

Analýza vybraných metod zážitkové pedagogiky v rámci základních škol

Adéla Vitoslavská

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Adéla Vitoslavská
Osobní číslo: H21589
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Analýza vybraných metod zážitkové pedagogiky v rámci základních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky a jejího uplatnění.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**


Seznam doporučené literatury:


- DRAHANSKÁ, Petra, 2020. Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku. Gymnasion. Račice: Petra Drahanská. ISBN 978-80-270-8093-9.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHYTILOVÁ, Lenka a Radek HANUŠ, 2009. Zážitekově pedagogické učení. Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
- JIRÁSEK, Ivo, 2019. Zážiteková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Gymnasion. Praha: Portál. ISBN 9788026214854.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ, 2007. Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál. ISBN 9788073673178.


Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**


Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan




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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.4.2024



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

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

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na tematiku týkající se metod zážitkové pedagogiky na základní školách. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická se skládá z kapitol týkající se tematiky jako definice, historie, nejznámější metody, návazné pojmy, uplatnění ZP v běžném procesu základního vzdělávání a pohled na tematiku ze strany sociální pedagogiky. Praktická část popisuje metodologický kvantitativní výzkum a jeho vyhodnocení dat potřebné k bakalářské práci. Výzkum byl proveden pomocí dotazníku s uzavřenými otázkami. Hlavním výzkumným cílem je zjistit využití metod zážitkové pedagogiky na základních školách.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, metody, učitelé, vzdělávání, výchova, principy, prožitek, emoce

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the topic related to the methods of experiential pedagogy in primary schools. The work is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical one consists of chapters related to topics such as definitions, history, the best-known methods, related concepts, the application of ZP in the normal process of basic education and a view of the topic from the perspective of social pedagogy. The practical part describes methodological quantitative research and its evaluation of the data required for the bachelor's thesis. The research was conducted using a questionnaire with closed questions. The main research goal is to find out the use of experiential pedagogy methods in elementary schools.

Keywords: experiential pedagogy, methods, teachers, education, education, principles, experience, emotions

Chtěla bych poděkovat PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za její odbornou pomoc při konstrukci této bakalářské práce, ochotu, trpělivost a její rady a čas, které mi poskytla během studia. Dále chci poděkovat rodině, přátelům a také všem učitelům, kteří mi díky vyplnění dotazníku umožnili zrealizovat výzkum mé bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KONCEPT ZÁŽITKONÉ PEDAGOGIKY	12
1.1 PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE.....	15
1.1.1 Období směřování (1964-1970)	15
1.1.2 Období experimentů (1970-1976).....	16
1.1.3 Období prázdninové školy (1977-1989)	17
1.1.4 Období Prázdninová škola Lipnice, O.S. (1990 až současnost)	17
2 HISTORICKÝ VÝVOJ ZP V ZAHRANIČÍ	20
2.1 KURT HAHN	20
2.2 PO „REFORMĚ“ PEDAGOGIKY.....	20
2.2.1 První etapa zážitkové pedagogiky.....	22
2.2.2 Druhá etapa zážitkové pedagogiky	22
2.2.3 Třetí etapa zážitkové pedagogiky.....	24
2.2.4 Čtvrtá vývojová etapa zážitkové pedagogiky	24
3 UŽITÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	27
3.1 METODY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	27
3.1.1 Workshop	27
3.1.2 Outdoor aktivity	27
3.1.3 Týmové vyučování.....	27
3.1.4 Situační a příběhová dramata	28
3.1.5 Kooperativní učení	28
3.2 TVORBA ZÁŽITKOVÉHO PROGRAMU	29
3.2.1 Průběh a zásady dramaturgie.....	30
3.2.2 Zpětná vazba a reflexe	30
4 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA DNES	32
4.1 SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ	32
4.2 NEJDŮLEŽITĚJŠÍ DOKUMENTY	33
4.2.1 Školský zákon	33
4.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	33
4.2.3 Školní vzdělávací program.....	34
4.2.4 Strategie 2030+	34
5 POHLED NA ZP Z ÚHLU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
6 POPIS TÉMATU BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	39
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	40
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
7 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41

8	VÝZKUMNÁ TECHNIKA	42
8.1	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	42
8.1.1	Dotazník	42
9	ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT	44
	ZÁVĚR	53
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	54
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	56
	SEZNAM OBRÁZKŮ	57
	SEZNAM TABULEK	58
	SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Tato bakalářská se zabývá tématem zážitkové pedagogiky-přesněji jejími metodami užívané v prostředí základních škol. Zážitková pedagogika je už dlouhodobě známým tématem v pedagogickém prostředí. Nejen že se její koncept využívá už v mateřských školách, ale už se i speciálně předává na univerzitách jako samostatný předmět, ne jenom jako součást ostatních předmětů. Tato pedagogika nás učí modernímu a alternativnímu vyučování-tedy jak je důležité něco „zažít“ abychom se něco naučili. Každý z nás si vzpomene na vzdělávací a zážitkové akce jako výlety do přírody za sportem či poznáním, centra volného času a také návštěvy pedagogů či lektorů uvnitř našich škol se svými programy ke zpestření běžné výuky.

Právě i kvůli tomu jsem si toto téma vybrala, neboť díky studiu jsem se dozvěděla, jak je tento koncept důležitý. Při praxi jsem zjistila že většina dětí či studentů více tíhne k nějaké „akci“ když to tak řeknu než k spíše tradičnímu pojetí výuky za pomoci „osnov“. Děti potřebují k socializaci a edukaci více než vysedávání ve třídě a koukaní na učitele. Mělo by se učit komunikaci, práci v týmu a získání sebedůvěry v sebe skrze činnost, která ho baví nebo je v ní aspoň dobré, a hlavně by se dítěti vzdělávání mělo alespoň trochu líbit a bavit ho-podněcovat jeho přirozenou zvědavost.

V teoretické části BP se dozvíte v rámci mnoha autorů jako definici zážitkové pedagogiky a její historii-jak začínala a jak její uplatnění vidí pedagogové teď. Také se seznámíme s pojmy týkající se této tematiky jako je „prožitek“ či „emoce“ a další. V závěru této části nás čeká také pohled na ZP ze směru sociální pedagogiky, neboť když už studuji „Sociální pedagogiku“, nevidím důvod, proč by tu o ní neměla být zmínka.

Praktická část se zaměřuje, jak už název napovídá na metody zážitkové pedagogiky v prostředí základních škol. Jako techniku sběru empirických dat jsme zvolili dotazníkové šetření, které je známo jako nejužívanější metoda sběru dat při kvantitativním výzkumu, když chceme oslovit více respondentů. Toto šetření bylo zaměřeno na učitele základních škol v okrese Olomouc z konce prvního a druhého stupně. Primárním cílem práce je zjistit, jestli je ZP přínosným faktorem, pokud jde o vzdělávání základní.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPT ZÁŽITKONÉ PEDAGOGIKY

Dle metodického portálu RVP.CZ (2013) je ZP pedagogický směr, který klade důraz na aktivitu studentů a staví výchovné procesy především na vlastním „prožitku“ a jeho následném využití pro osobnostní růst. Hlavním principem zážitkové pedagogiky je využití zážitku ze hry k předem stanoveným pedagogickým cílům. Spojení dvou zdánlivě protichůdných aspektů hry (hraní si) a výchovy (cíleného rozvoje a vzdělávání) je podstatou metody zážitkové pedagogiky.

Hlavní principy zážitkové pedagogiky Knotková (2022) uvádí:

- **Koblův cyklus učení** – v současnosti nejznámějším zkušenostní model učení, co vychází z práce Johna Deweyho (1859-1952). Jeho fáze jsou: zkušenost, kritická reflexe, aktivní zobecnění a aktivní experimentování. Jeho hlavním jádrem je zkušenost, kterou charakterizuje dle Hanuše a Chytilové (2009) jako: proces, kde není dán pevný termín dosažení výsledků; průběžný proces zakotvený v zážitcích; řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí; holistický proces; přenos informací mezi člověkem a prostředím; proces tvoření vědomostí.
- **Flow** – zaujetí pro hru tzn. ponoření účastníků do určité aktivity, fiktivní situace, při které jsou účastníci vtaženi do hry, jsou soustředění, aktivní a pozorní. Typická je rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami, jasný cíl, zpětná vazba, koncentrace a vnímání času. Flow překládají do češtiny Hanuš a Chytilová (2009) jako „proudění“ nebo „plynutí“. Podle těchto autorů je flow „stav nejvyššího vyjádření emoční inteligence, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností. Co se týče stavu flow, můžeme se zde zamyslet nad dvěma kritickými body, mezi kterými se flow vyskytuje. První kritický bod je tam, kde se účastník nudí, výzva pro něj není výzvou. Druhý kritický bod je opakem, a ten nastává, pokud je výzva příliš velká a u účastníka se dostaví strach nebo úzkost.
- **Komfortní zóny** – dle teorie komfortních zón má každý člověk svou komfortní zónu, ve které je klidný, nepociťuje stres a také se v ní mnoho nenaučí. Tuto komfortní zónu vytváří člověk v průběhu celého svého života tím, jak se učí dovednostem, vytváří své modely chování nebo komunikace, získává jak pozitivní, tak negativní zkušenosti a objevuje svůj smysl bytí. Vše, co je v komfortní zóně člověka, má tato

osoba zvnitřněné a tvoří to jeho osobnost, vše je pro člověka známé. Po této zóně následuje tzv. zóna učení, která pro jednotlivce znamená určitou zvládnutelnou výzvu. Pokud při prožitkovém programu účastník vystoupí ze své komfortní zóny, přijme výzvu a uspěje v zóně učení, tak se rozšíří. Pokud ale účastník musí přestoupit hranici zóny učení a dostane se tak do zóny paniky, účastník není schopen výzvu zvládnout a nejspíše tedy neuspěje. Pokud se tak stane, jeho zóna učení se zmenšuje. Hanuš a Chytilová (2009) navíc dodávají, že zóny mají dynamický charakter, to znamená, že pokud se něco naučíme, ale dále to již nepoužíváme a neopakujeme, pak oblast tohoto učení místo růstové tendence nabere tendenci klesající.

- **Princip dobrovolnosti** – princip založený na tom, že účastníci programu si sami vyberou, jak moc se té určité aktivity chtějí zúčastnit, tedy jakou úroveň výzvy jsou schopni přijmout. Účast na aktivitách je zcela dobrovolná a účastníci zde nejsou k ničemu nuceni. Má tři zásady: stanovení si ve vztahu k nabízené výzvě své vlastní cíle – možnost rozhodnout se, co a jak si z aktivity vyzkoušet – princip informované volby (kde lektor musí odhadnout, jak moc informuje účastníky o aktivitách).
- **Dobrodružná vlna** – aplikovatelná jak na určitou hru, tak také na celý program a jakoukoliv jeho část. Tím, že lektor dobrodružnou vlnu využije, kdekoliv to bude možné, si může být jistý, že program bude vyvážený. Dobrodružná vlna tak pokaždé nabídne účastníkům nejen přípravu a prožití hry (úseku programu, celého programu), ale také její zhodnocení a zamyšlení se nad aktivitou.
- **Smlouva o chování** – dohoda, aby se účastníci prožitkového programu mohli posunout ze své komfortní zóny do zóny učení-k tomu potřeba pocit fyzické a psychické bezpečnosti v rámci skupiny. Behaviorální smlouvy, které byly ustanoveny organizací Project Adventure¹, poskytují strukturu pro vytváření norem chování. S těmito pravidly všichni účastníci souhlasí a budou je ve skupině v průběhu celého programu pečlivě dodržovat. Atmosféra ocenění, péče a bezpečí je důležitá a rozhodující hlavně pro studenty, aby mohli plně ocenit jak sebe, tak také ostatní členy skupiny, zatímco se účastní skupinové aktivity. Dohodu vytváří skupina společně, vytváří ji v podobě slov či symbolů, kterým všichni rozumí. Všechny dohody požadují od skupiny vytvoření bezpečných a respektujících norem chování, podle kterých bude skupina fungovat, dále zavázání se k těmto normám, a nakonec i přijetí

¹ Project Adventure-mezinárodní nezisková organizace. Posláním je poskytovat vedoucí postavení v expanzi zážitkového programování založeného na dobrodružství.

společné odpovědnosti za zachování těchto norem. Existuje mnoho způsobů, jak takovou smlouvu rozvíjet. Může to být jednoduché, v podobě přednesení závazků a žádosti o diskuzi nad závazky od skupiny, přičemž se má na určitých závazcích skupina shodnout, ale stejně tak to může být složitější, formou rozvoje cvičení, které podporuje skupinu v tom, aby vymyslela vlastní závazky.

- **GRABBS** – analýza GRABBSS je metodický nástroj, který může být použit jak pro stanovení individuálních cílů účastníků programu při přihlašování na kurz, tak také pro stanovení vhodných aktivit instruktorem do programu. Je to nástroj, vyvinutý a vyučovaný opět organizací Project Adventure. Skládá se z otázek:
 - Goals (cíle)-Jak tato činnost souvisí s cílem programu?
 - Readiness (připravenost)-Je skupina připravena na tuto činnost?
 - Affect (pocity)-Jaké je celkové rozpoložení skupiny?
 - Behaviour (chování)-Jak se skupina chová?
 - Body (tělesná stránka) -Je skupina fyzicky připravena na tuto činnost?
 - Stage (etapa, stupeň) -V jaké fázi vývoje skupiny je vaše třída?

Dále bychom si měli charakterizovat „prožitek“. Chytilová a Hanuš (2009) ho charakterizují dle jeho:

- **Nenahraditelnosti** v lidském životě. Zaměřuje se na jednotlivou, jedinečnou událost ohraničenou časově i prostorově.
- **Jedinečnosti**, která spočívá v nezaměnitelnosti jednoho za druhý, v nemožnosti nahrazení jedné události jinou v touze po totožném vyznění v člověku.
- **Individuálnosti** prožitku. Každý z nás prožívá situaci jinak, podle svého, v základě je individuálně rozvinutých složek osobnosti a dřívějších zkušeností.
- **Intencionálnosti** prožitku. Prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události.
- **Nepřenositelnosti** jednoho individua na druhé. Prožitek je ryze individuální záležitostí, sdělitelnou pouze za cenu maximálního zploštění ochuzení. Zážitek ze hry přenesený na posluchače se nikdy nestane zážitkem posluchačovým, a to i přes

největší možnou míru empatie a snahy po přijetí. Není možné jej přenést, protože komplexnost zapojení všech složek osobnosti při prožívání nelze nahradit pouze vizuálním či sluchovým vnímáním.

- **Komplexnosti** při získávání prožitku. Prožití nemůžeme zúžit na racionální či emocionální zaujetí. Psychosomatická jednota je zřetelná právě u reflexe tohoto fenoménu a zapojení tělesných i duševních charakteristik je nutnou podmínkou pro získání silné prožitkovosti.

V tomto směru působení se jedná o systémové pojetí pedagogiky, která se snaží působit na celého člověka, a to včetně jeho emocionální složky. Hlavním cíle zážitkové pedagogiky je dát šanci dospívajícím jedincům k výchově k sebezvoji, kreativitě, spolupráci a emoční stabilitě.

Pro přesnější pochopení a vysvětlení vám představíme nejznámější pojem z tohoto okruhu – „Prázdninová škola Lipnice“.

1.1 Prázdninová škola Lipnice

Její specifikem je cílené zaměření činnosti na období mladší dospělosti (adolescence a pozdní adolescence) a využívání specifické metody – zážitkové pedagogiky. Vzniku PŠL v roce 1977 předcházelo dlouhé období vývoje, jehož kořeny bychom našli ještě hluboko před rokem 1964. Popišme si stručně jednotlivá období, abychom lépe pochopili kořeny a vývoj této metody (Chytilová, Hanuš; 2009)

1.1.1 Období směřování (1964-1970)

Dlouhou červenou nit zkusme sledovat od let šedesátých, kdy probíhaly na Sluneční pasece pod Křemešnickem první Tábornické školy (pořádány v letech 1964–1967 a v letech 1968–1970). Pro odlišné pojetí navržených škol od turistiky byl zaveden pojem „**tábornická škola**“ a pro činnost pojem „**tábornictví**“. Objevily se zde osvědčené zálesácké a sportovní prvky dřívějších organizací Lesní moudrosti, Junáka, historického trampského hnutí. V letech 1964–1970 dochází k prudkému rozvoji tábornictví. V rámci tábornických škol se kromě kombinace osvědčených prvků Junáka, Lesní moudrosti a trampingu začínají hledat a objevovat nové, moderní formy rekreačního pobytu v přírodě (Chytilová, Hanuš; 2009).

1.1.2 Období experimentů (1970-1976)

Ovlivnění myšlenkou významného japonského architekta Kenzo Tance, že příroda by měla být oživena nikoliv jako prostředí lidské rekreace, ale jako místo lidské tvořivosti, inspirované antikou a renesancí. Na počátku 70 let se zrodilo hnutí usilující o propojení pobytu v přírodě s tělocvičným a kulturními aktivitami. Nabízí romantiku, tedy především aktivní prožitky, na druhé straně mobilizuje citové, morální a intelektuální schopnosti k maximálnímu uskutečnění. Celá koncepce byla budována na poznatku, že stupňování náročnosti a požadavku na fyzickou kondici a zároveň na intelekt, samostatnost při rozhodování, tedy jakýsi komplexní „tlak“ na osobnost každého jedince přináší v konečném součtu nebývalé uspokojení, do jisté míry formuje vnitřní duchovní svět, nutí znovu zvážit dosavadní hodnoty, ideály, názory (Chytilová, Hanuš; 2009).

Jedním z prvních experimentů je projekt „**Pokus pro dvacet**“ (1970), který má hned dvě prvenství. Otevírá provoz nově vybudovaného experimentálního střediska na lipnici a je první akcí pro mladé lidi ve věku od 16 do 24 let, při nichž je uplatněn velmi intenzivní rekreační režim kombinující činnosti pohybové s činnostmi zprostředkovávajícími kulturní hodnoty. V roce 1971 si odbývá svoji premiéru „**Gymnasion**“, který představoval úplně nový koncepční pohled pro řešení výchovy a rekreace mládeže v přírodě. Jeho autoři se výrazně odklonil od dosavadní praxe organizovaného pobytu v přírodě, který měl své historicky vyvinuté stereotypy s jednostranným zaměřením, a uchopil myšlenku „prosazování životní harmonie“ antického Řecka (Chytilová, Hanuš; 2009).

Nároky na vedoucí a instruktory byly nevídané: součástí povinné výbavy instruktora bylo důkladné a přesné uplatňování zásad pedagogiky, skupinové individuální psychologie, schopnosti improvizace, chladnokrevnost, objektivnost a všeobecně vysoká kulturní a fyzická vyspělost. Přestože logicky byl každý z instruktorů specialistou na některou ze základních oblastí aktivit podle programové náplně, vyžadovala se vzájemná zastupitelnost (Chytilová, Hanuš; 2009).

Dalšími experimentálními projekty, tohoto období jsou např. Lesní sportovní škola, Prázdniny na objednávku, projekt Jeseníky, Řeka pod horou, Šance, Dlouhé cesty, Konfrontace atd. -v tomto období vzniká základní koncept české zážitkové pedagogiky, který do současnosti rozvíjíme (Chytilová, Hanuš; 2009).

1.1.3 Období prázdninové školy (1977-1989)

Přelomem v tomto vývoji pobytu a výchovy v přírodě u nás je rok 1977, kdy byl 4 až 06-03 ve Žďáru nad Sázavou pořádán celostátní seminář s tématem „rozvoj moderních forem pobytu v přírodě a turistiky“. Seminář potvrzuje účinnost a oprávněnost výsledků experimentálních akcí a přijímá návrh na zřízení prázdninové školy ČUV SSM, ta vzniká o měsíc později v Praze. Jejím hlavním cílem je předávání a rozvoj nových forem rekreace ne, pobytu a výchovy v přírodě členům SSM (školicí, metodické a experimentální centrum). Do jejího čela se staví autor projektu „Pokus pro dvacet“, muž, který pomohl tuto přírodní školu založit-psycholog Allan Gintel (1948) (Chytilová, Hanuš; 2009).

Prázdninová škola si dala za úkol připravovat mladé lidi poněkud nezvyklými formami pro jejich budoucí společenské a profesionální působení. Stručně řečeno: Šlo o to „učit se být“, pomáhat vytvářet mladým lidem vlastní život v celém jeho bohatství, pestré paletě zkušeností a prožitku, naučí člověka být nejenom nástrojem využívaným pro různé povinnosti, funkce a významy, ale také žít. Prázdninová škola se v průběhu let obohacuje o metody a programy získávané vlastní zkušeností. Stala se prostředím experimentů a hledání jejichž cílem byla osobnost a její rozvoj. Prázdninová škola zpila postupně k budování alternativního hnutí, které se snažil čelit duchovní prázdnotě, odcizení a mechanickému stereotypu spotřeby prostřednictvím nejrůznějších výchovných metod a zajímavě komponovaných programů, které prokazatelně neměly u nás ani ve světě obdoby–strukturované hry, inscenační hry, socio dramata atd. Místo konání těchto experimentů v přírodě zůstává Lom na Hřebenech u městečka a hradu Lipnice nad Sázavou. Toto místo se stalo pro instruktory trvalou inspirací, výzvou a dílnou, takže se pojem Lipnice stal nejen synonymem pro označení místa, ale označení her, typu programů, metodiky, a dostává se postupně i do názvu této školy. Dá se říci, že tady to všechno vlastně začalo oficiálně a posvěcené (Chytilová, Hanuš; 2009).

1.1.4 Období Prázdninová škola Lipnice, O.S. (1990 až současnost)

Po „sametové revoluci“ v listopadu 1989 rozhodují vedení o osamostatnění této instituce na občanské sdružení s názvem Prázdninová škola Lipnice (únor 1990). V tomto období hledá škola tak jako jiné organizace, odpovědi na řadu existenčních otázek a se střídavými úspěchy řeší profesionální, provozní, ekonomické a produkční problémy a hledá cesty svého dalšího směřování. V červnu 1991 je škola přijata do mezinárodní pedagogické organizace „Out Bound“ (Chytilová, Hanuš; 2009).

Během let se metoda PŠL vyvíjela a prohlubovala. Je nesporné, že škola letos jel vlastní pojetí zážitkové pedagogiky. Pokud se podíváme do zahraničí, existuje tu několik zážitkové pedagogických koncepcí, které s koncepcí prázdninové školy lipnice nemají mnoho společného. Zážitková pedagogika školy je vytvořena pro jednorázové, 3 až 18denním (většinou prázdninové) výchovné či rekreační projekty, určené především dospívajícím a mladým dospělým. Vznikla sama, bez cizích vzorů a návodů, ze svébytných kořenů a ve zvláštní době. Specifikem metody této školy je důraz na skupinovou a osobnostní dynamiku, emoční bilanci a cílenou dramaturgii projektů, vytváření nejrozmanitější těch příběhů a dějů, rolí a postav s důrazem na jednání – aktivní postoj. Dynamika programu, velká intenzita nasazení člověka ve všech jeho dimenzích, střídání činností (sportovních, uměleckých, technických) a různých prostředků vyvolává ojedinělý zážitek, který je ve zpětnovazební působení usměrňován ve smyslu sebepoznání a seberozvoje, které vedou k přehodnocení či přímo změně životního stylu člověka. K hlavním prostředkům této instituce vždy patří vedle tábornictví, a řady přírodních sportů, také hry, které jsou málo strukturované, psychologické, strategické, inscenační, simulační a dramatické. Hlavním prostředkem prázdninové školy lipnice bylo tyto hry rozvíjet a zdokonalovat. Tímto způsobem přirozeně škola dospěla k zdůrazňování pojmů prožitek, hra, evaluace. (Chytilová, Hanuš; 2009).

Síla zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice dle Chytilové a Hanuše (2009) spočívala v následujících bodech:

- Cílování – precizní formulování cílů autorských kurzů a jejich specifické tematizování (cíl, téma, logo, design, hudba, podoba materiálů).
- Motivace – cílené motivování účastníků projektu (maximální výkon, velká intenzita a dynamika).
- Dramaturgie – promyšlená skladba programů ve vztahu k zamýšlenému cíli projektu. Rozeznáváme tři typy dramaturgie:
 - plánovaná (teoretická),
 - reálná (praktická),
 - evaluovaná (ideální, závěrečná).
- Výrazové prostředky – hudba, barvy, pohyb, světlo (tma), příroda, místnost, vůně.
- Ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací – hra, role, děj, příběh.

- Zpětná vazba – má nejrůznější podoby (hitace², rozbor, test, anketa, hra atd.) a uzavírá celý proces.
- Skupinová dynamika.
- Osobnost pedagoga – životní a profesní zralost, odborná erudice, rozvinutá emoční inteligence

Díky činnosti Prázdninové školy Lipnice (jejím myšlenkám a poznatkům) se koncept zážitkové pedagogiky využívá dodnes. Její přínos do pedagogické sféry je nezapomenutelný, pokud jde o budoucí plánování inovativního vyučování, vyvíjení zážitkové pedagogiky a tvorbu nových rekreačních a akademických programů pro rozvoj naší budoucí generace.

² *Hitace-hodnocení programu*

2 HISTORICKÝ VÝVOJ ZP V ZAHRANIČÍ

V minulé kapitole jsme se dozvěděli český koncept zážitkové pedagogiky, ale samotná ZP pochází ze zahraničí. Původ zážitkové pedagogiky nalezneme v Německu. Z této země se pak tato metoda šířila do celého světa a získávala na své síle a oblíbenosti. V této kapitole se pokusíme zobrazit vznik a vývoj zážitkové pedagogiky i s jejím historickým kontextem.

2.1 Kurt Hahn

Kurt Hahn je zakladatelem a iniciátorem způsobu výchovy zážitkové pedagogiky, a proto myslím, že je na místě si o této osobnosti udělat aspoň rámcový obraz. Hahn se začal výrazně angažovat po skončení první světové války. V tomto období byl privátním sekretářem říšského kancléře Max von Baden. Jeho záměrem bylo znovunastolení stability. Reformní pedagogika se netýkala jen školství, ale zastupovala mnohem širší pojetí výchovy. Hahn se pokoušel razit cestu společné výchovy a vzdělávání. Zaujímal výjimečné postavení a pobíral vysokou vážnost. Až do svého pokročilého věku se angažoval v různých institucích (Pilířová, 2007).

K. Hahn je zakladatel mezinárodní reformní pedagogiky a mnoha zařízení a institucí. Můžeme například zmínit: Internátní školy v Německu i v zahraničí: Salem (1920), Birkenshof, Lousenland (D), Gornostoun (GB), Athenian School (USA), Mezinárodní škola Ibadan (Nigerie). Je zakladatelem hnutí Outward Bound (1941), které má dnes přes mnoho oficiálních kurzů a nespočetné množství zařízení napodobujících toto hnutí. Byl velmi významnou osobností, která byla činná a poskytovala velký přínos až do svých posledních dnů roku 1974 (Pilířová, 2007).

2.2 Po „reformě“ pedagogiky

Hnutí reformní pedagogiky v letech (1890-1930) usilovalo o podrobnou revizi tradiční pedagogiky. Reformní pedagogika se stavěla proti struktuře autoritativního školství. Požadovala učení, které by vycházelo z aktivní role dítěte v učebním procesu. Prostor pro vznik a vývoj zážitkové pedagogiky se váže především k období před první světovou válkou. Je to zhruba polovina 19. století. Zážitek se postupně přibližoval centrální reformě výchovy. Diskusi o začlenění zážitků do školní pedagogiky v té době rozváděl A. Jensens a W. Lamszus. Snažili se dosáhnout prosazení zážitku nejen jako didaktického tématu, ale také jej vložit do německého školního pojetí pro základní školy a gymnázia. Počátky vývoje zážitkové pedagogiky s vazbou na prostředí se orientují na velká kulturní města. V těchto

prostředích totiž vzniká mnohem větší tlak na inovaci školního pojetí. A tak ne náhodou se stává Hamburg prvním místem zážitkové pedagogiky v Německu. Ke konci 19. století se Německo vyvíjelo jako významný industriální stát v centru Evropy. Po sjednocení Německa 1871 pokračovala industrializace, se kterou byla spojena i změna sociálního způsobu života. Nový způsob života postihuje kulturu, vzdělávání i výchovu (Němec, 2002).

S tím jsou spojeny dle Pilířové (2007) i změny v institucionálních systémech:

1. Veřejné vzdělávání se přizpůsobovalo členěním jednotlivých vzdělávacích stupňů podle výchovy, kterou uznávala společnost, a podle potřeb vzdělávání.
2. V roce 1890 přišla kritika přílišné zátěže na myšlení. Byl kritizován nedostatek sportovních hodin a nedostatek vyučování s praxí. To se změnilo po přijetí pruského vzdělávacího plánu vydaného v roce 1892.
3. Bytová krize, sociální nerovnost, nezaměstnanost, změna sociálního životního způsobu vedly k zdravotnímu, mravnímu a morálnímu ohrožení budoucí generace.
4. Pruský stát za účelem těchto problémů začal zřizovat dětské školky, dětské útulky, školní jídelny, prázdninové kolonie, školy v přírodě a podobná zařízení.
5. Přibývajícím zařízením pro doškolení se výrazně odrážela na praxi, vyučování a výchově. Smysl a cíl každodenního učení měl vést ke zkušenostem, pracovní rutině a k jednání v sociálním prostředí.
6. Od 1911 započala veřejná péče o mládež. Stát začal realizovat zařízení v oblasti volného času, jak v oblasti mravní, tak i v oblasti tělesných činností.
7. Vzdělávání žen a dívek přišlo více do veřejného povědomí s emancipací. Ustanovila se rovnoprávnost ve vzdělávání i výchově

Tento institucionální vývoj naznačil úlohu a směr vzdělávání. Učební plány byly přepracovány podle nároků tehdejšího společenského a industriálního vývoje. Kromě industriálního a společenského vývoje měla velký význam změna pedagogického, filosofického a psychologického smýšlení. Tyto změny lze nazvat jako proměny kultury, protože pedagogika, filosofie, psychologie jsou hybnými silami kulturního dění (Němec, 2002).

2.2.1 První etapa zážitkové pedagogiky

První etapa vývoje se váže k roku 1920. Jedná se o vznik školního hnutí K. Hahna a vzniku internátní školy Salem. Tato škola byla určena pouze pro děti pocházející z bohatých elitních rodin. Škola byla cíleně umístěna do venkovského prostředí s půvabným přírodním okolím. Člověk zde měl být oproštěn od vlivů, které přináší městský společenský život a soustředit se na zdravé sociální řízení života. Výchova byla založena na vzájemném působení na charakter a na zprostředkování nových poznatků. Ale hlavním záměrem výchovy bylo působení na osobnost člověka. Toto výchovné zařízení mělo být bráno jako domov. Jako prostředí, kde se člověk má cítit dobře, bezpečně a potřebně. Venkov, výchova, domov – se staly třemi hlavními pedagogickými pilíři v prvotním vývoji zážitkové pedagogiky (Němec, 2002; Pilířová, 2007).

Centrálním požadavkem Hahnovy pedagogiky byla výchova k odpovědnosti odpovědností, jednota myšlení a jednání. Charakter plánu výchovy byl nasměrován politicko-morálně a mravně-nábožensky. Hahnovo smýšlení o zážitkové pedagogice bylo orientované na morální pocity-naše jednání a postoje k lidem formují naše morální citění, a to nás vede k novému morálnímu jednání (Němec, 2002; Pilířová, 2007).

Metody zážitkové pedagogiky rozpracoval Hahn v terapii zážitkem. Rozebíral v ní působení sportovních činností, projekt, expedici a záchranu. Základ zážitkové pedagogiky viděl na principu sociální soudržnosti skupiny nebo školy. V této fázi Hahn opustil smýšlení, které vedlo k reformní pedagogice, a nechal se vést pragmatickými poznatky. Došel k poznatkům, že morální chování a sociální jednání musí být naučené prakticky (Němec, 2002; Pilířová, 2007).

2.2.2 Druhá etapa zážitkové pedagogiky

Druhá vývojová etapa spadá do období 1933 až 1945–období socialismu. Doba byla poznamenána nezaměstnaností a snahami znovu navrátit školství pouze k humanitnímu smýšlení. Škola K. Hahna byla pod politickým tlakem přizpůsobena národně-socialistické výchově. Hahn jako německý žid byl pronásledován a brán jako nepřítel. Zkušenosti, které nabyly během nacionálně socialistické diktatury, se staly morálními principy pro vedení školy, ideologií, která nebyla konformní k tehdejšímu politickému zřízení. Ovšem i přes veškerý odpor musel Hahn v roce 1933 emigrovat do Anglie a jeho škola byla ovlivněna nacionálně-socialistickou školní politikou. Principy nacionálně socialistického diktátu byly: smysl pro povinnost oproti smyslu pro pospolitost, vedení k jednoduchému a zdravému

způsobu života a k zručnosti. Podobnost v pedagogickém vedení byla pouze v pojetí sportu. Do rozporu se dostaly samozřejmě i etické a morální principy svobody a jejího uspořádání. Principy dané vůdcem Třetí říše byly orientovány na vztah k vůdci a k vedeným. Podřízenost byla stanovena podle rasistických zákonů. S nástupem Hitlera ze zážitkové pedagogiky odešly předpoklady pro křesťanské, humanistické a svobodné bytí (Pilířová, 2007).

V emigraci v Anglii, K. Hahn pracoval na modifikacích tradičních „Public School“, na které se pokoušel aplikovat svůj koncept školního hnutí. Hahn se po krátké době stal známou osobností v anglických elitních školách. V roce 1933 mu bylo umožněno založit sdružení „Britisch-Salem-School“. Tímto sdružením bylo uznáno Hahnovo vzdělávání pro tradiční britské vzdělávání elit. Sdružení bylo v roce 1934 přejmenováno z původního „Britisch-Salem-School“ na „Gordonstoun“- tato škola by se dala popsat jako takzvaná „pedagogická provincie“ na severu skotských hranic. Školní koncept byl postaven na tradiční výchově k charakteru, sociální a měšťanské odpovědnosti a vedení Gordonstoun bylo založeno na principech týmových sportů, sociálních vztahů, rozdělování rolí jako pedagogickém přístupu k problematice rozvoje osobnosti (Pilířová, 2007).

Součástí školního programu se stala roku 1936 expedice nazývaná „Moray Badge“, která měla zjišťovat výkonnostní normy účastníků. Pro tuto expedici se museli účastníci systematicky připravovat. Během kurzu se museli zříci jak kouření, tak užívání alkoholu. Od čtyřicátých let se podobné kurzy a expedice staly nedílnou součástí zážitkové pedagogiky. Náležitostmi pro tyto kurzy byly: otužování, expedice, samostatné projektování, sociální pomoc a první pomoc. Kurzy, které se konaly podle vzoru „Moray Badge“, přinášely očekávané výchovné úspěchy. Také druhý pokus tak zvaných „letních škol“ v letech 1938 a 1939 utvrdily Hahna v tom, že by měl v podobných aktivitách pokračovat (Pilířová, 2007).

V roce 1940 bylo založeno „Country Badge Experimental Committee“, což bylo v podstatě rozšíření „Moray Badge“. Na základě získané praxe z těchto kurzů založil K. Hahn v roce 1941 na skotském pobřeží v Aberdovey první školu pro tyto kurzy: „Short Term School“, která však byla v krátké době přejmenována na „Outward Bound Sea School Aberdovey“. Znakem kurzů „Outward Bound“ byly sportovní aktivity v přírodě a první pomoc, které probíhaly 26 dnů a byly určeny pro mládež ve věkovém rozmezí 16-19 let. Pokud jde o pojem „Outward Bound“ jako takový, tak ten byl převzat a vložen do pedagogické terminologie K. Hahnem a R. L. Holtem (Pilířová, 2007).

„Outward Bound“ byl kurz, jehož náplní byla praxe a současně vzdělávací program, který byl založen na principech první pomoci, expedicích a sportovních aktivitách v přírodě.

Podstatou charakteru kurzů „Outward Bound“ bylo dobrodružství. Způsob výchovy „Outward Bound Sea School Aberdovey“ si udržel svou popularitu až do doby konce druhé světové války. V padesátých letech prorazil koncept „Outward Bound“ jako školní hnutí – „Outward Bound-Schulen“ i do dalších států (Pilířová, 2007).

2.2.3 Třetí etapa zážitkové pedagogiky

Třetí etapa započala po ukončení druhé světové války. V Anglii c roce 1944 k ustanovení sjednocení a demokratizace školství. K tomu probíhala různá jednání, která měla přispět k navýšení žáků v elitních školách. Ale rozšíření bylo znatelné pouze na každém desátém žákovi. Hahnovy školy potřebovaly finanční podporu pro své působení a rozšiřování. Podpora pro rozšíření „Outward Bound“ přišla od anglického námořního loďstva, které potřebovalo podobný charakter tréninku pro budoucí námořníky. Díky další finanční podpoře od sponzorů bylo v roce 1946 založeno hnutí „Outward Bound Trust“. To pokračovalo v naplňování idejí školních kurzů. V roce 1947 Hahn začal opět pracovat v Německu a znovu rozvíjel své myšlenky. Rok 1952 se stal druhým významným mezníkem. Byla založena druhá škola s náplní zážitkové pedagogiky. V roce 1951 vznikla „Společnost pro evropskou výchovu“. Tato společnost zastupovala funkci nadace a udílela stipendia pro „Salerm-schule“. Padesátá léta se stala významným vývojovým obdobím v mezinárodním měřítku. Po vzoru škol, internátů a kurzů v Německu a Anglii vznikala na stejném principu zařízení i v dalších státech. Díky britským koloniím vzniklo v letech 1953-1965 dvanáct Outward Bound – škol v Nigerii, Keni, Malajsii, na Rhodosu a v Zambii. Tyto školy byly řízeny z hlavního sídla v Londýně (Pilířová, 2007).

2.2.4 Čtvrtá vývojová etapa zážitkové pedagogiky

Čtvrtá vývojová etapa se objevuje od počátku šedesátých let až po současnost. V tomto období došlo k zakořenění idejí školních kurzů v USA, k institucioalizování „United Word Colleges“ jako mezinárodního hnutí a vznikla „Round Square Conference“, která zastřešovala nově vzniklé internáty. V šedesátých letech vznikly reformní snahy zrovnoprávnění přístupu do kurzů a škol se zážitkovou pedagogikou. Tyto reformy plynuly z potřeby mezinárodního rozšíření a tendence otevření se světu. V roce 1961 přišlo rozšíření „Outward Bound“ do USA a vznikla škola „Colorado-Outward-Bound“. V krátké době vznikaly i další školy. V šedesátých letech docházelo k významným inovacím internátů v Salemu, Gordonstoun a Atlantic College. Posun byl viditelný v charakteru pospolitostní

výchovy-výchova byla směřována na kontrolu a výchovu sama sebe. Díky širokému vzniku zařízení v mnoha zemích se stávalo, že každé zařízení mělo určitou svou modifikaci. Každá škola mohla mít trochu jiné zaměření, například na ekologii, estetiku, hudbu, sport. Ale nutno upozornit, že všechny školy i internáty se stále řídily a řídí krédem zakladatele K. Hahna. V současnosti existuje přes čtyřicet „Outward Bound“ škol po celém kontinentu. Ročně projde kurzy přes deset tisíc účastníků. V Anglii jsou programy nasměřovány především na aktivity probíhající na jezerech a v horách. Kurzy trvají většinou od jednoho týdne až po tři měsíce-základem je zážitek z jednání v praktických situacích, který vytváří charakter vzdělávání podle konceptu K. Hahna (Piliřová, 2007).

Když pokročíme hodně vpřed, až na začátek devadesátých let, zde byl objeven další nový prostor, kde by bylo možné zážitkovou pedagogiku využít. Jsou to možnosti vytvoření programů ve městech – „City Bound“. Tato myšlenka byla rozvinuta poznatkem, že zážitkové impulsy určitého cíleného učebního procesu nemusí přicházet pouze při lezení po horách, ale je možné je prožít i ve velkých městech. V devadesátých letech došlo k silnému zpopularizování zážitkové pedagogiky. Velký díl na tomto rozšíření do povědomí pedagogů nesou četné publikace, které v té době začaly vycházet. Posledními kroky historického vývoje zážitkové pedagogiky je rozšiřování a využívání této pedagogické metody v evropských státech. Význam zážitkové pedagogiky je v každém státu více či méně znám. V Nizozemí a Belgii díky hustému zalidnění je upřednostňován „City Bound“ a plachtění. Ve Španělsku se řídí školní i mimoškolní pedagogika podle základů terapie zážitky K. Hahna. Ve Francii je zážitková pedagogika používána jen velmi zřídka. V Itálii jsou principy zážitkové pedagogiky vkládány do sociální výchovy a používány při sportovních činnostech v přírodě. Ve Švýcarsku a Rakousku je velmi znatelné upevňování zážitkové pedagogiky. Dokazuje to úspěšný projekt „Arge Noah“ určený pro deprivované dívky a chlapce. Program byl postaven na základech zážitkové pedagogiky a neuropsychiatrické terapie. B. Heickmair a W. Michl předpokládají, že velký potenciál je ve vývoji zážitkové pedagogiky v zemích východní Evropy. Možnost využití vidí jak v základním působení zážitkové pedagogiky, tak i v jejích modifikacích jako je ekopedagogika. Prvním, kdo začal v České republice šířit tematiku zážitkové pedagogiky, byl v roce 1992/93 J. Neuman z Karlovy univerzity v Praze. Jedna z prvních institucí, která se zabývá zážitkovou pedagogikou je Prázdninová škola Lipnice, která realizuje různé sportovní projekty v přírodě. V Rusku působí organizace „Eurasia“, která také provádí sportovní aktivity v přírodě. Na Slovensku se zážitkovou

pedagogikou zabýval tým M. Krajncana. Náplní je lezení, rafting, Mountain-Bike-Touren. Zážitková pedagogika se v průběhu desítek let šířila po celém světě (Pilířová, 2007).

To, že takový rozšířený ohlas, jen dokazuje, že to je koncept smysluplný, účelný, a také oslovující.

3 UŽITÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Jak už jste mohli z této práce zatím vyčíst, ZP je konceptem pedagogiky zkušenostní. V této kapitole si uvedeme jedny z nejvyužívanějších metod ZP při vzdělání a také si ukážeme přípravu zážitkového programu.

3.1 Metody zážitkové pedagogiky

V této podkapitole si zmíníme jedny z nejvyužívanějších metod zážitkové pedagogiky, se kterými má většina z nás už zkušenosti—at' přímo či nepřímo.

3.1.1 Workshop

Tato forma se využívá spíše při zážitkovém kurzu. Při této formě odborný vedoucí vede program dle různých technik tak, aby účastníci za pomoci svých znalostí a schopností došli k novým poznatkům o daném tématu. Je to koncentrovaný formát s důrazem na praktické cvičení, experimentování a spolupráci. Tento interaktivní a participativní přístup umožňuje účastníkům aktivně se zapojit do procesu. Můžou zahrnovat demonstrace, cvičení, diskuse a zpětnou vazbu od instruktorů a ostatních účastníků. Cílem je poskytnout účastníkům nové dovednosti, techniky nebo inspiraci, které mohou okamžitě aplikovat v jejich vlastní tvorbě, životě či v práci (Herink, 2014).

3.1.2 Outdoor aktivity

Tyto aktivity, už podle názvu, můžeme chápat jako aktivity venku—tedy mimo uzavřené prostředí. Kdybyste si je museli pořádně představit přirovnala bych je k „Teambuildingu“, kde se jeho účastníci lépe poznávají.

Díky daným aktivitám v předem daném plánu tak využívají spolupráci a rozvíjejí své vztahy mimo domov a své klíčové kompetence. Tyto aktivity se využívají především při manažerských vztazích, kde obvykle mluvíme o menších skupinách, co sdílejí svůj pracovní prostor a kde jsou pracovní vztahy velice důležité kvůli výkonu. Rozvíjejí si zde především schopnost komunikovat, kooperovat, pružně řešit problémy a přijmutí zodpovědnosti (Herink, 2014).

3.1.3 Týmové vyučování

„Team teaching“, týmová výuka, týmové vyučování, kolegium vyučujících – pod všemi jmenovanými pojmy se uvádí netradiční inovační výuková metoda dosahující vysoké

intenzity a efektivitu v učení žáků a v propojení a upevnění mezipředmětových vztahů. Jedná se o takovou organizaci výuky, na které se aktivně podílí několik učitelů (tým, kolegium), z nichž každý přispívá k výuce vybraného učebního tématu svou oborovou specializací (aprobací). Smysl kolegia je jednoduchý. Zvolený vybraný tematický okruh, který svým obsahem zasahuje do více vzdělávacích oblastí a oborů a jehož výchovné a vzdělávací cíle patří ve všeobecném vzdělávání k těm podstatným, je naplánován týmem učitelů a následně realizován ve školní praxi, pokud možno v co nejkratším časovém období a s velkou intenzitou. Vlastní obsah ani metodika nejsou nikde předepsány, vše připravuje, uskutečňuje a koordinuje tým učitelů podle dohodnutých zásad. Ve vlastní školní praxi může mít metoda týmového vyučování mnoho různých forem. V každém případě je jmenovaná metoda obecně prostředkem a zároveň nástrojem pro koordinovaný způsob výuky podporující dialog mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem a mezi žáky navzájem. Společným prvkem jmenované metody je tedy podpora všech výukových aktivit, rozvíjejících aktivní způsob učení žáků, výměnu názorů, kulturní rozhled a kritické myšlení žáků (Herink, 2014).

3.1.4 Situační a příběhová dramata

Situační učení spočívá zejména ve výběru a uspořádání situací bohatých na výchovné podněty a jejich využívání k potvrzení zájmu dětí o poznávání. Pedagog využívá situace, které se v běžném životě vyskytnou, ale také vhodné situace připravuje. Dítě se tak učí činností v konkrétní situaci, získává tak užitečné a srozumitelné poznatky v souvislostech, a to probouzí jeho zájem o další objevování. Připravit učební situaci znamená přichystat nabídku činností, kterými se budou žáci zabývat, odhadovat jejich reakce a podle toho volit situaci. Přitom je třeba mít na vědomí, že proces poznávání je důležitější než konkrétní výsledek. Prostřednictvím učebních situací vytváří pedagog podmínky k tomu, aby se získávané zkušenosti skládaly v logicky funkční vztahy a vytvořily tak základ budoucího systému poznatků. K prožitým situacím se děti vrací, dále získané poznatky rozvíjí, hledají další možnosti řešení (Opravilová; Gebhártová, 1998).

3.1.5 Kooperativní učení

Dle portálu RVP.CZ (2011) výuka na základě principů kooperativního učení znamená že:

1. Třída je rozdělena do malých různorodých skupin (obvykle 3-5 žáků) tak, aby žáci mohli komunikovat tváří v tvář.

2. Základní vztah mezi žáky ve skupině při plnění úkolu je kooperace, tj. úspěch jednotlivce v dosažení cíle úkolu je vázán na úspěch dalších členů skupiny.
3. Součástí učení je využívání a formování sociálních dovedností pro práci ve skupině.
4. Sleduje se také to, jak jednotlivci přispívají ke skupinovému úsilí, co a jak se jednotlivý žák učil ve skupinové práci.
5. Učení ve skupinách se podrobuje reflexi – nejen v tom, co se děti učily, ale také jak fungovaly sociální vztahy a dovednosti v učení.

Dodržováním těchto principů se liší kooperativní výuka od běžné skupinové výuky. Dle Kasíkové (2009) je v organizaci kooperativní výuky důležité:

- Formulovat pro výuku cíle věcné (např. žáci porozumí příčinám XY) a sociální (např. žáci se učí požádat o pomoc spolužáka).
- Volit skupiny tak, aby se v nich děti mohly vzájemně učit i ze své různorodosti (v motivaci, schopnostech, dovednosti aj.).
- Zvolit dobře obsah úkolu (některé úkoly pro spolupráci nejsou vhodné).
- Sledovat činnost skupin, diagnostikovat obtíže, zasahovat jen v případě, když si neví rady nikdo ze skupiny.
- Pracovat s různými formami hodnocení, využívat hodnocení žák – žák a sebehodnocení žáků.

3.2 Tvorba zážitkového programu

Když už mluvíme o užití zážitkové pedagogiky v praxi, myslím že je místo ke zmínění samotného zážitkového programu. Zde v této podkapitole se budeme odkazovat hlavně na paní Drahanskou a její práci z roku 2020.

Dle Drahanské (2020) se dělí schéma kurzu na:

- Místo, do kterého patří objekt, programové možnosti a zároveň i blízké okolí.
- Zdroje, které si můžeme rozdělit na materiální a nemateriální. Do nemateriálních patří organizátoři a lektoři.
- Čas – termín a délka trvání kurzu, charakteristika účastnické skupiny – počet účastníků, povolání, osobní nastavení a další.

- Záměr kurzu z pohledu tématu a cílů.

Záměr kurzu nám ukazuje, kterým směrem se chceme vydat, z jakých oblastí budeme volit téma a následně i cíle kurzu. Jako důležité se jeví fakt akceptování všemi organizátory. Záměr rovněž slouží jako vedoucí prvek, který nám pomáhá, abychom nesešli z cesty. Samotná témata hledáme ve světě kolem nás. Následně téma doplňujeme o příběh, legendu, která nám propojuje celý zážitkový kurz. Cíle nám vyznačují, čeho chceme dosáhnout. Při stanovování cíle bychom mohli využít metodu SMART, která popisuje, že má být cíl konkrétní, měřitelný, akceptován všemi, realistický a termínovaný (Knotková, 2022).

3.2.1 Průběh a zásady dramaturgie

Knotková (2022) uvádí že dramaturgie bychom mohli rozdělit do následujících kroků:

1. Zvolení hlavního tématu.
2. Vytvoření programu (scénář).
3. Praktická dramaturgie.
4. Dokončení scénáře.
5. Vyhodnocení, změny, reflexe

Dále Knotková (2022) uvádí následující zásady dramaturgie, které je vhodné mít na paměti při tvorbě zážitkového kurzu:

- Posloupnost – aktivity by měly na sebe navazovat, měly by jít v určitém pořadí.
- Pestrost a rozmanitost – střídání zaměření aktivit.
- Vyváženost, přiměřenost – střídání náročnosti aktivit.
- Tempo – bývá závislé na struktuře skupiny (věk, zkušenosti účastníků).
- Začátek programu – první dojem.
- Gradace, pozitivní bilance – vyvrcholení

Díky těmto zásadám by tak program měl mít co největší vliv na jedince a pozitivní zpětnou vazbu.

3.2.2 Zpětná vazba a reflexe

Reflexe a zpětná vazba jsou dva klíčové pojmy, které hrají zásadní roli v procesu učení, osobního a sociálního rozvoje i u ZP. Nicméně, reflexe a zpětná vazba se liší ve svém

zaměření, cíli, přístupu a způsobu, jakým ovlivňují učení a růst jedince. Můžeme reflektovat (ve smyslu skupinových procesů, duálních či individuálního forem sdílení) naše prožitky, emoce, myšlenky, názory, jednání atd., a tím nabízet druhému vlastně určitou (naši specifickou) zpětnou vazbu, kterou on pak nějak přijímá a akcentuje. Umění reflexe a zpětné vazby mohou být určitě užitečné, pokud se v životě snažíme zlepšit či rozvíjet na nějaké úrovni osobnostních a sociálních kompetencí. Nejedná se čistě jen o komunikační/interakční „nástroj“, dovednost, kterou zdokonalujeme bez návaznosti na celistvé pojetí naší osobnosti. Vždy se totiž budeme pohybovat ve všech složkách naší osobnosti – myšlení, chování, emocionalita, stejně tak i v rovině vztahu k sobě, k druhým, k profesi (Soják, 2023).

Zpětná vazba od druhých nám může poskytnout informace o tom, jak se chováme a jaké signály vysíláme našemu okolí, a to díky tomu, že nám nějak odpoví ze svého úhlu pohledu, chápání, reakce, aj. To však ještě nemusí znamenat, že takoví jsme, nebo že nás daný jedinec hodnotí. Bohužel dlouhodobá „masáž“ zejména školního prostředí, ve kterém vyrůstáme a kde nás stále někdo za něco hodnotí, nám tuto schopnost přijímání zpětné vazby snižuje, a následně neumíme rovinu hodnocení a zpětné vazby odlišit. Velmi často se to děje právě proto, že ji principiálně vztahujeme na sebe (respektive naše ego), nikoliv na naše projevy chování a reprodukované myšlenky (Soják, 2023).

Reflexe je proces aktivního a systematického zkoumání zejména vlastních myšlenek, emocí, zkušeností a jednání. Jedná se o hlubokou introspekci, která nám umožňuje lépe porozumět sobě samým a svému jednání. Reflexe se zaměřuje na analyzování aktuálních či minulých událostí a jejich dopadu na naše myšlení a chování. Klíčovým aspektem reflexe je schopnost objektivně nahlédnout skrze subjektivní vnímání sebe sama a zhodnotit/posoudit své jednání, prožívání a myšlení a identifikovat náš stav a případně oblasti, ve kterých je možné se rozvíjet, zlepšovat nebo stabilizovat a umět se v nich orientovat (Soják, 2023).

4 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA DNES

V této kapitole bychom se měli zaměřit i na současné vzdělávání a jeho nejdůležitější dokumenty.

4.1 Současné pojetí vzdělávání

Změny, které přináší 21. století, se odrážejí ve všech oblastech lidského konání. Ovlivňují i oblast školství, neboť právě škola je přípravou na reálný život. Dynamika technického rozvoje způsobuje, že lidé dnes mnohem častěji mění zaměstnání. Mění se nároky na pracovníky, přestala stačit jednostranná příprava, vzdělání nebývá ukončeno nástupem do práce. Dnešní mladí lidé, vyrůstající v informační a mediální společnosti, jsou s těmito technikami obeznámeni daleko lépe než většina dospělých včetně učitelů. Moderní přístup ke vzdělávání preferuje učit žáky dovednostem, nikoliv neužitečným poznatkům, přivádět je k vlastním postojům, nikoliv kázat nepraktická poučení. Současné škole je vytýkáno, že nedokáže držet krok a vize se soudobou společností (Pavelková, 2027).

Smysluplné učení je charakterizováno těmito znaky: aktivnost, konstruktivnost, kumulativnost, auto-regulativnost, cílenost, situovanost učení a individuální odlišnost učení. Všechny tyto charakteristiky vyjadřují určitou kvalitu řízeného učení. Smysluplné učení můžeme srovnat s tzv. angažovaným učením. Obě pojetí mají společné body, a to aktivitu a cílevědomost žáka v procesu učení, určitou autoregulativnost učení i zabudování nových poznatků do již existujících poznatkových struktur žáků (viz např. „pojmové mapy“) poznamenává, že zásadní změny vývoje českého školství v posledních desetiletích jsou zaznamenány v pojetí vzdělání, v pojetí funkcí a klíčových cílů školy, kvalitní výuce a strategii učení. Důraz je kladen na rovnováhu mezi jednotlivými dimenzemi vzdělávání (vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty) a na základní cíle vzdělávání pro 21. století: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně s druhými, učit se být. Koncepce čtyř dimenzí (čtyř pilířů) vzdělávání, původně prezentovaná v monografii UNESCO: Učení je skryté bohatství – Vzdělávání pro 21. století je zásadní pro pojetí tzv. rozvojově orientované výuky (Pavelková, 2017).

V současnosti se vzdělávání snaží povzbuzovat v dětech pozitivní myšlení, pozitivní emoce a prosociální chování. Prostřednictvím zážitkové pedagogiky se děti mohou cítit svobodněji a uvolněněji. Může se zlepšit jejich vztah ke škole, k předmětu, který zrovna nemají v oblíbenosti nebo ve kterém si nevěří.

4.2 Nejdůležitější dokumenty

V rámci samotného vzdělávání a konceptu ZP je na místě, abychom si připomněly nejdůležitější dokumenty českého vzdělávání.

4.2.1 Školský zákon

Vzdělávání v České republice se uskutečňuje podle zákona č. 561/2004 S., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (Pavelková, 2017).

„Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“. Ve školském zákoně jsou mimo jiné uvedeny tyto zásady při vzdělávání: rovný přístup ke každému jedinci bez jakékoliv diskriminace, zohledňování vzdělávacích potřeb jedince, vzájemný respekt a úcta, bezplatné základní a střední vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie, svobodné šíření poznatků, zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků ve vědě, výzkumu a vývoji. Mezi obecné cíle stanovené školským zákonem patří: rozvoj osobnosti člověka, získání všeobecného vzdělání, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti, utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k menšinám, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně. Zatím poslední novela, kterou se mění školský zákon, se týká vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o § 16 – Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou zde uvedeny a vysvětleny termíny jako podpůrná opatření, plán pedagogické podpory, stupně podpůrných opatření a další inovativní změny (Pavelková, 2017).

4.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Jako jeden z kurikulárních dokumentů, který deklaruje vzdělávání v České republice, můžeme jmenovat Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Rámcové vzdělávací programy formulují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé

etapy a konkretizují požadavky na cíle, obsahy a očekávané výstupy pre-primárního, primárního a sekundárního vzdělávání (Průcha, 2009).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou formulovány výchovně vzdělávací cíle a klíčové kompetence, představující souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, která má u žáků škola rozvíjet. V základním vzdělávání se usiluje zejména o naplňování těchto cílů: umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro učení celoživotní, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné a účinné komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svobodné a zodpovědné osobnosti, učit žáky aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem a jejich kulturám, pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti a reálné možnosti (Pavelková, 2017).

4.2.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací programy tvoří druhý stupeň školního, učiteli zpracovaného a pro školu závazného dokumentu, v němž jsou specifikovány cíle, obsahy a očekávané výstupy vzdělávání, respektující příslušné RVP a současně zohledňující konkrétní podmínky školy, v níž se realizují, včetně potřeb a zájmů žáků, rodičů i učitelů. Školní vzdělávací program vypracovávají jednotlivé školy, je závazný a musí vycházet z Rámcového vzdělávacího programu (Průcha, 2009).

4.2.4 Strategie 2030+

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) je dokument navazující na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Jejím úkolem je zajistit plynulý přechod do dalšího desetiletí, připravit vzdělávací systém ČR na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají. Strategie 2030+ je dokumentem, který má obecnou, zastřešující povahu a popisuje priority, které je třeba ve stanoveném období řešit, zejména v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Pro oblast vysokého školství rozpracovává obecné priority formulované Strategií 2030+ Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021 (MŠMT, 2020).

Má dva hlavní strategické cíle, které se zaměřují na proměnu obsahu vzdělávání (SC1) a na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání (SC2). Tyto cíle jsou rozvedené ve strategických liniích, jež se zaměřují na proměnu samotného vzdělávání, řešení nerovností, podporu pedagogů, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a zajištění stabilního financování. Vzdělávací soustava v ČR je velmi různorodá a mezi jednotlivými školami i konkrétními učiteli panují velké rozdíly. Některé části vzdělávací soustavy předkládané cíle naplňují již nyní a navrhovaná opatření již dávno realizují, pro některé školy budou konkrétní opatření inspirací na jejich už započaté cestě za vytyčenými cíli. Existují však i školy, pro které ve Strategii 2030+ navržené cíle a opatření budou znamenat náročnou výzvu, a těm se dostane efektivní podpory (MŠMT, 2020).

5 POHLED NA ZP Z ÚHLU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Jelikož tuto bakalářskou práci smím konstruovat v rámci svého studia „Sociální pedagogiky“, nevidím důvod, proč tuto kapitolu vynechat a nepřipomenout si, který obor vlastně studuji a kde vidím souvislost mezi těmito dvěma koncepty.

Sociální pedagogika je oborem poměrně novým, byť lze její počátky nalézt již dříve v obecných pedagogicko-psychologických úvahách o vlivů výchovy na jedince. Samotné označení oboru se však objevuje mnohem později a intenzivnější zájem o tuto disciplínu se u nás začal objevovat až v 90. letech 20. století díky prudkému rozvoji sociálních věd v měnící se české společnosti. Sociální pedagogiku lze obecně charakterizovat jako obor, který analyzuje ty stránky výchovy a vzdělávání, které někdy přispívají (jindy i rozrušují) k záměrnému, cílevědomému působení na člověka, k záměrnému směřování ke tzv. optimalizaci člověka z hlediska cílových představ o osobnosti, která by měla být ideálem pro danou společnost. Z podmínek výchovy, vzdělávání a seberealizace se tedy sociální pedagogika zaměřuje na aspekty sociální povahy (RVP.CZ, 2011).

Samotný vztah mezi těmito dvěma koncepty bychom mohli nejdříve vypíchnout v rámci vzdělávání–Sociální pedagogika, jak jsme si řekli oborem docela mladým, a který v každém popisu vysokých škol a univerzit slibuje všeobecné vzdělání a poznatky ve všech směrech pedagogické sféry. Kdybychom se podívali na jednotlivé předměty vyučující se v tomto oboru, najdeme ve většině i zážitkovou pedagogiku, ať už přímý předmět nebo volitelně povinný předmět.

Jako už jsme se v předešlých kapitolách dočetli, zážitková pedagogika rozvíjí člověka přes jeho emoční stránku kombinovanou s učením praxí, a s účelem jedince efektivněji se obohatit o nové poznatky, informace, normy a postoje o sobě samém, o ostatních a o světě samotném. Ale jak vysvětlit tento vztah či spojení? Je zážitková pedagogika jeden z nástrojů sociální pedagogiky, nebo je to naopak?

Zde bychom mohli jen polemizovat, ale z vlastní zkušeností vím že téma zážitkové pedagogiky můžeme okrajově najít už v rámci pedagogických středních škol pokud šlo o přímou práci s žáky základních škol či dětmi z mateřských škol. V rámci středního vzdělávání v pedagogické sféře se už žák setkává s předměty, kterého mají připravit na pružnost a efektivnost svého počínání jako pedagog, který by se zaměřoval na vzdělání a výchovu dětí a žáků. Díky tomu se i čerství maturanti mohou příměji rozhodovat při volbě své budoucí profese či budoucím zaměřením.

Když se vrátíme k přímému vztahu sociální pedagogiky a zážitkové pedagogiky, tak ku příkladu portál RVP. CZ nazývá zážitkovou pedagogiku jako metodu či pedagogický směr. Tím se liší od sociální pedagogiky, která je nazývaná oborem. A právě zde v tomto oboru se zážitková pedagogika využívá a vynechat toto téma považuji osobně za urážku vzdělávání – takže bychom tento vztah mohli přirovnat ke spolupráci či partnerství. Tento pedagogický směr je ukázkou moderního vzdělávání a inovací do budoucího pohledu na vzdělání a výchovu, kterým se zabývá obor sociální pedagogiky.

Podle srovnání z ostatních výzkumu a informací o tématu mé bakalářské práce se dá usoudit, že by se zážitková pedagogika mohla stát i samostatným oborem ve vzdělání. Nic totiž není stále a zážitková pedagogika své působení nenechává jen v oblasti vzdělávání, ale můžeme se s ní setkat v centrech volného času, táborech a dalších institucí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 POPIS TÉMATU BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Kdysi byla vyřčena věta „pamatuješ si co zažiješ“. Tato myšlenka byla po staleté využívána na poli akademickém tak i praktickém.

Zážitková pedagogika je přístup ke vzdělání založený na vyšší schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázeno intenzivní emocí. Jde o učení z důsledků vlastního jednání, hledání netradičních řešení a společné překonávání úkolů a výzev. Předností zážitkového vzdělávání je rozvíjení tvůrčích postupů, aktivní jednání, lepší vytváření neformálních vztahů, a především intenzivní učení z prožitků namísto pouhého shromažďování informací. Zážitková pedagogika pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování studenta (Jirásek, 2019; Hanuš, Chytilová, 2009).

Zážitkově pedagogický koncept v ČR se vyvíjel specificky za zvláštních okolností, ale díky tomu se vytvořil zcela originální koncept, který můžeme považovat za fenomenální český příspěvek do hnutí evropské výchovy (Hanus, Chytilová, 2009).

Toto téma jsem si vybrala kvůli zkušenostem z odborných praxí a také kvůli samotné tématice, která si vyučovala na fakultě. Vždy mě oslovoval jiný přístup k výuce než ten tradiční, kde pedagogové řídili edukaci za pomoci zastaralých osnov a stále jen opakovali to co předtím rok za rokem, a tak se výuka stala pro žáky nezáživnou a jejich zájem o učivo klesal, což je možné doložit u příkladu Komenského, který si tohoto jevu všiml a vytvořil již dlouholetý známý termín „škola hrou“.

Každý si vzpomene, kdy ho učitelé vzali třeba do muzea na exkurzi o učeném tématu nebo na pokusy, názornou výuku či skupinové projekty a akce-tyto kratochvíle nám zpestřovali edukační proces a vyvolávali v nás chuť se něco naučit.

Tento výzkum se zaměřuje hlavně na školy v okrese Olomouc, neboť zde se už dlouhodobě využívali metody a prvky zážitkové pedagogiky nejen při edukaci na školách ale u při vzdělávacích programech, které podporovali zvědavost žáků ZŠ a jejich zájem např. o historii svého města, komunikaci atd. tuto činnost podporuje i „Rámcový vzdělávací program“ (Chytilová, 2006). Sama žiji v Olomouckém kraji a chtěla bych vědět, jestli tento zájem edukovat žáky jinak stále trvá v hlavním městě tohoto kraje i v roce 2024, kdy možnosti alternativního vyučování, pedagogiky volného času a samotné zážitkové pedagogiky rostou díky vlivu globalizmu, multikulturalismu a vývoji moderního školství.

6.1 Výzkumné cíle

Zážitková pedagogika je docela mladý směr pedagogiky. Samotný koncept v českém prostředí nezískal ještě plné ukotvení, takže se k němu referuje jako „výchova prožitkem“ či „výchova v přírodě“ a jiné.

Hlavním cíle této bakalářské práce je zjistit využití metod zážitkové pedagogiky v základních školách, kde děti v mladším a starším školním věku teprve hledají své umístění v sociální sféře skrz socializaci a účelem dílčích cílů je zjistit účinnost využití zážitkové pedagogiky ve školách.

Těmito dílčími možnostmi myslím využití zážitkové pedagogiky v běžných výukových hodinách a výukových blocích, při akcích pořádaných školou uvnitř jako jsou například různé semináře, víkendy v budově školy či projektové dny. Další možností myslím využití zážitkové pedagogiky při školních akcích především v přírodě, kterými mohou být školní výlety, lyžařské výcviky, školy v přírodě, adaptační kurzy nebo výjezdní akce školy. Finálními možnostmi byly zjistit dopad ZP na osobnost žáků a názor samotných učitelů na využití tohoto konceptu ve vzdělávání.

6.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka, co vychází z hlavního výzkumného cíle zní: „Jakou roli hrají metody zážitkové pedagogiky při výuce na ZŠ?“ Z hlavní otázky jsme poté odvodili dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké metody ZP se využívají v běžných výukových hodinách a blocích?
2. Do jaké míry se zážitková pedagogika využívá při venkovních akcích?
3. Do jaké míry se zážitková pedagogika využívá při akcích uvnitř?
4. Jakou úlohu sehrává ZP v oblasti sebepoznávání a socializace u žáků?
5. Jaký pohled mají učitelé ZŠ na využití ZP v oblasti vzdělávání?

7 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Základní soubor tohoto kvantitativního výzkumu jsou **učitelé základních škol v okrese Olomouc z konce prvního stupně a následně konce druhého stupně** (dle zákona č.561/2004 Sb. je druhý stupeň myšlen od šestého do devátého ročníku a první do pátého) a vychází z hlavního cíle bakalářské práce. Zvolili jsem spíše učitele než žáky, a to z prostého důvodu, že žáci ZŠ škol se zřídka setkají přímo s termínem „zážitková pedagogika“. Metody tohoto konceptu využívají převážně učitelé a rozumějí i terminologii tohoto tématu.

Další důvod, proč byli zvoleni učitelé z 5. a 9. tříd je z osobní zvědavosti o rozdílu mezi konci prvního a druhého stupně, kdy se učivo stává těžším a je potřeba větší píle, pokud jde o přístup k učivu. V takových případech je někdy potřeba aby učitel v této době sáhl po jiném způsobu učení dané látky.

Tabulka 1 Struktura základního souboru

Základná soubor	5. třída	9. třída	Σ
Ženy	32	31	63
Muži	8	11	18
			81

Respondenti byli vybíráni pomocí náhodného vícestupňového výběru, u něhož se nejprve začíná výběrem skupin vyššího řádu a následně výběrem základních jednotek (učitelů 5. a 9. třídy) (Chráška, 2016). Určité způsoby výběru mohou lépe či hůře zajistit, aby vzorek reprezentoval soubor základní, tedy, aby údaje, které byly na vzorku zjištěny, bylo pak možné vztáhnout na celý soubor, z něhož tento vzorek vznikl. Podstatou náhodných výběrů je, že každý prvek základního souboru má stejnou pravděpodobnost stát se prvkem výběrového souboru (Reichel, 2009).

Přístup k výzkumnému souboru byl umožněn skrze kontaktní e-maily na dané školy, přes které jsme je kontaktovali, zda by se stali součástí dotazníkového šetření.

8 VÝZKUMNÁ TECHNIKA

Jako techniku sběru empirických dat jsem zvolila dotazníkové šetření. Je to kvantitativní metoda sběru dat. Dle Gavora (1996) je dotazník způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Chráska (2007) a Skalková (1983) charakterizují dotazník jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně. Tato metoda je právě nejúčinnější při sběru dat od velkého množství respondentů. Metoda byla orientována na oslovení učitelů z 5. a 9. tříd ZŠ aby mohli být zodpovězeny výzkumné otázky skrz odpovědi na dotazníkové šetření.

Dotazníkové šetření bylo složeno z 15 uzavřených otázek. Na počátku jsou pokládány otázky identifikační jako je pohlaví a ročník vyučované třídy. Zbytek otázek se zaměřuje na téma využití metod zážitkové pedagogiky při běžné výuce a školních akcí ZŠ, jejich účinnost a vůbec míra využití uvnitř a venku. Dotazníky byly na jednotlivé školy rozeslány online za pomoci portálu www.surveymonkey.com a odpovědi byly sesbírány dle dostupnosti.

8.1 Způsob zpracování dat

Dotazníkové šetření bylo zvoleno online formou tudíž i vyhodnocení dat z dotazníků je tímto ulehčeno a internetové šetření to zkonstruuje za nás. Pokud bychom se však rozhodli jej nepoužít, tak musíme vycházet z charakteru dat a formě kladených otázek. Nejprve zaznamenáme jednotlivé dotazníky do řádků, přičemž sloupce reprezentují jednotlivé otázky a následovně zapíšeme odpovědi respondentů. Pro náš typ dotazníku jsme zvolili statistické vyhodnocení četnosti dat. V tomto postupu začínáme počítáním jednotlivých odpovědí zde se využívá absolutní a relativní četnost, která vyjadřuje zastoupení konkrétní hodnoty na celkovém součtu a je vyjádřena v procentech. Četnosti zaznamenáváme i graficky-pro naši bakalářskou práci byl zvolen sloupcový graf, výsečový graf a tabulky. Poté následovalo shrnutí dat, které jsme získali díky vyhodnocení dotazníkového šetření (Gavora, 1996; Chráska, 2007).

8.1.1 Dotazník

Hlavním cíle této bakalářské práce je zjistit využití metod zážitkové pedagogiky v základních školách a účelem dílčích cílů je zjistit účinnost využití zážitkové pedagogiky při výuce a akcích ZŠ.

V rámci těchto cílů byly vytvořeny výzkumné otázky, které jste už viděli. Aby se zodpověděli, byl vytvořen dotazník za účelem sběru dat, která by měla otázky zodpovědět (viz Příloha P I).

9 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT

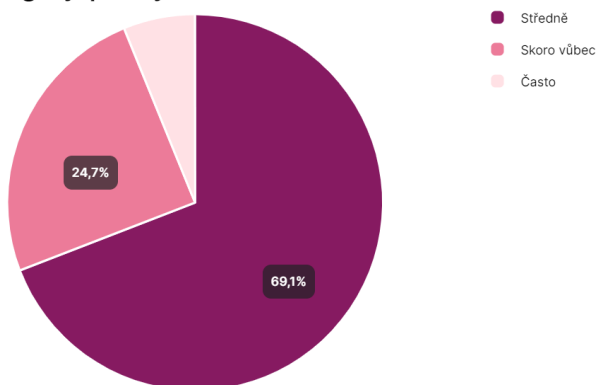
V následující kapitole jsme se zaměřili na analýzu a interpretaci získaných dat z dotazníkového šetření. Jak jsme již uvedli, pro analýzu dat jsme zvolili dotazníkům šetření, které bylo zasláno na školní emaily všem učitelům daných škol. Dotazník byl k dispozici od února do března. V úvodu dotazníku jsme zjišťovali četnost pohlaví a ročníky, které jednotliví učitelé spravovali, abychom měli zjištěné přesné složení výzkumného souboru. Vyhodnocení daných otázek je následovně rozděleno dle výzkumných cílů.

Hlavním cíle této bakalářské práce je zjistit využití metod zážitkové pedagogiky v základních školách-z tohoto cíle vyplívá i hlavní výzkumná otázka: „Jakou roli hrají metody zážitkové pedagogiky při výuce na ZŠ?“. Tomuto cíli odpovídá položka dotazníku č. 14. a zodpovězení dílčích cílů.

Otázka č. 14: Jak často využíváte metody zážitkové pedagogiky při výuce?

Na tuto otázku odpovědělo 56 učitelů „středně“ (69 %) –tím se myslí využívání spíše zřídka; 20 (24 %) učitelů odpovědělo „vůbec“ a zbylá menšina odpověděla „často“ (6,2 %). Z toho lze usuzovat že většina učitelů a jejich školy používá zážitkovou pedagogiku při výuce.

14. Jak často využíváte metody zážitkové pedagogiky při výuce?



Graf č. 1.

Účelem dílčích cílů je zjistit účinnost využití zážitkové pedagogiky ve školách. Těmito dílčími možnostmi myslím využití zážitkové pedagogiky v běžných výukových hodinách a výukových blocích, při akcích pořádaných školou uvnitř jako jsou například (např. semináře, víkendy v budově školy či projektové dny). Další možností myslím využití zážitkové pedagogiky při školních akcích především v přírodě (např. školní výlety, lyžařské výcviky,

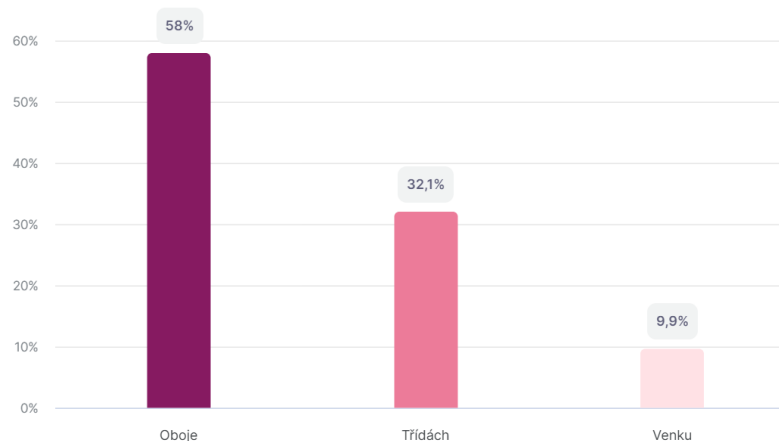
školy v přírodě, adaptační kurzy nebo výjezdní akce školy). Finálními možnostmi byly zjistit dopad ZP na žáky a jejich osobnost a také zjistit názor učitelů na využití tohoto konceptu ve vzdělávání. V rámci těchto cílů byly vytvořeny otázky, co jste už viděli.

První dílčím cílem bylo zjistit využití ZP při běžných výukových hodinách a blocích. Tomuto cíli odpovídají položky č. 7 a 13.

Otázka č. 7: Je váš předmět vyučován venku či ve třídách?

V této otázce zvolilo kombinované vyučování 47 učitelů (58 %), 26 učitelů (32 %) zvolilo třídy a zbylá menšina učí venku. Lze usuzovat že většina učitelů ráda kombinuje pobyt uvnitř a venku pokud jde o výuku.

7. Využíváte možnosti vyučovat váš předmět ve:

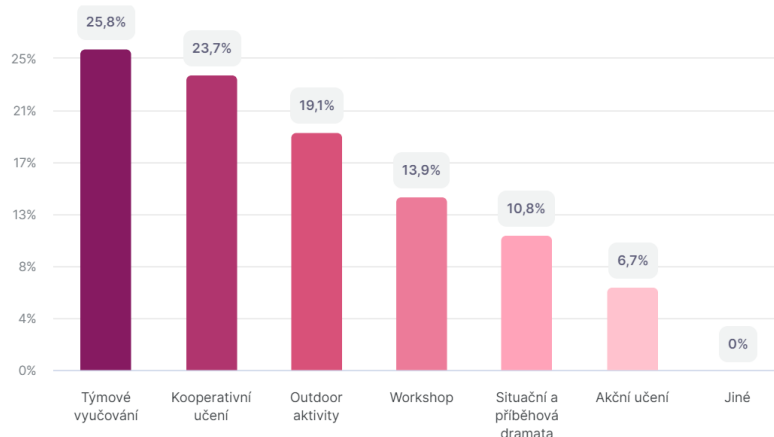


Graf č. 2

Otázka č. 13: Využíváte některé z těchto oficiálních metod?

Tato položka byla poněkud rozsáhlá, neboť jsme dali na výběr z více možností a opět se setkáme s metodami zážitkové pedagogiky, které jste mohli vidět v teoretické části. 50 (25,8 %) učitelů využívá týmové vyučování; 46 (23,7 %) kooperativní vyučování; 37 (19,1 %) outdoor aktivity; 27 (13,9 %) workshopy; 21 (10,8 %) situační a průběhová dramata a 13 (6,7 %) akční učení. Možnost napsat v kolonce „jiné“ a podělit se o dalších metodách nevyužil nikdo.

13. Využíváte některé z těchto oficiálních metod?



Graf č. 3

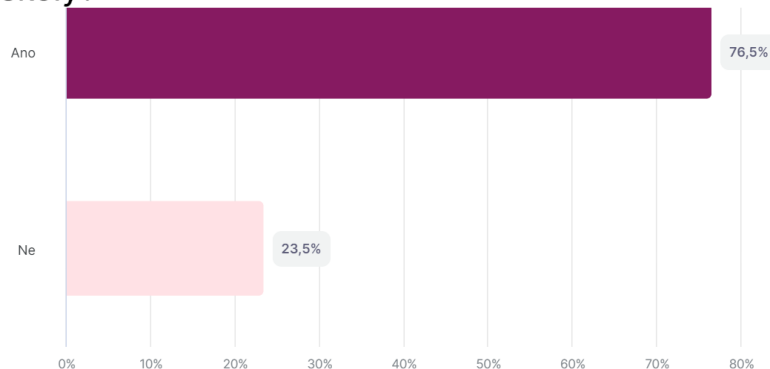
Z těchto dat usuzujeme že zážitková pedagogika se využívá při výuce s kombinovaným pobytem, kde většina učitelů využívá metody týmu a kooperace za účelem stmelování kolektivu a přípravu žáků na práci v týmu. Tím se nám cíl potvrzuje.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit do jaké míry se zážitková pedagogika využívá při akcích uvnitř. Tomuto cíli odpovídají položky č. 5, 6, 8

Otázka č. 5: Využívá vedení vaší školy zážitkovou pedagogiku, pokud jde o školní akce uvnitř?

Na tuto otázku odpovědělo ANO 62 učitelů (76,5 %) a NE 19 učitelů (23,5 %). Tedy většina ve své škole zaznamenává využití zážitkové pedagogiky při školních akcích uvnitř.

5. Využívá vedení vaší školy zážitkovou pedagogiku, pokud jde o školní akce v budově školy?

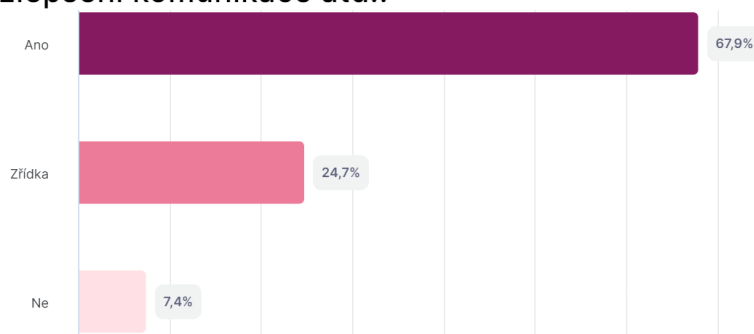


Graf č. 4

Otázka č. 6: Pokud pořádáte pro žáky takové akce (viz otázka 5) v budově školy, zařazujete během tohoto pobytu aktivity zaměřené na podporu stmelení týmu, zlepšení komunikace atd.?

Navazujeme zde na předešlou položku z dotazníku, kde 55 (67,9 %) učitelů zaměřuje aktivity na stmelení týmu a zlepšení komunikace, a u ostatních 20 (24,7 %) tuto možnost využívají učitelé jen někdy.

6. Pokud pořádáte pro žáky takové akce (viz otázka 5) v budově školy, zařazujete během tohoto pobytu aktivity zaměřené na podporu stmelení týmu, zlepšení komunikace atd.?

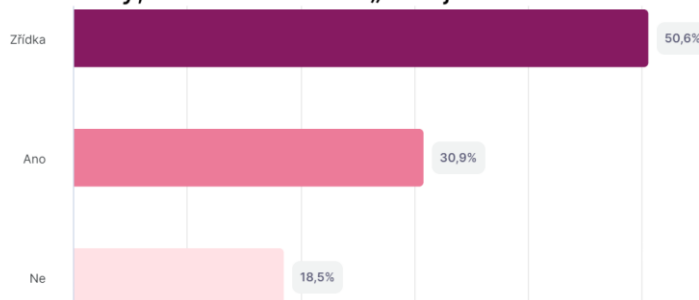


Graf č. 5

Otázka č. 8: Zařazujete do výukových aktivit ve třídě neobvyklé, například výtvarné techniky zaměřené na sebepoznání žáků jako jsou různé masky, billboardy, koláže na téma „Kdo jsem?“.

Výsledky za této položky říkají, že 41 (50,6 %) učitelů využívá jen někdy výtvarné techniky na téma sebepoznání a opakované užívání pouze 25 (30,9 %) učitelů.

8. Zařazujete do výukových aktivit ve třídě neobvyklé, například výtvarné techniky zaměřené na sebepoznání žáků jako jsou různé masky, billboardy, koláže na téma „Kdo jsem?“.



Graf č. 6

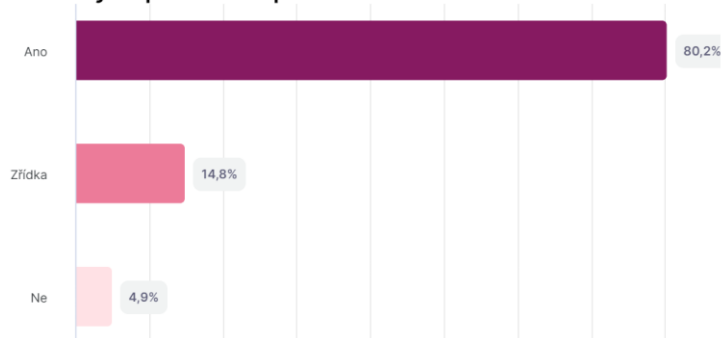
Podle dat z těchto položek usuzujeme že míra užití ZP při akcích uvnitř je poměrně vysoká a že u těchto akcí učitelé využívají možnost výtvarných technik u žáků jen některé školy, což nám přišlo zajímavé, neboť dle zpráv a výzkumů se například v zahraničí tuto moderní kreativní možnost využívá. Na víc jsou tyto techniky formou reflexe, která je u ZP běžná. Můžeme říct, že se nám cíl potvrzuje.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit do jaké míry se zážitková pedagogika využívá při akcích venku. Tomuto cíli odpovídají položky č. 10 a 11.

Otázka č. 10: Realizujete se svými žáky aktivity v přírodě jako je lyžařský kurs, škola v přírodě, adaptační kurs, víkendy v přírodě apod.?

V této položce jsme zjistili, že 65 (80 %) učitelů hojně u svých škol zaznamenalo využití možnosti aktivit mimo školní pozemky a pouze 12 (14 %) jen zřídka. Zbytek respondentů tuto možnost nevyužilo.

10. Realizujete se svými žáky aktivity v přírodě jako je lyžařský kurs, škola v přírodě, adaptační kurs, víkendy v přírodě apod.?



Graf č. 7

Otázka č. 11: Pokud realizujete takové aktivity (viz otázka 10), zkoušíte s žáky při pobytu v přírodě nácvik krizových situací jako je například ztráta orientace v terénu, zranění kamaráda, ztráta části nezbytného vybavení potřebného pro další postup (ztráta mapy a jiné)?

Z této navazující položky jsme zjistili že při takových akcích 37 (45,7 %) nacvičuje krizové situace a 30 (37 %) opět pouze někdy. Zbytek respondentů tuto možnost nevyužívá.

11. Pokud realizujete takové aktivity (viz otázka 10), zkoušíte s žáky při pobytu v přírodě nácvik krizových situací jako je například ztráta orientace v terénu, zranění kamaráda, ztráta části nezbytného vybavení potřebného pro další postup (ztráta mapy a jiné)?

ODPOVĚĚ	POČET	PODÍL
Ano	37	45.7%
Zřídka	30	37%
Ne	14	17.3%

Tabulka č. 2

Z těchto dat usuzujeme že pokud jde o aktivity v přírodě, je jich hodně využíváno. A pokud jde o výskyt krize tak usuzujeme, že obvykle záleží na situaci nebo u položky číslo 11 vidíme jenom malý rozdíl v datech. Můžeme říct, že míra využití ZP při pobytu venku je vysoká. Tím se nám cíl potvrzuje.

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjistit jakou úlohu sehrává ZP v oblasti sebepoznávání a socializace u žáků. Tomuto cíli odpovídají položky č. 8, 9 a 12.

Otázka č. 8: Zařazujete do výukových aktivit ve třídě neobvyklé, například výtvarné techniky zaměřené na sebepoznání žáků jako jsou různé masky, billboardy, koláže na téma „Kdo jsem?“.

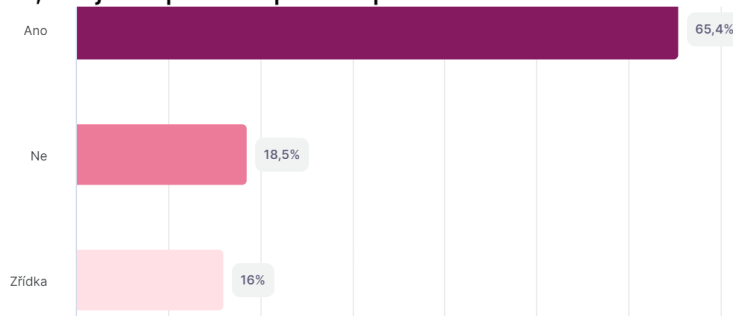
Výsledky za této položky říkají, že 41 (50,6 %) učitelů využívá jen někdy výtvarné techniky na téma sebepoznání a opakované užívání pouze 25 (30, 9 %) učitelů.

(viz Graf č. 6)

Otázka č. 9: Pokud zařazujete takové aktivity ve třídě (viz otázka 8), mají žáci potom prostor pro sdělování toho, jak se cítili, co jim bylo příjemné a co naopak ne, co je například překvapilo?

Data z této navazující položky říkají, že 53 (65,4 %) učitelů dává prostor žákům pro debatu o těchto aktivitách, 13 (16 %) dává prostor jen se zřídka a zbylí respondenti tuto možnost nevyužívají.

9. Pokud zařazujete takové aktivity ve třídě (viz otázka 8), mají žáci potom prostor pro sdělování toho, jak se cítili, co jim bylo příjemné a co naopak ne, co je například překvapilo?

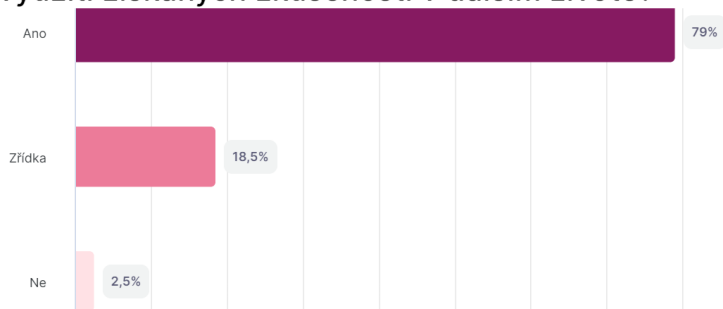


Graf č. 7

Otázka č. 12: Pokud realizujete aktivity v přírodě dáváte poté žákům možnost sdělovat své pocity a diskutujete s nimi o tom, co bylo například nejtěžší a o možnosti využití získaných zkušeností v dalším životě?

U této položky 64 (79 %) respondentů dává žákům možnost diskutovat o využití nabytých zkušeností v přírodě a pouze 15 (18 %) tuto možnost využívá málo. Zbylí respondenti tuto možnost nevyužívají.

12. Pokud realizujete aktivity v přírodě dáváte poté žákům možnost sdělovat své pocity a diskutujete s nimi o tom, co bylo například nejtěžší a o možnosti využití získaných zkušeností v dalším životě?



Graf č. 8

Celkově jste v těchto dat usuzujeme že ZP má poměrně velkou úlohu v oblasti sebepoznání a socializaci žáků přes techniky diskuze a práci ve skupině, jak to bývá při akcích venku. Také poměrně velká většina učitelů dává žákům prostor pro vyjádření svého názoru na tyto

aktivity a chce slyšet jejich názor, popřípadě jim dává možnost si svá sdělení obhájit. Cíl můžeme prohlásit za potvrzený.

Nakonec pátým dílčím cílem bylo zjistit jaký pohled mají učitelé ZŠ na využití ZP v oblasti vzdělávání. Tomuto cíli odpovídá položka č. 13 a 15.

Otázka č. 13: Využíváte některé z těchto oficiálních metod?

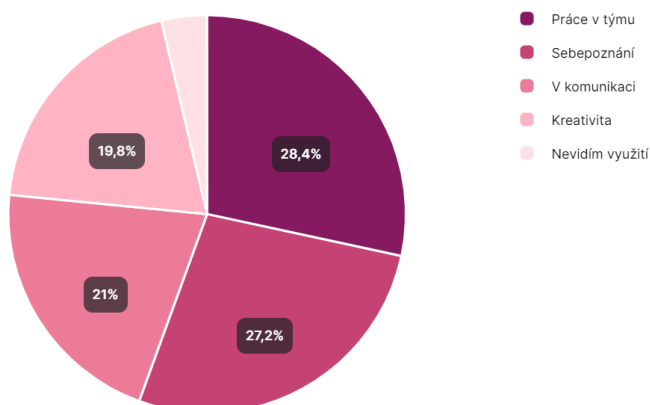
Tato položka byla rozsáhlejší, neboť jsme dali na výběr z více možností a opět se setkáme s metodami zážitkové pedagogiky, které jste mohli vidět v teoretické části. 50 (25, 8 %) učitelů využívá týmové vyučování; 46 (23,7 %) kooperativní vyučování; 37 (19,1 %) outdoor aktivity; 27 (13,9 %) workshopy; 21 (10,8 %) situační a průběhová dramata a 13 (6,7 %) akční učení. Možnost napsat v kolonce „jiné“ a podělit se o dalších metodách nevyužil nikdo.

(viz Graf č. 3)

Otázka č. 15: V čem vidíte největší přínos při využití zážitkové pedagogiky?

V této položce jsme dali na výběr z více odpovědí—23 (28,4 %) učitelů vidí největší přínos v práci v týmu, 22 (27,2 %) v sebepoznání, 17 (21 %) v komunikaci a 16 (19,8 %) přínos v kreativitě. Možnost „nevidím žádné využití“ ne zvolil nikdo.

15. V čem vidíte největší přínos při využití zážitkové pedagogiky?



Graf č. 9

Z těchto celkových dat usuzujeme že učitelé ZŠ mají velice pozitivní pohled na využití zážitkové pedagogiky v oblasti vzdělávání—at' už jde o práci v týmu, sebepoznání žáků a

vzájemnou komunikaci. Každá z těchto oblastí může využívat hned několik metod. Cíl se nám tedy potvrzuje.

ZÁVĚR

Bakalářská práce *Analýza vybraných metod zážitkové pedagogiky v rámci základních škol* se zabývala primárně zážitkovou pedagogikou, jejími metodami a souvisejícími prvky. Téma bakalářské práce bylo zvoleno z důvodu zájmu o zážitkovou pedagogiku a jejího využívaného na základních školách, kde by měla mít větší dopad v rámci druhé etapy socializace žáků, kde se vyskytuje období puberty a tím pádem musí učitelé sáhnout po technikách a metodách moderního vyučování, aby současnou mládež podněcovala ke čtyřem pilířům vzdělávání—učit se být, jednat, poznávat, žít společně.

Zde bych chtěla ještě jednou připomenout poznatky z mé teoretické části, kde jsme se dočetli o konceptu zážitkové pedagogiky—přesněji o českém konceptu v prázdninové škole Lipnice, o její historii—zakladateli K. Hahnovi a jeho působení, dále jsme si zmínili přímé užití zážitkové pedagogiky—dramaturgie a reflexe. Podívali jsme se na záchytku pedagogiku v současnosti—především jsme si zmínili naše nejdůležitější zákony a dokumenty, a nakonec jsme si poměřili sociální pedagogiku a zážitkovou pedagogiku.

V praktické části jsme především zkoumali ZP na základních školách—v 5. a 9. třídách, kde jsme chtěli vidět, jestli učitelé své působení na škole řídí dle formy moderního vyučování, tedy zážitkovou pedagogiku. Taky jsme se chtěli dozvědět, že pokud ZP užívají, kde vlastně vidí její největší přínos, pokud jde o žáky, jestli dávají žákům možnost se o aktivity ZP pobavit a jestli se mezi učiteli a žáky vyskytuje aktivní komunikace a zpětná vazba. Vzhledem ke kvantitativnímu pojetí výzkumu jsme následně v praktické části směřovali pozornost na data, které jsme sesbírali pomocí dotazníkového šetření. Dotazník byl administrován online učitelům základních škol okresu Olomouc. Celkově tento výzkum vidíme pozitivně, je ale potřeba zmínit, že by mohl být lepší—některé položky v dotazníku by mohli být přesnější a více rozvinuté, takže by celková interpretace dat mohla být přesnější a samotné výsledky výzkumů tedy lepší.

V závěru bych chtěla poděkovat všem účastníkům tvorby výzkumu bakalářské práce—přesněji všem respondentům kteří mi odpověděli na adresu online dotazníku a také všem kolegům, kteří mi pomáhali s hledáním písemné podpory k realizaci teoretické části.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DRAHANSKÁ, Petra, 2020. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion. Račice: Petra Dražanská. ISBN 978-80-270-8093-9.

GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-X

HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024728162

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHYTILOVÁ, Lenka a Radek HANUŠ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

CHYTILOVÁ, Lenka, 2006. *Olomouc – srdce Hané*. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2024-04-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/914/OLOMOUC-SRDCE-HANE.html>. ISSN 1802-4785.

JIRÁSEK, Ivo, 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Gymnasion. Praha: Portál. ISBN 9788026214854.

KASÍKOVÁ, Hana, 2009. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2., rozš. Vyd. Kladno: AISIS. ISBN 9788090407169.

KNOTKOVÁ, Alena, 2022. *Zážitková pedagogika* [online]. Projektu Strategický rozvoj Univerzity Hradec Králové. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus [cit. 2024-04-21]. ISBN 978-80-7435-873-9. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/zazitkova-pedagogika.pdf>

HERINK, Josef, 2014. *Týmové mezipředmětové vyučování* [online]. In.: [cit. 2024-04-21]. Dostupné z: doi: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18501/TYMOVE-MEZIPREDMETOVE-VYUCOVANI-TEAM-TEACHING-KOLEGIUM-VYUCUJICICH.html>

MŠMT, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. [cit. 2024-04-22]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 8073150123.

OPRAVILOVÁ, Vladimíra a Eva GEBHÁTOVÁ, 1998. *Léto v mateřské škole – kurikulum předškolní výchovy 2.díl*. Portál. ISBN 80-7178-245-9.

PAVELKOVÁ, Andrea, 2017. *Uplatňování zážitkové pedagogiky ve vyučování* [online]. Katedra primární a preprimární pedagogiky [cit. 2024-04-22]. Dostupné z: https://theses.cz/id/a9jznk/DP_1.pdf. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

PILÍŘOVÁ, Zuzana, 2007. *Zážitková pedagogika a její přístup k výchově a vzdělávání u dětí a mládeže* [online]. Katedra pedagogiky [cit. 2024-04-20]. Dostupné z: https://theses.cz/id/zta38m/downloadPraceContent_adipIdno_9358. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PhDr. Marie Bezečná.

PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 9788073675462.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6

SKALKOVÁ, Jarmila, 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

SOJÁK, Petr, 2023. *Zpětná vazba a reflexe*. [online]. [cit. 2024-04-22]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pdf/ps23/pvc/web/pages/03_07_02_reflexe.html

RVP.CZ, 2011. *Sociální pedagogika* [online]. [cit. 2024-04-22]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Soci%C3%A1ln%C3%AAD_pedagogika

RVP.CZ, 2013. *Zážitková pedagogika* [online]. [cit. 2024-03-24]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

č. číslo

např. například

BP Bakalářská práce

PŠL Prázdninová škola Lipnice

ZP Zážitková pedagogika

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek Graf č. 1.....	44
Obrázek Graf č. 2.....	45
Obrázek Graf č. 3.....	46
Obrázek Graf č. 4.....	46
Obrázek Graf č. 5.....	47
Obrázek Graf č. 6	47
Obrázek Graf č. 7.....	48
Obrázek Graf č. 8.....	50
Obrázek Graf č. 9.....	51

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1.....	41
Tabulka 2.....	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

1. Jste:

- Žena
- Muž

2. Jste učitelem...?

- 5. třídy
- 9. třídy

3. Jste seznámeni s konceptem zážitkové pedagogiky?

- Ano
- Ne

4. Setkali jste se během své pedagogické praxe s pojmem zážitková pedagogika?

- Ano
- Ne

5. Využívá vedení vaší školy zážitkovou pedagogiku, pokud jde o školní akce v budově školy?

- Ano
- Ne

6. Pokud pořádáte pro žáky takové akce (viz otázka 5) v budově školy, zařazujete během tohoto pobytu aktivity zaměřené na podporu stmelení týmu, zlepšení komunikace atd.?

- Ano
- Zřídka
- Ne

7. Využíváte možnosti vyučovat váš předmět ve:

- Třídách
- Venku

- Oboje

8. Zařazujete do výukových aktivit ve třídě neobvyklé, například výtvarné techniky zaměřené na sebepoznání žáků jako jsou různé masky, billboardy, koláže na téma „Kdo jsem?“.

- Ano
- Zřídka
- Ne

9. Pokud zařazujete takové aktivity ve třídě (viz otázka 8), mají žáci potom prostor pro sdělování toho, jak se cítili, co jim bylo příjemné a co naopak ne, co je například překvapilo?

- Ano
- Zřídka
- Ne

10. Realizujete se svými žáky aktivity v přírodě jako je lyžařský kurs, škola v přírodě, adaptační kurs, víkendy v přírodě apod.?

- Ano
- Zřídka
- Ne

11. Pokud realizujete takové aktivity (viz otázka 10), zkoušíte s žáky při pobytu v přírodě nácvik krizových situací jako je například ztráta orientace v terénu, zranění kamaráda, ztráta části nezbytného vybavení potřebného pro další postup (ztráta mapy a jiné)?

- Ano
- Zřídka
- Ne

12. Pokud realizujete aktivity v přírodě dáváte poté žákům možnost sdělovat své pocity a diskutujete s nimi o tom, co bylo například nejtěžší a o možnosti využití získaných zkušeností v dalším životě?

- Ano

- Zřídka
- Ne

13. Využíváte některé z těchto oficiálních metod?

- Workshop
- Outdoor aktivity
- Týmové vyučování
- Akční učení
- Situační a příběhová dramata
- Kooperativní učení
- Jiné _____

14. Jak často využíváte metody zážitkové pedagogiky při výuce?

- Často
- Středně
- Skoro vůbec

15. V čem vidíte největší přínos při využití zážitkové pedagogiky?

- V komunikaci
- Práce v týmu
- Kreativita
- Sebepoznání
- Nevidím využití

