

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití prvků zážitkové pedagogiky ve vyučování
Utilising Elements of Experiential Education in Teaching

Bc. Adéla Bláhová

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Králová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pedagogiky pro střední školy
Studijní obor: N PG 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití prvků zážitkové pedagogiky ve vyučování potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 2.4.2025

Poděkování:

Touto cestou bych ráda poděkovala všem lidem, kteří mi s napsáním práce pomáhali. Zejména bych chtěla vyjádřit svou vděčnost PhDr. Kateřině Králové, Ph.D. za odborné vedení práce, doporučení literatury potřebné pro vypracování práce a za její praktické rady, připomínky a náměty.

Také bych chtěla poděkovat svým rodičům a svému příteli za jejich pomoc a podporu nejen při psaní práce. Poslední poděkování patří všem mým známým, kteří mě podporovali a dodávali mi energii a sílu, ale také informace pro napsání této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá zapojováním prvků zážitkové pedagogiky do edukačního procesu základních škol. V první části této práce jsou objasněna teoretická východiska, která se vztahují k zážitkové pedagogice. Teoretická část nejprve vyloží, co je pedagogika obecně, dále představí už samotnou zážitkovou pedagogiku a ukáže její historický vývoj a zařazení v českém školství. Analytická část zobrazí konkrétní prvky zážitkové pedagogiky a jejich aplikaci do vyučování. V této části je dále vyobrazen vliv zážitkové pedagogiky na vzdělávání a rozvoj jedince a také nastíněny výhody a nevýhody při uplatňování zážitkové pedagogiky ve vyučování. V neposlední řadě pak práce nabídne konkrétní příklady zážitkových aktivit a metod uplatňovaných ve školství. Tyto poznatky jsou využity v části praktické. Cílem této práce je prozkoumat teoretické základy zážitkové pedagogiky, její aplikaci v edukačním procesu a zhodnotit vliv zážitkových aktivit na motivaci a rozvoj kognitivních dovedností žáků. Praktická část využívá výsledků získaných na základě empirického šetření distribuovaného žákům druhého stupně základních škol a jejich učitelům, kde zjišťuje, jakým způsobem jsou prvky zážitkové pedagogiky využívány v edukačním procesu. Z empirického šetření je vytvořeno grafické znázornění získaných odpovědí od respondentů. Závěr práce na základě získaných poznatků ukazuje možnosti a doporučení pro využívání zážitkové pedagogiky ve školním prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Zážitková pedagogika, vyučování, motivace a zájem, základní škola, učitelé

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the integration of elements of experiential education into the educational process of primary schools. The first part of this work explains the theoretical resources that relate to experiential education. The theoretical part will first explain what pedagogy is in general, then introduce experiential education itself and show its historical development and inclusion in the Czech education system. The analytical part depicts specific elements of experiential education and their application in teaching. This part also illustrates the influence of experiential education on learning and individual development, as well as significant advantages and disadvantages in applying experiential education in teaching. In conclusion, the thesis offers specific examples of experiential activities and methods applied in education. This knowledge is used in the practical part. The aim of this thesis is to examine the theoretical foundations of experiential education and its application in the educational process. It will also evaluate the influence of experiential activities on the motivation and development of cognitive skills of pupils. The practical part uses the results based on an empirical survey distributed among second grade pupils of primary schools and their teachers, where it determines how the elements of experiential education are used in the educational process. A graphic representation of the respondents' answers is created from the empirical survey. The conclusion of the thesis, based on the knowledge obtained, shows the possibilities and recommendations for the applying experiential education in the school environment.

KEYWORDS

Experiential Education, Teaching, Motivation and Interest, Primary School, Teachers

Obsah

Úvod	6
1 Teoretický rámec zážitkové pedagogiky	8
1.1 Pedagogika.....	8
1.2 Historie a vývoj zážitkové pedagogiky.....	10
1.3 Zařazení zážitkové pedagogiky v současném školství	12
1.4 Definice zážitkové pedagogiky a její principy.....	13
1.5 Psychologické aspekty.....	16
1.5.1 Osobnost učitele a jedince	16
1.5.2 Motivace	18
2 Analýza využití prvků zážitkové pedagogiky ve vyučování	21
2.1 Prvky zážitkové pedagogiky	21
2.2 Aplikace zážitkové pedagogiky ve vyučování.....	26
2.3 Metody zážitkové pedagogiky	29
2.4 Působení zážitkové pedagogiky na vzdělávání a rozvoj jednotlivce	32
3 Výzkumné šetření	37
3.1 Popis výzkumného rámce a cílů	37
3.1.1 Specifikace použitých metod výzkumu, výběr vzorku a implementace	38
3.2 Analýza dat a interpretace výsledků	39
3.2.1 Výsledky naplnění cílů a přínosu výzkumu	39
3.2.2 Závěry a doporučení získané z výzkumných dat.....	54
Závěr.....	55
Seznam použitých informačních zdrojů	57
Seznam příloh.....	63

Úvod

Mysl není nádoba k naplnění, ale oheň k zapálení. (Plutarchos)

Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím. (čínské příslovi)

Těmito citáty bych ráda pozvala k mé diplomové práci, která se zabývá zobrazením zážitkové pedagogiky ve školním prostředí a využitím jejích prvků v rámci vyučování.

V posledních desetiletích dochází ve vzdělávacím systému k postupným změnám, které reflektují potřebu přizpůsobit výuku aktuálním potřebám a výzvám společnosti. Tradiční metody výuky, které se zaměřují převážně na pasivní příjem informací, se čím dál více ukazují jako nedostatečné pro komplexní rozvoj žáků. V dnešním digitálním světě mám pocit, že se méně zaměřujeme na osobní zkušenost a aktivní poznávání světa, a to nejen v soukromí a v rodině, ale i ve školním prostředí. Na školách se nachází mnoho typů žáků, kteří mají jedno společné, a tím je kladný vztah k přestávkám. Můžeme prohlásit, že se na ně téměř všichni těší, neboť konečně mohou dělat to, co je skutečně baví. Učení berou jako nutnost, povinnost, zatímco přestávka je pro ně volnost a zábava. To je jeden z důvodů, proč vznikla tato práce. Práce má tak za cíl ukázat, že učení nemusí být pouze dril a povinnost, ale i zážitek a radost.

Přístupy, které se stále častěji uplatňují ve vzdělávacím procesu, jsou označovány jako zážitková pedagogika, pedagogika prožitku, výchova prožitkem, dobrodružná výchova, zkušenostní výchova. Všechny tyto přístupy mají mnoho společného, proto zde budeme pracovat s pojmem zážitková pedagogika. Tento směr zdůrazňuje aktivní zapojení žáků do procesu učení prostřednictvím osobních zkušeností a reflexe, čímž podporuje hlubší pochopení učiva, rozvoj kritického myšlení, týmové spolupráce a zlepšení sociálních dovedností. Zážitkové aktivity mají potenciál nejen rozvíjet kognitivní schopnosti žáků, ale také zlepšit jejich emocionální a sociální kompetence, což se v dnešní době řadí na první místo v moderním vzdělávání.

Cílem této diplomové práce je prozkoumat využívání prvků zážitkové pedagogiky ve vyučování a posoudit jejich vliv na rozvoj žáků. Klíčovým motivem je zaměření se na rozvoj mysli, ale i těla žáků. Práce si tak klade za cíl zodpovědět na otázku, zda prvky zážitkové

pedagogiky pozitivně ovlivňují motivaci žáků o učení a zda a případně jakým způsobem ovlivňují sociální dovednosti, týmovou spolupráci a vnímání sebe sama.

V práci je představena historie zážitkové pedagogiky a východiska, ze kterých při svém vzniku čerpala, dále jsou zde zobrazeny výukové metody s prvky zážitkové pedagogiky, které nejlépe působí na rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí a které nejvhodněji zvyšují zájem žáků o učivo. Práce se také zabývá výhodami a nevýhodami uplatňování zážitkové pedagogiky ve vyučování a v praktické části zkoumá, zda a v jaké míře se její prvky využívají na základních školách na druhém stupni. Na základě výsledků z empirického šetření pak budeme moci poskytnout doporučení pro efektivnější využívání zážitkové pedagogiky ve školním prostředí na podporu osobního a sociálního rozvoje žáků.

Tato práce se tak bude zaměřovat na teoretické a praktické aspekty zážitkové pedagogiky, její aplikaci ve vyučování a konkrétní dopady na žáky, s cílem přispět k rozvoji efektivních vyučovacích strategií v souladu s moderními pedagogickými trendy.

1 Teoretický rámec zážitkové pedagogiky

1.1 Pedagogika

Samotné slovo „pedagogika“ pochází z řeckého paidagogos – „pais“ (dítě) a „ago“ (vést). Původně označovalo otroka, který doprovázel děti do školy a dohlížel na jejich chování. Dnes pod tímto pojmem rozumíme teoretickou i praktickou vědu o výchově a vzdělávání. (Průcha, 1997, s. 14)

Neexistuje však jednoznačná definice pojmu pedagogika, která by obsáhla celý vědní obor.

Pedagogický slovník uvádí, že pedagogika je *„v odborném významu věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže.“* (Mareš a kol., s. 160 – 161)

Pedagogika představuje samostatný vědní obor, jehož předmětem zkoumání je výchova a vzdělávání člověka v celé šíři a rozmanitosti. Jako samostatný vědní obor se pedagogika vyvíjí od 17. století, kdy Jan Amos Komenský položil její základy svým dílem *Didactica Magna*. V současnosti má pedagogika široké spektrum subdisciplín a oborů, které se zaměřují na různé aspekty vzdělávání a výchovy. Jejím cílem je nejen popisovat a analyzovat výchovně-vzdělávací procesy, ale také formulovat doporučení, jak tyto procesy efektivně organizovat, vést a hodnotit. Pedagogika zkoumá vztahy mezi vychovatelem (učitelem, pedagogem) a vychovávaným (žákem, studentem), a zároveň se zabývá i širším kontextem výchovy, například vlivem rodiny, společnosti či kultury. Zabývá se také zákonitostmi výchovy a vzdělávání, analyzuje jejich cíle, obsah, metody a formy. Věnuje se také výzkumu podmínek, za kterých výchova a vzdělávání probíhají, a hledá efektivní cesty, jak podporovat všestranný rozvoj osobnosti člověka. Pedagogické poznatky slouží k teoretickému objasnění jevů v oblasti výchovy a zároveň k vytváření praktických doporučení pro pedagogickou činnost. (MUNI, online)

Pedagogika se profiluje jako interdisciplinární věda, která čerpá poznatky nejen ze samotné pedagogické teorie, ale také z psychologie, sociologie, filozofie, antropologie, medicíny a dalších vědních disciplín. Jejím hlavním cílem je pochopit, jakým způsobem dochází k

rozvoji osobnosti jedince v procesu výchovy a vzdělávání, a na základě toho optimalizovat pedagogické přístupy. (Průcha, 1997, s. 37)

Pedagogika plní dle Průchy (2009, s. 32 - 53) tři základní funkce:

1. Teoreticko-poznávací funkci – zkoumá a analyzuje procesy výchovy a vzdělávání, jejich podmínky, průběh a výsledky
2. Prakticko-normativní funkci – navrhuje metody, postupy a doporučení pro efektivní realizaci výchovně-vzdělávacích procesů
3. Prognostickou funkci – predikuje budoucí vývoj v oblasti výchovy a vzdělávání s ohledem na společenské a technologické změny

Pedagogika se člení na několik disciplín: základní disciplíny, hraniční a aplikované disciplíny. Základní disciplíny se zabývají obecnými otázkami teorie výchovy a vzdělávání, formulují základní pojmy, zákonitosti a principy. Mezi základní disciplíny patří:

- Obecná pedagogika - zabývá se základními pojmy, teoriemi a zákonitostmi výchovy a vzdělávání;
- Obecná didaktika - soustředí se na teorii vyučování, procesy osvojování vědomostí, dovedností a návyků;
- Dějiny pedagogiky – zkoumá historický vývoj pojetí výchovy, pedagogických idejí, principů a typů škol;
- Teorie výchovy – obsahuje teorie jednotlivých složek výchovy, jazykové, vědecké, pracovní, etické a tělesné, zkoumá a objasňuje výchovné jevy v užším slova smyslu;
- Metodologie pedagogiky – představuje teorie metod, uplatňující se v pedagogickém zkoumání.

Hraniční disciplíny propojují pedagogiku s jinými vědními obory, čerpají poznatky z příbuzných věd a využívají je k hlubšímu poznání pedagogických jevů. Jsou jimi:

- Pedagogická psychologie – propojuje pedagogické a psychologické přístupy, zkoumá psychické procesy v kontextu výchovy;
- Filosofie výchovy – sleduje výchovu ke vztahu k podstatě člověka a společnosti, etické otázky výchovy a komplexní nazírání na svět;

- Sociologie výchovy – pozoruje výchovné jevy z aspektu sociální podmíněnosti;
- Ekonomie vzdělávání – zkoumá, jak se vzájemně ovlivňují ekonomické a pedagogické procesy;
- Antropologie výchovy – zabývá se kulturními a biologickými podmínkami výchovy;
- a další.

Aplikované pedagogické disciplíny se zabývají praktickým uplatněním teoretických poznatků v konkrétních podmínkách výchovy a vzdělávání a řadí se sem:

- Předškolní pedagogika;
- Pedagogika volného času – zaměřuje se na prostředky napomáhající smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých;
- Andragogika a gerontagogika - zabývá se vzděláváním dospělých či seniorů;
- Speciální pedagogika - zaměřuje se na výchovu a vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, dělí se dále na dílčí subdisciplíny, jako jsou etopedie, psychopedie, somatopedie, surdopedie, tyflopédie, logopedie;
- Sociální pedagogika - sleduje vliv sociálního prostředí na vývoj jedince a jeho vzdělávací dráhu;
- Oborové didaktiky.

Zážitková pedagogika, kterou tuto práce zkoumá, může být považována za aplikovanou disciplínu a někdy se považuje za součást pedagogiky volného času nebo andragogiky, ale její principy nacházejí uplatnění i ve formálním vzdělávání, například v rámci školních projektů a výukových programů. Využívá pro výchovu a vzdělávání metody založené na osobní zkušenosti a aktivní účasti. (MUNI, online)

1.2 Historie a vývoj zážitkové pedagogiky

Důležitou roli při vzniku zážitkové pedagogiky však měly již starořecké ideály. Především pak pojem *gymnasion*, který v sobě propojuje všestrannou péči o tělo prostřednictvím tělesných cvičení, ale také péči o duši skrze filozofické rozhovory. Vznikala tak praktická výchova, která umožňovala celostní rozvoj osobnosti. Nejdůležitějším termínem pro soulad duše a těla je koncept *kalokaghatia*, vyjadřující pojmy krása a dobro, kdy se propojuje kultura duchovní a kultura fyzická. Vzniká tak *ideál všestrannosti* (antické ctnosti –

statečnost, spravedlnost, moudrost a uměřenost), který se spojuje s *ideálem areté* (zdatnost, schopnost či výkonnost, obsahující i ctnost a spravedlnost). (Jirásek, 2019, s. 59-61)

„V jistém smyslu lze za zakladatele pedagogiky zážitku považovat Platóna a nemíníme to jako provokaci. Platón klade důraz na prožitek náhledu pravdy, prožitek zjasnění problému, má za to, že podstatou filosofie jako formativní činnosti par excellence je Erós, tedy touha a láska. Náhled na ideu je v platonismu vlastně výsledkem kultivace fundamentální lidské zkušenosti, prožitku touhy, a proto je v této filosofii idea krásy předstupněm na cestě k ideji Dobra.“ (Strouhal, 2013, s. 113)

Dnes je však tento pojem, tato myšlenka, v rozporu s tím, co rozumíme pod pojmem zážitková pedagogika. Zážitek je v dnešní době brán jako stěžejní bod výchovně-vzdělávacího procesu, kdy často nezáleží na systematickém promyšlení jeho vztahu s myšlenkou, což vede k obtížnějšímu přijetí a setrvání v mysli. (tamtéž)

V antice byl pohyb využíván hojně, a to dokonce i velkými mysliteli tehdejší doby. Dle dostupných zdrojů se totiž údajně i Thalés, Platón, Eurípidés či Démosthénés účastnili panhelénských her. To je jen ukázka toho, jak v tehdejší době byla důležitá provázanost duše a těla. V následujících letech se tato myšlenka mnohokrát pozměnila, až se může zdát, že se v dnešní době tato idea příliš nedaří uskutečňovat. (Jirásek, 2019, s. 59-61)

Důležitá je především myšlenka neoddělitelnosti slova a myšlenky.

„Zprostředkování (významu, ideje, zážitku, přesvědčení), má-li být smysluplné a otevřené porozumění, se děje skrze slovo. Zážitek je vždy součástí myšlenky, resp. nějakého myšlenkového obsahu.“ To znamená, že nelze oddělit myšlenku a prožitek. Kdybychom oddělili slova od činností, byli bychom svědky různých abstrakcí a zkreslení. To samé platí i naopak, kdybychom vyjmuli slova a reprezentovali realitu pouze prostřednictvím prožitku, pak *„nastává soumrak lidství, soumrak rozumu“*. (Strouhal, 2013, s. 115)

Mezi průkopníky zážitkové pedagogiky řadíme mimo jiné Komenského, Deweyho, Hahna, Kindermanna, Kolba nebo osobnosti zabývající se příbuzným pojmem alternativní a inovativní pedagogika.

Zážitková pedagogika tak vznikala postupně v průběhu let, a to převážně díky experimentálnímu období, a následně pak v 90. letech 20. století pod taktovkou projektu Tábornických škol ČSM a také kurzů Prázdninové školy Lipnice, Hnutí GO! či Outward Bound.

1.3 Zařazení zážitkové pedagogiky v současném školství

V současném školství se zážitková pedagogika vyskytuje v mnoha podobách. Především záleží na tvořivosti konkrétní školy a jejích učitelů. Důležité je propojování poznatků a přístupů z různých disciplín a vyučovacích předmětů. Zážitková pedagogika čerpá především z volnočasových aktivit a organizací, které poskytují metody, programy a náměty zážitkových aktivit.

Zážitková pedagogika tedy není oddělená disciplína, ale metodika, která se integruje do výuky, projektů, exkurzí i mimoškolních aktivit. Ve státním i alternativním školství jí přibývá, protože děti díky ní víc zažijí, lépe si zapamatují a rozvíjejí praktické dovednosti a vztahy. Zážitek lze do škol zařadit téměř všude a všemi možnými způsoby. Nemusí se jednat pouze o sportovní aktivity, ale i o výtvarné, hudební či dramatické aktivity. Mnohdy postačí i jako alternativní způsob frontální výuky zapojení besed se zajímavými hosty. V prostředí zážitkové pedagogiky se poukazuje i na to, že zážitek nemusí být pozitivní, důležité je, aby byl silný.

I přesto všechno má však zážitková pedagogika problém se prosadit v současném školství. Jedním z důvodů, proč je tomu tak, je nejistota v metodické sféře učitelů. Učitelé nejsou přesvědčeni, že se žáci prostřednictvím zážitků naučí lépe a trvaleji. Dalším důvodem, proč má zážitková pedagogika problém se prosadit do současného školství, je časové rozvržení. Pro co nejlepší využití je většinou třeba více než jedna vyučovací hodina. V současné době se tak zážitková pedagogika vyskytuje převážně jen na seznamovacích a obdobných kurzech. (Feřtek, 2013, s. 55 – 57)

V současné době probíhá revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tato revize se snaží o integrování neformálních prvků, a tedy i zážitkové pedagogiky, do vzdělávání formálního. Tento proces čerpá ze Strategie vzdělávací politiky 2030+. Tato revize reaguje na dynamický vývoj společnosti a nutnost přípravy žáků na

výzvy reálného života. Cílí na rozvoj klíčových kompetencí, konkrétně na kritické myšlení, schopnost řešit problémy a propojení znalostí s reálnými situacemi, které život nabízí. Žáci tak budou moci snadněji propojovat vědomosti z výuky s praktickými zkušenostmi v osobním i budoucím profesním životě. Školy budou moci flexibilněji přizpůsobit výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, což bude mít pozitivní vliv na motivaci a aktivní zapojení do učebního procesu. Aktuálně je od konce roku 2024 schválena revize rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a základní vzdělávání. Díky tomu by základní a mateřské školy mohly začít dobrovolně tyto revidované programy zavádět již od září 2025. Povinné zavádění by mělo vstoupit v platnost u mateřských škol v září 2026 a u základních škol o rok později, tedy v září 2027. (NPI ČR)

1.4 Definice zážitkové pedagogiky a její principy

Zážitková pedagogika je postavena na několika pojmech, z nichž nejdůležitějšími jsou pravděpodobně zkušenostní učení, zážitek, prožitek, vztah k sobě samému, spolupráce, aktivita, překonávání hranic možností a zpětná vazba. Nelze ji přesně definovat, stejně jako se autoři nemohou shodnout, zda je zážitková pedagogika pedagogickým konceptem, směrem či metodou.

„Výchova prožitkem, výchova dobrodružstvím je výchova uskutečňovaná prostřednictvím programů spojených s fyzicky náročnou činností a určitou mírou rizika. Cílem je zvýšit připravenost a odolnost dítěte na každodenní životní stresy a traumatizující životní události, prožívat je sám i skupinově. Jde např. o každodenní situace, jako ztráta cesty, dokladů, klíčů aj., strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce, ale také např. simulovaná slepota, chování při živelných katastrofách. Umožňuje rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí. Proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí.“ (Hartl & Hartlová, 2004, s. 680)

Pelánek (2003, s. 2) také definuje zážitkovou pedagogiku a říká, že „zážitková pedagogika využívá učení prostřednictvím zážitku, prožitku, učení na základě vlastní zkušenosti. Záměrně vyvolává situace vedoucí k získání zážitků a posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení.“ Dále uvádí, že „zážitková pedagogika se zaměřuje především na dovednosti a postoje a je postavena na

dvou základních principech: učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny pomocí dobrodružství.“ (Pelánek, 2008, s. 21)

Vališová & Kasíková (2011, s. 229) zážitkovou pedagogiku definuje jako učení, vycházející z vlastní zkušenosti a prožitku účastníka. Je založena na aktivním přístupu, kde hraje důležitou roli zpětná vazba a reflexe, díky čemu přechází zkušenost do běžného života.

Zážitková pedagogika tak působí v různých oblastech rozvoje jedince. Díky týmové spolupráci rozvíjí sociální dovednosti, díky aktivitě a prožitkům pak pohybové dovednosti, ale i tvořivost a motorické dovednosti. Na základě zpětné vazby si jedinci následně utřídí vlastní sebepojetí, což nás přivádí k rozvoji intelektu. Díky tomu můžeme prohlásit, že je zážitková pedagogika teorií celostní výchovy.

V zážitkové pedagogice je předmětem zájmu především výchova a proces učení, kdy jsou zdůrazňovány pojmy rozvoj a růst osobnosti. Skrze výchovu a proces učení je umocňováno emoční působení celého procesu. Velkou roli při uplatňování zážitkové pedagogiky hraje prostředí, kdy je upřednostňováno přírodní prostředí. Prostředkem zážitkové pedagogiky jsou pak různé druhy sportů, her či umělecké aktivity, realizované v konkrétních situacích (role-playing, kooperativních či kompetitivních anebo kreativních situacích) za asistence vůdčích osobností, kterými mohou být učitelé, instruktoři nebo samotní účastníci, žáci. V zážitkové pedagogice je důležitá spolupráce, proto se nejčastěji celý proces odehrává v uměle vytvořených skupinách, které vedou k aktivnímu postoji a uvědomění. Díky tomu vzniká autentická, neopakovatelná a trvalá zkušenost, jež vede k pozitivnímu působení na postoje, hodnoty, smysl, orientaci a chování jedince a skupiny, ale i vůdčích osobností. Hanuš (2021, s. 60) pak definuje zážitkovou pedagogiku vztahem pojmů prožitek – zážitek – zkušenost. Je třeba vždy mít na paměti, že pro zážitkovou pedagogiku není zážitek pouze prostředkem, nýbrž jejím cílem.

Jirásek (2019) uvádí, že pojem zážitková pedagogika není používán pouze pro teoretické analýzy, ale i jako realizace aktivit vedených touto metodikou, tedy jako praktický obor. Uvádí, že můžeme rozlišit čtyři obsahy tohoto termínu.

- Prvním obsahem je teorie v užším slova smyslu, kdy toto pojetí vyjadřuje dlouhou tradici specificky české verze výchovy v přírodě, kam řadíme převážně turistiku a

skauting, ale i intenzivní rekreační režimy, tedy edukační reality probíhající v přírodním prostředí.

- Druhým obsahem je teorie v širším slova smyslu. Zde se příznivci neomezuji pouze na rozměr tradice výchovy v přírodě, nýbrž zjišťují a pozorují veškeré pedagogické souvislosti prožitkových situací. S tím souvisí překročení roviny výchovy do rozměru vzdělávání.
- Třetím obsahem je metodika postupů a procesů, kde se neusiluje o teoretické popisy. Zájmem je zde chápání disciplíny jako *svébytné soustavy různorodých edukativních jevů a vypreparovaných zkušeností, zahrnovaných termínem zážitková pedagogika*.
- Čtvrtým a posledním obsahem zážitkové pedagogiky, který Jirásek užívá, je praktická realizace kurzů, workshopů či vyučovacích jednotek, kdy prožitková realita ne vždy obsahuje aspekty osobnostního rozvoje.

Z Jiráskova (2019) výčtu nás v této práci bude nejvíce provázet teorie v širším slova smyslu, kdy největším zájmem bude prozkoumat, jakým způsobem můžeme zážitkovou pedagogiku zapojit do vzdělávání a jaké ovlivnění kognitivních funkcí z toho bude plynout.

„Pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvodnými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“ (Jirásek, 2004, s. 15)

V zážitkové pedagogice je velmi důležitou složkou soustředěnost na přítomnost: hru, emoční stránku, ale i racionalitu aktivit žáka. Vychází z předpokladu, že co si žák sám vyzkouší, to si zapamatuje po delší dobu a může je následně snadněji zúročit v dalším učení

se. Nespočívá v pouhém memorování, ale především ve vytváření spojení mezi učivem a jeho praktickým využitím. Tento způsob učení je neúčinnější, když se jedinec nachází mezi zónou komfortu a stresem. V takových podmínkách se pak lépe učí a nabývá zkušeností. (Balšaj, 2008, s. 15-16)

1.5 Psychologické aspekty

1.5.1 Osobnost učitele a jedince

Osobnost jedince je důležitým východiskem i cílem zážitkové pedagogiky. „*Osobností rozumíme charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které určují osobní styl jedince a ovlivňují jeho vzájemné působení s prostředím.*“ (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 53) Osobnost je tedy soulad tělesné konstituce, temperamentu, schopností, zaměřenosti a charakteru. Tato celistvost se tvoří v průběhu celého života a díky ní se jedinci začleňují do společnosti. Osobnost se vytváří v různých oblastech a činnostech lidského života. Těmito oblastmi jsou práce, cestování, umění, láska a možné světy, do kterých řadíme takové oblasti, v kterých sehráváme různé role. Může to tak být v oblasti rodiny, školy, oddílu či vlastního okolí bydliště. Důležitým faktorem pro formování osobnosti je i genetika, tedy temperament. Temperament je způsob chování, který máme daný od narození. Rozlišujeme čtyři základní typy temperamentu: sangvinik, flegmatik, cholerik a melancholik. Každý z těchto temperamentů má svoje specifické vlastnosti, které jsou pozitivní i negativní. U jedinců mohou být zřejmé i vlastnosti z více temperamentních typů, nicméně vždy je jeden, který převládá a který jako jeden z faktorů rozvíjí osobnost. Dalším podstatným znakem pro formování osobnosti je inteligence, která se začíná rozvíjet od našeho narození. Inteligence je schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů. Americký vývojový psycholog Howard Gardener (*1943) prezentuje inteligenci jako mnohostrannou a hovoří o inteligenci jazykové, hudební, matematicko-logické, prostorové, pohybové, intrapersonální a interpersonální. Díky „trénování“ inteligence pak mohou jedinci, ale i okolní činitelé rozvíjet vlastní potenciál a vlastní sebevědomí. (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 53 – 60)

„*Vždy se pracuje se znalostmi, dovednostmi a postoji jedince, čímž vzniká jedinečná příležitost toho využít pro vědomý rozvoj klíčových kompetencí, a to i ve škole.*“ (Slejšková, 2011, s. 14)

Vychovávaný jedinec je svou podstatou objektem záměrného působení učitele. Znat osobnost jedince je tak důležité pro další činnost, na druhou stranu, stejně významná je i znalost a sebepoznání ze strany samotného učitele. Osobnost pedagoga výrazně ovlivňuje průběh a kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel totiž není pouze zprostředkovatelem informací, ale i nositelem určitých postojů, hodnot a modelů chování, které žák – vědomě či nevědomě – přejímá. Učitelova schopnost reflektovat vlastní osobnostní nastavení, pedagogický styl a způsoby komunikace je proto zásadní pro navázání pozitivního vztahu se žáky a vytvoření bezpečného a podnětného prostředí, které podporuje učení. (Gavora, 2010, s. 56 – 58)

„Vzdělavatelé lidí mají tedy být ze všech lidí nejvybranější, zbožní, počestní, vážní, přičinliví, pracovití a moudří, zcela takoví, v jaké by měl vospět podle našeho přání všechen lid...“
(Jan Amos Komenský)

Učitel je základním aktivním činitelem, je nositelem cíle a iniciátorem konkrétních aktivit. Na učiteli je vždy, aby zvolil vhodné výchovné prostředky, sledoval naplňování cílů a eliminoval nepatřičné prvky pro pozitivní rozvoj jedince.

Klíčové kompetence představují účelové propojení konkrétních znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité jak pro osobní rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti, tak i pro společnost a svět jako celek. Rozvíjejí se po celý život, a to nejen ve škole.

V Rámcovém vzdělávacím programu je osm klíčových kompetencí a jsou jimi klíčová kompetence k učení, komunikační kompetence, kompetence osobnostní a sociální, kompetence k občanství a udržitelnosti, kompetence k podnikavosti a pracovní kompetence, kompetence k řešení problémů a kulturní a digitální kompetence. (RVP ZŠ)

Pedagogické působení je založeno na třech oblastech, kterými jsou znalosti o člověku, tedy pedagogická znalost metod, zásad, principů a dovedností, psychologická znalost o procesech učení, emocích, motivaci a potřebách, a medicínská znalost fyziologie, zdravé výživy a vztahu zátěže a věku. Druhou oblastí jsou znalosti organizační, tedy manažerské, projektové a public relations. Třetí oblastí jsou znalosti programové, konkrétně hra a jejich metody a

principy, sporty a cvičení a prostředky, neboli znalost dalších prostředků a zážitkových přístupů. (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 90 – 91)

Dalšími kompetencemi jsou pak připravenost učitele vyrovnat se s nároky profese a profesní kompetence, kompetence odborně předmětové, kompetence psychodidaktické, kompetence komunikativní, organizační a řídicí kompetence, kompetence diagnostické a intervenční a poradenské a konzultativní a v neposlední řadě kompetence reflexe vlastní činnosti. (Pospíšil, 2009)

„Každý z pedagogických pracovníků má svůj jedinečný a neopakovatelný styl komunikace a styl řízení. Zážitkově pedagogické přístupy kladou na pedagoga nároky na znalosti a dovednosti v oblasti řízení.“ (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 91)

V zážitkové pedagogice se na osobnost nahlíží jako na strůjce vlastního prožitku. Jedinec je zde ve středu všeho dění, kdy prostřednictvím situací prožívá, reflektuje a tím roste jeho osobnost jako celek. Formují se tak hodnoty, postoje, vztah k sobě i ke světu.

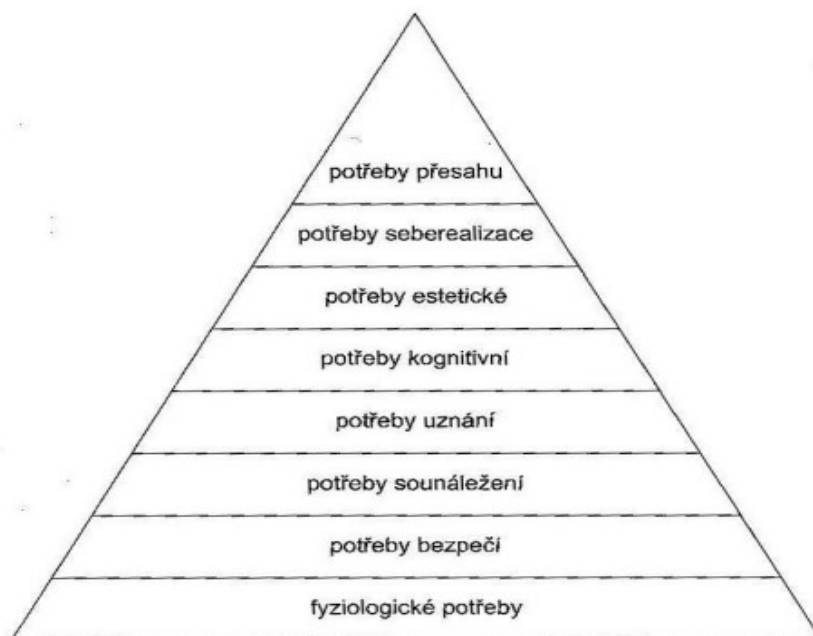
1.5.2 Motivace

„Stejně jako v jiných oblastech, i ve vzdělávání hraje důležitou roli motivace. Významně přispívá ke konečnému efektu učení včetně míry vynaloženého úsilí, kvality dosažených úspěchů, výkonu i rozvoje osobnosti. Její nedostatek naopak bývá příčinou selhání nebo rezignace.“ (Sieglová, 2019, s. 81) Motivace zastává důležitou a můžeme říct nezastupitelnou roli i v zážitkové pedagogice.

Základním prvkem motivace je motiv. *„Motiv je faktor, který uvádí do pohybu. Může jít o pohyb ve fyzikálním prostoru nebo o pohyb psychický, pohyb myšlenek, představ, přání, rozhodnutí atd....Motiv je tedy cokoliv, co vede k aktivitě.“* (Říčan, 2010, s. 96)

Hanuš & Chytilová (2009, s. 64) uvádějí, že motivace je příčina pohybu, důsledek změny stavu a organismu, důvod k rozhodování v situacích volby, výklad smysluplných souvislostí a proces zkoumání a usměrňování vnitřních procesů člověka, které řídí, aktivuje a udržuje chování. Motivace je tedy hybnou silou psychického charakteru, která aktivizuje a organizuje chování i prožívání s cílem změnit neuspokojující situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního. Existuje mnoho teorií nahlízejících na motivaci, z nichž patří mezi nejznámější

Maslowova hierarchie potřeb, dále se v literatuře můžeme setkat s teoriemi Murrayho, Younga, Freuda, Atkinsona, Rogerse a dalších.



Obr. 1 Schéma hierarchie potřeb dle Maslowa

Maslowova pyramida vychází především z potřeb, kterých dosahujeme na základě motivace. Potřeby jsou základní složkou motivu a tím i motivace. (Helus, 2011, s. 128 – 129)

Hanuš, Klusáček (2021) uvádí devět zákonů motivace:

1. Chcete-li motivovat, musíte být sami motivováni.
2. Úspěch motivuje sám.
3. Dvě stádia motivace – cíl a jak ho dosáhnout.
4. Uznání motivuje.
5. Motivace jako nikdy nekončící proces.
6. Vlastní účast motivuje.
7. Každý pokrok by měl být vidět.
8. Každý má šanci na vítězství.
9. Soulad jedince se skupinou motivuje.

Motivaci dělíme na vnitřní a vnější, kdy je mezi nimi znám znatelný rozdíl.

Vnější motivace působí zvenčí, z okolních subjektů. Důsledkem toho je snaha uspokojit okolí namísto sebe značná. Mezi vnější motivaci v prostředí školy řadíme známkování, pochvaly, odměny a tresty nebo nějaké výhody. „*Vnitřní motivace naopak vychází*

z vlastních pohnutek. Člověk vykonává určitou činnost proto, že sám chce. Je stimulován vnitřní touhou po seberealizaci či dosažení vytyčených cílů.“ (Sieglová, 2019, s. 81)

Vnitřní motivace tedy navazuje na vlastní potřeby, kdy jedinci vykonávají určité úkoly především kvůli sobě, bez očekávaného ohodnocení, odměny či pochvaly. Jak uvádí Pavelková (2008, s. 17 - 18), jedinci se učí, protože rádi poznávají, vyhledávají doplňující informace a lépe tak rozumí souvislostem mezi jednotlivými informacemi.

Jedincovo chování se na základě vnitřní motivace stává spontánnější, tvořivější a pružnější. Jedinec by měl vykonávat činnost ochotně, nikoliv z donucení nebo pro dosažení konkrétních výsledků, samotná činnost by ho měla uspokojovat a díky tomu by pak měl dosahovat lepších výsledků. (Lokšová & Lokša, 1999, s. 15)

Vnější motivace je častěji využívána, a to především proto, že má téměř okamžitý účinek, a to i přesto, že vnitřní motivace má větší význam. Díky vnitřní motivaci můžeme dosahovat dlouhodobějších cílů, větší samostatnosti, svobodě a sebeřízení. Vnitřní motivace je však obtížněji uchopitelná a její výsledky jsou znatelné až s odstupem času, proto se setkáváme častěji s motivací vnější, která je jednoduše měřitelná. Pro posílení vnitřní motivace u jedinců je důležitá důvěra, samostatnost a zodpovědnost. (Sieglová, 2019, s. 81)

Hanuš & Chytilová (2009, s. 69) uvádějí základní doporučení a pravidla motivace jedinců.

1. Nikdy nesnižujte význam „účastníků“.
2. Nepřehlížejte maličkosti.
3. Nemějte oblíbence.
4. Pomáhejte „účastníkům“ v růstu a zlepšování se.
5. Nesnižujte své osobní požadavky.
6. Nebojte se rozhodnout.
7. Pochvalte „účastníky“, pokud si to zaslouží.
8. Informujte o změnách v programu, které se „účastníků“, byť jen nepatrně týkají.
9. Prokazujte osobní nasazení a šířte kolem sebe dobrou náladu.
10. Projevujte „účastníkům“ důvěru.
11. Umožňujte svobodu projevů a názorů.
12. Nebojte se delegovat úkoly.
13. Povzbuzujte „účastníky“ v jejich nápadech.

Motivovat můžeme různými prostředky, které by měli být přizpůsobeny prostředí, ročnímu období, ale i skupině, se kterou pracujeme. Mezi tyto prostředky jsou například filmová, dramatická či rozhlasová projekce nebo hra, kniha (povídka, báseň, legenda,...), fotografie či obrazy, ale i hudební vyjádření nebo přednáška. (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 69 – 81)

2 Analýza využití prvků zážitkové pedagogiky ve vyučování

2.1 Prvky zážitkové pedagogiky

Cílem následující kapitoly je představit a analyzovat hlavní prvky zážitkové pedagogiky, které tvoří základ její metodiky a umožňují dosáhnout požadovaných výchovně-vzdělávacích cílů. Zážitková pedagogika čerpá z mnoha existujících směrů a autorů, kteří se zabývali různými složkami zážitkové pedagogiky. Mezi takové patří například:

Jan Amos Komenský (1592 – 1670) byl velkým myslitelem, který zformuloval mnoho principů, na kterých je založena nejen moderní pedagogika, ale i některé alternativní směry. Komenského kniha *Orbis pictus* je známá především propojením pojmů s obrázky. *Schola ludus* pak představovala formu divadelních her. Komenský se tak snaží především o výchovu k lidství, k všeobecné vzdělanosti, čehož se snažil dosáhnout právě pansofií (vševědou). „*Vědění tak mělo být co nejvíce spojeno s jednáním. Nemělo to být vědění pro vědění, ale vědění, jež přináší užitek člověku, potažmo celému lidstvu*“ (Kasper & Kasperová, 2008, s. 22). Ke skutečnému poznání tak měli žáci dojít díky používání vlastních smyslů a zkušeností při kontaktu s reálnými věcmi. „*Pansofické studium mělo utvářet všechny stránky člověka, jeho rozum, řeč i ruku, a to tak, že jednotlivé části studia se vzájemně doplňovaly a podporovaly*“ (Kasper & Kasperová, 2008, s. 24).

John Dewey (1859 – 1952) a jeho teorie zkušenostního učení. Dewey využíval pojem zážitek / prožitek ve svém experimentálním přístupu. Sepsal komplexní teorii poznání, která neopomíná žádný z prvků zkušenosti, nebral zkušenost jako subjektivní, zastával názor, že jediné prostřednictvím zkušenosti je jedinec schopen k nabytí reálné a využitelné znalosti. Zkušenost v jeho podání je tak spojení se světem. Dewey je mimo jiné autorem tzv. progresivní pedagogiky a také problémové metody, která je dnes řazena mezi výukové metody zážitkové pedagogiky. Základem problémové metody jsou tak konkrétní problémy – témata, které mají být řešeny. (Šíp, 2017, s. 31)

Kurt Hahn (1886 – 1974) vytvořil výchovu charakteru zážitkem a byl zakladatelem hnutí *Outward Bound*, tedy učení se skrze zážitek. Učení zde probíhá prostřednictvím výzev, dobrodružství, překonávání hranic a rozvíjí tak odpovědnost, odvahu, spolupráci a kompetenci k vedení.

Jedním z klíčových teoretických modelů, který tvoří základ zážitkové pedagogiky, je zkušenostní model učení podle Davida A. Kolba. Tento přístup klade důraz na vlastní zkušenost jedince jako centrální prvek učebního procesu. Kolb vychází z teorie zkušenostního učení, která předpokládá, že efektivní učení probíhá prostřednictvím přímé zkušenosti, následované reflexí a zobecněním této zkušenosti, což umožňuje aplikaci získaných poznatků v nových situacích. Kolbův učební cyklus představuje teorii, která popisuje postup efektivního učení se. Kolbova teorie odpovídá na následující otázky:

Jakým nejčastějším způsobem člověk získává znalosti?

Jakým způsobem člověk zpracovává informace?

Jak se člověk učí?

Tato teorie sleduje vytyčené cíle, teoretický záměr a postup, který je třeba pro dosažení cílů. Naplnění této teorie probíhá prostřednictvím reflexe. (Pelánek, 2008, s. 21 – 22)



Obr. 2 Kolbův cyklus

Kolbova teorie popisuje proces učení jako cyklický model skládající se ze čtyř na sebe navazujících fází, přičemž každá fáze má specifickou funkci a význam pro celkový proces osvojování znalostí a dovedností. Model je často znázorňován ve formě uzavřeného kruhu, což symbolizuje neustálé opakování a prohlubování učebního procesu. Základem této představy o učení je to, že se stále „poučujeme“ z reálných činností a zkušeností. Díky tomu můžeme pozorovat, na jaké úrovni a jaké okolnosti přispěly k úspěšnosti dané věci. Máme

možnost se z vlastní aktivity poučit a vytvořit si plán, díky kterému budeme u následující činnosti postupovat jinak anebo stejně, neboť se použité kroky osvědčily. (tamtéž, s. 22)

Všeobecně se dá říci, že zaměření zážitkové pedagogiky se orientuje na využívání konkrétního prožitku jako prostředku k dalšímu rozvoji, nikoli jako cíle, kterého je třeba dosáhnout. Zážitková pedagogika se především snaží o získání stálejší zkušenosti, jež můžeme uplatňovat i v dalších situacích.

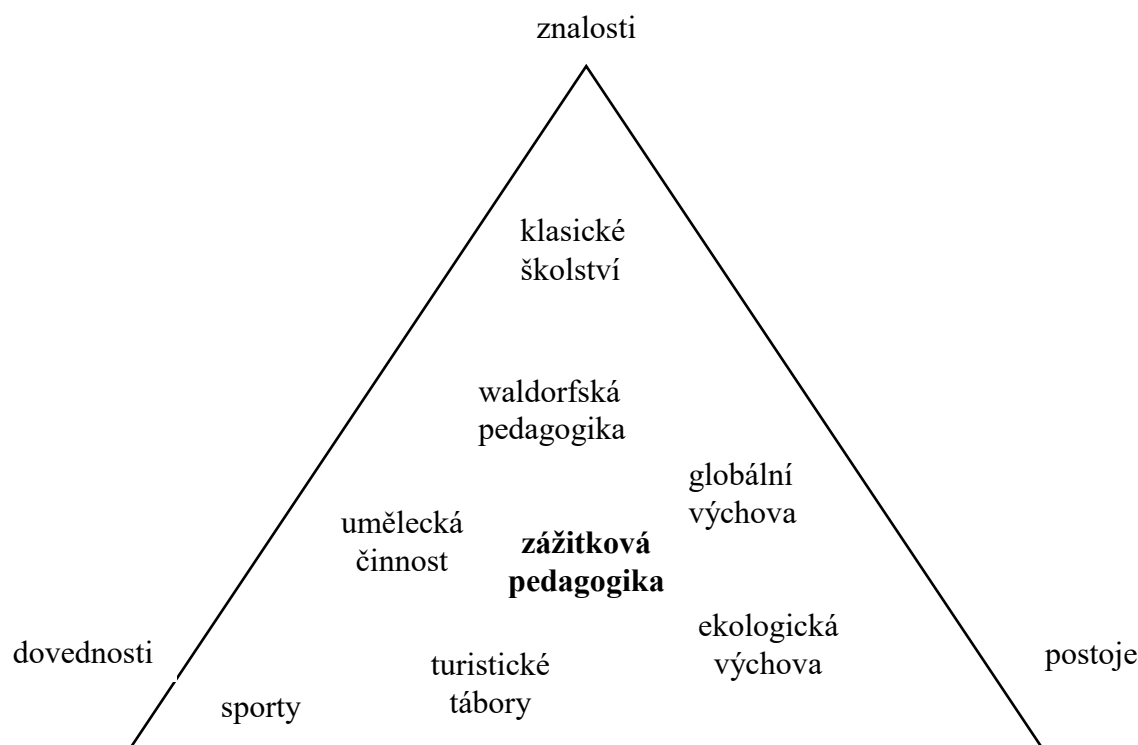
Na základě kritiky tradičního modelu vzdělávání postupně začaly vznikat nové alternativní směry pedagogiky. Alternativní pedagogika je souhrnný termín pro různé pedagogické směry, které se liší od tradičního školství. Tento přístup klade důraz na pedocentrismus, kdy je výchova a vzdělávání přizpůsobena individuálním potřebám dětí, klade důraz i na aktivní učení, kdy se využívají různé vyučovací formy například projektové vyučování, skupinová a individuální práce či formy rozhovorů. Alternativní pedagogika se snaží o rozvoj celkové osobnosti, kde se nesoustředí pouze na kognitivní stránku, ale je zaměřena i na emocionální, sociální a fyzický rozvoj. V neposlední řadě upřednostňuje spolupráci mezi žáky před kompetitivním pojetím výuky a snaží se o vytváření společenství mezi žáky a učiteli. Alternativní směry se snaží prohloubit kontakt se životem, se společností, s rodinou a přírodou na základě principu „z života pro život“. Cílem alternativní pedagogiky je tedy vytváření podmínek pro rozvoj kreativity, kritického myšlení, samostatnosti a spolupráce. (Průcha, 2012, s. 34 – 39)

Mezi hlavní směry alternativní pedagogiky patří dle Svobodové a Jůvy (1996, s. 36 - 69):

- Montessoriovská škola – Tato metoda, kterou vytvořila Maria Montessori (1870 – 1952), se soustředí na aktivní učení, kde děti mají možnost pracovat s konkrétními materiály, které podporují jejich vlastní objevování a pochopení světa. Děti pracují podle vlastního tempa a učitel je spíše průvodcem, než autoritativní postavou. Základním heslem je zde „pomoz mi, abych to dokázal sám“.
- Waldorfská škola – Založena na myšlenkách Rudolfa Steinera (1861 – 1925), waldorfská pedagogika klade důraz na rozvoj kreativity, podněcování aktivity žáků a harmonický rozvoj dítěte. Důraz je kladen na propojení učení s uměleckými a manuálními činnostmi, které podporují emocionální a duchovní rozvoj jednotlivého dítěte, k tomu využívají různé hry, slavnosti nebo práci v přírodě.

- Freinetovská škola – Založena na principech francouzského pedagoga Célestina Freineta (1896 – 1966), tato metoda vychází z myšlenky, že děti by měly být zapojeny do vlastního učení a práce prostřednictvím praktických zkušeností a tvořivých činností, a aby se osobnost dítěte rozvinula v co možná největší míře v rámci potřeb současné a budoucí společnosti.
- Daltonský plán – Tento přístup vyvinula Helen Parkhurst (1887 – 1973) a zaměřuje se na samostatné učení a zodpovědnost žáků. V Daltonském plánu je důraz na práci s individuálními měsíčními plány, kdy žáci postupují vlastním tempem při dosahování stanovených cílů a zodpovídají za úspěch svého učení.
- Jenský plán – Tento přístup vytvořil Peter Petersen (1884 – 1952) za účelem snahy o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí. Jenský plán je postaven na principu týdenních rytmických pracovních plánů. Hlavním motivem je výchova jako funkce společenství.

Na obr. 3 můžeme vidět pedagogické směry a jejich zaměření rozdělené na tři oblasti, ze kterých vychází chování a život lidí: znalosti, dovednosti a postoje. Obrázek je zjednodušen pro potřeby této práce, neboť pedagogické směry nelze jednoznačně definovat. Zážitková pedagogika je zde umístěna víceméně ve středu, což jen dokazuje, že je důležitým směrem pro školství, neboť naplňuje všechny tři oblasti. (Pelánek, 2008, s. 19)



Obr. 3 Pedagogické směry a jejich zaměření

Můžeme si tak povšimnout, že má zážitková pedagogika společné rysy s alternativními a inovativními směry. Zážitková pedagogika je často součástí praxe alternativních škol, protože nabízí smysluplné a konkrétní zkušenosti, na kterých děti staví své poznání. Například Waldorfská pedagogika běžně využívá rytmické hry, slavnosti nebo práci v přírodě, které mají zážitkový charakter. Zážitková pedagogika funguje i samostatně (např. v kurzech osobního rozvoje nebo outdoorových programech), ale v alternativním školství má pevné místo jako způsob, jak děti zapojit do smysluplného a praktického učení. Oba přístupy respektují dítě jako aktivního účastníka vzdělávání, nikoliv pasivního příjemce informací. Podporují vnitřní motivaci, vlastní zodpovědnost za učení a propojení teorie s praxí. Také oba směry tíhnou k celostnímu rozvoji dítěte – nejen intelektuálnímu, ale i emocionálnímu, sociálnímu a morálnímu. Místo klasické frontální výuky preferují práci ve skupinách, projektové vyučování nebo učení formou her, což zážitková pedagogika přímo nabízí.

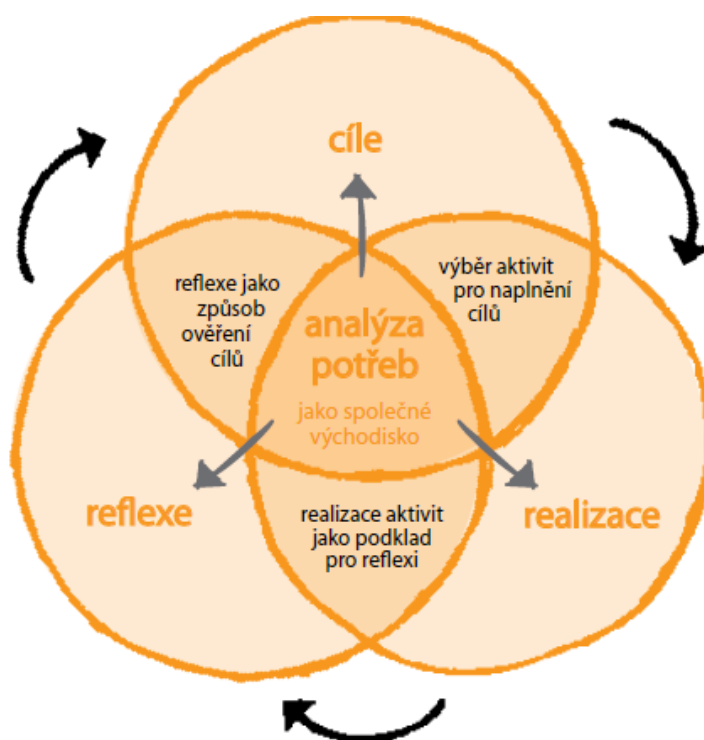
Zážitková pedagogika zároveň vychází z různých forem vyplňující volný čas. Mezi takové složky patří především junák neboli český skaut, lesní moudrost, tramping a Foglarovy čtenářské kluby, jak uvádí Hanuš & Haková (2021).

Organizaci Junák založil profesor Antonín Benjamín Svojsík, který vycházel z dobrodružné činnosti, kamarádství, radosti a příležitosti k činu. Pro zážitkovou pedagogiku z toho významově vyplývá především rozvoj člověka pomocí her a praktické činnosti, rozvoj týmové spolupráce, rozvoj zdravého životního stylu a silný důraz na hodnoty. Lesní moudrost, jak už pojem naznačuje, znamená „Výchovu člověka s modrou oblohou v pozadí.“ Autorem těchto slov a zároveň celého konceptu je E. T. Seton (1860 – 1946), který preferoval především lidské instinkty – schopnost, dovednost žít a přežít v přírodě. Lesní moudrost má význam pro zážitkovou pedagogiku především z hlediska vyznávání individuální cesty a úcty k vlastnímu svobodnému růstu, ale i využíváním výchovy přírodou, kdy příroda není pouze prostředím, ale především prostředkem. Tramping je fenoménem, který vládne u nás v České republice. Je to organizace, která se vyznačuje odporem k organizovanosti, důrazným vyznáváním volnosti a svobody a svéráznou kulturou. Trampskými ideály jsou tedy svoboda, pravé kamarádství, soběstačnost, odvaha a láska k přírodě. V zážitkové pedagogice tak díky trampingu máme mnoho moderních venkovních sportů (kanoistika, volejbal, lukostřelba,...), mnoho folkové a trampské hudby, ale především úctu ke svobodě, důsledné vyznávání domluvených pravidel a daného slova a také práci s dobrodružstvím, výzvou a turistikou. Mezi poslední složku se řadí fenomén Foglar. Díky Foglarovým literárním dílům (Rychlé šípy, Hoši od Bobří řeky,...) a díky klubům, které jeho jménem vznikaly, dnes můžeme v zážitkové pedagogice hojně uplatňovat a využívat strategické hry, etapové či táborové hry, ale i práci s příběhem, která motivuje k další činnosti a práci s metaforami, které probouzejí obrazotvornost a přitažlivost konkrétní činnosti a hry. (tamtéž, s. 20 – 26)

Složky uvedené výše ukazují, jak je důležitá především vlastní zkušenost, vlastní autentický a osobní zážitek. Silný zážitek míří k překonání vlastního já a zejména pak k rozvoji osobnosti, sebedůvěry a k bezstarostnějšímu řešení krizových situací.

2.2 Aplikace zážitkové pedagogiky ve vyučování

Zážitková pedagogika klade důraz na osobnostní rozvoj jednotlivce i rozvoj skupinové dynamiky, a proto nestačí program vytvořit podle předem dané šablony. Je třeba porozumět specifickému kontextu skupiny a každého jednotlivého účastníka. Jen tak může být dosaženo maximálního vzdělávacího a transformačního potenciálu.



Obr. 4 Metodický princip

Na obr. 4 můžeme pozorovat čtyři fáze zážitkové pedagogiky. Analýza potřeb stojí na začátku a ve středu celého procesu, pro aplikaci zážitkové pedagogiky do vyučování je tedy nesmírně důležité zanalyzovat potřeby. Ta je zásadním pilířem při plánování, přípravě a realizaci programů zážitkové pedagogiky. Představuje proces zjišťování, vyhodnocování a reflektování individuálních i skupinových potřeb účastníků, aby mohly být vytvořeny podmínky pro smysluplné, efektivní a bezpečné učení prostřednictvím zážitků. Vede ke zvýšení motivace účastníků, umožňuje cílený rozvoj osobnosti a podporuje hluboké učení prostřednictvím autentického zážitku. Pro její sestavení je důležité odpovědět si na otázky typu „Pro koho, proč, kdy, kde a jak chci připravit zážitkový program?“, „Jaký je náš záměr?“, „Co chceme, aby si žáci zažili?“, „Budu na to mít dostatek času a prostoru?“, „Opravdu chci využít k učení zážitek, bude zážitková pedagogika v danou chvíli skutečně vhodnou metodou?“ a „Co a jak budu chtít u žáků hodnotit a jak se na to mohu předem připravit?“. Analýza potřeb je stěžejním bodem pro zamyšlení se nad stanovením cílů, samotnou realizací a reflexí. (Slejšková, 2011, s. 18 – 35)

Stanovení cílů představuje v zážitkové pedagogice jeden z klíčových kroků při tvorbě a realizaci vzdělávacího programu. Správně formulované cíle dávají směr nejen samotným

aktivitám, ale také procesu učení a reflexe. Cílem není pouze zvládnutí dovednosti nebo osvojení si znalostí, ale celostní rozvoj osobnosti, schopnost kritického myšlení, samostatnosti a sociální kompetence, jako je spolupráce a komunikace, který vychází z přímé zkušenosti účastníků. Cíle proto nejsou vnímány jako statické body, ale jako dynamické orientační prvky, které se mohou v průběhu vyvíjet a přizpůsobovat, nicméně by stále měly být reálné a měřitelné. V souladu s teorií zkušenostního učení Davida Kolba jsou cíle formulovány tak, aby účastníkům umožnily prožít konkrétní zkušenost, následně ji reflektovat, zobecnit získané poznatky a aplikovat je v reálném životě. Významnou součástí stanovování cílů v zážitkové pedagogice je také evaluace a reflexe. Cíle je třeba průběžně ověřovat a přizpůsobovat na základě pozorování reakcí a zpětné vazby účastníků. Reflexe po jednotlivých aktivitách i na konci programu umožňuje zjistit, zda byly cíle dosaženy, v jaké míře, a jaké další kroky by mohly následovat v procesu osobního rozvoje účastníků. (tamtéž, s. 46 – 57)

Hodnocení v zážitkové pedagogice je nedílnou součástí celého vzdělávacího procesu. Na rozdíl od tradičního hodnocení, které se často zaměřuje především na výkon a kvantifikovatelné výsledky, je v zážitkové pedagogice kladen důraz na proces učení, osobnostní růst a kvalitu prožité zkušenosti. Hodnocení zde není chápáno jako kontrolní mechanismus, nýbrž jako nástroj sebereflexe, zpětné vazby a podpory dalšího rozvoje účastníků i samotných učitelů. Významným aspektem hodnocení v zážitkové pedagogice je jeho dlouhodobý charakter. Učení, které je založené na zkušenosti a vnitřní motivaci, může mít dlouhodobý dopad, který se plně projeví až s odstupem času. Celkově lze říci, že hodnocení v zážitkové pedagogice je procesem podpory a rozvoje, nikoli kontroly. Vede účastníky k uvědomění si vlastní cesty, posiluje vnitřní motivaci a vytváří prostor pro autentické a hluboké učení, které má trvalý dopad na osobnostní i profesní život jednotlivce. (tamtéž, s. 69 – 72)

„Reflexe je proces ze srdce do mozku, z emocí do uvědomění, z prožitku do nové zkušenosti.“ V procesu zážitkové pedagogiky je reflexe zpětným pohledem na vykonanou aktivitu s cílem uvědomění si stěžejních bodů vlastního učení. Jedinci si díky reflexi odnesou do běžného života mnoho zkušeností, které jsou pak schopni využít při řešení běžných problémů, ale i při společné práci. Reflexe by měla následovat pokaždé, kdy má smysl. Není

tedy nutné ji zařazovat po každé aktivitě, nicméně je důležité, aby cílené reflexe nebylo ani málo ani hodně. Teprve po provedené reflexi můžeme hovořit o nové zkušenosti. (Hanuš & Haková, 2021, s. 198 - 199)

Reitmayerová a Zemanová Máchalová (2018, s. 20 – 23) přirovnávají zpětnou vazbu k židli. Tato židle představuje stabilitu, kde jsme pevně na nohou, máme se možnost o něco opřít a uvolnit se. Tahle židle má čtyři nohy, neboli čtyři pilíře, které reflexe obsahuje. Prvním pilířem je metoda, neboli způsob, kterým je reflexe vedena. Druhým pilířem je pocit bezpečí, kterého je nesmírně důležité dosáhnout, protože bez něj by nebylo možné vzájemně uvolněně komunikovat a sdílet cokoli. Pocit bezpečí je důležitý pro vzájemnou důvěru. Dalším, třetím pilířem je autenticita. Opravdovost bývá někdy složitá, protože jedinci mají tendence se uzavírat nebo naopak vstupovat do jiných rolí, které mohou autenticitu nežádoucím způsobem ovlivnit. Pro dosažení autenticity u jedinců je nesmírně důležitá autenticita samotného vůdce aktivity, která následně navozuje i pocit bezpečí a jedinci se tak začnou více uvolňovat a odstraňovat svoje zábrany. Čtvrtým pilířem je pocit smysluplnosti. Opakované procházení zážitku v mysli a jeho zařizování má na svědomí to, že z něj můžeme mít opakovaně užitek. Pro dosažení pocitu smysluplnosti je podstatné uspokojení potřeb všech zúčastněných jedinců. Pro dosažení smysluplnosti může také napomoci převedení části odpovědnosti za proces i skupinu na jednotlivce. Takto vedená reflexe má největší šanci pro úspěch, nicméně i v případě, že by byl jeden z pilířů oslaben, by zpětná vazba byla funkční, protože jak píše autorky: „*koneckonců i na kývajícím židli se dá sedět*“.

Při aplikování zážitkové pedagogiky ve vyučování je tedy důležité sestavit si analýzu potřeb, stanovit si vhodné a dosažitelné cíle a na zážitek vhodně zhodnotit a reflektovat činnost žáků.

2.3 Metody zážitkové pedagogiky

Metody uplatňující se v zážitkové pedagogice jsou zaměřeny na didaktický proces, kde je důležitá především aktivní účast jedinců. Vzhledem k aktivní, převážně samostatné činnosti, je nesmírně důležitá reflexe každé činnosti a vhodně zvolený přístup vedoucího učitele.

Dá se říct, že zážitková pedagogika má blízký vztah k moderním didaktickým metodám, a to především v oblasti aktivního a skupinového učení a praktického prožitku. Mezi takové

metody patří interaktivní techniky, aktivizační metody, kognitivní metody a komunikační metody, jak uvádí Siegllová (2019).

Interaktivní techniky jsou postaveny na pojmu spolupráce. Spolupráce je podstatou lidské interakce, díky které získáváme nové a cenné zkušenosti. Díky interakci a spolupráci naše vědomosti zůstávají v paměti trvanlivěji uchovány. Kooperativní učení, které je nejznámějším z interaktivních metod, působí v mezilidských vztazích. Metody vycházející z interaktivních technik jsou založené na menších či větších skupinách, ve kterých spolupracují, pomáhají si a vyměňují si vlastní zkušenosti, a to především díky sociokulturním rozdílům ve společnosti. Siegllová (2019, s. 41) rozděluje kooperativní učení do čtyř částí. Tyto části pak jsou práce ve dvojicích, týmové spolupráce, skládkankové učení, které je založené na střídání skupin a rolí v průběhu jedné aktivity, a skupinové setkávání, kde dochází setkávání každého s každým. Kooperativní učení mnohdy potřebuje pohyb po třídě, proto mohou být tyto aktivity hlučnější a náročnější na přípravu, i přesto je kooperativní učení vhodné pro zapojení všech žáků, i těch méně smělých, do aktivity. Díky rozličnému skupinovému uspořádání pak žáci přebírají různé role ve skupině a učí se tak vlastní odpovědnosti, týmové spolupráci a zodpovědnosti za vlastní učení. Dalšími vlastnostmi, které si žák upevní, jsou vyjadřovací schopnosti, učení se od druhých, rozvíjí zdravou asertivitu a kritické myšlení a připravuje se na profesní praxi.

Aktivizační metody stojí převážně na vnitřní motivaci, zaujetí jedinců a jejich aktivizaci. Standardně se zařazují na začátek vyučovací hodiny. Mezi takové aktivity patří brainstorming, mapa pojmů, odvozování, burza nápadů a další. Jedinci si díky aktivizačním metodám především vybaví výchozí znalosti, uvede znalosti do kontextu, vytvoří si vztah a osobní názor k tématu, buduje mezilidské vztahy a získává přehled o názorově spřízněných spolužácích a v neposlední řadě si klade nové otázky. (Siegllová, 2019, s. 82 – 121)

Kritické myšlení pak v první řadě prohlubují kognitivní metody a analytické dovednosti. Analytické dovednosti využíváme při metodách zaměřených na porozumění textu, například metodou skimming, kdy je během krátkého prolistování textu úkolem jedinců určit hlavní myšlenky textu. Další metodou je scanning, kdy při rychlém prohledávání textu jedinci vyhledávají konkrétní informace, například určitý název, heslo či jméno, pro vybrané účely. Neposlední metodou je tichá pošta, kdy na principu řetězového předávání informací mají

jedinci za úkol převyprávět obsah textu. Analytické dovednosti můžeme využít i u metod zaměřených na rozvor a vizualizaci textu. Zde nalezneme metody jako výpisky, myšlenkové mapy, polemiky: analýzy pro a proti, strategie a plány. Tyto metody pak u jedinců prohlubují schopnost orientovat se a pochopit význam v tématech, formují jejich názory a argumenty, rozšiřují slovní zásobu, znalosti a dovednosti. (Sieglová, 2019, s. 122 – 185)

Sieglová (2019, s. 186 – 248) uvádí ještě jednu skupinu metod a tou jsou komunikační metody. Tyto metody jsou zaměřeny na mluvené slovo, tudíž rozvíjí především komunikační schopnosti, rozvíjí kritické myšlení, samostatnost, zdravou soutěživost, odbourává osobní zábrany a buduje sebevědomí, a především získává motivaci k celoživotnímu vzdělávání. Patří sem především skupinové prezentace, skupinové debaty, mediace – řešení problémů, vyjednávání anebo situační hry.

Jiné dělení metod, programů, uvádí Slejšková (2011, s. 60). Ve školní výuce se tak můžeme setkat a využít ze tří variant - programů, jak s žáky pracovat. Těmito variantami jsou hry a aktivity, modelové situace a reálné výzvy.

V případě her a aktivit se jedná převážně o takové, které svým zadáním nabízejí to, co chceme získat. V případě aktivit se pak jedná o to významově pochopit situaci, slovo, myšlenku a interpretovat je tak, aby ostatní byli schopni rozpoznat, co se snažíme sdělit. Tento princip aktivit vychází ze stejnojmenné stolní hry Aktivita, kdy jednotliví hráči mají za úkol předvést konkrétní pojem, a to prostřednictvím malování, pantomim či slovního popisu. Žáci díky tomuto principu snadněji pochopí význam pojmů, které budou schopni následně aplikovat do praxe. Modelové situace využívají možnost „vyzkoušení si“ konkrétní situace, akce, díky kterým získají ucelený, a především vlastní názor na dané principy. Díky modelu tak žáci přesně pochopí, co je stěžejní téma, a to i bez přílišných definic. Modelové situace se dají využít například při rekonstrukci skutečné události. Reálné výzvy a úkoly slouží zejména pro utmelení kolektivu. Žáci si společně organizují např. školní výlet, kdy se domlouvají na veškerých podrobnostech a hromadně diskutují všechny dostupné varianty. (tamtéž, s. 60)

Pro realizaci všech těchto programů je důležitý herní princip, který můžeme modifikovat podle vlastních záměrů. Záměr je třeba zvolit tak, aby vyhovoval našemu tématu, velikosti

a dynamice skupiny, prostředí, ve kterém jej budeme realizovat a v neposlední řadě i časové dispozici. (Slejšková, 2011, s. 60 – 65)

Hru jako takovou popisuje Hájek a kol. (2010, s. 22 - 24). Hra je tedy základní formou pro uplatňování zážitkové pedagogiky. Poskytuje nám možnost proniknout do různých rolí, situací či vztahů, které nalézáme ve skutečném prostředí. Umožňujeme tak žákům vyzkoušet si konkrétní věci „na vlastní kůži“, a to formou, která je pro většinu žáků, ale i dospělých, přitažlivější. Základní charakteristikou hry je, že se účastníci individuálně či v týmu střetávají s problémem, překážkou či soupeřem, zapojují tak svou sílu, vytrvalost, intelekt i fantazii a prostřednictvím nejrozumnějších rolí a převleků vstupují do alternativního světa bezstarostnosti, napětí a uvolnění, nadšení i beznaděje, ale i smutku a radosti. Důležitý je především vlastní silný autentický zážitek, prožitek. Hra je zaměřena na pocity a emoce, které napomáhají rozvoji osobnosti, především pak samostatnosti, tvořivosti, zodpovědnosti, schopnosti týmové spolupráce, strategie plánování, ale i vyrovnání se s porážkami.

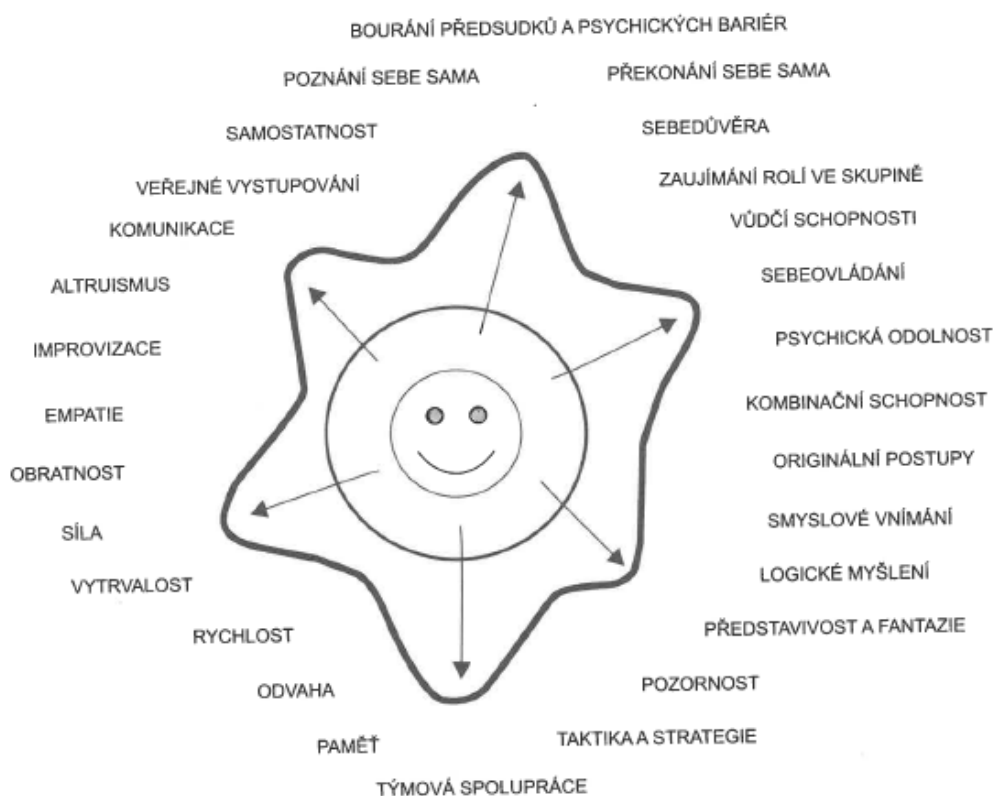
Ve vyučování je prožitek typický bezprostředností. Žáci nejsou hodnoceni pouze na základě vědomostí, ale převážně na průběhu vlastní aktivity. Učitel je povinen sestavovat program výuky tak, aby obsahoval všechny důležité rysy. Důležité je ujasnit si, s jakou skupinou pracuji, jakým způsobem zajistím jejich všestrannou bezpečnost a také zda zajistím vyvážené šance na úspěch všech. Před začátkem aktivity je třeba seznámit žáky s cíli a průběhem hodiny. Ujasnit si, jaké aktivity a prožitky se ve výuce využijí, čeho jimi chceme dosáhnout, jakým způsobem tyto činnosti rozvíjí osobnost žáků a jak tyto činnosti žáci následně využijí ve svém životě. Na závěr je pak důležité zvolit příslušné metodické postupy k reflexi. Zážitková pedagogika tak umožňuje skupinové překonávání překážek, výzev a řešení problémů. Žáci sami zjistí, že zvládnou více, než si myslí, že dokáží. Osvojí si nejen zprostředkovávaná fakta, ale zejména návyky a způsoby řešení konkrétních situací. Zesílí se jejich smysl pro spravedlnost, ale i odolnost vůči stresu a neúspěchu. (tamtéž)

2.4 Působení zážitkové pedagogiky na vzdělávání a rozvoj jednotlivce

Zážitková pedagogika se především soustředí na aktivity mimo školní prostředí, ale její principy lze efektivně využít i při vyučování. To, co ji odlišuje od jiných volnočasových aktivit zaměřených na prožívání, není pouze samotné vyvolání prožitku, ale také způsob, jakým je tento prožitek cíleně zpracován a analyzován. Každé aktivní zapojení totiž ještě

nemusí vždy znamenat zážitek, stejně jako nemůžeme každou situaci, kdy žáci nejsou ve třídě a vykonávají nějakou činnost, považovat za zážitkovou pedagogiku. (Jirásek, 2004, s. 13) Ve školách se zážitková pedagogika vyskytuje v mnoha podobách, a to jak v samotném prezentování školy a výzdobě, tak i ve způsobu komunikace mezi pedagogy a žáky. Už jen samotná prezentace školy či pedagogů je pro žáky zdrojem zkušenosti. (Jirásek, 2006, s. 4)

Na obr. 5 můžeme pozorovat, do jaké míry může zážitková pedagogika ovlivňovat jedince. Jedinec se tak učí dovednostem, nabývá nové zkušenosti, vytváří si modely chování a komunikace a objevuje svůj hodnotový žebříček, své životní cíle a smysl života. Díky těmto aspektům si vytváří svojí osobní zónu komfortu, ze které může v budoucnu kdykoliv čerpat. Zážitková pedagogika tak jednoznačně ovlivňuje růst člověka. (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 85)



Obr. 5 Rozšíření osobní zóny bezpečnosti a zkušenosti vlivem působení zážitkově pedagogických prostředků v různých složkách osobnosti

Jednoznačnou výhodou zážitkové pedagogiky je zájem o učivo. Feřtek (2013, s. 57) popisuje, že se v rámci debatní kampaně ukázalo, že jedinci mají obecně větší zájem o věci, o kterých mohou samy rozhodovat, na kterých mohou spolupracovat a které jim přinášejí zpětnou reakci a společenský kontakt.

Hurych (2017, s. 19 - 20) uvádí jako jednu z výhod zážitkové pedagogiky pohyb a lokomoční aktivity, které jsou obtížně nahraditelným výchovným prostředkem. Lokomoční aktivity jsou založeny na fyzické námaze a pohybu. Hurych ve svém příspěvku konstatuje, že když je brán pohyb pouze jako prostředek k dosažení obecněji založených cílů, tak se můžeme opřít o metody, které jsou výchovné, přirozené a ale i nepředvídatelné. Důležité je však mít vše precizně připraveno. Na pohybové aktivity se dále zaměřuje i Hamřík (2017, s. 24 – 27), který vyzdvihuje pohyb především jako prevenci sedavého chování, nadváhy a obezity. Hovoří o tom, že se děti obecně méně hýbou, než tomu bylo v předchozích letech, a to i přesto, že se pohybem nyní zabývá mnohem více organizací a je mnohem více možností, kde mohou děti využít pohybový potenciál. Hamřík uvádí, že pokud chceme nedostatek pohybu vyřešit, musí se začít v řadě oblastí lidského života, jakými jsou rodina, škola, práce, lékaři ale i místa, kde žijeme a která nás obklopují.

Při využívání zážitkové pedagogiky se rozvíjí emocionální inteligence žáků. Žáci se mohou lépe soustředit na vlastní prožívání, na rozdíl od klasické výuky, kde se musí primárně soustředit na množství vědomostí. Díky vlastnímu prožívání a zkoumání vlastních emocí se pak rozvíjí i komunikační schopnosti, řešení mezilidských problémů, a díky reflexi pak i zvládání vlastních pocitů, kdy žáci mohou lépe předcházet nervozitě. Neméně důležitou složkou je rozvoj sebepoznání, osobnosti, kreativity a spontánnosti. (Balšaj, 2008, s. 16)

Naučení se překonávání překážek je další výhodou, kterou zážitková pedagogika poskytuje. Díky vyzkoušení si reálných situací, a to i za přispění skupiny, můžeme objevit vlastní schopnosti v mezních situacích a využít je pak i v běžném životě. V důsledku praktické zkušenosti tak rozvíjíme vlastní sebepoznání a sebezdokonalování. Vstupováním do rolí v různých situacích motivujeme jedince k většímu zájmu o učivo, ale i rozvíjíme komunikaci a spolupráci. (Rychecká, 2003, s. 127 – 133)

Zpětná vazba a reflexe činnosti je nesmírně důležitý prvek, který je podstatný pro správné fungování aplikace zážitkové pedagogiky do vyučování. V zážitkové pedagogice okamžitá

zpětná vazba představuje pro jedince velkou výhodu především v tom, že jedinci vidí svůj průběh a výsledek.

Feřtek (2013, s. 55) uvádí jako jeden z důvodů, proč učitelé více nevyužívají zážitkovou pedagogiku ve svých hodinách to, že si jsou metodicky nejistí a nejsou natolik přesvědčeni, že žáci díky zážitku skutečně dosáhnou lepších výsledků oproti klasické výuce. Někteří učitelé zastávají názor, že zážitková pedagogika a její metody přináší pouze nepořádek a chaos do vyučovacích hodin, a to převážně proto, že se tyto metody dají uplatňovat víceméně jen po jakési reorganizaci klasického učení, a to hlavně kvůli časové kapacitě hodin. A tak učitelé, kteří by metody zážitkové pedagogiky rádi uplatňovali, nemají moc možností, kterými by tuto výuku zapojili do svých hodin. Zážitková pedagogika je nejlépe využitelná při aktivitách vyžadující více času a prostoru, proto se převážně využívá při seznamovacích a jiných kurzech. To však neznamená, že by se zážitková pedagogika nedala uplatnit i v hodinách s dotací 45 minut. (Balšaj, 2008, s. 16)

Dalším z důvodů, proč se zážitková pedagogika příliš nedostává do vyučování, je pak přibývání disciplín, které je třeba žáky učit. Tyto disciplíny reagují na aktuální problémy a jsou jimi například ekologická výchova, dopravní výchova, více matematiky a další. Díky tomu pak učitelé mají pocit, že jsou žáci přehlceni množstvím informací, které se nedá zvládnout jinak než frontálním způsobem. Zážitková pedagogika je pak brána spíše jako zdržování než efektivní způsob. (Feřtek, 2013, s. 55 – 56) Zážitkové metody vyžadují více času než tradiční formy výuky, tudíž i jejich příprava, realizace i následná reflexe mohou být časově náročnější, a tedy obtížně začlenitelné do školního rozvrhu.

Feřtek (tamtéž) ještě uvádí, že existují striktní učitelé, kteří považují zážitkovou pedagogiku jen jako hru a zastávají názor, že zábava do škol nepatří, že pro zábavu jsou sportovní kluby, skautské a jiné oddíly nebo i školní družiny a kluby, ale nikoli vyučovací hodiny.

Svatoš a Lebeda (2005, s. 137 – 139) uvádějí mezi nevýhody a problémy metod zážitkové pedagogiky především to, že atraktivita úkolů odvádí pozornost od učení, je zde malá schopnost zobecnění a pochopení užívaných metafor, tyto metody jsou dále organizačně náročnější a finančněji nákladnějšími.

Podstatnou součástí zážitkové pedagogiky jsou pohybové aktivity, které mají bezesporu pozitivní vliv, nicméně Hurych (2017, s. 18) konstatuje, že pohybové činnosti s sebou nesou podstatně vyšší zdravotní rizika, než je tomu u výtvarné či divadelní akce. To je také jeden z důvodů, proč ji učitelé nezapojují do svých hodin. Zájem dětí o pohyb každoročně klesá a v dnešní době je tak spíše důležitější, jak se prezentujeme ve světě a na sociálních sítích než to, co dokážeme, když se nikdo nekouká.

Mezi další nevýhody zážitkové pedagogiky můžeme uvést omezený přenos do teoretických znalostí. Někteří žáci mohou mít problém přenést praktické zkušenosti do teoretických konceptů, což může ovlivnit porozumění materiálu, zejména v předmětech, které jsou zaměřeny na konkrétní fakta a teorie. Zážitková pedagogika tak nemusí být efektivní pro všechny žáky a zejména pro ty, kteří mají potíže s reflektováním svých prožitků nebo preferují tradiční formy výuky. Může také vyžadovat individuální přístup, což je v některých třídách náročné.

3 Výzkumné šetření

Výzkumem v oblasti zážitkové pedagogiky se zabývá mnoho autorů, a to jak v akademických pracích, tak i v odborných časopisech. V roce 2014 byla realizována „Analýza metodologických postupů publikovaných v oblasti zážitkové pedagogiky“, kterou prováděl tým autorů. V této analýze se dozvíme, že existuje celkem 107 relevantních kvalifikačních prací v letech 2007 – 2013. Tyto práce zkoumají zážitkovou pedagogiku prostřednictvím kombinované metody výzkum, kvalitativního i kvantitativního výzkumu. V oblasti pedagogických časopisů tento zájem není tak velký jako u kvalifikačních prací. Pouze 6 příspěvků bylo relevantních pro zmíněnou analýzu.

Jedním z konkrétních výzkumů je „Analýza dopadov vzdelávania Aktiv na rozvoj mládeže“, realizovaný na Slovensku L. Košťálovou a D. Oravcem v letech 2018 – 2019. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 87 účastníků, z nichž bylo 28 ze základních škol a 59 ze středních škol. Tento výzkum zjišťoval působení neformálního vzdělávání a zážitkové pedagogiky na osobnost účastníků programu. Výsledky výzkumu ukazují pozitivní dopad těchto způsobů výuky na osobnost účastníků v konstruktech motivace a zodpovědnosti. Největší pozorovaný rozvoj byl v prožívání přínosu vlastní snahy pro společnosti, uznání spolupracovníků a zodpovědného chování. Pozitivním zjištěním bylo, že účastníci snížili svoje očekávání odměny, jako hlavního motivačního prostředku.

3.1 Popis výzkumného rámce a cílů

Ve svém výzkumném šetření jsem se zabývala tím, jakým způsobem je zážitková pedagogika obsažena na základních školách. Zajímalo mě, které konkrétní zážitkové aktivity učitelé svým studentům nabízejí a v jakém rozsahu je nalezneme ve školách.

Hlavním cílem této práce je podrobně prozkoumat, jakým konkrétním způsobem a v jaké intenzitě jsou na základních školách začleňovány prvky zážitkové pedagogiky do vzdělávacího procesu. Práce se zaměřuje na to, jak jednotliví učitelé tyto metody realizují v rámci výuky, jaké konkrétní formy a aktivity využívají a jaké mají s tímto přístupem zkušenosti. Zároveň se snaží analyzovat, jaký dopad má zapojení zážitkového učení na samotné žáky – jak ovlivňuje jejich osobní rozvoj, vnitřní motivaci ke vzdělávání, aktivní přístup k výuce a vytváření pozitivních studijních návyků. Cílem je rovněž zhodnotit, zda a

jak zážitková pedagogika přispívá k efektivitě učení, prohlubování vědomostí a dovedností žáků a jejich celkovému vztahu ke vzdělávání.

Výzkumné otázky byly stanoveny jako následující:

1. Jak často a v jakých vyučovacích hodinách se žáci setkávají se zážitkovými aktivitami.
2. Které zážitkové aktivity jsou nejčastěji zahrnuty ve vyučování.
3. Jakým způsobem ovlivňují tyto aktivity žáky druhého stupně na rozvoji osobnosti a motivaci.

3.1.1 Specifikace použitých metod výzkumu, výběr vzorku a implementace

Výzkumné šetření se zabývá analýzou a srovnáním pohledu žáků druhého stupně základních škol a jejich vyučujících na využívání prvků zážitkové pedagogiky ve vyučování. Metody použité v této diplomové práci jsou smíšené. Jedná se o kvantitativní metodu, které je doplněna o kvalitativní. V dotazníkovém šetření byly využity otázky typu otevřených, polouzavřených i uzavřených. Respondenti měli v otázkách možnost zvolit jednu nebo více odpovědí. V dotazníku byly použity otázky na základě Likertovy škály či matice otázek.

Smíšený výzkum formulujeme jako *"obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie."* Tento typ designu je často využíván v oblasti společenských věd, pedagogiky či psychologie, kde je potřeba porozumět nejen číselným údajům, ale také významům, které aktéři výzkumu přisuzují svému jednání a zkušenostem. V pedagogickém výzkumu se smíšené metody využívají například při zkoumání efektivity výukových metod, kde kvantitativní data ukazují změny ve výkonu žáků a kvalitativní data objasňují, jak tyto metody vnímají sami účastníci vzdělávání. (Hendl, 2016, str. 56)

Výzkumnou metodou zvolenou pro potřeby této práce bylo dotazníkové šetření. Dotazníky byly vytvořeny ve dvou verzích, přičemž jedna byla určena žákům druhého stupně základních škol a druhá byla zaměřena na učitele všech předmětů vyučovaných na druhém stupni základních škol. Výběr kritérií u žáků byl stanoven pouze věkem, respektive ročníkem, který navštěvují. U učitelů byl poté výběr kritérií stanoven pouze na učitelství druhostupňových předmětů. Cílem tohoto šetření bylo získat zpětnou vazbu a názory od obou skupin respondentů na problematiku využívání zážitkových aktivit a metod ve výuce.

Elektronické dotazníky byly distribuovány prostřednictvím online formulářů (Google Forms), které byly rozeslány na náhodně vybrané školy na území hlavního města Prahy. Dotazníky byly koncipovány tak, aby poskytly kvalitní data pro následnou analýzu, přičemž jejich struktura obsahovala jak uzavřené, tak i otevřené otázky umožňující hlubší vhled do problematiky. Přehled obou verzí dotazníků je uveden v přílohách této práce, konkrétně dotazník pro žáky v Příloze 1 a dotazník pro učitele v Příloze 2.

3.2 Analýza dat a interpretace výsledků

Dotazníkové šetření bylo rozesláno na náhodně vybraných 75 základních škol z celého území hlavního města Prahy, přičemž žákovských odpovědí se mi vrátilo 460 ze všech ročníků druhého stupně a učitelských pak odpovědí 90. Ze získaných odpovědí jsou vytvořeny grafy, které porovnávají pohled žáků s pohledem učitelů na konkrétní využívání a působení zážitkové pedagogiky ve vyučování. Toto srovnání jsem zvolila především proto, že žákovské odpovědi se mohou mnohdy zdát zkreslené a neúplné, na rozdíl od učitelských odpovědí, které by měly být kompetentnější. Také jsem chtěla zjistit, zda žákovský pohled na tyto aktivity z hlediska rozvoje osobnosti bude souhlasit s učitelským postojem.

3.2.1 Výsledky naplnění cílů a přínosu výzkumu

Výsledky získané z odpovědí od respondentů budou v této práci prezentovány ve třech hlavních oblastech, které odpovídají předem stanoveným výzkumným otázkám formulovaným v úvodní části výzkumu. Každá oblast bude systematicky analyzována tak, aby poskytla ucelený pohled na danou problematiku, a to jak z hlediska četnosti jednotlivých odpovědí, tak i z hlediska kvalitativního obsahu odpovědí. Zjištění budou prezentována kombinovanou formou. Kvantitativní data budou přehledně znázorněna pomocí grafů, které umožní rychlou a názornou orientaci v četnostech a trendech odpovědí jednotlivých respondentů. Tyto grafy budou doplněny o slovní popis výsledků, který se zaměří na interpretaci získaných údajů, zdůraznění hlavních zjištění a případné porovnání odpovědí mezi jednotlivými skupinami respondentů.

Základní informace o respondentech

Prvním dotazem v učitelském dotazníku jsem se snažila zjistit, zda věk u učitelů hraje nějakou roli při zapojování prvků zážitkové pedagogiky do vzdělávání. Výzkumného šetření

se tedy zúčastnili převážně učitelé ve věkové kategorii 55–64 let. Nechyběla však ani skupina respondentů ve věku 65 a více let. Všichni dotazovaní působí na základních školách, přičemž vyučují rozmanité předměty, jako jsou přírodopis, chemie, dějepis, informatika, český jazyk a další.

V žákovském dotazníku jsem se ptala na ročník, do kterého respondenti chodí. Na výběr byla možnost 6. třídy, 7. třídy, 8. třídy nebo 9. třídy. Odpovědi byly víceméně rozložené do všech skupin. Nejvíce odpovědí jsem získala od žáků z 9. třídy, kdy tento ročník uvedlo 40 % dotazovaných. Nejmenší zastoupení pak bylo od žáků z 8. třídy, pouhých 14 %. Z třídy 6. a 7. jsem obdržela přibližně stejný počet odpovědí, kolem 23 %.

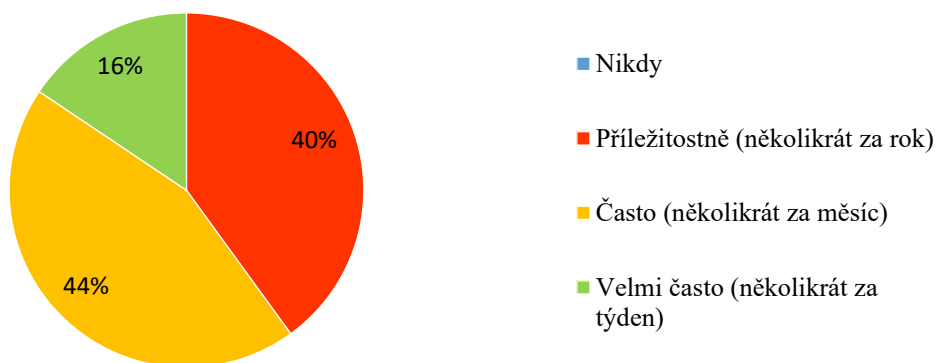
Jak často a v jakých vyučovacích hodinách se žáci setkávají se zážitkovými aktivitami

Následující dva grafy slouží k porovnání odpovědí získaných z dotazníkového šetření mezi dvěma skupinami respondentů – žáky a učiteli. Grafy ilustrují jejich postoje a názory na otázku týkající se četnosti využívání zážitkových aktivit a metod ve vyučovacím procesu. Z výsledků je možné sledovat, jak často žáci vnímají, že jsou tyto aktivity ve výuce realizovány, a jak tuto četnost hodnotí sami učitelé z pohledu své pedagogické praxe. Srovnání odpovědí obou skupin tak poskytuje cenný vhled do míry implementace zážitkových metod ve výuce a zároveň odhaluje případné rozdíly v jejich vnímání a hodnocení této problematiky.

Na grafu 1 můžeme vidět postoj učitelů pro četnost využívání metod zážitkové pedagogiky ve výuce. Učitelé celkem uvedli ve 44 %, že je začleňují často, například několikrát za měsíc, 40 % učitelů pak uvádí, že tyto metody používají příležitostně, tedy několikrát za rok. Učitelů využívající tyto aktivity velmi často, tedy několikrát za týden, bylo 16 %.

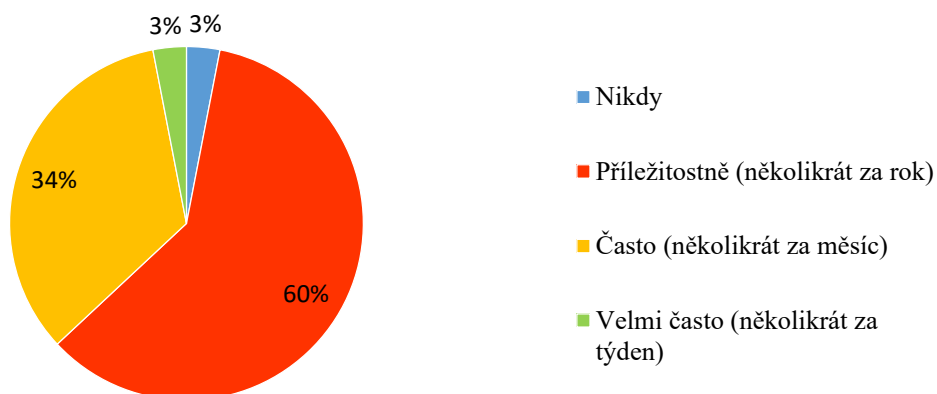
Z hlediska věku učitelů z dotazníkového šetření můžeme zjistit, že nejčastěji využívají tyto prvky učitelé z věkové kategorie 45-54 let, kdy 33 % respondentů uvedlo shodně všechny možnosti, a kategorie 55-64 let, kdy 56 % respondentů uvedlo, že tyto aktivity využívají často a tedy několikrát za měsíc. Naopak nejméně tyto prvky využívají učitelé z kategorie 25-34 let, kdy až 50 % z dotazovaných uvedlo, že tyto aktivity využívají příležitostně, tedy několikrát za rok.

Jak často ve své výuce využíváte aktivity, které zahrnují zážitkovou pedagogiku (např. hry, skupinové projekty, výlety)?



Graf 1 – Jak často ve své výuce využíváte aktivity, které zahrnují zážitkovou pedagogiku (např. hry, skupinové projekty, výlety)?

Jak často se ve škole setkáváte s aktivitami, jako jsou např. vzdělávací hry, skupinové projekty, exkurze (zážitková pedagogika)?



Graf 2 – Jak často se ve škole setkáváte s aktivitami, jako jsou např. vzdělávací hry, skupinové projekty, exkurze (zážitková pedagogika)?

Na grafu 2 můžeme pak vidět, že se žáci s tímto učitelským optimismem příliš neztotožňují, neboť 60 % a tedy 276 žáků z celkových 446 uvedlo, že se setkávají s těmito aktivitami

pouze příležitostně, tedy několikrát na rok, 34 % a tedy 156 žáků pak označilo, že učitelé využívají tyto aktivity často (několikrát za měsíc) a pouhá 3 %, tedy 14 žáků uvádí velmi častý styk se zážitkovými metodami ve výuce.

Oproti grafu 1 tedy můžeme spatřovat rozdíl ve vnímání u žáků a učitelů. Přestože učitelé neuvedli, že by zážitkovou pedagogiku nevyužívali, u žáků se tato odpověď ve 3 % dotazovaných objevila. Tato 3 % žáků, tedy 14 odpovědí budeme dále využívat pro druhou část dotazníkového šetření, která byla dostupná pouze žákům, kteří tuto možnost označili.

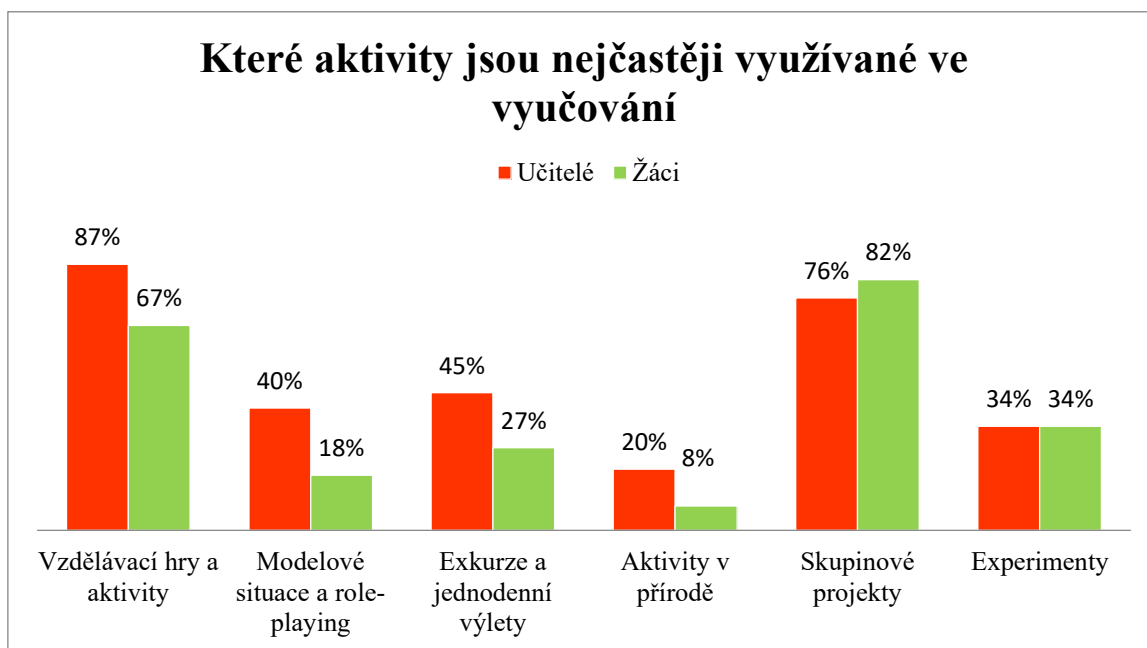
Které zážitkové aktivity jsou nejčastěji zahrnuty ve vyučování

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na zjištění, které konkrétní zážitkové aktivity jsou ve výuce využívány nejčastěji. Cílem bylo identifikovat, jaké typy aktivit učitelé v praxi preferují při uplatňování principů zážitkové pedagogiky a které z nich považují za nejefektivnější z hlediska dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Pro zobrazení následujícího výsledku používáme respondenty z dotazníku pro učitele i dotazníku pro žáky, kde již nefigurují žáci, kteří v předchozí otázce označili, že se v hodinách nesetkávají s žádnými prvky zážitkové pedagogiky.

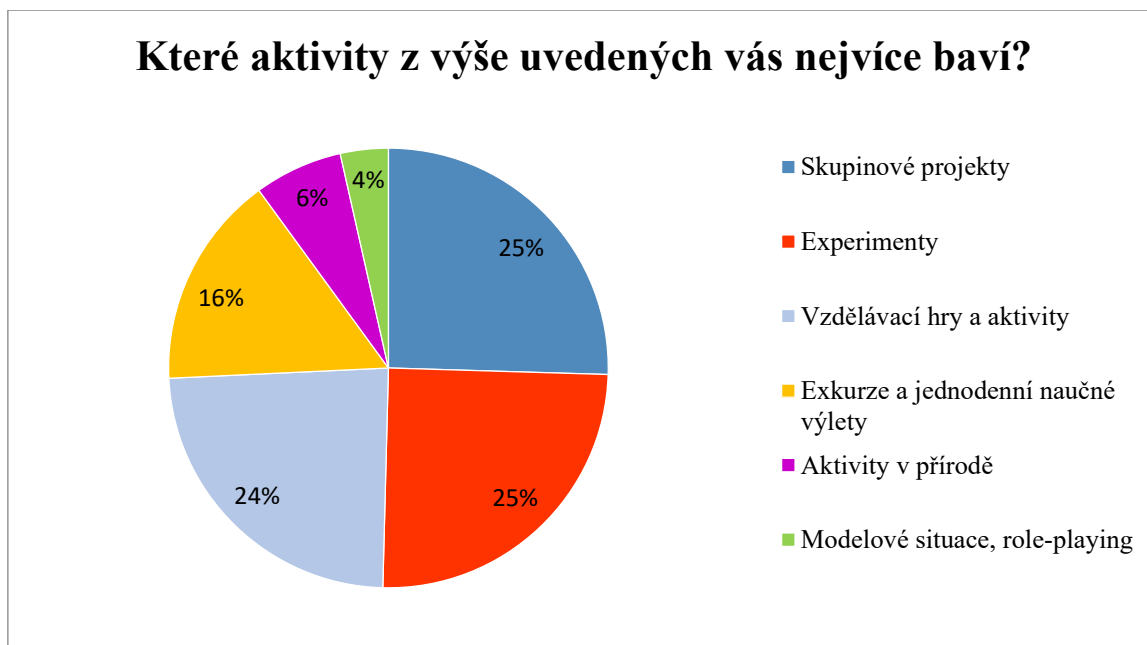
Na grafu 3, ve kterém jsou sloučeny odpovědi žákovské i učitelské, můžeme pozorovat, že nejvíce využívanými aktivitami zážitkové pedagogiky jsou vzdělávací hry a aktivity (87 % učitelů a 67 % žáků) a skupinové projekty (76 % učitelů a 82 % žáků), které shodně uvedlo nejvyšší procento dotazovaných žáků i učitelů. Naopak nejméně využívané se zdají být aktivity v přírodě (20 % učitelů a 8 % žáků) a modelové situace a role-playing (40 % učitelů a 18 % žáků). Exkurze a jednodenní výlety a experimenty se pak ukazují přibližně ve středu využívání, i přesto, že dle odpovědí nedosahují ani poloviny odpovědí od respondentů.

Je důležité zde poznamenat, že jak učitelé, tak i žáci měli možnost označit více variant odpovědí.



Graf 3 – Jaké aktivity jsou nejčastěji využívány ve vyučování

Následující otázka „Které aktivity z výše uvedených vás nejvíce baví?“ byla směřována pouze na žáky. Tato otázka byla v dotazníku uvedena jako otevřená, kdy respondenti mohli uvést libovolnou odpověď. Graf 4 byl tak vytvořen pouze pro lepší znázornění odpovědí.



Graf 4 – Které aktivity z výše uvedených vás nejvíce baví?

Z odpovědí respondentů můžeme vidět, že žáky nejvíce baví skupinové projekty, experimenty a vzdělávací hry a aktivity. Tyto varianty zvolilo shodně 24-25 % žáků. Část žáků uvedla také, že je baví exkurze a naučné výlety (16 % žáků). Naopak nejméně odpovědí a tudíž aktivity, které se jeví jako nejméně atraktivní, jsou aktivity v přírodě a modelové situace a role-playing, které označilo pouze 4-6 % žáků.

V následující otázce žáci uváděli, v jakých předmětech se s těmito aktivitami setkávají nejčastěji a ve kterých zažívají nejvíce zážitkových metod. Mezi těmito předměty jsou, seřazeny dle nejčastějšího výskytu, český jazyk (33 %), chemie (31 %), přírodopis (30 %), dějepis, fyzika a anglický jazyk (24 %) a dále matematika a zeměpis (13 %). Předměty, které byly dále zmiňovány, jsou občanská nauka a její podoby, jazykové předměty, tělesná a výtvarná výchova. Z hlediska učitelů, kteří ve svém dotazníku uváděli předměty, které učí, vychází, že nejčastěji se zážitkové aktivity využívají v hodinách jazykových, občanských a jim příbuzných, v matematice, v hodinách dějepisu a ve výchovách hudebních a výtvarných.

Jakým způsobem ovlivňují tyto aktivity žáky druhého stupně na rozvoji osobnosti a motivaci

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na zjištění, jakým konkrétním způsobem ovlivňují aktivity zážitkové pedagogiky žáky na druhém stupni základních škol. Cílem této části výzkumu bylo prozkoumat, zda a v jaké míře mají zážitkové metody pozitivní dopad na osobnostní rozvoj žáků, především v oblastech komunikačních dovedností a spolupráce. Výzkum se rovněž soustředil na to, zda tyto aktivity přispívají ke zvýšení motivace k učení a aktivnějšímu zapojení žáků do výuky. Dalším záměrem bylo ověřit, zda zapojení zážitkových aktivit zlepšuje porozumění učivu, podporuje hlubší pochopení probírané látky a napomáhá k lepší zapamatovatelnosti učiva díky propojení teorie s praktickou zkušeností. Zjištění odpovědí na tuto otázku mělo přinést ucelený pohled na efektivitu a přínos zážitkové pedagogiky v každodenní praxi na druhém stupni základních škol. V této části jsem tedy zkoumala pět cílových oblastí. Těmito oblastmi jsou zlepšení komunikace mezi žáky, rozvoj týmové spolupráce, snadnější překonávání překážek, zvýšení zájmu o učivo a lepší porozumění učivu. Všechny tyto oblasti byly uvedeny jako otázky u obou dotazníkových šetření a odpovídali na ně učitelé i žáci.



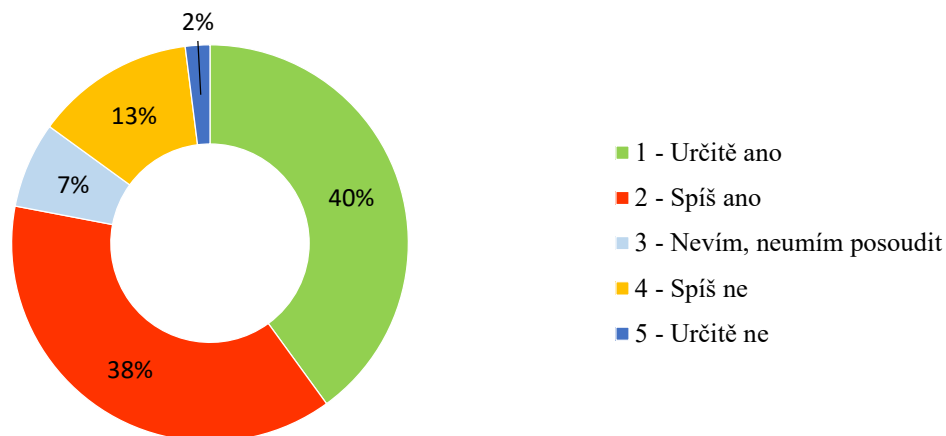
Graf 5 – Co vám tyto aktivity přináší

Na otázku „Co vám tyto aktivity přináší?“ odpovědělo celkem 446 respondentů. Nejčastější odpovědí bylo „předměty mě více baví“, což uvedlo 274 respondentů, tedy 61 %. Druhou nejčastější odpovědí bylo „naučím se něco nového“, což uvedlo 236 respondentů (53 %). Zlepšení komunikace se spolužáky označilo 33 % dotázaných, 150 respondentů a 144 respondentů (32 %) uvedlo, že mají rádi práci ve skupině. Možnost, že díky těmto aktivitám lépe zvládají řešit obtížné úkoly, vybralo 108 respondentů, což představuje 24 %. Je zde třeba opět podotknout, že žáci měli možnost označit více odpovědí u této otázky.

Menší část respondentů se vyjádřila, že jim aktivity nepřináší nic. Někteří respondenti ocenili, že díky aktivitám nemusí psát mnoho výpisků. Mezi další méně časté odpovědi patří například to, že se lépe připraví na přijímací zkoušky anebo že mají lepší vztah s učitelem.

Nyní si ukážeme, jak hodnotili učitelé přínos zážitkové pedagogiky na kognitivní funkce žáků. Tyto otázky byly v učitelském dotazníku postaveny jako matice, kdy učitelé zaškrtovali body 1 – 5, kdy 1 představovala „Určitě ano“, 2 „Spíš ano“, 3 „Nevím, nejsem si jistý“, 4 – „Spíš ne“ a 5 představovala „Určitě ne“.

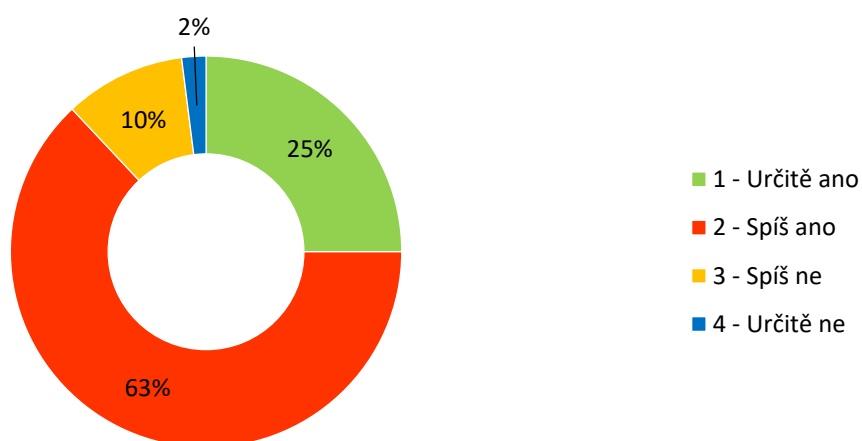
Máte pocit, že tyto aktivity pomáhají žákům lépe porozumět učivu?



Graf 6 – Máte pocit, že tyto aktivity pomáhají žákům lépe porozumět učivu?

Na grafu 6 můžeme pozorovat, že učitelé na otázku „Máte pocit, že tyto aktivity pomáhají žákům lépe porozumět učivu?“ odpověděli v 40 % „určitě ano“, ve 38 % „spíš ano“ a pouhá 2 % uvedla, že zážitkové aktivity nemají vliv na porozumění učiva u žáků. Pro porovnání si ukážeme na grafu 7 odpovědi žáků na stejnou otázku.

Máte pocit, že vám zmíněné aktivity pomáhají lépe chápat učivo?



Graf 7 – Máte pocit, že vám zmíněné aktivity pomáhají lépe chápat učivo?

Jak můžeme vidět, odpovědi u žáků a učitelů se příliš neliší. Žáci uvedli v 63 %, že jim tyto aktivity spíše pomáhají lépe chápat učivo, „určitě ano“ uvedlo 25 % žáků a opět pouhá 2 % dotazovaných uvedla, že jim tyto aktivity určitě nepomáhají lépe chápat učivo.

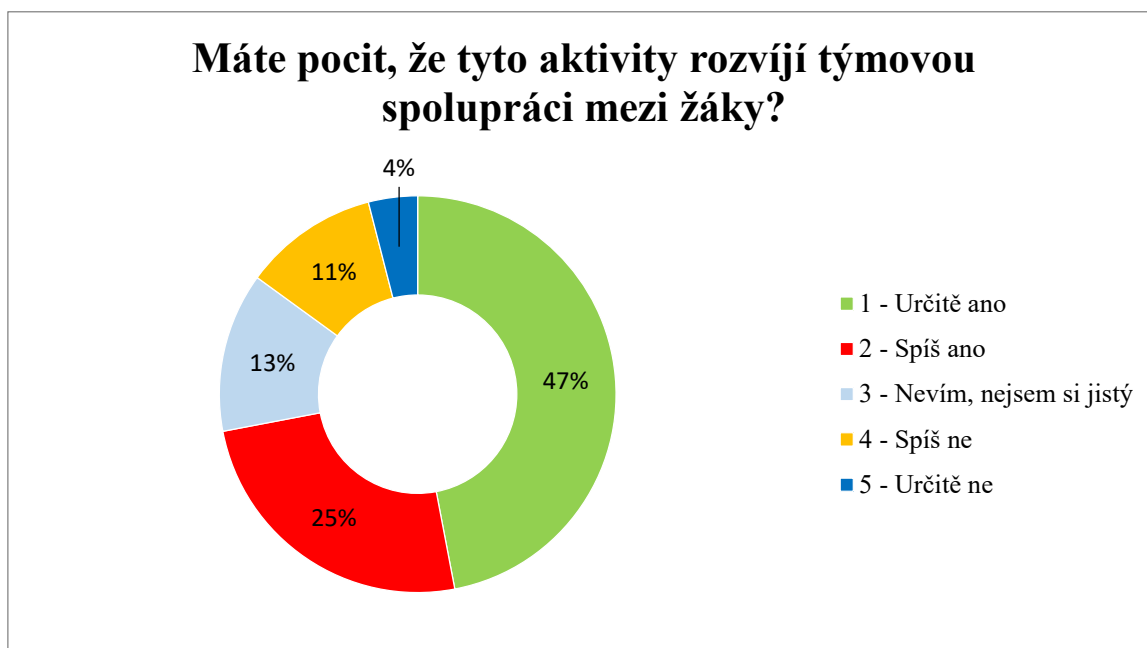
Z výše uvedených dat tedy můžeme prokazatelně konstatovat, že zážitková pedagogika má kladný vliv na snadnější pochopení učiva u žáků. Díky prvkům a metodám zážitkové pedagogiky se pro žáky stává učivo čitelnější a snadněji pochopitelnější.

Následující graf 8 ukazuje vnímání učitelů na zlepšení komunikace mezi žáky prostřednictvím zážitkových metod. Jak můžeme pozorovat, celých 76 % učitelů uvedlo, že vnímají pozitivně vliv zážitkové pedagogiky na komunikační schopnosti.

Když bychom tyto výsledky porovnali s výsledky ze žakovského grafu 5, tak můžeme pozorovat, že i žáci (150 ze 446) vidí pozitivní vliv na komunikaci mezi spolužáky, a to právě díky zážitkovým aktivitám.



Graf 8 – Vnímáte, že tyto aktivity zlepšují komunikaci mezi žáky?



Graf 9 – Máte pocit, že tyto aktivity rozvíjí týmovou spolupráci mezi žáky?

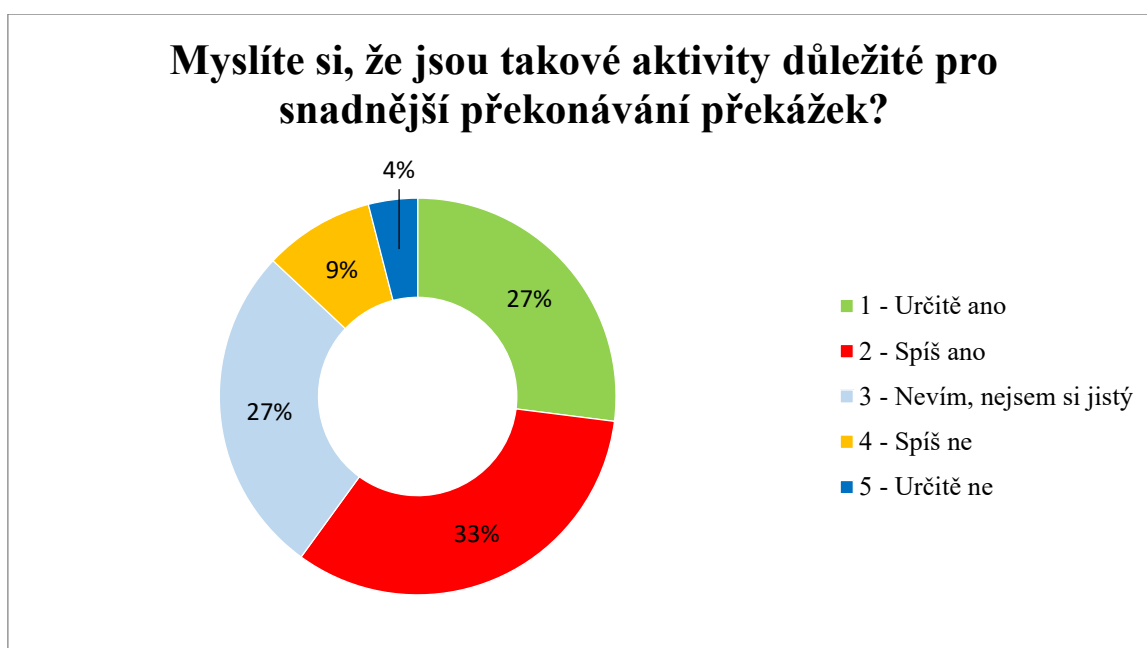
Na grafu 9 můžeme pozorovat odpovědi učitelů na otázku „Máte pocit, že tyto aktivity rozvíjí týmovou spolupráci mezi žáky?“. Nejčastější odpovědí bylo „určitě ano“, což uvedlo 47 % dotazovaných učitelů. Druhou nejčastější odpovědí bylo „spíš ano“, kterou uvedlo 25 % respondentů. 13 % dotazovaných uvedlo, že si nejsou jistí s odpovědí. Pouhých 15 % pak uvedlo, že nemají příliš nebo úplně pocit, že by tyto aktivity rozvíjely týmovou spolupráci.

Žáci pak v grafu 5 uváděli, zda mají rádi práci ve skupině. Tuto možnost označilo 32 % (144 ze 446) dotazovaných. Žáků jsem se následně ptala na otázku „Jak se cítíte při práci v týmu během těchto aktivit?“ Zde mi 24 % dotazovaných uvedlo, že se cítí velmi dobře, 67 % pak odpovědělo, že se při práci v týmu cítí dobře a pouhých 8 % uvedlo, že se cítí při práci ve skupině nepříjemně.

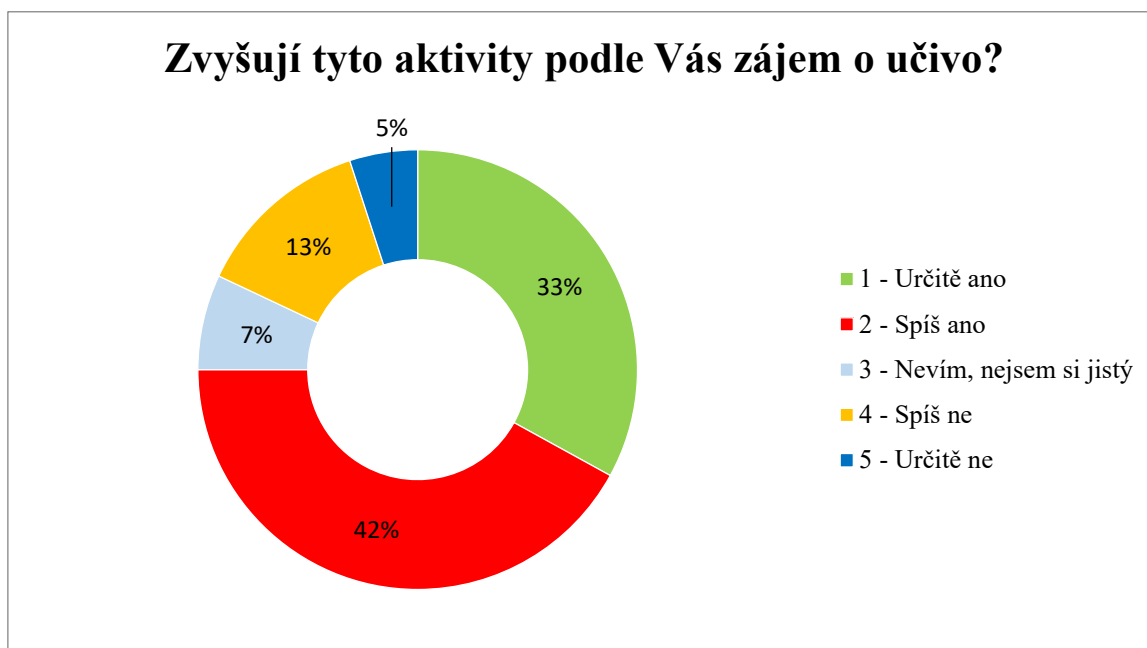
Následující graf 10 zobrazuje myšlenku, zda jsou zážitkové aktivity důležité pro snadnější překonávání překážek. Tady už se nám výsledky začínají trochu měnit a z dosavadního víceméně jednoznačného pozitivního vlivu, můžeme pozorovat, že z celkových 90 odpovědí na otázku „Myslíte si, že jsou takové aktivity důležité pro snadnější překonávání překážek?“ pouze 24 učitelů tedy 27 % uvedlo jako odpověď „určitě ano“, „spíše ano“ pak uvedlo 30 respondentů, tedy 33 % a 24 učitelů, opět tedy 27 % uvedlo jako odpověď „nevím, nejsem

si jistý“. Opět ale můžeme pozorovat, že zápornou odpověď uvedl nevelký počet respondentů, pouze 12 učitelů a tedy 13 %.

Z žáků pak uvedlo 108 ze 446, že díky zážitkovým aktivitám lépe zvládají vyřešit obtížné úkoly (graf 5). Můžeme tedy říct, že $\frac{1}{4}$ dotazovaných žáků a $\frac{1}{2}$ dotazovaných učitelů uvádí zážitkovou pedagogiku jako pozitivní aspekt při rozvoji schopnosti pro překonávání překážek.



Graf 10 – Myslíte si, že jsou takové aktivity důležité pro snadnější překonávání překážek?



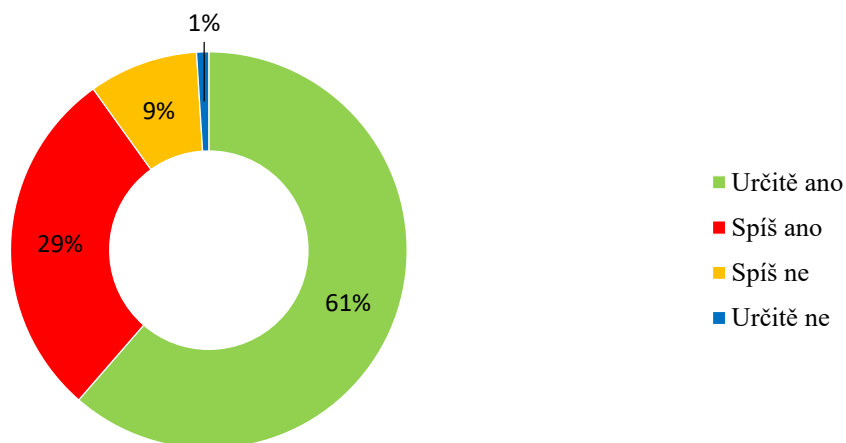
Graf 11 – Zvyšují tyto aktivity podle Vás zájem o učivo?

Na grafu 11 vidíme, že učitelé považují zážitkové aktivity jako pozitivní pro zvýšení zájmu žáků o učivo. Celkových 75 % dotazovaných uvádí jako svou odpověď, že tyto aktivity jejich zájem zvyšují. Jako odpověď „spíš ne“ označilo 13 % učitelů a pouze 5 % uvedlo, že určitě nepocítují vliv zážitkové pedagogiky na zvýšení zájmu o učivo.

Tyto odpovědi se velmi shodují s odpověďmi od žáků (graf 5), kterých 274 ze 446, tedy více než $\frac{1}{2}$ uvedlo, že je předměty díky těmto aktivitám více baví.

Následující otázka byla zaměřena pouze na žáky a zněla „Chtěli byste, aby vyučující zapojovali více takových aktivit do svých hodin?“. Z grafu 12 můžeme vyčíst, že 62 % žáků, tedy 278 ze 446 uvedlo jako odpověď „určitě ano“, „spíš ano“ pak uvedlo 29 %, tedy 128 žáků a 9 %, tedy 40 žáků pak uvedlo jako odpověď „spíš ne“.

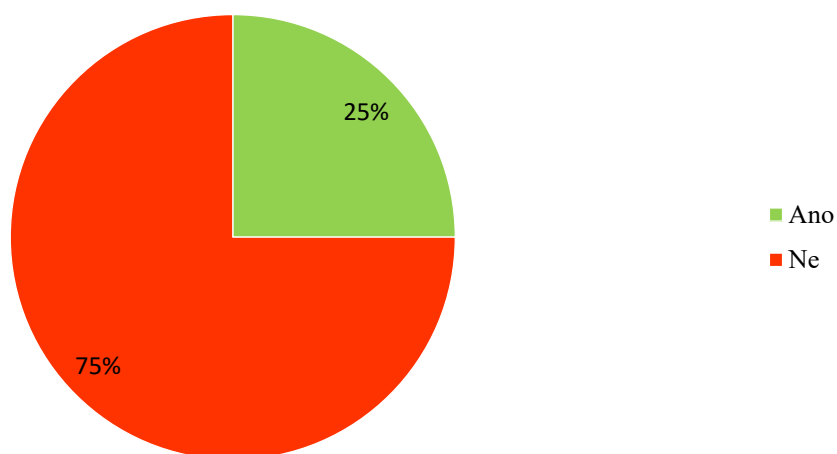
Chtěli byste, aby vyučující zapojovali více takových aktivit do svých hodin?



Graf 12 – Chtěli byste, aby vyučující zapojovali více takových aktivit do svých hodin?

Poslední povinnou otázkou v dotazníku byla otázka „Byla vám některé z aktivit nepříjemná?“. Pro naše výsledky bylo pozitivní, že pouze 25 %, tedy $\frac{1}{4}$ z dotazovaných uvedlo, že jim byla některá z aktivit nepříjemná. Celkově tedy žáci uvádějí, že jim jsou tyto aktivity spíše příjemné.

Byla vám některá z aktivit nepříjemná?

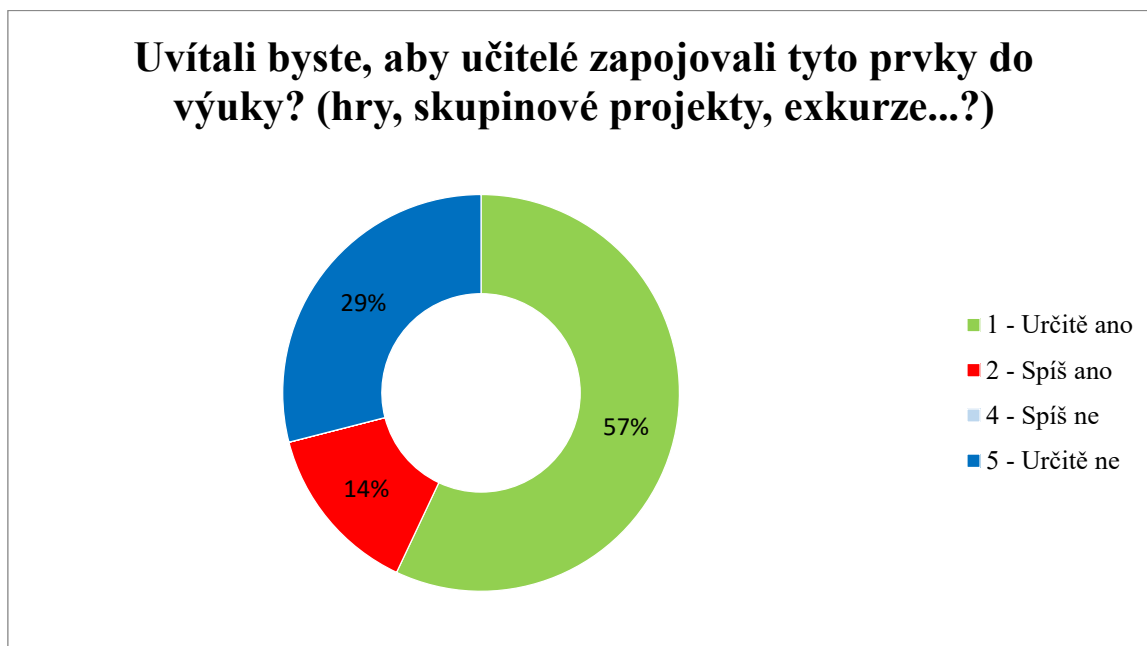


Graf 13 – Byla vám některá z aktivit nepříjemná?

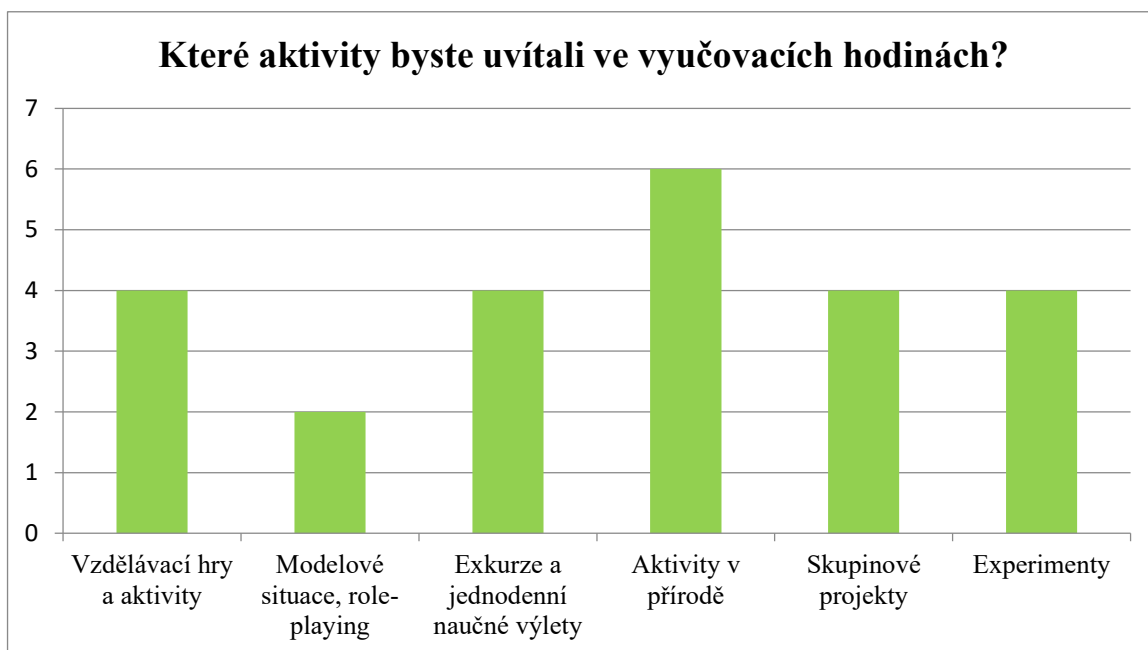
Na tuto otázku navazovala nepovinná otázka „Pokud ANO, která aktivita vám byla nepříjemná?“. I přesto, že otázka byla nepovinná, mnoho žáků na ni odpovědělo. Nejčastější odpovědí pak bylo, že nemají moc rádi skupinové úkoly nebo jsou jim skupinové aktivity nepříjemné, a to především z toho důvodu, že nepracují všichni žáci stejnou měrou, nefunguje domluva ve skupině nebo jsou skupiny vybírány na základě náhodného výběru a jedinci tak třeba nejsou ve skupině se svými nejbližšími kamarády. Jako další odpověď se zobrazilo „nerada vystupuji na veřejnosti“ nebo „necítím se komfortně“. Někteří respondenti také uvedli, že jim bylo nepříjemné vystupování v rolích.

Na grafu 2 jsme viděli, že 14 žáků z celkových 446 uvedlo, že jejich učitelé nevyužívají žádné zážitkové aktivity ve vyučování. I přes tento malý vzorek respondentů si zobrazíme jejich odpovědi. Tito respondenti dostali nepatrně odlišně postavené otázky, přizpůsobené jejich odpovědi.

Na grafu 14 můžeme vidět, že by tito žáci uvítali, kdyby jejich vyučující využívali více zážitkových aktivit v hodinách. Pouze 4 respondenti uvedli, že by určitě nechtěli takové aktivity více zapojovat do hodin. Nicméně z dalších odpovědí těchto respondentů je zřejmé, že jejich odpověď nemůže být brána jako relevantní, neboť neobsahuje odpovědi týkající se daných otázek, proto na ně v následujících odpovědích nebude brát zřetel.



Graf 14 – Uvítali byste, aby učitelé zapojovali tyto prvky do výuky? (hry, skupinové projekty, exkurze...?)



Graf 15 – Které aktivity byste uvítali ve vyučovacích hodinách?

Na grafu 15, v otázce „Které aktivity byste uvítali ve vyučovacích hodinách?“ můžeme pozorovat, že by žáci ve vyučovacích hodinách uvítali všechny nabízené aktivity, tedy vzdělávací hry a aktivity, modelové situace, exkurze i experimenty, aktivity v přírodě i skupinové projekty.

Následující otázka „Myslíte si, že by vám tyto aktivity pomohly s motivací k předmětům, tak aby vás více bavily?“ zkoumala vliv zážitkových aktivit na motivaci žáků. V této otázce odpovědělo 6 žáků ze 14, že by jim určitě tyto aktivity pomohly s motivací, další 4 žáci pak uvedli „spíše ano“.

Ohledně otázky týkající se komunikace uvedli 4 žáci ze 14, že by jim určitě zážitkové aktivity pomohly zlepšit komunikaci se spolužáky, dalších 6 žáků pak uvedlo „spíše ano“. Stejně odpovídali žáci i na následující otázku „Byly by pro vás předměty zajímavější, kdyby učitelé tyto aktivity zapojovali?“. Poslední otázkou v dotazníku bylo „Pomohly by vám takové aktivity lépe vyřešit obtížné úkoly?“. Zde uvedli 4 žáci odpověď „určitě ano“ a 6 žáků pak „spíše ano“.

Z odpovědí na položené otázky vyplývá, že žáci by uvítali častější začlenění zážitkových aktivit a metod do výuky ze strany učitelů. Vyjadřují přesvědčení, že tyto aktivity nejen zpestřují a oživují vyučovací proces, ale zároveň přispívají k jejich větší motivaci k učení.

Podle žáků by jim zařazení zážitkových forem práce pomohlo lépe se soustředit na probíranou látku a prohloubit zájem o vyučované předměty. Dále žáci uvádějí, že by jim tyto aktivity mohly napomoci v rozvoji důležitých dovedností, zejména komunikačních schopností, schopnosti týmové spolupráce a efektivního řešení zadaných úkolů. Vnímají tedy zážitkové učení nejen jako prostředek k lepšímu pochopení a zapamatování učiva, ale také jako cestu k osobnostnímu růstu a získávání praktických dovedností využitelných v každodenním životě.

3.2.2 Závěry a doporučení získané z výzkumných dat

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaký vliv má zážitková pedagogika na vzdělávání žáků druhého stupně základních škol, a jaký je rozdíl mezi vnímáním jejích účinků z pohledu učitelů a samotných žáků. Součástí výzkumu bylo i hodnocení, jak tyto aktivity přispívají k rozvoji klíčových kompetencí žáků, jako je komunikace, spolupráce a motivace k učení.

Výzkum proběhl prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo rozděleno do dvou kategorií: dotazníky pro učitele a dotazníky pro žáky. Celkem se šetření zúčastnilo 446 žáků a 90 učitelů působících na základních školách na druhém stupni.

Výsledky výzkumu ukazují, že zážitková pedagogika přispívá k vyšší motivaci, lepší spolupráci a porozumění učivu, a rozvoji sociálních dovedností žáků. Žáci uvádějí, že díky těmto aktivitám jsou pro ně předměty záživnější a mají větší zájem o učivo. Zároveň se však ukazuje, že více než polovina žáků se s těmito metodami setkává pouze příležitostně a uvítali by, kdyby prvky zážitkové pedagogiky učitelé začleňovali do svých hodin častěji.

Tento výzkum přispívá k hlubšímu porozumění významu zážitkové pedagogiky a potvrzuje její pozitivní dopad na vzdělávací proces. Zároveň upozorňuje na nutnost větší implementace těchto metod do každodenní výuky.

Doporučeními vyplývajícími z tohoto výzkumu jsou:

- Zvýšit četnost a pestrost zážitkových aktivit
- Zohlednit při skupinových pracích osobní preference žáků tak, aby se zvýšila efektivita spolupráce a předešlo se tak diskomfortu jednotlivých žáků
- Rozšířit povědomí učitelům v oblasti zážitkové pedagogiky s důrazem na inovativní přístupy

Závěr

Diplomová práce s názvem Využití prvků zážitkové pedagogiky ve vyučování se zaměřila na možnosti implementace zážitkové pedagogiky do výuky na druhém stupni základních škol. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem mohou prvky zážitkové pedagogiky ovlivnit motivaci žáků, jejich kognitivní rozvoj a sociální dovednosti, a také zda tato metoda nachází své uplatnění v současném školním prostředí.

V teoretické části práce jsem se soustředila na vymezení základních pojmů zážitkové pedagogiky, její historický vývoj a místo v současném českém vzdělávacím systému. Popsala jsem klíčové principy a metody této pedagogiky, přičemž jsem vyzdvihla význam aktivního učení, prožitku a reflexe. Teoretická část dále ukázala, že zážitková pedagogika nejen podporuje hlubší porozumění učivu, ale zároveň rozvíjí „měkké dovednosti“, které jsou pro současné žáky klíčové – zejména spolupráci, empatii a schopnost řešit problémy. Teoretická část nastínila i některé důvody bránící častějšímu využívání zážitkové pedagogiky ve vzdělávání. Mezi nejčastější překážky patří časová náročnost, obavy z organizační složitosti a nedostatek metodické podpory.

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na empirické šetření, jehož cílem bylo zjistit míru využívání zážitkových metod ve školní praxi. Výzkum byl proveden prostřednictvím dotazníkového šetření mezi žáky druhého stupně základních škol a jejich učiteli. Výsledky ukázaly, že prvky zážitkové pedagogiky jsou využívány spíše příležitostně, nejčastěji při projektových aktivitách, exkurzích a edukačních hrách. Pravidelné začlenění těchto metod do běžné výuky se však ukázalo být zatím méně časté.

Na základě výzkumu mohu potvrdit, že prvky zážitkové pedagogiky mají pozitivní vliv na motivaci žáků k učení. Žáci, kteří se účastní výuky založené na prožitku a aktivní účasti, vykazují vyšší míru zaujetí, zájem o učivo a pozitivnější přístup k vyučovacím předmětům. Dále bylo zjištěno, že zážitková pedagogika přispívá k rozvoji sociálních dovedností – žáci se učí spolupracovat a efektivně komunikovat.

Cíle práce byly naplněny. Byly popsány teoretické základy zážitkové pedagogiky a jejich propojení s praxí. Empirická část poskytla obraz o skutečném využívání zážitkových metod ve výuce. Zjištění z praxe odpovídají teoretickým poznatkům, které potvrzují, že prožitkové

učení zefektivňuje začlenění žáků do výuky, podporuje jejich kognitivní i osobnostní rozvoj a rozvíjí kompetence potřebné pro 21. století. Přesto však zůstává výzvou systematické a pravidelné začlenění těchto metod do výuky.

Na základě získaných poznatků doporučuji zaměřit se v budoucnosti na několik oblastí. V první řadě by bylo vhodně vytvořit metodickou podporu pro pedagogy, která by zahrnovala konkrétní návody a příklady, jak zážitkové prvky efektivně a časově nenáročně začleňovat do výuky. Při výběru zážitkových aktivit dbát na individuální potřeby a preference jednotlivých žáků, aby se cítili komfortněji. Dále by bylo žádoucí zaměřit se na vzdělávání učitelů v oblasti zážitkové pedagogiky, například prostřednictvím kurzů a seminářů.

V oblasti dalšího výzkumu doporučuji sledovat dlouhodobé efekty zážitkového učení na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Bylo by rovněž zajímavé zkoumat, jaké konkrétní metody zážitkové pedagogiky jsou nejúčinnější v jednotlivých předmětech a jak ovlivňují školní klima a vztahy mezi žáky a učiteli.

Na závěr bych ráda zdůraznila, že zážitková pedagogika má velký potenciál oživit výuku, přinést do tříd radost z poznávání a vytvořit prostor pro skutečné učení, které žáky obohatí nejen znalostmi, ale i zkušenostmi pro život. Toho si je vědom i Národní pedagogický institut, který v současnosti pracuje na revizi Rámcového vzdělávacího programu tak, aby bylo učení zaměřeno právě více na prožitek a praktické dovednosti vedle klasických učebních metod.

Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura:

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 8073151049.

HÁJEK, B.; HOFBAUER, B. a PÁVKOVÁ, J., 2010. *Pedagogika volného času*. Druhé. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogické fakulta. ISBN 978-80-7290-471-6.

HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Mirek; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al., HAKOVÁ, Jana (ed.), 2021. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky*. Praha: Nadace Pangea, Edice Gymnasion, svazek 11. ISBN 978-80-270-9206-6.

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

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JIRÁSEK, Ivo, 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.

LOKŠOVÁ, I., & LOKŠA, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha, Czechia: Portál.

MAREŠ, Jiří; PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.

PELÁNEK, Radek. *Rukověť instruktora* (online). Brno, 2003. Dostupný z: <https://adoc.pub/rukov-instruktora-radek-pelaneck.html>

PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

SLEJŠKOVÁ, Lucie, 2011. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Online. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-260-1046-3. Dostupné z: https://psl.cz/wp-content/uploads/2022/10/Skola_zazitkem_web.pdf

STROUHAL, Martin, 2013. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4212-0.

SVATOŠ, V.; LEBEDA P. 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing 2005. ISBN 80-247-0318-1.

SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír, 1996. *Alternativní školy*. 2. Brno: PAIDO. ISBN 80-85931-19-2.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010. ISBN: 978-80-247-3133-9

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024733579.

Odborné časopisy:

BALŠAJ, Gabriel, 2008. Zážitková pedagogika - učenie zážitkom. *Vychovávateľ*. Roč. L VI, č. 9, s. 14 - 16. ISSN 0139-6919.

DVOŘÁČKOVÁ, Adéla; ŠULCOVÁ, Martina a JIRÁSEK, Ivo, 2014. Analýza metodologických postupů publikovaných prací v oblasti zážitkové pedagogiky. Online. *Pedagogika*. Roč. 64, č. 4, s. 407 - 421. Dostupné také z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>.

FERTEK, Tomáš, 2013. Proč zážitková pedagogika cestou do škol zabloudila. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Roč. 7, č. 1, s. 55 - 57. ISSN 1214-603X. Dostupné také z: <https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/g12-navraty1.pdf>.

HAMŘÍK, Zdeněk, 2017. Epidemie sedavého chování. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Roč. 11, č. 2, s. 24 - 27. ISSN 1214-603X. Dostupné také z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G21-web_oprava.pdf.

JIRÁSEK, Ivo, 2004. Vymezení pojmu ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Č. 1, s. 6 - 16. ISSN 1214-603X. Dostupné také z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G01_rek_170908_web.pdf.

JIRÁSEK, Ivo, 2006. Zážitková pedagogika jako inspirace pro moderní vyučování. *Moderní vyučování*. Roč. 12, č. 6, s. 3 - 5. ISSN 1211-6858.

REITMAYEROVÁ, Eva a ZEMANOVÁ MÁCHALOVÁ, Kateřina, 2018. Zpětná vazba jako židle. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Roč. 12, č. 1, s. 20 - 23. ISSN 1214-603X. Dostupné také z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G22-web_final.pdf.

RYCHECKÁ, Petra, 2003. Hra, prožitek a spolupráce v současné pedagogice. In: Masarykova univerzita Filozofická fakulta. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, s. 128 - 133. ISSN 1211-6971. Dostupné také z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18835/14891>.

ŠÍP, Radim, 2017. Klasikové žijí i po smrti: John Dewey: Kontinuita zkušenosti. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Roč. 11, č. 2, s. 31 - 34. ISSN 1214-603X. Dostupné také z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G21-web_oprava.pdf.

Online zdroje:

INFORMAČNÍ SYSTÉM MASARYKOVY UNIVERZITY. *Moderní pedagogika - Dokumentový server RMU*, 2005. Online. Dostupné také z: <https://is.muni.cz/elportal/estud/lf/ps05/mpmp071/>.

KOŠŤÁLOVÁ, Lucia a ORAVEC, Dávid, 2019. *Analýza dopadov vzdelávania Aktiv na rozvoj mládeže*. Online. YouthWatch. ISBN 978-80-973031-5-0. Dostupné také z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwimyYrG4JiMAxUz7rsIHfjhCEAQFnoECBoQAAQ&url=https%3A%2F%2Fpsl.cz%2Fwp-content%2Fuploads%2F2023%2F01%2FAKTIV_analyza_dopadov_vzdelavania_na_rozvoj_mladeze-1.pdf&usg=AOvVawluPO3-nXUWh7IjiEPTEkhn&opi=89978449.

MUNI. *Úvod do pedagogiky*. Online. Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/index.html. [cit. 2025-03-22].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Revize RVP základního vzdělávání*. Online. Dostupné také z: <https://revize.rvp.cz/>.

POSPÍŠIL, Radek, 2009. *Pedagog – požadavky, kompetence*. Online. PEDAGOGICKÁ FAKULTA MASARYKOVY UNIVERZITY. *Úvod do pedagogiky*. Dostupné také z: https://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/pedagog.html.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE, © 2025. Outward Bound Czech Republic. Online. Dostupné také z: <https://outwardbound.cz/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha. 2023. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

SMITH, Mark K. David A. Kolb on experiential learning. Infed [online]. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>

Seznam obrázků

Obr. 1 – *Schéma hierarchie potřeb dle Maslowa*. In: HELUS, Z. Úvod do psychologie. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 130. ISBN 978-80-247-3037-0.

Obr. 2 – *Kolbův cyklus učení*. Online. In: Česká cesta. Dostupné také z: [https://is.ceskacesta.cz/popup.py;me\\$obrazek?idf=OBR000000000000582&popis=%3C](https://is.ceskacesta.cz/popup.py;me$obrazek?idf=OBR000000000000582&popis=%3C)

Obr. 3 – *Pedagogické směry a jejich zaměření*, In: PELÁNEK, R. Příručka instruktora zážitkových akcí. Vyd. 1. Praha: Portál. 2008, s. 19. ISBN 978-80-7367-353-6.

Obr. 4 – *Metodický princip*, In: SLEJŠKOVÁ, L., Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků. ISBN 978-80-260-1046-3. Dostupné také z: https://psl.cz/wp-content/uploads/2022/10/Skola_zazitkem_web.pdf

Obr. 5 – *Rozšíření osobní zóny bezpečnosti a zkušenosti vlivem působení zážitkově pedagogických prostředků v různých složkách osobnosti*, In: HANUŠ R., CHYTILOVÁ, L. Zážitkově pedagogické učení, Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 85. ISBN 978-80-247-2816-2

Seznam grafů

Graf 1 – Jak často ve své výuce využíváte aktivity, které zahrnují zážitkovou pedagogiku (např. hry, skupinové projekty, výlety)?.....	42
Graf 2 – Jak často se ve škole setkáváte s aktivitami, jako jsou např. vzdělávací hry, skupinové projekty, exkurze (zážitková pedagogika)?.....	42
Graf 3 – Jaké aktivity jsou nejčastěji využívány ve vyučování?.....	44
Graf 4 – Které aktivity z výše uvedených vás nejvíce baví?.....	44
Graf 5 – Co vám tyto aktivity přináší?.....	46
Graf 6 – Máte pocit, že tyto aktivity pomáhají žákům lépe porozumět učivu?.....	47
Graf 7 – Máte pocit, že vám zmíněné aktivity pomáhají lépe chápat učivo?.....	47
Graf 8 – Vnímáte, že tyto aktivity zlepšují komunikaci mezi žáky?.....	48
Graf 9 – Máte pocit, že tyto aktivity rozvíjí týmovou spolupráci mezi žáky?.....	49
Graf 10 – Myslíte si, že jsou takové aktivity důležité pro snadnější překonávání překážek?	52
Graf 11 – Zvyšují tyto aktivity podle Vás zájem o učivo?.....	51
Graf 12 – Chtěli byste, aby vyučující zapojovali více takových aktivit do svých hodin?.....	52
Graf 13 – Byla vám některé z aktivit nepříjemná?.....	52
Graf 14 – Uvítali byste, aby učitelé zapojovali tyto prvky do výuky? (hry, skupinové projekty, exkurze...?).....	53
Graf 15 – Které aktivity byste uvítali ve vyučovacích hodinách?.....	54

Seznam příloh

Příloha 1 – Průvodní dopis pro vedení škol

Příloha 2 – Dotazník pro žáky 2. stupně základních škol

Příloha 3 – Dotazník pro učitele 2. stupně základních škol