

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra pedagogiky**

**ETAPOVÁ HRA NA ŠKOLE V PŘÍRODĚ JAKO CESTA  
K NAPLNĚNÍ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU**

**A STAGE GAME AT SCHOOL IN THE COUNTRYSIDE AS A WAY TO MEET  
THE SCHOOL EDUCATIONAL PROGRAM OF PRIMARY SCHOOL**

**Bakalářská práce**

**DANIELA RAJMONOVÁ**

**Vychovatelství**

**Kombinované studium**

**Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Hanková**

**PRAHA 2014**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením paní PaedDr Zdeňky Hankové. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu. Použití fotografií je podloženo písemným souhlasem zákonných zástupců zúčastněných dětí.

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb.

V Praze dne 2.2. 2014

.....  
vlastnoruční podpis

#### Poděkování:

Poděkování patří paní Dr. Zdeňce Hankové za trpělivou podporu, užitečné rady a spolupráci při tvorbě této bakalářské práce. Velký dík patří také mé rodině, která mě povzbuzovala ve studiu a snášela všechna omezení z toho plynoucí. V neposlední řadě musím poděkovat i spolupracovnicím ze Základní školy Roztoky u Prahy, dětem a jejich rodičům, že mi umožnili realizaci mého záměru a souhlasili s použitím všech materiálů a fotografií pro tuto bakalářskou práci.

### **Anotace v českém jazyce**

Práce řeší sestavení a realizaci programu školy v přírodě podle zásad zážitkové pedagogiky. Podrobně zpracovává etapovou hru pro školu v přírodě v rekreační oblasti Krkonoš. Navazuje na osobní zkušenost s organizací škol v přírodě. Nabízí dalším organizátorům podobných akcí k využití ucelený projekt pro frekventovanou rekreační oblast Krkonoš.

### **Klíčová slova**

škola v přírodě, zážitková pedagogika, školní vzdělávací program, hra, etapová hra, mladší školní věk

### **Anotace v anglickém jazyce**

The work deals with the preparation and implementation of the program for “school in the countryside” according to the principles of experiential education. It elaborates a stage-play for school camps in the recreation area of the Giant Mountains. This work builds on personal experience in school camps organizing. It offers other organizers of similar events a comprehensive project for the busy holiday resort of the Giant Mountains for the use.

### **Klíčová slova v anglickém jazyce**

school in the countryside, school camp, experiential education, school educational program, game, stage game, primary school age

## Obsah:

1	Úvod .....	8
2	Školní vzdělávací program základního vzdělávání .....	9
2.1	Klíčové kompetence .....	10
2.2	Průřezová témata .....	12
3	Hra jako prostředek výchovy a vzdělávání .....	13
3.1	Dělení her .....	14
3.2	Etapové hry .....	15
4	Škola v přírodě .....	16
4.1	Historie škol v přírodě v České republice .....	16
4.2	Současný právní stav .....	17
5	Pedagogika zážitku .....	18
5.1	Pojmy pedagogiky zážitku .....	19
5.2	Historie a vývoj pedagogiky zážitku .....	20
5.2.1	Filosofické kořeny pedagogiky zážitku .....	20
5.2.2	Historie pedagogiky zážitku .....	22
5.2.3	Vývoj pedagogiky zážitku v České republice .....	23
5.3	Principy pedagogiky zážitku .....	24
5.3.1	Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus) .....	26
5.3.2	Stav plynutí - Flow .....	27
5.3.3	Komfortní zóny .....	28
5.3.4	Princip dobrovolnosti .....	29
6	Dramaturgie .....	29
6.1	Stupně dramaturgie .....	30
6.2	Emoční křivka kurzu .....	31

6.3	Dramaturgická vlna .....	31
6.4	Dramaturgický oblouk .....	32
6.5	Optimální sled her .....	32
PRAKTICKÁ ČÁST .....		34
A)	ZPRACOVÁNÍ PROJEKTU .....	34
7	Aktuální prostředí běžné základní školy ve středočeském kraji .....	34
8	Cílová skupina .....	35
9	Realizační tým .....	35
10	Stanovení cílů .....	36
11	Příprava etapové hry a volba motivace .....	36
11.1	Historické souvislosti .....	37
11.2	Charakteristika etapové hry .....	39
12	Programová příprava .....	39
12.1	Etapa 1. – hledání polodrahokamů .....	40
12.2	Etapa 2. – cesta za poklady .....	42
12.3	Etapa 3. – těžba rud a rýžování zlata .....	44
12.4	Etapa 4. – stezka přežití v přírodě .....	45
12.5	Etapa 5 – závěr a vyhodnocení etapové hry .....	47
B)	REALIZACE PROJEKTU .....	48
13	Skutečná realizace .....	48
13.1	Realizace první etapy .....	48
13.2	Realizace druhé etapy .....	49
13.3	Realizace třetí etapy .....	50
13.4	Realizace čtvrté etapy .....	50
13.5	Realizace páté etapy .....	51

14	Dotazník.....	51
15	Závěr .....	53
16	Literatura.....	55
	Seznam příloh	57

## 1 Úvod

Součástí práce vychovatelky je tvorba a zajištění odpoledního programu škol v přírodě. Protože pracuji ve funkci vychovatelky ve školní družině základní školy, byla jsem požádána o účast na těchto výjezdech. Jako dlouholetá vedoucí turistického oddílu jsem vycítila možnost pracovat s dětmi jiným způsobem, než umožňuje školní družina a příležitost nabídnout jim činnosti a zážitky, které se ve škole nedají dětem zprostředkovat. V souvislosti s těmito aktivitami mě velmi oslovil fenomén zážitkové pedagogiky, se kterým jsem se seznámila během studia oboru Vychovatelství.

Školy v přírodě jsou v mnoha školách běžnou součástí vzdělávacího programu. Z vlastní praxe však vím, že ne vždy je při těchto akcích vnímán volný čas jako příležitost k efektivnímu naplňování výchovných a vzdělávacích cílů a k podpoře osobnostního růstu dětí.

Cílem této bakalářské práce proto je s použitím principů zážitkové pedagogiky zpracovat etapovou motivační hru pro školu v přírodě, která propojuje školní vzdělávací program tzv. všeobecného zaměření a volnočasové aktivity dětí věkové skupiny 9 – 11 let. Dalším cílem je na tomto projektu ověřit předpoklady, že je možné propojení zážitkové pedagogiky a školního vzdělávacího programu, poskytující dětem intenzivnější zážitky a jejich vědomé využití pro osobnostní růst, a dále, že je možné principy zážitkové pedagogiky využít již u dětí mladšího školního věku. Dále bych ráda dokázala, že etapová hra nemusí patřit jen k dětským táborem jako celotáborová hra, ale je možné ji použít i u vícedenních školních akcí.

Na základě prostudování odborné literatury a základních dokumentů vztahujících se k základnímu školství jsem vytvořila projekt několikadenní etapové hry pro školu v přírodě situované do rekreační oblasti Krkonoš pro děti mladšího školního věku, který se snaží propojit výchovně vzdělávací požadavky školního vzdělávacího programu s principy zážitkové pedagogiky. Program byl vytvořen pro komplikovaně se

vyvíjející třídní kolektivy (3. a 4. ročník), a proto byl akcentován rozvoj sociálních a personálních kompetencí zúčastněných dětí.

Pro náplň školy v přírodě jsem vytvořila motivační etapovou hru na pozadí historických událostí. Tato hra seznamuje děti s historií naší země, s procesem přeměny divoké přírody na kulturní krajinu a se snahou člověka o využití bohatství přírody. Přináší zároveň příležitost upozornit na nutnost zvažovat dopad lidské činnosti na přírodu a navozuje úvahy o ochraně přírody.

Zpracovaný projekt školy v přírodě byl realizován v roce 2011 a následně vyhodnocen. Práce shrnuje jak osobní zkušenosti s realizací, tak výsledky dotazníkového šetření mezi dětmi.

Práce poskytuje hotový projekt zpracovaný pro oblast, která je často využívána pro dětské rekreace, a proto doufám, že bude přínosem pro další pedagogy pracující s dětmi a usilující o smysluplnou náplň jejich volného času, vyšší motivovanost a chuť účastnit se vzdělávacích a výchovných aktivit.

## **2 Školní vzdělávací program základního vzdělávání**

Náplní školy v přírodě je školní výchovně vzdělávací činnost, která probíhá podle platného školního vzdělávacího programu. Zdůrazňuje snahu o rozvoj pozitivních a odpovědných vztahů k sobě i k ostatním lidem, společnosti a přírodě. Jednou z hlavních priorit školy ve výchově a vzdělávání je i snaha o vnitřní motivaci žáků k úsilí o dosahování osobního maxima.

Školní vzdělávací program základního vzdělávání představuje školní úroveň v systému kurikulárních dokumentů, podle které se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách. Je zpracováván každou školou podle nadřazených kurikulárních dokumentů státní úrovně, které představují Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Všechny zmíněné dokumenty jsou veřejné.

Rámcové vzdělávací programy vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění

získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Program specifikuje úroveň klíčových kompetencí, které by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání.

## 2.1 Klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (aktuální znění k 1. 9. 2010) dostupný z <http://www.msmt.cz/file/21592> (stav k 23. 3. 2013) vysvětluje pojem klíčové kompetence takto: *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“* Přičemž jednotlivé klíčové kompetence nezůstávají vzájemně izolované, ale různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

V etapě základního vzdělávání jsou v dokumentu MŠMT za klíčové považovány následující kompetence:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské
- kompetence pracovní.

Rámcový vzdělávací program charakterizuje úroveň klíčových kompetencí, kterou má žák ovládat ke konci základního vzdělávání.

Kompetence získané v předškolním a základním vzdělávání mají být podkladem pro celoživotní vzdělávání a rozvoj jedince. Osvojování klíčových kompetencí pokračuje ve středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Učivo

je chápáno jako prostředek k osvojení si očekávaných činnostně zaměřených výstupů. Ty se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností.

V Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání je vzdělávací obsah rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Každá vzdělávací oblast je v Rámcovém vzdělávacím programu vymezena charakteristikou a cílovým zaměřením. Pro každou vzdělávací oblast jsou popsány jednotlivé vzdělávací obory a to jednak očekávanými výstupy a jednak učivem. Vzdělávací obsah je dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4 a 5. ročník) na 1. stupni a na 2. stupeň (6. až 9. ročník). Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání stanovuje očekávané výstupy na konci 1. období jako nezávazné a na konci 2. období a 2. stupně jako závazné. Učivo je strukturováno do tématických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Má informativní a formativní funkci, a proto tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu. Učivo vymezené Rámcovým vzdělávacím programem je školám doporučeno. Škola ho na úrovni Školního vzdělávacího programu dále rozděluje do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků a učivo se tím pro ni stává závazné.

Školní vzdělávací program základního vzdělávání si vytvářejí jednotlivé školy a rozpracovávají tak Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání pro vlastní podmínky. Škola člení vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů do vyučovacích předmětů a rozpracovává ho podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků tak, aby bylo zaručené směřování k rozvoji klíčových kompetencí. Školní vzdělávací program se schválením stává pro školu závazný a musí být veřejně přístupný. Součástí je i školní vzdělávací program školského zařízení (např. školní družiny či školního klubu), který rozpracovává získávání a upevňování klíčových kompetencí při zájmovém vzdělávání ve volném čase. (zpracováno podle dokumentů dostupných na <http://www.msmt.cz>, stav k 23. 3. 2013)

## 2.2 Průřezová témata

Rámcový vzdělávací program popisuje dále také průřezová témata, která jsou významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Průřezová témata umožňují individuální uplatnění žáků, jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka. Všechna průřezová témata obsahují charakteristiku průřezového tématu (význam a postavení tématu v základním vzdělávání), vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos tématu k rozvoji osobnosti žáka. Osobnost žáka má být rozvíjena jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot.

*„Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů. Každý tematický okruh obsahuje nabídku témat. Výběr témat a zpracování je v kompetenci školy. Tematické okruhy procházejí napříč všemi vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.“* Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/21592> stav k 14.4.2013

Pro účinnost průřezových témat je důležitá jejich propojenost se vzdělávacím obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

(zpracováno podle dokumentů dostupných na <http://www.msmt.cz>, stav k 23. 3. 2013)

### **3 Hra jako prostředek výchovy a vzdělávání**

Hra od nepaměti provází člověka. Je součástí všedního dne i významných událostí, hraje roli u mnoha slavností a rituálů. Jejím prostřednictvím lidé více či méně vědomě ověřují své dovednosti, schopnosti, úroveň znalostí nebo získávají nové zkušenosti a dovednosti. Její chápání může být mnohostranné. Podle Průchy (2003) je hra „*forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emociální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. ...Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi).*“ Neuman (2011, str. 18) definuje hru jako „*svobodné nakládání s časem, který naplňuje. Podstata hry spočívá v dynamice střídání počátečního napětí a uvolnění skrytého v řešení, což se opakuje bez definitivního konce. ...Hra je forma chování s jednoduchou strukturou cílů a časovou perspektivou. Správná hra obvykle obsahuje útok, únik, sledování, srovnávání, napodobování, změnu, důvěru a*

*náhodou. Hra má rysy dobrodružnosti obsažené v každém novém objevování i překonávání.“*

Podle Neumana (2011, str. 19) lze nalézt smysl her v těchto oblastech:

- emocionalita a psychika
- pocity a postoje hráčů
- obohacení o zážitky a nové zkušenosti
- zvyšování sebedůvěry a sebehodnocení
- nové pohledy na vlastní tělesnost, potěšení z vlastní existence
- rozvíjení sociálních vztahů
- budování důvěry k ostatním lidem
- rozvoj ohleduplnosti a odpovědnosti
- podpora komunikace a spolupráce
- rozvoj psychomotoriky, tělesných schopností a tělesné kondice
- příležitost k získávání prožitku přírody

Na základě tohoto výčtu je možné konstatovat, že hra je ideální prostředek k harmonickému rozvoji osobnosti člověka bez ohledu na věk, národnost, kulturu či náboženské vyznání.

### 3.1 Dělení her

Způsobů dělení her je mnoho. Hry můžeme dělit podle prostředí, kde se hrají (hry v přírodě, ve městě, v tělocvičně, v klubovně, ve vodě, na sněhu), podle doby, kdy se hrají (denní, noční), podle potřebných pomůcek (hry s kostkami, s kartami, deskové hry, hry se sportovním náčiním, míčové hry apod.), podle věkové kategorie hráčů (pro předškoláky, děti, mládež, dospělé), podle množství hráčů, podle délky trvání. Jedním z možných způsobů dělení her je funkční dělení, které upřednostňuje např. Neuman (2011, str. 22). Třídění vychází z průběhu akce a zaměření her. Hry jsou tříděny do těchto okruhů:

- seznamovací hry
- zahřívací a kontaktní hry

- zábavné soutěžení a hrátky
- hry na důvěru
- iniciativní a týmové hry
- hry na rozvoj komunikace a spolupráce
- hry a cvičení v přírodě
- ekohry
- závěrečné hry a rituály
- hry pro reflexi a závěrečné hodnocení

Dalším možným dělením, uvedeným Hanušem a Chytilovou (2009), je dělení her podle výchovných cílů, které sami autoři definují takto: „*Výchovné cíle jsou odpovědí na otázku, které složky, části osobnosti člověka se hra dotýká, kterou hra rozvíjí, procvičuje a mobilizuje.*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 115). Podle tohoto systému autoři dělí hry na hry rozvíjející:

- jazykovou inteligenci
- hudební inteligenci
- matematicko – logickou inteligenci
- prostorovou inteligenci
- pohybovou inteligenci
- intrapersonální inteligenci
- interpersonální inteligenci
- vztah k přírodě
- hry kombinované (rozvíjející celou osobnost)
- pomocné (rozehřívací, zábavné, navozující atmosféru, uvolnění)

### 3.2 **Etapové hry**

O dlouhodobých hrách členěných do mnoha dílčích úseků, tedy etap píše Zapletal (1987) a používá pro tyto hry označení „etapové hry“. Jsou to dlouhodobé hry, ve kterých jsou dílčí celky – závody, soutěže a hry spojeny společným rámcem, jednotícím příběhem. *“Tento zvláštní řetěz her jsme vyzkoušeli na mnoha táborech a*

*vždycky měl velký ohlas....Poznali jsme, že etapové hry mají zvláštní moc. I ty nejjednodušší úkoly se při nich měnily na zajímavou hru.*“ (Zapletal, 1987, str. 509)

Tyto hry popisuje také Pelánek (2008) a používá pro ně označení „celotáborové hry“. Pro celotáborové hry podle něj platí, že mají mít jasný název a jasný příběh. Příběh má být tak jednoduchý, aby ho zvládli sledovat všichni účastníci, ale ne jednodušší, aby je nenudil. Dále má být co nejjasněji vymezeno prostředí, ve kterém se hra odehrává, doporučuje využít prostředí známé z knih, filmů či legend. Etapy by podle něj měly být výrazně odděleny od ostatního programu (např. pomocí obleků), měly by na sebe navazovat a sledovat linii příběhu. Dále píše: „*Jednotlivé etapy mohou být komplikovanější než celkový příběh, ale měly by mít jasný výstup. Takovým výstupem může být třeba předmět či informace, která se použije v dalším průběhu....Jako etapu lze použít i jakoukoliv „obyčejnou“ hru, v níž vhodně upravíme motivaci. Musíme pouze vytvořit dojem, že jde o něco zvláštního*““ (Pelánek, 2008, str. 78)

## **4 Škola v přírodě**

Pojem „škola v přírodě“ je dnes již v naší společnosti běžně zažitý. Konkrétní představy se u každého z nás liší podle toho, co jsme zažili. Je možné ji vnímat jako nudnou nebo zajímavou školní akci organizovanou pedagogy školy i jako akci ušitou na míru třídnímu kolektivu najatou agenturou. Školy v přírodě prošly dlouholetým vývojem. Dnes záleží hlavně na cílech, se kterými je pořádána a na lidech, kterými je pořádána.

### **4.1 Historie škol v přírodě v České republice**

Myšlenka vzdělávání v přírodě se objevuje již u reformních pedagogických hnutí 19. a 20. století a dnes na ni navazují některé alternativní vzdělávací směry. Jak připomínají Smetáčková a Viktorová (2011) s odkazem na zdroje (Hábl; Janiš 2010, Prádka 1999, Králíček; Kováčik 1964) „*Prosazení škol v přírodě coby integrálního prvku vzdělávacího systému bylo výsledkem státní školské politiky po roce 1948,*

s jejímiž cíli tento fenomén plně korespondoval. „Jak uvádí Franc, Zounková, Martin (2007): „...v této době byly do školního vzdělávání postupně začleňovány prvky turistiky a sportů v přírodě. Rozvinula se tradice školních výletů, škol v přírodě, lyžařských kurzů a letních soustředění.“ Školy v přírodě byly organizovány hlavně jako ozdravné pobyty na dobu čtyř později tří týdnů. Jejich hlavním cílem bylo, jak píše Křížek (1982) „upevnění zdraví a fyzické zdatnosti dětí z oblastí, v nichž je ohrožen zdravý vývoj dětského organismu.“ Tím byla určena i hlavní náplň volnočasových aktivit. Preferované byly fyzické aktivity na čerstvém vzduchu: míčové a sportovní hry, atletika, průpravná a kondiční cvičení, turistika a spontánní pohybové činnosti. Nesmělo se však zapomenout ani na branné prvky a branné hry.

Náplň práce s dětmi byla i zde poplatná době. „Vychovatelky ... organizují zájmovou činnost v souvislosti s Výchovným systémem PO SSM,.... V podmínkách školy v přírodě je v době mimo vyučování mnoho příležitostí k výchovnému působení na žáky.“ (Křížek, 1982, str. 7) V dalším textu jako náměty na činnost zmiňuje Křížek besedy ke státním svátkům a významným dnům (Den znárodnění, VŘSR, Únor 1948 MDŽ, Svátek práce a další), seznamování se s památníky dělnického hnutí a s výsledky budovatelské práce. Jako další důležité výchovné cíle uvádí kolektivní výchovu žáků a rozvoj kolektivistických vlastností dětí, upevňování návyků společenského chování, estetickou výchovu, pozitivní ovlivňování vztahu dětí k práci.

## 4.2 Současný právní stav

V současné době se z právního hlediska k pořádání škol v přírodě váže Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dále Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky, která uvádí v § 1: „škola může v souladu se školním vzdělávacím programem organizovat zotavovací pobyty žáků ve zdravotně příznivém prostředí bez přerušení vzdělávání,...a další akce související s výchovně vzdělávací činností školy.“

Dále se k pořádání těchto akcí vztahuje § 6 Vyhl. č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, Vyhl. č. 106/2001 Sb. o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, § 10 Vyhl. č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, § 7,9, 10 a 11 Vyhl. č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů a Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT. (Smetáčková & Viktorová, 2011). Vztahuje se k ní také Vyhl. č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů.

Na základě ustanovení písmene a) odst. 1 § 165 Zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) vydává ředitel jako statutární orgán školy směrnici „Organizační řád školy v přírodě“, která je součástí organizačního řádu školy. Touto směrnicí může ředitel školy stanovit, ve kterém ročníku jsou žáci vysíláni na školu v přírodě, délku pobytu žáků na škole v přírodě, počet akcí během roku a další podmínky pro organizaci těchto pobytů. Obsahuje také formuláře potřebné při organizaci pobytu.

## 5 Pedagogika zážitku

Pedagogika zážitku, podle jiných autorů prožitková pedagogika či zážitková pedagogika (experiential education), je podle Činčery (2007, str. 27) vedle konstruktivismu jedním ze základních teoretických konceptů pro práci s hrou. Činčera hlavně chápe prožitkovou pedagogiku „jako komunikační akt mezi učitelem a studenty, ve kterém učitel konfrontuje svůj horizont (způsob porozumění světu) s horizonty studentů.“ Uvádí, že „konstruktivistická pedagogika je pravděpodobně vhodnějším rámcem pro aktivity s kognitivními cíly, tedy pro porozumění a přehodnocování způsobu, jakým studenti rozumí světu. Prožitková pedagogika oproti tomu směřuje k využití hry pro dosahování behaviorálních cílů, tedy změn vlastního jednání, rozvoje a porozumění osobním kompetencím či pro jednání skupiny jako celku. Oba cíle – porozumění a jednání – pak mohou společně ovlivňovat postoje účastníků hry.“ (Činčera, 2007, str. 27)

Cílem pedagogiky zážitku je podle Vážanského (1992, str. 27) „vyzkoušet „aktivní základní postavení“, to znamená základní pohotovost či připravenost pustit se do aktivního zážitku.“ Podstatná je podle něj celistvost zkušeností a procesů učení, která dokládá vědeckost pedagogiky zážitku. Dochází k propojení prožívání i jednání, vliv událostí na jedince je reflektován. „Smysl prožívaných dobrodružství neznamená pouhé prožití volného času jistým originálním způsobem: činnosti jsou záměrně propojeny, vrstveny, stupňovány v předem plánovaném schématu.“ (Vážanský, 2001, str. 135)

## 5.1 Pojmy pedagogiky zážitku

Na začátku je podstatné vyjasnit si, co je to „prožitek“ či „zážitek“. V často citované stati píše Jirásek (2003) : *Diferenciace mezi prožitkem a zážitkem není v obecné češtině vůbec pocítována. Jestliže uvažujeme o rozlišení, pak spíše jako o pomocném nástroji ve vztahu ke zkušenosti. Tyto jemné nyance však např. v angličtině vůbec nelze vystihnout.*“ Na základě delší úvahy dochází Jirásek k závěru, že slovem **prožitek** je více akcentována aktivita než pasivita prožívání a jeho přítomnostní charakter. Okamžik přítomné tělesné či myšlenkové aktivity označuje jako prožitek a praktické působení jako **výchovu prožitkem**. „Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako **zážitek** a teoretické postižení oboru jako „**zážitkovou pedagogiku**“. Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat **zkušeností** (zkušenosti nezískáváme pouze přímým prožíváním; naopak většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých). Zážitková pedagogika je pak teoretickým postižením výchovy prožitkem. Jako taková nabízí plné soustředění na přítomnou chvíli použitím svých prostředků, kterými jsou hra, příroda, emocionální i racionální aktivita, výzva zvoucí k překonávání. Dává účastníkům možnost „v konfrontaci s jinými lidmi, se sebou samým i s přírodním a kulturním okolím uvědomovat si autenticitu své existence, být sám sebou jako celistvý, nikoliv na konzumní obstarávání zaměřený.“ (Jirásek, 2003)

Podobně vnímají rozdílnost pojmů i další autoři. Neuman (2011) o prožitku píše: „Přikládáme-li mu důležitost ve výchově a působení na člověka vůbec, pak nemůže být

*prožitek něco prchavého, nýbrž něco, co v nás zanechalo výraznou stopu. Pokaždé, když se vrátíme k události, která ho vyvolala, prožijeme ho znovu. Je nezapomenutelný, má pro toho, kdo ho prožíval, trvalý význam. Často prožitek přesahuje rozsah prožívané události a zachován zůstává jen onen zvláštní stav, který jej doprovázel.“ Vážanský (1992, str. 26) považuje **zážitek** „...za spontánní, vyzkoušený i experimentální nebo vyzývavě „prožívaný život“, přisvojený vnitřní statek, který slouží k usmíření vnitřní s vnější realitou.“ Dále z tohoto vysvětlení vyvozuje, že: „**Pedagogika zážitku** si .... klade za úkol usměřňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla ke vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Přitom se nakonec uskuteční učení zážitkem.“*

## **5.2 Historie a vývoj pedagogiky zážitku**

Hledat teoretické kořeny pedagogiky zážitku je velice těžké, protože tato disciplína pedagogiky nevznikala u stolu teoretiků, ale vždy z potřeb praxe. Teoretické podklady můžeme vystopovat v myšlenkách filosofů, kteří uvažovali o otázkách, jak a k čemu má být člověk vychováván a jakými metodami lze dosáhnout vytčených cílů. Vyvíjela se postupně díky reformním pedagogům reagujícím na potřeby praxe. Teoretický rámec pedagogiky zážitku byl zpracován v období posledních desetiletí.

### **5.2.1 Filosofické kořeny pedagogiky zážitku**

V antickém Řecku byla cílem výchovy kalokagathia – ideál krásy a dobra. K tomuto ideálu vedlo propojení výchovy rozumové, tělesné, mravní i etické. Nad pojetím výchovy se zamýšlelo mnoho filosofů. Mezi významné filosofy patřil Sokrates.(asi 470 – 399 př.n.l.) „*Výchova má usilovat o rozvoj mravní stránky osobnosti, o stále sebezdokonalování a o hledání pravdy. Při vyučování používal dialogické metody,.... Touto metodou vedl své žáky k tomu, aby sami – vlastním rozumem – hledali řešení problémů*“ (Jůva, 2003, str. 12) Na jeho učení navázal jeho dlouholetý žák Platón (427 – 347 př.n.l.). Platón řešil otázku vztahu jednotlivce a společnosti, prospěchu tělesné zdatnosti či duchovní kultivovanosti občana pro stát i samotného jednotlivce. Obě pozice propojil názorem, „že na „*pěknou duši*“ zaměřená výchova postačí jak státnímu, tak individuálnímu zájmu“ (Vážanský, 1992, str. 31) „*Cíl*

výchovy vidí v přípravě řádných občanů, kteří budou odpovědně a úspěšně plnit své sociální funkce.“ (Jůva, 2003, str. 13)

Pro rozvoj moderní holisticky chápané pedagogiky je zásadní dílo Jana Amose Komenského (1592 – 1670). Podle něj se lidmi stáváme jedině výchovou. Prosazoval celostní rozvoj osobnosti, propojení teorie a praxe ve vzdělávání, propojení jednotlivých vyučovacích předmětů, požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí. Pro vzdělávání zdůrazňoval nutnost bezprostřední smyslové zkušenosti, nutnost probouzet zájmy žáků a dále z nich vycházet, podněcovat jejich aktivní myšlenkové procesy i praktickou činnost. *Uznával, že cestování je důležitou složkou vzdělání mladých lidí, a doporučoval také využití „her“ a „hraní“ při výuce.*“ (Franc, 2007, str. 12)

Dalším filosofem, který se zabýval otázkou výchovy, byl francouzský osvícenec 18. století J. J. Rousseau (1712 – 1778). Ve svém pedagogickém spise *Emil čili o výchově*“ přináší koncepci nové harmonické výchovy. Jůva píše: *„Rousseau požaduje výchovu přirozenou a svobodnou, která by byla vždy v soulase s věkovými zvláštnostmi dítěte a která by byla zbavena jakéhokoliv biflování, kruté kázně a potlačování osobnosti. Jejím cílem má být láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat. ... Veškerou výchovu opírá Rousseau o osobní zkušenost.* (Jůva, 2003, stránky 28, 29)“ V pedagogických zásadách Rousseaua má podle Jůvy zásadní význam vlastní pozorování a uvažování, osobní zkušenost dítěte, rozvoj smyslového vnímání, metoda přirozených následků. Před vzděláváním z knih má být upřednostňován pobyt v přírodě: jedinou knihou má být dítěti sama příroda.

Mladším filosofickým hnutím, které trvale ovlivnilo diskusi o lidském prožívání byl existencialismus. Filosofové tohoto hnutí byli toho názoru, „že naplnění života a učení nespočívá v obratu k vlastní osobě, smysl a obsah života naopak vyplývá teprve z průběhu života, z „pro-žití“. Člověk má aktivně-být tím, čím je. (Vážanský, 1992, str. 31) Představitelem francouzského existencialismu byl J. P. Sartre, který vyzdvihoval důležitost aktivního jednání člověka a také roli etiky v souvislosti s intersubjektivitou role; „člověk je sice sám odpovědný, ale nejen sám sobě a pro sebe, nýbrž také ostatním a pro ostatní. Aktivní a sociální odpovědnost představují aktuální paralely pedagogiky zážitku.“ (Vážanský, 1992, str. 32)

### 5.2.2 Historie pedagogiky zážitku

Za praktické kořeny pedagogiky zážitku lze označit různá reformátorská hnutí a praktické počiny pedagogů od 19. století, kdy došlo k návratu osvíceneckých názorů. Byly iniciovány potřebami praxe. Vznikaly různé venkovské výchovné domy (Anglie, Travelans, W. James, Německo, K. Hahn), domovy a kolonie (Sovětský svaz, A. S. Makarenko), krátkodobé školy (K. Hahn již v Anglii), dětská republika Bemposta (zal. 1956, Španělsko), hnutí hřišť dobrodružství (H. v. Hentig), twinská škola v Dánsku a mnohé další.

Ústřední vliv na vznik a rozvoj pedagogiky zážitku měl německý, později anglický filosof, politik a reformní pedagog Kurt Hahn. Uvažoval o úpadkových jevech mezi mládeží tehdejšího moderního světa, za které považoval upadající tělesnou zdatnost, pasivní způsoby zábavy, nedostatek aktivního podílu na životě společnosti, povrchnost zážitků, vytrácení se projevů lidskosti, účasti, a ochoty k nezištné pomoci. Kurt Hahn usiloval o nápravu těchto jevů: „*ve 40. letech 20. století usiloval o zakládání „ostrovů uzdravování“. Těmi měla být centra, ve kterých se „výchovou v přírodě“ rozvíjela osobnost účastníků a překonávaly vzájemné předsudky mezi různými skupinami.*“ (Činčera, str. 14) Jak dále píše Činčera, za 2. světové války založil K. Hahn ve Velké Británii organizaci pod označením „Outward Bound Schools“ původně pro výcvik britských námořníků. Později se z ní stala jedna z nejvýznamnějších mezinárodních organizací rozvíjejících principy prožitkové pedagogiky. „*Za člena OUTWARD BOUND bylo 28. 6. 1991 přijato i tehdejší Československo institucí Prázdninové školy Lipnice.*“ (Vážanský, 1992, str. 41)

Na počátku 70. let vznikla americká organizace Project Adventure. „*Cílem Project Adventure bylo hledat cesty k využití prožitkové pedagogiky ve školních podmínkách. V průběhu let vypracovali K. Rohnke, J. Schoel, M. Hentonová a další teoretici působící v Project Adventure jednak sérii originálních aktivit na rozvoj týmové spolupráce, jednak komplexní metodiku na využití prožitkové pedagogiky ve školní a terapeutické praxi. Dnes se Project Adventure zabývá aplikací prožitkové pedagogiky pro výuku běžných akademických předmětů (Adventure in the Classroom) i terapií*

(projekty *Island of Healing, Adventure Based Councelling*), rekreací a aplikací v tělesné výchově.“ (Činčera, 2007, str. 14)

Hanuš, Chytilová (2009, str. 11) sledují vývoj svěbytných národních koncepcí a metodik pedagogiky zážitku a dělí je na linie:

- německou (venkovské výchovné ústavy H. Lietze, salemská škola K. Hahna, Waisenhaus-Kurzschulen, W. Neubert, M. Šlechtová)
- britskou (Gordonstounská škola K. Hahna, City Challenge, City Bound, Aberdovey – Short Term School, The Mountains Speak for Themselves, Outward Bound)
- americkou (Project Adventure, Adventure Based Counseling, Adventure in the Classroom, Adventure Programming)
- severskou (Fridtjof Nansen a Friluftsliv)

### **5.2.3 Vývoj pedagogiky zážitku v České republice**

Jak připomínají Franc, Zounková a Martin specificky českým podhoubím pro zážitkovou pedagogiku byl už koncem 19. století obecný zájem o turistiku a sport, který vyústil v založení Sokola (1862) a Turistického klubu (1888). Tento zájem se později projevil i jako fenomén trampingu, inspirovaný hlavně americkou literaturou a filmy. Ten z aktivního pohybu v přírodě a táboření činil ještě emotivnější zážitek. Na začátku 20. století se prolíná s ideály anglického skautingu a amerického hnutí lesní moudrosti (woodcraft) a naplňuje touhu lidí po přírodě a svobodě. Rozvoj výchovy v přírodě pozitivně ovlivnilo i dílo spisovatele a pedagoga Jaroslava Foglara (1907 – 1999). Na principy těchto hnutí navázaly nejrůznější organizace a zájmové skupiny lidí a adaptovaly je na podmínky táborů či vzdělávacích kursů. Autoři Hanuš, Chytilová (2009, str. 11) připomínají jako zdroje české koncepce pedagogiky zážitku hnutí a organizace Junák, Lesní moudrost, Tramping, Foglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, P.Tajovský, A. Gintel, Prázdninová škola Lipnice.

V sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století se začínají prosazovat různá ekologická hnutí, která se kromě ochrany přírody zaměřují i na ekologickou výchovu a výchovu v přírodě. Jedním z nejznámějších je hnutí Brontosaurus, dalšími Svaz

ochránců přírody či Centra ekologické výchovy. V roce 1977 byla pod hlavičkou Socialistického svazu mládeže založena Prázdňinová škola Lipnice jako experimentální a vzdělávací centrum pro výchovu v přírodě. Protože moderní pedagogické směry rozvíjející se na západě u nás v té době nebyly přístupné, nebyla jimi ovlivněna ani PŠL. Jejím krédem byla antická idea kalokagathie, koncept zdůrazňující harmonii tělesné i duševní krásy. Po roce 1989 Prázdňinová škola Lipnice přiblížila svoji vlastní metodiku metodice Outward Bound a, jak již bylo řečeno výše, stala se její českou pobočkou.

Kromě Prázdňinové školy Lipnice či hnutí Brontosaurus dnes u nás provozují zážitkovou pedagogiku i další organizace. Činčera (str. 15) zmiňuje například Českou cestu, Egredior, Hnutí GO, Instruktory Brno, Junák a další.

### 5.3 Principy pedagogiky zážitku

Pedagogiku zážitku charakterizuje cílené využití volnočasových aktivit, při kterých dochází k přímé zkušenosti a přirozenému prožívání. Hanuš a Chytilová (2009, str. 112) dělí aktivity na pohybové, umělecké, sociálně psychologické, společenské, kognitivní, technické a IT a mediální. Označení těchto programových oblastí za oblasti pedagogiky zážitku určuje naplnění **principů pedagogiky zážitku**. Vážanský (2001, str. 135, 136) je shrnul do deseti bodů:

- 1) možnost získávat bezprostřední zkušenosti, které jsou úplné, obsahují emocionální i racionální aspekty i aktivní volnost v jednání;
- 2) získané zkušenosti mají konkrétní vztah k životní realitě, nejsou od ní odtržené;
- 3) získaná zkušenost navazuje na dřívější zážitky. Je zachycena nejen zevně a objektivně, ale dochází k jejímu zvnitřnění a prohloubení. To vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitků;
- 4) nové zkušenosti mají charakter „vážnosti“. Požadavky na člověka jsou skutečné, situace vyžadují okamžité rozhodnutí a jednání a neposkytují možnost se situace zbavit;

5) formy pedagogiky zážitku vytváří předpoklady učení se sociálnímu chování, tím, že skupinové konflikty jsou rychle patrné a mohou být vbrzku pochopeny a řešeny;

6) pedagogika zážitku přispívá k rozšíření individuálního obzoru získáním kontrastních zkušeností daleko od všedního dne (avšak ve všedním vztahu) srovnáním sebe samého se členy skupiny, s dříve nabytými zkušenostmi a osvojenými modely řešení konfliktů;

7) zážitkově pedagogické činnosti podporují osobní rozvoj získáním limitních zkušeností. K tomu náleží střetnutí s vlastním organismem, reflexe obvyklých vzorců rolí a schémat chování, vypořádání se z méně známými životními situacemi;

8) akcent na jednání a přímou empirii proti „pouhému mluvení“, na aktivizaci lidských potřeb i pomoc při jejich uspokojování, na úsilí při vytváření zcela jiných vztahů mezi účastníky a vedoucími;

9) pedagogika zážitku se od extrémních dobrodružství odlišuje zásadami demokratické spolupráce zúčastněných, učení se na důsledcích vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám, zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch budování vlastních společenských a individuálních názorových soustav, společné zdolávání úkolů s důrazem na spolupráci a pomoc místo konkurence a soutěživosti, společné mínění, pocit spravedlnosti, schopnost organizace, osvědčení se v nečekaných situacích;

10) pedagogika zážitku uspokojuje především nároky mladých lidí, protože obsahuje vysokou aktivitu činností a událostí.

*„Jako podstatné zvlášť v práci s dětmi či mladými lidmi vidím konstatování, že pedagogika zážitku musí být spojována s radostí, legrací, chutí, s krásou i učením, zdarem a úspěchem. Váže se se sebeurčením, přijetím přirozených potřeb a lidskou srdečností. Klade vysoké nároky na jednotlivce i skupinu. Svým komplexním působením uskutečňuje změnu způsobu myšlení a následně i jednání jednotlivců a skupiny.“*  
Vážanský (2001, str. 136)

Pedagogika zážitku vychází z poznatků humanistické a kognitivní psychologie. Ta zdůrazňuje vlastní aktivitu v procesu učení. Z toho vyplývá, že „základním

východiskem prožitkové pedagogiky se stala teorie, podle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud ty nejsou destruktivního charakteru a je jim zpětně dobře porozuměno. (Činčera, 2007 str. 16) Na tomto poznání staví jeden ze základních principů pedagogiky zážitku, tzv. cyklus učení prožitkem. Mezi další patří princip flow, princip komfortních zón a princip dobrovolnosti.

### 5.3.1 Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus)

Zážitková pedagogika staví na základním poznání osvíceneckých filosofů, že člověk se nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud je jim dobře porozuměno. Z těchto poznatků vycházel na zač. 80. let David Kolb, když vytvořil schéma učení, které je bezpečné a přesto představuje pro účastníka výzvu. „Původní schéma zahrnující fáze zkušenosti – kritické reflexe – abstraktního zobecňování a aktivního experimentování bylo do té doby vyjádřeno mnoha způsoby, jejichž základem je cyklus (nekonečná spirála) dvou až pěti sekvencí, z nichž každá funguje jako motivace pro následující.“ (Činčera, 2007, str. 16)



Obrázek 1 Spirála zkušenostního učení

zdroj: (Dočekal, 2012): DOČEKAL, Vít. PROŽITKOVE, ZAŽITKOVE, NEBO ZKUŠENOSTNI UČENI? in e-pedagogium 1/2012 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, ISSN 1213-7499 dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium\\_I\\_-\\_2012.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf), staženo 12.3.2012

Charakteristickým prvkem pedagogiky zážitku je právě reflexe – zpětné vyhodnocení zážitku, způsobu a míry zvládnutí aktivity, jednání účastníků i práce skupiny. Správná reflexe se podle Valenty (2003) nejlépe daří v malých skupinách. V zobecňující fázi je hledán vztah mezi aktivitou a reálnou situací. V poslední fázi transferu – přenosu poznaného je formulováno poučení o případné změně jednání. To se pak stává základem pro nové zkušenosti.

Závěrečná reflexe se váže většinou na konkrétní zážitky, které proběhly „tady a teď“, a proto je užitečné v ní dát prostor pro:

- závěrečné dotazy
- jakákoliv sdělení komukoliv o čemkoliv (sebevyjádření, zpětné vazby apod.)
- úvahy nad využitím naučeného v životě i mimo tuto skupinu
- návrhy

### 5.3.2 Stav plynutí - Flow

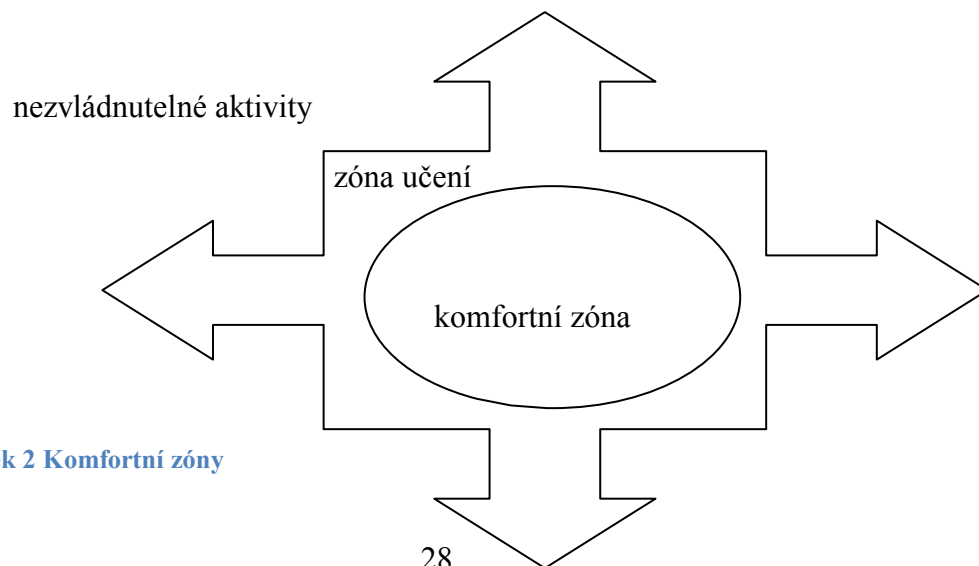
Tento pojem vytvořil psycholog Mihaly Csikszentmihaly. Pojmem „flow“ – plynutí či proudění – označuje zvláštní stav, při kterém dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Jak píše Hanuš a Chytilová (2009, str. 56) *„emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností.“* Dá se popsat jako ponoření do hry, při kterém nastává subjektivní změna ve vnímání času a skutečnosti, mění se emoce i jednání účastníků, vytrácí se rozpaky a účastníci jsou koncentrovaní na řešený úkol. Předpokladem pro navození tohoto stavu je také příležitost k úspěchu, možnost vlastní volby řešení a souvislost s osobními cíly. Stav „flow“ nastává například u dobře pojaté herní aktivity. Činčera popisuje flow jako stav, kdy dovednosti a výzva balancují na stejné úrovni nad kritickým prahem. *„Pokud požadované dovednosti převyšují nároky výzvy, dostavuje se nuda. Pokud výzva i požadované dovednosti padají po kritický práh, je výsledkem apatie, a pokud požadované dovednosti nestačí požadavkům výzvy, je výsledkem strach.“* (Činčera, 2007, str. 17) Činčera dále zmiňuje Csikszentmihalyho a jím rozlišované tři hlavní složky stavu flow:

- koncentraci – stav absolutního pohlcení realitou;
- zájem – základní předpoklad pro udržení motivace;
- zábavu a s ní související pocit uspokojení.

### 5.3.3 Komfortní zóna

Vnímání prožitků je velmi individuální. Co je pro jednoho snadné, může být pro dalšího člověka s jinou povahou a s jinými zkušenostmi nadlidský úkol. V prožitkové pedagogice je tato situace vyjadřována pomocí zón, kdy **komfortní zóna** obsahuje všechno to, co již konkrétní jedinec bezpečně zvládá. Aktivity z této zóny jsou pro něj snadné a nepřinášejí žádnou výzvu. Protikladem je **zóna nezvládnutelných aktivit**, pro které nemá tento konkrétní člověk schopnosti a dovednosti. Taková aktivita by mu přinášela vysokou míru strachu a pravděpodobně i neúspěch, ze kterého neplyne poučení, ale naopak může být destruktivní pro jeho sebepojetí snížením víry ve vlastní dovednosti. V oblasti zón by se takový zážitek projevil zmenšením vlastní komfortní zóny.

Pro prožitkovou pedagogiku je podstatné volit aktivity, které spadají do tzv. **zóny učení**, která leží mezi zmíněnými zónami. Takové aktivity představují pro účastníka zvládnutelnou výzvu. Budí v něm touhu něco vyzkoušet a dokázat na základě pocitu, že k tomu má předpoklady. Z takové aktivity se účastník může poučit a rozšířit si tak svou komfortní zónu. Individuální rozšiřování komfortní zóny každého účastníka při vědomí individuálních hranic učení má být cílem vedoucích prožitkových aktivit.



Obrázek 2 Komfortní zóny

### 5.3.4 Princip dobrovolnosti

Pro fungování učení prožitkem je podmínkou princip dobrovolnosti. Činčera popisuje jeho tři hlavní zásady následovně:

- 1) schopnost účastníků stanovit si ve vztahu k nabízené výzvě své vlastní cíle (instruktor musí chápat skupinou stanovený cíl jako kritérium úspěchu – doběhnout do 30 s, či jen doběhnout)
- 2) možnost účastníků rozhodnout se, co a jak mnoho si z celé aktivity chtějí vyzkoušet (rozhodnutí účastníka o míře zapojení do role, prezentace práce apod.)
- 3) poskytnutí dostatečného množství informací pro rozhodování a volbu.(balancování instruktora mezi tajemstvím a překvapením a informovaností)

Dodržování principu dobrovolnosti zvyšuje efekt procesu učení. Účastník má mít vždy právo se aktivity neúčastnit, či se jí účastnit jen v omezené míře. Rozvíjí se tím atmosféra důvěry a bezpečí. Ten, kdo se rozhodne pro neúčast na aktivitě by však měl zůstat přítomný a zapojit se do pomoci či podpory hráčů. Princip dobrovolnosti však může být problematický při prožitkových aktivitách spojených se školním vyučováním, které je pro přítomné žáky povinné.

## 6 Dramaturgie

K objasnění pojmu „dramaturgie“, jak je zavedeno v zážitkové pedagogice, použili Hanuš a Chytilová (2009, str.152) tato slova: *“Dramaturgie je naplánovanou cestou, cestou dlážděnou konkrétními programy a hrami, skrze něž kráčíme k cíli projektu v dáli na obzoru. Dramaturgie tedy zhmotňuje ideály, myšlenky, představy, přání a potřeby organizátorů projektu.”* Při tvorbě programu vycházíme ze stanovených cílů, ale také z finančních a personálních možností, věkových a osobních zvláštností účastníků, z konkrétního prostředí. Zvažujeme fyzické možnosti, psychohygienické potřeby, pedagogická pravidla. Volíme metody a prostředky tak, aby program byl zajímavý, přitažlivý, aktivizující a maximálně účinný. V praxi se často stává, že

s ohledem na aktuální stav účastníků či atmosféry na akci musíme změnit program tak, aby odpovídal aktuální potřebě. Plánovaný scénář se musí přizpůsobit realitě, to, co se skutečně realizuje je reálný scénář. Proto je dobré mít připraveno vždy několik her „navíc“. Tak jako je v životě těžké dosáhnout ideálu, je v dramaturgii obtížné dosáhnout dokonalého a bezchybného ideálního scénáře.

## 6.1 Stupně dramaturgie

Práci na tvorbě dramaturgie rozděluje Franc, Zounková a Martin (2007) i Činčera (2007) do pěti stupňů. Počátkem plánování je **hledání hlavního tématu**, nebo více vzájemně propojených témat. Ty jsou pak rozvíjeny a zkoumány v průběhu celé akce. Reprezentují nejabstraktnější rovinu dramaturgie a sdělují, o čem celý kurz je.

Při rozvíjení tématu a **práci na scénáři** si nejdříve vytvoříme tematická časová okna pro hlavní programové bloky kurzu. Zaměřujeme se na rovnoměrné rozložení aktivit z hlediska jejich zaměření i z hlediska časového zařazení v denních i pobytových fázích. Dbáme na situování fyzického, sociálního, emočního a kreativního vrcholu.

Takto rozplánované členění pak vyplňujeme hrami a aktivitami přesně podle záměrů, cílů a potřeb dramaturgie. **Praktická dramaturgie** spočívá ve správném výběru aktivit a her, případně v tvorbě nových her šitých na míru našim potřebám v příslušném místě ve scénáři.

Na závěr při **dokončování scénáře** je potřeba rozdělit mezi organizátory odpovědnost za přípravu jednotlivých her, potřebného materiálu, zkontrolovat rytmus hry a rozložení dramaturgických vrcholů, ověřit si plynutí kurzu a sledování jeho cílů.

Posledním stupněm jsou **dramaturgické změny** probíhající v průběhu kurzu. Změny ve scénáři musíme být připraveni provést podle aktuálního stavu a emočního naladění účastníků, na základě našeho pozorování a odhadu, jak budou na uvedený program reagovat. Změnu mohou vyvolat i nutnost vyhradit více času na některou aktivitu, nepřízeň počasí či nečekané nehody nebo onemocnění.

## 6.2 Emoční křivka kurzu

Vždy musíme počítat s tím, že atmosféra kurzu se v průběhu doby mění. Závisí na emočním naladění účastníků, jejich očekávání a fyzické únavě.

**Úvodní fáze** by podle Hanuše a Chytilové (2009) měla naplňovat očekávání účastníků, aby stoupalo jejich pozitivní naladění. Činnosti by měly být zaměřeny na seznamování se navzájem mezi sebou a také s prostředím, kde se akce odehrává. Měly by být krátké, rychlé a s jednoduchými pravidly.

**Středová fáze** by měla respektovat nastupující fyzickou únavu, v popředí stojí spíš získávání znalostí, dovedností a zkušeností. Program by měl být pestrý s různorodými aktivitami (uměleckými, sociálně psychologickými, společenskými, kognitivními, technickými). V druhé části středové fáze by měl být zařazen první emocionální vrchol kurzu. (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 155)

V **závěrečné fázi** je třeba se zaměřit na upevňování získaných znalostí a dovedností. Zároveň by v závěru měl program vygradovat druhým emočním vrcholem kurzu. Účastníci by měli zažít hluboký pozitivní závěr akce, který zůstane dlouho v jejich paměti. Úspěšnost této fáze podstatně ovlivňuje celkový dojem z akce.

Činčera (2007) také doporučuje scénář kurzu strukturovat na třetiny. V první třetině pak mají být zařazovány já – já programy na sebepoznání, sebereflexi a otevírání smyslů, ve druhé třetině já – ty programy zaměřené na přítomnost někoho druhého, důvěru, vztahy, komunikaci, konfrontaci, dovednosti a poznávání názorů ostatních. Ve třetí třetině doporučuje zařazovat programy já – my, směřující od jednotlivých vztahů k celistvosti, vzájemnosti, napojení ve skupině.

## 6.3 Dramaturgická vlna

Během kurzu se však nemění jen emoce účastníků, ale také jejich fyzická kondice, tvořivost, psychické a sociální nasazení. Ve scénáři se střídají hry a aktivity s tématy a to vytváří rytmus kurzu. Dramaturgická vlna pracuje podle France, Zouňkové a Martina (2007) s několika různými vlnami – sociální, fyzickou, kreativní a psychologickou. Ty se proplétají, vytvářejí vrcholy a propady. „*Stejnou důležitost také*

*má zapojení všech smyslů a intelektuální a spirituální aspekty programu. Vzájemné proplétání vln zaručuje rovnováhu intenzity a rytmu kurzu, například střídáním fyzických výzev s momenty ticha a reflexe“* Martin (2001) in Franc, Zounková, Martin (2007), str. 35

#### **6.4 Dramaturgický oblouk**

V reálném scénáři se nestřídají dramaturgické vlny harmonicky, ale mají různý průběh v závislosti na cílech kurzu, probíhajících aktivitách a jejich umístění ve scénáři, na hloubce zážitku. *„Dramaturgický oblouk je vzájemná souvislost jednotlivých aktivit, která se dostavuje přirozeně a „magicky“. Tým samozřejmě plánuje jednotlivé aktivity tak, aby na sebe navazovaly a byla mezi nimi vnitřní souvislost, ale tato propojení si účastníci na kurzech často dosazují sami.“* Franc, Zounková Martin (2007, str. 36). Při významných či „vrcholových“ aktivitách může docházet k největšímu rozšíření komfortních zón účastníků a zároveň k největšímu učení v jednotlivých oblastech.

V dramaturgii zážitkových kurzů se podobně jako v architektuře či výtvarném umění používá pojem „zlatý řez“. *“Zlatý řez může na kurzu symbolizovat důležitá/přelomová aktivita, kdy dochází ke změně intenzity programu, energie, atmosféry a/nebo prostředí.“* Franc, Zounková Martin (2007, str. 36).

#### **6.5 Optimální sled her**

Tak jak se v průběhu akce mění emoce účastníků, jejich psychické a sociální nasazení, je třeba volit hry. Tomu odpovídá funkční dělení, které vychází z průběhu akce a zaměření her (Neuman, 2011, str. 22). Optimální sekvence aktivit popisuje Činčera (2007, str. 43 – 44.) s odvoláním na práci L.S. Frank z r. 2001 následovně:

V počáteční fázi akce je třeba seznámit skupinu a nastavit základní pravidla jejího fungování. Hry v této chvíli mají vést k rychlému naučení jmen a k získání základních informací o účastnících akce. Pokud se tedy účastníci neznají, začínáme program seznamovacími hrami, tzv. icebreaky – „ledolamky“. Jejich druhým smyslem je navození příjemné a uvolněné atmosféry. Pomocí zahřívacích her, deinhibitizérů se postupně účastníci zbavují ostychu a zábran. Anglicky se takové aktivity označují jako

„warm-up“. Na konci této fáze se vytváří Dohoda o vzájemném respektování a je vysvětlen princip dobrovolnosti. Učitel je v roli vedoucího skupiny.

Pro práci skupiny je potřeba vybudovat mezi účastníky pocit vzájemné důvěry. K tomu vedou aktivity na rozvoj důvěry (trust builders) zaměřené na empatii, přijetí rizika, fyzickou i emoční důvěru. Role učitele se mění, z vedoucího se stává průvodce.

Ve fázi, kdy máme do jisté míry stmelěný a sehraný kolektiv, můžeme začít zařazovat aktivity na řešení problémů (problem-solving initiatives). Jsou to hry a aktivity se skupinovými cíly, náročnějšími výzvami pro skupinu, skupinovou prací. Skupina si při nich postupně vytváří pravidla svého chování, způsoby plánování, rozdělování úkolů apod. Učitel je pro skupinu rádcem.

Ve výkonnostní fázi jsou účastníkům předkládány výzvy pro skupinu i jednotlivce. Zařazují se aktivity vyvolávající obavy a vyžadující podporu ostatních. Aktivity jsou zaměřovány na individuální cíle. Skupina si řídí zvládnutí aktivity do značné míry sama, učitel se stává konzultantem.

Reálně tyto aktivity vychází z potřeb skupiny, věku a zkušeností účastníků. Náročnost aktivit zvažuje a upravuje vedoucí. Vždy je podstatné dodržovat pravidla bezpečnosti a při hrách v terénu také pravidla ochrany přírody.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

Cílem této práce je sestavení a realizace etapové hry pro školu v přírodě v rekreační oblasti Krkonoš podle zásad zážitkové pedagogiky a ověření možnosti propojení školního vzdělávacího programu, průřezových témat a prožitkových volnočasových aktivit dětí mladšího školního věku. Pozornost je věnována zejména nenásilnému rozvíjení všech klíčových kompetencí s důrazem na rozvoj sociálních dovedností a budování pozitivních vazeb v dětském třídním kolektivu.

## **ZPRACOVÁNÍ PROJEKTU**

### **7 Aktuální prostředí běžné základní školy ve středočeském kraji**

Z praktického hlediska záleží na ochotě učitelů a dalších pedagogických pracovníků školu v přírodě pro děti zorganizovat a na ochotě rodičů ji dětem zainvestovat. Děti samotné o toto zpestření výuky podle mých zkušeností zájem mají. Na naší škole jsou výjezdy koncipovány jako poznávací při vstupu dětí do první třídy, nebo jako každoroční několikadenní výjezdy třídních kolektivů s výchovně vzdělávacími cíly. Z ekonomických důvodů jsou školou i rodiči většiny dětí preferovány tří až pětidenní pobyty.

Rodiče školy v přírodě vítají a snaží se je svým dětem umožnit. Důvodem absence několika dětí na škole v přírodě byla v praxi nejčastěji zdravotní komplikace či vážné ekonomické problémy. Pravdou však je, že vyjímečně se stává důvodem neúčasti i výhodná zahraniční rekreace s rodiči (i přes opačné stanovisko dítěte). Jak vyplynulo z dotazníku pro rodiče dětí účastnících se této školy v přírodě, hlavními cíly školy v přírodě by podle rodičů měl být: pobyt ve zdravém prostředí, na čerstvém vzduchu, v přírodě, osamostatňování se dětí, vzájemné poznávání se, poznání spolužáků i v jiném prostředí než ve škole, posilování pozitivních vazeb mezi dětmi atraktivními činnostmi, stmelování kolektivu, upevňování vztahu s vyučujícími, vzdělávání dětí - možnost

názorné výuky např. přírodopisu. Za tak důležitý faktor, aby vedl i k neúčasti dítěte, rodiče považují bezpečnost dětí, kvalitu prostředí, kvalitní personální zajištění učitelů i vychovatelů, kvalitu vztahů mezi dětmi a kvalitu ubytování.

## **8 Cílová skupina**

Tento projekt byl vytvořen pro žáky 3. a 4. ročníku základní školy. Hlavním cílem byl osobnostně sociální rozvoj dětí, zlepšení spolupráce, tolerance a celkové stmelení kolektivů tříd. Cílem projektu bylo rovněž atraktivními činnostmi v přírodním prostředí probudit v dětech zájem o poznání, chápání mezioborových souvislostí a aktivní učení.

## **9 Realizační tým**

Pro realizaci veškerých aktivit byly na škole v přírodě přítomny dvě učitelky, vychovatelka a pomocná neplozetá síla. Ubytovací a stravovací služby byly zajištěny provozovatelem ubytovacího zařízení.

Role v týmu odpovídaly věku a pracovnímu zařazení. Učitelky zajišťovaly dozor nad žáky a organizaci běžných sebeobslužných činností (osobní hygiena dětí, stravování, oblékání, včasný nástup k programu) a výukovou část dne. Podstatným úkolem bylo i administrativní a finanční zajištění školy v přírodě, plnění funkcí zdravotníka a ekonomy.

Vychovatelka plnila funkci tvůrce a realizátora programu, zajišťovala materiál, přípravu, uvedení, realizaci a hodnocení všech činností, organizaci režimu dne a dodržování časového plánu. Také na ni připadla role fotodokumentátorky.

Pomocná instruktorka pomáhala vychovatelce se zajištěním vytyčení her v terénu, případně rozmisťováním potřebného materiálu, podle individuálních potřeb dětí pomáhala vysvětlovat pravidla her, vypisovala diplomy, zaznamenávala bodování pokojů a rozdělovala korálky, povzbuzovala a podporovala žáky i vedení.

## 10 Stanovení cílů

Kolektiv třetí třídy mi byl známý. Jednalo se o nesourodou skupinu dětí s častými problémy v oblasti učení, chování a komunikace. O kolektivu čtvrté třídy jsem byla informována třídní učitelkou a z rozhovoru vyplynula přítomnost stejných potíží. Proto jsem si jako hlavní cíl programu stanovila rozvoj sociálních dovedností a budování pozitivních vazeb v dětském třídním kolektivu. Druhým mým cílem bylo zvýšit u dětí motivovanost k učení a hledat možnosti propojení školního vzdělávacího programu, průřezových témat a prožitkových volnočasových aktivit dětí. Důraz byl kladen na nenásilné rozvíjení všech klíčových kompetencí.

## 11 Příprava etapové hry a volba motivace

Na základě stanovených cílů a znalosti kolektivu 3. třídy byl sestaven program korespondující s místem konání školy v přírodě. Byl sestaven z různých prvků zážitkové pedagogiky a podle jejích principů. Aktivity byly seřazeny podle dramaturgických zásad do denních tématických etap a současně do plánovaného scénáře celého projektu. Podle tohoto scénáře byl přichystán materiál. Přípravný tým se v předstihu seznámil na místě s okolním prostředím a rozvrhl umístění aktivit v terénu.

Vzhledem ke skutečnosti, že pro školu v přírodě bylo vybráno ubytování v Krkonoších, zvolila jsem jako prostředek motivace knihu Theodora Lokvence „Toulky krkonošskou minulostí“ (1978) a z ní jako úvodní námět vybrala tuto pasáž:

**Námět (Motto):** „*Neprobádané oblasti hor, sporé zprávy a víceméně vymyšlené zkazky o nich i zmínky o nálezích rud a drahých kamenů začaly lákat cizince, hlavně Benátčany – Vluchy (Wallen – Velští). Měli zájem o drahé kameny pro florentskou mozaiku, kameje a intagle do šperků..... Balbín (1679) (a před ním Schickfus – 1625) líčí podle starého rukopisu cestu jakéhosi Benátčana, který se v r 1456 odvážil do Krkonoš. Odvážný Ital se vydal sám, opatřen proviantem na 8 dní, z Vrchlabí do Krkonoš. Procházel roklemi a průsmyky, až směrem k půlnoci přišel na louku, kde našel kousky zlata velikosti oříšku jako dědictví po svých předchůdcích, kteří zde dolovali.*

*Poněvadž bylo dobré počasí, podařilo se mu proniknout do Obřího dolu. Nacházel zde mnoho koster lidí, kteří se dobře nezásobili na cestu, zbloudili a zahynuli hladem. Mezi kostmi jejich prstů zůstaly cenné drahé kameny a zlato, které ve smrtelné křeči tiskli v dlani.“ (Lokvenc T., 1978, Toulky krkonošskou minulostí str. 19) (Lokvenc, 1978)*

### **11.1 Historické souvislosti**

Během celého programu se jako nit táhla motivace jednotlivých aktivit četbou pasáží z uvedené knihy. Pomocí četby byly děti informovány o průběhu osidlování Krkonoš, rozvoji těžby, řemesel a později průmyslu a o dopadu činnosti člověka na krajinu a současnou podobu hor.

*Hluboký pomezní hvozd, jehož centrem byly Krkonoše, pronikal ještě ve 12. století daleko do vnitrozemí .... Poněvadž však tudy vedla obchodní stezka, byla kolem ní zakládána stanoviště stráží – strážnice, později osady. Slovanské osídlení postupovalo pozvolna do nitra pralesa, blíž ke Krkonošům. (Lokvenc T., 1978, str. 16)*

*Za feudalismu byla zem bez pána majetkem panovníkovým. Aby panovník tento majetek zužitkoval, osidloval jej – kolonizoval. Ve 13. a 14. stol. bylo lenní zřízení. Král odměňoval šlechtu a církve za věrnost a službu půdou. Tito noví majitelé pomocí lokátorů půdu osidlovali a pronajímali kolonistům. Činže představovala pro feudály nový zdroj příjmů pro jejich nákladný život. Kolonisté půdu odlesňovali – klučili a žďářili, vysušovali bažiny a proměňovali je v pole, louky a pastviny. (Lokvenc T., 1978, Toulky krkonošskou minulostí str. 16)*

*Intenzivní kolonizaci vyvolal a podpořil i zájem Přemyslovců o objevy nových rudných ložisek a jejich těžbu. Podnítil je k tomu výnos stávajících stříbrných dolů, hlavně kutnohorských, který znamenal převrat v peněžním hospodářství státu. Osmina těžby z “hor“ (dolů) patřila králi. (Lokvenc T., 1978, Toulky krkonošskou minulostí str. 17)*

*Většina kolonistů na severní i jižní straně Krkonoš přicházela podle přání panovníku ze západu – z Německa. Snaha českých i polských králů přišla velmi vhod německé expanzi, která již od doby Karla Velkého mířila na východ. Němci se záhy zmocňovali vedení některých slovanských osad a germanizovali je. Vznikly tím*

*předpoklady k dlouhému poněmčení a odcizení těchto oblastí slovanským národům. (Lokvenc T., 1978, Toulky krkonošskou minulostí str. 19)*

Kolonisté znali různá řemesla. Jejich přítomnost se projevila nejprve v okrajových oblastech hor hledáním rud a drahých kamenů i menšími důlními pracemi, které započaly již v 12. a 13. století. Zprávy o nálezích lákaly další cizince, hlavně Benátčany – Vlchy. Pronikali do Krkonoš již od 15. stol. a měli zájem o drahé kameny pro mozaiky a šperky a o arzenové rudy k výrobě benátského skla. Popisy jejich cest se zachovaly v tzv. Vlašských knihách (např. Johannes Walle 1. ½ 15. stol.).(str.21)

Veliké podpory se dostalo těžbě vzácných materiálů za panování Rudolfa II. Vlastnil sbírku drahých kamenů, která byla v té době největší na světě, a neustále ji obohacoval. Jeho odborníci přicházeli i do Krkonoš. Na popud ředitele svých sbírek Jakuba Strady prohlásil sběr drahých kamenů za výsadu koruny. V roce 1601 jmenoval svého alchymistu Šimona Tadeáše Budka z Leštína a Falkenberka inkvizitorem drahých kamenů a kovů. Sběrače, kteří porušili jeho nařízení, měli být trestáni vězením. (str. 22)

*Za vlády Ferdinanda I. (1526 – 1564) docházelo k rozporům mezi českými stavy a panovníkem. Stavové se pokládali za nositele státní moci, král však naopak považoval za přirozené, jestliže veškerá moc byla soustředěna do jeho rukou. Ve snaze získat zejména pro nejvyšší úřady v hornictví a lesnictví co nejoddanější stoupence, povolával šlechtice a odborníky z Rakouska a Itálie. (Lokvenc T.,1978, Toulky krkonošskou minulostí, str. 23)*

Tak je povolán do služeb krále i Kryštof Gendorf (1497 - 1563 ) pocházející z Korutan. Stal se poradcem a reformátorem v horních záležitostech. Byl velmi podnikavý, vzdělaný a úspěšný. Ze staré horské osady vystavěl obec Vrchlabí a vymohl jí u krále povýšení na město. Postupně se stal majitelem celých východních a středních Krkonoš. Měl privilegium zřizovat na svých statcích doly na zlato, stříbro, měď, rtuť, cín, olovo, železo, i jiné kovy a stavět potřebná zařízení a jmenovat úředníky. Ve Vrchlabí zřídil železářny a zbrojařskou manufakturu. (str.25)

Královské doly v Kutné hoře spotřebovávaly velké množství dřeva. Zásobování dřevem již v polovině 16. století přerostlo v krizi, neboť polabské ani jiné blízké lesy

nestačily potřebu dřeva krýt. Na návrh Kryštofa Gendorfa bylo započato s těžbou v povodí Velké a Malé Úpy a po úpravě řečišť bylo možné plavit dřevo až do blízkosti Kutné Hory. Proto za panování Maxmiliána II. (1564 – 1576) byly vynaloženy velké prostředky do splavnění zdejších toků a to bylo využíváno až do r. 1609 - 1612. (Lokvenc T., 1978, Toulky krkonošskou minulostí, str. 49). Nebyl dostatek dřevařských odborníků, a proto byli povolávání cizinci z alpských zemí. To byl další německý kolonizační živel.

Těžba a zpracování nerostného bohatství skončila v Krkonoších za třicetileté války. Dolování a s ním spojená kolonizace natrvalo ovlivnili tvář Krkonoš.

## 11.2 Charakteristika etapové hry

Hra byla připravena pro třicet šest dětí ve věku 9 - 11 let, dvě učitelky, 1 vychovatelku a 1 pomocnou instruktorku. Vztahuje se konkrétně k pohoří Krkonoš a seznamuje děti s jejich historií. Hra byla rozdělena na jednodenní etapy podle tématů :

1. hledání polodrahokamů (acháty, ametysty, chalcedony, smaragdy, jaspisy, onyxy),
2. těžba kovů (rudy arsenové, zlaté, měděné, stříbrné, olovnaté) v Obřím dole v 16. stol.( str 97), šachta Kovárna -arsenopyrit a pyrotin a kamenného uhlí na Žacléřsku 16. stol (str 98)
3. rýžování zlata a těžba rud
4. přežití v divočině
5. hodnocení a závěr hry.

## 12 Programová příprava

Program byl navržen tak, aby odpovídal zásadám dramaturgie kurzu, principům zážitkové pedagogiky a zároveň refleктоval Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ve všech etapách jsou rozvíjeny klíčové kompetence sociální a personální, komunikativní, k učení a k řešení problémů. V etapách 2., 3. a 4. jsou rozvíjeny také občanské kompetence, v etapě 3. a 4. kompetence pracovní. V programu byla zařazena

průřezová témata Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana a částečně i Enviromentální výchova.

### 12.1 **Etapa 1. – hledání polodrahokamů**

Po ubytování na pokojích jsou děti v poledním klidu seznámeny s motivací etapové hry podle kapitoly 11. a 11.1. této práce. K motivaci je využita četba vybraných odstavců z knihy Lokvenc T. Toulky krkonošskou minulostí na str. 16 – 17 o počátcích osidlování Krkonoš ve 12. stol, o zájmu Přemyslovců o objevy nových rudných ložisek a těžbu rud a o vzniku slovanské osady Úpa.

Po úvodní motivaci proběhne rozlosování prospektorských part a tvorba „Vlašských knih“. Mým cílem je vytvořit vyrovnané věkově i pohlavně heterogenní skupiny tak, aby nevznikaly u dětí pocity nespravedlnosti. Protože se na kurzu schází děti ze dvou tříd (4. a 5.) které se neznají, rozhodla jsem se týmy vytvořit částečně řízeně a částečně náhodně. Děti si vylosují lístečky šesti různých barev. Napřed děti z páté třídy, tím se vytvoří šest dvojic. Pak losují děti z čtvrté třídy a tím se k nim náhodně rozradí. Vylosované barvy poslouží zároveň i k rozlišení part na žlutou, oranžovou, červenou, zelenou, modrou a hnědou. Na vylosovaný lísteček napíše každé dítě své jméno a přilepí ho na arch bodování pořádku u svého pokoje. Na pokoje jsou děti umístěny podle svého přání.

Děti jsou krátce seznámeny s historickým významem tzv. „Vlašských knih“. Obdrží kreslicí čtvrtku, ze které si **vyrobí vlastní „Vlašskou knihu“** pro zápis událostí a zážitků ze své „prospektorské činnosti“

Party už jsou dlouho bez pohybové aktivity. Začneme proto pohybovou hrou v terénu – „**Hledání těžebních jam**“, jejím cílem je seznámení se s okolním terénem. Zatím co si děti vybalují, vychovatelka se svou pomocnicí nachystají v nejbližším okolí šest „nalezišť“ a zakreslí je do šesti mapek okolí. Party jsou svolány, seznámeny s motivací hry a prohlédnou si ukázky nerostů.

Pokyny ke hře: v obálce, kterou dostáváte, je mapa okolí s vyznačenými těžebními jámami modrošedých achátů, mechových achátů, onyxů, sardonyxů, chalcedonů a jaspisů. Cesta začíná v táboře prospektorů, prochází šesti kontrolními body označenými

červeným kolečkem a končí opět v táboře. U každého kontrolního bodu je naleziště polodrahokamů jednoho druhu, naleziště je označeno názvem. Každý člen party si smí z objeveného naleziště vzít jeden „polodrahokam“ a jeho název si zapíše do své „Vlašské knihy“. Úkolem každé party je společně podle mapky najít jednotlivá naleziště. Parta, která se vrátí nejdřív s nalezenými polodrahokamy vítězí. Vaše parta se musí držet pohromadě, nikde se nesmíte rozdělit. Důležitější je přesná orientace, než zbrklý běh. Neopouštějte vyznačené herní území. Hranice hezního území jsou vytyčené cestami a střeží ho učitelky.

Získané polodrahokamy si po hře děti navlečou na pružný lykrový vlasec jako odznak úspěšnosti.

Potřeby: mapky 10x , korálky barevy modré, zelené, černé, skořivově hnědé, fialové a červené, misky, „Vlašské knihy“, psací potřeby, lykrový návin nastříhaný na 36 kusů po cca 70 cm.

čas na hru cca 1 – 1,5 hodiny.

Otázky pro reflexi: Jaké máte dojmy ze hry? Dařilo se vám postupovat společně? Čím to bylo? Kdo se komu přizpůsoboval? Bylo vám to příjemné? Jak byste postupovali příště? Má větší naději na úspěch v hledání skupina nebo jednotlivec a proč?

Po fyzické aktivitě následuje tvůrčí aktivita – **tvorba vlastní pohlednice**. Po svačině děti dostanou čtvrtky nastříhané na formát pohlednice. Jejich úkolem je nakreslit vlastní obrázek, napsat pozdrav rodičům a adresu. Pohlednice budou odeslány při plánovaném výletu.

Potřeby: čtvrtky, poštovní známky, pastelky, pera, pravítka, nůžky.

čas: 30-45 min.

Pro seznámení členů part je zařazena paměťová hra v terénu – „**Poselství krále Ferdinanda 1.**“ Hra se odehrává na rovné schůdné cestě. Na vzdálenější místo je umístěn list s „Poselstvím krále Ferdinanda I.“(viz. příloha č.2). Děti jsou seznámeny s touto historickou postavou (viz ka. 11.1, str 38). Dále dostávají pokyn, že toto poselství musí každá parta postupně přenést od místa zveřejnění do cílového místa.

Členové party se dohodnou na způsobu rozmístění členů po cestě. Po odstartování hry ten, který je přímo u poselství, se naučí z paměti jeho část, přejde k dalšímu členy party a naučí ji jeho. Ten, když tuto část umí, jde ji naučit dalšího a tak dále až k poslednímu, který ji zapíše na papír umístěný v cíli. Časový limit hry je 45 minut. O vítězi rozhoduje správnost a úplnost přeneseného textu.

Potřeby: list s poselstvím, papíry pro záznam textu, psací potřeby, časomíra.

čas: cca 1 hod

Otázky pro reflexi: Podařilo se vám splnit úkol? Jaké schopnosti a dovednosti jste potřebovali ke splnění úkolu? Mají všichni lidé stejné schopnosti a dovednosti? Dá se to nějak využít? Rozdělili jste si pozice při hře a jak? Osvědčilo se vám to?

Večer po těchto hrách následuje **volba předáka party**, tedy vůdce, mluvčího, organizátora ve skupině. Předpokládá se, že se děti během prvních her seznámí a projeví své povahové rysy a během reflexe si tuto skutečnost uvědomí. Teprve pak je možné se ve skupině dohodnout, komu bude svěřena role vůdce skupiny. Toto rozhodování je zařazeno do večerního programového bloku. Dále jsou na večer naplánovány pantomimické scénky a společenské pohybové hry (židličky, sochy a pod).

## 12.2 Etapa 2. – cesta za poklady

Etapa, ve které děti vykonávají hlavně fyzickou aktivitu. Kromě toho také získávají znalosti, dovednosti a zkušenosti. Na tento den, kdy jsou děti plny sil, je naplánovaný celodenní výlet „**Cesta za poklady**“ na Sněžku a do Obřího dolu. Motivace četbou z knihy Lokvence T. Toulky krkonošskou minulostí str. 19 a 21 o putování Vlachů za poklady, vyznačování cest a písemných zprávách o pokladech a cestách k nim

Před zahájením výletu je nutná kontrola výbavy dětí (pláštěnky, rezervní oblečení, dobrá obuv, pití, svačina). Z naší chaty ve Velké Úpě se přesuneme pár desítek metrů k sedačkové lanovce vedoucí na Portášky. Děti budou poučeny o bezpečnosti na lanové dráze a postupně přepraveny.

Od Portášek další 2km na Růžohorky **stopovací hra**, v jejím závěru zpráva od kurýra krále Ferdinanda I. a poklad - váček se zlatem (zlatými korálky) jako subvence prospektorům na jejich důlní činnost. Stopu připravují předáci part pod dohledem programátorky, zakouší pocit odpovědnosti za kamarády a jejich úspěch. Zanechávají fáborky a lístky s úkoly. V závěru cesty ukryjí váček s pokladem na místo, pro které se společně rozhodnou. Jejich party jdou s učitelkami po stopě a plní úkoly do „Vlašských knih“. Sbírají fáborky i lístky s úkoly.

Další 1km k prostřední stanici lanové dráhy na Sněžku na Růžové hoře. Dále lanovkou na Sněžku. Zde odpočinek, svačina, odeslání pohlednice rodičům z místní historické poštovny, nákup upomínkových předmětů. Výhled do Obřího dolu, připomenutí dolu Kovárna a historické důlní činnosti. Také specifického klimatického prostředí hor a typického historického způsobu obhospodařování krajiny, ztv. „budního hospodářství“

Dle aktuální situace návrat stejnou cestou zpět, v případě dobrého počasí a kondice dětí sestup do Obřího dolu (cestou muzeum Kovárna) a do Pece pod Sněžkou 7km ke stanici autobusu do Velké Úpy (odjezd 12.37 a vždy po hodině až do 20.37).

Potřeby: mapa, lékárnička, telefon, pláštěnky, peníze na lanovky a autobus, fáborky, zpráva, váček se zlatem

čas: 7-8 hodin

Večer společná reflexe.

Otázky pro reflexi: Jak jste se cítili jako předáci? Cítili jste odpovědnost za své kamarády? Jaký to byl pocit? Jak se cítili ostatní prospektoři, když byl jejich předák pryč? Jak skupina fungovala? Potřebovala skupina jiného vůdce? Jak se asi cítí člověk bez svých kamarádů? Jak se musím chovat, aby mě skupina „brala“ a uznávala? Mohu se nechat unést a „vybuchnout“? Jak to pak cítí moji kamarádi? Lze takové jednání napravit? A jak?

Po reflexi následuje skupinová diskuse stanovení a zapsání **pravidel party**.

### 12.3 Etapa 3. – těžba rud a rýžování zlata

Na třetí den jsme naplánovali skupinové činnosti v blízkosti chaty, které mají otestovat a prohloubit sociální, psychické i fyzické dovednosti a schopnosti dětí, přitom ale nepředstavují dlouhodobou fyzickou zátěž a nabízí i prostor k odpočinku. Motivace četbou z knihy Lokvenc T. Toulky krkonošskou minulostí str. 91 – začátky a rozkvět krkonošského hornictví.

Pro těžení kovových rud z podzemí byla nutná **výstavba těžební věže**. Vystavějte na tomto místě z kamenů co nejvyšší věž. Šíře základny nerozhoduje, vrchol však musí pevně stát, dokud není změřena výška věže. Nesmí být podpírán ničím jiným než kameny.

Potřeby: lať, provázek, metr, psací potřeby.

čas pro hru: od chvíle, kdy první parta oznámí dokončení mají ostatní ještě 5 minut.

Cesta proti proudu zlatonosné řeky je náročná. Prospektor musí překonat vrchol horského štítu, brodit se přes bouřlivé horské bystřiny, vždy trpělivě snášet útrapy cest. Abychom si to jen trochu uměli představit, zkusíme si **přebrodění říčky Úpy** v místech označených praporky. Každá parta ponese poleno, které bude představovat náklad tábornické výstroje. Snažte se, aby se vám nenamočilo. Bude-li na malém kousku plochy mokré, připočítá se partě k výslednému času 1 minuta, bude-li mokré víc jak z poloviny, připočítá se partě 5 minut. Nezapomeňte, že dno může být kluzké. Mají-li všichni úspěšně přebrodit, je nezbytná souhra party a vzájemná pomoc.

Potřeby: lékárníčka, telefon, ručníky, náhradní oblečení, poleno 6x, časomíra, korálky

čas pro hru cca 1 hod.

Říčky v horách vyplavovaly úlomky zlata z hornin. Velkou dovedností prospektora bylo **rýžování zlata v říčních naplaveninách**. Zkusme to také. Na vyznačeném území v blízkosti říčky Úpy je naleziště, kde můžete zkusit své štěstí. O pořadí ve volbě území budete losovat. Vybrané území si každá parta označí fáborkami

své barvy a pak se zde pokusí posbírat maximum zlatých korálků. (Území jsou předem vyznačena kolíky a „obohacena o zlato“.)

Potřeby: zlaté korálky, fáborky, losovací klacíky, časomíra.

čas pro hru: cca 30 min

Po odpočinku a svačině na lesním palouku se vracíme k chatě. Cestou objevíme **tábořiště cizího prospektora**. Úkolem každé party je nepozorovaně se přiblížit co nejbliž, zjistit kdo zde táboří a určit alespoň deset předmětů, které se v tábořišti nachází. (Tábořiště nachystal programátor během svačiny dětí.) Hráč, který je spatřen a pojmenován „cizím prospektorem“, odchází zpět k učitelkám a je dále ze hry vyřazen. Stejně se vrátí i parta, která splnila úkol a může popsat cizího prospektora a zapsat deset předmětů..

Potřeby: 15 - 20 předmětů různé velikosti

čas na hru: 30 – 40 minut

Večer reflexe na téma schopnosti a vlastnosti prospektorů, vzájemná pomoc, plnění pravidel party. Otázky voleny podle průběhu her a aktuální potřeby.

#### 12.4 **Etapa 4. – stezka přežití v přírodě**

Předpokládáme, že děti už nemají přebytek fyzické energie, zato si vyzkoušely aktivity na řešení problémů a práci ve skupině. Týmy by již měly umět fungovat relativně samostatně a děti by měly být přiměřeně motivované. Proto je na tento den naplánovaná zdravotní výchova a první pomoc, přírodovědná stezka a v případě vhodných podmínek zkouška rozdělání ohně. Vrcholem programu by měla být noční „bojovka“.

Chtěl-li prospektor přežít v divočině, musel si umět sám poradit v mnoha situacích. Najít si v přírodě jídlo, připravit čaj z dostupných rostlin, ošetřit si drobná zranění. Musel se umět orientovat v krajině ať už měl či neměl mapu. Pokud prospektoři postupovali ve skupině, měli výhodu opory a pomoci svých parťáků. Dnešní den pro vás bude zkouškou schopnosti přežití v přírodě.

Prvním úkolem je **orientace mapy**. Základem je pochopení světových stran a základních funkcí buzoly. Tato část se odehrává ve skupinách před chatou. Dětem jsou

vysvětleny základní pojmy, pak pod vedením pedagogů pracují s mapou a buzolou. Nakonec dostávají pokyn odejít směr východ k dalšímu stanovišti.

Potřeby: 6x mapa Krkonoš, 6x buzola

čas: 20 – 40 min podle zjištěné míry znalostí dětí

Na dalším stanovišti mají děti správně **ošetřit zranění** předloktí a závěs na trojcípém šátku a u dalšího ze skupiny ovázání kolenního kloubu a přenos raněného. Činnost vede děti ke spolupráci a rozdělení rolí ve skupině.

Potřeby: peroxid vodíku, 6x trojcípý šátek, 6x obinadlo.

čas: cca 30 min

Zatím co děti plní předchozí úkol, pomocník programátora rozmístí v lese úkoly **přírodovědné stezky**. Jedná se o úkoly ověřující znalost druhů stromů, bylin, domácích a divoce žijících zvířat, rozlišování stop zvířat, poznání zvířete z popisu, znalost světových stran, orientace mapy. Plnění je zapisováno do „Vlašských knih“. Úkoly odpovídají obsahu vzdělávacích předmětů čtvrté třídy základní školy. Plnění stezky není omezeno časovým limitem.

Potřeby: připravené úkoly, připínáčky, „Vlašské knihy, psací potřeby.

čas: cca 45min

Další základní dovedností pro přežití v přírodě je **rozdělání ohně**. Vzhledem ke konání školy v přírodě v Krkonošském národním parku závisí provedení praktické zkoušky na místních možnostech. Bylo by možné jen v případě, že ubytovatel má k dispozici ohniště. Podmínkou zkoušky v každém prostředí je dodržování pravidel protipožární ochrany. Zkouška rozdělání ohně může být dle podmínek provedena udržením ohně v časovém limitu, přepálením provázku, vařením čaje v kotlíku. Zvolenému způsobu odpovídají potřeby a čas nutný k provedení úkolu.

Otázky pro reflexi: Dařilo se vám plnit úkoly? Plnili jste úkoly společně? Jaké schopnosti jsou potřebné pro spolupráci? Jaké dovednosti jste uplatnili? Kde jste se je naučili? Jak došlo k rozdělení rolí ve skupině při ošetřování zraněných? Kdo ze skupiny

činnosti organizoval? Proč se to dařilo právě jemu? Co nového jste si vyzkoušeli? Jaké jste při tom měli pocity? Uměli byste pomoci kamarádovi v případě potřeby? Věříte si?

Na večer je naplánovaný **společenský program** v jídelně spojený s diskotékou. Před setměním se vytratí pomocník programátora a odejde na smlouvané místo v lese. Diskotéka je přerušena a dětem jsou vysvětlena pravidla noční hry „**Cesta pro kahan**“. Jednotlivé party jsou postupně odvedeny učitelkami na určené místo, odkud je programátor vysílá v dohodnutých rozestupech po známé cestě do lesa. Prostor musí být dětem dobře známý z předchozích her, lesní cesta musí být dobře patrná, aby bylo minimalizováno riziko sejít dítěte z cesty. Děti jsou instruovány pokynem, že mají jít samostatně a v naprosté tichosti lesem, vnímat ticho a zvuky noční přírody. V určitém místě spatří světlo lampy a u něj čeká pomocník programátora. Od něj dítě obdrží zapálenou svíčku. S tou se vydá dále po cestě, která vede zpět. Snaží se ochránit svíčku před zhasnutím. Na konci čeká děti druhý učitel a odvede celou partu zpět do chaty. Po nočním zážitku jdou děti spát. Postupně se vystřídají všechny party.

Potřeby: uzavřená lampa, 36 svíček, zápalky, časomíra

čas pro hru: cca 1,5 – 2 hodiny

## 12.5 Etapa 5 – závěr a vyhodnocení etapové hry

Po balení a úklidu pokojů jsou děti svolány k vyhodnocení hry. Udílí se diplomy za celkově nejúspěšnější prospektorskou partu, prvním třem nejúspěšnějším jednotlivcům, za nejuklizenější pokoj i největšího špindíru. Rozdávají se poslední korálky za noční hru, za bodování pokojů a navlékají se na vlasce. Je čas na společné popovídání.

## REALIZACE PROJEKTU

### 13 Skutečná realizace

V následujících kapitolách bych se ráda zmínila o skutečném průběhu činností. Popsala bych změny oproti plánu, které byly provedeny, aby bylo dosaženo co nejlepšího efektu v souladu s aktuální situací. Program musel být několikrát upraven podle schopností a potřeb dětí a bylo nutno respektovat pravidla pro návštěvníky Krkonošského národního parku.

#### 13.1 Realizace první etapy

Program proběhl podle plánu. Úvodní část byla příliš dlouhá, děti už potřebovaly venkovní aktivity. Tvorba pohlednic proto byla zařazena až po večeři. Ukázalo se, že děti mají problém napsat adresu a vejít se s ní na vyhrazený prostor. Některým dětem musely adresu napsat učitelky.

Motivace se osvědčila. Do hraní her se děti pustily od začátku s nasazením. „Vlašské knihy“ vzaly děti velmi vážně a daly si na nich záležet.

Paměťová hra „Poselství krále Ferdinanda I.“ – štafetové předávání zprávy dalo dětem zabrat. Některé děti se potýkaly s kondicí, jiné s pamětí. Během hry se projevíly slabší schopnosti některých dětí, které musely být řešeny pedagožkami v průběhu hry. Chlapec, který nedokázal zprávu čitelně zapsat byl přemístěn do středu hracího pole. Stejně jako jiný, který nedokázal přečíst nezvyklé písmo. Chlapec, kterého příliš namáhal běh mezi ostatními, byl přemístěn na kratší úsek.

Odměna ve formě korálků děti nadchla a večer zaujatě korálky navlékaly. U některých se projevíly nedostatky v jemné motorice. Děti však trpělivě příští čtyři dny trénovaly. S pýchou se zdobily plnicími se šňůrkami korálků a dávaly na odiv svou úspěšnost. Také volba předáka party až po odehrání prvních dvou her bylo dobré rozhodnutí. Děti dokázaly lépe odhadnout schopnosti a vlastnosti svých kamarádů.

## 13.2 Realizace druhé etapy

Po příjezdu na školu v přírodě nám byla nabídnuta možnost uspořádat besedu s pracovníkem horské služby. Změnili jsme proto plánovaný program. Dopoledne proběhla beseda se zaměstnancem horské služby o bezpečnosti na horách. Po ní jsme šli na přání dětí na blízké hřiště. Plánovaný výlet byl zkrácen na polodenní.

Velkým zážitkem pro všechny děti byla jízda lanovkou. Děti ji prožívaly jako veliké dobrodružství, mnohé poprvé v životě. Následující cesta za pokladem byla přínosem hlavně pro předáky part, kteří si vyzkoušeli pocit odpovědnosti za ostatní. Přichystat trasu s úkoly, volit vhodné vzdálenosti a umístění fáborků i úkolů tak, aby je ostatní děti našly, byla pro ně poučná a zajímavá zkušenost. Učili se přemýšlet nad tím, jak vnímají stejnou skutečnost ostatní a jakými způsoby je možné udržet jejich pozornost. Stopující děti šly společně, úkoly plnila každá skupina zvlášť.

Stopovací hra končila v blízkost Růžohorek. Zde byl v borůvčí ukryt poklad. Děti však dřív než poklad našli náhodně kešku a tento nález měl velký ohlas. Po dvoukilometrové cestě na Růžohorky byly děti již unavené. Také klimatické podmínky se změnily, schylovalo se k bouřce a proto bylo rozhodnuto o návratu do chaty. Z plánovaných deseti kilometrů děti ušly jen čtyři. Ukázalo se, že nejsou zvyklé chodit a dlouhá chůze je u nich neoblíbená činnost, které by se nejradyji vyhnuly. Pohledy nakonec nebyly odeslány z poštovny na Sněžce, ale dopraveny ubytovatelem na běžnou poštu.

Večer následovalo stanovení pravidel party. Na tomto úkolu pracovaly party společně a všichni byli v jedné místnosti. Úvodem proběhla společná reflexe podle otázek na str. 43. Děti se aktivně účastnily a během diskuse se učily popsat své skutečné či předpokládané pocity. Rozproudila se živá diskuse mezi dětmi i pedagogy. Vyjádření pocitů někdy bylo pro děti obtížné.

Následně děti v jednotlivých partách graficky zpracovaly vlastnosti a schopnosti člověka podle toho, jak jim připadaly důležité pro společné fungování skupiny a to jak z pohledu předáka tak i z pohledu řadového člena. Podle toho pak stanovily pravidla pro členy své party.

### 13.3 Realizace třetí etapy

Po dopolením vyučování a poledním klidu jsme vyrazili do terénu k realizaci her. Skutečnost však byla nakonec dost odlišná od plánu. V lesíku na kraji obce jsme vyhlásili hru „Stavba těžebních věží“. Během naší hry místem procházel člen mysliveckého sdružení a upozornil nás na skutečnost, že i zde platí pravidla ochrany Krkonošského národního parku, a proto nesmíme přemísťovat přírodniny ani se pohybovat mimo turistické cesty. A pro hry dětí je v obci dětské hřiště. Pokusily jsme se dětem vysvětlit ekologickou podstatu tohoto omezení. Děti vrátily kameny na místa a těžební věže jsme postavili alespoň ze šišek. Po změření věží jsme stavby opět odstranili.

Děti po ukončení hry projevíly zájem o odpočinek a spontánní hry a plánovanou organizovanou hru odmítly. Program byl přizpůsoben jejich přání a zbytek odpoledne strávily na hřišti na prolézačkách.

### 13.4 Realizace čtvrté etapy

Tento den se podařilo realizovat podle plánu. Děti mají zájem o plnění úkolů. Na problém narážíme při práci s buzolou, dětem chybí teoretické znalosti i praktické zkušenosti. Aby výuka nebyla příliš dlouhá, vysvětlujeme jen orientaci mapy v terénu pomocí buzoly a základní orientaci podle světových stran. K práci s azimutem jsme se již nedostali.

Úspěch u dětí slaví praktické úkoly ze zdravotní výchovy. Úkol je navozen simulací krizové situace přímo při pochodu. Děti si mají dle vlastního uvážení rozdělit role zraněného na paži a nutností závěsu v šátku, zraněného s nutností přenosu, ošetřovatelů a nosičů. Sami zjišťují, které vlastnosti jsou v jednotlivých rolích výhodné (např. vhodné je, aby přenášený byl lehký a nosiči silní, ošetřovatelé znalí a zruční...) a přesvědčují se o tom, jak by dokázali v krizové situaci obstát. Reflexe je vedena ihned po splnění úkolu a dokončení přesunu na vyhrazené místo.

Rychlost splnění předchozího úkolu určuje pořadí v nástupu na přírodovědnou stezku. Děti si zapisovaly plnění úkolů do svých „vlašských knih“ a hodnoceno bylo pořadí skupiny. Tady nás zaskočila neznalost dětí v oblasti přírodovědy. Materiály byly

převzaty z učebnice prvouky pro třetí třídu. Děti přesto nebyly schopny určit stopy a přiřadit k nim zvíře dle popisu a obrázku, často nepoznaly základní druhy stromů a bylin, apod. Plnění úkolů se značně protáhlo a děti unavilo. Zkouška rozdělání ohně se neuskutečnila, protože chata neměla venkovní ohniště a nebyl k dispozici žádný vhodný prostor.

Bodové hodnocení každé ze tří disciplín stezky přežití bylo provedeno zvlášť a korálky byly udělovány podle pořadí v úspěšnosti skupiny. Reflexe přírodovědné stezky podle programu byla uskutečněna po večeři. Děti reflektovaly nepříjemné pocity z nedostatečné spolupráce ve skupině a zklamání z nedostatečně splněného úkolu. Byly pojmenovány negativní emoce, které by jinak zůstaly potlačeny.

Vrcholem dne se staly zdařené pantomimické scénky, které děti předvedly za přátelské a otevřené atmosféry a následná „Cesta pro kahan“, ze které si odnesly hluboké emoční prožitky.

### **13.5 Realizace páté etapy**

Při závěrečném hodnocení a udílení diplomů je znát přátelská a přející atmosféra. Neobjevily se projevy závidi, osobní averze ani negativních emocí. Děti obou tříd byly klidné, přátelské a spokojené. Osobně se domnívám, že je to důsledek častých reflexí poskytujících možnost sdělit a vyřknout svůj prožitek a konfrontovat své názory a dojmy s názory a dojmy ostatních zúčastněných.

## **14 Dotazník**

Zajímalo mě, jak děti vnímají program připravený podle zásad zážitkové pedagogiky a zda je zařazení reflexí ovlivnilo na vědomé rovině. Proto jsem je poslední den požádala o anonymní odpovědi na několik otázek. Otázky dotazníku byly záměrně formulované jako otevřené. Jako cíl dotazovacího šetření jsem si nestanovila jeho statistické zpracování, ale spontánní zpětnou vazbu informující o spokojenosti a míře prožitku zúčastněných dětí. V tomto ohledu dotazník splnil očekávání.

Obdržela jsem odpovědi (často podepsané) od jednatřiceti dětí, které cituji:

1) Co se ti na ŠVP líbilo?:

*Hry, procházky, diskotéka. Hry. Hry a soutěže (2krát). Ta první hra s mapou a ta poslední pro přežití. Úkoly. Diplomy. Ta hra. Hry, hotel, diskotéka, výlet, pokoje (2krát). Že jsme všude cestovali a dobrodružství. Jízda lanovkou (6krát). Autobus. Jak jsme byli na hřišti (2krát). Jak jsme byli na hřišti a trošku i soutěže. Líbilo se mi tu, ale moc mně chyběla máma, Bazy, táta, Lucka, všichni mi chyběli. Pantomima a Sněžka. Že jsme chodili do přírody. Všechno (6krát). Všechno až na jednu hru. Nevím.*

2) Co si myslíte o spolupráci ve vaší skupině?

*Docela vycházíme. Všichni jsme spolupracovali a radili se – celé družstvo. Myslím si, že byla hodně dobrá až na to, že se předák párkrát rozčilil. Střední. Spokojen. Šlo to, ale mohlo to být lepší. Dobrý (4krát). Docela dobrý (2krát). Byla dobrá. Myslím si, že to bylo dobrý. Dobře. Dobře, byla tam sranda. Byla tam sranda, bylo to super. Všichni jsme se snažili. Všichni se snažili, dobrý. Hezký, všichni se snažili. Dobrá až na Dana. Docela dobrý až na Veroniku. Dobrej tým a spolupráce. Skvělá spolupráce. Celkem se mi práce ve skupině líbila, pomáhali jsme si, ale štválo mne, že mi občas utíkali. Dobře, byla tam sranda, docela jsme si pomáhali. Naše parta byla supr, o všem jsme se shodli, já měl supr partu. Bylo to dobrý, radili jsme si. O spolupráci v naší partě si myslím, že byla velmi dobrá. Byla to zábava. Nevím.*

3) Dozvěděl/a jsi se při hrách taky něco nového o sobě, o tom jaký jsi?

*Musíme více spolupracovat (3krát). Dozvěděla jsem se, že i v přírodě musím zapojit mozek. Ano (5krát). Ano, dozvěděl. Ano, dozvěděla jsem se něco o sobě. Ano, zjistila jsem, že umím taky myslet. Hodně. Chovali jsme se k sobě slušně a já by jsem tady zůstala třeba i rok. Ani moc ne, ale i když jo, trochu. No, já skoro nic, ale při hrách jsem se dozvěděl hodně věcí, které jsem nevěděl. V přírodě jsem se naučila, že můžu sledovat stopy. Já si myslím, že jsem byl chytřej. Že jsem blbej. Dost. Trochu. Naučil, naučil, dobře. Ne (2krát). Nic (2krát). Ne, nic jsem se o sobě nedozvěděl. Ani ne. Nevím (2krát). Moc se mi tu líbilo.*

4) Co bys chtěl, aby bylo příště jinak?

*Nic (9krát). Nic bych neměnila. Nic, bylo to supr. Nic, vše se mi líbilo. Nic nechci. Aby nebyly týmy (2krát). Já bych nezměnil nic, podle mě to byla hodně moc dobrá škola v přírodě. Nic, mě se to líbilo takový, jaký to bylo. Změnila bych to, že bych chodila víc na výlety. Abychom příště hráli hry i v hotelu. Hry, procházky a diskotéky a bylo to tady SUPER. Měly by být taky jiné hry než plnění úkolů a chození po procházkách, protože jsme to dělali skoro pořád. Já by jsem chtěl, aby jsme byli s Lukášem jinej tým, protože tam dělali blbosti. Změny v osazení skupin. Chtěl bych, aby to bylo lepší a lepší a míň chodit po kopcích. Chodit míň km. Stejně. Že sme spolu. Nevím (3krát). Nevím, ale chci, aby se všichni chovali k sobě hezky.*

5) Chtěl/a bys jet znovu? A proč?

*Chci! Ano, protože tam poznám všechny spolužáky víc, než ve škole. Chtěla bysem jet znova, protože je to zábava a prostě chci !!! Jo, protože mě to baví. Ano, protože mě to tu baví (2krát). Ano, líbí se mi. Ano, chtěla bych jet. Jo chtěl a proč, hezká krajina, hezký hory a dobrý učitelky a dobrý kuchař. Já bych chtěl jet příště určitě zas, protože se mi tu moc líbilo. Ano, protože mě baví poznávat svět. Příště bych jela, protože mě to na škole v přírodě baví. Chtěl bysem jet zase, byla to zábava. Jo, protože to bylo fajn. Ano, protože ŠVP je vzrušo. Ano, líbí se mi to. Chci jet příště, protože se mi tady líbilo (2krát). Ano chtěla, protože mě baví plnit úkoly. Chtěla bych jet znova, protože tady byla sranda. Ano, byla tady dost velká sranda. Ano, chtěl protože je to sranda, někdy. Ano, co dodat, prostě super. Ano (2krát). Ano, nevím. Baví mě to. Proč ne. Ne, protože se všichni chovají jako blázni.*

## **15 Závěr**

Tato bakalářská práce si kladla za cíl s použitím principů zážitkové pedagogiky zpracovat etapovou motivační hru pro školu v přírodě, která propojí Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a volnočasové aktivity dětí věkové skupiny 9 – 11 let. Byla vytvořena pětidenní etapová hra motivovaná historickým procesem kolonizace Krkonoš podle knihy Theodora Lokvence „Toulky krkonošskou minulostí (1978). Jednotlivé jednodenní etapy jsou pojmenovány Hledání polodrahokamů, Cesta

za poklady, Těžba rud a rýžování zlata, Stezka přežití v přírodě, Závěr a vyhodnocení etapové hry. Jednotlivé aktivity a hry byly připraveny tak, aby korespondovaly s výchovně vzdělávacími cíly Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a v něm popsanými průřezovými tématy a klíčovými kompetencemi. Program se podařilo propojit s průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, částečně s tématem Enviromentální výchova a se všemi klíčovými kompetencemi. Vzhledem k charakteru třídního kolektivu byl v maximální míře a ve všech etapách kladen důraz na kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů a kompetence k učení.

Tato etapová hra byla realizována v červnu roku 2011 s kolektivy dvou tříd základní školy v Roztokách u Prahy. Program zpracovaný podle principů zážitkové pedagogiky byl dětmi velmi dobře přijímán, děti byly velmi dobře motivované a všech činností se aktivně účastnily. Potvrdilo se, že je možné propojit volnočasové aktivity s výchovně vzdělávacími cíly Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, v něm popsanými průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, částečně s tématem Enviromentální výchova a se všemi klíčovými kompetencemi. Úspěšnost programu dokládá i písemná zpětná vazba – dotazník, který sice nebyl pro otevřenost otázek statisticky zpracován, ale dokumentuje přímé prožitky dětí a jejich spokojenost s programem. Dokládá také to, že u většiny dětí měla uskutečňovaná reflexe pozitivní vliv na uvědomění si osobních prožitků a sociálních vazeb v kolektivu v míře korespondující s jejich věkem.

Realizací vytvořené etapové hry se mi podařilo ověřit předpoklady, že je možné propojení zážitkové pedagogiky a školního vzdělávacího programu, poskytující dětem intenzivnější zážitky a jejich vědomé využití pro osobnostní růst, a dále, že je možné principy zážitkové pedagogiky využít již u dětí mladšího školního věku. Potvrdil se i předpoklad, že etapová hra nemusí patřit jen k dětským táborem jako celotáborová hra, ale je možné ji použít i u vícedenních školních akcí

## 16 Literatura:

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály : práce se skupinou, programy a projekty, praktická dramaturgie, učení prožitkem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

DOČEKAL, Vít, *Prožitkové, zážitkové nebo zkušenostní učení?* in e-pedagogium 1/2012, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, ISSN 1213-7499, dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium\\_1\\_-\\_2012.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_1_-_2012.pdf)

FRANC, Daniel, MARTIN, Andy a ZOUNKOVÁ, Daniela. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení: modely zkušenostního učení, motivace, prostředky zážitkové pedagogiky, projektování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

JIRÁSEK, Ivo., *Vymezení pojmu zážitková pedagogika* In Gymnasion, č. 1, 2004, str. 6 – 15

KŘÍŽEK, Josef. *Škola v přírodě: náměty pro činnost v době mimo vyučování : 1.-8. ročník základní školy (a zvláštní školy)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 117 s.

KUBÁTOVÁ, Marie. *Krakonošův hrnec*. Praha: Československý spisovatel, 1972, 148 s.

LOKVENC, Theodor. *Toulky krkonošskou minulostí*. Hradec Králové: nakladatelství Kruh, 1978, 268 s.

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2011, 325 s. ISBN 978-80-7367-910-1.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

PRETORIUS Paul Johannes. *Krakonoš*; Hradec Králové: Kruh, 1970, str 184

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SMETÁČKOVÁ, Irena, VIKTOROVÁ, Ida. *Škola v přírodě: příklad změn v rodinné a školní socializaci*. in *PEDAGOGIKA*, 2011, roč. LXI, č.3, s. 271 – 289

VALENTA, Josef. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom, 2003, 95 s. ISBN 80-86106-10-1.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času*. 2. dopl. vyd. Brno: Print-Typia, 2001, 175 s. ISBN 80-86384-00-4.

ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her.*, Sv.1, Hry v přírodě, vyd. 2., Praha: Olympia, 1987, 629 s

ÚZ – úplné znění č.950, školství, Ostrava, Nakladatelství Sagit, 2013

#### **elektronické zdroje:**

<http://www.msmt.cz> , stav k 23. 3. 2013

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (aktuální znění k 1. 9. 2010) dostupný z <http://www.msmt.cz/file/21592> (stav k 23. 3. 2013)

[www.krnap.cz](http://www.krnap.cz)

## Seznam příloh

Příloha č. 1. Diplom za umístění ve hře „Hledání těžebních jam“

Příloha č. 2. List pro hru „Poselství krále Ferdinanda I.“

Příloha č. 3. Diplom za umístění ve hře „Poselství krále Ferdinanda I.“

Příloha č. 4. Diplom za umístění ve hře „Výstavba těžebních věží“

Příloha č. 5. Diplom za umístění ve hře „Rýžování zlata“

Příloha č. 6. Diplom za umístění ve hře „Přežití na přírodovědné stezce“

Příloha č. 7. Diplom za umístění ve hře „Přežití na přírodovědné stezce“

Příloha č. 8. Diplom za umístění ve hře „Cesta pro kahan“

Příloha č. 9. Diplom nejúspěšnější prospektorské partě v motivační hře

Příloha č. 10. Fotodokumentace z archivu autorky

Příloha č. 1. Diplom za umístění ve hře „Hledání těžebních jam“

## „Velká kolonizace Krkonoš“

Základní škola Roztoky

Škola v přírodě 2011

ve Velké Úpě



UDĚLUJE

# DIPLOM

nejúspěšnější prospektorské partě



---

---

---

---

---

---

---

v pátrání po achátech rozličných barev

Ve Velké Úpě dne

*Já, Ferdinand I., král český a uherský, císař římský, vítám vážené místry těžařské, prospektory ze země vlašské.*

*Učiňte sobě pohodlí v nejlepší boudě horalské a pátrejte v horách mých po pokladech přírodních.*

*Hledejte zlato, stříbro, rudy železné i kameny líbezné. Korund, safír, ametyst pro ozdobu krásných míst.*

*Za naleziště odkrytá, na poklady bohatá já zlatem se vám odměním a velmože z vás učiním.*

*Pošlu posla královského, muže toho spolehlivého, jenž odměnu vám přinese, co každý z vás sotva unese.*

Příloha č. 3. Diplom za umístění ve hře „Poselství krále Ferdinanda I.“

## „Velká kolonizace Krkonoš“

Základní škola Roztoky  
Škola v přírodě 2011  
ve Velké Úpě



UDĚLUJE

# DIPLOM

za získání poselství krále Ferdinanda I.



---

---

---

---

---

---

---

Ve Velké Úpě dne

Příloha č. 4. Diplom za umístění ve hře „Výstavba těžebních věží“

## „Velká kolonizace Krkonoš“

Základní škola Roztoky

Škola v přírodě 2011

ve Velké Úpě



UDĚLUJE

# DIPLOM

neúspěšnější prospektorské partě



---

---

---

---

---

---

---

za nejvyšší těžební věž

Ve Velké Úpě dne

Příloha č. 5. Diplom za umístění ve hře „Rýžování zlata“

## „Velká kolonizace Krkonoš“

Základní škola Roztoky

Škola v přírodě 2011

ve Velké Úpě



UDĚLUJE

# DIPLOM

nejúspěšnější prospektorské partě



---

---

---

---

---

---

---

v rýžování zlata

Ve Velké Úpě dne

Příloha č. 6. Diplom za umístění ve hře „Pátrání po cizích prospektorech“

## „Velká kolonizace Krkonoš“

Základní škola Rostoky

Škola v přírodě 2011

ve Velké Úpě



UDĚLUJE

# DIPLOM

nejúspěšnější prospektorské partě



---

---

---

---

---

---

---

ve výzvedné hře

„Pátrání po cizích prospektorech“

Ve Velké Úpě dne

Příloha č. 7. Diplom za umístění ve hře „Přežití na přírodovědné stezce“

## „Velká kolonizace Krkonoš“

Základní škola Roztoky

Škola v přírodě 2011

ve Velké Úpě



UDĚLUJE

# DIPLOM

nejúspěšnější prospektorské partě



---

---

---

---

---

---

---

v přežití na přírodovědné stezce

Ve Velké Úpě dne

Příloha č. 8. Diplom za umístění ve hře „Cesta pro kahan“

## „Velká kolonizace Krkonoš“

Základní škola Roztoky

Škola v přírodě 2011

ve Velké Úpě



UDĚLUJE

# DIPLOM

---

za noční bojovou hru „Cesta pro kahan“



Ve Velké Úpě dne

Příloha č. 9. Diplom nejúspěšnější prospektorské partě v motivační hře

## „Velká kolonizace Krkonoš“

Základní škola Roztoky  
Škola v přírodě 2011  
ve Velké Úpě



UDĚLUJE

# DIPLOM

nejúspěšnější prospektorské partě  
v motivační hře Velká kolonizace Krkonoš



---

---

---

Ve Velké Úpě dne

Příloha č. 10. Fotodokumentace: etapa č. 2 – zážitek na lanovce I.



etapa č. 2. – zážitek na lanovce II.



etapa č. 3 – výstavba těžební věže z kamenů



etapa č. 3 – výstavba těžební věže ze šišek



etapa č. 4 – ošetření zranění na stezce přežití v přírodě



etapa č. 5 – dokončené „Vlašské knihy“



etapa č. 5 – navlékání korálků za závěrečné bodování



etapa č. 5 – navléknuté korálky jako odznak úspěšnosti

