

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**POPIS A ANALÝZA METOD POUŽÍVANÝCH V PROJEKTU
„ORIENTAČNÍ DNY“ VE FRYŠTÁKU**

Vedoucí práce: Doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Karel Chodil

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: VI.

2009

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

15.6.2009

Podpis autora práce

Děkuji vedoucímu práce Doc. Michalovi Kaplánkovi Th. D. za cenné rady a metodické vedení při psaní. Také děkuji Mgr., Ing. Františku Bezděkovi a Martě Hefkové za poskytnuté materiály a cenné rady.

OBSAH:

OBSAH:	3
ÚVOD	7
1 ORIENTAČNÍ DNY	10
1.1 Historie projektu	10
1.2 První Orientační dny v Čechách	11
1.3 Projekt Orientační dny ve Fryštáku – popis projektu.....	12
1.3.1 Cíle Orientačních dnů.....	12
1.3.2 Témata Orientačních dnů.....	13
1.3.3 Sestavování programu Orientačních dnů.....	15
2 ANIMACE	18
2.1 Vymezení pojmu Animace	18
2.2 Metoda animace	22
2.2.1 Základní rozdělení animační metody	23
2.2.1.2 Vztah mezi animátorem a skupinou (jednotlivcem)	25
2.2.1.3 Růst skupiny jako prostředí výchovy	26
2.2.1.4 Empiricko - kritický model animace	27
2.3 Kořeny animace	28

3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	30
3.1 Kořeny zážitkové pedagogiky v Čechách	30
3.2 Review	32
3.2.1 Kolbův cyklus učení.....	32
3.2.1.1 Konkrétní zkušenost.....	34
3.2.1.2 Ohlédnutí za aktivitou	34
3.2.1.3 Fáze hodnocení	35
3.2.1.4 Plán změn.....	35
3.2.1.5 Nová kvalita.....	36
3.2.2 Další techniky review	36
3.3 Flow.....	37
3.4 Komfortní zóna	39
3.5 Dramaturgie	41
4 HRANÍ ROLÍ VE VÝCHOVĚ	44
4.1 Hraní rolí z pohledu sociálně psychologického	44
4.2 Hraní rolí ve výchově – obecná definice	45
4.3 Funkce hraní rolí ve výchově.....	45
4.3.1 Role jako prostředek motivace učení	46
4.3.2 Role jako prostředek usnadnění učení.....	46
4.3.3 Role jako prostředek tréninku.....	47
4.3.4 Role jako prostředek relaxace.....	47
4.3.5 Role jako prostředek uměleckého vyjádření.....	48

4.4	Možnosti zobrazování jevů prostřednictvím hraní role.....	48
4.5	Obecné zaměření cílů hraní rolí.....	49
4.5.1	Postoje.....	50
4.5.2	Schopnosti a vědomosti.....	50
4.5.3	Vědomosti.....	51
5	DALŠÍ METODY.....	0
5.1	Narativní metody.....	53
5.2	Evaluační metody.....	54
5.2.1	Neverbální techniky.....	55
5.2.2	Písemné a verbální techniky.....	56
5.2.3	Individuální přístup.....	56
5.2.4	Formulář pro hodnocení.....	56
5.3	Skupinové učení.....	56
5.3.1	Vývojové fáze skupiny.....	59
6	ANALÝZA PROGRAMU KURZU.....	62
6.1	Konkrétní kurz.....	62
6.1.1	První den - dopoledne:.....	63
6.1.1.1	Příjezd účastníků.....	64
6.1.1.2	Seznamovací aktivity a pravidla.....	64
6.1.1.3	Ubytování účastníků.....	67
6.1.1.4	Oběd + volný program.....	67

6.1.2 První den - odpoledne.....	68
6.1.2.1 Kontaktní odpoledne	68
6.1.2.2 Erb	71
6.1.3 První den - večer	72
6.1.3.1 Multisocio	73
6.1.3.2 Zhodnocení dne + nabídka horolezecké stěny	74
6.1.4 Druhý den - dopoledne	75
6.1.4.1 Ranní impuls	76
6.1.4.2 Film a argumentace	76
6.1.4.3 Týmové úkoly	77
6.1.5 Druhý den – odpoledne	80
6.1.5.1 Skalní golf.....	80
6.1.5.2 AIDS.....	81
6.1.6 Druhý den – večer	82
6.1.6.1 Masky	82
6.1.6.2 Zhodnocení dne + nabídka čajovny	83
6.1.7 Třetí den – dopoledne.....	84
6.1.7.1 Ranní impuls	84
6.1.7.2 Hry na důvěru	85
6.1.7.3 Hodnocení kurzu	87
 ZÁVĚR	 90
ABSTRAKT	92
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	94

ÚVOD

Za orientační dny by někdo mohl považovat kurzy orientačního běhu, kde se člověk naučí pracovat s mapou a buzolou. Nejsme daleko od pravdy, ale nejsme k ní ani blízko. Orientační dny jsou třídní interaktivní kurzy, které pomáhají mladým lidem orientovat se v tomto světě.

Učí se zde také pracovat s jakousi buzolou a mapou. Buzolu může představovat vlastní intuice, svědomí nebo jak tento ukazatel směru nazvat. Žáci druhého stupně základních škol a středoškoláci na kurzy jezdí proto, aby nahlédli do svého nitra a začali poodkrývat tajemství svých ukazatelů na imaginárních buzolách. Jezdí si odpovídat na otázky typu: Kdo jsem? Kam směřuji? Apod.

Mapu v tomto případě představuje okolní svět, který je pro mladé lidi občas velmi nepřehledný. A tak přijíždí na kurz, kde mají prostor zastavit se a nahlédnout na tento svět z jiných úhlů pohledu. Zažít věci, které doma a ve škole jen tak nezažívají a poznat své spolužáky a učitele jinak, než ve školním prostředí.

To vše se děje na pozadí procesů, které jsou do určité míry řízeny instruktory, samotnými účastníky, skupinou účastníků a vnějšími okolnostmi, které nikdo neřídí. Metody, kterými jsou Orientační dny připravovány, jsou v našich krajích většinou nové a neúplně prozkoumané.

Toto téma jsem si vybral proto, že je pro mě atraktivní hned z několika důvodů. Už delší dobu se zajímám o zážitkovou pedagogiku a jsem zvědavý, do jaké míry jsou Orientační dny vedeny metodou zážitkové pedagogiky. Dále mě zajímá jaké další metody, vedle zážitkové pedagogiky, jsou na kurzech využívány. Jakou mají mezi sebou souvislost? Jak se je daří nebo nedaří propojovat?

Cílová skupina byla pro mě dalším velkým motivem při výběru tématu. Vzpomínám si sám na sebe, jak jsem ještě na konci střední školy nevěděl, co bych chtěl v životě dělat. Možná by mi tenkrát podobný kurz pomohl rozhodnout se dřív a nasměroval bych se jedním směrem.

S mladými lidmi pracuji už delší dobu. Začínal jsem na letním táboře jako táborový vedoucí, také jako vedoucí divadelního kroužku a dvakrát jsem byl na letním táboře jako hlavní vedoucí. V současné době pracuji u České cesty Outward Bound, kde se s mladými lidmi moc neseťkávám a začíná mi to chybět. V Prázdninové škole Lipnice, kde jsem v tento čas na pozici eléva (tedy začínajícího instruktora), je možnost setkat se s mladými lidmi větší, ale zatím mi tato možnost uniká. Zato v obou organizacích se setkávám celkem intenzivně s již zmiňovanou zážitkovou pedagogikou. Zjišťuji však, že mi práce s mladými lidmi chybí. Naštěstí se naskytla možnost být ve Fryštáku na Orientačních dnech, kde si mohu tuto touhu uspokojit.

Do Fryštáku jezdím rád nejen kvůli dětem, které tam jezdí, ale také kvůli lidem, kteří jsou v Domě Ignáce Stuchlého (tak se jmenuje zařízení, ve kterém jsou kurzy organizovány) zaměstnání.

Posledním motivem, kvůli kterému jsem si vybral toto téma, je jeho prozatím neprozkoumání. To, že je něco nové, neprozkoumané a málo lidí to zná, mě vždy lákalo a láká. Nacházet nová řešení, objevit neobjevené, to je to, co lákalo Kryštofa Kolumba objevit Ameriku. A to je to, co mě lákalo napsat tuto práci.

Cílem mojí práce, jak už název napovídá, je popis a analýza metod používaných při tvorbě a realizaci programu Orientačních dnů. Budu se snažit najít, pojmenovat a zařadit metody, které jsou používány při přípravě a realizaci programu těchto kurzů.

Text diplomové práce je rozdělen na šest částí, úvod, závěr, seznam používaných zdrojů a abstrakt.

V první části popíšu projekt Orientačních dnů. Půjde o to uvést čtenáře do kontextu a odpovědět na otázky: Co to jsou orientační dny? Jakou mají historii? Pro koho a proč jsou pořádány?

Druhá až pátá část bude věnována metodám využívaným v projektu. Konkrétně půjde o metodu animace, zážitkovou pedagogiku, hraní rolí ve

výchově a ostatní. V těchto částech textu se budu snažit popsat jednotlivé metody tak, abych se k nim mohl vrátet v šesté části textu. U animace a zážitkové pedagogiky představím kořeny, ze kterých tyto metody vzešly. Hraní rolí ve výchově je velmi nová metoda, která ještě není moc teoreticky zpracovaná, představím tedy její současné pojetí.

Šestá část textu bude věnována popisu a analýze programu konkrétního kurzu. Každou aktivitu, která je v programu popíšu, uvedu, za jakým cílem byla zařazena (nebo může být zařazena v jiném kontextu) a budu se snažit najít metodické prvky, které se v aktivitě objevují. Na ty poté odkážu do předchozích částí textu.

V závěru se pokusím zhodnotit, do jaké míry se mi podařilo naplnit vytyčené cíle.

V textu se často budou objevovat pojmy instruktor, účastník, žák apod. v mužském rodě. Pro přehlednost textu jsem zvolil jednodušší verzi a budu uvádět pouze mužský rod, ale samozřejmě vím, že se na kurzech v těchto rolích objevují i ženy.

Pojem metoda budu v této práci používat jako jakýsi návod, popis cesty, kterým bychom se měli v animaci vydávat. Vycházím z původu řeckých slov *meta hodos*, což v překladu znamená cesta za něčím¹.

Projekt Orientačních dnů má v Čechách desetiletou tradici a opírá se o kořeny v Německu a Rakousku, kde kurzy probíhají už několik desetiletí. V České republice se podobné projekty moc nevyskytují nebo se zatím jen rodí a ještě o nich nevíme. Doufáme, že se udrží a bude víc takových projektů, které pomáhají mladým s orientací v tomto světě.

¹ *Obecná metodologie výzkumu, metodika vědecké práce* [online], str. 14

1 ORIENTAČNÍ DNY

Jsou třídní kurzy se vzdělávacím tématem, které je zahrnuto i v rámcových vzdělávacích plánech škol. Jsou určené pro děti a mládež druhého stupně základních škol, víceletých gymnázií, ale i pro studenty středních škol.

1.1 Historie projektu

Kořeny projektu Orientačních dnů můžeme hledat ve Spolkové republice Německo na počátku 70. let minulého století. Katolická církev tak reagovala na měnící se poměry ve společnosti a náboženství. V té době si studenti a žáci v Bavorských školách povinně vybírali výuku náboženství nebo etiky. Církev začala hledat cestu, jakou by oslovila mladé lidi.

„Dnešní forma Orientačních dnů se vyvinula během společenských a církevních proměn (zvláště v důsledku II. vatikánského koncilu). Zjistilo se, že náboženská socializace už nefunguje tak samozřejmě jako dříve a že vyučování náboženství stejně jako práce s mládeží ve farnosti potřebují doplnění.“²

Společnost tím začala chápat mladého člověka jako svéprávný subjekt, který si tvoří vlastní postoje a životní názory. Církev musela na tuto změnu nějakým způsobem zareagovat. Vytvořila prostor, kde se mladí cítili svobodně, kde jim nikdo neříkal, jak se mají chovat a nenutil je přijímat cizí názory a postoje. Z mnoha klášterů se stala nová školicí střediska, kde se začalo náboženství vyučovat novým způsobem. Některé kláštery jen přešly na nový systém výuky na nový program. V tomto směru se přístupy v katechezi posunuly

² MARTINEK, M. *Orientační dny pro školní třídy: Nová pastorace mládeže v české církvi – vývoj, principy, zkušenosti.*

od indoktrinace k nabídce.³ Změna v katechezi se ubírala i dalšími směry, ve zkratce to byly tyto oblasti:

- posun od náboženského cíle projektu k obecnějšímu (širšímu) cíli. Tedy nabídnout mladým lidem prostor a čas k zamyšlení a dialogu o nejzákladnějších otázkách života.
- změna metodiky práce. Už nešlo o předávání zkušeností a norem, ale o možnost zažít si diskutovat o tématech, která pomohou utvářet si vlastní názor a postoj.

Tato změna znamenala posun od výuky zaměřené na znalostech o víře, k osobnostní výchově. Výchova se zaměřovala více na zážitek, než na předávání vědomostí.

Projekt se pomalu rozšiřoval po celé zemi. V roce 1992 po sjednocení Německa se organizátoři poprvé setkali s ateistickou mládeží bývalého komunistického bloku. Později se Orientační dny přesunuly i do sousedního Rakouska. První kurzy se zde začaly realizovat v roce 1986 v nově postaveném salesiánském středisku Don-Bosco-Haus ve Vídni. V roce 2000 začali organizovat Orientační dny salesiáni v Czenstochové v Polsku, kurzy přejmenovali na Dny konfrontace.⁴

1.2 První Orientační dny v Čechách

Školní rok 1999/2000 si několik škol ze Zlínského kraje zpestřilo o návštěvu Domu Ignáce Stuchlého ve Fryštáku (dále jen DIS). Začal totiž první experiment s organizováním Orientačních dnů pro školy v České republice.

³ Srv. VKD str. 82-90.

⁴ Srv. MARTINEK, M. str. 3-4.

V tomto školním roce bylo zrealizováno celkem třináct třídních kurzů. Organizátoři vycházeli z osobních zkušeností ze zahraničí. A to ze třech míst:

- Jugendbildungsstätte Kupferberg v Detmoldu
- Aktionszentrum v Benediktbeuern
- Don-Bosco-Haus ve Vídni

Dále bylo využito zkušeností v práci s mládeží při jiných projektech v rámci akcí Domu Ingnáce Stuchlého.

Dalším místem, kde se Orientační dny pořádají je Královéhradecká diecéze. V roce 1998 vznikl pod záštitou Královéhradeckého biskupství projekt „Dobro a zlo“, který se stal od roku 2003 součástí programu Orientačních dnů.

V práci budu vycházet z projektu, který je pořádán ve Fryštáku. Je to z prostého důvodu. V Hradci Králové jsem na kurzech nebyl a nemám tedy přímou zkušenost s programem a stylem práce, což je pro tuto práci rozhodující.

1.3 Projekt Orientační dny ve Fryštáku – popis projektu

Třídenní kurzy většinou začínají v pondělí nebo ve středu dopoledne. Končí ve středu nebo v pátek po obědě. Skupina má tedy k dispozici dva dny, cca 50 hodin.

1.3.1 Cíle Orientačních dnů

Kurzy mají specifické cíle, které můžeme rozdělit do tří kategorií:

Cíle zaměřené na účastníka: účastníci mají prostor pro osobní rozvoj, vzdělávají se v určité tématické oblasti a práce je také zaměřena na rozvoj klíčových kompetencí. Při naplňování těchto cílů se do programu zařazují aktivity zaměřené na osobnostní výchovu.

Cíle zaměřené na skupinu: sleduje se týmová spolupráce, zařazují se aktivity zaměřené na posílení sociálních vazeb ve skupině a na spolupráci jednotlivců. V programu se tedy hojně užívají hry na rozvoj skupiny. Tento proces je třeba pečlivě sledovat, aby nedocházelo k zařazování náročných her, nebo naopak, aby se nezařazovaly hry nenáročné. Potom by byl rozvoj skupiny pomalý nebo v horším případě žádný. U těchto typů aktivit se většinou po skončení provádějí ohlednutí za hrou (tzv. review), což je samo o sobě nástrojem pro rozvoj skupiny. Podrobněji o metodě review v dalších kapitolách.

Univerzální cíle: Tyto cíle se odvíjí od zadaného tématu kurzu. Např. pestré a smysluplné trávení volného času, osvojení návyků zdravého životního stylu, apod.

Skupiny cílů mají ještě specifitější, dílčí cíle, které jsou závislé na vybraném tématu, vyspělosti skupiny a mnoha dalších faktorech.⁵

Mladým lidem trvá stále déle, než se stanou opravdu nezávislími. S nezávislostí jdou ruku v ruce i pevné životní postoje, založené na demokratických základech dnešní společnosti. V utváření vlastních postojů a životních názorů se situace mladých lidí liší od minulosti. Je to často proto, že ztrácejí důvěru v rozhodovací systémy, neúčastní se veřejného života nebo je přitahují extrémní výrazové formy, které jsou často na okraji demokratických zvyklostí.⁶ Orientační dny (už podle názvu) mají pomáhat orientovat se v dnešním světě. Vytvořit bezpečný prostor pro diskuzi nad tématy, které mladé lidi trápí, nabídnout zažití programů a pomocí následných reflexí si utvořit vlastní názory.

1.3.2 Témata Orientačních dnů

⁵ Srv. DŮM IGNÁCE STUHLÉHO SKM o.s.: *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*. str. 22.

⁶ Srv. *Bílá kniha evropské komise*

Orientační dny jsou nabídkou pro školní třídu. Účast na kurzech je dobrovolná, pokud se žák rozhodne, že na kurz nepojede, zůstává ve škole a nahrazuje si školní docházku jiným způsobem. Téma kurzu si třída vybírá před příjezdem do Fryštáku. Výběr tématu (eventuálně zařazení kurzu do výuky) může mít několik podob.

1. Třída si vybírá téma, se kterým pracuje při výuce ve škole a kurz je závěrečným vyvrcholením práce s tématem.

2. Kurz je startovací prvek pro práci s vybraným tématem ve škole. Třída si tedy vybere téma, které zpracovává v rámci Orientačních dnů ve Fryštáku a potom s ním pracuje ve škole.

3. Třída si vybere téma, se kterým pracuje pouze ve Fryštáku v rámci třídeního kurzu Orientačních dnů. Ve škole se s tématem dál záměrně nepracuje.

Aktuálně používané tématické okruhy:

1. Sám sobě přítelem a rádcem (sebepoznání, sebestyčtí, strachy, komplexy).
2. Moji "lidičkové" (vztahy, které mě drtí, povznášejí).
3. Sním, až přijde on, mého srdce šampión! (láska, partnerství, sexualita, muži x ženy).
4. Věřím, tedy jsem! (Bůh, víra, církve).
5. Bez trávy, cigaret a piva? No, vy jste se zbláznili!
6. Nevěřím ti, protože tě neznám! (rozdíly kultur, ras a náboženství).
7. Moje třída, moje parta!
8. Zdravý životní styl (volný čas a jeho tvořivé využití, pohyb).
9. Co z tebe jednou bude? (schopnosti, škola, zaměstnání, povolání).

Jednotlivé okruhy a témata se prolínají v celém kurzu. Aktivity a činnosti po sobě následují s určitou logickou návazností. Program je připraven podle tzv. dramaturgických zásad tak, aby jedna aktivita „nepřehlušila“ druhou. Také je důležité pamatovat na osobní volno účastníků, kdy často dochází k té opravdové konfrontaci s realitou, spolužáky a problémy. Ve volném čase také dochází ke zpracovávání nových poznatků, neformálním diskuzím, a proto je vhodné, aby byl lektor stále nablízku a mohl s účastníky neformálně konverzovat. Po náročných programech se záměrně vymezuje prostor pro individuální vnitřní zpracování zažitého tématu a také prostor pro reflexi. Tím je vytvořen prostor a možnost osobnostního rozvoje účastníků.

Výhodou těchto programů je skutečnost, že organizátoři předem znají téma, které si kolektiv vybral sám nebo s pomocí pedagogů. Lektoři tak mohou reagovat na vyspělost skupiny a nemusí hledat cíle programu, které mají už předem dané. Celkový koncept – zařazení jednotlivých aktivit, osobního volna apod., se tvoří již před začátkem kurzu. Tým lektorů může měnit koncept programu na základě pozorování skupiny, její vyspělosti a také na základě konzultací s pedagogickým doprovodem.

1.3.3 Sestavování programu Orientačních dnů

Program musí být připraven vždy tak, aby byl maximálně využit čas, který je v rámci kurzu k dispozici. Obsah kurzu je nastaven tak, že jednotlivé programy směřují k určitému vrcholu celého kurzu. Tomuto jevu se říká dramaturgická vlna, nebo křivka. Fyzické, psychické, sociální a kreativní nároky aktivit na účastníky jsou během kurzu větší a větší. Silné zážitky se střídají s odpočinkem. A vše pomalu roste a graduje k vrcholu kurzu. Při střídání pohybových, kreativních a statických aktivit (ty jsou většinou psychicky náročné) se organizátoři musí vyhýbat přílišnému kontrastu. Ten by mohl mít za následek nezpracování předešlého zážitku. V programu je důležité také dbát na střídání vážnosti a recese, kdy většinou večerní programy jsou spíše odpočinkové, zábavné. Není účelem

účastníky unavit, ale nabídnout jim prostor, ve kterém si každý může najít oblast, kde se cítí dobře (kreativita, fyzická námaha, přemýšlení apod.).⁷

V tuto chvíli se již dostáváme k popisu metody, která je v programu Orientačních dnů hojně využívána. Jedná se o metodu dramaturgie, se kterou se pracuje v zážitkové pedagogice. O této metodě a jiných prvcích využívaných při Orientačních dnech se podrobněji zmiňuji v dalších kapitolách.

1.4 Stručný popis vybraných metod

Pro potřebu této práce jsem vybral celkem 6 metod, které podle mého názoru tvoří základ metodiky Orientačních dnů. Jsou to: animace, zážitková pedagogika, hraní rolí ve výchově, narativní metody, evaluační metody, skupinové učení. Před tím, než přistoupím k podrobnému popisu metod, nastíním, na jakém principu metody fungují v přípravě a realizaci kurzů.

Animace je jakousi zastřešující metodou, která svým způsobem ukazuje cestu, jak přistupovat k účastníkům a celkové přípravě programu. V programu nejsou žádné jednotlivé prvky, o kterých bychom mohli říct, že jsou čistě animační. Jedná se o komplexní proces.

Ze zážitkové pedagogiky je v programu využito několik prvků, ale nedá říct, že Orientační dny jsou čistě zážitkové kurzy. Z prvků, které se v programu vyskytují, mohu jmenovat dramaturgii, review, teorii komfortní zóny a „flow“ prožitek.

Hraní rolí ve výchově je nová metoda, která je využívána hlavně při hraní scének. Účastníkům nabízí schovat se v nové roli a vyzkoušet si věci, které ve svých autentických (reálných) rolích nevyzkoušejí.

⁷ Srv. DŮM IGNÁCE STUHLÉHO SKM o.s.: *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*. str. 23

Narativní metody jsou ty, které pomáhají člověku uspořádat myšlenky prostřednictvím mluveného projevu. Jedná se většinou o různé techniky prezentace, vyprávění a argumentace.

Evaluační metody jsou využívány ve dvou rovinách. První je ta, která je přínosná hlavně pro účastníky. Účastníci mají možnost hodnotit program a proto, aby ho mohli hodnotit, musí se nejprve vytvořit nějaký názor. A to může být přínosem evaluačních metod. Druhá rovina je využitelná hlavně pro instruktory – jedná se o hodnocení programu a instruktorů.

Skupinové učení je podobně jako animace svázané s celým programem kurzu. Většina aktivit probíhá ve skupině a jakákoliv interakce mezi jedinci ve skupině tvoří základ skupinového učení.

2 ANIMACE

První metoda užívaná při Orientačních dnech je animace. Nejprve vymezím pojem animace, tak aby nedocházelo k pojmovým nedorozuměním v dalších částech textu. Následně načrtnu čtyři pilíře animační metody, o které se budu opírat v dalších kapitolách textu, zejména při analýze programu Orientačních dnů.

2.1 Vymezení pojmu Animace

Animovat = bavit, pobavit, oživovat. V našich krajinách se s pojmem animovat většinou spojuje tvorba pohyblivých obrázků – animovaných filmů. Animátor – tedy ten, co vytváří animovaný film, dává obrazům život. Podobně jako animátor – vychovatel, provází mladé lidi životem, pomáhá jim hledat svoji vlastní cestu, svůj vlastní život. A to vše se děje na pozadí nějakých aktivit. Animátor – vychovatel nezasahuje do života mladých lidí, pouze nabízí pomocnou ruku. Animace respektuje svobodu osob, ke kterým se obrací, věří v to, že výchova může být osvobozující.

Pokud mluvíme o „působení na lidi“, nejde o žádnou z forem manipulace. Jde spíš o to, co lze označit anglickým pojmem „empowerment“, tedy *„posílení osobního i skupinového potenciálu, uschopnění k participaci na životě společnosti a umožnění realizace společenských aktivit.“*⁸ Podle sociologa Henryho Théryho je animace metoda, usnadňující jedincům a skupinám přístup k tvořivému životu.⁹

⁸ KAPLÁNEK, M. *Animace v sociální práci a pedagogice.*, str. 95

⁹ Srov. OPASCHOWSKI, H.: *Einführung in die freizeit-kulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modell der Animation.*, str. 53

Vyjdeme-li z tohoto pojetí animace, můžeme se setkat s celkem několika různými modely animace:¹⁰

- divadelní animace – divadlo uvolňuje strach, učí tvořit a vyjadřovat se celým tělem. Uvolňuje tedy kreativní potenciál účastníků
- animace v turistických střediscích – spočívá hlavně v motivování zábavy v těchto střediscích.
- animace zaměřená na metody a techniky – používá hlavně metody a techniky k povzbuzení komunikace ve skupině.
- sociálně-kulturní animace – zdůrazňuje citlivost člověka k situaci, ve které se právě nachází, schopnost zapojit se do sociálního a kulturního života.
- kulturní animace – kulturní ve smyslu silně výchovném. Tento model se rozšířil především v církevním prostředí. Přídavné jméno „kulturní“ se používá hlavně proto, že člověk obývá určitou kulturu, která má na jeho rozvoj a vytváření identity jistý vliv.
- herní animace – jde především o objevení kreativity, kterou můžeme využít ve volném čase.

V této práci se budu zabývat jen některými modely – jsou to především kulturní a sociálně-kulturní animace a také animace zaměřená na metody a techniky.

V následujícím textu představím několik definic animace. Smyslem tohoto představení je vymežit pojem animace pro potřebu této práce.

„Kulturní animace je výchovná metoda, která se snaží dovést mladého člověka k tomu, aby sám objevil, co, jak a kdy má v životě dělat, jakými zásadami

¹⁰ Srov. KAPLÁNEK, M. *Animace v sociální práci a pedagogice.*, str. 95 et. POLLO, M.: *Coordinate per un quadro condiviso di animazione.*, str. 12-13

se řídit a jaké názory přijmout za své.¹¹ Nejpodstatnější část této definice, pro naši potřebu je ta, kde autorka uvádí, že animace se snaží člověka „vést k tomu, aby sám objevil...“ Potvrzuje tedy to, že animace neurčuje člověku cestu, neukazuje mu co je správné a špatné, ani neříká, jak se má chovat.

V tomtéž skriptu se objevuje vymezení animace z jiného úhlu pohledu. „Sloveso animovat ukazuje aktivitu nebo lépe řečeno kvalitu jednání, kde počítáme s přičiněním lidským (přičiněním člověka) a Božím. Animovat tedy znamená milovat život.“¹² Animace přesahuje člověka, výchově dává duchovní rozměr, což je v samotné definici pojmu zmíněno.

Vážanský se zmiňuje o animaci z pohledu několika různých odvětví. Např. o tom, jak animaci vnímají turisté, medicí, terapeuti a divadelníci. Zmíním pohled teologů a pedagogů.

Teologové vnímají animaci jako duchovní péči o člověka. Pedagogové vytvořili metodický postup na principu formování skupinové práce. S touto metodou se daří uskutečňovat společné cíle skupiny. Ne jen zařazovat cíle individuální.

Vážanský dále mluví o animaci jako o koncepci představující celistvou souvislost jednání mezi cílem, metodou, procesem a účinkem. V tomto smyslu je podle Vážanského animace považována za podněcování a podporu kreativity, komunikaci, integraci a participaci.¹³

Opaschowksi vytvořil koncepci tzv. „animace volnočasové kultury“ (*Freizeitkulturelle Animation*, tj. doslova volnočasově-kulturní animace). Pokud porovnáme Opaschowského koncepci s „kulturní animací“ (*animazione culturale*), kterou navrhl Pollo, dostaneme se k závěru, že v názvech obou koncepcí se objevuje slovo „kulturní“. Toto slovo označuje jak cíl, tak metodu

¹¹ HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda* str. 1

¹² HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda* str. 1

¹³ Srv. VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*, Masarykova Univerzita Brn, 1992, str. 80-90

animace. Kultura je zde chápána nejen jako veškerá tvořivá činnost, kterou člověk formuje své prostředí, ale také výsledky této činnosti. Když člověk vytváří své prostředí, vychází z předpokladů, které zde zanechaly předchozí generace a současně vytváří něco nového. *„V obou koncepcích nejde tedy jen o vytvoření vztahu mezi jedincem a skupinou, ale také o vytvoření vztahu jedince ke společnosti, včetně internalizace společenských norem a podporování kreativního potenciálu“*.¹⁴

Sloučením předchozích definic dostáváme pracovní vymezení pojmu pro účely tohoto textu. Animace je tedy ucelený výchovný koncept, respektující svobodnou osobnost, na kterou působí, a snažící se vést člověka k vlastní aktivitě v oblasti utváření životních hodnot a prostředí.

K vymezení pojmu mohou ještě posloužit Opaschowského vůdčí didaktické cíle volnočasové kulturní animace, které později prezentoval jako principy pedagogického působení ve volném čase. Opaschowski říká, že se tyto principy týkají veškerých volnočasových činností, i když v některých případech (skupinové práce) jen v omezené míře.¹⁵

Jedná se o následující principy:

- dostupnost - tu chápeme jak místně, tak sociálně.
- přitažlivost – jedná se o celkové prostředí. Tedy počínaje atraktivním okolím, přes samotné zařízení a jeho nabídku, k osobám a médiím.
- nenucenost – takto Opaschowski označuje atmosféru, ve které se účastník cítí „jako doma“, bez tlaku a konkurenčního soustředění.
- možnost výběru – účastník si může vybrat mezi činnostmi a kombinovat je, nemusí se pevně rozhodnout pro jednu aktivitu.

¹⁴ KAPLÁNEK, M. *Animace v sociální práci a pedagogice.*, str. 97-98

¹⁵ OPASCHOWSKI, H. *Pedagogik der freien Lebenszeit.*, str. 204

- možnost svobodného rozhodnutí – účastník může sledovat vlastní zájmy, na základě vlastního úsudku.
- možnost být iniciativní – rozvíjí zkušenost s vlastní aktivitou, což vede k posílení participace účastníků.

2.2 Metoda animace

Dříve byla animace praktikována různě a rovněž i její teoretické pojetí bránilo nezasvěceným osobám udělat si obrázek o tom, co to je animace, zvláště o metodě, kterou animace používá.

Při popisu metody bychom mohli narazit na odlišné vnímání pojmu metoda. V našem prostředí se pojem metoda chápe jako velmi konkrétní popis jednotlivých prvků, kroků atd. Toto pojetí je v případě animace velmi svazující a to proto, že animace pracuje s lidmi a lidé jsou různí. Nikdo nemůže říct, jak s kterým člověkem jednat, protože každý je jedinečný a každému vyhovuje jiná cesta. Animace je sled kroků (aktivit), které musí animátor vykonat podle daného časového plánu, aby dosáhl účelu stanoveného záměru.

Některé kroky mohou být uskutečňovány pomocí určitých pracovních nástrojů. Je však důležité zdůraznit, že tyto nástroje nemohou být v žádném případě považovány za metodu. Jsou to jen techniky, které slouží jako nástroj pro uskutečnění některých kroků v rámci postupu stanoveného metodou. Jinými slovy, animace má jasně stanovené hranice, které oddělují pravou animaci, bohatou na odborný, kulturní a profesionální obsah, od jejího stínu náhodných a epizodických improvizací. Opírá se totiž o čtyři základní pilíře.

2.2.1 Základní rozdělení animační metody¹⁶

Animační metodu lze rozdělit na čtyři základní oblasti, které jsou vzájemně provázané:

1. Dospělé přijetí světa mládeže
2. Citlivé utváření výchovného vztahu, mezi animátorem a skupinou (jedincem), který je založen na vzájemné důvěře a otevřené komunikaci.
3. Růst skupiny jako prostředí výchovy podle přesného itineráře.
4. Kriticko – analytický (někdy též nazývaný jako hermeneutický) model schopný obsáhnout a sjednotit v sobě následující aktivity:
 - a. analýza výchozí situace,
 - b. stanovení a analýza cílů,
 - c. analýza rozdílů mezi výchozí situací a cílem,
 - d. nová formulace cílů,
 - e. plánování itineráře, který spojuje výchozí situaci s cíly a určuje hlavní etapy (kroky) tohoto procesu,
 - f. hodnocení dosažených výsledků,
 - g. analýza nové výchozí situace.

2.2.1.1 Dospělé přijetí světa mládeže

Současné pojetí světa mladých můžeme shrnout do tří postojů:

1. První postoj je těžko definovatelný, jedná se o indiferenci – lhostejnost, nebo také vzájemné neovlivňování.

¹⁶ Srvn. POLLO, M.: *Educazione come animazione II.*, str. 12-20

2. Druhý postoj můžeme nazvat mládežnickým. Spočívá v přijímání všech aspektů světa mládeže proto, že existují.
3. Třetí je tzv. normativní. Setkáváme se s ním méně často – odmítá jakoukoliv část světa mládeže, která není odrazem světa dospělých.

Všechny tyto modely jsou z hlediska výchovy nepřijatelné a někdy mohou být i destruktivní. V následujícím textu podávám vysvětlení.

ad. 1. Tento způsob přijímání světa je velmi častý a v mnohých případech způsobuje většinu problémů mladých lidí. Bývá základem jejich obtíží (drogy, mikrokriminalita, vandalismus...)

ad. 2. Druhý způsob popírá jakoukoliv roli sociální a osobní paměti dospělých. Nechává volnost pro to, aby se mládež metodou pokusů a omylů sama učila žít svůj vlastní život. Mladý člověk se cítí svobodný, má velmi mnoho možností na výběr. Každá přítomná věc v životě má svůj význam. Ale po nějaké době se v možnostech výběru člověk začíná ztrácet. Tento způsob zabraňuje zakořenit se v minulosti a vytvořit si vlastní sny do budoucna, žít svůj život jako projekt, který má smysl.

ad. 3. Třetí způsob odmítá jakoukoliv iniciativu a tvořivost mládeže, při utváření vlastního bytí prostřednictvím výchovy. Tento model přisuzuje mladému člověku úkol zachovávat to, co se již uskutečnilo, upírá mu jakoukoliv účast na tvorbě vlastní budoucnosti.

Animace nabízí jinou cestu. Cestu přijetí a bezpodmínečné důvěry zaměřené na tvůrčí přeměnu přítomnosti ve jméno snu budoucnosti.

Tento typ výchovy vyžaduje po animátorovi jednak dospělost v plném slova smyslu a jednak schopnost milovat mladé lidi, kteří jsou vystaveni výchovnému působení. Tzn., že i když se dospělí nezřídka svého světa, názorů, svého pohledu na život a svých hodnot, dokáže přijmout mladého člověka se vším

všudy. I toho nejvzdálenějšího a nejvíc „mimo“ jeho pojetí světa. Každý člověk je nositelem nenapadnutelné důstojnosti a jedinečnosti, i když se projevuje jakoby mimochodem. Dospělost animátora se projevuje nejen ve schopnosti přijmout rozdílnost, ale také ve schopnosti nechat se jí konfrontovat tak, aby ukázala všechny své tvůrčí schopnosti a zřekla se těch destruktivních.¹⁷

Takové přijetí vyžaduje po animátorovi velkou dávku sebedůvěry, jistoty a vyrovnanosti při zvládnání různých situací. Nejde jen o to zvládat setkání s mladými, ale také zvládnout srážku s jejich často extrémními názory. Animátor musí dát mladým důvěru, tedy přesvědčení, že v sobě každý nese předpoklady k realizaci osobního a sociálního projektu bohatého a smysluplného člověka.

2.2.1.2 Vztah mezi animátorem a skupinou (jednotlivcem)

Kvalita výchovy animací není dána pouze obsahem, který nabízí, ale spíš kvalitou mezilidského vztahu mezi animátorem a animovaným. Neznamená to ale, že na kvalitě obsahu nezáleží. To v žádném případě. Ale pokud je obsah výchovy předáván v prostředí nedůvěry, nerovnosti vztahu mezi animovaným a animátorem, i sebelepší obsah výchovy bude ztracen. V první řadě je třeba pokusit se tedy vytvořit takový vztah, ve kterém bude panovat vzájemná důvěra, pocit bezpečí a otevřenosti. Poté je možné plně prožívat obsah výchovného snažení.

Pokud chceme tohoto stavu dosáhnout, měli bychom používat poznatky komunikační vědy na třech úrovních: syntaxe, sémantiky a pragmatiky:

a) Úroveň syntaxe se zabývá druhem a účinností komunikačních kanálů a kódy, které umožňují tvorbu komunikace.

¹⁷ Srvn. KOPŘIVA, J. *Výchova adolescentů animací*, Příloha č. 5

b) Sémantika sleduje problematiku významu. Jedná se o procesy, které dovolují komunikujícím, aby se shodli na významu znamení a symbolů používaných při komunikaci.

c) Úroveň pragmatická pozoruje chování, které komunikace vyvolává u komunikujících. Každá komunikace vyvolává nejen významy, ale i chování (reakce). Tento vliv není dán pouze obsahem, ale především způsobem, jakým jsou poselství sdělena.

2.2.1.3 Růst skupiny jako prostředí výchovy

Skupina není pouze několik osob vyskytujících se ve stejném čase na stejném místě. Je to také velká síť vztahů, ve kterých lidé prožívají jedinečné zkušenosti, které mají vliv na jejich chování a mnohdy i na jejich osobnost. Zde se projevují potřeby a úzkosti každého jedince, a tak vznikají procesy, které napomáhají k sebepoznání, sebekontrolě a utváření vztahům k druhým osobám.

To vše je realizováno v souvislosti s naplňováním lidských potřeb identity, jistoty, solidarity a také potřeby jistoty své vlastní jedinečnosti. Tak člověk hlouběji poznává svou vlastní osobnost a přijímá sebe sama a druhé.

Ne všechny skupiny jsou schopny nabídnout tuto jedinečnou zkušenost, která je hluboce formující. Aby k tomuto docházelo, je nutné být členem skupiny, která je vedena (stimulována) k uskutečnění zvláštního procesu růstu. Tento proces vede osoby ve skupině, aby přešli od formálních vzájemných vztahů, zaměřených na vnější image a jejich roli, ke vztahům, ve kterých každý projeví autenticky sám sebe. Tohoto děje dosáhneme tím, že sami sebe přijímáme realisticky a dokážeme ocenit v těchto vztazích osobní rozdíly.

Proces vývoje animační skupiny má tendenci oddělit se od ostatních skupin, kde jsou jedinci izolovaní ve své vlastní roli a ve své vlastní představě. Izolování od skupin, které modelují osoby v tzv. jednotě, jež potlačuje bohatství individuálních rozdílů. Proces vývoje tedy vede ty, kteří jím procházejí, aby si

účinně uvědomili sebe i druhé, kteří s nimi, přímo či nepřímo, sdílejí prostor i čas.¹⁸

Z tohoto cíle je patrné, proč je řízení procesu vývoje skupiny považováno za jeden z nejdůležitějších momentů animační metody. Výchovné prostředí pro animaci je skupina. Skupina má tedy možnost stát se „motorem“ a realizátorem změn ve společenském prostředí nevyjímaje situace, kterých je součástí. Z toho tedy plyne, že animace podporuje nejen změny osobní, ale také změny společenské.

2.2.1.4 Empiricko - kritický model animace

Animační metoda je charakteristická stálou konfrontací vytyčených cílů s výchozí situací mládeže. Nabízí možnost definovat nové cíle na základě této konfrontace, podle potřeb animátora a výsledků, které výchovné aktivity skutečně vykazují.

Hermeneutický model animace vychází z pojetí animace jako celistvé metody, která tvoří zpětnou vazbu mezi existenciální skutečností mladých, cíli plynoucími z pojetí člověka a života ve světle kulturní animace.

Tato vzájemná spojitost umožňuje z jedné strany předkládat vlastní projekt člověka a života a z druhé strany přijímat realitu adolescentů tak, jak se ukazuje v jejich každodenním životě.

Metodologická volba nabízí mladým lidem znalosti, zkušenosti a hodnoty vytvořené kulturou, ve které žijí (proto také kulturní animace). Ale také nabízí hodnoty těch, kteří praktikují animaci. Každý tedy má možnost vytvořit si originálním a tvůrčím způsobem charakteristiku, jejichž chce být nositelem.

Tento model je funkční pouze tehdy, jsme-li schopni správně hodnotit existenciální a sociální situaci mladých lidí. Samotná tvorba programu tedy musí

¹⁸ Srvn. KOPŘIVA, J. *Výchova adolescentů animací*, str. 55

být pružná a otevřená, pokud možno realizovaná ve spolupráci se subjekty animace.

2.3 Kořeny animace¹⁹

Možná netradičně zařazuji část o kořenech animační metody na konec části o animaci. Chtěl jsem, aby si čtenář nejprve udělal představu o tom, co to je metoda animace a až poté ho seznámil s jejími kořeny.

V souvislosti v dějinami animace nelze nezmínit italského kněze, který se jmenoval Giovanni Bosco (1815 – 1888). Protože Bosco byl kněz a v Itálii byl tehdy zvyk oslovovat kněze „don“ mluví se často o donu Boscovi nebo také o sv. Janu Boscovi. Don Bosco se věnoval výchově mladých chlapců, kteří žili v bídě na okraji Turína. Turín byl tehdy velké průmyslové město, do kterého se stěhovali lidé z venkova za prací. Často se stávalo, že do práce chodili i děti, které si vydělávali na obživu. Don Bosco pracoval s mladými nejprve pouze ve volném čase, ale později začal uplatňovat svůj komplexní výchovný systém. Ve své práci došel až tak daleko, že založil katolickou církevní řeholní společnost salesiánů, kteří dnes fungují po celém světě.

Don Bosco nebyl pedagog – teoretik, jeho výchovná metoda spočívala v emocionalitě, racionalitě a v nabídce životního smyslu.

Pokud mluvíme o výchově založené na rozumu, vycházíme při tom z důvěry ve schopnost mladého člověka reflektovat svůj život. „Don Bosco byl přesvědčen, že v každém člověku je dobré jádro, a proto má vychovatel možnost najít u každého chlapce nebo dívky dobré vlastnosti, které je možné rozvíjet, a styčné body, které jsou příležitostí k hlubšímu dialogu s vychovávaným“.²⁰ Umění

¹⁹ Srov. KAPLÁNEK, M.: *Animace v salesiánských střediscích.*, str. 102 - 103

²⁰ KAPLÁNEK, M.: *Animace v salesiánských střediscích.*, str. 102 - 103

vychovatele spočívá podle Bosca v tom, že umí v mladých lidech povzbuzovat vědomí svobody a zodpovědnosti.

Laskavost je druhým opěrným bodem výchovy dona Bosca. V tehdejší době byla výchova brána spíš jako dril, kdy v internátech vládly kasárenské poměry. Láska, kterou nabízel Bosco, nebyla sentimentální, ale měla prvky lidského přátelství, sympatie a citové náklonnosti. Otevřenost a přirozeně srdečná atmosféra bez zbytečných zábran je dodnes považována za charakteristický rys salesiánského prostředí.

Třetím sloupem don Boscovi výchovy je náboženství. Náboženství je spojujícím prvkem celého jeho výchovného systému. *„Křesťanská zbožnost – tak jak byla chápána v 19. století – je vrcholem, cestou, ale i prostředkem jeho výchovy“*.²¹

Salesiáni na celém světě se aktivně hlásí k této koncepci a k výše uvedeným zásadám. Jsou přesvědčeni, že úspěch tohoto systému závisí na spojení lásky afektivní s láskou efektivní. Všichni uznávají princip asistence, což je pojem, který salesiáni používají pro animaci, tedy aktivní výchovnou přítomnost mezi mladými.

Co říci závěrem o metodě animace? Použiji úryvek ze skript Markéty Hanákové: „Animace je služba, při které spolu s mladými chceme sejít do našeho nitra. Dále pak jde také o socializaci jedince a konkrétní kulturu, ve které se nachází. Na tyto tři podstatné prvky by měl animátor pamatovat“.²²

²¹ KAPLÁNEK, M.: *Animace v salesiánských střediscích.*, str. 104

²² HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda*, str. 17

3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Další metodou využívanou při projektu Orientačních dnů je zážitková pedagogika. Zážitková pedagogika je výchovný a vzdělávací proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování. Snaží se také zapojit emoce, představivost, fyzickou a intelektuální stránku člověka. To vše je postaveno na určitém zážitku a hlavně na jeho zpětném zpracování.²³

Zážitková pedagogika je poměrně mladá metoda, která prožívá v posledních letech obrovský boom na poli vzdělávání ať už školního, volnočasového nebo firemního. Kořeny zážitkové pedagogiky můžeme hledat už u Komenského, který tvrdil, že je potřeba vzdělávat jazyk, srdce, ducha i ruku. V jeho hlavním díle *Velké didaktice* upozorňuje na důležitost propojení teorie a praxe, propojení jednotlivých vyučovacích předmětů, podporu samostatného vzdělávání a řešení problémů, ale také na motivování vlastním zájmem.

3.1 Kořeny zážitkové pedagogiky v Čechách

Základ dnešní podoby českého pojetí zážitkové pedagogiky byl vytvořen v druhé polovině 19. století založením Sokola (1862) a Turistického klubu (1888). V našich krajích je turistika velmi oblíbeným koníčkem a pobyt v přírodě k turistice bezesporu patří. Stejně jako k zážitkové pedagogice. Pedagogové v této době zdůrazňovali souvislost mezi sportováním a pobytem v přírodě.

Při hledání kořenů zážitkové pedagogiky nemohu nezmínit jméno Jaroslava Foglara, jehož výchovný systém je pro řadu pedagogů ještě dnes inspirativní.

²³Srvn. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, str. 12

Foglarova filozofie je založena na několika základních pilířích:²⁴

- ovlivňování sebe sama a vztahů k ostatním lidem.
- schopnost sebekontroly
- nezávislé přijímání rozhodnutí

Druhá světová válka a nástup komunismu dokázaly zpřetrhat tradice snad úplně ve všem. I ve výchově v přírodě nastaly velké změny. Demokratické principy výchovy se ale v některých případech zpřetrhat nepodařilo. Po válce byly do školního vzdělávání postupně zaváděny prvky turistiky, sportů v přírodě, školních výletů, lyžařských zájezdů a škol v přírodě. Vznikla katedra turistiky a sportů v přírodě na Univerzitě Karlově v Praze. V roce 1977 byla založena Prázdninová škola Lipnice – organizace, která dodnes pracuje metodou pedagogiky zážitku a zároveň ji i rozvíjí.

Ve světě se toho v oblasti pedagogiky zážitku událo tolik, že není prostor zde jmenovat chronologický vývoj tohoto oboru. Čtenáře v této oblasti odkážu např. na první číslo časopisu *Gymnazion*. Jediné, co zmíním, je založení organizace *Outward Bound* Kurtem Hahnem v roce 1941²⁵. Organizace funguje dodnes a kromě jiného také zaštiťuje činnost desítek dalších organizací na všech obydlených kontinentech.

Při tvorbě programu *Orientačních dnů* dochází k prolínání několika pedagogických směrů. Zážitková pedagogika se řadí mezi ty významnější. Z metodických prvků zážitkové pedagogiky, které se pro potřebu *Orientačních dnů* používají, zmíním nejprve tzv. *review* (rozběr), poté *prožitek* (stav) „*flow*“, teorii komfortní zóny a nakonec *dramaturgii* – jako metodu přípravy kurzu.

²⁴ Srvn. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, str. 13

²⁵ Srv. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P.: *Outward Bound International*. *Gymnasion*, 2004, roč. 1, č. 1, str. 47

3.2 Review

Rozbor a reflexe zážitku (také nazýváno metoda review) se používá na kurzech velmi často. Je to jakési zhodnocení předchozí aktivity, kdy se účastníci mají možnost vrátit k procesům, které probíhaly. Existuje mnoho metod, prvků a technik, jak takový rozbor provést. Rozdělení je různé, např. podle zaměření²⁶:

- na jedince – pozornost je věnována ventilování emocí zúčastněných a zmapování jejich prožitků. Instruktor vytváří prostor pro každého.
- na kolektiv – důraz je kladen na skupinové dění a dynamiku. Instruktor sleduje vazby mezi jednotlivými členy skupiny. Tento přístup umožňuje jednotlivcům prožívat individuální změny skrze změny probíhající u ostatních členů skupiny a skupiny samé, jako celku.
- na učení – instruktor a skupina se snaží zachytit dojmy a zkušenosti z uplynulého prožitku a ty postupně aplikovat na nové situace. Toto zaměření využívá metody Kolbova cyklu učení.

3.2.1 Kolbův cyklus učení

Chceme-li ze situace něco naučit, musíme se zamyslet nad tím, jakým způsobem jsme pracovali při jejím řešení. Jak jsme plánovali, navrhovali řešení? Jsme spokojeni s výsledkem? Co uděláme příště stejně a co uděláme jinak? Jakousi šablonu pro vedení review v tomto stylu nám nabízí Kolbův cyklus učení, se kterým přišel v osmdesátých letech David A. Kolb.

Kolbův cyklus učení vychází z humanitní a kognitivní psychologie, kde je kladen důraz na vlastní aktivitu studenta (účastníka kurzu). Základní myšlenkou

²⁶ Srvn. REITMAYEROVÁ, E. *Možnosti a meze zpětné vazby po prožitkových technikách*, str.

přístupu je, že člověk se učí především na základě vlastních zkušeností, ovšem pokud pro něj nejsou destruktivní. Původní schéma zahrnuje čtyři fáze – zkušenost – kritickou reflexi – abstraktní zobecňování – aktivní experimentování. Schéma bylo několikrát různě upravováno a variace se užívají podle zadání, cílové skupiny apod. Pro naši potřebu postačí schéma s pěti fázemi Kolbova cyklu.²⁷

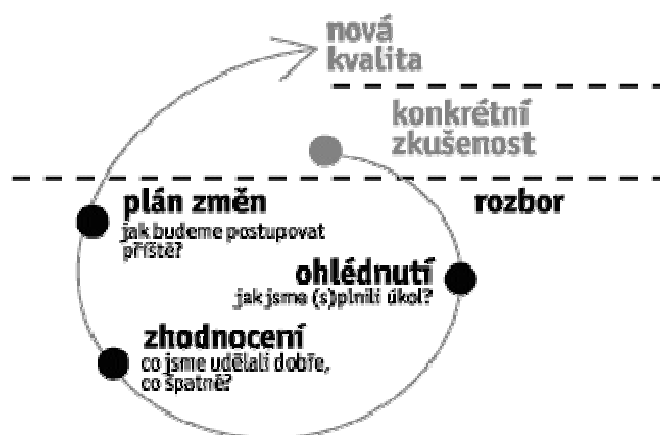


Schéma 1: Kolbův cyklus učení²⁸

Ve schématu představují metodu review tři puntíky pod delší čárkovanou čarou. Konkrétní zkušenost (aktivita) je aktivita, která předchází review a poslední část je nová kvalita, která nastává po review.

²⁷ Srvn. ČINČERA, J. *Práce s hrou*, str. 16

²⁸ Převzato z < http://www.ceskacesta.cz/pedagog_vychodisko/kolb >

3.2.1.1 Konkrétní zkušenost

Oranžový puntík „konkrétní zkušenost“ tedy představuje aktivitu, která probíhá před review. Většinou se jedná o úkol (výzvu), předložený skupině. Úkoly jsou různě náročné, záleží na cílech aktivity a časové dotaci. Může se jednat o dvacetiminutové nebo až o dvoudenní aktivity. Například: všem členům skupiny zavážeme oči a jejich úkolem je z lana postavit na zemi čtverec bez mluvení. Po zadání úkolu následuje fáze hledání řešení, plánování, rozdělování rolí apod. Poté se účastníci rozhodnou začít úkol plnit – dochází tedy k realizaci. Aktivita končí uplynutím časového limitu, splněním zadání, případně nesplněním zadáním apod.

Poté přichází čas na review, rozbor aktivity. Podle Kolbova cyklu má shrnutí tři části:

- ohlédnutí (jak jsme splnili úkol?)
- zhodnocení (co se nám povedlo, co se nepovedlo?)
- plán změn (jak budeme příště postupovat jinak?)

3.2.1.2 Ohlédnutí za aktivitou

Tato fáze následuje po ukončení aktivity. Závěr některých aktivit bývá velmi emotivní, proto je dobré, aby se instruktor/učitel na začátek ohlédnutí snažil o tzv. „emoční odvětrání“, což je prostor pro to, aby mohli účastníci dát najevo své emoce. Ohlédnutí za aktivitou by mělo být nehodnotící popisování dějů, které byly součástí řešení aktivity. Tedy pokus o to, aby si skupina připomněla, co všechno důležité se při aktivitě událo a kdo vnímal jaké děje za důležité. Účastníci jsou v této fázi většinou ještě ponořeni do řešení aktivity (zvláště pokud jejich

pokus skončil nezdarem) a těžce se odpoutávají od hodnocení. Proto je na instruktorovi, aby účastníky vedl tak, aby nehodnotili.

3.2.1.3 Fáze hodnocení

Dochází na „lámání chleba“. Studenti (účastníci kurzu) hledají co by mohli změnit, co se jim nepovedlo a co naopak povedlo. Někdy dochází i na pojmenování a zobecňování konkrétních procesů ve skupině.

Zde jsou také kladeny vysoké nároky na instruktora v tom smyslu, aby dokázal urdit skupinu. Může se stát, že se členové skupiny budou obviňovat kdo, co udělal špatně, nebo se naopak budou zaměřovat pouze na pozitivní hodnocení a negativního se budou obávat, aby někoho neurazili. Je potřeba, aby se instruktor snažil skupinu vést tak, aby hodnotila kladně i záporně, ale nesnažit se skupinu manipulovat do něčeho, kam sama nechce z nějakého důvodu dojít.

To, zda skupina půjde do hloubky a bude zdravě kritická, záleží na tom, jestli je nastaveno bezpečné prostředí a na vyspělosti skupiny. Pokud je ve skupině nějaký problém, např. nedůvěra, bezpečné prostředí se nastavuje obtížně. U dětí a dospívajících to může být někdy problém. S touto věkovou skupinou je důležité pracovat obzvláště opatrně.

3.2.1.4 Plán změn

Poslední část review, vychází z předchozích fází. Plánují se změny v nastavení některých procesů, potvrzují se procesy, které jsou dobře nastavené, a které nebránily efektivní práci v předchozí aktivitě. Vybírají se témata, na která se skupina dál zaměří.

3.2.1.5 Nová kvalita

Podle schématu 1 jsme v jeho vrchní oranžové části. Nová kvalita je prakticky nová aktivita, ve které je možné využít všechny poznatky, které skupina objevila při review předchozí aktivity. Je to prostor pro experimentování. Pokud se nejedná o další aktivitu, ale studenti/účastníci odchází do reálného světa, je to prostor pro ověření (aplikaci) postupů v reálném životě.

Review, tedy umožní skupině nebo jednotlivci sledovat vlastní pokroky, uvědomit si problémy a řešit je, sdílet společné nápady, myšlenky mezi sebou a s instruktorem, podpořit jeden druhého a odnést si z programu co nejvíce. Mimo to se účastníci naučí více sledovat své okolí, uvědomovat si, co se kolem nich děje a přemýšlet o tom, co to může znamenat.²⁹

3.2.2 Další techniky review

Vyjmenovávat další techniky review by zabralo minimálně další dvě diplomové práce. Proto zde představím jen několik dalších technik. Jsou to například:

- Otázky a odpovědi – instruktor řídí diskusi
- Skupinová práce – instruktor zadá otázky, skupina je začne zpracovávat. Je možné rozdělit velkou skupinu na několik menších skupinek.
- Výtvarné zpracování – kresby, koláže, komiksy atd. a jejich následná prezentace.
- Zpětná vazba – jednatelce jednotlivci, ústně nebo písemně.

²⁹ TRÁVNÍČEK, J, *Review – pravidla a náměty pro následnou diskusi neboli reflexi*, str. 1.

- Graf – jedna osa (spokojenost, nespokojenost s aktivitou), může být i druhá osa – svislá (osobní spokojenost, nespokojenost).

3.3 Flow

Pro fungování Kolbova cyklu učení a vůbec celého zážitkového vzdělávání, je optimální nastavení účastníku v tzv. stavu plynutí – „flow“. Jedná se o stav účastníků, kdy jsou naplno ponořeni do aktivity. Při tomto stavu se mění subjektivní vnímání času, emoce i vzájemné jednání lidí.³⁰ Flow neboli plynutí je metafora k plynutí vody – řeky, která překonává překážky a stará se jen sama o sebe.

Pro stav flow je typické:³¹

- rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace.
- přítomnost jasných cílů a zpětné vazby.
- koncentrace na řešený úkol, vypuzení starostí a frustrací každodenního života.
- ztráta rozpaků, sebezapomnění.
- proměna vnímání času.

Csikszentmihalyi, americký psycholog, původem z Maďarska poprvé představil tento koncept ve své práci *„Flow: The psychology of optimal experience“*. Aktivita vyvolávající prožitek flow poskytuje člověku pocit, který ho přenáší do nové reality, vedou k vyšším úrovním výkonu a ke stavům vědomí, které dotyčný dříve neznal. *„Zkrátka transformují naše já tím, že ho činí*

³⁰ Srvn. ČINČERA, J. *Práce s hrou*, str. 17

³¹ Srvn. CSIKSZENTMIHALYI, M.: *O štěstí a smyslu života*, str. 80 - 102

komplexnějším – propracovanějším a ucelenějším. Klíč k takovým aktivitám spočívá právě v takovém růstu našeho já.“³²

Na následujícím grafu vysvětlím, proč to tak je.

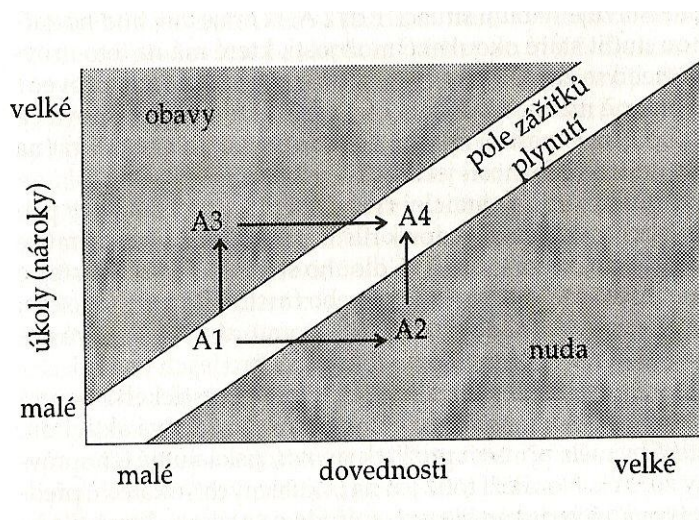


Schéma 2: Prožitek flow

Graf vysvětlím na konkrétním příkladu. Představme si Jirku – chlapce, který se učí hrát tenis. Na začátku výuky je Jirka v bodě A1 – je pro něj dostatečná výzva trefit míček pálkou přes síť. Nějaký čas trénuje a jeho dovednosti se zlepšují, dostává se do bodu A2. V tuto chvíli se začíná nudit. Trefit míček přes síť pro něj není problém. Proto, aby se dostal do bodu A4 potřebuje zvýšit nároky na svoje dovednosti (např. potkat se se soupeřem). Může se stát, že na začátku potká velmi dobrého soupeře, jehož dovednosti jsou na vysoké úrovni. V tu chvíli se dostává z bodu A1 do bodu A3. Začíná být ve stresu. Jeho dovednosti zdaleka neodpovídají náročnosti situace (soupeře). Proto, aby se dostal z A3 do A4 potřebuje čas na trénink dovedností.

Proto je důležité pro účastníky Orientačních dnů vybírat aktivity, které je nebudou nudit, ani stresovat, které pro ně budou dostatečnou výzvou. Někdy se ale může stát, že organizátoři záměrně vyberou aktivitu, která předpokládá vyšší

³² CSIKSZENTMIHALYI, M.: *O štěstí a smyslu života*, str. 114

nároky na některé dovednosti účastníků. Ti jsou poté nuceni vystoupit ze své tzv. komfortní zóny. Co to je komfortní zóna vysvětlím v další kapitole.

3.4 Komfortní zóna

Při úvodních setkáních se studenty, na začátku kurzu, se instruktoři ptají na obavy a očekávání. Mezi různými příspěvky se často objevují tvrzení, že si studenti přijeli posunout hranice. Jaké hranice si chtějí posunovat? Kdo jim postavil hranice? Co to je taková hranice? Na tyto otázky pomáhá odpovědět teorie komfortní zóny.

Tato teorie hovoří o existenci třech zón, do kterých se člověk během života dostává, viz. následující schéma.

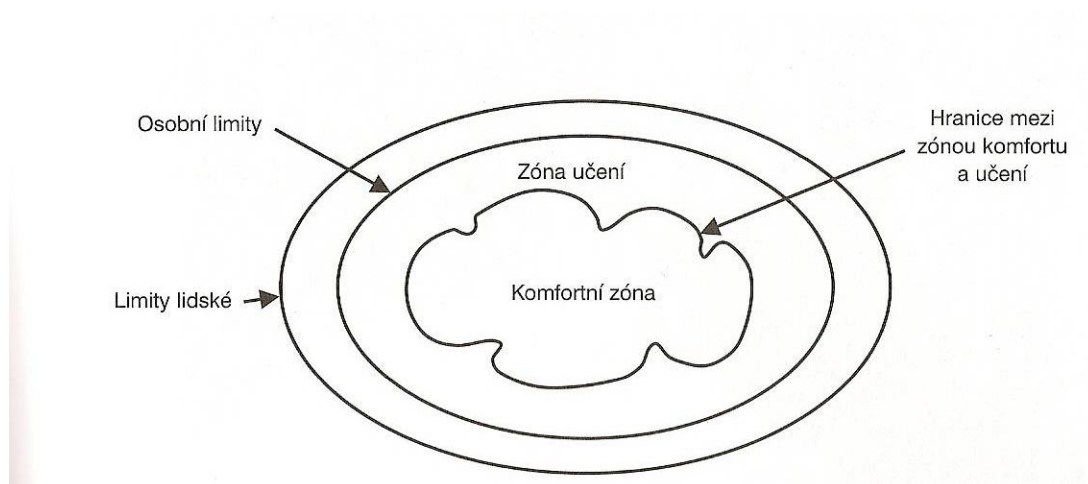


Schéma 3: Teorie komfortní zóny³³

První zóna je zóna komfortu, bezpečí a nudy. Zde člověk setrvává většinu času, protože se v ní cítí bezpečně a neohroženě. Pobyt v této zóně je naplněn činnostmi a oblastmi, které jsou součástí každodenního života, a dotyčný je dobře zvládá. „Vše, co je v této zóně obsaženo je člověkem „ zvnitřněno“, to znamená,

³³ Srvn. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, str. 29

že člověk se s vědomostí, událostí, situací již někde setkal, poznal a promyslel, objevil způsob, jakým v této situaci jednat, jak s vědomostí či dovedností zacházet a ona už mu nepřijde nová, záhadná, cizí, nebezpečná, ale jako uchopená skutečnost.“³⁴ Činnosti prováděné v této zóně přinášejí nízkou intenzitu prožitku.

Druhou zónou je zóna stresu a učebního diskomfortu. Tato zóna je ztotožňována s oblastí, která má největší učební a rozvojový potenciál. Je naplněna činnostmi, které jsou pro nás relativně nové a doprovázejí je intenzivní prožitky. A to jak v kladné emoční rovině, tak i v záporné. Pokud vykročíme za hranice komfortní zóny, překonáme obavy a vyrovnáme se se situací, která nastává, cítíme se obvykle dobře. V tomto případě jsme se něco nového naučili, můžeme to zakomponovat do našeho učebního základu a rozšiřujeme tím hranice naší komfortní zóny.³⁵ V oblasti plynulého přechodu z komfortní zóny do zóny diskomfortu se můžeme dostat do stavu flow – plynutí.

Poslední zóna je zóna ohrožení, kterou ohraničují osobní limity z vnitřní strany a limity lidské ze strany vnější. Zde může nastat v krajních případech až stav paniky a můžeme se dostat do situací, kdy se obáváme věcí, které jsme i dříve zvládali bez větších potíží. Výjimečně se stane, že takovou situaci zvládneme, ale většinou se další podobné situaci vyhýbáme. V tom případě se naše zóna komfortu nezvětšuje, ale často se naopak zmenšuje.³⁶

Práce s komfortní zónou se nese jak přípravou, tak realizací celého kurzu. Během přípravy je třeba znát co nejvíce charakteristik cílové skupiny tak, abychom správně nastavili úroveň výzvy. Během realizace kurzu dochází k hodnocení cílové skupiny a připravených aktivit z hlediska náročnosti.

³⁴HANUŠ, R.: Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkové pedagogiky PŠL. IN *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem: UJEP, Pedagogická fakulta & Ústav zdravotních studií & Asociace psychologů sportu České republiky, 2005, str. 37

³⁵ Srov. KIRCHNER, J.: *Osobnostní růst na základě prožitku, zážitku a zkušenosti se vztahem k aktivitám v přírodě a kvalitě života.*, str. 1-2

³⁶ Srov. Tamtéž, str. 2

3.5 Dramaturgie

„Dramaturgie je metodou, jak vybírat a poté seřazovat jednotlivé programy a další děje do času, který má kurz k dispozici, s cílem dosáhnout co nejvyššího účinku.“³⁷ Je to soubor určitých doporučení, pouček, rad, ověřených postupů pokoušejících se o zobecnění zkušeností nasbíraných na předchozích kurzech. Tak jako vaření polévky má určitá pravidla, má je i příprava a realizace kurzu. A právě dramaturgie nám tato pravidla ukazuje. Rozdíl mezi týdenní rekreací a zážitkovým kurzem je právě v metodě dramaturgie, kdy je čas maximálně využit tak, abychom dostali z programu co nejvíce. Příznivé atmosféry na kurzu, spokojených účastníků a účinku programu není dosahováno náhodou. Do přípravy kurzu je potřeba vložit určité úsilí. A to v těchto oblastech:

- nalezení a pojmenování cíle (v případě Orientačních dnů jsou v některých případech určeny samotnými účastníky před kurzem).
- tvorbě scénáře kurzu – zasazování programů, hledání optimální koncepce a výběr jednotlivých aktivit.

Pokud tomuto věnujeme čas, vede to většinou k vyšší účinnosti a také k vyšší kvalitě našeho snažení.

Tvorba a příprava zážitkového kurzu je komplexní záležitost. Je potřeba najít téma, cílovou skupinu, délku kurzu, roční dobu, objekt, materiální vybavení, prostředí a denní čas.³⁸ To vše, kromě denního času a ročního období je v rámci Orientačních dnů určeno před přípravou kurzu. Téma si škola vybírá sama, cílová skupina jsou žáci druhého stupně ZŠ a studenti středních škol, délka kurzu je většinou tři dny, objekt - Dům Ignáce Stuchlého ve Fryštáku, materiální vybavení je pestré (kostýmy, výtvarné potřeby, apod.), k dispozici jsou dvě klubovny. O tyto položky je tvorba programu Orientačních dnů zkrácena. Příprava těchto kurzů

³⁷ HOLEC, O.: *Instruktorský slabikář.*, str.37

³⁸ srvn. HOLEC, O.: *Instruktorský slabikář.*, str. 38-39

z pohledu dramaturgie je tedy o zasazení konkrétních programů do denního času. Otázkou je, zda je to dobře nebo špatně?

Cílem dramaturgie je sestavit program, který bude podněcovat rozvoj osobnosti a někdy je nadřazen ostatním. Takto stanovený cíl potom zahrnuje i mnohé pod-cíle, které se na kurzu objevují pro jednotlivé účastníky. Může to být právě již zmiňovaný posun svých osobních hranic, např. bojím se výšek, zkusím překonat vysokou lanovou překážku a získám tím větší sebevědomí.

Podle France at. kol. je dramaturgie „vnímána jako nedílná součást instruktorské práce a chápání procesu zážitkového vzdělávání“.³⁹

Pojem dramaturgie je úzce spojován s tzv. modelem „dobrodružné vlny“ ukazuje, že zážitky jsou v efektivně vedeném zážitkovém programu skládány tak, že se jejich průběh podobá vlnám. V jednotlivých fázích programu se objevují vrcholy a údolí, ve kterých se střídá námaha, únava a relaxace. Tento model přípravy a vedení zážitkových programů v posledních letech převládá

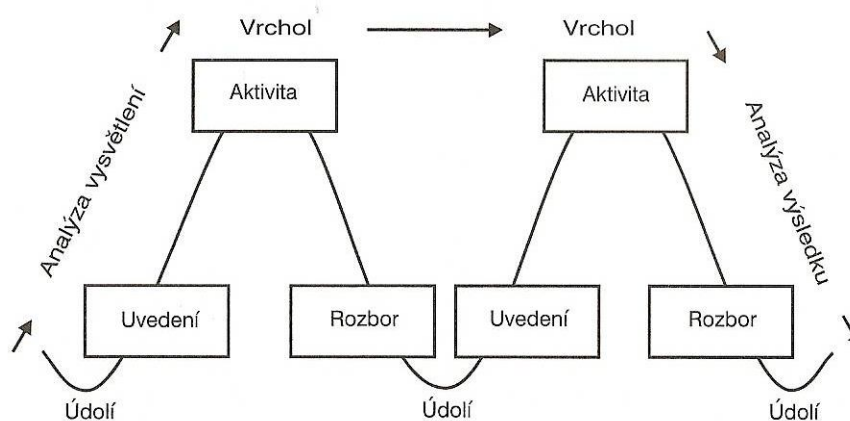


Schéma 4: Model dobrodružné vlny⁴⁰

³⁹ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, str. 27

⁴⁰ Srvn. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, str. 26

Dramaturgie nepoužívá pouze jednu vlnu, na kurzu se objevují aktivity zaměřené na různé oblasti života. Na dramaturgické křivce se tedy střídají vlny fyzické, sociální, emocionální a spirituální oblasti.⁴¹

Dramaturgie Orientačních dnů je specifická v tom, že při přípravě už jsou některé oblasti předem určené. O to více energie se může vkládat do tvorby nových scénářů a programů.

To bychom měli představení prvků, převzatých ze zážitkové pedagogiky. Snažil jsem se vybrat jen ty nejpodstatnější, tak abych se mohl o jejich definici opřít v druhé části práce.

⁴¹ srov. tamtéž, str. 29

4 HRANÍ ROLÍ VE VÝCHOVĚ

Velkou část programu tvoří dramatické hry. Hraní v rolích přináší další možnost rozvoje osobnosti, který je postaven na zcela odlišném principu než předešlé možnosti. Nabízím definici metody hraní rolí z pohledu sociální psychologie a poté představím metodu hraní rolí podle Valenty.

4.1 Hraní rolí z pohledu sociálně psychologického

Soňa Hermochová uvádí definici z pohledu sociálního psychologa, trenéra sociálního výcviku. Hraní rolí je chápáno jako: „*výchovná, vyučovací nebo převýchovná technika, při které mají lidé možnost spontánně projevit (act out) problémy mezilidských vztahů s pomocí svých partnerů a pozorovatelů*“.⁴² Hraní nám dává prostor zamyslet se nad problémem, nad lidskými vztahy vyzkoušet si jednání, které považujeme za správné, ale není nám přirozené. Více možná napoví definice Pavla Hartla: „*Metoda zaměřená na psychologickou modifikaci individuálního projevu; jde o soc. učení přispívající k analýze vlastního chování jednotlivců i chování skupiny jako celku*“.⁴³ Člověk má možnost konfrontovat vlastní chování a jednání se skupinou a s rolí, kterou hraje v reálném životě a rolí, kterou hraje ve hře. Mnoho lidí jedná v mezilidských vztazích neuspokojivě, protože si během svého individuálního nebo profesního života vypěstovali nevhodné vzorce chování. Hraní rolí nabízí příležitost podívat se na sociální vztahy z jiného úhlu pohledu. Přemýšlet o vztazích a situacích, které jsou nám důvěrně známé, a proto se jimi často nezabýváme a nehodnotíme je.

⁴² HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie*, str. 145

⁴³ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*, str. 197

4.2 Hraní rolí ve výchově – obecná definice

Valenta uvádí tuto definici: „*Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců) zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejm. osoby, ale i jiné bytosti, jevy, ap.) vč. možnosti hrát v různé míře autenticky sebe samého.*“⁴⁴Myslím, že tato definice mluví sama za sebe. Pro upřesnění přidávám ještě definici role, jako základního prvku hraní rolí ve výchově: „*Role je učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu, založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu*“.⁴⁵

V této kapitole budu vycházet Valentova pojetí hraní rolí ve výchově, protože se mi nepodařilo najít jiný zdroj informací o této metodě.

4.3 Funkce hraní rolí ve výchově⁴⁶

Obecně můžeme říci, že hraní role má funkci prostředku učení. A protože i tento pojem je sám o sobě dost obecný, jeho základní funkce můžeme dále rozdělit na dalších pět bodů. Jsou to:

- role jako prostředek motivace učení
- role jako prostředek usnadnění učení
- role jako prostředek tréninku
- role jako prostředek relaxace

⁴⁴ VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky.*, str. 32

⁴⁵ VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky.*, str. 33

⁴⁶ VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky.*, str. 36-39

- role jako prostředek uměleckého vyjádření

4.3.1 Role jako prostředek motivace učení

Jako každý úkol, i hraní role má určitý motivační potenciál. Ten může být pozitivní i negativní. Negativní motivační potenciál, který se většinou projevuje slovy: „Tak tohle já hrát nebudu, protože...“, v sobě totiž také ukrývá prostor pro učení. Dochází zde ke konfrontaci vlastního obrazu hráče a modelu role, kterou by měl hrát. To přispívá k sebepoznání a utváření si obrazu o sobě samotném.

V situaci, kdy hra sama o sobě nemotivuje a nemotivují ani další motivační prvky hry (prostředí, situace, která má být hrána apod.) můžeme zkusit další motivační prostředky (podpora sebevědomí účastníka, vysvětlování, analýza problému atd.).

4.3.2 Role jako prostředek usnadnění učení

Pokud funguje motivační funkce role, samo o sobě je to usnadnění učení a výchovy. Role však ukrývá ještě jednu možnost usnadnění. Tím že uvádí situace, která se stává jen „jako“. Herci mají možnost skrýt se za roli, vystoupit z reality, vyzkoušet si něco jen „jako“ ap. Např. jsem si nejistý v jednání s autoritami? Ve hře můžu přijmout roli „jistého“ a tím způsobem i jednat s autoritou. Není to snadné, ale fakt, že já nejsem ve hře já, ale někdo „jistý“, a že autorita ve hře je vlastně můj spolužák, mi cestu k hledání vlastní vnitřní jistoty usnadňuje.

V souvislosti s tvrzením, že ve hře je vše jen „jako“ nastává otázka: Nakolik zůstáváme sami sebou (blízko roli naší autentické formě existence) a nakolik hrajeme někoho jiného (neautentickou formu existence)? Částečnou odpověď na odlišení těchto dvou rovin najdeme v psychologické terminologii:

- přebírání role – hráč představuje chování, které je shodné s jeho vlastním sebehodnocením (ve hře se blíží k vlastní přirozenosti)
- hraní role – hráč představuje chování pro něj netypické (vzdaluje se vlastní přirozenosti)

Podrobnější odpověď na toto téma jsem v další literatuře nenašel. Jak s ní tedy naložit dál? Myslím, že může být jako výborné téma na review po některé aktivitě. Už jen to, že o tomto tématu budeme se studenty mluvit, jim můžeme přinést dostatek podnětů k přemýšlení o tom, jaké role v životě hrají, jaké chtějí hrát a jaké ne.

4.3.3 Role jako prostředek tréninku

Slovo trénink jsem použil záměrně. Chápejme tento proces jako řízený způsob osvojování, při němž je žák psychicky a fyzicky aktivní a výsledky změny jeho osobnosti nejsou jen výsledkem nějakého přijímání podnětů, informací apod., ale jejich vnitřního i vnějšího zpracování žákem samotným.

Jde o záměrné opakování některých situací a možnost vyzkoušet různé varianty řešení těchto situací nebo upevňování správných řešení.

4.3.4 Role jako prostředek relaxace

Tento typ hraní rolí je v programu Orientačních dnů hojně využíván. Hra může být i nástroj relaxace. Neznamená to, ale že se všichni po odehrání role budou cítit dobře. Hru můžeme opouštět i se spoustou otázek, nejistot a rozporných pocitů. Relaxace nemusí být jen svalové a psychické uvolnění, ale

také člověku prospívající a pozitivní změna stavu osobnosti v dané chvíli s možnými přesahy do doby po hře.

Pro doplnění podávám pohled na hru od Eugena Finka, německého filosofa a fenomenologa, hra je „...podivná rozkoš, jež má tak široký prostor a jež tak směšuje protiklady, jež v sobě může obejmout děs a hořký žal, a přitom přece jen dává převahu radosti...“⁴⁷

4.3.5 Role jako prostředek uměleckého vyjádření

V této oblasti musíme rozlišit proces tvoření divadelního představení a trénink (tak jak byl představen v kapitole 4.3.3). V procesu uměleckého vyjadřování se studenti učí jak hrát role, jak se vypořádat s novými prostory, jak se přizpůsobit. Nejde zde jen o obsah rolí, ale také o jejich ztvárnění. Což se může projevat např. v nutnosti zvládat různé jevištní prostory, zavedení estetické komunikace s diváky (v případě opakování představení jsou diváci pokaždé jiní, což přidává další téma pro rozvoj) apod.

4.4 Možnosti zobrazování jevů prostřednictvím hraní role⁴⁸

Důležitým pojmem předchozího textu bylo „zobrazování určitého jevu“. Co může být tímto jevem? Člověk může zobrazovat prakticky cokoliv, proto není klasifikace jednoduchá, ale i přesto se o ni Valenta pokusil:

1. Primárně zobrazený jev:

⁴⁷ FINK, E.: *Oáza štěstí.*, str. 18

⁴⁸ VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky.*, str. 33

a) Věci – konkrétněji

jednotliviny, předměty, materiály, objekty (židle, strom, věž, stroj...)

komplexy věcí, prostředí (zdevastovaná krajina)

b) Živočichy

c) Osoby

d) Abstrakce (ideje, vlastnosti, stavy, pojmy,...)

2. Sekundárně zobrazený jev:

a) Vztahy – jako jednání v různých rovinách (věc – věc, člověk – věc, člověk – člověk, např. vztahu červené a černé barvy apod.)

b) Situace – tedy průběh vztahů v určitém obsahovém kontextu (např. spor o dědictví).

c) Děje – sledy situací vedoucí zpravidla odněkud někam v rámci dějové linky.

Podobných rozdělení bychom možná našli víc. Ale toto je pro naši potřebu dostatečné.

4.5 Obecné zaměření cílů hraní rolí⁴⁹

V kapitole 4.3.3 (Role jako prostředek tréninku) byli zmiňovány tréninkové funkce hraní rolí. Co má účastník trénovat? Co se má aktivně učit? A proč a kdy hraní rolí ve výchově a vzdělávání používat? Odpovědi na tyto otázky objasní následující triáda:

a) postoje

b) schopnosti a dovednosti

⁴⁹ VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky.*, str. 39 - 42

c) vědomosti

4.5.1 Postoje

Postoj můžeme volně definovat jako hodnotící vztah člověka k čemukoliv. „Předmětem postoje může být cokoliv“⁵⁰ Utvářejí se různými cestami, jednak přijímáním informací či modelů postojů v podobě pravidel, kodexů a norem. Ve hře jsou důležité i následující zdroje – osobní zkušenost a nápodoba pozorovatelných modelů. K využití těchto zdrojů nabízí hraní rolí dostatek prostoru pro experimentování a upevňování. Hra totiž vychází vstříc několika složkám postojů, jsou to:

- kognitivní (poznávací) složka
- afektivní (citová) složka
- konativní (jednací) složka

Psychologie uvádí časté rozdíly mezi vnitřními postoji člověka a jeho konkrétním jednáním a chováním, které podléhá řadě vnějších vlivů. Není tedy vždy zaručené, že se postoje kultivované výchovou následně projeví v chování vychovávaných. Rolová hra dává možnost vést žáky k reflexi postojů a chování a jejich soudržnosti či nesoudržnosti. A samozřejmě tuto soudržnost ovlivňovat.⁵¹

4.5.2 Schopnosti a vědomosti

⁵⁰ NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie osobnosti.*, str. 98

⁵¹ Srov. VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky.*, str. 40

Schopnost je vlastnost osobnosti, předpoklad pro vykonání určité aktivity. Některé schopnosti usnadňují nebo dokonce podmiňují osvojení nějaké dovednosti. Dovednost je tedy naučené, osvojené provádění aktivity. Ale i schopnosti je možné kultivovat – rozvojem vloh, což jsou určité vrozené předpoklady pro rozvoj schopností.

Schopnosti můžeme klasifikovat různě. Např. podle Gardnera existuje sedm druhů inteligence – tzn. i sedm skupin schopností. Jsou to:

- jazyková
- matematicko-logická
- pohybová
- vizuálně-prostorová
- zvukově-hudební
- interpersonální (nebo také sociální)
- intrapersonální (jinak řečeno schopnost vyznat se v sobě)

Na tomto výčtu druhů inteligence můžeme vidět, že hraní rolí může rozvíjet všechny schopnosti bez rozdílu.

Dovednosti se pak dělí na senzorické (čítí a vnímání), motorické (pohybové), intelektové (či myšlenkové) a sociální (komunikační apod.). Stejně jako schopnosti i dovednosti mají široké možnosti rozvoje v rámci metody hraní rolí ve výchově.

4.5.3 Vědomosti

Hartl definuje vědomost jako učením osvojený poznatek, tedy zapamatované informace, včetně pochopení souvislostí mezi těmito informacemi.

Vědomosti jsou podle něj základ pro rozumové operace, myšlení.⁵² Vědomosti jsou nezbytné sami o sobě, ale podporují i rozvoj postojů, schopností a dovedností. Hra v roli přináší vědomosti prakticky vždy. Někdy ve formě odborných (např. dějepisných), někdy ve formě vědomostí o sobě samém (např. o komunikaci).

Hraní rolí se tedy může jevit jako univerzální prostředek pro komplexní rozvoj osobnosti. Ale je zapotřebí naučit se s touto metodou pracovat a správně zadávat účastníkům úkoly, abychom z ní získali maximum.

⁵² Srov. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*, str. 667

5 DALŠÍ METODY

V této části práce představím další metody, které jsou využívány při vedení kurzů Orientačních dnů ve Fryštáku. Jsou to narativní (vyprávěcí), evaluační (hodnotící) metody a skupinové učení.

5.1 Narativní metody

U těchto metod se účastníci učí slovně vyjadřovat a správně vystihnout problém situace. Účastníci mají za úkol nějakým způsobem strukturovat informace na základě jednoduchého zadání. Rozvíjejí tedy kompetence pro ústní jednání, ale také kompetence pro rozhodování. Přitom se také učí dotazovat na názory ostatních kolegů, oceňovat je a zdůvodňovat vlastní názory a uznávané hodnoty.

Další možnosti pro rozvoj této metoda poskytuje v oblasti argumentačních schopností jednotlivce a tím i posílení jeho verbální schopnosti při konfliktech. Tímto způsobem přispívají tyto metody ke zvýšení pocitu vlastní hodnoty.⁵³

Jedním z nejlepších způsobů podpory aktivity účastníků je zadat úkol malé skupině. Díky rozmanitosti názorů, vědomostí a zkušeností se týmová práce stává hodnotnou součástí naplně kurzu. Nicméně ne vždy je týmová práce efektivní. Členové týmu se mohou podílet na práci týmu nestejnou měrou, může mezi nimi váznout komunikace, a místo toho, aby se něco naučili, mohou převládat ve skupině zmatky. Proto by měl být nablízku instruktor, který pomůže usměrnit skupinu.⁵⁴

⁵³ Srov. BELZ, H.; SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.*, str. 94

⁵⁴ SILBERMAN, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování.*, str. 167

Předcházet těmto nepříjemnostem je možné tím, když instruktor jasně zadá práci a pevný časový rámec. Také by nemělo v týmu docházet k časovým prostojkům (přestávka na pití apod.). To může způsobit rozmělnění koncentrace, zvláště u této cílové skupiny.

Zároveň existuje několik typů práce v malých skupinách:⁵⁵

- Shodná práce skupin (všechny skupiny pracují na stejném tématu).
- Rozdělená práce skupin (každá skupina zpracovává část jednoho společného tématu)
- Paralelní práce skupin (nejméně dvě skupiny zpracovávají totožnou úlohu, ostatní pracují na jiném tématu).

Jedním z obtížných úkolů pro malý tým je návrat do původní velké skupiny. Pocit bezpečí, který menší skupina poskytuje, se nedá přenést na velkou skupinu, takže za těchto okolností je jen nepatrná motivace k vyslechnutí výsledků ostatních. Proto je třeba dbát na to, aby se výsledky neprezentovaly jen na nástěnkách nebo pomocí projektoru. Pro ostatní je rozvíjející i to, když slyší, v jaké atmosféře ostatní pracovali. Výsledná prezentace práce skupin by měla být co nejvíce tvořivá.

5.2 Evaluační metody

Evaluační metody jsou metody vyhodnocování. Mohou sloužit vedoucímu kurzu, jednotlivcům a skupině jako celku:⁵⁶

⁵⁵ Srov. BELZ, H.; SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.*, str. 95

⁵⁶ Srov. BELZ, H.; SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.*, str. 135

- vedoucímu kurzu – coby zpětná vazba
 - k dosavadnímu programu.
 - k vlastnímu chování.
 - jako pomoc při plánování dalšího programu.
- účastníkům jako
 - určení vlastního zařazení.
 - určení místa ve skupině.
 - možnost přenesení toho, co se naučili, do reálného života.
- skupině jako celku k
 - zpřehlednění skupinových struktur.
 - možnosti ovlivnit další proces.
 - ozřejmení procesů skupinového učení.

Podle technik, kterými jsou evaluační metody prováděny, tyto metody dále dělíme na:

- neverbální techniky
- písemné a verbální techniky
- individuální přístup
- formuláře pro hodnocení

5.2.1 Neverbální techniky

Tyto metody dávají prostor i méně nadaným řečníkům, pomáhají jim prezentovat jejich stanoviska a podávají rychlý přehled o dění ve skupině. Na druhou stranu je tato technika pro mnohé účastníky poněkud nezvyklá a mohou mít problém formulovat své názory.

5.2.2 Písemné a verbální techniky

Mohou být považovány za tradiční. V některých skupinách může být problém v tom, že někteří účastníci mají problém mluvit před skupinou nebo je pro ně obtížná písemná forma hodnocení.

5.2.3 Individuální přístup

Tento způsob hodnocení umožňuje účastníkům strukturovat proces svého vlastního učení a vytěžit z něho zkušenosti. Pomocí struktur je možno nové poznatky spojovat s tím, co už účastník zná a co prožil. Tento druh hodnotících technik se v programu Orientačních dnů využívají opravdu jen výjimečně.

5.2.4 Formulář pro hodnocení

Tyto formuláře (ve formě dotazníků) vyplňují účastníci anonymně na konci kurzu. Je to ta nejbezpečnější forma zpětné vazby od účastníků, kde se i ti nesmělí se mohou vyjádřit, aniž by se obávali sankcí.

Dotazníky a jejich různé grafické podoby jsou využívány na konci každého kurzu.

5.3 Skupinové učení

Vztahy ve skupině jsou pro formování jedince důležité. Pomáhají mu vyznat se ve vlastní existenci, v existenci svého okolí a být s ním ve vzájemném souladu. Tento proces se nazývá socializace. Nejjednodušší a nejefektivnější

způsob socializace probíhá právě ve skupině. Socializací tedy obecně rozumíme proces přenášení dispozic k chování, přesněji hodnotových orientací, norem poznatků a motivací přes socializátory (rodiče, kamarády, učitele apod.) na socializované (školáky, nezaměstnané apod.)

Skupina je sociální jednotka, která je tvořena určitým počtem osob. Tyto osoby jsou ve vzájemném vztahu, mají určité role a sociální status (společenské ocenění na základě určité pozice ve skupině). V záležitostech, které jsou pro skupinu důležité, vyvíjí skupina určité normy chování a tím řídí chování svých členů. Další charakteristikou skupiny je to, že usiluje o společný cíl. Podle jasně definovaného cíle můžeme očekávat angažovanost zúčastněných členů na dění ve skupině.

Jaké jsou výhody skupinového učení? Účastník se ve skupině vidí svými očima, ale také očima skupiny. Tím, jak ho skupina vidí, dává jedinci okamžitou zpětnou vazbu a je mu umožněn přístup k té části já, kterou nezná, ale ostatní ji znají velmi dobře (ve schématu č. 5 tzv. slepá skvrna). K pochopení tohoto procesu nám může posloužit model tzv. Johariho okna:

	Co o sobě vím	Co o sobě nevím
Co o mně druzí vědí	Veřejná oblast	Slepá oblast
Co o mně druzí nevědí	Skrytá oblast	Neznámá oblast

Schéma 5: Johariho okno⁵⁷

Johari není jméno japonského vědce. Je to spojení dvou křestních jmen amerických psychologů Joe Luft a Harrington Ingramm. Okno je rozděleno podle toho, co o sobě víme, a co o nás ví ostatní (jak nás ostatní vnímají).

⁵⁷ Srov. LENCZ, L.: *Etická výchova II.* [online]., str. 7

1. okno, tzv. veřejná oblast představuje naše já tak, jak ho vnímáme my a jak ho vnímají ostatní.
2. okno, tzv. slepá oblast (slepá skvrna) zahrnuje to, co o mně ví ostatní, (jak mě vnímají) ale já to o sobě nevím. Jedná se většinou o nevědomé verbální projevy (např. „to víte“, „prostě jako“, atd). Věc, kterou za hodinu zopakujete třeba dvacetkrát. Tyto projevy mohou působit rušivě a odpudivě. Ale mohou to být i vážnější věci (např. chodím stále pozdě, nevracím vypůjčené věci apod.). Mohu o těchto záležitostech vědět, ale ještě jsem je nezaregistroval.
3. okno, tzv. skrytá oblast je vyplněna tím, co já na sebe vím, ale nechci, aby to věděli ostatní. Mohou to být city, fantazie, události, za které se stydím, nebo jen osobní věci, které nepovažuji za nutné někomu říkat.
4. okno, tzv. neznámá oblast. Obsahuje skutečnosti, které neznám já, ani ostatní. Mohou to být zranění z dětství, které blokují moje chování a myšlení, nepřiznané obavy a očekávání a neuvědomělé motivy. Jejich odhalení by mohlo být mnohdy žádoucí, ale také velmi psychicky náročné.⁵⁸

Odhalování tzv. slepé skvrny a objevování neznámé oblasti může být pro někoho obtížné a nepříjemné. Je to proces, kterým se rozvíjíme a dozvídáme se, jak nás vnímá naše okolí. Proto, abychom se něco dověděli, musíme být otevřeni novým zkušenostem. Otevřenost a zpětná vazba pomáhá člověku odbourat nepříjemné napětí. I když je někdy obtížné upozornit druhého na jeho zlozvyk, nebo přijímat informace o svém zlozvyku.

V programu Orientačních dnů se nesetkáváme s přímou zpětnou vazbou. K tomu není dostatečný prostor, ani cílová skupina na to není většinou vyzrálá. Ale každý ve skupině dostává signály o svém chování, které má možnost analyzovat a zachovat se podle těchto signálů.

⁵⁸ Srov. LENCZ, L.: *Etická výchova II.* [online]., str. 7-8

Pokud je komunikace ve skupině založena na právu každého jednotlivce být uznáván a slyšen, zvyšuje se tím šance, že účastníci budou schopni poznat a řešit své vlastní problémy i problémy skupiny.

Fungování skupiny jako sociálního systému závisí na míře integrace a organizace jednotlivých osob. Každý člen totiž prostřednictvím svých hodnot ovlivňuje ostatní členy. Dále je skupina ovlivňována kvalitou aktuálních vztahů osob a socioekonomickými podmínkami, tzn. neustálým působením mezi skupinou, jejím prostředím a jinými systémy, jejichž je součástí.

Během své existence se skupina řídí určitými pravidly. Ta jsou stanovena proto, aby se skupina mohla přizpůsobovat novým situacím. Pravidla také zaručují její soudržnost. Při reakci na nějakou změnu je snadnější určit jakými pravidly se má skupina řídit, než rozhodovat, kdo má určit, jaká pravidla se mají použít.

5.3.1 Vývojové fáze skupiny

Skupina je „organismus“, který se může nějakým způsobem rozvíjet, stagnovat nebo stabilizovat. Život skupiny je výsledkem historie (toho, co lidé spolu zažili), nejen výsledkem určitých abstraktních zákonitostí, podle níž se život řídí. Skupina tedy prochází tzv. vývojovými fázemi. Existuje několik teorií o etapách vývoje skupiny. Představím etapy vývoje skupin podle Michala Kapláňka⁵⁹:

1. etapa **komunikace rolí**: Nastává první setkání skupiny. Lidé se ještě neznají a tak bývá tíživější atmosféra. V tuto chvíli je důležitá osoba animátora, aby zasáhl a pomohl atmosféru rozproudit. Může přitom použít různé animační techniky, (např. seznamovačky). Ve chvíli, kdy se lidé seznámí, představují určitou roli (masku). U dětí a mladých lidí to bývá tzv. image. Tedy jakési ztělesnění se do role „drsňáka“, inteligenta, sportovce. Tyto masky pomáhají

⁵⁹ Srov. KAPLÁNEK, M.: *Itinerář vývoje skupiny*

lidem zbavit se úzkosti a strachu z neznámého, a z nejistoty. Ale už tyto role ovlivňují chování a budoucí vztahy členů mezi sebou. V této etapě tedy ještě nejde o skutečné osobní vztahy, ale jakési „formální“ vztahy, dané rolemi jednotlivých osob ve skupině.

2. etapa **stržení masky – zrození vztahů (interakce)**: Postupem času si na sebe členové skupiny zvyknou a začnou se cítit dobře, uvolněně. Jsou tedy ochotní vystoupit z „formálních rolí“ (shodit masku, ustoupit z image) a poodhalit další, intimnější stránky své osobnosti. Začínají se chovat přirozeně. Přitom se, ale cítí jakoby nazí, vydání napospas skupině bez jakékoliv obrany (což mohla představovat maska). Tím ve skupině stoupá vzájemná agresivita a jeden útočí na druhého, aby nebyl sám napaden. Ale není to silná nebo tvrdá agresivita.

3. etapa **opatrnost – návrat k částečně autentické interakci**: Pokud skupina přežije fázi tzv. oťukávání (agrese), vznikne atmosféra vzájemné tolerance, kdy se členové cítí společně dobře. Skupina se stává bezpečným místem (domovem), kde její členové nachází útočiště před agresí zvenku. Tato etapa je velmi intimní a bohatá na city, členům skupiny záleží na jejich soudržnosti a jednotě. Ve skupině se prožívají úzké osobní vztahy, které ale nejsou úplně svobodné a spontánní. Členové jsou ochotni zadržet každý svůj čin nebo gesto, které by mohlo narušit pohodu ve skupině. Všichni se bojí, že by jakékoliv hádky nebo konflikt narušily skupinu.

4. etapa **propojení osobních potřeb členů a nároků vyplývajících z poslání skupiny**: v této etapě se aktivity jednotlivců podřizují poslání skupiny. Vzniká potřeba struktury, která zajišťuje plnění tohoto poslání. Klade se důraz na role ve skupině a spoléhá se přitom na to, že dosud vybudované vztahy stačí uspokojovat psychosociální potřeby členů. Pravidla chování jsou pevně stanovena a skupina řeší už jen nápadně vystupující problémy, ale nepátrá po jejich příčinách. V této fázi skupiny by měla následovat reflexe dosavadního fungování skupiny. Tato fáze vyžaduje mnoho energie a nasazení, členové by se měli zamyslet nad cíli i způsoby jednání ve skupině, posoudit způsob vedení a formy spolupráce.

Pokud se skupina rozhodne jít tímto směrem, musí hledat prostředky, jak dosáhnout změny navykých forem jednání svých členů. To se týká například otevřenosti členů skupiny jednat mezi sebou. Zároveň musí všichni věřit v to, že jsou schopni překonat případné konflikty mezi sebou.

6 ANALÝZA PROGRAMU KURZU

V této části práce se zaměřím na analýzu programů Orientačních dnů. Nejprve vždy představím rámcově program, poté program popíšu podrobněji. Jednotlivé položky z programu budu spojovat s částmi předešlého textu. Smyslem této analýzy je ukázat na konkrétní aktivity v programech Orientačních dnů a spojit je s teoretickou částí práce.

Při popisu aktivit budu vycházet hlavně u knihy DŮM IGNÁCE STUHLÉHO SKM o.s.: *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*. Metodika a aktivity v průřezových tématech Osobnostní a sociální výchova a Multikulturní výchova a z interních materiálů DIS.

6.1 Konkrétní kurz

Téma: Drogy a další závislosti, sebepřijetí a přijetí druhých

Počet žáků (Ž/M): **23 (10/13)**

Cílová skupina: **8. třída**

Program:

	Úterý	Středa	Čtvrtek
Ráno/dopoledne	<p>9:30 Příjezd účastníků</p> <p>10:15 Seznamovací aktivity a pravidla</p> <p>11:30 Ubytování účastníků</p> <p>12:00 Oběd + volný program</p>	<p>8:00 Snídaně</p> <p>8:45 Ranní impuls</p> <p>9:00 Film a argumentace</p> <p>10:30 Týmové úkoly</p> <p>12:00 Oběd + volný program</p>	<p>8:00 Snídaně</p> <p>8:45 Ranní impuls</p> <p>9:00 Hry na podporu důvěry</p> <p>11:00 Hodnocení kurzu</p> <p>12:30 Oběd + volný program</p>
Odpoledne	<p>14:00 Kontaktní odpoledne</p> <p>16:00 Erb</p>	<p>14:00 Skalní golf</p> <p>16:30 AIDS</p>	<p>13:30 Odjezd</p>
Večer	<p>18:00 Večeře + volný program</p> <p>19:30 Multisocio</p> <p>21:00 Zhodnocení dne, nabídka horolezecké stěny</p> <p>23:00 Večerka</p>	<p>18:00 Večeře + volný program</p> <p>19:30 Masky</p> <p>21:30 Zhodnocení dne + nabídka čajovny</p> <p>24:00 Večerka</p>	

6.1.1 První den - dopoledne:

9:30 Příjezd účastníků

- přivítání, příšerky na DISu

10:15 Seznamovací aktivity a pravidla

- jmenovky s piktogramy
- DIS rallye

- pravidla
- očekávání

11:30 Ubytování účastníků

12:00 Oběd + volný program

6.1.1.1 Příjezd účastníků

Cílem prvních uvítacích aktivit je tzv. odstříhnutí od reality. Většinou se jedná o překvapující a vtipnou aktivitu, která má za cíl navodit atmosféru a motivovat účastníky k činnosti. Jedná se o velmi důležité místo v programu, které rozhoduje o počátečním naladění účastníků.

Příšerky na DISu

Charakteristika: Žáci mají za úkol překonat určitou trasu jen po židličkách, na kterých stojí. Pokud udělají nadměrný hluk, promluví, nebo se některé židle nikdo nedotýká, ihned je jim jedna židle „příšerkou“ odebrána. Žáci tedy musí přijít na systém podávání židlí odzadu dopředu a zároveň spolu neverbálně komunikovat.

6.1.1.2 Seznamovací aktivity a pravidla

Cílem tohoto bloku je navázání neformálního kontaktu mezi účastníky a instruktory, uvolnění bariér, navození příjemné atmosféry.

Jmenovky s piktogramem

Charakteristika: Aktivita určená k vzájemnému seznámení účastníků a instruktorů. Každý člen skupiny si napíše vlastní jmenovku a nakreslí na ni piktogram – nějaký obrázek, značku. Až mají všichni hotovo, probíhá kolečko a každý říká, proč nakreslil piktogram, který nakreslil.

Cíl: Úvodní seznamovací aktivita na kurzu, výletě apod. Uvolnění atmosféry ve skupině, odbourání ostychu.

DIS rallye

Charakteristika: Žáci se rozdělí do dvojic a šátkem si svážou nohy dohromady. Každá dvojice dostane formulář s cca 10 úkoly. Úkoly mají určitý vztah k objektu, ve kterém se kurz koná (Dům Ignáce Stuchlého ve Fryštáku). Cílem každé dvojice je přinést vyplněný formulář. Úkoly mohou mít tuto podobu:

1. Spočítejte kolik je v jídelně židlí.
2. V jaké barvě je vymalovaná klubovna ve druhém patře nalevo od schodiště?
3. Získejte podpis nejméně jednoho zaměstnance DIS.

Nejrychlejší tři dvojice vyhrávají zlatou, stříbrnou a modrou medaili v podobě jedné Fidorky.

Cíl: Studenti se seznámí s objektem. Není tedy nutné dále procházet se skupinou objekt a ukazovat, kde jsou klubovny, jídelna apod.

Pravidla

Charakteristika: Tvorba pravidel je důležitá aktivita pro další průběh pobytu třídy. Vymezením pravidel se určí hranice společenského chování, tolerance a potřeb druhých. Také je třeba vyzvat studenty k respektování pravidel objektu. Tím se zaručí bezpečné a přehledné podmínky společenského soužití na kurzu.

Realizace: Žáci se rozdělí do tří skupin a každá skupina dostane velký kus balicího papíru. Na ten napíše deset pravidel, která budou na kurzu platit a všichni členové se na nich shodli. Mluvčí jednotlivých skupin prezentují návrhy, které společně vymysleli. Potom na další kus papíru celá třída vybere seznam 10 platných pravidel pro tento kurz, která vybírá už jen z předešlých návrhů. Posledním krokem realizace je podepsání papíru, na kterém je seznam platných pravidel a tím i stvrzení souhlasu. Instruktoři nakonec pravidla vyvěsí na stěnu klubovny.

Cíl: Vymezení hranic pro bezpečné, fungující prostředí, vzájemný rozvoj vztahů, respektování druhého, tolerance.

Očekávání

Charakteristika: Aktivita se používá na začátku kurzu a pomáhá ujasnit společná očekávání od kurzu. Společnými očekáváními myslím, jak očekávání účastníků, tak instruktorů. Kromě očekávání se prezentují i obavy – tedy situace, které žáci nechtějí zažít. Tato aktivita také přispívá k zamyšlení se nad tím, co člověk na pobytu může získat, co proto musí udělat apod.

Realizace: Každý účastník dostane dva malé papírky – na jeden napíše očekávání, na druhý napíše jeho obavy. Ve chvíli, kdy mají všichni napsáno, přistupují jednotlivci k velkému papíru a vylepují na jednu polovinu svá očekávání, na druhou polovinu obavy. Zároveň, pokud chtějí, mohou tyto pocity okomentovat.

Reflexe: Je důležité, aby se po této diskusi vyjasnily cíle kurzu, tak aby bylo všem zřejmé, kam kurz směřuje, struktura programu a také struktura volného času.

Cíl: Zjištění obav, očekávání a přání, se kterými přijíždějí účastníci na kurz. Ujasnění cílů kurzu s účastníky a seznámení s programem.

Metodické prvky obsažené v tomto bloku

Seznamovací aktivity a tvorba pravidel kurzu je prvním blokem aktivit. Seznámení je důležité hlavně pro instruktory, protože členové skupiny se mezi sebou většinou už znají. Instruktoři potřebují získat co nejdříve důvěru účastníků tak, aby s nimi mohli navázat kontakt (viz. kapitola 2.2.1.2 Vztah mezi animátorem a skupinou). Na Orientačních dnech si instruktoři s účastníky tykají.

V DIS rallye mohou někteří účastníci objevit osobní hranice fyzického kontaktu (dvojice má svázané nohy), které mohou posunout a vyjít tak ze své komfortní zóny.

Při prezentaci obav a očekávání, hned na začátku programu, mohou účastníci objevovat hranice, které na kurzu nechtějí překračovat, a které jsou ochotni posunout.

Pravidla si účastníci tvoří sami společně s instruktory, kteří přinášejí pravidla týkající se pobytu v objektu. Je to prvek, který pomáhá nastavit určitou

míru respektu k druhému a přitom není tato forma diktována autoritou. Tvoření pravidel může být vnímáno jako pokus o intervenci do skupiny, která už společně nějakým způsobem funguje (viz. kap. 5.3.1 Vývojové fáze skupiny). Ve chvíli, kdy skupina tvoří pravidla pobytu na kurzu, má možnost reflektovat nastavení pravidel ve škole. Pokud pravidla ve škole nemá, může se stát, že se stejnými pravidly jako na kurzu, bude skupina řídit i ve škole.

6.1.1.3 Ubytování účastníků

Účastníci jsou ubytováni v objektu DIS. Pro ubytování není připravena žádná aktivita, probíhá čistě v duchu předávání informací. Záměrně je ubytování zařazeno až po bloku úvodních aktivit. Je to proto, aby nedošlo k narušení atmosféry, která byla nastolena po příjezdu.

6.1.1.4 Oběd + volný program

Stravování probíhá ve zrekonstruované jídelně. Pro zjednodušení nebudu v dalším textu popisovat, jak probíhají snídaně, obědy a večeře.

Metodické prvky objevující se ve volném programu

Volný čas je pro účastníky čas zastavení. I když to nemusí být tak zřejmé, je to velmi důležitá část programu. Dochází k přirozenému vývoji skupiny (tak, jak je popsán v kapitole 5.3 Skupinové učení) mimo jakkoliv uměle vyvolávané situace (aktivity v programu).

Ve volném programu má každý účastník prostor na vstřebání zážitků. Pokud chce, má možnost být sám nebo se skupinou. Také instruktoři se snaží být účastníkům nablízku i v tomto čase. Je to protože se může stát, že některý ze žáků

chce sdílet své pocity s člověkem, který je mimo třídu. Pro některé žáky může být možnost takového sdílení (přítomnost instruktora) velmi důležitá. Zároveň to v účastnících vyvolává oprávněný pocit, že se o ně instruktor zajímá i mimo oficiální program.

V takovém přístupu tkví i podstata popisované metody animace (viz. 2. kapitola Animace)

6.1.2 První den - odpoledne

14:00 Kontaktní odpoledne

- řazení na kládě
- podpisovka
- monstra
- parafotbal

16:00 Erb

6.1.2.1 Kontaktní odpoledne

Kontaktní odpoledne je název pro blok aktivit, které mají účastníkům pomoci dostat se do užšího kontaktu. První taková aktivita již proběhla, byla to DIS rallye, která ale měla jiné cíle.

Řazení na kládě (někdy též jako „AB line“)

Charakteristika: Účastníci vytvářejí podle předem daných kritérií řadu. Tuto řadu tvoří na předem daném prostoru (např. na kládě, na trámu apod.), přičemž nesmí šlápnout mimo na zem.

Kritéria mohou být následující:

1. Podle abecedy – účastníci se řadí podle prvních písmen v křestních jménech zprava (A) doleva (Z).
2. Od nenižšího (vpravo) po nejvyššího (vlevo).
3. Podle délky vlasů.

4. Podle velikosti bot.

A tak dále.

Cíl: V tomto odpoledním bloku má aktivita za cíl umožnit tělesný kontakt. Dalšími cíli mohou být: rozvoj spolupráce ve skupině, taktiky, udržení rovnováhy, prožití společného úspěchu.

Podpisovka (někdy také Lovci podpisů)

Charakteristika: Každý účastník dostane tabulku s cca 30 otázkami. Cílem této hry je mít tabulku vyplněnou v co nejkratším čase. Tabulka se vyplňuje tak, že ke každému úkolu musí jedinec najít někoho, kdo umí odpovědět na otázku nebo může na uzavřenou otázku odpovědět ano. Otázky se liší podle tématu kurzu. Pokud je tématem seznámení a stmelení třídy, otázky mohou být např. takovéto:

- kdo umí hrát na hudební nástroj
- kdo má více jak tři sourozence
- kdo udělá stojku

Pokud je téma např. multikultura, mohou být otázky např. takové:

- kdo ví, jaké náboženství zakazuje jíst hovězí maso
- kdo ví, co je Bhagavadgíta

Realizace: Každý, kdo najde člověka, který může odpovědět na otázku, s ním nejprve musí oběhnout určenou trasu (např. oběhnout branku na hřišti), až poté se může odpovídající podepsat. Výměna podpisů by měla probíhat recipročně, tedy pokud se někdo podepsal mně, pokud mohu, podepíši se mu také. Oba ale musí dvakrát uběhnout trasu.

Cíl: V tomto bloku je cílem aktivity vzájemné sblížení (např. skrze společné zájmy a různé jiné podobnosti) a poznání. Dalšími cíli mohou být zábava, odreagování, pohyb.

Monstra

Charakteristika: Úkolem skupiny je postavit z těl jednotlivé „monstrum“, které bude schopno udělat tři kroky na základě daných podmínek. Podmínky se liší podle počtu členů skupiny, ale obecně je to počet končetin a částí těla, kterými se může „monstrum“ dotýkat země. V případě skupiny 7 lidí to mohou být čtyři nohy a pět rukou.

Cíl: Umožnit účastníkům být v tělesném kontaktu, zábava, rozvoj kreativního myšlení.

Parafotbal

Charakteristika: Aktivita vychází z klasického fotbalu, jen je modifikována tím, že hráči utvoří dvojice a sváží se šátkem dohromady u kotníků. Je dobré když jsou dvojice koedukované (chlapec/dívka). Dvojice dále tvoří dva týmy, které proti sobě hrají podle běžných pravidel fotbalu.

Cíl: V tomto programovém bloku to je respektování druhého, tolerance a rozvíjení vztahů. Ale také rozvoj týmové spolupráce a odkrývání osobnostních rysů.

Metodické prvky objevující se v tomto bloku

V této části programu se začínají objevovat vyčnívající jedinci, skupinová dynamika a vztahy mezi jednotlivci.

Pokud je skupina dobře naladěna a motivována, může v některých aktivitách nastat flow prožitek (viz. kap. 3.3 Flow). To, zda flow prožitek nastal nebo nenastal, se určuje velmi obtížně.

Pokud se podívám na sestavení programu z hlediska dramaturgie (kap. 3.5 Dramaturgie) tohoto bloku, provedl bych změnu v pořadí prvních dvou aktivit. Důvod vidím v tom, že první aktivita (Řazení na kládě) je náročnější na fyzický kontakt než druhá (Podpisovka). Navrhoval bych tedy začít Podpisovkou, poté Řazení na kládě, Monstra (která jsou asi nejvíce o fyzickém kontaktu) a nakonec Parafotbal jako odreagování a zábavu.

Účastníci si mohou ověřit jak úzký fyzický kontakt je jim příjemný a jaký už příjemný není.

6.1.2.2 Erb

Charakteristika: Šlechtické rody se vyznačovaly tím, že každý měl svůj vlastní erb. V těchto znacích se vyznačovalo např. jaké má daný rod ambice nebo čím je výjimečný.

Účastníci mají v této aktivitě možnost vytvořit svůj vlastní erb, kterým by chtěli prezentovat sami sebe. Každý dostane předtištěnou šablonu erbu, který je rozdělen na čtyři části.

Do jednotlivých částí kreslí nebo píší svoje klady, zápory, motta, vzory nebo symboly. Možností, jak využít jednotlivá pole je mnoho, záleží na tématu kurzu a vyspělosti skupiny.

Program je náročný na atmosféru, což znamená, že je dobré být na pěkném místě (např. zřícenina hradu, která je nedaleko Fryštáku) a je důležité žáky dobře motivovat.

Po určeném čase, nebo když už mají všichni vyplněno, dochází k prezentaci výsledků. Prezentace může mít několik forem – všichni sedí v kruhu, jeden prezentuje, ostatní se mohou doptávat (nebo se naopak nedoptávají). Výstava erbů může být další z forem prezentace apod. Nikoho nenutíme otvírat témata, která nechce.

Cíl: Vzájemné poznání druhých žáků, sebepoznání a komunikace.

Metodické prvky objevující se v této aktivitě

Někteří žáci se mohou ostýchat vystoupit před publikem a prezentovat vlastní erb. Zde mají možnost vyzkoušet si to (viz. kap. 5.1 Narativní metody). Předstoupit před skupinu a vyjmenovat své kladné a záporné vlastnosti, což může posílit sebevědomí jedince.

6.1.3 První den - večer

18:00 Večeře + volný program

19:30 Multisocio

21:00 Zhodnocení dne, nabídka horolezecké stěny

6.1.3.1 Multisocio

Charakteristika: Žáci sedí v kruhu tak, aby na sebe viděli. Instruktor postupně pokládá otázky, na které je možné odpovědět jen ano či ne. Žáci mají kartičky s nápisy ano/ne a na znamení (zazvonění na zvoneček) musí všichni najednou odpovědět. Ke každé otázce jsou povoleny maximálně tři doplňující otázky. Otázek je přibližně 30, instruktor jich může mít připraveno více a zařazovat je podle reakcí skupiny. Zpočátku se volí lehčí otázky (např. „Jste hrdí, že jste Češi?“), později se mohou zařadit i osobní otázky (např. „Věříte v Boha?“ apod.). Před začátkem můžeme seznámit účastníky s aktivitou a nechat je napsat otázky, které by je zajímaly a budou použity v aktivitě. Po oficiálním konci můžeme ještě zařadit „čajovnu“ (dát k dispozici čaje a klubovnu), kde je prostor neformálně pokračovat ve výměně názorů.

Cíl: Rozvoj dovednosti diskutovat a naslouchat. Rozvoj empatie a komunikačních dovedností.

Metodické prvky objevující se v této aktivitě

Narativní metoda (kap. 5.1 Narativní metody), při které je účastník nucen pokládat otázky (kterých je omezený počet) a učí se formulovat odpovědi bez jakékoliv přípravy.

Při této aktivitě je důležité ohlídat psychickou bezpečnost účastníků, aby někdo nevykročil mimo komfortní zónu moc rychle (kap. 3.4 Komfortní zóna). Někomu by mohlo být nepříjemné odpovídat na některé otázky, proto je potřeba se skupinou pracovat velmi citlivě.

V dramaturgické křivce (kap. 3.5 Dramaturgie) by měla tato aktivita představovat dramaturgický vrchol dne.

6.1.3.2 Zhodnocení dne + nabídka horolezecké stěny

Zhodnocení dne

Charakteristika: Hodnocení dne probíhá v příjemné atmosféře, při svíčkách, v kruhu. Na začátku instruktor shrne denní program, tak aby si ho účastníci osvěžili, poté nechá prostor na formulování hodnocení programu. Každý účastník má možnost program veřejně vyslovit svůj názor na program. Pokud se účastníci navzájem neposlouchají, může instruktor zařadit tzv. mluvící sluchátko, kdy pošle dokola telefonní sluchátko (nebo jiný zástupný předmět) a přitom zadá pravidlo, že může mluvit jen ten, kdo má sluchátko.

Cíl: Žáci mají prostor k zamyšlení nad prožitým programem a vyjádření názoru na program.

Nabídka horolezecké stěny

Charakteristika: Žáci mají možnost navštívit pod vedením instruktora horolezeckou stěnu. Na stěně jsou čtyři různě obtížné cesty. Jištění provádí instruktor nebo účastníci poté, co je instruktor proškolí a dohlíží na ně. Při této aktivitě je potřeba dbát na bezpečnost. Tato část programu je pouze nabídka pro ty, kteří si chtějí vyzkoušet něco nad rámec programu.

Cíl: Umožnit setkání s výzvou. Rozvoj pohybových dovedností. Vzájemná podpora žáků.

Metodika objevující se v programovém bloku

Zhodnocení dne probíhá ústní formou (viz. kap. 5.2.2 Písemné a verbální techniky). Pokud se objeví nějaké nevyřešené téma, je dobré se ho pokusit uzavřít. Můžeme k tomu použít některou z technik review (viz. kap. 3.2 Review)

Horolezecká stěna je do programu zařazena jako nadstavba pro ty, kteří ještě mají energii a chtějí si zkusit něco neobvyklého. Je to setkání s výzvou, možné posunutí hranic komfortní zóny (kap. 3.4 Komfortní zóna), získání sebedůvěry. Při programu je důležitá podpora ze strany instruktora a ostatních spolužáků, kteří nejsou na stěně. Tím se posilují sociální vztahy ve skupině.

6.1.4 Druhý den - dopoledne

8:00 Snídaně

8:45 Ranní impuls

- tanečky

9:00 Film a argumentace

- EXIT 316 a reflexe
- argumentace – čtyři pohledy na problematiku

10:30 Týmové úkoly

- pavouk a koberec
- lyže

- klávesnice a hůlka

12:00 Oběd + volný program

6.1.4.1 Ranní impuls

Charakteristika: Ranní impuls je aktivita, která by měla pomoci rozproudit energii ve skupině, motivovat k aktivitě. Důležité je, aby byl impuls atraktivní. Dobré je aby se účastníci nenásilnou formou rozhýbali a naladili na další aktivity.

Cíl: Motivovat účastníky k aktivitě v dalším programu.

6.1.4.2 Film a argumentace

EXIT 316 a reflexe

Charakteristika: EXIT 316 je pořad České televize, který vznikl jako projekt Křesťanské akademie mladých. Název pořadu je odvozen od myšlenky ukázat lidem, že východisko z jejich problémů je v evangeliu Jana 3,16 (EXIT 316).⁶⁰

Pořad je určen převážně pro mládež, čemuž odpovídá i forma. Jde o příběh mladé dívky, která je pokoušena čertem. S orientací v problémech se jí pokouší pomoci anděl seslaný z nebe. V pořadu se řeší aktuální otázky a problémy mladých lidí, např. drogy, vztahy, volba povolání apod.

Účastníci kurzu shlédnou pořad s tématem, které odpovídá tématu kurzu. Po skončení pořadu mají možnost porovnat to co viděli s realitou, najít společná témata z pořadu a jejich reálného života, nahlédnout na nabízená řešení apod.

⁶⁰ Srov. <<http://www.csfd.cz/film/174753-exit-316-aneb-zpravy-ze-zeme/>>

Cíl: Konfrontace televizní reality a životní reality. Uvědomění si možných problémů a jejich řešení (předcházení).

Argumentace – čtyři pohledy na problematiku kouření

Charakteristika: Žáci se rozdělí na čtyři (nebo méně) skupiny. Jejich úkolem je zaujmout vůči kouření určité stanovisko a obhájit ho před ostatními skupinami. Pokud někdo v malé skupině se stanoviskem nesouhlasí, může se vyměnit s někým z jiné skupiny. Po určité době skupiny přestávají samostatně pracovat a nastává čas obhajování vlastního (skupinového) stanoviska před zbytkem třídy.

Cíl: Žáci se učí zaujmout stanovisko k nějakému problému, prezentovat a obhájit svůj názor. Také se učí respektovat názory ostatních.

Metodické prvky objevující se v tomto programovém bloku

Narativní metody (kap. 5.1 Narativní metody) jsou v tomto bloku jednoznačně zastoupeny. Práce v malé skupině a trénink argumentace.

6.1.4.3 Týmové úkoly

Jedná se o sérii úkolů, kterými skupina postupně prochází a řeší je. Za každým splněným úkolem je zařazeno krátké review. Třída je rozdělena na malé skupiny, které se střídají v plnění úkolů.

Pavouk

Charakteristika: Skupina má za úkol transportovat tenisový míček v kroužku, na kterém jsou zavázány cca 3 metry dlouhé provázky. Ke kroužku se nesmí nikdo přiblížit na více jak tři metry. Účastníci tedy pohybují s kroužkem jen pomocí provázků.

Cíl: Posílení týmové spolupráce a komunikace.

Koberec

Charakteristika: Všichni členové skupiny stojí na koberci a představí si, že jde o létající koberec. Jsou ve velké výšce a jejich úkolem je otočit koberec na ruby, aniž by se někdo dotknul jakoukoliv částí těla země.

Cíl: Rozvoj vztahů ve skupině, týmová spolupráce a odkrývání rolí ve skupině.

Lyže

Charakteristika: Aktivita je motivována běžeckými lyžemi. Od klasických lyží se v tomto případě liší tak, že skupina má k dispozici jen dvě dlouhé „lyže“ (trámky s popruhy). Všichni členové skupiny se postaví na trámek a jejich úkolem je ujít

na „lyžích“ vyznačenou trať. Musí však vymyslet způsob, jak to zvládnout, aniž by se někdo dotkl země.

Cíl: Rozvoj vztahů, týmové spolupráce, komunikace tolerance.

Klávesnice

Charakteristika: Ve vyznačeném prostoru leží na zemi kartičky s čísly od 1 do 30. Úkolem skupiny je co nejrychleji se dotknout čísel od nejmenšího po největší. Platí při tom určitá omezení – např. ve vymezeném prostoru se nesmí země dotýkat více jak dvě končetiny (nebo jen jedna ruka a jedna noha pod.). Skupina má několik pokusů a jako výsledek se započítává ten nejrychlejší.

Cíl: Rozvoj spolupráce ve skupině, komunikace, rozdělení rolí a plánování.

Hůlka (někdy také Kouzelná hůlka)

Charakteristika: Skupina stojí naproti sobě ve dvou řadách. Dají před sebe ruce a nataženými ukazováčky jakoby ukazovali na toho naproti. Na ukazováčky jim instruktor položí lehkou dřevěnou hůlku. Jejich úkolem je položit hůlku za předpokladu, že se jí neustále všichni ukazováčkem dotýkají. Pokud nastane situace, že se někdo přestal dotýkat, vrací se skupina do původní pozice.

Cíl: Spolupráce ve skupině, rozvoj verbální komunikace.

Metody objevující se v tomto programovém bloku

V tuto chvíli je hlavním učícím se prostředkem Kolbův cyklus učení (kap. 3.2.1 Kolbův cyklus učení). Žáci mají možnost poučit se z předchozí aktivity a naplánovat si změny na aktivitu další. Úkolem instruktora je uhlídat, aby se skupina snažila být co nejvíce konkrétní při určování cílů, které může splnit.

Zároveň zde dochází k intenzivnímu skupinovému učení (kap. 5.3 Skupinové učení).

6.1.5 Druhý den – odpoledne

14:00 Skalní golf

16:30 AIDS

6.1.5.1 Skalní golf

Skalní golf

Charakteristika: Sportovně pohybová aktivita využívající přírodního terénu. Na připravené golfové trati je min. 10 jamek (jsou to buď jamky, nebo mohou posloužit jen tyčky zapíchnuté v zemi s číslem). Úkolem hráčů je dopravit míček do první jamky, poté do druhé atd. (pokud nejsou jamky, stačí dotyk míčku a tyčky nahrazující jamku). Míček se nesmí zastavovat, ani se ho nesmí nikdo dotýkat. Místo golfových holí mají hráči k dispozici hokejky (jednu pro družstvo).

Jedná se o závod družstev, třída je opět rozdělena na malé skupiny. Úkolem družstva je co nejrychleji zdolat trať. Jednotliví hráči se v rámci družstva střídají v odpalech podle předem stanoveného pořadí. Pokud se u jedné jamky

potkají dvě a více družstev, je na nich, jak situaci vyřeší Golf je totiž hra gentlemanů.

Cíl: Rozvoj týmové spolupráce, respektování a tolerance druhých. Rozvoj vztahů, odkrývání osobnostních rysů.

Metodické prvky objevující se v této aktivitě

Skupina je postavena před netradiční úkol hrát golf s hokejkou. Pokud se podaří jedince vtáhnout do atmosféry hry, je velká pravděpodobnost, že odhodí veškerý stud a bude se chovat tak, jak je mu to přirozené. Odkrývají se tak pravé osobnostní rysy a ty předstírané jdou stranou (viz. kap. 5.3 Skupinové učení).

6.1.5.2 AIDS

Charakteristika: Třída je rozdělena na tři až čtyři skupiny a každá skupina zastává tým lékařů. Všichni dohromady mají jeden imaginární lék na AIDS. Instruktor skupinám představí tabulku, kde jsou vypsána jména osob, které žádají o lék. Jde celkem o šest osob a zachránit mohou pouze jednu. O každé osobě známe 5 charakteristik, dohromady tedy 30 informací. Hráči se dozvídají informace postupně a mají nárok na pouhých 23 informací, víc jim instruktor neprozradí. Informace se družstva dozvídají postupně, podle toho, jaké o jaké požádají instruktora. Instruktor zapisuje charakteristiky k jednotlivým osobám, tak aby všechna družstva měla přehled. Úkolem všech týmů dohromady je společně se dohodnout a vybrat jednu osobu, kterou zachrání.

Cíl: Rozvoj komunikace, argumentace. Schopnost najít kompromis, tolerance druhých.

Metodické prvky objevující se v této aktivitě

Narativní metody (viz. kap. 5.1 Narativní metody). V této hře je potřeba opravdu velmi dobře vnímat skupinové procesy a citlivě na ně reagovat.

V dramaturgii kurzu zde dochází k vrcholu v tematické oblasti. Jedno z témat kurzu je přijetí druhých, což tato aktivita rozvíjí (viz. kap. 3.5 Dramaturgie).

Na konci by mělo vždy následovat review (viz. kap. 3.2 Review). Aktivita mívá silný emoční náboj a otevírá se mnoho osobních témat. Je důležité, aby každý účastník měl jasno v tom, že zde neexistuje špatné řešení. To je potřeba po celý průběh aktivity zdůrazňovat.

6.1.6 Druhý den – večer

18:00 Večeře + volný program

19:30 Masky

21:30 Zhodnocení dne + nabídka čajovny

24:00 Večerka

6.1.6.1 Masky

Charakteristika: Účastníci si ve dvojicích vyrábějí sádrové masky obličejů nebo ruky.

Realizace: Dvojice si domluví, kdo bude jako první „sochař“ (ten co masku vyrábí) a kdo „model“ (ten, pro koho je maska vyráběna).

„Model“ si lehne na podložku a udělá si pohodlí. Do nosu nebo do úst si vloží brčka tak, aby mohl dýchat, když mu bude „sochař“ nanášet kousky sádrového obvazu. „Sochař“ začne pokládat kousky namočeného a nastříhaného sádrového obvazu na obličej (nebo ruku, podle toho, co si „model“ vybere). Až jsou na obličej (nebo ruce) min. dvě vrstvy, počká „sochař“ cca 5 minut, aby sádra zaschla, a může masku sundat. Poté se dvojice vymění.

Důležité bezpečnostní upozornění! Před nanášením sádrových obvazů, je potřeba přikrýt obočí např. papírovými kapesníky, abychom mohli masku z obličeje bez problémů sundat. Doporučuje se také natřít obličej mastným krémem. Instruktor by měl dvojice kontrolovat, komunikovat s „modely“ a zjišťovat tak, jestli mohou dýchat a jak se cítí.

Cíl: Posílení vzájemné důvěry mezi členy skupiny. Odpočinek a relaxace.

6.1.6.2 Zhodnocení dne + nabídka čajovny

Zhodnocení dne

Viz. kapitola 6.1.3.2 Zhodnocení dne

Nabídka čajovny

Charakteristika: V klubovně necháme hořet jen svíčky, pustíme relaxační hudbu a nabídneme účastníkům možnost uvařit si čaj (buď z vlastních zásob, nebo z nabídky DIS). Čajovny bývají oázou klidu a pohody. Tato nabídka na konci dne je prostor pro účastníky k zastavení. Také je to prostor na vzájemné sdílení jak mezi účastníky samotnými, tak mezi účastníky a instruktory.

Cíl: Vytvořit bezpečné místo pro sdílení. Urovnání vlastních pocitů. Relaxace na konci dne.

6.1.7 Třetí den – dopoledne

8:00 Snídaně

8:45 Ranní impuls

- smyčka

9:00 Aktivity na důvěru

- pendl
- ulička důvěry
- pád důvěry

11:00 Hodnocení kurzu

- hitace
- očekávání
- klubičko
- dotazník

12:30 Oběd

13:30 Odjezd

6.1.7.1 Ranní impuls

Viz. kapitola 6.1.4.1 Ranní impuls - první den dopoledne

Smyčka

Charakteristika: Žáci stojí v kruhu a drží se za ruce. V jednom místě pověsíme na ruce smyčci (svázaný popruh). Úkolem skupiny je postupně proplést smyčci přes celou skupinu tak, aby se dostala zpět na stejné místo v co nejkratším čase.

Cíl: Vzájemná spolupráce, komunikace, rozproudění energie ve skupině.

6.1.7.2 Hry na důvěru

Tato skupina her je jakási třešnička na programovém dortu. Skupina si ověřuje, jaká úroveň důvěry v ní panuje. Jednotlivci jsou postaveni před úkol dokázat, jak moc skupině věří. Zároveň skupina musí v této zkoušce obstát.

Pendl

Charakteristika: Kolem jednoho člověka se těsně postaví skupina 5-7 lidí. Ten, co je uprostřed se absolutně zpevní, zatne všechny svaly na těle. A pomalu padá na někoho z vnějšího kruhu. Úkolem těch, co jsou v kruhu je zachytit pád člověka, který je uprostřed a opatrně ho „poslat“ na někoho jiného v kruhu. To se několikrát opakuje.

Skupinka tvořící kruh může zkoušet do jaké pozice vydrží zpevněný ten, co je uprostřed. Při této aktivitě je potřeba dbát na bezpečnost a udržet „seriózní“ atmosféru.

Ulička důvěry

Charakteristika: Celé třída stojí ve dvou řadách naproti sobě. Každý má natažené ruce směrem k protějšimu člověku. Ruce se střídají tak jakoby tvořily zip. Jednoho z účastníků vyzveme, aby se naproti uličce tvořené z dvou řad, rozběhl a proběhl jí. Ti, co jsou v uličce, vydrží s nataženýma rukama do poslední chvíle. Ten, kdo probíhá uličku pomalu, skupince moc nevěří. Naopak, ten kdo se rozběhne jako blesk, skupině věří.

Při aktivitě je nutné dbát na bezpečnost a ještě před začátkem vysvětlování požádat účastníky, aby si sundali náramky, hodinky a prstýnky.

Pád důvěry

Charakteristika: Skupina 10-12 lidí stojí pod vyvýšeným místem, ve dvou řadách naproti sobě. Opět mají natažené ruce před sebou tak, že se téměř dotýkají protějšiho kolegy. Na vyvýšeném místě (např. skruž od studně) stojí jeden účastník, který se chystá skočit doslova do náručí svých spolužáků. Předtím než skočí, se musí ujistit, že jsou připraveni zachytit jeho pád a zpevní celé své tělo.

Při této aktivitě je také nutné, aby měli všichni sundané náramky, hodinky a prstýnky.

Cíl: Odměnit nejodvážnější a přichystat výzvu pro méně odvážné. Uvědomit si míru své důvěry vůči skupině.

Metodické prvky, vyskytující se v těchto aktivitách

Pro mnohé to může být výlet za hranice komfortní zóny a naučení se více důvěřovat svým spolužákům.

6.1.7.3 Hodnocení kurzu

Tímto blokem se uzavírá program kurzu. Pomyslná dramaturgická křivka klesá, program končí, zbývá ho už jen zhodnotit.

Hitace

Charakteristika: Žáci mají na zemi balicí papír, na kterém je napsán celkový program, kurzu. Každý dostane pět červených a pět modrých nálepek ve tvaru tečky. Jejich úkolem je nalepit libovolný počet nálepek k jednotlivým aktivitám podle toho, jak se jim líbily nebo jaký pro ně měly přínos. Červená barva znamená, že se aktivita líbila, modrá znamená, že se účastník něco při aktivitě naučil.

Cíl: Hodnocení kurzu ze dvou pohledů – co mě bavilo, co jsem se naučil.

Očekávání

Charakteristika: Skupina se vrací k obavám a očekáváním, které byly představovány na začátku kurzu. Každý si vezme svůj lísteček s vlastními obavami a očekáváním a hodnotí do jaké míry se obojí naplnilo.

Cíl: Zhodnotit obavy, se kterými přijížděli účastníci na kurz.

Klubíčko

Charakteristika: Všichni sedí v kruhu. Instruktor má v ruce klubíčko provázku, které hodí, někomu v kruhu s tím, že mu poděkuje za konkrétní věc, kterou dotyčný na kurzu vykonal. Ten pokračuje stejně dál. Instruktor a všichni po něm si provázek drží, klubíčko hází tak, aby se provázek odmotával. Aktivita končí ve chvíli, kdy se všichni drží provázku. Je tím vytvořena síť, která drží všechny pohromadě.

Cíl: Přenos dobrého pocitu z týmové spolupráce do školní reality.

Dotazníky

Charakteristika: Účastníkům jsou rozdány dotazníky, které hodnotí celkový program kurzu, práci instruktorů a přínos programu pro jednotlivce.

Cíl: Zpětná vazba pro instruktory.

Metodické prvky vyskytující se v tomto bloku

Evaluační metody všeho druhu (viz. kap. 5.2 Evaluační metody). Od neverbální techniky, která je vhodná pro jedince, kteří nejsou zvyklí mluvit před skupinou, přes *Klubíčko* – verbální techniku s přenosem do školního prostředí, až k dotazníkům – psané formě zpětné vazby, která je nejbezpečnější pro účastníky, protože je anonymní.

To je tedy ukázka a analýza programu jednoho konkrétního kurzu. Na podobných kurzech mohou účastníci často slyšet heslo „*Kolik do toho dáš, tolik si odneseš!*“. I v případě orientačních kurzů toto heslo platí. Sebelepší program, připravený pro nespolupracující skupinu nebude fungovat, když nebude skupina chtít.

ZÁVĚR

Co říci závěrem?

Podářilo se mi popsat celkem šest metod, které se na kurzech používají. Myslím si, že to nejsou zdaleka všechny, a pokud bych sáhl hlouběji do psychoterapie, sociologie a jiných disciplín, našel bych metod víc.

Podářilo se mi obsáhnout širší základ, kdy hraní rolí ve výchově už jak vidno není využíváné na všech kurzech. Splnil jsem tedy cíle, vytyčené na začátku v úvodu? Pojdme si je připomenout. Cílem práce byl popis a analýza metod využívaných při tvorbě a realizaci programu Orientačních dnů. To jsem splnil. Nejprve jsem popsal metody, které jsem vybral jako základní pro práci na projektu Orientačních dnů. Byla to metoda animace, zážitková pedagogika, hraní rolí ve výchově, narativní metody, evaluační metody a skupinové učení. Myslím, že těchto šest metod tvoří metodickou kostru programu Orientačních dnů.

Jak jsou tedy metody propojeny? Začnu od těch jednodušších, evaluační metody jsou využívány na konci každého dne a na konci celého kurzu. Narativní jsou většinou tam, kde účastníci něco prezentují, nebo mají ve skupinách argumentovat.

Využití zážitkové pedagogiky je pro mě velkým překvapením. Musím přiznat, že jsem velký fanda této metody a považuji ji za velmi efektivní. Myslel jsem si, že je v programu kurzů zastoupena větší měrou. Ale není. Což nepovažuji za nedostatek, je to jen konstatování o stavu situace. Příprava kurzu se koná pod taktovkou dramaturgie. Pravda, na kurzu není moc prostoru na to vymýšlet, kdy zařadit vrchol kreativní křivky a kdy vrchol psychické křivky, ale řekněme, že jedna dramaturgická vlna se programem nese. A její vrchol většinou nastává druhý den odpoledne nebo večer. Zážitku si účastníci odnášejí mnoho. To ale není pro zážitkovou pedagogiku cíl, zážitek je jen prostředek pro učení. Základem tohoto tvrzení budiž Kolbův cyklus učení, který se v tomto konkrétním programu

také jednou objevil. Můžeme ho využívat hlavně tam, kde se nám aktivity typově opakují. V tomto případě to bylo druhý den dopoledne při *Týmových úkolech*. Tzv. nová kvalita, kterou si účastníci odnášejí je přenositelná i do jejich reálných životů.

Hraní rolí ve výchově je metoda, která se na kurzech občas využívá. Bohužel nedošlo na konkrétní ukázkou, ale v knize *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí* najdete mnoho námětů, jak tuto metodu využít.

Skupinové učení se prolíná celým kurzem. Když je skupina pohromadě, dochází v ní ke skupinovému učení. Instruktoři mohou tento proces pouze iniciovat (např. pomocí *Týmových úkolů*), ale nemohou ho zastavit. V programu kurzu se tato metoda objevuje s různou intenzitou. Velmi intenzivní je v již zmiňovaných *týmových úkolech* a také ve volném čase. Méně intenzivní např. při relaxačních technikách apod.

Největším překvapením pro mě je metoda animace. V programu funguje přesně tak, jako jsem zmínil na začátku jejich popisu. Tak jako není vidět animátor, který vytvořil animovaný film, není vidět metoda animace v programu. Ale je tam a bez ní by to nebylo ono. Animace je hlavně o individuálním přístupu animátora (instruktora).

Psaní práce mě bavilo. Zjistil jsem, že téma je to opravdu ještě neprozkoumané a zdrojů, ze kterých lze čerpat je málo. Ale metody jsou efektivní a v současnosti prožívají velký boom, doufejme tedy, že kvalitních zdrojů bude jen přibývat a další projekty už budou mít opravdu z čeho vybírat.

Při psaní textu jsem se mnohému naučil a dozvěděl se mnoho nových a praktických informací. Doufám, že i já jsem přispěl „svou troškou do metodického mlýna“ a pomohl jsem nalézt nové informace i někomu jinému.

ABSTRAKT

CHODIL, K.: *Popis a analýza metod používaných v projektu Orientační dny ve Fryštáku*. České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.

Vedoucí práce: Doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Klíčové pojmy: metoda, orientační dny, mládež, animace, zážitková pedagogika, skupina, výchova.

Diplomová práce si klade za cíl popsat a analyzovat metody, které se využívají v programu interaktivních kurzů v rámci projektu Orientační dny ve Fryštáku. Snaží se popsat šest základních metod, které tvoří metodickou kostru těchto programů. Jsou to metoda animace, zážitková pedagogika, hraní rolí ve výchově, narativní metody, evaluační metody a skupinové učení. Praktickou část práce tvoří analýza konkrétního programu jednoho kurzu. U každé aktivity zařazené v tomto programu je stručná charakteristika a zacílení aktivity. Jednotlivé programové bloky jsou poté analyzovány z metodického hlediska a je dále odkazováno na text v první části práce.

ABSTRACT

Analysis and description of methods using in project of Guidance days in Fryšták.

Key words: method, Guidance days, youth, animation, experimental education, group, education

The goal of the thesis is to describe and analyze methods, which are used in programs in project "Guidance days" in Fryšták. The thesis attempts to describe six basic methods, which form methodologic frame of the programs. These methods are: animation, experimental education, acting roles in education, narrative methods, evaluative methods and group learning. In the practical part, the thesis analyzes one specific course program. For each activity within the course, characteristics and goals of the activity are described. Each program module is then analyzed from methodologic point of view and is referred to the text of first part of the thesis.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

- BELZ, H.; SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- ČINČERA, J. *Práce s hrou*. Praha: Grada publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5
- DŮM IGNÁCE STUHLÉHO SKM o.s.: *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí*. Metodika a aktivity v průřezových tématech Osobnostní a sociální výchova a Multikulturní výchova. 1. vydání, Fryšták: DIS SKM, 2008. ISBN 978-80-254-1956-4
- FINK, E.: *Oáza štěstí*. 1. vyd. Praha: Mladá Fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*. 1. vyd. Praha: Computer press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9
- HANUŠ, R.: Pedagogicko-psychologické aspekty zážitkové pedagogiky PŠL. In *Kontexty prožitku a kvalita života. Sborník výběru příspěvků z konferencí konaných ve dne 9.4.2003 a 22.-23.4.2004 na UK FTVS*. Ústí nad Labem: UJEP, Pedagogická fakulta & Ústav zdravotních studií & Asociace psychologů sportu České republiky, 2005
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie.IV., Sociálně-psychologický výcvik ve školním věku*. Praha: Carolinum, 1991. ISBN 80-7066-232-8

- HOLEC, O.: *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice: Praha, 1994.
- KAPLÁNEK, M. Animace v salesiánských střediscích. In ČINČERA, J.; KAPLÁNEK, M.; SÝKORA, J.: *Tři cesty k pedagogice volného času*. 1. vyd. Brno: Tribun. 2009, ISBN 978-80-7399-611-6
- KAPLÁNEK, M. Animace v sociální práci a pedagogice. In ČINČERA, J.; KAPLÁNEK, M.; SÝKORA, J.: *Tři cesty k pedagogice volného času*. 1. vyd. Brno: Tribun. 2009, ISBN 978-80-7399-611-6
- KOPŘIVA, J.: *Výchova adolescentů animací*. Olomouc 2001. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Cyrilometodějská teologická fakulta. Katedra křesťanské výchovy.
- KIRCHNER, J.: *Osobnostní růst na základě prožitku, zážitku a zkušenosti se vztahem k aktivitám v přírodě a kvalitě života*
- MARTINEK, M. *Orientační dny pro školní třídy: Nová pastorace mládeže v české církvi – vývoj, principy, zkušenosti*.
- NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management press, 1993. ISBN 80-85603-34-9
- OPASCHOWSKI, H.: *Einführung in die freizeit-kulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modell der Animation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1979.
- OPASCHOWSKI, H.: *Pedagogik der freien Lebenszeit*. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, 1996
- POLLO, M.: *Educazione come animazione II. – il metodo*. 1. vyd. Torino: Elle Di Ci, 1994. ISBN 88-01-10360-3VKD – Kongregace pro klérus, Všeobecné katechetické direktorium, 1971
- SILBERMAN, M.: *101 metodo pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X
- SVATOŠ, V.; LEBEDA, P.: Outward Bound International. *Gymnasion*, 2004, roč. 1, č. 1

- TRÁVNÍČEK, J. *Review – pravidla pro následnou diskusi neboli reflexi*. Skriptum
- VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV Nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-06-4

Internet

- *Bílá kniha Evropské komise Nový podnět pro evropskou mládež* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor pro mládež, 2002 [cit. 2009-03-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/bila-kniha-evropske-komise-o-mladezi>>.
- Československá filmová databáze [online]. [cit. 2009-06-09]. Dostupné na WWW <<http://www.csfd.cz/film/174753-exit-316-aneb-zpravy-ze-zeme/>>
- HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda* [online]. [cit. 2009-05-05]. Dostupné na WWW: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/pvc/studijni_materialy>
- KAPLÁNEK, M.: *Itinerář vývoje skupiny* [online]. [cit. 2009-06-10]. Dostupné na WWW: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/pvc/studijni_materialy>
- LENČZ, L.: *Etická výchova II*. [online]. [cit. 2009-06-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.etickeforumcr.cz/downloads/lencz2.pdf>>
- *Obecná metodologie výzkumu, metodika vědecké práce* [online]. [cit. 2009-06-05]. Dostupné na WWW: <http://www.gis.cvut.cz/vyuka/doktorsky-program/metodologie-vyzkumu-metodika-vedecke-prace/studijni-podklady/MetVyzk_Maier_1.pdf>