

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

APLIKACE METOD ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY NA LYŽAŘSKÉM KURZU
Diplomová práce
(bakalářská)

Autor: Bc. Michal Jahn
Olomouc 2012

Jméno a příjmení autora: Michal Jahn

Název bakalářské práce: Aplikace metod zážitkové pedagogiky na lyžařském kurzu

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Michal Šafář, Ph.D.

Rok obhajoby bakalářské práce: 2012

Abstrakt:

Práce pojednává o lyžařských kurzech jako o příležitosti k rozvoji osobnosti studentů prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky. Cílem práce je analýza a popsání vývoje modelu projektu pro aplikaci metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech na Gymnáziu Slovanské náměstí v Brně a jeho srovnání s klasickými lyžařskými kurzy. Práce se soustřeďuje obecně na psychologii osobnosti, školu jako prostředí, osobnostně sociální výchovu jako součást rámcového vzdělávacího programu a také teorii zimních lyžařských kurzů a pobytů v zimní přírodě. Je zde obsaženo také vymezení pojmu zážitková pedagogika a teorie, o které se opírá. V poslední části je popis kurzu s použitím metod zážitkové pedagogiky a interpretace výsledků dotazníkového šetření, diskuze, závěry a doporučení, která budou použita pro potřeby Gymnázia Slovanské náměstí v Brně.

Klíčová slova: osobnost, škola, zážitková pedagogika, lyžařské kurzy

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's Name and Surname: Michal Jahn

Title of the Bachelor's Thesis: Site: Application method in experience education on ski courses

Site: Department of Social Sciences in Kinanthropology

Supervisor of the Bachelor's Thesis: Mgr. Michal Šafář, Ph.D.

Year of the defence of the Bachelor's Thesis: 2012

Abstract:

This thesis describes ski courses as an opportunity of students' personality development through experiential education methods. The aim of my thesis is to analyze and describe the development of project model for application method in experiential education on ski courses at Gymnázium Slovanské square in Brno and its comparison to classic ski courses. Thesis is focused on general personality psychology, school as an environment, personality – social education as a part of educational programme and theory of winter ski courses and stays in nature. There are described concept of experiential education and theory, which it is based on. At final part we can find description of the course in which experiential education was applied and the interpretation of research results, discussions, conclusions and recommendations used for Gymnázia Slovanské square in Brno needs.

Key terms: Personality, school, Experience Education, ski courses

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

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracoval samostatně pod vedením Mgr. Michala Šafáře, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 1. ledna 2012

.....

Děkuji Mgr. Michalu Šafářovi, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytl při zpracování diplomové práce.

OBSAH	
OBSAH	5
1 ÚVOD	7
2 PŘEHLED POZNATKŮ	9
2.1 Člověk	9
2.2 Psychologie osobnosti	9
2.2.1 Struktura osobnosti	9
2.3 Škola	13
2.4 Osobnostní a sociální výchova	15
2.5 Klíčové kompetence a jejich rozvoj	16
2.6 Zimní kurzy	18
2.6.1 Lyžařské kurzy	18
2.6.2 Kurzy pobytu v zimní přírodě	20
2.7 Vymezení pojmu zážitková pedagogika	21
2.7.1 Co ovlivňuje metody zážitkové pedagogiky	22
2.7.1.1 Zážitek jako prostředek rozvoje	22
2.7.1.2 Hra jako nástroj rozvoje	23
2.7.1.3 Teorie zóny komfortu	24
2.7.1.4 Gardnerova teorie vícečetných inteligencí	25
2.7.1.5 Teorie optimálního prožívání	26
3 CÍLE A ÚKOLY	27
4 METODIKA PRÁCE	28
4.1 Metody	28
4.1.1 Monografická-obsahová analýza primárních a sekundárních zdrojů	28
4.1.2 Metoda introspektivní	28
4.1.3 Metoda komparativní	28
4.1.4 Metoda statistická	28
4.2 Techniky	28
4.2.1 Nestandardizovaný rozhovor	28
4.2.2 Pozorování	29
4.2.3 Dotazník	30
5 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA KURZŮ	30
5.1 Charakteristika účastníků	31
5.2 Organizační zabezpečení	33
5.3 Místo realizace kurzů	34

5.4 Program kurzu	35
6 VÝSLEDKY A INTERRETACE	38
7 DISKUZE	43
8 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	46
9 SOUHRN	47
10 SUMMARY	48
11 REFERENČNÍ SEZNAM	49
12 SEZNAM OBRÁZKŮ	51

1 ÚVOD

Zimní příroda nabízí úplně odlišný pohled na svět. Vše je pokryto krásně bílou pokrývkou sněhu, paprsky slunce se odrážejí ve sněhových vločkách, každý náš krok doprovází příjemný zvuk křupnutí. To je v dnešním světě plném rychlých, prudkých a jen těžce předvídatelných změn, zážitků, o který by nikdo neměl být ochuzen.

Život dětí a mladistvých se odehrává spíše ve virtuálním světě sociálních kontaktů, či před plazmovou obrazovkou televizoru a na čerstvý vzduch se podívají jen zřídka. Fyzická kondice se stále zhoršuje, a jelikož fyzický vývoj souvisí s vývojem mentálním, má tato skutečnost vliv na budoucí život těchto mladých lidí. Motorický vývoj je zrcadlem vývojem mentálního. Ovlivňuje myšlení, paměť, sebehodnocení, seberealizaci, kreativitu, komunikaci, emoční inteligenci, empatii a další důležité složky osobnosti. A zejména tyto faktory rozhodují o tom, zda bude člověk v životě spokojený.

Vývoj osobnosti jedince zpravidla ovlivňují mimo jiné tři činitelé. Rodina a škola, jako rozhodující činitelé osobnosti dítěte, tím třetím jsou vrstevníci. Dítě vstupem do školy získává nové soukromí, vlastní svět, ze kterého rodičům poskytuje pouze menší část informace, často v sociálně a emočně sterilní podobě, i když pobyt ve škole přináší dítěti podstatně více podnětů a zážitků. Ovšem pokud srovnáme naše a zahraniční školství zjistíme, že náš systém má několik nedostatků. Jedním z nich je malá schopnost žáků komunikovat a řešit problém v týmu (MŠMT, 2001). Bohužel je to právě komunikace, která určuje, do jaké míry jsme si schopni zařídit vše kolem nás. Od obyčejného nákupu, vyřízení žádosti na úřadě, vyřešení konfliktu v práci, v rodině či s partnerem. Dalším problémem je přístup samotných mladých lidí ke škole. Berou tuto důležitou instituci spíše jako obtíž, a to už samo o sobě ovlivňuje kvalitu vzdělání.

Aby se zpomalil tento vývoj, je potřeba tyto mladé lidi motivovat ke smysluplnému trávení volného času. Vhodný prostředek k takovému motivování jsou metody zážitkové pedagogiky. Výchova je v každém případě jednodušší než převýchova, proto prostředky vynaložené na ovlivňování trávení volného času mladé generace jsou obrovská investice do budoucnosti.

Jednou takovou příležitostí jak propojit školu, zimní přírodu, metody zážitkové pedagogiky a rozvoj osobnosti je školní zimní výcvikový kurz, který přivádí studenty a kantory do zcela odlišného prostředí, než v jakém se běžně pohybují. Jedním z hlavních cílů zimních výcvikových kurzů je naučit studenty lyžovat, jezdit na běžkách nebo snowboardu nebo tyto dovednosti zdokonalit. Studenti se také seznamují s pravidly pobytu v zimní přírodě a potřebnou výstrojí a výzbrojí.

Pobyt mimo školní prostředí, odtržení od běžných starostí a povinností dává pedagogům ohromnou příležitost působit na studenty, poznat je i z jiné stránky. Studenti mají prostor se

projevit i jinak než ve škole, odhodit svou masku, navázat nová přátelství nebo upevnit ta stávající. Dlouhé zimní večery přímo vybízí k tomu využít tento čas k něčemu smysluplnějšímu než je sledování TV, nic nedělání a poflakování se. Mnohdy sami studenti neví jak svůj volný čas na těchto kurzech zaplnit.

Bakalářská práce si klade za cíl zanalyzovat a popsat vývoj modelu projektu pro aplikaci metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech na Gymnáziu Slovanské náměstí v Brně a srovnat tento projekt s klasickými lyžařskými kurzy.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Člověk

Není pochyb o tom, že člověk je ten nejsložitější objekt lidského zkoumání a poznávání. Inteligence, komunikace, zvědavost a schopnost řešit problémy umožnily lidem kolonizovat všechny světadíly, podmanit si přírodu a vyvinout společnost reflektující sebe i okolní svět.

„Každý člověk, bez ohledu na původ, třídní příslušnost, filozofické názory a postavení ve společnosti, si klade otázky o původu a perspektivách lidského rodu. Podle svých schopností si na ně odpovídá. Může se to zdát zbytečné. Žijeme přece v konkrétním prostředí, máme konkrétní poslání. Máme své zcela vlastní denní starosti, tak proč si lámat hlavu člověkem vůbec? Není důležitější starost, jak se dožít příštího století, jak se úspěšně prosadit na pracovišti, jak dosáhnout přiměřené míry prestiže ve společnosti, do které patříme?“ (Chlupáč, 1987, 5).

Na člověka se můžeme dívat z několika úhlů pohledu. Například mezi ně patří úhel pohledu sociologie, pedagogiky, filozofie, fyziologie, psychologie, ale i dalších věd, které je potřeba brát v úvahu, při jakémkoliv komplexním snažení týkající se člověka. Například sociologický pohled, který je velice důležitý v otázce vzdělávání a výchovy, považuje člověka: „...za prvek společenských skupin a za nositele i zprostředkovatele kulturní tradice. Pro sociologii není jednotlivý člověk zajímavý sám o sobě, ale jako člen určité společnosti, vrstvy, sociální skupiny“ (Smékal, 2002, 13). Nyní se zaměříme na psychologický pohled, zejména na osobnost člověka.

2.2 Psychologie osobnosti

„Člověk je osobou od početí, ale osobností se stává úměrně tomu, jak získává výchovou a sebeutvářením schopnosti odpovídat za své jednání. Osobnost není něco vrozeného, vytváří se a zraje celý život“

(Smékal, 2002, 37)

Osobností je v psychologii každý člověk. Důvodem vzniku tohoto fenoménu je zejména fakt, že na stejnou situaci mohou různí lidé reagovat zcela odlišně. To znamená, že jejich reakci nevyvolala pouze daná situace, ale také osobní vztah k této situaci - nějaké odlišné vnitřní uspořádání, rozdílné individuální dispozice. Dalším důvodem je, že psychologie hledá pravou podstatu člověka jako celku. Duševní život člověka tvoří jednotně fungující celek, složený z řady dílčích jednotek, jako je například motivace, kognice a emoce. Důležitá je organizovanost těchto a dalších dílčích jednotek osobnosti. Právě tuto organizovanost se snaží

teorie osobnosti vysvětlit, či popsat. My se přikláníme ke klasické definici osobnosti G. W. Allporta: „Osobnost je dynamické uspořádání oněch psychologických systémů v individu, které určují jeho jedinečná přizpůsobení okolí“ (Nakonečný, 1998, 498).

2.2.1 Struktura osobnosti

„Každý člověk je v něčem stejný jako všichni ostatní lidé, v něčem jako někteří lidé a v něčem jiný než ostatní.“

C. Kluckhohn, A. H. Murray

„Struktura osobnosti vyjadřuje vnitřní uspořádání osobnosti, tj. skladbu jejích prvků, dispozic, které jsou chápány jako funkční elementy, resp. jako elementy funkcí různých kategorií (výkonu, motivace, hodnocení, formální reaktibility atd. - tj. schopnosti, motivy, postoje, temperament atd.)“ (Nakonečný, 1995, 61).

Svou strukturu má všechno kolem nás, tedy i osobnost. Bohužel jednotlivé části osobnosti jsou pro nás jen abstraktní a nelze je nahmatat. Je ale dokázáno, že například temperament člověka nebo jeho schopnosti existují a dají se zkoumat. Z pohledu vzdělávání a výchovy je žádoucí se zmiňovanou strukturou pracovat. Nyní si pojmenujeme a blíže popíšeme některé části osobnosti člověka.

Tělesná konstituce

Když se rozhlédneme kolem sebe, máme možnost spatřit různé lidi. Někteří jsou štíhlí, malí, někteří jsou silní, nebo tlustí. Bylo dokázáno, že mezi tělesnou konstitucí a psychickými projevy je určitý vztah. Například malý vzrůst může ovlivňovat pocit hodnoty sebe sama a to samozřejmě ovlivňuje chování člověka. Důležité také je, jak člověku interpretuje jeho tělesný zjev jeho sociální okolí. Vyjádření vztahu mezi typem charakteru a typem stavby těla vznikla celá řada. Tyto souvislosti a vztahy vypořádal i psychiatr Kretschmer. Původně jen zjistil, že s určitým typem stavby těla souvisí určitý druh duševního onemocnění. Později toto zjištění rozpracoval na typy normální populace.

Kretschmer (in Nakonečný, 1995, 140) rozeznává tři typy. *Atletik* není psychologicky nijak výrazný a má široká ramena i hrudník. Rád se vyžívá v sociálním srovnávání, to znamená v soutěžení, až soupeření. Má rád společnost více lidí. *Piknik* se vyznačuje dominancí břišních partií, krátkými končetinami a kulatou lebkou. Je to člověk společenský, aktivní, náladově trochu labilní, realisticky založený, otevřený a dobrácký. *Astenik* je poslední typ. Většinou má do výšky protáhlý trup s dlouhými končetinami a úzkými rameny. Z psychologického

hlediska je to typ velice složitý. Je plný vnitřních rozporů, jeho osobnost má „povrch i hloubku“. Je spíše uzavřený, až samotářský.

Typologie Sheldona (in Nakonečný, 1995, 145) vychází také z korelace tělesných a psychických vlastností. Sheldon však postupoval více statisticky a vycházel z fotek těl, které fotografoval zepředu, zezadu a z boku. Podle něj je endomorfní typ tvořen zevnitř, čili tukem. Mezomorfní typ je tvořen vnějšně, tzn. svaly a ektomorfní typ je tvořen křehce, tzn. nervy. Jsou tu tedy tři komponenty: tuk, svaly a nervy. Co se týká vlastností těchto typů, výsledky se příliš neliší od typologie Kretschmera.

Temperament

Pokud o někom prohlásíme, že je temperamentní, tak si většina z nás představí nějakého divocha. Z hlediska psychologie má určitý temperament každý z nás. „Obecně vzato vyjadřuje vlastnosti vzrušivosti osobnosti, které se projevují ve formálních charakteristikách jejího prožívání (např. v jeho hloubce) i chování (formální charakteristiky jeho motorické složky, jako je pomalost či rychlost, osobní tempo a další)“ (Nakonečný, 1998, 529).

Klasické typy temperamentu vytvořili průkopníci lékařství Hippokrates (460-370 př. Kr.) a Galénos (130-210) na základě pozorování svých pacientů. Je pozoruhodné, že od této doby „...se klasická čtyřkomponentová teorie - zejména pokud jde o popisy projevů jednotlivých temperamentových komponent - udržuje až do současnosti. Prohlubuje se, zdokonaluje a mění jen výklad zdrojů temperamentových variací“ (Smékal, 2002, 190). Tyto klasické typy temperamentu definoval prostřednictvím faktorů osobnosti Eisenck (in Smékal, 2002, 197).

Sangvinik – takovýto člověk bývá převážně veselý, vřelý, společenský, s nízkou intenzitou a povrchní hloubkou prožívání, takové vybočení jeho emocí z normálu většinou rychle opadne.

Melancholik – tento typ je zpravidla smutný, rozený pesimista, přecitlivělý a málo přizpůsobivý s vysokou intenzitou a hloubkou prožívání, trvání jeho prožívání je dlouhodobé.

Cholerik – bývá nejčastěji mrzutý, dráždivý, výbušný, vzteklý s vysokou intenzitou a povrchní hloubkou prožívání, ovšem poměrně rychle se z výkyvů emocí vrací do rovnovážné polohy, nikoli však na dlouho.

Flegmatik – se považuje za vyrovnanou osobnost, klid'ase, nepodléhajícího příliš hořkým náladám ani vášním, působící lhostejně s nízkou intenzitou ovšem s částečnou hloubkou prožívání.

„Představme si situaci, kdy jednu a tutéž myšlenku, a vůbec nemusí být hluboká, sdělíme čtyřem lidem se čtyřmi odlišnými temperamenti: jako byste zaselí totéž zrno do půd rozdílné bonity. Řekněme dejme tomu: „Jdi mi s tím do háje!“ sangvinik patrně půjde, flegmatik

přeslechne, cholerik ztropí skandál, melancholik se zhroutí, protože jste ho znemožnili před kolektivem, ba před celým světem“ (Hora, et al., 1984, 26). Tato situace je samozřejmě mírně nadnesena, ale opravdu jen mírně.

Sociální dimenze osobnosti

Příčinou toho, že na světě nežijeme v sociální izolaci je, že se setkáváme s různými lidmi. Pokud máme na výběr, se kterými budeme v kontaktu, táhne nás to k určité specifické skupině, která má něco společného. Na pomyslném žebříčku možných sociálních vztahů nám nejvíce záleží na tzv. referenční skupině. „To jest na určitém kolektivu (třída, parta, klub), ke kterému s pýchou patříme, anebo bysme alespoň rádi patřili, eventuálně na lidech, k nimž bychom chtěli mít co nejintimnější vztah (dejme tomu k milované dívce, která má však ráda jiného). Svět už je tak zařízen, že jedinec pořád kotví v kolektivu a na úrovni i kvalitách skupiny závisí jeho vývoj a rozvoj. Ta však, ve které vidíme vzor, přitažlivý model, je pro nás skupinou referenční, ať už jsme jejími příslušníky, nebo ne“ (Hora et al., 1984, 32).

Sociální dimenze naší osobnosti jsou ty charakteristiky, které vyplývají z našeho společenského zakotvení, z naší referenční skupiny, z mezilidských vztahů v nichž se ocitáme. Ovšem tyto charakteristiky se ukazují právě prostřednictvím těchto vztahů, prostřednictvím těchto skupin, part a my v roli pedagoga je musíme vnímat a přizpůsobit jím přístup.

Charakter

„Termín charakter je odvozen z řeckého slova, které znamená vyrývat nebo, jako substantivum, vryp, tedy něco výrazně vytvořeného, čím je jedinec poznamenán, čím je nápadný. A v tomto smyslu pak znamená povahu, tj. něco trvaleji osobitého. K identifikaci individuálních zvláštností, osobitosti, směřuje klinická psychologie prostřednictvím psychodiagnostiky, z nichž vychází její praxe, psychoterapie“ (Nakonečný, 1995, 253).

Charakter můžeme vnímat jako osobitý způsob, jímž se člověk vyjadřuje, jako způsob prožívání situací, jako způsob jak člověk miluje, jak nenávidí, jaké cíle si vytyčuje, jaké touhy jsou mu vlastní, jaké hodnoty ho ženou vpřed, jak jedná.

„Různými psychology je podstata charakteru interpretována různě: A. Roback (1931) chápe charakter jako setrvávající psychofyzickou dispozici k útlumu instinktivních impulzů v soulase s regulativním principem, což v interpretaci H. J. Eysencka (1996), který spatřuje podstatu charakteru rovněž ve vůli, znamená tlumení pudových impulzů z hlediska principu reality“ (Nakonečný, 1995, 254).

2.3 Škola

„Škola jako celek představuje sociální organismus, který žije vlastním životem a vytváří si neustále vnitřní pravidla svého provozu a mezilidského soužití. Mnohé z toho, „co škola dělá“, vyžaduje značné soustředění a ukáznění všech jejích členů, určitou mírou systematičnosti, klidu na každodenní práci a odstup (distanci) od vnějšího světa. Tento sociální organismus je přitom nucen se určitým způsobem prezentovat sociálnímu okolí“ (Havlík, Kořa, 2002, 119).

Školu vidíme ve svých očích zejména jako instituci zajišťující vzdělávání a výchovu dětí a mladistvých. Ovšem pokud se na školu podíváme z širšího hlediska, odhalíme mnohem více rolí, kterými tato instituce disponuje. Je to místo, kde se nesetkávají pouze žáci a učitelé, ale zejména žáci mezi sebou. Vzájemné vztahy, které tvoří, jsou velmi rozmanité, pestré a vytváří svůj vlastní reálný svět. Tento svět stejně jako společenské vztahy dospělých jedinců zahrnuje lásku, zradu, přátelství, nenávist, radost i smutek. Proto by škola neměla být jen místem učení, ale měla by také plnit funkci dostatečně bohatého, společenského života žáků. Čím je tento život rozmanitější a bohatší, tím více výchovných příležitostí škola poskytuje. Škola by měla plně respektovat individuální potřeby a zvláštnosti jednotlivců a být jim dobrými rádci a zejména průvodci. Měla by jim pomáhat hledat svou vlastní cestu, posilovat touhu po vzdělání, učit se, radovat ze života a rozlišovat lidské hodnoty. „Hlavním úkolem školy je rozvíjet osobnost žáka a podporovat to, co je v něm dobré. Vytvořit mu vhodné podmínky pro učení a pěstovat v něm cit a charakter. Ukázat mu, že je v jeho silách poznat sebe sama, poznat své možnosti a uplatnit je ve šťastném životě“ (kolektiv autorů, 1994).

Pravdou je, že většina škol se omezuje na „pouhé“ vzdělávání svých svěřenců a tím zdaleka nevyužívá potenciálu, kterého má k dispozici. Přátelsky a otevřeně orientovaná škola ve svém vlastním zájmu vytváří spoustu příležitostí ke spolupráci. Zájmové aktivity, sportovní kroužky, zapojení rodičů do aktivit školy či nabídnutí svých prostor v době mimo vyučování, jsou jen jedny z mnoha možností, jak škola může měnit svoji atmosféru a postavení v očích veřejnosti.

„Vstupem do školy získává na dlouhou dobu dítě novou roli, roli žáka. Do jeho světa přichází i nová autorita – učitel. Dítě vstupuje postupně i do více a více složitých sociálních vazeb; pravidelně navštěvuje i svou třídu“ (Lašek, 2007, 8).

Každé dítě vstupuje do takovéto třídy s určitým společenským statutem, který je dán socioekonomickou úrovní rodiny, rasou, pohlavím, vzhledem dítěte. Postupem času, stráveném mezi spolužáky, se tento status může měnit. Původně formálně stanovená struktura třídy se mění na neformální, žáci se sdružují do podskupin, získávají přátele, první „lásky“, ale i nepřátele. „Skupina uvnitř třídy může vzniknout mechanicky, např. zadáním úkolu,

předem určené skupině žáků, nebo organicky, kdy si žáci sami skupiny vytvářejí na pozadí sdílené sociální blízkosti“ (Lašek, 2007, 10).

Nejpatrnější vliv na klima na počátku třídní struktury má učitel. Avšak nejen učitel ale i sami žáci na sebe působí. Probíhá zde celá řada sociálních dějů, které z určitých dětí dělají sociometrické “hvězdy“, z dalších “outsidery“. Oblíbení žáci bývají často fyzicky atraktivní, otevření, pohybově nadaní, charismatičtí, nebojí se projevit svůj názor. Odmítaní žáci potlačují své skutečné schopnosti, což jejich roli ve třídě ještě prohlubuje. „Ve třídách, ve kterých se žáci mohou podílet na řízení, panují mezi nimi lepší vztahy, žáci mají lepší postoje ke škole, třídě a výuce, jsou zde čestnější interpersonální kontakty, žáci pracují na zadaném úkolu i bez supervize učitelem. Společné rozhodování učitel-žák integruje dle autorů studenty více se školou a jejím životem a může být i efektivnější strategií k udržení disciplíny, než autokratické řízení“ (Lašek, 2007, 13). Školní třída je velice složitým sociálním světem, který spoluutvářejí jak žáci, tak učitelé.

„Při úvahách o složitosti výchovného procesu se ne vždy akcentuje skutečnost, že tento proces probíhá v určitém specifickém prostředí, prostředí školy, školní třídy. Žák se často chápe pouze jako izolovaný jedinec a zkoumají se jeho kognitivní procesy, motivační procesy atd. bez sociálního kontextu, v němž žije“ (Lašek, 2007, 36).

Přitom právě ono prostředí významně ovlivňuje nejen zkoumané procesy, ale i žákovu učení a učitelovo vyučování. „Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Klima třídy ovlivňuje rozvoj jednotlivců, ale i vývoj třídy jako celku. Rozhodujícím činitelem ovlivňujícím klima třídy býval označován styl řízení uplatňovaný učitelem, ale později se ukázalo, že nelze uvažovat pouze jedním směrem, pouze o působení učitele na žáky, neboť i žáci ovlivňují svým jednáním jednání učitele. Proto se důraz přesunul na vzájemné působení, neboť jde o interakci“ (Lašek, 2007, 37).

Na tento problém se můžeme podívat i z jiného úhlu. „Klíčovým pojmem se stává sociální prostředí. Za jeho konstituující složky se považují jednak interakce učitel – žáci, jednak interakce žák – žáci. Předpokládá se, že toto prostředí mohou nejlépe posoudit jeho tvůrci, přímo aktéři, nikoli cizí, nezúčastnění pozorovatelé. Proto se dává přednost výpovědím učitelů a žáků o tom, jak oni sami vidí, prožívají a hodnotí sociální prostředí třídy či školy“ (Lašek, 2007, 37). Z toho jasně vyplývá, že pozitivní působení na interakci mezi žáky a učiteli, na jejich vzájemné vztahy má ve výchovném procesu obrovský význam.

2.4 Osobnostní a sociální výchova

České základní i odborné školství nabízí studentům výborné vzdělání v mnoha oborech lidského poznání. Stále více ale sílí názor, že vedle tradiční struktury cílů, předmětů a učiva v našich školách, je velice užitečné se více zaměřit na, možná nadneseně řečeno „*výchovu k umění žít*“. Nehleďte za tím žádnou složitou a neuchopitelnou metafyziku. Jde jen o to, učit se nejen o prvcích, integrálech, pákách, či skalici modré, ale také o sobě, o vztazích v nichž denně žijeme a o světě kolem. Učit se, jak se vyrovnat se stresem, jak reagovat ve vypjatých situacích, jak si něco domluvit, aniž bychom porušili pravidla slušnosti. Učit se, jak být úspěšný v pracovním kolektivu, jak být dobrým partnerem, kamarádem, manželem, či otcem.

„Chceme-li někoho připravovat ve škole na všední život, nevyhneme se úvahám, co z matematiky, češtiny či dějepisu může napomoci člověku dobře se orientovat a účelně reagovat v různých situacích, do nichž se denně dostává ve vlastním domově, na ulici, v zaměstnání, na výletě, v přírodě, při zábavě atd. Vzdělání ve škole je organizováno podle předmětů. Při podobných úvahách se ovšem dostaneme nepochybně i k tomu, že dovednosti pro každý den, či chcete-li jakési klíčové životní kompetence, nám z tradiční sestavy předmětů poněkud „přetékaají“ a unikají do oblasti jakýchsi „nauk“ o životě“ (Valenta, 2006, 7).

Tyto cíle si klade osobnostní a sociální výchova jako jedno z průřezových témat rámcového vzdělávacího programu. Ta průřezová témata reprezentují okruhy aktuálních problémů současného, uspěchaného světa a jsou nedílnou a významnou součástí vzdělání. Jsou důležitým formativním prvkem základního, ale i odborného vzdělání, zejména v oblasti postojů a hodnot. Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových osobnostních a sociálních kompetencí, tedy dovedností pro každý den. Kompetencí v oblasti vlastního osobního života a života v mezilidských vztazích.

Pokud hovoříme o osobnostní a sociální výchově v rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), pro gymnázia je velice důležité znát cíle, které ovlivňují charakter témat, učiva, metod, forem či principů. Cíle jsou:

„V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma žákovi pomoci:

- uvědomit si a respektovat přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka,
- uvědomit si, že téměř každý sociální nebo komunikační akt má svůj mravní rozměr,
- uvědomit si hodnotu lidské spolupráce,
- uvědomit si, že v různých životních situacích často nebývá pouze jediné řešení.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma žákovi pomoci:

- směřovat k porozumění sobě samému, vytvářet vyvážené sebepojetí,
- hledat cesty, jak čelit zátěžím vyplývajícím z charakteru života v dané době,
- rozpoznávat faktory ovlivňující duševní energii a kreativitu,
- nabýt specifické dovednosti pro zvládnutí různých sociálních situací (spolupráce, pomoc),
- vytvořit si rejstřík různých variant chování a zodpovědně se rozhodovat o využití různých typů chování a jednání v různých situacích,
- porozumět sociální skupině v níž žije,
- tvořit kvalitní mezilidské vztahy, brát ohled na druhé; být si vědom svých práv, závazků a zodpovědnosti v rámci skupiny, i práv a závazků druhých,
- umět spolupracovat,
- věnovat pozornost morálnímu jednání a interpretaci etických fenoménů ve vlastním jednání,
- zkoumat realie a témata každodenního života člověka,
- znát základy teorie jevů, s nimiž se v osobnostní a sociální výchově setkává a zamýšlet se nad nimi“ (kolektiv autorů, 2005).

Z tohoto vyplývá, proč aplikovat zážitkovou pedagogiku ve školní praxi. Podle mého názoru je právě zážitková pedagogika jedním z nejvhodnějších nástrojů pro splnění cílů průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy. Samozřejmě, že nejen této oblasti RVP, za zmínku stojí např. multikulturní výchova, mediální výchova, či environmentální výchova.

2.5 Klíčové kompetence a jejich rozvoj

Dnešní doba klade na lidi stále větší nároky. Klíčové kompetence mají pomoci nakládat s odbornými znalostmi v zájmu řešení problémů. Kompetence, které jsou zaměřeny jen na jednu konkrétní situaci, rychle zastarávají až k úplné ztrátě užitečnosti.

„Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života. Klíčové kompetence mají delší životnost než odborné kvalifikace. Proto mohou sloužit jako základ pro další učení“ (Belz & Siegrist, 2001, 174).

Do klíčových kompetencí spadá celá řada kvalifikací. Jsou obrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně, kompetentně. Zvládnutí klíčových kompetencí vede k tomu, že jedinec je schopen specificky podle situace uplatňovat to, co se naučil. A navíc je schopen (Belz & Siegrist, 2001, 174):

- integrovat do toho systému nové alternativy jednání,
- vybírat z více alternativ tak, aby se choval vhodně,
- nově nabyté schopnosti spojovat se svými dalšími schopnostmi,
- rozšiřovat repertoár svého jednání vytvořením vlastní synergie,
- měnit podle svých potřeb to, co se naučil.

Jedinec tím dospěje k individuální, otevřené a harmonické kompetenci v jednání. Hlavně ale dospěje k uvědomování vlastního chování a bude si vědom vlastních možností a hranic. Tím je získání klíčových kompetencí rozhodujícím krokem při rozvíjení osobnosti při studiu. Získávat klíčové kompetence znamená mít schopnost a připraven učít se po celý život.

Klíčové kompetence pro život

Schopnost komunikovat – znamená připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat. To znamená vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný potřebám druhých a dbát přiměřenosti verbálních signálů.

Schopnost kooperovat – znamená připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových procesech. Poskytovat své vědomosti, být vstřícný k ostatním a respektovat jejich představy a názory, dodržovat dohodnutá pravidla mít společný cíl.

Schopnost řešit problémy, kreativita – znamená připravenost a schopnost jedince převzít v potřebném rozsahu odpovědnost nebo spoluodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh práce.

Schopnost samostatnosti – znamená umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu, znát své vlastní přednosti a slabé stránky a umět se produktivně vypořádat s kritikou.

Schopnost přemýšlet a učit se – znamená, že jednatel je připraven a má sílu dále rozvíjet svou způsobilost k učení, myslet v souvislostech a systémově. Zná svůj přístup k učení, dále jej rozvíjí a vzhledem k mezerám ve vlastních vědomostech a problémům s učením, pobízen zvědavostí a zaujetím, snaží se dostat k novým zdrojům informací a smysluplně jich využívat.

Schopnost zdůvodňovat a hodnotit – znamená připravenost a způsobilost jednatel věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní práce, společné pracovní výsledky skupiny a také cizí výsledky. Používat při tom přiměřeně kritéria a měřítka hodnot a přisuzovat jim adekvátní váhu.

2.6 Zimní kurzy

2.6.1 Lyžařské kurzy

Podle Nádvorníka (1983, 13) lyžařský kurz představuje ve výchovně vzdělávacím systému základní i střední školy specifickou akci, která se nezaměřuje jen na zabezpečení lyžařského výcviku, ale i na uplatnění osvojených poznatků z ostatních předmětů. Skupinová dynamika a práce v proměnlivých podmínkách horského přírodního prostředí umožňuje lépe se poznat se svými žáky. Vzniká tak příležitost ke konkrétnímu výchovnému působení při výcviku a dalších činnostech, které tvoří obsah lyžařského zájezdu.

Zapletal (1982, 8) uvádí, že: „zimní výcvikové kurzy jsou komplexní a koncentrovanou formou výchovně vzdělávacího působení na studenty ve zcela specifickém prostředí, což vyžaduje dokonalou přípravu a zajištění, jedná se o stránku personální, finanční, materiální, plánovací a programovou.“ (Zapletal, 1982, 8).

Kutáč & Navrátková (2005) uvádí o zimních lyžařských kurzech tyto informace. Školy poskytující základní a střední vzdělání mají v náplni osnov tělesné výchovy pořádání lyžařského výcviku, který má mimo výchovně vzdělávací funkce také funkci zotavnou a zdravotní. Kurzu se účastní studenti sedmých nebo osmých ročníků a základní školy a studenti prvního ročníku školy, která poskytuje středoškolské vzdělání.

Organizace a příprava kurzu probíhá dlouho před plánovaným termínem. Povinností vedoucího kurzu je zajistit vhodné ubytování, dopravu, personální obsazení a také program celého kurzu, který musí schválit ředitel školy. Program by se měl skládat z odborných přednášek, poznávací činnosti, kulturního programu, atd.

Je několik přístupů jak zimní výcvikový kurz vést. Liba (1989) uvádí, že „obvyklým charakterem vedení kurzu je autokratický přístup učitelů tělesné výchovy s použitím rutinních postupů a dogmatických metod. Výhodou takového přístupu je rychlost a spolehlivost práce, která se opírá o mnohaleté zkušenosti. Nevýhodou je nedostatečná výchova iniciativy, samostatnosti a tvořivosti žáků. Důležitá je i spolupráce učitele a žáků již v čase příprav kurzu. Konkrétnější stanovení příprav a plánu s určitou skupinkou a ti pak zapojí do příprav celou třídu. Snaha o převedení vlastní aktivity při zabezpečování výzbroje, výstroje, kulturního programu a dalších pomůcek je velmi důležitá. Formou nástěnky lze zajistit i seznámení žáků s místem konání kurzu, okolím, prostředím a památkami. Důležité je také zajistit na konci kurzu názory žáků na průběh a organizaci. Samotná forma kurzu patří k neúčinnějším formám ve školní TV.“

Důležitým aspektem zimních výcvikových kurzů je množství a náplň volného času. Mezi teoretickými bloky a výcvikem by měl být čas systematicky a smysluplně využíván pro kolektivní, ale i individuální činnost s ohledem na aktuální psychický a fyzický stav studentů.

Cíle a úkoly zimních výcvikových kurzů

Podle Nádvorníka (1983, 35) je: „... cílem lyžařského výcviku na sjezdových lyžích zvládnutí jízdy v různém terénu a sněhu. Jde o zvládnutí potřebných pohybů nejen v ideálních podmínkách cvičného svahu, ale o rozvoj pohybových schopností žáků takovým způsobem, aby se mohli pohybovat i v náročnějších terénních a sněhových podmínkách.“

Obecně cíle a úkoly vyplívají z jejich poslání ve vzdělávacím systému, potažmo tělovýchovném procesu. Zapletal (1982, 4-7) rozděluje tyto cíle na:

- **Vzdělávací:**

Během kurzu si studenti prohlubují nebo osvojují pohybové dovednosti nebo návyky. Nové informace získávají během praktického výcviku a ve formě teoretických přednášek. Reálně se setkávají s pravidly pobytu v zimní přírodě a jeho úskalími. Hlavní obsahovou náplní kurzu je lyžařský výcvik, který je přizpůsoben úrovni pohybových dovedností studentů. Seznamují se s technikou jízdy a metodikou lyžařských cviků. Během teoretických přednášek jsou informováni o nebezpečí v horách, o první pomoci, o lyžařské výstroji a výzbroji, o lyžařských soutěžích a jejich pravidlech, atd.

- Výchovný:

Skutečnost, že jsme se studenty mimo školu a téměř kontinuálně nám umožňuje soustavné a systematické výchovné působení. Na jedince působí zejména vedení kurzu, ale také třídní kolektiv ve smyslu formování charakteru a osobních postojů. Překonávání sama sebe během výcviku, studenti budují svou vůli, odvalu, vytrvalost, samostatnost, a pokud jsou úspěšní, zvyšují svou sebedůvěru.

- Zdravotní

Pobyt v zimní přírodě, kde se často mění povětrnostní a klimatické podmínky má pozitivní dopad na zdraví člověka. Pohyb ve vyšších nadmořských výškách je intenzivním stresovým podnětem, na který musí organismus reagovat změnou termoregulace, zvýšením odolnosti vůči chladu apod.

2.6.2 Kurzy pobytu v zimní přírodě

Kurz pobytu v zimní přírodě je komplexně pojatý kurz, který se zaměřuje nejen na výuku lyžování, snowboardingu a běžeckého lyžování, ale v neposlední řadě také na osobnostně sociální rozvoj jedince a skupinovou dynamiku kolektivu. Na těchto kurzech se využívají metody zážitkové pedagogiky a to takovým způsobem, aby se efektivně využil veškerý potenciál k osobnostnímu rozvoji studentů. Na první pohled se u těchto kurzů zvyšuje subjektivní vnímání nebezpečí účastníků, ale objektivní nebezpečí je eliminováno důkladnou přípravou. Většina teoretických informací, které se týkají pravidel pohybu v přírodě, fyziologie organismu, materiálu a technologiích vybavení do hor, horské službě a dalších jsou převáděny do praktických nácviků a modelových situací. Studenti tak mají možnost si vyzkoušet transport raněného, první pomoc v zimní přírodě, práci s lavinovou sondou a peepsem a další praktické činnosti.

U zimních kurzů je specifický večerní program, který díky krátkým dnům představuje velmi významnou část kurzu. Tyto večerní bloky představují nejen teoretické přednášky na různá témata, ale také nejrůznější aktivity na rozvoj komunikativních dovedností, empatie, týmové spolupráce, kreativity, ale také pro zábavu. Nejúčinnější forma těchto aktivit je hra.

Učení se faktům, pouček a dat, drilování poznatků a jiné způsoby „klasické“ výuky nesplňují smysluplný cíl učení – dokázat se zorientovat v realitě a vyrovnávat se s jejími problémy. Hra k učení patří – simulace situace a prožití této situace s možností opakování, návratu ze slepé uličky, vyzkoušení si několika řešení má nesporné výhody.

Účastníci těchto kurzů mají možnost si vyzkoušet netradiční aktivity v zimní přírodě jako například pohyb na sněžnicích, jízda na snowbladech, telemarkových lyžích a podobně. Díky

rozmanitosti outdoorových, ale i indoorových aktivit získává tento typ kurzu nespornou výhodu při nevhodném počasí či nepříznivých sněhových podmínkách.

Zásadním rozdílem mezi kurzy pobytu v zimní přírodě a zimními výcvikovými kurzy je v obsahu kurzu a jeho cíli. Další rozdíl je v času stráveném nad přípravou kurzu a samotné motivaci vedení kurzu. Na obou kurzech se účastníci naučí ovládat lyže a běžky, v některých případech i snowboard. Kurz pobytu v zimní přírodě navíc umožní vyzkoušet si méně tradiční výstroj a výzbroj. Účastníci mají během kurzu prostor pro to, dozvědět se něco o sobě, o svých spolužácích, učitelích, kteří vystupují v pro ně neznámých situacích. Nutno říci, že k tomuto dochází řízenou metodou, nikoli spontánně ve volném čase účastníků. Takto komplexně zimní kurzy se realizují například na Gymnáziu Slovanské náměstí v Brně.

2.8 Vymezení pojmu zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který využívá jako prostředek autentický prožitek. S tím se dále pracuje, ve smyslu vyvolání budoucích výchovných změn jedince. Vnímání zážitkové pedagogiky, očima Prázdninové školy Lipnice, popisuje Břicháček (1994).

„Jde o svérázný styl výchovy s celou řadou metodických postupů, většinou netradičních a jen velmi málo známých z běžných pedagogických příruček. Nejde jen o prožitky jako takové, ale před každým, kdo je dostatečně citlivý, se objevují nové perspektivy – často netušené, ale jen málokdy a málokde v životě objevované. Mají dva rozměry: horizontální, ve kterém se objevují nové obzory vzdělání, kultury, sebepoznání i mezilidských vztahů a rozměr vertikální, který směřuje k hlubšímu poznání skutečnosti, která přesahuje každodenní zkušenost, míří k nadživotním cílům a k hodnotám, které přesahují jedince, a jeho individuální osud míří k trvalým hodnotám duchovním. Cílem této výchovy není omezení se na předávání poznatků či dovedností, ale usiluje o nápravu věcí lidských, o hledání smyslu života i o vytvoření každodenního životního stylu, který by byl ve shodě se zvolenými a uznávanými hodnotami.“

Pokud jsme postaveni před problémem, jsme nuceni jednat nebo alespoň zaujmout nějaký postoj k dané situaci. Ať už výzvu danou úkolem přijmeme či ne, vždy se dostáváme do konfrontace s ostatními členy skupiny, kteří nám poskytují bohatou zpětnou vazbu. Máme také možnost uvědomit si, své reakce ve vypjatých situacích, které bývají často nečekaně překvapivé, a umožňují nám nahlédnout hlouběji do svého já.

2.7.1 Co ovlivňuje metody zážitkové pedagogiky?

2.7.1.1 Zážitek jako prostředek rozvoje

To o co prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky usilujeme, je hluboký, autentický zážitek. Bohužel takovéto zážitky mohou být vyvolány různě. Například drogami, alkoholem, pornografií, virtuální realitou, ale také pevnými mezilidskými vztahy, sportem či hrou. Ne všechny tyto zdroje jsou společensky či eticky přijatelné, my klademe důraz na takové aktivity, které můžeme označit za pozitivní pro společnost a zejména jednotlivce. Poté jde o zážitky, které nekloužou lacině po povrchu, ale snaží se jít do hloubky, formují osobnost jako celek a jsou navozeny inspirativním prostředím a setkáváním se zajímavými lidmi. Proč je hluboký autentický zážitek v životě člověka tak významný? Je to kvůli jeho aspektům.

První z aspektů je **nenahraditelnost** v lidském životě. V podstatě jakákoli aktivita, samotné bytí a jednání je prožíváním. Pojďme se ale zaměřit na zážitek jako na jedinečnou, časově i prostorově ohraničenou událost.

Jedinečnost prožitku ukazuje zejména fakt, že si nemůžeme zaměnit jeden za druhý. Zážitek se tak stává jedinečný a časově nevratný, protože pokud něco prožiji, změní mne to a na stejnou situaci bych už nahlížel jinými očima.

Další aspekt je **nepřenositelnost** z jednoho člověka na druhého. Sdělená forma zážitku je možná pouze za předpokladu maximálního zploštění a ochuzení a ne proto, že člověk nechtěl sdělit vše, ale proto, že toho není nikdo schopen. Cokoli prožijeme, zůstává pouze v nás.

Čtvrtým a důležitým aspektem je **komplexnost** při získávání zážitku. Nemůžeme rozdělit emocionální část a racionální část, fungují vždycky společně.

„Abychom získali plastičtější obraz, vezměme si jako příklad konkrétní prožitek, který je všeobecně přístupný – řekněme ze hry: *Člověče - nezlob se!*. Uvědomme si, že nám v této souvislosti nejde o hru samu, ale o její prožívání. Známe jistě sami z vlastní zkušenosti mementy napětí, zvrátů i uvolnění, pokud jsme ochotni do hry se skutečně zapojit. Nadšením z úspěšného postupu je blokováno rozčarováním či dokonce zlobou (jak dokumentuje už název hry) při našem zpomalení protivníkově zdárném tahu“ (Jirásek, 1996, 42).

I když je složité pojmově obsáhnout zážitek, je jeho navození a vyvolání cíleně zaměřeným programem úspěšně prakticky používáno. A co může být prostředkem k intenzivnímu prožívání? Všechno, například lidé kolem nás, naši přátelé, příjemné prostředí, určité situace, rizikové momenty, pohoda, aktivita propojená s klidem, pocit ohrožení, nebezpečí, pohyb do vyčerpání, hra, aj.

2.7.1.2 Hra jako nástroj k rozvoji

„Hra je starší než kultura; ať je totiž pojem kultury vymezen sebepřesněji, přece jen v každém případě předpokládá lidskou společnost, a zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Můžeme dokonce klidně říci, že lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak. Zvířata si hrají právě tak jako lidé“ (Huizinga, 1958, s.0).

Vztah naší společnosti ke hře je dán tím, že hra je (na základě subjektivního vnímání) odsunuta na okraj zájmu civilizace. Zejména u výkonové společnosti panuje představa, že hra je čímsi jen pro děti, pro volný čas, že ve světě dospělých i dospívajících nebo vážné práce je nutně nevážná a je pouhou ztrátou času.

Přesto mnoho myslitelů považuje hru za něco velmi důležitého v životě člověka. Dokonce je hra považována za jeden z fenoménů, který obrovský potenciál v oblasti vzdělávání, výchovy a rozvoje jedince. Crowe (1975) poukazuje, že Lewin využívá hry při tréninku managerů a Otto dokumentuje, že při vhodně použité hře, a za dodržení určitých podmínek, dochází k hnutí lidského potenciálu a k uvolňování bariér tvořivosti. Blažek a Olmerová (podle Bakaláře, 1995) přichází s tzv. měkkou hrou. Účelem těchto her je sám proces hraní a případná změna v myslích účastníků. Bývají nesoutěživé a základním motivem hráčů je setkání se s něčím v sobě nebo v druhých. Průběh hry může upozornit na skryté potenciály dosavadních outsiderů. Berne (1970) konstatuje, že život je hra.

Hra je úspěšně využívána jako pedagogický, výchovný prostředek u všech věkových skupin. Ucelené pedagogické systémy se ke hře, a jejímu cílenému uplatňování při cíleném rozvoji osobnosti člověka, (s ohledem na jeho vlastní potřeby), intenzivně hlásí. Jejím používáním navozujeme příběhy, děje, role, situace, ve kterých se jedinec či skupina rozvíjí a roste v oblasti vědomostí, dovedností, ale především zkušeností. Během hry se jedinec setkává s různými situacemi, se kterými se v běžném životě nesetká a pokud ano, mnohdy si s nimi neví rady. Má možnost získat zkušenost, jak se v podobných situacích zachovat. Výhodou hraní her je, že i velmi náročné programy jsou relativně bezpečné, na rozdíl od skutečnosti.

Klíčovou roli má tzv. review, což je zpětný pohled na to, co se stalo, ve kterém se rozebírá jak účastníci daný problém řešili, jak jej mohli řešit a poskytuje tak velké množství pohledů na věc, což je pro každého velice přínosné. Problémy v těchto hrách (aktivitách) bývají náročnější než v reálném životě. Tím se rozvíjí účastníková odolnost, posunují se jeho hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění, a dalších vlastností, které jsou v běžném životě velmi důležité.

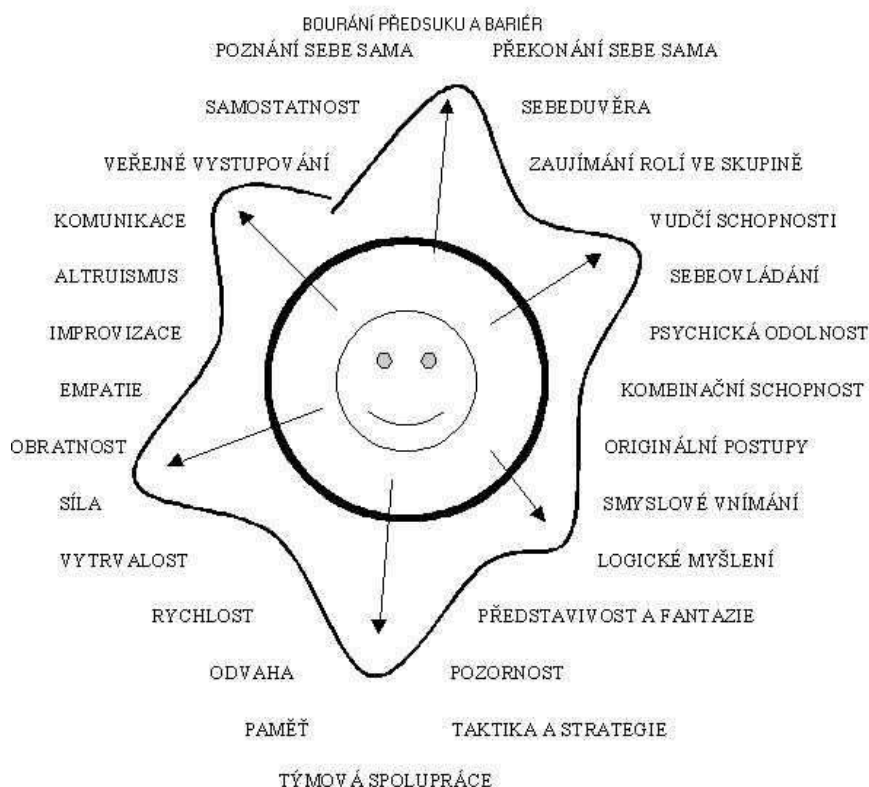
2.7.1.3 Teorie zóny komfort

Každý člověk se během svého života učí různým znalostem, dovednostem, získává zkušenosti, buduje si svůj žebříček hodnot, vytváří si své modely chování a komunikace, které v určitých situacích používá stále dokola. Dále si modeluje podvědomí o smyslu svého života a tím vším si kolem sebe vytváří zónu komfortu, bezpečí.

„Tato zóna má svou fyzickou, intelektuální, a emocionální dimenzi. Vše, co je v této zóně obsaženo, je člověkem „vstřebáno, zvnitřněno“, to znamená, že člověk se s vědomostí, událostí, situací již někde setkal, poznal a promyslel, objevil způsob, jakým v této situaci jednat, jak s vědomostí, či dovedností zacházet, a ona už mu nepřijde nová, záhadná, cizí, nebezpečná, ale jako uchopená skutečnost. Toto vše je obsaženo v naší zóně komfortu. Pokud z této své zóny komfortu vystupujeme do oblasti „neznámého-nepoznaného“ s orientací ven od jádra zóny komfortu, dostáváme se do oblasti, která se nazývá růstovou-rozvojovou“ (Hanuš, in press). Tato zóna má proměnlivý stav. Při vystoupení ze zóny komfortu se hranice u dané složky osobnosti rozšiřuje. Ovšem pokud dlouhodobě některou z rozvinutých schopností či dovedností nepoužíváme, naše zóna bezpečí se zmenšuje.

Úkolem pedagoga, který pracuje s metodami zážitkové pedagogiky, je připravit takové riziko, které bude klientem subjektivně vnímané jako velmi vysoké, ovšem objektivní riziko úrazu (psychického či fyzického) bude zanedbatelné.

Obr. č. 2 Model Zóny komfortu a stresu (Hanuš, 2009)



2.7.1.4 Gardnerova teorie vícečetných inteligencí

„Téměř ve všech rolích, které společnost potřebuje, se setkáváme se směsí intelektuálních i symbolických, které se spolupodílejí na tom, aby člověk hladce dosáhl žádaného cíle. Každá intelektuální schopnost otevírá před člověkem určité možnosti, přičemž kombinace schopností počet možností uplatnění znásobuje“ (Gardner, 1999, 329).

Tato teorie popírá existenci jednotné inteligence. Gardnerovy výzkumy dokazují, že lidský intelekt není jednotný, ale naopak velice rozmanitý. Inteligence by se dala zjednodušeně popsat jako schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v daném kulturním prostředí určitou hodnotu. Gardner se domnívá, že lidský intelekt musí obsahovat soubor různých schopností řešit problémů.

Gardner (1999) popisuje sedm inteligencí:

Jazyková inteligence – schopnost používat jazyk a řeč k přesvědčování jiných lidí, vysvětlování různých informací a vysvětlování vlastní činnosti.

Hudební inteligence – schopnost vnímat a rozpoznat různé melodie a rytmus.

Logicko-matematická inteligence – tato inteligence se testuje pomocí IQ testu. Zaujímá oblast logického a vědeckého myšlení. Toto myšlení je typické postupem od činností ke vztahům, od abstrakce ke konkrétním obrazům, aj.

Prostorově-orientační inteligence – schopnost vnímání prostoru, umožňující přetvářet a přenášet původní vjemy a vytvářet z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí.

Tělesně-pohybová inteligence – schopnost plynulosti, ekonomičnosti činností, schopnost rychlého učení pohybových činností.

Intrapersonální inteligence – schopnost rozpoznat a pojmenovat vlastní pocity a rozlišit jejich druhy. Schopnost porozumět vlastnímu chování a naučit se ho ovládat.

Interpersonální inteligence – schopnost rozpoznat a porozumět pocitům druhých, rozlišit jejich druhy a umět s nimi pracovat.

Zážitková pedagogika pracuje s touto teorií v tom smyslu, že se snaží volit takové programy a aktivity, aby působila co možná na nejširší spektrum lidského intelektu, a tím rozvíjela osobnost člověka v celé jeho šíři. Gardnerova teorie říká, že každý máme od narození určitý potenciál jednotlivých složek inteligence. Někdo rozumí lidem, někdo hudbě, někdo jazyku, proto se na pedagogicko-zážitkových kurzech volí takové programy, aby každý jednotlivec alespoň v jedné z aktivit vynikal. Zážitková pedagogika umožňuje snadněji vytvářet vazby mezi jednotlivými částmi učiva a především vztahy učiva k životu a ke světu.

2.7.1.5 Teorie optimálního prožívání

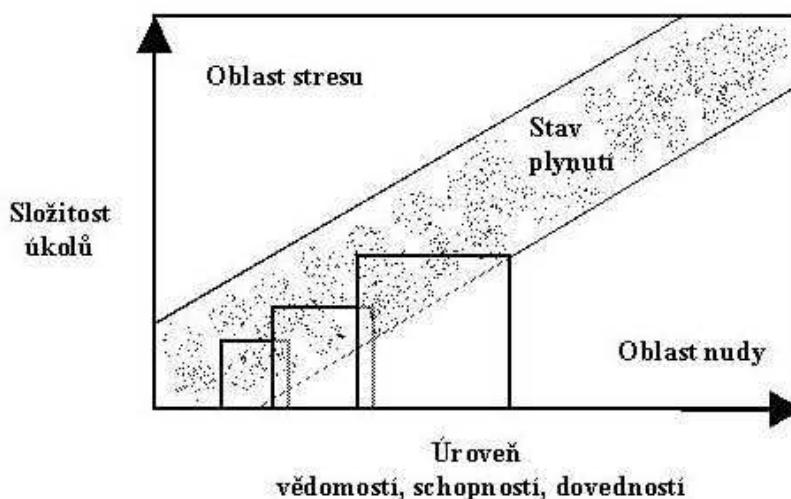
Tato teorie je založena na skutečnosti, že nejdůležitější je zlepšit kvalitu života. A tuto kvalitu neovlivní vnější podmínky, ale musíme ji ovlivnit kontrolou vlastního vnitřního života. „Člověka, který má kontrolu nad svým vědomím, poznáme na základě schopnosti soustředit pozornost podle vlastní vůle, nevšímat si rozptylování, soustředit se tak dlouhou dobu, jakou vyžaduje dosažení cíle, ne déle“ (Czikszenmihaliy, 1996, 53). Takoví lidé si váží maličkostí a dokážou se radovat z každého všedního dne.

„Člověk může učinit sám sebe šťastným nebo nešťastným bez ohledu na to, co se právě děje „venku“, jen tím, že změní obsah svého vědomí“ (Czikszenmihaliy, 1996, 44). To v praxi znamená, že každý z nás může být šťastný, i když nemá velké bohatství, i když není venku zrovna slunečno, i když nám momentálně osud moc nepřeje. Možná si stačí jen uvědomit, že štěstí je pomíjivé.

Zážitková pedagogika k této teorii přistupuje tak, že se snaží vytvořit takové aktivity, které pro každého jednotlivce nebudou ani příliš těžké, kdy by se jedinec dostal do oblasti distresu, ale aktivity nemůžou být ani příliš jednoduché – jedinec by se nudil. „Prvořadou funkcí takových aktivit určených k vyvolání stavu plynutí, je poskytovat zážitky, které mohou přinášet radost“ (Czikszenmihaliy, 1996, 112).

Obrázek č. 1 ukazuje závislost složitosti úkolu, který máme vyřešit a úrovně našich dovedností, které máme k dispozici při řešení tohoto úkolu na našem prožívání. Aby se člověk dostal do stavu plynutí, musí řešit úkol odpovídající jeho znalostem, schopnostem a dovednostem, může být i o něco těžší. Určitá úroveň obtížnosti úkolu může být přijatelná pro různé jedince s různými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, ale jen do určité míry, jak je patrné na obrázku.

Obr. č. 1 Stav plynutí (upraveno dle Czikszenmihaliy, 1996).



3 CÍLE A ÚKOLY

Cílem bakalářské práce je analýza a popsání vývoje modelu projektu pro aplikaci metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech na Gymnáziu Slovanské náměstí v Brně a jeho srovnání s klasickými lyžařskými kurzy.

Pro splnění stanovených cílů jsme si stanovili následující úkoly:

- a) analyzovat teoretická východiska vztahující se k osobnosti člověka, zimním kurzům, zážitkové pedagogice,
- b) analyzovat a vyhodnotit data získaná z dotazníků vyplněných studenty Gymnázia Slovanské náměstí v Brně, kteří se v letošním roce účastnili zimního kurzu,
- c) v rámci řešení problematiky nalézt odpovědi na tyto otázky:

Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit...

- 1) začlenění jednotlivce do kolektivu třídy?
- 2) výkonnost třídních kolektivů v rámci plnění společných úkolů?
- 3) podmínky pro předvedení schopnosti jednotlivce?
- 4) podmínky pro učení se něčeho nového?
- 5) míru sebepoznání a seberozvoje jednotlivce?
- 6) podmínky pro vzájemné poznání v rámci třídního kolektivu?
- 7) vzájemné porozumění v rámci třídního kolektivu?
- 8) týmovou spolupráci v rámci třídního kolektivu?

4 METODIKA PRÁCE

V této části se zaměříme na metody výzkumu a techniky, které jsme během zpracování bakalářské práce použili.

4.1 Metody

4.1.1 Monografická-obsahová analýza primárních a sekundárních zdrojů

Na základě stanovených cílů a úkolů práce jsme pro zpracování bakalářské práce použili obsahovou analýzu dokumentů - metodu sběru primárních zdrojů literatury, která se používá při práci s originálními texty, původními prameny, fotografiemi, popřípadě jinými audiovizuálními materiály, které jsou předmětem sběru. Dále byly použity informace z přednášek a seminářů (FTK, Rekreologie, Hnutí GO!, „Dokážu to!“).

4.1.2 Metoda introspektivní

Tato metoda se používá u výzkumů v přirozených podmínkách a bývá spojována s přímým pozorováním. Číhovský (in press) píše, že se tato metoda opírá o vlastní zkušenosti a znalosti výzkumníka z dané oblasti bádání.

4.1.3 Metoda komparativní

Jandourek (2001) uvádí, že srovnávací (komparativní) metoda je založena na zkoumání několika objektů nebo skutečností a porovnávání jejich rozdílů a podobností.

4.1.4 Metoda statistická

Tato metoda pracuje se statistickým zpracováním na základě předpokladu hromadného výskytu určitých jevů.

4.2 Techniky

4.2.1 Nestandardizovaný rozhovor

„...představuje volnou rozpravu na dané téma. Umožňuje lepší navázání kontaktu. Je více neformální. Může posloužit jako ověřující doplňující technika. Musí být pořízen záznam o rozhovoru“ (Číhovský, in press, 16).

Jelikož jsem byl na jednom z kurzu přítomen jako lektor a na druhém jako host, využíval jsem nestandardizovaného rozhovoru s účastníky lyžařských kurzů, jejich instruktory a učiteli.

4.2.2 Pozorování

Považuje se za jednu z nejzákladnějších technik zjišťování kvalitativních informací. Jak uvádí Jandourek (2001), při pozorování nedochází k ovlivňování nebo dotazování pozorovaných osob. Nejčastěji bývají pozorovány malé sociální skupiny, v mém případě šlo vždy o jednu třídu (do 20 osob).

4.2.3 Dotazník

Dotazník je výzkumná metoda, která pracuje s písemnými odpověďmi respondentů. Tato metoda není náročná časově, ekonomicky, ani na zpracování. Respondent u této metody odpovídá na pevné, pro všechny dotazované stejně formulované otázky. Výhodou je anonymita respondenta, jednoznačnost otázek a rychlost shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Nevýhodou je, že pokud dojde k nepochopení otázky, nelze už nic doplnit nebo opravit.

Dotazník musí obsahovat všechny problémy, na které hledá odpověď daný výzkum. Při sestavování dotazníku postupujeme od otázek jednoduchých k otázkám těžším a dbáme na logickou návaznost.

V dotazníku by se měly vyskytovat tyto typy otázek:

- otázky sociodemografické (identifikační),
- otázky kontrolní, které se ptají jiným způsobem na stejný problém,
- otázky otevřené, končí otazníkem a respondent nemá na výběr žádnou odpověď,
- otázky polozavřené, respondent má na výběr z možností a zároveň prostor pro vlastní odpověď,
- otázky uzavřené, nutí respondenta rozhodnout se z nabízených možností.

V této bakalářské práci jsme použili k získání dat nestandardizovaný dotazník, který se skládal ze čtyř částí. V první části je hodnocení kurzu obecně. Respondenti měli možnost hodnotit celkovou úroveň kurzu, prostředí kurzu, organizaci kurzu a úroveň instruktorů. Další část nabízela možnost vyjádřit se ke všem instruktorům a pedagogickému sboru, který s respondenty na kurzu pracoval a také k aktivitám, které byly na kurzu realizovány. Třetí část se zaměřuje na pozitiva a negativa kurzu. Poslední část je pro nás nejdůležitější, jelikož obsahuje otázky na vnímaný přínos celého kurzu v různých oblastech. Respondenti dotazník vyplňovali bezprostředně po kurzu a měli dostatek času na jeho vyplnění. Jsme si vědomi modu a modánu, ale k interpretaci výsledků z dotazníků byl použit aritmetický průměr.

5 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA KURZŮ

Myšlenka těchto kurzů vznikla už v roce 2009, kdy se nezisková organizace Hnutí GO! ve spolupráci s Gymnáziem Slovanské náměstí z Brna rozhodla pokusit se o aplikaci metod zážitkové pedagogiky na školní lyžařské kurzy. Zkrátka zkusit tyto kurzy dělat jinak. Dělat je tak, aby účastníkům přinesly nejen dovednosti z oblasti pohybu v zimní přírodě.

Správné stanovení cílů je jednou z klíčových podmínek efektivního vzdělávacího projektu. Prostřednictvím správně zvolených cílů mohou být použity takové metody a prostředky práce, které povedou k silné vnitřní motivaci účastníků. V roce 2009 byly stanoveny tyto cíle kurzu.

1. Student bude seznámen s různými způsoby trávení volného času v zimní přírodě,

- a) oblast pohybu a sjíždění svahů - lyže, snowboard,
- b) oblast pohybu v krajině - běžky, sněžnice, chůze, backcountry,
- c) seznámení s problematikou výstroje a výzbroje – jak se kam obléct a co si vzít s sebou.

2. Student bude seznámen a poučen o bezpečnosti při pohybu v zimní přírodě a rizicích s tím spojených,

- a) bezpečnost na svazích a při jejich sjíždění – lyže, snowboard,
- b) bezpečnost při pohybu v krajině – běžky, sněžnice, chůze, volný pohyb, svlékací management, pitný režim,
- c) rizika zimní přírody, jejich prevence – počasí a jeho změny, následky, základní zranění, ošetření, laviny.

3. Student bude schopen reflektovat a dodržovat pravidla skupiny a režimu dne.

V tomto roce kurzy nebyly příliš úspěšné – důvodem bylo spoustu faktorů, které do celého procesu vstupovaly. Celkový dojem nebyl negativní, ale jako experiment, s cílem získat základní poznatky o možnostech použití metod zážitkové pedagogiky v tomto specifickém prostředí, jeho výhodách a nevýhodách, byl úspěšný. Ve smyslu dosažení základních vytyčených cílů byla základní rovina splněna.

Na základě průběhu kurzů jsme došli k těmto výsledkům:

- 1) Zimní školní kurz je zásadně odlišný od letních a to zejména v neproměnlivosti vnějšího prostředí. To samozřejmě limituje pobyt a fungování účastníků.
- 2) Tento typ kurzu (s větší mírou prožitkových aktivit) by měl být výběrový. To znamená, že studenti musí být informováni o tom, že se kurzy dělají jinak, musí se zamezit rozdílným očekáváním.
- 3) Pedagogové z dané školy nemohou dělat tento typ kurzů převážně z důvodů jiných vazeb, vztahů, stylu komunikace. Sociální principy, které se mohou změnou v rolích narušit, mohou vést ke komplikacím u studentů, zejména v dalším fungování ve škole.
- 4) Poměr sportu a her by měl být ve prospěch sportu a dalších prvků ze školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Dále také není možné zcela vyřadit z režimu dne osobní volno účastníků.

Na základě těchto a dalších závěrů vyplývajících z průběhu kurzů jsme přístup dále vyvíjeli. Druhý ročník byl již mnohem úspěšnější. V této práci se teď zaměříme více na poslední ročník těchto kurzů, který se uskutečnil v roce 2011.

5.1 Charakteristika účastníků

„Mezi patnácti a dvaceti vrcholí mládí. Kdyby bohové měli určitý věk, bylo by Venuši sedmnáct a Apollonovi dvacet. V této době je člověk nejkrásnější, tělesně i duševně nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší. Bere svůj život zodpovědně a svobodně do svých rukou“ (Říčan, 2004, 191).

O tom, zda to tak je, či není, bychom mohli polemizovat. Ovšem pan Říčan tento stav uvádí jako ideální v tomto věku. Účastníci prochází obdobím puberty a počínající adolescence, kdy si hledají své místo ve skupině, odmítají authority, pravidla, budují si svou image, čest a rovné jednání jim příliš neříkají. Chtějí, aby s nimi bylo jednáno jako s dospělými, ale odmítají nést následky svého jednání. Kladou důraz na činy, aby bylo dodrženo vše, co se řekne, citlivě vnímají obelhávání, nebo podvody, chtějí o všem diskutovat. Mnohdy jsou sami k sobě velmi kritičtí, mají nízké sebevědomí, někteří se snaží skrýt své problémy za povyšování a zesměšňování ostatních. Začínají první vztahy k opačnému pohlaví. Odmítají aktivity, pokud neznají důvod, proč je dělají. Vše musí mít určitý smysl a motivaci. Studenti v tomto věku hledají sami sebe, proto mají úspěch aktivity

zaměřené na sebepoznávání, seberozvoj. Naopak aktivity fyzicky náročnější nejsou kladně přijímány.

Říčan (2004) uvádí, že jedním z úkolů je pochopení, že člověk není středem vesmíru, čili prakticky není středem pozornosti všech lidí kolem. Proto zejména ve třídních kolektivech, které ještě z hlediska skupinové dynamiky nedozrály, dochází k tomu, že lidé mají pocit, že všichni ostatní sledují jejich zevnějšek, chování a na základě toho je hodnotí. Proto například aktivity, které obnáší vystupování před skupinou, jsou plně rozpaků a bývá to pro účastníky překážka. V tomto věku je také důležité tzv. sdílení informací nebo také "kecání". Ve dvou, v malých skupinkách, o přestávce, cestou ze školy, na telefonu, hodiny a hodiny zaujatých hovorů. Přitom adolescent není příliš společenský, potřebuje být spousta času sám, přesto jsou tyto rozhovory a čas jimi strávený v tomto věku velmi důležité. Řeší se v nich otázky smyslu života, sdílení zkušeností všeho druhu, rozvíjí se během nich komunikativní dovednosti, ale i empatie. I proto je potřeba vytvořit takové prostředí aby k těmto rozhovorům spontánně docházelo.

Letos se realizovaly dva turnusy zimního kurzu. Na obou kurzech byly vždy dvě třídy gymnázia. První turnus, který se uskutečnil 5. – 12. února absolvovala třída III.A a 1.A. Druhý turnus v termínu 12. – 19. února absolvovala třída 1.B a 1.X. Je důležité říci, že první turnus neobsahoval program s využitím metod zážitkové pedagogiky, zatímco druhý turnus ano. Studenti společně absolvovali zářijový seznamovací kurz, tato akce probíhala samostatně pro jednotlivé třídy.

Kurzu se neúčastnily třídy v plném složení, vždy jen její část, ani ta však nebyla v průběhu kurzu pohromadě, kvůli výkonnostnímu rozdělení na lyžařský výcvik. V každé skupině se našlo několik referenčních bodů (2-3 lidé), kteří měli dominantní slovo a postavení ve skupině. Tito lidé většinou odpovídali za celou skupinu. Ostatní, i když s jiným názorem se příliš neprojevovali. Skupiny byly víceméně vyrovnané.

Dále popisují pouze druhý turnus, který používal metody zážitkové pedagogiky a kde jsem byl členem týmu.

5.3 Organizační zabezpečení

Organizační zabezpečení vychází z cílů a zvolených forem, které si musíme před akcí stanovit. Jedním z požadavků je zabezpečit vhodné ubytovací zařízení, které ideálně není v rušném městě, je v blízkosti přírody, disponuje dostatečnou kapacitou na ubytování (ne příliš velkou). A zejména, což je klíčové pro metody zážitkové pedagogiky, bude vybaveno kvalitní místností, která je nezávislá na chodu zařízení, je příjemná, čistá a nesmí do ní doléhat žádný zvuk. Z podstaty našeho kurzu je také nutné, aby nedaleko zařízení byl vhodný lyžařský areál pro naši cílovou skupinu a dostatek možností k provozování různých forem pohybových aktivit.

Lidské zdroje nebo také tým je u tohoto typu akce velmi důležitý. Zabezpečuje celou akci a dává ji jasnou podobu, vytváří prostředí důvěry a provádí účastníky celým procesem a v neposlední řadě také zajišťuje výuku dovedností na svahu i mimo svah. Tým našeho kurzu byl vytvářen na základě zkušeností z minulých ročníků tak, aby plnil nízkou ekonomickou náročnost, vysokou efektivitu a profesionalitu. Byl složen ze dvou pedagogů dané školy, externího lektora (specialistu v oblasti zážitkové pedagogiky) a staršího studenta dané školy, který měl ke studentům nejbližší. Každý měl svou roli a každý měl odlišný styl komunikace, který je dané roli vlastní a je tedy kompetentní některé činnosti zvládnout lépe než někdo jiný. Jak už bylo řečeno, každý měl i jiný vztah vůči účastníkům a s tím související odlišný cíl.

Provozní role na kurzu byly tyto:

- Garant (hlavní vedoucí kurzu – pedagog školy) – je zodpovědný za průběh celé akce, v krizových situacích má rozhodující slovo.
- Ekonom (kontaktní osoba – pedagog školy) – zajišťuje veškerou komunikaci mimo tým, je zodpovědný za finanční stránku kurzu, zabezpečuje skipasy, fakturace ubytování a půjčovného.
- Zdravotník (pedagog školy) – musí mít dostatečnou kvalifikaci, je schopný odborně poskytnout první pomoc.
- Správce materiálu (student školy) – je zodpovědný za veškerý materiál používaný na kurzu, bez jeho svolení a uvědomění si nikdo žádný materiál nepůjčuje.
- Garant výuky na svahu (všichni) – zodpovídá za výuku na svahu, má dostatečnou kvalifikaci pro výuku.
- Garant osobnostně sociální výchovy (externí lektor) – zodpovídá za programové bloky, má dostatečnou kvalifikaci, znalosti a zkušenosti v oblasti zážitkové pedagogiky a psychologie.

Materiální zdroje jsou další důležitou součástí zejména ve spojení s metodami zážitkové pedagogiky. Použili jsme tento materiál:

- nezávislá školící místnost pro 15 – 20 osob,
- jídelna (využívaná také jako školící prostor) pro 30 – 40 osob,
- další menší přilehlé prostory pro 5 – 10 osob,
- flipchart s dostatečným množstvím čistých papírů a funkčními fixy,
- lektorský kufřík obsahující standartní vybavení,
- pro každého účastníka pero, tužka, tvrdá podložka, papíry A4,
- vzdělávací materiály pro každého účastníka v tištěné podobě,
- nootebook, audio, dataprojektor, plátno, fotoaparát,
- kancelářské a umělecké potřeby, obálky,
- lékárničky s příslušným obsahem, termosky na čaj,
- model pro simulaci první pomoci,
- sněžnice, běžky (hole, lyže a snowboardy si účastníci zajistili vlastní).

Finanční zdroje kurzu zabezpečovala škola a garant celého kurzu společně s finančním sekretářem.

5.3 Místo realizace kurzů

Jak už bylo uvedeno v předcházející kapitole, z hlediska povahy kurzu je potřeba specializované zařízení, které bude splňovat požadavky potřebné ke splnění stanovených cílů. Zařízení by se mělo nacházet v bezprostřední blízkosti přírody a v dostatečné vzdálenosti od sídla školy, ale i od místa bydliště jednotlivých účastníků. Tato podmínka by měla zajistit změnu prostředí u všech účastníků a tím i odstup od naučených stereotypů životního stylu a naučených vzorců chování. Při výběru pro nás také bylo rozhodující, zda se v blízkosti nachází vhodné lyžařské středisko, což je základní předpoklad pro realizaci hlavní náplně kurzu. Na základě všech uvedených požadavků a kritérií bylo vybrána chata Domov v Orlických horách, www.chatadomov.cz.

Chata domov se nachází v těsné blízkosti lyžařského areálu ve středisku Deštné v Orlických horách. Výhodou je, že je možné se při dostatku sněhu dopravit na chatu na lyžích i snowboardu. Lyžařský areál je vybaven moderní sedačkovou lanovkou, kotvou i pomou. Účastníci si tedy mohou vyzkoušet všechny typy lanovek, což je pro budoucí praktické fungování velmi přínosné. V blízkém okolí se nachází síť upravovaných běžeckých tras, ale i nedotknuté zasněžené louky a lesy. Kapacita činí 57 lůžek, k dispozici jsou lůžka

dvoulůžková, třílůžková, čtyřlůžková a pětilůžková. Z pohledu kapacity je tato chata ideální. V areálu se nachází bouda, která je uzamykatelná a je používána jako lyžárna. Chata je vybavena několika místnostmi vhodnými k různým skupinovým aktivitám. Menší nevýhodou je, že do školící místnosti je přístup pouze zvenku, což při nepřízní počasí není z hlediska transportu ideální. Ovšem školící místnost je pro naše účely jako dělaná. Čisté prostředí s pohodlnými židlemi, dostatek místa, čistý koberec, dřevěné obložení, to vše jsou výborné podmínky pro vytvoření neohrožujícího prostředí. Tato místnost byla pracovním názvem nazvána “Myšárnou“.

5.4 Program kurzu

Kurz byl zahájen v sobotu odpoledne a končil v sobotu dopoledne tak, aby účastníci měli možnost se po příjezdu aklimatizovat a do nového týdne vstupovat plni sil a motivace ke studiu. Obsah kurzu vycházel z cílů kurzů, které se realizovaly v minulosti tedy:

- 1. Student bude seznámen s různými způsoby trávení volného času v zimní přírodě,**
 - a) oblast pohybu a sjíždění svahů - lyže, snowboard,
 - b) oblast pohybu v krajině - běžky, sněžnice, chůze, backcountry,
 - c) seznámení s problematikou výstroje a výzbroje – jak se kam obléct a co si vzít s sebou.

- 2. Student bude seznámen a poučen o bezpečnosti při pohybu v zimní přírodě a rizicích s tím spojených,**
 - a) bezpečnost na svazích a při jejich sjíždění – lyže, snowboard,
 - b) bezpečnost při pohybu v krajině – běžky, sněžnice, chůze, volný pohyb, svlékací management, pitný režim,
 - c) rizika zimní přírody, jejich prevence – počasí a jeho změny, následky, základní zranění, ošetření, laviny.

Třetí cíl jsme na základě zkušeností z předchozích ročníků a přesnějšiho stanovení, co chceme, aby si účastníci odnesli, upravili takto:

3. Student bude seznámen s aktivitami rozvíjející vědomosti, dovednosti a postoje v oblasti sebepoznání a seberozvoje.

- a) vytvořit neohrožující prostředí, která je základní a určující podmínkou pro jakoukoli vzdělávací akci.
- b) poskytnout účastníkům prostor pro společný, autentický prožitek (vzájemné sebepoznání v různých situacích).
- c) orientovat se na vybudování dovedností účastníků v oblasti sebepoznání a seberozvoje (suma vědomostí o poznání sebe sama a možnostech svého rozvoje).

Po absolvování kurzu by měl být účastník schopen orientovat se ve svých životních hodnotách a prioritách, schopen vidět nevhodné vzorce svého chování, které nejsou v souladu s jejich hodnotami nebo nejsou přijímány ze strany ostatních členů třídního kolektivu a v některých případech se jim budou umět vyhnout nebo se jich dokonce zbavit. Budou také schopni začít s drobnými změnami v oblasti svého životního stylu, které povedou ke zvýšení jejich pohybové aktivity.

Dominantními tématy celého kurzu byl pobyt a pohyb v zimní přírodě, první pomoc, sebepoznání, seberozvoj a skupinová dynamika třídního kolektivu. Při tvorbě dramaturgie jsme volili aktivity a jejich skladbu tak, abychom maximálně využili prostor a možnosti, které jsme měli k dispozici, ke splnění námi zvolených cílů. Základem programu byl praktický výcvik na svahu, či mimo svah. Jednalo se o výcvik na lyžích, snowboardu, běžeckých lyžích a sněžnicích. Takto byly naplněny hlavní dopolední a odpolední bloky. Jen ve středu byla realizována celodenní Expedice na Velkou Deštnou. Další důležité bloky byly večerní, tedy od 18:30 – cca 22:00. Tyto večerní bloky byly naplněny skupinovými aktivitami nejrůznějšího zaměření a workshopy, přičemž některé probíhaly záměrně odděleně pro obě třídy a některé absolvovali účastníci všichni společně.

Podrobný program:

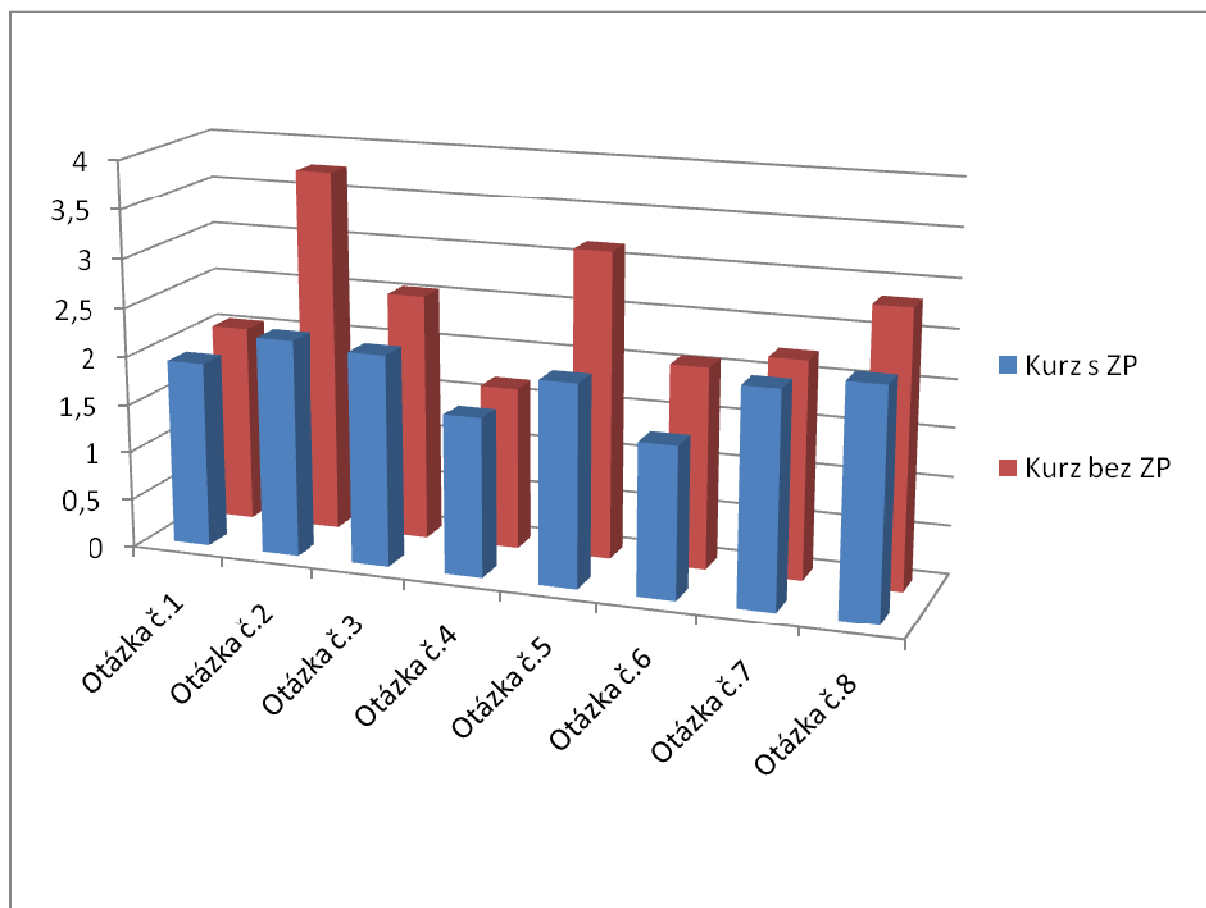
DEN	DOPOLEDNE 9:00 – 11:30	ODPOLEDNE 13:30-16:00	VEČER 19:30-21:30
so 12.2.		<p>12:30 – odjezd – Brno</p> <p>16:00 – příjezd (ubytování)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Harmonogram dne • Bezpečnost a pravidla chování v zimním prostředí • Pravidla • Očekávání a obavy, jmenovky, obálky
ne 13.2.	<p>SKUPINA A – sněžnice</p> <p>SKUPINA B – sněžnice</p> <p>SKUPINA C – běžky</p> <p>SKUPINA D – běžky</p> <p>10 studentů = skupina</p>	<p>A – běžky (Sargánek)</p> <p>B – běžky (Šimek)</p> <p>C – sněžnice (Holík)</p> <p>D – sněžnice (Jahn)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Myšárna“ + jídelna + další prostory – Inspektor Clouseau (min. 2hod)
po 14.2.	SVAH – lyže/Snb	SVAH – lyže/Snb	<ul style="list-style-type: none"> • Workshop – 1. Pomoc • „Myšárna“ – 2. blok – Kdo je kdo? (hodina)
út 15.2.	SVAH – lyže/Snb	SVAH – lyže/Snb	<ul style="list-style-type: none"> • Workshop – lyže metodika a teorie • „Myšárna“ - Panáček (hodina)
st 16.2.	BĚŽKY – EXPEDICE –Velká Deštná – všichni (+půlden volno)		<ul style="list-style-type: none"> • Workshop – Snowboard metodika a teorie • „Myšárna“ - Margareta + Světla poznání (1,5hodin)
čt 17.2.	SVAH – lyže/Snb	SVAH – lyže/Snb	<ul style="list-style-type: none"> • Příprava galavečera • Aktivity
pá 18.2.	SVAH – lyže/Snb	SVAH – lyže/Snb	<ul style="list-style-type: none"> • GALAVEČER
so 19.2.	9:00 – DOTAZNÍKY	12:00 – příjezd Brno	

6 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

V interpretaci výsledků jsme se zaměřili zejména na klíčové otázky, ze kterých se dá vyvodit význam použití metod zážitkové pedagogiky. Účastníci hodnotili přínos známkami od nejlepší (výborně) po nejhorší (nedostatečná) v těchto otázkách:

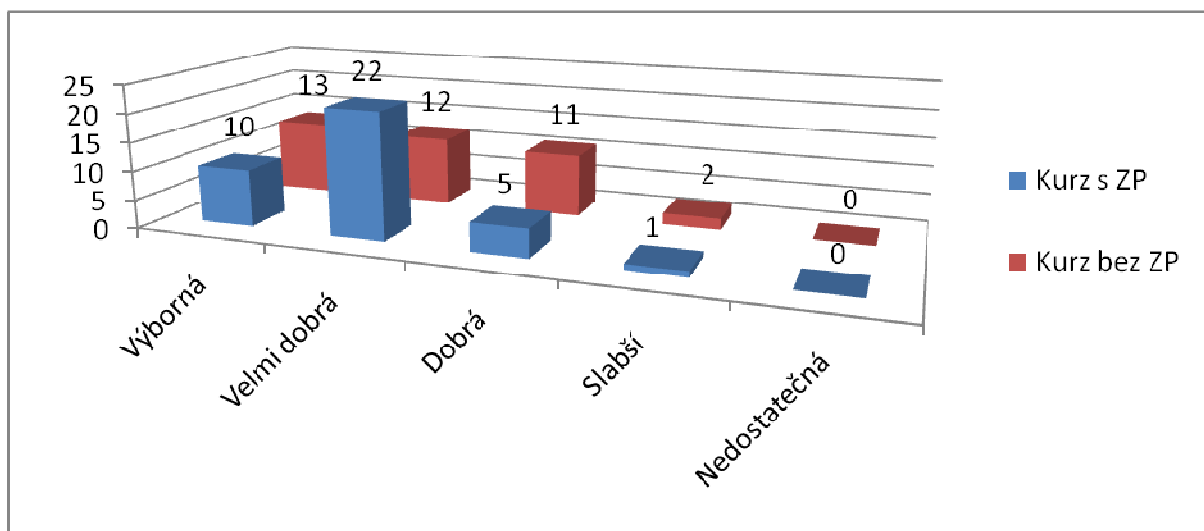
- 1) začlenění jednotlivce do kolektivu třídy,
- 2) výkonnost třídních kolektivů v rámci plnění společných úkolů,
- 3) podmínky pro předvedení schopnosti jednotlivce,
- 4) podmínky pro učení se něčeho nového,
- 5) míru sebezpoznání a seberozvoje jednotlivce,
- 6) podmínky pro vzájemné poznání v rámci třídního kolektivu,
- 7) vzájemné porozumění v rámci třídního kolektivu,
- 8) týmovou spolupráci v rámci třídního kolektivu.

Graf č.1 - Celkové srovnání hodnocení ve všech otázkách



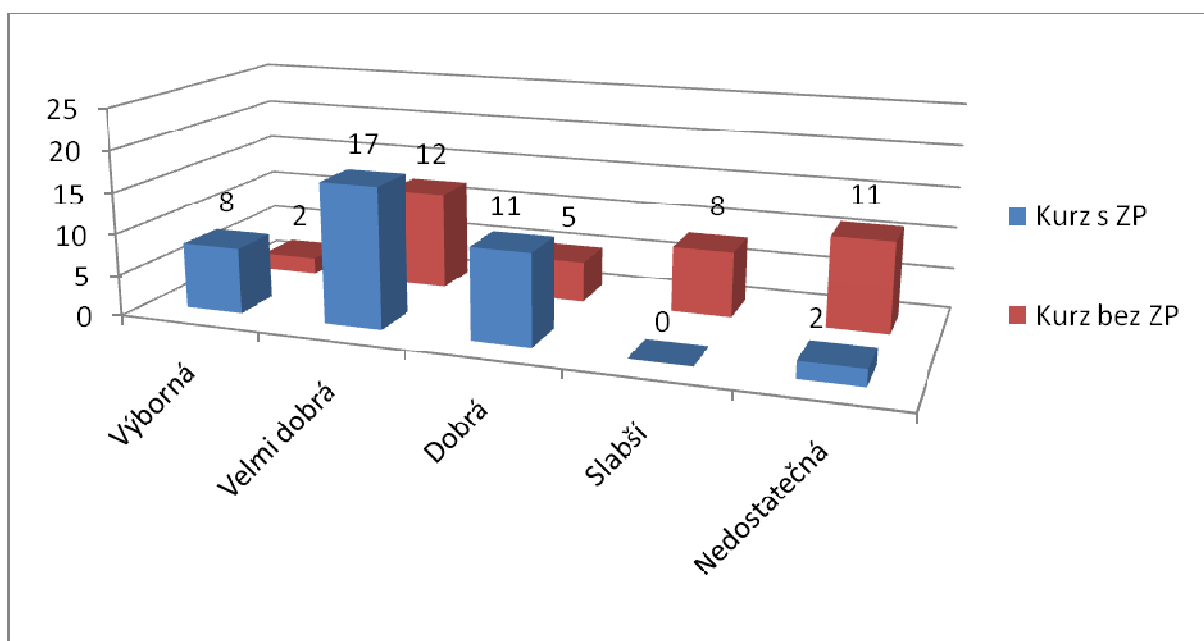
Graf č.1 znázorňuje průměrné hodnoty všech respondentů. Největší rozdíly jsou zejména v oblasti plnění společných úkolů, míry sebezpoznání a seberozvoje, vzájemného poznání v rámci třídního kolektivu a v oblasti týmové spolupráce. Zatímco v oblasti začlenění jednotlivce, učení se něčeho nového a vzájemného porozumění jsou rozdíly nepatrné.

Graf č.2 - Otázka č.1 - Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit začlenění jednotlivce do kolektivu třídy?



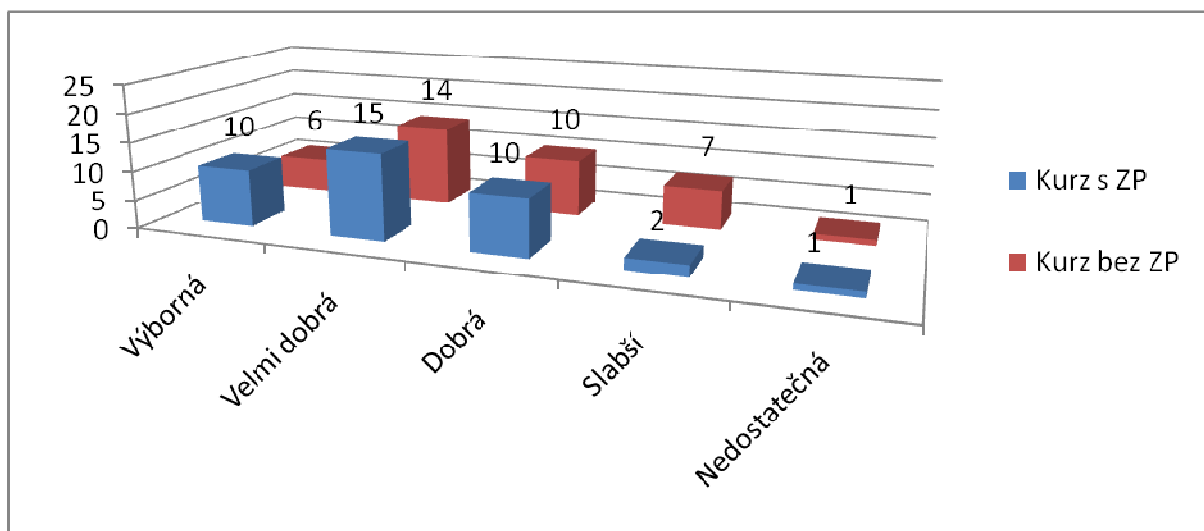
Z grafu č.2 vyplývá, že na kurzu s použitím metod zážitkové pedagogiky byli možnostmi začlenění jednotlivce do třídního kolektivu hodnoceny lépe.

Graf č.3 - Otázka č.2 - Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit výkonnost třídních kolektivů v rámci plnění společných úkolů?



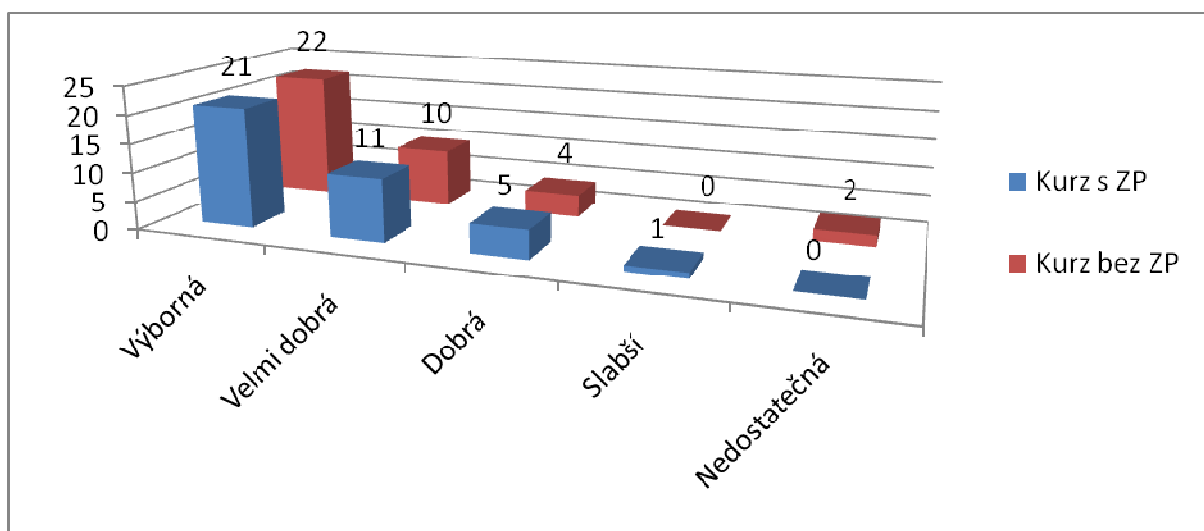
Z hodnocení přínosu v oblasti učení společného plnění úkolů znázorněného v grafu č.3 ukazuje, že kurz s použitím metod zážitkové pedagogiky byl účastníky hodnocen pozitivněji.

Graf č.4 - Otázka č.3 - Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit podmínky pro předvedení schopnosti jednotlivce?



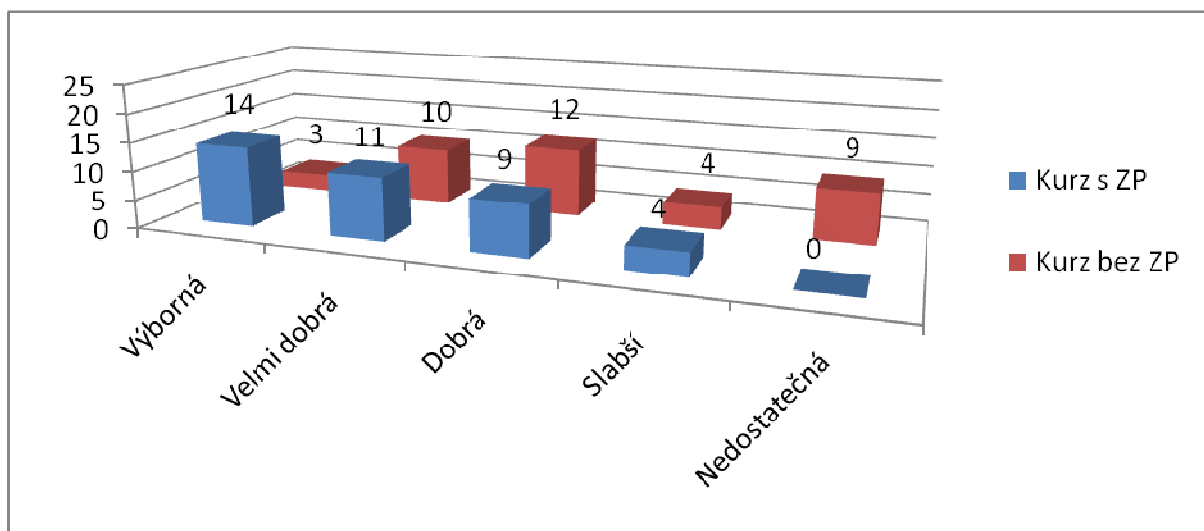
Hodnocení v oblasti možností předvedení schopností jednotlivce před kolektivem třídy jsou u obou kurzů téměř shodné. Mírně převyšuje kurz s použitím metod zážitkové pedagogiky.

Graf č.5 - Otázka č.4 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit podmínky pro učení se něčeho nového?



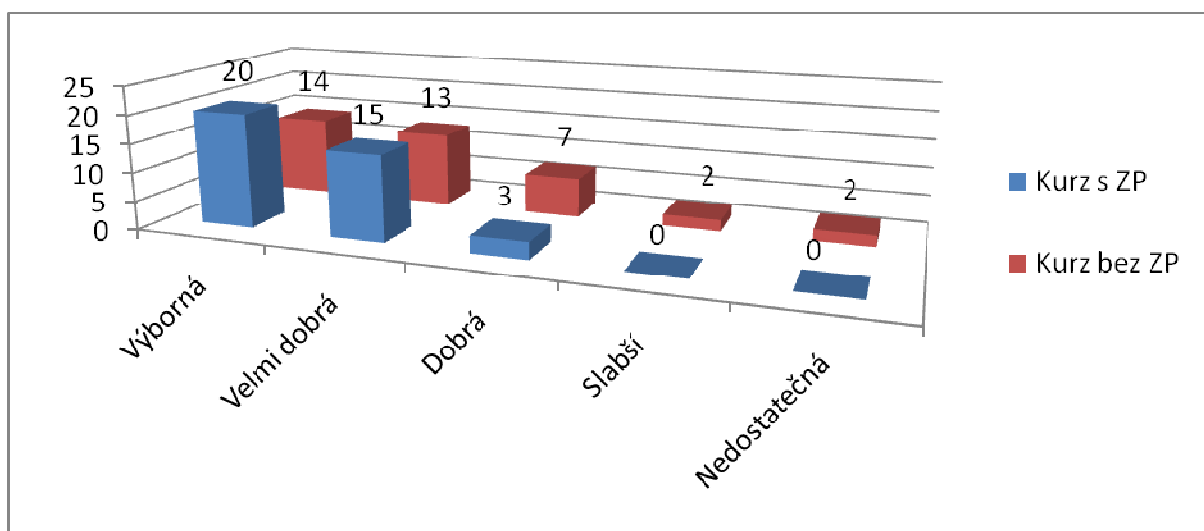
Podmínky pro učení se něčeho nového byly také téměř shodné u obou kurzů. Účastníky bylo vnímáno jako dominantní zejména učení se na svahu.

Graf č.6 - Otázka č.5 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit míru sebepoznání a seberozvoje jednotlivce?



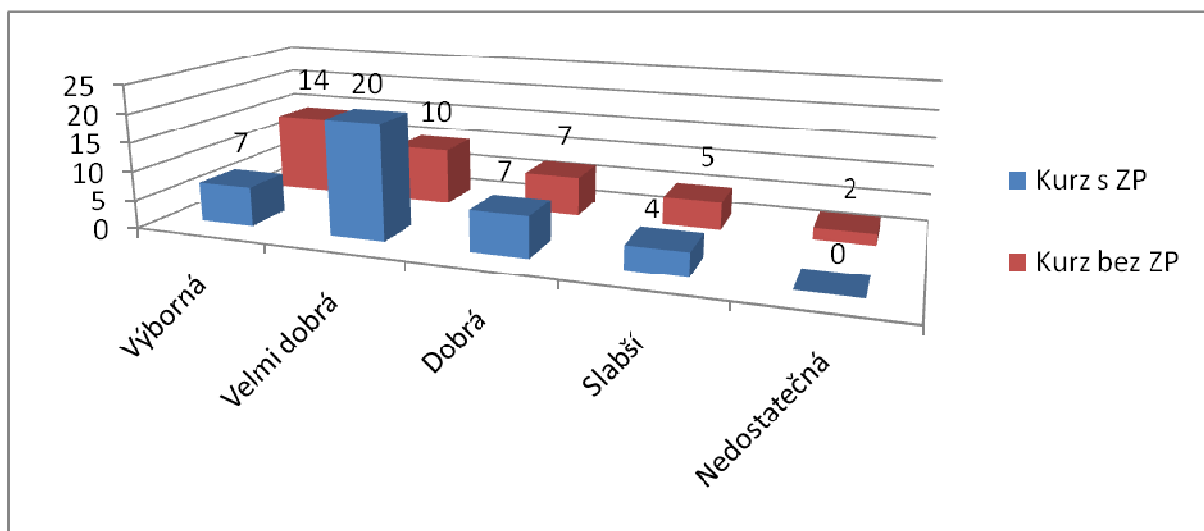
V oblasti sebepoznání a seberozvoje je hodnocen o mnoho lépe kurz s použitím metod zážitkové pedagogiky, který obsahoval techniky sebepoznání a seberozvoje.

Graf č.7 - Otázka č.6 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit podmínky pro vzájemné poznání v rámci třídního kolektivu?



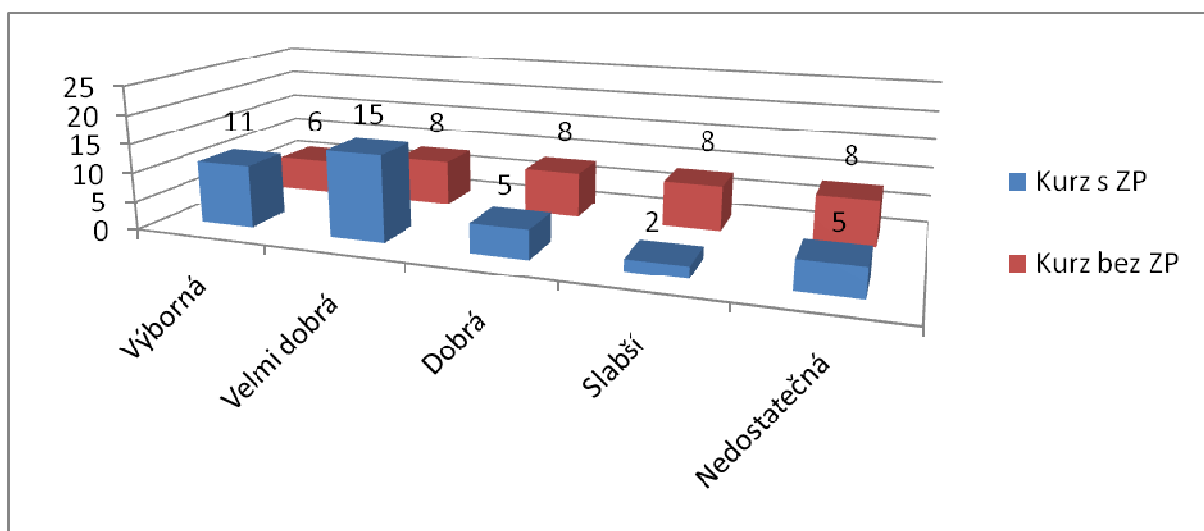
Vzájemné poznání je dle hodnocení intenzivnější u kurzu s použitím metod zážitkové pedagogiky. To znamená, že v tomto případě je organizovaný čas efektivnější ve vzájemném poznávání než čas neorganizovaný, kterého bylo dostatek na kurzu bez použití metod zážitkové pedagogiky.

Graf č.8 - Otázka č.7 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit vzájemné porozumění v rámci třídního kolektivu?



V oblasti vzájemného porozumění jednotlivých členů třídního kolektivu je hodnocení mírně ve prospěch kurzu s použitím metod zážitkové pedagogiky.

Graf č.9 - Otázka č.8 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit týmovou spolupráci v rámci třídního kolektivu?



Z grafu č.9 je patrné, že z pohledu týmové spolupráce hodnotí účastníci lépe kurz s použitím metod zážitkové pedagogiky.

7 DISKUZE

Na obou kurzech můžeme najít kladné stránky, ale i záporné. Plánování a organizace lyžařského kurzu je poměrně náročná a komplikovaná záležitost. Do jaké míry bude kurz úspěšný – to zda budou splněny cíle kurzu (pokud byly vůbec stanoveny) je dáno mnoha faktory. Prostředím (úroveň ubytování, strava, dostupnost vleků, atd.), sněhovými podmínkami, přístupem pedagogů, respektive celého týmu a zejména kvalitou programu. Na tomto typu kurzů je programem zejména blok večer po výcviku na svahu.

Výsledky dotazníků ukazují na odlišné vnímání úrovně lyžařských kurzů. Vezmeme-li postupně jednotlivé otázky a zhodnotíme jejich výsledky, dojdeme k těmto závěrům:

Otázka č.1 - Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit začlenění jednotlivce do kolektivu třídy?

Do jaké míry se jedinec začlení do kolektivu závisí na mnoha faktorech. Jako negativum byl u obou kurzů zmiňovaný fakt, že na kurzech nebyli přítomni všichni z dané třídy, tím pádem byla část třídy díky neúčasti vyčleněna z kolektivu. Podle mého názoru důvodem, proč v této oblasti nebyli patrné rozdíly mezi kurzem s použitím metod zážitkové pedagogiky a kurzem bez metod zážitkové pedagogiky je fakt, že člověk nejdříve musí chtít. Jak již řekl pan Břicháček, zážitková pedagogika otevírá nové obzory lidem, kteří jsou v určitém směru citliví – nepůsobí tedy na všechny. V každém kolektivu se najdou jedinci, kteří se již z principu vymezují vůči třídnímu kolektivu. Osobně si ale myslím, že aktivity s prvky zážitkové pedagogiky můžou některým jedincům ulehčit začlenění do kolektivu.

Otázka č.2 - Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit výkonnost třídních kolektivů v rámci plnění společných úkolů?

Na lepších školách, a k těm zcela jistě Gymnázium Slovanské náměstí patří, třídní kolektivy během studia plní spousty společných úkolů. Jde například o různé mezinárodní projekty, plánování tanečních, třídních výletů, večírků či ročníkových projektů. Všechny tyto úkoly vyžadují určité schopnosti a vyzrálost celého třídního kolektivu. Všichni musí mít ujasněné role, musí být patrné, kdo skupinu vede a kdo se jen veze, ovšem každý má svou úlohu. Na tom všem a dalších faktorech závisí úspěšnost v plnění těchto úkolů. Aktivity zaměřené na týmovou spolupráci rozvíjí schopnost třídního kolektivu rozpoznat slabé a silné stránky jednotlivých členů a urychluje skupinovou dynamiku celého kolektivu, což je pro efektivitu důležité. Co je ale dle mého názoru přínosné není to, zda je kolektiv efektivní, či není, ale fakt, že pokud kolektiv funguje je téměř každý člen spokojen, nedochází ke zbytečným hádkám a střetům a celý vzdělávací proces je tak mnohem příjemnější a zejména

efektivnější. Výsledky dotazníků ukazují, že kurz s využitím metod zážitkové pedagogiky je v tomto ohledu mnohem přínosnější. Důvodem je zejména absence aktivit rozvíjejících spolupráci na kurzu bez metod zážitkové pedagogiky.

Otázka č.3 - Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit podmínky pro předvedení schopnosti jednotlivce?

Tato oblast souvisí s otázkou č.1 Tedy metody zážitkové pedagogiky mohou některým jedincům ulehčit “předvést se“ před skupinou, a tím se začlenit do kolektivu. Ovšem těchto jedinců nebývá mnoho. Tato skutečnost vyplývá ze znalosti všech jedinců, přičemž každý vyniká v něčem jiném. Outsiderům se poté výběrem aktivit umožňuje vyniknout v oblasti, která je pro ně vlastní. To umožňuje ostatním na zprvu nezajímavého spolužáka nahlížet jinými očima, což mu může ulehčit začlenění se do kolektivu.

Otázka č.4 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit podmínky pro učení se něčeho nového?

Jelikož dominantním tématem na obou kurzech je výcvik na svahu a účastníky je to vnímáno podobně, není v hodnocení mezi jednotlivými kurzy příliš velký rozdíl. V této otázce nám spíše šlo o to, zda budou účastníci kurzu s použitím metod zážitkové pedagogiky vnímat skryté možnosti učení se něčeho nového. Zejména v oblasti seberozvoje a sebepoznání. To se ovšem nepotvrdilo.

Otázka č.5 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit míru sebepoznání a seberozvoje jednotlivce?

Jedním z cílů kurzu s využitím metod zážitkové pedagogiky bylo orientovat se na vybudování dovedností účastníků v oblasti sebepoznání a seberozvoje a díky absenci takových aktivit na druhém kurzu byly znatelné rozdíly obou kurzů v této oblasti. Odpověď tedy zní: ano můžeme. Otázkou ovšem zůstává, zda seberozvoj a sebepoznání na tento typ kurzu patří. Nedá se čas, který máme k dispozici využít lépe? Tak aby byl přínosný pro více účastníků? Podle mého názoru je zimní kurz pro většinu účastníků jednou z prvních příležitostí pro sebepoznání a seberozvoj. Je to jeden z mála kurzů během školní docházky, který má delší trvání (min. 7 dnů) a odehrává se ve specifických podmínkách (příroda, zima). Studenti jsou na kurzech mnohem otevřenější výchovnému působení, nejsou vázání na povinnosti ve škole a jsou uvolněnější zejména díky změně prostředí a jinému přístupu.

Otázka č.6 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit podmínky pro vzájemné poznání v rámci třídního kolektivu?

Míra vzájemného poznání všech spolužáků ovlivňuje to, jak se k sobě všichni chovají, to jestli je jim čas strávený se svými spolužáky příjemný, či ne. Míra poznání také ovlivňuje skupinovou dynamiku, to jak kolektiv funguje. Na hodnocení je patrné, že na kurzy s prvky zážitkové pedagogiky je mnohem více příležitostí poznat své spolužáky i jinak, než je můžeme poznat ve školních lavicích.

Otázka č.7 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit vzájemné porozumění v rámci třídního kolektivu?

Tato otázka velmi úzce souvisí s otázkou předcházející. Na hodnocení se oba kurzy příliš neliší, což je dle mého názoru způsobeno tím, že při formování kolektivu a společných aktivitách dochází i k osobním střetům a hádkám, které na první pohled jednotlivce rozdělují. Ovšem z pohledu skupinové dynamiky je tento vývoj zcela zdravý, ale na hodnocení se projevil negativně. Oproti kurzu bez metod zážitkové pedagogiky, kde společné aktivity chyběly a také ke sporům a hádkám uvnitř kolektivu docházelo méně často. Pro nás, ale v tuto chvíli není důležité vnímání účastníků, ale spíše to, zda tento krok splňuje cíle, které jsme si stanovili.

Otázka č.8 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit týmovou spolupráci v rámci třídního kolektivu?

Poslední otázka opět úzce souvisí s otázkou č. 2 a plnění společných úkolů. Výsledek hodnocení ovlivňuje opět absence aktivit rozvíjejících týmovou spolupráci.

8 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

V první řadě bych rád zdůraznil, že touto prací nechci v žádném případě vyvozovat, že některé kurzy jsou dobré a druhé špatné. Vždy záleží na stanoveném cíli. Rád bych ovšem poukázal na to, že je možné udělat něco navíc, něco co má smysl a obrovský přínos pro budoucí život každého účastníka. Chápu, že to stojí hodně práce, práce navíc, práci, za kterou Vám nikdo nezaplatí, ovšem tato práce za to stojí. Problém tedy nastává již před kurzem. Kolik času věnují učitelé přípravě programu na kurzu? Většina učitelů si přichystá pouze hrubý časový harmonogram kurzu, časy odjezdu, příjezdu, dopoledních a odpoledních výcviků. K harmonogramu si vezmou několik metodických videokazet v tom lepším případě videokameru a tím je jejich programová příprava u konce.

Praktické využití závěrů a doporučení bude sloužit pro potřeby Gymnázia Slovanské náměstí v Brně zejména v oblasti implementace do školního vzdělávacího programu. Pokud si tedy mohu dovolit navrhnout změny na základě této práce, shrnul bych je takto:

Prvním a důležitým krokem je stanovení cílu kurzu. Z hlediska dosažení vysoké účinnosti vzdělávacího a výchovného působení je cíl klíčovým kritériem. Tým si musí ujasnit, co bude dominantním tématem kurzu, zda to bude výcvik, rozvoj kolektivu, rozvoj jednotlivce či něco úplně jiného. To ovšem nevylučuje vhodnost použití metod zážitkové pedagogiky. Aby mělo smysl tyto metody používat, je nutná přítomnost programového instruktora. Není pochyb o tom, že instruktor, nebo lektor hraje zásadní roli z hlediska řízení vzdělávacího procesu. U lektora sebepoznání je důležitá jeho zkušenost, schopnost pozorně pozorovat projevy a chování všech účastníků a jeho pohotovost reagovat na jevy ve skupině. K cenným dovednostem patří také schopnost naslouchat a následně klást motivační otázky tak, aby přirozeným způsobem docházelo k nastartování autentického zájmu účastníků o vlastní seberozvoj. Pokud se člověk s těmito schopnostmi, dovednostmi a zkušenostmi nenachází v řadách pedagogického sboru, je vhodné využít externí pomoci. Na některých školách by mohl nastat problém s financováním další osoby na kurzu. Tuto situaci by mohla vyřešit spolupráce s vysokými školami zaměřenými na tělovýchovu či výchovu ve volném čase a využitím studentů jako programových instruktorů. Ovšem na základě zkušeností z kurzů, které mám, si myslím, že tuto roli může zastávat i schopný pedagog. Ideálním složením týmu je několik pedagogů, externí zkušený instruktor a student vyššího ročníku jako elév. Každý má v týmu důležitou úlohu. Posledním doporučením je maximálně využít potenciál, který máme na kurzu k dispozici k výchově a vzdělávání všech účastníků kurzu.

Jak říkával Seton: „pokud chcete dělat rozvoj, použijte cokoli umíte a cokoli se nabízí...“ .

9 SOUHRN

Cílem bakalářské práce byla analýza a popsání vývoje modelu projektu pro aplikaci metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech na Gymnáziu Slovanské náměstí v Brně a jeho srovnání s klasickými lyžařskými kurzy. Byly srovnávány dva kurzy realizované na stejné škole. Na jednom z kurzu byly použity metody zážitkové pedagogiky a na druhém nikoli. Tyto poznatky jsem aplikoval na základě teoretické analýzy odborné literatury zaměřené na psychologii osobnosti, klíčové kompetence, školu, zážitkovou pedagogiku, vztahy mezi těmito subjekty a jejich působení na vývoj dítěte. Vycházel jsem ze současné společenské situace a také z mých vlastních zkušeností.

První oddíl obecně popisuje psychologii osobnosti, dále školní prostředí, teorii zimních lyžařských kurzů a prutů v zimní přírodě, jejich cílů a úkolů a rozdílů mezi nimi. V poslední části přehledu poznatků jsme se zaměřili na pojem zážitková pedagogika a teorie, o které se opírá.

Metodický díl práce popisuje použité metody a techniky práce, zejména pak dotazník, který byl použit. V další části práce je podrobný popis samotného kurzu na kterém byly použity metody zážitkové pedagogiky. Zaměřujeme se zejména na program, (ten byl odlišný od druhého kurzu), dále také na organizační zabezpečení. Věková skupina účastníků a místo konání kurzu byly shodné. Praktická část také shrnuje výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretaci.

Závěr práce obsahuje diskuzi a také doporučení pro organizaci zimních lyžařských kurzů, které budou použity na Gymnáziu Slovanské náměstí v Brně zejména pro implementaci školního vzdělávacího programu.

10 SUMMARY

The aim of my thesis is to analyze and describe the development of project model for application method in experiential education on ski courses at Gymnázium Slovanské square in Brno and its comparison to classic ski courses. Two courses realised at the same school were compared. The methods of experiential education were used at the first course while the second course was normal, without these methods. I applied these information on theoretic analysis of literature focused on psychology of personality, core competencies, school, experiential education, relations between these subjects and their influence on child's development. I applied information from social situation and my own experience.

First part describes psychology of personality, school environment, theory of winter ski courses and winter stays in nature, their aims, tasks and differences between them. In final part I focused on experiential education and theory that it is based on.

Methodical part of my thesis describes methods and techniques used, mainly the questionnaire. Next part includes detailed description of course itself where the methods of experiential education were used. I focus mainly on programme (different from the second one) and on organizing security. The age of children and place were the same. Practical part summarizes the results of an research.

The conclusion contains the discussion and recommendation for winter ski courses which were used at Gymnázium Slovanské in Brno, mainly for implementation of school educational programme.

11 REFERENČNÍ SEZNAM

- Anonymous (2005). Retrieved 2. 12. 2009 from the World Wide Web:
<http://www.ceskacesta.cz/profil-1/procesburger/metoda>.
- Bakalář, E. (1995). *Psychohry 2*. Praha: Vyšehrad.
- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Berne, E. (1970). *Jak si lidé hrají*. Praha: Spektrum.
- Čihovský, J. (in press). *Sociologický výzkum*. Rukopis.
- Crowe, B. (1975). *The Playgroup Movement*. London: George Allen a Unwin Ltd.
- Czikszentmihályi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny.
- Dohnal, T. et al. (2004). *Patří zážitek do školy? GYMNASION, I*, (pp.29-31).
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hanuš, R., Jirásek, I. (1996). *Výchova v přírodě*. Ostrava: Vysoká škola Báňská.
- Hanuš, R. (2004). *Probudit se a jít – Hnutí GO!*. *GYMNASION, I*, (pp.55-61).
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: O původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
- Havlík, R., Kořá, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hayesová, N. (2007). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Holec, O. et al. (1994). *Instruktorský slabikář*. Brno: L-PRINT.
- Hora, P. et al. (1984). *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mír.
- Chlupáč, M., (1987). *Člověk a jeho dnešní svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Linhart, J. (1982). *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Liba, J. (1986). *Lyžiarske kurzy školském mládeže a výchova tvorivosti. Tělesná výchova mládeže*, listopad 1986.
- Kolektiv autorů. (1994). *Texty ke studiu otázek výchovy II*. [Učební texty]. Brno: Masarykova Univerzita.
- Kolektiv autorů. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Kutáč, P., & Navrátilová, T. (2005). *Lyžařský kurz od A do Z: učební texty pro lyžařské instruktory*. Olomouc: Hanex
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha*. Praha.
- Nádvorník, Z. et Al. (1983). *Lyžařský výcvik školní mládeže*. Praha: SPN.

- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, s.r.o.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Skalková, J. (1995). *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL.
- Škodová, M. (2003). *Rodina a škola v projektu "DOKÁŽU TO?"* [Diplomová práce].
Olomouc: Fakulta Tělesné kultury
- Valenta, J. (2003). *Učit se být*. Praha: Agentura STROM & AISIS o. s.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS o. s.
- Zapletal, L. (19825). *Zimní výcvikové kurzy*. Olomouc: Univerzita Palackého, Rektorát.

11 SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Obrázek 1. Stav plynutí (upraveno dle Czikszenmihalyi, 1996)	25
Obrázek 2. Model zóny komfortu a stresu (Hanuš, in press)	26
Graf č.1 - Celkové srovnání hodnocení ve všech otázkách	38
Graf č.2 - Otázka č.1 - Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit začlenění jednotlivce do kolektivu třídy?	39
Graf č.3 - Otázka č.2 - Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit výkonnost třídních kolektivů v rámci plnění společných úkolů?	39
Graf č.4 - Otázka č.3 - Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit podmínky pro předvedení schopnosti jednotlivce?	40
Graf č.5 - Otázka č.4 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit podmínky pro učení se něčeho nového?	40
Graf č.6 - Otázka č.5 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit míru sebepoznání a seberozvoje jednotlivce?	41
Graf č.7 - Otázka č.6 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit podmínky pro vzájemné poznání v rámci třídního kolektivu?	41
Graf č.8 - Otázka č.7 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit vzájemné porozumění v rámci třídního kolektivu?	42
Graf č.9 - Otázka č.8 – Můžeme prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky na lyžařských kurzech ovlivnit týmovou spolupráci v rámci třídního kolektivu?	42
PŘÍLOHY	
Příloha 1. – dotazník	52

**HODNOCENÍ ZIMNÍHO KURZU 12 - 19. ÚNORA 2011
DEŠTNÉ V ORLICKÝCH HORÁCH – chata DOMOV
1.B + 1.X**

1/ O čem byl kurz pro Tebe? Jednou větou, nebo v bodech:

2/ Celkové hodnocení kurzu (označ zaškrtnutím):

	Výborná	Velmi dobrá	Dobrá	Slabší	Nedostatečná
Celková úroveň	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prostředí kurzu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizace kurzu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Úroveň instruktorů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3/ Vyjádři se k instruktorům:

D. Šimek...

T. Sargánek

Honza...

Michal...

4/ Označuj **vydařenost aktivity** jako ve škole (1 – 5, 1 – výborná, 5 – nedostatečná):

Název aktivity	Známka (proč?)
Snowboard	
Lyže	
Běžky	
Inspektor Clouseau	
Historie lyžování - DVD	
Kdo je kdo?	
Videorozbory – snb, lyže	
Sněžnice	
Expedice – Velká Deštná	
Workshop – 1. pomoc, nebezpečí - hory	
Panáček	
Margareta	
Workshop – snowboard – výstroj, výzbroj	
Workshop – lyže, běžky – výstroj, výzbroj	
Galavečer	

5/ Napiš 3 největší **pozitiva kurzu**.

6/ Napiš 3 největší **negativa kurzu**.

7/ Zimní kurz **mi** přinesl příležitost (od 1 do 5; 1 = výborná, 5 = nedostatečná):

- lépe se začlenit do třídního kolektivu
1 2 3 4 5
- naučit se lépe plnit společné úkoly
1 2 3 4 5
- ukázat třídě své schopnosti
1 2 3 4 5
- naučit se něco nového
1 2 3 4 5
- dozvědět se něco nového o sobě
1 2 3 4 5
- dozvědět se něco nového o svých spolužácích
1 2 3 4 5
- naučit se vzájemně si lépe rozumět
1 2 3 4 5
- naučit se pracovat jako tým
1 2 3 4 5

8/ Jak hodnotíš **přínos kurzu pro Tebe** (od 1 do 5; 1 = výborná, 5 = nedostatečná) a **proč?**:

9/ Jak hodnotíš **přínos kurzu pro Vaši třídu** (od 1 do 5; 1 = výborná, 5 = nedostatečná) a **proč?**:

10/ Která část kurzu Tě **nejvíce zaujala, proč?**:

11/ Která část kurzu Tě **zaujala nejméně, proč?**:

Děkujeme Ti za Tvé odpovědi!

Bc. Michal Jahn