

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Anna Dostálová

**Využití zážitkové pedagogiky v oblasti
regionální vlastivědy na prvním stupni ZŠ**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Aleny Vavrdové, Ph.D. a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 20. dubna 2022

.....

Anna Dostálová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za odborné vedení při psaní této diplomové práce, její trpělivý přístup a cenné rady.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 VLASTIVĚDA JAKO VYUČOVACÍ PŘEDMĚT	8
1.1 Historie vlastivědného vyučování	8
1.2 Současné pojetí vlastivědného vyučování.....	11
2 UČIVO O REGIONU VE VLASTIVĚDĚ.....	12
2.1 Vymezení základních pojmů	12
2.1.1 Region	12
2.1.2 Regionální prvek.....	13
2.1.3 Regionalismus, regionální, regionální geografie	14
2.2 Region v RVP ZV	15
2.2.1 Rámcový vzdělávací program.....	15
2.2.2 Pojetí a cíle základního vzdělávání	15
2.2.3 Klíčové kompetence.....	16
2.2.4 Vzdělávací oblasti	18
2.2.5 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět.....	19
2.2.6 Průřezová témata.....	20
2.3 Organizační formy využívané při výuce o regionu	22
2.3.1 Vyučovací formy uskutečňované ve škole.....	24
2.3.2 Vyučovací formy uskutečňované mimo školu.....	25
2.4 Vyučovací metody využívané při výuce o regionu	26
2.4.1 Metody slovní	27
2.4.2 Metody názorně-demonstrační.....	28
2.4.3 Metody dovednostně-praktické.....	29
3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	30
3.1 Vymezení pojmů	30
3.2 Kořeny zážitkové pedagogiky	31
3.3 Prázdninová škola Lipnice	34
3.4 Principy a programové prostředky zážitkové pedagogiky	39
3.4.1 Instruktor jako osobnost.....	39
3.4.2 Motivace.....	40
3.4.3 Dramaturgie	41
3.4.4 Prostředí	42

3.4.5	Komfortní zóna a stav flow	43
3.4.6	Hra.....	44
3.4.7	Reflexe	46
EMPIRICKÁ ČÁST		47
4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
4.1	Formulace cílů výzkumného šetření.....	48
4.2	Stanovení předpokladů	49
4.3	Charakteristika výzkumného souboru respondentů.....	49
4.4	Výzkumná metoda.....	50
4.4.1	Popis výzkumné metody	50
4.4.2	Vlastnosti dotazníku.....	50
4.4.3	Popis použitého dotazníku	51
4.5	Průběh výzkumného šetření	52
4.6	Charakteristika analýzy dat	52
5	VYHODNOCENÍ DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	53
6	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	66
Závěr		69
Seznam obrázků		70
Seznam tabulek		71
Seznam grafů.....		72
Seznam použité literatury.....		73
Příloha – Dotazník		76
Anotace		81

Úvod

Znalost vlastního regionu by měla patřit ke všeobecnému vzdělání člověka. Povědomí o nejbližším okolí, které nás obklopuje, tvoří primární základ pro porozumění celému světu. Obzvláště v dnešní době globalizace a rozvoje technologií je čím dál snadnější poznávat cizí kraje a jejich kultury, o to důležitější je budování vztahu k vlastnímu regionu. Pouto pojící nás s místem, kde žijeme, si začínáme vytvářet již od útlého věku. Naše kořeny nás mnohdy ovlivňují po celý zbytek života a na jejich základech se do jisté míry formuje i naše osobnost. Proto je pro děti podstatné mít ve svém okolí někoho, kdo jim otevře brány k poznání nejbližší přírody, historie i kulturních památek. Tuto důležitou roli by měli zastávat především rodiče a příbuzní dítěte, určitá zodpovědnost však padá i na učitele. Učivo o regionu je tak do učebních osnov zařazeno již od 1. ročníku základních škol a budování vztahu žáků k vlastnímu domovu by mělo být při výchově a vzdělávání jednou z hlavních priorit.

Právě při výuce o regionu se nabízí nespočetné množství zajímavých výukových metod, které žákům napomáhají získávat znalosti názornou formou. Vzhledem k dostupnosti učební látky mohou žáci mnohé věci vidět na vlastní oči, slyšet na „vlastní uši“ a především zažít na vlastní kůži. Jednu z takových možností nabízí zážitková pedagogika. Jedná se o přístup ke vzdělávání, který je založen na vstřebávání informací na základě vlastního prožitku. Informacemi, které žáci skrze prožívání intenzivních emocí získávají, mohou být znalosti a dovednosti, ale především také postoje a hodnoty. Při výuce, v rámci níž si mají žáci nejen osvojit vědomosti, ale také si k danému regionu vybudovat vztah, se pak zážitková pedagogika jeví jako ideální pedagogický směr.

Odborná pedagogická veřejnost se zabývá jak výukou regionální vlastivědy, tak využitím zážitkové pedagogiky, jejich vzájemnému propojení se však nevěnuje. Cílem diplomové práce je tedy zjistit, jak se k této problematice staví učitelé z běžné pedagogické praxe. Teoretická část vymezuje základní pojmy regionální vlastivěda a zážitková pedagogika, stručně seznamuje s jejich historií a zabývá se hlavními principy, jejichž znalost je nutná k orientaci v daných oblastech. Empirická část diplomové práce si klade za cíl zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ využívají metodu zážitkové pedagogiky při výuce o regionu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VLASTIVĚDA JAKO VYUČOVACÍ PŘEDMĚT

První kapitola této diplomové práce je rozdělena na dvě části. První z nich stručně seznamuje s historickým vývojem vlastivědného vyučování. Jsou zde uvedeny základní mezníky od pravěku až po rok 1989. Po tomto roce došlo k velkým změnám i v oblasti školství, proto se druhá část kapitoly zaměřuje na současné pojetí vyučovacího předmětu vlastivěda a na jeho základní cíle.

1.1 Historie vlastivědného vyučování

Oblast učiva, kterou dnes nazýváme vlastivěda, se většinu času nazývala **věcné učení** a už od pradávna měla pro lidstvo velký význam. V primární škole společně s vlastivědou reprezentují věcné obory také předměty přírodověda a prvouka. Spilková (2005, s. 209) definuje věcné obory jako „*disciplíny zabývající se popisem a výkladem reálného světa. V případě vlastivědy jde o lidskou společnost a místo člověka v ní v čase a prostoru.*“

Počátky věcného učení můžeme sledovat již od pravěku, kdy lidé v rámci přežití potřebovali znát svět a zejména přírodu kolem sebe. Prvobytně pospolnou společnost vystřídala společnost otrokářská, kde na rozdíl od pravěku docházelo k diferenciaci společenských vrstev. To se odráželo také na možnostech a způsobech vzdělávání. Lidé z vyšších vrstev si mohli dovolit věnovat se výuce čtení, psaní a počtů, zatímco lidé z vrstev nižších se museli spokojit se vzděláním pracovním. Jelikož však jejich poznatky mohli ihned použít v praxi, paradoxně měli k věcnému učení blíže. (Vavrdová, 2009)

Jako ostatně ve všem, i v oblasti věcného učení přináší Antika nové pojetí a s tím spojené velké změny. „*Systém našeho myšlení, vědy, kultury, umění i životních hodnot byl vybudován právě na těchto základech*“ (Vavrdová, 2009, s. 7). Přírodním vědám věnovali velkou pozornost zejména sofisté, zároveň se je však snažili prakticky propojit s oblastí obchodu a řemesel. Nový základ nejen věcnému učení dal Sokrates svou dialogickou metodou a Aristoteles svým požadavkem na integrované vzdělání.

V dlouhém období, kdy u nás bylo oficiální ideologií křesťanství, vyučovali děti kněží a katechetové¹. Jejich primárním cílem bylo vychovat z dětí dobré křesťany, kteří budou žít podle katolických mravních zásad. Učení teoretickým poznatkům o světě bylo tedy cílem až sekundárním. (Spilková, 2005)

Nové pojetí celého školství přináší v období renesance významný český pedagog Jan Ámos Komenský. Ve svých dílech prosazuje spojení věcného učení s výukou mateřského jazyka a jeho zprostředkování „*pomocí smyslů, vlastních zkušeností i metodou názornosti*“ (Vavrdová, 2009, s. 8). Sám Komenský ve své Didaktice (1948, s. 108) vyzdvihuje učící proces, kdy „*napřed budiž formováno porozumění věcem, potom paměť a pak teprve jazyk a ruka.*“ U metody názornosti jde tedy především o pečlivé vysvětlení významu věci tak, aby ze strany žáků došlo k porozumění. Teprve poté si učenou věc mohou zapamatovat a následně ji i interpretovat. Až když žák zvládne celý tento proces, můžeme mluvit o jeho znalostech. Do té doby bylo běžné, že žáci z paměti odříkávali učivo, kterému ve skutečnosti nerozuměli. Později tento způsob výchovy prosazovalo také mnoho národních obrozenců. (Vavrdová, 2003)

Dalším významným mezníkem v oblasti školství se stalo zavedení povinné školní docházky a budování vesnických škol v období vlády panovnice Marie Terezie. V těchto školách se vyučovalo tzv. triviu, tedy čtení, psaní, počítání, případně kvadriviu, kdy se k těmto základním dovednostem přidala ještě i výuka náboženství. Toto období mělo velký vliv také na zařazování vlastivědného učiva, jelikož někteří inovativní učitelé vyučovali „*přírodopisu a přírodopytu v běhu zimním a dějepisu a zeměpisu v běhu letním*“ (Vavrdová, 2003, s. 10). Další významné dílo vyšlo právě v tomto období a byla jím *Knihy metodní* od českého pedagoga Johanna Ignaze Felbigera, pojednávající o zeměpise. Jako jeden z prvních pedagogů se zaměřoval na zeměpis naší vlasti a dbal na pěstování reálné představy o vzdálenostech a velikostech.

S příchodem osvícenství se ve školách protěžovaná láska k Bohu proměňuje v lásku k vlasti. Až do počátku 20. století bylo vlastivědné učivo integrováno do všech vyučovacích předmětů a hlavním cílem bylo pěstování národnostního smýšlení. S vlastivědou jakožto samostatným předmětem se poprvé setkáváme v roce 1915. „*Změna učebních osnov z roku 1915 ponechává v 1.-3. ročníku prvouku jako*

¹ učitelé náboženství

součást jazykového vyučování, vlastivědu zavádí jako samostatný předmět ve 4.-5. ročníku. Pojetí věcného učení bylo zeměpisné, učivo bylo organizované na principu rozšiřujícího se horizontu žáka (1. a 2. ročník domov a škola; 3. ročník obec a okolí; 4. ročník kraj, okres; 5. ročník Čechy a Rakousko)“ (Spilková, 2005, s. 211). Někteří čeští učitelé však tyto osnovy ne zcela dodržovali a prosazovali výrazně regionálně zaměřené pojetí vlastivědy. Toto čistě „domovědné“ pojetí je od počátku kritizováno, jak uvádí Spilková (2005, s. 211): *„Největší slabinou tohoto přístupu je pak nahodilost poznatků z reálných oborů (dějepisu, přírodopisu i občanské výchovy) v závislosti na specifikách regionu. I v rámci tohoto pojetí stojí proti sobě dva přístupy, rozcházející se v otázce, má-li být region cílem, nebo prostředkem poznání obecnějšího.“*

Počátkem 20. století se vyčleňuje dvojí pojetí otázky ohledně začlenění věcných nauk do soustavy vyučování. První z nich je popisně-naukové pojetí, které navazuje na tradici Komenského, prosazuje tedy přístup od konkrétního k abstraktnímu, od bližšího ke vzdálenějšímu atd. Druhé psychologicko-sociologické pojetí Rudolfa Šimka si klade za cíl upuštění od výuky reálií, naopak se snaží vycházet ze zájmu žáků a především vychovávat vzorné občany. Také upozorňuje na nevhodné přetěžování žáků neúměrným učivem. Na Šimka navazuje pedagog Norbert Černý. Nové osnovy, které vypracovával již od roku 1918 vyšly v platnost v roce 1933. Přináší nové pojetí vlastivědy, kdy klade důraz na samostatnou práci žáků, jejich tvořivost a individualizaci. Podle osnov N. Černého se učilo až do roku 1945, i později se však podílel na nových revizích.

Roku 1946 se na dva roky změnil název předmětu z vlastivědy na *učení o vlasti a učení o přírodě*, nicméně v praxi se neuchytil. Zpátky svůj název vlastivěda dostala v roce 1948, kdy vyšly nové osnovy, které se sice příliš nelišily metodikou, ideově však odpovídaly režimu tehdejší společnosti. Hlavním cílem byla výchova uvědomělého socialistického občana. Tuto dobu Spilková (2005, s. 213) popisuje takto: *„Obraz historie a společnosti byl kromě formálního kurikula vlastivědy předáván jako **skryté kurikulum** též řadou dalších způsobů: výběrem úryvků uměleckých děl v čítankách, všudypřítomnými nástěnkami k „významným výročím“ a účastí na jejich oslavách; přítomností či absencí demokratických mechanismů v životě třídy a školy.“* Jedním z dalších problémů se stalo naprosté předimenzování učebnic a jejich přemrštěné nároky na žáky. Od roku 1953 navíc vlastivěda opět není samostatným předmětem, ale její učivo je v průběhu let různě včleňováno do předmětů

věcného učení až do roku 1989. Ten se stává jedním z největších mezníků našich dějin a samozřejmě měl nemalý vliv také na oblast školství. Vlastivěda se opět stává samostatným předmětem vyučovaným ve 4. ročníku základní školy, současně je její učivo zakomponováno do předmětu prvouky vyučovaném ve 3. ročníku. „*Obsah předmětu vlastivěda tvořilo učivo o mapě, učivo o České republice a o dějinách naší vlasti*“ (Vavrdová, 2009, s. 13).

1.2 Současné pojetí vlastivědného vyučování

V současné době spadá vlastivěda jakožto vyučovací předmět do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět². Na většině škol se v rámci této vzdělávací oblasti vyučuje od 1. do 3. třídy předmět prvouka, ze které se následně ve 4. a 5. ročníku vyčlení předměty přírodověda a vlastivěda. Na některých školách jsou však tyto předměty integrovány do jednoho a nazývají se stejně jako vzdělávací oblast, pod kterou spadají, a sice Člověk a jeho svět. Samotný vyučovací předmět vlastivěda obsahuje tři základní složky: *historickou, zeměpisnou a společenskovední*. Tyto složky tvoří tři různé pohledy, ze kterých žáci v rámci vlastivědy získávají ucelené poznatky o své rodné obci, rodném kraji, a následně i celé České republice. Vlastivědné učivo je tudíž pro žáky velmi důležité, jelikož je tvořeno tak velkou sférou poznání. „*Hlavním cílem je naučit žáky vědomě uvažovat o obecných problémech jednotlivců i celé společnosti, rozvíjet schopnost myslet, orientovat se, pohybovat se tak, aby poznání, které se týká reálné skutečnosti, se opíralo o aktivní vnímání a pozorování, o schopnost aktivně zpracovat své prožitky a zkušenosti*“ (Vavrdová, 2009, s. 31).

² blíže o ukotvení vlastivědy v RVP ZV v kapitole 2.2 Region v RVP ZV

2 UČIVO O REGIONU VE VLASTIVĚDĚ

Na vlastivědné učivo se můžeme dívat ze dvou úhlů pohledu. Jeden z nich je širší, a to v případě, že se na vlastivědu díváme jako na nauku o celé vlasti. V současnosti více preferovaným úhlem pohledu se však stává ten užší, regionální. Počátky zařazování regionálních prvků do učiva vlastivědy však sahají už do doby Jana Ámose Komenského. On sám hovořil o něčem, čemu dnes říkáme **zásada přiměřenosti**. Jinými slovy, že je při učení vhodné postupovat od známého k neznámému, od blízkého ke vzdálenému. „*Tato zásada byla ve vyučování vlastivědy rozpracovaná do podoby tzv. regionálního principu (v minulosti označován jako domovědný princip) a je zakotvená v učebních osnovách vlastivědy*“ (Vavrdová, 2009, s. 55).

Právě zařazením tohoto regionálního principu do běžné praxe vznikl i pojem *regionální vlastivěda*. Té se věnuje i celá následující kapitola. Nejprve budou vymezeny základní pojmy jako region, regionální prvek či regionalismus. Dále bude popsáno zakotvení učiva o regionu v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Na závěr kapitoly budou představeny základní organizační formy a vyučovací metody, které se při výuce regionální vlastivědy využívají nejčastěji.

2.1 Vymezení základních pojmů

Nejen v českém jazyce se často setkáváme se slovy, jejichž tvar i význam vychází z jazyka latinského. Nejčastěji se s latinským původem slov setkáváme u odborných výrazů. Pravděpodobně je to proto, že u nich klademe největší důraz na to, aby byly celosvětově jednoznačné a srozumitelné. Výjimkou není ani slovo *region*, které má latinský kořen *reg*. Další výrazy odvozené od tohoto kořene jsou například: *regionální*, *regionalismus*, *regionalizace*. Bartoš et al. (2004, s. 21) o výrazu *regio* uvádí, že „*musel mít původně význam směru, jak ukazuje význam latinského slovesa rego; řídit, vést, ovládat, spravovat*. Výraz *regio* je uváděn s těmito významy: *směr; hraniční čára, hranice; strany nebes, světová strana; krajina, kraj, země; čtvrť (městská); prostora; obor*.“

2.1.1 Region

V současnosti je výraz *region* stále živý, což dokazuje jeho užívání v jazyce nejen českém, ale také francouzském, španělském a italském. Ve všech zmíněných

cizích jazycích se mimo jiné překládá jako *kraj*. V České republice rozlišujeme mikroregiony, mezoregiony a makroregiony.

Akademický slovník cizích slov (1995, s. 653) udává, že region je z geopolitického hlediska „*vymezená oblast, kraj, území*.“ Ilustrovaná encyklopedie (1995, s. 29) uvádí, že region je „*okrsek, rajon – správní nebo krajinný celek různého řádu; regionální geogr. zákl. prostorová jednotka s podobnými přír. a socioken. vlastnostmi, vnitřně spjatá regionálními svazky*.“ Všeobecná encyklopedie Diderot (1997, s. 657) se o regionu vyjadřuje jako o části „*zemského povrchu s určitými typickými znaky*.“

Význam slova region lze tedy v nejobecnější rovině vyložit jakožto územně vymezenou a ohraničenou jednotku a v českém jazyce mu nejvíce odpovídá slovo oblast. V širším významu však nelze region chápat pouze geograficky, ale je třeba ho blíže specifikovat charakteristickými přívlastky, jako například: kulturní region, ekonomický region, správní region, ale také třeba konkrétním názvem – valašský region, východoslovenský region, ostravská průmyslová oblast apod. Pro potřeby této diplomové práce definuje region nejpřesněji Bartoš et al. (2004, s. 31) takto: „*Region je souhrn reálně existujících skutečností a vztahů, které jsou jako strukturální systém rozprostraněny a mají vztah k určitému ohraničenému území, jsou kvantitativně seskupeny či kvalitativně specifikovány uvnitř vlastního území, takže se tak či onak odlišují od jiných územně vymezených oblastí*.“

2.1.2 Regionální prvek

Uplatňování regionálních prvků ve výuce považujeme za jednu z nejpřínosnějších částí vlastivědy. Rašková (2006, s. 46) vymezuje regionální prvek jako „*specifický souhrn přírodních i společenských jevů, které charakterizují a dokumentují zvláštnosti dané oblasti*.“

Regionální prvky můžeme dle Raškové (2006) členit dvěma různými způsoby. Podle časového hlediska:

- minulost – dějiny obce
- současnost – současný stav životního prostředí, průmyslu, zemědělství, školství a dalších oblastí
- budoucnost – plány na rozvoj obce a výstavby.

Podle následujících hledisek na základě různých aspektů:

- prvky geografické – to jsou například geomorfologické útvary, terénní zvláštnosti, vodstvo, přírodní útvary, druhy půd, výskyt druhů rostlinstva a živočišstva, rozvrstvení porostů aj.
- prvky sociální – mezi ně patří charakteristické stavby, objekty, zařízení, terénní úpravy aj.
- prvky populační – zahrnující hustotu osídlení obyvatelstva, sídlištní sítě, plány a mapy obcí, regionů atd.
- prvky ekonomické – souvisí s ekonomickým potenciálem dané oblasti
- prvky komunikační – mezilidské vztahy
- prvky kulturní – souvisí s národním bohatstvím a lidovou kulturou.

S regionálními prvky úzce souvisí i pojem *místní krajina*, kterou Vavrdová (2009, s. 56) definuje jako „*území obce, kde se nachází škola, případně území dalších obcí, odkud žáci do školy dojíždí.*“ Žáci se seznamují napřed s místní krajinou, jejími specifiky, dominantami a tradicemi a postupně se oblast jejich zájmu a znalostí rozšiřuje.

2.1.3 Regionalismus, regionální, regionální geografie

Pojem **regionalismus** můžeme chápat z více úhlů pohledu. Lingvisticky jde o „*oblastní jev podoby jazyka (např. morav. okurek, piškota, chcu, šufánek – okurka, piškot, chci, naběračka)*“ (Všeobecná encyklopedie Diderot, 1997, s. 458). Z širšího hlediska se však dá chápat i jako „*úsilí o poznání a hospodářské a kult. povznesení urč. kraje; etn. hnutí usilující o zachování kraje (kulturní) svébytnosti*“ (Akademický slovník cizích slov, 1995, s. 653). V krajnějším případě se může jednat také o politickou ideologii, která usiluje o „*větší nezávislost až samostatnost oblastí; lokálně patriotické tendence*“ (Ilustrovaná encyklopedie, 1995, s. 29).

Výraz **regionální** vysvětluje Akademický slovník cizích slov (1995, s. 653) jako „*krajový, oblastní; týkající se určité oblasti světa.*“ J. Bartoš (2004, s. 6) však pro přesnost uvádí, že „*pod pojmem regionální chápeme to, co se týká území menšího než je stát, těch územních jednotek, na které se určitý stát člení, a to od větších až po ty nejmenší, tj. v našem případě lidská sídla (obce) a jejich části.*“

Věda, která se věnuje studiu regionů, regionálních systémů a zákonitostí jejich rozvoje, se nazývá **regionální geografie**. Jedná se o tu část geografie,

kteřá se tradičně zabývá popisem základních složek krajinné sféry v regionech různého řádu. (Ilustrovaná encyklopedie, 1995)

2.2 Region v RVP ZV

2.2.1 Rámcový vzdělávací program

Závazné dokumenty v systému kurikulárních dokumentů se na státní úrovni nazývají **rámcové vzdělávací programy**, na školní úrovni pak **školní vzdělávací programy**. Oba typy dokumentů jsou veřejné pro lidi z pedagogické i nepedagogické sféry. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV) vymezuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy i oblast učiva, které jsou společným a nezbytným základem pro všechny žáky. Zároveň však nechává dostatek prostoru pro potřebné modifikace v závislosti na jednotlivých typech škol a individuálních osobnostech a potřebách učitelů i žáků. RVP ZV je otevřený dokument, ve kterém na základě měnících se potřeb a zpětné vazby z praxe dochází k různým obměnám a inovacím.

RVP ZV podporuje ve vzdělávání určité tendence, kterými jsou například:

- zohledňovat potřeby a možnosti každého žáka
- vytvářet širší nabídku volitelných předmětů
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima využíváním motivace, spolupráce a aktivizujících metod
- prosadit změny v hodnocení žáků – snaha o širší zavedení slovního hodnocení.

2.2.2 Pojetí a cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání je jediná etapa vzdělávání, která je povinná pro celou populaci. Žáci ji absolvují ve dvou na sebe navazujících stupních. Předmětem této práce je stupeň primární, který má žákům usnadňovat přechod z předškolního vzdělávání a prostředí domova do prostředí školního. Má žáky integrovat do procesu, ve kterém si zvykají na pravidelnost a systematicklost učení.

Hlavním cílem základního vzdělávání podle RVP ZV (2021, s. 8) je „*utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.*“

Další **cíle**, o které základní vzdělávání usiluje, jsou:

- „*umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
- *vést žáky všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat 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 k 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;*
- *pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“ (RVP ZV, 2021, s. 8-9).*

2.2.3 Klíčové kompetence

Základní vzdělávání si klade za cíl vybavit všechny žáky klíčovými kompetencemi na dosažitelné úrovni tak, aby v jejich rozvíjení mohli pokračovat po celý zbytek života. „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka ve společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince*

přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (RVP ZV, 2021, s. 10). Jejich osvojování je dlouhodobý proces, nezbytný však pro vstup člověka do zaměstnání a jeho celoživotního vzdělávání. Po absolvování základního vzdělávání není tento proces ukončen, dotváří se takřka po celý zbytek života. Jednotlivé klíčové kompetence od sebe nejsou izolované, naopak se navzájem prolínají a veškeré výchovné i vyučovací procesy na základní škole by měly směřovat k jejich rozvoji.

Za klíčové kompetence jsou považovány:

a) kompetence k učení

- žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie; propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy

b) kompetence k řešení problémů

- žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů, kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit

c) kompetence komunikativní

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje; využívá informační a komunikační prostředky, využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů

d) kompetence sociální a personální

- žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se utváření příjemné atmosféry v týmu, respektuje různá hlediska

e) kompetence občanské

- žák respektuje přesvědčení druhých lidí, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu, respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí

f) kompetence pracovní

- žák přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví a zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot

g) kompetence digitální

- žák ovládá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby; využívá je při učení i při zapojení do života školy a do společnosti; samostatně rozhoduje, které technologie pro jakou činnost či řešený problém využít. (RVP ZV, 2021)

2.2.4 Vzdělávací oblasti

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je tvořen devíti orientačními vzdělávacími oblastmi, do kterých je rozdělen celý vzdělávací obsah. Jednotlivé oblasti jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory, které k sobě mají obsahově blízko. Dílčí vzdělávací oblasti jsou vymezeny charakteristikou a na ni navazuje cílové zaměření jednotlivých oblastí. Vzdělávací obsah jednotlivých oborů je vymezen očekávanými výstupy. Ty stanovují závaznou úroveň znalostí a dovedností, která musí být při výstupu z 1. i z 2. stupně dodržena.

Vzdělávací oblasti a z nich vyčleněné obory vypadají po posledních úpravách RVP ZV v roce 2021 takto:

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

2.2.5 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je určena pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Stává se tak tematických základem pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech na 2. stupni – Člověk a společnost, Člověk a příroda; a také ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví. Její vzdělávací obsah se samozřejmě týká člověka, dále také rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí atd. Součástí je zaměření se na historii, ale také současnost jednotlivých témat. V neposlední řadě směřuje k dovednostem pro praktický život, rozvíjí poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků. Žáci poznávají sebe, své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami a se složitějšími jevy, časem si tak vytváří ucelenější obraz celého světa. *„Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející u konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. K tomu významně přispívá i osobní příklad učitelů“* (RVP ZV, 2021, s. 47).

Vzdělávací obor Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických okruhů, jejichž propojováním může ŠVP vytvářet různé varianty vyučovacích předmětů. Těmito tematickými okruhy jsou:

- Místo, kde žijeme – důraz na poznávání místních a regionálních skutečností, probuzení kladného vztahu žáků k místu jejich bydliště
- Lidé kolem nás – základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, prvotní poznatky a dovednosti budoucího občana demokratického státu
- Lidé a čas – od nejznámějších událostí v rodině, obci a regionu až k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země
- Rozmanitost přírody – živá i neživá příroda naší vlasti
- Člověk a jeho zdraví – denní režim, hygiena, zdraví a nemoci, zdravotní prevence, první pomoc.

Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět s ohledem na region jsou zastoupeny ve dvou tematických okruzích, a sice Místo, kde žijeme a Lidé a čas. Očekávané výstupy se dělí na 1. a 2. období, což v případě vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět znamená 1.-3. ročník a 4.-5. ročník.

Konkrétně to jsou tyto výstupy:

- Místo, kde žijeme
 - 1. období
 - žák vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí
 - žák začlení svou obec (město) do příslušného kraje a oblužného centra ČR, pozoruje a popisuje změny v nejbližším okolí, obci (městě).
 - 2. období
 - žák určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu
 - žák vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam
- Lidé a čas
 - 1. období
 - žák pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu
 - 2. období
 - žák srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik

2.2.6 Průřezová témata

Okruhy aktuálních problémů současného světa tvoří povinnou součást základního vzdělávání a v RVP ZV je nazýváme Průřezová témata. Jsou tak nedílnou součástí vzdělávání a jejich smyslem je vytvářet „*příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot*“ (RVP ZV, 2021, s. 132). Škola musí do průběhu základního vzdělávání zařadit všechna průřezová témata, a to jak na 1., tak na 2. stupni. Nemusí však být zastoupena v každém ročníku, jejich rozsah a realizaci si stanovuje každá škola sama v rámci ŠVP.

V RVP ZV jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
 - reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti, smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické dovednosti
 - v oblasti Člověk a jeho svět lze naplňovat prostřednictvím témat o sebepoznání, zdravém sebepojetí, seberegulaci, psychohygieně a mnoha dalších
- Výchova demokratického občana
 - představuje syntézu hodnot jako je spravedlnost, tolerance, odpovědnost, rozvíjí kritické myšlení, vědomí vlastních práv a povinností, napomáhá porozumění demokratickému uspořádání společnosti a způsobům řešení konfliktů
 - ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se uplatňuje v tématech zaměřených na vztah k domovu a vlasti
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
 - akcentuje evropskou dimenzi, podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění
 - v oblasti Člověk a jeho svět se využívají zkušenosti a poznatky žáků z běžného života i mimořádných událostí v rodině, v obci a nejbližším okolí
- Multikulturní výchova
 - žáci se seznamují s rozmanitostí různých kultur, což jim umožňuje lépe si uvědomovat i vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty
 - hluboce se dotýká i mezilidských vztahů ve škole, mezi učiteli a žáky a především mezi žáky navzájem
- Environmentální výchova
 - vede k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince
 - ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět poskytuje ucelený pohled na okolní přírodu i prostředí, učí pozorovat, citlivě vnímat a hodnotit

důsledky jednání, v maximální míře využívá přímé kontakty žáků s okolním prostředím a ovlivňuje jejich emocionální stránku

- Mediální výchova
 - nabízí elementární poznatky a dovednosti, které se týkají mediální komunikace a práce s médii
 - média se podílejí na utváření podob a hodnot moderní doby, umožňují hledat paralely mezi minulými a současnými událostmi.

2.3 Organizační formy využívané při výuce o regionu

Význam pojmu organizační formy výuky není zcela ustálen. Už z názvu ale vyplývá, že se jedná o způsob, jakým je výuka zorganizována. Například Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013, s. 355-356) definuje formy výuky jako „*prostředky, způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků.*“ Podle Šimika (2015) se organizační formy týkají vnější stránky edukačního procesu. Jelikož je můžeme pozorovat, můžeme také určit, kde se výuka odehrává, jak dlouho trvá nebo v jakém seskupení žáci pracují. Například myšlenkové postupy žáků a učitele při výuce pozorovat nemůžeme, organizační formy se tedy jednoduše týkají toho, jak výuka vypadá navenek.

Palán (2002, s. 65-66) uvádí, že formy výuky lze považovat za „*souhrn organizačních opatření a uspořádání výuky (vzdělávání) při realizaci určitého vzdělávacího procesu*“ a rozlišuje je podle:

- a) časového uspořádání (trvání činností, časové nasazování didaktických prostředků,...)
- b) vyučovacího prostředí (ve třídě, v dílně, v laboratoři, v plenéru, doma,...)
- c) organizačního uspořádání studujících (individuální, skupinové, smíšené, frontální)
- d) interakce lektor – posluchač (formy kooperativní, individualizované, participované,...)
- e) stavu systémů, v nichž vzdělávání probíhá (systémy živé – učitel vs. neživé – pomůcky,...)
- f) zaměření pedagogické akce.

Obecně se dle Maňáka (in Šimik, 2015) organizační formy výuky rozdělují podle tří kritérií:

1. podle vztahu k osobnosti žáka
 - výuka hromadná (frontální) – učitel pracuje najednou se všemi žáky
 - výuka skupinová a kooperativní – žáci spolupracují ve skupinách
 - výuka individuální – učitel se trvaleji věnuje jednomu žákovi
 - výuka individualizovaná – učitel pracuje s každým žákem zvlášť, ti postupují dle svého tempa (např. daltonský plán)
2. podle charakteru výukového prostředí a organizace práce
 - výuka ve třídě – nejvíce rozšířená organizační forma výuky
 - výuka v odborné učebně (laboratoři)
 - výuka na školním pozemku
 - vycházka
 - exkurze
 - beseda
3. podle délky trvání
 - základní výuková jednotka – nejčastěji 45 minut
 - vícehodinová výuková jednotka – výuka v blocích, charakteristická pro alternativní pedagogické směry.

Ve vlastivědě nejčastěji rozdělujeme organizační formy výuky na ty, které se **uskutečňují ve škole** a na ty **uskutečňované mimo školu**. Vavrdová (2009, s. 35) zdůrazňuje, že na volbu vhodných vyučovacích forem musí být zvýšen důraz, aby nedocházelo ke stereotypu, a že je rovněž žádoucí, aby učitel využíval *„všech možností na základě analýzy učiva a vhodných vyučovacích prostředků s využitím mezipředmětových vztahů.“* Jelikož pro tuto diplomovou práci je vlastivěda a regionální vlastivěda stěžejní, budeme se i nadále držet tohoto dělení a ve stručnosti popíšeme ty nejčastěji využívané formy výuky.

2.3.1 Vyučovací formy uskutečňované ve škole

Nejzákladnější učební formou nejen v regionální vlastivědě je **vyučovací hodina**, neboli **hodina základního typu**. „*Ve vyučovacích hodinách učitel podněcuje aktivní pozorování žáků a jejich činnosti tak, aby si osvojili elementární poznatky a rozvíjeli myšlení. Na kvalitě vyučovacích hodin závisí nejen vědomosti žáků, ale na jejím obsahu a aktivní účasti žáků závisí i formování celé žákovy osobnosti*“ (Mejstřík, 1964, s. 279). Obvykle je vyučovací hodina dlouhá 45 minut a měla by obsahovat tyto fáze: **motivační fáze** (navození atmosféry, upoutání pozornosti), **expoziční fáze** (představení nového učiva), **fixační fáze** (upevnění a procvičení nového učiva), **aplikační fáze** (snaha aplikovat nové poznatky do praktického života), **hodnotící fáze** (evaluace vyučovacích jednotky) (Šimik, 2015). Ve vyučovacích hodině o regionu mohou být zastoupeny nejrůznější vyučovací prostředky a pomůcky, jako například fotografie, mapy, plány, brožury, knihy zaměřené na region a mnoho dalších. Díky dnešní technologii a možnosti využití internetu může být vyučovací hodina pro žáky stejně zábavná a přínosná, jako jakákoliv jiná forma výuky. Samozřejmě si myslíme, že nic nenahradí reálný žákův prožitek, ale ne všechno je možné vidět „na vlastní oči“, proto bude i nadále hodina základního typu v regionální vlastivědě nezastupitelná. Ve vyučovacích hodině se při výuce o regionu hojně využívají výukové formy frontální a skupinové (viz dělení dle vztahu k osobnosti žáka).

Další formou výuky uskutečňovanou ve škole je **beseda**. Beseda může probíhat i mimo školu, ale v praxi to nebývá tak běžné, proto jsme se ji rozhodli zařadit mezi formy výuky uskutečňované ve škole. „*Besedou rozumíme takovou vyučovací formu, při které ujasňuje a prohlubuje žákům danou problematiku (téma, vzdělávací obsah) osoba, která má k této problematice užší vztah nebo se určité události sama zúčastnila*“ (Šimik, 2015, s. 121). Při besedě probíhá výklad besedujícího proložený dotazy žáků. Tyto dotazy s nimi může učitel dopředu projít, případně je na nějaké otázky navést, děti však mohou pokládat otázky i spontánně, podle toho, co je na výkladu zaujme. Je však vhodné, pokud mají žáci o daném tématu či události už předem nějaké povědomí. Besedující by měl mít nejen znalosti v daném tématu, ale také schopnost poutavě je předávat dané věkové kategorii. V regionální vlastivědě mohou být besedujícími například myslivec blízkého lesa, kronikář obce, místní podnikatel, regionálně významná osobnost, rodinný příslušník nějakého žáka atd.

2.3.2 Vyučovací formy uskutečňované mimo školu

Vlastivědná **vycházka** je považována za jednu z nejvýhodnějších organizačních forem při výuce regionální vlastivědy. Mezi její neodmyslitelné výhody patří možnost smyslového vnímání, tedy že žáci konkrétní místo uvidí na vlastní oči, s tím související rozvoj pozorovacích schopností, výchova ke kladnému vztahu k přírodě a nejbližšímu okolí, v neposlední řadě umožňuje příležitosti k osvojení a upevnění učiva. Časově trvá většinou nanejvýš několik hodin. Největší nevýhodou je však časová náročnost na přípravu, případně učitelova neznalost regionu. Na učitele se při přípravě vlastivědné vycházky kladou vysoké nároky, měl by si dopředu prostudovat mapu, naplánovat trasu, na které chce dětem něco ukázat, a především ji před samotnou realizací sám projít a přesvědčit se tak o reálnosti provedení. (Vavrdová, 2009)

Žáky je třeba seznámit s cílem vycházky, vhodně a účinně je namotivovat. Jak uvádí Šimik (2015, s. 119): „*Vycházka by měla mít jasně stanovené cíle a srozumitelně definované úkoly, které mají na vycházce žáci splnit a následně jejich splnění vyhodnotit... Doporučujeme proto, aby součástí vycházky byl pracovní list, který žáci vyplňují.*“ Tím, že budou mít žáci k dispozici pracovní listy se zamezí tomu, že budou pracovat jen některé děti, a jiné budou brát vycházku pouze jako odpočinek od práce. Dále je vzhledem k časové náročnosti vhodné do vlastivědné vycházky integrovat více témat, například historickou složku (kulturní památka) se zeměpisnou složkou (práce s mapou) atd. Posledním důležitým krokem je využít vycházku i v následujících hodinách vlastivědy, tedy pracovat se získanými znalostmi, ale i s materiály, založit portfolio nebo například udělat výstavu ve třídě.

Další významnou organizační formou využívanou při regionální vlastivědě je **exkurze**. Je to v podstatě „*vycházka spojená s poznáním činností člověka; může to být návštěva některých zařízení, např. muzea, divadla, ateliéru, keramické dílny, pekárny, průmyslového podniku apod., návštěva významné kulturní památky (kostela, zámku, kaple, atd.)*“ (Vavrdová, 2009, s. 36). Dále se od vycházky liší například tím, že její obsah obvykle neplánuje sám učitel, ale nějaký odborník. Za nevýhodu exkurzí lze požadovat cenu, na rozdíl od vycházky je většinou potřeba se někam dopravit. Jinak by měla exkurze splňovat podobná kritéria jako vycházky, zejména pak „*stanovení cíle, určení obsahu vzhledem k probíranému tématu, konkretizace učebních úloh pro žáky, soupis potřebných materiálně-didaktických prostředků, organizační pokyny*“ (Šimik, 2015, s. 120).

Poslední ne tak častou organizační formou využívanou při hodinách regionální vlastivědy je **školní výlet**. Zpravidla se konává jedenkrát ročně, když má ale učitel možnost, je vhodné ho zařazovat během školního roku i častěji. Školní výlet má plnit funkci bližšího poznávání naší vlasti. Výběr místa je vhodné konzultovat se samotnými žáky už v průběhu školního roku, jsou pak lépe motivováni. Zpravidla ale děti, které navštěvují vesnickou školu, jezdívají na školní výlety do hlavního nebo jiného významného města, a naopak děti navštěvující městskou školu se vydávají na výlety za přírodou. Žáci získávají nejen nové poznatky a dovednosti, ale především zážitky, které dále formují jejich postoje a chování.

2.4 Vyučovací metody využívané při výuce o regionu

Slovo metoda pochází z řeckého slova *methodos*, neboli cesta k dosažení cíle. Stejně tak vyučovací metodu si učitel volí na základě toho, jakého edukačního cíle chce dosáhnout. To dokládá i Průcha et al. (2013, s. 355-356), když o vyučovací metodě říká, že „*charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*“ Poněkud matematicky se na definici výukové metody dívá Palán (2002, s. 118), když tvrdí, že se jedná o „*algoritmus postupů k dosažení cíle. Promyšlený postup k řešení určitých technických problémů, který po ověření a nácviku lze považovat za algoritmizovaný.*“

Vyučovací metody učitel volí na základě několika různých faktorů, jako je již zmiňovaný edukační cíl, ale také například věkové a psychické zvláštnosti dětí, povaha učiva, dostupný didaktický materiál atd. „*Při používání každé metody si učitel musí uvědomit, že žák není jen příjemce informací, ale že informace musí převést do skupiny poznatků, aby na základě transformované informace byl pak schopen přijímat informace další*“ (Vavrdová, 2009, s. 39).

Existuje velké množství nejrůznějších klasifikací výukových metod. Nejčastěji používaná a pro vyučování regionální vlastivědy také nejvhodnější je klasifikace dle Maňáka a Švece (2003, s. 49):

1. Klasické výukové metody

- *Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)*
- *Metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s textem, rozhovor)*

- *Metody dovednostně-praktické (vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování, experimentování, produkční metody)*
2. *Aktivizující výukové metody (metody diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry)*
 3. *Komplexní výukové metody (frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a superlearning, hypnopedie).*

Pro účely této kapitoly se budeme dále zabývat pouze klasickými výukovými metodami, tedy metodami slovními, metodami názorně-demonstračními a metodami dovednostně-praktickými.

2.4.1 Metody slovní

Slovní metody jsou specifické tím, že je více či méně používáme vždy, tedy i když jako primární využíváme zrovna jinou výukovou metodu. Důležitá informace je, že metody slovní jsou založené na ústním, ale i na písemném projevu. „Umožňují žákům vyjadřovat své myšlenky, diskutovat o nich, argumentovat, vznášet soudy, předkládat hodnocení, stejně jako popisovat své vlastní postoje a jednání“ (Červenková, 2013, s. 35).

Dále je dělíme na:

a) monologické

Mezi ně patří například **popis**, který je vhodný zejména pro žáky mladšího školního věku, zejména vzhledem k jejich potřebě názornosti. Při popisu je třeba dbát na určitou posloupnost. Můžeme jej využít například k popisu krajiny, kterou právě vidíme, popisu architektonické památky atd. Další monologickou slovní metodou je **vysvětlování**, při kterém „jde o logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností“ (Šimik, 2015, s. 104). Poslední zmíněnou a rovněž často využívanou monologickou metodou je **vyprávění**. To umí na žáky zapůsobit jak emocionálně, tak podpořit jejich vnímání, pozornost i paměť, tudíž se jedná

o metodu velmi efektivní. „*Vlastivědné vyprávění má být zajímavé, živé, přiměřeně stručné a mělo by provokovat aktivitu žáku*“ (Vavrdová, 2009, s. 40).

b) dialogické

Jde o vzájemnou komunikaci mezi vyučujícím a žákem. Nejčastější dialogickou metodou ve vyučování nejen regionální vlastivědy je **rozhovor**. Jeho základem je kladení otázek a dávání odpovědí. Pomocí otázek učitel zjišťuje, jaké vědomosti již žáci o daném tématu mají, je tudíž vždy lepší, když o něm mají alespoň nějaké povědomí. Otázky však mohou klást i žáci. Na učitele je při této metodě kladen nárok, aby znal dobře region, promyslel systém zapojování žáků do rozhovoru, a aby byl rozhovor přiměřený věkovým zvláštnostem žáků atd. (Vavrdová, 2009)

Další metodou je **dialog**, který má podobné vlastnosti jako rozhovor, neprobíhá však jen mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem. **Diskuse**, či **debata** je na 1. stupni ZŠ obecně nejméně zastoupenou dialogickou metodou. Jde při ní o řízenou výměnu názorů na určité téma.

c) práce s textem

Práce s textem je „*specifická slovní metoda, při níž jde o zpracovávání informací z textu, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci*“ (Šimik, 2015, s. 106). Nejčastějšími typy textů jsou pro žáky učebnice, pracovní sešity, populárně-naučné publikace, atlasy, kartografické materiály, kroniky atd.

2.4.2 Metody názorně-demonstrační

Vzhledem k dětské potřebě názornosti je využití těchto metod při výuce regionální vlastivědy velmi důležité. Žáci při nich „*mohou poznávat realitu smyslově, názorně, což vede k hlubšímu porozumění*“ (Šimik, 2015, s. 106). Nejčastěji užívaná metoda se nazývá **metoda předvádění a pozorování**. V regionální vlastivědě se obvykle setkáme s pozorováním v krajině, kde mají žáci možnost pozorovat jevy a děje v jejich přirozeném prostředí. Pozorování venku se většinou odehrává v blízkosti školy, což je v souladu s výukou o regionu. „*Žáci by se měli naučit vést si o svých pozorováních vhodné jednoduché zápisy, případně tato pozorování zachytit i výstižnou kresbou nebo náčrtem*“ (Vavrdová, 2009, s. 40).

2.4.3 Metody dovednostně-praktické

Nejlepší způsob učení pro člověka je, když si může něco sám vyzkoušet. Právě k tomu slouží metody dovednostně-praktické. *„Dochází při nich k aktivizaci všech smyslů (v různé míře), výuka se nejvíce blíží praktickému životu, neboť žák reálně manipuluje s předměty“* (Šimik, 2015, s. 7). **Práce s mapou, buzolou a kompasem** patří mezi základní dovednosti, které by měl žák získat ve vlastivědě. Co se týče práce s mapou, bývá častým jevem, že učitel po žácích vyžaduje, aby měli obsah mapy v hlavě a uměli tak pracovat i bez ní. Před touto chybou varuje Vavrdová (2009), navíc dodává, že *„mapa je náročná abstraktní pomůcka, proto je třeba věnovat přípravě žáků na práci s ní značnou péči. Žáci pracují s mapou v každé vyučovací hodině vlastivědy“* (2009, s. 41).

Další metoda vhodná pro nácvik dovedností je **metoda nápodoby**, kdy učitel ukazuje dětem nějaký postup a děti jej napodobují. Když při výuce vzniká nějaký produkt, jedná se o **produkční metodu**. Produktem mohou být například plakáty, lapbooky, referáty, nebo i vlastní plány, krajiny z plastelíny, města z krabiček atd. Při přehrávání důležitých historických událostí je vhodná metoda **dramatizace**, při níž se žáci dostávají do různých rolí. Velmi efektivní metodou, obzvláště na 1. stupni ZŠ je **didaktická hra**, které se blíže věnujeme v následující kapitole (3.4.6). (Šimik, 2015)

3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Třetí kapitola si klade za cíl blíže seznámit s přístupem zážitkové pedagogiky ke vzdělávání. Budou vymezeny základní pojmy jako zážitek, prožitek či zkušenost. Pozornost bude věnována také stručné historii nejrozličnějších pedagogických i nepedagogických proudů, na jejichž pilířích dnešní česká zážitková pedagogika stojí. Naprosto nedílnou součástí zážitkové pedagogiky na našem území je sdružení Prázdninová škola Lipnice, bude jí proto věnována celá podkapitola. Závěr této kapitoly se zaměřuje na nejzákladnější principy a prostředky, kterých zážitková pedagogika využívá.

3.1 Vymezení pojmů

Pojem zážitková pedagogika má v literatuře i v praxi mnoho synonym. Setkáváme se s ní např. pod názvy *zkušenostní učení* nebo *učení prožitkem*. Přestože v běžné komunikaci pojmy zážitek a prožitek příliš nerozlišujeme, v odborné literatuře se mezi nimi dají nalézt drobné sémantické nuance. Dle Jirásky (2004) **prožitkem** rozumíme aktivní přítomné prožívání, **zážitkem** pak prožívání, za kterým se ohlížíme do minulosti. U zážitku jde především o reflexi našeho prožívání a o to, co si z daných situací odnášíme. **Zkušenost** je pak trvalejší formou prožité události, aplikovatelnou i v dalších situacích. Nezískáváme ji pouze vlastním prožíváním, z velké části vyplývá také ze sociální interakce (komunikace, sdílení, přejímání zkušeností,...).

Podobně jako Jirásek se na problematiku definice pojmů dívá i Kirchner (2009). Dle jeho publikace se **prožitek** odehrává v přítomnosti, jedná se o něco aktuálně probíhajícího, kdežto **zážitek** má trvalejší charakter a odkazuje k události již uplynulé. Z toho tedy vyplývá, že prožitek je jednou ze složek zážitku.

Rovněž autorská dvojice Hanuš a Chytilová (2009) uvádí, že zážitek je prožitku nadřazený. Věnují pozornost také gramatickému aspektu slov zážitek a prožitek. Oba pojmy mají stejný kořen slova „žít“. Liší se však svými předponami, které poukazují na jemný významový rozdíl. Předpona „pro“ signalizuje jisté vnitřní obohacení. Naproti tomu předpona „za“ odkazuje k něčemu jednotnému, celistvému. Jirásek (2004, s. 14) uvádí, že „*slovem prožitek bychom rádi akcentovali více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter.*“

Zkušenost Neuman et al. (1999, s. 38) definuje jako „*znalost, kterou jsme získali vlastním prožíváním a vlastním náhledem. Je to suma jednotlivých částí prožitků, zpracovaných pomocí reflexe.*“

Klíčovým pojmem zážitkové pedagogiky je zkušenost nabytá vlastním prožitkem. Daný prožitek nemusí být získán jen při činnostech doprovázených velkou měrou rizika a adrenalinu, může se také jednat o aktivity kreativní, či prosté vnitřní hloubání. (Jirásek, 2004)

Zážitkovou pedagogiku řadíme v systému pedagogických věd k hraničním disciplínám³ (Beneš a spol., 2016). Jak už svým názvem dokazuje, mezi pedagogická odvětví patří, nicméně svými kořeny mezi různými oblastmi výchovy v přírodě má své místo také v rekreologii. Svým zaměřením na osobnost žáka by také mohla spadat mezi alternativní pedagogické směry⁴, dále leží na hranici s výchovou volného času nebo výchovy v přírodě. (Dohnal et al., 2009)

Na rozdíl od nepedagogických disciplín pracujících na bázi prožitku, klade však zážitková pedagogika důraz na jeho ukotvení v kontextu. Práce s prožitkem je zde založena na několika principech. V prvé řadě prožitek nevzniká samovolně, ale je vyvolán v rámci cíleně plánovaných situací. Dále je naprosto zásadní jeho reflexe, neboť jedině jejím prostřednictvím může prožitek přerůst ve zkušenost. Cílem nabyté zkušenosti je pak její využití v reálném životě. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.2 Kořeny zážitkové pedagogiky

Kořeny zážitkové pedagogiky v Čechách sahají až do období před více než sto lety. Některé myšlenky té doby považujeme i dnes za aktuální a bylo by tak velkou chybou nevěnovat těmto kořenům dostatečnou pozornost. Stejně jako ve všem, i v pedagogice platí, že je dobré vycházet z moudrosti našich předků, ať už to znamená čerpat z jejich práce inspiraci nebo se naopak vyvarovat stejných chyb.

Jedna z prvních organizací, ze kterých čerpá i zážitková pedagogika, byl tzv. **Junák – český skaut**. Zakladatelem skautingu byl Robert Baden-Powel, jeho českou verzi pak středoškolský profesor Antonín Benjamín Svojsík. České junáctví bylo oproti původnímu skautingu méně formální a nevyznačovalo se až téměř

³ Do této kategorie dále spadá např. dramatická výchova, pedagogika osobnostního a sociálního rozvoje, artefiletika či sociální pedagogika.

⁴ Jako například Waldorfská pedagogika, Daltonský plán, Jenský plán, Montessoriovská pedagogika aj.

vojenským drilem ve výchově (Jirásek, 2019). Slovo junák bylo původně jeho ekvivalent k internacionálnímu slovu skaut. Celou myšlenku původního skauta se snažil co nejvíce přizpůsobit českým poměrům, tedy potřebám našich dětí, kulturnímu prostředí i národním tradicím a zvykům. Základními principy českého skauta jsou především pobyt v přírodě, hra, družinový systém motivující k soutěživosti, podpora smyslu pro čest a samostatnost dětí, a v neposlední řadě skautské ideály účinně kontrolované sociální skupinou. Všechny tyto principy mají velký význam i pro dnešní formu zážitkové pedagogiky. (Beneš a spol., 2016)

Další organizace, která později inspirovala pojetí zážitkové pedagogiky, byla **Lesní moudrost**, v USA známá pod názvem **woodcraft**⁵. Jejím iniciátorem v Americe byl Ernest Thompson Seton a při zakládání tohoto hnutí vycházel především ze studia lidských instinktů. On sám ve své knize (Seton, 1970, s. 149) popsal Ligu lesní moudrosti jednou větou: „*Je to program výchovy člověka s modrou oblohou v pozadí.*“ Jako hlavní rozdíl mezi jeho a jinými organizacemi uvádí, že woodcraft se na rozdíl od většiny zabývá trávením času ve volných chvílích. Chtěl nabídnout lidem napříč povoláním prostor, kde by mohli přijít na jiné myšlenky a radovat se z krás života. Nejvíce se zaměřoval na hravý instinkt, jenž je pro děti typický, instinkt sdružování do part a instinkt rituálu zasvěcení. U instinktu sdružování do part vychází E. T. Seton z dětské potřeby zavděčit se více svým vrstevníkům, než autoritám. U instinktu zasvěcení pak vychází z potřeby našich předků prožívat velké životní události skrze obřady a rituály, rozdělovat táborové ohně aj. U nás na myšlenky této organizace navázal Miloš Seifert, který také moudře zvolil onen český název „lesní moudrost“. Pro zážitkovou pedagogiku byla lesní moudrost inspirativní svým myšlenkovým konceptem, zaměřeným na pravidla a tajemství, uznáváním individualit, výchovou v přírodě, o přírodě a v neposlední řadě přírodou samotnou. (Beneš a spol., 2016)

Ryze český jev, který později ovlivnil směr zážitkové pedagogiky, je tzv. **tramping**. Od ostatních organizací z oblasti rekreace v přírodě se odlišoval především svým odporem k autoritám a organizovanosti. Trampové naopak prahli po romantice, jejich hlavními hodnotami byly především svoboda a volnost. Ačkoliv dnes už je u nás tramping v pravém slova smyslu mrtvý, stále živé zůstaly nejrůznější sporty, jako například vodáctví, volejbal či lukostřelba. Velkým přínosem však byla

⁵ *wood* = dřevo nebo les, *craft* = řemeslo nebo dovednost

také country, tramská a folková hudba, nejznámější tramské hity totiž ještě dnes umí zanotovat každé malé dítě. (Beneš a spol., 2016)

Dalším fenoménem, který ovlivnil směr zážitkové pedagogiky, byl tzv. „**foglaring**“. Jaroslav Foglar navazoval na tradici skautingu a nejen svými čtenářskými kluby dokázal obzvláště pubescentním chlapcům vštěpit etické aspekty osobnosti nebývale přirozenou formou. Do zážitkové pedagogiky se z tohoto fenoménu přenáší „*typický akcent na přirozené touhy po tajuplnosti, tajemství, romantice a dobrodružství, jež k věku dorůstání neoddělitelně patří*“ (Jirásek, 2019, s. 67).

Tábornické školy jsou dle Jiráska (2019) význačné dvěma typickými aspekty. Stejně jako ostatní dosud zmíněné fenomény kladou velký důraz na přírodu, romantiku a kamarádství, navíc však ještě vyzdvihují práci a náročnost. Oproti dětství, které dosud stálo na výsluní, se do popředí dostává mládí, ve kterém nejde už jen o pouhé hry, ale o touhu dostat se ze své komfortní zóny a objevovat svět.

Základní koncept české zážitkové pedagogiky, který dodneska rozvíjíme, vzniká v tzv. experimentálním období, ve kterém se pořádaly nejrůznější **experimentální akce**. Jednalo se o zážitkové projekty pořádané v 70. letech, založené na myšlence japonského architekta Kenzo Tance. Jeho základní premisou bylo přesvědčení, že příroda by nám neměla sloužit pouze jako prostředek pro lidskou rekreaci, naopak by měla být zdrojem lidské tvořivosti. Experimentální projekty se snaží oba tyto aspekty skloubit a jsou význačné svým výzkumným (nikoli pouze rekreačním) charakterem. Na instruktory těchto akcí byly kladeny vysoké nároky, jelikož bylo potřeba, aby byly ve většině oblastí vzájemně zastupitelné. Významnými projekty z tohoto období byly například *Prázdniny na objednávku*, *Pokus pro dvacet*, *Lesní sportovní škola* a v neposlední řadě *Gymnasion*. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Experimentální akce **Gymnasion** zanechala jeden z nejméně výraznějších otisků ze všech projektů tohoto období, dodnes například existuje stejnojmenný časopis pro zážitkovou pedagogiku. Autorem projektu byl psycholog a pedagog Allan Gintel. Jak už samotný název akce napovídá, Gintel se snažil navázat na starořeckou ideu kalokaghatie⁶, tedy harmonii těla a ducha. Projekt byl určen pro účastníky ve věku 18-26 let a byl organizován v duchu hry s dospělými. I když jeho cílem nebyla jen zábava, účastníci měli být doslova zaskočeni nebývalým množstvím nejrůznějších

⁶ kalos = krásný, aghatos = dobrý

programů a her. Měli být spolutvůrci veškerého dění, nikoli v roli pouhých konzumentů, a naopak instruktoři se tak částečně dostávali do role účastníků. Tím bylo docíleno, že na Gymnasionu se nesetkávali pouze objekty a subjekty výchovy, ale naopak lidé, kteří si mohli být vzájemnou inspirací. (Jirásek, 2019)

Jako poslední musíme v této kapitole zmínit organizaci založenou německým pedagogem Kurtem Hahnem a britským rejdařem Laurencem Holtem zvanou **Outward Bound** (dále i OB). Založili ji v přímořském městečku Aberdovey ve Walesu a původně sloužila jako výcvikové středisko přežití pro námořníky. Její filosofie vychází ze dvou základních principů. Prvním z nich je, že člověk je schopen dokázat více, než se sám domnívá a druhým pak, že jen málokdo si uvědomuje, čeho všeho je možné doopravdy dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce. Dále Beneš (2016, s. 26) uvádí, že „*cíl výchovy podle Hahna není ve shromažďování vědomostí, ale otevírání cest k prožitkům, které lidem pomáhají odhalovat jejich dosud skryté síly a schopnosti. Na prvním místě jeho pedagogiky stojí výchova charakteru, pak inteligence a vědění.*“ Součástí této mezinárodní organizace se stala také česká Prázdninová škola Lipnice, které věnujeme celou následující podkapitolu.

3.3 Prázdninová škola Lipnice

Reflexe poznatků z experimentálních akcí probíhá nejen prostřednictvím tisku, ale také na různých konferencích a seminářích. Právě jeden ze seminářů na téma „rozvoj moderních forem pobytu v přírodě a turistiky“ se stal klíčovým. Konal se v březnu roku 1977 ve Žďáru nad Sázavou. Zde také padl návrh na zřízení Prázdninové školy ČÚV SSM⁷, která se v roce 1978 skutečně zakládá a jako metodické centrum zaměřené na pobyt v přírodě funguje až do konce 80. let. Do čela organizace se staví Allan Gintel a stojí v něm až do roku 1987. (Jirásek, 2019)

Koncem 80. let se organizace v souvislosti s politickými změnami odděluje od Socialistického svazu mládeže a vzniká tak nová Prázdninová škola s přídomek Lipnice (dále i PŠL). Středisko pod hradem Lipnice v kouzelném prostředí zatopeného lomu bylo totiž až do této doby místem konání experimentálních akcí. V té době už se však PŠL z nejrůznějších ekonomických důvodů nevázala na konkrétní objekt (Jirásek, 2019). V roce 1993 je nucena lipnické středisko opustit

⁷ Český ústřední výbor Socialistického svazu mládeže

a po dobu dvou let se kursy konají v různých střediscích na území Česka i Slovenska. Roku 1995 se však na jednom ze seminářů sboru PŠL rozhodlo o zakoupení chaty Doubravky u Chotěboře a od dalšího roku už kursy probíhají právě zde. V červnu roku 1991 probíhá přímo v kolébce organizace Outward Bound, ve waleském Aberdovey, mezinárodní konference k příležitosti 50. výročí od jejího založení. Na této konferenci dochází k přijetí PŠL do OB jako zástupce tehdejšího Československa. Smlouva se oficiálně stvrzuje podpisem v roce 1992. (Hrkal, Hanuš, 1998)

Prázdninová škola Lipnice je tedy nezisková organizace usilující po vzoru antického Řecka o všestranný rozvoj osobnosti člověka. Tento cíl naplňuje prostřednictvím kursů pořádaných především v přírodě, určených pro veřejnost. Některé z těchto kursů bývají specificky zaměřené, například ekologicky, pedagogicky, filosoficky atd. (Hrkal, Hanuš, 1998). Podle France et al. (2007, s. 16) je posláním PŠL zaměřit se na „zážitkové vzdělávání, osobní rozvoj a pobyt v přírodě, jejichž kombinace pomáhá najít hlubší vztah k sobě samým, ostatním lidem i světu. Hlavním cílem kurzů je rozvíjení aktivního vztahu k životu, zodpovědnosti, občanské angažovanosti a osobnostnímu růstu.“ Hanuš a Chytilová (2009, s. 16) doplňují, že „specifikem metody Prázdninové školy Lipnice je důraz na skupinovou a osobnostní dynamiku, emoční bilanci a cílenou dramaturgii projektů, vytváření nejrozmanitějších příběhů a dějů, rolí a postav s důrazem na jednání (aktivní postoj).“ Podle nich je to právě dynamika programů a z toho vycházející intenzita nasazení účastníků, co zprostředkovává jedinečný zážitek, který po následné reflexi může vést až k přehodnocení nebo dokonce změně životních postojů a životního stylu člověka. Hlavní přednosti zážitkové pedagogiky PŠL vidí především v precizní formulaci cílů, promyšlené motivaci účastníků a ve využití nejrůznějších výrazových prostředků, jako například hudba, pohyb, barvy... K naplňování vytyčených cílů slouží tzv. dramaturgie, která zahrnuje především to, jak je program kursu seskládán. Dále autoři vyzdvihují pozitivní zpětné vazby, skupinové dynamiky a vlivu osobnosti pedagoga na účastníky. V tom všem podle nich spočívá síla zážitkové pedagogiky.

Jirásek (2019) si všímá, že v důsledku vstupu PŠL do mezinárodní organizace Outward Bound dochází k jistým změnám v programové náplni, do metodického slovníku čím dál více pronikají anglicismy (slova jako icebreakers, flow,...⁸) a zároveň PŠL organizuje kurzy pro instruktory OB, čímž metodu dramaturgie rozšiřuje

⁸ icebreakers – výraz používaný pro prvotní drobné hry, které mají tzv. „prolomit ledy“
flow – stav plynutí

i do jiných zemí světa. Další změnou, která už nemusí nutně souviset se vstupem PŠL do OB, je rozšíření cílových skupin. Kurzy již nejsou určeny výhradně adolescentům, ale vznikají i programy například pro páry v očekávání. Jelikož už tolik nejde o snahu výchovně působit, ale především dopřávat všem lidem bez rozdílu kvalitní a naplněný volný čas, probíhají kurzy určené pro nejrůznější věkové kategorie, od dětí předškolního věku až po seniory. Novinkou na programu jsou také kurzy výlučně mužské nebo výlučně ženské, do té doby byly vždy smíšené.

Dnes také klesají nároky na instruktory v tělovýchovné oblasti. Dříve museli ovládat celý záběr pohybových aktivit, kdežto nyní je instruktor povinen absolvovat pouze část zimního výcviku táborení (Jirásek, 2019). „*Během dvanácti let od roku 1989 uspořádala PŠL 96 kurzů, kterých se zúčastnilo více než 3000 účastníků. Ve dvouletých intervalech se konalo soustředění instruktorského sboru, kterého se pravidelně účastnilo více než 200 instruktorů, včetně univerzitních profesorů, spisovatelů, vědců a umělců*“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 15). Složení instruktorského sboru je tedy velmi pestré, ve valné většině případů se jedná o bývalé účastníky jiných kursů a obvykle pro PŠL pracují jako dobrovolníci. Je tedy logické, že většina z nich nemá žádné outdoorové či přímo pedagogické vzdělání. I tak ale PŠL dbá na to, aby byl přístup instruktorů k účastníkům vřelý, empatický, vyznačoval se respektem i autenticitou a byl v souladu s etickými zásadami. Autoři typický kurs PŠL přirovnávají k divadelnímu představení, ve kterém je každý účastník i instruktor zároveň hercem a zároveň divákem. Díky tomuto přístupu jsou pak instruktoři schopni reagovat na vzniklé situace a adekvátně jim přizpůsobovat programovou náplň. Na rozdíl od Jiráskova si Franc et al. (2007) myslí, že výchovně vzdělávací charakter zážitkových akcí je zachován a prvek rekreace je jejich nedílnou, nikoli však primární složkou.

Hlavní rozdíl, zapříčiněný dobou a změnou politického režimu, vidí autoři Franc et al. (2007) v aspektech, na které instruktoři při tvorbě programů kladli důraz. Zatímco za dob komunismu to byl důraz na jakýsi „individualismus“ a spojení člověka s přírodou, po přelomu a nastolení demokracie se hlavními tématy staly spolupráce a komunikace. S příchodem nového milénia dochází k míšení obou těchto přístupů a oběma se věnuje přibližně stejná míra pozornosti.

Zatímco ostatní výše zmínění autoři mluví o PŠL v samých superlativech, Jirásek (2019) kritizuje rezignaci na výzkumný charakter nově tvořených kurzů oproti dřívějším experimentálním akcím. Ty si kladly za cíl zkoumat vztah mezi instruktorem

a účastníky na pozadí nejrůznějších psychologických a pedagogických aspektů, zaměřovaly se na faktory ovlivňující spontánnost účastníků a usilovaly o vyburcování k větší míře projevu kreativity. Snahy o vybudování metodického a výzkumného centra podle něj vzaly za své a zpětná analýza proběhlých kursů už pro instruktory není předmětem zájmu. Namísto toho teď „*hlavní poselství spočívá ve vybuzení emocí a zážitků, což je opravdu velmi chatrný cíl, neodlišující se nikterak od desítek či stovek konkurenčních spolků nabízejících zážitkové aktivity*“ (Jirásek, 2019, s. 87). Na úsilí o rozvoj osobnosti jako takovém nevidí sice nic špatného, nicméně i vzhledem k evidentnímu zájmu studentské komunity o dané téma, shledává přístup odborné pedagogické veřejnosti za poměrně chladný. Pro přehlednější představu o jistém pnutí mezi tradicí, kterou představovala minulost PŠL a jejím dnešním počínáním uvádí následující tabulku:

Téma	PŠ SSM	PŠL
Styl řízení	Osobní zodpovědnost a vůdcovský styl rozhodování	Kolektivní – demokratické – principy přijímání rozhodnutí
Styl komunikace	Přímá konfrontace názorů, ideové střety	Snaha o konsensus, sjednocování postojů
Programové změny	Tlak organizace na vznik nových premiérových programů (hry, soutěže, dílny, poslechové pořady)	Tlak organizace na modifikace dramaturgických postupů (nové cílové skupiny, práce s kurzem jako celkem)
Věk účastníků	Kurzy výlučně pro dospívající mládež a mladší dospělost (15-25 let, tj. středoškoláky a vysokoškoláky)	Kurzy pro všechny věkové kategorie (od rodin s dětmi po věk 50+)
Zacílenost programů	Programy zaměřené na soutěživost, individuální nasazení	Programy zaměřené na týmovou spolupráci, problém řešený skupinou

Činnost a její rozbor	Větší důraz kladen na maximální intenzitu programu, střídání činností, neproměškání jediné chvílky (heslo: „Běží ti čas!“)	Snaha program a jeho vyznění více analyzovat, nechat prostor pro zklidnění a převedení do racionálního skupinového zhodnocení (heslo: „Review“)
Základní pojmy	Výchova v přírodě, intenzivní rekreační režim, prázdninová pedagogika	Outward Bound, zážitková pedagogika
Zpětná vazba	Osobní zpětná vazba získávaná od ostatních, její veřejná prezentace (na veřejné nástěnky vyvěšované výsledky závodů i osobnostních testů)	Zpětná vazba poskytovaná pro potřeby jedince, zaměřené více na psychické (duchovní) složky osobnosti a jejich rozvoj
Ekonomické zabezpečení organizace a její činnosti	Činnost organizace (kurzy, interní semináře, propagace a tisk, plná péče o středisko) je dotována z prostředků SSM	Veškerá činnost organizace je hrazena z grantů, příspěvků členů a poplatků účastníků
Ocenění instruktorů	Instruktoři dostávají za své působení na kurzech (drobnou) finanční odměnu, motivace je zvyšována možnostmi účastnit se pobytu v zahraničí	Instruktoři „investují“ do kurzu nejen svůj čas a energii, ale často také nemalé finanční prostředky; motivace je dána především pocitem seberealizace

Tabulka 1: Napětí mezi tradicí a současnou PŠL; ZDROJ: Jirásek (2019, s. 86)

3.4 Principy a programové prostředky zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika využívá při naplňování vytyčených cílů nespočet nejrůznějších prostředků. Tato oblast není nikterak pevně ohraničená, naopak neustále dochází k jejímu rozšiřování. Vzhledem ke kapacitě této diplomové práce, jsme se rozhodli věnovat pozornost jen těm opravdu nejzákladnějším z nich. Některé principy zážitkové pedagogiky se více či méně prolínají s jejími prostředky, a proto jsme se je rozhodli uvést společně. Jsou to ve své podstatě „klíčová slova“, na která narazíte při jakémkoliv povrchnějším studiu zážitkové pedagogiky. Následující kapitola bude tedy výčtem nejzákladnějších principů a prostředků, se kterými zážitková pedagogika pracuje.

3.4.1 Instruktor jako osobnost

Jedním ze základních principů, o které se opírá zážitková pedagogika, je osobnost instruktora. Je totiž naprosto klíčová pro finální podobu zážitkového programu. „*Osobností rozumíme charakteristické vzorce myšlení, emocií a chování, které určují osobní styl jedince a ovlivňují jeho vzájemné působení s prostředím*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 53). Za osobnost lze samozřejmě považovat každého jedince, každý člověk má nějaký fyzický vzhled, temperament, schopnosti, zaměření a charakter. Právě sjednocením těchto aspektů definují autoři Hanuš a Chytilová (2009) osobnost. Vzájemně se však lidé liší nejen v tom, z jakých rysů je jejich osobnost namíchána, ale také v určité životní zralosti. Za osobnost v hlubším slova smyslu pak považujeme někoho, kdo zaujímá určitý životní postoj s ohledem na jisté mravní zásady.

K instruktorské etice se více vyjadřuje například Pelánek (2013). Vyzdvihuje, že instruktoři mívají nad účastníky zpravidla velkou moc, s níž by měla jít ruku v ruce i odpovědnost. Žádný instruktor by tedy neměl své moci zneužívat. Stejně tak to platí i pro pedagogy. Obzvláště na prvním stupni mívají učitelé na děti velký vliv, toho by si měli být vědomi a své chování tomu v rámci možností uzpůsobovat. Dále by v rámci odpovědnosti měli instruktoři dbát na fyzické i psychické bezpečí všech účastníků kurzu, ačkoli s jistou měrou nebezpečí se v rámci zážitkových akcí setkáváme ve snaze o rozšíření komfortní zóny. Rozdíl mezi instruktorskou a učitelskou profesí je například ten, že instruktor si může dovolit neustále připomínat dobrovolnost všech her a akcí. Účastníci kurzu však na rozdíl od žáků nemusí splňovat výstupy z RVP ZV, a tak je určitá nedobrovolnost ve školních lavicích nevyhnutelná.

Je sice nutné, aby se všechny děti naučily číst, je však na konkrétním učiteli, které výukové prostředky, metody a pomůcky k tomu zvolí, aby to zároveň co nejvíce vyhovovalo jednotlivým osobnostem žáků.

Dobry instruktor by měl disponovat alespoň základními pedagogickými a organizačními schopnostmi, měl by umět jednat s lidmi a nemít strach vystupovat i před větším množstvím lidí. Na kurzech musí plynule přecházet mezi několika rolemi, měl by být flexibilní, kreativní a nadšený. Nadšený primárně proto, že instruktoři do akcí zpravidla investují hodně času, peněz i energie. Z toho důvodu je žádoucí opravdu silná motivace (Pelánek. 2013). I zde můžeme pozorovat určitou paralelu mezi instruktorským a učitelským posláním. Slovo poslání zde volíme zcela záměrně, jelikož aby člověk dokázal dělat tato povolání naplno a nevyhořet, musí ve svém jednání spatřovat hlubší smysl.

Nejde jen o to, jakými osobnostními kvalitami by měl instruktor oplývat, ale také o to, jak se sestaví ideální tým. Sestavení ideálního týmu instruktorů je tak trochu alchymie. Předně není potřeba hledat přeborníky na všechny oblasti. To, co z lidí nakonec dělá dobré instruktory, je jejich ochota a motivace se někam posouvat, zlepšovat se. Je potřeba umět správně namíchat různé typy osobností, které se navzájem doplňují a mají nejlepší předpoklady spolu, bez větších problémů, spolupracovat. (Franc, Zouňková, Martin, 2007)

3.4.2 Motivace

„Slovo *motivace* je termín odvozený z lat. *motivus*, což je forma slova *moveo* – „hýbám“ – a *movere* – „pohybovat“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 63). Jedná se tedy o nějakou hybnou sílu, která přímo ovlivňuje naše vnitřní procesy, konkrétně chování a jednání. Autoři dále rozdělují motivaci na molekulární a molární. Pod **molekulární motivací** si můžeme představit nejrůznější biologické faktory, jako například pudy, základní fyziologické potřeby člověka, hormony, stav imunitního systému atd. **Molární motivace** zahrnuje to, jak jednotlivci těchto biologických faktorů využívají, hodně záleží na prostředí a aktuálním stavu motivovaného jedince. Můžeme ji dále dělit na motivaci niterní a zevní. Toto dělení známe spíše pod termíny **vnitřní a vnější**. Vnitřní motivaci považujeme vždy za efektivnější, jelikož když je k něčemu člověk sám od sebe vnitřně motivován, daleko snáz pak dosáhne vytyčeného cíle. Instruktoři a učitelé mají u dětí možnost ovlivnit pouze molární motivaci, jelikož genetické faktory jsou již pevně dané. I když je pedagog v některých

situacích schopný ovlivnit i vnitřní motivaci dítěte, při běžné praxi pracuje spíše s motivací vnější. Mezi prostředky, které pro motivaci dětí používají, patří v první řadě práce s jejich vlastní osobností. I všední úkol dokáže charismatický pedagog přetvořit v nevšední zážitek. Naopak z aktivity, která má velký potenciál, dokáže slabá pedagogická osobnost udělat mdlou a nezajímavou činnost. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Různými prostředky motivace, využívaných na zážitkových akcích, ale stejně tak ve školství, jsou například film, videozáznam, kniha, povídka, báseň, fotografie, hudba/píseň, scénka, a mnoho dalších. (Beneš a spol., 2016)

3.4.3 Dramaturgie

I když lze z literatury, internetu a mnoha dalších zdrojů čerpat stovky her, aktivit a činností, dobrý pedagog či instruktor by měl umět dané činnosti efektivně vybrat a časově seřadit. Tomuto umění se říká umění dramaturgie. Termín byl do oblasti zážitkové pedagogiky převzat z různých uměleckých oborů. Právě skladba programu je klíčová pro to, jak bude výsledná akce vypadat, jakou bude mít atmosféru, zda se naplní vytyčené cíle a zda budou účastníci odcházet s pocitem, že právě prožili něco silného. Pokud naplníme zážitkovou akci, případně vyučovací blok, aktivitami, které jsou sice ověřené a samy o sobě fungují, ale chybí v nich nějaká propojenost a návaznost, vznikne spíše nahodilý chaos, který nikdy nebude fungovat tak dobře, jako do detailu promyšlený plán (Dohnal, 2009). Celou tuto myšlenku výstižně shrnuje Pelánek (2013, s. 63) větou: „*Dramaturgie je akce o využití holistického principu „celek je víc než součet částí“.*“

Samotné dramaturgické operace tedy začínají v moment, kdy se stanoví všechny pedagogické i nepedagogické cíle. Ty by měly být co nejspecifičtější, čím konkrétnější, tím lepší, akceptované všemi, realistické a v neposlední řadě by měly úzce souviset s cílovou skupinou. Dramaturgové z Prázdninové školy Lipnice často využívají moment překvapení, zvláštní pozornost také věnují budování atmosféry. Ta lze tvořit například pestrou tematickou výzdobou, vhodným způsobem komunikace a začíná už u samotné motivace. Pokud program akce přímo nenavazuje na motivaci, jedná se o tzv. **dramaturgický oblouk**. Dále se zážitkoví dramaturgové soustředí na zasazení her a činností do jednoho rámce, například pomocí tématu nebo příběhu. Pokud má rámec konkrétní dějovou linii, jedná se o příběh, pokud je propojení her spíše abstraktní, hovoříme o tématu. Je však nezbytné mít na paměti dvě zásadní pravidla. Jednak příběh vždy považujeme pouze za prostředek, nikdy za samotný cíl,

jednak má dodržování logiky programu přednost před respektováním logiky příběhu. Jedním z hlavních cílů dramaturgie je dosažení vrcholných zážitků a pocitu štěstí účastníků, které vedou do stavu „flow“, neboli plynutí⁹ (Franc, 2009), (Pelánek, 2013). Dohnal (2009) dodává, že je třeba mít stále na paměti důležitost střídání tělesných a duševních aktivit, s tím související harmonii rychlého a pomalého tempa celé akce, pestrost i intenzitu, a v neposlední řadě práci s časem a prostorem.

Do opozice proti výkladu dramaturgie jako prostého výběru programů a jejich následného seskládání do scénáře se staví Jirásek (2019). I o něco širší popis dramaturgické činnosti jako práce s tématy a cíli považuje za poněkud zúžený a nedostatečný. O dramaturgii se vyjadřuje jako o tvůrčím umění, které vedle promyšleně sestaveného programu vytváří také atmosféru. „*Nikoli výběrem programů, jak se často zjednodušeně tvrdí, ale představ. Tedy idejí, myšlenek, úvah*“ (Jirásek, 2019, s. 181).

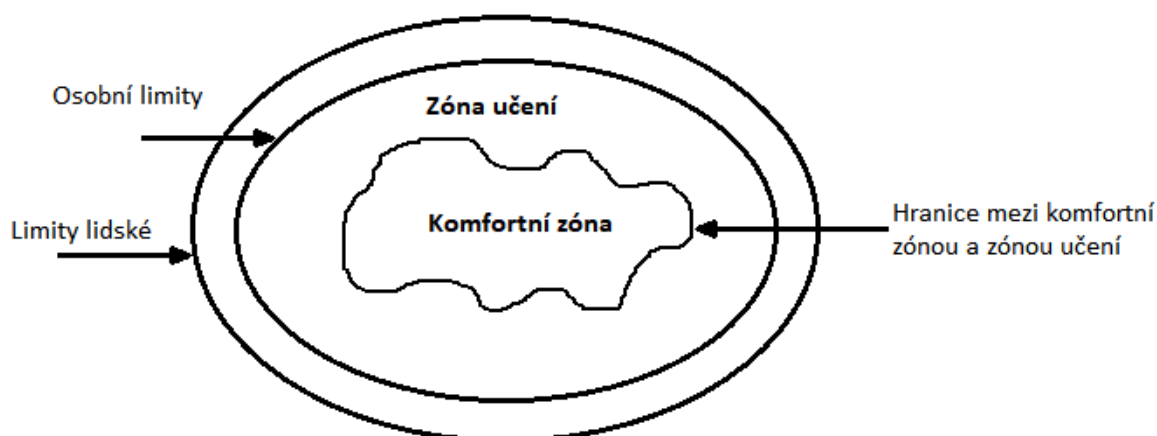
3.4.4 Prostředí

Dalším naprosto nepostradatelným principem zážitkové pedagogiky je prostředí, kde se akce uskutečňují. „*Ubytovací prostory, společenské místnosti i venkovní okolí jsou bytostnou součástí kurzu*“ (Dohnal, 2009, s. 146). Každý jistě z vlastní zkušenosti ví, že prostředí má vliv na to, jak se v danou chvíli cítíme, jakou máme náladu, jak jsme motivovaní a jaké výkony dokážeme podávat. Většina učitelů, minimálně těch na 1. stupni, si tento prostý fakt uvědomuje. To můžeme soudit už ze vstupu do třídy, kde na nás ze všech stran doléhá pestrobarevná výzdoba a pocit útulna. Absolutním prostorovým jádrem a středobodem zážitkově pedagogických akcí však i dnes zůstává příroda. Právě ta je považována za jedno z nejpodnětnějších a nejmocnějších prostředí, ve kterých mohou nejen děti pobývat. Příroda je mocná učitelka. Odtrhává lidi od stále více rozmáhající se virtuální reality a nabádá člověka k prolnutí s realitou. Na to je třeba zaměřovat pozornost především u dnešní mladé generace. „*Obyčejné doteky trávy, obyčejná vůně stromů, obyčejné pohledy na horizont, obyčejná zima sněhu, obyčejná vlhkost deště – to vše přináší naprosto neobyčejné prožitky, které nelze nahradit žádnou počítačovou hrou*“ (Jirásek, 2019, s. 151).

⁹ Stav „flow“ se budeme podrobněji věnovat později v této podkapitole.

3.4.5 Komfortní zóna a stav flow

Komfortní zónou nazýváme oblast činností a prožívání, ve které se každý z nás cítí bezpečně a pohodlně, jak už z názvu vyplývá. Jedná se o ty činnosti, které už máme zautomatizované, děláme je s určitou pravidelností, tudíž v nás nevyvolávají žádný stres. Pro bližší představu můžeme uvést například setkávání s přáteli nebo věnování se vlastním zálibám. Zatvrzelé setrvávání v zóně komfortu brání osobnímu rozvoji. Naštěstí se však v životě nelze vyhnout všem novým podnětům, a tak se každý z nás musí občas vydat za pověstnou hranici komfortní zóny. Po překročení této hranice se dostaneme do zóny učení, kde zjišťujeme, jak jsme schopni reagovat na všemožné nové situace. Pokud se zvládneme s novou situací v klidu vyrovnat a překonáme nepříjemné pocity s ní související, dochází k rozšiřování komfortní zóny. Příště už totiž budeme vědět, že daná situace pro nás nepředstavuje žádné nepřekonatelné riziko. Stejně tak se ale může stát, že nová situace pro nás bude natolik stresující, že už se dalších pokusů o její zvládnutí dobrovolně vzdáme a rozhodneme se, že se v dané oblasti prozatím rozvíjet nebudeme. To si však můžeme časem rozmyslet. Právě proto pomyslný tvar i velikost naší komfortní zóny časem prochází různými proměnami. Nejdůležitějším faktorem při rozšiřování oblasti komfortu je princip přenosu zkušeností. Čím více nových situací zvládneme, čím více překážek překonáme, tím spíš a častěji budeme dobrovolně vstupovat za hranici komfortní zóny a tedy se i více rozvíjet. (Lebeda, 2006)



Obrázek 1: Rozšiřování komfortní zóny (upraveno dle France, 2007, s. 29)

Samotný přechod ze zóny komfortu do zóny učení v nás může vyvolat různé reakce. Pokud je pro nás výzva příliš snadná, hrozí riziko, že se při dané činnosti začneme nudit. Pokud je naopak příliš náročná, přichází pocity stresu a úzkosti, které mohou vést až k frustraci. Někde v oblasti mezi těmito dvěma reakcemi však nastává stav plynutí, který nejen v zážitkové pedagogice nazýváme anglickým výrazem *flow*. Je to stav, kdy jsme do určité činnosti natolik ponořeni, že máme pocit, že pro nás přestal existovat čas a nic jiného pro nás v danou chvíli není důležité. Obvykle musíme zapojit všechny naše schopnosti a dovednosti, abychom se dostali do stavu *flow*, což však nemůžeme vědomě kontrolovat. Můžeme ale vyzorovat, co nás do něj dokáže dostat a následně toto proudění záměrně využívat pro osobní rozvoj. Mimo zkreslené vnímání času se stav proudění u dětí i dospělých nejčastěji projevuje prožíváním emoce, kterou lze obecně popsat jako radost. (Soják, 2019)

3.4.6 Hra

Hra je nejtypičtějším programovým prostředkem české zážitkové pedagogiky, navíc hojně využívaná na primárním stupni základních škol, proto jí budeme věnovat více prostoru a pozornosti. Franc (2007) o hře hovoří jako o „životě nanečisto“. Při hraní her se dostáváme do jakési uměle vytvořené reality, ve které můžeme své modely chování a způsoby vypořádání se s novými rolemi dále zkoumat. Ve hře, stejně jako v životě, prožíváme různé emoce, od vzteku, přes nudu, až po pocity radosti. Zvláště u malých dětí můžeme pozorovat, že své emoce prožívané při hře nedokáží zcela oddělit od těch z reálného světa. Stejně tak sociální interakce, které při hře vzniknou, zůstávají nadále skutečnými. I přes uměle vytvořené podmínky si jako hráči odnášíme zážitek, který čím je mocnější, tím silnější má dopad na náš další život. Právě této skutečnosti zážitková pedagogika hojně využívá. Hanuš a Chytilová (2009, s. 114) definují hru jako prostředek, „*kterým ověřujeme své teoretické poznatky, úroveň dovedností, životní zkušenost a provazujeme je s vědomím použitelnosti v životě.*“

Za základní rysy her považujeme například výzvu, k jejímuž překonání musíme vykročit z naší komfortní zóny. Dále pak přitažlivost, které můžeme dosáhnout pomocí motivace při představování samotné hry. Je důležité, aby každá hra měla jasně daná pravidla a přiměřenou věkovou skupinu, na kterou cílí. Dalším znakem některých her je i specifický čas nebo místo. Tím jsou myšleny hlavně hry, u kterých je nezbytné navození určité atmosféry či vyhrazení speciálního prostoru, např. u potoka v lese.

Velké množství her se však může uvádět v libovolných podmínkách. V neposlední řadě je třeba dbát na fyzickou, psychickou i emocionální bezpečnost všech zúčastněných. Je rovněž důležité mít na paměti, že hra by nikdy neměla být samotným cílem, vždy by měla plnit pouze funkci prostředku, skrze který se k vytyčenému cíli dopravujeme. (Franc, 2007)

Jelikož oblast her je skutečně velmi široká a nikdy nemůže být zcela definitivní, je přímo nezbytné, aby byly jednotlivé hry srozumitelně kategorizovány. Systémů třídění her je velká spousta a v podstatě každý si při své praxi dojde ke svému vlastnímu způsobu. Stejně tak Prázdňinová škola Lipnice přišla po letech zkušeností a experimentů se svým vlastním systémem třídění her. Je založen na velkém množství různých kritérií, z nichž si vždy vybereme jen jedno a podle něj se v seznamu her rychle a snadno zorientujeme. Mezi kritéria lipnických her patří například název hry, autor nebo pramen, čas potřebný na přípravu, počet hráčů, věková kategorie, čas na hru, prostředí, roční období, materiál atd. Dále můžeme hry hledat například i na základě cíle, který by měla hra splňovat. Mezi nimi rozlišujeme hry na rozvoj jednotlivých aspektů, například intelektu, tvořivosti, sociálních dovedností, vůle, ale i jejich různé kombinace. Pokud chceme hru nalézt na základě její formy, vybíráme z her simulačních, inscenačních, dramatických, testů, závodů a mnoha dalších. Některá z kritérií jsou navíc opatřena srozumitelnými piktogramy pro ještě snadnější orientaci (Hrkal, Hanuš, 1998). Dvojice autorů Hanuš a Chytilová (2009) ještě doplňují třídění her podle výchovných cílů na hry rozvíjející vztah k přírodě a různé druhy inteligence. Mezi ně patří inteligence jazyková, hudební, matematicko-logická, prostorová, pohybová, intrapersonální a interpersonální. Existuje také dělení na hry kombinované, které jsou zaměřené na celou účastníkovou osobnost a hry pomocné, které můžeme využít například k navození atmosféry, pobavení, uvolnění či rozechřátí. O zcela odlišném způsobu třídění her se ve své publikaci zmiňuje Jirásek (2019). Jedná se o rozdělení do čtyř kategorií podle převládajících principů a jednotlivé kategorie nesou řecký název. První z nich je kategorie *agón*. Toto slovo znamená soutěž, spadají sem tedy všechny hry soutěživé, při kterých je hlavní snaha vyhrát. Druhá kategorie se nazývá *alea*, neboli kostka, a zahrnuje všechny typy her založené na náhodě a štěstí. Do třetí kategorie *mimikry* řadíme hry, ve kterých účastníci vystupují v různých rolích. V poslední kategorii jsou hry, které mají za úkol nás nějakým způsobem vyvést z rovnováhy, ba přímo nás uvést

do závratí. Právě od slova závrat' dostala kategorie název *vertigo*, nebo ještě častěji používaný *ilinx*.

3.4.7 Reflexe

Reflexe, nebo také zpětná vazba, je ten nejdůležitější prvek, který nám pomáhá přetvořit zážitek ve zkušenost a ukončit tak proces učení. V případě, že k naplnění pedagogických cílů využíváme hru jako primární prostředek, je právě zpětná vazba tím největším rozdílem mezi hrou rekreační a hrou, která k tomuto cíli směřuje (Hanuš, Chytilová, 2009). „*Reflexe zážitku si klade za cíl propojit jeho osobní, sociální a environmentální dimenzi*“ (Franc, 2007, s. 28). Je však důležité si uvědomit, že ne vždy je provádění zpětné vazby nezbytně nutné. Při učení stejně jako v životě zažíváme věci, díky kterým se vyvíjíme a rosteme, aniž bychom je podrobně analyzovali. K určité reflexi našich prožitků dochází už tím, že na ně vzpomínáme nebo nad nimi jednoduše přemýšlíme. Právě z těchto důvodů Jirásek (2019, s. 189) uvádí, že „*rozkvétání osobnosti není vázané výlučně na reflektivní zpracování prožívaných programů. Takový proces může samozřejmě pomoci, ale není to spasitel, bez něhož se nemůžeme hnout ani pedagogicky působit.*“ Souhlasí však, že přiměřená reflexe nám může pomoci získat koncentrovanější zkušenost. Je už pak na každém instruktorovi, potažmo učiteli, jakou formu zpětné vazby zvolí.

Hanuš a Chytilová (2009) uvádějí několik proti sobě jdoucích typů zpětných vazeb. V první řadě jsou to například kvantitativní, tedy číselně zaměřené, a kvalitativní, které jsou pro většinu lidí snadněji uchopitelné. Dále například pozitivní vs. negativní, přímá vs. nepřímá, hodnotící (využíváme hodnotící škály, např. 1-10) vs. nehodnotící. Dále rozlišují druhy zpětné vazby z hlediska mezilidské komunikace na soustředěné na osobu vs. soustředěné na sdělení, málo či vysoce monitorované. Při kritické reflexi hodnotíme něčí výkony, kdežto při podporující zpětné vazbě jen povzbuzujeme. Prostředky zpětné vazby mohou být verbální či neverbální (gesta, mimika,...), rolové, výtvarné, symboly a metafory, písemné, testy nebo také samotné hry.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Všichni by měli mít alespoň základní povědomí o svém regionu. Proto je důležité, aby i žáci dobře znali okolí svého bydliště, se všemi jeho historickými, geografickými i kulturními aspekty. Skrze hlubší znalost svého rodného kraje si k němu děti budují kladný vztah, který pak vede k přirozené odpovědnosti za to, co se kolem nich děje. Automaticky přichází zájem stát se součástí místní komunity a zároveň rozvíjet a zvelebovat svoji domovinu. Nelehký úkol tak stojí před učiteli, kteří mají za cíl pomoci žákům tento kladný vztah vybudovat. Když se jim to však podaří, napomohou tak k vytvoření zdravého základu naší společnosti.

Po teoretické analýze poznatků ve zkoumané oblasti jsme došli k závěru, že nechceme zjišťovat úroveň znalostí žáků o svém regionu, jak by se zprvu nabízelo. Výzkumů na toto téma již bylo vytvořeno velké množství, a i když jistě nejsou prozkoumány zdaleka všechny regiony České republiky, myslíme si, že obecná míra znalosti bude přibližně stejná na celém našem území. Namísto toho jsme se rozhodli zaměřit na konkrétní metody, kterými mohou učitelé tyto znalosti předat.

Pro účely výuky o regionu na 1. stupni ZŠ se nám jako jedna z nejvhodnějších metod jeví metoda zážitkové pedagogiky. Právě tento pedagogický směr totiž propojuje racionální hledisko, tedy konkrétní znalosti, a hledisko emoční, tedy oblast prožívání a vztahů k učeným jevům.

Rozhodli jsme se tedy zjistit, zda učitelé 1. stupně základních škol využívají metodu zážitkové pedagogiky při výuce o regionu.

4.1 Formulace cílů výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda učitelé 1. stupně základních škol využívají při výuce o regionu metodu zážitkové pedagogiky.

Z hlavního cíle jsme vytyčili i cíle dílčí:

- zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ zařazují učivo o regionu i do ostatních předmětů;
- zjistit, jak často se učitelé 1. stupně ZŠ věnují učivu o regionu;
- zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ využívají metody zážitkové pedagogiky v jiných vyučovacích předmětech;
- zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ využívají alespoň některé principy zážitkové pedagogiky.

4.2 Stanovení předpokladů

Na základě výše popsaných cílů jsme stanovili následující předpoklady:

Předpoklad 1: Předpokládáme, že většina učitelů na 1. stupni ZŠ při výuce o regionu nevyužívá metodu zážitkové pedagogiky.

Předpoklad 2: Předpokládáme, že nejčastějším důvodem, proč učitelé na 1. stupni ZŠ nevyužívají metodu zážitkové pedagogiky při výuce o regionu, je nízké povědomí o této metodě.

Předpoklad 3: Domníváme se, že učitelé 1. stupně ZŠ zařazují učivo o regionu i do jiných vyučovacích předmětů.

Předpoklad 4: Domníváme se, že většina učitelů 1. stupně ZŠ při výuce o regionu klade důraz na to, aby si žáci probíranou látku osvojovali co nejvíce možnými způsoby.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru respondentů

Ani v běžném životě nemůžeme poznat všechny jedince či situace, proto tvrzení o nich vynášíme vždy na základě znalostí o jejich určitém počtu. Stejně tak je tomu i při výzkumném šetření. Jelikož není možné vycházet ze znalostí o všech jedincích či situacích, předpokládáme, že vynášené soudy o vybraném vzorku budou odpovídat i většině. Důležitým aspektem při výběru výzkumného vzorku je dbát na to, aby jeho vlastnosti co nejvíce odpovídaly i vlastnostem celé skupiny. (Chráška, 2016)

Metoda výběru výzkumného souboru respondentů, kterou jsme využili, je tzv. **záměrný výběr**, a to jeho specifický druh, kdy respondenti vyplňovali dotazník pouze na základě dobrovolnosti (Pelikán, 2011). „*Tento způsob získávání respondentů se nazývá samovýběr*“ (Gavora, 2010, s. 135). Výběr respondentů nebyl limitován typem školy ani délkou učitelovy praxe. Klíčovým kritériem pro nás byla jejich zkušenost s výukou na 1. stupni ZŠ. Jako způsob distribuce našeho dotazníku jsme zvolili cestu online dotazování, konkrétně jsme využili prostor nabízený sociálními sítěmi. Byly tak osloveni členové profesních skupin na Facebooku. Za nejvhodnější jsme zvolili tyto skupiny:

1. Učitelé +
2. Učitelky 1. stupně ZŠ sobě (PK)

Skupina **Učitelé +** je přísně profesní a sdružuje jen pedagogy s bezprostředním kontaktem s žáky. Vítáni jsou i studenti pedagogických fakult a všichni, kdo se na učitelství připravují. Cílem této skupiny je předávání zkušeností a diskuse mezi učiteli. Je veřejná a v době sdílení dotazníku má 20 132 členů.

Skupinu **Učitelky 1. stupně sobě (PK)** spravuje Pedagogická komora, z. s., www.pedagogicka-komora.cz, která v době sdílení dotazníku disponuje 10 56 členy.

4.4 Výzkumná metoda

„Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se získávají data v terénu. V rámci každé výzkumné metody je možno vytvořit konkrétní výzkumný nástroj – např. systém na pozorování neverbální činnosti ve třídě, dotazník pro rodiče nebo schéma interview se zaostávajícími žáky“ (Gavora, 2010, s. 85).

4.4.1 Popis výzkumné metody

Ke shromažďování potřebných dat používáme metodu nestandardizovaného dotazníku. Je to jedna z nejvyžívanějších metod sběru dat v kvantitativně orientovaných pedagogických výzkumech. Tyto výzkumy vymezuje Chráska (2016, s. 11) jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“

Dotazník je považován za soustavu otázek, které je potřeba předem pečlivě vymyslet a formulovat. Taktéž je třeba promyslet jejich pořadí tak, aby bylo co nejefektivnější. U dotazníkové metody získáváme odpovědi od respondentů, neboli dotazovaných, písemně. (Chráska, 2016)

Podle Pelikána (2011) slouží dotazník nejen ke zjišťování informací a dat o daných respondentech, ale i o jejich názorech a postojích. Gavora (2016) shledává jako jednu z nejvýznamnějších výhod metody dotazníkového šetření jeho ekonomickou nenáročnost. Touto metodou je možné získat hojné množství informací od velkého počtu odpovídajících při malé investici času.

4.4.2 Vlastnosti dotazníku

Každý dotazník by měl splňovat základní požadavky. V první řadě je to validita dotazníku, kterou se rozumí schopnost zjišťovat skutečně to, co je výzkumným záměrem. Dalším předpokladem dobrého dotazníku je tzv. reliabilita, což je jednoduše schopnost přesně zachycovat zkoumané jevy. Všechny položky v dotazníku musí

být jasně a srozumitelně formulovány, nemělo by dojít ke špatnému pochopení otázky ze strany respondenta. Autor dotazníku by si měl dát pozor na vsugerování podle něj správných odpovědí. Při řazení položek dáváme přednost psychologickému aspektu před logickým, tedy začínáme položkami nejjednoduššími, pokračujeme těmi obsahovými a až na konec umísťujeme položky zjišťující demografické údaje, popřípadě tzv. choulostivé otázky. (Chráska, 2016)

Druhy položek v dotazníku Chráska (2016) třídí podle tří různých kritérií. Prvním kritériem je **cíl, pro který je položka určena**, kam spadají položky kontaktní, funkcionálně psychologické, filtrační a kontrolní. Druhy položek podle **formy požadované odpovědi** rozděluje na položky otevřené (nestrukturované) a uzavřené (strukturované). Uzavřené položky pak dále dělíme na dichotomické¹⁰ a polytomické¹¹. Posledním druhem položek jsou pak ty, které **zjišťují obsah**. V rámci obsahu můžeme zjišťovat fakta, dále znalosti nebo vědomosti a v poslední řadě mínění, postoje a motivy.

4.4.3 Popis použitého dotazníku

Pro účely našeho výzkumu jsme využili metodu online sběru dotazníkových dat (CAWI¹²). Online výzkum je poměrně novou technikou dotazování. Jeho výhody spočívají v rychlosti sběru a zpracování potřebných dat, vysoké míře variability, respondenti mohou dotazník vyplnit ve svém zvoleném čase a odpadáva nutnost produkce papírových dotazníků.

Software, který jsme se rozhodli použít pro tvorbu samotného dotazníku, představuje program Google Forms. Je součástí bezplatné webové sady Google Docs Editors od společnosti Google. Jeho největší přednosti spatřujeme v provázanosti s ostatními aplikacemi společnosti Google. Například disponuje možností napojení formuláře na Google tabulky, což usnadňuje vyhodnocení sesbíraných dat. Další s tímto související výhodou je, že s téměř každou změnou se formulář automaticky zálohuje na cloudovém úložišti, je tedy možné se k němu dostat prakticky kdykoliv a kdekoliv. Práce s ním je značně intuitivní, tedy i poměrně snadná.

Námi zpracovaný dotazník se nazývá „*Využití zážitkové pedagogiky při výuce o regionu*“. Jelikož se jedná o online dotazník, není možné předložit jeho verzi

¹⁰ dvě vzájemně se vylučující odpovědi, např. ano – ne

¹¹ zde se předkládá dvě a více odpovědí

¹² CAWI (Computer Assisted Web Interviewing) je online metoda sběru dotazníkových dat, kdy jsou dotazníky distribuovány pomocí webových odkazů, které dotazník zpřístupní.

v přesném znění a se všemi výhodami, které online forma dotazování nese. Jeho upravená verze, přizpůsobená formátu Word dokumentu, je však k dispozici k nahlédnutí v příloze č. 1.

4.5 Průběh výzkumného šetření

Úroveň porozumění položkám a časová náročnost byly prověřeny v krátkém předvýzkumu na deseti respondentech. Z předvýzkumu vyplynulo, že všechny položky dotazníku jsou formulovány srozumitelně a je možné jej bez problému vyplnit za pět minut. Tudiž nebylo třeba žádných větších oprav. Samotné výzkumné šetření pak bylo realizováno v polovině ledna 2022. Respondenti byli osloveni prostřednictvím facebookových profesních skupin a dotazník jich celkově vyplnilo 69, z čehož 3 nebyli učitelé na 1. stupni, tedy pro náš výzkum nejsou validní.

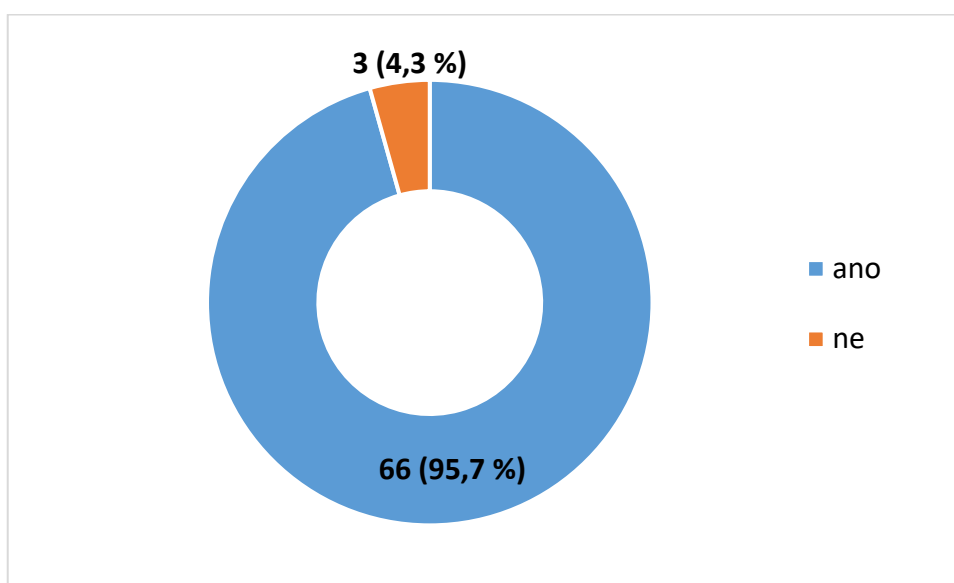
4.6 Charakteristika analýzy dat

Data získaná z dotazníkového šetření jsme přenesli do tabulek v programu Microsoft Office Excel 2016. Zde jsme číselné údaje zpracovali a následně vytvořili různé druhy grafů či tabulek. Ty jsme volili tak, aby nám poskytly co nejpráhlednější interpretaci výsledků této práce.

5 VYHODNOCENÍ DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vyhodnocení položky č. 1: „**Pracujete jako učitel/učitelka na 1. stupni ZŠ?**“

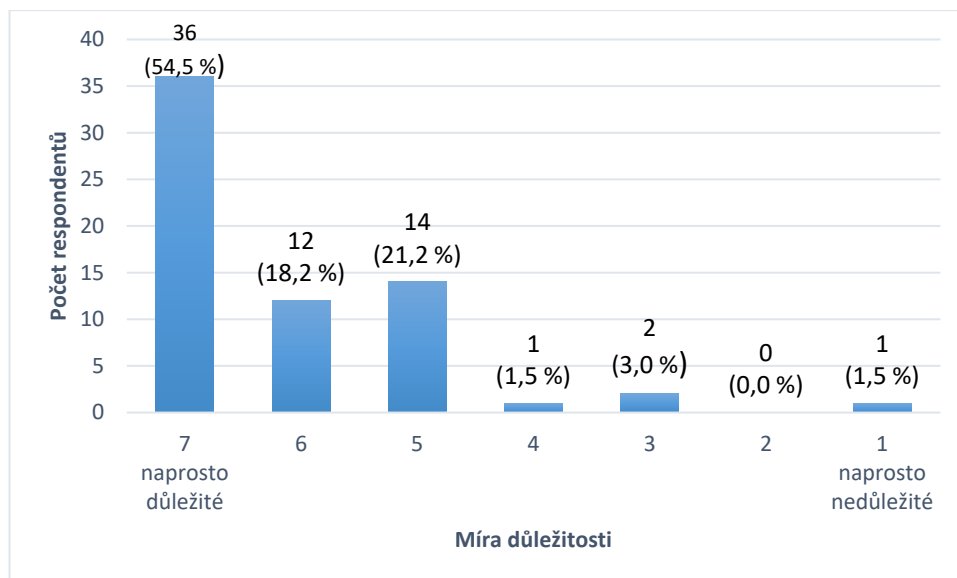
Zařazení filtrační položky na začátek dotazníku se ukázalo být smysluplné. I přesto, že v úvodním textu bylo uvedeno, komu je dotazník určen, z celkových 69 (100 %) respondentů 3 (4,3 %) nebyli učitelé 1. stupně ZŠ. K ostatním otázkám dotazníku se tudíž nedostali a nemusíme jejich odpovědi vyřazovat. Ke zpracování dalších dat tak bylo použito 95,7 % (66) z celkového počtu odeslaných dotazníků.



Graf 1: Filtrace vhodných respondentů

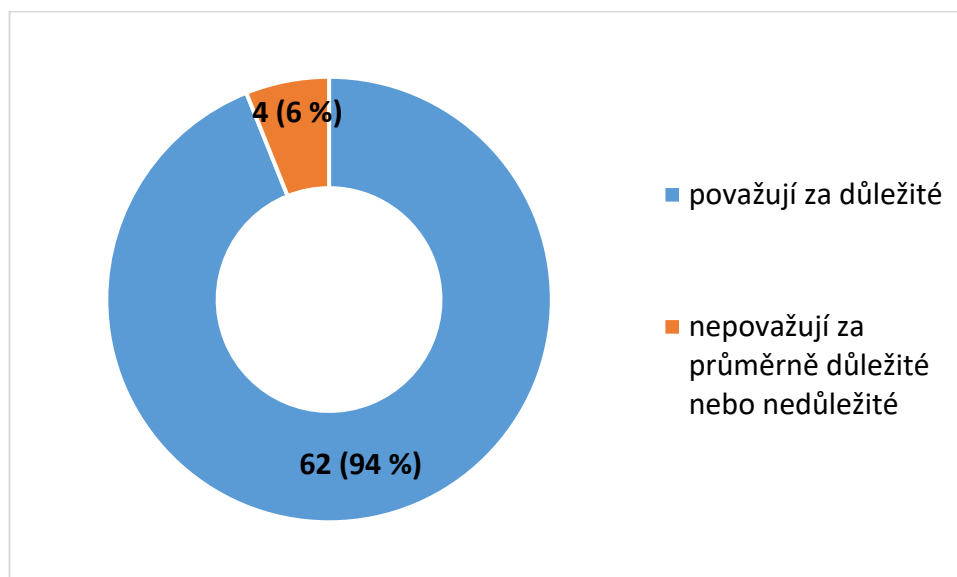
Vyhodnocení položky č. 2: „**Za jak důležité považujete věnovat se učivu o regionu?**“

Tato položka má za úkol navázat kontakt s respondentem a seznámit ho se zkoumanou problematikou, je zde využito škály Likertova typu. Následující Graf 2 ukazuje zastoupení jednotlivých odpovědí učitelů. 36 (54,5 %) respondentů z 66 (100 %) dotázaných považuje za naprosto důležité věnovat se výuce o regionu. Číslo 6 na škále důležitosti vyznačilo 12 (18,2 %) respondentů a číslo 5 pak 14 (21,2 %) respondentů. Hodnotu důležitosti pod číslem 4 vyznačil 1 (1,5 %) respondent, číslo 3 vyznačili 2 (3 %) respondenti a pouze číslo 2 nevyznačil vůbec nikdo. Za naprosto nedůležitou výuku o regionu vyznačil pouze 1 (1,5 %) respondent.



Graf 2: Důležitost výuky o regionu

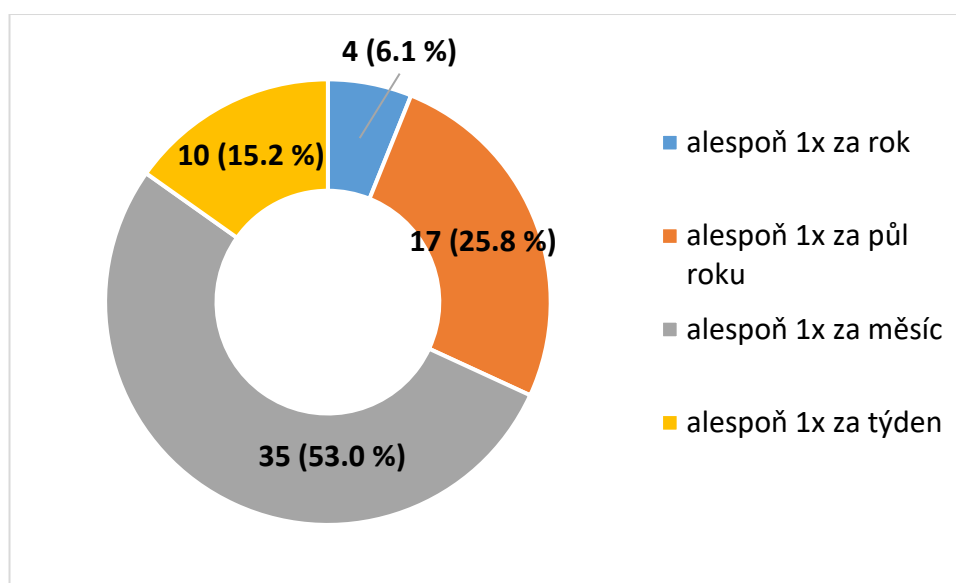
Na Grafu 3 můžeme vidět, že za více než průměrně důležité tedy považuje věnovat se výuce o regionu 62 (94 %) učitelů. Pouze 4 (6 %) učitelé to považují za průměrně důležité nebo spíše nedůležité.



Graf 3: Důležitost X nedůležitost

Vyhodnocení položky č. 3: „**Jak často se výuce o regionu věnujete?**“

Jedním z dílčích cílů výzkumu bylo zjistit, jak často se učitelé 1. stupně ZŠ věnují učivu o regionu. Nejvíce zastoupená byla odpověď „alespoň 1x za měsíc“, kterou zvolilo 35 (53 %) respondentů. Jako druhou nejčastější volili učitelé odpověď „alespoň 1x za půl roku“, tu vyznačilo 17 (25,8 %) respondentů. Alespoň 1x týdně se z našeho výzkumného vzorku věnuje výuce o regionu 10 (15,2 %) učitelů a alespoň jednou do roka 4 (6,1 %).



Graf 4: Četnost výuky o regionu

Pro kontrolu jsme výsledky ze třetí a čtvrté položky dotazníku zanesli do kontingenční tabulky¹³. Předpokládali jsme, že nízká míra důležitosti přisuzovaná výuce o regionu bude u jednotlivých respondentů korespondovat s četností hodin tomuto učivu věnovaných. Jak je ale možné vyčíst z tabulky 1, náš předpoklad byl mylný. Respondent, který dal důležitosti výuky o regionu nejnižší možnou hodnotu 1, tedy „naprosto nedůležité“, se i tak věnuje regionálnímu učivu alespoň 1x za měsíc. Naopak 3 učitelé, kteří považují výuku o regionu za naprosto důležitou, označili odpověď na třetí položku dotazníku „alespoň 1x za rok“. Další překvapující údaje jsou v tabulce barevně vyznačeny.

¹³ užívá se k přehledné vizualizaci vzájemného vztahu dvou a více znaků

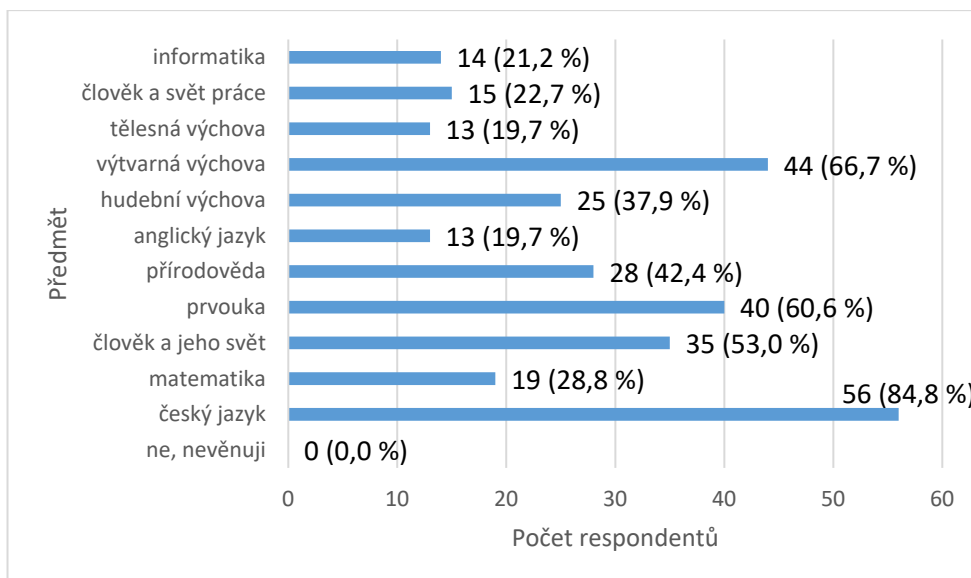
<i>Četnost výuky o regionu</i>	alespoň 1x za měsíc	alespoň 1x za půl roku	alespoň 1x za rok	alespoň 1x za týden	Celkový součet
<i>Důležitost výuky o regionu</i>					
1	1				1
2					0
3	2				2
4		1			1
5	3	9	1	1	14
6	8	2		2	12
7	21	5	3	7	36
Celkový součet	35	17	4	10	66

Tabulka 2: Důležitost v souvislosti s četností

Vyhodnocení položky č. 4: „**Věnujete se výuce o regionu i v jiných vyučovacích předmětech než ve vlastivědě? Pokud ano, vyznačte ve kterých.**“

Další položka dotazníku měla za úkol zjistit, zda vůbec a případně ve kterých vyučovacích předmětech mimo vlastivědu se učitelé 1. stupně ZŠ věnují regionu. Všech 66 (100 %) dotazovaných se v nějakém dalším předmětu učivu o regionu věnuje, což odpovídá výzkumnému předpokladu. Jeho potvrzením jsme splnili další z dílčích cílů empirické části diplomové práce.

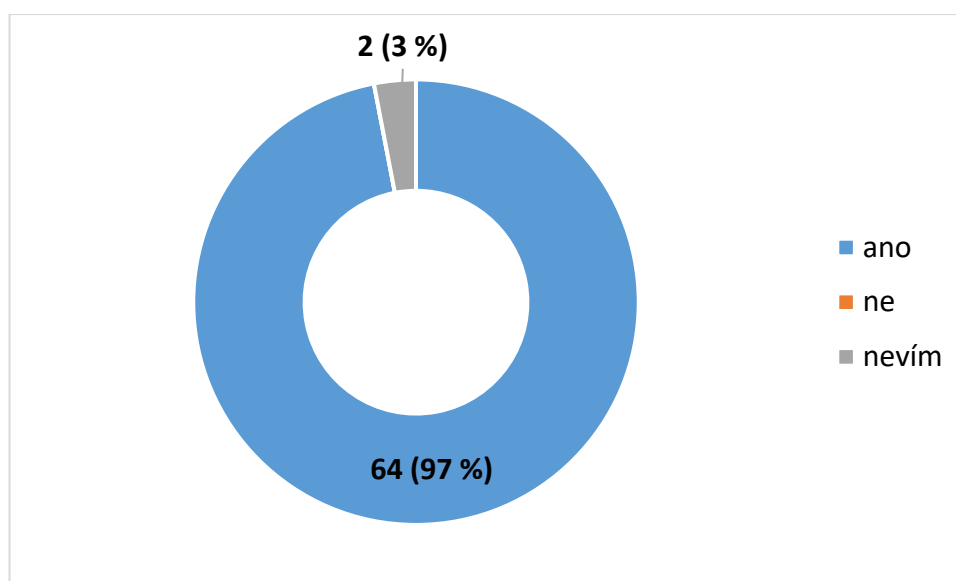
U této položky bylo možno vyznačit více odpovědí. Nejvíce učitelů z našeho vzorku se regionem zabývá v hodinách českého jazyka, konkrétně 56 (84,8 %). Výtvarnou výchovu vyznačilo 44 (66,7 %) učitelů a matematiku 40 (60,6 %). V předmětu člověk a jeho svět se regionu věnuje 35 (53 %) respondentů. Ve výzkumném vzorku respondentů učitelé zapojují region do všech předmětů, nejméně zastoupené předměty byly anglický jazyk a tělesná výchova. Oba tyto předměty zvolilo 13 (19,7 %) učitelů, což je vzhledem k charakteru daných předmětů poměrně vysoké číslo. Žádný z respondentů nevyužil možnost jiné odpovědi. Vše lze vyčíst z následujícího pruhového grafu.



Graf 5: Region v jiných vyučovacích předmětech

Vyhodnocení položky č. 5: „Je podle Vás metoda zážitkové pedagogiky vhodná pro výuku o regionu?“

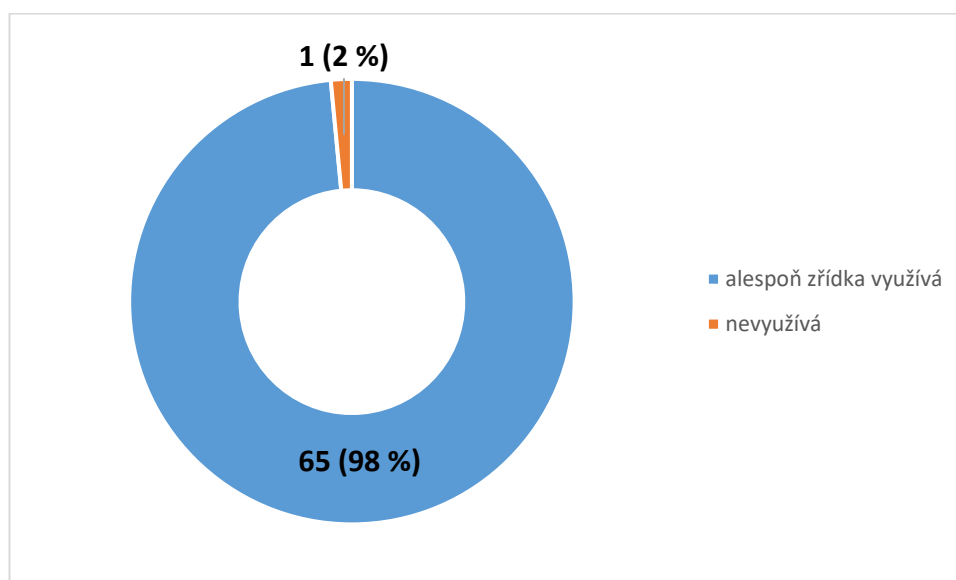
V položce sledující názor na vhodnost využívání zážitkové pedagogiky pro výuku o regionu vyznačilo 64 (97 %) respondentů odpověď „ano“. Pouze 2 (3 %) učitelé z výzkumného vzorku označili políčko „nevím“. Nikdo z dotazovaných si přímo nemyslí, že tato metoda pro regionální učivo není vhodná.



Graf 6: Vhodnost zážitkové pedagogiky pro výuku o regionu

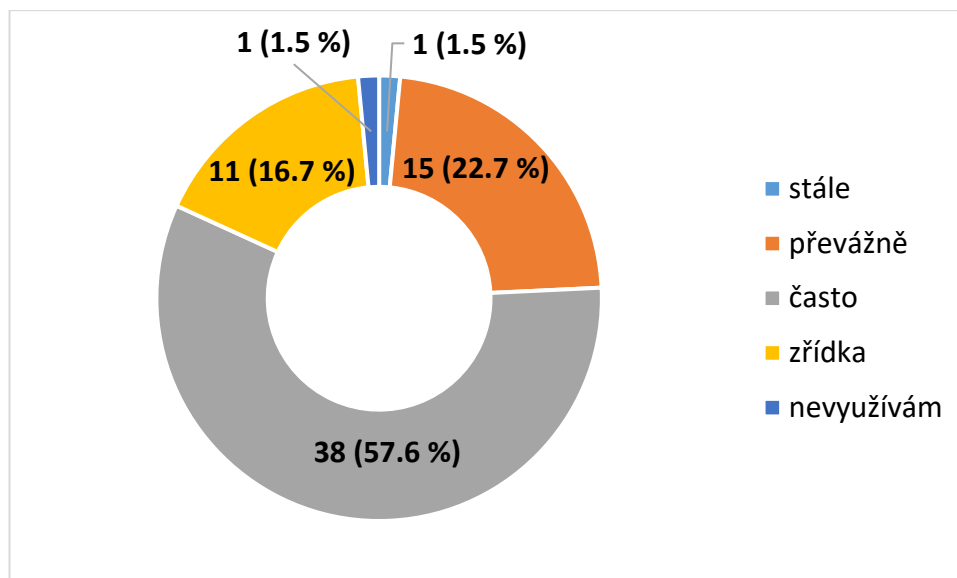
Vyhodnocení položky č. 6: „**Využíváte při výuce o regionu metodu zážitkové pedagogiky?**“

Šestá položka dotazníku zjišťovala hlavní cíl výzkumu, a sice zda učitelé 1. stupně základních škol využívají při výuce o regionu metodu zážitkové pedagogiky. Svými výsledky se stala nejvíce překvapujícím zjištěním celého výzkumu, jelikož je v přímém rozporu s naším původním výzkumným předpokladem. Domnívali jsme se, že většina učitelů zážitkovou pedagogiku při výuce o regionu nevyužívá, zatímco výsledky dokazují opak. Až 65 (98 %) respondentů odpovědělo, že ji využívají alespoň zřídka.



Graf 7: Využití zážitkové pedagogiky při učivu o regionu

Když se na odpovědi šesté položky podíváme detailněji, zjistíme, že 38 (57,6 %) respondentů vyznačilo, že metodu zážitkové pedagogiky při regionálním učivu využívají dokonce často, viz graf 8. Druhou nejčastější odpovědí bylo „převážně“ s 15 (22,7 %) respondenty. O něco méně získala odpověď „zřídka“, kterou označilo 11 (16,7 %) dotazovaných. Stále tuto metodu při výuce o regionu používá 1 (1,5 %) respondent, stejně tak 1 (1,5 %) ji nevyužívá nikdy.



Graf 8: Četnost využití zážitkové pedagogiky při výuce o regionu

Vyhodnocení položky č. 7a: „Ze kterých důvodů metodu zážitkové pedagogiky využíváte?“

Pro přehlednější znázornění výsledků ze sedmé položky dotazníku jsme namísto grafu zvolili zápis pomocí tabulky. Na tuto položku odpovídalo pouze 54 respondentů, zbylých 11, kteří v předešlé položce vyznačili odpověď „zřídka“ nebo „nevyžívám“, bylo přesměrováno až na tu následující. Jedná se tak o jediné dvě položky, které v dotazníku nebyly povinné. Respondenti nejčastěji využívají metodu zážitkové pedagogiky, jelikož poznatky vyvozené ze zážitků jsou snadněji vybavitelné a mají trvalejší charakter. Tuto odpověď vyznačilo 51 (48,6 %) učitelů. Z důvodu, že se studenti mohou rozvíjet jak v oblasti vědomostní, tak osobnostní a sociální, využívá zážitkovou pedagogiku 31 (29,5 %) dotazovaných učitelů. Díky prostoru pro reflexi, který metoda zážitkové pedagogiky nabízí, si ji volí 21 (20 %) učitelů. Možnosti jiné odpovědi využili 2 (1,9 %) respondenti a byly formulované takto: „motivační prvek“ a „Posiluje vlastenectví, vztah k rodnému místu“. Poslední odpověď se však vztahuje spíše k otázce regionálního učiva, než k metodě zážitkové pedagogiky samotné.

Položka č. 7a	Četnost odpovědí	Relativní četnost v %
poznatky vyvozené ze zážitků mají výhodu v tom, že jsou dlouhodobě zapamatovatelné a snadněji vybavitelné	51	48,6
studenti se mohou rozvíjet nejen v oblasti získávání vědomostí a zkušeností, ale i v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje	31	29,5
dává prostor pro reflexi našich prožitků a řešení vzniklých situací, pokud to považujeme za důležité	21	20
jiná odpověď	2	1,9

Tabulka 3: Důvody využití zážitkové pedagogiky

Vyhodnocení položky č. 7b: „Ze kterých důvodů metodu zážitkové pedagogiky nevyužíváte?“

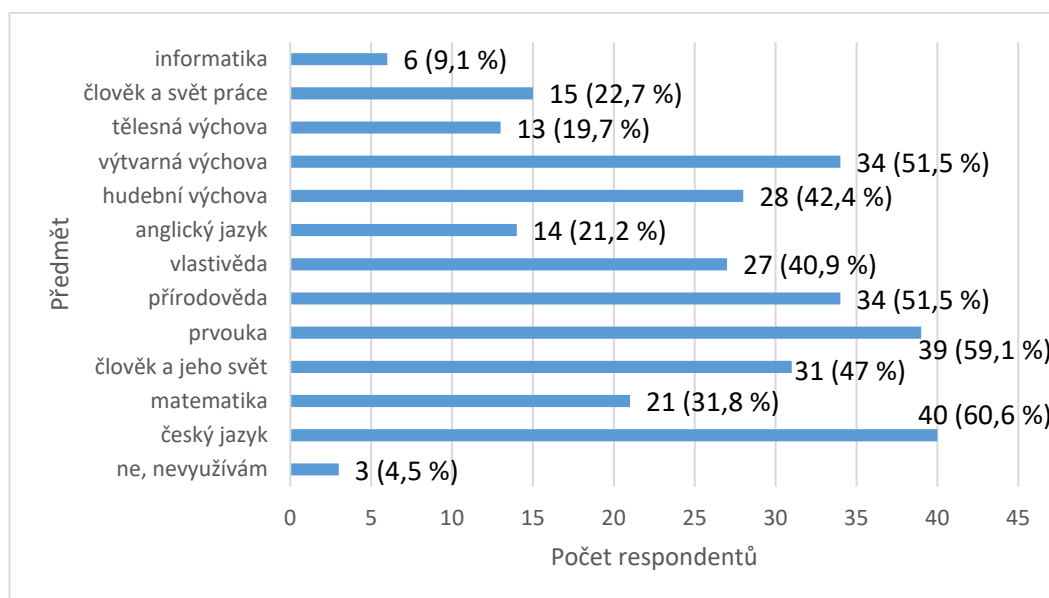
V následující tabulce můžeme vyčíst, že z 11 respondentů jich 6 (54,5 %) nevyužívá metodu zážitkové pedagogiky kvůli časové náročnosti na přípravu. Z důvodu preference již osvědčených výukových metod, ji nevyužívají 4 (36,4 %), a protože ji neznají pouze 2 (18,2 %) učitelé. I zde se nám tedy vyvrací předpoklad, že nejčastějším důvodem, proč učitelé na 1. stupni ZŠ nevyužívají metodu zážitkové pedagogiky při výuce o regionu, je nízké povědomí o této metodě. Naproti tomu se ukázalo, že nejčastěji ji nevyužívají právě z důvodu časové náročnosti. Že by se jim tato metoda nejevila jako dostatečně přínosná, neodpověděl nikdo, zároveň také nikdo nevyužil možnosti jiné odpovědi.

Položka č. 7b	Četnost odpovědí	Relativní četnost v %
časová náročnost na přípravu	6	54,5
neznám ji	2	18,2
z velkého výběru výukových metod se mi nejeví dostatečně přínosná	0	0
mám už své osvědčené výukové metody	4	36,4

Tabulka 4: Důvody nevyužití zážitkové pedagogiky

Vyhodnocení položky č. 8: „Využíváte metodu zážitkové pedagogiky v jiných vyučovacích předmětech? Pokud ano, vyznačte ve kterých.“

Jedním z dílčích cílů výzkumu bylo zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ využívají metody zážitkové pedagogiky v jiných vyučovacích předmětech. To se nám podařilo díky osmé položce, na kterou už opět odpovídalo všech 66 (100 %) respondentů, z nichž pouze 3 (4,5 %) uvedli, že metodu zážitkové pedagogiky nevyužívají. Nejpočetnější odpovědí byl opět předmět český jazyk, který vyznačilo 40 (60,6 %) respondentů. V prvouce ji využívá jen o jednoho méně, tedy 39 (59,1 %) učitelů a ve výtvarné výchově 34 (51,5 %) učitelů. Nejméně učitelů využívá této metody v informatice, konkrétně pak 6 (9,1 %). Opět byly zastoupeny všechny předměty a nebylo využito možnosti jiné odpovědi.



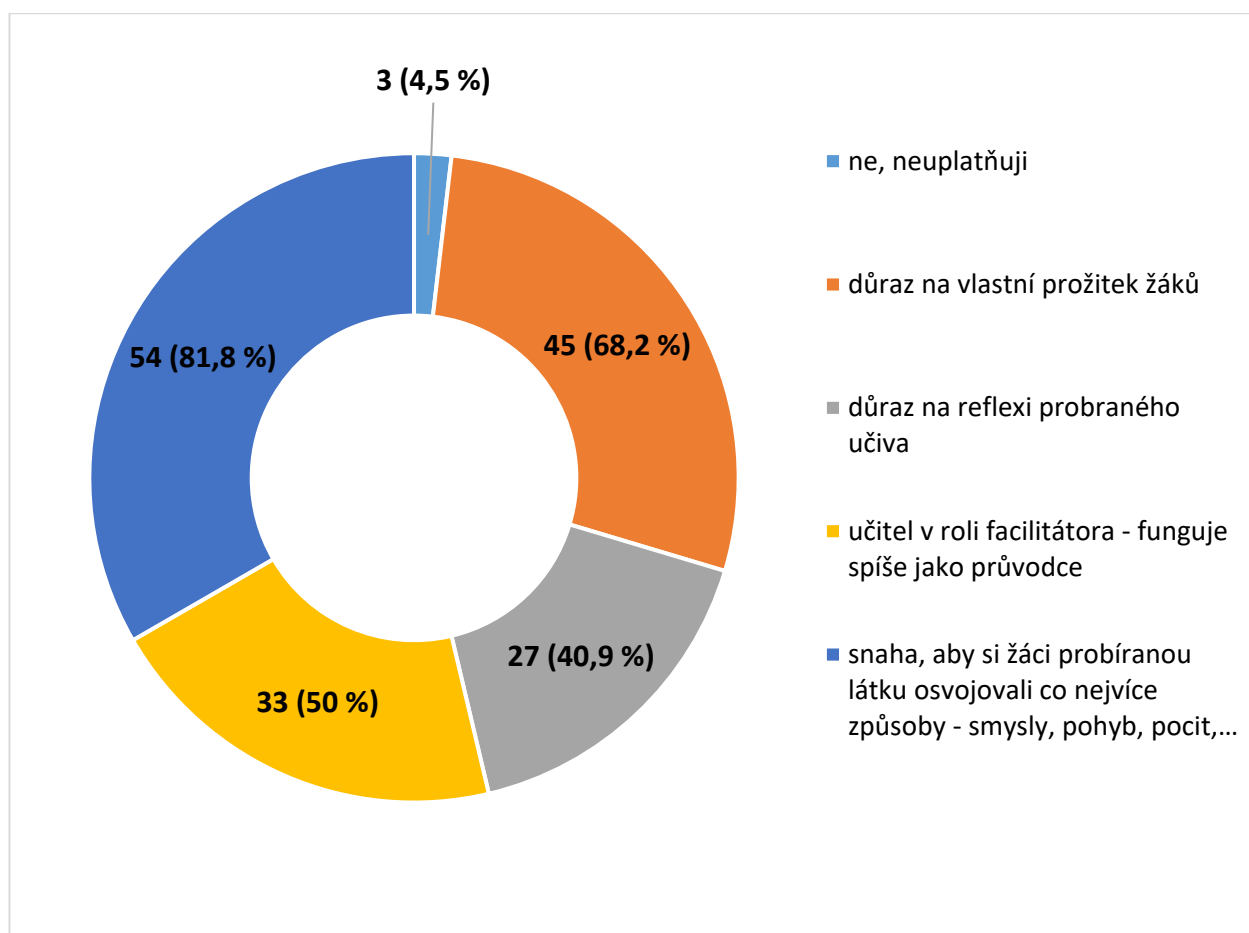
Graf 9: Zážitková pedagogika v jiných vyučovacích předmětech

Vyhodnocení položky č. 9: „Uplatňujete při výuce o regionu některý z následujících principů? Pokud ano, vyznačte který.“

Posledním dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ využívají alespoň některé principy zážitkové pedagogiky. Zjistili jsme, že jednoznačně ano, jelikož pouze 3 (4,5 %) respondenti z výzkumného vzorku odpověděli, že neuplatňují žádný z vybraných principů. Respondenti měli možnost zvolit i více odpovědí. O to, aby si žáci osvojovali vybrané učivo co nejvíce způsoby, se však snaží hned 54 (81,8 %) učitelů, 45 (68,2 %) z nich klade důraz na vlastní

prožitky žáků, a na reflexi probraného učiva pak 27 (40,9 %) učitelů. Rovná polovina, tedy 33 (50 %) učitelů, se při výuce o regionu staví do role facilitátora.

Tímto šetřením se nám potvrdil výzkumný předpoklad, že většina učitelů 1. stupně ZŠ při výuce o regionu klade důraz na to, aby si žáci probíranou látku osvojovali co nejvíce možnými způsoby.



Graf 10: Principy zážitkové pedagogiky

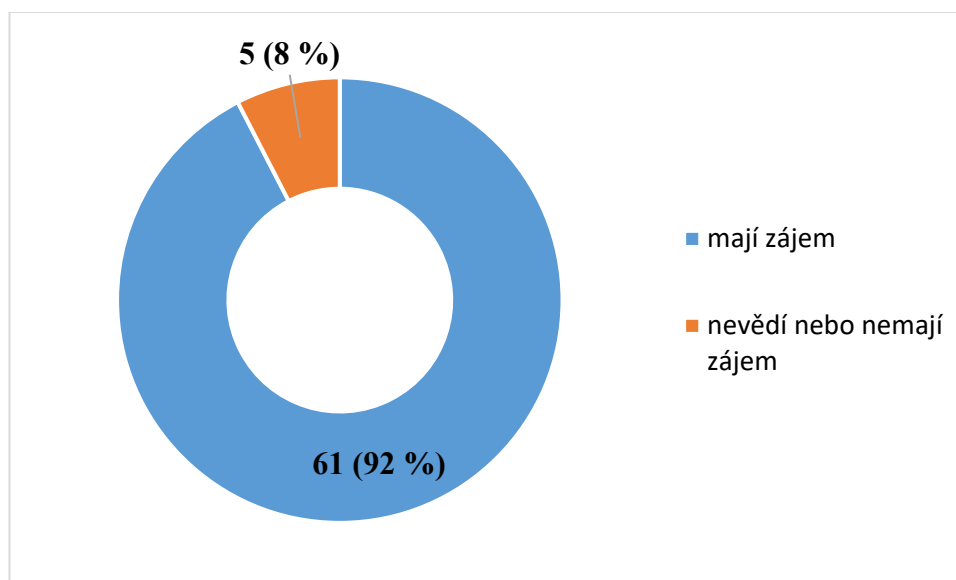
Vyhodnocení položky č. 10: „Měli byste zájem dozvědět se více o možnostech využití zážitkové pedagogiky při výuce o regionu?“

Výsledky u této položky dokazují, že 61 (92 %) učitelů by bylo nakloněných možnostem získávání dalších poznatků, týkajících se různých eventualit využití zážitkové pedagogiky při výuce o regionu. Toto zjištění by se tak mohlo stát podkladem pro další práce, které by už přímo cílily na konkrétní činnosti. Žádný z respondentů nevedl, že by zájem přímo neměl, jen 1 (1,5 %) zvolil odpověď „spíše ne“ a 4 (6,1 %) „nevím“. V tabulce 5 jsou uvedeny počty všech odpovědí

a pro zjednodušení přikládáme graf 11, který odpovědi respondentů rozděluje pouze na ty, kteří by zájem měli a ty, kteří neměli nebo nevědí.

Položka č. 10	Četnost odpovědí	Relativní četnost v %
ne	0	0
spíše ne	1	1,5
nevím	4	6,1
spíše ano	36	54,5
ano	25	37,9

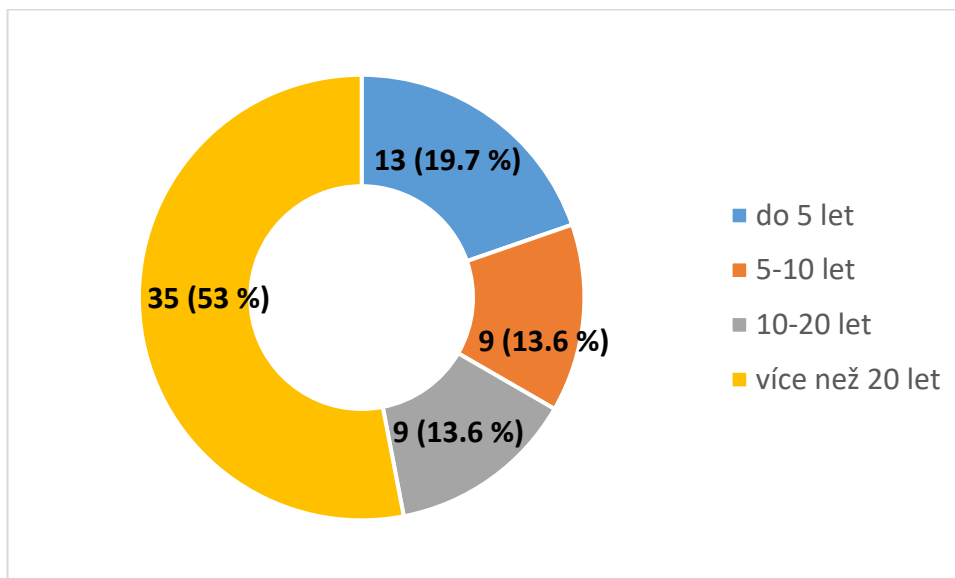
Tabulka 5: Zájem o více informací



Graf 11: Zájem o více informací

Vyhodnocení položky č. 11: „Vyznačte délku Vaší praxe.“

Zajímavým zjištěním se stává fakt, že více než polovina respondentů má praxi nad 20 let. Tuto možnost zvolilo 35 (53 %) učitelů. Druhou nejpočetnější kategorií se stala praxe do 5 let, ke které se hlásí téměř 20 % (13) učitelů. Stejně zastoupenými kategoriemi byly s délkami praxe 5-10 let a 10-20 let. V obou případech se jednalo o 9 (13,6 %) respondentů.



Graf 12: Délka praxe

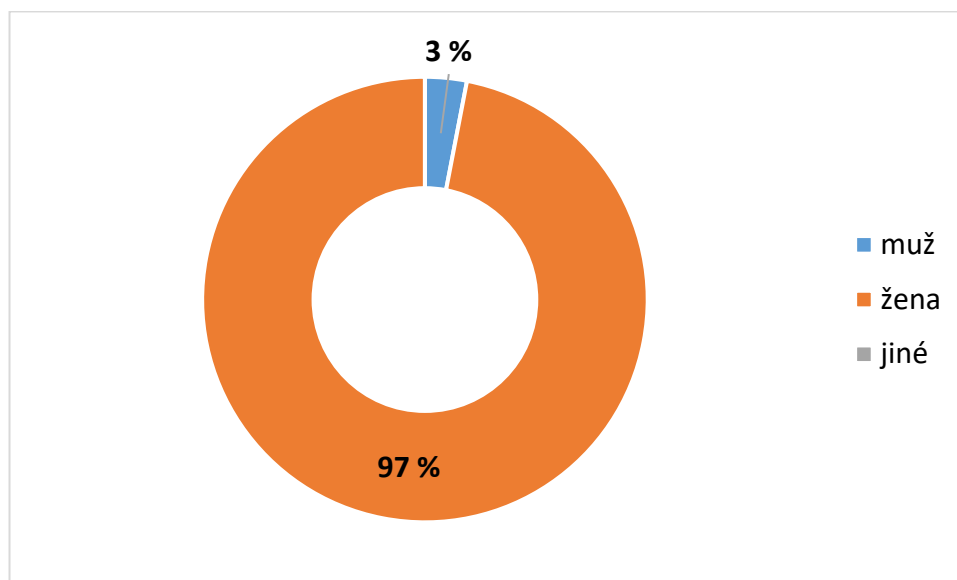
Z tabulky 6 můžeme vyčíst, jak odpovídali respondenti na položku č. 6 („Využíváte při výuce o regionu metodu zážitkové pedagogiky?“) v závislosti na délce praxe. Z výsledků vyplývá, že čím delší mají učitelé praxi, tím častěji zážitkovou pedagogiku využívají, což považujeme za překvapivé.

Četnost využití ZP						Celkový součet
	často	nevyužívám	převážně	stále	zřídka	
Délka praxe						
10-20 let	7		1		1	9
5-10 let	6		1		2	9
do 5 let	6		3		4	13
více než 20 let	19	1	10	1	4	35
Celkový součet	38	1	15	1	11	66

Tabulka 6: Využití zážitkové pedagogiky v souvislosti s délkou praxe

Vyhodnocení položky č. 12: „Vyznačte Vaše pohlaví.“

Z grafu 13 je zřejmé, že se výzkumu zúčastnilo více žen než mužů. Konkrétně 64 (97 %) žen a pouze 2 (3 %) muži. Nikdo z respondentů nevyužil možnosti jiné odpovědi. Oba dotazovaní muži využívají metodu zážitkové pedagogiky při výuce o regionu často.



Graf 13: Pohlaví

6 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Původním cílem empirické části této diplomové práce bylo sestavení a následná realizace zážitkového programu zaměřeného na výuku o regionu. Po hlubším prostudování teoretických poznatků z oblasti zážitkové pedagogiky jsme však usoudili, že realizace skutečně kvalitního a hodnotného zážitkového programu je, vzhledem k nedostatečným zkušenostem v této oblasti, nad autorčiny limity. Stejně tak jsme se rozhodli nezaměřovat se na míru znalostí žáků o svém regionu, jelikož výzkumů na toto téma již bylo zpracováno velké množství a my předpokládáme, že by se naše výsledky nijak zásadně nelišily. V rámci předběžné rešerše zpracovaných metodik, zabývajících se využitím zážitkové pedagogiky ve školské praxi, jsme narazili na komplikaci. Takových materiálů je totiž opravdu velký nedostatek, převážně co se odborné pedagogické veřejnosti týče. K nalezení je několik závěrečných prací, ať už bakalářských či diplomových, které si kladou za cíl využít metodu zážitkové pedagogiky k předání znalostí, například formou projektové výuky, školního výletu či vycházky. Při podrobnějším prostudování těchto prací jsme se však často setkávali s problémem, před kterým odborníci na zážitkovou pedagogiku varují. Domníváme se, že často dochází k záměně zážitku, jakožto primárního prostředku ke splnění cíle, za zážitek, který je spíše vedlejším efektem a prostým zpestřením výuky. Právě vzhledem k nedostatečnému množství metodických materiálů, které by dokazovaly využívání zážitkové pedagogiky ve školské praxi obecně, jsme se na tuto problematiku rozhodli více zaměřit.

Výzkumným problémem se tak stala otázka, zda učitelé v běžné praxi využívají metodu zážitkové pedagogiky při výuce o regionu. Jak jsme předeslali v úvodu čtvrté kapitoly, na propojení regionální vlastivědy se zážitkovou pedagogikou jsme se zaměřili z toho důvodu, že právě tento pedagogický směr integruje racionální hledisko a hledisko emoční. Myslíme si, že propojení těchto dvou konkrétních oblastí, tedy samotné znalosti o regionu a zároveň budování vztahu k němu, je pro výuku o regionu naprosto klíčové.

Údaje byly zjišťovány metodou anonymního dotazníkového šetření, uskutečněného v polovině ledna roku 2022. Šetření probíhalo online formou prostřednictvím profesních skupin na sociální síti Facebook. Dotazník obsahoval 12 položek a celkem byly získány údaje od 66 respondentů.

Prvním dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ zařazují učivo o regionu i do ostatních vyučovacích předmětů. Všech 66 (100 %) dotazovaných uvedlo, že se v nějakém dalším předmětu učivo o regionu věnuje, což také odpovídalo výzkumnému předpokladu. Nejvíce učitelů z výzkumného vzorku se učivem o regionu zabývá v hodinách českého jazyka, konkrétně 56 (84,8 %). Další nejčastěji volené vyučovací předměty byly výtvarná výchova, kterou vyznačilo 44 (66,7 %) respondentů, a matematika se 40 (60,6 %) respondenty.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jak často se učitelé 1. stupně ZŠ učivo o regionu věnují. Na tento cíl byla zaměřena položka č. 3, která nabízela čtyři možné odpovědi: alespoň 1x za rok, alespoň 1x za půl roku, alespoň 1x za měsíc a alespoň 1x za týden. Nejčastěji zastoupenou odpovědí byla „alespoň 1x za měsíc“, kterou zvolilo 35 (53 %) respondentů.

Zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ využívají metody zážitkové pedagogiky v jiných vyučovacích předmětech, bylo třetím dílčím cílem výzkumného šetření. Z celkového počtu 66 dotazovaných pouze 3 (4,5 %) uvedli, že metodu zážitkové pedagogiky nevyužívají. Zbylých 63 (95,5 %) respondentů metodu zážitkové pedagogiky alespoň v nějaké formě využívá, nejčastěji opět v českém jazyce (60,6 %), ale také v prvouce (59,1 %).

Posledním z dílčích cílů bylo zjistit, zda učitelé 1. stupně využívají alespoň některé principy zážitkové pedagogiky. Na tuto otázku zjišťuje odpovědi devátá položka dotazníku, do jejíhož znění jsme záměrně neuvedli, že nabízené odpovědi jsou ve skutečnosti principy zážitkové pedagogiky. Pouze 3 (4,5 %) respondenti uvedli, že žádný z uvedených principů nevyužívají. Naopak o to, aby si žáci osvojovali učivo o regionu co nejvíce způsoby (smysly, pohyb, pocit,...), se snaží hned 54 (81,8 %) dotazovaných učitelů, čímž se nám potvrdil i čtvrtý výzkumný předpoklad.

Druhým výzkumným předpokladem byla domněnka, že nejčastějším důvodem, proč učitelé na 1. stupni ZŠ nevyužívají metodu zážitkové pedagogiky při výuce o regionu, je nízké povědomí o této metodě. Tento předpoklad byl vyvrácen vyhodnocením položky 7b, ze kterého vyplynulo, že 6 (54,5 %) dotazovaných tuto metodu nevyužívá z důvodu časové náročnosti na přípravu. Důležité je však brát v potaz, že metodu zážitkové pedagogiky vůbec nevyužívá pouze 11 (100 %) respondentů. Od ostatních odpovědí se liší pouze dvěma respondenty, tudíž tento výsledek nemá příliš vysokou výpovědní hodnotu.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda učitelé 1. stupně základních škol využívají při výuce o regionu metodu zážitkové pedagogiky. Vzhledem k problematice, kterou jsme naznačili již v úvodu této kapitoly, bylo předpokladem, že většina učitelů 1. stupně ZŠ při výuce o regionu metodu zážitkové pedagogiky nevyužívá. Právě proto je výsledek výzkumného šetření natolik překvapující. Až 65 (98 %) respondentů tvrdí, že metodu zážitkové pedagogiky při výuce o regionu využívá alespoň zřídka. Jelikož jsme s tímto výsledkem v rámci výzkumného šetření nepočítali, nebyl v této práci věnován větší prostor zkoumání konkrétních příkladů, jak učitelé zážitkovou pedagogiku v regionální vlastivědě využívají. Námětem dalšího zkoumání by tak mohla být hlubší analýza této problematiky. Za hlavní aspekt ovlivňující výsledek výzkumného šetření považujeme prostor sociálních sítí, ve kterém byl dotazník šířen. Učitelé, kteří se dobrovolně rozhodnou vyplnit online dotazník, jsou už ze své podstaty aktivnější, mají tudíž i větší předpoklad k využívání různorodějších výukových metod při vyučování. Je možné, že kdyby byli osloveni učitelé z konkrétních základních škol, výsledky ohledně využívání zážitkové pedagogiky v oblasti regionální vlastivědy by nebyly tak pozitivní.

Závěr

Úkolem regionální vlastivědy je seznámit žáky s okolím jejich bydliště, včetně všech jeho historických, geografických i kulturních aspektů. Stejně tak by měl být při výuce kladen důraz na vytváření vztahu k vlastnímu regionu, neboť skrze něj pak dochází k budování přirozené občanské zodpovědnosti každého jedince. Jelikož zážitková pedagogika je směr, který propojuje znalosti a postoje, tedy rovinu racionální s rovinou emoční, jeví se pro využití při výuce o regionu jako ideální metoda. Cílem diplomové práce tedy bylo zmapovat postoj učitelů k využití zážitkové pedagogiky v oblasti regionální vlastivědy na 1. stupni základních škol.

V první kapitole teoretické části jsme stručně shrnuli pojetí vlastivědy jakožto vyučovacího předmětu z historického i současného hlediska. Druhá kapitola se již specifičtěji zabývala učivem o regionu v rámci tohoto předmětu. Nejprve byly vymezeny základní pojmy region, regionální prvek apod. Celá podkapitola byla věnována ukotvení regionálního učiva v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, především se zaměřením na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Obsahem závěru druhé kapitoly byly organizační formy a výukové metody využívané při výuce o regionu. V poslední kapitole teoretické části jsme se zaměřili na zážitkovou pedagogiku. Opět byly vymezeny základní pojmy, v tomto případě především zážitek, prožitek a zkušenost. Nastínili jsme historické kořeny, ze kterých zážitková pedagogika vychází, podrobněji jsme se věnovali metodickému středisku tohoto pedagogického směru, kterým je Prázdninová škola Lipnice. Dále jsme se pokusili přiblížit základní principy a programové prostředky, které jsou pro zážitkovou pedagogiku klíčové.

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ využívají při výuce o regionu metodu zážitkové pedagogiky. Výzkumné šetření jsme provedli formou online sdíleného dotazníku. Naším předpokladem bylo, že většina učitelů 1. stupně ZŠ metodu zážitkové pedagogiky při učivu o regionu nevyužívá. Výsledná data však ukázala, že až 98 % respondentů ji využívá alespoň zřídka, čímž byl náš předpoklad vyvrácen. Došli jsme tak k závěru, že ačkoli se odborná pedagogická veřejnost touto problematikou nezabývá, ve školách je propojení regionální vlastivědy se zážitkovou pedagogikou již běžnou praxí. Výsledky výzkumu by mohly být námětem pro další šetření, jehož předmětem by byly konkrétní příklady tohoto propojení, případně sestavení souboru metodických listů.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Rozšiřování komfortní zóny (upraveno dle France, 2007, s. 29) 43

Seznam tabulek

Tabulka 1: Napětí mezi tradicí a současnou PŠL; ZDROJ: Jirásek (2019, s. 86).....	38
Tabulka 2: Důležitost v souvislosti s četností.....	56
Tabulka 3: Důvody využití zážitkové pedagogiky.....	60
Tabulka 4: Důvody nevyužití zážitkové pedagogiky.....	60
Tabulka 5: Zájem o více informací.....	63
Tabulka 6: Využití zážitkové pedagogiky v souvislosti s délkou praxe.....	64

Seznam grafů

Graf 1: Filtrace vhodných respondentů.....	53
Graf 2: Důležitost výuky o regionu.....	54
Graf 3: Důležitost X nedůležitost.....	54
Graf 4: Četnost výuky o regionu.....	55
Graf 5: Region v jiných vyučovacích předmětech.....	57
Graf 6: Vhodnost zážitkové pedagogiky pro výuku o regionu	57
Graf 7: Využití zážitkové pedagogiky při učivu o regionu.....	58
Graf 8: Četnost využití zážitkové pedagogiky při výuce o regionu.....	59
Graf 9: Zážitková pedagogika v jiných vyučovacích předmětech.....	61
Graf 10: Principy zážitkové pedagogiky.....	62
Graf 11: Zájem o více informací.....	63
Graf 12: Délka praxe.....	64
Graf 13: Pohlaví.....	65

Seznam použité literatury

1. BARTOŠ, Josef, Jindřich SCHULZ a Miloš TRAPL. *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0865-1.
2. BENEŠ, Zdeněk, Daniel DRAHANSKÝ, Jana HAKOVÁ, Milan HANUŠ, Miroslav HANUŠ, Radek HANUŠ, Aleš POKORNÝ a Karel ŠTĚPÁNEK. *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Třetí, doplněné vydání. [Praha]: [Nadační fond Gymnasion], [2016]. Gymnasion. ISBN 978-80-270-0476-8.
3. ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.
4. DOHNAL, Tomáš. *Tři dimenze pojmu rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2437-8.
5. FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
7. HANUŠ, Radek a Jan HRKAL, ed. *Zlatý fond her: [výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice]*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-153-3.
8. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
10. *Ilustrovaná encyklopedie Q-Ž*. Praha: Encyklopedický ústav, 1995. ISBN 80-901647-6-5.
11. JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, 1(1), s. 6-16. ISSN 1214-603X.

12. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
13. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
14. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.
15. LEBEDA, Petr. *Teorie komfortní zóny*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, 3(1), s. 146. ISSN 1214-603X.
16. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
17. MEJSTRÍK, Václav, ed. *Metodika věcného učení a vlastivědy: učebnice pro studium učitelů pro 1. - 5. roč. zákl. devítileté školy na pedagog. fak.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.
18. NEUMAN, Jan, Ladislav VOMÁČKO a Soňa BOŠTÍKOVÁ. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.
19. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
20. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0454-1.
21. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
22. PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0497-1.
23. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
24. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2021.
25. RAŠKOVÁ, Miluše. *Elementární učení o přírodě a společnosti od minulosti k současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1381-7.
26. SETON, Ernest Thompson. *Knihy lesní moudrosti*. Přeložil Miloš ZAPLETAL. Praha: Olympia, 1970.

27. SOJÁK, Petr. *Zážitky v hraničních situacích*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2019, 13(1), s. 53. ISSN 1214-603X.
28. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
29. ŠIMIK, Ondřej. *Člověk a jeho svět – úvod do studia*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-794-9.
30. VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2263-3.
31. VAVRDOVÁ, Alena. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0767-1.
32. *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích*. Praha: Diderot, 1997. ISBN 80-85841-35-5.

Příloha – Dotazník

Využití zážitkové pedagogiky při výuce o regionu

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

do rukou se Vám dostává dotazník, jehož cílem je zjistit, nakolik využívají učitelé 1. stupně ZŠ metodu zážitkové pedagogiky při učivu o regionu. Dotazníkové šetření je součástí diplomové práce, je tedy kompletně anonymní a všechna data z něj získaná budou použita výhradně pro tyto účely. Budu velmi ráda, pokud si najdete pár minut na jeho vyplnění, čímž přispějete k objektivnějšímu uchopení zkoumaného problému.

Za Váš čas i ochotu Vám děkuji.

Anna Dostálová

studentka 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol,
Univerzita Palackého v Olomouci

Učitel/učitelka na 1. stupni ZŠ

1. Pracujete jako učitel/učitelka na 1. stupni ZŠ?

- ano
- ne

Učivo o regionu

2. Za jak důležité považujete věnovat se učivu o regionu?

naprosto nedůležité 1 2 3 4 5 6 7 naprosto důležité

3. Jak často se výuce o regionu věnujete?

- alespoň 1x za rok
- alespoň 1x za půl roku
- alespoň 1x za měsíc
- alespoň 1x za týden

Region v jiných vyučovacích předmětech

4. Věnujete se výuce o regionu i v jiných vyučovacích předmětech než ve vlastivědě? Pokud ano, vyznačte ve kterých.

Možnost vybrat více odpovědí.

- ne, nevěnuji
- český jazyk
- matematika
- člověk a jeho svět
- prvouka
- přírodověda
- anglický jazyk
- hudební výchova
- výtvarná výchova
- tělesná výchova
- člověk a svět práce
- informatika
- jiná odpověď _____

Zážitková pedagogika

5. Je podle Vás metoda zážitkové pedagogiky vhodná pro výuku o regionu?

- ano
- ne
- nevím

6. Využíváte při výuce o regionu metodu zážitkové pedagogiky?

- stále
- převážně
- často
- zřídka

- nevyžívám

Důvody využívání zážitkové pedagogiky

7. Ze kterých důvodů metodu zážitkové pedagogiky využíváte?

Možnost vyznačit i více odpovědí.

- poznatky vyvozené ze zážitků mají výhodu v tom, že jsou dlouhodobě zapamatovatelné a snadněji vybavitelné
- studenti se mohou rozvíjet nejen v oblasti získávání vědomostí a zkušeností, ale i v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje i sebepoznání
- dává prostor pro reflexi našich prožitků a řešení vzniklých situací, pokud to považujeme za důležité
- jiná odpověď _____

Důvody nevyužití zážitkové pedagogiky

7. Ze kterých důvodů metodu zážitkové pedagogiky nevyžíváte?

Možnost vyznačit i více odpovědí.

- časová náročnost na přípravu
- neznám ji
- z velkého výběru výukových metod se mi nejeví dostatečně přínosná
- mám už své osvědčené výukové metody
- jiná odpověď _____

Zážitková pedagogika v jiných vyučovacích předmětech

8. Využíváte metodu zážitkové pedagogiky v jiných vyučovacích předmětech? Pokud ano, vyznačte ve kterých.

Možnost vybrat více odpovědí.

- ne, nevyžívám
- český jazyk
- matematika
- člověk a jeho svět
- prvouka

- přírodověda
- vlastivěda
- anglický jazyk
- hudební výchova
- výtvarná výchova
- tělesná výchova
- člověk a svět práce
- informatika
- jiná odpověď _____

Principy zážitkové pedagogiky

9. Uplatňujete při výuce o regionu některý z následujících principů? Pokud ano, vyznačte který.

Možnost vyznačit i více odpovědí.

- ne, neuplatňuji
- důraz na vlastní prožitek žáků
- důraz na reflexi probraného učiva
- učitel v roli facilitátora – funguje spíše jako průvodce
- snaha, aby si žáci probíranou látku osvojovali co nejvíce způsoby – smysly, pohyb, pocit,...
- jiná odpověď _____

10. Měli byste zájem dozvědět se více o možnostech využití zážitkové pedagogiky při výuce o regionu?

- ne
- spíše ne
- nevím
- spíše ano
- ano

Demografické údaje

11. Vyznačte délku Vaší praxe.

- do 5 let
- 5-10 let
- 10-20 let
- více než 20 let

12. Vyznačte Vaše pohlaví.

- muž
- žena
- jiná odpověď _____

Děkuji za Váš čas i ochotu při vyplňování dotazníku.

Nezapomeňte, prosím, kliknout na tlačítko „odeslat“.

Anotace

Jméno a příjmení:	Anna Dostálová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název závěrečné práce:	Využití zážitkové pedagogiky v oblasti regionální vlastivědy na prvním stupni ZŠ
Název závěrečné práce v angličtině:	The use of experiential learning in regional homeland studies at Primary Schools
Anotace závěrečné práce:	Tato diplomová práce je zaměřena na využití zážitkové pedagogiky v oblasti regionální vlastivědy. Teoretická část blíže seznamuje s vlastivědou jakožto vyučovacím předmětem, učivem o regionu a zážitkovou pedagogikou. V empirické části je prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťováno, zda učitelé 1. stupně ZŠ metodu zážitkové pedagogiky při učivu o regionu využívají.
Klíčová slova:	region, učivo o regionu v RVP ZV, vlastivěda, zážitková pedagogika, zážitkové vzdělávání
Anotace závěrečné práce v angličtině:	This Diploma Thesis is focused on use of experiential learning in regional homeland studies. The theoretical part acquaints with homeland studies as a subject, learning about the region and experiential pedagogy. In the empirical part, through a questionnaire survey, it is detected whether primary school teachers use the method of experiential learning when teaching about the region.

Klíčová slova v angličtině:	region, teaching about the region in RVP ZV, homeland studies, experiential pedagogy, experiential learning
Přílohy vázané v práci:	Příloha - Dotazník
Rozsah práce:	75 stran + 6 stran příloha
Jazyk práce:	český