



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Celotáborová hra jako výchovný prostředek ve volném čase

Bakalářská práce

Studijní program: B7505 – Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 – Pedagogika volného času
Autor práce: **Adéla Bretschneiderová**
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.





Zadání bakalářské práce

Celotáborová hra jako výchovný prostředek ve volném čase

Jméno a příjmení: **Adéla Bretschneiderová**
Osobní číslo: P15000746
Studijní program: B7505 Vychovatelství
Studijní obor: Pedagogika volného času
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Navrhnout a zrealizovat program tábora se zaměřením na celotáborovou hru

Požadavky:

Pravidelné konzultace s vedoucí práce

Studium odborné literatury

Práce se skupinou pubescentů a adolescentů

Výchovně a výukově zaměřený program

Metody:

Analýza, evaluace

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná



Seznam odborné literatury:

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., 2007. Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora. Brno: ComputerPress. ISBN 978-80-251-1701-9.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008. Pedagogické ovlivňování volného času. Vyd. 1. Praha:Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

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

NEUMAN, J. 2014. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Portál. ISBN 978-80-262-0628-6.

PÁVKOVÁ, J. 2008. Pedagogika volného času. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. Základy pedagogiky volného času. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN: 80-86384-00

Vedoucí práce:

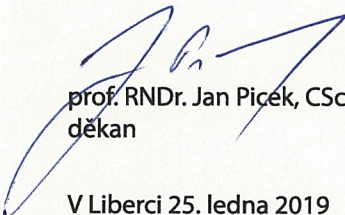
PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

20. ledna 2019

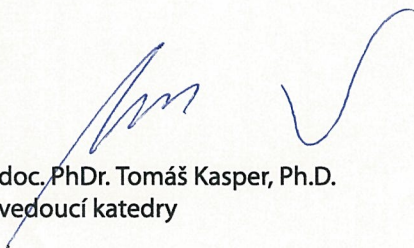
Předpokládaný termín odevzdání:

15. dubna 2019


prof. RNDr. Jan Píček, CSc.
děkan

V Liberci 25. ledna 2019

L. S.


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

Prohlášení

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

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

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

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

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

28. 6. 2019

Adéla Bretschneiderová

Poděkování

V první řadě chci poděkovat za velkou pomoc a užitečné rady vedoucí bakalářské práce PhDr. Jitce Josífkové, Ph.D. Dále bych chtěla poděkovat členům neziskové organizace Apolena, za umožnění realizace mého projektu. Poděkování patří samozřejmě i dětem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

V neposlední řadě chci poděkovat své rodině a přátelům za neustálou podporu.

Anotace

Bakalářská práce s názvem „Celotáborová hra jako výchovný prostředek ve volném čase“ pojednává o rozboru tří celotáborových her a jejich vlivu na pubescenty a adolescenty. Z tohoto rozboru je dále vyveden přínos pro vedoucí tábora a další zainteresované strany, spolu s návodem jak vytvářet celotáborové hry v dalších letech. První část vychází z teoretických východisek motivace a výchovy spolu s popisem jednotlivých celotáborových her a jejich účastníků. Druhá část je zaměřena na vysvětlení všech tří celotáborových her a jejich následnou aplikací do praxe. Dále je provedeno zkoumání dotazníkového šetření a vlastních poznatků, které bylo prováděno u pubescentů, adolescentů a vedoucích tábora. Závěrem je vyhodnocena celotáborová hra, která dosahovala nejlepších výchovných a motivačních výsledků.

Klíčová slova

celotáborová hra, motivace, volný čas, výchova

Annotation

Abstract: This bachelor's thesis titled „The framework game as means of education in leisure time” deals with an analysis of three children's summer camp games and their effect on pubescent and adolescents. The benefit for the manager of the children's summer camp and other involved parties from this analysis is further evaluated together with the instructions how to create similar games for the following years. The first part is based on the theoretical possibilities of motivation and education as well as on description of each game and their rules. The second part is focused on detailed explanation of the three games together with their application into reality. Furthermore the evaluation of the questionnaire research and the author's findings on pubescent, adolescents and the summer camp's managers is made. In conclusion the best summer camp game which achieved the best educational and motivational results is evaluated.

Key Words

whole camp game, motivation, leisure, education

Obsah

Seznam tabulek.....	9
Seznam zkratk 10	10
Úvod.....	11
1. Výchova a mimoškolní výchova	13
1.1 Cíle a funkce výchovy	14
1.2 Formy školní a mimoškolní výchovy.....	15
1.3 Výchova v táborovém prostředí – v přírodě	16
1.3.1 Kolbův cyklus	17
1.3.2 Prázdninová škola Lipnice.....	19
2. Tvorba programu v rámci věkové skupiny.....	22
2.1 Charakteristika a chování pubescentů v táborovém prostředí	22
2.2 Charakteristika a chování adolescentů v táborovém prostředí.....	23
2.3 Sociální skupina	25
2.4 Skupinová dynamika	25
3. Motivace v táborovém prostředí	27
3.1 Prostředky motivace celotáborové hry.....	27
3.2 Hrozby špatné motiva.....	30
4. Celotáborová hra	33
4.1 Průběh a osnova celotáborové hry	33
4.2 Význam a tvorba hry	34
4.3 Tvorba celotáborové hry	34
4.4 Analýza tvorby programu	36
5. Formulace průzkumu	38
6. OST Apolena.....	39
6.1 Členové.....	39
6.1.1 Mé působení v OST Apolena.....	39
6.2 Tábor a jeho prostředí.....	40
7. Jednotlivé celotáborové hry.....	41
7.1 20 000 mil pod mořem	41
7.1.1 Zarámování celotáborové hry	42
7.2 Starověké Řecko	42
7.2.1 Zarámování celotáborové hry	43
7.3 Vesmír.....	44

7.3.1 Zarámování celotáborové hry	45
8. Jednotlivé formy rozšíření informací o daném tématu	46
9. Rozbor výsledků dotazníků	50
9.1 Tvorba dotazníků a jeho rozbor.....	50
9.2 Shrnutí všech dotazníků	51
9.3 Hodnocení příběhu	53
9.4 Hodnocení herního plánu	55
9.5 Hodnocení výchovy	59
9.6 Shrnutí	61
10. Diskuze	63
Závěr.....	66
Seznam použité literatury	68
Seznam příloh.....	70

Seznam tabulek

Tabulka 1 Analýza tvorby programu podle analýzy SWOT	36
Tabulka 2 Počet dětí a vedoucí na táborech během tří let	51
Tabulka 3 Sečtené body za hodnocení příběhu.....	53
Tabulka 4 Sečtené body za hodnocení herního plánu	56

Seznam zkratk

CTH - Celotáborová hra

PŠL - Prázdninová škola Lipnice

OST Apolena - Občanský spolek táborníků Apolena

Úvod

Tábor je nedílnou součástí každého léta, kam děti jezdí se svými kamarády užít si zábavu, na kterou celý rok čekají. Každé dítě, které jezdí na etapové tábory, má možnost se ocitnout ve světě fantazie a prožívat ho tak se svými přáteli. Jednotlivé tábory jsou svým způsobem jedinečné a organizaci programu svého tábora vytváří osobitým způsobem. Již od dětství mě celotáborové hry zajímaly a zároveň fascinovaly. S celotáborovými hrami mám čtyřletou zkušenost jako jedna z hlavních organizátorek, pod záštitou neziskové organizace občanského sdružení Apolena. Nezisková organizace Apolena už od svého založení vytváří sofistikované celotáborové hry, které se rok od roku obohacují o nové zkušenosti z předešlých táborů. Způsob, kterým tábory připravujeme a realizujeme, shledávám fascinující. Inspiraci čerpáme pouze z nabytých zkušeností, nikoliv z odborné literatury.

Rozhodla jsem se napsat tuto bakalářskou práci proto, že mě vytváření naplňuje a stejně tak mě těší radost dětí při jeho realizaci. Tyto programy jsou pro mne možností být zase dítětem a určovat směr příběhu. Proto mi tvorba této bakalářské práce dává možnost se podělit o své zkušenosti a pomoci nalézt inspiraci druhým. V této práci se věnuji třem celotáborovým hrám jako prostředku výchovy letního tábora. Všechny CTH jsou koncipované tak, aby se děti rozvíjely po fyzické i duševní stránce. Práce je sestavena ze dvou částí – teoretické a praktické.

V teoretické části se v první kapitole věnuji výchově v táborovém prostředí, která je nedílnou součástí tvorby bakalářské práce. Zohledňuji zde cíle a formy výchovy. Jako doplňující podkapitulu jsem zvolila téma mimoškolní výchovy, která je úzce spjata s tvorbou hry a chodu tábora. V navazující kapitole popisují motivaci v táborovém prostředí, ve kterém se všechny tři programy odehrávají. Třetí kapitola je zaměřena na celotáborovou hru a její tvorbu, kde rozvádím jednotlivé body přípravy a jejího dění v táborovém prostředí.

Praktická část je dále dělena do dalších dvou struktur. V první části textu rozebírám jednotlivé hry na téma 20 000 mil pod mořem, Starověké Řecko a Vesmír. Všechny programy se odehrály na letních táborech pod vedením občanského sdružení táborníků Apolena v roce 2015, 2016 a 2017. Také se zde lehce věnuji seznámení s OST Apolena.

Druhé části textu dominují anonymní dotazníky, které mají zjistit, která aktivita měla dle pubescentů, adolescentů a vedoucích, největší výchovný přínos a následné poučení pro tvorbu dalších programů.

Hlavním cílem je tedy zjistit, která z celotáborových her měla největší výchovný přínos pro pubescenty a adolescenty na základě anonymních dotazníků pro adolescenty, pubescenty a vedoucí.

1. Výchova a mimoškolní výchova

Výchova

Pedagogický slovník definuje výchovu jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*“ (Průcha, 2013). S výchovou se setkáváme celý život v rodině, ve škole, na pracovištích i na mnoha jiných místech každodenního života. Zahrnuje veškeré vlivy, které nás jakýmkoliv způsobem mění. Jedná se o soubor výchovných forem s cílem připravit člověka na fungování ve společnosti. (Čabalová, 2011)

Pro porovnání s výše uvedenou definicí z Pedagogického slovníku a širší představu o pojmu výchova uvádím i několik dalších popisů od jiných autorů:

„Proces záměrného působení na → osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“(Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 345)

„Termín výchova bývá nejčastěji chápán jako záměrné, cílevědomé, dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného v pozitivním smyslu.“
(Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 40)

Výchovu tedy můžeme chápat jako formování osobnosti pomocí vnějších činitelů např. rodina, sociální skupiny, různé zájmové kroužky nebo učitel či vychovatel.

Mimoškolní výchova

„Poskytuje příležitost vést jedince k racionálnímu využívání volného času, formovat hodnotné zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti.“
(Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková, 1999).

Mimoškolní výchova tedy navazuje na výchovu školní a rodinnou. Formovat dovednosti, schopnosti a vlastnosti jedince se jí daří především proto, že se uplatňuje výhradně ve volném čase, mimo povinnou školní docházku a bez vlivu rodinné sociální skupiny.

Mimoškolní výchova mládeže se uskutečňuje v celé síti společenských organizací, jako jsou např. galerie, zoologická zahrada, dům dětí a mládeže, občanské sdružení nebo skaut. (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková, 1999)

1.1 Cíle a funkce výchovy

Výchovné cíle můžeme rozdělit na individuální a sociální cíle. U individuální výchovy se zaměřujeme především na osobní rozvoj jedince, o jeho prospěch a uplatnění. Zatímco u sociální výchovy nám jde o to, aby jedinec byl co nejprospěšnější pro společnost. (V. Jůva, 1994)

Výchova ve volném čase má své specifické obecné i dílčí výchovné cíle. Dílčí cíle jsou například naučit se odpočívat, rozvíjet specifické schopnosti, vést ke zdravému životnímu stylu a podpořit myšlenku celoživotního vzdělání. Výchova se snaží dosáhnout několika důležitých cílů. Ty by se daly shrnout pojmem z Všeobecné deklarace lidských práv jako „*plný rozvoj lidské osobnosti*.“ (V. Jůva, 1994)

Výchova ve volném čase má své specifické obecné i dílčí výchovné cíle. Dílčí cíle jsou například naučit se odpočívat, rozvíjet specifické schopnosti, vést ke zdravému životnímu stylu a podpořit myšlenku celoživotního vzdělání. Obecným cílem výchovy je naučit jedince hospodařit se svým volným časem, rozumně ho využívat. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Funkce mimoškolní výchovy

Funkcí mimoškolní výchovy je napomáhat jedinci rozvíjet svůj pohled na život a na svět prostřednictvím praktických činností a zkušeností.

Tyto funkce jsou děleny dle zájmových institucí, které mimoškolní výchovu provozují. Dělí se na výchovně-vzdělávací, sociální a zdravotní. Každá instituce se na tyto funkce zaměřuje dle svých vlastních zájmů. Díky odlišným cílům se nám nabízí velké spektrum zájmových činností a příležitostí pro rozvoj mimoškolní výchovy jedince např. výtvarný kroužek, základní umělecká škola nebo fotbalový kroužek. (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková, 1999)

Výchovně-vzdělávací funkce je prioritní a zaměřuje se všeobecně na všechny roviny výchovy. Zdravotní funkce je zaměřená na tělesný a duševní stav jedince. (Hájek, Hofbauer Pávková, 2008)

1.2 Formy školní a mimoškolní výchovy

Nejdůležitější výchovné vlivy úzce souvisí s hlavními formami výchovy. Z těchto forem jsou nejdůležitější čtyři základní, se kterými jsme běžně v kontaktu: forma školní, mimoškolní, rodinná a sebevýchova.

Školní výchova mnohostranně připravuje vychovávané jedince na život. Pedagog se podílí na rozvoji každého žáka. *„Škole přísluší především významná úloha systematizační a integrační, tj. povinnost uvést nejrozmanitější podněty, s nimiž se jedinec od nejútlejšího věku denně setkává v životě, v pevný systém základních, zdůvodněných a uspořádaných informací o přírodě i o člověku, který tvoří východisko jeho porozumění skutečnosti a jeho adekvátního jednání ve shodě s potřebami a perspektivami společnosti.”* (V. Jůva, 1994, s. 107,108). Jinak řečeno z této citace plyne, že jedním z hlavních úkolů školy, je rozvíjení racionálního a kritického myšlení, na základě všeobecných vědomostí a začlenění jedince do kolektivu od raného věku, pro zajištění budoucí úspěšné integrace do dospělé společnosti.

Mimoškolní výchova je především orientovaná na společenské organizace. Tato výchova bohatě přispívá do školní a rodinné výchovy, kdy se jedinec setkává s úplně odlišným spektrem výchovných forem a prostředků. Vychovatel a jeho role v táborovém prostředí jsou různé např. vedoucí, motivující spoluhráč nebo organizátor.

Pedagogický proces je stálou interakcí mezi pedagogem a vychovávaným jedincem. Na jedné straně je pedagog, který je ředitelem tohoto procesu, a na druhé straně stojí vychovávaný jedinec - dítě. Vychovávání jedinci se v tomto procesu rozvíjí. (Pávková, 2008)

Osobnost vychovávaného jedince lze vychovat jedině působením silné osobnosti. Pedagog by měl být silnou osobností, měl by být přísný, ale spravedlivý, protože

tak může působit na charakter vychovávaného jedince. Pedagog je iniciátor i organizátor zároveň. Ti, kteří se chtějí stát pedagogy či vychovateli, musí mít náležité odborné i všeobecné vzdělání. (Jůva, 1994)

*„Integrální součástí tohoto vzdělání tvoří **praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky**”* (Jůva, 1994, s. 72)

Kromě toho, že učitel musí znát svůj obor a zároveň umět učit, tak také musí být komunikativní, empatický atd. Patří sem komunikativní dovednosti, které jsou důležité pro kontakt a porozumění s vychovávaným jedincem. Díky takové dovednosti je vychovatel schopen pozitivně ovlivňovat a předávat své zkušenosti vychovávanému jedinci. Dále jsou zde organizátorské dovednosti, které slouží k organizaci výchovných aktivit. Vychovatel musí být schopen účinně pracovat s prostředky a výchovnými metodami a v neposlední řadě řešit složité situace. (Pávková, 2008)

1.3 Výchova v táborovém prostředí – v přírodě

Zážitková pedagogika

Předem bych zde chtěla napsat, že naše organizace tvorby táborů, neměla a dosud nemá žádnou inspiraci v jiných publikacích o zážitkových programech. Naše produktivní myšlení tvorby je čistě z naší iniciativy, jak chceme tábor vést. Proto jsem si pro paralelu tábora OST Apolena zvolila prázdninovou školu Lipnici, jelikož i ona pracuje v sounáležitosti s přírodou a spoluprací mezi účastníky.

Výchova v táborovém prostředí je směsicí definic o zážitkové pedagogice a výchově. Tábor nebo i jiné organizace pro volný čas se zaměřují na specifické cíle např. zdravý životní styl nebo hrou ke sportu. V publikacích, ze kterých jsem čerpala, se zaměřovalo hlavně na působení na vychovávaného jedince v přirozeném prostředí se záměrem na spolupráci ve skupinách a zážitkovou formou se naučit novým dovednostem. Proto si pod tímto odstavcem rozebereme návaznost zážitkové pedagogiky jako procesu učení a výchovy v táborovém prostředí.

Zážitková pedagogika je v současnosti novodobým trendem z mnoha pedagogických metod učení, kdy se záměrně jedinci učí prožitkem. Stejně tak jako ve školách je tomu i v mimoškolních zařízeních. Počátek výchovy v přírodě se datuje na začátku 20. století, kdy k nám přichází Woodcraft a Skauting. Díky přijetí těchto dvou výchovných programů se v Československu projevil zájem o více táborů a výletů do přírody. Tábornictví v čechách se rozmohlo díky dvěma ikonám a to Antonínem Benjaminem Svojíkem, který založil junácký spolek „Junák” a Milošem Seifrtem, který založil Lesní moudrost. Dále se rozmáhá tramping, který je představitelem volnosti a svobodu vlastní činnosti (antiautoritářství). (Hanuš, Chytilová, 2009)

V této kapitole se zaměřím na prázdninovou školu Lipnici jako na hlavní vzor (inspiraci) tvorby programů, ve kterých jsem zkoumala svůj průzkum.

Prostředkem zážitkové pedagogiky je přirozeně sama příroda. Instruktor či vedoucí si může zvolit krajinu, která obklopuje okolí centra působení programu. Také jsou zde prostředky ve formě hry, příběhu nebo materiálu. Tyto prostředky v rámci tábora si vysvětlíme v kapitole - Motivace v táborovém prostředí. (Hanuš, Chytilová 2009)

Zážitek, prožitek, zkušenost, jsou základní pojmy v zážitkové pedagogice. Jedinec se pomocí zážitku, přirozenou formou naučí novým dovednostem, nebo se dozví nové informace. Touto metodou si sám individuálně nebo skupinově vyzkouší dovednost, která mu pomůže k pochopení problému a docílí tak jeho vyřešení. Různé organizace tak používají různé modely učení k většímu prožitku a pochopení problémové situace např. Kolbův cyklus, Deweyho, Lewinův, Piagetův, Bannonův nebo Priestův model zkušenostního učení. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Zde si však lehce rozebereme Kolbův cyklus model, jakožto hlavní předlohu pro tvorbu CTH v této bakalářské práci.

1.3.1 Kolbův cyklus

Tato teorie je zaměřená na proces učení, v první řadě na osvojení poznatků. Pomocí transferu zkušeností jsou získávány prožitky jako souhrn znalostí. Tento transfer se dělí

do čtyř komplexit - afektivní (emocionální), behaviorální (činy), symbolické (kognice), percepční (vjemy)

Tento cyklus má čtyři etapy:

- *Konkrétní zkušenost*
- *Uvažování, sledování, reflexe*
- *Utváření abstraktních konceptů a představ*
- *Aktivní experimentování, testování*

(Hanuš, Chytilová, 2009)

Průběh cyklu si můžeme znázornit na příkladu při učení zapálení ohně: „Nejdříve instruktor dětem ukáže jakým způsobem zapalovat oheň a společně si tuto činnost zkoušejí. Jakmile si všechny děti vyzkoušejí danou dovednost, nastává fáze reflexe a uvažování. Jedinci si shrnou danou činnost, jak probíhala a jak jsou s ní srozuměni. V této fázi se instruktor zaměřuje na prožitek jedince a jeho spokojenost. Po orientování jedince se přechází do fáze hodnocení, kde si účastníci vymění názory o průběhu činnosti a hledají řešení. Touto reflexí se dostáváme v zobecnění, kde se zopakují důležité kroky k dosažení cíle. Jako konečné stádium je aktivní zkoušení, kdy se jedinec zdokonaluje v dovednosti.”

Každou novou zkušeností se podle Kolbova cyklu nabaluje nová zkušenost. Přenos znalostí mezi jedincem a prostředím je hlavní proces učení Kolbova cyklu. Tento cyklus se dále dělí na čtyři směry učení, kde se objevuje konvergující, divergující, asimilující a vstřícný.

Konvergující směr učení je zaměřen více na technické problémy. Zde se především upřednostňují inteligenční testy a praktické využití myšlenek. Divergující směr se zajímá o lidi a jejich zkušenosti s reflexí. Na problém se koncentruje s odstupem a zkoumá ho z více pohledů. Asimilující směr je chápán jako představy a myšlenky, které tvoří teoretické modely situací. Dává přednost logickému myšlení a praktické myšlení je zde nepodstatné. Vstřícný směr je však zaměřen na experimentování a faktickou zkušenost. Získané poznatky aplikuje a přizpůsobuje

se okolí. Vyvození řešení je však intuitivní, je na bázi – pokus-omyl. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Kolb dále vymezuje dvě dimenze – transformování zážitků (konat a vnímat) a zmocňování zážitků (myslet a prožít). Tyto dva rozměry prožitku se vzájemně protínají a vytvářejí poznání.

Ve vývoji člověka se tento cyklus dělí na tři části, kdy se střídají etapy získání, specializování a integrování. Etapa získání je měřená od narození jedince do jeho 15 let vývoje, kdy své schopnosti, kognitivní myšlení a základní dovednosti, rozvíjí. Období specializování je od 16 do 40 let, kdy jedinec má první zkušenosti s prací a dospělostí. V etapě integrování jsou jedinci od 40 let, kdy se snaží získat zkušenosti, které předtím zanedbávali. (Hanuš, Chytilová, 2009)

1.3.2 Prázdninová škola Lipnice

PŠL se zaměřuje na výchovu v přírodě a rozvoj osobnosti adolescence. Mezi lety 1964-1970 se tábornictví začalo velice rychle dostávat do povědomí veřejnosti. Začala nová etapa rozvíjení rekreačního přebývání v přírodě. Oficiálně tedy PŠL vznikla roku 1977, kdy se těmto organizacím přiřadil pojem „tábornická škola“. Za toto období se vývoj výchovných metod začal prudce vyvíjet. Vznikaly nové postoje a spojila se tělovýchova v přírodě s uměleckými aktivitami, kdy jedinec může řídit svůj vlastní rozvoj pomocí her a jiných programů, např. tábornické aktivity v přírodě, pokusné projekty, tzv. kalokagathia (Hanuš, Chytilová, 2009). Tímto nárůstem rozvoje však přibýly nároky na pedagogiku, psychologii, sportovní aktivity a individuální vyzrállost. V dalších letech, se díky novodobému schématu tvorby programu, PŠL rozrostla o další tábory a řadu praktikantů. Díky velkému zájmu se PŠL v devadesátých letech rozhodla o přijetí do Outward Bound International a vytvoření Outward Bound. (Neuman, Hanuš, 2007, pp. 17-55)

Dovolím si teď citovat publikaci, v níž jsou vypsané body, ve kterých PŠL působí:

- *Vytváření neobvyklých, často náročných a problémových situací*
- *Překonáváním vnějších i vnitřních překážek*
- *Rozvojem fantazie i vnitřních překážek*
- *Skupinovým prožíváním*
- *Rozvojem sebedůvěry, zlepšením sebepojetí*
- *Rozvojem sociální obratnosti*
- *Udržováním psychické rovnováhy*
- *Uspokojováním nejrůznějších potřeb*
- *Změnou hodnotové orientace*
- *Posilováním sociální kompetence*

(Hanuš, R., Chytilová, L., 2009, s. 20)

Dále PŠL používá tři prvky ze zážitkové pedagogiky:

- **Pedagog, vychovatel, instruktor** vede jedince k sebezdokonalování v oblasti učení a vedení sebe sama. Tito činitelé mají mít znalosti teoretických témat pedagogiky a sociální psychologie. Instruuji jedince v zodpovědnému přístupu seberealizace aktivního učení a vlastního zdraví. U přípravy zážitkového projektu se jedná o Ante factum, kdy se plánuje dramaturgie (návrhy nápadů, vyhovující scénář).
- **Pohotová, zásadová použití poznatků.** Okamžitá aplikace poznatků pomáhá jedinců rychlejšímu pochopení a naučení dovedností. U tohoto bodu je proces aplikovaná dramaturgie, kdy už vše jedinec může cítit a prožívat.
- **Reflexe a zpětná vazba** má formu individuální nebo skupinovou. Tato poslední část se nazývá Post factum a jedná se o závěrečné zhodnocení dramaturgie. Jedinec reflektuje svůj prožitek.

(Hanuš, Chytilová, 2009)

Veškeré prvky výše uvedené prožitkové pedagogiky a učení Kolbova cyklu, se promítají do všech tří programů této bakalářské práce. Veškeré poznatky, které jedinci získají, hned aplikují v praxi (ve hře). Následuje reflexe, která je zcela vedena

instruktorem, který se snaží správným směrem navést účastníky k pochopení řešení dovednosti. Veškeré poznatky aplikují několikrát během 14 dnů trvání tábora.

2. Tvorba programu v rámci věkové skupiny

Každým rokem se zúčastňuje tábora čtyřicet až šedesát dětí, které tvoří mladší školní věk, starší školní věk, pubescenti a adolescenti. Děti jsou rovnoměrně a vyváženě, heterogenně rozděleni do čtyř až šesti oddílů tak, aby všechny oddíly byly věkově vyrovnané, tzn. každý oddíl je směsice věkových kategorií. Rozdělení dětí se určuje hlavně věkem. Tím, že většina dětí je již pravidelnými účastníky, dokážeme je rozdělovat i podle duševní a fyzické zdatnosti.

Nové děti při první příležitosti přátelsky přivítáme a následně se pomocí seznamovacích her začleňují do svého nového kolektivu.

2.1 Charakteristika a chování pubescentů v táborovém prostředí

Pubescence neboli puberta dětí je brána jako nejvíce bouřlivé období a kompletní proměnou života ve vývoji jedince. Je to období, kdy u člověka dochází k hlubšímu uvědomování sebe sama a dochází také k formování identity člověka. Obecně můžeme říci, že je toto období chápáno jako pomyslný most mezi dětstvím, které daný jedinec již opouští, a dospělostí, která ho čeká (Žaloudíková, 2013).

Tuto životní etapu člověka lze rozdělit na období prepubescence a vlastní pubescence. Prepubescence se vyskytuje u dětí ve věku 11-13 let a po této fázi nastupuje vlastní pubescence, a to ve věku 13-15 let (Pedagogický slovník, 2013). Někteří autoři rozdělují pubescenci dokonce na tři etapy s menším rozdílem věkového rozdělení jedince, přičemž přidávají ještě etapu pozdní puberty, která nastává po období vlastní puberty. Dospívání nastává u dívek dříve nežli u chlapců.

Z fyziologického hlediska je tato etapa vývoje člověka důležitá, jelikož dochází k pohlavnímu dozrání jedince a fyzickému i duševnímu rozvoji. Z hlediska sociálního dochází především k sociální zralosti, a to díky volbě povolání, určení si profesní orientace a také k morálnímu zakotvení. (Vágnerová, 2012)

Sociální zralost chápou jako porozumění jedince souboru etických pravidel chování a dosažení dostatečné úrovně empatie pro schopnost porozumět pocitům

druhých, morální zakotvení souvisí spíše s žebříčkem priorit a uvědomnění si jakým člověkem chceme opravdu být, po duševní stránce.

Tato charakteristika pubescentů v praxi je brána jako více impulzivní. Snaží se za každou vyhrát a nepřemýšlí nad následky svého jednání. V probíhajícím programu jsou velice zvědaví a stále se ptají, jak se dosáhlo vyřešení určitého problému. Tyto informace pak v průběhu nevyužívají a nadále řeší problémy svým způsobem jednání. Dochází někdy až k nesoustředěnosti a v horším případě prohry oddílu. V tomto problému je zapotřebí vedoucího i adolescentů, kteří jsou schopni ihned zasáhnout a pomoci jim dosáhnout kýženého výsledku. Motivovat pubescenty je mnohem jednodušší než adolescenty. Pubescenti o sobě nepochybují a stresové situace při hrách zvládají daleko lépe než adolescenti. Z mé zkušenosti jsem dokázala pubescenty nejlépe motivovat odměnou bodů z průběhu CTH nebo motivačními hrami.

Během průběhu tábora je jejich pozornost zaměřena na hry a jejich prožitek. Každodenní problémy neřeší a nechají si raději poradit od starších. Vytvářejí sociální skupiny oblíbených jedinců a snaží se udělat dojem na adolescenty, aby se mohli bavit se staršími. Veškeré aktivity, které dělají, přetvářejí do her a tím nevědomky přimějí k zapojení ostatních dětí.

2.2 Charakteristika a chování adolescentů v táborovém prostředí

Období dospívání neboli adolescence se označuje za přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. Toto období se překrývá spolu s pubescencí. Dle Vágnerové je toto období zahrnováno do životní etapy mezi 10-20 lety. Toto období je důležité z hlediska komplexní proměny osobnosti, a to ve všech oblastech: somatická, psychická i sociální přeměna. (Vágnerová, 2012)

Dle Eriksona je dospívání bráno za období, kdy jedinec hledá svou osobní a sociální identitu. Častokrát je jedinec emočně labilní, což je zapříčiněno činností hormonálního systému pohlavních žláz. Klíčové události, pocity či zkušenosti z pubescence obvykle jedinec nezapomene a doprovází ho v jeho myšlích a pocitech po celý jeho život. Adolescent se stává dospělým člověkem v okamžiku, kdy vlastní zájem není již centrem

veškerého dění, ale když se dostává do popředí aktivity ostatních, nepotřebuje již péči nejbližších, nýbrž péči věnuje naopak ostatním lidem (Žaloudíková, 2013).

Dospívání se začalo formovat v závislosti na civilizačních změnách. V přírodních podmínkách byl přechod z dětství do dospělosti jednodušší, jelikož zde záviselo především na pohlavním dozrání. Současní adolescenti berou dětství jako etapu svého života, kterou je nutno co nejrychleji zvládnout a spolu s tím se vyrovnat s dospíváním. S tím souvisí rychlé zbavení se dětských atributů spolu s brzkým získáním větších práv a svobody rozhodovat se sám za sebe. Naproti tomu povinnosti a odpovědnost vyplývající z dospělosti přijímají velmi neochotně. Období adolescence se neustále rozvíjí na obě dvě strany, tudíž dříve začíná, ale také později končí (Vágnerová, 2012).

Nyní uvedu mé praktické poznatky u adolescentů. Začlenění jednotlivých adolescentů do táborového prostředí má velice dobrý vliv na jejich postupný vývoj osobnosti. Prostřednictvím výchovných metod používaných např. v celotáborových hrách jsou dospívající jedinci vedeni k zodpovědnosti za oddíl a zároveň k motivování oddílu. Motivace v samotném týmu závisí především na oddílovém vedoucím, který v žádném ohledu nesmí selhat. Úloha vedoucího oddílu je v tomto případě velice důležitá, a to primárně z hlediska motivace. Starší děti jsou motivovány hlavně mechanikou celotáborové hry, ve které je umožněno rozvíjet jejich osobnost díky logickým hrám. Mohou se svými vrstevníky promýšlet určité strategie, které vedou k jejich vítězství.

Během tábora se adolescenti tzv. *skupinově baví* nejvíce se svými vrstevníky a málokdy mezi sebe pouštějí děti mladšího školního věku a prepubescenty. Jejich spolupráce s mladšími dětmi závisí pouze na hrách, které mají jako oddíl absolvovat. Následná komunikace je podmíněna touhou vést je, a proto ve většině případech pomáhají vedoucím v každodenním chodu tábora např. pomoc při mytí nádobí, příprava dřeva na oheň nebo pomoc při přípravě mladších dětí na hru (správné obutí nebo oblečení).

V CTH se chovají rozvážně a konzultují každý strategický tah. Doslova se baví tím, jak zvítězí nad dalšími (jsou velice soutěživé). Snaží se, aby byli vzorem pro mladší děti, a proto se soustředí na pomoc vedoucím.

2.3 Sociální skupina

Celý život se setkáváme se sociálními skupinami např. rodina, školní třída nebo kolegové v práci. Sociální skupina je však charakterizována jako seskupení lidí na jednom místě. Je to neurčitý počet lidí např. na autobusové zastávce nebo v nákupním centru. Tyto skupiny se tedy dělí na formální a neformální. V těchto skupinách jednotlivý jedinci přijímají určité role. Tyto role jsou určovány dle sociální skupiny, jak by se měl dotyčný chovat např. jedinec je přijat jako zaměstnanec a bude plnit své povinnosti tak, aby splnil svou pracovní náplň, nebude se chovat jako vedoucí práce. Role jsou však nestálé a jedinec je může odmítnout, např. žena otěhotní a má se stát matkou, ona však nechce a odvrhne ho (Čáp, Mareš, 2007). Pro tuto bakalářskou práci je však důležitá sociální skupina na táboře, kterou popíšu o odstavec níže.

Tábor, ve kterém byly programy uskutečněné, se dělí dvě sociální skupiny – primární formální a neformální. Formální skupina je ta, která nemá s ostatními účastníky jakékoliv vztahy. To se však během prvního dne programu změní a formální skupina se přetváří na neformální. Táborníci přijímají role, které se v průběhu tábora mění. Roli v táborovém prostředí můžeme chápat např. jako vedoucí a děti. V oddílech jsou to pak role vůdčího jedince, srandistu nebo chytrolína. Neformální skupina je ta, ve které se již účastníci znají a vytvoří si sebou vztah. Skupina má stejné cíle a zájmy, což umožňuje mnohem plynulejší spolupráci.

2.4 Skupinová dynamika

Skupinová dynamika napomáhá k tvorbě programu při vhodném vybírání aktivit. Je to z důvodu poznávání a rozvíjení sociální skupiny, kdy špatné zvolení aktivit může způsobit špatný vývoj skupinové dynamiky a docílí se tím rozpadu celé skupiny.

Skupinová dynamika se dělí na několik fází:

Forming

Jedná se o fázi tzv. formování sociální skupiny. Pomocí aktivit forming se skupina poznává a vytváří si mezi sebou vztahy. V tomto momentě nejsou vytvořené role

a převládá zde nejistota. Instruktor je respektován a ohlasy jsou po většinu času pozitivní.

Storming

V této fázi členové skupiny přijímají role a dochází k častým konfliktům. Často se stává, že své role změní. Utvářejí se tak proto malé skupiny, které mají svou vnitřní dynamiku. V této chvíli je člen možným terčem nelibosti, jsou tedy ve skupině časté nepokoje. K řešení problémů je vhodná reflexe pro urovnání konfliktů. Jsou také vhodné aktivity zaměřené na soutěžení. Skupina je závislá na instruktorovi, aniž by si to připouštěli.

Norming

Skupina se v této fázi snaží stabilizovat. Role, které každý přijal, ustávají a pravidla skupiny jsou už pevně daná. V předešlé fázi se vytvořily skupiny a nyní se eliminují. Instruktor je brán jako průvodce. V této fázi je dobré, aby instruktor volil aktivity zaměřené na každého ze skupiny (zaměřené na role), kreativní hry.

Performing

Performing, nebo také sounáležitost skupiny, je brán jako vrchol sounáležitosti jedinců ve skupině. Členové mají mezi sebou dobré vztahy, dokážou přistupovat na kompromisy pro dosažení cíle. Zvládají stresové situace bez konfliktů a instruktor se stává spoluhráčem. Skupina na instruktorovi už není závislá. Hry, které instruktor volí, už mohou být jakéhokoliv typu.

Během tří programů se projevily všechny výše popsané fáze skoro u všech oddílů. Fáze forming trvá první dva dny a fáze storming trvá tři dny. Je to z toho důvodu, že oddíly jsou tvořeny věkovými skupinami od 7-16 let. Tyto fáze jsou velmi kontrolované u každého oddílu minimálně dvěma vedoucími nebo instruktory. Reflexí a motivačními aktivitami se těmito dvěma fázemi dobře oddíl formuje a nastává tak fáze norming. Tato fáze trvá až čtyři dny než oddíl přejde do fáze performing, která trvá až do konce tábora. (Pelánek, 2008)

3. Motivace v táborovém prostředí

V této kapitole bych se chtěla věnovat jednotlivým prostředkům motivace celotáborové hry a jejich hrozbám. Dále bych chtěla definovat motivaci pomocí citací, které jsem shledala pro svou práci nejvíce výstižné.

„Motivy a potřeby usměrňují na jednání a dávají mu energii, Motivace je tedy jakýmsi motorem konání.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 64)

Motivace je nedílnou součástí k dosažení našich cílů. Dělí se na dva druhy - vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází ze zájmů daného jedince. Nastává, když člověk dělá to, co ho baví.

U vnější motivace jde o formy nebo prostředky, které pomáhají vychovávanému jedinci dosáhnout určeného cíle. Největším prostředkem vnější motivace je prostředí. Ve školách jsou to např. známky, spolužáci nebo tresty. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.1 Prostředky motivace celotáborové hry

Při organizaci tábora se také musí myslet na vnější a vnitřní motivaci. Nejdůležitější roli ve vnější motivaci hraje celotáborová hra. Je velice důležité vše důkladně připravit tak, abychom dosáhli tíženého výsledku a děti odjížděly s nezapomenutelnými zážitky. Prostředky vnější motivace si vysvětlíme v níže rozepsaných pojmech. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Prostředí

Lesy, louky, skály nebo tábor mohou být skvělým prostředím pro jednotlivé hry v rámci celotáborové hry (CTH). Prostor, který mohou děti využít pro svou vlastní strategii při plnění jakékoliv hry, je motivací k úspěchu. Je však velké množství pravidel pro bezpečnost v každém prostředí, která musí být pečlivě vysvětlena všem účastníkům, aby nedošlo k úrazům.

Jednotlivé hry

Jelikož náš tábor je provozován již 26 let, máme vytvořený vlastní katalog her, který se momentálně pyšní již 168 hrami. Po dlouhou dobu konání táborů máme však již některé osvědčené hry, které jsou mezi dětmi a vedoucími populární. Už při samotném vyslovení slova „hra“ je většina dětí namotivovaná.

Hry jsou rozděleny na suché a mokré, fyzické a logické. Varianta mokrých her se používá pouze v případě, kdy je nepříznivé počasí a program je odkázaný na realizaci v krytém prostoru. Suchá varianta her je převážně hrána ve venkovních prostorách. (Neuman, 2014)

Samozřejmě může nastat situace, že některý oddíl je ve fyzicky nebo logicky náročnějších hrách lepší než ostatní. Proto jsou hry v CTH dodatečně uspořádány tak, aby byly co nejspravedlivější pro všechny skupiny.

Poutavý příběh

Náš tábor si zakládá na překvapení, a proto děti nevědí až do prvního dne tábora, co bude tématem celotáborové hry pro daný ročník. Veškeré rekvizity a kostýmy si vyrábíme sami a poté se je snažíme plně využít při každé příležitosti v příběhové linii.

V momentě, kdy jsou děti na svém prvním nástupu, je jim celotáborová hra vysvětlena. Jsou uvedeni do děje monologem, či dialogem vedoucích a pomocí vytvořených kostýmů každého vedoucího, kteří bývají oblečeni do kostýmů. Příběh navazuje na jednotlivé hry, např. „napadli nás dorští nájezdníci, proto si zahrajeme tuto hru.“ Každé dítě v tomto okamžiku pomocí své fantazie začne vnímat příběh po svém a soutěžit pro jasně daný cíl. V tom tkví ta vnější (a možná i vnitřní) motivace.

„Efekt motýlích křídel“

Každá akce vyvolává reakci. Některé CTH příběhy se povede propracovat tak, že děti mohou svými rozhodnutími ovlivňovat děj příběhu. Princip, kdy se oddíly rozhodnou pro nějakou akci, která změní dějovou linku, nazýváme „efekt motýlích křídel“. Změna by měla být natolik velká, že zvrátí příběh minimálně o dvě linie

dopředu. Tato forma CTH je však velice specifická a náročná na tvorbu, proto se nevytváří příliš často. Pokud se však někdo pokusí o „efekt motýlích křídel,“ musí být velice opatrný a měl by se snažit nedělat dojem, že vedoucí sami zasahují do příběhu, aby pomohli oddílům.

Vedoucí a instruktoři

Každý oddíl je vedený jedním vedoucím a dvěma instruktory, na které se mohou děti kdykoliv obrátit s jakýmkoliv dotazem či prosbou. Vedoucí musí být velice důkladně seznámeni se všemi pravidly CTH a jsou také zapojeni do scén jednotlivých linií v příběhu. Ve hrách, kdy s dětmi hrají jejich vedoucí, jsou často hlavními motivátory právě oni. Tuto roli motivace se však snažíme naučit starší děti, aby se naučily také zodpovědnosti za svůj oddíl. Je to pro ně malé nahlédnutí do světa instruktorů a vedoucích.

Jakýkoli vedoucí a instruktor musí být před každým táborem proškolený o bezpečnosti práce s dětmi, první pomoci a mimo jiné i poučen o správné motivaci dětí. Proto se každý den snažíme navázat kontakt se svým oddílem, přičemž se pokoušíme o reflexi všech dětí a zároveň hrajeme hry zaměřené na spolupráci v oddíle.

Bodový systém

Správně obodovaná CTH je dobrou vnější motivací, protože děti mohou sledovat svůj výkon nejenom ve hrách organizovaných pro celé oddíly, ale i individuálně ve volnočasovém programu. Pokud je parametrizace dobře vypočítaná, tak žádný oddíl nezůstane bodově daleko za ostatními, nebo naopak značně před nimi. Snažíme se však nijak nezasahovat do bodového systému. Důvěra dětí (tedy i jejich motivace), je velice křehká, a jakmile zjistí, že zasahujeme do tohoto systému, ztrácí vůli ve hrách pokračovat. Pomyslně vytvořené „domino“ se začne hroutit a celkovou CTH už není možné bez vnějšího zásahu vedoucích dohrát.

Velice důležitou součástí bodování celotáborové hry je námi vymyšlený „mechanismus“, který je vytvořený z herního plánu a získávání určitých bodů pro posun v CTH. Tato variace bodování je určena hlavně pro pubescenty a adolescenty, kteří

projeví své logické myšlení a pomocí strategie získávají další potřebné body pro výhru v CTH. Mechanika CTH nesmí být však příliš těžká, aby ji mohly pochopit i děti mladšího školního věku.

Náš tábor preferuje více CTH, ve kterých hrají oddíly proti sobě. Tento systém se nám osvědčil jako nejvíce produktivní, jelikož vnější motivace soutěživosti a vzájemného bodového předbírání je od dětí na našem táboře žádanější. Na konci tábora je vítěz, jenž dosáhl nejvyššího bodového ohodnocení, ale při vyhlášení jsou všechny oddíly obdarovány stejným způsobem.

3.2 Hrozby špatné motiva

Na každém táboře se objeví momenty, kdy děti ztrácejí motivaci. Nejčastěji je to způsobené nepochopením pravidel hry nebo zjištěním bodového stavu vlastního oddílu. U vysvětlování pravidel je velice důležité nastavit chronologii vyjádření myšlenek tak, aby je každý pochopil. Vedoucí se někdy ve svých myšlenkách ztratí a zapomenou například sdělit důležité pravidlo. Proto je podstatné mít vždy u sebe jiného vedoucího, který je schopen informace okamžitě doplnit.

Oddílům nespokojeným se svým bodovým ohodnocením z CTH je umožněn přístup i mimo hlavní oddílové hry. Jednotlivci mohou pro svůj oddíl nasbírat body ve svém volném čase, kdy jsou po celém táboře rozmístěné hry nebo jiné činnosti, které hodnotí každý vedoucí sám. Tento druhý systém bodování je určen zejména pro děti mladšího školního věku jako kompenzace složitějšího herního plánu. Setkala jsem se však také s případy, kdy se děti mladšího školního věku zajímaly více o volnočasové aktivity než o herní plán.

Velkou hrozbou může být oddíl, ve kterém nejsou děti schopné spolupracovat, a vzniká tak více příčin k demotivaci, např. z neúspěchu v soutěžích. Této situaci se dá snadno předejít tím, že od prvního dne vedoucí oddílu volí správné seznamovací a motivační hry. Děti se pomocí seznamovacích aktivit lépe poznají a mají větší důvěru v ostatní členy oddílu. Motivační hry jsou potom druhým krokem, v němž

se děti snaží svou spoluprací dosáhnout daného cíle. Těmito hrami jsou děti více připravené k hlavním hrám v oddílech v rámci CTH.

Pro samotného člena oddílu může vést každá situace k demotivaci. Hry, které jsou pro daného jedince nezáživné, mohou ohrozit celý oddíl a demotivovat ho kvůli špatnému umístění. Z osobní zkušenosti vím, že u pubescentů pomohla forma odměny nebo nějakého kompromisu od vedoucího. Nikdy se však nestalo, že bychom nutili nějaké dítě do činnosti nebo hry, kterou nechtělo dělat.

Pokud vedoucí nechce děti demotivovat, měl by si dávat pozor na různé situace, které může často způsobit sám. Existují určitá pravidla, dle kterých by se měl řídit v případě správné motivace dětí. Není například žádoucí snižovat role jednotlivých účastníků ve skupině, naopak je nutné koukat na všechny děti rovnocenně. Je důležité nepřehlížet maličkost, jelikož mohou postupem času vyústit ve velké problémy. Vedoucí by se měl vyvarovat vybírání oblíbenců, neboť jim pak věnuje více pozornosti, čímž se mohou zhoršit vztahy v celém oddílu. Naopak pokud vedoucí vnímá nějaké dítě jako nesympatické, nesmí to dát najevo. Jeho postoj může být zaznamenán ostatními dětmi, což může nakonec vést až k šikaně. Ideálním řešením je věnovat se všem dětem stejnou měrou.

Dalším prostředkem, jak předejít motivaci, je pomáhat účastníkům tábora v růstu a jejich zlepšování, jelikož každé dítě může v něčem vynikat, něco dokázat. Vedoucí nesmí snižovat své osobní požadavky, měl by se jich držet a snažit se o jejich dosažení. Zároveň by se měl snažit učit děti dělat velká rozhodnutí a také je vést k postoji, že je v pořádku se poradit s ostatními, pokud si sám neví rady. Velmi důležitá je také pochvala, neboť bývá významným motivačním činitelem.

Je žádoucí informovat o změnách v programu, byť jen nepatrných, jelikož dítě musí být na změny připravené. Prokazování osobního nasazení a šíření dobré nálady kolem sebe se může odvděčit tím, že se poté děti snaží chovat jako jejich vedoucí. Projevení důvěry tím, že necháme určité úkoly na dětech, přispívá ve vzájemných vztazích. Ke zlepšení vztahů i podmínek pobytu na táboře může vést také umožnění svobody projevu a názorů. Posledním pravidlem je povzbuzování dětí v jejich nápadech, jelikož právě děti v sobě skrývají mnohdy velice dobré nápady, akorát často nevědí, jak s nimi

naložit. Ve všech těchto bodech bychom měli být dětem nápomocni.
(Hanuš, Chytilová, 2009)

4. Celotáborová hra

Nápad uspořádat dlouhodobou hru pro oddíly, měl jako v první v naší zemi spisovatel Jaroslav Foglar, který dlouhodobě pracoval s mládeží. (Kačer, 2005) Celkově jsou koncipované jako hra s pokračováním a jedním nebo více pojíciími prvky – librety. Tento druh her si osvojil několik názvů: etapové hry, herní cykly, celotáborové hry, hry na pokračování, etapovky, dlouhodobé hry. Můžeme však mezi nimi najít podstatný rozdíl, a to v době trvání. Celoroční dlouhodobé hry jsou vedeny s oddílem několik měsíců. Příběh celotáborových, etapových her, začíná i končí na táboře. (Chour, 2000)

4.1 Průběh a osnova celotáborové hry

Osnova realizace celotáborového programu před a v průběhu tábora:

- Zasazení hry do příběhu, vykreslení situace, v níž oddíly právě jsou.
- Výběr či vymyšlení hry, která typově odpovídá dané situaci (kdo hraje a proti komu-dovednosti-času, s jakým cílem, jakými prostředky apod.).
- Úprava pravidel tak, aby odpovídaly příběhu v co největším množství ohledů.
- Domyšlení organizačních věcí (čas, kdo ho hlídá, území, střídání oddílů na činnostech, kdo na děti dohlédne, kdy bude svačina, jaké mají mít děti oblečení, jaká má být výbava, kdy se bude konat nástup atd.).
- Produkce, tedy tvorba hry tak, aby se mohlo začít.
- Vysvětlení hry vedoucím a rozdělení rolí v CTH.
- Vysvětlení hry dětem (motivace, cíle, pravidla), zodpovězení otázek, probrání hry v oddíle (strategie, role, organizace oddílu).
- Hra (přímý průběh připraven a vysvětlené hry).
- Sesbírání výsledků, vyhodnocení a přeložení do významu v herní mechanice a příběhu. Domyšlení dopadů pro další pokračování CTH.
- Vyhlášení výsledků a vysvětlení dopadů na vývoj příběhu.
- „Odtáhnutí na hracím plánu“, tedy protažení výsledků rozhodováním oddílů v rámci herní mechaniky CTH.
- Odstranění hry z herníhoúzemí (odstranění použitého materiálu, kde se hra odehrávala).

4.2 Význam a tvorba hry

Hra je z hlediska pedagogické praxe chápána jako nenahraditelný prostředek výchovy, díky které je možné navodit situace, příběhy či děje, ve kterých se jednotlivci nebo celá skupina rozvíjí. Tento rozvoj spočívá především v oblasti vědomostí, dovedností a hlavně zkušeností. Hra slouží jako prostředek ověřování svých teoretických poznatků, úrovně dovedností, životních zkušeností a zároveň vzájemného provázání s vědomím použitelnosti v budoucím životě. Je zde možné prověřovat vlastní názory, hodnoty a postoje spolu se získáváním současných poznatků o sobě samém, o druhých a také o okolním životě. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Celotáborová hra je z největší části především o jednotlivých soutěžích, přičemž je nutné tyto soutěže vhodně zvolit. Při pravidelné účasti na táborech lze zjistit, které hry mají u dětí největší oblibu a které ne. Proto je možné používat stále stejné činnosti, akorát s navozením jiné tématické atmosféry. Tím, že hry stále opakujeme, sázíme na jistotu, ale i přesto je nutné občas prostřídat či najít úplně nové hry, které celý tábor oživí a zároveň budou zapadat do kontextu celotáborové hry. Proto je nutné neustále zkoušení her na dětech, jelikož jen praxí zjistíme, co se osvědčilo a co nikoliv. (Chour, 2000)

Hra zasahuje už do prvotních náznaků kultury a civilizace, či mnohem dále. Po několik staletí se brala jako všední věc a nikdo jí nevěnoval příliš velkou pozornost. Až později ve hře našli psychologové hlubší význam, a to především ve vývoji jedince. Zároveň bylo zjištěno, že z hlediska sociologie je hra důležitá v integraci jedince do společnosti. Psychiatři zjistili, že může rovněž sloužit jako účinný terapeutický prostředek, a pedagogové přišli na to, že je mohou začlenit do svého výchovného a vzdělávacího procesu. (Zapletal, M. 1995)

4.3 Tvorba celotáborové hry

Každý rok se pokoušíme vymýšlet v rámci CTH něco nového, co nás baví a zároveň naučí. Snažíme se témata CTH opakovat maximálně jednou za deset let. Téma se vybírá vždy na valné hromadě po ukončení tábora, kde se představí různá témata od

členů, kteří mají zájem vymýšlet nové činnosti a poté vést program na táboře. Po odhlasování se začíná pracovat na následující CTH.

Je velice důležité si v první hodině uvažování nad CTH říci: „Co od této hry chci?“ určit si cíle CTH, co by měla v dětech rozvíjet a jaké by mělo být její téma. Vybrané hry mohou být prakticky libovolné, je možné se s dětmi podívat do vesmíru, objevit Narnii, zdolat Mount Everest, potopit se do neuvěřitelných hloubek s kapitánem Nemem nebo společně překonávat deset úkolů s Heraklem. Dobrá celotáborová hra může být založena pouze na příběhu bez zbytečně hluboké herní mechaniky. Pokud se však začne vymýšlet i herní mechanika, zajistí se tak i další vnější motivace pro pubescenty a adolescenty. V příběhu je nutné ujasnit si role hráčů, kteří ho budou prožívat. Mohou být např. obyčejnými sedláky, kteří se vzeprou tyranii svého pána, nebo devátou legií upevňující si moc v Británii pod jménem Julia Cesara. (Franc, Zounková, Martin, 2007)

Příběh určuje jejich kroky v dalších dnech - zda týmy budou hrát proti sobě, nebo proti systému. Označení „proti systému“ se vžilo pro případy, kdy ve hře existuje něco jako společný nepřítel. Původně šlo o označení principu, v němž zároveň existuje společný cíl. Tyto dvě varianty průběhu děje se dají kombinovat.

Pro následující krok vytváření celotáborové hry jsou podstatné tři prvky: strategie, interakce a náhoda. Dobrá CTH má všechny tyto tři prvky, není to však povinností. Strategie je základní složkou každé táborové hry. Body (palivo, životy, peníze, vybavení) jsou materiálem, který tým používá k samotnému hraní. Musí strategicky rozhodnout, jak je využije při tahu na herním plánu. Interakce je vzájemné ovlivňování mezi oddíly na úrovni CTH. Vzniká v momentě, kdy hráč svým tahem mění situaci jiného hráče a ovlivňuje tak jeho chování. Konkrétní akce vyvolává konkrétní reakci. Náhoda je prvek nejistoty: losování událostí, odkrývání polí (hodnota zlatonosných nalezišť, výskyt meteoritů), hod kostkou a podobné principy měnící nečekaně situaci.

Nedílnou součástí programu jsou také jednotlivé soutěže, které nejsou zařazeny do celotáborové hry, mohou však pro ni nabízet různou škálu využití (např. body získané individuálním přístupem). Tyto aktivity jsou takzvaně „volnočasové“, neboť se

při nich mohou děti zabavit i ve svém volném čase. Při těchto hrách často využíváme bodového systému, v němž si všímáme všech jednotlivců a individuálně je bodujeme, nebo pořádáme soutěže, ve kterých se může každý sám realizovat. Body, které utrží od vedoucích, se mohou započítávat do průběhu celotáborové hry a tím zlepšit dosavadní počínání hráčů ve hře.(Franc, Zounková, Martin, 2007)

4.4 Analýza tvorby programu

„Obecně je analýza SWOT považována za velmi významný strategický nástroj, který jde nad rámec marketingu. Vypovídá z pohledu řízení vztahů se zákazníkem o tom, co funguje (a co ne) a co se mění na rozhraní mezi námi a našimi zákazníky“ (Havlíček a Kašík, 2005, str. 79)

Vybrala jsem koncepci SWOT analýzy pro tvorbu programu proto, že se mi zdálo znázornění silných a slabých stránek jako nejvíce efektivní. Ukázkou této tabulky se snažím vysvětlit a znázornit jak programy vytváříme. SWOT analýza pomáhá firmám uvědomovat si své silné a slabé stránky na trhu s cílenou poptávkou. Tímto postupem se firma rozvíjí dál a lépe funguje. Stanovení silných a slabých stránek se umožní firmám jiný pohled na chod firmy a současnou situaci na trhu.

Tabulka 1 Analýza tvorby programu podle analýzy SWOT

	Silné stránky	Slabé stránky
Vnitřní prostředí	Poutavý příběh – zvrát, oblíbené postavy. Bodový systém - správně parametrizovaný tak, aby bylo vše spravedlivé. Volnočasové hry- aktivita navíc.	Nepochopení pravidel Špatné načasování her Špatně parametrizované bodování
Vnější prostředí	Optimální obtížnost pravidel - tak, aby to pochopily i malé děti. Vnější motivace dětí- spolupráce v oddílech, starší děti pomáhají mladším dětem.	Nepříznivost počasí Úrazy a nemoci Chybějící materiál
	Příležitosti	Hrozby

Vždy musí být vytvořený alternativní program, který je okamžitě použit, např. pokud začne pršet, musí být během několika minut připravena hra do mokrého počasí; pokud nějaké dítě nepochopí pravidla, musí být každý vedoucí schopen je vysvětlit, aniž by se musel ptát vývojového týmu; pokud v jednom oddíle onemocní dvě děti, musí být připravena alternativa rovnocenného bodování hry tak, aby byla pro všechny oddíly spravedlivá.

5. Formulace průzkumu

Cílem této práce bylo zjistit, která celotáborová hra byla větším výchovným přínosem pro pubescenty, adolescenty, vedoucí a následné porovnávání těchto her. Použitý dotazník se skládal z pěti otázek, které se zaměřovaly na tři charakteristické vlastnosti – kvalita příběhové linky, kvalita herního plánu a systému bodování a zhodnocení celkového přínosu hry.

Na konci každého ročníku tábora byly všem dobrovolníkům rozdány dotazníky. Aby bylo možné výsledky porovnat, vybraly se na konci pouze dotazníky od lidí, kteří je vyplňovali na konci všech tří ročníků. Rozdělení bylo do kategorií 11-13 let, 14-16 let a vedoucí. V nejmladší kategorii podmínkám vyhovovaly odpovědi od šesti, mezi adolescenty od sedmi a mezi vedoucími od devíti respondentů. Vybrala jsem tyto tři věkové skupiny z důvodu subjektivních názorů a tím lépe prozkoumala stav všech her.

Praktická část práce se zabývá rozbořem, který se týká výsledků dotazníků a zpětných vazeb ze všech tří celotáborových her. Ze začátku kapitoly se lehce zaměřím na všechny dotazníky, které jsem získala ze tří turnusů a porovnáám je mezi sebou. V dalších kapitolách budu rozebírat dotazníky jedinců, kteří se zúčastnili všech tří programů a následně je porovnáám. Výsledky by poté měly vytvořit představu, jak budoucí hry tvořit s ohledem na výše zmíněné charakteristické vlastnosti a které programy byly největším výchovným přínosem.

6. OST Apolena

V této kapitole bych Vás chtěla seznámit s neziskovou organizací Apolena a táborem, ve kterém byly realizovány celotáborové hry obsažené v této bakalářské práci. Tato organizace existuje již od roku 2007, ale lidé, kteří ji založili, pořádali tábory již od roku 1992. Jméno Apolena vzniklo podle jeskyně ve skalním městečku pod hradem Trosky v Českém ráji. První tábory se konaly na tomto místě, proto má pro nás jméno Apolena velkou hodnotu. Hlavní myšlenkou a cílem OST Apolena je vytvářet tábory a víkendové akce s láskou k přírodě tak, aby se rozvíjely fyzické a duševní vlastnosti jedince.

6.1 Členové

Jako každá nezisková organizace, tak i Apolena se skládá z předsedy, výkonného výboru a revizní komise. Tyto tři orgány jsou hnacím motorem celé společnosti. V organizaci je kolem 30 členů a každý z nich má svou vlastní úlohu. Členem se může stát kdokoli, komu již bylo 17 let a byl schválen v hlasování na schůzi - valné hromadě.

Hlavní tři orgány musí plnit základní povinnosti, jako např. finanční výdaje za celý rok pořádání akcí nebo správu táborového vybavení a prostor. Ostatní členové se pak starají o fundraising a vymýšlení i realizování táborů, srazů, táborových večírků a jiných akcí. Naše organizace se snaží vybudovat vlastní základnu pro pořádání táborů. Je to však finančně náročný cíl, proto zde máme členy, kteří se účastní táborů a srazů, ale také zároveň sami vyrábí potřebné vybavení. Například letos se budou vyrábět nové suché záchody, nové lavice do jídelny a opravovat šapitó.

6.1.1 Mé působení v OST Apolena

Již od roku 2013 jsem členem této organizace. První dva roky jsem se snažila najít úlohu, která by mě bavila. Z úloh, které mi byly nabídnuty, jsem si vybrala vytváření programů pro 60 dětí a 20 vedoucích v časovém rozmezí 14 dní. Počet dětí a vedoucích se každý rok mění. Je zde uveden pouze maximální počet účastníků, který byl schválen valnou hromadou. V roce 2015 jsem byla zaučovaná a společně se dvěma členy a mými

kamarády jsme vytvořili program na téma Julesa Verna – 20 000 mil pod mořem. Další rok byl schválen můj program na téma Starověké Řecko a v roce 2017 se program odehrával ve vesmíru.

6.2 Tábor a jeho prostředí

Programy, které jsou středem této práce, byly konány v tábořišti ve vesnici Brada Rybníček u Jičína. Tábořiště, které nám je umožněno používat, je zprostředkované od skautů, se kterými spolupracujeme již od roku 2012.

Tábořiště je umístěno pod penzionem Brada v bývalém sadu. Od starosty dostali skauti povolení sad vyčistit a používat ho jako svou vlastní základnu, kterou následně pronajímají nám. Kolem něj se rozprostírá les, ve kterém máme možnost realizovat pohybové aktivity. Okolí tábořiště je převážně tvořeno loukami a lesy, mezi nimiž se vyskytují malé vesničky. Pro malé výlety se naskytne hned několik variant míst, které můžeme navštívit, např. Rumcajzova jeskyně, rybníky Vražda, Němeček, Obrovský a spousta dalších.

Skauti vybudovali příjemné místo pro realizaci tábora, ve kterém je přístup k elektřině a teplé vodě. Děti mají k dispozici stany s podsadou pro dva, krytý jídelní prostor, improvizované umývací prostory s krytým sprchovým koutem, suché záchody, hřiště pro míčové hry, šapitó, ve kterém jsou vždy k dispozici volnočasové aktivity (používá se též jako alternativní místo pro realizaci programu, když je nepříznivé počasí), zdravotnický stan a celkově prostor v tábořišti, který má striktní hranice, jež se musí dodržovat. Tábořiště je též tvořené polní kuchyní, jídelnou a stany pro vedoucí, improvizovanou kotelnou a prostorem určeným pro úschovu jídla.

7. Jednotlivé celotáborové hry

Cílem každé celotáborové hry je získávat nové znalosti a zkušenosti. Druhým hlavním cílem je naučit děti společně komunikovat a spolupracovat ve skupinách. Dále se program zaměřuje na plnění jednotlivých dílčích cílů, které jsou zaměřené na výchovné prvky, kdy se děti mají naučit něco nového z táborového prostředí, např. rozdělávání ohně.

7.1 20 000 mil pod mořem

Cíle programu: Seznámit děti s příběhem Julese Verna. Naučit děti spolupracovat v oddílech. Předat jim informace o podmořském světě a technologiích tak, aby je dokázali využít ve hrách i v běžném životě. Předat dětem táborové zvyky a jak mají dbát o přírodu.

Cíl CTH: Dopadnout kapitána Nema, a nastolit tak pořádek na moři. Druhým cílem je ukázat Nobelovi, kdo je z oddílů nejlepší při dopadení Nema, aby získali odměnu. Dále se program hry snaží seznámit děti s knihou od Julese Verna - 20 000 mil pod mořem.

Časová dotace: 14 dní

Cílová skupina: Mladší školní věk, starší školní věk (pubescenti a adolescenti)

Koncepce CTH: Je postavená na spolupráci i na rivalitě. Každý oddíl se tedy musí snažit být při putování nejlepší. Hra využívá k příběhu mapu světa, po které se oddíly strategicky pohybují, aby dopadly kapitána Nema. Z vyhraných her oddíly dostávají zkušenostní body, kterými vylepšují své vlastní ponorky, aby mohly překonávat v moři různé překážky.

Tímto programem by měly děti získat základní znalosti o knize Julese Verna – 20 000 mil pod mořem, informace o podmořském světě, historii a současné podmořské technologii, základní táborové zvyky např. zapalování ohně, správné šněrování stanu a správné chování v přírodě.

7.1.1 Zarámování celotáborové hry

V přístavní hospodě nejkrásnější země světa (v Aucklandu na Novém Zélandu) se setkávají posádky pěti obchodních lodí, sestávající z mladých nadějných dobrodruhů, kteří se nechali zlákat k práci na palubě zaoceánských plavidel v touze po poznávání nových končin. „*Vítejte, nestyďte se, jen vstupte do mé skromné hospody. Dnešní sestava hostů je opravdu exkluzivní: mezi jinými proslulý francouzský přírodovědec, pan profesor Pierre Aronnax, se svým věrným pomocníkem Conseilem a legendárním harpunářem Nedem Landem tu sedí v družném hovoru s vynálezcem Alfredem Nobelem.*” Těmito slovy vtahuje Jules Verne děti do děje. Výše jmenovaní, oddílům nabídnou dobře placenou práci, kdy se společně vydáme na jižní stranu Nového Zélandu, abychom pátrali po ztracené lodi General Grant, která prý byla napadena světélkujícím monstrem.

Když připlují na místo nálezu trosk lodi General Grant, začne naši loď potápět jakési monstrum. Po útoku se probouzí na palubě ponorky Nautilus pod vedením kapitána Nema. Z jeho spárů se jim však podaří utéct a uzmout konstrukční plány jeho ponorky. Nobel si však uvědomí, že kapitán Nemo mu sebral plány k jeho vynálezu, který nesmí použít člověk se zlými úmysly, jinak může zničit celý svět. Jedná se totiž o dynamit.

Po úspěšném útěku oddílům pomohou jejich průvodci se stavbou oddílových ponorek, kterými se snaží dopadnout kapitána Nema a překazit jeho honbu za věčným životem a zničením světa. Na konci tábora se oddílům Nema podaří dopadnout a předvést před soud. Dávají mu druhou šanci, aby se stal dobrým. Svým slibem před všemi dětmi stvrdí, že už bude páchat jedině dobro.

7.2 Starověké Řecko

Cíle programu: Seznámit děti s Řeckou mytologií a kulturou. Naučit děti spolupracovat v oddílech. Předat jim informace o Starověkém Řecku tak, aby je dokázali využít ve hrách i v běžném životě. Předat dětem táborové zvyky a jak mají dbát o přírodu.

Cíl CTH: Stát se hegemone. Dále musí děti pomoci svému polobohovi na Olymp. Hra si také klade za cíl porazit zlého poloboha Bellerofonta, a tím zachránit Dia. Posledním cílem je pak seznámit děti s mytologií, hegemonií a stavbami starověkého řeckého města.

Časová dotace: 14 dní

Cílová skupina: Mladší školní věk, starší školní věk (pubescenti a adolescenti)

Koncepce CTH: Tato CTH je zpočátku hrána jako hra proti systému, avšak po třech dnech dojde k zvratu a hratelnost se obrátí na oddíly proti sobě. Oddíly mají každý den k dispozici deset bodů, které mohou i nemusí investovat do herního plánu, jenž je rozložen do tří částí. V první části mohou oddíly využít pole k zabírání území, ve druhé mohou vyvíjet své město z části kulturní, vědecké a válečné tak, aby dosáhli hegemonie, a ve třetí části si kupují stavby. Tyto budovy/objekty dostávají ve formě 3D stavby, kterou si mohou vybarvit a postavit do svého 3D města. Vyhrává ten oddíl, který dokáže strategicky umístit během celého tábora své body tak, aby dosáhl rovnováhy ve všech plánech a stal se hegemone.

Děti by měly získat základní znalosti o řecké mytologii, informace o antické architektuře a kultuře a základní táborové zvyky např. zapalování ohně, správné šňěrování stanu a správné chování v přírodě.

7.2.1 Zarámování celotáborové hry

Příběh se odehrává na Krétě v 10. st.př.n.l., která se pyšní svou vyspělostí. Mír a klid přeruší dórští nájezdníci, kteří spálí celé město a oddíly jsou nuceni odplout na Balkánský poloostrov. Oddíly si však na poloostrově najdou svého průvodce, který jim pomůže založit nové polis (město) a začít od začátku. Dozvídají se, co to znamená být hegemone, a budováním nového polis se jím snažejí stát.

Mezitím se na Olympu chystá velká soutěž. Zeus prohlásí, že pokud se najde polobůh, který by se chtěl stát bohem, musí se prokázat jako pravý bůh. To však přivolá zápornou postavu, Bellerofonta, který je na bohy rozhněvaný a touží po moci. Oddíly

však zjistí, že jejich průvodci, kteří jim pomohli založit polis, jsou polobohové v přestrojení. Pomáhají jim tedy po zbytek tábora, aby nabrali sílu proti Bellerofontovi.

Na konci tábora se utká nejmocnější polobůh s Bellerofontem, a získá tak místo mezi bohy na Olympu. Po Bellerofontově porážce se vyhlásí, která polis se stala hegemone.

7.3 Vesmír

Cíle programu: Seznámit děti s fungováním vesmíru a využití těchto informací ve hrách i v běžném životě. Naučit děti spolupracovat v oddílech. Předat dětem táborové zvyky a jak mají dbát o přírodu.

Cíl CTH: Získat co nejvíce hlasů pro svého aspiranta, který se uchází o místo královského trůnu smyšlené galaxie Neurex. Druhým cílem je obecně seznámit děti s fungováním vesmíru.

Časová dotace: 14 dní

Cílová skupina: Mladší školní věk, starší školní věk (pubescenti a adolescenti)

Koncepce CTH: CTH je primárně hraná jako oddíly proti sobě. Oddíly po celou dobu CTH cestují po galaxii a navštěvují planety, na kterých získávají přízeň mimozemšťanů pro svého aspiranta. Z her, jež v průběhu tábora absolvují, získávají pohybové body, které využijí na cestování po galaxii a pro pořadí tahu na plánu. Na konci tábora vyhrává ten aspirant, který má nejvíce získaných hlasů. Do královské rady se zároveň dostane oddíl, jenž nasbíral pro svého aspiranta nejvíce hlasů.

Program má zajistit, aby děti získaly základní znalosti o fungování vesmíru a základní táborové zvyky např. zapalování ohně, správné šněrování stanu a správné chování v přírodě.

7.3.1 Zarámování celotáborové hry

„Vítejte, vesmírní poutníci!“ takto vítá táborníky rada starších a zároveň průvodkyně jejich novým dobrodružstvím.

„Přijeli jste sem v době nové volby krále nebo královny. Jelikož naše vláda není určena pokrevní volbou, může se stát králem nebo královnou každý vlivný uchazeč, který má předpoklady stát se naším vladařem. Proto vybírejte pečlivě, kdo nám bude dalších 300 let vládnout.“

Představí se jim také dva aspiranti, Mailo Stight a Nuan Ankh, kteří jim předvedou své plány do budoucna. Začíná tedy putování za přízní mimozemšťanů galaxie Neurex. Oddíly potkají však nepříjemné překážky, kdy se radu starších snaží odstranit nějaký zlý padouch. Oddíly se dozvídají, že rada starších je typ rasy, která uchovává veškeré vědění a předává ho z generace na generaci. Tím se stávají doslova chodící knihovnou a najednou se je někdo snaží zneškodnit. Po neúspěšných pokusech o sabotáž se dozvídají, že onen zlý padouch je jeden z aspirantů Nuan Ankh, která si chce zajistit vládu tyraníí a tím, že zneškodní radu starších, a tak způsobí zánik historie. Oddíly se však snaží bránit tím, že nasbírají více hlasů pro Maila Stighte, a nakonec tak porazí Nuan. Vše se podaří a Mailo Stight se stane novým králem. Nuan Ankh předstoupí před soud a je námi souzená.

8. Jednotlivé formy rozšíření informací o daném tématu

Tato kapitola je zaměřena na jednotlivé interpretace informací v různých formách sdělení. Pro zjednodušení názvosloví říkáme těmto formám „přednášky“ nebo „interpretace“. Čerpala jsem z knihy *„Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktiky. 2.“* od spisovatele Jana Slavíka.

V průběhu každé celotáborové hry se konalo šest tzv. rozšíření informací, které byly interpretovány především zábavnou formou dramatické výchovy, čtení a vyprávění. (Slavík, 2011) Na každém táboře se poslední přednáška formou dramatické výchovy zabývá tématem první pomoci, kdy si děti každý rok vyzkoušejí být ve vlastní kůži zdravotníkem a týmově spolupracovat při záchraně zraněného jedince. První pomoc je jako jediná vedena na celé odpoledne. Důvodem bývá velký počet dětí, proto se koná po oddílech. Vedoucímu pomáhá vždy jeden z instruktorů jako pomocný zraněný, na kterém si děti vyzkoušejí dosavadní, ale také nové a získané znalosti. Děti mají k dispozici velkou škálu pomůcek potřebné pro ošetření raněného jedince. Dva dny po této přednášce si vedoucí vyzkouší každý oddíl zvlášť, jak reagují na zraněného člověka, a pozoruje jejich orientaci. Z tohoto pozorování oboduje oddíl a výsledky se započítávají do CTH nebo se oddílově ohodnotí.

Ve všech CTH byly interpretace rozděleny mezi vedoucí. Pokaždé bylo na táboře pět interpretací předneseno tak, aby zaujaly všechny zúčastněné a trvaly maximálně patnáct minut kvůli udržení pozornosti všech dětí. Objasnění informací musí být vtipné a úderné, aby si je děti dokázaly snadno zapamatovat. Informace, které se dozví, byly plně využívány ve hrách. Veškerá důležitá sdělení se objevují např. v kvízech, které jsou rozmístěny v herním území tak, aby nasměrovaly oddíl k výhře.

20 000 mil pod mořem

Jako první byla využita forma vyprávění, během kterého se děti dozvěděly o vlastnostech vody, historii a měření potápění. Vedoucí, jenž tuto přednášku vedl, využil obrázků a replik malých přístrojů pro interakci mezi dětmi. Dále měl při sobě další dva vedoucí, kteří mu pomocí sebraných pohybů pomáhali v interpretaci

historie potápění. Na konci přednášky rozdál vedoucí papírové ponorky, které si mohly děti vybarvit a sestavit.

Vedoucí pomocí dramatické a vyprávěcí formy interpretovali o živočiších a prostředí v podmořském světě. Jednalo se především o život živočichů v jednotlivých hloubkách moře a o měření hloubky v tehdejší době. Vedoucí, který tuto přednášku vedl, měl předem domluvené divadlo s jinými vedoucími a ukázky jednotlivých živočichů vytištěné na papíře.

Třetí interpretace byla vedena jako klasická přednáška zaměřená na koloběh vody, mořské proudy, příliv a odliv. Vedoucí, který tuto práci vedl, zvolil jako pomůcky pětilitrové barely s vodou, na nichž demonstroval sílu vody a proudů.

Čtvrté informační sdělení probíhalo formou vyprávění o mýtech a legendách, které se ukrývají v hlubinách moří a oceánů. Vedoucí, která toto vyprávění vedla, využila večerního šera pro navození atmosféry a pomocí předem nacvičeného divadla vyprávěla příběhy.

Páté informační sdělení bylo předáno prostřednictvím čtení na téma spisovatele Julese Verna. Děti měly možnost v době odpoledního klidu poslouchat čtení jednoho z vedoucích o neuvěřitelném příběhu Julese Verna. Děti měly možnost každý den po obědě poslouchat neuvěřitelné historky, a dozvědět se tak více o tématu CTH.

Starověké Řecko

První interpretace se konala na téma antických staveb a slavných filozofů. Celý program byl veden jako „talk-show“, kdy se děti staly diváky v televizním studiu a vedoucí hrál hlavního uvaděče. Ten k sobě pozval tři architekty, kteří mu vysvětlili základní stavby antického Řecka. Tuto „talk-show“ doprovázely různé vtipy, které měly dětem posloužit jako mnemotechnické pomůcky k zapamatování názvů.

Druhé sdělení informací se týkalo tématu Olympští bohové, a opět se jednalo o formu dramatické výchovy. Hlavní vedoucí byl uvaděčem a pomocí dalších dvou vedoucích dokázali vysvětlit dětem, kdo je jaký bůh a jaké mají mezi sebou vztahy.

Třetí sdělení informací se konalo formou výkladu a ukázky a obsahovalo typické řecké jídlo. Děti měly možnost ochutnat pokrm přímo od kuchařky, která se v Řecku narodila. Uvařila deset jídel a osobně všechna jídla popsala. Děti si potom mohly upéct svůj vlastní řecký chléb a dát si ho k svačině.

Čtvrtá interpretace byla opět ve formě dramatické výchovy, na téma olympijské hry a jejich vznik. Vedoucí, kteří měli toto téma přednášet, nacvičili scénku o olympijských hrách a vytvořili program na celé odpoledne, kdy měly děti možnost vyzkoušet si olympijské sporty a vyhrát tak malé medaile.

Pátá interpretace byla stejná jako v předešlé CTH. Na téma mytologie vedoucí předčítali knihy v odpoledním klidu. Z knih se děti mohly dozvědět o vzniku světa a o příbězích jednotlivých bohů či polobohů.

Vesmír

V první interpretaci byla opět použita forma „talk-show“, při níž se děti dozvěděly o slavných astronomech. Vedoucí, který tuto přednášku vedl, měl připravený rozhovor mezi třemi slavnými astronomy. Během přednášky musely oddíly sčítat předem dohodnutá slova tak, aby na konci rozhovoru dospěly ke správnému součtu. Ten oddíl, který měl správný počet slov, vyhrál malou odměnu. Tato metoda udržela všechny děti soustředěné.

Další interpretace se uskutečnila na téma sluneční soustava. Byla však ve formě kvízu, který měl otestovat znalosti dětí. Každý oddíl si vybral zástupce, který se hlásil za celý oddíl. Jakmile vedoucí řekl otázku, oddílový zástupce, který zvedl ruku jako první, měl právo také jako první odpovídat. Ostatní odpovídali dle pořadí zvednutých rukou. Na konci kvízu vyhrál malou odměnu oddíl s největším počtem správně zodpovězených otázek.

Ve třetí interpretaci byla použita prožitková forma na téma asteroidy, hvězdy, komety a mlhoviny. Vedoucí přednášky si rozmístil děti po táboře a demonstroval na nich pohyb sluneční soustavy, mezi níž se pohybují komety, mlhoviny a asteroidy.

Další sdělení informací se konalo formou dramatické výchovy. Vedoucí, který měl za úkol vysvětlit dětem vymyšlenou historii dobývání vesmíru, vytvořil poutavý příběh a pomocí stínového divadla předvedl zajímavou podívanou. Jako poslední byla realizována přednáška formou dramatické výchovy na téma černé a červí díry. Vedoucí se snažili o vtipnou scénku, jak tyto objekty fungují.

9. Rozbor výsledků dotazníků

Podkapitoly hodnocení příběhu a hodnocení herního plánu obsahují tabulku, ve které jsou sečtené body od jednotlivých skupin. Tyto body slouží k orientaci, která z celotáborových her měla větší přínos pro každou skupinu. Pro přípravu dotazníku jsem čerpala z knihy „*kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*“ Hendl, 2016. Celý dotazník je vložený v příloze na konci bakalářské práce.

9.1 Tvorba dotazníků a jeho rozbor

Dotazník, který jsem si připravila, byl anonymní. Abych mohla porovnávat odpovědi jednotlivců, kteří se zúčastnili všech tří let, rozdala jsem první rok všem dotazovaným dětem odlišné, jednoduché obrazce (barevně odlišné puntíky, čtverce, hvězdy apod.). Děti si je snadno zapamatovaly a ty, které jely další rok, vyplňovaly (pod stejným obrazcem jako předchozí rok) stejný dotazník na jinou celotáborovou hru. Tento postup jsem opakovala i třetí rok. Úspěšně jsem vyřadila děti, které se nezúčastnily všech tří let, a dosáhla kýženého výsledku. To však neznamená, že všechny odpovědi zde nebudu shrnovat. Všechny výsledky dotazníků jsou obecně rozepsané. Toto rozepsání je orientační a má pomoc v celkovém určení úspěšnosti programů. Podrobnější shrnutí je rozepsáno v dalších kapitolách, kde se přímo věnuji pubescentům, adolescentům a vedoucím, kteří absolvovali všechny tři programy. V závěrečném shrnutí pak popisují, jak se jejich odpovědi vyvíjely vzhledem k jejich věkovému růstu.

V dotazníku se především ptám na příběh, bodový systém a složitost tahu na herním plánu a na nové znalosti dětí, které během tábora získaly. Každá otázka je rozdělena na dvě části - bodové ohodnocení od jedné do pěti a na vlastní názor, kde se děti mohou vyjádřit samy. Odpovědi jsou porovnávány mezi skupinami všech respondentů tak, aby bylo zřejmé (viditelné) vnímání pubescentů, adolescentů a vedoucích a aby bylo možno vyvodit závěr, ze kterého bych se mohla poučit pro další tvorbu CTH. Volbu těchto tří věkových skupin jsem zvolila proto, abych dostala více subjektivních odpovědí, jelikož už od pubescentů jsem dokázala zjistit jak moc CTH zasahuje do jejich výchovy. Mladší školní věk nedokáže takto uvažovat.

Dotazníky jsem rozdávala záměrně až na konci tábora (den před odjezdem). Důvodem bylo, že jsem potřebovala získat celkový dojem z CTH od jednotlivých skupin. Při rozdání dotazníků jsem vysvětlovala každou otázku dvakrát tak, aby všichni pochopili vše, na co jsem se jich ptala v dotazníku. Při vyplňování jsem se nesečkala s nepochopením otázky a všichni bez velkých problémů rychle odpovídali.

9.2 Shrnutí všech dotazníků

V této podkapitole jsou shrnuty všechny dotazníky, které jsem získala během dramaturgie všech programů. V níže vytvořené tabulce jsou uvedena čísla, která znázorňují počet pubescentů, adolescentů a vedoucích, kteří se zúčastnili všech turnusů. Dále budu rozepisovat shrnutí všech odpovědí a vyberu z dotazníků přímé odpovědi kladných a záporných odpovědí.

Tabulka 2 Počet dětí a vedoucí na táborech během tří let

CTH	Pubescenti	Adolescenti	Vedoucí
1 rok 20 000mil po mořem	15	10	20
2 rok Starověké Řecko	23	12	20
3 rok Vesmír	17	10	18

Po shlédnutí tabulky je vidět, že počet pubescentů, adolescentů a vedoucích se každý rok měnil. Proto jsem potřebovala vybrat určitý počet respondentů, kteří se zúčastnili každý rok, aby tento průzkum byl relevantní. Můžeme si však říci odpovědi ke každému roku od všech dotazovaných respondentů.

Hodnocení

CTH 20 000 mil pod mořem, byl pro pubescenty zajímavý zejména v příběhu. Jejich představy o podmořském světě je dokázaly motivovat k vyšším výkonům ve hrách. V dotaznících bylo nejčastěji napsáno, jakou mají pubescenti nejoblíbenější postavu. Další nejčastější připomínkou byl celkový příběh pod mořskou hladinou. Ve Starověkém Řecku je zajímala mytologie jednotlivých bohů a jejich schopností. Dále se zajímaly o vznik světa. Vesmír pro pubescenty nebyl tolik zajímavý. Někteří psali do dotazníku, že byli motivováni pouze vedoucími (motivační řeči při dosahování cíle). Jediné co je zajímalo, bylo fungování vesmíru, kdy se mohli dozvědět něco nového.

Adolescentům se konkrétně líbily souboje při zvratu nebo vrcholení příběhu. 20 000 mil pod mořem a Starověké Řecko hodnotili kladně a zmiňovali se o větší propracovanosti postav např. kostýmů a jejich identity. Nejvíce byli nadšení z herních plánů. Porovnávali mezi sebou a psali, že by bylo dobré udělat další CTH podobným stylem herní mechaniky. V CTH Vesmír se jim nelíbil herní plán. Někteří doslova psali, že byl na úrovni malých dětí, kteří neumí uvažovat nad dalšími kroky.

Vedoucí hlavně psali o zjednodušení procesu přípravy programu. Dle ohlasů byli spokojeni s CTH 20 000 mil pod mořem a Starověké Řecko, ale vytkli především neustálé zapojení realizačního týmu. Tím se myslí především kvůli přípravě se vývojářský tým izoluje od ostatních a nemají prostor k většímu odpočinku, zábavě a věnování se dětem. Tento problém byl eliminován v CTH Vesmír na úkor kvality příběhu a herního plánu.

Shrnutí

Z výše popsaných názorů je potřeba v dalších letech připravovat program tak, aby splňoval podmínky propracovaného příběhu a s herním plánem, který bude propracovaný tak, aby splňoval složitost pro všechny věkové kategorie. Dále více prožitkových aktivit k předání důležitých informací o daném tématu určitého programu. Na žádost vedoucích, více podporovat kolektivní tvorbu programu pro větší propracovanost příběhu a herního plánu a větší odpočinek jednotlivých vývojářů.

Je tedy z dotazníků zjevné, že největším výchovným přínosem byla CTH 20 000 mil pod mořem a nejméně CTH Vesmír.

9.3 Hodnocení příběhu

Jak bylo napsáno již výše, příběh je jedním z hlavních motivačních prostředků CTH. Jedinci zde hodnotí, jak je příběh zaujal, jaká byla výprava a zápletka děje, ve kterém se čtrnáct dní pohybovali. Hodnotí se také úloha vedoucích coby vypravěčů a herců, kteří měli za úkol svými výkony přiblížit svět, ve kterém se děti nacházely, a rozvíjet tak jejich fantazii.

Tabulka 3 Sečtené body za hodnocení příběhu

Celotáborová hra	Pubescenti	Adolescenti	Vedoucí
	Počet bodů		
20 000 mil pod mořem	27	31	43
Starověké Řecko	28	30	32
Vesmír	21	21	31

Pubescenti

V prvním roce tři děti bodovaly příběh čtyřmi body a tři děti pěti body. V druhé části otázky se jim líbilo téma 20 000 mil pod mořem, v tomto příběhu byl nejoblíbenější charakter a kladná postava Alfred Nobel. Většina dětí si nejvíce stěžovala na jednoduchou zápletku, ale ta byla vyvážena silným charakterem záporné role kapitána Nema.

Ve druhém roce dvě děti bodovaly příběh čtyřmi body a čtyři děti bodovaly příběh pěti body. Zalíbily se jim nejvíce dva zvraty, v nichž se musely vypořádávat se třemi

faktory. Příběh byl pro ně velice poutavý hlavně díky hereckým výkonům našich vedoucích.

Ve třetím roce tři děti ohodnotily příběh třemi body a tři děti čtyřmi body. Tento rok byl podle pubescentů nejslabší. To, co se dětem líbilo nejvíce, byl dobře provedený zvrát při odhalení záporného charakteru.

Porovnáním těchto tří odpovědí se nakonec ukázalo, že nejvíce motivujícím příběhem bylo Starověké Řecko ve druhém roce. Příběh byl zajímavý oproti ostatním CTH ve zvratech a nových informacích, které se mohly děti z příběhu dozvědět. Nejhuře dopadla CTH Vesmír, která se konala ve třetím roce. Příběh nebyl dostatečně poutavý a děti spíše zaujaly samotné hry, které rády hrají. Pubescenti celkově hodnotili spíše atraktivitu provedení improvizovaných scén od vedoucích než zasazení her do příběhu. Důležité je, že se všechny děti orientovaly v příběhu a nepotřebovaly pomoc s pochopením zápletky.

Adolescenti

V prvním roce čtyři děti ocenily příběh čtyřmi body a tři děti pěti body. Dětem se zamlouvala zápletky. Velice se jim líbila kostýmová výprava vedoucích a herecké výkony. Většina dětí byla z příběhu nadšena, protože knihu 20 000 mil pod mořem nečetla.

Ve druhém roce pět dětí bodovalo příběh čtyřmi body a dvě děti ho ohodnotily pěti body. Příběhová linka pro ně byla příjemným zpestřením, jelikož se jednalo o téma, které ještě nikdy nezažily. Zvraty, se jim zdály nečekané a herecký výkon byl dle slov jednoho z adolescentů „úžasný“. Co se týče kostýmů, nebyly děti stejně nadšené jako v předešlém roce.

Ve třetím roce všech sedm dětí bodovalo příběh sedmi body. Tento příběh byl pro všechny adolescenty spíše zklamáním. Nejvíce se jim líbila volba podpory záporné postavy a kostýmová úprava. Příběhový zvrát jim přišel nevýrazný a příběh chudý.

Všechny děti se ve svých odpovědích shodly na tom, že nejzajímavější příběhovou linií byla CTH 20 000 mil pod mořem. Hry se povedlo skvěle zasadit do příběhu tak,

že byly neustále motivované. Při pročitání odpovědí mi však přišlo, že se adolescenti nemohou rozhodnout mezi touto CTH a Starověkým Řeckem. Vesmír, třetí CTH, je tolik nezaujal.

Vedoucí

V prvním roce dva vedoucí bodovali příběh čtyřmi body a sedm vedoucích bodovalo pěti body. Se svou kostýmovou tvorbou byli velice spokojeni. Zasazení příběhu do jednotlivých her vnímali intenzivně a díky tomu dokázali lépe motivovat své oddíly. Jediné, co se některým vedoucím nelíbilo, byl nevýrazný zvrát, který však dobře vynahradil herecký výkon.

Ve druhém roce ohodnotili tři vedoucí příběh čtyřmi body a šest vedoucích pěti body. Nejvíce spokojeni byli s příběhovou linkou se třemi zvraty a hereckými výkony. Hůře dopadla kostýmová úprava, na které si vedoucí nedali moc záležet. Stejně jako předchozí rok se vedoucí shodli na dobře zasazených hrách do příběhu.

Ve třetím roce dalo pět vedoucích příběhu tři body a čtyři vedoucí čtyři body. Příběh podle nich nebyl dostatečně chytlavý a závěr přišel většině vedoucích předvídatelný. Jediné, co se jim nejvíce zamlouvalo, byly kostýmy. Kvůli nevýraznému příběhu se nedalo příliš poznat, jak byly hry dobře propracované do příběhu.

Celkově se vedoucí shodli, že CTH Vesmír byla po příběhové stránce nejméně zajímavá. Mezi 20 000 mil pod mořem a Starověkým Řeckem je nepatrný rozdíl v detailech a těžko se jim rozhodovalo, která byla po příběhové stránce lepší. Vedoucím se v obou případech líbily dobře propracované hry s příběhem, kde děti výborně využívaly nově zjištěné informace o daném tématu.

9.4 Hodnocení herního plánu

Herní plán je nedílnou součástí příběhu. Jedinci na něm mohou vizuálně i hmatatelně vidět, kde se v příběhu nachází, a takticky rozvíjet CTH. Hodnotí se grafická stránka herního plánu, složitost tahu na plánu a správně parametrizovaný bodový systém.

Tabulka 4 Sečtené body za hodnocení herního plánu

Celotáborová hra	Pubescenti	Adolescenti	Vedoucí
	Počet bodů		
20 000 mil pod mořem	25	28	41
Starověké Řecko	23	31	40
Vesmír	20	18	31

Pubescenti

V prvním roce bodovalo pět dětí čtyřmi body a jedno dítě pěti body. Pubescenti v této CTH se orientovali dobře. Nejvíce je bavilo pozorovat adolescenty při vymýšlení strategie. Z herního plánu je nejvíce zaujala grafická úprava, v rámci které měli možnost cestovat po světě. Z bodového systému zaznamenali až příliš snadné získávání bodů, po několika dnech neměly body moc velké místo k využití.

Ve druhém roce ocenily program dvě děti třemi body, tři děti čtyřmi body a jeden pěti body. Dětem se líbila zejména grafická stránka plánu. Nejvíce je motivovalo grafické zpracování bodů, ve kterém přehledně viděly, jak se oddíly posouvají v žebříčku. Hlubší problematiku počítání získaných bodů však nepozorovaly. Dvě děti však napsaly, že herní plán byl na ně až moc složitý. Špatně rozuměly bodovému systému, ve kterém se začaly se orientovat až ke konci tábora.

Ve třetím roce daly dvě děti hře dva body a čtyři děti čtyři body. Tento herní plán se nezdařil. Jediný kladný ohlas byl ten, že děti měly možnost pohybovat se po mapě jakýmkoli možným způsobem. Všechny děti se však shodly, že od prvního dne věděly, jak se pohybovat po plánu a také jak správně využít získané body z her tak, aby vyhrály.

Z porovnání všech tří herních plánů bylo pro pubescenty nejlepší 20 000 mil pod mořem. Herní plán považovali za čitelný, protože byly body dobře vidět

v oddělené, graficky zpracované tabulce. Druhý rok, kdy se konala CTH Starověké Řecko, byl herní plán mnohem složitější. Děti se špatně orientovaly ve třech bodových systémech a nedokázaly pomáhat adolescentům ve strategických výpadech. Poslední rok jim však připadal nejjednodušší. Herní plán nebyl obohacen počítačovou grafikou a byl ručně dělaný. Po prvním dešti se však lehce poničil, proto byl pro pubescenty nezáživný a neměli motivaci se pravidelně účastnit herního tahu.

Adolescenti

V prvním roce bodovali dva adolescenti hru třemi body, tři adolescenti čtyřmi body a dva pěti body. Sofistikovanost tohoto plánu se zalíbila a z dotazníků jsem vyčetla nadšenost, neboť se všichni těšili na tah na herním plánu. Velice se jim líbila možnost pohybu po mapě, aniž by věděli, co mohou po cestě potkat. Jediné, co se jim jevilo jako nejslabší stránka celého herního plánu, byla malá možnost volného pohybu, kdy měli všichni předem určený cíl. Také se jim méně líbilo, že na sebe během pohybu nemohli útočit.

Ve druhém roce ohodnotilo jedno dítě herní plán třemi body, dvě děti čtyřmi body a čtyři děti pěti body. Adolescenti na našem táboře mají rádi výzvy, což tento rok herní plán přinesl. Měli možnost se pohybovat tak, aby sofistikovaně dosáhli sounáležitosti ve třech spektrech herního plánu. Skoro všichni byli nadšeni z možnosti promýšlet minimálně tři tahy dopředu a tím motivovat svůj tým k lepším výsledkům ve hrách.

Ve třetím roce ocenili program tři dospívající dvěma body a čtyři adolescenti třemi body. Tento herní plán byl hodnocen jako nejhorší ze všech tří plánů. Nejvíce si adolescenti stěžovali na příliš velkou jednoduchost a herní plán brali spíše jako aktuální stav bodů v CTH. Ocenili však nápaditost vlastnoruční tvorby a možnosti pohybu ve formě figurek.

Adolescenti shledali jako nejlepší herní plán Starověké Řecko. Bylo pro ně velice motivující, a co se týče grafického zpracování i atraktivní. Nově vymyšlený bodový systém, byl pro ně doslova ohromující. V prvním roce, ve kterém se konal program 20 000 mil pod mořem, se nejčastěji zmiňovali o náhodě při tahu na plánu, který je nutil být neustále ve střehu. S dobře promyšleným příběhem se tak stal úžasným zážitkem.

Herní plán Vesmír byla spíše formalita a dle poznatků ze zpětné vazby se více zamlouvala dětem mladšího školního věku.

Vedoucí

V prvním roce bodovali čtyři vedoucí čtyřmi body a pět vedoucích pěti body. Shodli se, že grafická stránka herního plánu byla dobrá. Nejvíce si však stěžovali na komplikovanost zapisování bodů, kdy organizátorům CTH trvalo nejvíce času veškeré body vyhodnotit a zapsat. Bodový systém byl však podle většiny správně neparаметrizován. Dle zpětné vazby, kterou psali v dotaznících, se zmiňovali na kladné odezvy od všech dětí a přiměřenou složitost herní mechaniky.

Ve druhém roce ohodnotilo hru pět vedoucích čtyřmi body a čtyři vedoucí pěti body. Všichni vnímali příliš velkou obtížnost pro děti mladšího školního věku. Herní mechanika byla složitě větvena do tří odvětví a sami se příliš dobře neorientovali ve vysvětlování některých pravidel. Někteří vedoucí napsali, že mechaniku herního plánu pochopili až v polovině tábora. Velký ohlas mělo grafické zpracování, které uvádělo celou atmosféru do Starověkého Řecka.

Ve třetím roce dalo hernímu plánu pět vedoucích tři body a čtyři vedoucí čtyři body. Jediné, co se vedoucím zamlouvalo, byla jednoduchost herního plánu. Vytvořený plán se jim jevil neatraktivní a všichni se shodli, že ručně dělané herní plány už nechtějí vytvářet.

Vedoucí byli také zajedno v tom, že příští herní plán má být vytvořen tak, aby byl stejně koncipovaný jako 20 000 mil pod mořem a méně složitý než plán Starověké Řecko. Herní plán ze Starověkého Řecka byl čitelný a nutil oddíly se zamyslet nad dalším tahem a předpovídat tak další tahy. 20 000 mil pod mořem jim však přišel méně složitý a nutil oddíly se méně pohybovat po herním plánu. Důraz se kladl zejména na využití organizátorů při vyhodnocování a zapisování bodů. Konceptem tabulek, který jim nejvíce vyhovoval, se stal herní plán Vesmír, ve kterém měli organizátoři díky volnějšímu počítání čas i na jiné aktivity.

9.5 Hodnocení výchovy

Tato oblast je velice obecná. Spadají pod ní volnočasové aktivity (zda jich bylo dostatečné množství po dobu celého tábora), motivace v oddílech (během tábora byly organizovány oddílové reflexe na chod tábora a CTH a oddílové aktivity zaměřené na důvěru a spolupráci v oddíle), dopad výchovy z táborového prostředí a jaké znalosti děti získaly z CTH (zda se naučily nové dovednosti a znalosti z volnočasových aktivit a CTH).

V dotazníku měli všichni kroužkovat varianty, které nebyly hodnotově bodované, ale byly orientované na vlastní vyjádření. Níže jsou zkopírované varianty z dotazníku:

1. nic jsem se nenaučil/a
2. naučil/a jsem se toho málo
3. nevím
4. získal/a jsem nové znalosti
5. naučil/a jsem se hodně

Pubescenti

V prvním roce děti zakroužkovaly variantu 4 a 5. Velice je zaujala přednáška o historii potápění a vlastnostech vody, což se prokázalo tím, že mi všechny děti dokázaly napsat i vlastnosti ponorky a skafandru. Výchovné sdělení informací jim přišlo zábavné a naučné. Dále se však také zmiňovaly o nových dovednostech, které se dokázaly naučit během tábora, např. založení ohně. Velice se jim líbily motivační hry, kdy se dokázaly více sblížit se svým týmem, a dosahovaly tak lepších výsledků ve hrách.

Druhým rokem děti zakroužkovaly variantu 4 a jeden variantu 3. Výchovné sdělení informací bylo zábavné, ale některé přednášky jim nepřišly tolik zajímavé. Nejvíce se děti zmiňovaly o čtení mytologie, v rámci něhož je zaujal příběh o stvoření světa. Obdobně jako první rok se děti učily klasické dovednostní činnosti, které se jim podařilo dobře využít ve hrách, např. orientace s buzolou či kompasem.

Třetí rok byl pro pubescenty nejvíce přínosný. Kroužkovali především variantu 5. Děti se zajímaly o naši sluneční soustavu a informacích o mlhovinách, asteroidech, černých a červích dírách. Zaujalo je to rovněž proto, že si díky prožitkové formě sdělení

informací mohli sami vyzkoušet, jaké to je být planetou, která obíhá kolem Slunce, nebo asteroidem, který letí vesmírem.

Pubescenti se shodli na tom, že nejvíce zajímavou CTH s informacemi byl Vesmír. Především díky formám prožitku, které jsme nově zavedli tak, aby si je jedinec co nejvíce zapamatoval. 20 000 mil pod mořem a Starověké Řecko jim přišlo zajímavé, ale spíše se věnovali příběhu nebo hernímu plánu. Svůj volný čas plně využili pro osvojení si různých dovedností při plnění volnočasových úkolů. Pubescenti se také zmínili o nárůstu sebevědomí při jejich plnění.

Adolescenti

Adolescenti jsou však v ohledu na zjišťování nových informací poněkud laxní. V prvním roce dva adolescenti zakroužkovali variantu 3 a zbytek možnost 4. Ve druhém roce 4 adolescenti zvolili třetí možnost a zbytek variantu 4. Třetí rok byl však pro ně zajímavější. Všichni označili čtvrtou variantu a shodovali se i v odpovědích. CTH Vesmír pro ně byla zajímavější i z toho důvodu, že se jednalo o téma, které znali, a měli možnost se před ostatními adolescenty pochlubit. Nejvíce je zaujal kvíz, který jim připomněl některá fakta a zároveň je obohatil o další informace.

U CTH 20 000 mil pod mořem a Starověké Řecko je zaujalo pouze čtení při poledním klidu. Během tábora se zdokonalili v zapalování ohně a jeho udržování. Také se naučili vést svůj vlastní oddíl a v dotaznících uvedli, že se naučili lépe komunikovat s mladšími spoluhráči a vést je. Dále uvádějí nově získané zkušenosti s busolou a morseovou abecedou.

Vedoucí

V dotaznících většinou vyplňovali kolonku pro otevřenou odpověď, adolescenti naopak více-kroužkovali varianty 1-5. V CTH 20 000 mil pod mořem se vedoucí shodli na originalitě jednotlivých forem dramatické výchovy při sdělení informací. Sami přiznali, že díky vlastnímu podílu na přednesu informací si dokázali lépe zapamatovat informace a ve třetí CTH mi napsali několik poznatků z první CTH.

Ve druhém roce většina otevřených odpovědí vypovídala o tom, že se jednalo o nejslabší rok, co se týče sdělení důležitých informací. Přišlo jim, že se až moc zaměřují na herecký výkon než na obsah připravené scénky, vyprávění nebo přednášky.

Třetí rok byl však odlišný než předešlé dva roky. Vedoucím se líbilo, že již našli bilanci mezi přednesem a sdělením informací tak, aby přednes zaujal všechny věkové skupiny. Kladně ohodnotili i jednoduchost informací v textu. Připadalo jim, že informace nejsou přeplněné zavádějícími sděleními ve všech třech CTH.

Vedoucí by chtěli do příštích let více věnovat pozornost volnočasovým aktivitám, ve kterých se děti mohou naučit více praktických dovedností. Sdělování informací jim přijde až moc přeplněné, proto by chtěli zjednodušit celkový koncept.

9.6 Shrnutí

Když shrneme všechny odpovědi a vytvoříme jedno velké schéma odpovědí, tak se shodneme na CTH, která byla větším přínosem pro všechny skupiny. Jedná se o 20 000 mil pod mořem. Dle dotazníků by však potřebovala předělat určitá pravidla a parametrizace v herním plánu, dále by bylo žádoucí snížit počet a naopak zvýšit počet volnočasových činností.

CTH Starověké Řecko bylo největší výzvou pro adolescenty a vedoucí, ale nebylo hrátelné pro pubescenty a dle zpětných vazeb ani pro mladší školní věk. Pokud by se tato CTH měla opakovat, určitě by se měla zjednodušit pro všechny věkové skupiny. Výchovné sdělení informací by se mělo v této hře vynechat a celkově by se měla organizace více zaměřit na tvorbu táborových činností.

Třetí CTH byla shledána jako nedokončená. Největší důraz se kladl na sdělení podstatných informací a méně pozornosti bylo věnováno dvěma nejdůležitějším motivačním faktorům – příběhu a hernímu plánu. Dle odpovědí od vedoucích se však tato CTH nejvíce líbila mladšímu školnímu věku.

Díky podrobnějšímu průzkumu dotazníků u pubescentů, adolescentů a vedoucích se potvrdilo, že největším výchovným přínosem byla CTH 20 000 mil pod mořem a nejméně CTH Vesmír.

10. Diskuze

Hlavním cílem každého programu bylo tématické vzhledem k jeho zarámování. V prvním roce se děti dozvěděly o historii potápěčské technologie. Tyto informace úspěšně použily v následujících hrách a někteří respondenti napsali v dotaznících jejich nadšení o získání nových informací. Většinu respondentů zaujaly úplné začátky s experimentováním prvních ponorek. Dále se měly dozvědět o knize Julese Verna – 20 000 mil pod mořem a doslova hrát a prožít jeho příběh. Děti v dotaznících zmiňovaly oblíbenou postavu, a jak je zaujal jeho příběh. Pro tento rok byly všechny určené cíle úspěšně splněny. Pro zajímavost jsem se některých dětí na začátku dalšího tábora zeptala, zda si stále něco pamatují z předešlého roku a skoro všechny mi odpověděly kladně.

Ve Starověkém Řecku byl hlavním cílem seznámit děti s Řeckou mytologií. To bylo úspěšně splněno především čtením knihy o mytologii ve volném čase a také, že program byl celkově zasazen mezi řecké bohy. Tím měly děti možnost se s nimi setkat a dozvědět se tak jejich příběh. V dotaznících se děti vyjadřovaly hlavně o zaujetí o vzniku světa a příchodu titánů. Tento cíl byl tedy splněn u všech dětí.

U naplnění cílů v CTH vesmír jsem interpretovala informace především zábavnou formou dramatické výchovy, čtení a vyprávění. Během tábora, jak už jsem výše popisovala, se konaly tyto aktivity, které obsahovaly důležité informace o fungování vesmíru. Cílem tedy bylo předat základy o fungování vesmíru. Veškeré informace se dál uplatňovaly ve hrách a tím se docílilo k většímu zapamatování.

Další cíle byly zaměřeny na výchovu v táborovém prostředí, kdy se děti měly naučit běžným věcem chodu tábora. Jedná se zejména zapalování ohně, kdy měly možnost být s vedoucím, sledovat ho při práci. Následně si tuto činnost zkoušely sami. Během tábora bylo nutné děti naučit správné šněrování stanů, které bylo během tábora časté kvůli dešti. Každému dítěti bylo na začátku tábora ukázáno správné šněrování stanů a po zbytek tábora se děti snažily tuto činnost vykonávat sami pod dohledem vedoucích. Díky hrám se také naplnil další cíl – správné chování v přírodě. Děti se účastnily her typu sběru odpadu v lese, nebo byl ve hrách přímo zakomponovaný kvíz s otázkami

na správné chování v přírodě. K dosažení cíle také napomohl úvodní proslov hlavního vedoucího o ekologii našeho tábora.

V poslední řadě naplňování cílů bych chtěla zdůraznit cíl o spolupráci ve skupinách. Tento cíl se každým rokem dokázal naplnit díky hrám v oddílech. Vedoucí také při zpětné vazbě a reflexi hráli seznamovací, motivační hry. Díky tomuto postupu se oddíly více formují a ve skupinové dynamice tak lépe postupují k performingu.

Při porovnání tvorby programů jsem v literatuře našla prázdninovou školu Lipnici, kde mi její koncept tvorby přijde podobný. Stejně tak jako PŠL i naše organizace se snaží rozvíjet spolupráci účastníků a vedení jedince lásce k přírodě. Tvorba programu je vedena přímo prožitkem, kdy je jedinec schopen lépe pochopit a zapamatovat si potřebné informace, které je následně schopný použít i v osobním životě. V publikaci zážitkové pedagogiky (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 16, 17, 18, 19) se můžeme dočíst o základních principech tvorby programu prázdninové školy Lipnice a prožitkové pedagogice. Dočítáme se zde o rozdělení hlavních činitelů prožitkového programu. Cílování, motivace, dramaturgie, výrazové prostředky, ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací, skupinová dynamika a osobnost pedagoga (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 17). Tito činitelé jsou s porovnáním tvorby programu OST Apolena totožné. V osnově, kterou jsem popsala v kapitole 4.1 Průběh a osnova celotáborové hry, můžeme spatřit stejnou koncepci tvorby programů.

Program je však doprovázen učebními metodami. K porovnání jsem zvolila Kolbův cyklus. Je to proto, že OST Apolena hledá ve svých programech hlavně zábavu, která přinese radost nejenom dětem, ale i dospělým (dospělý jsou bráni jako vedoucí a instruktoři). Zvolila jsem tedy k porovnání Kolbův cyklus, který je také popsán v publikaci – Zážitková pedagogika (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 42, 43, 44). Souhlasím s některými jeho myšlenkami, kdy tvrdí, že prožitek z dané činnosti je daleko účinnější než klasický proces učení. V jeho cyklu je však problém a to, že je příliš jednoduchý. Empirická zkušenost, která není v tomto modelu ukázána, dokáže směřovat ke špatnému závěru. Tím však chci poukázat na možné hrozby opakování učebního modelu Kolbova cyklu. S tímto problémem jsem se však nikdy nesetkala. Mohu tedy říci, že pro tábor OST Apolena je Kolbův cyklus ideálním modelem učení.

V dalších letech by se mělo více dbát na zjišťování informací o jiných tvorbách programů. Je velká škoda, když se realizační tým zaobírá pouze vlastními názory a nemění svůj postoj v dané tvorbě. Také zvýšení počtu jedinců při tvorbě programu. Je to velice vidět na realizaci CTH mezi Starověkým Řeckem a Vesmírem. Starověké Řecko je tvořeno čtyřmi lidmi, zatímco Vesmír pouze dvěma. Dále by se měl dát větší důraz na formy rozšíření informací o daném tématu. Některé přednášky byly pro adolescenty více nezáživné, dávají přednost jejich praktickému získání.

Vlastní názor

Starověké Řecko bylo dobře zpracované. Děti se dokázaly rychle naučit potřebné informace k plnění her. CTH 20 000 mil pod mořem byla příběhově dobře zpracovaná. Hry byly správně zasazené do příběhu a děti se dokázaly dobře motivovat. Vytkla bych špatné provedení některých sdělení informací. Některá témata by se zároveň mohla přednést jinou formou, aby si děti dokázaly lépe zapamatovat důležité informace. Poslední CTH Vesmír byl oproti předešlým programům zklamáním. Nepovedl se poutavý příběh a během tábora se herní plán ničil. Jediné, co zachránilo průběh, byla výchovná část. Z mého pohledu bych tuto hru celou předělala nebo ji už nikdy nehrála.

S vyhodnocením dotazníku jsem spokojená. S dotazníky jsem měla jednoduchou práci a dokázala jsem se v nich dobře orientovat. U obou dvou skupin nebyl žádný problém a lehce se mi s nimi pracovalo.

Zaznamenala jsem způsob změny vyjadřování u jednotlivých dotazníků jednoho a toho samého jedince. U pubescentů se změnil celkový pohled na celotáborové hry. Převážně začali přemýšlet jako adolescenti a u poslední celotáborové hry si všimli strategie. Začali více chápat mechaniku celého programu. Stejně tak jako u předešlých adolescentů, se u pubescentů začal projevovat menší zájem u volnočasových aktivit, ve kterých se aplikují táborové činnosti. Hlavním důvodem bylo, že už to znají. Na tábor jezdí skoro každý rok, kdy ve většině případech pomáhají vedoucím.

Adolescenti takovou změnou neprošli. Změnil se pouze vyjadřovací způsob a objektivnější názor. Jejich požadavky pro další celotáborovou hru jsou stejné ve všech třech letech.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, která z celotáborových her měla největší výchovný přínos pro pubescenty a adolescenty na základě anonymních dotazníků pro pubescenty, adolescenty a vedoucí. Pomocí dotazníků bylo možné určit, která z celotáborových her byla přínosnější, a zároveň jsem získala zkušenosti pro další tvorbu těchto her.

Teoretická část se věnovala kapitole o výchově, kde byla definována výchova, její cíle, formy a činitelé. Nebyla opomenuta ani podkapitola zabývající se mimoškolní výchovou, která úzce souvisí celotáborovou hrou. Další kapitola se poté zabývala motivací v táborovém prostředí, kde došlo ke stručnému objasnění toho, co je to motivace a rovněž k detailnímu popisu prostředků motivace v rámci tábora, ve kterém jsem všechny tři celotáborové hry organizovala. Teoretická část se nemohla obejít bez kapitoly celotáborová hra, v níž je popisováno, co to celotáborová hra je a jak se v průběhu roku vytváří. Na základě zkušeností a konzultace hlavní vedoucí neziskové organizace jsem sestavila analýzu SWOT pro tvorbu celotáborových her.

Praktická část se okrajově věnuje neziskové organizaci OST Apolena, která mi umožnila průzkum realizovat. Dále se snažím popsat jednotlivé celotáborové hry. Popisuji zde mechaniku a celkové zarámování programu na téma 20 000 mil pod mořem, Starověké Řecko a Vesmír. Tyto celotáborové hry se konaly v roce 2015, 2016 a 2017.

Ve druhé polovině praktické části se věnuji dotazníkům, které jsem rozdávala na konci každého tábora. Vyhodnocení dotazníků jsem rozdělila dle dotazovaných věkových skupin – pubescentů, adolescentů a vedoucích. Ty jsem dále rozčlenila do dalších třech podskupin, které jsou zahrnuty v celotáborové hře jako výchovné prostředky. Z takto rozříděných částí dotazníků jsem vyhodnotila, která z celotáborových her měla největší výchovný dopad.

Tento výzkum byl pro mě velkým přínosem. Spousta lidí, kteří jezdí jako pomocníci na tábor, si neuvědomují, kolik času zabere tvorba jedné celotáborové hry. Tato práce by mohla pomoci v chápání závažnosti orientace na tvorbu programu a její účastníky.

Stále se učím a snažím se najít kompromis v sestavování zábavného a zároveň naučného tématu. Dotazníky mi ukázaly chyby, kterých bych si nevšimla, a nyní mohu vymýšlet celotáborové hry tak, aby nebyla žádná věková skupina ochuzena o skvělý a naučný zážitek.

Seznam použité literatury

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Vyd. 1. Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1701-9.

Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2007. ISSN 1214-603X.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

CHOUR, Jiří. *Receptář her: náměty a nápady pro vedoucí dětí a mládeže*. Praha: Portál, 2000, 167 s. ISBN 80-7178-388-9.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Úvod do pedagogiky*. [4. dopl. vyd.]. Brno: Paido, 1999, 110 s. ISBN 80-85931-78-8.

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

HAVLÍČEK, Karel a Milan KAŠÍK. *Marketingové řízení malých a středních podniků*. Praha: Management Press, 2005, 171 s. Malé a střední podnikání, sv. 6. ISBN 80-7261-120-8.

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

HOLEC, O. et al. (1994). *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice.

NEUMAN, J. 2014. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Portál. ISBN 978-80-262-0628-6.

- PÁVKOVÁ, J. 2008. *Pedagogika volného času. 4. aktual. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4., aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. 2., ekonomické vyd.* V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011-, ^{^^^}sv. ISBN 978-80-7290-498-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času.* Brno: Print-Typia, 2001. ISBN: 80-86384-00.
- ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her. 4, Hry ve městě a na vsi.* Praha: Leprez, 1998, 573 s. ISBN 80-86061-13-2.
- ŽALOUĐÍKOVÁ, I., 2013. Změny v psychice a chování u dospívajících ve věku 11-15 let. *Duha* [online]., roč. 27, č. 1 [cit. 2018-12-10]. ISSN 1804-4255. Dostupný z WWW: <http://duha.mzk.cz/clanky/zmeny-v-psychice-chovani-u-dospivajicich-ve-veku-11-15-let>.

Seznam příloh

Příloha A - Anonymní dotazník.....	71
---	-----------

Příloha A - Anonymní dotazník

Anonymní dotazník

Namaluj svoji přidělenou značku.

Kolik ti je let?

Ohodnot' bodově od 1-5, zda se ti líbil příběh celotáborové hry.

1 2 3 4 5

Jaký je tvůj názor na příběh? (líbily se ti scénky, kostýmy, promyšlený příběh, hry apod.)

Ohodnot' bodově od 1-5, zda se ti líbil herní plán a bodový systém.

1 2 3 4 5

Jaký je tvůj názor na herní plán a bodový systém? (líbil se ti jak vypadal, jak moc byl pro tebe složitý, měl jsi pocit, že bodování je nespravedlivé apod.)

Zakrouškuj 1-5, zda ses naučil něco nového v rámci celotáborové hry a fungování tábora.

1. nic jsem se nenaučil/a 2. naučil/a jsem se toho málo 3. nevím 4. získal/a jsem nové znalosti 5. naučil/a jsem se hodně

Co se ti líbilo na celotáborové hře a na táboře nejvíc? Dozvěděl/a ses něco nového?