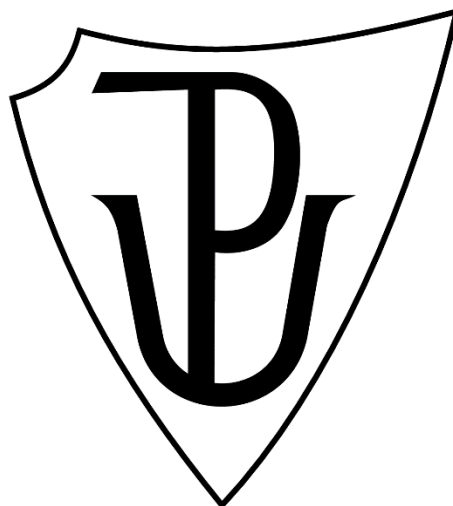


UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky



Diplomová práce

Sára Kujelová

Využití prvků zážitkové pedagogiky v oblasti environmentální výchovy
na 1. stupni ZŠ

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje

V Olomouci dne.....

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování podnětných a cenných rad, za její čas a hlavně lidský přístup a podporu.

Dále děkuji respondentům ze všech základních škol za jejich čas a ochotu spolupracovat v rámci dotazníkového šetření pro mou diplomovou práci.

OBSAH

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	9
1.1 Pojem zážitková pedagogika	9
1.2 Psychologická hlediska zážitkové pedagogiky	10
1.3 Srovnání klasické výuky se zážitkovou	13
1.4 Historie zážitkové pedagogiky v zahraničí	14
1.5 Historie zážitkové pedagogiky v České republice	17
1.5.1 Prázdninová škola Lipnice	19
1.6 Využití zážitkové pedagogiky	20
1.6.1 Kde lze využít zážitkovou pedagogiku	20
1.6.2 Specifika využití zážitkové pedagogiky v edukačním procesu primární školy	20
1.7 Vliv zážitkové pedagogiky na žáky mladšího školního věku.....	26
1.7.1 Vliv zážitkové pedagogiky na rozvoj kompetencí žáků mladšího školního věku	26
1.8 Zneužití zážitkové pedagogiky	28
2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ.....	29
2.1 Znaky environmentální výchovy.....	29
2.2 Environmentální výchova v kontextu kurikula (cíle, výstupy, ...).	30
2.2.1 Environmentální výchova na 1. stupni ZŠ	35
2.3 Historie environmentální výchovy ve světě.....	36
2.3.1 Historie environmentální výchovy v Čechách	37
2.4 Současné pojetí environmentální výchovy v primárním vzdělávání.....	38
Otázky realizace environmentálního vzdělávání	40
2.5	40
2.5.1 Metody, formy a prostředky environmentální výchovy	40
2.6 Environmentální výchova ve Finsku	43
3 ŽÁK MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	44

3.1	<i>Charakteristika žáka mladšího školního věku</i>	44
3.2	<i>Obecná charakteristika žáka mladšího školního věku</i>	45
3.2.1	<i>Tělesný růst</i>	45
3.2.2	<i>Motorický vývoj</i>	45
3.2.3	<i>Kognitivní vývoj</i>	45
3.3	<i>Užší charakteristika žáka mladšího školního věku</i>	50
3.3.1	<i>Charakteristika šestiletého dítěte</i>	50
3.3.2	<i>Charakteristika sedmiletého dítěte</i>	50
3.3.3	<i>Charakteristika osmiletého dítěte</i>	51
4	UČITEL 1. STUPNĚ ZŠ	52
4.1	<i>Osobnost učitele 1. stupně</i>	52
4.2	<i>Profesní kompetence učitele 1. stupně</i>	53
4.3	<i>Role primárního pedagoga v rozvoji environmentální senzitivity</i>	55
4.4	<i>Učitel jako průvodce pro žáka 1. stupně</i>	56
	PRAKTICKÁ ČÁST	59
5	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	59
5.1	<i>Cíle výzkumného šetření</i>	59
5.2	<i>Vytyčené hypotézy</i>	59
5.3	<i>Metodologie práce</i>	61
5.4	<i>Charakteristika výzkumného vzorku</i>	61
5.5	<i>Popis vzorku</i>	62
6	VÝSLEDKY ZÍSKANÝCH DAT	65
6.1	<i>Analýza dotazníkového šetření</i>	65
	<i>Analýza vybraných školních vzdělávacích programů</i>	86
6.2	86
6.3	<i>Statistické ověření stanovených hypotéz</i>	92
7	SHRNUTÍ A DISKUZE	96
7.1	<i>Limity studie a návrh pro další studie podobného druhu</i>	99
7.2	<i>Doporučení do praxe</i>	99

ZÁVĚR.....	101
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	103
SEZNAM ZKRATEK.....	108
SEZNAM TABULEK	109
SEZNAM GRAFŮ.....	110
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	111
SEZNAM PŘÍLOH.....	112
ANOTACE	128

Úvod

Životní prostředí se zhoršuje. V mořích je spousta mikroplastů a kvůli velkému množství lidí na planetě přibývá odpadu. Dnešní doba si však všímá životního prostředí jako nikdy předtím a snaží se přírodu chránit, a také proto vznikly zákony na ochranu životního prostředí. Aby to však fungovalo, je zapotřebí každá individualita a správný vzor dospělých jedinců. Každý takový jedinec utváří prostředí, ve kterém žije, a každý dospělý jedinec může utvářet charakter i toho nejmenšího dítěte. Klíč ke změně tkví v každodenním staráním se o prostředí, a především ve výchově a vzdělávání. Environmentální výchova je sice až druhotným názvem nadpisu této práce, ale tvoří jeho neodmyslitelnou součást. Potřeba chránit přírodu a vzdělávat o tom jedince již od útlého věku je důležitější, než by se mohlo zdát. Jedině takovým přístupem můžeme dosáhnout změny, nebo se alespoň můžeme snažit, aby se život měnil k lepšímu, a ne k horšímu. Podstatný vliv má tedy kromě rodiny dítěte také škola, kde dítě tráví velkou část svého života a kde by se mělo učit o tom, jak může přírodu samo chránit.

Spojitosť environmentální výchovy a zážitkové pedagogiky je velmi úzká, jelikož si žáci nejčastěji skrze prostředí okolo sebe utváří zážitky, které jim mohou zůstat vryty do paměti po celý život. Je známo, že to, co člověk zažije „na vlastní kůži“, si pamatuje mnohem lépe, než kdyby si to například jen přečetl či poslechl. Učení se zážitkem je proto velmi prospěšné a účinné pro nabývání znalostí a dovedností. V České republice je však převážná část výuky na základní škole orientovaná pasivním přijímáním informací z úst učitele v prostředí učebny. Taková výuka žáky většinou demotivuje a ke konci vyučování jim výklad začne již splývat. Informace si po skončení hodiny někdy ani nepamatují. Autorka této práce se proto domnívá, že využívání zážitkové pedagogiky může žáky nejenom bavit, ale zároveň se skrze aktivní zapojení snáze naučí nové vědomosti.

Téma této práce bylo vytvořeno na základě autorčiných dlouholetých zkušeností v rámci zážitkových táborů pro děti, ozdravném pobytu pořádaném organizací Rozchodník a nedávnou zkušeností s finským vzdělávacím systémem, se kterým se autorka práce seznámila v rámci Erasmu. Ve Finsku jsou děti často vzdělávány venku, kde také tráví každou přestávku od léta až do zimy i za nepřízně počasí. Především žáci mladšího školního věku venku tráví opravdu hodně času, což dle místních učitelů přispívá k rozvoji jejich motorických schopností a snížení psychického napětí. Tamní pedagogika se orientuje především na zážitek.

Záměrem této práce je přiblížit povahu zážitkové pedagogiky, přesvědčit čtenáře, že zážitková pedagogika není pouze „hraní si s dětmi“ a odhalit její kouzlo v pravém slova smyslu.

Úmyslem je také proniknout do současného pojetí environmentální výchovy na českých školách a vyzdvihnout důležitost této problematiky.

Jako hlavní cíl práce si autorka stanovila zjištění míry využitelnosti prvků zážitkové pedagogiky ve výuce žáků mladšího školního věku na českých základních školách.

Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je cílem předložit na základě studia odborné literatury teoretický rámec zpracované problematiky. Teoretická část se dělí na čtyři hlavní kapitoly. První kapitola předkládá informace o zážitkové pedagogice, o její historii, způsobu využití, o jejím vlivu na žáky mladšího školního věku a také její srovnání s výukou klasickou. Druhým segmentem teoretické části je environmentální výchova na 1. stupni základních škol, její znaky, historie, současné pojetí, realizace u nás a ve Finsku. Třetí kapitolou je pak charakteristika samotného žáka mladšího školního věku, který je středobodem jak zážitkové pedagogiky, tak environmentální výchovy. Čtvrtá hlavní kapitola je pak zaměřena na učitele 1. stupně, na jeho roli ve škole, charakteristiku, profesní kompetence a roli v rámci rozvoje environmentální senzitivity.

Poznatky z teoretické části byly dále využity pro tvorbu praktické části. Tato část se již konkrétně zaměřuje na zjištění míry využitelnosti zážitkové pedagogiky na základních školách a v rámci dotazníkového šetření na názory učitelů na chození dětí ven. Součástí praktické části je i analýza školních vzdělávacích programů s ohledem na implementaci průřezového tématu environmentální výchova a zařazování zážitkové pedagogiky do edukačního procesu na 1. stupni základních škol.

V závěru práce jsou uvedeny limity, jež práci provázely a také doporučení, které je možné zmínit v souvislosti s touto prací.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části autorka předkládá základní poznatky předem vymezené problematiky. Na základě rozšířeného vhledu do vybraného tématu vznikl vymezený rámec informací, které autorka rozčlenila do čtyř kapitol. Teoretická část pojímá poznatky o zážitkové pedagogice, environmentální výchově, žákovi mladšího školního věku a učiteli 1. stupně základních škol.

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

V této kapitole se autorka věnuje vymezení základní terminologie pojmu zážitková pedagogika. Srovnává ji s klasickou výukou, zabývá se její historií u nás a v zahraničí, zaměřuje se také na způsob jejího využití, její vliv na žáky mladšího školního věku a na rozvoj kompetencí těchto žáků. Závěr kapitoly předkládá možné hrozby ve zneužití zážitkové pedagogiky.

1.1 Pojem zážitková pedagogika

Pojem zážitková pedagogika se v publikacích a také v praxi nahrazuje synonymy, jimiž jsou například učení prožitkem, zážitkem, zážitkově pedagogické učení, zkušenostní učení, výchova výzvou nebo dobrodružstvím. Význam těchto termínů se trochu liší, nicméně v této kapitole je budeme považovat za sobě ekvivalentní.

Již v roce 1976 David Kolb vyzkoumal, že 80 % poznání získáváme z vlastních prožitků, které pak přeměníme do poznatků, podle kterých jednáme. Poznatky, které mají svůj původ v zážitcích si zapamatujeme na daleko delší dobu, a tedy si na ně i snadno vzpomeneme. Důkaz můžeme najít ve výzkumu IBM a UK Post, který *„potvrdil, že si po třech měsících vybavíme až šestkrát více toho, co jsme zažili než informací, které jsme jen slyšeli.“* Poznatky jsou tedy velmi důležité a díky nim došlo k vytvoření tzv. zážitkové pedagogiky, která je charakteristická nikoliv aktivitou učitele či lektora, ale aktivitou žáka. Žák není jako při klasickém vzdělávání jen pasivním posluchačem a příjemcem informací. Ale aktivně se podílí na vyluštění různých úkolů a problémů. Poté následuje hodnocení neboli reflexe, kdy se prožitek mění do formy využitelné v praxi (Svatoš, Lebeda, 2005, str. 17).

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, jenž není samostatným pedagogickým odvětvím. Pedagogika skrze zážitek má nejbliže k oborům jako je pedagogika volného času a mimoškolní pedagogika. Postupy obohacené zážitkem lze ale také využít i ve vyučování ve školním prostředí, což vede k nabytí zkušeností použitelných v budoucím životě. Důležité je upozornit na to, že prožitek není cílem, ale pouze nástrojem. Cílem je starořecký výchovný

ideál neboli kalokagathia, jež klade důraz na komplexní rozvoj osobnosti. Tohoto a dalších cílů můžeme dosáhnout ve kterémkoliv prostředí a v různorodých sociálních skupinách pomocí nejrůznějších prostředků, jako je např. hra, modelové situace, dramatizace, diskuse, besedy a samozřejmě také sebezpoznáním a týmovou spoluprací (Gymnasion, 2004). Jádro zážitkové pedagogiky tkví v poskytování zkušeností, které nám chybí (Slejšková a kol, 2011).

Zážitková pedagogika je vnímána jako teorie výchovy prožitkem (výchova k prožívání), která umožňuje daný, záměrný prožitek cíleně vyvolat, zpracovat a přenést do širšího kontextu a do zkušeností (Hanuš, Chytilová, 2009).

Učení zážitkem se ve školách praktikuje již přes 40 let, což vypovídá o tom, že se učitelé intuitivně domnívali, že takovéto učení je pro žáky obohacující a zapamatují si tak více informací. Nicméně do roku 2019 nebyla provedena žádná studie, která by potvrdila, že tento způsob učení má skutečně lepší dopad na výsledky studentů. Tentýž rok byl publikován empirický výzkum, který zkoumal několik set tisíc článků a tezí o zážitkovém vzdělávání v průběhu 43 let. Meta analýza zjistila, že aktivity zážitkového učení mají skutečně velmi pozitivní dopad na studijní výsledky žáků, které jsou téměř o polovinu vyšší než při klasické výuce (Burch a kol, 2019, str. 239). Přestože je pro učitele obtížnější připravit zážitkový program, žák je více motivován vlivem zážitkového vzdělávání a může získat více myšlenkových dovedností.

Zážitková pedagogika je jednou z aktivizačních metod. Kromě ní existují i další, které můžeme dělit dle několika hledisek. Nejvíce používané dělení je následovné:

- podle náročnosti přípravy (času, materiálového vybavení, pomůcek nutných pro realizaci);
- podle časové náročnosti samotného průběhu ve výuce;
- podle zařazení do kategorií (hry; situační, diskusní, inscenační metody; problémové úlohy);
- podle účelu a cílů použití ve výuce (k diagnostice, opakování, motivaci, jako nové formy výkladu, odreagování) (Kotrba, Lacina, 2007)

1.2 Psychologická hlediska zážitkové pedagogiky

Jednou z nejvýznamnějších oblastí osobnosti člověka je z pedagogického hlediska motivace. Pokud nás zajímá, proč se jedinec chová tak nebo tak, a jaké jsou vlastně modely jednání žáků a studentů, zajímají nás motivy jednání. Motivace zaujímá významný článek v zážitkové pedagogice. Jestliže bychom si chtěli slovo motivace blíže specifikovat, tak v doslovném překladu z latiny „motivus“ a jeho části „moveo“, znamená „hýbám“ a „movere“

– „pohybovat“. Obrazně bychom mohli říci, že se jedná o hybné síly chování, a tedy, že motivy hýbou naším jednáním. Díky motivaci dochází ke změně stavu organismu. Jestliže člověk vidí cíl, který je smysluplný, a cítí k němu silné nutkání, je vyzýván svou vnitřní silou, jež se nazývá motivace. Člověk chce, což je první fází. Poté nastává fáze – musím. V této fázi člověk přemýšlí a plánuje postup a činnosti, které musí udělat, aby dosáhl cíle. Cíl na člověka působí jako naplnění a výzva. Po dosažení cíle nastává záplava štěstí, které je tím větší, čím více do toho dal daný jedinec času. Také se zlepšuje vlastní sebehodnocení a sebepojetí. Člověk se cítí sebevědomě a má velkou radost. Motivory také úzce souvisí se strukturou našich potřeb (Hanuš, Chytilová, 2009).



Obrázek 1 Maslowova pyramida [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida

Potřeby, které jsou v pyramidě umístěné nejvýše, se stanou důležitým zdrojem motivace až tehdy, když jsou alespoň částečně uspokojeny potřeby, které leží v pyramidě níže. Ve výchově hraje motivace velmi významnou a také nezastupitelnou roli. Motivace nám umožňuje jednat, růst a rozvíjet se. Motivace se projevuje i u malého dítěte, které poznává svět, táže se, je zvědavé, prohlíží si věci, aby zjistilo, co to je nebo co to dělá. Motivace je téměř pudová potřeba a často se u lidí vytrácí již v mladém věku. Proto přicházejí na řadu prostředky, které člověka motivují.

Hanuš a Chytilová (2009) sepsali ve své publikaci deset zákonů motivace:

- „*Chcete-li motivovat, musíte být sami motivováni.*
- *Úspěch motivuje.*
- *Motivace má dvě stádia – vytyčit cíl a ukázat, jak cíle dosáhnout.*
- *Uznání motivuje.*

- *Motivace je nikdy nekončící proces.*
- *Vlastní účast motivuje.*
- *Každý pokrok musí být zřetelně viditelný.*
- *Výzva k akci motivuje jen tehdy, je-li možno zvítězit.*
- *Ztotožnění se se skupinou motivuje.“*

Největším klíčem vnější motivace pro motivování žáků, studentů a účastníků projektu je vlastní osobnost učitele. U pedagoga mohou vzniknout největší chyby, protože on je ten, který hru, program a výuku uvádí.

Mezi prostředky motivace patří film, videozáznam, rozhlasová hra, kniha, povídka, báseň, fotografie, obrazy, legenda, myšlenka, hudba, přednáška, lektor, scénka, hra, vlastní zapojení a vlastní prostředí. Tyto prostředky motivace jsou vhodné pro program zážitkové pedagogiky.

Motivace má za úkol u krátkodobých zážitkově pedagogických projektů (kurzy, semináře) zvýšit emoční bilanci člověka nebo skupiny z jejich každodenně prožívané hodnoty emoční bilance na úroveň stavu „plynutí“. U motivace jde hlavně o to, abychom změnili emoční stav jedince a skupiny do jiné úrovně. Tou se myslí ať už pozitivní, tak negativní emoční náboj. Tvoříme situace, kterými chceme vyvolat smutek, vážnost a někdy také strach atd. V rámci každé hry či programu a aktivity je cílem probudit jinou oblast lidské dimenze, buď fyzické síly, nebo psychické síly (někdy kombinace). Ani negativní emoční náboje nejsou v tomto případě špatné, protože jejich překonávání velmi posiluje rozvoj osobnosti. Zvládne-li jedinec či skupina náročné zátěžové situace, vyrovná-li se s nimi, pak je výsledný emoční náboj velmi vysoký a také pozitivně orientovaný. Tyto situace totiž simulují skutečné životní situace, které nejsou vždy jednoduché (Hanuš, Chytilová, 2009). Motivace má také přímou provázanost s úspěšným učením, protože žáci jsou motivováni se učit tím, že vědí, proč to dělají. Sami se chtějí učit a jsou si vědomi, že se jim to v jejich budoucím životě bude „hodit“.

Charakter člověka vytvářejí volní vlastnosti. Také záleží na rozumových schopnostech jedince. Vůle má několik tzv. „podtypů“, vlastností, jimiž jsou cílevědomost, rozhodnost, samostatnost, zásadovost a vytrvalost. Tyto vlastnosti se díky životním zkušenostem posilují nebo rozvolňují. Propojení mezi vlastnostmi vůle a zážitkovou pedagogikou můžeme jistě nalézt, protože právě zážitková pedagogika se ve svých programech snaží posilovat žákovu samostatnost. Snaží se také o to, aby se žák naučil rozhodovat nebo posiluje žákovu vytrvalost a trpělivost v podobě dotáhnutí práce do konce.

1.3 Srovnání klasické výuky se zážitkovou

V tradičním vyučování je hlavní postavou všeho dění učitel či lektor, který předkládá žákům své vědomosti a poznatky. Pedagog je tedy aktivní, kdežto student zastává roli pasivního posluchače, jehož úkolem je poznatkům porozumět a zapamatovat si je. Mnohdy to dopadá tak, že žáci využívají metodu memorování učiva, zatímco nechápou jeho význam. Podle Echazarra je učení se nazpaměť vhodné uplatnit v matematice, kdy toto studium pomáhá si rychleji vybavit matematické operace, a tak zrychlit proces počítání. Je ovšem důležité látku pochopit nejen povrchově, ale i komplexně do hloubky a všech směrů. Proto bychom žáky měli podněcovat k vyhledávání řešení, propojovat myšlenky a objevovat významy. U tohoto poznatku se můžeme pozastavit nad citátem Alberta Einsteina, který řekl: „Vědět může každý blázen. Důležité je porozumět“ (1536) (Alfonso Echazarra a kol., 2016)

Klasické neboli tradiční vyučování, které je časté a je nám dobře známé, je možno nazývat transmisivním vyučováním. Je staré stejně jako lidstvo samo. Pro toto vyučování je také charakteristické, že jsou žákovi zprostředkovány už hotové vědomosti a dovednosti a žáci si tak přímo osvojují návyky. Žáci tedy pasivně přijímají hotové poznatky. Mezi znaky klasického vyučování řadíme například:

- Koncentrace učitele na učební osnovy a na obsah vyučování. To, jak žák zvládá látku, je však v pozadí, protože pedagog je zaměřen na plnění učebních osnov a nemá prostor na potřeby žáků.
- Výklad je nejvíce používanou metodou ve vyučovacím procesu, protože je rychlý a nejsnadnější na přípravu i realizaci.
- Snadno může vzniknout neočekávaná nepříjemnost nebo překážka z důvodu chvilkové indispozice učitele nebo chvilkové nepozornosti žáků.
- Není mnoho možností, jak se přizpůsobit tempu učení u každého žáka ve třídě. Učitel používá jedno tempo pro všechny a obrací se na průměrné a slabé žáky.
- Hůře se kontrolují vědomosti. Učitel nemůže při využití tradičních metod ověřit všechny výsledky.
- Takováto výuka žákům neposkytuje rozvoj aktivních, samostatných ani tvůrčích schopností.
- Nejčastěji se používá frontální výuka.
- Tvoří základ vyučovacího procesu a zahrnuje vyváženou kombinaci všech výukových strategií v tom neoptimálnějším zastoupení (Pecina, Zormanová, 2009).

Výukové strategie používané v transmisivním pojetí jsou metody slovní (vyprávění, rozhovor atd.), metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování atd.) a metody dovednostně-praktické, mezi které řadíme napodobování nebo manipulování (Pecina, Zormanová, 2009).

Dalším přístupem ve vyučování je konstruktivistické vyučování, při kterém si žáci poznatky a informace hledají sami. Podle Peciny a Zormanové (2009) „*Konstruktivisté vyzdvihují to, že učení je aktivní, záměrný, sociální proces konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností. Tato činnost je silně individuální, ... To vše dohromady vytváří originální jedinečný pohled na svět.*“ Využívají se postupy, které aktivizují žáka a vedou ho k tvořivosti, samostatnosti, představivosti a logickému myšlení. Do této oblasti zahrnujeme i zážitkové učení, kde se klade důraz nikoli na učitele, ale na akci žáka. Pedagog není nad žákem nadřazený, ale je mu partnerem, tudíž má žák více prostoru k sebevyjádření. Výuka tohoto typu je živá a akční. Má schopnost žáka vtáhnout do děje, motivovat ho a vzbuzovat jeho zájem o učivo. Dle Slejškové a kol. (2011) se prožitky, které žák zažije, vstípní do paměti daleko kvalitněji a na delší dobu než ty, které přijímáme v rámci frontální výuky. Zážitky se přeměňují na zkušenosti, s nimiž můžeme dále pracovat a vybavovat si je v průběhu dalších hodin. Třída se při zážitkovém učení mění z pasivních posluchačů na spolupracující účastníky dění a vznikají různé interakce mezi členy, kteří se učí vzájemnému respektu a nabývají společné zážitky. Kolektivní prožitky skupinu sjednocují.

1.4 Historie zážitkové pedagogiky v zahraničí

Historické kořeny zážitkové pedagogiky lze nalézat již v dobách antiky a renesance. Za opravdové začátky můžeme považovat až první polovinu 20. století, kdy s myšlenkami této pedagogiky začal vystupovat pedagog Kurt Hahn (Činčera, 2007). Hahn se narodil 6. 6. 1886 v Berlíně. Důvodem, proč Kurt Hahn jako první uvažoval o kontextu zážitku jako prostředku k učení, byl ten, že již jako žák byl nespokojen s formou výuky. Vyučování, kterým procházel, bylo založeno na autoritách. Přál si, aby byla výuka více orientována na přírodu. Když onemocněl těžkým úžehem z důvodu pobytu v uzavřených tmavých prostorách školy, názor na potřebu změny školního vzdělávání v něm stále více sílil. Tyto myšlenky se později objevovaly v jeho výchovných pojetích a staly se klíčovými pro jeho filozofii. Jeho teze byly ovlivněny a inspirovány několika filozofy a pedagogy. Nejvíce na něj působila tvrzení Platóna, jež se týkala souladu tří částí duše:

- hlavy: centrum rozumu, idea moudrosti;
- hrudi: centrum vůle, idea odvahy;

- břicha: centrum žádostivosti, idea uměřenosti.

Výchova má podle Hahna význam ve schopnosti skrýt mladého člověka před vším špatným. (Činčera, 2007)

Přestože byl Kurt Němec, velkou část svého života pobýval ve Velké Británii. Byl proti Hitlerovi, a proto byl uvězněn a následně vyhnán z Německa. Tam se zabýval kromě pedagogiky i politikou. Během svého života založil několik škol a důležitých projektů. Byly to celosvětově známé soukromé střední školy, například Škola na zámku Salem v Německu nebo Škola v Gordonstounu ve Skotsku. Tyto školy se řídily koncepcí pedagogiky zážitkem (Zážitkově pedagogické přístupy). Dále založil tzv. Kuzschule, což byly krátkodobé čtyřtýdenní školy/kurzy pro mladé lidi ve věku od 16 do 21 let. Tyto kurzy byly opět založeny na konceptu tzv. prožitkové terapie (Vážanský, 1992). Kurt založil také mezinárodní školy Atlantic College např. ve Walesu a Singapuru.

V průběhu 2. světové války byly „kurschule“ poskytovány pod nově vzniklou organizací s názvem Outward Bound ve význačném centru ve Walesu (Hanuš, Chytilová, 2009). Prvotně byla tato hnutí určena pro cvičení britských námořníků, aby se naučili nezbytné dovednosti k přežití potřebné během 2. světové války. Posléze se stala v mezinárodním kontextu jednou z nejvýznamnějších, jež se řídí myšlenkami prožitkové výchovy. Outward Bound začala pořádat kurzy pro mládež i dospělé, kteří byli vystavováni různým výzvám v prostředí přírody formou lanových překážek, expedicemi do divočiny či sjezdy divokých řek (Činčera, 2007). Hahn zjistil, že náročná a dobrodružná situace v přírodě vzbuzují v člověku více sebevědomí, soucit a utužují vztahy s vrstevníky. Programy Outward Bound procházely postupem času několika změnami a nyní jsou dostupné například firmám pro jejich teambuildingy, pro teenagery, ale i pro lidi, kteří se dostávají z alkoholismu, nebo pro mládež, jež je odsouzená. Organizace se doposud rozšířila do více než 30 zemí světa a své zastoupení má od roku 1991 i v České republice, pod již dříve zmíněnou organizací Prázdninová škola Lipnice. Outward Bound je založena na dvou základních principech:

- *„člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá,*
- *jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce“* (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 23).

Na počátku 70. let 20. století vznikla ve Spojených státech Amerických další organizace s názvem Projekt Adventure, která měla za cíl najít využití prožitkové pedagogiky v podmínkách školy a v dalších vzdělávacích institucích. Tento projekt vychází z principů Outward Bound. Zakladatelé tohoto nového projektu byli původně instruktoři Ouward Bound. Rohnke, Schoel, Hentonová a další změnili metodiku a vytvořili v průběhu několika let systém

aktivit, které rozvíjí týmový potenciál formou zážitkové pedagogiky a využívá její principy ve škole, při terapiích, rekreacích a v rámci tělesné výchovy pro americké prostředí (Činčera, 2007).

Ve 20. století působil v Americe pedagog John Dewey. Byl stejně jako Kurt Hahn předním zastáncem zážitkové pedagogiky, který ji ale jako první prosadil ve Spojených státech Amerických. Vytvořil pokrokovou metodu, jež ve své době zastávala nový postoj k učení a stala se jednou z nejvýznamnějších pro 20. století. Dewey považoval vzdělávání za hlavní složku společenského růstu a vymyslel model zkušenostního učení, jež je založen na třech stupních:

1. „**Pozorování** okolí po daném impulsu.
2. **Promyšlení** znalostí a zkušeností toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti (sbírání informací, varování, rady).
3. **Úsudek**, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti, abychom věděli, co představují“ (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 37).

John Dewey rozděluje zážitek na výchovný a nevýchovný. Nevýchovným zážitkem se formuje následná zkušenost, která může být pozastavena a může přispívat ke snížení citlivosti až po nezájem. Působení zážitku na přirozené prožívání (pozitivní nebo negativní) a na další zkušenosti se odvíjí podle toho, jak byl kvalitní. Každý zážitek, který prožijeme, dál působí na naše prožívání. Podstatou zážitkového učení je proto vytáhnout jen ty prožitky, jež pozitivně ovlivňují vývoj našich zkušeností. Dewey říká, že učení probíhá nejen ve školách, ale i kdekoli jinde v každodenním životě. Pozorováním si vytváříme postoje a reakce na situace, kterým se v průběhu života vystavujeme. Jen pozorování není dostačující, důležité je porozumět smyslu. Školitel, jenž postupuje podle Deweyova přístupu, dohlíží na pozitivní směr růstu osobnosti, který je ovlivňován předešlými, ale i budoucími zážitky. Jeho snahou je také poznat charakter jedince, jeho myšlení, ale také co všechno ho ovlivňuje ve vnějším prostředí (Hanuš, Chytilová, 2009).



Obrázek 2 Deweyho model zkušenostního učení (Hanuš, Chytilová, 2009)

Ve 20. století působil také Američan David Kolb, který v roce 1984 vytvořil zkušenostní model učení. Kolbův model učení byl postaven na skutečnosti, že kulturní a sociální svět může být pro člověka zkušeností. Učení by nemělo být postaveno jen na verbálních dovednostech – tedy na předávání slov. Hlavní úlohu tohoto modelu hraje zážitek v procesu učení. Přeměnou zážitku nabývá člověk vědomosti a dovednosti, čímž se liší od jiných teorií učení. Jako ucelený model učení považuje zážitek, vnímání, poznání a chování. Tento model se charakterizuje holistickým procesem, přenosem informací mezi člověkem a prostředím a také procesem tvoření vědomostí. Kolb popisuje tento model jako cyklus, který má čtyři stupně, které se vzájemně ovlivňují (viz obrázek 2). Konkrétní aktivitou rozumíme začlenění jednotlivců do společného úkolu. Záleží na původních zkušenostech každého člověka, na jeho zapojení, reakcích na dotazy a způsobu realizace aktivity. Po tom, co aktivitu ukončíme, nastupuje na řadu ohlédnutí a reflexe, zpětně si připomeneme hlavní momenty v příběhu. Poté pokračuje fáze hodnocení, ve které obecně vyzdvihneme důležité body, které ovlivňovaly konkrétní aktivitu. Věnujeme pozornost vylepšení či naopak zavrnutí určitých situací pro příště. Následně formulujeme plány změn. Aby tento způsob učení probíhal úspěšně, je nutné, aby byl člověk ochoten se nechat vtáhnout do nových zkušeností a zážitků, byl schopen o nich uvažovat a zkoumat je (Hanuš, Chytilová, 2009).



Obrázek 3 Kolbův model zkušenostního učení (Hanuš, Chytilová, 2009)

1.5 Historie zážitkové pedagogiky v České republice

V České republice se koncept zážitkové pedagogiky vytvářel nezávisle na zahraničních koncepcích. Za vznikem stály specifické podmínky, díky nimž vznikl originální model. Ten vychází z vlastních kořenů české výchovy v přírodě. Pro zážitkovou pedagogiku v Česku jsou podstatné předem naplánované situace (tedy dramaturgie), obsahující zážitek a využívající hru jako prostředek k uskutečnění. Cílem je snaha o celistvý rozvoj jedince či skupiny na úrovni vědomostí a dovedností. Velmi důležitá je přitom zpětná vazba, která se praktikuje během celého procesu (Hanuš, Chytilová, 2009).

První historické zmínky o zážitkové pedagogice na našem území můžeme najít na sklonku 16. a 17. století v dílech jednoho z nejvýznamnějších českých myslitelů a „učitele národů“ Jana Amose Komenského (1592–1670). Komenský kladl důraz na rozvoj celé osobnosti. Už tehdy psal ve svých knihách o tom, že by se měly využívat hry ve vyučování. Domníval se, že při získávání zkušeností, tedy i při učení, jsou nejdůležitější smysly, a to, jak něco prožíváme. Proto také napsal: „vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život.“ V díle Velká didaktika klade důraz na:

- „propojení teorie a praxe,
- propojení jednotlivých vyučovacích předmětů,
- podpory samostatného vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, str. 12).

Dále se historie přesouvá do poloviny 19. století, kdy vznikl Sokol (1862) a Turistický klub (1888). Turistika se začala stávat mezi lidmi čím dál více populární. Pro turistiku je charakteristická kombinace chůze pěšky, jízdy na kole nebo na lyžích s dalšími volnočasovými aktivitami, jako je například táboření nebo poznávání přírody. Na počátku 20. století se do českých zemí dostává z Anglie skauting a z Ameriky woodcraft (lesní moudrost). O pár let později začali skauti používat termín výchova v přírodě (Outdoor Education). Ve světě vznikají pokrokové vzdělávací směry, které mají vliv i na české pedagogy. Učitelé organizují letní tábory, experimentální školy a vzdělávací kurzy. O rozmachu výchovy v přírodě se ve svých dílech rozepsal známý český spisovatel, zážitkový vychovatel a skaut, Jaroslav Foglar, jenž napsal například knihy Hoši od Bobří řeky a Rychlé šípy. Tato díla podporují vztah k přírodě, ale i soudržnost a význam práce v drobných skupinách (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Negativní dopad na zážitkovou pedagogiku v tehdejší Československu měla druhá světová válka a následné období po ní, kdy nastoupil komunistický totalitní režim. Výchovu v přírodě a její rozvoj to však nezastavilo. Školní vzdělávání začalo opět rozkvétat díky sportům v přírodě, pořádaly se školní výlety, školy v přírodě i lyžařské kurzy. Karlova univerzita v roce 1953 otevřela historicky první katedru orientovanou na sporty v přírodním prostředí a turistiku. V 80. letech se na našem území objevují první zprávy o britské organizaci Outward Bound. Její principy byly v mnohém podobné jako nezávisle se rozvíjející česká zážitková pedagogika. V tomto období vznikají i ekologická hnutí, která se zaměřují také na výchovu v přírodě. Neznámějším ekologickým hnutím je Brontosaurus, které jednak svými aktivitami přispívá k ochraně životního prostředí nejen v republice, ale i jinde ve světě, a také se zaměřuje na ekologickou výchovu dětí a adolescentů (Franc, Zounková, Martin, 2007).

1.5.1 Prázdninová škola Lipnice

Pokud se budeme o zážitkové pedagogice bavit mezi odborníky a nadšenci v tomto oboru, pravděpodobně se debata přesune i k ojedinělému fenoménu, který vznikl na českém území, jímž je Prázdninová škola Lipnice (PŠL). PŠL je neziskovou organizací a také kolébkou zážitkové pedagogiky u nás, jež byla založena v roce 1977 pod Českým ústředním výborem Socialistického svazu mládeže. Pod touto organizací vznikla z nutnosti a z důvodu komunistického režimu.

Prázdninovou školu Lipnice, někdy označovanou jako přírodní školu nebo školu života, pomohl založit psycholog Allan Gintel. Vzniklo experimentální a vzdělávací centrum pro výchovu v přírodě, jehož cílem bylo „*připravovat mladé lidi poněkud nezvyklými formami na jejich budoucí společenské a profesionální působení. Stručně řečeno: šlo o to „učit se být“, pomáhat vytvářet mladým lidem život v celém jeho bohatství, pestré paletě zkušeností a prožitků, naučit člověka být nejen nástrojem využívaným pro různé povinnosti, funkce a významy, ale také žít.*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 15)

Dle France a kol. (2007) bylo centrum v první fázi orientováno jen na sport, po čase se kurzy více zaměřovaly na turistiku a tábory a později na psychologické hry. Hanuš a Chytilová (2009) hovoří o tom, že podstatou pro Prázdninovou školu Lipnice je získávání vlastních zkušeností pomocí nejrůznějších programů a metod s cílem osobnostního růstu.

Zlomovým okamžikem pro organizaci byl rok 1989, kdy se po sametové revoluci organizace osamostatnila jako občanské sdružení. V červnu roku 1991 byla PŠL přijata pod křídla hnutí Outward Bound. PŠL se během let rozvíjela a její metodika a vlastní koncepty se staly specifickými a odlišnými od jiných světových koncepcí. Nejblíže má k pojetí, které prosadil Kurt Hahn v organizaci Outward Bound. PŠL tvoří jednorázové programy pro výchovné nebo rekreační kurzy, které se pohybují od 3 do 18 dní. Programy jsou uzpůsobené hlavně teenagerům a mladším dospělým. „*Specifikem metody PŠL 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). Dynamika programů, velká intenzita nasazení člověka ve všech jeho dimenzích, střídání činností (sportovních, uměleckých, technických aj.) a různých prostředků vyvolává ojedinělý zážitek, který je ve zpětnovazebném působení usměrňován ve smyslu sebepoznání (sejmutí masky) a seberovoje (poznání a nastartování potenciálů), které vedou k přehodnocení či přímo změně životního stylu člověka*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 16-17).

Hanuš a Chytilová předkládají, že unikátní síla zážitkové pedagogiky pod hlavičkou Prázdninové školy Lipnice si zakládá na těchto bodech:

1. cílování (důkladné definování cílů)
2. motivace (motivování účastníků kurzu s cílem největšího výkonu atd.)
3. dramaturgie (činnost zaměřená na záměrnou strukturu kurzů)
4. výrazové prostředky (faktory okolního prostředí, jež působí na vnímání situace - světlo/tma, vůně, barvy, hudba aj.)
5. ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací (hra, role, děj)
6. zpětná vazba (nejrůznější formy procesu – hra, rozbor, test aj.)
7. skupinová dynamika
8. osobnost pedagoga (osobní a profesní zralost, vzdělanost, vysoká emocionální inteligence) (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 17).

1.6 Využití zážitkové pedagogiky

V této části kapitoly o zážitkovém učení se zaměříme na to, při čem lze zážitkovou pedagogiku využít a také se seznámíme s konkrétními kroky při jejím uplatnění.

1.6.1 Kde lze využít zážitkovou pedagogiku

Metodu zážitkové pedagogiky lze využít v širokém spektru osobního poznání, ale i ve vnějším prostředí. Mezi konkrétní okruhy využití patří poznávání sebe sama, ve skupinové práci, při řešení úkolů a problémů, obecně v oblasti mezilidské komunikace, při poskytování zpětné vazby a při rozšiřování dovedností a názorů. Druhou sférou využití je školní prostředí, kde lze učení pomocí zážitku uplatnit v průřezových tématech a následně v náplni jednotlivých předmětů. Ve výuce založené na projektové metodě či pořádání školních výletů a v aktivitách mimo školu můžeme také hledat využití (Slejšková a kol, 2013).

1.6.2 Specifika využití zážitkové pedagogiky v edukačním procesu primární školy

Laik by se mohl domnívat, zdali nestačí při užití zážitkových aktivit dětem říct, co se bude ve vyučovací hodině dít a jakým způsobem to bude probíhat. Dle Slejškové a kol. (2011) to zdánlivě stačit bude, ale seznámíme se s poněkud odbornějšími termíny, jakými tyto fáze můžeme označit, a bez nichž se neobejde správná, a hlavně přínosná příprava k tvorbě zážitkového programu.

První fází, kterou je třeba udělat, je **rozběr potřeb**, kdy zjistíme a dáme si na miskú vah, zda je pro nás výhodné, a vůbec nejlepší, zvolit si tu nebo jinou metodu. Pokud se rozhodneme pro metodu zážitkové pedagogiky, měli bychom brát v úvahu, že tato metoda je náročná na to, abychom byli „ochotni začít zkoušet nové věci, nabourávat učitelskou rutinu a taky trochu riskovat“ (Slejšková a kol., 2011, str. 31). Dále v sobě obnáší fakt, že nám její příprava, ale i realizace, zabere nemálo času. To je díky tomu, že se žáci sami aktivně zapojují

do námi předem připravené situace, během níž zkoušejí její možnosti, získávají nové zážitky a zkušenosti. Zážitkové učení je proto dobré zrealizovat nejméně v hodině a půl čistého času, nebo lépe v průběhu projektových dnů.

I když tvorba kvalitního zážitkového programu zabere dost času, odměnou nám budou šťastní a motivovaní žáci. První fáze je také o tom, položit si otázky: Na co se chceme zaměřovat? Co by žáci měli zažít? Co chceme, aby žáci skrze zážitek získali? Slejšková a kol. (2011) si v tomto okamžiku pokládají 3 důležité podotázky:

- „*Chceme předat zajímavou formou nějaké informace či nové poznatky?*“ Jestliže je naše odpověď ano, můžeme žákům potřebné informace předat interaktivní formou.
- „*Chceme žákům vytvořit prostor, aby si v praxi vyzkoušeli vybrané dovednosti, schopnosti či klíčové kompetence?*“ Pokud ano, vytvoříme pro ně vhodné činnosti, jejichž zásluhou mohou nabývat nových dovedností.
- „*Nebo chceme žáky nechat zažít nějaký princip tak, aby si na základě vlastní zkušenosti mohli udělat svůj názor?*“ Toho docílíme pomocí citově založených prožitků, díky nimž si žáci začnou krok za krokem budovat v určitém oboru své názory a postoje.

Znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty tvoří v rámcovém vzdělávacím programu jeden celek, který je označen pod názvem klíčové kompetence. Znalosti chápeme jako poznatky, které získáváme díky praxi nebo studiu. Dovednost je získaná schopnost řešit úkoly a problémy. Postoje vyjadřují vztah k něčemu v našem okolí, zaujímáme například postoj, že něco máme či nemáme rádi. Klíčové kompetence jsou i v zážitkové pedagogice důležité. Dle Slejškové a kol. (2011) je na učiteli, aby se rozhodl, zdali bude zdůrazňovat ve své výuce roviny kompetencí nebo roviny učiva, nebo se postupem času zaměří na obě. Nejlepší je kombinace obou rovin zároveň v jedné činnosti zážitkového programu, ale nefunguje to reálně najednou. Pokud zkombinujeme tyto dvě roviny, tak to vede k připravenosti žáků na skutečný život a žák se stává v dané oblasti znalým.

V této první fázi, tedy když analyzujeme potřeby, je na místě se rozhodnout, na jakou z výše uvedených rovin (oblastí) se hlavně zaměříme. Důvodem, proč je tento krok důležitý, je, že navazuje na druhý, jímž je stanovení si reálného cíle. Pokud bychom to neudělali, program sice proběhnout může, ale žáci se toho mnoho nenaučí a daná aktivita bude tedy bez efektu. Nejprve si tedy řekneme, co chceme žákům předat, a poté vybereme odpovídající aktivitu. Praxe je mnohdy naopak, což není špatně, ale tento způsob se nedoporučuje (Slejšková a kol. 2011).

Druhou fází je **určení si cíle, který je reálný**. V první fázi jsme si určili záměr, nyní si ho více rozebereme a stanovíme si reálné a jasné cíle. Stanovení cílů také zřejmě souvisí s dalšími aspekty programu jako jsou:

- **Participační skupina** – Jsou to ti lidé, žáci, pro něž program tvoříme. Je třeba předem orientačně znát počet žáků, jejich zkušenost s látkou, kterou chceme probírat a vyspělost kolektivu třídy.
- **Prostor** – Znamená to, kde chceme realizovat aktivitu. Nesmýšlíme jen o prostoru třídy, ale i o celém areálu školy, tedy i venkovní prostředí.
- **Časové vymezení** – Tedy kolik bude potřeba času na uskutečnění programu, abychom dosáhli našeho cíle. Je lepší počítat s více časem. Nad učivem obohaceným o zážitek můžeme přemýšlet jak v rámci jedné vyučovací hodiny, tak ve více blocích výuky, vyměnit si s jinými učiteli výuku a tím dosáhnout delšího času. Další možností je k tomu využít projektové vyučování, které nabízí dlouhodobější prožívání programu, ale i spolupráci s jinými třídami nebo učiteli.
- **Materiál** – Znamená co/koho potřebujeme při realizaci programu.
- **Úmysl** – Tedy, co je naším záměrem, jaký je problém, jež chceme řešit a jak a v čem by se žáci měli rozvíjet.

Smýšlení nad těmito aspekty nás vede ke stanovení si reálných cílů programu. Je podstatné si nestanovit příliš mnoho cílů, vede to pak k tomu, že nesplníme ani jeden z nich (Slejšková a kol, 2011).

Zážitkovou pedagogiku tvoříme proto, abychom žákům díky zážitkům a prožitkům umožnili získat zkušenosti, jež pro ně budou udržitelnější po delší dobu. Je důležité tedy vložit do tvorby programu část energie a vynaložit úsilí, aby byl program smysluplný. V tomto okamžiku je také velmi podstatné, abychom my sami, jako učitelé, tomuto přístupu a podání informací touto formou plně věřili. Většinou tomu věříme tehdy, pokud vidíme efekt v rozvoji žáků. Je velmi pravděpodobné, že uvidíme ze začátku naší práce neúspěch, to je zapříčiněno nesprávným stanovením cílů anebo jejich velkým množstvím. Je tedy na místě myslet na to, abychom to s kvantitou cílů nepřehnali. Při určování reálných cílů je důležitá naše pečlivost, uváženost, střídmost a disciplína. To, jak jsou cíle reálné, závisí na počtu školáků, na čase a předpokládaném rozsahu získání cílů. Jestliže chceme, aby se žáci povrchně obeznámili a porozuměli určitému principu, budeme pracovat s jejich **povědomím**, které vyžaduje málo času a jakýkoliv počet žáků, aby byl program funkční. Pokud budeme pracovat s **poznáním**, což vyžaduje důkladnější vhled do problematiky nebo **funkční používání** (trénink, který je

zacílený a opakuje se) budeme potřebovat více času, jasnější určení cílů a osobní přístup ke každému žákovi.

Třetí fáze je **uskutečnění zážitkového programu**, tedy čím vyplnit program, aby byl v souladu s naším záměrem. Můžeme si vybrat z několika variant, mezi něž nepatří jen hry, ale i modelové situace a reálné výzvy. Při volbě her a jiných aktivit můžeme sáhnout po již vzniklých hrách a poté poupravit verzi a využít podobného herního principu. Herní princip si můžeme rozklíčovat na jednotlivé části, jimiž jsou vzhled (například hrací deska), pravidla a cíl hry. Jakoukoli z těchto částí můžeme dle našich potřeb upravit tak, abychom dosáhli co největšího účinku. Herní princip si můžeme představit jako jakýsi most mezi hrou a vzdělávacím účelem. Jestliže zvolíme jako náplň našeho programu modelové situace, tak si stačí uvědomit, co chceme žákům předat a namodelovat určitou situaci. Poslední možností jsou reálné výzvy. Jedná se o nějaký reálný problém, jenž není uměle vytvořen, a proto se mění v prostředek učení. „*Reálnou výzvou může být společná domluva třídy, kam se pojedete na výlet. Ale také například samotný výlet. Výlet může mít smysl a cíl (stejně tak jako hra) pouze v sobě samém. Bude-li nám však sloužit k tomu, abychom cíleně posilovali vazby ve skupině, učili se vzájemně si pomáhat a spolupracovat nebo dokonce se v něčem konkrétním vzdělali, stává se v tu chvíli programovým prostředkem, který budeme chtít na místě nebo třeba až zpětně ve třídě řízenou reflexí ještě nějak vytěžit*“ (Slejšková a kol, 2011, str. 60). Nápad a inspirace na tvorbu zážitkového programu můžeme vybírat ze sborníků a dalších publikací. Sborníky nabízejí informace o tom, jak přesně postupovat při hře, kolik na ni potřebujeme času, co k ní potřebujeme a kolik je třeba lidí na její přichystání.

Samotný program lze uvést několika možnými způsoby. Buď ho uvedeme s předem uvedeným záměrem, kdy žákům řekneme, proč budeme dělat tuto aktivitu. Tato možnost je vhodná, pokud s žáky opakujeme nácvik nějakých dovedností. Další variantou je, že učitel žáky se záměrem hry neseznámí. Tento způsob je dobré zařazovat tehdy, když by prozrazení pointy programu ztratilo svůj význam. Žáci v průběhu programu sami přicházejí na to, proč dělají tuto aktivitu. Poslední možností uvedení zážitkového programu je, že obě strany – učitel ani žák – neví, co bude záměrem. To může být například, když vedeme diskusi, kdy každý představuje svůj osobní názor.

Poslední a neméně důležitou fází při realizaci programu zážitkové pedagogiky je **reflexe**, protože „*zkušenost není to, co zažijeme, ale co uděláme s tím, co jsme zažili*“. Příprava a realizace programu je za námi, nyní přichází ten moment, který nám řekne, zda celé naše úsilí bylo správně vynaložené. Tato fáze reflexe nám umožňuje dokončit a posunout proces osobního rozvoje žáků. Je důležité už při přípravě myslet na tuto fázi a vyhradit si na ni určitý

čas. Zahrnuje ohlédnutí se za tím, co jsme prožili a diskusi, kterou svědomitě řídí učitel a její účel směřuje k cílům vzdělávacího procesu. Učitel není ústřední postavou diskuse, je v ní pouze článkem, který ji drží, aby byla co nejvíce efektivní a má připravené hlavní otázky. Pomůckou pro učitele mohou být písemné přípravy s osnovou a opěrnými otázkami. Žáci jsou středem aktivity. Aby byla tato závěrečná etapa programu pro žáky poutavá, tak je dobré ji udělat zábavnou formou, podobně jako celý program.

V dobře vedené diskusi jsou jádrem úspěchu dobré otázky a pozornost ostatních. Není to tak jednoduché, a proto pro žáky může být velká motivace:

- když se někdo ptá na jejich postoj,
- když se jim tato zkušenost stane užitečnou pro život,
- když se něco nového naučili, aniž by to dělali vědomě a
- když se učili něco nejen o sobě, ale i o ostatních spolužácích ze třídy.

Pokud operujeme s jednou hodinou (tj. 45 minut), naskýtá se možnost rozložit si jednotlivé fáze do dvou vyučovacích hodin. V jedné hodině se zaměřit na samostatnou realizaci programu a v druhé na jeho reflexi a zhodnocení. Není však dobré mezi těmito hodinami dělat velký rozestup, aby nedošlo ke ztrátě dojmů z aktivit z první hodiny. Cíle, které jsme si předem stanovili, je možné v tuto chvíli přeměnit na otázky v reflexi. Otázky, které nabízíme školákům, by měly být hlavně otevřené. Tedy takové, na něž není odpověď pouze ano/ne, ale žáci při odpovědi formulují své vlastní názory a slova. Jestliže žáci na otázky odpoví, tak máme úspěch za sebou, protože jsme tak došli ke kvalitním výstupům reflexe (žáci vyjádřili cíle učitelova úmyslu). Výstupy reflexe zahrnují oblast znalostí, dovedností a postojů. Vedená reflexe pak zahrnuje jednotlivé fáze, jimiž jsou:

1. Nenucená debata o zážitcích z programu. Uvolní se emoce a žáci mají možnost vracet se k legračním situacím, nebo naopak k situacím, jež pro ně byly nějakým způsobem konfliktní a negativní.
2. Obecnější závěry týkající se našeho vzdělávacího účelu.

V rámci reflexe, doporučuje Slejšková a kol. (2011, str. 76) postupovat jak ve skupině, tak i osobně pokládáním těchto otázek:

1. *„Co jsme v rámci programu zjistili/zažili, dozvěděli se nového?“*
2. *Co si z toho odnášíme za poznatky/zkušenosti?*
3. *Jak těchto poznatků/zkušeností můžeme využít v jiných tématech a v běžném životě?“*

Správná reflexe má také několik pravidel, kterých je vhodné se držet. Je podstatné, aby žáci neztráceli pozornost, proto je nejvhodnější sesednutí se do kruhu, nejlépe na koberci na zemi, kdy na sebe všichni vidí a slyší se. Při vedení reflexe by měl učitel myslet na to, aby co

nejvíce žáků řeklo svůj vlastní názor. Dobrou fintou na to je, že na otázku odpovídá postupně každý žák. To je ovšem náročnější na čas, a ne každý žák je zvyklý sdělovat svůj názor, když na něj všichni vzhlížejí. Proto je dobré například ze začátku vytvořit diskusní kroužky, nebo nechat mluvit jen ty žáky, kteří chtějí.

Jestliže se nám program nevyvede dle našich představ, je vhodné to brát tak, že jsme se my jako pedagogové, ale i žáci něco nového naučili, a hlavně neztrácet naději a zkusit to příště znovu. Někdy se program nepovede, protože se vyskytne situace, kterou jsme předem nečekali, nebo jsou žáci či učitel nezkušení a s takovýmto programem se setkávají poprvé.

Tato poslední část programu zahrnuje reflexi, zpětnou vazbu a hodnocení s kritérii a indikátory (lépe/hůře). Nadřazeným termínem pro tato slova je hodnocení. Sama reflexe hraje u hodnocení podstatnou roli, jelikož si při ní žák rozvíjí proces učení. Žák se přitom učí vyjadřovat své názory a formulovat myšlenky vlastními slovy. Přináší mu také pocit spokojenosti díky tomu, že se dozvěděl, co zvládl a pochopil. Učitel zjišťuje, jak se žákům dařilo, jestli probírané látky porozuměli. Hodnocení v rámci reflexe je popis a zjištění, co se dělo, co se podařilo/nepodařilo a jak to probíhalo a jaké to mělo výsledky. Takovéto hodnocení bychom měli provádět na konci každé vyučovací hodiny. Avšak hodnotit pomocí kritérií není zapotřebí v každé hodině, naopak je to účelné jen u některých činností. Zpětná vazba je nezbytná pro kvalitu učení. Měla by obsahovat popis (Vidím, že se ti podařilo popsat...) ne hodnocení (Udělal jsi to dobře/špatně). Popisná zpětná vazba obsahuje motivaci pokračovat a povzbuzuje žáky ke zlepšení v jejich osobních výkonech. Obsahem každého hodnocení by mělo být:

- „co žák zvládl,
- kde jsou nedostatky,
- náměty na zlepšení“ (Slejšková a kol, 2011, str. 83).

Hodnocení by si měl učitel zaznamenávat. Jednoduchým návodem v záznamu mu může pomoci tento systém:

- „kdy a které informace budeme sbírat,
- jak s nimi budeme dále pracovat, k čemu je využijeme,
- jaký systém záznamů nám bude vyhovovat,
- jakým způsobem si záznamy provedeme, aby byly vypovídající, stručné a výstižné“ (Slejšková a kol, 2011, str. 84).

Neměli bychom zapomínat ani na sebehodnocení, se kterým by se měli žáci seznamovat nejlépe už od školky. Je to dlouhodobý proces a hodnotit sebe sama se nedá naučit hned. Jestliže

vytrváme, budeme úspěšní ve vyhodnocování vlastních výkonů, poučíme se ze svých chyb, přinese nám to pozitivum i pro učení v rámci celého života (Slejšková a kol, 2011).

1.7 Vliv zážitkové pedagogiky na žáky mladšího školního věku

Používání zážitkové pedagogiky má na žáky a studenty mnoho efektů. Dle Tomáše Kotrba a Lubora Laciny (2007) může využití metody zážitkové pedagogiky vylepšit vztahy mezi spolužáky a také upevnit skupinu. Žáci v průběhu různých aktivit, které jim učitel připraví v rozměrech zážitkového programu, nesedí v lavicích, a tak se mají možnost poznat i jinak. Poznávají se srze týmovou spoluprací, nové úkoly, učí se kriticky a kreativně myslet a zažít si nové situace, které v reálném životě nezažili. V rámci učení se zážitkem není prioritou podávat výkony před tabulí či se něco biflovat nazpaměť. Inscenační hry vedou k tomu, že se žáci vciťují do nových postav a učí se vnímat samy sebe. Burch a kol. (2019) konstatuje, že se žáci nejenom učí vnímat sami sebe, ale také jim zážitková pedagogika dovoluje toto vnímání měnit díky zvyšování empatie, uvědomělosti svých schopností, vytrvalosti, odhodlání, ale i pocitu soběstačnosti. Empirický výzkum, jež provedl Doyle a kol. (2011) v lékařském prostředí, nám podává důkazy o tom, jak pozitivně a velmi významně působí zážitkové učení na soběstačnost žáků. Fakt, že zážitkové učení má také příznivý vliv na osobní reflexi, tedy smýšlení o sobě samém, nám dokládá výzkum z roku 2008, který zrealizoval Aukes a kol. Tento výzkum byl zrealizován mezi vysokoškolskými studenty lékařství, takže v porovnání s žáky mladšího školního věku mohou být jisté rozdíly, nicméně rozdíl nebude markantní. Dle dalšího výzkumu, jež provedl Teglas a Routhman v roce 2001, můžou aktivity zážitkového učení potlačit projevy agresivního chování. Mezi další výhody patří také snížení stresu (Robert-McComb a kol., 2015). Pokud navíc žáky vzděláváme ve venkovním prostředí bude to pozitivně ovlivňovat jejich zdraví a opět se bude zlepšovat jejich schopnost interakce s lidmi (Cottrell & Raadik-Cottrell, 2010 in Jeronen E. a Jeronen J., 2012, str. 2). Zároveň pokud si žáci přicházejí na něco sami, tak je to motivuje k další činnosti.

1.7.1 Vliv zážitkové pedagogiky na rozvoj kompetencí žáků mladšího školního věku

Když využíváme zážitkovou pedagogiku, vždy pracujeme se znalostmi, dovednostmi a postoji žáka a máme tedy možnost toho využít k rozvoji klíčových kompetencí. Zážitková pedagogika je metodou, která velmi dobře rozvíjí klíčové kompetence. Je to proto, že je potřebujeme reálně provádět, zkoušet, a zažívat, abychom si je osvojili. Kompetence nejsou důležité jen na základní škole, ale i později, například když jedinec studuje na vysoké škole, kompetence mu pomáhají naplánování práce nebo schopnosti se učit. Kompetence si tvoříme i v rodině. Klíčové kompetence představují především potřeby žáků, protože shrnují, které

znalosti, dovednosti a postoje potřebují do života. Rámcové vzdělávací programy je uvádějí v podobě komplikovaných formulací, přitom jsou opravdu důležité pro život (Slejšková a kol. 2011).

Rozvoj kompetencí k učení a řešení problémů

Žáci:

- Učí se rádi a s chutí;
- Porozumí zadání úkolu;
- Rozloží si splnění úkolů na kroky;
- Provádí kontrolu plnění vytyčených kroků;
- Umí hodnotit své osobní úspěchy a oceňovat výkony;
- Aktivně se zapojují do dění kolem sebe;
- Kladou otázky a hledají odpovědi;
- Umí vyhodnotit problém a navrhnout způsob řešení;
- Problémy řeší samostatně;
- Přemýšlí kriticky a uvážlivě (Slejšková a kol. 2011)

Rozvoj kompetencí sociálních a personálních

Žáci:

- Respektují, co si přejí ostatní a jaké jsou jejich potřeby;
- Utvoří si názor na určité téma;
- Umí své názory argumentovat a obhajovat;
- Dokážou shrnout svůj postoj k danému tématu;
- Mají schopnost spolupracovat, tedy umí efektivně komunikovat v týmu, umí dokončit své úkoly, poradí ostatním, splňují dohodnutá pravidla;
- Dokážou odhadovat důsledky svého chování;
- Dokážou si stanovit své cíle;
- Samostatně rozhodují o svých činnostech (Slejšková a kol., 2011)

Rozvoj kompetencí občanských

Žáci:

- Jsou schopni se vcítit do situace někoho jiného;
- Jsou schopni si naplánovat, organizovat a řídit své činnosti;
- Zajímají se o druhé;
- Respektují názory druhých;
- Chápu pravidla a principy a jsou si vědomi svých práv a povinností;
- Chrání své zdraví (Slejšková a kol. 2011)

1.8 Zneužití zážitkové pedagogiky

Žáci a studenti se mohou pokoušet zneužít aktivity zážitkového učení. Někteří žáci si mohou myslet, že metody zážitkového programu jsou jednodušší a méně náročné. Ve skutečnosti je to pouze jiná podoba výuky se stejným obsahem. To, jak bude program náročný a hodnocený, je v rukou učitele, který by měl zážitkovým programem vylepšit celý vzdělávací průběh. Pedagog by měl myslet na to, že aktivizující metody by neměl využívat jen pro motivaci žáků, protože ti ho budou vyžadovat při opakování nebo při učení se nového učiva. Budou si přát hrát hry a využít čas v hodině neobtěžným způsobem – pexesem či kvízy (Kotrba, Lacina, 2007).

2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ

V rámci této kapitoly se autorka zaměřuje na environmentální výchovu na 1. stupni základních škol. Hluběji se pak zabývá jejími znaky, jejím začleněním do kontextu kurikula, její historií ve světě a u nás a jejím současným pojetím v primárním vzdělávání. V neposlední řadě se pak autorka orientuje na otázky její realizace a na environmentální výchovu ve Finsku, kde strávila 4 měsíce v rámci Erasmu.

2.1 Znaky environmentální výchovy

Definic, přístupů a pojetí, jež vymezují oblast environmentální výchovy, je několik. V roce 1977 proběhla první mezivládní konference o environmentálním vzdělávání v Tbilisi, hlavním městě Gruzie. Tato konference přijala dodnes uznávanou Deklaraci o ekologické výchově a zlepšování životního prostředí s cíli:

1. *„podporovat povědomí o provázanosti mezi hospodářskou, sociální, politickou a ekologickou oblastí v městských a venkovských oblastech;*
2. *aby všichni měli přístup a možnost získat znalosti, postoje, odhodlání a dovednosti potřebné k ochraně a zlepšování životního prostředí;*
3. *vytvářet nové vzorce chování jednotlivců, skupin a společností jako celku k životnímu prostředí;“* (Moldan, 2015)

Jinými slovy řečeno, zásadním cílem environmentální výchovy *„je odpovědné environmentální chování, tj. takové chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí a zapojují se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality života. Úkolem environmentální výchovy pak je vybavit k tomuto cíli žáky odpovídajícími znalostmi, dovednostmi a motivací“* (Metodický portál RVP).

Termín environmentální výchova je užíván v dokumentu Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. V souvislosti s environmentální výchovou se dostáváme k několika alternativám, například se hovoří o termínech výchova k udržitelnému rozvoji, výchova o Zemi, hlubinná ekologická výchova, lokální výchova, výchova k ochraně přírody, nebo globální výchova. V České republice se setkáváme se zkratkou EVVO, což znamená: Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta. Je to celým světem uznávaný obor, jež je podporován i u nás. Také se ještě stále používá starší shodný pojem pro environmentální výchovu – ekologická výchova (Metodický portál RVP).

Ministerstvo životního prostředí po sametové revoluci uvedlo návrh k podpoře ekologické výchovy a byl zaveden termín environmentální výchova. Ministerstvo životního prostředí spolu s MŠMT je zavázáno podle zákona podporovat myšlenky k ochraně životního

prostředí nejenom u dospělých, ale hlavně děti a mládež formou výchovy a vzdělávání (Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty).

Nyní je na místě ještě zmínit, co je to ekologická výchova. Dle Máchala, Husáka a Slámové (2001) je to „*v nejširším slova smyslu veškeré výchovné úsilí, jehož cílem je především: zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu, utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života. V praktické pedagogické činnosti jde o dosažení vyváženého souladu nezbytných odborných ekologických poznatků s citovými a smyslovými prožitky, které pomáhají nalézt lásku k přírodě, zvnitřňovat úctu ke všemu životu a zvyšovat úroveň mezilidských vztahů.*“

Samotná ekologie je pak věda, která se zabývá vzájemnými interakcemi živých organismů, a i jejich vztahy k prostředí, kde žijí, dalo by se také říci, že je to „*nauka o souvislostech v přírodě; věda o ekosystémech*“ (Máchal, Husák, Slámová, 2001).

2.2 Environmentální výchova v kontextu kurikula (cíle, výstupy, ...)

Environmentální výchovu spolu s dalšími pěti průřezovými tématy najdeme v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). V RVP ZV (2017) je charakterizovaná takto: „*Environmentální výchova vede jedince 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. Umožňuje sledovat a uvědomovat si dynamicky se vyvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím při přímém poznávání aktuálních hledisek ekologických, ekonomických, vědecko-technických, politických a občanských, hledisek časových (vztahů k budoucnosti) i prostorových (souvislosti mezi lokálními, regionálními a globálními problémy) i možnosti různých variant řešení environmentálních problémů. Vede jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků.*“

Environmentální výchova má velmi rozsáhlý obsah, který můžeme snadno vsadit do různých vyučovacích předmětů. Témata environmentální výchovy můžeme uskutečnit v několika vzdělávacích oblastech Rámcového vzdělávacího programu. Každá vzdělávací oblast má podstatný vliv na osobnost žáka. Jsou to tyto oblasti:

- **Člověk a jeho svět** – Tato oblast se v kontextu s environmentální výchovou zabývá přírodou a okolním prostředím. Má za úkol učit žáky pozorovat, vnímat následky

lidské činnosti a vést je k uvědomělému přístupu k životnímu prostředí v každém dni.

- **Člověk a příroda** – Klade důraz na porozumění přírodních zákonitostí od těch nejjednodušších až po složitější. Zabývá se ekosystémy až po biosféru, a také ji zajímá udržení podmínek života a nabytí obnovitelných zdrojů surovin a energie. Z toho vyplývá, že tato oblast pojímá vzdělávací předměty, jako jsou Zeměpis, Přírodopis, Fyzika a Chemie.
- **Člověk a společnost** – V souvislosti s environmentální výchovou se tato vzdělávací oblast zabývá ekologickými, technicko-ekonomickými a sociálními tématy, s ohledem na podstatu udržitelného rozvoje. Oblast obsahuje vzdělávací obory Dějepis a Výchovu k občanství.
- **Člověk a zdraví** – Opět v kontextu s environmentální výchovou se orientuje na téma týkající se vlivu prostředí na zdraví lidí a starostlivost o přírodu v době pořádání hromadných sportovních akcí. Obsahuje vzdělávací předměty Tělesná výchova a Výchova ke zdraví.
- **Informační a komunikační technologie** – Průřezové téma environmentální výchova dává možnost žákům aktivně využívat informační technologie a zjišťovat aktuální informace o ekologických problémech v souvislosti se stavem životního prostředí.
- **Umění a kultura** – Umožňuje environmentální výchovu chápat v mnoha souvislostech a smýšleních o vztazích mezi člověkem a prostředím a inspiruje a vytváří prostředí pro kulturní a umělecké hodnoty. Vzdělávací oblast umění a kultura obsahuje vzdělávací obory Výtvarná výchova a Hudební výchova.
- **Člověk a svět práce** – Zprostředkovává žákům možnost přispět konkrétními pracovními kroky k vylepšování životního prostředí a jeho ochraně. Tato oblast dává žákům také možnost seznamovat se s různými pracovními profesemi, jež se zabývají životním prostředím (RVP ZV, 2017).

Průřezové téma environmentální výchova má několik přínosů na rozvoj osobnosti žáka. Užitek rozvoje žáka spatřuje v oblasti jeho vědomostí, dovedností a schopností. Mezi hlavní výhody v těchto oblastech shrnuje například rozvoj porozumění vlivu člověka na prostředí a následky, které na něj vykonal. Dále také rozvíjí žákovo uvědomění o podmínkách života, umožňuje chápat vztahy mezi lokálními a globálními ekologickými problémy a klade důraz na důležitost vlastního každodenního odpovědného chování a návyky v přírodě. Nabádá k péči a ochraně životního prostředí ve všech úrovních a zasvěcuje žáky zákonitostmi o udržitelnosti

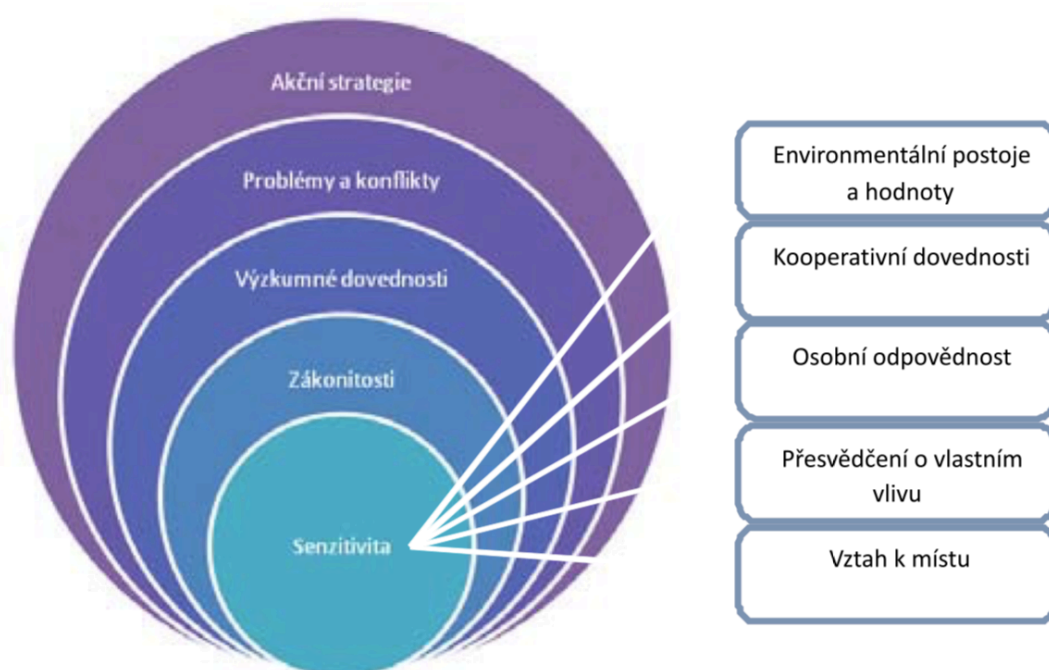
rozvoje společnosti. Učí kriticky hodnotit informace týkající se ekologických problémů a komunikovat a vyjadřovat své názory o problémech životního prostředí (RVP ZV, 2017).

Kromě výše zmíněných oblastí má environmentální výchova význam i v oblasti postojů a hodnot. Zde přispívá k chápání života jako nejvyšší hodnoty a uváženosti vůči přírodě v celé její šíři. Vede k důležitosti udržitelného rozvoje a k aktivitě, tvořivosti a vstřícnosti vůči životnímu prostředí. Nabádá k vytvoření zdravého životního stylu, k zapojení se do řešení ekologických problémů a v neposlední řadě ke vnímavému přístupu k dědictví přírody a kultury (RVP ZV, 2017).

Environmentální výchova je rozdělena do čtyř tematických okruhů, jež se zabývají například pochopením problematického vztahu člověka k životnímu prostředí.

- **Ekosystémy** – Tento první tematický okruh se zabývá významem a funkcí ekosystémů a působením lidské činnosti na ně. Orientuje se na přírodní ekosystémy, jimiž jsou lesy, pole, vodní zdroje, moře a tropické deštné lesy. Kromě těchto se zabývá i umělými ekosystémy, což jsou lidská sídla, města, vesnice a kulturní krajina.
- **Základní podmínky života** – Mezi základní podmínky života spadají voda, ovzduší, půda, ochrana biologických druhů, biodiverzita ekosystémů, energie a přírodní zdroje. Tento okruh se zabývá jejich významem, ochranou, šetřením a popřípadě hospodařením.
- **Lidské aktivity a problémy životního prostředí** – Okruh se orientuje na témata zabývající se zemědělstvím a ekologickým zemědělstvím, dopravou, průmyslem, hospodařením s odpady, ochranou přírody a kulturních památek, změnami v krajině a ekologickými akcemi. Tento okruh se věnuje negativním dopadům lidské činnosti na životní prostředí.
- **Vztah člověka k prostředí** – Tento tematický okruh se zabývá obcí (jaké jsou její přírodní zdroje, její příroda a kultura atd.), životním stylem a aktuálními ekologickými problémy. Dále se pak orientuje na vliv prostředí na zdraví člověka, rozdílné životní podmínky v různých částech Země a na důsledky globalizace (RVP, ZV).

Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání nemá své vlastní očekávané výstupy. Pedagogové mají možnost si zvolit metody dle sebe, podle školy nebo dle žáků. Publikace *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat* (2011) popisuje tematické okruhy průřezových témat a pomáhá je zařazovat do výuky. V kapitole o průřezovém tématu environmentální výchova byla přiřazena nově vymezená klíčová témata, jež byla formulována na základě zahraničních přístupů environmentální výchovy a definují její hlavní cíl. Všechna klíčová témata jsou vzájemně propojena s dalšími pěti tématy. Vzájemný vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy vyobrazuje dané schéma:



Obrázek 4 Vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy (Pastorová, 2011)

Klíčová témata jsou tedy:

- Senzitivita,
- Zákonitosti,
- Problémy a konflikty,
- Výzkumné dovednosti a znalosti,
- Akční strategie.

Tato témata jsou stěžejní neboli klíčová v rozvoji zodpovědného environmentálního jednání žáka. Je doporučeno je uskutečnit všechna a v navržené posloupnosti. U žáků od 1. do 5. třídy je žádoucí věnovat se hlavně rozvoji environmentální senzitivity a poté pokračovat

klíčovým tématem, zabývajícím se přírodními zákonitostmi. U žáků starších, od 5. do 6. třídy, je doporučeno přenést jejich zájem k rozvoji výzkumných dovedností a propojit je s rozбором vybraných ekologických problémů či konfliktů. Posledním úkolem je možnost postoupit k volbě vhodných akčních strategií z okruhu ekomanagementu, přesvědčování a spotřebitelství. Doporučené očekávané výstupy všech již zmíněných klíčových témat jsou zvlášť rozepsány pro 1. a 2. stupeň (Pastorová, 2011).

Pět propojujících témat nesouvisí konkrétně s určitým věkem dítěte. Mohou být použita napříč klíčovými tématy. Klíčová témata mají přirozené vazby s tematickými okruhy Environmentální výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Klíčové téma	Tematické okruhy v RVP ZV
1. SENZITIVITA	Vztah člověka k prostředí
2. ZÁKONITOSTI	Ekosystémy Základní podmínky života
3. PROBLÉMY A KONFLIKTY	Lidské aktivity a problémy životního prostředí Vztah člověka k prostředí
4. VÝZKUMNÉ DOVEDNOSTI A ZNALOSTI	Ekosystémy Základní podmínky života Lidské aktivity a problémy životního prostředí
5. AKČNÍ STRATEGIE	Lidské aktivity a problémy životního prostředí Vztah člověka k prostředí

Obrázek 5 Vazba mezi klíčovými tématy a tematickými okruhy Environmentální výchovy (Pastorová, 2011)

Zde si blíže popíšeme jednotlivá propojující témata:

- **Vztah k místu** – Zahrnuje rozvoj vědomí vzájemnosti žáka s místem a regionem, kde žije. Toto propojující téma by mělo být provázáno skrze celé kurikulum. Pedagog může s žákem konverzovat o udržitelném rozvoji, o problémech týkajících se místního prostředí. Navrhuje se propojit školu s místní komunitou a s pamětníky.
- **Přesvědčení o vlastním vlivu** – Znamená, že žák ví, že svým chováním je zodpovědný za prostředí kolem sebe. Téma v sobě obsahuje také vědomí žáka, že je špatně si myslet, že jediná osoba nic nezmůže, anebo že jednání jednotlivce je zbytečné. Učitel by měl žákům dávat takové příležitosti, které jim umožní zapojit se do řešení úkolů s konkrétními úspěšnými a pozitivními dopady na životní prostředí.
- **Osobní odpovědnost** – Žák by měl přijmout odpovědnost za své chování v přírodě a za ekologické problémy, a měl by být také nápomocný v jejich řešení.

- **Kooperativní dovednosti** – Žák by měl být schopen spolupracovat s ostatními spolužáky a vytvářet tak přátelskou atmosféru, což vede k aktivním formám vyučování. Kooperativní dovednosti je vhodné rozvíjet díky činnostem na budování důvěry a komunikačních schopností atd.
- **Environmentální postoje a hodnoty** – Environmentální postoje jsou stanoviska, jež žáci zastávají k prostředí okolo nich a k environmentálním problémům. Environmentálními hodnotami se rozumí kvality nebo objekty, jež jsou pro nás významné, a ceníme si jich. Je to například životní prostředí bez smogu. Ve vyučovacích hodinách by měl učitel vést své žáky k diskusím, ve kterých děti formují své názory, porovnávají je s názory jiných a ty respektují. Je dobré si uvědomit, že pozitivní postoje k prostředí ještě nevedou k odpovědnému environmentálnímu jednání (Pastorová, 2011).

2.2.1 Environmentální výchova na 1. stupni ZŠ

Vedle Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, jež je znám již z předchozí podkapitoly jako důležitá národní strategie pro environmentální výchovu, má ve školském prostředí, v oblasti environmentální výchovy, pochopitelně velký význam Rámcový vzdělávací program, a nově také Doporučené očekávané výstupy. Uvedení environmentální výchovy do prostředí školy na 1. stupni je v této době povinné. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 nařizuje a dává povinnost od roku 2007 minimálně 1. a 6. třídě v České republice realizovat environmentální výchovu a vzdělávání. Od roku 2012 se tato povinnost vztahuje na všechny ročníky základních škol v ČR (Jančaříková, 2019). „*Základní škola poskytuje základní vzdělání, zabezpečuje rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání a s v souladu se zásadami, vlastenectví, humanity a demokracie a poskytuje mravní, estetickou, pracovní, zdravotní, tělesnou výchovu a ekologickou výchovu žáků; umožňuje též náboženskou výchovu*“ (Leskovcová a kol., 2012, str. 40).

Bílá kniha samozřejmě také přikládá význam k rozvoji kladných vztahů k přírodě a k životnímu prostředí už u nejmladších dětí, a to například těmito slovy: „*Aktivity v přírodním prostředí je třeba posílit jako doplňky učiva, zdůraznit výchovu a vzdělávání v problematice životního prostředí a posilovat fyzickou zdatnost žáků*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001, str. 48).

2.3 Historie environmentální výchovy ve světě

Environmentální výchova je ve svém vývoji jednou z nejmladších výchov vůbec. Vznikla v podobném období jako tělovýchova, kdy vznikaly sportoviště a hry pro děti v přírodě. Historie environmentální výchovy má jistou spojitost se stavem životního prostředí. Ostatní výchovy, například církevní, jsou známé již přes tisíciletí (Kunc, 1996). Dle Eliáše (1994) je možno environmentální vzdělávání rozčlenit do čtyř etap podle historického vývoje.

- výchova vztahu k přírodě
- výchova k ochraně přírody
- výchova k potřebě čistého prostředí
- výchova zaměřená na životní prostředí

Již od 17. století jsou první známky zájmu o přírodu a o její ochranu. Svojsík ve svém díle o Junáctví (1991) zmiňuje tři autory, kteří se zabývali vztahem člověka k přírodě. Kromě několika známých pedagogů, filozofů a spisovatelů, jimiž byli Jean-Jacque Rousseau, Jan Amos Komenský a John Dewey, se přírodou zabývali i další lidé. Názory těchto lidí jsou inspirací několika dalším generacím a rozvíjí v nich zodpovědný vztah k přírodě. Myšlenky těchto osobností také vedly k založení skautingu.

Environmentální výchova se začala rozvíjet v 70. letech 20. století v západní Evropě a v severní Americe. V těchto světadílech si lidé začali všimnout problémů týkajících se životního prostředí a chtěli je řešit. Rok 1977 je nám již znám jako rok, kdy v Tbilisi proběhla konference, kde byla přijata základní definice environmentální výchovy, která je důležitá až do dnešních dnů.

Environmentální výchova má za sebou zhruba stejně dlouhou historii jako zážitková pedagogika. Je to čtyřicet let od doby, kdy vznikla. V prvním období jejího vzniku byly názory zaměřeny především na znalost ekologie vedoucí k tomu, že se lidé budou k životnímu prostředí chovat odpovědněji. Tento názor je doposud bohužel silně zakořeněn nejenom v České republice, ale i v jiných zemích. Je však známo a také podloženo výzkumy, že ekologické znalosti nejsou předpokladem k odpovědnému chování k přírodě.

Od 80. let minulého století se v severní Americe buduje názor, že již u nejmenších dětí je důležité budovat vztah k přírodě a učit je porozumět základním ekologickým principům. Starší děti by se pak měly, dle tamějšího modelu environmentální výchovy, učit rozebírat environmentální problémy a nalézat jejich řešení. Děti se také učí rozvíjet své výzkumné dovednosti v rámci praktických příkladů, což vede k tomu, že mohou samy přispět k řešení konkrétního ekologického problému.

Od 90. let vzniklo ve světě několik alternativ, například výchova k udržitelnému rozvoji, výchova o Zemi (Earth Education), lokální výchova (Local-Based Education) atd.

2.3.1 Historie environmentální výchovy v Čechách

Příroda, a hlavně její ochrana, si získala zájem i u nás. V 60. letech 20. století zde působili především dobrovolníci – nadšenci, kteří pracovali s dětmi v oblasti ochrany přírody. Mezi jejich činnosti patřilo například zakládat přírodní rezervace nebo ochranářské tábory. V té době byl již obecně znám termín výchova k ochraně přírody, která se do škol dostávala z mimoškolních aktivit, tedy ze zájmových kroužků atp. (Horká, 1994). Jan Čerovský a Eva Olšanská jsou ekologové, kteří se stali jejími propagátory a zasloužili se o vytvoření obsahu výchovy k ochraně přírody. Jejich tvorba sklídila velký zájem nejen u dětí, ale i učitelů. Výchova k ochraně přírody se orientovala zpočátku na ochranu ohrožených krajín, rostlin a živočichů. Později se zabývala komplexně ochranou živé i neživé přírody a jejím poznáváním. Ekologická výchova se stala obsahem kvalitního časopisu ABC, jež byl určen mladým technikům a přírodovědcům. Koncem 50. let vznikly i další činnosti, například Hlídky na ochranu přírody. Tato akce má za úkol atraktivní formou vést mládež k zájmu o přírodu, jako o prostředí, ve kterém žije, srze praktické aktivity (Máchal, 2000).

Začátkem 70. let vzniká širěji pojatá výchova k ochraně a tvorbě životního prostředí neboli výchova k péči o životní prostředí. V tomto spojení se pohlíží i na člověka jako významného činitele ve vlivu na přírodní prostředí (Horká, 1994). V roce 1972 vznikla jedna z prvních převratných studií s názvem v překladu „Meze růstu“, která hovořila o globálních problémech životního prostředí celého světa a naše země v této studii byla označována jako jedna z nejzdevastovanějších zemí Evropy. Poté v Čechách vzniká Svaz pro ochranu přírody a krajiny a zřizuje regionální sekce ochranářského dorostu a poskytuje svobodnou činnost i pro děti. Po nuceném ukončení činnosti tohoto svazu vzniká Český svaz ochránců přírody (ČSOP). Svaz se postupem času stal největší z nevládních neziskových organizací. Byl také založený ochranářský časopis s názvem Nika a Veronica. V roce 1977 vznikla dodnes fungující Prázdninová škola Lipnice (Máchal, 2000).

V 80. letech se objevuje a prosazuje pojem „ekologická výchova“, jejíž obsahem je ekologie, tedy věda o vzájemných vztazích mezi organismy a prostředím, kde žijí (Horká, 1994). V těchto letech byla pouze jediná organizace, která umožňovala zájmovou mimoškolní činnost – Pionýr. Kromě této organizace existovaly turistické oddíly mládeže (TOM), které však stát nepodporoval, ale byly tolerovány. Během 80. let vzniklo Hnutí Brontosaurus (Máchal, 2000).

Po sametové revoluci byla i u nás řada ekologických problémů a oproti dřívějším létům byl stav ovzduší, lesů, polí a vod mnohem horší. I přes ně se však naše země řadila mezi nejlépe hodnocené státy ve východoevropském a středoevropském regionu. Mohlo to být například díky tomu, že vznikaly mateřské, základní a střední školy orientované na ekologickou výchovu, také vznikalo více ekologicko-výchovných programů pro školy, byly zavedeny nepovinné ekologické aktivity na některých základních školách a také ekologické předměty a semináře na některých středních a vysokých školách. Bylo vydáváno i více publikací a materiálů pro ekologickou výchovu. A v neposlední řadě byli samozřejmě i učitelé více vzděláváni v této oblasti (Horká, 1994). Přibyla také spousta nových aktivních dobrovolných ochránců a profesionálních ekologů, mezi něž patří Josef Vavroušek, Ivan Dejmal, Pavel Šremer a další. První dva zmínění se později stali ministry životního prostředí (Máchal, 2000).

V 90. letech vznikla nevládní nezisková organizace Nadace ekologické výchovy EVA, která nabízela služby pro zájemce o výchovu a životní prostředí. Cílem této organizace bylo rozvoj ekologické výchovy a její včlenění do vzdělávacího procesu. Ministerstvo životního prostředí to však neumožnilo. Později bylo založeno Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (Máchal, 2000).

Historie ekologické výchovy není moc dlouhá, ale významnými činiteli byli a jsou učitelé, jež umí své žáky zaujmout. Mezi nejvýznamnější osobnosti českého školství, kteří se zabývali výchovou k ochraně přírody, byli Květoslava Burešová, Danuše Kvasničková a Aleš Záveský (Máchal, 2000).

2.4 Současné pojetí environmentální výchovy v primárním vzdělávání

V současnosti se můžeme opírat o již dříve dané poznatky v oblasti pojetí environmentální výchovy na prvním stupni, které se od těch nynějších o mnoho neliší. Jak již zmiňuje autorka p. Horká (1994), na prvním stupni základní školy se utváří základ žákova ekologického profilu tím, že učitelé s žáky provádějí aktivity, jež vedou k vnímání všemi smysly, zkoumají a popisují jevy a děje atp. I když se žáci prvních tříd nejprve učí základní trivium, tedy číst, psát a počítat, lze je vést i k orientaci ve světě přírody a životního prostředí. Děti se učí chápat a porozumět okolí, poznávají životní prostředí a získávají tak integrovaný pohled na svět, což je základem pro ekologickou gramotnost i to, jak se budou chovat k přírodě. Tuto funkci má na prvním stupni bezesporu každý vyučovací předmět, a především se tomu žáci věnují v hodinách prvouky, přírodovědy a vlastivědy. Prvouka dává žákům možnost nahlédnout do podstaty změn v přírodě ve známém prostředí a působení člověka na životní prostředí. V přírodovědě se žáci seznamují s mnohostrannými vztahy člověka k biosféře,

abiosféře, třídí poznatky, zkoumají vztahy mezi stavbou těla a jeho funkcemi a začínají si uvědomovat souvislost mezi zdravím a stavem prostředí. Poslední z předmětů je vlastivěda, která žáky učí o životním prostředí a o jeho faktorech, o základních typech krajiny a o způsobu jejího využívání.

Paní Horká (1994) taktéž uvádí některé zvláštnosti, které by měl pedagog prvního stupně respektovat při výuce ekologické výchovy. Prvním z nich je propedeutika ekologického vzdělávání, která je založena na členitosti existujících poznatků jednotlivých prvků životního prostředí. Žáci se učí pozorovat, vnímat a popisovat jednotlivé jevy, aby je později mohli dávat do souvislostí a vztahů. Je důležité, aby učitel spolu s dětmi o pozorovaném mluvil a vyzdvihoval to podstatné. Pedagog 1. stupně by měl uznávat věkové zvláštnosti, jimiž jsou zvýšená citlivost k přírodě, dětská fantazie, zvědavost, zájem a potřeba aktivity. V období mladšího školního věku se rozvíjí ekologické cítění. Děti potřebují přímý kontakt s přírodou a zábavné aktivity. Abychom u žáků vytvářeli vztahy k blízkému člověku, k domovu, je doporučeno využívat místní příklady. Předpokladem je, že každý žák si bude obhajovat, chránit a vylepšovat místo, ve kterém se narodil a kde žije, a ke kterému má osobní pozitivní vztah. Abychom u žáků komplexně rozvinuli pohled na svět a rozvíjeli ekologické myšlení, je vhodné, aby ve třídě působil pouze jeden učitel. Takový učitel by měl dokázat účinně využívat mezipředmětové vztahy, tedy zamezovat samostatným poznatkům o životním prostředí. Stejně tak mají vliv na žáka i ostatní děti ve třídě.

Dle výzkumů v dnešní době vzdělávání nedává možnost učitelům využívat venkovní učení. Například učitelé v Anglii hovoří o přeplněnosti kurikula a o tom, jak jim na učení venku nezbývá čas. V Norsku si pak někteří učitelé myslí, že splnit všechny nároky kurikula je téměř nemožné. Obdobný názor je i u nás. Výzkum *Environmentální výchova z pohledu učitelů* hovoří o třech typech učitelů. Jsou to ti učitelé, kteří:

- zůstávají u frontální výuky;
- využívají aktivní zapojení žáků ve venkovním prostředí s méně probraným učivem;
- hledají kompromis, cílem je stihnout všechny požadavky kurikula a zároveň občas pro žáky připravit záživnější aktivity (Daniš, 2019).

2.5 Otázky realizace environmentálního vzdělávání

2.5.1 Metody, formy a prostředky environmentální výchovy

Na vytvoření žádoucích občanských postojů k životnímu prostředí působí tři složky, které jsou zároveň i činiteli (Nevřelová, 2008). Jednotlivé oblasti environmentální výchovy nelze od sebe striktně oddělit, jelikož dochází k jejich vzájemnému ovlivňování a prolínání. Přesto však máme nabídku metod a prostředků, kterými dosahujeme dílčích cílů v jednotlivých okruzích environmentální výchovy.

Máchal (2000) rozděluje prostředky dle tří oblastí.

V oblasti znalostní a vědomostní jsou hlavními prostředky učebnice, knihy, sady učebních pomůcek, časopisy, noviny, rozhlas, televize, videofilmy, počítačové programy, internet, přednášky a besedy se zajímavými hosty, soutěže, hry, dílny s environmentální tematikou, „poznávačky“, pozorování a vyhodnocování informací, aktivní návštěvy muzeí a výstav, informace z historie obce a regionu.

Oblast dovedností a prožitků má za cíl přímý kontakt s přírodou a dosažení lásky k přírodě a taky zvýšení její obliby u lidí, osvojení praktických dovedností k péči o životní prostředí atp. Důležitými prostředky jsou v této oblasti hlavně cílený pobyt v přírodě, například i v podobě kurzů, pozorování přírody, mapování přírodnin a hodnocení krajiny, péče o zvířata, rostliny a stromy, práce s přírodními materiály a jejich využívání, práce na pomoc přírodě, ve školní zahradě, rozvíjení lidových tradic a zvyků, literární, hudební, dramatická a výtvarná tvorba spojená s environmentální tematikou.

Poslední oblastí je **oblast postojová a pospolitostní**, jejíž cílem je dosáhnout spolupráce ve skupině, upevnit vazby v rodině nebo například stát si za svým názorem a být v úctě ke své rodině, a i k jiným kulturám. V této oblasti se nejvíce využívají tyto prostředky: simulační hry, projektová a tematická výuka, tematické exkurze do Chráněných krajinných oblastí, aktivity s prvky globální výchovy, výpomocné solidární brigády například při povodních, prostředí poskytující přátelské a tvořivé zázemí, osobní příklad pedagoga, akce Dne Země atd.

Zručnosti a návyky, které si žáci osvojují během terénní výuky s přírodovědnou tematikou přímo v přírodě, nejsou adekvátní náhradou za klasickou výuku ve třídě, ale jsou nezastupitelné při získávání vědomostí, týkajících se přírody a jevů v ní. Proto je terénní výuka podstatnou částí vzdělávání. Exkurze a vycházky mají velký přínos v tom, že si žáci budují nenásilný vztah ke svému okolí a k životnímu prostředí a také si pamatují více díky motivovaným činnostem. Terénní výuka probíhá mimo školu a tím pádem žáci mohou rozvíjet

své pozorování v přirozené situaci. Její trvání je okolo dvou vyučovacích hodin. Hlavním cílem této formy výuky je obeznámit žáky s přírodninami a přírodními jevy a naučit je orientaci v terénu, ale také všimnout si, jaké jsou důsledky lidských vlivů na přírodu. Terénní výuka v praxi zahrnuje vycházky a exkurze, které jsou různě zaměřené, s různým obsahem nebo časovým rámcem. Vycházky jsou většinou 1-2 hodiny dlouhé, kdežto exkurze jsou půldenní až celodenní, anebo trvají více dnů. Exkurze je možné realizovat v přírodě, ve výrobních podnicích, v muzeích atp. Rozdělujeme je dle postavení ve vyučování na úvodní (motivační) a závěrečné, které shrnují vědomosti žáků a aplikují je v přírodním prostředí. Podle obsahu pak rozlišujeme exkurze specializované, monotematické (geologické, zoologické, ...), zaměřené jenom na jeden obor nebo komplexně přírodovědné. Exkurzi připravujeme velmi důkladně, hlavní je, aby bylo místo její realizace dostatečně bezpečné, žáci by měli být organizačně i obsahově připraveni a jako učitelé bychom měli důkladně rozplánovat připravený program. Je vhodné, aby exkurze byly součástí přípravy tematických plánů. Exkurze zaměřené na environmentální tematiku vycházejí z učebních osnov environmentální výchovy. Každý plán proto musí obsahovat cíl, obsah, časovou délku a počet hodin vyhrazených exkurzi (Nevřelová, 2008).

Výhody terénní výuky

- spontánní zájem o přírodu a větší zájem o učení;
- formování environmentálního vědomí;
- vzbuzování pocitu zodpovědnosti za ochranu přírody a životní prostředí;
- tvoření správných postojů k životním hodnotám (Nevřelová, 2008);
- rychlejší pochopení přírodních jevů než ve školním prostředí, například z důvodu názorných reálných ukázek;
- učitel je v pozadí, hlavním objevitelem jevů je sám žák;
- žáci získávají dovednosti, které využijí v běžném životě (Hofmann, 2003).

Úskalí terénní výuky

- oproti klasické výuce v lavicích je náročnější na přípravu a čas učitele;
- nemůže se realizovat pouze v jedné vyučovací hodině;
- je nebezpečnější než výuka ve třídě, dítě se může zranit;
- s ohledem na možné poplatky a vstupné může být finančně náročná;
- i počasí může být nejisté, proto se doporučuje mít připravenou variantu do deště (Hofmann, 2003).

Mezi další organizační formy vyučování, které se využívají v environmentální výchově na prvním stupni, patří:

- **vyučovací hodina** – učitel pracuje se stále stejnými žáky v předem určeném čase a ve třídě školy, přitom využívá vhodné metody a prostředky k dosažení vzdělávacích a výchovných cílů; k opakování učiva se mohou využít malé didaktické hry – puzzle, domino, karetní hry; v hodinách českého jazyka nebo výtvarné výchovy se žáci mohou zapojit do literárních či výtvarných soutěží na téma krásy nebo ohrožení krajiny;
- **praktické cvičení** – žáci si ověřují své nabyté vědomosti při plnění různých úkolů, procvičují si zručnost; probíhá v prostorách školy – v laboratořích, pokud učitel vyučuje environmentální problematiku, tak venku; žáci mapují společenstva, biotopy, současnou krajinnou strukturu atd.;
- **práce na školním pozemku** – žáci získávají vztah k prostředí, o které se starají a zároveň ho také blíže poznávají;
- **integrované vyučování** – předměty se nestřídají a obsah vyučování není přísně rozdělený, ale přirozeně se prolíná s různorodými činnostmi; je charakteristická pro 1. stupeň ZŠ; například téma Voda v krajině;
- **blokové vyučování** – toto vyučování trvá zpravidla delší dobu a je shlukováno více předmětů do jednoho bloku; za klady tohoto typu vyučování jsou považovány: střídání činností a organizace výuky podle žáků;
- **zájmový kroužek** – tato forma vyučování dětem nabízí rozvoj jejich zájmů, rozvíjí jejich osobnost a vědomosti, zručnost; v souvislosti s environmentální výchovou to jsou například botanický kroužek, zoologický nebo ekologický kroužek (Nevřelová, 2008).

Činčera (2007) dále zmiňuje:

- různé obměny naučných výletů do přírody, které jsou spojené s odborným výkladem nebo s naučnou stezkou;
- rozličné formy pozorování přírody, které jsou v některých případech součástí delších projektů;
- sbírky přírodnin, ze kterých se žáci učí jména rostlin a zvířat;
- výlety do areálu ekologické výchovy;
- čtenářské besedy spojené s doporučenými tituly o životním prostředí;
- filmy;
- pracovní listy.

2.6 Environmentální výchova ve Finsku

V roce 2016 bylo ve Finsku aktualizováno nové národní kurikulum pro základní vzdělávání, s cílem zaručit rozvoj znalostí a dovedností žáků ve státu, ale i mezinárodně. Nové kurikulum se snaží o rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti za vlastní studium, umění řešit problémy, nastavovat si cíle a poté je plnit. Úlohou pedagoga je podporovat žáky a vést je k celoživotnímu vzdělávání. Průřezová témata jsou ve vzdělávání povinná a je možné je zařadit do předmětů, nebo je možné je uskutečňovat samostatným předmětem. (New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach)

Environmentální výchova je ve Finsku realizována v základním vzdělávání od 7 až do 16 let, tedy přes celou školní docházku. „*Responsibility for the environment, well-being, and sustainable future*” and the objective is:

“*...to raise environmentally conscious citizens who are committed to a sustainable way of life. The schools must teach future-oriented thinking and building the future on ecologically, economically, socially, and culturally sustainable premises.*”

V překladu: „*Zodpovědnost za životní prostředí, pohodu a udržitelnou budoucnost*“ a cílem je:

„*... vychovávat občany, kteří si uvědomují životní prostředí a jsou věrní udržitelnému způsobu života. Školy musí učit způsob myšlení orientované na budoucnost a budovat budoucnost na ekologicky, ekonomicky, sociálně a kulturně udržitelných předpokladech*“ (Jeronen, 2012).

Finský vzdělávací systém realizuje tzv. outdoor education neboli venkovní vzdělávání formou výletů, exkurzí a škol v přírodě, které jsou bezplatné. Školy v přírodě trvají obvykle 3 až 5 dní. Jejich tématem bývají, podobně jako v České republice, příroda a životní prostředí (Jeronen, 2012).

3 ŽÁK MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola pojednává o žákovi mladšího školního věku. Autorka se zde zaměřuje na obecnou a užší charakteristiku takového žáka.

3.1 Charakteristika žáka mladšího školního věku

Na začátku období, kdy dítě dosahuje šestého roku věku, u něj nastávají velké změny. Je to z toho důvodu, že vstup do školy obnáší velkou zátěž v souvislosti s vysokými nároky, pevným režimem a několika povinnostmi, které v mateřské školce nebyly v takové míře nebo vůbec (Langmeier, Krejčířová, 2006). V této kapitole si charakterizujeme dítě mladšího školního věku z odborného hlediska a upozorníme na důležité změny ve vývoji jeho osobnosti.

Mladším školním věkem označujeme období, ve kterém je dítěti 6 až 7 let a trvá do 11 až 12 let. V České republice je tomu zpravidla tak, že povinná školní docházka je určena pro děti, které nejpozději prvního září oslavily své šesté narozeniny. Lze udělat i výjimky, které opravňují k tomu, aby žák nastoupil do školy dříve, než dosáhne 6 let věku. Na druhé straně je možné na žádost rodičů s přiloženým odborným doporučením od lékaře či psychologa odložit školní docházku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podle Zdeňka Matějčka a Marie Pokorné (1998) rozlišujeme období školního věku na 3 fáze: mladší školní věk (období mezi 6. a 8. rokem života), střední školní věk (období mezi 9. a 12. rokem věku) a starší školní věk (kryje se s obdobím pubescence).

V souvislosti s nástupem do školy dítě získává novou roli, protože se stává školákem. Zásadním způsobem se mění jeho styl života, který zahrnoval předtím především herní činnosti (Kuric, 2001). Zápis a první den ve škole jsou pro dítě značnou sociální změnou v jeho životě. Škola ho ovlivní v jeho dalším rozvoji osobnosti a je významným místem socializace, protože díky ní dítě oficiálně vstupuje do společnosti. To, jaké bude mít žák sociální postavení ve škole, je určující pro budování jeho profesní volby (Vágnerová, 2012).

Psychologové toto období mladšího školního věku označují za věk střízlivého realismu. Školák je oproti mladšímu dítěti, či naopak dospívajícímu, zaměřen na to, co je a jak to je. Jeho cílem je reálně pochopit svět okolo sebe. U školáka se to projevuje v jeho mluvním projevu, v kresbě, v písemném projevu, ve čtení a také v herních činnostech. Ze začátku je realismus takového žáčka závislý na autoritách, jejich přesvědčení, názorech a chování, to označujeme jako realismus naivní. Žák až poté mění svůj přístup, který se stává kritičtější, což bývá znakem počínajícího dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.2 Obecná charakteristika žáka mladšího školního věku

3.2.1 Tělesný růst

Tělesný vývoj žáka mladšího školního věku je většinou plynulý, zpravidla na začátku a na konci tohoto období je vývoj rychlejší (Langmeier, Krejčířová, 2006). Mladší školní věk můžeme rozdělit na několik období charakteristických pro tělesný růst. První období nazýváme obdobím první vytáhlosti, kdy je tělo štíhlé, jsou prodloužené končetiny. Toto období končí kolem šesti a půl let. Poté následuje pomalý růst a vývoj, kdy dítě vyroste každý rok asi o 5 cm a jeho hmotnost je o 3 kg vyšší. Prořezávají se další zuby. Následuje období druhé plnosti, kdy hlava roste už pomalu, trup se zúží. Další období se nazývá bisexuální dětství. Malými změnami prochází tvar pánve, ramen a lebky u dívek a chlapců. Na konci období mladšího školního věku dochází k prvním skutečným známkám puberty (Máchová, 2016).

3.2.2 Motorický vývoj

V průběhu první přeměny postavy dítěte a hned po ní je dítě neobratné. Poté už však dokáže vydávat výkony, které vyžadují sílu a obratnost při hře, cvičení nebo běhu. V průběhu tohoto období dítě lehce nabývá pohybové dovednosti a je si v pohybu jisté. Je také vhodné ho učit plavat, jezdit na kole atp. (Máchová, 2016). Celkově se zlepšuje hrubá i jemná motorika, kdy je dítě pohybově rychlejší, má větší sílu a lepší koordinaci celého těla. Děti v tomto věku mají zájem o pohybové aktivity zaměřené na sílu, obratnost a vytrvalost a zlepšují se v psaní a kreslení. Motorika je závislá nejen na věku, ale i na motivaci a vnějších podmínkách (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.2.3 Kognitivní vývoj

Žák mladšího školního věku se výrazně vyvíjí i ve všech oblastech vnímání, nejvíce však ve zrakovém a sluchovém. Zrakové vnímání lze rozdělit na Mango a Parvo systém, které mají odlišné místo a funkci. Mango systém je určen k rychlé orientaci, k rozlišení figury a pozadí a je důležitý pro psaní a kreslení. Parvo systém má za úlohu přesněji rozlišovat tvary, jejich detaily a barvy k určení jejich polohy, například se může jednat o rozlišení písmen a číslic. Jestliže dojde k narušení těchto funkcí, je možné, že se to projeví nějakou poruchou učení. K tomu, aby byl žák úspěšný ve škole, je důležitý rozvoj schopnosti vidění na blízko, tedy i snadnější vnímání detailů. Malé, předškolní děti vidí lépe do dálky než do blízka. Proto se pro žáky prvních tříd vytváří učebnice s větším a tučným tiskem a s obrázky, které jsou kontrastnější, aby se děti mohly více soustředit na obsah textu (Vágnerová, 2001). Sluchová percepce pak dozrává mezi 5. až 7. rokem života dítěte (Matějček, 1996). Aby se u dítěte rozvíjelo sluchové vnímání, a především fonematický sluch, je zapotřebí ho rozvíjet každý den.

Šestileté dítě je schopné rozlišit všechny fonémy. Dokáže rozlišit rozdíly v jednotlivých slovech. Jestliže není schopno mluvenou řeč přesně rozlišit, je to projev nezralosti nebo dysfunkce v levé mozkové hemisféře. Proto, aby žák mohl ve škole pracovat, je bezpodmínečně nutný rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Dítě dokáže chápat slovo jako celek, který se skládá z jednotlivých částí. Během šesti let věku už žák dokáže lépe rozlišovat počet slov ve větě, rozlišovat jednotlivá slova, hledat ve slovech samohlásky (Vágnerová 2001). Žák je také více pozorný, vytrvá u aktivity delší dobu, o všechno se zajímá, je detailním a kritickým pozorovatelem. Neorientuje se jen na přítomnost, ale i na minulost a budoucnost, a tedy slova jako brzy, později, pozítří, blízko atp. zná a rozumí jim velmi dobře. Také představitost se výrazně rozvíjí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Žák mladšího školního věku už nežije jen ve světě fantazie, ale obrací se na reálný svět kolem sebe, uvažuje o věcech logicky. V období mezi 6. až 7. rokem života dochází k proměně dětského uvažování, které trvá do 11 až 12 let. Proto byla zvolena doba nástupu do školy právě na tento věk (Vágnerová, 2012). Toto období nazývá Piaget (1966) jako fáze konkrétních logických operací. Proměna uvažování obnáší její kvalitnější způsob, který funguje jen ve známých situacích. Uvažování vyplývá nejčastěji ze své vlastní zkušenosti. Dítě dává přednost tomu si vše vyzkoušet prakticky. Myšlení žáků se pak charakterizuje:

- **decentrací** – Schopnost umět hodnotit skutečnost z různých úhlů pohledu. Dítě v tomto období neulpívá na jednom hledisku a dokáže své poznatky daným způsobem uspořádat.
- **konzervací** – Schopnost pochopit trvalost objektů, jejich znaků a vlastností. Žák chápe, že určité objekty a situace se mohou měnit vlivem různých okolností, ale pořád jsou to ty stejné objekty a situace.
- **reverzibilitou** – Dítě začíná vnímat vratnost některých dějů. Například když vezmeme z prádelní šňůry dvoje kalhoty, zbude jich určitý počet. Jestliže bychom je vrátili zpátky, bude jich zase stejně jako na začátku. Tato návratnost lze dobře znázornovat v matematice při operaci sčítání a odčítání. Součástí reverzibility je i reciprocita, což je oboustrannost pohledu (jestliže tento rohlík stojí dvě koruny, tak je možné za dvě koruny koupit tento rohlík) (Vágnerová, 2001).

Dítě se také učí klasifikovat a třídit různé jevy kolem sebe dle více hledisek. Děti mladšího školního věku většinou nedokážou použít nadřazený pojem k určitým věcem. Umí to až v pozdějším věku. V 7 až 8 letech děti dovedou roztrždit objekty podle dvou znaků. Mladší školáci taky chápou řazení podle velikosti a respektují horní i dolní linie. Dělá jim však problém například určit, že kulička je větší než ty předchozí a zároveň menší než ty další. Toto je

důležitý předpoklad pro výuku matematiky, neboť dítě musí pochopit smysl řazení, aby si osvojil pojem čísla. Mladší školák také dokáže pochopit vztah mezi různými znaky a symboly (Vágnerová, 2001).

Metakognice je schopnost uvažovat o vlastních znalostech a zkušenostech. Prakticky se to projevuje ve schopnosti posoudit úkol a jeho obtížnost a vybrat si určitou strategii, která je odpovídající vzhledem k dané situaci. Mladší školák má metakognici zpravidla nepřesnou a generalizovanou. Nedokáže rozlišit v čem se liší jeho schopnosti a dovednosti od ostatních spolužáků, protože se domnívá, že všichni mají stejné kompetence a všichni umí to stejné. S přibývajícím věkem, zkušenostmi a s rozvojem myšlení začíná chápat, že všichni spolužáci na tom stejně nejsou. Žák mladšího školního věku se také neumí sám ohodnotit, neví, co sám zvládne. Neumí odhadnout své schopnosti a ocenit své výkony. Je to z toho důvodu, že ještě nemá dostatečně rozvinuté poznávací schopnosti a dostatek zkušeností. Stejně jako se mladší školák nedokáže sebehodnotit, tak také většinou ještě není schopen odhadnout, jak je daný úkol obtížný. A proto neumí pracovat efektivně, používá stále stejnou strategii, nebo řeší stejným způsobem těžký i lehký úkol. I když má zpětnou vazbu, neumí s ní pracovat. Postupem věku se to mění a například devítileté děti už dokážou lépe rozlišovat, čemu dávat větší pozornost, na co se více soustředit atp. Škola rozvíjí všechny složky metakognice a její rozvoj závisí na inteligenci a na motivaci (Vágnerová, 2001).

Rozvíjení paměti je velmi důležitou součástí pro kognitivní vývoj. Pro dítě ve škole je podstatné, aby mělo schopnost uchovat si jakékoliv informace v paměti po delší dobu a kdykoli, když potřebuje, si je vybavilo. Paměť je totiž předpokladem k učení a nejvíce se rozvíjí právě od 6 do 12 let. Je to z důvodu zrání, ale také má samozřejmě velký vliv škola. Dětská paměť se vyvíjí v souvislosti se zvýšením její kapacity, zvyšuje se také rychlost zpracování údajů, nabývají paměťové strategie s účelným využitím a také se rozvíjí i metapaměť. Nejmladší žáci mladšího školního věku se ještě nedokážou učit. Paměť totiž funguje z větší části mechanicky, a proto si pamatují většinou to, co je zaujme. Jen díky opakování si jsou schopni něco zapamatovat, avšak z paměti si to pak vybavit ještě nedovedou. V pozdějším věku si jsou děti schopné zapamatovat informace účinněji, a ne jen mechanicky, protože už zvládnou učivo třídít a opakovat ho i z paměti (Vágnerová, 2012). Co se týče kapacity paměti, tak ta roste samozřejmě s věkem. Pětileté dítě si obvykle dokáže zapamatovat 3 čísla a větu, která má 5 slov. V sedmi letech si žák pamatuje 5 čísel a větu o šesti slovech. V jedenácti letech si pak v průměru zapamatuje 6 čísel a 8 slov ve smysluplné větě (Vágnerová, 2001). Je dokázáno, že si žák pamatuje více, jestliže může využít logické souvislosti, tedy když vnímá smysl

zpracované informace, což vede ke snadnějšímu uchování si informací v paměti (Siegler, 1998).

Také kvalita pozornosti žáka mladšího školního věku určuje efektivitu kognitivních operací. Pozornost ovlivňuje, jak dané informace zpracujeme, jakým způsobem si je zapamatujeme a jak jsme schopni je znovu využít. Jestliže má žák poruchy pozornosti, může to mít nepříznivý vliv na jeho školní prospěch. Pozornost nám umožňuje zaměřit se na určitý obsah a současně vylučuje jiné možnosti. Velkou měrou má vliv na průběh a účinnost poznávacích i dalších aktivit. Výkyvy pozornosti a poruchy pozornosti jsou velmi obvyklé u spousty školáků, což pro pedagoga představuje problém, se kterým musí umět pracovat. Pozornost upoutává vše, co je nové, jasné a přitažlivé. Dítě se musí naučit ovládat svoji pozornost a utlumit sklon všimnout si jiných, poutavých podnětů. Na počátku školní docházky je pozornost krátkodobá a povrchní, postupně se však její kvalita zlepšuje a schopnost soustředit se například na rozeznávání a rozlišování písmen se rozvíjí až po 6. roce. Vývoj pozornosti nezávisí jen na tom, jak je pozornost zralá, ale i na vnímání a myšlení. Náročná na pozornost je mluvená řeč, protože se na ni žák musí soustředit přesně v daném okamžiku, kdy probíhá a není možné se k ní vrátit (Vágnerová, 2001). Teprve v osmi až jedenácti letech se tato schopnost zlepšuje vlivem zrání mozku a s přibývajícím zkušeností (Vasta a kol., 1995). To, jak je pozornost kvalitní, závisí na stupni vývoje. Sedmiletý žák dokáže udržet pozornost 7 až 10 minut, desíletý pak 10 až 15 minut. Po překročení této dané doby už se žák nedokáže na výuku soustředit (Fontana, 1997). Proto se doporučuje během vyučovací hodiny měnit činnosti, které pomohou udržet pozornost žáků, například střídat výklad s jinou aktivitou, která je méně náročná na pozornost. Mladší děti pak nedokážou pozornost řídit a diferencovat mezi dvě různé činnosti, nejprve musí být činnosti natolik zautomatizované, aby se na ně pak žáci mohli soustředit, to se však nejmladší žáci teprve učí. Abychom docílili udržení pozornosti, je dobré využívat komplexní stimulaci (spojení zrakových a dotekových podnětů) a aktivnější přístup. Poruchy pozornosti jsou velmi časté u dětí školního věku. Tyto poruchy bývají z různých příčin. Rozlišujeme dva druhy poruch pozornosti: syndrom ADD, což je přímo porucha pozornosti a syndrom ADHD, tedy porucha pozornosti, která je spojená s hyperaktivitou (Vágnerová, 2001).

Další oblast kognitivních funkcí zaujímá řeč a její vývoj. Již na konci třetího roku věku dítěte probíhá náročný proces, který nazýváme intelektualizace řeči. Tento proces pak probíhá a pokračuje po celý život jedince. Do sedmi let věku dítěte je jeho výslovnost nestabilní a samovolně zlepšuje a výchovou nebo správným vzorem může být upravena. Během sedmi let věku se začíná výslovnost upevňovat a buď je tedy správná nebo nesprávná. Abychom u žáka,

jenž má nějakou vadu výslovnosti, docílili její úpravy, je zapotřebí včas začít s logopedickou péčí. V sedmi letech žák prochází druhým obdobím ve vývoji, ve kterém se objevuje koktavost. Většinou se objevuje z toho důvodu, že jsou na řeč žáka kladeny nepřiměřeně velké nároky a bohužel se toto narušení komunikační schopnosti snadno neupraví. Je zapotřebí vyhledat logopeda, změnit sociální prostředí a případně započít psychoterapeutickou pomoc (Máchová, 2016).

Emoční vývoj a sociální obratnost jsou také velmi důležité aspekty pro školní adaptaci a úspěšnost. Žák mladšího školního věku je citově labilní, projevuje se impulzivně a slabne jeho egocentrismus. Postupem času má vyšší schopnost pochopit city jiných lidí a jejich kvalitu, rozumí, když někdo skrývá své emoce atp. Tomuto se říká emoční inteligence. Děti v tomto období jsou také velmi citově ovlivnitelné. Emoce mají velký vliv na spokojenost a úspěšnost dětí. Citový vývoj také souvisí s kognitivním vývojem a žáci začínají rozvíjet vyšší city, mezi něž řadíme etické, sociální, intelektové a estetické city (Šimíčková-Čížková a kol., 2000). Emoční stabilita a odolnost před stresem jsou z velké části ovlivněny zráním centrální nervové soustavy. Žáci školního věku umí rozumět svým pocitům a v deseti letech si dokážou uvědomit, že lidé mohou mít smíšené či protikladné pocity. Zlepšuje se také schopnost umět rozpoznat a pochopit emoce jiných lidí. Žák také umí lépe pracovat s empatií, tedy je schopný se vcítit do někoho jiného. Kolem osmi let děti dokážou mluvit o emocích jiných lidí. Ve školním věku se učí rozvíjet i sebehodnotící emoce mezi něž patří pocity viny, zahanbení a hrdosti (Vágnerová, 2012).

Co se týká socializace, samotný vstup do školy je pro žáka velmi důležitý. Žák se musí podřídit dané instituci a řídit se určitými normami. Život „ve škole“ je další fází, která žáka připravuje na život ve společnosti, připravuje ho na pozdější profesi a už v době, kdy dochází do školy, se utváří jeho předpoklady pro danou profesi. To, jak dobře se žák uplatní ve škole, má svou důležitost v pozdějším společenském zařazení. Žák školního věku také rozvíjí vztahy s různými lidmi mimo okruh rodiny – s pedagogy, s vrstevníky, a hlavně se spolužáky. Dětská osobnost se rozvíjí díky třem důležitým oblastem, mezi něž patří:

- rodina – ta tvoří sociální a emoční základnu a současně má vliv na školní výkon žáka;
- škola – představuje důležitou instituci, jež má za cíl rozvíjet obecně sociálně požadované kompetence a způsoby chování;
- vrstevnická skupina – poskytuje rozvíjení jiných vlastností a dovedností než soužití s dospělými; dochází zde také k rozvoji vyvážených vztahů, ke srovnání, k řešení problémů, jež ve skupině vznikly (Vágnerová, 2012).

3.3 Užší charakteristika žáka mladšího školního věku

3.3.1 Charakteristika šestiletého dítěte

Děti, které čerstvě nastupují do školy, jsou často nerozhodné a v některých případech se hůře vypořádávají se situacemi, které jsou nečekané či neznámé. Mění se jejich kognitivní schopnosti. V tomto věku se můžou objevovat některé výchovné problémy nebo určité známky napětí ve formě tiků, okusování nehtů nebo nočního pomočování. Tyto problémy však postupně vymizí, když si dítě zvykne na nové povinnosti spojené se školním prostředím. Tento věk je také charakterizován zájmem o učení a vzplanutím citu (Allen, Marotz, 2002).

Tělesný vývoj šestiletého dítěte není moc rychlý, ale spíše vyrovnaný. V průběhu roku vyroste o 5 – 7,5 cm a přibere až 3 kg. Co se týče motorického vývoje, zvětšuje se síla svalů, tím pádem se vylepšuje i jemná a hrubá motorika. Pohyby jsou čím dál přesnější, i když neobratné pohyby stále zůstávají. Žák v tomto věku rád vykonává velkou tělesnou aktivitu v podobě běhu, lezení, šplhání nebo například házení. Zlepšuje se souhra oka a ruky, tedy jízda na kole nebo plavání mu jde lépe. Rád maluje, anebo něco vyrábí, píše písmena a číslovky (někdy si je plete), skládá papír a umí si zavázat tkaničky. Percepční a kognitivní vývoj u šestiletého žáka je charakteristický udržením pozornosti po delší dobu, lepší orientací v čase a ročním období, rozpoznáním slov a jejich přečtením (nebo slabikováním), rozpoznáním pravé a levé ruky atp. Ve vývoji řeči a jazyka taky dosahuje určitých změn. Žák se každý den naučí pět až deset nových slov, v konverzaci pokládá spoustu otázek a často „nezastaví pusu“. Baví ho vymýšlet různé vtipy nebo poslouchat smyšlené příběhy. Dokáže se naučit více než jeden jazyk. Jeho osobnostně-sociální vývoj prochází změnami nálad, je méně závislý na rodičích, protože si rozšiřuje obzor přátel. Chce se líbit dospělým, dožaduje se jejich pochvaly, je sebestředný a lítostivý. Dítě je zaujaté okolním světem a vším, co se kolem něj děje (Allen, Marotz, 2002).

3.3.2 Charakteristika sedmiletého dítěte

V tomto období si děti začínají více uvědomovat, kdo jsou. Jejich cílem je se zalíbit a dělat vše tak, jak má být. Berou se vážně. Mají velká očekávání na svou osobu, pokud je však nenaplnují, vztekají se, nebo se uzavírají do sebe. Rádi spolupracují, naslouchají a dělí se s ostatními. Jsou pozornější a trpělivější (Allen, Marotz, 2002).

Sedmiletý žák vyrostl v průměru o 6 cm za rok. Jeho postoj je více vzpřímený a tělo působí vytáhle a hubeně. Dítě je častěji nemocné. Často mu ztmavnou vlasy a vypadávají mléčné zuby, jako šestiletým dětem. Dále jsou děti v tomto věku opět více motoricky zdatné dokáží se udržet na pravé a levé noze, umí chytout malé míčky, jíst vidličkou a nožem, mají

větší jistotu při psaní písmen a číslic. Vyvíjí se percepčně a kognitivně. Prakticky vnímají, že rok je dlouhá doba a umí poznat čas na hodinách. Umí lépe číst. I ve vývoji jazyka a řeči nastává několik změn. Sedmiletý žák rád vypráví příběhy, která pak přepisuje. Lépe se vyjadřuje a jeho způsob konverzace se přibližuje konverzaci dospělých. Chápe delší pokyny. Vyvíjí se také osobnostně a sociálně například tím, že je extrovertnější, chce být chválen a vyžaduje pozornost učitele. Chce mít spoustu kamarádů. Holky se baví často s holkami a kluci s kluky (Allen, Marotz, 2002).

3.3.3 Charakteristika osmiletého dítěte

Osmileté děti mají velký zájem a chuť do života. Rády vylepšují své schopnosti a rozvíjí své vědomosti a znalosti. Chtějí být více samostatné. Baví se často se stejným pohlavím (Allen, Marotz, 2002).

Za rok osmileté dítě vyroste v průměru o 6 cm. Postavou už více připomíná dospělého jedince. Dívkám začínají růst prsa a sekundární ochlupení. Děti už nebývají tak často nemocné jako v předchozím věku. Motoricky se dítě stále vyvíjí a má rádo aktivity, ve kterých může vydávat spoustu energie (tanec, jízda na kolečkových bruslích, plavání, jízda na kole atp.). Vyhledává také týmové hry, například fotbal. Je hbitější a silnější. Dobrá je také souhra oka a ruky. Kognitivní a percepční vývoj jde stále dopředu. Uvažuje logicky, šetří si peníze a vymýšlí různé plány, co s nimi udělá. Začíná se zajímat o to, co si myslí druzí lidé. Žák rád pracuje samostatně. Umí čísla sčítat, odečítat a učí se násobit a dělit. Rád chodí do školy. Ve vývoji řeči a jazyka se posunuje například v těchto činnostech: psaní dopisů kamarádům, slovní chválení a kritizování ostatních, porozumění gramatickým pravidlům nebo plynulý rozhovor s dospělými. V osobnostně sociálním vývoji se rozvíjí v utváření názorů na morální hodnoty a postoje, kdy vše škatulkově rozlišuje na dobré a špatné. Má málo kamarádů, zpravidla dva nebo tři nejlepší. Rád provádí týmové hry a aktivity. Když udělá něco špatně, tak to svádí na druhé, anebo se z toho vymlouvá. Stále má rád pozornost dospělých (Allen, Marotz, 2002).

4 UČITEL 1. STUPNĚ ZŠ

Tato poslední kapitola teoretické části diplomové práce se zabývá učitelem 1. stupně základní školy. V úvodu kapitoly se autorka věnuje osobnosti takového pedagoga. Dále pak popisuje profesní kompetence primárního pedagoga, jeho roli při rozvoji environmentální senzitivity. Na závěr kapitoly autorka popisuje učitele jako průvodce pro žáka 1. stupně základní školy.

4.1 Osobnost učitele 1. stupně

Osobnost je každý člověk, který má své jedinečné psychické a fyzické vlastnosti. Podle psychologického slovníku (2009) je osobnost popisována jako celek duševního života člověka.

Učitel je pak jedním z hlavních faktorů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je to odborný pedagogický pracovník s kvalifikací, který odpovídá za přípravu, řízení, organizaci a za výsledky edukačního procesu. Pedagog také rozhoduje o vhodných metodách výuky, dokáže přizpůsobit výchovný proces věku a individuálním zvláštnostem vychovávaných a podmínkám konání výuky (Průcha a kol., 2001). Zprostředkovává vědomosti, dovednosti a návyky, účastní se na činnostech žáků, podílí se na jejich výchově a rozvoji osobnosti. Učitel by měl také připravovat žáky na adaptaci na neustále rychlejší změny ve společnosti. Má také za cíl dbát o tělesný, morální, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného. Pedagog má na své žáky velký vliv a ovlivňuje je celou svou osobností a taktéž ovlivňuje celou osobnost žáků. Měl by mít široký ekonomický, sociální, politický i kulturní rozhled a svůj vlastní názor (Jůva a kol., 2001).

Učitelova osobnost se v průběhu celého života stále rozvíjí. Na začátku na budoucího učitele působí výchova v rodině, buduje se vztah a láska k dětem, k druhým lidem, dovednost organizovat si práci atd. Utváření osobnosti dále pokračuje jeho výchovou na základní a střední škole a následně více směřuje k tomuto povolání na vysoké škole. Nejdůležitější pro utváření osobnosti učitele je pak ale jeho samostatná pedagogická činnost, kdy si vytváří pedagogické návyky a dovednosti (Kantorová, 2008).

Skladba psychických vlastností vytváří učitelovu osobnost a určuje styl jeho výchovného působení, které může být:

- **dominantní** (autokratický) – učitel je dominantní, rozkazuje, hrozí, trestá, téměř nerespektuje přání a potřeby dětí, nepodporuje je v samostatnosti a tvořivosti, žádá vysoký výkon;

- **nezasahující** (liberální) – pedagog žáky málo usměrňuje, nepokládá požadavky, ale spíše doporučení (mělo by se), nedává žákům pravidla; jsou to takoví učitelé, kteří jsou povahově nejistí, pasivní;
- **integrační** (demokratický) – učitel žáky vede kontrolovaně, ale dává jim prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost; trestá spravedlivě; ve třídě je uvolněná atmosféra, což vede k lepší spolupráci; vede k utváření kolektivu; tento styl je pro učitele náročný (Kohoutek, 2000).

Osobnost pedagoga má ve výuce a výchově rozhodující roli. Aby učitel na žáky působil kladně, je zásadní jeho autorita a také to, jak na ně působí jeho osobnost. Učitel si u žáků získává oblibu především prostřednictvím kladného a spravedlivého postoje k nim a následně až svými znalostmi a pracovními schopnostmi (Kohoutek, 2000).

Existuje tzv. typologie pedagogů, kterou vytvořil pan W. O . Doring:

- náboženský,
- estetický,
- sociální,
- teoretický,
- ekonomický,
- mocenský (Kohoutek, 2000).

4.2 Profesionální kompetence učitele 1. stupně

Vašutová (2004) charakterizuje profesionální kompetence jako „*otevřený a rozvoje schopný systém profesionálních kvalit, které pokrývají celý rozsah profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně*“ (str. 92).

Obst ve své kapitole v knize Školní didaktika (2009) zmiňuje skutečnost, že neexistuje snad žádná jiná profese, která by byla tak normována, jako je tomu u učitelství. Na učitele je stanoveno nespočet nároků, což může mít vliv na jejich psychickou nepohodu. Přesto však byly realizovány výzkumy, které například zjistily, že neexistuje definice dobrého učitele, nebo že osobnost učitele neovlivňuje přímo prospěch žáků. Termín kompetence učitele představuje dle Dofkové a kol. (2017) „*soubor profesionálních dovedností a dispozic, kvalifikací a zdatností potřebných pro úspěšné vykonávání učitelské profese*“.

Helus (2001) představuje základní čtyři učitelské kompetence:

- kompetence pedagogická
- kompetence oborově didaktická

- kompetence pedagogicko-organizační
- kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe

Dle Kantorové (2008) se profesní kompetence formují:

- „celoživotním vzděláváním (tj. vysokoškolským přípravným a dalším vzděláváním nebo jinými existujícími cestami),
- zkušenostmi (učitelská praxe),
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy),
- reflexi výchovné a vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství a potřebám společnosti), která umožňuje práci pro společnost, ekonomická samostatnost a schopnost založit vlastní rodinu.“

Učitel by měl disponovat několika kompetencemi a dovednostmi, které jsou základem pro jeho učitelskou praxi. Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, vyzrálý učitel má mít široký kulturně politický rozhled a měl by být vysoce znalý ve své profesi. K nejzákladnějším dovednostem patří samozřejmě ta komunikační (Nelešovská, 2005). Učitel by měl umět jednat s žáky a umět s nimi navazovat kontakt. Měl by také umět poznat a respektovat individualitu žáka, pozorovat a správně vyhodnotit situaci ve třídě a následně s tím umět pracovat k řízení další činnosti či motivaci žáků. Psychicky by měl být v rovnováze a měl by být odolný vůči náročným stresovým či konfliktním situacím (Kohoutek, 2000). Zásadní je také, aby měl vřelý a láskyplný vztah k dětem. Je také podstatné, aby byl specialistou na práci s lidmi. Dále by se pak měl umět adaptovat na rychle se měnící požadavky společnosti a mít přehled v nových poznatcích vědy, kultury a techniky. Tyto předpoklady budují jeho profesionalitu, která by měla být podporována zdravým sebevědomím a autoritou, jež získá u žáků, rodičů a veřejnosti (Nelešovská, 2005).

Vašutová ve své knize (2004) zmiňuje další profesní kompetence, které zahrnují například znalosti předmětu, kurikula, vývojových zákonitostí, procesů učení, výchovného systému a učitelských rolí. Dále pak plánování a projektování celků a dílčích činností, hodnocení žáků, anebo také další profesní rozvoj učitele a sebeutváření.

Učitel na prvním stupni základních škol na děti působí v období, kdy jsou ve velmi citlivém věku, a proto je pedagog mnohem více zodpovědný za položení základů vzdělanosti pro další školní i životní etapy dítěte (Dofková, 2017).

4.3 Role primárního pedagoga v rozvoji environmentální senzitivity

Učitel prvního stupně základní školy by měl žáky vést k aktivnímu zapojení při ochraně přírody. Právě u žáků mladšího školního věku je podstatná aktivita, nikoliv jen formální účast. To, jak a k čemu učitel vede žáky v prvních letech školní docházky, se bude odrážet v dalších letech žáka. Je potřeba, aby si žáci vytvořili vřelý vztah k přírodě, aby ji mohli chránit, být její součástí a chtít o ni pečovat.

Pro rozvoj environmentální senzitivity je doporučováno zajistit žákům častý styk s přírodou a prostor pro samotné interakce s přírodou a pro její poznávání. Také je vhodné to doplnit o četbu knih, sledování vybraných filmů nebo střetnutí se ztrátou či ohrožením přírody v okolí.

V rámci propojujících témat environmentální výchovy, o nichž jsme se zmiňovali v druhé kapitole, může učitel například v propojujícím tématu *Vztah k místu „rozvíjet identifikaci žáka s místem spolu s rozvojem environmentální senzitivity, diskutovat o jeho udržitelném rozvoji, řešit místní environmentální konflikty, rozvíjet výzkumné dovednosti na místní problematice apod.“* (Pastorová, 2011).

Zelina ve své publikaci (1996) popisuje funkce osobnosti učitele v řešení ekologických problémů následovně:

- **V oblasti rozvíjení kognitivizace**_naučit žáka, aby myslel samostatně a naučit ho aktivně využívat vědomosti o regionu, ve kterém žije, ve prospěch jeho ochrany a rozvoje. Dále rozvíjet žákovu smyslovou senzibilitu při styku s přírodním materiálem a vést ho ke vědomému vlivu na prostředí.
- **V oblasti rozvíjení emocionalizace** rozvíjet u žáka etické, sociální a estetické city. Vést ho k ohleduplnému chování, k hodnotám a k lásce ke zvířatům. Naučit ho všimnout si a vytvářet krásu v mezilidských vztazích a životním prostředí.
- **V oblasti zvyšování vnitřní motivovanosti** žáky povzbuzovat ke vnitřní motivaci k ochraně přírody, k poznávání vlastního regionu a k utužování vazeb na kulturní a duchovní tradice.
- **V oblasti rozvoje axiologizace** žáky podporovat v oblasti duchovních a ekologických hodnot (úcta k životu, zodpovědnost) před materiálními.
- **V oblasti rozvoje kreativizace**_vést žáky k tvořivému myšlení a k práci ve prospěch ochrany rozmanitosti života a podporovat je v sebevyjádření a seberealizaci.

4.4 Učitel jako průvodce pro žáka 1. stupně

Zdeněk Halus (2015) představuje učitele nejenom jako zaměstnance školy, ale především jako opravdového učitele ve vztahu k dětem, kdy děti nejsou pouze školáci, ale dokážou si poradit s úkoly svého vývoje. Učitel je žákům průvodcem, který naplňuje své poslání. To je mu zavazující, těší ho to stejně jako jeho děti. Na poslání je kladena trojí zodpovědnost: vůči žákům, vůči jejich rodičům a vůči svému vlastnímu svědomí.

Pan Hanus (2015) hovoří o pedagogických cnostech, kterými představuje charakteristiky dobrého učitele. Podle něj tyto pedagogické cnosti tvoří:

1. **Pedagogickou lásku** – dává dítěti důležitou zkušenost, že učitel na něm záleží, a že společně s učitelem najde východiska z různých životních situací.
2. **Pedagogickou moudrost** – vede učitele k tomu, aby kromě vědeckého poznání, praktické zkušenosti a kvalifikace umožňoval dítěti poznávat skutečný svět a vést ho tak k porozumění.
3. **Pedagogickou odvahu** – zde je na mysli rozhodnutí učitele stavět se proti škole, která se stala striktně se řídící předpisy a vytratil se zájem o člověka jako individualitu. Znamená to tedy, zda učitel najde odvahu obhajovat právo dítěte na jeho osobnostní rozvoj.
4. **Pedagogická důvěryhodnost** – je uskutečňována tam, kde si je učitel vědom, čím vším může dítě procházet. Pedagog vnímá úzkosti dítěte, a na základě toho poté jedná a hledá vhodná řešení vedoucí z této situace.

Pan Petr Mikoška ve své publikaci (2014) hovoří o Rogersově teorii optimálního přístupu k edukantovi, kdy zohledňuje určité osobnostní kvality učitele. Zásadní je výskyt autenticity, bezvýhradná akceptace a empatie.

- **Kongruence neboli autenticita** je dle Rogerse v rámci pedagogiky považována za nejdůležitější postojovou kvalitu. Žákův průvodce (facilitátor), který disponuje autenticitou, dokáže mluvit citlivě o svých vlastních postojích a emocích a zároveň chápe aktuální pocity žáků. Učitel, který se nepřetvařuje, má velmi zdařile nakročeno k tomu, být učitelem úspěšným.
- **Akceptace** je další z nevyhnutelných vlastností facilitátora. Rogers definuje akceptaci jako postoj, který umožňuje ocenit každého žáka a s respektem přijmout jeho jedinečnost. Učitel, který dokáže své žáky akceptovat, je schopen přijmout jejich obavy a nejistoty k novým situacím a problémům. Facilitátor se dokáže vcítit do žáků a chápe, že ne vždy jsou nadšeni do práce. Jestliže učitel nesouhlasí

s žákem, neznamena to, že nedokáže žáka akceptovat. Avšak měl by se snažit edukantům vysvětlit, že je neodsuzuje.

- **Empatie a empatické naslouchání** je velmi důležité praktikovat jak v psychoterapii, tak i ve škole. Je však známo, že ve školním vzdělávání se empatické chování vyskytuje jen velmi málo. Účinky empatického naslouchání jsou však ve školách velmi vysoké. Rogers nám předkládá několik důkazů, např. jestliže učitelé ukazují žákům, že jim rozumí a naslouchají, tak se zlepši jejich učení. Byla taky uskutečněna studie, která zjistila, že ve třídách, kde se učitelé snažili svým žákům porozumět, to mělo velký dopad na úspěšnost jejich čtení. Naopak ve třídách, kde takové porozumění scházelo, žáci četli hůře. V případě, že je učitel empatický, je také silně vnímavý vzhledem ke zpětné vazbě. Také platí to, že když žák cítí, že mu učitel rozumí, má to velký význam nejenom na úrovni kognitivní, ale i emocionálně-prožitkové.

Rogers (2014) si také stojí za tím, že pokud se v rámci jednoho dne, a současně pravidelně každý den, učitel alespoň jedenkrát k žákům zachová empaticky, autenticky a také je jeho reakce akceptující, má to nesmírný vliv na žáky. Je také vhodné zmínit, že ve výchovném a vzdělávacím procesu nejsou učitelovy technické dovednosti, množství vědomostí ani metodika učení tím nejdůležitějším. Naopak určité rysy ve vztahu ke společnosti, ke vzdělávání a k žákům jsou mnohem významnější. Jestliže učitel akceptuje žáka, žák cítí sám na sebe požadavek, aby byl zodpovědný za svůj výklad. Díky tomuto, že akceptuje sám sebe, dochází ke zlepšení jeho mezilidských vztahů. Žák akceptuje i jiné lidi, má k nim větší porozumění, buduje s nimi reálnější vztahy, což má význam z hlediska komunikace a nálady ve třídě. Tedy to, jak na žáka působí učitel, se odrazí v jeho chování k ostatním lidem.

Podle Rogerse (2014) je také důležité, aby učitel dokázal vzbudit v žácích zájem a zvědavost, přiměl je povolit uzdu fantazie, naučit je, že jsou neustále v procesu změny a dát jim možnost o čemkoli pochybovat. Pakliže tohle všechno budou žáci „znázorňovat“, vede to k tomu, že se z nich stanou tvořiví lidé. Ideálně učitel v žáky věří a nechá jim vybrat si svou vlastní cestu. V praxi to však dopadá většinou tak, že učitel se snaží, co nejvíce žáka dozorovat, říkat mu, co se smí a co ne, snaží se ho úkolovat a zaujmout hodnocením, aniž by na to byl malý žáček připraven. Proto je zapotřebí dát dětem prostor, v němž se budou cítit volněji. Poté právě nastává sklon k tomu věci nalézat a prozkoumávat. Nejúčinnější motivací k učení je právě zvědavost a bezprostřednost, pokud učitel bude mít na školáky špatný vliv, můžou tuto motivaci potlačovat.

Rogers (2014) si dokonce nekompromisně stojí za tím, že vyučování je něco přeceňovaného a má k němu vyloženě záporný postoj. Nechce nikoho poučovat o tom, co je správné a co ne, ani netoleruje, že by měl být někdo veden. Tento jeho názor pramení z mínění, že není možné předpovídat, co by žák měl vědět, aby zvládl svůj budoucí život. Vzdělaný člověk je podle něj osoba, která se naučila učit se, která je schopna se adaptovat a je si vědoma toho, že ani jedna znalost není spolehlivá, a že pouze cesta vyhledávání si informací je jedinou jistotou v dnešním prudce se měnícím světě.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se autorka zabývá postupem tvoření výzkumného šetření. Autorka zde popisuje metodická východiska, která obsahují cíle práce, popis metod, způsob průběhu výzkumného šetření atd. V dalších kapitolách předkládá jednotlivé výsledky, které byly zjištěny ze sběru dat. V závěru praktické části ověřuje stanovené hypotézy.

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Problematiku zážitkové pedagogiky a environmentální výchovy na 1. stupni základních škol autorka rozpracovala v teoretické části diplomové práce. Zjištěné informace a poznatky následně použila jako podklad pro tvorbu praktické části. Odpověď na to jak, a jestli vůbec, zařazují učitelé 1. stupně základních škol do výuky prvky zážitkové pedagogiky a jaký je vztah dnešních dětí k přírodě z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ, přinese realizované výzkumné šetření.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Praktická část je zaměřena na problematiku využití zážitkové pedagogiky ve vyučovacím procesu 1. stupně základních škol a v návaznosti na environmentální výchovu se dotýká vztahu dětí k přírodnímu prostředí očima pedagogů. Tato diplomová práce sleduje následující cíle.

Hlavním cílem praktické části je zjistit míru využitelnosti prvků zážitkové pedagogiky ve výuce žáků z prvního stupně základních škol.

Prvním dílčím cílem praktické části je analýza získaných odpovědí vlastního dotazníkového šetření.

Druhým dílčím cílem je analýza vybraných školních vzdělávacích programů s ohledem na implementaci Průřezového tématu Environmentální výchova a zařazování zážitkové pedagogiky do vzdělávacího procesu na 1. stupni základních škol.

5.2 Vytyčené hypotézy

Na základě zvolených cílů byly vytyčeny tyto hypotézy:

Hypotéza první:

H₁₀: Počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 35 let, zařazujících zážitkovou pedagogiku do výuky, **je stejný** jako počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 35 do 60 let a výše, kteří využívají zážitkovou pedagogiku.

H_{1A}: Počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 25 do 35 let, zařazujících zážitkovou pedagogiku do výuky, **je nižší** než pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 35 do 60 let a výše, kteří využívají zážitkovou pedagogiku.

Hypotéza druhá:

H₂₀: Existuje **stejný** počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří zařazují zážitkovou pedagogiku pouze do výuky environmentálních předmětů, jako pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše, kteří využívají zážitkovou pedagogiku pouze ve výuce environmentálních předmětů.

H_{2A}: Existuje **vyšší** počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří zařazují zážitkovou pedagogiku pouze do výuky environmentálních předmětů, než pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše využívajících zážitkovou pedagogiku pouze ve výuce environmentálních předmětů.

Hypotéza třetí

H₃₀: Pro pedagogy 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let je zařazování zážitkové pedagogiky **stejně** náročné jako pro pedagogiky 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše.

H_{3A}: Pro pedagogy 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let je zařazování zážitkové pedagogiky **více** náročné než pro pedagogy 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše.

Hypotéza čtvrtá:

H₄₀: Počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří chodí s dětmi v rámci výuky ven, **je stejný** jako počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše, kteří chodí s žáky v průběhu výuky ven.

H_{4A}: Počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří chodí s dětmi v rámci výuky ven, **je vyšší** než počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše, kteří chodí s žáky v průběhu výuky ven.

5.3 Metodologie práce

Dotazník je kvantitativní metoda, jejíž podstatou je sběr dat od respondentů. Výzkumník tak čerpá hodnověrné informace o vnějších jevech (názory) či vnitřních jevech (postoje, motivy, citové stavy). Dotazník je soubor předem připravených otázek, které jsou pečlivě formulované a vhodně seřazené, na něž dotazovaná osoba odpovídá písemně. Dotazník je možno šířit pomocí e-mailů či rozdáním mezi vybranými respondenty osobně (Chráška, 2016).

Položky dotazníku diferencujeme dle jejich cíle na obsahové (podstatný je obsah výpovědi) a funkcionální (optimalizují průběh výzkumu). Obsahové položky dále dělíme na přímé a nepřímé. Přímé položky jsou ty, kterými se dotazovaného tážeme a on odpoví na konkrétní otázku. Jsou to položky, které zjišťují fakta, vědomosti, znalosti a názory. Maskované položky jsou pak ty, kdy se výzkumník ptá na něco jiného, než co ho ve skutečnosti zajímá. K funkcionálním položkám řadíme položky kontaktní (navázání kontaktu a příprava na dotazování), filtrační (dělí dotazované na skupiny), funkcionálně psychologické (odlehčují vážnost), kontrolní (k ověřování pravdivosti výpovědi).

Dle formy žádané odpovědi se položky rozdělují na otevřené, polouzavřené a uzavřené. V rámci tohoto výzkumu byly použity uzavřené a polouzavřené položky. Uzavřené položky se dělí na dichotomické (respondent musí zvolit mezi odpovědí ano a ne) a nepravé dichotomické (respondent má kromě odpovědi ano a ne také nevím či nejsem si jist/jistá). U polouzavřených položek si respondent může vybrat z předem připravených možností, nebo je doplnit o svůj názor. V rámci této práce byly také použity položky polytomické, které se dále dělí na výběrové, výčtové, stupnicové a škálové (Svoboda, 2012).

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

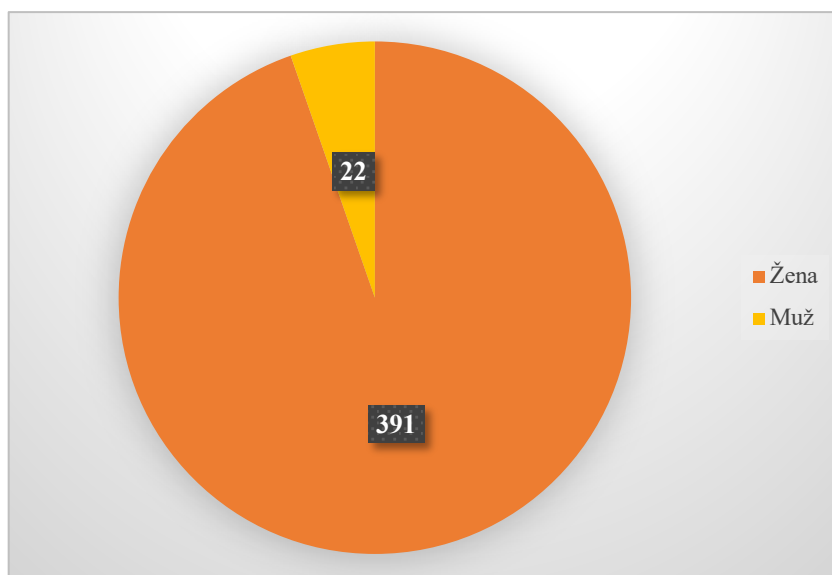
Cílovou skupinou tohoto výzkumného šetření jsou pedagogové působící na 1. stupni (tedy 1. - 5. ročník) základních škol v České republice. Pedagogové byli osloveni prostřednictvím e-mailu s prosbou o anonymní vyplnění dotazníku, jež obsahoval otázky vlastní konstrukce. Sběr dat probíhal od konce října do konce listopadu roku 2020. Kontakty a seznam pedagogů, kteří působí na 1. stupni ZŠ, byly uvedeny na webových stránkách jednotlivých škol, ze kterých autorka čerpala. Jestliže kontakty nebo seznam pedagogů chyběl, autorka oslovila s prosbou o preposlání e-mailu s dotazníkem ředitele příslušné školy, viz příloha č. 1. Dále autorka oslovila pedagogy facebookových skupin, které se zaměřují na inspirace a náměty do výuky na 1. stupni ZŠ. Celkem bylo vyplněno 413 dotazníků, do výzkumu se tedy zapojilo 413 osob. Dotazníky vyplňovali pedagogové různého pohlaví.

5.5 Popis vzorku

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 413 respondentů. Z výsledků můžeme usuzovat, že více bylo žen než mužů, protože na dotazník zodpovědělo 391 žen (94,7 %) a 22 mužů (5,3 %). Viz tabulka 1 a graf 1. Vzhledem k feminizaci českého školství bylo očekávání, že velká část respondentů se bude skládat z žen.

Jakého jste pohlaví?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Žena	391	94,67
Muž	22	5,33

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

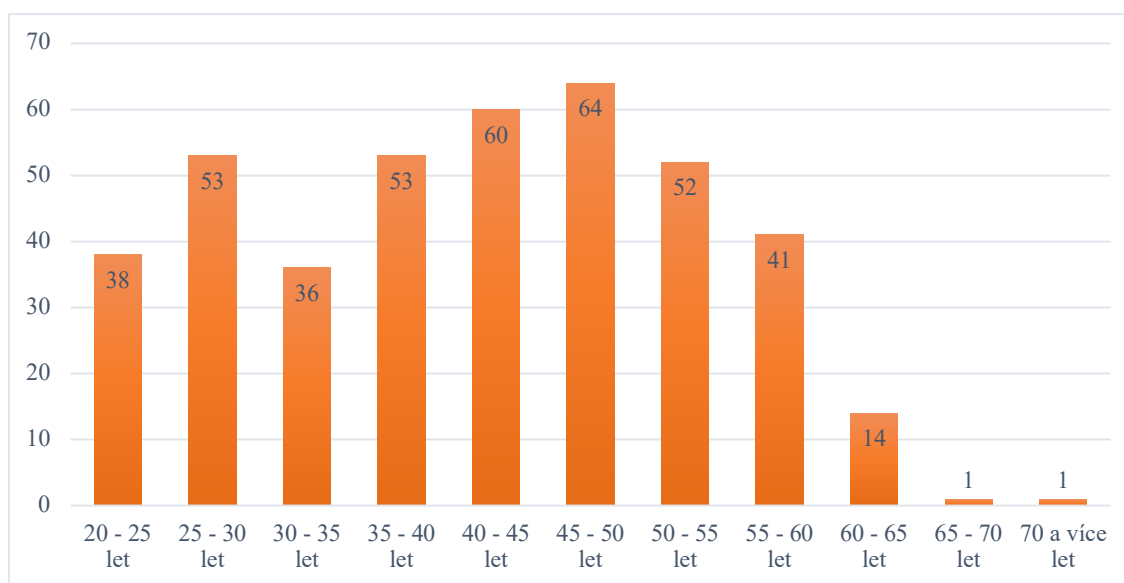


Graf 1 Pohlaví respondentů

Můžeme také konstatovat, že nejpočetnější skupinu dotazovaných tvořili respondenti ve věkovém rozmezí 45–50 let, celkem 64 respondentů (15,5 %). Ve věkovém rozmezí 40–45 let se výzkumu zúčastnilo celkem 60 respondentů (14,5 %), v rozpětí 35–40 let 53 respondentů (12,8 %), stejně jako v rozmezí 25–30 let a o jednoho respondenta méně – 52 respondentů (12,6 %) představovali pedagogové ve věkové kategorii od 50–55 let. V rozpětí 55–60 let odpovědělo 41 dotazovaných (9,9 %), podobně tomu bylo u věkové kategorie 20–25 let, kdy odpovědělo 38 respondentů (9,2 %) a u věkové kategorie 30–35 let 36 respondentů (8,7 %). Od 60 do 65 let odpovědělo 14 respondentů (3,4 %). Nejméně početnou skupinou je věková kategorie 65–70 let a 70 let a více, mezi které patřili celkem 2 respondenti, tedy za každou kategorii zastávají 0,2 %. Přehledně je to uvedeno v tabulce 2 a grafu 2.

Kolik Vám je let?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
20-25 let	38	9,22
25-30 let	53	12,86
30-35 let	36	8,74
35-40 let	53	12,86
40-45 let	60	14,56
45-50 let	64	15,53
50-55 let	52	12,62
55-60 let	41	9,95
60-65 let	14	3,40
65-70 let	1	0,24
70 a více let	1	0,24

Tabulka 2 Věk respondentů

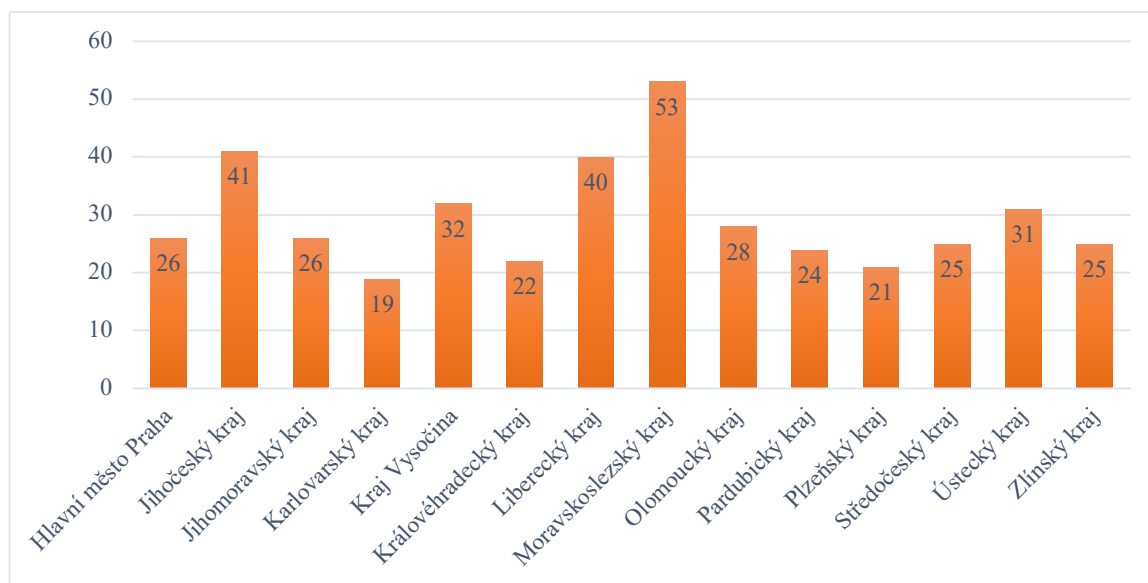


Graf 2 Věk respondentů

Respondenty dále rozdělujeme do skupin dle toho, ve kterém kraji vyučují. Nejhojněji byl zastoupen kraj Moravskoslezský, z něj se výzkumu zúčastnilo 53 respondentů (12,83 %). Nejméně respondentů se zapojilo z Karlovarského kraje, tedy 19 respondentů (4,60 %). Podrobněji je to rozebráno v tabulce 3 a grafu 3.

V jakém kraji České republiky vyučujete?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Hlavní město Praha	26	6,30
Jihočeský kraj	41	9,93
Jihomoravský kraj	26	6,30
Karlovarský kraj	19	4,60
Kraj Vysočina	32	7,75
Královéhradecký kraj	22	5,33
Liberecký kraj	40	9,69
Moravskoslezský kraj	53	12,83
Olomoucký kraj	28	6,78
Pardubický kraj	24	5,81
Plzeňský kraj	21	5,08
Středočeský kraj	25	6,05
Ústecký kraj	31	7,51
Zlínský kraj	25	6,05

Tabulka 3 Zastoupení v krajích



Graf 3 Zastoupení v krajích

6 VÝSLEDKY ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole autorka uvádí rozbor výsledků dotazníku vlastní tvorby.

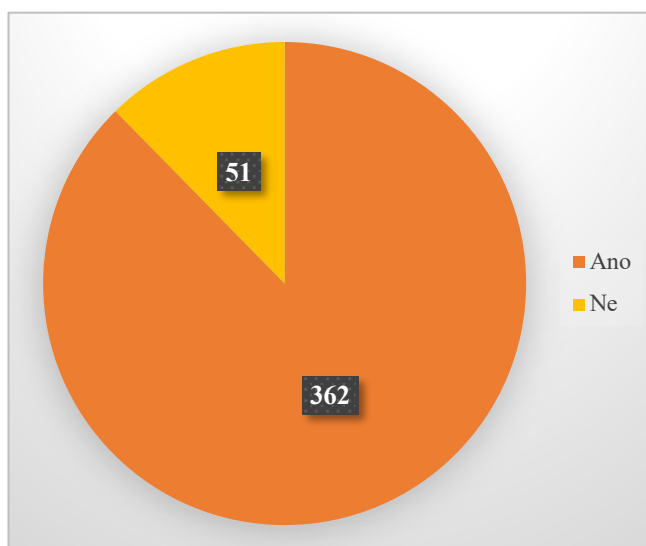
6.1 Analýza dotazníkového šetření

Zařazení zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ

Otázka zjišťovala, zda respondenti výzkumu zařazují ve výuce na 1. stupni základních škol prvky zážitkové pedagogiky, či nikoliv. Respondenti mohli na tuto otázku zvolit odpověď „ano“ nebo „ne“. V následující tabulce a grafu můžeme vidět, že zastoupenější je položka s odpovědí „ano“. Učení zážitkem učitelé 1. stupně ZŠ tedy s převahou uplatňují. Kladně odpovědělo celkem 362 respondentů (87,65 %). Zážitkovou pedagogiku ve své výuce nevyužívá celkem 51 respondentů (12,35 %), viz tabulka 4 a graf 4.

Zařazujete zážitkovou pedagogiku do výuky?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	362	87,65
Ne	51	12,35

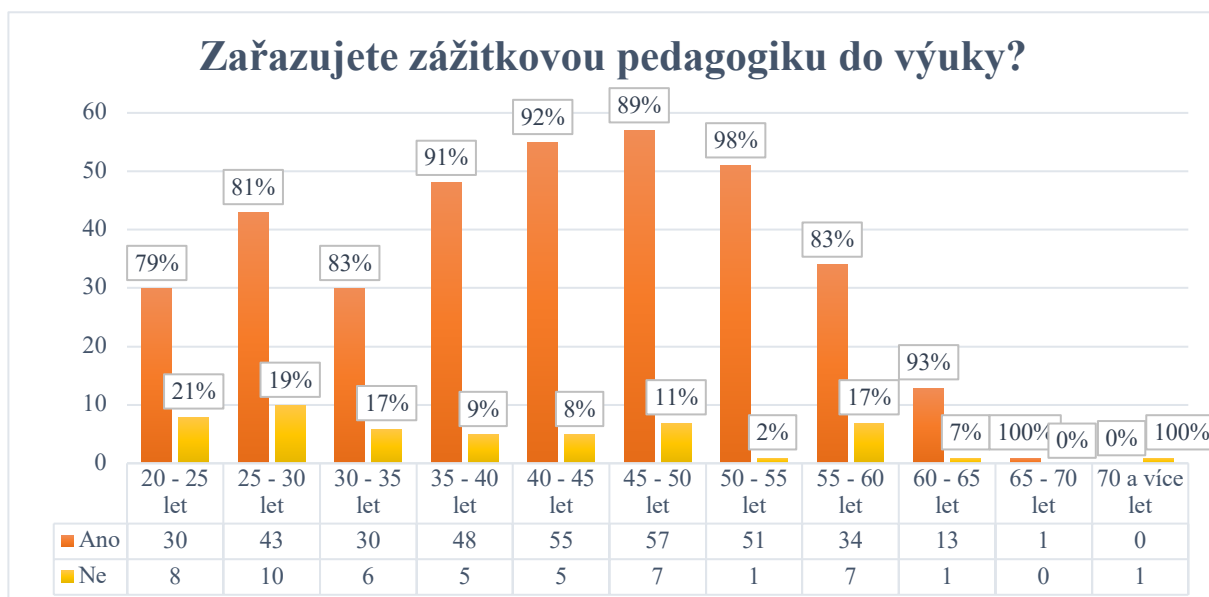
Tabulka 4 Zařazení zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ



Graf 4 Zařazení zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ

Výsledky dále porovnáváme s věkem pedagogických pracovníků 1. stupně základních škol. Z grafu 5 jasně vidíme, že v každé věkové kategorii respondenti s převahou zážitkovou pedagogiku ve své výuce na 1. stupni ZŠ používají. V procentech můžeme vidět, v jaké míře respondenti zodpověděli „ano“ a v jaké „ne“. Např. ve věku od 20 do 25 let se výzkumu

zúčastnilo celkem 38 respondentů, 30 z nich odpovědělo, že učení zážitkem ve výuce zařazuje a 8 respondentů, že ne. Celkem 79 % představuje 30 respondentů, kteří odpověděli „ano“ a zbylých 21 % představuje 8 respondentů, kteří uvedli odpověď „ne“. 100 % se tedy vztahuje k jedné věkové skupině respondentů. Z výsledků je patrné, že největší zastoupení využití zážitkového pedagogického učení má věková skupina 50-55 let a 40-45 let, kdy téměř všichni respondenti odpověděli, že výchovu zážitkem ve svých hodinách využívají. Od 60 let věku s výsledky není vhodné pracovat, protože odpovědělo málo respondentů a při dalším zpracování by byly výsledky příliš zkreslené. V rámci ostatních výsledků, tedy v rozmezí od 20 do 60 let věku, můžeme konstatovat, že nejvíce respondentů, zařazujících zážitkovou pedagogiku do výuky na 1. stupni ZŠ, je od 35 let do 55 let věku.



Graf 5 Srovnání – Zařazení zážitkové pedagogiky vs. věk respondentů

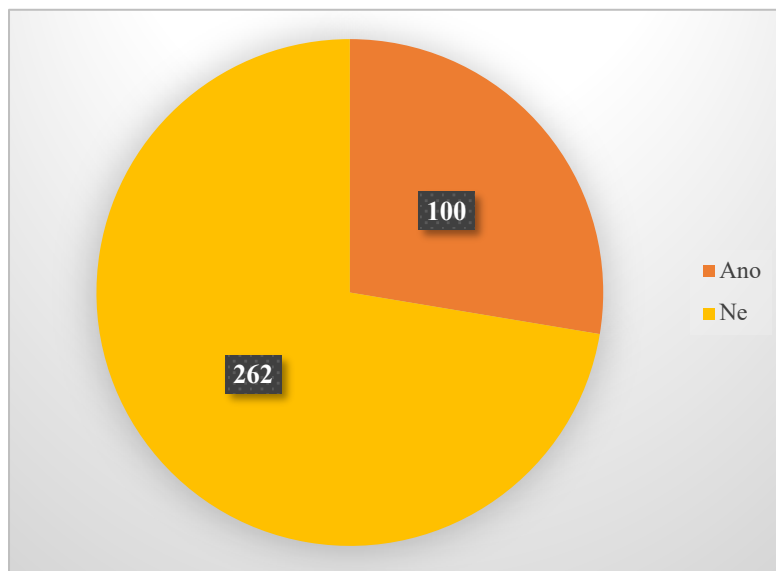
Zařazování zážitkové pedagogiky jen do výuky environmentálních předmětů

Další otázka zjišťovala, zda respondenti zařazují zkušenostní učení pouze do výuky environmentálních předmětů – tj. prvouky, vlastivědy a přírodovědy nebo i do jiných předmětů. I zde respondenti mohli zodpovědět pouze „ano“ nebo „ne“. Z výsledků je patrné, že více respondentů zařazuje výchovu dobrodružstvím i do jiných předmětů než environmentálních, tedy celkem 262 respondentů (72,38 %). Naproti tomu 100 respondentů (27,62 %) využívá zážitkovou pedagogiku pouze v předmětech jako je prvouka, vlastivěda a přírodověda, viz tabulka 5 a graf 6.

Zařazujete zážitkovou pedagogiku pouze do výuky environmentálních předmětů? (prvouka, vlastivěda, přírodověda)

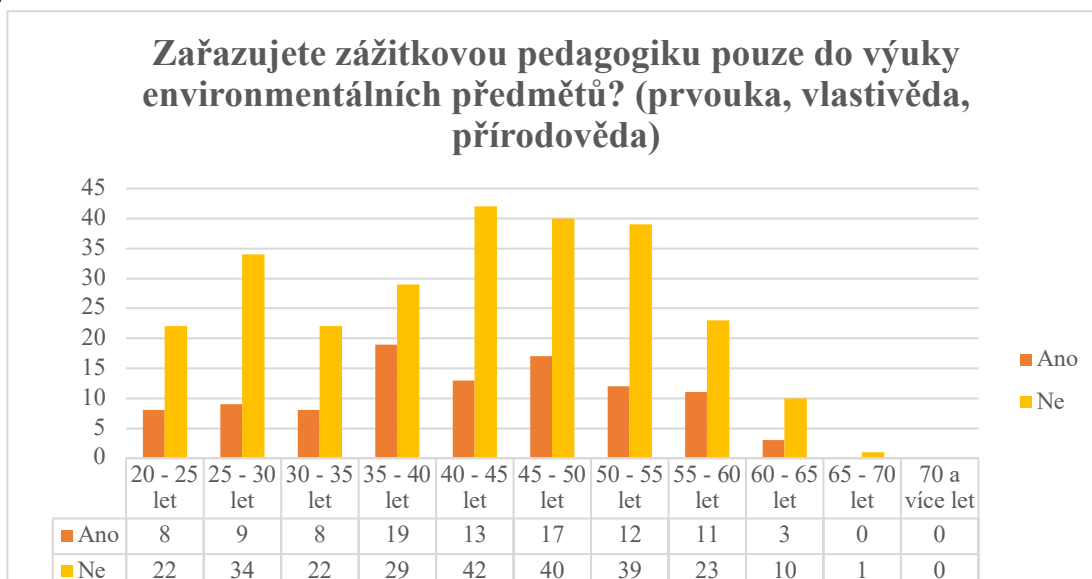
Odovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	100	27,62
Ne	262	72,38

Tabulka 5 Zařazení zážitkové pedagogiky pouze do výuky environmentálních předmětů



Graf 6 Zařazení zážitkové pedagogiky pouze do výuky environmentálních předmětů

Následné výsledky můžeme dále porovnávat s věkem respondentů – tedy pedagogů 1. stupně. V grafu nalezneme podrobné výsledky toho, jak odpověděli respondenti v různých věkových kategoriích. Většina respondentů ve všech věkových kategoriích zařazuje zážitkové pedagogické učení nejenom do výuky environmentálních předmětů, ale i do jiných předmětů, viz graf 7.



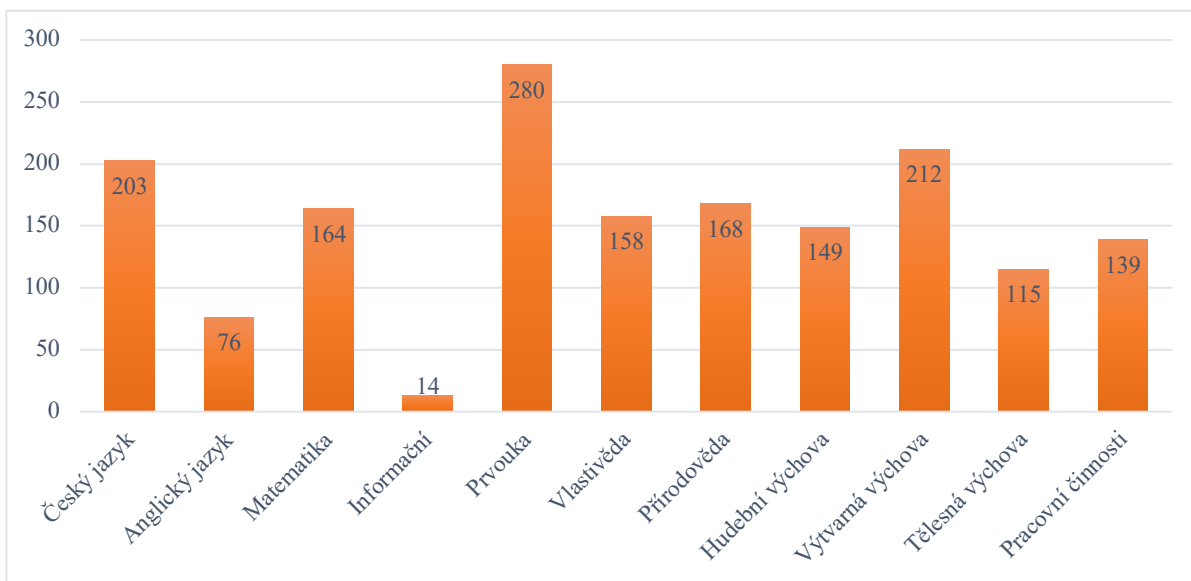
Graf 7 Srovnání – Zařazení zážitkové pedagogiky pouze do environmentálních předmětů vs. věk respondentů

Další předměty, do kterých respondenti zařazují prvky zážitkové pedagogiky

Tato otázka zjišťovala, v jakých předmětech respondenti využívají zkušenostní učení nejčastěji. Zde měli respondenti na výběr ze všech klasických předmětů 1. stupně základních škol a mohli jich vybrat více. Z tabulky je patrné, že nejvíce respondentů využívá prvky zážitkové pedagogiky v prvouce, tedy v environmentálním předmětu. Tento předmět zastoupilo celkem 280 respondentů (16,69 %). Vzápětí na druhém místě se umístil předmět výtvarná výchova, který zvolilo celkem 212 respondentů (12,63 %). Následně pro český jazyk hlasovalo 203 respondentů (12,10 %), pro přírodovědu 168 respondentů (10,01 %), pro matematiku 164 respondentů (9,77 %), pro vlastivědu 158 respondentů (9,42 %), pro hudební výchovu 149 respondentů (8,88 %), pro pracovní činnosti 139 respondentů (8,28 %), pro tělesnou výchovu 115 respondentů (6,85 %) a pro anglický jazyk hlasovalo 76 respondentů (4,53 %). Nejméně respondentů využívá učení prožitkem v předmětu informační technologie, tj. 14 respondentů (0,83 %), viz tabulka 6 a graf 8. Nejnižší počet odpovědí u předmětu informační technologie je také jistě způsoben tím, že tento předmět se vyučuje až ve vyšších ročnících prvního stupně. Tedy pokud se výzkumu například zúčastnilo více učitelů z první a druhé třídy, tak ti jistě nehlasovali pro předmět informační technologie, který neučí.

Do jakých předmětů zařazujete prvky zážitkové pedagogiky nejčastěji?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Český jazyk	203	12,10
Anglický jazyk	76	4,53
Matematika	164	9,77
Informační	14	0,83
Prvouka	280	16,69
Vlastivěda	158	9,42
Přírodověda	168	10,01
Hudební výchova	149	8,88
Výtvarná výchova	212	12,63
Tělesná výchova	115	6,85
Pracovní činnosti	139	8,28

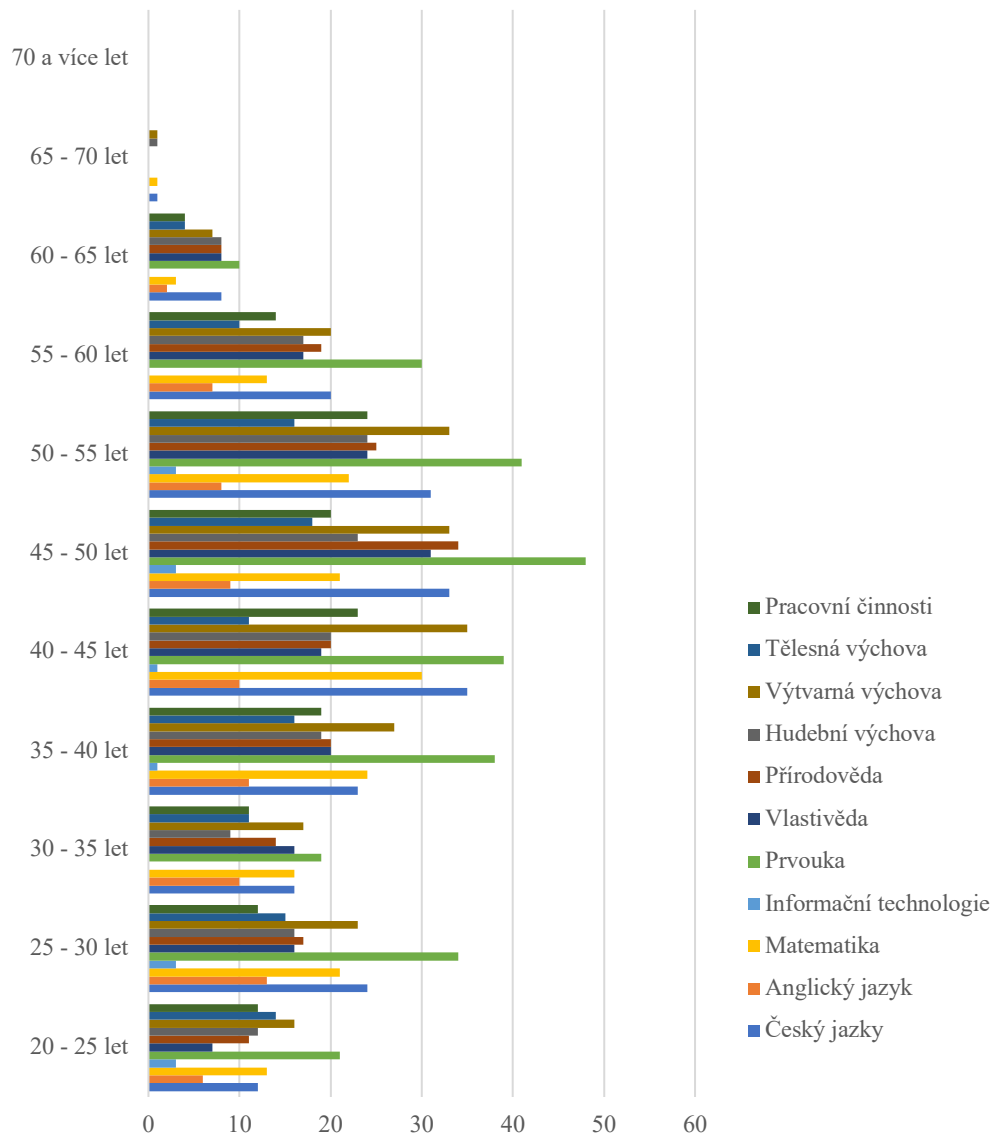
Tabulka 6 Předměty, ve kterých respondenti zařazují zážitkovou pedagogiku



Graf 8 Předměty, ve kterých respondenti zařazují zážitkovou pedagogiku

Tyto výsledky můžeme opět porovnat s věkem respondentů. Ve všech věkových kategoriích respondenti využívají zážitkové pedagogické učení nejvíce v předmětu prvouka. Dále pak ve všech věkových kategoriích se jako druhý a třetí předmět umístil český jazyk a výtvarná výchova, viz graf 9. Výsledky jsou tedy ve všech věkových kategoriích v těchto předmětech velmi podobné, co se týče oblíbenosti.

Do jakých předmětů zařazujete prvky zážitkové pedagogiky nejčastěji?



	20 - 25 let	25 - 30 let	30 - 35 let	35 - 40 let	40 - 45 let	45 - 50 let	50 - 55 let	55 - 60 let	60 - 65 let	65 - 70 let	70 a více let
■ Pracovní činnosti	12	12	11	19	23	20	24	14	4	0	0
■ Tělesná výchova	14	15	11	16	11	18	16	10	4	0	0
■ Výtvarná výchova	16	23	17	27	35	33	33	20	7	1	0
■ Hudební výchova	12	16	9	19	20	23	24	17	8	1	0
■ Přírodověda	11	17	14	20	20	34	25	19	8	0	0
■ Vlastivěda	7	16	16	20	19	31	24	17	8	0	0
■ Prvouka	21	34	19	38	39	48	41	30	10	0	0
■ Informační technologie	3	3	0	1	1	3	3	0	0	0	0
■ Matematika	13	21	16	24	30	21	22	13	3	1	0
■ Anglický jazyk	6	13	10	11	10	9	8	7	2	0	0
■ Český jazyk	12	24	16	23	35	33	31	20	8	1	0

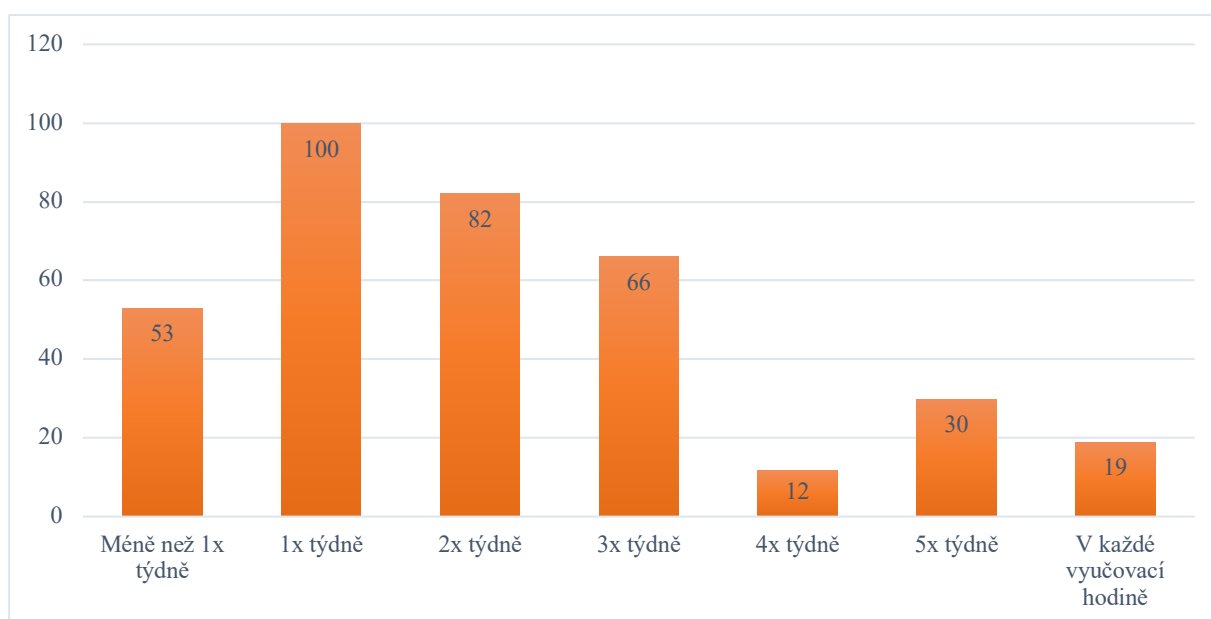
Graf 9 Srovnání – Předměty, ve kterých respondenti zařazují zážitkovou pedagogiku vs. věk respondentů

Frekvence využívání zážitkové pedagogiky ve výuce na 1. stupni

Následující otázka zjišťovala, jak často ve svých hodinách respondenti prvky zkušenostního učení. V rámci této otázky respondenti vybírali ze sedmi nabízených odpovědí. Zde nejvíce respondentů vybralo odpověď „1x týdně“, tedy celkem 100 respondentů (27,62 %) zařazuje zážitkovou pedagogiku 1x týdně. 2x týdně využívá učení prožitkem celkem 82 respondentů (22,65 %), 3x týdně celkem 66 respondentů (18,23 %), méně než 1x týdně celkem 53 respondentů (14,64 %), 5x týdně 30 respondentů (8,29 %), v každé vyučovací hodině vybralo 19 respondentů (5,25 %). Nejméně respondentů zařazuje prvky zážitkové pedagogiky 4x týdně, tj. 12 respondentů (3,31 %), viz tabulka 7 a graf 10.

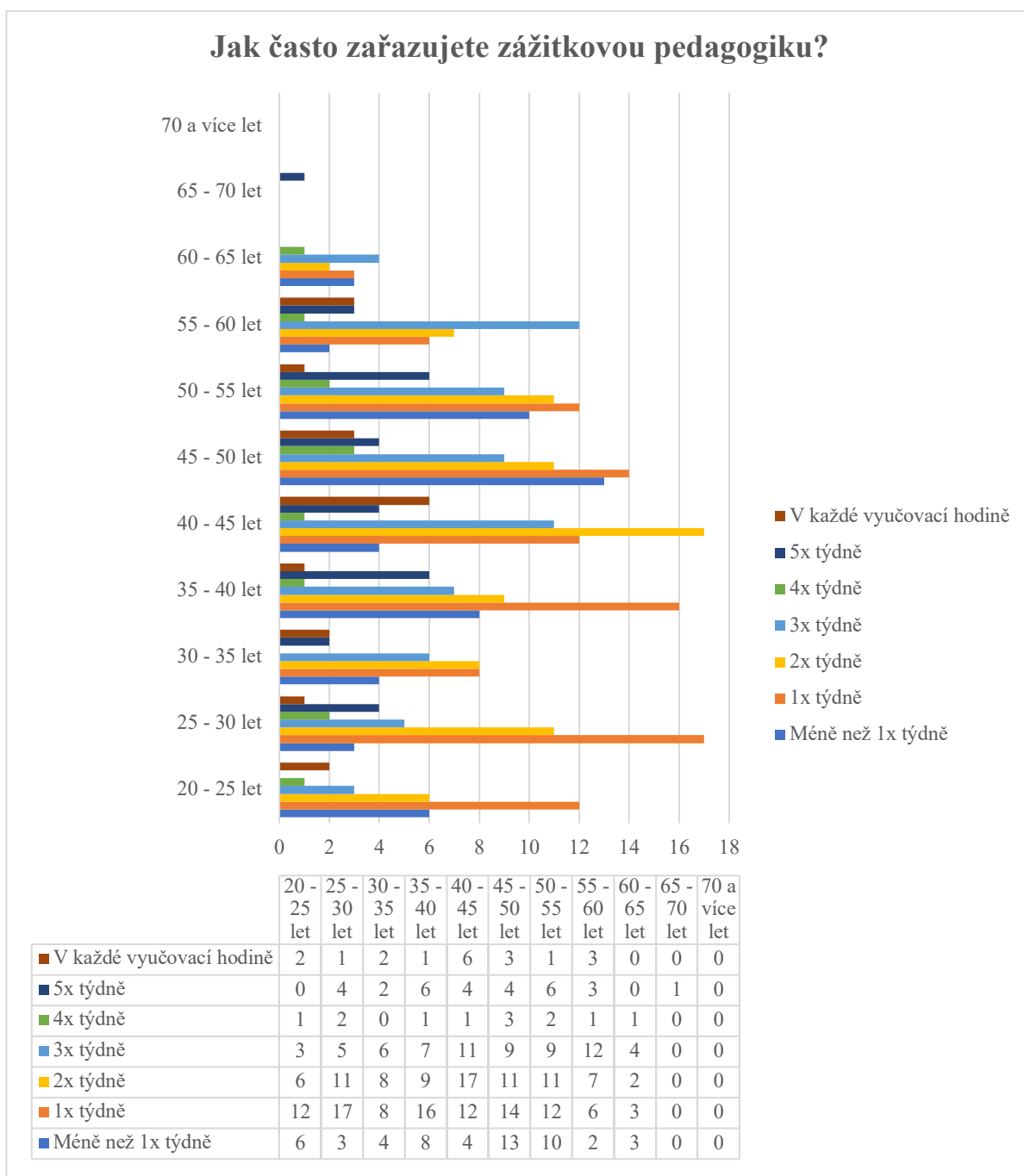
Jak často zařazujete zážitkovou pedagogiku?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Méně než 1x týdně	53	14,64
1x týdně	100	27,62
2x týdně	82	22,65
3x týdně	66	18,23
4x týdně	12	3,31
5x týdně	30	8,29
V každé vyučovací hodině	19	5,25

Tabulka 7 Frekvence využívání zážitkové pedagogiky ve výuce na 1. stupni



Graf 10 Frekvence využívání zážitkové pedagogiky ve výuce na 1. stupni

Tyto výsledky můžeme srovnávat s věkem pedagogických pracovníků 1. stupně ZŠ. Nejvíce respondentů ve věku od 20 do 30 let zařazuje do výuky učení prožitkem 1x za týden. Od 30 do 35 jsou v převaze respondenti, kteří zážitkovou pedagogiku používají 1x a 2x týdně. Od 35 do 50 let respondenti zařazují prvky výchovy dobrodružstvím opět v převaze 1x za týden. Od 55 do 65 let existuje nejvíce respondentů, kteří využívají prvky zážitku až 3x týdně. Výsledky tedy ukazují, že pedagogové s přibývajícím věkem používají zážitkové pedagogické učení ve své výuce častěji než mladší učitelé, viz graf 11.



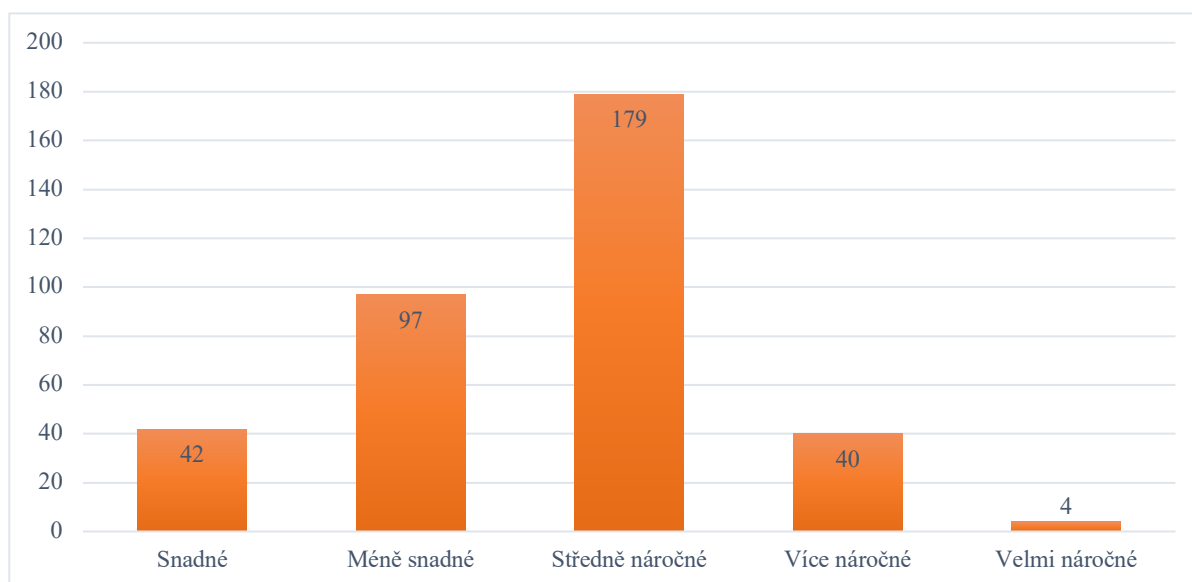
Graf 11 Srovnání – Frekvence využívání zážitkové pedagogiky ve výuce na 1. stupni vs. věk pedagogických pracovníků

Náročnost zařazování zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ

Tato otázka zjišťovala stupeň náročnosti zařazení zážitkové pedagogiky do výuky. Respondenti si mohli vybrat z pěti nabízených možností. Z tabulky vyplývá, že pro největší část respondentů je využití zkušenostního učení ve výuce středně náročné. Takto odpovědělo 50 % respondentů, tedy celkem 179 dotazovaných. Naopak snadné je zavést zážitkové pedagogického učení pro 42 respondentů, což je z celkového počtu 11,60 %. Méně snadné je to celkem pro 97 respondentů (26,80 %) a více náročné pro 40 respondentů (11,05 %). Slovy „velmi náročné“ odpověděli pouze 4 respondenti (1,10 %), viz tabulka 8 a graf 12.

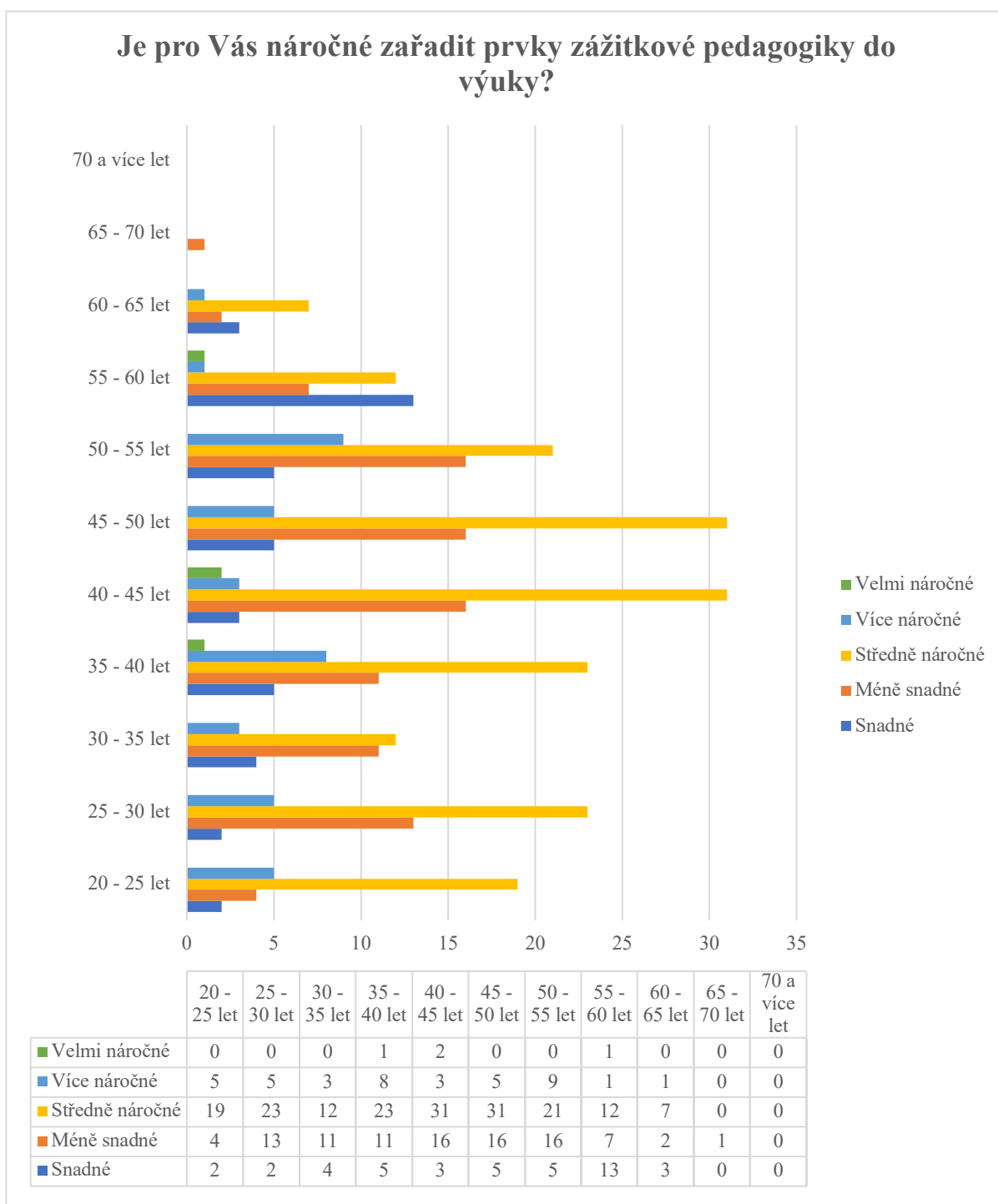
Je pro Vás náročné zařadit prvky zážitkové pedagogiky do výuky?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Snadné	42	11,60
Méně snadné	97	26,80
Středně náročné	179	49,45
Více náročné	40	11,05
Velmi náročné	4	1,10

Tabulka 8 Náročnost zařazování zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ



Graf 12 Náročnost zařazování zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ

Výsledky je možno dále porovnat s věkem respondentů. U všech věkových kategorií, kromě věkové kategorie 55-60 let, respondenti uvedli, že je pro ně středně náročné zařazovat zážitkovou pedagogiku do výuky na 1. stupni ZŠ. Ve věku od 55 do 60 let nejvíce respondentů uvedlo, že je pro to pro ně snadné a pouze o jednoho respondenta méně uvedlo, že je to středně náročné, viz graf 13.



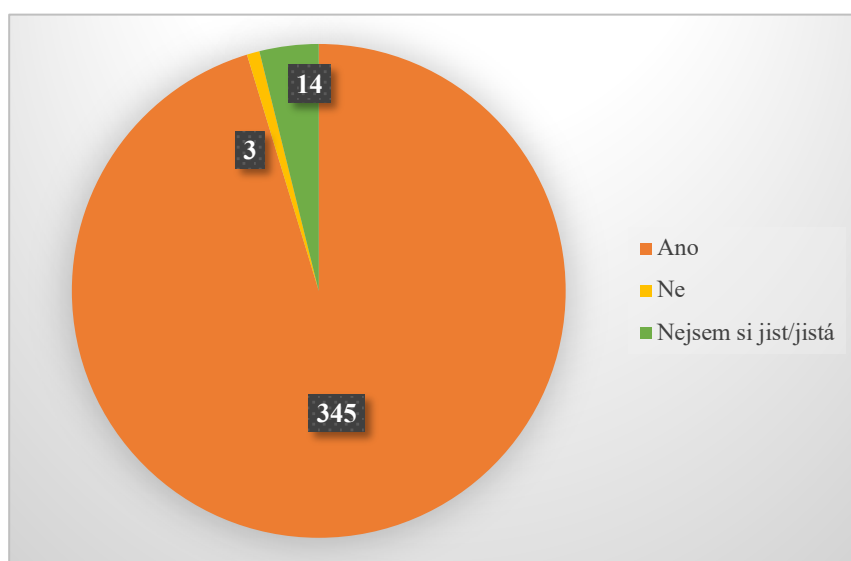
Graf 13 Srovnání – Náročnost zařazování zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ vs. věk respondentů

Charakter vlivu prvků zážitkové pedagogiky na žáky 1. stupně ZŠ

Další otázka zjišťovala, zda mají prvky zkušenostního učení na žáky, v rámci výuky, pozitivní vliv. Dotazovaným byly nabídnuty tři odpovědi: „ano“, „ne“ a „nejsem si jist/jistá“. Velká většina respondentů se domnívá, že zážitková pedagogiky má na žáky pozitivní vliv, tedy 345 respondentů (95,30 %). Pouze 3 respondenti (0,83 %) si myslí, že zážitkové pedagogické učení na žáky nemá pozitivní vliv a 14 respondentů (3,87 %) si tím není jisto, viz tabulka 9 a graf 14.

Mají prvky zážitkové pedagogiky na žáky, v rámci výuky, pozitivní vliv?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	345	95,30
Ne	3	0,83
Nejsem si jist/jistá	14	3,87

Tabulka 9 Charakter vlivu prvků zážitkové pedagogiky na žáky 1. stupně ZŠ



Graf 14 Charakter vlivu prvků zážitkové pedagogiky na žáky 1. stupně ZŠ

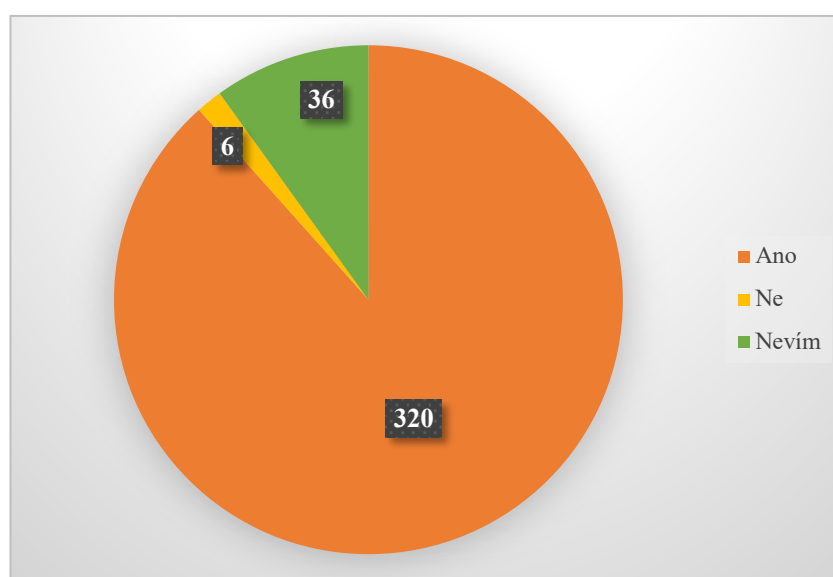
Implementace zážitkové pedagogiky v dnešních vzdělávacích plánech

Následující otázka se ptala respondentů na to, zda je reálné implementovat učení zážitkem v dnešních vzdělávacích plánech. Respondenti měli tentokrát opět na výběr ze tří odpovědí, se změnou třetí odpovědi na „nevím“. Jak je možné vidět z tabulky, nejvíce dotazovaných odpovědělo, že je možné implementovat zážitkovou pedagogiku v dnešních vzdělávacích plánech. Tedy „ano“ odpovědělo celkem 320 respondentů (88,40 %). Naopak 6

respondentů (1,66 %) si myslí, že to není možné. V odpovědi nevědělo celkem 36 dotazovaných (9,94 %), jestli je to možné, viz tabulka 10 a graf 15.

Je možné implementovat zážitkovou pedagogiku v dnešních vzdělávacích plánech?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	320	88,40
Ne	6	1,66
Nevím	36	9,94

Tabulka 10 Implementace zážitkové pedagogiky v dnešních vzdělávacích plánech



Graf 15 Implementace zážitkové pedagogiky v dnešních vzdělávacích plánech

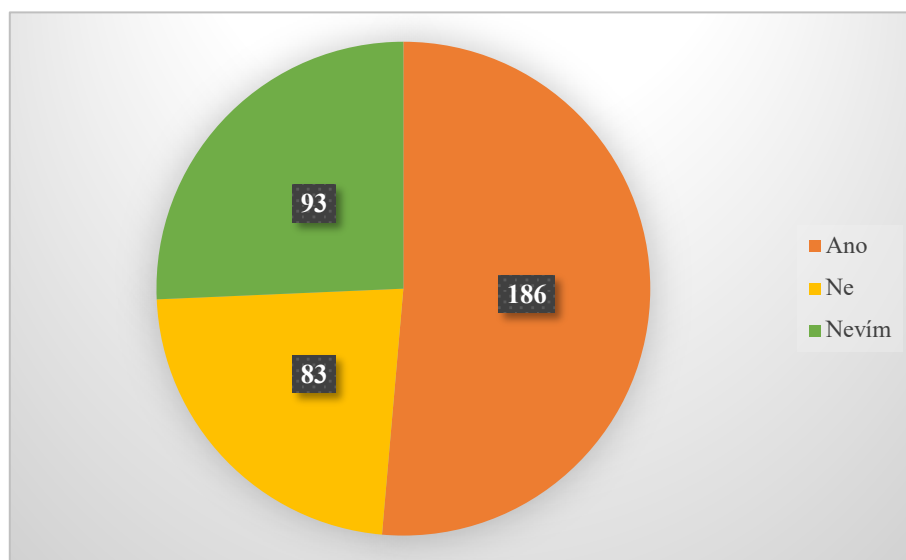
Možnost realizace zážitkové pedagogiky v situaci, kdy byly zavřeny školy a probíhala online výuka

Tato otázka zjišťovala, zda je možné realizovat zážitkové pedagogické učení v době, kdy byl v České republice vyhlášen nouzový stav, tedy byly zavřeny všechny školy a výuka probíhala pouze online. Dotazovaní si mohli vybrat odpověď „ano“, „ne“ anebo „nevím“. Předpokladem bylo, že většina dotazovaných odpoví, že není reálné realizovat zážitkovou pedagogiku v těchto podmínkách. Skutečnost je však překvapivá a celkem 186 respondentů (51,38 %) si myslí, že je to i přes omezení školní docházky možné. Celkem 93 respondentů (25,69 %) odpovědělo, že neví, zda je to možné a celkem 83 respondentů (22,93 %) odpovědělo, že není možné realizovat zkušenostní učení za výše uvedených podmínek, viz tabulka 11 a graf 16.

Je možné realizovat zážitkovou pedagogiku, pokud jsou uzavřené školy a probíhá online výuka?

Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	186	51,38
Ne	83	22,93
Nevím	93	25,69

Tabulka 11 Možnost realizace zážitkové pedagogiky v situaci, kdy byly zavřeny školy a probíhala online výuka



Graf 16 Možnost realizace zážitkové pedagogiky v situaci, kdy byly zavřeny školy a probíhala online výuka

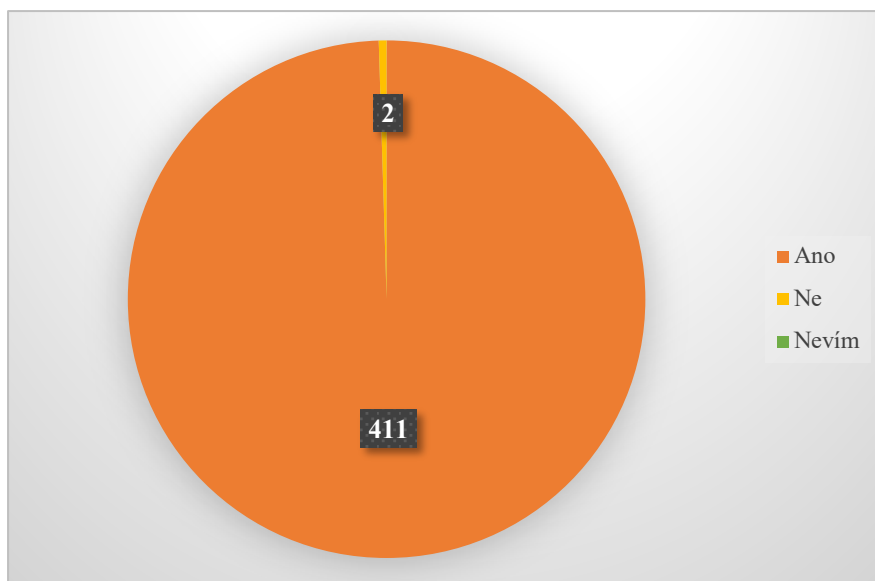
Důležitost v seznámení žáků s environmentálními záležitostmi ve škole (třídění odpadu, šetření vody, ochrana přírody atp.)

V této otázce respondenti odpovídali na to, zda si myslí, že je podstatné žáky seznamovat s environmentálními záležitostmi ve škole, čímž je míněna informovanost v oblasti třídění odpadu, šetření vody, ochraně životního prostředí atp. Dotazovaní měli tři předem připravené možnosti, jak odpovědět na tuto otázku. Většina z nich (celkem 411, což je 99,52 %) odpověděla, že je důležité žáky seznamovat s environmentálními záležitostmi. Překvapivě celkem 2 respondenti (0,48 %) zodpověděli, že si nemyslí, že je to důležité. Odpověď „nevím“ nevybral ani jeden respondent, viz tabulka 12 a graf 17.

Myslíte si, že je důležité žáky seznamovat s environmentálními záležitostmi ve škole? (třídění odpadu, šetření vody, ochrana přírody atp.)

Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	411	99,52
Ne	2	0,48
Nevím	0	0,00

Tabulka 12 Důležitost v seznámení žáků s environmentálními záležitostmi ve škole



Graf 17 Důležitost v seznámení žáků s environmentálními záležitostmi ve škole

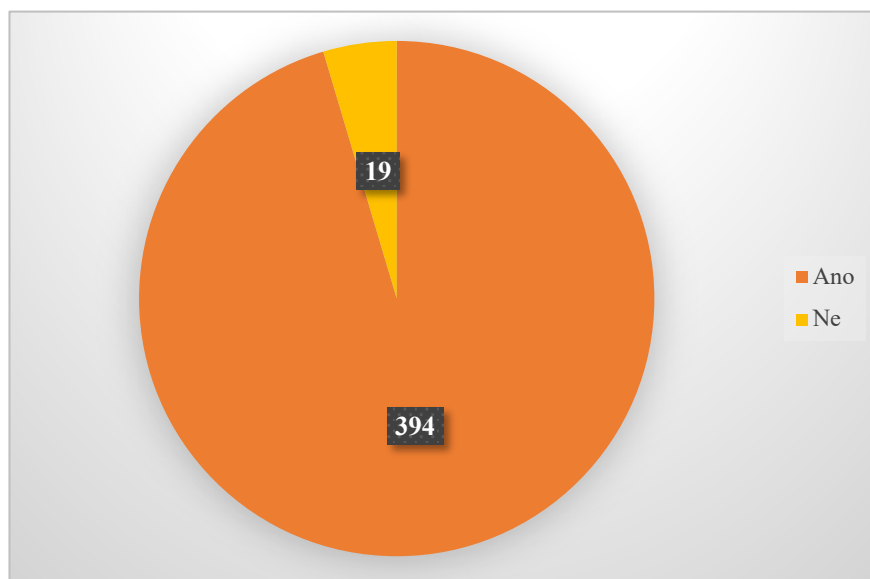
Chození s žáky v průběhu výuky ven

Následující otázka zjišťovala, zda respondenti chodí s žáky v rámci výuky ven. Na tuto otázku respondenti mohli odpovědět z nabízených odpovědí buď „ano“ nebo „ne“. Velká většina dotazovaných odpověděla, že s dětmi v rámci výuky chodí ven. Odpověď „ano“ tedy vybralo 394 dotazovaných (95,40 %). S žáky ven nechodí celkem 19 % respondentů (4,60 %), viz tabulka 13 a graf 18.

Chodíte s dětmi v rámci výuky ven?

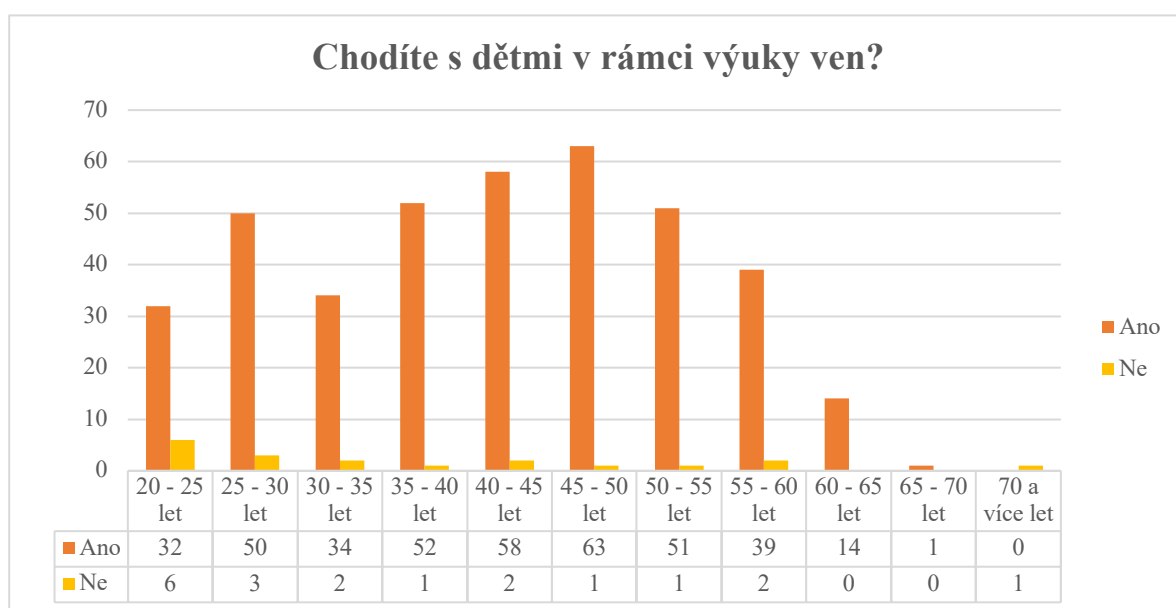
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	394	95,40
Ne	19	4,60

Tabulka 13 Chození s žáky v průběhu výuky ven



Graf 18 Chození s žáky v průběhu výuky ven

Výsledky této otázky můžeme porovnat s věkem respondentů, tedy pedagogů, viz graf 19. Ve všech věkových kategoriích je převaha odpovědi „ano“, tedy že uvedení respondenti chodí s dětmi ve výuce ven.



Graf 19 Srovnání – Chození s žáky v průběhu výuky ven vs. věk respondentů

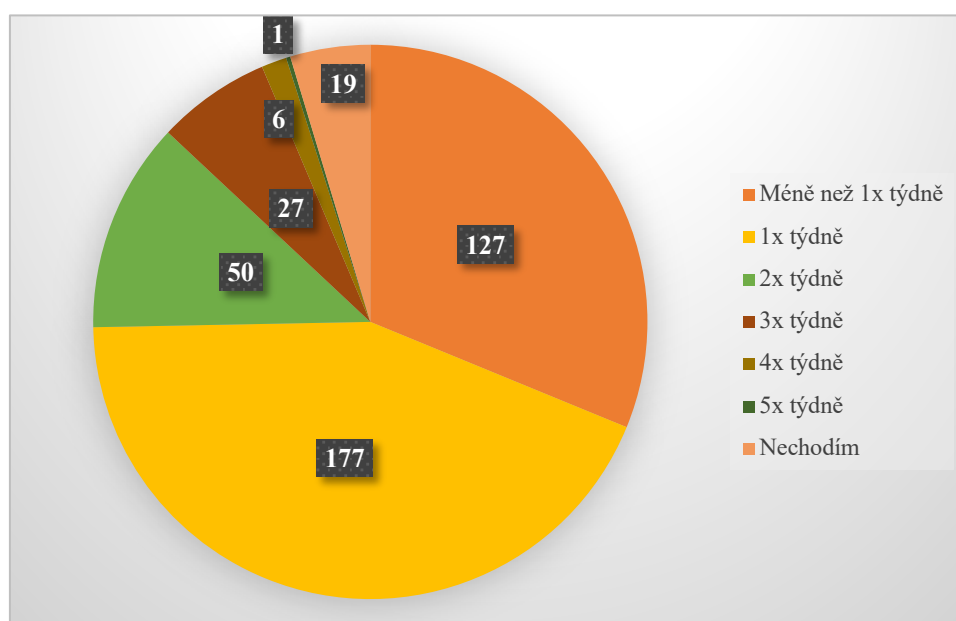
Frekvence chození ven s žáky v rámci výuky

Otázka zjišťovala, jak často chodí respondenti s žáky, během výuky, ven. Dotazovaní měli na výběr sedm odpovědí. Nejvíce respondentů odpovědělo, že s dětmi chodí ven v rámci výuky 1x týdně. Takto odpovědělo celkem 177 respondentů (43,49 %), tedy téměř polovina ze všech respondentů. Méně respondentů (celkem 127, což je 31,20 %) zodpovědělo, že s dětmi

chodí ven méně než 1x týdně, čímž je myšleno například 1x za měsíc, párkrát do roka, nebo dle počasí či ročního období. Celkem 50 respondentů (12,29 %) chodí s žáky ven 2x za týden a 3x za týden chodí s dětmi ven celkem 27 dotazovaných (6,63 %). S dětmi vůbec nechodí ven celkem 19 respondentů, tedy 4,67 %. Celkem 6 respondentů (1,47 %) chodí s dětmi ven až 4x týdně. 5x za týden je už vysoké číslo, které připadá na každý den v týdnu a tuto možnost vybral jen jeden respondent (0,25 %), viz tabulka 14 a graf 20.

Jak často chodíte s dětmi v rámci výuky ven?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Méně než 1x týdně	127	31,20
1x týdně	177	43,49
2x týdně	50	12,29
3x týdně	27	6,63
4x týdně	6	1,47
5x týdně	1	0,25
Nechodím	19	4,67

Tabulka 14 Frekvence chození ven s dětmi v rámci výuky



Graf 20 Frekvence chození ven s žáky v rámci výuky

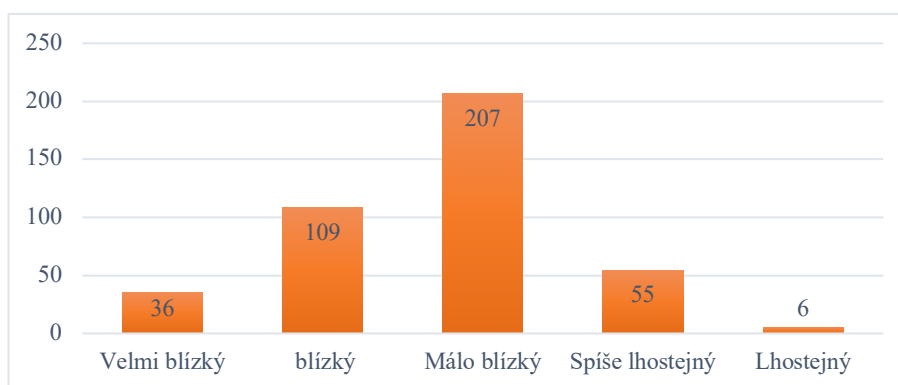
Vztah dnešních dětí k přírodě

V této otázce se autorka zaměřila na zkoumání toho, co si respondenti myslí o tom, jaký je postoj dětí v této době k přírodě a celkově k životnímu prostředí. Respondenti měli na výběr z pěti předem daných odpovědí. Polovina dotazovaných si myslí, že děti mají málo blízký vztah k přírodě, z celkového počtu si to myslí 207 respondentů (50,12 %). Jiní respondenti se

domnívají, že děti v dnešní době mají blízkou spojitost k přírodě, tento úhel pohledu zastává 109 respondentů (26,39 %). Celkově 55 respondentů (13,32 %) si myslí, že přístup dětí k přírodě je spíše lhostejný. Dalších 36 respondentů (8,72 %) se domnívá, že postoj dětí k přírodě je velmi blízký. Nejméně respondentů, tedy celkem 6 (1,45 %), má za to, že vztah dnešních dětí k přírodě je přímo lhostejný, viz tabulka 15 a graf 21.

Jaký je podle Vás vztah dnešních dětí k přírodě?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Velmi blízký	36	8,72
Blízký	109	26,39
Málo blízký	207	50,12
Spíše lhostejný	55	13,32
Lhostejný	6	1,45

Tabulka 15 Vztah dnešních dětí k přírodě



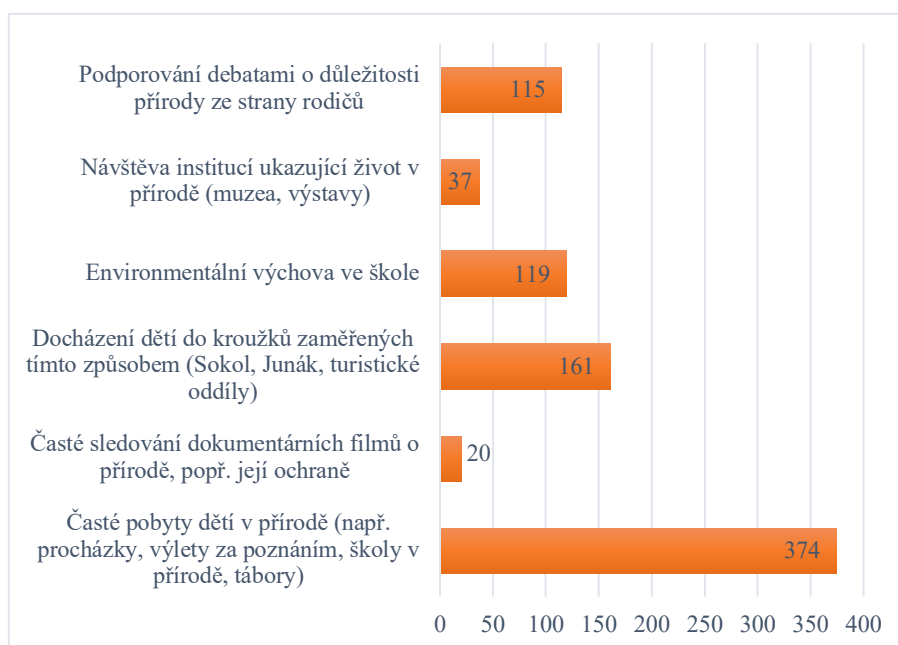
Graf 21 Vztah dnešních dětí k přírodě

Možnosti vedoucí k budování vztahu dětí k přírodě

Následující otázka zjišťuje, co je podle respondentů nejúčinnější k budování vztahu a zájmu dětí k přírodě. Respondenti si mohli opět vybrat z pěti nabízených odpovědí. Každý respondent měl vybrat dvě možnosti. Nejvíce dotazovaných si myslí, že aby si děti vybudovaly vztah k přírodě, jsou vhodné časté pobyty dětí v přírodě (myšleno jsou procházky, výlety za poznáním, školy v přírodě, tábor atp.). Hodně respondentů si také myslí, že docházení dětí do kroužků zaměřených na přírodu (Sokol, Junák, turistické oddíly) podpoří jejich pozitivní vztah k přírodě. Nejméně respondentů se domnívá, že časté sledování dokumentárních filmů o přírodě, popřípadě její ochraně, pozitivně ovlivní vztah dětí k přírodě. To si myslí pouze 20 respondentů (2,42 %), viz tabulka 16 a graf 22.

Co je podle Vás nejúčinnější k budování vztahu dětí k přírodě?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Časté pobyty dětí v přírodě (např. procházky, výlety za poznáním, školy v přírodě, tábory)	374	45,28
Časté sledování dokumentárních filmů o přírodě, popř. její ochraně	20	2,42
Docházení dětí do kroužků zaměřených tímto způsobem (Sokol, Junák, turistické oddíly)	161	19,49
Environmentální výchova ve škole	119	14,41
Návštěva institucí ukazující život v přírodě (muzea, výstavy)	37	4,48
Podporování debatami o důležitosti přírody ze strany rodičů	115	13,92

Tabulka 16 Možnosti vedoucí k budování vztahu dětí k přírodě



Graf 22 Možnosti vedoucí k budování vztahu dětí k přírodě

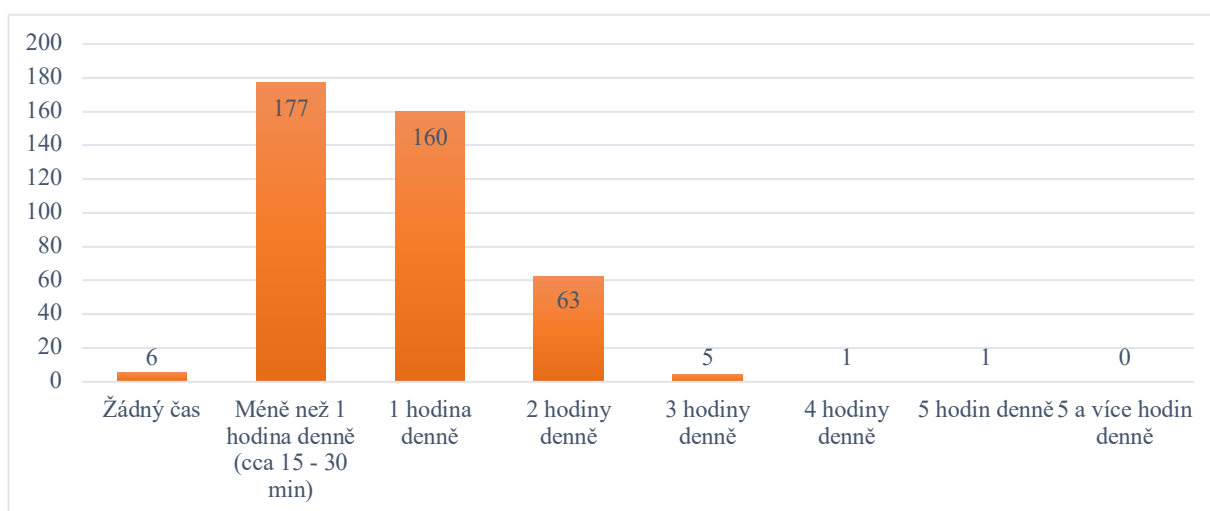
Čas, který děti tráví v přírodě ve volném čase

Tato otázka zjišťuje, kolik dětí na 1. stupni ZŠ tráví času v přírodě mimo výuku. V této otázce bylo respondentům nabídnuto sedm odpovědí. Nejvíce respondentů si myslí, že děti tráví méně než 1 hodinu denně (asi 15-30 minut) v přírodě. Toto si myslí celkem 177 respondentů (42,86 %). Celkem 160 respondentů (38,74 %) se domnívá, že děti v přírodě stráví 1 hodinu denně a celkem 63 dotazovaných (15,25 %) si myslí, že v přírodě děti stráví 2 hodiny denně. Podle šesti respondentů (1,45 %) děti nepobývají v přírodě žádný čas. Naopak 3 hodiny času si myslí 5 respondentů (1,21 %). Až 4 hodiny denně děti tráví venku podle jednoho respondenta

(0,24), stejně jako 5 hodin denně. Položku 5 a více hodin denně ne zvolil žádný respondent, viz tabulka 17 a graf 23.

Jak dlouho, podle Vás, děti pobývají v přírodě ve svém volném čase po škole?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Žádný čas	6	1,45
Méně než 1 hodina denně (cca 15-30 min)	177	42,86
1 hodina denně	160	38,74
2 hodiny denně	63	15,25
3 hodiny denně	5	1,21
4 hodiny denně	1	0,24
5 hodin denně	1	0,24
5 a více hodin denně	0	0,00

Tabulka 17 Čas, který děti tráví v přírodě ve volném čase



Graf 23 Čas, který děti tráví v přírodě ve volném čase

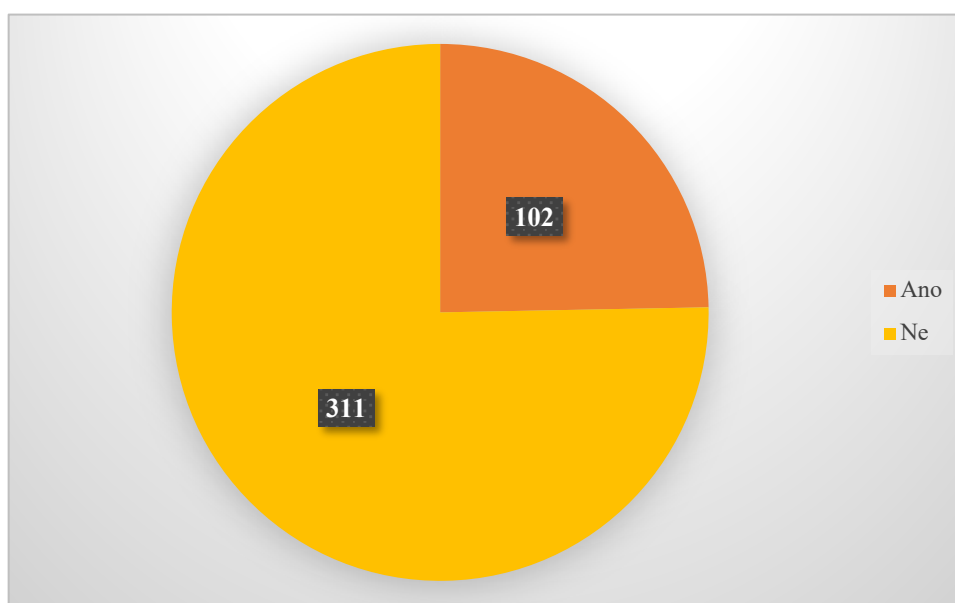
Využívání programů organizací Sluňákov, Rozchodník a dalších organizací podobného druhu

Otázka zjišťovala, zda respondenti využívají nabídku programů center, která poskytují školám environmentální vzdělávání. Jedná se o organizace jako je např. Sluňákov (z Horky nad Moravou), Rozchodník (z Ostravy) nebo jiných organizací stejného zaměření. Respondenti měli na výběr ze dvou odpovědí. Většina dotazovaných odpověděla, že nevyužívá programy výše zmíněných organizací, z celkového počtu takto odpovědělo 311 respondentů (75,30 %).

Naopak celkem 102 respondentů (24,70 %) odpovědělo, že programy center využívají, viz tabulka 18 a graf 24.

Využíváte v rámci výuky programy organizací jako je Sluňákov, Rozhodník a jiných podobných organizací?		
Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	102	24,70
Ne	311	75,30

Tabulka 18 Využívání programů organizací Sluňákov, Rozhodník a dalších organizací podobného druhu



Graf 24 Využívání programů organizací Sluňákov, Rozhodník a dalších organizací podobného druhu

Vlastnosti učitele používající zážitkovou pedagogiku ve své výuce na 1. stupni ZŠ

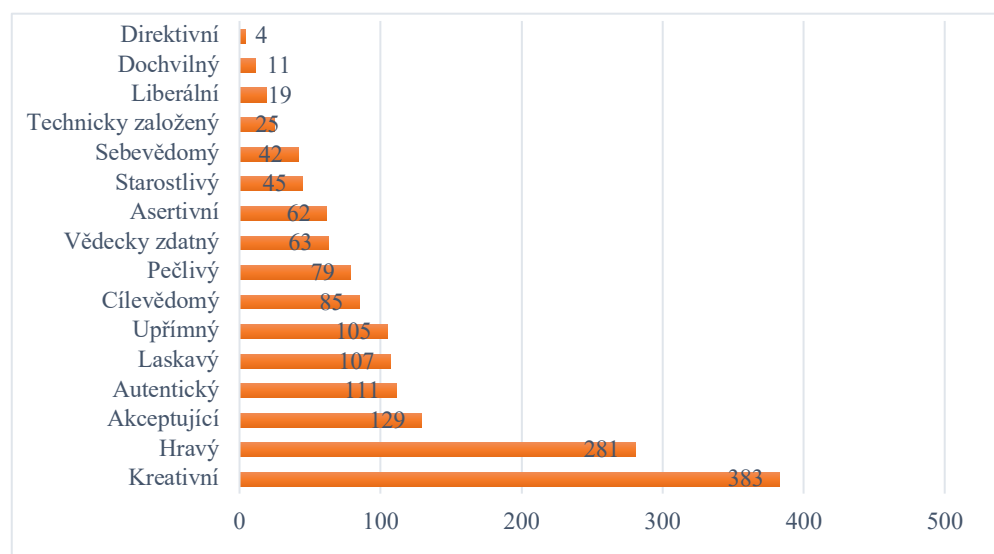
Následující otázka zjišťovala, jaké vlastnosti by měl mít učitel, který ve své výuce s žákem 1. stupně ZŠ zařazuje prvky zážitkové pedagogiky. Respondenti měli na výběr z šestnácti vlastností člověka, každý dotazovaný měl zvolit tři vlastnosti, které si myslí, že by měl mít učitel používající zážitkovou pedagogiku. Nejvíce respondentů, tedy celkem 383 (24,69 %) se domnívá, že učitel na 1. stupni využívající zážitkovou pedagogiku by měl být především kreativní. Dále si 281 respondentů (18,12 %) myslí, že by měl být takový pedagog hravý. Celkem 129 dotazovaných (8,32 %) se domnívá, že by takový učitel měl být akceptující, celkem 111 dotazovaných (7,16 %) zvolilo vlastnost autentický, 107 (6,90 %) vlastnost laskavý, 105 (6,77 %) vlastnost upřímný, 85 (5,48 %) vlastnost cílevědomý, 79 (5,09 %) vlastnost pečlivý, 63 (4,06 %) vědecky zdatný, 62 (4,00 %) asertivní, 45 (2,90 %) starostlivý,

42 (2,71 %) vlastnost sebevědomý, 25 (1,61 %) vlastnost technicky založený, 19 (1,23 %) vlastnost liberální, 11 (0,71 %) vlastnost dochvilný. Nejméně dotazovaných si myslí, že učitel využívající prvky zážitkové pedagogiky ve výuce na 1. stupni ZŠ by měl být direktivní. Takto odpověděli pouze 4 respondenti (0,26 %), viz tabulka 19 a graf 25.

Vyberte alespoň 3 vlastnosti, které by měl mít učitel využívající prvky zážitkové pedagogiky na 1. stupni ZŠ.

Odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Akceptující	129	8,32
Asertivní	62	4,00
Autentický	111	7,16
Cílevědomý	85	5,48
Direktivní	4	0,26
Dochvilný	11	0,71
Hravý	281	18,12
Kreativní	383	24,69
Laskavý	107	6,90
Liberální	19	1,23
Pečlivý	79	5,09
Sebevědomý	42	2,71
Starostlivý	45	2,90
Technicky založený	25	1,61
Upřímný	105	6,77
Vědecky zdatný	63	4,06

Tabulka 19 Vlastnosti učitele používající zážitkovou pedagogiku ve své výuce na 1. stupni ZŠ



Graf 25 Vlastnosti učitele používající zážitkovou pedagogiku ve své výuce na 1. stupni ZŠ

6.2 Analýza vybraných školních vzdělávacích programů

V druhé polovině praktické části diplomové práce se autorka rozhodla analyzovat vybrané školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) s ohledem na implementaci Průřezového tématu (dále jen PT) Environmentální výchovy a zařazování zážitkové pedagogiky do edukačního procesu na 1. stupni základních škol. Výběr základních škol byl náhodný.

První analýza

První rozbor byl uskutečněn ze ŠVP Základní školy generála Heliodora Píky a Mateřské školy Štítina, příspěvková organizace. Tato škola leží v klidné části obce Opava v Moravskoslezském kraji a disponuje velkým hřištěm, tělocvičnou a kulturním sálem. Ředitelem školy je v současné době pan Mgr. Daniel Matyášek. Škola zpracovala ŠVP s názvem „Otevřená škola“ a nyní ji navštěvuje asi 290 žáků.

Tato škola v současnosti nemá průřezové téma Environmentální výchova ukotveno v charakteristice ŠVP, ve specializaci školy, ani ve výchovně vzdělávacích plánech. Škola nemá samostatný předmět, který by byl zaměřený pouze na průřezové téma Environmentální výchova, ale toto PT je součástí jiných předmětů (např. prvouky a přírodovědy na 1. stupni ZŠ). Zároveň jsou okruhy Environmentální výchovy osvěty a vzdělávání (dále jen EVVO) interferovány v mezipředmětovém vztahu s dalšími vědomostmi a dovednostmi. Škola má za cíl více uplatňovat oblast EVVO. PT Environmentální výchova škola zařazuje do výuky dvěma prostředky. Prvním z nich je integrace do daného vyučovacího předmětu v určitém ročníku, druhým způsobem je uskutečňování pomocí projektových dnů, které jsou buď určeny pro všechny ročníky, nebo pro určitou třídu. Převážně na 1. stupni učitelé organizují pro žáky projektové dny, v rámci výuky připravují třídní projekty, kdy jsou témata protkána všemi předměty. Škola pořádá jednou za rok školní projekty jako je např. Den Země, Zdravý životní styl atd. Tyto akce jsou realizované buď pro jednu konkrétní třídu, pro jeden ročník či pro celý stupeň. Každý rok škola vybírá žáky, kteří soutěží v EVVO tématice. Na podzim se každoročně pořádá pobyt v přírodě, který nese název „Den na horách“. V rámci takového pobytu se žáci seznámí s přírodně-kulturními památkami v Moravskoslezském kraji. Škola zařazuje EVVO i ve školní družině, kde je uskutečňována v rámci přírodovědných činností podle ročních období. Co se týká školení a seminářů EVVO, tak ty jsou nabízená všem pedagogům této školy. Nicméně ve škole v poslední době proběhlo málo školení v této oblasti, což škola hodnotí jako něco, co musí zlepšit. Provoz školy se z hlediska EVVO a udržitelného rozvoje snaží v posledních letech zlepšovat, například změnou systému vytápění. Škola má také další návrhy, které by ráda v rámci udržitelného rozvoje v dalších letech realizovala (např. zavést třídění

odpad do všech tříd či instalovat lisovač na PET lahve a používat recyklovaný papír). Škola také aktivně spolupracuje s rodiči, jinými školami nebo například se zoologickou zahradou v Ostravě, avšak postrádá spolupráci se středisky ekologické výchovy. Autorka kladně hodnotí pět vybudovaných ekosystémů, spojených s naučnou stezkou, jež jsou určeny pro výuku a relaxaci žáků. Bohužel však školní zahrada je hodnocena jako nevyhovující, škola se však snaží o získání finančních prostředků ke zlepšení. Počítače a iPady školy jsou vybaveny výukovými programy pro prvouku a přírodovědu.

Tato škola má za cíl v rámci environmentální výchovy umožňovat žákům, aby uceleně pochopili problematiku, jenž se týká vztahů člověka k životnímu prostředí. Dalším cílem je, aby si žáci uvědomili základní podmínky života a jednání dnešní generace v souvislosti s životem v budoucnosti. Jednotlivé cíle, které jsou zaměřené na dovednosti a vědomosti žáků, je možné nalézt ve školním vzdělávacím programu EVVO.

Škola si sama velmi pěkně zhodnotila situaci a naplnění cílů EVVO. Mezi silné stránky řadí například areál umístění školy, dostatečný počet pomůcek pro výuku environmentální výchovy, třídní projekty, speciální dny, spolupráce s gymnáziem, ekologizaci školy atd. Za slabé stránky považuje málo finančních prostředků na vytvoření venkovní učebny, negativně hodnotí školní pozemek a také nezáměr žáků na něm pracovat, dále chybějící nádoby pro tříděný odpad, chybějící předmět orientovaný na problematiku EVVO atd.

Ohledně zařazování zážitkové pedagogiky do vzdělávacího procesu na 1. stupni této školy autorka diplomové práce našla zmínku v ŠVP hned u několika předmětů. Níže jsou citovány jednotlivé příklady.

V předmětu český jazyk a literatura je zmínka o dramatizaci pohádek v 1., 2. a 3. ročníku, zážitkovém čtení a naslouchání ve 2. ročníku a předvedení modelové situace v 5. ročníku.

V rámci předmětu prvouka autorka nachází informace v souvislosti se zážitkovou pedagogikou o tom, že žák 1. - 3. ročníku:

- *„Zvládá pravidla chůze po chodníku a stezkách a uplatňuje je (při akcích školy).*
- *Bezpečně přechází přes přechod i bez něj se světelnými signály.*
- *Předvede bezpečné chování při cestování hromad. prostředky, respektuje ostatní cestující.*
- *Předvede, jak v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné, rozliší přitom důvěryhodné a nedůvěryhodné osoby.*
- *V předložených modelových situacích odhadne riziko, nebezpečnou situaci.*
- *Osvojí si schéma chování v případě, kdy se ztratí.*

- *Reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech.*
- *Při modelových situacích předvede účelně chování ve stavu nouze, při mimořádných událostech, např. při požáru. Rozpozná rozdíl mezi signály (varovný signál, požární poplach, zkouška sirén).*
- *Přivolá pomoc některým z osvojených způsobů. V případě potřeby použije linku tísňového volání.*
- *Předvede správný způsob komunikace s operátory tísňových linek. Popíše svou pozici v neznámém prostředí.*
- *Osvojuje si na modelových situacích odmítání návykových látek.“*

Žák 2. ročníku:

- *„Pozoruje a provádí jednoduché pokusy, zkoumá vlastnosti vod, vzduchu a půdy.“*

Žák 3. ročníku:

- *Provádí jednoduché pokusy u skupiny známých látek, určuje jejich společné a rozdílné vlastnosti.“*

A žák 2. a 3. ročníku současně:

- *„Pozoruje, popíše a porovná základní společenstva v daných lokalitách regionu.*
- *Aktivně se podílí na ochraně přírody a životního prostředí. Třídí odpad.“*

V předmětu vlastivěda se v souvislosti se zážitkovou pedagogikou objevují informace v rámci školního výstupu o tom, že žák 5. ročníku:

- *„Předchází konfliktům.*
- *Používá peníze v běžných situacích.“*

V předmětu přírodověda autorka nalézá informace o tom, že žák 4. - 5. ročníku:

- *„Zkoumá a hodnotí vlastnosti látek.*
- *Založí jednoduchý pokus, naplánuje a zdůvodní postup, vyhodnotí a vysvětlí výsledky pokusu.*
- *Třídí odpad a diskutuje o způsobu likvidace odpadů.*
- *V modelové situaci prokáže schopnost účinně se chránit před přírodními jevy (bouřka, povodně atp.).“*

Žák 4. ročníku:

- *„Pozoruje, porovná a zaznamenává rozmanitosti v závislosti na ročních obdobích.*
- *Pozoruje, zkoumá a charakterizuje základní společenstva ve vybraných lokalitách regionu.“*

Žák 5. ročníku:

- „Bezpečně se pohybuje v budově i mimo budovu v případě rizikových situací (zná označení pro nouzové východy a únikovou cestu).
- Účelně se chová v situacích ohrožujících zdraví a v modelových situacích stimulujících mimořádné události.
- Přivolá pomoc dospělého k záchraně ohroženého člověka – zraněného, tonoucího apod.
- Zvládá základní pravidla bezpečného zacházení s ohněm. Rozlišuje situace, kdy lze a kdy nelze uhasit požár.“

Dále autorka také našla zmínky zážitkové pedagogiky v předmětu hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a pracovní výchova. (Základní škola Štítina)

Druhá analýza

Druhou analýzu autorka provedla ze ŠVP školy s názvem Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny v Jihočeském kraji, kde byl zaslán dotazník z předchozí části diplomové práce. Tato škola se řídí podle ŠVP „Škola jako rodina“. Ředitelkou školy je v této době paní Mgr. Naděžda Korcová. Škola má několik součástí, kterými jsou mateřská škola, základní škola speciální, školní družina a střední škola v Českých Budějovicích a základní škola, základní škola praktická, základní škola speciální, školní družina a školní jídelna – výdejna v Trhových Svinech. Pracoviště v Trhových Svinech leží v příjemném prostředí obce Trhové Sviny, nedaleko hor. Třídy budovy jsou menší, protože škola se snaží o individuálnější vzdělávání, tudíž je ve třídách méně dětí. Ve škole je možné najít speciální učebny, jako je např. dřevodílna, kovodílna, šicí dílna a cvičná kuchyň. Venku je školní zahrada, hřiště určené pro hry s míčem a stůl na stolní tenis. V rámci školní zahrady jsou k dispozici pozemky a skleník, kde probíhají pěstitelské práce. Tělesnou výchovu lze uskutečnit na školním hřišti, v městské sportovní hale nebo na fotbalovém hřišti. Převážná část učeben disponuje interaktivními tabulemi a počítačem, škola má také jednu učebnu výpočetní techniky. Tato škola spolupracuje s rodiči a jinými subjekty. Filozofií školy je vzdělávat i žáky s podpůrnými opatřeními.

Co se týče implementace environmentální výchovy do školního vzdělávacího plánu na této škole, autorka práce našla několik informací. První z nich je ta, že škola má vlastního environmentálního koordinátora. V rámci průřezových témat je zařazeno téma ekologická výchova, což můžeme považovat za ekvivalentní termín k environmentální výchově. Toto PT se prolíná celou školní docházkou, od nástupu žáka do školy až po jeho odchod. V rámci ekologické výchovy se žáci seznamují s ekosystémy, základními podmínkami života, vztahem člověka k prostředí a lidskou aktivitou související s problémy životního prostředí. Toto učivo

je probíráno v hodinách předmětů člověk a jeho svět, český jazyk, matematika a pracovní činnosti na 1. stupni. Na této škole je zaveden i předmět s názvem ekologická výchova, který je vyučován v 5. a 6. ročníku v rámci jedné hodiny za týden. Tento předmět je zaměřen na to, aby rozšiřoval a zdokonaloval poznatky o vztazích člověka k přírodě a k životnímu prostředí, které žáci získali v prvouce na 1. stupni. V rámci tohoto předmětu se žáci učí rozvíjet jejich vztah k životnímu prostředí, seznamovat se s přírodou a jejími pravidly, nebo se například učí o tom, jak používat přírodovědné poznatky v praxi. Realizace tohoto předmětu probíhá buď ve třídě, v počítačové učebně či jako terénní výuka v okolí školy nebo jako exkurze. Učivem 5. ročníku předmětu ekologická výchova je např. sběr papíru, třídění odpadu, pobyt v přírodě, praktické seznámení s danou lokalitou, pozorování přírodnin, určování rostlin a živočichů, poznávání ekosystémů atd. Konkrétní učivo a výstupy žáka lze nalézt v ŠVP této školy umístěným na internetových stránkách.

Zážitková pedagogika není v této škole přesně ukotvena jako předmět, nicméně o aktivitě žáků lze nalézt spoustu informací. Jak již bylo zmíněno, škola disponuje dřevodílnou, šicí dílnou nebo cvičnou kuchyňkou, žáci mají tedy spoustu možností, jak si vytvořit zážitky. Lze také nalézt informace o zmínkách zážitkové pedagogiky v konkrétních předmětech. V rámci předmětu český jazyk autorka práce objevuje informace o dramatizaci a zážitkovém čtení. V rámci předmětu člověk a jeho svět se v souvislosti s výstupy žáka také částečně opíráme o prvky zážitkové pedagogiky, kdy žák pozoruje přírodu při vycházce do lesa, dokáže přivolat pomoc, umí bezpečně pracovat s vysavačem, fénem, pozoruje proměny v ročním období, roztřídí přírodniny, provádí jednoduché pokusy, chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci, v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné, adekvátně reaguje na pokyny dospělých při mimořádných událostech, vyjadřuje na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, uplatňuje účelné způsoby chování v situacích ohrožující zdraví a v modelových situacích mimořádné události, ošetří drobná poranění a zajistí lékařskou pomoc atd. V předmětu výtvarná výchova autorka nachází také zmínky o prvcích zážitkové pedagogiky ve výstupech žáka, například žák zvládne techniku malby, rozeznává vlastnosti jednotlivých materiálů a využívá je při výtvarné činnosti, v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti, zkušenosti získané pohybem a hmatem – umí výtvarně zpracovat přírodní materiály, navštěvuje výstavy. V tělesné výchově se v podstatě všechny aktivity provádějí na základě zážitku – např. při průpravných a protahovacích cvičeních, při pohybových činnostech a při hrách nebo při gymnastických cvičeních atp. V pracovních činnostech žák různě pracuje s materiálem, překládá ho, skládá, mačká, lepí, hněte, válí, sestavuje a montuje, nebo přesazuje

a pečuje o pokojové rostliny atd. Díky všem těmto činnostem žák doslova zažívá danou situaci, „ohmatává“ si ji. (Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny)

Třetí analýza

Třetí analýzu autorka provedla ze školního vzdělávacího plánu Základní školy Terežín, příspěvková organizace, v okrese Litoměřice v Ústeckém kraji. Této škole byl také zaslán dotazník. Ředitelkou školy je nyní paní Mgr. Štěpánka Šnajdrová. Škola má kapacitu až 600 žáků. Součástí základní školy je i školní družina a školní jídelna, dále zde můžeme najít tělocvičnu, školní knihovnu, cvičnou kuchyňku, školní dílnu, počítačové učebny, venku pak velké hřiště, hřiště pro školní družinu a rozsáhlé travnaté a zpevněné plochy. Na 1. stupni základní školy jsou pouze dvě interaktivní tabule ve dvou třídách a k dispozici jsou notebooky a dataprojektor. Škola spolupracuje s rodiči žáků a s jinými subjekty a je zapojena také do několika projektů. Součástí ŠVP je i PT Environmentální výchova, která prochází napříč vzdělávacími oblastmi mimo jiné jako ostatní průřezová témata. PT Environmentální výchova je zařazena i do každodenní činnosti školy, jako je třídění odpadu, a učitelé ji dle možností zařazují při realizaci projektu nebo exkurze. Dále je v ŠVP zmíněno, že zařazení jednotlivých tematických okruhů PT není v konečné fázi, protože pedagogové s nimi pracují a dle možností je využívají k dalším příležitostem. Škola má také zpracováno, která témata se v PT Environmentální výchova vyskytují. Jsou to ekosystémy, základní podmínky života, lidské aktivity a životní prostředí a vztah člověka a prostředí. Tato témata se pak prolínají na 1. stupni v předmětech jako je tělesná výchova, výtvarná výchova, český jazyk, prvouka, pracovní činnosti, matematika, člověk a svět práce a informační technologie.

Co se týče implementace zážitkové pedagogiky do ŠVP, lze opět najít některé informace. Například v předmětu český jazyk se opět setkáváme s dramatizací. V matematice je do učiva zařazen obsah hospodaření domácnosti, co se týká rozpočtů, příjmů a výdajů domácnosti. V rámci prvouky se v kompetencích vyskytují informace, které můžeme propojit se zážitkovou pedagogikou, je to např. práce s různými materiály, provádění činností a pokusů, nabízení projektů. Ve výtvarné výchově jsou informace o tom, jak učitelé žákům vysvětlují, jak vhodně pečovat o použité nástroje a pomůcky, anebo jim umožňují pozorovat a experimentovat. V rámci hudební výchovy žáci využívají hudební nástroje a pomůcky, nebo je dokonce vlastnoručně vyrábějí, dále navštěvují koncerty, nebo je v takových hodinách hudební výchovy uskutečňováno projektové vyučování. V tělesné výchově si žáci osvojují pohybové činnosti a učí se ovládat a používat různé sportovní náčiní. Ve vyučovacím předmětu člověk a svět práce žáci pracují s drobným materiálem, vytvářejí konstrukční činnosti,

provádějí pěstitelské práce nebo připravují v rámci výuky pokrmy. Tento předmět autorka na této škole hodnotí jako nejvíce zážitkový. (Základní škola Terežín)

6.3 Statistické ověření stanovených hypotéz

K verifikaci všech hypotéz autorka použila Studentův T – test a výpočty prováděla za pomoci programu Microsoft Excel.

Hypotéza první:

H₁₀: Počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 35 let, zařazujících zážitkovou pedagogiku do výuky, **je stejný** jako počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 35 do 60 let a výše, kteří využívají zážitkovou pedagogiku.

H_{1A}: Počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 25 do 35 let, zařazujících zážitkovou pedagogiku do výuky, **je nižší** než pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 35 do 60 let a výše, kteří využívají zážitkovou pedagogiku.

Pro ověření hypotéz je srovnávána skupina mladších pedagogů – tj. od 20 do 35 let, kterých je 127 a starších pedagogů - tj. od 35 do 60 let a výše, v počtu 286 z celkového výzkumného vzorku, který představuje celkem 413 pedagogů 1. stupně základních škol. Pedagogové byli rozděleni do těchto dvou věkových skupin z toho důvodu, že ve 35 letech nastal v dotazníkovém šetření zlom.

K verifikaci hypotéz bylo zapotřebí data rozdělit do tabulky dle filtrů, se kterými pak autorka pracovala při dalších výpočtech. Data autorka systematicky kategorizovala do dvou skupin, které obsahovaly výsledky celkového počtu skupiny mladších pedagogů a starších pedagogů, dle výše zmíněného věkového rozdělení. Ze získaných dat byl vypočítán průměr. Směrodatná odchylka (s) je vypočítána z tzv. nestranného odhadu rozptylu s^2 dle následujících vzorců.

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \left[\sum (x_1 - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_2 - \bar{x}_2)^2 \right]$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

Směrodatná odchylka (s) má hodnotu 0,33. Niže uvedeným vzorcem bylo spočítáno kritérium (T), které je 2,71.

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Výsledek 2,71 autorka porovnávala s kritickou hodnotou Studentova testového kritéria pro 411 stupňů volnosti. Počet stupňů volnosti byl spočítán následujícím vzorcem.

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

V tabulce Studentova testu (Svoboda, 2012, str. 122) autorka našla nejbližší hodnotu pro 400 stupňů volnosti, která je 1,966. Tato hodnota odpovídá zvolené hladině významnosti 0,05. Tabulková hodnota je menší než, dle autorky spočítané, Studentovo testové kritérium. Proto se autorka přiklání k **platnosti alternativní hypotézy** a může konstatovat, že **počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 25 do 35 let zařazujících zážitkovou pedagogiku do výuky je nižší než pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 35 do 60 let a výše**. Nulová hypotéza je tedy zamítnuta.

Hypotéza druhá:

H₂₀: Existuje **stejný** počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří zařazují zážitkovou pedagogiku pouze do výuky environmentálních předmětů, jako pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše, kteří využívají zážitkovou pedagogiku pouze ve výuce environmentálních předmětů.

H_{2A}: Existuje **vyšší** počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří zařazují zážitkovou pedagogiku pouze do výuky environmentálních předmětů, než pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše využívajících zážitkovou pedagogiku pouze ve výuce environmentálních předmětů.

Pro ověření druhé hypotézy jsou porovnáváni opět mladší a starší pedagogové. Avšak mladšími pedagogy nyní autorka míní pedagogy ve věku od 20 do 40 let a staršími pedagogy pak ty ve věku od 40 do 60 let a výše. Tato změna v rozdělení skupin byla učiněna z toho důvodu, aby bylo rozdělení rovnoměrné. Mladších pedagogů je 151 a starších 211 z celkového počtu 362.

Při výpočtu Studentovým T – testem je vypočítaná hodnota $t = 0,54$. Tato hodnota je menší než kritická hodnota testového kritéria, která je 1,966 (s ohledem na 0,05 hladinu

významnosti a pro 360 stupňů volnosti). Mezi procentuálním počtem skupiny pedagogů od 20 do 40 let (29 %) a skupinou pedagogů od 40 do 60 let a výše (26 %) je rozdíl 3 %, což je v rámci 5 %, tj. pětiprocentní tolerance. Z toho důvodu je **přijata nulová hypotéza**, tedy lze konstatovat, že **existuje stejný počet pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří zařazují zážitkovou pedagogiku pouze do výuky environmentálních předmětů, jako pedagogů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše**. Vzhledem k platnosti nulové hypotézy je hypotéza alternativní vyvrácená.

Hypotéza třetí

H₃₀: Pro pedagogy 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let je zařazování zážitkové pedagogiky **stejně náročné** jako pro pedagogiky 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše.

H_{3A}: Pro pedagogy 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let je zařazování zážitkové pedagogiky **více náročné** než pro pedagogy 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše.

K verifikaci třetí hypotézy jsou komparováni opět mladší pedagogové ve věku od 20 do 40 let, kterých je 151 a starší pedagogové ve věku od 40 do 60 let a výše, kterých je 211, z celkového počtu 362 osob.

Při výpočtu Studentovým T – testem je vypočítaná hodnota $t = 1,66$. Tato hodnota je menší než kritická hodnota testového kritéria, která je 1,966 (s ohledem na 0,05 hladinu významnosti a pro 360 stupňů volnosti). Z toho důvodu je **přijata nulová hypotéza**, tedy lze konstatovat, že **pro pedagogy 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let je zařazování zážitkové pedagogiky stejně náročné jako pro pedagogy 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše**. Vzhledem k přijetí nulové hypotézy, odmítáme hypotézu alternativní.

Hypotéza čtvrtá:

H₄₀: Počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří chodí s dětmi v rámci výuky ven, **je stejný** jako počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše, kteří chodí s žáky v průběhu výuky ven.

H_{4A}: Počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří chodí s dětmi v rámci výuky ven, **je vyšší** než počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše, kteří chodí s žáky v průběhu výuky ven.

K verifikaci čtvrté hypotézy jsou porovnáváni opět mladší pedagogové ve věku od 20 do 40 let a starší pedagogové ve věku od 40 do 60 let a výše. Mladších pedagogů je 180 a starších 233 z celkového počtu 413.

Při výpočtu Studentovým T – testem se vypočítaná hodnota $t = 1,76$. Tato hodnota je menší než kritická hodnota testového kritéria, která je 1,966 (s ohledem na 0,05 hladinu významnosti a pro 411 stupňů volnosti). Z toho důvodu je **přijata nulová hypotéza**, autorka tedy potvrzuje, že **počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 20 do 40 let, kteří chodí s dětmi v rámci výuky ven, je stejný jako počet učitelů 1. stupně ZŠ ve věku od 40 do 60 let a výše**. Vzhledem k platnosti nulové hypotézy je hypotéza alternativní vyvrácená.

7 SHRNU TÍ A DISKUZE

V praktické části diplomové práce si autorka stanovila za hlavní cíl zjistit míru využitelnosti prvků zážitkové pedagogiky ve výuce žáků prvního stupně základních škol. Analýzou výsledků vlastního dotazníkového šetření autorka získala informace, jež dále zpracovává v konkrétní závěry.

Na základě výsledků dotazníkového šetření autorka konstatuje, že pedagogů, kteří zařazují prvky zážitkové pedagogiky na 1. stupni základních škol (87,65 %) je více než pedagogů, kteří je nezařazují (12,35 %). Na základě těchto dat se můžeme domnívat, že v České republice každý osmý učitel zařazuje zážitkovou pedagogiku do výuky na 1. stupni základních škol.

Prvním dílčím cílem praktické části je analýza získaných odpovědí vlastního dotazníkového šetření, jež jsou podrobněji popsány v tabulkách a grafech kapitoly č. 6. Ve shrnutí můžeme vyhodnotit, že dotazníkového šetření se zúčastnily poměrně vyrovnaně všechny věkové skupiny, kromě kategorie od 60 let a více. Stejně tak se do výzkumného šetření zapojilo z každého kraje České republiky podobné množství respondentů. V převaze odpovídaly ženy, což vzhledem k feminizaci českého školství bylo očekáváno. Bylo také zjištěno, že většina pedagogů 1. stupně zařazuje do své výuky prvky zážitkové pedagogiky a z toho nejvíce učitelé ve věku od 40 do 45 let. Méně než třetina pedagogů 1. stupně ZŠ (27,62 %) uplatňuje zážitkové pedagogické učení pouze ve výuce environmentálních předmětů. Ostatní pedagogové ho využívají nejvíce (kromě environmentálních předmětů) ve výtvarné výchově a českém jazyce. Frekvence využívání zkušenostního učení je nejčastěji 1x za týden, takto často ho zařazují nejvíce pedagogové ve věku od 25 do 30 let. Učitelé od 40 do 45 let ho používají nejčastěji 2x týdně a učitelé ve věku od 55 do 60 let nejčastěji 3x za týden. Pro téměř polovinu pedagogů je zařazení učení prožitkem do výuky středně náročné. Většina dotazovaných (95,30 %) se domnívá, že prvky zážitkové pedagogiky mají na žáky pozitivní vliv a také si většina (88,40 %) myslí, že je možné implementovat zážitkovou pedagogiku v dnešních vzdělávacích plánech. Polovina účastníků dotazníkového šetření se domnívá, že je možné výchovu dobrodružstvím i v nouzovém stavu, kdy byly uzavřeny školy a výuka probíhala online. Naprostá většina dotazovaných, kromě dvou, si myslí, že je důležité žáky seznamovat s environmentálními záležitostmi ve škole, jako je např. třídění odpadu, ochrana přírody atp. Většina respondentů (95,40 %) chodí, v rámci výuky, s žáky ven, a to většinou 1x za týden. Podle poloviny respondentů je vztah dnešních dětí k přírodě málo blízký. Nejvíce dotazovaných si myslí, že jsou časté pobyty dětí v přírodě neúčinnější k budování jejich vztahu

k přírodě. Téměř polovina respondentů (42,86 %) se domnívá, že děti v přírodě stráví od 15 do 30 min za den v rámci pracovního týdne mimo školu, tedy ve svém volnu. Další větší část účastníků výzkumného šetření si myslí, že děti stráví venku maximálně 1 hodinu za den (v pracovním týdnu, ve volnu). Třetina respondentů svou výuku ozvláštňuje programy center, které školám poskytují environmentální vzdělávání. Dotazovaní si myslí, že učitel, který používá zážitkovou pedagogiku ve své výuce, by měl být především kreativní, hravý a akceptující.

Dotazovaní se, dle svých odpovědí, domnívají, že množství času, které děti stráví v přírodě, se mění na základě toho, kde děti bydlí. Pokud je to například v centru velkého města, jako je Praha, tak tam děti tráví méně času venku než například někde na vesnici. Respondenti mohli na závěr dotazníku zanechat vzkaz, ve kterém někteří z nich právě upozornili na tuto problematiku. Tuto položku v dotazníku můžeme teoreticky porovnat s výzkumem Nadace Proměny Karla Komárka (2016), který prokázal, že české děti (od 7 do 15 let) stráví venku v průběhu pracovního týdne, mimo výuku venku, cesty ze školy, do školy či do kroužků, průměrně 1 hodinu a 41 minut. Tento výzkum proběhl v roce 2016 a zmapoval 1515 dětí v celé České republice. Výsledky dotazníku této práce nemůžeme přímo porovnat, jelikož se jedná o jiné skupiny dotazovaných (pedagogové vs. děti) a v jiném časovém horizontu (výsledky v roce 2020 a v roce 2016). Avšak dle autorky mohou být tyto výsledky k zamyšlení.

Jako druhý dílčí cíl si autorka zvolila analyzovat vybrané školní vzdělávací programy s ohledem na implementaci Průřezového tématu Environmentální výchova a zařazování zážitkové pedagogiky do vzdělávacího procesu na 1. stupni základních škol. Autorka si vybrala tři školní vzdělávací programy napříč Českou republikou, kde výše zmíněné analyzovala. První analýzu vytvořila ze ŠVP Základní školy generála Heliodora Píky a Mateřské školy Štítina. Co se týká implementace PT Environmentální výchova, tak škola ji zařazuje do výuky, ale není ukotveno v charakteristice ŠVP. Škola má relativně bohatě zastoupené EVVO a sama si zhodnotila situaci a naplnění cílů v této oblasti. Zná svoje limity, což autorka hodnotí pozitivně, jelikož jiná škola, kde byla provedena analýza, toto neuvedla. O zážitkové pedagogice existuje zmínka v předmětu český jazyk, prvouka, vlastivěda, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a pracovní výchova na 1. stupni ZŠ. Zážitková pedagogika je zde opět bohatě zastoupena. Druhou analýzu autorka provedla ze ŠVP školy s názvem Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny v Jihočeském kraji. Environmentální výchova má na této škole své místo, ať už co se týká prostředí školy (školní zahrada, pozemky, skleník), tak i její zařazení jako průřezového tématu (v předmětech člověk a jeho svět, český jazyk, matematika, pracovní činnosti na 1. stupni), a také jako samostatného předmětu ekologická výchova v 5.

ročníku 1. stupně. Zážiteková pedagogika je na této škole také oblíbenou, jelikož škola disponuje dřevodílnou, šicí dílnou nebo také cvičnou kuchyňkou, které mohou být ideálním místem pro tvoření nových zážitků. Zároveň autorka našla zmínku u pěti předmětů z prvního stupně, kde se prvky zážitkové pedagogiky objevují. Třetí analýzu autorka vytvořila z ŠVP Základní školy Terežín v Ústeckém kraji. Průřezové téma Environmentální výchova je součástí ŠVP této školy a je zařazeno i do každodenní činnosti školy (třídění odpadu, projekty, exkurze). Zážiteková pedagogika je také implementována do ŠVP školy a její prvky se objevují v předmětech 1. stupně jako je český jazyk, matematika, prvouka, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, člověk a svět práce.

Můžeme shrnout, že průřezové téma Environmentální výchova se objevuje ve dvou posledních vybraných školních vzdělávacích plánech. V prvním sice environmentální výchovu do výuky škola zařazuje, ale v ŠVP není. První škola sama zná limity Environmentální výchovy a hodnotí, co chce v této oblasti zlepšit. Žádná jiná škola tuto zmínku neuvedla. Druhá škola má oproti ostatním i skleníky a pozemky pro pěstitelské práce a samostatný předmět ekologická výchova. Druhá a třetí škola má dřevodílnu a cvičnou kuchyňku. První škola zmiňuje, že na škole netřídí odpad, druhá škola se k tomu nevyjádřila a třetí odpad třídí. V každé škole zařazují prvky zážitkové pedagogiky.

Na základě statistického ověření hypotéz autorka může konstatovat, že v první hypotéze má věk pedagogů 1. stupně ZŠ svou roli při zařazování zážitkového pedagogického učení. Protože výsledky ukazují, že je více pedagogů 1. stupně základních škol ve věku od 35 do 60 let a výše, kteří uplatňují učení zážitkem ve výuce než pedagogů mladších, tedy od 20 do 35 let, jež toto učení také zařazují. Tento výsledek autorka hodnotí jako překvapivý, protože očekávala, že zážitkovou pedagogiku budou spíše častěji do své výuky zařazovat mladší pedagogové, kteří jsou ještě plní nadšení a energie. Avšak z tohoto výsledku je patrné, že čím více mají učitelé zkušeností s vyučováním, tím více se nebojí ve výuce experimentovat a zařazovat tak prvky zážitku. Na základě statistického ověření ostatních hypotéz věk pedagogů 1. stupně ZŠ nehraje významnou roli. V druhé hypotéze je výsledkem fakt, že je stejně mladších pedagogů jako starších pedagogů, kteří zařazují zážitkovou pedagogiku pouze do výuky environmentálních předmětů. V hypotéze třetí je výsledkem to, že je jak pro mladší pedagogy, tak pro starší pedagogy, stejně náročné zařazovat učení prožitkem. Autorka očekávala, že větší problém budou mít mladší učitelé s uplatňováním prvků zážitkové pedagogiky. Avšak z výsledku vyplývá, že zkušenosti učitelů s výukou a jejich odpracovaná léta nemají vliv na to, jak je pro ně náročné vsadit prvky zážitku do výuky. Výsledkem čtvrté hypotézy je, že je opět stejný počet mladších i starších pedagogů, kteří s žáky 1. stupně chodí ven.

Závěrem můžeme říct, že věk pedagogů 1. stupně ZŠ hraje roli pouze tehdy, když se jedná o počet pedagogů mladší a starší věkové kategorie, kteří do výuky zařazují zážitkovou pedagogiku. V ostatních námi zvolených případech věk podstatnou roli nehraje.

7.1 Limity studie a návrh pro další studie podobného druhu

V této kapitole autorka popisuje limity studie, na které narazila, a které by mohly, nebo by popřípadě přímo ovlivnily, průběh nebo výsledky studie. Limitem této práce autorka shledává velikost výzkumného vzorku, jež se nedá zobecnit na všechny pedagogy 1. stupně v celé České republice. I když se autorka snažila pojmout relativně stejný počet respondentů napříč republikou, výsledek nemapuje všechny pedagogy 1. stupně všech ZŠ.

Dalším limitem autorka shledává to, že v dotazníkovém šetření mohlo být uvedeno, jaké školy se přesně výzkumu mohou zúčastnit. Jelikož v komentáři bylo uvedeno pouze to, že dotazník je určen pro 1. stupeň základních škol, dotazník zodpovědělo i několik učitelů ze škol speciálních.

Dále autorka práce mohla některé otázky formulovat jiným způsobem a přesněji.

Jedním ze záměrů této studie bylo vytvořit metodiku, tedy vlastní výukový program zaměřený na zážitkovou pedagogiku a vyzkoušet ji na základní škole v Ostravě – Michálkovicích v několika třídách 1. stupně této školy. Práce s žáky by trvala okolo dvou až tří měsíců, kdy by se sledovala účinnost zážitkové pedagogiky. Třídní učitelé by obdrželi hospitační záznam, nebo by s nimi autorka provedla rozhovory o tom, co vysledovali. Takto provedenou studii nebylo možné uskutečnit z důvodu nepředpokládané situace v souvislosti s pandemií Covid - 19 v České republice a následným uzavřením základních škol. Takto či podobně strukturovaný výzkum může být proto inspirací pro studie budoucí, týkající se podobné problematiky.

7.2 Doporučení do praxe

V této kapitole autorka předkládá návrhy pro učitele 1. stupně základních škol, popř. doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Autorka práce by ráda doporučila seznamovat budoucí učitele 1. stupně základních škol již při jejich studiu na vysokých školách s problematikou environmentálních záležitostí. Jako nejlepší řešení se autorce jeví zařadit do výuky vysokoškolských studentů konkrétní předmět. V něm by se studenti seznamovali se skutečnými problémy životního prostředí. Například s důležitostí třídění odpadu a nejlépe i s konkrétními fakty, které by upozorňovaly na to, jaká je hrozba netříděného odpadu, jak dlouho se rozkládá, nebo kam putuje atd. Tato základní fakta by měl jistě znát již malý školák, je však potřeba, aby se v této problematice přesně orientovali

právě učitelé. Možná díky takovému předmětu bude mít budoucí učitel větší zájem seznamovat své žáky s těmito problémy, protože si bude sám vědom důležitosti ochrany životního prostředí.

Jestliže by se na vysokých školách vyučoval takovýto předmět, bylo by dobré ho také zařadit na základních školách alespoň na 1. stupni. Všechny základní školy České republiky musí mít, dle zákona, environmentální výchovu zařazenou v průřezovém tématu Školního vzdělávacího programu. Podle autorky se však žáci nemohou, anebo kvůli nízké časové dotaci hodin nestihnou, dopodrobna seznámit se záležitostmi a problémy dnešního životního prostředí. Učitelům v rámci jiných hodin nezbývá čas, aby s dětmi chodili ven, což by takový nově vzniklý předmět mohl nabídnout. Autorka se také domnívá, že pokud by takový předmět na každé základní škole v České republice existoval, žáci by si více vážili přírody a někteří by dokonce možná k této problematice tíhli ve svém budoucím životě více. Žáky by to mohlo formovat nejenom v jejich současném životě, ale i v životě budoucím, kdy budou sami rodiči, kteří by vedli své děti k ochraně přírody. Takovouto představu budoucnosti v sektoru školství autorka neshledává jako nereálnou, ale je potřeba, aby se k tomu vyjádřilo samotné Ministerstvo školství.

Dalším doporučením je zařadit tříděný odpad na všech základních školách v České republice. Autorka zjistila, že i v dnešní době některé základní školy stále ještě nemají možnost odpad třídit. Například základní škola v Opavě uvedla, že jim chybí nádoby na tento odpad, ale že je stejně malá motivace žáků a pedagogických pracovníků takto s odpady nakládat. Tuto školu navštěvuje přibližně 290 žáků a 25 pedagogických pracovníků. Když si představíme, kolik každý den v této škole musí vzniknout odpadu, ukazuje se co nejrychlejší zavedení odpadních nádob jako nutnost. Těchto nádob je ve všech základních školách potřeba opravdu mnoho. Pokud školy nemají dostatek financí, měly by na tyto záležitosti mít od Ministerstva školství granty. Demotivaci učitelů a žáků pak lze dle autorky „odstranit“ právě osvětou v této oblasti – již zmíněným předmětem na základních a vysokých školách.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala tématem zážitkové pedagogiky a environmentální výchovy na 1. stupni základních škol.

Cílem praktické části bylo zjištění míry využitelnosti prvků zážitkové pedagogiky ve výuce žáků z prvního stupně základních škol.

Další cíle pak autorka stanovila na základě získaných odpovědí vlastního dotazníkového šetření. Tyto výsledky pak dále srovnávala na základě zvolených výsledků mezi mladšími a staršími pedagogy. Posledním cílem bylo analyzovat vybrané školní vzdělávací programy s ohledem na implementaci Průřezového tématu Environmentální výchova a zařazování zážitkové pedagogiky do edukačního procesu na 1. stupni základních škol.

V teoretické části se autorka diplomové práce zaměřila na vymezení základních pojmů a poznatků, ze kterých poté v práci dále čerpala. V teoretické části se autorka zabývala vymezením pojmu zážitková pedagogika, jejím srovnáním s klasickou výukou, její historií v České republice i v zahraničí, způsobu jejího využití a popř. zneužití a vlivem na žáky mladšího školního věku. Teoretická práce se dále zaměřovala na environmentální výchovu na 1. stupni základních škol, na její znaky, historii v České republice a jinde ve světě, na to, jak je pojímána v primárním vzdělávání, otázkami její realizace a environmentální výchovou ve Finsku. Předposlední kapitola této části se zabývala žákem mladšího školního věku, především jeho charakteristikou. Poslední kapitola se pak orientovala na učitele 1. stupně základních škol, na jeho osobnost, profesní kompetence, roli v rozvoji environmentální senzitivity a učitele jako průvodce pro žáky mladšího školního věku.

Praktická část se zabývala vybranými cíli. Prostřednictvím vlastního dotazníkového šetření autorka získala potřebné výsledky, díky kterým mohla vymežit, jaká je míra využitelnosti prvků zážitkové pedagogiky ve výuce žáků mladšího školního věku. Výsledná míra byla použita na potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz.

V této diplomové práci autorka doufá, že její obsah poukáže na nutnost zařadit ve větší míře environmentální výchovu a věnovat více pozornosti zážitkové pedagogice na základních školách. V dnešní době žije na planetě velká masa lidí, která svým životním stylem nepřispívá k rozvoji a k ochraně životního prostředí. Na závěr by proto autorka chtěla sdělit svým čtenářům, že díky informovanosti dnešních dětí můžeme velkou měrou přispět k ochraně přírody. Zároveň by ráda podotkla a zmínila fakt, že pokud pedagogové 1. stupně základních škol zařadí do své výuky více prvků zážitku, může to ovlivnit míru naučení, a hlavně zapamatování si učiva předkládaného žákům touto formou na delší dobu. I když může být pro

pedagogy využívání prvků zážitkové pedagogiky náročnější než klasická výuka, může žáky takto strukturovaná výuka více bavit a díky tomu se toho i více naučí. Děti dnešní doby tráví stále více času před obrazovkami počítačů, tabletů a mobilních telefonů, a reálná forma zážitku se tak může z jejich životů vytrácet. Naopak když se spojí zážitek s přírodním prostředím, má to pozitivní vliv na zdraví a osvěžuje se mysl. Autorka se domnívá, že dříve nebo později budou tyto změny (zařazení předmětů Environmentální výchovy) nakonec stejně zapotřebí, protože jediné cesta osvěty a vzdělávání tímto způsobem může vytvořit kriticky smýšlející a ohleduplné jedince.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ALLEN, K . Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Přeložila Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2002. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-614-4
2. Aukes, L. C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., & Zwierstra, P. (2008). The effect of enhanced experiential learning on the personal reflection of undergraduate medical students. *Medical Education Online*, 13(1), 1–10. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/41467082_The_Effect_of_Enhanced_Experiential_Learning_on_the_Personal_Reflection_of_Undergraduate_Medical_Students
3. BURCH, Gerald F., Robert GIAMBATISTA a John H. BATCHELOR. *A Meta-Analysis of the Relationship Between Experiential Learning and Learning Outcomes* [online]. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 2019 [cit. 2020-06-24]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/dsji.12188>
4. ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
5. ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-147-8.
6. DANIŠ, Petr, *Tajemství školy za školou: Proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2019. ISBN 978-80-7212-638-5.
7. DOFKOVÁ, Radka a Jana KVINTOVÁ. *Vnímání vlastní efektivity učitelů primárního vzdělávání : kvalitativní analýza matematické a didaktické připravenosti v pregraduální přípravě*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5245-6.
8. Doyle, D., Copeland, H. L., Bush, D., Stein, L., & Thompson, S. (2011). A course for nurses to handle difficult communication situations. A randomized controlled trial of impact of self-efficacy and performance. *Patient Education and Counseling*, 82(1), 100–109. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.02.013>
9. ECHAZARRA, Alfonso, Daniel SALINAS, Ildelfonso MÉNDEZ, Vanessa DENIS a Giannina RECH. How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. *OECD Education Working Papers* [online]. 10 Mar 2016, 110 [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>
10. ELIÁŠ, P. *Ekologické a environmentálne vzdeňavanie vo svete*. Bratislava, 1994.

11. Environmentální výchova. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z:
http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Environmentáln%C3%AD_výchova
12. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4
13. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN A., 2007. Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
14. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004-. ISSN 1214-603X.
15. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
16. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
17. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
18. HOFMANN, E. et al. Integrované terénní vyučování. 1.vyd. Paido, Brno, 2003. 137 s. ISBN 80-7315-054-9.
19. HORKÁ, Hana. *Ekologická výchova na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0844-X.
20. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3
21. JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: Karolinum, 2019. ISBN 978-80-7603-051-0.
22. JERONEN, Eila a Juha JERONEN. *Outdoor education in Finland* [online]. Oulu, Jyväskylä, 2012 [cit. 2020-12-12]. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/274079450_Jeronen_E_Jeronen_J_2012_Outdoor_education_in_Finland_Current_topic_Socioeconomic_a_humanitni_studie_Studies_of_Socio-Economic_and_Humanities_2_2_152-160_Odborne_Recenzovane_State_Z_Oblasti_Socioeko. University of Oulu, University of Jyväskylä
23. JÚVA, Vladimír. *Základy pedagogiky*. Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

24. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
25. KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
26. KOHOUTEK, Rudolf a Karel OURODA. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Edited by Rudolf Kohoutek - Karel Ouroda. Brno: CERM akademické nakladatelství, 2000. 19 s. ISBN 80-7204-176-2.
27. KOTÁSEK, J.; BACÍK, F.; COUFALÍK, J., aj. *Národní program rozvoje vzdělávání v české republice: Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001, s. 51- 81. ISBN 80-211-0372-8.
28. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno, 2007. ISBN 978-80-87029-12-12007.
29. KUNC, Karel. *Environmentální vzdělání a výchova*. Ostrava : Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, 1996. ISBN 80-7078-363-X.
30. KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm, 2001. 179 s. ISBN 80-214-1844-3
31. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyche (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
32. LESKOVCOVÁ, Martina, Lada MATOUŠKOVÁ PRYLOVÁ a Alice PALACKÁ. *Environmentální výchova v České republice a v EU, systém environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2012. ISBN 978-80-87472-42-2.
33. MÁCHAL, Aleš, Josef HUSÁK a Galina SLÁMOVÁ. *Malý ekologický a environmentální slovníček*. 3. Brno: Rezekvítek, 2001. ISBN 80-902954-1-X.
34. MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek, 2000. ISBN 80-902954-0-1.
35. MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.
36. *Maslowova pyramida* [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida
37. *Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny* [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://www.zspssviny.cz>
38. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 143 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-085-5.

39. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti*. Jinočany: H + H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
40. MIKOŠKA, Petr. *Člověk, psychoterapie a pedagogika v přístupu C.R. Rogerse*. 1. vyd. Ostrava: Moravapress, 2014. 105 s. ISBN 978-80-87853-17-7.
41. MOLDAN, Bedřich. *Podmaněná planeta*. 2. Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2999-5.
42. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi : význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vydání 1. Praha: Grada, 2005. 171 stran. ISBN 8024707381.
43. NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
44. NEVŘELOVÁ, Marta. *Environmentálna výučba vo výchovno-vzdelávacom procese*. Bratislava: Cicero, 2008. ISBN 978-80-969678-2-7.
45. New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. *Finnish National Agency for Education* [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>
46. PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-76-2.
47. PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-76-2.
48. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 147 s. 147 s.
49. PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2
50. SIEGLER. *Children's Thinking*. 3. New Jersey, 1998. ISBN-13 9780133979107.
51. SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3.
52. SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink: Pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1.

53. SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3068-3.
54. SVOJSÍK, A . B. *Základy junáctví*. Praha: MERKUR ve spolupráci s Junáckou edicí Ústřední rady Českého Junáka, 1991. ISBN 80-7032- 001-x.
55. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2., nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.
56. Teglassi, H., & Rothman, L. (2001). STORIES a classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39(1), 71–94.
57. VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
58. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1
59. VASTA, Ross, Marshall HAITH a Scott MILLER. *Child Psychology*. 2. John Wiley, 1995. ISBN 978-0471104421.
60. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
61. VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1.v , 2.dotisk. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 64 s. ISBN 80-210-0428-2
62. *Základní škola Štítina* [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <http://zsstitina.cz/wpweb/>
63. *Základní škola Terežín* [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://www.zsterezin.cz>
64. *Zážitková pedagogika: Handouty pro učitele* [online], In: . Investice do rozvoje vzdělávání, 2013, s. 1-30 [cit. 2018-03-29]. Dostupné z: <https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/uploads.mangoweb.org/shared-beta/psl.mgw.cz/uploads/2018/05/zazitkova.pdf>
65. ZELINA, Miron. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa : (metódy výchovy)*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 1996. 230 s. ISBN 8096701347.

SEZNAM ZKRATEK

ADD – Attention Deficit Disorder, v překladu porucha pozornosti bez hyperaktivity

ADHD – Attention Deficity Hyperactivity Disorder, v překladu porucha pozornosti s hyperaktivitou

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

Atp. – a tak podobně

ČSOP – Český svaz ochránců přírody

EVA – Nadace ekologické výchovy

EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. – například

PŠL – Prázdninová škola Lipnice

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Str. – strana

Tj. – to je

Tzv. – takzvaný, takzvaně

ZŠ – základní škola, základní školy

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Pohlaví respondentů.....	62
Tabulka 2 Věk respondentů.....	63
Tabulka 3 Zastoupení v krajích.....	64
Tabulka 4 Zařazení zážitkové pedagogiky do výuky na 1.stupni ZŠ.....	65
Tabulka 5 Zařazení zážitkové pedagogiky pouze do výuky environmentálních předmětů	67
Tabulka 6 Předměty, ve kterých respondenti zařazují zážitkovou pedagogiku	68
Tabulka 7 Frekvence využívání zážitkové pedagogiky ve výuce na 1. stupni	71
Tabulka 8 Náročnost zařazování zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ.....	73
Tabulka 9 Charakter vlivu prvků zážitkové pedagogiky na žáky 1. stupně ZŠ	75
Tabulka 10 Implementace zážitkové pedagogiky v dnešních vzdělávacích plánech.....	76
Tabulka 11 Možnost realizace zážitkové pedagogiky v situaci, kdy byly zavřeny školy a probíhala online výuka	77
Tabulka 12 Důležitost v seznámení žáků s environmentálními záležitostmi ve škole	78
Tabulka 13 Chosení s žáky v průběhu výuky ven	78
Tabulka 14 Frekvence chození ven s dětmi v rámci výuky	80
Tabulka 15 Vztah dnešních dětí k přírodě	81
Tabulka 16 Možnosti vedoucí k budování vztahu dětí k přírodě.....	82
Tabulka 17 Čas, který děti tráví v přírodě ve volném čase	83
Tabulka 18 Využívání programů organizací Sluňákov, Rozchodník a dalších organizací podobného druhu.....	84
Tabulka 19 Vlastnosti učitele používající zážitkovou pedagogiku ve své výuce na 1. stupni ZŠ	85

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů.....	62
Graf 2 Věk respondentů	63
Graf 3 Zastoupení v krajích.....	64
Graf 4 Zařazení zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ	65
Graf 5 Srovnání – Zařazení zážitkové pedagogiky vs. věk respondentů	66
Graf 6 Zařazení zážitkové pedagogiky pouze do výuky environmentálních předmětů.....	67
Graf 7 Srovnání – Zařazení zážitkové pedagogiky pouze do environmentálních předmětů vs. věk respondentů.....	67
Graf 8 Předměty, ve kterých respondenti zařazují zážitkovou pedagogiku.....	69
Graf 9 Srovnání – Předměty, ve kterých respondenti zařazují zážitkovou pedagogiku vs. věk respondentů	70
Graf 10 Frekvence využívání zážitkové pedagogiky ve výuce na 1. stupni	71
Graf 11 Srovnání – Frekvence využívání zážitkové pedagogiky ve výuce na 1. stupni vs. věk pedagogických pracovníků.....	72
Graf 12 Náročnost zařazování zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ.....	73
Graf 13 Srovnání – Náročnost zařazování zážitkové pedagogiky do výuky na 1. stupni ZŠ vs. věk respondentů.....	74
Graf 14 Charakter vlivu prvků zážitkové pedagogiky na žáky 1. stupně ZŠ.....	75
Graf 15 Implementace zážitkové pedagogiky v dnešních vzdělávacích plánech	76
Graf 16 Možnost realizace zážitkové pedagogiky v situaci, kdy byly zavřeny školy a probíhala online výuka	77
Graf 17 Důležitost v seznámení žáků s environmentálními záležitostmi ve škole	78
Graf 18 Chození s žáky v průběhu výuky ven	79
Graf 19 Srovnání – Chození s žáky v průběhu výuky ven vs. věk respondentů.....	79
Graf 20 Frekvence chození ven s žáky v rámci výuky	80
Graf 21 Vztah dnešních dětí k přírodě	81
Graf 22 Možnosti vedoucí k budování vztahu dětí k přírodě.....	82
Graf 23 Čas, který děti tráví v přírodě ve volném čase.....	83
Graf 24 Využívání programů organizací Sluňákov, Rozchodník a dalších organizací podobného druhu.....	84
Graf 25 Vlastnosti učitele používající zážitkovou pedagogiku ve své výuce na 1. stupni ZŠ.....	85

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Maslowova pyramida [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida	11
Obrázek 2 Deweyho model zkušenostního učení (Hanuš, Chytilová, 2009).....	16
Obrázek 3 Kolbův model zkušenostního učení (Hanuš, Chytilová, 2009)	17
Obrázek 4 Vztah mezi klíčovými a propojujícími tématy (Pastorová, 2011).....	33
Obrázek 5 Vazba mezi klíčovými tématy a tematickými okruhy Environmentální výchovy (Pastorová, 2011)	34

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Oslovení pedagogů 1. stupně základních škol

Příloha č. 2: Dotazník

Příloha č. 3: Výpočet druhé hypotézy

Příloha č. 1: Oslovení pedagogů 1. stupně základních škol

Vážená paní učitelko, Vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci na výzkumu, který se zabývá problematikou zážitkové pedagogiky, environmentální výchovy na školách a vztahu dnešních dětí k přírodě. Porozumění v těchto oblastech je mimořádnou příležitostí pro zjištění postojů učitelů k této problematice a její aplikaci ve vyučování, očekávám tedy, že výzkum přinese cenné poznatky a výsledky.

Zdvořile Vás žádám o spolupráci na tomto šetření, případně zprostředkování tohoto dotazníku i dalším kolegům z prvního stupně základních škol, kterým je dotazník určen.

Dotazník jsem zpracovala co nejsrozumitelněji a jeho vyplňování Vám zabere maximálně 10 minut. Výzkum je zcela anonymní a získané údaje jsou důvěrné.

Vážím si Vašeho odpovědného přístupu a času, který mému dotazníku věnujete. Kvalita výzkumu je založena na Vaší ochotě podělit se nejen se mnou o Vaše cenné zkušenosti.

Děkuji.

Dotazník naleznete pod tímto odkazem:

<https://docs.google.com/forms/d/1YjsNAobksPYiAYdOgwhk8JqgNlx8IwAMpI9qyHUHjuc/edit>

S přáním hezkého dne,

Sára Kujelová,

studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci,

V případě dotazů se na mě, prosím, obraťte na této e-mailové adrese: s.kujelova@gmail.com

Příloha č. 2: Dotazník

1. Zařazujete zážitkovou pedagogiku do výuky?

Vyberte jednu odpověď.

- Ano Ne

2. Zařazujete zážitkovou pedagogiku pouze do výuky environmentálních předmětů (prvouka, vlastivěda, přírodověda)

Vyberte jednu odpověď.

- Ano Ne

3. Do jakých předmětů zařazujete prvky zážitkové pedagogiky nejčastěji?

Vyberte maximálně tři odpovědi.

- Český jazyk
- Anglický jazyk
- Matematika
- Informační technologie
- Prvouka
- Vlastivěda
- Přírodověda
- Hudební výchova
- Výtvarná výchova
- Tělesná výchova
- Pracovní činnosti

4. Jak často zařazujete zážitkovou pedagogiku?

Vyberte jednu odpověď.

- Méně než 1x týdně
- 1x týdně
- 2x týdně

- 3x týdně
- 4x týdně
- 5x týdně
- V každé vyučovací hodině

5. Je pro Vás náročné zařadit prvky zážitkové pedagogiky do výuky?
Vyberte jednu odpověď.

- Snadné
- Méně náročné
- Středně náročné
- Více náročné
- Velmi náročné

6. Mají prvky zážitkové pedagogiky na žáky, v rámci výuky, pozitivní vliv?
Vyberte jednu odpověď.

- Ano
- Ne
- Nejsem si jist/jistá

7. Je možné implementovat zážitkovou pedagogiku v dnešních vzdělávacích plánech?
Vyberte jednu odpověď.

- Ano
- Ne
- Nevím

8. Je možné v situaci nouzového stavu v České republice realizovat zážitkovou pedagogiku? (uzavření škol a online výuka)
Vyberte jednu odpověď.

- Ano
- Ne
- Nevím

9. Myslíte si, že je důležité žáky seznamovat s environmentálními záležitostmi ve škole? (třídění odpadu, šetření vody, ochrana přírody atp.)
Vyberte jednu odpověď.

- Ano
- Ne
- Nevím

10. Chodíte s dětmi v rámci výuky ven?

Vyberte jednu odpověď.

- Ano Ne

11. Jak často chodíte s dětmi v rámci výuky ven?

Vyberte jednu odpověď.

- Méně než 1x týdně
 1x týdně
 2x týdně
 3x týdně
 4x týdně
 5x týdně

12. Jaký je podle Vás vztah dnešních dětí k přírodě?

Vyberte jednu odpověď.

- Velmi blízký
 Blízký
 Málo blízký
 Spíše lhostejný
 Lhostejný

13. Co je podle Vás nejúčinnější k budování vztahu dětí k přírodě?

Vyberte podle Vás dvě nejúčinnější možnosti.

- Časté pobyty dětí v přírodě (např. procházky, výlety za poznáním, školy v přírodě, tábory)
 Časté sledování dokumentárních filmů o přírodě, popř. její ochraně
 Docházení dětí do kroužků zaměřených tímto způsobem (Sokol, Junák, turistické oddíly)
 Environmentální výchova ve škole
 Návštěva institucí ukazující život v přírodě (muzea, výstavy)

- Podporování debatami o důležitosti přírody ze strany rodičů

14. Jak dlouho, podle Vás, děti pobývají v přírodě ve svém volném čase po škole?

Vyberte jednu odpověď.

- Žádný čas
- Méně než 1 hodina denně (cca 15–30 min)
- 1 hodina denně
- 2 hodiny denně
- 3 hodiny denně
- 4 hodiny denně
- 5 hodin denně
- 5 a více hodin denně

15. Využíváte v rámci výuky programy organizací jako je Sluňákov, Rozhodník a jiných podobných organizací?

Vyberte jednu odpověď.

- Ano Ne

16. Vyberte alespoň 3 vlastnosti, které by měl mít učitel využívající prvky zážitkové pedagogiky na 1. stupni ZŠ.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Akceptující | <input type="radio"/> Laskavý |
| <input type="radio"/> Asertivní | <input type="radio"/> Liberální |
| <input type="radio"/> Autentický | <input type="radio"/> Pečlivý |
| <input type="radio"/> Cílevědomý | <input type="radio"/> Sebevědomý |
| <input type="radio"/> Direktivní | <input type="radio"/> Starostlivý |
| <input type="radio"/> Dochvilný | <input type="radio"/> Technicky založený |
| <input type="radio"/> Hravý | <input type="radio"/> Upřímný |
| <input type="radio"/> Kreativní | <input type="radio"/> Vědecky zdatný |

17. Jakého jste pohlaví?

Vyberte jednu odpověď.

- Žena Muž

18. Kolik Vám je let?

Vyberte jednu odpověď.

- 20–25 let 50-55 let
 25-30 let 55-60 let
 30-35 let 60-65 let
 35-40 let 65-70 let
 40-45 let 70 a více let
 45-50 let

19. V jakém kraji České republiky vyučujete?

Vyberte jednu odpověď.

- Hlavní město Praha Moravskoslezský kraj
 Jihočeský kraj Olomoucký kraj
 Jihomoravský kraj Pardubický kraj
 Karlovarský kraj Plzeňský kraj
 Kraj Vysočina Středočeský kraj
 Královéhradecký kraj Ústecký kraj
 Liberecký kraj Zlínský kraj

zákon Pokud chcete zanechat vzkaz, zde je pro něj prostor. Ještě jednou Vám děkuji za vyplnění dotazníku a přeji krásný den.

Příloha č. 3: Výpočet druhé hypotézy

Skupina mladších pedagogů od 20-40 let.

respondent	odpověď	$x-x$	$(x-x)^2$	průměr
1	1	0,708609272	0,5021271	0,291390728
2	1	0,708609272	0,5021271	
3	1	0,708609272	0,5021271	
4	1	0,708609272	0,5021271	
5	1	0,708609272	0,5021271	
6	1	0,708609272	0,5021271	
7	1	0,708609272	0,5021271	
8	1	0,708609272	0,5021271	
9	1	0,708609272	0,5021271	
10	1	0,708609272	0,5021271	
11	1	0,708609272	0,5021271	
12	1	0,708609272	0,5021271	
13	1	0,708609272	0,5021271	
14	1	0,708609272	0,5021271	
15	1	0,708609272	0,5021271	
16	1	0,708609272	0,5021271	
17	1	0,708609272	0,5021271	
18	1	0,708609272	0,5021271	
19	1	0,708609272	0,5021271	
20	1	0,708609272	0,5021271	
21	1	0,708609272	0,5021271	
22	1	0,708609272	0,5021271	
23	1	0,708609272	0,5021271	
24	1	0,708609272	0,5021271	
25	1	0,708609272	0,5021271	
26	1	0,708609272	0,5021271	
27	1	0,708609272	0,5021271	
28	1	0,708609272	0,5021271	
29	1	0,708609272	0,5021271	
30	1	0,708609272	0,5021271	
31	1	0,708609272	0,5021271	
32	1	0,708609272	0,5021271	
33	1	0,708609272	0,5021271	
34	1	0,708609272	0,5021271	
35	1	0,708609272	0,5021271	
36	1	0,708609272	0,5021271	
37	1	0,708609272	0,5021271	
38	1	0,708609272	0,5021271	

39	1	0,708609272	0,5021271	
40	1	0,708609272	0,5021271	
41	1	0,708609272	0,5021271	
42	1	0,708609272	0,5021271	
43	1	0,708609272	0,5021271	
44	1	0,708609272	0,5021271	
45	0	-0,291390728	0,084908557	
46	0	-0,291390728	0,084908557	
47	0	-0,291390728	0,084908557	
48	0	-0,291390728	0,084908557	
49	0	-0,291390728	0,084908557	
50	0	-0,291390728	0,084908557	
51	0	-0,291390728	0,084908557	
52	0	-0,291390728	0,084908557	
53	0	-0,291390728	0,084908557	
54	0	-0,291390728	0,084908557	
55	0	-0,291390728	0,084908557	
56	0	-0,291390728	0,084908557	
57	0	-0,291390728	0,084908557	
58	0	-0,291390728	0,084908557	
59	0	-0,291390728	0,084908557	
60	0	-0,291390728	0,084908557	
61	0	-0,291390728	0,084908557	
62	0	-0,291390728	0,084908557	
63	0	-0,291390728	0,084908557	
64	0	-0,291390728	0,084908557	
65	0	-0,291390728	0,084908557	
66	0	-0,291390728	0,084908557	
67	0	-0,291390728	0,084908557	
68	0	-0,291390728	0,084908557	
69	0	-0,291390728	0,084908557	
70	0	-0,291390728	0,084908557	
71	0	-0,291390728	0,084908557	
72	0	-0,291390728	0,084908557	
73	0	-0,291390728	0,084908557	
74	0	-0,291390728	0,084908557	
75	0	-0,291390728	0,084908557	
76	0	-0,291390728	0,084908557	
77	0	-0,291390728	0,084908557	
78	0	-0,291390728	0,084908557	
79	0	-0,291390728	0,084908557	
80	0	-0,291390728	0,084908557	
81	0	-0,291390728	0,084908557	

82	0	-0,291390728	0,084908557	
83	0	-0,291390728	0,084908557	
84	0	-0,291390728	0,084908557	
85	0	-0,291390728	0,084908557	
86	0	-0,291390728	0,084908557	
87	0	-0,291390728	0,084908557	
88	0	-0,291390728	0,084908557	
89	0	-0,291390728	0,084908557	
90	0	-0,291390728	0,084908557	
91	0	-0,291390728	0,084908557	
92	0	-0,291390728	0,084908557	
93	0	-0,291390728	0,084908557	
94	0	-0,291390728	0,084908557	
95	0	-0,291390728	0,084908557	
96	0	-0,291390728	0,084908557	
97	0	-0,291390728	0,084908557	
98	0	-0,291390728	0,084908557	
99	0	-0,291390728	0,084908557	
100	0	-0,291390728	0,084908557	
101	0	-0,291390728	0,084908557	
102	0	-0,291390728	0,084908557	
103	0	-0,291390728	0,084908557	
104	0	-0,291390728	0,084908557	
105	0	-0,291390728	0,084908557	
106	0	-0,291390728	0,084908557	
107	0	-0,291390728	0,084908557	
108	0	-0,291390728	0,084908557	
109	0	-0,291390728	0,084908557	
110	0	-0,291390728	0,084908557	
111	0	-0,291390728	0,084908557	
112	0	-0,291390728	0,084908557	
113	0	-0,291390728	0,084908557	
114	0	-0,291390728	0,084908557	
115	0	-0,291390728	0,084908557	
116	0	-0,291390728	0,084908557	
117	0	-0,291390728	0,084908557	
118	0	-0,291390728	0,084908557	
119	0	-0,291390728	0,084908557	
120	0	-0,291390728	0,084908557	
121	0	-0,291390728	0,084908557	
122	0	-0,291390728	0,084908557	
123	0	-0,291390728	0,084908557	
124	0	-0,291390728	0,084908557	

125	0	-0,291390728	0,084908557	
126	0	-0,291390728	0,084908557	
127	0	-0,291390728	0,084908557	
128	0	-0,291390728	0,084908557	
129	0	-0,291390728	0,084908557	
130	0	-0,291390728	0,084908557	
131	0	-0,291390728	0,084908557	
132	0	-0,291390728	0,084908557	
133	0	-0,291390728	0,084908557	
134	0	-0,291390728	0,084908557	
135	0	-0,291390728	0,084908557	
136	0	-0,291390728	0,084908557	
137	0	-0,291390728	0,084908557	
138	0	-0,291390728	0,084908557	
139	0	-0,291390728	0,084908557	
140	0	-0,291390728	0,084908557	
141	0	-0,291390728	0,084908557	
142	0	-0,291390728	0,084908557	
143	0	-0,291390728	0,084908557	
144	0	-0,291390728	0,084908557	
145	0	-0,291390728	0,084908557	
146	0	-0,291390728	0,084908557	
147	0	-0,291390728	0,084908557	
148	0	-0,291390728	0,084908557	
149	0	-0,291390728	0,084908557	
150	0	-0,291390728	0,084908557	
151	0	-0,291390728	0,084908557	

Skupina starších pedagogů od 40-60 let.

respondent	odpověď	x-x	(x-x) ²	průměr
1	1	0,734597156	0,539632982	0,265402844
2	1	0,734597156	0,539632982	
3	1	0,734597156	0,539632982	
4	1	0,734597156	0,539632982	
5	1	0,734597156	0,539632982	
6	1	0,734597156	0,539632982	
7	1	0,734597156	0,539632982	
8	1	0,734597156	0,539632982	
9	1	0,734597156	0,539632982	
10	1	0,734597156	0,539632982	
11	1	0,734597156	0,539632982	
12	1	0,734597156	0,539632982	
13	1	0,734597156	0,539632982	
14	1	0,734597156	0,539632982	
15	1	0,734597156	0,539632982	
16	1	0,734597156	0,539632982	
17	1	0,734597156	0,539632982	
18	1	0,734597156	0,539632982	
19	1	0,734597156	0,539632982	
20	1	0,734597156	0,539632982	
21	1	0,734597156	0,539632982	
22	1	0,734597156	0,539632982	
23	1	0,734597156	0,539632982	
24	1	0,734597156	0,539632982	
25	1	0,734597156	0,539632982	
26	1	0,734597156	0,539632982	
27	1	0,734597156	0,539632982	
28	1	0,734597156	0,539632982	
29	1	0,734597156	0,539632982	
30	1	0,734597156	0,539632982	
31	1	0,734597156	0,539632982	
32	1	0,734597156	0,539632982	
33	1	0,734597156	0,539632982	
34	1	0,734597156	0,539632982	
35	1	0,734597156	0,539632982	
36	1	0,734597156	0,539632982	
37	1	0,734597156	0,539632982	
38	1	0,734597156	0,539632982	
39	1	0,734597156	0,539632982	
40	1	0,734597156	0,539632982	

41	1	0,734597156	0,539632982	
42	1	0,734597156	0,539632982	
43	1	0,734597156	0,539632982	
44	1	0,734597156	0,539632982	
45	1	0,734597156	0,539632982	
46	1	0,734597156	0,539632982	
47	1	0,734597156	0,539632982	
48	1	0,734597156	0,539632982	
49	1	0,734597156	0,539632982	
50	1	0,734597156	0,539632982	
51	1	0,734597156	0,539632982	
52	1	0,734597156	0,539632982	
53	1	0,734597156	0,539632982	
54	1	0,734597156	0,539632982	
55	1	0,734597156	0,539632982	
56	1	0,734597156	0,539632982	
57	0	-0,265402844	0,070438669	
58	0	-0,265402844	0,070438669	
59	0	-0,265402844	0,070438669	
60	0	-0,265402844	0,070438669	
61	0	-0,265402844	0,070438669	
62	0	-0,265402844	0,070438669	
63	0	-0,265402844	0,070438669	
64	0	-0,265402844	0,070438669	
65	0	-0,265402844	0,070438669	
66	0	-0,265402844	0,070438669	
67	0	-0,265402844	0,070438669	
68	0	-0,265402844	0,070438669	
69	0	-0,265402844	0,070438669	
70	0	-0,265402844	0,070438669	
71	0	-0,265402844	0,070438669	
72	0	-0,265402844	0,070438669	
73	0	-0,265402844	0,070438669	
74	0	-0,265402844	0,070438669	
75	0	-0,265402844	0,070438669	
76	0	-0,265402844	0,070438669	
77	0	-0,265402844	0,070438669	
78	0	-0,265402844	0,070438669	
79	0	-0,265402844	0,070438669	
80	0	-0,265402844	0,070438669	
81	0	-0,265402844	0,070438669	
82	0	-0,265402844	0,070438669	
83	0	-0,265402844	0,070438669	

84	0	-0,265402844	0,070438669	
85	0	-0,265402844	0,070438669	
86	0	-0,265402844	0,070438669	
87	0	-0,265402844	0,070438669	
88	0	-0,265402844	0,070438669	
89	0	-0,265402844	0,070438669	
90	0	-0,265402844	0,070438669	
91	0	-0,265402844	0,070438669	
92	0	-0,265402844	0,070438669	
93	0	-0,265402844	0,070438669	
94	0	-0,265402844	0,070438669	
95	0	-0,265402844	0,070438669	
96	0	-0,265402844	0,070438669	
97	0	-0,265402844	0,070438669	
98	0	-0,265402844	0,070438669	
99	0	-0,265402844	0,070438669	
100	0	-0,265402844	0,070438669	
101	0	-0,265402844	0,070438669	
102	0	-0,265402844	0,070438669	
103	0	-0,265402844	0,070438669	
104	0	-0,265402844	0,070438669	
105	0	-0,265402844	0,070438669	
106	0	-0,265402844	0,070438669	
107	0	-0,265402844	0,070438669	
108	0	-0,265402844	0,070438669	
109	0	-0,265402844	0,070438669	
110	0	-0,265402844	0,070438669	
111	0	-0,265402844	0,070438669	
112	0	-0,265402844	0,070438669	
113	0	-0,265402844	0,070438669	
114	0	-0,265402844	0,070438669	
115	0	-0,265402844	0,070438669	
116	0	-0,265402844	0,070438669	
117	0	-0,265402844	0,070438669	
118	0	-0,265402844	0,070438669	
119	0	-0,265402844	0,070438669	
120	0	-0,265402844	0,070438669	
121	0	-0,265402844	0,070438669	
122	0	-0,265402844	0,070438669	
123	0	-0,265402844	0,070438669	
124	0	-0,265402844	0,070438669	
125	0	-0,265402844	0,070438669	
126	0	-0,265402844	0,070438669	

127	0	-0,265402844	0,070438669	
128	0	-0,265402844	0,070438669	
129	0	-0,265402844	0,070438669	
130	0	-0,265402844	0,070438669	
131	0	-0,265402844	0,070438669	
132	0	-0,265402844	0,070438669	
133	0	-0,265402844	0,070438669	
134	0	-0,265402844	0,070438669	
135	0	-0,265402844	0,070438669	
136	0	-0,265402844	0,070438669	
137	0	-0,265402844	0,070438669	
138	0	-0,265402844	0,070438669	
139	0	-0,265402844	0,070438669	
140	0	-0,265402844	0,070438669	
141	0	-0,265402844	0,070438669	
142	0	-0,265402844	0,070438669	
143	0	-0,265402844	0,070438669	
144	0	-0,265402844	0,070438669	
145	0	-0,265402844	0,070438669	
146	0	-0,265402844	0,070438669	
147	0	-0,265402844	0,070438669	
148	0	-0,265402844	0,070438669	
149	0	-0,265402844	0,070438669	
150	0	-0,265402844	0,070438669	
151	0	-0,265402844	0,070438669	
152	0	-0,265402844	0,070438669	
153	0	-0,265402844	0,070438669	
154	0	-0,265402844	0,070438669	
155	0	-0,265402844	0,070438669	
156	0	-0,265402844	0,070438669	
157	0	-0,265402844	0,070438669	
158	0	-0,265402844	0,070438669	
159	0	-0,265402844	0,070438669	
160	0	-0,265402844	0,070438669	
161	0	-0,265402844	0,070438669	
162	0	-0,265402844	0,070438669	
163	0	-0,265402844	0,070438669	
164	0	-0,265402844	0,070438669	
165	0	-0,265402844	0,070438669	
166	0	-0,265402844	0,070438669	
167	0	-0,265402844	0,070438669	
168	0	-0,265402844	0,070438669	
169	0	-0,265402844	0,070438669	

170	0	-0,265402844	0,070438669	
171	0	-0,265402844	0,070438669	
172	0	-0,265402844	0,070438669	
173	0	-0,265402844	0,070438669	
174	0	-0,265402844	0,070438669	
175	0	-0,265402844	0,070438669	
176	0	-0,265402844	0,070438669	
177	0	-0,265402844	0,070438669	
178	0	-0,265402844	0,070438669	
179	0	-0,265402844	0,070438669	
180	0	-0,265402844	0,070438669	
181	0	-0,265402844	0,070438669	
182	0	-0,265402844	0,070438669	
183	0	-0,265402844	0,070438669	
184	0	-0,265402844	0,070438669	
185	0	-0,265402844	0,070438669	
186	0	-0,265402844	0,070438669	
187	0	-0,265402844	0,070438669	
188	0	-0,265402844	0,070438669	
189	0	-0,265402844	0,070438669	
190	0	-0,265402844	0,070438669	
191	0	-0,265402844	0,070438669	
192	0	-0,265402844	0,070438669	
193	0	-0,265402844	0,070438669	
194	0	-0,265402844	0,070438669	
195	0	-0,265402844	0,070438669	
196	0	-0,265402844	0,070438669	
197	0	-0,265402844	0,070438669	
198	0	-0,265402844	0,070438669	
199	0	-0,265402844	0,070438669	
200	0	-0,265402844	0,070438669	
201	0	-0,265402844	0,070438669	
202	0	-0,265402844	0,070438669	
203	0	-0,265402844	0,070438669	
204	0	-0,265402844	0,070438669	
205	0	-0,265402844	0,070438669	
206	0	-0,265402844	0,070438669	
207	0	-0,265402844	0,070438669	
208	0	-0,265402844	0,070438669	
209	0	-0,265402844	0,070438669	
210	0	-0,265402844	0,070438669	
211	0	-0,265402844	0,070438669	

ANOTACE

Jméno a příjmení	Sára Kujelová
Katedra	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby	2021
Název práce	Využití prvků zážitkové pedagogiky v oblasti environmentální výchovy na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině	Use of Experiential Pedagogy in the Field of Environmental Education at Elementary School
Anotace práce	Hlavním cílem diplomové práce je zjistit míru využitelnosti prvků zážitkové pedagogiky ve výuce žáků 1. stupně základních škol. Východiska teoretické části diplomové práce se orientují na zážitkovou pedagogiku, environmentální výchovu na 1. stupni ZŠ, žáka mladšího školního věku a osobnost učitele 1. stupně ZŠ. Praktická část diplomové práce je zaměřena na kvantitativní design, uskutečněný pomocí vlastního dotazníkového šetření, a analýzu školních vzdělávacích plánů, s ohledem na implementaci průřezového tématu Environmentální výchova a zařazení zážitkové pedagogiky do edukačního procesu na 1. stupni základních škol.
Klíčová slova	Zážitková pedagogika, environmentální výchova, zážitek, žák mladšího školního věku, učitel 1. stupně, základní škola
Anotace v angličtině	The main aim of the thesis is to assess the degree of usability of the elements of experiential pedagogy in the education of pupils of first grade of elementary school. The theoretical background of the thesis is focused on experiential pedagogy, environmental education of the first grade of elementary school, a pupil of younger school age and the personality of a primary school teacher. The practical part of the thesis is focused on the quantitative design made by own questionnaire survey and analysis of school educational plans with regard to the implementation of the cross-sectional topic of environmental education and the inclusion of experiential pedagogy in the educational process at first grade of primary schools.
Klíčová slova v angličtině	experiential pedagogy, environmental education, enjoyment, younger school age pupil, 1st grade teacher, primary school
Přílohy	Příloha č. 1: Oslovení pedagogů 1. stupně základních škol Příloha č. 2: Dotazník Příloha č. 3: Výpočet druhé hypotézy
Rozsah práce	128
Jazyk práce	Český