

Možnosti využití zážitkové pedagogiky v práci s klienty z dětských domovů

Bc. Soňa Lhotáková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Soňa Lhotáková**
Osobní číslo: **H190485**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Možnosti využití metod zážitkové pedagogiky v práci s klienty z dětských domovů**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky, adolescence a náhradní rodinné výchovy.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného dotazníku a pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. Zážitekově pedagogické učení. Praha: Graga. ISBN 978-80-247-2816-2.
JIRÁSEK, Ivo, 2019. Zážiteková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.
MACEK, Petr, 2003. Adolescence. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.
SOBOTKOVÁ, Nielsen Veronika a kolektiv, 2014. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada. ISBN 978-80247-4042-3.
ŠVARIČEK, Roman a Klára ŠÉDOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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

.....

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 nevydávalečně 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 zří nejmenší pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném veřejně přístupem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracovním vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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 nenasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, přijme-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu: k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené škou nebo studenem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školské 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 Školské dílo:

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce zkoumá možnosti využití zážitkové pedagogiky v práci s klienty z dětských domovů. Cílem bylo zjistit, zda a jak by se daly využít programy zážitkové pedagogiky při práci s adolescenty z dětských domovů. V teoretické části je vymezen pojem prožitek, zážitek, učení prožitkem, zážitková pedagogika a její rozvojový potenciál v oblasti sebepojetí. Dále podrobně představíme metodu zážitkové pedagogiky. V neposlední řadě je věnována jedna kapitola sebepojetí a jejím složkám, a jedna kapitola specifickým klientům z dětských domovů, kde se věnujeme nereálnému sebepojetí klientů z dětských domovů jako důsledku citové deprivace pocházejícího z rodinného prostředí. V praktické části jsme se nejdříve zaměřili na sebepojetí u adolescentů z dětských domovů, pomocí dotazníkového šetření srovnali zjištěná data s adolescenty žijících v rodinách. Na základě zjištěných údajů jsme navrhli zážitkový program pro adolescenty z dětských domovů a změřili jejich posun před a po programu. Na základě těchto výstupů jsme také upozornili na propojení sociální a pedagogické roviny práce s touto cílovou skupinou, propojení mezi sociální a zážitkovou pedagogikou.

Klíčová slova: metoda zážitkové pedagogiky, zážitková pedagogika, sebepojetí, sebedůvěra, sebevědomí, osobnostní rozvoj, citová deprivace

ABSTRACT

This thesis examines the possibilities of using experiential pedagogy in working with clients from children's homes. The aim was to find out whether and how experiential pedagogy programs could be used when working with adolescents from children's homes. The theoretical part defines the concept of experience, experience, learning by experience, experiential pedagogy and its development in the field of self-concept. Next, we will introduce in detail the method of experiential pedagogy. Last but not least, one chapter is devoted to self-concept and its components, and one chapter to the specifics of clients from children's homes, where we focus on the unrealistic self-concept of clients from children's homes as a result of emotional deprivation from the family environment. In the practical part, we first focused on the self-concept of adolescents from children's homes, using a questionnaire survey compared the data with adolescents living in families. Based on the data, we designed an experiential program for adolescents from children's homes and measured their shift before and after the program. Based on these outputs, we also drew attention to the connection between the social and pedagogical level of work with this target group, the connection between social and experiential pedagogy.

Keywords: method of experiential pedagogy, experiential pedagogy, self-concept, self-confidence, personal development, emotional deprivation

Děkuji paní PhDr. Zuzaně Hrnčířkové Ph.D. za odborné a lidské vedení mé diplomové práce.

Tato práce by neunikla bez trpělivosti a opory mé milované rodiny, obzvláště mému manželovi, který mě vždy podporoval a při mně stál. Tak jako má máma, táta i bratr.

Také děkuji úžasným dětem, panu vychovateli a zástupkyni dětského domovu Boskovic, kteří si mě zcela získali svou bezprostředností, ochotou pomoci a čistotou lidských skutků.

„Zkušenost není, co zažijeme, ale co uděláme s tím, co jsme zažili“

Aldous Huxley

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	14
1.1 PROŽITEK-ZÁŽITEK-ZKUŠENOST.....	15
1.2 NEJEDNOTNÁ TERMINOLOGIE.....	16
1.3 POJMOVÉ UKOTVENÍ.....	17
1.4 POSTAVENÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V SYSTÉMU VĚD	19
1.5 METODA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	19
1.5.1 Záměr	21
1.5.2 Program.....	24
1.5.3 Reflexe	28
1.6 SKLOUBENÍ PROTICHŮDNÝCH TENDENCÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	28
1.7 OSOBNOST LEKTORA	29
1.8 ETICKÉ ASPEKTY	30
2 SPECIFIKA KLIENTŮ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ	33
2.1 LEGISLATIVA.....	34
2.2 DŮVODY UMÍSTĚNÍ DĚTÍ DO DĚTSKÝCH DOMOVŮ.....	35
2.3 PROBLÉMY SPOJENÉ S NEVHODNÝM PŮSOBENÍM RODINY	36
2.4 DYSFUNKČNÍ RODINA.....	37
2.5 SYNDROM DEPRIVOVANÉHO DÍTĚTE	37
2.5.1 Citová deprivace.....	37
2.5.2 Psychické důsledky citové deprivace	38
2.5.3 Důsledky citové deprivace u dětí z ústavní výchovy	39
2.5.4 Pozdní následky citové deprivace	40
3 SEBEPOJETÍ	43
3.1 VLASTNÍ JÁ	43
3.2 VYMEZENÍ TERMÍNU SEBEPOJETÍ.....	44
3.3 ASPEKTY SEBEPOJETÍ	45
3.4 POJMY SOUVISEJÍCÍ S TERMÍNEM SEBEPOJETÍ	45
4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA K AKČNÍMU VÝZKUMU	48
4.1 VYMEZENÍ AKČNÍHO VÝZKUMU	48
4.2 PRINCIPY AKČNÍHO VÝZKUMU.....	49
4.3 PRŮBĚH AKČNÍHO VÝZKUMU.....	50
4.4 METODOLOGIE AKČNÍHO VÝZKUMU.....	54
4.4.1 Fáze akčního výzkumu.....	54
4.4.2 Metody akčního výzkumu.....	54

II PRAKTICKÁ ČÁST	56
5 AKČNÍ VÝZKUM MOŽNOSTI VYUŽITÍ METOD ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	57
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	57
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	57
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	57
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	58
5.5 METODOLOGIE AKČNÍHO VÝZKUMU.....	58
5.6 VSTUP DO AKČNÍHO VÝZKUMU.....	60
5.6.1 Definování situace/problému	64
5.7 VSTUPNÍ MĚŘENÍ.....	64
5.7.1 Pozorování a sběr vstupních dat.....	64
5.7.2 Analýza a interpretace dat.....	66
5.8 HLEDÁNÍ TEORETICKÉHO ŘEŠENÍ	76
5.9 VÝBĚR OPTIMÁLNÍHO ŘEŠENÍ.....	77
6 NÁVRH ZÁŽITKOVÉHO PROGRAMU	79
6.1 ZÁMĚR	79
6.2 PROGRAMOVÝ PROSTŘEDEK.....	81
6.3 REFLEXE	85
6.4 SCÉNÁŘ A STĚŽEJNÍ DRAMATURGICKÉ LINKY	87
6.5 REALIZACE NAVRHNUTÉHO ŘEŠENÍ.....	87
6.6 VÝSTUPNÍ MĚŘENÍ A ZPĚTNÁ VAZBA	90
7 DISKUZE	92
ZÁVĚR	95
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	99
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	102
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	103
SEZNAM PŘÍLOH	105

ÚVOD

Adolescenti bývají často označováni jako nejrizikovější skupina z hlediska sociálně patologických jevů. Je nesporné, že nejdůležitější sociální prostředí, které poskytuje sociální zkušenosti, je rodina. Protože adolescentní klienti z dětských domovů obvykle pocházejí z nestabilního rodinného prostředí, mívají velmi často negativní sociální zkušenosti. To v důsledcích přináší rizikové chování, negativní postoj k autoritám, nízkou úroveň sebevědomí a sebeúcty, nesamostatnost, různé závislosti, disociální, asociální či antisociální chování aj. Proto motivovat klienty z dětských domovů ke změně postojů, k získávání zkušeností a znalostí, není snadné. Učení zážitkem může být způsob, jak klienty nejen zaujmout, ale i **podpořit jejich celostní osobnostní rozvoj atraktivní formou a v návaznosti na jejich vývojové úkoly**. Na vlastní kůži prožité situace s sebou přinášejí nejen nově nabyté znalosti a dovednosti, ale díky prožitým emocím mají potenciál i ke změně postojů a rizikového chování. Díky netradičnosti těchto metod, které se značně liší od tradičního memorování vědomostí, dochází k mnohem lepšímu dosažení výsledků jak ve výchově jedince, tak i v nabytých vědomostech a kompetentnosti jejich používání.

Velkou výhodou zkušenostního učení je právě jeho aplikace do škol, volnočasových zařízení i do oblastí, která nejsou brána jako primární prostředí pro výchovu a vzdělávání.

Diplomová práce se bude zabývat právě metodou zážitkové pedagogiky jako vhodným prostředkem při výchovně vzdělávací práci s klienty z dětských domovů a bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem naší diplomové práce je dokázat, zda a jak by se daly využít zážitkové programy u klientů z dětských domovů.

Cílem teoretické části diplomové práce je poskytnout čtenářům informace v oblasti metod zážitkové pedagogiky a její možnosti využití v osobnostně sociálním rozvoji. V teoretické části se budeme zabývat pojmem sebepojetí a poukážeme na fakt, že sebepojetí je vytvářeno především v rodině v ranném věku. Budeme se zde zabývat specifikami klientů z dětských domovů především z pohledu důsledků působení nefunkční rodiny.

Druhá část diplomové práce je praktického charakteru a je realizována formou akčního výzkumu. Akční výzkum je zaměřen na průzkum sebepojetí, který bude realizován s využitím kvalitativních metod prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli, neformálními rozhovory s klienty z dětských domovů a pozorováním. Tyto

výsledky budeme ověřovat dotazníkovým šetřením. Na základě výstupů průzkumu navrhne vhodný zážitkový program, který zrealizujeme a výstupy změříme.

Uvedená diplomová práce poskytne inspiraci a oporu pro další pedagogy, vychovatele, vzdělavatele, pracovníky nízkoprahových zařízení, částečně kariérové pracovníky ve školách, pracovníky domů dětí a mládeže a všem osobám, kteří pracují s mládeží z dětských domovů a kteří zároveň hledají způsoby, jak svoji práci s těmito klienty zlepšit. Popsané metody a přístupy mohou být návodem, jakým způsobem mládež zaujmout a nenásilně přeměřovat jejich rizikové chování na pozitivnější směr.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

V první kapitole teoretické části se budeme věnovat pojmům, se kterými zážitková pedagogika pracuje jako je prožitek, zážitek, zkušenost, záměr-program-reflexe atd. Poukážeme také na rozdíly pojmů mezi zážitkovou pedagogikou a učením prožitkem. Cílem této kapitoly je představit principy metody zážitkové pedagogiky. Také nastíníme možnosti jejího využití.

Počátky výchovy zážitkem bychom mohli hledat už v dobách Aristotelových. Aristoteles byl zastáncem názoru, že lidé se zkušenostmi se budou v životě lépe orientovat než lidé s velkými znalostmi, ale bez špetky nabytých zkušeností. Průkopník výchovy zážitkem, John Dewey, tvrdil, že „všechna opravdová výchova a vzdělání přichází skrze zkušenost, upozorňuje však, že ne všechny zážitky jsou opravdu ve stejné míře výchovné“ (DEWEY, 1997, s. 12–13). Na myšlenky těchto slavných myslitelů navazuje Organizace Outward Bound, jejímž zakladatelem je Kurt Hahn. Tato organizace vznikla původně pro vycvičení britských námořníků za 2. světové války, ale později se její prvky přenesly do zážitkové pedagogiky. Jejím specifikem je ve zprostředkování zkušenostního učení formou netradičního zážitku v přírodě (sjezd rozbouřené řeky, přechod vysokých hor etc.). Podněty pro svou pedagogickou činnost čerpal Hahn „z prací Carla Rogerse a Kurta Lewina, kteří rozpracovávali význam skupiny pro osobní rozvoj a učení jednotlivců.“

Učení zážitkem tedy není žádná nová strategie. Dnes funguje ve světě hned několik význačných zážitkově-pedagogických koncepcí, které nejsou jednotné. Nejčastěji hovoříme o linii německé, britské, americké, severské, české aj.

Český zážitkově pedagogický koncept je ve srovnání se zahraničními koncepty jedinečný a originální. Vychází z tradičních českých kořenů výchovy v přírodě a zkušenosti jsou získávány prožitkem v cíleně plánovaných situacích v procesu dramaturgie. Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova **prožitek, zážitek, zkušenost**, ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé **podoby fenoménu hry**. Celý proces je pak po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván se snahou dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu. Tímto přístupem je česká zážitková pedagogika jedinečná a originální. Cílem tohoto pojetí byl vždy **rozvoj jedince, rozvoj osobnosti v nejrozumnějších dimenzích a aspektech**. Více než na vědomosti a dovednosti se orientoval tento přístup směrem **k rozvoji**

osobnosti. Snaží se působit na celého člověka, včetně jeho emocionální složky (Chytilová a Hanuš, 2009, s. 11–12).

Největším představitelem zážitkové pedagogiky u nás je Prázdninová škola Lipnice, která vytvořila vlastní pojetí zážitkové pedagogiky. Specifikem její metody je důraz na skupinovou a osobnostní dynamiku, cílenou dramaturgii, dynamiku programů, které vyvolává zážitek, který je ve zpětnovazebním působení usměrňován ve smyslu **sebepoznání** (sejmutí masky) a seberozvoje (poznání a nastartování potenciálu), které vedou k přehodnocení nebo přímo ke změně životního stylu, s důrazem na aktivní postoj. Tím, že zážitková pedagogika vytváří neobvyklé, často náročné situace, vede jedince k jejich překonávání, dochází k rozvoji sebedůvěry, zlepšení sebepojetí.

Obrázek 1 Okruh lidských zkušeností

INDIVIDUÁLNÍ ÚROVEŇ		
BYTÍ	VÝVOJ	POŽADAVKY
zvědavost, identita, radost, milování, sebevědomí, aspirace, emoční inteligence	statečnost, samostatnost, výkonnost, nápaditost, tvořivost, dovednost, zdraví	zájem, odpovědnost, řízení, emancipace, integrace, vůle, úroveň kognitivního poznání
SRDCE EMOCIONALITA POVAHA	RUKA PSYCHOMOTORIKA TĚLO	ROZUM DUCHOVNO
výchova, život, vztahy, humanita, komunikativnost	jednání, práce, zájmy, činnost, osobní postoje, vlastní řešení	učení, vzdělávání, spolupráce, setkávání, cestování
SOCIO-KULTURNÍ ÚROVEŇ		

Zdroj: Vážanský, 1995, s. 135

1.1 Prožitek-zážitek-zkušenost

Rozdílnost slov prožitek a zážitek není v obecné češtině příliš rozeznáván. Jestliže uvažujeme o rozlišení, pak spíše ve vztahu ke zkušenosti. Tyto jemné rozdíly nelze angličtinou vůbec postihnout. V angličtině „experience“ slovo prožitek a zkušenost znamená stejný význam. V této diplomové práci upřednostňujeme porozumění těmto slovům na principu časovosti. Jestliže něco v přítomný moment zakouším, vyjádřím tuto aktivitu slovem prožitek. Také předpona pro- naznačuje význam intenzity činnosti, zdůrazňuje aktivitu a autenticitu prožívání. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) tedy vyhradzujeme slovo prožitek (a proto také praktické působení jako „výchovu prožitkem“).

Prožitek pro každého jedince je nepřenositelný, jedinečný a nedá se oddělit od svého obsahu. Pokud se však vrátíme k prožití události ve vzpomínce či v racionálním rozboru proběhlé aktivity, můžeme ho označit za zážitek a teoretické zasazení oboru jako „zážitkovou pedagogiku. Předpona za- naznačuje svým významem přesahu celkovosti, dosažení cíle, dokonavosti děje.

Třetí časový rozměr, budoucnost, je pak vymezena termínem zkušenost, která poukazuje na trvalejší podobu onoho prožití. Zkušenost pak můžeme uplatnit i v jiných situacích v budoucnu (Jirásek, 2019, s. 17).

1.2 Nejednotná terminologie

V anglickém jazykovém prostředí existuje mnoho pojmů jako je „experiential education“, „outdoor education“, „adventure education“, „environmental education, a to si ještě nekomplikuje situaci s dalšími pojmy jako je „learning“, „therapy“ apod. Podle zahraničních zdrojů je „*Outdoor education definován podle disciplíny a prostředí, odkud výzkumník pochází, jako je pedagogika, studia o mládeži, sociální práce, rekreace, cestovní ruch, ochrana přírody, ekologie, andragogika, sociologie a firemní vzdělávání. Definice se také liší podle času, kdy byla použita a geograficky (podle místa, na které se definice vztahuje). Například lékařské a společensko-vědecké databáze používají výrazy wilderness therapy nebo adventure therapy, které převládají v severoamerické literatuře (Epstein 2004; Shanahan, McAllister a Curtin 2009; Stevens a kol. 2004; Stick a Senior 1984; Wynn, Frost a Pawson 2012). Další navrhovatelé termínu považují outdoor education za synonymum adventure education (Sammet 2010; Williams 2013), tedy spadající do mnohem širší oblasti zážitkového vzdělávání (Ewert 1989). Gilbertson a kol. (2006) pojímají jako tři překrývající se sféry představující ekologické vztahy, fyzické dovednosti a osobnostní růst“ (Smith, Walsh, 2019, s. 312).*

S touto mnohoznačností souvisí i pokusy o překlady do českého prostředí. U nás takových pokusů o vypořádání se s terminologií zážitkové pedagogiky proběhlo již několik. Macků (2014, s. 43) uvádí ve své dizertační práci analýzu, kterou provedla Turčová (Turčová, 2007). *Ve svém výzkumu se formou rozhovoru dotazovala česky a anglicky hovořících expertů z oblasti zážitkové edukace na klíčové pojmy z této oblasti. Naprostá většina ze všech oslovených českých expertů uvedla různé termíny pro souhrnné označení oblasti, o které hovoříme. 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). A 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.“ Srovnáním jednotlivých pojmů zjistíme, že se jedná o téměř shodné koncepty, které se liší pouze vypíchnutím určitého prvku nebo metody prostředku. U všech autorů jde jednotně o výchovu a proces učení, kterému jde o **rozvoj a růst osobnosti**.*

Pro české podmínky Jirásek (2014, s. 13): formuluje dvojí doporučení:

1. odlišovat rekreační, terapeutické a výchovné (pedagogické) diskursy jako svébytné obory;
2. odlišovat prostředí (přírodu, divokou přírodu), prostředky (dobrodružství) a **metodické využití** (prožitek – zážitek – zkušenost).

1.3 Pojmové ukotvení

Mezi prvotní teoretické postavení oboru v České republice se řadí především práce: Vážanský, 1992; Vážanský & Smékal, 1995; Neuman et al., 1999; zdroje zážitkové pedagogiky (Outward Bound a Prázdninovou školu Lipnice) stručně popsal Hanuš, 2001.

Na základě výše uvedeného můžeme v této práci zážitkovou pedagogikou rozumět (zejména v českém prostředí zatím ještě ne zcela etablovaný) vědní obor, který reflektuje **praxi výchovy, jež využívá zážitku jako prostředku celostního rozvoje člověka**. Výchovu obecně lze definovat jako záměrné působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji (definice výchovy v např. Průcha et al., 2001). V případě výchovy zážitkem jde tedy především o zážitek záměrně navozovaný. Obě sousloví (výchova zážitkem i zážitková pedagogika) tedy v této práci používáme analogicky k pojmům výchova – pedagogika (věda o výchově) (Macků, 2014). **Zážitková pedagogika je tedy obecně rozšířené označení pro holisticky pojatý přístup k výchově, jež využívá přímé zkušenosti a její reflexe k rozvoji osobnosti.**

Podle Pelánka (2003, 2010) výchova zážitkem spočívá v záměrném vyvolávání situací, které vedou k získání prožitků a posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů a možností poučení pro získání nové (či modifikaci stávající) zkušenosti.

Hanuš, další z autorů zabývajících se teorií a metodikou výchovy zážitkem, svou publikaci o praktických otázkách tohoto přístupu nazval *Zážitkově pedagogické učení* (Hanuš & Chytilová, 2009). Hanuš se snažil odlišit procesy, o které jde v praxi (nazývá je učením), od označení celého oboru reflektujícího tuto praxi (zážitková pedagogika). Hanuš zde používá celé sousloví „zážitková pedagogika“ jako jeden pojem, který nelze oddělit – srov. Hanušovo zážitkově-pedagogické učení s obecným termínem zážitkové učení.

„Pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět teoretické postavení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem“ (Jirásek, 2004, s. 15).

Pojem zážitková pedagogika je teoretickou a vědeckou reflexí celostní výchovy, která je více doma na akademické půdě než v běžné praxi. To, co se děje v praxi, na většině zážitkových kurzů je **celostní výchova**, které dosahujeme dlouhodobějším působením, prostřednictvím intenzivních prožitků a s využitím široké škály programových prostředků. Protože se však tato diplomová práce soustředí na to, jak využívat prožitek také v poněkud civilnějším prostředí programů, budeme používat slovo **učení a učení prožitkem** (vlastní prožitky jsou prostředkem učení). Za učení obecně považujeme proces získávání a předávání zkušeností, návyků, dovedností, znalostí a hodnot. Často se budou v pedagogickém procesu protínat různé cíle: předávání vědomostí, znalostí, formování osobnosti, hodnotové tříbení, rozvoj komunikačních dovedností, a tak vybrat jedno slovo, které by terminologicky přesně

obsáhlo to, o co nám jde, není jednoduché. Vzdělávání je spíše proces, který učení podporuje a výchova už je holistická.

Naše pojetí zážitkové pedagogiky v této diplomové práci

Účastníci prostřednictvím vlastních prožitků z her, modelových situací nebo reálných výzev získávají zkušenosti za účelem seberozvoje a učení. Dostávají individuální nebo skupinový úkol, v rámci kterého musí nějak komunikovat, spolupracovat, rozhodovat se, volit strategii, hledat řešení problémů, přizpůsobovat se, dávat prostor ostatním. Prostřednictvím takových programů každý poznává sám sebe, své kamarády, nové aktivity, témata (Drahanská, 2020, s. 50).

1.4 Postavení zážitkové pedagogiky v systému věd

„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“ (Jirásek, 2004, s. 8).

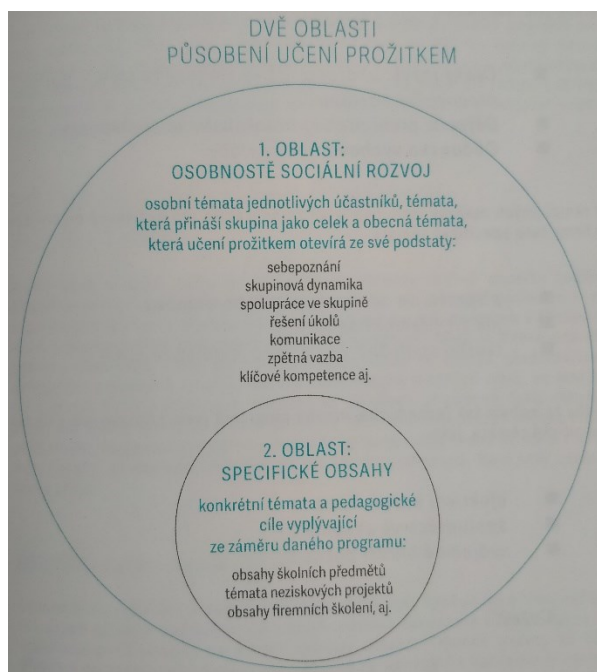
Po jevech a skutečnostech z oblasti zážitkové pedagogiky bychom museli pátrat především v pedagogice volného času či v teorii mimoškolní výchovy (výchovy mimo vyučování). Tak jednoduché to však není – zážitkové postupy lze jistě uplatnit i ve školním vyučování.

Zážitková pedagogika si v českém prostředí dosud nezískala samostatné místo v systematickém uchopení pedagogických procesů. *„Zážitková pedagogika jako pedagogický obor (směr) dosud ne zcela akceptovaný odbornou komunitou hledá své zdroje, specifika, souvislosti, systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín“ (Jirásek, 2004).*

1.5 Metoda zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika působí současně ve dvou oblastech. První jsou témata a dopady, které zážitkové programy rozvíjí samy o sobě už ze své podstaty. Druhou oblastí jsou pak specifická témata a cíle, které si vybíráme a konkretizujeme na míru (Drahanská, 2020, s. 51-52).

Obrázek 2 Dvě oblasti působení učení prožitkem



Zdroj: Dražanská, 2020, s. 51

Pro naše potřeby je důležité porozumění metodě zážitkové pedagogiky, tak abychom podle ní mohli sestavit návrh zážitkového programu v praktické části této diplomové práce. Pojdme si tuto metodu v následující kapitole důkladně představit.

Metoda zážitkové pedagogiky je postavena na třech základních krocích:

- **Záměr**—to, čeho chceme dosáhnout (pedagogické cíle, témata se vzdělávacími obsahy)
- **Program**—je volba takového programového prostředku, který co nejlépe vyvolá chtěné prožitky. **Program je však prostředkem – nikoliv cílem našeho snažení.**
- **Reflexe**—ohlédnutí za účastnickou zkušeností z konkrétního programového prostředku, které vede k dosažení námi stanovených pedagogických cílů

Jedná se o vědomou transformaci prožitků na zkušenosti, jinak nebude mít program žádný efekt bez reflexe toho, co účastníci prožili (Dražanská, 2007, 2012; Haková, 2008; kolektiv instruktorů).

Uvědomujeme si, že v tuto chvíli vypadá celý popis metody zážitkové pedagogiky velmi obecně, v šesté kapitole se však budeme zabývat konkrétním návrhem zážitkového programu, který s touto metodou cíleně pracuje a všechny tři kroky budou přiblíženy na konkrétních příkladech – věříme, že tento postup bude pro prakticky uvažujícího čtenáře více názornější, nežli snaha postihnout je na úrovni obecného popisu, která následuje.

1.5.1 Záměr

Je alfa omega metody zážitkové pedagogiky. Je to stanovení záměru, o co nám jde, proč a co chceme. Kam chceme, aby se skupina posunula a jak toho docílíme? Záměr je velmi důležitou složkou, bez kterého ztratíme směřování celého programu. Záměrem a přesným stanovení cílů vždy začínáme tvořit program.

Záměr a celková koncepce programu se skládá z několika aspektů. Kolik bude účastníků, jaká je **charakteristika a specifika účastnické skupiny**, jaký je jejich věk, poměr chlapců a dívek, celkové naladění skupiny. Zde je důležité vědět, jestli se účastníci znají, jaká je úroveň znalostí, v oblasti, kde je chceme posunout, jaké mají mezi sebou vztahy. Jestli jsou spíše otevření, bezprostřední nebo budeme potřebovat více času na úvodní rozehrávací aktivity. Dalším důležitým aspektem je **téma** – o čem má program být, jeho hlavní myšlenka. Je klíčové si stanovit **reálný pedagogický cíl**. Celý kurz může být zaměřen na nějaké téma, které mohou dílčí programy postupně rozvíjet. Každý program by však měl mít své konkrétní cíle, které bude naplňovat. Dalším aspektem je **čas a termín**, kdy bude program realizován a kolik na něj bude času. Je nutné počítat s časem na vytvoření důvěry a bezpečného prostředí na začátku a závěrečné reflexi každého účastníka. Dalším aspektem je **místo**, kde bude program probíhat, a to včetně interiéru i exteriéru, včetně vybavení, velikost místnosti a možnosti okolí. Neméně důležité jsou i zdroje, s kým a čím mohu pracovat. Jedná se o zdroje materiální na přípravu her, programů, pomůcky, vytištěné zadání a také lidské zdroje. Při specifické skupině jako jsou adolescenti z dětských domovů je vždy užitečné mít dostatek lidských zdrojů, a to i z hlediska odborného.

Zde vidíme graficky ztvárněný záměr se všemi jeho aspekty:

Obrázek 3 Aspekty záměru



Zdroj: Drahanská, 2019, s. Z8

Klíčový bodem je stanovení **pedagogického cíle** programu. Ten se formuluje ve třech základních oblastech: **znalosti, dovednosti a postoje**. V zážitkové pedagogice vztahujeme tyto oblasti k práci s prožitky, zohledňujeme i způsob, jakým ho dosáhneme.

ZNALOSTI

Chceme účastníkům předat informace k vztahující se k danému typu prožitku a prohloubit tak jejich znalosti?

DOVEDNOSTI

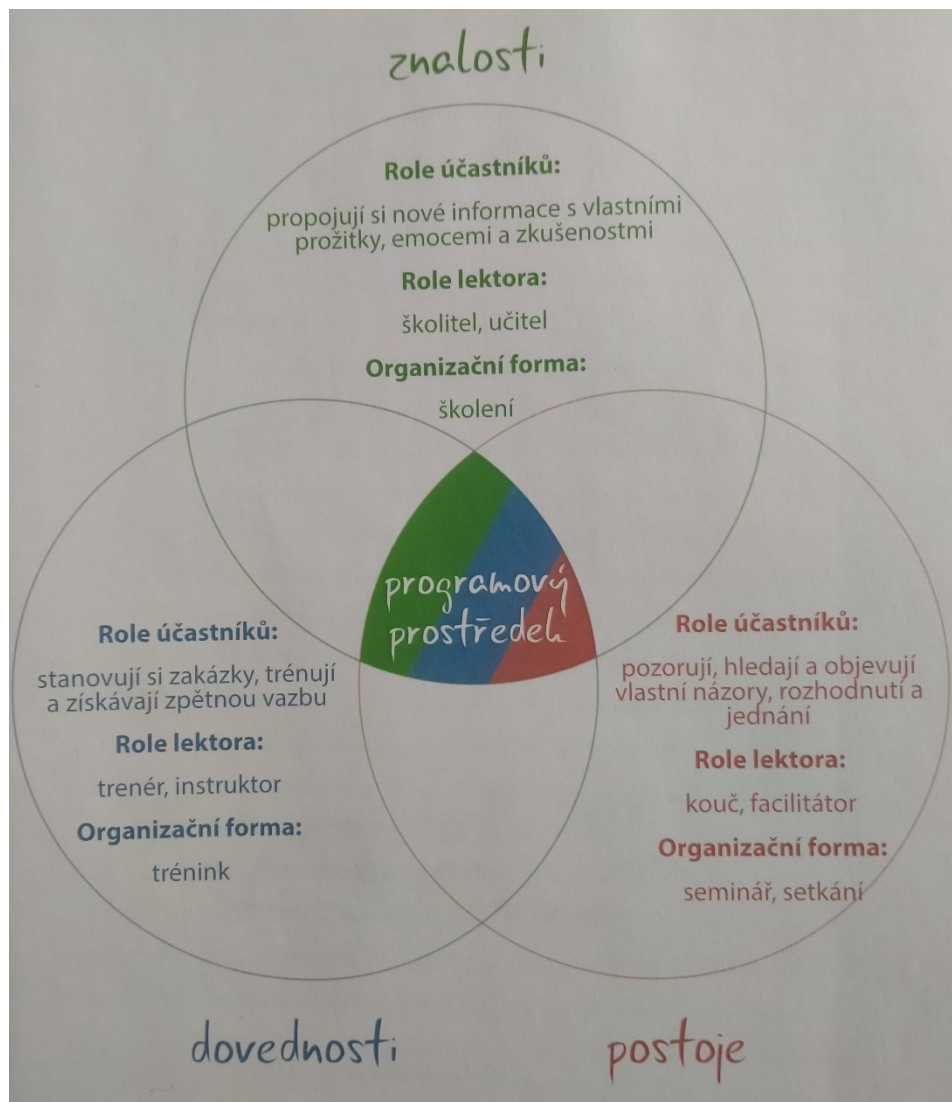
Chceme účastníkům zprostředkovat během aktivit prostor pro trénování a osvojení vybraných dovedností?

POSTOJE

Chceme účastníky nechat zažít nějaký princip, aby si na základě vlastní zkušenosti mohli budovat své hodnotové žebříčky a postoje? Tato oblast má velký potenciál ke změně postojů účastníků prostřednictvím sebeuvědomění si, jaké mám hodnoty, jak si věřím (sebedůvěra),

k svobodné volbě (jaké chování a postoj si zvolím) a mých priorit v životě. Věříme, že právě tato oblast postojů je pro naši cílovou skupinu největším přínosem.

Obrázek 4 Zaměření cílů, organizační formy a role lektora



Zdroj: Drahanská, 2020, s. 75

Při zážitkové pedagogice musíme počítat s tím, že se zde budou projevovat **emoce, specifické reakce, prožívání a chování, individuální vlastnosti** každého účastníka.

Bude zde také působit skupinová dynamika a skupinové procesy.

Na pozadí programů běží vždy témata z oblasti osobnostně sociálního rozvoje. Kromě znalostí, dovedností a postojů budeme vždy při zážitkovém programu narážet na sebepojetí, sebedůvěru a víru jednotlivců ve vlastní schopnosti. Na jejich reálnou motivaci, vlastnosti, osobnostně sociální předpoklady a jejich možnosti i limity se projevit. Každý reaguje podle

svého osobnostního vybavení, vzájemně na sebe působí a vyvolávají reakce u ostatních ve skupině, a to nezávisle na tématech.

1.5.2 Program

Existuje mnoho způsobů dělení programových prostředků. Hry jsou obecně jedním z neúčinnějších prostředků vzdělávání a výchovy. Hra je pojem nesmírně široký a hojně užívaný. Pojďme se podívat na to, jak na hru nahlíží různí odborníci.

Ze skautských a turistických oddílů a podobných kroužků (Zapletal, Velká encyklopedie her):

- Hry v přírodě
- Hry v klubovně
- Hry na hřišti a v tělocvičně
- Hry ve městě a na vsi

Třídění dle Hanuše v Instruktorském slabikáři dělí programové prostředky na sociálně psychologické, společenské, pohybové, umělecké, technické.

Krouwel dělí hry podle jasnosti zadání a jasnosti řešení na:

- Obtížnost 1 – jasné zadání i řešení
- Obtížnost 2 – nejasné zadání a jasné řešení
- Obtížnost 3 – jasné zadání a nejasné řešení
- Obtížnost 4 – nejasné zadání i řešení

Z hlediska vyváženosti pedagogických cílů:

- Programy zaměřené na předávání konkrétních znalostí
- Programy zaměřené na trénink dovedností
- Programy zaměřené na budování postojů

Z hlediska celostního pojetí zvolených témat a zásahu do všech složek osobnosti:

- Fyzicky náročné programy
- Emočně náročné programy
- Programy zaměřené na racionalitu a kritické myšlení
- Programy podporující kreativitu a spiritualitu
- Programy zaměřené na sociální dovednosti

Z hlediska práce se skupinou a skupinové dynamiky:

- Individuální zadání
- Práce v menších skupinkách
- Zadání pro celou skupinu
- Programy na sladění skupiny
- Programy otevírající konflikt

Ve Zlatých fonděch her jsou hry členěné podle fyzické, psychické zátěže, podle času na hru, podle výchovného cíle, podle prostředí. Toto členění nejvíce koresponduje s jednotlivými aspekty záměru, ale nepostihuje to klíčové – **co si mají účastníci zažít**. Většinou tyto možnosti kombinujeme podle toho, jak nám zapadají do našeho záměru a celkového kontextu.

Podle Dražanské postačí pro učení prožitkem tři základní oblasti programových prostředků:

HRY

Hru vybíráme takovou, která nám svou podstatou a zadáním zprostředkuje takový druh zážitku, o který nám jde. Můžeme použít buď stávající hry (např. autorské hry Zlaté fondy her I-IV Prázdninové školy Lipnice, sborníky her a aktivit v nakladatelství portál řazené dle různých kritérií, témat, cílových skupin) a ty si upravit podle svých potřeb (v souladu se záměrem) anebo si vlastní hru vymyslet. Tuto oblast osobně používám nejčastěji, zdá se mi nejvhodnější vzhledem k věku naší cílové skupiny.

MODELOVÉ SITUACE

Jsou aktivity, kde trénujeme to, co chceme účastníkům zprostředkovat, ukázat nějaký princip. Modelovou situaci používáme například při tréninku obrany proti šikaně s touto cílovou skupinou.

REÁLNÉ VÝZVY

V této oblasti má zážitková pedagogika své kořeny. Outward Bound – mezinárodní síť škol s přístupem založeným na učení pomocí autentických zážitků v přírodě, nabízí škálu aktivit, ze kterých čerpá rozvojový potenciál (vysoká lana, táboření v přírodě). Jde o to, že reálné úkoly nebo činnosti se stanou prostředkem učení a poslouží jako výchozí materiál pro další rozvojové analogie (Drahanská, 2020, s. 86-89).

Spojení pedagogické a herní roviny

Každá hra má několik vrstev – formu (stylizace hry), pravidla (souhrn pokynů), herní cíl a herní princip.

Forma

Zde jde o stylizaci hry, jak jí podáme, jak jí provedeme, které prvky zdůrazníme.

Pravidla

Jsou souhrnem pokynů jako je čas, prostor, konkrétní pravidla, co se může, co se nemůže.

Herní cíl:

O co ve hře jde, splnit nějaký úkol, být první, mít nejvíc bodů?

Herní princip

Je základní mechanismus, na kterém je hra založena a v zážitkové pedagogice je to pojítka mezi hrou a pedagogickým záměrem, kvůli kterému hru vybíráme. Podle francouzského spisovatele, sociologa a filozofa existují čtyři základní herní principy (Lidé a hry):

- **Agón** – hlavním herním principem je **zápas, soutěž**, snaha o vítězství – pomáhá vytvořit stimul,
- **Alea** – převládajícím prvkem je **náhoda**, např. kostky, losy, sirky,
- **Nápodoba** – rolové hry, hry, kdy vystupujeme z každodennosti do prožitků z možných světů (hra, divadlo), například obrácení rolí,

- **Ilinx** - hry, které nás vytrhují z běžného žití, kdy nám vnější prvky způsobují závrat' -kolotoč, vysoká lana, bungee jumping...

Pro naše účely je nejdůležitější pojmenovat, jaký princip má skupina na sobě zažít.

Herní princip je tedy podporován herním cílem, pravidly, formou hry, ale není na nich závislý.

Hru vybíráme podle pedagogického cíle (CO má účastník zažít) a herního principu (PROČ to má zažít).

Obrázek 5 Klíčová vazba Pedagogický cíl-herní princip



Zdroj: Drahanská, 2020, s. 99

Uvedení hry

Uvedení hry začíná už **přípravou** všech materiálních položek (vytištěné instrukce, pomůcky, natištěné texty, lepicí gumu na zed', papíry, tužky apod). Další věcí je, jak účastníky namotivovat, vtáhnout je do hry, nadchnout a zároveň jak jim stručně a jasně předat pravidla hry, aby byli orientovaní. Jak moc jim prozradit, co se bude dít a k čemu to

směřuje. Uvádění her v kontextu zážitkové pedagogiky je nejlepší, když účastníci jsou motivovaní a znají **smysl** toho, proč mají program absolvovat. Je tedy dobré, jim prozradit, proč program zařazujeme, vysvětlit účastníkům, proč hru zařazujeme (záměr) a seznámit je i s pedagogickým cílem hry, i s herním cílem hry.

1.5.3 Reflexe

Reflexe je posledním krokem, který uzavírá námi řízený proces učení. Zážitkové kurzy směřují do dvou oblastí: kurzy osobnostně sociálního rozvoje (sebepoznání, teambuldingy atd) a kurz s konkrétním pedagogickým cílem. Pro naše účely se budeme soustředit na kurzy s konkrétním pedagogickým cílem. Z kapitoly záměr už víme, že můžeme cílit na znalosti, dovednosti a postoje. Směr, který vybereme se bude promítat i do charakteru programu, role lektora a zaměření otázek při reflexi.

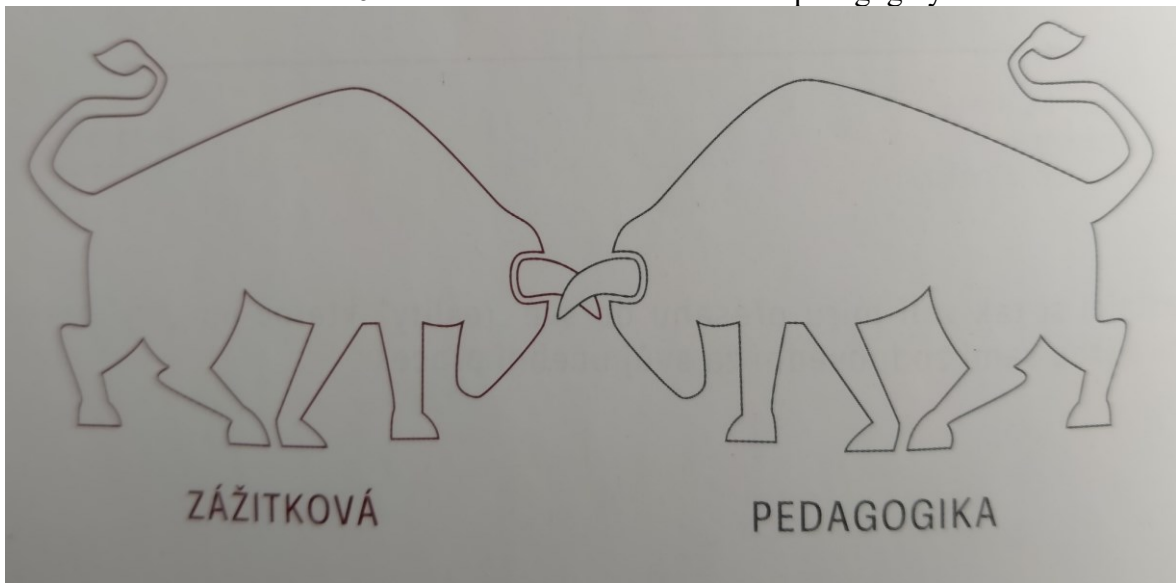
Návrh struktury reflexe zaměřené na znalosti (Drahanská, 2018, s. 52-58):

1. Otevření reflexe otázkami, které směřují k obsahu teorie:
 - Jak jste spokojeni s výsledkem?
 - Díky čemu se vám ho (ne) podařilo dosáhnout?
 - Měli jste v průběhu aktivity přehled o tom, co kdo dělá?
 - Byla vaše činnost nějak řízená, nebo spíše spontánní?

1.6 Skloubení protichůdných tendencí zážitkové pedagogiky

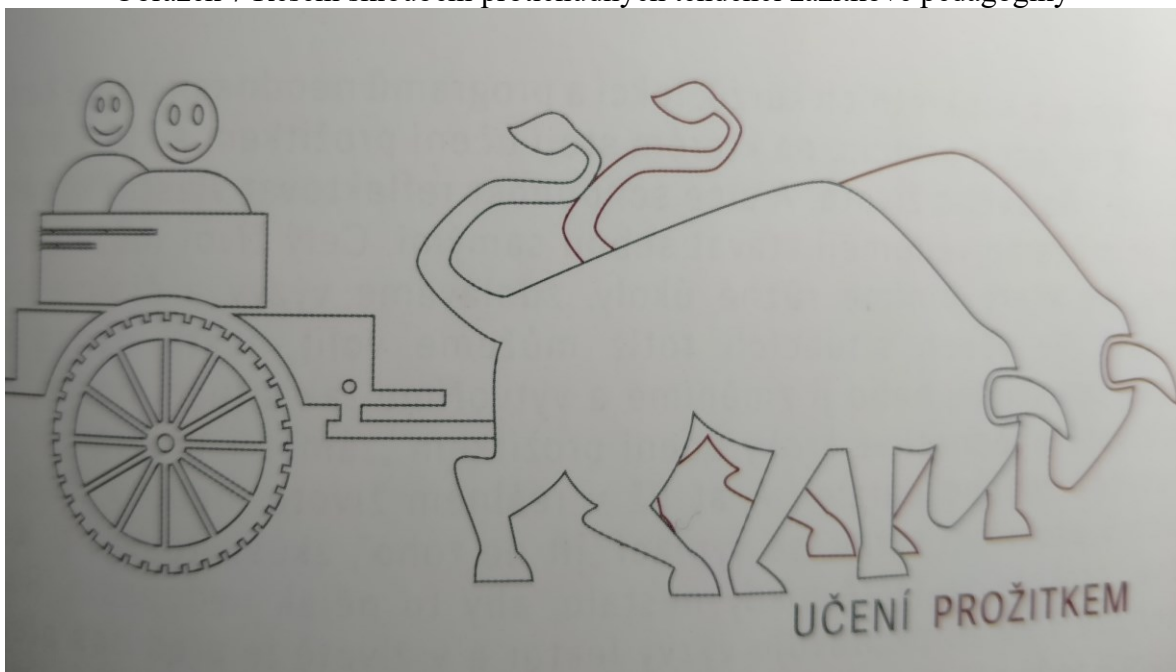
V rámci učení prožitkem se snažíme skloubit dvě protichůdné tendence: hru a výchovu, rozvoj člověka (znalostní, dovednostní či postojový posun z bodu A do bodu B). Nacházíme se tedy v situaci, kdy máme stanovený cíl, kterého chceme dosáhnout, prostřednictvím herních situací. Odpověď nalezneme ve výše uvedených kapitolách – stanovení konkrétního záměru, výběrem vhodných aktivit, prostředků a vytěžením reflexe. Přitom všem se mnohé dozvídáme o sobě, o druhých, o tématech, se kterými se v životě můžeme setkat (Drahanská, 2020, s. 226-227).

Obrázek 6 Protichůdnné tendence zážitkové pedagogiky



Zdroj: Drahanská, 2020, s.226

Obrázek 7 Řešení skloubení protichůdnných tendencí zážitkové pedagogiky



Zdroj: Drahanská, 2020, s. 227

1.7 Osobnost lektora

Hlavním nástrojem lektora je jeho osobnost, autenticita, psychická i lidská zralost. Mezi další vlastnosti lektora patří náklonnost, vlídnost, ochota, láska, trpělivost, vyrovnanost, porozumění, empatie, a také profesionalita, znalosti aj. Lektor musí být schopen vytvořit bezpečný prostor a také umět navázat partnerský vztah s účastníky. Musí umět vycítit, kde

už je skupinové tabu, hranice, za kterou už není vhodné jít, kdy netlačit a kdy povzbudit. U zážitkového přístupu vystupuje lektor spíše jako podporující síla, motivátor a facilitátor v jedné osobě než rozhodující autorita.

Musí také dobře znát sám sebe a mít se rád, vyznat se ve své individuální životní historii, uvědomovat si ji a počítat s ní (zanechává nesmazatelné stopy). Navíc působí jako vzor.

Pokud chce ostatním porozumět, musí se zajímat o to, jak oni prožívají a vidí vnější svět.

„Vnější svět se v každém člověku totiž zobrazuje jinak. Vnitřní obraz světa každého z nás je jedinečný. Názorně si můžeme připodobnit fotografii jako věrnou mapu vnějšího světa. Takto mi vnější svět nevnímáme. My si vnější svět uvnitř malujeme. Tři lidé se dívají na jednu krajinu, ale obrázek krajiny každého z nich je jiný. Každý z nich je pravdivý a řekněme neúplný. To neúplný znamená, že v setkání s určitým člověkem je zachycena jen jedna z pravdivých podob krajiny“ (Kopřiva, 2000, s. 30).

Vedoucí skupiny musí počítat s tím, že vnitřní svět v sobě nese četná bolestivá místa a při zážitkových programech je může otevřít. Pod povrchem mohou ležet vrstvy vytěsněných emocí.

Na druhou stranu je velmi důležité umět si nastavit a udržet hranice.

1.8 Etické aspekty

Zážitková pedagogika pracuje se zážitkem, prožitkem, během programu se emoce mohou dotknout bolestivých míst klientů z dětských domovů. Děti z dětských domovů jsou často citově deprivované a musíme počítat s tím, že se potkáme s jejich obrannými mechanismy. To vše vyžaduje od lektora pracujícího s touto cílovou skupinou vyvážený přístup, vybalancování pedagogické a sociální roviny, odborné kompetence z oblasti sociální pedagogiky. Alfou omegou při práci s adolescenty z dětských domovů při zážitkových programech je vytvoření **bezpečného vztahu, vytvoření důvěry, upřímná otevřená komunikace bez odsuzování, respekt k osobnostem všech klientů, hranice a také zralost a pokora lektora.**

Empatie, autenticita a bezpodmínečné přijetí je základ práce s mladými lidmi z dětských domovů.

Základní etické pilíře:

- 1) **Férovost a spravedlnost ke všem účastníkům**
- 2) **Upřímná otevřená komunikace** s respektem, bez odsuzování. Poslouchat hlavou i srdcem. Slyšet, co je *opravdu* za sdělením. Někdy „jen“ to, že slyším, dělá velké divy
- 3) Berme klienty z dětských domovů, jací jsou, většinou mají důvod, proč se tak chovají. Máme-li schopnost podívat se na svět jejich očima, umožní nám to větší toleranci a neodsuzování.
- 4) **Lektorská pokora** – odložení ega. Jsem tady pro ostatní, ne oni pro mě.
- 5) **Lektorská zralost**-vnitřní psychické zdraví, srovnanost sama se sebou, přirozenost projevu.
- 6) **Zplnomocnění** – Dát jim důvěru, že to zvládnou. Pedagogický optimismus

Východiskem lektorské práce by mělo být vnitřní zažité vědomí služby účastníkům a dobré věci, která nás přesahuje.

V praxi zážitkových programů se respekt k osobnosti účastníků projevuje

- a) Dobrovolná účast na všech činnostech = respekt, když se někdo nechce účastnit.
- b) Citlivé vedení programu – dobrý lektor vycítí, co už je za hranou a netlačí k větší otevřenosti. Cíleně vytváří prostor pro neprůbojně účastníky a oceňuje všechny účastníky.
- c) Cíleně zatahuje do děje všechny účastníky
- d) Partnerským přístupem. Úplně partnerský přístup není možný, jde spíš o dobrovolné přijetí a respektování přirozené autority lektora jako profesionála i jako člověka. Dominantní přístup je zde zcela nevhodný.
- e) **Svobodná volba – dobrovolnost.** Je jedním z nejdůležitějších aspektů bezpečí zážitkových programů. Programy, ve kterých účastníci hledají svůj názor a teprve zjišťují, jak se k nim staví, mají sloužit jako prostor pro sebepoznání, sdílení, svobodnou volbu, otevřenost a vzájemný respekt.

Respekt k pravidlům dětských domovů

Respektujeme pravidla dětských domovů o nezveřejňování fotografií, videí, jmen klientů dětských domovů. Proto jsme změnilí všechny jména klientů dětských domovů a fotografie jsou upraveny tak, aby nebyla možná identifikace klientů.

2 SPECIFIKA KLIENTŮ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ

Pro pochopení kontextu práce s klienty z dětských domovů se budeme v této kapitole zabývat legislativou týkající se ústavní péče, poukážeme na vliv rodinného zázemí, vysvětlíme pojem citová deprivace, podrobněji se budeme zabývat citovou deprivací u dětí ústavní péče a nastíníme možné důsledky citové deprivace u dětí v dospělosti. Tato problematika je nesmírně široká, budeme se jí proto zabývat pouze v intencích tématu naší diplomové práce.

Do dětských domovů se umisťují děti od 3 do 18 let, případně si mohou mladí dospělí prodloužit pobyt v dětském domově do ukončení jejich profesní přípravy na povolání (max. do 26 let). V České republice žije, podobně jako v jiných evropských zemích, 1 % dětí (kolem 20 000), které nemohou vyrůstat ve své vlastní rodině. Pouze 2 % z této skupiny jsou úplní sirotci, kdežto 98 % jich tedy svou vlastní rodinu má, ale ta se o ně z nejrůznějších důvodů nemůže, nechce nebo neumí starat. Zde je však nutné podotknout, že ze zmíněných 20 000 zhruba 10 000 dětí nežije sice ve své rodině, ale nemají nařízenou ústavní výchovu, neboť se jedná o děti velmi těžce handicapované, které jsou na žádost svých rodičů umístěny v ústavech sociální péče (Gabriel a Novák, 2008).

Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb, ve vztahu k dětem plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Základní organizační jednotkou je rodinná skupina, kterou tvoří nejméně 6 a nejvíce 8 dětí, zpravidla různého věku a pohlaví, sourozenci se zařazují do jedné rodinné skupiny. V dětském domově lze zřídit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin. Děti docházejí do školských zařízení mimo dětský domov. V současné době dochází k přebudování starších dětských domovů na dětské domovy rodinného typu.

Pro děti nad tři roky podle statistické ročenky ministerstva školství ve školním roce 2015/2016 existovalo 144 dětských domovů s 4987 lůžky. Na domov tak připadalo v průměru 35 lůžek. V domovech pobývalo 4260 chlapců a dívek. Do zařízení nově přišlo 1057 a opustilo je 1089 dětí. Do pěstounské péče se dostalo 128 dětí, sedm získalo adoptivní rodiče (Statistická ročenka ministerstva školství za jednotlivé školní roky). Pro děti do tří let fungovalo podle údajů Ústavu zdravotnických informací a statistiky (ÚZIS) v roce 2015 celkem 30 domovů a jedno centrum s celkem 1470 místy. Tato zařízení přijala 1666 chlapců a děvčat, stejný počet je i opustil. Necelé dvě třetiny dětí se dostaly do vlastní rodiny, čtvrtina

do náhradní rodiny, desetina do domovů pro děti nad tři roky a zbytek do ústavů pro postižené či jinam. Více než třetina malých dětí přitom skončila v domovech ze sociálních důvodů. Na konci roku 2015 pobývalo v kojeneckém ústavu 1174 dětí, 413 z nich kvůli sociálním důvodům.

2.1 Legislativa

Náhradní péče je systém péče o děti, u kterých z nějakého důvodu selhává jejich výchova nebo je ohrožen jejich vývoj. Náhradní péče se dále dělí na náhradní výchovnou péči a náhradní rodinnou péči. Do náhradní výchovné péče spadá ústavní výchova, do které patří dětské domovy, dětské domovy se školou, diagnostický ústav a výchovný ústav. Náhradní rodinná péče se v České republice uskutečňuje ve čtyřech právních režimech: adoptí (tj. osvojením), poručenstvím a opatrovnictvím nebo pěstounstvím. Aktuálním nadnárodním dokumentem, který upravují ochranu práv dětí a mládeže, je úmluva o právech dítěte pod záštitou OSN, v České republice platná od roku 1991. Na národní úrovni je ústavní výchova právně upravena občanským zákoníkem, procesní úprava je obsažena v zákoně o zvláštních řízeních soudních, v trestním zákoníku, zákonu o soudnictví ve věcech mládeže, zákonu č. **359/1999 Sb.** nebo v zákonu **109/2002 Sb.**, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně – právní ochraně dětí, se zabývá ochranou práv dětí na jejich příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranou oprávněných zájmu dítěte, pomoc při obnovení narušených funkcí rodiny a zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině.

Vyhláška 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti ústavní a ochranné výchovy, jako jsou počty dětí a žáků v zařízeních, podrobnosti o organizaci, řádu a bezpečnosti (Zákon o sociálně-právní ochraně dětí). Významnou roli u rodin, které z nějakého důvodu selhávají ve výchově, má preventivně výchovná péče (součást zákona 109/2002 Sb.). Zprostředkují ji střediska výchovné péče, které také pomáhají dětem s rizikem problémů v chování a dětem propuštěným z ústavní výchovy. Pokud není prevence efektivní, přichází na řadu ústavní nebo ochranná výchova (Pávková & kol., 2008). *“Ústavní výchova je soudem nařizována u dětí z rodin, kde jim není věnována dostatečná péče nebo kde je jejich výchova vážně ohrožena. Ochranná výchova je ukládána soudem dětem se závažnými poruchami chování*

(trestná činnost), selhala-li jiná preventivní výchovná opatření. “ (Pávková & kol., 2008, s. 135). Zákon, který spravuje výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péče ve školských zařízeních je **109/2002 Sb.** Později byl pozměněn zákonem **333/2012 Sb.** Týká se jak například dětských domovů, tak i dětský domov se školou, diagnostický ústav a výchovný ústav. Podle zákona diagnostický ústav přijímá děti, které mají nařízenou ústavní nebo uloženou ochranou výchovu či nařízení předběžného opatření, a to nejdéle osm měsíců. Na základě komplexního vyšetření umísťuje děti nebo mladistvé do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Dětský domov slouží dětem s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování (zákon 109/2002 Sb.).

Podle legislativy pak dětský domov se školou přijímá děti s nařízenou ústavní výchovou i uloženou ochrannou výchovou (mezi nimi i nezletilé matky), ve věku od 6 let. Pokud nepominuly důvody pro docházku do školy v dětském domově, dítě může navštěvovat školu mimo dětský domov. Do výchovného ústavu jsou umístěny děti starší 15 let, kterým byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, mezi nimi i nezletilí a také ti jedinci, kteří vyžadují léčebnou péči. Podle novely zákona 333/2012 Sb. popřípadě dětem vyžadující výchovně léčebnou péči zřizují oddělené výchovné skupiny.

2.2 Důvody umístění dětí do dětských domovů

Podle Vocilky (2000, s. 16-18) mezi nejčastější důvody umístění dětí do dětských domovů patří:

- nezvládnutí výchovy,
- zanedbávání dítěte,
- zneužívání či týrání dítěte,
- odnětí svobody u rodičů,
- smrt rodičů,
- alkoholismus a jiné návykové látky u rodičů,
- nízká sociální úroveň rodiny,
- dlouhodobá nemoc rodičů a další.

Nejčastějším důvodem u nás, proč děti musí žít v dětském domově je zanedbávání výchovy a týrání.

2.3 Problémy spojené s nevhodným působením rodiny

Rodinu můžeme považovat za nejdůležitější sociální skupinu, ve které člověk žije. Dítěti poskytuje základní sociální zkušenost, potřebné zázemí, uspokojuje jeho potřeby, které nelze získat jinde. V rodině dítě získává první zkušenosti a ověřuje si reakce světa na své chování. Každá rodina má svůj hodnotový systém, který ovlivňuje chování svých členů. Pokud je rodina v nějakém směru dysfunkční, některé důležité potřeby těchto lidí zůstanou neuspokojeny, a rodina se pro ně stane spíše zdrojem zátěže. Pokud jde o dítě, jehož osobnost se teprve rozvíjí, mohou mu v důsledku narušení rodinných funkcí určité významné zkušenosti chybět nebo jeho další vývoj může být deformován různými negativními vlivy (Portál, 2004).

Orientační rodina, do níž se dítě narodí, mu poskytuje **základní sociální zkušenost**. Dítě se v rodině naučí posuzovat, zda je svět spíše dobrý, nebo zlý, získává pocit základní důvěry. Funkce orientační rodiny lze charakterizovat ve vztahu k základním psychickým potřebám, které je nutné v náležitě míře a v pravý vývojový čas uspokojit, aby se z dítěte mohla stát zdravá osobnost. Je nutné, aby k jejich naplňování docházelo již od narození, tak jak jsou pro dítě v určitých vývojových fázích přirozené (Langmaier a Matějček, 2011).

Rodina dítěti poskytuje **podněty různé kvality nebo kvantity**, dítě učí, a tak podporuje jeho rozvoj zejména v oblasti poznávacích procesů a stimuluje jeho socializaci. Dysfunkce se může projevit výchovným zanedbáváním, rodina může dítě učit rolím, hodnotám a normám, které majoritní společnost považuje za nežádoucí (Vágnerová, 1987).

Důležitou složkou dětské zkušenosti je jeho hodnocení rodiči. Dítě zcela přirozeně přejímá názor nejbližších osob na sebe a jestliže je dítě hodnoceno negativně, narušuje se tím jeho sebehodnocení. Takto se vytváří **základ budoucího sebepojetí dítěte**.

Dále dítěti rodina poskytuje **jistotu a bezpečí**, a to na základě navázání spolehlivého citového vztahu, který je významnou emoční zkušeností a modelem pro další mezilidské vztahy. **Emoční akceptace** je podstatná pro rozvoj dětské identity, zejména jeho sebeúcty a

sebedůvěry. Získá dostatečnou sebejistotu, která je nezbytným předpokladem tolerance k lidem a schopnosti akceptovat je v jejich odlišnosti. Pokud rodiče dítě citově nepřijmou, poskytnou mu negativní informaci o něm samém, a zvýší jeho celkovou nejistotu. Dítě bude očekávat chladné reakce od každému, bude se cítit nejisté a ohrožené a bude si tento pocit kompenzovat (útok nebo útek – agresivitou nebo stažením se do sebe).

2.4 Dysfunkční rodina

Jednotliví členové rodiny mají své sociální role, které plní, jsou ve vzájemných vztazích. Chování každého člena rodiny je nutné interpretovat jako součást interakcí celého rodinném systému, který ovlivňuje a je jím modifikováno. Pro určitou rodinu typická tendence k podobnému způsobu reagování je dána společnými genetickými dispozicemi i zkušeností s určitými způsoby chování. Tyto faktory ovlivní výchovný styl rodičů a sklon dětí reagovat na tyto podněty charakteristickým způsobem.

2.5 Syndrom deprivovaného dítěte

Zanedbávání dítěte vede k poškozování vzniklému v důsledku nedostatečného uspokojování jeho potřeb, jehož příčinou je omezení standardní interakce mezi rodičem a dítětem. Pro tuto variantu je typický nedostatek něčeho, lze ji charakterizovat jako strádání, tj. **deprivaci**. Matějček (1995) vymezuje, jací lidé budou s větší pravděpodobností jednat tímto způsobem a jaké děti jsou zanedbáváním ohroženy, protože nejsou schopné své rodiče dostatečně zaujmout. Vždycky jde o interakci rodiče s dítětem v určité situaci.

Z psychologického hlediska má závažné důsledky především **citová deprivace** – nedostatečné uspokojování citových potřeb dítěte, a **sociokulturní deprivace** – nedostatek podnětů, které podporují rozvoj schopností a dovedností dítěte, tj. výchovné zanedbání.

2.5.1 Citová deprivace

„U dětí, které dlouho musely žít v prostředí citově chudém, pozorujeme často, že mají vážné obtíže v citových vztazích na všech dalších vývojových stupních.“ (Matějček, 1986)

Citová deprivace vzniká tehdy, když potřeba citové jistoty a bezpečí není uspokojována v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu (Langmeier a Matějček, 1974). Je způsobena nedostatkem specifických emočních podnětů, absencí stabilního a spolehlivého vztahu s mateřskou osobou a z toho vyplývajícím narušením jistoty a bezpečí.

Primární zkušenost jistého a spolehlivého vztahu je základem pro další rozvoj dětské osobnosti tím, že posiluje:

- schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti,
- schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu i k sobě samému,
- schopnost navazovat a udržovat trvalejší a spolehlivé vztahy s lidmi.

2.5.2 Psychické důsledky citové deprivace

Deprivační zkušenost nepříznivě ovlivňuje další vývoj osobnosti citově strádajícího dítěte a projevuje se změnami v jeho prožívání, uvažování a chování. Působí na různé děti odlišně, podle toho, jak jsou geneticky disponovány, jakou mají primární zkušenost a možnost získat nějaký náhradní zdroj citové podpory.

Další důsledky emočního zanedbání dětí je jejich nereálně sebehodnocení v dospělosti. Projevuje se zejména u dětí, jejichž rodiče se neřídili zájmy a potřebami svých dětí, ale svými zájmy. Pro takové děti je těžké identifikovat své talenty. Projevuje se spíše tendence přeceňovat slabosti, je náročné zjistit, co vlastně mají a nemají rádi. Snadno se vzdávají, nejsou si jisti, co je zajímavá, a mění mnohokrát za život kariérní zaměření (Ševčíková, 2021).

Když děti dostávají konstantně najevo, že jejich pocity jsou pro rodiče břemenem, jsou nadměrné anebo prostě špatné, naučí se cítit vinu a stud za to, že je mají. Udělají všechno proto, aby svoje pocity skryly a nejlépe je vůbec neměly. Pokud rodiče emoce svých dětí nezaznamenají a nepřijmou je, těžko to pro sebe děti později budou umět udělat. V dospělosti se cítí v depresi, smutní nebo naštvání bez zjevné příčiny. Cítí se emočně otupělí, cítí, že je s nimi něco špatně, vlastním pocitům se vyhýbají nebo je skrývají před ostatními, cítí se podřadní.

Je potřeba určitého minimálního množství rodičovského emočního připojení, empatie a pozornosti, aby z dítěte mohl vyrůst emočně zdravý dospělý. Ne vždy je ovšem rodina schopna nebo ochotna tyto základní rodičovské funkce plnit, popř. je plní neúplně nebo patologickým způsobem.

2.5.3 Důsledky citové deprivace u dětí z ústavní výchovy

Matějček rozeznává pět typů chování citově deprivovaných dětí jako důsledek ústavní výchovy.

1) *Typ poměrně dobře přizpůsobený*

Děti prochází ústavním prostředím bez zjevných psychických odchylek nebo poruch. Už v nízkém věku si našli v ústavu své lidi a dokázali se upnout k některé sestře nebo vychovatelce a přizpůsobili se. Tyto děti vytvořily tzv. specifický vztah k dospělým osobám, ale tento vztah vytvořený v podmínkách ústavu je poměrně slabý, mělký, málo diferencovaný (Matějček, 2005). Tyto děti nemají problémy jen ve známém prostředí, ale na jakoukoli větší změnu (např. nástup do školy, do zaměstnání) reagují nepříznivě a někdy i selhávají.

2) *Typ útlumový, hypoaktivní, regresivní*

Prof. Matějček (2005) charakterizuje tento typ opožděním mentálního vývoje a celkově sníženou aktivitou, zejména v oblasti sociální, takové dítě není dobře schopno citové odezvy. Prof. Matějček (1981) upozorňuje na situaci, kdy se takové pasivní dítě stává nepřitažlivým pro vychovatele v ústavu a tím dostává od vychovatele mnohem méně podnětů než dítě, které je vůči dospělému aktivní.

3) *Typ sociální hyperaktivity*

Dítě nemá možnosti navázat citový vztah ke stálé "mateřské" osobě, a tak navazuje kontakt s dospělými, kde se dá. Bez rozpaků a bez zábran, chytají se každého nového příchozího, ke každému se chovají se stejnou přítulností. Dítě se zaměřuje se spíše na množství získaných podnětů než na jejich kvalitu.

4) *Typ sociální provokace*

V ústavu jsou tyto děti poznáme podle agresivity a podle zlostných výbuchů, vychovatelé je proto nemají rádi a pokládají je za nezvladatelné. Dítě se svým násilím domáhá pozornosti

okolí, provokuje. Jak je charakterizuje prof. Matějček (2005, s. 187): "Nemůže-li dostat pohlázení, tedy aspoň pohlavek!". Toto dítě, pokud je s některým z vychovatelů mimo dětský kolektiv, k nepoznání klidné, přítulné a milé. Takové dítě potřebuje trvalé životní prostředí se stálými osobami vychovatelů, kteří je plně přijímají.

5) Typ náhradního uspokojení citových potřeb

Uspokojení hledá dítě zpravidla na nižší úrovni potřeb, tj. na úrovni biologické. Nápadnost v chování těchto dětí se může projevovat například přejídáním, masturbací, týráním zvířat (Matějček, Langmeier, 1986).

2.5.4 Pozdní následky citové deprivace

Citová deprivace, působí na různě děti odlišně, podle toho, jak jsou geneticky disponovány a jakou mají primární zkušenost. K porozumění tomuto problému nám poslouží publikace Vágnerové (Vágnerová, 1999).

Řeč a komunikace

Jedním z důsledků nedostatečného zájmu matky o dítě je redukce řečové stimulace a omezení kontaktu s mateřskou osobou. Není uspokojena již základní potřeba receptivity. Navíc zde chybí pozitivní emoční odezva na jakýkoli projev dítěte, která za normálních okolností podporuje jeho úsilí něco se naučit. Počáteční vývoj řeči není nijak stimulován, matka na komunikační pokusy dítěte nereaguje, dochází k brzdění jeho rozvoje.

Rozumové schopnosti

Rozumové schopnosti deprivovaných dětí nejsou dostatečně stimulovány. Lze pozorovat nápadnou neschopnost učit se ze zkušeností. Nepřímo zde působí i emoční deprivace, nedostatečné ocenění dětských projevů od samého počátku jejich vývoje. Dítěti chybí důvod, proč se snažit. Chybí mu citově pozitivní zpětná vazba, která dává jakémukoli výkonu smysl. Typickým způsobem je změněno citové prožívání a vztahy k okolnímu světu, zejména k lidem. Citově deprivované děti bývají emočně ploché, nedůvěřivé a agresivní.

Socializace

Citově deprivované děti mívají primitivní, nediferencované a povrchní vztahy k lidem. Z nedostatku pozitivní emoční zkušenosti vyplývá celková nejistota. Vztahy s lidmi ovlivňují

sebepečetí dítěte. Dítě zcela přirozeně přejímá názor nejbližších osob, a jestliže tito lidé hodnotí dítě negativně, nemá pro ně žádný význam, narušuje se i jeho sebehodnocení. Výsledkem této zkušenosti je nejistota, nedůvěra a zvýšená potřeba obrany. V sebehodnocení citově deprivovaných dětí se objevují dva extrémny:

- nerealistické „vytahování“,
- výrazné sebedoceňování.

Nízké sebehodnocení se projevuje **malou sebedůvěrou a nízkou sebeúctou**, které vedou k obranným reakcím. Jednou z nich je vazba na někoho silnějšího, na vůdce, a příslušnost k sociální skupině, která jeho sebedůvěrou podpoří. Zkušenost emočního strádání se projeví změnou v hierarchii hodnot. Tak je tomu např. v asociálních skupinách typických pro adolescentní věk.

Citově deprivované děti se obtížně orientují ve vlastních pocitech, nezažily empatickou reakci respektující jejich pocity a potřeby, ve vztahu k sobě i ostatním.

Chování citově deprivovaných dětí lze chápat jako projev určité bezradnosti a nejistoty. Vzhledem k nezralé autoregulaci a nedostatečnému sebeovládání reagují snadno impulzivně. Odlišné chování může být projevem různých obranných mechanismů, které slouží k dosažení náhradního uspokojení. Hledání náhradního objektu, který tuto potřebu saturoval, může být velmi intenzivní. Citově deprivované děti se snaží všemožnými způsoby upoutat pozornost toho, koho chtějí zaujmout a získat.

Pasivita dětí, která pramení z absence motivace. Děti během celého svého vývoje (v rodině či v ústavu) stále zažívají tu zkušenost, že jejich aktivity nevedou k uspokojení potřeb, což vede ke „zkoušení“ jiných způsobů, často společensky nepřijatelných, nebo k pasivitě a lhostejnosti“ (Gottwaldová, 2006).

Nezačleněnost do vztahů se spolužáky. Dítě podlehne pak tzv. syndromu naučené bezmocnosti, má pocit, že je ve třídě outsiderem, je vystaveno posměchu, oceňování, popř. šikaně (Helus, 2004). Dítě pak může reagovat nevhodným a problémovým chováním, které jen prohlubuje jeho prvotní potíže, které mohou pramenit z např. nerozeznané poruchy učení.

2.6 Shrnutí

V dětských domovech se často řeší potíže, které si děti s sebou přinášejí jako důsledek neuspokojivého rodinného zázemí. Život v nevhodném nebo nepodnětném rodinném prostředí představuje riziko ve smyslu rozvoje nežádoucích způsobů chování, nebo dokonce nežádoucích osobnostních charakteristik. Jde o **odlišný normativní hodnotový systém rodiny**, který dítě přejímá, nebo o **důsledky rané citové deprivace**, která mění dětskou osobnost.

Nejčastěji se vychovatelé v dětských domovech potýkají s:

- **Problematické, často nereálné sebehodnocení**, nízká sebeúcta dětí,
- **Rizikové chování dětí**, které se projevuje nedostatečnou sebekontrolou a sebeovládáním, impulzivitou, potřebou projevit negativní city,
- **Pasivita dětí**,
- **Častá školní neúspěšnost**,
- **Nevhodné návyky z rodiny**,
- **Nesamostatnost dětí**. Děti nejsou schopné samostatné přípravy do vyučování, nakoupit si, zařídit si věci nutné k běžnému fungování.
- **Děti nemají představu o tom, co s nimi bude, nedokážou najít cíl svého života** (Gottwaldová, 2006, s. 4).

3 SEBEPOJETÍ

V této diplomové práci se zabýváme možnostmi rozvoje sebepojetí prostřednictvím zážitkové pedagogiky u klientů z dětských domovů. Proto považujeme za důležité vysvětlit pojem sebepojetí a další pojmy týkající se pohledu na sebe samého. Abychom mohli pochopit sebepojetí, je nutné nejdříve vysvětlit pojem vlastní Já, na kterém je sebepojetí závislé.

3.1 Vlastní Já

Vědomí vlastního Já je základem pro zpracování a sjednocení veškerých znalostí o sobě. Není to pouze pojem, ale samotným vyjádřením osobnosti. Každý člověk si je vědom svých schopností, má nějaké dovednosti a poznatky, směřuje ke svým cílům. To vše vytváří naše sebepojetí, tedy koncepci vlastního Já. Jeho funkcí je zpracovat zkušenosti a následně usměrnit psychické projevy našeho chování. (Sedláčková, 2009). Podle Vágnerové (2010) je tento komplex utvářen aktivním a pasivním Já. Aktivní Já reguluje vlastní jednání, pasivní je zaměřeno na mentální reprezentaci sama sebe (jak sami sebe hodnotíme, vnímáme a popisujeme).

Vědomé já je utvářeno nejen zevnitř, ale i zvenku. Tyto různé obrazy vnímání vlastního já Smékal (2009) člení na:

Reálné Já – jako představu o sobě samém, které reprezentuje obsah a strukturu sebepojetí

Vnímané Já – jak se vidíme v probíhající situaci

Ideální Já – představa nenaplněného obrazu sebe samého: přání, sny, naděje, kým by člověk chtěl být. Zároveň vyčleňuje a odmítá nechtěné stránky osobnosti

Prezentované Já – jak se druhým snažíme prezentovat, jak chceme být druhými vnímání (ukazujeme pozitivní stránky a negativní potlačujeme)

3.2 Vymezení termínu sebepojetí

Sebepojetí je v současné době vnímáno jako systematicky uspořádaný komplex v závislosti na osobnostní interakci jedince s prostředím (Blatný, 2001). Sebepojetí je pojem označující představy a mínění, které o sobě člověk má (Blatný, Plháková, 2003). Podle některých autorů sem patří i postoje, pocity, znalosti, zkušenosti a sociální přizpůsobení – tedy jedná se o komplex složený z kognitivní, afektivní a konativní části (Konečná, 2010).

Významným autorem, který se sebepojetím zabývá je i Albert Bandura, který sebepojetí definuje jako přesvědčení lidí o jejich schopnosti tvořit úroveň výkonnosti, které mají vliv na události ovlivňující jejich životy. Víra v sílu vlastního já určuje, jak se lidé cítí, myslí, chovají a jak silně jsou motivováni (Bandura, 1994).

Sebepojetí lze definovat jako postoj jedince k sobě samému. Jako každý postoj má i sebepojetí tři složky: sebepoznání, sebehodnocení (složky kognitivní), sebpřijetí, sebeúctu (složky emocionální) a úsilí po seberealizaci (složka konativní) (wikipedie).

K dostačujícímu pochopení této problematiky, používáme přidružené pojmy, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra, sebevýchova a další, které nám pomohou kompaktním rozбором pochopit všechny osobnostní já.

„Sebepojetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomování si svých osobnostních charakteristik, často zkresleně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebepojetí patří i úroveň sebemonitorování a sebprezentace a místo ovládání. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka“ (Smékal, 2002, s. 368).

Podle Kohoutka (1995) důkladné sebepoznání osobnosti vede k rozvoji sebevýchovy, proto je nutné děti od mladšího školního věku vést k vnímání vlastní osobnosti.

3.3 Aspekty sebepojetí

Sebepojetí je souhrnem tří složek, které lze vnímat jako komplex řídicích jednotek. Jedná se o složku kognitivní, afektivní a konativní.

Kognitivní aspekt sebepojetí se zabývá se obsahem, strukturou, které ucelují a organizují všechny znalosti o osobě jedince. Získáváme jej díky sociální interakci. Je tedy závislé na zkušenostech každého. V dospělosti se sebepojetí zakotvuje. Vlastním přesvědčením nebo očekáváním z vnějšího okolí se řídíme a usměřňujeme obsah našeho sebepojetí.

Afektivní neboli emoční aspekt sebepojetí vystupuje jako prostředek poznání, citového prožívání a vytvoření emočního vztahu k sobě. Emoce umožňují třídění informací na kladné a negativní a spojuje je se zkušenostmi. Můžeme ho popsat pojmy jako je sebehodnocení, sebeúcta, sebedůvěra či sebevědomí.

Konativní aspekt sebepojetí se vyjadřuje sebereprezentací a seberegulací, přizpůsobování svého chování v závislosti na prostředí a situacích v nich probíhajících. Podstatnými činiteli pro seberegulaci jsou osobní standardy, vnímané jako normy a cíle, které určují směr našeho chování. Ačkoliv se utvářejí osobní aktivitou a rozdílem mezi reálným a požadovaným stavem, jsou usměřňovány i záměrnými úmysly jedince.

3.4 Pojmy související s termínem sebepojetí

Do pomu sebepojetí patří složky sebevědomí, sebeúcta, sebehodnocení a další.

Sebevědomí chápeme jako vědomí si vlastní ceny, míru přijetí všech svých vlastností, dovedností, schopností, jaký postoj má člověk k sobě samému, co prožívá, co cítí a jaké má potřeby. Vyšší sebevědomí přináší předpoklad spokojeného života a naopak.

Schopnost určování správné vlastní hodnoty zachovává míru integrity osobnosti a je tedy důležité ji systematicky rozvíjet už od dětství.

Sebeúcta je souhrnem všech pozitivních aspektů, která odráží vnímání našich činů. Je výsledkem harmonie prvků Já, ovšem podmíněna hodnotovým systémem jedince. Rozlišujeme problematickou (nereálnou) a pravdivou sebeúctu, která je výsledkem vlastního

úsilí. Nízká sebeúcta naopak neumožňuje zpětnou reflexi a jejich aspekty jsou spíše negativní. Zhodnocení vlastních znalostí je horší, ale nepoměrně s tím zvyšují svá očekávání. Snadněji podléhají okolním vlivům a nedokáží se prosadit. V jejich životě je větší výskyt neúspěchu, kterého se zříkají a nepřebírají za něj odpovědnost než úspěchu, ke kterému jsou pak podezřívavější.

Sebevýchova znamená cílevědomé a dlouhodobé úsilí o formování sebe samého k vytyčenému cíli. Při sebevýchově jde tedy o rozvíjení kladných vlastností, potlačování těch záporných a formování osobnosti, dle co nejlepšího vlastního přesvědčení.

Sebehodnocení je mentální reprezentace emočního vztahu k sobě neboli představa sebe z hlediska vlastní kompetence (ať už v jakékoli oblasti – sociální, morální nebo výkonové) (Blatný, 2003). Vágnerová (2010) hodnotí sebehodnocení jako vztah k sobě, jež je odrazem míry přijetí vlastní spokojenosti sám se sebou. Je to složitý proces určující pozitivní a negativní atributy v závislosti na mnoha faktorech, jako jsou schopnosti, vlastnosti osobnosti, prostředí i zkušenosti.

Nakonečný (2009, s. 347) označuje sebehodnocení jako: „proces, v němž subjekt hodnotí svou vlastní činnost, své schopnosti a vlastnosti, tento proces zahrnuje i jeho pocity a představy, jak je vnímán druhými lidmi, směřuje k vytváření sebepojetí, struktury, která je těžištěm egocentrického života“.

Za hlavní prvek, který dominuje při sebehodnocení, označujeme sebeúctu. Podstatné při pochopení sebehodnocení je zdůraznit prožitkovou podmínku sebeúcty a tou je míra sebepřijetí, tedy **sebeakceptace**, kterou můžeme chápat i jako sebelásku, bez prvků egoismu. Sebehodnocení ovlivnitelné sebeúctou je také závislé na shodě mezi obsahy vnímaných Já a to ať jde o to reálné či idealizované. Velkou roli hraje také uvědomování si, do jaké míry jsme schopni naplnit náš život morálními zásadami, což nás přivádí do oblasti psychologie morálky, která se projevuje v sebereflexi a svědomí. (Smékal, 2002)

Podle Vágnerové (2010) může sebehodnocení být zkresleno a je tedy nepřiměřeno realitě. To bývá způsobeno emočním faktem, jako neschopností přijmout negativní poznatky, ztotožněním se s názory jiných lidí nebo nepochopení souvislostí. Toto působení je však závislé na přítomnosti osobnostních rysů, kdy se lidé ve výsledku buď podhodnocují,

nebo nadhodnocují. Jedná se o míru relativity při sebehodnocení, která je srovnávána s někým nebo něčím. Sebehodnocení tak lze chápat jako výsledek sociálního srovnání a pozorování vlastního jednání, za které Nakonečný (2009) považuje:

Vnímání vlastních schopností, které jsou základem určitého způsobu hodnocení. Vágnerová (2010) uvádí podstatu individuality, která zapříčiňuje, že každý jedinec prožívá své schopnosti rozdílným způsobem, a tedy i jejich výsledky hodnocení se liší.

Reakce sociálního prostředí, jejíž zpětná vazba a vnímání nás samotných, ovlivňuje velkou měrou naše sebehodnocení. Jedná se o všechny činitele prostředí od rodiny, přes školu, vrstevníky, sociální skupiny až po interakci s neznámými osobami, které nějakým způsobem ovlivňují náš život.

Osobní autonomie

Míra autonomie nám určuje úroveň ovlivnění událostí a výsledků s nimi spojených. Každý jedinec pocítuje možnost vlastního vlivu na svoje jednání rozdílně, což následně ovlivňuje sebeúctu i pocit celkové pohody. Schopní jedinci připisující svůj úspěch vlastnímu snažení si uvědomují své schopnosti, dovednosti i kompetence a dokáží je používat pro vlastní prospěch. Lidé s nízkou osobní autonomií naopak přisuzují události ve svém životě osudu a úspěchy náhlému štěstí. Je tedy podstatné, jak vnímáme svoje možnosti a zda je umíme správně využít (Lašek, 2005).

Sebepoznání – závěr sebeanalýzy. Sebepoznání – obraz o sobě je vlastně sebepoznáváním – procesem, který není nikdy ukončen, ale je důležitý k pochopení vlastních schopností, objektivních možností, vlastních rezerv, je významný pro sebemotivaci (Palán).

4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA K AKČNÍMU VÝZKUMU

V této kapitole se budeme zabývat vymezením akčního výzkumu, jeho principy a průběhem akčního výzkumu a také metodologii akčního výzkumu z důvodu jeho využití v této diplomové práci.

4.1 Vymezení akčního výzkumu

Metoda akčního výzkumu vznikla ve 40. letech minulého století díky sociologovi Kurtu Lewinovi (Hopef, 1997), který částečně navazoval na práce Johna Dewyeho. Jeho hlavním cílem je **změna dosavadní praxe, zásah do reality a zlepšení situace v komunitě, a to při dodržení vysokých standardů validity, reliability a vědecké přísnosti**. Akční výzkum se tak snaží překonat omezení tradičního výzkumu, kterým je nízké uplatnění výsledků výzkumu v praxi.

Stěžejním prvkem pro pozdější autory je především **kooperativní charakter**. Takovou definici uvádí například Thiollent (1988, s. 14). „Akční výzkum je druh sociálního empirického výzkumu, který je koncipován a realizován v úzké spolupráci se všemi aktéry, a jehož cílem je najít společné řešení problému, které bude výhodné pro všechny. Základem akčního výzkumu je participace a kooperace všech zúčastněných.“ Velmi podobně vystavěli definici také Kemmis a McTaggart, kteří také zdůrazňují spolupráci a zlepšení dosavadní praxe (1992, s. 30).

Kvůli různým pojetím a pohledů na stejnou věc bývá akční výzkum označován různými jmény, např. účastnický výzkum, spolupracující bádání, emancipační výzkum, akční učení, kontextový akční výzkup, apod.

Jednoduše řečeno akční výzkum znamená **učit se tím, že něco děláme**: skupina lidí identifikuje problém, udělá něco k jeho vyřešení, vidí, jaký úspěch tato akce měla: jestliže není spokojená, pokusí se o něco jiného. (Hošpešová, 2012, s. 23). Akční výzkum je rovněž chápán jako forma sebereflexe pedagogické situace (Fender, 2003), kde v důsledku přináší pedagogům zlepšení vlastní praxe a profesní růst.

Společný základ každého akčního výzkumu tvoří tři složky, které mu dávají konkrétní podobu – výzkum, akce a formativní složka, jak uvádí Pavelková (2012). Cílem je

prozkoumat jednotlivé aspekty reality související s řešeným problémem, utvořit si ucelený a detailní obraz situace. V akčním výzkumu nám ale nejde jen o detailní popis situace, ale především o **následnou intervenci a implementaci navržených opatření** – tedy o akční část projektu. Navíc má proces akčního výzkumu také formativní účinky. Všichni účastníci jsou po celou dobu výzkumu konfrontováni s okolím a podstupují trvající sebereflexi. Tyto tři složky (akční, výzkumná a formativní) utváří charakter akčního výzkumu.

V České republice se akční výzkum objevuje v odborné literatuře relativně nedávno. Jedny z prvních článků jsou spjaty se jménem Danuše Nezvalové (2002, 2003) a Tomáše Janíka (2004). Přehledně popsány akční výzkum nalezneme v diplomové práci Pavelkové (2012).

Akční výzkum se od ostatní profesních praktik odlišuje např. diskusí s kolegy, zdůraznění vědeckosti celého postupu. Výzkumník systematicky studuje problém a hlídá, aby intervence byla založena na teoretických základech. Výzkumník se většinu času věnuje zlepšování metodologických prostředků tak, aby byly vhodné pro zkoumanou situaci, sbírá, analyzuje a prezentuje data cyklickým způsobem (Hostašová, s. 24). Cílem akčního výzkumu je i nové poznání.

Aby bylo možné hovořit o akčním výzkumu, musí splňovat některá kritéria, kterými jsou zejména (Pavelková, 2012):

- systematicčnost, kontrolovatelnost,
- vzájemná spolupráce účastníků výzkumu
- kritický přístup aktérů akčního výzkumu k praxi,
- reflexe praxe,
- použití standardních metodologických postupů a metod.

4.2 Principy akčního výzkumu

1. *Kritická reflexe.* Záznamy situace, jako např. poznámky, přepisy, oficiální dokumenty jsou považovány za projevy pravdy. Pravda je ve společenských podmínkách relativní ve vztahu k tomu, kdo ji říká. Reflexe a závěry účastníků jsou chápány s ohledem na to, kdo je udělal. Stává se tak, že praktické pohledy dávají vyrůst teoretickým závěrům.

2. *Dialektická kritika*. Sociální realita je sdílená prostřednictvím jazyka. Jevy jsou konceptualizovány prostřednictvím dialogu, dialektická kritika umožňuje porozumět souboru vztahů jak mezi jevy a kontextem, tak mezi elementy, které vytvářejí jev.
3. *Spolupráce*. Účastníci akčního výzkumu jsou spolupracovníky. Myšlenka každé participující osoby je stejně důležitá, jako myšlenka kteréhokoliv jiného účastníka. Usiluje se o to, aby se zabránilo zkreslení důvěryhodnosti, které vyplývá ze statusu člověka, který přichází s nápadem.
4. *Risk*. Proces změny ohrožuje všechny dosud používané cesty, kterými se postupuje, což může v účastnících vyvolávat obavy. Jedna z nich vychází z pocitu nejistoty diskutovat o vlastních interpretacích, myšlenkách a soudech. Iničiátoři akčního výzkumu, aby rozptýlili obavy ostatních, zdůrazňují, že jsou sami také součástí tohoto procesu. „ať už bude jakýkoli výsledek, něco se naučíme“
5. *Plurální struktura*. Povaha výzkumu zahrnuje mnohost pohledů a komentářů, které vedou k různým akcím a interpretacím. Tato pluralitní struktura bádání vyžaduje také odborné přístupy při zpracování textu výzkumné zprávy. To znamená snahu o vysvětlování, komentáře, různé možnosti akci prezentovat. Zpráva proto bývá spíše oporou pro pokračující diskuzi mezi spolupracovníky než konečným shrnutím faktů.
6. *Teorie, praxe, transformace*. Pro výzkumníka v akčním výzkumu teorie ovlivňuje praxi, praxe obohacuje teorii ve stále se opakujícím procesu. Jedná se o dva propojené aspekty procesu jedné změny.

4.3 Průběh akčního výzkumu

Podívejme se nyní na průběh a jednotlivé fáze akčního výzkumu. Lewin chápal akční výzkum jako cyklický proces plánování, akce a vyhodnocení a reflexe, který se opakuje a sám otevírá cestu svému vlastnímu rozvoji. Lewin vysvětluje akční výzkum jako spirálovitý proces. Po zmapování problému se navrhne možné řešení, které je následně implementováno a sleduje se jeho úspěšnost. Musí dojít k vyhodnocení a reflexi. Poté se cyklus opakuje.

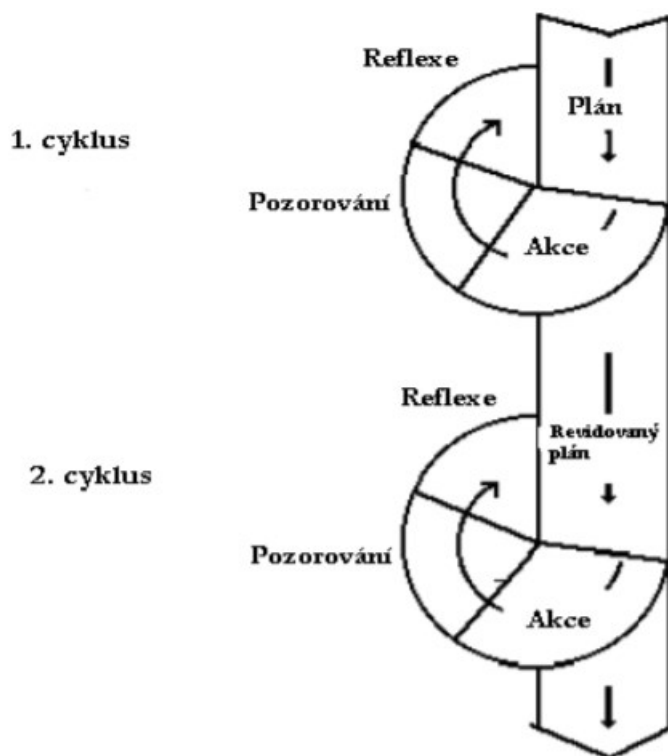
Typické pro všechny modely je, že zahrnují základní prvky, kterými jsou akce, reflexe a revize (Nezvalová, 2003).

V této kapitole se zaměřím na některé modely popisující průběh a jednotlivé fáze akčního výzkumu, a to konkrétně model Stephena Kemmisa, Geralda Susmana, a rozpracovaný model Jeana McNiffa.

Jedním z nejčastějších modelů je jednoduchý model Stephena Kemmisa a McTaggarta (1992), obsahující čtyři fáze - plánování, akci, pozorování a reflexi.

Jednotlivé fáze se opakují ve spirále – plán akce, realizace v praxi, studium dopadů akce a reflexe. Na konci každého cyklu musí dojít k reflexi, na základě, které je revidován akční plán. S každým opakováním nám vyvstanou nové otázky a objevují se nové problémy, které musíme vyřešit.

Obrázek 8 Model akčního výzkumu podle Kemmisa

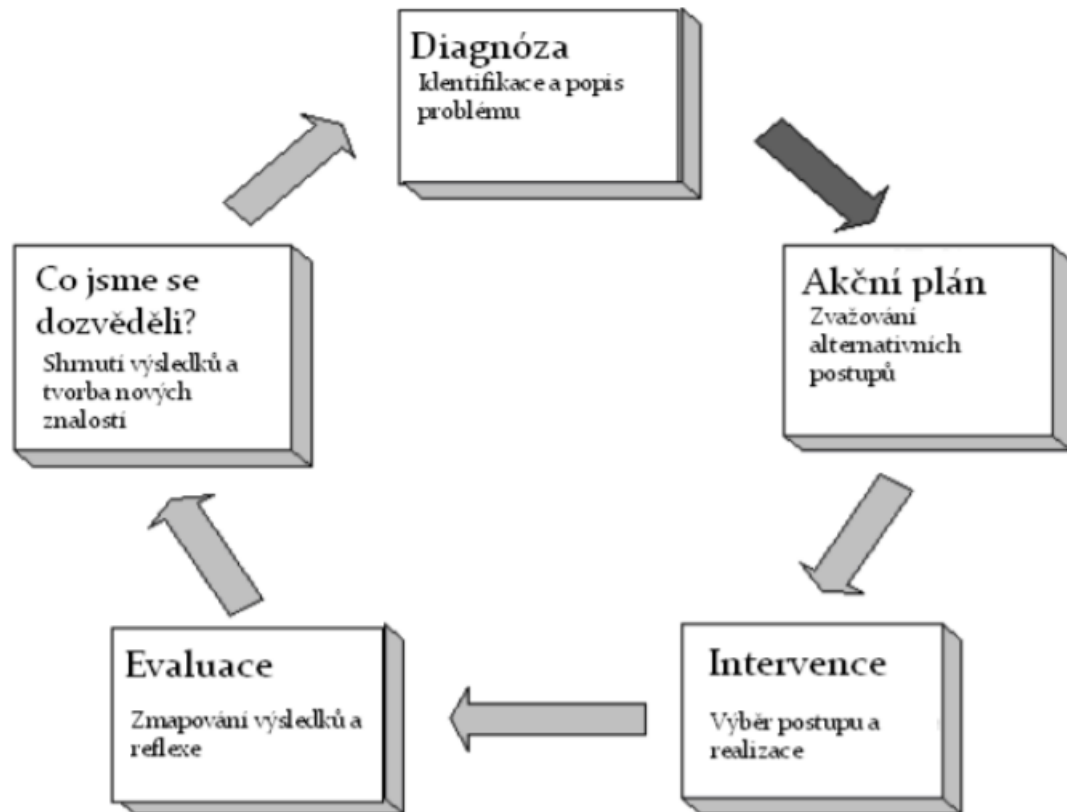


Zdroj: Pavelková, 2012, s.20

Další model nabízí Gerald Susman, v jehož jednom cyklu probíhá 5 fází - identifikace problému a sběr dat, vypracování akčního plánu – návrhu možných řešení na základě kolektivního řešení, vypracování a implementace akčního plánu, sběr, analýza a interpretace dat, následuje vyhodnocení akce, kde jsou data analyzována a interpretována. Tento cyklus

se opakuje, dokud není problém definitivně vyřešen. Oproti předchozímu modelu je navíc explicitně zmíněna tvorba nového poznání obr. 7.

Obrázek 9 Model akčního výzkumu podle Susmana



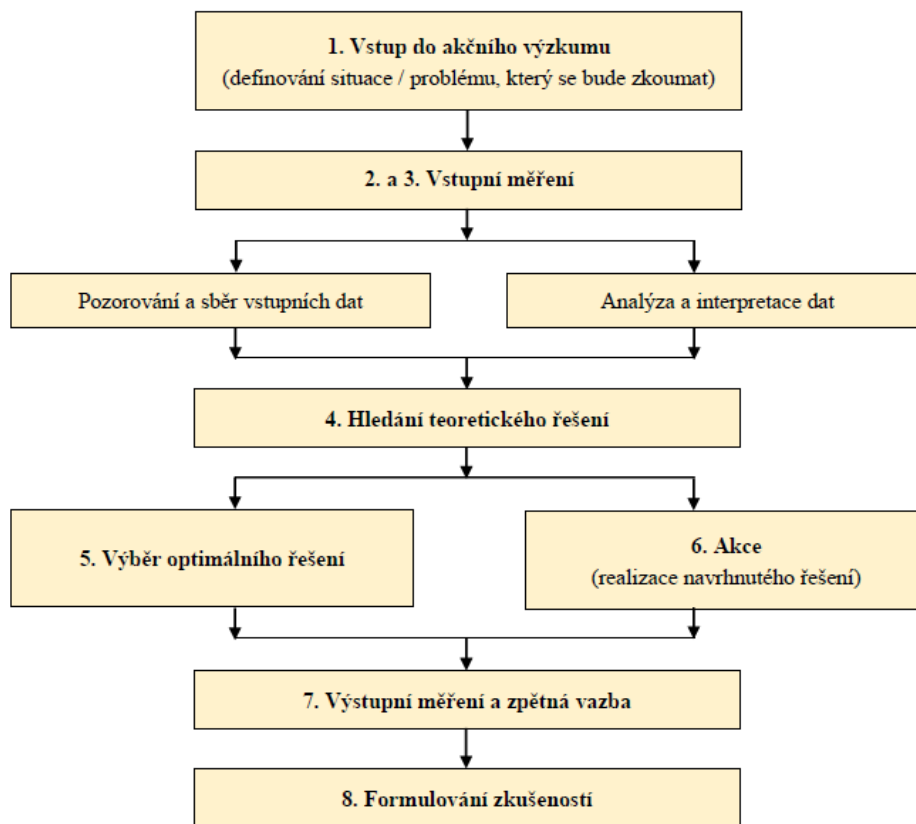
Zdroj: Pavelková, 2012, s. 21

Jednotlivé fáze dále rozpracoval Jean McNiff (Whitehead, McNiff 2006, McNiff 1993). Ten uvádí sedm fází akčního výzkumu

- zhodnocení a reflexe dosavadní vlastní praxe,
- identifikace oblasti, kterou chceme zlepšit,
- představit si cestu vpřed,
- zkusit změnu,
- udělat si přehled, co se stalo,
- upravit náš plán s ohledem na to, co jsme zjistili a pokračovat dál,
- zhodnotit upravenou oblast

Tento cyklus se stále opakuje až po vyřešení celé situace, dokud nejsme se situací spokojeni. Autorka však upozorňuje, že toto schéma nelze brát jako neměnné a je třeba se přizpůsobit podle toho, jak se akce vyvíjí. Může se stát, že i ty body našeho plánu, které se nám zdají banální, se mohou velmi zkomplikovat. Obtíže se mohou objevit hned na začátku při identifikaci oblasti, kterou chceme zlepšit. Je nutné si vybrat spíše úzký a velmi konkrétní problém. S tím souvisí jasné vymezení výzkumné otázky (Polášková, s. 21).

Obrázek 10 Schématický model akčního výzkumu podle Rychnavské



Zdroj: Rychnavská a Bačová, 2015, s. 10

V následujícím textu bude popsána metodologie a realizace akčního výzkumu podle modelu akčního výzkumu dle Rychnavské a Bačové (2015).

4.4 Metodologie akčního výzkumu

4.4.1 Fáze akčního výzkumu

Podle modelu Rychnavské a Bačové vstup do akčního výzkumu (1) slouží k definování situace a problému, který budeme zkoumat. Hledáme východiska výzkumu, tedy pokoušíme se odpovídat na otázky Co chceme zkoumat? Jaký máme problém? Po zodpovězení těchto otázek si vytváříme představu o zkoumaném jevu, navrhujeme postupy na získávání vstupních dat a vybíráme si výzkumné metody (2). Získané data analyzujeme, interpretujeme zjištění (3) a formulujeme teoretické řešení (4), ze kterých vybíráme optimální řešení (5). Ty následně realizujeme (6). V závěru opět přistoupíme na zjišťování výstupních dat, výsledky zpracujeme, komparativní analýzou vyhodnotíme a prokážeme změnu (7). Svoje postupy a zkušenosti zpracujeme např. formou případové studie (8) (Rychnavská, Bačová, 2015, s. 10).

4.4.2 Metody akčního výzkumu

Metody uplatňující se v akčním výzkumu se neliší od metod používaných v jiných druzích pedagogického výzkumu a podléhají principům plánované a systematické práce. Následně uvádíme metody pro jednotlivé fáze akčního výzkumu, upravené podle Maňáka a Švece (2004). Čísla znamenají fáze akčního výzkumu.

- Metody hledání a vytváření východisek zkoumání (1):
 - pedagogický deník, brainstorming, skupinový rozhovor, pozorování

- Metody získávání a shromažďování údajů (2, 3, 7):
 - různé typy pozorování, videozáznamy, audiozáznamy a jejich následná transkripce, různé typy interview, artefakty – dětské práce, testy, listy, zápisy, poznámky, zprávy.

- Metody analýzy údajů (2, 3, 7):
 - analýza, vyhodnocení a interpretace výsledků činnosti, vytváření kategorií a kódování údajů, analýza děl.

- Metody praktické teorie (metody hledání teoretického řešení (4):

- modelování, projektování, analýza a výběr literatury na praktické využití v konkrétní skupině dětí

• Metody vytváření strategií řešení (5, 6):

- projektování programu, brainstorming, myšlenkové testování alternativ, analýza, vyhodnocení a interpretace řešení

• Způsoby prezentace výsledků (8): - případová studie, zpráva ze zjišťování.

V akčním výzkumu nelze přesně oddělit sběr dat od analýzy. Tyto fáze se prolínají. V podstatě nelze neanalyzovat po dobu celého výzkumu (Rychnavská, 2015, s. 11).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 AKČNÍ VÝZKUM MOŽNOSTI VYUŽITÍ METOD ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Akční výzkum je zvolen proto, že témata jsou vztažena k praxi, jedná se o výzkum procesu učení a změny v praxi (Handl, 2016, s. 142). V praktické části diplomové práce nejprve věnujeme dostatečný čas průzkumu cílově skupiny, a až poté definujeme výzkumný problém a výzkumný cíl. Předložíme výzkumné otázky. Objasníme výběr výzkumného vzorku a metodu sběru dat. Náš výzkumný problém identifikujeme pomocí kvalitativního přístupu a následně ověříme naši hypotézu kvantitativním přístupem. Provedeme analýzu dat získaných pomocí kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Na základě zjištěných výsledků z výzkumu navrhne zázitkový program, který zrealizujeme a změříme výstupy po programu. Zjistíme, jak zázitková pedagogika zlepšuje sebepojetí klientů z dětských domovů.

5.1 Výzkumný problém

Rozhodli jsme se zkoumat možnosti využití metod zázitkové pedagogiky při práci s klienty z dětských domovů. Abychom mohli identifikovat výzkumný problém, budeme se nejprve věnovat průzkumu cílově skupiny a až poté definujeme výzkumný problém.

5.2 Výzkumné cíle

Cílem výzkumu této diplomové práce je zjistit, jaké jsou **možnosti využití metod zázitkové pedagogiky v práci s klienty z dětských domovů a na základě těchto zjištění navrhnout program pomocí metod zázitkové pedagogiky**. Abychom dosáhli uvedeného komplexního cíle, bylo nutné si určit také další dílčí cíle. Tyto dílčí cíle nám umožnily dosáhnout konkrétních výzkumných zjištění, jejichž dalším rozbohem jsme byli schopni odpovědět na dílčí výzkumné otázky.

5.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou je: „*Jaké jsou možnosti využití metod zázitkové pedagogiky při práci s adolescenty z dětských domovech*“. V teoretické části bylo hovořeno, že

zážitková pedagogika má potenciál rozvoje sebepojetí (sebepoznání a sebedůvěra). Další dílčí otázky zní:

- „*Je možné sebepojetí rozvíjet u adolescentů pomocí metod zážitkové pedagogiky?*“
- „*Jak adolescenti vnímají sami sebe?*“,
- „*Věří si? Je jejich sebepojetí reálné?*“,
- „*Zažívají ve škole a v životě úspěch?*“.

5.4 Výzkumný vzorek

Jedná se o výběr dostupného vzorku, kompletní sběr (Flick, 2006). Měla jsem příležitost pracovat se stálou skupinou adolescentů z dětských domovů, kteří tvoří výzkumný vzorek.

Výzkumný vzorek pro rozhovory:

Výzkumným souborem jsou dva vychovatele, kteří dlouhodobě pracují s dětmi z dětských domovů. První vychovatel pracuje v dětském domově Boskovice, druhá vychovatelka v dětském domově Mikulov. Oba vychovatelé měli na starosti adolescenty, kteří se účastnili programů.

Výzkumný vzorek pro účast na vzdělávacích programech:

Do výzkumu jsme zahrnuli 12 chlapců a dívek v rozmezí 13-18 let z dětských domovů Dagmar Brno, DD Boskovice, DD Mikulov, DD Hrotovice a DD Znojmo, kteří se zároveň účastnili vzdělávacích zážitkových programů v průběhu září 2019 až říjen 2020. DD Boskovice se jako jediný dětský domov účastnil všech programů. Celkově se zúčastnilo programů 15 mladých dospělých z dětských domovů

5.5 Metodologie akčního výzkumu

Použijeme design akčního výzkumu podle modelu Rychnavské(2015), který byl podrobně popsán v kapitole 4:

1) Vstup do akčního výzkumu

- a) definování situace/problému, který se bude zkoumat

- 2) **Vstupní měření:**
- b) **Pozorování a sběr vstupních dat**–zúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory s vychovateli a na to navazující dotazníky
- 3) **Analýza a interpretace dat:**
- 4) **Hledání teoretického řešení**
- 5) **Výběr optimálního řešení**–návrh programu
- 6) **Akce**-realizace navrhnutého programu
- 7) **Výstupní měření a zpětná vazba**-skupinový rozhovor
- 8) **Shrnutí**

Samotnému výzkumu předcházela předvýzkum. Snažili jsme se při něm o seznámení, pochopení a nastavení prostředí důvěry s adolescenty z jihomoravských dětských domovů.

Předvýzkum jsme uskutečnili během zážitkových programů v období **září až listopad 2019** uspořádaných pro tyto adolescenty. Některé fáze akčního výzkumu se neustále prolínají – fáze pozorování s definováním problému. V průběhu akčního výzkumu však neustále sbíráme informace, které reflektujeme, a navazujeme na ně praktickou změnou.

Původně jsme plánovali použít kvalitativní výzkumné metody, a to hlavně z důvodů, že jsme chtěli zachytit zkušenost se zkoumaným jevem, porozumět mu a získat nové informace. Pracujeme s mladými lidmi, kteří potřebují pochopení a individuální přístup. Proto jsme na tento typ výzkumu zvolili původně kvalitativní přístup. V průběhu akčního výzkumu zasáhla pandemie Covid-19 a nemohli jsme zrealizovat osobní rozhovory, v rámci možností jsme tedy zkombinovali metody kvalitativního i kvantitativního přístupu. Dřívější soupeření obou přístupů vystřídala dnešní snaha o jejich kombinaci s cílem využít silných stránek obou metodologií (Švaříček, Šed'ová, 2007). Tato změna – kombinace obou přístupů – v důsledku přinesla mnohem větší validaci. Použili jsme sekvenční kombinování, schéma QUAL-quant. Tento způsob předpokládá explorační problém kvalitatívním přístupem, kvantitativní přístup se použije pro ověření hypotézy (Handl, str. 295). V našem případě jsme spojili zúčastněné pozorování s neformálními rozhovory s účastníky. Data z polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli jsme analyzovali rámcovou analýzou. Při pozorování jsme se zaměřili na sebepojetí adolescentů. Provedli jsme interpretaci dat z pozorování i rozhovorů s vychovateli. Došli jsme k hypotéze, kterou jsme ověřili dotazníkovým šetřením. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou*

promyšleně seřazený a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chrástka, 2007, s.163). „*Otázky dotazníku rozdělujeme z hlediska různých kritérií, například cíle určení, formy požadované odpovědi nebo obsahu*“ (Chrástka, 2007, s.164). Dále jsme pro zjištění kontextu pomocí dotazníkového šetření provedli výzkum u adolescentů z běžných rodin, žijících alespoň s jedním rodičem ve společné domácnosti. Poté jsme srovnali zjištěná data s adolescenty žijících v rodinách. Na základě výsledků analýzy a interpretace dat jsme navrhli zážitkový program pro adolescenty z dětských domovů, který jsme zrealizovali. Po realizaci navrženého programu jsme výsledky ověřili kvalitativním skupinovým rozhovorem a výsledky interpretovali. Aby byly výsledky věrohodnější, byla použita validace dat, triangulace – různé úhly pohledu a perspektiv.

5.6 Vstup do akčního výzkumu

Dne 14. září 2019 jsem byla představena těmto adolescentům z dětských domovů jako lektor. Adolescenti se dobrovolně účastnili projektu *Začni správně*, v jehož rámci se vzdělávací programy konaly. Projekt pomáhá mladým lidem, aby se po odchodu z dětských domovů (dále pod zkratkou DD) postavili na vlastní nohy a byli schopni žít plnohodnotný a samostatný život. Projekt je zaměřen na podporu aktivního přístupu k životu, samostatnosti- v oblasti práce, bydlení, seberochoje.

První období **září 2019 až únor 2020 bylo průzkumné**. Seznamovala jsem se s jednotlivými mladými dospělými z dětských domovů, pozorovala jsem jejich chování při programech, abych jim dokázala víc porozumět a „naladit se na ně“. Nejčastější formou seznamování byl neformální nestrukturovaný rozhovor. Stěžejním bodem v této fázi pro mne bylo navodit **důvěrný a partnerský vztah s dětmi, navodit pozitivní atmosféru, bezpečný vztah**.

V období **září až listopad 2019** jsme zrealizovali tři programy vždy po čtyřech hodinách s tématy *Jak být úspěšný, Efektivně se učit, Růžový měsíc*. Moje role zde byla lektor a zároveň pozorovatel-výzkumník, vychovatelé a koordinátorka projektu byli pozorovatelé. Místem realizace všech workshopů byl vždy hotel Merriot v Brně, konkrétně vnitřní učebna cca 10 x 15 metrů a velká přilehlá hala cca 20 x 30 metrů, téměř bez nábytku. Venkovní prostranství tvořila přilehlá asfaltová cesta kolem řeky, plácek před hotelem, plácek u řeky cca 3 x 1 metr s betonovými půlkoulemi.

Témata programů vycházely ze společných brainstormingů vychovatelů těchto konkrétních dětských domovů, koordinátorky projektu a mně jako lektorky, a to vždy v návaznosti na aktuální problémy dětí dětských domovů. Do výběru programů se zapojovaly i děti.

Na první téma programu jsme uspořádali s koordinátorkou a s vychovateli z dětských domovů **brainstorming**. Z vyjádření vychovatelů vyplývalo, že mladí lidé mají problém se samostatností a aktivním přístupem ke svému životu. Vychovatelé jsou si vědomi, že řeší za děti většinu věcí, děti mají pak velký problém při odchodu z dětského domova s aktivním přístupem k životu, najít si práci, bydlení. Dalším problémem, který vnímají vychovatelé, je že děti slyší ze všech stran, že něco musí a propadají negativitě, rezignaci. Nevěří, že by mohli být v životě úspěšní, neznají sami sebe – co to pro ně být úspěšný opravdu znamená. Rádi by také měli všechno, hned a bez námahy. Proto jsme na první program stanovili téma **Jak být úspěšný**.

Program „**Jak být úspěšný**“ se konal 14.9.2019 v hotelu Merriot v Brně. Zúčastnilo se ho 10 mladých dětí 14–16 let, končící školu, ze čtyř dětských domovů Hrotovice, Boskovice, Brno, Znojmo. Při seznámení se s dětmi neměly děti problém s navázáním kontaktu se mnou, chovaly se bezprostředně, otevřeně. Přišla jsem k mladým lidem a zeptala jsem se „*Ahoj, co posloucháš?*“ Jedna z dívek odpověděla: „*to je nejnovější písnička, chceš si ji poslechnout?*“.

Záměrem programu bylo zažít si úspěch, dopátrat se v sobě svého snu, zažít „*můžu být úspěšný*“, zprostředkovat kontakt se svým přáním, snem, stanovení si akčních kroků ke svému přání, aktivizace k aktivnímu přístupu k životu (co dáš, to dostaneš). Všimla jsem si rozpačité reakcí na otázku „*Dovedeš si představit, že bys byl v životě úspěšný?*“? *Co to pro tebe znamená být úspěšný, co si pod tím představíš? Děti si nedovedly si představit, že by mohly být úspěšné. Reagovaly: „jsem na to příliš hloupý, nejde mi škola, nemám na nic talent“* apod. V druhé části programu měly děti za úkol lepicí páskou vyznačit cestu ke svému Vision boardu a napsat na papír ke své cestě, co bude první, druhý, třetí. Děti si rozstříhaly obrázky, které pro ně symbolizovaly, co by chtěli v životě mít, prožívat a nalepily na svůj „*Vision board svých snů*“. Objevovaly se témata dokončit školu, bydlení, práce, peníze, cestovat, být zvěrolékařkou, mít šťastný vztah apod. Během práce se některé děti ujišťovaly, svěřovaly se, co rády dělají, vyprávěly, co by rádi zažily.

V druhé fázi měly za úkol lepicí páskou vyznačit cestu ke svému Vision boardu. Zde se ukázalo, že řada dětí má nereálnou představu, co konkrétně mají udělat, aby si splnily svůj sen.

Obrázek 11 Jak být úspěšný ze dne 14.9.2019



Při programech probíhaly nestrukturované rozhovory s dětmi, které sloužily hlavně k neformálnímu navázání vztahu a mapování situace. Dívka M. se právě připravovala na její dlouhodobý sen, dostat se na vojenskou akademii. Bylo vidět, že tím velmi žije a je to její největší životní priorita. „Denně trénuju tři hodiny“. Zeptala jsem se: „A proč chceš právě na vojenskou akademii? Odpověď zněla: „Nevím, prostě se mi to líbí.“ Více otázek nebylo možné v běhu program položit.

Další chlapec neporozuměl zadání, dlouze mi vysvětloval, že sbírá mince a drahé kameny. Bylo vidět, že ho velmi těší moje pozornost, choval se velmi bezprostředně a neustále potřeboval ujišťovat, že je v pořádku. Navázání kontaktu a přijetí bylo pro něj velmi důležité. O přestávce mi jeho vychovatel vysvětlil, že má mírně sníženou inteligenci, je pomalejší než ostatní. Další chlapec, budu mu říkat S., za mnou přišel v pauze mezi programem a sám od sebe mi pomáhal s přípravou programu. Byl velmi nápomocný a ochotný. Začal mi vyprávět: „Jsem k ničemu, často sem agresivní, schválně se chovám, aby mě všichni nenáviděli“. Odpověděla jsem: „přišel jsi a ochotně jsi mi pomohl s přípravou na další program. Nevidím, že by ses choval agresivně. S. se rozpovídal: „máma mě od 14 let zneužívá, mám zničený celý život, jsem k ničemu. Kvůli tomu budu celý život nula.“ Já: „rozumím tvým pocitům, je to velké trauma. Je mi osobně líto, že jsi tím musel projít. Věřím, že každý z vás má za sebou menší nebo větší bolest, kterou jste musely projít. Nijak to nesnižuju. Jak s tím naložíš dál je tvoje volba. Buď budeš v roli oběti, na to máš jistě nárok nebo to zkusíš zvládnout. Je to na tobě.“ S. velmi pozorně naslouchal, jeho neverbální řeč těla velmi zřetelně ukazovala vysoký zájem. Pokračovala jsem: „to by byla velká škoda, kdybys to vzdal. Já tě vidím, jako bystrého, chytrého a velmi vnímavého kluka. Existuje odborná

pomoc, psychologové, terapeuti, kteří jsou přímo specializovaní na pomoc při zvládnání těchto situací.“ S. řekl, že v domově mají tu možnost. Použila jsem v této chvíli svoji intuici, spíše jsem cítila, než věděla, že tomuto hochovi pomůže spíše pojmenování situace a pocitů a dodání důvěry v jeho schopnosti.

Dále jsme zjišťovali, jaké by děti chtěly další téma. Děti se shodly na tom, že jim nejde učení, pamatovat si věci do školy a některé předměty je vůbec nebaví. Proto jsme se domluvili s koordinátorkou, vychovateli na dalším tématu **Efektivně se učit**. Program byl zrealizován 16.11.2019 a zúčastnilo se ho 12 mladých lidí 13–16 let, ze tří dětských domovů Hrotovice, Boskovice, Brno. Při procvičování paměťových technik jsem si všimla, že děti mají velký problém s učením, nedovedly si zapamatovat data, údaje, čísla.

22.2.2020 byl zrealizován preventivní program **Růžový měsíc**, který byl zaměřen na prevenci rizikového sexuálního chování. Záměrem bylo předání znalostí zábavnou formou – hrou Riskuj.

Všimla jsem si napjaté atmosféry v týmu Hrotovice, averze vůči dívce X. Dívka X věděla téměř všechny otázky a přinesla týmu vítězství. O přestávce za mnou přišla a svěřila se svým trápením. Krásně a poněkud temně maluje, a dle jejího pohledu jí ředitelka zakazuje malování, může malovat jen vesele, ředitelka ji za trest odebírá mobil atd. Příběh byl dlouhý. Na konci vyprávění mi ukázala rozřezané ruce. Toto daleko přesahuje mé kompetence lektora. Promluvila jsem si o tom s přítomnou vychovatelkou, které dívka věřila. Na dívku jsem si vzala kontakt a později jsem ji poslala kontakt na příslušný OSPOD.

Dále jsem zaznamenala nadšení mladých lidí při plnění úkolů, radost z pohybu a akce a úspěchů při plnění úkolů. Tato zpětná vazba se mi potvrdila i během programů, kdy jsem při hromadném rozhovoru použila pro reflexi dramatickou metodu zvanou teploměr. Velmi kladná odezva značila, že se jim programy líbily, hlavně forma i skupinová kooperace.

Jako průzkumník jsem chtěla v první fázi si „osahat terén“, seznámit se s aktéry akčního výzkumu a navodit bezpečný a partnerský vztah s dětmi. Domnívám se, že se mi to podařilo. Během programů za mnou děti často chodily a svěřovaly se se svými trápeními, starostmi, často jsem je vnímala jako velké SOS od bezradných dětí. Snažila jsem se děti přijímat jaké jsou, s empatií a účastně je vyslechnout bez jakéhokoliv hodnocení a soudu. Popisové situace překračovaly mé odborné kompetence, přesto jsem je nechtěla nechat bez pomoci a děti nasměrovala na bezplatnou odbornou pomoc (OSPOD, psycholog v domově) nebo jsem je propojila s osobou, které důvěřují a má v této situaci větší kompetence než já.

5.6.1 Definování situace/problému

Hlavní výzkumnou otázkou je: „*Jaké jsou možnosti využití metod zážitkové pedagogiky při práci s adolescenty z dětských domovech*“. Již v teoretické části bylo hovořeno, že zážitková pedagogika má potenciál, kromě rozvoje v oblasti znalostí, dovedností a postojů, rozvoje sebepojetí (sebepoznání a sebedůvěru), pomáhá dětem zažívat úspěch. Je tedy možné tyto kompetence a sebepojetí rozvíjet u adolescentů pomocí metod zážitkové pedagogiky? K tomu potřebuji znát výchozí stav sebepojetí u dětí.

Kladla jsem si tyto otázky:

Jak adolescenti vnímají sami sebe? Věří si?

Je jejich sebepojetí reálné?

Zažívají ve škole a v životě úspěch?

K tomu potřebuji zjistit více

- jak sami sebe vnímají

- o preferenčním stylu učení těchto dětí

5.7 Vstupní měření

5.7.1 Pozorování a sběr vstupních dat

Sběr dat jsem uskutečnila několika způsoby – otevřeným zúčastněným pozorováním chování adolescentů, které jsem spojila s neformálními rozhovory s adolescenty v kontextu programů a polostrukturovanými rozhovory s jejich vychovateli.

Pozorování a neformální rozhovory s adolescenty během programů

Účelem zúčastněného pozorování je získat podrobnější popis jednotlivých jevů. Z pohledu lektora jsem měla možnost zaznamenat průběh tří programů, reakce adolescentů i jejich chování ke mně i mezi sebou navzájem. Svou pozornost jsem cíleně zaměřovala na sebepojetí a její složky: sebehodnocení, sebedůvěra a sebpřijetí dětí. Jsem si vědoma, že výsledky neformálních rozhovorů jsou ovlivněné subjektivními významy a zkušenostmi adolescentů. Zúčastněné pozorování jsem doplnila neformálními rozhovory, které spontánně navazovalo na děj během tří programů. Protože jsem v kontextu situace – během programů nemohla jít do větší hloubky rozhovorů, používám metodu doslovné transkripce.

Rozhovory s vychovateli

Abych nahlédla blíže do zkoumané problematiky, rozhodla jsem se zjistit bližší informace o dětech pomocí rozhovoru s dvěma vychovateli těchto dětských domovů. Vychovatelé jsou dětem nejbliž a znají je nejlépe. Sběr informací proběhl metodou polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli. Tato metoda umožňuje se zaměřit na problém, může zachytit postoje vychovatelů. Vychovatelé souhlasili s rozhovorem dobrovolně. Domluvili jsme se, že rozhovor poskytnou po skončení programu. Vychovatelé byli také informováni o cílech a průběhu rozhovoru, rámcově jsem jim nastínila, čeho se budou otázky týkat. Také jsem je seznámila s tím, že si budu jejich odpovědi zapisovat. Anonymitu vychovatelů jsem zajistila použitím zástupného kódu za jména (V1, V2). K zachycení průběhu rozhovoru jsem sestavila protokol rozhovoru. Zaznamenala jsem do něj informace o prostředí, ve kterém rozhovory proběhly, dobu, kdy jsem rozhovory provedla a délku trvání každého rozhovoru. Dále jsem stručně popsala každého vychovatele a jeho chování v průběhu rozhovoru. Otázky jsem sestavila tak, abych analýzou získaného materiálu získala explorační problém, který jsem si stanovila. Zároveň mi získaný materiál poslouží pro triangulaci dat-dalšího pohledu na adolescenty z pohledu jejich vychovatelů. Otázky jsem seřadila v logické posloupnosti a návaznosti témat. Odpovědi vychovatelů se považují za popis vnější skutečnosti nebo jejich vlastní zkušenost (Silverman, 2000).

Dotazníky

Vzhledem k těmto výsledkům pozorování jsem se rozhodla v další fázi výzkumu zjistit více o **sebepojetí dětí** – jak se sami sebe vnímají, jejich sebedůvěru, jestli si věří, jak jsou sami se sebou spokojené a také, jestli zažívají v životě i ve škole úspěch. Vzhledem k tomu, že tvrdí, že jim škola nejde, mají špatné známky, nedokáží si nic zapamatovat, jsem chtěla prozkoumat, jaký učební styl jim nejvíce vyhovuje a jak se vnímají ve škole. Při pozorování chování při programu jsem děti vnímala spíše jako bystré, vnímavé, v žádném případě ne jako „hloupé“. Proto jsem chtěla tento nesoulad ověřit následujícím měřením. Vstupní měření, respektive ověření domněnek z pozorování bylo plánováno na období březen až duben 2020. Původně zvolená metoda byla rozhovor, vzhledem k situaci okolo pandemie COVID-19 v období březen-duben 2020, jsem použila náhradní metodu on-line **dotazníkového šetření**. Oslovila jsem vychovatele tří spolupracujících dětských domovů – DD Boskovice, DD Mikulov a DD Brno s prosbou o vyplnění dotazníků od dětí, které se účastnily programu. DD Mikulov kvůli velké vytíženosti s pomocí s on-line učením dětí se

tohoto výzkumu nakonec nezúčastnil. Dotazníky vyplnilo 13 dětí v rozmezí 13-18 let (7 z nich se účastnilo tří proběhlých programů), převážně z DD Boskovice (12 dětí) a z DD Brno (1). V dotazníku jsem zkoumala, jak děti sami o sobě smýšlí, jestli si věří a jaký způsob učení je preferován a jak sami sebe vnímají ve škole. Při sestavování otázek jsem vycházela ze svého pozorování v první části, z nezúčastněných pozorování vychovatelů a koordinátorky.

Vyhledala jsem si dotazník k zjištění učebních stylů, které jsem si upravila na předmět zkoumání a vytvořila jsem si zjednodušený dotazník. Vycházela jsem z Dotazníku stylu učení od R. Dunn, K. Dunn (St. John's University, Jamaica, NY), G. E. Price (Price Systems, Inc., Lawrence, Kansas) a z jeho kratší verze LSI, dostupného z <http://www.personal.psu.edu/bxb11/LSI/LSI.htm>.

Pro srovnání dat adolescentů z dětských domovů a adolescentů z rodin jsme zvolili také dotazníkové šetření. Forma, kterou jsme zvolili je rychlá a anonymní. Jako prostředník nám k našemu cíli posloužil portál [survio.com](http://www.survio.com). Dotazníky byly poskytnuty prostřednictvím odkazu na portálu www.survio.com. Volili jsme odkazy na konkrétní Facebook stránky. Respondenti odpovídali na otázky v dotazníku samostatně a bez dozoru. Nijak nebyli ovlivňováni výzkumníkem. Celkově bylo v uvedeném termínu navraceno 37 dotazníků. Tento počet respondentů ve výši 37 je pro naše účely výzkumu dostačující.

5.7.2 Analýza a interpretace dat

Nyní provedeme analýzu a interpretaci dat z pozorování adolescentů během programů, z neformálních rozhovorů s adolescenty, ze strukturovaných rozhovorů s vychovateli a z dotazníkového šetření.

Pozorování a neformální rozhovory s adolescenty během programů

Jak jsme již popisovali v předchozí kapitole, pro zachování hladkého průběhu a kontextu programů, jsem jako lektor nemohla jít do větší hloubky rozhovorů. Proto data předkládáme v podobě doslovné transkripce. Data jsme roztrídili podle oblastí.

Oblast A: negativní sebehodnocení

„Dovedeš si představit, že bys byl v životě úspěšný“?

„Jsem na to příliš hloupý“,

„Nejde mi škola“,

„Nemám na nic talent“

„Jsem k ničemu, často sem agresivní, schválně se chovám, aby mě všichni nenáviděli“.

Oblast B: pasivní přístup k životu

„Za půlroku budeš odcházet z děcáku. Kde budeš bydlet, z čeho zaplatíš nájem?“ „Já nevím.“

„Kvůli tomu budu celý život nula.“

Oblast C: traumata

Během neformálních rozhovorů jsem také zjistila, že adolescenti mají traumata. Za tři měsíce pozorování a práce s adolescenty jsem se setkala jsem s dvěma případy vážných traumat. V prvním šlo o sexuální zneužívání rodičem, v druhém případě šlo o o šikanu ze strany ředitelky dětského domova, následovanou sebepoškozováním.

Shrnutí:

Během tří programů jsme vyzozorovali, že si větší část dětí sami sobě nevěří, vnímají se jako neúspěšné, ve škole i v životě. Překvapilo nás množství negativních poznámek na sebe samé.

Polostrukturované rozhovory s vychovateli

Kvalitativní materiál ve formě protokolů z rozhovorů byl transkribován pomocí programu MS Word a poté interpretován s cílem zaznamenat smysluplně komplex zkoumaných jevů. Zpracování a analýza dat z interview proběhla pomocí metody **rámcové analýzy dat**. Cílem rámcové analýzy dat je lepší organizace dat (Hendl, str. 221). Nejdříve jsme data rozřídili a pak je zredukovali. Druhým krokem byla interpretace, která vedla k popisné nebo explanatorní zprávě o zkoumané oblasti. Tento postup nám umožnil systematické prohledávání a vyhodnocení celé množiny dat, také jsem mohla porovnat odpovědi a zkušenosti dvou vychovatelů, umožnily mi nový pohled na věc. Použili jsme tabulky, protože odhalí konfiguraci dat. Zde jsme data rozdělili do kategorií podle tématu. Pro každé téma jsme vytvořili samostatnou tabulku. V našem případě se jednalo o témata charakteristika adolescentů v dětských domovech, jejich samostatnost, sebevědomí, učení se (škola) a inteligence.

Postupovali jsem následovně:

Identifikovali jsme počáteční témata a koncepty, tzn. pročtli jsme si důkladně nasbíraný materiál, vytvořili si seznam témat, seznam jsme si očíslovali. Dále jsme označili data, tj. pročtli text, značili si jsem témata, pročtli si jsem jednotlivé fráze a věty a hledali jsme odpovědi na otázku: O čem materiál vypovídá? Dalším krokem je vytváření tematických tabulek a schémat pro třídění a uspořádání dat. Každé téma se zachytí do zvláštní tabulky. Počet tabulek tedy odpovídá počtu předem analýzou stanovených témat. První sloupec je každé tabulky je vyhrazen pro identifikaci jedince (zde vychovali). Tuto pozici bude mít ve všech tabulkách. Posledním krokem je sumarizace a syntéza dat, kdy se zařazuje klasifikovaný text do tabulek. Klíčové prvky umístíme do tabulek v závislosti na svém označení. Musíme si dát pozor, abychom kvůli třídění neztratili celkový kontext. Pak následuje vlastní analýza dat a jejich interpretace (Hendl, 2009).

Z odpovědí vychovatelů vyllynuly tyto tematické oblasti:

Oblast A: Požádali jsme vychovatele, protože tráví s dětma nejvíce času, nejvíce je znají, aby svými slovy popsali charakteristické znaky dětí z dětských domovů.

Charakteristiku adolescentů dávají vychovatelé do souvislosti s prostředím, odkud do dětských domovů přišly (V1: *„Do dětského domova přicházejí převážně z důvodů zanedbání péče ze strany rodičů. Přicházejí velmi zanedbané z nepodnětného prostředí s až hrůzostrašnými zážitky. Mají zkreslený pohled na život dlouhodobým pobytem v závadném prostředí“*).

Oblast B: samostatnost

V této oblasti nás zajímalo, jak vychovatelé vnímají samostatnost adolescentů. Zde se vychovatelé shodli na nesamostatnosti adolescentů. Příčinu nesamostatnosti vidí v nízkém sebevědomí (V1: *Neumí se samostatně rozhodovat díky nízkému sebevědomí a podceňování se“*), v přílišné ochraně (V1: *„Všechno za ně děláme, až příliš je chráníme, žijou jako ve skleníku“*) a v nízké inteligenci (V2: *„jsou v praktickém životě nezaměstnatelný, protože na to opravdu nemají. „Nespočítají si ani peníze na nákup“*).

Oblast C: sebevědomí

V této oblasti nás zajímalo, jak vychovatelé vnímají sebevědomí adolescentů.

Zde došlo k rozdílným názorům na adolescenty – podle V1 mají nízké sebevědomí (V1: *Nevěří si, podceňují se. Mají nízké sebevědomí, díky kterému se neumí správně samostatně rozhodovat*“), podle V2 naopak vysoké sebevědomí (V2: *„Sebevědomí mívají celkem vysoké“*).

Oblast D: učení se

Zde nás zajímalo, jak vychovatelé vnímají, jak se děti učí, jestli jsou ve škole úspěšní. Oba vychovatelé se shodli na neúspěšnosti dětí ve škole, příčinu vidí v nevhodném stylu výuky (V1: *„Potřebují učivo vnímat všemi smysly, věc si ohmatat a prakticky si danou činnost vyzkoušet“*), v nesamostatnosti (V1: *„Nejsou schopní samostatné přípravy do vyučování“*) a v nízké inteligenci a špatné paměti (V2: *„Nemají na to normálně se učit“*. *„Věcem nerozumí, hlavně abstraktním a nechápou je, také mívají špatnou paměť“*)

Oblast E: inteligence

Zde nás zajímal pohled vychovatelů na inteligenci adolescentů.

Zde se názory obou vychovatelů na inteligenci dětí shodují. Pozorují často u adolescentů sníženou inteligenci (V1: *Některé děti mají sníženou inteligenci*“, V2: *„IQ dětí z DD je obvykle dost nízké, často se bavíme o hraniční inteligenci nebo na spodním pásu podprůměru nebo přímo o mentálních retardacích“*) a zároveň pozorují talent nebo-li jiný druh inteligence (V1: *„Ale spousta dětí je talentovaná“*, V2: *„Mívají však jiný druh inteligence- výbornou sportovní inteligenci nebo pohybovou paměť“*)

Dotazníky

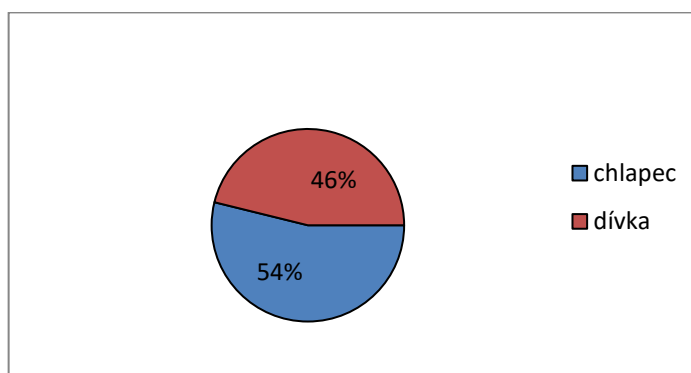
Po kvalitativním výzkumu, který zahrnoval polostrukturované rozhovory s vychovateli, neformální rozhovory s účastníky během programů a zúčastněné pozorování, jsme identifikovali problém (adolescenti mají nízké sebevědomí nebo naopak se přeceňují, nevyhovuje jim vyučovací styl výuky) použili jsme kvantitativní přístup pro ověření těchto výsledků v podobě dotazníků. Dotazník byl zaměřen na složky **sebepojetí a styly učení**. Samotné vyplnění dotazníku trvalo přibližně 10 minut.

Zaznamenanými výsledky se budeme nyní zabývat. Pro přehlednost je zobrazíme pomocí grafů. Jsme si však vědomi možného zkreslení odpovědí z důvodů nesprávného ohodnocení vlivem nízkého sebevědomí či dalších faktorů. Pro srovnání jsme zároveň sesbírali stejná data dětí 13 až 18 let, které žijí s alespoň jedním rodičem ve společné domácnosti, a

vzájemně je porovnali, abychom viděli, jaká míra sebepojetí, sebevědomí je běžná. Celkový počet odpovědí dětí z rodin bylo 37.

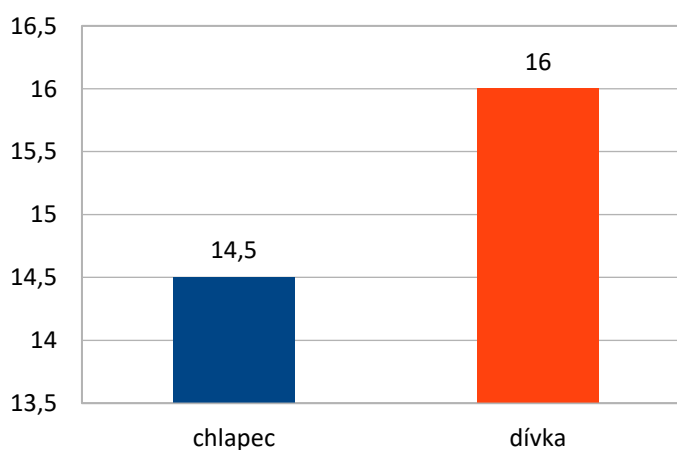
1. V první otázce jsme zjišťovali, v jakém poměru je skupina dětí z dětských domovů rozdělena vzhledem k pohlaví. Skupina je rozdělena přibližně napůl (46 % dívek a 54 % chlapců).

Graf 1 Genderové rozlišení



2. Druhá otázka směřovala k určení věkového průměru a vzhledem k tomu, jednalo se o děti z různých dětských domovů v přibližně stejném věku, nepředpokládali jsme výrazné odlišení. Aritmetický vážený průměr se tedy rovná 15 let a náš předpoklad se naplnil.

Graf 2 Věkové rozlišení



3. Další otázku jsme směřovali ke zjištění, jestli má adolescent **kladné vlastnosti**. Výsledky vyvrátily náš předpoklad z pozorování chování adolescentů při proběhlých programech. 85 % adolescentů z dětských domovů uvedlo, že má kladné vlastnosti, tzn.

že výrazný počet dětí se vnímá spíše pozitivně. Po srovnání s odpověďmi dětí z úplných rodin, kdy 97 % dětí z úplných rodin uvedlo, že má kladné vlastnosti však přehodnocuji. Zřejmě díky podpoře rodičů, vychovatelů a psychologů, mají děti celkově zafixován pozitivní postoj k sobě. Celkově velmi překvapivý výsledek.

Graf 3 Kladné vlastnosti



3 a. Otevřená otázka vyzývající k napsání kladných vlastností, kde jsme chtěli ověřit relevantnost předchozích odpovědí a potvrdit si, zda skutečně děti uvedou konkrétní vlastnosti, když odpověděly, že mají kladné vlastnosti. Nejčastěji uváděli děti z dětských domovů kamarádství, jsem milý/á, ochota pomoci druhým lidem, pracovitost. Zajímavým faktem bylo, že i když zaškrtnly ano, pětina dětí neuvedla konkrétní kladnou vlastnost. Děti z dětských domovů také uváděly 1, max 2 kladné vlastnosti, průměrově 1,2 kladných vlastností na 1 odpověď. Velmi rozdílně odpovídaly děti z rodin žijící alespoň s jedním rodičem, které byly mnohem víc konkrétnější. Uváděly 1 až 8 kladných vlastností. Průměr na 1 odpověď je 2,3 vlastnosti. Velmi nás také překvapilo, jak konkrétně odpovídají a jsou schopny u sebe vlastnosti specifikovat. Děti z úplných rodin nejčastěji uváděly, že jsou chytré, milé, vtipné, kamarádství, ochotné pomáhat, hodné, bystré atd.

- Čtvrtou otázkou jsme se zaměřili na jejich záporné vlastnosti. **46 % dětí z dětských domovů uvedlo, že nemají záporné vlastnosti**, což je celkem vysoký počet a 54 % uvedlo, že má záporné vlastnosti. Nejčastější odpovědi: nevěřím lidem, jsem uzavřená v sobě, hádám se, vztekám se, beru si vše za vinu, jsem sprostý. Tento výsledek nekoresponduje s mým pozorováním během programů, kdy děti naopak uváděly, že mají spoustu negativních vlastností.

Zaznamenáváme také velký rozdíl oproti odpovědím dětí z rodin, kde žijí alespoň s jedním rodičem, které přiznává 92 % z nich má záporné vlastnosti a pouze 8 % uvádí, že žádné nemá. Je pro děti žijící v rodinách bezpečné si přiznat, že mají i negativní vlastnosti?

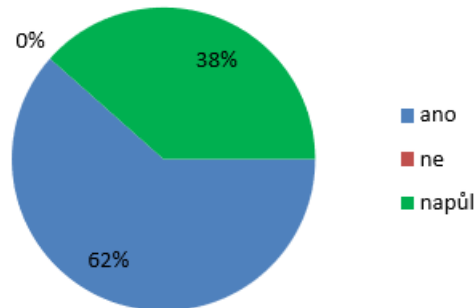
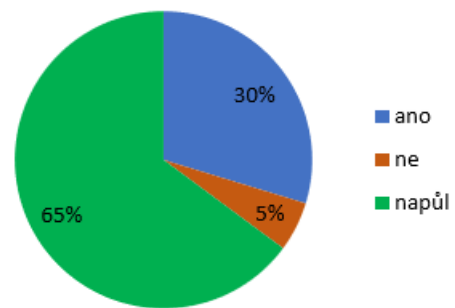
Graf 4 Záporné vlastnosti



4 a. Opět otevřenou otázkou jsme zjišťovali konkrétní negativní vlastnosti. Výsledky přinesly odpovědi typu hádavost, beru si vše za vinu, i když to není moje vina, jsem líný, provokuju, nevěřím lidem, někdy jsem až příliš v sobě, jsem sprostá. Nejčastěji se objevovala odpověď: uzavřenost v sobě a hádavost. Adolescenti jsou překvapivě schopni tyto vlastnosti formulovat, ale už méně schopni s nimi něco udělat, alespoň podle chování v realizovaných programech. Zajímavá je také vysoká míra sebereflexe a konkretizace záporných vlastností. U dětí z rodin v drtivé většině pak převládala odpověď – lenost, výbušnost/vzteklost a nepořádnost.

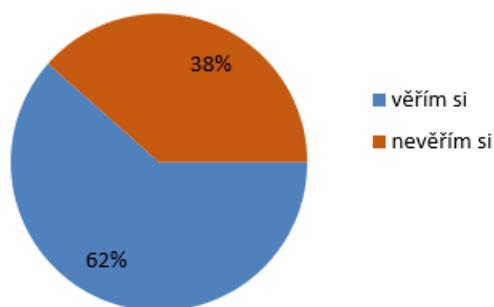
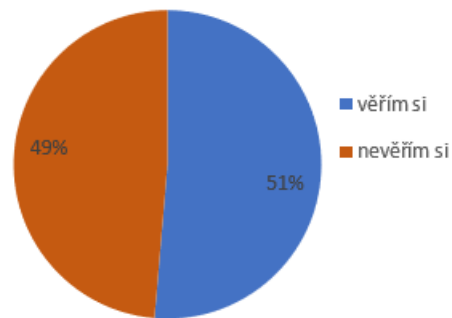
5. Další otázka zjišťovala míru spokojenosti adolescentů sami se sebou. Domnívala jsem se, že, více adolescentů tohoto věku má spíš negativní sebeobraz, avšak tito adolescenti moji domněnku nepotvrdili. U dětí z dětských domovů 38 % volilo střední možnost, což může vypovídat o jejich nestabilním vnímání sebe samotného. 62 % se ale vidí pozitivně a **nikdo není se sebou nespokojen vůbec**. Tyto výsledky nás velmi překvapily, protože nebyly v souladu s pozorováním a průběžnými neformálními rozhovory během programů. Naproti tomu děti z rodin v 65 % případů odpověděly, že jsou spokojené tak napůl, 30 % je spokojených a 5 % nespokojených vůbec.

Graf 5 Míra spokojenosti

děti z dětských domovů**děti z rodin**

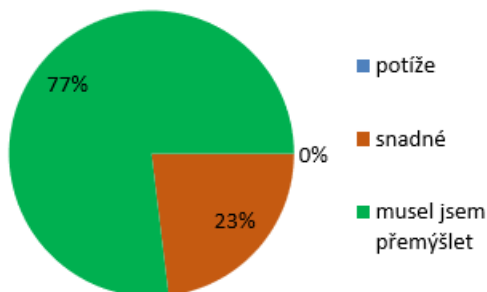
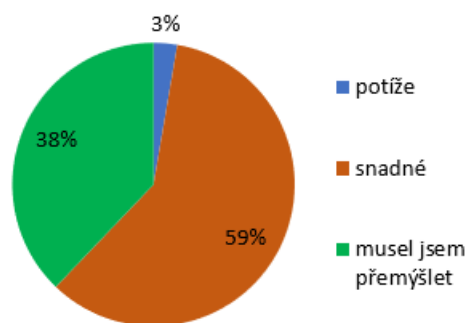
6. Při určování polarity, zda si adolescenti z dětského domova spíš věří či nikoliv jich 38 % označilo negativní odpověď, 62 % pozitivní odpověď. Zajímavým zjištěním z našeho hlediska je, že genderově si věří i nevěří vyrovnaně (věří si čtyři dívky a čtyři chlapci, nevěří si dvě dívky a tři chlapci). Oproti tomu adolescenti z úplných rodin si na 51 % věří a 49 % nevěří. Tedy děti z dětských domovů si věří víc než děti z běžných rodin.

Graf 6 Určování polarity sebevědomí

děti z dětských domovů**děti z rodin**

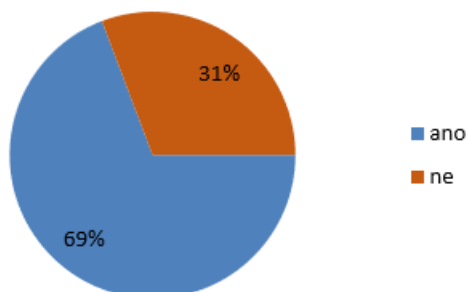
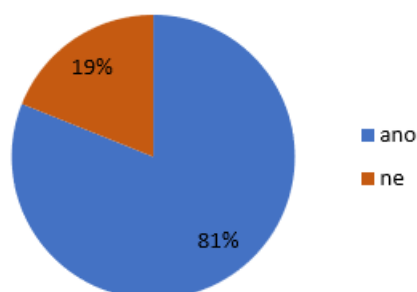
7. Při označení, jak moc velké potíže adolescentům dělalo vyplnění předchozích dvou otázek, většina dětí z dětských domovů volily střední hodnotu – musel jsem o tom přemýšlet (77 %) a nikdo nevolil, že to byl pro něj problém. Tento výsledek svědčí o tom, že takto o sobě nejsou zvyklé přemýšlet. Zcela odlišný výsledek vykazovaly odpovědi dětí z úplných rodin, kdy pro 59 % dětí byly odpovědi snadné, 38 % muselo popřemýšlet a 3 procentům dětí odpovědi dělaly problém.

Graf 7 Hodnocení páté a šesté otázky

děti z dětských domovů**děti z rodin**

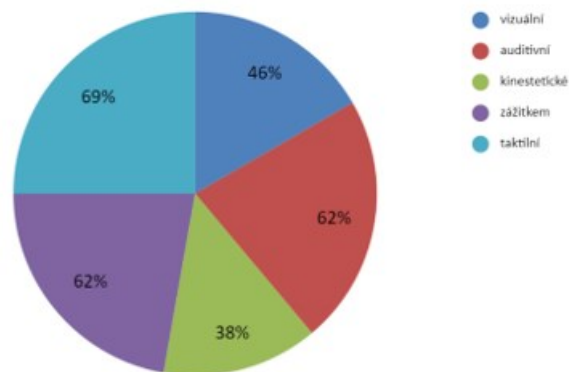
8. Naším předpokladem v další otázce bylo, že děti z dětských domovů budou zažívat úspěch v životě, v partě výrazně méně než děti z úplných rodin. Náš předpoklad se vyplnil. Děti z dětských domovů zažívají úspěch v 69 %, děti z úplných rodin v 81 %.

Graf 8 Vnímání úspěchu

děti z dětských domovů**děti z rodin**

9. V deváté otázce jsme mapovali, který styl učení je přirozený pro děti z dětských domovů. Přestože dle jejich mínění mají potíže ve škole, my jsme je vnímali spíše jako bystré a inteligentní. Proto jsme do dotazníku zařadili 5 otázek mířící na styl učení. Odpovědi potvrdily náš předpoklad. 69 % se učí nejraději hmatem, 62 % zážitkem, 62 % auditivně, 46 % poslechem a nejméně pohybem. Nejlépe tak vychází kombinace zážitek-hmat-sluch.

Graf 9 Preferovaný styl učení



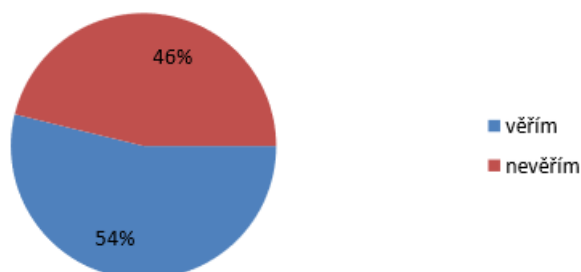
10. Desátá otázka byla určena také pouze pro děti z dětských domovů. Vycházeli jsme z jejich vlastních slov, že jim nejde škola. Jen 31 % dětí nedělá učení ve škole potíže. To může znamenat dvě věci, buď dětem není vlastní forma výuky (v běžných školách převaha auditivního stylu učení) a potřebovaly by jiný styl výuky (více používat hmat-zážitek-oči) nebo se může jednat o další překážky v příjmu učiva: např. snížená inteligence, nedostatečná slovní zásoba (z původní rodiny), chybí návyk se učit, učení není tak podstatné apod.

Graf 10 Míra potíží s učením



11. Poslední otázka směřovala na roli vlastní aktivity v životě, jestli si myslí, že dokážou **ovlivnit**, aby dělali v budoucnu, co je bude bavit. 54 % dětí věří, že ano.

Graf 11 Postoj k aktivnímu ovlivňování svého života

Myslíš, že dokážeš ovlivnit, jestli budeš dělat, co chceš?

Děti z dětských domovů si myslí, že má kladné vlastnosti v 85 % (pětina z nich je ale nedokáže identifikovat), oproti 97 % dětí z běžných rodin, které je mnohem více dokáží konkretizovat. 46 % dětí z dětských domovů si myslí, že **nemá záporné vlastnosti**, oproti 92 % odpovědí dětí z běžných rodin, které přiznávají, že mají záporné vlastnosti. 62 % dětí z dětských domovů je samo se sebou spokojeno, 38 % tak napůl, což může značit nestabilní vnímání sám sebe. Děti z dětských domovů si věří více než děti z běžných rodin. Mnohem většímu počtu dětí z dětských domovů (77 %) muselo o otázkách o sobě přemýšlet oproti dětem z běžných rodin (38 %). Zřejmě nejsou zvyklé o sobě příliš přemýšlet. Děti z dětských domovů také zažívají méně úspěchů ve škole, v partě oproti dětem z běžných rodin. Při mapování stylů učení dětem z dětských domovů nejvíce vyhovuje styl učení hmatový, zážitkový a vizuální. Naopak nejméně auditivní a kinestetický.

5.8 Hledání teoretického řešení

Cílem bylo nejprve zjistit, **jaké jsou možnosti využití metod zážitkové pedagogiky v práci s klienty z dětských domovů**. V teoretické části jsme nastínili možnosti využití zážitkové pedagogiky, popsali jsme možnosti, které nabízí-ovlivňuje nejen znalosti, dovednosti a postoje, ale i rozvoj sebepojetí. Proto jsme se ve výzkumné části soustředili na zmapování výchozího stavu sebepojetí adolescentů. Během výzkumu jsme zjistili, že adolescenti v dětských domovech mají zkrácené sebepojetí, 46 % adolescentů nevěří, že mohou svou budoucnost ovlivnit, vnímají se jako neúspěšní ve škole a tuto hypotézu jsme následně potvrdili dotazníkovým šetřením.

Dále jsme zkoumali, jaký učební styl je preferován. Došli jsme k závěru, že vhodný učební styl je skrz hmat-zrak-zážitek.

Metody zážitkové pedagogiky jsou tedy vhodným učebním stylem pro adolescenty z dětských domovů. Je potřeba navrhnout takový program, který by vedl ke zvýšení sebedůvěry, ke kladnému sebepojetí a sebepoznání, umožnil by adolescentům prožít úspěch.

Podle Rychnavské (2015) v této fázi akčního výzkumu výzkumník hledá a doplňuje si odborné znalosti na základě zjištěných výsledků výzkumu. Vzhledem k faktům (viz výše) doporučujeme v této fázi nastudovat a do návrhu zážitkového programu využít znalostí metody zážitkové pedagogiky z knihy Učení prožitkem (Drahanská, 2020).

5.9 Výběr optimálního řešení

Výsledky dotazníkového šetření jsme převedli do tabulkové formy pro lepší orientaci v datech.

Tabulka 1 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

	adolescenti z dětských domovů	adolescenti, žijící alespoň s jedním z rodičů
kladné vlastnosti	85 %	97 %
konkrétní kladné vlastnosti	1,2 vlastnosti/osobu	2.3 vlastnosti/osobu
nemám záporné vlastnosti	46 %	8 %
mám záporné vlastnosti	54 %	92 %
jsem spokojený sám se sebou	62 %	30 %
nejsem spokojený sám se sebou	0 %	5 %
jsem spokojený tak napůl	62 %	30 %
věřím si	62 %	51 %
nevěřím si	38 %	49 %
vyplnění mi dělalo potíže	0 %	3 %
vyplnění mi nedělalo potíže	23 %	59 %
musel jsem přemýšlet	77 %	38 %
zažívám úspěch ve škole, v životě	69 %	81 %
nezažívám úspěch ve škole, v životě	31 %	19 %
potíže s učením	38 %	
žádné potíže s učením	31 %	
Nevím	31 %	
dokážu ovlivnit, že budu dělat co chci	54 %	
nedokážu ovlivnit, že budu dělat co chci	46 %	

Z výsledku pozorování, rozhovorů a dotazníků vyplývá, že adolescentům nejlépe vyhovuje učební styl hmat-zrak-zážitků, mají nízké nebo příliš vysoké sebevědomí, často negativní sebehodnocení a mají pasivní postoj k vlastnímu životu. Ačkoliv 85 % adolescentům potvrdilo, že mají kladné vlastnosti, adolescenti, kteří žijí v rodině s alespoň jedním rodičem uvádějí 97 %. Pětina adolescentů z dětských domovů neuvedla při konkretizaci kladných vlastností žádné vlastnosti. Naproti tomu 46 % adolescentů z dětských domovů uvádí, že nemají záporné vlastnosti, 92 % dětí z rodin uvádí, že mají. Při konkretizaci záporných vlastností adolescenti z dětských domovů uvádí spíše chování „často se ze všeho viním“, „jsem příliš v sobě“, kdežto děti z rodin hovoří spíše o vlastnostech „jsem líný, nepořádný“. 77 % adolescentů z dětských domovů muselo přemýšlet o odpovědích, děti, žijící v rodině pouze 38 % přemýšlelo.

Z toho vyvozujeme závěr, že adolescenti z rodin se nebojí přiznat si negativní vlastnosti, více konkretizují, méně o tom musí přemýšlet než adolescenti z dětských domovů. Domníváme se, že nesoulad mezi pozorování a výpověďmi vychovatelů v oblasti sebevědomí a vlastním hodnocením adolescentů z dětských domovech svědčí o jakési póze sebevědomí než reálnému stavu.

Již z teoretické části této práce víme, že zážitková pedagogika všechny tyto prvky kombinuje, učební styl, potenciál zvyšování sebedůvěry, předávání postojů. Forma zážitkové pedagogiky je pro adolescenty velmi vhodná i tím, že zprostředkovává zažívání úspěchu. Také forma hry je atraktivní a baví je.

V dalším kroku jsme hledali vhodné téma programu, kde bychom posílili sebepoznání, sebevědomí, pocit úspěchu. Důležitým faktorem, který jsme brali do úvahy bylo, že polovina dětí je ve věku 13 až 15 let a dochází k volbě učiliště nebo střední školy a druhá polovina bude končit školu. Navrhli jsme tedy téma programu, které se bude týká **sebeoznání v návaznosti na profesní směr a volbu zaměstnání.**

Abych dosáhla svého cíle a navrhla zážitkový program, který by zvýšil sebepoznání, sebedůvěru, navrhla jsem program podle metod zážitkové pedagogiky pro adolescenty z dětských domovů – Poznej svůj potenciál. V návaznosti na jejich aktuální téma se jedná o sebepoznání v kontextu profesního směru a volbu povolání. Návrh programu blíže popisují v kapitole č. 6.

6 NÁVRH ZÁŽITKOVÉHO PROGRAMU

Na základě provedeného akčního výzkumu byl vypracován návrh podle metod zážitkové pedagogiky a který bychom vám nyní představili v následující kapitole.

6.1 Záměr

Záměrem je **sebezpznání** (svých silných stránek, schopností, vlastností, zájmů, preferencí profesních hodnot, činností, které dětem jdou, preferovaného pracovního prostředí, oboru) v návaznosti na volbu profesního směru a možných pracovních pozic. Druhým záměrem je získání postoje „můžu dělat, co mě bude bavit“. V návaznosti na teoretickou část této diplomové práce jsme shrnuli všechny aspekty záměru do následujícího obrázku:

Obrázek 12 Aspekty záměru programu Poznej svůj potenciál



Další produkční či materiálové požadavky:

- 12x Moje profesní směřování,
- Pexeso se zvířaty, papíry, tužky,
- Na barevném papíru 15 hesel k seřazení posloupnosti hledání práce,
- Kartičky profesní kotvy + kartičky potřeb,
- Kartičky s obrázky profesních oblastí,
- Instrukce k stanovišti č. 2, 3, 4,
- 12x zjednodušený Hollandův test (RIASEC),
- Křídly.

Hlavní pedagogické cíle a rozvoj skupiny a sebepoznání jednotlivců, které se automaticky zapojuje, graficky znázorňujeme v přehledném obrázku:

Obrázek 13 Hlavní pedagogické cíle programu Poznej svůj potenciál



Účastníci po absolvování programu Poznej svůj potenciál:

- budou znát postup hledání práce
- budou se v sobě orientovat, tzn. budou znát své silné stránky, obor, ve kterém by chtěli pracovat, činnosti, které je baví, možné vhodné pracovní pozice, v jaké oblasti mají nejvíc znalostí, jaké mají hodnoty/potřeby v práci

6.2 Programový prostředek

Forma hry/programu: akční bojová hra s plněním úkolů na sebepoznání a postupu hledání práce. Kombinace týmové hry a práce jednotlivce. Z hlediska zážitkové pedagogiky se jedná o hru s předem daným pedagogickým cílem, a to v rovině znalostí a postojů.

Herní pravidla:

- 1) Herní pravidla k postupu při hledání práce

Rozřadím vás do čtyřech družstev po třech lidech. Seřadte 15 papírů s hesly co udělat, abych nastoupil do zaměstnání, které chci-podle časové posloupnosti. Můžete si radit, využít všechny papíry. Máte na to 20minut.

- 2) Herní pravidla k pěti stanovištím + 1 až 5

Každý dostanete do ruky Moje profesní směřování + tužku, slouží jako mapa ke svému profesnímu směru. Podepište si jej. Je zde napsáno šest stanovišť, které musí všichni projít jako skupina a výsledky ze stanovišť si zapíšete do svého papíru.

Vaším úkolem je projít se skupinou do oběda stanoviště 1 až 5 a vyplnit si na každém stanovišti výsledky do svého papíru. Každé stanoviště má svůj časový limit. U každého stanoviště jsou vyplněné instrukce k úkolu. Budu stát poblíž, můžete se mě kdykoliv zeptat, kdyby něco nebylo jasné.

První družstvo začíná na stanovišti 1, druhé družstvo na stanovišti 2, třetí družstvo na stanovišti 3, čtvrté družstvo na stanovišti 4. Když budete mít úkol hotový, přejdete na další (volné stanoviště). Která skupina bude mít všechny 4 stanoviště hotová, přijde zpátky sem na stanoviště 5. Máte na to 1 hodinu. Budu vám v průběhu hlásit kolik minut zbývá do konce. Stanoviště můžete probíhat v libovolném pořadí, ideálně, kde je zrovna volno, tam jít.

Cílem hry je vyplnit v Moje profesním směřování všech pět úkolů. Sejdeme se v 11:40 před hotelem na štěrku.

1. stanoviště A+B+C: schopnosti/vlastnosti

A) vlastnosti

Na zemi jsou rozházené pexesa se zvířaty. Přečti si instrukce:

1. krok: vyber intuitivně 1 zvíře, které se vám nejvíc líbí, je vám nejsympatičtější
2. krok: většinou si vybíráme zvíře, se kterým máme něco společného. Zapřemýšlej, co máš s vybraným zvířetem společného-jakou vlastnost máš společnou
3. krok: zapiš si každý co máte se zvířetem společného do Mého profesního směřování do 1 schopnosti/vlastnosti

B) vlastnosti

Přečtete si instrukci:

1. krok: popros svého vychovatele, aby Ti řekl Tvou dobrou vlastnost, jak Tě vnímá on
2. krok: zapiš si ji do Mého profesního směřování do 1 do druhého řádku

C) silné stránky

Na zemi je rozházeno 50 kartiček se silnými stránkami. U nich je instrukce: vyber svoji silnou stránku, kterou myslíš, že máš a zapiš si ji do Mého profesního směřování do 1 do třetího řádku.

2. stanoviště: **znalosti**

Instrukce: doplň do svého Mého profesního směřování, jaké předměty máš ve škole nejraději, v jakých máš nejvíce znalosti. Mohou to být i mimoškolní znalosti.

3. stanoviště: profesní hodnoty (1 vychovatel)

Na zemi budou rozházené kartičky s profesními hodnoty.

Instrukce: na zemi najdeš rozházené kartičky. Na nich najdeš vytištěné tzv. profesní hodnoty, to jsou věci, které jsou pro Tebe důležité mít v práci a bez kterých bys nebyl dlouhodobě spokojený. Jestli je to pro Tebe těžké, vychovatel u stanoviště Ti pomůže. Pak si je zapiš do Mého profesního směřování do 3. (moje profesní hodnoty)

4. stanoviště: **obor**

Instrukce: na zemi najdeš kartičky s obrázky oborů. Vyber obor, kde bys rád pracoval a zapiš si ho do Mého profesního směřování do 4 (obor)

5. společné stanoviště: **oblíbené činnosti** (v 11:40)

Zadání lektora: Zkusme se teď přenést do doby, kdy jste byli malí. Vzpomenete si, co jste rádi dělali, jaké činnosti vás úplně pohltily. Někdo rád hrál fotbal, někdo četl, někdo hostil ostatní děti. Zkuste zapřemýšlet. Teď vás poprosím o otočení papíru. Namalujte si tabulku o třech sloupcích (názorná ukázka). Do druhého řádku dětství napište, co vás nejvíc bavilo dělat v dětství. Teď se zkusme přenést do současnosti. Co vás teď nejvíc baví dělat, tak že zapomínáte na ostatní věci? Zapište si to do třetího řádku, kolonky současnost. A teď se zkusíme zamyslet nad každou činností, co jste napsali. Začneme u dětství. Co vás na každé činnosti tak bavilo, proč vás to tak bavilo? Když jsem byla malá, milovala jsem číst knihy odvahy a dobrodružství. To, co mě tak moc na tom bavilo, že jsem si představovala, že jsem to já, kdo objevuje svět. Co tam máte vy? Projedeme jednotlivé činnosti a zapisujte si to. Teď se podíváme, jaké činnosti se vám tam opakují, zakroužkujte je. Jsou stejné u dětství i současnosti? Zapište si ty, které se vás nejvíc týkají do Mého profesního směřování do pětky Oblíbené činnosti.

Po obědě

6. stanoviště: **pracovní prostředí** – nutná pomoc dvou vychovatelů

Rozdám dětem zjednodušený Hollandův test RIASEC s následujícími instrukcemi.

Máte před sebou 42 vět. Pokud s nimi budete souhlasit, udělejte křížek do kolečka. Příklad: baví mě opravovat věci, jestli je to pravda, udělám křížek v kolečku.

Po vyplnění: máte tady pět sloupců. V každém sloupci spočítejte kolik máte křížků a zapište do spodního řádku. Sloupců je pět. My vám s paní vychovatelkami pomůžeme.

Pod každým číslem, které jste si zapsali, je napsáno písmenko – R I A S E C. Podívejte se, pod jakým písmenkem máte nejvíce bodů. To písmenko si zakroužkujte a zapamatujte. Venku na vás čekají šipky, které vás dovedou k dalšímu stanovišti. Můžete se po nich hned vydat.

Šipky vás dovedou k místu, kde budou na velkých půlkulatých koulích napsány jednotlivá písmena. Každý dojděte na své namalované písmeno a přečtěte si popis svého typu, možné povolání. To si pak přepište do Mého profesního směřování do prostředního kolečka Možné pozice.

Herní cíl (o co ve hře jde):

- 1) správně seřadit ve své skupince 15 nápisů – posloupnost procesu při hledání zaměstnání
- 2) splnit úkoly na pěti stanovištích v čase a výsledky si zapsat do Moje profesní směřování
- 3) vypsát oblíbené činnosti z dětství a v současnosti na šestém společném stanovišti
- 3) vyplnit Hollandův test RIASEC (skupinově všichni, vevnitř)
- 4) po šipkách dojít k plácku s písmeny, najít svoje písmeno a ve skupině si nastudovat vhodné povolání pro mě. Výsledky si zapsat do Mého profesního směřování

Herní princip (co mají účastníci ve hře/programu zažít):

Mám silné stránky, talent a můžu si najít práci, kde je využiju.

Motivace hry/programu:

najít, jaká práce by mě bavila

Kontext uvedení hry/programu: motivační

Řadu z vás čeká volba učiliště nebo střední školy. Hodně z vás je v posledním ročníku učiliště. Proto jsem si pro vás připravili hru, která vám pomůže zmapovat váš talent, co vám jde, co vás baví, na co máte vloh. Když se budete dobře znát, co vám jde, jaké schopnosti nejraději využíváte a zvolíte k tomu vhodné povolání, bude vás práce bavit, budete se v ní chtít zlepšovat, až se v ní stanete mistry ve svém oboru.

Časová dotace na hru/program:

- 1) 20 minut – úvod + rozehrání + rozřazení do skupin
- 2) 20 min seřazení 15 cedulí postup při hledání práce + reflexe
- 3) 1 hodina na obejití stanovišť 1 až 5 a splnění úkolů
- 4) 20 min na vyplnění oblíbených činností (stanoviště pět)
- 5) 20 min na vyplnění zjednodušeného Hollandova testu (společné stanoviště)
- 6) 5 min na seřazení do HEXAGRAMU
- 7) 20 min na skupinovou poradou a vyplnění možných pracovních pozic do svého Moje profesní směřování

Lidské zdroje: 1 lektor + 2 vychovatelky na dopolední pomoc na stanovištích, odpolední pomoc při vyplňování testu RIASEC

Metodické poznámky:

Je třeba počítat s dětmi, které budou potřebovat vedení dospělých při hře

Překlopení herního principu (co si má účastník zažít) do pedagogického cíle (proč si to má zažít). Navazujeme zde na teoretickou část, str.

ANATOMIE HRY

nasedá na

PEDAGOGICKÝ ZÁMĚR**Forma hry:**

bojovka se sebepoznávacími úkoly

reálná situace účastníků hry:

adolescenti z DD, před volbou školy, povolání, nesamostatnost, nereálné sebepojetí

herní pravidla:

v 6 stanovištích vyber Tvoje silné stránky,

záměr akce:

sebepoznání v kontextu volby profesního

obor, hodnoty, činnosti, které tě baví, možné pozice

směru: silné stránky, obor, hodnoty, činnosti, které tě baví, možné pozice

herní cíl:

seřad' posloupnost při hledání práce

vypiš svoje silné stránky,

vyplň Hollandův test

téma:

Poznej svůj potenciál

Herní princip:

Mám silné stránky, talent a můžu si najít práci, kde je využiju

Pedagogický cíl:

sebepoznání v kontextu profesního směru, postoj „můžu dělat na co mám potenciál“

6.3 Reflexe

V našem případě povedeme reflexi zaměřenou na znalosti a postoje.

Návrh struktury reflexe zaměřená na znalosti

- 1) uklidnění účastníků a ventilace pocitů
- 2) zaměření reflexe otázkami, které směřují k obsahu znalostí
- 3) komentáře a otázky k objevování sebe
- 4) aplikace znalostí do reálného života

Forma: otázky

- 1) Ukažte, jak se vám to líbilo (ukázat rukou od země po nad hlavu) – metoda semafor
Co se dělo? Jak jste se cítili? Co jste zažili?
- 2) Co nového jste se o sobě dozvěděli? Překvapilo vás něco, co jste se o sobě dozvěděli?
Co nového jste se dozvěděli o ostatních, kdo vás nejvíc překvapil, inspiroval?
- 3) Bylo pro vás něco těžké, co jste dělali? Co bylo nejtěžší?
- 4) Co si z této zkušenosti odnesete? Dá se tento výstup použít do života? Jaký hlavní dojem, informaci nebo zkušenost si z programu odnášíš?

Doporučení: nechat v kruhu všem účastníkům prostor na odpovědi.

K jakým výstupům chceme reflexi dovést:

k uvědomění, jaké mám silné stránky, vlastnosti, zájmy, jaký typ činnosti mě baví, který obor se mi líbí, jaké jsou mé profesní hodnoty a jak s tím naložím ve svém životě

Návrh struktury reflexe zaměřené na postoje:

- 1) Vytvoření prostoru pro sdílení čerstvých dojmů, zážitků a emocí ze hry (pokud jsme již nereflektovali dříve)
- 2) Vytvoření bezpečného prostoru pro sdílení otevřených otázek, zaměřených na téma sebepoznání, jakou školu si zvolím, jaké povolání si zvolím
- 3) Formulace stěžejního uvědomění, překvapivé zjištění o sobě, jasná formulace postoje

Teď, když znáš svoje silné stránky, vlastnosti, co tě baví, můžeš to použít ve svém životě, co jsi se o sobě dozvěděl? Jak se dá použít, co jste se o sobě dozvěděli při volbě školy nebo povolání?

Doporučení: nechat všem účastníkům prostor na odpovědi.

K jakým výstupům chceme reflexi dovést:

Jasná formulace postoje „můžu dělat, co mě bude bavit, na co mám potenciál“

V našem případě se jedná o sebereflexi, která jim může nabídnout nové pohledy na sebe.

V tomto případě je možná i sebe prezentace.

Časová dotace: 40 minut

6.4 Scénář a stěžejní dramaturgické linky

Obrázek 14 Scénář programu Poznej svůj potenciál

Dopolední část

10:00 - 10:15	10:15-10:20	10:20-10:40	10:40-11:40	11:40-12:00
představení se úvod do tématu	Icebreaker seřadit bez mluv. od nejmenšího, barva očí, věk	15 CEDULÍ Skupiny	BOJOVKA stanoviště 1-5	Oblíbené činnosti společně
Lektor	Lektor	Lektor znalost postupu při hledání práce	lektor+1 vychov. orientace v sobě	lektor orientace sobě v
O	B	Ě	D	

Odpolední část

12:30-12:35	12:35-12:55	12:55-13:00	13:00-13:20	13:20-14:00
rozehřátí po obědě	RIASEC Ve společné místnosti	Šipkovaná K plácku rozřadění dle písmenek do skupin	Pláček s Písmeny Skupinky	Reflexe Výstup vyplněné Moje profesní směřování
zip zap beng	lektor+ 2 vychovatelé	Lektor	možné profese	
Lektor	Test			

6.5 Realizace navrhnutého řešení

Programu se účastnilo 12 adolescentů z dětských domovů DD Mikulov, DD Boskovice, DD Brno. Program byl naplánován na 19.9.2020 v hotelu Merriot a v přilehlém okolí. Měli jsme štěstí na počasí, slunce svítilo a venku bylo příjemně. Vše běželo podle návrhu programu. Protože již jsme celý program důkladně popsali v předchozí, včetně instrukcí k jednotlivým stanovištím, budeme se soustředit na průběh akce.

Akci jsem zahájila připravenou motivačním uvedením hry (viz předchozí kapitola).

Pak jsem mladým dospělým vysvětlila pravidla hry:

Rozřadím vás do 4 družstev po 3 lidech. Prvním vaším úkolem je seřadit 15 papírů s hesly co udělat, abych nastoupil/a do zaměstnání, které chci-podle časové posloupnosti. Můžete si radit, využít všechny papíry. Máte na to 20 minut. Děti se pustily do seřazování papírů. Chodila jsem mezi nimi a někde jsem trochu pomohla, většinou vše zvládly sami. Když byly všichni hotovi, prošla jsem s nimi veškeré kroky při hledání práce – nejdříve musím poznat sám sebe, co mi jde, na co mám talent, pak si teprve napíšu životopis, rozešlu ho na inzeráty, pak chodím na pohovory a po nástupu se doučím vše, co potřebuji. Není dobré, rozesílat životopisy na všechny strany, když nevím, co jsem, co umím, chci dělat a co jsou moje předpoklady.

Po této rozcvičce jsem rozdala každému Moje profesní směřování s tužkou a předala instrukce: Každý dostane do ruky papír **Moje profesní směřování + tužku**, který slouží jako mapa ke svému profesnímu směru. Podepište si jej. Je zde napsáno šest stanovišť, které musí všichni projít jako skupina a výsledky ze stanovišť si dopíšete do svého papíru. Vaším úkolem je projít se skupinou do oběda stanoviště 1 až 5. Páté stanoviště je společné tady – v 11:20 hod. Budeme vám v průběhu hlásit kolik minut zbývá do konce. U každého stanoviště jsou napsány instrukce. Když nebudete něco vědět, zeptáte se mne.

Družstvo 1 začíná na stanovišti 1, družstvo 2 na stanovišti 2, družstvo 3 na stanovišti 3, družstvo 4 na stanovišti 4. Když budete mít úkol hotový, přejdete na další (volné stanoviště). Která skupina bude mít všechny 4 stanoviště hotová, přijde zpátky sem na stanoviště 5. Máte na to 1 hodinu. Budeme vám v průběhu hlásit kolik minut zbývá do konce.

Můžete stanoviště probíhat v libovolném pořadí, ideálně, kde je zrovna volno, tam jděte.

Cílem hry je vyplnit v Moje profesním směřování všech 5. úkolů. Sejdeme se v 11:40 v této učebně.

Děti se v týmech rozběhly po 5 stanovištích, kde plnily úkoly podle instrukcí (přesné znění v předchozí kapitole).

1. stanoviště A+B+C: Schopnosti/vlastnosti

A) pexeso (natištěně instrukce)

B) vlastnosti (zeptej se svého vychovatele)

C) silné stránky (natištěné instrukce)

2. stanoviště: Znalosti/předměty

3. stanoviště: Moje profesní hodnoty

4. stanoviště: obor (ve kterém by rádi pracovali)

Adolescenti byli mnohem rychlejší než můj odhadovaný čas, a tak jsme se už v 11:20 shromáždili ve společné velké místnosti na společném pátém stanovišti Oblíbené činnosti. Po shromáždění všech dětí v učebně, jsem se jich zeptala, co rádi dělali, když byli malí. Poprosila jsem je, aby si výsledky zapsali na papír. Pak jsem je požádala, aby popřemýšleli, co je na tom bavilo (například, když mě bavilo číst dobrodružné knihy, představovala jsem si, že jsem to já, kdo objevuje neznáme světy). Výsledky si zapsali do papíru Moje profesní směřování. Podrobnější instrukce je popsána v návrhu programu.

Děti šly na společný oběd. Během oběda jsem vyznačila šipkami cestu k šesti betonovým půlkruhům, které jsem popsala písmenky RIASEC a přiložila ke každému písmenu popis profesního typu, možné pozice.

Po obědě jsem v učebně požádala děti, aby si vyplnily zjednodušený Hollandův test RIASEC. Dvě vychovatelky pomáhaly dětem, které nestíhaly vyplňovat nebo nerozuměly zadání. Po vyplnění testu jsme se vydali ven, po asfaltové cestě podél řeky až k plácku s půlkulatými betonovými koulemi s namalovanými písmeny R I A S E C. U každé koule s písmenkem byly připravené kartičky s charakteristikou profesního směru/prostředí a vhodnými povoláními. Každý si přečetl svoje profesní směřování a zapsal si ho do Mého profesního směřování. Úkolem bylo nejdřív si tipnout sám za sebe, jaká pozice by pro něj byla zajímavá a pak zapsat zkombinovat to se svými výsledky Moje profesní směřování.

REFLEXE

Zeptala jsem se každého ve skupince, jestli to na něj sedí.

Dále jsem se ptala, co se jim líbilo, co se dělo, co si z toho odnáší a jak se to může hodit do života?

Dále jsem je požádala, aby ukázali, jak se jim program líbilo (ukázat rukou od země po nad hlavu). Děti spontánně zareagovaly nadšením. Další otázka: zjistili jste o sobě něco nového? Překvapilo vás něco, co jste se o sobě dozvěděli? Dá se tento výstup použít do života? Použijete ho? Už víte, jaké máte kladné vlastnosti, které by se daly použít?

Máte nyní představu, jaké povolání byste chtěli v budoucnu dělat? A jaké to je? Myslíš si, že dokážeš **ovlivnit to, abys v budoucnu dělal to, co Tě bude bavit?**

Výsledky reflexe se budu zabývat v následující kapitole Výstupní měření a zpětná vazba.

Obrázek 15 Postup při hledání práce



Obrázek 16 Silné stránky - pexeso



6.6 Výstupní měření a zpětná vazba

Měření výsledků jsem provedla prostřednictvím hromadného rozhovoru v rámci závěrečné reflexe v programu. Celkem odpovídalo 12 mladých lidí, kteří se účastnili programu. Nejdříve jsem zjišťovala zpětnou vazbu na proběhlý program a také na odvětrání emocí. Otázky: „*Jak se vám program líbil?*“ Zvolila jsem metodu teploměr. Všem se program velmi líbil, reagovaly nadšeně a ruku měli všichni zvednutou až nad hlavu. Další má otázka směřovala k odvětrání emocí: „*Co se dělo?*“ a zjištění konkrétní zpětné vazby: „*Co se vám líbilo?*“

V druhém kroku jsem se zaměřila na zpětnou vazbu z oblasti **znalostní**. Ptala jsem se, jestli každému sedí jeho výsledky, co nového se o sobě dozvěděli, jestli je tam něco překvapilo, co se o sobě dozvěděli? Nechala každého účastníka odpovídat. Všichni odpovídali konkrétní kladné vlastnosti, dovednosti, vyjmenovali minimálně tři vlastnosti každý. Někteří byli překvapení, že vůbec nějaké mají, někteří je tušili.

Další moje otázky naváděly k zamyšlení se v oblasti postojů: *Dá se to, co jsi se dozvěděl použít k volbě školy, k volbě povolání? Použiješ to?* Někteří mladí lidé reagovali překvapeně, uvažovali o jiné škole a nenapadlo je takto přemýšlet. Jiní byli velmi zamyšlení a bylo vidět, že potřebují čas si to v sobě zpracovat. Zeptala jsem se konkrétně: *Jestli vědí, jaké povolání by chtěli v budoucnu dělat*, 10 mladých dospělých odpovědělo, že ví. Pro ověření jsem se zeptala, jaké povolání to je, bylo všech deset schopno uvést konkrétní povolání.

Poslední otázkou jsem chtěla zjistit, jestli nastal posun oproti sesbíraným datům z dotazníku. Zeptala jsem se, zda si věří, že můžou v budoucnu dělat, co chtějí a co je bude bavit. 85 % adolescentů si myslí, že ano.

Vyhodnocení měření:

Po programu 100 % adolescentů uvádí, že mají kladné vlastnosti a vyjmenovávají min. tři.

Po programu 85 % adolescentů věří, že může v budoucnu dělat práci, co ho bude bavit.

83 % adolescentů po programu ví, co by chtěli dělat za konkrétní povolání.

100 % adolescentům se zážitková forma líbí.

Výstupní měření nám potvrdilo posun v oblasti postojů i znalostí, a to konkrétně o 31 % v oblasti sebedůvěry (před programem si věřilo 54 % adolescentů, že **může ovlivnit**, že bude mít v budoucnu práci, která ho bude bavit, po programu 85 %), po programu 100 % adolescentů uvádí, že mají kladné vlastnosti a jmenují tři až pět (před programem uvádí 85 % adolescentů, že má kladné vlastnosti, pětina nepíše jaké, zbytek vyjmenovává jednu – dvě vlastnosti, srovnej s 97 % odpověďmi adolescentů z rodin). Výsledky měření potvrdily, že **zážitková pedagogika rozvíjí sebedůvěru, sebepoznání a že došlo ke změně postoje.**

7 DISKUZE

Použití zážitkové pedagogiky v sociální oblasti, konkrétně v dětských domovech byla doposud věnována malá badatelská pozornost. Za největší přínos této práce považujeme možnost praktického využití jako motivačního materiálu pro výchovné pracovníky pracující s osobnostně strukturálním deficitem dětí, pro které mohou metody zážitkové pedagogiky být klíčovým pedagogicko-výchovným východiskem k řešení následků nevhodného rodinného prostředí. Zážitková pedagogika svým **zaměřením na rozvoj osobnosti**, sebepojetí, sebedůvěru a sebepoznání přesně zapadá do slabých míst, které děti z dětských domovů velmi potřebují posilovat.

Většina autorů, která se problematikou zážitkové pedagogiky zabývala, zaměřovala svůj výzkum na „zdravou populaci“, ať už na dospělé nebo na děti. Převážná většina podkladů byla vybrána u tuzemských autorů. Čerpali jsme z děl Hanuše a Chytilové, kteří popisují zážitkově pedagogické učení. Významným zdrojem pro metodu zážitkové pedagogiky nám posloužila kniha *Učení prožitkem* od Petry Dražanské (2021), která zde popisuje principy a koncepci zážitkové pedagogiky v praxi. Dalším významným zdrojem, z kterého jsme čerpali je časopis *Gymnazion*, který již od roku 2004 slouží jako komunikační platforma pro všechny zájemce o zážitkovou pedagogiku a sdružuje přední osobnosti z oblasti zážitkové pedagogiky jako je Ivo Jirásek, Petra Dražanská, Richard Macků a další. Obsah časopisu je koncipován pro metodické či vědecké práce odborné komunity. Kromě *Gymnazionu* je třeba zmínit *Journal of Outdoor Activities*, jehož vydavatelem je Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Mezi pravidelné pořadatele různých zaměřených konferencí a odborných seminářů o výchově zážitkem patří *Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého (FTK UP)* v Olomouci, dále vysoká škola *Palestra* v Praze; částečně odlišný úhel pohledu na zkušenostní učení poskytuje další z pořadatelů konferencí – *Akademické centrum osobnostního rozvoje při Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně*. Předměty, které ve svém názvu odrážejí oblast výchovy zážitkem, bylo v roce 2012 možné studovat na 16 českých vysokých školách (Kirchmayer, 2013); některé vysoké školy také usilují o akreditaci samostatného tohoto směru.

V zahraničí v současnosti obor zážitkové pedagogiky disponuje několika odbornými časopisy, několika nadnárodními odbornými asociacemi a celou řadou menších, národních či regionálních organizací, které se věnují výzkumu či dalšímu propracování metodiky výchovy zážitkem. Mezi nejvýznamnější světové časopisy patří *Journal of Experiential*

Education (od roku 1978 jej vydává Association for Experiential Education), *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* nebo *Australian Journal of Outdoor Education*. Nejvýznamnější mezinárodní organizací, která sdružuje další organizace a odborníky z celého světa a je zároveň pořadatelem pravidelných konferencí, je zmíněná *Association for Experiential Education (AEE)*. Další organizací z oboru je potom *Adventure Therapy International* (Macků, 2014, s. 56).

Pokud bychom však pátrali po propojení zážitkové pedagogiky a sociální oblasti, narazili bychom spíše na bakalářské a diplomové práce. Zaujali nás především práce Linharta (2008), který se ve své diplomové práci zaměřuje na práci s klienty z výchovných ústavů. Barbora Nemethová (2012) propojuje využití zážitkové pedagogiky a výchovy dobrodružstvím v sociální pedagogice, poukazuje na společné cíle obou disciplín. V naší diplomové práci jsme došli ke stejnému závěru a to, že je nutné, aby lektor pracující s touto cílovou skupinou měl **odborné kompetence sociálního pedagoga**.

Také bychom chtěli poukázat na to, že existuje celá řada projektů, které se problematikou výchovy a osobnostního rozvoje jedince ve spojení sociální a zážitkové pedagogiky zabývají. Zážitkové programy jsou směřovány **na prevenci a na intervenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v dětských domovech**. Například ve spolupráci Otward Bound ČR a Informačního střediska Mikuláš vnikly čtyři zážitkové kurzy pro děti z dětských domovů a pěstounských rodin. Kurzy s názvy Cestou k sobě a Cesta hrdinů byly realizovány jako šestidenní intenzivní programy, na ně poté navazovalo zřízení internetového fóra pro komunikaci a utužování vazeb mezi účastníky s možností intervence a osobního koučování. Kurzy se zaměřovaly na práci s rizikovým chováním těchto dětí, konkrétně řešily projevy agrese, úteky z domovů, drobnou kriminalitu, konflikty se sourozenci, pěstouny i vychovateli, ale i vážnější otázky jako demonstrativní sebepoškození a primární problémy s vlastní identitou a důvěrou u dětí. Kurzy na sebe navazovaly a formou výchovy zážitkem se snažily **o změnu postojů** a nastartování pozitivního chování u dětí, fungovaly tedy na pomezí prevence a intervence sociálně patologického chování formou programů zážitkového a zkušenostního učení (Válek, 2013). Na Slovensku podobné kurzy pro děti z dětských domovů realizuje Štúdio zážitku (Outward Bound Slovensko) společně se sdružením Úsmev ako dar. Kurzy pracují s podobnými tématy jako výše zmiňované programy v České republice. Věnují se týmové spolupráci, zodpovědnosti, sebedůvěře, ale i finanční gramotnosti (a nakládání s penězi v dlouhodobém horizontě) a hledání zaměstnání.

Projektům pomoci dětem a mládeži z dětských domovů prostřednictvím zážitkových programů se u nás věnuje také řada neziskových organizací, např. Your Chance, humanitární středisko Klučanka v Dědově a další. Další organizací pomáhající dětem, jejichž vývoj byl ohrožen v důsledku nevyhovujícího rodinného prostředí je Institut zážitkové pedagogiky (bývalá Asociace dětských domovů).

Z množství projektů a organizací pomáhající dětem a mládeži, vyvozujeme úspěšnost použití zážitkové pedagogiky právě u těchto ohrožených skupin. Domníváme se, že tato úspěšnost tkví především v rozvojovém potenciálu osobnostního růstu a také v možnosti změny postojů, zásadní právě u této cílové skupiny. Tímto se zážitková pedagogika významně liší od tradiční formy výuky.

Myslíme, že by bylo velmi zajímavé zjistit dopady zážitkových programů na budoucí život účastníků našich zážitkových programů. Také by nás zajímal preferovaný styl učení na větším vzorku dětí z dětských domovů.

ZÁVĚR

Zážitková pedagogika vnáší do práce s adolescenty z dětských domovů velké možnosti. Má rozvojový potenciál nejen v oblasti znalostí, dovedností, ale i **postojů**. Zážitková pedagogika svým **zaměřením na rozvoj osobnosti**, v naší diplomové práci na sebepojetí, sebedůvěru a sebepoznání přesně zapadá do slabých míst, které mladí lidé z dětských domovů velmi potřebují posilovat. V naší diplomové práci jsme se proto zaměřili na rozvoj sebepojetí prostřednictvím zážitkové pedagogiky.

V prvním oddíle teoretické části jsme se zabývali nejednoznačností vymezení zážitkové pedagogiky, popsali jsme teorii metody zážitkové pedagogiky. Dále jsme poukázali na fakt, že sebepojetí a jeho složky je vytvářeno především v rodině. Ne vždy je ovšem rodina schopna nebo ochotna tyto základní rodičovské funkce plnit, popř. je plní neúplně nebo patologickým způsobem. V teoretické části jsme nastínili, že důsledky rané citové deprivace se promítají v dospělosti především jako nereálné sebepojetí, problematické, často nereálné sebehodnocení, nízká sebeúcta, pasivita, celková nejistota.

Praktickou část jsme zasadili do akčního výzkumu. Kvalitativními metodami jsme zjistili, že adolescenti mají negativní sebehodnocení, zkreslené sebepojetí, a nejde jim učení klasickou auditivní formou. Tyto výsledky jsme ověřili kvantitativní metodou, dotazníkovým šetřením, zaměřeným na sebepojetí a preferenci učebního stylu. Přestože výsledky dotazníkového šetření přinesly kladné výsledky v oblasti sebepojetí adolescentů z dětských domovů (85 % adolescentů odpovídá, že má kladné vlastnosti) a poukázaly na nízkou míru kritiky vlastní osobnosti, rozhovory s jejich vychovateli, spolu s naším zúčastněným pozorováním, těmto výsledkům neodpovídaly. Odpovědi jsme kvůli kontextu srovnali s odpověďmi dětí z běžných rodin (97 % adolescentů odpovídá, že má kladné vlastnosti). Skoro polovina adolescentů z dětských domovů nevěří, že mohou ovlivnit svou (pracovní) budoucnost. Z dotazníkového šetření rovněž vyplynulo, že adolescenti z dětských domovů zažívají mnohem menší úspěch v životě i ve škole (vnímají se jako neúspěšní) oproti dětem z rodin. Dále jsme z dotazníkového šetření zjistili, že dětem vyhovuje učební styl hmat-zrak-zážitek.

Cílem praktické části bylo zmapovat, zda a jak by se dala použít metoda zážitkové pedagogiky. Na základě výstupů akčního výzkumu jsme navrhli zážitkový program, který

jsme zrealizovali a výstupy jsme ověřili hromadným rozhovorem v rámci reflexe po programu. Z proběhlého hodnocení vyplývá, že se nám to skutečně podařilo. Výstupní měření nám potvrdilo posun v oblasti postojů i znalostí o 31 % v oblasti sebedůvěry, po programu 100 % adolescentů uvádí, že mají kladné vlastnosti a jmenují tři až pět (tedy o 25 %). Výsledky měření potvrdily, že **zážitková pedagogika rozvíjí sebedůvěru a sebepoznání.**

Na základě výsledků výzkumu můžeme říct, že **zážitková pedagogika je vhodná a účelná forma práce s klienty z dětských domovů z těchto důvodů:**

- svým zaměřením na hmat-zážitek-zrak umožňuje zapojení i dětí se sníženou inteligencí,
- zprostředkovává pocit úspěšnosti všem dětem, s ohledem na jejich různé druhy inteligence,
- kromě roviny znalostní, ovlivňuje i rovinu postojů,
- na pozadí zážitkový programů vždy běží i samovolně rozvoj sociálních dovedností (práce v týmu, spolupráce),
- svým **zaměřením na rozvoj osobnosti**, zde konkrétně na sebepojetí, sebedůvěru a sebepoznání přesně zapadá do slabých míst, které děti z dětských domovů velmi potřebují posilovat.

V naší diplomové práci jsme dokázali, že kvalitně postavený program metodou zážitkové pedagogiky přináší nejen nabyté znalosti, dovednosti, ale i zvyšuje úroveň sebepojetí a jeho složky – především sebevědomí, sebeúctu a sebepoznání. V procesu získání znalostí a dovedností dokáže posléze ovlivnit i postoj mladých lidí a celkově rozvíjet jejich osobnost.

K tomu se vyjádřil vychovatel: *„K formování správné osobnosti dítěte využíváme všech dostupných prostředků moderní pedagogiky. Za velmi funkční metody z vlastní zkušenosti považuji učení osobním příkladem a pak učení osobním prožitkem. Vždy si dítě něco lépe zapamatuje, když danou věc osobně prožije se všemi kladnými i zápornými důsledky. Čím větší názornost, tím lépe. K tomuto účelu může dobře sloužit zážitková pedagogika, která dítěti pomáhá hravou a názornou formou objevit své schopnosti a osvětlit možnosti svého uplatnění v budoucím životě. To se mi potvrdilo i v rozhovorech se staršími dětmi, které momentálně nemají možnost fyzicky navštěvovat praxe na středních školách (distanční*

výuka). Vyjadřují se o tom, že jim velmi chybí učivo vnímat všemi smysly, věc si ohmatat a prakticky si danou činnost vyzkoušet a ihned konzultovat.“

V průběhu realizace akčního výzkumu jsme zjistili, že práce lektora s adolescenty z dětských domovů v sobě nezahrnuje jen rovinu pedagogickou, ale i rovinu sociální. Obě roviny jsou velmi propojené.

Rovina sociální:

Z pozorování a zpráv vychovatelů vyplývá, že děti z dětských domovů přichází do dětského domova zanedbané výchovně, se špatnými návyky, postoji a se zkreslenými představami, vytvořené z nepodnětného prostředí. **Tito často emočně zanedbaní mladí lidé mívají nereálné sebehodnocení, idealizují si rodiče, často sami sebe, bývají v pozici oběti života nebo obviňují sami sebe. Ve skutečnosti jsou plní traumat a nereálných představ.** Za tímto obranným mechanismem se však setkáváme s mladými lidmi, kteří si nevěří, jsou poranění a velmi touží po bezpečném přijetí v tomto pro ně nejistém světě, po opoře, kterou nemají v rodičích a hledají ji všude kolem. Právě tyto děti potřebují být přijímání s láskou, jací jsou, otevřeně a zároveň s nastavením hranic. Nastavení hranic a udržení si je, nenechat sebou manipulovat je nutné.

Jako lektor vidím pouze špičku ledovce tohoto rozsáhlého problému. Tato role je daleko za hranicí lektora a je spíše na pomezí role terapeuta nebo sociálního pedagoga. Přináší tak velké nároky na vybalancování. Zcela zásadní je zde osobnost lektora, jeho autenticita a psychická i lidská zralost, schopnost vytvořit bezpečný prostor, navázat partnerský vztah s dětmi a tím vším se dostat opravdu k dětem za jejich obrannou hradbu, kde teprve práce na změně může začít.

To vše vyžaduje od lektora pracujícího s touto cílovou skupinou vyvážený přístup, odborné kompetence z oblasti sociální pedagogiky. Empatie, autenticita a bezpodmínečné přijetí je základ práce s mladými lidmi z dětských domovů. Potřebujeme umět držet své profesionální a zároveň lidské hranice a k tomu používat s citem komunikační nástroje jako empatii, asertivitu, obranu proti manipulaci apod.

Z této práce také vyplývá, že je velmi vhodné, aby tyto programy realizované zážitkovou pedagogikou s cílovou skupinou adolescenti z dětských domovů realizoval **sociální**

pedagog. Tím jsme také chtěli upozornit na propojení mezi sociální pedagogikou a zážitkovou pedagogikou.

Poznatky z tohoto akčního výzkumu mohou poskytnout inspiraci a oporu pro další pedagogy, vychovatele, vzdělavatele, pracovníky nízkoprahových zařízení, částečně kariérové pracovníky ve školách, pracovníky domů dětí a mládeže a všem osobám, kteří pracují s mládeží z dětských domovů a kteří zároveň hledají způsoby, jak svoji práci s těmito klienty zlepšit. Popsané metody a přístupy mohou být návodem, jakým způsobem mládež zaujmout, nenásilně přeměřovat jejich rizikové chování na pozitivnější směr a jak způsobit posun v oblasti znalostí i postojů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BECHYŇOVÁ, Věra, 2008. *Sanace rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-392-4.
- [2] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. *Temperament, inteligence, sebezpojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: psychologický ústav Akademie věd ČR; Tišnov: Sdružení SCAN. ISBN 80-86620-05-0.
- [3] CAILLOIS, Roger, 1998. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon. ISBN 80-902482-2-5.
- [4] DEWEY, John. 1997. *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- [5] DRAHANSKÁ, Petra, 2020. *Učení prožitkem. Jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Vydavatelka: Petra Drahanská. ISBN 9781234567789.
- [6] DRAHANSKÁ, Petra, 2019. *Zážitková pedagogika v praxi*. Pracovní materiály certifikovaného kurzu prázdninové školy Lipnice.
- [7] DRAHANSKÁ, Petra, 2018. *Occamova břitva při reflexi*. Gymnasion [online]. 12(22), s. 52-58, Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2018/05/G22-web_final.pdf
- [8] DUNOVSKÝ, Jiří, DYTRYCH, Zdeněk, MATĚJČEK Zdeněk a kolektiv, 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-192-5
- [9] GABRIEL, Zbyněk a Tomáš NOVÁK. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1788-3.
- [10] HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [11] HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. s. 228. ISBN 80-7178-888-0.
- [12] HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [13] HOŠPESOVÁ, Alena, 2012. *Kvalitativní a akční výzkum*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-290-4.
- [14] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369.-4. Dostupné z: http://toc.nkp.cz/NKC/200711/contents/nkc20071748709_1.pdf

- [15] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [16] JANÍK, Tomáš, 2005. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Katedra pedagogiky: Dizertační práce. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf
- [17] JIRÁSEK, Ivo, 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čse)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.
- [18] JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, časopis pro zážitkovou pedagogiku [online], 2017. 1, s. 6-16. ISSN Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/09/G01_rek_170908_web.pdf
- [19] JIRÁSEK, Ivo. Inzerát na název. *Gymnasion* [online], 2014, 14, s. 11-19. Dostupné z: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/g14-ochutnavanimedu.pdf>
- [20] JIRÁSEK, Ivo. *Gymnasion* [online], 2017. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/09/G01_rek_170908_web.pdf
- [21] LANGMEIER, J. a Zdeněk Matějček, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: SZ nakladatelství, ISBN 978-80-246-1983-5
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, s. 108. ISBN 80-7178-058-8.
- [23] MACKŮ, Richard, 2014. *Rozvoj kompetence k řešení problémů na kurzech Filozofie pro děti a Výchovy zážitkem*, České Budějovice: Dizertační práce.
- [24] 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>
- [25] MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly a učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- [26] PAVELKOVÁ, Alena, 2012. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta: Diplomová práce.

- [27] PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- [28] PELÁN, Zdeněk. *Andragogický slovník. Sebepoznání-sebereflexe* [online]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/sebepoznani-sebereflexe>.
- [29] RYCHNAVSKÁ, Mária a Darina BAČOVÁ, 2018. *Akčný výskum-cesta skvalitňovania pedagogickej praxe* [online]: 30 [cit. 2018-10-01]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/rychnavska_bacova_akcny_vyskum.pdf
- [30] SOBOTKOVÁ, Nielsen Veronika a kolektiv, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha. Grada. ISBN 978-80247-4042-3.
- [31] Smith, Robert Andrew Leighton a Kerryann M. Walsh, 2019. Some things in life cant' be „Googled: A narrative synthesis of three key questions in outdoor education. *JOURNAL OF YOUTH STUDIES*, 22:3, 312-329. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1506096>.
- [32] ŠEVČÍKOVÁ, Tereza, 2020. Článek Nemilování [online]. www.psychologie.cz. Dostupné z: <https://psychologie.cz/nemilovani/>
- [33] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠÉĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha. Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [34] VÁLEK, P. Smysl zážitkové pedagogiky při práci s dospívajícími z pěstounských rodin a dětských domovů. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2013, č. 12. S. 58-61
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie, 1999 *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, s. 448. ISBN 80-7178-214-9.
- [36] VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMĚKAL, 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-901737-9-9.
- [37] VÁŽANSKÝ, Mojmír, 1992. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021004282.
- [38] VOCILKA, Miroslav, 2000. Příčiny umístění dětí do dětských domovů. *Vychovávateľ*. Únor 2000, roč. 44, čís. 5-6, s. 16-18.
- [39] WEDLICOVÁ, Iva. 2008. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-096-9.
- [40] Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. a tak dále

Č. číslo

DD Dětský domov

Např. například

OSPOD Orgán sociálně-právní ochrany

OSN Organizace spojených národů

s. strana

Sb. Sbírký

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Obrázek 1 Okruh lidských zkušeností	15
Obrázek 2 Dvě oblasti působení prožitkem	20
Obrázek 3 Aspekty záměru	22
Obrázek 4 Zaměření cíů, organizační formy a role lektora	23
Obrázek 5 Klíčová vazba Pedagogický cíl – herní princip	27
Obrázek 6 Protichůdné tendence zážitkové pedagogiky	29
Obrázek 7 Řešení skloubení protichůdných tendencí zážitkové pedagogiky	29
Obrázek 8 Model akčního výzkumu podle Kemmise	51
Obrázek 9 Model akčního výzkumu podle Susmana	52
Obrázek 10 Schématický model akčního výzkumu podle Rychnavské	53
Obrázek 11 Jak být úspěšný ze dne 14.9.2019	62
Obrázek 12 Aspekty záměru programu Poznej svůj potenciál	79
Obrázek 13 Hlavní pedagogické cíle programu Poznej svůj potenciál	80
Obrázek 14 Scénář programu Poznej svůj potenciál	87
Obrázek 15 Postup při hledání práce	90
Obrázek 16 Silné stránky - pexeso	90
Graf 1 Genderové rozlišení	70
Graf 2 Věkové rolišení	70
Graf 3 Kladné vlastnosti	71
Graf 4 Záporné vlastnosti	72
Graf 5 Míra spokojenosti	73
Graf 6 Určování polarity sebevědomí	73
Graf 7 Hodnocení páté a šesté otázky	74
Graf 8 Vnímání úspěchu	74
Graf 9 Preferovaný styl učení	75
Graf 10 Míra potíží s učním	75
Graf 11 Postoj k aktivnímu ovlivňování svého života	76

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření..... **Chyba! Záložka není definována.**

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky k rozhovoru s vychovateli

Příloha P II: Odpovědi vychovatelů

Příloha P III: Dotazník pro klienty dětských domovů

Příloha P IV: Moje profesní směřování

Příloha P V: Zjednodušený Hollandův test

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K ROZHOVORU S VYCHOVATELI

- 1) Jak byste na základě své výchovatské praxe popsal děti z dětských domovů?
- 2) Jsou adolescenti samostatní?
- 3) Jaké mají děti sebevědomí, věří si?
- 4) Jak jde adolescentům učení ve škole?
- 5) Jakou mají adolescenti inteligenci?

PŘÍLOHA P II: ODPOVĚDI VYCHOVATELŮ

	V1	V2
Charakteristika dětí z dětských domovů	<p>„Do dětského domova přicházejí převážně z důvodů zanedbání péče ze strany rodičů“.</p> <p>„Přicházejí velmi zanedbané z nepodnětného prostředí s až hrůzostrašnými zážitky“.</p> <p>Mají zkreslený pohled na život dlouhodobým pobytem v závadném prostředí“</p> <p>„Nemají nastavené mantinely, co je správně a co ne“</p>	
	V1	V2
Samostatnost	<p>„Neumí se samostatně rozhodovat díky nízkému sebevědomí a podceňování se“.</p> <p>„Všechno za ně děláme, až příliš je chráníme, žijou jako ve skleníku“</p>	<p>„Jsou nesamostatní, v praktickém životě nezaměstnatelný, protože na to opravdu nemají“.</p> <p>„Nespočítají si ani peníze na nákup“</p>
	V1	V2
Sebevědomí	<p>„Nevěří si, podceňují se“.</p> <p>„dítě má určitou představu o svém budoucím životě, ale pod vlivem nízkého sebevědomí a stálého osobního podceňování se neumí správně samostatně rozhodovat“.</p>	<p>„Sebevědomí mívají celkem vysoké“</p>
	V1	V2
Učení se	<p>„Nejsou schopní samostatné přípravy do vyučování“</p> <p>„Učení jim nejde, nejsou ve škole úspěšní. Potřebují učivo vnímat všemi smysly, věc si ohmatat a prakticky si danou činnost vyzkoušet“</p>	<p>„Nemají na to normálně se učit“.</p> <p>„Věcem nerozumí, hlavně abstraktním a nechápou je, také mívají špatnou paměť“</p>

	V1	V2
Intelligence	<i>„Některé děti mají sníženou inteligenci. Ale spousta dětí je talentovaná, jen je třeba jejich talent objevit a vést dítě k jeho rozvoji“.</i>	<i>„IQ dětí z DD je obvykle dost nízké, často se bavíme o hraniční inteligenci, nebo na spodním pásu podprůměru nebo přímo o mentálních retardacích. Mívají však jiný druh intelligence-výbornou sportovní inteligenci nebo pohybovou paměť“</i>

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO KLIENTY DĚTSKÝCH DOMOVŮ

Ahoj, jmenuji se Soňa Lhotáková, a právě se ti dostal do ruky můj dotazník určený pro tebe a tvé kamarády. Zajímá mě, jak se sám/a vidíš a jak o sobě smýšlíš, tedy jestli si věříš nebo ne a jaké učení ti jde nejlíp. Pokud si s něčím nebudeš vědět rady, neváhej se zeptat paní vychovatelky. Neuvádíš svoje jméno, to znamená, že dotazník je anonymní, a proto neměj z ničeho obavy a odpovídej co nejpravdivěji. Tak do toho! 😊

1. Jsi chlapec nebo dívka? Zakroužkuj. CHLAPEC DÍVKA

2. Kolik je ti let?

3. Myslíš si, že máš nějaké kladné vlastnosti? Zakroužkuj. ANO NE

Jestli ano, napiš je

4. Myslíš, že máš nějaké záporné vlastnosti? Zakroužkuj. ANO NE

Jestli ano, napiš je

5. Jsi spokojený sám se sebou, právě takový, jaký jsi? Zakroužkuj.

NE

TAK NAPŮL

ANO

6. Obecně si spíše věříš nebo nevěříš, když plníš nějaké činnosti, úkoly, výzvy, ve škole? Zakroužkuj.

NEVĚŘÍM SI

VĚŘÍM SI

7. Dělal ty problémy předchozí dvě otázky? Zakroužkuj.

a) dělalo mi velký problém odpovědět

b) musel jsem popřemýšlet

c) bylo to pro mne snadné

8. Zažíváš ve škole, v domově, v partě úspěch? NE ANO

9. Zakroužkuj podle pravdy.

Pamatuju si nejvíc, když čtu text v učebnici, vidím obrázky,

než když poslouchám učitele..... ANO

NE

NEVÍM

Učím se lépe opakováním nahlas, než když si vše píšu..... ANO

NE

NEVÍM

Nejlépe si zapamatuju, když se u toho můžu hýbat,

vyjádřit to pohybem..... ANO

NE

NEVÍM

Rád se učím pomocí opravdových zážitků, když mohu učivo prožívat ANO

NE

NEVÍM

Při učení si hraju s klíči v kapse, s mincemi, potřebuji něco

dělat s rukama.....ANO

NE

NEVÍM

10.) Učení mi dělá potíže.....ANO

NE

NEVÍM

Děkuji za vyplnění dotazníku. 😊

PŘÍLOHA P IV: MOJE PROFESNÍ SMĚŘOVÁNÍ

Moje profesní směřování

Znalosti/předměty:

1.
2.
3.
4.
5.

Moje profesní hodnoty:

1.
2.
3.
4.
5.

Schopnosti/vlastnosti:

1.
2.
3.
4.
5.

Možné pozice:

1.
2.
3.

Vysněná

Oblíbené činnosti:

1.
2.
3.
4.
5.

Obor/prostředí:

1.
2.
3.

PŘÍLOHA P V: ZJEDNODUŠENÝ HOLLANDŮV TEST

PRACOVNÍ MATERIÁL – PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ

POSTUP: Přečti si následující tvrzení. Jestli s tvrzením souhlasíš, zaškrtni kroužek v příslušném řádku. Neexistuje správná nebo nesprávná odpověď.

1	Baví mě opravovat auta.	<input type="radio"/>					
2	Baví mě řešit logické hádanky.		<input type="radio"/>				
3	Najradši pracuju nezávisle a samostatně.			<input type="radio"/>			
4	Baví ma pracovat v týmu.				<input type="radio"/>		
5	Jsem cílevědomý/á a stanovuju si vlastní cíle.					<input type="radio"/>	
6	Baví mě organizovat moje prostředí (např. papíry,						<input type="radio"/>
7	Baví mě montovat a konstruovat různé věci.	<input type="radio"/>					
8	Baví ma číst o umění a hudbě.			<input type="radio"/>			
9	Rád/a pracuju s jasnými pokynmi a postupy.						<input type="radio"/>
10	Baví mě presvědčovat nebo ovlivňovat druhé.					<input type="radio"/>	
11	Baví mě zkoušet nové věci.		<input type="radio"/>				
12	Baví mě učit něco ostatní.				<input type="radio"/>		
13	Baví mě pomáhat druhým řešit jejich problémy.				<input type="radio"/>		
14	Baví mě starat se o zvířata.	<input type="radio"/>					
15	Nepřekáželo by mi pracovat většinu času v kanceláři						<input type="radio"/>
16	Baví mě prodávat.					<input type="radio"/>	
17	Baví mě psaní (příběhů, básniček...).			<input type="radio"/>			
18	Zajímá mě věda.		<input type="radio"/>				
19	Lehko přebírám zodpovednost.					<input type="radio"/>	
20	Zajímá mě léčit druhých.				<input type="radio"/>		
21	Baví mě, když se snažím pochopit, jak věci funqují.		<input type="radio"/>				
22	Baví mě montovat a skladat věci.	<input type="radio"/>					
23	Jsem kreativní.			<input type="radio"/>			
24	Dávam pozor na details.						<input type="radio"/>
25	Dokážu se soustredit i na monotóní práci.						<input type="radio"/>
26	Baví mě analyzovat problémy nebo situace.		<input type="radio"/>				
27	Baví mě hrát na hudobní nástroj nebo zpívat.			<input type="radio"/>			
28	Zajímá mě naučit se něco o cizích kulturách.				<input type="radio"/>		
29	Láka mě podnikání.					<input type="radio"/>	
30	Baví mě vaření.	<input type="radio"/>					
31	Baví mě divadlo a hraní scének.			<input type="radio"/>			
32	Jsem praktický člověk.	<input type="radio"/>					
33	Baví mě pracovat s čísly a tabulkami.		<input type="radio"/>				
34	Baví mě se bavit o problémech druhých.				<input type="radio"/>		
35	Dokážu si dobře zorganizovat práci.						<input type="radio"/>
36	Baví mě, když můžu vést druhé.					<input type="radio"/>	
37	Baví mě pracovat venku.	<input type="radio"/>					
38	Rád/a by jsem pracoval/a v kanceláři.						<input type="radio"/>
39	Dobře mi jde matematika.		<input type="radio"/>				
40	Baví mě pomáhat druhým.				<input type="radio"/>		
41	Baví mě kreslení.			<input type="radio"/>			
42	Baví mě být v centru dění.					<input type="radio"/>	
		R	I	A	S	E	C
	Součet bodů v každém sloupci:						

Můj výsledný kód: