkrát jsem byla. Dvakrát taneční tábor v dětství, jednou tábor se zaměřením na keramiku, jednou sportovní tábor a třikrát už v pubertě opět na tanečním. Jo a jeden byl na vodě. Každý den jsme jezdili na kánoích po Lužnici. Vždycky to mělo zaměření. Na klasickém táboře jsem nebyla, kde bych nebyla nějak orientovaná a hrály se jen hry.

Myslíš, že Vás ovlivnil tě nějaký zážitek z dětství, který jste prožila na táboře jako malé dítě právě pro práci vedoucího na táboře (pro práci s dětmi)?

Přímo zážitek z tábora mě neovlivnil, ale vím, že se mi na táborech líbilo a jsem ráda že jsem jezdila. Určitě lepší, než být doma a courat jen po venku nebo být u babičky. To jsem neměla ráda (smích).

Co Vám práce vedoucího na příměstském táboře dává a co bere?

Práce vedoucího mi dává nové zkušenosti a nové náměty na hry, které můžu použít i při hrách, třeba v družině ve školním roce. No bere mi asi čas, který bych mohla věnovat například cestování po Evropě, ale to mi nevádí. I na táboře se dají prozkoumávat nové krajiny. Okolí.

Jaký je přínos zkušeností z tábora pro Váš další život?

Tak za prvý určitě do profesního života mi to zasahuje, jak jsem říkala před chvílkou. A myslím si, že až jednou budu vychovávat svoje vlastní děti, že už budu trošku vědět co a jak dělat. Co jim dovolit a co zakázat třeba (smích).

Co je pro Vás nejhodnotnějším oceněním na konci tábora?

Asi úsměv a jejich radost. To, že mi řeknou, že se jim bude stýskat. Znáš takový to hromadný brečení na konci tábora ne? No a potom možná i takový to, když jdeš po ulici, a to dítě z tábora tě pozná a pozdraví. Protože dnešní děti moc zdravit neumí.

Děkuji za rozhovor.

Nemáš za co.

Rozhovor č. 3 – HD

Prosímte řekni mi, kolik je ti let a kolikrát jsi byla už na příměstském táboře jako vedoucí? Víím, že se to u ženských neříká, ale chci to vědět (smích).

Je mi čtyřicet a na příměstských táborech jsem byla jako vedoucí asi šestkrát.

Pracuješ s dětmi i přes školní rok nebo jen o letních prázdninách?

Ano, celý školní rok, pracuji jako pedagog volného času v domě dětí a mládeže.

Ale teď vlastně i pracuješ s malými dětmi v mateřském klubu ne?

Ano, ale ti bývají staří od půl roku, takže to tam někdy vypadá spíše jak v jeslích.

Proč se účastníš příměstských táborů?

Já pracuji jako pedagog volného času, takže příměstské tábory jsou součástí mé pracovní náplně.

Takže proč se účastníš příměstských táborů se ani ptát nemusím. Protože musíš (smích).

Co tě motivuje k tomu, aby jsi působila jako vedoucí na příměstských táborech, a věnovala se „cizím“ dětem, když můžeš být doma se svou rodinou?

Já pracuji jako pedagog volného času, takže příměstské tábory jsou součástí mé pracovní náplně. Takže proč se účastníš příměstských táborů se ani ptát nemusím. Protože musíš (smích).

Jak se staví k tvé práci na táborech nejbližší rodina?

Má nejbližší rodina je pouze můj devítiletý syn, který musí absolvovat vše se mnou, někdy rád, někdy nerad.

Proč pracuješ právě s dětmi, a ne třeba v jiném oboru?

Vždycky jsem chtěla pracovat s dětmi, původně jsem učitelka pro MŠ.

Jaký je tvůj postoj k dětem a co si myslíš že je v přístupu k nim nejdůležitější?

Můj postoj je kamarádský, otevřený, důležité je naslouchat.

Myslíš, že dochází ke změnám v přístupu k dětem v poslední době? A jaký to má vliv na program příměstského tábora?

Vzhledem k naší práci ve středisku volného času, kam děti chodí dobrovolně a rády, můj přístup je stále stejný – jen je větší strach, aby se jim něco nestalo.

Co je nejdůležitější při výchovné práci se skupinou na příměstském táboře?

Podle mě je důležité, aby měly děti hezké zážitky a byly spokojené

Jak ty sama motivuješ účastníky na příměstském táboře? Jak ji využíváš?

Motivuji je celotáborovou hrou, nenutím děti „soutěžit“, ale užít si program, jednotlivé dny nebo části dne jsou různorodé.

Kde čerpáš zdroj motivace – nápady na téma, program, hry?

Vycházím z prostředí, kde tábor pořádáme, kam se dá jít, jestli je tam les, stezky..atd. čerpám ze svých dlouholetých zkušeností, které hry se mi osvědčily, tak je využívám v různých obměnách. Jinak záleží jakém téma ten daný rok mám a vše k tomu směřuji.

Co ti dělá největší obtíže při práci vedoucího na příměstském táboře? S čím nejvíc bojuješ?

Nemám obtíže, nebojuji (úsměv).

To může říct jen málokdo. - To máš pravdu.

Co tě baví při práci s dětmi na příměstském táboře?

Baví mě, že jsme hodně venku.

Ovlivňuje tě kolektiv vedoucích pracovníků nebo jste ochotni jet na tábor s kýmkoli?

Nejsem ochotna jet s kýmkoliv na příměstský ani pobytový tábor, vedoucí na mé tábory si vždy pečlivě vybírám, málokdy je to někdo, koho moc neznám.

Záleží ti na výběru celotáborové hry nebo na tématu tábora?

Snažím se vždy zvolit nějaké aktuální nebo oblíbené téma, které děti osloví.

Ovlivňuje tě nějak místo konání tábora na táboře?

Místo konání je velmi určující, podle podmínek vždy přizpůsobuji program.

Jezdila jsi jako malá na tábory? (tehdy příměstské tábory nebyly) Kolikrát jsi tam byla?

Od 1. třídy jsem jezdila na tábory, v 15 letech jsem plynule navázala jako instruktorka, pak vedoucí pouze malá přestávka na mateřské dovolené, jinak doposud

Myslíš, že tě ovlivnil tě nějaký zážitek z dětství, který jste prožila na táboře jako malé dítě právě pro práci vedoucího na táboře (pro práci s dětmi)?

Odmala jsem zažila hezké tábora a fajn vedoucí, určitě mě to ovlivnilo v tom, že tábor je super trávení času o prázdninách.

Co ti tato práce dává a co bere?

Baví mě práce s dětmi, jsou s nimi super zážitky, ale taky je to strašně náročné a čím jsem starší, tím větší zodpovědnost a strach pociťuji. Bere mi i můj volný čas, protože např. nad táborem přemýšlím i ve svém volnu, v noci, když se probudím □ atd. není to práce, kterou vypnete a v klidu odejdete domů. Taky mě občas frustruje, že není vidět – tábor skončí a... nic.

Jaký je přínos zkušeností z tábora pro tvůj další život?

Pro můj další život snad už nic nepotřebuju □ tady fakt nevím, co bych odpověděla □ promiň.

V pohodě, pojedeme dál.

Co je pro tebe nejhodnotnějším oceněním na konci tábora?

Když děti odjíždí spokojené, když se nikomu nic nestalo, když mě i po skončení zastavují rodiče, že děti doma pořád vzpomínají, jak to bylo super.

Děkuji za rozhovor. Nemáš za co, snad ti to bude k něčemu.

Rozhovor č. 4 - TA

Prosímte řekni mi, kolik je ti let a kolikrát jsi byla už na příměstském táboře jako vedoucí?

Je mi 62 a jako vedoucí na příměstském táboře jsem byla již devětkrát. Ale s normálními tábory mám praxi už 40 let. S přestávkami tři let na mateřské dovolené.

Pracuješ s dětmi i přes školní rok nebo jen o letních prázdninách?

Pracuji s dětmi během celého roku v turistickém kroužku a vždy v nějaké volnočasové organizace, v létě pořádáme stanové letní tábory; po celou dobu co pracuji s dětmi od mých 22 let.

Proč se účastníš příměstských táborů?

Pro příměstské tábory mě získal bývalý ředitel DDM Jihlava, byla to pro mne výzva – jak udělat přitažlivý program i pro tuto „prodlouženou družinu“ v době letních prázdnin, kterou nepovažuju pro děti za nijak zvlášť výchovnou ani motivující – tak, aby to děti zaujalo a případně nadchlo; moje nabídka byla úspěšná, o tyto turnusy je zájem.

Co tě motivuje k tomu, že působíš jako vedoucí na příměstských táborech a netrávíš čas doma se svou rodinou?

Děti už mám dospělé a za roky práce s dětmi považuji za motivující ukázat dětem nové obzory, nové možnosti, nové pohledy na věci – a doufám, že to někde v nich zůstává...

Jak se staví k tvé práci na táborech nejbližší rodina?

Většinou si myslí, že jsem trošku praštěná, ale vlastní děti mi občas i pomáhají a snad jim to něco dalo, časem, upřednostnili vlastní koníčky způsoby a aktivního vyžití ve volném čase.

Proč pracuješ právě s dětmi, a ne třeba v jiném oboru?

Není to moje zaměstnání, ale něco jako koníček, spíše poslání; také mi přináší pocit radosti, poznávání nových věcí i lidí a udržuje to aktivní mou tvořivost. Po letech takové práce se ráda dozvídám, že to lidi ovlivnilo v jejich postojích, rozhodnutích, výběru profese – alespoň ty, kteří jsou už starší 25 let...

Jaký je tvůj postoj k dětem a co si myslíš, že je v přístupu k nim nejdůležitější?

Mám je ráda a vím, že potřebují výchovné ovlivňování, i když o to moc nestojí; v přístupu je nejdůležitější, aby mohli cítit, že jsou pro někoho důležití, cítit osobní přístup, je třeba na nic si nehrát a být sami sebou a být pořád trochu jako dítě. a přitom být sami sebou a něco jim chtít předat, jinak řečeno někam je vést...

Myslíš, že dochází ke změnám v přístupu k dětem v poslední době? A jaký to má vliv na program příměstského tábora?

Na program příměstského tábora to zvláštní vliv nemá, je rodiči považován za lepší či horší úschovnu dětí, nejméně polovina rodičů je tam dává proto, že je chce mít stále pod kontrolou, neumí si přestavit, že stálé tábory je vedou mnohem víc k samostatnosti a i sebekontrolé. O zážitcích nemluvě. To je ta největší změna od minulých let, rodiče chtějí vše kontrolovat a zjišťují stále častěji, že neumí být sami bez dětí a tím děti vlastně omezují. Důvody jsou různé, ale logicky se dá odvodit jistá nezralost v rodičovském přístupu.

Jak jako nezralost rodičovského přístupu? Co si pod tím mám představit?

Stále bude skupina rodičů, kteří jsou schopni podporovat dítě v celoroční činnosti a druhá, která je na tábory „odloží“ o prázdninách, protože musí do práce a hledají, kam uložit dítě do vhodného prostředí a do dobrých rukou.

Co je nejdůležitější při výchovné práci se skupinou na příměstském táboře?

Výchovná práce je snad vedení dětí k aktivnímu životu ve skupině, v hledání místa mezi vrstevníky a interakce mezi osobami různého věku při neobvyklých činnostech a zpětné vazby od ostatních; dává vedoucím možnost vidět chování dětí ve skupině během her a tvůrčích

nebo zábavných činností a reagovat na ně osobně, nabídka zpětné vazby pro děti, pokud možno tak, aby si samy mohly vytvořit názor na prožité situace.

Jak ty sama motivuješ účastníky na příměstském táboře? Jak ji využíváš?

Motivace musí být pokud možno hravá a zábavná, prázdniny slouží k odpočinku; mohou ale prospět osobnímu rozvoji dětí, tvorbě vlastního vyhodnocování situací a sebekázně kvůli pěknému společnému zážitku. Činnosti musí být však především zážitkem a inspirující zábavou.

Kde čerpáš zdroj motivace – nápady na téma, program, hry?

Z mnoha různých zdrojů a z osobních zkušeností – stále vzdělávání a inspirace musí být pro vedoucího zábavou.

Co tě baví při práci s dětmi na příměstském táboře?

Něčím je překvapit, nadchnout a inspirovat, a umět rychle zareagovat na jejich reakce.

Co ti dělá největší obtíže při práci vedoucího na příměstském táboře? S čím nejvíc bojuješ?

Získat stejně nadšené spolupracovníky, zejména však muže, které děti jako vzory nutně potřebují.

Ovlivňuje tě kolektiv vedoucích pracovníků nebo jste ochotni jet na tábor s kýmkoli?

Velmi ovlivňuje možnosti ve tvorbě programu. Dobrý tým je základ, každý umí něco jiného, ale musí mít jednotný cíl i přístup, bez týmu není možno vytvořit dobrou akci.

Záleží ti na výběru celotáborové hry nebo na tématu tábora?

Dle mých zkušeností u pětidenního příměstského tábora je to naprosto nepodstatné.

U stanového tábora 7-21 dní je to naprosto zásadní téma, základní myšlenka s posláním, nadstavbou – hru pak lze získat nebo vytvořit.

Ovlivňuje tě nějak místo konání tábora na táboře?

Ano.

A jak?

Je důležité vědět, jestli bude tábor probíhat někde vevnitř nebo venku. Jaké hry v prostředí se dají hrát a jaké ne.

Jezdil/a jsi jako malá na tábory? (tehdy příměstské tábory nebyly).

Ano, ale zážitky byly spíš špatné. Ale nezapomenutelné. Možná proto to dělám.

Myslíš, že tě ovlivnil tě nějaký zážitek z dětství, který jste prožila na táboře jako malé dítě právě pro práci vedoucího na táboře (pro práci s dětmi)?

Ano, ale nechci to rozvádět, protože zkušenosti jsou nepřenosné.

Co ti práce vedoucího na příměstském táboře dává a co bere?

Kdyby mi něco brala, nedělala bych to, dává mi radost, když se dílo podaří, lidi se stanou přáteli, a děti se vrací.

Jaký je přínos zkušeností z tábora pro tvůj další život?

Na tohle neumím odpovědět. Myslím, že už jsem dost stará na to, aby mi to ovlivňovalo život.

Co je pro tebe nejhodnotnějším oceněním na konci tábora?

Když jsou všichni spokojení, na příměstském. Často i tým vedoucích, kteří se neznali a spřátelili se tu.

Děkuju za rozhovor.

Rádo se stalo.

Rozhovor č. 5 - JO

Prosímte řekni mi, kolik je ti let a kolikrát jsi byla už na příměstském táboře jako vedoucí?

Je mi 45 let a příměstské tábory dělám asi 10 let, jinak jezdím jako vedoucí i na tábory normální už 25 let. Buď jako vedoucí nebo zdravotník.

Pracuješ s dětmi i přes školní rok nebo jen o letních prázdninách?

V zájmovém útvaru s dětmi nepracuji. Pracuji jako učitelka v mateřské škole.

Proč se účastníš příměstských táborů?

Baví mě vymýšlet program a žít si to s dětmi. Navíc ž tady nejsem „úča“, ale spíš kamarádka.

Co tě motivuje k tomu, abys působila jako vedoucí na příměstských táborech a věnovala se „cizím“ dětem, když můžeš být doma se svou rodinou?

Celý rok pracuji s malými dětmi, tohle je zase trochu něco jiného.

Jak se staví k tvé práci na táborech nejbližší rodina?

Myslí si, že jsem blázen. Pořád s dětmi.

Proč pracuješ právě s dětmi, a ne třeba v jiném oboru?

Tato práce mě baví, zatím si neumím představit, že bych pracovala někde jinde.

Jaký je tvůj postoj k dětem a co si myslíš že je v přístupu k nim nejdůležitější?

Snažím se být kamarádká. Důležité je být tolerantní a spravedlivý.

Myslíš, že dochází ke změnám v přístupu k dětem v poslední době? A jaký to má vliv na program příměstského tábora?

Dochází. Děti nemají žádné hranice, mantinely, nemají respekt k dospělému. Doma mají všechno, můžou si všechno dovolit, je stále těžší vymyslet program, který bude děti bavit. Děti jsou také čím dál tím méně obratné a šikovné – i tomu je třeba program přizpůsobit.

Co je nejdůležitější při výchovné práci se skupinou na příměstském táboře?

Trpělivost. Rovný přístup ke všem.

Jak ty sama motivuješ účastníky na příměstském táboře? Jak ji využíváš?

Využívám hlavně krátkodobou motivaci – příběh, postava, vše většinou souvisí s celotáborovou hrou.

Kde čerpáš zdroj motivace – nápady na téma, program, hry?

Zkušenosti, vlastní zážitky, internet, literatura, vyprávění dětí.

Co tě baví při práci s dětmi na příměstském táboře? Reakce dětí, jejich bezprostřednost.

Co ti dělá největší obtíže při práci vedoucího na příměstském táboře? S čím nejvíc bojuješ?

Nerada se s dětmi večer loučím. A někdy je těžké poslouchat jejich osudy, když je vlastně někdy rodiče na tábor jenom odloží.

Ovlivňuje tě kolektiv vedoucích pracovníků nebo jste ochotni jet na tábor s kýmkoli?

Jezdím s lidmi, které znám. Sem tam se objeví nějaký nováček a až časem se ukáže, jestli vydrží. Kolektiv je velmi důležitý a lidé si musí sednout – dokáže to ovlivnit chod celého tábora.

Záleží ti na výběru celotáborové hry nebo na tématu tábora?

Ano, děti nebo spíše rodiče podle toho tábor vybírají. Ale vybírám si i to, co je blízké mně.

Ovlivňuje tě nějak místo konání tábora na táboře?

Určitě – inspiruje mne. Každé místo je vhodné pro jinou věkovou kategorii, jinou hru.

Jezdila jsi jako malá na tábory? (tehdy příměstské tábory nebyly) Kolikrát jsi tam byla?

Jezdila. Od první do osmé třídy každý rok. Když byla spartakiáda, tak jsem dokonce jela na pět týdnů. Potom jako praktikantka.

Myslíš, že tě ovlivnil tě nějaký zážitek z dětství, který jste prožila na táboře jako malé dítě právě pro práci vedoucího na táboře (pro práci s dětmi)?

Milovala jsem puťáky a vodu. To jsme vždycky absolvovali v rámci třítýdenního tábora a bylo to super.

Co ti tato práce dává a co bere? Dává mi energii, bere mi čas.

Jaký je přínos zkušeností z tábora pro tvůj další život? Využívám při své další práci.

Co je pro tebe nejhodnotnějším oceněním na konci tábora?

Poděkování rodičů, radost dětí a jejich ujišťování, jestli můžou za rok znovu.

Děkuju za rozhovor.

Není za nic, ráda jsem to pro tebe

Rozhovor č. 6 - KS

Prosím, řekni mi, kolik ti je let a kolikrát jsi byla na příměstském táboře jako vedoucí?

Je mi 24 let a jako vedoucí na příměstském táboře jsem byla asi pětkrát.

Pracuješ s dětmi i přes školní rok nebo jen o letních prázdninách?

I přes školní rok, jsem učitelka

Proč se účastníš příměstských táborů? Protože mě to baví.

Co tě motivuje k tomu, že působíš jako vedoucí na příměstských táborech a netrávíš čas doma se svou rodinou?

Ráda pracuju s dětmi, o prázdninách je to úplně odlišná forma vztahu vedoucí – dítě než ve školním prostředí, je to příležitost vyzkoušet nové aktivity, nové strategi. Zároveň mě baví spolupracovat s týmem přátel, kteří mi pomáhají s programem.

Jak se staví k tvé práci na táborech nejbližší rodina?

Akceptují to, rodiče to možná příliš nechápou, jelikož v tom vidí spoustu práce, zodpovědnosti a v jejich očích mizivou odměnu. Sestra se účastní PT jako vedoucí, přítel vypomůže, když je to potřeba, dělá to hlavně pro mě.

Proč pracuješ právě s dětmi, a ne třeba v jiném oboru?

Vždycky jsem chtěla být učitelkou, už jako malá jsem jezdila na tábory, logicky jsem se jako odrostlé dítě stala instruktorem atd. Navíc jsem tábory využila jako nácvik pro práci s žáky ve škole.

Jaký je tvůj postoj k dětem a co si myslíš, že je v přístupu k nim nejdůležitější?

Předpokládám, že můj postoj je kladný. Myslím, že děti dobře poznají, když se jim člověk opravdu věnuje, myslím, když jim věnuje svou pozornost, a dokážou to ocenit. Cítí se pohodlně a dovolí si projevit se.

Myslíš, že dochází ke změnám v přístupu k dětem v poslední době? A jaký to má vliv na program příměstského tábora?

Určitě, každé dítě je bráno jako individualita, ke které bychom měli mít osobitý přístup. Norma, do které by se dítě mělo vejít a širší, pohyblivá. Příměstský tábor je služba pro děti a rodiče, dítě by mělo být spokojeno, dobře baveno... Proto se standard programu PT stále více rozšiřuje, je náročnější, snaží se přinášet dětem něco nového (kino, lasergame, lanový park)

Co je nejdůležitější při výchovné práci se skupinou na příměstském táboře?

Dobrá organizace, zavést určitá pravidla. Dobře zvolené aktivity – zábavné, ovšem se skrytým kurikulem, například aktivity podporující týmovou spolupráci.

Jak ty sama motivuješ účastníky na příměstském táboře? Jak ji využíváš?

Osvědčilo se mi tematické zaměření tábora, ústřední motiv, něco na způsob táborové hry, pokud děti chápou, že každá aktivita má svůj význam a posune je dál, k další indicii, jsou více motivovaní, jelikož míří k nějakému cíli.

Kde čerpáš zdroj motivace – nápady na téma, program, hry?

Ze zkušeností z velkých letních táborů, z RVVZ, z předmětů založených na praxi – náměty na aktivity, dramatická výchova, různých publikací, webových stránek.

Co tě baví při práci s dětmi na příměstském táboře?

Většina aktivit, velký výlet, dílny i trávení volného času ve chvíli na odpočinek, např. po obědě.

Co ti dělá největší obtíže při práci vedoucího na příměstském táboře? S čím nejvíc bojuješ?

S časovým rozvržením – hlavně s dodržáním časového plánu, se zvláštními pokyny od rodičů – nezapomenout dohlédnout na léky, uhlídat potravinové omezení.

Ovlivňuje tě kolektiv vedoucích pracovníků nebo jste ochotni jet na tábor s kýmkoli?

Rozhodně ovlivňuje, nejradši mám vlastní tým, se kterým už máme zaběhnutý systém, rozumíme si a dobře se nám společně pracuje. S kýmkoli bych nejela, ale noví lidé mají výhodu nových nápadů.

Záleží ti na výběru celotáborové hry nebo na tématu tábora?

Rozhodně.

Ovlivňuje tě nějak místo konání tábora na táboře?

Ano, vhodné prostředí má vliv na podmínky aktivit, nabízí různé možnosti, ideálně je dobré znát prostředí dopředu a aktivity a celou táborovou hru přizpůsobit.

Jezdil/a jsi jako malá na tábory? (tehdy příměstské tábory nebyly) Kolikrát jsi tam byl/a?

Ano, jezdila jsem od první třídy, v patnácti jsem se stala instruktorkou, poté vedoucí, pak hlavní vedoucí

Myslíš, že tě ovlivnil tě nějaký zážitek z dětství, který jste prožila na táboře jako malé dítě právě pro práci vedoucího na táboře (pro práci s dětmi)?

Ano, přispěl k tomu fakt, že se mi prostředí tábory vždy líbilo, a tak jsem ho nechtěla opustit, pouze se vyměnily role.

Co ti práce vedoucího na příměstském táboře dává a co bere?

Někdy je to náročné a vyčerpávající, někdy je to velká zodpovědnost, na kterou by člověk neměl zapomínat (za účastníky i za kvalitu celého tábora, za který rodiče zaplatili), někdy je člověk zklamaný, že jeho představa o něčem konkrétním, co chtěl na táboře zrealizovat, se zcela nepovedla, nedopadla podle představ. Ale většinou je to zábava, člověk se cítí plný energie, má dobrý pocit, když jsou děti spokojené, když se aktivity vydaří. Je to důkaz toho, že jsem zvládla tábor naplánovat a zajistit jeho průběh, což vždycky potěší.

Jaký je přínos zkušeností z tábora pro tvůj další život?

Neustále se člověk učí něco nového, ať už se to týká programu, aktivit, průběhu tábora, organizace, nebo práce s dětmi. Člověk se učí zvládat situace, na které se nemůže dost dobře připravit, dokud se nepřihodí. Hlavní cíl – zaujmout děti pro věc – se hodí přenést i do školního vzdělávání.

Co je pro tebe nejhodnotnějším oceněním na konci tábora?

Když jsou děti spokojené, nadšené z nějakého zážitku, když se jim nechce jít domů.

Děkuji za rozhovor.

Za nic.

Summary

Jméno a příjmení:	Kateřina Fialková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Motivace na příměstských táborech z pohledu vedoucího
Název práce v angličtině:	Motivation in Suburban's camps from the perspective of the instructor
Anotace práce:	Tato diplomová práce je zaměřená na motivaci na příměstských táborech z pohledu vedoucího. Obsahem teoretické části jsou kapitoly popisující motivaci, pedagogiku volného času, zážitkovou pedagogiku, zotavovací akce a příměstské tábory. Empirická část obsahuje kvalitativní výzkumné šetření, objevující podstatu motivace vedoucích na příměstských táborech.
Klíčová slova:	letní příměstský tábor, volný čas, zážitková pedagogika, motivace, zájmové vzdělávání, prevence rizikového chování, vedoucí tábora
Anotace práce v angličtině:	This diploma thesis focuses on motivation in the suburban's camps from the perspective of the instructor. The content of the theoretical part are chapters describing motivation, leisure time pedagogy, experience pedagogy, recovery events and suburban camps. The empirical part includes a qualitative research survey, revealing the essence of motivation leading to suburban camps.

Klíčová slova v angličtině:	Summer suburban camp, leisure time, experience pedagogy, motivation, interest education, prevent of risky behavior, camp leader
Přílohy vázané k práci:	-
Rozsah práce:	99 stran
Jazyk práce:	Český