

UNIVERZITA KARLOVA
Fakulta tělesné výchovy a sportu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2021

Anežka Příbylová

UNIVERZITA KARLOVA
Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Porovnání outdoorových zážitků u dětí
z alternativních a tradičních škol v době koronaviru**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Radka Bačáková, Ph.D.

Vypracovala:

Anežka Příbylová

Praha, květen 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne

.....

Anežka Příbylová

.....

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své bakalářské práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto bakalářskou práci použije ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení: Fakulta/katedra: Datum vypůjčení: Podpis:

Poděkování

Děkuji Mgr. Radce Bačákové, Ph.D. za vedení práce. Dále děkuji vstřícnému postoji vedení základních škol, díky kterým bylo možné tento výzkum uskutečnit.

Abstrakt

Název: Porovnání outdoorových zážitků u dětí z alternativních a tradičních škol v době koronaviru

Cíle: Cílem této práce bylo porovnat volnočasové vyžití dětí z alternativních a tradičních škol a jejich zkušenosti s outdoorovými aktivitami a tím zjistit, jak moc se v této problematice rodiny dětí liší.

Metody: Jedná se o výzkumnou studii. Ke zjištění zkušeností s outdoorovými aktivitami dětí byla použita anketa o 4 otázkách. Ta byla rozdána ve dvou základních školách v Semilech, v tradiční a v alternativní ZŠ. Cílovou skupinou byli žáci 5. tříd ve věku 10 až 11 let. Výzkumu se celkem zúčastnilo 40 respondentů.

Výsledky: Žáci alternativní školy na základě vyhodnocení ankety prokázali více zkušeností s outdoorovými aktivitami než žáci z tradiční školy.

Závěr: Náš výzkum neprokázal, že by žáci navštěvující alternativní školu pocházeli z rodin, které jsou více sportovně založené.

Klíčová slova: outdoorové aktivity, alternativní vzdělávání, školství, volnočasové aktivity

Abstract

Title: Comparison of outdoor experiences amongst children from alternative and traditional schools during covid 19

Objectives: Purpose of this thesis was to examine freetime and outdoor activities of children from alternative and traditional schools and then compare the differences within the children's families.

Methods: It is a research thesis. A poll containing 4 questions was used to examine the experiences with outdoor activities within the pupils. It was distributed in two Semily elementary schools. Traditional and alternative elementary school. The aiming group were pupils from 5th grade in the age of 10-11. The research was attended by 40 pupils.

Results: Based on the poll, the pupils from alternative school showed more experiences with outdoor activities than the pupils from traditional school.

Conclusion: Despite the results, the research didn't show that children from alternative schools were from families with more sporty background.

Keywords: outdoor activities, alternative education, education, freetime activities

Obsah

Obsah.....	8
1. Úvod.....	10
2. Teoretická východiska	12
2.1 Alternativní vzdělávání.....	12
2.1.1 Význam alternativních škol a jejich rysy.....	12
2.1.2 Historie a vývoj alternativních škol	14
2.1.3 Vývoj alternativních škol v českých zemích	14
2.1 Alternativní školy v ČR.....	15
2.2.1 Montessori.....	16
2.2.2 Waldorfská škola	17
2.2.3 Jenská škola	18
2.2.4 Daltonská škola.....	19
2.2.5 Začít spolu.....	20
2.2.6 Lesní /přírodní škola	20
2.3 Tradiční školy	21
2.3.1 Rysy tradičních škol.....	21
2.3.2 Rozdíly mezi tradiční a alternativní školou	21
2.4 Outdoorové aktivity	23
2.4.1 Historie outdoorových aktivit v českých zemích.....	23
2.4.2 Typy outdoorových aktivit.....	24
2.4.3 Zážitková pedagogika	28
2.4.4 Prázdninová škola Lipnice	30
3. Cíle, úkoly a hypotézy	31
3.1 Cíle práce	31
3.2 Úkoly práce.....	31

3.3 Hypotézy.....	31
4. Metodika výzkumu	33
4.1 Popis výzkumného souboru.....	33
4.2 Použité metody	33
4.3 Sběr dat.....	33
4.4 Analýza dat.....	33
5. Výsledky	35
5.1 Vyhodnocení anketního šetření	35
5.2 Celkové hodnocení	44
6. Diskuze	45
7. Závěry	48
8. Literatura.....	50
Přílohy	53

1. Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila problematiku alternativních a tradičních škol v kontextu s outdoorovými aktivitami. V první řadě nutno zdůraznit, že se budu zabývat pouze mimoškolními a volnočasovými aktivitami žáků, ne aktivitami organizovanými školou či v rámci výuky. Zajímá mě především náhled do rodin, které pro své dítě zvolí alternativní školu a zda jsou si tyto rodiny něčím podobné, co se trávení volného času týče.

Alternativní školy ještě dnes mohou v lidech vzbuzovat mnoho emocí a ne vždy pozitivních. I když u nás takové školy fungují už od 90. let minulého století a první pokusy o ně se objevily ještě mnohem dříve, tak hlavní myšlenka alternativních škol bývá často mylně vnímána jako něco neodborného a pochybného. Samozřejmě existují i takové školy a ne každému může alternativní vzdělávání vyhovovat, ale to už se odvíjí od jednotlivců a toho, jak na věc nahlíží.

Rodiny, které pro své dítě zvolí alternativní školu, se často vyznačují určitým životním stylem a s tím se také váže všeobecné dogma, že taková lidé mají zpravidla bližší vztah k přírodě, smýšlejí ekologicky a chtějí své děti vychovávat v podobném stylu. Z toho důvodu jsem si také toto téma pro svou bakalářskou práci zvolila. Abych se výzkumem pokusila zjistit, zda bude toto všeobecné dogma potvrzeno.

Kvůli pandemii covidu 19, trvající už déle než rok, má mnoho lidí více volného času než obvykle, zejména rodiny s dětmi, jelikož se většina ročníků po dlouhou dobu vzdělávala distančně. Zároveň také není možné pravidelné volnočasové vyžití dětí v podobě kroužků, sportovních tréninků a jiných aktivit. Tím vzniká velký časový prostor, který musí nově zaplnit výhradně rodiče. Této otázce se budu mimo jiné věnovat v anketě předložené dětem (5. třídy ZŠ) a budu zjišťovat, zda a jak se náplň volného času liší u rodin dětí z alternativních a z tradičních škol.

Důvodem, proč jsem si zvolila toto téma, je, že mě vždy zajímalo alternativní vzdělávání a přišlo mi jako ta správná cesta, jak v dětství uchovat zájem a zvědavost po celou dobu studia. Také mě jistě ovlivnil fakt, že jsem sama chodila na základní školu tradičního typu a výuka probíhala přesně takovým způsobem, který bývá dnes tradičním školám vyčítán. Na děti byl kladen velký tlak už od útlého věku, klíčem k úspěchu bylo memorování probírané látky a v hodinách nebyl prostor pro chybování. Ve třídě panovala mezi žáky velká soutěživost, mnoho úkolů se plnilo na čas a už od první třídy vítězila vnější motivace k učení v podobě

jedniček nad tou vnitřní, přirozenou zvědavostí. Také se často stávalo, že když se nestihla probrat daná látka ve vyučovací jednotce, nešla pak celá třída na tělocvik, aby se vše dohnalo. Až později jsem si uvědomila, že je to proti všem mým zásadám, týkajících se správného vývoje a vzdělání dítěte. Pravidelný a zdravý pohyb by měl být součástí našeho života a škola by v tom měla děti podporovat. Nejde samozřejmě jen o pohyb, ale také o všechny zásady, které se týkají přirozené zvědavosti dítěte a toho, jak ho nenásilnou a zábavnou cestou vzdělávat.

Z těchto důvodů se kloním k alternativnímu vzdělání, protože podle hlavních principů a metod je samotný pohyb neodlučitelnou součástí efektivního učení. Pohyb zde není brán ve smyslu ryze sportovním, ale je úzce propojen s poznáváním. Pro člověka, natož pro dítě totiž není přirozené sedět a něčemu se učit, ale dělat vše za pohybu, manipulovat s předměty, poznávat a tím se učit. Tím se už dostáváme k celé podstatě mé práce. Chtěla jsem zjistit, zda se liší postoje rodin dětí z alternativních a tradičních škol k přírodě a k pohybu.

Propojením jak přírody, tak pohybu jsou právě outdoorové aktivity, protože jak už vyplývá z anglického slova „outdoor“, jsou to všechny aktivity, které se provozují venku.

2. Teoretická východiska

2.1 Alternativní vzdělávání

Alternativní vzdělávání a školy samotné mají mnoho definic a lze je popsat více způsoby. Můžeme začít překladem slova alternativní z latinského alter – jiný, změněný. To už napovídá tomu, že každá ve své době vzniklá alternativní škola byla něčím nová, průlomová, lišila se od ostatních. Pod pojmem alternativní škola si v dnešní době něco představí téměř každý. Může to být dokonce bráno jako kontroverzní téma, které rozděluje společnost na ty, kteří tento způsob výuky fanaticky zastávají a na jeho odpůrce. Obecně jsou to školy takové, které nabízejí jiný obsah a především formy vyučování, rozdílně přistupují ke spolupráci s rodiči i s dětmi samotnými. Školy tohoto typu vznikly z kritiky tradičních škol a jsou považovány za reformní (Průcha 2012).

2.1.1 Význam alternativních škol a jejich rysy

Alternativních škol je dnes celá řada, proto se těžko hledá jedna definice. Přesto má ale většina takových škol několik podobných rysů, kterými se odlišují od škol tradičních. Jejich základními rysy by mohly být například (Rýdl 1999):

- Snaha podporovat přirozenou zvědavost a touhu se vzdělávat
- Mezi učitelem a žákem převládá přátelský vztah
- Spolupráce s rodinou dítěte
- Zapojení dítěte co nejaktivněji do výuky
- Dítě si do jisté míry samo volí, čemu se bude věnovat a tím částečně přebírá zodpovědnost
- Prostředí škol je přátelské až domácké a je uzpůsobeno věku dětí
- Propojením jednotlivých předmětů vzniká pro děti komplexní obraz
- Hodiny nebo části vyučování nebývají omezeny časem – nezvoní, ale pedagog se řídí aktuálním stavem, únavou, náladou třídy
- Hodnocení je slovní

Další souhrnná definice alternativních škol vypadá takto:

„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“ (Schaub a Zenke 2000, s.28, cit. z Průcha 2012, s. 22)

Co se týče významu alternativních škol, tak podle Průchy (2009) je pro celé české školství značný. Jako každý systém má i české školství mnoho mezer a nedostatků a právě alternativní školy tyto nedostatky jistým způsobem kompenzují. Poptávka po nich stále vzrůstá, protože rodiče čím dál více hledají jiné a nové způsoby, jak dosáhnout vzdělání svého dítěte. Průcha (2012) uvádí tři základní funkce alternativních škol a to kompenzační, diverzifikační a inovační.

- Kompenzační funkce – jak už jsem výše zmínila, je to funkce, která kompenzuje nedostatky českého školství a celého systému. To je také důvod, proč stále nové alternativní školy vznikají. Aby nahradily něco, co v systému chybí a po čem je poptávka.
- Diverzifikační funkce – tato funkce zajišťuje již podle názvu jistou diverzitu, pluralitu, rozmanitost ve školském systému. Je zřejmé, že školský systém nejen ten český musí být svým způsobem jednotný a standardizovaný, protože zabezpečuje vzdělání velké skupiny obyvatel. Proto je ale dobré mít i nějakou alternativu, jakou právě alternativní školy jsou.
- Inovační funkce – z pedagogického hlediska je tato funkce nejdůležitější. Zajišťuje, že se bude školství a samotné vzdělávání stále někam posouvat a budou vznikat nové experimentální školy s nestandardními vyučovacími předměty a metodami.

2.1.2 Historie a vývoj alternativních škol

Reformní pedagogika se začíná objevovat na začátku 20. let minulého století. V německy mluvících zemích a u nás se setkáváme právě s pojmem reformní pedagogika, ve Francii to je nová výchova, v Itálii aktivismus a ve Velké Británii progresivní výuka (Singule 1992). Významný rozvoj reformních škol přichází už před 2. světovou válkou a některé myšlenky pronikají i do tradičního školství, tím pádem se přetváří i to. V roce 1907 vznikají hned dvě reformní školy a to „škola životem pro život“ založená Belgičanem Ovidem Decrolym, vedle toho také „dětský dům“ pro předškolní děti Marie Montessori v Itálii. O 12 let později vznikají další nová hnutí – první waldorfská škola Rudolfa Steinera v Německu a experimentální střední škola s daltonským plánem Helen Parkhurstové. O další rok později zakládá Celeste Freinet svou moderní školu. V Anglii v roce 1924 vzniká demokratická škola Summerhill a o tři roky později zakládá Peter Petersen svou první školu v Jeně (Jůva a Svobodová 1995).

Během obou světových válek a totalitních režimů v Evropě byla reformní pedagogika nejen kritizována, ale mnohdy také násilně potlačována. Proto došlo ke stagnaci vývoje a další rozvoj se objevil až v 60. a 70. letech, u nás až v letech 90. Vývoj škol se opět mírně proměnil a přizpůsobil se potřebám měnící se společnosti – s hlubším zaměřením na rodinu a spolupráci s rodiči, volné učení, či projektovou metodu (Kasper a Kasperová 2008).

2.1.3 Vývoj alternativních škol v českých zemích

V meziválečném Československu se začalo objevovat mnoho pedagogů, kteří tíhli k reformní pedagogice. Často to byli malé experimenty, týkající se maloměstských jednotřídek. Společností byly ale takové pokusy přijímány s rezervou, jelikož viděla řešení spíše v jednotné školské reformě. Mezi významné pedagogy té doby zajisté patřil např. František Bakule, který se věnoval postiženým dětem při Jedličkově ústavu, dalším pedagogem, který stojí bezesporu za zmínku, byl Eduard Štorch, který se proslavil spíše jako spisovatel, ale jako pedagog byl ve své době velmi výraznou postavou. Celý život se zabýval pedagogikou a hledal tu správnou cestu. Už od roku 1922 pořádal pro své žáky lyžařské kurzy v Krkonoších a ozdravné pobyty v tehdejší Jugoslávii, což bylo tehdy naprosto průlomové. Dalším jeho úspěchem bylo založení tzv. Dětské farmy v Praze, což byla škola, která by se dnes označila jako alternativní přírodní škola. Dalším pedagogem, který zásadně ovlivnil

vývoj reformního školství v Čechách, byl Václav Příhoda. V roce 1929 bylo otevřeno pět pokusných škol, kde se měly ověřit Příhodovy představy podoby jednotné školy, které získal během svých mnoha cest do zahraničí. Heslem jeho plánu bylo „individuální výuka, kolektivní výchova“. Po úspěšném fungování těchto pilotních škol jich bylo po celé zemi otevřeno více jak 20 a celý projekt byl vnímán jako úspěch (Singule 1992).

2.1 Alternativní školy v ČR

Pro bližší přiblížení jednotlivých směrů alternativního vzdělávání je vhodné se zaměřit pouze na Českou republiku, jelikož budou všechny informace přesnější a konkrétnější. Pojem alternativní vzdělávání se v české pedagogice začíná objevovat až v 90. letech minulého století a je chápán jako systém, program nebo pouze dílčí metody, které se zásadně odlišují od zavedeného a dlouholetou praxí prověřeného pedagogického přístupu. Tento nový „trend“ ve školství si záhy našel řadu příznivců, stejně jako odpůrců. Jak už jsem výše zmiňovala, alternativní školy mohou dodnes vyvolávat mnoho emocí. Pozitivních – u těch, kteří vnímají alternativní pedagogiku jako všelék dnešní společnosti a negativních u těch, kteří celou ideu považují za něco neseriózního a nevědeckého. Navzdory tomu začaly postupně vznikat nové alternativní školy rozdílných typů, nejen v soukromé sféře, ale také jako státní školy (Rýdl 1999).

Typů alternativních škol v ČR existuje dnes mnoho, a i když ve své výzkumné práci zkoumám žáky waldorfské školy, představím aspoň zběžně i ostatní typy škol, se kterými se u nás může člověk setkat. Některým z nich se budu následně věnovat podrobněji. Seznam škol podle Hrázské (2001):

- Montessori škola
- Waldorfská škola
- Jenská škola
- Daltonská škola
- Začít spolu
- Lesní škola
- Zdravá škola
- Integrovaná tematická výuka
- Domácí vzdělávání

2.2.1 Montessori

Zakladatelkou této školy byla Marie Montessori narozená v roce 1870. Historicky první žena v Itálii, která získala univerzitní titul z medicíny. Po ukončení studia se angažovala v boji za práva pracujících žen a až poté začala její cesta, která vedla k celosvětovému fenoménu hnutí Montessori. Dnes existuje více než 20 000 Montessori škol po celém světě. Praxi zahájila na škole pro děti s poruchami vývoje, kde začala experimentovat se speciálními pomůckami, které různými způsoby stimulovaly smysly. To se stalo také základem celého hnutí (Průcha 2012). Velmi záhy zaznamenala první úspěchy a v průběhu let vytvořila Montessori hnutí, školila pedagogy, založila mnoho Montessori center. Působila nejen po celé Evropě, ale také v Indii, kde se pomocí své metody účastnila boje proti negramotnosti. Za svůj život byla 6x nominována na Nobelovu cenu za mír a její myšlenky změnily zásadně podobu moderního školství a pohledu na pedagogiku. Aktivně se pedagogice věnovala až do svých 82 let, zemřela v Nizozemsku (Rýdl 2007).

Základními pilíři hnutí Montessori jsou:

- Samostatnost a zodpovědnost – dítě si určuje úplně samo, čemu se bude věnovat, jak dlouho, s kým
- Partnerský přístup založený na vzájemné úctě a respektu mezi pedagogem a dětmi
- Celistvost – neexistuje izolovaný předmět a probíraná látka, vše se vnímá komplexně
- Pohyb v rámci učení – děti nejsou nuceny sedět na svých místech, po třídách se volně pohybují, manipulují s pomůckami atd.
- Typické jsou speciální pomůcky pro různé věkové kategorie – co neprojde rukou či jinými dalšími smysly, nemůže zanechat stopu v hlavě
- Pedagog je „pouhým“ průvodce a usiluje o to, aby se dítě co nejdříve učilo samo

V ČR je škola Montessori jedna z nejhojněji zastoupených alternativní škol. Nejběžnější jsou mateřské a základní školy (Průcha 2012).

2.2.2 Waldorfská škola

Zakladatelem a průkopníkem tohoto pedagogického hnutí byl Rudolf Steiner, rakouský pedagog a filosof. První taková škola vznikla pro děti zaměstnanců firmy Waldorf-Astoria u města Stuttgart. Klíčovým pro celé hnutí je duchovní zaměření, které vychází z antroposofie, což se dá přeložit jako moudrost o člověku. Cílem je uvědomění si skutečné podstaty člověka, který je podle Steinera součástí třech světů. Těmi světy jsou tělo (fyzická část člověka), duše (myšlení, emoce, vůle) a duch (vyšší síla, která ale nezná hranice jednotlivých náboženství a formuje člověka už od narození). „*Antroposofie má člověku dát nástroje k tomu, aby mohl společně s jinými individualitami budovat lidská společenství, tvořit to nejvyšší umělecké dílo, dílo sociální*“ (Hradil 2002). Cílem Steinerovy filozofie a pedagogiky je poskytnout dítěti co možná nejvíce volnosti, aby se mohly rozvíjet jeho předpoklady a schopnosti (Rýdl 1994).

Z pohledu antroposofie se vývoj dítěte dělí na tři vývojová období, která waldorfská pedagogika respektuje ve svých programech a řídí se podle nich. Heslem prvního období je „svět je dobrý“ a zaměřuje se na rozvíjení fyzické stránky dítěte. Toto období charakterizuje napodobování a chování se podle příkladu, nikoliv vysvětlování. Dalším obdobím zpravidla ve věku 7-14 let dítěte, je období s heslem „svět je krásný“, kde je hlavním bodem rozvoj duše, myšlení a vůle, ale také respektování autorit. Fází poslední, která trvá až do 21 let, je rozvoj abstraktního myšlení, propojení všech v průběhu získaných vědomostí a utvoření svých vlastních názorů a postojů. „Svět je pravdivý“ je heslo poslední fáze (Jůva a Svobodová 1995).

Samotné vyučování probíhá ve waldorfských školách v tzv. epochách. To je dvouhodinový blok, kterým vyučování začíná a má vždy nějaké téma, např. český jazyk – vyjmenovaná slova. Jedna epocha trvá zpravidla 3 až 4 týdny a poté začíná jiná epocha, např. dané téma v matematice. Epochy mívá zpravidla tři části a to rytmickou, hlavní a vypravovací. Epochami jsou vyučovány všechny hlavní předměty jako matematika, mateřský jazyk, přírodověda atd. a díky tomuto systému má žák možnost se do dané tematiky více ponořit a hlouběji ji pochopit (Jůva a Svobodová 1995). Další zajímavostí a odlišností od tradičních škol je, že waldorfské školy nepoužívají učebnice. Žáci si je během epoch sami vytvářejí na základě výkladu učitele či ve třídách dostupných encyklopedií (Carlgren a Klinborg 2013). Po epoše následují zbývající předměty, které jsou vyučovány v klasických 45minutových blocích. Zásadní rozdíl od škol Montessori je v tom, že waldorfský učitel má velké pole působnosti a jak bude výuka probíhat, záleží především na něm. To může být i možné úskalí, protože ne

každý pedagog je schopen tvořit si své vlastní plány, výukové materiály a být dětem obzvláště na prvním stupni tím správným vzorem, kterým mají být žáci inspirováni.

Waldorfské školy jsou také charakteristické svými řemeslnými dílnami a všestranným zaměřením. Snaží se nabídnout žákovi široké spektrum praktických a uměleckých oborů jako je zahradničení, zeměměřičství, řezbářství, šití a jiné. Třídy bývají speciálně vybaveny a prostředí atmosférou připomíná spíše sešlost v rodinném kruhu než školní výuku. Většina výbavy a pomůcek je ze dřeva, převládají pastelové barvy.

V ČR funguje asi deset základních waldorfských škol a čtyři střední. Začaly vznikat od roku 1990 a o šest let později byl schválen jejich vzdělávací program. Většina z nich je státních, v menšině ale existují i ty soukromé (Průcha 2012).

2.2.3 Jenská škola

První škola tohoto typu byla založená německým pedagogem Peterem Petersenem v roce 1923 v Jeně – odtud její název. Jenských škol je dnes nejvíce v Nizozemsku, Belgii a Německu. Jedna z hlavních myšlenek je rozdělování dětí do tříd podle jejich zralosti, nikoliv věku. Vznikají tak tzv. kmenové skupiny, které přispívají k individualitě a zároveň spolupráci dětí (Rýdl 2001).

Zakladatel školy věřil v to, že existují čtyři základní pedagogické situace, pomocí kterých dostanou žáci potřebné vzdělání a ucelený obraz o životě. Situace jsou ve formě rozhovoru, hry, práce a slavnosti. Rozhovorem se rozumí ranní rituál, představení týdenního plánu, ale také například dialogy během vyučování. Hra může být vnímána jako odreagování od učiva, ale jsou běžné i didaktické hry v rámci výuky. Další formou je práce, která se odvíjí od týdenního plánu a hodně času učitel také věnuje zpětné vazbě, probíráním toho, co se zdařilo a na co se naopak bude muset žák příště zaměřit. Úkoly plní žáci většinou samostatně v rámci individuálního týdenního plánu, což posiluje pocit odpovědnosti za vlastní práci. Závěrečnou formou je slavnost, kdy mají žáci možnost prezentovat dovednosti získané ve volitelných předmětech, např. hudební, výtvarné, dramatické. Slaví se svátky státní, církevní, ale také menší slavnosti jako přijímání nového člena do kmenové skupiny nebo začátek týdne (Rýdl 2001).

Jenské školy jsou u nás momentálně pouze dvě, byly založeny v roce 2016. Už předtím existovala jedna jenská třída v Poděbradech, ale ta byla kvůli kontroverzím zrušena (Průcha 2012).

2.2.4 Daltonská škola

První škola vznikla v USA v Daltonu a založila ji Helen Parkhurstová, žákyně Marie Montessori. Díky vzniku experimentální střední školy měla možnost věnovat se nově vzniklému směru a dalším experimentům naplno. Do té doby se Parkhurstová realizovala pouze na jednotřídní základní škole (Lukášová 2013).

Daltonská škola je postavena na třech základních pilířích. Jsou jimi svoboda, samostatnost a spolupráce. Žáci si s učitelem individuálně domlouvají měsíční studijní plán a tím přebírají odpovědnost za jeho plnění. Je na nich, jak rychle danou práci splní. Jsou navyklí hledat řešení úkolů sami a tím učitel získává prostor se věnovat těm jedincům, kteří to sami nezvládají. Posledním pilířem je spolupráce, díky které žáci rozvíjí empatické citění, schopnost komunikovat a v neposlední řadě um pomoci si navzájem a být schopni o pomoc říct (Wenke 2000).

„Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost. Tento princip se projevuje konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvláště pro každý předmět), v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení.

- *zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí.*
- *osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.*
- *vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si žák určuje sám” (Průcha 2012).*

V České republice nejsou Daltonské školy tak běžné jako jiné alternativní školy. Reformní pedagog Václav Příhoda (1889-1979) se s Daltonskými školami seznámil během své cesty do USA a po návratu u nás založil několik škol, které pracovaly s daltonskými principy. Za totalitního režimu byla ale tato iniciativa zastavena (Kasper a Kasperová 2008). Dnes existují pouze takové školy, které ve své výuce a programu uplatňují daltonské prvky. V praxi to

vypadá tak, že má daná třída například pouze týden blokové výuky s daltonskými prvky nebo se s nimi setkává pouze v rámci jednoho předmětu. I v tak omezené míře to může být velmi přínosné, jelikož si žáci vyzkouší přebrat zodpovědnost za svou práci a sami si organizovat svůj čas (Průcha 2012).

2.2.5 Začít spolu

Program Začít spolu, v angličtině Step by step, je otevřený vzdělávací program pro mateřské a základní školy. Cílem programu je vzdělávat s demokratickými principy, rozvíjet kritické myšlení, samostatnost a odpovědnost dětí. Je na každém učiteli, jak program uzpůsobí dané kultuře a skupině žáků (Krejčová a Kargerová 2011).

V ČR jsou vzdělávací programy již od roku 1996 a dnes je evidováno cca 50 základních škol tohoto typu. Typickým prvkem programu jsou třídy, které bývají rozděleny na centra aktivity – stolečky a místa zaměřená vždy na jeden předmět či jednu tematiku, např. matematika, čtení, tvoření, psaní. Dítě si po společném zahájení dne v kroužku na koberci vybírá, do jakého centra ten daný den půjde, přičemž ale musí za týden navštívit všechna centra. V jednotlivých centrech má zadané samostatné úkoly a po splnění může pokračovat v těžší variantě nebo se může přesunout do jiného centra. Kromě výuky v centrech jsou také ve školním dni zahrnuty klasické vyučovací jednotky, které jsou pro celou třídu totožné. Záleží ale hodně na daném pedagogovi, jak si program přizpůsobí (Krejčová a Kargerová 2011).

2.2.6 Lesní /přírodní škola

Lesní či přírodní školy se začaly objevovat už v počátku hnutí reformního školství. Dodnes jsou populární zejména ve skandinávských zemích, Německu a Anglii. Cílem je, aby veškerá výuka probíhala venku, za každého počasí. Benefitem tohoto programu je pozitivní vztah k přírodě a návyk zdravého životního stylu tím, že děti tráví čas na čerstvém vzduchu, což působí blahodárně na zvýšení imunity a jiné aspekty tělesného a duševního zdraví (Rýdl 2001).

V ČR jsou prozatím zejména lesní školy mateřské, které často i přijímají děti do prvních tříd. Tyto děti jsou ale oficiálně zapsané v domácím vzdělávání (Průcha 2012).

2.3 Tradiční školy

Tradiční škola, jinak také škola běžná či standardní je taková škola, se kterou se člověk setká nejčastěji, je nejvíce rozšířená a má určitou tradici, jak už z názvu vyplývá. Lze ji charakterizovat jako instituci s jasně a striktně danými pravidly, autoritativní funkcí učitele a pevnou a stálou organizací vyučovacích jednotek. Hodnotí se pomocí známek a obecně se preferuje rozumový vývoj žáka (Jůva a Svobodová 1995).

2.3.1 Rysy tradičních škol

Jako základní rysy těchto škol lze podle Jůvy a Svobodové (1995) uvést tyto:

- Jasně vymezení hranic až izolace mezi školou a rodinou
- Autoritativní vedení ze strany pedagoga, vztah založen na poslušnosti dítěte
- Přemíra memorování, tlak na výkon dítěte, malý prostor pro chybování
- Zanedbávání tělovýchovné, estetické a umělecké složky
- Soustředění se na výsledky na úkor komplexního rozvoje dítěte

2.3.2 Rozdíly mezi tradiční a alternativní školou

Tradiční i alternativní aspekty výchovy a vzdělávání je těžké souhrnně pojmenovat, jelikož obě složky se dále dělí na mnoho dalších typů. Základní rozdíly uvedu v tabulce (Tabulka 1) podle Karla Rýdla (cit. z Průcha 2012).

Tabulka 1: Rozdíly mezi tradičním a alternativním způsobem výchovy a vzdělávání

Tradiční vzdělávání	Alternativní vzdělávání
<i>výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne</i>	<i>rozvrh a organizace dne vychází ze zájmů dětí a flexibility jejich potřeb</i>
<i>učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům</i>	<i>učitel je v roli poradce, hledajícího partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda</i>
<i>žák plní uložené úkoly dle zadání</i>	<i>žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů</i>
<i>důraz na pamětné učení a vnější motivaci k němu</i>	<i>důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci</i>
<i>důraz na selektivní výkonovou soutěživost</i>	<i>důraz na spolupráci ve skupinách</i>
<i>vzdělávání je omezeno prostorem třídy (výjimečně školy)</i>	<i>vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu</i>
<i>menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativnost učitelů i žáků</i>	<i>důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy</i>

2.4 Outdoorové aktivity

Outdoorové aktivity pocházejí z anglického „outdoor“, což znamená venku, za dveřmi. Jedná se tudíž o všechny aktivity, které se provozují venku v přírodě. Jinak jsou to také veškeré činnosti provozované člověkem pod širým nebem, buď vlastní silou či za pomoci speciálního vybavení. Další klíčovou myšlenkou je soulad s přírodou a životním prostředím, často člověk musí při těchto aktivitách překonávat rozličné přírodní překážky, vždy by ale mělo jít o přístup k přírodě šetrný. Tyto aktivity jsou většinou brány jako jistá forma výzvy a při správném přístupu lze objevit skrytý výchovný potenciál vedoucí k rozvoji osobnosti (Neuman 2000).

Prvek, který tento typ aktivit může spojovat, není to však podmínkou, je dobrodružství. S tím i přímo souvisí, že s pojmem outdoorové aktivity bývají často spojovány pojmy jako rizikové, adrenalinové či extrémní sporty. V těchto sportech hraje poměrně zásadní roli jistá forma rizika, výše zmíněné dobrodružství a v neposlední řadě také překonávání strachu a rozličných bariér, které člověk má.

2.4.1 Historie outdoorových aktivit v českých zemích

Historie outdoorových aktivit by svou rozsáhlostí vystačila na celou odbornou práci, tudíž zmíním pouze několik osobností a hnutí, které měli v českých zemích významný dopad na následující vývoj outdoorové scény. S obdobím romantismu a renesance přichází také návrat člověka ke svým kořenům, k přírodě a jejímu poznávání. S těmito myšlenkami se ztotožňoval kromě jiných také významný český filozof a pedagog Jan Ámos Komenský (1592-1670), který svým průlomovým přístupem ovlivnil školní i mimoškolní výchovu. Představil nové vyučovací metody, vedl své žáky ke všestrannosti, vodil je do přírody a učil poznávat faunu a flóru. Mimo jiné také kladl důraz na význam cestování a objevování a snažil se aplikovat výchovu prožitkem a zážitkem (Neuman 2000).

O mnoho let později zásadně ovlivňuje outdoorovou scénu v českých zemích vznik Sokola (1862). Členové České obce sokolské podnikají pochodová cvičení, poznávací cesty po stopách českých velikánů či cesty po českých hradech. Za vznikem Sokola stojí Miroslav Tyrš, jeho zakladatel a první náčelník, renesanční člověk s širokým záběrem. Profesor dějin, kritik, historik umění a především zapálený sportovec a vlastenec, autor díla Základové

tělocviku. Největší rozvoj Sokola přichází se vznikem Československa. Velká pozornost je směřována k vycházkám do přírody, výletům, cvičením a později i táboření (Neuman 2000).

Dalším významným člověkem tohoto období byl Josef Rössler Ořovský. Díky němu se do českých zemí dostaly první páry lyží, což vedlo k pozdějšímu založení Svazu lyžařů, ale také první kajak či sporty jako fotbal nebo jachting.

Nutno zmínit i osobnost Antonína Benjamína Svojsíka, člena Sokola a pedagoga. Ten se během svých četných cest do zahraničí seznamuje s woodcraftem a o pár let později s Powellovým skautingem. Nadšen z výchovy v přírodě a opravdového a ušlechtilého jednání skautů se vrací do vlasti a zakládá v roce 1914 samostatný skautský spolek s názvem Junák – český skaut (Morkes 2007).

Během totalitních režimů na našem území v průběhu minulého století byla činnost mnoha spolků násilně pozastavena a další rozvoj mohl poté začít až v 90. letech. Opět vznikly zrušené spolky jako Junák či Sokol a také mnoho dalších nových organizací, které se taktéž zabývají pobytem a výchovou v přírodě.

2.4.2 Typy outdoorových aktivit

Outdoorové aktivity lze rozlišit na ty sportovního a nespportovního charakteru. Hranice mezi nimi je velmi tenká, mnohdy se prolínají či lze u jedné aktivity najít jak sportovní tak nespportovní variantu. Všechny outdoorové aktivity ale spojuje to, že se provozují venku v přírodě v harmonii s přírodním prostředím. Díky tomu získává celý prožitek další rozměr a to rozměr relaxační, odpočinkový a také především vzdělávací a osobnost rozvíjející. V dnešním světě mají outdoorové aktivity ještě hlubší přesah než dříve, jelikož lidé v přírodě tráví stále méně a méně času a aktivně vyhledávají útěk od shonu života ve městech (Mikoška 2006).

Turistika

Turistika je podle Ludvíka (1986) soubor činností spojených s fyzickou aktivitou a pobytem v přírodě. Její úkol je zároveň poznání přírodních a jiných poměrů v dané oblasti za pomoci technických dovedností a znalostí.

Turistiku lze snadno zaměnit s pojmem cestovní ruch, ale zásadním rozdílem je, že při provozování turistiky jde stále i o fyzický výkon a aktivní pohyb, kdežto cestovní ruch se zabývá pouze poznáváním nových míst. Jak už bylo výše zmíněno, turistika se provozuje v přírodě a to přináší mnohé další požitky, zejména smyslové a vjemové.

Turistika má bezesporu zásadní význam a vliv na naše životy a vnímání okolního světa. To co mnoho lidí hledá a nachází v turistice je aktivní odpočinek a návrat k přírodě, který se může proměnit v návrat k sobě samému. Turistiku lze podle cíle dělit na tři typy, jak ji rozdělil Vyškovský (1992).

- Vzdělávací – rozvíjí pohybové dovednosti a schopnosti, které jsou zapotřebí ke zvládnutí fyzické stránky turistiky. Rozšiřuje obzory tím, že učí novým technickým dovednostem, manuální zručnosti a obohacuje poznatky z rozmanitých oborů lidské činnosti.
- Výchovný – pomáhá rozvíjet osobnost jedince a její všestrannost. Zároveň vede jedince ke zvýšení jeho sebedůvěry a důvěry ve vlastní síly, díky výkonům podaným během túry. Mimo jiné je stimulováno i estetické cítění při poznávání přírodních krás a divů.
- Zdravotní – zvyšuje fyzickou kondici, zejména vytrvalost. Pomáhá k vyšší odolnosti organismu a blaze působí na funkci dýchacího i oběhového systému. Další podstatný atribut zdravotní složky turistiky je vliv na psychický stav a napětí, které významně snižuje.

Další možný popis turistiky je podle jejích složek, které jsou také tři a tvoří její obsah (Hurychová 1975).

- Pohybová – pohyby potřebné ke všem druhům turistiky bývají zejména lokomoční. Nejedná se ale pouze o základní pohybové vlastnosti, ale i o speciální dovednosti, které jsou nutné např. pro jízdu na kole, na lyžích, či na vodě. I když je pro tursitsiku limitujícím faktorem úroveň vytrvalostní, u mladších věkových skupin je vhodné zařadit i speciální cvičení pro rozvoj rychlosti, obratnosti, síly a pohyblivosti.

- Kulturně poznávací činnost (KPČ) – bývá často cílem turistické činnosti a obohacuje celou aktivitu ještě dalším zážitkem. Na základě těchto zážitků vzniká odpovědnost k ochraně kulturních i přírodních památek. Význam KPČ má důležitý výchovný a vzdělávací podtext, který by neměl být podceňován.
- Odborně technické činnosti – jedná se o rozsáhlou kapitolu celé turistiku, která v sobě zahrnuje základní poznatky, dovednosti a návyky, které jsou nutné k bezpečnému pohybu v přírodě. Podle Vyškovského (1997) patří do odborně technických činností kromě jiných následující:
 - Výstroj a výzbroj jedince a celé skupiny, údržba a základní oprava materiálu
 - Vaření, stravování, využití ohně
 - Bivakování a stanování
 - Táboření
 - Topografie a základy orientace
 - První pomoc
 - Prevence nebezpečí a povědomí o něm

Dalším způsobem dělení turistiky je podle způsobu pohybu či přepravy. Tím se dostáváme k druhům turistiky. Mezi ty základní patří:

- pěší turistika
- lyžařská turistika a s ní související v poslední době velmi populární skialpinismus, což je turistika na lyžích v zimním prostředí
- vysokohorská turistika, která je určena spíše pro zkušenější a zdatnější jedince, jelikož se jedná o pohyb v náročnějším horském terénu
- cykloturistika – turistika na kole
- vodní turistika, mezi kterou patří sjíždění řek, ale také jachting či surfování

Lyžování

Vznik lyží a samotného lyžování se datuje již do doby kamenné, kdy byly lyže používány jako dopravní prostředek. V severských zemích, které jsou velkou část roku pokryty sněhem, to byl jediný způsob pohybu či realizování výpravy za úspěšným lovem. Historické doklady o

používání lyží byly nalezeny ve Finsku, Norsku, Rusku, Švédsku, Mongolsku či Číně ve formě jeskynních maleb, vykopávek nebo rašeliništních nálezů (Strobl a Bedřich 1999).

Zakladatelem moderního lyžování za účelem sportu a rekreace byl Nor Sondre Norheim, který pocházel z norské oblasti Telemark. Norheimův přínos do světa lyžování opravdu stojí za zmínku. Založil první lyžařskou školu na světě, přišel s novým vykrojením lyží, které usnadňuje zatačení, tzv. telemarské vykrojení a také s elegantním lyžařským stylem, při kterém se v každém oblouku mírně předsouvá vnější lyže, pata vnitřní nohy se zvedá a tím dochází k pokleku. Tento styl zvaný telemark podle oblasti, ze které Sondre Norheim pocházel, je dodnes populární a má mnoho příznivců.

- Sjezdové lyžování – dnes jeden z nejpopulárnějších zimních sportů. Vedle rekreačního lyžování je oblíbené také závodní, které je hojně zastoupeno na zimních olympijských hrách. Mezi závodní disciplíny patří slalom, obří slalom, super G, sjezd a závody kombinace. Další formou lyžování je tzv. freeskiing, což již podle názvu odpovídá celé filozofii tohoto sportu. Pod tímto označením se skrývá více disciplín, ale spojuje je ježdění v náročných neupravených terénech, skoky a triky a většinou i jistá forma rizika.
- Běžecké lyžování – v minulosti se pro sjezdové a běžecké lyžování používaly tytéž lyže, až později došlo k separaci a vzniku čistě běžeckých lyží. Dnes se hojně využívají k zimní turistice, ale také k závodní činnosti.
- Snowboarding – počátky tohoto sportu lze hledat v Americe, kde se nadšenci pokoušeli o surfování na sněhu. Největší boom u nás zažil snowboarding v druhé polovině 20. století. Dnes existuje mnoho disciplín, řada z nich je zařazená na programu zimních olympijských her.

Cyklistika

Podobně jako u lyžování první jízdní kola sloužila čistě jako dopravní prostředek. Rekreační a sportovní cyklistika se objevila až mnohem později a s ní přišla i řada dalších disciplín. Za zmínku stojí rok 1869, kdy francouzská rodina Michaux vyrobila první kovové kolo, tzv. vélocipede. Lze říci, že tímto byl odstartován trend moderní cyklistiky, čemuž odpovídá i 50 000 jízdních kol, které byly vyrobeny ještě v tom samém roce (Ondráček a Hřebíčková 2007). Dnes rozlišujeme mnoho typů jízdních kol, ty nejběžnější jsou kola horská

a kola silniční. Mimo to také nutno zdůraznit, že v dnešní době mnoho lidí využívá jízdního kola pro dopravu ve městech a některá města, např. nizozemský Amsterdam jsou tím dokonce proslulá. Tento trend je významně podporován díky šetrnosti vůči životnímu prostředí.

Orientační sporty

Pojem orientační sporty označuje více disciplín, které všechny spojuje nutnost orientace v terénu pomocí mapy. Závodník si volí svou vlastní trasu, přičemž musí buď v libovolném, nebo v daném pořadí označit kontroly zakreslené v mapě. Kontroly jsou značeny oranžovo-bílým lampiónem, ke kterému je také připevněno speciální elektronické zařízení, které na závodníkův čip zaznamenává označení kontroly. Cílem závodu je projít trať v co nejkratším čase (Český svaz orientačních sportů). Nejčastěji se lze setkat s orientačním během, mezi další orientační sporty patří MTBO, což je orientační závod na horských kolech, dále lyžařský orientační běh (LOB) nebo Trail-O, závod pro hendikepované.

Sportovní lezení a horolezectví

Pod pojmem horolezectví se skrývá několik rozdílných sportů a odvětví, takže lze jen těžko vyslovit jednu definici. Snad jen že se vždy jedná o vertikální pohyb směrem vzhůru za překonávání přírodních či umělých překážek. Mezi jednotlivé sporty patří např. bouldering, alpinismus, lezení na umělých stěnách nebo i vysokohorská turistika. Dalším sportem těšícím se velké popularitě je sportovní lezení. Pro mnohé ne pouze volnočasová aktivita, ale životní styl. Jedná se o lezení po skalách za pomoci přirozeného povrchu skály a síly lezce. S tím se pojí i pojem volné lezení, které užívá právě zmíněných principů a je považováno za sportovně hodnotnější a k přírodě šetrnější než lezení technické (Ulmová 2009).

2.4.3 Zážitková pedagogika

Základem zážitkové pedagogiky, jak již z pojmenování vyplývá, je zážitek či prožitek. Tyto pojmy se dají vysvětlit mnohým způsobem, v tomto konceptu jsou však brány jako zážitek, kterým si člověk projde ve vnějším světě. Během něj však nejsou ovlivněny pouze jeho

smysly, ale také jeho vnitřní svět. Dochází tudíž ke střetu obou těchto sfér, vnitřního světa jedince a reality vnějšího světa. Díky tomuto prožitku získává jedinec ke zkušenosti jistou přidanou hodnotu (Vážanský 1992). Jinak řečeno je zážitková metoda metodou poznávání a objevování prostřednictvím zážitků. Z toho také vyplývá, že samotný zážitek není cíl, ale pouze prostředek k dosažení cíle, kterým je mimo jiné rozvoj osobnosti jedince.

„Vlastní zkušenost můžeme vyvolat jenom „prožitím“. Zkušenost je výsledný otisk, který má v každém jedinci jinou dimenzi, a především je to výsledek procesu uvědomování a jednání ze situací, které měly značnou emoční působivost, velkou emoční hodnotu. Pokud byla situace emočně nepůsobivá, hodnotově nízká, blízká úrovni „každodennosti“, nevzniká žádná významná zkušenost. Ba ani za dvě hodiny si už nepamatujeme, o co šlo, nezůstává v nás žádná zkušenost, otisk“ (Hanuš a Chytilová 2009, s. 88).

Dalším klíčovým pojmem v pochopení zážitkové pedagogiky je výzva. Tato metoda je vlastně založená na výzvách a na řešení rozličných problémů, ať už to je překonávání vlastních strachů, sebe sama nebo obrácení se do svého nitra. V dnešním světě, kdy se veškerá technika neustále zdokonaluje, ubývá těch zážitků a prožitků, které prožijeme opravdu naživo, na vlastní kůži. Člověk má možnost vidět zprostředkovaně celý svět, ale k těm opravdovým zážitkům, které zahrnují vjemy všech našich smyslů, má daleko. Tento problém se snaží zážitková pedagogika řešit. Důkladně naplánované aktivity, vedoucí ke kýženému cíli, následované zpětnou vazbou – reflexí zúčastněných. Tyto výchovné procesy se mohou odehrávat v jakémkoliv prostředí, ale zpravidla to bývá prostředí přírodní. Jak už jsem dříve zmiňovala, zážitek je pouze prostředkem dosažení cíle, kterým je všestranný rozvoj a harmonie osobnosti s jejím okolím (Činčera a Kaplánek 2009).

Za zakladatele zážitkové pedagogiky je považován Kurt Hahn, německý politik a především pedagog. Ten začal pozorovat, že lidé ztrácí schopnost hlubokého vnímání světa a sebe samého. Řešením dle něj bylo nalezení smysluplné práce a trávení volného času a především kontakt s přírodou. Tímto způsobem se snažil pomoci lidem a celé společnosti nalézt cestu zpět k hodnotám prožitků (Vážanský 1992). Během 2. světové války založil Kurt Hahn organizaci Outward Bound. Původně byla určena námořníkům, ale později se stala stěžejní organizací pracující s principy zážitkové pedagogiky. Tento systém založený na vzdělávání, klade důraz na celistvý rozvoj osobnosti. Uchazeč by měl mít „vyrovnanou osobnost schopnou harmonického rozvoje“ (Stabler 1986). Organizace Outward Bound pořádá kurzy,

jejichž hlavní myšlenkou jsou různé typy výzev a to v přírodním prostředí. Jako příklad lze uvést lezení po horách, překonávání lanových překážek, či sjíždění divokých řek (Činčera 2007).

Zážitkovou pedagogiku se snaží aplikovat mnoho alternativních škol. Tímto se také znovu dostáváme k vysvětlení volby tématu a výzkumu pro mou závěrečnou práci.

2.4.4 Prázdninová škola Lipnice

Prázdninová škola Lipnice (dále už jen PŠL) bývá označována jako experimentální a metodické centrum zážitkové pedagogiky, které jsem se věnovala v předchozí kapitole. Jedná se o neziskovou nevládní organizaci založenou v roce 1977. Toto centrum, které funguje v duchu zážitkové pedagogiky a inovativních přístupech, usiluje o ustálení a popis své metodiky. Výsledky provedených experimentů jsou poté publikovány k užití a prospěchu široké veřejnosti (Hanuš a Hanuš 2015).

Cíl a poslání PŠL je pomocí vícedenních kurzů a metod a principů zážitkové pedagogiky napomoci jedincům ve všestranném osobnostním rozvoji. Poslání PŠL podle jejich vlastního strategického plánu:

„Náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost, které jsou nezbytné pro aktivní nabývání zkušeností. Podporujeme takovou zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem i světu“ (Hanuš a Hanuš 2015, str. 44).

Dalším principem PŠL je tzv. celostní výchova, která je praktikována na kurzech. Jedná se o vyvážené spektrum aktivit, které jsou zaměřeny na tělo, v podobě fyzických cvičení a aktivit. Dále na mysl – rozvoj myšlenek, na duši – spiritualita a na vztahy, myšleno na vztahy k ostatním, ale i k sobě samému (Hanuš a Hanuš 2015).

3. Cíle, úkoly a hypotézy

3.1 Cíle práce

Cílem této práce bylo porovnat volnočasové vyžití dětí z alternativních a tradičních škol a jejich zkušenosti s outdoorovými aktivitami a tím zjistit, jak moc se v této problematice rodiny dětí liší.

3.2 Úkoly práce

1. sepsat teoretická východiska práce pomocí odborné literatury
2. sestavit anketu
3. vybrat vhodné místo pro zadání ankety a vybrat respondenty
4. zpracovat předaná data
5. vyhodnotit výsledky
6. sepsat diskuzi a závěry

3.3 Hypotézy

H1: Žáci alternativních škol budou mít o 30% více zkušeností s outdoorovými aktivitami než žáci škol tradičních.

H2: Rodiny vzdělávající své děti alternativně sportují o 20% více než rodiny dětí z tradičních škol.

H3: Polovina z dotázaných dětí si musela kvůli pandemii koronaviru najít alternativu za svoji volnočasovou aktivitu v podobě outdoorové aktivity.

Hypotéza H1 byla sestavena na základě studie, která dokazuje, že pobyt venku a učení se v přírodě zlepšuje samotný vztah k životnímu prostředí a tudíž logicky vede k hojnějšímu provozování outdoorových aktivit (Jeffery 2006). Podle dostupných zdrojů mají žáci alternativních škol obecně více možností trávit čas venku i v rámci vyučování.

Hypotéza H2 je založena na obecně vnímaném dogmatu, a to že rodiče, kteří podporují alternativní vzdělávání a smýšlí v souladu s jeho principy, mají celkově bližší vztah k přírodě a k pohybu.

Hypotézu H3 jsme stanovily na základě faktu, že nebyla možnost provozovat jakýkoliv jiný vnitřní sport, jelikož všechna sportoviště byla z vládního nařízení zavřená.

4. Metodika výzkumu

4.1 Popis výzkumného souboru

Anketa byla rozdána ve dvou 5. třídách na vybraných základních školách. Žáci těchto tříd byli ve věku 10 až 11 let. Jednalo se o školu tradiční a o školu alternativní, konkrétně waldorfského typu. Obě tyto ZŠ se nachází v Semilech. Poměr dívek a chlapců byl v obou třídách více méně vyrovnaný.

4.2 Použité metody

Pro sběr dat byla použita metoda anketního šetření. Jedná se o výzkumný způsob kladení otázek, za účelem získat zpět výpovědi respondentů. Limitním faktorem tohoto způsobu může být nízká návratnost anket, ale to nebyl náš problém, jelikož jsme si předem zajistily, že anketní šetření bude probíhat v rámci třídnické hodiny během vyučování. Ankety byly rozdány v tištěné formě.

4.3 Sběr dat

Anketní šetření bylo realizováno na dvou vybraných semilských základních školách v dubnu 2021. Jedná se o tradiční základní školu a o alternativní základní školu. Po předchozí domluvě s vedením těchto ústavů, zůstanou obě školy v anonymitě, na samotný výzkum to nemá žádný vliv, proto není nutné uvádět jména škol. Účast ve výzkumu byla čistě dobrovolná.

Původně jsme měly v plánu rozdat ve třídách ankety osobně, ale kvůli pandemii koronaviru a online či rotační výuce, to nebylo možné. Ankety si tudíž převzalo vedení škol a díky vlastnímu zájmu studii provedlo a poskytlo nám získaná data.

4.4 Analýza dat

Anketa byla anonymní, skládala se ze čtyř otázek. Jedna z otázek vyžadovala slovní odpověď, ostatní byly uzavřené, na bázi kroužkování či zaškrťování. Na začátku ankety je otázka týkající se věku, která ale po pozdějším zvážení nebyla zahrnuta do grafů a výpočtů,

jelikož je věkové rozmezí velmi malé. Dále jsme zařadily otázku, zda se jedná o chlapce či dívku. Po vyhodnocení a zjištění, že poměr chlapců a dívek je v obou třídách více méně totožný, jsme tento fakt do výsledků taktéž nezařazovaly.

V první části ankety byly zjišťovány informace ohledně rodinného zázemí, a zda je rodina sportovně založená. Dále také do jaké míry bylo ovlivněno volnočasové a sportovní vyžití dětí pandemií koronaviru a zda byly nuceny hledat si náhradu za svůj koníček v podobě outdoorové aktivity.

Druhá část ankety se týkala jednotlivých outdoorových aktivit, bylo to stanování, cyklistika, vodní turistika, lyžování, sportovní lezení, horská turistika, orientační běh a jízda na bruslích. V anketě byly názvy těchto sportů uvedeny v několika případech odlišně, to pro snadnější porozumění žáků. Respondenti měli za úkol zvolit z uvedených možností úroveň, ve které danou aktivitu praktikují, či jakou s ní mají zkušenost.

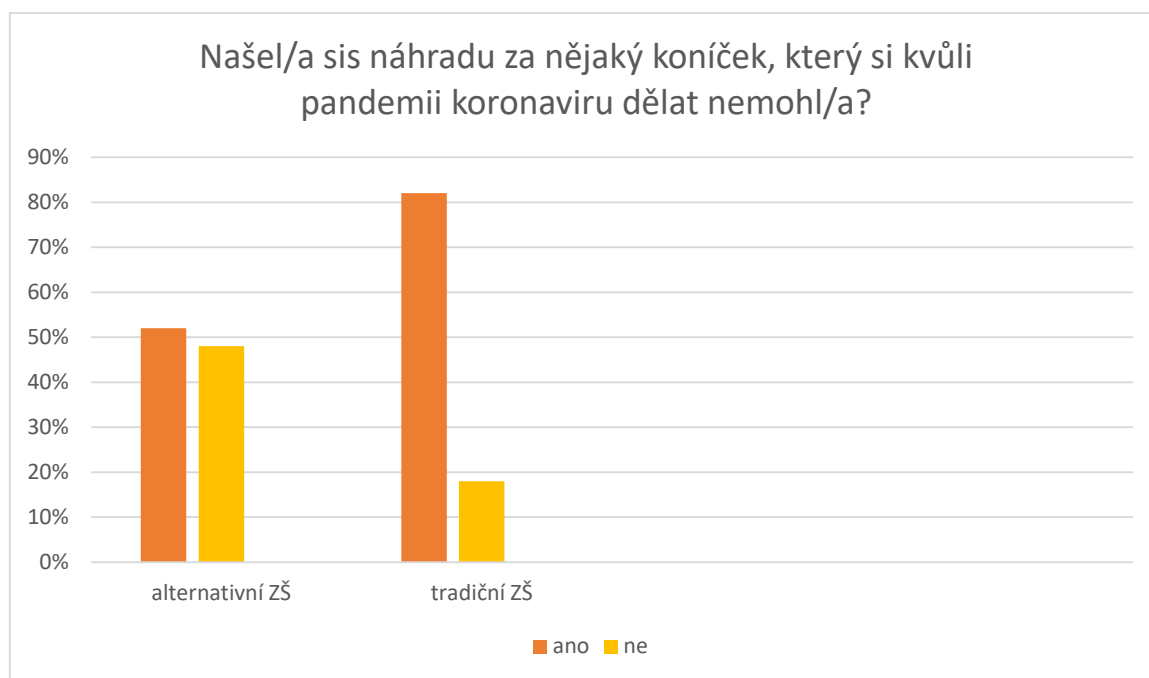
Ve vyhodnocení byly porovnávány pouze celkové výsledky obou tříd převedené do procentuálních hodnot. Data byla převedena do elektronické podoby a následně zpracovány v podobě grafů.

5. Výsledky

5.1 Vyhodnocení anketního šetření

V rámci vyhodnocení anketního šetření si postupně představíme jednotlivé otázky. Následovat bude porovnání výpovědí z obou tříd a vyhodnocení.

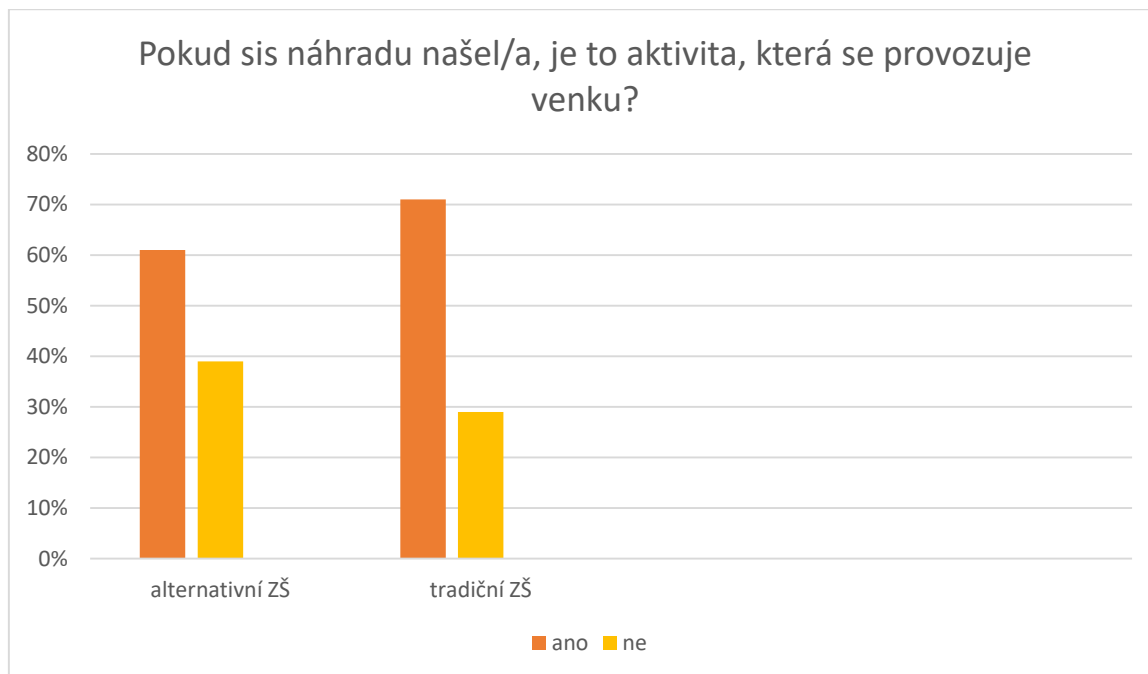
První otázka se týkala zmapování volnočasových aktivit dětí, konkrétně toho, zda byly kvůli pandemii koronaviru nuceny najít si náhradu za nějaký koníček, kterému se předtím věnovaly. S ní přímo souvisí a navazuje na ni druhá otázka, která zjišťuje, zda ta náhrada za koníček byla ve formě outdoorové aktivity. Tyto otázky nás vedou ke zjištění, zda má rodinné zázemí dětí blízko obecně ke sportu a outdoorovým aktivitám a zda rodiče poskytovali dětem možnost trávit více volného času tímto způsobem.



Graf č. 1: otázka č. 1

Z grafu č. 1 vyplývá, že žáci alternativní školy si našli náhradu za svůj koníček či volnočasovou činnost ve výrazně méně případech než žáci tradiční školy. Lze se jen domnívat, co stojí za tímto rozdílem, důvodem může být např. větší popularita zájmových kroužků u dětí z tradiční školy. Dalším důvodem by také mohlo být, že žáci alternativních

škol tráví obecně více času aktivitami s rodiči, tudíž si nebyli nuceni hledat žádnou náhradu. To jsou ale samozřejmě pouze domněnky.

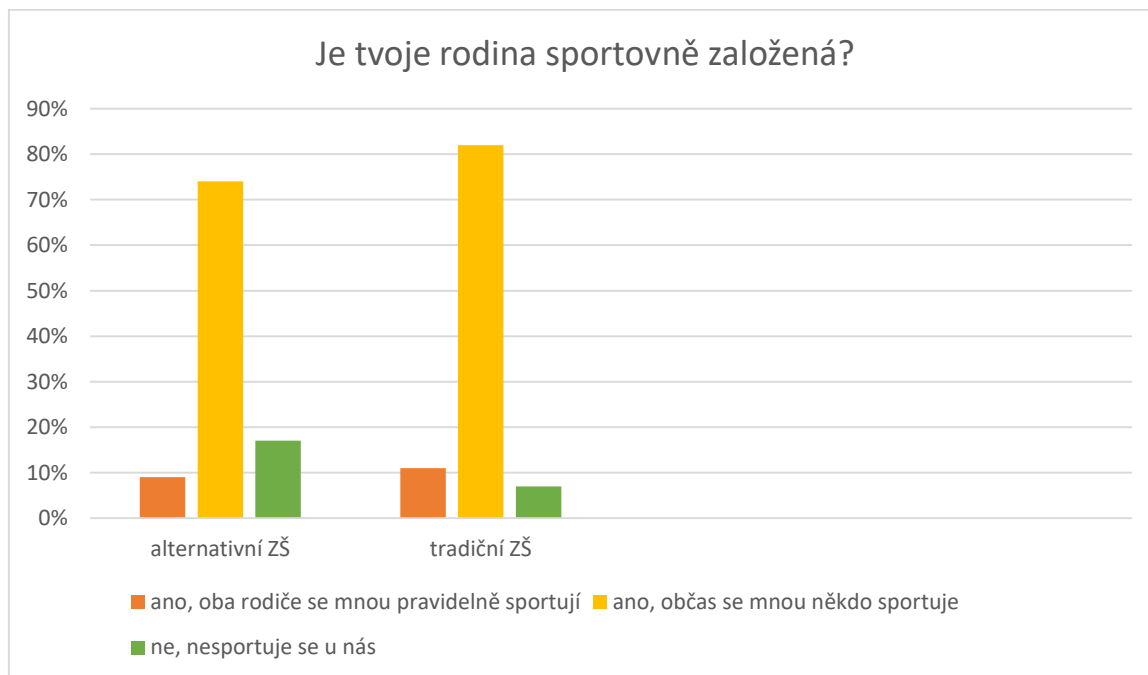


Graf č. 2: otázka č. 2

Na základě grafu č. 2 lze opět konstatovat, že žáci tradiční školy častěji odpověděli, že náhradou za jejich předcovidový koníček je outdoorová aktivita. Jelikož jsme ale neznaly postoj žáků k outdoorovým aktivitám v době před pandemií, nelze z grafu vyčíst, že by žáci tradiční školy provozovali teď outdoorové aktivity častěji. Možné je, že žáci obou škol provozují v podobné míře, ale ti z alternativní školy se těmto aktivitám věnovali již dříve, tudíž nebyly náhradou. Odpovědi se také odvíjí od předchozí otázky, kdy již více žáků alternativní školy odpovědělo, že si náhradu za koníček nenašlo, tím pádem museli tito žáci v této otázce logicky odpovědět taktéž ne.

Třetí otázka se týkala prostředí v rodině a vztahu ke sportu. Tím jsme chtěly zjistit, zda jsou určité rozdíly mezi výpověďmi žáků alternativních a tradičních škol, co se sportování v rodině týče. Jak odpovědi ukázaly, tak ne vždy je rozhodující fakt, jak moc rodiče sportují, ale to jak děti ke sportu vedou a jakou mu přikládají důležitost např. při volbě zájmových kroužků

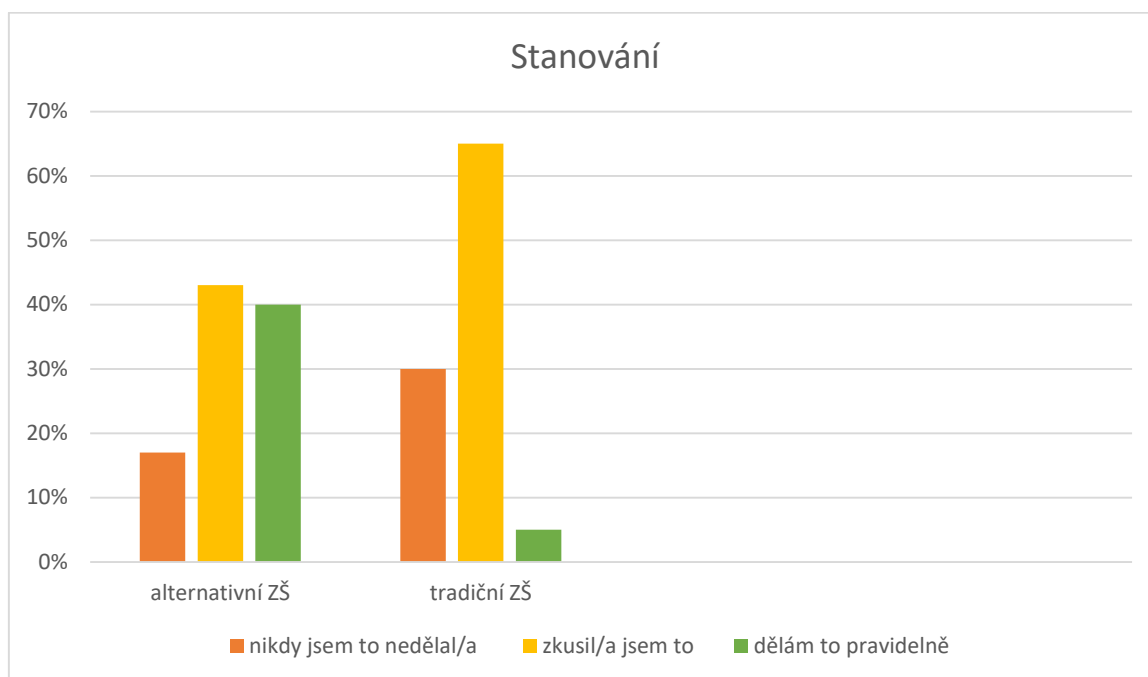
a volnočasových aktivit. Na otázku, zda je rodina žáka sportovně založená, bylo na výběr ze tří odpovědí.



Graf č. 3: otázka č. 3

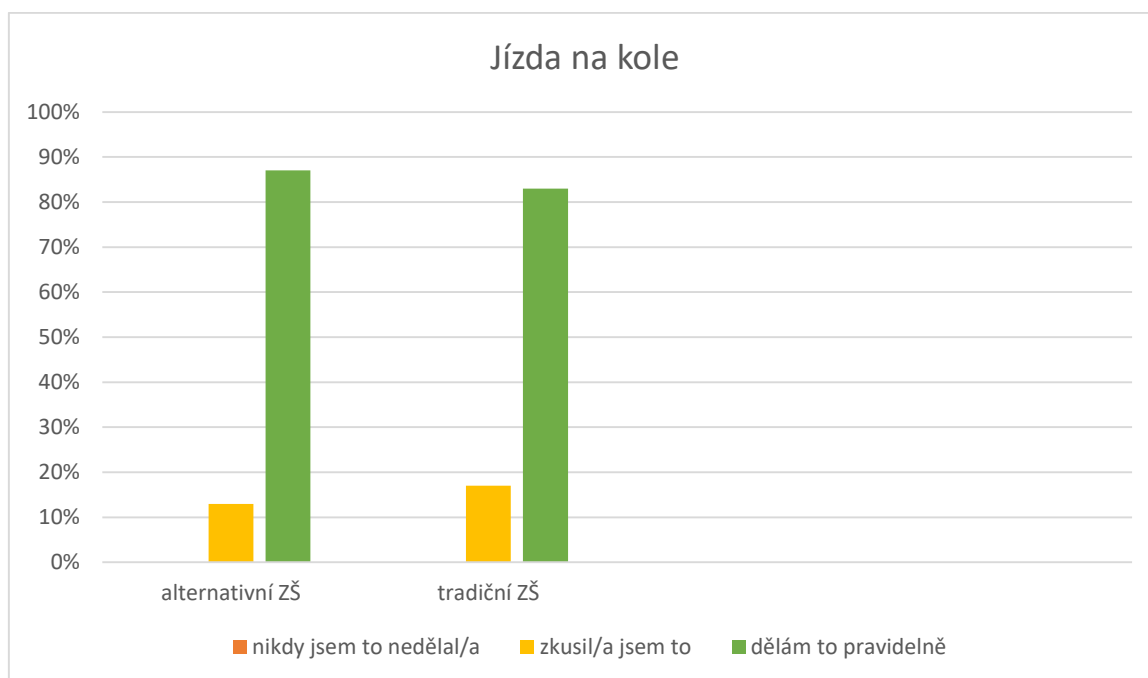
Z grafu lze vyčíst obdobné odpovědi u žáků z obou tříd. V obou třídách zaškrtnli shodně dva žáci, že s nimi oba rodiče pravidelně sportují. V alternativní škole bylo ale překvapivě druhou nejčastější odpovědí, že se v rodině nesportuje. Vysvětlení může být takové, že kladný vztah k přírodě a životnímu prostředí nutně neznamená být duší zapálený sportovec.

Čtvrtá otázka a z hlediska výzkumu ta nejdůležitější, se skládala z osmi podotázek. Žáci měli u každé uvedené aktivity vybrat, jak moc se jí věnují a jak často ji provozují. Zde se na rozdíl od předchozích otázek lišily odpovědi výrazněji. Vybrané outdoorové aktivity, které měli žáci hodnotit, byly: stanování, jízda na kole, sjíždění řeky, lyžování, lezení po skalách, chození po horách, orientační běh a bruslení jak lední, tak kolečkové. Mnoho z výše uvedených aktivit se v odborné terminologii nazývá správně jinak, ale jelikož byla anketa tvořena pro děti ve věku 10 až 11 let, tak byly názvy upraveny pro lepší porozumění a vyhnutí se zbytečným problémům dětí s otázkami. Zkušenosti žáků s těmito aktivitami nebyly omezeny na ty, které absolvovali v rámci školního vyučování či pouze ve volném čase s rodiči. Jednalo se o jakoukoliv zkušenost a zážitek s danou aktivitou.



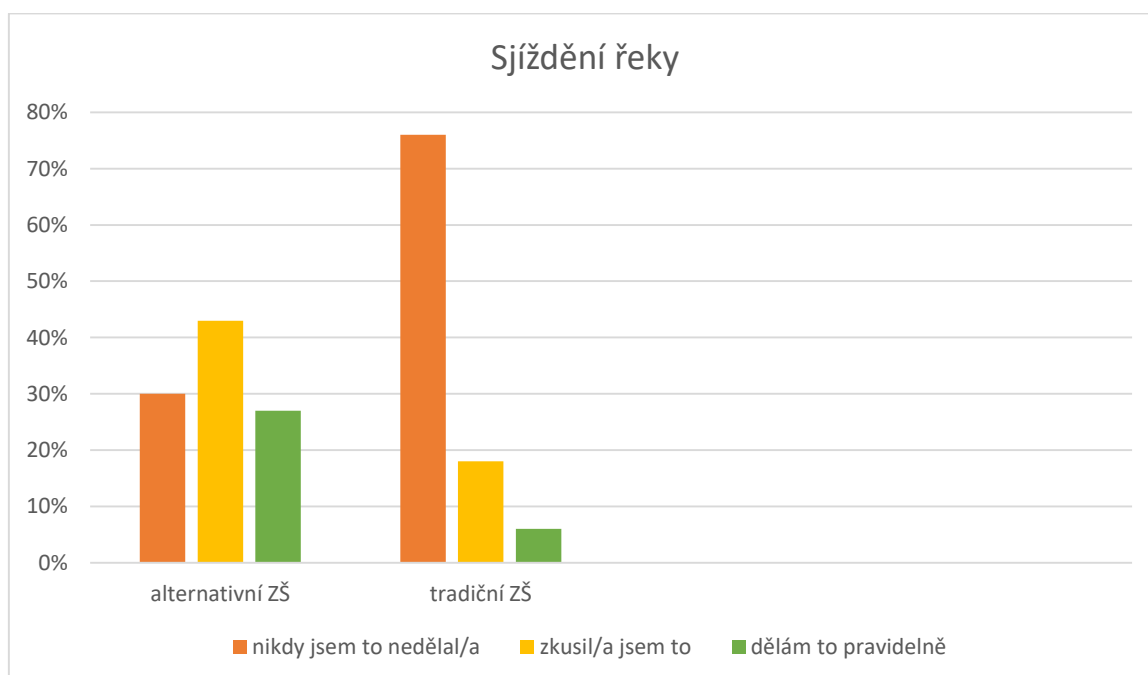
Graf č. 4: stanování

Z grafu č. 4 vyplývá, že nejvíce žáků má se stanováním pouze základní zkušenost. V čem se výpovědi žáků z obou tříd liší, je, že v alternativní ZŠ výrazně převažovaly odpovědi žáků, kteří stanují pravidelně, nad těmi, kteří se stanováním nemají žádnou zkušenost. U žáků z tradiční školy tomu bylo přesně naopak. Odpověď, že stanují pravidelně, zakroužkovalo pouze 5% žáků, u žáků z alternativní školy to bylo 40%, což je opravdu velký rozdíl. Že se stanováním nemá žádnou zkušenost, zaškrtno v alternativní škole 17% dětí, ve škole tradiční to bylo 30%. To je téměř dvojnásobek dětí. Dle našeho názoru je stanování ideálním příkladem, na kterém lze pozorovat zásadní rozdíly. Nejedná se o žádnou fyzicky náročnou aktivitu nebo činnost, která by vyžadovala mnoho předchozích znalostí, zkušeností a dovedností. Při stanování jde totiž primárně o samotný pobyt v přírodě.



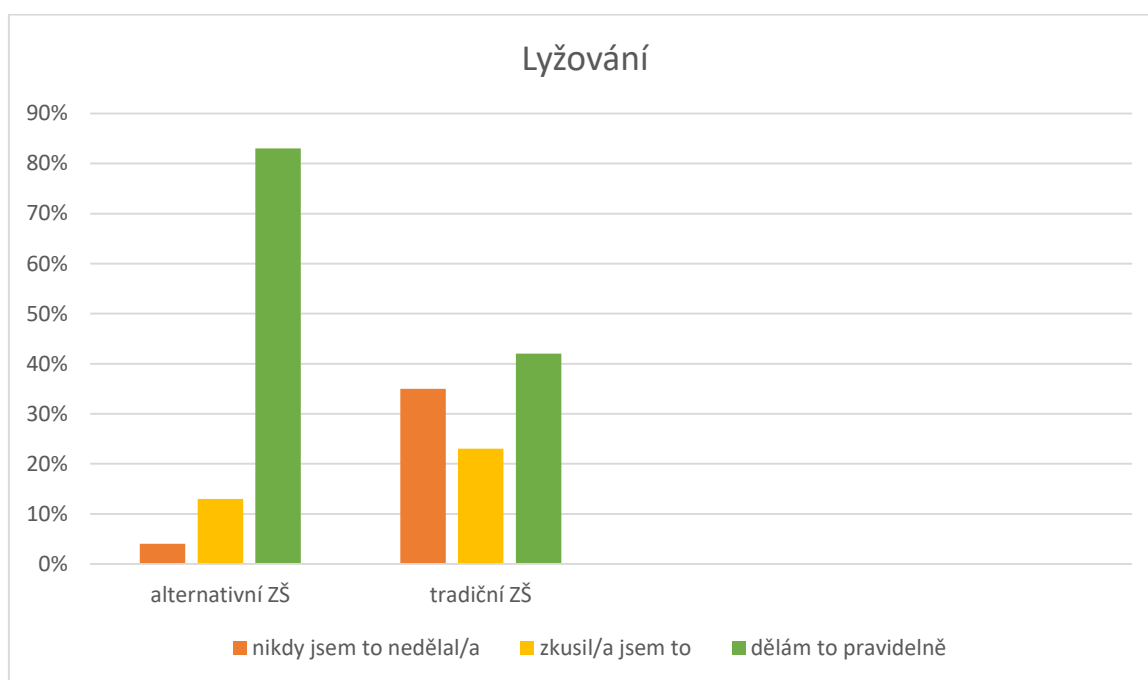
Graf č. 5: jízda na kole

Na tuto otázku odpověděli všichni žáci, buď že se jízdě na kole věnují pravidelně nebo že to zkusili. Procentuálně se výpovědi v grafu č. 5 výrazněji neliší. Tento výsledek není nijak nečekaný, jízda na kole není nutně vnímána jako sportovní činnost. Z čistě praktického hlediska bývá často využívána jako dopravní prostředek a je velmi oblíbená.



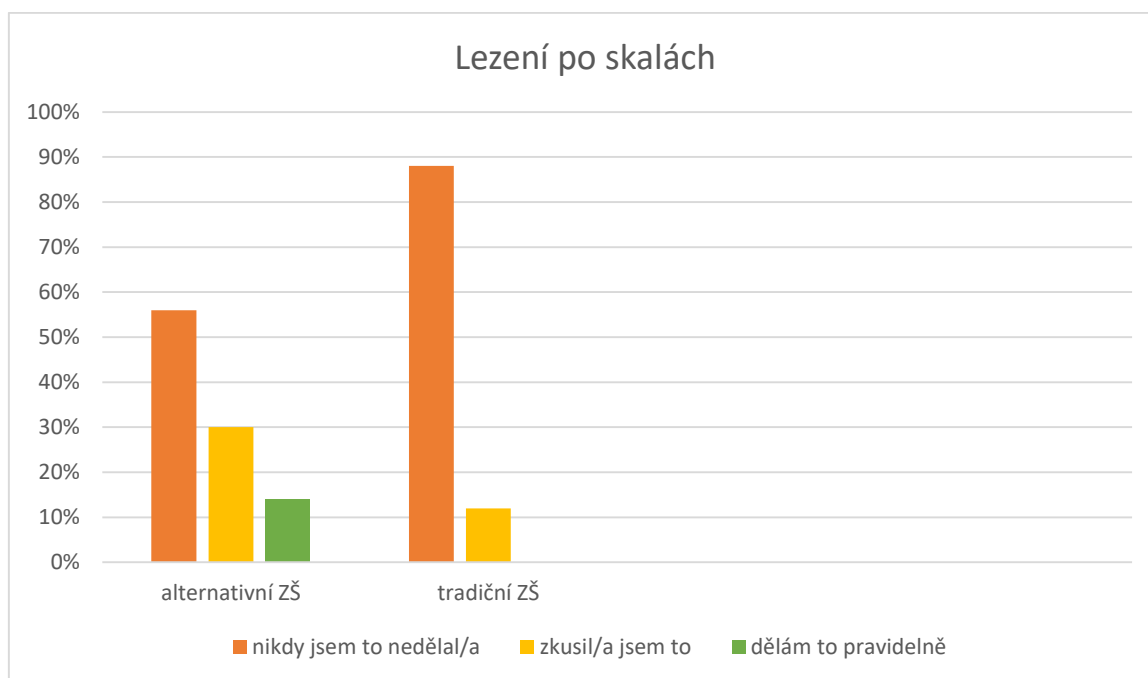
Graf č. 6: sjíždění řeky

Graf č. 6, který ukazuje zkušenost dětí s vodní turistikou, se opět velmi podobá grafu č. 4, který se zabýval stanováním. U respondentů z alternativní školy převažuje alespoň základní zkušenost s touto aktivitou, 27% z celé třídy dokonce uvedlo, že se aktivitě věnuje pravidelně. Naproti tomu žáci z tradiční školy v 76% odpověděli, že s aktivitou nemají žádné zkušenosti a nikdy se jí nevěnovali. Pouze 6% uvedlo, že se vodní turistice věnuje pravidelně.



Graf č. 7: lyžování

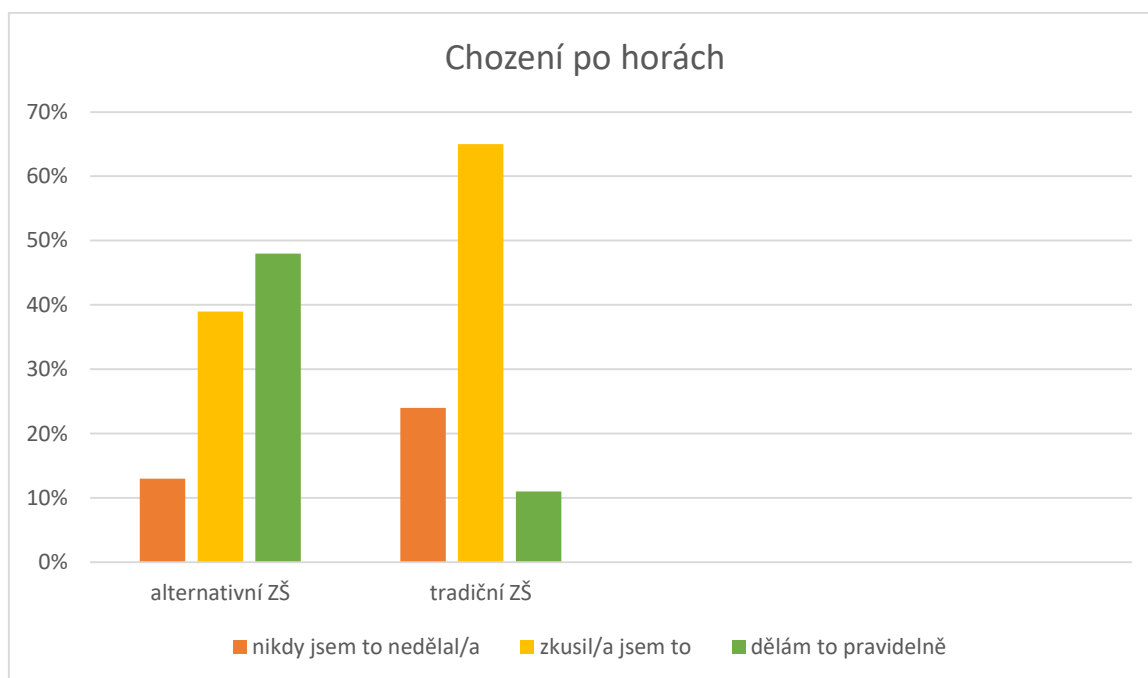
Graf č. 7 se týká lyžování, záměrně nebylo specifikováno, zda se jedná o lyžování sjezdové či běžecké, to proto, že pro tento výzkum stačí zkušenost s alespoň jedním z těchto sportů. Přesto se domníváme, že většina dětí měla na mysli sjezdové lyžování. Shodně v obou třídách převažovala odpověď, že se tomuto sportu věnují pravidelně. Není divu, jedná se také o nejpoblárnější zimní sport. V čem se výpovědi žáků významně rozcházejí, je ale poměr dětí, které lyžování nikdy nezkusily. V alternativní ZŠ to byly pouze 4%, kdežto v té tradiční to bylo o celých 31% více. Že lyžování praktikují pravidelně, uvedlo v třídě alternativní školy 83%, v třídě školy tradiční to bylo pouze 42%. Opět je to velký rozdíl, když si uvědomíme, že obě školy se od sebe nachází ve vzdálenosti pouhých 10 minut chůze a tudíž by teoreticky všechny děti měly mít podobné možnosti, co se dosažitelnosti lyžařských areálů týče.



Graf č. 8: lezení po skalách

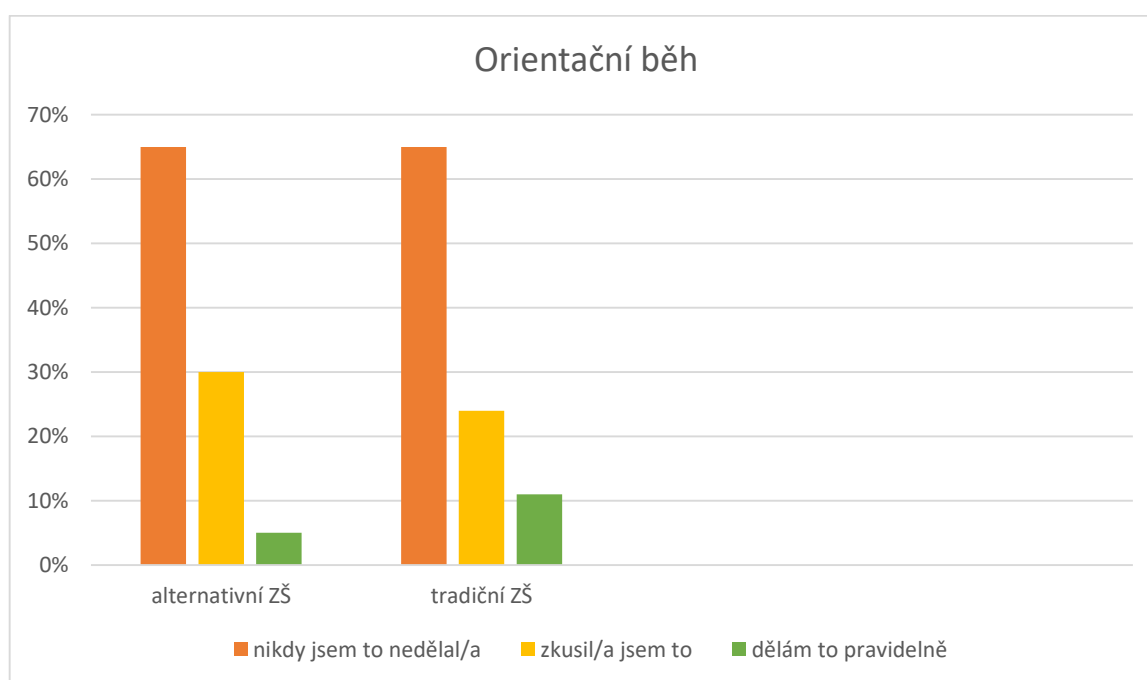
Lezení po skalách, správně sportovní či volné lezení je velmi specifická a technicky náročná aktivita. Vyžaduje nejen fyzickou kondici a zdatnost, ale především mnoho předchozích nejen technických zkušeností a vědomostí. Za normálních podmínek bychom nepředpokládaly, že mnoho dětí ve věku 10 až 11 let bude mít s touto činností jakékoliv zkušenosti. Jedná se ale o žáky a rodiny z města Semily, které leží na okraji Českého ráje, významné a oblíbené oblasti pískovcového lezení. Z tohoto důvodu jsme si dovolily předpokládat, že se najde alespoň pár jedinců, kteří tuto činnost již zkusili.

V obou třídách podle grafu č. 8 převažují žáci, kteří s lezením nemají žádnou zkušenost. V třídě tradiční ZŠ nevedlo žádné dítě, že by se této aktivitě věnovalo pravidelně, jinak tomu bylo v alternativní ZŠ, kde se lezení pravidelně věnuje 14% dětí. Základní zkušenost mělo s lezením v třídě tradiční ZŠ 12% dětí, naproti tomu v alternativní třídě 30%.



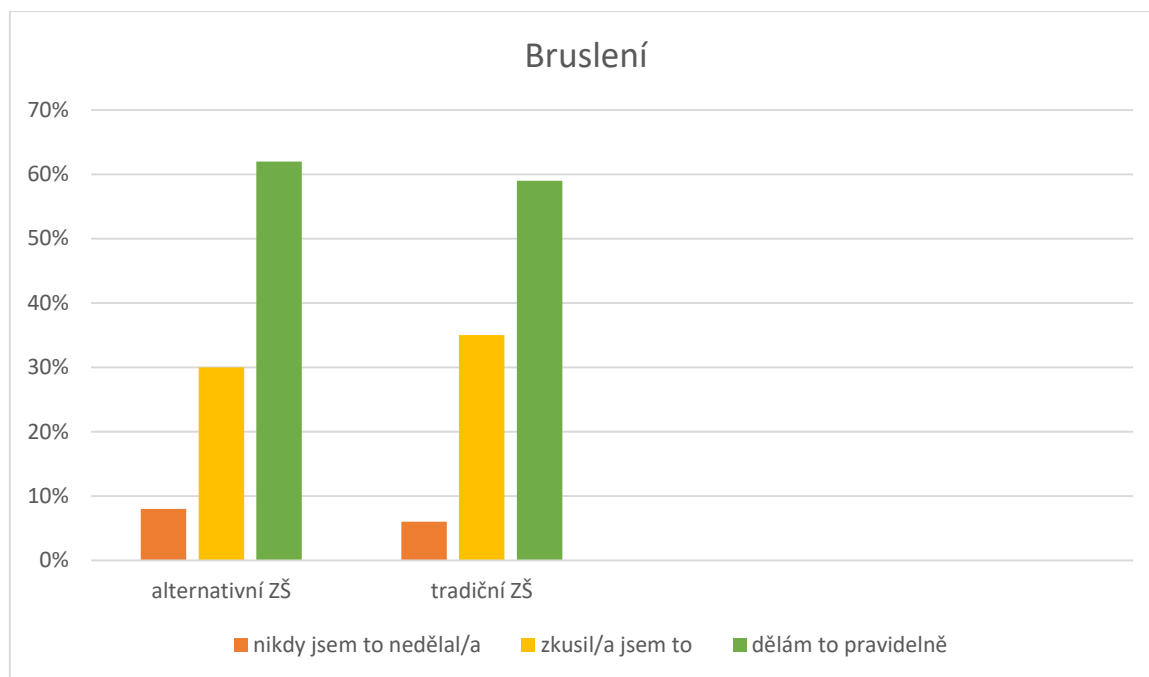
Graf č. 9: chození po horách

Chozením po horách je myšlena veškerá horská turistika, nemusí se jednat o tu vysokohorskou, ale i např. o procházku po krkonošských hřebenech. Opět se zde výrazně liší poměr žáků, kteří se aktivitě věnují pravidelně. Těch z alternativní školy je 48%, kdežto těch ze školy tradiční pouze 11%. V alternativní třídě dokonce převládají odpovědi dětí, které se této aktivitě věnují pravidelně. V tradiční třídě odpovědělo nejvíce dětí (65%), že má s touto činností pouze základní zkušenost.



Graf č. 10: orientační běh

U grafu č. 10 výrazně převažují odpovědi žáků, kteří orientační běh nikdy nedělali. Výpovědi z obou tříd se shodují taktéž v tom, že pouze menšina žáků se aktivitě věnuje pravidelně. U dětí z tradiční školy to je 11%, u dětí z alternativní školy pouze 5%. Dle grafu lze vyhodnotit, že orientační běh není u dětí úplně oblíbený, či nemají možnost si ho vyzkoušet.



Graf č. 11: bruslení

U této otázky měli žáci opět možnost zvolit si, zda se jedná o kolečkové brusle či o bruslení na ledě. Ve výzkumu totiž nejde o přesně specifikovanou činnost či sport, jako spíše o celkový čas trávený outdoorovými aktivitami. Jedná se o vcelku běžné aktivity, u dětí velmi oblíbené, tudíž není žádným překvapením, že shodně v obou třídách odpověděla většina respondentů, že se bruslení věnuje pravidelně. V počtu jednotlivých odpovědí jsou drobné rozdíly, ale nijak zásadní. Celkově vychází, že pouze pár jedinců danou aktivitu nikdy nezkusilo, 30% a 35% uvedlo, že ji zkusilo a poté kolem 60% že se jí věnuje pravidelně. Z tohoto grafu tím pádem nelze vyvozovat další výsledky, protože odpovědi byly více méně totožné. Podobné výsledky vyšly u jízdy na kole, což je také velmi oblíbená a dostupná činnost.

5.2 Celkové hodnocení

Anketu zodpovědělo celkem 40 respondentů, 23 z nich navštěvujících alternativní waldorfskou školu, zbylých 17 z nich tradiční základní školu. Obě školy se nachází v Semilech. V první části ankety se výpovědi výrazněji nelišily, ve druhé části byly rozdíly značnější. Na základě vyhodnocení anket se potvrdila jedna ze tří hypotéz.

6. Diskuze

Celkem se výzkumu zúčastnilo 40 respondentů z dvou různých škol. Ze školy alternativní jich bylo 23, ze školy tradiční 17.

Cílem práce bylo zmapovat zkušenosti dětí s outdoorovými aktivitami a zda se výsledky žáků obou škol nějakým způsobem liší. K výzkumu byla použita anketa, která se skládala ze dvou částí. V první části jsme zjišťovaly, zda žák pochází z rodiny s kladným vztahem ke sportu a outdoorovým aktivitám a jak vyplnil volný čas způsobený pandemií koronaviru. V druhé části ankety bylo uvedeno 8 outdoorových aktivit a žáci měli za úkol u každé aktivity zaškrtnout, jaké s ní mají zkušenosti, popřípadě jak často se jí věnují.

Je třeba zmínit, že škola, která zastupovala alternativní vzdělávání, je škola waldorfského typu, tím pádem se výsledky získané z ní nedají vztáhnout na všechny alternativní školy. Každá alternativní škola má totiž více či méně rozdílný program a tím potenciálně i přitahuje různé skupiny lidí, kteří se pro ni ve vzdělávání svých dětí rozhodnou.

Než se dostaneme k samotným výsledkům výzkumu nutno říci, že jsme nenašly žádné studie, které by se týkaly alespoň okrajově tohoto tématu. Výsledky budeme tudíž porovnávat s domněnkami a stanovenými hypotézami. Nejdříve se budeme věnovat hypotézám a poté rozebereme výsledky některých otázek.

Hypotéza č. 1: „Žáci alternativních škol budou mít o 30% více zkušeností s outdoorovými aktivitami než žáci škol tradičních.“, se nepotvrdila. Z druhé části ankety vyplývá, že s 8 uvedenými outdoorovými aktivitami má 76% žáků alternativní školy alespoň základní zkušenost. U žáků z tradiční školy to bylo 60% žáků. Rozdíl je tedy pouhých 16% a ne předpokládaných 30%. Přesto se ale potvrdil předpokládaný trend.

Hypotéza č. 2: „Rodiny, vzdělávající své děti alternativně, sportují o 20% více než rodiny dětí z tradičních škol.“, se také nepotvrdila. Odpovědi na otázku týkající se této hypotézy se ovšem nijak výrazně nelišily. Shodně v obou třídách převažovaly odpovědi, že s dítětem někdo občas sportuje. V tradiční škole tuto odpověď zvolilo celkem 93% žáků, kdežto stejnou odpověď zaškrtnulo ve škole alternativní o 10% žáků méně. Tímto se hypotéza nepotvrzuje, ba je tomu naopak, než jsme předpokládaly.

Hypotéza č. 3: „Polovina z dotázaných dětí si musela kvůli pandemii koronaviru najít alternativu za svoji volnočasovou aktivitu v podobě outdoorové aktivity.“, se potvrdila. Na

otázku, zda se náhradou za koníček, který kvůli pandemii covidu 19 nemohli žáci provozovat, stala outdoorová aktivita, odpovědělo kladně 70% žáků tradiční školy a 60% žáků alternativní školy. Celkem tedy 66% všech respondentů a tímto se hypotéza potvrzuje.

První dvě otázky ankety se týkaly volnočasových aktivit dětí v době koronaviru. Konkrétně zjišťovaly, zda si děti byly nuceny najít náhradu za svůj koníček či zájmový kroužek, který se z vládního nařízení nemohl konat. Úkolem další otázky bylo zjistit, zda tato náhrada byla ve formě outdoorové aktivity. O 30% více žáků tradiční školy než školy alternativní odpovědělo, že si náhradu za koníček našlo. V další otázce byl rozdíl pouze 10%, ale také se potvrdilo, že náhradu v outdoorové aktivitě našlo více žáků z tradiční školy. Při zpětném pohledu na tuto otázku nelze s jistotou říci, že žáci tradiční školy mají bližší vztah k outdoorovým aktivitám, i když se to tak na první pohled může jevit. Problémem je, že neznáme postoj žáků k těmto aktivitám před pandemií koronaviru. Tím pádem mezi respondenty může být mnoho těch, kteří se outdoorovým aktivitám věnují pravidelně, a tak je v anketě neoznačili jako náhradu za jinou činnost.

Třetí otázka se týkala rodinného zázemí dítěte ve vztahu s pohybem. Zde jsme předpokládaly, že na základě stanovených hypotéz, budou mít rodiny dětí z alternativní školy bližší vztah k pohybu a přírodě. Otázka byla z důvodu snadného porozumění žáků položena takto: „Je tvoje rodina sportovně založená?“. Zpětně ji vnímáme jako špatně formulovanou, protože v ní není zahrnut již zmíněný kladný vztah k přírodě, který s výzkumem úzce souvisí. Odpovědi se příliš nelišily. V obou třídách nejvíce žáků odpovědělo, že se v rodině sportuje, ale ne s určitou pravidelností. Shodně v třídě tradiční i alternativní zaškrtili pouze dva žáci, že s nimi pravidelně sportují oba rodiče. U žáků alternativní školy bylo překvapivě druhou nejčastější odpovědí, že se u nich v rodině nesportuje. Jak už jsme zmiňovaly u popisu grafu č. 3, tak s ohledem na výsledky druhé části ankety, kladný vztah k přírodě a outdoorovým aktivitám, nemusí nutně znamenat pravidelnou sportovní činnost a aktivní přístup k ní.

Druhá část ankety se týkala již samotných outdoorových aktivit. Výsledky jednotlivých aktivit jsou uvedeny v praktické části práce, zde se proto budeme věnovat jen některým z nich.

První aktivitou bylo stanování, které jak už jsme zmiňovaly, patří dle našeho názoru mezi ideální aktivitu, u které lze dosažené výsledky porovnávat. Nejedná se totiž o čistě sportovní aktivitu nebo něco, co by vyžadovalo specifické dovednosti, schopnosti a vyšší úroveň

fyzické kondice. U stanování neboli campingu jde totiž výhradně o samotný pobyt v přírodě a požitek z toho. Jak z grafu č. 4 vyplývá, tak žáci alternativní školy se této aktivitě pravidelně věnují ve 40%, oproti tomu žáci tradiční školy pouze v 5%. Žádnou zkušenost se stanováním nemá 17% žáků alternativní školy, těch z tradiční je téměř dvojnásobek. Tím se dostáváme k otázce, co za těmito výsledky stojí. Na základě druhé hypotézy, která se ovšem nepotvrdila, se domníváme, že za to může fakt, že rodiče, kteří se rozhodnou pro alternativní vzdělávání svých dětí, mají bližší vztah k přírodě a pobytu v ní. Program alternativních škol bývá totiž zpravidla více nakloněn pobytu venku a zakládá si na výchově dětí v souladu s okolním světem a přírodou. I další základní principy alternativního vzdělávání mají obecně blízko k životu v harmonii s přírodou jako klíčem k sebepoznání a naplňujícímu životu.

Podobné výsledky jako u výše probraného stanování byly u otázek týkajících se vodní turistiky, pěší turistiky, sportovního lezení či lyžování. Se všemi těmito aktivitami měli výrazně větší zkušenost žáci alternativní školy.

Nebylo ale potvrzeno, že by žáci alternativní školy pocházeli z rodin s bližším vztahem k pohybu než žáci tradiční školy. Přesto výsledky druhé části ankety hovoří jasně. Za tímto protiřečením si může být vysvětlení, že rodiče dětí alternativní školy se sice sami outdoorovým aktivitám a pohybu obecně příliš nevěnují, ale přikládají mu velkou důležitost ve výchově a vzdělání svých dětí. Proto svým dětem tyto aktivity zprostředkovávají. Jedná se samozřejmě pouze o domněnku.

Na závěr lze jen říci, že tato oblast je značně neprobádaná a k vysvětlení všech nuancí ve výsledcích by bylo nutné provést řádnější a mnohem rozsáhlejší průzkum.

7. Závěry

V této práci jsme se zabývaly porovnáním volnočasového vyžití dětí z tradiční ZŠ a z alternativní ZŠ. K porovnání jsme použily anketu s uzavřenými i otevřenými otázkami. Anketa obsahovala čtyři otázky, ve kterých se snažíme zjistit, z jakého prostředí žáci škol pochází a zda jsou vedeni ke sportu. Dále se ptáme, jaké mají žáci zkušenosti s outdoorovými aktivitami, popřípadě jak často se jim věnují. Našeho výzkumu se účastnilo čtyřicet respondentů z 5. tříd již zmíněných škol. Cílem práce bylo porovnat volnočasové vyžití dětí z alternativních a tradičních škol a jejich zkušenosti s outdoorovými aktivitami a tím zjistit, jak moc se v této problematice rodiny dětí liší. Cíl práce jsme splnily. Úkoly práce jsme též splnily.

Žáci alternativní školy na základě vyhodnocení ankety prokázali více zkušeností s outdoorovými aktivitami než žáci z tradiční školy. Nebylo ale potvrzeno, že by tito žáci alternativní školy pocházeli z výrazněji sportovně založených rodin než žáci tradiční školy, bylo tomu dokonce naopak.

Domnívaly jsme se, že výsledky otázky, z jak sportovně založených rodin pochází děti obou škol, budou výraznější. Zpětně hodnotíme formulaci nějakých otázek jako nevhodnou, protože přímo nevedly ke zjištění požadovaných informací.

Na základě výsledků bychom se při dalším výzkumu na toto téma zaměřily více na rodinné zázemí dětí ve vztahu k pobytu v přírodě. Výsledky této práce totiž sice prokázaly jistý trend u žáků alternativní školy a jejich zkušenostmi s outdoorovými aktivitami. Ale nedostaly jsme se ke zjištění, zda jsou k těmto aktivitám vedeni přímo rodiči nebo zda navštěvují zájmové kroužky, které jim tyto aktivity zprostředkovávají. Získáním těchto výsledků by se nám otevřel opět zcela nový náhled na celou problematiku a mohly bychom dojít k dalším více vypovídajícím závěrům.

Další možností pro rozšířenější výzkum by bylo porovnat žáky alternativních a tradičních škol z velkého a z malého města. Námi vybrané Semily jsou totiž menším městem, které se nachází v blízkosti Českého Ráje, Jizerských hor a Krkonoš. Podmínky pro outdoorové aktivity a trávení času v přírodě jsou zde proto více než vhodné a krásné okolí k nim přímo vybízí. Z toho důvodu lze předpokládat, že výsledky získané v semilských základních školách by se mohly značně lišit od výsledků získaných např. v pražských školách.

V závěru je také nutno říci, že výsledky práce se týkají doby poznamenané pandemií koronaviru a je možné, že za normálních okolností by dopadly úplně jinak. Z tohoto důvodu je platnost výsledků omezená pouze pro daný soubor. Jak už jsme zmiňovaly, tato problematika je značně neprobádaná a zajisté by stálo za to podrobit ji rozsáhlejšímu výzkumu v normální době nepoznamenané pandemií.

8. Literatura

- CARLGREN, F. a KLINBORG, A. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4.
- ČINČERA, J. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. ISBN 9788073151478.
- ČINČERA, J., KAPLÁNEK, M., SÝKORA, J. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-611-6.
- HANUŠ, M. a HANUŠ, R. *Instruktorský slabikář*. Praha: Nadační fond Gymnasion, Prázdninová škola Lipnice, 2015. ISBN 9788027004768.
- HANUŠ, R. a CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HURYCHOVÁ, A. *Turistika: učební texty pro posluchače odborné tělesné výchovy a vychovatelství*. 1. vyd. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, 1975.
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
- JŮVA, V. a SVOBODOVÁ, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.
- JŮVA, V. a SVOBODOVÁ, J. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Pedagogická literatura. ISBN 80-85931-19-2.
- KASPER, T. a KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KREJČOVÁ, V. a KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2. vyd. aktualizované. Praha: Portál. Step by step, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.

MIKOŠKA, J. *Outdoorové sporty*. 1. vydání, Brno: Computer Press, 2006. ISBN 10-80-2510-896-1.

NEUMAN, J. *Turistika a sporty v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9.

ONDRÁČEK, J., HŘEBÍČKOVÁ, S. *Cykloturistika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 9788021044432

PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. vyd., uprav. Praha: Portál. Pedagogická praxe, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Vyd. 1. Brno: Rýdl. 1994. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, K. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe. 1999.

RÝDL, K. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů. Pedagogika, 2001. ISBN 80-85866-87-0.

RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. 2. vydání. B.m.: FF Univerzity Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Odborná literatura pro veřejnost, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

STABLER, E. *Innovators in Education*, 1. vyd. Alberta: The University of Alberta Press, 1986. ISBN 0-88864-114-1.

STROBL, K., BEDŘICH, L. *Učíme lyžovat*. FTK Olomouc, 1999.

VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-2100-428-2.

VYŠKOVSKÝ, J. *Turistika*. 1.vyd. Brno: MU, 1992. ISBN 80-210-0496-7.

VYŠKOVSKÝ, J. *Turistika a sporty v přírodě*. 1.vyd. Brno: MU, 1997.

WENKE, H., de WOLFOVÁ, J., RÖHNER, R. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6.

Online zdroje:

Český svaz orientačních sportů. *Co jsou orientační sporty*. [online]. 2021 [cit. 2021-04-25].

Dostupné z: <http://www.orientacnisporty.cz/co-jsou-orientacni-sporty>

HRÁZSKÁ, J. *Alternativní školy v ČR*. Alternativní školy. [online]. 2001 [cit. 2021-03-08].

Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz>

JEFFERY, P. *Outdoor learning as an alternative to the classroom for struggling students: Does it increase motivation and enthusiasm?* Hamline University. [online]. 2006 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z:

file:///C:/Users/KANCEL~1/AppData/Local/Temp/NSECapstone_pjeffer.pdf

MORKES, F. *Antonín Benjamin Svojsík (1878–1938)*. Metodický portál RVP [online]. 2007 [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/498/1077>

London: Crown Copyright. *Learning outside the classroom* [online] 2008 [cit. 2021-04-28].

Dostupné z: <https://www.ncetm.org.uk/files/21270432/Ofsted-Report-Oct-2008.pdf>

Školy a sdružení u nás. Waldorfské školy. [online]. 2021 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z:

<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

ULMOVÁ, S. *Lezecké styly*. Simona Ulmová Web [online]. 2021 [cit. 2021-04-25].

Dostupné z: <http://www.simonaulmonova.com/clanky/lezecke%20stily.htm>

Přílohy

1. Anketa

Věk: _____ Název školy: _____ dívka / chlapec

1. Našel/a sis náhradu za nějaký koníček, který si kvůli koronaviru dělat nemohl/a?
 - a. Ano. Napiš co přesně:
 - b. Ne

2. Pokud sis náhradu našel/a, je to aktivita, které se dělá venku? (například: jízda na kole, na bruslích, chození na procházky..)
 - a. Ano
 - b. Ne

3. Je tvoje rodina sportovně založená?
 - a. Ano, oba rodiče se mnou pravidelně sportují
 - b. Ano, občas se mnou někdo sportuje
 - c. Ne, nesportuje se u nás

4. U každé aktivity zaškrtni, jestli si ji už někdy dělal/a, popřípadě jak často se jí věnuješ.

stanování	nikdy jsem to nedělal/a	zkusil/a jsem to	dělám to pravidelně
jízda na kole	nikdy jsem to nedělal/a	zkusil/a jsem to	dělám to pravidelně
sjíždění řeky	nikdy jsem to nedělal/a	zkusil/a jsem to	dělám to pravidelně

lyžování	nikdy jsem to nedělal/a	zkusil/a jsem to	dělám to pravidelně
lezení po skalách	nikdy jsem to nedělal/a	zkusil/a jsem to	dělám to pravidelně
chození po horách	nikdy jsem to nedělal/a	zkusil/a jsem to	dělám to pravidelně
orientační běh	nikdy jsem to nedělal/a	zkusil/a jsem to	dělám to pravidelně
bruslení	nikdy jsem to nedělal/a	zkusil/a jsem to	dělám to pravidelně

2. Předávací protokol

Vedení základní školy tímto potvrzuje zapůjčení dat pro provedení výzkumu k bakalářské práci. Přebírající osobou je Anežka Příbylová, narozena 29. 3. 1997.

.....

Vedení ZŠ

.....

Anežka Příbylová