



Prožitkové metody ve výuce zeměpisu

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7503T114 – Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Helena Lánská**
Vedoucí práce: Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Helena Lánská**
Osobní číslo: **P15000642**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Prožitkové metody ve výuce zeměpisu**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Vytvoření, realizace a hodnocení prožitkového programu pro výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy

Požadavky:

Studium odborné literatury

Pravidelné konzultace s vedoucí práce

Pravidelná práce se žáky 2. stupně ZŠ - realizace programu

Metody:

pozorování, focus group

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

FRANC, D., MARTIN, A., ZOUNKOVÁ, D., 2007. Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1701-9.

GAVORA, P., 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, J., 2009. Zážitkově pedagogické učení. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

HOFMANN, E. a kol., 2003. Integrované terénní vyučování. Brno: Paido. ISBN 80-7315-054-9.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. Vývojová psychologie. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

MORGAN, D., L., 2001. Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Brno: sdružení SCAN. ISBN 80-85834-77-4.

PETTY, G., 2013. Moderní vyučování. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.


Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.


Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **11. dubna 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. prosince 2019**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2018

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

21. 6. 2019

Bc. Helena Lánská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Andree Rozkovcové za odbornou pomoc při vedení diplomové práce, za správné nasměrování a cenné nápady, za dostatečnou trpělivost a podporu při konzultacích, za morální podporu během celého studia. Poděkování též patří Mgr. Tomášovi Vágaiovi, jenž mi byl velkou oporou při uskutečňování praktické části práce, za jeho důvěru a svobodu, kterou mi byl ochoten věnovat, za povzbuzování a pomoc v mnohdy pro mě nových a náročných situacích. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem dětem, bez nichž by práce nemohla vzniknout, za jejich lásku a důvěru, která mě přiměla aktivně se věnovat roli učitelky na základní škole.

Anotace

Diplomová práce se zabývá působením aspektů zážitkového učení ve výuce zeměpisu na 2. stupni základní školy na výchovné a vzdělávací výsledky žáků. Metody pro podporu zážitkového učení jsou uplatňovány v praktické části práce v průběhu terénního vyučování a slouží jako nezbytný základ pro následující výuku ve školním prostředí. Práce ve své první části přináší pohled na teoretické vymezení problematiky zážitkového učení a objasnění souvisejících pojmů, kterými jsou transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, současné výchovně-vzdělávací nároky a doporučení, kognitivní vývoj dítěte aj. V praktické části jsou popsány konkrétní terénní výjezdy, které jsou doplněny o teoretickou podporu a reflexe terénní výuky. Konkrétně jsou prožitkové metody zasazeny do vyučovacího předmětu zeměpis pro 6. ročník ZŠ v tématech fyzická geografie, humánní geografie a kartografie.

Na základě pozorování, analýz žakovských prací, rozhovorů s dětmi a učitelem vyvozují, že koncept zážitkového učení umožňuje žákům kvalitně utvářet a rozvíjet jejich kognitivní, afektivní a senzomotorické schopnosti. Zážitkové učení umožňuje provázanost všech těchto tří uvedených složek. Využití zážitkových metod u skupiny žáků 6. ročníku vedlo k nárůstu znalostí, dovedností a rozvoji žádoucích postojů ke světu, k učení i k samotné výuce. Žáci došli především k porozumění, učili se získané vědomosti a zkušenosti analyzovat, vyhodnotit a následně užít. Tyto výsledky práce bylo možné sledovat při expedicích a následně ve školních žakovských pracích. Bylo jasně patrné, že každé další učení navazovalo plynule na předchozí zkušenost. V sociální oblasti se pozitivně proměnily jejich vzájemné vztahy v rámci celé třídní skupiny a v rámci učení v terénu využívali a zdokonalovali své senzomotorické dovednosti.

Klíčová slova:

zážitkové učení, zkušenost, celostní učení, terénní výuka, kooperativní výuka, didaktika zeměpisu

Abstract

The diploma thesis deals with the impact of experiential learning aspects of instruction of Geography in the 6th grade of the basic school on educational pupil outcomes. The methods supporting experiential learning of pupils are used in the practical part of the thesis during Geographical outdoor education and serve as a necessary base for further school work. First part of the thesis brings theoretical views of experiential education and related concepts. Practical part of the thesis describes Geographical expeditions with pupils. Analyses of found learning results of the pupils are always supported with theoretical concepts from the theoretical part. Reflective approach was also used to evaluate the results of the realized outdoor education. Experiential methods are used in the instruction of Geography in the field of Physical and Humane Geography and in Cartography.

Based on observation, pupil's work analyses, interviews with pupils and the Geography teacher I infer that the experiential learning concept enables the pupils to create and develop their cognitive, affective and sensorimotor abilities. Experiential approach in education enables to interconnect all these domains of development. The use of experiential methods lead to enhanced knowledge, skills and desirable attitudes to the world, learning and the school work. The pupils formed their understanding, they learned to analyze, assess and use their new knowledge and experience. The results showed during the expeditions as well as in the pupil,s school work. It was apparent that the learning of pupils was continuously building upon the preceding experience. The overall social relationships changed to the better within the class and the pupils also enhanced their sensorimotor skills during their outdoor learning.

Key words:

Experiential learning, experience, holistic learning, outdoor education, cooperative education, pedagogy of Geography

Obsah

ÚVOD	11
1. Zeměpis má svůj potenciál	13
1.1 Zeměpis jako vzdělávací obor	13
1.2 Didaktika geografie	14
1.3 Vývoj geografie	15
1.4 Výzvy současnosti v rámci národních a nadnárodních společností	17
1.5 Didaktické pojetí výuky zeměpisu	21
1.6 Transmisivní a konstruktivistické pojetí	22
1.7 Terénní výuka	23
1.8 Potenciál výuky v terénu	26
1.9 Vnímání přírody a plynulé učení — metodika	26
2. Zážitkové učení	29
2.1 Vymezení pojmu zážitková či prožitková pedagogika	29
2.2 Od počátků po současnost	31
2.3 Prožitek či zážitek jako pojem	32
2.4 Prázdninová škola Lipnice versus Project Adventure	33
2.5 Příklad dobré praxe k učení ze zkušenosti	36
2.6 Instruktorový slabikář PŠL — manuál	38
2.7 Zkušenostní učení	40
2.8 Fenoménu flow v procesu učení	43
2.9 Komfortní zóna a princip dobrovolnosti	44
2.10 Motivace	45
2.11 Reflexe a zpětná vazba jako nezbytná součást zkušenostního učení	46
2.12 Úloha učitele či instruktora při zkušenostním učení	48
3. Výukové metody	51
3.1 Výukové metody dle Maňáka a Švece	52
3.2 Vybrané metody využití při výuce zeměpisu	53
4. Žák, žákyně jako subjekt edukace	58
4.1 Dětské myšlení v pojmech	60
4.2 Utváření pojmů v závislosti na kognitivním vývoji	61
4.3 Období pozdního dětství	66
5. Metody autoevaluace programu	68
5.1 Kvalitativní dotazování	69

5.2 Pozorování	71
6. Realizovaná Geografická výuka v terénu	72
6.1 Žáci, žákyně a škola	74
6.2 Geografická expedice 1	76
6.3 Geografická expedice 2	87
6.4 Geografická vycházka	99
6.5 Geografická expedice 3	105
7. Autoevaluace programu terénní výuky zeměpisu	116
8. Diskuse	124
9. Závěr	132
10. Použité zdroje	134
11. Seznam příloh	139

Seznam obrázků

Obr. 1 Orientace v mapě	81
Obr. 2 Žáci v terénu	83
Obr. 3 Dívky vonící k mešíku	90
Obr. 4 Mapa a buzola	91
Obr. 5 Pohled do údolí z Bukovce	94
Obr. 6 Přemýšlející Filip.	103
Obr. 7 Orientace v terénu	107
Obr. 8 Kruhová porada	111
Obr. 9 Skvělá parta	113

Seznam použitých zkratk

ČR — Česká republika

EOE — Evropský institut pro vzdělávání v přírodě a zážitkové učení (European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning)

CHKO — chráněná krajinná oblast

IGU CGE — Mezinárodní geografická unie pro geografické vzdělávání (International Geographical Union Commission on Geographical Education

KRNAP — Krkonošský národní park

m n. m. — metrů nad mořem

MZV — ministerstvo zahraničních věcí

OECD — Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Cooperation and Development)

OSN — Organizace spojených národů (United Nations)

PISA — Program pro mezinárodní studentské hodnocení (Programme for International Student Assessment)

PP — přírodní park

RVP — rámcový vzdělávací program

UNESCO — Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

ŽP — životní prostředí

ÚVOD

K výběru tématu této diplomové práce přispěla má zkušenost na Technické univerzitě v Liberci v rámci pětiletého studia, kdy jsem měla možnost poznat více výukových směrů a v praxi si konkrétní metody výuky vyzkoušet. To mi umožnilo nový pohled na vyučování. Prvky zážitkového učení mohou být dobrým nástrojem k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů ve výuce zeměpisu. Jako hlavní zkoumaný objekt jsem si zvolila skupinu žáků a žákyň 6. ročníku základní školy ve školním roce 2018/19.

Prvky zážitkového učení vhodně a smysluplně doplňují ostatní metody výuky a reagují tak na výzvy organizací, které se aktivně podílejí na výzkumných šetřeních a tvorbě doporučení v oblasti výchovy a vzdělávání. Dnešní epocha, která se vyznačuje globalizací celého světa, přináší nové trendy, které ovlivňují více či méně život všech lidí. Tyto trendy sebou nesou nutnost změny v přístupu k výchovně-vzdělávací oblasti. Zeměpis může být vhodným oborem, který umožňuje žákům dobře porozumět problémům světa, chápat prostorové rozmístění a souvislosti mezi objekty a jevy. Jednou z hlavních otázek dneška je udržitelnost životního prostředí pro další generace. Zeměpis jistě disponuje prostředky, které mají vysoký potenciál při snaze vyhovět současným požadavkům. Holistický přístup žákům poskytuje možnost dosáhnout dobrých výsledků v oblasti kognitivních, afektivních a senzomotorických schopností, které následně umožňují žákům dobře a kvalitně žít a současně reagovat na potřeby světa.

V práci se zaměřím na vymezení teoretických oblastí, které s problematikou výchovy a vzdělávání souvisejí, a to především na ty, jež se dotýkají holistického přístupu v rámci oboru geografie. Popíši didaktiku geografie, její historii a vývoj, zeměpis jako vyučovací předmět, současné problémy dnešního globálního regionu a apely jednotlivých organizací, které aktivně působí na poli výchovy a vzdělávání. Objasním pojmy a definice, které úzce souvisí s prvky zážitkového učení. Uvedu příklady společností a jejich výchovně-vzdělávací metodiky, které mohou sloužit jako dobrá inspirace. Pro kvalitní porozumění podrobně popíši teoretické přístupy k vývoji jedince a konkrétní podmínky, jež ovlivňují žáka/žákyni v procesu výchovy a vzdělávání. Podrobně popíši terénní expedice, v kterých budu odkazovat na teoretickou podporu. Při každé terénní výuce bude uvedena její reflexe.

Následně se pokusím o autoevaluaci a v diskusi uvedu přínosy práce, její nedostatky, možné návrhy do budoucna, myšlenky a osobní úvahy.

Hlavním cílem diplomové práce je vytvoření programu terénní výuky, jeho následná realizace a závěrečné hodnocení prožitkového programu pro výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy, který vznikl s cílem proměnit přístup k výuce v souladu s doporučeními významných nadnárodních organizací.

Mezi metody práce bude patřit studium odborné literatury, práce s relevantními zdroji v internetovém prostředí a všemi ostatními zdroji, konzultace s odborníky, především podrobné rozpravy s párovým učitelem, pravidelná práce se žáky 2. stupně ZŠ, realizace programu a konkrétní metody kvalitativního výzkumu, mezi které zařadím pozorování a kvalitativní dotazování.

1. ZEMĚPIS MÁ SVŮJ POTENCIÁL

Zeměpis má své místo na druhém stupni základní školy a střední školy a nyní stále více nabývá na svém významu v souvislosti s globalizací celé společnosti. Tento přírodovědný obor sestávající z fyzické geografie, humánní geografie a kartografie je dnes schopen odpovídat na současné otázky celého světa. Má svůj neoddiskutovatelný potenciál při porozumění základním procesům v krajině, chápání prostorových jevů a jednotlivých souvislostí. Obsahový význam slova geografie a zeměpis je shodný, pouze jejich užití se liší. Pojem geografie je užíván mezinárodně, zeměpis je jeho českým ekvivalentem a nejčastěji se s ním setkáváme na základních a středních školách, kdy je tak pojmenován vyučovací předmět.

1.1 Zeměpis jako vzdělávací obor

Vzdělávací obor zeměpis je zařazen v rámci RVP do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, která pojímá rámec problémů, které jsou spojeny se zkoumáním přírody. *„V této vzdělávací oblasti dostávají žáci příležitost poznávat přírodu jako systém, jehož součásti jsou vzájemně propojeny, působí na sebe a ovlivňují se. Na takovém poznání je založeno i pochopení důležitosti udržování přírodní rovnováhy pro existenci živých soustav i člověka, včetně možných ohrožení plynoucích z přírodních procesů, z lidské činnosti a zásahů člověka do přírody. Vzdělávací oblast také významně podporuje vytváření otevřeného myšlení (přístupného alternativním názorům), kritického myšlení a logického uvažování“* (RVP 2017, s. 62).

Vzdělávání v oblasti zeměpisu vede žáka k rozvíjení a utváření klíčových kompetencí tak, že ho směřuje k:

- zkoumání přírodních souvislostí a faktů za využití vhodných empirických metod a metod racionálního uvažování,
- kladení si otázek o příčinách a průběhu rozmanitých přírodních procesů, jež mají vliv nejen na životní prostředí, život a zdraví,
- způsobu myšlení, kdy je podstatné vyslovené domněnky o přírodních faktech si ověřit,

- aktivizaci takových činností, které vedou k ochraně životního prostředí, k ochraně svého zdraví a zdraví ostatních lidí,
- pochopení souvislostí mezi antropogenní činností a stavem životního a přírodního prostředí,
- uvažování a jednání, které směřuje k co nejefektivnějšímu hospodaření s přírodními zdroji
- utváření dovedností, které vedou k vhodnému chování v situacích ohrožujících život, zdraví, životní prostředí nebo majetek lidí. (RVP ZV 2017)

Dle RVP je obsahem vzdělávacího oboru:

- Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie
- Přírodní obraz Země
- Regiony světa
- Společenské a hospodářské prostředí
- Životní prostředí
- Česká republika
- Terénní geografická výuka, praxe a aplikace

1.2 Didaktika geografie

„Didaktika geografie se zabývá aplikací dosaženého geografického poznání ve sféře vzdělávání” (Řezníčková in Stuchlíková, Janík, Beneš, et al. 2015, s. 259). Tato vědní disciplína má tendenci neustále přehodnocovat pojetí a výběr vzdělávacího obsahu. Oproti školní praxi, která pojímá vše komplexně, geografie se nezabývá celou realitou, ale jejími vztahy, které sjednocují a zároveň propojují přírodní a společenské jevy v rámci dimenzí, a tak ovlivňují jejich vývoj a existenci. Zásadní kategorií didaktiky je vzdělávací obsah, způsob poznávání a specifické uvažování pro tento obor, což činí složitý proces, který klade důraz na komunikaci mezi mnoha subjekty. Mezi tyto aktéry se řadí např. autoři učebnic, tvůrci závazných norem, učitelé, žáci a studenti. Základním kamenem je nejen vědní obor geografie, ale i jiné obory, jako jsou psychologie, pedagogika, sociologie, informatika. (Řezníčková in Stuchlíková, Janík, Beneš, et al. 2015)

Skalková (2004, s. 63) se domnívá, že: „*Nastal čas, kdy do popředí začíná vystupovat potřeba sebereflexe pedagogiky a didaktiky. Tato sebereflexe by měla analyticky a kriticky ukázat, jak naše disciplíny odpovídají na výzvy reality současné doby a jejich perspektiv a jak plní své funkce.*”

1.3 Vývoj geografie

Vývoj geografie lze podle Řezníčkové (in Stuchlíková, Janík, Beneš, et al. 2015) strukturovat do tří etap. V první etapě trvající více než 100 let se utvářel obsahový, formální a institucionální základ geografické edukace a následně i základ didaktiky geografie. V rámci druhého období byla didaktika geografie uznána jako vědní disciplína a současně se formuloval její teoreticko-metodologický základ. Na přelomu tisíciletí, kdy započala třetí etapa, se opět modifikovaly formální podmínky činnosti oboru a na popud kurikulární reformy byly opět teoreticko-metodologické otázky předmětem zájmu. První vyučování probíhalo prostřednictvím učebnic a atlasů, později i za podpory metodologických příruček a učebních osnov. Předmět zeměpis měl podřadné postavení oproti dějepisu, jeho účelem bylo lokalizovat místa historických událostí. Na přelomu tisíciletí (po roce 1886) byl zeměpis stanoven jako samostatný předmět, což navýšilo jeho význam. Tento legislativní zásah vyvolal potřebu vytvářet nové metodické příručky a zeměpisné učebnice. Zpočátku byla vyučována především místopisná fakta sloužící k mechanickému pamětnímu upevňování, později ovšem bylo poukazováno na absenci uvedení logického systému a vnitřních souvislostí. Od počátku 20. století se do způsobu a obsahu výuky zeměpisu začaly promítat zahraniční pedagogické trendy. Snahou bylo zaktivizovat výuku a zbavit ji chronického formalismu.

Posledních patnáct let Řezníčková označuje za dobu „dospívání a emancipace“, didaktiky geografie. V současnosti se velmi intenzivně problematice geografického vzdělávání věnují výzkumně orientovaná pracoviště a fakulní pracoviště. Výsledkem této práce je například certifikovaná metodika Koncepte geografického vzdělávání z roku 2017, jejímiž autory jsou didaktici geografie M. Marada, D. Řezníčková, M. Hanus, T. Matějček, H. Svatoňová a P. Knecht. Tato metodika slouží jako doporučující, nikoli zavazující, a jejím záměrem je

vyplnit mezeru mezi RVP a školní úrovní kurikula. Metodika je určena pro pedagogy a vedení škol a je otevřena vzájemné spolupráci za účelem jejího rozvoje a doplnění. Jejím cílem je jednoznačně zkvalitnit geografické vzdělávání u nás v Česku. Vzhledem k rychle se měnícímu vývoji společnosti je zapotřebí měnit přístup ke vzdělávání. Upustit od „biflování“ a „přepapouškování“ a podporovat intelektovou náročnost výuky zeměpisu. K tomu je nutné volit vhodné metody a formy výuky, které povedou k hlubokému a trvalému porozumění tématům v oboru. Kladen důraz je především na aktivizaci samotných žáků, na vytvoření vhodného prostředí, kdy žáci pracují samostatně či ve skupině a problém či tvrzení dokáží sami objasnit.

Koncept se opírá o myšlenky a výsledky práce amerického psychologa a pedagoga Jerome Brunera, který již v 50. a 60. letech minulého století zdůrazňoval, že učení založené pouze na faktech vede k zapomínání a přehlcování žáka a navrhl tzv. generalizaci učiva. *„Kurikulum zeměpisu/geografie, a nejen geografie, by mělo být stanoveno na základě co nejhlubšího pochopení generalizací (např. procesy), které dodávají vyučovacím předmětu jeho čitelnou strukturu. Výuka by se měla soustřeďovat na základ/grund, tedy na generalizace a pojmy předmětu, nikoli na jednotlivá fakta. Pojmy na rozdíl od faktů umožňují používat předchozí zkušenosti a znalosti a pomocí nich zařadit nové informace do širšího kontextu”* (Vávra 2006, s. 15).

Autoři metodiky se domnívají, že: *„Dnešní žáci potřebují získat vzdělání, které by je připravilo k nesčetnému množství životních rolí ve společnosti, v práci i osobním životě. Potřebují takový způsob vzdělávání, který je vede k tomu, aby uměli, chtěli, a dokázali se stále učit, a které přispívá k erudovaným aktivitám a k větší zodpovědnosti jedinců vůči sobě, společnosti i přírodě. V neposlední řadě potřebují vzdělání, které jim napomůže přizpůsobovat se neustálé změně prostředí a přijmout složitost a menší srozumitelnost světa”* (Marada a kol. 2017, s. 3).

Stejně tak oblast sociologie se věnuje této problematice, kdy poukazuje na intenzivní akceleraci ve vývoji a změnách společnosti. Technologický pokrok má vliv na růst společnosti, urbanizaci, změny na pracovním trhu, diferenciaci vzdělanosti a vzdělávání, změny ve výchově, nárůst informací. *„Moderní společnost vyžaduje po svých příslušnících schopnost relativně rychle reagovat na řadu nových informací a podnětů, které musí jedinci*

zpracovat pro své každodenní využití” (Václavíková, Helšusová 2012, s. 5). Mluvíme obecně o důsledcích globalizace, které se promítají do sociálně politických, technicko-ekonomických a kulturních dimenzí, čímž se mění podmínky a potřeby vzdělávání a výchovy. Nové trendy tak vyžadují, aby se pedagogika samostatně vyrovnávala a konfrontovala se současným stavem v metodologii a teorii vědy na počátku 21. století. (Skalková 2004)

Výše zmíněná metodika zdůrazňuje pedagogický konstruktivismus, který ve výuce zeměpisu staví na předpokladu, že nejlépe si vlastní porozumění a poznání světa vybuduje každý sám. Kvalitní poznání dle Škody a Doulíka (2011) je spojeno s činností neboli prožitkem, zkušeností, emocemi jedince, zapojením více smyslů, radostí z úspěchu a kooperací s ostatními. Takto získané poznatky se v mysli jedinců usazují velmi pevně. Úkolem učitele by tedy mělo být získané poznatky pomoci žákovi si utřídit a umožnit mu tak poznat pravdivý obraz reality. Jako vhodnou metodu uvádí tzv. Třífázový model výuky a učení a vyzdvihuje klady badatelského vyučování. (Marada a kol. 2017)

1.4 Výzvy současnosti v rámci národních a nadnárodních společností

Dnešní epochu, v které se lidstvo nyní nachází, lze bezesporu nazvat epochou globalizace. Je nutné odpovídat si na konkrétní současné otázky a jejich řešením se v rámci vzdělávání zabývají národní a nadnárodní entity. Tyto organizace provádějí šetření, která následně analyzují a na jejich základě vydávají platná doporučení. UNESCO, OECD, IGU CGE3 a Evropská rada patří do řady těchto subjektů, dle kterých by se český vzdělávací systém měl řídit či se inspirovat.

Fenomén globalizace má mnoho dimenzí. Doba přináší vysoký vědní a technický pokrok, nové možnosti člověka, širokou mezilidskou komunikaci a snahu o zkvalitnění života. Vedle toho ale různorodé globální závislosti přinášejí závažné problémy, rozpory, napětí a hrozby. Vědecko-technická průmyslová racionalita ve své dnešní podobě je v rozporu s životem lidí na naší planetě. Důsledky globalizace je třeba vnímat diferencovaně při řešení otázek

vztahujících se ke vzdělávání. Řešení musí být odlišné pro vysoce industrializované země a země málo rozvinuté a ekonomicky slabé.

Skalková (2004) nabádá dnešní učitele k zamyšlení se nad svým přístupem ke vzdělávání v současné době v kontextu řešení aktuálních problémů souvisejících s výchovou a vzděláváním. Zrychlující se ekonomický a technický rozvoj spolu s globalizací světa vyvolává nové společenské potřeby. Také oblast vědy se mění, zásadně se mění její paradigma, což zaznamenávají oblasti ontologie, epistemologie, metodologie a v neposlední řadě je přehodnocován způsob užívání vědeckých poznatků. Právě pro současnou aktuálnost potřeby nového pojetí vzdělávání, jeho kvality a profesní přípravy, považují rozvinuté země tuto oblast za svou prioritu. Země OECD kladou hlavní důraz na kvalitu základního vzdělávání pro celou populaci, neboť právě vzdělávání působí též jako určitá záchranná síť pro mládež, která je poznamenána civilizační devastací, pro etnické a jazykové minority a pro jedince se zdravotním postižením. Funkce vzdělávání se uplatňuje ve vztahu k světu práce, ekonomice, politice, kultuře, zdraví, životnímu prostředí, zároveň působí na výchovu dětí a mládeže, a v konečném důsledku ovlivňuje způsob života ve volném čase. Paradoxem se ovšem stávají protikladné tlaky na vzdělávání a profesní přípravu. Na straně jedné je trend generaci připravit na tvrdý konkurenční boj na poli tržní ekonomiky a trhu práce, na straně druhé je třeba respektovat lidskou potřebu seberealizace, sounáležitosti a kvalitních lidských vztahů. Tým OECD se věnuje této problematice ve svých studiích, např. ve své Zprávě examinatorů o vzdělávacím systému v České republice. Dle názoru Skalkové (2004) nebyla bohužel této studii věnována dostatečná pozornost. *„Jako výchozí předpoklad je formulováno takové pojetí vzdělání, které je vidí v plné šíři lidské kultury, vzájemného porozumění lidí mezi sebou i porozumění světu, v němž žijí a pracují”* (Skalková 2004, s. 76).

UNESCO

Jedním z hlavních aktérů na poli vzdělávání je UNESCO organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu, jehož členem je i ČR. Mezinárodní komise „Vzdělávání pro 21. století” měla v minulých letech za úkol: *„Prozkoumat důsledky, které pro vzdělávání vyplývají z hlavních vývojových trendů současné společnosti a vypracovat návrhy, které by v celosvětovém*

měřítku umožnily přizpůsobit vzdělávací systémy všem základním požadavkům globální společnosti 21. století” (UNESCO 1997, s. 10). Pro úspěšné vzdělávání byly stanoveny čtyři základní typy učení, tedy jeho čtyři pilíře: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. UNESCO zastává názor, že vzdělání je základním lidským právem pro všechny lidi po celý jejich život a přístup k němu musí být přizpůsoben též všem lidem. Vzdělávání mění životy a je jádrem poslání, jak vymýtit chudobu, vybudovat mír a podporovat udržitelný rozvoj. V současnosti v programu Agenda 2030, konkrétně v programu Education 2030, je stále hlavní snahou organizace umožnit kvalitní vzdělání všech. Program Education 2030 uznává, že vzdělání je nezbytné pro úspěch všech a je jeho cílem „zajistit inkluzivní a spravedlivé vzdělávání a podporovat příležitosti celoživotního učení pro všechny” do roku 2030 (Leading Education 2030). Plán programu dosažení 10 vzdělávacích cílů poskytuje vládám pokyny, jak přenést do praxe stanovené závazky. Program Education 2030 má nyní nový rozšířený rozsah reflektující současné dění globálního světa. V popředí zájmu stojí vzdělávání od raného dětství až po vzdělávání dospělých, získávání dovedností pro pracovní trh, občanské vzdělávání v pluralitním a vzájemně závislém světě, začlenění, rovnost a spravedlnost pohlaví, a v neposlední řadě kvalitní celoživotní vzdělávání. Kladen je důraz na schopnost komunikace, spolupráce, kritického myšlení a tvořivosti. (UNESCO, 2019)

Doporučení Evropské rady

Evropská rada vydala v květnu 2018 Doporučení o klíčových kompetencích pro celoživotní učení.

„Klíčové kompetence jsou kompetence, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění, udržitelnému způsobu života, úspěšnému životu v pokojných společnostech, zvládání životních nároků s vědomím významu zdraví a aktivnímu občanství.

Referenční rámec zahrnuje osm klíčových kompetencí:

- kompetence v oblasti gramotnosti;*
- kompetence v oblasti mnohojazyčnosti;*
- matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství;*

- *digitální kompetence;*
- *personální a sociální kompetence a kompetence k učení;*
- *občanská kompetence;*
- *podnikatelská kompetence;*
- *kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování” (Úřední věstník Evropské unie 2018, s. 8).*

Evropská rada v dokumentu upozorňuje na výsledky mezinárodního průzkumu Organizace OECD pro mezinárodní hodnocení žáků — PISA, které vykazují vysoký podíl teenagerů a též dospělých osob disponujících nedostatečnými základními dovednostmi. Každý pátý žák měl v roce 2015 vážné problémy s osvojováním dostatečných dovedností v matematice, čtení a přírodních vědách. Apeluje též na velmi nedostatečné dovednosti digitální. Výsledky žáků v českých školách oproti předchozímu hodnocení zaznamenaly mírné zhoršení v matematice a přírodních vědách, oproti tomu čtenářské znalosti se lehce zlepšily. Procento dětí, které mají větší problémy nebo opakují ročníky, je nízké, sociální determinace je naopak poměrně vysoká. (MZV 2016)

IGU CGE3

V neposlední řadě je nutné brát v potaz apely mezinárodních geografických komunit prostřednictvím deklarací IGU CGE3, jež kladou důraz především na rozvoj postojů a hodnot umožňujících kulturní diverzitu a uplatňujících principy udržitelného života na Zemi.

Mezinárodní geografická unie (International Geographical Union Commission on Geographical Education) má za úkol globálně podporovat geografické a enviromentální vzdělávání. Již roku 1992 byla Komise pro geografické vzdělávání sestavena a podepsána charta (Charta IGU CGE3), která byla upravena a její konečná platnost byla schválena Valným shromážděním Mezinárodní geografickou unií v Pekingu roku 2016. Obsahem této Listiny je Mezinárodní akční plán určený pedagogické společnosti (politickým činitelům v oblasti vzdělávání, tvůrcům kurikula, pedagogům). Mezinárodní akční plán usiluje o zkvalitnění výzkumu v oblasti zeměpisného vzdělávání a samotného zeměpisného

vzdělávání na mezinárodní úrovni. Cílem geografického vzdělávání je především skrze vzorce a procesy porozumět rychle se měnící planetě, využívat nové geoprostorové technologie, které umožňují nové dovednosti nezbytné pro život v 21. století. Silnými argumenty jsou fakta, že geografie v době internetu a globalizace je vhodnou disciplínou, která je schopna poskytnout užitečný pohled na dnešní svět. Geografie se zabývá jak lokální tak globální problematikou a je schopna tyto zkušenosti propojit. Její doménou je mimo jiné zkoumání interakcí mezi člověkem a životním prostředím, což má silný geografický rozměr stěžejní pro určování možných přírodních rizik, změn klimatu, dodávek energie, využívání půdy, migraci, urbanizaci, chudobu a identitu. Geografie umožňuje lidem kriticky uvažovat o udržitelném životním prostředí v místních i globálních souvislostech a pomoci jim najít možná řešení. Zdůrazněn je tak přínos geografického vzdělávání s ohledem na přínos pro celou společnost, a to nejen dnes, ale také pro budoucnost.

Mezinárodní geografická unie apeluje na zkvalitnění vzdělanosti samotných pedagogů, a to v oblasti nejen fyzické geografie, ale také v oblasti humánní geografie. Dále je zapotřebí podporovat výměnnou spolupráci v rámci země, regionu či mezi národy, což nese nezbytný potenciál v posílení geografie ve školách a příbuzných institucích. Doporučuje přehodnotit stávající kurikulum a provést potřebné změny — navrhnout geografické vzdělávání s ohledem na problematiku a priority místního regionu a zároveň s ohledem na globální problematiku, utvořit podpůrné mechanismy pro rozvoj výzkumu v chybějících oblastech a podporovat a zajišťovat profesní rozvoj učitelů a více zviditelnit obor geografie. (IGU CGE, 2016)

1.5 Didaktické pojetí výuky zeměpisu

Zeměpis je svou podstatou předurčen pro konstruktivistické pojetí výuky. Obsahuje popis krajinné sféry ve vzájemné interakci s antropogenní činností. Pochopení prostorového uspořádání objektů a jevů na Zemi, jejich vzájemné souvislosti a vývoj v čase, předpokládá značnou dispozici v oblasti kognitivních, afektivních a senzomotorických dovedností žáka. Pro dosažení co nejlepších cílů výuky a výchovy v této oblasti je nutné zajistit vhodné podmínky žákovi pro proces učení. Konstruktivistické pojetí umožňuje snadnější

a efektivnější způsob učení. Výuka v terénu umožňující zkušenostní učení je dobrým příkladem, jak vhodně a účelně poznávat svět, jak porozumět složitým procesům a učit se pro život.

1.6 Transmisivní a konstruktivistické pojetí

Pojetí výuky lze vymezit jako transmisivní či konstruktivistické. Transmisivní pojetí zahrnuje dogmatickou výukovou koncepci, která staví na předávání hotových poznatků a odpovídá tak učení středověkému, dále slovně-názornou výukovou koncepcí zastávanou Janem Ámosem Komenským a verbálně-reprodukční koncepcí, která se vyznačuje memorováním a pamětním osvojováním, aniž by zde předcházelo porozumění, představovanou Johannem Friedrichem Herbartem. Oproti tomu konstruktivistické pojetí výuky představuje například problémovou koncepcí výuky zavedenou Johnem Deweyem, kdy je propojeno školní učení s životním učáním, nebo pojetí výuky rozvíjející vyučování, jež je charakteristické učením předbíhající vývoj.

Transmisivnímu neboli předávajícímu vyučování dominuje aktivní role učitele a pasivní role příjemce, tedy žáka. Můžeme ho označit také jako tradiční vyučování. Učitel je soustředěn na osnovy a obsah vyučování, převládá zde metoda výkladu. Lehko zde vznikají potíže a překážky, běžná je nepozornost žáků. Tempo je zaměřeno především na průměrného žáka. Dalším rysem je nesnadná diagnostika vědomostí každého žáka. Mezi metody se řadí metoda slovní, metoda názorně demonstrační a metoda dovednostně praktická. Ačkoli je transmisivní metoda často kritizována, má v současné škole jistě svůj význam. A to především ke zprostředkování složité a těžko pochopitelné látky, abstraktního učiva, pouček a pravidel, např. při jazykové výuce. (Zormanová 2012)

Překonání transmisivního vyučování se snaží konstruktivistické teorie, které vyzdvihují proces konstruování poznatků učícím se subjektem. Učení je pojato jako záměrný, aktivní a sociální proces konstruující význam na základě navozených zkušeností a předložených informací. Tyto informace a zkušenosti jsou zpracovány různě, vždy s ohledem na poznávací charakteristiky každého žáka, které jsou ovlivněny jeho názory, emočním naladěním,

očekáváním a předchozími zkušenostmi (Pecina, Zormanová, 2003). Konstruktivistické pojetí pracuje s výukovými strategiemi aktivizujících poznávací procesy žáků a vede tak k samostatnosti, představivosti, fantazii, logickému myšlení a tvůrčím schopnostem člověka. Mezi komplexní a aktivizující metodami v rámci konstruktivistického pojetí výuky patří projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, diskuse, dialog, kritické myšlení, výuka za užití počítačové techniky, otevřené učení a v neposlední řadě učení v životních situacích (Maňák, Švec 2003).

1.7 Terénní výuka

Terénní výuka může být dobrým příkladem komplexní metody obsahující složky projektové výuky, otevřeného učení a učení v životních situacích, jak ve svém členění uvádí Maňák a Švec (2003).

Výuka v terénu je stěžejní částí vzdělávání pro přírodovědné obory, kterými jsou například zeměpis a přírodopis. Je běžnou součástí obsahu RVP konkrétně ve vzdělávání zeměpisu. Její pojmosloví se různí, nejčastěji se užívá označení výuka v terénu nebo terénní výuka zahrnující různé formy výuky, které se odehrávají mimo školní budovu. Dále se objevují pojmy exkurze, terénní cvičení či geografická laboratoř. Tyto pojmy již mají konkrétní obsahový význam. (Záleský 2009) Bohužel na téma využívání výuky v terénu neexistují spolehlivé studie, ale lze se inspirovat v odborných člancích, které se touto tematikou zabývají. Bezesporně se terénní výuka jeví jako podstatná a smysluplná část vyučování, která podporuje a doplňuje výuku ve školním prostředí. Žáci při ní mají šanci pozorovat základní přírodní a společenské procesy, jejich specifika a rozmístění. Umožňuje rozvoj celé řady dovedností a postojů. Spolu s vzdělávacím potenciálem má také potenciál výchovný. Venkovní prostředí umožňuje realizaci takových forem a metod, které v prostředí uvnitř školy nejsou možné. Lze sem zařadit sběr či pozorování přírodních objektů, sběr přírodního materiálu, pozorování přírodních jevů aj. Je zde prostor pro realizaci projektového vyučování, kooperativního vyučování, užití prvků zážitkové pedagogiky, badatelské výuky, experimentální a problémového vyučování, ale i samostatnou či skupinovou práci. (Marada 2006)

Zajíc (2009) vidí hlavní přínosy terénní výuky pro žáka v efektivním způsobu učení, který je podporován pomocí poznatků získaných v reálném prostředí a činnostmi vykonávaných samotným žákem, možností pozorovat objekty, procesy a mnohdy i jejich dopady přímo v krajině. Žákovi je umožněn rozvoj geografických dovedností na základě pozorování krajiny, vytváření map, přemýšlení o vztazích, měření údajů, realizování anket. Dále mu poskytuje rozvoj obecných klíčových kompetencí, kterými jsou komunikační dovednosti, schopnost spolupráce, schopnost klást otázky, identifikovat problémy, nalézt jejich možná řešení, schopnost organizace práce a používání geografických digitálních technologií. Terénní výuka umožňuje propojení dalších předmětů a integrace průřezových témat, motivace pro smysluplné celoživotní vzdělávání se, zaujetí a následné prohlubování v rámci oboru. *„Ke splnění výchovně-vzdělávacích cílů v přírodovědných předmětech, jako je např. využitelnost poznatků z vyučování pro život, napomáhají především praktické činnosti. Jejich prostřednictvím mohou být aktivně rozvíjeny schopnosti a dovednosti žáků, které mají tvořit protiváhu k vědomostem osvojeným na základě verbálně sdělovaných faktů”* (Hofmann 2003).

Marada (2006) shrnuje a komplexněji popisuje ve své práci přínosy výuky v několika bodech:

- Žák se v přírodním prostředí setkává s přírodními objekty, jevy a procesy, je s nimi mnohdy v přímém kontaktu, což jej motivuje a posiluje jeho efektivitu učení, zážitek a zkušenost mu výrazně pomáhá získané znalosti a dovednosti uchovat.
- Badatelské a problémové pojetí u žáka podporuje zaměření se na vzdělávací cíle s vyšší intelektovou náročností, spolu se zapamatováním a porozuměním má žák prostor pro rozpoznání problému a navržení možného řešení.
- Jsou-li žáci vedeni k samostatné činnosti, posiluje se tak více efektivita učení.
- Poznání konkrétních problémů v konkrétním místě formuje žákovi občanské postoje a podílí se na utváření kladného vztahu k životnímu prostředí.
- Výuka v terénu umožňuje integrovat více předmětů, kterými jsou například zeměpis, přírodopis, dějepis, občanská výchova, výtvarná výchova, fyzika aj.
- Aplikace získaných poznatků v rámci výuky ve školní lavici do prostředí skutečného světa, každodenního života a v okolí bydliště umožňuje geografii smysluplně propojit praxi s teorií a může být zároveň motivující pro zájem oboru do budoucna.

- V rámci terénní výuky jsou podporovány a rozvíjeny dovednosti, které jsou součástí kompetencí obecných a předmětových.

Terénní výuka formuje tyto obecné kompetence:

- rozvoj komunikačních a vyjadřovacích dovedností
- rozvoj dovedností potřebných pro týmovou práci
- identifikace a návrh možného řešení problému
- rozvoj organizačních dovedností, plánování, časové rozvržení a návyky nezbytné pro samostatnou práci v rámci života či zaměstnání
- rozvoj a podpora sociální integrace žáka a sociálních interakcí s ostatními žáky a učiteli
- rozvoj a stimulace nadšení pro učení a celoživotní vzdělávání (Marada 2006)

Pro výuku v terénu je nutné vytvořit plán, který obsahuje své potřebné náležitosti. Lze se inspirovat postupem, který navrhuje Marada (2006) a shrnuje „*následovně*“:

- *Prvotní nápad a prostudování očekávaných výstupů ŠVP.*
- *Přeměna výchozí ideje na blíže specifikovaný obecný cíl projektu.*
- *Převedení na otázku = název projektu pro žáky.*
- *Rozvaha metod řešení, časového harmonogramu a organizace.*
- *Opětovná kritika zadání a případné zjednodušení výchozí myšlenky z důvodu zvládnutelnosti projektu.*
- *Stanovení způsobu hodnocení projektu”* (Marada 2006, s. 4).

Plán terénní výuky je nutné vytvořit ve vzájemné souvislosti s tématem, které je v konkrétní dobu aktuální v rámci vzdělávacího programu a současně si zvolit konkrétní cíle. Je nutné brát v úvahu konkrétní dovednosti a znalosti, které má program podpořit. V závislosti na tématu a cílech formulovat konkrétní úlohy a zvolit vhodnou lokalitu. Je-li to vhodné, vytvořit pracovní listy, připravit veškeré materiální vybavení a zvolit adekvátní způsob hodnocení. Ne vždy je nutné terénní výuku připravovat a realizovat pouze v rámci pedagoga, ale je možné využít služeb odborných pracovišť, která nabízejí ucelené programy, exkurze, výukové programy s různou délkou konání či oslovit partnerské školy. (Záleský, 2009)

1.8 Potenciál výuky v terénu

Potenciál, který příroda nabízí, je jistě velmi bohatý a pedagog má nepřeberné možnosti, jak s tímto potenciálem vhodně pracovat. Příroda působí zcela přirozeně a spontánně na sféru psychickou a emocionální, má schopnost ovlivnit pocity a postoje člověka, obohacuje ho o nové zážitky a zkušenosti. Hry, cvičení a programy v přírodě přinášejí nový pohled na vlastní tělesnost a radost z vlastní existence. Pomáhají člověku v sebehodnocení a sebedůvěře a jsou významným prostředkem, který rozvíjí sociální vztahy. Napomáhají při zvyšování tělesné kondice, rozvíjí tělesné schopnosti a psychomotoriku. Utvářejí důvěru k novým lidem, učí odpovědnosti a ohleduplnosti. Podporují rozvoj komunikace a spolupráce. Umožňují příležitosti k získání obohacujících prožitků a zkušeností. (Neuman, 1998)

Pobyt v přírodě člověka vystavuje přírodním vlivům a přináší tak i možnost nepohody, která klade před člověka přirozené výzvy. *„Zde, na hony vzdáleni pracovní i domácí realitě, se ocitáme v jiném světě. Jsme v něm daleko zranitelnější, protože naše pózy a stylizace přestávají fungovat. Díky této zranitelnosti jsme ale i otevřenější novým skutečnostem a poznáním”* (Lebeda, Svatoš, 2005, s. 40). Mnohdy se zde lidé pohybují mimo hranici své komfortní zóny a to jim dává příležitost objevit v sobě skrytý potenciál.

1.9 Vnímání přírody a plynulé učení — metodika

Joseph Cornell ve své výukové filosofii navrhl metodiku plynulého učení, která obsahuje ověřené pedagogické zásady. Na základě zkušeností s enviromentální výukou si Cornell uvědomil, že je nutné pořadí činností a her, které je v souladu s určitými hledisky lidské povahy. Systém přirozených kroků k vnímání přírody začlenil do způsobu vyučování a nazval tento systém *„...plynulé učení (flow learning), protože má čtyři fáze, z nichž každá hladce a přirozeně vyplývá z předešlé a plyne do následující:*

- *Fáze 1 Probuzení nadšení*
- *Fáze 2 Zaměření pozornosti*
- *Fáze 3 Přímý prožitek*
- *Fáze 4 Sdílení inspirace”* (Cornell 2012, s. 15).

Fáze 1 zahrnuje zábavné činnosti a hry, které pomáhají nastartovat energii. Tyto aktivity vyvolávají nadšení a bdělost a jsou podporou pro smysluplnější a substilnější aktivity. Mají-li mladší děti přemíru energie, tyto činnosti je dovedou zaujmout, připoutat jejich pozornost a dodat strukturu programu. Jsou-li účastni programu noví žáci nebo nový učitel, konkrétní aktivity zajistí rozpuštění počátečního napětí, nedůvěry a povzbudí pasivní jedince. Aktivity pro tuto první fázi je nutné volit s ohledem na okolnosti a specifické potřeby.

Fáze 2 se soustředí na zaměření pozornosti. Pro uvolnění kapacity pozornosti, která je třeba pro vnímání přírody, je nutné zklidnit mysl. Je vhodné zařadit činnosti, které jsou soustředěné na zrak nebo na zvuk. Délka této fáze nemusí být dlouhá, postačí pár minut. Vždy je důležité empaticky vnímat míru nadšení a odhadnout, kdy je vhodné zařadit fázi pozornosti a též bděle vnímat, kolik prostoru konkrétní fázi věnovat.

Fáze 3 je velmi podobná fázi 2, ale odlišuje se od ní svou hloubkou intenzity. Je žádoucí prohloubit intenzitu smyslů, které umožňují vnímání přírody. *„Přímé prožitky z přírody nám umožňují plněji vstoupit do ducha přírodního světa. Pomáhají nám objevovat uvnitř nás samých hlubší pocit sounáležitosti a porozumění. Pokud si lidé mají vytvořit lásku k Zemi a pocítit starost o ni, potřebují zakusit tyto přímé prožitky... Po hlubokém a bezprostředním zážitku z přírody je mysl klidná a vnímavá, plně pohroužená do dění. Přímá zkušenost v nás probouzí pocit úžasu. Umožňuje nám dosáhnout někam dál a spatřit nové skutečnosti. Při prožitku na vlastní kůži se naše vědomí rozpíná a objímá okolní svět. Pouze s takovou empatií můžeme přírodu skutečně poznat”* (Cornell 2012, s. 36).

Fáze 4 by měla navázat na konec 3. fáze, kdy se účastníci nacházejí v klidném a radostném rozpoložení. V tuto chvíli je vhodný čas dát prostor pro sdílení zážitků. Vhodně reflektovat uběhlou část dne, umožnit všem členům, aby sdělili své pocity, myšlenky. Toto je možné pouhým vyprávěním, nebo jiným znázorněním nebo je možné využít her a jiných činností, při nichž proběhne konečné uvědomění.

Dobrý učitel by měl být schopen pružně a citlivě jednat v průběhu všech aktivit, vhodně reagovat na konkrétní skupinu dětí. Měl by být schopen improvizovat a měnit plán s cílem dobrého výsledku. Metodiku plynulého učení lze také aplikovat v rámci školního vyučování. Plynulé učení poskytuje prostor pro vytváření nekonečně mnoho variant přírodních zážitků

a činností, které jsou v souladu s konkrétními podmínkami. „*Cílem plynulého učení je poskytnout každému opravdový a povznášející prožitek z přírody*“ (Cornell 2012, s. 16).

Břicháček (in Jirásek 2019) poukázal na tři edukační dimenze, v nichž se snoubí výchova s přírodou:

- Edukace o přírodě: tato dimenze poskytuje prostor pro shromažďování informací a poznatků, které mají vzdělávací a vědomostní rozměr a dále rozvoj dovedností a praktických zkušeností.
- Edukace pro přírodu: tato dimenze disponuje potenciálem zlepšovat životní prostředí a podmínky, v kterých žijeme a hledat odpovědi na otázky, jak přírodu chránit.
- Edukace v přírodě: tato dimenze je hlavní součástí zážitkové pedagogiky a holistické výchovy, kdy umožňuje člověku pěstovat život v přírodě, jako v přirozeném a neposkvrněném prostředí.

Jirásek poukazuje na fakt, že přírodní prostředí není pouze vhodnou kulisou pro učení a výchovu, ale je především součástí člověka samotného a umožňuje mu hluboký duševní náhled. Považuje za nesmírně záslužnou činnost pomáhat lidem obdivovat krásu a hloubku krajiny při pobývání v přírodě. To především v době, která se vyznačuje svými civilizačními nebezpečími, mizí originalita, samostatnost a svébytnost, člověk je tlačěn do stále větších výkonů, které ho vedou do únavy a stavů vyhoření a současně je na něj vyvíjen tlak na poli labužnických požitků. V době virtuálních informačních technologií je odvrát od virtuality do reality cenným potenciálem projektů zážitkové pedagogiky. *Zážitková pedagogika nabízí „...holistické zakoušení reality prostřednictvím tělesného pohybu, duševních úvah a pocitů, sociálního sdílení i konfrontací, stejně jako spirituálních hloubek a výšek. Dotyk sebe sama skrze přímé a obrazovkou nezprostředkované zakoušení reality přírodní, kulturní a sociální je úctyhodný výkon, který podle mého bytostného přesvědčení napomáhá překonávat civilizační ohrožení*“ (Jirásek 2019, s. 159).

2. ZÁŽITKOVÉ UČENÍ

V předešlé kapitole byla vysvětlena a popsána nutnost potřeby změny v pojetí současné výuky ve školách v souvislosti s trendy dnešní doby. Je tedy zřejmé, že pedagogika by měla být proces otevřený a hledající nová pojetí, nefixovat se do uzavřených teorií, ale být otevřena inovaci a rozvoji. Jistě je mnoho forem, které obohacují a utvářejí proces učení. Jednou z forem oživení a zkvalitnění učení je zážitkové učení.

2.1 Vymezení pojmu zážitková či prožitková pedagogika

Jirásek nabízí definici v rozčleněné podobě, kdy definuje dva pojmy a jasně tak vymezuje pole zážitkové pedagogiky. *„Zážitková pedagogika = teoretická a vědecká reflexe holistické výchovy. Holistická (celostní) výchova = záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedením ve zkušenost.“* (Jirásek 2019, s. 19) Obor zážitková pedagogika je na pomezí informální a neformální edukace, kterou charakterizují programy, jejichž obsah nabízí určitou míru dobrodružství a rizika, situace, které umožňují jedinci vykročit ze své komfortní zóny směrem k zóně nejistoty a učení. *„Zážitkově pedagogické přístupy vytvářejí situace, které člověku umožňují vlastním, originálním, konkrétním prožitím odhalit neznámé oblasti, dosáhnout vědomosti, získat empirické poznatky“* (Smékal, Važanský 1995, s. 133).

Zážitková pedagogika umožňuje změnu způsobu myšlení, utváří schémata jednání, podporuje ochranu sociálního, emocionálního a materiálního světa. Nabízí mu bezprostřední přírodní zážitky, zkušenosti a dojmy. Podporuje humanitu k bližnímu, učí ekologickému humanismu a vychovává ke společensko-politickému životu. Prožitková pedagogika se nejčastěji vztahuje k pobytu v přírodě. Přírodní prostředí disponuje bohatým prostředím na zážitky a emoce, umožňuje poznávat a prožívat svět reálně, řešit problémy, porozumět potřebám nejen ostatních lidí, ale také okolnímu prostředí. Prostřednictvím společného prožívání situací má člověk možnost poznat své místo ve společnosti, naplnit své seberealizační snahy a sjednotit svůj vnitřní svět s venkovní realitou. *„Všeškeré záměrně*

instalované, plánované zážitky se vyznačují pochopením dílčích konkrétních prvků prožívaných situací, aktivizací a zpracováním podnětů a pocitů, přenosem vjemů do paměťové sféry a silným emocionálním nábojem, který sebou přináší uvědomění si obsahu setkání s něčím neobvyklým” (Smékal, Važanský 1995, s. 138).

V zážitkové pedagogice je obsažena aktuální preventivně zaměřená práce, cílem je zvyšovat sebedůvěru, schopnost spolupráce, zvyšovat pocit odpovědnosti za sebe a ostatní členy skupiny, za soudržnost skupiny, zlepšovat komunikaci, kooperaci, tělesnou zdatnost, výkonnou pohotovost, využívat intelekt a fantazii. To vše směřuje k plné připravenosti žít ve společnosti vlastním a zároveň sociálně produktivním životem, což souvisí se závažnými změnami společenské praxe. Rozvoj sebe sama a regenerace sil se stává nezbytnou součástí vnitřně bohatého a společensky prospěšného člověka. (Smékal, Važanský, 1995)

„Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním prožitím odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti a získat zkušenosti. Aplikované prostředky vytvářejí reálné požadavky, v kterých je nutno bezprostředně jednat bez možnosti úniku a distancování se. Stojí tak v protikladu k povrchním zkušenostem všedního dne. Zážitkově pedagogické zásahy se pokoušejí vytvořit struktury, které napomáhají budování aktivního postoje, čímž je míněna pohotovost pouštět se do aktivního prožívání” (Važanský in Hanuš, Chytilová 2009).

Problematika vymezenosti či nevymezenosti zážitkové pedagogiky

Pojem zážitková pedagogika je dnes velmi často skloňován a ne vždy společností kladně přijímán. S tímto pojmem se též pojí označení výchova prožitkem, prožitková terapie, dobrodružná výchova, výchova výzvou a další. Často je tento termín užíván v komerční sféře a s jeho popularitou roste zájem u odborné společnosti. Ač tento způsob výchovy či vzdělávání není zcela nový, v současnosti si nachází stále nové uplatnění a nové zastánce. Dle Jirásky (2016) zájem o fenomén prožitku hledá odpovědi na otázky vyvolané filosofickými úvahami, uvažuje o prostředcích a metodách vyvolání prožitku a o jeho možných důsledcích. Zážitek se tak stává centrem pozornosti nejen v pedagogice. Jirásek se domnívá, že i přesto, že tento obor není teoreticky ukotven, nemění nic na faktu, že by

fakticky nemohl být ustanoven. Jeho filosofické úvahy se odkazují už na starořecké pojetí pravdy, kdy inspiraci hledá v Sokratově dialogu, který považuje za cestu poznání ve vědě i výchově. Porovnává korespondenční teorii pravdy Tomáše Akvinského, vyzdvihuje myšlení Martina Heideggera a zabývá se Platónovým pojetím přímého nazírání reálného světa. Vyzdvihuje klady využití zážitku v pedagogice jako nedílnou součást osobnostního rozvoje. Také poukazuje na problematiku nepřesnosti a nevymezenosti termínu, což má za následek oslabení jeho významu.

2.2 Od počátků po současnost

Prvotní teorie vztahující se k tématu zážitkové či prožitkové pedagogiky se týkaly pobytu a pohybu v přírodě, všech podob turistiky a pohybové rekreace. Skauting, který se pyšní svou stoletou tradicí českého junáctví, byl jedním ze základních kamenů dnešní zážitkové pedagogiky. Paralelně s ním, ovšem neorganizovaně a svobodomyšlně, se rozvíjel i český tramping. Po druhé světové válce byla snaha o hledání nových forem. Projevem této snahy byly nově vznikající táborové školy. V sedmdesátých letech k pohybové a táborské formě přibýly kulturní pořady, hry a speciální programy. V té době se ony programy nejen inovovaly, ale přibýlo závěrečné hodnocení. V té době byl významným projektem Gymnasion, jež měl za cíl propojit ducha a tělo. Objektem zkoumání se navíc stal vzájemný vztah mezi instruktorem a účastníkem. Odborné studie poskytovaly výsledky v oblasti osobnostního růstu. Byl potvrzen závěr, že v porovnání s jinými výchovnými prostředky má dobře odvedený program prokazatelně vysokou účinnost (Holec in Jirásek 2016). Z pasivní konzumace volného času se stala aktivní záliba s pedagogickým podtextem. „*Cílem je, aby se pobyt v přírodě stal výchovou v přírodě*” (Smékal in Jirásek 2016, s. 168).

Opomenout nelze významnou práci Kurta Hahna, německého pedagoga, který během 2. světové války založil ve Velké Británii organizaci Outward Bound, jež se stala nejvýznamnější mezinárodní organizací rozvíjející principy zážitkové pedagogiky. Na ně později navázala organizace Project Adventure, která se snažila přivést prvky zážitkové pedagogiky přímo do škol. V současnosti se tato organizace zabývá aplikací prožitkových metod při výuce běžných akademických předmětů. (Činčera 2007)

2.3 Prožitek či zážitek jako pojem

Pojem prožitek či prožívání lze teoreticky vymezit definicí dle Hartla a Hartlové, že: „*Prožitek autentický představuje jeden ze základních obsahů psychiky: 1. citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku, 2. náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti*” (Kirchner 2009, s. 4). Podstatou prožitku tedy je subjektivní akceptace, která je předurčena vnitřními a vnějšími podmínkami. Jeho kvalita je vymezena problematikou emocí konkrétního jedince. V psychologii je tento pojem označen jako duševní činnost nebo také jako součást vědomí. V úvahu není brán zřetel, že by prožívání byl proces a zároveň činnost, ale je v součinnosti s pojmem vědomí, který je vymezen jako stav. (Kirchner 2009) Važanský považuje zážitek za: „*...spontánní, vyzkoušený i experimentální nebo vyzývavě prožívaný život, přisvojený vnitřní statek, který slouží k usmíření vnitřní s vnější realitou*” (Važanský 1994, s. 26). Ve všedním užití těchto slov se zážitek či prožitek jeví jako vjem, který člověk zachytí, postřehne, vnímá ho. „*Dokonalou definici poskytne etymologická analýza slova prožít. V něm obsažená předpona „pro,, má kromě jiného i význam připojení, prožitou účastí bude jedinec bohatší o vnitřní statek. Navíc prožil či prožíval nejen tuto interní hodnotu, ale též vnímal vlastní a vnější skutečnost. Chápe-li se slovo prožít tímto způsobem, pak vyplývá, že si jedinec praxí života něco přisvojil*” (Važanský 1994, s. 26). Kirchner dodává, že 80 až 90 % prožívání a jednání u člověka se uskutečňuje automaticky, aniž by si jej člověk uvědomoval. V prostoru vědomí se odehrává přibližně 10 až 20 % komponent motivace. Převážně ve chvíli, kdy prožitek je bolestný, nepochopitelný nebo je třeba zaujmout stanovisko. Tyto činnosti nelze tedy zautomatizovat a jsou zdrojem něčeho nového.

Filosoficky jde o možnost porozumění „skrze,, zážitek člověku a lidské existenci. Jirásek mluví o průniku jedince a světa. Dle Arrivé (in Kirchner 2009) je prožitek spojen s emocí, přičemž emoce odráží kvalitu člověka vztahu ke světu, kdy vnější a vnitřní svět je v propojení a emoce je toho důkazem. Junk (1998) tvrdí: „*...psychický životní proces — jako každý proces — není pouze kauzální průběh, nýbrž také finálně orientovaný, účelový proces*” (Kirchner 2009, s. 5). Tedy proces, který vytváří smysl a směřuje k seberealizaci. Prožívání člověka je nezbytné proto, aby byl schopen pochopit vlastní duševní činnost a jeho kvalitu, neb je podmíněna emočním rozpoložením každého jedince.

Závěrem je třeba také objasnit pojem zkušenost. Zkušenost lze považovat jako poznání, kterého člověk dosahuje především v rámci praktické činnosti. Jedná se o individuální zvnitřnění v procesu uvědomování a jednání na základě zažitého, které mělo značnou intenzitu a zanechalo v člověku jakýsi otisk. Pokud událost není dostatečně silná, emočně působivá, jedná se o událost víceméně každodenní, nelze mluvit o zkušenosti. Zkušenost není vždy výsledkem aktuálního osobního konání, ale může být zprostředkována jinými lidmi, sděleními ve formě knih, učebnic, na základě pozorování, při komunikaci, v sociální interakci apod. Tyto procesy se odehrávají v mysli člověka, kdy zážitek kriticky reflektuje a na jeho základě si tak utváří nový postoj. Tento postoj je současně ovlivněn předchozími zkušenostmi, prožitky a prakticky vším, co člověk zažil. Pozornost formuje onen zážitek ve zkušenost. *„Proces získávání zkušenosti a změny, kterou zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím”* (Kirchner 2009, s. 87).

2.4 Prázdninová škola Lipnice versus Project Adventure

Prázdninová škola Lipnice a Project Adventure využívají zmíněné prvky zážitkové pedagogiky, ale kromě podobností zde nalezneme i jisté rozdíly. PŠL vytváří většinou jednorázové projekty, oproti tomu PA usiluje o rozvoj a dlouhodobé působení osobnostní kompetence zúčastněných.

Prázdninová škola Lipnice

V České republice významnou roli sehrála a sehrává až po současnost Prázdninová škola Lipnice, o.s., jejíž počátky se datují před rokem 1964. Svou činnost zaměřuje především na adolescenty a pozdní adolescenty a využívá zážitkové pedagogiky. Dnes je již vysoce uznávanou školou a kromě vytváření a realizování specifických programů vydávají vlastní originální metody a metodické pracovní materiály především pro pedagogické pracovníky. PŠL po dobu své existence vyvíjela a stále vyvíjí vlastní koncept, a to bez opory cizích vzorů. Vytváří většinou jednorázové projekty, které jsou realizovány v období prázdnin.

Výchovné či rekreační programy jsou sestavovány pro dospívající a mladé dospělé, kdy důraz je kladen na osobnostní a skupinovou dynamiku, cílenou dramaturgii a emoční bilanci. Snahou projektů je vyvolat jedinečný zážitek, jež umožňuje sebezpoznání a seberozvoj, který může vést až ke změně životního stylu. (Hanuš, Chytilová 2009) *„Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace, prověřené procesy, postupy, příběhy a děje, které člověku umožňují bezprostředním vlastním aktivním konáním a prožitím odhalit nové skutečnosti, vědomosti a dovednosti”*(Hanuš, Chytilová 2009, str. 17).

Příprava a tvorba zážitkového programu má vlastní sled. Prvním úkolem je naplánovaná dramaturgie, vhodný scénář a myšlenkový koncept. Dalším bodem je samotná reálná dramaturgie, kdy účastník prožívá a cítí, specifikuje, tedy zvnitřňuje a hledá skutečnost a dokáže „to,, pojmenovat. Posledním bodem je ideální dramaturgie, zhodnocení, závěrečný popis a upravený scénář. *„Zážitková pedagogika klade nárok na jedince, skupinu, společnost a uskutečňuje změnu způsobu myšlení, jednání a konání. Upozorňuje na spojitost “mozku, srdce, ruky”, na tři důležité rozměry lidského života”* (Hanuš, Chytilová 2009, str. 20).

Project Adventure

Project Adventure je mezinárodní neziskovou organizací vzniklou v USA v roce 1971. Její činnost spadá do oblasti „zkušenostních programů” s využitím prvků dobrodružství. Cílem organizace je zlepšovat a poskytovat prostředky pro vytváření efektivních programů pro školy a jiné výchovně-vzdělávací organizace. Školám poskytuje možnost spojení dobrodružství spolu s výchovou a vzděláváním. Poskytuje školení učitelům tělesné výchovy, tak aby uměli vhodně dobrodružství zapojit do předmětu. Dále nabízí program „Dobrodružství ve třídě”, který umožňuje vhodně skloubit učení ve třídě spolu s výzvou a dobrodružstvím. Usiluje o vytvoření školy či třídy, v níž respekt, důvěra, zábava a možné přijetí rizika je běžnou součástí. Smyslem je vlastní žákovy zapojení se do učení, být zainteresovaný a odpovědný za své vzdělávání a výchovný růst. Dále pocit bezpečného prostředí, kde se žáci cítí emoční a povzbuzující studijní rizika. Využívá zkušenostní učení jako nosné pro tvorbu dobrodružně laděných učebních celků a plánů, dobrodružných aktivit zakomponovaných do procesu učení a dále se snaží posílit informovanost o učebních stylech a mnohočetné inteligenci. (Hanuš, Chytilová, 2009) *„Projekty mezinárodně působící*

organizace Project Adventure směřují jak k vytvoření integrované skupiny žáků v jedné třídě, schopné samostatně plnit své úkoly a analyzovat chyby, tak k terapii a znovuzачlenění problémových jedinců do společnosti či k prostému rozvoji schopnosti spolupracovat, harmonicky se rozvíjet a porozumět sám sobě” (Činčera 2007, s. 43).

Aktivity v programu sledují především spolupráci, důvěru, řešení problému a výzvu. Důraz je kladen na delší časový rámec a flexibilitu. Instruktor má tak prostor pro detailní analyzování situace a program připravovat a upravovat ve prospěch jednotlivých členů. Cílem metody je vytvoření dobře fungující skupiny, kdy její členové umí spolupracovat a podporovat se na vysoké úrovni. Je vhodnou podporou pro kurikulární cíle.

Project Adventure uplatňuje především tyto principy:

- dohoda o vzájemném respektu,
- formování třídy jako fungující skupiny,
- využití skupinové práce při učení se,
- zarámování aktivit k pomoci otevření diskuse o kurikulárním tématu.

Další organizací je Evropský institut outdoorového vzdělávání a zážitkového učení, který má za úkol rozvoj teoretických základů v oblasti outdoorových aktivit. Jeho fungování zajišťuje Evropské společenství „Podpora mezinárodních nevládních organizací a mládeže,,. Podporuje alternativní vzdělávání a doplňující vzdělávání formou outdoorových aktivit. Snahou je poskytnout oporu zkušenostnímu učení jako prostředku nekonvenčního vzdělávání a enviromentální výchovy. Projekty realizují v oblasti Outdoor Adventure Education a Experimental Learning. Náplní organizace je realizace výzkumných projektů, organizace konferencí, distribuce informací, výzkum teorie outdoorového vzdělávání a rozvoj profesních standardů.

Outdoorové neboli venkovní dobrodružství zahrnuje tyto standardy: osobní a sociální rozvoj, akademické, estetické, sociální, duchovní a enviromentální prvky, odpovědnost za vlastní učení, důvěra a sebeúcta, fyzická a emoční bezpečnost, ochrana životního prostředí a udržitelný život. Organizace reflektuje globální otázky a problémy a na jejich základě buduje vhodné programy. Zásadní je vztah jedince s prostředím. Zastává názor, že přímý kontakt s přírodou poskytne lidem podporu rozvíjet vlastní hodnoty a názory a aktivně se

podílet na udržitelném životě pro blaho celé planety. Hodnoty instituce stojí na respektu ke společnosti a rozmanitosti. (EOE NETWORK, 2012)

2.5 Příklad dobré praxe k učení ze zkušenosti

Velkou inspirací na poli zážitkového učení je bezesporu pedagogický systém soukromého reformního gymnázia Přírodní škola, o. p. s., kterou v roce 1993 založil Mgr. František Tichý spolu se svými kolegy.

František Tichý a jeho Přírodní škola

Jedná se o osmileté gymnásium se 4 třídami věkově smíšenými. Jejich vzdělávací systém je inspirován Januszem Korczakem, Antonem Makarenkem, Janem Boscem a skautským hnutím. Korczak se ve své pedagogické praxi věnoval nejchudším dětem a založil pro ně Domov sirotků. Důraz kladl na empatický vztah k dětem a zastával teorii, že dítě je člověk s vlastními právy a individuálním vnitřním životem. Využíval individuálního přístupu k dítěti spolu s utvářením zdravého ducha skupiny. Zde se Tichý inspiroval v technice zařazení nového jedince do kolektivu, kdy mu byl přidělen starší chovanec, pro jeho oporu a péči. Také při realizaci dětského tribunálu neboli studentské rady, kde děti mají možnost autonomie, přímou účast na životě a rozhodování skupiny. Na tento přístup navazoval Don Bosco svým přístupem k výchově laskavostí, dobrým příkladem, schopností vychovatele být pospolu s dítětem a vnímat jeho svět, přijímat ho a podporovat ho, být mladým lidem stále k dispozici. Nazýval to Preventivní výchovnou metodou. V další řadě inspirací je svobodné vzdělávání, které je praktikováno ve školách typu Summerhill a Sudbury Valey, jejichž podstatou je demokratický systém a princip dobrovolnosti.

Dle nejen těchto inspirativních osobností a školských systémů se řídí chod školy. Převládá zde kolektivní výchova, skupinové práce, které sledují společný cíl. Tichý je přesvědčen, že dobré společenství může fungovat na základě společného cíle. Společný cíl představuje smysl, proč spolu skupina existuje. Cíl naplňují její společné činnosti, společné kreativní

aktivity, prostor a čas při společném setkávání, vstřícnost mezi učiteli a dětmi, práce malých skupin, samospráva a užitečnost společenství navenek. Za ideální společenství Tichý nepovažuje skupinu, ale celou školu. Proto každé ráno se setkávají všichni „aktéři“ školy k rannímu pozdravu a nadále pak spolu příležitostně nebo organizovaně spolupracují a dvakrát do týdne společně končí vyučování. Snahou je, aby perspektivy a cíle silně přesahovaly osobní individualistické záměry. Moto „být spolu,, naplňují také v mimoškolních aktivitách ve volném čase, které jsou otevřeny nejen dětem a učitelům školy, ale též rodičům, sourozencům a přátelům. Mezi základní prvky se řadí zapojení dětí do organizace a života školy, nestandardní způsob rozložení učiva a znalostní ověřování formou podmínkového systému, časté výjezdy na mimoškolní pobytové akce a vrcholný projekt Expedice, který má vždy své konkrétní téma. Ve skutečnosti děti tráví 6 týdnů v roce mimo školu a podílí se na přípravách spolu s učiteli. Děti jsou soustředěny do menších heterogenních skupin. Zajímavostí je, že účast na určitých výjezdech si děti musí tzv. zasloužit. Nový žák má také přidělen svého patrona, ale především si musí tzv. „zasloužit přijetí“, aby mohl postoupit do vyššího stupně. Tyto stupně jsou vymezeny přechodovými rituály. V rámci školy pak vznikají další týmy, například divadelní, které jsou vždy každý rok nově sestaveny. Na přípravu divadelních představení se také využívá externího pobytu v rámci vyučování a posléze volný čas dětí, který si oni sami regulují. Také nelze opomenout důležitost přítomnosti řádu, kázně a režimu. Vztahují se sem nastavená pravidla, která je třeba dodržovat, ale také stanovovat při školní radě. Tato předem stanovená pravidla jsou nezbytná pro soudržnost dobře fungujících vztahů, činností, hodnot a rolí, které zkvalitňují všechny činnosti a společný život. *„Neprozradím žádné tajemství, když znovu napíšu, že k tomu, aby se normy, postoje, hodnoty, které mladému člověku vštěpujeme, skutečně zvnitřnily, je třeba, aby získal dobrý vztah k vychovateli — učiteli, který je jejich nositelem”* (Tichý 2017, s. 142).

Při promýšlení a organizování školní činnosti rozlišují zde tři hlavní okruhy motivace dětí k učení. Prvním typem to jsou kognitivní motivace, kdy základním motivem je poznání nového, ať už se jedná o shromažďování informací či řešení problémů. Dalším typem je výkonová motivace, kdy dítě chce nebo si chce dokázat, že „to“ zvládne, že obstojí. A posledním typem jsou sociální motivace, kdy „to“ dítě dělá pro sebe nebo pro druhé. V pozadí těchto motivací stojí motiv na cíl, což umožňuje oblíbenost tématu nebo činnosti, kterou dítě zprvu vykonávalo jako nutnost. Nejen praktika a exkurze zajišťují zpestření, ale

především dovednost postavení všech věcí do normálních přirozených aktivit a činností, do kterých jsou děti zapojeny a kde se všechny typy motivací mají šanci dobře proplést. V čem je tato škola toliko zajímavá? „*Kouzlo a efektivita, resp. neefektivita naší výuky totiž netkví primárně ve vyučovacím procesu a jeho dílčích metodách, tedy v tom, jak je pro děti zábavná, ale v tom, že učení staví do konkrétních osobnostních a sociálních souvislostí, které přesahují rámec konkrétní hodiny nebo i vyučovacího předmětu. Děti se neučí jen proto, že to je nebo není zajímavé a zábavné, ale proto, že to pro ně má zcela konkrétní smysl — např. již zmíněné plnění podmínek a tedy účast na Expedici, vedení hodiny na naší či jiné škole, pomoc kamarádům, podržení kruhu při skupinovém zkoušení ad.*” (Tichý 2017, s. 222).

2.6 Instruktorský slabikář PŠL — manuál

Vhodnou pomocí a inspirací pro ty, kteří mají zájem využít prvky zážitkové pedagogiky, je metodická příručka Prázdninové školy Lipnice. Nalézt v ní lze velmi podrobný popis počátků české výchovy v přírodě a zážitkové pedagogiky, dále pedagogické a psychologické aspekty, návod, jak tvořit kurz či program, vlastní programové prostředky, něco málo slov o hře, návod, jak tvořit dramaturgii, jak řídit rizika, jak vybudovat a vést dobrý tým, informace o potřebě zdravotníka při kurzu a dále jak tábořit a putovat i v zimě.

Za zmínku stojí Pravidla od zkušeného lektora, která lze zcela jistě plnohodnotně využít právě ve školní praxi:

1. pravidlo — Mluví-li jeden, ostatní naslouchají.
2. pravidlo — Potřebuje-li člověk odejít a znovu se vrátit, je třeba nerušit ostatní.
3. pravidlo — Je vhodné poslouchat vnitřní hlas, pokud radí člověku odmítnout či nekonat.
4. pravidlo — Každý je zodpovědný sám za sebe a své konání.
5. pravidlo — Vzájemná úcta a respekt je samozřejmostí.
6. pravidlo — Právo na svou myšlenku a názor a na jeho vyslovení.
7. pravidlo — Bezpečné klima vyžaduje domluvené oslovování.
8. pravidlo — Snaha podívat se na věc z druhého úhlu pohledu.

9. pravidlo — Nárok na zpětnou vazbu.
10. pravidlo — Stanovená struktura času.
11. pravidlo — „Vedoucí,, je zodpovědný za chod a atmosféru skupiny.
12. pravidlo — Možnost kdykoli se napít, jídlo o přestávkách.
13. pravidlo — Možnost sedět či stát tak, aby to bylo pohodlné sobě i druhým.
14. pravidlo — Nevynášet probíranou problematiku mimo skupinu.
15. pravidlo — Vypnuté mobily.
16. pravidlo — Dochvilnost a dodržení předem stanoveného času.

Toto je pouze návrh PŠL, jak mohou základní pravidla znít, lze je upravit, a to i spolu s aktéry, ale vždy je nutné je s nimi seznámit. Zásadní je, aby pravidlům každý rozuměl, pravidla umožňují všem zúčastněným dobře a kvalitně strávený čas.

Kapitola Tvorba kurzu se zabývá originálním a osobním utvářením programu, které má své zákonitosti. V čele stojí 3 podstatné složky, od nichž se vyvíjí samostatná tvorba. Je jimi záměr, téma a cíl. Dalšími aspekty, které je nutno brát v potaz, je místo, záměr programu, účastnická skupina, čas a zdroje. Veškeré složky jsou zde velmi podrobně popsány, jsou zde rady, typy, možné inspirace.

V sekci Programové prostředky čtenář nalezne nepřeborné množství návodů a nápadů, jak účastníky motivovat. Mezi prostředky vzdělávání a výchovy, uvedeno zde jako programové prostředky, uvádí PŠL pohybové aktivity, umělecké aktivity, technické aktivity, sociálně-psychologické aktivity a společenské aktivity, které mají ještě své vlastní podaktivity a je jich velké množství. Zásadní odpovědi na otázky: Co?, Koho?, Jak?, Kdo?, Kdy?, Kde?, Kam?, Kolik?, Čím? Pro potřebu otázky Co? PŠL využívá model mnohačetných inteligencí, popisujících 8 oblastí vloh u člověka, na čemž staví rozvojové cíle, které jsou pedagogickým potenciálem a pomáhají směřovat program. Dále je tu obsahově bohatý popis reflektování aktivit, jak druhy reflexe, tak kroky, techniky a vzorové příklady.

V kapitole Hra je popsán její význam právě jako vhodného prostředku pro pedagoga, chce-li výuku učinit zábavnější a přínosnější. Jsou zde zajímavé postřehy a opět rady, jak s hrou pracovat, kdy a jak hru zařadit do programu, jak ji správně reflektovat.

Samostatná kapitola Praktická dramaturgie pojednává zevrubně o umění práce s tématy a cíli programu. Vždy je zde podrobně popsán každý vliv průběhu programu, jako jsou účastníci, místo konání, termín tedy roční období a počasí, tým tvořící program, čas a harmonogram, technika a materiál, bezpečnost, mimořádné události a vlastní programové prostředky. Jak pracovat s dramaturgickými principy a opět mnohé příklady z praxe.

Kapitola Vedení týmu se zabývá samotnou teorií a následnou praxí, jak tým budovat, jak ho „ladit“, jeho vývoj, role v týmu.

Řízení rizika je obsahem osmé kapitoly, která upozorňuje na možná nebezpečí a rizika, kterým jsou vystaveni všichni účastníci programu. Jak těmto okolnostem předcházet, možnost lokalizace možného rizika, jak v případě potřeby reagovat, jak následně vzniklou situaci vyhodnotit a dále s ní pracovat. Pozornost je v této části také věnována chybě a práci s ní. Na tuto kapitolu navazuje téma ZDrSEM, což je zdravotnický seminář, i když ten nenahradí certifikovaný kurz, ale jistě je vhodný pro všechny lektory programu.

Poslední kapitola Zimní putování a táboření je věnována pobytu v přírodě v zimním období, který bývá osobní výzvou a je určen pro lektory kurzů.

Tento Instruktorový slabikář byl vypracován Zdeňkem Benešem, Danielem Drahanským, Janou Hakovou, Milanem Hanušem, Miroslavem Hanušem, Radkem Hanušem, Alešem Pokorným a Karlem Štěpánkem, kteří se podílejí nebo podíleli na prázdninových kurzech Prázdninové školy Lipnice.

2.7 Zkušenostní učení

Zážitek a zkušenost jsou pojmy, které v angličtině si jsou významově podobné, přídavné jméno „experiential“ znamená jak „zážitkový“ tak „zkušenostní“. V českém slově zážitek a zážitkové učení cítím akcent na konkrétní prožitou akci. Ve slově zkušenost cítím akcent na výsledek učení využitelný v dalším životě. Cílem zažívání je ta samotná zkušenost a proto tuto kapitolu nazývám „zkušenostní učení“.

Aby proces zkušenostního učení měl pozitivní výsledek, musí být dodrženy základní principy. Tyto principy jsou obsaženy v modelech zkušenostního učení. Jedná se o cykličnost, v níž proces probíhá. John Dewey ve svých filosofických uvažích představil teorii zkušenostního cyklu učení. Základem je zážitek, který ovlivňuje budoucí zkušenost a je nutné s ním pracovat v následujících krocích nazývajících se cyklus. Dále se lze inspirovat Lewinovým modelem zkušenostního učení, Piagetovým modelem učení a kognitivního rozvoje, Kolbovým zkušenostním modelem učení, Bannonovým modelem problem—solvingu či Priestovým modelem zkušenostního učení. (Hanuš, Chytilová 2009).

John Dewey je znám svým reformátorským působením v oblasti pedagogiky ve 20.století. Důraz kladl na demokratický přístup.

„Deweyho cyklus je třístupňový s následujícími fázemi:

1. *Pozorování okolí po daném impulzu.*
2. *Promýšlení 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, s. 37).

Dewey upozorňuje na důležitost výběru kvalitního zážitku, aby výsledný efekt byl pozitivní a obohatil osobní zkušenost. Dále je nutné vnímat samotného jedince, jeho motivy, smýšlení a brát v úvahu okolní podmínky, které ovlivňují jeho kvalitu. Je vhodné vybírat témata, která souvisí s všedním životem a vycházejí zároveň z předešlých zážitků, aby bylo dosaženo růstu a rozvoje.

Kurt Lewin působil v oboru americké sociální psychologie a je považován za jejího zakladatele. Snahou jeho práce bylo propojit praxi s teorií. Model zkušenostního učení je situován do 4 kroků, které mají cyklický charakter:

1. konkrétní zkušenosti
2. ohlédnutí a reflexe
3. utváření abstraktních návrhů a zevšeobecnění
4. testování důsledků návrhů v nových situacích

Konkrétní zkušenost je zde základem, následuje jeho zpětná vazba, pozorování a reflexe zkušenosti. Informace jsou analyzovány a využity pro změnu chování a vytvoření nových zkušeností. Vznikají tak nové hypotézy sloužící jako návodné při vytváření zkušeností nových.

Jean Piaget, známý jako švýcarský psycholog svými vývojovými teoriemi, rozlišuje dvě dimenze rozvoje myšlení. Jednou z nich je zážitek a koncept, druhou reflexe a aktivita. Své dlouholeté zkoumání ho dovedlo k závěru, že inteligence člověka není vrozená a je formována a utvářena zkušeností, interakcí člověka spolu s prostředím. Tvrdí, že vědomost člověk objevuje v konkrétním konání a ta je spjatá se zážitkem. Činnost člověka tedy považuje za stěžejní při rozvoji jeho inteligence. (Hanuš, Chytilová 2009)

David Kolb navázal na výše zmíněné autory modelů zkušenostního učení a model učení doplnil o další charakteristiky. Pro ucelenost modelu provázal zážitek, vnímání, poznávání a chování. Kolbův model je čtyřstupňovým cyklem obsahující:

1. konkrétní zkušenosti
2. ohlédnutí a reflexe
3. zobecnění
4. aktivní zkoušení

Konkrétní zkušenost představuje aktivitu, kdy jsou aktéři zapojeni do společného úkolu, kde se promítají stávající zkušenosti každého člena. Následuje reflexe, zpětné ohlédnutí, které umožňuje popis aktivity a připomenutí si klíčových momentů. Na jejich základě je zformulováno vyhodnocení, případné návrhy pro následující aktivity, což lze označit jako zobecnění. Pro ověření těchto závěrů slouží aktivní zkoušení. (Hanuš, Chytilová 2009) Pro správnost je třeba několikanásobného opakování modelu, ideálně dvakrát až pětkrát. Vyhovující je pro méně početné skupiny, aby bylo zaručeno správné vyhodnocení činnosti a došlo k poučení aktérů. (Činčera 2007)

2.8 Fenomémem flow v procesu učení

Pojem flow je nutné zmínit, neb je stěžejním pro úspěšnost zkušenostního učení. Zavedl ho americký psycholog Csikszentmihalyi pro označení optimálního prožitku. Můžeme ho přeložit jako prožitek plynutí či stav plynutí. (Kirchner 2009) V češtině ho lze vnímat jako zaujetí, ponoření se do situace, při kterém dochází k subjektivní změně vnímání času, emoce a vzájemného jednání aktérů. Typická pro tento stav jsou soustředěná pozornost na řešený úkol, vymizení rozpaků, přítomnost jasného cíle, přítomnost jasné zpětné vazby, proměna vnímání času, rovnováha mezi výzvou situace a vědomím úrovně svých dovedností. Účastník je natolik pohlčen úkolem, že je udržována jeho motivace a zároveň ho aktivita natolik baví, čímž dochází k pocitu uspokojení. Předpokladem takového stavu je pocit autonomie, možnost volby, příležitost k úspěchu a souvislost s osobními cíly. (Činčera 2007)

Sám Csikszentmihalyi, který se věnoval zkoumání tohoto fenoménu, objevil šest komponent:

1. Člověk během činnosti ví, co a jak má dělat bez nutnosti o tom přemýšlet.
2. Člověk se cítí vyváženě zatížen, situaci i přes náročné požadavky zvládá.
3. Člověk průběh činnosti vnímá jako plynulý a hladký, bez potřeby řízení.
4. Člověk je automaticky plně soustředěn, zapomíná na ostatní dění, které nesouvisí s činností.
5. Člověk velmi subjektivně vnímá časové plynutí během činnosti, mění se linearita času.
6. Člověk je maximálně ponořen do vlastní aktivity, tzv. splyne s prováděnou činností.

Není podstatné, co je obsahem činnosti ani její zúčtování, ale do popředí vstupuje ona blaženost, kterou tento stav disponuje, což lze označit za optimální prožitek. Ve stavu „flow“ je blokováno vědomí, nejsou zde přítomny emoce. Ty nastoupí ve chvíli, kdy člověk z tohoto stavu vystoupí. V tuto chvíli lze vytěžit z této situace za cílem osobnostního rozvoje promyšleným procesem reflektování. Lze tedy odvodit, že tento stav je pro člověka a jeho práci blahodárný, poskytuje mu kvalitní prožívání života. (Kirchner 2009). Prožívaná aktivita přináší jedinci radost sama o sobě a jedince uspokojuje či odměňuje. K jejímu naplnění jedinec nepotřebuje vnější cíle ani externí odměny. (Jirásek 2019)

Stav plynutí či pohlčení se zdá být absolutně pozitivním, ovšem jistě má i své limity. Nad nimi se zamýšlí Colliersová (in Činčera 2007), která tvrdí, že pro žáky může být naprosté ponoření se do činnosti kontraproduktivní, vzhledem k tomu, že může bránit žákům v následující kritické reflexi. Apeluje tedy na učitele, aby opatrně balancoval na hranici odstupu a ponoření, a to formou odlehčení napětí a zmírnění zaujetí aktérů a současně je přidržovat v „rolích“.

2.9 Komfortní zóna a princip dobrovolnosti

Za komfortní zónu je považován prostor, jež neobsahuje činnosti znamenající stres. Za touto zónou se nachází zóna učení (Svatoš in Činčera 2007), která obsahuje zvládnutelnou výzvu určenou účastníkovi. Je-li účastníkem výzva přijata a splněna, rozšiřuje se tak ona komfortní zóna. Není-li ovšem účastník ve výzvě úspěšný, je možné zmenšení jeho konkrétní komfortní zóny a to může vést až ke snížení sebedůvěry v dané oblasti zkušenosti.

Princip dobrovolnosti je další stěžejní podmínkou pro správnou funkčnost učení se prožitkem. *„Dobrovolnost zahrnuje takový vůdčí princip animativní didaktiky, že dokonce bude bez diskriminace tolerováno minimum nesouvislé neúčasti“* (Smékal, Važanský 1995, s. 87). Je tedy vhodné zajistit učitelem či vedoucím programu, aby každý účastník měl možnost v určitých chvílích sám rozhodnout, zda přijme výzvu či úkol, a to na základě vyhodnocení svých možností. Dále je vhodné, aby si účastník stanovil své cíle ve vztahu k nabízené výzvě, aby mohl rozhodnout, v jakém rozsahu se chce aktivity účastnit (určit si své limity) a v neposlední řadě je třeba poskytnout účastníkovi dostatečné informace, které jsou zásadní pro absolvování činnosti. Není vždy nutné stavět účastníka před rozhodnutí ano či ne, ale poskytnout mu různé pole možností, aby mohl zůstat stále zapojen. Berman (in Činčera 2007) navrhuje pojímat prostředí prožitkového kurzu jako bezpečné a pečující místo, které vede k osobnostnímu růstu a vytváří motivaci ke změně. (Činčera 2007)

2.10 Motivace

Termín motivace byl odvozen z latinského slova movere a můžeme ho interpretovat jako hýbati, či pohybovati. „*Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat. Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr*“ (Čáp, Mareš 2007, s. 92).

„*Motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně nebo exogenně. V obou případech předpokládá interakci vnitřních a vnějších činitelů*“ (C. F. Graumann in Nakonečný 2014, s. 15). Tuto vnitřní příčinu tvoří motiv, což může být zážitek nebo způsob jednání, který přináší jisté uspokojení. Nakonečný tvrdí, že vysvětlení termínu motivace je často rozdílné, neb je hypotetickým vědeckým konstruktem, který popisuje a vysvětluje jeden z psychologických fenoménů. Poměrně dnes často používané dělení na intrinsické a extrinsické považuje za nešťastné, a to proto, že tyto dvě kategorie lze jen velmi těžko ostře rozlišit. Motivace dává chování smysl, motivace je nezbytnou součástí kognitivních procesů, podstatou motivace jsou emoce, motivace je podmínkou učení.

Pro proces učení je stěžejní explorativní chování, čili vrozená zvědavost, což lze vysvětlit jako tendenci, která nutí člověka věnovat pozornost všemu novému, neobvyklému a cizímu. Zvědavé chování vede k získávání nových informací, které jsou nezbytné pro účelné úspěšné jednání. Zvědavost lze označit za vnitřní motiv zvědavého chování. Zvědavostí se zabýval už J. Piaget či K. Lorenz. (Nakonečný 2014) Stejně tak jako Nakonečný, i Čáp a Mareš zastávají názor, že vnitřní motivy a vnější pobídky jsou těsně spojeny. Motivace u člověka je individuálně odlišná. Můžeme vymezit biologické motivy, které bývají označovány jako pudy a instinkty, dnes už také jako potřeby. S motivací jsou spjaty emoce a city. Použijeme-li poznatky Abrahama Harolda Maslowa, který zkoumal hierarchii lidských potřeb, seberealizaci a motivaci, je zřejmé, že učitel by měl žákovi vytvořit vhodné podmínky, které uspokojí jeho základní a nižší sociální potřeby. Následně je pak možné vést žáka k vzájemnému uznání a úctě a orientovat ho na pozitivní cíle. (Mešková 2012) „*Předpokladem je, že základní silou, která motivuje člověka k růstu, je zaměření*

k seberealizaci — uplatnění všech možností organismu. Rozvíjející se osobnost usiluje o uplatnění svého potenciálu v rámci limitů dědičnosti“ (Hanuš, Chytilová 2009, s. 68). Cíl udává směr, cesta k cíli se tak stává smysluplnou a jako vedlejší produkt se utváří jistá míra pocitu radosti a štěstí. Motivace má své nezastupitelné místo při výchově a vzdělávání. Je klíčem k aktivnímu konání žáka, kdy poznává a objevuje svět. Prostředků motivace je nepřeborné množství. V zážitkové pedagogice hraje stěžejní roli vlastní prostředí, které pedagog volí dle jasných kritérií, a to aby podněcovalo a stimulovalo. Jako další prostředky motivace lze uvést následující: film, videozáznam, rozhlasová hra, kniha, povídka, báseň, fotografie, obrazy, legenda, myšlenka, hudba, divadelní scénka, světlo a tma, hra, vlastní zapojení pedagoga apod. Tyto prostředky jsou inspirací, lze je vhodně zařazovat, kombinovat a doplňovat. Motivační metody mají za úkol aktivovat žáka a mohou trvat minuty nebo hodiny. Motivace umožňuje změnu emoční bilance do jiné úrovně, která může být zamýšlená, kdy aktivuje fyzické síly nebo psychické či duchovní síly, nebo jde o kombinaci obou sil. Vyvolaná emoce může být jako pozitivní, tak negativní, kdy překonání negativní emoce směřuje k posílení osobního rozvoje. Ovšem výsledná hodnota při zážitkově vedeném programu musí mít pozitivní dopad. (Hanuš, Chytilová 2009)

2.11 Reflexe a zpětná vazba jako nezbytná součást zkušenostního učení

Reflexe a zpětná vazba se využívají jako synonyma a není cílem této kapitoly je precizně odlišit. Zpětnou vazbu užívají nejrůznější obory jako svůj nástroj a tudíž má mnohá pojmenování, jako například debriefing, review, sharing, reflexe či zpětná vazba. V zážitkové pedagogice se nejčastěji setkáváme s pojmenováním reflexe. „Podle J. Neumana jde o řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů“ (Broumová, Reitmayerová 2007, s. 12). „V procesu celostního učení je reflexe zpětný pohled na aktivitu s cílem uvědomit si klíčové body učení. Zároveň jde však i o pohled do budoucnosti, protože cílem reflexe je přenést výsledky zkušenostního učení do reality“ (Haková, Hanuš 2015, s. 160). Cílená zpětná vazba umožňuje na základě konkrétního záměru mít vliv na chování lidí, tedy ji lze označit jako součást výchovy. Úspěch dobrého procesu zaručuje dobře vyvážená přítomnost direktivity

a spontaneity, mezi udržováním předem stanoveného cíle a jednotlivcovou svobodnou vůlí. Záměrem je, aby člověk dovedl porozumět svému jednání a zároveň porozuměl jednání ostatních účastníků skupiny a aby toto porozumění vycházelo z jeho vlastního poznání, vlastní zkušenosti. Cílená zpětná vazba je tedy záležitostí velmi křehkou a empatickou. Proces člověku umožňuje si informace zpětně uvědomit, zpracovat je a dále je aplikovat na budoucí chování v podobném případě. Ovšem ne nutně vždy musí dojít k plánu do budoucna. Následující děje by měly formulovat a vyjadřovat prožitky spjaté s okolím formou postřehů, pocitů a myšlenek, přijímat prožitky formulované okolím a následně je zpracovat, formulovat a vyjadřovat prožitky spjaté se sebou samým. Zpětná vazba tak pomáhá člověku předjímat chování a reakce své vlastní a svého okolí a také zlepšovat žádoucí způsob chování či chování ostatních. Zpětná vazba by tedy měla člověku poskytnout sdílet pocity a zážitky, zacílit pozornost určitým směrem, uskutečnit reflexi a sebereflexi, zachytit hlavní momenty a slovně je pojmenovat, uchovat zkušenosti, dojmy, emoce a přenést je do budoucna, zmapovat různorodost při řešení problémů, plánovat vývoj člověka na základě individuálních zkušeností, zviditelnit dlouhotrvající problémy. Cílená zpětná vazba tak nemusí nutně vždy dojít k závěru. (Broumová, Reitmayerová 2007)

Při zpětné vazbě či reflexi dáváme prostor autonomnímu hodnocení, které lze považovat za bezprostředního průvodce žákova učení a tedy jeho nezbytnou součástí v samotném procesu. Hodnotí-li žák zpětně svou činnost, učí se současně tuto činnost zvládat. Jedná se o hodnocení, kterému žák do jisté míry rozumí a zvládá ho, dovede jej vysvětlit a obhájit nebo zdůvodnit. Žák může hodnotit sám sebe a své výkony, jedná se tedy o sebehodnocení, anebo žák hodnotí druhé, zpravidla v obdobné činnosti, kterou hodnotil u sebe, kdy se jedná o hodnocení vrstevnické. (Jedlička 2018)

Jirásek (2019) považuje sebereflexi za nejdůležitější prvek v rozměru reflexe. Sebereflexe směřuje k nejhlubší osobnostní struktuře, na hodnoty a postoje. Cílem pedagogického snažení je tedy převrácení výchovných podnětů v sebevýchovný nástroj. Tato osobní aktivita nemusí být nutně sdělena vždy všem a nahlas, mnohdy postačí krátké pohroužení se do sebe sama s úvahou, co se jedinci povedlo a co ne.

Zpětná vazba nemusí následovat vždy po každé aktivitě, je třeba ji zařadit ve chvíli, kdy má smysl. Reflektovat je možné individuální či skupinové aktivity, vztahy, dovednosti, názory,

postoje a poznatky. V reflexi také můžeme zpracovávat obsah směrem k pedagogickým cílům, kterým může být cíl programu, a směrem k procesům ve skupině, kterým může být aktuální situace jako konflikt, téma skupiny, ztráta motivace. Druhy reflexe mohou být různé: například reflexe konkrétní aktivity, reflexe dne, reflexe programu či projektu. Také to může být reflexe s delším časovým odstupem, což umožňuje pohled z jiné perspektivy a s jiným výsledkem. V této souvislosti se také hovoří o hloubce reflexe, kdy se dané zkušenosti připojuje důkladnější propojení s ostatními zkušenostmi a ostatními významy. (Haková, Hanuš 2015)

Techniky reflexe jsou různé a lze je dle potřeb měnit. Reflexe může být vedena verbálně, formou diskuse, dále grafickou technikou, výtvarnou, prostorovou, předmětnou, tělesnou či zvukovou. Pro dobrý průběh reflexe je nutné vést směrem k pedagogickému cíli, sledovat čas, pozorovat atmosféru a zapojení účastníků, formu přizpůsobovat aktuálním potřebám, eliminovat témata, která se opakují a zaznamenávat výstupy. Před reflexí je také nutné znát cíl reflexe, způsob, jakým bude vedena či uskutečněna, zda účastníci mají dostatečný prostor a sílu reflexi dokončit, kdy a kde ji uskutečnit, kolik prostoru na ni vyhradit, jaký materiál na ni použít, možné varianty a vlastní kompetence lektora či učitele.

„Každá aktivita nemusí být reflektována. Někdy je užitečné aktivitu prostě jen zažít a nechat odplynout“ (Haková, Hanuš 2015, s. 174).

2.12 Úloha učitele či instruktora při zkušenostním učení

Mezi další podstatné a nutně neopomíjející prvky zážitkové pedagogiky patří učitel či instruktor, který by měl žáky vést k odpovědnosti a učení se. Měl by profesionálně ovládat prvky teoretických předmětů, pedagogiky, didaktiky, skupinové dynamiky a komunikace. Žáky by měl vést k samostatnosti při získávání informací a směřovat je k přímé a aktivní zodpovědnosti za vlastní činnosti, vzdělání a zdraví. Dalším základním prvkem je možná okamžitá a precizní aplikace poznatku, využití znalostí a dovedností v praxi. V neposlední řadě je důležitým prvkem zpětná vazba a reflexe. Formu lze volit individuální či skupinovou. Je nezastupitelná pro pochopení získané zkušenosti, pro její uvědomění

a ztotožnění se s ní. Aby zkušenost zůstala pevně zakotvena, je třeba ji testovat v následujících činnostech. Aby zkušenost mohla být aplikována, je třeba mít ukotveno předešlé učení. Kvalitu projektu zážitkové pedagogiky lze zvýšit tehdy, odpovídá-li úkol úrovni aktérů a cíl je smysluplný, pokud má aktivita jasný výsledek, jenž student zná a dovede mu porozumět, pokud k úspěšnému cíli vede více cest, pokud si student dovede vytvořit emocionální a intelektuální význam pro prováděnou činnost, pokud probíhající učení je stavebním kamenem pro další učení. (Hanuš, Chytilová 2009, str. 17.)

Za stěžejní, pro dosažení kvalitního procesu výuky, lze bezesporu považovat dobrý vztah mezi žákem a učitelem. Tento vztah by měl být založen na vzájemném respektu. Učitel by si měl být vědom individuality každého žáka a jeho studijního úsilí, žák by měl mít obdiv k osobním kvalitám učitele, k jeho profesionalitě, znalostem a učitelským schopnostem. Takovýto vztah je třeba budovat, vzájemně na něm pracovat a podporovat ho. Výraznými činiteli jsou vnitřní podmínky žáka a učitele a ostatní vnější podmínky. Vytvoření vztahu prochází první fází, která se vyznačuje formální autoritou a přechází k osobní autoritě učitele. Je-li učitel schopný a vybuduje si formální autoritu, má dobré předpoklady pro cestu k osobní autoritě. Tento proces trvá měsíce a utváří se na základě konkrétních podmínek. Učitel by měl projevovat zájem o žáky, o jejich práci, podporovat žáky, stanovit jasná pravidla, žáky oslovovat jménem, projevovat zdvořilostní úctu, nezesměšňovat žáky, projevovat profesionální přístup, být trpělivý, projevovat zájem o žáky v individuální rovině, všimnout si pocitů a potřeb, zachovávat klidný a vlídný přístup, volit vyučovací metody prospěšné všem. Podaří-li se vytvořit vzájemný dobrý osobní vztah, proces vyučování bude snadnější a zábavnější. (Petty 2008)

V dnešní době se setkáváme se snahou vytvoření seznamu základních charakteristik ideálního učitele. Tento tzv. ideál by měl korespondovat s měnícími se společenskými podmínkami, novými vzdělávacími koncepcemi a edukačními cíli, proměňujícími se charakterem interakcí učitelů, žáků, kolegů a rodičů. Otázkou zůstává, který ideál je ten pravý. Jeden konkrétní učitel může být ideálním pro určitého žáka, ale pro jiného nikoli. Stenberg (in Gillernová, Krejčová 2012) označuje úspěšného učitele „expertem“. Expertem se stává za předpokladu, že je schopen ovládat svůj předmět a zná souvislosti s jinými předměty, zná různé strategie a postupy výuky, rozvíjí sociální vztahy žáků, je schopným organizátorem, zná přesah do praxe, disponuje vysokou flexibilitou v rozličných školních situacích

a individuálních diferenciacích. Takovýmto expertem se učitel stává postupně. Je tedy žádoucí, disponuje-li učitel nadprůměrnými intelektuálními schopnostmi a kognitivními předpoklady v oblasti edukační činnosti. Sociální a emocionální inteligence, různorodost zájmů, integrita osobnosti, odolnost učitele, přiměřený stupeň dominance a flexibility, přiměřené sebepojetí a sebepoznání tvoří profesní dovednosti učitele. Zvládnutí profesních dovedností učitele vyžaduje maximální úsilí a klade na učitele vysoké nároky. (Gillernová, Krejčová a kol. 2012)

3. VÝUKOVÉ METODY

Výuková metoda má dynamický charakter rychle se měnící oproti výukovým koncepcím nebo organizačním formám. Je spjata s celkovým pojetím výuky ve světě v dané době, s učitelovým pojetím výuky, s koncepcí výuky a dalšími didaktickými prvky. Pojetí a koncepce výuky odrážejí společenské změny spolu s jejich historií. (Zormanová 2012)

Definovat tento pojem lze velmi volně, nahlédneme-li na definice různých autorů. Za jeden z mnoha si dovoluji vybrat od Maňáka a Švece: „*Výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují*“ (Maňák, Švec 2003, s. 22).

Vyučovací metoda sleduje určitý cíl a pro jeho dosažení volí vhodné prostředky, postupy a návody. Výuková metoda se řadí mezi didaktické kategorie, nepůsobí sama o sobě, ale jako součást systému, která ovlivňuje průběh výuky a za jejího užití učitel spolu s žáky dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů. Výukové metody zprostředkovávají informace a dovednosti, aktivizují a motivují žáky, formují žákovu osobnost a jeho komunikační schopnosti, dále plní funkci výchovnou (Maňák, Švec 2003).

Výukové metody prošly historickým vývojem a jejich změna byla odvislá od momentálního pojetí výuky a výchovy. Výukových metod lze dohledat velmi pestrá škála. Člení se dle různých aspektů, mezi něž se řadí aspekt didaktický, psychologický, procesuální, logický, organizační a interaktivní. Existují kritéria, dle kterých je třeba volit vhodné výukové metody. Obecně mezi ně patří především obsah a cíl výuky, osobnost žáka a osobnost učitele.

Dle Lucie Zormanové lze metody výuky dělit do dvou základních skupin, a to metody tradičního vyučování a metody inovativního vyučování. Inovativním vyučováním se označují nové pedagogické koncepce. Setkat se také můžeme s označením alternativní. Ovšem dle Maňáka a Švece nemají tato označení stejný význam (Maňák, Švec in Zormanová 2012). Vyučovací metody je třeba vhodně kombinovat a propojovat, během konkrétního vyučovacího procesu střídat a to i několikrát. Kvalitní kombinaci metod je možné sestavit již při plánování výuky, jindy je nutné vhodně reagovat až v samotném procesu výuky. (Skalková 2007)

3.1 Výukové metody dle Maňáka a Švece

Jak bylo již výše nastíněno, členění výukových metod je vícero. Za přehledné členění považují dělení metod dle Maňáka a Švece.

A. Klasické výukové metody:

- slovní: vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor
- názorně-demonstrační: předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- dovednostně-praktické: napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody

B. Metody aktivizující:

- diskusní
- heuristické, řešení problémů
- situační
- inscenační
- didaktické hry

C. Výukové metody komplexní:

- frontální výuka
- skupinová a kooperativní výuka
- partnerská výuka
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- kritické myšlení
- brainstorming
- projektová výuka
- výuka dramatem
- otevřené učení
- učení v životních situacích
- televizní výuka
- výuka podporovaná počítačem
- sugestopedie a super learning
- hypnopedie

Pro smysluplné rozvrstvení a výběr vyučovacích metod musí učitel znát klady a zápory metod, jejich účel, užití v praxi, vlastní možnosti a také je důležité znát, kterým metodám dávají přednost děti samotné.

3.2 Vybrané metody využití při výuce zeměpisu

Pro výuku zeměpisu považuji za vhodný, a také to dokazují již zmíněné studie a doporučení, konstruktivistický přístup, který podporují konkrétní metody učení. Mezi nejčastěji využívané metody v rámci konstruktivistického pojetí uvádím kooperativní učení a diskusi.

Kooperativní učení

Jednou z kritik současného školství je důraz kladený na individuální práci žáka, což se neslučuje s realitou na pracovním trhu. Většina pracovních pozic je naopak založena na týmové práci, tedy na kooperaci a spolupráci. Právě schopnost pracovat v týmu je dnes považována za jednu z klíčových dovedností. Mezi další schopnosti se řadí rozhodnost, odpovědnost, kreativita, samostatnost, rychlá adaptabilita. Je tedy zřejmé, že potřebu dovednosti umět spolupracovat a komunikovat je nutné rozvíjet již ve školním prostředí. Tato dovednost by jistě měla být rozvíjena už v rodině a škola by měla být jejím pokračovatelem. Dnes je na školu přesouvána větší odpovědnost za osobnostní rozvoj člověka. Jana Kasíková (2010) trefně upozorňuje na fakt, že škola není pouze přípravou pro život, ale je zároveň životem přítomným. V této fázi života se děti reálně setkávají s dalšími lidmi všech věkových kategorií a je jejich přirozeností s nimi komunikovat a spolupracovat. Z čehož je patrné, že kooperativní učení má přesah do sociální oblasti. Potřebou člověka je řešit problémy, napodobovat dovednosti, čerpat radost při interakci s lidmi kolem nás. Už sám L. S. Vygotskyj (in Kasíková 2010) zdůrazňoval kooperaci jako užitečné působení v oblasti učení. Poukazoval na sociální vztahy, které jsou nepostradatelné pro lidské mentální výkony a funkce. Skupinové řešení problémů za pomoci vyjednávání, argumentací, diskusí a kompromisem je nepostradatelné pro rozvoj poznávacích procesů a vývoj kognitivních funkcí. Dalším zastáncem sociálního učení byl J. Piaget, který ve své vývojové teorii vyzdvihl nutnost konfrontace dítěte s dalším člověkem s odlišným názorem podstatným pro jeho intelektuální rozvoj. J. A. Komenský byl přesvědčen, že takovýto způsob výuky je přínosný nejen pro vyučované, ale též pro vyučující.

Na místě je zdůraznit, že kooperativní učení se nerovná skupinové práci. Skupinová práce nezaručuje vždy kooperativní sociální jednání a skupinové uspořádání lze také pojmut jako jednu z forem kooperativního učení. Aby byl zaručen efekt práce, je nutné, aby aktéři skupiny konfrontovali vzájemně svůj pohled na zadaný úkol či problém, byli nakloněni zkoumání, byli vnímaví a vhodně reagovali. Obecně lze říci, že: *„Kooperativní uspořádání v úkolové situaci je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch v činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora“* (Kasíková 2010, s. 27).

Hlavními znaky kooperativního učení je pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, využití a formování skupinových a interpersonálních dovedností a závěrem reflexe skupinové činnosti. Tyto základní znaky tvoří soubor systému a je třeba mít je vždy na paměti. Učební prostředí je dalším základním kamenem pro úspěch metody. Nejde pouze o materiální vybavenost či uspořádání lavic, ale především o prostředí sociální. Mění se zde role učitele, není už tím, co sděluje a předává vědomosti a poznatky, ale je zde především v roli facilitátora. Jeho role spočívá v jakémsi kompletním vedení, on je ten, kdo připravuje plán, navrhuje úkoly, určuje cíle, průběžně monitoruje činnost žáků, podporuje a povzbuzuje ke kooperaci a připravuje vhodné podmínky k reflexi. Kladem této interaktivní a sociální činnosti je zapojení všech žáků, možnost vyjádření se, trénink komunikačních a vyjednávacích dovedností, možnost uvažovat nahlas a spolurozhodovat, užívat chybu jako stimul k další činnosti, možnost kriticky myslet, prezentovat své výsledky bez stresového zatížení. Uspořádání materiální vybavenosti třídy lze libovolně měnit a obohacovat o materiální výsledky práce, čímž je evokován pocit soudržnosti. Jistě kooperativní výuka nese i jistá úskalí, které je třeba brát v potaz. Patří mezi ně: žáci mohou pracovat nerovnoměrně, ne vždy si dovedou organizovat práci, skupiny mohou být hlučné, nedostatečné pojmoutí veškerého učiva, vzdálení se od tématu a jiné. Je to tedy bezesporu náročná disciplína a ne každý učitel je schopen koordinovat tento složitý proces.

Přesto cíle, jež tato metoda sleduje, jsou cíle dlouhodobé a usilují o mnohostranný rozvoj jedince. (Kasíková 2010)

„Příkladem mohou být cíle základního vzdělávání:

- *položít základy gramotnosti*
- *rozvoj kritického myšlení opírajícího se o informovanost*
- *rozvoj imaginativního a kreativního myšlení*
- *rozvoj uvědomění zájmů a potřeb jiných*
- *rozvoj smyslu pro vědeckou přesnost*
- *kultivace emocionálních potřeb*
- *rozvoj sociálního svědomí*
- *rozvoj schopnosti a požitku z celoživotního učení”* (Kasíková 2010, s. 40).

Dále už je jen na učiteli, zda bude natolik odvážný a zapojí kooperativní vyučování do své dílny.

Diskuse

Geoffrey Petty říká, že diskuse je volně plynoucí konverzací, kdy žáci mohou vyjadřovat své myšlenky, názory a zároveň jim umožňuje vyslechnout ostatní. Mnohdy diskuse vyplyne spontánně jako přirozené rozšíření metody kladení otázek. Diskuse může být zábavná, zapojí žáky do procvičení kognitivních schopností a může pomoci rozvíjet jejich postoje a hodnoty. Užití diskuse dětem dává pocit vážnosti a sounáležitosti. (Petty 2008)

Diskuse dětem umožňuje osvojit si nové poznatky a rozvíjet zároveň komunikativní dovednosti. Během diskuse mají žáci možnost soustředit svou pozornost, přemýšlet o názorech druhých a vyrovnávat se s jejich postoji, pohotově a vhodně reagovat, správně formulovat svá stanoviska, učit se je obhajovat, přehodnocovat své postoje a přivykat si na veřejné vystupování. Jednoznačně se zde rozvíjejí sociální vazby v rámci skupiny či školní třídy. (Skalková 2007)

Tato metoda je považována za aktivizující, kdy žáci jsou v edukační situaci angažováni a zapojováni. Oproti minulosti je diskuse nyní považována za metodu výrazně obohacující vyučující proces s pozitivními výsledky v rámci kognitivních schopností žáka. Diskuse má

nepřeberné množství synonym, jako např. rozprava, rokování, beseda a jiné, ale vždy se jedná o skupinovou komunikaci, kdy předmětem je dané téma či problém. Účastníci si vyměňují své názory a postoje na základě svých znalostí, kdy vhodně argumentují a společně nacházejí východisko či řešení problému. (Maňák, Švec 2003)

„Diskuse se osvědčuje zejména v situacích a v případech:

- *kdy lze mít na jevy, fakty, problémy různé názory,*
- *kdy jde o to seznámit se s novými nebo zajímavými poznatky nebo zkušenostmi,*
- *týká-li se téma hodnotových postojů,*
- *při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě,*
- *méně vhodná jsou témata obsahující efektivně nesporná fakta, která jsou pravdivá, proti nimž nelze vnášet námitky“* (Maňák, Švec 2003, s. 108).

Diskuse je zaměřena na určitý cíl, je to konverzace, kdy se mohou zapojit všichni účastníci, ale není vyloučeno, že někteří budou pouze pozorně naslouchat a nebudou se aktivně slovně vždy zapojovat. Učitel by měl udržovat zvolené téma hovoru a vítaný je též humor oproti znevažujícím či předpojatým výrokům. Role učitele je zde významná, ale i přesto by neměl být dominantním článkem a spíše poskytovat příležitost všem se moci svobodně vyjádřit. Korigovat délku proslovu jednotlivých aktérů, podporovat nesmělé jedince, přistupovat s uznáním a respektem k jejich úvahám a myšlenkám. Zásadní je atmosféra, která musí být příhodná a bezpečná. Samotná reflexe diskuse může být vyhodnocována nejen učitelem, ale též žáky samotnými. Hodnocení by mělo být optimistické, aby byl zaručen následný vývoj. (Maňák, Švec 2003)

Přípravenost učitele zde hraje stěžejní roli. Učitel by měl být názorným příkladem, jak se při diskusi chovat, jak vystupovat, zvládat umění taktu, sebeovládání a respektování názoru druhých. Trpělivě vyslechnout žáky, kteří mají s vyjádřením problému a pozvolna je vést k věcné a konkrétní argumentaci. Měl by zajistit bezpečné prostředí, kdy nepřipouští nevhodné zesměšňování a útočnost, taktně aktivizuje ty pasivní a monitoruje čas. Žádoucí je také vhodné prostorové uspořádání, a to tak, by účastníci diskuse seděli tváří v tvář a byla tak umožněna bezprostřední komunikace. (Skalková 2007)

Hlavní zásady úspěšného dialogu a diskuse dle Bratské:

- *Tvůj oponent není nepřitelem, nýbrž partnerem při hledání pravdy. Cílem diskuse je hledání pravdivého poznání, nikoli intelektuální soutěž.*
- *Snaž se porozumět druhému. Jestliže nepochopíš správně názor oponenta, nemůžeš jeho tvrzení ani vyvracet, ani uznávat. Tvrzení bez věcných důkazů nevydávej za argument. V takovém případě jde jen o tvůj názor a partner mu nemusí přiznat váhu argumentu.*
- *Neutíkej od tématu. Nevyhýbej se nepříjemným otázkám nebo argumentům tím, že zavedeš diskusi jiným směrem.*
- *Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo. Množství slov nenahradí chybějící argument. Umlčení oponenta neznamena vyvrácení jeho argumentů ani popření jeho myšlenek.*
- *Nesnižuj osobní důstojnost oponenta. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo účastnit se dialogu.*
- *Nezapomínej, že diskuse a dialog vyžaduje disciplínu. Nakonec rozumem, ne emocemi formulujeme svá tvrzení a úsudky. Kdo není schopen ovládnout své city a vášně a srozumitelně a klidně vyjádřit svůj názor, nemůže vést smysluplný rozhovor s druhými.*
- *Nezaměňuj dialog s monologem. Všichni mají stejné právo se vyjádřit. Neodbihej k podružným věcem. Ohleduplnost vůči ostatním se projevuje tím, že dokážeš šetřit časem (Maňák, Švec 2003, s. 112).*

Vede-li se diskuse správně, může být poutavá, aktivní a zajímavá. Umožňuje žákům bezpečné prostředí, kdy mohou zkoumat své názory a názory druhých, mohou své názory následně přehodnocovat a měnit. Je zde prostor pro využití kognitivních schopností, jako jsou hodnocení a syntéza. Přínosná je v oblasti citové výchovy, chceme-li vyvolat empatii, zkoumat morální a sociální hodnoty a v neposlední řadě umožňuje širší poznání žáků se mezi sebou navzájem, což má pozitivní vliv na sociální klima ve třídě. (Skalková 2007)

4. ŽÁK, ŽÁKYNĚ JAKO SUBJEKT EDUKACE

Chceme-li předávat životní zkušenosti a formovat žákovu osobnost, je nutné znát základní charakteristiky, které ovlivňují proces učení. V současnosti je k dispozici nespočet odborných publikací, které přinášejí již tradiční a tedy osvědčené teorie a metody a na ně navazují nová vědecká poznání, která tyto metody a teorie doplňují či je mění a formují. Podmínky, které ovlivňují samotný proces učení, jsou stěžejní pro zdárný průběh procesu. Každý učitel by měl mít základní povědomí a vývoji dítěte, o způsobu jeho myšlení a ostatních podmínkách, které do procesu významně zasahují .

Moderní pedagogika se opírá o nespočet výzkumů týkajících se vlastností a vývoje dítěte či adolescenta. Není snadné se v takovém množství orientovat a určit jaké problémy týkající se dítěte jsou stěžejní pro edukační praxi. Průcha (2013) nabízí dva základní determinanty, kognitivní, a to především inteligenční charakteristiky dětí a socioekonomické a sociokulturní poměry rodin dětí. V minulých desetiletích byla problematika inteligence, tedy tzv. inteligenčního kvocientu, bohužel silně tabuizována. Starší teorie zkoumali inteligenci pomocí testů a dodnes toto pojetí vyvolává diskuse. V současnosti známe sedm nezávislých druhů inteligence (Gardner in Průcha 2013), kterými v různé míře disponuje každý jednotlivec. Mezi ně patří často skloňovaná sociální inteligence, dále pak lingvistická, logicko-matematická, hudební, vizuálně-prostorová, tělesná a osobní, která bývá spojována s metakognicí. Problémem ovšem zůstává stále diskutovaný problém, zda je inteligence vrozená či ji lze měnit učním, zkušeností nebo sociální interakcí. Dalším determinantem, který působí na vzdělávání dítěte, jsou socio-ekonomické charakteristiky dítěte. Výzkumy prokazují, že nejsilnějším vlivem je vzdělanost rodičů, až za ní následuje úroveň bydlení a nejmenší význam sehrává samotná škola. Tyto výzkumy se ale opíraly především o českou a slovenskou populaci a nelze je tedy považovat za směrodatné. (Průcha 2013)

Inteligence zahrnuje soubor kognitivních schopností, které se účastní poznávání, učení a řešení problémů. Dle Čápa a Mareše (2007) lze vymezit obecnou inteligenci jako celkovou schopnost se učit a řešit problémy. Dále oproti tomu speciální intelektové schopnosti zahrnující verbální a neverbální schopnosti, kdy na základě nových výzkumů je kladen

důraz na obě oblasti inteligence, jelikož jednotlivé složky inteligence mají vliv na žákův výkon v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Dalším způsobem, jak lze nahlížet na obě složky inteligence, je rozlišení dle R. B. Castella (in Čáp, Mareš 2007) na tekutou tedy vrozenou inteligenci a na krystalickou, jež je formována především výchovou, zkušeností, vzděláváním a praxí.

V neposlední řadě je třeba se zmínit o kognitivních determinantech, kterými se zabývá integrovaný obor psychodidaktika. Psychodidaktika propojuje poznatky a přístupy obecné didaktiky, psychologie učení, kognitivní psychologie vědění a dalších. Edukační procesy je nutno pojímat z hlediska obsahového a zároveň z hlediska procesuálního. A zároveň je v moderní pedagogice nutné usilovat o vytváření humanistických teorií, které se týkají školní edukace a mají vliv na inovaci tradičního učení a vyučování. Jednou z významných teorií je Bloomova taxonomie mastery learning. Benjamin S. Bloom zastával názor, že neexistují dobří a špatní žáci, ale existují pouze tací, co se učí rychleji nebo pomaleji a vliv mají souběžně vhodné podmínky ke vzdělávání. Tato teorie dnes budí rozporuplné debaty. (Průcha 2013)

Další neopomenutelnou determinantou jsou genderové rozdíly, které v posledních letech jsou velmi často skloňované. Jedná se o soubor vlastností, který rozlišují obě pohlaví. Otázkou zůstává, které vlastnosti jsou danému pohlaví dány biologicky, a které jsou naopak společenským konstruktem. Tyto společenské konstrukty ovlivňují vzdělávání chlapců a dívek po mnohá léta. Bohužel ani po nespočetných výzkumech ale nelze jednoznačně označit správnost různých tvrzení. Antropologové, sociologové a další, kteří se tématu věnují, nejsou na vědecké úrovni schopni potvrdit, které všechny charakteristiky pro mužské či ženské pohlaví jsou vrozené, tedy biologické a které jsou přejímány a tedy ovlivňovány společností. Renzetti (2003) se ve své studii zabývá právě genderovými rozdíly a poukazuje na společnost jako hlavního tvůrce oněch rozdílností ve vnímání vzdělávání dívek a chlapců. Kultura hraje významnou roli, ovšem dnešní doba se snaží stále více ony rozdíly potírat a bojuje za rovnoprávnost ve vzdělávání obou pohlaví. Janko, Kubiátko a Mrázková (2011) zkoumali postoje žáků k vyučovanému předmětu ve svém výzkumu Postoje žáků 2. stupně ZŠ k vyučovacím předmětům zeměpis, kdy jako proměnné vzali v potaz věk, pohlaví a oblíbený předmět. Statistický rozdíl nebyl shledán obecně mezi pohlavími, ale mezi

třídami, tedy věkem. Velmi se odlišoval postoj žáků v 9. třídě, a to vůči všem ostatním ročníkům. Nejlepšího skóre ovšem dosáhli žáci 6. ročníku. Velmi významný byl vliv oblíbeného předmětu. Pokud byl oblíbený předmět z přírodovědné oblasti, skóre bylo vyšší. Stejně tak žáci, kteří neměli v oblíbě žádný předmět, dosahovali nejnižšího skóre. Vliv pohlaví byl zřetelný v kombinaci s oblíbeným předmětem. Zde převyšovali chlapci. Pouze třetina dotazovaných považuje zeměpis za zásadní pro porozumění jiným předmětům. Více než polovina žáků si nemyslí, že v hodinách zeměpisu dochází k rozvoji jejich vědomostí a dovedností. Přibližně polovina využívá různorodých pomůcek a považuje je za užitečné a zajímavé. Lze tedy říci, že postoj českých žáků k zeměpisu je neutrální. Pokud je zeměpis vnímán negativně, je to způsobeno především učiteli, již nemají potřebnou aprobaci, dále nedostačující praxe s praktickou výukou zeměpisu v průběhu VŠ, což ovlivňuje způsob výuky daným učitelem. Pohlaví nehraje zásadní roli, zájem o předmět je napříč pohlavím shodný. Dalšími faktory mohou být etnické původy a speciální vzdělávací potřeby.

Obecně lze tedy tvrdit, že na výkon a výsledek žákovy činnosti mají vliv jeho schopnosti, dovednosti, motivace, pozornost, zdravotní stav, tréma, konflikty s vrstevníky či v rodině apod. (Čáp, Mareš 2007)

4.1 Dětské myšlení v pojmech

Obecně je myšlení považováno za vrcholný proces lidského poznávání. Myšlení umožňuje řešit problémy, jelikož člověku umožňuje vymezit pojmy, poznat vztahy mezi nimi, odvozovat poznatky z jiných poznatků, tvořit hypotézy a ty následně ověřovat, utvářet složité systémy informací a další. Myšlení má schopnost vytvářet názorné představy, pojmy, symboly, slova, výroky, principy apod. Pojmy, které myšlení vytváří, jsou mentální reprezentací skupiny objektů, které vystihují jejich společné znaky. (Čáp, Mareš 2007)

Při vyučování si žáci osvojují fakta, pravidla, zákony, soustavy pojmů a jiná zobecnění a následně je užívají. Osvojování pojmových systémů je produktem činnosti žáků a probíhá při aktuálním procesu poznávání. Výsledkem jsou následně dovednosti a vědomosti. Vědomosti zahrnují soustavu pojmů, představ, komplexních struktur a teorií. Oproti tomu

dovednosti představují získané dispozice, které slouží pro užití vědomostí při řešení problémů a pro vykonávání činností různého druhu. Proces vyučování se opírá o řadu disciplín, jako jsou neurologie a biologie, psychologie a sociologie. V současné době jsou výrazně uplatňovány poznatky kognitivních věd, které dokumentují provázanost kognitivních procesů s předmětnými strukturami a věcným charakterem látek (Glaser in Skalková 2007). Osvojovat fakta by si žáci měli v souvislosti vzájemných vztahů, aby získané vědomosti dokázali spojovat a prakticky je tak používat. Rozvoj pojmového poznávání nastává za asistence dvojího působení, jednak jsou to biologičtí činitelé a zároveň vliv sociální, včetně vyučování. Vývoj a restrukturalizace systému pojmů jsou stále v pohybu a mnohé stále nebylo objasněno. Ovšem lze se orientovat na základě různých pedagogicko-psychologických teorií, kdy například bylo zjištěno, že kvalita pojmového osvojování je u různých žáků jedné třídy různá, ale její vývoj je stále v pohybu. Důležitou oporou pro spolehlivé osvojování pojmů jsou samotné činnosti a zkušenosti žáků, které využívají v praktické či smyslové aktivitě, naopak definice, které nepoužívají, rychle zapomínají. K činnosti žákovy poznání se přiřazuje vnímání a pozorování určitých předmětů a procesů. Vztah smyslového a racionálního poznávání hraje při osvojování významnou roli. Samotná verbální schémata je třeba opírat o konkrétní představy, zkušenosti a činnosti žáků, tak aby žáci ve slovech vnímali určitý pojmový obsah. Stejně tak činnost žáka s názorným materiálem musí být vedena k abstrakci a zobecnění na vhodné úrovni. (Skalková 2007)

4.2 Utváření pojmů v závislosti na kognitivním vývoji

Nezanedbatelnou roli ve schopnosti jasně a správně myslet hraje momentální stádium vývoje v životě dítěte. Jaké formy myšlení lze od dětí v konkrétním věku očekávat nám pomáhají odhalit studie vývojové psychologie dítěte.

Švýcarský psycholog Jean Piaget, původem biolog, zkoumal dětské myšlení a vytvořil vývojovou teorii, která objasňuje, jak si děti vytvářejí koncepty a jak s nimi operují během myšlení. Teorie, která říká, že: „*U dětí se rozvíjejí vyšší formy myšlení především zráním, a to podle uspořádaného vzorce a více či méně ustáleného časového plánu*“ (Fontana 2014, s. 65). Tato teorie je sestavena ze třech pilířů a to filozofického, psychologického

a pedagogického. Se svými spolupracovníky Piaget prozkoumával genetickou epistemologii, problematiku vývoje vztahu mezi jedincem a objektem při poznávání. Snažou bylo poznat vývoj od vjemů kojence až po vědecké bádání v dospělosti. Snažil se odlišit jednotlivá vývojová stádia poznávacích činností a poznat, jak se jednotlivé struktury myšlení transformují.

Podstatou této práce bylo prokázat, že určitá úroveň poznání je závislá na předchozím vývoji a je výsledkem transformace předchozí úrovně. Dítě vyčleňuje, zobecňuje podstatné charakteristiky, v myšlenkách přetváří dosavadní úroveň poznání. Piaget tvrdí, že poznání není záležitostí vrozenou, ale znalosti jsou výsledkem jednání a konání, kdy jedinec operuje s fyzikálními, sociálními a mentálními objekty.

V druhém pilíři psychologie kognitivního vývoje se Piaget zabývá vývojem dětského myšlení. Piaget považuje dítě za malého badatele, které na základě svých dosavadních teorií poznává nové objekty a děje, a pokud jeho teorie nefungují, přeformuluje je nebo vytvoří nové. Tyto teorie nazývá odbornou terminologií — schéma. (Čáp, Mareš 2007) „*Schémata jsou kategorizované znalosti nebo motorické dovednosti, které nám umožňují chápat a interpretovat informace přicházející z vnějšku. Při nové informaci se schéma změní nebo přidá*“ (Thorová 2015, s. 256). Dítě svou novou zkušenost s objektem či dějem nejprve zasazuje do již svého hotového schématu. Piaget nazývá tento proces asimilací. Ve chvíli, kdy nový objekt či událost nezapadají do již hotového schématu a dítě své schéma reviduje, mluví Piaget o akomodaci. Asimilace a akomodace tvoří procesy, které probíhají v myšlení dítěte při poznávání světa. (Čáp, Mareš 2007)

„*Piaget (1936/1952) považuje inteligenci za formu biologické adaptace. Adaptace je formou rovnováhy mezi organismem a prostředím. Aby se organismus přizpůsobil, musí v interakci s prostředím vytvářet stále komplexnější formy. Tato interakce se stále mění a jejím důsledkem je duševní vývoj (mentální evoluce). Díky neustále probíhající interakci s prostředím, která vyvolává asimilaci a akomodaci, se dítě vyvíjí*“ (Thorová 2015, s. 255). Asimilace (similis — podobný) je tedy proces, kdy dítě nové zkušenosti zpracovává stávajícím způsobem a zařadí je do současných schémat, a na tomto základě je schopno provádět činnosti a vědomosti zobecňovat. V procesu akomodace (accomodare — přizpůsobit) na základě nových zkušeností struktury změní nebo vytvoří nové. Vnější podněty tak mění

mysl a myšlenková schémata. (Thorová 2015) Tlakem těchto větších podnětů je změněna rovnováha a dítě je tak směřováno k vyššímu stádiu. Ve chvíli, kdy ale dítě není ještě dostatečně vývojově připraveno na vytváření nových a složitějších schémat, rovnováhu nebere v potaz. (Piaget in Thorová 2015) Asimilace a akomodace jsou dva základní mechanismy učení, které se vzájemně ovlivňují a v rámci kognitivního vývoje jsou stěžejní pro stále složitější myšlenkové pochody a schémata. Při pozorování a poznávání myšlení dětí využíval především rozhovorů a sledování jejich činnosti v závislosti na vybraných objektech a jevech. Vymyslel řadu originálních technik, kdy ale jeho následovníci při jejich ověřování prokázali, že při úpravě testovaného materiálu a instrukcí, pro lepší přijatelnost dětskému světu, se výsledky mění. (Thorová 2015)

Piaget na základě svých pozorování stanovil samostatná stádia v určité posloupnosti, kdy a jak se vyvíjí kognitivní myšlení dítěte. Tato stádia jsou označena věkem, ale ten nemusí vždy být tak přísným ukazatelem daného stádia, jako především sled daných stádií. Mezi těmito stádii jsou určitá přechodová období, jež jsou ovlivněna zráním, učením, předáváním sociální zkušenosti a ekvilibrací. (Čáp, Mareš 2007) Pojetí, tedy myšlenka, kterou má jedinec o předmětech a jevech ve vzájemné interakci, se mění a jedinec s ní zachází v závislosti na tom, ve které vývojové etapě se nachází. Tyto etapy či stádia probíhají v daném sledu a to, jakou rychlostí dítě určitou etapou projde, závisí na charakteristikách prostředí, ve kterém žije, ale především je řízeno biologickými procesy zrání. Stádia se vyznačují kognitivní strukturou a zvláštní strategií, díky níž se dítě snaží uspořádat si své zkušenosti a pochopit je. (Fontana 2014)

Piaget vymezil čtyři vývojová stádia kognitivního vývoje jedince:

- Stádium senzomotorické (od narození do 2 let)
- Stádium předoperační (2 až 7 let)
- Stádium konkrétní operace (7 až 11 let)
- Stádium formální operace (12 a více let)

Pro výuku žáků na druhém stupni ZŠ jsou stěžejní dvě etapy a to stádium konkrétní operace a stádium formální operace.

Stádium konkrétní operace (7 až 11 let)

Toto období probíhá v mladším školním věku a dítě získává uspořádanou a symbolickou soustavu myšlení umožňující anticipaci události a ovládnání svého okolí. Tato soustava je ale podmíněna konkrétní zkušeností. Je už schopno abstraktně myslet, ale pouze má-li zkušenost s konkrétním objektem či jevem nebo ho může přímo vnímat svými smysly. Dítě je stále omezeno v myšlení, okolní prostředí dovede popsat, ale není schopno vysvětlení. Neumí správně ověřovat hypotézy v porovnání se skutečností. Přesto myšlení koná v této době velké pokroky. Upozadňuje se egocentrismus, prostor dostává decentrismus a zvratnost. Postupně dovede pochopit stálost počtu, váhu a hmotnost objektů. Dovede seskupovat objekty a třídit je dle více charakteristik. Operace třídění a řazení dokazují, že dítě je v této fázi si schopno správně uvědomit vztahy mezi předměty a na základě toho je schopno řešit problémy. Dítě také dovede experimentovat, ale ne systematicky. Zde je viditelné, že inteligence je spjata s dozríváním vrozených charakteristik.

Stádium formální operace (12 a více let)

Toto období se vyznačuje počátkem dospívání a uzavíráním vývojového programu. V této fázi se myšlení začíná velmi přibližovat myšlení dospělého člověka. Dítě je již schopno tvořit hypotézy, aniž by potřebovalo předchozí zkušenost. Na základě pochopení určitých pojmů v již předešlých obdobích, je dítě nyní schopno porozumět provázanosti a souvislostem mezi jednotlivými pojmy. Při řešení problému dovedou vzít v úvahu více proměnných a operovat s nimi. Umí kombinovat a zvažovat různé hypotetické úvahy, následně z výsledků dedukovat, a tak rozvíjet dále své pochopení a uvažování. Dítě se již nepotřebuje nutně opírat o smyslovou skutečnost, operace či úkony dokáže opakovat i opačným směrem, také se umí vyrovnat se situacemi bez předchozí zkušenosti. Tyto kognitivní struktury se mění postupně v závislosti na věku a vývoji. (Fontana 2014)

Třetím pilířem jsou Piagetovy pedagogické názory, které zveřejňoval v článcích a jednalo se především o jeho osobní návrhy, než o didaktickou psychologickou teorii. Tyto názory je možné shrnout do následujících stanovisek:

- *„Vzdělávání se má soustředit spíše na rozvíjení obecných schémat než se věnovat výuce specifických dovedností.*
- *Vzdělávání dětí se má soustředit spíše na procesy než na obsahy.*
- *Vyučovací metody je třeba volit tak, aby se otevíral prostor pro aktivitu dětí.*
- *Tvorba kurikula by měla brát v úvahu kognitivní vývojová stadia a jejich posloupnost. Učení pojímám je vázáno na dosažení určitého stupně kognitivní úrovně“ (Čáp, Mareš 2007, s. 394).*

Piagetova teorie byla podrobena kritice v návaznosti na jejím ověřování. V současnosti je ale stále používána jako inspirace a mnozí pedagogové, psychologové a psychodidaktici se na jejím základě snaží o nová propracovanější schémata či modely.

Ruský psycholog L. S. Vygotskij tvrdil, že vývoj člověka je podmíněn kulturně a historicky. Kategorizoval vývoj dítěte do dvou úrovní, a to úroveň současnou a úroveň budoucí, tu, ke které se dítě blíží. Domníval se, že k urychlení vývoje dítěte je zapotřebí pomoci dospělého, tedy učení předbíhat vývoj. (Čáp, Mareš 2007) Kognitivní schopnosti se vyvíjí na základě interakce s příležitostmi a s oporou a vedením dospělého člověka. Dítě se učí nápodobou, zvnitřněním kognitivních kroků, které mu poskytují druzí a opakováním uplatňovaných dovedností. (Fontana 2014)

Dalším autorem, který poskytuje inspiraci pedagogům a psychologům, je americký psycholog a následník Vygotského i Piageta J. Bruner. Doménou jeho výzkumu byl kognitivní vývoj a způsob osvojování jazyka. Zastával teorii, že rozvoj myšlení u dítěte je podmíněn jazykem, sociálním kontaktem a novou zkušeností získanou interakcí s prostředím. Považoval dítě za přirozeně zvědavého tvora. Oproti Piagetovi se domníval, že stadia kognitivního vývoje nejsou samostatné etapy, ale že kognitivní vývoj postupně roste po užívání integrovanějších kognitivních technik. „Bruner navrhl tři základní módy reprezentace informací a znalostí. V životě člověka se typy reprezentace vyvíjejí od nejjednodušších po složitější a v součinnosti zajišťují člověku v dospělosti komplexnost myšlení (osvojování a chápání informací). „Člověk používá všechny tři způsoby reprezentace

informací, přičemž v určitých etapách vývoje dítěte některé převažují“ (Thorová 2015, s. 264).

V současnosti se i nadále další odborníci zabývají vývojovou psychologií, přehodnocují teorie již zavedené, kritizují je nebo doplňují či utvářejí nová pojetí. Ovšem shodují se na skutečnosti, že dítě je schopno dosáhnout určitých kognitivních schopností v určitém věku a stupni vývoje. (Čáp, Mareš 2007)

4.3 Období pozdního dětství

Dalším činitelem, který ovlivňuje proces učení, je biologické, psychické a společenské zrání dítěte. Někteří autoři ho označují obdobím pozdního dětství a včleňují ho do 12 až 19 věku dítěte. Zároveň se setkáme s pojmem adolescence. Toto období začíná nástupem puberty a vyznačuje se nápadnými fyzickými změnami. Současně se mění emoční, kognitivní a sociální vývoj dítěte. (Thorová 2015) Langmeier a Krejčíková (2006) hovoří o významném přechodu z dětství do dospělosti. Pohlavní dozrávání spojené s pudovým tlakem utváří prostor pro nové podněty a mladý člověk je zasažen změnami nálad a emočním nestabilitou. Mnohem snadněji podléhá impulzivnímu jednání, nepředvídaným reakcím, mění své postoje, bývá negativně rozladěn. Může mít problémy s pozorností, se spánkem, převládá nevyrovnanost a konfliktnost. Novější výzkumy ovšem dokazují, že krize doprovázející dospívání nejsou vždy biologického charakteru. Antropoložka Meadová (in Langmeier a Krejčíková 2006) na základě svých výzkumů zastává názor, že ve velké míře jsou výsledkem působení socializačních vlivů konkrétní kultury či společnosti. Přesto je nutné brát ohled na citovou rozkolísanost dnešní mládeže v tomto období, ať už ji způsobují biologické, psychologické nebo společenské faktory.

Motorický vývoj bývá v této fázi výraznější, také vnímání nabývá na své intenzitě spolu s abstraktním myšlením, pokračuje vývoj řeči. Jedinec má výrazněji lepší schopnosti se učit, objevují se u něj nové zájmy, často má tendenci literárního, dramatického nebo sportovního vyjádření. Vývoj inteligence pokračuje, ale není zde ukončen, jeho vývoj pokračuje i v dospělosti. Dalším úkolem dospívání je postupné uvolňování se z rodičovské závislosti

a navazování významnějších vztahů s vrstevníky opačného pohlaví. Dále do tohoto období vstupuje zájem o volbu povolání a stabilizace pocitu vlastní identity. Nalezení vlastní identity a odlišení se od druhých může způsobovat konflikty s vrstevníky a světem dospělých. Mnohdy dítě hledá ujištění o vlastní hodnotě a jeho nejistotě by měl být přizpůsoben výchovný přístup rodičů a učitelů. (Langmeier a Krejčíková 2006) „*V některých případech je průběh procesu poměrně klidný, v jiných bouřlivější. Adolescentní vzpoura je součástí normálního vývoje a má svůj smysl*“ (Thorová 2015, s. 433).

5. METODY AUTOEVALUACE PROGRAMU

V této kapitole jsou popsány metody kvalitativního výzkumu, které budou využity pro účely autoevaluace programu.

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell in Hendl 2012, s. 48).

Kvalitativní výzkum obsahuje rozdílné přístupy, které lze vhodně modifikovat nebo doplňovat během výzkumu. Výzkumník analyzuje a vyhledává různé informace, provádí induktivní a deduktivní závěry, na jejichž základě osvětluje výzkumné otázky. Sběr a analýza dat probíhá přímo v terénu v delším časovém horizontu a oba procesy probíhají současně. Na základě vyhodnocení dat se výzkumník rozhoduje o dalším postupu výzkumu a průběžně přezkoumává své domněnky a závěry. Není vyloučeno zjištěná fakta konzultovat přímo s účastníky. (Hendl 2012) Kvalitativní výzkum se provádí v delším časovém období za účasti intenzivního kontaktu se zkoumaným objektem. Hlavní činnost zde vykonává sám výzkumník a zjištěná data soustřeďuje ve formě přepisů z terénních poznámek, které nashromáždil během pozorování a rozhovorů. Dále jako podklad slouží fotografie, deníky, video či audiozáznamy, různé dokumenty nebo zápisky. Výzkumník za pomoci získaných podkladů konstruuje obraz o zkoumaném objektu či jevu a popisuje podrobný obraz toho, co měl možnost pozorovat a zkoumat. *„Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. Vyznačují se lokální zakotveností a nejsou vytrhována z kontextu dění. Mají popisovat podrobnosti případu, vesměs za delší časový interval. Snažíme se přitom jít za co a kolik a blížit se k proč a jak“ (Hendl 2012, s. 161).*

Vhodný výběr metod ovlivňuje požadovaný typ informace, charakteristika jedinců, od kterých informace budou získávány a s tím spojené okolnosti. Volba metody je též ovlivněna možnostmi výzkumníka. Můžeme se řídit těmito zásadami, jak vhodně použít konkrétní metody:

- Chceme-li zkoumat aktivity a činnosti lidí na veřejných místech, využijeme pozorování.
- Chceme-li zkoumat chování lidí v soukromí, využijeme dotazník, postojovou škálu nebo interview.
- Chceme-li určit schopnosti a dovednosti lidí nebo zjistit osobnostní rysy, využijeme standardizované testy.

5.1 Kvalitativní dotazování

Hlavní skupinou sběru dat jsou naslouchání, vyprávění, kladení otázek, zaznamenávání odpovědí. Lze je použít samostatně, nebo kombinovat s jinými metodami. Neformální rozhovory mohou být vedeny bez pevné struktury, je ponechán prostor a svoboda volnému vyprávění, nebo lze využít dotazníků s jasně danou strukturou. Mezi těmito krajními metodami existuje střední cesta polostrukturovaného dotazování, která má definovaný účel a stanovenou osnovu, která se vyznačuje velkou pružností celého procesu. Snahou dotazování je získat od respondenta pravdivou odpověď. Má-li dotazování svou danou strukturu, jeho proces je plynulejší, ale je zároveň částečně ovlivněn výzkumníkem, který ho utváří svou vlastní představou. Proto bývá různými odborníky kritizován. Pokud je dotazování polostrukturované nebo nestrukturované, má respondent více svobody a výzkumník se tomu podřizuje.

„Svoboda dotazovaného při volněji utvářeném dotazování má následující výhody:

- *lze přezkoušet, zda dotazovaný otázkám porozuměl,*
- *dotazovaný může vyjevit své zcela subjektivní pohledy a názory,*
- *dotazovaný může samostatně navrhnout možné vztahy a souvislosti,*
- *je možné tematizovat konkrétní podmínky situace dotazovaného“ (Hendl 2012, s. 166).*

Kvalitativní rozhovor

Rozhovor sám o sobě má mnoho možných podob. Jednou z nich je například kvalitativní rozhovor, který klade velké nároky na výzkumníka. Ten musí být schopen koncentrace, citlivosti a improvizace. Je nutné zajistit souhlas se záznamem a dalším nelehkým úkolem je prolomení případných psychických bariér. Volba, řazení otázek a způsob kladení otázek vyžadují precizní přípravu. Neexistují zde fixní pravidla, vše se odvíjí od zkoumaného problému a momentální situace.

Rozhovor s otevřenými otázkami

Další možnou formou je strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Takovýto rozhovor má dopředu jasně definované otázky, na něž dotazovaný odpovídá. Předem vytvořená struktura zajišťuje snadnější následnou analýzu dat. Je vhodné ji použít, potřebujeme-li minimalizovat variaci otázek. Struktura je dána sekvencí otázek. Tento typ využíváme, máme-li méně času anebo chceme-li srovnat odpovědi v rámci intervenčního programu, kdy otázky jsou kladeny na začátku programu a následně na jeho konci. Negativním znakem tohoto typu je nemožnost brát v úvahu individuální okolnosti a rozdílnosti.

Neformální rozhovor

Chceme-li dosáhnout co největší spontánnosti v přirozeném průběhu, můžeme použít techniku neformálního rozhovoru. Informace, které získáme, se liší rozhovor od rozhovoru. S jednou konkrétní osobou lze těchto rozhovorů vykonat i několik. Kladením nových otázek výzkumník rozvíjí předchozí téma a prohlubuje tak získané informace, nebo navazuje na již získané informace. Kladem této techniky je bezesporu zohlednění individuálních rozdílů a možná změna situace. Síla neformálního rozhovoru spočívá v konkrétnosti a bezprostřednosti. Je nutné předpokládat delší časové vymezení a výzkumník by měl disponovat schopnostmi pro vedení takového rozhovoru. Následné srovnávání a vyhodnocování vyžadují též delší čas a větší pozornost.

Skupinová diskuse, skupinové vyprávění a interview

Určité informace a data je vhodnější získávat na základě sociálních interakcí a využít tak skupinové dynamiky. Skupinová diskuse umožňuje poznat veřejné mínění a kolektivní postoje. Psychické zábrany snadněji mizí, diskutující snadněji odhalují své názory, myšlenky, způsoby jednání v běžném životě. (Hendl 2012) V literatuře se setkáme s pojmem ohniskové skupiny představující skupinu lidí s ohniskem badatelova zájmu. Ohnisková skupina má potenciál zprostředkovat přístup k informacím s širokým rozsahem témat, relativní efektivitu při nashromáždění potřebného množství údajů. Ohniskové skupiny jsou řízeny badatelovým zájmem a to může být zároveň jejich slabinou. Moderátor má možnost skupinové interakce koordinovat a také ovlivňovat. Ovšem s tímto vlivem se můžeme setkat též při individuálních interview a zúčastněných pozorování. Vysoký potenciál má dozajisté skupinová interakce, kterou lze očekávat při vytváření údajů. Oproti tomu může nastat tendence ke konformnímu jednání, kdy účastníci ohniskové skupiny mohou některé informace zatajit nebo se přiklonit k názoru druhých. Vliv skupiny ale může otevřít nové možnosti diskutovat o konkrétním problému. Dobře strategie ohniskové skupiny funguje, pokud badatel přesně definuje své otázky, která jsou v popředí jeho zájmu a ve skupině neexistují bariéry snadné interakce. (Morgan 2001)

5.2 Pozorování

Pozorování umožňuje zkoumat jednání a chování lidí v rámci skupiny či individua. Tento typ bádání poskytuje prostor pro přímé vizuální, sluchové, čichové a pocitové vjemy, které badateli přináší zprávu o skutečnosti. Zapojení pozorovatele může mít různou míru jeho vlastní iniciativity. Badatel může být rovnoprávným členem skupiny, trávit s ní delší čas, účastnit se aktivit, nebo může působit spíše jako tazatel a nezúčastňovat se dění ve skupině. V tomto případě má ale výzkumník menší vhléd do situace, oproti badateli přímo účastného aktivitám ve skupině. Účastníci skupiny mohou být srozuměni s rolí badatele, ale také jim může být zamlčena, aby účastníci nebyli pozorováním ovlivněni. Slabinou pozorování může být, že badateli se ne vždy podaří zachytit vše, co se v rámci pozorované situace odehrává. Za účelem lepšího vjemu lze využít pomoci dalšího odborníka. (Hendl 2012)

6. REALIZOVANÁ GEOGRAFICKÁ VÝUKA V TERÉNU

Terénní expedice a terénní vycházka se konaly v rámci celého školního roku a pro svou práci jsem si zvolila žáky a žákyně 6. ročníku základní školy. Expedice byly součástí předmětu zeměpis, ovšem přesahovaly do oblasti občanské výchovy, tělesné výchovy, výtvarné výchovy, dějepisu a fyziky. Tandemovým učitelem mi byl jejich třídní učitel, kterého jsem již znala ze své vysokoškolské studentské praxe. Výběr školy byl záměrný, byl zde předpoklad pro možnou terénní výuku a prostor pro užití celostního učení.

Pro čtenáře uvádím vysvětlení mého písemného projevu v této části: píši chronologickou formou příběhu, využívám vyprávění, které se prolíná vysvětlením a oporou o teoretické koncepce. Vyprávěcí část je vždy zmiňována v minulém čase oproti teoretickým odkazům, které jsou uváděny v přítomném čase. Za účelem vykreslení a podtržení celé atmosféry užívám chvílemi emočně laděné výrazy, které souzní se zážitkovým učením. Místy uvádím křestní jména žáků a žákyně, protože neuvádím jejich příjmení, též neuvádím konkrétní školu. Z etických důvodů nepříkládám podepsaný souhlas rodičů s užitím křestního jména, fotografií a žákovských prací zúčastněných žáků a žákyně, který mám k dispozici k nahlédnutí.

V počátku samotné kapitoly vymezuji hlavní a vedlejší cíle zážitkové terénní výuky, podmínky vnější, ve kterých výuku realizuji, uvádím popis konkrétní skupiny žáků. Cílová skupina je z vývojového hlediska popsána v samostatné kapitole teoretické části. V dalších kapitolách popisuji a reflektuji jednotlivé terénní expedice, které jsou vedeny formou zážitkového učení a slouží jako edukační prostředek k naplnění vytyčených cílů.

Pedagogické cíle

Před začátkem programu jsem si stanovila tyto hlavní pedagogické cíle, které měly být naplněny během terénní výuky:

- Žáci zkvalitní svou vzájemnou komunikaci pro účely kooperativního učení.
- Žák rozvine některé metakognitivní dovednosti.
- Žák bude schopen reflektovat svou práci.
- Žák rozvine vztah ke světu, k učení i k samotné výuce.

Zároveň jsem si stanovila vedlejší pedagogický cíl, a tím bylo porovnat klasický výukový styl oproti zážitkovému učení.

Podmínky výuky v terénu

V úvahu bylo nutné brát vnější a vnitřní podmínky výuky. Hlavním předpokladem byla podpora ředitele školy k výuce v terénu, ochota párového učitele zařadit prvky zážitkového učení a v neposlední řadě souhlas a podpora rodičů žáků. Ubytování, cestovné a stravné pro žáky hradili jejich rodiče, ti také zajistili odvoz zavazadel. Škola zajistila zástup za učitele během jeho nepřítomnosti, dále poskytla mapy, buzoly a digitální zařízení — tablety.

Pro zdárný proces výuku bylo nutné respektovat vnitřní podmínky žáka. Mezi takové podmínky patří kognitivní, afektivní a psychomotorické dovednosti žáka. Každý žák má odlišný vztah k vyučování obecně, k výuce v přírodě, disponuje určitou mírou inteligence, talentu a nadání, má odlišné fyzické schopnosti. Dále má odlišné rodinné zázemí, které mu umožňuje nebo neumožňuje více prohlubovat své znalosti, dovednosti, mít například zkušenosti z přírody. Každý žák má jinou zkušenost z oblasti vyučování, může mít špatné zkušenosti s učitelem nebo naopak zažil kvalitní přístup ve výuce, někteří žáci do této třídy nastoupili nově.

Konkrétně jsem u žáků cílila na tyto cíle a využívala uvedených prostředků (cíl — prostředek):

- motivaci a zájem — každý žák měl možnost vybrat si například zkoumané téma dle svého zájmu,
- autonomii — žáci mohli vstupovat do procesu svými nápady a připomínkami a měnit například sled či výběr učiva,
- spolupráci — žáci pracovali především v rámci dvojic, skupin či celého kolektivu třídy,
- samostatnost — žák měl možnost pracovat samostatně, bylo-li to vhodné nebo o to požádal,
- kreativitu — například jsem ponechávala žákům zcela volný a svobodný prostor pro jejich výtvarné vyjádření, ať už při tvoření vlastních zápisků, obrázků, tvorbě prezentování výsledků práce,
- komunikaci — diskusi jsem zařazovala plánovaně i neplánovaně, žáci mohli často vyslovovat své domněnky, myšlenky, názory a postoje, často pracovali ve skupinách nebo v rámci celé skupiny, veřejně prezentovali své výsledky,
- zdravé sebevědomí každého žáka a žákyně — dbala jsem na podporu žákova potenciálu a poukazovala na jeho hodnotu pro celou skupinu, chválila je a zadávala úkoly, které byly v reálných silách a schopnostech žáka.

6.1 Žáci, žákyně a škola

Pro praktickou část mé diplomové práce jsem si zvolila žáky 6. ročníku Základní školy. Tato základní škola se nachází v okrajové části města a svou kapacitou přibližně 220 žáků se řadí mezi školy rodinného typu. Je zde vždy pouze jedna třída pro jeden ročník a to s počtem 20 — 25 žáků. Jednou z priorit školy je etická výchova, jež je zařazena do výuky jako samostatný předmět. ZŠ podporuje výuku mimo školu, badatelské a činnostní učení, projektové vyučování a učení v souvislostech, což mi umožnilo zde realizovat výuku za pomoci prožitkových metod. Vykonávala jsem zde již svou průběžnou a následně souvislou praxi, tudíž jsem měla možnost poznat jak žáky, tak především svého cvičného učitele, který mi umožnil pracovat s žáky alternativními způsoby výuky. Jelikož se naše spolupráce nejen osvědčila, ale především vyvíjela kladným směrem, byl zde vytvořen předpoklad pro

realizaci mého projektu. Vybrala jsem si skupinu dětí ze 6. ročníku, a to proto, že zeměpis byl jejich novým předmětem, a neměli tudíž ponětí o jeho obsahu. Tato třída je tvořena 22 dětmi, z toho 8 dívek a 14 chlapců ve věku 10 až 11 let. Rodiče a vedení školy terénní výuku podporovali.

Již během výuky v učebně v prostorách školy jsem jako edukační prostředky zařazovala různé výukové metody a omezila či zcela vyloučila frontální výuku. Především jsem preferovala a kombinovala skupinovou a kooperativní výuku, metody kritického myšlení, brainstorming, otevřené učení nebo výuku za pomoci digitálních technologií. Z velké části jsem se zaměřila na přátelské prostředí a zdravé klima ve skupině. Velké procento dětí zde již mělo neblahou zkušenost s šikanou. Někteří žáci patří do této skupiny již od 1. třídy, jiní nastoupili až během posledních let, někteří jsou zde zcela noví. Skupina je velmi různorodá, žáci mají různý socioekonomický status a různou míru funkční gramotnosti. Podstatnou součástí výuky se staly Geografické expedice, které byly několikadenní, pobytové a vždy se konaly v nové lokalitě. Místa byla volena na základě potřeb výuky a výchovy a tak, aby na sebe vhodně navazovala.

V neposlední řadě je podstatné zmínit fakt, že po celou dobu výuky jsme s panem učitelem praktikovali párové vyučování, kdy jsme téměř vždy byli přítomni při výuce oba dva a zcela intuitivně jsme přebírali vedení. Vždy byl jeden tým, který výuku vedl a druhý měl tak možnost se žákům věnovat individuálně, doplňovat druhého učitele či pozorovat žáky s větší mírou soustředěnosti na detail. Nutno vyzdvihnout klady této spolupráce, pokud si učitelé rozumí a jsou ve vzájemné souhře tak, jak se to povedlo nám.

6.2 Geografická expedice 1

Termín: 25. až 27. září 2018

Místo: Kořenov, Turnovská chata

Účastnická skupina: žáci 6. ročníku, 20 dětí, 2 dospělé osoby (tandemový učitel a já)

Téma: Krajina a orientace v prostoru

Cíle dle RVP ZV: Žák získá osobní představu o prostředí, které nás obklopuje, umí ho popsat a určit jednoduché vazby, rozumí základní geografické, topografické a kartografické terminologii, dovede popsat některé vlivy na životní prostředí.

Pomůcky: papírová mapa, buzola, smartphony, bloky, psací a kreslicí potřeby

Terénní výuka měla své vyučovací téma krajina a orientace v prostoru a obsahovala další výchovně-vzdělávací cíle. Vzhledem k tomu, že žáci byli nováčky na druhém stupni a předmět zeměpis pro ně byl také nový, bylo zcela zásadní žáky seznámit s obsahem samotného předmětu a rozvíjet jejich sociální vztahy a zároveň napomoci sociální interakci žáků s učiteli. Vytvořit potřebnou harmonickou atmosféru v rámci třídního kolektivu a pomoci žákům adaptovat se na nové prostředí.

Nadšení vyjet spolu na výlet bylo u žáků velké. Neúčastnil se pouze jeden chlapec ze zdravotních důvodů a jedna dívka z rodinných důvodů. Žákům jsme předem předali instrukce, jak mají být vybaveni na pobyt v přírodě a jaké pomůcky budou potřebovat. Vhodné oblečení a obuv byly stěžejní, neboť byl pobyt situován do oblasti s vyšší nadmořskou výškou a proměnlivým počasím. Místem našeho pobytu byl horský rekreační objekt Turnovská chata, která se nachází v obci Příchovice na rozhraní Jizerských hor a Krkonoš. Chata je situována v malebném odlehlém místě obklopena přírodou Krkonošského národního parku v 900 m n. m. Objekt je pro svou lokaci a zařízení vhodný pro školní pobyty a pyšní se vlastním pramenem pitné minerální vody.

S žáky jsme se sešli ve středu ráno u vlakového nádraží, odkud nám zavazadla odvezl ochotný rodič, a my jsme pokračovali vlakem z Libereckého nádraží do stanice Kořenov. Už ve vlaku žáci měli prostor se spolu blíže poznávat. Zcela záměrně jsme jim ponechali volnost ve výběru kamaráda, s kterým budou sedět, a nechali jejich společnou konverzaci na jejich volbě. Překvapili nás svou ukázněností. Povíдали si, sledovali cestu, poslouchali hudbu

do sluchátek nebo si chodili povídat s námi. Žákům jsme předali instrukce, které se týkaly užívání mobilních telefonů, aby je vhodně používali pro poslech hudby vždy do sluchátek, aby nerušili ostatní a pouze ve vyhrazeném čase. Dále jsme je požádali, aby se všichni koncentrovali v rámci jednoho vagónu, neodcházeli, vzájemně si všímali svého spolužáka, aby byla zajištěna bezpečnost a kontrola. Přibližně po hodině jízdy vlakem jsme vystoupili v obci Kořenov, odkud jsme pěšky směřovali k našemu cíli. Cesta byla dlouhá 7 kilometrů. Během cesty jsem si povídala se žáky a postupně je začala více poznávat. Žáci samotní měli velký zájem si s námi učiteli povídat, vyprávět nám své zážitky, pocity a myšlenky. Už v těchto momentech se utvářel náš vztah. Žáci pozorovali naše chování a utvářeli si svůj vlastní pohled a postupně nabývali důvěry s námi hovořit. Také my měli možnost žáky lépe poznávat a to především během bezprostředních rozhovorů. Zároveň jsme si všímali krajiny a při první zastávce jsme dětem představili mapu a buzolu a ukazovali jsme jim, jak lze tyto pomůcky v danou chvíli použít. Také jsme otevřeli téma internetových map a diskutovali o výhodách a nevýhodách. Už v tuto chvíli někteří žáci projevovali velký zájem a učili se prakticky používat mapu, objevovat její potenciál. Byli zde žáci, kteří pocházejí z rodin, které často vyjíždějí do přírody a mají obecně kladný vztah k přírodě. To se projevovalo právě v jejich aktivním zájmu o mapu a buzolu, někteří uměli v mapě číst, konkrétně měli povědomí o významu vrstevnice. Zde jsem měla možnost pozorovat jednu z výchovně-vzdělávacích podmínek, kdy žák měl již rodinného prostředí kladně utvořený postoj k přírodě a zároveň měl zkušenost, kterou mohl dále rozvíjet. Na základě mapy a buzoly jsme spolu s žáky určili směr naší cesty a vzdálenost, kterou budeme muset absolvovat. Děti byly po celou dobu veselé, komunikativní a projevovali zájem o vše, co nás obklopovalo.

Po zdolání oněch 7 kilometrů jsme dorazili do cíle naší cesty na Turnovskou chatu, kde nás uvítali její majitelé. Na základě krátkého poznání se mimo školu, byli žáci sami schopni rozhodnout, s kým je vhodné trávit čas i v soukromí pokoje, a tak jsme tento úkol ponechali zcela v jejich kompetenci. Po krátkém zabydlení následoval oběd a po něm jsme žákům sdělili základní informace a instrukce k celému pobytu. Byli seznámeni s programem terénní výuky a zásadními pokyny pro bezpečnost pohybu a pobytu v přírodě a mimo školu. Následoval oddychový čas. Přibližně kolem 14h jsme se všichni shromáždili venku a vydali se na obhlídku okolí. V žácích byla spousta energie a bylo tedy nutné jim dopřát volný prostor jak v pohybu, tak v projevech. Naštěstí prostředí k tomu bylo vhodné, šli jsme po pěších cestách, které obklopoval les a louky. Žáci volně běhali, poskakovali, povídali si.

Bylo pouze třeba mírnit je, aby netrhali větve. První den jsou žáci vždy plni elánu a nadšení, překypují energií a jejich pozornost není soustředěná na jeden element. Osvědčilo se nám, dát žákům volný průchod této jejich energii, protože později byli schopni plné koncentrace na určitý cíl.

Cílem naší procházky bylo velké dětské hřiště přilehlé k horské chatě U Čápa, jejíž dominantou je rozhledna Maják Jára Cimrmana spolu s jeho muzeem. Žáky nejvíce zaujala trampolína zabudovaná do země, velké gymnastické balóny, které též jsou zabudovány k zemi a proutěné bludiště. Nechali jsme je tedy volně se v areálu pohybovat a zároveň jsme byli při nich. Někteří žáci se jen procházeli a relaxovali na krásné louce. Protože jsem děti neznala, chodila jsem se jich ptát, zda jsou v pořádku, jestli je něco netrápí. Dnes vím, že to byli převážně introvertní žáci, kteří vyhledávají samotu, rádi tráví chvílky o samotě, kdy si přemýšlejí a odpočívají. Zpočátku se zdálo, že mají problém se začlenit nebo mají trápení. Dnes vím, že někdy tomu tak skutečně bylo, ale mnohdy je to jejich způsob chování se ve společnosti a jsou tak spokojeni, a přesto chtějí trávit čas se skupinou, jen je nutné ponechat jim ve vhodných chvílích vlastní prostor. Asi polovina žáků projevila zájem vystoupat na místní rozhlednu. Navštívili jsme nejprve Muzeum Jára Cimrmana, kde jsme obdivovali mistrovy vynálezy a jeho předměty, které zde zanechal, a také jiné artefakty místních lidí, mapující jejich lidskou činnost. Samotný Maják je vysoký 23,7 m a má vzdušnou borovou konstrukci. Z jeho plošiny jsme s žáky obdivovali netušený rozhled do oné krajiny. Popisovali jsme si, co konkrétně vidíme, kterým směrem se nachází Liberec, který opěrný bod můžeme použít pro jeho lokalizaci. Nejlépe nám posloužil jako opěrný bod vysílač Ještěd, což žákům pomohlo k rychlé a snadné orientaci. Žáci se pokoušeli odhadnout, kterým směrem jsme putovali od vlakové zastávky k Turnovské chatě. Jejich odhad byl správný, za pomoci opěrných bodů dokázali místa lokalizovat. Výstup na Maják byl dobrovolný. Především proto, že ne každé dítě má rádo výšky a vstup si muselo samo hradit. Domnívám se, že princip dobrovolnosti je v takovýchto momentech zásadní, jelikož umožňuje žákovi samostatně zvážit možná rizika a jeho schopnosti. Určité činnosti žáka by měly být v jeho kompetenci, samozřejmě pokud jsou v souladu s jeho bezpečím, aby je vykonával s přirozeným nadšením a zapálením pro věc. Ti, co vystoupali na vrchol rozhledny, tak projevovali velké nadšení, pořizovali snímky krajiny, které následně využili při výuce.

Po této návštěvě jsme se vydali zpět a zároveň cestou bezprostředně pozorovali místní prostředí i jeho obyvatele, kteří s námi občas navázali kontakt. Po večeři jsme se pak s žáky sešli v hlavním sále. Tato chata disponuje vysoce podnětným prostředím. V obou částech spodního patra, které jsme měli k dispozici, jsou rozmístěna umělecká díla od různých výtvarníků a výtvarné práce dětí. V zadní části je pak umístěna knihovna a knihy si lze zapůjčit. Také je zde pódium, na kterém jsou umístěny hudební nástroje, které děti mohou volně použít, pokud s nimi vhodně zacházejí. A tak se i stalo, že Matyáš a Anežka hráli na klavír, jiné děti zkoušely triangl, bubínky, kytaru, didgeridoo, banjo. S velkým úspěchem u žáků, ale i u nás, se setkaly umělecké fresky, které večer majitelé chaty nasvěčují barevnými světly a prostor tak ožívá netradiční atmosférou. Nenásilně a zcela přirozeně toto prostředí v dětech podporuje a podněcuje zájem o uměleckou oblast.

Tématem večera bylo jejich společné soužití v třídním kolektivu. Jak jsem již naznačila, někteří žáci do této třídy chodí již od prvního ročníku, někteří přišli během dalších let. Cílem této aktivity bylo nejenom další společné poznávání se, ale také navození příjemného a bezpečného emočního prostředí v rámci celé skupiny. Povídali jsme si společně, jak se ve třídě cítí, jaké mají vztahy mezi sebou, jak vnímají výuku, které vyučovací metody preferují, ke kterým předmětům mají kladný vztah a proč, co očekávají od výuky v terénu, jak se nyní cítí zde apod. V této fázi se žáci vyjadřovali především k výuce a k tomu, jak se cítí na výjezdu. Vztahy mezi nimi zatím zůstávaly v pozadí. Domnívám se, že především proto, že ještě nebyla značně prohloubena důvěra mezi námi všemi, která je pro rozhovory o osobních pocitech nezbytná. Na základě uplynulého dne bylo třeba stanovit či dopřesnit další pravidla vztahující se k pobytu. Žáci živě diskutovali, téměř všichni byli aktivní, až na několik málo jedinců, kteří se vyjadřovali méně a opatrně. Zde byl prostor opět pro jejich spoluúčast na tvorbě pravidel. Jako vhodné jsme si stanovili demokratické hlasování, bude-li třeba společného rozhodnutí. Žákům bylo umožněno ve volném čase využívat herní prostory v bezprostředním okolí chalupy, ale vždy ve skupině, pro případ nenadálé situace. To samé platilo, pokud jsme se pohybovali všichni v terénu, bylo třeba se vždy soustředit se ve skupině. Dětem jsem vyjádřila svou důvěru, aby určitá rozhodnutí již nekonzultovali se mnou (odchod na toaletu, do kuchyňky...), jelikož se tak neustále dělo. Činili tak na základě předešlé zkušenosti na 1. stupni, kdy se museli na vše ptát, o vše si dovolit, vše konzultovat. Mým zájmem bylo postupně v nich budovat odpovědnost a zvyšovat jejich sebevědomí. Také jsem jim dala možnost, oslovovat mě jménem. Tuto možnost přijaly s velkým

nadšením, především u chlapců to bylo rychlé a snadné. Cítím tak osobnější a přirozenější kontakt se žáky a nic se nezměnilo na mé autoritě. V závěru dne pak žáci na noc odevzdali své telefony a odebrali se do svých pokojů.

Ráno po snídani jsme se vydali do terénu. Žáci se rozdělili do skupin po 3 až 4, aby mohli spolupracovat a následně zpracovávat vlastní témata. Před chatou jsme si rozložili papírové mapy spolu s buzolami a učili děti číst z mapy. Víceméně jsme je stručně instruovali a dále nechali samotné seznámení se s mapou na nich. Někdo již mapu znal důvěrně, uměl se v ní orientovat a pomáhal tak ostatním. Prvním úkolem bylo najít na mapě bod, kde se v danou chvíli nacházíme a pak bod, ke kterému směřovala naše trasa. Porovnávali mapu papírovou s mapou v internetovém prostředí ve svých telefonech. Již před terénem ve výuce si žáci spolu s učitelem stáhli mapovou aplikaci, kterou lze užít bez připojení k internetu. Následně jsme se vydali určeným směrem za navigace žákovských skupin. Pravidlem bylo, aby vždy na rozcestí zastavili, počkali na ostatní a aby se vzájemně poradili, kterou cestou se vydat dál. Pokud udělali chybu, neupozornili jsme je na ni a šli trasou, kterou určili žáci. Pracovali jsme tak za pomoci metody práce s chybou. Žáci porovnávali terén spolu s mapou a na základě zjištěných informací dokázali chybu odhalit. Vždy to ale byli ti samí žáci, což objasním později.

V geografii mají svou nezastupitelnou roli geografické digitální technologie a naší snahou bylo, a i nadále je, žáky podporovat v digitální gramotnosti. Tyto digitální technologie žáci mohou využívat ve svých telefonech v rámci výuky pod odborným vedením. Většina z nich tak poprvé pracovala s digitálními mapami a poznávala nové aplikace, které jsou vhodné právě pro práci v terénu. Žáci znali navigaci za pomoci GPS, ale neuměli s mapou pracovat právě bez její pomoci. Pro správnou práci s mapou je nutné znát dobře jazyk mapy, její mapové znaky, veškeré atributy a tak se učit z mapy číst. Tyto jednotlivé atributy jsme si vždy vysvětlovali v souvislosti se zkoumaným jevem. Orientace je další kognitivní dovedností, kterou žáci při práci s mapou získávají. V tomto věku ještě žáci nedosahují potřebného vývoje, je zde potřeba abstrakce. Bylo tedy znát, že tuto dovednost zvládalo jen málo žáků. Nejlépe pracovali v rámci kooperativního učení, kdy si vzájemně pomáhali, diskutovali spolu a navrhovali možný směr trasy. Dalším atributem byly vrstevnice na mapě, které informují o možném převýšení. Toto bylo také velmi náročné pro pochopení, protože se opět jedná o abstrakci a jen velmi těžko se dá tento jev vysvětlit. Využili jsme příkladu

vysokého kopce, ale i toto pochopil pouze jeden žák, konkrétně Helenka, která už v prvopočátku měla velký zájem o mapu, velmi dobře se orientovala a dle jejího sdělení, je tato její dovednost podporována rodiči, s kterými mapy v praxi užívá. Má tak bohatou zkušenost a naše působení na tuto zkušenost navazuje a dále ji rozvíjí. Jelikož navigace člověka vede bez jeho vlastního náročného zapojení, měli jsme ambice, orientovat se v mapě právě bez její pomoci. Konali jsme tak opakovaně vždy stejnou metodou. Žáci dostali za úkol nalézt na mapě výchozí bod, dále bod, ke kterému směřujeme a tuto trasu pak dodržovat. Pohybovali jsme se na malém území, kde vedly cesty a orientace tedy zde byla v podstatě nenáročná. Pro začátky takto náročného učení je vhodnější přecházet od jednoduššího území po složitější a úkony opakovat a ověřovat si tak správnost konání.



Obr. 1 ORIENTACE V MAPĚ (Zdroj: Helena Lánská, Kořenov, 26. 9. 2018)

Tentokrát jsme směřovali ke skále, ze které byl krásný výhled do okolí. Pozorovali jsme krajinu za mluveného doprovodu pana učitele, který popisoval jednotlivá přilehlá pohoří. Žáci měli za úkol určit světové strany za pomoci postavení slunce v danou časovou dobu a ověřovali si toto tvrzení pomocí buzoly. V tuto chvíli měli stále problém zapamatovat si, která strana je východ a která západ. Jelikož se jedná o informaci, kterou je třeba si zapamatovat, aby s ní žák následně mohl pracovat, kreslili si žáci směrovou růžici do bloku. Směrová růžice je vizuálním symbolem, který nám znázorňuje realitu. Jedná se tedy v tuto chvíli o práci s obrazem, na základě něhož si žáci lépe zapamatují tyto pojmy. Někteří žáci vyslovovali zkušenosti s určováním světových stran za pomoci mraveniště, ale vzhledem k tomu, že jsme žádné neviděli, pouze jsme si o této možnosti vyprávěli. Opět bylo znatelné, kteří žáci mají nejen vztah k přírodě, ale především s rodinou tráví čas v přírodě, nebo mají tyto znalosti z knih. Ovšem to nic neměnilo na zájmu ostatních žáků, kteří takové příležitosti nemají. Všichni žáci vyjadřovali nadšení svým pohybem, veselým úsměvem a nadšeným povídáním a vypyřádáním. Vše, co nás obklopovalo, poutalo jejich pozornost. Nejvíce jejich pozornost upoutávaly houby, které v tu dobu rostly. Pokud měli možnost výhledu do krajiny, sedli si a v klidu pozorovali celé okolí. Další jejich pozornost poutaly informační tabulky, které označovaly místní chráněnou oblast CHKO Jizerské Hory, KRNAP a Ptačí oblast Krkonoše. Pozornost dětí byla rozptýlena na různé objekty a jevy. Už v tuto chvíli bylo zřejmé, která oblast kterého žáka poutá jeho pozornost. V tuto chvíli jsme stále jen pozorovali krajinu a vše, co k ní patří, aniž bychom s panem učitelem vše objasňovali. To z toho důvodu, že pozornost žáků byla nyní plně zaměstnána a bylo třeba dát prostor prožitku samotnému. Prožitkem byla samotná dechberoucí krása lesa, krásné počasí, příjemná atmosféra mezi žáky. Radovali se, že mohou být venku, v přírodě a spolu.

Odpolední část v terénu jsem zahájila navržením témat, která následně budou žáci pozorovat. Opět jsem dala prostor žákům, aby se mohli vyjádřit k navrhovaným tématům či je doplnili. Očekávala jsem, že žák, který bude mít kladný vztah ke svému tématu, bude více motivován ho pozorovat a objevovat a následně bude lépe pracovat. Považuji za důležité, aby práce žákovi dávala smysl a vykonával ji se zaujetím. A jelikož je pro mě též důležité dětem dodávat pocit autonomie a podporovat jejich zájmy a potenciál, umožnila jsem jim navrhnout další možná zkoumaná témata. Hlavními tématy tedy jsou: klima, horniny, rostliny, rašeliniště, voda, mapy, CHKO a život místních obyvatel. Témata byla přidělena vždy skupině po 2 až 4 žácích. Sestavení skupiny bylo též v jejich plné režii. Úkolem žáků

bylo mapovat konkrétní téma, a to tak, že ho pozorovali přímo v krajině, své zjištěné poznatky si zapisovali do sešitu, fotili jednotlivé jevy a druhy, popřípadě určité druhy mohli sbírat. Konkrétně se jednalo o kameny, listy, trávy, mechy a lišejníky. Všechna tato témata byla vybrána s ohledem na ŠVP a obsah v rámci 6.ročníku, kterým je fyzická geografie. Na základě těchto témat jsme měli v plánu pokrýt celoroční obsah učiva, ve školní výuce tato témata rozpracovávat, přiřazovat k nim další skutečnosti a vztahovat je ke konkrétním celkům, kterými jsou hydrosféra, pedosféra, atmosféra, biosféra a litosféra.



Obr. 2 ŽÁCI V TERÉNU (Zdroj: Helena Lánská, Kořenov, 26. 9. 2018)

Žáci se po celou dobu chovali přirozeně, běhali, povídali si, zkoumali okolí, měli na nás bezpočet otázek, fotili a někteří sbíraly různé druhy, jako například mechy, kameny, listy, rostliny. Jediným nelehkým úkolem bylo udržet skupinu v těsné blízkosti. Někteří žáci měli rychlé tempo, jiní velmi pomalé. Nejednalo se vždy o rychlost chůze, ale o zaujetí, s kterým pozorovali okolí. Pan učitel vydal pravidlo, aby ti první vždy počkali na zbylou část skupiny na rozcestí. Také my dva, coby vedoucí skupiny, jsme zajišťovali její oba konce, jeden šel

vždy s těmi vpředu, druhý dohlížel na ty poslední. Vzhledem k tomu, že skupina se stále více rozvolňovala, bylo nutné nalézt řešení. Vymyslela jsem tedy techniku počítání a dřepů. V praxi to znamenalo začít počítat v lehkém tempu, v pořadí dle kterého každý došel ke skupině, musel udělat patřičný počet dřepů. Tato taktika zaručila, že žáci skutečně vždy zrychlili své tempo. Jak už jsem zmínila, v té době velmi hojně rostly houby a žáci byli tímto skutečně fascinováni, a tak si někteří si stáhli aplikaci do telefonu, která umožňuje rozpoznávání druhů hub. Občas jsme zastavili a pátrali po správném označení určitého druhu houby. Výsledek si pak žáci zapisovali do bloku a houbu si i nakreslili. Nacházeli jsme se v Chráněné krajinné oblasti Jizerské hory, na což děti upozornili tabulky, které v lese byly umístěny. Zároveň je zde i lokace Krkonošského národního parku a Ptačí oblast Krkonoše. My jsme se nacházeli v místě, kde se setkávají tato místa v jednom bodě. Povíдали jsme si o účelu takto označených lokalit, proč vznikly a jak se zde má člověk chovat. Žáci se tak učili dodržovat pravidla v chráněných oblastech a rozumět potřebě vytvářet takováto území. Skupina mající toto téma si fotila oznamující cedule a přilehlou krajinu. Pozorovali jsme také rozdíl v teplotě zde a v teplotě v Liberci za pomoci další aplikace v telefonu. Především jsme si objasňovali, co je příčinou tohoto jevu. A opět jsme použili mapu, kde se žáci učili vyhledat nadmořskou výšku a porozumět vztahu mezi nadmořskou výškou a teplotou. Zkušenost zde byla patrná, neboť žáci vnímali, že je jim větší zima, než jim byla v Liberci, a také tuto skutečnost verbalizovali.

Dále jsme pozorovali stromová patra, Štěpánka obdivovala a shromažďovala různé druhy mechů a lišejníků, jiní sbírali různé rostliny, kamínky a určovali jsme společně, o který druh se jedná. Také jsme pozorovali, kde můžeme vnímat zásah člověka, jako jsou třeba vybudované cesty, těžba dřeva apod. A stejně tak jako na začátku trasy, i nyní měli žáci za úkol zvolit vhodnou trasu, která nás dovede zpátky na chalupu, což se ukázalo jako oblíbená činnost. Tentokrát se rozdělili do dvou skupin a soutěžili, která skupina dojde na chalupu jako první. Pan učitel šel s těmi prvními, já naopak kontrolovala poslední členy třídy.

V závěru dne již nebyla energie věnovat se reflexi poznatků, nechali jsme tedy tuto část na druhý den a žákům dali prostor pro volnou zábavu. Překvapením pro nás bylo, že téměř všichni žáci se sešli u nás dole v hale a chtěli si s námi povídat. Byli veselí a při vzpomínce na jeden zajímavý text jsme si pustili písničku a oni s velkou chutí začali tančit. Někteří

i tento večer využili hudebních nástrojů a zahráli nám. Bylo to přirozené a milé zakončení večera. Atmosféra celé skupiny byla velmi harmonická.

V dopoledním čase po snídani jsme se sešli s dětmi v hale, sesedli si do kruhu, tak, aby každý viděl na každého a mohli reflektovat společně strávený čas. Sezení v kruhu je součástí otevřeného učení, které umožňuje, aby každý člen skupiny mohl vnímat všechny ostatní členy, aby si vzájemně viděli do očí a všichni měli stejnou pozici. Předem byla stanovena pravidla pro typ této komunikace, kterou byla diskuse. Zásadní pravidla, která podporují hodnoty a postoje, jakými jsou respekt, důvěra, tolerance, sebeovládání se. Vhodnou pomůckou symbolizující předání slova nám byl zvoneček, který vždy předal žák dalšímu žákovi. Každý měl prostor promluvit o tom, co se mu líbilo, co se mu naopak nelíbilo, jaká měl očekávání, co mu tento čas přinesl a zda je spokojen s tématem své skupiny. Také jsme společně řešili menší konflikt, který vznikl mezi dětmi večer, a bylo zapotřebí nechat tomu čas. Výsledkem byla velmi plodná diskuse a všichni žáci, kteří měli potřebu promluvit k problému, se vyjádřili a společně jsme tak navrhli možné řešení. Další zásadou dobré diskuse bylo připomenutí, že co se zde řeklo, zůstane také uvnitř skupiny a nebude se vynášet k jiným lidem. Snahou těchto diskusí je na žáky výchovně působit s cílem formování jejich charakteru, postojů a hodnot. Díky této reflexi jsme se dozvěděli, že žáci byli velmi rádi, že mohli trávit čas spolu, že se jim líbilo poznávat nové mimo školu v přírodě, že se lépe poznali a že mají velký zájem takto opět vycestovat. Stejně tak my jako učitelé jsme byli nadšení, tato akce předčila naše očekávání. Žáci se chovali slušně, respektovali pravidla, jež jsme si postupně společně nastavili, byli aktivní a spolupracovali v rámci svých skupin. Vznikl-li problém, byli schopni ho vyřešit. Cesta na vlakové nádraží již byla téměř v plné režii dětí. Podle mapy určili novou trasu a po celou dobu nás vedli k cíli. Nyní již někteří uměli najít více tras, vyhodnotit jejich délku a zvolit cestu dle míst, která chtějí poznat. Čas ve vlaku uběhl v klidu, na žácích byla patrná únava, ale také nadšení, které si spolu sdíleli. V Liberci jsme předali děti rodičům, kteří už na nás čekali.

Reflexe terénní výuky

Jak jsem již zmínila v samotném popisu terénu, cílem výjezdu byly výchovně-vzdělávací výstupy dotýkající se afektivních, kognitivních a senzomotorických oblastí žáků. Snahou

bylo zaměřit se na zlepšení sociálních vztahů v rámci celého třídního kolektivu. Dále podporovat a rozvíjet schopnosti žáků učit se učit, umět se učit ze zkušenosti, umět vhodně reflektovat svou práci a smysluplně užívat získané dovednosti po celou dobu života. V neposlední řadě rozvíjet vztah k životnímu prostředí a podporovat zdravý životní styl žáků.

Bezprostředně po terénní výuce reagovali rodiče dětí svými děkovnými e-maily. Vyjadřovali pochvalu vzhledem ke spokojenosti dětí. Pan učitel toto reflektoval jako ojedinělou zkušenost. Z této pozitivní odezvy usuzuji, že minimálně v oblasti emočních postojů žáků se terénní výuka vydařila. Také ve školním prostředí jsem mohla pozorovat hezké vztahy mezi nimi a nadšení pro výuku zeměpisu. V té jsme navázali na zkušenosti, které žáci při pobytu v přírodě získali. Dovezené předměty měli žáci možnost využít také v hodinách přírodopisu. Pracovali jsme především s fotografiemi, pro které jsme si vytvořili prostor v internetovém prostředí, aby bylo možné snímky využít v rámci celé skupiny. Obsahová část zeměpisu v 6. ročníku je velmi náročná a je třeba k ní zpočátku přistupovat obecně, až později lze dílčí procesy prozkoumávat podrobněji. Právě pro toto obecné pochopení, konkrétně se jednalo o krajinu, sloužily zážitky z prvního terénního výjezdu, kdy žáci poznávali konkrétní krajinu a zcela lehce se dotýkali dílčích specifíků. Toto obecné pochopení krajiny slouží jako základní předpoklad pro další učení. Ve výuce jsme využívali především obrazových technik, ať už malování nebo pozorování. Převážně jsme si o konkrétních jevech a objektech povídali a ponechávali velký prostor pro vyjádření postřehů, myšlenek a úvah na žácích. Překvapili mě svým zájmem, svými mnohdy moudrými myšlenkami a úvahami.

Jako zásadní a velmi účinnou považuji možnost s dětmi pružně reflektovat jakýkoli problém v oblasti sociálního chování. Na výjezdu jsme si s žáky vyzkoušeli formu společných diskusí v rámci kruhového uspořádání. Tento způsob komunikace jsme přenesli i do školního prostředí a osvědčil se nám jako smysluplný a přínosný. Bylo-li potřeba vyřešit konkrétní problémovou situaci, vyhledali jsme možný čas a pružně konflikt řešili. Kruhové uspořádání zajišťuje žákům i učitelům moc se soustředit vždy na člověka, který má slovo a moc následně vhodně reagovat. Vždy umožňujeme každému prostor pro vlastní vyjádření a učíme děti správně vést diskusi. Přestože, tyto děti jsou velmi živé, je snadné přimět je k vzájemnému respektu a ohleduplnosti. Tato kruhová sezení přetrvala do dalších měsíců

a žáci je vždy uvítali. Toto jim napomáhá zdokonalovat jejich sociální interakce a vzájemné chápání postojů druhého člověka.

6.3 Geografická expedice 2

Termín: 14. až 16. listopad 2018

Místo: Jizerka, Ekocentrum Jizerka

Účastnická skupina: žáci 6. ročníku, 20 dětí, 2 dospělé osoby (tandemový učitel a já)

Téma: Endogenní a exogenní procesy

Cíle dle RVP ZV: Žák uvede příklady působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře, jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost, uvede příklady působení přírodních vlivů na utváření zemského povrchu, ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu, uplatňuje v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu ve volné přírodě, uvede příklady přírodních a kulturních krajinných složek.

Pomůcky: papírová mapa, buzola, smartphony, bloky, psací a kreslicí potřeby

Od minulé expedice neuplynuly ani dva měsíce, tudíž ji žáci měli stále v paměti a velmi, mohu říci i nedočkavě, se těšili na expedici novou. Tentokrát naším tématem byly endogenní a exogenní procesy. Téma, se kterými již byli žáci teoreticky seznámeni ve výuce. Naším cílem bylo navázat na terén minulý, představit si vnitřní a vnější procesy ve volné přírodě a uvést je do souvislostí se zadanými tématy z minulé expedice.

Lokaci jsme zvolili novou, a to v Jizerských horách. Cílem naší cesty byla horská osada Jizerka a chata Ekocentrum Jizerka, která byla zrekonstruována za účelem ekologické výchovy. Nejvýše posazená osada Jizerských hor Jizerka je chráněnou vesnickou památkovou rezervací a rozprostírá se na Malé Jizerské louce v téměř 900 m n. m. Disponuje spoustou přírodních zajímavostí a pamětihodností, které jsou cenné nejen pro naši terénní výuku.

Naše setkání bylo naplánováno opět na středu ráno před vlakovým nádražím v Liberci, odkud jsme pokračovali vlakem do stanice Szklarska Poreba Jakuszyce v Polsku. Tak jak již

byli žáci rozděleni předešlou terénní výukou do skupin, opět se do těchto skupin sdružili a na základě získaných poznatků již byli schopni za naší pomoci pracovat s mapou. Úkolem bylo zorientovat se, kde jsme se v danou chvíli nacházeli, a to za pomoci jak papírové mapy, tak mapy digitální. Žáci opět měli ve svých telefonech staženu oblast, aby bylo možno ji použít v režimu offline. Dále bylo jejich úkolem vyhledat zadaný bod, kam směřovala naše cesta. Někteří žáci s mapou pracovali bez naší pomoci, byli schopni zadané body nejen vyhledat, ale také odhadnout předpokládanou vzdálenost podle papírové mapy a porovnat tuto vzdálenost s mapou v telefonu, který umožňuje délku přesně stanovit. Někteří žáci naopak potřebovali pomoc, orientace pro ně stále nebyla snadná, jak jsem již popisovala na základě předešlého terénu, ale zájem projevovali skoro všichni a byli schopni spolu pracovat, pomoci si vzájemně. Už zde bylo patrné, jak žáci velmi dobře pracují v rámci celého kolektivu. Také se proměnily jejich interakce s druhým pohlavím. Na základě prvního pobytu v přírodě se lépe poznali a poznali tak kvality svých spolužáků. Právě z jejich vyprávění vím, že jejich dřívější vztahy neumožňovaly přátelit se bez ohledu na pohlaví.

Během trasy jsme měli naplánovány zastávky. První byla turistická chata Orle, která se nachází na polské straně Jizerských hor. Žáci za pomoci map určovali směr naší cesty, a jak už si pamatovali z předešlé terénní výuky, znali pravidlo čekat vždy na rozcestí a v rámci skupin se rozhodovali, kterým směrem půjdeme dál. Našli v mapě více variant, kdy jsme hlasovali, zda půjdeme cestou kratší, ale náročnější nebo delší, ovšem méně náročnou. Vyhrála trasa delší. Žáci se tak rozhodli na základě našich informací, že kratší terén by mohl být zároveň rizikový. To se později ukázalo jako správné řešení, protože na cestě jsme potkali muže, který oblastí projížděl a varoval turisty v závislosti na počasí, že není vhodné chodit mimo vyznačené trasy. Hrozily v té době polomy stromů. Ponecháváme dětem prostor pro vlastní kritické myšlení, ale je-li v sázce jejich bezpečí, je naší snahou nepozorovaně je dovést k bezpečnějšímu řešení. Z tohoto důvodu jsme do rozhodování vstoupili, abychom zdůraznili možné nebezpečí. Procházeli jsme po lesní cestě a žáci zde pozorovali různé mechy a lišejníky, stromy a rostliny, vodní potůčky a horniny. Někteří už zde fotili. Jedním z témat byla voda, proto jsme si ukazovali, jak se chová přírodní tok, čím se vyznačuje, jak rozeznáme, pokud je tok upravený člověkem. Toto vše lze v přírodě pozorovat na vlastní oči a uši, což má pro učení hluboký potenciál. Procesy v přírodě jsou mnohdy velmi složité a již zmiňovaná témata vzhledem k vývoji dítěte je třeba demonstrovat a ukazovat v jejich přirozeném prostředí.

Všímalí jsme si jevů, které voda způsobuje. Hlavním tématem byly endogenní a exogenní síly, o nichž jsme již mluvili ve výuce ve školním prostředí a tyto procesy úzce souvisí s tématy, která mají žáci již od minulého výjezdu zadána a je jejich úkolem je pozorovat. Vysvětlovali jsme si přírodní jevy a zároveň je pozorovali v jejich přirozeném a reálném prostředí. Žáci prokazovali velký zájem, neustále se nás ptali nebo nám popisovali co vidí, někteří byli schopni zkoumané jevy přesně popsat.

Zde se setkává hned několik možných klasických metod výuky: vyprávění, vysvětlování, instruktáž, předvádění a pozorování, napodobování, manipulování nebo experimentování. Vyprávění nejvíce užíváme, mluvíme-li o historii, o životě obyvatel, vyprávíme-li zážitek či zkušenost, příběh. Vysvětlujeme ve chvíli, kdy naším záměrem je objasnit příčinu fungování konkrétního jevu. Předvádění využíváme, je-li třeba názorně demonstrovat jev či chování konkrétního objektu. Pozorování využíváme hojně, kdy sledujeme konkrétní objekty a jevy v konkrétním prostředí. Manipulujeme a experimentujeme, chceme-li si ověřit platnost hypotézy, z které plyne poznání. Vytváření dovedností se uskutečňuje v sociální interakci s druhými a nebo při individuální činnosti, například se žáci učí spolu komunikovat, řešit problémy, nebo se učí pohybové zdatnosti, když podnikáme dlouhé terénní vycházky, učí se kreslit, učí se zacházet s různými prostředky apod.

Na naší první zastávce chatě Orle jsme se naobědvali a žáci zdokonalovali svou dovednost ve společenské komunikaci a zároveň se učili domluvit se v cizojazyčném prostředí. Byli jsme na polské straně hranice, obsluha v restauraci mluvila polským jazykem a žáci měli za úkol sami si objednat jídlo a slušně se naobědvat. Domluva s obsluhou probíhala formou spolupráce nás všech. Žáci se snažili použít několik základních polských slov, aby dovedli pozdravit, určit jídlo a poděkovat. K tomu využili znalosti polského jazyka pana učitele. V lokále seděli i místní lidé a měli snahu s dětmi komunikovat. Vzhledem k velké podobnosti slovanských jazyků, jsme se dorozuměli a lidé se pochvalně vyjadřovali k chování našich žáků, což nás velmi potěšilo.

Po obědě jsme žákům ponechali krátký prostor pro volnou zábavu a následně jsme pokračovali ve směru naší trasy. V tuto chvíli už vedení, kterým směrem půjdeme, převzali dva žáci — Helenka a Štěpán. Ostatní přirozeně pobíhali, zkoumali okolí a stále si s námi povídali. Při této cestě jsme měli možnost pozorovat skalní útvary, při kterých jsme si

vysvětlovali, které procesy a jak na ně působí a z které horniny jsou tvořeny. Tuto znalost již měli žáci ze školní výuky, tehdy čistě teoretickou. Nyní jsme na tuto znalost navázali pozorováním v přírodě. Samotný jev vzniku hornin nelze přímo pozorovat, ale je možné prohlížet si samotné skalní útvary, při rozbití kladívkem menší části horniny si prohlédnout její strukturu, pohmatem cítit zrnitost, všimnout si eroze, která na horninách vzniká a přisuzovat jí jejího činitele. Také na skalách a stromech bylo k vidění jejich pokrytí mechy a lišejníky, které jsou tématem a zároveň zálibou Štěpánky. Zná o nich velmi mnoho informací a její vyprávění umí být velmi poutavé.



Obr. 3 DÍVKY VONÍČÍ K MEŠÍKU (Zdroj: Helena Lánská, Jizerka, 14. 11. 2018)

Naší další zastávkou byla řeka Jizera. Voda, jedno ze zkoumaných témat a oblíbený přírodní element našich žáků. Běhali podél řeky, fotili ji, házeli kameny a sledovali, jak vysoko voda vycákně, házeli žabky. Zcela hravě pozorovali, jaké má voda vlastnosti. Všimli si jakou má zde teplotu, jakou rychlostí protéká, jaký vliv má na objekty kolem ní a v ní. Například

kameny, které jsou oblé, protože voda je obrušuje. Tyto aspekty jsme si vysvětlovali a názorně ukazovali důsledky energie toku. Toto místo žáky strhávalo ke spontánním radostným projevům, někteří také relaxovali. Zuzance se povedlo šlápnout si jednou nohou do řeky a nabrat si vodu do boty. Zjistila tak, že mokrý kámen klouže a příště bude dobré na něj nestoupat. Boty měla teplé, nepromokavé, bylo tedy schůdné v nich dále pokračovat. Piaget o této fázi mluví jako o akomodaci, kdy dítě na základě nové zkušenosti, přehodnotí pojetí původní a vytvoří si tak nové poznání. Tento zážitek v Zuzance zůstal silně ukotven, když na něj v pozdější práci s humornou vzpomínkou upozornila. Mělo to ještě další efekt, kdy boty neuschuly po celé následující dny a bylo třeba situaci vyřešit. Zcela přirozeně se dívky mezi sebou domluvily a Anežka, která měla náhradní obuv a stejnou velikost, boty Zuzce půjčila. Bylo to hezké solidární gesto, přestože tato dvě děvčata nejsou velkými kamarádkami.



Obr. 4 MAPA A BUZOLA (Zdroj: Helena Lánská, Jizerka, 14. 11. 2018)

Z tohoto místa jsme už pokračovali do našeho cíle, na chatu Ekocentrum Jizerka. Po zabydlení a lehkém odpočinku jsme se vydali na obhlídku okolí. Je zde překrásná krajina, chata je obklopena lesy a loukou. Vydali jsme se podél potoka Jizerka k Safírovému potoku, který byl nalezištěm drahých kamenů. Měli jsme v něm možnost pozorovat živé pstruhy a následně, protože už se stmívalo a okolní teplota klesala, výpar vody. Tento přírodní jev byl v tuto dobu velmi dobře viditelný a děti měly možnost zaznamenat ho do svých telefonů jako obrázek nebo video. Popsali jsme si okolnosti, které jev umožňují. Tato cesta nás dovedla k významnému místu Národní přírodní rezervace Rašeliniště Jizerka a k vyhlídce na vrchoviště. Tímto místem vede naučná stezka s informačními tabulemi a je nutné chodit pouze po vyznačených cestách. Jelikož v naší skupině je Štěpánka, která nejenomže zná místní okolí, ale je také vášnivou obdivovatelkou rašelinišť, dokázala dětem vhodným způsobem osvětlit jeho život. Její vyprávění bylo poutavé a my ho doplnili o význam rašelinišť a vrchovišť. Tento úkaz výborně zapadá do tématu vody a klimatu a je velmi cenné ho moci pozorovat v přirozeném prostředí. Zcela účelně jsem nechala význam vrchoviště žákům objasnit právě Štěpánkou. Jednak toto téma zná velmi dobře a podrobně a jako dítě má jiný způsob vysvětlování a je schopna ho ostatním žákům lépe přiblížit. A pak také proto, že její pozice ve třídě nebyla nejlepší. Štěpánka byla považována za „divnou šprtku“, a chtěla jsem ukázat ostatním její kvality přímo v reálné situaci. Snažila jsem se poukázat na to, že její znalosti nejsou jen stroze naučené, ale že jsou podloženy zájmem a zkušeností a také, že toto je její silná stránka, ale oproti tomu jsou jiné oblasti, kde si neví rady. Takto ji vyzvat do krátké role učitele jsem si mohla dovolit na základě předešlé práce s žáky v oblasti jejich sociálních vazeb a poznávání se. V tuto chvíli již ostatní znali Štěpánku i její lásku k přírodě a její znalosti obdivovali. Nebylo to natolik dobré, jako je tomu nyní, ale už zde byl patrný velký rozdíl v jejich sociálních interakcích. Žáci opět krom malých výjimek byli zahloubaní do pozorování okolí. Samozřejmě, že byli a jsou tu vždy žáci, kteří se v momentálních situacích nesoustředí a povídají si o zcela jiných věcech, které nesouvisí s vyučováním. Oproti tomu má jejich chování obsah osobních záležitostí a z psychologického hlediska je to zcela přirozené. Trávíme dlouhé hodiny v přírodě pozorováním a poznáváním a pozornost nemůže být stále soustředěna jedním směrem. Je nutné ponechat žákům do jisté míry svobodu a respektovat biologii nejen mozku. Z tohoto důvodu nevyvíjíme tlak na kognitivní učení dětí první den, kdy se musí především adaptovat na nové prostředí. Dále je nutné respektovat potřebu pohybu a potřebu tzv. vypnout mozek, signalizuje-li přetížení, což je u každého rozdílné.

Po večeři si žáci zaznamenávali poznatky z dnešního dne. Formu volili dle sebe, někteří psali, jiní kreslili. Toto je forma reflexe, kdy žáci zpětně reflektují své zážitky a ty si zaznamenávají. Tento způsob reflektování zážitku slouží učení, protože se posilují nově vzniklé neuronální spoje. Po tak náročném dni nebylo vhodné slovně tuto reflexi komentovat. Chata byla vybavena v horním patře 2 velkými místnostmi, v jedné byly dívky a já, v druhé chlapci s panem učitelem. Ve spodní části byla společenská místnost, kde jsme měli možnost se scházet. Dalším nezapomenutelným zážitkem bylo pozorování noční oblohy. Toto místo se pyšní Jizerskou oblastí tmavé oblohy a je-li bezmračná noc, jsou zde viditelné hvězdy a stříbřitý pás Mléčné dráhy. Jedná se o rezervaci tmy. Toto byla vhodná příležitost, kdy jsem měla možnost žáky informovat o důležitosti ochrany životního nočního prostředí a o existenci světelného znečištění. Tento zážitek byl velmi intenzivní, neboť působil na emoční stránku žáků, kteří s velkým zaujetím pozorovali oblohu a odmítali se vrátit do chalupy. Zde jsme opět měli možnost využít geografické digitální technologie, neboť existuje aplikace, která umožňuje rozpoznávat souhvězdí, která jsou přímo nad člověkem v konkrétním místě. Toto pozorování navazovalo na interaktivní výuku o astronomii, kterou žáci absolvovali v planetáriu na začátku školního roku. Někteří žáci vlastní knihy s astronomickou tematikou a mají úžasné znalosti, které mohli v tuto chvíli prohloubit o reálné pozorování oblohy v oblasti bez světelného znečištění.

Ráno nás žáci překvapili svým zájmem o pozorování východu slunce. Vstali brzy ráno, tento jev si fotili a s velkým nadšením nám o tomto zážitku vypravovali. Tento zážitek dobře koreluje s poznáváním světových stran. Tam, kde vychází slunce, je východ a putuje směrem na západ. Dopoledne jsme se vydali napříč osadou Jizerka směřující k přírodní rezervaci Bukovec. Cestou jsme obdivovali pralouku, která nevznikla zásahem člověka a je poseta horskou květenou. Další cenná louka — Úpolínová louka je porostlá chráněnou bylinou Úpolín nejvyšší, která je symbolem a zároveň hlavním znakem Chráněné krajinné oblasti Jizerských hor. Pan učitel žákům vyprávěl, jak místní lidé dříve žili, čím se živili, a objasňoval, z jakého důvodu se zdejší místní lidé snaží o zachování původní krajiny. Cílem bylo v žácích podporovat kladný vztah k přírodnímu a kulturnímu dědictví, kterým tento kraj disponuje. Dále učít žáky dodržovat pravidla, která jim dávají smysl, pokud znají jejich opodstatnění. Jedním z takových pravidel bylo, že bylo třeba chodit pouze po vyznačených cestách a nevstupovat na louky. V okolí jsou umístěny velké informační tabule, z kterých žáci po jejich přečtení mohli doplnit učitelovo vyprávění. Nejvíce je zaujala informace, že

lidé zde dříve chytali zpěvné ptáky, aby je mohli prodávat v klecích pro potěšení bohatých lidí. Přes čedičový lom jsme pokračovali na samotný vrchol Bukovce, odkud se nám naskytl překrásný výhled do širokého okolí. Jsou zde vidět hlavní znaky přírodních jevů, například jak vodní tok tzv. rozřezává krajinu, meandrující řeky a potoky, rašeliniště a vrchoviště shromažďující se podél potoků a lesů. Žáci měli opět možnost určovat, kterým směrem se nachází Liberec a která pohoří vidíme. Samozřejmostí je, že si žáci stále všímali hornin, rostlin, živočichů a ostatních druhů a jevů a bylo-li třeba, tyto jevy jsme spolu s panem učitelem vysvětlovali. Žáci s velkým nadšením obdivovali panoramata a vše kolem. Věnovali jsme dostatečný časový prostor si zmíněné scenérie vychutnat, moci relaxovat a fotografovat.



Obr. 5 POHLED DO ÚDOLÍ Z BUKOVCE (Zdroj: Helena Lánská, Jizerka, 15. 11. 2018)

V odpolední části jsme se vydali do lesa, abychom mohli zblízka pozorovat mimo jiné také rašeliniště. Hlavním zážitkem bylo, když jsme objevili vhodné a bezpečné místo v lese mimo vrchoviště a mimo ohraničenou zónu, kde si děti mohly vyzkoušet, jak se rašeliniště chová, pokud do něho zaboří svou nohu. Ti, co měli vhodnou obuv, toto radostně vyzkoušeli. Rašeliniště má svou sílu a má tendenci vás vtáhnout do svých útrob. Mluvili jsme o jeho významu, ale také o nebezpečí, které skrývá. Pro žáky bylo výborné, ucítit jeho sílu reálně. Tento zážitek se opět silně vryl do jejich paměti, což nám dokázali, když později ve školním prostředí prezentovali výsledky svého bádání a toto s nadšením popisovali. Také už tehdy za mnou chodili a sdělovali své nadšení, že si něco takového mohli vyzkoušet a zažít. Opět jsme používali mapu a buzolu a už bylo zcela samozřejmé, že žáci určovali vhodný směr trasy a my pouze dohlíželi. Ale je třeba podotknout, že tuto dovednost naprosto výborně zvládají přibližně 3 žáci, kteří v tomto ohledu skupinu vedou. Ostatní se pokoušejí připojit, i když jejich zájem upoutávají jiné podněty z okolí. Další naší zastávkou byly Pytlácké kameny, což je skalní útvar, zajímavý pro své „skalní okno“. Z této skály je nejen úžasný pohled do kraje, ale také se pyšní svou vlastní legendou, kterou jsme dětem vyprávěli a oni se zaujetím poslouchali. Výhled žáky natolik zaujal, že jsme zde zůstali delší čas. Seděli jsme, obdivovali výhled a příliš jsme nemluvili. Považovala jsem za nutné žáky neustále sledovat a dbát na jejich bezpečnost. V této chvíli například Jonáš, který je tichý a moc se neprojevuje, ležel ve výduti skály stranou od skupiny a odpočíval. Když jsem se ho zeptala, jestli se cítí dobře, odpověděl, že ano. Dnes vím, že tomu tak skutečně je, že pouze potřebuje mít své vlastní chvíle a je vhodné dovolit mu, prožít situace dle svého vlastního uvážení, koresponduje-li to s jeho bezpečím.

V závěru dne, kdy jsme směřovali zpět, jsme zvolili novou trasu. Tentokrát šel v čele pan učitel a několik žáků šlo s ním. Já jsem se pohybovala na konci skupiny. Helenka, která zůstala v tuto chvíli jako jediný a hlavní navigátor, upozorňovala, že jdeme špatnou cestou. Ale pan učitel šel stále svým směrem. Přesto Helenka stále přezkoumávala mapu a stála si za svým tvrzením, že pan učitel nás vede nesprávně. V tu chvíli on vzal na vědomí její připomínku a nahlédl s ní do mapy. Zjištění bylo překvapivé, pravdu měla Helenka, a tak jsme se museli část cesty vrátet. Helenka měla v tuto chvíli prostor pro vlastní kritické myšlení. Žáci měli tak možnost si ověřit, že je dobré dát na vlastní úsudek, pokud je podložený a nepodrobit se úsudku druhého jen proto, že je starší a tvrdí, že on cestu zná. Helenka měla radost, v tu chvíli bylo velmi silně podpořeno její zdravé sebevědomí. A my

obdivovali její vytrvalost, myšlení a skutečně dobrou orientaci v prostoru a mapě. Po návratu do osady nás již očekávala správkyně expozice v místním Muzeu Jizerských hor. Muzeum disponuje 4 expozicemi. Tématy jsou Jizerské hory v minulosti, místní sklářská výroba, příroda a výstava spojená s výročí Jizerské 50. Zde žáci především poznávali tehdejší život místních obyvatel, obdivovali artefakty a exponáty spojené s lidskou činností, a opět mě překvapili, s jak velkým zájmem se vyptávali milé paní správcové. Přestože za sebou měli náročnou celodenní poznávací trasu v přírodě, jejich zájem stále neutuchal. Předpokládám, že je tomu proto, že žáci mají volnost a prostor vše pozorovat svým vlastním tempem a mohou věnovat pozornost konkrétnostem dle vlastního uvážení a že bereme v úvahu jejich momentální zaujatost či potřebu odpočinku a relaxace. Mluvit také nemusí vždy všichni, značná část vkládání energie do aktivit je na jejich volbě.

Ve večerním čase jsme s dětmi diskutovali, co jsme zažili, ale velmi obecně, bylo třeba nechat získané informace nechat tzv. zapadnout. Následně na to, měl Aymi pro děti připravenou hru. Spolu s mamkou doma upekl koláč z červené řepy a přiložil anglický návod. Žáci byli natolik rozjívěni, že po vysvětlení pravidel hry, jsem vydala pokyn úplného zákazu mluvení a dorozumívat jsme se mohli pouze pantomimou. Hra tak dostala novou podobu. Takto jsme setrvali hodinu a bylo to velmi zábavné. Žáci skutečně nemluvili a dorozumívali se neverbálně, my jako učitelé též. Velmi jsme se nasmáli. Tento výchovný počin jsem zařadila z důvodu koncentrace dětí a jejich utišení. Zároveň jsem v tuto chvíli posilovala jejich kreativitu a komunikaci. Vzhledem k tomu, že hra obsahovala prvky učení se cizímu jazyku a to formou hry, byla i podpořena jejich dovednost v této oblasti a aniž by si to uvědomovali, tolerance vůči jiné kultuře. Aymi je totiž chlapec z bilingvní rodiny a je snědé pleti. Dodržuje určitá náboženská pravidla a před žáky to neskrývá. Pokrm byl netradiční a žáci měli možnost jej ochutnat. Vzhledem k tomu, že o tom běžně mluvíme, žáci vnímají tohoto žáka jako sobě rovného, jen s odlišnými zájmy v určité oblasti. Zbylý volný čas žáci využili k vlastním zápiskům z dnešního poznávání a k volné zábavě. Opět vybíhali ven, aby mohli pozorovat nezvykle čistou a jasnou noční oblohu.

Po ranní hygieně a snídani nám žáci ukázali své zápisky a kresby ve svých blocích. Reflexe je vždy krátká, protože čas nám neumožňuje více. S důslednou reflexí je dále předem počítáno následně ve výuce. Po celou dobu zde žáci měli za úkol starat se o úklid a pořádek, jelikož stravování jsme měli vlastní. Podporován je tak jejich smysl pro zodpovědnost a opět

spolupráci celé skupiny. Překvapil mě Filip, který má nálepku „zlobivce“, když dobrovolně bez vyzvání vždy pomáhal s úklidem. Tohoto chlapce popíši později, ale zde jsem si začala všimnat jeho charakteru, který mi nekoreloval s pohledem, který jsem obdržela od kolegů. Ve výuce se často hlásí, ale následně se bojí promluvit, ve skupině není výrazný a zde se choval velmi pozorně a zodpovědně. Považuji za nutné, tvořit si vlastní úsudek na základě vlastní zkušenosti a nepřijímat názory druhých, tedy kriticky myslet.

Po zabalení si věcí a úplném úklidu chaty jsme se vydali na cestu zpět do Liberce. Šli jsme opět jinou trasou než původně, abychom mohli poznat jiná místa. Cesta byla dlouhá přibližně 6 km. Vzhledem k vysoké nadmořské výšce byla tohoto rána venku již námraza. A tak děti měli možnost pozorovat změnu teploty v závislosti na poloze místa a porovnat s teplotou v Liberci, kam jsme směřovali. Žáci, kteří mají téma klima, si tyto teplotní rozdíly poznamenávali. Dalším praktickým zjištěním je, že žáci zjistili, že je vhodné se před cestou seznámit s polohou místa, kam člověk vyráží a přizpůsobit tomu ošacení a obutí. S nadšením fotili námrazu na loukách a v lese. Stále si během cesty s námi povídali, což už je nedílnou součástí každého času, který spolu trávíme. Tématy jsou nejen přírodní úkazy, které pozorujeme, ale zážitky z jejich osobního života, problémy s kamarády, jejich zájmy, rodina apod. Zde jsem cítila už velmi silné pouto mezi mnou a dětmi. Přepokládám, že je to zapříčiněno způsobem, kterým s nimi jedním. Mají mou důvěru, kterou podporuji výchovou dětí, kdy je učím mluvit pravdu, být k druhému upřímný a slušný, respektovat druhého. Zeptám-li se například, zda něčemu nerozumí, považuji za nutné znovu danou věc lépe vysvětlit, snažit se ji podat takovým způsobem, který je pro jejich vývoj vhodný. Také se ptám, zda vidí smysl v naší společné práci, zda téma, které zkoumají, stále považují za „jejich“ a pokud tomu tak není, hledáme spolu možné řešení. Když se mnou některý žák hovoří, věnuji mou svou plnou pozornost, což jako zpětnou vazbu mám od pana učitele, který pozoruje mé působení s dětmi. Každý jejich problém vždy prodiskutujeme a je-li to nutné, tak také v rámci celé skupiny. Při terénním výjezdu dbám na celkovou spokojenost žáků, na jejich potřeby.

Na nádraží jsme došli v předstihu a dalším zážitkem, tentokrát pro mě a pro pana učitele, bylo setkání s pražskou soukromou školou a jejím zakladatelem panem Františkem Tichým. Tento muž napsal knihu *Výchova jako dobrodružství* a navrhnul nám příští společnou terénní expedici. To v nás zanechalo pocit nadšení a elánu do další terénní výuky. Cesta

vlakem byla příjemná, žáci byli jako vždy ukázněni, seděli ve skupinkách, povídali si nebo poslouchali hudbu do sluchátek. Při loučení se s námi žáci dojemně loučili.

Reflexe terénní výuky

Tato druhá expedice měla již mnohonásobně větší efekt, který bylo možné pozorovat už v terénu. Žáci se, až na drobné nedostatky, chovali velmi ukázněně a se zaujetím pozorovali přírodu. Jejich vztahy se velmi proměnily. Žáci, kteří byli do té doby vyloučeni z kolektivu, si nyní našli kamarády. Velmi jsem ocenila jejich vzájemné chování v rámci celé skupiny. Žáci spolu spolupracovali, v problémových situacích drželi vždy pospolu, společně hledali nová řešení a při práci se vzájemně doplňovali a podporovali. Bylo zde možné pozorovat velké pokroky. V této školní třídě byli žáci, kteří do školy docházeli se strachem a úzkostí. Tyto informace jsem se dozvěděla při zcela otevřených rozhovorech s žáky. S narůstajícím vzájemným poznáním, narostla důvěra žáka v učitele a opačně. Každou jejich starost jsem vždy vyslechla a spolu s nimi se ji snažila vyřešit ať už individuálně nebo v rámci celé skupiny. To bylo vždy odvislé od okolností, které je nutné brát v úvahu. V rámci skupiny jsem žáky učila a vedla k vzájemnému pochopení a toleranci. Mluvili jsme o jinakostech člověka a zamýšleli se nad jednotlivými vlastnostmi každého z nás. Poukazovala jsem na klady rozdílností, důraz jsem kladla na společné činnosti a snažila se spolu s učitelem jít žákům dobrým příkladem. Tento příklad jsme demonstrovali při společně vedených hodinách, kdy žáci mohli sledovat naši společnou komunikaci a společné řešení problémů. Je nutné podotknout, že toto bylo možné, neboť s panem učitelem máme společné cíle a hodnoty. Vždy jsme měli na prvním místě duševní a fyzickou pohodu dítěte a jeho bezpečnost. Jsou-li zabezpečeny tyto základní potřeby každého dítěte, je následně zajištěn kvalitní prostor pro učení.

V minulosti se žáci kamarádili především v genderově typizovaných skupinách, nyní se přátelí napříč pohlavími, což sami zdůrazňují a vyhodnocují jako kladné a přínosné. V tuto chvíli jsme zaznamenala potřebu reflektovat obě terénní výuky z pohledu žáka. Pro toto zjištění jsem připravila dva listy, do kterých žáci měli možnost vepsat své myšlenky, postřehy a také prokázat určité znalosti. Na první list měli za úkol napsat své pocity a porovnat oba výjezdy. Nesloužil k tomu žádný doprovodný text, jednalo se pouze o jejich

samostatné posouzení a pohled. Druhý list/test byl strukturován do 7 otázek, které se týkali zjištění žakových znalostí a zkušeností z terénních expedic. Tento druhý test byl žákům předán k vyplnění o týden později.

1. list (viz příloha č. 3, 8, 13 a 18) dokazuje změnu v sociální oblasti a také postoj žáka k způsobu výuky. Obecně ve všech listech se žáci kladně vyjadřovali ke způsobu výuky, velmi pozitivně hodnotili možnost být a poznávat obsah výuky v přírodě a zmiňovali jejich proměnu v oblasti vztahů a přátelství.
2. list (viz příloha č. 4, 9, 14, a 19) demonstruje dosavadní poznání v uvedených tématech a dosažení konkrétních výchovně-vzdělávacích cílů, kterými jsou: žák rozlišuje a uvádí příklady venkovních a vnitřních procesů v přírodní sféře, uplatňuje v praxi pravidla bezpečného pobytu a pohybu ve volné přírodě, má povědomí o zkoumané lokalitě.

Jednotlivé výpovědi žáků si byly velmi podobné, což mě ujistilo, že každý žák měl vhodné podmínky pro učení a vhodně jich využil.

6.4 Geografická vycházka

Termín: 12. prosinec 2018

Místo: Liberec

Účastnická skupina: žáci 6. ročníku, 18 dětí, 2 dospělé osoby (tandemový učitel a já)

Téma: Voda ve městě

Cíle dle RVP ZV: Žák uvede příklady, jak přírodní podmínky souvisejí s funkcí a rozmístěním lidských sídel, uvede na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí.

Pomůcky: papírová mapa, buzola, smartphony, bloky, psací potřeby

Jednodenní geografická vycházka navazovala na předchozí terénní výuky a na školní výuku. Byla dalším pokračováním poznávání přírodních elementů a lidské činnosti, tentokrát v městském prostředí.

S žáky jsme se sešli ráno ve škole v počítačové učebně a oni utvořili 3 skupiny dle vlastního výběru. Na projektové tabuli jsme si otevřeli webové portály mapy.cz a Google mapy, abychom si mohli určit trasu. Žáci měli zároveň k dispozici tablety či telefony. V tuto chvíli jsme již měli k dispozici školní tablety, které používáme za účelem podporování digitální gramotnosti a doplnění aktuálních informací. Prvním úkolem bylo vyhledat Harcovský potok, jeho pramen, určit nadmořskou výšku pramene a sledovat jeho směr. Žáci pracovali na digitálních přístrojích a pro následnou kontrolu sledovali tabuli, kde stejné informace zjišťoval pan učitel. Dalším úkolem bylo všimnout si, zda se na zkoumaném toku nachází vodní dílo a určit, do které řeky se potok vlévá. Správně určili vodní dílo Přehrada Harcov a dalším zajímavým zjištěním byla neshodnost obou portálů ve vytyčení a především ve vyústění toku. Toto zjištění tedy spadá do dalšího úkolu, a to při terénu si ověřit, kde se tok skutečně vlévá do řeky Nisy. Tato orientace v digitálních mapách byla stěžejní pro následné sledování toku v realitě. Pan učitel vydal žákům základní instrukce a mohli jsme vyjít do terénu.

Před budovou školy žáci určili směr, kterým půjdeme, my jsme pouze dohlíželi. Po krátké vzdálenosti jsme přišli k Harcovskému potoku a zastavili zde. V tomto místě se nachází informační tabulka, kde je vyznačena nadmořská výška tohoto bodu. Z mapy již žáci znali nadmořskou výšku pramene toku a dovedli tedy určit, jakou výšku tok překonal a přibližně určit jeho sklon. Stáli jsme na mostě, kde byl velmi výrazně patrný rozdíl mezi pravou stranou toku směrem od mostu a levou stranou. Na jedné straně byl tok víceméně přírodní, za mostem byl znát zásah člověka. Zde byl tok napřímen, jeho koryto bylo vybetonováno a obezděno. Naproti tomu přírodní části dominovaly keře, trávy, tok se lehce klikatil. Žáci měli za úkol popsat rozdílnosti a za pomoci sněhu znázornit, jak by vypadal tok čistě přírodní. Žáci pracovali ve skupinách, vždy měli prostor pro to se poradit a následně zvolený mluvčí skupiny interpretoval její výsledky. Rozdílnosti toku v tomto bodě popsal velmi dobře a znázornění přírodního toku měla každá skupina rozdílné. Jedni do sněhu tok nakreslili, jiní ho vymodelovali. Každé znázornění bylo správné. Podél toku jsme si dále ukazovali jeho charakteristiku a vysvětlovali si, proč se obydlí stavěla při řece či potocích, proč člověk tok ovlivňuje, a jak naopak tok zasahuje do života lidí. To bylo zřetelné na dalším místě, kde jsme se opět zastavili. V tomto místě s hustší infrastrukturou vede přes potok silnice. Vybudovaný most, který se v té době opravoval, způsobil nemalé dopravní problémy. Zde bylo názorně vidět, jak člověk překonává tuto bariéru, a jak se s ní

vyrovnává. Po dalších metrech se tok rozlévá do větší šířky, tzv. se rozvolňuje, zpomaluje se a následně opět vede pod další silnicí. Těsně před ústím do vodního díla Harcovské přehrady byl patrný meandr toku. A to především proto, že v daný rok byla sucha a hladina přehrady byla velmi nízká. Pokud je vody více, tok zde je napřímenější a širší.



Obr. 6 PŘEMÝŠLEJÍCÍ FILIP (Zdroj: Helena Lánská, Liberec, 12. 12. 2018)

Procházeli jsme podél přehrady, kde jsme dětem ponechali čas na vyžití. Žáci pobíhali, házeli sněhovými kuličkami, poskakovali. V domluvený čas jsme měli na hrázi sraz s panem hrázným, aby nám představil toto vodní dílo. Byl velmi milý a poutavě o přehradě vyprávěl. Děda jednoho z žáků zde dříve pracoval, o to více žáka místo zajímalo. Měl pro pana hrázného od dědy připravenou záluďnou otázku. V rámci exkurze jsme s žáky měli možnost prohlédnout si technické zázemí, které není běžně přístupné, podívat se k výpustím a dalším

částí vodního díla. V rámci představování vodního díla se děti dozvěděly více z historie stavby, za jakým účelem byla zbudována, jaký úkol má dnes a které další přehrady můžeme navštívit v Libereckém kraji. Žáci kladli hráznému otázky a s nadšením objevovali útroby tohoto díla. Vzhledem k nedostatku času již nebyl prostor na další sledování toku. Proto jsme pana hrázného požádali o správnost informace, kde se Harcovský potok skutečně vlévá do řeky Nisy. Dozvěděli jsme se tedy, že ne vždy jsou informace v internetových mapách správné. S tímto problémem jsme následně pracovali ve výuce. Cesta zpět byly využity k diskusi o tom, co žáci viděli a co je zaujalo. Po příchodu jsme měli prostor k zpětné reflexi. Žáci vyslovovaly veškeré své postřehy a myšlenky z terénní výuky a učitel tyto informace zapisoval na tabuli, žáci si je zapisovali do sešitu, aby měli možnost s nimi pracovat při další výuce.

Reflexe terénní vycházky

Tento jednodenní projekt sloužil jako obohacení školní výuky a zároveň doplnil obě terénní výuky o nový pohled. Téma bylo věnováno pohledu na přírodní krajinu v městském prostředí. Žáci velmi efektivně využili svých dosavadních poznatků a zkušeností získaných při terénní výuce doplněných ve školním vyučování. Nebylo již nutné připomínat pravidla pro bezpečný pohyb mimo školní budovu. Také zadané úkoly žáci plnili se zaujetím. Byli schopni samostatně utvořit skupiny a pracovat na zadaném tématu. Vhodně volili své role v rámci skupinového vyučování a učili se kvalitně vyjadřovat. Své poznatky z přírody využili na příkladu modelování přírodního a umělého toku. V přírodě měli možnost vidět chování toku a objasnit důsledky změny chování v městském prostředí. Dovedli určit jejich rozdílnosti, rozpoznat antropogenní vliv na tok, uvést a rozlišit vhodné a nevhodné zásahy člověka, navrhnout možná řešení a zamýšlet se nad lidským konáním. Jejich úvahy byly úměrné jejich věku a kognitivnímu vývoji. Již byli schopni uvažovat o budoucnosti, i když stále především z jejich pohledu a s jistou dávkou dětskosti.

Opět se zde promítl jejich kvalitní vztah v rámci celé třídy, měla jsem možnost pozorovat různorodost skupinek a jejich plynulou proměnu. Jednotlivé úkoly vždy vykonávali v rámci stanovených skupin, ale při možnosti volného pohybu si spolu povídali zcela neorganizovaně. Požádal-li někdo o pomoc, vždy se našel někdo ochotný. Také při

komunikaci žáků s panem hrázným jsem cítila hrdost, žáci byli slušní a uměli vhodně klást otázky. Celkově považuji tuto terénní výuku opět jako přínosnou jak po stránce vzdělávací, tak po stránce utváření a budování kvalitních sociálních vazeb.

Celková reflexe znalostí a dovedností žáků v měsíci dubnu

V tomto období měli žáci již hotové své výstupy, které reflektovaly jejich dosavadní znalosti a prezentovali je formou digitálních nebo výtvarných prezentací. Tyto výstupy připravovali poprvé ve své školní praxi, a to bez pomoci učitele ve svém volném čase. Představili je pak ve školní hodině a jejich výsledky byly dechberoucí. Dovolím si užít tento výraz, jelikož tomu tak skutečně bylo. V prezentacích se silně projevil vztah žáků k pobytům v přírodě ve společnosti svých spolužáků a učitelů. Prezentace obsahovaly všechny doposud získané vědomosti, dovednosti a postoje v rámci zkoumaných témat. Prezentace zpracovávali vždy ve skupině, kterou tvořili během terénních expedic. Obsahem byl konkrétní popis zkoumaného tématu, jeho vymezení či lokalizace, uvedené příklady demonstrovány mnohdy vlastními fotografiemi. Zkoumané objekty a jevy obsahovali stručný popis a byly doplněny o informace získané i z jiných relevantních zdrojů. Nechybělo zde poučení pro život a často se zde objevovaly postoje žáků. Vzhledem k velké osobní angažovanosti a společně sdílenému programu, byly prezentace pro zúčastněné velmi emočně laděné. Prezentace jsme hodnotili za účasti sebereflexe žáka, kritického postoje spolužáků a učitele. Žák sám vyjádřil názor na svou odvedenou práci a popsal pocity a zkušenosti, které se s tím pojily. Spolužáci za pomoci uznání a otázky kriticky zhodnotili práci druhých. Učitel a já jsme toto hodnocení doplnili zpětnou vazbou, kdy jsme zhodnotili faktický obsah práce, vhodnost užití fotografických snímků, relevantnost použitých zdrojů, a způsob osobní prezentace výsledků práce. Především jsme žáky chválili, protože jejich výsledky předčili fakt, že tento způsob prezentace výsledků byl pro ně nový. Doplnili jsme potřebné informace pro tento způsob práce, a pokud bylo třeba, někteří své práce museli doplnit či pozměnit. Opět žáci měli možnost užít metodu práce s chybou, kdy se sami učili užít pro ně novou digitální technologii a pracovat ve skupině, kdy opět rozvíjeli své komunikační dovednosti a dovednosti pracovat v týmu.

Jelikož jsem si chtěla ověřit znalosti všech žáků ve všech zkoumaných tématech, zadala jsem jim před dalším plánovaným výjezdem další test, který jsem nazvala Reflexe zkoumaných témat ve školním roce 2018/19 (viz příloha č. 5, 10 a 15). Obsahoval všechna zkoumaná témata a žáci měli za úkol ke každému tématu napsat, co o něm vědí. Je důležité zmínit, že před tímto testem žáci absolvovali náročný neplánovaný psaný průzkum jejich vědomostí v matematice a českém jazyce. Po krátké relaxaci byli schopni soustředit svou pozornost na zeměpis, i když u některých se pozornost zvyšovala velmi pomalu. Přesto jejich výsledky práce byly skvělé. Odpovědi obsahovaly znalosti a zkušenosti z terénní a školní výuky, ale také jejich postoje. Zadání znělo, aby zapsali vše, co o tématu vědí, co je napadá, a to jakoukoli formou — text, obrázky, hesla. Například v práci (viz příloha č. 5) ke konkrétním odpovědím žačka připsala upozornění, že se jedná o „zjištění do života“. Sama tedy vyvodila závěry, která zkušenost je pro ni zásadní a potřebná pro budoucí život. Stejně tak ve své práci vyjádřila své postoje a emoce (viz příloha č. 4). Tato práce byla jednou z nejlepších, je doplněna o velmi konkrétní ilustrace, obsahuje odborné názvosloví. Jelikož jsme byli překvapeni kvalitou všech prací, rozhodli jsme se tento test žákům předložit o týden později s obměnou vypracovat test ve skupině (viz příloha č. 6, 11, 16 a 20). Předpokládali jsme, že každé téma bude vypracováno podrobněji. Naše zjištění ale bylo mylné. Žáci ve tříčlenných skupinách práce vypracovali se stejnou mírou obsahu i úrovně vypracovanosti. Změnil se ovšem jejich postoj k práci, jelikož nepovažovali za vhodné vyplňovat ten samý test znovu a jejich nechuť byla patrná. Pro nás bylo velmi zajímavé a také obohacující zjištění, že téměř všichni dosáhli podobné úrovně vzdělání ve všech tématech. Některé práce nebyly tak dokonale vypracované, neobsahovali ilustrace, ale přesto jejich obsah byl a je cenný (viz příloha č. 10). Dále je nutné upozornit na fakt, že někteří žáci měli psaný projev slabší a při ústním projevu dosahovali lepších výsledků. Celostní učení umožnilo všem žákům poznávat současně všechna témata a prohlubovat poznání v rámci kooperativního činností. Pro nás pro učitele je toto příjemným zjištěním a potvrzením, že téměř všichni žáci mají šanci se učit a dosahovat podobných výsledků s nepatrnými odchylkami, využíváme-li prvků zážitkového učení.

Výsledky učení v počátku byly velmi málo patrné, byly spíše drobné a nejvíce se odrážely v sociálních interakcích. V této sféře byly výsledky výchovně-vzdělávacího procesu patrné po krátké době. Geografické znalosti a dovednosti u žáků dosáhly svého pokroku po delší době, přibližně 6 měsících, ale byly zajímavé svou intenzitou. Výsledek byl znatelný

v delším časovém horizontu a byl skokový. Tento náhlý a intenzivní pokrok je patrný z písemných prací žáků (viz příloha č. 5, 10 a 15) v porovnání s pracemi předešlými (viz příloha č. 4, 9, 14 a 19).

Při hodnocení jsem vždy brala v úvahu celkový projev žáka v celém procesu výuky. Také jsem hodnotila pokrok každého žáka individuálně, důležitá byla intenzita pokroku, nejenom konečný výsledek v každém tématu.

6.5 Geografická expedice 3

Termín: 9 až 12. duben 2019

Místo: Horní Světlá pod Luží, Chata U Myšáka

Účastnická skupina: žáci 6. ročníku, 17 dětí, 2 dospělé osoby (tandemový učitel a já)

Téma: přírodní a antropogenní vliv na krajinu a životní prostředí

Cíle dle RVP ZV: Žák uvede příklady působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost, uvede příklady působení přírodních vlivů na utváření zemského povrchu, ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu, uplatňuje v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu ve volné přírodě, uvede příklady přírodních a kulturních krajinných složek.

Pomůcky: papírová mapa, buzola, smartphony, tablety, bloky, psací a kreslicí potřeby

Tento projekt byl v tomto školním roce posledním a směřoval do oblasti Lužických hor. Lužické hory jsou chráněnou krajinnou oblastí a pyšní se nejenom přírodním bohatstvím, ale také kulturním dědictvím, kterými jsou stavby lidové architektury v malebných osadách a vesnicích. Tento geomorfologický celek se rozprostírá na severu Čech a zasahuje do východní části Německa. Naším cílem byla osada Horní Světlá, malebné letisko nacházející se přibližně 40 km od města Liberec.

Tradičně jsme se s žáky sešli na vlakovém nádraží v Liberci, odkud jsme pokračovali vlakovou dopravou. Žáci již znají pravidla, jak se chovat ve veřejných dopravních prostředcích v rámci expedice, tudíž utvořili skupinky dle svých preferencí a obsadili jeden vagon pro lepší přehlednost celé skupiny. Ve vlaku žákům vždy ponecháváme volnost,

někteří dospávali, jiní svačili, povídali si spolu a někteří na mapě sledovali cíl naší cesty. Po vystoupení z vlaku jsme žákům rozdali tablety, které si rozdělili do skupin. Hlavním úkolem bylo lokalizovat místo, na kterém jsme se nacházeli pro jasnou orientaci v prostoru a následné možné sledování dalšího bodu. Jak se již ukázalo na předešlých výjezdech, žáci kteří mají vztah k práci s mapou, se tabletů a vyhledávání v nich ujali jako první. Někteří bez upozornění odcházeli na cestu a bylo nutné připomenout pravidla pro pohyb v terénu, aby byla zajištěna bezpečnost žáků. Po této krátké výchovné části jsme putovali vytyčeným směrem. Nechali jsme prostor pro volnost pohybu a svobodu pozorovat okolí bez udaných pokynů. Žáci byli plni energie a nadšení, nejvíce uvítali možnost svobodně běhat a povídat si. Respektovali jsme, pokud je určitý objekt zaujal a věnovali mu pozornost. Tím se hned v počátku cesty stala vojenská pevnost. Žáci se u ní zastavili, prohlíželi si ji uvnitř či na ni vylézali. Anežka, která má jako zkoumané téma horniny, se domnívala, že je to určitý druh horniny a objekt fotila. Na její omyl upozornil její spolužák, který ji vysvětlil, že se nejedná o přírodní horninu, ale stavbu člověka, která je vyhotovena ze železobetonu. Pozitivním shledávám, že ji pouze opravil a bez vysmívání celé trpělivě vysvětlil. Je zde patrný kladný vztah ke společnému jednání, komunikaci a pochopení. Žáci také obdivovali malý drobný hmyz, který se vyskytoval poblíž v mokré trávě a kalužích, které zde vznikly díky těžkým strojům, které svými koly zanechaly stopy v krajině. Hluboké rigoly tak byly zaplněny vodou a krajina měla narušený ráz. Už tyto stopy byli žáci schopni identifikovat a vyjadřovat vlastní postoj k takovému jednání. Ve chvíli, kdy žáci byli zaujati vším, co je obklopovalo, zůstali tři, kteří sledovali směr trasy v tabletu za pomoci nainstalované aplikace, která umožňuje zobrazovat trasu i v režimu offline. To, že trasu sledují jen někteří, je známkou toho, že soustředit se mohou vždy jen na jeden určitý cíl. Mít neustálý přehled o tom, kde se člověk nachází a kterým směrem dále musí jít, vyžaduje neustálou a bdělou pozornost. Proto nenutíme vždy všechny žáky k této činnosti. Každý svou pozornost věnuje svému tématu a je-li toho schopen, i tématu jinému. Pokud se vyskytovalo něco zajímavého z tématu druhého, žáci se vzájemně upozorňovali. To především proto, aby skupina, mající konkrétní téma, měla možnost si konkrétní objekt či jev zaznamenat. Žáci si tyto objekty a jevy zaznamenávají do svých bloků textovou formou nebo formou obrázku, fotí a někdy také nahrávají zvuky na své telefony. Tyto záznamy slouží k pozdějšímu užití v rámci výuky. Cestou jsme procházeli bukovým lesem. Toto místo v nás i dětech vyvolávalo zajímavé emoce, jelikož slunce bylo schované za mraky, bylo tedy zataženo a stromy byly vysoké a hustě rozesté. Atmosféra byla lehce strašidelná. Tuto scénérii opět žáci zachycovali do

svých telefonů. Na místě je zde zmínit, že jsme pouze stromy pozorovali, konkrétně jejich štíhlost a výšku. Také jsme upozorňovali na půdu, která se zde vyskytuje, a vysvětlovali žákům, jaké má vlastnosti a kteří činitelé zde působí. V takových místech lze vhodně činitele demonstrovat, žáci vidí zem pokrytou listy, mohou je odhrnout a pozorovat strukturu pod nimi. Také dovedou již odhadnout, v jaké intenzitě dopadá na zem sluneční záření skrze vysoké stromy a vyvodit tak jeho účinek. Na ukázce Pětikostelního kamene mohli žáci pozorovat vliv tektonické činnosti. Čedičová skála je tvořena pěti až sedmiúhelníkovými bloky/sloupci, které při výlevu lávy utuhly v komíně sopky a zanechali zde tento zajímavý skalní útvar, z kterého je krásný výhled do okolí. Ponechali jsme zde prostor jejímu obdivu a času na svačinu. Tento objekt žáci především obdivovali pro jeho netradiční strukturu, která jim umožňuje si poznávat rozmanitou škálu přírodních procesů.



Obr. 7 ORIENTACE V TERÉNU (Zdroj: Helena Lánská, Rybníště, 9. 4. 2019)

Cesta byla příjemná a na jejím konci nás čekalo ubytování v krásném malém penzionu. Žáci se ubytovali a rozdělení pokojů bylo tentokrát náročnější. U chlapců jsme řešili hocha, který potřebuje absolutní klid ke spánku, tudíž jsme ho nemohli ubytovat s kluky, kteří jsou živější a někteří chrápou. To bylo v celku snadné, našla se zde klidná skupina. Náročnější bylo rozmístění děvčat, kdy se děvčata vymezovala proti konkrétní dívce, jelikož mají nyní spolu nedobré vztahy. Ponechala jsme vyřešení situace plně v jejich kompetenci, protože považují za nezbytné, aby se žáci učili v takovýchto chvílích najít možná řešení, kdy nesou částečnou odpovědnost. Bylo nutné, aby samotné děvče zaujalo k situaci postoj a dovedlo se vhodně zachovat. Samozřejmě jsem měla povědomí o problému, a z toho důvodu volila tento způsob. Byla jsem připravena s tímto problémem citlivě v rámci výjezdu pracovat.

Součástí tohoto pobytu byla příprava jídel plně v kompetenci žáků. Jejich úkolem bylo již předem si vytvořit skupinky a připravit se na společnou přípravu jídel, což podporuje jejich společnou komunikaci a vztahy. Předem jsme žákům vydali instrukce, jak se mají v kuchyni chovat a jaká pravidla budou platit po dobu našeho pobytu v celé budově. Povinností každého bylo udržovat prostory čisté a bezpečné, což podporuje jejich schopnost pobývat a dobře se chovat ve společnosti. Jsou zde rozvíjeny vlastnosti, které souvisí s odpovědností, spoluprací, komunikací a dále manuální dovedností. Když si žáci s velkým nadšením připravili oběd, měli čas na odpočinek, po kterém následoval výlet do okolí. Nedaleko našeho ubytování se nachází vrchol Luž, kam jsme směřovali. Cestou k tomuto vrcholu jsme procházeli bukovým pralesem. Žáky zde upoutaly svou nestandardní strukturou stromy, které byly hojně rozvětveny do strašidelných tvarů. Někteří žáci si tohoto úkazu povšimli a vyptávali se. Seskupili jsme se všichni, aby všichni slyšeli, protože zde foukal vítr a slyšitelnost byla špatná. Na příkladu těchto stromů jsme žákům vysvětlovali, proč k takovému úkazu dochází a proč na tomto místě. Zmíněný silný vítr pomáhal názorně objasňovat jeho vliv. Stromy jsou zde málo chráněny, protože se nacházejí ve vysoké nadmořské výšce, nejsou ničím chráněny a silný vítr zde působí jejich značné polomy. Když je strom částečně zlomen, rozvětví se do těchto zajímavých tvarů. Žáci zde mohli pozorovat sílu větru na sobě samotných, ale také na stromech, které byly vyvrácené a mnohdy blokovaly cestu. V tuto chvíli vítr nebyl tak silný, bylo bezpečné se zde pohybovat, ale v předešlých dnech zde byly silné větry a jejich stopy nebyly odklizeny. Díky rozfoukané oblačnosti nám vrchol Luž nabídl nádherný výhled do okolí. Žáci měli opět možnost

kultivovat své estetické vnímání a zaměřit pozornost na uklidnění a rozjímání, čehož rádi využili.

Večerní program byl vyplněn přípravou večere a společné hry, kterou jsem zařadila na základě jejich vzájemných interakcí, které jsem měla po celou dobu možnost sledovat. Každá dívka si vylosovala jednoho chlapce a jejich úkolem bylo za použití dostupných prostředků (oblečení, malovátka) chlapce postavit do rolí dívek. Předpokládala jsem, že této aktivity se nebudou chtít účastnit ty klidnější a méně energické děti. K mému úžasu se zapojili všichni, kromě jediného chlapce, který je silně introvertní. Tento chlapec se ovšem účastnil pasivně, z celé aktivity vyloučen nebyl. Žáci mají vždy možnost se konkrétních aktivit neúčastnit, pokud to nenarušuje celý chod terénní výuky a mají k tomu své důvody. Na místě takovéto aktivity považuji respekt k žákově aktivitě stěžejní. Sleduji tím jeho duševní pohodu. Žáci byli po celou dobu příprav pohlceni zaujetím a sami celou aktivitu organizovali bez naší pomoci. Tato příprava jim trvala jistě hodinu ne-li déle, atmosféra byla harmonická. V domě byl znát pracovní ruch, který se obešel bez konfliktů. V tuto chvíli jsme si uvědomovali, že žáci naprosto výborně pracují v rámci kolektivu, že jsou schopni se domluvit, celou aktivitu organizovat a zároveň se po celou dobu slušně chovat. Po náročných přípravách dívky představovaly své výsledky práce, kterou s chlapci odvedly. Celé organizace se automaticky a bezprostředně ujala Helenka a my učitelé byli v roli poroty. Dívky představovaly chlapce a ti se pak představovali dále sami, tak jak to vidáme při různých soutěžích typu Miss. My jsme měli tak možnost nahlédnout do jejich vnímání druhého pohlaví v určitých rolích. Také zde žáci měli možnost procvičit své dramatické dovednosti, když parodovali druhé pohlaví. Někteří se také projeví písní. Bylo to velmi zajímavé ze sociologického pohledu. Tento pohled nám umožnil na základě jejich projevů nejen posoudit jejich vnímání druhého pohlaví, ale také nám poskytl inspiraci pro volbu témat do další výuky v rámci mezioborových vztahů. Žáci se krásně bavili a byl z nich cítit velmi dobrý vztah v rámci celé skupiny.

Po ranní přípravě snídaně, která byla spíše individuální, jsme se vypravili do blízké lokality PP Brazilka. Žáci opět měli za úkol rozvíjet svou dovednost práce a orientace s mapou. Každý musel minimálně v mapě najít výchozí bod a bod, do kterého jsme směřovali. Sledování trasy se ujalo pár žáků. Vždy je to Helenka, k ní se přidávají další žáci a ne vždy ti samí. Důležité je, aby tímto procesem s mapou prošel každý, aby se alespoň každý

pokusil, i když to pro něj nebude snadné. Jak jsem již zmiňovala, práce s mapou vyžaduje soustředění a schopnost abstrakce, což je pro žáky v tomto věku velmi náročné. Cestou jsme míjeli roubené podstávkové domy, které převážně slouží k rekreaci. Počet obyvatel této osady je velmi malý, a tak jsme většinou žádné lidi nepotkávali. Nahrávalo tomu i počasí, které v tuto dobu bylo proměnlivé. Ač byl duben, ranní teploty klesaly pod bod mrazu. Vzhledem ke zkušenostem, které žáci při našich výjezdech získali, měli ponětí o nevyzpytatelnosti počasí v horských oblastech a byli velmi dobře vybaveni svou obuví a ošacením vhodným do terénu. Rukavice a čepice přišly nyní vhod.

Cílem cesty byl PP Brazilka, který je učebnicovým příkladem lidských zásahů do krajiny. Před 30 lety zde lidé odváděli vodu z krajiny meliorizací, nyní se pokouší chybějící vodu v krajině zadržet. Vysazují zde vhodné stromy a rostliny a snaží se umožnit existenci bažinám a mokřadům. Park je chráněn dřevěným ohrazením a ohraničen dřevěnými chodníky, které lemují naučné tabule. Žáci měli za úkol park prozkoumat, zaznamenávat zjištěné údaje a zároveň se držet jasných pravidel pro pohyb v chráněné krajině. Utvořili skupinky a vydali se na obhlídku zkoumané lokality. Někteří nedošli daleko, ale usadili se na mez a pozorovali a poslouchali ptáky. V hodinách přírodopisu se již učili hlas ptáků rozeznávat, nyní tuto dovednost mohli prohlubovat. Pro kontrolu využili digitální aplikaci, která pomáhá hlasy ptáků určit. Vše si pečlivě zaznamenávali do svých bloků nebo telefonů. Nepovažuji za nutné mít vždy po ruce sešit, mnohdy je to nepraktické a je vhodnější využít jiných pomůcek. Na celou aktivitu měli žáci vyhrazený čas, po kterém jsme se sesedli v kruhu na pasci a diskutovali o všech zjištěních. Povídali jsme si o nevhodných zásazích člověka do přírody, žáci uváděli příklady a vyjadřovali svá stanoviska. V těchto chvílích jsem měla možnost pozorovat zájem i takových žáků, kteří budí zdání neklidu a nesoustředěnosti. Mívají často velmi zajímavé a podnětné vhledy. Domnívám se, že toto je zajištěno možností svobodné volby žáka zkoumat oblast jeho zájmu. Věnují této oblasti větší pozornost a výsledky práce jsou kvalitnější. Každé dítě má odlišné předpoklady pro rozvíjení jeho dovedností. Věnuji tedy pozornost těmto předpokladům a vlohám a umožňuji žákům pěstovat a rozvíjet jejich silné stránky. Nemají-li vlohy pro určité činnosti, povzbuzuji je, ale nutně je nenutím vždy se v těchto dovednostech zlepšovat, není-li to v souladu s jejich duševní pohodou. Jejich výkony a snahy hodnotím s velkou empatií a citlivostí.



Obr. 8 KRUHOVÁ PORADA (Zdroj: Helena Lánská, Mařenice, 10. 4. 2019)

Při zpáteční cestě jsme míjeli jezírko, které upoutalo pozornost žáků, a tak jsme se zde zastavili, aby si mohli užít místní romantickou energii. Voda žáky vždy přitahuje, běhali okolo, někteří si sedli a relaxovali, někteří pozorovali plovoucí rybky. Vnímám, že pokaždé když děti vycítí přitažlivou energii krajiny, je nutné dát průchod jejich přirozenosti a strávit s nimi v místě nějaký čas. Žáci jsou následně vnímavější a přístupnější pro další organizované úkoly. Abychom se nemuseli vracet na chalupu, kde jsme byli ubytovaní, využili jsme místní pohostinství a zašli s žáky na oběd do malé hospůdky. Žáci se vhodně chovali, samostatně si objednali jídlo, pozornost jsme pouze museli věnovat nevhodnosti používání mobilních telefonů při společném stolování. Snahou bylo žáky vhodně eticky formovat a také jim umožnit důvěru. Telefony mohou při terénních výjezdech mít u sebe, často je využívají právě pro potřeby učení, ale také mají potřebu být v kontaktu s rodiči. Důvěru jim dávám, aby telefon uměli vhodně použít a sami o tom uměli rozhodnout. Pokud někdo telefon používá tak, že ruší ostatní, nebo to je v rozporu s procesem učení, upozorním na to, což většinou stačí. Opakované porušení pravidel žáka limituje v používání telefonu. Po obědě jsme se vydali prozkoumávat skalní úkazy, kterých zde bylo mnoho. U některých

z nich jsme se zastavili, abychom si o nich mohli vyprávět a pozorovat menší útvary, které se na nich vyskytují. Jsou jimi například voštiny, což jsou malé důlečky, které jsou způsobeny erozí a vyskytují se většinou na pískovcových skalách. Žáci v této chvíli již dobře znali pojem eroze a měli možnost sami určovat vlivy, které ji způsobily. Někteří již byli schopni vhodně užívat odborné názvosloví a uměli ho vhodně použít. To je způsobeno opakovaným užíváním odborného pojmosloví a spojením s názornou ukázkou v praxi. Odměnou dlouhé chůze nám bylo v tento den krásné slunečné počasí a vyhlídka na vrcholcích skal turistické stezky. Žáci během tohoto terénu utvořili nové skupinky a nová přátelství. Bylo zde vidět hlubší poznávání se a také vzájemná tolerance k sobě navzájem. Cestou byl prostor povídat si s dětmi, který jsem využila pro citlivé prozkoumání již zmíněného nefungujícího vztahu děvčat s jejich konkrétní spolužačkou. Povíдалa jsem si s oběma stranami a vysledovala jádro konfliktu. Velmi opatrně jsem se snažila vyrovnat energii mezi děvčaty a působit výchovně na spolužačku, která byla v té době vyloučena z jejich kamarádského kolektivu. Při takovýchto rozhovorech se snažím o pohled z obou stran, velmi citlivé a empatické vhledy, jemné vedení a podporu. Děvče mělo především nesprávné komunikační dovednosti. Již v závěru večera za mnou dívky přišly, že jejich komunikace se proměňuje a zaznamenala jsem snahu obou stran. Dalším problémem, který se během cesty vyskytl, byla neukázněnost chlapců, kteří při svém skotačení porazili dívky, a ty se následně uhodily. Jelikož se velmi stroze omluvili a nebyli schopni kvalitnější reflexe svého chování, zadala jsem chlapcům úkol, aby dívkám jako projev omluvy uvařili večeři. Tento nápad chlapce nadchnul a natolik zaujal, že večer se proměnil v zajímavou společenskou událost. Chlapci skutečně dívkám připravili večeři, sami ovšem s nimi stolovat nechtěli. Vyplývá to z jejich současného dozrávání, kdy se učí s druhým pohlavím nově komunikovat v závislosti na jejich biologických proměnách. A opět zde byl znát další pozitivní krok v jejich chování se k sobě navzájem.

Pro tento večer žáci projevili zájem vyměnit si role z předešlého večera a tentokrát si chlapci losovali dívky a jejich úkolem bylo tentokrát proměnit dívky v muže či chlapce. Nálada a atmosféra se opakovaly, žáci sveřepě pracovali na proměně. Dramaturgicko-sociologická hra probíhala ve stejném duchu a my měli možnost doplnit si tentokrát pohled z druhého úhlu. Obě hry v nás zanechaly velmi zajímavé zamyšlení se nad dnešním dětským světem a jejich vnímání světa, který je bezesporu ovlivněn dnešní společností.

Dopolední část programu byla věnována cestě podél Hamerského potoka, která nás zavedla k vodní nádrži Naděje a ke stejnojmenné Přírodní památce na Suchém vrchu, kde jsme spolu s žáky objevili pseudokrasovou ledovou jeskyni a mohli zkoumat její specifika. Další zastávkou byla zřícenina hradu Milštejn, kde žáci prozkoumali nejenom podzemí, ale také vrchol pískovcové věže. Tento den byl ve znamení studeného větru, a tak se nám dařilo zahřát se většinou cestou do kopce. I přes zmrzlé prsty jsme pracovali s mapou a žáci si zaznamenávali zajímavosti, které upoutali jejich pozornost.



Obr. 9 SKVĚLÁ PARTA (Zdroj: Helena Lánská, Horní Světlá, 11. 4. 2019)

V odpolední části dne byl žákům poskytnut volný čas a prostor pro relaxaci. Zážitek bylo tolik, že bylo nutné ponechat místo nicnedělání a klidu. Tento čas každý trávil po svém, někdo spal, jiný si kreslil, někteří odvážlivci připravili oheň pro večerní opékání buřtů. Já jsem si s dětmi povídala v menších skupinách a společně jsme reflektovali naše celoroční potkávání a jejich sociální proměnu. Tyto poznatky budou později shrnuty ve vyhodnocené reflexi po tomto terénu. Poslední večer tak proběhl v poklidné atmosféře, žáci byli velmi unavení a zároveň jsem na nich pozorovala příjemné vyladění. Následné dopoledne pak vyplnila zpáteční cesta domů, která proběhla jako vždy ve veselé atmosféře. Část cesty bylo třeba ujít pěšky a zbytek se dopravit vlakem. V Liberci už na žáky čekali rodiče a poslední výprava tak byla u konce.

Reflexe terénní výuky

Nyní je na místě napsat, že tato poslední terénní výuka byla skvělá. Možná to zní neuvěřitelně, ale jiná slova by dobře nevystihla podstatu. Žáci výborně fungovali v rámci kolektivu jak při učení tak při celkovém chování. Žáci výjezdy reflektují jako způsob výuky a výchovy, jež jim umožňuje získávat nové vědomosti, poznatky a zkušenosti přirozenou a smysluplnou cestou a také možnosti rozvíjet a zlepšovat jejich sociální vztahy. Pokroky jsou patrné ve všech oblastech, ať už se jedná o kognitivní cíle, afektivní nebo senzomotorické cíle. Naplňovat všechny tyto cíle umožňují prvky zážitkového učení, které jsem se snažila po celou dobu výuky ve školním i mimoškolním prostředí využívat. Za velmi hodnotné považuji výsledky jejich sociálních vazeb, které lze vyčíst z reflexí sociálních interakcí (viz příloha č. 7, 12, 17, 21 a 22). Tyto dotazníky žáci vyplnili v závěru poslední terénní výuky a je v nich z jejich pohledu popsána jejich pozice ve třídě ve vztahu k ostatním žákům a jejich postoj k předmětu zeměpis a způsobu výuky. Převážně všichni žáci dosáhli v sociální oblasti zlepšení, pouze jedna dívka (viz příloha č. 23) dosáhla opačného efektu. Tato dívka je v kolektivu nová a její slabou stránkou jsou komunikativní a emoční schopnosti, které popisují v Terénní expedici 3. Na počátku roku si postupně nacházela kamarády, které ale postupně ztrácela, protože ti později poznali její nevhodný způsob chování. Na tomto problému jsem s dívkou pracovala, ale bude nutné se jí dále věnovat a pomáhat jí rozvíjet zmíněné schopnosti. Žáci dále uvádějí, že mají více kamarádů, že do školy nechodí se strachem, že se kamarádí se spolužáky druhého pohlaví

a v neposlední řadě oceňují vstřícný a empatický přístup nás učitelů. Konkrétně dívka (viz příloha č. 7) mívala obavy docházet do školy, protože se jí žáci vysmívali, ubližovali jí a téměř neměla kamarády. Už v příloze č. 3 uvádí, že z původního pocitu nejistoty při Terénní expedici 1 se proměnila její pozice ve třídě a popisuje svůj pocit jako „šťěstí“. Také dívka (viz příloha č. 22) uvádí, že dříve se jí žáci posmívali, považovali ji za „divnou“, a nazývali jí „autistou“, nyní se cítí v třídním kolektivu příjemně a spokojeně. Téměř všichni žáci se shodují, že měli obavy na začátku školního roku ze známek a způsobu učení. Dnes mají kladný vztah k vyučovacím předmětům zeměpis, a to právě díky způsobu výuky. Žáci jako kladný rys uvádějí možnost pobývat v přírodě, objekty a jevy vidět a zažívat v přímé realitě, moci se svobodně rozhodovat, moci vyjadřovat své myšlenky, úvahy a pocity, moci experimentovat, zcela beztrestně pracovat s chybou, objektům a jevům porozumět na základě opravdovosti a názornosti, moci si domněnky ověřovat, moci diskutovat a pracovat v rámci celého kolektivu. V závěru uvádějí spokojenost s přístupem nás učitelů. Tyto dotazníky mě utvrdily o vhodnosti výběru zvolené výchovně-vzdělávací metody, a také mi umožnily nahlédnout na každého žáka individuálně a mít možnost s konkrétním žákem pracovat v budoucnosti s ohledem na jeho výpověď.

7. AUTOEVALUACE PROGRAMU TERÉNNÍ VÝUKY ZEMĚPISU

Cílem práce bylo vytvořit a realizovat program terénní výuky, který bude obsahovat prvky zážitkového učení, a ten pak následně vyhodnotit.

Pro účely autoevaluace jsem využila metody kvalitativního výzkumu. Konkrétně jsem zvolila metodu pozorování, kdy jsem byla rovnoprávným členem celého kolektivu a měla tak možnost přímého a detailního vhledu. Další využitou součástí byly nástroje kvalitativního dotazování, a to kvalitativní rozhovor, neformální rozhovor, rozhovor s otevřenými otázkami, skupinová diskuse, skupinové vyprávění a interview jak s učitelem, tak s ohniskovou skupinou. Další pomocí mi byly písemné testy/reflexe, které žáci vyplňovali během školního roku, vždy po terénní výuce a jejich struktura byla převážně dána otevřenými otázkami. Během pozorování a z výčtu těchto prací, jsem mohla analyzovat, jakých výsledků žáci dosáhli na poli kognitivních a afektivních dovedností. Senzomotorické schopnosti jsem měla možnost pozorovat především během pobytu v přírodním prostředí.

Interview s učitelem mělo strukturovaný sled otázek a byl mu věnován dostatečný prostor. Rozhovor se odehrával v soukromí, kdy byla zajištěna nerušená atmosféra. Interview s ohniskovou skupinou mělo také svůj sled otázek a bylo pro něj vybráno 8 dětí ze skupiny, konkrétně 5 dívek a 3 chlapci. Rozhovor probíhal v prostorách školní budovy, žáci byli předem seznámeni s povahou otázek a instruováni pro klidný a soustředěný rozhovor. Dbala jsem, aby každý žák měl dostatečný prostor k vyslovení myšlenek a úvah. Do rozhovoru jsem se snažila zasahovat v co nejmenší míře.

Před začátkem programu jsem si stanovila tyto hlavní pedagogické cíle, které měly být naplněny:

- Žáci zkvalitní svou vzájemnou komunikaci pro účely kooperativního učení.
- Žák rozvine některé metakognitivní dovednosti.
- Žák bude schopen reflektovat svou práci.
- Žák rozvine vztah ke světu, k učení i k samotné výuce.

Zároveň jsem si stanovila vedlejší pedagogický cíl, a tím bylo porovnat klasický výukový styl oproti zážitkovému učení.

Zda a do jaké míry se mi podařilo cíle naplnit, se pokusím nyní sumarizovat v této části.

Během neformálních rozhovorů s žáky jsem postupně poznávala, co je jejich předmětem zájmu, jaké mají koníčky, mohla jsem si utvářet představu o jejich povaze, způsobu myšlení, poznávala jejich vztah ke spolužákům, dozvídala jsem se mnohdy o jejich nesnadné pozici ve třídě, o postojích k ostatním učitelům, postoji k výuce. Také mi žáci vyprávěli své příhody z osobního či rodinného života. Tyto rozhovory byly vždy bezprostřední, neměly předem určenou strukturu a ani nebyly předem naplánované. Toto se dělo vždy během vycházek v přírodě, nejčastěji během cesty, která směřovala na místo konání a pak během závěrečné cesty směrem domů. Vždy, když byl program volnější a nesledovali jsme zkoumané jevy v přírodě. Také za mnou docházeli během pobytu na chalupě, kde jsme byli ubytovaní. Vždy přišli sami a měli zájem si povídat. Já jsem pokládala otázky jen zřídka, spíše jsem žákům naslouchala a nevyjadřovala své názory. Během těchto rozhovorů se mezi námi utvářel přátelský a důvěrný vztah. Každému žákovi jsem věnovala svou plnou pozornost a sledovala soustředěně jejich vyprávění. Dále jsem si všímala interakcí mezi žáky a bylo-li to vhodné, výchovně jsem do konkrétních situací vstupovala.

V sociální oblasti se žákům podařilo dosáhnout velmi dobrých výsledků, jejich dnešní vztahy jsou dobré, atmosféra uvnitř kolektivu je téměř harmonická, žáci spolu umí komunikovat, jednat a řešit problémy. Pozice jednotlivých žáků ve třídě se výrazně proměnila. Dnes již chodí do školy rádi, mají také své kamarády.

Zuzka: „*Já jsem po pravdě hodně ráda, že jezdíme na ty výjezdy, protože, jak už jsem říkala, já jsem neměla dobrý postavení a vím, že i jiný děti to tak měly, a že mně i jiným dětem se zlepšilo postavení a máme hodně kamarádů, s kterými se můžeme poradit, sdílet nějaké nápady nebo si jen popovídat.*“

Anežka: „*Myslím, že jsme o hodně lepší kolektiv než na začátku roku.*“

Štěpka: „*Já třeba, že si všichni pomáháme, myslím si, že kdyby někdo zakopnul nebo si zlomil nohu, prostě je kolem něj spousta lidí a chtějí mu pomoci.*“

Helenka: „Když jsme byli jednou na výjezdu, rozbila jsem si koleno a bála jsem se jet na šití a všichni mi říkali, že to bude dobrý, a i kluci. Bylo to pro mě hezký gesto od všech, co se o mě zajímali.“

Helenka: „Rozvíjíme náš kolektiv.“

Žáci se nyní spolu kamarádí napříč pohlavími. Z jejich vyprávění vím, že dříve tomu tak nebylo. Také během první expedice jsem si všimla, že se spolu druží pouze dívky nebo chlapci, ale už po příjezdu ve školním prostředí tvořili smíšené skupinky. Také měli potřebu nás o tom informovat, měli z toho radost.

Helenka: „Že, když jsme byli dřív zvlášť holky a kluci, tak to bylo strašně divný pro všechny, ale teď, když jsme holky a kluci dohromady, tak je to úplně, ale úplně něco jinýho než dřív.“

H: „Je to pozitivní?“

Helenka: „Je!“

Majda: „No dřív prostě když nás měla třeba učitelka dát do skupin, tak holky dělaly strašný scény, že nechtěj bejt s klukama a takhle, a teďka, když máme udělat skupinky holky s klukama, tak je to v pohodě.“

H: „Čím byste řekli, že to je?“

Anežka: „No, teďka si dokážeme říct už naše vážnější situace, třeba když nám je špatně nebo není nám dobře, tak to prostě řekneme i těm klukům, oni tomu třeba taky rozuměj.“

Štěpánka: „Jo. No právě že jsme se víc poznali, tak já právě teď vím, že kdybych teď prostě něco potřebovala, tak kdybych, já nevím, šla v pětce za někým z kluků, tak mě pošlou někam, ale teďka myslím, že už mě tam nikam nepošlou.“

Když dnes vidím žáky při jejich vzájemné komunikaci, ať už při učení nebo při činnostech osobnějšího charakteru, mohu zde číst velký posun k lepšímu. Žáci se nejen spolu přátelí,

neubližují si navzájem, ale také spolu velmi efektivně pracují. Nastane-li situace, která vyžaduje kolektivní poradu a nalezení řešení, drží spolu téměř vždy jako jeden celek, postaví se za druhé a jsou ochotni si vzájemně pomáhat. Vzájemně se respektují, umí poznat kvalitu druhého člověka, nevysmívají se sobě navzájem, vyjadřují si účast a důvěru. Do školy se většinou těší, a pokud vyvstane problém, neváhají požádat o pomoc.

Učitel: „*No tam asi úplně základ byl nějakým způsobem tu třídu, udělat z ní kolektiv, protože došlo k poměrně velké obměně. Třetina, téměř čtvrtina dětí je ve třídě nově. Objevovaly se tam děti, které měly v minulosti obavy chodit do školy, necítily se dobře v tom kolektivu, a jestliže ta třída má pracovat další čtyři roky na tom druhém stupni, nějakým způsobem tak, že by to mělo dejme tomu i výsledek tzv. školní nebo edukativní, tak úplně první věc je dát je dohromady. Tak aby byly v bezpečném prostředí, aby spolu dokázaly spolupracovat. A to si myslím, že jako udělalo pěkný posun. Není to dokonalé, není to úplně ideální, ten ideál je vždycky někde vejš, ale tadyhle na tom se udělal kus práce, je to i díky tomu, že viděj vlastně, že jinak maj možnost se podívat ven, to znamená pracovat spolu intenzivně delší dobu a potom vlastně si myslím, že to je.“*

Výrazně se proměnil jejich vztah k výuce, v dotazníku a při osobních výpovědích žáci refleктоvali změnu v přístupu učitele a způsobu výuky. Jednoznačně kladně hodnotí přátelský otevřený typ učitele, který jim dává dostatek prostoru a svobody, doprovází je a střídá různé formy výuky.

Anežka: „*No, spíš ten druhý typ, že ten učitel je vlastně s náma a dělá vlastně tu práci tak jakoby s náma, a snaží se nám to nějak vysvětlit tou zábavnější formou a je to jako takový lepší, než kdyby stál před tabulí a jenom nám něco říkal.“*

Zuzka: „*Já tak ňák souhlasím s Anežkou. Ten druhý typ je vážně dobrej, protože to vlastně vysvětlí, jak už Anežka říkala, vysvětlí věci, který třeba potom ten člověk nechápe, já třeba nechápu moc matematiku občas, tak ňák no...“*

Štěpánka: „*Třeba mně vyhovujou, když se to tak jakoby smísí trochu, takže ten učitel třeba to nenechá jenom na nás, ale občas nám k tomu i něco řekne, ňákej menší výklad, aby to zas*

nebylo na hodinu, abysme to pochopili. A potom k tomu výkladu nám dá prostor, abysme řekli něco svýho nebo namalovali něco nebo udělali. Takže to víc chápu.“

Helenka: *„Podle mě je to tak, že když je ten druhý typ učitele, tak ten když nám nechá prostor, tak mi dokážeme přijít i na ty věci, který on se nám snaží nacpat do tý hlavy, když nám to přednáší před tabulí, ale když nás nechá a když nám někdy pomůže, tak my na to dokážeme přijít sami.“*

Stejně tak hodnotí možnost učit se v přírodě a využívat holistického přístupu ve výuce. Žáci uvítali možnost objekty a jevy pozorovat v jejich přirozeném prostředí, zažívat je, moci si je osahat, vidět je. Došlo u nich k lepšímu a snazšímu zapamatování a k následnému porozumění.

Štěpánka: *„Když si na to mohu vlastně šáhnout, tak si mnohem víc pamatuju, než když se na to jen koukám.“*

Zuzka: *„Že vlastně v té přírodě to vidíme naživo a na vlastní oči, ale ve třídě, neboli ve škole, to prostě nevidíme. Prostě to maximálně vidíme v učebnici.“*

Majda: *„No venku v té přírodě si to můžem jakože třeba osahat a ve třídě se na to prostě můžeme jenom vlastně koukat a takhle.“*

Helenka: *„V té přírodě si to zažijeme na vlastní oči a kůži, naučíme se pracovat nad mapama a různý takovýdle věci a za to když jsme ve škole, tak se to pomalu nenaučíme. Ve třídě nemáme šanci se takhle naučit pracovat s mapou.“*

Učitel na základě své předchozí zkušenosti uvedl, že při běžné výuce za pomoci transmisivního učení nedosahovali žáci zdaleka tak dobrých výsledků, než při konstruktivistickém pojetí výuky.

Učitel: *„Druhá věc, kterou se ještě vrátím asi na začátek, nejde jenom o přírodní prostředí, ale myslím si, že tyhle ty děcka budou úplně na jiné úrovni práce s mapou, protože co učím práci s mapou, tak vždycky to šlo naprosto klasickou metodou, seznámení se*

s kartografickým jazykem, se základy nějaké mapové tvorby a potom s prací mapy ve třídě, byť to byly různé formy map, tak nikdy nebyly užity venku, a když tak krátce v rámci výletu. Ale nikdy to nebyla komplexnější práce s možností udělat chybu, zažít si chybu, vrátit se zpátky. Zjistit, co to znamená, když někde špatně odbočím nebo si špatně najdu trasu. Zjistit si, co to znamená, když se nepodívám, jestli půjdu z kopce nebo do kopce a potom prostě ten kopec není úplně příjemnej a zjistím, že to můžu naplánovat jinak. A tohleto se mi objevuje poprvé, to poprvé vidím teďka, že to začíná fungovat.“

Žáci se během zážitkového učení naučili pracovat kooperativní formou a velmi často se uchylovali ke spolupráci. A to nejen během výuky, ale také při ostatních činnostech, jakými byli například večerní hry, řešení problémů v rámci kolektivu apod.

Štěpánka: *„Jak kdy, v některých těch věcech je lepší si to udělat sám a v některých je lepší to udělat prostě dohromady s někým.“*

Zuzka: *„Záleží na tom, s kým seš, pokud seš s někým, koho vážně nemáš rád, tak je to příšerný. Ale pokud je to třeba s někým, koho máš rád, tak je to potom dobrý.“*

Helenka: *„Slyšej to všichni a všichni si z toho vemou ponaučení.“*

Filip: *„Tak se naučíme spolu víc komunikovat a ...“*

Zuzka: *„Nebo když děláme nákej projekt, tak třeba že prostě dostaneme různé nápady a potom je můžeme spojit a za to potom může vzniknout nějaký majestátní dílo.“*

Jejich znalosti, dovednosti a postoje zaznamenaly výrazný úspěch, který čtenář může zaznamenat v přílohách č. 3 až 22. Jak jsem již uváděla, výsledky se dostavily po delší době, přibližně 6 měsících, ale jejich nárůst byl velký a skokový. Žáci nemají pouhé informace a znalosti, ale došli především k porozumění a umění získané vědomosti a zkušenosti vyhodnotit, analyzovat a následně užít. Konkrétní zjištění považují za důležitá pro život a jsou schopni je identifikovat. Tento proces učení je v souladu s teoriíi vzdělávacích cílů Benjamina Blooma — Bloomovou taxonomií.

Učitel: „...když začnu s 12letějma dětma pracovat na abstraktních modelech, který se týkají fungování přírodního systému, a chci ho vytvořit složkově, tak jak je u nás zvykem. Tak v podstatě se zřídka mám šanci dostat dál než k porozumění toho tématu. Oni se to musejí nejdříve naučit nazpaměť, dá se tomu hodně, vždycky jsem se třeba hodně s děckama snažil malovat ty věci, používat co největší množství grafiky různých způsobů opisu, videí, ale ehm.. Nikdy tam dosud nebylo to, že by to měli šanci intenzivně pozorovat venku, sáhnout si na to, prostě vnímat to jako víc smyslů a mít na to čas. Teďka mám pocit, že oni vlastně kolem, jak to zažívají, tak těm věcem rozuměj, spoustu věcí dokážou vyvozovat. Myslím si, že ta úroveň toho oslovení je úplně na jiné úrovni, že to jde dovnitř, že to maj zevnitřněný, ty věci maj napozorovaný, maj vodšlapany, vodpozorovaný, vlastně prožity. A dokážou si je představit daleko víc.“

Žáci se naučili a byli schopni dále smysluplně užívat odborné názvosloví, například pojem: eroze, endogenní a exogenní činitelé, meandr nebo voština. Tyto pojmy si zapamatovali, ale také jim porozuměli a dále je byli schopni užívat a přiřazovat vhodně ke konkrétním objektům a jevům. A to na základě opakování těchto pojmů, ale především díky názorným ukázkám v jejich přirozeném prostředí. Tuto diskurzivní valenci potvrzují žákovské práce (viz příloha č. 5, 6, 10, 15, 16 a 20)

Anežka: „Meandr!“

Tom: „Když jsi to tady poprvý řekla ve škole, já sem si myslel, že to je králik, sýr, nějaká blbost, nebo něco takovýho. A potom jsem to viděl, prostě vodní toky.“

Tom: „To spojení s vodou.“

Helenka: „Já jsem si říkala, že si to nezapamatuju. Když se to řeklo ve třídě, ale pak když jsme šli ven a upozornili jsme na to třikrát a od té doby si to pamatuju.“

Tak jak uvádí v rozhovoru učitel, došlo u žáků k velkému pokroku na poli kognitivních, afektivních i senzomotorických dovedností. Jako první byl znatelný pokrok v sociální oblasti, kdy se velmi rychle proměnily jejich vztahy, ale také způsob chování, a to nejen při pobytu v terénu, ale i ve školním prostředí. I když v přírodě je to mnohem více patrné. Velmi

rychle přijali závazná a nutná pravidla, jejich chování je bezproblémové při terénním výjezdu, stejně tak ochota pracovat a učit se. Současně se zlepšily jejich pohybové dovednosti. Každý žák byl schopen bez problémů denně ujít i několik desítek kilometrů, byl schopen překonávat přírodní překážky. Výsledky na poli kognitivních cílů bylo možné pozorovat během celého procesu, k jejich naplnění docházelo postupně a systematicky. Je zde patrná provázanost všech složek. Jedna je závislá na druhé a vzájemně tvoří celek, který žákům umožňuje dosahovat dobrých výsledků.

Učitel: *„To je jak, tam jsou dvě věci. Pokud to bude dejme tomu o naplňování, já vidím teďka třeba i, a tím se dostaneme i už o kus dál. Tadyhle jakoby to nejcennější, že vlastně se tady propojují nejen ty edukační nebo kognitivní cíle, ale jdou do toho i afektivní cíle. Což je a navíc mně ještě přijde, jakoby že, se to dotýká jakoby té oblasti hodnot těch dětí, postojů, praktického chování a jednání, který oni vlastně strategií, které si oni volí, proto aby se někam posunuly. A to se vlastně dostáváme k tomu, že se učí učit. A potom se strašně silně učí sociálně. A tady vlastně nějakým způsobem cíle, ty naukové nebo kognitivní, ty jdou v uvozovkách jakoby samy, ty jsou přirozeně obsažené, má to jakoby ten přesah k té afektivitě a třeba k hodnotám. Což si myslím, že je strašně silné v tom, co se teď za ten rok stalo.“*

Lze konstatovat, že průměrných výsledků dosáhla většina žáků. Pouze 2 žáci udělali malý pokrok a přibližně 6 žáků dosáhlo výborných výsledků. Velmi zajímavé zjištění bylo, které je popsáno v reflexi k Terénní expedici 3, že v rámci individuální práce a následně při stejné práci ve skupině, všichni žáci dosáhli podobných výsledků. Toto zjištění dokazuje, že pokud zkoumaná témata jsou poznávána celou skupinou a jejich interpretace je následně oživena opět v rámci celé skupiny, téměř všichni jsou schopni dosáhnout podobné úrovně a podobného obsahu znalostí.

8. DISKUSE

V této diskusi se pokusím zhodnotit a interpretovat výsledky realizovaného programu. Budu využívat také přímých výroků učitele a žáků, popř. odkážu na ukázkou žákovské práce.

V úplném začátku bych ráda poznamenala, že pro úspěšné absolvování praktické části práce byla stěžejní ochota a vůle vedení základní školy, které mi umožnilo celý program připravit a realizovat a zároveň ochota a nadšení párového učitele podílet se na jeho uskutečnění. Bez těchto dvou základních předpokladů by celý projekt nemohl vzniknout. Pan učitel, se kterým jsem se potkávala již při mé pedagogické praxi na této škole, projevil zájem oživit výuku o nové prvky a přijal mou nabídku zařadit do výuky prvky zážitkového učení a uskutečnit terénní expedice. Jsem mu velmi zavázaná, že mi poskytl plnou důvěru a přijal mě jako svého párového učitele. Díky němu, podpoře vedení školy a ochotě rodičů jsme spolu s žáky úspěšně absolvovali několik terénních expedic a mohla jsem být přítomna následnému vyučovacímu procesu ve školním prostředí.

Učitel: *„No hlavní je pro mě strašně důležitá ta věc, že vznikají nové nápady. Protože ta interakce dvou lidí je prostě jiná. Mně nikdy nedělalo problém úplně pracovat s někým, já se nějakým způsobem nestydím za to, co dělám, a nebojím se jakoby to otevřít a to je podle mě základní předpoklad, kterej umožňuje jako pracovat s někým druhým. Často se setkám ve škole s tím, že učitelé nejsou zvyklí pustit si do své hodiny někoho druhého. Vlastně člověk musí rezignovat třeba čistě na svoje postupy, prostě dát prostor i tomu druhému a zas to ale může přinést přesně to, že ten člověk to prostě obohatí a to já tam vidím. To mi přijde, že kolikrát témata, který otevíráš s dětma já, jsou prostě jiný, než když je otevřeš ty. No to je strašně partný.“*

Za velký úspěch považuji účast téměř všech žáků na každé terénní expedici. Expedice byly součástí výuky, ale vzhledem k nutnosti finančního zabezpečení ze strany rodičů nebylo možné expedice označit za povinné. Přesto rodiče i žáci možnost vyjíždět do terénu přijali jako smysluplnou, podporovali nás a občas i pomohli např. odvézt zavazadla.

Učitel: *„Všichni se vyjadřovali velice pozitivně, jsou rádi za to, co se děje, nemají pocit, že těm dětem něco utíká po výukový stránce, mluvěj o tom, že to ty děti baví, že jako fakt*

systematicky pracujou, že se těší řada z nich, vlastně mluvili i tom, že když jim řeknou, že rodina plánuje na dobu výjezdu něco jiného, tak s tím vlastně je doma velkej problém. A byl to boj, aby ty děti o ten výjezd nepřišly, protože na něj jezdit chtěj.“

Matyáš: *„A hlavně ve škole se nudíme a v terénu se vlastně nenudíme, že pořád někam chodíme a ve škole prostě jenom sedíme a učíme se o tom.“*

Majda: *„No venku v tý přírodě si to můžem jakože třeba ošahat a ve třídě se na to prostě můžeme jenom vlastně koukat a takhle.“*

Žáci na terénní expedice vyjízděli vždy rádi, velmi se těšili a později i sami projevovali potřebu opět vyjet. Myslím se, že tomu tak bylo, protože první výsledky byly patrné především v sociální oblasti jejich vztahů. Tuto proměnu jsme spolu s panem učitelem měli možnost pozorovat, ale také oni sami za námi docházeli a informovali nás a následně pak žádali, abychom opět vyjeli na expedici. Mluvili o tom, že s každým výjezdem jsou jejich vztahy lepší, a že i proces učení je pro ně v přírodě mnohem zajímavější a smysluplnější.

Anežka: *„Myslím, že jsme o hodně lepší kolektiv než na začátku roku.“*

Zuzka: *„Že vlastně jsme se spíš více spojili jako kolektiv, a že táhneme více za provaz.“*

Zuzka: *„Kvůli tomu, že jsme chodili na terény a povídali jsme si spolu.“*

Filip: *„Ale jo víc si rozumíme. Dyt' si spolu povídáme.“*

Zuzka: *„Občas se v této třídě vyskytnou nějaké nadávky, ale už to není tak tolik časté jako to bylo dřív. Tím, že jsem měla blbé postavení, tak se mi děti často posmívaly, že jsem prostě jiná, divná nebo, že jsem autistka, dneska mi tak skoro nikdo neřekne. A když řekne, je to spíš ve srandě.“*

Učitel: *„Mluví moc pěkně o tom, co zažívaj. Pozoruju, že se vlastně intenzivně zžijou a popisujou hezky vztahy mezi sebou, vytvářej si nějaký přátelství, učeť se vlastně jeden od druhého, to je tam vlastně hodně silný. A potom oni vždycky používaj, když jedou na výjezd,*

vlastně že jedou na výlet. Takže vlastně já si tam z toho čtu to, že oni nemají pocit, že by se nějak intenzivně učily. Přitom to množství práce, které oni udělají, není vůbec malé, a když si promítnu náš denní program, tak bývá téměř 12hodinovej určitě a možná i dýl a tý práce je šest až osm hodin každé den.“

Velký pokrok žáci učinili ve vnímání sebe samotného, ve vnímání druhého a vnímání všeho, co člověka obklopuje. Tento pokrok jsem měla možnost pozorovat po celou dobu, kdy stále nabýval na kvalitě a intenzitě. Žáci se lépe poznávali, nacházeli si nové kamarády. Zároveň měli možnost nahlížet na sebe samotné jako na plnohodnotné bytosti a naučit se být sebevědomější a umět si hájit svůj prostor, nenechat si ubližovat a respektovat druhé. Po této zkušenosti jsem přesvědčená, že učitel má možnost ovlivnit vzájemné interakce žáků a minimalizovat tak případnou šikanu. K tomu je zapotřebí velké důvěry mezi žáky a učitelem. Toto se mi mnohokrát potvrdilo, když za mnou žáci s důvěrou přicházeli, abych jim pomohla vyřešit jejich problémy. Mnohdy děvčata své problémy raději svěchovala mně jako ženě, ale nebylo tomu tak vždy. Situace jsme často řešili v rámci celého kolektivu, ale snažila jsem se o maximální citlivost a takt. Myslím, že když dospělý vnímá děti velmi pozorně, vyjadřuje jim respekt a ponechává jim vlastní prostor, děti ho odmění stejným postojem. Měla jsem tu čest pracovat se žáky, kteří adekvátně a s nadšením reagovali na popisovaný styl výuky a výchovy. Ovšem nevím, zda takto budou reagovat vždy všichni žáci, s kterými přijdu do styku ve vzdělávacím procesu. Teorie napovídá, že tomu tak bude, nicméně podmínky výchovy mohou celý proces výrazně ovlivnit.

Štěpánka: *„Já jenom, že taky záleží, jaký má k nám ten učitel přístup, protože když k nám přijde s takovou nechutí, že jsou děti malí haranti, potom at' se malí haranti snažej, jak chtěj, učitel je stejně bude nenávidět a oni pak budou postupně nenávidět jeho, ale když to bude dobrej přístup, tak to bude dobrý.“*

Při jejich vzájemné komunikaci jsem měla možnost poodhalovat jednotlivé charakterové vlastnosti žáků. To samozřejmě bylo postupné a některé žáky jsem lépe poznala až po delší době. Tento jev byl pravděpodobně zapříčiněn temperamentem jednotlivých žáků. Žáci, kteří se zájmem vyhledávali mou společnost, a také se aktivně projevovali při výuce a celém pobytu, vystupovali do popředí mého zájmu. Úlohou učitele je však co nejlépe poznat všechny žáky, což se mi do značné míry podařilo. S postupem času jsem měla možnost

poznávat i ty méně průbojně a méně aktivní. Domnívám se, že pokud bych mohla s žáky trávit více času, více dní během celého týdne, měla bych větší možnost každému se věnovat individuálněji a pomoci mu rozvíjet jeho potenciál. Toto jsem si uvědomila na příkladu žáků, kteří byli spíše introvertní, a vybudovat si s nimi bližší vztah vyžadovalo více času. Tito žáci jen velmi pomalu poodhalovali své vlastnosti, své zájmy a bylo třeba velkého taktu a empatie. Poznala jsem blíže tyto žáky přibližně po 6 měsících a pomalu poodkrývala jejich potenciál, který může být velmi dobře rozvíjen, ale nejspíš za předpokladu citlivého přístupu. Takovým příkladem byl Jonáš, který byl velmi tichý, neměl mnoho přátel, ale přesto se vždy účastnil každé expedice. Nejprve jsem se ho vždy ptala, zda se cítí dobře, pokud jsem ho viděla samotného a on mi odpovídal kladně. Později to byl on, který reagoval na můj dotaz, zda všechny žáky oslovilo jejich zkoumané téma a přiznal se, že ho téma nebaví. Během rozhovoru jsme společně našli nové téma, ke kterému má dobrý vztah. Také jsem se ho zeptala, zda by toto byl ochoten sdělit i jinému učiteli, načež mi odpověděl, že ne. Z toho vyvozují, že Jonáš ve mě měl v té době důvěru, neboť si mohl ověřit, že každou situaci jsem s žáky řešila k vzájemné spokojenosti a s ohledem na efektivitu učení a požadavky kurikula. Z našeho posledního rozhovoru vím, že Jonáš si našel dva kamarády a ostatní spolužáky respektuje, i když jim nerozumí, a zároveň si našel ve třídě své bezpečné místo. Tento příklad mě utvrzuje v přesvědčení, že pokud se s dětmi pracuje celistvě a citlivě, téměř každé dítě si ve skupině dokáže najít své místo, svou pozici.

Učitel: „*To samý se týká i Jonáše. Jonáš, kterej prostě ted'ka jezdí nesmírně rád, a taky je to tichej kluk, kterej si prostě nepopovídá, není to centrum dění ve třídě.*“

Zuzka: „*Že já vlastně sem neměla tak moc dobrou pozici v té třídě, ale ted'ka kvůli těm terénům mám jiné postavení a ted'ka se se mnou aspoň někdo baví.*“

V přírodním prostředí jsem měla možnost pozorovat kladný vztah žáků k přírodě. Někteří žáci měli již větší zkušenosti z pobytu v přírodě, které jim umožnila jejich rodina, ale i ti, co neměli tyto možnosti, se velmi dobře v přírodním prostředí uměli aklimatizovat a oceňovat přírodní bohatství. Domnívám se, že pokud chce učitel podporovat kladný vztah žáka k přírodě, lze to nejlépe uskutečnit přímým prožitkem a pobytem v přírodě. Žáci obdivovali krásu, kterou příroda disponuje, vychutnávali si výhledy do kraje, nasávali vůně, pozorovali přítomné živočichy. Nemusela jsme je napomínat, a pokud, tak jen v začátcích. Stačilo

pouze vysvětlit, jak a proč se v přírodě má člověk chovat. Dále mě žáci mile překvapili, když si nestěžovali na příliš mnoho chůze a na nepříznivé počasí. Naopak venku projevovali radost a nadšení. Myslím si, že toto bylo dosaženo určitou mírou volnosti a svobodného rozhodování. Během rozhovorů s dětmi jsem se dozvěděla, které aktivity při terénní výuce vykonávali rádi a považovali je za smysluplné. Každý měl možnost například pozorovat vlastní téma, které poutalo jeho pozornost. Také mohl využívat pomůcky dle svého uvážení a při vyslovování různých myšlenek a nápadů nebyl nikdo zesměšňován a veškeré připomínky a nápady byly brány v úvahu.

Učitel: *„V tu chvíli celou dobu na ně působí okolní prostředí, které je vlastně tématicky vybraný. Nejsou to jako náhodně volená místa a vždycky jsou podle toho voleny i témata. Takže vlastně intenzivně zažívaj, zvnitřňujou, vytvářej si nějaký vlastní otisk toho, kudy jdou, jak to vypadá, takže to je celodenní intenzivní práce a oni to tak nevnímaj. To je na tom pěkný.“*

Matyáš: *„Učíme se, ale zábavnější metodou.“*

Dále také měli žáci možnost pozorovat téměř neustále komunikaci mezi mnou a tandemovým učitelem a stejně tak mohli, bylo-li to vhodné a účelné, vstupovat do této komunikace a podílet se na možných rozhodnutích. V těchto situacích se učili schopnosti komunikovat, spolupracovat, vzájemně se respektovat a demokraticky jednat. Tento proces považuji za vysoce efektivní. Bohužel praktikovat ho je možné pouze, je-li ve výuce přítomen více jak jeden učitel, což není v souladu s finančními možnostmi školy. Také tento model vyžaduje nároky na oba učitele, ne vždy jsou stejného smýšlení a jsou schopni spolu kvalitně spolupracovat. Nám se to podařilo. Často jsem nad tím přemýšlela, a také jsme to s panem učitelem diskutovali, jak je možné, že mezi námi panuje tak dobrá souhra. Došli jsme k závěru, že vzdělávací a výchovné cíle směrem k žákovi jsou pro nás prioritní, též jejich duševní pohoda je pro nás stěžejní a také náš osobní přístup ke vzdělávání si je velmi podobný. Vzájemně jsme se převážně doplňovali, každý z nás dominoval v jiné oblasti.

Učitel: *„Že viděj, že spolupracujeme. Nás viděj, jakým způsobem se spolu bavíme, že máme otevřené věci, domlouváme se na nich, nic není dopředu dané, ale věci jsou schopný vzniknout na místě. A potom je to kompromis, není jeden, kterej by to čistě vedl, a vlastně ty*

věci vznikají ve spolupráci, že i oni mají možnost si do toho říct a my posloucháme. Je to celou dobu o vzájemný komunikaci a nastavení jakoby nějakých společných cílů.“

Za velký úspěch považuji výstupy žáků na konci školního roku, které mě velmi překvapily. Čtenář může tyto pokroky a výsledný efekt pozorovat ve vybraných pracích žáků (viz příloha č. 5, 6, 10, 11, 15, 16 a 20). V těchto pracích jsou patrné výsledky v kognitivní a afektivní rovině. Žáci zde představují své dosavadní poznání, své znalosti a pochopení, často užívají odbornou terminologii a někteří doplňují zcela sami tyto poznatky o popis „zjištění do života“ (viz příloha č. 5). To znamená, že si uvědomují, která zjištění a poznání jim budou nápomocná v jejich budoucím životě. Někteří žáci dosáhli velmi dobrých výsledků, někteří se ve svém učení posunuli méně. V úvahu je nutné brát všechny podmínky, které proces a výsledky žáků ovlivňují. Domnívám se, že pokud bych mohla v této práci s žáky pokračovat déle, zlepšily by se výsledky i těch slabších, protože se nejdříve musí naučit se učit tímto celostním způsobem. Teorie hovoří o tzv. rozvíjení metakognitivních strategií učení. *„Součástí osvojování vědomostí je rozvíjení metakognitivních dovedností žáků. Jde o dovednosti posuzovat obtížnost problému, rozvrhovat čas k jeho splnění, dovednost rozčlenit si práci na určité etapy, zhodnotit výsledek vlastní práce. Tyto schopnosti autoregulace se individuálně liší. Vymezit ve třídě čas na metakognici znamená pomáhat žákům porozumět, jak se učí, uvědomit si rozličnost cest, jak dosáhnout cíle učení. Metakognitivní aktivity jim umožňují vytvářet si vlastní plán učení, pociťovat za něj odpovědnost, usnadňují jim proces stálého sebehodnocení“* (Skalková 2007, s. 153).

Jak už jsem zmiňovala, k poznání všech žáků je potřebné delší časové období. Po důkladném poznání lze lépe cílit na zdokonalování jejich dovedností ve všech oblastech. Celkový výsledek všech žáků ovšem nesnižuje samotný potenciál zážitkového učení, které má dlouhodobý efekt dopadu. Jsem si vědoma, že každé pedagogické působení má své limity, nicméně metody zážitkového učení napomáhají žákům rozvíjet současně jejich kognitivní, afektivní, sociální a senzomotorické schopnosti. Ze zkušenosti pana učitele vím, že pokud s žáky pracoval za pomoci běžných (převážně transmisivních) metod, nedosahovali žáci tak dobrých výsledků a především velmi málo došli k porozumění a následné schopnosti použití v praxi.

Učitel: „*Oni se to musejí nejdříve naučit nazpaměť, dá se tomu hodně, vždycky jsem se třeba hodně s děckama snažil malovat ty věci, používat co největší množství grafiky, různých způsobů opisu, videí, ale ehm.. Nikdy tam dosud nebylo to, že by to měli šanci intenzivně pozorovat venku, sáhnout si na to, prostě vnímat to jako víc smyslů a mít na to čas. Teďka mám pocit, že oni vlastně kolem, jak to zažívají, tak těm věcem rozumějí, spoustu věcí dokážou vyvozovat. Myslím si, že ta úroveň toho oslovení je úplně na jiné úrovni, že to jde dovnitř, že to mají zevnitřně, ty věci mají napozorované, mají vodšlapané, vodpozorované, vlastně prožité. A dokážou si je představit daleko víc.*“

Štěpánka: „*Když si na to mohu vlastně sáhnout, tak si mnohem víc pamatuju, než když se na to jen koukám.*“

Na tomto místě se zamyslím, proč se přírodovědné předměty nevyučují právě za pomoci zážitkového učení. Veškeré mezinárodní organizace apelují velmi silně na nutnou změnu v oblasti vzdělávání v souvislosti s dnešní globální problematikou. Tyto organizace kritizují hojnost pamětního učení, doporučují učit žáky vhodně pracovat s informacemi, kterých neustále přibývá, umět je vyhledávat a vhodně třídit, poznávat svět v jeho globálním ale i lokálním měřítku. Přesto mám pocit, že spousta škol (tedy ty, které jsem měla možnost poznat) tyto nové trendy nebere v úvahu a žáky vyučuje v tradičním duchu. Poznala jsem ale i školy, kde pracují s metodou zážitkového učení či jinými metodami, a to mi poskytuje pozitivní pohled do budoucnosti.

Dalším aspektem vhodným k zamyšlení je, zda české školství podporuje výuku v terénu a poskytuje učitelům kvalitní zázemí a podporu pro tento styl výuky?

Učitel: „*Protože jezdit na delší dobu ven, je pro tu školu náročný vzhledem k zajištění rozvrhu. Tady bude jako určitý omezení v momentě, kdy vlastně jezdíme společně, tak v tom momentě já s jednou třídou odjíždím jako jeden učitel. V momentě, kdy to bude někdo z kmenových zaměstnanců školy, tak už v tu chvíli vzniká nějaký stres při sestavování suplů. A tohle je v současné době vnímáno jako problém. Není to tak, že by to jako mělo prioritu, co to těm dětem přináší, což já jednoznačně vidím, ale tady jde spíš o prioritu zabezpečit ten každodenní bezproblémový chod školy. To, aby to nechybělo někde jinde, v jiných třídách, aby byla prostě zabezpečená výuka v tom klasičtějším pojetí. Na to to určitě narazí. Další limity, který jednoznačně vidím, jsou limity finanční, protože tady do toho člověk nacpe*

spoustu času a potom vlastně tou odměnou mu je dobrý pocit z dobře odvedené práce, ale v tom že by se to nějak zásadněji objevilo ve finančním ohodnocení, o tom mluvit nejde. Ta škola je na to jednak nemá peníze a jednak její priority jsou vedeny spíše směrem k víkendovým akcím pro rodiče, pro veřejnost a tohle vlastně tak úplně není vnímaný, což prostě nevnímám úplně jako ideální stav, ale nemůžu říct, že by tu bylo něco, co by mi to znemožňovalo dělat. “

Považuji za velký klad, že nám škola umožnila terénní expedice uskutečnit. Jsem si ale vědoma, že tomu napomohl fakt, že jsem nebyla kmenovým učitelem školy, a bylo to tedy organizačně snazší a jednorázové. Mé působení v této třídě v roli učitele bylo velmi silně podpořeno pomocí párového učitele. Musím zdůraznit, že mi byl skutečně neocenitelnou oporou. Dnes se domnívám, že budoucí učitel by měl projít mnohem delší praxí, aby získal potřebné zkušenosti. Mně tento rok poskytl intenzivní zkušenost, která mě vybavila dostatečným sebevědomím samostatně vykonávat roli učitele. Jsem si plně vědoma, že výsledkům této práce on osobně velmi napomohl a že bez jeho pomoci by výuka neměla tak skvělý průběh. Pan učitel velmi dobře zná okolí, kde se expedice konaly, má letitou praxi v oboru geografie a roli učitele vykonává přibližně 20 let. S tak skvělou pomocí a oporou měly expedice částečně zaručený úspěch. Samozřejmě velkou roli též hrál jeho tolerantní přístup k mnou zvolenému způsobu výuky a přizpůsobení se roli párového učitele.

Na základě této celoroční práce mohu vyvodit určité závěry směrem ke zlepšení do budoucí praxe. Pro snazší a pružnější práci bych ocenila možnost mít k dispozici aktuální atlasy, glóbus, tablety pro všechny žáky a v souvislosti s tím mít jako učitel možnost účastnit se potřebných vzdělávacích kurzů především v oblasti digitálních technologií. Geografické digitální technologie v současnosti jsou nezbytnou a kvalitní pomůckou ve výuce zeměpisu. Také bych uvítala alespoň částečnou finanční podporu pro terénní výuku.

Tento způsob výuky se mi natolik osvědčil, že ho budu využívat i nadále a na základě těchto a nových zkušeností budu celý výchovně-vzdělávací proces stále zdokonalovat. Také bych ráda využila zkušeností ostatních odborníků a kolegů, které jsem během této práce měla tu čest poznat.

9. ZÁVĚR

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila využít prvků zážitkového učení ve výuce zeměpisu pro žáky 6. ročníku ZŠ a cílem práce bylo naplnit předem stanovené pedagogické cíle. Připravila jsem a následně zrealizovala 3 terénní expedice a 1 terénní vycházku. Po uplynutí celého projektu jsem vyhodnotila výsledné efekty práce.

Jednotlivé terénní expedice byly systematicky vždy zasazeny do nového konkrétního prostředí tak, aby na sebe smysluplně navazovaly a žáci si mohli zjištěné znalosti a dovednosti ověřit v novém prostředí. Účastni byli téměř všichni žáci s výjimkou nemocných či jinak zaneprázdněných žáků, spolu s panem učitelem. Terénní expedice měly vždy rozsah 3 dnů, poslední trvala 4 dny. Místem konání byly Severní Čechy, konkrétně Jizerské a Lužické hory ve vzdálenosti do 50 km. Obsahem výuky bylo nosné téma základní poznání oboru geografie, konkrétně složky fyzické geografie, obohacené o částečné poznání humánní geografie a kartografie. Během celého výchovně-vzdělávacího procesu jsem využívala prvků zážitkového učení, které se z velké části odehrávalo v přírodním prostředí. Zároveň jsem v sociální oblasti cílila na zkvalitnění vzájemných vztahů mezi žáky v rámci celého kolektivu.

Na základě zjištěných údajů a pozorování mohu konstatovat, že metoda zkušenostního učení měla v tomto projektu pozitivní dopad a výrazně se projevila v kognitivní, afektní a senzomotorické oblasti žáků. Převážná většina dosáhla zlepšení. Žáci se učili učit, vhodně reflektovali svou práci, měli možnost učit se ze zkušenosti a následně tato zjištění užívat při dalším učení. Získané znalosti a dovednosti využívali v následujícím procesu výuky, zvažovali možné dopady a vytvářeli nová možná řešení. Žáci tak systematicky rozvíjeli některé metakognitivní dovednosti, například posoudit obtížnost problému, na jejím základě rozvrhnout práci do konkrétních etap a časového sledu a průběžně vyhodnocovat své výsledky práce. Někteří žáci ve svých pracích uměli popsat a zdůvodnit smysluplnost a vhodnost užití učiva pro další život. Žáci rozvíjeli svůj vztah a postoj k samotnému učení a vzdělávacímu oboru geografie. Nabyté sociální a komunikativní dovednosti užívali v osobních interakcích, jak mezi sebou, tak v interakci s dospělými, rodiči či kamarády. V neposlední řadě si žáci utvářeli pozitivní postoj k životnímu prostředí a světu, v němž žijí.

Samotná práce s žáky byla příjemná, probíhala ve velmi přátelské a veselé atmosféře. Žáci projevovali aktivně chuť se učit, poznávat nové a byli nakloněni tomuto způsobu výchovy a učení. S průběhem a výsledky byli spokojeni také rodiče žáků, kteří přicházeli průběžně se zpětnou pozitivní vazbou.

Domnívám se, že užití prvků zážitkové učení v některých vyučovacích předmětech, především v přírodovědných a uměleckých, ale nejen v nich, umožňuje zlepšit a zkvalitnit proces výchovy a výuky. Reaguje tak na současné apely mezinárodních organizací zabývajících se otázkami výchovy a vzdělávání v kontextu globální proměny. Při nárocích vyplývajících ze současné globální problematiky světa je zážitkové učení vhodnou formou pro smysluplné ovlivňování žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Celostní pojetí výuky současně působí jako prevence sociálně patologických jevů ve společnosti. Výsledky práce pomáhají zájemcům z řad pedagogů zvážit využití metod zážitkového učení a zařadit je do tradičního výchovně-vzdělávacího procesu.

Zařazení této metody se zdá se být ideální alternativou. Moci vyučovat a učit se celostním způsobem umožňuje všem zúčastněným aktérům dosahovat dobrých výsledků a zároveň cítit smysluplnost a radost z celého procesu. Co víc si přát, než s láskou učit a vychovávat, vnímat své působení jako poslání a být odměněn spokojenými a šťastnými dětskými úsměvy.

10. POUŽITÉ ZDROJE

AOPK ČR, 2019, *Horní Světlá*. In: Lužické hory [online]. Dostupné z: <http://www.luzicke-hory.cz/mista/index.php?pg=obhsvec>

AOPK ČR, 2019, *Správa CHKO Jizerské hory a krajské středisko Liberec*. In: Regionální pracoviště [online]. [vid. 12. 02. 2019]. Dostupné z: <http://jizerskehory.ochranaprirody.cz>

AOPK ČR, 2019, *Správa CHKO Lužické hory*. In: Regionální pracoviště [online]. [vid. 21. 05. 2019]. Dostupné z: <http://luzickehory.ochranaprirody.cz>

BENEŠ, Z., DRAHANSKÝ, D., HAKOVÁ, J., HANUŠ, M., HANUŠ, M., HANUŠ, R., POKORNÝ, A., ŠTĚPÁNEK, K., 2016. *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Praha: Nadační fond Gymnasion. ISBN 978-80-270-8.

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

CORNELL, J. B., 2012. *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0145-8.

EOE NETWORK, 2012, *About the European Institute of Outdoor Adventure Education and Experiential Learning* [online]. [vid. 13. 05. 2019]. Dostupné z: <http://www.eoe-network.org>

EVROPSKÁ UNIE, 2019, Úřední věstník Evropské unie. In: Úřední dokumenty [online]. Aktualizováno 17. 5. 2019 [vid. 18. 5. 2019]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

HENDL, J., 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOFMANN, E. a kol., 2003. *Integrované terénní vyučování*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-054-9.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.

IGU CGE, 2019, *2016 International Charter on Geographical Education*. In: Charters [online]. [vid. 12. 10. 2018]. Dostupné z: http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf

JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.

JIRÁSEK, I., 2016, Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. [online]. roč. 2016, č. 2, s. 154-178 [vid. 10. 11. 2018]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11457&lang=cs>

KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.

KIRCHNER, J., 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.

KUBIATKO, M., MRÁZKOVÁ, K., JANKO, T., 2011, Postoje žáků 2. stupně základních škol k vyučovacím předmětům zeměpis. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a*

výchově. [online]. roč. 2011, č. 3, s. 257-270 [vid. 10. 11. 2018]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=799&lang=cs>

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, J., ŠVEC., V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MARADA, M., 2006, Jak na výuku zeměpisu v terénu? *Geografické rozhledy* [online]. roč. 05-06, č. 3, s. 2-4 [vid. 13. 05. 2019]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/985/pdf>

MEŠKOVÁ, M., 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

MEZINÁRODNÍ KOMISE UNESCO, 1997, *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století" 1. vyd.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Zprávy

MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ, 2019, *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015)*. In: Tiskové zprávy [online]. [vid. 13. 05. 2019]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/news_tz080711strategie_VUR/\\$FILE/Strategie_VUR_CR.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/news_tz080711strategie_VUR/$FILE/Strategie_VUR_CR.pdf)

MORGAN, D. L., 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN. ISBN 80-85834-77-4.

MZV ČR, 2019, *OECD - výsledky PISA 2015 (mezinárodní srovnání znalostí 15-letých studentů)*. In: Aktuality [online]. [vid. 10. 12. 2018]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/oecd.paris/cz/zpravy_udalosti_aktuality/oecd_vysledky_pisa_2015_mezinarodni.html

NAKONEČNÝ, M., 2014. *Motivace chování*. 3. přeprac. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2019, *Aktuálně platný RVP ZV. In: Rámcové vzdělávací programy* [online]. [vid. 09. 09. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V., 2007. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, J., 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-060-3.

STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T., BENEŠ, Z., et al., 2015. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7769-0.

SVATOŠ, V., LEBEDA, P., 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0318-1.

RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J., 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0525-2.

REGION, 2015, *Návštěva muzea a Majáku Járy Cimrmana - Kořenov, Krkonoše*. In: Region-tour.cz [online]. [vid. 12. 02. 2018]. Dostupné z: <https://www.region-tour.cz/magazin/navsteva-muzea-a-majaku-jary-cimrmana/>

PRŮCHA, J., 2013. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.

PETTY, G., 2008. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.

PLUMMER, D., 2018. *Hry pro rozvoj všímavosti u dětí: mindfulness pro děti 5-12 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1308-6.

TICHÝ, F., 2017. *Výchova jako dobrodružství: to se v té Přírodní škole učíte na stromech?* Semily: Geum. ISBN 978-80-87969-31-1.

THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

Tržický, M., 2019, *Osada Jizerka*. In: Jizerské hory [online]. [vid. 12. 02. 2018]. Dostupné z: <http://www.jizerky.eu/jizerka.php>

UNESCO, 2019, *Leading Education 2030*. In: *Education transforms lives* [online]. [vid. 09. 05. 2019]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L., 2012. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-936-3.

VÁVRA, J., 2006. *Didaktika geografie 1: od vzdělávacího programu k vyučovací hodině v zeměpisu na ZŠ, na příkladu tématu Světový oceán*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-083_3.

VÁŽANSKÝ, M., 1992. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0428-2.

VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V., 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.

ZÁLESKÝ, J., 2009, Terénní výuka. *Geografické rozhledy* [online]. roč. 09-10, č. 2, s. 14-17 [vid. 13. 05. 2019]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/634/pdf>

ZORMANOVÁ, L., 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

11. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Rozhovor s učitelem

Příloha 2: Rozhovor s 3 žáky a 5 žákyněmi

Příloha 3: Práce 1 — Štěpánka

Příloha 4: Práce 2 — Štěpánka

Příloha 5: Práce 3 — Štěpánka

Příloha 6: Práce 4 — Štěpánka

Příloha 7: Práce 5 — Štěpánka

Příloha 8: Práce 1 — Majda

Příloha 9: Práce 2 — Majda

Příloha 10: Práce 3 — Majda

Příloha 11: Práce 4 — Majda

Příloha 12: Práce 5 — Majda

Příloha 13: Práce 1 — Filip

Příloha 14: Práce 2 — Filip

Příloha 15: Práce 3 — Filip

Příloha 16: Práce 4 — Filip

Příloha 17: Práce 5 — Filip

Příloha 18: Práce 1 — Matyáš

Příloha 19: Práce 2 — Matyáš

Příloha 20: Práce 4 — Matyáš

Příloha 21: Práce 5 — Matyáš

Příloha 22: Práce 5 — Zuzana

Příloha 23: Práce 5 — Silvie

ROZHOVOR S UČITELEM

(H — tazatel)

H: Jak bys popsal a vyhodnotil naše párové vyučování nebo naši spolupráci?

Učitel: No hlavní je pro mě strašně důležitá ta věc, že vznikají nové nápady. Protože ta interakce dvou lidí je prostě jiná. Mě nikdy nedělalo problém úplně pracovat s někým, já se nějakým způsobem nestydím za to, co dělám a nebojím se jakoby to otevřít a to je podle mě základní předpoklad, kterej umožňuje jako pracovat s někým druhým. Často se setkám ve škole s tím, že učitelé nejsou zvyklí pustit si do své hodiny někoho druhého. Vlastně člověk musí rezignovat třeba čistě na svoje postupy, prostě dát prostor i tomu druhému a zas to ale může přinést přesně to, že ten člověk to prostě obohatí a to já tam vidím. To mi přijde, že kolikrát témata, který otevírám s dětma já, jsou prostě jiný, než když je otevřeš ty. No to je strašně partný.

Helena: A co bys vyzdvihl a co považuješ za stěžejní? Teď myslím v celém roce.

Učitel: No tam asi úplně základ byl nějakým způsobem z té třídy udělat kolektiv, protože došlo k poměrně velký obměně, třetina, téměř čtvrtina dětí je ve třídě nově. Objevovaly se tam děti, které měly v minulosti obavy chodit do školy, necítily se dobře v tom kolektivu, a jestliže ta třída má pracovat další čtyři roky na druhém stupni nějakým způsobem tak, že by to mělo dejme tomu i výsledek tzv. školní nebo edukativní, tak úplně první věc je, dát je dohromady. Tak aby byly v bezpečném prostředí, aby spolu dokázaly spolupracovat. A to si myslím, že jako udělalo pěkný posun. Není to dokonalé, není to úplně ideální, ten ideál je vždycky někde vejš, ale tadyhle na tom se udělal kus práce, je to i díky tomu, že mají možnost se podívat ven, tzn. pracovat spolu intenzivně delší dobu a o tom vlastně si myslím, že to je. To jsem zapomněl u toho prvního.

H: Ehm....

Učitel: Že viděj, že spolupracujeme. Nás viděj, jakým způsobem se spolu bavíme, že máme otevřené věci, domlouváme se na nich, nic není dopředu dané, ale věci jsou schopný vzniknout na místě. A potom je to kompromis, není jeden, kterej by to čistě vedl, a vlastně ty

věci vznikají ve spolupráci, že i oni mají možnost si do toho říct a my posloucháme. Je to celou dobu o vzájemný komunikaci a nastavení jakoby nějakých společných cílů. Takže tohle je tam...

H: Ty už si mi vlastně odpověděl, jaké výsledky považuješ za nejcennější, ale abychom do toho zapojili i to vzdělávání.

Učitel: To je, jak tam jsou dvě věci. Pokud to bude dejme tomu o naplňování, já vidím teďka třeba, a tím se dostaneme i už o kus dál. Tadyhle jakoby to nejcennější, že vlastně se tady propojují nejen ty edukační nebo kognitivní cíle, ale jdou do toho i afektivního cíle. Což je a navíc mě ještě přijde, jakoby, že se to dotýká té oblasti hodnot těch dětí, postojů, praktického chování a jednání, strategií, které si oni volí, proto aby se někam posunuly. A to se vlastně dostáváme k tomu, že se učí učit. A potom se strašně silně učí sociálně. A tady vlastně jakoby nějakým způsobem cíle, ty naukové nebo kognitivní, ty jdou v uvozovkách jakoby samy, ty jsou přirozeně obsažené, má to jakoby ten přesah k té afektivitě a třeba k hodnotám. Což si myslím, že je strašně silné v tom, co se teď za ten rok stalo. A alespoň to takhle i vnímám, že o tom mluví i někteří kolegové, že tam něco podobného je vidět.

H: V jejich hodinách?

Učitel: V té třídě pozorují a není to vždycky tak, není to vůbec stabilní, není to tak, že bych tam přišel nebo kdokoliv další a byl by tam v ráji na zemi, to ani náhodou, ale jsou hodiny, kdy je někdy vidět, že ty děti umějí fakt táhnout za jeden provaz, že se dokážou nadchnout pro věc, a potom dokážou bejt úplně strašný a rozstřílet to. Ale zase na druhou stranu si myslím, že to vychází trochu z prostředí a z věku, ve kterém jsou.

H: A jaké tedy vidíš rozdíly při využívání prožitkových metod při výuce zeměpisu v kontrastu s klasickou výukou.

Učitel: My jak jsme začali se šestkou, tak prostě ehmmm... fyzická geografie byla vždycky vzhledem k tomu, jak je koncipovaná u nás, tak ona jakoby čistě vychází z akademického obrazu té disciplíny. A hm.. myslím si, že se hrozně omezuje v tomhle věku, když začnu s 12letýma dětma pracovat na abstraktních modelech, který se týkají fungování přírodního systému, a chci ho vytvořit složkově, tak jak je u nás zvykem, tak v podstatě se zřídka mám šanci dostat dál než k porozumění toho tématu. Oni se to musejí nejdříve naučit na zpaměť, dá se tomu hodně, vždycky jsem se třeba hodně s děckama snažil malovat ty věci, používat

co největší množství grafiky, různých způsobů opisu, videí, ale ehm.. nikdy tam dosud nebylo to, že by to měli šanci intenzivně pozorovat venku, sáhnout si na to, prostě vnímat to jako víc smyslů a mít na to čas. Teďka mám pocit, že oni vlastně kolem, jak to zažívají, tak těm věcem rozuměj, spoustu věcí dokážou vyvozovat. Myslím si, že ta úroveň toho oslovení je úplně na jiné úrovni, že to jde dovnitř, že to mají zevnitřně, ty věci mají napozorované, mají vodšlapané, vodpozorované, vlastně prožité. A dokážou si je představit daleko víc. Alespoň zatím se mi to potvrdilo na vodě. Pokud jsme po práci, kterou jsme udělali venku, kolem vody byli tady u potoka, jednu hodinu potom zeměpisu, tak zaprvé se okamžitě ukázaly pracovní návyky, protože jasně reagovali na instrukce jak pracovat venku, nečekali, ale během velice krátké chvíle začli velice intenzivně pracovat. A vlastně věci, o kterých jsme dosud nemluvili, tak byli schopní podle instrukcí najít, ukázat a vysvětlit. Takže tam bylo vidět, že tu věc mají zevnitřně, to téma, a dokázali ho použít, okamžitě to posunuli z toho zapamatování a porozumění až do toho použití praktického.

H: Tím pádem asi chceš říct, že když to porovnáš s dětmi, které vlastně neměli tu šanci vyjet do přírody, pozorovat to, tak tam bude asi velký rozdíl.

Učitel: Určitě v tomhle tom spojení to je můj předpoklad, zatím to nemám ověřené, ale myslím si, že na rozdíl od čistě teoretické výuky, tady jak to jakoby prožijou, zažijou, je tu šance dostat to do nějakých strategií jednání, do vztahu k přírodě, tady se formuluje něco daleko víc. Jednak je to porozumění, který vlastně celou dobu navazuje. Na to, že ty děti do značné míry, tím že tahle parta je poměrně venku, nejsou to úplně děti, který jsou zavřené doma, který by se pohybovali ve virtuální prostředí, tak tahle parta nějaký pohyb venku má a oni mají vlastně určité předobraz toho, jakým způsobem venku věci fungují. Nejsou nepopsané a teďka to vlastně přijde jenom utřídit a potom jako zasadit do toho nějaký pravidla fungování a chování se venku. Jaký to má celý důvody, když to prakticky viděj, projdou si, zažijou, tak ehm... tak se to může v budoucnu odrazit v jejich chování. Zatím jsme se k tomu dostali jenom tak, že jsme si o těch věcech povídali na místě, hledali jsme důvody, proč to tak je a není ale, co třeba vidím, takhle z jejich reakcí, tak začali vlastně tímhle způsobem přemýšlet. A myslím si, že se bude měnit jejich způsob přemýšlení o tom, jakým způsobem hm..., že jsme součástí prostředí a je potřeba prostě vnímat jeho pravidla. Když do nich zasahovat, tak tak, aby to bylo citlivé a aby se to řídilo delším časovým horizontem, než je v současné době zvykem. Aby to bylo víc než zisk.

H: Co z toho tedy pro tebe plyne do budoucna? Jaké máš představy, jak bys chtěl dál učit. Chtěl bys v tom pokračovat, chtěl bys to rozvíjet, nebo se chceš vrátit k tradičnímu způsobu výuky?

Učitel: Z toho tradičního způsobu výuky jako zůstane hm... zůstane čím vejš půjdou, tak tím víc se bude objevovat věci, který půjdou do teorie a bude to náročnější a budeme to hledat. Nemám úplně jasno, jakým způsobem to potom propojím, třeba v

9 třídě s projektem, který by byl zaměřený na místo, na lokalitu školy, protože to si myslím, nebo jako nedalekého okolí, to je jedno, aby to bylo na lokální úrovni, aby to byl projekt, kterej bude smysluplně naplněnej, aby to byl velkej výstup nebo prakticky orientovanej výstup, kterej oni naplněj a skutečně něco změněj, protože jakože v tu chvíli uviděj, že ty aplikace který v geografii jsou nebo v zeměpisu školním, můžou vést k tomu, že prostě proměňují prostředí, což zase souvisí s cílem jako aktivní formulovaný občanství atd. Hlavně potom jako uviděj, že ty věci, o kterých je řeč, jdou prakticky použít a mají význam v každodenním praktickém životě. Což by měl bejt asi, nebo což by byl cíl, kterej je posazenej hodně vysoko. Hm... Nemyslím si, že to se běžně naplňuje, to je jedna věc. Druhá věc, kterou se ještě vrátím asi na začátek, nejde jenom o přírodní prostředí, ale myslím si, že tyhle ty děcka budou úplně na jiné úrovni práce s mapou, protože co učím práci s mapou, tak vždycky to šlo naprosto klasickou metodou, seznámení se s kartografickým jazykem, se základy nějaké mapové tvorby a potom s prací mapy ve třídě, byť to byly různé formy map, tak nikdy nebyly užity venku, a když tak krátce v rámci výletu. Ale nikdy to nebyla komplexnější práce s možností udělat chybu, zažít si chybu, vrátit se zpátky. Zjistit, co to znamená, když někde špatně odbočím nebo si špatně najdu trasu. Zjistit si, co to znamená, když se nepodívám, jestli půjdu z kopce nebo do kopce a potom prostě ten kopec není úplně příjemnej a zjistím, že to můžu naplánovat jinak. A tohleto se mi objevuje poprvé, to poprvé vidím teďka, že to začíná fungovat. Další věc vlastně... S kolegyní jsem teďka domluvenej na malém orientáku tady a zase uvidíme, kde i třeba jakoby pod tlakem nějakýho sportovního výkonu nebo nemusí to bejt nutně tlak, nejde o to, ale bude to mít sportovní rámec. Bude to jinak rámovaný, tak v tu chvíli se ty děti s tím třeba zase jako setkají

v trošku jiné situaci, použijou to jiným způsobem a uvidíme, kde ta úspěšnost bude, a věřím tomu, že podstatně větší než když tu mapu viděj jenom teoreticky ve třídě.

H: A ještě mě teď napadá, zda dokážeš popsat, protože jsem u toho nebyla, že my samozřejmě spolu děláme to, že když vyjedeme s dětma, tak jim dáváme důvěru, dáváme jim určitou svobodu, chceme, aby se samy rozhodovaly a tak. Jestli vidíš, že ta práce je jiná, než když si jel s dětmi na výlet, aniž by tam toto probíhalo. Víš, co myslím?

Učitel: Jo přesně. Protože jakoby tuhle zkušenost mám z minula, kdy jsem odjížděl do prostředí, který považuju za nejcennější, kam jako učitel jezdím a v přechozích letech jsem se tam jednou dostal s partou ze školy, kde jsem učil jenom rok a měl jsem na starosti parlament a svým způsobem to byly nejlepší z nejlepších dětí v té škole, nejaktivnější s nejlepším předpokladem věci měnit kolem sebe, neměly ani špatné studijní výsledky, ale neměli jsme navázaný nějaký jakoby osobnější vztah, moc jsme se neznali, bylo to někde po půl roce společný práce a musím říct, že věci, který se tam děly, nebyly nějak hrozný, ale nemohl jsem těm dětem věřit a ukočírovat je bylo poměrně namáhavý. Tady se dostaneme do situace, kdy pravidla nějakýho slušnýho chování není potřeba nějak zásadně nastavovat a děcka jsou soběstačný, dokážou se sami o sebe postarat, tak aby se nikomu nic špatného nestalo, aby probíhala nějaká vzájemná interakce v rámci nějakého slušného chování, s tím není vůbec problém, to jde samo s sebou. V tomhle ta skupina strašně usiluje.

H: Ale ty říkáš, že jsi tam s nimi spolupracoval půl roku, ale s těmito dětmi také defacto.

Učitel: Ale intenzita byla úplně jiná. Protože tam jakoby, já jsem se s nima setkával jako učitel zeměpisu, učitel občanské výchovy, tzn. že jsem tam strávil max. tři hodiny v týdnu a ještě nějaký těláky.

H: A když vezmeme v potaz, že náš první výjezd byl v září a to si ty děti znal chvíli.

Učitel: Hmm... Jo

H: Jo, že tam taky ten vztah nebyl extra silný nebo jak to mám říct, že jsme se tolik neznali všichni a alespoň tam byl vidět z mé strany obrovský pokrok, když jsme s těma dětma přijeli, jak byli schopný se proměnit za ty dva dny. Že pravidla stačilo říct jednou.

Učitel: I ten měsíc předtím byl poměrně intenzivní, protože nějaký zžívání tam proběhlo, zásadní tady k tomu bylo asi předtím jako setkání s rodičema, který to podpořili a fandili tomu a oni vlastně vytvořili už dopředu jako atmosféru, že to bude věc dobrá, takže ty děti

k tomu a vlastně všichni k tomu byli nastavený čelem. A pak samozřejmě ta skupina, alespoň co se tam podařilo, tak vlastně chytanou nějakou pozitivní vlnu, která tam někde byla a posílit jí, protože v tu chvíli alespoň tohle popisoval třeba ve své zprávě etoped, kterej tam působil na začátku, nebo v tom prvním pololetí, takže ta třída vlastně nabrala jakoby to lepší, co v ní je, a začala to směřovat a tohle se strašně podařilo podpořit tím prvním pobytem a vlastně dopředu tam bylo nějaké očekávání těch dětí, které se na to v podstatě těšily a těšily i na tu společnou práci a tohleto očekávání třeba jakoby sdíleli i rodiče a ta celková atmosféra byla dobrá. Jako tam si myslím, že to udělalo strašně moc.

H: A tím se dostáváme k tomu, že dovedeš dneska popsat, jaký přístup k tomu mají dnes rodiče? Jak oni vidí naši práci? Nebo to, co se potom ukazuje v těch dětech?

Učitel: Uvidíme. Ten obrázek, kterej mám, tak se týká tak možná třetiny té třídy, kde ty rodiče choděj pravidelně a já mám možnost s nimi pravidelně mluvit. A teďka jsme se třeba viděli minulý týden naposledy zhruba s polovinou, s 11 z nich. Všichni se vyjadřovali velice pozitivně, jsou rádi za to, co se děje, nemají pocit, že těm dětem něco utíká po výukový stránce, mluvěj o tom, že to ty děti baví, že jako fakt systematicky pracujou, že se těší řada z nich, vlastně mluvili i tom, že když jim řeknou, že rodina plánuje na dobu výjezdu něco jinýho, tak s tím vlastně je doma velkej problém. A byl to boj, aby ty děti o ten výjezd nepřišly, protože na něj jezdit chtěj.

H: Popiš mi, jak děti hodnotí ty výjezdy vždy zpětně, když se vrátíme.

Učitel: „No to je hezký.“ Mluví moc pěkně o tom, co zažívaj. Pozoruju, že se vlastně intenzivně zžijou a popisujou hezky vztahy mezi sebou, vytvářej si nějaký přátelství, učeť se vlastně jeden od druhého, to je tam vlastně hodně silný. A potom oni vždycky používaj, když jedou na výjezd, vlastně že jedou na výlet. Takže vlastně já si tam z toho čtu to, že oni nemají pocit, že by se nějak intenzivně učily. Přitom to množství práce, které oni udělaj, není vůbec malé, a když si promítnu náš denní program, tak bývá téměř 12hodinovej určitě a možná i dýl a tý práce je 6 až 8 hodin každej den. Z toho že by tam bylo osobní volno, že oni se ztratěj a nedělaj, jasně je to tím prokládané, že celou dobu když jdeme venku, tak celou dobu intenzivně nepracujou, ale otázka je, jestli tím cílem je, ty věci nezažít a nenavnímat, nemít otevřený taky jiný smysly než je rozum nebo nepojímat je nějakou jinou cestou než rozumově. V tu chvíli celou dobu na ně působí okolní prostředí, které je vlastně tématicky vybraný. Nejsou to jako náhodně volená místa a vždycky jsou podle toho

volený i témata. Takže vlastně intenzivně zažívají, zvnitřňují, vytvářejí si nějaký vlastní otisk toho, kudy jdou, jak to vypadá, takže to je celodenní intenzivní práce a oni to tak nevnímají. To je na tom pěkný.

H: Tam jde o to, že ty mluvíš o práci, ale já si myslím, že ta práce probíhá i v tom sociální, že ve chvíli, kdy oni se neučí, tak oni vlastně ale pracují na tom, jak se vztahují sami k sobě, jak se vztahují k těm ostatním, ale i jak se vztahují k celému prostředí, které je obklopuje. Že kdyby seděly celý den ve třídě, tak by nikdy nic takového nevnímaly. Tady je spousta chvil, které mi nenaplánujeme, které přijdou samy, a my všichni se s nimi musíme v tu danou chvíli vyrovnat. Já nevím jak ty, ale já osobně mám pocit, že neučím, mám pocit, že mě to prostě baví. Zajímalo by mě, jestli se dostáváš do stavu flow, protože já to s nimi zažívám. Ve škole, kdy intenzivně třeba při těch prezentacích jsem úplně pohlcená dětma a atmosférou a mám pocit, že to mají i oni. Jestli to máš i ty?

Učitel: To víš, že jo. Já jsem zjistil, že vlastně jako už před nějakou dobou, vlastně že tíhnu k improvizaci. To je věc, která mě jako kdysi, když jsem si procházel jednu z možných typologií učitelů, tak já sám sebe bych našel v něčem, co jsem našel něco jako corridor teacher, tzn. že ty věci si fakt vymýšlím po cestě na hodinu, často reaguju na to, co vznikne, a teď se mi to třeba potvrzuje třeba díky hudbě, kterou jsem začal dělat, a vlastně se nejlíp cítím ve věcech, který vznikají v danou chvíli a mají intenzivní nápad. Já je dokážu podržet a rozvíjet a stejně to mám třeba s výukou. Tu kostru, to co chci udělat, ten plán, na ten celý rok mám, mám ho na ty celý čtyři roky a nenechám si to příliš svázat tím, že bych někde měl být za týden, za měsíc, prostě pracuju s tím, co je a tohleto vlastně to, co ty říkáš, to běží, už vlastně jinak příliš se mi učit nechce. Nemůžu říct, že neumím, nebo jako že občas nevyměním styl vyučování, ale tenhle přístup je mi vlastně bytostně blízký, čím dál víc to cítím, tu potřebu.

H: A kde je ti líp, když jsme venku, anebo když jsme tady ve škole?

Učitel: Zajímavý tohleto, zajímá to hodně třeba jako i rodiče, protože když se bavíme a ty, který choděj a tu zpětnou vazbu dávaj a dávaj jí pozitivní, tak vždycky když řeknu, že plánujeme další akci, tak tam je ta otázka. A teďka nevím, kolik ta reakce vlastně je jakoby rámovaná tím, že se ty věci tak jako říkají, anebo jestli jsou ještě o tom přesvědčený, ale vždycky se vlastně jako ptají. Říkají, no to já Vás obdivuju, že s nimi jako jedete.

H: To já mám to samý!

Učitel: Jako že nejste unavený. A já když říkám, jako jasně, ale mě spíše unavuje jako ta každodenní školní rutina. Tohle je vybočení, který prostě 12 hodin není vůbec problém. To jako jiná věc je, že aby se o ně potom člověk staral večer, to není potřeba, aby prostě v 11 nebo ve 12 kontroloval, jestli je na pokoji a jestli prostě dá dá, ehm... S těma děčkama to úplně potřeba není, protože oni toho mají taky dost, oni si vlastně taky zalezou, jediný vlastně co my děláme, že vybíráme telefony, aby je tam dávali vlastně na jedno místo společný, tak aby měli tu šanci si oddychnout, to je vlastně jediný, kde my je omezujem jako zásadněji. Řekne se, kdy je večerka, obejde se to jednou, dvakrát, ale nikoho vlastně člověk zásadně hlídat nemusí a nevzniká tam nějaký výchovnej problém.

H: Já jsem tam třeba viděla teď ohromný rozdíl, když jsme byli na Jizerce a když jsme byli teď na Luži. Pamatuješ tehdy ráno, opravdu tam dupaly, křičely. A stačilo to říct opravdu pouze jednou a od té doby jsme to vůbec neřešili. Ráno bylo opravdu ticho, každý respektoval toho druhého, že ostatní ještě spí, a prostě není potřeba to znovu opakovat.

Učitel: Ta první věc, kterou jako nedělaj, že oni neběžej hnedka pro telefon, hned jak otevrou oči. Oni si zůstanou třeba ještě půl hodinky na pokoji a potom teprve. Třeba většinou jsem byl třeba vzhůru dřív a prostě jsem tam dole seděl a dělal jsem si nějakou snídani nebo něco, tak oni se trousily a vlastně se ptaly, jestli si můžou vzít telefon a to už bylo vidět, že jsou vzhůru třeba půl hodiny. A opravdu tam byl i večer klid. Nebyl vůbec problém. Ale tak pravda je, že ten program byl natolik intenzivní, že byly dost vyvětraný na to, aby prostě spaly.

H: Takže to přináší i tím pádem něco osobně, teď ti to podsouvám, ale můžeš říct, že to tak není., tobě, protože ty vlastně musíš jít a vezmeš si to ze svého osobního času, že s těma dětma jedeš. Protože nejsi doma večer s rodinou, odjedeme na tři noci dejme tomu, ale obětuješ to tomu.

Učitel: Je to zásah no, ale to je jediný, ale vůbec o tom nepřemýšlím, je to prostě automatický, navíc pro mě ještě, protože to doma je součástí toho, že jsme oba učitelé a prostě máme učitelský dítě, tak prostě Oskar třeba jezdí se mnou alespoň na část a hrozně se na to těší. Strašně, třeba i jako mladší, je to druhák a vlastně se hrozně těší na ty výjezdy, moc pěkně je popisuje a třeba vidím i jako zpětně, že z toho, co jenom naposlouchá a napozoruje, o čem se s děčkama bavíme, tak ho to vlastně i jako zajímá, i jeho to motivuje k tomu nějakým způsobem jakoby pronikat. Věci, který s těma šestáčkama člověk dělá, ale

mě třeba daleko víc v té osobní rovině, protože se ženou tohle máme dlouhodobě jako podobně nastavený a ona taky jezdí na výjezdy, takže je to brány jako součást našeho běžného rodinného života. Mě to spíš omezuje jenom ve čtvrtky, kdy jsou zkoušky s kapelou a to mě je vždycky líto, to mi chybí. Já jsem vlastně z jednoho toho výjezdu odjížděl na tu zkoušku, že jo večer? A vlastně z lyžáku jednou taky, v minulejch letech, to je to, co je moje oblíbený, to, co je vlastně navíc, to, co vlastně kde si dělám i jakoby ten volnej čas z té rodiny. Tak to je to, co mě pak jakoby schází. A jsou na tom závislý i další lidi, kteří si taky jako společně zahrajou, ale hůř, než když jsme všichni společně dohromady. To je to, co mi tam jakoby chybí ten čtvrtek. Kdyby ty výjezdy šli plánovat kromě toho čtvrtka, tak bych byl spokojenější. Ale 4krát za rok rád.

H: Platí to stále, jak si mi tenkrát řekl, vlastně po týdnu nebo po těch 3,4 dnech s dětma, tak si mi říkal: „Tak teď jsem načerpal energii a můžu jít zase učit.“?

Učitel: Jó!

H: Tak to teď platí s každým výjezdem? Že to vlastně člověka natolik nabije, že tu energii nezískávají jenom děti a získáváme ji i my dva?

Učitel: To bez diskuze, to je úplně jasný. Člověk si spoustu věci neodcvaká, tam je pro mě jako pro třídního neskutečný prostě to, ty děti vidět fungovat dlouhodobě v nějaké reálné situaci. Kdo z nich je ten obrázek třeba některých jako v uvozovkách zlobivých kluků, v momentě kdy jsou schopný se zapojit do společný práce, jsou schopný pomoci ostatním, udělat něco pro ostatní, dejme tomu poznat ten rámeček. Tomáš, člověk, kterej je popisovanéj jako prostě problematicky u nás ve škole. Tak potřebuje prostě jasnou normu, jasnej příkaz, kterej prostě splní a potom dokáže bejt úplně mírně, dokáže se krásně srovnat. To umožňuje, třeba děti, který mají problém v tom kolektivu, tak je jakoby delší čas, navést je k tomu, kudy by to mělo jít to jednání s ostatními, co může být problém, obrovsky se to učej. Filip, kterej když přišel, tak byly vlastně obrovský obavy z toho, jestli se nebude opakovat historie, která s ním přišla z minulé školy, kde to prostě nedopadlo úplně dobře, on naskočil a jede jako úplně krásným způsobem. Takže tam jich je spousta, holčičky který prostě měly jako v podstatě strach jít do školy do 6 třídy, protože v tom kolektivu byly vyčleněný a vůbec neměly pozici, byli terčem, prostě jsou jiný, mají některé věci prostě tak, že by to nebylo možný nazvat jako dítě, který zapadne snadno, a maj vlastně krásnou pevnou pozici teď, naopak byly oceněný za to, jaké jsou, jsou citlivé k ostatním, ale je to

vlastně vykoupenny tím, že nezapadnou úplně. To samý se týká i Jonáše. Jonáš, kterej prostě ted'ka jezdí nesmírně rád, a taky je to tichej kluk, kterej si prostě nepopovídá, není to centrum dění ve třídě.

H: Z toho ale jasně plyne, že on má šanci vzít si z toho to svoje, že ho to vlastně žádným způsobem nehandicapuje to prostředí, ale on má bezpečný prostředí. Proto jede strašně rád. Vyzobne si to svoje a je s námi rád, i když nazve děti, ted' to řekl, že nerozumí většině dětí jejich světu, a přesto s nimi ale rád tráví čas.

Učitel: Určitě, má tam svůj prostor a to je tam vidět, a to je vlastně i svým způsobem něco, co člověku pomůže v jeho práci každodenní jako rutinní, školní.

H: Mě na to konto napadá, že tím pádem trošku tvoje práce je vlastně i posláním a ve chvíli, kdy ten učitel svou práci dělá s láskou, s láskou k dětem, cítí v tom to poslání, tak pak ten výsledek to ovlivňuje, jestli mi rozumíš...

Učitel: Jo, já to třeba, bych to třeba jakoby principiálně, já třeba na tohleto slovo jakoby, to je takový prostě...

H: Které?

Učitel: Poslání. Nerad ho jakoby, takhle je to třeba jen otázka formulace, ale jakoby klíč je, že je to jako dlouhodobě třeba pro sebe, v minulosti jako vnímám, tu věc, že když jakoby něco dělám a dělám to jakoby. Já tomu věnuji asi jako 20 let života zatím a předpokládám, že tak to bude dál, tak pro mě by vůbec nemělo smysl dělat něco, čemu nevěřím.

H: Podle mě to je ten klíč, který potom způsobuje ty kladný výsledky.

Učitel: Tam bez toho, aniž by člověk ten vztah k tomu, co dělá, měl, tak bez toho není schopen navázat vztah s dětma, a jestliže nenaváže vztah s dětma, tak neudělá vůbec nic.

H: Přesně tak!

Učitel: To prostě jako v tu chvíli může fungovat ve virtuálním prostředí, kde prostě nasypu návody, udělám nějakou interaktivní výukovou modul a nejsem jako učitel potřebnej. To, co jim dávám, tak to je vlastně to lidský, jako ta nadstavba, kterou jim můžu dát jako člověk, a to nejde dát bez toho, aniž bych ty věci dělal s nějakým, s něčím, s čím do toho jdu, vždycky je obrovský plus, když je to pozitivní, a i kdybych to prostě, když to přijde do té polohy, že se tam stane třeba něco nepříjemného a člověk se vlastně jakoby rozčílí, tak to je

reakce, která prostě učí. Jak se s takovou jakoby životní situací vyrovnat. Prostě to k tomu životu patří, že jo. Oni můžou kdykoli udělat chybu. Ta chyba může bejt větší nebo menší. Nemusí to bejt jenom jako v oblasti kongnitivní, ale může to bejt něco, co prostě udělaj špatně ve vztazích, spálej se, může to třeba vyvolat jako ošklivou reakci u toho okolí nebo u toho učitele, ale základ je, že tam musí bejt důvěra a musí tam bejt nějaká ochota společně jako pracovat dál, věřit tomu, že ten výsledek může bejt dobrej. A to je vlastně to, o čem se bavíme. Protože člověk musí ty věci dělat rád, já osobně bych to jinak nedal, každej den já vlastně začínám znova. To je věc, kterou jsem vyzozoroval, já se můžu jakkoli rozčítit, ale když vlastně ráno přicházím do školy, tak v sobě mám úsměv, vlastně je tam vevnitř úsměv celou dobu jako no. Sem chodím rád a vlastně ty děcka mě k tomu vedou, protože doma to třeba nezažijou úplně jo, to to můžu bejt někdy celej den zticha, nemluvit, bejt nakvašenej, ale tady ve škole mi to vlastně vůbec nejde. Jsem zjistil, že to není možný. Já bych to neuměl. Takže v momentě, kdy sem vlezu a to dítě prostě den předtím provede v uvozovkách něco stašnýho, tady se nedějou strašný věci a prostě fakt se mu něco nepovede a my vlastně začínáme druhej den znova, protože já bych to jinak neuměl udělat. To je vlastně čistá čára, že jo. Tam nic jiného neuděláš.

H: Zajímalo by mě, jaký postoje k tomu má tvé okolí v rámci školy, dospělých lidí. Jestli máš podmínky k tomu pokračovat v tomto duchu.

Učitel: No jasně no.

H: Jestli je to těžký?

Učitel: No jako obecně jsou věci, který jsou vlastně daný jakoby trošku tím systémem, kterej je nastavenej, řekl bych tady u nás. Protože jezdit na delší dobu ven, je pro tu školu náročný vzhledem k zajištění rozvrhu. Tady bude jako určitý omezení v momentě, kdy vlastně jezdíme společně, tak v tom momentě já s jednou třídou odjíždím jako jeden učitel. V momentě kdy to bude někdo z kmenových zaměstnanců školy, tak už v tu chvíli vzniká nějakej stres při sestavování suplů. A tohle je v současný době vnímaný jako problém. Není to tak, že by to jako mělo prioritu, co to těm dětem přináší, což já jednoznačně vidím, ale tady jde spíš prioritou zabezpečit ten každodenní bezproblémový chod školy. To aby to nechybělo někde jinde, v jiných třídách, aby byla prostě zabezpečená výuka v tom klasičtějším pojetí. Na to to určitě narazí. Další limity, který jednoznačně vidím, jsou limity finanční, protože tady do toho člověk nacpe spoustu času a potom vlastně tou odměnou mu

je dobrý pocit z dobře odvedené práce, ale v tom že by se to nějak zásadněji objevilo ve finančním ohodnocení, o tom mluvit nejde. Ta škola je na to jednak nemá peníze a jednak její priority jsou vedeny spíše směrem k víkendovým akcím pro rodiče, pro veřejnost a tohle vlastně tak úplně není vnímaný, což prostě nevnímám úplně jako ideální stav, ale nemůžu říct, že by tu bylo něco, co by mi to znemožňovalo dělat. No a potom jako lidsky, je to asi o tom, že každé máme nějaký způsob práce s těma dětma. Já alespoň pokud můžu sám sebe někam jako zařadit a mám nějakou zpětnou vazbu od svého okolí, tak jakoby tíhnu spíše k neformální výuce. K práci, která jako nemá úplně ten klasický rámec, nějakou dobu jsem tak pracoval, ale vždycky jsou mi bližší věci, který jsou jakoby menšinový a v tu chvíli je to úplně přirozený, že to nebude každému úplně sedět. Řada učitelů prostě preferuje výuku více ve třídě a je to tak asi v pořádku, protože každé to má nějak. Takže tyhle tři věci, tyhle tři roviny tam vidím. A do budoucna úplně věřím tomu, že to půjde. Vždycky se dá najít způsob. Že by to to někdo stopl, to si nemyslím, ale vždycky je potřeba hledat. Už to že jsme se takhle dali dohromady, to byl výsledek hledání, protože já jsem k sobě neměl vlastně druhého člověka ze školy. Když jsem ho měl a on by byl se mnou ochotnej jít, tak byl to byl provozně prostě zádrhel nastavit to tak, abych si toho druhého člověka mohl vzít s sebou. A v současné době si myslím, že se to posouvá i někam, kde bude problém toho druhého jakoby najít. Teďka jsem si zase vytipoval dalšího člověka, se kterým bych mohl jezdit, a ten člověk bude tady ze školy odcházet, protože prostě mění pracovní pozici a mění věci v životě, takže tam to taky jako nebude asi úplně možný a nevím, jestli se to neposouvá někam, kdy toho partáka najít může bejt problém. Snad ne! To je otázka, ty jo.

H: Já si myslím, že jsi mi toho řekl poměrně hodně, chceš k tomu říct ještě něco sám za sebe?

Učitel: Ještě věc, která mě přijde strašně důležitá na celým tom rámci, aby to člověk jakoby mohl dělat, je ta vlastně, uvědomuji si ji čím dál víc, že je hrozně fajn mít možnost si vlastně najít nějakou další školu, prostě někoho, kdo v tomhleto je činný a mít možnost jakoby vlastně prodiskutovat si věci, jak fungují, jaký rámce používají oni, jaký mají zkušenosti, jakou mají zpětnou vazbu. Poučit se z toho nebo prostě nabídnout svoje, mít to k diskuzi. V tomhle ohledu jako hodně doufám v to, že vyjde Erasmus jako nějaký zahraniční pobyt, kterej by mohl ukázat, jakým způsobem si s tím raděj jinde, a chtěl bych si to víc okouknout i u lidí tady, který vím, že to dělaj a jsou poměrně nedaleko nebo třeba v Čechách. Ale zase maličko to může narazit o to, že odjet třeba ideálně pro mě na tejdén stínovat prostě do

nějaký školy, je prostě problém provozně ve škole. Pořád je jako v uvozovkách učitel nenahraditelný v tom, že si musí jakoby odučit svůj rozvrh, a to že by si na tejden jako odjel na plně hrazený stínování, přičemž jeho kolega je placený za suplování. To je pořád u nás jako nadstandard a myslím si, že je to strašně na škodu věci. A pro mě je to vlastně v tom strašně důležitý, abych vlastně některé věci uměl posunout, abych nabral i od někoho, kdo ty věci dělá třeba trochu jinak a podobným způsobem. Semináře tímhle tím směrem nejdou, co se koukám na DVVP, tak tímhle směrem nejde vůbec tady v Čechách, nevím o jediném, a už když se vlastně teďka hledám se svým vlastním dalším profesním vývoji, tak vlastně věci který si najdu, tak jsou často neakreditovaný, dělají je lidi, který to baví, ale vlastně to vůbec neproženou vůbec takovou tou oficiální mašinérií, aby na to vlastně dostali akreditaci a v tu chvíli to mohlo bejt uznaný, nebo minimálně hrazený jako další vzdělávání. Vyjma teda Erasmu, který teda teďka ještě jsou otevřený. A vůbec není možný mluvit o tom, že by se ten čas našel, že by to bylo automatický. Mám třeba i domluvený kontakty tady nedaleko, že bych si prostě na tejden zajel, vezmou mě v tý škole, ale nevím, jaké reakce se dočkám od vedení, až řeknu, že si chci na tejden prostě jet na studijní stáž na jinou školu, nebo na tři dny. To nemusí bejt tejden, že jo. Den je málo, chce to alespoň ty tři dny v kuse.

H: Dobře, já ti moc děkuji za příjemný rozhovor.

Příloha 2

ROZHOVOR S 3 ŽÁKY A 5 ŽÁKYNĚMI

(H — tazatel)

H: Uměli byste porovnat výuku zeměpisu v terénu a ve škole. Jaký vidíte rozdíl?

Zuzka: Že vlastně v té přírodě to vidíme naživo a na vlastní oči, ale ve třídě, neboli ve škole, to prostě nevidíme. Prostě to maximálně vidíme v učebnici.

Majda: No venku v té přírodě si to můžem jakože třeba ošahat a ve třídě se na to prostě můžeme jenom vlastně koukat a takhle.

Helenka: V té přírodě si to zažijeme na vlastní oči a kůži, naučíme se pracovat nad mapama a různý takovýdle věci a za to když jsme ve škole, tak se to pomalu nenaučíme. Ve třídě nemáme šanci se takhle naučit pracovat s mapou.

Matyáš: A hlavně ve škole se nudíme a v terénu se vlastně nenudíme, že pořád někam chodíme a ve škole prostě jenom sedíme a učíme se o tom.

Tom: Když jezdíme na ty výjezdy, tak tam zažijem větší srandu, než kdyby jsme seděli jenom ve třídě.

H: A z pohledu výukových cílů, pamatujete si mnohem víc?

Všichni žáci: Jo, ano.

Štěpánka: Když si na to mohu vlastně šáhnout, tak si mnohem víc pamatuju, než když se na to jen koukám.

H: Ten pocit, ta zkušenost se ti uchová?

Štěpánka: Jo, že třeba, když mi někdo něco řekne, že sporák pálí, já nemusím mu věřit, že sporák pálí, pak si na něj šáhnu a zjistím, že sporák vážně pálí.

H: Aha. Dovedete třeba na nějakém příkladu uvést, kdy jste tu věc nebo ten jev pochopili.

Anežka: Meandr!

Tom: Když jsi to tady poprvý řekla ve škole, já sem si myslel, že to je králík, sýr, nějaká blbost, nebo něco takovýho. A potom jsem to viděl, prostě vodní toky.

H: Aha.

Tom: To spojení s vodou.

Helenka: Já jsem si říkala, že si to nezapamatuju. Když se to řeklo ve třídě, ale pak když jsme šli ven a upozornili jsme na to třikrát a od té doby si to pamatuju.

H: A to bylo tím, žes to viděla?

Helenka: Taky.

H: Dobře. A teď mi řekněte, jestli máte pocit, když jsme v terénu, že se učíme?

Všichni žáci a žákyně: Ne.

Zuzka: Ani moc ne, spíš je to takový, že jsme tam všichni a vlastně jsme se spolužákama a že se vlastně tolik neučíme.

Helenka: Rozvíjíme náš kolektiv.

H: Dobře, teď mi řekněte, vy si myslíte, že se neučíte, ale učíte se?

Všichni žáci a žákyně: Ano.

Matyáš: Učíme se, ale zábavnější metodou.

H: Aha, super. A víc vám vyhovuje, když pracujete individuálně, anebo když pracujete v rámci celé skupiny?

Tom: Spíš jo.

Štěpánka: Jak kdy, v některých těch věcech je lepší si to udělat sám a v některých je lepší to udělat prostě dohromady s někým.

Zuzka: Záleží na tom, s kým seš, pokud seš s někým, koho vážně nemáš rád, tak je to příšerný. Ale pokud je to třeba s někým, koho máš rád, tak je to potom dobrý.

H: Hm. A když se vrátím k tomu, když pracujete, ale v rámci celého kolektivu? Protože já vás

často vidím, že opravdu řešíte problémy v rámci celé třídy. Přijde vám to lepší?

Všichni žáci a žákyně: Ano, ano.

H: A v čem to vidíš, v čem je to lepší? Co se děje v tu chvíli?

Helenka: Slyšej to všichni a všichni si z toho vezmou ponaučení.

Filip: Tak se naučíme spolu víc komunikovat a ...

H: A co vám to ještě umožňuje, když vás je víc?

Matyáš: No, že vlastně všichni na to můžeme říct svůj názor.

Zuzka: Nebo když děláme nákej projekt, tak třeba že prostě dostaneme různý nápady a potom je můžeme spojit a za to potom může vzniknout nějaký majestátní dílo.

H: Aha. Tak teď mi ještě řekněte, jaký typ učitele vám osobně víc vyhovuje a zároveň vám víc přináší, jestli typ učitele který přednáší a mluví, anebo typ učitele, který vám dává hodně prostoru pro vaše vlastní myšlení, vlastně vás vede, doprovází vás?

Anežka: No, spíš ten druhý typ, že ten učitel je vlastně s náma a dělá vlastně tu práci tak jakoby s náma, a snaží se nám to nějak vysvětlit tou zábavnější formou a je to jako takový lepší, než kdyby stál před tabulí a jenom nám něco říkal.

Zuzka: Já tak ňák souhlasím s Anežkou. Ten druhý typ je vážně dobřej, protože to vlastně vysvětlí, jak už Anežka říkala, vysvětlí věci, který třeba potom ten člověk nechápe, já třeba nechápu moc matematiku občas, tak ňák no...

Štěpánka: Třeba mně vyhovujou, když se to tak jakoby smísí trochu, takže ten učitel třeba to nenechá jenom na nás, ale občas nám k tomu i něco řekne, ňákej menší výklad, aby to zas nebylo na hodinu, abysme to pochopili. A potom k tomu výkladu nám dá prostor, abysme řekli něco svýho nebo namalovali něco nebo udělali. Takže to víc chápu.

Helenka: Podle mě je to tak, že když je ten druhý typ učitele, tak ten když nám nechá prostor, tak mi dokážeme přijít i na ty věci, který on se nám snaží nacpat do tý hlavy, když nám to přednáší před tabulí, ale když nás nechá a když nám někdy pomůže, tak mi na to dokážeme přijít sami.

H: A teď mně řekněte, jestli se díky tomu terénu proměnily vaše vztahy?

Všichni žáci a žákyně: Ano, jo, hodně.

H: Tak já nechám každého, aby si každý řekl své.

Filip: Ale jo víc si rozumíme. Dyt' si spolu povídáme.

H: Víc jste se poznali?

Tom: Dalo by se říct, když spolu sedíme, tak zlobíme, tak ve třídě nemůžeme sedět spolu za žádnéjch okolností. A třeba na tom výletu, když jsme na pokoji spolu, tak si daleko víc popovídáme, než kdybysme furt seděli jen v těch lavicích.

H: A jste schopni u toho i pracovat?

Tom: Jo. Říkám, že jo.

Filip: Někdy.

Zuzka: Že já vlastně sem neměla tak moc dobrou pozici v té třídě, ale teďka kvůli těm terénům mám jiné postavení a teďka se se mnou aspoň někdo baví.

H: A Zuzi umíš najít příčinu?

Zuzka: Že vlastně jsme se spíš více spojili jako kolektiv, a že táhneme více za provaz.

H: To bylo díky čemu?

Zuzka: Kvůli tomu, že jsme chodili na terény a povídali jsme si spolu.

H: Aha, a že jste se poznali?

Štěpánka: Jo. No právě že jsme se víc poznali, tak já právě teď vím, že kdybych teď prostě něco potřebovala, tak kdybych, já nevím, šla v pětce za někým z kluků, tak mě pošlou někam, ale teďka myslím, že už mě tam nikam nepošlou.

H: Ano, že ti spíš vyhoví?

Štěpánka: Že mi něco řeknou, nebo někam pošlou.

Helenka: Že když jsme byli v pátý třídě, tak jsme jeli za čtvrtou a za pátou třídu jsme jeli na jeden výjezd se spaním a myslím si, že jsme dali dohromady mnohem víc, než když jsme

byli dřív ve třídě. Když jsme začali víc jezdit na ty výjezdy, tak jsme zaprvý víc spolu, zadruhý máme někdy i neobvyklý skupinky a povídáme si všichni dohromady.

H: Co je to neobvyklá skupinka?

Helenka: Že, když jsme byli dřív zvlášť holky a kluci, tak to bylo strašně divný pro všechny, ale teď, když jsme holky a kluci dohromady, tak je to úplně, ale úplně něco jiného než dřív.

H: Je to pozitivní?

Helenka: Je!

Majda: No dřív prostě když nás měla třeba učitelka dát do skupin, tak holky dělaly strašný scény, že nechtěj bejt s klukama a takhle, a teďka, když máme udělat skupinky holky s klukama, tak je to v pohodě.

H: Čím byste řekli, že to je?

Anežka: No, teďka si dokážeme říct už naše vážnější situace, třeba když nám je špatně nebo není nám dobře, tak to prostě řekneme i těm klukům, oni tomu třeba taky rozuměj.

H: To znamená, že dneska najdeš pochopení i u kluka a nejenom u holky?

Anežka: Jo.

H: Chcete říct ještě něco závěrem?

Štěpánka: Já třeba, že si všichni pomáháme, myslím si, že kdyby někdo zakopnul nebo si zlomil nohu, prostě je kolem něj spoustu lidí a chtějí mu pomoci.

Helenka: Když jsme byli jednou na výjezdu, rozbila jsem si koleno a bála jsem se jet na šití a všichni mi říkali, že to bude dobrý, a i kluci. Bylo to pro mě hezký gesto od všech, co se o mě zajímali.

Zuzka: Já jsem po pravdě hodně ráda, že jezdíme na ty výjezdy, protože, jak už jsem říkala, já jsem neměla dobrý postavení a vím, že i jiný děti to tak měly, a že mně i jiným dětem se zlepšilo postavení a máme hodně kamarádů, s kterými se můžeme poradit, sdílet nějaké nápady nebo si jen popovídat.

Anežka: Myslím, že jsme o hodně lepší kolektiv než na začátku roku.

H: Ty jsi tu Anežko od 1. třídy, vidíš v tom rozdíl?

Anežka: Ano, hodně velikej.

Zuzka: Občas se v této třídě vyskytnou nějaké nadávky, ale už to není tak tolik časté jako to bylo dřív. Tím, že jsem měla blbé postavení, tak se mi děti často posmívaly, že jsem prostě jiná, divná nebo, že jsem autistka, dneska mi tak skoro nikdo neřekne. A když řekne, je to spíš ve srandě.

Štěpánka: Já jenom, že taky záleží, jaký má k nám ten učitel přístup, protože když k nám přijde s takovou nechutí, že jsou děti malí haranti, potom ať se malí haranti snažej, jak chtěj, učitel je stejně bude nenávidět a oni pak budou postupně nenávidět jeho, ale když to bude dobrej přístup, tak to bude dobrý.

H: Ještě někdo by rád něco řekl? Ne? Děkuji za váš čas!

PRÁCE 1 — ŠTĚPÁNKA

ŠTĚPÁNKA

1. Výjezd

Bylo to velmi zajímavé ale občas jsem se cítila že jsem nepatřím.

Pocit: Nejistota

2. Výjezd

Učeniště touto formou baví mnohem víc myslím že se mi zlepšily vztahy se spolužáky prostě super

Pocit: Štěstí

Škola ☹️

Výjezd ☺️

(Zůstala bych)
Výjezd: Super, lidské
úplná pohoda zábrna
zábavná forma učení
klid, štěstí, prostě super
škola se nudná a
náročná sejm občan.
za silná.
škola: Pořádne (většinou ...)
se nevydám

Jméno: ŠTĚPÁNKA F.

Třída: 6. třída

Datum: 28.11

Co si vybavuji/pamatuji z terénu 14. až 16.11.2018:

1. Jak se nazývá oblast, kde jsme byli na terénní expedici?
2. Příklad venkovní síly, kterou jsme pozorovali?
3. Příklad vnitřní síly, kterou jsme pozorovali?
4. Proč se nad vodou objevuje mlha, když se ochladí, a jak se ta mlha nazývá?
5. Co vím o rašeliništi (proč je významné např.)?
6. Na co si musím dát v lese pozor?
7. Co mě napadá jiného?

1. Jizerka je to osada u Jizerských horách

2. Vítr, voda, slunce (Přírodní kameny)

3. výbuch, voda, kalva (čedičová skála)

4. ?

5. 1) Zadržuje vodu 2) jsou historicky důležité protože jsou v něm 3) máim je voda a bylo zbytky křtek atd. Protože jsou v něm smutno

6. Padající stromy, jedovaté houby a rašeliniště

7. Je tam jedno ze nejstudenějších míst. Je tam spousta mešičku netřesa uší, obloha bez světelného znečištění

PRÁCE 3 — ŠTĚPÁNKA

Reflexe zkoumaných témat ve školním roce 2018/19
v předmětu zeměpis v 6. ročníku

Jméno: Stephanie

Datum: 27.3.

Zakroužkuj své hlavní téma. U všech témat doplň veškeré informace, které znáš a vztahují se k předmětu zeměpis a zkoumaným lokalitám.

1. CHKO

jsou to chráněné krajinné oblasti:
Př. Jizerské Hory: má ve znaku
UPolín
chrání přítomné rostliny, zvířata, houby, Hornin, Atd.

2. Mapy

Kompas, bužba, potíkové, elektronické
letecké, vodní, atd.

Zjištění do života

mapy se hodí pro orientaci.

Př. Helca našla na mapě zkratku a ta

3. Život místních obyvatel zkoumaných lokalit.

živily se skládáním Ptáčnictvím a Prodejem dřeva
* které své želi z horek mnoho nich se přito zabili.
• chovali dobytek
• těžily ☐ = Rašeliniště a **
** topily s nimi byli chudí a uhlí bylo v začne byli chudí
jedna z nejchladnějších míst

4. Klima

Jizerska J Liberec L
Javo L



jetam chladněji →

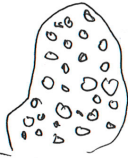


zima je víc věček a proto se oblékat
tepleji odpoledne víc teplo Atd. (Zjištění do života)

PRÁCE 3 — ŠTĚPÁNKA

5. Horniny

- Zvětvování
- Eroze
- u nás: nejvíc žula, křemen, vápenec



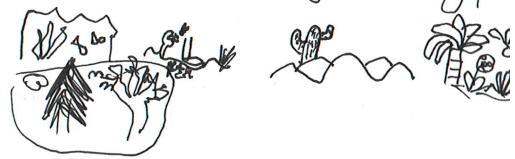
6. Voda

- Eroze
- mlha
- toky
- Přehrady zásoba vody
- vrbníky přibozna



7. Rostliny

- Rostliny ovlivňuje nadmořská výška
- Rašeliniště, lišejníky, mešičky, u Poliny, smrkový k
- Rostlina okrouhlostá
- Rostou všude



8. Rašeliniště

- jsou zásobou vody
- Koste na nich spousta rostlin
- Žijí jsou z rostlin
- OPředená pověstmi
- slivka rouží jako
- to pivo též jako
- chráněno
- Pomocí rašeliniště je daří
- zjišťit jaké bylinky tam rostly
- Historicky důležitá



PRÁCE 4 — ŠTĚPÁNKA

Reflexe zkoumaných témat ve školním roce 2018/19
v předmětu zeměpis v 6. ročníku

Funkce: strážný je, zapisovatel: Štěpa

Jméno: *Štěpánka, Zuzka, Kubo*

Datum: *3.4.2019*

Zakroužkuj své hlavní téma. U všech témat doplň veškeré informace, které znáš a vztahují se k předmětu zeměpis a zkoumaným lokalitám.

1. CHKO

zkratka znamená chráněná krajina
CHKO vzniklo aby chránilo

Znak CHKO:



Pravidla:

- Nestavět budovy atd.
- Nezapalovat oheň
- Neпоžkozovat květiny a živočichy
- Nechodit mimo vyznačené cesty

rostliny a živočichy. Bylo je potřeba chránit

ve znaku je upolim protože



2. Mapy

možnosti

- o turistické
- o elektronické
- o zimní
- o letní
- o automobilové
- o letecké
- o papírové

3. Život místních obyvatel zkoumaných lokalit

Lidé se živily většinou:

- přechodným
- těžbou dřeva

Jizevka

spousta lidí umělo přisváženi dřeva a přírodních katastrofách. Byly většinou chudí protože byla špatná půda a často nebylo pěstovat

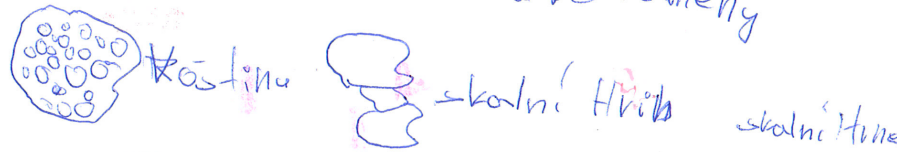
4. Klima

teplota ráno chladnější než odpolední tepleji
Jizevka a Liberec



PRÁCE 4 — ŠTĚPÁNKA

5. Horniny V Jizerských Horách se nachází hodně
Hodně budov se stavěly z žuly. Žuly.
My jsme na příklad postavili Pytlácké kameny



6. Voda

* Jizetka protéká osadou Jizetko.
Jit Prameni Jizera. * Častá záměna



7. Rostliny

- vrbín
- rašelínik
- Rostlanka okrouhlohlístá
- buk
- dub
- smrk
- klikva bahenní

důležité pro dýchání,
krása, domov živočichů,
chráněné zdroj vody


8. Rašeliniště

Zdroj vědění. Zdroj vody. Jsou opředené
pověstmi.
Lidé používali natupení. Jde pověřit namíti
Jsou Fantastická

PRÁCE 5 — ŠTĚPÁNKA

Reflexe sociálních interakcí v rámci třídy a vztah k výuce

Jméno:

Štěpánka 

9. až 12. duben 2019


Měl/a jsi kamarády na začátku školního roku? Pokud ano, koho?

jenom trochu kapka trošku
Zuzka

Máš nyní kamaráda/kamarádku?

Ano Heča1 Heča2
Zuzka, kapka

Jak moc se proměnila tvá pozice ve třídě?

chtěla jsem
divná na 



Myslela jsem
že jsem
divná

a teď mám
kolem sebe

Prátelíš se i s dětmi opačného pohlaví?

Ano př. kapka, Lukáš

spoustu
příjemných
lidí kteří mě
mají rádi


Jaký vztah jsi měl/a vztah k výuce vlastivědy?

Velmi nepříjemný Horzně nás dotkla

Jaká jsi měl/a očekávání k výuce zeměpisu?

žádná trochu dost bala nezájem

Jaký máš dnes vztah k výuce zeměpisu?

Hodně baví
suprový  mám ráda teď se

Co tě nejvíce baví při výuce zeměpisu?

to že lidská
je svoboda
máme svobodu
můžeme
můžeme
Fotografovat, zkoumat
vlet na vlastní oči
sahat si na to

Ostatní:

učitel když jsou malova atd.
teď jsme šťastnější a dávají nám svobodu.
je to opravdu příjemné.
skvělá práce

PRÁCE 5 — ŠTĚPÁNKA/POKRAČOVÁNÍ

Nejsou na nás zlí. Když uděláme
chybu nejsme smradi. Vyhledávají na nás
to dobré a ne zlé. Když nechceme
je to je moc příjemné. ^{memasíme}

(2.t.)

Moc děkují Pohnal
očiště
Kagariovi
Helence
Za to



Můžeme jim
věřit.

MAJDA

Bavilo mě to tam hodně protože mám ráda
přírodu a učení mě baví mnohem víc
a líp chápu ty mapy, bylo lepší
mapovat, sbíral mechy a lišejníky
používal kompas než si o tom jen ve
třídě povídal. A předem se se na
výletě chováme úplně jinak než v
škole. Nejlepší bylo jak sme si školu
zbláznou do káselinisté.

Jméno: *Majda*

Třída: *6.*



Datum: *28.11*

Co si vybavuji/pamatuji z terénu 14. až 16.11.2018:

1. Jak se nazývá oblast, kde jsme byli na terénní expedici?
2. Příklad venkovní síly, kterou jsme pozorovali?
3. Příklad vnitřní síly, kterou jsme pozorovali?
4. Proč se nad vodou objevuje mlha, když se ochladí, a jak se ta mlha nazývá? *Pára*
5. Co vím o rašeliništi (proč je významné např.)?
6. Na co si musím dát v lese pozor?
7. Co mě napadá jiného?

1. Jizerské hory

2. vítr, slunce, voda

3. hory.

4. Protože se lepší voda odpaří

5. Je to hodně hluboké a propadá se

6. abych se nestrabila, stromy, rašeliniště

7.



**Reflexe zkoumaných témat ve školním roce 2018/19
v předmětu zeměpis v 6. ročníku**

Jméno: *Majda*

Datum: *27.3.*

Zakroužkuj své hlavní téma. U všech témat doplň veškeré informace, které znáš a vztahují se k předmětu zeměpis a zkoumaným lokalitám.

1. CHKO

*CHKO - chráněná krajinná oblast. Jizerka = CHKO
Chko je na jizerce kovářské. Pělektřárnám které
byly v blízkosti jizerky a kovář = KYSELÉ DEŠTE
ničil jizerku.*

2. Mapy

*MAPY - papírové nebo elektronické
zkoumání cesty která nás někam dovede.
Mapy slouží k orientaci v místě kde se nacházíme.*

3. Život místních obyvatel zkoumaných lokalit

*Jizerka je velká ale počet místních obyvatel
málo moc velký není. Na jizerce je málo cest
silnic a auto sam skoro nejezdí.*

4. Klima

*Na jizerce je větší nadmořská výška => větší zima než
u nás. (když nás může být zahříváno a na jizerce sněh)*

PRÁCE 3 — MAJDA

5. Horniny

v Jizerce pískovcové kameny (pytlícké kameny)
také i žulové kameny. Na Jizerce je hodně skal.
EXODENÍ — VNĚJŠÍ
ENDOGENÍ — VNITŘNÍ

6. Voda

Vodu dělíme na rybníky, jezera, potoky, řeky (moře)
VODA z Ledovců (MEANDRY)
PODZEMNÍ PRAMENY

EROZY VODY VE VOLNÉ PŘÍRODĚ SE Z MALÝCH PRAMÍNKŮ
VZNIKNE POTOK ⇒ ŘEKA.

7. Rostliny

Na Jizerce rostou jehličnaté a smíšené lesy. Hodně
měchů lišejníků rašeliniště. Úholín = logo CHKO

8. Rašeliniště

RAŠELINIŠTĚ: velkou zásobárnou vody pro Jizerky.
v rašeliništích rostou i lišejníky

ANEŽKA PISAŘ, majda: informátor SPRÁVEDLÍ: obě 2

**Reflexe zkoumaných témat ve školním roce 2018/19
v předmětu zeměpis v 6. ročníku**

Jméno: [redacted] Majda, [redacted] Anžka

Datum: 3.4.

Zakroužkuj své hlavní téma. U všech témat doplň veškeré informace, které znáš a vztahují se k předmětu zeměpis a zkoumaným lokalitám.

1. CHKO

Oblast CHKO znamená chráněná krajinná oblast
CHKO vzniklo kvůli znečištění ovzduší z
elektráren z kterých vznikli kyselí deště.

2. Mapy

Mapy slouží k orientaci v krajině máme dva
map papírové a elektronické.

3. Život místních obyvatel zkoumaných lokalit

Dříve lidé museli lovit zvířata aby je mohli
př: ptáci, králíky, chovali hospodářská zvířata (dole)
Dříve moc občanů nebylo maximálně 100 obyvatel
ve vesnici

4. Klima

Klima jsou změny počasí na jízdeckách můžeme
vidět velkou změnu ve stupních celsia

PRÁCE 4 — MAJDA

5. Horniny

~~Horniny~~ Horniny jsou tvořeny vodou jsou minimálně 10m vysoké

6. Voda

Vodu dělíme na: potoky, řeky, rybníky, jezera, přehrady (moře, oceány).
Voda může mít různou teplotu můžou v ní žít různé živočišné voda může mít různé skupenství

7. Rostliny

Na jezerech rostou smíšené a jehličnaté lesy,
také lišejníky, mechy rašeliníště, a keře.

8. Rašeliníště

V rašeliníšti se polkáváme v lesech.
Rašeliníště jsou velkou zásobárnou pro
jizerky v rašeliníštích rostou i různé rostliny,
př.: rašelinič

Reflexe sociálních interakcí v rámci třídy a vztah k výuce

Jméno: Magdalena

9. až 12. duben 2019

Měl/a jsi kamarády na začátku školního roku? Pokud ano, koho?

Měla ale, málo jen pár dobrých.

Máš nyní kamaráda/kamarádku?

ANO...

Jak moc se proměnila tvá pozice ve třídě?

Ušim se sebevědomění (jistější než dřív)

Přátelíš se i s dětmi opačného pohlaví?

ANO

Jaký vztah jsi měl/a vztah k výuce vlastivědy?

Museli jsme se naučit jen spoustu ^{něco} ~~něco~~ na paměť.

Jaká jsi měl/a očekávání k výuce zeměpisu?

Netušila jsem se bála jsem se známek písemek atd....

Jaký máš dnes vztah k výuce zeměpisu?

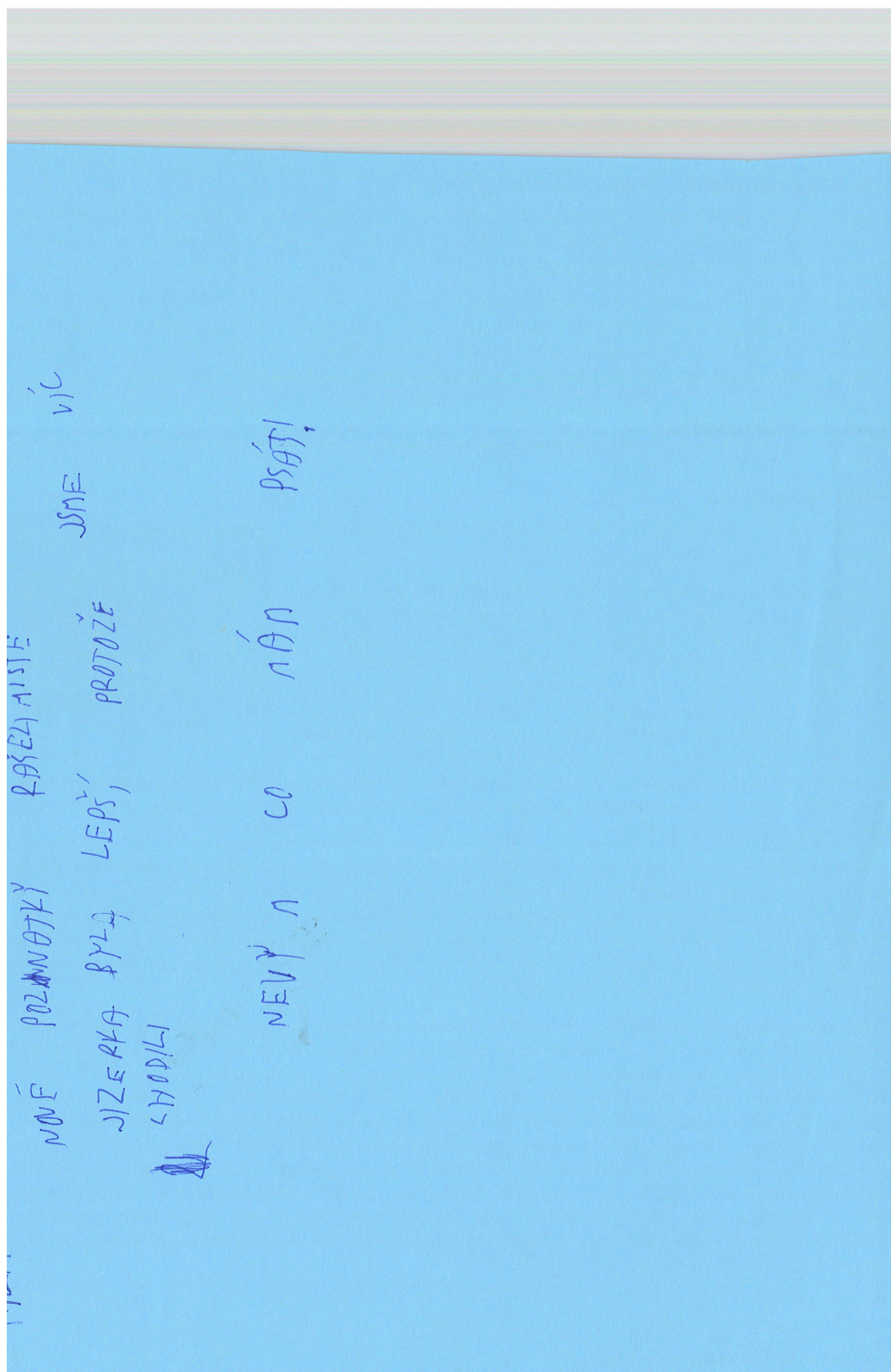
~~Dobrá~~ Dobrý. Líbí se mi koching. Na ven

Co tě nejvíce baví při výuce zeměpisu?

Jezdíš na výpravy ven dozvědět se na živo informace a, taky se naučíš, Baví mě orientace v mapě a kompasem a, jak dělat prezentace.

Ostatní:

PRÁCE 1 — FILIP



PRÁCE 2 — FILIP

Jméno: FILIP

Třída: 6.9

Datum: 28.11

Co si vybavuji/pamatuji z terénu 14. až 16.11.2018:

1. Jak se nazývá oblast, kde jsme byli na terénní expedici? JIŽEBSKÉ HORY
2. Příklad venkovní síly, kterou jsme pozorovali? ZVĚTROVÁNÍ
3. Příklad vnitřní síly, kterou jsme pozorovali? VYVRŽENÍ
4. Proč se nad vodou objevuje mlha, když se ochladí, a jak se ta mlha nazývá? PAROVOD
5. Co vím o rašeliništi (proč je významné např.)? ZOPRÁZNE VODU
6. Na co si musím dát v lese pozor? NA STROMY
7. Co mě napadá jiného?

Reflexe zkoumaných témat ve školním roce 2018/19
v předmětu zeměpis v 6. ročníku

Jméno: FIKUS

Datum: 27.3.2019

Zakroužkuj své hlavní téma. U všech témat doplň veškeré informace, které znáš a vztahují se k předmětu zeměpis a zkoumaným lokalitám.

1. **CHKO** CHRÁNĚNÁ KRAJINÁ OBLAST VZNIKLA
PROTD ~~ZHABY~~ CHRAŇMILA OHROŽENÉ DRUHY
ZVÍŘATÍ A ROSTLIN.

2. **Mapy** — ABYCHOM JSME JE NESTRATILI A
DORAZILI DO CÍLE CESTY

3. **Život místních obyvatel zkoumaných lokalit** ŽIVILI SE TAM SKLÁŘSTVÍ,
CO SI VYPĚSTOVALI A TOPILI

4. **Klima** — DLOUHODOBÉ POČASÍ NADMORŠKÁ VÝŠKA OVLIVN
TEPLŮTU + SRAŽKY

PRÁCE 3 — FILIP

5. Horniny = podlož / [násr: písek, žula]
ERDZE

6. Voda JE DŮLEŽITÁ PRO PŘEŽITÍ ROSTLIN AŽLOK

7. Rostliny JSOU DŮLEŽITÉ PRO PŘEŽITÍ VŠECH

8. Rašelinště = RAŠELINĚK A VŮA UCHOVÁVÁ VODU
A JE CHRANĚNÍ

PRÁCE 4 — FILIP

Informátor = Fila, Zpravodaj = Tom, Zapisovatel = Adla

**Reflexe zkoumaných témat ve školním roce 2018/19
v předmětu zeměpis v 6. ročníku**

Jméno: Adla, Fila, Tom

Datum: 3.4.

Zakroužkuj své hlavní téma. U všech témat doplň veškeré informace, které znáš a vztahují se k předmětu zeměpis a zkoumaným lokalitám.

1. **CHKO** = chráněná krajinná oblast
Květina v logu = Úpolín
CHKO = chrání ohrožené živočichy a rostliny
2. **Mapy** = elektronické, papírové, navigace v autičku
slouží k tomu aby sme se neztratili

- Tom
3. **Život místních obyvatel zkoumaných lokalit** = topili pašelihou
šléhačský průmysl, káče se tam dřevo do skládek
těžili houbiny

- Fila
4. **Klima** = rozdílné teploty kvůli nadmořským výškám a
vzduchu od moře

PRÁCE 4 — FILIP

5. Horniny = Bukovec, pískovce kamenný

drnh kamene = Čedič koste na nich hodně lišejníka
ptascliny na horninách způsobuje eroze

Adá
6. Voda Řeka = Džerka voda studí

Neqrnt = útvar řeky

Voda může být tekoucí a nebo stálá

7. Rostliny = Rašeliník Rostliny se ~~pejeda~~ jedí

vynabí kyslík, koste tam množstvo
rostliny

8. Rašeliníště cizí velké množství vody, topilo se s ním
je v symbioze s rašeliníkem

Zajímavost: v lmske se s ním ~~spolpí~~
pod. visky

PRÁCE 5 — FILIP

Reflexe sociálních interakcí v rámci třídy a vztah k výuce

Jméno: Filip

9. až 12. duben 2019

Měl/a jsi kamarády na začátku školního roku? Pokud ano, koho?

JONÁŠ FRIC + JONÁŠ

Máš nyní kamaráda/kamarádku?

• VÍCE MAM JICH VÍCE :

Jak moc se proměnila tvá pozice ve třídě?

VÍCE MAM VÍCE KAMARÁDKŮ

Přátelíš se i s dětmi opačného pohlaví?

JO SPOLU S VÝJEZDŮ

Jaký vztah jsi měl/a vztah k výuce vlastivědy?

BLBÝ FURT DO NÁS VTLUKAL VTLUKAL
DATA + MÍSTA

Jaká jsi měl/a očekávání k výuce zeměpisu?

ČMUDA ZNÁMKY TESTY
PÁL JSEM SE

Jaký máš dnes vztah k výuce zeměpisu?

POHYBA Z DĚJIN PROTOŽE JO VÍDÍM

Co tě nejvíce baví při výuce zeměpisu?

VOLNOST + DĚJINY MAM POCIT ŽE JSME PŘI VÝUCE
NA VÝLETE

Ostatní:

NEVÍM VÍCE KA MME CHVALI... AN

Maty

1. výlet ^{loví} mála vychásek
2. výlet ^{kyň} ideální ~~par~~ vychásek
dobrá pára, skvělá příroda

škola: na výletě se lépe "ná"

protože určitě více můžeme v přírodě vidět
ale ve škole. Na výletě se lépe seznámíme

PRÁCE 2 — MATYÁŠ

Jméno: Matyáš [redacted]

Třída: 6.

Datum: 28.1

Co si vybavuji/pamatuji z terénu 14. až 16.11.2018:

1. Jak se nazývá oblast, kde jsme byli na terénní expedici? Jizerky
2. Příklad venkovní síly, kterou jsme pozorovali? malá káča
3. Příklad vnitřní síly, kterou jsme pozorovali? úpěl
4. Proč se nad vodou objevuje mlha, když se ochladí, a jak se ta mlha nazývá?
5. Co vím o rašeliništi (proč je významné např.)? odvrhne vodu
6. Na co si musím dát v lese pozor? musím dávat
7. Co mě napadá jiného? X

4. voda má nižší teplotu, a okolí vody chladnější, proto se vypařuje. nazývá se mlžná mlha

PRÁCE 4 — MATYÁŠ

Jindru: Informátor 3.4.
Kupka: staročeský
Maty: mapování

Reflexe zkoumaných témat ve školním roce 2018/19
v předmětu zeměpis v 6. ročníku

Jméno:

Datum: 3.4.2019

Zakroužkuj své hlavní téma. U všech témat doplň veškeré informace, které znáš a vztahují se k předmětu zeměpis a zkoumaným lokalitám.

1. CHKO = chráněná krajinná oblast

CHKO chrání: rostliny, zvířata, a ohroženou přírodu.
CHKO vzniklo z divoké krajiny dětí.
CHKO má svoje pravidla.

2. Mapy

fh
druhy mapy: elektronická, papírová.
elektronická mapy zobrazují: panorama, podoba z letadla, a sítím
přírody. papírová zobrazuje: zeměkouzi, výška hor.

3. Život místních obyvatel zkoumaných lokalit

• místní obyvatelé se žijí: výrobou obilí, chov skotu a ovce
místní lidé jsou mluví. obilí se žije mluví. dobytek

4. Klima

Klima v JH je velmi výživné. max 20°C.
V zimě napadá hodně sněhu. Je tam čerství
vzduch. Počasí v JH vyhovuje přírodě

PRÁCE 4 — MATYÁŠ

5. Horniny

V JH se vyskytuje převážně cedrů a řeka.
Vzhled hornin neproniká voda, navzdory jí se lze.
Největší horn na české hlavní je Čadce.

6. Voda

Voda JH je čistá. Jezera a jezírka ne jsou zamořena
z lůžka spadla do jezera. JIZERA LEŽÍ MA
HA AMICÍ CH.

7. Rostliny

V JH JSOU ROSTLINY JE DOVATE A NEJEDNA
MNOHO ROSTLIN JE POD OCHRANOU ČIKO. V JH JE
HODNĚ DRUHŮ ROSTLIN. ROSTLINY JSOU I BAHNÍ.

8. Rašeliniště RAŠELINA V JH JE VZÁCNÁ A NEJEDNA.
PORÁŠELINÍŠTI SE NE DÁ CHODIT!
JSOU ZÁSOBIŠTĚM VODY PRO EVROPU

PRÁCE 5 — MATYÁŠ

Reflexe sociálních interakcí v rámci třídy a vztah k výuce

Jméno: *Matyáš*

9. až 12. duben 2019

Měl/a jsi kamarády na začátku školního roku? Pokud ano, koho?

než jsme šli na výlet tak jsme ^{jsom} měl ~~na~~ méně harmonií

Máš nyní kamaráda/kamarádku?

ano mám jich hodně

Jak moc se proměnila tvá pozice ve třídě?

sníval jsem být ve třídě oblíbenější

Přátelíš se i s dětmi opačného pohlaví?

ano s holečkama se bavím rád

Jaký vztah jsi měl/a vztah k výuce vlastivědy?

nebarvil jsem se proto se nám ^{na} učitelka ~~ne~~ dobře vysvětlila.

Jaká jsi měl/a očekávání k výuce zeměpisu?

na učitelku jsem si myslel že to bude snazší.

Jaký máš dnes vztah k výuce zeměpisu?

dnes mi méně baví

Co tě nejvíce baví při výuce zeměpisu?

kdysi jezdíme na výjezdy

Ostatní:

*dobrá se lípe vysvětlit
nepodává nás na křeslo chyb*

Reflexe sociálních interakcí v rámci třídy a vztah k výuce

Jméno: *Zuzana*

9. až 12. duben 2019

Měl/a jsi kamarády na začátku školního roku? Pokud ano, koho?

Hejzánka. Neměla jsem takových kamarádů.

Máš nyní kamaráda/kamarádku?

Ano, teď mám více kamarádů (Jonáš K., Adela, ...)

Jak moc se proměnila tvá pozice ve třídě?

Už nejsem ta která. Už nejsem servírní. Je jsem autista, jímá/dívka. Je to super. Už jsem nej "výjimečná" a je to super.

Prátelíš se i s dětmi opačného pohlaví?

Ano (Zuzana, Zuzana, Jonáš K.)

Jaký vztah jsi měl/a vztah k výuce vlastivědy?

No... nebylo to je nejlepší. Učili jsme se na spanělě.

Jaká jsi měl/a očekávání k výuce zeměpisu?

Už to bude. Já se měla snažit a secht.

Jaký máš dnes vztah k výuce zeměpisu?

Moc mě to baví, vidíme to šivě.

Co tě nejvíce baví při výuce zeměpisu?

Volnost. Můžeme bobit, chodit, posarovat a hlavně se při tom učíme.

Ostatní:

*Je mi ráda že se učíme šivě spisovně.
Je mi ráda že nesedíme ve lavici ale místo toho jedeme na výjezd. Je mi ráda že jsme dostali učitelku jako vy :)*

Reflexe sociálních interakcí v rámci třídy a vztah k výuce

Jméno: SILVIE ~~HOŠŤÁKOVÁ~~

9. až 12. duben 2019

Měl/a jsi kamarády na začátku školního roku? Pokud ano, koho?

ŠTĚPÁNKA, RUKA, ANEŽKA, ... (VLASTNĚ CĚLOU TŘÍDU)

Máš nyní kamaráda/kamarádku?

JAK KOT
ALE (MAMÍ/UCITELKA) HELENKA

Jak moc se proměnila tvá pozice ve třídě?

ŽE ZAČÁTKU TO BYLO SUPER ALE TĚDĚ...

JSEM ~~STAVĚLA~~ NA MNOHEM HORSŠÍ POZICI (MNOHEM)

Přáteliš se i s dětmi opačného pohlaví?

NO... JINDRA A KAPKA MI NEVADÍ
ALE JINAK ASI LUKAŠ (JE KREATIVNÍ)

Jaký vztah jsi měl/a vztah k výuce vlastivědy?

NEBAVILO, MUSELI JSME SE TO ŠPRTAT A PORAD TĚST

Jaká jsi měl/a očekávání k výuce zeměpisu?

BAĽA JSEM SE ŽE TO NEZVLÁDNU

Jaký máš dnes vztah k výuce zeměpisu?

BAVI MĚ TO !!!

BAVI MĚ VOLNOST, BAVI MĚ CÍSTIT VĚN, BAVI MĚ ZKOUMAT
A ZKOUŠET NOVÉ VĚCI, ... !!!

Co tě nejvíce baví při výuce zeměpisu?

BAVI MĚ TO !!!

Ostatní:

MAM UCITELKU KTERÉ MŮŽU DŮVĚROVAT, SVĚTIT SEJÍ A TO JE!
HELENKA ČAÍNSKA