

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

## Zážitkové aktivity jako edukativní nástroj v muzejních programech

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, Ph.D.

Autor práce: Bc. Gabriela Sokolová Loskotová

Studijní obor: NMgr. PVČ/ KS

Ročník: II.

2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

22. 4. 2020

Bc. Gabriela Sokolová Loskotová

Mé poděkování patří vedoucímu diplomové práce Mgr. Richardu Macků, Ph.D., za cenné rady, připomínky, podporu a pomoc v průběhu přípravy diplomové práce. Dále děkuji o podporu mé rodiny a též děkuji pedagožkám za ochotu zapojit se do výzkumného šetření.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
<b>1 HISTORICKÝ ROZVOJ MUZEJNÍ EDUKACE .....</b>	<b>7</b>
1.1 HISTORIE EDUKACE V MUZEU .....	8
1.2 KULTURNÍ ANIMACE JAKO PŘEDCHŮDCE MUZEJNÍ EDUKACE .....	10
<b>2 FAKTORY EDUKACE V MUZEU.....</b>	<b>11</b>
2.1 MUZEUM.....	11
2.2 CÍLE EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ V MUZEU .....	14
2.3 METODY A FORMY VYUŽÍVANÉ PŘI EDUKACI V MUZEU .....	16
2.3.1 <i>Edukační programy v muzeu</i> .....	19
2.4 MUZEJNÍ PEDAGOG, EDUKÁTOR A JEHO OSOBNOST .....	20
2.5 MOŽNOSTI PARTICIPACE NA EDUKACI V MUZEU .....	22
<b>3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA .....</b>	<b>24</b>
3.1 ZÁŽITKOVÉ ČILI ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ .....	25
3.2 CÍLE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ SKRZE ZÁŽITEK .....	27
3.3 PRINCIPY, FAKTORY A VÝCHODISKA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY .....	28
3.3.1 <i>Kolbův cyklus učení jako východisko zážitkové pedagogiky</i> .....	29
3.3.2 <i>Teorie prožívání - flow</i> .....	30
3.3.3 <i>Komfortní zóny</i> .....	31
3.3.4 <i>Princip dobrovolnosti</i> .....	33
3.3.5 <i>Princip dramaturgie</i> .....	33
3.4 REFLEXE .....	36
<b>4 EDUKACE V HUSITSKÉM MUZEU - PŘÍPADOVÁ STUDIE .....</b>	<b>38</b>
4.1 EDUKAČNÍ PROGRAMY HUSITSKÉHO MUZEA.....	39
4.2 SOUBOR EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ HUSITSKÉHO MUZEA, A JEJICH ANOTACE .....	39
4.3 DIDAKTICKÉ MATERIÁLY V HUSITSKÉM MUZEU .....	41
4.4 PŘÍKLADY EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ .....	43
4.4.1 <i>Rizika edukačních programů HM</i> .....	45
4.4.2 <i>Dramaturgie programů HM</i> .....	46
4.4.3 <i>Reflexe edukačních programů HM</i> .....	48
<b>5 VLASTNÍ VÝZKUM: FAKTORY SPOKOJENOSTI ÚČASTNÍKŮ LEKTORSKÝCH PROGRAMŮ V HUSITSKÉM MUZEU V TÁBOŘE.....</b>	<b>48</b>
5.1 METODOLOGIE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK.....	50
5.2 REALIZACE VÝZKUMU, CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ .....	50
5.3 ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT / INFORMACÍ.....	56
5.3.1 <i>Otevřené kódování</i> .....	56

5.3.2	<i>Axiální kódování</i> .....	58
5.3.3	<i>Selektivní kódování</i> .....	61
5.3.4	<i>Zakotvení teorie</i> .....	63
5.4	INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ .....	65
5.4.1	<i>Možné odpovědi na výzkumné otázky na základě výzkumu</i> .....	65
<b>ZÁVĚR</b> .....		<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....		<b>70</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....		<b>75</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....		<b>76</b>
	PŘÍLOHA I. SCÉNÁŘ – NEPORAZITELNÍ HUSITÉ .....	77
	PŘÍLOHA II. SCÉNÁŘ - OD REALISMU K MODERNĚ.....	79
	PŘÍLOHA III. SCÉNÁŘ JAK FUNGUJE MUZEUM .....	80
	PŘÍLOHA IV. REKRUTAČNÍ DOTAZNÍK PRO HLOUBKOVÝ ROZHOVOR.....	82
	PŘÍLOHA V. PŘEPIS HLOUBKOVÝCH ROZHOVORŮ .....	83
<b>ABSTRAKT</b> .....		<b>97</b>
<b>ABSTRACT</b> .....		<b>98</b>

# ÚVOD

Od konce 19. století jsme zaznamenali značný posun v muzejní edukaci, jejíž vývoj lze spatřit v osvětě spočívající ke správnému chování návštěvníků v muzeu (vydání zákazů a dohled nad jejich dodržením při smrkání do ruky, vodění psů, žvýkání a plivání na zem, pískání a pokřikování na sebe v expozici, až k současným propracovaným programům, vyráběným na míru návštěvníckým skupinám. Za posledních deset let prochází muzejní edukace dynamickým vývojem, rozvíjí se její integrace mezi ostatní aktivity muzea, postupně se stává samozřejmostí blízký kontakt návštěvníky s exponáty, bližší kontakt s expozicí, jehož těžištěm je edukační potenciál. Muzea čím dál více využívají svého edukačního potenciálu muzejních i uměleckých sbírek, rozšiřují nabídky edukačních programů i dílčích edukačních nástrojů. Cílem těchto programů je zkvalitnit prezentačně-edukační činnost, rozšířit vztah s návštěvníkem. Muzejní pedagogika spojuje zájmy muzea (uchování a vědecké zpracování hmotných a nehmotných dokladů vývoje) a zájmy návštěvníků (poznání a porozumění tomuto vývoji). Setkáváme se s řadou diverzifikovaných forem muzejní edukace, která nabízí návštěvníkům nevšední vzdělávací příležitosti. Současné edukační programy muzeí vedou návštěvníky k aktivitě, hlubšímu porozumění vystaveným předmětům a k bližšímu setkání s nimi. Používané metody se proměňují v závislosti s osobností muzejního edukátora a s požadavky návštěvníků. Spolupracují v souladu s dalšími disciplínami jako je pedagogika, zážitková pedagogika, dramatická výchova, artefietika a další. S vývojem muzejní edukace vznikla téměř nová pozice edukátora, který didakticky zpřístupňuje obsahy a témata kulturního a přírodního dědictví (např. výstav a expozic) různým cílovým skupinám v muzeu. Vhodnou formou vzdělává návštěvníky různých cílových skupin prostřednictvím předávání informací o předmětech kulturní hodnoty, přírodninách, minulých a současných jevech.

Práce reflektuje na stále se zvyšující návštěvnost a oblibu edukačních programů Husitského muzea v Táboře, které navštěvují zejména školní skupiny. Oblíbenost dokazují statistiky a čísla. Za rok 2019 se v objektech Husitského muzea i mimo ně uskutečnilo 205 edukačních programů, navštívilo je 4 136 žáků mateřských, základních a středních škol.

Práce se věnuje tématu muzejní edukace, vzniku a rozvoji edukace, jejím konceptům a cílům, formám a metodám používaných v edukačních programech. Vyzdvihuje používané metody výchovy a vzdělávání zážitkem a využívání dílčích metod zážitkové pedagogiky. Zaměřuje se na výhody prostředí muzea a možnosti výchovy a vzdělávání v neformálním prostředí oproti škole. Popisuje funkci a osobnost muzejního pedagoga, předkládá názorné ukázky vybraných programů.

Cílem práce je analyzovat zážitkovou pedagogiku, metodu zážitku a její formu využívání při edukaci v Husitském muzeu. Autorka se pokusí zhodnotit její vliv i ostatních metod a faktorů na hodnocení edukačního programu účastníky, pomocí kvantitativního výzkumu a jeho výsledků.

Stěžejními zdroji pro tuto práci byly částečně publikace z muzejní oblasti, částečně ze zážitkové pedagogiky a obecné pedagogiky. Přínosem pro praktickou část byly materiály a osobní/pracovní zkušenosti z Husitského muzea v Táboře. Dále pak kvalitativní výzkum mezi zúčastněnými edukačních programů, pedagogickými pracovníky z různých škol.

Metody a postup práce byl zvolen od počátků a historie muzejní edukace, přes pojetí a vznik zážitkové pedagogiky k praktické edukaci v Husitském muzeu v Táboře. Poslední část práce se věnuje kvalitativnímu výzkumu, jenž odhaluje faktory oblíbenosti jednotlivých edukačních programů a jejich vliv na spokojenost návštěvníků.

## 1 HISTORICKÝ ROZVOJ MUZEJNÍ EDUKACE

**Historie muzejní edukace** je závislá na historickém vývoji muzeí. Ta sahá až do středověku, kde se jednalo původně o sběratelskou činnost. Vývoj „potřeby lidstva shromažďovat předměty za účelem přežití,“<sup>1</sup> se postupem času proměňoval a muzejní činnost se vyvíjela a modifikovala se i její funkce vzdělávací a zábavná. Institucionální vývoj muzeí se datuje k 18. století, do starověkého Řecka. Sběratelství se věnovali panovníci, kněží i bohatí měšťané a postupem času se pojilo s funkcí vzdělávací. Šíření osvěty a vzdělávání vzkvétalo díky křesťanství, rozvoji cestování i poznatků z dalekých plaveb. **Edukace v muzeích** se vyvíjela od encyklopedického pojetí přes názorné ukázky až k zapojování návštěvníků a k vzájemné interakci. Průlom spatřujeme ve vzniku dětských muzeí, kde se vycházelo vstříc potřebám dětí a začalo se používat pravidla *hands-on*, to znamená brát exponáty do rukou, manipulovat s nimi, prohlížet si je. Dodnes můžeme vidět v expozici speciální přihrádky k otevírání a nahlížení dovnitř, různé pohyblivé panely a tlačítka, elektronické kiosky, kukátka, dokonce i pracovní dílny, speciální programy a podobně. Edukace pomocí interaktivních prvků, závisejících na angažovanosti a snaze návštěvníka řadíme mezi spontánní, nepřímou. V současné době kromě nepřímé edukace se stále více v muzeích rozvíjí edukace přímá, zaměřená hlavně na práci s mládeží, tedy na školní skupiny, ale nejen to, také se zaměřuje andragogicky a volnočasově (více v kapitole Historie edukace v muzeu, s. 9).

V této práci se budeme zabývat edukačními procesy (zkráceně edukace), jenž záměrně rozvíjí osobnost člověka prostřednictvím činností, při nichž dochází k učení. Pojem edukace zahrnuje výchovu i vzdělávání. Vzděláváním je myšlen proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, hodnot a postojů realizovaný prostřednictvím činností, při nichž dochází k učení. Výchovou je definováno záměrné působení na osobnost jedince, s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. **Edukace v muzeu** zahrnuje

---

<sup>1</sup> Cit. BURIÁNKOVÁ, Michaela, Anna KOMÁRKOVÁ a František ŠEBEK, ed. *Úvod do muzejní praxe: učební texty základního kurzu Školy muzejní propedeutiky Asociace muzeí a galerií České republiky*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010. s. 21.

záměrnou činnost, která má jasně definované cíle, metody, organizační formy i cílovou skupinu návštěvníků a dochází při nich ke zprostředkování nějakých vědomostí či rozvoji návštěvníkových schopností., potažmo klíčových kompetencí a dovedností.<sup>2</sup>

**Princip muzejní edukace** je založen na zrcadlení *muzealizačních procesů*<sup>3</sup> na návštěvníka. Je žádoucí u návštěvníků vyvolat zájem o sledování nových vztahů a souvislostí, skrytých poselství u sbírkových předmětů, chuť získávat nové informace a docenit skutečný význam zdánlivě obyčejných předmětů. K tomu napomáhá role edukátora (více v kapitole Osobnost edukátora, s. 24).

## 1.1 HISTORIE EDUKACE V MUZEU

S edukací jako výchovně vzdělávací funkcí spojenou se sbírkou se bylo možné setkat již v tradičním Aristotelově Lykeionu<sup>4</sup>, alexandrijském Mouseionu<sup>5</sup>, studiole<sup>6</sup> renesančních šlechticů. Ještě dříve než vznikla muzea, poznamenává Jan Amos Komenský, že by měly být na jednom místě shromážděno „*všechno rostlinstvo*“, „*všechny nerosty a zkameněliny*“, „*živočišstvo pozemní, vodní a vzdušné*“ a „*všemožné výrobky*“<sup>7</sup>, aby je bylo možné sledovat a přímo pozorovat. Nestačilo mu jen prosté ukazování a popisování obrázků ve výuce. „*Věcem se má učit raději skrze věci. ... Věci mají být nazírány přímo samy o sobě, jak jsou božím uměním navzájem spolu spojeny ve stroji světa, v soustavě naší mysli a ve výrocích úst božích. ... Zkrátka a dobře, nechť ustane všude na školách tupé napodobování, nechť začíná živé pozorování!*“<sup>8</sup> V jeho slovech je možné pozorovat základ pro vznik muzeí, vztahového ke vzdělávání. Edukační potenciál sbírek, kromě J. A. Komenského kvitoval i John Dewey<sup>9</sup>. Ten se pokoušel přímo ve škole zavést muzeum a byl tím motivem pro založení dětských muzeí, která rozšiřují specifická místa k učení.<sup>10</sup>

Počátek edukačního působení sbírek na většinu obyvatel sahá k počátku 18. století směrem k pařížskému Louvru. Královský palác byl přestavěn v muzeum v roce 1791. Edukace zde probíhala spontánně při návštěvě výstavy

---

<sup>2</sup> Srov. MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2015. s. 13.

<sup>3</sup> Pozn. aut. Muzealizační proces tj. je druh sběratelství objektů, které mohou být svědky nositeli autentického svědectví a mají významový přesah.

<sup>4</sup> Pozn. aut. Když se Aristoteles vrátil do Atén, založil novou školu („Lykeion“ nebo „Peripatos“), ve které byl prováděn výzkum všeho druhu - vědecký, filologický, filozofický.

<sup>5</sup> Pozn. aut. V palácovém komplexu v Alexandrii, městě založeném Alexandrem v Egyptě, byla založena komunita učenců, která byla známá jako muzeum (nebo Mouseion).

<sup>6</sup> Pozn. aut. Studiola spočívala v kombinaci kabinetu a sběratelských kuriozit, malý kabinet sloužící k duševní činnosti, rozjímání a setkávání s umělci.

<sup>7</sup> Srov. Komenský 1966, s. 455. Cit. In.: JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. s. 101, 102.

<sup>8</sup> Srov. Komenský 1966, s. 442-443. Cit. In.: JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. s. 101, 102.

<sup>9</sup> Pozn. aut. John Dewey, americký filozof, pedagog, psycholog a reformátor vzdělávání je považován za jednoho ze zakladatelů filozofie pragmatismu.

<sup>10</sup> Srov. Dewey, Cit. in.: JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. s. 93,94.



a prostřednictvím katalogu sbírek. Didaktický aspekt můžeme spatřovat například v chronologickém řazení obrazů. Až v průběhu 19. století docházelo většímu rozvoji v interpretaci dějin, pozornost se soustřeďuje na společnost. Muzea věnují zájem výchově k vlastenectví, ale i k vzdělávacím cílům, plní své poslání rozvíjet vědu a osvětu, ovšem na předchozí dobu poněkud rozdílně než v současnosti. Dnes jsou muzea z 19. století považována spíše za vědecké ústavy než za vzdělávací instituce. Až 20. století přináší edukační aktivitu muzea ve vztahu ke školním skupinám i ostatním návštěvníkům jako doplňkovou činnost ke své hlavní činnosti. Hlavně v období první světové války uskutečňovala muzea doprovodnou činnost, zastupovala činnost škol, pořádala výstavy s cílem informovat širokou veřejnost například v tématech, která se týkají běžného života, jako například hygiena a zdraví, péče o kojence. Mezi první edukační programy pro mládež můžeme zařadit „cvičení v nazírání na umělecká díla“ německého historika umění, kurátora muzea a pedagoga umění v Hamburku Alfreda Lichtwarka, pořádaná od roku 1888 v hamburské Kunsthalle. V Německu se v souvislosti se vznikem pracovních škol muzea nechala inspirovat a do praxe uvádí aktivizaci návštěvníka praktickými činnostmi.<sup>11</sup> Ještě před druhou světovou válkou, tedy v první polovině 20. století, dochází k rozsáhlé transformaci muzeí směrem k moderní vědecké a zároveň kulturně výchovné instituci. Po druhé světové válce byly tendence k otevření muzeí laické veřejnosti a za komunismu byla zase muzea využívána k propagandě. Důraz byl kladen na názornost a přehlednost, a tak už v této době přicházejí doprovodné programy v rámci edukace. Na počátku 21. století se čím dál více se zvyšoval trend muzejní edukace, zvyšovala se spolupráce se školami, komunikativnosti, vzdělávací aktivity muzeí, i jejich podpora z ministerstva kultury. Mezi stěžejní podporu patřil Mezinárodní den muzeí (od roku 1977, ustanovila jej ICOM- Mezinárodní rada muzeí), Dny evropského dědictví (kořeny akce jsou ve Francii v roce 1984, V České republice se EHD konají od roku 1991.), projekt Brána muzea otevřená (byl realizován v letech 1997-2002 Open Society Fund).

Autorem kritické teorie týkající se pojetí muzea jako edukační instituce je Friedrich Waidacher<sup>12</sup>. Vidí muzejní edukaci jako přístup muzea, které klade důraz na komunikaci, nabízí zážitky a možnosti trávit zde smysluplný čas, nejen v pomoci, podpoře a vytváření inspirativního prostředí (soudobé pojetí muzejní pedagogiky). Waidacher uvažuje o několika hlavních pedagogických důsledcích edukační funkce muzeí, které jsou velmi podnětné. Jedná se převážně o myšlenku o naplňování práv muzejního publika, o motivech návštěvy muzea, o socializaci pro muzeum (edukaci k muzeu), o neschopnosti číst *muzejní kód* (tzv. muzejní výstavní řeč).<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Srov. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Edukační potenciál muzea. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 94-99.

<sup>12</sup> Pozn. aut. Prof. Friedrich Waidacher \* 15. září 1934, Štýrský Hradec) je rakouský muzeolog, vysokoškolský pedagog, jazzový bubeník, pozounista a skladatel.

<sup>13</sup> Srov. JÚVA, Vladimír. Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století. Brno: Paido, 2004. s. 31-32.

V první polovině 20. století byla velkou inspirací pro muzea reformní pedagogika, která přináší jednotnou, vnitřně diferenciovanou školu, demokratizaci školy, liberalizaci a svobodu vzdělávací nabídky, humanizaci, výuky i klimatu školy, nové nápady, tendence, vynikající myšlenky a praktické zkušenosti. Muzea se tak nechala inspirovat novými poznatky pedagogiky, rozšířila spektra svých muzejnědidaktických /vzdělávacích prostředků. Ta rozšiřují svou nabídku o přednášky, vydávají vědeckopopulární časopisy, využívají alternativních metod práce a přístupů k návštěvníkovi. Na počátku 21. století se rozvíjí partnerství muzea a školy. Muzea začala poskytovat specifické programy pro žáky škol a volnočasové aktivity pro děti a dospělé. Rozšířila možnosti *percepce*<sup>14</sup> návštěvníka v muzeu. Evokativní výstavy efektivně aktivují pravou hemisféru, hlavně díky zvukům i aromatickým jevům. Snaží se umožnit poskytnout živé vjemy a prožitky. Vtahují návštěvníka do děje. Zaměřují se na atmosféru a klima muzea, pracují s dynamikou prostoru, usilují o optimální prožitek (flow effect, více v kapitole Optimální prožívání Flow, s. 32), snaží se návštěvníka motivovat v návaznosti na Maslowovu<sup>15</sup> hierarchii lidských hodnot.<sup>16</sup>

## 1.2 KULTURNÍ ANIMACE JAKO PŘEDCHŮDCE MUZEJNÍ EDUKACE

Dříve, než budeme mluvit o muzejní edukaci, je nutné zmínit jejího předchůdce, za kterého je možné považovat kulturní animaci<sup>17</sup>, jenž v sedmdesátých letech 20. století rozvíjí Mario Pollo<sup>18</sup>. Navazuje na německého pedagoga Horsta Opaschowského, který ji považoval za metodu, která uvolňuje a umožňuje kreativitu, vytvoření skupiny a usnadňuje účast na kulturním životě.<sup>19</sup> Pollo jako autor koncepce kulturní animace trvá na tom, že kulturní animace je způsob života a postoje vedený láskou k životu. Pod pojmem „láska k životu“ si Pollo především představuje víru v možnost rozvoje každého jedince i společnosti jako celku. Jde o to, aby člověk věděl, odkud vychází a kam směřuje. Kulturní animace je postavena na antropologických základech formovaných myšlením židovských

---

<sup>14</sup> Pozn. aut. Percepce tj. proces vnímání, vjem.

<sup>15</sup> Pozn. aut. Abraham Maslow sestavil hierarchii potřeb podle pořadí naléhavosti a podle pořadí, ve kterém se základní lidské potřeby projevují během individuálního vývoje. Podle Maslowovy hierarchie lidských hodnot má člověk osm základních potřeb: biologické potřeby, bezpečí, přimknutí, úcta a respekt, poznání, estetika, seberealizace, transcendence. Srov. ŘÍČAN, s. 110-111.

<sup>16</sup> Srov. JŮVA, Vladimír. Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století. Brno: Paido, 2004. s. 101-111.

<sup>17</sup> Pozn. aut. Kulturní animace myšlena jako součást sociálně-kulturní animace, patří původně mezi metody sociální práce. Základem je pro ni kulturní potenciál obsažen u znevýhodněné populace, která se bez této animace neobejde, co se týče svého prosazení. In: Kaplánek, 2017, s. 147-148.

<sup>18</sup> Pozn. aut. Mario Pollo, je italský psycholog, autor koncepce animazione culturale.

<sup>19</sup> Srov. KAPLÁNEK, Michal. Volný čas a jeho význam ve výchově. Praha: Portál, 2017, s. 146-147.

a křesťanských filosofů. Pollo reflektuje a akcentuje některé charakteristické prvky lidství, z nichž kulturní animace vychází. Vycházel z předpokladu, že cílem výchovy je *enkulturace*, tedy zapojení se do kulturního života, ve kterém jedinec žije a který přijímá. Zastavíme-li se u antropologických základů (pohledu na člověka) Pollovy koncepce, stojí za zmínku prvek historicity, dále dimenze tajemství a omezenosti člověka, která však nevylučuje svobodu a možnost rozvoje *dobrého jádra* v každém člověku.<sup>20</sup> Historicita má pro Polla velký význam právě v souvislosti s minulostí a budoucností. Z řady krizových prvků, které Pollo vytýká současné společnosti, je pro nás asi nejzajímavější poukaz na problém změny chápání času: je dostatečně známé, že současný čl. má tendenci prožívat čas jako věčné teď, a ne jako děj, které probíhá z minulosti do budoucnosti. Ztráta dějinného cítění (smyslu pro dějiny) je těžkou formou existenciální nemoci současného člověka.<sup>21</sup>

## 2 FAKTORY EDUKACE V MUZEU

Edukaci v muzeu můžeme hodnotit na základě několika faktorů. Mezi ně můžeme řadit muzeum samotné, téma expozice, edukační cíle, využívané metody a formy práce, lektor/edukátor a jeho osobnost a erudice, participace návštěvníků. Muzea jako instituce mají veliký edukační potenciál díky svým rozsáhlým sbírkám. Dobře připravená expozice umožňuje edukaci již při samotné návštěvě. Muzea umožňují značnou názornost pedagogům i vychovatelům, poskytují autenticitu, kouzlo *genia loci*<sup>22</sup>, ale nejen to, zaměstnávají specialisty na vzdělávací programy v muzeu, iniciují, organizují a podporují vzdělávání a výchovu, věnují edukaci značnou pozornost. Snaha využít muzea k edukaci se projevovala od jejich vzniku, zpočátku hlavně v univerzitním vzdělání, později i pro ostatní návštěvníky. Avšak programy, při kterých dochází k intencionálním<sup>23</sup> a edukačním procesům, probíhajícím v rámci muzejní sbírky, připravuje muzeum nad rámec běžné prezentace sbírek.

### 2.1 MUZEUM

Definice Mezinárodní rady muzeí ICOM (International Council of Museums),<sup>24</sup> chápeme tak, že vzdělávání patří do jedné ze základních činností

---

<sup>20</sup> Srov. Tamtéž. s. 147-148.

<sup>21</sup> Srov. Tamtéž. s. 148-149.

<sup>22</sup> Pozn. aut. Genius loci vystihuje ducha vládnoucího na konkrétním místě.

<sup>23</sup> Pozn. aut. Intencionální procesy se vyznačují přímým, záměrným, cílevědomým a plánovitým výchovně vzdělávacím působením.

<sup>24</sup> Pozn. aut. ICOM definuje muzeum jako „stálou nevýdělečnou instituci ve službách společnosti a jejího rozvoje. Muzejní instituce je otevřená veřejnosti, získává, uchovává, zkoumá, zprostředkuje a vystavuje hmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, vzdělání, výchovy a potěšení“. Cit. International council of museums Česká republika, dostupné z: <http://network.icom.museum/icom-czech/icom/definicemuzea/>.

muzea. Edukace jako výchovně vzdělávací činnost vyplývá z §2, odst. 3, zákona č. 122/2000 Sb.<sup>25</sup> Muzeum bez edukační činnosti řada muzejníků považuje za jistý nedostatek a ne zcela naplněný smysl muzea. Toto rozporuje pedagog a celoživotní muzejní praktik i teoretik Jiří Žalman, který říká, že muzeum se podílí na procesu vzdělávání, dodává edukační materiál v podobě sbírek, ale jeho hlavní náplní je selekce *muzeálií* (muzejní sbírkový předmět), *tezaurace* (proces uchovávání muzejní sbírky) a prezentace.<sup>26</sup> S tímto stanoviskem navazuje Žalman na Waidachera, který připouští jakousi spontánní edukaci, či návštěvu škol, ale nemíní edukaci organizovat, formalizovat ani podporovat.<sup>27</sup> Přitom efekt muzejní edukace je možné násobit její facilitací (usnadnění obvyklého výkonu nebo aktivity), jejíž míra je různá v každém muzeu zvlášť. Může být přímá (pod taktovkou edukátora, lektora, kurátora) či nepřímá (didaktické prvky rozmístěné v expozici), pomocí níž se efekt edukace nejen zvyšuje, ale přináší s sebou další výhody, hlavně v podobě zvýšené návštěvnosti muzeí, oblíbenosti a získávání povědomí veřejnosti o jisté proměně přístupu k návštěvníkovi muzea. Ten, kdo je programy provází, zprostředkovává přímou vzdělávací činnost, podobně jako edukátor se nazývá facilitátor. Tuto funkci v muzeu může zastat i kurátor, průvodce, vystavující umělec, restaurátor.<sup>28</sup> V protikladu Žalmanovi přichází se svými názory profesorka muzejních studií v Anglii E. Hooper-Grenhillová, která považuje edukaci jako řízený, plánovitý proces učení s předem plánovaným obsahem.<sup>29</sup>

Muzejní edukace i muzejní pedagogika, probíhá pod hlavičkou muzea či kulturní památky, zabývá se záměrným, cílevědomým a institucionalizovaným působením na rozvoj osobnosti.<sup>30</sup> Pro ujasnění pojmu je v pedagogickém slovníku definována muzejní pedagogika takto: „Muzeopedagogika je nově se rozvíjející pedagogická disciplína, zkoumající všechny aspekty využívání muzeí a v nich uchovávaných sbírek pro výchovně-vzdělávací činnost.“<sup>31</sup> Odborná asistentka pro obor didaktika výtvarné výchovy v Olomouci Petra Šobáňová ji popisuje jako „...záměrné, facilitované a intencionální výchovné působení muzea na veřejnost...“ „...pedagogickou disciplínu, jež se vědeckými metodami zabývá muzejní edukací, resp. edukačními procesy

---

<sup>25</sup> Srov. BURIÁNKOVÁ, Michaela, Anna KOMÁRKOVÁ a František ŠEBEK, ed. *Úvod do muzejní praxe: učební texty základního kurzu Školy muzejní propedeutiky Asociace muzeí a galerií České republiky*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010. s. 9-17.

<sup>26</sup> Srov. ŽALMAN, Jiří. *Muzeum a škola* [online]. (nedatováno) [cit. 2019-10-17]. Dostupný z WWW: <aplikace.msmt.cz/doc/NHMuzeumaskolax.doc>. s.

<sup>27</sup> Srov. WAIDACHER, Friedrich. *Průručka všeobecné muzeologie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum – Národné múzejné centrum, Vydavateľstvo SNM, 1999. 477 s.

<sup>28</sup> Srov. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 219-221.

<sup>29</sup> Srov. Tamtéž. s. 219.

<sup>30</sup> Srov. DOLÁK, Jan, Pavel HOLMAN, Lucie JAGOŠOVÁ, Vladimír JŮVA, Lenka MRÁZOVÁ, Michal ŠERÁK a Petra ŠOBÁŇOVÁ. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. s. 7, 24.

<sup>31</sup> Cit. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 254.

probíhajícími v muzeu či v návaznosti na muzejní sbírky.<sup>32</sup> Explicitně muzejní edukaci vystihli němečtí muzejní a kulturní pedagogové Klaus Weschenfelder a Wolfgang Zacharias výrokem, že jde „výchovu k muzeu, muzeem a z muzea vycházející.“<sup>33</sup> Z toho vyplývá, že v podstatě probíhá výchovně vzdělávací proces stejně jako v ostatních oborech, liší se svým specifickým prostředím (pokud probíhá přímo v muzeu) a hlavně ve spolupráci se sbírkovými předměty. Součástí muzejní pedagogiky je rozvíjející se *muzejní didaktika*, která přináší specifické formy a metody práce s veřejností a aspekty podporující učení muzejního publika.<sup>34</sup> Muzejní publikum neboli muzejní veřejnost či návštěvník muzea, jsou považováni za cílovou skupinu edukace. Sem patří široká veřejnost od jednotlivců, přes skupiny, od aktivních po pasivní uživatele, od spolupracujících po osoby se zprostředkovaným vědomím o instituci muzea.<sup>35</sup> Muzejní pedagogika, jako moderní interdisciplinární věda vychází z podnětů pedagogiky a muzeologie. Muzeologie je mladou vědou s dlouhou tradicí.<sup>36</sup> Český kunsthistorik, odborník na dějiny umění a architektury Pavel Štěpánek ji popisuje jako vědu o muzeu.<sup>37</sup>

Důležitým pojmem používaným v muzejní pedagogice, je muzealita. Proces, který zavedl do muzeologie český muzeolog a vysokoškolský pedagog Zbyněk Zbyslav Stránský (1926-2016) v polovině šedesátých let 20. století. Muzeálií označil předmět, který má vypovídající hodnotou a je přímým svědectvím o minulosti i současnosti, tedy *muzeality*.<sup>38</sup> **Muzealita** je označením pro „dokladovost“ muzeálií, tedy předmětů<sup>39</sup>, neboli opravdové svědectví o konkrétním, původním prostředí, ze kterého byla muzeálie vyjmuta. Muzealita je jednou z vlastností muzeálií, stejně jako autenticita, reprezentativita, evolucionálnita, kreativita a spiritualita.<sup>40</sup>

Edukační potenciál můžeme sledovat v aktuálních trendech a úkolech muzejní pedagogiky jako jsou např. prohloubení muzejní edukace, zkvalitnění muzejní komunikace, rozvoj mediální kompetence, smysluplná náplň volného času, výstavní činnosti, realizace muzejních programů, tvorby a doprovodných

---

<sup>32</sup> Cit. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 219-221.

<sup>33</sup> Srov. WESCHENFELDER, Klaus, ZACHARIAS, Wolfgang. *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1981. s. 384, 234.

<sup>34</sup> Srov. JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. s. 122.

<sup>35</sup> Srov. JAGOŠOVÁ, Lucie. *Psychologické aspekty muzejní edukace* [online]. In: s. 16 [cit. 2019-03-04].

<sup>36</sup> Pozn. aut. Již ve 20. letech 20. století na brněnské univerzitě pracoval lektorát muzeologie. In. JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. s. 108.

<sup>37</sup> Srov. ŠTĚPÁNEK, Pavel. *Obrisy muzeologie: pro historiky umění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. s. 15.

<sup>38</sup> Srov. STRÁNSKÝ, Zbyněk Z., *Předmět muzeologie*, in: Z. Z. Stránský, ed., *Sborník materiálů prvního muzeologického sympozia*, Brno 1965, Brno 1966, pp. 30-33. Viz také Zbyněk Z. Stránský, 'Špecializácia muzeí z hľadiska vývinu vedy', *Múzeum*, 1968, No. 1, p. 25.

<sup>39</sup> Srov. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 28-29.

<sup>40</sup> Srov. Tamtéž. s. 29-30.

(didaktických) materiálů, dialog generací, integrace postižených a znevýhodněných jedinců do kulturního života, oblast ekologické výchovy a environmentálního vzdělávání a další.<sup>41</sup> Jednotlivými komponenty muzejní edukace jsou: cíle, obsahy, metody, formy a prostředky.

## 2.2 CÍLE EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ V MUZEU

Muzeum by mělo mít předem jasně definované, čeho chce edukací dosáhnout. Jak píše Holman (Ústav archeologie a muzeologie Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity), muzejní edukace usnadňuje odbornou činnost muzea.<sup>42</sup> Obecným cílem edukace v muzeu není jen vyučovat látky, jako ve škole, ale jde o edukaci s muzejním přesahem. Úmyslem je, aby účastníci muzejního edukačního programu pochopili, v čem spočívá kulturní jedinečnost vystavených předmětů, jde o rozpoznání hodnot jednotlivých sbírkových předmětů, účelem je, aby návštěvník porozuměl obsahu výstavy a expozice, aby si návštěvník odnášel z muzea pozitivní či intenzivní zážitek. Podaří-li se u návštěvníka vzbudit zájem, vtáhnou jej do procesu vnímání sbírkových předmětů, bude se do muzea vracet a aktivně se zajímat. Již z podstaty, pracují muzea s jistými *prekoncepty*<sup>43</sup> návštěvníků. Muzea vycházejí z paradigmatu konstruktivismu, tzn. vystavují sbírkové předměty tak, aby umožnila návštěvníkům aktivní poznávání, uskutečňují muzejní edukaci za použití osvědčených metod (projektové metody, učení se vlastní činností). Pokud budeme vycházet z konstruktivistického pojetí muzea, Terry Russell<sup>44</sup> jako vhodnou metodu teorie učení pro muzeum, pokládá teorii poznání a význam sociálního kontextu. Chtěl učinit proces učení v muzeu uvědomělym. Profesor na postgraduální škole umění a sociálních věd na Lesley University George E. Hein je autorem konstruktivistického modelu muzea, se snaží o proměnu tradičního muzea, založil výzkum na univerzitě Lesley, na jejichž základě formuloval koncepcí konstruktivistického muzea. Vycházel hlavně z teorie edukačních potřeb návštěvníků.

Obsahové zaměření programů včetně cílů je rozděleno dvěma směry, jeden se týká cílů muzea a druhý naplňování cílů, vycházejících z rámcového vzdělávacího programu (dále už jen RVP).<sup>45</sup> Cíle muzea jsou podrobněji zmíněny v kapitole Cíle edukačních programů v muzeu, s. 16. RVP uvádí jako základní cíle utváření a postupný rozvoj klíčových kompetencí, které „představují souhrn

---

<sup>41</sup> Srov. JÚVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. s. 110-111.

<sup>42</sup> Srov. BURIÁNKOVÁ, Michaela, Anna KOMÁRKOVÁ a František ŠEBEK, ed. *Úvod do muzejní praxe: učební texty základního kurzu Školy muzejní propedeutiky Asociace muzeí a galerií České republiky*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010. s. 400-402.

<sup>43</sup> Pozn. aut. Prekoncepty tj. když děti přicházejí do muzea a mají dosavadní zkušenosti a subjektivní názor, na jejichž základě si v muzeu konstruují nová poznání.

<sup>44</sup> Srov. RUSSEL, Terry. The enquiring visitor: usable learning theory for museum contexts. *Journal for Education in Museums*, 1994, č. 15, s. 19-21.

<sup>45</sup> Srov. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 223-225.

vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“<sup>46</sup> Podle další definice se vzájemně prolínají, a „proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“<sup>47</sup> RVP uvádí tyto druhy kompetencí: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Osvojování kompetencí začíná již ve školce a pokračuje přes základní školu, až na střední vzdělávání. Je to celoživotní proces. Pro muzea je důležité na tento koncept navazovat.

Edukace v muzeu velmi úzce souvisí s pedagogickou praxí, a tak při vytyčení kognitivních (poznávacích) cílů je často využívána *Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů*<sup>48</sup> (vid. tabulka č. 1.), stejně jako ve vzdělávacím (pedagogickém) procesu. V ní jsou seřazeny stupně studentova výkonu, cíle, kterých chceme dosáhnout. Edukátorovi v muzeu, stejně jako učitel, poslouží k praktickému využití taxonomie typologické otázky: otázky vyžadující doslovnou odpověď, otázky překladové-převodové, otázky na porozumění-interpretaci, otázky aplikační, analytické otázky (posuzovací), syntetické otázky, evaluační otázky (usuzovací).<sup>49</sup>

Tabulka č. 1. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů

Hladina	Popis	Výrazy popisující činnost
6. HODNOCENÍ	Student dokáže na základě dříve naučených norem a kritérií kriticky posoudit a obhájit složitý myšlenkový proces	Obhájit, vyvrátit, rozvíjet, kritizovat, posoudit, zaujmout, podpořit stanovisko, ospravedlnit, diskutovat, rozhodnout
5. SYNTÉZA	Student dokáže z několika jednodušších komponentů vytvořit původní a složitý myšlenkový proces	Tvořit, stavět, vytvořit originál, komponovat, psát, řešit, předvést, stanovit, předpovědět
4. ANALÝZA	Student dokáže rozčlenit myšlenkový proces na komponenty, vysvětlit jak a proč je daná složitá sestava vytvořena a jaké má příčiny	Porovnat, rozdělit, vysvětlit proč, ukázat jak, nakreslit, načrtnout
3. APLIKACE	Student dokáže použít dříve naučenou látku (např. pojmy,	Zařadit, aplikovat, nalézt, vybrat, vypočítat, roztřídit

<sup>46</sup> Srov. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OD 1. 9. 2017. In: 2017. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1.> s. 9-10.

<sup>47</sup> Srov. Tamtéž. s. 9-10.

<sup>48</sup> Pozn. aut. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů, tj. hodnocení rozdílných cílů a dovedností, které nastavili učitelé pro studenty (vzdělávací cíle). Založena byla v roce 1956, Benjaminem Bloomem, výchovným psychologem na Univerzitě v Chicagu.

<sup>49</sup> Srov. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. s. 33-34.

	pravidla, generalizace látky) aplikovat ji v nových souvislostech	
2. POROZUMĚNÍ	Student dokáže vlastními slovy vyjádřit dříve naučenou látku, rozumí souvislostem	Definovat, vyjádřit vlastními slovy, popsat, shrnout
1.ZNALOST	Student si dokáže vybavit, reprodukovat nebo rozeznat dříve naučené informace	Reprodukovat, vybavit si, uvést seznam, identifikovat, nazvat, označit, vybrat, seřadit

## 2.3 METODY A FORMY VYUŽÍVANÉ PŘI EDUKACI V MUZEU

Metody edukace v muzeu mohou být totožné jako metody např. ve škole či jiné instituci, vycházíme z pojetí profesora Josefa Maňáka<sup>50</sup>. Za nejvíce uplatňované v muzeu považujeme především metody vycházející z hlediska klasifikace poznání. Patří sem hlavně metody slovní, demonstrační, praktické, které doprovázejí vystavené exponáty. Dalšími podobnými metodami, typickými pro používání v muzeu jsou metody založené na pozorování, tedy metody názorně demonstrační, praktické. Jsou velmi výhodné z hlediska množství muzejních exponátů.<sup>51</sup> V tom, nakolik má předmět sám o sobě edukační efekt si autoři Šobáňová a Žalman odporují. Šobáňová říká, že muzealita sama o sobě nemá téměř žádný edukační efekt, a proto je důležité exponáty doplňovat **metodami slovními**, ať už v podobě písemné či slovní. Upřednostňuje **metody k aktivizaci návštěvníka**, a to **metodu dialogu, diskuse, brainstormingu**. Přiznává, že se muzea neobejdou ani bez **metod monologických, vyprávění a vysvětlování**. Ty jsou nejvíc využity ve formě pracovních listů, průvodců a katalogů. Mezi nejoblíbenější metody, hlavně u dětí jsou **metody nazývané hands-on**, tedy takové, kdy si mohou návštěvníci předmět osahat, vzít do ruky, případně vyzkoušet, vykonat vědecký experiment. Mezi další oblíbené činnosti patří pracovní, technické, výtvarné, dramatické, hudební či jiné. Obecně tyto metody řadíme mezi **metody praktických činností**. Jsou využívány převážně při programech vedených lektorem, edukátorem, tedy při animacích a edukačních programech, stejně jako **metody badatelské, výzkumné, problémové**.<sup>52</sup>

### Klasické výukové metody

Patří sem metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor), názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž) a dovednostně praktické (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody).

<sup>50</sup> Srov. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 219.

<sup>51</sup> Srov. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 71-72.

<sup>52</sup> Srov. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 72-73.



## Aktivizační metody

Aktivizovat návštěvníka v muzeu lze několika způsoby. Josef Beneš<sup>53</sup> je rozděluje do tří úrovní, a to na: doplňující materiály (doplňkové texty, mapy, komentáře), prvky rozšiřující výstavní téma o další informace (filmy, filmové ukázky, studijní koutky, počítačové programy), na vlastní praktické experimenty, tvůrčí projekty.<sup>54</sup> Poslední úroveň se bezprostředně týká muzejního pedagoga či lektora a animátora, na kterém záleží, do jaké míry dokáže své publikum zaujmout. K tomu poslouží vhodně zvolené metody.<sup>55</sup> Muzejní pedagog musí při plánování edukačního procesu v muzeu zohlednit několik proměnných a pečlivě volit použité metody, jelikož mají klíčový význam.<sup>56</sup>

**Aktivizační metody** pomáhají při učení se kritickému myšlení. Lze je rozdělit podle různých hledisek: náročnost přípravy, časová náročnost dle zařazení do kategorie, dle účelu a cíle použití, a také do několika kategorií vzhledem k použité metodě práce: problémové učení, hry, diskusní, situační, inscenační a speciální metody. V muzeu lze úspěšně využívat všechny s ohledem na téma, prostředí, účastníky, časové rozpětí programu apod.<sup>57</sup>

**Metoda problémové vyučování** tvoří základ všech aktivizačních metod. Může být využita formou souboru aktivizačních metod, či jako samostatná metoda. V zásadě předkládá účastníkům problém, který mají vyřešit. Účastníci mohou mít k dispozici různé indicie, lze využít situační hry a poté diskuse, při níž lze využívat různé problémové otázky. Účastníci řeší problém buď ve skupinách, nebo jednotlivě. Postup při řešení problémových úloh prochází jistými fázemi (dle Mošny a Rádl<sup>58</sup>): vytvoření problémové situace; analýza problémové situace; formulace problému; řešení problému; verifikace řešení; zobecnění postupu a řešení problému.<sup>59</sup>

**Metoda hry** bývá definována různě, vybrali jsme definici od Maňáka, že „hra představuje jednu ze základních forem činnosti, hned vedle práce a učení“. Je pro ni typické svobodné rozhodnutí si hrát, nesleduje zvláštní účel, ale má cíl a hodnotu sama v sobě.<sup>60</sup> Pro edukační účely je nutné nastavit u hry pravidla, cíl, vložit jí edukační náplň v podobě edukačního cíle, pečlivě metodicky připravit (vytyčení cílů hry, diagnóza připravenosti studentů, ujasnění pravidel, vymezení úlohy vedoucího hry, stanovení způsobu hodnocení, zajištění

<sup>53</sup> Pozn. aut. Josef Beneš, (1. března 1917 Vlčnov – 2. října 2005 Praha) byl český pedagog, etnograf a muzeolog.

<sup>54</sup> Srov. BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981., s. 87, 230-231.

<sup>55</sup> Pozn. aut. Metoda je „způsob, většinou plánovitý a systematický, jak dosáhnout nějakého teoretického či praktického cíle“.<sup>55</sup>

<sup>56</sup> Srov. VALIŠOVÁ, Alena. *Metody vyučování a jejich modernizace*. In Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s. 189-209. s. 193

<sup>57</sup> Srov. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. s. 97-99.

<sup>58</sup> Srov. MOŠNA, František a Zdeněk RÁDL. *Problémové vyučování a učení v odborném školství*. Praha: RB-PRESS, 1996.

<sup>59</sup> Srov. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. s. 97-99

<sup>60</sup> Cit. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

vhodného místa, příprava pomůcek a materiálu, určení časového limitu, promyšlené modifikace).<sup>61</sup>

**Diskusní metody** poslouží k rozvoji správné komunikace mezi lidmi, spočívající v argumentaci, aktivním naslouchání, vyjadřování myšlenek i pocitů, ale i k upevnění kolektivu. Patří mezi metody dialogické a je pro ni podstatná existence problému. Důležitá je forma, kterou má na starosti edukátor/pedagog, tedy zajištění psychického komfortu a bezpečí.

**Situační metoda** je založena na principu modelové situace, jde o přehlednou, řešitelnou, přiměřenou a vhodnou problémovou situaci. Má několik řešení a jejím cílem je rozbor předložené situace. Situace mohou být předloženy formou: textové podoby, audio ukázky, video ukázky, počítačové podpory. Cílem rozboru předložené situace je vypracování alternativních opatření, aby se situace již neopakovala.<sup>62</sup> Podle zaměření jsou situační metody rozděleny na: rozborové metody, metody konfliktních situací, metody incidentu, metody postupného seznamování s případem, bibliografické metody.<sup>63</sup>

**Inscenační metody** jsou také nazývány metodami hraní sociálních rolí, jenž navazují na sociální role, v nichž každý člověk žije v reálném životě. Vycházejí z přímé zkušenosti. Inscenační metody simulují různé situace, hraní rolí s jejich ztotožněním se. Každý účastník do své role přináší osobní zkušenosti, pojetí, ztvárnění a také si odnáší emotivní prožitky, získá nové postoje a osvojí si nové způsoby reagování.<sup>64</sup>

Mezi **Speciální metody** patří všechny ostatní metody, které nebyly zařazeny do těch předešlých, nebo jejich kombinace se specifickou případovou metodou.<sup>65</sup>

**Aktivizační metody** se mohou z jistého úhlu pohledu zdát podobné zážitkovým metodám. Podobnost nacházíme v zapojování účastníka, jeho aktivizaci a plné účasti, ve využití dílčích metod a v zážitku, který provází veškeré naše prožívání.

**Zážitkové metody** jsou takové metody, které se snaží pozitivně ovlivnit vztah k jednotlivým tématům, prostřednictvím zážitků, zaměřených na emoce, hodnotovou orientaci, vnitřní motivaci. Zážitky mohou být základem poznání a učení a setkáváme se s nimi v mnoha oblastech, např. ve výchově uměním, dramatické výchově, u oživené historie apod.<sup>66</sup> Metody zážitku však mohou být využívány pro komerční účely. Jen slovo zážitek může být lehce zaměněno s pocitem libosti, potěšením. Záleží na divákovi, jak si takový pojem vysvětluje

---

<sup>61</sup> Srov. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. s. 116-122.

<sup>62</sup> Srov. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. s. 142-147.

<sup>63</sup> Srov. MAŇÁK, J. *Psychologické a pedagogické aspekty problémového vyučování se zvláštním zaměřením k vzdělávání dospělých*. Brno: Chepos, 1979, s. 27.

<sup>64</sup> Srov. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. s. 147-152.

<sup>65</sup> Pozn. aut. Kotrba uvádí několik příkladů: balík došlé pošty, cvičení ve vnímavosti, projektová výuka, icebreakers.<sup>65</sup>

<sup>66</sup> Srov. PARKAN, František a kol., *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*. Metodická příručka. Praha 2008, s. 16-20.

a také na poskytovateli, který cílí s určitým záměrem. Zde mluvíme o zážitku jako metodě k učení, který je pomocí reflexe přeměněn ve zkušenost.

### **Metody kooperativní skupinové činnosti**

Kooperace a spolupráce je v Čechách do výchovy započtena od první poloviny 20. století. Zpočátku probíhala ve formě pomoci při výchově starších žáků mladším, v socialistickém systému v cíleném rozvoji socialistických ideálů, tedy v tvořivé práci; v protikladu přílišného individualismu budování společenství, postaveného na vzájemném poznání a dobrých vztahů... Kooperativní učení podporuje vzájemnou interakci, nápomoc a asistenci, výměnu informací, účinnější informační procesy, úsilí žáků o kvalitní proces i učení, o kvalitní výsledky učení. Cíle kooperativního učení jsou postavené na dvou úrovních: úkolové (intelektuální), a socio-emocionální (osobnostně-sociální).<sup>67</sup>

### **Komplexní výukové metody**

Mezi tyto metody zařazujeme: frontální výuku, skupinová a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedie a superlearning, hypnopedii.

## **2.3.1 EDUKAČNÍ PROGRAMY V MUZEU**

Edukační programy a doprovodné aktivity vycházejí z prezentace muzea, která muzeum návštěvníkům nabízí. Jedná se o mimoškolní typ výuky nebo volnočasové vzdělávací aktivity. Základním východiskem/specifikem jednotlivých programů jsou edukační cíle, na jejichž základě jsou programy stavěny. Pokud jsou cílovou skupinou školní třídy, vychází stavba edukačních cílů prvotně z cílů muzea, také z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy či gymnázia, a z psychologického hlediska: z vývojových stádií jednotlivých skupin. Cíle podporují rozvoj klíčových kompetencí i mezipředmětové vztahy a průřezová témata. V **muzejních** programech lze využít *genia loci*, jelikož probíhají většinou v prostředí s vysokou mírou historické autenticity. Díky tomuto prostředí bývají atraktivnější než výuka ve školních lavicích, avšak bez pečlivé pedagogické přípravy se nelze spoléhat jen na atraktivní prostředí. Muzea prostřednictvím edukačních programů spolupracují se školami, navazují na RVP. Edukace probíhá v muzeu, ale může probíhat i ve škole. Vhodným doplňkem mohou být tzv. muzejní kufříky, které obsahují repliky sbírkových předmětů na různé téma, pracovní listy, obleky a převleky, nástroje na různé pracovní úkony apod.

---

<sup>67</sup> Srov. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování Teoretické a praktické problémy: Teoretické a praktické problémy*. Brožovaná vazba. Praha: Karolinum, 2008. s. 98.

Aby účastníky/žáky program zajímal, je podstatná motivace. „Učí se pouze ti, kdo mají o učení zájem“<sup>68</sup>. Pro efektivnější učební proces je potřeba, aby edukační programy měly svou strukturu: naladění a probuzení vnitřní motivace; interakce, prostor a čas pro aktivitu, samostatné zkoumání, diskusi, reflexe.<sup>69</sup> Naladění a probuzení vnitřní motivace a aktivizace se zdá být klíčovým pojmem. Motivace může být plánovaná, nejasná, ale i náhodná.<sup>70</sup> S motivací úzce souvisí aktivizace a interaktivita. Jde o proces, v němž se jedinec aktivně podílí, je zapojen ke spolupráci. Tímto procesem mohou být soutěže, pracovní listy, dílny, doprovodné programy, ukázky řemesel, ankety, vycházky apod.

Součástí motivace je prožitek, kvůli kterému lidé často přicházejí do muzea. Je prokazatelné, že pokud se muzeu podaří podpořit u návštěvníků pocit tzv. optimálního prožitku, prožitku flow (pocit hlubokého zaujetí, ponoření se do aktivity), tedy jejich očekávání, hodnotí návštěvu muzea pozitivně.<sup>71</sup> S prožitkem a efektem flow pracuje i zážitková pedagogika. (o tom více v kapitole Princip flow, s.)

### Projektová metoda a dramatika

„Co je důležité, je očím neviditelné.“

Antonie de Saint-Exupéry

Dramatická výchova, ačkoliv se jedná o mladý obor, je společně s ostatními výukovými metodami v muzeu oblíbenou. Nejedná se o automatickou nápodobu divadelního představení, nýbrž o tzv. dramatické jednání lidí<sup>72</sup>, vstupování do určitých rolí. Dramatická výchova poskytuje potřebu bezpečí u mladých lidí i dětí, dokáže nastavit přátelské klima, kde se všichni cítí dobře. Nabízí tvořivé činnosti, čímž pomáhá rozvíjet zájmy i různé schopnosti. Dává prostor sebepoznávání, sebejistotě a seberealizaci jedince. Dá se považovat za nástroj umožňující rozvoj osobnostní a sociální.<sup>73</sup>

## 2.4 MUZEJNÍ PEDAGOG, EDUKÁTOR A JEHO OSOBNOST

---

<sup>68</sup> Pozn. aut. Srovnej podmínky pro „mozkově kompatibilní výukové prostředí“: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba dokonalé zvládnutí cit. In. Susan KOVALIKOVÁ, *Integrovaná tematická výuka: Model*, Kroměříž 1995.

<sup>69</sup> Srov. HAVLŮJOVÁ, Hana, Petr HUDEC a Martina INDROVÁ. *Památky nás baví*. Praha: Národní památkový ústav, 2015. s. 45-52.

<sup>70</sup> Srov. HAVLÍKOVÁ, Ivana. *Muzeologie: Muzeum a komunikace s veřejností* [online]. In: Filosofická fakulta, Univerzity Karlovy v Praze, s. 26 [cit. 2019-03-04]. s. 11-

<sup>71</sup> Srov. PTÁČEK, Ladislav. *Jak pře(d)kládat svět: základy dobré interpretace*. Brno: Nadace Partnerství, 2012. s.

<sup>72</sup> Pozn. aut. Drama je založeno na konfliktu, na překonávání překážek, zobrazuje mezilidské vztahy, jejich řešení a střety.

<sup>73</sup> Srov. MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. s. 6-9.

Edukátorem v muzeu je myšlena osoba, jejímž prostřednictvím dochází k intencionální edukaci, napomáhá a podporuje komunikaci mezi návštěvníky a vystavenými předměty, pomáhá dekódovat poselství muzea a jeho sbírek, otevírá cestu k umění a pohled na vystavené předměty v muzeu a jejich porozumění<sup>74</sup>, didakticky zpřístupňuje obsahy a témata kulturního dědictví, je schopen rozpoznat edukační potenciál konkrétního památkového objektu, místa či procesu a přeložit jej pro potřeby účastníků edukačních programů, dovede zvolit pro danou cílovou skupinu přiměřené edukační cíle a postupy, které povedou k učení, doprovází druhé při poznávání světa kulturního dědictví. Na funkci lektora, edukátora a jeho odbornost a kvalitu upozorňoval již J. Beneš, ve své monografii z roku 1980.<sup>75</sup> Lektor je podle Beneše vybaven speciální kvalifikací, má být odborníkem v oboru, ale i pedagogem a psychologem, je zodpovědný za organizaci, propagaci a evaluaci akcí pro veřejnost. Z hlediska trhu práce je pozice edukátora v muzeu jasně vymezena.<sup>76</sup>

Pro úspěšnou komunikaci s návštěvníkem je důležitá schopnost podívat se na objekt zájmu<sup>77</sup> očima návštěvníků. Vycházíme ze znalostí nejen vývojové psychologie, z lidských potřeb (Maslowova pyramida), z podrobné znalosti předkládaných objektů, znalostí pedagogiky. Dalším důležitým aspektem je způsob interpretace. Kvalita interpretace závisí na osobnosti interpretátora.<sup>78</sup>

Interpretaci (výklad, objasnění, tlumočení, podání) Freeman Tilden<sup>79</sup> definuje takto: „...vzdělávací aktivita, která odkrývá hlubší smysl a vztahy za pomoci původních objektů, přímé zkušenosti a ilustrativních prostředků...činnost odhalující návštěvníkům, kteří po této službě touží, něco z krásy a kouzla, inspirace a duchovního obsahu, jež leží za tím, co mohou sami vnímat svými smysly.“<sup>80</sup> Tilden říká, že interpretace má za cíl provokovat, ne učit; vytvářet a hledat vztah mezi předmětem a návštěvníkem. Je odhalením založeným na informaci, prezentuje celek než jednotlivost a měla by se obracet k celému návštěvníkovi. Součástí interpretace jsou muzejní programy, které se dají rozdělit na kulturní, zábavné a edukační.

Příkláníme se k tomu, aby každý edukátor měl alespoň minimální pedagogické vzdělání, aby sledoval nové směry a metody, aby se vzdělával, stával se tak edukátorem expertem, podobně jako učitelé experti.

---

<sup>74</sup> Srov. DOLÁK, Jan, Pavel HOLMAN, Lucie JAGOŠOVÁ, Vladimír JŮVA, Lenka MRÁZOVÁ, Michal ŠERÁK a Petra ŠOBÁŇOVÁ. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. s. 24-27.

<sup>75</sup> Srov. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 160-162.

<sup>76</sup> Srov. *Národní soustava povolání: Otevřená a všem dostupná databáze povolání spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR [online]. 2017 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/muzejni-edukator>.*

<sup>77</sup> Pozn. aut. Jedná se o důvod či předmět návštěvy, kterým mohou být muzejní expozice, historické objekty, pamětihodnosti, přírodní rezervace, místní tradice apod.

<sup>78</sup> Srov. PTÁČEK, Ladislav. *Jak pře(d)kládat svět: základy dobré interpretace*. Brno: Nadace Partnerství, 2012. s. 7-9, 36-45.

<sup>79</sup> Pozn. aut. Freeman Tilden (1883-1980) je zakladatelem oboru Interpretace.

<sup>80</sup> Cit. TILDEN, Freeman. *Interpreting our heritage*. 3d ed. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1977. s. 11-18, 32-35.

## Osobnost lektora

Osobnost z pohledu psychologie nelze definovat jen jednou definicí, proto je potřeba se na osobnost podívat ze širšího pojetí, osobnost má tři významy: hodnotící pojem, psychická individualita jedince a osobnost jako struktura uspořádání celku psychiky. Hodnotící pojem nejlépe vystihuje definice Smékala: „ Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů, když nekopíruje a nenapodobuje, ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů...(…). Osobnost je dána především tím, jak dovede. (...) kontrolovat svou činnost svým svědomím a tím, jak uvědoměle, odpovědně a ohleduplně řeší úkoly svého života.“<sup>81</sup> Psychická individualita jedince popisuje osobnost jako odlišnost jedince od jiných jedinců, osobitost. Ve smyslu osobitosti může být používán druhý pojem: povaha.<sup>82</sup> Z třetího významu pojmu vyplývá, že osobnost je celek anatomie a fyziologie lidského těla a jejich souhry.<sup>83</sup>

## 2.5 MOŽNOSTI PARTICIPACE NA EDUKACI V MUZEU

Pojem participace vyjadřuje podílení se, spoluúčast na něčem. V kontextu muzea a edukace v něm, je zmiňována záměrně. Má upozornit na její důležitost hloubku.

Již Platón byl přesvědčen, že naše spoluúčast na vlastní ideji nám určuje naše bytí, že dobro duše a zdraví jsou cílem veškerého snažení, pohybu a úsilí. *Slovník cizích slov* participaci vysvětluje jako podíl, účast, účastnictví, z filozofického hlediska jej definuje jako „jeden ze základních pojmů platonského učení o idejích k určení vztahu jednotlivých věcí k idejím“, ze sociologického hlediska jako „svazek mezi lidmi založený na citové afinitě, důležitý pro sjednocení v jedné komunitě“.<sup>84</sup> Participaci žáků můžeme spatřovat i v práci J. A. Komenského, který své žáky zapojoval do vedení třídy a jejího kolektivu.<sup>85</sup> Někdy viditelně, někdy skrytě se s participací lidé shledávají vlastně denně. Nejvíce je participace zmiňována v souvislosti s politikou, ekonomikou a sociálními vztahy. Často je participace spojována s demokracií, vždyť i Ulrich Beck<sup>86</sup> ji vykládá jako pojem, který souvisí s pojmem demokratizace, v souvislosti s lidským (sou)žitím, nejen jako

---

<sup>81</sup> Cit. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. *Psyché* (Grada). s. 13, citace z: Smékal. V., 2004, s. 28.

<sup>82</sup> Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. *Psyché* (Grada). s. 13-14.

<sup>83</sup> Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. *Psyché* (Grada). s. 14.

<sup>84</sup> Srov. ABZ: *slovník cizích slov* [online]. 2005 [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/participace>.

<sup>85</sup> Srov. BŮŽEK, Antonín. *Žákovská samospráva jako významný prostředek mravní a občanské výchovy*, 11. In JANIŠ, Kamil; ŠTURMA, Jaroslav (eds.) *Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě*. Sborník z pracovního semináře konaného 21. 4. 1999. Hradec Králové: Gaudeamus 1999, 9-15.

<sup>86</sup> Pozn. aut. Ulrich Beck (15. května 1944, Słupsk, Polsko-1. leden 2015) byl jeden z nejvýznamnějších německých sociologů.

politickým principem.<sup>87</sup> Stejně jako v demokracii jde v participaci o účast, zapojení, podílení se na rozhodování v životě jedince a zároveň ve skupině či společnosti, ve které jedinec žije. Za její záštitu může být považována Všeobecná deklarace lidských práv (preambule)<sup>88</sup>, která mimo jiné vyzývala k participaci na vzdělávání, na své výchově a na prostředí, ve kterém žijí a podílejí se všichni obyvatelé, nejen dospělí, ale i děti a mládež. V současnosti při zájmu o participaci dětí a mládeže vycházíme z dětských práv, která jsou vymezena v Úmluvě o právech dítěte.

V jaké formě se může projevit participace v muzeu? Mohou návštěvníci v muzeu či s muzeem participovat? Stejně jako v jiných institucích se mohou aktivně a pozitivně učit podílet na rozvoji sama sebe.<sup>89</sup> Odpověď může znít, že ano, že již participují svou účastí na programu, návštěvě muzea, výběrem programu, expozice, pokud je s nimi řeší jejich doprovázející osoby. Dále pak jejich spoluúčast na aktivitách a na ochotě naučit se, rozvíjet, dozvědět se, být aktivní,<sup>90</sup> s čímž souvisí motivace.

### Motivace

Pojem motivace je odvozen z latinského slova *motus*, které v překladu znamená pohyb. Obecně toto pojem motivace je možné chápat jako faktor, který nás uvádí do pohybu, či naopak nás od jednání odpuzuje. Pedagogický slovník interpretuje význam jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které se snaží vzbuzovat, aktivovat, dodávat energii lidskému jednání a prožívání.<sup>91</sup> Zajímavé jsou další pojmy, související s motivem: *potřeba*, jenž znázorňuje touhu po něčem, čeho máme nedostatek. *Přání*, *zájem*, *postoj* vyjadřují subjektivní prožitkovou stránku motivu.<sup>92</sup> Motivace může být pozitivní (vůle něco dokázat) i negativní (strach ze sankcí). Pozitivní motivaci je možné v muzeu probouzet a stavět na ní, za předpokladu, že je negativní vytěsněná přehnanými příkazy, zákazy, upozorněními apod. Dalšími aspekty motivace je členění na vnitřní i vnější. Jak již z názvu vyplývá vnější motivaci má možnost měnit okolí, jedná se například o povzbuzování, pochvalu, ale i trest. Vnitřní motivace vychází z vlastní iniciativy jedince, je dlouhodobější a okolí ji přímo měnit nemůže.<sup>93</sup>

---

<sup>87</sup> Srov. BECK, Ulrich. *Kinder der Freiheit*. Wider das Lammento über den Werteverfall, 17n. In BECK, Ulrich. *Kinder der Freiheit*. Frankfurt 1997, 9-33.

<sup>88</sup> Pozn. aut. Vyhlášena 10. prosince 1948 Valným shromážděním OSN, na Den lidských práv. Přímo vyzývala každého občana, aby se podílel na uvedení zmíněných práv a principů do každodenního života společnosti.

<sup>89</sup> Srov. HOFBAUER, Břetislav. *Volný čas a jeho pedagogické zhodnocení*. Pedagogika roč. III. [online]. 2003 [cit. 2019-10-09]. s. 160-161.

<sup>90</sup> Pozn. aut. Na podobné téma, se konají různé konference, např. „*Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku*“, byla zorganizována Národním informačním a poradenským střediskem (dále jen NIPOS) konferenci, na které byl věnován prostor pro prezentaci participace dětí na kultuře a umění. Jsou prováděny výzkumy např. „*Participační akční výzkum*“, který je dílem sociálních pracovníků organizační jednotky Helpale občanského sdružení Vzájemné soužití a Alice Gojové.

<sup>91</sup> Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 135.

<sup>92</sup> Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). s. 66, 105.

<sup>93</sup> Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada

V kontextu s muzejní edukací a participací na edukačním procesu je možné vnímat motivaci jako zásadní faktor ke změně. Zejména u účastníků edukačních programů je motivace podmínkou k participaci na sebevzdělávání. Je třeba u účastníků probudit zájem, aby byli motivováni.

### 3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

"Považuji za nejdůležitější úkol vzdělávání zajistit přežití těchto kvalit: podnikavou zvědavost, neurčitelného ducha, vytrvalost ve snaze, připravenost na rozumné sebezopření a především soucit."

*Kurt Hahn, Outward Bound*<sup>94</sup>

Kapitola zážitková pedagogika poukáže a vysvětlí podstatu i dílčí aspekty a principy zážitkové pedagogiky, zážitku jako nástroje pro učení.

Pod pojmem **zážitková pedagogika** je možné vidět hraniční disciplínu pedagogických věd, celostní učení i výchovu a edukační nástroj. Vychází z holistického přístupu a vede k celostnímu rozvoji člověka, tedy v oblasti psychické, sociální, fyzické i duchovní. Navozuje prožitkové události, ty rozebírá a reflektuje z důvodu získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Nabízí situace umožňující vystoupit z komfortní zóny do zóny nejistoty a učení, pracuje s charakteristickými programy s jistou dávkou rizika a dobrodružství. Celá idea zážitkové pedagogiky se odvíjí od jednoduchého motta, vycházejícího z výzkumu IBM a UK Post Office. „Co slyším, to zapomenu. Co vidím, to si zapamatuji. Ale to, co zažiji, dokáži použít.“<sup>95</sup>

Její kořeny však spatřujeme ve škole přežití pro britské vojáky *Outward Bound*. Charakteristikou této školy bylo překonávání jistého rizika, opouštění jistoty, založenou na principu, že člověk může dokázat mnohem víc, než si myslí. Postupem času se rozvíjela různá hnutí a organizace pracující s mladými lidmi, založené na vztahu k přírodě. V současnosti, v pedagogickém prostředí se takové učení zakládá na procesu vlastního prožívání, samotném konání než na cíli jako takovém. Důležité jsou procesy řešení: komplikované, zátěžové situace, při nichž jedinec překonává nejistotu ve vlastní schopnosti, sám sebe poznává v nestandardních životních situacích, intenzivně vnímá kontakt s přírodou. Současný *Outward Bound* vystihuje pojem *autentické dobrodružství*. Jejím spoluzakladatelem a vůdčím duchem je Kurt Hahn, (1886-1974).<sup>96</sup> Popisuje

---

Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). s. 89-95.

<sup>94</sup> Pozn. aut.. *Outward Bound* je metodou učení skrze zážitek (experiential learning), její jméno nosí organizace zabývající se učením-výchovou a vzděláváním, zakladatelem je Kurt Hahn. Srov. In. *Outward Bound International* (2016). Retrieved 05. 01. 2020 from <https://www.outwardbound.net/>.

<sup>95</sup> Cit. SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. Manažer. s. 156.

<sup>96</sup> Pozn. aut. Kurt Hahn byl německý pedagog, prosazoval terapii prožitku a tou se řadí mezi reformátory ve výchově.



činnosti, které nabízí svým účastníkům.<sup>97</sup> V České Republice jsou takové podobné organizace jen dvě: Prázdninová škola Lipnice a Česká cesta.

Pojem metoda je možné chápat jako cestu, která vede k cíli. Je to „způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují k stanoveným cílům.“<sup>98</sup> Záleží tedy na nastavených cílech, které metody budou využity. Pokud mluvíme o metodách práce, spjatých se zážitkovou pedagogikou (dále jen ZP), vycházíme z faktu, že ZP je zaměřena hlavně na rozvoj a růst osobnosti s důrazem na výchovu pro život (více v kapitole 3.2 Zážitkové čili zkušenostní učení, s. ). Pro správné pochopení metod práce zážitkové pedagogiky je nutné vysvětlit několik pojmů: zážitkové, zkušenostní učení; zážitek; prožitek; zkušenost.

### 3.1 ZÁŽITKOVÉ ČILI ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ

Teorie zážitkového učení se odlišuje od ostatních kognitivních teorií převážně svým holistickým přístupem, zdůrazňuje důležitost subjektivní zkušenosti, která hraje v procesu zážitkového učení hlavní roli. Kořeny můžeme nalézt v zážitkových dílech Deweyho, Lewina a Piageta. „Dohromady, Deweyho filozofický pragmatismus, Lewinova sociální psychologie a Piagetova kognitivní vývojová genetická epistemologie tvoří jedinečný pohled na učení a rozvoj.“<sup>99</sup> Jedná se o proces učení a výchovu, který emočně působí na jedince a zanechává v něm hluboký *vnitřní otisk a prožitek*. Tento proces je umocňován prostředím, situacemi, vybranými prostředky, osobnostmi účastníků i instruktorů, i celými skupinami. Vzájemné působení skupiny i jedinců stimuluje aktivní postoj k jednání a přes proces uvědomování dochází ke *zvnitřnění*, kterému říkáme *autentická zkušenost*. Proces uvědomování probíhá nejlépe pomocí metody *reflexe* (více v kapitole Reflexe, s. 38). Autentická zkušenost pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování účastníků. Stručně lze tento proces vyjádřit prožitek-zážitek-zkušenost, v angličtině je používán jednotný výraz *experience*, v němčině *Erlebnis a Erfahrung*<sup>100</sup> (více viz kapitola Prožitek, zážitek, zkušenost, s. 28).

Cyklus učení prožitkem souvisí s psychickou odolností, s potřebou vyhledávat mimořádné zážitky, s optimálním prožíváním flow a hlavně motivace ve vědomí. Psychická odolnost jako stav je podmíněna momentální organizací psychického stavu a psychických procesů, utvářených podle momentální situace-aktivity a cíle. Potřeba vyhledávat mimořádné zážitky (*Sensation Seeking Tendency*) souvisí s dobrodružstvím, jde o vyhledávání nových,

---

<sup>97</sup> Srov. Outward Bound International (2016). Retrieved 05.02.2020 from: <https://www.outwardbound.net/>.

<sup>98</sup> Cit. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 181.

<sup>99</sup> Srov. KOLB, David A., et al. *Experiential learning theory: Previous research and new directions. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 2001, 1.8: 227-247. s. 2-4.

<sup>100</sup> Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. s. 25.

rozmanitých, komplexních a intenzivních prožitků a zkušeností. Z výše uvedeného vyplývá, že každý člověk jinak reaguje na podněty z okolí, a tedy jinak prožívá. Pokud jsou podněty stresorem, stresová odolnost ovlivňuje lidské chování a tím i reakci. Stále více se rozšiřují nové pedagogické přístupy, umožňují učit v souvislostech. Patří mezi ně například zážitková pedagogika, Waldorfská pedagogika a další.

### **Prožitek**

Prožitek popisují autoři zabývající se prožitkem Kirchner i Jirásek jako populární fenomén, nesoucí několik různých významů. V komerční sféře je užíván k zatraktivnění nabídky formou prožitku. Pro zobecnění se nám jeví jako přijatelný obecný přístup k prožitku J. Kirchnera, že prožívání je ovlivněno naším momentálním rozpoložením, a že se jedná o okamžité duševní činnosti jedince v určité situaci,<sup>101</sup> a také myšlenku Ivo Jirásky, že „prožitek může být chápán jako průnik jedince a světa“.<sup>102</sup> V momentu prožívání, tvrdí shodně oba autoři, jde o nelineární plynutí času. Jako by se čas zastavil, nazývají jej dimenze N.<sup>103</sup>

Prožitky nás provázejí celý život, od početí do smrti. Míra naplnění potřeby prožitku se u lidí liší, je zakódována v genetické výbavě každého jedince.<sup>104</sup> Faktory ovlivňující prožívání jsou hlavně psychologické, sociální, spirituální, kulturně-antropologické i geografické: emoce, osobnost, stav vědomí, pozornost, temperament, hodnotový systém, pozice v sociální skupině, uplatnění ve společnosti, příslušnost ke konkrétnímu náboženství, příslušnost k určité kultuře a zachování jejích zvyků a tradic a další.<sup>105</sup> Každodenní rutina a pokrok vytěsnil intenzivní prožitek z běžného života, a tím méně času získávat prožitky klasickým způsobem – pohybem, to vede k neuspokojování potřeb jedince, a také deprivaci v prožitkové sféře. Potřeba mimořádného prožitku, nutí člověka vyhledávat i v dnešní civilizované době podobné riziko, v podobě mimořádné nebo dobrodružné aktivity. Prožitek je jasně ohraničený a konkrétní, více osobní.<sup>106</sup> Prožitek vnímáme jako součást zážitku.

**Zážitek** však čerpá z prožitků, potvrzuje to rozbor slov: pro-žít, za-žít. Pro-je aktivní, značí hodnotu emočního náboje, za-je význam uceleného, celistvého, přesahujícího. Zážitek v sobě obsahuje vše, co jsem zažil, viděl, slyšel, držel

---

<sup>79</sup> Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. s. 6.

<sup>102</sup> Cit. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion., s. 203.

<sup>103</sup> Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. s. 9. Srov. JIRÁSEK, I. (2004a) Vymezení pojmu

„zážitková pedagogika“. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 1(1). s. 6-16.

<sup>104</sup> Srov. ZUCKERMAN, Marvin; EYSENCK, Sybil B.; EYSENCK, Hans J. *Sensation seeking in England and America: cross-cultural, age, and sex comparisons*. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1978, 46.1: 139.

<sup>105</sup> Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. s. 9-11.

<sup>106</sup> Srov. Tamtéž, s. 25.

+ emoce z dané situace a uvědomění a zvnitřnění.<sup>107</sup> V zážitku se vracíme do minulosti, vzpomínáme na prožité.

**Zkušenost** je trvalý otisk z předešlého zážitku nebo prožitku, ten může být přímý, ale i zprostředkovaný. Je to to, co si odnese v paměti a dále aktivně využíváme, ať vědomě či nevědomě. Otisk probíhá, pokud byla prožitá situace emočně silná, pokud emočně nezapůsobila, otisk neproběhne.<sup>108</sup>

Schéma č. 1, Učení prožitkem



### 3.2 CÍLE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ SKRZE ZÁŽITEK

Cíle zážitkové pedagogiky je možno považovat za všestranný a harmonický rozvoj osobnosti mladých lidí.<sup>109</sup> Za prostředek k dosažení cíle považuje zážitková pedagogika prožitek. Vyjádření autorů k cílům ZP dokládá rozdíl mezi ZP jako vědní disciplínou (Jirásek) a výchovnou praxi samotnou (Hahn): Jirásek chápe cíle zážitkové pedagogiky jako teoretické postžení výchovy zážitkem, prožitek považuje za prostředek výchovy. Kurt Hahn<sup>110</sup> vidí cíl výchovy v otevírání cest k prožitkům, které odhalují lidem jejich skryté síly a schopnosti, upřednostňuje výchovu charakteru před věděním a inteligencí.<sup>111</sup>

Pro správné fungování cílů, je důležité pečlivé nastavení, jak je již popisováno výše v dramaturgii. Cíl ukazuje cestu, směr, konkrétní místo, prostředek a kritérium. K nastavení kvalitního cíle je potřeba umět odpovědět na otázky: co je cílem programu/aktivity? Co chceme u žáků/studentů rozvinout? Čeho chceme dosáhnout? O jaký druh cíle se jedná? Při stanovování cílů je dobré použít metodu SMART (specifický, měřitelný, akceptovatelný, realizovatelný a termínovaný).<sup>112</sup> Vycházejí z Bloomovy a Kratwohlovy taxonomie

<sup>107</sup> Srov. Tamtéž, s. 24-25.

<sup>108</sup> Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. s. 24.

<sup>109</sup> Srov. ZABADAL, Radim. *Využití metod zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých*. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Michal Šerák, PhD. s. 10., Citace dle Klawe a Brauer, 1998, s. 14.

<sup>110</sup> Pozn. aut. Kurt Hahn (5. června 1886, Berlín – 14. prosince 1974, Salem) byl německý učitel, spoluzakladatel organizace Outward Bound.

<sup>111</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. (2009) *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vydání. Praha. Grada Publishing, a. s., 192 s.

<sup>112</sup> Srov. HOLEC, Ota. *Instruktorský slabikář: Outward Bound Czech Republic*. I. Praha: Prázdninová škola Lipnice, c1994. s. 106-110, 152-154.

vzdělávacích cílů, Národní soustavy klasifikací měkkých kompetencí apod. Při jeho formulování se využívají aktivní slovesa, kterými se dá dosažení cíle nejlépe definovat a rozvíjí tělo, duši i mysl. Cíle jsou členěny podle oblasti rozvoje žákovy osobnosti (kognitivní, afektivní/postojové, psychomotorické/výcvikové). Aktivní slovesa kognitivních cílů podle Blooma: vyjmenuj, urči, vysvětli, popiš, napiš, vyjmenuj, vyber, doplň, definuj, změř, jinak formuluj, zkontroluj, dokaž, objasni, oprav chybnou teorii, vyjádři jinou formou, přelož, naplánuj, načrtni, demonstruj, interpretuj údaj, diskutuj o, řeš problém, navrhní, vyzkoušej, proved' rozbor, najdi princip, načrtni uspořádání, specifikuj, analyzuj problém, rozčleň prvky, rozliš, napiš postup, navrhní, vyvod' všeobecné závěry, klasifikuj, shrň, oponuj, argumentuj, srovnej, zhodnoť, obhaj, zdůvodni, uveď klady a zápory, kritizuj, posud' (a další, viz výše kapitola Cíle edukačních programů v muzeu). Afektivní cíle podle Krathwola se týkají vnímání (žák sleduje výklad), reagování (angažovanost, aktivita), hodnocení (oceňuje jevy a chování), integrace hodnot (žák si vytváří žebříček hodnot), zvnitřnění hodnot v charakteru (hodnotový systém se integruje do charakteru jedince a vytváří se tak osobní životní filozofie). Taxonomie psychomotorických cílů podle H. Davea se zaměřuje na vnímání (smyslová detekce), zaměřenost, řízenou odezvu, zautomatizování, složité úkony, přizpůsobování, vytváření nových vzorců pohybů.

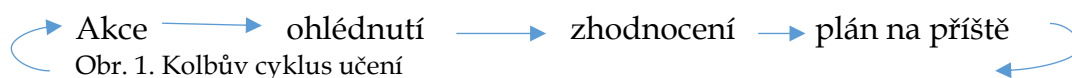
### **3.3 PRINCIPY, FAKTORY A VÝCHODISKA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY**

Pro vznik a rozvoj ZP jsou důležité myšlenky J. A. Komenského, který prosazoval holistické přístupy ve výchově a vzdělávání, tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, srdce, jazyk i ruku. John Dewey prosazoval více zkušeností než učení se nazpaměť.

ZP do učení zapojuje celou osobnost člověka, vychází z aktivity žáků a studentů, z vlastních prožitků, na kterých staví výchovné procesy, podporuje osobnostní růst, využívá pedagogických cílů a zážitků ze hry. Je schopna vyvolávat emoce, díky reflexi a zpětné vazbě dokáže nejen působit na naše hodnoty a postoje, dokáže je i ovlivňovat. Pokud mluvíme o využití zážitkové pedagogiky jako metody, máme na mysli spíš proces prožitku naplněný emocí, následně o zážitku. Výsledkem celého procesu bývá paměťová stopa. Aby byla paměťová stopa co nejhlubší, vyžaduje spoluúčast. Zážitek není cílem, ale prostředkem k novému poznání a učení. Hlavním principem zážitkové pedagogiky je tedy záměrné navozování prožitkových situací (zpravidla herních) za účelem rozšíření či modifikace stávající zkušenosti a to v závislosti na předem stanovených cílech.

### 3.3.1 KOLBŮV CYKLUS UČENÍ JAKO VÝCHODISKO ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

ZP vychází a navazuje na nejrozšířenější teorii učení. Jedná se o teorii efektivního učení se a získávání znalostí, výstavbu konstruktů prostřednictvím reflektovaných prožitků. Zakládá se na 4 bodech/fázích procesů učení, které se cyklicky opakují jako pomyslná spirála, cyklický proces, který může začít z jakékoliv fáze (obr. 1). Často se Kolbův cyklus zjednodušuje do dvou fází: zkušenost a reflexe. Obecně odpovídá na otázku: jak se člověk učí?



1) Účastník prožívá.

Tato fáze je založena na vlastním prožívání účastníka, vyvolaných emocích a prožitků v aktivitě. Prožívání každého jedince je ovlivněno jeho úrovní schopností a dovedností.

2) Účastník vnímá a odpovídá na otázku, co se stalo.

Jedná se o ohlédnutí, reflexi, review, většinou ve spolupráci s lektorem/učitelem. Účastník zpracovává to, co se vlastně stalo.

3) Účastník přemýšlí a odpovídá na otázku, co z toho plyne.

Zde dochází k takzvanému zobecnění toho, co se stalo, co z toho tedy plyne.

4) Účastník koná a odpovídá na otázku, co dál?<sup>113</sup>

Schéma 2, Kolbův cyklus učení.

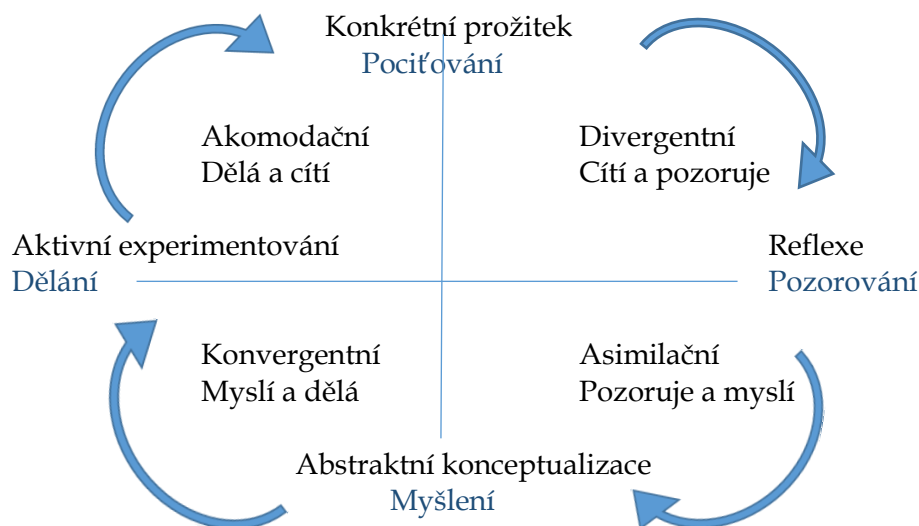


Při řešení problémů a učení se je zcela zásadní schopnost myslet. Myšlení, které patří mezi kognitivní procesy (poznávací, tj. umožňující a zprostředkující poznávání), nám umožňuje hledat dosud neobjevené vlastnosti psychických

<sup>113</sup> Srov. REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. s. 45-46.

elementů, nové vztahy mezi nimi a tím vlastně řešit problémy. Každý člověk přistupuje k informacím z našeho okolí různě. Důležitá pro učení je vědomá kontrola učení, osobní styl učení. Zážitková pedagogika se snaží zohledňovat specifické požadavky jednotlivých stylů a orientací (podle Kolba: zkušenost, pozorování, konceptualizace a experimentování).

Schéma. 3, Rozdělení podle D. A. Kolba, čtyři základní styly učení a cyklus učení.



### 3.3.2 TEORIE PROŽÍVÁNÍ - FLOW

Pojem flow či optimální prožívání, proudění bývá používáno v souvislosti s růstem osobnosti, kreativitou a motivací. Se stavem plného ponoření do aktivity, tedy flow, pracuje zážitková pedagogika, jóga, bojová umění, náboženství, umělecká sféra, sportovní odvětví a další. Flow můžeme spatřit i v těch nejobyčejnějších činnostech, jako jsou pracovní či sportovní aktivity apod. Jedná se o plné soustředění na plnění úkolu, kdy člověk přestává vidět sám sebe odděleně od svého výkonu, vše kolem plyne, činnost začne být spontánní. Tento stav, optimálního prožívání, popisuje americký psycholog Mihaly Csikszentmihalyi, jako stav *flow experience*.<sup>114</sup>

Význam pojmu flow si v českém jazyce vysvětlujeme jako pojmy: zaujetí, pohroužení do činnosti, unesení činností. Teorie stavu flow nám pomáhá i při zlepšení kvality života. Je využívána v klinické psychoterapii, v rehabilitaci mladistvých delikventů, v organizaci činnosti v domovech pro seniory, v navrhování muzejních expozic a k pracovní terapii lidí s postižením. Proměnné pro optimální prožívání stavu flow jsou důležité: vědomí, tělesné a smyslové dovednosti, symbolické dovednosti, psychická energie, pozornost, zdraví, vliv rodiny, jasný cíl. Optimální prožívání stavu flow se nejčastěji projevuje u lidí,

<sup>114</sup> Srov. CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Praha: Portál, 2015. s. 70.

kteří se dovedou radovat ze situací, jež by ostatním připadaly nepříjemné. Příkladem mohou být lidé, kteří dokázali přežít nelehké podmínky například vězení za druhé Světové války. Tito lidé dokáží vnímat maličkosti, ze kterých se radují, i za přizpůsobení se různým složitým podmínkám. Vymýšlejí neustále nějakou duševní aktivitu, byť jen na popud drobnosti. Dokazují to příklady z krutých vězení, kde se vězni něčím zabývali, aby si zachovali čistou mysl, celistvost svého já (přemýšlení nad golfem, překládání básní, divadelní představení a podobně). Flow můžeme naplánovat, připravit, ale přichází i náhodně, například jej můžeme zažít v setkání s přáteli při zajímavém hovoru. Zvýšení kvality prožívání se dá vylepšit pomocí vytríbeného využití tělesných činností. Prostřednictvím stavu flow dosahují lidé pocitu štěstí a radosti v životě. Činčera dodává, že na stavu flow je nutné splnění několika podmínek: „...zaujetí pro hru, ponoření účastníků do fiktivní situace...“<sup>115</sup> Zdůrazňuje Czikszenmihalyiho<sup>116</sup> myšlenku důležitosti rovnováhy vědomí a úrovně dovedností s výzvami situace, přítomnosti jasných cílů, přítomnosti zpětné vazby, soustředěním, proměnou vnímání času. Činčera ještě dodává ztrátu rozpaků.<sup>117</sup> Stav flow má i svou dynamiku. Začátečník i pokročilý mohou zažívat flow, jen každý na jiné úrovni – pokud si bude osvojovat nové dovednosti. Pro edukátora je dobré vědět, že stavu flow lidé dosahují při individuální či skupinové práci.

### 3.3.3 KOMFORTNÍ ZÓNY

Výše zmiňovaná rovnováha mezi výzvou a dovednostmi je důležitá podmínka pro dosažení optimálního prožívání flow. Jedná se o tzv. *teorii komfortních zón*, vycházející z psychologie osobnosti. Teorie komfortních zón se rozděluje na dvě vrstvy: komfortní zóna a zóna stresu.

1. **Komfortní zóna** – přináší nízkou intenzitu prožitku.

2. **Zóna stresu** a učebního diskomfortu – zóna, která má největší potenciál k rozvoji osobnosti (nové činnosti, intenzivní prožitky jak v kladné, tak v záporné emoční rovině).<sup>118</sup> Důležitým přínosem je prvek sebepoznání a nabitě vědomí, že dokážeme víc. Zde se můžeme dostat do pocitu *flow* a překlopení ze *zoratové teorie*.

---

<sup>115</sup> Srov. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 58.

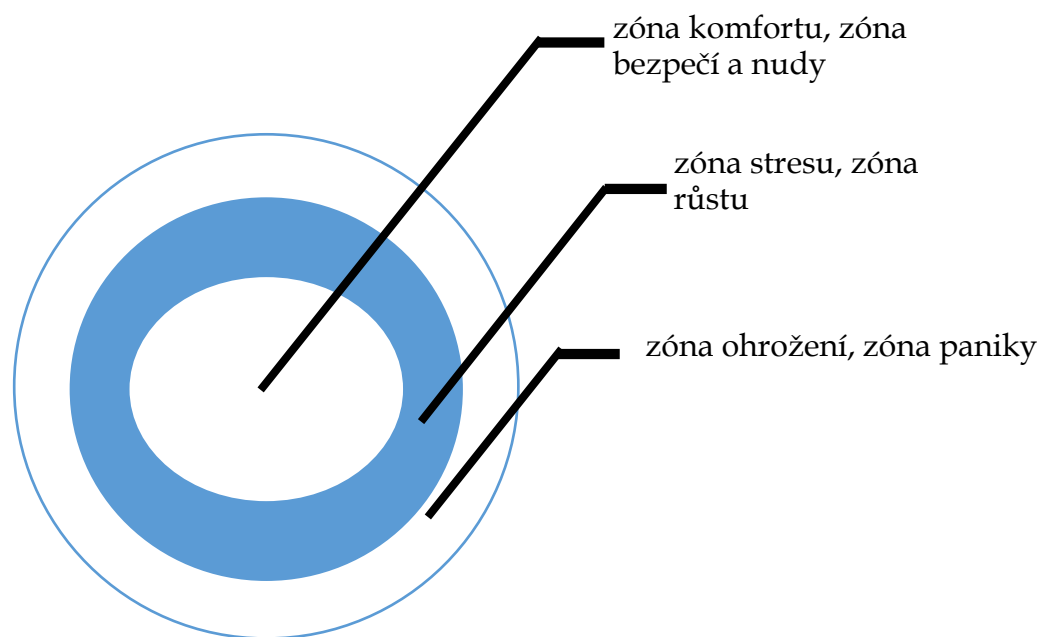
<sup>116</sup> Pozn. aut. Profesor Mihaly Csikszenmihalyi, psycholog maďarského původu, působící ve Spojených státech jako vedoucí katedry psychologie na univerzitě v Chicagu.

<sup>117</sup> Srov. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 17.

<sup>118</sup> Pozn. aut. Stres tj. (zátěž) bývá spojován s motivací a adaptačním procesem. Jedná se hlavně o prožitky, které stres přinesl jedinci. Stres vyvolává pohybovou aktivitu (útěk, obrana atp.), s odolností jedince vůči zátěži úzce souvisí víra v sebe a své schopnosti. Odolnost člověka závisí na seskupení jeho osobnostních rysů, se sebepojetím a sebedůvěrou. Pokud ve fázi resistance působí pozitivně, říkáme mu eustres. Situace, které nás ohrožují, jsou pro nás stresory., srov. Kirchner, *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, 2009.

3. **Zóna ohrožení** – zde se můžeme posunout až do stavu paniky, vykročili jsme příliš daleko z komfortní zóny a ta se může i následkem toho zmenšit. Příště se podobným situacím vyhneme.<sup>119</sup> Oblast každé zóny je u každého jedince jinak veliká. Pro učení je nejdůležitější kritická zóna, ve které by mohly probíhat cílené a modelované aktivity pro výchovný proces.<sup>120</sup> Pokud je účastník v komfortní zóně, nedochází k žádnému stresu, ale také k žádnému učení, jde o prostor, ve kterém se člověk cítí v bezpečí a vše se dá předvídat. Ne každý je ochoten z ní vystupovat ven a překonávat neznámé, riskantní hranice. Stává se, že když už jedinec překračuje své hranice komfortní zóny, většinou určitým směrem, například: lezení po horách, stanování v zimě, studium, jízda v autě v poušti. Pokud účastník udělá příliš velký krok, může se naopak komfortní zóna zmenšit. Záleží na mnoha faktorech, hlavně na osobních limitech a motivaci. V zóně učení přicházejí zvládnutelné výzvy, které rozšíří komfortní zónu, pokud účastník výzvy přijme a zvládne. „Komfortní zóna se v důsledku pozitivní zkušenosti a jejího dopadu na sebepojetí účastníka rozšíří“ (obr. 3).<sup>121</sup> Při rozšiřování komfortní zóny dochází k osobnostnímu rozvoji, značný vliv má reflexe a facilitace. Facilitátor může zastávat roli podpory, reflexe hraje velkou roli v tom, zda k překročení komfortní zóny opravdu dojde. Záleží na to, jak účastník zreflektuje své překročení a jak jej vyhodnotí.<sup>122</sup>

Schéma 4, Teorie komfortní zóny



<sup>119</sup> Pozn. aut. Distres tj. pokud je stresor příliš dlouhý, nebo silný, může mít negativní důsledky. srov. KIRCHNER, Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, 2009.

<sup>120</sup> Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. s. 87-95.

<sup>121</sup> Cit. FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. s. 28.

<sup>122</sup> Srov. NEHYBA, J. (2011). *Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna*. Pedagogická orientace, 2011, roč. 21, č. 3, s. 305-321.



### 3.3.4 PRINCIP DOBROVOLNOSTI

S rozšiřováním komfortní zóny a optimálním prožíváním úzce souvisí princip dobrovolnosti. Zaručuje účast bez nucení proti své vůli a přenáší zodpovědnost na účastníky. Tímto rozhodnutím je posílen rozvoj osobnosti. Pro princip dobrovolnosti jsou důležité tyto zásady: účastníci si své cíle volí sami; účastníci se zapojují na úrovni, kterou sami uznají za vhodnou; účastníci mají právo vědět, do čeho jdou, tento princip nazýváme princip informované volby.

### 3.3.5 PRINCIP DRAMATURGIE

Dramaturgii chápeme jako přístup k plánování. Podobně jako dramaturgie v divadle, která se zabývá výběrem textů, herců, témat a ztvárněním na jevišti, dbáme pečlivě na výběr témat a obsahů, jejich sestavování do kompaktního celku. Dramaturgie je jedním z nejdůležitějších principů výchovy zážitkem. Týká se nejen celého kurzu, ale každého dne i každé aktivity. Pracuje se všemi možnými aspekty, které je potřebné zohlednit při plánování a jsou složeny takřka na míru účastníkům, prostředí, tématům a cílům. Inspirací byl Allan Gintel<sup>123</sup>, psycholog a zakladatel Prázdninové školy Lipnice, který mluvil o *trojím umění dramaturgickém*. Trojí umění dramaturgické spočívá v:

- a) správném namíchání cílů kurzu s potřebami účastníků,
- b) umění vybrat vhodný program pro vybranou skupinu účastníků,
- c) správně zařadit program ve správný čas.

Zmiňuje praktické nástroje mezi dramaturgickými principy: dynamika kurzu; gradace; vrchol kurzu; červené nitě; dramaturgické oblouky; dramaturgický stříh; zlatý řez, přechod, přesah kurzu; bezpečná jistota.<sup>124</sup> Ivo Jirásek popisuje dramaturgii jako nepostradatelnou součást celku a důležitý nástroj, zásadní metodu, která dodává kurzu smysl a nazývá jí „obranou vůdčích myšlenek“. Vyzdvihuje roli dramaturga, který „...nemyslí pouze v hranicích prostředků a příčin, ale také s ohledem na cíle a účely.“<sup>125</sup> Upozorňuje na pojmy praktické a teoretické dramaturgie. Vnáší do jejich výkladu vysvětlení. Teoretickou dramaturgii vysvětluje jako znalost o dramaturgických zásadách, přičemž praktickou dramaturgii popisuje jako činnost dramaturga, který skládá scénář.<sup>126</sup> Jirásek svým tvrzením popírá teorii uvedenou v knize *Učení zážitkem a hrou*<sup>127</sup>, která popisuje praktickou dramaturgii jako část, kdy je scénář

---

<sup>123</sup> Pozn. aut. Allan Gintel, psycholog a nakladatel. Autor mnoha experimentálních projektů s výchovným a vzdělávacím potenciálem. Zakladatel Prázdninové školy Lipnice, místopředseda správní rady Společnosti Petra Parlěře, člen správní rady Nadace Proměny.

<sup>124</sup> Srov. HOLEC, Ota. *Instruktorský slabikář*. Outward Bound Czech Republic. I. Praha: Prázdninová škola Lipnice, c1994. s. 111-129.

<sup>125</sup> Srov. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. s. 188.

<sup>126</sup> Srov. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. s. 182-188.

<sup>127</sup> Srov. FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. s. 27, 34, 75.

realizován a teoretickou jako přípravnou a plánovací fázi. V tomto se autoři rozcházejí. Jirásek více navazuje na Otu Holce, ten popisuje dramaturgii jako metodu, která (aby dosáhla co nejlepšího účinku) se zabývá tím, jak vybírat a seřazovat programy a další děje do kurzu. Je tedy prostředkem a nástrojem plánování dějů na kurzu, ale také souhrnem návodů a rad, vycházejících z předešlých ověřených zkušeností, je také charakteristikou kurzu.<sup>128</sup>

### Zásady dramaturgie

Zásady dramaturgie mohou pomoci instruktorům a organizátorům, dramaturgům při tvorbě programu, který podporuje rozvoj osobnosti. Celkem úzce je vymezuje Činčera ve své knize *Práce s hrou*, uvádí zásady dramaturgie podle Slejška<sup>129</sup>: posloupnost, gradace, pestrost a rozmanitost, střihy, vyváženost a přiměřenost, pozitivní bilance. Další podle Holce<sup>130</sup>: intenzita, tempo, fyzická zátěž, rytmus, stop time, začátek kurzu, vrcholy kurzu.<sup>131</sup> Nejvíce jich vypsal Allan Gintel<sup>132</sup>, celkem 23 v knize *Prázdniny se šlehačkou*<sup>133</sup>, vyzdvihujeme uměřenost, pečlivost, hravost, dějovost, rytmus atp.

Hlavním cílem dramaturgie je nejenom produkovat zajímavé aktivity, vytvářet účastníkům příjemné prožitky, „...dostávat je do co největšího počtu interakcí a poskytovat jim příležitosti k projevení vlastní individuality.“<sup>134</sup> Dramaturgie je plánovanou cestou, vyplněnou konkrétními programy, hrami, směřujícími k cíli. Jsou v ní zahrnuty ideály, myšlenky, představy, přání a potřeby organizátorů projektu. Výsledkem je propracovaný program s vhodnými výrazovými prostředky, aby měl program spád a žádná hluchá místa. Vychází z výchovných cílů, časoprostorového určení, prostředí, z finančních možností organizátora a věkové diverzity, spojené s typickými požadavky.<sup>135</sup>

Graficky je dramaturgie často znázorňována dramaturgickou křivkou, jež svými propady a vrcholy znázorňuje plynutí a gradaci kurzu, nejefektivnější využití střídání aktivit (schéma 1). Takových schémat je možné znázornit víc a podle délky kurzu, cílů je možné měnit počet vrcholů i jejich intenzitu (schéma 2). Zlatý řez, znázorněný na schéma 2, symbolizuje přelomovou aktivitu, při které dochází ke změně intenzity, atmosféry, prostředí, nebo energie.

---

<sup>128</sup> Srov. HOLEC, Ota. *Instruktorový slabikář: Outward Bound Czech Republic*. I. Praha: Prázdninová škola Lipnice, c1994. s. 37-39.

<sup>129</sup> Pozn. aut. Zdeněk Slejška, pedagog a odborný konzultant informačního centra a vzdělávání EDUin.

<sup>130</sup> Pozn. aut. Ing. Ota Holec (14.9.1948), podnikatel, pedagog. Instruktořem PŠL od roku 1978. Vedoucí .instruktor od roku 1979 (Prázdniny, Instruktorový kurz)

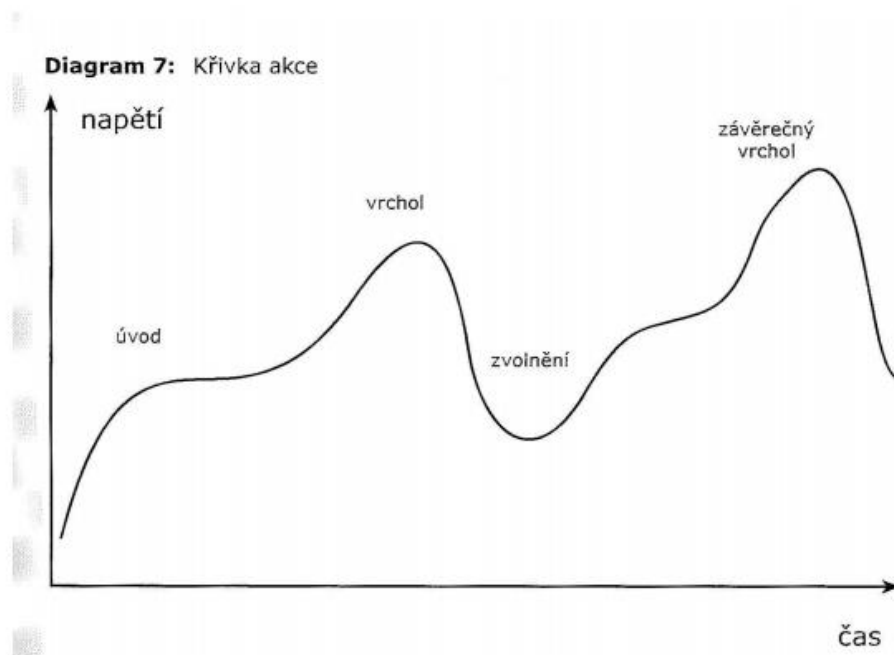
<sup>131</sup> Srov. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 19.

<sup>132</sup> Pozn. aut. Allan Gintel je psycholog a nakladatel. Autor mnoha experimentálních projektů s výchovným a vzdělávacím potenciálem. Zakladatel Prázdninové školy Lipnice, místopředseda správní rady Společnosti Petra Parléře, člen správní rady Nadace Proměny.

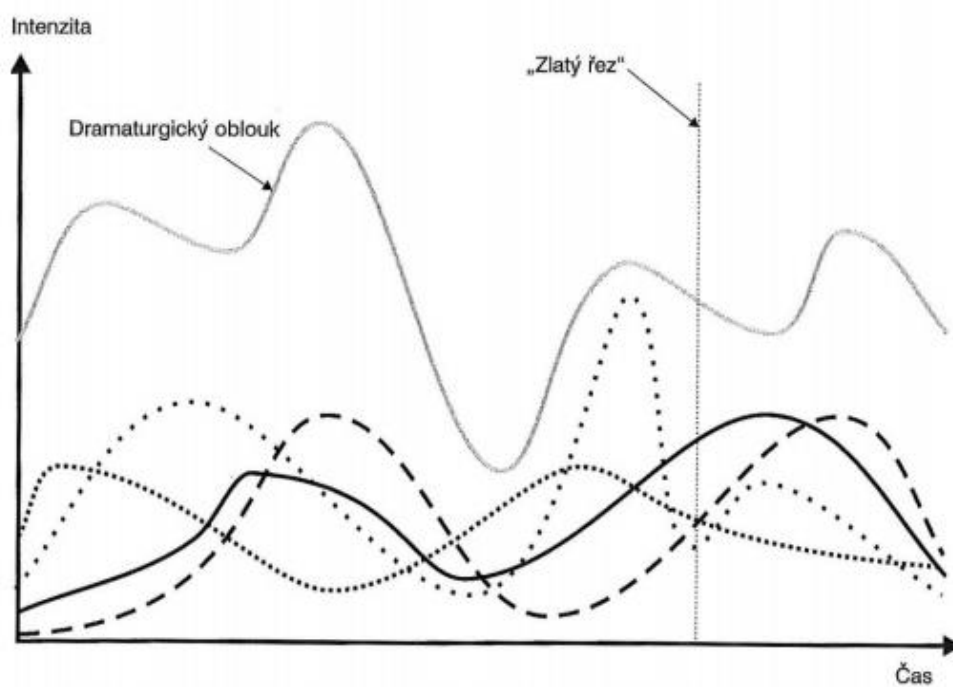
<sup>133</sup> Srov. HORA, Petr. *Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorová čítanka*. Mladá fronta, 1984., s. 72- 84.

<sup>134</sup> Cit. HORA, Petr. *Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorová čítanka*. Mladá fronta, 1984., s. 72.

<sup>135</sup> Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. s. 112-114.



Obr. 2, Křivka akce (Pelánek)<sup>136</sup>



Obr. 3, Ukázka dramaturgického oblouku (Franc, Zounková)<sup>137</sup>

<sup>136</sup> Srov. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. s. 35.

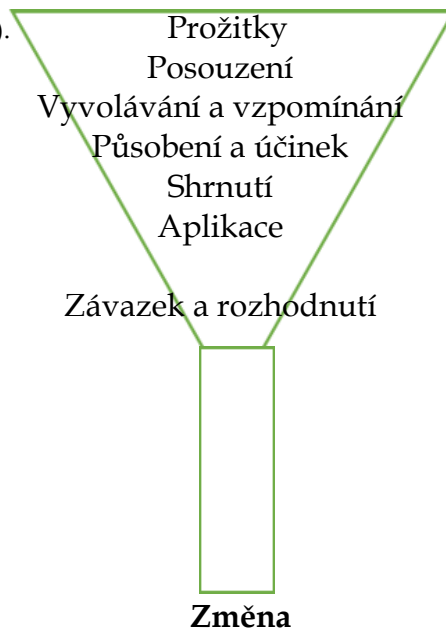
<sup>137</sup> Srov. FRANC, D. Martin, A. Zounková, D. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. 2007, s. 37.

### 3.4 REFLEXE

Reflexe je důležitou složkou ve výchovném procesu. Jedná se o řízený proces, hodnotící aktivitu, využívající zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů. Z Psychologického slovníku: „Reflexe–odrážení–druh sebezpozorování, obrácení myšlení do sebe, do vlastního vědomí a prožitku“.<sup>138</sup> Reflektivní metody dokáží pomoci významu prožitému, hlavně v oblastech vědomostí a dovedností, dokonce i v osobnostní struktuře. Forma i význam slova reflexe bývají využívány v různých oblastech. V pedagogice, obzvláště v zážitkové pedagogice, se stává mimořádným nástrojem.<sup>139</sup> Reflexi je dobré provádět s odstupem, aby proběhla nezaujatě, ovlivněná emocemi z průběhu akce. S odstupem je možno hodnotit prožité ze širšího kontextu, racionálněji z pohledu jedince i ostatních. Pro reflexi je důležité sebezpojetí (self concept).

Pomocí reflexe srovnáváme své prožitky, zpřesňujeme jejich význam, přetváříme je v zážitek, později ve zkušenost. Snažíme se, abychom se z prožitků, zážitků naučili co nejvíce a vytěžili z nich maximum pro svůj osobnostní růst. Dobrá reflexe posouvá aktivity do hlubší, kvalitnější roviny prožívání. Jejím cílem je, aby transfer do zkušenostního pole byl i přenosem do běžného života. Reflexe by měla být pevnou součástí každého edukačního programu. Důležitá je promyšlenost a dramaturgická stavba v konceptu edukačních programů. Reflexe a ostatní programy umístěné na závěr kurzu mívají důležité zabarvení a zůstávají v myslech účastníků. Techniky reflexe ovlivňují vývoj programů.<sup>140</sup>

Schéma 5, Metaforická představa procesu reflexe (dle Neumana, 2003b).



<sup>138</sup> Cit. HARTL, P. (1993) *Psychologický slovník*. Praha: Jirí Budka

<sup>139</sup> Srov. FRANC, D.; Zounková, D.; Martin, A. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press 2007. Vážanský, M. Volný čas a pedagogika zážitku. Brno: MU 1993. Pelánek, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál 2010. s. 28-29.

<sup>140</sup> Srov. KIRCHNER, Jirí. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. s. 107.

Reflexe<sup>141</sup> neboli „*review*“, které je důležitou metodou celostního učení, dokáže zhodnotit celou aktivitu. Mělo by směřovat k pedagogickým cílům i k procesům ve skupině. Mimo jiné pomáhá i jednotlivcům odnést si z programu co nejvíce. Jde o proces závěrečného ohlédnutí, kdy účastníci pomocí instruktora sdílejí a zpracovávají zážitky z předchozí aktivity a hledají v nich přesah do života.<sup>142</sup> Jirásek popisuje čtvero pojmenování: prvním je *review*.<sup>143</sup> Při řešení např. krizových situací, intervencích bývá používán termín *debriefing*<sup>144</sup>, který lze přeložit jako vyslechnutí. *Scharing* neboli sdílení v ZP chápeme jako první fázi reflexe, v níž se ještě nejedná o rozvojové cíle v reflexi, ale o vzájemné sdílení pocitů sounáležitosti, ventilaci pocitů a sdílení emocí. Čtvrtým pojmem je „*feedback*“, zde jde o *zpětnou vazbu*, při které jde o reakci okolí na jedince.<sup>145</sup>

Reflektivní cesta může mít čtyři směry realizace, které nazýváme: *hitace*, sdílení, reflexe a sebereflexe. *Hitace* je starším pojmem, který měl za úkol ukázat programy podle oblíbenosti, klasifikace, hodnocení, evaluace. Sdílení pomáhá ventilovat skupinové procesy, jako jsou dojmy, emoce a další. Reflexe jako třetí forma realizace je nejvíce strukturovaná metoda, přinášející zpětné ohlédnutí, obracení se zpět, umožní prožité znovu zpřítomnit. Je to jeden ze základních kroků, vedoucích k poukázání na podstatné. Postupné kroky reflexe jsou ohlédnutí/rekapitulace, uvědomění si a shrnutí klíčových momentů, individuální rozdíly v důležitosti a pozornosti. Čtvrtou cestou je sebereflexe, přicházející jak na vyzvání, tak spontánně. Jirásek ji označuje jako nejdůležitější, jelikož právě díky sebereflexi mohou být ovlivněny postoje a hodnoty.<sup>146</sup>

Známe několik druhů reflexe: reflexe aktivity, dne, kurzu a reflexe kurzu s delším časovým odstupem. Každá z nich má své postupy či fáze. Záleží na hloubce reflexe, kam až chceme, aby se účastníci museli zamyslet. Reflexe je založena na prožitých událostí a momentů, dále pak na kladení otázek od moderátora, na vnuknutí myšlenky, o které se dá přemýšlet. Nemusí být jen slovní, ale také názorná, spontánní, vnitřní. Jestliže se jedná o ústní, otázky by měly být pečlivě připraveny a měly by směřovat k předem danému cíli, pokud reflexí právě neřešíme nově vzniklou situaci. Účastníci by se prostřednictvím reflexe měli více zamyslet nad tím, co zažili, mohla by je vést k formulování nového uvědomění, které vzniklo na základě prožitku při

---

<sup>141</sup> Pozn. aut. Reflexi je věnováno celé číslo časopisu *Gymnasion.*, *Gymnasion*, 2018, 12(1). ISSN 1214-603X., Praha.

<sup>142</sup> Srov. FRANC, D.; Zounková, D.; Martin, A. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press 2007. Vážanský, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: MU 1993. Pelánek, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál 2010. s. 28-29.

<sup>143</sup> Pozn. aut. V některých oborech jej lze vysvětlit jako přehled, zprávu či recenzi.

<sup>144</sup> Pozn. aut. Jde o formu sdílení o nějaké činnosti, posouzení informací po určité události.

<sup>145</sup> Srov. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. *Gymnasion*. s. 193-194.

<sup>146</sup> Srov. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. *Gymnasion.* s. 194-197.

programu. Naším cílem je, aby si účastníci odnesli více, tj. zkušenost do budoucnosti, než jen silný zážitek.<sup>147</sup>

## 4 EDUKACE V HUSITSKÉM MUZEU – PŘÍPADOVÁ STUDIE

Husitské muzeum využívá metod zážitkové pedagogiky jako prostředku spojení výuky dějepisu, kultury a návštěvy specifického prostředí muzea a jeho genia loci. Zážitková pedagogika stejně jako muzeum využívá zážitku jako prostředku k trvalému dopadu na jedince i skupinu osob. V HM lze mluvit o zážitkových aktivitách, výchově zážitkem, výchově a vzdělávání skrze zážitek.

Za programy HM spjaté se zážitkem jsou považovány ty, které vyvolávají v účastnících intenzivní emoce, kdy jsou vtáhnuti do děje, mohou si na vlastní kůži vyzkoušet autentické zbraně, oděvy.

### Interaktivní a zážitkové programy

Podstatu interaktivních zážitkových programů je možné hledat v pojmu *interaktivní*, jenž v českém jazyce překládáme jako: „umožňující vzájemnou komunikaci, tj. přímý vstup do činnosti stroje nebo programu.“<sup>148</sup> Interaktivitu je možné také definovat jako „umožňující vzájemnou komunikaci mezi zařízením a uživatelem.“<sup>149</sup> Již z názvu pojme je zřetelné zapojení účastníka do nějaké aktivity a jeho podíl na nějakém procesu. V muzeích jde o programy, které budou vyžadovat vzájemnou komunikaci s účastníkem, ať už jde o stisk tlačítek, odpovídání na otázky, vyzkoušení si nějakého nástroje, apod.<sup>150</sup>

Podstatou zážitkového programu v muzeu můžeme chápat aktivity, které nabízejí něco zajímavého, netradičního, co si lze vyzkoušet, s vidinou příjemného pocitu, událost, jenž je spojená s nějakou emocí, kladnou i zápornou. Zážitkové programy využívají takové metody, které se snaží pozitivně ovlivnit vztah jednotlivých témat prostřednictvím zážitků, zaměřených na emoce, hodnotovou orientaci, vnitřní motivaci. Zážitky mohou být základem poznání a učení a setkáváme se s nimi v mnoha oblastech, např. ve výchově uměním, dramatické výchově, u oživené historie apod.

Při vtahování studentů do procesu vzdělávání je podstatná jejich aktivizace. Aktivizační metody pomohou nejen při práci edukátora, ale i v posílení jeho

---

<sup>147</sup> Srov. HOLEC, Ota. *Instruktorský slabikář*: Outward Bound Czech Republic. I. Praha: Prázdninová škola Lipnice, c1994. s. 167.

<sup>148</sup> Cit. *Slovník cizích slov*, [online]. [cit. 2020-02-14]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/interaktivni>.

<sup>149</sup> Srov. *Slovník*, [online]. [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: [https://it-slovník.cz/pojem/interaktivni/?utm\\_source=cp&utm\\_medium=link&utm\\_campaign=cp](https://it-slovník.cz/pojem/interaktivni/?utm_source=cp&utm_medium=link&utm_campaign=cp)

<sup>150</sup> Srov. *Zážitkový program*, Muzeum Mělník, [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: [https://www.muzeum-melnik.cz/akce-a-vystavy/interaktivni-zazitkovy-program-letobudiz-pochvaleno-183\\_183cs.html?page=6&archiv=1](https://www.muzeum-melnik.cz/akce-a-vystavy/interaktivni-zazitkovy-program-letobudiz-pochvaleno-183_183cs.html?page=6&archiv=1).

pozice jako edukátora experta a také kouče, tedy toho kdo provází své studenty globalizovanou společností (vid. kapitola Osobnost edukátora).

## 4.1 EDUKAČNÍ PROGRAMY HUSITSKÉHO MUZEA

Edukace v Husitském muzeu často probíhá s využitím zážitkových prvků (kapitola 3, Zážitková pedagogika). Husitské muzeum má koncept edukačních programů ukotven ve střednědobém plánu. Zde se zavazuje k rozvoji a rozšíření nabídky lektorských programů, spoluprací se školami a dalšími skupinami při hlavních výstavách i mimo objekty muzea, k rozvoji spolupráce s městy a neziskovými organizacemi pro volný čas mládeže.<sup>151</sup>

V současné době Husitské muzeum v Táboře (dále jen HM) probíhá edukační činnost jak při práci s mládeží, tak i s dospělými. HM nabízí čtrnáct lektorských programů pro školní skupiny, rozdělené dle stupňů vzdělávání (MŠ, ZŠ I. stupeň, II. stupeň, SŠ), příměstský muzejní tábor, pravidelné měsíční vlastivědné vycházky zvané „Sobotníci“ pro děti i dospělé. Po domluvě realizuje individuální programy pro skupiny, pro univerzitu 3. věku, dále spolupracuje s širokou veřejností, městem a dalšími institucemi.

V případě lektorských programů (dále jen LP) jsou pro každou vzdělávací kategorii na stránkách HM uvedeny krátké anotace, vzdělávací oblast vycházející z RVP, vzdělávací nabídka, metody práce, časová dotace. LP se tematicky zaměřují nejen na oblast husitství, středověku, fortifikačních prvků města<sup>152</sup>, zakládání měst ve středověku, středověkých Vánoc, muzea jako instituce, heydrichiády, na národopis a renesanci na odloučeném pracovišti v Soběslavi v Blatském muzeu.<sup>153</sup>

## 4.2 SOUBOR EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ HUSITSKÉHO MUZEA, A JEJICH ANOTACE

Programy HM jsou nabízeny na webových stránkách muzea, podle kategorií: mateřská škola, základní škola první, druhý stupeň, střední škola.

**Program pro mateřské školy** se jmenuje *Objevujeme muzeum*. „Žáci si prohlédnou muzeum, dozví se o něm základní informace, dozví se o tématu muzejní expozice, vyzkouší si husitské zbraně, výzbroj i jaké to bylo stát na husitském voze.“<sup>154</sup>

---

<sup>151</sup> Srov. Střednědobá koncepce rozvoje Husitského muzea v Táboře 2018-2023, s. 19, 31.

<sup>152</sup> Pozn. aut. Fortifikační prvky znamenají vnější opevnění města jako: hradby, bašty, šance, valy atp.

<sup>153</sup> Srov. *Husitské muzeum v Táboře* [online]. [cit. 2019-11-16]. Dostupné z: <http://www.husitskemuzeum.cz/>

<sup>154</sup> Cit. *Edukační programy*., Programy pro mateřské školy. Dostupné z: <http://www.husitskemuzeum.cz/category/pro-materske-skoly/>

### **Programy pro I. stupeň<sup>155</sup>**

„*Jak žili naši předkové I.* Anotace: Co ukrývá koutnice? K čemu sloužil roubík a proč ho dávali mládenci děvčatům jako dárek? Kdy si lidé oblékali sváteční kroj a jak se lišil ten blatský od kozáckého? Co je to selské baroko? A jak se mohli všichni vejít do jediné světnice?“

„*Jan Hus na Kozím hrádku.* Anotace: Nebýt Josefa Švehly, o Kozím hrádku bychom se dočetli už jen v odborných publikacích. Jak mohlo kdysi vypadat místo, kde kázal sám mistr Jan Hus? Co přivedlo slavného kazatele a reformátora na jih Čech a jak dlouho se tu zdržel? Co se stalo s hrádkem pak? A co s tím vším má společné Sezimovo Ústí?“

„*Neporazitelní husité.* Anotace: Kdo jsou husité a co měli za lubem? Co znamená přijímání pod obojí? O kolik let se musím vrátit, když mluvíme o pozdním středověku? Kdo byli Jan Hus a Jan Žižka? Jak válčili husité a proč bylo tak těžké je porazit?“

„*Opevněné město Tábor.* Anotace: Co je to barbakán, cimbuří nebo bašta? Které hradbě se říká parkánová? Kdo založil město Tábor? Jak dlouho odolávalo jeho důmyslné opevnění nepřátelům a kam se poděly hradby dnes? Účastníci programu se společně s lektorem vydají na cestu po zbytcích tábořské fortifikace a zjistí, jak jednotlivě obranné prvky fungovaly.“

„*Jak funguje muzeum.* Anotace: Přijďte s dětmi hravě a interaktivně prozkoumat budovu staré tábořské radnice a dozvědět se, co je to vlastně muzeum. Proč je důležité uchovávat a pečovat o sbírkové předměty? Jak se předává kulturně historické dědictví? Kdo a proč chodí do muzea a kdo v něm pracuje. Byl by ze mě dobrý průvodce?“

„*Vánoce ve středověku.* Anotace: Jak mohly vypadat Vánoce ve středověku? Co převzali křesťané z daleko starší tradice pohanských oslav slunovratu? Jaká je nejstarší známá vánoční výzdoba? Dávali si lidé už ve středověku k Vánocům dárky? Co všechno bylo součástí středověké štedrovečerní tabule a jaké další rituály souvisely s vánočními oslavami?“

### **Programy pro II. stupeň<sup>156</sup>**

„*Buď připraven!* Anotace: Co je skauting, jaké je jeho poslání a jakými se řídí principy? Které hodnoty jsou pro členy tohoto celosvětového hnutí zásadní? Proč skauti loví bobříky, a co symbolizují prsty pravé ruky při skautském pozdravu? Jakou váhu má skautský slib a zákon? A co znamená skautské heslo: Buď připraven?“

„*Život šlechty v Renesanci / Soběslav – město pětিলisté Růže.* Anotace: Jaký je rozdíl mezi Gotikou a Renesancí? Jak proběhlo Dělení Růží, kdo byli Vítkovci a Rožmberkové? Proč byl Petr Vok pro Soběslav tak důležitý? Jaký dům si postavil měšťan Vavřinec? Co se nosilo na dvoře Petra Voka? Co vlastně víme o Rožmberské historii?“

---

<sup>155</sup> Cit. *Edukační programy, Programy pro I. stupeň.* Dostupné z: <http://www.husitskemuzeum.cz/category/pro-i-stupen-zs/>

<sup>156</sup> Cit. *Edukační programy, Programy pro II. stupeň.* Dostupné z: <http://www.husitskemuzeum.cz/category/pro-ii-stupen-zs/>.



„Bez Beneše bychom republiku neměli. Anotace: zrada. Válka. Exil. Krize. Převrat...Jaký byl prezident „Budovatel“? Čí sportovní dres hrdě oblékal a kde se seznámil se svojí ženou Hanou? Jak náročný byl Benešův boj za bezpečnost a mír v Evropě? Jak obtížná musel ve svém úřadě učinit rozhodnutí? A co znamená Masarykova věta: „Bez Beneše bychom republiku neměli?“

„Boží bojovníci. Anotace: O kolik let zpátky se musíme vrátit, když mluvíme o pozdním středověku? Proč se říká husitům boží bojovníci? Co znamená přijímání pod obojí? Byl Jan Žižka hrdina nebo zloděj a vrah? Jak se 15 let náboženské občanské války podepsalo na životě obyčejných lidí?“

„Záslužné jest stavět město. Anotace: Kostel, radnice, klášter – tři pilíře středověkých měst. Proč se stavěla města a kdo je mohl zakládat? Jaké instituce a úřady ve městě sídlily? Jaké prvky městského opevnění chránily obyvatele před nepřáteli? Jakou funkci měl lokátor? A jak s tím vším souvisí krysař z města Hamelnu?“

„Jak žili naši předkové II. Anotace: Skříň nebo truhla? K čemu sloužil roubík a proč ho dávali mládenci děvčatům jako dárek? Kdy si lidé oblékali sváteční kroj a jak se lišil ten blatský od kozáckého? Jaké jsou typické prvky selského baroka? Kde se ukrývá mariogram a jaká je jeho symbolika?“

„Heydrichiáda. Anotace: Program reflektuje dramatické události II. světové války, která se zásadně vepsala do historie Československa. Jaké byly následky heydrichiády a jak ji hodnotíme z dnešního pohledu? Co následovalo bezprostředně po akci, kdo zradil a kdo zahynul při německém zásahu v kostele sv. Cyrila a Metoděje?“

### **Pro střední školy<sup>157</sup>**

„Edvard Beneš: člověk – státník – diplomat. Anotace: Seznámím se s demokratickým odkazem druhého československého prezidenta, kterému se přezdívalo *Budovatel*, poznám základní mezníky jeho života od studií přes působení v diplomatických službách až po prezidentský úřad a abdikaci po únorových událostech. Uvědomím si vazbu Benešovy rodiny na Sezimovo Ústí a na jižní Čechy. Objasním stěžejní pojmy, které se vztahují k politickému působení Edvarda Beneše. Dokáži téma zasadit do kontextu národních i světových dějin. Uvědomím si náročnost státníkova postavení a pochopím tíživost některých jeho rozhodnutí.<sup>158</sup>“

## **4.3 DIDAKTICKÉ MATERIÁLY V HUSITSKÉM MUZEU**

Didaktickými materiály lze označit vše, co napomáhá k dosahování vyučovacích cílů, vychází z nich a je jimi určováno. Lze tak označit „materiální pomůcky využívané při edukačních programech, ale i metody a formy vyučování a učení,

---

<sup>157</sup> Cit. *Edukační programy*, Pro střední školy. Dostupné z:

<http://www.husitskemuzeum.cz/category/pro-stredni-skoly/>.

<sup>158</sup> Cit. *Edukační programy*. Husitské muzeum v Táboře [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z:

<http://www.husitskemuzeum.cz/category/pro-stredni-skoly/>

didaktické zásady, verbální i mimoverbální komunikační prostředky učitele a žáka, jejich vědomosti a dovednosti, ale též obsah vyučovacího procesu“<sup>159</sup>. Z kategorie materiálních didaktických prostředků využívá edukátor v HM klasické učební pomůcky i netradiční, a to různé repliky husitských zbraní, včetně vozu z legendární husitské hradby, drátěné košile, Husova hrnečku a podobně. Technické materiální výukové prostředky lze rozdělit podle jejich funkce na:

- informativní (prezentace, znázorňování, podpora osvojování poznatků, rozvoj představ a vytváření pojmů),
- formativní (rozvoj aktivity, samostatnosti, tvořivosti, formování osobnosti)
- instrumentální (nástroje vyhledávání a získávání informací, prostředky komunikace, autokontroly a regulace)

Později byl sestaven vícevrstevný systém:

- funkce motivačně-stimulační,
- funkce informačně-expoziční,
- funkce repetičně-fixační,
- funkce aplikační,
- funkce kontrolně-diagnostická.

Zajímavé dělení pojal Palouš, funkce technických materiálních výukových prostředků srovnal podle toho, ke kterým faktorům ve výukové situaci se vztahují, a to následovně: „ve vztahu k učivu (interpretace, znázorňování), k učiteli (umožnění a umocnění jeho funkcí), k žákovi (psychologické, zvl. motivační působení), žákům (práce s třídním kolektivem, zvl. diferenciací či individualizací) a vnějším podmínkám (překonání nepříznivého vlivu vnějších objektivních nebo subjektivních podmínek).“<sup>160</sup>

Z oblasti nemateriálních prostředků muzeum využívá především didaktické metody a formy vyučování a učení. V kombinaci a vzájemném vztahu všech vybraných didaktických prostředků lektor na žáky působí, stimuluje je k učení, aktivitě a navozuje smyslový a rozumový kontakt s učivem. Je schopen proces regulovat, organizovat proces poznávání, řídit a kontrolovat učební činnosti žáků, vést je k nastavenému cíli.<sup>161</sup>

### **Pracovní listy**

Obecně se jedná o didaktické materiály určené pro přímou práci se sbírkami i jednotlivými předměty v expozici či výstavě, většinou jsou součástí edukačních programů. Jejich cílem je podpora pedagogického procesu v muzeu. Jako didaktickou pomůcku je využívají školní skupiny, rodiny s dětmi, ale

---

<sup>159</sup> Cit. RAMBOUSEK, Vladimír. Materiální didaktické prostředky., Katedra informačních technologií a technické výchovy, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2002. s. 6.

<sup>160</sup> Cit. RAMBOUSEK, Vladimír. Materiální didaktické prostředky., Katedra informačních technologií a technické výchovy, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2002. s. 24, R. Palouš. 1969.

<sup>161</sup> Srov. RAMBOUSEK, Vladimír. *Materiální didaktické prostředky.*, Katedra informačních technologií a technické výchovy, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2002. s. 6.

i jednotlivci, záleží na muzejním pedagogovi, pro koho listy vytvoří. Většinou se jedná o tištěný materiál, který provede návštěvníky různé věkové kategorie buď určitou částí expozice, nebo jejím celkem. Pro někoho může být pomocníkem, průvodcem, doplňkem i oživením prohlídky.

Pracovní listy (dále jen PL) v Husitském muzeu můžeme rozdělit na samoobslužné a didaktické čili pomůcku k edukačnímu programu. Samoobslužné si mohou návštěvníci doma vytisknout a přinést do muzea, nebo vyzvednout na pokladně. Mohou si k nim půjčit pevné desky s tužkou a pracovat si s nimi podle svého uvážení. Ty slouží hlavně k pečlivému vnímání vystavených předmětů. Zároveň upozorňují návštěvníka na konkrétní detail nebo ukazují možnou cestu, jak na exponáty nahlížet. PL jsou vytvářeny pro různé druhy návštěvníků, anebo pro konkrétní cílovou skupinu. Pokud slouží jako didaktický doplněk k programu, jsou cíleně vytvářeny ke směřování plnění pedagogických cílů.

#### 4.4 PŘÍKLADY EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ

Jako ukázky programů využívajících metody zážitku byl vybrány programy: *Neporazitelní husité*, *Jak funguje muzeum*, a jeden z galerijních: *Od materialismu k moderně*.

##### **Příprava a realizace programu *Neporazitelní husité***

Program *Neporazitelní* je jeden z několika lektorských edukačních programů pro žáky navštěvující první stupeň základní školy, přesněji řečeno pro 4. a 5. třídy. Navazuje na Rámcový vzdělávací program pro základní školy a gymnázia (dále jen RVP ZŠ, RVP G), konkrétně na vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*, *Lidé a čas*, 2. období. Příprava spočívá ve stanovení cílů, předem přesně naplánovaném, podrobném scénáři, nákupu replik, oslovení škol, propagaci. V přípravě programu je zohledněn věk žáků, psychologické vývojové stadium, možnosti muzea, téma expozice, vzdělávací oblasti v RVP, edukační a rozvojové cíle. K realizaci programu jsou využívány prostory muzea, dlouhodobá expozice s názvem *Husité*, krátký dokument, odborný lektor. V programu jsou střídány činnosti, aby byla co nejvíce udržována pozornost žáků a zároveň zůstal atraktivním a názorným.

##### **Cíle programu *Neporazitelní***

Edukační a rozvojové cíle programu jsou: zařazení doby husitské na časovou osu vývoje lidstva; osvojení si válečné strategie husitských hejtmanů; organizace vozové hradby; seznámení se s typy husitských zbraní; poznávání husitských zbraní; popis dobývání hradu; pochopení vzniku husitského revolučního hnutí. Podporou pedagogického procesu v muzeu jsou pracovní listy.<sup>162</sup>

---

<sup>162</sup> Srov. JAGOŠOVÁ, Lucie, Vladimír JŮVA a Lenka MRÁZOVÁ. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. *Kultura a edukace*. s. 247-250.

### **Materiální zabezpečení**

Materiální zabezpečení spočívá v nákupu replik husitských zbraní vozu, výzbroje, pracovní listy, příprava klipových desek s tužkou, prostředí expozice s videoukázkami

### **Příprava a realizace galerijního programu *Od realismu k moderně***

Tento program je připraven pro žáky a studenty vyšších ročníků (II. stupeň ZŠ, SŠ). Jedná se o tzv. galerijní program, vytvořený v rámci výstavy v galerii autorů Josefa Štainochra a Bohuslava Lamače. Navazuje na RVP, konkrétně na vzdělávací oblast: umění a kultura, výtvarná výchova (rozdílení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků), výchova ke zdraví (osobnostní a sociální rozvoj); na doplňující vzdělávací obory: dramatická výchova (základní předpoklady dramatického jednání, proces dramatické a inscenační tvorby, recepce a reflexe dramatického umění), etická výchova (komunikace, asertivní chování); na průřezová témata, osobnostní a sociální výchova (osobnostní rozvoj, sociální rozvoj, morální rozvoj).<sup>163</sup>

#### **Cíle galerijního programu *Od realismu k moderně***

Žáci poznají tvorbu dvou výrazných výtvarných osobností regionu, ve kterém žijí. Odlišnost přístupů obou umělců umožňuje rozpoznat rozdíly mezi realismem a abstrakcí. Procvičí si usuzování z textu, posílí své dialogické dovednosti, zlepší si kooperaci i týmovou spolupráci. V průběhu programu žáci porovnají různé interpretace obrazného vyjádření, zamyslí se nad možnými symboly, za pomoci exprese vyjádří vlastní pocity a nálady, které v nich díla vzbuzují. Zhodnotí, v čem se oba malíři odlišují, ale také zkusí objevit, co mají společného. V osobě Bohuslava Lamače poznají geniálního mistra barev a vizí. Josef Štainochr je naopak přivítá do světa skutečnosti, kterou zachytil především portrétovou a krajinářskou tvorbou. Na závěr programu si žáci vyzkouší různé výtvarné techniky od malby přes linoryt až po kresbu ve výtvarné dílně.

### **Materiální zabezpečení**

Především vychází z vystavených exponátů a celkové výstavy a jejích prostor. Dalšími pomůckami jsou psací potřeby s deskami, losovátka, kartičky pro výběr žánru, reproduktor s muzikou, replika mikrofonu, pomůcky k živému obrazu: obrazový rám, míčky, deštník, židle a další., kreslicí a výtvarné potřeby na práci v dílně (materiál k výrobě lynoritu, křída pro kresbu portrétu).

### **Příprava a realizace programu *Jak funguje muzeum***

Program je určen žákům základní školy, prvního stupně, především pro žáky od druhé třídy. Vychází z předpokladů, že děti již umí číst a počítat do sta. Program navazuje na RVP, obzvláště na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, tematický okruh Lidé a čas, Lidé kolem nás. Obsahová část souvisí s učivem: Orientace v čase a časový řád – dějiny jako časový sled událostí, letopočet, současnost a

---

<sup>163</sup> Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání od 1. 9. 2017*. In: 2017.

Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1>.

minulost našem životě – proměny způsobu života, státní svátky a významné dny, regionální památky – lidé a obory zkoumající minulost, péče o památky, báje, mýty, pověsti – minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj, kultura – kulturní instituce.

### **Cíle galerijního programu *Jak funguje muzeum***

Cílem je žákům představit a ukázat budovu *Staré radnice*, tedy prostory nynějšího Husitského muzea, společně vést dialog o tom, co je to muzeum, sbírka, kdo je to badatel, k čemu muzeum slouží, kdo zde pracuje a v čem spočívá jeho pracovní činnost.

### **Materiální zabezpečení**

Pro znázornění časového rozpětí je potřeba obrázková časová osa, kámen jako ukázka sbírkového předmětu, kartičky řemesel, pracovní listy s deskami a tužkou, obrázky pro názornost k vyprávění a dialogu, baterka do podzemí, repliky zbraní, královská koruna, žezlo a plášť.

## **4.4.1 RIZIKA EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ HM**

Rizikem aktivit chápeme jakýkoliv jev ohrožující plynulý průběh a kvalitu programu, zdraví účastníků, ničení materiálních pomůcek a okolí. Pro plynulý průběh programu a jejich nejvyšší kvalitu je nutné při realizaci projektů zohlednit veškerá rizika plynoucí z realizace a pokusit se je eliminovat na minimum. Pokud jsou to rizika, která nelze dopředu eliminovat, je dobré se na ně připravit, případně mít připravený náhradní plán či východiska.

Rizika aktivit z hlediska fyzického a psychického bezpečí programu se týkají hlavně rizika spojeného s nefungující technikou, problematické kázně žáků při zkoušení techniky boje, ve složení početných skupin, v typické akustice *Staré radnice*<sup>164</sup>, omezeného prostoru expozice. U programu *Od realismu k moderně* jde o riziko spojené s kázní studentů či v neochotě spolupracovat, možnosti zranění při výrobě linorytu.

**Eliminace rizik:** konzultace při objednávání skupin na program, vysvětlení pravidel, dotazování se na specifika skupiny; omezený limit počtu dětí na jeden program 25 žáků; připravený nástroj, například zvonek k získání pozornosti; hlasová vybavenost lektorky, celková příprava lektorů spočívající v potřebné kvalifikaci (pedagogická oblast); přesné plánování a logistika v objednávání skupin do muzea. Za důležité aspekty pro eliminaci rizik považujeme využívání aktivizačních metod, navazujících na prekoncepty u žáků a studentů, přátelský přístup lektorů ke studentům a žákům, přizpůsobené jednání z pohledu vývojové psychologie. Zařazení vhodných metod a forem práce se skupinou, využití prostředků a metod/principů ZP při plánování a realizaci konkrétního programu HM (jedná se o výše zmiňovaný princip dramaturgie,

---

<sup>164</sup> Pozn. aut. Akustika *Staré radnice*, budovy Husitského muzea v Táboře, je typická pro své vysoké stropy s velkými klenbami. Zvuk se zde velmi dobře rozléhá, při vyšším počtu mluvících návštěvníků je zde velmi hlučno.

důležité cílování, motivaci a reflexi), aktivizační metody, rolové hry, dramatizace.

#### 4.4.2 DRAMATURGIE PROGRAMŮ HM

Aktivity jsou přizpůsobovány specifickým potřebám prostředí, účastníkům, cílům. Jsou plánovány tak, aby hotové dílo korespondovalo se všemi předpoklady, které do programu byly vloženy a směřovaly k nastaveným cílům. Jsou dodržovány dramaturgické postupy pro umocnění muzejního či galerijního přesahu. Pro zajištění kvalitního programu používáme v plánování formu dramaturgického scénáře (viz tabulka č. 2, 5), barevné vizualizace programu (viz tabulka 3,5). Každý lektor si ještě podrobněji rozepisuje jednotlivé kroky. Každá aktivita má podrobný scénář zvlášť (ukázky viz přílohy).

Při dramaturgii reálné si každý lektor upravuje momentálně, s ohledem na příchozí skupinu a situaci svůj osobní přístup k účastníkům, své jednotlivé vstupy v programu, reguluje si množství informací, které chce účastníkům předat a také způsob jakým informace předá.

Tabulka č. 2, Popis realizace projektu/aktivit *Neporazitelní husité*

Název tabulky	Dramaturgický scénář <i>Neporazitelní husité</i>		
Časový harmonogram	Název dílčí aktivity	Forma činnosti	Metody a organizační formy práce, které budou v rámci aktivity využity
3 min.	Úvod, přivítání	Hromadná	Slovní, monologické, dialogické
7 min.	Setkání u komiksu, evokace	Hromadná	Slovní, evokace, vizuální
15 min.	Časová osa	Hromadná	Názorně demonstrační
20 min.	Film, reflexe filmu	Hromadná	Názorně demonstrační, slovní, evokace
15 min.	Nácvik boje u vozu	Skupinová	Instruktažní, praktická
15 min.	Práce v expozici, badatelská činnost	Týmová	Slovní, práce s objektem, praktická, vyhledávání informací v expozici
10 min.	Vyhodnocení badatelské činnosti	Hromadná	Slovní, hromadná, skupinová
7 min.	Shrnutí, reflexe	Hromadná	Slovní, škála, jedno slovo, jedna věta
3 min.	Závěr, rozloučení	Hromadná	Slovní, zvuková

Tabulka č. 3, Barevná vizualizace programu *Neporazitelní husité*

Název tabulky	Barevná vizualizace programu <i>Neporazitelní husité</i>	
Časový harmonogram	Název dílčí aktivity	Složka prožívání
3 min.	Úvod, přivítání	Sociální
7 min.	Setkání u komiksu, evokace	Sociální, intelektuální
15 min.	Časová osa	Fyzická, intelektuální
20 min.	Film, reflexe filmu	Intelektuální
15 min.	Nácvik boje u vozu	Fyzická, emoční
15 min.	Práce v expozici, badatelská činnost	Intelektuální Kreativní
10 min.	Vyhodnocení badatelské činnosti	Intelektuální, Emoční
7 min.	Shrnutí, reflexe	Sociální, intelektuální
3 min.	Závěr, rozloučení	Sociální

Tabulka č. 4, Legenda: barevné znázornění cílené složky prožívání

Sociální	Intelektuální	Emoční	Fyzická	Kreativní

Tabulka č. 5, Popis realizace programu *Od realismu k moderně*

Název tabulky	Dramaturgický scénář <i>Od realismu k moderně</i>		
Časový harmonogram	Název dílčí aktivity	Forma činnosti	Metody a organizační formy práce, které budou v rámci aktivity využity
3 min.	Úvod, přivítání	Hromadná	Slovní, monologické, dialogické
7 min.	Film	Hromadná	Slovní, evokace, vizuální
5-10 min.	Hledání rozdílných technik	Individuální	Názorná, praktická
20 min.	Příběh	Skupinová	Story-telling na téma obrázků, žánr: horor, sci-fi, romantický příběh, pohádka, báseň
4 min.	Pojmenuj emoci	Individuální	Praktická, názorná
15 min.	Hra na novináře	Týmová	Rozhovor, slovní, dialogická, rolová hra
5-10 min.	Skládačka	Skupinová	Praktická
7 min.	Pojmy a definice	Skupinová	Slovní
10 min.	Živý obraz	Skupinová	Dramatická
15 min.	Linoryt, portrét	Individuální	Praktická

7 min.	Shrnutí, reflexe	Hromadná	Slovní
3 min.	Závěr, rozloučení	Hromadná	Slovní

#### 4.4.3 REFLEXE EDUKAČNÍCH PROGRAMŮ HM

Reflexe směřuje k nastaveným cílům. V lektorských programech (LP) je využita reflexe dílčí (například po filmu) a pak na konci programu (po všech aktivitách). Po filmu je vedena reflexe verbální, jenž vychází z prekonceptů, nutí žáky přemýšlet, jak na ně film působil, co je zaujalo, co naopak ne co se dozvěděli nového, a zda měli jiný názor před, a po filmu. Reflektují společně své předešlé poznatky a propojují je s poznatky novými. Vypráví společně příběh. Jde o tzv. ohlédnutí, práci s prekoncepty, evokaci.

Na konci programu, po vyhodnocení pracovních listů, zjišťuje lektorka strukturovanými otázkami, zda byly splněny stanovené edukační cíle, které byly nastaveny na začátku. Vede účastníky k zamyšlení se nad specifickými tématy podle zaměření programů (např. nad důležitostí víry, nad osobním hodnocením husitství atp.) Diskuse je zakončena řízenou sebereflexí na dané téma. Zamyšlení se zpočátku probíhá se zavřenýma očima, při audio ukázce písně Kdož sú Boží bojovníci, poté s očima otevřenýma a metodou popcorn žáci odpovídají na položené otázky. U programu Od realismu k moderně se zabýváme otázkami: který umělecký styl mně oslovil víc a proč? Co pro mě bylo těžší, kreslit portrét, nebo vyrábět linoryt? Dokázal umělec ztvárnit dílo, které u mě vyvolalo emoce?

## 5 VLASTNÍ VÝZKUM: FAKTORY SPOKOJENOSTI ÚČASTNÍKŮ LEKTORSKÝCH PROGRAMŮ V HUSITSKÉM MUZEU V TÁBOŘE

Tento projekt vzniká v souvislosti s edukačními programy, které poskytuje Husitské muzeum v Táboře. Řešitelem tohoto projektu je zaměstnanec Husitského muzea v Táboře, edukátor/muzejní pedagog, jehož náplní práce je výroba i realizace edukačních/lektorských programů.

### Význam a smysl výzkumu

Cílem výzkumu je prozkoumat, jaké faktory a nakolik ovlivňují spokojenost účastníků edukačních programů v Husitském muzeu v Táboře. Výzkum pomůže pochopit, zda ke spokojenosti návštěvníků přispívají metody využívané na programu a pokusí se zmapovat, které to jsou. Výzkum se také zabývá souvislostí mezi spokojeností účastníků programu a zvyšující se návštěvností. Dalším cílem výzkumu je zjistit, jak subjekt hodnotí vliv osobnosti lektorky.



Právě používání metod výchovy vzdělávání skrze zážitek nás zajímá a v této souvislosti nás napadá otázka, zdali oblíbenost programů školními skupinami umocňují metody a jak je pro účastníky lákavý faktor zážitku.

### **Východiska výzkumu**

Podle interní statistiky muzea je zřejmé, že se návštěvnost muzea stále zvyšuje.<sup>165</sup> Ze slov Lucie Jagošové vyplývá, že oblíbenost muzeí je zvyšována především díky rozvoji muzejní pedagogiky, která spojuje zájmy muzea se zájmy návštěvníků.<sup>166</sup> Edukace v muzeích nabízí rozmanitou nabídku doprovodných programů, různé úrovně. Jagošová zmiňuje i metody, teorie a metodiky, využívané muzejními pedagogy, do kterých zahrnuje: didaktické metody a přístupy například objektové a konstruktivistické učení, zážitkovou pedagogiku, dramatickou výchovu a tvorby, využívání didaktických pomůcek například pracovních listů, muzejních kufříků apod.

Dalším východiskem pro výzkum je zvyšující se podpora vzdělávání v oboru muzejní pedagogiky a tím zvyšující se apel na edukační činnost a odbornost edukátorů a muzejních pedagogů. Jedním z podnětů je pro tuto práci stěžejní fenomén zážitku, který je v současnosti velmi rozšířen, hlavně v zábavním průmyslu i v komerční sféře, ale pronikl i do muzejních programů i do pedagogiky jako takové. Na první pohled v něm může potencionální zákazník spatřovat příslib prožitých emocí a nezapomenutelné paměťové stopy, avšak v muzeu v souvislosti se zážitkem objevujeme pedagogický záměr a další přesah v kognitivní i hodnotové sféře.

### **Výzkumný problém a klíčové koncepty**

Výzkumný problém, kterým se budeme zabývat, se zamýšlí nad otázkou, jaké faktory se podílejí na oblíbenosti LP v Husitském muzeu a proč? V práci lze vyjasnit otázku týkající se využívání zážitkové pedagogiky, nebo podobných metod zážitku a interaktivity. Z hlediska faktorů, které mohou ovlivnit opakovanou návštěvu muzea, rozlišujeme osobnostní charakteristiky lektora/edukátora (profesní zkušenost, projev, erudici), předešlou pozitivní zkušenost s programem, metodické a didaktické postupy, kulturní rovinu, finanční stránku, geografickou rovinu a tematickou rovinu.

### **Výzkumné otázky, hlavní a dílčí**

Výzkumná otázka je směřována učitelům doprovázejícím školní skupinu na edukačním programu v HM. Poukazuje na vlastní hledisko pohledu učitele na téma výzkumu, vychází z obecného určení cíle výzkumu, který je postupně konkretizován.

Zde je základní výzkumná otázka, kterou si klademe a její dílčí otázky:

---

<sup>165</sup> Pozn. aut. Statistika Husitského muzea uvádí: za rok 2019 se v objektech Husitského muzea i mimo ně uskutečnilo 205 edukačních programů, navštívilo je 4136 žáků mateřských, základních a středních škol.

<sup>166</sup> Srov. JAGOŠOVÁ, Lucie. *Dynamický rozvoj edukace v muzeích a oboru muzejní pedagogika*, in. Věstník AMG, 1/2016. s. 3-4.

- A) Co je rozhodujícím faktorem ovlivňujícím spokojenost návštěvníka edukačního programu?
- 1a) Jaké faktory ovlivňují vnímání edukačního procesu pozitivně?
  - 2a) Jak ovlivňují spokojenost účastníků metody, které lektori v HM využívají?
  - 4a) Jak a co ovlivňuje motivaci žáků na edukačním programu v HM? Čím lze motivaci žáka ovlivnit, je možné ji změnit?
  - 5a) Jaký vliv měla osobnost, erudice a projev lektora na vnímání programu účastníky?

## 5.1 METODOLOGIE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK

Kvalitativní výzkum se vyznačuje specifickým zpracováním sebraných dat. Jde o „pružný typ“ výzkumu, obzvláště proto, že umožňuje výzkumníkovi stanovit si vlastní téma a základní výzkumné otázky, které je možné během výzkumu upravovat.<sup>167</sup> Při samotné analýze získaných dat bude použita metoda zakotvené teorie. Pro analýzu dat budou použity metody: otevřené kódování, axiální kódování, selektivní kódování, zakotvení teorie.

V tomto kvalitativním šetření se jedná o empirický výzkumný problém, je tedy použita metoda *hloubkový rozhovor (in-depth interview)*, formou polostrukturované konverzace, složené z hlavních, navazujících a pátracích otázek.<sup>168</sup> Hloubkový rozhovor poskytne kvalitativní informace získané prostřednictvím dopředu připravených otevřených otázek, umožňuje získání velkého množství informací za krátkou dobu.<sup>169</sup>

Zakotvená teorie (grounded theory method, dále ZT), se využívá jako teorie popisující určitý sociální/pedagogický/psychologický proces: za jakých podmínek se vyskytuje, jak probíhá a jaké má důsledky. Jedná se o komplexní přístup, hledající výzkumné otázky, publikující výsledky a umožňující další rozvoj. ZT nejlépe zachycuje zákonitosti procesů.<sup>170</sup>

## 5.2 REALIZACE VÝZKUMU, CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

### Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován od listopadu roku 2019, kdy byl zahájen výběr respondentů a oslovení potencionálních informantů, do března 2020, kdy došlo k formulaci závěrů, jež z výzkumu vplynuly. Byli osloveni učitelé doprovázející

---

<sup>167</sup> Srov. HENDL (2005) s. 50-51.

<sup>168</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. s. 159-184.

<sup>169</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. s. 159-184.

<sup>170</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. s. 46.

třídy na edukační program HM, v období od října do února, a byli požádáni o zpětnou vazbu prostřednictvím hloubkového rozhovoru. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a přepisovány. Respondenti tvoří variabilní vzorek délkou jejich pedagogické praxe, zaměřením a místem kde působí.

### **Metody sběru dat**

Sběr dat probíhal v období od listopadu roku 2019 do ledna roku 2020. Dny a čas setkání byl domluven s respondentkami písemně, elektronickou formou. Rozhovory se uskutečnily na různých místech. Jeden v kanceláři Husitského muzea v Táboře, další v restauraci. Místo, kde proběhly rozhovory, bylo přizpůsobeno přání respondenta. Jednotlivé rozhovory trvaly 40-60 minut. Se svolením respondentů se rozhovory nahrávaly na diktafon, a to především s ohledem na pozdější analýzu. Všechny rozhovory byly přepisovány a podrobeny následnému rozboru.

### **Charakteristika respondentů**

Výběr respondentů byl sestaven s ohledem na dosažení cíle výzkumu. Předem nebyl stanoven přesný počet, byl pouze omezen do deseti respondentů. Výběr zohledňoval tato kritéria:

- respondent musí pracovat s dětmi
- respondent minimálně jednou navštívil s dětmi edukační program v Husitském muzeu v Táboře
- respondent musí být ochoten a otevřen komunikaci o daném tématu
- respondent má pedagogickou praxi delší než pět let

Celkem s výzkumem souhlasilo šest žen ve věku od 32 do 54 let s rozdílnou pedagogickou praxí, ale splňovaly nastavený limit minimálně pět let pedagogické praxe. V rozhovorech jsou vzhledem k zachování anonymity označeny jako účastnice, zkráceně U a číslem odlišujícím je od sebe.

U1: Jaroslava: „ Je mi 45 let, ředitelka ZŠ a MŠ malotřídka, I. stupeň, mé pedagogické působení se týká kroužků, českého jazyku, matematiky, informatiky.“

U2: Jana: „Ředitelka MŠ, jednotřídky, vedu různé kroužky, třináct let působím v MŠ, dělám vedoucí na letních táborech, poskytuji doučování.“

U3: Kristýna: „Je mi 54, dětem se věnuji aktivně, dá se říct od patnácti let, kdy jsem vedla pionýry, pak se to prohloubilo do mého zaměstnání, kdy jsem vystudovala střední pedagogickou školu, a od osmnácti let, po maturitě pracuji s dětma do teď, jsem vychovatelka v družině, pořádám s kamarádkou letní tábory a dětem se věnuji i ve volném čase.“

U4: Pavla: „Je mi 47 let, jsem osm let učitelka, vyučuji na I. stupni všechny předměty mimo hudební výchovy. Po práci, která vlastně nikdy nekončí, vedu sportovní kroužek *rope skippingu*.<sup>171</sup> Pro děti z naší školy.“

---

<sup>171</sup> Pozn. aut. Rope skipping, sportovní forma skákání přes švihadlo, zahrnuje kromě skákání „na rychlost“ také skákání na hudbu.

U5: Veronika: „Je mi téměř 38 let., s dětmi pracuji jak lektor v rámci neziskové organizace *Vzdělané děti, z.s.*, kdy navštěvujeme základní a mateřské školy na základě objednání výukových programů obvykle týkajících se průřezových témat EGS (Evropské a globální souvislosti), Mkv (multikulturní výchova), působím jako vedoucí příměstských táborů a instruktorka adaptačních kurzů typu "GO"<sup>172</sup>, v celkové délce 10 let.“

U6: Alena: „Je mi 32 let, učím na základní škole předměty český jazyk, matematiku, přírodovědu, tělesnou výchovu. Délka mé učitelské praxe je sedm let.“

Všechny respondentky/účastnice byly seznámeny s cílem a smyslem výzkumu, i s účelem výzkumu pro diplomovou práci a evaluaci Husitského muzea.

### **Příprava hloubkového rozhovoru**

Příprava hloubkového rozhovoru spočívá v nominování osob, ve výběru vhodného místa a času pro průběh rozhovoru, v přípravě techniky (např. diktafon, kamera, flipchart ad.), v přesném naplánování práce včetně pečlivě připravených otázek, viz tabulka č. 3, scénář Hloubkový rozhovor.

---

<sup>172</sup> Pozn. aut. „GO“ je označení pro kurzy typu adaptační, vstupní kurzy.

Tabulka č. 6, scénář pro hloubkový rozhovor.

Scénář pro hloubkový rozhovor s otevřenými otázkami		
	VÝZKUMNÍK	ÚČASTNÍK ROZHOVORU
<b>1. fáze - zahájení hloubkového rozhovoru</b>		
<b>Přivítání účastníka</b>	Představení se, neformální otázky "jaký máte den"	
<b>Vysvětlení cíle rozhovoru</b>	Tématem našeho setkání je získat Vaše názory a zkušenosti z účasti na lektorském edukačním programu v Husitském muzeu v Táboře	
<b>Seznámení s pravidly</b>		
Získání souhlasu s nahráváním, zaznamenáváním. Máte právo říci svůj názor, odmítnout odpovědět, pokud je vám odpověď nepříjemná (nepřijatelná), a nemůže být do odpovědi nucen. Máte právo zastavit svoji odpověď, nechce-li pokračovat. Máte právo v případě nutnosti ukončit svoji účast v rozhovoru. Záznam a další údaje z průběhu skupiny slouží výhradně výzkumným účelům a je zajištěna ochrana osobních údajů atd.	Souhlasíte s participací na výzkumu? Souhlasíte se záznamem a nahráváním našeho rozhovoru? Poprosím vás, abyste mluvil sám za sebe, pravdivě. Na otázky nejsou správné či špatné odpovědi, jde o osobní postřehy, pocity, potřeby a postoje, není nutné se vzájemně shodnout. Mluvte, prosím, srozumitelně. Prosím, vypněte mobilní telefony. Máte nějaké otázky k průběhu diskuse?	Průběžné doplnění, komentáře
<b>Představení účastníka</b>	Velmi stručně se prosím <b>představte</b> : Křestní jméno, kolik vám je let, jak se věnujete dětem - kroužek, práce, kde učíte a jaké předměty a jak dlouho?	Účastník se stručně představí

<b>2. fáze - Úvodní otázky a motivační práce</b>		
Metody práce ve vyučování		
Úvodní otázky navozují spontánní vyprávění účastníka, dávají najevo empatii s účastníkem	Př. Jako ředitelka školy máte jistě mnoho povinností, zbývá ředitelům čas na výuku? Jako učitelka máte mnoho povinností i mimo pracovní dobu, zbývá vám čas na koníčky? Mohla byste mi říct něco o vaší metodě práce s dětmi?	

Nasměruje rozhovor k hlavnímu ohnisku <b>OBLÍBENÉ METODY, CO FUNGUJE</b>	Jaké metody práce ve vyučování máte nejraději? Na které žáci reagují pozitivně? Jaké <b>interaktivní</b> metody využíváte? Jaké <b>zážitkové</b> metody využíváte?	
<b>3. fáze, HLAVNÍ OTÁZKY</b>		
Postup od obecných témat / otázek ke konkrétním tématům / otázkám <b>EFEKTIVNÍ UČENÍ</b>	Kdy se podle vás žáci učí neefektivněji?	
Dbáme na to, aby měl účastník dostatečný prostor k vyjádření	Co všechno, podle vás ovlivňuje kvalitu vyučování jako výchovně vzdělávací proces?	
	Kdy žáky nejvíc práce baví? Kdy baví práce s žáky nejvíce Vás?	
<b>zážitková pedagogika x interaktivita</b>		
<b>ZÁŽITEK</b>	Jaký si mohou žáci a studenti ze školy odnášet zážitek? Pokud si nějaký odnáší. Jaký si žáci odnášejí z muzea zážitek? A kdy?	

<b>Jádro</b>		
Jedná se o autentickou komunikaci <b>ROZDÍL VE ŠKOLE A V MUZEU</b>	Co Vás napadne, když se dozvíte o novém programu v muzeu? Jak moc se <b>liší muzejní edukační</b> programy v muzeu od těch ve škole? Čím se liší?	
<b>MOTIV UČITELE</b>	Jaký má <b>učitel motiv</b> , vzít žáky na LP do muzea? - které faktory mohou ovlivnit učitelovo rozhodnutí?	
<b>SPOKOJENOST UČITELE, ŽÁKA</b>	Jaké faktory ovlivňují spokojenost účastníka? (pohled za žáky, za sebe jako pedagoga)	
<b>MOTIV ŽÁKA</b>	Jak a co ovlivňuje motivaci žáků na LP v muzeu? Čím lze motivaci žáka ovlivnit, je možné ji změnit?	

<b>METODY</b>	Jak ovlivňují spokojenost účastníka <b>metody</b> využívané na LP v muzeu? - jaké metody jsou podle vás v Husitském muzeu při programech využívané?	
<b>TÉMA</b>	Jak další návštěvu ovlivňuje <b>téma</b> LP v muzeu?	
Významná je práce s časem (správné rozvrhnutí, informace pro účastníka, kolik ještě zbývá času atd.) <b>OSOBNOST LEKTORKY</b>	Jak další návštěvu ovlivňuje <b>osobnost lektorky</b> LP v muzeu? Jakým způsobem se podílí na vnímání programu <b>erudice lektora, projev, osobnost?</b>	
<b>REAKCE ŽÁKŮ</b>	Mohli byste popsat, jak reagují žáci na tyto zmíněné faktory? - co na žáky působí negativně v muzeu?	

4. fáze - Ukončení rozhovoru		
V závěrečné fázi nezačínáme žádnou další diskusi ani nerozvádíme hlavní téma	Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli? Chtěla byste něco dodat?	
Započaté dílčí proudy rozhovoru necháme doběhnout	Chcete něco dodat?	
Vhodné je poskytnout účastníkům čas na vyjádření k čemukoli, co nestihli v průběhu diskuse (ale tak, aby nezačala nová diskuse)	Děkuji Vám za mnoho různých zkušeností a názorů	

## Vedení rozhovorů

### Úvodní fáze

V této fázi rozhovorů byl všem respondentkám připomenut účel a smysl celého rozhovoru, byly informovány o participaci na výzkumu a požádány o souhlas s participací i následným nahráváním. Po spuštění nahrávacího zařízení, byl znovu zopakován dotaz k participaci na výzkumu a potvrzení souhlasu s nahráváním. Poté byly respondentky seznámeny s pravidly hloubkového rozhovoru i s ujištěním jejich anonymity.

### Hlavní fáze

V úvodu hlavní fáze byla úvodními otázkami navozována důvěryhodná, přátelská atmosféra mezi výzkumníkem a respondentkou, směřující k navození spontánního vyprávění respondentky. Otázky dávaly najevo empatii s účastníkem a poté směřovaly rozhovor k hlavnímu ohnisku.

### Konečná fáze

Na konci rozhovoru byly kladeny otázky uzavírací, které již nezačínají žádnou další diskusi ani nerozvádí hlavní téma. Byly dokončeny započaté dílčí proudy diskuse, a účastníkům byl poskytnut čas na vyjádření k čemukoli, co nestihli v průběhu diskuse (ale tak, aby nezačala nová diskuse). Všem respondentkám byly vyjádřeny díky za ochotu a čas strávený pro výzkum.

## 5.3 ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT /INFORMACÍ

Analýza kvalitativních dat spočívá v předložení výsledků výzkumu, vznikajícím pomocí zakotvené teorie. Cílem výzkumu vycházejícího ze zakotvené teorie by měl být „návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvena v datech, získaných během studie. Pozornost se věnuje zvláště jednání a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí.“<sup>173</sup> Zakotvená teorie je „induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“<sup>174</sup> Se základní analytickou technikou této metody, tedy kódováním, je možné začít v okamžiku, kdy má výzkumník nashromážděno dostatečné množství dat.

### 5.3.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

Otevřené kódování je technika metody rozboru dat v zakotvené teorii kvalitativního projektu. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“<sup>175</sup> Postup je takový, že přepsané rozhovory, řádek po řádku (line-by-line) jsou rozděleny na jednotky (těmi mohou být celé odstavce, slova, věty, sekvence), které jsou rozlišeny podle významu. Každé nové jednotce je přidělen kód, označující typ jednotky. Kategorizace seskupuje pojmy, kódy stejného jevu pod jednotné pojmové abstraktní označení.

Z výpovědí respondentů byly identifikovány tyto kategorie:

- **Edukační proces:** kdo poskytuje je muzeum a škola, koncept LP, kvalita, lektor, téma, prostředí, pro skupiny, návaznost na ŠVP, spolupráce se školami.

- **Účastníci programu**

**Pedagog** – osobnost učitele, zájem o vzdělávání se, ohled na žáka a jeho individualitu, má zkušenosti, je kreativní, buduje vztah s žákem, zájem o žáka, snaha učitele, respekt, stanovuje si cíle, motivuje, role zastupující rodiče, motiv učitele, role učitele-motivuje k návštěvě, informuje.

**Žák** - individualita, osobnost, očekávání, pocity z výletu, odmítá hodnocení, naladění, vnitřní vnější motivace, ochota spolupracovat.

**Lektor** - osobnost lektora, erudice, vztah k žákům, schopnost improvizace, interakce, erudice, verbální i neverbální projev, hlas, dovednost získat pozornost, zaujmout, vtáhnout do děje.

- **Efektivní edukace (Pozitivní hodnocení edukačního programu (spokojenost s programem))**

---

<sup>173</sup> Cit. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005., s. 125.

<sup>174</sup> Cit. STRAUSS a Corbinová, 1999, s. 14.

<sup>175</sup> Cit. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. s. 211.



**Metoda** – pestrost, dramatizace, aktivizace, motivace, zapojení žáků, práce ve skupině, diskuse, práce s didaktickými pomůckami, názornost, nácvik, spolupráce, práce s textem, upoutání pozornosti, motivace, samostatná práce, zážitek, interaktivita, reflexe, zaručit úspěch.

**Interakce** – vztahy ve třídě, klima třídy, vliv dětí na sebe navzájem, dynamika skupiny.

### **Kategorie č. 1: Řízený edukační proces**

V rámci uvedené kategorie, lze na základě výpovědi respondentů konstatovat, že vnímají působení na žáky zodpovědně jako cílený, promyšlený, plánovaný, organizovaný výchovně vzdělávací proces, pro nějž máme souhrnný název řízený edukační proces. Respondentky popisují edukační proces jako souhrn mnoha dílčích aspektů, které jej ovlivňují. Vnímají střídání metod a jejich přístup jako stěžejní.

*„Je to lepší si myslím neházet to na rodiče, ale dělat to s dětma, protože člověk ví, co od těch dětí chce a měl by z toho být ten výstup.“* U3 (otázka: Jaké metody práce ve vyučování máte nejraději?)

*„U mě je vlastně důležité ne to, aby na konci roku uměli všichni počítat do deseti, ale aby se k těm číslům všichni dostali, a kdo chce, ten bude umět počítat a kdo ne tak ne, přijde na to později. Takže já ty metody úplně nepotřebuji.“* U2 (otázka: Co všechno, podle vás ovlivňuje kvalitu vyučování jako výchovně vzdělávací proces?)

### **Kategorie č. 2: Účastníci programu (sociální vztahy)**

V rámci výuky ve škole, či v muzeu zmiňují respondentky důležitost determinant<sup>176</sup> jedinců-účastníků edukačního procesu, vliv jedinců na sebe navzájem, osobnostní složky učitele ve škole, edukátora v muzeu i žáka a dítěte. Znalost těchto aspektů je pro pedagoga přínosem, zdá se i žádoucím. Sociální vztahy podle výpovědí ovlivňují celý edukační proces, ale i spokojenost účastníků na konci programu a úspěšnost předem nastavených cílů.

*„Snažím se, aby vyučovací hodiny nebyly stále stejné. Rozhodně nestojím před tabulí, ani neseďm za stolem, zaměstnávám žáky. Často pracuji s dětmi ve skupině, hodně diskutujeme nad problémy. Ale v počtu dvaceti čtyř dětí je diskuse celkem náročná.“* U4 (otázka: Mohla byste mi říct o vaší metodě práce s dětmi?)

*„Rozhodně je potřeba znát dobře skupinu dětí, u kterých učím, protože není jedna jediná metoda pro všechny děti. Nemotivované dítě v podstatě nereaguje na žádnou z metod.“* U1 (otázka: Jaké metody práce ve vyučování máte nejraději?)

*„My jezdíme docela hodně, a záleží co se v tom muzeu zrovna děje, když máme program, tak hodně záleží na osobnosti muzejního pedagoga.“* U1 (otázka: Jaký si mohou žáci a studenti ze školy odnášet zážitek? Pokud si nějaký odnáší.)

---

<sup>176</sup> Pozn. aut. Determinantu chápeme jako souhrn činitelů určujících a spolu vytvářejících psychický vývoj jedince v době jeho dospívání.

*„Ale každé dítě je jiné. Na někoho může víc působit to, že tam má kamarády, na někoho víc působí to, že může malovat, zpívat, někdo má nadání na to malování atp. Asi potom hlavně to, jak to dokážeme tem dětem, co po nich chceme, jak jim to podat. Některým dětem stačí malinko, ale některý musí člověk skoro až přemlouvat.“ U3 (otázka: Co všechno, podle vás ovlivňuje kvalitu vyučování jako výchovně vzdělávací proces?)*

### **Kategorie č. 3: Pozitivní hodnocení edukačního programu**

V kategorii spokojenost s edukačním programem je zmiňováno respondentkami několik faktorů. Z výpovědí vyplývá, že důležitým faktorem je zážitek, který je provázen netradičními situacemi:

*„Děti jsou třeba i spokojené už jen proto, že na výlet mají jinou svačinu, než mají běžně, takový ten zážitek, že si v autobuse vytáhnou něco, co není běžné, a třeba i nějaký bombon, mají to s tím spojený, je to pro něco jiného, příjemného.“ „U nás máme třeba koncerty a divadla v rámci vzdělávání a tehdy si myslím, že to je pro děti zážitek.“ (U2) Dále pak radost z vlastní práce, ze svého úspěchu: „Třeba teď mám téma Žižku, představila jsem jim ho od mala až do 60 let, a oni ho měly namalovat a je to moc bavilo ho pak nakreslit.“ (U3) „Když můžou sami pracovat na zadaném úkolu, jsou zodpovědní za svou práci.“ (U5) Tato spokojenost je však závislá na namotivovanosti edukanta<sup>177</sup>, „Když si jsou jisti v kramflecích, naučí se používat něco nového a už přišli na to "jak", přichází jistota a úspěch.“ (U6), ale i na rozdílu používání metod, jejich kombinaci „Děti pak odjíždějí spokojeni, protože byly na výletě.“ „Nehledě a to, že mohou zapojit více smyslů, mohou si věci osahat a vyzkoušet.“ (U1), „Ale pokud se mohou v muzeu něčeho dotknout, seznámit se s tím, plnit úkoly s cílem velké odměny, tak si odnesou i zážitek.“ (U4), dále pak na přizpůsobení programu individuálním či specifickým potřebám.*

Pozitivní hodnocení získávají činnosti, kdy mohou žáci sami něco tvořit: „Že se naučili něčemu novému... a možná i radost z toho, že se jim to povedlo“ „Ve škole si to děti vyzkouší, můžou se hňahňat v těstě a být u toho, že se to vyndává z trouby, a že se to povedlo, z toho mají určitě zážitek. Pocit z dobře vykonané vlastní práce.“ U3

### **5.3.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ**

Axiální kódování je navazující metoda na otevřené kódování a kategorizaci. Jedná se o upřesnění kategorií a hledání vztahů mezi nimi: příčiny, vlivy, výsledky a důsledky vývoje profesní identity. Jedná se o soubor postupů, při nichž dochází k novému uspořádání dat zcela novým způsobem vycházejícího z kódovacího paradigmatu, jenž zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.<sup>178</sup> Axiální kódování novým způsobem sestavuje a vytváří spojení mezi kategoriemi a jejími *subkategoriemi* (předpona sub udává vztah k nějaké kategorii).

<sup>177</sup> Pozn. aut. Edukant je jedinec, ke kterému směřuje edukační proces (výchovně vzdělávací proces) a zároveň je spoluúčastníkem vzdělávacího procesu.

<sup>178</sup> Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. s. 70.

Tabulka č. 7, Specifikace kategorií

<i>Příčinné podmínky</i>	<i>Jev</i>	
Zvyšování edukačního potenciálu muzea objednání programu skupinou	<b>Řízený edukační proces v muzeu</b>	
<i>Vlastnosti</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>	
Hodnocení procesu	negativní	pozitivní
Zvyšující se poptávka	nízká	vysoká
LP probíhají po celý rok	<i>Časová trajektorie</i>	
	trvají od 60-90min.	

<i>Příčinné podmínky</i>	<i>Jev</i>	
Učitel/lektor je osobnost	<b>Motivace</b>	
<i>Vlastnosti</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>	
Žák chce	Negativní	Pozitivní
Téma, žáka zajímá	Nízká	Vysoká
Pozitivní, negativní	<i>Časová trajektorie</i>	
Vnější, vnitřní	Silná	Slabá
Založená na motivech- postoje, potřeby	Nízké	Vysoké
	před, na počátku v průběhu	

<i>Příčinné podmínky</i>	<i>Jev</i>	
Příznivé klima mezi účastníky a lektorem	<b>Spolupráce</b>	
<i>Vlastnosti</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>	
Vzájemný respekt spolužáků	Nízký	Vysoký
Ochota spolupracovat	Ano	Ne
	<i>Časová trajektorie</i>	
<i>Příčinné podmínky</i>	<i>Jev</i>	
Promyšlená struktura a realizace programu	<b>Pozornost</b>	
Dovednost zaujmout - lektor		
Specifika žáka		
<i>Vlastnosti</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>	
Intenzita pozornosti	Intenzivní	Slabá
Délka pozornosti	Krátkodobá	Dlouhodobá

<i>Příčinné podmínky</i>	<i>Jev</i>	
Splněná očekávání.	<b>Pozitivní hodnocení</b>	
Pocit úspěchu		
Radost		
Zážitek		
<i>Vlastnosti</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>	
Vnímání	Intenzita	

<i>Příčinné podmínky</i>	<i>Jev</i>	
Když zažijí něco nového, zajímavého, intenzivního	<b>Zážitek</b>	
<i>Vlastnosti</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>	
Očekávaný	Byl	Nebyl
Intenzita zážitku	Nízká	Vysoká

Tabulka č. 8, Paradigmatický model

Tabulka kategorií					
Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Následky
Zvyšování edukačního potenciálu muzea, objednání programu skupinou, návaznost na RVP	Řízený edukační proces v muzeu	Za podmínek kdy je program: domluven se zájemcem, dostatek lektorů, objekt muzea je v provozu, zájemci přijedou včas.	Ne/motivovaní účastníci. Málo lektorů, nemoc. Škola/skupina nepřijede. Muzeum je v přestavbě.	Využívání aktivizačních metod. Střídání metod a forem práce. Komunikace s žáky na úrovni partnerů. Spolupráce s žáky, vzájemný respekt.	Spokojení účastník LP. Zvyšující se návštěvnost LP v HM.
Splněná očekávání. Pocit úspěchu. Radost, zážitek.	Pozitivní hodnocení účastníky	Za podmínek, že účastník zažije něco příjemného, odnese si zážitek.	Nemotivovaný účastník. Negativní emoce, zážitek.	Znalost očekávání. Příprava kladného zážitku, situace, při níž lze zažít úspěch. Návaznost na známé situace.	Opakovaná návštěvnost edukačních programů.
Pedagog (učitel/lektor) je osobnost. Předchozí motivace. Žák chce. Téma, žáka zajímá.	Motivace	Kontext zvládnutí motivace: když je zohledněna potřeba a naladění žáka, lektor zaujme, téma je podobné tomu, co žáci znají - prekoncepty.	Nevhodné naladění účastníků, přehnané, afektované jednání lektora, přehlcení informacemi, osobnost lektora.	Strategie zvládnutí motivace: využívání vhodně zvolených metod, navození přátelské atmosféry, důraz na spolupráci.	Aktivní spolupráce, spokojený účastník, hlubší paměťová stopa.
Předchozí motivace a očekávání. Příznivé klima mezi účastníky a lektorem.	Spolupráce	Kontext probíhající spolupráce: když jsou žáci ochotni, když jsou zapojeni všichni, vyžádaná, cílená, smysluplná	Nepochopení úkolu, málo práce na moc účastníků, špatně zvolená komunikace.	Znalost vývojového stadia účastníků a jeho specifika, vnímání změn ve skupině - skupinová dynamika.	Kvalitní výsledky práce, spokojenost účastníků.
Předchozí motivace a	Pozornost	Kontext udržení	Porucha soustředěnosti	Znalost vývojového	Plynulý průběh

očekávání. Promyšlená struktura a realizace programu Dovednost zaujmout – lektor. Specifika žáka.		pozornosti: střídání činností, vhodná interakce.	ti, nezáměr žáka, nevhodná metoda práce, špatná motivace.	stadia účastníků a jeho specifika, vnímání změn ve skupině – skupinová dynamika.	programu, eliminace kážeňských opatření, spokojenost účastníků i lektora.
Když zažijí něco nového. Když účastník prožije výrazné emoce.	Zážitek	Když účastníci odcházejí spokojeni. Pokud zažijí něco provázeného výraznou emocí.	Nedojde k vyvolání žádných výrazných emocím.	Připravená zajímavá, netradiční aktivita.	Dobry pocit účastníků programu.

### 5.3.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ

Selektivní kódování značí závěrečnou fázi kódování. Vyznačuje se identifikací a nalezením hlavní kategorie. Formuluje teoretický model identifikující transformační úkoly charakteristické.<sup>179</sup> Švaříček a Šed'ová definují selektivní kódování takto: „Proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí.“<sup>180</sup>

#### Centrální kategorie

Řízený edukační proces v HM, probíhá pouze za určitých podmínek. Jednou z několika podmínek je nabídka edukačního programu veřejnosti. Druhou podmínkou je objednávka a fyzická účast školní či jiné skupiny. Povahu, kvalitu, průběh i výsledek edukačního programu zcela změní faktor osobnosti a povaha účastníků (pedagogů muzejních i školních a žáků). Dalšími vlivnými činiteli jsou: využívané metody práce, téma, zážitek, pozornost i spolupráce. Na zkoumané oblasti je nejvíc překvapující vliv očekávání a motivace účastníků a osobnost pedagoga. Konkrétně očekávání a motivace, se kterými přichází žáci do HM na edukační programy. Motivace účastníků značně ovlivňuje průběh procesu, vzájemnou spolupráci a pozornost, která se pak odráží na plynulém a kvalitním procesu. S rizikem nemotivovaného účastníka je nutné počítat a připravit se na něj. Velkou roli zde hraje muzejní pedagog (edukátor). Ten může negativní motivaci otočit na pozitivní a naopak nízkou motivaci zvýšit. Pokud se to pedagogovi podaří, má proces pod kontrolou s šancí vést plynule edukační proces k nastavenému cíli. Tím, že bude účastník motivovaný, bude spolupracovat a udrží pozornost, se zvyšují šance na to, aby byl spokojený.

<sup>179</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. s. 233.

<sup>180</sup> Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. s. 86-87.

K motivaci a upoutání pozornosti je důležitá nejen osobnost pedagoga, ale i dovednost efektivně využívat metody a formy práce, komunikace a projev. Stěžejní postavou je zde edukátor, jehož osobnost a schopnost se přizpůsobit aktuální skupině a situaci je výchozí.

**Centrální kategorií** se stává často abstraktně pojmenovaný ústřední jev, ve vztahu s ostatními kategoriemi<sup>181</sup> (tabulka určení vlastností a dimenzí centrální kategorie).

Tabulka č. 9, Určení vlastností a dimenzí centrální kategorie

<i>Centrální kategorie</i>		
<b>Řízený edukační proces</b>		
<i>Vlastnosti</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>	
Vnímaná spokojenost úč.	Nízká	Vysoká
Hodnocení	Pozitivní	Negativní
Očekávaný proces	Přehnaná oč.	Žádná oč.
Podle představ účastníků	Konkrétní	Obecné
Zapojení účastníků	Aktivní	Pasivní
Průběh programu	Pod kontrolou	Není pod kontrolou
Se zážitkem	Žádný	Intenzivní
S motivací účastníků	Dostatečná	Nedostatečná
S osobností lektora	Výrazná	Nevýrazná

### **Centrální kategorie ve vztahu ke kategoriím**

Pokud je účastník programu **namotivovaný**, **téma** ho zajímá a je mu blízké a **lektor** je ta správná **osobnost**, vede to k vyšší **pozornosti** a **spolupráci** účastníka programu a tím i konečné **spokojenosti** s programem a větší **paměťové stopě**, proběhl tedy řízený **edukační proces**.

### **Systematizace a upevnování spojení**

K tomuto procesu je zapotřebí kombinace indukce a dedukce, neustálé kladení otázek, vytváření hypotéz a jejich porovnávání.

V tomto výzkumu bylo identifikováno šestnáct kontextů:

1. Řízený edukační proces–motivace vysoká, osobnost lektora nevýrazná, spokojenost nízká, negativní hodnocení
2. Řízený edukační proces–motivace vysoká, osobnost lektora výrazná, spokojenost vysoká, pozitivní hodnocení
3. Řízený edukační proces–motivace nízká, osobnost lektora výrazná, spokojenost vysoká, pozitivní hodnocení
4. Řízený edukační proces– motivace nízká, aktivita nízká, spokojenost nízká - negativní hodnocení
5. Řízený edukační proces– motivace nízká, aktivita vysoká, spokojenost vysoká, pozitivní hodnocení
6. Řízený edukační proces–velká očekávání, osobnost lektora nevýrazná, spokojenost nízká, negativní hodnocení

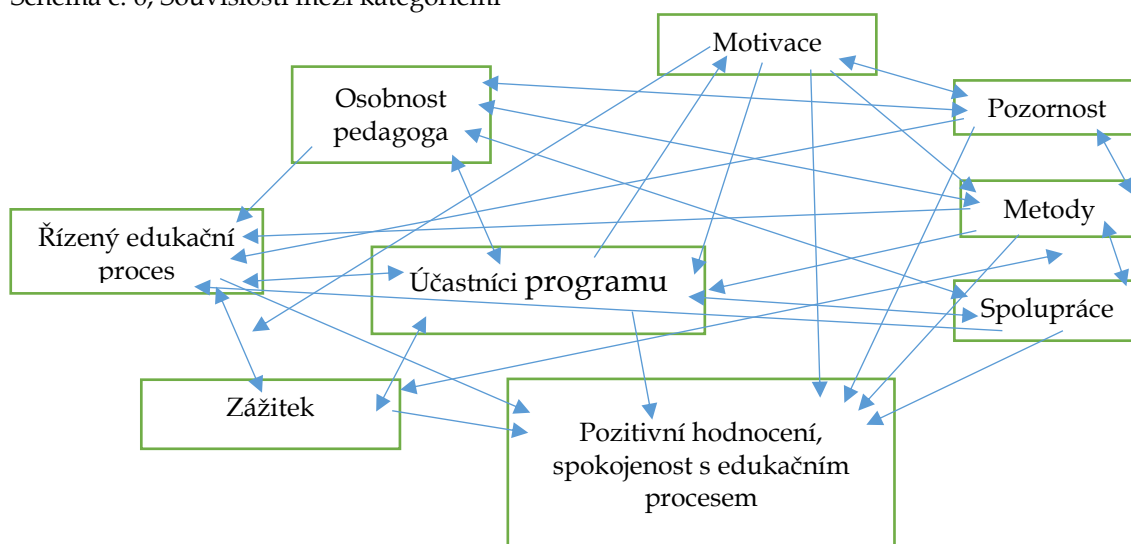
<sup>181</sup> Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. s. 89-91.

7. Řízený edukační proces–malá očekávání, osobnost lektora výrazná, spokojenost vysoká, pozitivní hodnocení
8. Řízený edukační proces–osobnost lektora výrazná, motivace vysoká, spokojenost vysoká, pozitivní hodnocení
9. Řízený edukační proces–pod kontrolou, motivace vysoká, spokojenost vysoká, pozitivní hodnocení
10. Řízený edukační proces–není pod kontrolou, motivace nízká, spokojenost nízká, negativní hodnocení
11. Řízený edukační proces–není pod kontrolou, motivace vysoká, spokojenost nízká, negativní hodnocení
12. Řízený edukační proces–pod kontrolou, intenzivní zážitek, spokojenost vysoká, pozitivní hodnocení
13. Řízený edukační proces–pod kontrolou, žádný zážitek, spokojenost nízká, negativní hodnocení
14. Řízený edukační proces–není pod kontrolou, žádný zážitek, spokojenost nízká, negativní hodnocení
15. Řízený edukační proces–osobnost lektora výrazná, spokojenost vysoká, pozitivní hodnocení
16. Řízený edukační proces–osobnost pedagoga nevýrazná, spokojenost nízká, negativní hodnocení

#### 5.3.4 ZAKOTVENÍ TEORIE

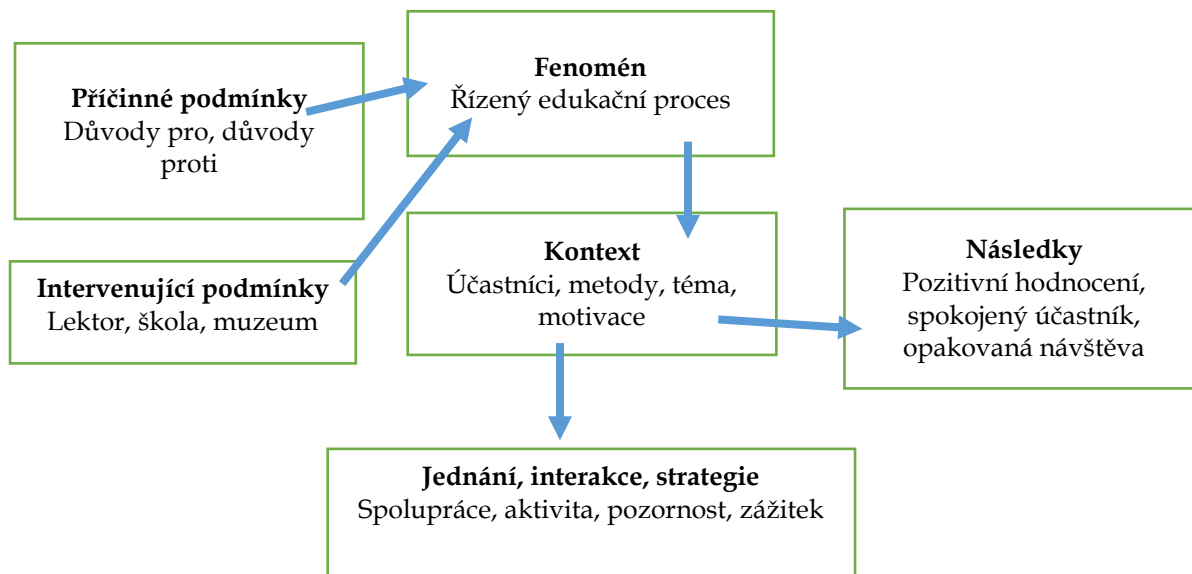
Proces zakotvení teorie dokončí ověření údajů teorie, buď je pomocí schémat, nebo narativně vytvořen návrh teorie. Nejprve jsou vyjádřeny vztahy mezi kategoriemi v různých kontextech a poté se tyto výroky ověřují pomocí údajů.<sup>182</sup>

Schéma č. 6, Souvislosti mezi kategoriemi



<sup>182</sup> Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. s. 99.

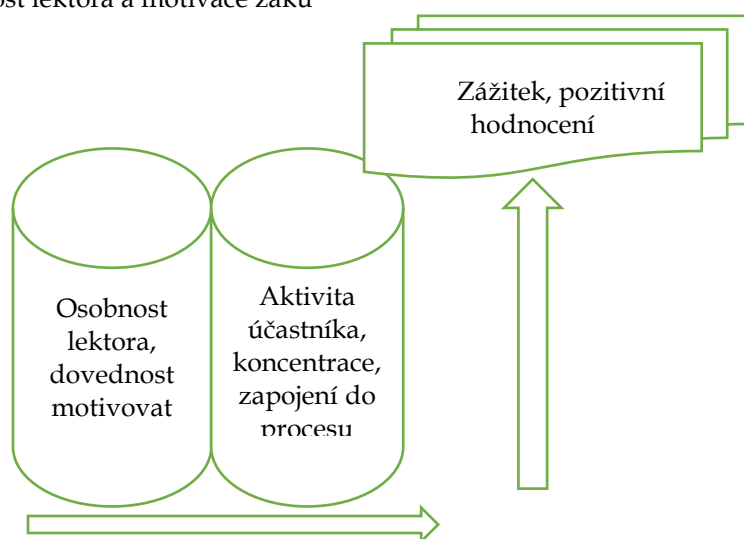
Schéma č. 7, Schéma paradigmatického modelu



### Řízený edukační proces v kontextu s účastníky, metodami, tématem a motivací

Řízený edukační proces je hodnocen učiteli pozitivně, ideálně za podmínek, že byl žák přicházející na program předem pozitivně motivován a neměl přehnaná očekávání. I přesto, že nebyla motivace účastníka vysoká, mohl být edukační proces hodnocen pozitivně, pokud byl lektor **výrazná** osobnost, situaci správně odhadl a přizpůsobil proces aktuální skupině i jednotlivcům. V souvislosti s osobností lektora a jeho dovedností motivovat žáky je spojen ještě faktor aktivity účastníků-jelikož pokud byl žák **dostatečně** motivován, jeho aktivita se zvýšila hlavně v důsledku s jeho pozorností i zaujetím. Za ideální situace, že byl žák plně, dlouhodobě motivován, **koncentrován a** zapojován do procesu, měl největší pravděpodobnost odnést si intenzivní zážitek. Pokud si účastník odnesl z muzea pozitivní zážitek, byl program hodnocen pozitivně.

Schéma č. 8, Souvislost lektora a motivace žáků





## 5.4 INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Těžištěm výzkumu bylo prozkoumat skutečnost o používání metod výchovy a vzdělávání skrze zážitek v HM. Dále se práce zabývá otázkou, jak metody výchovy zážitkem ovlivňují spokojenost návštěvníků edukačních programů, jak se tyto metody odráží na opakované návštěvnosti. V závislosti na osobnosti jednotlivých pedagožek, s nimiž byl výzkum veden, se i liší odpovědi, v závislosti na osobnosti žáků se liší motivace a očekávání, se kterou do muzea na program přicházejí, a v závislosti na osobnosti muzejního pedagoga se liší subjektivita řízeného edukačního procesu. Předchozí část práce představila analýzu dat z výpovědí účastnic edukačních programů. V další části budou představeny výsledky šetření.

### 5.4.1 MOŽNÉ ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU

**Odpověď pro hlavní výzkumnou otázku:** Co je rozhodujícím faktorem ovlivňujícím spokojenost návštěvníka edukačního programu?

Tím rozhodujícím faktorem ovlivňujícím spokojenost návštěvníka edukačního programu je lektor, který zpracuje své téma podle obecného charakteru skupiny a realizuje jej s aktuální interakcí na konkrétní jedince. Je důležité, aby tento lektor byl erudovaný v oblasti pedagogiky, částečně psychologie, ovládal komunikační dovednosti a uměl improvizovat. Za takových podmínek je očekáván program, který žáky i učitele baví, vzájemně se něco dozví a ještě si odnesou z muzea zážitek.

**Odpověď pro první dílčí výzkumnou otázku:** Jaké faktory ovlivňují vnímání edukačního procesu pozitivně?

Na tuto otázku odpovídaly respondentky celkem obsáhle. Je zřejmé, že faktorů ovlivňujících edukační proces je celá řada: **prostředí, edukátor, motivace, téma, metody**. V jejich výpovědích se objevují shody - v ohledu vlivu **atraktivitu prostředí**, ve kterém edukace probíhá a také **vlivu člověka**, který edukaci vede: „*uspořádání místnosti, i třeba výzdoba místnosti, osobnost toho pedagoga,*“ „*oni jsou přeci na tom výletě a jsou více otevření...nečekají, že si odnesou nějaké vědomosti, tam ty vědomosti jsou do nich našouchaný až jako druhotně*“, (U1) „*no, takže nejdřív je to prostředí, ve kterém děti jsou.*“ (U3) Ke spokojenosti účastníka již na počátku přispívá ve velké míře fakt, že žáci jedou na výlet, **změna prostředí i atraktivita místa**: „*Děti pojedou vždycky rády kamkoliv*“ (U4), a která tedy působí zároveň jako motivace. Také je ze slov respondentek patrný **vliv prostředí** jako pozitivní faktor doplňující **názornost výuky**: „*žáci jsou obklopeni autentickým prostředím, které jim lépe umožní představit si dobu husitství,*“ (U5), „*když je zaujmete, uděláte jim příjemné prostředí, mohou se zapojovat do dění, rozhodovat.*“ (U6)

Dalšími faktory jsou metody a způsob jejich využívání. Ovlivňují celý průběh programu, i spokojenost účastníků: „určitě by je otrávil, kdyby to probíhalo stejně jako ve škole.“ (U6), „Spokojenost ovlivní určitě to, že je jim to podávaný nenásilnou formou, vědí to, že nebudou známkovani“ (U3).

Téma je neméně důležitým faktorem, ovlivňujícím hlavně volbu učitele na program přijít se skupinou: „když bude přístupné dětem, tak jdeme vždycky, téma je to nejdůležitější“ (U3), „nové téma, rovná se nová návštěva“ (U6), „když je to baví, zaujme je to téma.“ (U4)

**Odpověď pro druhou výzkumnou otázku:** Jak ovlivňují spokojenost účastníků metody, které lektori v HM využívají?

Respondentky shodně odmítly používání metody frontálního výkladu a naopak vyzdvihovaly metody praktické, názorné, demonstrační, interaktivní: „ve chvíli, kdy neposlouchají pouze frontální výklad, ale střídají se jim činnosti a mohou si věci prakticky vyzkoušet“ (U5), „frontální výuka je pro ně nejhorší, a interaktivita je pro ně to nejlepší“ (U1), „střídání a pestrost a když jim dá lektor nějaký předmět do ruky a ještě jim o něm povídá, to zapůsobí hodně“ (U3), „úkoly musí odpovídat věku, jinak se budou nudit nebo to vzdají“ (U4). Problematika frontálního vyučování je stále aktuální. Je metodou stále hojně využívanou v prostředí školy, snad pro její velikou přednost a to, celoskupinovou působivost.<sup>183</sup> Stále existují situace, kdy je však frontální výklad didakticky nevyhnutelný.

V kontextu s uvedenými metodami souvisí podle slov pedagožek pozornost žáků. Metody pomáhají udržet pozornost a jejich cílem je, aby žáky program bavil a zaujal. Tím tedy slouží ke spokojenosti účastníka programu.

K formám práce se respondentky vyjadřují rozdílně. Některé jsou pro práci ve skupinách, jiné zase kvitují práci s dítětem individuálně: „Často pracuji s dětmi ve skupině“ (U4), „hodně se zajímám o projektové vyučování“ (U1), „no já přemýšlím, že vlastně pro mě asi není úplně důležité, jakou metodu já nebo kolegyně zvolí, pro mě je jakoby důležitý, aby každé to dítě tím prošlo, mohlo si to vyzkoušet“ (U2)

Zajímavé je, že metody zážitku nejsou nijak popisovány, ačkoliv byly v souvislosti s edukačním programem využívány. Jsou zdůrazňovány jako důležitá součást, která je samozřejmostí návštěvy muzea. Zážitek je často popisován jako jev, ke kterému dochází například při činnostech, když děti něco vyrábějí, nebo jsou na výletě v novém prostředí, pracují s novými věcmi: „tím, že jdeme do toho muzea, nebo děti přespávají bez rodičů, z toho mají děti zážitek“, „že se to vyndává z trouby, a že se to povedlo, z toho mají určitě zážitek“ (U3), „jezdíme na několikadenní pobyty na Šumavě, a tam mají zážitky, které se týkají nejenom vzdělávacího procesu“ (U1).

**Odpověď pro třetí výzkumnou otázku:** Jak a co ovlivňuje motivaci žáků na edukačním programu v HM? Čím lze motivaci žáka ovlivnit, je možné ji změnit?

---

<sup>183</sup> srov. VALIŠOVÁ, Alena, HANA KASÍKOVÁ a MIROSLAV BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika* (Grada). s. 179.

V rozhovorech je patrné, že motivaci žáků ovlivňuje hlavně prostředí a edukátor. Velmi záleží na způsobu vedení programu, přístupu k žákům a použitých metodách. Za předpokladu, že žáci chodí na program motivovaní: „namotivovaní by měli přijít už ze školy, od svého pedagoga“ (U6), lze diskutovat o tom, jak je možné motivaci ovlivnit. Z výpovědí pedagogů vyplývá, že počáteční radost i očekávání lze v krátké době změnit na neutrální či negativní pocity špatným výběrem metod a požadavků na žáky: „Úkoly musí odpovídat věku, jinak se budou nudit nebo to vzdají.“ (U4) „vím, že jednou jsme byli, oni čekali nějaký zážitek a pak seděli u stolečku, museli dělat nějaké pracovní listy, to je teda moc otrávil.“ (U2) Nejenom metody a požadavky mohou snížit počáteční radost žáků, ale i osobnost pedagoga a jeho projev: „Motivaci žáka může změnit individuální přístup lektora ke konkrétní skupině.“ (U5) „Nemotivované dítě v podstatě nereaguje na žádnou z metod“ (U1), „Motivaci žáka může změnit individuální přístup lektora ke konkrétní skupině.“ (U5), „Motivaci žáků ovlivňuje třeba to, jak jsou informace na pracovním listu zpracované, třeba když tam jsou více obrázků, tak je to lepší pro ty menší, když ty děti mohou sami hledat a pak doplňovat, že si můžou na některé věci sáhnout, vyzkoušet si košili, zjistí, že to není nic lehkého, nebo ty šuplíčky si mohou prohrabat, otevírat.“ (U3)

**Odpověď pro čtvrtou výzkumnou otázku:** Jaký vliv měla osobnost, erudice a projev lektora na vnímání programu účastníky?

Co se týká faktoru osobnosti edukátora, je tím myšlen jeho postoj k žákům, projev, komunikace s nimi, erudice v tématu, ale i schopnost přizpůsobit se aktuální situaci, skupině i individualitám, s tím souvisí i jeho pedagogické dovednosti. Ve velké míře oceňují respondentky jeho vliv, z pozice toho, kdo promlouvá a vede program: „ne každý ten lektor dokáže ty děti zaujmout, aby dávali pozor.“ (U3), přisuzují mu jistou výhodu atraktivitu: „že se jim věnuje někdo jiný, atraktivita někoho jiného“ (U3) a možnost zapůsobit hlavně přístupem k žákům: „děti nemají rádi, když tam někdo na ty maličký pětiletý přijde, nastoupí a začne "...a teď si povíme kdo..." prostě, když tam nastoupí jako na nějakou prohlídku“ (U2). Lektor podle odpovědí ovlivňuje i motivaci žáků k práci: „motivaci žáka může změnit individuální přístup lektora ke konkrétní skupině“ (U5). Celkové hodnocení kvality programu se často odráží na osobnosti lektora: „ne každý ten lektor dokáže ty děti zaujmout, aby dávali pozor“ (U4), „pokud mě provede uspávací hadu, tak už se mi chtít nebude. Velice záleží na osobnosti lektora. Musí zaujmout, být slyšet, být vidět“ (U6). Respondentky kladou značný důraz na faktor edukátora, kladně hodnotí jeho pedagogické dovednosti, komunikační dovednosti a znalosti tématu.

Částečně se tento důraz rozporuje s autory L. W. Andersona a R. B. Burnse<sup>184</sup>, kteří se ve své generalizaci o učitelích<sup>185</sup> zabývali vlivem učitele na výsledky edukace a také ji většinou popírali. Zabývali se teorií, že charakteristika učitele ve třídě není determinujícím faktorem. S nimi korespondovali i další výsledky

<sup>184</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 191-192.

<sup>185</sup> Pozn. aut. Generalizaci o učitelích jsou zobecněné soudy o učitelově osobnosti a jejím vlivu na výsledky edukačních procesů, v monografii *Výzkum ve třídách*. Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 191-192.

výzkumů, například Bloomova metaanalýza,<sup>186</sup> nebo pozdější metaanalýza amerických vědců Cynthia Ann Druva a Ronalda D. Andersona<sup>187</sup>. Za české autory zmíníme například Jiřího Pelikána<sup>188</sup>, jenž ve své monografii zpracoval sice analýzu osobnosti učitele, ale tyto výzkumy spatřovaly jistý vliv edukátora, který je považován za nepatrný.

## ZÁVĚR

Hlavní otázkou kterou se práce zabývá, je zjistit, zda metody výchovy zážitkem jsou stěžejním faktorem oblíbenosti edukačních programů v Husitském muzeu. Cílem práce bylo prozkoumat hodnocení účastníků edukačních programů a zmapovat faktory ovlivňující celý proces. Vyhodnotit, který z faktorů je stěžejní, na který kladou účastníci programů důraz, a zda má vliv na opakovanou návštěvu a případně jaký. Záměrem práce bylo zároveň poukázat na rozdíl mezi zážitkovou pedagogikou a metodou výchovy a vzděláváním zážitkem, které pro programy využívají edukátoři Husitského muzea v Táboře.

Tyto cíle a záměry práce naplnila. Bylo zjištěno, že zážitek je samozřejmou součástí edukačních programů i očekávání účastníků. O zážitkové pedagogice a jejích metodách většinou pedagožky buď nepřemýšlely, nebo je nezahrnovaly mezi metody pedagogické práce v Muzeu. Zážitek považovaly jako samozřejmou součást návštěvy edukačního programu Husitského muzea. Za stěžejní faktor oblíbenosti považovaly učitelky nejčastěji osobnostní charakteristiky edukátora, které podle výzkumu ovlivňují výsledky edukačního procesu, a tím i vliv edukace na žáky. Za předpokladu, že považujeme edukační působení ve škole a v muzeu za totožné, je tento výsledek v rozporu s L. W. Andersonem a R. B. Burnsem (viz analýza výsledků). J. Pelikán naznačuje jisté možnosti, že charakteristika osobnosti edukátora ovlivňuje průběh, kvalitu i výsledky edukačního procesu. Zájem o výzkum vlivu osobnosti pedagoga na výsledky edukačních programů je stále široký. Tato problematika stojí za další přezkoumání. Zde vidí autorka potenciál pro další práci.

Práce signalizuje velkou podobnost role muzejního edukátora a pedagogického pracovníka ve škole. Připodobňuje vzájemně jejich role a v mnoha faktorech dospívá k názoru, že jsou velmi podobné, až téměř shodné. Objektivně zde platí pravidlo, že program může být sebelépe vystavěný, ale pokud jej lektor kvalitně nepředloží, ztratí se efekt a možná i cíl celého programu do neznáma. Vyzdvihujeme tedy úroveň facilitátorských, pedagogických, animátorských dovedností muzejního edukátora a jejich vliv na kvalitu programu. Edukátor ukazuje nové výzvy pro co nejkvalitnější a atraktivnější

---

<sup>186</sup> Pozn. aut. Bloomova metaanalýza byla provedena na základě mezinárodního komparativního výzkumu IKEA.

<sup>187</sup> Srov. Druva, CA, and Anderson, RD (1983). *Charakteristika učitele přírodních věd podle chování učitele a podle výsledků studenta: Metaanalýza výzkumu*. Journal of Research in Science Teaching, 20 (5), 467–479.

<sup>188</sup> Pozn. aut. Jiří Pelikán, pedagog, (Doc. PhDr., 1932–2015) – český vysokoškolský pedagog v oborech teorie výchovy, metodologie pedagogiky.

zprostředkování vzdělávacích obsahů, podporuje zájem dětí, žáků a studentů o historii regionu, ve kterém žijí, a buduje jejich vztah ke kulturnímu dědictví. Apeluje tedy na kontinuální vzdělávání a rozvoj edukátorů v Muzeu, odkazuje na sledování nových trendů u nás i ve světě.

Na počátku práce byly pro výzkum vybrány metody kvantitativního výzkumu, forma dotazníků, pomocí nichž měla být analyzována data o návštěvnosti a spokojenosti návštěvníků. Dále pak kvalitativní výzkum, případová studie, metoda polostrukturované ohniskové skupiny a rozhovory. Těmito měl výzkumník získat přehled o tom, jak další návštěvu lektorských programů ovlivňují metody, které programy využívají? Jaký vliv měla osobnost lektorky na vnímání programu subjekty? Jak ovlivňují metody zážitkové pedagogiky výběr programů, které chce respondent navštívit? Jaké kritérium je důležité při rozhodování o objednání programu? Tento výzkum však nebylo možné realizovat z důvodu nízké účasti dotazovaných. Proto byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu hloubkový rozhovor (in-depth interview), formou polostrukturované konverzace, složené z hlavních, navazujících a pátracích otázek.

Výsledky práce odpovídají na zásadní otázku, zda metody zážitkové pedagogiky jsou stěžejním faktorem oblíbenosti edukačních programů ne zcela jasně. Zážitek i metody zážitku jsou sice důležitým a hlavním faktorem oblíbenosti, což se odráží hlavně v práci a v osobnosti edukátora, jenž proces vede. Výchova a vzdělávání skrze zážitek slouží edukátorovi jako výchozí edukační nástroj při plánování, výrobě i realizaci programů. Zážitek je produkt, pro který si návštěvník do muzea přichází, který očekává a který ovlivňuje jeho zpětnou vazbu. Do programu je více zapojena metoda výchovy zážitku, která může být zaměňována s pedagogikou zážitku jako vědy o praxi.

Práce prokázala vliv programů na účastníky, kteří celkově vnímají fungující edukační program, využívající střídání činností, forem a metod, jako čas, kdy se nenudí, dozví se něco nového a ještě si odnáší nějaký zážitek. Z této práce také vyplývá skutečnost, že edukační aktivity v Muzeu jsou v současnosti spojeny s těmito převládajícími rysy: patří mezi ně projektové vyučování, objektové vyučování, pojetí muzea jako „regionální učebnice dějin“, příprava pracovních listů pro školy, pořádání výtvarných dílen a workshopů pro děti i pro učitele, užívání metod artefietického vyučování, vytváření speciálních programů pro rodiče a děti a další.

Význam projektu je možné vidět v rovině praktického přínosu pro Muzea. Výsledky výzkumu poslouží nejenom pro lektory, animátory a edukátory v muzeu, ale stanou se součástí vstupních informací pro výrobu nových programů, plánů k dalšímu rozvoji muzejní edukace, potažmo povedou ke zvyšování opakované návštěvnosti, k rozvoji pozitivního vztahu k muzeu, svému regionu, historicitě. Poslouží dále jako poznatky či inspirace učitelům i jiným vedoucím či doprovázejícím návštěvníkům muzea. Výsledky přináší poznatky, které mohou využít k tvorbě edukačních programů, které mohou reflektovat potřeby žáků, studentů, učitelů i pedagogicko-didaktického přístupu školních skupin.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BARGEMAN, Marianne Grymer, Andrea GUENTHER, Marianna CARLI, et al. *Evropské přesahy muzejní edukace*, Plzeň 2015: sborník příspěvků z mezinárodního kolokvia 28.-9. 4. 2015, Plzeň. V Plzni: Západočeské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7247-116-4.
2. BECK, Ulrich. Kinder der Freiheit. Wider das Lammento über den Werteverfall, 17n. In BECK, Ulrich. *Kinder der Freiheit*. Frankfurt 1997.
3. BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
4. BURIÁNKOVÁ, Michaela, Anna KOMÁRKOVÁ a František ŠEBEK, ed. *Úvod do muzejní praxe: učební texty základního kurzu Školy muzejní propedeutiky*, Asociace muzeí a galerií České republiky. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010. ISBN 978-80-86611-40-2.
5. BŮŽEK, Antonín. *Žákovská samospráva jako významný prostředek mravní a občanské výchovy*, 11. In JANIŠ, Kamil; ŠTURMA, Jaroslav (eds.) *Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě*. Sborník z pracovního semináře konaného 21. 4. 1999. Hradec Králové: Gaudeamus 1999, 9-15.
6. CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.
7. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.
8. DOLÁK, Jan, Pavel HOLMAN, Lucie JAGOŠOVÁ, Vladimír JŮVA, Lenka MRÁZOVÁ, Michal ŠERÁK a Petra ŠOBÁŇOVÁ. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. ISBN 978-80-7028-441-4.
9. DRUVA, CA, and Anderson, RD (1983). *Charakteristika učitele přírodních věd podle chování učitele a podle výsledků studenta: Metaanalýza výzkumu*. *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (5).
10. FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.
11. *Galerijní a muzejní edukace: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta*, 2012. ISBN 978-80-7290-700-7.
12. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. (2009) *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vydání. Praha. Grada Publishing, a. s., 192 s., ISBN 978-80-247-2816-2.
13. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
14. HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.

15. HAVLÍKOVÁ, Ivana. Muzeologie: *Muzeum a komunikace s veřejností* [online]. In: Filosofická fakulta, Univerzity Karlovy v Praze, s. 26 [cit. 2019-03-04].
16. HAVLŮJOVÁ, Hana, Petr HUDEC a Martina INDROVÁ. *Památky nás baví*. Praha: Národní památkový ústav, 2015. ISBN 978-80-905631-6-2.
17. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
18. HOFBAUER, Břetislav. *K participaci dětí a mládeže na životě společnosti. Vychovávatel'*. Bratislava: Educatio, 2003, 48(8), 2-4. ISSN 0139-6919.
19. HOFBAUER, Břetislav. *Volný čas a jeho pedagogické zhodnocení*. Pedagogika roč. III. [online]. 2003 [cit. 2019-10-09].
20. HOLEC, Ota. *Instruktorský slabikář: Outward Bound Czech Republic. I*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, c1994.
21. HORA, Petr. *Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorská čítanka*. Mladá fronta, 1984.
22. JAGOŠOVÁ, L., JŮVA V., MRÁZOVÁ L. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. Kultura a edukace. ISBN 978-80-7315-207-9.
23. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
24. JIRÁSEK, I. (2004a) *Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. 1(1).
25. JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150905
26. JAGOŠOVÁ, Lucie, Vladimír JŮVA a Lenka MRÁZOVÁ. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. Kultura a edukace. ISBN 9788073152079.
27. JAGOŠOVÁ, Lucie. *Psychologické aspekty muzejní edukace* [online]. In: . s. 16 [cit. 2019-03-04].
28. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování Teoretické a praktické problémy: Teoretické a praktické problémy*. Brožovaná vazba. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024601922.
29. KAPLÁNEK, Michal. *Participace dětí a mládeže: Studijní text k předmětu Formy participace v pedagogice volného času*.
30. KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026212508.
31. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
32. KOLB, David A., et al. *Experiential learning theory: Previous research and new directions. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 2001, 1.8: 227-247.
33. KOMENSKÝ, J. A., *Obecné poradě o nápravě věcí lidských.*, 1966.
34. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 9788074850431

35. KOVALIK, Susan a Karen D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-0-7.
36. MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík - VeRBuM, 2015. ISBN 9788087500743.
37. MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.
38. MAŇÁK, J. *Psychologické a pedagogické aspekty problémového vyučování se zvláštním zaměřením k vzdělávání dospělých*. Brno: Chepos, 1979.
39. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.
40. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
41. MOŠNA, František a Zdeněk RÁDL. *Problémové vyučování a učení v odborném školství*. Praha: RB-PRESS, 1996. ISBN 8090216609
42. *Muzeum a vzdělávací systém v České republice: V. celorepublikové kolokvium na aktuální téma českého muzejnictví: Brno, 11.-12. listopadu 2008 : sborník příspěvků*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010. ISBN 978-80-86611-39-6.
43. NEHYBA, J. (2011). *Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna*. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 3.
44. Outward Bound International (2016). Retrieved 05. 01. 2020 from <https://www.outwardbound.net/>.
45. PEARSON, Anne a Chitra ALOYSIUS. *The big foot: museums and children with learning difficulties*. London: British Museum, 1994.
46. PELÁNEK, Radek. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
47. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
48. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-04565.
49. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
50. PTÁČEK, Ladislav. *Jak pře(d)kládat svět: základy dobré interpretace*. Brno: Nadace Partnerství, 2012. ISBN 978-80-904918-5-4.
51. RADER, Karen A a Victoria E. M CAIN. *Life on display: revolutionizing U. S. museums of science and natural history in the twentieth century*. Chicago: The University of Chicago Press, 2014. ISBN 9780226079660.
52. REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026209881.
53. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
54. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.



55. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 808583460x
56. SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. Manažer. ISBN 80-247-0318-1.
57. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978- 80-244-3003-4.
58. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3034-8.
59. ŠTĚPÁNEK, Pavel. *Obrysy muzeologie: pro historiky umění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 8024405423.
60. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.
61. TILDEN, Freeman. *Interpreting our heritage*. 3d ed. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1977. ISBN 0-8078-4016-5.
62. TOMEŠKOVÁ, Kateřina, ed. *Jak pracuje tým: prezentační a edukační aktivity muzeí jako důvod spolupráce napříč muzejními profesemi*: sborník z Kolokvia Přerov 2016. V Brně: Moravské zemské muzeum v Brně ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, 2016. ISBN 978-80-7028- 474-2.
63. VALIŠOVÁ, Alena. *Metody vyučování a jejich modernizace*. In Vališová, Alena; Kasíková, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s. 189–209. ISBN 978-80-247-1734-0.
64. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 9788024733579.
65. WAIDACHER, Friedrich. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum–Národné múzejné centrum, Vydavateľstvo SNM, 1999. 477 s. ISBN 80-8060-015-5.
66. WESCHENFELDER, Klaus, ZACHARIAS, Wolfgang. *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Dusseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1981. 384 s. ISBN 978-3590142459.
67. STRÁNSKÝ, Zbyněk Z., 'Předmět muzeologie', in: Z. Z. Stránský, ed., *Sborník materiálů proého muzeologického symposia*, Brno 1965, Brno 1966, pp. 30-33. Viz také Zbyněk Z. Stránský, 'Špecializácia muzeí z hľadiska vývinu vedy', *Múzeum*, 1968, No. 1.
68. ŽALMAN, Jiří. *Múzeum a škola* [online]. (nedatováno) [cit. 2019-10-17]. Dostupný z WWW: <aplikace.msmt.cz/doc/NHMuzeumaskolax.doc>. s.

## Dokumenty

1. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OD 1. 9. 2017. In: 2017. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1>
2. Dokument UNESCO, z něhož vychází cíle RVP ZV.
3. Statistiky Husitského muzea v Táboře.

## Internetové zdroje

1. ABZ: slovník cizích slov [online]. 2005. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/metoda>.
2. Národní soustava povolání: Otevřená a všem dostupná databáze povolání spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR [online]. 2017 [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/muzejni-educator>.
3. Muzeum Mělník. [https://www.muzeum-melnik.cz/akce-a-vystavy/interaktivni-zazitkovy-program-leto-budiz-pochvaleno-183\\_183cs.html?page=6&archiv=1](https://www.muzeum-melnik.cz/akce-a-vystavy/interaktivni-zazitkovy-program-leto-budiz-pochvaleno-183_183cs.html?page=6&archiv=1).
4. Historické dědictví. <http://elearning.historickededictvi.com/zobraz/materialy/metody/zazitkove-metody>.
5. Husitské muzeum v Táboře [online]. [cit. 2019-11-16]. Dostupné z: <http://www.husitskemuzeum.cz>.

## SEZNAM ZKRATEK

HM	- Husitské muzeum
LP	- Lektorský program
RVP	- Rámcový vzdělávací program
ZP	- Zážitková pedagogika
ZT	- Zakotvená teorie

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I. SCÉNÁŘ NEPORAZITELNÍ HUSITÉ  
Příloha II. SCÉNÁŘ OD REALISMU K MODERNĚ  
Příloha III. SCÉNÁŘ JAK FUNGUJE MUZEUM  
Příloha IV. REKRUTAČNÍ DOTAZNÍK PRO HLOUBKOVÝ  
ROZHOVOR  
Příloha V. PŘEPIS HLOUBKOVÝCH ROZHOVORŮ

## PŘÍLOHA I. SCÉNÁŘ – NEPORAZITELNÍ HUSITÉ

**U OBRÁZKU:** Husitské muzeum má zvyk, který odkazuje do minulosti do roku 1420, kdy se husité přesídlili ze Sezemova Ústí na Hradiště a založili zde Tábor. Přicházeli s ideou z Bible, že si budou všichni rovni, a tak všechn svůj majetek ukládali do kádí na náměstí a pak si jej spravedlivě rozdělávali. (žáci jsou požádáni, aby si odložili do kádí v muzeu své batoh)

### ČASOVÁ OSA-historický vývoj lidstva

(pravěk, doba kamenná 2,5 mil let; starověk, první civilizace- Egypt, Mezopotámie, 3000 let př. n. l.; upálení mistra Jana Husa; první pražská defenestrace; bitva u Lipan; založení Tábora)

Na základě prekonceptů společně s žáky stavíme časovou osu, jednotlivá období mají své cedulky a ty drží postupně vybraní žáci v jisté linii. Když mají všechny cedule, hodnotíme, jak je do dávno na časové ose vývoje lidstva, co tu byli husité.

### KOMIKS

Oznámkuje se: lektorka požádá žáky, aby na prstech ukázali počet prstů, jakou známkou by se z husitství oznámkovali. Zjišťuje, jak si věří a jak je jim téma blízké. Snaží se je aktivizovat a motivovat.

Pomocí dialogických a diskusních metod společně s žáky určujeme a vysvětlujeme jednotlivé postavy a věci na komiksovém obraze v průjezdu. (Jan Žižka, práce, sudlice, kalich, vůz, husité, chorál). Pomocí připravených otázek lektorka zjišťuje, co všechno si žáci ze školy pamatují. Jelikož jsou obrázky návodné, žáci aktivně odpovídají a zažívají úspěch.

### FILM

Dvanáctiminutový film uvede žáky do počátku husitství. Po filmu téma shrneme a vysvětlíme si diskusní formou (zodpovídáme si na otázky):

- Jak vypadala **Evropa ve středověku?** (války, mor, zkaženost církve a potažmo celé společnosti, velké rozdíly mezi jednotlivými vrstvami obyvatel ale i uvnitř jednotlivých vrstev)
- **Kdo** to odnáší nejvíc?
- K čemu se lidé **upínají**, když je jim nejhůř?
- Co je to papežské **schizma**? (situace v katolické církvi, kdy v jednu chvíli jsou v jejím čele dva a pak dokonce tři papežové)
- Kdo to byl John **Viklef**? (anglický filosof, reformátor a učenec)
- Jaké **myšlenky** hlásal? (Církev nemá vlastnit majetek, nemá se podílet na světské moci, neuznává papeže jako hlavu církve, neboť hlavou církve je sám Kristus)
- Jeho myšlenky se začaly rychle šířit po celé Evropě. Jak to bylo s knihami? Už se tiskly? Kdy byl vynalezen **knihtisk**? (1447)
- Velkým obdivovatelem jeho myšlenek byl Jan **Hus**. Na pražské univerzitě si našly svoje místo, jak se tam dostaly? (Jeroným Pražský)
- Jan Hus jako superstar? (jeho jméno i jeho kázání se šířilo velmi rychle)

- Proč se Hus znelíbil **Václavu IV.**? (kvůli kritice odpustků)
- Co to jsou **odpustky**? (šlo o zneužití pravomoci církve odpouštět i těžké hříchy za peníze)
- Čím odstartovalo **husitské hnutí**? (první pražská defenestrace 1419 rozvášněný dav pod vedením radikálního husitského kněze Jana Želivského vtrhl na novoměstskou radnici a svrhl konšely z okna a pobili je)
- **Kdo zemřel** po tíhou těchto událostí? (Václava IV. ranila mrtvice)
- **Kdo nastupuje** na český **trůn** místo něj? (Zikmund Lucemburský, korunovaný 1420, ale narychlo, nedůstojně a hlavně bez souhlasu českých pánů. K jeho smíření s Čechy došlo až na sklonku jeho života 1436-37 po bitvě u Lipan, kdy bylo radikální křídlo husitů poraženo...).

## HUSITA

x

## KŘIŽÁK

U magnetických obrazů žáci rozlišují motivaci i výbavu husitských válečníků, a králových vojáků těžké jízdy. Diskutují o válečnictví, středověku, těžké jízdě, způsobu boje, zemědělských nástrojích, vozech, morálce, disciplíně, palných zbraních. Nakonec čtyři vybraní žáci obléknou magnetické postavy, formou soutěže na čas.

## U VOZU

Skupina přechází k husitskému vozu v mázhausu. Lektorka popíše vůz a jeho komponenty. Vysvětlí princip vozové hradby a její výhody. Snaží se otázkami vtáhnout žák to tématu.

(**Poprvé** byly vozy jako hradba použity v bitvě u **Sudoměře**. Strategie husitských bojů byla **obranná**. Profesionální armáda, Jan Žižka a jeho vojenský řád, 6 000 mužů a 300 vozů.)  
Otázky: Jak vypadala bitva? Kdo to byl předvoj? Kde bylo strategicky dobré místo, postavit vozovou hradbu?

Žáci dostanou bednu s dřevěnými vozíky a prakticky si vyzkouší postavit vozovou hradbu. Poté dostanou kápi, kdo má kápi, může na vůz a znázornuje husitu na vozové hradbě. Mohou využít různé husitské zbraně, umístěné ve voze. Vedle vozu je kůň, jeden žák může na koni znázornit vojáka těžké jízdy. Dostane drátěnou košili, helmu, meč a štít. Po chvíli se žáci vymění, aby se vystřídali všichni. Voják těžké jízdy se snaží zasáhnout husitu na vozu – meč a štít.

## EXPOZICE – badatelský úkol

Lektorka si rozdělí třídu do skupin po 3-4 žácích. Každá skupina dostane badatelský list a předmět (repliku části zbraně řemdih, ježka, ostruhy a kulky do střelné zbraně), a tento předmět mají žáci nejprve na papír okomentovat: co to asi je, k čemu se to používalo, z čeho to je, vytvořit si jisto hypotézu, kterou si poté ověřují přímo v expozici.

## LEKTORSKÁ MÍSTNOST

Jedna skupina po druhé ukazuje ostatním spolužákům svůj předmět. Mohou dávat hádanky ostatním a pak jim sdělit své správně nalezené odpovědi.

Porovnávají své hypotézy s ověřenými informacemi, vyjadřují se k vlastní práci.

pravda a lež (kartičky) – lektorka ukazuje uzavřené otázky na papíře a žáci jen odpovídají ANO/NE. Otázky shrnují základní pravdy o J. Žižkovi, o husitech a jejich hnutí.

#### **Závěrečná reflexe**

- co šlo husitům/kališníkům?
- Jak to řešili?
- Bylo to dobré řešení?
- Na co lidé dnes nejvíce poukazují?
- Co z toho plyne - jak dnes jednáme my?

## **PŘÍLOHA II. SCÉNÁŘ - OD REALISMU K MODERNĚ**

**Cílová skupina:** 6.-9. třídy, ZŠ, SŠ a Gymnázia

**Cíl:**

**Kde:** galerie-výstava obrazů Bohuslava Lamače a Josefa Štainochra

**Počet lektorů:** 2-3

**Materiální zajištění:** projektor, počítač, plátno, filmová ukázka (o malbě Alla prima a akademické kresbě), mikrofon, losovací kartičky, tužky a papíry s deskami, losovací lístečky (literární žánry), lístečky (pojmy x definice 5 x), rozstříhaná skládačka, motyčka, hřeben, šátek, tužka, sešit, barevné míčky, šátky, středověké kostýmy, koruna, žezlo, plášť, meč.

**Úvod:** krátké přivítání, představení se

- 1) **FILM:** Promítání krátkého instruktážního **filmu**, jak se namaluje portrét metodou alla prima, jen s hudbou (5 minut)

Po skončení filmu, krátce promluví lektorka 1 na lektorku 2:

**Lektorka 1:** „Tak takhle je to jednoduché. Anebo také ne. Některé portréty se rodí v bolestech, dlouho akademicky. Jak je to Lenko vlastně s těmi metodami?“

**Lektorka 2:** mluví o rozdílu mezi portrétem alla prima a akademickou malbou. Ukazuje příklad-obraz v galerii (3 minuty). Vyzve studenty, aby také našli ukázkové obrazy jednotlivých technik.

- 1) **HLEDÁNÍ ROZDÍLNÝCH TECHNIK.** Studenti se s deskami rozejdou po výstavě (Štainochr) a zkusí najít obě **techniky**. Lektorka 2 pak uvádí návrhy na pravou míru. Ještě vůbec nemluvíme o autorovi (je jakoby v pozadí, tajemství, 5 - 10 minut)
- 2) **PŘÍBĚH.** Žáci se rozdělí do pěti skupin. Každá si vylosuje zadání (horor, sci-fi, romantický příběh, pohádka, báseň). Jejich cílem je najít si obraz, který se jim líbí k jejich žánru a k němu vymyslet krátký příběh, ve vybraném žánru. Příběh musí splňovat základní kritéria (úvod-představení děje, vtažení do děje, zápletka, vyústění zápletky a závěr, 20 minut)

- 3) **POJMENUJ EMOCI.** Žáci se znovu rozejdou po galerii. Vyberou si tři obrazy, u kterých zkusí definovat **emoci**, kterou na obraze vidí. Zpočátku sami, pak hromadně a nahlas před ostatními, mluví ten, kdo chce. (je puštěna hudba jako podkres)

Zadání od lektorky „Zkuste obraz pozorovat déle, zkuste se nechat pohltit, neonímat nic kolem sebe, zkuste si představit, jak se cítí ten, který je na obraze?“

- 4) **HRA NA NOVINÁŘE.** „Obrazy, které kolem sebe vidíte, namaloval malíř Josef Štainochr. Obrazy ve druhé galerii, kam teprve půjdeme, pro změnu maloval další tábořský umělec Bohuslav Lamač. Co to bylo za člověka. Kdo to byl? Jaké měl koníčky? Proč se stal malířem? Zkusme si zahrát na novináře. Rozdělte se prosím do dvojic. Každá z dvojic dostane krátký umělcův životopis. Vaším úkolem je rozdělit si role – **redaktor x umělec** a zkusíte udělat krátký televizní vstup do regionální televize. Na základě textu si tedy „novinář“ připraví několik otázek, které povedou k odhalení podstatných milníků v malířově životě a „umělec na ně musí znát odpověď.“ (časová dotace 15 minut)

#### **Místnost a obrazy J. Lamače**

- 5) Žáci zůstávají ve skupinách, **dotváří obraz** (skládačka z fotek obrazů na stěnách), (5 - 10 minut)
- 6) **Pojmy a definice** – stále ve skupinách (žánr, motiv, forma, styl, plenér, interiér, exteriér, technika, metráž, dekorace) Lektorka 3 vysvětlí a případně uvede na pravou míru. Žáci si pak vyberou jeden obraz a zkusí tam aplikovat znalost nových pojmů. (5 - 10 minut)
- 7) Žáci stále ještě ve skupinách dostávají zadání: **vytvořte a nafotťe reálný obraz a abstraktní obraz.** Vyberte si k tomu potřebné rekvizity (10 minut, motyčka, hřeben, šátek, tužka, sešit, barevné míčky, šátky, středověké kostýmy, koruna, žezlo, plášť, meč, všichni)

#### **Výtvarná dílna**

linoryt na látku + kresba – dokreslení portrétu

Studenti si vyberou, kterou techniku si chtějí vyzkoušet

**Pomůcky:** kulísek, látka, barvy, rýtko, lino, křídly, fotky portrétů (1/2 obličeje)

## **PŘÍLOHA III. SCÉNÁŘ JAK FUNGUJE MUZEUM**

Dobrý den, vítám vás v husitském muzeu. Kdo z vás tu už někdy byl. A v některém jiném muzeu? Co je to vlastně muzeum? Co je pro něj nejdůležitější?  
SBÍRKA.

Kdo z vás něco sbírá? Co s tou sbírkou děláte? Ukazujete ji třeba svým spolužákům? Vyměňujete si?

Muzeum je místo, které má sbírku, věci z té sbírky zkoumá, a zkouší z nich poznat, jak například žili naši předci. A pak také ty věci vystavuje, aby se na ně lidé mohli přijít podívat.

**KDO PRACUJE V MUZEU?** (ředitel, sekretářka, kurátoři, historici, archeologové, pokladník, průvodkyně, uklízečka, správce, muzejní pedagog)



## VÝSTAVA – DEPOZITÁŘE – KNIHOVNA – BADATELÉ

V muzeu je vystaveno jen nepatrné množství sbírkových předmětů. Většina z nich se nachází v místě, které se jmenuje...? Vědci, studenti, ale i obyčejní lidé, kteří chtějí zjistit něco z naší historie, se k většině z nich mohou dostat. Stanou se z nich badatelé. Objednají se ke kurátorům sbírky, a ti jim dají k dispozici, o co si řeknou. Když chcete pátrat v minulosti, co je ale nejdůležitější? Knihy, listiny, prameny. Také husitské muzeum má svoji knihovnu. Není ale stejná, jako knihovna, do které možná chodí někdo z vás. Knížky v naší knihovně si nemůžete odnést domů, ale můžete si je půjčit a číst si v nich jen v muzeu

Naše muzeum se nachází ve velmi staré a velmi významné budově. Ve Staré radnici. Víte, k čemu slouží radnice? Je to hlavní sídlo a reprezentativní budova městské správy. Na radnici zasedají radní, původ slova pochází ze slova radit se. O čem se takoví radní radí? ( kde se opraví silnice nebo chodníky, co se zaplatí z městských peněz, co se pro město koupí, kolik bude stát nájemné nebo voda...)

Tahle budova už ale jako radnice neslouží. Dnes máme radnici o dva domy vedle. Koho bychom v ní našli? Starostu, místostarosty, radní, úředníky, kteří se starají o chod města. Ví někdo, jak se jmenuje náš starosta?

Teď se vrátíme k naší staré radnici. Když byla tato budova v 16. století postavena sloužila více účelům než jen pouhé místo, kde se radili radní. Tady se právě nacházíme v takzvaném mázhausu. OBRÁZKY: Mimo jiné tu byla třeba ZBROJNICE. Taky to tu sloužilo jako veřejná kuchyně.

Pod mázhausem jsou středověké sklepy. My se do jednoho z nich půjdeme podívat a ukážeme si, k čemu sloužily. ÚLOŽIŠTE POTRAVIN, VĚZENÍ PRO HAŠTEŘIVÉ ŽENY. (Nebyly ledničky...)

A teď se půjdeme podívat do nejkrásnější části Staré radnice. Je to palác, druhý největší gotický sál v republice, větší najdete už jen na Pražském hradě (VLADISLAVSKÝ SÁL)

**GOTICKÝ SÁL** – (zasedání konšelů, divadlo, svatby, trhy – kartičky řemesla)

**SOCHY** – kolik najdeš soch Jana Žižky, Jana Husa. Najdeš Jana Husa také na obraze?

**OPUKOVÝ ZNAK** – v r. 1437 byl Tábor povýšen na královské město (privilegia, právo várečné, hrdelní, trhové, mílové), císař Zikmund udělil městu nový znak – brána + hradby, černá císařská orlice a lucemburský lev, výzdoba po stranách

## EXPOZICE

### Místnost č. 1

Naše muzeum má rádo děti. A protože víme, že děti někdy nerozumí dospěláckým řečem, máme tady pro ně komiksy od Kláry Smolíkové. Některé jsou schované v kukátkách. Kdo najde jako první Kozí hrádek? Víte, kdo na něm kázal.

Pro muzeum je důležitá sbírka. Věcem ve sbírce se říká sbírkové předměty. V téhle místnosti najdete jeden velmi významný sbírkový předmět. Je to Husův hrneček. Najde ho někdo z vás?

Místnost č. 2

Tady si můžete prohlédnout husitské zbraně, model dobývání hradu nebo si zkusit drátěnou košili. K čemu sloužila? Jak je těžká? Najde někdo tajný šuplík?

Místnost č. 3

Husité táhnou k moři, v písku se však skrývá něco, co pochází z doby, kdy ještě neexistovali žádní lidé

Místnost č. 4

Kdo je na obrázcích?

Místnost č. 5

Síň králů. Znáte nějakého českého krále? Co byste změnili, kdybyste vy sami byli králem?

TRŮN, KORUNA, ŽEZLO

Místnost č 10 - u modelu hledáme významné táborské památky, pojmenujeme řeku a Jordán, najdeme radnici. Seznámíme se s Rolandem

VŮZ - stavíme vozovou hradbu, oblékáme husitu a rytíře, zkoušíme středověké oblečky

## PŘÍLOHA IV. REKRUTAČNÍ DOTAZNÍK PRO HLOUBKOVÝ ROZHOVOR

REKRUTAČNÍ DOTAZNÍK PRO HLOUBKOVÝ ROZHOVOR (in-depth)	
Jméno:	Věk:
Délka pedagogické praxe: ..... .....	
Místo působení: ..... ..... .....	
Muzejní pedagogika je ..... ..... .....	
Zážitková pedagogika .....	

.....  
.....  
.....  
Dobrý lektor je ten, který  
.....  
.....  
.....  
.....

## PŘÍLOHA V. PŘEPIS HLOUBKOVÝCH ROZHOVORŮ

**Velmi stručně se prosím představte:**

**Křestní jméno, kolik vám je let, jak se věnujete dětem - kroužek, práce, kde učíte a jaké předměty a jak dlouho?**

U1: Jaroslava, 45let, ředitelka ZŠ a MŠ malotřídka, Střížov, I. stupeň, kroužky, Čj, M., Informatiku

U2: Jana, 35 let, ředitelka MŠ, 1ednotřídka, kroužky, 13 let MŠ, letní tábory, doučování,

U3: Kristýna, 54, dětem se věnuji aktivně, dá se říct od 15 let, kdy jsem vedla pionýry, pak se to prohloubilo do mého zaměstnání, kdy jsem vystudovala střední pedagogickou školu, a od 18 let, po maturitě pracuji s dětma do teď, jsem vychovatelka v družině, pořádám s kamarádkou letní tábory a dětem se věnuji i ve volném čase.

U4: Pavla, 47 let, 8let učitelka, Vyučuji na 1. stupni všechny předměty mimo hudební výchovy. Po práci, která vlastně nikdy nekončí, vedu sportovní kroužek ropeskiingu. Pro děti z naší školy.

U5: Veronika „je mi téměř 38 let:-), s dětmi pracuji jak lektor v rámci neziskové organizace Vzdělané děti, z.s., kdy navštěvujeme základní a mateřské školy na základě objednání výukových programů obvykle týkajících se průřezových témat - EGS, Mkv, vedoucí příměstských táborů a instruktor adaptačních kurzů typu "GO", v celkové délce 10 let

U6: Alena, mi 32 let, učím na základní škole předměty čj, m, př, TV. Délka mě učitelské praxe 7let.

## **Mohla byste mi říct o vaší metodě práce s dětmi**

U1: metoda, hodně se zajímám o projektové vyučování, takže se snažím já i má kolegyně hodně uplatňovat i prvky projektového vyučování, a jinak i klasické výukové metody, které se používají běžně

U2: používáme klasické metody, a zároveň, tím, že jsme školka, tak se snažíme o učení zážitkem, prožitkem víc než cílenou činnost.

U3: osvědčilo se mi v družině celý rok s dětmi hrát celodružinovou hru, to se mi osvědčilo, měli jsme indiánský rok, pirátský, letos máme zvířátka, takže ty děti nejen že hrajou hry, ale dozví se i něco nového. Tím pádem i já :-) musím se něčemu přiučit, třeba o indiánech toho ví člověk obvykle pramálo. Takže já se i tím vzdělávám, průběžně :-)

U4: Metody mé práce jsou celkem pestré. Snažím se, aby vyučovací hodiny nebyly stále stejné. Rozhodně nestojím před tabulí, ani nesedím za stolem, zaměstnávám žáky. Často pracuji s dětmi ve skupině, hodně diskutujeme nad problémy. Ale v počtu 24 dětí je diskuse celkem náročná.

U5: Využívám především práci s prezentací a audiovideo ukázek. Jako zážitkové metody využívám většinou práci s předměty, oděvy, potravinami a vyzkoušení si jejich funkčnosti. Žáci pak pracují i na základě badatelské zkušenosti. Nejlépe žáci reagují na pohybové hry a plnění týmových úkolů.

U5: Strídání činnosti, kvůli udržení pozornosti. Pro udržení hlavní linky v učivu používám pro názornost PPP nebo prezentaci ve Smart boardu. Pro uvolnění atmosféry prokládám výklad a ukázky týmovými pohybovými hrami, při kterých si žáci doplňují další informace k probíranému tématu, ráda využívám i praktické ukázky předmětů, které si žáci mohou osahat a vyzkoušet.

U6: Naše škola je velice malá, máme 2 třídy (skupiny) celkem 24 dětí. Má třída má 12 dětí z 4., 7., 8., 9. ročníku, Čas na výuku se tedy najde☺snažím se používat moderní metody především názornost. Příklad probíráme tvrdé souhlásky, napíšu je na tvrdé kameny, děti je mohou radit za sebe, přiřazovat tiskací psací písmena. Měkké souhlásky napíši na papír a přilepím na měkké houbičky.

## **Jaké metody práce ve vyučování máte nejraději?**

**Na které žáci reagují pozitivně?**

**Jaké interaktivní metody využíváte?**

**Jaké zážitkové metody využíváte?**

U1: já mám nejraději skupinové vyučování, a zároveň učení jeden druhého, skupinovou výuku. Pozitivní reakce - těžko říct, ono záleží na tom, co se zrovna vyučuje, např. v rámci př, vlastivědy, tak tam se hodí projektové vyučování. Já se hodně snažím, protože přeci jenom v takové češtině moc velká možnost výběru není, ČJ tak třeba hodně zařazovat didaktické hry, nebo různé aktivizující činnosti do vyučování. Rozhodně je potřeba znát dobře skupinu dětí, u kterých učím, protože není jedna jediná metoda pro všechny děti. Nemotivované dítě v podstatě nereaguje na žádnou z metod.

U2: mám ráda skupinovou metodu. Záleží na motivaci žáků, pak už jedno jakou formou to děláme, buď ty děti zaujmu, pracují se mnou nebo ne a nepracují. Motivace je vůbec důležitá

U3: metody, ty brd'ó. Já to vezmu z toho hlediska, no nevím, jestli bych to nazvala metodou, ale nejdřív se samozřejmě děti musí namotivovat, pak se pustí nějaké soutěže, hry, vyrábění, co s tím je spojené, nikdy nesmí chybět vyhodnocení, aby děti věděly, že to co dělaly, mělo nějaký smysl. Nejraději, no je to dítě od dítěte. Děti si vyráběly takový sešit o hradech a zámcích, dítě dostalo nějaký hrad a mělo za úkol povyprávět těm ostatním, to bylo dobrý, ale to je pro větší děti. S těma menšíma, prvňáčkama určitě malovat, oni než se naučí čít a psát, tak je to těžký. To jsme teď měli formou komiksu, soutěž v botanické zahradě, dostaly ocenění za namalovaný příběh, já jsem tam jen dopisovala, o co jde. Je to lepší si myslím neházet to na rodiče, ale dělat to s dětma, protože člověk ví, co od těch dětí chce a měl by z toho být ten výstup. Ne všechny děti se chtějí zapojovat, oni jsou strašně lenivý, ale když jim to člověk dobře podá, namotivuje je. Děti mají ještě strašně rády pracovat rukama, strašně rády třeba hrabou listí, mají moc rádi si všechno osahat. Třeba teď mám téma Žižku, představila jsem jim ho od mala až do 60 let, a oni ho měly namalovat a je to moc bavilo ho pak nakreslit.

U4: Ráda pracuji s textem, vyhledávání informací a jejich prezentace. Využívám projekty na různá témata, ve kterých se objeví výtvarné zpracování vlastní nápad, manuální zručnost, vyhledávání informací a zpracování. Používám dramatizaci, například naše dějiny. Děti si napsaly scénář našich dějin od roku 995 až 14. století a společně jsme nacvičily divadelní představení.

U6: Nejraději mám prostě tu názornost, propojení smyslu, hru. Žáci to mají rádi.

U1: interaktivní asi si nejsem úplně jistá, co bych si pod nimi představila. Když si představím interaktivní výstavy, i když, možná jsou to ty metody, kdy si mohou něco vyzkoušet, takže je můžeme používat při všech výchovách a pak v přírodopise u pokusu, zážitkové metody- u nás asi ne

U2: to je to co si děti mohou vyzkoušet? U nás to jinak nejde, protože když o něčem mluvím, hned to musím i nějak ukázat. Můžeme je používat u výtvarných činností

zážitkové metody- u nás máme třeba koncerty a divadla v rámci vzdělávání a tehdy si myslím, že to je pro děti zážitek

U3: interaktivní m. nevyužívám, toho mají až dost ve škole.

**Zážitkové m. využíváte? A to je jako co? Definice** - no tak to se dá říct, že tím, že jdeme do toho muzea, nebo děti přespávají bez rodičů, to že se je snažím odříznout od těch rodičů.

**Kdy se podle vás žáci učí nejefektivněji?**

U1: Když jsou namotivované, nemotivované dítě nelze učit. Máme ve škole takový případ chlapce, mysleli jsme, že je tam nějaká porucha, ale v

pedagogické poradně přišli na to, že je absolutně nemotivovaný na výuku, a dostali jsme za úkol ho správně motivovat. To je ale chlapec, který nám ale chodí z domova s tím, že vlastně tatínek říkal, že vlastivědu a přírodovědu nepotřebuje, že je úplná blbost. A jelikož je tatínek autorita, tak potom veškerá motivace ze strany vyučujících je velmi problematická.

- nejvíce se učí - myslíte věk, doba? No o vaší hodině, kdy se nejefektivněji učí, já mám teď čerstvou zkušenost, že hodně dobře reagují na vyprávění o něčem, co je zajímavá, to znamená, když to co je učím, tak se do toho dostane něco, co je z jejich života, co je zajímavá, co je přímo ovlivňuje. V tu chvíli, když dojedem třeba k tomu vyprávění, já jim mohu vyprávět třeba historii a tak, tak v tu chvíli oni mi připadá, nejlíp reagují, nejvíc poslouchají, zároveň si toho i nejvíc zapamatují, protože jsem si ověřila, že poměrně dlouhou dobu, daleko delší dobu než jsem předpokládala, si pamatují, co jsem řekla, přestože při jiných činnostech si to nezapamatují. Takže asi to co je přímo zajímavá, když v té hodině se probírá něco, co se jich přímo dotýká, anebo o tom četli třeba.

U2: pro mě toto těžké, protože nemám úplně tu zpětnou reakci, jako že teď se učíme tohle, protože já až po nějaké době zjistím, zda to ty děti zvládají, takže já vlastně ani nedokážu kdy nejvíc, protože někdy se stane třeba, že s někým začneme třeba ráno, v takové ty volné dny, kdy si vezmete to dítě samostatně, a já řeknu klidně barvi třeba, a teď buď už je třeba ta dobrá doba, že zrovna mu to třeba naskočí a nebo třeba už má zkušenost, tak to má hnedka, a pak třeba vím že je plno dětí a kdy celý týden cvičíme barvy a stejně po tom týdnu ty barvy nerozeznají, takže nevím, tam u nás to jako úplně nedokážu říct, přesto že máme nějaký vymezený čas, kdy cíleně dochází k nějaké výuce, ale u těch malých dětí bych řekla, že záleží úplně na nich, jak jsou tom, jak jsou naladěny. Když prostě nechtějí tak neposlouchají a nedělají nic.

U3: jako v kterou hodinu? Třeba...pokud to tak vnímáte, tak ano...nejlíp děti vnímají půl hodiny, třičtvrtě po jídle, my máme odpočinek po jídle, chvíli čteme a pak jdeme něco dělat a pak už mohou být unavení a tak si potřebují hrát a podobně. OHLED NA DÍTĚ Takže tak od 1-do půl třetí. 4as bych řekla, že nejvíc ovlivňuje a pak ještě únava dětí ze školy. Já jsem tedy v té družině, takže vycházím z toho odpoledního bloku. Tak to máme my nastavené.

U4: Když je to baví, zaujme je to téma.

U5: Ve chvíli, kdy neposlouchají pouze frontální výklad, ale střídají se jim činnosti a mohou si věci prakticky vyzkoušet.

U6: Když je zaujmete, uděláte jim příjemné prostředí, mohou se zapojovat o dění, rozhodovat.

### **Co všechno, podle vás ovlivňuje kvalitu vyučování jako výchovně vzdělávací proces?**

U1: uspořádání místností, i třeba výzdoba místnosti, osobnost toho pedagoga, to samozřejmě, ale i naladění dětí, to jak jsou zrovna unaveni, která je to vyučovací hodina, to jak jsou schopni reagovat, to jestli tomu

výchovně vzdělávacímu procesu v minulých dnech předcházela nějaký třeba projektový den, výjezd třeba na Šumavu, to všechno je ovlivňuje.

**Úplně nám z toho teď odplavala taková ta struktura hodiny, metody apod. Myslíte si, že tedy nejsou tak důležité? U2:** No já jsem to teď brala jako to nejdůležitější, že když děti nebudou správně naladěny, tak mám pocit, že ani úplně nejvhodněji zvolená metoda, ani nejvhodněji zvolená forma práce to nezachrání, když tam není takové to počáteční naladění dětí pro tu práci. Pokud nejsou připraveni pracovat, tak je jedno to okolo. Na děti na prvním stupni o já teď mám, tak třeba fakt působí i to prostředí, únava z víkendu, zážitky, takže by mě třeba v pondělí první hodinu, bych jim nedala čtvrtletní písničku a podobně, protože to naladění je prostě jiné. Na děti třeba působí i to jejich místo v lavici, a když ho třeba přesunete, ono to své místo vnímá jako své bezpečí, a pak už práci ukončíte, tak vidíte, jak se pak každé dítě velmi rádo vrací na své místo. A když jim vlastně tohleto narušíte, tak si zase musí chvíli zvyknout, než začnete něco dělat.

U2: je důležité složení skupiny, třeba když je víc dětí, které mají zájem, tak dokáží i strhnout ten zbytek, anebo naopak když je víc co nechtějí, také dokážou strhnout ten zbytek, takže záleží i na těch dětech

U1: No já přemýšlím, že vlastně pro mě asi není úplně důležité jakou metodu já nebo kolegyně zvolí, pro mě je jakoby důležitý, aby každé to dítě tím prošlo, mohlo si to vyzkoušet, aby dostalo tu příležitost, něco zažít a poznat a vlastně mi nezáleží, jakou formou to probíhá. U mě je vlastně důležité ne to, aby na konci roku uměli všichni počítat do deseti, ale aby se k těm číslům všichni dostali, a kdo chce, ten bude umět počítat a kdo ne tak ne, přijde na to později. Takže já ty metody úplně nepotřebuji.

U3: no, takže nejdřív je to prostředí, ve kterém děti jsou. Ale každé dítě je jiné. Na někoho může víc působit to, že tam má kamarády, na někoho víc působí to, že může malovat, zpívat, někdo má nadání na to malování atp. Asi potom hlavně to, jak to dokážeme těm dětem, co po nich chceme, jak jim to podat, některým dětem stačí malinko, ale některý musí člověk skoro až přemlouvát. Někdy se stane, že jak jsou děti lenivé, tak někdy prostě řeknu, děláme to všichni, do práce se zapojují všichni. Protože si myslím, že by to nebo správný, když někdo řekne, já to dělat nebudu, tak pak by se našli další tři, čtyři a pak by to nemělo takový efekt. A ve finále to dítě, které na počátku nechce, tak to má pak nejhezčí:-) Chvilikama jsou to takové protiklady.

U4: Přístup vyučujícího, atmosféra ve třídě, no mohla bych říci klima třídy.

U5: Určitě vystupování vyučujícího, zvolené metody práce, kolektiv dětí, počet žáků ve skupině.

U6: Učitel, prostředí a samotní žáci.

### **Kdy žáky nejvíc práce baví?**

U3: Když by si jí mohli vymyslet sami, ale oni by si jí nevymysleli, už jsou navyklí, na to že jsou vedený, nevím, jestli je to dobře. Oni totiž jak jsou zvyklí být pod tím vedením a pak mají volnou činnost, že v té družině musí být taková volná činnost, tak oni řeknou: co mám jako dělat, já se nudím, a já mu odpovím, vždyť je tady spousta věcí, malování, jsou tu různé hry, stavebnice, můžete si hrát na řidiče. Mají toho spousty, co mohou dělat a přesto mi řeknou, že se nudí, to mě vždycky dostane. Jsou tak navyklí, na to vedení, že některý pak nejsou schopný si něco najít.

U4: Když nemusí sedět na zadku v lavici a děláme něco, o co mají zájem. A těch zájmů ve třídě je hodně. Baví je hodně besedy s pozvanými hosty. Výuka venku, na školní zahradě.

U5: Když můžou sami pracovat na zadaném úkolu, jsou zodpovědní za svou práci. Obvykle při pohybových aktivitách.

U6: Když si jsou jisti v kramflecích, naučí se používat něco nového a už přišli na to "jak", přichází jistota a úspěch

U3: když by si to mohly najít, jakási participace na programu, když je to baví...pomohla by? Děláte to? Jo, je to většinou když jdeme na vycházky, tak se eventuálně děti rozhodnou, kam půjdeme a pak mají část organizovanou a část volnou.

### **Jaký si mohou žáci a studenti ze školy odnášet zážitek? Pokud si nějaký odnáší.**

#### **Jaký si žáci odnášejí z muzea zážitek? A kdy?**

U1: určitě si odnáší minimálně pocit z toho, jak s ním ten učitel jednal, jak se k němu choval, jak s ním mluvil, a to je důležité, na to si musíme dávat pozor, protože zkrátka ne vždy i my máme svůj super den, a to se může promítnout do práce s dětmi a to chceme úplně minimálně, a potom si zážitků odnáší spousta, záleží na tom, co se ve škole zrovna dělá, jak ho to zajímá, my s dětmi jezdíme na několikadenní pobyty na Šumavě, a tam mají zážitky, které se týkají nejenom vzdělávacího procesu, ale také že jsou spolu v úplně jiné situaci než je škola.

#### **Z muzea si také odnášejí zážitky?**

U1: my jezdíme docela hodně, a záleží co se v tom muzeu zrovna děje, když máme program, tak hodně záleží na osobnosti muzejního pedagoga, mám velký pocit, že se to strašně moc vyvíjí od doby, kdy ta muzejní pedagogika začala, protože jsem i zažila dobu, kdy třeba v Budějovicích s tím teprve začínali, to to bylo tak jako neuspořádané, chaotické, na děti to moc nepůsobilo. A teď už tam v podstatě vznikl nějaký tým, který pracuje s dětmi delší dobu, i ty programy mají daleko víc propracované, stejně jako vy. Je pravda, že se někdy stane, že některý z těch programů je v podstatě hodně podobný výuce, i ty pracovní listy, někdy je zase daleko atraktivnější, než my jsme schopni jim ve výuce poskytnout. Protože k tomu mají ty možnosti, jako třeba ty archeologický kufříky. Je to zkušenostmi a znalostmi muz. pedagogů. My jako učitelé 1. stupně, máme



od každého něco, ale muz. pedagog se věnuje svému tématu více do hloubky, a tak dokáže dětem sdělit více zajímavostí na to téma než my a zajímavosti mají děti rády. Děti si nebudou pamatovat data, ale budou si pamatovat, že v bitvě na Bílé hoře to prohráli kvůli tomu, že tamten přišel pozdě, teď mě to právě zaujalo, byla jsem na hospitaci u kolegyně a děti si nepamatovali ani rok bitvy na Bílé hoře, ale že čeští stavové prohráli bitvu, protože byli na obědě a přišli pozdě, vlastně už bylo po bitvě:-) takovéhle maličkosti, na které si myslím, že mají muz. pedagogové čas a to si mohou děti odnést. Nehledě a to že mohou zapojit více smyslů, mohou si věci osahat a vyzkoušet.

U1: muzeu je baví, že nemusí být ve škole, jsou na výletě, nečekají, že si odnesou nějaké vědomosti, tam ty vědomosti jsou do nich našouchané až jako druhotně. Teda oni se nemohou se uzavřít tomu, že jsem teď ve škole, a uzavřít se tomu, nebaví mě to, teď nechci, protože oni jsou přeci na tom výletě a jsou více otevření. Děti pak odjíždějí spokojeni, protože byli na výletě, ale j to dělám tak, že když přijedeme do školy tak se jich vlastně ptám, zda ví, že i když byli na výletě, že se něco naučili. Vlastně to potřebuji i pro t rodiče, aby si děti uvědomily, že se něco naučili, a nebyly jen na výletě.

To znamená, že děláte nějakou reflexi - to ano, ale to asi po každé vyučovací metodě,

U2: Já si myslím, že hodně záleží na tom prostředí, že my máme třeba tu třídu a tady máme ty hračky a ty děti vidí, a kolikrát odbíhají a hrají si, ale v tom muzeu to nejde, tam se všechno týká toho tématu, takže když lektor ztrácí pozornost, může přeskočit jinam, ale pořád je v tématu. I motivace z domova, že dětem řeknou, tady si jenom hraješ, ale teď jedeš do muzea tam se něco dozvíš. Od nás si odnášejí zážitky každý den, že si vyzkoušely něco nového, nebo zjistily, že třeba dokáží něco nového, nebo třeba zjistily, že to co dokáží prostě je to, co mu minulý týden nešlo. Zážitky jsou u nich hlavně z toho, ze svých hodnot, jak já tom říkám, když oni jsou hodnotami a my se snažíme to v nich podporovat, tak pak každý den přicházejí s něčím novým. Některé zážitky v nich zůstávají dlouho, jiné už si nepamatují, když dojdou domu.

očekávání v tom hrají také roli, aby si odnesly nějaký zážitek? - spíš je to spojené s tím, že je to výlet.

**To znamená, že děláte nějakou reflexi?** - ano, po každém výletě si ještě opakujeme, co jsme všechno viděli, zažili, slyšeli...

U3: že se naučili něčemu novému, my jak s dětma vaříme, tak si odnášejí třeba recepty:-) a pak to doma zkouší, a možná i radost z toho, že se jim to povedlo, a oni jsou hodně i hladový vždycky :-) takže mají radost velikou Asi je to i tím, že maminka to s nimi úplně doma nedělá, protože má toho hodně a ..já třeba nechávám děti rozklepnout i vajíčko, ono se jim to třeba úplně nedovede, má vajíčko všude. Proto jim to nechám, ať si to vyzkouší. Ta maminka potřebuje, aby to odsejpal, takže ve škole si to děti vyzkouší, můžou se hňahňat v těstě a být u toho, že se to vyndává z

trouby, a že se to povedlo, z toho mají určitě zážitek. Pocit z dobře vykonané vlastní práce. Výrobek je jinej, každý má originál.

U4: Že se něco nového se naučili, konečně to pochopili. Nebo tomu stále nerozumí a jsou z toho smutní. A taky to nemusí souviset s výukou, ale se vztahy mezi kamarády. Zážitek z muzea? Hlavně co nakoupili a snědli. Ale pokud se mohou v muzeu něčeho dotknout, seznámit se s tím, plnit úkoly s cílem velké odměny, tak si odnesou i zážitek.

U5: V dnešním školství si většinou zážitky neodnáší, spíše teoretické poznatky, pokud učivo není doplněno o externě využívané lektory nebo zážitkové kurzy mimo prostředí školy.

Z muzea si žáci mohou odnést poznání dané doby a předmětů, které se k ní vážou na vlastní kůži, vyzkouší si atmosféru husitské boje na bojovém voze, s palnými i chladnými zbraněmi, oblečou si husitskou výzbroj, postaví si vlastní typy vozových hradeb a zahrají si na badatele a pracují s předměty v expozici.

U6: Ze školy i z muzea si mohou odnést velice podobný zážitek - radost z nové informace. A za tímto zážitkem je vždy edukátor, a je jedno jestli je to učitel, průvodce nebo vychovatel.

**Co Vás napadne, když se dozvíte o novém programu v muzeu?**

**Jak moc se liší muzejní edukační programy v muzeu od těch ve škole?**

**Čím se liší?**

U3: no zpráskám ušima radostí. Protože se mi to tam fakt líbí, a to hlavně to, že vy dokážete hezkou formou, milou, ne žádnou těžkou říct dětem spousty věcí. Je fakt, že lidi i děti si nejvíc pamatují než fakt tak takové ty drby a perličky.

U3: liší se tím, že vás nevidí každý den, že vy tam máte úplně jiné postavení, kdy koukají na vás, rozkoukávají se v novém prostředí, kdežto ve škole, byt je hezká třída, ale je stále stejná, jeden učitel na dějepis, který se tam sice střídá 2-3x týdně, ne že by to učil špatně, je to stále ten jeden učitel. Mě by zajímalo, jak by to vypadalo, kdybyste do školy přišli vy a stoupli si před děti v té jejich třídě, mohla by to být taká zkouška. Moc by mě to zajímalo, jaké by to bylo.

U4: No, to by mohlo být zajímavé. Nehovoří s dětmi učitel, ale odborník. A teď to vypadá, že učitel není odborník. Ale víte jak to myslím, že?

U5: Liší se především tím, že žáci jsou obklopeni autentickým prostředím, které jim lépe umožní představit si dobu husitství, vyzkouší si různé metody práce v různých prostorách, prakticky si zkusí boj a mohou si osahat a vyzkoušet zbraně a zbroj.

U6: No přece musíme vyrazit😊změna pro děti, ale i pro učitele, a myslím, že se moc neliší, všichni chceme pro děti zprostředkovat informace tak, aby je to bavilo, když je to baví, dobře se to učí.

## **Jaký má učitel motiv, vzít žáky na LP do muzea, které faktory mohou ovlivnit učitelovo rozhodnutí?**

U1: chceme ozvláštnit výuku, zprostředkovat jim zážitky, jiné formy vyučování, ukázat jim třeba už jenom to muzeum, muzea také různě střídáme, využíváme různé edukační programy, protože teď máme pocit, že se tomu tolik rodičů nevěnuje. Většinou jezdí jen na dovolenou v létě a domu.

**Co ovlivní vaše rozhodnutí?** - nejdřív zjistíme jaká je nabídka, potom se podíváme a srovnáme, zda nám zapadá do ŠVP, když se nám programy hodí, tak si je vybereme. Chceme se jednoduše dostat jinam než je škola, chceme se s dětmi i jinak poznat. Je to něco jiného, poznat dítě ve škole, než někde na výletě. Takže vyhledáváme taková prostředí cíleně, a faktorem výběru je někdy téma, někdy doba, ve kterou programy probíhají, někdy je to zájem dětí, nebo co se v roce dělá ve škole - projekty atp. Na všechny programy se pak ve škole navazuje, většinou je to i nějaká celoškolská akce, a na vztazích, které si na těchto a podobných akcích vybudovaly.

U2: ukázat dětem něco nového, ať také něco zažijí, zvlášť když jsme na vesnici, mají děti omezené možnosti než děti ve městě, tak jim to chceme vyrovnat.

co ovlivní vaše rozhodnutí - v rámci našeho vzdělávání máme zařazeno i to, že děti získávají nové zkušenosti jinde, v jiném prostředí. U nás vybíráme podle toho, jaká je nabídka, také něco úplně nového, co ještě nezažily, něco v době, kde nic nemáme, i přesto, že je to výchovně třeba k ničemu jako teď fany, ale bude to zážitek. Něco oddychového, aby to bylo pestré.

U3: motivů může být víc, třeba aby si na chvíli odfrknul, ale aby se také dozvěděl něco nového, protože vy tam do ho vkládáte něco nového, a učitel si může odnést s sebou také lecos, co může použít ve svých hodinách. - a třeba se děti na ten program s rodiči ani nedostanou. Kdyby se udělala anketa, kolik dětí se dostane do muzea s rodiči, myslím, že výsledek by byl tristní. Faktory: co zrovna vyučuje, aby těm dětem ukázal ještě víc, nejen na interaktivní tabuli ve škole, a program - téma programu, nevzala bych malé děti třeba na II. světovou válku, ani na první, ono to husitství je také válka, ale je to takové větší dobrodružství, protože jsme to nezažili, je fakt, že jsme nezažili ani války světové, ale jsou to války, které jsou hodně blízko, kdy naše prababičky a dědečkové třeba v těch válkách byli. Vycházím z věku dětí, v družině jsou. Dalším faktorem je prostředí HM.

U4: Přiblížit dětem výuku. Aby se s informacemi, která mají ze školních lavic, seznámily i jinde. Děti pojedou vždycky rády kamkoliv a pokud to bude spojeno s učivem v daném ročníku, tak si něco osvojí.

U5: Motivem může být vhodné doplnění výuky právě probíraného učiva, ale i atraktivita prostředí muzea.

Učitelovo rozhodnutí může ovlivnit: cena, vzdálenost, reference od jiných škol, časová dotace programu.

U6: Motivem je nové prostředí, nové informace, staré informace ale v jiném podání

### **Jaké faktory ovlivňují spokojenost účastníka? (z pohledu pedagoga)**

U1: u nás je to o tom, "můžu si tam něco koupit?", a je jim jedno co si kde tam koupí, ale když pak mají v ruce něco hmatatelného, tak to je pro ně daleko silnější zážitek, než když nemohou.

**Je něco, co je může otrávit?** - určitě by je otrávil, kdyby to probíhalo stejně jako ve škole. Asi by je to otrávil méně, než ve škole, ale otrávil by je to úplně stejně. Kdyby je někdo chtěl zkoušet z toho, co tam poznaly, zkoušet jako opravdu vyzkoušet, ne se jich jen ptát a vést s nimi rozhovor. Asi by je otrávil, kdyby tam neviděly, co očekávají. Takže tam je asi možná dobře to dopředu úplně nezveličovat, jak to bude úžasný ten edukační program, takže když nesplníme ta jejich očekávání, tak to je jistě zklame.

U2: děti jsou třeba i spokojené už jen proto, že na výlet mají jinou svačinu, než mají běžně, takový ten zážitek, že v s vytáhnou něco, co není běžné, a třeba i nějaký bombon, mají to s tím spojený, je to pro něco jiného, příjemného, je to pro ně velká změna, to není normální běžný den, takže tam pak děti nemají pocit, že se jdou něco učit, a jako že jdeme do muzea, něco tam poznáme. Ale pak si třeba vybaví, že něco viděli.

**Je něco, co je může otrávit?** - u nás děti asi očekávání žádná nemají, připravíme je lehce na to, že jdeme do muzea, a vím, že jednou jsme byly, oni čekaly nějaký zážitek a pak seděly u stolečku, musely dělat nějaké pracovní listy, to je teda moc otrávil. Byly otráveni, protože to pro ne nebylo nic nového, zvláštního. Aby se to nepřibližovalo tomu, co mají běžně.

U3: no jako žák bych řekla, že se jim věnuje někdo jiný, atraktivita někoho jiného, zase je dobré, že mluvíme všichni stejně a oni si díky vám osvěží, co jim říkám já, a možná si řekne: asi je to pravda, když na obou stranách říkají to samé. Takový Míša, když jsme měli povídání o Žižkovi, tak on jak chodil na Sobotníky, byl u vás na táborech, tak dokázal na téma Žižky prolomit svou stydlivost a pověděl mi tolik zajímavých věcí, které si díky opakování zapamatoval, za což jsem byla moc ráda, dokonce mě doplňoval, a to je to o co nám jde, aby ty děti u vás získaly, nebo si prohloubily znalosti. Spokojenost ovlivní určitě to, že je jim to podávaný nenásilnou formou, vědí to, že nebudou známkování, a že teď to řeknu ošklivě, ale buď si to zapamatuju anebo ne, nemusím, nebudu známkováný, mám na výběr. Všechny děti třeba ani nevydrží stát a poslouchat, proběhnou se. Pohled žáka je, že nemusím! Nemusí si to zapamatovat. Ale hlavně to, že to není povinné, že mají volbu.

za pedagoga: děti přijdou do jiného prostředí, někdo jiný na ně působí, a ty děti se cítí volnější. Hlavně záleží na tom, kdo to vede, který muzejní pedagog, který lektor.

U4: Za žáky? Čím více volnosti, tím lépe. A za pedagogy? To nevím, ale za mne je pozitivní už jen ta změna prostředí.

U5: Vystupování lektora, délka programu, metody výuky, složitost tématu, ale i třídní kolektiv a aktivita doprovázejícího učitele.

U6: Edukátor - nesmí být uspávač hadů

### **Jak a co ovlivňuje motivaci žáků na LP v muzeu?**

#### **Čím lze motivaci žáka ovlivnit, je možné ji změnit?**

U3: motiv učitele může jich být víc, třeba aby si na chvíli odfrknul, nebo aby se třeba i on sám dozvěděl něco nového, protože ne že by se učitelé nevzdělávali, ale protože vy do toho dáte ještě něco jiného, co ve svých hodinách pak může použít. Nebo protože se děti s rodiči do muzea nedostanou. Kdyby se udělala anketa, kolik dětí bylo v muzeu s rodičema, tak výsledky by byly tristní. :-)

motivaci žáků ovlivňuje třeba to, jak jsou informace na pracovním listu zpracovány, třeba když tam jsou více obrázků, tak je to lepší pro ty menší, když ty děti mohou sami hledat a pak doplňovat PL. že si můžu na některé věci sáhnout, vyzkoušet si košili, zjistí, že to není nic lehkého, nebo ty šuplíčky si mohou prohrabat, otevírat.

**Motivaci lze změnit?** - lektorem - jak dokáže pokračovat v prvotní motivaci, nebo ji zrušit. je to v listech, když jsou moc těžké, dlouhé texty, to nemají děti rádi, nedokážou si zapamatovat to, co se po nich chce. osvědčené jsou krátké otázky a 3 odpovědi na výběr.

U4: Úkoly musí odpovídat věku, jinak se budou nudit nebo to vzdají.

U5: Zajímavost tématu, podání tématu lektorem-jeho vystupování, přístup ke skupině, délka programu, střídání metod práce.

Motivaci žáka může změnit individuální přístup lektora ke konkrétní skupině. Popř. prvotní motivace doprovázejícího učitele (program se bere jako výlet, program se bere jako doplněk vyučování a bude se zde pracovat na známky, za odměnu po programu máme slíbeného "mekáče"

U6: Namotivovaní by měli přijít už, ze školy, od svého pedagoga

### **Jak ovlivňují spokojenost účastníka metody využívané na LP v muzeu, jaké metody jsou podle vás v HusMuz při programech využívány?**

U1: nejvíc je otrávil takový ten frontální výklad, stalo se nám to jednou, nejvíc je nadchne manipulování opravdovými předměty, pracovní listy, na ty jsou zvyklí, to je takové mezi, to znamená frontální výuka je pro ně nejhorší, a interaktivita je pro ně to nejlepší, a nejlepší je i to, když si mohou nějakou činnost řídit sami. Třeba když mají nějaký rozchod a mohou si v podstatě to všechno, co se dozvěděly si znovu osahat. To jsme třeba byly v Klementinu, a paní na nás nastoupila s nějakou prezentací, a my se na sebe podívali, jako že dvě hodiny tohle ty děti nedají, no po půl hodině vytáhla nějaký neviditelný inkoust a podobné věci, děti si vytvářely a bavilo je to.

U2: děti nemají rádi, když tam někdo na ty maličký 5 letý přijde, nastoupí a začne "...a teď si povíme kdo..." prostě když tam nastoupí jako na nějakou prohlídku. To nám se jednou stalo, že paní nastoupila a chovala se jako k dětem ze základky, co se nám vůbec nelíbilo.

U3: samozřejmě že ho ovlivňují, buď to lektor rozvine dál, dětem se to líbí, anebo ho třeba faktama lektor ubije, jak říkám, děti chtějí takové ty perličky, a zapamatují si víc, nechtějí slyšet jen, že měl bratra a sestru, ale zapamatují si spíš, co se sestrou dělal za lumpárny., protože to je jim blízký - všechny spolu tak nějak souvisí, prolíná se to, že jste spolu s nimi v kontaktu a pak jim dáváte tu volnost, a pak se zase sejdete, vrátí se, a oni řeknou, co našli, zjistili, je to střídání a pestrost a když jim dá lektor nějaký předmět do ruky a ještě jim o něm povídá, to zapůsobí hodně

U4: Jsou interaktivní.

U5: Střídání metod práce a prostředí pozitivně ovlivňují třídní kolektivy. Podle věkových kategorií jsou zařazeny metody práce jako řízená diskuze, pohybové aktivity, zážitková bitva na husitském voze s husitskými zbraněmi, badatelský a hypotetický výzkum, učený spor, zpětná vazba

U6: Pracovní listy, výklad, hledání indicií, spolupráce

### **Jak další návštěvu ovlivňuje téma LP v muzeu?**

U3: hm, když bude přístupné dětem, tak jdeme vždycky, téma je to nejdůležitější s prckama nepůjdu na II. sv. válku, ale třeba o módě, třeba gotika a tak.

U4: Teď Vám moc nerozumím.

U5: Záleží na možnosti doplnění probírané látky, aby se to hodilo do ŠVP. Husitství je téma vždy probírané, takže se dá předpokládat, že se vrátíme i s dalšími ročníky.

U6: Nové téma = nová návštěva. Pokud mám ve městě nebo v blízkosti takový program, tak na něj prostě vyrazím.

### **Jak další návštěvu ovlivňuje osobnost lektorky LP v muzeu?**

#### **Jakým způsobem se podílí na vnímání programu erudice lektora, projev, osobnost?**

U1: co by neměl dobrý lektor- neměl by chtít být jako učitel, to je to první, co děti odradí, když je bude chtít něco učit. Dál záleží na hlase, jestli aspoň trochu herec, tak já si myslím, že každý učitel je svým způsobem herec, a měl by svým způsobem zaujmout, to i ten lektor má společné s učitelem. Když dokáže už jen svým hlasem, postojem a gesty ty děti umět zaujmout, tak má část práce. A to je stejné jako u učitele.

**Osobnost lektora nebo perfektně vystavený program?** : osobnost lektora, protože když nebude osobnost, tak mu perfektně vystavený program bude na nic, a pokud bude lektor osobnost, tak mu bude stačit i horší program, protože si bude umět poradit, improvizovat. Když si pak někdo vystaví perfektní program, tak mu to mohou děti totálně rozbořit, musí umět improvizovat, a musí mít nějaké základní povědomí o tom, co jim chce sdělit, ale hlavně by měl mít několik různých alternativ, podle toho jak ty děti reagují.

### **Je možné, aby zážitková pedagogika probíhala v muzeu?**

U2: **co by neměl dobrý lektor** - neměl by čekat, že dostane všechny odpovědi na své otázky, měl by počítat s tím, že tam má skupinu, která nemusí/ nebude spolupracovat, neměl by si říct, že já to tu povedu, ale měl by spolupracovat, měl by si říct budem spolu dělat a ne že já se zeptám vy odpovíte a jdeme dál. Měl by umět reagovat na skupinu a přizpůsobit se.

je možné, aby zážitková pedagogika probíhala v muzeu? - asi určitě. hmm třeba v Krumlově, je na lidech jak si to tam prožijou, jsou tam různá oddělení, každé nějak zaměřené např. historie odívání, bylinkářství, herna staré hračky, něco na půdě a to se mění, ale jsou tam hodně dílničky.

erudice lektora: úplně u těch malých dětí, oni nemají tak hluboké znalosti, takže si myslím, že by nemusel mít tak hluboké znalosti.

U3: no samozřejmě když mám možnost, tak si vyberu, už tam chodím léta, ale ne každý ten lektor dokáže ty děti zaujmout, aby dávali pozor.

**A co když tam bude lektor, kterého nechcete, půjdete kvůli tématu, nebo ne?** já bych asi šla, ale udělala bych to tak, že když by to stálo za prť, tak bych si na další objednala toho druhého, co chci a zopakovali bychom si to téma znovu. a ne třeba hned, ale za měsíc a vidělo by se aspoň, jestli si děti něco zapamatovaly. Ale na lektora určitě téma nemusí vždy lektorovi sednout - určitě, to je to nejdůležitější. Řekla bych, že osobnost lektora je to nejdůležitější. Jakmile tam bude stát lektor, jako mouchy snězte si mě, tak ty děti sakra poznají, že i kdyby měl znalosti a věděl, a měl zajímavá témata, tak tou osobností ho dítě odpinkne a pak by to pro toho lektora bylo hodně špatný. Projev, který bude koktající, zadržávající eee eeee, bych řekla, že děti rozsoustředí, pozornost jde pak prudce dolů, takže určitě osobnost, projev a to je v souladu s tím, co zná a ví a mohl by nás obohatit.

U4: ne každý ten lektor dokáže ty děti zaujmout, aby dávali pozor.

U5: Rozhodně velmi velkou mírou ovlivňuje chování, vystupování a práce lektora se žáky návštěvnost LP. Lektor musí navázat dobrý vztah s účastněnou skupinou a získat si její pozornost, vtáhnout do děje pokud možno celý kolektiv.

U6: Pokud mě provede uspávač hadů, tak už se mi chtít nebude. Velice záleží na osobnosti lektora. Musí zaujmout, být slyšet, být vidět.

### **Mohli byste popsat, jak reagují žáci na tyto zmíněné faktory, co na žáky působí negativně v muzeu?**

U3: - negativně na žáky působí, no když se tam třeba potkají s někým úplně cizím, ty plaší by pak mohly přestat komunikovat s lektorem a zpátky se uzavřít do sebe. Myslím tím jiné návštěvníky třeba v expozici. Působí to na děti rušivě, ale chápu, že nemohu být děti v muzeu jen sami, třeba i výměna lektora v půlce, délka programu - děti dokážou půl

hodiny, myslím ty malé, větší 45min., a pak už je moc i když je to interaktivní.

- zajímavé to je i se sezením, protože děti jsou zvyklé se zapnout, až kdy si sednou do lavice a já když jim chci venku něco říct, tak si je také musím posadit, třeba na náměstí pod Žižku, protože oni jsou jinak jako vrabčáci a nevnímají.

U4: Neustálé zákazy a napomínání, jenže za to si mohou většinou děti.

U5: Žáci reagují pozitivně na "novou tvář", která je provází různými aktivitami, nechá je projevit svůj názor, nehodnotí je a provází je jejich vlastní prací.

Negativně může působit direktivní přístup a dlouhý frontální výklad.

U6: Jak říkám hlavní je lektor, když nezaujme, tak je to hrůza



## ABSTRAKT

SOKOLOVÁ LOSKOTOVÁ, Gabriela. *Zážitkové aktivity jako edukativní nástroj v muzejních programech*. České Budějovice, 2020. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Vedoucí práce Mgr. Richard Macků, Ph.D.

**Klíčová slova:** Zážitková pedagogika, výchova zážitkem, edukace v muzeu, muzejní edukační programy.

Diplomová práce se zabývá využíváním zážitkových aktivit a výchovy a vzděláváním skrze zážitku, jako edukačního nástroje při plánování i realizaci edukačních programů Husitského muzea v Táboře. Zjišťuje, jaké faktory ovlivňují spokojenost návštěvníků, případně opakovanou účast. Popisuje používané metody a formy práce v edukaci v Muzeu.

# ABSTRACT

*Experience pedagogy as an educational tool in museum programs*

Key words: Experiential pedagogy, experience education, education museum, museum educational programs.

The thesis deals with the usage of experiential activities and education and education through experience, as an educational tool in the planning and implementation of educational programs of the Hussite Museum in Tábor. It's finding out what factors affects visitor's satisfaction or repeated participation. It describes used methods and forms of work in Muzeum's education.