

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

Výuka lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů v lyžařské škole Roundhill –
Případová studie
Diplomová práce

Autor: Jakub Haas, Tělesná výchova a sport, Rekreologie

Vedoucí práce: PhDr. Jana Hoffmannová, Ph.D.

Olomouc 2020

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Jakub Haas

Název diplomové práce: Výuka lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů v lyžařské škole Roundhill – Případová studie

Pracoviště: Katedra Rekreologie

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Hoffmannová, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2020

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá výukou lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů. Hlavním cílem práce je představení výuky prostřednictvím příběhů jako efektivního nástroje učení lyžování a snowboardingu v lyžařské škole Roundhill na Novém Zélandu. Ke sběru dat byla použita metoda focus group a zúčastněné pozorování. Data byla sbírána autorem a mezinárodními instruktory lyžování a snowboardingu v zimní sezóně 2019 ve středisku Roundhill na Novém Zélandu. Zpracování a analýza dat proběhla v programu Atlas.ti prostřednictvím metody tvorba trsů. Výsledky představují příklad pro výuku prostřednictvím příběhů a zachycují faktory, které jsou při práci s výukou prostřednictvím příběhů zásadní. Závěry práce představují shrnutí kladů, záporů a efektivity výuky při použití této metody v lyžařské škole Roundhill.

Klíčová slova: dětská psychika, fantazie, instruktor lyžování, kvalitativní výzkum

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb

Bibliographical identification

Authors first name and surname: Jakub Haas

Title of the master thesis: Teaching skiing and snowboarding through stories at Roundhill Ski School – Case study

Department: Department of Recreationology

Supervisor: PhDr. Jana Hoffmannová, Ph.D.

The year of presentation: 2020

Abstract: This master thesis deals with teaching skiing and snowboarding through stories. The main goal of this work is to introduce teaching through stories as an effective tool for learning skiing and snowboarding at Roundhill Ski School in New Zealand. To find out important information was used focus group and participatory observation method. Data were collected by the author and international skiing and snowboarding instructors in the 2019 winter season at Roundhill, New Zealand. These data were subsequently processed and analyzed in the program Atlas.ti using bunch creation method. The results are an example of teaching skiing and snowboarding through stories and capture the factors that are crucial when working with teaching through stories. The conclusions are a summary of advantages, disadvantages and effectiveness of teaching through stories in the Roundhill Ski School.

Keywords: Kids psychics, fantasy, ski instructor, qualitative research

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedení PhDr. Jany Hoffmannové, Ph.D., uvedl všechny použité literární zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. Června 2020

.....

Děkuji PhDr. Janě Hoffmannové, Ph.D. za její čas, cenné rady, připomínky a odborný přístup při vedení diplomové práce. Také bych chtěl poděkovat rodičům, přátelům a přítelkyni za jejich podporu po dobu studia.

V Olomouci dne 30.6. 2020

.....

1	ÚVOD	7
2	PŘEHLED TEORETICKÝCH POZNATKŮ	9
2.1	VÝVOJOVÉ STÁDIA DÍTĚTE.....	9
2.2	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EFEKTIVNÍ VÝUKU	12
2.3	FORMY UČENÍ	26
2.4	INSPIRACE	29
2.5	SKI AREÁL ROUNDHILL.....	30
3	CÍL	32
4	METODIKA	33
4.1	KVALITATIVNÍ VÝZKUM	33
4.2	PŘÍPADOVÁ STUDIE	33
4.3	SBĚR DAT	34
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	36
4.5	PRŮBĚH VÝZKUMU.....	37
4.6	METODA ANALÝZY DAT	37
5	VÝSLEDKY	40
6	DISKUSE	47
7	ZÁVĚR	49
8	SOUHRN	50
9	SUMMARY	51
10	REFERENČNÍ SEZNAM	52
11	PŘÍLOHY	55

1 Úvod

Výuka lyžování a snowboardingu v České republice a ve světě je stále populární a těší se velké oblibě. Můžeme se však setkat s případy, kdy instruktor postrádá určité schopnosti, dovednosti a kompetence, které mohou pomoci klienta naučit, motivovat a zabavit. Často to bývá s klientem složitější, a motivace učit se, často nevychází z klienta, ale z tlaku třetí strany (rodič, přítel, sourozenci). V takovém případě je důležité postavit výuku jako něco, co výukou není, je to zážitek, je to dovolená, je to rekreace, je to seznámení s novým člověkem, je to pohybová aktivita, ale hlavně je to zábava. Přenést finance klienta, do smysluplného pojetí času ušitého na míru, to je umění instruktora lyžování a snowboardingu.

Neefektivní komunikace je jednou z největších překážek úspěšné výuky. Specifickou klientelou jsou děti předškolního období a mladšího školního věku, které baví lyžování, ale většinou je ne baví učit se něco nového. Nechtějí poslouchat naučené metodické postupy přetvořené do jednotlivých cvičení. Chtějí lyžovat nebo snowboardovat. Tato práce se proto zaměřuje na specifický moderní styl výuky, a to učení pomocí příběhů. Příběh je zde ucelený a probíhá, dle možností a časové dotace kontinuálně celou výukou. Učení prostřednictvím příběhů je nástroj, pomocí kterého se výuka odehrává ve smyšleném světě, kde nejsou důležité jednotlivé lyžařské a snowboardové dovednosti, ale cesta jak se k nim dostat. Lyžařská sjezdovka je tedy plátno, kde instruktor vymyslí příběh, do kterého zakomponuje klienta a jednotlivé lyžařské dovednosti. Klient se tak nesoustředí na lyžování jako takové, ale na úskalí a překážky, které tento fantazijní svět přináší a tím přirozeně rozvíjí své klíčové lyžařské dovednosti.

Diplomová práce má dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části uvádíme prvky, které souvisejí s tématem. Velkou částí jsou faktory ovlivňující výuku lyžování a snowboardingu z hlediska instruktora i klienta. Další body se věnují formám učení. V neposlední řadě se zaměřujeme na fakta ovlivňující výuku dětí předškolního a mladšího školního věku. Uvádíme také podobné organizace ve světě i u nás, které používají obdobné principy, jako je výuka prostřednictvím příběhů. V závěru se věnujeme popisu prostředí lyžařského areálu a lyžařské školy Roundhill.

V praktické části práce se pak zaměřujeme na případovou studii, která se týká konkrétně výuky prostřednictvím příběhů v lyžařské škole ve středisku Roundhill na

Novém Zélandu. Tento model zde představujeme a popisujeme metodiku sběru a analýzy dat. V závěru uvádíme výsledky, které ze studie vyplývají.

2 Přehled teoretických poznatků

Tato práce se věnuje výuce lyžování a snowboardingu v nejrůznějších formách. V následujících kapitolách proto uvádíme pojmy, které s tématem přímo souvisejí nebo vznikly na základě analýzy dat.

2.1 Vývojové stádia dítěte

Lyžařské školy většinou nabízí výuku lyžování a snowboardingu od 3 let. Proto v následující kapitole shrneme a uvádíme základní fakta ovlivňující výuku v jednotlivém vývojovém období.

Každé dítě je jiné, má odlišné osobnostní charakteristiky, které ovlivňují jeho chování, prožívání a učení. Dítě je jedinečná bytost, které je vrozena schopnost růstu, seberozvoje a naplňování vlastních potencialit. Cílem výchovy a vzdělání je rozvoj individuality jedince, tedy rozvoj jeho jedinečnosti, svébytnosti, originality a neopakovatelnosti (Suchánková, 2014).

Předškolní období

Předškolní období je často chápáno ve smyslu „věk mateřské školy“. Tříleté dítě ukončilo důležitou etapu vývoje, v níž se naučilo chodit a pohybovat se už po způsobu dospělých. Změny jsou v tomto období velmi výrazné, zejména pohybová obratnost. Motorický vývoj se stále zdokonaluje, zlepšuje se pohybová koordinace, větší hbitost a elegance pohybů. Dítě začíná ohlašovat potřebu lidské činnosti – práce, rádo pomáhá v drobných a krátkých pracích. Uvažuje už v celostních pojmech, které vznikají na základě podstatných podrobností. Činnosti dítěte jsou v tomto období považovány za egocentrické (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá“) (Langmeier & Krejčířová, 1998).

V předškolním věku mají velký význam tělesné individuální rozdíly. Silnější a větší dítě lépe obstojí v dětském kolektivu, má tam lepší pozici a snadněji se dostává do vedoucí role. Naopak hůře tělesně vyvinuté dítě bývá někdy plaché a obtížněji se druží. Jde však i o tělesnou přitažlivost a o to, že hezčí děti mají snadnější život, získají si lépe sympatii učitelů, ve větším počtu sourozenců i rodičů (Říčan, 2014).

Podle Kozákové (2015) je předškolní věk období iniciativy a hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení. Úkolem je rozvíjení účelné aktivity, která musí být nějakým způsobem regulována.

Výrazný znak předškolního dítěte je jeho energie, zvědavost a nadšení z věcí, které nachází kolem. Ve všech činnostech, které dítě v předškolním období dělá, se projevuje kreativita a fantazie. Přesnost vnímání a představ se u předškolního dítěte v průběhu celého dětství zlepšuje. Představivost utváří před nástupem abstraktního myšlení stěžejní obsah psychických operací, které později hrají nezastupitelnou roli v utváření dětské osobnosti (Hokrová, 2019).

Rodina zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje socializaci dítěte. Dobrý vztah dítěte k rodičům je základem pevného sebevědomí. Základy sebepojetí jsou vytvořeny a děti již znají své pohlaví a vědí, že jsou děti a ne dospělí. Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí vidíme v diferenciaci role mužské a ženské. Chování chlapců a dívek se liší i vzhledem k chování dospělých. Důležitá úloha v socializačním procesu dítěte je hra. Kdybychom chtěli celé období předškolního věku jednotně označit, mohli bychom mluvit nejspíše o období hry, která je v této době hlavní činností dítěte. Hra je činnost, která je vyvolána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (ale i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího cíle, ať je to činnost příjemná, nebo i výrazně nepříjemná. V předškolním věku začíná převažovat hra společná – asociativní. Děti si hrají na společně sdílených projektech a poskytují si k tomu i materiál. Také se objevuje hra kooperativní, organizovaná ve spolupráci, při níž jsou role rozděleny a každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu. V těchto letech se již také výrazně projevuje soupeřivost mezi dětmi. Při některých hrách jde o procvičování tělesných funkcí (funkční či činnostní typ hry). Jindy jsou hry zaměřeny na konstrukci nových věcí – konstrukční či realizační typy her. V dalších případech dítě užívá předmětů v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy – iluzivní typ hry. Nebo si hraje na jednotlivé sociální role, které pozoruje (úkolové hry). Hra má smysl sama o sobě a je jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách a nepotřebuje být obhajována jinými důvody. Proto se také dala podnět k rozvoji psychoterapie hrou, která je jedinou formou psychoterapie, kterou lze u menšího dítěte užít, ale která má v určité podobě význam i pro pomoc větším dětem a dospělým (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Mladší školní období

Toto období probíhá mezi 6-11 rokem a dochází v něm k intenzivním biologickým, psychickým a sociálním změnám. Díky tomu můžeme rozdělit mladší školní období na dětství a pubescenci, s přechodovou hranicí okolo devátého roku života. Nelze však jednoznačně tuto hranici určit (Perič, 2008).

Jestli bychom chtěli toto období nějak označit, byl by to věk střízlivého realismu. Na rozdíl od menšího dítěte, které své vnímání, myšlení i jednání má hodně závislé na vlastních představách a fantaziích, je školák zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm (Langmeier & Krejčířová, 1998).

„Movements are harmonic“ (Lewandowski, 22, 2014).

Vývoj pohybových schopností je do značné míry závislý na tělesném růstu. Během celého období se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší a svalová síla větší. Zejména je nápadná zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. Roste tedy zájem o pohybové hry a o sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Pohybové výkony jsou závislé na vnější i vnitřní motivaci (povzbuzování, zájem). Děti, které jsou rodiči omezované, nebo děti slabé, podávají nižší výkony a ztrácejí zájem o pohybové aktivity (Langmeier & Krejčířová, 1998).

V tomto věku se také soustavně vyvíjí smyslové vnímání. Dítě se stává pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá. Prozkoumává věci po částech, v detailu, nevnímá už věci vcelku. Vnímání se stává více cílevědomým aktem – pozorováním. Pokud jde o způsoby sociální reaktivity, reakce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé. Dítě je dítěti daleko bližší svými vlastnostmi, zájmy i svým postavením mezi lidmi. Dalším rysem tohoto období (a jednou z podmínek školní zralosti) je schopnost dítěte věnovat se i nudné práci a odložit tak bezprostřední uspokojení svých potřeb. V tomto období také dítě poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat. Tato vývojová etapa také přináší zvnitřnění elementárních norem sociálního chování (ví, co je dovoleno a co zakázáno) a rovněž základní hodnoty (dobré/zlé). Zatímco na začátku tohoto období je pro dítě, vedle rodičů určujícím modelem hodnocení učitel/ka, v dalších letech stále výrazněji roste vliv dětské skupiny. Rozvíjí se tedy osvojování sociálních rolí, vzorců chování očekávaných od určitého jedince v určité situaci. Ve školním věku se již rozvíjí vlastní uvědomělé sebehodnocení, které je velmi významné pro duševní zdraví (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Přibývá nových dovedností, rozvíjí se paměť a představivost. Při poznávání se dítě soustřeďuje spíše na jednotlivosti, souvislosti mu unikají. Zvýšená vnímavost k okolnímu prostředí a prvkům, které odvádějí pozornost, může narušovat provedení již osvojených dovedností. Osobnostní vlastnosti nejsou ještě ustáleny, děti jsou impulzivní a přecházejí rychle z radosti do smutku a naopak. Vůle je zatím slabě vyvinuta, dítě nedokáže sledovat dlouhodobý cíl. Každou činnost dítě silně citově prožívá, patrně je i zvýšení vnímavosti k okolnímu prostředí a větší odvážnost. Objevuje se malá sebekritičnost k vlastnímu vystupování a jednání. Doba plného koncentrování trvá přibližně 4-5 minut, poté nastává útlum a roztěkanost (Perič, 2008).

V tomto období je nezbytné budovat a oddávat se fantazii, která rozvíjí kreativitu dítěte. Pozitivní fantazie může ovlivnit dítě v přijetí světa více kreativně a dokáže tak lépe řešit situace a problémy. Toto období můžeme charakterizovat jako hravé, fantazijní, intelektuální a plné zážitků (Lewandowski, 2014).

V předškolním období byla nejdůležitější činností pro poznávání světa hra, nyní je to vedle ní skutečná práce. Schopnost vykonávat úkoly, které nejsou samy o sobě příjemné, ale jsou prováděny pro zamyšlený cíl, jsou z jednou z charakteristik dětí školního věku. „Pracující“ dítě si však nepřestává hrát. Pro zdravý vývoj osobnosti je hra ve školním věku stále nezbytná a měly by být pro ni vytvořeny podmínky. Formy hry jsou podobné jako v předchozím období, ale jsou bohatší a diferencovanější. Dítě často dává přednost hrám se složitějšími pravidly (Langmeier & Krejčířová, 1998).

2.2 Faktory ovlivňující efektivní výuku

Pojem efektivita se dnes používá od obecného významu dobrý, výtečný, výborný nebo vynikající až po striktní označení něčeho, co přináší konkrétní efekty, účinky. Pro současné vztahy učitel – žák ve vyspělých zemích je charakteristické zaměření na vztah k jednotlivci jako ke klientovi a z toho vyplývá snaha reagovat na jeho potřeby. Lze tedy konstatovat, že za efektivní je považováno takové vzdělávání, které má pozitivní účinky na výsledky učení žáků. Faktory efektivní výuky můžeme rozlišit na kvantitativní a kvalitativní. Častěji však používáme kvalitativní faktory, u kterých platí, že pokud se zlepšuje jeden faktor, neomezuje se zlepšování dalších faktorů (Starý, 2006). Starý (2006) rozlišuje tři klíčové faktory efektivní výuky. Prvním je cílevědomost, tedy to jakým způsobem se při výuce pracuje s vzdělávacími cíli. Druhým je faktor aktivity, kterým

rozumíme míru zapojení žáků do učebního procesu. Posledním faktorem je smysluplnost, která ukazuje do jaké míry se daří, aby výuka byla vnímána žáky jako užitečná a důležitá.

Povolání instruktora lyžování je pro mnoho lidí spojené s mladými lidmi, kteří se jedou bavit na hory. Celý den si jen lyžovat, nemít žádné povinnosti, tak jako v „normální“ práci. Pravda je to ovšem jen z části. Často je potřeba pracovat v mrazu, sněhové vánici, každý den, soboty, neděle, od první do poslední hodiny provozu střediska. Navíc tato práce vyžaduje být stále ve střehu a připraven na to, co by se mohlo stát neočekávaného. Úsměv musí mít instruktor stále na rtech, ať už je zima, má hlad nebo je unavený. Prostě normální práce, která když vás baví dokážete si ji i užívat. Instruktor je ve středisku jistou autoritou, vzorem, někdo na koho se mohou lidé obrátit o pomoc, o radu. Musí být profesionálem, který má znalosti z oblasti lyžování, cizího jazyka, pravidel slušného chování a vystupování na veřejnosti, komunikace a musí mít všeobecný přehled o dění kolem sebe. Instruktor je komplex služeb, které nabízí lyžařská škola klientům (Mical, 2016).

„Jako Instruktoři zimních sportů jsme v přímém kontaktu s našimi klienty častěji a déle než ostatní zaměstnanci lyžařského areálu. Proto instruktoři, kteří poskytují svým klientům mimořádný servis, budou úspěšní.“ (Mical, 2016,7).

Instruktor se v dnešní době často setkává s nelehkými úkoly. Záleží na celé řadě dovedností, které je potřeba skloubit dohromady. Například být profesionál, umět komunikovat, aktivně naslouchat, ovládat způsoby řeči těla, mít dovednost pro práci s lidmi a zvládat krizové a náročné situace (Mical, 2016).

„Umění komunikace patří bezesporu mezi nejdůležitější instruktorské dovednosti. Rozdíl mezi efektivní a neefektivní komunikací s klientem může mít zásadní vliv na požadovaný výkon“ (Dvořák, 2014, 9).

Motorické Učení

Jako instruktoři lyžování a snowboardingu bychom měli rozumět nejen motorickému učení a motorickému vývoji, ale i vzájemnému působení těchto dvou prvků na sebe sama. Tyto prvky jsou silně spjaté, i když se v publikacích často rozdělují. Vždy než vytvoříme motorický program, měli bychom plně rozumět všem částem motorického chování. Motorické chování je opora pro motorický vývoj, motorické učení a motorickou kontrolu. Motorický vývoj je spjatý s dvěma pojmy, produkt a činitel. Tedy například dítě a proces, kterým se dějí změny. Nicméně motorický vývoj není jednoduchý a je potřeba

organizovaně a systematicky překračovat pohybové milníky. Například děti prvně zvedají hlavičku, poté se otáčí, plazí se a potom až chodí. Tyto změny musí probíhat správně, jinak je možné poškození nebo nemožnost pokračovat v nějaké další fázi (Haibach, 2011). Perič (2008) toto období označuje jako senzitivní období pro rozvoj pohybových dovedností. Senzitivnímu období se rozumí určité časové rozmezí, ve kterém dochází k nejvýraznějšímu nárůstu předpokladů pro rozvoj konkrétní pohybové schopnosti. Pro věk 7 až 12 let se jedná o obratnost. Pro rychlost reakce a jednotlivého pohybu se jedná o věk 8 až 13 let. Pro rychlost lokomoce věk 15 – 18 let. Senzitivní období pro rozvoj explozivní síly je 8 až 14 let a ve věku 14 až 18 let dochází k maximálnímu nárůstu svalové síly. U vytrvalosti je senzitivní do 15 let pouze aerobní oblast. Ve věku 8 až 12 let dochází k nejvyššímu nárůstu kloubní pohyblivosti (Perič, 2008).

Motorické učení je proces při kterém se učíme využít naše motorické dovednosti a poskládat do nějakého nového pohybu. Tedy naším cílem je naučit se nějakou novou dovedností, již ze získaných pohybů (Haibach, 2011).

Pohybová aktivita obsahuje širokou škálu pohybových možností. Podle Nikodýma (2009), se lidský pohyb dá rozdělit do pěti relativně samostatných výzkumných oblastí: morfologické, fyziologické, biomechanické, antropomotorické a procesuální. Zaměříme se především na oblast procesuální, tedy zkoumání procesu osvojování pohybových dovedností. Každé naše vědomě plánované pohybové jednání vychází ze snahy uskutečnit daný cíl. Jednotlivé pohybové akce jsou odstupňovány a označeny jako rozhodující síla v senzomotorickém systému. Dosažené cíle mohou být různé. Obnovení, udržení nebo zlepšení motorického procesu, aktualizace psychického stavu, minimalizace chyb, optimalizace času, optimalizace vzdálenosti, obtížnosti, přesnosti. Pro dosažení cíle je nutno zvolit dle svého repertoáru motorických schopností vhodnou formu pohybu. Výběr je ovlivňován mnoha faktory: umění posoudit vlastní schopnosti dovednosti, vyhodnotit konkrétní situaci a podobně. Ústřední roli však hrají koordinační schopnosti, které stojí v centru motoriky (Nikodým, 2009).

Motivace

Motivace je u klientů lyžařské školy jedním z klíčových prvků. Motivace je hnací vnitřní síla činnosti, která usměrňuje jednání a prožívání. Člověk směřuje k dosažení cílů. Motivace je tedy proces, kterým aktivujeme chování. Většinou se rozděluje na tři části:

aktivace – energetizace, zaměření na cíl a udržování aktivity. Funkcí motivace je tedy prosazení určité tendence z hlediska naléhavosti. Vnitřními motivy mohou být potřeby, pudy, zájmy, ambice a aspirace. Vnější motivy (instruktor) vyvolávají nebo zesilují již existující motivaci. Zdroje lidské motivace jsou hodnoty, zájmy, ideály a potřeby (Kozáková, 2014).

Motivace je chápána jako souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání chování a osobnosti, přičemž hybnými momenty je to, co člověka podněcuje a láká k určité činnosti, reagování, nebo naopak to, co člověka tlumí, co mu zabraňuje něco dělat. Něco, co s námi pohne, abychom něco udělali. Buď činnost vykonáváme rádi, nebo můžeme být v realizování až tlumení (Suchánková, 2014).

Kognitivní teorie motivace. Tato teorie zdůrazňuje důležitost psychologické úrovně motivačních vlivů chování. Tyto vlivy mnohdy jdou za biologické potřeby a pudy. Mohou zahrnovat chování spočívající ve vyhledávání prožitků. Mohou se mísit se sociálními motivačními potřebami a vést tak ke společensky vhodnému chování. Zvědavost je jeden z motivačních faktorů. Lidé, stejně jako zvířata jsou motivováni k vyhledávání a zkoumání informací, a to i tehdy, když jsou jejich biologické potřeby naplněny. Lidé jsou motivováni k přemýšlení a jednání důsledným způsobem a to vede ke kontrole nad jejich životy. Potřeba úspěchu je velkou motivací dosahovat vysokých výkonů (Hill, 2004).

Zvědavost je přední motiv podněcování u vyšších organismů a člověka. Jeví se jako zájem o nové příležitosti a změny situace. Zvědavost jako minimální zátěž, jejíž hlavní funkcí je podpora individuální adaptace. Zvědavost jako maximální stimulace vedoucí k naplnění vlastní podstaty. Dítě není aktivní a zvědavé, protože by takové chtělo být, ale prostě proto, že se tak narodí (Cakirpaloglu, 2012).

Stres

Pojem je původně přejat z fyziky, kde znamenal stav napětí či deformaci. Stres je nárok na jedince, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vypořádat a bez problému mu čelit. V dnešní době je tento pojem strašákem, jelikož se na stres svádí celá řada věcí, událostí a zdůvodňování toho, proč se člověk zachoval, tak jak se zachoval. Stres se dělí na fyzický a psychický. Psychický stres je definován jako stav citově negativního napětí, vyvolaný skutečnou nebo očekávanou skutečností. Objevuje se tedy, když nás čeká nějaká fyzická nebo psychická zátěž. Každý má však jinou stresovou toleranci, tedy to, jak se se stresem dokáže vypořádat. Existují tři fáze reakce na stresové situace.

Poplachová, která znamená mobilizaci všech pomocných mechanismů, fáze odolávání, kdy se tělo brání za cenu likvidace rezerv, a poté přichází fáze destrukce a vyčerpání (Kirchner, 2009).

Již samotný pojem škola (např. lyžařská škola) je u velké části populace spojen s tíživými pocity a představou nepříjemných zážitků, tedy se stresem. Škola je prostředí nabízející mnoho podnětů pro osobní růst, ale na druhé straně je naplněno vazbami a situacemi, které lze zařadit mezi významné stresory v životě dítěte. Velmi často se jedinec bojí, že bude srovnáván, neobstojí nebo nedostojí požadavkům na něj kladeným. Tím bývá potencionálně nebo fakticky ohroženo jeho „Já“. U dětí je nutné zmínit vzájemnou větší propojenost a komplexnost všech procesů a reakcí, vyšší zranitelnost a nižší odolnost vůči stresu, čímž se stupňuje riziko závažnějších důsledků pro psychosomatický stav a další vývoj organismu dítěte (Urbanovská, 2010).

Zdatnost

Zdatnost může být psychického, ale i fyziologického charakteru a je úzce spojena s pojmem odolnost. Zdatnost můžeme chápat jako schopnost organismu vykonávat jakoukoli práci (fyzickou i duševní). Vždy se vztahuje k jedinci a jeho aktuálnímu stavu (tělesnému i duševnímu). Zdatnost je i zvládnání vnějších požadavků s menšími nároky na organismus nebo také optimalizace funkcí organismu při řešení vnějších úkolů. Tuto definici můžeme rozšířit i tak, že zdatnost charakterizuje způsob organismu odolávat vnějšímu stresu. Dalším pojmem, se kterým se můžeme setkat a váže se ke zdatnosti organismu, je well-being, tedy celkově dobrý zdravotní stav organismu ve všech jeho aspektech (sociální, mentální, emocionální, duševní, tělesný). Tělesnou zdatnost můžeme definovat jako aktuální stav tělesných mechanismů, produkujících tělesnou práci, vyjádřený adaptačním potenciálem. Je to soubor předpokladů optimálně reagovat na podněty z vnějšího prostředí a na fyzickou nebo psychickou zátěž. Tělesnou zdatnost můžeme dělit na zdravotně (rozvoj jedince s cílem upevnění zdraví) nebo výkonově orientovanou (rozvoj jedince s cílem podání co nejvyššího výkonu) (Kirchner, 2009).

Riziko

Jako instruktoři můžeme riziko s klienty vnímat ve dvou polaritách. Buď jako ohrožení nebo zároveň jako zdroj nenahraditelných přínosů pro náš nebo jejich život. Jestliže chceme s rizikem pracovat, měl by být náš pohled vyvážený. Pokud bychom u

rizikových situací viděli pouze ohrožení a žádné přínosy, náš pohled by byl přehnaně úzkostlivý a budeme mít sklon k nadměrnému omezování klientů, se kterými pracujeme. Naopak pokud bychom viděli pouze přínosy a na ohrožení bychom zapomněli, budeme přehnaně riskovat a uživatelé se mohou dostat do zbytečného nebezpečí. Některým rizikům se nemůžeme vyhnout, jiná rizika můžeme předem zvážit a rozhodnout se, zda je podstoupíme, nebo ne. Kdybychom neriskovali, pravděpodobně bychom ochudili nás ale i klienty o celou řadu situací, které pro náš život budou důležité. Většinou co má v našem životě cenu, je spojeno s určitým rizikem (Sobek, 2010).

Emoce

Další faktor, se kterým se při práci s lidmi setkáváme jsou emoce. Emoce mohou v mnoha případech ovlivnit plynulost výuky nebo i celé skupiny. Nejčastěji se setkáváme se strachem, znuďeností, zlostí a negativismem. Právě u začátečníků se můžeme setkat s tím, že se z lehké nervozity stane strach. Strach je silná emoce, která brání dalšímu posunu a našeho studenta ochromí pocit, že je to nebezpečné, že to nezvládne. Důležité je zachovat klid a ukázat, že nám student může důvěřovat. Někdy pomáhá si odpočinout nebo ubrat z náročnosti výuky. Avšak pro vyvolání bezpečí můžeme na klienta mluvit nebo ho držet za ruku. Naopak ke znuďenosti dochází tehdy, jestliže výuka není dostatečnou výzvou. Řešení je výuka pestrá, která není monotónní a zaujme každého. Frustrace se dostaví tehdy, když i po několikátém pokusu klientovi stále nejde provést to, co po něm chceme. Pomoci může jiný postup, příběhy ostatních klientů a naše podpora (Mical,2016).

Podle Nakonečného (2000) mají emoce dvě základní dimenze, kterými jsou definovány: míra vzrušení a určitá míra libosti či nelibosti (s výjimkou lítosti a soucitu, emocí, které nejsou ani příjemné nebo nepříjemné). Příjemné a nepříjemné je současně vzrušující. Pocity příjemného a nepříjemného jsou motivující zážitky (tendence k získávání příjemného a k vyhýbání se nepříjemnému). Podstatou vzrušení je energetizace chování, tedy pohotovosti jednat v určitém směru. Je tady neodmyslitelný vztah emocí k motivaci a organizaci chování vůbec (Nakonečný, 2000).

Emoční inteligence obsahuje čtyři základní dovednosti. Abychom skutečně byli schopni vylepšit své schopnosti musíme důkladně pochopit každou z nich. Dovednosti můžeme rozdělit do dvou nadmnožin: osobní a sociální dovednosti. Osobní schopnosti jsou tvořeny znalostí vlastních emocí (sebeuvědoměním) a ovládnutím vlastních emocí

(sebeřízením). Tedy vlastnosti, které se týkají především nás samotných než interakcí s ostatními lidmi. Sebeuvědomění je schopnost vnímat z nadhledu vlastní úmysly a emoce ve chvíli, kdy je prožíváme. Sociální dovednosti jsou tvořeny sociálním povědomím a schopností řízení vztahů. Sociální inteligence je schopnost chápat nálady ostatních lidí, chování a pohnutek za účelem zkvalitňování vzájemných vztahů. Umění chápat vlastní emoce je důležitá základní dovednost (Bradberry, 2013). Podle Bradberryho (2013) je znalost vlastních emocí tak zásadní pro pracovní výkon, že 83% lidí, kteří mají vysokou úroveň sebeuvědomění, jsou nejvíce výkonní a pouze dvě procenta z nich jsou podprůměrnými pracovníky.

Dobrodružství

Termín dobrodružství obecně označuje výchovné vzdělávání nebo rekreační aktivity, které jsou vzrušující, napínavé a představují výzvu. Dobrodružství vyžaduje prvek skutečného nebo subjektivního rizika, kterému je účastník v průběhu činnosti vystaven. Toto riziko může být fyzické, intelektuální, emocionální a materiální. Dobrodružství můžeme označit jako formu prožívání, která je ovlivňována charakterem situace, má úzký vztah ke skutečnosti, je časově ohraničená, plná napětí a dramatičnosti. Je také závislé na intelektových schopnostech jedince, vyžaduje jeho plnou pozornost a soustředěnost. Přibližuje se při něm k flow prožitku. Vnímání dobrodružství je ovlivněno překonáváním individuálních hranic strachu. Dobrodružství dnes není jenom náročná fyzická aktivita, ale tento pojem se vyskytuje i v jiných oblastech (ekonomických, sociální a podobně). Charakteristickým rysem dobrodružství je strach, který vyplývá z určité míry nejistoty při aktivitě. Strach je emoce sloužící k přizpůsobení nové situaci, upozornění na riziko nebo nebezpečí. Je to běžná a přirozená reakce ve vztahu k něčemu neznámému. Dobrodružství může posloužit k efektivnímu učení, kdy určitá výzva bude pozitivně přijímána nebo zpracována a navodí úroveň napětí mezi subjektem a výzvou, kteří vstupují do vzájemné interakce (Kirchner, 2009).

Prožitek

Prožitek je pojem, který je v současné době populární a velmi často uváděn jak v populárních, tak i seriózních vědeckých pracích. Do této skupiny se dostal zejména prostřednictvím komerční sféry, která pojmy prožitek a prožitkovost využívá zejména pro

zatraktivnění své nabídky, které nejčastěji zasahují do volnočasové sféry v oblasti aktivní rekreace a sportovních aktivit (Kirchner, 2009).

Jako znaky prožitku označujeme nenahraditelnost v životě, se zaměřením na jednotlivou, jedinečnou událost ohraničenou nejen prostorově, ale i časově. Jedinečnost prožitku spočívá v nemožnosti je zaměnit, není možné nahradit jednu událost v touze po totožném vyznění v člověku. Individuálnost, protože každý z nás prožívá danou situaci jinak, podle svého na základě složek osobnosti a dřívějších zkušeností. Intencionálnost prožitku neboli neoddělitelnost od svého obsahu, sounáležitosti proživajícího jedince a prožívané události. Nepřenositelnost, jelikož prožitek je ryze individuální záležitostí, sdělitelnou pouze za cenu maximálního zploštění a ochuzení. A v poslední řadě komplexnost při získávání prožitku (Hanuš & Chytilová, 2009).

Existují četné definice prožitku. Jeden z pohledů je názor Jiráskova (2001), že prožívání je průnik jedince a světa. Obecnější přístup je spíše, že prožívání člověka je důležitým nástrojem k uchopení jeho duševní činnosti a že jeho kvalita je podmíněna emočním rozpoložením jedince. Konzumní prožitky, tedy ty, které člověk získá vlastním přičiněním, jsou ty nejcennější. Jedná se o prožitky, které si vytvoříme vlastním tělem. V naší době vládnu peníze, a tak je možnost si prožitky koupit. Ať se jedná o mimořádné činnosti, nebo jde o dobrodružné aktivity, které nám nabídnou mimořádný prožitek. Takovým mimořádným prožitkem může být například sportovní činnost. Jde většinou o sportovní aktivity s prvky dobrodružství a rizika. V nich nejčastěji dochází k fyzické aktivitě a přímému působení na naši psychiku formou napětí při překonávání bariér, které způsobuje strach. Takový prožitek velmi souvisí s naší tělesností, protože pohybové aktivity provádíme především prostřednictvím „fyzického“ těla. Prožitek z těchto aktivit nemusí být pouze autentický, tedy nemusíme ho vytvořit sami vlastními silami, ale vytvoří ho za nás někdo jiný, a my ho při tomto úsilí pozorujeme nebo nasloucháme jeho komentáři. Abychom prožitek z lyžování mohli někam zařadit můžeme použít typologii herních prožitků, jež poměrně dobře rozlišuje oblasti prožívání, které můžeme vztáhnout rovněž k pohybům. Pro náš účel je nejužitečnější prožitek, který je přisuzován většině sportovních aktivit. Složka illinc (závrat) je odpovědí na potřebu člověka cítit, že stabilita jeho těla a jeho rovnováha jsou momentálně porušeny, touha uniknout vnímání a překonat vědomí sama sebe (Kirchner, 2009). Každé dítě zná tento prostředek, jak se dostat do stavu odstředivého unikání a osvobození. Tělo se pak těžce dostává zpátky do své kůže a vnímání pozvolna nabývá své původní osobnosti. Není pochyb, že si tak dítě hraje a dělá

to pro vlastní potěšení. Takové zážitky mohou být vyvolány rozmanitými tělesnými praktikami jako je akrobacie, pády nebo skoky do volného prostoru, rychlá rotace, klouzání, zrychlený pohyb přímočarý nebo kombinovaný s pohybem krouživým (Caillois, 1998).

Flow

Autor teorie a konceptu Flow Mihály Csíkszentmihályi (2015) popisuje tento pojem jako stav, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Okamžik, kdy se tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to.

Pojem flow má česká synonyma jako zaujetí, ponoření se, splynutí s činností, popřípadě optimální prožívání. Na tento fenomén narazíme tehdy, když si uvědomíme, jak často jsme svou myslí mimo sebe. Tento jev přichází většinou bez podpurných látek a jedná se o běžnou skoro každodenní zkušenost (Slezáčková, 2012).

Je to libý pocit, který jedinec zažívá, pokud provádí činnost s plným fyzickým a smyslovým zapojením. Flow může nastat v mnoha situacích ve všech oblastech života. Například když dovednosti jedince odpovídají složitosti úkolu a on je natolik ponořen do řešení, že ztrácí přehled o čase a dalších věcech okolo. Míru ponoření ovlivňuje také míra rizika a nejistoty. Když úroveň těchto jevů stoupá, tak se zvyšuje koncentrace jedince a dochází až k pocitu splynutí s úkolem (Šafařík, 2010).

Jestliže okusíme situaci, která navozuje optimální prožitky, budeme tuto situaci (činnost, která ji způsobuje) chtít zažívat stále znovu. Nezáleží ani tak na tom, co je obsahem činnosti. Každý může prožívat flow při něčem jiném. Závisí na aktuálních dovednostech jedince, na jeho zacílení a na tom, do jaké míry ho zaujme výzva, která je před něj postavena. Zajímavostí je, že fyziologicky stav flow vykazuje obdobné charakteristiky, jako když relaxujeme nebo se přibližujeme meditativnímu stavu, ačkoliv vykonáváme aktivitu, která si vyžaduje vysokou úroveň dovedností a vysokou úroveň výzvy. Celkové pohroužení se do činnosti ve skutečnosti blokuje vědomí, emoce nejsou vůbec přítomny. Hluboké zaujetí činností je pozitivní emocií v přítomnosti, k níž se nepojí žádná myšlenka nebo pocit. Ty vyplynou teprve, když vystoupíme z tohoto stavu nebo po dokončení činnosti, při které k tomuto stavu dochází. Lze je zpřítomnit promyšleným procesem reflexe, a tím z jejich potenciálu vytěžit kapitál pro další rozvoj osobnosti.

Nejlepšími příklady jsou unikátní výkony některých vrcholových sportovců, kteří si nemůžou vzpomenout, co se během závodu odehrávalo (Kirchner, 2009).

Interakce

Neboli společná hra zdroje a příjemce. Komunikace nekončí tím, že jeden druhému něco dojde. Naopak, příjemce reaguje, stává se tak zdrojem a naopak a oba se navzájem ovlivňují. Interakce je vzájemné působení s dvěma a více účastníky. Osobní zvláštnosti, způsoby chování jsou interakčně podmíněné (Schulz von Thun, 2005).

Proces sdílení, chápání, porozumění i následného učení závisí na dvou proměnných v rámci efektivní komunikace, a to na pozornosti a vzájemném naladění. Toto pojetí má své zákonitosti, které si musí pedagog objevit sám na základě vlastní zkušenosti. To, jak se pedagogům daří v jejich edukačním procesu, který se sami učí, můžeme chápat jako jeden z druhů interakce jako takové. Umění naladění se na druhé v rámci interakce s klienty významně pedagoga ovlivňuje faktor předporozumění. Ten může spočívat v zkrácení obrazu toho, jaký daný jedinec je se všemi předsudky, nálepkami, diagnostickými škatulkami, tedy vším, co ovlivňuje, do jaké míry přistupuje k jedinci (Soják, 2017).

Bylo zjištěno, že učitelova interakce, která má podobu záměrného ovlivňování, není rovnoměrná, nepůsobíme na všechny žáky stejně. Tato skutečnost se může odrážet v rozdílných vzdělávacích výsledcích žáků. Faktorů je celá řada. Žákovo chování k učiteli, ochota plnit učitelovy pokyny, znalosti a dovednosti žáků, aktivita ve vyučovacím procesu, vztahy mezi učitelem a rodiči žáků, charakterové vlastnosti žáků a další. Vztah ve výuce mezi žákem a učitelem je dominantní. Existují však pozitivní a negativní vztahy. Z pozitivního hlediska je učitel laskavý, trpělivý, spravedlivý, taktní, chce jim porozumět a každému podle potřeby pomoci. Podněcuje je k dobrým výsledkům a k slušnému chování. Může být náročný, přísný, ale žáci poznají jeho celkové zaměření. Používá povzbuzující strategii, která obvykle přináší pozitivní výsledky. Tedy pozitivní formování osobnosti vlivem povzbuzování. Podle některých výzkumů je možné vštěpováním myšlenky, zlepšovat výsledky. Naopak negativní vztah k žákům má opačnou charakteristiku. Učitel se chová neutrálně, odměřeně, orientuje se na nedostatky, neúspěchy, kritizuje a kárá. Většinou nezná jejich individuální zvláštnosti a tím i problémy, a proto jim většinou nedokáže poradit. Výsledkem je neúspěch žáků, jelikož tento přístup učitele brzdí a tlumí vývoj žáků (Vlček, 2004).

Komunikace

Umění komunikace můžeme považovat za jednu z nejdůležitějších lidských schopností a označujeme jej za nezbytný nástroj pro přežití člověka. Komunikace nám pomáhá poznávat sebe sama i okolní svět, jejím prostřednictvím jsme také poznáváni a ovlivňujeme a můžeme být ovlivňováni okolním prostředím. Komunikační proces je obecně možné vymezit jako vzájemnou výměnu informací a projevů. K této výměně může docházet čtyřmi druhy komunikace: intrapersonální, interpersonální komunikace, komunikace v malých skupinách a komunikace veřejná. Pro náš účel je nejužitečnější komunikace interpersonální, která bývá označována také jako mezilidská komunikace a jedná se o vzájemnou výměnu informací mezi lidmi. Každý komunikační proces má svůj cíl a je aktivitou motivovanou. Cílem pro většinu forem komunikace je učit se, spojovat, pomáhat, ovlivňovat a hrát si. Interpersonální komunikace má základní znaky jako nevyhnutelnost, nevratnost a neopakovatelnost (Konečná, 2009).

Komunikace je tedy interaktivní proces a vždy se uskutečňuje v rámci nějakého vztahu. Zároveň se v procesu interakce tento vztah tvoří, posiluje, rozvolňuje nebo rozpadá. Tedy komunikace má na kvalitu vztahu velký vliv. Kvalita vztahu a kvalita komunikace jsou vzájemně propojené a nelze je od sebe oddělit (Apriasová, 2018).

Málo co říkáme jen tak. Účelem sdělení mohou být různé cíle, například určité zapůsobení na příjemce nebo pouhé sdělení. Sdílení také slouží k tomu, aby pobídlo příjemce udělat nebo zanechat určité věci, něco si myslet nebo něco pocítit. Tato snaha ovlivnit může být více nebo méně zjevná, anebo skrytá (manipulace). Věcný obsah sdělení bývá jednostranný, předpojatý a sebeprojev slouží k vyvolání určitého účinku na příjemce. Věcná, sebeprojevová a vztahová stránka slouží k zvýšení účinku výzvové stránky. To znamená, že nevyjadřují něco, co doopravdy je, nýbrž se stávají prostředkem k dosažení sledovaného cíle (Schulz von Thun, 2005).

Prostřednictvím komunikace instruktor vytváří vztah k žákovi nebo celé skupině, vytváří bezpečnou atmosféru, motivující, podněcující, která dává žákovi prostor k jeho vyjádření. Je potvrzeno, že efektivní učení žáka je významně ovlivněno kvalitou vztahu s učitelem (Apriasová, 2018).

Pozornost

Na výkonnost žáků mají silný vliv jejich psychický stav, motivace, zájmy. Hlavním ukazatelem výkonnosti člověka je pozornost, která nejvíce podléhá vlivu únavy. Pokles soustředěnosti a pozornosti se pokládá za nejtypičtější příznak snížení výkonnosti. Je to stránka psychické činnosti, která umožňuje výběrové zaměření a koncentraci vědomí člověka na určité podněty a jevy. Je nezbytnou součástí vnímání, myšlení a jiných poznávacích procesů a znamená zlepšení jakékoliv činnosti. Neúmyslná pozornost se označuje jako prvotní forma pozornosti, bezprostřední, mimovolní produkt zájmu. Úmyslná pozornost je vědomě zaměřená a řízená a člověk si vybírá objekt na který se zaměří. Projevuje se tam, kde předmět sám o sobě pozornost neupoutává (Lokšová & Lokša, 1999).

Dnešním úskalím pozornosti je roztěkanost. Aby v okruhu pozornosti dětí zůstaly podněty, které potřebujeme, musíme v dítěti probudit zájem. „*Vše co se bude při hře dít, musí upoutat dítě natolik, aby jeho myšlenky neměly čas utíkat někam jinam*“ (Mlejnek, 14, 2011). Dětskou pozornost je třeba cvičit a stále ji koncentrovat zajímavou akcí. Hra přispívá k rozvoji kladných vlastností pozornosti. Koncentrace dětského vědomí na hravou činnost a její pěstování může výrazně pomáhat ve výchově. Schopnost pozornosti jako základní předpoklad úspěšné činnosti v dospělosti se může vytvářet už v dětském věku v tvořivé hře (Mlejnek, 2011).

Když učitel využije poznatky o věkových a individuálních zvláštěnostech svých žáků, může aktivovat jejich pozornost, promyšlenou přípravou a vedením vyučování (Lokšová & Lokša, 1999).

Tvořivost

Termín kreativita se často používá, často však v nesprávné definici. Kreativita je soubor schopností, které se používají při umělecké, vědecké nebo jiné tvořivé aktivitě. Kreativita je lidská činnost, která vytváří nové materiální, technické, umělecké, kulturní nebo spirituální hodnoty. Přenos kreativity z teorie do praxe je často velmi těžké, zejména pro starší generaci učitelů prvního stupně základních škol, kteří nejsou schopni přinést nové myšlenky a nápady. Pro studenty musí být učitel příkladem kreativního člověka (Lewandowski, 2014).

„Z pedagogického pohledu je důležité, že tvořivé vyučování je proces, při kterém je nový produkt u žáka jiný, než u dospělých“ (Pecina, 16, 2008). Od tvůrčí práce žáka

nemůžeme čekat celospolečenský přínos, ale má zásadní výchovný význam pro všestranný rozvoj jeho schopností. Musíme však rozlišit tvořivost subjektivní a objektivní. Objektivní tvořivost odpovídá určitým kritériím – novosti, originalitě a užitečnosti vzhledem k potřebám dané situaci. Subjektivní tvořivost je to v případě, když člověk kombinuje věci individuálním způsobem na základě vlastního myšlení a činnosti. Tvořivost můžeme brát jako jev, při kterém žák správně a účelně řeší problémové situace projevující se ve vzniku něčeho nového a zároveň účelného. Je to vlastnost každého žáka, kterou je třeba podle možností rozvíjet ve všech možných směrech. Tento jev se často spojuje s novostí (originálností) a užitečností (hodnotností) (Pecina, 2008).

V dřívějších dobách se edukační systém zaměřoval pouze na vědění a informace. V současnosti je pozornost více zaměřena na aspekty vyučování a to s ohledem na kreativitu. Existují 4 důvody proč zahrnout kreativitu ve vzdělávání. Prvním důvodem je vzdělávat pro budoucnost, ve smyslu získávání více informací, pro variabilitu myšlení a k používání nových metod. Dalším důvodem je vědecká činnost, kdy kreativitu označil za jednu s nejvyšších kognitivních funkcí člověka. Praktický důvod je další prvek. Lidé nemohou být vzdělávání pomocí starých metod a je důležitá inovace a aktualizace obsahu vzdělávání. Čtvrtým důvodem je sociální a osobní rozvoj, jelikož v kreativní práci lidé nacházejí smysl jejich života, naplnění a štěstí (Lewandowski, 2014).

Tvořivost je nezastupitelný kognitivní nástroj rozvoje osobnosti. Proto je třeba ji u žáka v rámci možnosti rozvíjet. Je zjištěno, že pomocí tvořivých úloh a cvičení se zvyšuje fluence, flexibilita a originalita myšlení žáků a mají kladný vliv na posílení odvahy samostatného myšlení, uvolnění bariér v myšlení a jednání a zlepšení vědomostní úrovně a motivace žáků k učení. Tedy učitel musí být osobnost, která je zdatná a vede žáky k efektivním výsledkům. Měl by mít odpovídající znalosti, psychickou vyrovnanost, schopnost pozitivní komunikace a interakce, pedagogický takt a tvořivý přístup (Pecina, 2008).

Imaginace

Imaginace se řadí k základním kognitivním funkcím vedle vnímání a myšlení. Imaginaci je možno rozlišit podle smyslových modalit, v nichž probíhá, na vizuální, auditivní, olfaktorickou, gustativní a haptickou. Dále by sem patřily senzomotorické, motorické imaginace afektivního charakteru. Speciální místo zaujímají imaginace verbální či orální, kdy vjemové obrazy se vztahují k přítomnosti a částečně se kryjí s percepcí, ale jsou i důkazem podílu obrazotvornosti na vnímání. Vjemové a paměťové obrazy označujeme jako reprodukční a anticipační často jako kreativní. Vedle vědomých imaginací hovoříme o nevědomých obrazech (fantasmata, hypnagogické úkazy, noční a denní sny) (Borecký, 2005).

Imaginace je neskutečně výkonný prvek ve sportu. Pomocí mentální přípravy a naučeného cvičení, rutiny před důležitým závodem, se dokážou sportovci připravit a dosáhnout tak maximálního výkonu tehdy, když se to počítá nejvíce. Imaginací, že jsou v závodě, si dokáží vybudovat dostatek sebedůvěry pro reálný závod. Imaginace může také pomoci zraněným sportovcům, kteří i přes zranění se můžou dostat zpět do procesu a tak přenést myšlenky pryč od zranění a dokonce snížit dobu rekonvalescence. Využitelná je i během přesunů, cestování mezi jednotlivými závody. Tato schopnost může mít však i opačný účinek. V některých případech si sportovci pořád přehrávají situace při kterých se zranili a to je omezuje v optimálních výkonech. Nicméně sportovci, kteří udrží imaginaci pod kontrolou, dokáží využít její klady k vlastnímu prospěchu (Morris, Spittle & Watt, 2005).

Je neodmyslitelnou zkušeností, že imaginace, vytváření obrazových představ, je přirozenou součástí zažívání světa dětmi. Je jejich potřebou, líbí se jim, dělá jim radost a provází je jejich herními i učebními aktivitami. Imaginací se většinou rozumí obrazotvornost. Obrazotvornost je také ztotožňována se symbolickým, reprezentativním poznáváním světa prostřednictvím zrakových prostřednictvím zrakových, smyslových a duševních představ. Při imaginaci se vynoří obrazy a až poté jsou popisovány. To má význam jak z vývojového hlediska, ale i pro účely podpory učení (Pelcová & Hogenová, 2010).

Fantazie

Fantazie zaujímá v životě člověka zvláštní postavení. I neodborníkovi je nápadná mimořádná nejednotnost, dokonce přímo protichůdnost fantazijních projevů. Fantazie se

uplatňuje zejména v tvůrčí činnosti, rovněž však v neplodném snění, v bdělém stavu, ve spánku (ve snech). Aktivizuje některé dílčí psychické funkce, ovlivňuje však i osobnost jako celek, zejména sféru motivace a postojů. Projevy fantazie jsou tak různorodé a důsledky jejího vlivu tak protichůdné, že pojem fantazie se často nepoužívá a jevy se ztotožňují s kreativitou nebo se specifickým uměleckým nadáním. Fantazie je tedy všude a nikde, je rozprostřena po celém psychickém životě a vystupuje jako výrazný prožitkový doprovod duševního života člověka, jeho individuálního vědomí. Zároveň je to skrytá hnací síla. duchovní a hmotné kultury lidstva (Viewegh, 1986).

Přesnost vnímání a konkrétních představ u předškolního dítěte se během celého dětství vyvíjí a zlepšuje. Fantazie a představivost dítěte utváří před nástupem abstraktního myšlení stěžejní obsah psychických operací, později však hraje nezastupitelnou roli v utváření dětské osobnosti. Avšak rozlišovat mezi fantazií a skutečností je typické pro starší předškolní dítě. K viditelnému rozvoji dochází kolem 5. roku dítěte. Představivost je velký pomocník v poznávání. Pro tento věk je typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které však není regulováno logikou. Představy si dítě přizpůsobuje svým vlastním možnostem a aktuálním potřebám. Fantazie neudává pouze dispozičně podmíněný proces, ale poukazuje na skutečnost, že fantazie prokazuje specifika v jednotlivých vývojových stádiích u každého z nás (Hokrová, 2019).

Představy získané pomocí smyslového vnímání podmiňují rozvoj obrazotvornosti. Význam fantazie pro život je dostatečně dokázaný. Člověk, který si nedokáže představit uskutečnění svého snu, těžko najde sílu k odstranění překážek na cestě k jeho realizaci. Bez bohaté fantazie nežije plným životem. Ochuzen je zejména jeho citový prostor, jelikož je neschopný se vcítit do ostatních lidí. Obrazotvornost zdravých dětí je neotřelá, není svazována konvenčními stereotypy, má bohaté, překvapivé kombinační schopnosti a dětskou logiku. Tyto aspekty způsobují vnější bohatost dětské fantazie, dané mezemi rozvoje dítěte a vyplývají často z nedostatku kritických soudů (Mlejnek, 2011).

2.3 Formy učení

Zážitkový pedagogický přístup

Zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova jako prožitek, zážitek, zkušenost. Tyto prvky jsou vyvolány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných

situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby hry (Hanuš & Chytilová, 2009).

Dramaturgie je neplánovanou cestou prokládanou konkrétními programy a hrami, skrze které kráčíme k cíli. Zhmotňujeme ideály, myšlenky, představy, přání a potřeby účastníků. Dramaturgie je kombinací nejrůznějších postupů a pravidel. Musíme však vycházet z podmínek a prostředků, které máme k dispozici. Podle těchto podmínek volíme prostředky tak, abychom splnili cíl, který jsme si určili (Kirchner, 2009).

Výchova v přírodě a výchova prožitkem jsou klíčem k rozvoji osobnosti a používají se již od 19. století. Za našimi dveřmi tak vznikl prostor pro učení se v mnoha ohledech. Často můžeme přírodu rozdělit na učebnu, laboratoř, tělocvičnu, kostel nebo hřiště. Příroda je tak využívána jako výborné prostředí pro učení, kde výuka probíhá nejčastěji pomocí nabyté zkušenosti z nějaké výzvy. Prostředí je skvělý učitel a můžeme v něm najít jednotlivé prvky, které můžeme rozvíjet. Například zážitkový prostor, fantazijní, psychický, kolektivní, morální a sociální. Učení pomocí venkovního dobrodružství často zachraňuje lidi ztracené ve svém životě nebo v nějaké krizi, pomáhá překonat změnu životní situace či nasměrovat správným směrem (Loynes, 2003).

Hra

Na pojem hra můžeme nahlížet z různých stran. Je možné ji popsat slovy jako nejasný výsledek, řízený pravidly, obsahující vážnost, zábavu, dobrovolnost a jiné. Během hry se neustále mění některé prvky a je například lehké během ní ztratit pojem o čase nebo místu. Jedná se o ponoření do činnosti a ignorování vnějších vlivů. Na jednu stranu hra slouží jako vzdělávací nástroj, na druhou stranu i jako místo pro nabytí zkušeností a dobrodružství (Bartůněk & Martin).

„Hra je svobodně zvolená, osobně řízená a vnitřně motivovaná činnost. To znamená, že děti si samy určují a kontrolují obsah a záměr hry pomocí vnímání vlastních instinktů, myšlenek a zájmů. Hrají si svým vlastním způsobem a z vlastních důvodů“ (Benjamin, 17, 2015).

Hra je činnost, při které není důležitý její výsledek, podstatný je průběh herní aktivity. Dítě naráží při volné hře na rozpor svých nedokonalých mentální a materiálních možností. Způsob, kterým tento rozpor dítě zvládne, patří k věčným půvabům hry. Lidé i věci mohou být symbolem a o ničem nerozhodují reálné podmínky. Nesrovnalosti nejsou důležité, ale podstatná je samotná hra (Mlejnek, 2011).

Hra má určitý cíl, je smysluplná, něco znamená. Tento cíl však není pravým a jediným důvodem zapojení se do hry, ale je podřízen cestě k jeho dosažení. Smysl je ve hře samotné, kde se nachází jakýsi vnitřní smysl, který se uskutečňuje po rozehrání hry a postupně se vyvíjí. Výsledek ve hře není tak důležitý tvoří spíše rámec celé činnosti (Suchánková, 2014).

Podle Říčana (2014) jsou nejzajímavější a patrně vývojově nejdůležitější námětové hry. Za použití fantazie přejde hra nejčastěji do hrané pohádky, kde nic není nemožné. Dítě se tak stává autorem a režisérem hry a v podstatě kouzelníkem.

Pohádka

Pohádka patří neodlučně k dětskému věku. Láska k pohádce a citlivost k jejímu působení v něm vrcholí. V mladším školním věku je vztah k pohádce intenzivní a v jistém smyslu by nám měl vydržet celý život. Pohádka je blízká dětské mentalitě svou časovou neurčitostí, záhadným umístěním a tajemností, která z toho vyplývá. Postavami jsou výrazné typy a dítěti jsou blízké také prvky přeměňování zvířat v lidi a naopak, fantastika a surová morálka. Dějové motivy pohádky v nadsázce představují typické základní kameny lidského údělu. V pohádce je hrdinství dokonalé, zrada černá a štěstí až do smrti. Dítě dokáže sledovat děj, vžít se do něj a považuje ho zprvu za realitu a teprve postupně poznává, že je v pohádkové hře. Naslouchání pohádce má pro dítě podobný citový význam jako hra. Může se při něm hravou formou vyrovnat se svými strachy a konflikty, které jsou zde promítnuty (Říčan, 2014).

Učení zkušeností

Učení pomocí zkušenosti je úzce spjato s dobrodružným, výzvodným a outdoorovým učením. Tedy do učení pomocí zkušenosti můžeme například zahrnout aktivity jako výlet do přírody, spolupráce na projektu ve skupině, dobrovolnictví v určité komunitě, dokončení výzkumu v laboratoři nebo učení jízdy na kole a podobně. Všechny tyto aktivity obsahují nějaký stupeň zkušenosti jako součást procesu. Vše se můžeme naučit tím, že to uděláme v nějaké určité modifikaci. Tedy je to něco, co dokáže každý pedagog nebo učitel zapojit do vlastní výuky. Například místo memorování určitého textu si ho můžeme zazpívat nebo zatančit a tím zvýšit účinnost učení (Roberts, 2012).

Z teorie zkušenostního učení vychází několik předpokladů. Jeden z nich je, že během zkušenosti nejsou myšlenky fixovány na určitý tok myšlenek, ale jsou formovány

stále dokola. Učení se tak stává nekonečným procesem, který je modifikován zkušeností (Kolb, 2015).

Příběh

Příběhy a jejich vyprávění jsou centrem učení v našich životech (Armour, 2012). Rodiče učí své děti pomocí příběhů, které se předávají z generace na generaci a mají často v sobě zachycená fakta, která ovlivňují náš každodenní život. Příběhy se používají také ve výzkumu. Výzkumník pomocí biografického nebo autobiografického příběhu si dokáže představit život lidí v rámci sociálního, kulturního a historického hlediska. Tato narativní metoda se zabývá sběrem dat ve formě příběhů, z kterých dokáže odvodit životy, události, zkušenosti, perspektivy a akce jedinců nebo skupin (Armour, 2012).

2.4 Inspirace

V dnešní době existují v lyžařských střediscích a školách různé formy, jak se přiblížit světu dětí. Například téměř každé středisko má svého maskota, které často používají k pojmenování jednotlivých lyžařských dovedností.

ČR – APUL

Zatímco v minulosti byla stěžejní výuka dospělých, v současnosti jsou klienty stále více děti. Komerční lyžařské školy tak zaznamenávají v posledních letech velký nárůst dětí. Asociace profesionálních učitelů lyžování (APUL), zareagovala na tento trend a rozhodla se tvořit dětskou metodiku a ojedinělý projekt „dětská zimní liga“. Tento projekt předkládá všem dětem a jejich rodičům model jednotné koncepce výuky dětského lyžování, ve kterém děti postupují po stejných stupnicích svého lyžařského vývoje a setkávají se s maskotem, opičkem APU, ať už lyžují kdekoli ve střediscích s členskými školami v České republice. Myšlenkou bylo poskytnout dítěti stejný výukový postup, ale i koncepci zahrnující spousty doprovodných prvků, příběhů a her, které na sebe navazují. Dítě tak čekají stále stejné podmínky na jeho cestě k novým lyžařským dovednostem (https://www.apul.cz/clanky/detska-vyuka_12/detska-zimni-liga-apul_13/).

Švýcarsko – Snowli

Ve Švýcarsku používají ucelenou postavu lyžování, kterou je mimozemský zajíc Snowli. Tato postava představuje maskota, se kterým se můžete setkat v jednotlivých

švýcarských střediscích. Se zajícem začínající lyžař objevuje svět lyžování, stejně tak jako Snowli objevuje planetu zem a tvoří tedy nerozlučnou dvojici. Dítě tak získává jednotlivé lyžařské dovednosti, sbírá omalovánky a kartičky s touto postavou (https://www.swiss-ski-school.ch/en/children/snowli-and-his-friends/snowlis-story.html?fbclid=IwAR3QLUoWMdrkEN_DSSPIQBhkhDle0gvn0yQhi0okGEd-qLRflmRV2DxG6lM).

Maskoti

Ani ve světě nepodceňují sílu maskotů. Maskoti jsou tváří resortů, ovlivňují sdílení na sociálních médiích a podle některých přinášejí štěstí. Někteří z nich mají dokonce své vlastní účty na sociálních sítích (Facebook, Twitter). Spousta rodičů považují maskota za něco, co nesmí chybět na žádné z lyžařských dovolených. Maskoti jsou značkou lyžařských středisek a škol a slouží jako skvělý marketing. Každá jedinečná postava tak dokáže vytvořit identitu a dotvořit atmosféru místa. Velice zajímavý je například maskot z Japonska, který představuje obří polovinu vařeného vejce, tento maskot je význačný tím, že si hrát hraje s jídlem svých zákazníků (<http://www.mountainyahoos.com/SkiResorts/Mascots.html>).

2.5 Ski Areál Roundhill

Roundhill je komerční lyžařský areál ve středu jižního ostrova Nového Zélandu, nacházející se 40 minut jízdy od města Lake Tekapo. Tento areál je známý úžasnými výhledy na nejvyšší horu Nového Zélandu Mt. Cook, pás novozélandských alp a tyrkysové jezero Lake Tekapo. Roundhill vlastní lokální rodina Oskar a Karolína Riederovi, která miluje lyžování a provozování lyžařských areálů, jak na Novém Zélandu nebo v Evropě, je jejich vášní. Tento areál se zaměřuje na rodiny s dětmi, pulzuje přátelskou atmosférou a poskytuje zázemí a sjezdovky pro jezdce všech úrovní a zkušeností. Areál obsahuje velkou část vyhrazenou pro začátečníky, tedy mírné široké sjezdovky disponující třemi poma vleky a lyžařskou školou obsahující dvě vleková lana. Pro zkušenější jezdce, například olympijského vítěze Teda Ligetyho, který pravidelně jezdí s americkým týmem do Roundhillu trénovat, jsou k dispozici dvě kotvy, které lyžaře dopraví na křižovatku několika sjezdovek, které nabízejí, jak lyžování mimo terén, tak perfektně upravené červené sjezdovky. Pro ty nejobdivnější je tady rarita, která se objevuje v komerčních střediscích jen na Novém Zélandu a to nejdelší a nejstrmější rope

tow na světě (v poznámkách), s vertikálním převýšením 783 metrů, která nabízí dlouhé přírodní U rampy a strmé sjezdy a to všechno v podmínkách volného lyžování na přírodním sněhu (www.roundhill.co.nz/mountain/ski-area, 2018).

Je důležité zmínit, že na Novém Zélandu existují i klubová lyžařská střediska, která jsou sice otevřená veřejnosti, ale jsou vlastněna lyžařskými kluby. Tato střediska nabízejí volné lyžování v terénu určené pro středně pokročilé až pokročilé jezdce, ubytování v horách a raritní vleky rope tow. V šedesátých letech byl Roundhill také klubové středisko vedené místními farmáři. Od roku 1973 je však Roundhill středisko komerční a neustálým vývojem se posouvá až do současnosti (www.roundhill.co.nz/mountain/our-history, 2018).

Lyžařská škola Roundhill

Lyžařská škola je součástí Ski areálu Roundhill a nabízí lekce pro lyžaře a snowboardáky všech dovedností a zkušeností. Tým se skládá z mezinárodního týmu zkušených instruktorů. Nabízeny jsou skupinové, ale i privátní lekce. Za zmínku stojí vybavení lyžařské školy, které je jednoduché, ale velmi funkční, snowpark upravovaný instruktory a řada začátečnických boxů (www.roundhill.co.nz/mountain/snowsports-school, 2018).

3 Cíl

Cílem práce je představit výuku prostřednictvím příběhů jako efektivní nástroj učení lyžování a snowboardingu.

Dílčí cíle práce jsou:

1. Popsat faktory ovlivňující učení lyžování a snowboardingu.
2. Vytvořit model lekce, který zahrnuje příběh.
3. Zjistit názor instruktorů na výuku prostřednictvím příběhů.
4. Zjistit pozitivní a negativní aspekty výuky prostřednictvím příběhů.

Výzkumná otázka:

Jaké faktory mohou přispívat k efektivitě učení prostřednictvím příběhů?

4 Metodika

4.1 Kvalitativní výzkum

V praktické části využíváme kvalitativní výzkum, který je podle Miovského (2006) přístupem, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných nebo nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod. Je to proces hledání porozumění, založený na metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému (Hendl, 2008). Používáme jeden z nejrozšířenějších a základních typů výzkumu v rámci kvalitativního přístupu a to případovou studii. Miovský (2006) uvádí, že případem, který se nachází v centru pozornosti rozumíme objekt našeho výzkumného zájmu, kterým může být osoba, skupina nebo organizace. Případem, který bude pro tuto práci použit je lyžařská škola Roundhill a instruktoři v ní působící.

4.2 Případová studie

Případová studie v sociálně vědním výzkumu se podobá mikroskopu, jelikož její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřená. Můžeme předpokládat, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Jde především o zachycení složitosti případu, o popis vztahu v jejich celistvosti (Hendl, 2008).

Analýza jednotlivých případů nám v průběhu celého výzkumu umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům (Miovský, 94, 2006).

Jedná se o přístup celostní, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění (Mareš, 2015).

Podle Miovského (2006) můžeme rozlišit různé varianty případové studie. Pro naši potřebu je nejvhodnější případová studie sociální skupiny. Tuto výzkumnou strategii využíváme zejména tehdy, když potřebujeme zkoumat jasně vymezenou skupinu osob, mající určité specifické vzájemné vazby, kde je důležité sledovat vývoj vztahů v dané skupině a vývoj vztahů této skupiny vůči jiným skupinám.

4.3 Sběr dat

Metoda zúčastněné pozorování

Jedná se o pozorování, kdy se výzkumník pohybuje v prostoru, kde jsou pozorované jevy přítomny. Pozorovatel se stává součástí těchto jevů. Výhodou se považuje především to, že výzkumník má bezprostřední zkušenost se situací, kterou pozoruje (Mioviský, 2006). Autor použil tuto metodu výzkumu v rámci samotné výuky lyžování a snowboardingu pomocí příběhů během sezóny v lyžařském středisku Roundhill na Novém Zélandu. Autor si během sezóny zapisoval poznámky a postřehy z výuky prostřednictvím příběhů.

Metoda focus group

Focus group neboli ohnisková skupina patří mezi jedny z nejprogresivnějších kvalitativních metod pro získávání dat (Mioviský, 2006).

Metoda focus group je považována za vhodný výzkumný nástroj pro získávání informací od jedinců, kteří mají společné charakteristiky a zájmy (Hoffmannová, 2011).

Focus group je výzkumná metoda, jejíž prostřednictvím získáváme kvalitativní data za využití skupinové interakce vzniklé probíhající v debatě na téma určené badatelem. Badatel určuje ohnisko, zaměření diskuse, která se odvíjí od cílů výzkumu a výzkumných otázek (Mioviský, 2006).

Bez užívání interakce by data byla jen těžko přístupná. Pomocí interakce se uvolňují racionalizační schémata a psychické zábrany. Účastníci tak mohou odhalit své postoje, způsoby jednání, své myšlení a pocity (Hendl, 2008). Od zkoumaného problému se odvíjí podstata, dané téma a zaměření focus group. Optimální skupina obsahuje 6 až 10 účastníků. Focus group bývá pro účastníky často zábavná. Proto je často jednoduché zjistit, kdy je skupina v souhlasu nebo v nesouhlasu s určitým typem tvrzení bez ohledu na důležitost tématu (Morgan, 2001).

Údaje jsou získávány prostřednictvím záznamu skupinové interakce. Ohnisko je obvykle definováno volněji a jedná se spíše o určitou tematickou oblast či obecnější fenomén, který nás zajímá. Musí být však ohraničené a srozumitelné pro všechny účastníky diskuse (Mioviský, 2006).

Tuto metodu jsme použili z důvodu splnění charakteristik výše zmiňovaných autorů a ze zkušeností práce bakalářské, kde autor focus group také použil.

Průběh focus group

Podle Miovského (2006) rozdělujeme focus group na čtyři fáze: zahajovací, úvodní diskuzi, samotné jádro diskuze a ukončení.

Účastníci byli přizváni na terasu domu, který se nachází po cestě ze střediska a autor práce zde měl v rámci zaměstnání pronajatý pokoj. Terasa se nachází na slunném místě z výhledem na jezero a místo celkově působí velmi uvolněně a příjemně. Společný termín nebylo těžké nalézt, jelikož toto místo se nacházelo po cestě ze střediska. Všichni účastníci již toto místo znali, takže volba místa k sezení byla na jejich volbě. Během nahrávky účastníci konzumovali nápoje a občerstvení a nálada byla velmi uvolněná.

Účastníci již autora znali z průběhu sezóny, takže se jim nemusel představovat. Před začátkem nahrávání je jen upozornil, že během diskuze bude působit v roli moderátora. Dalším zásadním bodem před samotným nahráváním bylo sdělení, že pro zachycení dat bude průběh nahráván a zároveň účastníci podepsali informovaný souhlas, kde svým podpisem potvrdili souhlas s účastí na výzkumu. Vzor tohoto dokumentu je v příloze č.1.

Samotné zahájení diskuze směřovalo k představení pozadí a účelu tohoto výzkumu. Pro hladký průběh byli účastníci seznámeni se základními pravidly, které by bylo vhodné dodržet a také, že výzkum je realizován v rámci diplomové práce.

Pro podněty účastníků k diskuzi měl autor práce připravených 6 tematických otázek, které však doplňoval diskuzními otázkami v průběhu focus group:

1. Jak vnímáte hru jako součást lyžařské nebo snowboardové výuky?
2. Jak vnímáte pohádkový příběh jako součást lyžařské nebo snowboardové výuky?
3. Myslíte si, že je tento model výuky využitelný kdekoliv na světě?
4. Myslíte, že by bylo dobré vytvořit nějaký návod, knihu jak vytvořit lekci zahrnující pohádkový příběh ?
5. Myslíte, že pohádkové příběhy a jejich variace jsou využitelné ve výuce pro všechny věkové skupiny?
6. Co pro vás znamená výuka lyžování a snowboardingu?

4.4 Výzkumný soubor

Demografické údaje výzkumného souboru ohniskové focus group obsahují očíslování jedna až sedm. Jména byla zaměněna za čísla záměrně, aby nedošlo k porušení etické dohody a pomocí těchto čísel je také možné rozpoznat respondenty v nahrávce. Dále představující věk respondentů, pohlaví, roky praxe, národnost a úroveň lyžařského a snowboardového vzdělání.

Tabulka 1. Popis focus group

Osoba	Věk	Pohlaví	Praxe	Národnost	Licence SKI	Licence SNB
Číslo 1	21	muž	4	Rakousko	Úroveň 2	Úroveň 1
Číslo 2	24	muž	4	Německo	Úroveň 1	-
Číslo 3	24	žena	4	Česká republika	Úroveň 1	Úroveň 1
Číslo 4	25	žena	5	Francie	Úroveň 3	Úroveň 3
Číslo 5	28	muž	6	Nizozemsko	Úroveň 2	Úroveň 1
Číslo 6	22	muž	4	Nový Zéland	Úroveň 1	Úroveň 1
Číslo 7	33	muž	8	Švédsko	Úroveň 4	-

Výběr respondentů

Výběr respondentů byl realizován pomocí metody záměrného výběru. Podle Miovského (2006) je tato metoda vůbec nejrozšířenější metodou výběru s jakou se při kvalitativním přístupu setkáváme. Cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností, kritérií. To znamená, že na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme jedince, kteří tato kritéria splňují a jsou ochotni se do výzkumu zapojit (Miovský, 2006).

V práci byl uskutečněn výběr respondentů podle následujících kritérií. Členy focus group jsou instruktoři lyžování a snowboardingu, kteří pracovali v zimní sezóně 2019 v lyžařském středisku Roundhill na Novém Zélandu. Skupina byla složena ze 7 účastníků (5 mužů a 2 ženy). Soubor byl sestaven podle zkušeností a dosaženého vzdělání v oblasti výuky lyžování a snowboardingu. Do výzkumu byli zařazeni ti jedinci, kteří měli minimálně 4 sezóny praxe a co nejvyšší úroveň vzdělání. Instruktoři s nedostatečnou délkou praxe a úrovní vzdělání byli ze souboru vyloučeni. Po diskuzi s vedoucím lyžařské školy byl dalším faktorem při výběru instruktorů počet odučených hodin v daném

středisku. V neposlední řadě byla důležitá ochota účastníků využívat a testovat autorem vytvořený vyučovací koncept výuky prostřednictvím příběhů.

4.5 Průběh výzkumu

Autor práce chtěl navázat na práci bakalářskou, kde jako vedoucí lyžařské školy Kopřivná implementuje moderní prvky do výuky lyžování a snowboardingu. Během posledních 3 odvedených a odučených sezón zaznamenal jev, který se ve výuce objevuje. Dle názoru autora práce je totiž problémem dnešních lyžařských nebo snowboardových lekcí nuda. Děti ve věku předškolního období a mladšího školního věku se během prvních pár lekcí naučí lyžovat, užít si to a sjet takřka jakýkoliv kopec. Nicméně ztratí zájem o jakýkoliv další rozvoj, jelikož nabydou dojmu, že toho více nepotřebují. Rodiče však mnohdy mají opačný názor a instruktor čelí nelehké výzvě, zaujmout a naučit novým dovednostem lyžaře, který si myslí, že už vše umí. Taková výuka často vypadá jako vláček instruktor, dítě a rodiče nebo i ostatní klienti na kopci, mohou mít dojem, že instruktor tuto výuku zanedbává.

Aby lekce nezáležely pouze na improvizaci a samotné výuce a instruktor se mohl o něco opřít, autor práce vytvořil pohádkový příběh, který následuje metodické cvičení podle modré knihy APUL (Mical, 2016), kde místo jasných instrukcí používá pohádkový příběh a s klientem se tak přenáší do hry, která nahrazuje klasickou lekci. Autor nejprve tento příběhový koncept vyzkoušel na vlastních klientech a až poté oslovil ostatní instruktory.

4.6 Metoda analýzy dat

Záznam a zpracování dat

Ohniskovou skupinu – focus group byla nahrána pomocí aplikace diktafon, která je součástí mobilního telefonu Iphone 7. Nahrávka byla po dokončení ohniskové skupiny uložena do počítače a poslána na email autora práce. Tyto kroky autor provedl s vidinou předejití rizika ztráty nahrávky.

Přepis probíhal pomocí aplikace diktafon a programu MS Word. Aplikace je vhodná, jelikož její rozhraní umožňuje posouvání záznamu a možnost úpravy rychlosti přehrávání (zpomalení záznamu). Přepis samotný byl náročnou částí kvalitativního výzkumu, jelikož bylo zapotřebí anglický text přeložit smysluplně do českého jazyka.

Finální verze byla uložena společně s přepisem zápisků zúčastněného pozorování do aplikace MS Word.

Zpracování dat do ohniskových skupin proběhlo za pomoci trialové verze softwaru *Atlas.ti*, který je vhodný k analýze a kódování dat. Tento program se používá k analýze dat kvalitativních výzkumů a jeho hlavní funkcí je zobrazení vztahů a souvislostí mezi kódy a uchovává, porovnává poznámky různých tazatelů (Miovský, 2006). Pro lepší pochopení rozhraní programu bylo nezbytné zhlédnutí instruktážních videí z internetového portálu www.youtube.com.

Analýza dat

Analýza dat byla nejprve realizována pomocí kódování. Miovský (2006) uvádí, že kódování spočívá v přiřazování klíčových slov či symbolů k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoliv snadno pracovat s většími celky. Proces kódování je procesem identifikace a systematického označování významových celků dle vytvořených kategorií. Autor práce přiřazoval kladné nebo záporné označení k jednotlivým poznámkách z focus group a zúčastněného pozorování.

Poté byla analýza dat realizována pomocí metody vytváření trsů. Metoda vytváření trsů je založená na sdružování výroků do tematických skupin, podle podobnosti dílčích témat, které poté pozorujeme, pohybujeme s nimi (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013). Tímto procesem vznikají obecnější zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým uspořádáním (Miovský, 2006). Autor pomocí již přiřazených kódů (kladné a záporné) rozdělil data do dvou celků: Pozitivní aspekty výuky prostřednictvím příběhů a úskalí výuky prostřednictvím příběhů a s těmi následně pracoval.

Limity práce

Za limity práce považuji provedení výzkumného šetření na Novém Zélandu. Výzkum probíhal v rámci autorova prvního působení v zahraniční lyžařské škole. Autor na začátku sezóny na základě vlastní zkušenosti a metodických materiálů vytvořil příběh, který musel smysluplně přeložit a aplikovat do následné výuky. Realizace výzkumu probíhala v anglickém jazyce, kde byla zapotřebí dostatečná znalost cizího jazyka. Dále focus group byla uskutečněna až na konci sezóny, aby instruktoři měli dostatek času na

aplikaci výuky prostřednictvím příběhu. Z tohoto důvodu se na samotném výzkumu nemohli podílet jedinci, kteří opouštěli středisko před ukončením sezóny. Tato skutečnost se projevila v menším počtu účastníků ve zkoumaném souboru.

Etika výzkumu

V rámci vypracování této práce autor postupoval podle etických pravidel chránící účastníky výzkumu. Etické otázky hrají ve společenskovědním výzkumu vážnou roli. Existují tak různé standardy, které vymezují etická pravidla aplikovatelná ve výzkumu (Hendl, 2008).

Výzkum musí být proveden v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů. Účastníci výzkumu musí být před zahájením práce informováni o tom, kdo a za jakým účelem bude mít přístup k získaným informacím (Miovský). Je potřeba získat poučený informovaný souhlas. Osoba se tedy zúčastní studie, pouze pokud s tím souhlasí a je plně informována o průběhu a okolnostech výzkumu (Hendl, 2008).

Před samotnou realizací focus group autor seznámil účastníky s průběhem a cíli výzkumu a získal podpisem potvrzený informovaný souhlas. Informovaný souhlas, CD s nahrávkami a přepisem ohniskové skupiny a poznámkami autora je součástí příloh č. 1 a 2.

5 Výsledky

Pohádkový příběh – Sněžné opice na opuštěném ostrově

Jedná se o pohádkový příběh určený pro děti předškolního a mladšího školního věku. Příběh je koncipovaný nejlépe pro skupinovou lekci, nicméně je možné ho použít i v privátní lekci. Cílem této lekce je získat větší jistotu a kontrolu nad lyžemi. Cvičení rozvíjí základní dovednosti lyžařské techniky, a to hranění, otáčení, tlak, načasování, intenzitu a dynamickou rovnováhu. Je tedy určen pro jezdce, kteří již zvládají zastavit, zatočit a plynule sjet modrou sjezdovou trať.

Seznámení:

Probíhá v klasickém duchu: seznámení, úvod a analýza první jízdy klienta.

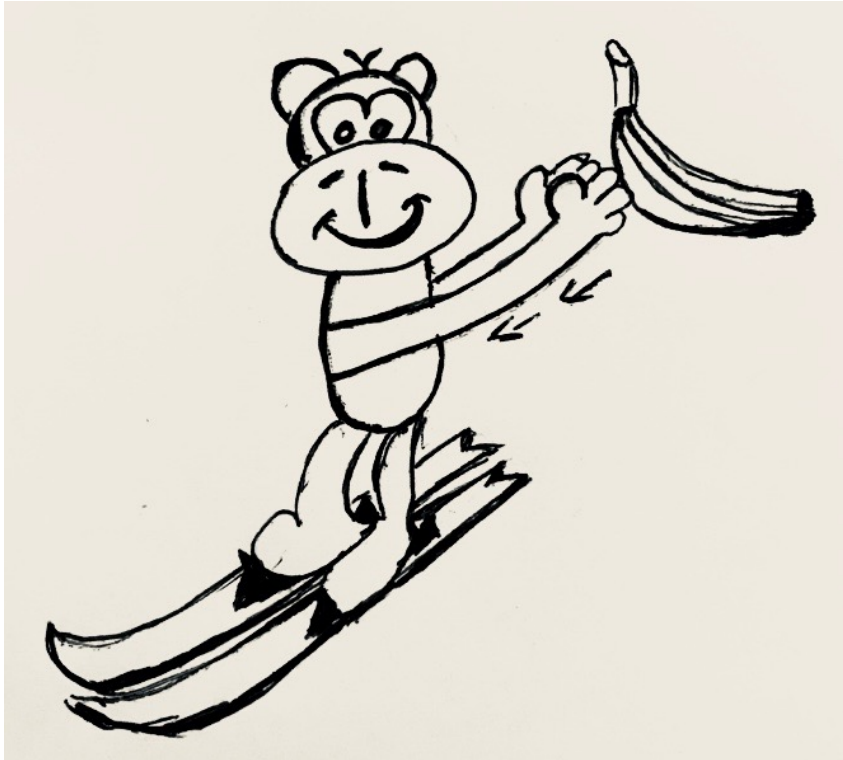
Na výstupní stanici vleku:

Změna hlasu, připravení k opičímu projevu.

HRA: Vítejte! Kdopak jste? Co tady děláte? Vypadáte jako opice odněkud z daleka! A jste šíleně chlupaté! Vy budete asi sněžné opice, že? Tento ostrov je majetkem šíleného vědátora, který tady zhraňuje ty nejvzácnější druhy všech tvorů! Ale nebojte já vás odsud dostanu! Já jsem sněžná gorila a teď mám konečně možnost s vámi se vrátit domů! Pojd'te ukáži vám, jak zde přežít a utečeme společně. Znáte nějaká opičí taneček? Já miluju tancování, takže pokaždé když se nám něco podaří, tak si zatančíme! Jste pro?

První jízda:

Musíte být hladoví! Pojd'me natrhat nějaké ovoce! Jaké je vaše oblíbené? Moje jsou banány. Pojd'me je společně natrhat!



Obrázek č. 1

Zdroj: Autor práce

Druhá jízda:

Přátelé máme vážný problém. Snědli jsme všechno ovoce, které se na tomto ostrově nachází a my si potřebujeme udělat pořádnou zásobu na cestu zpět domů! Co teď? Mám tady nějaké semínka! Pojd'me je společně zasadit. Mám tady pro vás speciální přístroj na sázení (slalomová tyč, štětina a podobně) a pokaždé když se dotknete země, zasadíte vaši oblíbenou plodinu.

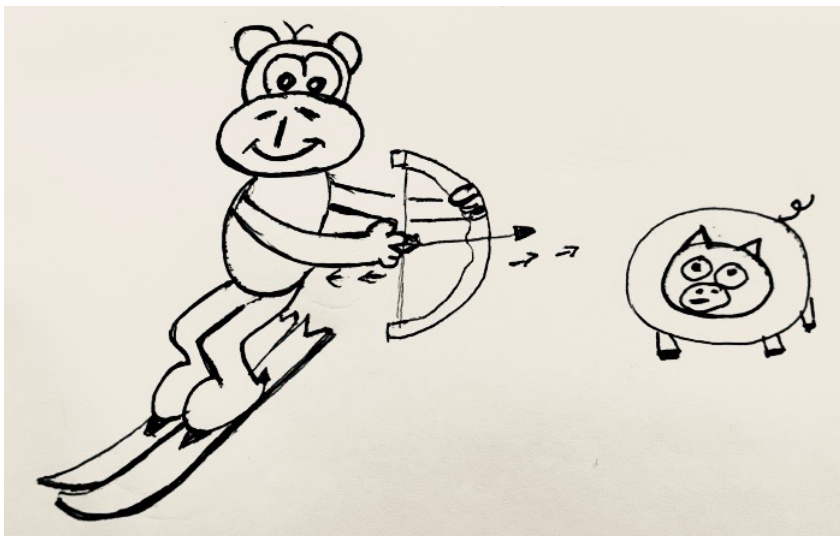


Obrázek č. 2

Zdroj: Autor práce

Třetí jízda:

Než plodiny vyrostou zabere to věky! Abychom nezemřeli hladu musíme bohužel něco ulovit. Nejprve mám pro vás připravenou opičí modlitbu, teď si vezmeme luky a šípy a jdeme na to! Na konci mi řeknete, co jste ulovili!



Obrázek č. 3

Zdroj: Autor práce

Čtvrtá jízda:

Jídlo máme, ale zároveň s jídlem roste žízeň. Potřebujeme vodu?! Co budeme dělat? Co třeba roztopit sněh? Pojďme udělat, co největší kuličky do každé ruky a dovezeme je k vlekaři, kde uděláme oheň. Buďte opatrní, některý sněh není dobrý!



Obrázek č. 4

Zdroj: Autor práce

Pátá jízda:

Kamarádi! Dostal jsem skvělou zprávu, že na pobřeží se nachází loď plující našim směrem! Můžeme se konečně zachránit, nicméně cesta na pobřeží je nebezpečná a v kopcích žije Yeti! Víte, kdo to je? Tento je velmi hloupý a nebezpečný a opičky jsou jeho nejoblíbenějším pokrmem. Musíme se tam dostat co nejchytřeji! Nejlepší bude když ho zmateme našimi stopami! Po celou cestu dolů musíme skákat a tak zřetelně nepůjde poznat, kde naše stopy pokračují!

Šestá jízda:

K lodi zbývá posledních pár metrů, ale není všem nástrahám konec! K lodi se musíme prokličkovat a zvládnout slalom smrti! Plný krokodýlů, pyraní, nechutných červů a pavouků! Pokud vám to nebude zatáčet zkuste udělat pár kroků! Hodně štěstí vidíme se dole!

Konec lekce:

Konečně na lodi, velká radost, opičí tanec a pokřik. Poděkování, zpětná vazba rodičům.

Efektivita výuky lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů

Ze získaných dat vyplývá, že výuka prostřednictvím příběhů představuje možnost nevědomého učení jednotlivých lyžařských dovedností. (č. 3, žena, 4 sezóny): *„Nepřemýšlejí o zdokonalování, ale jenom o hře na lyžích“*. Výuka prostřednictvím příběhů se tak stává prostředkem, který napomáhá k efektivnímu učení. Děti se učí jednotlivé lyžařské dovednosti velmi rychle a je zaznamenána zvýšená motivace dětí i instruktora do lekcí samotných. Příběh působí jako úkol, který je potřeba zvládnout a podporuje spolupráci ve skupině. Příběh děti vtahuje do fantazijního světa, kde instruktor není nikdo cizí, ale partner, který je celým příběhem provází. Výuka tak přestává být strnulá, plná stresu a stává se zábavnou aktivitou plnou dobrého naladění, interakce, smíchu a radosti. Vtažení do příběhu mění vnímání času a výuka se zdá daleko kratší než obvykle.

Pozitivní aspekty výuky lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů

Dalším zjištěním je, že důležitou součástí příběhu je výzva, která dělá výuku zajímavou a nejen ve skupinové výuce motivuje účastníky ke zdokonalování. Hra, která je také součástí výuky prostřednictvím příběhů, přináší do výuky lyžování zábavu pro klienta, ale i pro instruktora. Pro děti mladšího školního věku se jeví jako nejvhodnější hry fantazijní a hry s představami. Naopak pro děti starší a dospělé jsou dobré aktivity, které je nevedou k cíli, ale ukazují cestu, jak dovednosti dosáhnout. (č. 5, muž, 6 sezón): *„U dospělých je důležité, abys je rozesmál“*.

Smích je součástí uvolnění, které je jednou z dalších výhod výuky prostřednictvím příběhů. Když se klient uvolní, přestane upínat svou pozornost na jednotlivé metodické prvky a dokáže to, co obvykle není možné.

Výuka prostřednictvím příběhů probouzí v instruktorech kreativní myšlení a vnímání okolního prostředí jako potencionálního prostředku k rozvinutí výuky.

(č.5, muž, 6 sezón): *„Vždycky je dobré využít potenciál místa, jelikož vždy něco vypadá jako nějaká postava, věc. U nás v Roundhillu je například skála, která vypadá jako židle. Je to židle Yetiho, a protože přináší sníh, musíme pokaždé, co projíždíme s dětmi kolem, skákat na jedné noze a vydávat skřeky“.*

Výuka prostřednictvím příběhů se jeví jako prostředkem využitelným kdekoliv na světě, jelikož příběh je adaptovatelný na jakékoliv dítě, prostředí nebo kulturu.

Návod jak vytvořit nebo zpestřit klasickou výuku by byl instruktory vítanou součástí instruktorských a metodických knih. Tento návod se většinou v těchto publikacích neuvádí a přináší tak zejména novým instruktorům problém v prvních vyučovacích lekcích. (č.6, muž, 4 sezóny): *„To byl přesně můj problém když jsem začínal být instruktorem. Nevěděl jsem, jak udělat lekci a cvičení zábavně“.*

Úskalí výuky lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů

Z dat vyplývá, že výuka prostřednictvím příběhů je využitelná primárně pro děti mladšího školního věku. Pro děti starší a dospělé je potřeba tento prostředek modifikovat do jiného formátu. Pro teenageři jsou pohádkové příběhy málo atraktivní a jsou spíše směšné. Dospělí přicházejí na lekci s určitým očekáváním, jsou soustředění a chtějí sami dosáhnout cíleného výsledku. (č.5, muž, 6 sezón): *„Lidi nejsou odlišní od opic. Musíš najít správný banán pro správnou opičku“.*

Při samotné výuce prostřednictvím příběhů nastává problém tehdy, když dítě nedokáže zvládnout určitou dovednost, která je součástí příběhu. Při stanovení příběhů je potřeba volit jednotlivá cvičení takovým způsobem, aby co nejméně zasahovala do průběhu výuky a děti je zvládaly.

Instruktor musí při výuce prostřednictvím příběhů reagovat na změnu podmínek a upravovat příběh tak, aby byl stále poutavý, zábavný a dával smysl, což může být pro některé instruktory náročné a výuka se stane kostrbatou. Často bývá instruktor vtážen do děje natolik, že nezbyvá čas příběh dokončit a je zapotřebí improvizace.

Výuka prostřednictvím příběhů je vyšší technika výuky, která proto vyžaduje větší přípravu a propracovaný plán. (č.2, muž, 4 sezóny): „*Můj názor je, že udělat lekci prostřednictvím příběhu znamená, aby se instruktor více připravoval. Musíš si to promyslet*“. Zábavná a poutavá výuka proto většinou přichází až se zkušeností instruktora.

Další zjištění se týká snowboardingu, u kterého je výuka prostřednictvím příběhů velmi těžko implementovatelná, jelikož pro začátečníky neexistuje moc her, které by mohli být využity. Další důvody shledáváme v obtížnosti výuky začátečníků a vyššího věku účastníků.

6 Diskuse

Předpokladem pro vypracování této diplomové práce bylo, že autor chtěl navázat na práci bakalářskou, ve které se zabýval moderními styly výuky lyžování a snowboardingu v českých podmínkách. Následně měl autor možnost učit v lyžařské škole Roundhill na Novém Zélandu, kde nabyté zkušenosti rozvinul a vytvořil koncept výuky prostřednictvím příběhů a ten aplikoval v podmínkách zahraničních. Na základě kvalitativního výzkumu jsme se rozhodli pomocí případové studie identifikovat efektivitu, klady a zápory výuky lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů.

Tyto výsledky souvisely s výukou autora a instruktorů v lyžařské škole Roundhill. Autor koncept nejprve vytvořil a potom společně s instruktory aktivně výuku lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů prováděl. Byli vybráni zkušení instruktoři s dostatečnou úrovní vzdělání. Dvořák (2011) zmiňuje, že aplikování kvalitní výuky vyžaduje nejefektivnější zdokonalení dovedností klienta, kde instruktor musí vnímat jak samotný proces, tak jeho účastníky. Instruktoři koncept s velkým nasazením použili při své výuce a sami ho vylepšovali a rozvíjeli. Nicméně velkou překážkou pro využití tohoto konceptu ve své výuce mohla být náročnost implementace, změna stylu učení a vnitřní motivace jednotlivých instruktorů. O vnitřní motivaci hovoříme tehdy, když instruktor aplikuje koncept výuky prostřednictvím příběhů jen kvůli němu samému, aniž by očekával jakoukoliv odměnu (Lokšová & Lokša, 1999). Autor i instruktoři byli vesměs nadšení a výuku prostřednictvím příběhů hodnotili kladně. Samozřejmě vše bylo spojené s úrovní anglického jazyka instruktorů a různorodosti klientů. Děti byly často kvůli kapacitě lyžařské školy rozřazeny do stejných skupin i přes odlišnost lyžařských dovedností. S tímto také souvisela občasná jazyková bariéra, jelikož se často vyučovaly děti z asijských zemí. Podle Lokšové (1999) je třeba respektovat potřeby dominující v individuální hierarchii potřeb určitého žáka a některé prvky individualizovat, čemuž se autor i instruktoři museli podřídit. I proto často neproběhla výuka prostřednictvím příběhů v plné formě a instruktoři museli zasáhnout a změnit koncept výuky na klasický. Z těchto důvodů se našly lekce, ve kterých výuka prostřednictvím příběhů vůbec klienta neoslovila. Toto jsou skutečnosti, které mohly záporně ovlivnit celý průběh a hodnocení výzkumu.

Na druhou stranu z této případové studie vyšlo několik kladných aspektů, které mohly pozitivně ovlivnit efektivitu výuky. Například učení zkušeností se ukázalo jako

nezbytná součást výuky prostřednictvím příběhů. Roberts (2012) zmiňuje, že místo memorování určitého textu si ho můžeme zazpívat nebo zatančit a tím zvýšit účinnost učení. Zpěv nebo tanec je v této metodě příběh a textem jsou jednotlivé lyžařské dovednosti. Lyžařské cvičení dítě aktivně dělalo, aniž by vědělo, že to nějaká cvičení jsou. Nezaměřovalo se tak na to, že má určitý prvek cvičit, ale jen si hrálo. Výuka se tak proměnila v pohádku na lyžích, která podle Říčana (2014) neodlučně patří k dětskému věku. Dítě se stalo smyšlenou postavou zažívající určitý příběh, který vedl k dosažení lyžařských dovedností a rozvíjel tvořivost a fantazii. *„Vhodně motivovaná hra zcitlivuje nitro ohrožené některými vlivy dnešní přetechnizované civilizace a rozvíjí tvořivé schopnosti dítěte“* (Mlejnek, 14, 2011). U některých lekcí výuka pohltila dítě i instruktora dokonce natolik, že trvala pocitově daleko kratší dobu než předpokládali. Tento jev připisujeme tomu, že dítě i instruktor společně zažívali dobrodružství (sněžných opic na opuštěném ostrově), které se může, tak jak uvádí Kirchner (2009) přibližovat k prožitku flow, nejčastěji překládanému jako prožitek plynutí, při němž je značně ovlivněno prožívání času.

7 Závěr

V diplomové práci se nám na základě kvalitativního výzkumu, teoretických poznatků a použitých metod podařilo představit výuku lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů a zanalyzovat její efektivitu prostřednictvím případové studie, kterou byla lyžařská škola Roundhill na Novém Zélandu v zimní sezóně 2019.

Ze zúčastněného pozorování a názorů instruktorů vyplynulo, že výuka prostřednictvím příběhů je výborným prostředkem pro instruktory, kteří chtějí pojmout výuku lyžování a snowboardingu zábavnou a netradiční formou. Za faktor, který přispívá k efektivitě učení prostřednictvím příběhů, považujeme zejména nevědomé učení. Děti se tak díky příběhu učí jednotlivé lyžařské dovednosti přirozeně, a jakoby mimoděk. Dalším pozitivním aspektem je, že instruktor i dítě jsou vtaženy do fantazijního světa, kde čas plyne rychleji, motivace k výuce stoupá a rozdíl mezi učitelem a žákem přestává být markantní. Stres z cizího člověka odpadá a výuka se stává plynulejší.

Nicméně jsme také zjistili, že tento prostředek se dá pohodlně využít pouze v ideální skupině dětí bez velkého dovednostního nebo věkového rozdílu. Instruktor, který tento prostředek chce použít musí ovládat určité schopnosti, zkušenosti a umět pohotově reagovat na změnu. Vytvořený příběh se tak ukázal jako vhodný pouze pro děti předškolního nebo mladšího školního věku, a i proto jen velmi těžko aplikovatelný na snowboarding.

Faktory, které ovlivňují učení lyžování a snowboardingu jsme popsali v teoretických poznátcích a byly použity jako podklad při tvorbě příběhového modelu lekce.

Tento kvalitativní výzkum, případová studie, může být dále inspirací k rozsáhlejšími výzkumným studiím, které by mohly, na základě většího počtu dat, přinést přesnější a relevantnější informace o tom, zda se zde předkládané závěry o efektivitě, kladech a záporech učení lyžování prostřednictvím příběhů, potvrdí či nikoliv. V ideálním případě by pak výsledky dalších studií mohly vést k testování výuky prostřednictvím příběhů v různých lyžařských školách v České republice i zahraničí, a k vytvoření manuálu a představení tohoto konceptu některým z metodických komisí vybraných instruktorských asociací.

8 Souhrn

Diplomová práce je rozdělena na úvodní část - teoretickou a část praktickou.

Teoretická část je věnována především pojmům přímo související s výukou lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů. Významná část práce je zaměřena na faktory ovlivňující výuku lyžování a snowboardingu, možné formy učení a vývojové dispozice dětí předškolního a mladšího školního věku. Tato část slouží k vytvoření uceleného obrazu o prvcích ovlivňující výuku prostřednictvím příběhů. Další části jsou věnovány teoretickým poznatkům k případové studii.

Praktická část se na základě teoretické části zabývá implementací výuky prostřednictvím příběhů v učení žáků, dětí předškolního a mladšího školního věku, v lyžařské škole Roundhill během sezóny 2019. Na základě kvalitativního výzkumu - případové studie, výzkumných otázek a použitých metod analyzujeme klady a zápory použití tohoto učebního nástroje.

Cílem práce bylo představit výuku lyžování a snowboardingu prostřednictvím příběhů a analyzovat její efektivitu. Data byla sbírána autorem a mezinárodními instruktory lyžování a snowboardingu s minimálně čtyřmi sezónami praxe a dostatečným vzděláním v zimní sezóně 2019 ve středisku Roundhill na Novém Zélandu. Sběr dat probíhal pomocí metody zúčastněného pozorování a focus group. Zpracování a analýza dat proběhla v programu Atlas.ti prostřednictvím metody tvorby trsů. Z této analýzy vznikly výsledky, které vyjadřují klady, úskalí a efektivitu této metody.

Z výsledků vyplývá, že výuka prostřednictvím příběhů je výborným prostředkem pro instruktory, kteří chtějí pojmout výuku lyžování zábavnou a netradiční formou. Děti se díky příběhu učí jednotlivé lyžařské dovednosti efektivně, přirozeně, a jakoby mimoděk. Na druhou stranu jsme zjistili, že tento prostředek se dá pohodlně využít pouze v ideálních podmínkách, instruktor musí ovládat určité schopnosti a dokázat pohotově reagovat na změnu. Tento prostředek je zatím využitelný pouze na dětskou část klientely a velmi těžko aplikovatelný na snowboarding.

Tato data by mohla být inspirací k dalšímu zkoumání v jiných lyžařských školách nebo instruktorských asociacích vedoucích k vytvoření nového učebního nástroje zpestřujícího výuku lyžování a snowboardingu, či samotným instruktorům, kteří chtějí zkusit oživit vlastní výuku nebo přinést do své lyžařské školy něco nového.

9 Summary

The diploma thesis is divided into an introductory – theoretical part and a practical part.

The theoretical part is mainly devoted to concepts directly related to the teaching of skiing and snowboarding through stories. Main part of the work is focused on factors influencing the teaching of skiing and snowboarding, possible forms of learning and developmental dispositions of children of preschool and younger school age. This section is used to create a comprehensive picture of the elements influencing teaching through stories. Other parts are devoted to theoretical knowledge of the case study.

Based on the theoretical part, the practical part deals with the implementation of teaching through stories in the Roundhill ski school. Based on qualitative research, case studies, research questions and methods used, we analyze advantages and disadvantages of using this tool during the 2019 season.

The aim of the work was to present the teaching of skiing and snowboarding through stories and analyze effectiveness of this method. Data were collected by the author and international skiing and snowboarding instructors with a minimum of four seasons of practise and sufficient education in the 2019 winter season at Roundhill, New Zealand. Data processing and analysis took place in the Atlas.ti program using the bunch creation method. This analysis resulted in results that express the pros and cons of this method.

The results show that teaching through stories is an excellent tool for instructors who want to understand skiing lessons in a fun and non traditional way. Thanks to the story, children learn individual skiing skills effectively, naturally and as if inadvertently. On the other hand, we found that this tool can be comfortably used only in ideal conditions, the instructor must master certain abilities and be able to respond promptly to change. So far, this tool can be used only for the children's part of the clientele and very difficult to apply for snowboarding.

These data can be transferred to further research in other ski schools or instructor associations in order to diversity teaching. This work can also be an inspiration for the instructors themselves, who want to try to revive their own lessons or bring something new to their ski school.

10 Referenční seznam

- Apriosová, M. (2018). *Komunikace učitel – žák a možnosti jejího rozvíjení pomocí metody videotrénink interakcí*. Ostrava: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum.
- Armour, K. (2012). *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. New York: Routledge.
- Bartůněk, D., & Martin, A. (2007). *Games in nature: an innovative approach to outdoor and environmental activities for young children*. IYNF.
- Benjamin, K. (2015). *Play-way přístup k porozumění a podpoře dětské hry*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2013). *Emoční inteligence* (přeložil Cuba DYSRYTMIC). BizBooks.
- Caillois, R. (1998). *Hry a lidé: maska a závrať* (přeložil Nina VANGELI). Studio Ypsilon.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada Publishing.
- Csíkszentmihályi, M., & Hauserová, E. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Portál.
- Dvořák, D. (2014). *Snowboarding Metodika výuky*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Haibach, P. S., Reid, G., & Collier, D. H. (c2011). *Motor learning and development*. Human Kinetics.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Grada.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2., aktualiz. Vyd.). Praha: Portál.
- Hill, G. (2004). *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky* (přeložil Helena HARTLOVÁ). Portál.
- Hoffmanová, J. (2011). *Proměnné v životní dráze sportovců u vybraných rizikových sportů*. Disertační práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Hokrová, L. (2019). *Vnímání reality a fantazie v pohádkovém světě předškolním dítětem*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice.
- Jirásek, I. (2001). *Prožitky a možné světy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii* (ilustroval Markéta ŠPALKOVÁ). Computer Press.

- Konečná, Z. (2009). *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kozáková, R. (2014). *Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských zdravotnických oborů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.
- Lewandowski, M., Novotná, J., & Oleśniewicz, P. (2014). *Student and teacher creativity in the educating and upbringing process: selected issues*. Publisher of the College of Management Edukacja.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole* (přeložil Jakub DOBAL). Portál.
- Loynes, Ch. (2003). Narratives of Agency: The hero's journey as a construct for personal development through outdoor adventure. *Research gate*. University of Cumbria. 10.1007/978-3-322-91387-6_9
- Mareš, J. (2015). *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. *Pedagogika*, roč. 65, 2, 113-142.
- Mical, T. (2016). *Modrá kniha pro instruktory lyžování*. Špindlerův mlýn: Apul, z.s.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Mlejnek, J. (2011). *Dětská tvořivá hra* (3. vyd). Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Morgan, D.L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Morris, T., Spittle, M., & Watt, A. P. (2005). *Imagery in sport*. Human Kinetics.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Academia.
- Nikodým, J. (2009). *Koordinační schopnosti a motorické učení v základním bruslení*. Brno: BMS creative.
- Pecina, P. (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Masarykova univerzita.
- Pelcová, N., & Hogenová, A. (2010). *Imaginace ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. Univerzita Karlova.
- Perič, T. (2008). *Sportovní příprava dětí* (2., dopl.vyd.). Praha: Grada Publishing.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing: theoretical currents in experiential education*. Routledge.
- Roundhill Ski Area Tekapo. (2018). *Our history*. Retrieved 20.5.2020 from World Wide Web: www.roundhill.co.nz/mountain/our-history, 2018

- Roundhill Ski Area Tekapo. (2018). *Snowsports School*. Retrieved 20.5.2020 from World Wide Web: www.roundhill.co.nz/pricing/snowsports-school
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání* (Vyd. 3). Portál.
- Říhářek, T., Čermák, I., Hytych, R., & kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Schulz von Thun, F. (c2005). *Jak spolu komunikujeme: překonávání nesnází při dorozumívání* (přeložil Karel BALCAR). Grada Publishing.
- Schweizer Skischule. (n.d.). *How Snowli found his way to earth*. Retrieved 29.5.2020 from World Wide Web: https://www.swiss-ski-school.ch/en/children/snowli-and-his-friends/snowlis-story.html?fbclid=IwAR3QLUoWMDrkEN_DSSPIQBhkhDIe0gvn0yQhi0okGEd-qLRflmRV2DxG6lM
- Ski Resort Mascots. (n.d.). *Mascots and Ski Industry Branding*. Retrieved 29.5.2020 from World Wide Web: <http://www.mountainyahoos.com/SkiResorts/Mascots.html>
- Skočdopolová, S. (2016). *Dětská zimní liga Apul*. Retrieved 5.6.2020 from World Wide Web: https://www.apul.cz/clanky/detska-vyuka_12/detska-zimni-liga-apul_13
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada.
- Sobek, J. (2010). *Práce s rizikem v sociálních službách*. Praha: Portus.
- Soják, P. (2017). *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholod'*. Grada.
- Starý, K. (2006). *Efektivní výukové strategie*. Disertační práce, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Portál.
- Šafařík, M. (2010). *Bezpečnostní garant 1 a 2*. Olomouc.
- Urbanovská, E. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Viewegh, J. (1986). *Fantazie teoretická studie*. Praha: Academia.
- Vlček, B. (2004). *Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita.

11 Přílohy

Příloha č. 1: Vzor etické dohody

By signing, I confirm that I agree to the use of recording of interviews for the purposes of scientific research. The researcher undertakes that the obtained recording will not be provided to other persons outside the scope of the research and will be used only for research purposes, in accordance with the usual ethical principles of scientific research.

Date:

Signature of research participant

Signature of researcher

Příloha č. 2: CD

Součástí této diplomové práce je CD s nahrávkami focus group a jeho přepisem. Součástí je také přepis stručných zápisků zúčastněného pozorování. Vzhledem k obsahu je ovšem k dispozici pouze členům vědecké komise.