

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

**ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA A JEJÍ MÍSTO VE ŠKOLE**

**EXPERIENTIAL EDUCATION AND ITS PLACE AT SCHOOL**

**GABRIELA SLANINOVÁ**

**Vedoucí práce : doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.**

**PRAHA 2008**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury

V Praze dne 17. 3. 2008

Děkuji doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce, děkuji doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc. za cenné rady, Mgr. Petru Pražákovi a Mgr. Martině Malečkové za možnost účastnit se zážitkových seminářů GO a mým žákům. Všichni výše jmenovaní jsou mi inspirací v mé pedagogické praxi.

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 FILOZOFICKÁ, HISTORICKÁ A PEDAGOGICKÁ VÝCHODISKA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	8
1.1 Filozofická východiska zážitkové pedagogiky	8
1.1.1 Antika, kolébka vzdělanosti a výchovy	8
1.1.2 Osvícenství, renesance rozumu	9
1.1.3 Francouzské osvícenství a názory Rousseaua	10
1.1.4 Existencialismus, otázky po smyslu lidského bytí	10
1.2 Historická východiska zážitkové pedagogiky	11
1.2.1 Gestaltismus	11
1.2.2 Pragmatismus, teorie poznání	11
1.3 Pedagogická východiska zážitkové pedagogiky	12
1.3.1 Kurt Hahn	12
2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	15
2.1 Pedagogika	15
2.2 Rysy zážitkové pedagogiky patrné v některých alternativních směrech	15
2.3 Zážitková pedagogika v souvislosti s dalšími pedagogickými směry	16
2.3.1 Pedagogika volného času	16
2.3.2 Výchova v přírodě	16
2.3.3 Výchova dobrodružstvím	17
2.4 Zážitková pedagogika	17
2.4.1 Specifické prostředky a znaky zážitkové pedagogiky	18
3 MOŽNOSTI PRO UPLATNĚNÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	22
3.1 Funkce vzdělávací soustavy	22
3.2 Cíle školního vzdělávání v RVP	23
3.2.1 Obecně zaměřené cíle a cíle zaměřené na rozvoj osobnosti	24
3.2.2 Klíčové kompetence v RVP	24
4 UČENÍ ZÁŽITKEM VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	25
4.1 Některé koncepce učení v zážitkové pedagogice	25
4.1.1 Kolbův cyklus učení	25
4.1.2 Učení se ve stavu „flow“	26
4.1.3 Zóna komfortu	27



5 ROLE UČITELE A ŽÁKA V ZÁŽITKOVÉM UČENÍ	28
5.1 Diference klasického přístupu a zážitkového učení	28
6 ZÁŽITKOVÉ AKTIVITY	30
6.1 Outdoorové aktivity	30
6.1.1 Dělení outdoorových aktivit	32
6.2 Techniky sociálně psychologického výcviku	35
6.2.1 Dělení technik sociálně psychologického výcviku	35
6.3 Dramatická výchova	37
6.3.1 Dělení principů dramatické výchovy	37
6.3.2 Dělení metod dramatické výchovy	39
7 SKUPINOVÁ DYNAMIKA, MOTIVACE, ZPĚTNÁ VAZBA A REFLEXE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE	40
7.1 Skupinová dynamika	40
7.2 Motivace	42
7.3 Zpětná vazba	43
7.3.1 Poskytování zpětné vazby	43
7.3.2 Přijímání zpětné vazby	44
7.4 Reflexe	44
8 PŘEDNOSTI A LIMITY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	46
8.1 Přednosti zážitkové pedagogiky	46
8.2 Limity zážitkové pedagogiky	46
EMPIRICKÁ ČÁST	48
1 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ	48
2 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	49
3 METODY VÝZKUMU	50
4 POPIS VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	51
4.1 Výsledky kvantitativního šetření	51
4.2 Výsledky kvalitativního šetření	69
5 ZÁVĚR VÝZKUMU	78
6 ZÁVĚR	81
LITERATURA	85
ANOTACE	87
ANNOTATION	88
SEZNAM PŘÍLOH	89

## ÚVOD

Zážitková pedagogika je v současné době velmi diskutované téma z mnoha důvodů. Na jedné straně je mnohými označována a preferována jako ryze volnočasová záležitost, realizovatelná ponejvíce v přírodě, na straně druhé jsou patrné snahy o zařazování zážitkových aktivit kromě přírodního prostředí i přímo do prostředí školního. A to nejen jako akcí typu projektových dnů školy, ale také do běžných výukových hodin či výukových bloků. Byla publikována řada článků v odborném tisku ve snaze vymezit zážitkovou pedagogiku z hlediska systému pedagogických věd, své místo si našla jako zdroj metod a cílů v osobnostní a sociální výchově, která je nedílnou součástí rámcového vzdělávacího programu pro školy.

Některé organizace, instituce nebo občanská sdružení poskytují nabídku různých zážitkových kurzů. Zde se kombinují takové aktivity, které lze zařadit do mimoškolních programů, do školních programů v přírodě, ale i přímo do školy. Tyto programy jsou velmi často zaměřené na outdoorové aktivity, ale nezdědka bývají do těchto programů zařazovány i techniky sociálně psychologického výcviku. Jde o kurzy pro laickou veřejnost, pro pedagogy, kteří se chtějí zážitkové pedagogice věnovat profesně nebo se s jejími prvky pouze seznámit, ale také jsou realizovány zážitkové kurzy pro žáky a studenty různých typů škol.

Protože je mi osobně zážitková pedagogika velmi blízká nejen z pohledu účastníka kurzů, studenta, ale v první řadě i z pohledu učitele a realizátora zážitkových víkendů pro žáky, vybrala jsem si zážitkovou pedagogiku jako téma své diplomové práce.

Zážitkovou pedagogikou a možnostmi jejího využití ve školním prostředí se zabývám v průběhu své pedagogické praxe již několik let a vidím v ní obrovský přínos pro osobnostní rozvoj nejen žáka jako jednotlivce a člena sociální skupiny, ale i pro třídu jako síť mezilidských vztahů a v neposlední řadě se domnívám, že zážitková pedagogika obohacuje i osobnost pedagoga. Považuji za důležité zmínit, že zážitková pedagogika bude vždy patřit hlavně do přírody, kde je její neodmyslitelné místo, ale jestliže máme usilovat o propojení školy se společností, životem a přírodou, pak má zážitková pedagogika své místo i ve školním prostředí.

Tématem mé diplomové práce je zážitková pedagogika a její místo ve škole. V teoretické části se věnuji filozofickým, historickým a pedagogickým východiskům zážitkové pedagogiky. Následující kapitola vymezuje zážitkovou pedagogiku z teoretického hlediska.

V další kapitole popisují možnosti využití zážitkové pedagogiky v rámcovém vzdělávacím programu v souladu s obecnými cíli vzdělávání, s cíli zaměřenými na rozvoj osobnosti a klíčovými kompetencemi. V kapitole o učení zážitkem ve školním prostředí zmiňují některé koncepty učení v zážitkové pedagogice, a následně v kapitole o roli učitele a žáka v zážitkovém vzdělávání podávám stručný přehled přístupu klasického a zážitkového učení. Poté uvádím přehled zážitkových aktivit v podobě outdoorových aktivit a technik, metod sociálně psychologického výcviku a dramatickou výchovu, jejich zaměření a rozdělení. V další kapitole jsou popsány skupinová dynamika, motivace, zpětná vazba, reflexe a jejich dělení a pravidla z hlediska zajištění bezpečného a nezraňujícího prostředí při využívání právě v zážitkové pedagogice. V poslední kapitole popisují přednosti a limity zážitkové pedagogiky.

Podstatou empirické části je kvantitativní a kvalitativní sonda. Kvantitativní část má nastínit, zda je v současné době zážitková pedagogika aplikována ve školním prostředí a v části kvalitativní zjišťují, které konkrétní zážitkové aktivity učitelé využívají.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 FILOZOFICKÁ, HISTORICKÁ A PEDAGOGICKÁ VÝCHODISKA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

#### 1.1 Filozofická východiska zážitkové pedagogiky

Prvky zážitkové pedagogiky najdeme v mnohých filozofických směrech, od antiky až po novodobou filozofii.

##### 1.1.1 Antika , kolébka vzdělanosti a výchovy

Ohlédnutím za antickým ideálem kalokagathie, harmonicky a po všech stránkách rozvinuté osobnosti zjistíme, že již tehdy nacházíme prvky zážitkové pedagogiky.

Antičtí myslitelé, filosofové a pedagogové chápali důležitost komplexního rozvoje osobnosti a měli snahu k němu směřovat.

**Sókratés** vedl se svými žáky cíleně rozmluvy o tom, co se týkalo člověka, dotazoval se svých žáků a ti odpovídali. Podle Sókrata je vzdělaný člověk ten, který se celý svůj život táže a tím se stará o svoji duši.

Svoji úlohu učitele srovnával s uměním babického a tvrdil, že není jeho úlohou moudrost rodit, ale pomáhat při zrození myšlenek druhým. Žák zde má být tedy aktivní a učitel představuje roli žákova průvodce. Dále Sókratés říká, že stejně jako je nemožné dělat to, co je správné, když to neznáme, tak je nemožné to nekonat, pokud to známe. Protože pak každý dělá jen to, co je pro něho nejlepší a mravně je dobré právě toto. Tvrdí, že stačí lidi o pravé zdatnosti, kterou nazývá ctností poučit, aby se zdatnými stali. Toto spojení zdatnosti s věděním je to, co přináší Sókratova nauka nového. Odkrýváním nevěděním chce člověka přivést k sebezkoumání a k ponoření do sebe. (Sókratés in Störig, 1995, s. 114 )

**Platón** předpokládal, stejně jako Sókratés, že zdatnost se zakládá na věděním a z tohoto důvodu pokládal za zcela přirozené, že se jí lze naučit.

Za čtyři základní zdatnosti považoval moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlnost. „První tři odpovídají třem částem duše : moudrost je zdatností rozumu, statečnost je zdatností vůle. Třetí , která byla právě nazvána uměřeností, se řecky nazývá sófrosyné. Toto slovo znamená rovnováhu, schopnost najít pravý střed mezi požitkem a askezí, mezi přísností a shovívavostí, a ve vnějším vystupování zachovávat ušlechtilou slušnost. Ve spravedlnosti jsou všechny ostatní zdatnosti zahrnuty, spočívá ve vyváženém poměru tří částí duše a jejich zdatností.“ (Platón in Störig , 1995, s. 123)

**Aristotelés** vyslovil důvěru smyslovému vnímání a soustředil všechny smysly do srdce, které je sídlem „společného smyslu“. Člověka vnímá jako bytost především rozumovou a je tedy nezbytné a správné, aby se rozvíjela zejména po této stránce. V tom spočívá lidská zdatnost, kterou opět nazývá ctností.

Označil člověka za živou společenskou bytost, zóon politikon a zdůraznil potřebu společenství s jinými takovými bytostmi. (Aristotelés in Störig, 1995, s. 137)

## 1.1.2 Osvícenství, renesance rozumu

### Německé osvícenství

Osvícenství, zejména v Německu, přineslo kromě snah o vypracování originálních a nových filosofických systémů také **Kantovo** zdůrazňování přednosti praktického, mravního rozumu a hluboký vliv na myšlení a praktický život .

Kant byl oblíbeným a inspirujícím učitelem, o kterém **Herder** napsal : „Ve svém kvetoucím věku se radoval jako veselý mladík, jeho široké, k myšlení vybudované čelo bylo sídlem nezničitelného veselí a radosti, řeč překypující myšlenkami plynula z jeho rtů, žert, vtip a rozmar měl pohotově a jeho poučná přednáška byla zároveň skvělou zábavou. Povzbuzoval a příjemně nutil k samostatnému přemýšlení.“ (Störig, 1995, s.279 )

Osobní život Kantův nebyl zdaleka tak inspirující jako jeho pedagogické umění, od narození se potýkal se zdravotními problémy a sám si stanovil pevný denní režim, který pečlivě dodržoval, aby se udržoval v dobré fyzické kondici.

Zprvu byl zastáncem dogmatismu , potom , povzbuzen **Lockem** a **Humem**, se přikláněl k empirismu. Je to zřejmé z jeho přesvědčení, že zdroj a také hranice našeho poznání je zkušenost. Tato zkušenost se děje skrze smysl, pokud jde o zkušenost vnější a skrze reflexivní činnost vědomí, pokud hovoříme o zkušenosti vnitřní. Ve zkušenosti neshledává, že by kategoricky něco muselo tak či onak být, ale zdůrazňuje, že zkušenost nás učí tomu, že něco je takové či jiné, zohledňuje různé možnosti. Jako smyslovost označuje naši schopnost přijímat to, co na nás působí zvnějšku. Smyslovost a rozvažování na nás spolupůsobí v poznání. (Störig, 1995, s. 284)

Kant vyslovil myšlenku, že člověk používá svůj rozum teoreticky a prakticky. Má totiž povinnosti k sobě a k druhým. Člověk má povinnost k sobě samému a proto se snaží o sebezachování, ve snaze být morální bytost usiluje o pravdivost a sebeúctu. Má povinnosti k sobě jako k přirozenému soudci sebe sama a k vlastnímu vědomí. V povinnostech k druhým dominuje láska jako účastenství, důstojnost, přátelství. (Störig, 1995, s. 285)

Naprosto jednoznačně zdůrazňuje nutnost sebepoznání, což vystihuje heslem „Poznej sám sebe“.

### 1.1.3 Francouzské osvícenství a názory Rousseaua

Rousseau byl známý svým odmítavým názorem na otázku, zda pokrok věd a umění přispěl k zlepšení mravů. Proto Rousseauovo volání : „Všemohoucí Bože, zbav nás osvěty našich otců : ved' nás zpět k prostotě, nevinnosti a chudobě, jediným statkům, které nám přinášejí štěstí.“ (Rousseau in Störig, 1995, s. 270) Rousseauovo přesvědčení, že člověk vychází z rukou přírody dobrý a teprve společnost jej kazí, jenom podtrhuje výše zmíněný negativní postoj k vědám a umění jako nástroje zlepšení mravů.

Podle Rousseaua je výchova nesmírně důležitá, ale je třeba pečlivě vážit, ve kterém prostředí chceme dítě či mladého člověka vychovávat a jakým způsobem. Zdůrazňuje nutnost ochrany člověka před působením špatných vlivů, které s sebou přináší společnost a spolu s ní civilizace. Jediné, co je stěžejní a o co bychom se měli maximálně snažit, je to, aby se přirozeným způsobem mohl rozvíjet a zrát dobrý přirozený základ, který je zásadně v každém člověku.

Rousseau vnímá úlohu výchovy jako negativní, nejlépe je podle něj odevzdat mladého člověka do rukou přírody, která je nezkažená, pozorovat jak sbírá cenné životní zkušenosti, dávat mu prostor a hlavně ho ochránit před nevhodnými vlivy společnosti. Rousseau uznává rozum a přírodu.

### 1.1.4 Existencialismus, otázky po smyslu lidského bytí

Do popředí se dostává myšlenka naplnění života a učení, které nespočívá v obratu k vlastní osobě, ale smysl života vyplývá teprve z jeho samotného průběhu, z našeho prožití.

**K. Jaspers** hovoří o tzv. mezních situacích, které v sobě nesou možnost uskutečnění existenčního celku. Člověk je podle něj vždy víc, než je sám s to o sobě vědět. Existence není v pravém smyslu bytí, je to možnost bytí a je stále uprostřed volby, stále vyzývána k rozhodování. V každém okamžiku se může uchovat nebo ztratit. Je svobodná. Existence se může uskutečňovat pouze v existenciálním sepětí s jiným bytím sebou samým. Toto sepětí se nazývá komunikací.

**Nietzsche a Bergson** shledávají zážitek velmi cenným, protože se jedince osobně velmi dotýká a také ho zaměstnává až do té míry, že s sebou nese nutnost kognitivního zpracování. Jedině tak se stává zážitek součástí konstruktivní zkušenosti.

Nietzsche ve svém díle Tak pravil Zarathustra vylíčil tři stupně, jimiž prochází vyvíjející se člověk: závislost na autoritách a mistrech, oproštění se od nich a dobytí svobody, obrat k vlastním hodnotám a definitivním cílům. (Nietzsche in Störig, 1995, s.381)

**M. Heidegger** zdůrazňoval autentickou a nekonzumní osobnost, která je celistvá a je plně zodpovědná za sebe sama a svobodná. Hovoří ve svém díle také o přírodě, vyslovuje o ní obavu ve vztahu k zásahům vědy a člověka do přírodního prostředí, které je lidmi jako konzumní společností veskrze využíváno v jejich prospěch. „Příroda a země. Co činí technika s přírodou, vyčleněnou ze jsoucího přírodní vědou? Rostoucí či lépe dovršující se zničení přírody. Čím byla kdysi? A nakonec ještě zbyla krajina a příležitost k zotavení a i to teď bylo podrobně spočítáno a upraveno pro masy. A co dále? Je tu konec? Proč země mlčí při tomto ničení?“ (Heidegger in Störig, 1995, s. 446)

## **1.2. Historická východiska zážitkové pedagogiky**

### **1.2.1 Gestaltismus, tvarová teorie**

Gestaltisté obhajují názor, že celek je více než pouhý souhrn jeho dílčích částí a tím zasahují do zážitkové pedagogiky. Jde o úplnost, celistvost osobnosti. „Ve vztahu k pedagogice zážitku pojem celistvost obsahuje podstatně více. Úplnost v individuální rovině se popisuje jako sounáležitost s tělem, duší a vědomím, jako shoda racionální a emocionální stránky člověka, jako spojení, zdravého, těla a ducha.“ (Vážanský, 1992, s. 30)

### **1.2.2 Pragmatismus, teorie poznání**

Pragmatismus, založený W. Jamesem, chápe všechny pojmy, ideje a soudy jako pravidla pro jednání a všechny poznatky i problémy posuzuje z hlediska jejich užitečnosti pro praktický život. Aktivita, vůle a prospěšnost jsou postuláty vývoje člověka.

**J. Dewey**, americký pragmatický pedagog a reformátor, se obrací k přírodním vědám a praktické zkušenosti.

Pro Deweyho je myšlení nástrojem jednání a myšlenky mají pouze instrumentální hodnotu. Cíl života nespátřuje v naprosté dokonalosti jako cíli finálním, ale ve stále pokračujícím procesu zdokonalování, zrání a zušlechťování. Klíčovými slovy Deweyho nazírání světa jsou růst a vývoj. Člověk si podle něj musí zakusit obstat v problémových situacích, aby se o sobě dověděl něco nového. Musí si takové situace prožít, ohlédnout se za nimi, porozumět jim a učinit tak zážitek použitelným.

Jeho výchova kladla do popředí zájmy dětí, jejich zkušenosti a činnost. Podle Deweyho praxe ve školní práci znamená úspěch v životě. Svoji metodu označil jako projektovou.

Tato metoda měla za cíl podnítit zájem o společné řešení problémů. Podporoval tvořivost a iniciativu dětí na základě rozvoje jejich zájmů.

### **1.3 Pedagogická východiska zážitkové pedagogiky**

U **J. A. Komenského** nacházíme triádu spojení mozku, hlavy a srdce. Také v jeho „škole hrou“ a humanistické pedagogice můžeme hledat rysy zážitkové pedagogiky. Komenský vnímá člověka jako součást přírody a hledá přesahy, přesah lidství vidí v konání činů, svobodném rozhodování a vůli, člověk by měl být aktivní „ne divák, ale herec“ .

**J. H. Pestalozzi** zakládal pracovní, lidové a průmyslové školy. Ve své koncepci výchovy spojoval teorii s praxí, s prací a s životem.

V 19. století nacházíme tendenci k návratu k antice, osvícenství a romantismu. V Anglii jsou zakládány venkovské výchovné domovy , zdůrazňují se venkov, řemesla, názornost. Mezi představitele patří **Travelans**, který usiluje o charakterový rozvoj prostřednictvím dobrodružství a **W. James**, jenž tvrdí, že výchova je v první řadě zvolená zkušenost. (Vážanský, 1992, s. 32)

**C. R. Richards** na přelomu 19. a 20. století v USA rozvinul model, v němž žáci dostávali úkoly, které museli samostatně řešit a nesli odpovědnost za plánování a provedení těchto projektů.

V Německu měla reformní pedagogika podobu výchovného hnutí. Byla vyzdvihována úplnost, myšlenky zážitku anglických venkovských domovů.

**M. E. P. Seligman** zdůrazňuje riziko naučené bezmocnosti a říká, že některé způsoby lidského chování jsou pouze naučené formy chování, kdy jedinec dříve nebo později dospěje k tomu, že úspěch či neúspěch nezávisí na jeho vlastních možnostech. V dětství se podle něj projevují dva jevy v rámci učebních zkušeností a sice náhodnost a determinovanost. Děti prožívají nahodilost poté, co vlastní zkušenost, že jejich chování a jednání vyvolává nějaké následky v okolním prostředí. To znamená, že mezi chováním jedince a reakcemi vnějšího světa existuje přímá souvislost. Následkem takovéto náhodné zkušenosti se u dítěte vytváří interní kontrolní přesvědčení. K prožívání kontroly nedochází tehdy, když pravděpodobnost určitého modelu chování bude spojena s odměnou nebo trestem. Vzniká stav bezmocnosti, který se vyskytuje v závislosti na situacích. (Seligman in Vážanský, 1992, s. 36)

#### **1.3.1 Kurt Hahn**

Bezesporu nejznámější a také nejváženější osobností zážitkové pedagogiky, nejen v Německu, je Kurt Hahn.



**K. M. Hahn (1886 – 1974)**, je mnohými považován za zakladatele zážitkové pedagogiky. Studoval filosofii a starofilologii, původně byl i pedagog.

Těžil ze svých četných společenských poznatků, praktických úsudků a Platónovy filozofie. V době, kdy pobýval na záměčku v Salemu, se stal správcem venkovského výchovného ústavu, kde měl prostor pro realizaci svých myšlenek. V roce 1933 odjel do Anglie, což vzhledem k tomu, že byl Žid, byla nutnost a založil tam internát Gordonstoun, který vedl ve stejném duchu jako předchozí v Salemu.

Cestu zážitkové pedagogiky viděl v působení krátkodobých škol, čtyřtýdenních kurzech pro 16 – 21 leté mladé lidi. Zdůrazňoval funkci ochrany, léčení a posílení a podle toho zvolil název zážitková terapie. Kromě jeho osobního postoje jde ale také o velmi důležité historické souvislosti. Hahn pozoroval příznaky úpadku individuálního i společenského a prvky zážitkové terapie viděl jako prostředek ke zlepšení.

Ve své praxi kladl důraz na službu bližnímu, tělesnou přípravu, která měla za cíl odvahu a sílu k překonání sama sebe a kde mělo docházet k zážitku objevení vlastních schopností a možností. Nešlo mu ale o poskytování výhradně pozitivních zkušeností, byl toho názoru, že stejně tak důležité je i prožití selhání a zklamání.

Smysl spatřoval v projektech jednodenních i vícedenních, které měly napomáhat rozvoji centrálních schopností na cestě k cíli. Za správný a hodnotný cíl Hahn považoval takový, který je vysoký, ale dosažitelný a který rozvíjí samostatnost a kreativitu.

Centrem jeho zájmu byly také expedice, protože v nich viděl možnost projevů rozhodnosti a překonávání se. Jeho snaha vyvést žáky ven ze školy do přírodního prostředí byla inspirována pobytem v Dolomitech. Chtěl nabídnout studentům takové prožitky, aby byly doplněním jejich silných a slabých stránek, měl snahu o to, aby se extroverti obrátili dovnitř a introverti ven, což je nedocenitelné ve chvíli, kdy je potřeba, aby někteří rychlí, zdatní a charakterově výrazní studenti zpomalili a dali tak prostor těm méně výrazným, neprůbojným a ne tolik tělesně zdatným. Zdánlivě se nic neděje, ale při pozornějším zamyšlení jde o mnohé – všichni na sobě pracují a všichni také překonávají sami sebe – extrovert přirozeně nemlčí a většinou se chopí iniciativy, introvert naopak potichu sleduje a nebývá zpravidla tím, kdo je iniciátorem.

Velkou nadějí na rozvoj celistvé osobnosti vkládal do dobrodružství s určitou dávkou nebezpečí, které v sobě skrývá potenciál výzvy a překonání sebe sama. Zdůrazňoval radost ze života, které lze dosáhnout pomocí výchovy, nebál se silných emocí od nadšení a vášně po strach a bázeň, protože tyto všechny a nejen tyto patří k životu, stejně jako skutečnost,

že jedinečné a pouze pro nás jsou ony prožitky, které nám toto nabízí. Úspěch je společný, ten si přivlastnit nesmíme, to je cenný „majetek“ všech členů skupiny.

Skupinovou dynamiku považoval za předpoklad k přežití, ačkoliv si nekladal za cíl naučit člověka přežít ve vysokých horách, v zimě a s minimálním množstvím jídla. Šlo mu o to, aby se z hor vrátili lidé, kteří se naučili něco o zodpovědnosti, o samostatném rozhodování, o správné volbě mezi tím, co je pro nás výhodné a co je lidsky správné, o tom, co je to volba mezi společným cílem a cílem, kterého chceme dosáhnout pouze my sami, s ohledem na náš osobní prospěch.

Ačkoliv Hahn jako člověk čelil problémům spojeným s jeho židovským původem, což ve válečném období znamenalo značné potíže, a kromě toho doživotním následkům úžehu, byl nadšený, vytrvalý a dosáhl svého vytyčeného cíle - založil školu komunitního charakteru, kde uváděl své myšlenky do praxe. Velice citlivě vnímal dění ve společnosti a byl si vědom toho, že sebedokonalejší model se může při jeho zneužití stát pravým opakem svého prvotního záměru. (Vážanský, 1992, s. 33)

## **2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY**

### **2.1 Pedagogika**

V odborných publikacích najdeme několik možných vymezení a definic tohoto pojmu.

Hartl a Hartlová v psychologickém slovníku uvádí pedagogiku jako vědu o výchově, která zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako společenského jevu a jako usměrněné utváření psychických procesů, schopností a vlastností člověka. Pedagogika zkoumá, objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy, stanoví zásady a směrnice pro organizaci a řízení výchovné činnosti.

V pedagogickém slovníku bychom našli další definici. V odborném významu shledávají Průcha, Walterová a Mareš pedagogiku jako vědu a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti.

Jestliže je našim cílem vymežit pojem výchova, objevuje se v obou výše zmíněných definicích, můžeme o ní hovořit jako o procesu záměrného (cílevědomého) působení (učitele, vychovatele, instruktora, trenéra... ale také sebe sama či nějaké organizace nebo instituce) na člověka (žáka, studenta, účastníka kurzu...) s cílem ovlivnit jej. Průcha, Walterová a Mareš definují cíle výchovy jako snahu o dosažení pozitivních změn ve vývoji osobnosti. Stojan hovoří o výchovném procesu jako o směřování k rozvoji všech fyzických a psychických stránek jedince, prospěšných posléze jemu a společnosti.

Pod pojmem vzdělání si představíme souhrn poznatků nebo stupeň kognitivního vývoje, nicméně v pedagogickém slovníku vysvětlují Průcha, Walterová a Mareš vzdělávání rozčleněné do čtyřech pojmů jako osobnostní (součást socializace jedince), obsahové (zkonstruovaný systém informací a činností), socioekonomické (jedna z kategorií charakterizujících populaci) a procesuální (vzdělávání jakožto proces, jímž se realizují předchozí tři vymezení) .

### **2.2 Rysy zážitkové pedagogiky v alternativních pedagogických směrech**

Alternativní školy nejsou nic nového, byly zakládány již téměř před sto lety a pokaždé byly protikladem tradičního školství. V mnohých z nich nacházíme prvky zážitkové pedagogiky.

V souvislosti s kořeny alternativního vzdělávání a výchovy se uvádějí především jména jako Jean Jacques Rousseau nebo Lev Nikolajevič Tolstoj s jejich ideou svobodné výchovy a volné školy. Názorová východiska moderní alternativní školy jsou širšího rázu. Humanistický odkaz renesanční pedagogiky, pedagogické podněty Kanta, Pestalozziho,

Fröbela , životní orientace anglosaské pedagogiky Spencerovy a Deweyovy a celá atmosféra reformní pedagogiky 20. století.

Charakteristickými znaky těchto směrů byly zejména snahy o celkovou změnu orientace školy, komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální, emocionální a volní. Uskutečnit školu činnou, pracovní, aktivní, zvýšenou pozornost věnovat aspektům estetickým, tělovýchovným a zdravotním, aktivizovat morálně výchovnou funkci školy, prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou. Překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními, posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce, překonat strohé tradiční členění žáků podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí, navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy.

Mnozí z těch, kteří byli tvůrci těchto škol, měli kromě zkušeností pedagogických také profesní zkušenosti z jiných oborů, například lékařské nebo sociální a mnoho zakladatelů pracovalo se sociálně či tělesně znevýhodněnými dětmi. (Svobodová, Jůva, 1995, s. 5). Přehled alternativních směrů dle Jiráska viz Příloha 1.

## **2.3 Zážitková pedagogika v souvislosti s dalšími pedagogickými směry**

### **2.3.1 Pedagogika volného času (leisure education)**

Hned na začátku považuji za užitečné vymezit „volný čas“ . Všeobecně bývá vnímám jako čas, který nám zbývá .

Vezmeme-li v úvahu skutečnost, že je to také čas, se kterým můžeme nakládat jak chceme, vybaví se nám například prostor pro naše zájmy, pro různé činnosti – od těch psychických až po fyzické, leckdy fyzicky náročné.

Jirásek upozorňuje na antickou tradici SCHOLÉ jakožto smysluplné a ušlechtilé trávení volného času, kterou můžeme propojit s husserlovským zážitkovým proudem či s heideggerovskými motivy autentické existence a potom nemůžeme volný čas chápat jako čas prázdna, volna, nicoty. Volný čas můžeme využít pro náš osobnostní růst a kultivaci.

Pedagogika volného času pracuje právě s časem, který není vyplněn ničím takovým jako je práce, studium nebo například spánek.

### **2.3.2 Výchova v přírodě (outdoor education)**

Pro výchovu v přírodě není zásadní jenom příroda jako taková, ale také přirozenost, tedy příroda jako přirozené prostředí, jako živý, dynamický organismus.

U nás má bezpochyby dlouholetou tradici v podobě působení organizací jako je Junák, Liga lesní moudrosti, Woodcraft, YMCA, Česká táborská unie a jiné.

### **2.3.3 Výchova dobrodružstvím, výchova výzvou (adventure education, challenge education)**

Tento směr je charakteristický právě nabízením aktivit s výzvou k překonání spolu s možností subjektivního prožití rizika nebo nebezpečí.

### **2.4 Zážitková pedagogika (experiential education)**

Pro zážitkovou pedagogiku je typickým znakem zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Nejde jen o vyvolání prožitku, ale zejména o znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, která může být znovu využita.

Snahy odborníků o diferenciaci mezi prožitkem a zážitkem jsou záležitostí několika posledních let. V současné době se jako prožitek definuje přítomná aktivita, tělesná a myšlenková. Výchova v tomto duchu je potom nazývána výchovou prožitkem.

V okamžiku, kdy prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme, hovoříme o zážitku a výchovné působení označujeme jako zážitkovou pedagogiku.

Cílem výchovy prožitkem je získání trvalejší formy události, přičemž výsledky této události můžeme dále v životě uplatnit a tuto formu nazýváme zkušeností.

Zážitkovou pedagogikou je podle Jiráska teoretické postžení a analýza takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbohem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností, které jsou přenositelné do dalšího života.

Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi a diskuzemi, náročnými výzvodými situacemi, sebezpoznavacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami).

Pro zážitkovou pedagogiku znamená prožitek vždy pouhý prostředek, nikoliv cíl. Podle Kolbova cyklu učení je prožitek vnímán jako malá část výsledku. Cílem pro zážitkovou pedagogiku zůstává starořecký výchovný ideál, jímž je všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti. Hlavním pilířem zážitkové pedagogiky je zkušenost založená na autentickém prožitku. Prožíváme vždy, ale ne vždy se to, co prožijeme, mění ve zkušenost.

Učení zkušeností neboli zkušenostní učení můžeme řadit k těm nejstarším na světě. Nejde o nic jiného, než o metodu pokus - omyl, kdy se jako stěžejní jeví zapamatování správného a k cíli vedoucího postupu.

M. Vážanský upozorňuje na nedostatky v rodinné a veřejné výchově, které lze jen stěží řešit pomocí starých a osvědčených prostředků. Vystává potřeba nových prostředků, kterými zážitková pedagogika disponuje. Jejím cílem je vyzkoušet si aktivní základní postavení, tedy pohotovost nebo připravenost zahájit aktivní život.

Podle Vážanského zážitkově pedagogické přístupy vytvářejí situace, které člověku umožňují vlastním, autentickým a konkrétním prožitím odhalit neznámé osobité oblasti, dosáhnout vědomostí a získat empirické poznatky.

#### **2.4.1 Specifické prostředky zážitkové pedagogiky**

Prostředky zážitkové pedagogiky disponují specifickými znaky, které ji diferencují od jiných pedagogických směrů a tendencí.

Vážanský hovoří o deseti znacích zážitkové pedagogiky:

- Charakteristické pro pedagogiku zážitku je to, že v prostředí chudém na podněty umožňuje získávání bezprostředních zkušeností, celistvých a obsahujících racionální i emocionální prvky, ale současně prezentuje také volnost v jednání.
- Získané zkušenosti nejsou odtrženy od životní reality, naopak mají k ní konkrétní všední vztah a beze zbytku s ní souvisí. Zkušenosti vázané na běžný všední život jsou poměrně zásadním znakem zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika si klade za cíl nabízet a vytvářet právě takové zkušenosti, které jsou následně využitelné v běžné životní realitě
- Zkušenost, kterou prožijeme v návaznosti na předchozí zážitky, a kterou ponejprv zachytíme zevně a objektivně a poté si ji pro sebe zvnitřníme a prohloubíme, pro nás znamená předpoklad trvalého vlivu zážitků.
- Nové zkušenosti mají charakter vážnosti, protože požadavky kladené na člověka jsou reálné a situace vyžadují okamžité rozhodnutí i rychlé jednání a neposkytují prostor pro zmaření vlivu okolností.
- Formy pedagogiky zážitku vytvářejí příznivé předpoklady pro učení se sociálnímu chování tím, že případné skupinové konflikty jsou ihned patrné, ale také se mohou včas rozpoznat, pochopit a bezprostředně překonat. Pro členy skupiny, kde právě probíhá učení se sociálnímu chování je jistě osvobozující fakt, že nejde o běžnou životní realitu, kde může jakýkoliv konflikt přerůst do konfliktu téměř

neřešitelného. Jde o to, vyzkoušet si své chování „nanečisto“ tak, abychom se v běžném životě lépe orientovali, rozuměli svému chování a chování druhých lidí do té míry, že se dokážeme navzájem respektovat a přiměřeně a zdravě reagovat .

- Pedagogika zážitku vytváří prostor a přispívá k rozšíření individuálního obzoru získáním kontrastních zkušeností daleko od všedního dne (avšak ve všedním vztahu) srovnáním sebe sama se členy kolektivu, podobně jako se dříve nabytými zkušenostmi a osvojenými modely řešení konfliktů. Zde se opět dotýkáme K. Hahna, který spatřoval smysl zážitkové pedagogiky nejen v nabízení pozitivních prožitků, ale velmi trval na tom, že také negativní prožitky patří k životu. Jde tedy nejen o to, abychom zjistili, co se nám výrazně daří a v čem jsme opravdu dobří, ale pro život je neméně důležité znát svoje limity a vědět, kde je naše hranice. Tehdy si totiž můžeme stanovit smysluplné cíle – takové, které jsou pro nás výzvou a k tomu splnitelné.
- Zážitkově pedagogické činnosti podporují osobní rozvoj získáním limitních zkušeností. K tomu náleží střetnutí s vlastním organismem, reflexe obvyklých vzorců rolí a schémat chování, stejně jako forma vypořádání se s méně známými životními situacemi. Limitní situace jsou specifické pro každého člověka. Je nepochybně snazší pro člena horolezeckého klubu vystoupit na vysokou horu, než pro člena klubu filatelistů. Nicméně pro prvního výše zmíněného může být téměř nepřekonatelný problém vystoupit před více lidmi a promluvit k nim, zatímco člověk, který sbírá známky, a běžně se schází s více lidmi a diskutuje s nimi o svém zájmu, bude patrně v takové situaci ve výrazně větší psychické pohodě. Zážitková pedagogika umožňuje poznat naše limity a porozumět jim tak, abychom s nimi nejen počítali, ale především byli schopni tyto limity překonávat.
- Ke klíčovým momentům pedagogiky zážitku patří akcent na jednání a přímou zkušenost proti pouhému mluvení, na aktivizaci lidských potřeb i následnou pomoc při jejich uspokojování, na úsilí při utváření zcela jiných, partnerských vztahů mezi účastníky a vedoucími. Jde o to abychom nezůstávali u rozhovoru, ale cílem je činnost, která směřuje k autentické zkušenosti přenositelné do dalšího života.
- Pedagogika zážitku se jednoznačně odlišuje od poměrně pestré nabídky ryze extrémních dobrodružství. Namísto principu rozkaz – poslušnost klade důraz na demokratickou spolupráci mezi zúčastněnými. Upřednostňuje učení se na důsledcích vlastního jednání oproti postoupení odpovědnosti hierarchickým

strukturám. Napomáhá budování vlastních společných i individuálních názorových soustav namísto přijímání předstíraných obrazů světa.

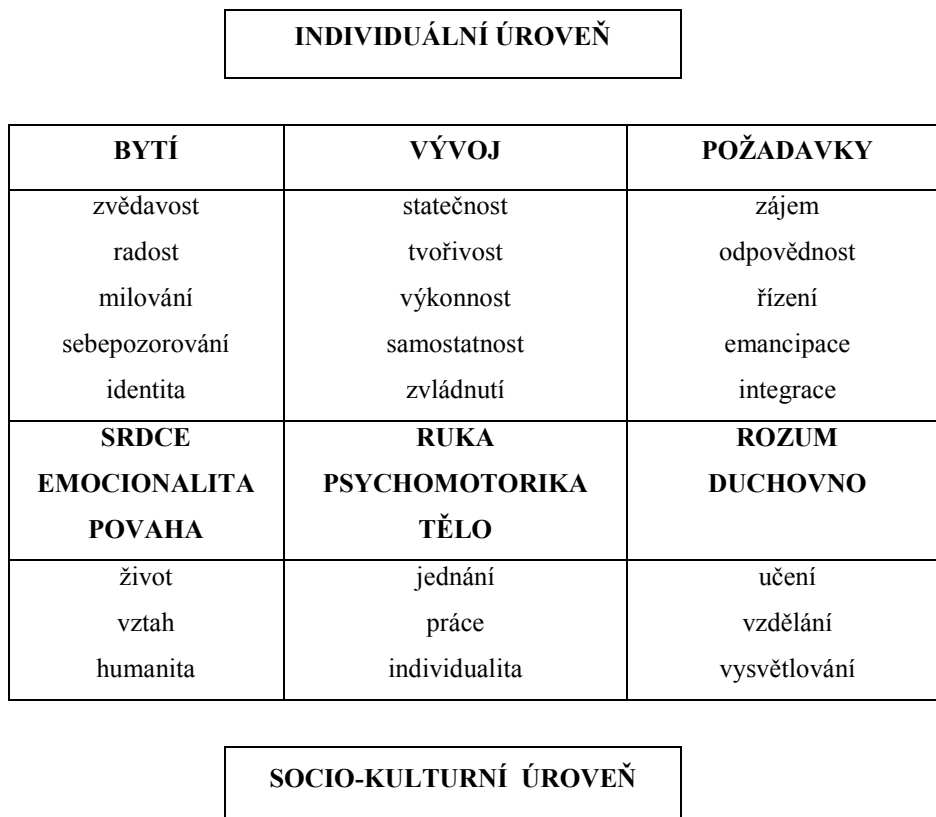
- Zážitková pedagogika je svými atraktivními aktivitami vhodná pro mladé lidi.

Jako smysluplné vidí hromadné zdolávání úkolů bez přítomnosti konkurence a principů soutěživosti. Podporuje a usiluje o společné mínění, vytváří pocit spravedlnosti, odhaluje či potvrzuje schopnost organizace, dává prostor pro osvědčení se v nečekaných situacích.

Zážitková pedagogika je specifická také tím, že klade vysoké nároky na jedince, skupinu, společnost. „Na mne i na tebe, na nás i na vás, na všechny národy a státy, zde a nyní, ale i zítra a pozítří.“ (Vážanský, 1992, s. 137)

Vážanský se domnívá, že zážitkovou pedagogikou uskutečňujeme změnu způsobu myšlení v souladu se spojitostí triády „mozku, srdce a hlavy“, o kterou usiloval již J. A. Komenský, a která zabezpečuje komplexnost lidského života a sociálních vztahů. Zážitková pedagogika přináší jedinci mnohé, ale co je cenné, přináší možnost přímé a pro jedince autentické zkušenosti, vlastní tak pouze jemu a zároveň jemu osobně prospěšné. Formuje jedince ve směru k výchově k lidství a podporuje autonomii a autenticitu.

Vzájemné souvislosti a vztahy zážitkově pedagogických pojmů spojených do okruhu lidských zkušeností podle Ziegenspecka jsou uvedeny v následujícím obrázku.



Obr.1 Okruh lidských zkušeností (Ziegenspeck in Vážanský, 2001, s. 137)



Zážitková pedagogika poskytuje možnosti do našich stávajících zkušeností vnést zkušenosti nové, zajímavé a obohacující náš rozhled.

V mezilidských vztazích velmi napomáhá chápání druhých lidí s jejich odlišnostmi, klady a zápory poté, co jsme díky ní pochopili sami sebe a naučili se zacházet s vlastními pocity. Jestliže během zážitkových aktivit dokážeme přijímat výzvy a překonávat sami sebe, překračovat vlastní já, posunovat svoje osobní hranice, pak máme dobrý potenciál obstát v dnešní poměrně hektické a dravé společnosti otevření „novému“ a spokojení.

### 3 MOŽNOSTI PRO UPLATNĚNÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Dnešní svět klade na lidi vysoké nároky po stránce psychické, fyzické i sociální. Pokud máme vybavit žáky schopnostmi a dovednostmi do té míry, aby obstáli v těchto nárocích, musíme rozšířit spektrum školních aktivit právě o ty, které jim v tomto mohou být inspirací a pomocí.

Škola usiluje po vzoru antiky o harmonicky rozvinutou osobnost žáka či mladého člověka, který své poznatky a zkušenosti nabyté ve škole, dovede patřičným způsobem a při vhodných příležitostech využít v běžném životě. Optimistickou víru ve schopnosti člověka, důvěru v jeho poznání a jednání, prezentují již zastánci humanistických pojetí (například C. R. Rogers, A. H. Maslow a další). Za základní smysl výchovy nyní považují odborníci rozvoj lidských hodnot i postojů, vybavení člověka znalostmi a dovednostmi tak, aby se cítil natolik v bezpečí, že bude sám usilovat o nové zkušenosti.

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a gymnaziální vzdělávání jsou definovány základní funkce i cíle vzdělávací soustavy a klíčové kompetence.

#### **3.1 Funkce vzdělávací soustavy v RVP**

- **Rozvoj lidské individuality** (osobnosti) , který zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a co největší rozvinutí a uplatnění jeho potenciálu. Vzdělávání má vybavit člověka tak, aby uměl uplatňovat svá práva a současně plnit povinnosti svobodného občana v demokratické společnosti. Rozvoj člověka představuje základní cíl, který je nezbytný nejen z hlediska jedince, ale také společnosti. Celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje.
- **Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti**, obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních a morálních hodnotách jak nastupujícím generacím, tak do vědomí a činnosti všech členů společnosti. Sféra vzdělávání tímto způsobem zajišťuje kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti a začleňuje jedince do společenského procesu poznání. Nedílnou součástí tohoto cíle je i uchování a rozvíjení národní, jazykové a kulturní identity, zejména ochranou kulturního dědictví.

- **Výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti** zahrnuje nejen zprostředkování poznatků, ale i vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získání schopnosti i motivace k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku.
- **Posilování soudržnosti společnosti** předáváním sdílených hodnot a společenských tradic a také zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáním nerovnosti sociálního i kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou jak demokratických, tak i tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu.
- **Podpora demokracie a občanské společnosti** má ve škole své místo, protože školní prostředí je prvním společenstvím, do něhož dítě z prostředí rodiny vstupuje. Vztahy učitelů a žáků by měly být partnerské a založené na vzájemném respektu.
- **Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě** v evropské i globalizující se společnosti usiluje o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i kultur.
- **Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti** si klade za cíl rozvoj lidských zdrojů jako jednoho ze základních faktorů ekonomického vývoje. Svými funkcemi vzdělávací soustava ovlivňuje kvalifikaci, pružnost a také přizpůsobivost pracovní síly, ale též schopnost inovace a změny.
- **Zvyšování zaměstnatelnosti** znamená zvyšování schopnosti nalézat zaměstnání a uplatňovat se na trhu práce doma i v zahraničí. Vzdělávání se tedy orientuje mimo jiné na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost a iniciativu, na samostatnost a odpovědnost.

### **3.2 Cíle školního vzdělávání v RVP**

Jde o cíle umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých. Přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.

Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i přírodě. Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný. Vést žáky

k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.

Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

### **3.2.1 Obecně zaměřené cíle a cíle zaměřené na rozvoj osobnosti**

Obecné zaměření cílů znamená orientaci na kognitivní dovednosti, tedy spíše na učivo samotné.

Cíli zaměřenými na rozvoj osobnosti jsou sledovány osobnostně rozvojové cíle, sociálně rozvojové cíle a eticky rozvojové cíle.

Valenta rozlišuje další dílčí oblasti těchto cílů. V oblasti osobnostního rozvoje hovoří o sebepoznání a sebepojetí, zdokonalování základních kognitivních funkcí, seberegulaci a sebeorganizaci, psychohygieně a kreativitě.

V oblasti sociálního rozvoje uvádí poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, kooperaci a kompetici, jednání v situacích a jednání v rolích.

Eticky rozvojové oblasti zahrnují etiku osobního vztahu k sobě samému, etiku komunikace a mezilidských vztahů, vlastní hodnotové žebříčky žáka a mravní a hodnotové vlastnosti.

(Valenta in Vališová, Kasíková, 2007, s. 269)

### **3.2.2 Klíčové kompetence v RVP**

V RVP nacházíme klíčové kompetence v obecné rovině, mezi něž patří kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. (RVP, 2006, s. 20)

Zážitková pedagogika patří mezi základní zdroje metod a cílů osobnostní a sociální výchovy a spolu se sociálně psychologickým výcvikem, progresivní didaktikou a dramatickou výchovou tvoří jednu část systémů osobnostně sociálního rozvoje. V jednotlivých funkcích naší vzdělávací soustavy, v cílech školního vzdělávání i v klíčových kompetencích najdeme mnoho ze zážitkové pedagogiky, která stejně tak jako soudobá škola usiluje o harmonický a všestranný rozvoj osobnosti.

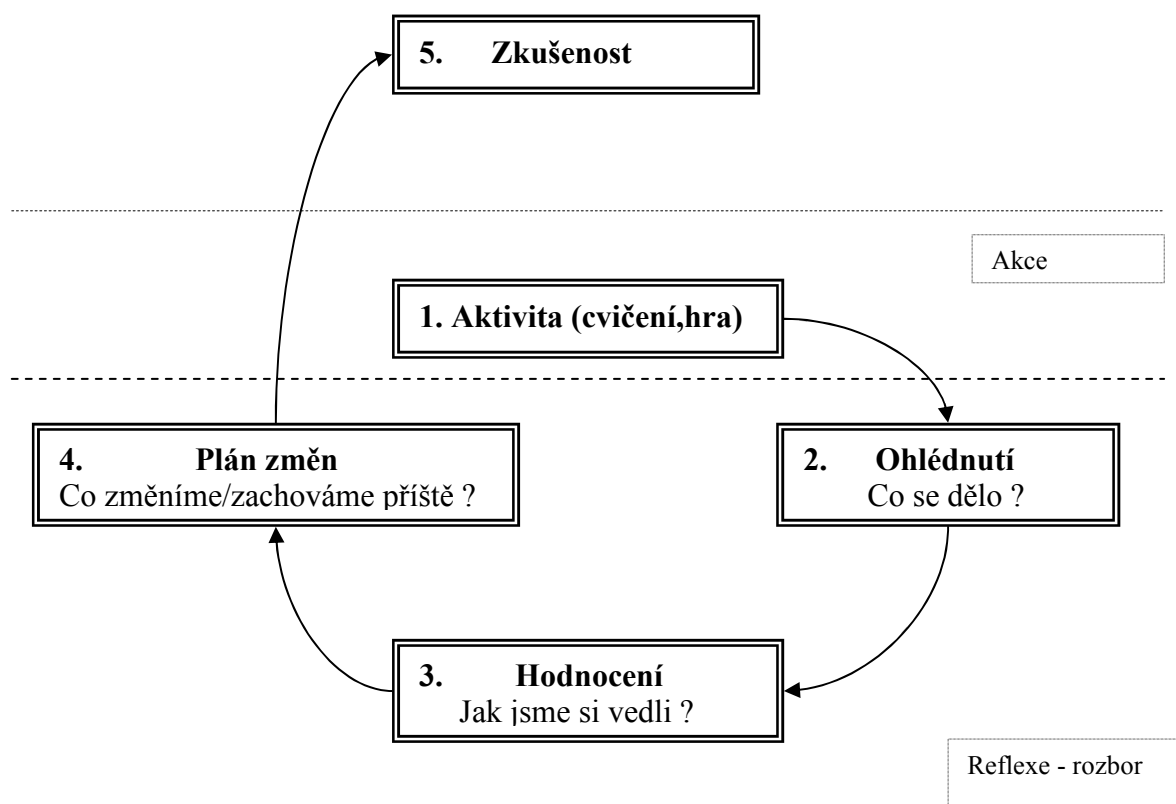
## 4 UČENÍ ZÁŽITKEM VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

### 4.1 Některé koncepte učení v zážitkové pedagogice

#### 4.1.1 Kolbův cyklus učení

David Kolb vyslovil myšlenku, že 80 % našeho poznání pramení z vlastních zážitků, které si následným racionálním zpracováním přetváříme do podoby obecného poznatku, jímž se nadále řídíme. Poznatky vyvozené ze zážitků mají navíc obrovskou výhodu. Jsou dlouhodobě zapamatovatelné a snadno vybavitelné. (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17)

Velkou výhodou a předností zážitkového učení je osobnost žáka, který je aktivním účastníkem tohoto procesu. Při aktivním řešení různorodých úkolů vzniká zážitek a ať už se jedná o úkoly reálné či modelové, poté dochází k jeho zhodnocení a zobecnění pomocí reflexe, kterou koriguje pedagog a ze zážitku se stává zkušenost, jíž žák může využít v běžné praxi.

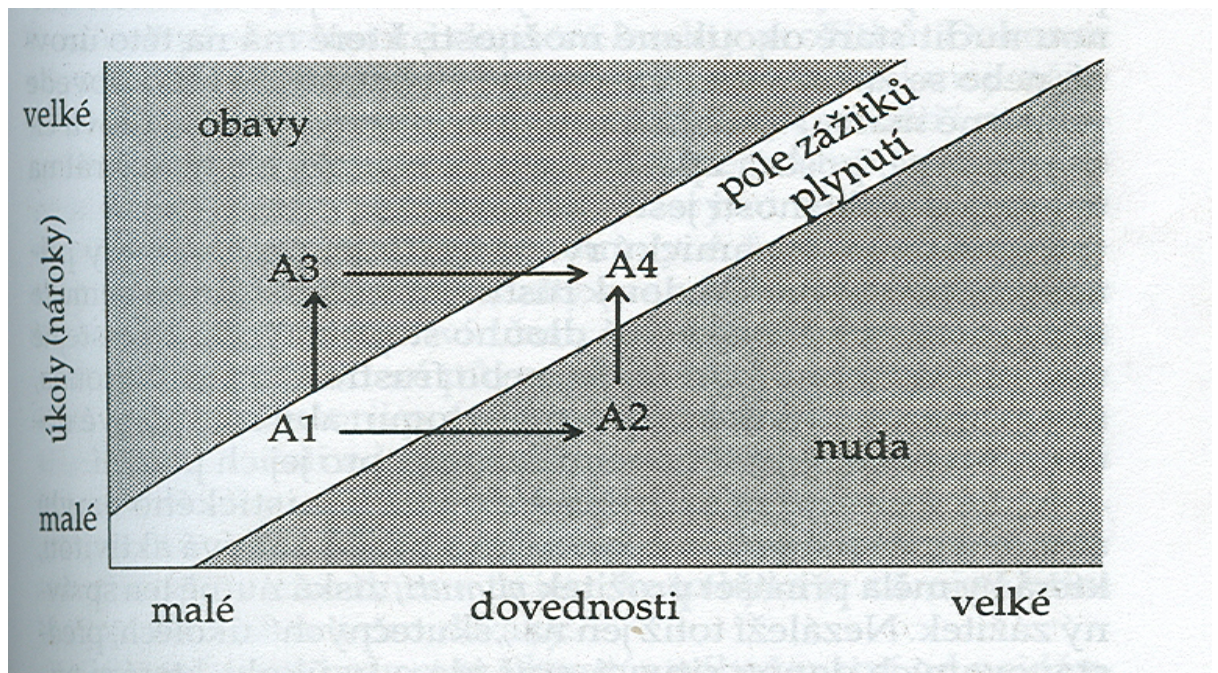


Obr. 2 Cyklus učení upraveno podle Kolba (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 18)

#### 4.1.2 Učení ve stavu flow

Csikszentmihalyi hovoří o tzv. stavu plynutí („flow“), ve kterém se zpravidla nacházíme, když máme kontrolu nad svou psychickou energií a nic neohrožuje naše já – nic, tedy ani přílišný stres, ale ani nečinnost a nuda. Csikszentmihalyi zmiňuje názory lidí na stav plynutí jako stav myslí, kdy je jejich vědomí harmonicky uspořádáno a přejí si dosáhnout daného cíle pro cíl sám. Z člověka se po každém zážitku plynutí stává víc a víc jedinečná osobnost, méně předvídatelná, vládnoucí vzácnějšími dovednostmi. Když epizoda stavu plynutí pomine, člověk se cítí vyrovnanější a ucelenější nejen vnitřně, ale také ve vztahu k ostatním lidem a ke světu obecně. Nejvíce optimálních prožitků mají lidé během činností, které jsou zaměřeny k nějakému cíli a svázané určitými pravidly – činnostmi, které vyžadují investice psychické energie a nemohou být vykonávány bez příslušných dovedností. Ti, kteří dosahují stavu plynutí, si vyvíjejí silnější a sebevědomější já, protože investovali víc své psychické energie do cílů, které si sami zvolili. Radost se objevuje na hranici mezi nudou a úzkostí, když jsou úkoly v rovnováze se schopnostmi člověka je splnit.

Klíčovým prvkem optimálního zážitku je to, že se stává sám sobě cílem. Jde o na sebe zaměřenou, soběstačnou aktivitu, takovou, která se nevykonává s očekáváním budoucího úspěchu, ale její vykonávání je pro nás hodnotou samo o sobě. Naše pocity nejsou určeny našimi skutečnými dovednostmi, ale těmi dovednostmi, o nichž si myslíme, že je máme.



Obr.3 Stav plynutí (Csikszentmihalyi, 1990, s. 115)

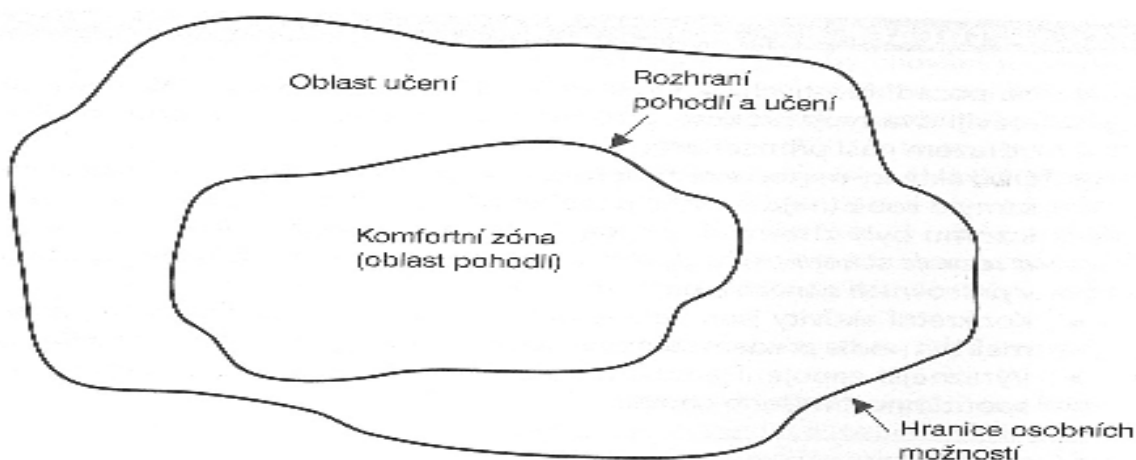
### 4.1.3 Zóna komfortu

Ve chvíli, kdy se nacházíme v zóně komfortu, cítíme se obvykle bezpečně, pohodlně, nemáme pocit ohrožení a nenecháváme se znepokojovat ničím novým a nenadálým.

Tak můžeme strávit celý život, ale znamenalo by to skutečnost, že se nenaučíme ničemu novému a nebudeme na nic nového ani připraveni – nebudeme s novými a neobvyklými situacemi mít žádné zkušenosti. Jakmile překročíme hranice komfortní zóny, dostáváme se do zóny učení. Tam se nám dostává nových podnětů, které jsou leckdy příležitostí k rozvoji nás samotných, ale také jsou svým způsobem ohrožující právě proto, že jsou nové, neznámé a neumíme s nimi zacházet. Nejenže už se nenacházíme v zóně komfortu, může se stát, že tento učební diskomfort bude představovat dokonce stres či pro nás znamenat ohrožení. Stane se, že uděláme krok do neznáma a neodhadneme vzdálenost našich hranic nebo se vydáme špatným směrem a pak máme pocit, že jsme situaci nezvládli, cítíme se nepříjemně a neúspěšně. Namísto toho, aby se naše zóna komfortu rozšířila, se naopak zmenší.

Je proto nesmírně důležité, abychom se naučili vykročit ze zóny komfortu jen tak daleko, pokud jsme schopni překonat přiměřený a zdravý stres a obavy (někteří odborníci z řad psychiatrů a psychologů hovoří o tzv. eustresu, který na jedince působí pozitivně, dokonce motivačně a ve své podstatě posunuje člověka dál a napomáhá rozvíjení osobnosti).

Postupně tuto komfortní zónu rozšiřujeme a to nám přináší mnohá pozitiva – zjišťujeme, že dovedeme víc, že jsme schopni překonat strach, nová a neznámá situace nakonec nebyla tak ohrožující a neřešitelná a získali jsme další cenné zkušenosti pro život. Stává se i to, že situaci zvládneme, ale ohrožení bylo pro nás natolik nepříjemné, že příště se podobné situaci raději vyhneme a upřednostníme něco jiného – i to je velice cenné, nejsme ani neomylní, ani všeho schopní, máme své limity a pokud je známe a rozumíme jim, je vše v pořádku.



Obr.4 Komfortní zóna (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 32)

## 5 ROLE UČITELE A ŽÁKA V ZÁŽITKOVÉM UČENÍ

Učitel vystupuje v roli průvodce a žákova role není role pasivního příjemce, ale aktivního účastníka. Z toho vyplývají následující skutečnosti. Učitel nabízí, předkládá žákovi zajímavý problém nebo úkol a vybízí ho, aby jej na základě svých dosavadních zkušeností řešil. Úkol může být individuální či se může jednat o úkol pro skupinu žáků. Jakmile jde o skupinový úkol, kromě individuálních dovedností a vědomostí musí žáci využívat také dovednosti sociální související s působením žáků ve skupině, řešitelském týmu. Zatímco žáci řeší úkol, učitel ustupuje do role pozorovatele.

Po vyřešení úkolu či po uplynutí času vymezeného pro práci žáků se učitel znovu vrací na scénu, aby inicioval a průběžně usměrňoval proces reflexe – ať už se bude jednat o reflexi individuální nebo skupinovou. Obvykle formou cílených otázek vybízí žáky k zamýšlení nad výsledky své práce i nad procesem, kterým k nim dospěli. Žáci si připomenou průběh aktivity, posoudí, co bylo v jejich práci efektivní a co by bylo vhodné přistě změnit a zformulují obecné závěry – poznatky, zkušenost. Učitel je následně okomentuje, zasadí do širšího rámce, porovná s obecně uznávanou teorií. V dalších aktivitách pak žáci nabyté zkušenosti prověřují a rozvíjejí je.

Zkušenost nevzniká tím, že by učitel žákům cosi předložil a oni to beze zbytku přijali, ale dochází k ní vyváženou spoluprací obou zúčastněných stran, přičemž jejich vztah má rysy partnerství. Splňuje se tím snaha o převedení nemalé části zodpovědnosti za výsledky učení na žáka. O partnerských vztazích učitele a žáka a přebírání odpovědnosti za svůj úkol se zmiňuje také Jiří Pelikán a zdůrazňuje přednosti substancionálního modelu výuky, kdy žák i učitel společně směřují k podstatě - substanci, kterou může být například společný cíl, zájem nebo postoj, za dodržování a respektování oboustranně partnerského vztahu.

### **5.1 Diference klasického přístupu a zážitkového učení**

Vedle odborných vědomostí z jednotlivých vzdělávacích předmětů nabízí zážitková pedagogika i důležité dva druhy poznatků, které bychom v klasickém přístupu jen stěží hledali.

Při zážitkovém učení se žáci přirozenou formou seznamují s principy projektového řízení. Úkol má podobu samostatného projektu, který řeší skupina žáků, a pak tuto skupinu nazýváme řešitelským týmem, a generuje i zkušenosti sociální, které vyplývají ze spolupráce v řešitelském týmu. Obě dvě zkušenosti jsou nesmírně cenné pro budoucí úspěšné fungování



člověka v pracovním procesu, kdy usilujeme mimo jiné o samostatnost, kreativitu a schopnost přizpůsobit se změnám.

Diference přístupu klasického a zážitkového učení uvádějí například Svatoš a Lebeda.

Tab.2 Diference klasického přístupu a zážitkového učení (Svatoš, Lebeda, 2005, str. 19)

	<b>Učitel</b>	<b>Žák</b>
Klasický přístup	Ví, jak je to „správně“.	Neví, je „nepopsaný list“ .
	Sděluje toto poznání žákovi.	Naslouchá učiteli.
	Ilustruje na příkladech.	Snaží se pochopit, zapamatovat si.
	Zadáva kontrolní cvičení.	Procvičuje.
	Prověřuje, zda žák učivo pochopil, přijal a naučil se ho.	Aplikuje v konkrétních situacích.
Zážitkové učení	Zná obecně uznávané poznatky, je otevřen novým pohledům.	Má své životní zkušenosti.
	Předkládá úkol k řešení.	Aktivně řeší úkol.
	Motivuje žáky.	Jedná-li se o skupinový úkol, spolupracuje v řešitelském týmu.
	Pozoruje práci žáků.	Spolu s ostatními členy týmu dochází k závěrům.
	Inicijuje společnou reflexi.	Rekapituluje a hodnotí svoji práci.
	Usměrňuje proces hodnocení a zobecňování poznatků.	Zajímá se o konkrétní výsledky i proces, jakým k nim sám nebo jako člen řešitelského týmu došel.
	Shrnuje závěry.	Zobecňuje odborné i procesní poznatky.
	Zasazuje do širšího rámce A porovnává s obecně uznávanými teoriemi.	Potvrzuje/upravuje si vlastní závěry srovnáním s obecně uznávanou teorií.
	Předkládá další úkol.	Nabyté zkušenosti prověřuje a rozvíjí v dalším úkolu.

## 6 ZÁŽITKOVÉ AKTIVITY

Jde o všechna podnikání, která umožňují získání přímé zkušenosti a obsahují přirozené prožívání akcí, ale především se jedná o aktivity v přírodě. Cílové kategorie představuje podle Vážanského kromě zvyšování sebedůvěry také schopnost spolupráce, zvyšování pocitu zodpovědnosti za členy skupiny a skupinové soudržnosti, schopnost vyrovnat se se zátěžovou situací nebo kupříkladu způsobilost tvořivě řešit problémové úkoly. Intenzivní a emocionálně bohaté, společné prožívání situací, silně spojených s poznáváním vlastních i jiných schopností, kladů a nedostatků, vede k dokonalejšímu chápání druhých, porozumění potřebám ostatních, násobí toleranci vůči jiným lidem i okolnímu prostředí. Současně také umožňuje naplnit seberealizační touhy jedince, pochopit jeho místo v životě, sjednotit vnitřní svět osobnosti s vnější realitou. (Vážanský, 2001, s.139)

Valenta zahrnuje zážitkovou pedagogiku mezi zdroje metod a cílů osobnostní a sociální výchovy (viz kapitola 3 Možnosti uplatnění zážitkové pedagogiky v RVP pro základní vzdělávání a gymnaziální vzdělávání) a řadí k ní outdoorové aktivity.

Vážanský hovoří o celistvém zapojení člověka do činnosti, jeho iniciativě, kreativě, zanícení a bezprostřednosti, které odhalují nové a neznámé dimenze fyzických a psychických stránek vlastní osobnosti a přesvědčují o nepoznaných nebo povrchně vnímaných dispozicích individua pro kontakt s druhými, s přírodním a sociálním prostředím. Schopnost empatie, plného prožitku, intenzivního prožívání a optimálního prožití odhaluje podle Vážanského v člověku skryté prostory.

### **6.1 Outdoorové aktivity**

Outdoorové aktivity jsou založené na prožitkových principech a povětšinou, ale ne výhradně, se odehrávají v prostředí přírodním. Jedná se především o aktivity fyzicky či psychicky náročné, výzvové, které jsou cíleně zaměřené na překonávání našich osobních limitů a rozšiřování hranic.

V souladu s rámcovým vzdělávacím programem je možné zaměření outdoorových aktivit na cíle osobnostní sociální výchovy a nebo například následujícím způsobem :

- Aktivity, které lze zaměřit na relaxaci, odpočinek a zábavu, tzv. Fun Programs. K nim patří množství her a technik, které mohou sloužit i jiným cílům, ale do Fun Programs zapadají stejně dobře a plní právě zábavnou funkci. Do školního prostředí jsou vhodné jako zpestření aktivit spíše ryze učebního rázu a dále plní nedocenitelnou

odlehčující a uklidňující funkci poté, co se nám spolu se žáky podařilo vyřešit něco důležitého, komplikovaného a vážného a potřebujeme se pozitivně naladit, abychom mohli v celkové pohodě pokračovat dál.

- Sebezkušenostní prožitkové aktivity si kladou za cíl především změnu postoje. Postoje zaujímáme k sobě, k druhým lidem, k věcem, k učení, ke škole, k přírodě, zkrátka ke všemu, co se nás nějak osobně dotýká, ať už kladně nebo záporně. Tím, že „něco“ prožijeme naplno a ono nás to osloví, získáváme možnost přehodnotit svůj postoj stávající .
- Aktivity Team Spirit Events jsou zaměřené na podporu týmového ducha. Cílem těchto aktivit je nabídnout účastníkům příjemný, zajímavý a zábavný společný zážitek. Tady mají žáci možnost se poznat i po jiných stránkách, než které důvěrně znají ze školních lavic. Nepochybně velký vliv na to má atmosféra přírodního prostředí a charakter úkolů, které žáci plní. Je celkem zřejmé, že se jedná o úkoly, které skupinu nebo třídu vedou ke spolupráci a komunikaci a je také vhodné sestavit skupiny tak, aby se v nich potkali žáci, kteří spolu z různých důvodů běžně netráví zdaleka tolik času. Ve výčtu aktivit spadajících do kategorie Team Spirits bychom mohli jmenovat sjíždění řeky na raftech, bowling, paintball, jízdu na čtyřkolkách, motokárách a další .
- O stmelení nového týmu či týmu po určité organizační změně chceme usilovat tehdy, když máme pracovat se žáky, kteří se navzájem až tolik neznají, protože se sešli z jiných tříd a znají se pouze „od vidění“. Dalším důvodem může být to, že dostaneme třídnictví v prvním ročníku střední školy, kdy očekáváme, že se s největší pravděpodobností studenti nebudou znát vůbec, a stmelení týmu může být naším cílem i tehdy, když se něco změní ve třídě stávající, kterou sice už známe, ale stane se něco nového. Například přibudou noví žáci, ale nejde pouze o ně, nový tým nestojí pouze na žácích, učitel je neméně důležitý a podle současných koncepcí výchovy je partner, tudíž by se dalo říci, že jeden člen „týmu“ nebo chceme-li, třídy. Takže stmelenovat tým chceme také, když do stávající třídy, kde se žáci dobře znají, přibude nový učitel, v tomto případě nejspíš třídní učitel. I ve stávajícím týmu je třeba podporovat a zlepšovat spolupráci, starat se o dobré fungování skupinové dynamiky. Skupinová dynamika je popisována nejčastěji jako souhrn všech sil a protisil, které působí uvnitř každé skupiny lidí a které mají zásadní vliv na členy skupiny i na efektivitu jejich práce. Jednotlivé prvky skupinové dynamiky popisuje Sczepanski a Řezáč. (viz kapitola 7 Skupinová dynamika, motivace, zpětná vazba a reflexe v zážitkové pedagogice)

- S podporou a zlepšováním komunikace v týmu je to podobné jako s podporou spolupráce, ta se nám totiž bez dobré komunikace nebude dostatečně dařit. Jestliže spolu žáci mají spolupracovat, musí se mezi sebou dobře dorozumět. Jedno navazuje na druhé a navzájem spolupůsobí.
- Poznání slabých a silných stránek v týmu, sociální skupině, třídě, znamená cenné informace pro učitele. S ohledem na ně může vybírat aktivity například na podporu silných stránek a nebo usilovat o změnu k lepšímu, což se týká stránek slabších. Je ale opět nutné počítat s určitými limity, ne vždy se setkáme ve své praxi jenom s tím, že „to“ jde.
- Outdoorovou formou lze dosahovat i klasických učebních cílů, v kterémkoli učebním předmětu či průřezovém tématu. Nezřídka se setkáváme s učiteli, kteří kromě tělocviku, který přímo vybízí k využívání outdoorových aktivit, učí outdoorově kupříkladu fyziku nebo přírodopis ale i jiné předměty.

### 6.1.1 Dělení outdoorových aktivit

Outdoorové aktivity se liší formou, délkou, náročností i svým zaměřením a kromě toho se často kombinují. Jedno z možných dělení outdoorových aktivit zmiňují Svatoš a Lebeda.

#### □ Icebreakers

Krátkodobé aktivity, které můžeme znát pod názvem Icebreakers, zařazujeme na začátek akce a často ještě před úvodními informacemi pro účastníky. Trvají ne déle než 20 minut. Slouží zejména k překonání počátečních formálních bariér, k navození neformální atmosféry a poskytují bližší prostor k seznámení. Pokud se již skupina (třída) zná, bývají tyto aktivity zařazovány jako „rozvíčka“ a slouží k naladění a rozehrání - tzv. Warming up Activities.

#### □ Týmové úkoly

Týmové úkoly, tzv. Dynamics, Problem Solving Activities, Team Building Activities Initiative Games, často navazují na úvodní řadu Icebreakers.

Většinou se jedná o úkoly, které nemají předem stanovený postup řešení. Pokud žáci chtějí úkol splnit, musí mít nějaké nápady, musí spolupracovat, někdo musí jejich skupinu vést.

U těchto aktivit je velice přehledně vidět, jak skupina funguje – kdo je typický vůdce, kdo se drží stranou, kdo bývá iniciátorem aktivity, což je cenným zdrojem informací pro učitele. Někdy bývá cíleně část skupiny nějakým způsobem handicapována, kdy několik členů skupiny nevidí, nesmí mluvit a podobně. Poměrně často jde o aktivity, ve kterých účastníci musí něco vyrobit, zkonstruovat – ať už je to dopravní prostředek nebo stavba a následně toto

využít k přesunu na jiné místo či k přespaní. Tyto aktivity trvají většinou od patnácti do šedesáti minut.

#### □ **Týmové strategické hry**

Týmové strategické hry mívají různou náročnost, délku i charakter. Mohou trvat od jedné až po několik hodin. Účastníci musí spolupracovat, musí být vytrvalí, vzhledem k delší době trvání aktivit trpěliví a schopni kooperace ve skupině. Týmové strategické hry se mohou odehrávat ve dne i v noci, uvnitř i venku (pak je nazýváme terénní strategické hry). Hry využívají různých přesunových prostředků, od běžných a také běžně využívaných jako je kolo a nebo méně běžných či neobvyklých jako jsou sněžnice – ty samy o sobě neobvyklé nejsou, pokud tedy není úkolem žáků, aby se v nich přesunuli po letní rozkvetlé louce na předem určené stanoviště. Vesměš jde o aktivity pohybové, ale i ti, kteří se tolik pohybovat nemohou, zde mají prostor pro realizaci, mohou se projevit jako dobří konstruktéři staveb či dopravních prostředků nebo jako výrazná psychická podpora týmu.

#### □ **Lanové překážky**

Lanové překážky (Rope Courses) známe ve dvou podobách - jako nízké a vysoké. U nízkých překážek jde o lana napnutá mezi stromy ve výšce přibližně od šedesáti centimetrů do jednoho metru nad zemí a jsou velmi často doplňovány různými smyčkami a podobně. Nižší umístění zajišťuje bezpečný sestup a kromě toho ostatní členové skupiny pomáhají účastníka jistit, takže si zkusí nejen něco náročného, ale vnímá i podporu týmu. Často se nízká lana využívají k úvodnímu seznámení s lanovými překážkami vůbec a bývají první výzvou k překonávání hranic. Lze je modifikovat i pro dvojice či malé skupiny za účelem spolupráce a dosažení společného cíle.

Vysoké lanové překážky znamenají opravdové vykročení z komfortní zóny, velkou výzvu a představují vysokou míru subjektivního rizika. Vzhledem k jištění a zabezpečení překážek je objektivní riziko minimální. Na vysokých lanech, ve výšce od deseti do patnácti metrů, překonávají žáci sami sebe, bojují se svým strachem a obavami z něčeho pro ně nového a nebezpečného. Když se jim podaří překážku překonat, dosahují sebepotvrzení, posílení sebevědomí a mnohdy mají větší chuť a schopnost potýkat se s pozdějšími náročnými úkoly. Mají totiž cennou zkušenost, že už se jim to povedlo, že už to jednou dokázali.

#### □ **Outdoorové sporty**

Outdoorové sporty zahrnují aktivity fyzicky náročné a odehrávající se výhradně v přírodě, a to ve dne nebo v noci. Jde o objevování a překonávání psychických a fyzických hranic, o nutnost spolehnout se zcela na ty druhé, se vzájemnou důvěrou a pomocí, bez níž bychom nemohli obstát, ale také, například při slaňování, pouze na sebe, což bývá velmi silný

zážitek. Outdoorové sporty jsou například skalní lezení, slaňování, různé druhy orientačních běhů, štafetové běhy, rafting na divoké řece, přežití v divočině (survival).

Jakkoliv se jeví výše zmíněné aktivity jako nebezpečné, objektivní riziko je minimální, protože se při nich dodržují jasná a striktní pravidla. To, co je cenné, je námi subjektivně vnímané riziko, spojené se strachem, který se po překonání překážky nebo splnění úkolu mění v uspokojení sebe samotného.

#### □ **Konstrukční skupinové úkoly**

Konstrukční skupinové úkoly zahrnují stavby různých plavidel, mostů, plošin a to z různých materiálů. Skupina musí zajistit věci na stavbu, vymyslet a zkonstruovat ji a vyzkoušet, zda může sloužit svému účelu – pokud kupříkladu staví vor, provedou na něm zkušební plavbu .

I tady je zřejmé působení skupinové dynamiky, je nasnadě, že skupina se nějakým způsobem rozhoduje, organizuje si práci, využívá předností jednotlivců a vyrovnává se tak či onak s problémy, které mohou v průběhu aktivity vyvstat. Velmi dobře se tu odkrývají skupinové pozice a role .

#### □ **Komunikační programy**

Komunikační programy (Communication Games) jsou zařazovány za účelem týmového řešení logických problémů a případových studií. Časové rozmezí těchto aktivit se pohybuje od čtyřiceti minut do dvou hodin. Jako jedny z mála outdoorových aktivit se ponejvíce odehrávají uvnitř. Cílem je podpořit komunikační dovednosti, vyzkoušet si formulovat vlastní názor, obhajovat ho a hledat společná řešení či vhodnou formou prosazovat to svoje.

V těchto aktivitách si žáci vyzkouší schopnost přijmout kompromis a také obhajovat a prosazovat názor většiny a dávají, ale samozřejmě také dostávají, okamžitou zpětnou vazbu. Zpětná vazba má svá pravidla (viz kapitola 7 Skupinová dynamika, motivace, zpětná vazba a reflexe v zážitkové pedagogice) a je nezbytné je dodržovat v rámci zachování bezpečného a nezraňujícího prostředí.

#### □ **Programy zaměřené na podporu důvěry**

Tyto aktivity bývají nejčastěji zařazovány na konec kurzu, z důvodu již vzniklé důvěry v týmu, která se těmito aktivitami ještě více prohloubí. Mezi nejznámější z nich patří Pád důvěry a nebo noční cesty lesem se zavázanýma očima, kdy se celá skupina spoléhá na jednoho nebo několik málo kolegů, kteří mohou vidět. Je to také příležitost vyzkoušet si, jak se cítíme, když musíme být závislí na pomoci druhých lidí. A nejen to, vyzkoušíme si jak se cítíme v roli těch, kteří pomoc poskytují. Závěrečné reflexe po těchto programech bývají naplněny sdělováním velmi intenzivních a překvapujících pocitů.

### □ **Kreativní a umělecké programy**

Kreativní a umělecké programy jsou zdrojem rozvoje sociální tvořivosti a tím potažmo sebevědomé lidské osobnosti. Jde o různé aktivity – výtvarné, hudební, dramatické, společenské celovečerní programy s možností převleků či přijetí nějaké společenské role.

Všechny tyto aktivity nebo celodenní programy by měly být zářamovány reflexí. Jde o kladení otázek, které se vztahují buď přímo ke konkrétní právě proběhlé aktivitě a nebo můžeme reflexi zařadit na konec dne a postupně zářamovat rozborem jednu aktivitu po druhé. Funkce a hodnota reflexe spočívá v uvědomování si zajímavých zkušeností a vyvozování závěrů pro další život.

## **6.2 Techniky sociálně psychologického výcviku**

V poslední době využívá zážitková pedagogika kromě outdoorových aktivit také aktivity, které spadají do spektra sociálně psychologického výcviku. Hermochová uvádí několik skupin technik sociálně psychologického výcviku, které v současné době u nás nacházejí nejvíce uplatnění.

### **6.2.1 Dělení technik sociálně psychologického výcviku**

#### □ **Techniky navozující uvolnění a volnou expresi**

Do skupiny technik navozující uvolnění a volnou expresi patří například autogenní trénink. Metodu autogenního tréninku vypracoval J. H. Schultz. Cílem je dosažení uvolnění, uklidnění, odpočinku, zvyšování výkonnosti i odolnosti vůči nepříznivým vlivům. Funguje na principech koncentrace a relaxace.

Kromě autogenního tréninku je možné zařadit jiné uvolňovací postupy jako je volné procházení po místnosti, hlasitý křik na hranici našich možností, některé prvky z gymnastiky a podobně.

Ve školním prostředí se příliš nesetkáváme s autogenním tréninkem, o to více ale nacházíme různé psychogymnastické prvky a jiné uvolňovací pohybové aktivity.

#### □ **Metody zaměřené na prohloubení poznání druhých a sebepoznání**

Metody zaměřené na prohloubení poznání druhých a sebepoznání používáme, jestliže se chceme něco dovědět o interpersonální percepci. Hermochová uvádí, že interpersonální percepce se zabývá otázkou, jak si lidé vytvářejí obraz o ostatních lidech, s nimiž se dostávají do styku, na základě čeho si jedinec vytvořil obraz o druhém člověku či jaký dojem vyvolává u druhých. Do této skupiny patří různé druhy výtvarných technik, některé hry, psychodrama,

kdy člověk přehrává události, vztahy a nebo hraní rolí, které je oproti psychodramatu odlehčeno o projekci vlastních prožitků. Důležitým prostředkem ke zjištění vzájemného působení členů skupiny je podávání a přijímání zpětné vazby.

Prostor pro hry, výtvarné techniky, hraní rolí a psychodrama najdeme ve škole snadno, některé vyučovací předměty k tomu přímo vybízí. Vhodné jsou zejména společensko vědní předměty, ale v rámci vzdělávacího programu najdeme průřezová témata, kde tyto metody nacházejí také své místo.

#### □ **Metody zaměřené na výcvik dovednosti v sociálních interakcích**

Metody zaměřené na výcvik dovednosti v sociálních interakcích jsou především založeny na technice hraní rolí. Cílem je dát žákům možnost se spontánně projevit, nanečisto si přehrát například problémy mezilidských vztahů obecně, ve třídě a nezářídka v rodině a mezi vrstevníky. Mezi zajímavou technikou patří konstruktivní hádka.

Technika hraní rolí je žákům nejen velice blízká, protože v ní zpočátku mohou najít jistou dávku odlehčení, zvláště, když si mohou zahrát v humorné scéně, ale ve své vážnější podobě má hraní rolí vysokou hodnotu proto, že nám dovolí nahlédnout na situaci z pozice někoho jiného a umožní nám často pochopit, proč se dotyčný (často dospělý) právě v této situaci zachoval právě tímto způsobem.

#### □ **Metody zaměřené na výcvik komunikativních dovedností**

Metody zaměřené na výcvik komunikativních dovedností napomáhají při správném užívání kooperaci, rozhodování, dorozumívání jako takovému. Patří sem kontrolovaný dialog, porozumění a napodobování, meziskupinové pozorování, obraz skupiny a jiné techniky.

#### □ **Metody zaměřené na výcvik v kooperaci**

Metody zaměřené na výcvik v kooperaci používáme tehdy, když nám jde o zlepšení nebo naučení dovednosti více účastníků podřídit své jednání společnému cíli a přitom respektovat přínos každého jednotlivce ve společné činnosti.

Patří sem v podstatě všechny činnosti, které vyžadují spolupráci a sledují dosažení cílů společnými silami. Je možné využít techniku společné koláže, plánu, stavby, plánování akce a další aktivity, při kterých je nezbytná spolupráce. Ve škole je bezesbytku můžeme využít ve všech vyučovacích předmětech i průřezových tématech, ale své místo mají i v aktivitách, které se přímo a výhradně netýkají pouze výuky jako jsou školní výlety, víkendy strávené ve škole při projektových dnech školy a jistě bychom našli ještě další prostor pro kooperativní činnosti.

Kooperativní dovednosti jsou zahrnuty přímo do klíčových kompetencí v rámci vzdělávacího programu a je tedy povinností školy tyto dovednosti patřičným způsobem u žáků



rozvíjet. Další podrobné pojednání o kooperaci ve školním prostředí najdeme v publikacích Hany Kasíkové.

### **6.3 Principy a metody dramatické výchovy**

Dramatická výchova svými dílčími principy i metodami zasahuje do pojetí dnešní výchovy a vzdělávání a stejně jako řada jiných pedagogických směrů, staví i ona do popředí žáka v jeho individuální a sociální svébytnosti. V zážitkové pedagogice mají prvky dramatické výchovy místo nejen pro svůj záměr respektovat individualitu a svébytnost žáka, ale hraní rolí je nedílnou součástí zážitkových programů, nejčastěji využívaných uvnitř a slouží k získání zkušeností s prožíváním situací „za někoho jiného“. To je velkým přínosem pro utváření postojů žáků k sobě samým i ke svému okolí.

#### **6.3.1 Principy dramatické výchovy**

S výše zmíněnými směry a systémy má dramatická výchova společné principy, mezi něž patří výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost. Pro dramatickou výchovu jsou specifické další principy, které tvoří její identitu a k nim náleží psychosomatická jednota, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života, experimentace s ním a také improvizace. Spojitost mezi těmito dvěma skupinami principů zajišťuje princip partnerství. Následující jednotlivé principy dramatické výchovy popisuje Machková.

- Zkušenost představuje všechno, s čím jedinec přišel do styku, od praktických aktivit a dovedností, přes vědomosti, až po mezilidské vztahy. Provázaností a vzájemnými vztahy těchto prvků vytváří zkušenosti soustavu a jsou tak základem pro osobní postoje.
- Prožitek je subjektivní a neopakovatelný, druhým nepřístupný projev individuálního vnitřního života člověka. K principům dramatické výchovy neodmyslitelně patří proto, že se nám díky němu daří poznat svět druhých z hlediska jejich osobnosti. Ve chvíli, kdy vstoupíme do role, máme možnost poznat toho druhého zevnitř, svojí osobní zkušeností.
- Hra nás provází v různých podobách po celý život. Huizinga nazývá hrou svobodné jednání, jež je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale přesto může hráče plně zaujmout a probíhá podle předem daných pravidel. Pro dramatickou výchovu je klíčová hra založená na dočasném přijetí fikce. Zahrnuje divadelní a dramatické aktivity a kostýmování a maskování. Svobodu ve hře řízené učitelem zajišťujeme respektováním motivací a zájmů účastníků, což koresponduje s výběrem takových

témat, které žáky osobně osloví a mohou je vzít za své. Nedílnou součástí svobody ve hře, ale nejen v ní, je možnost ze hry odstoupit. (Huizinga in Machková, 2007, s.15) Tato svoboda je důležitou součástí všech zážitkových aktivit, není možné někoho nutit, aby hrál roli rodiče nebo učitele nebo aby vylezl při outdoorových aktivitách na vysoká lana, když o tom není vnitřně přesvědčen a obává se tak učinit, to bychom zcela popírali demokratickou atmosféru, která má zážitkové aktivity provázet.

- Tvořivost je chápána jako schopnost a činnost. V dramatické výchově se pracuje především s tvořivostí expresivní, která zahrnuje základní úroveň tvořivosti objevující se v běžných činnostech. Tvořivý člověk disponuje samostatností, nezávislostí, sebedůvěrou, zájmem o smysl věcí, užíváním intuice a koncentrovanou vnímavostí a citem pro rozeznání hranic řešitelnosti problému. Tvořivé řešení vyžadují totiž například situace krizové či mimořádné, které vyžadují změnu přístupu a přizpůsobení se, které spadají do skupiny situací problémových. Opět se tímto dotýkáme jednoho z rysů zážitkové pedagogiky. To, co bývá rizikem u tvořivostních aktivit, je spojování s něčím výjimečným a nadprůměrným, ze strany pedagoga nabízení vlastního řešení či vyzdvihování jednoho žáka jako vzoru, a naproti tomu i přístup, kdy je správně zcela všechno, takže účastníci mohou získat dojem, že není ani proč tvořit. Tvořivost se nejlépe rozvíjí v sociálním klimatu založeném na zájmu o tvůrčí produkty, spojené s očekáváním tvořivosti ze strany učitele a v souladu s pestrými nabídkami přitažlivých a zajímavých aktivit, s konstruktivní kritikou, podporou samostatnosti, zvědavosti, iniciativy, intuice a s podporou vyjadřování zážitků.
- Partnerství v dramatické výchově rozumíme jako partnerským vztahům mezi učiteli a žáky a také žáky mezi sebou, za přítomnosti tolerance, kooperace a empatie, které neodmyslitelně patří ke skupinové práci, již dramatické aktivity jsou.
- Psychosomatická jednota je jednotou vnitřního světa člověka s jeho tělem.
- Fikce, fiktivní situace, tedy symbolizace, umožňuje účastníkovi odpoutat se od své reálné situace. Jde o to, že kromě prožívání situací, které jsou velmi neobvyklé a nebo je nepravděpodobné, že bychom si je někdy v životě vyzkoušeli, máme pocit bezpečí. Nejedná se o situace v reálném životě, takže můžeme vyzkoušet různé varianty řešení a vzhledem k odstupu od situace můžeme na ni nahlížet věcně a objektivně.
- Vstup do role znamená jednání ve fiktivní skutečnosti, symbolickou hru založenou na mezilidských vztazích, charakterech a jednání. Nejen pro žáky se může stát vstup do role velkým přínosem a napomoci mu pochopit druhého člověka a jeho jednání, ale

domnívám se, že čas od času by bylo prospěšné i ze strany pedagoga vstoupit na alespoň na krátkou chvíli do role žáka a obohatit svůj vnitřní svět o ten jeho. Jestliže chceme, aby žáci chápali nás dospělé a učitele, měli bychom se snažit pochopit také my naše žáky.

- Zkoumání a experimentace mají svůj význam proto, že umožňuje díky opětovnému vracení k situaci či postavě nalézat různá řešení nebo náměty a to vše z různých úhlů pohledu.
- Improvizace je umění jednat bez přípravy, bez textu a bez scénáře, je stěžejní pro život, ve kterém se neustále dostáváme do situací, kdy zkrátka improvizovat musíme. Ve hře zajišťuje prvek hravosti.

Výše zmíněné principy nelze od sebe oddělit, pokud chceme hovořit o dramatické výchově. Jednotlivě mohou být ale součástí různých aktivit a v poměrně širokém spektru se využívají kromě zážitkových programů také v běžném vyučovacím procesu v různých předmětech nebo průřezových tématech.

### **6.3.2 Metody dramatické výchovy**

Podle míry angažovanosti hráče ve hře dělí Valenta metody a techniky dramatické výchovy na čtyři skupiny, přičemž v první skupině, již nazývá metodu plné hry, je člověk účasten celým svým psychofyzickým aparátem, pohybem i řečí. Ve skupině druhé se člověk vyjadřuje pouze pohybem, gestem, mimikou a tyto metody nazývá pantomimicko-pohybovými metodami. Třetí skupina je tvořena metodami graficko-písemnými, kdy je člověk zaangažován nikoliv jako osoba, ale angažuje se svým výtvořem. Čtvrtou skupinu tvoří metody materiálově věcné, jejichž znakem je lidská manipulace věcmi vzniklými a existujícími mimo nás. (Valenta in Machková, 2007, s.103)

V zážitkových aktivitách se uplatňují v různé míře všechny čtyři výše zmíněné skupiny metod, od plné angažovanosti „celého“ člověka i s jeho pohybovým a řečovým projevem, která se dá vhodně využít během kreativních a společenských programů s přijímáním rolí, k metodám ze druhé skupiny, kdy se v průběhu zážitkového programu často zařazují aktivity zaměřené na neverbální komunikaci, k písemným výtvořům a konečně najdeme zde i aktivity zaměřené na manipulaci s věcmi.

## 7 SKUPINOVÁ DYNAMIKA, MOTIVACE, ZPĚTNÁ VAZBA A REFLEXE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE

### 7.1 Skupinová dynamika

Skupinovou dynamiku známe již od Kurta Lewina. Jako skupinová dynamika jsou označovány procesy, hybné síly, které ovlivňují skupinové dění a skupinové chování. Dílčí prvky skupinové dynamiky se neustále mění a navzájem se ovlivňují. Sczepanski tvrdí, že sociální skupina má tři základní znaky a sice interakci, komunikaci a organizaci. Vztahy jedinců ve skupině tvoří organizovaný integrovaný systém.

Při zážitkových aktivitách často pracujeme právě se skupinou, proto je důležité mít přehled o tom, jakým způsobem se v ní tyto procesy a jejich jednotlivé prvky projevují a jak ovlivňují chování celé skupiny i jejích členů.

Odborníci rozlišují různá dělení prvků skupinové dynamiky. Svatoš a Lebeda uvádějí čtyři na sebe navazující stádia vývoje nově vytvořené skupiny, kterými každá skupina projde a v nichž se prvky skupinové dynamiky projevují. Nazývají je forming (vzájemné poznávání členů), storming (přiznání existence konfliktů), norming (akceptace nového rozdělení rolí, potvrzování) a performing (prostředí spolupráce, stabilní struktury rolí a přijatých pravidel ve skupině). Skupinová dynamika je přítomna také ve skupinách, které již po nějakou dobu existují, to znamená, že prošly výše zmíněnými fázemi. Prvky skupinové dynamiky můžeme rozdělit následujícím způsobem :

- **Cíle** označujeme nejčastěji jako úkoly, které mají členové skupiny splnit v daném časovém horizontu a za dodržení určité kvality. Hledání cest k cílům korigují skupinové hodnoty.
- **Normy** jsou pravidla chování a postupy, jejichž respektováním členové skupiny dosahují cílů skupiny. Jsou také určitým systémem pravidel, kterým skupina zajišťuje co možná nejplynulejší průběh společných činností ve skupině a nekonfliktní fungování mezilidských vztahů. Odvíjejí se ze skupinových cílů a hodnot.
- **Interakce** je vzájemné působení členů skupiny na sebe navzájem.
- **Komunikace** je vzájemné sdělování informací, emocí a vztahů mezi členy skupiny.
- **Vedení** (vůdcovství) souvisí s určováním a dosahováním cílů a norem skupiny (jde o to, jakým způsobem dojdeme k cíli). Patří sem i to, do jaké míry všichni členové skupiny společně určují, dodržují a kontrolují cíle a normy. Vedení skupiny může mít různou podobu. Na nejobecnější rovině rozlišujeme dvojí typ: demokratický

nebo autokratický. Autokratické vedení bývá také označováno jako řízení. Řezáč rozlišuje styly řízení podle typu temperamentu a říká, že sangvinici se vyznačují kooperativním, cholericí autoritářským řízením. Melancholici nechávají volný průběh dění ve skupině a flegmatici jsou liberálními vůdci.

- **Stimulace** je vytváření takových (vnějších) podmínek, ve kterých mají členové skupiny pocit dostatečné motivace k určité činnosti. Motivace (způsoby motivace vhodné pro zážitkové aktivity viz podkapitola 7.2 Motivace) je soubor subjektivních, vysoce osobních vnitřních sil v psychice členů skupiny. Tyto vnitřní síly vedou členy skupiny k tomu, že usilují o „nějaké“ dění ve skupině.
- **Pozice** je místo, které člověk ve skupině zaujímá, určuje jeho postavení ve vztahu k ostatním členům skupiny. Řezáč upozorňuje na skutečnost, že pozice jedince ve skupině není nikdy výrazem jednoho kritéria a že důležité faktory zde hrají například podíl na dosahování skupinových cílů, způsob seberealizace ve skupině a také mravní profil osobnosti.
- **Role** je chování, které odpovídá dané pozici člena skupiny (a které členové skupiny od člověka na určité pozici očekávají). Člen skupiny je pak zodpovědný za výkon všech rolí, které odpovídají jeho pozici.
- **Struktura** (stavba) skupiny je skladba nebo-li konstelace všech formálních, ale také neformálních vztahů mezi členy skupiny.
- **Atmosféru** vnímáme jako převládající nebo charakteristickou náladu ve skupině. Hovoříme o atmosféře důvěry, pohody, spolupráce, otevřenosti, tolerance. Atmosféra nám poskytuje vyjádření, jaké vztahy či jejich atributy se staly jak pro jednotlivce, tak pro skupinu jako celek hodnotou.
- **Koheze**, soudržnost skupiny, dostředivé síly způsobují, že se členové skupiny cítí ve skupině spokojení a že tam chtějí patřit. Řezáč diferencuje tzv. socio-emocionální soudržnost, vycházející z povahy vztahů ve skupině a instrumentální soudržnost vycházející z cílů skupiny.
- **Tenze**, napětí, odstředivé síly způsobují, že se členové skupiny cítí ve skupině nespokojení, že chtějí ze skupiny odejít.
- **Podskupiny** jsou menší skupiny v mateřské skupině, které zahrnují jen některé členy mateřské skupiny a které mohou sledovat své dílčí cíle a mít své vlastní normy.
- **Fáze vývoje** souvisí s tím, že se každá skupina vyvíjí v čase a prochází postupně zákonitými stadii, o kterých se zmiňují na začátku této kapitoly.

Na skupinu působí další faktory, jimiž může být vliv minulých zkušeností, které členové skupiny získali. Dalším z faktorů, které ovlivňují skupinovou dynamiku, je bezesporu vnější atmosféra. Vnitřní motivy členů skupiny také zasahují různými způsoby do dění ve skupině. Většinou je to tak, že skupina je dále ovlivňována i vztahy se skupinami jinými.

Pro učitele je fungování skupinové dynamiky zdrojem cenných informací o třídě jako sociální skupině. Jak již bylo zmíněno výše, v zážitkové pedagogice se mnohé aktivity odehrávají právě ve skupině, ale i učitel, který nechce uplatňovat ve své praxi zážitkovou pedagogiku, by měl citlivě vnímat fungování skupinové dynamiky, protože se díky ní dozví mnoho nejen o své třídě jako sociální skupině, ale také o jednotlivých žácích.

## **7.2 Motivace**

Jestliže chceme žáky do něčeho vtáhnout, nestačí samo o sobě předložit jim aktivitu nebo úkol a očekávat od nich, že se sami chopí iniciativy, to bychom se i je vystavovali možné nečinnosti, zmatenosti a nezdědky po opakovaném stejném postupu i nezájmu. Zážitkové aktivity působí samy o sobě atraktivně a zajímavě, mnohdy se také odehrávají v zajímavém a neobvyklém prostředí, ale ani jedno z těchto hledisek není důvodem k tomu, abychom od motivování žáků upouštěli.

Pokud uvádíme nějakou aktivitu, je vhodné žáky motivovat tak, aby měli chuť se aktivity zúčastnit, protože je zajímavá, protože se jim díky ní podaří třeba něco nového a nebo bude mít pro ně jiný pozitivní zisk. Jakmile se nám podaří vzbudit u žáků opravdový zájem o to, co se bude dít, je velmi pravděpodobné, že se úkolu zhostí a vzhledem k osobní zainteresovanosti si z něj odnesou mnohé zkušenosti pro sebe. Nehledě na to, že pokud mají žáci motivaci, usilují také mnohem intenzivněji o zdárné dokončení či vyřešení úkolu. Považují takový úkol zkrátka za „svůj“ a cíl vyřešit ho je jejich osobním cílem.

Motivovat můžeme různými způsoby, vždy je ale třeba velmi citlivě zvažovat, který způsob motivace zvolíme s přihlédnutím k tomu, s jakou skupinou žáků pracujeme. Každá skupina má svá specifika a učitelé by měli jednat s ohledem na tyto zvláštnosti. Někdy působí motivačně samotný způsob, jakým učitel zadává aktivitu - jedná se například o to, jakým tónem na žáky mluví. Docela užitečné je poukazování na jiné skupiny a sdělování jak rychle nebo pomalu, lehce či obtížně, aktivitu nebo úkol zvládnou. Tady je ale obzvláště důležité citlivé vnímání skupiny ze strany učitele. Nezdědky bývají skupiny, na které zpráva o tom, že jiná skupina se s úkolem vypořádala opravdu rychle a že jim nečinil vůbec žádný problém, působí pravým opakem a spíše je demotivuje. Velmi motivačně působí výzva. Vhodně zvolené pomůcky a materiál patří také mezi prostředky motivace. Těžko můžeme žákům

nabízet s nadšením účast na aktivitách, když bychom neměli dostatečné a vhodné materiální zabezpečení. Motivujeme postavením účastníků do role. Tím myslíme třeba role ve spolupracující skupině, které žáci mají, ať už si je rozlosují, dohodnou nebo je mají předem přidělené. Motivuje učitel sám, je-li pro žáky vzorem a autoritou v pravém slova smyslu, kterou chtějí následovat.

Po motivaci následuje instrukce, která žáky seznamuje se základními pravidly aktivit, cvičení a her. Týká se sdělení o počtu členů skupiny, podle čeho se žáci do skupin rozdělí, jaký sledujeme cíl, pravidla co se smí a nesmí a co bude případně při porušení pravidel následovat. Tady nejde o vyhrožování a zdvižený prst, jde o to, udělat jasno pro všechny účastníky aktivity a tím vytvořit bezpečné prostředí. Sdělíme časové vymezení, domluvíme si signály, pomůcky a můžeme zveřejnit formu odměny a kdo všechno ji může získat. Je zde i prostor pro případné dotazy.

### **7.3 Zpětná vazba**

#### **7.3.1 Poskytování zpětné vazby**

Jestliže si zážitková pedagogika klade za jeden ze svých cílů podpořit či zlepšit vzájemnou komunikaci a spolupráci mezi členy skupiny, je nezbytné vytvořit adekvátní bezpečné prostředí, aby se tato změna k lepšímu mohla uskutečnit.

Herlichová zdůrazňuje, že cílem poskytování a přijímání zpětné vazby je upevnit a podpořit takové chování ve skupině, které je vhodné a zároveň koriguje chování, které není vhodné.

Při správném vzájemném poskytování zpětné vazby dochází ke zlepšení komunikace mezi členy skupiny ve smyslu dorozumívání i porozumění. Sdělování zpětné informace má svá pravidla. Sdělujeme to, co si myslíme popisně, snažíme se nehodnotit a nehledat viníka. Naše sdělení by měla být konkrétní a jasně formulovaná. Měla by být obsahem a formou přizpůsobena tomu, komu ji poskytujeme – jinak si můžeme dovolit poskytnout zpětnou vazbu středoškolákovi, jinak žákovi druhého stupně a jinak žákovi v první třídě.

Pokud má mít zpětná vazba smysl a má z ní mít příjemce osobní užitek, je třeba informaci zaměřit tam, kde je možná změna. Tak se vyvarujeme toho, že budeme hovořit o něčem, co není v silách příjemce změnit a namísto toho, abychom ho posunuli dále, ho tím znejistili či dokonce zranili. Nejúčinnější bývá zpravidla zpětná vazba tehdy, když je vyžádaná a když je podána co nejdříve po události. Těžko někoho oslovíme nebo dokonce pobídeme ke změně, když mu poskytneme zpětnou vazbu za měsíc potom, co k události došlo. Obsahová

správnost zpětné informace je podmínkou pro to, aby se neminula cílem. Ten, kdo poskytuje zpětnou vazbu, by měl vztahovat svůj výrok na určitou konkrétní okolnost, která se stala právě tady a teď. To, co se stalo před dvěma lety a úplně jinde, i když nás to velmi osobně zasáhlo a zrovna v tuto chvíli cítíme velkou potřebu to dotyčnému sdělit, protože se zachoval podobně nebo dokonce úplně stejně, a ke všemu se nám zdá, že by to měl rozhodně vědět, není přípustné. Zpětná informace by měla být pomocí a tou není moralizování nebo interpretace. Poskytovatel zpětné vazby může nabídnout svůj názor, nikoliv ho někomu vnucovat. Nelze sdělovat něco, co je náš názor za každou cenu i ve chvíli, kdy sami vidíme, že příjemce není schopen naše sdělení přijmout. Patrně bychom se vystavovali nebezpečí, že budeme působit jako moralisté a má-li naše sdělení sloužit ku prospěchu příjemci, v takovéto chvíli ani být přínosem nemůže.

### **7.3.2 Přijímání zpětné vazby**

Příjemce zpětné informace, pokud nerozumí našemu sdělení, má možnost se zeptat a zprávu si ujasnit, ale mělo by to být v souladu s jeho ochotou vyslechnout názor druhého, aniž by s ním polemizoval.

## **7.4 Reflexe**

Reflexe má v zážitkové pedagogice nezastupitelnou funkci. Je totiž hlavním nástrojem stimulování a podporování procesu učení jako prostoru pro přeměnu zážitku v aplikovatelnou zkušenost. Učitel se při reflexi stává facilitátorem (pomocníkem), vytváří potřebné podmínky a příznivou atmosféru pro zdárný průběh rozboru, nabízí vhodné reflektivní techniky, iniciuje diskuzi, řídí proces, shrnuje a formuluje závěry, poskytuje porovnání závěrů skupiny s uznávanou teorií nebo se zkušenostmi odjinud. Jde o to, že reflexí teprve nastává učení se zkušeností z činnosti. Není to existenční podmínka, ale bez reflexe nemá učitel jistotu, že k učení dojde. Do našich dosavadních zkušeností jsou reflexí včleňovány zkušenost a zážitek a dochází k obohacení našeho prožívání budoucího jednání.

Reflexi bychom mohli definovat například jako pohled zpátky, připomenutí toho, co se událo, zhodnocení aktivity a jejího průběhu. Reflexi Hartl a Hartlová označují jako odrážení, druh sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků. Reflexe je spolu s úvahou v pojetí konstruktivistů považována za určující prvek procesu učení, následuje po učební zkušenosti. Také dovednosti jsou osvojovány interakcí mezi činností a jejím reflektováním, dokud není dovednost internalizována buď jako osvojená vědomost nebo jako rutinní výkon.



Nejde jen o rozbor úspěchů, ale také o to, co bychom mohli příště zlepšit. Nehledáme toho, kdo za „to“ může, ale snažíme se přijít na to, co se stalo a dobrat se toho, co s tím udělat do budoucna.

Reflexe má svá pravidla a je velmi cenná pro rozvoj komunikace. Dochází při ní totiž k učení se z chyb a úspěchů a co je zásadní – tyto chyby se dějí ve velké míře při hrách, to znamená „nanečisto“, tedy nikoliv v běžném životě, kde bychom po zásluze nesli patřičné následky, ale díky tomu, že se dějí právě v situacích mimo běžnou životní realitu, máme možnost se z nich bezbolestně poučit a proměnit je tak v cennou zkušenost.

Podle Valenty mívá reflexe různé podoby, nejčastěji je užívána forma verbální, tedy diskusní, kdy se učitel ptá a vybízí žáky ke sdělování. Je možné užít reflexi například v podobě kresby zážitku nebo zahráním situace. To může být východisko ve chvíli, kdy se žákům nechce mluvit, protože se s reflexí setkali úplně poprvé a nebo nedokáží zprvu vyjadřovat svoje pocity. Reflektivní otázky by měly být zejména otevřené a měly by se týkat toho, co se stalo, kdy se to stalo, kde nebo při jaké aktivitě. Tážeme se kdo k události má co říci, proč se domníváme že se to či ono stalo, jak často se to děje, do jaké míry. A otázky formulujeme s ohledem nejen na věkovou kategorii, s níž pracujeme, ale také na to, co vnímáme pro skupinu jako stěžejní. Otázky nemusí být pouze vztahované ke konkrétní aktivitě, mohou obsahovat obecnější normy a pojmy jako jsou dotazy na komunikaci, spolupráci, naslouchání a podobně. Otázky můžeme vztahovat také k cílům dané aktivity a měli bychom si je předem připravit, ať už jde o promyšlení nebo písemnou přípravu.

## **8 PŘEDNOSTI A LIMITY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY**

### **8.1 Přednosti zážitkové pedagogiky**

V první řadě je velkou předností zážitkového učení fakt, že získávané poznatky jsou při něm vyvozovány z osobního prožitku situací vznikajících ve skupině při řešení zadaných úkolů. Tyto úkoly mají reálnou podobu a následnými společnými rozborů dokážeme snadno a správně odhalit příčiny úspěchu či neúspěchu.

Již na začátku práce bylo zmíněno, že poznatky, které získáváme vlastní činností, jsou nejstálější a přítomnost emocí, které často zážitek provází, z nich činí něco téměř nezapomenutelného. Většinou jsou zážitkové úkoly zajímavé tím, že nejde o nic běžného, s čím se setkáváme denně a to je jejich nepopiratelnou předností.

Případné nezdary spojené s některými úkoly nepůsobí nijak tragicky a nejsou zdrojem stresu. Při zážitkovém učení vytváříme bezpečné prostředí pro experimentování. Navíc, a to je velmi důležité zvláště u outdoorových a fyzicky náročných programů, jsou všechny aktivity dobrovolné, takže žáci mají svobodnou možnost volby, zda se zúčastní aktivity, či nikoliv.

Rozvíjíme komunikativní dovednosti, schopnost řešit konflikty, řídit projekty, rozvíjíme vzájemné poznávání a budování důvěry ve skupině. A samozřejmě rozvíjíme sebepoznání a důvěru v sebe sama. Podporujeme mimo jiné také rozvoj interpersonální a intrapersonální složky inteligence.

Díky aplikaci zážitkových aktivit dosahujeme zkušeností využitelných pro další život, což je pro žáky cenné a kromě toho je to podmínkou současného trendu výchovy a vzdělávání, kdy směřujeme k tomu, aby poznatky, dovednosti a zkušenosti získané ve škole měly přesah do běžného života ve společnosti.

### **8.2 Limity zážitkové pedagogiky**

Asi nenajdeme žádnou pedagogickou disciplínu, která by měla jenom samé přednosti a neznala hranic.

Zážitková pedagogika je náročná. Je náročná po všech stránkách a pro všechny. Pro žáky představuje zároveň s atraktivitou také překážky a ty mohou někteří žáci považovat pro sebe za nepřekonatelné. Od učitele se očekává maximální angažovanost, zodpovědnost a porozumění skupině se kterou pracuje, ale i znalost zážitkové pedagogiky v teorii a praxi. Bez teoretických a praktických znalostí se v tomto oboru jen stěží obejdeme.

Prozatímní možnosti vzdělávání pedagogů v tomto oboru nejsou dostačující, vzdělávání zajišťuje pouze malé procento škol a organizací. Povětšinou se jedná o kurzy pro preventisty sociálně patologických jevů, ale takových, které by byly vedeny zážitkovou formou, není mnoho. Tyto kurzy jsou z nemalé části financované z evropských fondů nebo z grantových zdrojů. Jistě by stála za zmínku grantová problematika, ta ale není předmětem této práce.

Ne každá škola má také vyhovující prostory a prostředí uvnitř a v okolí školy, nejlépe přírodní, které je pro zážitkovou pedagogiku nejvhodnější. Ačkoliv by třeba učitelé i rádi, těžko mohou uspořádat více, než několik málo zážitkových akcí do roka, ať už v podobě zážitkových víkendů ve škole při projektových dnech či výjezdních akcí školy. Opět se dostáváme ke zřejmému nedostatku finančních prostředků, kde shledáváme limity zážitkové pedagogiky.

Uzavřeme-li materiální zabezpečení realizace zážitkových aktivit, a soustředíme-li se na osobnost učitele jako partnera a průvodce žáka, nemůžeme si namlouvat, že každý učitel je takového vztahu k žákům schopen, že každý učitel je vysoce kreativní a dovede pro žáky vymyslet zajímavý program, ne každý učitel má chuť se s žáky rozjet do lanového centra či se snad dokonce se svými žáky zúčastnit adaptačního kurzu. Toto je hledisko osobnostní, neméně důležité.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

### **1 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ**

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, zda je zážitková pedagogika využívána ve školním prostředí či nikoliv a dílčími cíli je zjistit možnosti využití zážitkové pedagogiky ve škole. Těmito dílčími možnostmi zamýšlím využití zážitkové pedagogiky v běžných výukových hodinách a výukových blocích, při akcích pořádaných školou uvnitř jako jsou například různé semináře, víkendy v budově školy či projektové dny. Další možností myslím využití zážitkové pedagogiky při školních akcích především v přírodě, kterými mohou být školní výlety, lyžařské výcviky, školy v přírodě, adaptační kurzy nebo výjezdní akce školy.

Tyto možnosti ověřuji následujícími hypotézami :

H1 Učitelé nepracují s prožitkem, to znamená, že jimi používané aktivity ve škole nemají rysy zážitkové pedagogiky.

H2 Učitelé nepracují s prožitkem, to znamená, že jimi používané aktivity v přírodě nemají rysy zážitkové pedagogiky.

V kvalitativní části výzkumu se již zabývám těmito možnostmi v konkrétní podobě a zjišťuji, které aktivity a při jakých příležitostech, to znamená kdy a kde učitelé využívají zážitkovou pedagogiku a zda se v zážitkové pedagogice dále vzdělávají. Kvalitativní část si klade za cíl podat zprávu o tom, co lze ze zážitkové pedagogiky využívat ve školním prostředí.

## **2 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU**

Do výzkumného vzorku byli záměrně vybráni učitelé základních škol, základních škol speciálních, středních škol odborných a gymnázií z pardubického a královéhradeckého kraje. Konkrétně byla oslovena Základní škola Svatopluka Čecha v Chocni, Základní škola J. A. Komenského v Brandýse nad Orlicí, Základní škola speciální ve Vysokém Mýtě, Základní škola Jablonné nad Orlicí, Základní škola Spořilov v Pardubicích a Základní škola Svobodné Dvory v Hradci Králové.

Ze středních škol byly osloveny Střední zdravotnická škola v Ústí nad Orlicí, Střední škola zdravotnická a sociální v Chrudimi, Střední a vyšší škola pedagogická v Litomyšli, Střední odborná škola automobilní a střední odborné učiliště automobilní v Ústí nad Orlicí, Gymnázium Broumov a Gymnázium Pardubice, Dašická.

### **2.1 Základní soubor a výběr**

Do vzorku byli záměrným výběrem vybráni učitelé prvního a druhého stupně ZŠ Svatopluka Čecha, v počtu 20 učitelů. Ze ZŠ J.A. Komenského v Brandýse nad Orlicí byli vybráni učitelé prvního a druhého stupně v počtu 10 učitelů. Ze ZŠ speciální ve Vysokém Mýtě bylo vybráno 10 učitelů celkem z obou stupňů. Ze ZŠ v Jablonném nad Orlicí bylo vybráno z prvního a druhého stupně 10 učitelů, ze ZŠ Spořilov v Pardubicích bylo vybráno celkem z obou stupňů 15 učitelů a ze ZŠ Svobodné Dvory v Hradci Králové byli vybráni učitelé prvního a druhého stupně v počtu 10 učitelů.

Bylo osloveno 75 učitelů prvního a druhého stupně základní školy.

Ze středních škol byli osloveni učitelé SZŠ v Ústí nad Orlicí v počtu 10 učitelů, SZŠ a SSŠ v Chrudimi v počtu 15 učitelů, SPŠ a VŠP v Litomyšli v počtu 10 učitelů, SOŠA a SOUA v Ústí nad Orlicí v počtu 10 učitelů, Gymnázium Broumov v počtu 15 učitelů a Gymnázium Pardubice, Dašická v počtu 15 učitelů.

Bylo osloveno 75 učitelů středních škol.

Celkem bylo osloveno 150 učitelů základních a středních škol. Návratnost dotazníků byla 108 dotazníků celkem ze všech oslovených škol.

Dotazníky jsem rozdávala na výše zmiňovaných školách ve dnech od 3.- 7. března roku 2008. Po rozdání dotazníků jsem učitele seznámila s účelem své práce a podala jim základní informace o problematice, kterou se v diplomové práci zabývám.

### 3 METODY VÝZKUMU

Pro tento výzkum byla zvolena metoda dotazníku . Pro dosažení cílů tohoto výzkumu byly připraveny a použity dvě varianty dotazníků, a sice jeden s parametrickými otázkami pro kvantitativní výzkum a jeden s otázkami otevřenými a možnostmi volných odpovědí pro výzkum kvalitativní. Oba dotazníky, ale zejména dotazník pro výzkum kvantitativní, byly koncipovány tak, aby respondenti otázkám rozuměli, bez ohledu na to, zda znají či neznají pojem zážitková pedagogika a zda se orientují v této problematice. To považuji za důležité a prospěšné pro tento výzkum, neboť tím bylo zajištěno, aby mohli odpovídat i ti respondenti, kteří se se zážitkovou pedagogikou ještě nesetkali. V úvodu tohoto dotazníku bylo krátce zmíněno, co je zážitková pedagogika, aby bylo zajištěno, že pedagogové vědí, na co odpovídají.

Dotazník pro kvalitativní výzkum byl koncipován tak, aby měli respondenti prostor pro vlastní vyjádření, čehož bylo dosaženo zařazením otázek s možností volných odpovědí.

Získaná data jsem zaznamenala o tabulek a grafů, ve kterých jsou uvedeny relativní a absolutní četnosti sledovaných jevů .

Relativní četnost jsem počítala podle následujícího vzorce :  $f_i = n_i / n$

$f_i$  – relativní četnost

$n_i$  - četnost

$n$  - celková četnost

V empirické části jsem užívala těchto zkratk:

ZP – zážitková pedagogika

ZŠ – základní škola

SŠ – střední škola

SOU – střední odborné učiliště

G – gymnázium

Tab. - tabulka

SPJ – sociálně patologické jevy

RVP – rámcový vzdělávací program

ŠVP – školní vzdělávací program

## 4 POPIS VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

### 4.1 Výsledky kvantitativního výzkumu

#### Otázka 1

Připravujete aktivity při hodinách ve třídě tak, aby se žáci dostali do nových a pro ně neznámých situací, jako je například hraní rolí rodičů, učitelů, spolužáků při řešení konfliktních situací apod. ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

#### Otázka 2

Pokud připravujete takové aktivity (viz otázka 1), promlouváte s žáky o tom, jak se při těchto aktivitách cítí ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

#### Otázka 3

Pokud připravujete takové aktivity (viz otázka 1), hovoříte s žáky o tom, jak by se zachovali příště ve stejné nebo podobné situaci a co by oni nebo ostatní mohli udělat jinak?

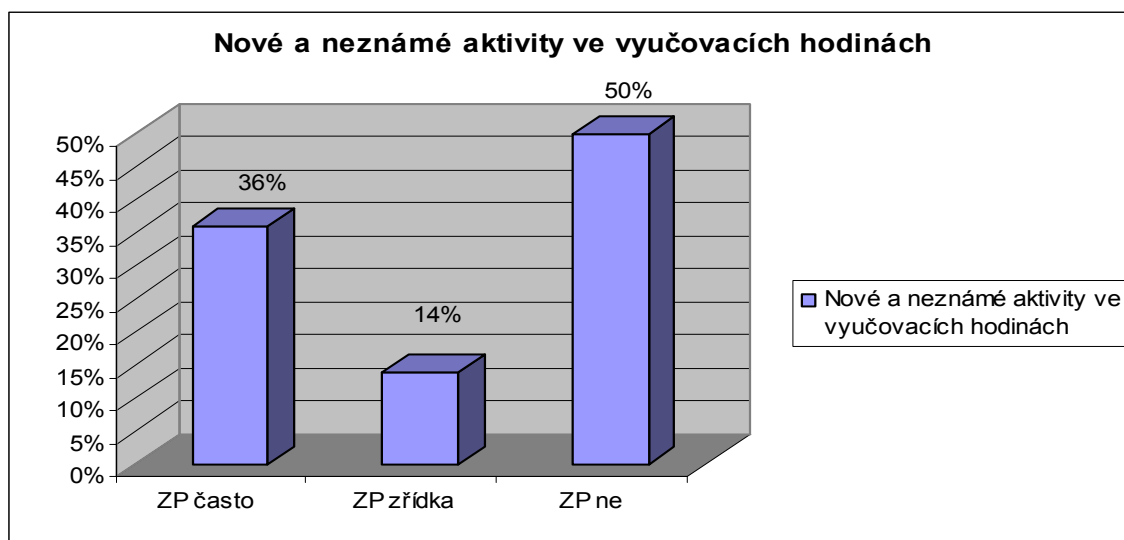
- a) často
- b) zřídka
- c) ne

Tab.3 Klíč k tabulce 4

zpracovaná otázka		č.1	č.2	č.3	
ZP ano	často	A	A,B	A,B	39
	zřídka	B	A	A	15
ZP ne	ne	ostatní varianty			54

Tab.4 Nové a neznámé aktivity ve vyučovacích hodinách

	relativní četnost%	absolutní četnost
ZP často	36%	39
ZP zřídka	14%	15
ZP ne	50%	54
<b>celkem</b>	<b>100%</b>	<b>108</b>



Graf 1

Z průzkumu vyplývá, že zážitkovou pedagogiku v podobě zařazování nových a neznámých aktivit do výuky ve třídě s následnou diskusí o tom, jak se žáci během těchto aktivit cítí, jak by se zachovali v podobné situaci příště a co by oni nebo ostatní mohli udělat jinak, využívá často 36% učitelů, zřídka kdy zařazuje a poté reflektuje takové aktivity 14% učitelů a 50% učitelů tyto aktivity s následnou reflexí nezařazuje do výuky vůbec.



#### **Otázka 4**

Zadáváte při výuce ve třídě žákům úkoly, které vyžadují společné řešení ve skupině jako je například společná konstrukce stavby, společná kresba se zavázanýma očima apod. ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

#### **Otázka 5**

A pokud zadáváte žákům takové úkoly (viz otázka 4), mají poté možnost vyjádřit své pocity ze spolupráce ve skupině, říci například zda spolupráce fungovala či ne a jak postupovali ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

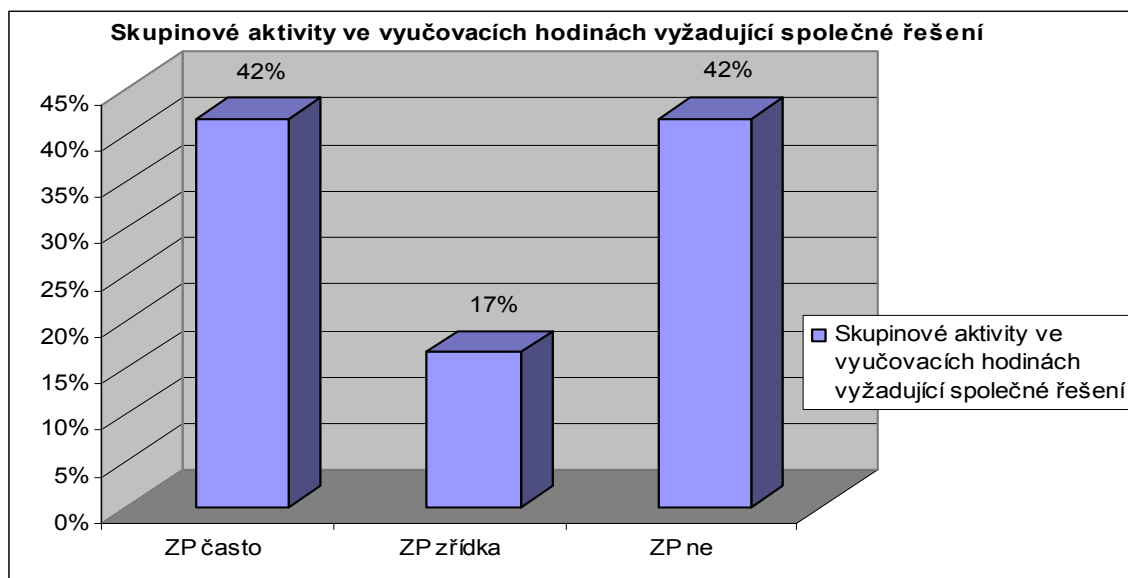
### **Skupinové aktivity ve vyučovacích hodinách vyžadující společné řešení**

Tab. 5 Klíč k tabulce 6

<b>zpracovaná otázka</b>	<b>č.4</b>	<b>č.5</b>	
<b>ZP ano</b>	<b>často</b>	A	A,B 45
	<b>zřídka</b>	B	A 18
<b>ZP ne</b>	<b>ne</b>	ostatní varianty 45	

Tab. 6 Skupinové aktivity ve vyučovacích hodinách vyžadující společné řešení

	<b>relativní četnost%</b>	<b>absolutní četnost</b>
ZP často	42%	45
ZP zřídka	17%	18
ZP ne	42%	45
<b>celkem</b>	<b>100%</b>	<b>108</b>



Graf 2

Na otázku, zda učitelé zadávají žákům při výuce ve třídě úkoly vyžadující společné řešení ve skupině a následně dává žákům možnost vyjadřovat své pocity ze spolupráce ve skupině, zvolilo ze všech dotazovaných 42% učitelů odpověď často, 17% učitelů podobné úkoly zadává žákům během výuky a vede následnou diskusi zřídka a 42% učitelů nezařazuje aktivity podporující spolupráci v řešitelském týmu do výuky s navazující reflexí vůbec.

### **Otázka 6**

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

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

### **Otázka 7**

Pokud zařazujete takové aktivity ve třídě (viz otázka 6), mají žáci potom prostor pro sdělování toho, jak se cítili, co jim bylo příjemné a co naopak ne, co je například překvapilo ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

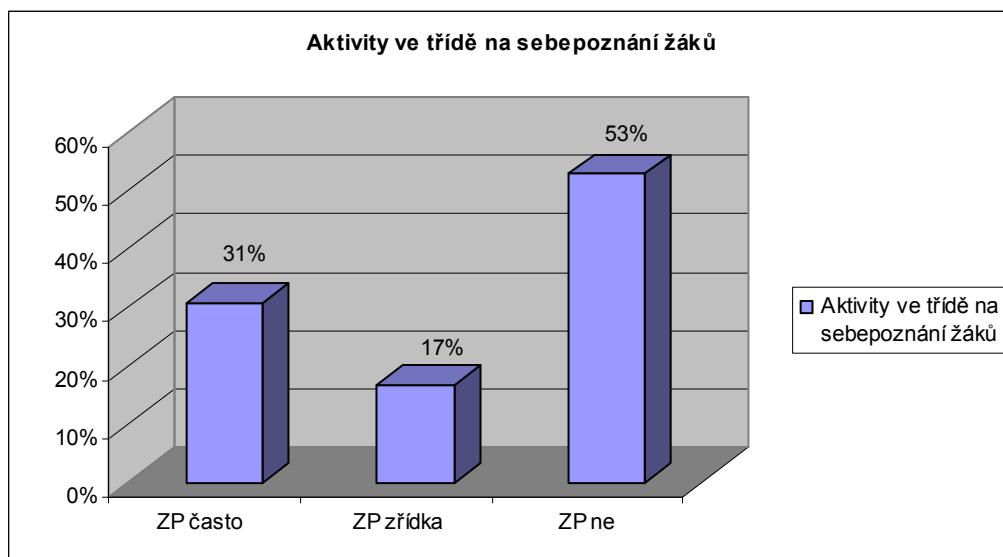
### **Aktivity ve třídě na sebezpoznaní žáků**

Tab. 7 Klíč k tabulce 8

zpracovaná otázka		č.6	č.7	
ZP ano	často	A	A,B	33
	zřídka	B	A	18
ZP ne	ne	ostatní varianty		57

Tab. 8 Aktivity ve třídě na sebezpoznaní žáků

	relativní četnost%	absolutní četnost
ZP často	31%	33
ZP zřídka	17%	18
ZP ne	53%	57
<b>celkem</b>	<b>100%</b>	<b>108</b>



Graf 3

31% dotazovaných učitelů často zařazuje do výuky neobvyklé techniky směřující k lepšímu sebepoznávání žáků a poté dává žákům prostor pro sdělování toho, jak se cítili a co je překvapilo, 17% učitelů sebepoznávací aktivity s rozбором po jejich ukončení zařazuje během výuky zřídka a 53% učitelů takovéto aktivity a následný rozbor nezařazuje do výuky vůbec.

### **Otázka 8**

Pořádáte pro žáky například semináře, víkendy či projektové dny v budově školy ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

### **Otázka 9**

A pokud pořádáte pro žáky takové akce (viz otázka 8) v budově školy, zařazujete během tohoto pobytu aktivity zaměřené na podporu smolení týmu, zlepšení komunikace atd. ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

### **Otázka 10**

Pokud pořádáte pro žáky takové akce (viz otázka 8) v budově školy, hovoříte s žáky poté o tom, jaké dojmy v nich aktivita zanechala, co pro ně znamená smolený tým, jak se pozná, když spolu lidé dobře komunikují, jak si myslí, že se to dařilo jim ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

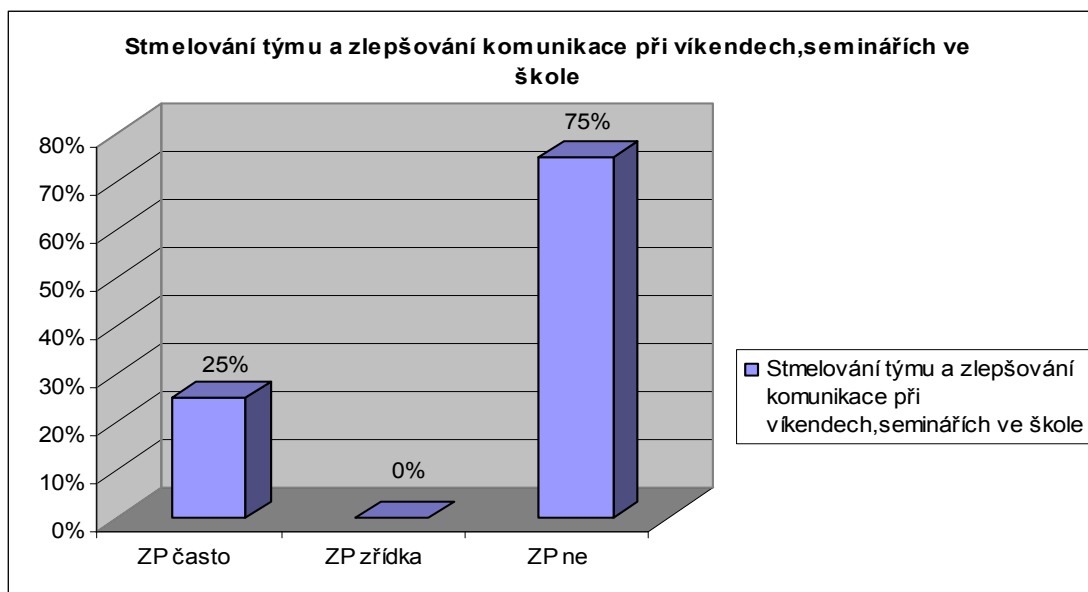
## **Stmelování týmu a zlepšování komunikace při víkendech, seminářích ve škole**

Tab. 9 Klíč k tabulce 10

<b>zpracovaná otázka</b>	<b>č.8</b>	<b>č.9</b>	<b>č.10</b>	
<b>ZP ano</b>	<b>často</b>	A	A	A,B 27
	<b>zřídka</b>	B	B	A 0
<b>ZP ne</b>	<b>ne</b>	ostatní varianty		81

Tab. 10 Stmelování týmu a zlepšování komunikace při víkendech, seminářích ve škole

	<b>relativní četnost%</b>	<b>absolutní četnost</b>
ZP často	25%	27
ZP zřídka	0%	0
ZP ne	75%	81
<b>celkem</b>	<b>100%</b>	<b>108</b>



Graf 4

Z průzkumu vyplývá, že 25% učitelů pořádá pro žáky v budově školy často víkendy, semináře či projektové dny a zařazuje přitom aktivity na stmelování týmu, zlepšení komunikace a následně s žáky hovoří o tom, jaké dojmy v nich aktivita zanechala, co pro ně znamená stmelovaný tým a jak se jim dařila komunikace, žádný z učitelů tyto aktivity s následnou diskusí nezařazuje zřídka a 75% učitelů takové aktivity v budově školy a následný rozbor nezařazuje vůbec.

### **Otázka 11**

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

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

### **Otázka 12**

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

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

### **Otázka 13**

Pokud realizujete takové aktivity (viz otázka 11), dáváte poté žákům možnost sdělovat své pocity a diskutujete s nimi o tom, co bylo například nejtěžší a o možnosti využití získaných zkušeností v dalším životě ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

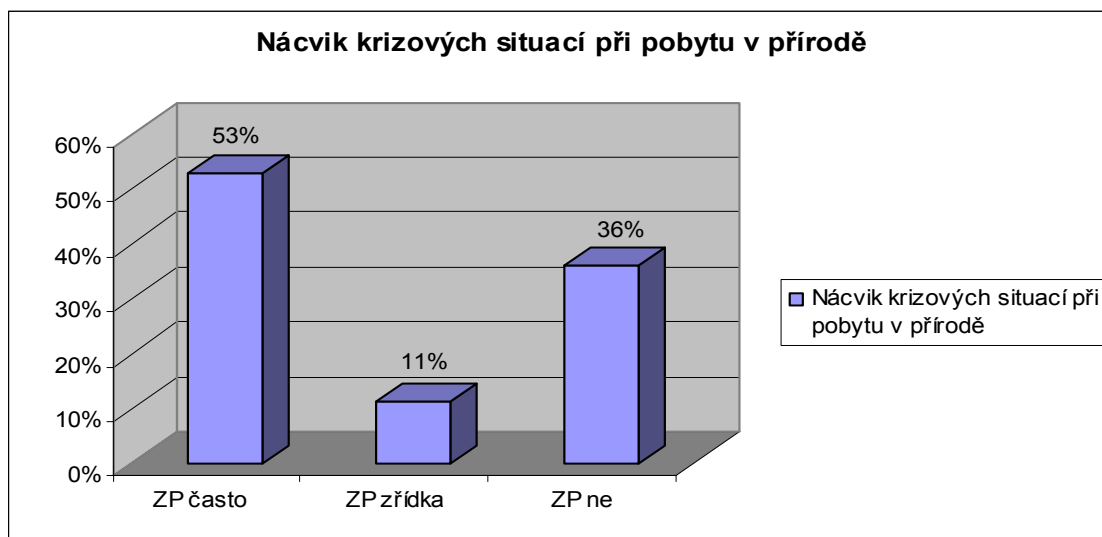
### **Nácvik krizových situací při pobytu v přírodě**

Tab. 11 Klíč k tabulce 12

zpracovaná otázka		č.11	č.12	č.13	
ZP ano	často	A,B	A	A,B	57
	zřídka	B	B	A	12
ZP ne	ne	ostatní varianty			39

Tab. 12 Nácvik krizových situací při pobytu v přírodě

	relativní četnost%	absolutní četnost
ZP často	53%	57
ZP zřídka	11%	12
ZP ne	36%	39
<b>celkem</b>	<b>100%</b>	<b>108</b>



Graf 5

Na dotaz, zda učitelé realizují se svými žáky aktivity v přírodě, během těchto aktivit zkouší nácvik krizových situací v podobě ztráty orientace v terénu, zranění kamaráda či ztráty části nezbytného vybavení potřebného pro další postup a dávají svým žákům po ukončení aktivit možnost sdělovat své pocity a diskutovat o tom, co mohou využít žáci z těchto zkušeností pro svůj další život, odpovědělo 53% učitelů často, 11% učitelů zřídka a 36% učitelů aktivity podobného charakteru v přírodě, které by byly po ukončení reflektovány nezařazuje vůbec.



### **Otázka 14**

Zadááte žákům takové úkoly v přírodě, kdy musí ve skupinách nalézt řešení problému a dojít k cíli, například etapové hry, hledání ukrytého pokladu apod. ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

### **Otázka 15**

A pokud zadáváte žákům takové úkoly (viz otázka 14), vedete žáky k následné diskusi o proběhlé aktivitě tak, aby sdělovali, jak se cítili, jak na ně působili ostatní, jak se jim spolupracovalo ve skupině a co si mohou odnést do praxe ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

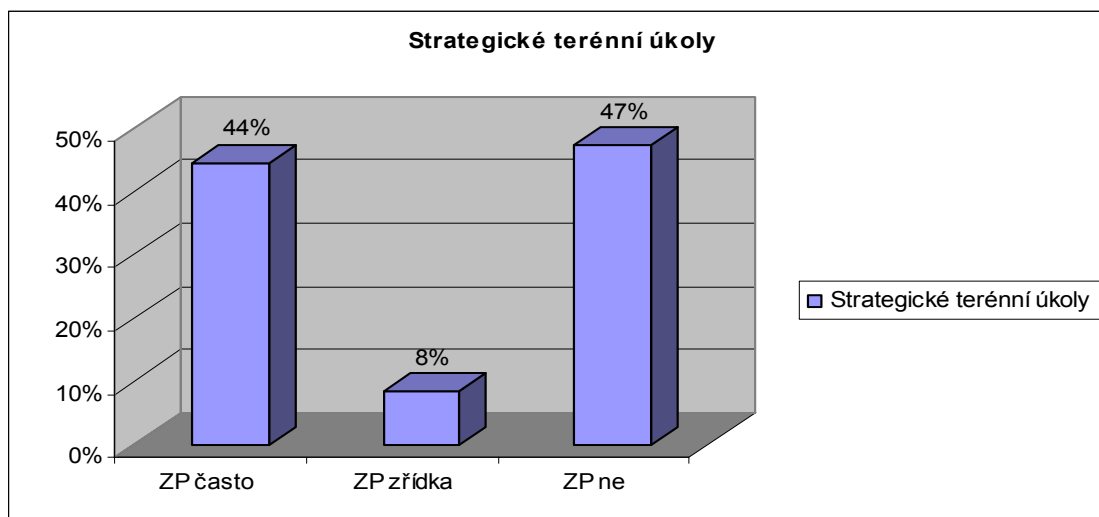
### **Strategické terénní úkoly**

Tab. 13 Klíč k tabulce 14

zpracovaná otázka		č.14	č.15	
ZP ano	často	A	A,B	48
	zřídka	B	A	9
ZP ne	ne	ostatní varianty		51

Tab. 14 Strategické terénní úkoly

	relativní četnost%	absolutní četnost
ZP často	44%	48
ZP zřídka	8%	9
ZP ne	47%	51
<b>celkem</b>	<b>100%</b>	<b>108</b>



Graf 6

Ze šetření vyplývá, že úkoly v přírodě, které vyžadují od žáků spolupráci v řešitelském týmu a dosažení společného cíle jako jsou například etapové hry, hledání ukrytého pokladu s vedením žáků k následné diskusi o proběhlé aktivitě ve smyslu zjištění, jak se jim spolupracovalo a co si mohou odnést do běžné praxe, zařazují učitelé ze 44% často, 8% učitelů tyto aktivity zařazuje a reflektuje zřídka a ze 47% takovéto aktivity se závěrečným rozbohem nezařazuje vůbec.

### **Otázka 16**

Zařazujete při pobytu v přírodě takové aktivity, které jsou fyzicky náročné, například lanové cesty a dráhy, překonání obtížného terénu a jiné ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

### **Otázka 17**

Pokud zařazujete při pobytu v přírodě takové aktivity (viz otázka 16), mluvíte potom s žáky o tom, jaké dojmy si z aktivity odnáší, co pro ně znamená překonávání překážek, co se o sobě dověděli nového ?

- a) často
- b) zřídka
- c) ne

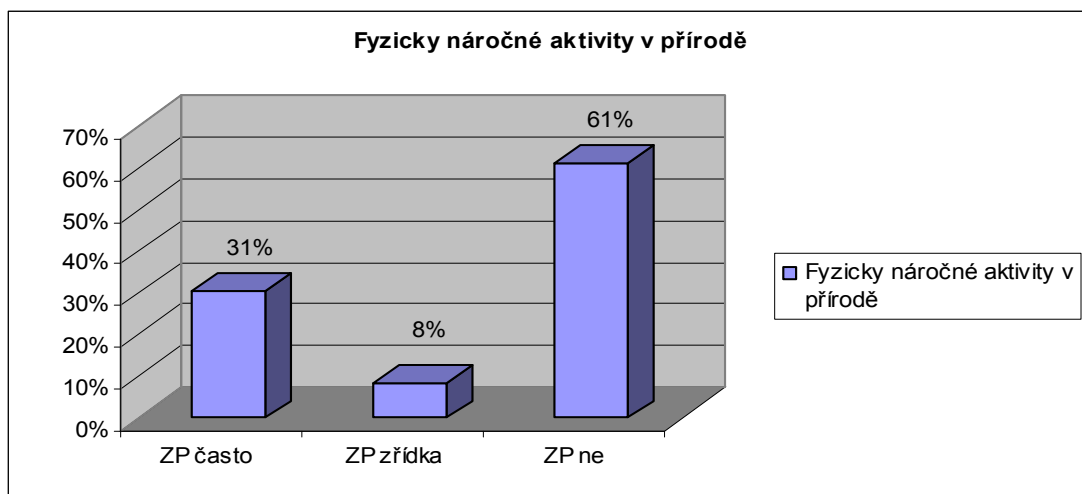
### **Fyzicky náročné aktivity v přírodě**

Tab. 15 Klíč k tabulce 16

<b>zpracovaná otázka</b>	<b>č.16</b>	<b>č.17</b>	
<b>ZP ano</b>	<b>často</b>	A	A,B 33
	<b>zřídka</b>	B	A 9
<b>ZP ne</b>	<b>ne</b>	ostatní varianty 66	

Tab. 16 Fyzicky náročné aktivity v přírodě

	<b>relativní četnost%</b>	<b>absolutní četnost</b>
ZP často	31%	33
ZP zřídka	8%	9
ZP ne	61%	66
<b>celkem</b>	<b>100%</b>	<b>108</b>



Graf 7

Na otázku, zda zařazují při pobytu v přírodě fyzicky náročné aktivity v podobě lanových cest nebo překonání obtížného terénu a potom mluví s žáky o tom, jaké dojmy si z aktivity odnáší, co pro ně znamená překonávání překážek a co se o sobě dověděli nového, odpovědělo z dotazovaných respondentů 31% často, 8% učitelů takovéto výzvolé aktivity a závěrečnou reflexi zařazují zřídka a 61% učitelů fyzicky náročné výzvolé aktivity v přírodě s následným rozborem nezařazuje vůbec.

### **Otázka 18**

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

- a) ano
- b) ne

### **Setkání pedagogů s pojmem ZP**

Tab. 17 Setkání pedagogů s pojmem ZP

<b>zpracovaná otázka č.18</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost%</b>
<b>ZP ano</b>	69	64%
<b>ZP ne</b>	39	36%
<b>Celkem</b>	108	100%



Graf 8

Na školách, kde jsem výzkum prováděla, se 69% pedagogů s pojmem zážitková pedagogika ve své praxi setkalo a 36% učitelů vypovědělo, že se s tímto pojmem doposud během své praxe neseťkali.

### **Otázka 19**

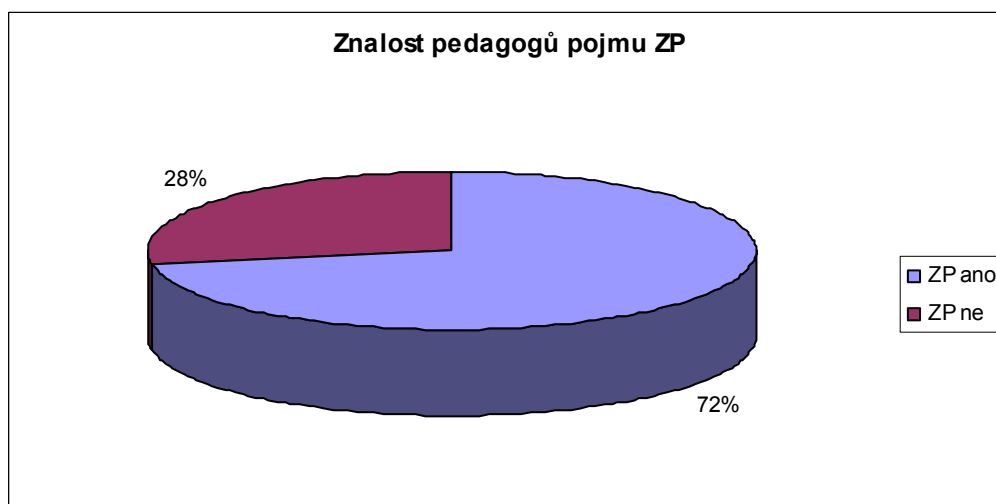
Znáte význam pojmu zážitková pedagogika ?

- a) ano
- b) ne

### **Znalost pedagogů pojmu ZP**

Tab. 18 Znalost pedagogů pojmu ZP

<b>zpracovaná otázka č.19</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost%</b>
<b>ZP ano</b>	78	72%
<b>ZP ne</b>	30	28%
<b>Celkem</b>	108	100%



Graf 9

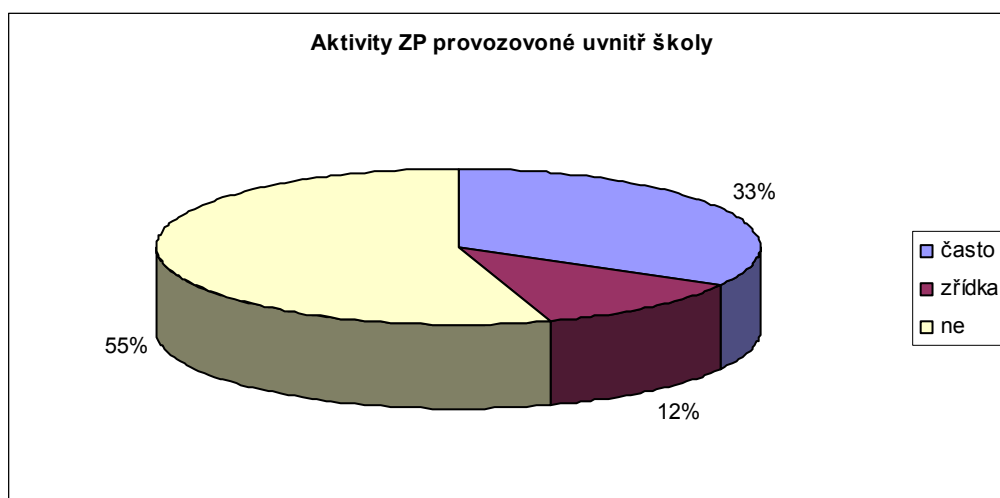
Na dotaz, zda znají význam pojmu zážitková pedagogika odpověděla většina dotazovaných pedagogů, že ano, a to ze 78% a 28% pedagogů význam tohoto pojmu nezná.

## Vyhodnocení dotazníku

### Aktivity ZP provozované uvnitř školy

Tab. 19 Aktivity ZP provozované uvnitř školy

			relativní četnost%	absolutní četnost
ZP ano	často	144	33%	36,0
	zřídka	51	12%	12,8
ZP ne	ne	237	55%	59,3
Celkem			100%	108,0



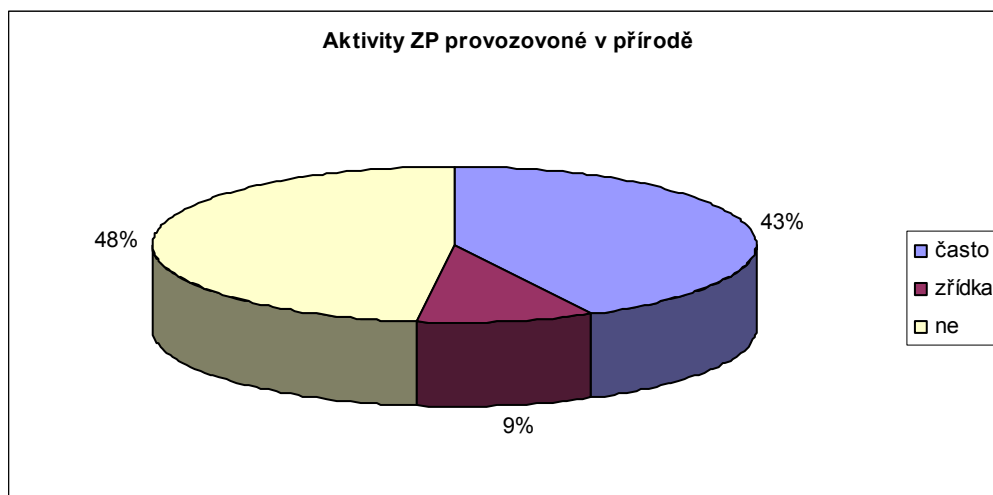
Graf 10

33% z celkového počtu respondentů, kteří vyplnili dotazník, zařazují učitelé ve škole přímo do výuky nebo během seminářů, víkendů či projektových dnů pořádaných v budově školy, aktivity, které mají rysy zážitkové pedagogiky. 12% učitelů se těmto aktivitám a závěrečnému rozboru věnuje zřídka a 55% dotazovaných učitelů takovéto aktivity ve škole, které mají rysy zážitkové pedagogiky nezařazují vůbec.

## Aktivity ZP provozované v přírodě

Tab. 20 Aktivity ZP provozované v přírodě

			relativní četnost%	absolutní četnost
ZP ano	často	138	43%	46,0
	zřídka	30	9%	10,0
ZP ne	ne	156	48%	52,0
Celkem			100%	108,0



Graf 11

Ze všech dotazovaných učitelů realizuje aktivity, které mají rysy zážitkové pedagogiky v přírodě a následně tyto aktivity reflektuje 43% učitelů často, 9% učitelů realizuje tyto aktivity v přírodě a poté reflektuje zřídka a 48% respondentů takovéto aktivity v přírodě ani reflexi nezařazují vůbec.



## **4.2 Výsledky kvalitativního výzkumu**

Kvalitativní výzkum byl proveden formou dotazníku s možností volných odpovědí. Tato forma dotazníku byla zvolena proto, aby byl zajištěn pedagogům dostatečný prostor pro jejich autentické odpovědi.

### **Otázka 1**

#### **Kdy jste se poprvé setkali se zážitkovou pedagogikou ?**

V průzkumu se prokázalo, že učitelé se mnohdy setkali se zážitkovou pedagogikou v podstatě již před deseti lety, pouze pod jiným pojmem. Řada pedagogů se setkala se zážitkovou pedagogikou během svého studia na VŠ nebo na začátku své pedagogické praxe. Další část respondentů se setkala se zážitkovou pedagogikou, když se účastnila různých seminářů .

Učitelé uvádějí především tyto typy seminářů :

- semináře pro preventisty sociálně patologických jevů
- kurzy dramatické výchovy
- outdoorové kurzy

### **Otázka 2**

#### **Jak dlouho využíváte zážitkovou pedagogiku právě Vy ?**

Dotazovaní respondenti odpověděli většinou, že již několik let, ale nejčastěji vypovídali , že využívají ZP dva až tři roky.

Z průzkumu tak vyplývá, že učitelé využívají zážitkovou pedagogiku a nebo se s ní setkali během posledních pěti let. Pod jiným názvem se s ní někteří pedagogové setkali již dříve.

### **Otázka 3**

#### **Co je pro Vás inspirací v souvislosti s realizací zážitkových aktivit ?**

Nejčtenější byly tyto odpovědi :

- zážitky a zkušenosti kolegů a kolegyně
- kladné ohlasy z řad žáků
- nevšední zážitky, příjemná atmosféra
- zlepšování vztahů ve třídě, vytvoření týmu z nesourodé třídy
- nadšení a proměna vztahů v kolektivu
- poznání dětí, internet, vlastní zkušenost, spokojenost žáků

- kurzy zážitkové pedagogiky, knihy o ZP
- život
- předchozí kladná zkušenost při zařazování zážitkových aktivit
- odborné časopisy

Z průzkumu vyplývá, že pedagogové hledají inspiraci v praxi a čerpají i z teoretických zdrojů. Pro mnohé jsou inspirací jejich kolegové, kteří se zabývají ZP. Také je ovlivňuje jejich osobní pozitivní zkušenost se zážitkovou pedagogikou. Pro některé učitele jsou inspirací žáci nadšení z těchto aktivit a také zlepšení vztahů ve třídě.

#### **Otázka 4**

##### **Vzděláváte se Vy sám/ sama v zážitkové pedagogice ?**

Tato otázka byla zodpovězena následujícím způsobem :

- jedna třetina dotazovaných učitelů se v ZP nevzdělává
- dvě třetiny pedagogů, kteří se účastnili výzkumu, se v ZP vzdělávají

Z jedné třetiny učitelů, kteří se nevzdělávají v ZP odpověděla většina, že by se vzdělávala ráda, ale že tak nečiní buď z nedostatku příležitostí, neví, kam se obrátit, když by se chtěli zúčastnit některého zážitkového kurzu a nebo je důvodem odmítavý přístup vedení školy, či mají učitelé pocit, že jsou natolik zaneprázdňeni, že nenalézají na vzdělávání v ZP dostatek času.

#### **Otázka 5**

##### **Pokud se vzděláváte v zážitkové pedagogice, tak jakým způsobem a kde ?**

Většina respondentů odpověděla, že nejčastějšími možnostmi vzdělávání v ZP je pro ně čtení publikací, účast na zážitkových seminářích a školeních, kurzech pro učitele, Go programech.

Z průzkumu tedy vyplývá, že učitelé mají snahu se v zážitkové pedagogice vzdělávat a v poslední době se účastní alespoň jednou za rok nějakého zážitkového semináře. Vesměs ale byli toho názoru, že dobrých seminářů je poměrně velký nedostatek a nejsou natolik zveřejňovány, aby o nich včas věděli.

## **Otázka 6**

### **Kdy a kde převážně využíváte zážitkové aktivity ?**

Odpovědi se velmi různily, podle toho, zda se jednalo o učitele základní školy a sice I. nebo II. stupně, či střední školy a dále podle toho, zda učitelé využívají zážitkové aktivity ve škole, v přírodě a nebo tyto aktivity kombinují. Nejčastější zaznamenané odpovědi byly tyto :

- školní kurzy, lyžařský, seznamovací, sportovní
- český jazyk – sloh
- zdravotnický kurz
- všechny předměty v rámci prvního stupně
- výukové předměty na SŠ, a to zejména občanská výchova, dějepis, tělesná výchova
- sportovní kurzy a pobyty v lanových centrech
- výlety
- exkurze
- pobyty ve škole během projektových dnů
- zážitkové programy pro pedagogy (tato respondentka pořádá osobně pro své kolegy outdoorové semináře, zážitkové semináře ve škole a v přírodě)

Z průzkumu vyplývá, že dotazovaní učitelé zařazují zážitkové aktivity jak v přírodě, tak i ve škole. Nejvíce učitelů zařazuje tyto aktivity do humanitních předmětů a také do tělesné výchovy. Často mívá zážitková pedagogika místo v mimoškolních akcích, jako jsou výlety, exkurze a především pobyty ve škole během projektových dnů – tedy mimo běžnou výuku. Ojedinele některý z učitelů organizuje a připravuje pro své kolegy zážitkové aktivity.

## **Otázka 7**

### **Které zážitkové aktivity využíváte při seminářích, sezeních, víkendech nebo například projektových dnech v budově školy, které pro žáky připravujete?**

Zazněly následující odpovědi pedagogů :

- výtvarné a umělecké aktivity pro společné pobyty dětí a rodičů ve škole
- zařazování delších zážitkových aktivit jako jsou strategické týmové úkoly apod.
- noc ve škole pro děti spojená s noční hrou
- dějepisné semináře o druhé světové válce (prožitkové)

Z průzkumu vyplývá, že většina učitelů využívá delší dobu pobytu ve škole k zařazování etapových nebo strategických delších úkolů. V dotazníku se vyjádřili, že například při běžných výukových hodinách, které trvají 45 minut, na takovéto aktivity nenajdou čas

a víkendy ve škole vidí jako příležitost pro jejich realizaci. Zároveň se zmiňují o projektových dnech jako o výborném prostoru pro zařazování co největšího spektra zážitkových aktivit využitelných ve škole. Propojují jimi celodenní programy a někteří učitelé pořádají ve škole ryze zážitkové víkendy. To jsou ale ojedinelí učitelé, spíše výjimky.

### **Otázka 8**

**Zážitkové aktivity realizujete sami, využíváte nabídky organizací, které připravují zážitkové programy, jezdíte na pobytové kurzy do středisek a center zážitkových aktivit jako jsou například lanová centra nebo máte jiné zdroje ?**

Více než jedna polovina dotazovaných učitelů odpověděla, že si zážitkové aktivity dokáží připravit sami a přibližně jedna čtvrtina respondentů si programy nechává připravit. Zbývá čtvrtina dotazovaných učitelů jezdí na pobytové kurzy, nejčastěji do lanových center.

Z průzkumu vyplývá, že učitelé využívají různých možností pro realizaci zážitkových programů a překvapivě velká část z nich připravuje tyto programy sama. Pokud si nechávají školy připravit program, mají většinou snahu využívat grantových dotací.

### **Otázka 9**

**Pokud si připravujete zážitkové programy sami, napište, prosím, co bývá cílem těchto programů, co se Vám osvědčilo, co byste viděli jako problém při realizaci programu a co pro Vás bylo motivací při přípravě programu :**

Pedagogové nejčastěji odpověděli následovně :

**cíle programů :**

- seznámení, pobavení, vzájemné poznání, motivace ke spolupráci
- stmelování kolektivu
- vznik neformálních vztahů mezi žáky a mezi žákem a učitelem
- zlepšení vztahů ve třídě a to především v nesourodém týmu
- vytváření situací, do kterých se žáci často nedostávají
- spolupráce při řešení situací neobvyklých pro „školní lavici“
- lepší orientace v prostoru
- harmonie s přírodou
- soběstačnost a překonání strachu z nového a neznámého
- odbourání sobectví, agresivity
- poznání sebe sama
- lepší orientace v dnešním světě

### **co se osvědčilo:**

- ❑ výhoda skutečnosti, že každý má svoji nezastupitelnou roli ve skupině
- ❑ využití outdoorových aktivit
- ❑ propracovaná příprava programu, pestrý program pro žáky, spolupráce například s jinou školou nebo nějakou organizací
- ❑ týmové strategické hry
- ❑ konzultovat předem program s kolegou, poskytnout pohled z jiného úhlu
- ❑ spolupráce skupin při řešení úkolu
- ❑ pobyt spojený s tím, že se o sebe žáci musí sami postarat

### **možné problémy s realizací programu :**

- ❑ nedostatek pomůcek a dalšího materiálního vybavení včetně nevyhovujících prostor uvnitř i vně školy
- ❑ nedostatek finančních prostředků
- ❑ nedostatek času

### **motivace při přípravě :**

- ❑ zlepšení vztahů ve třídě
- ❑ smysl celé akce
- ❑ zábava a možnost skrze vlastní zkušenost dopřát to samé žákům
- ❑ možnost žáky blíže poznat, porozumět jim
- ❑ společné zážitky a legrace
- ❑ osobní zájem o podobné aktivity

Z vyhodnocení této otázky vyplývá, že učitelé si kladou za cíl zážitkových programů především zlepšení vztahů ve třídě, podporu spolupráce, sebepoznání, osvojit si dovednost obstat v neobvyklých situacích, schopnost překonávat strach, ale také sledují prevenci sociálně patologických jevů, jako jsou sobectví a agresivita.

Nejčastěji se jim osvědčily outdoorové aktivity a to především lanové překážky a dráhy, uvnitř školy pak využití hrových aktivit, především kontaktních a zaměřených na kooperaci, simulace rolí. Pro sebe viděli někteří přínos v konzultaci připraveného programu s někým dalším, například s kolegou a v propracované přípravě.

Problém vidí valná většina učitelů v nedostatku materiálního zabezpečení a hlavně v nedostatku financí. Někteří učitelé si stěžovali na nedostatek času tyto programy realizovat.

Motivačně na pedagogy působí možnost blíže a „jinak“ poznat svoje žáky a podpořit a nebo vylepšit vzájemné vztahy.

### **Otázka 10**

#### **Jak se odrazila účast Vašich žáků v zážitkovém programu posléze ve třídě ?**

Dotazovaní respondenti odpovídali ponejvíce takto :

- žáci se snadněji začlení do nového kolektivu v prvním ročníku, v dalších ročnících jde o upevňování soudržnosti kolektivu
- zlepšení vztahů ve třídě mezi žáky i učitelem
- zlepšení komunikace, otevřenosti, vzájemné pochopení a příjemná atmosféra, nové přátelské vztahy

Z průzkumu vyplývá, že takové programy vedou ke zlepšování a podpoře dobrých vztahů ve třídě jako sociální skupině a napomáhají adaptaci nově příchozích žáků. Ve vztahu žáci - učitel se projevuje výrazné zlepšení komunikace z obou stran.

### **Otázka 11**

#### **Které konkrétní zážitkové aktivity jste ponejvíce využívali (outdoorové aktivity, hry, apod.), vypište, prosím :**

Nejčastěji využívané zážitkové aktivity uváděli učitelé tyto :

- hry, především rolové a kolektivní (hlavně uvnitř)
- strategické týmové hry v terénu a noční hry v terénu
- outdoorové aktivity, nízká lana, modifikace lanových překážek pro dvojice
- výtvarné techniky zaměřené na sebepoznání (hlavně uvnitř)
- simulační hry

Z výsledků otázek vyplývá, že učitelé mají snahu uvnitř využívat spíše výtvarné techniky a hraní rolí. V přírodě využívají nejvíce fyzicky náročné aktivity a etapové strategické úkoly, zejména outdoor a lanové překážky.

### **Otázka 12**

#### **Které z těchto aktivit se Vám nejvíce osvědčily ?**

Učitelé většinou volili opakovaně tyto aktivity :

- Hloupá hlava
- lanové dráhy nízké s jištěním ze strany spolužáků

- Pergamen
- Masky

Z průzkumu vyplývá, že pedagogům se nejvíce osvědčily kolektivní hry, kdy je třeba spolupráce všech členů skupiny, a aktivity spojené se spolehnutím se na členy skupiny, které slouží k posilování vzájemné důvěry ve skupině.

### **Otázka 13**

**Účastníci jste se osobně spolu s Vašimi žáky zážitkových aktivit, byli jste po celou dobu v roli pozorovatele nebo jste role osobního účastníka a pozorovatele střídali ?**

Pedagogové volili nejčastěji střídání rolí přímého účastníka a pozorovatele. Málokdo z učitelů byl po celou dobu v roli přímého účastníka.

Z průzkumu vyplývá, že nejvíce vyhovuje učitelům střídání rolí. Činí tak z důvodu snahy zapojit se do činností s dětmi, ale zároveň považují za důležité a přínosné, když mohou své žáky vidět při aktivitě a soustředit se pouze na pozorování projevů skupinové dynamiky.

### **Otázka 14**

**Myslíte si, že zážitkové aktivity by se daly využívat přímo ve školním prostředí ?**

Následuje výčet odpovědí :

- ano
- ano, ale v omezené míře, nelze všechny aktivity z přírody přenést dovnitř
- stěží, protože není dostatek času
- ano, ale zejména v projektových dnech

Výsledkem výzkumu je, že učitelé se domnívají, že ZP do školy patří, ale zároveň se podle jejich názorů nedají uvnitř školy realizovat všechny aktivity. Některé z nich podle průzkumu nejdou přenést z přírody do školního prostředí. Jiné aktivity, jako například umělecké, nejčastěji výtvarné, jsou podle názoru učitelů výrazně vhodné právě pro prostředí školy a nikoliv pro prostředí přírodní.

### **Otázka 15**

**Které konkrétní zážitkové aktivity by se podle Vás daly zařadit do školního prostředí a jak, prosím, vypište :**

Výčet nejfrekventovanějších odpovědí následuje :

- hry (týmové, konstrukční, strategické)

- ❑ modelové situace
- ❑ hraní rolí
- ❑ laboratorní a technické práce vedené zážitkovou formou v rámci biologie, chemie a fyziky
- ❑ výtvarné techniky všeho druhu (individuální i kolektivní)

Z průzkumu vyplývá, že vyjma outdooru lze zařadit, leckdy samozřejmě modifikovaně, zážitkové aktivity do školního prostředí.

### **Otázka 16**

**Které z těchto aktivit využíváte přímo ve škole právě Vy ?**

(sleduje ne co by mohlo být, ale co v reálu je, co učitelé zařazují)

Dotazovaní učitelé odpověděli, že zařazují hry různého typu, simulace, aktivity zaměřené na stmelování kolektivu a umělecké a výtvarné aktivity a tvořivostní úkoly.

Z průzkumu vyplývá, že až na výjimky využívají učitelé těch aktivit, o kterých si myslí, že by mohly patřit do školy, i ve skutečnosti ve školním prostředí.

### **Otázka 17**

**V čem spatřujete přínos zážitkové pedagogiky pro výuku a dění ve škole ve vztahu učitel-žáci, žáci-učitel, ve vztahu žák-žák, ve vztahu k žakově osobnosti a ve vztahu pro Vás osobně ?**

Nejvíce frekventované odpovědi byly tyto :

**ve vztahu učitel-žáci :**

- ❑ překonávání bariér a sblížení
- ❑ posílení vzájemných vztahů důvěry
- ❑ zlepšení komunikace a spolupráce
- ❑ sblížení, ale za zachování vzájemného respektu
- ❑ učitel má šanci poznat žáky jinak, než pouze ve školních lavicích

**ve vztahu žáci-žáci :**

- ❑ podpora kamarádských vztahů
- ❑ vzájemná snaha pomoci, zlepšení kooperace
- ❑ prevence šikany a dalších SPJ
- ❑ respektování a vnímání druhých lidí, schopnost lépe naslouchat



### **ve vztahu k žákově osobnosti :**

- zvýšení sebevědomí
- možnost pro sebepoznávání, překonávání překážek, sebeuvědomění, sebedůvěry
- žáci si mnohdy prožijí něco, co by v jejich rodině nezažili

### **pro Vás osobně :**

- „chodím ráda do práce“
- „možnost dozvědět se o žácích něco nového, čeho si v průběhu vyučování ani nevšimnu“
- zpestření výuky a práce ve škole
- „nestárnu tak rychle“

Z průzkumu vyplývá, že dotazovaní učitelé spatřují přínos ZP v obohacení o nové aktivity a techniky, ale i o nové poznatky a žácích a jejich chování. I pro ně se těmito aktivitami stává škola zajímavějším a příjemnějším místem.

### **Otázka 18**

**Pokud máte ještě nějaké další zkušenosti se zážitkovou pedagogikou, o které byste se chtěli podělit nebo vzkaz pro ty, kteří by chtěli zkusit pracovat se zážitkovou pedagogikou, prosím, napište je zde :**

Tato otázka dávala pedagogům prostor pro vzkazy a připomínky (z důvodu toho, že by například nezaznělo v dotazníku vše, co chtěli říci).

Nejčastějšími vzkazy byly povzbuzující nebo dotazující se na různá sdružení a organizace zabývající se ZP , na další vzdělávání v ZP. (viz Příloha 2)

Některé z připomínek byly směřovány k tomu, aby učitel, který se chce věnovat ZP, předem absolvoval sám nějaký zážitkový seminář jako účastník a teprve potom něco takového realizoval s žáky. Vyskytly se připomínky ohledně věku žáků a zařazování takových aktivit, které by měly korespondovat s konkrétní věkovou kategorií.

Z průzkumu vyplývá, že si učitelé uvědomují náročnost realizace zážitkových aktivit nejen z hlediska materiálního, ale také vidí náročnost z osobnostního hlediska a proto považují za důležité, aby se pedagogové, kteří pracují s dětmi a chtějí zařazovat do výuky nebo mimo výuku zážitkové aktivity, sami vzdělávali v zážitkové pedagogice a zároveň zvážili, zda toto je právě to „jejich“. Je dále zřejmé, že by pedagogové uvítali více možností pro vzdělávání v zážitkové pedagogice.

## 5 ZÁVĚR VÝZKUMU

V empirické části kvantitativní jsem zjišťovala, zda se objevuje zážitková pedagogika přímo ve výuce ve školním prostředí, jestli se na některých školách vyskytuje spíše ve formě aktivit realizovaných v přírodě či zda se najdou takové školy, kde si zážitková pedagogika našla místo jak v prostředí školním, tak v prostředí přírodním.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 108 respondentů ze tří druhů škol – základních, středních odborných škol a gymnázií. V kvantitativním dotazníku je 19 otázek, na které jsou vázány 2 hypotézy.

V hypotéze 1 sleduji cíl zjistit, zda učitelé pracují s prožitkem a zařazují přímo do školního prostředí takové aktivity, které mají rysy zážitkové pedagogiky. Relativní četnost ukázala, že učitelé alespoň v omezené míře zařazují zážitkové aktivity přímo do prostředí školy, tudíž nemohu potvrdit hypotézu 1, že učitelé nepracují s prožitkem, to znamená, že jimi zařazované aktivity uvnitř školy nemají rysy zážitkové pedagogiky.

V hypotéze 2 jsem si kladla otázku, zda učitelé pracují s prožitkem a realizují v přírodě takové aktivity, které mají rysy zážitkové pedagogiky. Relativní četností jsem zjistila, že opět přibližně polovina učitelů zařazuje v přírodě takové aktivity, které mají rysy zážitkové pedagogiky. Z toho vyplývá, že nemohu potvrdit hypotézu 2, že učitelé nepracují s prožitkem, to znamená, že jimi zařazované aktivity v přírodě nemají rysy zážitkové pedagogiky.

Doplňujícími otázkami 18 a 19 jsem zjistila, že z dotazovaných učitelů se během své pedagogické praxe 69 již setkalo s pojmem zážitková pedagogika a také, že 78 pedagogů zná význam pojmu zážitková pedagogika.

V kvalitativní části výzkumu jsem se pokusila zjistit, které konkrétní zážitkové aktivity učitelé zařazují přímo do školní výuky, jaké podobné aktivity využívají během víkendů nebo seminářů ve škole a co je přijatelné a vhodné využívat v přírodě. Dotazovala jsem se učitelů, co bývá cílem jimi připravovaných aktivit. Dále bylo předmětem mého výzkumu získat informace o tom, co se změnilo vlivem používání zážitkových aktivit ve třídě jako sociální skupině a v čem vidí přínos zážitkové pedagogiky pro žáka samotného, pro všechny žáky ve

třídě i pro sebe. V neposlední řadě jsem si kladla za cíl zjistit, co je pro učitele motivací při přípravě zážitkových aktivit a kde hledají inspiraci.

Zajímala jsem se také o to, zda si učitelé zážitkové programy připravují sami nebo jestli hledají již připravené typy programů, například u různých sdružení a organizací, které se zážitkovou pedagogikou zabývají. Tázala jsem se pedagogů i na jejich názory na to, co může být zdrojem obtíží při realizaci zážitkových aktivit, v čem vidí problém. Zajímalo mě také, jestli se učitelé v zážitkové pedagogice sami vzdělávají a kde. A dále jsem požádala pedagogy o další názory, které nebyly vyžádány přímo otázkami, ale shledávají je důležitými a prospěšnými sdělit jako zprávu pro toho učitele, který by se chtěl ve své praxi věnovat zážitkové pedagogice.

Vzhledem k velkému množství různých odpovědí považuji za vhodné uvést vyhodnocení jednotlivých otázek bezprostředně za jednotlivými dotazy v kvalitativním šetření a zde uvedu pouze stručný výčet nejčastějších nebo nejzajímavějších odpovědí. Tedy učitelé se nejčastěji setkali se zážitkovou pedagogikou v rozmezí posledních 5 let, od té doby se snaží o její uplatňování v praxi. Inspirací jsou jim často publikace, ale řada pedagogů jezdí pravidelně na zážitkové kurzy a vřele je doporučuje svým kolegům. Z toho také vyplývá, že se prakticky v zážitkové pedagogice vzdělávají, protože sbírají na seminářích a kurzech své osobní zkušenosti a ty mohou dále předávat svým žákům i kolegům. Zážitkové aktivity využívají učitelé přímo při výuce běžných předmětů, v přírodě, ale někteří z nich pořádají víkendové pobyty ve škole a také tam tyto aktivity využívají a kladně hodnotí dostatek času, který je tímto pro ně vyhrazen. Motivací bývá nejčastěji osobní zájem tyto aktivity realizovat, z průzkumu vyplývá, že drtivou většinu učitelů, kteří se zážitkové pedagogice věnují, tyto aktivity baví, takže jim nečiní žádný problém je zprostředkovat žákům. Mnohokrát zmiňovaný důvod, proč takovéto aktivity realizují, byl kladný ohlas ze strany žáků, tudíž se dá předpokládat, že žáci tyto aktivity velmi vítají. Ve třídě učitelé nejvíce pracují s aktivitami zaměřenými na spolupráci ve skupině a zlepšování komunikace a zároveň hovoří o tom, že toto spatřují velmi cenné z hlediska přenositelnosti do budoucího života žáků, i z hlediska přítomnosti, kdy se těmito aktivitami zlepšuje klima ve třídě. V přírodě se těší velké oblibě učitelů i žáků outdoorové aktivity v podobě lanových cest a překážek. Většina dotazovaných učitelů již absolvovala se svými žáky jednodenní návštěvu či vícedenní pobyt v lanovém centru. Někteří pedagogové dokonce realizují lanové překážky a dráhy sami a potom zdůrazňují důležitost dodržování bezpečnostních pravidel. Ve výčtu konkrétních aktivit, které

učitelé zařazují ať už ve škole nebo v přírodě a vidí je jako vhodné, dominují tyto aktivity : Hloupá hlava, Pergamen, Masky, Člověče, nezlob se, lanové překážky a dráhy . Některé tyto aktivity jsou uvedeny v přílohách. Většina učitelů se domnívá, že zážitkové aktivity se až na výjimky dají využívat ve školním prostředí, ale vidí často problém v nevyhovujících školních prostorách, naopak u zařazování aktivit majících rysy zážitkové pedagogiky do přírodního prostředí mají pocit, že na ně není ani dostatek času, a už vůbec ne finančních prostředků. Bohužel, co je velmi znepokojivým výsledkem šetření, mnozí učitelé naráží na nechuť kolegů nebo samotného vedení školy a to považují za nepříjemné, omezující. Pro potenciální zážitkové pedagogy zdůrazňují stávající učitelé nutnost vyzkoušet si zážitkové aktivity zprvu na sobě a teprve potom je realizovat pro své žáky. Celkově pohlížejí na bezpečnostní hledisko v osobnostní rovině i v rovině materiální jako na nejdůležitější kritérium pro možnost realizace zážitkové pedagogiky v jakémkoli prostředí.

## 6 ZÁVĚR

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do osmi kapitol nazvaných Filozofická, historická a pedagogická východiska zážitkové pedagogiky, Teoretické vymezení zážitkové pedagogiky, Možnosti pro uplatnění zážitkové pedagogiky v RVP pro základní vzdělávání a gymnaziální vzdělávání, Učení zážitkem ve školním prostředí, Role učitele a žáka v zážitkovém učení, Zážitkové aktivity, Skupinová dynamika, motivace, zpětná vazba a reflexe v zážitkové pedagogice a Přednosti a limity zážitkové pedagogiky.

V kapitole Filozofická, historická a pedagogická východiska zážitkové pedagogiky se věnuji nejprve nejstarším obdobím, počínaje antikou až po novodobou filozofii, s ohledem na nacházení prvků zážitkové pedagogiky v těchto obdobích. Poté se orientuji na historická východiska zážitkové pedagogiky a zdůrazňuji zde pragmatismus jako důležitý směr proměny nahlížení na lidské poznání a žáka. Největší pozornost věnuji podkapitole o pedagogických východiscích, kde uvádím Kurta Hahna, zakladatele a představitele zážitkové pedagogiky, který ovlivnil svým přístupem a myšlenkami řadu pedagogů v celosvětovém kontextu.

Druhá kapitola pojednává o teoretickém vymezení zážitkové pedagogiky a je zaměřena nejprve na obecnou charakteristiku pedagogiky jako vědy a dále zde zmiňuji některé alternativní směry, ve kterých můžeme najít rysy zážitkové pedagogiky a konečně úzce související obory zážitkové pedagogiky jako je pedagogika volného času, výchova v přírodě a výchova dobrodružstvím.

Samostatná podkapitola je věnována právě zážitkové pedagogice, jejím specifickým prostředkům a znakům.

Kapitola Možnosti pro uplatnění zážitkové pedagogiky v RVP pro základní vzdělávání a gymnaziální vzdělávání je orientována na vytyčení funkcí vzdělávací soustavy, cíle školního vzdělávání s ohledem na dělení těchto cílů v rovině kognitivní, osobnostní a sociální – tedy cílů zaměřených na rozvoj osobnosti, v nichž nacházíme mnoho společného se zážitkovou pedagogikou a tedy zde můžeme zážitkovou pedagogiku uplatnit nejvíce, a součástí třetí kapitoly je i rozdělení klíčových kompetencí, které můžeme podle mého názoru v dostatečné míře rozvíjet právě zážitkovým učením. Velké množství učitelů, s kterými jsem o tomto tématu hovořila se přiklání k názoru, že zážitkové aktivity napomáhají dosahování cílů školního vzdělávání a rozvoji klíčových kompetencí a to na základních i středních školách a gymnáziích. Bohužel se shodují na tom, že ne vždy je s RVP a specifickým ŠVP pro každou školu nakládáno tak, jak by si zasloužil. Řada škol, a také jejich vedení, zaujímá negativní

stanovisko k tvorbě školních vzdělávacích programů a spíše než vytvořit si svůj vlastní, mají tendenci opsat ŠVP od pilotních škol. Potřebná školení a semináře splní, aby si mohli zaznamenat účast do evaluační zprávy školy a ve finálním efektu se téměř nic nemění na tradičním pojetí výuky a tím pádem můžeme těžko v takovém prostředí nacházet alespoň prvky zážitkového učení. Kromě nechuti něco měnit a používat nové postupy ve výuce bych ráda zmínila názor některých učitelů, že RVP hodnotí jako krok dopředu v souladu změny pojetí vzdělávání, nicméně upozorňují na to, že doba, která byla stanovena na zavedení ŠVP byla poměrně krátká a řada učitelů se necítí být v dostatečné míře informována a proškolená tak, aby se tohoto úkolu po stránce teoretické i praktické zhostila s jasnou představou jak a k čemu směřovat.

Ve čtvrté kapitole zmiňuji některé koncepce učení v zážitkové pedagogice, konkrétně upozorňuji na Kolbův cyklus učení, učení ve stavu plynutí a zónové učení.

V kapitole Role učitele a žáka v zážitkovém učení jsem se pokusila vystihnout zásadní difference v klasickém přístupu a zážitkovém učení. Pro přehlednost zde uvádím tabulku, kde jsou oba tyto přístupy popsány a rozlišeny podle přístupu učitele k žákovi. Také je zde patrný partnerský vztah učitele a žáka v zážitkovém učení, oproti roli nadřazeného (učitele) a podřazeného (žáka). Pokud se ovšem domníváme, že s možností zážitkového vzdělávání se ze všech učitelů stanou pro žáky partneři, měli bychom si uvědomit, že ne všichni učitelé, a podotýkám že různého věku a vzdělání, toho budou schopni.

V šesté kapitole uvádím charakteristiku zážitkových aktivit, jednotlivé aktivity a následně jejich dělení podle cílů, které jimi sledujeme. Kromě outdoorových aktivit, jako stěžejních v zážitkové pedagogice, zde zdůrazňuji také metody a techniky sociálně psychologického výcviku a konečně dramatickou výchovu, jejichž prvky a techniky zážitková pedagogika také využívá. Jsem toho názoru, že ve výčtu výše zmíněných aktivit najdeme poměrně široké spektrum toho, co můžeme využít jak ve škole, tak v přírodě a řada aktivit je snadno přenositelná do obou prostředí.

Předposlední kapitola je orientována na skupinovou dynamiku, motivaci, zpětnou vazbu a reflexi v zážitkové pedagogice. Samotné zprostředkování zajímavých, neobvyklých a náročných aktivit žákům není zdaleka tolik efektivní, jako když proběhlé aktivity zarámujeme reflexí. Právě ohlédnutí se zpátky za tím, co jsme prožili, znamená transformaci prožitku v zážitek. Jsem přesvědčená, že reflexe, a nejen v zážitkové pedagogice, je pro žáky důležitá, neboť si uvědomí a zrekapitulují předchozí činnost a mohou porovnat své jednání nebo řešení úkolu s ostatními spolužáky a získat tak cenné zkušenosti pro činnosti další a pro běžný život.

Poslední kapitola Přednosti a limity zážitkové pedagogiky porovnává pozitivní a negativní stránky zážitkové pedagogiky s ohledem na školní prostředí a na práci a možnosti učitelů. Jistě je celá řada učitelů, kteří využívají ve své praxi zážitkovou pedagogiku právě z toho důvodu, že jejich žáci si více pamatují probranou látku, dovedou lépe spolupracovat se svými spolužáky, vědí, v čem jsou dobří a co jim činí potíže, z prožitých aktivit si odnášejí zkušenosti, kterých potom mohou využít k lepší orientaci v podobných situacích. Zároveň považují za nezbytné zmínit přesah školy do běžného života, kterého užíváním zážitkové pedagogiky bezpochyby dosahujeme. V neposlední řadě je velkým kladem zážitkové pedagogiky skutečnost, že žáky velmi baví, takže zde dochází k zosobnění vytyčených cílů a samozřejmě k jejich častějšímu dosahování.

Na druhé straně si podle mého názoru musíme uvědomit, že aplikace zážitkové pedagogiky přímo do výchovně vzdělávacího procesu je pro většinu pedagogů nesmírně náročná a samotný osobní zájem nestačí k tomu, abychom byli dobrými zážitkovými pedagogy. Kromě důležitých zásad dodržování bezpečnosti zejména při outdoorových aktivitách, je tu také hledisko materiálního zabezpečení. Není jistě jednoduché připravit žákům zážitkový víkend, pokud nemáme dostatek potřebného vybavení. Často mají učitelé snahu využívat grantů, protože zejména programy připravované na zakázku jsou finančně náročné. Domnívám se, že by učitelé ocenili větší informovanost o grantové problematice například od regionálního metodika prevence sociálně patologických jevů, který by jim mohl podat základní informace o možnosti získávání grantových dotací.

Musím podotknout, že ne každý pedagog je schopen a ochoten učit zážitkově a neznamena to, že by byl špatný učitel. Je mnoho výborných pedagogů, kteří neučí zážitkově a jsou pro své žáky velkými vzory, partnery ve výchovně vzdělávacím procesu a výbornými průvodci při učení. Tak jako učíme naše žáky znát sami sebe a jejich možnosti, měli bychom si i my sami uvědomit, zda můžeme zážitkovou pedagogiku přijmout za „vlastní“ a zda jsme schopni dostát jejím vysokým nárokům na osobnost pedagoga. Není tragédie, když učitel zjistí, že zážitkové učení není „jeho“, naopak, je to cenné poznání, kde je jeho hranice a může se orientovat na jiný pedagogický směr, ve kterém bude spokojený on sám a spolu s ním i žáci. Jistě najdeme učitele, kteří mají nechuť k zážitkovému učení, protože považují za nejdůležitější vědomosti získané pozorným posloucháním výkladu, určitě se najdou i tací, kteří budou považovat zážitkovou pedagogiku pouze za hry, které podle nich žáky jenom rozptylují a nic se tím nenaučí. Domnívám se, že určité procento učitelů si se zážitkovým učením příliš neví rady, obzvláště pokud se například nesetkali s kladným postojem vedení školy a nemohou se účastnit zážitkových kurzů pro pedagogy a nebo ještě nenašli odvahu

takový kurz absolvovat. Proto jsem si kladla za cíl v první řadě zjistit, zda někde zážitkovou pedagogiku na školách aplikují do výchovně vzdělávacího procesu a poté od učitelů, kteří se již tomuto tématu ve své praxi věnují, co všechno lze ze zážitkové pedagogiky ve školním prostředí aplikovat a kde se učitelé v zážitkové pedagogice vzdělávají. Aby ti učitelé, kteří by se zážitkové pedagogice chtěli začít věnovat, měli alespoň základní informace o této problematice v praktickém využití. I když je zážitková pedagogika velmi náročná po všech stránkách, myslím si, že mají-li alespoň někteří učitelé snahu o její využití v praxi, přináší mnoho prospěšného pro jejich žáky i pro ně osobně.



## LITERATURA

- BAKALÁŘ, E.** *Předposlední psychohry*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-447-8.
- BELZ, H., SIEGRIST, M.** *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.** *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.
- ERIKSEN, T.H.** *Tyranie okamžiku*. Brno: Doplněk, 2005. ISBN 80-7239-185-2.
- FONTANA, D.** *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-626-8.
- HANUŠ, J., HRKAL, J.** *Lanové překážky a lanové dráhy*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-25-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.** *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HRKAL, J., HANUŠ, R. ed.** *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-660-8.
- JIRÁSEK, I.** *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion. 2004, roč. 4, č. 1, s. 6-16. ISSN 1214-603X.
- KASÍKOVÁ, H.** *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.
- KOTÁSEK, J. a kol.** *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- KRATOCHVÍL, S.** *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-179-7.
- MACHKOVÁ, E.** *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
- NEUMAN, J. a kol.** *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLIČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A.** *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PELIKÁN, J.** *Výchova pro život*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-31-3.
- PELIKÁN, J.** *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, J.** *Základy empirického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.** *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

- REAPER, W., SMITHOVÁ, L.** *Úvod do světa idejí.* Praha: Vyšehrad, 1994.  
ISBN 80-7021-082-6.
- ŘEZÁČ, J.** *Sociální psychologie.* Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- SKALKOVÁ, J.** *Obecná didaktika.* Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- STORIG, H.J.** *Malé dějiny filozofie.* Praha: Zvon, 1995. ISBN 80-7113-115-6.
- SVATOŠ, V., LEBEDA, P.** *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1.
- SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V.** *Alternativní školy.* Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.
- ŠTVERÁK, V., ČADSKÁ, M.** *Stručný průvodce dějinami pedagogiky.* Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-797-6.
- VÁGNEROVÁ, M.** *Vývojová psychologie.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VALENTA, J.** *Osobní a sociální výchova a její cesty k žákovi.* Kladno: Aisis, 2007.  
ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, J.** *Učíme (se) komunikovat.* Praha: Agentura Strom, 2005.  
ISBN 80-239-4514-9.
- VALENTA, J.** *Učit se být.* Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-10-1.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H.** *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2007.  
ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁŽANSKÝ, M.** *Volný čas a pedagogika zážitku.* Brno: rektorát MU Brno, 1992.  
ISBN 80-210-0428-2.
- VÁŽANSKÝ, M.** *Základy pedagogiky volného času.* Brno: Print-Typia, 2001.  
ISBN 80-86384-00-4.
- VÚP.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: Tauris, 2006.  
ISBN 80-87000-02-1.

## ANOTACE

Příjmení a jméno:	Slaninová Gabriela
Instituce:	Katedra pedagogiky FF UK v Praze
Název práce:	Zážitková pedagogika a její místo ve škole
Vedoucí práce:	doc.PhDr. Josef Valenta, CSc.
Počet stran:	132
Počet příloh:	37
Počet titulů použité literatury:	34

### Klíčová slova:

prožitek, zážitek, zkušenost, aktivita, pedagogika, zážitková pedagogika, reflexe, motivace, zpětná vazba, skupinová dynamika

Diplomovou práci lze zařadit svým zaměřením mezi teoreticko-empirické práce.

Zabývá se zážitkovou pedagogikou v prostředí základní školy, střední školy a gymnázia. Je pokusem o empirickou sondu do těchto druhů škol, za účelem zjistit nejdříve zda tyto školy mají učitele, kteří aplikují zážitkovou pedagogiku do výchovně vzdělávacího procesu. Poté si kladu za cíl zjistit co učitelé konkrétně ze zážitkové pedagogiky ve škole využívají, co se jim osvědčilo, v čem vidí problém a zda se v zážitkové pedagogice dále vzdělávají. Toto zjištění by mohlo být přínosem pro ty pedagogy, kteří o aplikaci zážitkové pedagogiky ve své praxi uvažují.

Pro šetření cílů výzkumu byla použita metoda dotazníku s parametrickými otázkami v kvantitativní části a metoda dotazníku s možností volných odpovědí v části kvalitativní.

Průzkumem se prokázalo, že zážitkovou pedagogiku využívá ve své praxi méně než polovina dotazovaných učitelů, ačkoliv někteří z těch, kteří doposud zážitkovou pedagogiku nevyužívají, by do vyučovacího procesu zařazovali zážitkové aktivity rádi.

Ponejvíce využívají učitelé aktivity na podporu skupinové práce a zlepšení mezilidských vztahů a potom tyto aktivity zarámují závěrečným rozborem, v přírodě zařazuje většina pedagogů fyzicky náročné výzvové aktivity a zkouší se svými žáky nácvik krizových situací s následnou reflexí.

Na základě této diplomové práce lze říci, že učitelé zážitkovou pedagogiku využívají, i když zdaleka ne všichni. Někteří, kteří ji nevyužívají, by se jí rádi v budoucnosti věnovali. Zároveň je z průzkumu patrné, že si učitelé plně uvědomují náročnost zážitkového učení z hlediska materiálního i osobnostního.

## ANNOTATION

Surname and first name: Slaninová Gabriela  
Institution: Department of Pedagogy, Philosophical Faculty  
of Charles University Prague  
Title: Experiential education and its place at school  
Supervisor: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc  
Number of pages: 132  
Number of enclosures: 37  
Number of quoted literature sources: 34  
Key words:  
experience, adventure, skills, activity, pedagogy, experiential education , reflection,  
motivation, feed back, group dynamic

According to its orientation, the thesis can be classified among theoretical-empiric works.

It deals with experiential education at basic and secondary schools and grammar schools (gymnasiums). It represents an attempt to create an empirical probe into these type of schools with aim to find whether the schools have teachers that apply experiential education into the educational process. Further the question is raised as to what teachers from experiential education use, what proved good, where they see problems and whether they learn experiential education in their practice.

The method of questionnaire with parametrical questions in quantitative part and method of questionnaire with possibility of free answers in qualitative part were used for the search. Investigation proved that less than half of the interviewed pedagogues use experiential education in their practice though some of those who do not use this method would gladly introduce it into the process of education.

The teachers mostly use activities oriented to support work in groups and improvement of interpersonal relations and the activities conclude with final analysis. In nature, majority of pedagogues include physically demanding appeal activities and try with their pupils training of crisis situations with following reflection.

Based on this thesis it can be stated that teachers make use of experiential education even though not all of them. Some of those who do not use it would like to do so in the future. At the same time it is evident from the research that teachers realize demandingness of experiential education from material and personal point of view.

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 - Přehled alternativních směrů dle Jiráska
- Příloha 2 - Organizace zabývající se zážitkovou pedagogikou
- Příloha 3 - Masky
- Příloha 4 - Masky, výtvarné ztvárnění.
- Příloha 5 - Masky, představení spolužákům.
- Příloha 6 - Masky, vkládání lístečků se vzkazy
- Příloha 7 - Lidé, výtvarné ztvárnění
- Příloha 8 - Lidé, dokončení billboardu
- Příloha 9 - Kultury světa, projekt
- Příloha 10 - Kultury světa, konstrukce stavby
- Příloha 11 - Kultury světa, Nový Zéland
- Příloha 12 - Kultury světa, Egypt
- Příloha 13 - Zderaz, Dudychova jeskyně
- Příloha 14 - Lanové centrum Olomouc, vysoká lana
- Příloha 15 - Březová, vysoká lana, síť
- Příloha 16 - Březová, vysoká lana, smyčky
- Příloha 17 - Březová, rafty
- Příloha 18 - Březová, rambo dráha
- Příloha 19 - Březová, horolezecká stěna
- Příloha 20 - Zderaz, plavba na voru
- Příloha 21 - Zderaz, neznámá krajina
- Příloha 22 - Prachovské skály, bouldering
- Příloha 23 - Prachovské skály, cesta za pokladem
- Příloha 24 - Seminář GO, společná socha
- Příloha 25 - Seminář GO, nízká lana, Kříž
- Příloha 26 - Seminář GO, lanová cesta přes řeku
- Příloha 27 - Seminář GO, jištění na lanové cestě
- Příloha 28 - Seminář GO, Pavučina
- Příloha 29 - Seminář GO, Zip
- Příloha 30 - Seminář GO, Zip, cesta důvěry
- Příloha 31 - Nízká lana, Manévry
- Příloha 32 - Nízká lana, Uzda

Příloha 33 – Nízká lana, Jáma a kyvadlo

Příloha 34 – Nízká lana, Kříž

Příloha 35 – Nízká lana, Wéčko

Příloha 36 – Člověče, nezlob se

Příloha 37 – Dotazníky

## Příloha 1

Tab.1 Přehled alternativních směrů dle Jiráska (Jirásek in Gymnasion, s. 9)

Název	Autor	Charakteristika
Montessoriovská pedagogika	Marie Montessoriová (1870-1952)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* tzv. normální rozvíjení dítěte (dítě je tvůrcem sebe sama)</li> <li>* „pomoz mi, abych to dokázal sám“</li> <li>* realizace svobody dítěte</li> <li>* podnětné prostředí, speciální didaktický materiál</li> </ul>
Waldorfská pedagogika	Rudolf Steiner (1861-1925)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* pedagogika vycházející z antroposofie</li> <li>* podpora individuálního nadání</li> <li>* sedmiletý cyklus (tělo-paměť-duch)</li> <li>* „trojčlennost“ společnosti (ekonomická, právní, duchovně kulturní)</li> </ul>
Jenský plán	Peter Petersen (1884-1952)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* výchova jako funkce společenství</li> <li>* tzv. škola životního společenství – organizace do kmenových skupin</li> <li>* společná práce žáků (vzájemná pomoc starších a mladších)</li> <li>* týdenní pracovní plán</li> <li>* postup založen na sebehodnocení</li> </ul>
Freinetovská pedagogika	Célestin Freinet (1896-1966)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* spojení školy a života</li> <li>* práce – těžiště všech činností</li> <li>* svobodné vyjadřování myšlenek a citů</li> <li>* individuální odpovědnost</li> <li>* vyučovací techniky a pracovní materiály (školní tiskárna)</li> </ul>
Pragmatická pedagogika (progresivní výchova)	John Dewey (1859-1952)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* pedagogika vycházející z pragmatické filosofie</li> <li>* výchova – nástroj reformy společnosti</li> <li>* na zkušenosti založené formy učení</li> <li>* východisko pro projektové a problémové metody vyučování</li> </ul>
Daltonský plán	Helen Parkhurstová (1887-1973)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost</li> <li>* osobní program práce na jeden měsíc</li> <li>* zdůraznění spolupráce</li> <li>* střídání mezi výukou v celé třídě a skupinovou a individuální prací</li> </ul>
Svobodné a alternativní (netradiční, volné, otevřené, nezávislé aj.) školy	A.S. Neill (1884-1973) Siegfried Bernfeld (1892-1953) Ivan Llich (1926) Everett Reiner	<ul style="list-style-type: none"> <li>* pedagogika vycházející z kritických postojů frankfurtské školy a psychoanalytické orientace</li> <li>* antiautoritativní výchova</li> <li>* výchova zbavená represe (rozvoj sebevědomí)</li> <li>* nepotlačování potřeb dětí včetně sexuálních</li> <li>* budování svobodných, na státu nezávislých škol</li> <li>* péče o děti znevýhodněných skupin obyvatelstva (vnitroměstské slumy)</li> </ul>

## **Příloha 2**

Organizace zabývající se zážitkovou pedagogikou

### **Outward Bound**

Outward Bound byla založena po vzoru Hahnova působení v Salemu v Londýně v roce 1946 a od té doby vznikly v různých zemích další společnosti, od roku 1991 je členem Outward Bound i česká Prázdninová škola Lipnice. Metoda Outward Bound staví na velmi silném, emocionálním zážitku, na zkušenosti s překonáváním sebe sama, na prožitku, na sepečti člověka s přírodou a na spolupráci s druhými s následnými diskusemi a rozbory.

Ke znakům Outward Bound patří uvádění účastníků do situací, kterým se nelze vyhnout a také je nelze zvládnout jinak, než za spolupráce a pomoci ostatních, situací, které jsou v běžném životě pro jedince neobvyklé a tak ani netuší, že by je byl schopen zvládnout, situací, ve kterých by bez sociálních, fyzických a kreativních schopností jedinec neobstál, výzvných situací, situací, které vyžadují potýkání se strachem a stresem, kdy se odhaluje skutečné já, situací, které účastníci subjektivně vnímají jako nebezpečné. Během těchto situací dochází k nezprostředkovanému, autentickému prožívání.

### **Prázdninová škola Lipnice**

Kořeny Prázdninové školy Lipnice sahají do šedesátých let 20. století a jako taková se ustavila v roce 1977.

Vůdčími osobnostmi byli postupně Allan Gintel, Ota Holec, Štěpán Suchochleb a Dan Šimon. Hry, které patří do výčtu aktivit PŠL byly sepsány do několika knih, aby mohly být předávány dál a využívány instruktory, lektory i pedagogy.

### **Hnutí GO a další podobná hnutí či organizace**

Také další hnutí, organizace nebo sdružení či školy poskytují určité množství možností setkávání se zážitkovými aktivitami. Mezi nejznámější patří Hnutí GO (více na [www.hnuti-go.cz](http://www.hnuti-go.cz)), dále Za Obzor ([www.zaobzor.cz](http://www.zaobzor.cz)), Sdružení Tereza ([www.terezanet.cz](http://www.terezanet.cz)), Instruktory Brno ([www.instruktory.cz](http://www.instruktory.cz)), lanová centra Proud ([www.lanovecentrum.cz](http://www.lanovecentrum.cz)), Rekreační středisko Březová, Stan (Special Team for Adventure in Nature) ([www.istan.cz](http://www.istan.cz)), které nabízí pobytové kurzy s pestrým výběrem outdoorových aktivit zejména pro školy.

Vzdělávání pedagogů zajišťují některé organizace a instituce, částečně se na tomto podílí i sdružení Proud, které spolupracuje například se středisky výchovné péče jako je SVP Archa Chrudim (více na [www.archa-chrudim.cz](http://www.archa-chrudim.cz)).



### Příloha 3

#### Masky

Fotografie ze zážitkové aktivity Masky realizované ve škole, v rámci dvouhodinového výukového bloku rodinné výchovy na téma osobnost.

Tato technika je zaměřena především na sebezpoznání, ale slouží také ke zvyšování důvěry mezi žáky navzájem, podporuje spolupráci a komunikaci. Můžeme ji označit i za techniku umělecko-kreativní, protože následuje výtvarné ztvárnění masek, kdy mají žáci technikou malby vodovými barvami vyjádřit sami sebe.

Modifikací může být například představení své masky ostatním nebo vkládání lístečků se vzkazy pod masky svých spolužáků a následná diskuze nad nimi. Vzkazy mají být popisné a nehodnotící, takové, aby byly pro majitele masky zprávou a nezraňovaly.



Obr. 5 Fotografie ze zážitkové aktivity Masky

## Příloha 4

### Masky, výtvarné ztvárnění

Fotografie ze zážitkové aktivity Masky, výtvarné ztvárnění.



Obr. 6 Fotografie ze zážitkové aktivity Masky



## Příloha 5

### Masky, představování spolužákům

Fotografie ze zážitkové aktivity Masky, představování svých masek spolužákům.



Obr. 7 Fotografie ze zážitkové aktivity Masky

## Příloha 6

### Masky, vkládání lístečků se vzkazy

Fotografie ze zážitkové aktivity Masky, vkládání lístečků se vzkazy pod masky spolužáků.



Obr. 8 Fotografie ze zážitkové aktivity Masky



## Příloha 7

### **Lidé, výtvarné ztvárnění**

Zážitková aktivita Lidé realizovaná ve škole v rámci dvouhodinového výukového bloku rodinné výchovy na téma mezilidské vztahy.

Jde o techniku, kterou bychom mohli zařadit mezi umělecko-kreativní, zaměřenou na podporu sebepoznání, spolupráce, komunikace a tvořivosti.

Billboardy bývají následně nejprve ve skupině představeny ostatním spolužákům, kteří sdělují, co na nich vidí a poté autoři konkrétních billboardů hovoří o tom, co malovali.



Obr. 9 Fotografie ze zážitkové aktivity Lidé

## Příloha 8

### Lidé, dokončení billboardu

Fotografie ze zážitkové aktivity Lidé



Obr. 10 Fotografie ze zážitkové aktivity Lidé

## Příloha 9

### **Kultury světa, projekt**

Fotografie ze zážitkového víkendu realizovaného ve škole a spojeného s pobytem ve školní budově v rámci tříměsíčního projektu Kultury světa.

Po dobu trvání pobytu ve škole byly zařazovány zážitkové aktivity s cílem podpořit a vylepšit dobré vztahy ve třídě. Tyto aktivity se odehrávaly přímo ve školní budově, ale také v blízkém okolí školy v přírodě.

Cílem projektu bylo kromě zmíněné podpory mezilidských vztahů ve třídě a spolupráce mezi žáky také pochopení specifických kultur různých zemí, historických období a etnických skupin se zaměřením právě na vztahy mezi lidmi odlišných kultur.



Obr. 11 Fotografie ze zážitkového víkendu, projekt Kultury světa



## Příloha 10

### **Kultury světa, konstrukce stavby**

Fotografie ze zážitkového víkendu realizovaného v škole v rámci projektu Kultury světa. Spolupráce v řešitelském týmu, konstrukce stavby.



Obr. 12 Fotografie ze zážitkového víkendu, projekt Kultury světa



## Příloha 11

### **Kultury světa, Nový Zéland**

Fotografie ze zážitkového víkendu realizovaného ve škole v rámci projektu Kultury světa. Výtvarné ztvárnění charakteristických znaků maorské kultury z Nového Zélandu.



Obr. 13 Fotografie ze zážitkového víkendu, projekt Kultury světa, Nový Zéland

## Příloha 12

### **Kultury světa, Egypt**

Fotografie ze zážitkového víkendu realizovaného ve škole v rámci projektu Kultury světa. Výtvarné ztvárnění charakteristických znaků kultury starověkého Egypta.



Obr. 14 Fotografie ze zážitkového víkendu, projekt Kultury světa, Egypt



## **Příloha 13**

### **Zderaz, Dudychova jeskyně**

Fotografie ze zážitkového víkendu na Zderazi, v Dudychově jeskyni.

Cílem víkendu bylo uvádění účastníků do neobvyklých, výzvných situací, překonávání náročného terénu a překážek a simulace ztráty orientace v prostoru. Během víkendu byly zařazovány především outdoorové aktivity.



Obr. 15 Fotografie ze zážitkového víkendu, outdoorové aktivity

## Příloha 14

### **Lanové centrum Olomouc, vysoká lana**

Fotografie z výletu do Lanového centra Olomouc.

Aktivity v lanovém centru sloužily žákům k tomu, aby si zkusili co znamená překonávat sám sebe, spoléhat se na ostatní a přijímat, ale také poskytovat pomoc členům týmu.

Nízká lana byla zařazena na začátek tříhodinového programu a splňovala tak příležitost první výzvy k překonání sebe sama, poté žáci absolvovali překážky a dráhy na vysokých lanech a na závěr byly na přání žáků připraveny týmové úkoly na vysokých lanech. V rámci týmových úkolů se částečně plnil stanovený cíl stmelit poměrně nesourodou třídu.



Obr. 16 Fotografie z výletu do Lanového centra Olomouc, vysoká lana

## **Příloha 15**

### **Březová, vysoká lana, síť**

Fotografie z víkendu v Rekreačním středisku Březová.

Členové sportovního kroužku házená si během víkendu v Březové vyzkoušeli různé outdoorové aktivity. V programu Standard bylo zahrnuto překonávání překážek na nízkých a vysokých lanech, horolezecká stěna, rafty, lukostřelba a střelba ze vzduchovky, rambodráha a paintball. Žáci museli spolupracovat, jistit jeden druhého a zejména na vysokých lanech překonávat sami sebe. Paintball byl zpestřením programu a sloužil k odreagování, splňoval prvek hravosti.



Obr. 17 Fotografie z Rekreačního centra Březová, vysoká lana, síť



## **Příloha 16**

### **Březová, vysoká lana, smyčky**

Fotografie z víkendu v Rekreačním středisku Březová.  
Překonávání lanové dráhy na vysokých lanech.



Obr. 18 Fotografie z Rekreačního střediska Březová, vysoká lana, smyčky

## **Příloha 17**

### **Březová, rafty**

Fotografie z víkendu v Rekreačním středisku Březová.  
Vodní hry na raftech.



Obr. 19 Fotografie z Reakreačního střediska Březová, rafty



## Příloha 18

### **Březová, rambodráha**

Fotografie z víkendu v Rekreačním středisku Březová, nízké lanové překážky a dráhy, rambodráha.



Obr. 20 Fotografie z Rekreačního střediska Březová, rambodráha



## Příloha 19

### **Březová, horolezecká stěna**

Fotografie z víkendu v Rekreačním středisku Březová, překonávání cesty na vysoké horolezecké stěně.



Obr. 21 Fotografie z Rekreačního střediska Březová, horolezecká stěna

## Příloha 20

### **Zderaz, plavba na voru**

Fotografie ze školního výletu na Zderaz, vedeného zážitkovou formou.

Během výletu byly zařazovány různé zážitkové aktivity, od těch realizovaných uvnitř až po outdoorové aktivity. Cílem byla podpora již vzniklých přátelských a kamarádských vztahů ve třídě.

Žáci si vyzkoušeli překonávat obtížný terén, orientaci v neznámém prostoru, spolupráci v týmech, výzvové situace sloužící k rozšiřování osobních hranic a zvyšování sebedůvěry.



Obr. 22 Fotografie ze školního výletu, překonávání obtížného terénu



## **Příloha 21**

### **Zderaz, neznámá krajina**

Fotografie ze školního výletu na Zderaz.

Týmová aktivita zaměřená na orientaci v neznámém prostředí a neverbální komunikaci. Žáci se mají přesunout na dohodnuté stanoviště v určitém čase a mohou se domlouvat pouze gesty a mimikou, nesmí po celou dobu cesty promluvit.



Obr. 23 Fotografie ze školního výletu, orientace v neznámém prostředí

## Příloha 22

### **Prachovské skály, bouldering**

Fotografie ze školního výletu do Prachovských skal, vedeného zážitkovou formou.

Žáci si během víkendu vyzkoušeli celou řadu outdoorových aktivit, nejčastěji v podobě strategických terénních úkolů. Výlet byl koncipován jako cesta za pokladem, k němuž žáci po celou dobu trvání pobytu v přírodě směřovali a překonávali společně různé překážky.

Prachovské skalní město je lokalitou, kde je možné najít mnoho přírodních překážek jako jsou například menší bouldery, schody a žebříky.



Obr. 24 Fotografie z výletu, strategická terénní hra, cesta za pokladem



## Příloha 23

### **Prachovské skály, cesta za pokladem**

Fotografie ze školního výletu do Prachovských skal, běh obtížným terénem a překonávání překážek při cestě za pokladem.



Obr. 25 Fotografie z výletu, strategická terénní hra, běh obtížným terénem

## Příloha 24

### **Seminář GO, společná socha**

Fotografie ze zážitkového semináře GO od SVP Archa Chrudim organizovaného pro pedagogy a preventisty sociálně patologických jevů.

Semináře jsou vedeny zážitkovou formou, kombinují se zde různé aktivity, techniky a hry. Součástí třídních programů jsou outdoorové aktivity v přírodě, techniky a metody sociálně psychologického výcviku a dále umělecko-kreativní programy s prvky dramatické výchovy.



Obr. 26 Fotografie ze semináře GO pro pedagogy, společná socha



## Příloha 25

### **Seminář GO, nízká lana, Kříž**

Fotografie ze zážitkového semináře Go pro pedagogy, nízké lanové dráhy a překážky. Modifikace nízkých lanových cest zaměřená na spolupráci členů týmu. Jindy mívají nízká lana podobu cest pro jednoho člena týmu, za účelem osobní výzvy k překonání sebe sama a vyzkoušení si co pro jedince znamená podpora ostatních při jištění.



Obr. 27 Fotografie ze semináře GO, nízká lana, spolupráce v týmu



## Příloha 26

### **Seminář GO, lanová cesta přes řeku**

Fotografie ze semináře GO pro pedagogy, lanová cesta přes řeku, překonávání obtížného terénu.

Tato aktivita patří mezi výzvoové a je zaměřena na překonávání sebe sama.



Obr. 28 Fotografie ze semináře GO, lanová cesta přes řeku



## Příloha 27

### Seminář GO, jištění na lanové cestě

Fotografie za semináře GO pro pedagogy.



Obr. 29 Fotografie ze semináře GO, způsob jištění při vstupu na lanovou cestu

## Příloha 28

### **Seminář GO, Pavučina**

Fotografie ze semináře GO pro pedagogy, aktivita zaměřená na spolupráci, komunikaci a strategii ve skupině.

Důležitou součástí této aktivity je také zvyšování důvěry v týmu, kdy se jeden člen musí spolehnout na ostatní členy skupiny a sledování společného cíle, ke kterému všichni směřují.



Obr. 30 Fotografie ze semináře GO, podpora spolupráce a důvěry v týmu, společný cíl



## Příloha 29

### **Seminář GO, Zip**

Fotografie ze semináře GO pro pedagogy, aktivita zaměřená na spolupráci a důvěru jedince v ostatní členy týmu.

Tyto aktivity bývají zařazovány většinou až poslední den pobytu, kdy již je patrna značná důvěra všech členů týmu.



Obr. 31 Fotografie ze semináře GO, aktivita na podporu důvěry

### **Příloha 30**

#### **Seminář GO,Zip, cesta důvěry**

Fotografie ze semináře GO pro pedagogy, aktivita zaměřená na podporu důvěry v týmu.

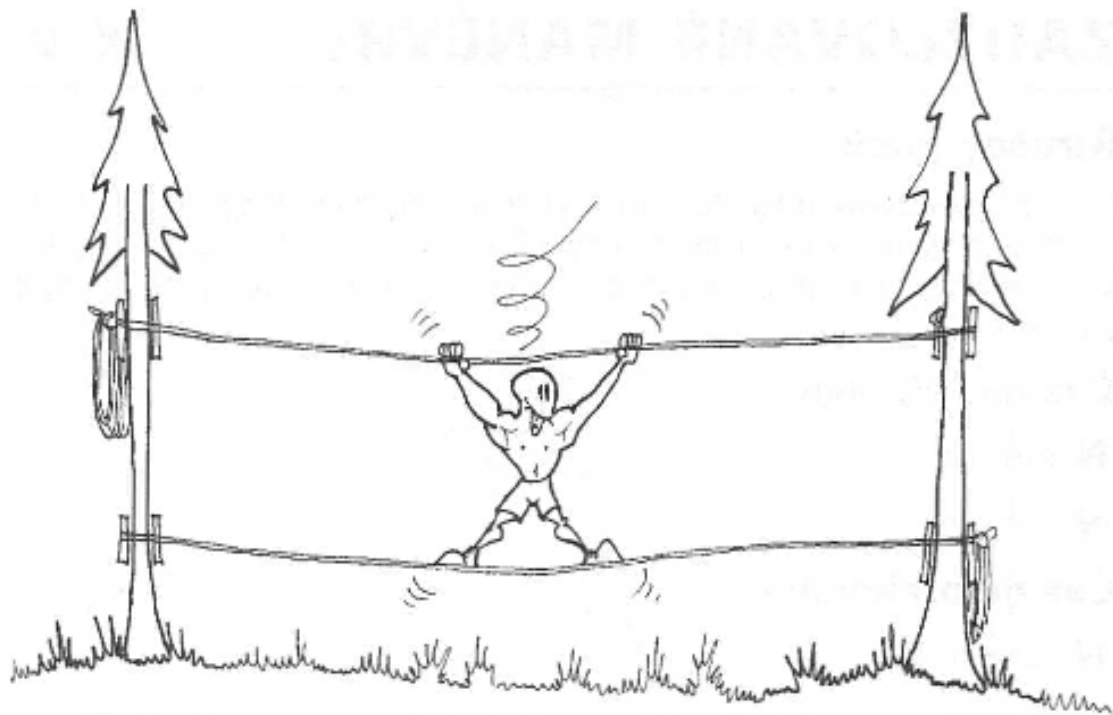


Obr. 32 Fotografie ze semináře GO, podpora důvěry v týmu

### Příloha 31

#### Nízká lana, Manévry

Zdroj: Hanuš, R. , Hrkal, J. *Lanové překážky a lanové dráhy*. Olomouc: Hanex, 1999.

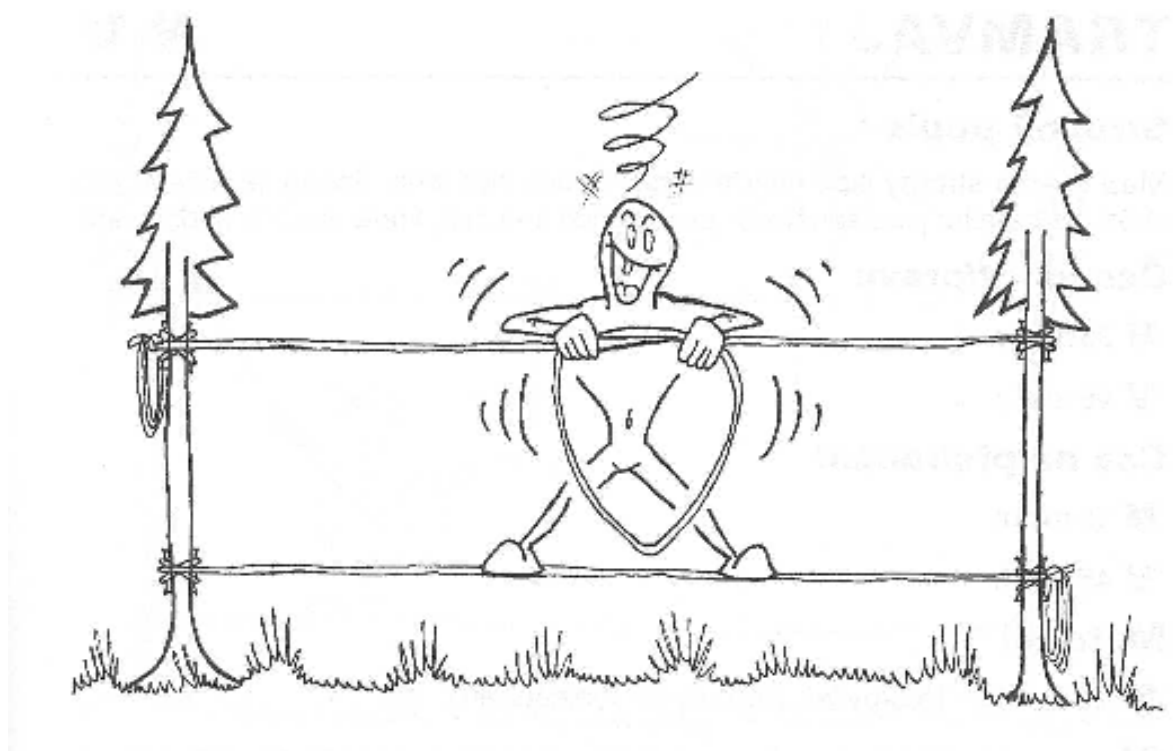


Obr. 33 Manévry

## Příloha 32

### Nízká lana, Uzda

Zdroj: Hanuš, R. , Hrkal, J. *Lanové překážky a lanové dráhy*. Olomouc: Hanex, 1999.

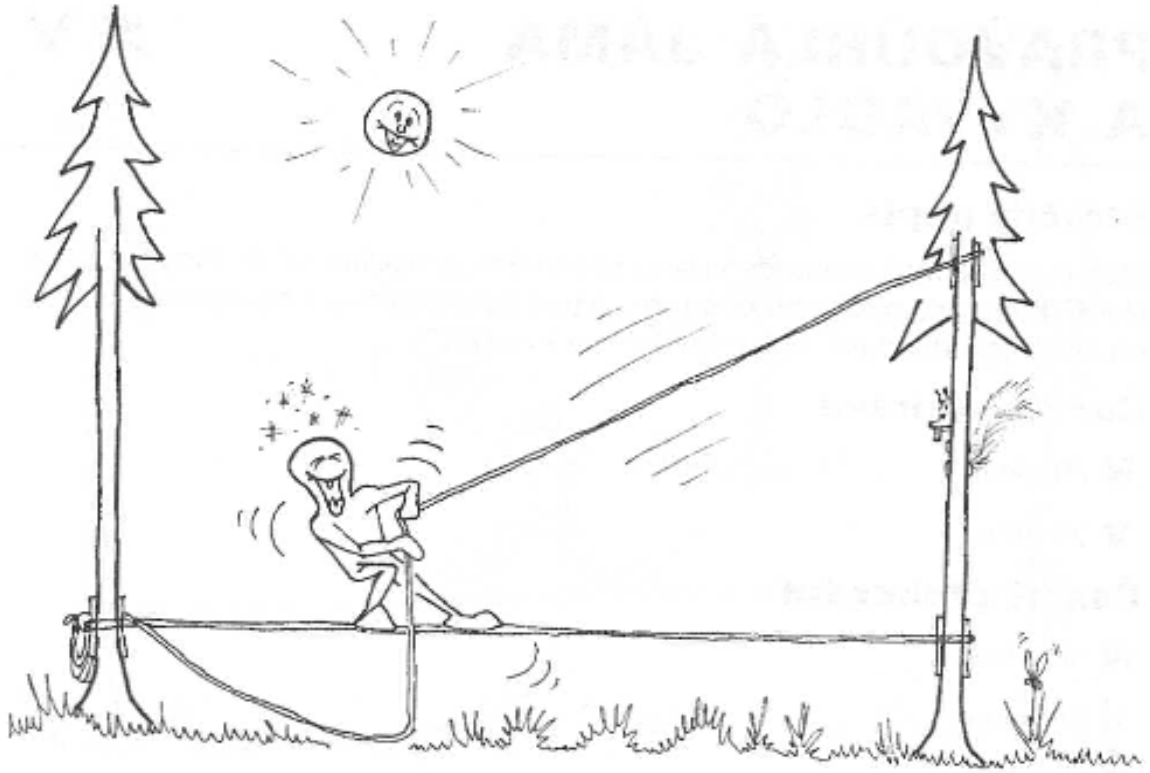


Obr. 34 Uzda

### Příloha 33

#### Nízká lana, Jáma a kyvadlo

Zdroj: Hanuš, R. , Hrkal, J. *Lanové překážky a lanové dráhy*. Olomouc: Hanex, 1999.

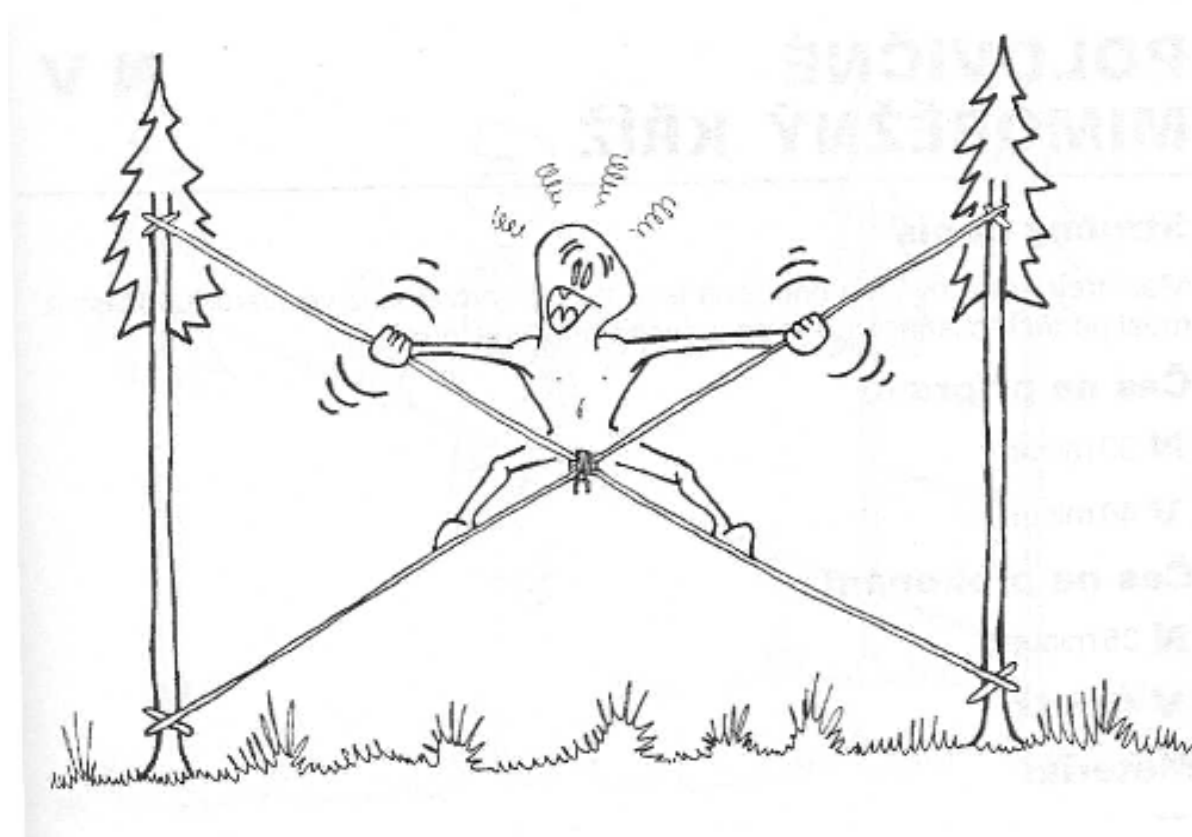


Obr. 35 Jáma a kyvadlo

## Příloha 34

### Nízká lana, Kříž

Zdroj: Hanuš, R. , Hrkal, J. *Lanové překážky a lanové dráhy*. Olomouc: Hanex, 1999.



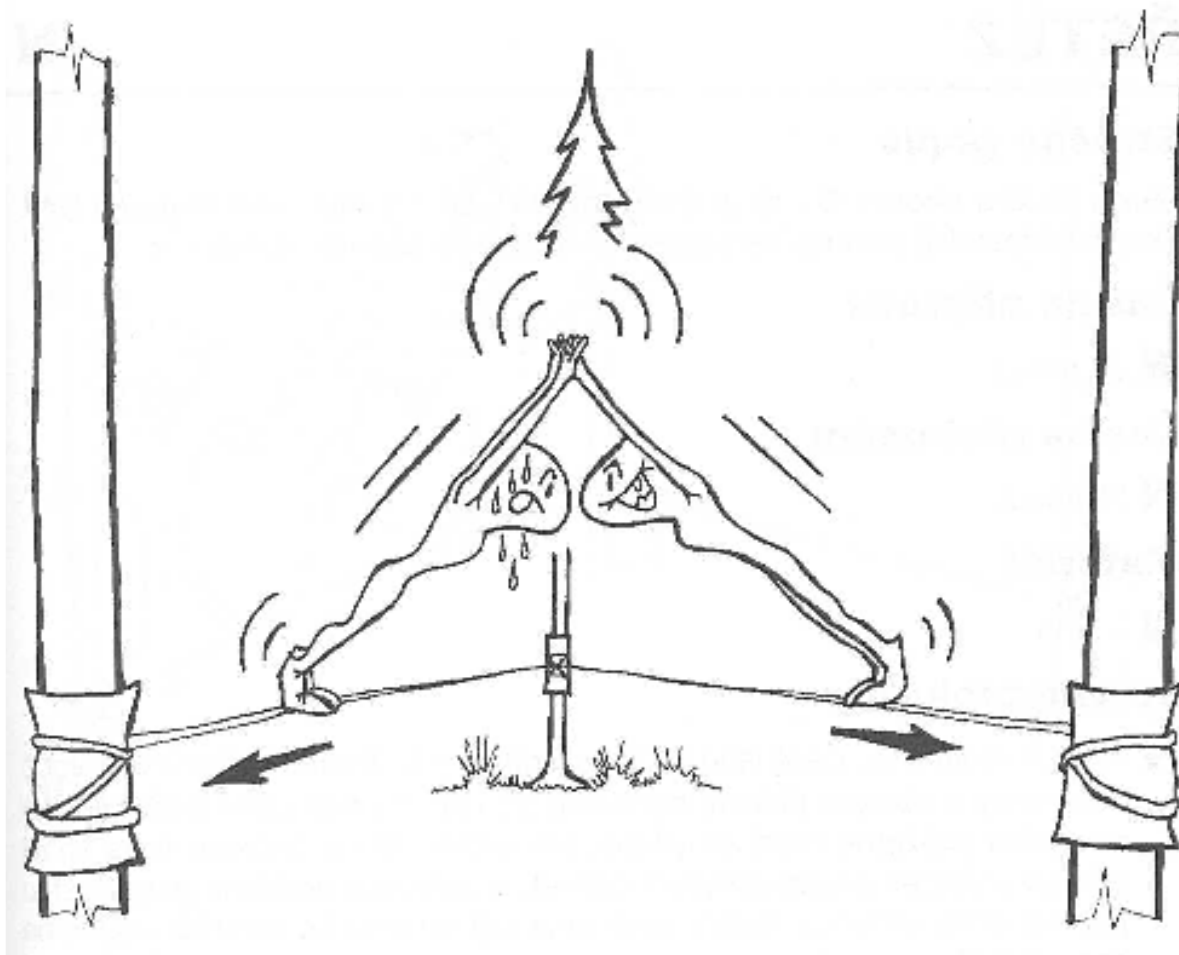
Obr. 36 Kříž



## Příloha 35

### Nízká lana, Wěčko

Zdroj: Hanuš, R. , Hrkal, J. *Lanové překážky a lanové dráhy*. Olomouc: Hanex, 1999.



Obr. 37 Wěčko

## Příloha 36

### Člověče, nezlob se

Zdroj: Tomáš a Jana Ledvinovi in Hrkal, J., Hanuš, R. *Zlatý fond her II.* Praha: Portál, 1998.



Tomáš a Jana Ledvinovi  
poprvé uvedeno na kursu In Natura '89

#### Cíl

Rozvoj rychlosti, sebeovládání.

#### Charakteristika

Soutěž. Stolní hra převedená do lidských rozměrů.

*Fyzická zátěž* 3

*Psychická zátěž* 2

*Čas na přípravu* 10 min.

*Instr. na přípravu* 1

*Čas na hru* 0,5-1 hod.

*Instr. na hru* 1

*Počet hráčů* 12-35

*Věková kategorie* libovolná

*Prostředí* louka

*Denní doba* dopoledne, odpoledne

*Roční období* jaro, léto, podzim

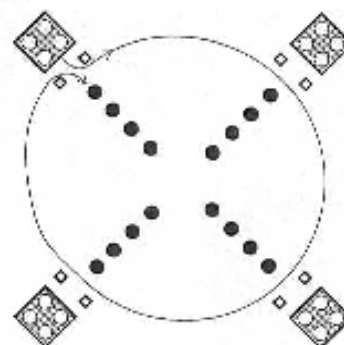
*Materiál* stolní hra „Člověče, nezlob se“, lano, pro každé družstvo hrací kostku a házečí podložku

#### Motivace

Předstupte před účastníky a začněte číst a vysvětlovat „neznámá“ pravidla z návodu přiloženého u stolní hry Člověče, nezlob se. Navrhněte, že nedostatek figurek můžete kompenzovat vlastními prostředky - účastníky.

#### Realizace hry

Na louce vytyčte lanem (svršky, kameny) zvětšený herní plán. Průměr okruhu by měl být asi 50 metrů, aby umožnil vyvinout dostatečnou rychlost. Rozdělte hráče vhodným způsobem do družstev o stejném počtu hráčů (4-7). Podle počtu družstev rovnoměrně rozmístěte po obvodu okruhu pole pro nasazení do hry (chlívečky) a k nim korespondující pole pro ukončení hry (domečky) - viz schéma. Vzdálenost chlíveček od domeček je asi 2 m.



Hráče rozmístěte do jednotlivých domeček pro nasazení do hry. Známým cílem hry je dostat všechny figurky z chlívečku do domečku. První hráči z každého družstva házejí kostkou, dokud jim nepadne šestka. Podaří-li se, hází znovu a výsledek určí počet kol, která musí uběhnout cestou do domečku. Číslo nahlas oznámí, ihned vybíhá a hází další hráč. Padne-li druhá šestka, hází se znovu a běží se tolik kol, kolik je součet obou hodů.

Na trase se hráči vyhazují tak, že rychlejší se rukou dotkne dobíhaného. Ten se vrací do chlívečku a řadí se tam do fronty. Družstvo, které se jako první přesune do domečku, vyhrává.

## Příloha 37

### **Dotazníky**

Vážení kolegové, kolegyně,  
dotazník, který se Vám dostává do rukou, je součástí mé diplomové práce „Zážitková pedagogika a její místo ve škole“.

Ve své práci se snažím zmapovat situaci zážitkové pedagogiky na školách a zjistit možnosti využití zážitkové pedagogiky ve školním prostředí.

Zážitková pedagogika využívá takové aktivity, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Mezi takové aktivity patří například hry všech typů, modelové situace, aktivity zaměřené na tvořivost, diskuze, fyzicky a psychicky náročné výzvodové situace, sebepoznávací a k týmové spolupráci směřující aktivity.

Děkuji Vám za čas a ochotu, které jste dotazníku věnovali .

Gabriela Slaninová

1 ) Připravujete aktivity při hodinách ve třídě tak, aby se žáci dostali do nových a pro ně neznámých situací, jako je např. hraní rolí rodičů, učitelů, spolužáků při řešení konfliktních situací apod. ?

- a ) často
- b ) zřídka
- c ) ne

2 ) Pokud připravujete takové aktivity (viz otázka 1), promlouváte s žáky o tom, jak se při těchto aktivitách cítí ?

- a ) často
- b ) zřídka
- c ) ne

3 ) Pokud připravujete takové aktivity (viz otázka 1), hovoříte s žáky o tom, jak by se zachovali příště ve stejné nebo podobné situaci a co by oni nebo ostatní mohli udělat jinak ?

- a ) často
- b ) zřídka
- c ) ne

4 ) Zadáváte při výuce ve třídě žákům úkoly, které vyžadují společné řešení ve skupině jako je např. společná konstrukce stavby, společná kresba se zavázanýma očima apod. ?

- a ) často
- b ) zřídka
- c ) ne

5 ) A pokud zadáváte žákům takové úkoly (viz otázka 4), mají žáci po ukončení aktivity možnost vyjádřit své pocity ze spolupráce ve skupině, říci například zda spolupráce fungovala či ne a jak postupovali ?

- a ) často
- b ) zřídka
- c ) ne

- 6 ) Zařazujete do výukových aktivit ve třídě neobvyklé, např. výtvarné techniky zaměřené na sebezpoznání žáků ( např. různé masky, billboardy , koláže ... na téma „ Kdo jsem já ? “ )
- a ) často
  - b ) zřídka
  - c ) ne
- 7 ) Pokud zařazujete takové aktivity ve třídě (viz otázka 6), mají žáci potom prostor pro sdělování toho, jak se cítili, co jim bylo příjemné a co naopak ne, co je například překvapilo ?
- a ) často
  - b ) zřídka
  - c ) ne
- 8 ) Pořádáte pro žáky např. semináře, sezení či víkendy v budově školy ?
- a ) často
  - b ) zřídka
  - c ) ne
- 9 ) A pokud pořádáte pro žáky takové akce (viz otázka 8), zařazujete během tohoto pobytu aktivity zaměřené na podporu stmelení týmu , zlepšení komunikace atd. ?
- a ) často
  - b ) zřídka
  - c ) ne
- 10 ) Pokud pořádáte pro žáky takové akce (viz otázka 8), hovoříte s žáky poté o tom, jaké dojmy v nich aktivita zanechala, co pro ně znamená stmelení týmu, jak se pozná, když spolu lidé dobře komunikují, jak si myslí, že se to dařilo jim?
- a ) často
  - b ) zřídka
  - c ) ne
- 11 ) Realizujete se svými žáky aktivity v přírodě ( lyžařský kurs, škola v přírodě, adaptační kurs, víkendy v přírodě apod. ) ?
- a ) často
  - b ) zřídka
  - c ) ne
- 12 ) A pokud realizujete se svými žáky takové aktivity (viz otázka 11), zkoušíte s žáky při pobytu v přírodě nácvik krizových situací jako je například ztráta orientace v terénu , zranění kamaráda, ztráta části nezbytného vybavení potřebného pro další postup ( ztráta pádla při raftování ) a jiné ?
- a ) často
  - b ) zřídka
  - c ) ne
- 13 ) Pokud realizujete se svými žáky takové aktivity (viz otázka 11), dáváte poté žákům možnost sdělovat své pocity a diskutujete s nimi o tom, co bylo například nejtěžší a o možnosti využití získaných zkušeností v dalším životě ?
- a ) často
  - b ) zřídka
  - c ) ne

14 ) Zadáváte žákům takové úkoly v přírodě, kdy musí ve skupinách nalézt řešení problému a dojít k cíli např. etapové hry , hledání ukrytého pokladu ?

- a ) často
- b ) zřídka
- c ) ne

15 ) A pokud zadáváte žákům takové úkoly (viz otázka 14), vedete žáky k následné diskusi o proběhlé aktivitě tak, aby sdělovali jak se cítili, jak na ně působili ostatní , jak se jim spolupracovalo ve skupině a co si mohou odnést do praxe ?

- a ) často
- b ) zřídka
- c ) ne

16 ) Zařazujete při pobytu v přírodě takové aktivity, které jsou fyzicky náročné ( např. lanové cesty a dráhy, překonání obtížného terénu apod . ) ?

- a ) často
- b ) zřídka
- c ) ne

17 ) Pokud zařazujete při pobytu v přírodě takové aktivity (viz otázka 16), mluvíte potom s žáky o tom, jaké dojmy si z aktivity odnáší, co pro ně znamená překonávání překážek, co se o sobě dověděli nového ?

- a ) často
- b ) zřídka
- c ) ne

18 ) Setkali jste se během své pedagogické praxe s pojmem zážitková pedagogika ?

- a ) ano
- b ) ne

19 ) Znáte význam pojmu zážitková pedagogika ?

- a ) ano
- b ) ne

- 1 ) Kdy jste se poprvé setkali se zážitkovou pedagogikou ?
- 2 ) Jak dlouho využíváte zážitkovou pedagogiku právě Vy ?
- 3 ) Co je pro Vás inspirací v souvislosti s realizací zážitkových aktivit ?
- 4 ) Vzděláváte se Vy sám / sama v zážitkové pedagogice ?
- 5 ) Pokud ano tak jakým způsobem a kde ?
- 6 ) Kdy a kde převážně využíváte zážitkové aktivity ?
- 7 ) Jakým způsobem využíváte zážitkovou pedagogiku při seminářích, sezeních, víkendech strávených v budově školy apod. které připravujete pro žáky ?
- 8 ) Zážitkové programy a aktivity realizujete sami , využíváte nabídky organizací které připravují zážitkové programy , jezdíte na pobytové kursy do zážitkových center ( lanová centra a střediska zážitkových aktivit ) nebo máte jiné zdroje ?
  - a ) sami
  - b ) necháváme si je připravit
  - c ) jezdíme na pobytové kursy
  - d ) jiné zdroje, vypište :
- 9 ) Pokud si připravujete zážitkové programy sami, napište, prosím, :
  - co bývá cílem těchto programů :
  
  - co se Vám osvědčilo :
  
  - co byste viděli jako problém při realizaci programu :
  
  - co pro Vás bylo motivací při přípravě programu :
- 10 ) Jak se odrazila účast Vašich žáků v zážitkovém programu posléze ve třídě ?

11 ) Které konkrétní zážitkové aktivity jste ponejvíce využívali (outdoorové aktivity, hry apod.), prosím, vypište :

12 ) Které z těchto aktivit se Vám osvědčily ?

13 ) Účastnili jste se osobně spolu s Vašimi žáky zážitkových aktivit, byli jste po celou dobu v roli pozorovatele nebo jste role osobního účastníka a pozorovatele střídali ?

14 ) Myslíte si, že zážitkové aktivity by se daly využívat přímo ve školním prostředí ?

15 ) Které konkrétní zážitkové aktivity by se podle Vás daly zařadit do školního prostředí a jak, vypište :

16 ) Které z těchto aktivit využíváte přímo ve škole právě Vy, vypište :

17 ) V čem spatřujete přínos zážitkové pedagogiky pro výuku a dění ve škole ?

- ve vztahu učitel – žáci, žáci – učitel :

- ve vztahu žák – žák :

- ve vztahu k žákově osobnosti :

- pro Vás osobně :

18 ) Pokud máte ještě nějaké další zkušenosti se zážitkovou pedagogikou, o které byste se chtěli podělit nebo vzkaz pro ty, kteří by chtěli zkusit pracovat se zážitkovou pedagogikou, prosím, napište je zde :

