

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Bakalářská práce

Současné pojetí školy v přírodě a využití jejích aktivit k rozvoji třídního kolektivu
Contemporary Conception of Outdoor Education and Usage of its Activities in Development of Class
collectivity

Katedra učitelství a pedagogiky

Specializace v pedagogice

Prezenční

Vedoucí práce:

Dr. Hana Dvořáčková

Autor:

Kristýna Pešková

Praha, 2009

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala svojí vedoucí práce paní Dr. Haně Dvořáčkové, za vedení mé práce, za trpělivost a ochotu.

Také děkuji společnosti SPORTLINE, organizátorovi škol v přírodě pro Prahu 11, kde jsem mohla pracovat jako vychovatelka na stálé škole v přírodě a získat tak potřebnou praxi k napsání této práce.

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem Současné pojetí školy v přírodě a využití jejích aktivit k rozvoji třídního kolektivu napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a souhlasím s jejím prezenčním zpřístupněním v knihovně UK HTF.

V Praze dne 16.8.2009

podpis

Současné pojetí školy v přírodě a využití jejích aktivit k rozvoji třídního kolektivu

Contemporary Conception of Outdoor Education and Usage of its Activities in Development of Class collectivity

Anotace:

Cílem této bakalářské práce je stručně seznámit se současnou podobou školy v přírodě a shromáždit informace, které by umožnily vytvořit kvalitní a všestranný program pro školu v přírodě. Výstupem bude funkční program pro týdenní školu v přírodě vycházející z informací a poznatků uvedených v této práci a mých zkušeností z více jak dvouleté praxe vychovatelky na školách v přírodě.

Klíčová slova:

Škola v přírodě, pedagogika volného času, klíčové kompetence, tvorba programu

Annotation

The aim of this bachelor thesis is to introduce briefly contemporary outdoor education and gather information that enables create qualite program for this type of education which is typical for czech. Output of this thesis is the program for one week stay of primary school in natural environment. It comes out of information and findings presented herein and my experiences gained for more than two year educator praxes in outdoor schools.

Keywords:

Outdoor school, pedagogy of leisure time, key competences, program creation

Obsah

Úvod	7
I. ČÁST: TEORETICKÁ	
1. Současná podoba školy v přírodě Historie	9
1.1 Historie škol v přírodě	10
1.2 Bezpečnost na školách v přírodě	11
2. Třídní kolektiv	13
2.1. Sociální klima třídy	13
2.2. Skupinová struktura třídy	15
2.3. Shrnutí	16
3. Klíčové kompetence	18
3.1 Schopnost komunikovat a kooperovat	19
3.2 Řešení problémů a kreativita	20
3.3 Samostatnost a výkonnost	20
3.4 Schopnost přijmout odpovědnost	21
3.5 Schopnost přemýšlet a učit se	21
3.6 Schopnost zdůvodňovat a hodnotit.	21
3.7 Shrnutí	22
4. Pedagogika volného času	23
4.1. Zážitková pedagogika	23
4.1:1. Hledání a nalézání identity pomocí zážitkové pedagogiky	25
4.1.2. Nízké lanové překážky	26
4.2. Environmentální a globální výchova	27
4.3. Animace	30
4.3.1. Animace v pedagogice	32
5. Reflexe a její význam	34
5.1. Podmínky pro zdárný průběh reflexe	35
5.2. Přímá diskuse	36

II. ČÁST: PRAKTICKÁ

1. Úvod	39
2. Tvorba programu pro školu v přírodě	40
2.1. Den první	41
2.2. Den druhý	42
2.3. Den třetí	45
2.4. Den čtvrtý	47
2.5. Den pátý	48
2.6. Den šestý	49
3. Shrnutí	50
Závěr	51

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma, které je mi velmi blízké. Již přes dva roky pracuji jako vychovatelka, instruktorka na stálých školách v přírodě. V době, kdy se čím dál více začíná mluvit o kázeňských problémech na školách, o častém výskytu šikany, ale také o obyčejné neschopnosti být s ostatními, fungovat jako celek. Mohla jsem vidět, jaký prostor nabízí škola v přírodě, nejen pro rozvoj kolektivu, ale také pro rozvoj osobnosti žáka jakožto jeho základní jednotky. Tento čas bývá v tomto směru často nevyužit nebo jeho využití chybí - koncept, myšlenka. Chtěla bych svou práci zaměřit na hledání toho, čím vším se škola v přírodě může vědomě stát, vytvořit kostru takového programu pro školu v přírodě, kde budou v rovnováze různorodé aktivity rozvíjející všestranně nejen funkčnost třídního kolektivu, ale také obohacovat a rozvíjet kompetence jednotlivců.

Současná podoba školy v přírodě a cesta k ní. Připomenutí si postupného vývoje, který vedl k její podobě tak jak ji známe dnes. Zamyšlení se nad tím, co vše v dnešní době může škola v přírodě žákům nabídnout. Postoj ministerstva školství a tělovýchovy k organizaci škol v přírodě. Podkapitola věnovaná bezpečnosti na školách v přírodě.

Třídní kolektiv jako sociální skupina. Význam pozorování rozložení sociálních rolí. Jejich znalost, která může usnadnit a usměrnit práci s třídou správným směrem.

Klíčové kompetence, jejich význam pro osobnostní rozvoj žáka. Žák jako jednotka kolektivu, jeho schopnosti jako např. kooperace, komunikace, kreativita - hodnoty, které utváří kvalitu kolektivu.

Současná podoba pedagogiky volného času. Možnosti, které se dnes nabízejí při organizaci volnočasových aktivit nejen na školách v přírodě: zážitková pedagogika, environmentální a globální výchova či nedirektivní přístup animace. Jejich definice, historický vývoj, metody a přínos.

Reflexe a její význam pro výchovný proces volnočasových aktivit. Podmínky pro zdárný průběh reflexe.

V praktické části se zaměřuji na vytvoření funkčního a všestranného programu pro školu v přírodě s ohledem na rozvoj třídního kolektivu. K vytvoření programu využívám informací uvedených v teoretické části této práce a zkušeností, které mám ze své více jak dvouleté praxe na školách v přírodě.

I. ČÁST: TEORETICKÁ

Současná podoba školy v přírodě

Třídní kolektiv

Klíčové kompetence

Pedagogika volného času

Reflexe a její význam

1. Současná podoba školy v přírodě

V současnosti nemluvíme o jedné podobě školy v přírodě, ale o podobách jakými lze školu v přírodě pojmout, realizovat. Je tady sice vyhláška z roku 1996, ale změna zřizovatele škol v přírodě přeci jen podmínky realizace proměnila. V roce 2001 předalo MŠMT všechny stálé školy v přírodě krajům, majetek byl delimitován. Ředitel oboru základního školství MŠMT Karel Tomek se k tomu vyjadřuje: „*Vyhláška určuje, jak má být pobyt ve škole v přírodě organizován i to jak by měl vypadat obsah vzdělávání. To je také jediné, co můžeme ve školách v přírodě ovlivnit. Částečná realizace vždycky zůstane na učitelích.*“ (Učitelské noviny, 31/2002:12) Vyhláška č.108/2005 § 10 jasně stanovuje účel škol v přírodě: „*Škola v přírodě zajišťuje zotavovací pobyt ve zdravotně příznivém prostředí dětem mateřských škol a žákům plnícím povinnou školní docházku, popřípadě pobyt vybraných skupin dětí mateřských škol a žáků plnících povinnou školní docházku bez přerušení vzdělávání.*“

V článku Otazníky kolem škol v přírodě (Učitelské noviny, 31/2002:12) se Jaroslava Šteflová mimo jiné zamýšlí také nad tím, co kromě ozdravného pobytu dnešní škola v přírodě může nabídnout:

- příležitost k odlišným pohybovým aktivitám
- možnost poznat chování a jednání žáků v jiných podmínkách
- šanci plnit úkoly vzdělávacího programu jinak, než bývá ve třídě zvykem
- poznání jiných koutů ČR- jejich historii, místopis, kulturu

Možností je však mnohem víc. Pokud nechybí chuť a ochota zkoušet nové věci, je možné ve škole v přírodě realizovat řadu zajímavých aktivit, které mohou rozvíjet jak jednotlivé kompetence žáka tak třídní kolektiv.

Většina organizačních věcí a možností programu se odvíjí od typu školy v přírodě – zda byla vybrána stálá škola v přírodě nebo se bude vyjíždět do náhradního prostředí. Stálá škola v přírodě nabízí řadu výhod, pokud má, kromě kvalitního zázemí, také své proškolené vychovatele, instruktory. Program se dělí do dvou předem stanovených částí: výuka (zodpovědnost učitele) a volný čas (zodpovědnost vychovatele). Forma organizace a rozložení zodpovědnosti se liší podle jednotlivých zařízení, vše je otázkou dohody mezi školou a zřizovatelem stálé školy v přírodě.

1.1 Historie škol v přírodě

Za předchůdce škol v přírodě můžeme považovat výlety. Historií škol v přírodě se článkem *Od výletů ke školám v přírodě* (Informatorium,6/2007:16) zabývá František Morkeš a první náznak vzniku škol v přírodě shrnuje takto: „Školní výlety sice již řadu let nebyly ničím novým ani neobvyklým, počátkem 20.století se však změnila jejich náplň. Zatím, co dříve byly školní výlety spíše organizovaným společným pochodem na předem určené místo, kde pak bylo podáváno občerstvení a pořádány hry, nyní se jejich charakter a náplň změnily,“ a dodává: „výlety začaly mít výrazně pedagogický cíl: Děti se na nich měly seznamovat s tím, o čem ve škole slyšely, co na obrázcích viděly a co jim učitelé a pěstounky ve školce říkaly.“

Díky úspěšnosti těchto výletů se začalo uvažovat zda by se v přírodě nedala realizovat výuka i ostatních nepřírodovědných předmětů. Pro byl i fakt, že díky výuce mimo školní budovu, by děti trávily mnohem více času na čerstvém vzduchu. „K historicky prvnímu vyučování i tradičních, nepřírodovědných předmětů v přírodním prostředí – kdy se žákyne seznamovaly prakticky se všemi předměty pod širým nebem – došlo v našich zemích již před první světovou válkou na městském lyceu v Chrudimi.“ (Informatorium,6/2007:16)

Ještě ale řadu let trvalo, než se od vycházek, výletů a přírodních učeben došlo k podobě školy v přírodě jak ji známe dnes. Rozvíjející se urbanizace, industrializace a množství továren začaly zhoršovat dosud relativně klidné prostředí a ovzduší. To vše vzbuzovalo snahy po tom, aby děti mohly na krátký čas opustit nezdravé prostředí města a vyjet pookrát do zdravějšího prostředí.

Prvním opravdovým předchůdcem škol v přírodě byla tzv. dětská farma, kterou zřídil učitel Eduard Štorch na pražském ostrově Maniny. Šlo o krásné, tiché prostředí uprostřed zeleně a vod, kde pražské děti mohly najít dostatek pohybu a čerstvého vzduchu. Zprvu farma fungovala jen o volných dnech, ale postupem času byly na místě vybudovány chaty, kuchyňka a další příslušenství. V okamžiku, kdy úřady povolily výuku pod stromy, byla na světě první škola v přírodě. „Základní myšlenkou první školy v přírodě bylo, že učitel by neměl být pouze jakýmsi „řemeslníkem“, který přichází odučit předepsané hodiny, ale že by měl být vychovatelem, který se svými žáky tráví volný čas, společně s nimi se stravuje, bydlí, sportuje i pracuje.“ (Informatorium,6/2007:16)

Učební plán nebyl na dětské farmě nijak krácen. Ba naopak, šlo o školu činnou, kde žáci vedle výuky měli možnosti vykonávat řadu praktických úkolů a zaměstnání. Přínos takto pojaté školy v přírodě se dostavil poměrně brzy: „Děti dříve nesamostatné, zhýčkané,

nepořádné, neukázněné či lenošivé, se měnily k nepoznání.“ (Informatorium,6/2007:16)
Značnou popularitu si dětská farma nezískala jen doma, ale i v zahraničí. Četné návštěvy přijížděly aby si pedagogickou novinku mohly prohlédnout. Přes nesporné úspěchy a pozitivní hodnocení zanikla první škola v přírodě po devíti letech. Učitel Štorch, který měl stále povinnosti na škole v Jindřišské ulici, se dále nemohl plně věnovat provozu farmy. Chtěl předat úspěšnou školu veřejné správě, ale zatímco město Praha i školské úřady toto řešení podporovaly, stal se nakonec rozhodujícím nesouhlas zdravotního úřadu. (Informatorium,6/2007:16)

Zkušenosti z devítiletého působení této dětské farmy se staly pevným základem pro organizování dnes tak zcela automaticky vnímaných škol v přírodě.

1.2 Bezpečnost na škole v přírodě

Během školy v přírodě se žáci ocitají v rizikovějších situacích, než jakými jsou prostory školy a třídy. Jejich zdraví a bezpečnost jsou na prvním místě. Proto se vždy na začátku školy v přírodě provádí preventivní proškolení o bezpečnosti. Zákon se o povinnosti podat žákům informace k zajištění jejich bezpečnosti a ochrany jejich zdraví zmiňuje ve 2.odstavci §29 zákona č.561/2004 Sb.: *„Školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb, a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví.“* Nejen na začátku pobytu je nezbytné zaškolení o bezpečnosti, ale mělo by být samozřejmostí, že před každou aktivitou proběhne krátké poučení o bezpečnosti (od informací, které oblečení je nutné si vzít, přes chování, kterému se vyhnout apod.). Vychovatel, instruktor by tak měl činit automaticky. Může tím předejít řadě úrazů, a v okamžiku, kdyby došlo k vážnému zranění, bude předmětem zkoumání, zda tak učinil a splnil svou povinnost tj. žáky předem informoval o bezpečnosti při dané aktivitě.

Nezbytnou součástí vybavení vychovatele je lékárnička, která by měla být vždy při ruce. Zvláště pak tehdy jde-li se na výlet, do lesa. V okamžiku, kdy se třída vzdálí od objektu, kde je přítomen zdravotník. V příloze č.4 vyhlášky č.106/2001 Sb. najdeme minimální rozsah vybavení lékárničky pro zotavovací akce. Pokud dojde k drobnému zranění, ošetříme ho na místě sami a později žáka odvedeme ke zdravotníkovi, který provede zápis o úrazu. Pokud nastane mimořádná situace, poskytneme žákovi první pomoc a okamžitě voláme záchranku. Pro tento případ je nezbytné mít při sobě funkční mobilní telefon či alespoň vysílačku, kterou v případě nouze můžeme kontaktovat zdravotníka či osobu, která bude moci zavolat

záchranku. Všichni bychom si přáli, aby kvalitní proškolení o bezpečnosti a kvalitní pedagogický dohled, mohlo takovým situacím zabránit. To však může jen jejich výskyt jen eliminovat.

Pedagogický pracovník by měl mít neustálý přehled o svých svěřencích. Dá se tak zamezit ztrátám žáků, což je situace vysoce nežádoucí. Ohrožuje žáka nejen fyzickou ujmu, ale i stressovým a traumatickým zážitkem. Pasivní přehled o žácích může zabránit výskytu sociálně patologických jevů (kouření, alkohol, šikana, apod.) nebo je alespoň umožní odhalit.

Informace o zdravotním stavu dítěte poskytne zákonný zástupce (většinou rodič dítěte) vyplněním „*Prohlášení o zdravotním stavu dítěte.*“ (jsou zde uvedené léky, které dítě musí užívat, veškeré alergie, vrozené vady, zda je dítě plavec či neplavec, apod.. Tento dokument také obsahuje datum a podpis zákonného zástupce.) Učitel vybere toto prohlášení společně s „*Prohlášením o bezinfekčnosti*“ před odjezdem na pobyt nejpozději v den odjezdu. Žák nesmí bez těchto informací odjet Každý vychovatel musí být na začátku pobytu seznámen se zdravotním stavem jemu svěřených dětí. Informace mu zpravidla předá zdravotník a vychovatel by měl stvrdit svým podpisem, že tyto konkrétní informace obdržel.

Literatura:

MORKES, František. Od výletů ke školám v přírodě. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách* . 2007, roč. 14, č. 6, s. 16.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Otazníky kolem škol v přírodě. *Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy*. 2002, roč. 105, č. 31, s. 12-13

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, www.msmt.cz, 2006.

2. Třídní kolektiv

Školní třídu řadíme mezi formální skupiny. Byla vytvořena za určitým účelem (výchova, vzdělávání) v rámci instituce, kterou je škola. Ta také určuje podle vlastních kritérií, kdo bude patřit do třídní skupiny. Jsou stanovena pravidla chování (normy), jež jsou závazná pro členy skupiny a je také určeno, k čemu skupina slouží, tj. jaký je její cíl a jaké jsou hodnoty, na kterých je tento cíl založen (dosáhnouti co nejvyššího vzdělání, dodržování školního řádu, plnění školních povinností). „*Postupně se situace ve třídě mění, mezi dětmi se začínají vytvářet sociální vztahy a z formální skupiny se začíná tvořit skupina neformální. Není to už pouhé seskupení jednotlivců – ve skupině se vytváří složitá struktura sociálních vztahů, sociální hierarchie, jsou sdílené určité společné hodnoty, chování je řízeno vlastními sociálními normami. Skupina začíná žít svým vnitřním životem, podléhajícím neformálním pravidlům a řízeném neformálními autoritami skupiny.*“ (Mousová, 2000:5)

Na prvním stupni ZŠ jsou názory a postoje mezi žáky ve třídě většinou srozumitelné a do značné míry závislé na mínění učitele – dalo by se říct, že sociální hierarchii třídy v určitém smyslu tvoří sám učitel. Neformální skupina se v rámci školní třídy utváří v závislosti na tom jak žáci vospívají. Jejich vztahy se stávají trvalejšími a na významu důležitosti získává i vazba k vrstevnické skupině. „*Na druhém stupni se zpravidla děti uzavírají do sebe a sociální dění uvnitř této skupiny je pro dospělé často nedostupné. Pro žáky v tomto věku se stává vliv sociální skupiny vrstevníků důležitější než názory a působení dospělých. Formální a neformální normy se od sebe stále více liší a pro dospělé, kteří nejsou členy této skupiny (ani být nemohou), se chování dětí často stává nesrozumitelným. Vazba na sociální skupinu je posilovaná také tím, že jde o skupinu, ze které žák prakticky nemůže „vystoupit“.*“ (Mousová, 2000:5)

2.1 Sociální klima třídy

Každá školní třída se vyznačuje svým specifickým psychosociálním klimatem. Můžeme hovořit o negativním psychosociálním klimatu či o pozitivním psychosociálním klimatu. Pozitivní sociální klima působí **facilitačně** – účinně napomáhá, usnadňuje realizovat to, co jsme si vytkli jako cíl našeho snažení. Mezi základní pedagogické kompetence tedy musí patřit kompetence řídit dění v konkrétní třídě/skupině tak, aby se v této třídě/skupině rozvinulo pozitivní psychosociální klima. (Helus,2007:25)

Jak víme, každý žák zaujímá v sociální hierarchii skupiny určitou pozici, která samozřejmě souvisí s vlastnostmi jedince, se složením skupiny, s hodnotami, cíli skupiny a činnostmi, která se ve skupině odehrává. Z poznatků sociální psychologie vyplývá, že členství v jakékoliv skupině uspokojuje dvě základní sociální potřeby: potřebu pozitivního přijetí (emociálního uspokojení někam patřit) a potřebu sociální prestiže (dosáhnout uznání, souvisí se seberealizací). Tyto potřeby jsou vrozené a jsou u člověka tak silné, že prakticky nejsme (bez negativních následků) schopni žít mimo sociální skupinu. (Mousová, 2000:5) Emocionální izolace je pro dítě velmi tíživá a tyto děti většinou potřebují pomoc ze stany dospělých.

„Je výzkumně prokázáno, že to, co u dítěte předpokládáme, co od něho s jistotou očekáváme, se za jistých okolností promítá do širokého spektra našich nejrůznějších projevů, které si vesměs ani neuvědomujeme- tedy do toho, jak se v té či oné situaci tvářím, jak na to či ono reagujeme. Vzniká tak soustava vlivů nahrávajících vzniku, vývoji a uchování toho,co bylo předpokládáno. Jde o působení běžné, banální. Na základě podobných mechanismů dochází k ovlivňování vývoje schopností, sebedůvěry, morálních postojů, výkonnosti v nejrůznějších činnostech.

Nejznámější se v tomto směru stal výzkum tzv. pygmalion efektů R. Rosenthala a L.F.Jacobsona (1968): Byla vybrána lokalita s vysokou koncentrací lidí nízké kulturní úrovně, s podprůměrným vzděláním, často narušenými rodinnými vztahy a častými vážnějšími nedostatky v péči o děti. Učitelé si tu stěžovali na špatný vztah svých žáků ke škole a vyučování, nekázeň a podprůměrný prospěch. Ve škole této lokality bylo učitelům sděleno, že skupina předních odborníků z prestižní univerzity vypracovala diagnostickou pomůcku, dovolující rozpoznat jedince s dobrými studijními předpoklady. Krátce po té navštívili školu psychologové pracující údajně s touto diagnostickou pomůckou. Provedli vyšetření všech žáků a sdělili jména těch, u nichž výsledky předpovídali budoucí studijní úspěchy. Ve zkušenosti však byl výzkum proveden zcela obvyklou zkouškou intelektových schopností a označení žáci byli vybráni zcela náhodně, bez ohledu na to jaká úroveň inteligence byla u nich zjištěna. Rosenthal a Jacobson si kladli otázku, zda a) jsou děti uvedené školy prospěchově slabé proto,že na zvládnutí učiva prostě nestačí; anebo b) také proto, že je jejich učitelé za neschopné zvládnout učivo považují, a tudíž očekávají nízký výkon. Nalezení odpovědi bylo cílem výzkumu. Po osmi měsících bylo totiž šetření opakováno; byl opět zjištěn prospěch, byla testována úroveň inteligence a byla zjišťována celá řada dalších údajů o vztazích mezi učiteli a žáky, o postojích dětí ke škole atd. Ukázalo se, že žáci náhodně vybraní a označení jako ti,kteří údajně podali výborné výsledky ve zkoušce předpokladů pro další studium, se oproti ostatním

výrazně zlepšilo, a to nejen prospěchově, ale i ve zkouškách intelektových schopností, v postoji k vyučování.“ (Helus,2004:181-182)

Jednou z takto zjednodušujících tendencí, umožňující snadnou orientaci, je **schematické typizování žáků**. Podstatou je, že pedagog vnímá své žáky ve třídě, jako by patřili do několika málo typů, přičemž v každém z nich jsou žáci víceméně stejní, takže s nimi lze jednat (hodnotit je) víceméně obdobným způsobem. Schematické typizování není reflektované a má za následek determinující vliv. (Helus,2007:252) V souladu s determinujícím dopadem schematického typizování ovšem nezůstává jen u toho, že si učitel žáky mimoděk rozčleňuje. Důležité je, že s každým také **typově specificky jedná**, což má důsledky pro jejich chování a výkony. (Helus,2007:253) Toto typizování je schematické, implicitní a determinující.

Způsobilst předcházet tendencím schematického typizování by měla být důležitou kompetencí každého pedagogického pracovníka. Její předpoklad je v tom, že se pedagog umí a chce orientovat:

- 1) na odhalování **možností změny** v jednání, vlastnostech i výkonech žáka, na analýzu podmínek díky nimž je změna reálná
- 2) na **potenciality**, které jsou ve větší, či menší míře v každém žákovi. Tyto potenciality jsou některými okolnostmi podchycovány, využívány, realizovány, zatímco jiné okolnosti je tlumí, blokuje, dusí. Je třeba hledat, zkoušet a tvořivě navozovat ty okolnosti, které pomáhají optimálnímu využívání potencialit rozvoje osobnosti a výkonu žáků, včetně žáků nejslabších a nejproblémovějších.
- 3) na vyvození závěrů z faktu, že změny v jednání a výkonu žáků nenastávají zpravidla náraz, ale jsou věcí **dlohodobého procesu**. Je potřeba počítat se recidivami, dočasným zhoršením, komplikacemi. Procesy pozitivní změny je třeba trpělivě zakládat a trvale posilovat. Přitom nelze spoléhat na nějaký univerzální receptář. (Helus, 2007:252)

2.2 Skupinová struktura

Důležité poznatky o vztazích ve třídě přinesly sociometrické výzkumy. „*Jejich základem je prokázání, že vzájemné sympatie a antipatie mezi členy skupiny navzájem vytváří v každé skupině, ať už jde o školní třídu, pracovní kolektiv, či kamarádskou partu, specifickou konstelaci vzájemných vztahů, resp. skupinovou strukturu.*“ (Helus, 2007:250)

Ta je tvořena tzv. **sociometrickými hvězdami** (špička třídy, vůdce) – jedinci s vysokým stupněm oblíbenosti (ostatní se k nim chtějí přidružovat), **závislími jedinci** (těmi, kteří se seskupují kolem té či oné hvězdy) a **jedinci izolovanými**, okrajového postavení (těmi, k nimž nikdo necítí sympatie, nevybírání si je, ale spíše naopak je odmítá). (Helus, 2007:250)

Sociometrické hvězdy mívají rozhodující vliv na jednání a hodnotovou orientaci skupiny.

Sociální špička třídy

Její početnost se odvíjí od velikosti třídy, většinou to bývá skupinka tří až pěti dětí. Často je od ostatních odděluje i jejich výsledky, které mohou být výrazně lepší, než je tomu u ostatních žáků. „*Sociální špička představuje skutečnou elitu – jádro třídy a její složení vypovídá mnoho o tom, jaké ve třídě vládne klima. Pokud je špička složena z žáků, kteří jsou pozitivně naladěni vůči školním hodnotám, je práce ve třídě mnohem snazší.*“ (Mousová, 2000:7)

Význam odhalení této skupiny je nemalý. Tito žáci jsou většinou sociálně vyspělejší než ostatní. Díky svému postavení mohou ve třídě prosadit řadu věcí, které pedagog prosadit nemůže prostě proto, že jde o vnitřní záležitosti života skupiny. „*Sociální špička si může dovolit měnit neformální normy chování, i když jen do určité míry.*“ (Mousová, 2000:7)

Vůdce (=sociometrická hvězda)

Obecně se dá konstatovat, že vůdcem se ve skupině stává ten žák, který ostatním spolužákům nejvíce imponuje. Na získání této pozice především působí jejich osobní schopnosti (rozhodnost, asertivita, pohotovost v kritických situacích, apod.), samy o sobě by však nestačily, pokud by kompetence vlivného žáka neodpovídaly tomu, čeho si třída cení – jaké jsou hodnoty a cíl třídní skupiny. „*Lze tedy říct, že vůdce na jednu stranu chování a reakce třídy ovlivňuje, zároveň však je na sociální špičku vynesena tím, že do určité míry zosobňuje hodnoty a způsob chování, které jsou ve třídě ceněny.*“ (Mousová, 2000:6)

2.3 Shrnutí

Sociální skupina, kterou tvoří žáci třídy, je svébytnou sociální strukturou, která reaguje na pedagogické působení, podporuje jeho záměry či se naopak staví proti nim. Pro pedagogického pracovníka je velmi důležité, aby bral v úvahu rovněž zmíněný sociální rozměr, jinak se může stát, že se jeho snaha bude míjet účinkem. Pokud tedy chceme rozkrýt rozložení sociálních vztahů ve třídě, je zapotřebí použít nepřímých technik. Mezi nejznámější

metodu, která postihuje a kvantifikuje sociální vztahy ve třídě, je sociometrie. Nejdostupnější metoda, ke které není potřeba žádných dotazníků, a přesto velmi úspěšná, je metoda pozorování. Na školách v přírodě se může podařit vychovateli, instruktorovi již během prvního dne, díky metodě pozorování, částečně rozkrýt síť sociálních vztahů, což pak značně usnadní práci během následujících dní pobytu.

Literatura:

HAJD MOUSSOVÁ, PhDr. Zuzana . Neviditelná síť sociálních vztahů. *Moderní vyučování*. 2000, roč. 6, č. 7, s. 5-7.

HELUS, prof. PhDr.Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0

HELUS, prof. PhDr.Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Grada – Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3

3. Klíčové kompetence

Pojem klíčové kompetence popsal poprvé Mertens v roce 1974. Zprvu byl jejich potenciál viděn především v pracovním procesu a až později začínají nabývat na významu ve školním a mimoškolním vzdělávání. *„Myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, tedy konceptem kompetence, nikoliv konceptem vzdělávání.“* (Siegrist, 2001:27)

„Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně.“ (Rychter podle Belz, 2001:166)
„Klíčové kompetence sami o osobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování je však vždy vázáno na konkrétní obsah.“ (Siegrist, 2001:27)

Schopnost řešit problémy, kreativita, schopnost myslet a učit se, zdůvodňovat a hodnotit, kooperovat a komunikovat, schopnost nést odpovědnost, samostatnost a výkonnost nestojí vedle sebe izolovaně. Různým způsobem se vzájemně protínají a ovlivňují, musí být chápány vždy jako součásti celého procesu vzdělávání. (Siegrist, 2001:33) *„Potenciálem k disponování kompetencemi je **individuální kompetence k jednání**. Ta se vyvíjí ze spolupůsobení sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod. To, jak je přítom která kompetenční oblast výrazná, je ryze individuální.“* (Rychter podle Belz, 2001:166)

Sociální kompetencí se rozumí schopnost týmové spolupráce, kooperace, komunikace, schopnost čelit konfliktním situacím a všechny ostatní schopnosti, které se využívají v mezilidské interakci. **Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě** se myslí kompetentní zacházení se sebou samým, schopnost reflexe vůči sobě samému, odpovědnost za organizaci svého života a další schopnosti, které vedou k cílenému rozvíjení vlastní osobnosti. **Kompetencí v oblasti metod** se rozumí schopnost analyzovat, strukturovat a klasifikovat nové informace, vnímat souvislosti, schopnost vyhodnocovat šance a rizika, apod.

Jedinou možností, jak účinně a vědomě získávat klíčové kompetence, je reflexe. *„Je známkou procesu kritického uvažování. Reflexí ve smyslu získávání klíčových kompetencí je přítom míněno porovnávání a spojování jednotlivých schopností se zřetelem na vlastní*

hodnotovou škálu a na individuální životní cíle za účelem získání kompetencí. Reflexe odkrývá souvislosti mezi schopnostmi a vzájemně je propojuje.“ (Richter podle Belz, 2001:167) Reflexe dává zkušenosti/prožitku třetí rozměr. Prostřednictvím vlastní zkušenosti se účastníci učí tyto dovednosti spojovat, takže se z různých dovedností vytvářejí schopnosti. (Belz, 2001:168) „*Reflexe se vlastně může plně uskutečňovat pouze při společné činnosti s dalšími lidmi. Proto je také učení ve skupinách také základním předpokladem pro osvojení klíčových kompetencí.“ (Belz, 2001:167)*

Pokud při rozvoji kompetencí ve vztahu k vlastní osobě dojde k získání schopnosti sebereflexe (schopnosti posuzovat sám sebe), může rozvoj kompetencí částečně pokračovat i mimo skupinu. Protože ne každá skupina, situace nabízí prostor pro reflexi. Dosažením, rozvinutím této kompetence se jedinec stává nezávislým, kompetentním a odpovědným. Cílem každé skupinové reflexe by měl být nejen cíl rozvíjet kompetence jako takové, ale mimo jiné předávat takovou zkušenost, která bude učit účastníky sebereflexi pro každý moment jejich bytí.

Kompetence se skládají z rozdílných schopností. V interakci se skupinou je zejména využíváno těchto schopností: **komunikovat a kooperovat, řešení problémů a kreativita, samostatnost a výkonnost, schopnost přijmout odpovědnost, přemýšlet a učit se, zdůvodňovat a hodnotit.**

V další části chci stručně definovat jakými dovednostmi jsou tyto jednotlivé schopnosti tvořeny, což umožní na škole v přírodě snáze selektovat, vytvářet a zařazovat takové aktivity, které by dané dovednosti pomáhaly rozvíjet.

3.1 Schopnost komunikovat a kooperovat

Schopnost komunikace znamená připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, co nejjasněji a nejsrozumitelněji. Vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, vidět potřeby jiných a dbát neverbálních signálů. (Belz, 2001:185)

Mezi dovednosti, kterými je tvořena schopnost komunikace patří:

- vyjadřovat se jasně
- všimnout si neverbálních signálů
- znát potřeby
- umět naslouchat

- opakovat, shrnovat
- dávat zpětný signál (Belz, 2001:187)

Schopnost kooperace znamená připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech. Schopnost více osob sledovat společný cíl a zaměřit na něj své jednání. (Belz, 2001:185, 213)

Mezi dovednosti, kterými je tvořena schopnost kooperace:

- respektovat mínění ostatních
- sledovat společné cíle
- přinášet představy
- přejímat odpovědnost (Belz, 2001:213)

3.2 Schopnost řešit problémy a kreativita

Schopnost řešit problémy a kreativita znamená připravenost a schopnost jedince převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluodpovědnost, zpracovávat samostatně informace. Znamená to být otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. (Belz, 2001:231)

Mezi dovednosti, tvořící schopnost řešit problémy a kreativita, patří:

- vytyčit si cíle
- umět analyzovat, poznat strukturu
- být spontánní
- vytvářet asociace
- odpoutat se (Belz, 2001:232)

3.3 Samostatnost a výkonnost

Samostatnost a výkonnost znamená umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na úkolu, znát své přednosti i slabosti a umět se produktivně vypořádat s kritikou, pracovat cílevědomě, soustředěně a plánovitě, snažit se samostatně o získávání informací, zastávat vlastní názory i oproti názorům ostatních, avšak být přitom otevřený kritice. (Belz, 2001:265)

Mezi dovednosti, tvořící schopnost samostatnosti a výkonnosti, patří:

- znát hranice svých možností
- motivace k výkonu
- využívat možnosti

- převzít odpovědnost (Belz, 2001:266)

3.4 Schopnost přijmout odpovědnost

„Schopnost nést odpovědnost znamená připravenost a ochotu jednotlivce převzít odpovědnost nebo spoluodpovědnost v přiměřeném rámci, umět odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání. Představuje vůli člověka identifikovat se s úlohou, před kterou je postaven, plnit ji vědomě a spolehlivě, zasazovat se za druhé, umět odhadnout možné důsledky vlastního jednání.“ (Belz, 2001: 301)

Mezi dovednosti, tvořící schopnost přijmout odpovědnost, patří:

- odhadnout důsledky
- umět vybírat
- mít vůli
- dodržovat úmluvy
- jednat vědomě (Belz, 2001:302)

3.5 Schopnost přemýšlet a učit se

Schopnost přemýšlet a učit se znamená, že jedinec je připraven a má chuť dále rozvíjet svou způsobilost k učení, myslet v souvislostech a systémově. Zná svůj přístup k učení, dále jej rozvíjí a vzhledem k mezerám ve vlastních vědomostech, pobízen zvědavostí a zaujetím, snaží se získat nové zdroje informací a ty pak smysluplně využít. Dokáže rozlišit mezi důležitým a nedůležitým. (Belz, 2001:331)

Mezi dovednosti, tvořící schopnost samostatnosti a výkonnosti, patří:

- získávat emocionální podněty
- umět propojovat
- aktivní aplikování
- používat všech smyslů (Belz, 2001:332)

3.6 Schopnost zdůvodňovat a hodnotit

„Schopnost zdůvodňovat a hodnotit znamená připravenost a způsobilost jednotlivce věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní práce, společné pracovní výsledky skupiny a také cizí výsledky. Umět také výsledky systematicky shrnovat a dostat se tak do situace, kdy pracuje samostatně na základě vlastních rozhodnutí a zdůvodnění, a vyžaduje zdůvodnění u vyjádření a hodnocení ostatních.“ (Belz, 2001:353)

Mezi dovednosti, tvořící schopnost samostatnosti a výkonnosti, patří:

- rozpoznat souvislosti
- umět argumentovat
- umět pozorovat
- umět rozlišovat
- objasňovat hodnoty
- umět se distancovat

3.7 Shrnutí

Rozvíjení klíčových kompetencí je krokem v rozvíjení vlastní osobnosti. *„Ovládnout definitivně klíčové kompetence při tom není možné, neboť proces učení – obzvláště u kompetencí v oblasti metod, sociálních kompetencí apod. – nelze ukončit „jednou provždy“.*“(Richter podle Siegrist, 2001:33) *„Klíčové kompetence tak vybízejí k celoživotnímu učení, k procesům stálých změn a k možnostem dalšího rozvoje osob a společnosti.“* (Siegrist, 2001:33)

Literatura:

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Dana Lisá. 2. rozš. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6

4. Pedagogika volného času

4.1 Zážitková pedagogika

Za novodobého zakladatele zážitkové pedagogiky je považován Kurth Hahn. Její rozmach pak přichází se vznikem organizace Outward bound a jejím celosvětovým rozšířením. Dnes jeden z hlavních trendů v pedagogice volného času. V Čechách tento trend zastupuje program Prázdninové školy Lipnice.

Zážitková pedagogika jsou takové výchovné procesy, „které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvodnými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“ (Jirásek, 2004:15)

Poselství zážitkové pedagogiky v obecnějším smyslu shrnuje Ivo Jirásek v kapitole Zážitková pedagogika – od plytkého rozptýlení k hloubce prožitků:

- inspirovat a aktivizovat účastníka k touze po dalším (a nikdy nekončícím) osobnostním rozvoji,
- podnítit k pro-aktivnímu postoji a k úsilí přebírat zodpovědnost za skutky své i za způsob života svých blízkých,
- napomoci hlubší sebereflexi svých činností a životního směřování v kontextu dimenzí fyzické, psychické, sociální a duchovní,
- poukázat na rozmanitost a variabilitu životních způsobů prožívání s možností neochuzovat se zaměřením na jednorozměrnost svého života koncentrovaného pouze na každodenní obstarávání,
- akcentovat rozměr smyslu a smysluplnosti svého konání.

Tato obecná charakteristika poselství, cílů, se jen velmi málo shoduje s povědomím širší veřejnosti. Zážitková pedagogika je často prezentována jako metoda, kde zážitek je cílem nikoliv prostředkem. Nejrůznější programy (outdoorové, teambuildingové), hlásící se

k zážitkové pedagogice, se často výhradně ztotožňují s termíny jako adrenalin, vzrušení, riziko, fyzické vypětí. Chybí jejich vyváženost, prostor pro sebereflexi, čas pro přemýšlení o hodnotách, sobě a svém postavení ve světě. „*Umění jít až na okraj, až na hranu svých možností, překročit zónu svého pohodlí a naučit se v nejistotě (která tříbí ducha) něco nového. Ale uměřenost by nás měla nabádat, že po té přichází čas na sebereflexi, na zhodnocení, po putování Labyrintem světa se dlouhodobě osvědčuje návrat do Ráje srdce. Uměřenost není žádné shnilé kompromisnictví a vypočítávání průměru. Jistě dovedeme využívat i krajnic a všimnout si horizontu, ale překračování riskantních mezí (míněno nejenom v rovině fyzické a psychické bezpečnosti) by nás charakterizovat nemělo.*“ (Jirásek,2009:10)

„*Často proto dochází k formálním i ideovým střetům mezi obhájci konzumně, tržně orientovaných pseudozážitkových akcí a pravými, ryzími zastánci tradičních zážitkové pedagogických přístupů.*“ (Vážanský, 2009:21)

Obecně by se dalo říci, že zážitková pedagogika funguje na základě: „*Navozování silných zážitků a intenzivních mezilidských vztahů pomáhá každému v sobě nalézt netušené zdroje energie, sebedůvěry a spontánní tvořivosti, nezbytných pro aktivní a odpovědný postoj k životu, společnosti a prostředí. Následuje ohlednutí a myšlenkové zpracování proběhlé události. Pokračuje subjektivní hodnocení, pokus o rekapitulaci konkrétního postupu a řešení, posouzení vnitřního vztahu k průběhu a ocenění vlastního emočního stavu.*“ (Vážanský, 2009:20) „*V této souvislosti se vynořují dva klíčové momenty: a) člověk dokáže podstatně víc, než si myslí; b) málokdo si uvědomuje, čeho lze dosáhnout zásluhou týmové spolupráce.*“ (Vážanský, 2009:19) „*Závěr přináší ohromnou devízu: vytvoření soukromého plánu změn pro budoucnost. Výsledné poučení upozorňuje na hlavní rozdíl mezi rekreačním a pedagogickým zážitkem, který spočívá právě ve zpětné vazbě. Takto vnímaný komplexní zážitek vede k nové jedinečné zkušenosti.*“ (Vážanský, 2009:20)

Jaký význam má okolní prostředí pro realizaci aktivit zážitkové pedagogiky? Pohled na úlohu okolního prostředí je v dnešní době velmi různorodý. Přístupů je řada, od kulturních forem zážitků (divadlo, kina, koncerty, apod.) až po kulinářskou nebo gastronomickou formu zážitku či realizaci aktivit v exotických lokalitách, apod. Možností je opravdu mnoho. „*Skuteční zasvěcenci však upřednostňují činnosti bytostně svázané s pobytem v přírodě. Takové aktivity se praktikují na vodě – proudící, stojaté nebo širé, ve volném terénu, lese, na loukách i skalách, v jeskyních apod. Opravdoví pedagogové zážitku se zásadně distancují i od tzv. adrenalinových aktivit, při nichž se zcela opomíjí kolektivní souhra a veškeré stěžejní momenty, typické pro činnosti spojené se zážitkem.*“ (Vážanský, 2009:20-21)

V článku Vymezení pojmu zážitková pedagogika se Ivo Jirásek snaží shrnout zážitek do následujících bodů:

- komplexnost (charakteristika lidského způsobu existence, odlišující se od možné redukce pouze racionálním uchopením)
- verbální nepřenositelnost
- nedefinovatelnost
- jedinečnost
- intencionální zaměření (prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události) (Jirásek, 2004:14)

4.1.1 Hledání a nalézání identity pomocí zážitkové pedagogiky

„Mladý člověk si klade celou řadu důležitých otázek: kým jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejdůležitější. Při hledání uspokojivých odpovědí na tyto palčivé otázky poznává svou jedinečnost, své možnosti i omezení, zakouší svou identitu.“ (Hošťálková & Smékalová & Mallinu, 2009:29)

Termín identita je v psychologickém slovníku vymezen jako *„vztah mezi dvěma nebo více předměty, jevy, které se shodují ve všech vlastnostech. Je to prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních. Jedná se o soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině. Identita aktuální představuje, co jedinec skutečně je, na rozdíl od identity potenciální, která spočívá v nerealizovatelných vlastnostech.“* (Hartl & Hartlová, 2000:221-222)

„Hlavním prostředkem pro utváření identity je proces sebereflexe. V časné adolescenci jsou předmětem sebereflexe především fyzické změny, emoční rozkolísanost a vztahy k rodičům, které směřují vesměs ke zrovnoprávnění ; tvoří se osobní aspekt identity.“ (Hošťálková & Smékalová & Mallinu, 2009:29)

„Při prožívání člověk vnímá vlastní „vnitřní“ i vnější skutečnost; něco prožít znamená něco si životem přisvojit, a tak obohatit svůj vnitřní svět. To, co člověk mohl sám vidět, cítit, rukama se dotýkat, pocítit, zůstává hluboko ukotveno ve vědomí.“ (Žilínek podle Hošťálková & Smékalová & Mallinu, 2009:30)

„V zážitku se poznávací rovina s kognitivními přístupy spojuje s mravním poznáním jako obsahově-strukturálním východiskem mravního vědomí osobnosti. Morální hodnoty nepostihujeme jen racionálně, ale „cítíme“ je, tedy je postihujeme iracionálně. Jsou to

„ideální entity“, které se stávají empirickou skutečností, aktem hodnocení, a mají výrazný emocionální rozměr.

„V souladu s teorií epigenetického modelu vývoje osobnosti Eriksona a kognitivní teorií morálního vývoje Kohlberga konstatujeme: názory a přesvědčení mladí lidé nezískávají jen na základě abstraktní argumentace, ale aby si je vybudovali a získali, musí u nich nastat interiorizace hodnot. Tento proces vyžaduje jejich vlastní aktivitu: promýšlení, prožívání, komparaci, hodnocení a svobodné přijetí hodnoty.“ (Žilínek podle Hošťálková & Smékalová & Mallinu, 2009:30)

„Zážitkové metody učení napomáhají procesu mravního utváření za předpokladu, že prožití zážitku nezůstane finální fází, ale následuje po něm reflexe neuvědomělých projevů, aby z vnitřního prožitku vzniklo vědomé pochopení a aby se potenciální hodnota změnila v skutečně přijatou hodnotu. Optimální je postup od různorodých forem učení zážitkem k jejich hodnotové reflexi.“ (Žilínek podle Hošťálková & Smékalová & Mallinu, 2009:30) Takto získané podněty mohou vést ke změně chování a jednání a k pozitivnímu rozvoji osobnosti. (Neuman & Ďoubalik, 1999:42-43)

„Zážitkové metody prostřednictvím vytváření reálných situací umožňují adolescentům bezprostředně prožít danou skutečnost a dávají vzniknout výrazným prožitkům, které se později v rozhodujících životních chvílích vybaví a převezmou roli opěrných bodů pro překonání krizí.“ (Neuman podle Hošťálková & Smékalová & Mallinu, 2009:31)

4.1.2 Lanové překážkové dráhy na škole v přírodě

Základní rozdělení lanových překážek je na vysoké a nízké, **kde nízké lanové překážky** jsou většinou v rozmezí 0,5 - 1 metr nad zemí, **vysoké lanové překážky** se nacházejí kolem 10 metrů. „Na nízkých překážkách se obvykle pracuje s malými skupinami do 10 účastníků a mnoho problémů řeší společně všichni členové skupiny. Vysoké překážky jsou určeny jednotlivcům (maximálně dvojicím), kteří musí vlastními silami splnit úkol, ale za značného povzbuzování ostatních.“ (Neuman, 1999:79) Pro příležitost školy v přírodě jsou vhodné jen nízké lanové aktivity. Nejen kvůli bezpečnosti, ale také jsou přijatelné pro každého člena třídy. Nevzbuzují strach a díky tomu nevystavují účastníky stresujícím pocitům, které jsou možná vítané na prožitkovém kurzu, ale na škole v přírodě by se měli eliminovat. „Překážky a jejich kombinace jsou konstruovány z různých typů lan, sloupů a klád, provazových žebříků a sítí.“ (Neuman, 1999:79)

Přínos zařazená lanových aktivit do programu je nemalý. Zlepšuje spolupráci a komunikaci nejen mezi účastníky samotnými, ale také podporuje upevnění role vedoucího. „*Takovým způsobem se zvyšuje role vedoucího, který je nakonec rozhodující instancí v každém výchovném procesu.*“ (Neuman, 1999:81) V knize Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem shrnují autoři na základě dílčích pozorování a dlouholeté praxe působení lanových překážkových drah do těchto bodů:

- Rozvíjejí sebedůvěru
- Zvyšují uvědomování si sebe samého
- Zlepšují komunikační dovednosti a týmovou spolupráci
- Ukazují, že stálé opakování zaběhaných praktik nemusí být to nejlepší
- Zlepšují dovednosti v rozhodování i v řešení konfliktů
- Rozvíjí vůdcovské schopnosti
- Zvyšují důvěru
- Rozvíjí individuální dovednost
- Kladně působí na skupinovou soudržnost
- Zlepšují schopnost posuzovat procesy ve skupině, ohodnotit působení pozitivního i negativního chování
- Zvyšují tělesnou zdatnost
- Přispívají k dobrému pocitu ze splnění úkolů a překonání výzvy (Neuman, 1999:81-82)

Pro stálou školu v přírodě je mnohem snazší uskutečnit odpolední program s nízkými lanovými překážkami. V první řadě stálost školy v přírodě umožňuje objektu vlastnit potřebné vybavení a v druhé řadě tým instruktorů, který může překážky postavit. Samotná stavba překážek je časově náročná a je potřeba dostatek času a zkušeností, aby byly dodrženy všechny bezpečnostní opatření.

4.2 Environmentální a globální výchova

Podle nejčastěji uváděné obecné definice z Tbilisi je cílem environmentální výchovy následující: „*posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech; poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí a tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí.*“ (Tbilisi Declaration, 2004 podle Činčera, 2009:50) V literatuře se

můžeme setkat s pojmem environmentální gramotnost (ekologická gramotnost, ekogramotnost).

Jan Činčera ve své kapitole Úvod do environmentální výchovy (2009:50) uvádí, co by taková environmentální gramotnost měla zahrnovat:

- znalosti o životním prostředí a jeho interakci s lidskou společností
- dovednosti související s aplikací možných řešení problémů životního prostředí
- emoční dispozice, které souvisí s životním prostředím
- chování které by mělo vést k odpovědné péči o životní prostředí a zvyšování či udržování její kvality

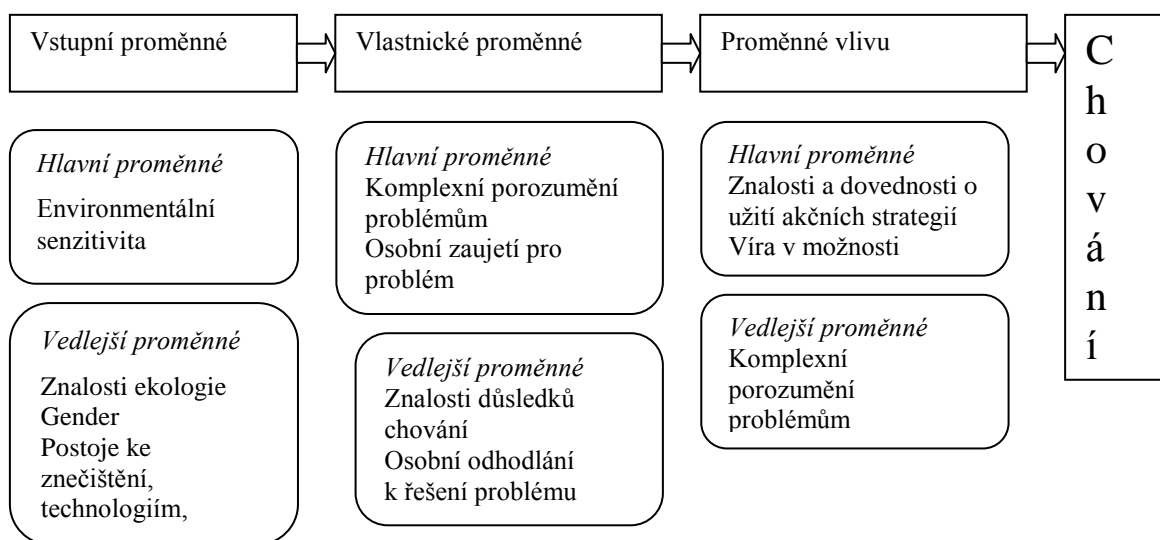
Cílem environmentální výchovy je převážnou většinou autorů považované tzv. **odpovědné environmentální chování** (proenvironmentální chování). Proenvironmentální chování můžeme rozdělit do pěti základních kategorií (Mony, 2002 podle Činčera, 2009:50):

- 1) **ekomanagement**, chápáný jako jednání, kterým lidé přímo ovlivňují stav životního prostředí, aby řešili určitý environmentální problém nebo mu předcházeli. Příkladem je třídění odpadu, sázení stromů, šetření energie
- 2) **spotřebitelské chování**, při kterém lidé využívají své kupní síly k ovlivňování průmyslu a obchodu směrem k environmentálně odpovědné produkci. Příkladem je nákup s ekoznačkou, zohledňování místa původu, bojkot určitého typu zboží apod.
- 3) **přesvědčování**, při kterém lidé působí na jiné osoby či skupiny ve snaze zapojit je do řešení environmentálních problémů. Příkladem může být environmentální výchova, psaní článků a publikací
- 4) **politické akce**, při kterých občané využívají politické procesy, organizace či úřady. Příkladem může být poslání dopisu na úřad, připomínkování plánované koncepce v procesech EIA/SEIA, preference environmentálně smýšlejících kandidátů při volbách atd.
- 5) **právní akce**, ve kterých občané využívají existující legislativní nástroje k řešení či prevenci environmentálních problémů. Příkladem může být trestní oznámení na poškozování životního prostředí.

Podle tohoto chápání by environmentální programy měly být zaměřené na rozvoj proenvironmentálního chování v některé z výše uvedených kategorií.

Dříve se předpokládalo, že k dosažení takových změn stačí v hlavní míře znalosti, díky kterým si žáci rozvinou kýžené postoje a na jejich základě budou jednat. Úspěšnost

tohoto modelu se nepodařila potvrdit. Podle výzkumů, které zkoumaly vztahy mezi environmentální gramotností a proenvironmentálním chováním, jsou tyto vztahy nejasné a složité. „Na základě meta analýzy dosavadních výzkumů, provedených v oblasti ekopsychologie, sociologie, politologie a dalších disciplín, vznikl postupně upravovaný **model odpovědného environmentálního chování**, který je přes dílčí výhrady stále respektován. Podle něj je proměnné ovlivňující proenvironmentální chování možné rozdělit do tří základních kategorií: na **vstupní proměnné** (entry-level variables), **vlastnické proměnné** (ownership variables) a **proměnné vlivu** (empowerment variables). (obr.1)“ (Činčera, 2009:51)



(Hunerford & Volk podle Činčera, 2009:52)

Vstupní proměnné - klíčovou proměnnou je zde **environmentální senzitivita**, jež se dá definovat jako empatie k životnímu prostředí. „Znalosti ekologie podle výzkumů nemají vliv na rozhodnutí k odpovědnému environmentálnímu chování, ale jsou předpokladem kvality přijatého řešení. Postoje ke znečišťování, technologiím či ekonomice sice mají vliv na proenvironmentální chování, ale není jasné, v jakém rozsahu.“ (Činčera, 2009:52)

Vlastnické proměnné se snaží žáka propojit s jednotlivými environmentálními problémy. Hlavní proměnnou je **komplexní porozumění problémům**, jež zahrnuje nejen porozumění podstatě problému, ale i jeho sociálním a ekologickým dopadům. Další silnou proměnnou v této kategorii je **osobní zaujetí**, jež vyjadřuje osobní identifikaci jedince s problémem. Tato identifikace je úzce spojena s motivací jedince.

Proměnné vlivu utváří v jedinci víru v možnosti ovlivňovat svým jednáním dění kolem sebe. Uvědomované **dovednosti v užití environmentálních akčních strategií** jsou jednou z nejdůležitějších proměnných této kategorie. Jedním z příkladů takto využitých dovedností může být schopnost posoudit z obalových informací výrobku jeho dopady na životní prostředí. „*S jejich využitím v praxi dále souvisí přesvědčení o tom, že svým chováním můžeme ovlivnit stav životního prostředí (interní ohnisko kontroly).*“ (Činčera, 2009:53)

Pro oblast environmentální výchovy a interpretace ve volném čase platí následující specifika:

- Žáci mají svoji vlastní agendu a cíle, které nemusí být v souladu s cíli volnočasového pedagoga;
- Žáci mají svou vlastní vnitřní motivaci - mnohdy se chtějí především bavit a učení pro ně znamená spíše druhořadý efekt;
- V průběhu učení je to především žák, který aktivně konstruuje a aplikuje významy učeného v závislosti na vlastní sociokulturní identitě;
- Učení je průběžné – nemá jasně definovaný konec, skládá se z proudu různých podnětů, které ovlivňují jedince v průběhu života;
- Učení je kumulativní – nové porozumění se dostavuje jako výsledek mnoha předešlých stimulů, přestože je jedinec pociťuje jako časově komprimovaný okamžik náhlého vhledu;
- Učení je horizontální – vzniká z kombinace prožitků a podnětů, z nichž pouze některé můžeme ovlivnit. (Heimlich & Storksdieck podle Činčera, 2009:54-55)

Realizace programů environmentální výchovy v mimoškolní oblasti nám nabízí řadu nových možností, jako je např. přímý kontakt s přírodou, ale i větší prostor pro prožitkové pojetí výchovy. Pro úspěšnou volnočasovou environmentální výchovu musí být její interpretace dostatečně atraktivní, kromě učení musí zároveň i bavit. Hlavním předpokladem jsou propracované programy s kvalitní metodikou, kde jsou zřetelně ujasněny cíle a výstupy.

4.3 Animace – nedirektivní přístup

Knihy *Tři cesty k pedagogice volného času* zmiňuje další možnou formu, jak přistupovat k pedagogice volného času – animaci. V *Průchově Pedagogickém slovníku* (2003) je animace definována jako: „*výchovná metoda užívaná zejména při práci s dospívajícími a v pedagogice volného času. Je založena hlavně na nedirektivních metodách povzbuzování mladých lidí k hledání vlastní cesty životem a schopnosti realizovat svou svobodu a*

autonomii. Důraz je na otevřenosti výchovné situace – dobrovolnosti, možnosti volby, prostoru pro iniciativu vychovávaných, atd.“

Slovo animace má svůj původ v latině a bylo odvozeno od latinského výrazu „anima“, což v překladu znamená duše. „*Sloveso animovat tedy doslova znamená „oduševňovat“, tzn., dávat duši“, přičemž slovo „duše“ se zde chápe (stejně jako v semitských jazycích) jako ekvivalent slova „život“.*“ Slovo animace tedy doslova znamená oživit, nadchnout nebo také naplnit životem, resp. duchem. (Opaschowski podle Kaplánek, 2009:94)

Ke správnému pochopení současného užití slova animace a jeho místa v pedagogice, se přenesme přes poměrně úzce vymezené hranice mezi jednotlivými prakticky zaměřenými společenskými disciplínami. Ve všech těchto oborech se pracuje s jedincem a se skupinou, všechny tyto obory nějak usilují o pomoc člověku při jeho socializaci. A právě slovo animace označuje postupy podporující zapojení jedince ve společenství. (Kaplánek, 2009:94) V kapitole Animace v sociální práci a pedagogice se Michal Kaplánek vyjadřuje k současnému pojetí animace takto: „*V podstatě jde o označení souhrnu nedirektivních metod působení na skupinu lidí. Pokud ovšem mluvíme o „působení na lidi“, nemáme na mysli nějakou formu manipulace, nýbrž spíše to, co bychom mohli označit anglickým slovem „empowerment“, tzn. posílení osobního i skupinového potenciálu, uschopnění k participaci na životě společenství a umožnění realizace společných aktivit.*“ (str.94) V kontextu moderních společenských věd použil toto slovo poprvé v 60. letech 20. století sociolog Henry Théry. Podle něj je animace zvláštní metoda usnadňující jedincům i skupinám přístup k tvořivému životu. (Opaschowski podle Kaplánek, 2009:95)

Šest základních druhů animace podle Kaplánek:

- 1) divadelní animace: určená k uvolnění kreativního potenciálu účastníka
- 2) animace, která spočívá v motivování zábavy v turistických střediscích
- 3) animace redukováná pouze na používání animačních technik k povzbuzení komunikace ve skupině
- 4) herní animace
- 5) sociálně-kulturní animace: jako metoda nebo možná přesněji řečeno jako „komunikační přístup“
- 6) volnočasově kulturní animace: jako metoda nebo možná přesněji řečeno jako „komunikační přístup“

4.3.1 Animace v pedagogice

Pedagogická koncepce animace jako výchovná metoda, může představovat tyto dva různé přístupy. První vytvořil nestor německé pedagogiky volného času Horst Opaschowski a nazval ji **animace volnočasové kultury** (Freizeitkulturelle Animation, tj. dosl. volnočasově-kulturní animace). Druhou formuloval italský pedagog Mario Pollo a nazval **ji kulturní animace** (animazione culturale). (Kaplánek, 2009:97)

V obou názvech se můžeme setkat s přídavným jménem „kulturní“. V tomto slovu je skryt jak cíl, tak i metoda animace. Kultura jako veškerá tvořivá činnost, kterou člověk formuje své prostředí a vše co touto činností vytváří, patří k podstatě člověka i lidstva. *„Opaschowski označuje jako jeden z cílů pedagogiky volného času dosažení kulturní kompetence. Stejným směrem ovšem směřuje i Pollova kulturní animace. Kulturní kompetence v sobě zahrnuje ochotu a schopnost uvažovat nad vlastním vnímáním a aktivně a kriticky se zabývat těmi oblastmi života, které nejsou bezprostředně zaměřeny na bezprostřední účel (výsledek). V obou koncepcích nejde tedy jen o vytvoření vztahu mezi jedincem a skupinou, ale také o vytvoření vztahu jedince ke společnosti.“* (Kaplánek, 2009:97)

Můžeme konstatovat, že obě pojetí výchovné animace mají obdobné cíle, ale rozdílné akcenty. Opaschowski formuluje čtyři cíle: komunikaci, enkulturaci, integraci a participaci. (Opaschowski podle Kapláňka, 2009:99) Pollo oproti tomu rozvíjí tyto tři oblasti: osobní identitu, participaci a transcendenci (Pollo podle Kapláňka, 2009:99), přičemž cíl jeho výchovného snažení se dá označit slovem enkulturace, což znamená zařazení jedince do kultury v nejširším slova smyslu, tedy mimo jiné přijetí základních hodnot kultury, v našem případě kultury evropské. (Kaplánek, 2009:99) Mezi základní pilíře metody animace podle Polla patří:

- 1) akceptace světa mládeže
- 2) vytváření vztahu mezi vychovatelem a skupinou
- 3) rozvíjení skupiny jako výchovného prostředí
- 4) hermeneutický model (založený na pochopení situace účastníků)

Když Pollo hovoří o zralém pojetí světa mládeže, předpokládá, že si je animátor vědom své vychovatelské role a je schopen se vyhnout extrémům, které spočívají buď ve zveličování své role (normativní přístup) anebo rezignace jakéhokoliv pedagogického působení, které může mít kořeny ve lhostejnosti anebo také ve snaze zalíbit se účastníkům. (Kaplánek, 2009:99)

„Všechny typy animace mají jedno společné: ústředním motivem nejsou vnější předpoklady ani techniky nebo přesné metodické postupy. Ústředním prvkem metody animace jsou zúčastněné osoby, které mezi sebou utvářejí autentické vztahy.“ (Kaplánek, 2009:100)

Literatura:

ČINČERA, Jan, KAPLÁNEK, Michal, SÝKORA, Jan. *Tři cesty k pedagogice volného času*. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2009. 129 s. ISBN 978-80-7399-611-6.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika . *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku* . 2004, roč. 1, č. 1, s. 6-16.

NEUMAN, Jan, ĎOUBALÍK, Petr. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7367-276-8.

NEUMAN, Jan, et al. *Překážkové dráhy ; lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha : Portál, 1999. 315 s. ISBN 80-7178-292-0

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 332 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

5. Reflexe a její význam

V anglické literatuře se setkáme hned z několika názvy, které jsou víceméně ekvivalenty reflexe - reflexion, reviewing, debriefing, processsing a appraisal. „*V našem prostředí se v souvislosti s cílenou zpětnou vazbou můžeme nejčistěji setkat s následujícími pojmy – debriefing, reflexe, review, sharing, zpětná vazba.*“ (Reitmayerová & Broumová, 2007:11-12) Terminologie má do přehlednosti daleko a i lidé, kteří používají stejný pojem, ho mohou často rozdílně interpretovat. „*Pro někoho může jít o řízený proces, jehož hlavním úkolem je co nejefektivněji projít schématem učení na základě získané zkušenosti (tzv. Kolbův cyklus zkušenostního učení), jiní stejným slovem označí jakékoli ohlédnutí za předcházející aktivitou, tedy i bez konkrétního výstupu, jak tomu bývá u Kolbova cyklu.*“ .“ (Reitmayerová & Broumová, 2007:11-12)

„Reflexe je řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. Vede nás k tomu, abychom se z nich naučili co nejvíce. Reflexe je příležitostí, jak si v uvolněné herní atmosféře vyměnit názory s lidmi, kteří mají stejní zkušenosti a prožitky jako my.“ (Neuman & Ďoubalík, 2007:39)

Charakteristiku a funkci reflexe odvozujeme z průběhu zkušenostního učení. Po absolvování určité činnosti se ohlížíme zpět, abychom hledali souvislosti mezi výsledkem akce a činností jednotlivců i celé skupiny. Srovnáváme své zkušenosti a prožitky s dalšími členy skupiny. Zpřesňujeme tím jejich význam. Pak přistupujeme k dalšímu kroku, který je pohledem vpřed. Ukazuje, jak lze nabyté zkušenosti využít v dalším jednání. Klade se otázka po možném transferu do běžného života. (Neuman & Ďoubalík, 2007:39) „*S novou úrovní poznatků a zkušeností přistupujeme k dalším aktivitám.*“ (Neuman & Ďoubalík, 2007:39)

Postup učení a získávání zkušeností podle čtyřúrovňového cyklu:

1. Prvním cyklem je bezprostřední zážitek a zkušenost, označované jako prožívání.
2. To je základna pro druhý cyklus, zahrnující pozorování a reflektování; lze ho nazvat vnímáním.
3. To vede ve třetím cyklu k přeměně a srovnávání získaných poznatků do abstraktnějších pojmů a ke generalizaci a tvorbě určitých hypotéz, předpokladů. Probíhá proces myšlení.
4. Ve čtvrtém cyklu se testují vytvořené hypotézy v novém prostředí a v nových situacích. Je to fáze experimentování doprovázená konáním, akcí.

Výsledkem celého cyklu je nová, obohacená zkušenost. (Kolb podle Neuman, 1999:54-55)

Reflexe se může odvíjet na několika úrovních

- Dění ve skupině. Sdělování zkušeností a prožitků. Snažíme se aby hráči společně hledali, co se od sebe vzájemně naučili. Nastolují se otázky důvěry, podpory, rušivého chování, tlaku skupiny i utváření různých klik
- Dynamika meziosobních vztahů členů. Často se v názorech objevují emoce. Diskutuje se o vzájemném uznávání, důvěře, bezpečnosti, negativismu i strachu z hodnocení. Často vyžaduje přechod od diskusí k jiným technikám reflexe.
- Intrapersonální rovina – pocity, které prožívali jednotlivci. Častým tématem je strach, obava o bezpečnost, důvěra v ostatní, vzájemné uznávání. Tyto typy problémů nejsme schopni řešit dostatečně erudovaně, ale je důležité o nich vědět a počítat s tím, že se mohou objevovat i v dalších hrách a programech. (Neuman & Ďoubalík, 2007:39-40)

5.1 Podmínky pro zdárný průběh reflexe

Reflexe by měla proběhnout bezprostředně po hodnocené činnosti. Pro výměnu zkušeností musíme mít dostatek času. Délka a trvání se řídí věkem hráčů, předcházející aktivitou, jejím významem a cíli, které jsme si před hrou stanovili. Musíme určit začátek i předběžný konec. (Neuman & Ďoubalík, 2007:40)

Během diskuse by na sebe měli všichni účastníci vidět. *„Sezení v kruhu má mnoho výhod, všichni zauímají vůči ostatním stejnou pozici, všichni se vidí a mají pocit určité uzavřenosti, intimity – co se děje zde , je jen pro nás, kteří v kruhu sedíme.“* (Neuman & Ďoubalík, 2007:40) Chceme-li aby účastníci hovořili o svých pocitech, vybíráme příjemné a klidné prostředí.

Zodpovědnost vedoucího reflexe je mít předem stanovené cíle. *„Zvolené cíle stále poměřujeme vývojem diskuse a podle potřeby upravujeme. Soustředěně pozorujeme hodnocení a všímáme si toho, co bylo, i toho, co nebylo řečeno. Získáváme informace i z mluvy těla diskutujících.“* (Neuman & Ďoubalík, 2007:40)

Provádění reflexe patří vůbec k nejobtížnějším dovednostem vedoucího. Role vedoucího nespočívá především ve stálém řízení diskuse. Hlavně podporuje a stimuluje vyjadřování názorů a povzbuzuje. Pravidla vedení reflexe podle Neumana:

- Dbát, aby se účastník diskuse cítil příjemně. Vytvářet klima důvěry a porozumění.
- Formulovat základní normy a pravidla komunikace a chování.
- Soustředit se na diskusi o vztazích, problémech a projevech nesouhlasu.
- Snažit se prosadit názor, že každý má odpovědnost přispět do diskuse svými názory, aby podpořil průběh skupinového učení.
- Respektovat právo každého diskuse se nezúčastnit, respektovat osobnost každého účastníka.
- Otázky i odpovědi formulovat tak, aby podporovaly sebevědomí a sebedůvěru účastníků diskuse.
- Kritika by měla být konstruktivní.
- Nestavit se do role expertů, vyhýbat se častému udílení rad, jak se chovat a žít.
- Závěrečné hodnocení orientovat k budoucí činnosti. Věnovat pozornost možnému přenosu herních zkušeností do osobního života. (Neuman & Ďoubalík, 2007:41)

6.2 Přímá diskuse

Během tohoto typu reflexe se uplatňuje výběr, volba i celková strategie kladení otázek. Vhodně kladené otázky musí v první řadě pomoci účastníkům nalézt cestu k výměně názorů. Další otázky se pak zaměřují na získání představy o tom, co účastníci cítili nebo co si myslí o různých aspektech cvičení nebo hry, kterou absolvovali. Pro detailnější analýzu volíme typy otázek, které postihují pocity a jednání jednotlivce i skupiny během cvičení, a ptáme se na následující:

- 1) pocity, které měli v průběhu cvičení (Jak se cítíte nyní? Popište některé ze svých dnešních pocitů?)
- 2) způsob komunikace mezi účastníky akce a její efektivnost, pozornost k jiným názorům (V čem byla vaše komunikace přínosná? apod.)
- 3) přijímání vedoucí role (Kdo hrál vedoucí roli během cvičení?)
- 4) vzájemná spolupráce a týmová spolupráce
- 5) respektování odlišných názorů a schopností jednotlivých členů skupiny
- 6) úroveň důvěry mezi členy skupiny

7) celkové posouzení programového bloku (Neuman, 1999:55-57)

Nelze vypracovat konkrétní seznam, který by mohl postihnout rozmanitost vztahů, pocitů a nápadů vznikajících během aktivit. Pro reflexi můžeme použít celou škálu alternativních postupů podle typu programu, složení účastníků akce.

Literatura:

NEUMAN, Jan, ĎOUBALÍK, Petr. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7367-276-8.

NEUMAN, Jan, et al. *Překážkové dráhy ; lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha : Portál, 1999. 315 s. ISBN 80-7178-292-0

REITMAYEROVÁ, Eva, BROUMOVÁ, Věra. *Cílení zpětná vazba : metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 332 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

II. ČÁST: PRAKTICKÁ

Úvod

Tvorba programu pro školu v přírodě

Závěr

1. Úvod

V dnešní době se objevuje čím dál více firem, které nabízejí nejen objekt pro školu v přírodě, ale také profesionální vychovatele, instruktory. Tyto mají řadu kurzů, akreditací především z oblasti zážitkové pedagogiky. Program jsem se rozhodla vytvořit pro tento typ školy v přírodě, pro tzv. stálou školu v přírodě. Objekt, kde se bude škola v přírodě odehrávat je pro takové účely přednostně přizpůsoben a připraven a realizace volnočasového programu je v hlavní míře ponechána na místních vychovatelích. Ti mají prostor realizovat i náročnější aktivity.

Charakteristika kolektivu, pro který bude program přednostně připraven, je kolektiv 20-30 žáků druhého stupně základní školy. Tato specifikace ale nevylučuje využití uvedených aktivit pro mladší kolektiv (řada by se jich musela přizpůsobit věku žáků).

K vytvoření programu využívám teoretické poznatky z první části této práce obohacené o osobní zkušenost s prací vychovatelky.

Cílem praktické části je vytvořit takový funkční program pro školu v přírodě, který se bude snažit zařazením různorodých aktivit rozvíjet třídní kolektiv a osobnost žáka.

2. Tvorba programu pro školu v přírodě

Na začátku každé tvorby programu je důležité si uvědomit pro jak starý a početný kolektiv bude program tvořen, jaké prostory budou k dispozici, jaké možnosti programu nabídne okolí a také fakt, že počasí je věc proměnlivá. Tvorba programu pro stálou školu v přírodě se díky znalosti a neměnnosti objektu zbavuje jedné proměnné a zdálo by se, že se tím jeho tvorba zjednodušuje. Opak je pravdou. Do nám známého objektu přijíždí nám neznámý kolektiv, a i když předem známe počet a věk žáků, nic to nemění na tom, že nemáme nejmenší tušení o rozložení sociálních rolí.

Skutečnost, že ve třídě fungují sociální role, bychom měli respektovat a snažit se je rozkrýt částečně již během prvního dne. Učitelé, v dobrém úmyslu pomoci, předávají své zkušenosti s jednotlivými žáky. Jejich pomoc je dobré ocenit, zamyslet se, ale vyvarovat se jakýchkoliv předsudků. Znalost systému sociálních rolí podstatně ulehčuje práci s kolektivem a umožňuje jí být smysluplnou. Proto zejména první den, ale i v průběhu pobytu by se měla věnovat nemalá část pozornosti pozorování uspořádání sociálních rolí v nám svěřené třídě.

Rozložení aktivit a jejich výběr by měl respektovat fyzické a psychické možnosti žáků. Využít všech možných dovedností pro vytvoření takové atmosféry na škole v přírodě, kde se každý bude cítit respektován a nebude se bát projevit své potřeby.

Každý programový blok bychom měli uvést krátkou hrou – tzv. ledolamkou. Cílem této aktivity je rozproudit v krátké chvíli skupinu, naladit ji pro následující aktivitu. Ledolamka by měla být krátká hra s jednoduchými pravidly, její uvedení stručné, temperamentní.

V teoretické části jsem zmínila význam cílené zpětné vazby, reflexe. Její určitá forma by se měla stát automatickou a spontánní interakcí mezi vychovatelem a žáky. Více než jako reflexe je tento projev vnímán jako zájem vychovatele o pocity jeho svěřenců, kteří tento zájem dokáží ocenit.

Den první

Atmosféra očekávání a nadšení je většinovým pocitem ve skupině. Ze své osobní zkušenosti vím, že první den je klíčovým. Jelikož školy v přírodě jsou pořádané v rozsahu 6 až 8 dní, je důležité, aby třída přijala svého instruktora již v den příjezdu. Stává se tak mnohem snazší tvořit a realizovat program. Je dobré mít vše předem dobře připraveno.

První den je nezbytné seznámení, jelikož třída je zvláštním typem: oni se znají – vy je neznáte. Seznamování je trochu komplikované. Chce to zapojit humor, fantazii a smířit se s tím, že si člověk nutně nemusí pamatovat všechna jména hned.

První den je také dobré zařadit hry zaměřené na skupinovou kooperaci. Typově by tyto hry měly být krátké a svěží tzv. ledolamky. Třída by se jimi měla především bavit. Složitější hry na skupinovou kooperaci a řešení problémů si nechat na další dny. Samozřejmostí, pokud to počasí dovolí, by měla být i ukázka objektu, a nejlépe i krátká procházka po okolí.

Návrh aktivit pro první den; odpoledne, večer:

- **Mlsná Mařena**

Všeobecně známá hra na zapamatování si jmen. Každý si vymyslí přídavné jméno začínající stejným písmenem jako jeho křestní jméno. Každý opakuje jména, jež byla již řečena a přidá svou dvojici.

Funkce: naučit se jména, procvičení paměti

- **Krok vpřed**

Všichni žáci se postaví do řady. Instruktor klade otázky, na které se dá odpovědět ano/ne. Žáci udělají krok vpřed souhlasí-li a krok vzad nesouhlasí-li.

Funkce: rychlou formou představí jednotlivce

- **Gordický uzel**

Početnější skupinu je lepší napoprvé rozdělit na dvě menší skupiny. Skupina utvoří kruh, zavře oči. Každý dá do středu svou pravou ruku a chytí náhodně jinou. V okamžiku, kdy jsou pravé ruce zadány, dá každý do středu svou levou ruku. Když jsou všechny ruce v páru, hráči mohou otevřít oči. Cílem je rozmotat klubko a vytvořit kruh. Je však zakázáno rozpojit kruh.

Funkce: skupinová kooperace, řešení problému

- **Monstra**

Cílem hry je vytvoření monstra skupinou, kde monstrem tvoří určitý počet horních a dolních končetin. Monstrem se danými končetinami dotýká země. Děti rozdělíme do skupin po šesti. Vychovatel udá počet nohou a rukou. Cílem skupiny je vytvořit, co nejrychleji monstrem, podle uvedených kritérií.

Funkce: skupinová kooperace, komunikace, řešení problému

- **Běh důvěry (DHCP)**

Hráči vytvoří uličku tak, že si v páru stoupnou proti osobě a upaží ruce. Vybraný žák si stoupne do vzdálenosti okolo pěti metrů od uličky, když je ulička připravena rozeběhne se plnou silou proti upaženým pažím s důvěrou, že žáci těsně před ním vzpaží. V běhu se prostřídají všichni žáci.

Funkce: prohloubení skupinové důvěry

- **Co bych byl kdybych byl ...?**

Klidová aktivita, zaměřená na rozvoj fantazie. Pokládá se otázka: Co bys byl, kdybys byl... (zvíře, pohádková bytost, apod.)? Každý se v kruhu zamyslí a odpoví. Otázka mění předmět a třída může ovlivnit jak.

Funkce: fantazie, seznámení se s jednotlivými osobnostmi

- **Drákula (DHCP)**

Hráči utvoří kruh. Vybere se Drákula, který se postaví doprostřed. Drákula zaměří svou oběť pohledem a pomalu se k ní přibližuje. Oběť nemohoucí křičet, upírá svůj pohled na spoluhráče. Ten pokud uvidí její úpěnlivý pohled zavolá její jméno a zachrání ji. Pokud někdo jiný zakřičí jméno oběti, sám se stává Drákulou. Oběť se stává Drákulou v okamžiku, kdy ji Drákula položí ruce na ramena. Je zde mnoho možností jak pantomimicky ztvárnit Drákulu.

Funkce aktivity: veselé procvičování jmen, rozvoj fantazie

Variace: Instruktor je Drákulou a postupně vybíjí městečko, kdo přežije a stane se zachráncem??? Oběť, která je chycena vypadává. Dobrá možnost jak může instruktor pobavit třídu a naučit se jména v aktivitě, která nikoho nudit nebude.

Den druhý

Tento den je ideální zařadit fyzicky náročnější aktivitu vyžadující skupinovou kooperaci. Aktivita, která bude jistě pro děti z města velmi atraktivní, jsou nízké lanové překážky. Nabízí kombinaci adrenalinu a rozvoje skupinové kooperace, komunikace, sebedůvěry, tělesné zdatnosti a mnoho dalšího. Ideální náplň, která přitažlivou formou nechá třídu spolupracovat. Nabudí a stmelí ji pro aktivity v dalších dnech.

Večer je dobré zařadit hru, která bude příjemnou relaxaci, zábavným odpočinkem. Prostor, kdy třída může společně něco vytvořit, prožít bez fyzického vypětí.

Návrh aktivit pro druhý den, odpoledne: jednotlivé aktivity a obrázky přejaty z Neumanovy knížky Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem.

- **Nízké lanové překážky**

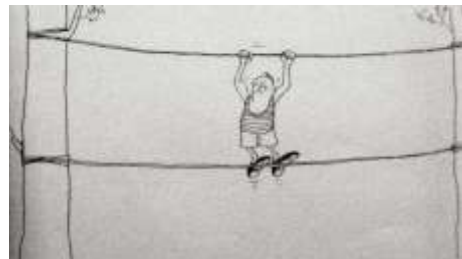
Pokud chceme nízké lanové překážky zařadit jako program, měli bychom mít v týmu člověka s akreditovaným kurzem stavby lanových překážek a proškolené instruktory, kteří budou pečlivě dbát na bezpečnost účastníků v průběhu celé akce. Nezbytností je také přítomnost zdravotníka.

Bezpečnost: vyčistit okolí kolem překážky v okruhu dvou metrů, spolehlivě upevněná lana, určit dvojici zodpovědnou za záchranu u každé z překážek. Rozdělit třídu na dvě skupiny.

Metodika: dbát na podporu týmové spolupráce, zastavit včas jakýkoliv moment soutěživosti, motivovat družstvo.

a) Přemostění (VP)

Úkolem je překonat vzdálenost mezi stromy bez dotyku země.



b) Útěk z vězení (DHCP)



Motivace: velmi mnoho rozlišných motivací. Jednou možností je pojmout překážku jako útěk z vězení. Na osobnosti instruktora je, jak příběh bude formulovat. Podstatné je, že se z vězení musí dostat všichni, nikdo nesmí zůstat.

c) Pavučina (DHCP)

Motivace: Při zdolávání soustavy jeskyň jsme narazili na překážku v podobě velké pavoučí sítě. Vlákna jimiž je tvořená obsahují látku, která je životu nebezpečná. Chceme-li se dostat všichni v pořádku ven, musíme prolézt bezpečně touto pavoučí sítí. Necháme skupině čas na utvoření taktiky.

Při akci budou respektována tato pravidla:

- 1) síť se nemůže obejít, podlézat ani přelézat
- 2) z bezpečnostních důvodů se síť nesmí proskakovat
- 3) každé oko může být využito jen jednou pak se uzavírá



d) Liány (VP)

Úkolem je překonat vzdálenost mezi stromy bez dotyku země.

e) Pneu traverz (VP)

Úkolem je překonat vzdálenost mezi stromy bez dotyku země.



f) Nebezpečné X (VP)



Úkolem je překonat vzdálenost mezi stromy bez dotyku země. Postupně se úkol stěžuje. Nejobtížnější část je ve středu, kde se lana kříží. Situace si vyžaduje skrčit se.

Návrh aktivit pro druhý den, večer:

• **Tvorba příběhu**

Cíl: Skupina společně vytvoří smysluplný příběh o minimální délce 150 slov

Čas: 70 až 90 minut

Místo: místnost se stoly, tato aktivita je také dobře využitelná v případě nepěkného počasí

Pomůcky: propiska pro každého, papíry A4 pro každou skupinu min. dva, malé papírky velikosti vizitky (2xpočet žáků)

Příprava: stoly v místnosti srazíme k sobě podle počtu skupin, skupina by měla sedět kolem stolu v kruhu

Motivace: Skupina je tým reportérů, kterým se podařilo získat zajímavé informace (kartičky) a teď se snaží sestavit smysluplný příběh pro velmi prestižní noviny. Podaří se jim uspět ve velké konkurenci ostatních týmů???

Průběh: Třídou rozdělíme do tří skupin (doporučuji v této aktivitě nechat třídu, ať se rozdělí podle sympatií). Usadíme skupiny k jednotlivým stolům a každému žákovi přidělíme dvě malé kartičky. Každý vymyslí dvě libovolná slova, kde jedno by mělo být podstatné jméno a druhé sloveso. Skupina by měla zkontrolovat, že se žádné slovo v jejich kartičkách nevyskytuje dvakrát. Dobré je stanovit limit v kterém se daná slova musejí vymyslet (cca 5 minut). Od skupin vybereme kartičky.

Každé skupině dáme sadu kartiček, vytvořenou jinou skupinou, než je skupina sama. Můžeme začít vysvětlovat samotnou aktivitu. Jejím úkolem je ze zadaných slov vytvořit příběh, který bude mít minimálně 150 slov.

Na příběhu se bude hodnotit:

1.) za každé využití slovo, které bylo zadáno 3 body

2.) skupina si musí vybrat žánr, v kterém bude příběh psán: komedie, krimi, parodie, pohádka apod. (max.50 bodů)

3.) smysluplnost celého vyprávění (max 30 bodů)

Stanovíme časový limit (cca 40 minut).

Na konci každá skupina bude prezentovat svůj příběh, vybere si svého zástupce a ten příběh přečte, na závěr každého čtení se přidělí body. Závěrečné hodnocení by mělo být citlivé, jde o kreativní práci.

Pozice instruktora: Pasivní, pozoruje jak jednotlivé skupiny pracují, obchází a poslouchá na čem jednotlivé skupin pracují, může povzbudit, ale rozhodně by neměl radit se samotnou tvorbou příběhu.

Funkce aktivity: rozvoj skupinové kooperace, komunikace, kreativita

Den třetí

Třetí den je časem pro zařazení aktivit, které jsou zaměřeny na skupinovou kooperaci. Po společném zdolání lanových překážek bývá kolektiv dobře naladěný na tento typ her. Je dobré takto orientované hry vyvážit zařazením sportovních aktivit jako je fotbal, přehazovaná apod. Rozvoj kreativity a fantazie na závěr náročného dne. Zařazení bloku tvůrčí výtvarné výchovy.

Návrh aktivit pro třetí den, dopoledne: hry a ilustrační obrázky z Neumanovy knihy Dobrodružné hry a cvičení v přírodě.

• Klávesnice (45 minut)

Pomůcky: gymnastické značky s čísly od 1 do 30

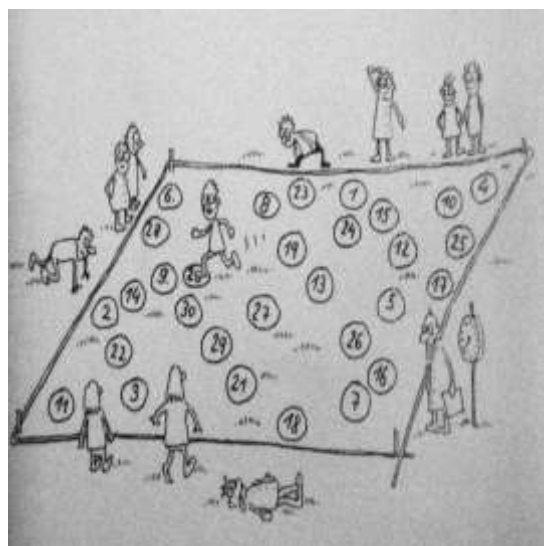
Prostředí: roviná plocha bez překážek, vyznačíme obdélník 10x5 m, ve kterém nepravidelně rozložíme značky s čísly. Značky klademe aspoň 80 cm od vyznačených hranic. Nejméně 10 m od obdélníku vymežíme startovací čáru.

Popis: v době počítačů se stále více množí případy zavírovaných programů. To nastalo i v tomto případě. Družstvo představuje vysoce trénovaný antivirový tým, který má v co nejkratším čase uskutečnit kontakty na třiceti místech obrovské klávesnice.

Činnost je však řízena určitým programem, který zadává sled a druh operací. Skupina se musí dotknout jakoukoliv částí těla všech čísel v pořadí od 1 do 30. Na klávesnici smí být vždy jen jedna osoba. Úkolem je dosáhnout co nejlepšího času během 5 pokusů v časovém limitu 30 minut. Zadání a plánování akce probíhá v takové vzdálenosti, že nikdo nevidí na rozložená čísla.

Čas se měří od překročení startovní linie prvním běžcem do návratu posledního člena. Mezi pokusy se nesmí chodit ke klávesnici. Za každé porušení pravidel je skupina trestána 10 sekundami.

Bezpečnost: hra je náročná na sledování chyb. Předpokládá to aspoň dva rozhodčí.



Funkce: kooperace, komunikace, řešení problému

• **Atomová bomba (30 minut)**

Pomůcky: dvě lana 40 m dlouhá, umělohmotný kbelík s obrubou a velký míč

Prostředí: prostor se silnými stromy

Popis: z jednoho lana vytvoříme v blízkosti silných stromů (asi 4 metry od nejbližšího stromu) kruh o poloměru sedm metrů. Do středu kruhu položíme kbelík a do něho dáme míč tak, aby byl z poloviny vidět. Tak jsme vytvořili zakázané území a v jeho středu nebezpečnou nálož. K vymezenému území položíme druhé lano. Čím je vyspělejší skupina, tím může být nálož nestabilnější.



V zamořeném území se nachází atomová bomba, která každou chvíli hrozí výbuchem. Jedinou záchranou pro široké okolí je rychlé a bezpečné vynesení bomby ze zamořené oblasti a její pozdější zneškodnění. Skupina pyrotechniků, na jejichž přesné a rychlé práci závisí osudy mnoha lidí, musí dostat bombu ven z nepřístupného území, aniž by se někdo dotkl zamořeného prostoru. K odstranění bomby může použít jen jednu pomůcku – dlouhé lano, které se rovněž nesmí dotknout vymezeného prostoru.

Před zahájením akce se poradí skupina o taktice a možných způsobech přenesení nebezpečné bomby.

Bezpečnost: zkontrolovat používané lano a prověřit pevnost stromů. Ve vymezeném prostoru nesmějí být žádné ostré předměty.

Funkce: komunikace, kooperace, řešení problému, kreativita

• **Ostrov**

Pomůcky: žádné

Prostředí: pevný dřevěný podstavec o rozměrech 60x60 cm a kolem 30 cm nad zemí

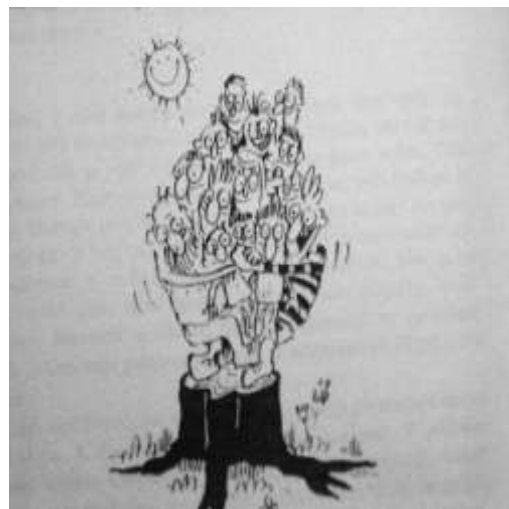
Popis: ocitli jsme se v tropickém pásu. Putujeme pralesy a bažinami.

Při přecházení široké mělké řeky nám domorodí průvodci signalizují nebezpečí. Každou chvíli hrozí útok dravých ryb.

Zachráníme se jestliže všichni rychle vstoupíme na blízký malý ostrůvek. Nikdo se nesmí dotýkat žádnou částí vody aspoň po dobu 10 sekund. Pak pomine ohrožení a můžeme jít dále. Z charakteristiky situace vyplývá, že musíme jednat rychle, ale ne ukvapeně.

Bezpečnost: odstranit kameny, větve v okruhu dvou metrů od pomyslného ostrova. Zkontrolovat bezpečnost podložky. Ostrova se lze dotýkat jen dolními končetinami.

Funkce: kooperace, komunikace, tělesný kontakt, pohotovost



Návrh aktivit pro třetí den, večer: Hra ze souboru Zlatých her II.

- **Colour maz (2 hodiny)**

Potřeby: čtvrtky A3, A4, štětce (dá se barvit i rukama), krabička plakátových barev, mističky na vodu, nůžky, pravítko, lepidlo, tužka, lak ve spreji, dřevěné lišty,

Průběh: Tato výtvarná dílna se skládá ze tří částí. V první části mají hráči za úkol vybarvit plochu čtvrtky barvami bez jakýchkoliv výtvarných úmyslů. Cílem je plochu zamazat všemi možnými barvami podle gusta.

Po zaschnutí čtvrtek se teprve vysvětlí v čem spočívá druhá část. Každý si vystříhne z papíru dvě jakási písmena „L“ široká asi 3 cm, přiloží je proti sobě a vznikne uvnitř okénko, kterou lze vzájemným posouváním obou dílů zvětšovat nebo zmenšovat podle potřeby. Průhledem masky si každý hledá v barevných plochách malé obrázky, které představují reálný motiv, abstrakci nebo jsou prostě jen pěkné. Vybrané detaily se vystříhnou o něco větší a nalepí se do malých paspart ze čtvrtek. Z lištiček můžeme případně udělat namořený rámeček. Pro lepší uchování lze obrázky nastříkat bezbarvým lakem.

Nakonec jsou všichni sezváni na vernisáž.

Funkce: rozvoj kreativity, smyslu pro detail, představivosti

Den čtvrtý

Dobrodružství, které nám pomůže vytvořit dobře uvedená odpolední hra v lese, bude velmi silným zážitkem. Nabízí také možnost spojit dvě třídy stejného ročníku.

Po fyzicky náročnější aktivitě je dobré zařadit klidovou aktivitu, která může být pasivní – jako je například kino. Když se zamyslíme, jak dnes děti tráví svůj volný čas, zjistíme, že v hlavní míře je vyplněn pasivními aktivitami. Režim školy v přírodě by na to měl pamatovat. Často jsou děti ke konci pobytu nepříjemné a přetažené a jedním s důvodů je absence delšího osobního volna, či prostoru pro pasivní program (kino).

Návrh aktivit pro čtvrtý den, dopoledne:

- **Housenka (2 hodiny)**

Pomůcky: čísla na označení týmů, kartičky kam se budou zapisovat body, cedule s body, občerstvení - svačina a pití u startu

Prostředí: příroda, možnost vyznačit okruh v délce cca 0.5 km s bezpečným terénem – louka, polní cesta, lesní cesta.

Průběh: během dopoledne vyznačíme trasu. Trasa by měla být dlouhá kolem půl kilometru, přehledná a bezpečná. Podle fyzické zdatnosti účastníků se může zkrátit.

Hráče rozdělíme do skupin rovnoměrně fyzicky zdatných po 6, ideální je když hru může hrát více tříd dohromady.

Každá skupina tvoří jedni housenku. Počet nohou, kterými se dotýká země, určuje, jak je housenka silná. Čím méně nohou tím silnější. Před vyběhnutím na okruh každá housenka vybere počet nohou se kterými vyběhne. Vždy musí běžet všech 6 hráčů a musí tak proběhnout celý okruh. Pokud nemohou, zastaví se odpočinkem si a pak

pokračují dál. Vědomé porušení tohoto pravidla by měla být podmínka k diskvalifikaci. V průběhu trasy mohou být kontrolní stanoviště. Po doběhnutí do cíle se zapíše body za dané kolo, housenka se může občerstvit a nahlásit nový počet nohou.

Skupině dáme číslo a zapíšeme si její jméno. Všechny housenky odstartují ve stejný moment. Hra bude trvat předem stanovený čas tj. 1,5 hodiny.

Bodové ohodnocení: 12 nohou – 1 bod, 11 nohou – 2 body, 10 nohou – 4 body, 9 nohou – 6 bodů. 8 nohou – 8 bodů, 7 nohou – 10 bodů, 6 nohou – 14 bodů.

Bezpečnost: dobře vybraná trasa, hlídky kolem trasy

Funkce: spolupráce, plánování, uvědomění si vlastních možností, tělesný kontakt

Den pátý

Předposlední den je časem na zhodnocení celého pobytu. Shrnutí toho, co skupina/třída společně prožila, co nového se naučila.

Většina žáků od posledního večera očekává volnou taneční zábavu. Ta se dá obohatit o rozvernou taneční hru, ale i bez nich bude mít velký úspěch.

Po organizační stránce se žáci musí zabalit a připravit na zítřejší odjezd.

Návrh aktivit pro pátý den, dopoledne: aktivity, které se mi osvědčily během praxe

• Paprsek ve tmě

Pomůcky: dlouhé lano, pevný provázek (dohromady až 500m), šátky pro každého účastníka

Prostor: les, příroda, louka

Průběh: dopoledne připravíme trať. Provázek a lano napneme v lese tak, že vytvoříme cestu na nějakou pěknou mýtinu, zajímavé místo, kde poté mohou proběhnout závěrečné rituály, reflexe.

Jsme ztraceni ve tmě, všem se zaváže oči, jen malý paprsek, tak malý jako provázek sotva viditelný. Možnost následovat ho a najít opět světlo. Postupně se skupina vydává za tímto světlem. Při hře se nemluví a mezi jednotlivými žáky by měli být značné rozestupy s ohledem na individuální tempo. V cíli se šátek sundá, ale mělo by se udržet ticho pro později přicházející.

Bezpečnost: vyklidit ostré předměty a zdůraznit účastníkům aby dbali na svou bezpečnost

Funkce: ztišení, zajímavý prožitek, příprava pro závěrečnou reflexi

• Podaná ruka

Pomůcky: papír, tužka pro každého

Průběh: každý si obkreslí svou ruku na papír a přepíše viditelně a čitelně své jméno či přezdívku. V kruhu každý nechá svůj papír kolovat a úkolem spolužáků je se zamyslet a najít něco pěkného pozitivního (vlastnost, zážitek apod.) na majiteli té či oné ruky a čitelně na papír k ruce zapsat. Každý by měl napsat každému alespoň jedno slovo. Důležité je zdůraznit, že jde o to psát výhradně pozitivní věci. Každý si pak svoji ruku odnáší s sebou domů.

Funkce: reflexe, závěrečný rituál

- **Reflexe**

Viz. Kapitoly Reflexe aneb cílená zpětná vazba

Den šestý

Den loučení a návratu domů.

Literatura:

HRKAL, Jan, HANUŠ, Radek. *Zlatý fond her II : [výběr her a programů Prázdninové školy Lipnice]*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 165 s. ISBN 80-7178-660-8.

NEUMAN, Jan, ĎOUBALÍK, Petr. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7367-276-8.

NEUMAN, Jan, et al. *Překážkové dráhy ; lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha : Portál, 1999. 315 s. ISBN 80-7178-292-0

3. Shrnutí

Vytvořila jsem funkční program pro šestidenní školu v přírodě pro druhý stupeň základní školy. Úspěšná realizace závisí z velké části na osobnosti vychovatele/instruktora. Poutavé uvedení jednotlivých aktivit výrazně ovlivní jejich průběh. Také schopnost improvizace je vítaným prvkem během tvorby programu; nejen to, co je předem naplánováno, ale i otevřené oči k vytvoření prostoru pro aktivity spontánní.

Závěr

V teoretické části práce jsem se pokusila nastínit podobu současné školy v přírodě, zamyslela jsem se nad strukturou vztahů třídního kolektivu a věnovala pozornost možnostem, které v dnešní době nabízí proudy pedagogiky volného času.

Poznatků a postřehů z teoretické práce jsem použila v praktické části, kde mi posloužily jako základ k vytvoření kostry programu. Výběr her je inspirován známými sborníky her. Nejde o to, ukázat dokonalý program, co se uvedených her a aktivit týká. Hlavní význam praktické části je ukázat možnost, jak se dobře na školu v přírodě připravit.

Při pohledu na současnou podobu školy v přírodě musíme usoudit, že prostor, který se během jejího konání nabízí, by mohl výrazně pomoci k rozvoji třídního klimatu. Tato bakalářská práce pojednává teoreticky o možnostech přípravy a realizace programu školy v přírodě.

Podmínkou pro úspěšný rozvoj kolektivu během školy v přírodě je kromě kvalitně připraveného programu také kompetentní vychovatel, instruktor. Jeho schopnosti motivovat, respektovat a vést budou vždy jádrem úspěchu. Podle reformní pedagogiky jde především o: *„důraz na dítě jako na člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout, v žádném případě nesmějí být potlačeny, utlumeny drezúrou nebo opomenuty.* (Helus, 2004:34) Pollo je ve své koncepci vychovatele (animátora) vyžaduje zralou osobnost, která umí vytvářet osobní vztahy a osobně doprovázet jednotlivce a současně ovlivňovat rozvoj skupiny.

Literatura:

ČINČERA, Jan, KAPLÁNEK, Michal, SÝKORA, Jan. *Tři cesty k pedagogice volného času*. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2009. 129 s. ISBN 978-80-7399-611-6.

HELUS, prof. PhDr. Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0

Seznam použité literatury

a) prameny

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Dana Lisá. 2. rozš. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6

ČINČERA, Jan, KAPLÁNEK, Michal, SÝKORA, Jan. *Tři cesty k pedagogice volného času*. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2009. 129 s. ISBN 978-80-7399-611-6.

HAJD MOUSSOVÁ, PhDr. Zuzana . Neviditelná síť sociálních vztahů. *Moderní vyučování*. 2000, roč. 6, č. 7, s. 5-7.

HELUS, prof. PhDr.Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0

HELUS, prof. PhDr.Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Grada – Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3

HRKAL, Jan, HANUŠ, Radek. *Zlatý fond her II : [výběr her a programů Prázdninové školy Lipnice]*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 165 s. ISBN 80-7178-660-8.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika . *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku* . 2004, roč. 1, č. 1, s. 6-16.

NEUMAN, Jan, ĎOUBALÍK, Petr. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7367-276-8.

NEUMAN, Jan, et al. *Překážkové dráhy ; lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha : Portál, 1999. 315 s. ISBN 80-7178-292-0

MORKES, František. Od výletů ke školám v přírodě. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách* . 2007, roč. 14, č. 6, s. 16.

REITMAYEROVÁ, Eva, BROUMOVÁ, Věra. *Cílení zpětná vazba : metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Otazníky kolem škol v přírodě. *Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy*. 2002, roč. 105, č. 31, s. 12-13

b) sekundární literatura

PRYLOVÁ, Lada. Les i škola hrou : lesní pedagogika . *Vesmír : Přírodovědecký časopis* . 2006, roč. 85, č. 10, s. 623.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava . Potřebujeme ještě školy v přírodě? . *Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy* . 2005, roč. 108, č. 25, s. 12-13.

c) užití encyklopedie a slovníky

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 332 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

d) elektronické dokumenty, webové stránky

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, www.msmt.cz, 2006.

Národní pedagogická knihovna Komenského, www.npkk.cz, 2005-2009.

Současné pojetí školy v přírodě a využití jejích aktivit k rozvoji třídního kolektivu

Contemporary Conception of Outdoor Education and Usage of its Activities in Development of Class collectivity

Shrnutí

Teoretická část shrnuje současnou podobu školy v přírodě v České Republice. Zároveň se věnuje možnostem tvorby programu pro školu v přírodě.

V praktické části jsem vytvořila program pro šestidenní školu v přírodě pro žáky druhého stupně základní školy.

Summary

The theoretical part summarizeed contemporary conception of outdoor education in the Czech Republic. In the same time it deals with the creation of the program.

In the practical part I designed the program for six day school stay in nature environment.

This program is determined for pupils of the second stage of the primary school.