

Využití zážitkové pedagogiky a herních programů ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže

Bc. Tomáš Burgr

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tomáš Burgr**
Osobní číslo: **H13913**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Využití zážitkové pedagogiky a herních programů ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky, plánování a realizace herních programů.
Příprava metodiky praktické části.
Návrh, realizace a evaluace zážitkově herního programu pomocí kvalitativního šetření.
Vyhodnocení dosažených cílů a zpracování dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků projektu a jeho shrnutí.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

PELÁNEK, Radek a Michael A GASS. Zážitekově výukové programy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 133 s. ISBN 978-807-3676-568.

PELÁNEK, Radek, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Příručka instruktora zážitkových akcí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7367-353-6.

PRIEST, Simon, Michael A GASS a Jiří MAREŠ. Effective leadership in adventure programming. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, c2005, xv, 328 p. Pedagogika (Grada). ISBN 07-360-5250-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8772-8.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

**

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.3.2015

..... T. Burýp

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce v teoretické části pojednává o problematice zážitkové pedagogiky. Zaměřuje se na její vývoj a přístupy k ní v českém i zahraničním prostředí. Autor dává dohromady nové poznatky a popisuje metody a jednotlivé aspekty zážitkové pedagogiky, které využívá v praktické části. V praktické části autor popisuje zrealizovaný projekt výměny mládeže, který využívá aspekty zážitkové pedagogiky k zvyšování klíčových kompetencí účastníků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tento projekt je dále systematicky vyhodnocen za účelem zjištění, zda měl edukační přínos.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, evaluace, projekt, volný čas, herní metody, klíčové kompetence, edukace, výměna mládeže

ABSTRACT

Diploma thesis deals with the issue of experiential education in the theoretical part. Focuses on the development and approaches to experiential education in Czech and foreign environment. The author puts together new knowledge and methods. Describes various aspects of experiential learning which utilizes in the practical part. In the practical part, the author describes a undertaken project of youth exchange. This project is focuses on improving the core competencies of participants from socially disadvantaged backgrounds. This project is also systematically evaluated in order to determine whether they had educational contribution.

Keywords: Experimetal education, evaluation, project, leisure time , game methods , core competencies , education, youth exchanges

Děkuji paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Dále také děkuji všem svým blízkým za trpělivost a povzbuzování, které mi vždy dodalo chuť a sílu do práce. A to konkrétně svým prarodičům Věře a Františkovi Pokorným, mámě Aleně, přítelkyni Katce a kamarádovi Michalovi.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ POJMŮ	13
2 PROBLEMATIKA ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÉHO PŘÍSTUPU	18
2.1 DEFINICE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	20
2.2 HISTORIE A VÝVOJ SMĚRŮ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY VE SVĚTĚ A U NÁS.....	22
2.3 MODEL ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ	24
2.4 PEDAGOGICKÉ A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	26
2.4.1 Zóna komfortu.....	26
2.4.2 Flow.....	27
2.4.3 Motivace.....	28
2.4.4 Cílová skupina zážitkové pedagogiky.....	30
2.4.5 Zpětná vazba	31
2.4.6 Dramaturgie.....	32
2.5 PROSTŘEDKY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	32
2.5.1 Hra a její dělení	33
3 PROJEKTY VÝMĚNY MLÁDEŽE	35
3.1 PŘÍLEŽITOST PRO DĚTI A MLÁDEŽ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ	35
3.1 PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ U DĚTÍ A MLÁDEŽE	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 PRAKTICKÁ ČÁST	38
4.1 TVORBA PROJEKTU.....	38
4.1.1 Specifikace naší skupiny	39
4.1.2 Fáze přípravy a realizace.....	40
5 REALIZACE VÝZKUMU	46
5.1 CÍL VÝZKUMU	46
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
6 METODIKA EVALUACE PRAKTICKÉ ČÁSTI	48
6.1 HODNOCENÍ PŘED AKCÍ	48
6.2 HODNOCENÍ V PRŮBĚHU AKCE	49
6.3 HODNOCENÍ PO AKCI	49
7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	50
7.1 VYHODNOCENÍ DAT PŘI EVALUACI PRVNÍHO ŘÁDU	50
7.2 VYHODNOCENÍ DAT PŘI EVALUACI DRUHÉHO ŘÁDU	50
7.3 VYHODNOCENÍ DAT PŘI EVALUACI TŘETÍHO ŘÁDU	50
8 VÝSLEDKY	52

8.1	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – EVALUACE PRVNÍHO A TŘETÍHO ŘÁDU DOTAZNÍKU GENERAL SELF-EFFICACY SCALE	52
8.2	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – EVALUACE DRUHÉHO ŘÁDU	60
8.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – EVALUACE TŘETÍHO ŘÁDU	62
8.1	SWOT ANALÝZA	67
ZÁVĚR		69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		70
SEZNAM TABULEK.....		72
SEZNAM OBRÁZKŮ		73
SEZNAM PŘÍLOH.....		74

ÚVOD

Téma „*Využití zážitkové pedagogiky a herních programů ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže*“ jsem si vybral proto, že jsem začal pracovat jako pedagog volného času v Domě dětí a mládeže v Blansku. Toto téma mi je tedy blízké. Pomocí této diplomové práce chci více proniknout do hloubky této problematiky. Nejen, že se jedná o moderní a populární pedagogický směr, ale také může být cenným nástrojem jak zatraktivnit trávení volného času. V teoretické části rozebíráme pojem zážitková pedagogika a to z různých úhlů pohledu – z pohledu vývoje a historie, z pedagogického a herního pohledu atd. Čtenáři se tak snažíme poskytnout ucelený obrázek o tom, co to zážitková pedagogika je. Oblast zážitkové pedagogiky je ovšem velmi široká a málo specifikovaná, tudíž výsledný obrázek bude spíše do jisté míry mozaikou názorů různých autorů.

V dnešní době jsou na jedince kladeny stále větší nároky. Již v mateřské škole se musí dítě rychle socializovat a prostřednictvím různých her a sociálních interakcí se učit novým situacím. Toto učení pokračuje na základní škole, kde je dítě rozvíjeno ve svých sociálních dovednostech a takzvaných, klíčových kompetencích. Klíčové kompetence obsahují jisté univerzální způsobilosti jako je umění učit se, dorozumívat, spolupracovat, řešit problémy a podobně.

V teoretické části se zaměřujeme na výchozí pojmy vztahující se k zážitkové problematice. V dalších kapitolách se zabýváme problematikou zážitkové pedagogiky a jejího nejasného postavení mezi pedagogickými vědami. Zbýváme se taktéž její historii, pedagogickými aspekty, které zážitková pedagogika obsahuje a metodami, které při své práci zážitková pedagogika uplatňuje. Zaměřujeme se na evropské projekty výměn mládeže a jejich využití s přispěním zážitkové pedagogiky. Toto zaměření také souvisí s naší praktickou částí.

V praktické části se zaměřuji na jednu z klíčových kompetencí a to umění řešit problémy každodenního života. Pro mladého dospívajícího, který je především odkázán na pomoc rodiny a veškeré vzniklé problémy za něj řeší zákonní zástupci, je tato kompetence, dle našeho názoru, opravdu klíčová. V navrženém zážitkovém programu pro děti a mládež zjišťujeme u účastníků dosaženou úroveň této klíčové kompetence a za pomoci programu evropské výměny mládeže a principů zážitkové pedagogiky jejich úroveň zvyšujeme.

Hlavním cílem je systematicky ohodnotit zrealizovanou zahraniční výměnu mládeže subprojektu „Setkání evropských občanů: Zpět do budoucnost po stopách naší evropské historie“ s cílem využití aspektů zážitkové pedagogiky, k rozvoji klíčových kompetencí u dětí a mládeže. Součástí jsou také dílčí cíle, které nám přinesly odpovědi na výzkumné otázky a s tím, jestli měl zrealizovaný projekt edukační přínos.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

První kapitola je věnována vymezení a definování základních pojmů vztahujících se k problematice zážitkové pedagogiky. Mezi tyto základní pojmy, se kterými se budete setkávat v této diplomové práci, řadíme: zážitková pedagogika, hra, volný čas, pedagog volného času, kompetence, výchova, vzdělávání a v neposlední řadě motivace.

Zážitková pedagogika

Jedná se o disciplínu pedagogiky, jak uvádějí Hanuš a Chytilová (2009), jejímž cílem je zprostředkování edukace formou aktivního prožitku tzv. „výchova prožitkem“. Lze ji realizovat jak ve školním, tak mimoškolním vzdělávání. Zážitková pedagogika využívá prožitku jako nástroj výchovy a vzdělávání. Pomocí vytvořených situací si účastníci odnášejí novou zkušenost, která se dobře uchová v paměti a snadno si ji účastník vybaví, protože tato zkušenost je svázána silnými emocemi. Prožitek, který si účastník odnáší, vzniká za pomoci týmových her, herních programů a vytvořených speciálních situací.

Takto bychom ve stručnosti mohli definovat zážitkovou pedagogiku. Na definici se podrobněji zaměříme v následující kapitole. Důležitý je důraz kladený na prožitek, díky kterému si účastník odnáší zkušenosti, které by jinou cestou, než prostřednictvím prožitku, nezískal.

Hra

Stejní autoři Hanuš a Chytilová (2009, s. 114) definují i pojem hra, který je pro zážitkovou pedagogiku důležitý. „*Hru chápeme jako jeden z nejideálnějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti.*“ V zážitkové pedagogice hra představuje hlavní prostředek, kterým lze působit na osobnost účastníka. Fenomémem hry se dopodrobna zabýváme v kapitole „prostředky zážitkové pedagogiky“

Volný čas

Volný čas se stal fenoménem 20. století v rozvinutých ekonomikách. Tedy nastupující industrializací přichází také dělení dne na pracovní čas a čas po práci. Tento volný čas se stal zároveň hodnotou svobody každého člověka. Proto se mu začali věnovat vědci z různých oblastí věd, zejména sociologie. V práci se vymezení bude týkat pouze pohledu pedagogického. V Pedagogickém slovníku autoři Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 274) definují volný čas následovně: „*Čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na*

základě svých zájmů.“ Domníváme se, že tato stručná definice plně postačí k pochopení, co máme, namysli pod pojmem volný čas.

V případě této diplomové práce je volný čas účastníků jeden z předpokladů k uskutečňování zážitkové pedagogiky u dětí a mládeže. Samozřejmě se zážitková pedagogika uplatňuje nejen ve sféře volného času, ovšem tato diplomová práce se zaměřuje na volný čas dětí a mládeže. Dle našeho názoru je třeba klást důraz na praktické a smysluplné využití volného času. V této diplomové práci se jedná především o zájmové neformální vzdělávání, které dle Pávkové (2008) spadá do oblasti volného času a prostřednictvím kterého uplatňujeme principy zážitkové pedagogiky. Pávková (2008, s. 13) přesněji specifikuje, co vidí za pojmem „volný čas“ a naopak co za volný čas nepovažuje. **Za volný čas považuje** činnosti dělané svobodně, dobrovolně, s pocitem uspokojení a uvolnění. Například rekreace, zábava, zájmové vzdělávání, dobrovolnictví, koníčky atd. Naopak **za volný čas nepovažuje** vyučování, sebeobsluhu, péče o zevnějšek a osobní věci, provoz rodiny, domácnosti, zabezpečování základních existenčních potřeb atd. Dodává, že sice se tyto činnosti do volného času neřadí, ale některé z nich se mohou stát koníčkem. S tímto rozdělením se plně ztotožňujeme, protože hezky doplňuje definici od Průchy, Walterové a Mareše.

Sociální pedagog, pedagog volného času

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících může sociální pedagog vykonávat roli asistenta pedagoga, vychovatele, či pedagoga volného času. Tento zákon zmiňujeme z praktického důvodu, abychom vymezili roli sociálního pedagoga na poli volnočasových aktivit. Zákon dále nehovoří o kompetencích, které by takový pedagog volného času měl mít. Tyto kompetence ovšem plynou z pedagogického vzdělání, které pedagog volného času musí mít. S tím souvisí i to, že dle novely tohoto zákona, každý člověk, který chce pracovat s dětmi a mládež na poli volnočasových aktivit, musí absolvovat čtyřicetihodinový pedagogický kurz. Tím odpadá vnímání role pedagoga volného času jako kteréhokoli člověka, který vyplňuje volný čas dětem a mládeži, byť na malý časový úsek.

Je to pedagogický pracovník, který pomáhá dětem, mládeži i dospělým k tomu, aby mohli využít potenciál svého volného času k rozvoji své osobnosti, k vytváření a prohlubování sociálních vazeb i k dobru celé společnosti, píše Vážanský (2001, s. 87-91). Využívá jak všeobecné pedagogické znalosti, tak i specifické znalosti pro výchovu ve volném čase a

pro volný čas. Funkce (role) pedagoga volného času je podle tohoto autora - diagnostik, poradce, podněcovatel, organizátor činností, výzkumník (Vážanský, 2001, s. 92 - 95).

Hanuš & Chytilová (2009, s. 91-92) k pedagogickým pracovníkům dodávají, že *„každý z pedagogických pracovníků má svůj jedinečný a neopakovatelný styl komunikace a styl řízení. Zážitek pedagogické přístupy kladou na pedagoga nároky na znalosti a dovednosti v oblasti řízení.“* Jednotlivé styly řízení jsou dány především temperamentem pedagoga. Pro zjednodušení terminologie budeme používat v této diplomové práci označení lektor pro již zmíněného pedagogického pracovníka, pedagoga volného času, sociálního pedagoga.

Kompetence

Definice kompetencí existuje celá řada. Kompetence mohou být definovány jako: *„Specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metoda postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací (ve všech hlavních oblastech života)“*, uvádějí Veteška, Tureckiová (2008, s. 12 a 25). Jedná se o celkový pohled na kompetence, tedy na celou osobnost člověka. Jak jsem již v úvodu nastínil, v praktické části se budu zabývat klíčovými kompetencemi.

O nich Veteška, Tureckiová (2008, s. 60) hovoří následovně: *„Klíčové kompetence byly definovány jako ty kompetence, jež představují přenosný a univerzální použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnanost.“* Získávání klíčových kompetencí tedy můžeme vnímat jako celoživotní proces obohacující osobnost člověka.

Různí autoři nazývají a rozdělují klíčové kompetence různým způsobem. My jsme zvolili takzvané tradiční rozdělení klíčových kompetencí, o kterých píše Veteška, Tureckiová (2008, s. 48): *„Marco Siegrist a Annette Ital s Michaelem Knöferlem rozpracovali dnes již „tradiční“ strukturu klíčových kompetencí: komunikace & spolupráce, schopnost nést odpovědnost, schopnost učit se & schopnost myslet, kreativita & schopnost řešit problémy, samostatnost & výkonnost, odůvodnění & hodnocení.“* V praktické části se dále zabýváme klíčovými kompetencemi, konkrétně kompetencí schopnost řešit problémy.

Výchova a vzdělávání

Výchova a vzdělávání spadá pod jeden hromadný termín pod cizím slovem edukace. Původ slova edukace: latinské slovo *educare* pochází z kořenů znamenajících „vedení ven“ nebo „vedení vpřed“ s možnými implikacemi vývoje vrozených schopností a rozšíření horizontů. Vališová, Kasíková, et al. (2007, s. 57) popisují tento termín: „*V anglicky mluvících oblastech pro výchovu i vzdělání existuje termín *educatio*, který je překládán vždy dle kontextu buď jako výchova, nebo jako vzdělání.*“ Výchovu a vzdělávání zastřešuje obor pedagogiky. Z pedagogického hlediska výchovu a vzdělávání vymezují a určují jednotliví autoři různě. Není naším záměrem v této diplomové práci polemizovat nad těmito pojmy z pohledu různých autorů. Výchovu v nejobecnějším pojetí považujeme za činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti, zprostředkovávání vzorců chování a norem, komunikačních rituálů, hygienických návyků a podobně. Výchova je v pedagogickém pojetí považována za záměrné a cílevědomé působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změny v různých složkách osobnosti. V tomto se snad dokáže shodnout většina současných autorů píšící o výchově. Význam slova výchova bychom doplnili autory Vališová, Kasíková, et al. (2007, s. 57): „*V češtině má výraz výchova dvojitý význam. Představuje jak výchovu v širokém slova smyslu, která zahrnuje veškeré procesy utvářející osobnost jedince, tak v užším smyslu, kdy je pojem výchova doplňován pojmem vzdělání.*“ Pojem výchova je tedy v pedagogice nutně spojován s pojmem vzdělávání. Vzdělávání je typicky realizováno prostřednictvím školského systému a slouží k záměrnému a organizovanému osvojování poznatků.

Motivace

„*Slovo motivace je termín odvozené z latinského *motivus*, což je forma slova *moveo* – „hýbám“ – a *movere* – „pohybovat“.* Vyjadřuje tak přeneseně hybné síly chování a jednání. Motivy jsou tedy hybnými silami našeho jednání. V obecném slova smyslu se motivace vysvětluje jako cílené chování. Zatím neexistuje univerzální a všeobjímající teorie motivace“ (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 63).

Motivace je základní hybnou silou lidského snažení. Ne nadarmo staré přísloví říká „bez práce nejsou koláče“, protože bez motivace, tedy pocitu, že něco, nebo něčeho chci dosáhnout, by nebyla práce. Správná motivace v pedagogice je ještě o to důležitější, protože výsledky naší práce a snažení, se většinou neprojeví okamžitě. Zároveň také bez správné mo-

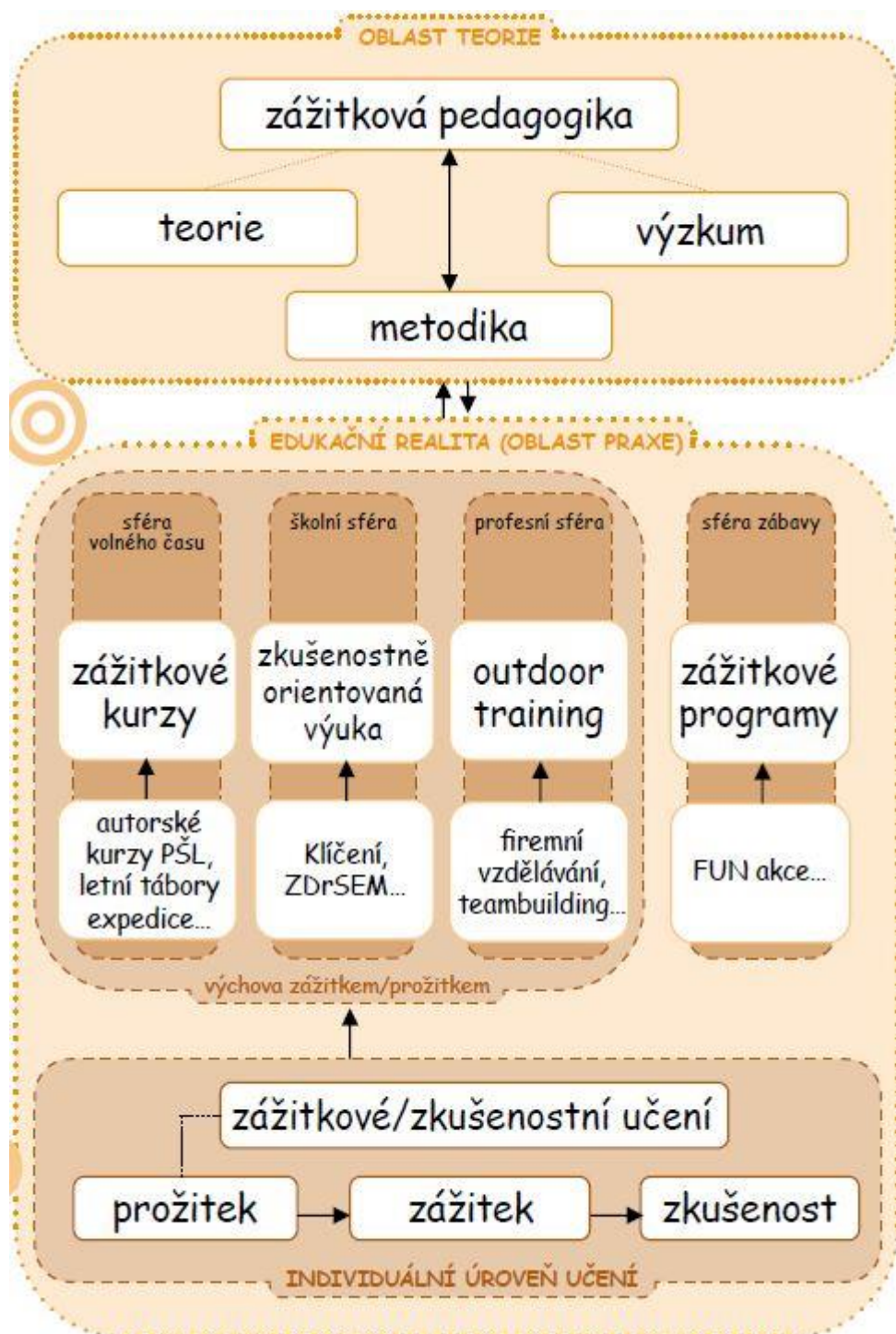
tivace můžou účastníci formální či neformální edukace postrádat smysl svého konání a tím je celý proces již od počátku odsouzen k neúspěchu. U zážitkové pedagogiky je motivace vždy základním stavebním kamenem. Herní programy tvoří nedílnou součást zážitkové pedagogiky a ne vždy tyto hry jsou lákavé pro všechny zúčastněné, ať už z jakéhokoli důvodu. Svoji roli zde sehraje správná motivace. K tomu se vyjadřují Franc, Zouknová, Martin (2007, s. 83): „*Motivace má velkou moc a má přímý vliv na to, jak se účastníci do hry zapojí*“. Podrobněji motivaci a hry rozebereme v dalších kapitolách této diplomové práce.

2 PROBLEMATIKA ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÉHO PŘÍSTUPU

O tom, jak se má přistupovat k zážitkové pedagogice a jaké místo má mezi pedagogickými vědami, se neustále vedou akademické diskuze. Již před jedenácti lety komentoval tuto skutečnost Jirásek (2004, s. 8) slovy: „*Pokud bychom chtěli v běžné pedagogické literatuře nalézt členění pedagogiky s ohledem na zážitkovou pedagogiku, budeme velmi zklamáni: nikde nenajdeme samostatnou „škatulku“, vyčleňující zmiňovaný obor jako svébytné pedagogické odvětví zařazené do uceleného pedagogického systému.*“

V České republice vznikl originální koncept zážitkové pedagogiky, více o něm bude uvedeno v kapitole „*Historie a vývoj směrů zážitkové pedagogiky*“, který je rozdílný oproti zahraničním přístupům k zážitkové pedagogice. Velký problém vzniká v uchopení jednotlivých termínů a jejich překladu do češtiny, protože ani v zahraničí není zážitková pedagogika ustáleným oborem. Na to částečně odpovídá Jirásek (2005, s. 203): „*Zážitková pedagogika je obor, který dosud není zcela akceptovaný odbornou komunitou. Hledá však své zdroje, specifika, souvislosti, systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín, ale hlavně – bouřlivě se rozvíjí v praxi.*“ Za těch několik let, kdy Jirásek publikoval toto tvrzení, opravdu vnikalo spoustu akademických diskuzí na toto téma s cílem vymezit zážitkovou pedagogiku mezi pedagogické obory.

Macků (2014, s. 29) se dále zabývá problematikou termínů a uvádí: „*Vzpomeňme např. analýzu, kterou provedla Turčová (2007) – formou rozhovoru se dotazovala česky a anglicky hovořících expertů z oblasti zážitkové edukace na klíčové termíny z této oblasti. Naprostá většina oslovených českých expertů uvedla různá pojmenování pro souhrnné označení zkoumané oblasti. Mezi návrhy se objevily termíny „výchova v přírodě“ (outdoor education), „zážitková pedagogika“ (experiential education), „výchova prožitkem“ (experience-based education), „učení prožitkem/zážitkem“ (experience-based learning), „dobrodružná výchova“ (adventure education), „zkušenostní výchova“ (experiential education), ale třeba i „neformální“ či „mimoškolní výchova“ (informal education).*“ Dodává, že v závorce uvádí přibližný anglický ekvivalent jednotlivých termínů; vzhledem k různému pojetí zážitkové edukace v jednotlivých zemích se však jedná skutečně jen o nepřesné vyjádření. Jak vidno vymezit zážitkovou pedagogiku není vůbec snadné, ovšem k pochopení zaměření a pojetí naší diplomové práce poslouží následující schéma.



Obrázek č. 1. Zdroj: Macků (2014, s. 32)

Toto schéma nám ukazuje několik oblastí praxe, kam může zážitková pedagogika sahat. V naší diplomové práci se zaměřujeme především na sféru volného času. Když se podíváme jak zážitkové/zkušenostní učení vnímá Macků (2014, s. 32) lépe pochopíme rozdíl mezi prožitkem a zážitkem „Nejde nám jen o to naplánovat nějaké (byť zajímavé) situace (tj.

prožitky), ale především o to dále pracovat s tím, co si lidé z těchto situací odnáší (tj. zážitky). V případě, že bychom naopak chtěli klást důraz ne tolik na práci se zážitky, ale spíše na ono vytváření situací vhodných k učení, pak by bylo vhodnější užívat termínu **výchova prožitkem**. V tomto textu však dále budeme používat termínu výchova zážitkem.“ Zde by bylo dobré ještě podotknout, že zážitkovou pedagogiku nevnímáme pouze jako smysluplné využití volného času s důrazem na odnesený zážitek, ale také obsahuje metody, které zvyšují sebevědomí účastníků a rozšiřují sociální kompetence, jako je budování vztahů ve skupině, umění řešit problémy, umění sebereflexe, podporuje samostatnost, také práci ve skupině atd.

Když jsme již zmínili takzvané „smysluplné trávení volného času“ podívejme se jak Pelánek (2008, s. 12) tento pojem vymezuje: „Získání nových známých, kontakty, budování sociálních skupin. Rozvoj sociálních dovedností. Rozvoj fyzické kondice, obratnosti. Rozvoj tvořivosti, fantazie, představitivosti. Pobyt v přírodě, kontakt s přírodou, poznání přírody, krajiny. Sebepoznání, vytržení ze stereotypu, zamyšlení se nad tím, jak je člověk vnímán druhými a kam směřuje. Zábava, dobře strávený volný čas, vzpomínky.“

Domníváme se také, že při správné motivaci podporuje propojení výchovy a vzdělávání neformální způsobem pomocí různých zážitkových kurzů, expedic, na které je zaměřena praktická část této diplomové práce.

2.1 Definice zážitkové pedagogiky

Jak jsme zjistili v předešlé kapitole, přesné definování zážitkové pedagogiky je momentálně velmi složité, protože existuje řada dalších pojmů, které mají velmi podobný význam: výchova dobrodružstvím, výchova prožitkem, výchova zážitkem, přírodní výchova. Všechny tyto pojmy mají však jedno společné, a to je dle našeho názoru zásadní. Jak také uvádí Pelánek (2008, s. 21): „Důležité je, že zážitková pedagogika se zaměřuje především na dovednosti a postoje a že je postavena na dvou základních principech: učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny pomocí dobrodružství.“

K pojmu zážitková pedagogika existuje řada definic, tyto různé pohledy jsme si objasnily v předešlé kapitole. Váženský (2001, s. 135) ve své knize uvádí tuhle definici: „Smysl prožívaných „dobrodružství“ neznámá pouhé prožití volného času jistým originálním způsobem: činnosti jsou záměrně zapojeny, vrstveny, stupňovány v předem plánovaném sché-

matu“. V předem připraveném programu, který by měl dle Pelánka (2008, s. 11) obsahovat následující body, aby se program mohl označit za zážitkový: „**Akce.** Jde o časově uzavřenou událost, která probíhá bez přerušení. Trvá obvykle od několika hodin po tři týdny. **Zážitek.** Důležitou součástí programu jsou zážitky, dobrodružství, netradiční činnosti. O zážitcích se dále diskutuje a rozebírají se prostřednictvím řízené zpětné vazby (reflexe). **Instruktoři.** Akce je předem připravena týmem instruktorů. **Účastníci.** Akce se účastní přesně vymezená skupina lidí. Většinou je jich méně než třicet, během pobytu vytvářejí soudržnou skupinu. **Prostředí.** Akce se odehrává v pěkné přírodě nebo v jiném zajímavém prostředí. **Program.** Intenzivní činnost během akce je organizována instruktory, přesný harmonogram je pro účastníky překvapením. Program je připraven pečlivě a systematicky tak, aby sledoval zvolené cíle. **Pestrost.** Program je pestrý, poskytuje různé typy aktivit (například pohyb, tvorba, vzdělání). **Atmosféra.** Akce má silnou atmosféru. Účastníci zažívají tajemno, romantiku, překvapení.“

Vymezili jsme si, co se skrývá pod pojmem zážitková akce. Nyní si pojdme ukázat, jaké základní principy zážitkové pedagogiky uvádí Váženský (2001, s. 135-138): „Bezprostřední zkušenosti aktérů. Spojení zážitků a všední reality. Trvalý vliv na jedince (zvnitřnění). Poznání sebe sama a svých možností (v mezních situacích). Průprava při řešení problémů a rozhodování. Průprava pro řešení konfliktů. Demokratická spolupráce aktérů a jejich spoluzodpovědnost. Důraz na aktivní jednání (nikoli mluvení). Atraktivita – otevření se nepoznanému.“

Pelánek (2008, s. 21) se na zážitkovou pedagogiku dívá podobně: „Základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychovávaný člověk získává zážitky. Čím víc vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku“

V rámci vymezování zážitkové pedagogiky je nutné ještě zmínit princip dobrovolnosti, který prostupuje napříč všemi přístupy k zážitkové pedagogice. Princip dobrovolnosti je na zážitkově-pedagogických akcích velice důležitý, ovšem jeho zvládnutí může být oříšek i pro zkušené lektory. Dále o něm píše Pelánek (2008, s.36): „Značná část zážitkových her totiž funguje tak, že účastník předem neví, co přesně se bude dít, a vlastně se tedy nemůže samostatně rozhodovat. Zde opět volíme střední cestu. Nejistota a překvapení jsou jedny ze základních kamenů zážitkové metody, takže není reálné, aby se účastník vždy rozhodoval sám a zcela dobrovolně. Na druhou stranu není dostatečné, když na začátku akce letmo

zmíní, že všechny hry jsou dobrovolné, a pak zbytek akce účastníky nutíme, aby se her účastnili. Před psychicky nebo fyzicky náročnými hrami zjistíme stav účastníků, vytipujeme ty, kterým by hra mohl způsobit problém, a probereme s nimi osobně, zda se chtějí hry zúčastnit. V průběhu pak umožníme bezproblémové opuštění hry (i po psychické stránce).“ Na závěr si uvedme, co považují Hanuš a Chytilová (2009, s. 18) za přímo typické pro zážitkovou pedagogiku, je to: „Zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí, znalost a analýza cílů navozovaných situací, cílené vyvolání záměrného prožitku, zpracování prožitku, převedení do zkušenosti.“ Tato návaznost ve své podstatě koresponduje s Kolbovým modelem učení, který rozebíráme v podkapitole „model zkušenostního učení“.

2.2 Historie a vývoj směrů zážitkové pedagogiky ve světě a u nás

Ve světě se objevilo několik významných zážitkově pedagogických koncepcí. Hanuš a Chytilová (2009, s. 11) je uvádějí v přehledném rozdělení: „**Německá linie:** venkovské výchovné ústavy H. Lietze, salemská škola K. Hahna. **Britská linie:** Gordonstounská škola K. Hahna, City Challenge, City Bound, Aberdovey – Short Term School, The Mountains Speak for Themselves, Outward Bound. **Americká linie:** Project Adventure, Adventure Based Countseling, Adventure in the Classroom, Adventure Programming. **Severská linie:** Fridtjof Nansen a Friluftsliv. **Česká linie:** Junák – český skaut, Liga lesní moudrosti, tramping, Foglarovy čtenářské kluby, tábornické školy. Český koncept se vyvíjel samostatně ve zvláštním období a za zvláštních okolností. To vše podpořilo vznik účinného a neotřelého konceptu, který je považován za významnou součást evropské výchovy. Pojetí vychází ze základů výchovy v přírodě a navazuje na ni koncepcemi, které zdůrazňují prožitek, zážitek a zkušenosti vyvolávané procesem dramaturgie. Nejčastějším dramaturgickým prostředkem se stávají různé formy her. Důležitým prvkem v tomto procesu je kontinuální evaluace za účelem dosažení největšího možného rozvoje. Právě tento způsob, který česká koncepce nese, je jedinečný a originální.“

Zmínili jsme pojmy jako dramaturgie, evaluace a hry, které podrobně rozebíráme v následujících kapitolách (2.4). Tento originální a jedinečný koncept se mohl vyvinout díky totalitnímu režimu, který u nás panoval před rokem 1990. Nemožnost cestovat do západních zemí a vznikání klubových oddílů napomohly k rozvoji českému pojetí zážitkové pedagogiky. Za tento rozvoj mohly již zmíněné organizace (Junák, Liga lesná moudros-

ti, Tramping, Foglarovi čtenářské kluby, tábornické školy). Hanuš a Chytilová (2009, s. 13) o tábornických školách píšou: „*Pro odlišení pojetí navržených škol od turistiky byl zaveden pojem „tábornická škola“ a pro činnost pojem „tábornictví“*“. Dále dodávají že: „*V rámci tábornických škol se kromě kombinace osvědčených prvků Junáka, Lesní moudrosti a trampingu začínají hledat a objevovat nové, moderní formy rekreačního pobytu v přírodě.*“ To vedlo k tomu, že se začaly objevovat experimentální projekty, které byly jiného ražení než klasické, do té doby zažité organizované pobyty v přírodě. Hanuš a Chytilová (2009, s. 14) uvádějí že: „*Za příklad slouží antický Gymnasion, kde byl naplňován ideál kalokagathie.*“

V období experimentálních projektů vzniká základní koncept zážitkové pedagogiky, který se rozvíjí do současnosti. Největší podíl na tomto vývoji měl seminář v roce 1977 na téma „*rozvoj moderních forem pobytu v přírodě a turistiky*“. Na semináři byla potvrzena účinnost experimentálních projektů a zřizuje se Prázdninová škola ČÚV SSM, do jejíhož čela se staví Allan Gintel. Hanuš a Chytilová (2009, s. 15) popisují Prázdninovou školu slovy: „*Prázdninová školy se dala za úkol připravovat mladé lidi poněkud nezvyklými formami pro jejich budoucí společenské a profesionální působení. Stručně řečeno – šlo o to „učit se být“, pomáhat vytvářet mladým lidem vlastní život v celém bohatství, pestré paletě zkušeností a prožitků, naučit člověka být nejen nástrojem využívaným pro různé povinnosti, funkce a významy, ale také žít.*“

Po revoluci v listopadu 1989 vzniklo z Prázdninové školy Lipnice občanské sdružení a v roce 1991 byla tato škola přijata do mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. Zážitková koncepce Prázdninové školy Lipnice má nejbližší právě k pojetí pedagogiky Kurta Hahna v Hnutí Outward Bound. Outward Bound je největší celosvětovou organizací zaměřena do oblasti zážitkové pedagogiky a působí ve více než třiceti zemích. V České republice zatupuje Outward Bound právě Prázdninová škola Lipnice.

Zatímco v České republice se prakticky nerozlišuje mezi výchovou dobrodružstvím a výchovou zážitkem, v anglosaských zemích a v USA je tomu jinak. Chytilová (2005, s. 13) tuto skutečnost komentuje: „*V USA a Anglii však tvoří výchova dobrodružstvím ucelený systém práce s klienty, a zejména pak je viditelný výrazný trend (historicky podložený a rozvíjený zejména organizací Outward Bound) přípravy programů dobrodružného charakteru (adventure education, adventure therapy). Tyto programy slouží podle svého zaměření*

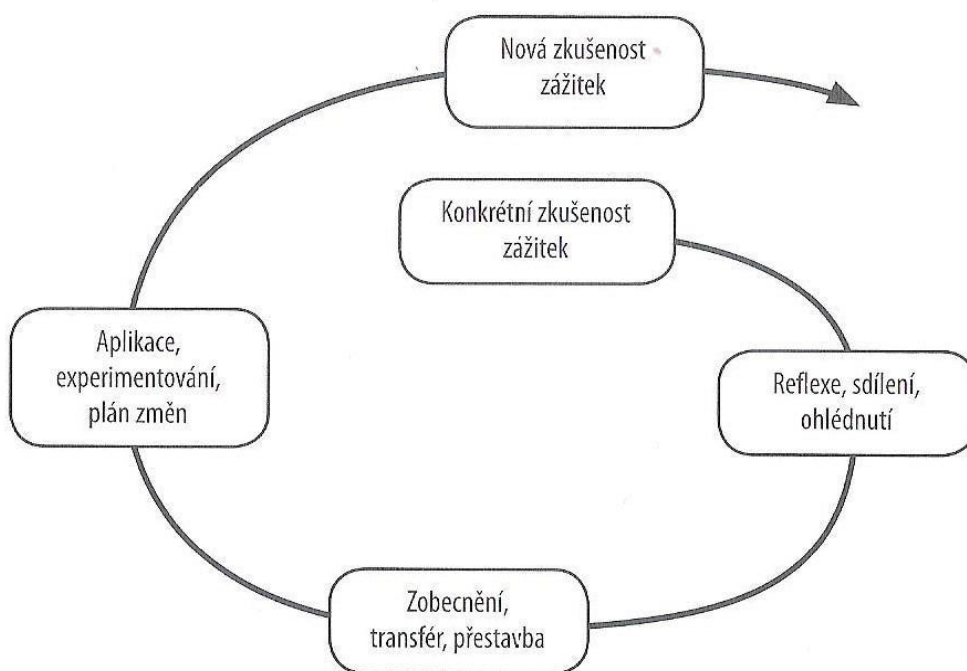
především k prevenci sociálně patologických jevů, v případě adventure therapy dokonce jako terapeutické metody k jejich intervenci.“ Na prevenci sociálně patologických jevů se zaměřujeme v kapitole (3.1)

Adventure education definují Priest a Gass (2005) jako odnož outdoor education zaměřující se zejména na interpersonální a intrapersonální vztahy s cílem, aby člověk plně porozuměl svému vnitřnímu já a také lépe chápal vztahy s druhými. Adventure therapy se zaměřuje spíše na terapeutickou metodu, která využívá psychicky a fyzicky náročné „outdoorové“ činnosti odehrávající se v odlehlém, přírodním prostředí, které navozuje dobrodružné situace.

Z výše uvedeného můžeme sledovat celosvětovou nejednotnost, ale zároveň pestrost v pojetí zážitkové pedagogiky. Přičemž český koncept Prázdninové školy Lipnice se vymyká svou originalitou v přístupu k metodám práce, ať už se jedná o cíle, motivaci, dramaturgii, zpětnou vazbu, atd.

2.3 Model zkušenostního učení

„Samotný zážitek ještě nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. Rozdíl mezi ‚rekreacním‘ zážitkem a ‚pedagogickým‘ zážitkem tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal. Schematicky shrnuje tento přístup Kolbův cyklus. Po reflexi následuje další zkušenost, při které by mělo dojít k posunu díky nabytým zkušenostem“, uvádí Pelánek (2008, s. 21).



Obrázek č. 2 Kolbův model zkušenostního učení (Kirchner, 2009, s. 94)

Tento model zkušenostního učení vytvořil David Kolb. V původní formě se jedná o kruhové schéma, ovšem někteří autoři, stejně jako my, jej vnímají spíše jako spirálu, která se neustále vyvíjí pod vlivem nových zážitků. Tento model má čtyři fáze, které popisují Hanuš a Chytilová (2009, s. 43): „**Konkrétní zkušenosti, zážitek** – zapojení členů do společného úkolu. **Reflexe, sdílení, ohlédnutí** – zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu. **Zobecnění, transfer, přestavba** – vyzdvižení důležitých bodů, které měli vliv na průběh konkrétní aktivity, hledání toho, co je vhodné v budoucnu opakovat a čeho se vyvarovat. **Aplikace, experimentování, plán změn** – formulace plánů změn a jejich následné ověření“

O zpětné vazbě/reflexi si něco povíme v další podkapitole 2.4.5. Tento proces v zážitkové pedagogice je velmi využívaný a podporuje růst osobnosti. Zážitková pedagogika se snaží rozvíjet potenciál člověka a jeho osobnost tak, aby dál zveleboval svět okolo sebe. K tomu Hanuš a Chytilová (2009, s. 54) dodávají: „*Stát se osobností znamená zaujímat určitý životní, především mravní postoj, v dostatečné míře si uvědomit odpovědnost za tento postoj, potvrzovat jej svými činy, skutky, celým svým životem*“.

2.4 Pedagogické a psychologické aspekty zážitkové pedagogiky

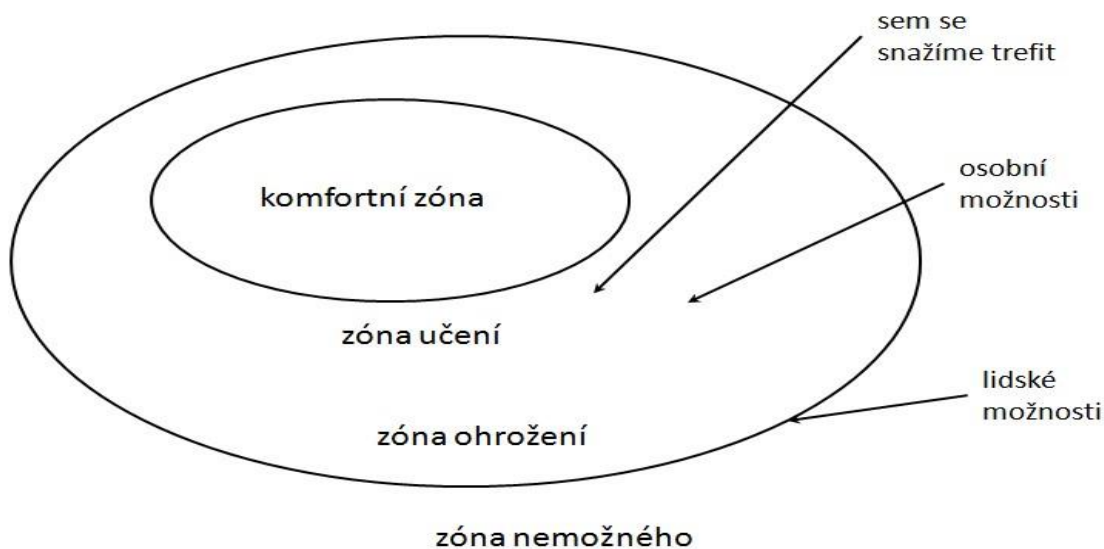
V této kapitole se zaměříme na některé psychologické aspekty zážitkové pedagogiky. Hned na začátku si povíme něco o takzvané „komfortní zóně“ a proč bychom se měli nebát a snažit se ji rozšiřovat. Dále si povíme něco o stavu plynutí neboli „flow“ efektu a k čemu je dobré se ho snažit dosáhnout. Dalším bodem je cílová skupina zážitkové pedagogiky. Zde si rozebereme věkové kategorie a jejich specifika. Větší důraz však klademe na věkovou skupinu dětí a mládeže a to z důvodu zadání této diplomové práce.

2.4.1 Zóna komfortu

Zónu komfortu popisuje Pelánek (2009, s. 22): *„Komfortní zóna je oblast, kde se cítíme dobře. Je tvořena situacemi, ve kterých se člověk cítí bezpečně, přičemž nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou. Za normálních okolností se člověk drží uvnitř své komfortní zóny, protože jinde se cítí nepříjemně.“* Na obrázku č. 3. můžeme vidět znázorněné zóny. V zážitkové pedagogice se snažíme účastníka z komfortní zóny postrčit o kousek ven do zóny učení. Při správné motivaci a podpoře si tak může účastník svou komfortní zónu rozšířit a díky tomu obohatit svůj život, protože se bude cítit jistější ve více životních situacích. Problém může nastat, pokud účastníka dostaneme příliš daleko od jeho komfortní zóny. Po této zkušenosti se může stát, že se jeho osobní komfortní zóna dokonce zmenší. Jak také popisuje Pelánek (2008, s. 22): *„Aby došlo ke kladnému efektu, musíme odhadnout správnou míru náročnosti, kterou na člověka naložíme. Pokud je náročnost nízká, člověk zůstává ve své komfortní zóně a neučí se nic nového. Optimálních výsledků dosahujeme při použití zdánlivého nebezpečí, kdy člověk vnímá situaci jako dobrodružství a přitom je v bezpečí.“* Dále na téže straně dodává: *„Pokud náročnost úkolu dále zvyšujeme, dostáváme se do zóny ohrožení, kde už se člověk cítí natolik nejistý, že k učení nedochází, komfortní zóna se spíš zmenšuje a navíc hrozí reálná nebezpečí (například nejištěné lezení po skalách, celonoční výsadek pro děti).“*

Hanuš & Chytilová (2009, s. 86) píší o těchto zónách: *„Navíc se zóna chová jako dynamický systém, takže pokud některou již uskutečněnou, uchopenou, poznanou skutečnost nepoužíváme, nevyužíváme, necvičíme, pak se tato daná oblast z orientace růstové změny v orientaci klesající.“* Opouštění komfortní zóny není nikdy jednoduchá věc a člověk, který se dobrovolně rozhodl osobnostně růst, někam se posunout, často svádí vnitřní boj sám se

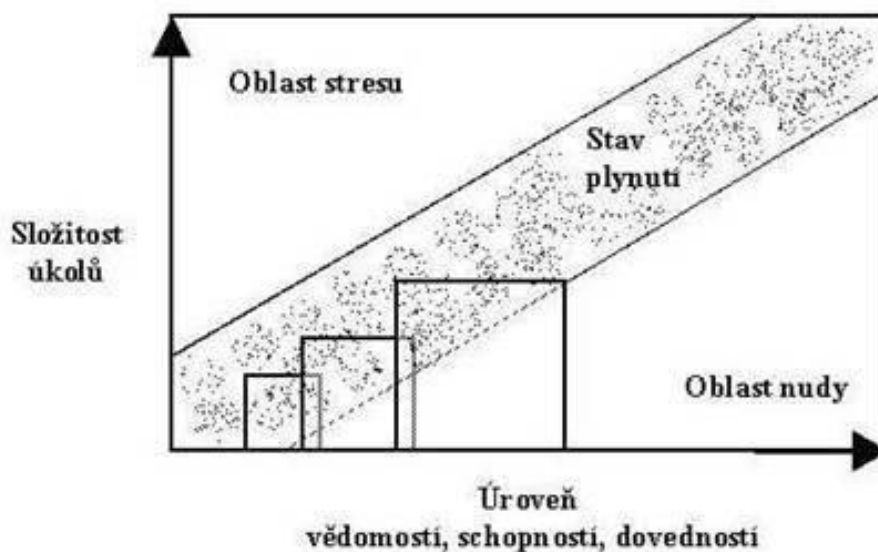
sebou, aby se radši neutil skovat do své komfortní zóny. Ovšem ten, kdo se rozhodl opravdu aktivně žít, tak mu nezbyde nic jiného než znovu a opět přijímat výzvy a opouštět svou bezpečnou komfortní zónu.



Obrázek č. 3 Komfortní zóna, zdroj: Pelánek (2008, 23)

2.4.2 Flow

Flow, česky plynutí. Tento pojem vytvořil psycholog Mihaly Csikszentmihalyim. Pojem se vztahuje k zóně učení v předešlé podkapitole. V návaznosti na optimálním vyvážení složitosti úkolů a úrovni vědomostí, schopností a dovedností (obr. 4). Pokud je náročnost příliš nízká, člověk se nudí, ale pokud je příliš obtížná, vzbuzuje stres. Stav plynutí je na pomezí mezi těmito dvěma oblastmi. Hanuš & Chytilová (2009, s 56) píší o vzniku plynutí: „Stav vzniká jedině tehdy, když určitá aktivita plně zaměstnává všechny schopnosti člověka.“ Stav plynutí zažíváme pokaždé, když nás aktivita pohltí natolik, že člověk přestane doslova vnímat čas, který mu pak subjektivně přijde, že utekl hrozně rychle. Tohoto stavu se dá využít doslova v jakékoli oblasti lidské činnosti. Hanuš & Chytilová (2009, s. 56) navíc tvrdí, že: „Stav plynutí je nejzdravější způsob, jak děti učit a vnitřně motivovat.“

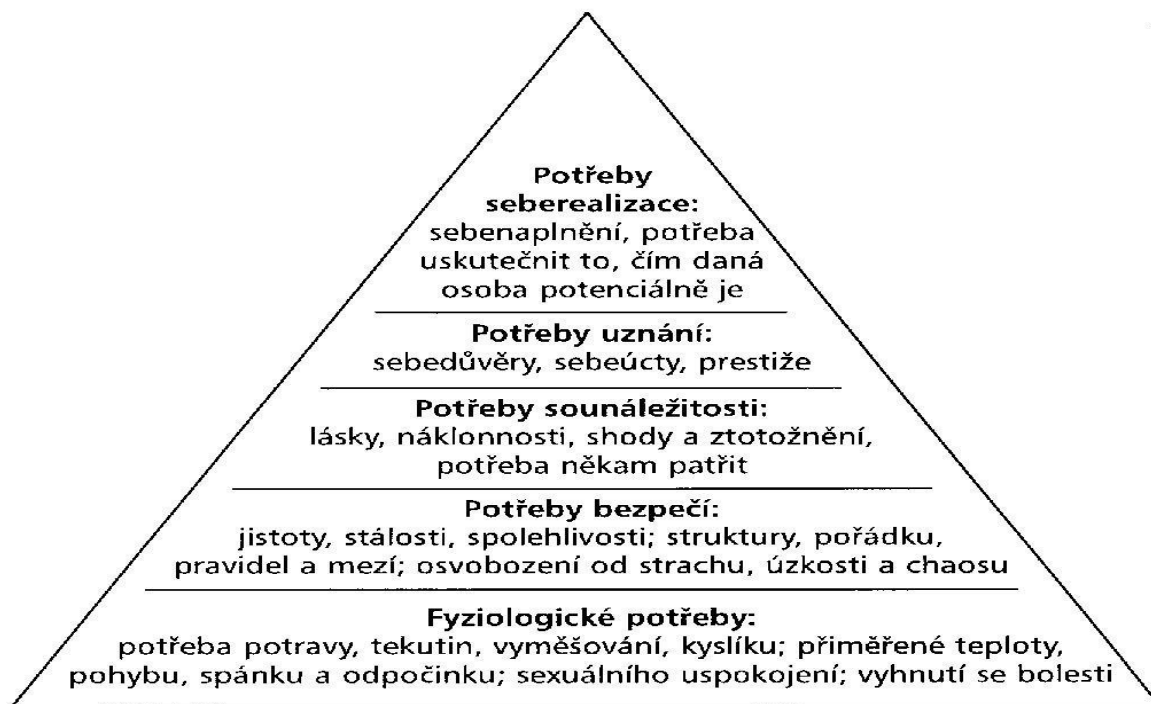


Obr. 4 Stav plynutí, zdroj: Csikzentmihalyi (1996, s. 54)

2.4.3 Motivace

O motivaci jsme se již zmínili na začátku. Pojdme se na ní podívat podrobněji z pohledu zážitkové pedagogiky. Hanuš a Chytilová (2009) rozdělují motivaci jedince na dvě složky a to molekulární a molární. Molekulární složka motivace jedince je ta složka, která určuje, jak moc je jedinec biologicky vybaven na případné motivování. Molekulární část motivace se týká biologických předpokladů. Molární složka motivace je ta část motivace, která využívá situace, prostředí a motivuje nás a to buď zevně – to znamená, že jsme motivováni činy jiných lidí anebo niterně, to znamená, že jsme motivováni činy, které si vyvoláváme sami.

„V naší výchovné činnosti má motivace nezastupitelnou a nenahraditelnou úlohu. Motivace je klíčem k našemu konání, k našemu růstu“, tvrdí Hanuš a Chytilová (2009, s. 68). S tím jistě nejde nesouhlasit a souvisí s tím i známá Maslowova pyramida lidských potřeb. K tomu Hanuš a Chytilová (2009, s. 68) dodávají: *„Než se potřeby, které jsou umístěny v hierarchii výše, stanou důležitým zdrojem motivace, musí být přinejmenším částečně upokojeny potřeby, jež leží níže. Předpokladem je, že základní silou, která motivuje člověka k růstu, je zaměření k seberealizaci – uplatnění všech možností organismu.“* (obr. 5)



Obr. 5 Maslowova pyramida potřeb, zdroj: Václavík (2014, s. 15)

Kircher (2009, s. 48-50) jednotlivé potřeby upřesňuje následovně: **Fyziologické potřeby** – do této kategorie spadají základní individuální potřeby jedince (potřeba vzduchu, vody, potravy, sexuální uspokojení,...). **Potřeba bezpečí** – sem spadá potřeba předvídatelnosti dění (mít věci pod kontrolou, mít určitou jistotu) **Potřeba lásky, Přátelství a sounáležitosti** – sociální potřeba přátel, lásky, potřeba být členem určité komunity **Potřeba uznání, respektu a sebeúcty** – dále se dělí na nižší úroveň (potřeba respektu druhých, potřeba místa ve společnosti) a vyšší úroveň (potřeba sebe respektování a sebeúcty. Pyramida se skládá z pěti stupňů, přičemž poslední vrcholový stupeň je takzvaná seberealizace – tedy stav kdy člověk osobnostně roste.

Model motivace-cesta-cíl (obr. 6) nám ukazuje, že cíl nám udává naše směřování (cestu) a naše motivace (motiv) nám dává sílu se na tuto cestu vydat. Pokud vznikne u člověka tužba, že něco, nebo něčeho chce dosáhnout, vzniká jeho motiv ke konání a zjišťuje, co pro dosažení cíle musí udělat. Úspěšné dosažení cíle předchází nejedna překážka, které musí jedinec překonat, aby dosáhl pocitu naplnění. Pocit naplnění nám přináší pocit štěstí, v opačném případě pocit frustrace, doplňují Hanuš a Chytilová (2009).



Obr. 6 Model motivace – cesta – cíl, zdroj: Hanuš a Chytilová (2009, s. 65)

Hanuš a Chytilová (2009, s. 69) uvádějí seznam pravidel motivace účastníků, které jsme i my aktivně využívali v naší práci s dětmi a mládeží: „*Nikdy nesnižujeme význam účastníků; Nepřehlížejte maličkosti; Nemějte oblíbence; Pomáhejte účastníkům v růstu a zlepšování se; Nesnižujte své osobní požadavky; Nebojte se rozhodnout; Pochvalte účastníky, pokud si to zaslouží; Informujte o změnách v programu, které se účastníků, byť jen nepatrně, týkají; Prokazujte osobní nasazení a šířte kolem sebe dobrou náladu; Projevujte účastníkům důvěru; Umožňujte svobodu projevu a názorů; Nebojte se delegovat úkoly; Povzbuzujete účastníky v jejich nápadech.*“ Domníváme se, že tyto praktická pravidla jsou neodmyslitelnou součástí při práci nejen se skupinou dětí a mládeže.

2.4.4 Cílová skupina zážitkové pedagogiky

V této podkapitole se zaměřujeme na cílové skupiny zážitkové pedagogiky. Tyto skupiny tvoří jak mladší školní věk, starší školní věk, dospívání tak i dospělost. Pro jednotlivé skupiny je důležité znát jejich specifika, aby práce s nimi byla efektivní. Čerpáme z vývojové psychologie a taky od autorů a lektorů, pracujících v oblasti zážitkové pedagogiky. Popisujeme zde specifika pro jednotlivé skupiny se zaměřením na děti a mládež.

Mladší školní věk je vymezen nástupem na základní školu a končí přechodem do II. stupně základního školy (6-11 let). Dítě v tomto věku je nejvíce tvárné a zapouští své kořeny, kterými nasává, spíše doslova hltá veškeré podněty kolem sebe. Veškeré činnosti vnímá intenzivněji, pokud jsou spojené se zážitkem. Pelánek (2008, s.31) charakterizuje děti, že jsou „... velmi nesamostatné, nerady vyvíjejí vlastní iniciativu, musíme jim přesně zadat, co mají dělat. Vůči autoritám mají děti respekt a poslouchají je.“ Nesmíme opomíjet, že děti v tomto věku udrží pozornost 20-30 minut a proto je vhodné aktivity střídát s ohledem na různé typy zátěže. Přirozenou autoritu lektor může získat spontánností a přirozeností ve svém přístupu k dětem.

Starší školní věk je ve vývojové psychologii vymezen obdobím II. stupně základní školy a končí patnáctým rokem života. V tomto období se děti dostávají do puberty a prochází nevratnými fyzickými, psychickými a hormonálními změnami, které ovlivňují jejich následné chování, jednání a vystupování. Zároveň je třeba brát v potaz, že se jedná z hlediska sociálně patologických jevů o nejrizikovější skupinu ve věku 13 až 17 let. Sice se zde již dotýkáme dalšího vývojového stádia, čímž je adolescence, ovšem zárodek sociálně patologických jevů se objevuje právě ve starším školním věku. Tím jsou kladeny na lektora požadavky, aby vystupoval jako správný morální vzor. Ze zkušenosti můžeme říct, že lektor by již k této věkové skupině neměl přistupovat jako k malým dětem, ale snažit se navodit mezi účastníkem a lektorem pocit „sobě si rovných“. Ovšem neopomenout nastavit jasné srozumitelné hranice a v jejich dodržování být důsledný. Jedná se o jednu z možných variant, jak získat přirozenou autoritu u této věkové skupiny. Školní věk se obecně z pohledu vývojové psychologie dle Ericsona charakterizuje mottem „jsem to, co dovedu“.

Pelánek (2008) ve své publikaci uvádí, že děti školního věku jsou typičtí tím, že hledají kamarády, zábavu. Mají rádi akci, boj, noc, dobrodružství, bodování a soutěžení. Nemají rádi náročné úkoly a přemýšlení. Je dobré používat náměty pohádek, dobrodružných příběhu, indiánů, fantazie. V tomto věku je obtížné přimět účastníky ke skupinové spolupráci. Vyznačují se rychlou únavou a rychlou regenerací.

Dospívající a dospělý samozřejmě spadají také do cílové skupiny zážitkové pedagogiky. Mají taktéž svá specifika a z nichž vychází odlišný přístup. Tyto skupiny v této diplomové práci není potřeba více rozpracovávat, vzhledem k našemu zaměření na děti a mládež.

2.4.5 Zpětná vazba

Zpětná vazba má více pojmenování, například také reflexe. V daných pojmech existují jisté rozdíly, zde však budeme používat pojem „zpětná vazba“. Hanuš a Chytilová (2009) uvádí ke zpětné vazbě několik podstatných bodů. Zpětnou vazbu můžeme pojmut z hlediska intrapersonální (já), interpersonální (já-ty, já-vy, my-ty) nebo sociální úrovně (my). Zpětná vazba zpětně zhodnocuje předešlé konání, a jak bylo zmíněno v kapitole (2.3) jedná se o velmi důležitou věc v procesu přeměny prožitku na zkušenost. Hanuš a Chytilová (2009, s. 101) upřesňují užitečnost zpětné vazby: *„Můžeme tvrdit, že zpětná vazba pomáhá účastníkům nejméně v těchto pěti směrech: Zefektivňuje proces učení; Obohacuje prožitky a zkušenosti; Pomáhá formovat smysl prožívané zkušenosti; Vyhledává a poukazuje na souvis-*

losti; *Rozvíjí dovednost učit se ze zkušeností.*“ Zpětná vazba je také důležitá pro lektory, kteří jejím prostřednictvím získávají hodnotící ukazatele dosažení plánovaného cíle. Také lektor díky zpětné vazbě vypožuruje, zda vybraná dramaturgie byla správná či nikoli.

2.4.6 Dramaturgie

Dramaturgie je neodmyslitelnou součástí zážitkově herních programů. Jak uvádí Pelánek (2008, s. 63), *„musíme hry poskládat do správné posloupnosti, aby do sebe zapadaly, vhodně na sebe navazovaly a přitom se vzájemně doplňovali. Akce má mít rytmus, spád a gradaci...“*. Dodává taky, že *„dramaturgie akce je o využití holistického principu „celek je více než součet částí“*. *Pokud hry dobře vybereme a seřadíme, může být celkový účinek akce mnohem silnější než součet účinků jednotlivých her.*“ Z výše uvedeného je zřejmé, že se nejedná o jednoduchou záležitost, ale o komplexní přípravu programu před jeho realizací. Dramaturgie má však nevděčnou roli v tom, že je poznat teprve když v programu chybí.

2.5 Prostředky zážitkové pedagogiky

Prostředky zážitkové pedagogiky vnímáme v této diplomové práci především hry všech různých typů. Samozřejmě zde spadají i různé aktivity jako jsou dramatické dílny, modelové situace, besedy, aktivity směřující ke spolupráci. Při práci s dětmi a mládeží se zaměřujeme na různé hry, které si později rozdělíme na několik druhů. Při určení hlavního cíle, je nutný vhodný výběr her pro správné situace a tím dosáhneme naplnění našeho cíle. Ruku v ruce s hrami v duchu zážitkové pedagogiky jdou také již zmíněná dramaturgie, motivace a zpětná vazba. Hry považujeme za další ze základních stavebních kamenů zážitkové pedagogiky. Pro školní věk jsou hry velice atraktivní a dokáží účastníka vtáhnout natolik, že dosáhneme flow efektu. Důležité je dbát na bezpečnost účastníků ať už po stránce fyzické, tak i psychické. Franc, Zounková a Martin (2007, s. 67) se k pojetí cíle a hry vyjadřují slovy: *„Hra není cíl, nýbrž prostředek. Dobrá hra nejen zaujme účastníky a je zdrojem zábavy (a mnoha dalších emocí), ale usiluje také o výchovný efekt v nejširším slova smyslu“*. Tito autoři (2007, s. 38) také popisují všestranný přínos využívání her nejen při práci s dětmi a mládeží: *„Hraní je velmi oblíbená činnost dětí... Jsou při tom spontánní,*

zapomínají, kdo ve skutečnosti jsou, když si hrají. Nemají strach dělat chyby, zkoušet nové věci, protože hra je bezpečné prostředí. Ve hře může člověk objevit nové věci jak o sobě, tak o druhých. Hra přináší spoustu emocí, intenzivní komunikaci a pravdivé jednání. Ve hře řešíme mnoho týmových i individuálních úkolů, často do ní vkládáme hodně fyzické energie, úsilí a dovedností, hrajeme nejrůznější role... V rozbořech se obvykle objeví spousta témat, která hru propojují s reálným životem. Lidé se občas bojí hry používat, protože si myslí, že jsou jen pro děti“ Soustředíme se hlavně na děti a mládež, jak již bylo zmíněno, ovšem hry lze velice efektivně využívat při práci s dospívajícími a dospělými.

2.5.1 Hra a její dělení

Nyní si zde uvedeme dělení her, vycházeli jsme od autorů Hanuše a Chytilové a Pelánka. Na úvod bychom chtěli přidat tvrzení, že každý si rád hraje, jenom se mění podoba hry v průběhu věku člověka.

Je důležité si u hry uvědomit cíl, kterého chceme dosáhnout a tento cíl pojmenovat. Pojmenováním cíle zúžíme výběr vhodné hry. Tímto cílem určujeme kudy, jak a kam bude hra směřovat. V zážitkové pedagogice sledujeme výchovné cíle, které přispívají k osobnostnímu růstu jedince. Hry dle výchovných cílů dělí Hanuš a Chytilová (2009, s. 115) na: „... *na hry rozvíjející: Jazykovou inteligenci; Hudební inteligenci; Matematicko-logickou inteligenci; Prostorovou inteligenci; Pohybovou inteligenci; Interpersonální inteligenci; Intrapersonální inteligenci; Vztah k přírodě.*“ Jako lektor zážitkově herních programů je podstatné se umět v procesu tvorby programu, nebo v jeho průběhu zastavit a ptát se sám sebe: „Budu ovlivňovat tou hrou, co potřebuji?“ Tedy opět mít na paměti cíl, kterého chci prostřednictvím hry dosáhnout. Hanuš a Chytilová (2009, s. 116) k cíli uvádějí náležitosti, díky kterým můžeme rychleji zvolit vhodnou hru: „*Známe-li tedy cíl, můžeme pochopit a uvádět hry na základě znalostí charakteru hry, formy hry, popisu hry a kritérií hry.*“ Dále uvádí, že charakter hry popisuje hru na základě jejich pravidel, které mohou být volné, nebo také jasně určené. Forma hry nám prozrazuje hlavní rysy hry, například jestli se jedná o hru skupinovou, individuální atd. Kritéria hry nám určují jasné praktické a stručné informace o dané hře, díky kterým se pak rozhodujeme pro konkrétní způsob uvedení hry.

Jestliže jsme si určili cíl, kterého chceme dosáhnout, můžeme se dle Pelánka (2008, s. 110) zaměřit na oblast, kterou chceme rozvíjet. První kategorii zaměření Pelánek vyznačuje hry

na **budování kolektivu**: „Na téměř každé akci využijeme jednoduché hry, jejichž cílem je vytvářením kolektivu: poznávání ostatních, překonávání nesmělosti, navození dobré atmosféry, uvolnění napět.“ Dále Pelánek uvádí na téže straně: *Do budování kolektivu spadají hry: Seznamovací hry; Zahřívací kontaktní hry; Hry důvěry.*

Další kategorií Pelánek (2008, s. 113) uvádí hry na **rozvoj spolupráce**: „... používáme v pozdějších fáze vývoje skupiny (krize, stabilizace). Cílem těchto her je urychlit vývoj skupiny a také umožnit účastníkům najít si své místo jak v konkrétní skupině, tak ve vztahu k ostatním lidem obecně.“ Na téže straně Pelánek uvádí: hry na spolupráci se sníženou komunikací; spolupráce při řešení problémů.

Předposlední kategorii Pelánek (2008, s. 115) zmiňuje **dramatické hry**: „Cílem dramatických her je procvičení hereckých a rétorických schopností, neverbální komunikace, ale také odstraňování ostychu, ovlivňování nálady ve skupině, navození atmosféry.“ Na téže straně uvádí hry Práce s tělem; Práce s hlasem; Improvizace.

Poslední kategorii Pelátek (2008, s. 117) představuje takzvané **drobné úkoly**: „Drobné úkoly využíváme jako stavební prvky do velkých her.“ Na téže straně popisuje, z jakých oblastí tyto drobné hry čerpají a jsou to: Pohybové úkoly; Šikovnost; Smysly; Úkoly na přemýšlení; Vědomostní úkoly; Pozornost, empatie; Paměť.

Paleta výběru her je velice pestrá a záleží na odborném uvážení a zkušenosti lektora jaké hry zvolí pro danou situaci.

3 PROJEKTY VÝMĚNY MLÁDEŽE

Výměna mládeže je mezinárodní projekt určený všem mladým lidem, kteří mají zájem poznat nové lidi, získat zajímavé zážitky a zkušenosti a něco nového se naučit. Zároveň mají chuť překonat svou osobní zónu komfortu a nebojí se opustit hranice své země. Jeden z největších projektů výměny mládeže je momentálně evropský projekt Mládež v akci.

Evropský parlament a rada schválily program Mládež v akci 15. listopadu 2006. Program podporuje neformální vzdělávací aktivity mladých lidí. Tento projekt si klade za úkol rozšiřovat obzory a možnosti mladých lidí a tím i přispívat k jejich budoucímu uplatnění. Jedná se o osobní rozvoj jedince a v neposlední řadě mají tyto výměny také vliv na širokou veřejnost prostřednictvím poznávání nových kultur. Tento program se také zaměřuje na začleňování mladých lidí, které jsou postihnuty nějakým znevýhodněním (více v kapitole 3.1)

Mládež v akci je velmi užitečný projekt, který otvírá brány do Evropy mladým lidem. Existují samozřejmě i další projekty výměny mládeže. Realizují se například na úrovni partnerství měst, organizacemi a institucemi zaměřené na práci s mládeží většinou v různé kombinaci všeho výše zmíněného.

3.1 Příležitost pro děti a mládež sociálně znevýhodněné

V této kapitole se zaměřujeme na výměny mládeže se sociálním znevýhodněním a to konkrétně znevýhodnění zaměřené na sociální a ekonomické překážky, které si také popíšeme s ohledem na praktickou část této diplomové práce. Na program Mládež v akci lze také pohlížet jako na nástroj sociálního začlenění pro osoby, které jsem jakkoli znevýhodněny. Tohoto principu se také držíme v naší praktické části. Mezi mladé lidi, které lze považovat za znevýhodněné řadíme ty, kteří ve srovnání s jejich vrstevníky mají určitou nevýhodu.

Povězme si nyní, na jaké nevýhody se zaměřujeme. Jsou to sociální a ekonomické překážky. **Sociální překážky:** jedná se o mladé lidi, kteří mají omezené sociální dovednosti nebo s antisociálním či rizikovým chováním, také jsou to mladí lidé v obtížné životní situaci například sirotci, z neúplných rodin nebo nefunkčních rodin, bývalí delikventi a podobně. **Ekonomické překážky:** Jedná se o mladé lidi s nízkou životní úrovní či ohrožení chudobou.

3.1 Prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže

Tato kapitola je v této diplomové práci zahrnuta v návaznosti na praktickou část, kde jsme pracovali s dětmi a mládeží, které spadali pod sociálního kurátora pro mládež. Zážitek pedagogika díky smysluplnému využití volného času obohaceného o edukační přínos plní taktéž prvky prevence. Co je to prevence vysvětluje Mühlpachr (2003, s. 18-32): „*Prevence je souborem opatření, jimiž se předchází sociálnímu selhání, a to zejména těm typům selhání, které ohrožují základní hodnoty společnosti (kriminálnost, prostituce, toxikomanie, xenofobie, rasismus, sociální parazitismus, násilí apod.). Primární prevence je cílena na celou populaci (nespecifická prevence) nebo na určitou skupinu (specifická prevence) v době, kdy se očekávaný problém této skupiny ještě nemanifestoval. Sekundární prevence (některými autory označovaná také jako prevence indikovaná) má jako cílovou skupinu osoby se zvýšeným rizikem sociálního selhání, případně osoby, u nichž už k selhávání dochází, ale jeho míra se ještě nedá indikovat. Terciární prevence by se měla provádět u osob, u kterých již k sociálnímu selhání došlo*“.

Práce kurátora pro mládež je výkonem **sociálně právní ochrany dětí**, která je zaručena v České republice zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. Na její realizaci se významným dílem podílí obecní úřady obcí s rozšířenou působností, zejména odbory sociálních věcí, oddělení sociálně právní ochrany. Popsání práce kurátora umístíme jako přílohu (Č. 4)

Sociálně patologický jev se obecně chápe jako nezdravý životní styl, porušování sociálních norem, zákonů a etických hodnot. V důsledku tohoto dochází k celospolečenským deformacím a samozřejmě to má za následek poškození zdraví jedince.

V praktické části jsme se zabývali problematikou zážitkové pedagogiky, která doposud nemá jasné místo v pedagogických vědách. Zkoumali jsme její vývoj ve světě i u nás, abychom lépe porozuměli, jak lze přistupovat k zážitkové pedagogice. Zaměřili jsme se na to, jaké metody a pedagogicko-psychologické aspekty zážitková pedagogika využívá při své práci a tyto jednotlivé aspekty jsme popsali a inspirovali jsme se jimi při realizaci praktické části. V závěru teoretické části jsme upřeli svou pozornost na prostředky zážitkové pedagogiky a to především na hru a její význam ve výchově zážitkem. Také jsme popsali jejich dělení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PRAKTICKÁ ČÁST

Práce nese název *Využití zážitkové pedagogiky a herních programů ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže* a proto je výzkum zaměřen do této oblasti. V této kapitole popisujeme, co předcházelo realizaci projektu, kdo se na projektu podílel, jak byla vybraná skupina účastníků, jak probíhala příprava a samotná realizace, ukončení a jaké přístupy, aktivity a okruhy her jsme využili. Představíme některé hry a v jakém kontextu jsme některé hry s účastníky prožili.

4.1 Tvorba projektu

Dům dětí a mládeže (dále jen DDM) je středisko volného času, ve kterém působím jako pedagog volného času, je aktivně zapojován městem Blanskem do různorodých aktivit, kam spadá také výměna mládeže a aktivní začleňování sociálně znevýhodněných dětí a mládeže. Město Blansko tento rok uspořádalo společně s jejím partnerským městem Sacandianem, které leží v Itálii, projekt s názvem Setkání evropských občanů „**Zpět do budoucnosti: po stopách naší evropské historie**“ na počest 50. výročí trvání tohoto přátelského svazku. **K tomuto projektu přizvalo město také DDM Blansko**, aby s vybranou skupinou účastníků jelo na výměnný pobyt do Itálie a zde se zúčastnili v jejich škole Boiardo-Vallisneri **workshopu mládeže**. Tím vznikl náš sub-projekt pod vedením DDM Blansko. Jelikož DDM Blansko je v propojení s blanenským oddělením sociálně právní ochrany dětí a podporuje tak sociální začleňování sociálně slabších dětí formou zapojování je do příměstských a pobytových táborů, tak i v tomto případě byli účastníci vybráni, ve spolupráci s kurátorem pro mládež, s této skupiny dětí a mládeže. Jedná se o cíl snížení ekonomických a sociálních rozdílů, tento cíl sub-projekt podporuje především tím, že zohledňuje princip začleňování sociálně slabším skupinám dětí a mládeže.

Předkládaný sub-projekt reflektuje potřebnost rozvíjet zkvalitňování volnočasových aktivit u dětí a mládeže, také poznávání rozdílných kultur, umět mluvit cizím jazykem, umět myslet v evropském kontextu. Sub-projekt si klade za cíl pomoci zážitkové pedagogiky u cílové skupiny podporovat osobnostní rozvoj tím, že rozvíjí účastníkovu sebedůvěru, samostatnost a sebejistotu, schopnost řešit problémy každodenního života, mít vnímavý a otevřený vztah k okolnímu světu.

Financování: Náš sub-projekt vznikl jako součást projektu k 50. výročí partnerství měst Blansko - Scandiano s názvem Setkání evropských občanů s podtitulem „*Zpět do budoucnosti po stopách naší evropské historie*“. Díky této skutečnosti nám odpadlo mnoho starostí ohledně financování, protože zapojení do tohoto projektu nás, ani účastníky nestálo žádné peníze.

Na tomto projektu se podílelo: **Město Blansko** (jako právní subjekt obce s rozšířenou působností); **Dům dětí a mládeže Blansko**, volnočasové středisko pro děti a mládež; **Oddělení sociálně právní ochrany dětí** – ve spolupráci s kurátorem pro mládež; **Střední škola technická a gastronomická Blansko**; **Folklórní soubor Drahánek Blansko** a blanenské divadlo **Kolárka**.

4.1.1 Specifikace naší skupiny

Tento krátkodobý pobytový sub-projekt jsme realizovali pro děti ohrožené rizikem vzniku sociálně patologických jevů.

Program je určen dětem **vyžadujícím zvýšenou pozornost**, tak jak je označuje zákon č. 359/2006 Sb., o sociálně - právní ochraně dětí v platném znění.

Výběr účastníků probíhal ve spolupráci s kurátorem pro mládež města Blanska. DDM Blansko dostalo kontakty na zákonné zástupce vybraných účastníků a ti byli motivováni s možností zapojit se do našeho sub-projektu. Ve výběru účastníků důležitou roli hrál věk, zdravotní způsobilost a vlastnictví platného pasu pro cestu do Itálie. Pas byl nezbytný, protože věková skupina nám byla určena a to v rozmezí od 12-14 let, tudíž nikdo z účastníků neměl občanský průkaz. Další kritéria výběru, jsme s kurátorem pro děti a mládež, určili následující. **Nesmí se jednat** o děti a mládež, kteří se již v minulosti projevovali delikventně. To znamená, ve výběru nefigurovali žádní zloději, vandalové, záškoláci, uživatelé návykových a psychotropních látek. Případné účastníky jsme vybíraly z evidence sociálně právní ochrany dětí, kteří se do ní dostali, protože pochází z rozvrácených rodin, sociálně slabých a nemají tolik příležitostí a možností například navštěvovat zájmové kroužky, nebo jet do zahraničí. Další kritérium bylo, že musí řádně chodit do školy. Za DDM Blansko se mohlo účastnit pouze 10 členů (8 účastníků a 2 lektori).

4.1.2 Fáze přípravy a realizace

Přípravná fáze probíhala měsíc a půl před začátkem realizace projektu. Na uskutečnění našeho sub-projektu jsem byl vybrán spolu s mým kolegou, protože oba máme nejvíce zkušeností s výměnnými pobyty v zahraničí. Ovšem oba jsme byli vždy účastníky, tentokrát jsme stáli v nové roli a to v roli lektorů. Takže i my jsme se vydali opustit naši zónu komfortu a zažít tuhle novou zkušenost. Stanovili jsme si cíle, kterých jsme chtěli dosáhnout. **Mezi ně jsme řadili cíle:** Nepoškodit psychicky a fyzicky účastníky a sebe; Celý sub-projekt vést v principech zážitkové pedagogiky; Posílit sebevědomí všech zúčastněných s důrazem na řešení problémů běžného života; Navázat kontakty v zahraničí; Vybudování kolektivu mladých lidí, se kterými chceme podniknout další výměny mládeže v rámci evropských projektů; Vést sebe a účastníky k sebepoznání; Rozšiřovat komfortní zónu; Aktivně a plnohodnotně trávit volný čas a inspirovat k tomu i naše účastníky a hlavně abychom si celou akci všichni užili a odnesli si z ní bohaté zkušenosti.

Po stanovení cílů začala práce s různými druhy formulářů a papírů. Byli jsme v kontaktu s městem, se kterým jsme domlouvali podrobnosti a zároveň jsme navazovali kontakt se zákonnými zástupci našich budoucích účastníků. Po zajištění všech potřebných dokumentů jsme zorganizovali první schůzku s účastníky. **Celkem proběhly dvě dvouhodinové a jedno jednodinové setkání** čtrnáct dní před očekávaným odjezdem.

1. Setkání v DDM Blansko.

Prvního setkání se zúčastnili i někteří zákonní zástupci (ti kteří se nezúčastnili, bylo vše posláno poštou), těm jsme **poskytli praktické informace, které obsahovaly:** Důležitá telefonní čísla, harmonogram akce v Itálii, seznam věcí co sebou brát a nebrat. Celá tato první schůze se nesla v informačním duchu, ovšem využili jsme ji i na to, abychom se **seznámili s účastníky a zjistili od nich jejich:** Předěšlé zkušenosti se zahraničím, jazykovou vybavenost, jejich očekávání a jejich osobní důvod účasti na projektu. Všechny informace, jsme si k jednotlivým účastníkům zaznamenávali na předem připravený formulář. (Příloha Č. 5) Společně jsme se namotivovali na vytvoření seznamu pravidel, na kterých jsme se všichni shodli, že je budeme respektovat a dodržovat. Seznámili jsme také účastníky se základy bezpečnosti, které musí dodržovat na akci. Na konci setkání účastníci vyplnili dotazník vlastní obecné efektivity.

2. Setkání v DDM Blansko

Druhé setkání se konalo týden po prvním setkání. **Přítomní byli jen účastníci** našeho sub-projektu. Hned na začátek jsme zvolili **seznamovací hry**. Potom jsme více vysvětlili, co se bude dít v Itálii a taky, že se budeme účastnit workshopu mládeže, kde budeme prezentovat, kdo jsme a co děláme. Zároveň **jsme účastníky motivovali** tím, že se mohou účastnit další výměny o velkých prázdninách. Na to jsme zaměřili naši prezentaci. Podařilo se nám vytvořit příjemnou atmosféru a pomocí náhodného losu jsme účastníky rozdělili do dvojic. Každá z dvojic měla úkol, který si vybrala. Úkoly se týkaly tvoření prezentace. V praxi to vypadalo, že někdo měl na starosti vizuální stránku prezentace, někdo doplňoval text s obrázky, někdo zjišťoval informace na internetu ohledně města, kam jedeme a města kam bychom mohli jet o prázdninách. Účastníci měli k dispozici notebooky s internetem. Atmosféra byla velice tvůrčí a na nějakou **dobu jsme dosáhli flow efektu**. Celý proces jsme s kolegou koordinovali a zodpovídali případné dotazy a pomáhali. Všechny materiály, jsme dali dohromady a později toho dne jsme vytvořili naši prezentaci.

3. Setkání v DDM Blansko

Třetí setkání proběhlo **dva dny před odjezdem**, kde jsme shrnuly všechny informace, které byly zmíněny při minulých setkání. Ověřili jsme si, zda všichni všemu rozumí. Potom účastníci shlédli powerpointovou prezentaci, kterou pomáhali vytvořit a rozdali jsme si jednotlivé úkoly při prezentaci a proběhla první testovací zkouška prezentace, aby se všichni seznámili s obsahem. Ovšem další nacvičování jsme měli v plánu uskutečnit, až budeme v zahraničí a účastníci se budou víc znát, tím pádem budou mít více možnost se sehrát. Účastníkům jsme ještě rozdali přehled užitečných frází v italštině a udělali jsme takové malé proškolení, co se týká nevhodných gest (jenom přece jiný kraj jiný mrav).

ODJEZD

Jelo se brzy ráno a cesta trvala celý den. V tu dobu jsme měli možnost v autobuse zahrát hry, které se týkaly krajiny, kolem které jsme jeli (rakouské Alpy jasně vzbudili největší dojem) a taky jsme potrénovali některé italské slovíčka ze seznamu, který měli všichni u sebe. Když jsme se blížili ke Scandiánu, přišla na většinu účastníků nejistota z neznámého. Hranice zemí byla překročena, ale především **byla překročena i hranice komfortní zóny**. Začali se nás ptát na věci, které buď již byly řečené, nebo ještě nebyly úplně jasné – to se týkalo hlavně toho, jestli budou v rodinách po dvojicích nebo sami. Nejhorší bylo to, že Italská strana tuto informaci neposkytla s tím, že se vše dozvíme na místě. Tak jsme účast-

níky uklidňovali tím, že daná rodina se na ně již těší a že se u nich budou mít dobře a taky, že i kdyby byli sami, tak je to jen přes noc a ráno se hned sejdem. Pozornost od zbytečných obav jsme odvedli motivací na hru, kterou jsme nazvali „host do domu“. Při této hře jsme si pověděli, co je žádoucí dělat jako host a jak by se host měl chovat a jak se na oplátku k hostovi chová hostitel (jelikož jsme již měli informaci o tom, že rodiny ve Scandianu jsou velice pohostinní a příjemní lidé). Další částí hry bylo zjistit a poznamenat si jména všech osob a zvířat žijící v domě, kde budou bydlet, také počet dětí a zhruba jejich věk, co dostali na večeři, zkrátka čím víc informací tím lépe. Kdo bude mít nejvíce informací, další den získá odměnu v podobě malých různobarevně glazurovaných kuliček, které měli díрку skrz, které jsme na tuhle akci připravili v naší keramické dílně a které budou účastníci po celou dobu akce sbírat. Po příjezdu do Scandiana proběhlo slavnostní přivítání v radnici města a rozdělení do rodin. Já s kolegou jsme bydleli společně u jednoho staršího páru a ostatní byli rozmístěni samostatně do různých rodin.

1. DEN ve Scandianu

Ráno rodiny dovezli účastníky na smluvené místo a společně s celou blanenskou delegací jsme měli prohlídku historického centra města. Po obědě jsme již měli celé odpoledne volné na vlastní aktivity. Již od rána se účastníci chtěli pochlubit kdo, kde v jaké rodině bydlí. Všichni byli **plní zážitků a pozitivně naladěni**. Našli jsme si místo u řeky, která protékala velkým městským parkem, a zde jsme měli **zpětnou vazbu**. Zhodnotili jsme minulé události, všichni měli možnost se vyjádřit ohledně svých pocitů, když odcházeli do rodin a co prožívali a jaké to nakonec bylo. Účastníci se shodli na tom, že to nebylo tak hrozné, jak si každý představoval. Také jsme vyhodnotili hru z předešlého dne. Odpoledním úkolem bylo najít stánek, nebo obchod kde by se dal koupit dětský balón a zjistit jeho cenu, protože balón nám chyběl a my ho moc chtěli. Rozdělili jsme se do dvou skupin. Účastníci si vyzkoušeli orientaci ve městě a také co si pamatují z dopolední exkurze. Najít balón nebylo těžké, ale zeptat se na cenu v cizím jazyce bylo pro mnohé výzvou, hledali jsme nejlepší ceny. Nakonec jsme se kolektivně složili a jeden koupili. V parku jsme hráli některé **pohybové hry**, ze kterých jsme přešli na **hry kontaktní**. Po každém bloku her jsme měli krátkou zpětnou vazbu. Z účastníků se stával kolektiv.

2. DEN ve Scandianu

Druhý den byl naplánován dvěma výlety a do sousedního města Reggio Emilia a do města Parma. Zde s celou Blanenskou a Italskou delegací jsme navštívili místní památky a muzeum. Po obědě byli účastníci naplánovaným programem celkem otráveni, tak jsme se domluvili, že si ve druhém městě uděláme vlastní prohlídku. Paní z Blanska, která projekt organizovala, souhlasila a my hned měli odpoledne pro sebe, čímž se zvedla nálada všem účastníkům a atmosféra byla hned veselejší. V Parmě jsme navštívili historické centrum a výklad jsme si udělali sami, jednalo se o improvizaci některých z účastníků. Potom jsme v místním parku hráli **hry důvěry** a také **hry na rozvoj spolupráce**. Po splnění úkolu získávali účastníci keramické kuličky. Samozřejmě že nechyběla zpětná vazba na minulý den poté, co každý šel do své rodiny. Všichni měli dost co povědět. Také jsme řešili nesrovnalosti v neporozumění a radili jak se efektivněji dorozumět. Rozdělili jsme si mezi sebou části prezentace, která měla být další den. Nastínili jsme všem, co se bude dít, protože prezentaci před více lidmi ještě nikdo z účastníků nedělal a ještě k tomu v cizím jazyce. Ujistili jsme všechny, že jim budeme maximálně pomáhat (sami jsme prezentovali těžší části) a taky že nic není špatně – že jde o to překonat trému (se kterou jim následující den taky pomůžeme) a říct svou pasáž a pokud možno si to užít. Všichni souhlasili, že do toho půjdou a prezentaci zvládnou. Prezentace nebyla těžká, **každý z účastníků měl svůj text i s výslovností na papíře**, protože dané pasáže jsme nachystali před samotným odjezdem. Těžší na tom bylo opět se trochu posunout za hranici své zóny komfortu a postavit se před obecenstvo a odvyprávět svoji pasáž.

3. DEN ve Scandianu

Tento den byl velmi důležitý. Ráno jsme si opět dali zpětnou vazbu na to, co se dělo potom co účastníci jeli do svých rodin. Poté jsme v jedné z učeben místní školy, kde jsme měli mít prezentaci, nacvičovali její průběh. Účastníkům jsme radili co se svým tělem a hlasem, jak správně dýchat a také jak se zbavit případné velké trémy. Před polednem jsme prezentovali a sklídili jsme velký potlesk. Poté jsme se účastnili dalšího programu, který měli pro nás ve škole nachystaný. Jednalo se o spolupráci s italskými a španělskými žáky na vybarvování školní chodby barvami na předkreslenou zeď, ochutnávání typických italských, českých a španělských pochutin. Ten den měli prezentaci ještě delegace ze Španělska a Itálie na podobné téma. Po obědě jsme si udělali zpětnou vazbu na uskutečněnou prezentaci. Odpoledne účastníci strávili se svými rodinami, kteří je tento den brali na bowling, do

místního lunaparku nebo zoo. Večer jsme se ještě sešli na divadelní představení blanenského divadla Kolárka a folklórní skupiny Drahánek.

4. DEN ve Scandianu

Poslední den jsme se sešli až v poledne. Měli jsme čas na společné zhodnocení minulých dnů, prohlíželi si fotky a komentovali jsme jednotlivé dny. Účastníkům jsme rozdali kožené provázky, kam si mohli navléci keramické kuličky a vyhodnotili jsme nejaktivnějšího sběrače, který dostal čestný diplom za nejaktivnějšího účastníka, ostatní dostali diplom za účast. Později odpoledne jsme se přesunuli na společný raut do místního centra mládeže, kde se sešla italská a česká delegace. Poté se účastníci vrátili do rodin, aby mohli strávit poslední večer v Itálii. Všichni účastníci dostali od rodin nějaké překvapení, které si odvezli sebou domů.

5. ODJEZD

Odjezd byl opět ráno a jelo se přes celý den. Při cestě nazpět si účastníci nezávazně povídali i s ostatními členy blanenské delegace. Hráli jsme občasně hry, které zkrátili čas strávený v autobuse.

6. Setkání NA DDM po skončení akce

Setkání po návratu bylo druhý den a trvalo necelou hodinu. Pro účastníky jsme měli nachystané dva dotazníky. Jeden, který se týkal vlastní obecné efektivity a **komplexní dotazník** získaný z publikace „Zážitkové pedagogické učení“ autorů Hanuše a Chytilové (2009) které mapují průběh a úroveň projektu očima účastníka. Účastníkům jsme rozdali vytištěnou zalaminátovanou společnou fotku na které byly z druhé strany napsané hesla, která se v průběhu sub-projektu vyskytovali, například: Neboj se neznámého, když opravdu chceš tak to zvládneš, nic není tak strašné jak se může na první pohled zdát, uživej si každého dne, hlavně žádný spěch, neboj se zeptat, a podobně.

Použité přístupy a okruhy her

Na celém sub-projektu byly využívány přístupy výchovy zážitkem. To například zahrnuje dodržování dobrovolnosti na aktivitách, motivování jako základ všeho konání, využívání modelu Kolbova cyklu, rozšiřování komfortní zóny a především každodenní rituál na konci dne zpětné vazby. Zpětnou vazbu jsme dělali každý den a pomocí cílených otázek (které jsme různě obměňovali, jsme s účastníky rozebírali: co se změnilo, co by chtěli změnit, co

je nejvíce zaujalo a překvapilo. Působení prevence na konkrétní negativně sociálně patologický jev jsme do sub-projektu nevkládali. Ovšem snažili jsme být dobrým morálním vzorem a vést účastníky k aktivnímu prožití volného času. Okruhy her, které jsme využili: seznamovací hry, kontaktní hry, hry na důvěru, iniciativní a týmové hry, hry na rozvoj komunikace a spolupráce.

5 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum se týká proběhlé zahraniční výměny sub-projektu, projektu s názvem Setkání evropských občanů „Zpět do budoucnosti: po stopách naší evropské historie“.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je **systematické zhodnocení proběhlé zahraniční výměny sub-projektu „Setkání evropských občanů: Zpět do budoucnost po stopách naší evropské historie“**. Analyzovat úroveň dané klíčové kompetence u účastníků **před začátkem a po ukončení programu**.

Zvýšit úroveň dané klíčové kompetence u účastníků programu.

Seznámit se a zpracovat vhodné techniky hodnocení a evaluace.

Metodologie

Jako výzkumná strategie byla zvolena metoda smíšeného výzkumu. V kvantitativní části výzkumu zjišťujeme dosaženou úroveň klíčové kompetence - umění řešit problémy. Tuto hodnotu změříme **pomocí párového t-testu před začátkem programu a po jeho ukončení**. Výsledek nám ukázal, jak se změnila hodnota této klíčové kompetence po ukončení programu. Dále také pomocí dalšího dotazníku, získaného z publikace „Zážitkové pedagogické učení“ autorů Hanuš a Chytilové (2009), který je složen z uzavřených a otevřených otázek, mapujeme průběh a úroveň projektu očima účastníka. Účastník dotazník vyplňuje sám. Kvalitativní část výzkumu tvoří zúčastněné pozorování, který zjišťuje, jak účastníci zvládají pobyt v zahraničí a jak přistupují k principům zážitkové pedagogiky

5.2 Výzkumné otázky

Rozvíjejí účastníci (dovednostně) v rámci projektu výměny mládeže danou klíčovou kompetenci?

DÍLČÍ

- Přijímají účastníci metody zážitkové pedagogiky?
- Vnímají účastníci výměnu mládeže jako přínos?

5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří děti, které se zúčastnily sub-projektu, projektu s názvem Setkání evropských občanů „Zpět do budoucnosti: po stopách naší evropské historie“. Výzkumní vzorek tvoří 8 dětí ve věku 12-14 let. Tento krátkodobý pobytový sub-projekt jsme realizovali pro děti ohrožené rizikem vzniku sociálně patologických jevů. Program je určen dětem **vyžadujícím zvýšenou pozornost**, tak jak je označuje zákon č. 359/2006 Sb., o sociálně - právní ochraně dětí v platném znění. Výběr účastníků probíhal ve spolupráci s kurátorem pro mládež města Blanska. DDM Blansko dostalo kontakty na zákonné zástupce vybraných účastníků a ti byli motivováni s možností zapojit se do našeho sub-projektu. Ve výběru účastníků důležitou roli hrál věk, zdravotní způsobilost a vlastnictví platného pasu pro cestu do Itálie. Pas byl nezbytný, protože věková skupina nám byla určena a to v rozmezí od 12-14 let, tudíž nikdo z účastníků neměl občanský průkaz. Další kritéria výběru jsme s kurátorem pro děti a mládež určili následující. **Nesmí se jednat** o děti a mládež, kteří se již v minulosti projevovali delikventně. To znamená, ve výběru nefigurovali žádní zloději, vandalové, záškoláci, uživatelé návykových a psychotropních látek. Případné účastníky jsme vybíraly z evidence sociálně právní ochrany dětí, kteří se do ní dostali, protože pochází z rozvrácených rodin, sociálně slabých a nemají tolik příležitostí a možností například navštěvovat zájmové kroužky, nebo jet do zahraničí. Další kritérium bylo, že musí řádně chodit do školy. Za DDM Blansko se mohlo účastnit pouze 10 členů (8 účastníků a 2 lektoři).

6 METODIKA EVALUACE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Evaluace uskutečněného programu je realizována prostřednictvím empirického šetření před uskutečnění projektu (evaluace prvního řádu), v průběhu projektu (evaluace druhého řádu) a po skončení projektu (evaluace třetího řádu). Postup je dán autory Hanuš & Chytilová (2009).

Součástí našeho empirického šetření je sběr dat v různých etapách evaluace kurzu a jejich následné vyhodnocení.

Základní rozdělení použitých technik a metod dotazování:

Dotazník

Pozorování přímé

Introspekce

SWOT analýza

6.1 Hodnocení před akcí

Pro zjištění úrovně klíčové kompetence řešení problémů jsme využili standardizovaný dotazník General Self-Efficacy Scale autorů Schwarzera, a Jerusalema, 1993 v české mutaci Křivohlavého (1993) s názvem Dotazník vlastní obecné efektivity (viz Příloha 1). Tento dotazník, se souhlasem rodičů, bude dětem předložen před začátkem výměnného pobytu. Dotazník byl vypracován s cílem kvantitativně hodnotit obecnou self-efficacy (vlastní efektivity) prostřednictvím respondentem předpokládaného zvládnání každodenních problémů a ním předpokládané adaptace v různých stresových situacích. Základní myšlenka dotazníku vychází z optimistického sebepojetí, když si jedinec věří, může splnit nové či obtížné úkoly a vyrovnat se s nepřízní osudu v různých oblastech lidského bytí. Kvalitu dotazníku prověřilo v uplynulých 20-ti letech jeho opakované úspěšné použití v mnoha národních výzkumech.

Dotazník je určen pro osoby starší 12-ti let, mladší by neměly být testovány. Dotazník, ve své původní formě tvořilo 10 náhodně seřazených položek, výroků, které mají stejné formální uspořádání. Odpověď, vyjadřující postoj respondenta k danému výroku, sebehodnocení respondenta, jak je schopen se zachovat v dané situaci, je vyjádřena na numerické 4-

stupňové škále - kde nabývá hodnoty 1 (vůbec nevystihuje), 2 (spíše nevystihuje), 3 (spíše vystihuje) nebo 4 (velmi vystihuje). Celkové skóre se tedy pohybuje mezi 10 - 40 bodů.

6.2 Hodnocení v průběhu akce

Pro evaluaci **druhého řádu** bude připraven převzatý záznamový arch (viz. Příloha 2), do kterého na základě pozorování lektor v průběhu samotného projektu zaznamenává předdefinované hodnoty ordinální škály k určeným indikátorům. Dalším záznamem jsou poznámky v průběhu kurzů k chování jednotlivých respondentů.

6.3 Hodnocení po akci

Pro evaluaci **třetího řádu** jsou využity dva nástroje. První nástroj je **komplexní dotazník** získaný z publikace „Zážitkové pedagogické učení“ autorů Hanuše a Chytilové (2009) (viz Příloha 4). Je složen z uzavřených a otevřených otázek, které mapují průběh a úroveň projektu očima účastníka. Účastník dotazník vyplňuje sám. A druhý bude již zmíněný standardizovaný dotazník General Self-Efficacy Scale (Schwarzer, Jerusalem, 1993) v české mutaci (Křivohlavý, 1993), který pomocí párového t-testu porovnáváme s daty před začátkem programu.

7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Data jsou zpracována v tabulkovém programu MS EXCEL.

7.1 Vyhodnocení dat při evaluaci prvního řádu

Pro vyhodnocení dotazníku použijeme **párový t-test**, Tato evaluace bude provedena ještě před začátkem kurzu a použijeme při ní dotazník General Self-Efficacy Scale.

7.2 Vyhodnocení dat při evaluaci druhého řádu

Tento typ evaluace vstupuje do procesu kurzu v jeho průběhu. Monitoruje a zaznamenává chování a reakce účastníků na navozované pedagogické situace. Zjišťuje, jak uplatňují v praxi znalosti a informace získané pedagogikou intervencí. Pomocí tabulky četností vyhodnocována frekvence znaků ordinální škály včetně jejich procentuálního grafického znázornění. Zjištěné údaje jsou zpracovány výpočtem průměru, který určuje úroveň sledovaného souboru z pohledu polohy jeho střední hodnoty.

Zkoumané identifikátory:

- Přístupuje aktivně k programu?
- Dokáže se dorozumět?
- Zvládá pobyt v nové rodině?

Výsledky pozorování jsou zaznamenány na ordinální škále od 1 do 5, kdy 1 = výborně a 5 = nezvládá. Současně je monitorováno dění ve skupině a upravuje se již zmíněný rytmus programu.

7.3 Vyhodnocení dat při evaluaci třetího řádu

Monitoruje zpětnou vazbu účastníků týkající se hodnocení zážitkově-herního programu celkově i samostatných bloků. V našem případě byly využity následující metody v prezentovaném pořadí:

1. Dotazování pomocí dotazníku (celková úroveň, prostředí, organizace, úroveň lektora, úroveň informací)

Data jsou vyhodnocována podobným způsobem jako u předešlých případů. Zjišťována je frekvence výskytu jednotlivých znaků škály a prezentováno jejich procentuální vyjádření.

Vyhodnocení je prováděno i pomocí výpočtu průměru tam, kde je tento způsob vyhodnocení aplikovatelný.

2. Dotazník General Self-Efficacy Scale vyhodnotíme pomocí **párového t-testu**, kde jsme zjistili účinnost našeho pokusného zásahu o zvýšení klíčové kompetence zvládnání problémů.

8 VÝSLEDKY

8.1 Interpretace výsledků – Evaluace prvního a třetího řádu dotazníku General Self-Efficacy Scale

Vyhodnocení dotazníku Dotazník General Self-Efficacy Scale

Měříme míru optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy. Vyhodnocení jsme použili **párový t-test** protože provádíme 2 měření u jednoho výběrového souboru. A to **1. měření před začátkem sub-projektu** a **2. po skončení sub-projektu**. Takto získané hodnoty tvoří páry a reprezentují při testování jak kontrolní tak pokusnou skupinu porovnávaných dat.

Hladinu významnosti jsme si zvolili $\alpha = 0,05$ v našem případě je stupeň volnosti 7 a tomu odpovídá dle tabulky kritické hodnoty testového kritéria „t“ hodnota 2,365.

H_0 : Mezi mírou optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy na začátku a na konci sub-projektu není rozdíl

H_A : Míra optimistického sebepojetí, účinnost vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy je na konci sub-projektu jiná než na začátku sub-projektu.

Obr. 6 nám ukazuje vzoreček pro vypočítání testového kritéria „t“. Tuto vypočítanou hodnotu „t“, srovnáváme s kritickou hodnotou tohoto kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a počtu volnosti. **Zjišťujeme, zda došlo ke statisticky významné změně u porovnávaných hodnot.** Díky tomu určíme, zda přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní, nebo naopak.

$$t = \frac{\bar{d} \cdot \sqrt{n \cdot (n-1)}}{\sqrt{\sum (d - \bar{d})^2}}$$

obr. 6 Vzoreček pro vypočítání testového kritéria t. (Chráška, 2007)

1. Popis indikátorů: **Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.** 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	1. OTÁZKA hodnoceni (1-4)		d	d ²
	začátek	konec		
1	3	3	0	0
2	3	3	0	0
3	3	4	1	1
4	3	3	0	0
5	2	3	1	1
6	3	3	0	0
7	4	3	-1	1
8	2	3	1	1

$\sum d$	$\sum d^2$	n	\vec{d}	t
2	4	8	0,25	1,000

Tabulka č. 1 **Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než nalezená kritická hodnota $t_{0,005}(7) = 2,365$, **přijímáme nulovou hypotézu**, a **odmítáme hypotézu alternativní**. Mezi mírou optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy na začátku a na konci sub-projektu není rozdíl.

2. Popis indikátorů: **Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.** 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	2. OTÁZKA			
	hodnoceni (1-4)		d	d ²
	začátek	konec		
1	4	4	0	0
2	4	4	0	0
3	4	4	0	0
4	3	3	0	0
5	1	3	2	4
6	3	4	1	1
7	3	3	0	0
8	3	3	0	0

$\sum d$	$\sum d^2$	n	\vec{d}	t
3	5	8	0,375	1,426

Tabulka č. 2 **Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než nalezená kritická hodnota $t_{0,005}(7) = 2,365$, **přijímáme nulovou hypotézu, a odmítáme hypotézu alternativní.** Mezi mírou optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy na začátku a na konci sub-projektu není rozdíl.

3. Popis indikátorů: **Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.** 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	3. OTÁZKA			
	hodnoceni (1-4)		d	d ²
	začátek	konec		
1	3	3	0	0
2	3	3	0	0
3	3	3	0	0
4	2	2	0	0
5	2	2	0	0
6	2	2	0	0
7	2	2	0	0
8	2	2	0	0

$\sum d$	$\sum d^2$	n	\vec{d}	t
0	0	8	0	#####

Tabulka č. 3 Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.

Jelikož u tohoto indikátoru nedošlo k žádné změně po skončení sub-projektu, nelze ani vypočítat hodnota testového kritéria „t“ automaticky **přijímáme nulovou hypotézu, a odmítáme hypotézu alternativní**. Mezi mírou optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy na začátku a na konci sub-projektu není rozdíl.

4. Popis indikátorů: **Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.** 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	4. OTÁZKA		d	d ²
	hodnoceni (1-4)			
	začátek	konec		
1	3	2	-1	1
2	2	3	1	1
3	3	3	0	0
4	3	4	1	1
5	1	2	1	1
6	3	4	1	1
7	3	2	-1	1
8	2	3	1	1

$\sum d$	$\sum d^2$	n	\bar{d}	t
3	7	8	0,375	1,158

Tabulka č. 4 **Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než nalezená kritická hodnota $t_{0,005}(7) = 2,365$, **přijímáme nulovou hypotézu, a odmítáme hypotézu alternativní**. Mezi mírou optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy na začátku a na konci sub-projektu není rozdíl.

5. Popis indikátorů: **Důvěřuju si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.** 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	5. OTÁZKA			
	hodnoceni (1-4)		d	d ²
	začátek	konec		
1	3	3	0	0
2	3	3	0	0
3	3	4	1	1
4	2	4	2	4
5	1	2	1	1
6	3	4	1	1
7	3	3	0	0
8	2	4	2	4

Σd	Σd^2	n	\vec{d}	t
7	11	8	0,875	2,966

Tabulka č. 5 **Důvěřuju si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než nalezená kritická hodnota $t_{0,005}(7) = 2,365$, **odmítáme nulovou hypotézu**, a **přijímáme hypotézu alternativní**. Míra optimistického sebepojetí, účinnost vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy je na konci sub-projektu jiná než na začátku sub-projektu.

6. Popis indikátorů: **Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.** 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	6. OTÁZKA			
	hodnoceni (1-4)		d	d ²
	začátek	konec		
1	4	3	-1	1
2	3	3	0	0
3	4	4	0	0
4	2	3	1	1
5	2	2	0	0
6	2	2	0	0
7	3	3	0	0
8	3	3	0	0

Σd	Σd^2	n	\vec{d}	t
0	2	8	0	0,000

Tabulka č. 6 **Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než nalezená kritická hodnota $t_{0,005}(7) = 2,365$, **přijímáme nulovou hypotézu, a odmítáme hypotézu alternativní.** Mezi mírou optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy na začátku a na konci sub-projektu není rozdíl.

7. Popis indikátorů: **Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.** 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	7. OTÁZKA hodnoceni (1-4)		d	d ²
	začátek	konec		
1	4	4	0	0
2	4	4	0	0
3	2	3	1	1
4	2	4	2	4
5	3	2	-1	1
6	2	3	1	1
7	4	2	-2	4
8	4	4	0	0

$\sum d$	$\sum d^2$	n	\bar{d}	t
1	11	8	0,125	0,284

Tabulka č. 7 **Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než nalezená kritická hodnota $t_{0,005}(7) = 2,365$, **přijímáme nulovou hypotézu, a odmítáme hypotézu alternativní.** Mezi mírou optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy na začátku a na konci sub-projektu není rozdíl.

8. Popis indikátorů: Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat. 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	8. OTÁZKA		d	d ²
	hodnoceni (1-4)			
	začátek	konec		
1	3	3	0	0
2	3	3	0	0
3	3	3	0	0
4	2	3	1	1
5	4	3	-1	1
6	3	3	0	0
7	3	3	0	0
8	2	3	1	1

$\sum d$	$\sum d^2$	n	\bar{d}	t
1	3	8	0,125	0,552

Tabulka č. 8 **Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než nalezená kritická hodnota $t_{0,005}(7) = 2,365$, **přijímáme nulovou hypotézu**, a **odmítáme hypotézu alternativní**. Mezi mírou optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy na začátku a na konci sub-projektu není rozdíl.

9. Popis indikátorů: Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat. 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	9. OTÁZKA hodnoceni (1-4)		d	d ²
	začátek	konec		
1	4	3	-1	1
2	3	3	0	0
3	3	4	1	1
4	2	2	0	0
5	3	3	0	0
6	3	4	1	1
7	3	2	-1	1
8	3	3	0	0

Σd	Σd^2	n	\vec{d}	t
0	4	8	0	0,000

Tabulka č. 9 **Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než nalezená kritická hodnota $t_{0,005}(7) = 2,365$, **přijímáme nulovou hypotézu**, a **odmítáme hypotézu alternativní**. Mezi mírou optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy na začátku a na konci sub-projektu není rozdíl.

10. Popis indikátorů: **Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.** 1 (vůbec nevystihuje); 2 (spíše nevystihuje); 3 (spíše vystihuje); 4 (velmi vystihuje)

žák	10. OTÁZKA hodnoceni (1-4)		d	d ²
	začátek	konec		
1	2	2	0	0
2	2	3	1	1
3	3	3	0	0
4	2	4	2	4
5	1	3	2	4
6	2	3	1	1
7	3	3	0	0
8	2	3	1	1

Σd	Σd^2	n	\vec{d}	t
7	11	8	0,875	2,966

Tabulka č. 10 **Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než nalezená kritická hodnota $t_{0,005}(7) = 2,365$, **odmítáme nulovou hypotézu, a přijímáme hypotézu alternativní.** Míra optimistického sebepojetí, účinnost vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy je na konci sub-projektu jiná než na začátku sub-projektu.

SHRNUTÍ

Zaměřovali jsme se především na staticky významná data, u kterých lze tvrdit, že došlo ke zvýšení klíčové kompetence. To jsme zaznamenali, u otázky č. 5: **Důvěřuju si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.** A také u otázky č. 10: **Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.** U ostatních indikátorů proběhli tu a tam nějaké změny, ale statisticky nevýznamné. Sice jsme zaznamenali významnou změnu u dvou indikátorů (otázky 5 a 10), ovšem i to považujeme za úspěch, protože tyto dva indikátory **naplňují naše cíle o zvyšování kompetence umění řešit problémy.** Nyní se přiblížíme jednotlivé otázky, u kterých proběhla změna, ovšem ne statisticky významná. **U otázky č. 1** proběhla změna u jednoho účastníka a to o +1 bod. **U otázky č. 2** proběhla změna u dvou účastníků a to o +1 bod a +2 body. **U otázky č. 3** nedošlo k žádné změně. **U otázky č. 4** se u dvou účastníků změnila hodnota o -1bod ale u pěti účastníků o +1bod, ovšem nemůžeme to dle párového t-testu považovat za staticky významnou změnu. Pro nás je to ale další pozitivní zjištění. **U otázky č. 6** u jednoho účastníka proběhla změna o +1bod a u jiného o -1bod. **U otázky č. 7** u dvou +1bod u jednoho +1bod a u dvou -2body a jednoho účastníka -1bod. **U otázky č. 8** u dvou účastníků proběhla změna o +1bod a u jednoho o -1bod. A u otázky č. 9 proběhla změna u dvou účastníků -1bod a u dvou +1 bod.

8.2 Interpretace výsledků – Evaluace druhého řádu

Tento typ evaluace jsme prováděli v průběhu našeho sub-projektu. Zaznamenává chování účastníků na navozené pedagogické situace. Na základě toho je lektor schopen reagovat na vznikající problémy. Tato evaluace vyžaduje od lektora objektivní hodnocení každého účastníka.

Zkoumané identifikátory:

Přistupuje aktivně k programu?

- Dokáže se dorozumět?
- Zvládá pobyt v nové rodině?

Výsledky pozorování jsou zaznamenány na ordinální škále od 1 do 5, kdy 1 = výborně a 5 = nezvládá. Současně je monitorováno dění ve skupině a upravuje se již zmíněný rytmus programu.

Popis indikátoru: Přístupuje aktivně k programu? 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – slabší; 5 – nezvládá;

škála	kategorie	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
1	výborně	5	5	62,5
2	velmi dobře	1	6	12,5
3	dobře	2	8	25
4	slabší	0	8	0
5	nezvládá	0	8	0
průměr		1,6		100

Tabulka č. 11 **Přístupuje aktivně k programu?**

Výskyt: Výborně bylo hodnoceno 5 účastníků, 1 velmi dobře a 2 dobře. Obecně měli účastníci aktivní přístup k našemu programu, to je vyjádřeno zprůměrováním známek četnosti, který je 1,6.

Popis indikátoru: Dokáže se dorozumět? 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – slabší; 5 – nezvládá;

škála	kategorie	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
1	výborně	3	3	37,5
2	velmi dobře	4	7	50
3	dobře	0	7	0
4	slabší	1	8	12,5
5	nezvládá	0	8	0
průměr		1,9		100

Tabulka č. 12 **Dokáže se dorozumět?**

Výskyt: Pouze 1 účastník měl větší problémy se dorozumět, ostatní účastníci, byť jejich jazyková dovednost nebyla na vysoké úrovni, ovšem s dorozuměním neměli větší problémy.

Popis indikátoru: Zvládá pobyt v nové rodině? -1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – slabší; 5 – nezvládá;

škála	kategorie	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
1	výborně	1	1	12,5
2	velmi dobře	4	5	50
3	dobře	2	7	25
4	slabší	1	8	12,5
5	nezvládá	0	8	0
průměr		2,4		100

Tabulka č. 13 **Zvládá pobyt v nové rodině?**

Výskyt: Tento indikátor z účastného pozorování dopadl nejhůře. Pouze jeden účastník si zvládal pobyt v nové rodině bez problémů, většina to zvládala velmi dobře, a jeden účastník měl větší problémy zvládat pobyt v nové rodině. Nikdo ovšem nebyl hodnocen, že by pobyt v nové rodině absolutně nezvládnul.

SHRNUTÍ

Účastníci byli v aktivním přístupu k programu hodnoceni průměrem 1,6, což by odpovídalo hodnocení „**velmi dobře**“. V druhém sledovaném indikátoru týkající se schopnosti porozumět se byli účastníci hodnoceni v průměru 1,9, což by odpovídalo hodnocení „**velmi dobře**“. Ve třetím sledovaném indikátoru, který sledoval, jak zvládají pobyt v nové rodině, byli hodnoceni v průměru 2,4, což také odpovídá hodnocení „**velmi dobře**“. Z toho můžeme soudit, že účastníci přijímali pozitivně aspekty zážitkové pedagogiky v rámci našeho sub-projektu.

8.3 Interpretace výsledků – Evaluace třetího řádu

Evaluace třetího řádu probíhala pomocí dvou dotazníků.

1. Dotazník je převzatý z publikace „Zážitkové pedagogické učení“ autorů Hanuše a Chytilové (2009), který hodnotí celkovou úroveň, prostředí, organizace, úroveň lektora, úroveň informací atd. Každý z účastníků měl dostatek času na vyplnění. Pomocí otevřených a uzavřených otázek bylo zjištěno celkový pohled účastníků na kurz. Dotazník odevzdali všichni účastníci.
2. Dotazník General Self-Efficacy Scale, který zjišťuje účinnost našeho pokusného zásahu o zvýšení klíčové kompetence zvládnání problémů. Zde využíváme párového t-testu k porovnání dotazník General Self-Efficacy Scale z evaluace prvního řádu. Každý z účastníků měl dostatek času na vyplnění.

Vyhodnocení 1. dotazníku

Celkové hodnocení akce – podotázky: celková úroveň, prostředí akce, organizace akce, úroveň kurátora, úroveň informací.

Popis indikátorů: Celkové hodnocení akce – podotázky: celková úroveň, prostředí akce, organizace akce, úroveň lektora, úroveň informací. VÝBORNÁ, VELMI DOBRÁ, DOBRÁ, SLABŠÍ, NEDOSTATEČNÁ

Celková úroveň akce		četnost				
Škála	Kategorie	Celková úroveň	Prostředí akce	Organizace akce	Úroveň lektora	Úroveň informací
1	výborná	6	5	3	4	2
2	velmi dobrá	2	3	5	4	5
3	dobrá	0	0	0	0	1
4	slabší	0	0	0	0	0
5	nedostatečná	0	0	0	0	0
celkový průměr		1,6	<u>velmi dobrá</u>			
průměr		1,3	1,4	1,6	1,5	1,9

Tabulka č. 14 **Celkové hodnocení akce – podotázky: celková úroveň, prostředí akce, organizace akce, úroveň kurátora, úroveň informací.**

Výskyt: Obecné celkové hodnocení akce po zprůměrování všech bodů hodnocení dopadla dle účastníků jako VELMI DOBRÁ. Nejlépe účastníci hodnotili celkovou úroveň akce, na druhém místě hodnotili prostředí akce a na třetí místo účastníci dosadili úroveň lektora. Nejhůře v hodnocení dopadlo úroveň informací. Nikdo z účastníků nepoužil indikátory hodnotící škály od 4-5.

- Popis indikátoru: Pokud hodnotíte celkovou úroveň jako velmi dobrou a výbornou, v čem konkrétně? Otevřená odpověď.

Výskyt: Podle výskytu podobných, nebo stejných opovědí byla označena jedna verze, která je uvedena, kolikrát se vyskytovala. Odpovídali všichni účastníci.

Poznávání nové země 5x; Zábava 4x; Poznávání nových lidí 2x; Strava 1x; Důvěra k hostujícím rodinám 4x; Péče lektorů 2x; Možnost samostatnosti 2x; Program 1x

- Popis indikátorů: **Jak jste byli spokojeni s úrovní tištěných materiálů ke kurzu?** VÝBORNÁ, VELMI DOBRÁ, DOBRÁ, SLABŠÍ, NEDOSTATEČNÁ

škála	kategorie	Četnost	Kumulativní četnost	
				Relativní četnost
1	výborná	6	6	75
2	velmi dobrá	2	8	25
3	dobrá	0	8	100
4	slabší	0	8	100
5	nedostatečná	0	8	100
průměr		1,3	výborná	

Tabulka č. 15 **Jak jste byli spokojeni s úrovní tištěných materiálů ke kurzu?**

Výskyt: Téměř všichni hodnotili úroveň tištěných materiálů na výbornou 6 účastníků a 2 účastníci hodnotili jako velmi dobrá. Bylo to dáno tím, že ještě před odjezdem, dostali účastníci tištěné pokyny a vytvořený slovníček praktických frází v Italštině. Po příjezdu každý dostal osobní složku, kde byla mapa města, slevové kupony, harmonogram a další užitečné materiály. Nikdo z účastníků nepoužil indikátory hodnotící škály od 3-5.

Popis indikátoru: **Jaké bylo očekávání na začátku kurzu a nakolik se splnilo?** Otevřená odpověď.

Výskyt: Podle výskytu podobných, nebo stejných opovědí byla označena jedna verze, která je uvedena, kolikrát se vyskytovala. Odpovídali všichni účastníci.

Očekávání, které bylo splněno:

Procvičení cizích jazyků 3x; Nové zkušenosti 2x; Poznávání nových lidí 2x

Očekávání, které se nevyplnily:

Obavy z nových lidí 2x; Stesk po domově 1x

Popis indikátoru: **Která část kurzu Vás nejvíce zaujala?** Otevřená odpověď.

Výskyt: Podle výskytu podobných, nebo stejných opovědí byla označena jedna verze, která je uvedena, kolikrát se vyskytovala. Odpovídali všichni účastníci.

Spolupráce 2x; Poznávání nového 3x; Pobyť v rodinách 1x; Procházky v přírodě 3x; Herní program 3x; Jídlo 1x

Popis indikátoru: **Která část kurzu Vás zaujala nejméně?** Otevřená odpověď,

Výskyt: Podle výskytu podobných, nebo stejných opovědí byla označena jedna verze, která je uvedena, kolikrát se vyskytovala. Odpovídali všichni účastníci.

Cesta autobusem 3x; Odjezd 1x; Muzeum 4x; Prezentování 1x; Procházení města organizované Italy 2x

Popis indikátoru: **Jak vám vyhovovala zvolená metoda vzdělávání?** VÝBORNÁ, VELMI DOBRÁ, DOBRÁ, SLABŠÍ, NEDOSTATEČNÁ

škála	kategorie	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost
1	výborná	5	5	62,5
2	velmi dobrá	2	7	25
3	dobrá	1	8	12,5
4	slabší	0	8	100
5	nedostatečná	0	8	100
průměr		1,3		výborná

Tabulka č. 15 **Jak vám vyhovovala zvolená metoda vzdělávání?**

Výskyt: Metoda vzdělávání byla hodnocena průměrnou známkou 1,3, které potvrzuje dobré hodnocení sub-projektu. Nikdo z účastníků nepoužil indikátory hodnotící škály od 4-5.

Popis indikátoru: **Co byste vytkli organizaci kurzu - konkrétně?** Otevřená odpověď.

Výskyt: Podle výskytu podobných, nebo stejných opovědí byla označena jedna verze, která je uvedena, kolikrát se vyskytovala. Odpovídali všichni účastníci.

Nedostatek procvičení cizího jazyka 2x; Zmatky/špatná informovanost z italské strany 2x; Nebyli jsme u moře 1x; Nedostatek pizzy 2x ; Nic by nevytkli 1x

Popis indikátoru: **Co byste na kurzu změnili a proč?** Otevřená odpověď.

Výskyt: : Podle výskytu podobných, nebo stejných opovědí byla označena jedna verze, která je uvedena, kolikrát se vyskytovala. Odpovídali všichni účastníci.

Delší dobu pobytu 3x; Možnost koupat se v moři 4x; Více výletů 1x

Popis indikátoru: **Ovlivní zkušenosti získané na kurzu Váš způsob práce a chování v budoucnosti?** Otevřená odpověď.

Výskyt: : Podle výskytu podobných, nebo stejných opovědí byla označena jedna verze, která je uvedena, kolikrát se vyskytovala. Odpovídali všichni účastníci.

Samostatnost 7x; Odvaha 6x; Dorozumění 4x; Touha po poznávání nových věcí 2x; Lepší přizpůsobivost novému 5x

Popis indikátoru: **Oznámkuje lektora. Zřetelnost vyjadřování; Umění zaujmout; Umění vysvětlit problém; Odborná úroveň; Přístup lektora k vám osobně; Přístup lektora ke skupině; Přípravenost; Dochvilnost.** (od 1 do 5; 1 = výborná, 5 = nedostatečná).

ČETNOST

Kategorie	Zřetelnost vyjadřování	Umění zaujmout	Umění vysvětlit problém	Odborná úroveň	Přístup lektora k vám osobně	Přístup lektora ke skupině	Přípravenost	Dochvilnost
výborná	7	6	4	6	7	5	6	8
velmi dobrá	1	2	4	1	1	3	2	0
dobrá	0	0	0	1				
slabší	0	0	0	0	0	0	0	0
nedostatečná	0	0	0	0	0	0	0	0
celkový průměr	1,3	výborná						
průměr	1,1	1,2	1,5	1,4	1,1	1,4	1,3	1

Tabulka č. 15 **Oznámkuje lektora.**

Výskyt: Nejlépe účastníci hodnotili u lektora dochvilnost, kde všichni hodnotili výborně. To se odráželo i na celé skupině, protože jsme byli vždy všude na čas, to že v Itálii se to moc nenosí je věc druhá. Celkový vypočítaný průměr hodnocení lektora byl 1,3 což svědčí o výborných vztazích mezi účastníky a lektorem. Nikdo z účastníků nepoužil indikátory hodnotící škály od 4-5.

- Popis indikátoru: **Další vaše postřehy, návrhy, připomínky.** Otevřená odpověď

Výskyt: Zaznamenány byly všechny odpovědi, protože 3 účastníci neodpověděli a zbytek odpovídal následovně: Jeden účastník by ocenil možnost chystání tradičních pokrmů v dané zemi, uveden bylo i pohodlnější a kratší cestování.

SHRNUTÍ

Účastníci v celkovém hodnocení projektu, které zahrnovalo: prostředí akce, úroveň lektora a úroveň informací, celkovou úroveň hodnotili po známku **velmi dobrá**. Konkrétně uváděli, že se jim líbilo poznávání nové země, seznamování se s novými lidmi, jako pozitivum viděli možnost samostatnosti. Nejvíce účastníky zaujalo poznávání nového a nepoznaného s tím i souvisí pobyt v rodinách a také uváděli, že je zaujal připravený herní program. Na druhou stranu je neméně zaujalo dlouhá cesta autobusem a návštěva muzea. Na otázku zda ovlivní získané zkušenosti z výměny způsob práce a chování v budoucnosti odpovídali, že ano a to například v schopnosti se dorozumět, uváděli také, že by se již neobávali jet někam sami.

8.1 SWOT analýza

SWOT analýza mapuje vnější a vnitřní faktory, které danou oblast ovlivňují. Zkratka SWOT pochází z angličtiny a je složena z počátečních písmen, kde S („Strengths“) popisuje identifikované silné stránky definované oblasti, W („Weaknesses“) popisuje slabé stránky, O („Opportunities“) definuje, jaké jsou v definované oblasti ve výhledu do budoucna příležitosti, a T („Threats“) definuje, co do budoucna danou oblast ohrožuje.

SWOT analýza realizace sub-projektu, projektu Setkání evropských občanů „Zpět do budoucnosti: po stopách naší evropské historie“
<p>silné stránky – to, co pozitivně ovlivnilo vývoj realizace projektu</p> <p><u>slabé stránky</u> – to, co je považováno za negativní faktor a co je třeba zlepšit</p> <p><u>příležitosti</u> – to, co je vnímáno jako příležitosti, které mohou do budoucna ovlivnit při realizaci podobného projektu</p> <p><u>hrozby</u> – vše, co je vnímáno jako jednoznačná hrozba budoucnosti pro další realizaci projektu</p>

silné stránky	slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> • Zázemí volnočasového centra DDM Blansko • Legislativní ukotvení prevence (zákon o sociálně-právní ochraně dětí č..359/2006 Sb. a další) • Vzdělání a praxe lektorů Teoretické vzdělání a praxe při práci s dětmi a mládeží • Financování projektu z EU • Atraktivnost pro děti a mládež 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizace projektu v průběhu školního roku • Horší komunikace s rodiči • Dramaturgie • Nezjištěny všechny informace na straně zahraničního partnera • Složitá komunikace s partnerem výměny mládeže
příležitosti	hrozby
<ul style="list-style-type: none"> • Vytvoření skupiny mládeže, se kterou se dá dále pracovat v rámci dalších projektů • Nové trendy v trávení volného času • Nové zkušenosti s přípravou a realizací zahraniční výměny mládeže • Navázání nových kontaktů v zahraničí – nové možnosti výměn • Využívání zážitkové pedagogiky 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanční nákladnost a potřeba zajistit fundreasing, nebo grant z EU • Chybějící evaluace 4. a 5. řádu • Nepříznivé geopolitické změny • Změna vedení DDM Blansko

ZÁVĚR

Zážitková pedagogika vnáší do volnočasové sféry práce s dětmi a mládeží obrovské možnosti. Člověk, který se pohybuje na poli práce s dětmi a mládeží, by se měl o tento vzkvétající, sice ne doposud přesně vymezený, obor zajímat a minimálně uplatňovat některé z jeho aspektů v praxi. Bylo by to ku prospěchu jeho svěřenců, tak i k jeho osobnostnímu růstu. V této diplomové práci jsme se zabývali nejednoznačností vymezení zážitkové pedagogiky. Zkoumali jsme její historický vývoj, abychom lépe pochopili jednotlivé přístupy k ní. Zabývali jsme se pedagogicko-psychologickými aspekty zážitkové pedagogiky a některé z nich jsme se převáděli do praxe. Rozebírali jsme také význam hry pro zážitkovou pedagogiku a jejich uplatnění v praxi.

Praktická část měla za cíl systematicky zhodnotit proběhlou zahraniční výměnu a zhodnotit zda měla pro účastníky nějaký edukační přínos. Cílem bylo také zvýšit u účastníků klíčovou kompetenci prostřednictvím principů zážitkové pedagogiky a herních programů. Z proběhlého hodnocení a výzkumného šetření plyne, že se opravdu podařilo klíčovou kompetenci, na umění řešit problémy všedního života, zvýšit. Po zhodnocení všichni účastníci také uvedli, že uskutečněná výměna byla pro ně bohatou zkušeností a již se těší na další možnost jet na další výměnu mládeže do zahraničí. Tím se nám povedlo naplnit naše cíle a zodpovědět výzkumné otázky.

Nechceme tvrdit, že předložený program proběhlé výměny mládeže je stoprocentně zážitkově pedagogický. Je na místě podotknout, že při vytváření a následné realizaci jsme využívaly co nejvíce poznatků ze zážitkové pedagogiky, ale z nabytých vědomostí můžeme soudit, že se nejedná o plnohodnotný zážitkově pedagogický program. To ovšem nemění nic na faktu, který plyne z evaluace celého projektu, že využití principů zážitkové pedagogiky bylo pro účastníky i pro lektory byl přínosem.

Zážitková pedagogika má obrovský potenciál a v budoucnu si jistě bude dobývat místo mezi pedagogickými vědami, jako svébytné pedagogické odvětví. Zároveň se domníváme, že i ve školách a jiných školských zařízeních, pro děti a mládež se prvky zážitkové pedagogiky budou objevovat čím dál častěji. A to je dle našeho názoru dobře, protože se jedná o krok vpřed.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, vii, 201 s. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.
- [2] *GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku* [online]. 2014 [cit. 2015-04-06]. ISSN1214-603X. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/gymnasion14web.pdf>
- [3] HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- [4] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [5] CHYTILOVÁ, Lenka. DOBRODRUŽNÉ AKTIVITY VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ. *Gymnasion* [online]. 2005, č. 3 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g03-jaro-2005.pdf>
- [6] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
- [7] Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, časopis pro zážitkovou pedagogiku. 1, 6-16
- [8] Jirásek, I. (2005) Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu. Olmouc: Univerzita Palackého
- [9] KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a dobrodružství*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
- [10] MACKŮ, Richard. Zážitkové názvosloví. *Gymnasion* [online]. 2014, roč. 8, č. 1, s. 29-35 [cit. 2015.04.11]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/gymnasion14web.pdf>
- [11] MŮHLPACHR, P., Kapitoly ze sociální patologie, Brno: Institut mezioborových studií 2003, s.18-32

- [12] PELÁNEK, Radek. *Zážitkové výukové programy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 133 s. ISBN 978-80-7367-656-8.
- [13] PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- [14] PRIEST, Simon a Michael A GASS. *Effective leadership in adventure programming*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, c2005, xv, 328 p. ISBN 073605250x.
- [15] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktliz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8772-8.
- [16] *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- [17] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- [28] VÁŽANSKÝ, Mojmír, 2001. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia. ISBN: 80-86384-00-4.
- [19] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Grada, 2008, 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-708.
- [20] SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 10. 2011, [cit. 2015-3-12]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 **Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.**

Tabulka č. 2 **Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.**

Tabulka č. 3 **Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.**

Tabulka č. 4 **Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.**

Tabulka č. 5 **Důvěřuju si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.**

Tabulka č. 6 **Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.**

Tabulka č. 7 **Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.**

Tabulka č. 8 **Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.**

Tabulka č. 10 **Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.**

Tabulka č. 11 **Přistupuje aktivně k programu?**

Tabulka č. 12 **Dokáže se dorozumět?**

Tabulka č. 13 **Zvládá pobyt v nové rodině?**

Tabulka č. 14 **Celkové hodnocení akce – podotázky: celková úroveň, prostředí akce, organizace akce, úroveň kurátora, úroveň informací.**

Tabulka č. 15 **Oznámkuje lektora.**

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1. Zdroj: Macků

Obrázek č. 2 Kolbův model zkušenostního učení

Obrázek č. 3 Komfortní zóna, zdroj: Pelánek

Obr. 4 Stav plynutí, zdroj: Csikzentmihalyi

Obr. 5 Maslowova pyramida potřeb

Obr. 6 Model motivace – cesta – cíl

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 *General Self-Efficacy Scale*
- Příloha č. 2 *Evaluaace II, řádu. Záznamový arch pozorování*
- Příloha č. 3 *Evaluaace III řádu - dotazník získaný z knihy „Zážitkově pedagogické učení“*
- Příloha č. 4 *Popis práce kurátora pro mládež*
- Příloha č. 5 *Informace od účastníků*
- Příloha č. 6 *Fotodokumentace*

Dotazník obecné vlastní efektivity

J. Křivohlavý, R. Schwarzer & M. Jerusalem

Míra optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy.

1. Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat ne snadné problémy.
2. Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.
3. Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.
4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.
5. Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.
6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.
7. Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.
8. Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.
9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.
10. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.

PŘÍLOHA Č. 1 GENERAL SELF-EFFICACY SCALE

PŘÍLOHA Č. 2 EVALUACE II ŘÁDU. ZÁZNAMOVÝ ARCH – POZOROVÁNÍ

Pořadí	Jméno	Přistupuje aktivně k programu?	Dokáže se dorozumět?	Zvládá pobyt v nové rodině?

PŘÍLOHA Č. 3: EVALUACE III ŘÁDU - DOTAZNÍK ZÍSKANÝ Z KNIHY „ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÉ UČENÍ“

Název akce:

Termín a místo konání:

Jméno a Příjmení:

Tento hodnotící list je pro nás velmi důležitý. Prosím, odpovězte na každou otázku co nejkonkrétněji. Vaše upřímné odpovědi pomohou zlepšit naši práci.

1/ Celkové hodnocení akce. (označte):

	VÝBORNÁ	VELMI DOBRÁ	DOBRÁ	SLABŠÍ	NEDOSTATEČNÁ
Celková úroveň					
Prostředí akce					
Organizace akce					
Úroveň lektorů					
Úroveň informací					

2/ Pokud hodnotíte celkovou úroveň jako velmi dobrou a výbornou, tak v čem konkrétně?

3/ Pokud hodnotíte celkovou úroveň jako slabší nebo nedostatečnou, tak v čem konkrétně?

4/ Jak jste byli spokojeni s úrovní občerstvení a stravování (pokud bylo)? (označte):

VÝBORNÁ	VELMI DOBRÁ	DOBRÁ	VYHOVUJÍCÍ	NEVYHOVUJÍCÍ

5/ Jak jste byli spokojeni s úrovní tištěných materiálů k akci? (označte):

VÝBORNÁ	VELMI DOBRÁ	DOBRÁ	VYHOVUJÍCÍ	NEVYHOVUJÍCÍ

6/ Stačili vám informace, které jste dostali o akci před jejím začátkem, např. informace o místě, termínu, času, seznamu potřebného vybavení, atd.? Pokud ne, co jste postrádali?

7/ Jaké bylo vaše očekávání na začátku akce a na kolik se splnilo?

8/ Která část akce vás nejvíce zaujala?

9/ Která část akce vás zaujala nejméně?

10/ Jak vám vyhovovala zvolená metoda vzdělávání? (označte):

VÝBORNÁ	VELMI DOBRÁ	DOBRÁ	VYHOVUJÍCÍ	NEVYHOVUJÍCÍ

11/ Co byste vytkli organizaci akce – konkrétně:

12/ Co byste na akci změnili a proč?

13/ Ovlivní zkušenosti získané na akci váš způsob práce v budoucnosti?

14/ Oznámkuje jednotlivé lektory (od 1 do 5; 1=výborná 5=nedostatečná)

	Jméno lektora	
	Tomáš	Kuba
Zřetelnost vyjadřování		
Umění zaujmout		

Umění vysvětlit problém		
Odborná úroveň		
Přístup lektora k vám osobně		
Přístup lektora ke skupině		
Připravenost		
Dochvilnost		

15/ **Další Vaše postřehy, návrhy, připomínky:**

Ještě jednou vám děkujeme za odpovědi a přejeme vám mnoho úspěchů ve vaší práci.

PŘÍLOHA Č. 4 Popis práce kurátora pro mládež

Sociální práce s dětmi, které spáchaly trestný čin nebo čin jinak trestný a s dětmi páchajícími přestupky. Plnění úkolů orgánu sociálně-právní ochrany dětí (kurátor pro děti a mládež).

1. Vykonává činnost kurátora pro děti a mládež.
2. Vyhledává děti, jejichž rodiče nebo jiné osoby zodpovědné za jejich výchovu neplní své povinnosti a ohrožují tak či narušují jejich výchovu a zdárný vývoj, působí k odstranění příčin a důsledků těchto nedostatků.
3. Poskytuje sociálně právní ochranu dětem, jejímž předním hlediskem je zájem a blaho dítěte, ve svém stanoveném územním obvodu dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a to v rámci samostatné i přenesené působnosti MěÚ Blansko.
4. Sleduje vývoj dětí a mladistvých s poruchami chování, u nichž byla uložena výchovná opatření, vede evidenci těchto dětí, provádí kontrolní návštěvy v rodinách
5. Podává (sepisuje) okresnímu soudu návrhy a podněty na úpravu poměrů nezletilých, včetně návrhů na vydání předběžného opatření a nařízení, prodloužení nebo zrušení ústavní výchovy, na upuštění, propuštění a na prodloužení ochranné výchovy a účastní se řízení před soudem v souladu s o.s.ř. a trestním řádem.
6. Poskytuje sociálně právní poradenství při zajištění výkonu rozhodnutí. Na základě žádosti soudu se účastní provádění výkonu rozhodnutí soudu ve věcech o výchově nezletilých a úpravě styku.
7. Zprostředkovává umístění problémových a nezvladatelných dětí do diagnostických ústavů a středisek výchovné péče, včetně zajištění komplexní dokumentace.
8. Na základě zvláštního písemného oprávnění sleduje vývoj dětí svěřených do výchovy jiných osob než rodičů, dětí s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou a dětí umístěných v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Navštěvuje je v rodině i jiném prostředí, kde se zdržují v časových intervalech dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů a ve spisech vede záznamy o provedených návštěvách. Navštěvuje rodiče dětí, kterým byla nařízena ústavní nebo ochranná výchova.
9. Poskytuje sociálně právní ochranu zejména dětem, které vedou zahálčivý nebo nemravný život, nebo se opakovaně dopouští útěků od rodičů nebo osob, které jsou odpovědné za jejich výchovu, mladistvým, kteří spáchali trestný čin a dětem mladším 15-ti let, které spáchaly čin, jenž by byl jinak trestným činem.
10. Spolupracuje s orgány policie v přípravném řízení, věznicemi a státním zastupitelstvím a účastní se trestních soudních řízení ve věcech nezletilých dětí.
11. Pro účely přípravného řízení a soudního řízení vypracovává komplexní výchovné zprávy, spolupracuje se školami, obecními úřady, zdravotnickými zařízeními, zaměstnavateli apod. s cílem získat objektivní informace k podání zpráv a k zastupování zájmů nezletilých dětí.
12. Navštěvuje na základě zvláštního písemného oprávnění mladistvé ve výkonu vazby č. trestu odnětí svobody v režimu dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.
13. Účastní se přestupkového řízení vedeného proti mladistvým v souladu se zákonem o přestupcích.

14. Pečuje o to, aby děti nebo mladistvé osoby, které byly propuštěny z ústavní či ochranné výchovy nebo výkonu trestu odnětí svobody, byly přijaty do škol, vhodných učebních oborů a zaměstnání. Spolupracuje při tomto snažení s příslušnými orgány a organizacemi.
15. Podává podněty příslušným orgánům k prošetření, zda nedošlo ke spáchání trestného činu proti rodině a mládeži nebo přestupku dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.
16. Přípravuje podklady pro jednání Komise pro sociálně právní ochranu dětí.
17. Analyzuje situaci v oblasti sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve svěřeném územním obvodu, podílí se na organizování a realizaci preventivních opatření, směřujících proti kriminalitě mládeže, alkoholismu a drogové závislosti.
18. V návaznosti na uzavřenou dohodu o pracovní pohotovosti se podílí na zabezpečení součinnosti s Okresním soudem Blansko, orgány Policie a zdravotnickými zařízeními tak, aby v zájmu dítěte, které se ocitne v kritické situaci, byla nepřetržitě zabezpečena realizace okamžité pomoci kompetentních orgánů.
19. Vykonává poradenskou činnost a poskytuje pomoc rodičům a osobám odpovědným za výchovu nezletilého dítěte při praktickém výkonu jejich práv a povinností včetně sepisů návrhů soudu na zahájení řízení v opatrovnických věcech.
20. Věnuje náležitou pozornost žádostem nezletilých o poskytnutí sociálně právní ochrany a pomoci i bez vědomí osob odpovědných za jejich výchovu.
21. Spolupracuje s Úřadem pro mezinárodně právní ochranu dětí v Brně při plnění úkolů na úseku sociálně právní ochrany dětí ve vztahu k cizině.
22. Vede spisovou dokumentaci, rejstříky a další písemnosti v opatrovnickém spise dětí, kterým poskytuje sociálně právní ochranu.
23. Provádí průběžnou aktualizaci ročních rejstříků vedených na oddělení sociálně právní ochrany.
24. Podílí se na skartaci a archivaci materiálů oddělení sociálně právní ochrany.
25. Zachovává mlčenlivost o skutečnostech, se kterými přišla do styku při výkonu své pracovní činnosti.
26. Dodržuje platné obecně závazné právní předpisy a normy, bezpečnostní a protipožární předpisy, vnitřní předpisy, směrnice a pokyny.
27. Pečuje o zvyšování své odborné úrovně.
28. Plní další úkoly uložené vedoucí oddělení a vedoucí odboru.

PŘÍLOHA Č. 5 INFORMACE OD ÚČASTNÍKŮ

JMÉNO A PŘÍJMÉNÍ

Telefonní číslo:.....

Email:

- 1) Kde jsi byl/a v zahraničí, absolvoval/a jsi už nějakou mezinárodní výměnu? (kde, na jak dlouho)

- 2) Jaké jazyky se učíš?

- 3) Zkus se jednoduše v angličtině představit (jméno, věk, kde žiju, hobby, škola, oblíbené jídlo)

- 4) Zkus charakterizovat jednu (nebo více) vlastnost/í, která tě nejvíce vystihuje (pozitivní i negativní)

- 5) Co očekáváš od této cesty do Itálie?

Máš zájem se v létě zúčastnit podobné výměny mládeže ve Francii (26. -31. 7. 2015)

