

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

TEORETICKÁ VÝCHODISKA NÁVRHU GYMNAZIÁLNÍHO PŘEDMĚTU  
„ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA“  
Diplomová práce  
(magisterská)

Autor: Bc. Tomáš Krul, rekreologie  
Vedoucí práce: Mgr. Radek Hanuš, Ph.D.  
Olomouc 2011

**Jméno a příjmení autora:** Tomáš Krul

**Název diplomové práce:** Teoretická východiska návrhu gymnaziálního předmětu  
Zážitková pedagogika

**Pracoviště:** Katedra rekreologie

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Radek Hanuš, Ph.D.

**Rok obhajoby bakalářské práce:** 2011

**Abstrakt:**

Práce se zabývá využitím zážitkové pedagogiky ve středoškolské gymnaziální výuce, cílem je nalézt uplatnění v rámci samostatného předmětu. Tohoto se snažíme dosáhnout v teoretické rovině analýzou aktuálního stavu poznání v oblastech zážitková pedagogika, české sekundární školství a vývojová psychologie adolescenta. Analýzu literatury jsme doplnili orientačním pilotním výzkumem. Prvním dotazníkovým šetřením zjišťujeme postoje ředitelů gymnázií k zážitkové pedagogice, druhým zájem středoškoláků o navrhovaný předmět. Obě šetření analyzují preference témat, která by se v navrhovaném předmětu měla řešit. Preference ředitelů a studentů se značně liší. Závěrem navrhujeme vytvořit a zavést gymnaziální předmět „Zážitková pedagogika“ zaměřený především na realizaci průřezových témat a rozvoj klíčových kompetencí žáka.

**Klíčová slova:**

Školství

Vzdělávání

Moderní vyučování

Zkušenostní učení

Prožitek

Osobnostní a sociální rozvoj

Souhlasím s půjčováním magisterské práce v rámci knihovních služeb.

**Author's first name and surname:** Tomáš Krul

**Title of the master thesis:** The theoretical basis of the proposal for high school subject Experiential pedagogy

**Department:** Department of rekreology

**Supervisor:** Mgr. Radek Hanuš, Ph.D.

**The year of presentation:** 2011

**Abstract:**

The thesis deals with the use of experiential pedagogy in secondary school education. The goal is to find its use and practical application in the form of a separate school subject. To meet this goal the analysis of the actual state of knowledge in the areas of experiential pedagogy, Czech secondary education and developmental psychology of adolescents has been carried. The analysis of literature is then supplemented with a pilot research. The first questionnaire survey determines school directors' attitudes towards experiential pedagogy, the second one investigates students' interests in the proposed subject. Both investigations analyze the preferences of topics which should be dealt with in the proposed school subject. The students' and directors' preferences differ significantly. Finally, the creation and implementation of a secondary school subject "Experiential pedagogy" is proposed. The subject should focus primarily on the realization of cross-cutting themes and development of key competences of the students.

**Keywords:**

Educational system

Education

Modern teaching

Experiential learning

Experience

Personal and social development

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením Mgr. Radka Hanuše, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 29. dubna 2011

Děkuji Mgr. Radku Hanušovi, Ph.D. za vstřícné vedení diplomové práce.

## OBSAH

1 Úvod .....	8
2 Přehled poznatků.....	10
2.1 Zážitková pedagogika.....	11
2.1.1 Historie vzniku .....	11
2.1.2 Definice.....	12
2.1.3 Cíle .....	14
2.1.4 Základní pilíře .....	15
2.1.6 Nejvýznamnější organizace (PŠL, OB, PA, Hnutí GO!) .....	34
2.3 Školství .....	39
2.3.1 Reforma.....	39
2.3.2 Charakteristika státních kurikulárních dokumentů.....	43
2.3.3 Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.....	44
2.3.4 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia .....	47
2.3.5 Osobnostní a sociální výchova .....	53
2.3 Člověk .....	56
2.3.1 Profil adolescenta z pohledu vývojové psychologie.....	57
2.3.1.1 Vývojové úkoly .....	57
2.3.1.2 Charakteristika vývoje a potřeb adolescenta .....	59
2.3.1.3 Adolescent a organizované aktivity .....	60
2.3.3 Vývoj adolescenta, výchova a zážitková pedagogika.....	61
3 Cíle a odborné otázky .....	63
4 Metodika práce .....	64
5 Výsledky práce.....	68
5.1 Uplatnění ZP ve školství .....	68
5.1.1 Příklady z praxe .....	68
5.1.1.1 Primární a sekundární školství .....	69

5.1.1.2 Terciární školství.....	71
5.1.1.3 Další.....	73
5.1.2 Gymnaziální předmět „Zážitková pedagogika“ .....	75
5.1.3 Smysl a přínos ZP do školní výuky .....	76
5.2 Výzkum .....	77
5.2.1 Ředitelé gymnázií .....	77
5.2.2 Studenti sekundárního školství.....	81
5.2.3 Shrnutí .....	86
6 Diskuse.....	87
7 Závěry.....	89
8 Souhrn.....	90
9 Summary.....	91
10 Referenční seznam .....	92
11 Přílohy .....	99

## 1 ÚVOD

Negativní postoj žáků ke vzdělávání je nejen nešťastný a strastný (jak pro žáky, tak pro učitele), ale hlavně brzdí jejich rozvoj a tím i rozvoj celé společnosti. Proč se žákům učení přičí už při pomyslení? Odpověď známe všichni (jen někteří už jsou vzdělávacím systémem tak pohlceni, že již nejsou schopni kritického pohledu). Snad každý v životě si někdy říkal „Proč se tohle musím učit? K čemu mi to v životě bude?“ Ve škole se učíme o životě brouka, Arthura Rimbauda či Josefa Svatopluka Machara. Co se tam ale naučíme o sobě? Není přece zrovna náš životopis, naše osobnost to nejdůležitější? „Gnothi Seauton“ jest vytesáno nad vchodem do Apollónova chrámu v Řecku - nejvýznamnější kolébky evropské kultury! Nikoli gnothi Plato (a další osobnosti), třebaže jeho život a dílo může být velmi inspirativní.

Kritika a nespokojenost však nepřicházela jen z řad žáků. Po změně volala i odborná veřejnost: ve škole se učí příliš vědomostí a málo dovedností. A tak přišla reforma, reagující na české i mezinárodní konference a závazné rozvojové dokumenty předepisující změnu. Reforma měla přinést snížení objemu učiva a zaměřit se na tzv. klíčové kompetence žáka vedoucí k jeho osobnímu rozvoji, aktivnímu zapojení do společnosti a budoucímu uplatnění v životě. Ano, od nyní má být vzdělávání zaměřeno na rozvoj žáka, nikoli pouze na předávání informací. Školy mají rámcově předepsáno, co mají u žáků rozvíjet. Jak to mají dělat, již záleží na nich. A v tom je problém! Delegování zodpovědnosti na učitele se ukázalo být alibistickým. Učitelé totiž nebyli proškoleni k novým metodám výuky, jež si změna cílů bezvýhradně vyžaduje, a tak často nevědí, jak si s rozvíjením klíčových kompetencí žáka poradit. Bylo by zapotřebí školení učitelů a to za silné podpory vedení školy.

Když jsem se s ředitelem jednoho gymnázia bavil o mém návrhu předmětu (ve kterém by se např. rozvíjely komunikační a kreativní dovednosti, řešila se volba povolání či vysoké školy), řekl mi, že na to u nich není prostor. V zápětí totiž dodal, že reforma se mu nelíbí a stejně se na jejich škole budou snažit vrátit ke starým celostátním osnovám učiva. V konečném výsledku tedy záleží na jednom, dvou třech lidech ve vedení školy, čemu a jak se stovky a tisíce jejich žáků budou učit. Naštěstí existují i nekonzervativní ředitelé, kteří se nebrání pokroku a chtějí vytvořit ze školy vhodné prostředí pro rozvoj žáka.



Vzdělávání má však ještě jeden problém. Školní výuka je příliš zaměřena od krku nahoru. 2 hodiny tělesné výchovy (z cca 30 hodin celkové výuky za týden) jsou žalostně málo! Tělo je opomíjeno, pojmáno instrumentálně a pak světe div se, že strádá (rostoucí výskyt neinfekčních onemocnění jako obezita atd.). Je třeba celistvějšího přístupu k člověku, vzpomeňme na antický ideál Kalokagathia, který vede k harmonickému rozvoji těla i ducha.

Mým osobním cílem je pokusit se alespoň na jedné škole (vždyť může jít o stovky žáků) pomoci. Chtěl bych navrhnout a realizovat předmět věnovaný žákovi. Přál bych si, aby děti do školy přicházely zvědavé, co se dnes bude dělat, co se naučí. Předpokládám, že princip a metody zážitkové pedagogiky by se dala aplikovat na jakoukoli úroveň a typ školství. Gymnaziální vzdělávání jsem si vybral vzhledem ke znalosti prostředí (absolvent, praktikant) a svému cíli uplatnit se zde v profesní kariéře.

Cílem této práce je podpořit rozvíjející se spolupráci, dovolím si dokonce říci synergii školství a zážitkové pedagogiky. Důvodem ke snaze o naplnění tohoto cíle je stále zvyšující se obliba zážitkově pedagogických kurzů a programů v mnoha oblastech (ve sféře volnočasové, na školních akcích, v profesně vzdělávací činnosti). Zkušenostní učení je relativně vysoce efektivní a proto může být pro školství (resp. žáky) velkým přínosem.

Úvodní slovo bych rád ukončil výstižnou citací Martiny Kamenské (2004, 42): „Záleží jen na nás, jestli se dostaneme do realizačního týmu Jana Amose Komenského. Myslím to vážně – to, že Komenský předběhl svou dobu, ještě neznamená, že napořád“.

## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

„Zkušenost je nelepším učitelem“

(Cicero)

„Škola hrou“

(J. A. Komenský)

„Slyším a zapomínám, vidím a pamatuji, dělám a rozumím“

(čínské přísloví)

Tři přísloví stručně ale výstižně charakterizují tři kapitoly, které analyzují aktuální stav poznání v oblastech: zážitková pedagogika, české školství a psychologický profil středoškolského studenta. Prísloví však nejsou jen hesla následujících tří kapitol, ale především nosné myšlenky této práce. Už Komenského (1663/1984) Poutník se vydává nejdříve svět prozkoumat, aby až potom – znalý poměrů ve světě, ale také znalý svých pocitů a přání (tedy sebe sama) – mohl si pro sebe to nejsprávnější povolání vybrat. Už Komenský v 17. století prosazoval vlastní zkušenost a myšlení jako základ učení.

## 2.1 Zážiteková pedagogika

V české republice má koncept ZP své vlastní kořeny a originální, výjimečnou podobu. Obecně jej však lze identifikovat se světově známými styly učení, mezi něž patří např.: „*learning by doing*“, „*experiential education*“ či „*adventure education*“.

### 2.1.1 Historie vzniku

Kořeny ZP by se daly srze přírodní výchovu hledat určitě již v renesanci. My se však zaměříme na novodobý vývoj, který je se ZP již bezprostředně spjat. Ačkoli ZP je v českém pojetí velmi specifická (např. utajováním programu účastníkům a překvapením), její vývoj nebyl zcela izolovaný od podobných konceptů výchovy ve světě.

Na počátku 20. století k nám dorazily volnočasová hnutí zaměřená na práci s mládeží, která vznikla ve Velké Británii, Německu či USA. Robert Baden-Powellův Scouting se u nás stal „Junáctvím“, Woodcraft E. T. Setona „Ligou lesní moudrosti“. Českými originály pak byly např. „Tramping“ či „Foglarovy čtenářské kluby“. Dovednosti z akcí pořádaných těmito organizacemi se později užívaly i na tzv. „Tábornických školách“, které byly již počátkem pro Prázdninovou školu Lipnice (vznik 1977). Ta pořádala prázdninové akce pro dospívající, byla laboratoří české podoby zážitkové pedagogiky a je tak beze sporu její almou mater. Šla tedy vlastní cestou, ale jak již bylo zmíněno, nebyla absolutně izolována od světa a tak mohla být konfrontována např. s mezinárodní pedagogickou organizací Outward Bound, jejímž se stala členem r. 1991. „Výchova prožitkem má u nás velmi silné a velmi pevné kořeny a tradice, avšak snaha o teoretickou analýzu těchto postupů, tedy zážitková pedagogika, je u nás nejenom novým pojmenováním, ale také novým oborem či pedagogickou koncepcí“ (Jirásek, 2007, 11).

Nejprve se zážitková pedagogika uplatňovala na prázdninových akcích, později (90. léta 20. stol.) vznikly tzv. adaptační kurzy pořádané pro 1. ročníky středních školy, v téže době se začala prosazovat i ve školeních vedoucích pracovníků (tzv. „outdoor management training“) a dnes je zážitkových kurzů již nepřeberné množství s širokou paletou témat, cílů a skupin lidí, pro něž jsou pořádány.

### 2.1.2 Definice

Definování složitých fenoménů jako je např. kultura, láska, hra, krása, ale třeba i zážitková pedagogika, je často náročné, výsledky někdy až příliš komplikované a čtenáři, který se problematikou hlouběji nevěnuje, těžce vstřebatelné. Proto zde nabízíme definice dvě.

Vymezení pojmu *zážitková pedagogika* se erudovaně věnoval Jirásek (2004, 10), který jej před jinými ve stejném smyslu užívanými pojmenováními (např. „*výchova v přírodě*“, „*zážitková výchova*“, „*výchova dobrodružství*“ či „*výchova prožitkem*“) volil proto, že je „výstižné, pojmově přesné, obsahově odpovídající“. Z jeho analýz jednotlivých pojmů, kde pedagogiku definuje jako „teoretické analýzy a reflexe týkající se výchovných (a vzdělávacích) procesů, nikoliv praktické působení“ (2004, 6) a kde se ke slovu *zážitek* dostává skrze deskripci *prožitku*, nakonec dochází k definici *zážitkové pedagogiky* jakožto...

Teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoevými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti (Jirásek, 2004, 15).

Stejný autor (2008, 26) nás nabádá, „že musíme zcela razantně a zásadně odlišit zážitkovou pedagogiku jako teoretické postižení a deskripci určitých jevů (výchovných a vzdělávacích) od programů, projektů, kurzů“. Tento problém dostane svůj prostor v kapitole 6 Diskuse.

Pro účely teoretického seznámení ředitelů gymnázií se zážitkovou pedagogikou jsme použili relativně jednoduché, avšak ne příliš precizní autorovo vysvětlení: Zážitková pedagogika je koncept učení založený na autentickém **prožitku** žáka a zpětné vazbě k činnosti. Žák si z výuky (hry, kurzu) odnáší vlastní zážitek, který má mnohem delší trvání a silnější efekt, než pasivní memorování, a který se mění ve **zkušenost**, jenž je **uplatnitelná v dalších životních situacích**. Podmínkou zážitkového učení je **zpětná vazba** neboli reflexe k proběhnuté činnosti, kdy se žáci zamyslí nad průběhem, možnými variantami a výsledkem svého počínání a odnáší si vlastní zobecněné závěry. Cílem působení zážitkové pedagogiky je **všestranný rozvoj osobnosti** žáka.

Obrázek 1. ZP mezi pedagogickými směry podle jejich zaměření (Pelánek, 2008, 19)



### 2.1.3 Cíle

Jak jsme se dozvěděli již v obou definicích, cílem ZP je **všestranný, harmonický rozvoj člověka po stránce duševní i tělesné**. Kalokagathia, starořecký pedagogický ideál, jest naším vzorem.

Cíle působení zážitkové pedagogiky vystihnul nadčasově Břicháček (1992, 5):

- a) Umožnit důkladnější sebezpoznání promyšleným stavěním účastníků do nejrůznějších, převážně zátěžových situací;
- b) Podpořit rozvoj osobnosti prostřednictvím vybraných činností, při nichž je účastník překonat překážky, které jsou zdánlivě nad jeho síly;
- c) Přispět k vytváření pozitivních a pevných mezilidských vztahů, prověřovaných v obtížných situacích;
- d) Rozšířit obzory obecněkulturní;
- e) Vyvolat potřebu sebevýchovy v četných dimenzích životního stylu, který by měl odpovídat i perspektivním trendům a potřebám;
- f) Podnítit rozvoj tvořivosti účastníků v nerůznějších směrech;
- g) Zvýšit politickou i sociální angažovanost a akceschopnost účastníků pomocí netradičních forem činnosti.

Velmi podobně cíle ZP vidí také Hanuš a Chytilová (2009) nebo konkrétně (avšak nejen) pro školní prostředí i Pelánek (2008, 18), podle něhož „typické cíle zážitkových výukových programů můžeme vyjádřit např.:

- Motivovat k přemýšlení, formulování postojů, vyjadřování názorů, k naslouchání ostatním
- Ukazovat netradiční pohledy na známé problémy, nabourávat stereotypy
- Zaujmout a inspirovat k dalšímu studiu tématu“

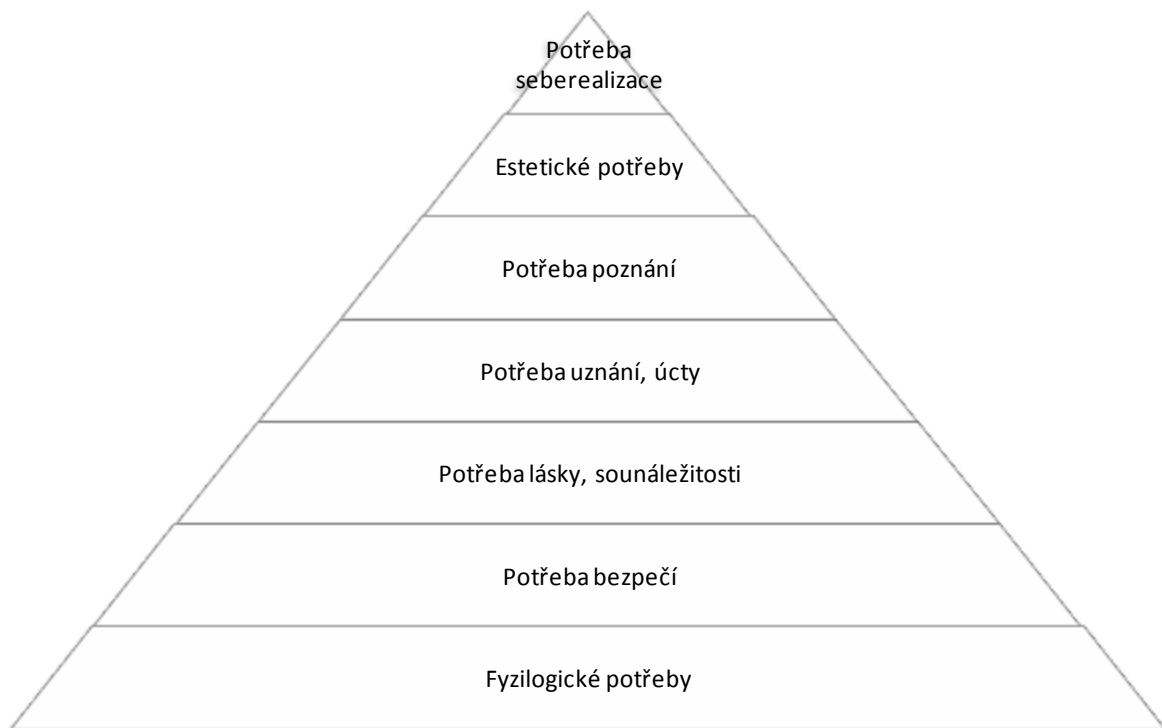
Samozřejmě netvrdíme, že ZP je nejdokonalejší a univerzální metodou, jak dosahovat jakýchkoli výchovných cílů. „Obecně jsou pro učení prostřednictvím zážitku vhodné dovednosti a postoje, konkrétně pak sociální učení (sebezpoznání, spolupráce), měkké schopnosti (práce v týmu, vedení lidí, vztahové a komunikační dovednosti), životní postoje (tolerance, odpovědnost) a metody řešení problémů (kritické myšlení)“ (Pelánek, 2008, 21).

## 2.1.4 Základní pilíře

### Maslowova hierarchie lidských potřeb

Americký psycholog Abraham H. Maslow v polovině 20. století definoval hierarchii lidských potřeb. Běžně se setkáváme s 5 stupni (Kirchner, 2009), avšak Hanuš a Chytilová jich překládají 7.

Obrázek 2. Maslowova hierarchie lidských potřeb podle Hanuše a Chytilové (2010)



Maslowova teorie říká, že nemůžeme uspokojovat potřeby z vyšších pater, dokud nejsou (alespoň částečně) uspokojeny ty z nižších, čili jde o hierarchii v uspokojování jednotlivých stupňů potřeb. Jednoduše řečeno, nezajímá mě např. uznání druhých, když padám únavou a dychtím po vodě. Nejde však o dogma. Jsou případy, kdy tato hierarchie v uspokojování potřeb nefunguje.

Vedoucím zážitkových akcí a programů může Maslowova pyramida posloužit k vytvoření vhodných podmínek pro učení. Pokud nevytvoříme bezpečné prostředí bez odsuzování a posměchu, nikdo se nebude chtít otevřít, nepožádá o pomoc s problémem, nebude riskovat!

## Teorie mnohačetné inteligence

Při učení usilujeme o rozvoj žákových vědomostí, ale i schopností a dovedností, rovněž o utváření postojů a hodnot. Proto se nemůžeme spokojit s tradiční koncepcí inteligence, hodnocené všeobecným inteligenčním kvocieniem (IQ). V 90. letech 20. století američtí psychologové přivedli na svět termín emoční kvocient, což rozšířilo pole vnímání lidské inteligence. Avšak již o celou dekádu dříve přišel rovněž americký psycholog Howard Gardner (1999) s teorií mnohačetné inteligence, kde definoval 7 druhů inteligence:

1. Jazyková inteligence
2. Hudební inteligence
3. Logicko-matematická inteligence
4. Prostorová inteligence
5. Tělesně-pohybová inteligence
6. Interpersonální inteligence
7. Intrapersonální inteligence

Co řekneme o spisovateli, muzikantovi či tanečnickovi světové úrovně, když ani jeden z nich nezvládá matematiku střední školy? Že jsou geniální nebo že jsou hloupi? Vždyť můžeme říci obé, jsou geniální ve svém oboru a hloupi v matematice. Proto je inteligenční kvocient hodnotící celkovou inteligenci člověka příliš zevrubný, všechno a zároveň nic neříkající. Proto musíme hledat jednotlivé druhy inteligence a možnosti jejich rozvoje. K prvnímu úkolu nám poslouží právě Gardnerovo dělení.

Teorie mnohačetné inteligence pojímá člověka jako ohromně pestrou a složitou bytost. Pestrostí by se proto mělo pyšnit i výchovné působení. Mnoho stránek člověka výchovu předurčuje k mnoha cílům a mnoha prostředkům. Všestranný rozvoj jako cíl ZP jsme již uvedli výše, na pestrost programových prostředků poukážeme dále v příslušné kapitole.



## Teorie komfortní zóny

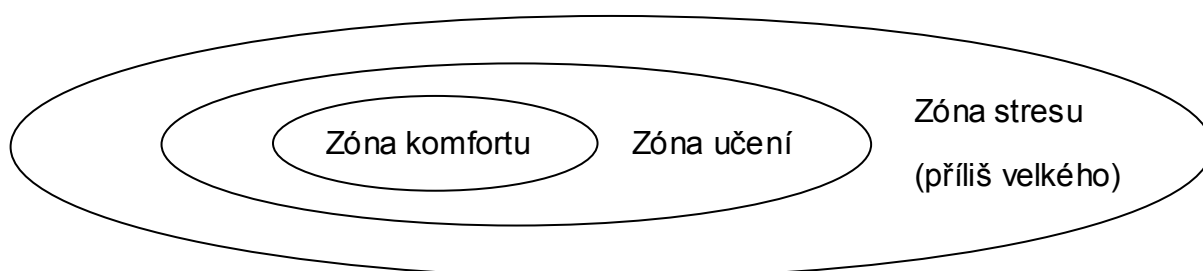
V oblasti zážitkového vzdělávání se hojně pracuje se zónami komfortu a stresu, do kterých spadají různé úkoly (činnosti) postavené před člověka. Zmiňují je např. Hanuš a Chytilová (2010) či Pelánek (2008). Tato teorie říká, že člověk má několik zón, které odpovídají úrovni jeho vědomostí, schopností a dovedností. Každý úkol, který má vykonat, pak náleží do některé z těchto zón. K vysvětlení nám pomůže grafické znázornění (obrázek 3.).

První zóna je oblastí komfortu, kde člověk na zadaný úkol má dostatečné znalosti, dovednosti či schopnosti. Úkol tak zvládne jistě a rychle, ale ničemu se nenaučí.

Druhá je zóna učení. Do té spadají úkoly s vyššími nároky, než je člověk aktuálně schopen svými znalostmi, dovednostmi či schopnostmi zvládnout. Musí se tedy vydat mimo své pohodlí, naučit se novému, aby úkol byl schopen zvládnout. Náročnost úkolu však musí být v mezích splnitelnosti jedince, nesmí být nad jeho síly, jinak by ho stresoval příliš a zamezil jeho učení. Tuto zónu bychom mohli charakterizovat pojmem eustres. Pokud člověk úkol zvládnul, rozšířil či zkvalitnil některé své vědomosti, dovednosti a/nebo schopnosti a tím rozšířil svou zónu komfortu. Příště již na takový úkol bude stačit s tím, co aktuálně má a umí, a nebude vystaven stresu.

Další je zóna logicky zastává oblast přílišného stresu (distresu), spadají do ní příliš náročné úkoly. Člověk úkol nemůže zvládnout, ani když se bude sebevíc snažit a učit. Úkol tak představuje hrozbu a aktivizuje obranné mechanismy člověka.

Obrázek 3. Komfortní zóny



Teorie komfortní zóny je jedním z pomocníků při chápání procesu učení a při nastavování intenzity činnosti na adekvátní úroveň. Je jasné, že učební aktivity, aby byly efektivní, mají zapadat do zóny učení. Tam se snažíme dostat účastníky našich výukových a zážitkových programů.

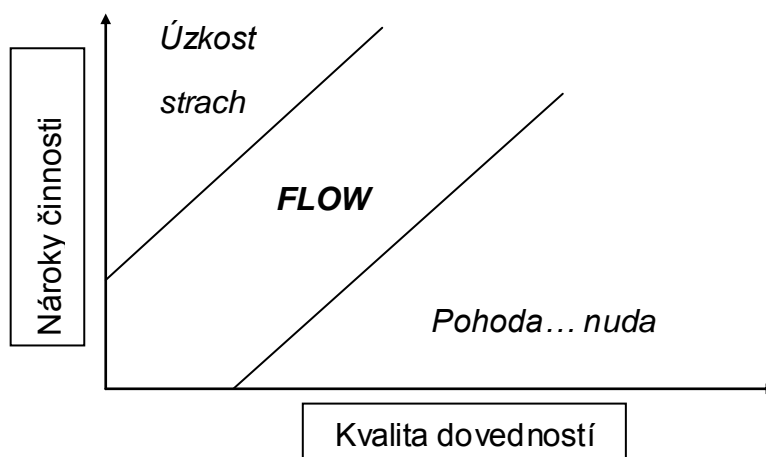
## Flow

Koncept „plynutí“, což je český ekvivalent původního anglického slova, zavedl americký psycholog maďarského původu Csikszentmihalyi v 70. letech 20. století. Překlad pojmu *flow* jako „stav plynutí“ či „prožitek plynutí“ je pro naše účely příliš rigidní a málo vypovídající. My budeme preferovat Kirchnerovo (2009) pojetí *flow* jako *plné zaujetí, pohroužení do činnosti*.

Csikszentmihalyi koncepci *flow* vypracoval při zkoumání činnosti umělců, sportovců, tanečníků, hudebníků. Nalezl u nich soubor shodných znaků charakterizujících jejich plné zaujetí aktivitou. Z nich pak definoval prožitek *flow* šesti základními znaky (in Kirchner, 2009, 65):

1. „Stav plynutí je stav, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité aktivity, že nic jiného se jim nezdá důležité. V tomto stavu člověk zapomíná na čas. Deformuje se linearita času.“
2. Optimální prožitek je takový prožitek, jestliže máme z provádění činnosti, při níž tento prožitek vzniká, radost. Tato činnost nám radost sama poskytuje. To nás motivuje k vyhledávání podobných situací, které nám tento prožitek dodají.
3. Energie je síla, kterou nám dává prožitek. Je to motor k dalšímu prožívání.
4. Radost je předpoklad pro prožívání tzv. optimálního prožitku.
5. Zlepšení dovedností je předpokladem pro udržení optimálního prožitku.
6. Soustředění se na aktivitu je další nutnou podmínkou pro optimální prožívání. Jestliže se na aktivitu dostatečně nesoustředíme, nejsme touto aktivitou plně pohlceni“.

Obrázek 4. Flow



## Skupinová dynamika

Chceme-li pracovat se skupinou lidí - rozvíjet mezilidské vztahy, využít potenciálu kooperace, sociálního učení atd. - nemůžeme vynechat oblast sociální psychologie zabývající se skupinovou dynamikou. „Skupina je významnou silou ve vývoji jednotlivce a také faktorem, který ovlivňuje jeho výkon.... práce se skupinou, ovlivňování její dynamiky je velmi významným nástrojem ovlivňování dětí i prostředí ve škole“ (Hermonchová, 2005, 16). Podle Kirchnera (2009, 103) „skupina výrazně ovlivňuje chování jednotlivce. Skupinou rozumíme určitý počet lidí, který má následující znaky:

- Interakce mezi jednotlivými členy trvá delší dobu, nikoli jen několik minut
- Členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako její členy
- Skupina si vytváří vlastní normy, role a očekávání, jak se její členové mají chovat a také sankce proti těm, kdo se nepřizpůsobí
- Vytváří vědomí společného cíle nebo účelu
- Mezi jejími jednotlivými členy vznikají různé vztahy
- Každá skupina si vytváří normy“.

Existují dva druhy skupin z pohledu formálnosti (vztahů, kompetencí a pravomocí). Příkladem formální skupiny může být pracovní kolektiv, kde je formálně určený vůdce a hierarchie mezi členy. Neformální skupinou jsou často účastníci (nefiremních) kurzů, jde-li např. o studenty, či dobrovolníky.

„Skupinovou dynamiku můžeme definovat jako psychologické síly a procesy působící v rámci malé skupiny, které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny“ (Kirchner, 2009, 103). V rámci vícedenních kurzů a dlouhodobějších projektů se setkáváme s víceméně shodným průběhem zmiňovaných procesů, které ve skupině probíhají. Skupina má svůj vlastní život. Průběh vývoje skupiny se dělí na jednotlivé fáze.

## Fáze skupinové dynamiky

Jednotlivé fáze vývoje skupiny mají svou charakteristiku a my v nich můžeme skupině pomoci (Alpinautic, s.r.o., n.d.; Klecka, 2008):

### 1. *Formování (vznik)*

Mezi členy: nejistota, zdrženlivost, žádné závazky

Pomoc: aktivity poznávací, zábavné, vedoucí ke společným zážitkům

### 2. *Bouření*

Mezi členy: boj o moc a kontrolu, hledání vlastní pozice, nepřátelství, kritika ostatních

Jde o fázi těžkou, jak pro členy skupiny, tak pro vedoucí akce. Je to však přirozená část vývoje a problémy, které se objeví, je potřeba vyřešit nyní a neodkládat.

Pomoc: hledání společných pravidel, zpětnovazební aktivity, stabilizování situace

### 3. *Normování*

Ve skupině: otevřená komunikace, ujasnění potřeb, norem a rolí členů, rozvoj vztahů a spolupráce, zvyšuje se zodpovědnost a koheze

### 4. *Optimální výkon*

Skupina: plně schopná spolupráce, soudržná, zaměřená na společný cíl

### 5. *Ukončení*

Skupina se rozchází, členové se vrací do normálního života.

Zážitková pedagogika s oblibou využívá dobrodružství a „právě dobrodružné prostředí vlivem vyššího emočního zatížení účastníků z výzvoových situací s prvky rizika urychluje značným způsobem skupinovou dynamiku“ (Kirchner, 2009, 105). Naše práce bude úspěšnější, pokud budeme vědět, v jaké fázi se skupina nachází a jak (jakými aktivitami) jí v tomto okamžiku můžeme podpořit.

## Prožitek-zážitek-zkušenost

Autentický prožitek! Základní charakteristikou ZP je vlastní, aktivní účast jedince na procesu učení. *Co si člověk sám nezažije, to nepozná*. Jak velká je v této větě nadsázka? Kolb (in Svatoš & Lebeda, 2005, 17) uvádí, že „plných 80 % našeho poznání pramení z vlastních zážitků, které si následným racionálním zpracováním přetavíme do podoby obecného poznatku, jímž se nadále řídíme“. Tyto poznatky potvrdil i další výzkum, jehož výsledky jsou zapsány v tabulce 1.

Tabulka 1. Kolik si vybavíme z nových poznatků po určitém čase (IBM a UK Post in Svatoš & Lebeda, 2005, 17)

	Poznatek získaný		
	Sdělením	Sdělením ukázkou	Sdělením ukázkou zážitkem
Po třech týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
Po třech měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

Prožitek pomáhá poznání. „Čím silnější, signifikantnější nebo různorodější je prožitek či podnět, tím pevnější a početnější jsou synaptické spoje, jež vyúsťují v lepší porozumění“ (Šebek, 2009, 25). Na význam zkušenosti upozorňuje Dohnal (in Hanuš, 2003, 55), podle něhož „je považována za zdroj formování postoje ..., neboť mnohé postoje vznikají jako důsledek komunikace s ostatními lidmi“.

Potýkáme se zde se třemi pojmy - prožitek, zážitek, zkušenost - které neznamenaají totéž, ale jsou vzájemně provázané. „Ve slovu prožitek můžeme vnímat především přítomnost a aktivitu, ve slovu zážitek ucelenost a tedy návrat k minulému prožívání, ve slovu zkušenost pak trvalejší podobu prožité události, uplatitelnou i v jiných situacích“ (Jirásek, 2005, 194). K tomuto tvrzení se připojuje i Kirchner (2009, 26), podle něhož „zkušenost je to, co bylo uchováno v paměti individua, a je aktivně užíváno (ať vědomě nebo nevědomě)“.

V zážitkových kurzech se pracuje se zážitkem. Nejsme zastánci hesla „zážitek nemusí být pozitivní, hlavně když je silný“. Ovšem na druhou stranu se ani striktně nevyhýbáme negativnímu emočnímu náboji různých (např. výzvodových) aktivit, byla by škoda nevyužít jejich potenciálu.

Zmiňujeme se o nich, protože práce s nimi, jejich překonávání nesmírně posiluje rozvoj osobnosti (jde o jakési krize, zátěžové situace, s kterými je jedinec či skupina konfrontována)... Takové situace totiž simulují skutečné životní situace, které nejsou vždy zrovna jednoduché a plné „hollywoodských úsměvů“ (Hanuš a Chytilová, 2009, 81).

Příkladem může být klasická lipnická aktivita Honzíkova cesta, kdy se účastníkům po zahrání motivační scénky sdělí, že se mají vydat do světa a vrátit se až následujícího dne na snídani. Je na nich, zda a jaké si obstarají jídlo a pití, oblečení na večer a především nocleh. V tuto chvíli již nesmějí jít do svých chatek vzít si něco na cestu (krom léků). Dá se proto chápat, že u spousty účastníků se zvedne vlna nevole plynoucí z nevědomí, kde budou spát, ze strachu z neznámého. Někteří se neskrytě zlobí na instruktory! Co se však stane, když účastníci na druhý den přijdou a sdělují si své zážitky (byli rozděleni do skupin) nebo je prezentují ve scénkách? Ohromně se baví! Strach je překonán vlastní zkušeností, tím, že problém před ně postavený zvládli a mnohdy přitom zažili spousty legrace. Prvopočáteční zloba není zapomenuta, ale již není dál pocíťována jako zloba a toto uvědomění je cennou přidanou hodnotou - zkušeností.

„Principem ZP je, že učící je vtažen do problému intelektuálně, emocionálně, sociálně, duševně i tělesně“ (Hanková, 2010b). To dokáže jen vlastní účast, vložení sebe samého do činnosti. Takové autentické účastnění se přináší přinejmenším prožitek oné činnosti. „Pro Diltheye je prožitek prvním předpokladem sebepoznání i poznání druhého“ (Kirchner, 2009, 5). Pokud bude učení úspěšné, člověk si z něj odnese nejen zážitek, ale i zkušenost, kterou může v životě dál uplatňovat.

## Dramaturgie

Pojem známý z oblasti umění si vypůjčili tvůrci zážitkových kurzů, trefně totiž vystihuje práci s programy. Aby zážitkový kurz nebyl bezduchou slátaninou aktivit, „musíme projevít hlubší smysl pro kombinace ..., proč právě tento program a žádný jiný účastníkům nabízím, proč právě na tomto místě kurzu a čím se spolupodílí na celku, nesoucím pro účastníky nějaké poselství. Je to svým způsobem umění – umění dramaturgické“ (Jirásek, 2007, 40). Podle Hanuše a Chytilové (2009,17) je dramaturgie „promyšlená skladba programů ve vztahu k zamýšlenému cíli projektu“. Allan Gintel (in Hora et al., 1984, 71), zakladatel Prázdninové školy Lipnice, uvádí „trojí umění dramaturgické“:

1. Umění namíchat z rozmanitých programových zdrojů takový nápoj, který bude chutnat všem, takovou směs, aby na jedné straně respektovala předem stanovené cíle a na druhé straně vyhovovala mentalitě i zájmům jejich účastníků ...;
2. Umění vybrat z každého programového zdroje aktivity nejvhodnější a nejúčinnější pro danou akci a pro přítomný konkrétní kolektiv mladých lidí;
3. Umění předložit vybrané programy v pravý čas, tj. ve správnou hodinu, ve správný den, také však ve správné, promyšlené a nikoli náhodné kombinaci“.

Stejný autor (1984) předkládá i seznam 23 dramaturgických zásad, které by měly provázet naši programovou práci. Za nejdůležitější považujeme:

- Zamyšlení, jaké cíle konkrétními činnostmi sledujeme.
- Žádný program není dost dobrý, aby mohl být uveden kdykoli!
- Nejde o to, aby se programy líbily, ale aby vzrušovaly, aby dojímalý, aby nutily k akci.
- Prostředí má značný vliv na celkovou atmosféru akce.
- Zahájení akce nechť připomíná rozlet letadel s kolmým startem. Závěr ať je pak happy endem.
- Má-li nějaký program účastníka překvapit, nadchnout, musí to dokázat nečekaností, jakousi dramaticky přepjatou podivností situace.
- Prosazujeme určitou harmonii mezi aktivitami burcujícími tělo a aktivitami znepokojujícími ducha.

## Programové prostředky

Připravujeme-li zážitkovou akci, chceme-li výchovně působit na člověka a vlastně úplně obecně dělat jakoukoli práci, nejprve si musíme zvolit cíl, kterého chceme dosáhnout. Poté si zvolíme způsob a prostředky, jak cíle dosáhneme. V případě ZP do hry vstupuje ještě dramaturgie, kterou jsme popsali v předchozí kapitole, cíle zážitkové pedagogiky jsme si také již vytyčili. Podívejme se nyní, jak jich ZP dosahuje. Podle Hanuše a Chytilové (2009, 20) zážitková pedagogika působí:

- Vytvářením neobvyklých, často náročných a problémových situací,
- Překonáváním vnějších i vnitřních překážek,
- Rozvojem fantazie a tvořivosti,
- Skupinovým prožíváním,
- Rozvojem sebedůvěry, zlepšením sebepojetí,
- Rozvojem sociální obratnosti,
- Udržováním psychické rovnováhy,
- Uspokojováním nejrůznějších potřeb,
- Změnou hodnotové orientace,
- Posilováním sociální kompetence.

Jde o výčet různých činností, změn a situací, do nichž je účastník přiváděn. My se vydáme ještě dále a podíváme se na konkrétní programové prostředky, jak tyto situace, činnosti a změny můžeme navodit.

Programové prostředky můžeme dělit na mnoho a mnoho kategorií a, co ještě víc komplikuje systematiku dělení, podle mnoha kritérií. Jde například o dělení podle prostředí, v němž se program bude realizovat, podle počtu účastníků, podle jejich věku, podle denní doby atd., mohli bychom pokračovat minimálně na konec stránky. Snad nejlepším kritériem dělení je cíl, kterého konkrétní aktivitou chceme dosáhnout. A právě tady se nám hodí Gardnerova teorie mnohačetné inteligence, podle níž můžeme i programy rozdělit na ty, které rozvíjí tu kterou oblast inteligence člověka. Jenomže ani tady nebude práce jednoduchá a jednoznačná. Vždyť ne každá, dokonce možná málokterá, aktivita slouží k rozvoji jen jedné jediné oblasti člověka. Ten si může např. při sportu rozvíjet především tělesnou stránku, ale i taktické a strategické myšlení, odvalu, disciplínu, prostorové vnímání atd.



Zanecháme tedy dělení jiným a pokusíme se bez aspirace na všeobsáhlost a systematickosti předložit alespoň základní výčet aktivit, které se využívají v zážitkové pedagogice. Mezi programové prostředky ZP patří (Jirásek, 2007; Hanuš a Chytilová, 2009; Pelánek, 2010):

- Sportovní hry a disciplíny, cvičení
- Dramatické aktivity (divadlo, video, tanec)
- Výtvarné, umělecké a tvořivostní aktivity
- Projekty
- Turistika a expedice
- Málo strukturované hry
- Tábornické dovednosti
- Seznamovací aktivity
- Workshopy, dílny
- Relaxační aktivity
- Výzvové aktivity
- Problem-solvingové aktivity
- Komunikativní aktivity
- Konstruktivní aktivity
- Intelektové aktivity
- Sebereflexivní aktivity
- Simulační aktivity
- Strategické hry
- Besedy, diskuse
- Setkání s osobností
- Psychologicky zaměřené hry
- Výstavy, vernisáže
- Rekreační aktivity
- Slavnosti a rituály
- Pomocné práce (např. v LDN)
- Zážitkové výukové programy

Pestrost je bohatá a měla by se na zážitkové akci projevit. Znovu však připomínáme, že programové prostředky mají složit účastníkům a akci, nikoli opačně.

## Hra

Ačkoli hra zdaleka není jediným programovým prostředkem ZP, dostane se jí na tomto místě významného akcentu. Bývá totiž prostředkem nejčastěji užívaným, pestrým a univerzálním v takové míře, jaké ostatní jen stěží mohou dosáhnout. „Hra je nejlepším a nejvýznamnějším výchovným prostředkem, na tom se shodují snad všichni vychovatelé“ (Zapletal, 1973, 7).

Definice hry je přinejmenším 200 (Hodaň, 2005). Žádná není dokonalá, všemi odborníky akceptovatelná. Při definování takových fenoménů jako je hra, láska, kultura a dalších jde totiž právě o hraní – se slovy, s formulacemi, s obsahem. Každý z nás má nějakou představu o hře. Každý by hru pravděpodobně definoval trochu jinak, a přesto každý z nás by měl pravdu. Hru prostě všichni známe a hraje si rádi. Na čem snad jediném se všichni odborníci shodují, je že „typickým průvodním znakem hry je prožitek“ (Hodaň, 2005, 165).

### *Činnost ne/závažná*

Ačkoli se na první pohled může zdát, že jde o činnost dětinskou a nevýznamnou, hra je pro člověka nanejvýš důležitá. Učíme se v ní dovednosti, které uplatňujeme v běžném životě. Nejvýstižněji to vystihnul Rosický (in Hanuš, 2003, 15), který tvrdí, že „hra je kus života na nečisto“. Na tom, že hra není bezvýznamnou činností sloužící pouze k zabavení dětí, se shodují také Gintel (1974), Hodaň (2005), Jirásek (2005), Hanuš & Chytilová (2009), Huizinga (1971).

Herní prvky se dnes uplatňují např. ve výuce vysokých škol či ve firemním vzdělávání. „Principu hry je jako ‘nevážného’ prostředku využíváno k plnění úkolů velmi ‘vážných’ a mnohdy dokonce životně nezbytných – rozvoj manažerských schopností, schopností přežití atd.“ (Hodaň, 2006, 163). Jinde stejný autor (2005, 163) uvádí, že „hra je fylogeneticky i ontogeneticky spojena s celým lidským životem. Podílí se na rozvoji člověka i společnosti, vytváří hodnoty, které jsou pro člověka naprosto nezbytné“. Nyní je jasné, že hra není nevýznamnou dětinskou záležitostí, třebaže zlatý věk hry náleží právě dětem předškolního věku. Co všechno ale může hra rozvíjet?

## *Přínosy hry*

V souhrnu autorů (Dohnal, 2003; Hanuš a Chytilová, 2009; Hermochová, 2005; Jirásek, 2001; Pelánek, 2010; Petty, 2006; Zapletal, 1973) nacházíme velké bohatství, které herní činnost přináší do života člověka i společnosti. Hra:

- Učí a/nebo rozvíjí (v relativně bezpečných podmínkách) schopnosti, vědomosti a dovednosti důležité pro život
  - Obětavost, empatii
  - Spolupráci, kreativitu
  - Sebepoznávání, sebeovládání, sebehodnocení
  - Socializaci, participaci na společenském životě
  - Postřeh, pozornost, logický úsudek
  - Motorické schopnosti a dovednosti
  - Odvahu, houževnatost, vytrvalost
  - Přijímat porážku i vítězství
- Odhaluje skryté mimořádné znalosti, dovednosti, schopnosti či cenný povahový rys
- Testuje různé stránky osobnosti
- Usnadňuje integraci a vzájemné poznávání členů skupiny
- Navozuje příjemnou atmosféru pro komunikaci
- Umožňuje silné autentické prožívání, vstup do možného světa
- Pomáhá vyrovnat nepříznivý vliv sedavého způsobu života, dává tělu tolik potřebný pohyb
- Dovede aktivizovat všechny síly, udržet dlouho zájem, přimět k nejvyššímu výkonu
- Prověřuje naše postoje, názory a hodnoty
- Motivuje, přináší radost z aktivity samé

Seznam, který by mohl pokračovat do nekonečna, ukončíme konstatováním českého patrona hry Miloše Zapletala (1973, 8): „Není snad jediné tělesné nebo duševní vlastnosti, kterou by hra nerozvíjela“.

„Ve cvičeních a hrách se tedy skrývá velký potenciál. V zahraničí, kde je tradice jejich využívání delší než u nás, je jich využíváno v armádě, ve vzdělávání, ve vědě, v hospodářských institucích, v politice i ve školství“ (Hermochová, 2005, 25). Jak je možné, že v domovině světově proslulého pedagoga, není hra ve výuce dostatečně zastoupena?

„Dobrá hra má v sobě kus výuky a dobrý výuka má v sobě kus hry“. Ač je toto motto pouze variací na 400 let staré myšlenky J. A. Komenského, rozhodně se nedá říct, že by zmíněný přístup k výuce a hrám byl rozšířený. Učitelé často nemají zkušenosti s uváděním náročnějších her, instruktoři zážitkových akcí zase nejsou zvyklí vkládat do her výukové prvky (Pelánek, 2010, 7).

Kurzy zážitkové pedagogiky cílí především na aktivizaci osobnosti, změnu postojů a hodnot, nebo alespoň jejich uvědomění. Předávání vědomostí je naopak doménou školství. Školou projde téměř každý občan České republiky, zážitkovým kurzem již mnohem menší počet lidí.

Využívání her a cvičení se osvědčuje zejména tehdy, když vzniká nový kolektiv, tj. při vstupu do školy a při všech dalších změnách složení třídy. Ideální ovšem je, když tradice hravých aktivit prostupuje celou dobou školní docházky.... Ve všech případech, kde se o využití hravých postupů zasadili, došlo ke změnám v klimatu třídy a školy – popsáno je snížení agresivity, školních přestupků, případů užívání drog, šikany i nižší výskyt absencí (Hermochová, 2005, 30).

Hře jsme již našli smysl a opodstatnění v životě člověka, řekli jsme si, že hra není důležitá a přínosná jen pro děti, ale pro jakýkoli věk. Nalezli jsme uplatnění dokonce i ve školním prostředí. Avšak tvrdíme, že nestačí jakkoli si hrát a bude nám dáno. Hra by měla sledovat cíle, nikoli se za ně vydávat. Herní činnost navíc nemusí být jen přínosná, nebo neutrální. Zapletal (1973, 8) upozorňuje, že hra sama o sobě nepěstuje v člověku negativní vlastnosti, někdy je však odhaluje a posiluje.... Ale právě proto je tu vedoucí, vychovatel, aby pomáhal tyto rozpory odstraňovat. Proto může mít řízená hra daleko větší účinek než hra spontánní“.

## *Dělení typů hry*

Her je nepřeberné množství, jen samotný - náš největší odborník na hru - Miloš Zapletal napsal desítky publikací (Jirásek, 2011) věnující se této tematice. Vzhledem k tomu existuje také téměř nepřeberné množství různých dělení a kategorizací her, kterými se zde nebudeme příliš podrobně zabývat.

Jen pro ilustraci uvedeme, že hry se nejčastěji dělí podle následujících kritérií:

- Zaměření (cíl) hry – čemu slouží, co rozvíjí
- Věková skupina účastníků
- Typ činnosti (pohybové, intelektuální...)
- Prostředí, v němž se hraje
- Čas potřebný k realizaci hry
- Úroveň pravidel, jež předepisují průběh hry  
(závazná, propracovaná pravidla x málo strukturovaná hra)
- Počet hráčů

## Zpětná vazba

Proces, jímž se zde budeme zabývat, bývá často nazýván také „reflexe“, „review“, „debriefing“ nebo česky „rozbor“, někdy dokonce „diskuse“. Reitmayerová a Broumová (2007) analýzou původu, významu a užití těchto pojmů dochází k závěru, že nejpřesnější je termín *cílená zpětná vazba*.

Zpětná vazba je proces, ve kterém (většinou) skupina záměrně reflektuje (rozebírá, popisuje, diskutuje...) zážitek z předcházející aktivity, aby se z něj poučila pro příště. Tento proces vede tzv. facilitátor, který nepředkládá své závěry a řešení, zpětnou vazbu moderuje.

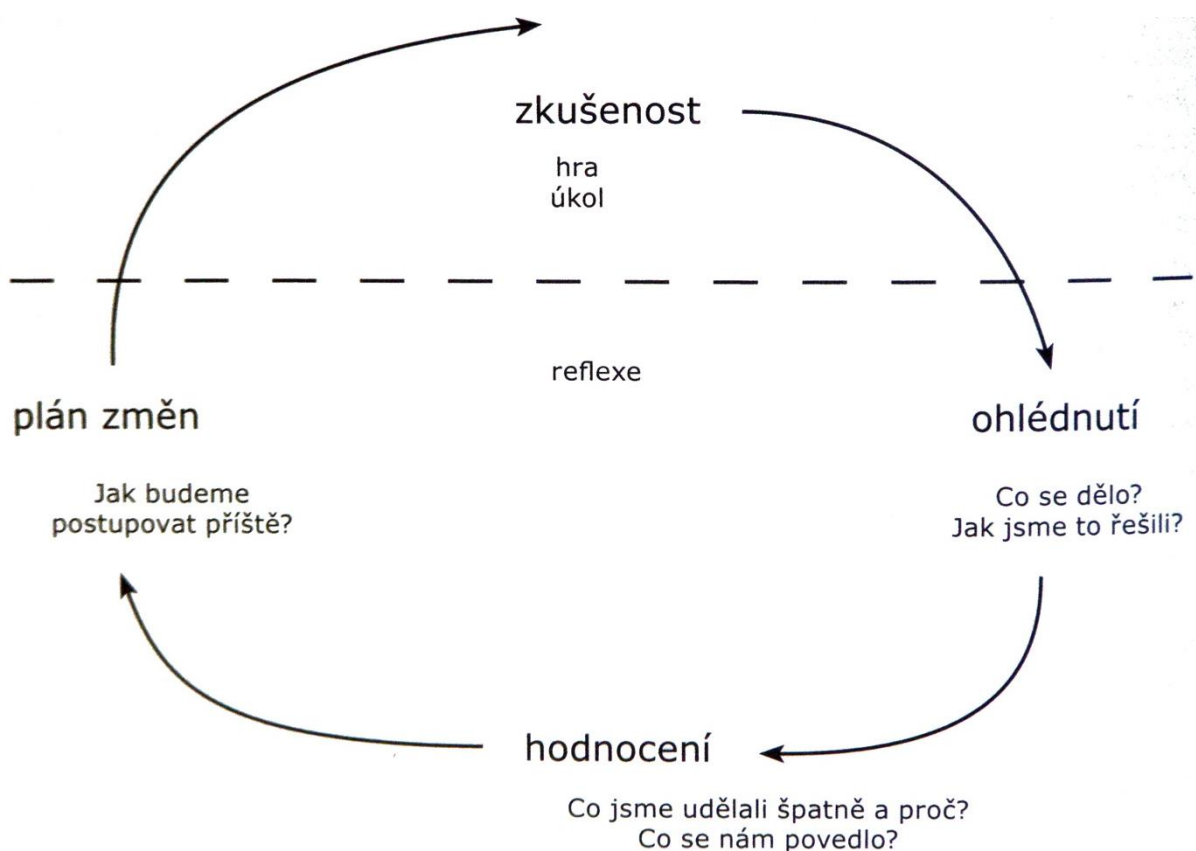
Charakteristika cílené zpětné vazby (Reitmayerová &, Broumová 2007, 14):

- Sdílení pocitů a zážitků
- Zacílení pozornosti určitým směrem
- Uskutečnění reflexe a sebereflexe
- Zachycení hlavních momentů a jejich slovní pojmenování
- Uchování zkušeností, emocí i dojmů, a jejich přenesení do budoucna
- Zmapování různorodosti v řešení problémů
- Plánování vývoje jedince na základě prožitých individuálních zkušeností
- Zviditelnění latentních (dlouhotrvajících) problémů bez ambice je vyřešit

Zpětná vazba je determinantou úspěšného zkušenostního učení (Hanková, 2010b; Kirchner, 2009). „Samotný zážitek ještě nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. Rozdíl mezi ‘rekreačním’ zážitkem a ‘pedagogickým’ zážitkem tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal“ (Pelánek, 2008, 21). Také díky zpětné vazbě se programy ZP shodují s pojetím pedagogického konstruktivismu, který „klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení“ (Buryánek, 2005, 1).

K pochopení významu a funkce zpětné vazby nám pomůže *Kolbův cyklus zkušenostního učení*. Skupina podstoupí určitou aktivitu, získává z ní zážitek (první fáze). Ten v první části zpětné vazby popíše. Pro každého člena skupiny může tento zážitek být odlišný, přestože reflektuje stejnou událost. Proto je důležité ji nejprve společně popsat. Co se stalo? Jak jsme situaci, problém řešili? Jaké to vyvolalo pocity? Druhou částí zpětné vazby je hodnocení akce. Proč jsme uspěli, či neuspěli? Kdo měl největší podíl na výsledku? Ve třetí části zpětné vazby se skupina snaží najít ideální plán řešení problému. Jak se zachováme příště? Čemu se musíme vyhnout, co naopak neopomenout udělat atd.? Zpětná vazba je druhou fází Kolbova cyklu. Třetí fází je zobecnění, abstraktní teoretizace. Nyní se závěry ze zpětné vazby snažíme zobecnit, abychom je mohli využít na širším poli působnosti, ve více situacích. Poslední, čtvrtá fáze mívá zpět do praxe, kdy ověřujeme nově nabyté poznatky.

Obrázek 5. Kolbův cyklus zkušenostního učení v interpretaci Pelánka (2008, 22)



### *Přínosy zpětné vazby*

Pestrost a četnost benefitů zpětné vazby, které se věnuje řada autorů, nás opět vede k souhrnnému výčtu. Cílená zpětná vazba účastníkům pomáhá (Hanuš & Chytilová, 2009; Hanková, 2010b; Kirchner, 2009; Pelánek, 2008; Petty, 2006):

- zefektivnit proces učení
- zpracovávat prožitky a zkušenosti
- formulovat smysl prožívané zkušenosti
- kritickému myšlení a hodnocení
- rozvíjení schopnosti citlivé kritiky k ostatním
- přijímat zodpovědnost za vlastní práci, tedy i za učení a vlastní rozvoj
- vyhledávat a poukázat na souvislosti
- vytěžit mnoho užitečného i ze špatně provedené aktivity (odhalením problémů a příčin nefunkčnosti skupiny, aktivním hledáním změn)
- rozvíjet dovednost učit se ze zkušeností

### *Vedení zpětné vazby*

Kirchner (2009, 110) upozorňuje, že „provádění reflexe patří k nejobtížnějším dovednostem facilitátor, učitele, instruktora“. Cíl zpětné vazby si můžeme definovat již před aktivitou, ale musíme dát prostor i přirozeně vyvstanuvším tématům. Reflexi bychom měli zařazovat „téměř vždy po hrách, které jsou výrazně psychicky náročné, dál po hrách, při kterých vyplavou na povrch konflikty ve skupině (ať už plánovaně, nebo nečekaně), a po hrách naplňujících základní cíle akce“ (Pelánek, 2008, 102).

### *Pravidla, podmínky zpětné vazby*

- Důvěryhodné, příjemné prostředí
- Konkrétnost (k určitému člověku a jevu)
- Jednota myšlenky s mluvčím (každý mluví za sebe, nikdo za skupinu)
- Reálnost témat (ta, která sama vyplývají ze situace)
- Facilitátor nedává odpovědi, jen moderuje
- Nejde o evaluaci programu či práce instruktorů



Dále bychom mezi významné fenomény ZP mohli zařadit:

- **Motivace**
- **Metoda cílování**
- **Dobrodružství**
- **Prostředí**
- **Riziko a bezpečnost**
- **Osobnost pedagoga (instruktora) a facilitace**
- **A další**

### **2.1.6 Nejvýznamnější organizace (PŠL, OB, PA, Hnutí GO!)**

Organizace, které se zde chystáme představit, mají v podstatě stejný cíl (všestranný rozvoj a aktivizace osobnosti) a snaží se ho dosáhnout stejným prostředkem (zážitek), přesto nejsou zcela totožné. Vznikaly za různých okolností a podmínek, z různých motivů. Proto jejich popis nebude tabulkově monotónní, ale formově pestrý. Vzhledem k cílům práce se však zaměříme na tyto oblasti:

- Základní charakteristiku (vznik, délku působení aj.)
- Cíle a prostředky
- Nabízené projekty a kurzy zaměřené na školství (pokud jsou)

### **Prázdninová škola Lipnice**

Se vznikem Prázdninové školy Lipnice jsme se seznámili již v první subkapitole (2.1.1 Historie vzniku). Připomeňme nyní pouze to, že byla založena roku 1997 a její hlavní činností bylo pořádání prázdninových akcí pro mládež. Dnes je její pole působnosti mnohem širší.

Na oficiálním webu PŠL (n.d.) nalezneme:

#### Základní charakteristiku

- Prázdninová škola Lipnice (PŠL) je nezisková nevládní organizace ..., od roku 1991 členem mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound.
- V roce 1993 založila PŠL společnost Outward Bound – Česká cesta s.r.o., jež nabízí kurzy nejen týmové spolupráce firmám a společnostem s využitím metody a programů PŠL a Outward Bound (outdoor management training).

#### Cíle a prostředky

- Všestranný rozvoj osobnosti člověka.
- Tohoto cíle se snažíme dosáhnout prostřednictvím vícedenních kurzů, jejichž čas je naplněn HROU, pohybem, tvořivými dílnami, happeningy, diskusemi i rozjímáním.
- Absolventy našich akcí připravujeme na život ve třetím tisíciletí – prostřednictvím hlubšího sebepoznávání, iniciací k seberozvoji.

## Projekty

### 1. Klíčový rok

Je zaměřen na přípravu a realizaci vzdělávacích kurzů pro žáky a metodických kurzů pro pedagogy ZŠ. V návaznosti na kurzy jsou v rámci projektu vytvářeny metodické publikace s DVD a pracovní listy pro žáky.

#### Cíle projektu:

- podpořit pedagogy při naplňování cílů kurikulární reformy
- pomoci žákům rozvíjet a zvyšovat své kompetence, hledat cestu k sobě a k co nejlepšímu budoucímu uplatnění

#### Co nabízíme:

- A. zážitkové kurzy pro žáky ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií
- B. metodické kurzy pro pedagogy na téma Zážitková pedagogika
- C. metodické kurzy pro pedagogy na téma Projektové vyučování
- D. facilitaci projektového vyučování na školách
- E. metodické materiály pro pedagogy

### 2. Sborovna

Projekt je zaměřen na přípravu a realizaci vzdělávacích kurzů pro pedagogické pracovníky a vytvoření metodiky k těmto kurzům.

#### Cíle projektu:

Hlavním cílem ... *rozvinout a zvýšit kompetence pedagogů v počátečním vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí, hodnocení a týmové spolupráce.*

#### Témata kurzu:

- Klíčové kompetence
- Hodnocení
- Zážitková pedagogika

Veškeré kurzy (včetně ubytování a stravy), metodické materiály, podpora i odborné poradenství jsou školám poskytovány ZDARMA. Projekty jsou financovány z grantů Evropské Unie a státního rozpočtu České republiky.

## Outward Bound

Jde o největší organizaci v oblasti zážitkové pedagogiky, jejíž kurzy ročně absolvuje okolo 173 000 lidí (Svatoš & Lebeda, 2004). Pojem *outward bound* znamená okamžik vyplutí lodě na moře, do neznáma vstříc novým zkušenostem a poznáním. A přeneseně na člověka je právě poznání hlavním cílem této organizace.

Outward Bound založil roku 1941 německý pedagog Kurt Hahn ve Velké Británii. Nejprve šlo o výcvik námořníků postavený na poznání, že ti zkušenější jsou úspěšnější než mladší a silnější. Po skončení války se pozornost od vojáků přesunula na mládež, která dodnes tvoří hlavní cílovou skupinu této organizace (Greksíková in Bubelíniová, 1997). Dnes má Outward Bound více než 40 škol po celém světě.

Cíl:

„We help people discover and develop their potential to care for themselves, others and the world around them by engaging in challenging experiences in new environments“ (Outward Bound International, Inc., n.d.).

(Pomáháme lidem objevovat a rozvíjet jejich potenciál, aby pečovali o sebe, ostatní a svět kolem nich, uváděním do náročných zážitků v nových podmínkách)

Výchozími myšlenkami působení se staly dva poznatky zakladatele Kurta Hahna (Svatoš & Lebeda, 2004, 47):

1. „Člověk dokáže mnohem více, než si myslí“
2. „Jen málokdo si uvědomuje, čeho všeho je možné dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce“

Svého cíle se Outward Bound snaží dosáhnout širokou paletou kurzů od jednodenních až po klasické jedenadvacetidenní. „Významnými atributy metody Outward Bound jsou tedy přirozené přírodní prostředí, náročné výzvy, emotivně podbarvená atmosféra, spolupráce ve skupině a také princip hry“ (Svatoš & Lebeda, 2004, 48).

## Project Adventure

Se vznikem, cíli a prostředky americké organizace Project Adventure nás seznamují Hanuš a Chytilová (2009, 33-34).

Mezinárodní nezisková organizace Project Adventure vznikla v roce 1971 v USA. Působí v oblasti „zkušenostních programů“ využívajících prvky dobrodružství. Hlavním zaměřením organizace je zlepšování a poskytování prostředků potřebných pro realizaci efektivních programů ve školách a dalších výchovně-vzdělávacích organizacích. Project Adventure vychází z metodiky hnutí Outward Bound. Project Adventure nabízí školám několik možností, jak spojit dobrodružství se vzděláváním a výchovou. Jednou z nich je školení pedagogických pracovníků s cílem naučit je využívat dobrodružství jako prvek tělesné výchovy. Dalším je program „Dobrodružství ve třídě“, přibližující učení jako kombinaci učení ve třídě s výzvou a dobrodružstvím. Tento model je zaměřen na vytvoření třídy a školy, ve které důvěra, respekt, zábava a předpokládané přijetí rizika je běžnou záležitostí. Díky tomuto programu se student aktivně zapojuje do vlastního učení. Cílené prostředí a sebehodnocení pomůže studentům být zainteresovaný, odpovědný za vlastní akademický a výchovný růst.... Dále jde o využití zkušenostního učení jako základu pro rozvoj dobrodružně laděných učebních plánů a celků, vytvoření a využívání dobrodružných aktivity povyšujících studium, posílení informovanosti o stylech učení a mnohačetné inteligenci.

Project Adventure (n.d.) nabízí školní programy:

- *Adventure in the Classroom* – učí na studenta zaměřenému přístupu, ve kterém se studenti stanou aktivně zapojenými do jejich vlastního učení.
- *Customized Program* – zakázkový program uzpůsobený klientovým požadavkům týkajících se vzdělávání zaměstnanců.
- *Peaceable Playgrounds* – program vyvinutý PA v úsilí oslovit potřeby studentů a zájmy učitelů o agresivitu v přestávkách.
- *Out of School Programs* – zábavné programy, které produkují výsledky
- *Youth Programs* – mládežnický program uzpůsobený cílům a potřebám skupin
- *Physical Education* – pomoc učitelům v integraci a implementaci všech částí K-12 Adventure (kurikulární model) do výuky tělesné výchovy.

## Hnutí GO!

Hnutí GO! „je občanské sdružení, které podporuje rozvoj moderních metod výchovy a vzdělávání, zejména zážitkové pedagogiky, na školách a dalších institucích. Důraz klademe na sebepoznání, rozvoj komunikace, týmové spolupráce a tvořivosti“ (Hnutí GO! o.s., n.d.).

U zrodu myšlenky vzájemně seznámit a stmelit nové středoškoláky - navíc nezvykle hluboce - dříve, než se vůbec poprvé potkají ve škole, byli psychologka Jana Matějková a pedagogové Radek Schindler a Vláďa Halada roku 1989 (Hnutí GO! o.s.). Posledně jmenovaný o dva roky později pořádá první GO! kurz pro Gymnázium Jana Keplera v Praze. Následovaly roky hledání ideální podoby kurzu, během nichž se zároveň vyškolili učitelé zmiňované školy, aby byli schopni zajistit si takový kurz sami. Roku 1996 členové katedry rekreologie na FTK UP v Olomouci zakládají občanské sdružení HNUTÍ GO! a chtějí zavést kurzy GO! na co největší počet středních škol v ČR. Toho roku začalo také cílené vzdělávání instruktorů pro kurzy GO!, od roku 2002 s akreditovanou licencí „Učitel zážitkové pedagogiky“ (Másilka, 2004). Na téma GO! kurzu bylo provedeno několik výzkumů, sepsáno více jak deset diplomových prací a ještě více článků v odborných periodikách (Hanuš, 2004).

Cíle a jejich naplňování:

- Organizace kurzů GO! pro nastupující ročníky středních škol. „Cílem těchto kurzů je vytvořit ze studentů dobrý kolektiv, kde se lidé navzájem dobře znají a jsou schopni dobře spolupracovat a komunikovat, mají osobní kontakt se svým třídním učitelem a pozitivní vztah ke své nové škole“ (Hanuš a Chytilová, 2009, 137).
- Vzdělávání instruktorů na seminářích zaměřených na témata jako: motivace, dramaturgie a cílování, tvořivost, uvádění her, zpětná vazba, lanové aktivity a mnoho dalších.
- Podpora publikační činnosti v oblasti zážitkové pedagogiky

## **2.3 Školství**

Kapitola o českém školství je selektivně směřována na témata a informace relevantní vůči ZP, přesto však nejde o informace okrajové, nýbrž zcela zásadní pro současný vzdělávací systém České republiky. Na příkladech z dokumentace školské teorie i praxe se snažíme ukázat na místa, kde zážitková pedagogika může českému školství pomoci, kde je šance na uplatnění jejich metod a principů.

### **2.3.1 Reforma**

Od školního roku 2009/2010 všechna gymnázia povinně musejí vyučovat podle vlastních školních vzdělávacích programů. Kurikulární reforma přišla samozřejmě o již o pár let dříve. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo Národní program vzdělávání, tzv. Bílou knihu, a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) konkretizované pro jednotlivé úrovně a typy školství (předškolní, základní, gymnaziální, střední odborné vzdělávání). Následovala přípravná období, v nichž si každá škola měla vytvořit svůj Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), a nakonec proces zavádění RVP resp. ŠVP do praxe.

### **Příčiny a obsah reformy**

Česká školská reforma není procesem izolovaným od Evropského a světového dění. Naopak je reakcí na celoevropské tendence k zásadní změně obsahu a metod výuky ve školách. Avšak příčinou reformy českého školství nebyly pouze tlaky ze zahraničních politik. Po změně vzdělávání volalo také nemálo samotných Čechů. Příliš mnoho informací, které se žáci musejí zaučit. Navíc mnoho informací nepodstatných, nebo k nalezení v lehce dostupných zdrojích. Škola málo připravuje žáka na život, nevěnuje se dostatečně rozvoji osobnosti. Výchovné působení v procesu výuky je rovněž nedostatečné. Důvodů ke změně bylo mnoho. Změna není produktem pouze teoretických debat, ale výsledkem empirických prací.

Mezinárodní výzkum Programme for International Student Assessment - PISA, organizovaný od roku 2000 v pravidelných tříletých cyklech Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), opakovaně potvrdil, že čeští

studenti mají problémy s porozuměním čtenému textu, za to jsou přesyceni pojmy z oblasti matematiky a dalších přírodních věd....

Tím, co po absolventech budou zaměstnavatelé požadovat, jsou právě schopnosti a dovednosti (jako komunikace ve skupině, kreativita, schopnost přizpůsobení se novým situacím). Tedy dovednosti, kterým se většina českých škol dosud cíleně nevěnuje“ (Zeman, 2006, 3).

Na konci 20. století byly uspořádány významné mezinárodní konference, které vyvodily závěry z požadavků moderní společnosti na člověka a určily směr, jímž by se vzdělávání mělo vydat. Již v těchto vizích nalezneme mnoho prostoru pro uplatnění metod a principů ZP.

### **Lisabonská strategie**

„Od roku 2000 je Evropskou unií pod názvem Lisabonská strategie realizován program reform, které mají během deseti let (do roku 2010) učinit z Evropy vysoce ekonomicky výkonnou a konkurenceschopnou oblast“ (Košák in Zeman et al., 2006, 8). Byť hlavní cíl programu není hlubších filosofických rozměrů, ale vychází z ekonomických požadavků, mezi dílčí cíle patří také „Cíl 2: Usnadnit všem přístup ke vzdělávání - 2.2 Učinit učení přitažlivějším“ (Košák in Zeman et al., 8). Zde již můžeme mluvit o vyšších hodnotách, ke kterým bychom měli směřovat. Nejde však jen o přitažlivost učení, vzdělávání má mezery i jinde.

Český vzdělávací systém poskytuje velmi „akademické“, maximalistické a uspěchané vzdělání, které vede k předčasné specializaci žáků a nevybavuje je dovednostmi a vědomostmi, které jsou jim užitečné v životě a které jsou nezbytné pro celoživotní vzdělávání. Nerozvíjí myšlenkové dovednosti ani nezávislý úsudek a zvědavost. Požadavek nechybovat, nikoli učit se z chyb, pěstuje v dětech řadu škodlivých návyků. Velmi závažné důsledky pro celou společnost má rezignace školy na funkci výchovnou a motivační (Straková in Zeman et al., 2006, 20).

Opět narážíme na příliš velké kvantum vědomostí, nedostatečnému rozvoji dovedností a vlastního myšlení. Snad ještě závažnější je deficiencie výchovného působení a motivace k učení.



## Vzdělávání pro 21. století

Mezinárodní komise UNESCO vydala zprávu „Vzdělávání pro 21. století“ s názvem „Učení je skryté bohatství“. Předpokládá se narůstající význam vzdělávání a díky tomu i pedagogů, učení má být celoživotním procesem a má být užitečné jak jedinci, tak společnosti (Prokešová, n.d.). „Má-li být vzdělávání úspěšné, musí být založeno na čtyřech typech učení, které se v průběhu života každého jedince stanou v jistém smyslu pilíři jeho vývoje...

**Učit se žít společně** - v současnosti jeden z hlavních problémů vzdělávání. Je možné navrhnout nějakou formu vzdělávání, jež by umožnila vyhýbat se konfliktům nebo je mírumilovně řešit rozvíjením úcty k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám? Vzdělávání musí volit 2 cesty, které se navzájem doplňují – učit lidi postupně objevovat, že kromě nás jsou i jiní lidé a jiné kultury a navozovat zkušenost společně sdílených cílů. Přijetí vzájemné závislosti na jiných lidech, účast na společných projektech, chápat hodnotu pluralismu, vzájemného porozumění a míru.

**Učit se poznávat** - zvládání samotných nástrojů poznávání. Dosáhnout pocitu uspokojení z toho, že chápu, poznávám a objevuji. Jedná se tedy o prostředek i cíl. Znamená to učit se učit, a to tak, aby bylo možno těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života. Učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, které lidé vykonávají.

**Učit se jednat** - a učit se poznávat jsou vlastně neoddělitelné, jednání je však spíše spojeno s otázkami profesní přípravy: Jak učit děti tak, aby to, co se naučily, využily v praxi? ... vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech.

**Učit se být** - vzdělávání musí přispívat k všestrannému rozvoji každého jedince. Je zde obava, že svět bude dehumanizován v důsledku vývoje techniky. Vzdělávání musí každému jedinci umožnit řešit své vlastní problémy, činit vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe. Jde i o individuální a kompletní rozvoj, člověk za to pak převezme odpovědnost (Kabinet informačních studií a knihovnictví FF MU, 2010).

Jak jinak se tomuto učit než vlastní aktivitou, prožitkem a zkušeností? Zde je potřeba aktivního zapojení žáka do procesu učení a pomoci by mohly metody ZP.

Reforma by tedy měla přinést zásadní změny v obsahu i metodách výuky. „Hlavní novinkou, kterou reforma přináší, je změna pohledu na požadované cíle vzdělávání. Ty se v pohledu reformních dokumentů výrazně mění. Hlavním cílem vzdělávání by mělo být osvojení takzvaných klíčových kompetencí“ (Zeman, 2006, 3). Cíl vzdělávání se tedy mění, musejí se změnit i prostředky (nebo minimálně zvážit, zda jsou vhodné k naplňování nových cílů). K rozvíjení základních dovedností a postojů potřebných pro běžný život již nebude stačit tradiční frontální výuka, je skutečně nutné hledat nové metody (Wojnar, 2007).

### **Reakce pedagogů a škol**

V literatuře (např. Starý a kol., 2008) i v diskusích na internetu (Šteflová, 2005) se dočítáme, že nedávná reforma ve školství, která přinesla RVP s vágně definovanými cíli a úkoly a tvorbu ŠVP, se v praxi setkala s nevolí a nedůvěrou učitelů. Roubal (2007) konstatuje, že k výraznému snížení objemu učiva nedošlo a tak „na rozvoj dovedností (a kompetencí) nezbyvá prostor a čas, nové, pro současný život potřebné znalosti a dovednosti živoří na pokraji zájmu škol“. Z různých průzkumů (Mahdalová, 2007; Zeman, 2006) pořádaných v době zavádění reformy do praxe navíc vyplynulo, že 44-56% učitelů s ní nesouhlasí.

Reforma jde více naproti žákovi, jeho širšímu rozvoji, blíží k dítěti. Netrvat na podrobných encyklopedických znalostech ve školních vzdělávacích programech (dále ŠVP) lze, RVP dává redukci prostor. Je však otázka, mohli si to škola v kontextu boje o žáka dovolit. Školy prostřednictvím svých ŠVP musí oslovit rodiče, jejichž děti škole přinesou finanční zajištění. Rodiče preferují výkon dítěte, respektive záruku, že dítě bude školou vybaveno k přijímacím zkouškám. Nakonec je opět na učiteli, co zvolí...

1. Široké znalosti dětí, hmatatelné školní výsledky, děti připravené ke znalostním přijímačkám, rezignace na cíle rozvoje dětí v klíčových kompetencích a OSV atd.
2. Rozvoj, hlubší zájem dětí o poznávání, méně ale hlubších znalostí v chápaných souvislostech, dotážené cíle v oblasti klíčových kompetencí a OSV atd. (Hanková, 2010a, 25).

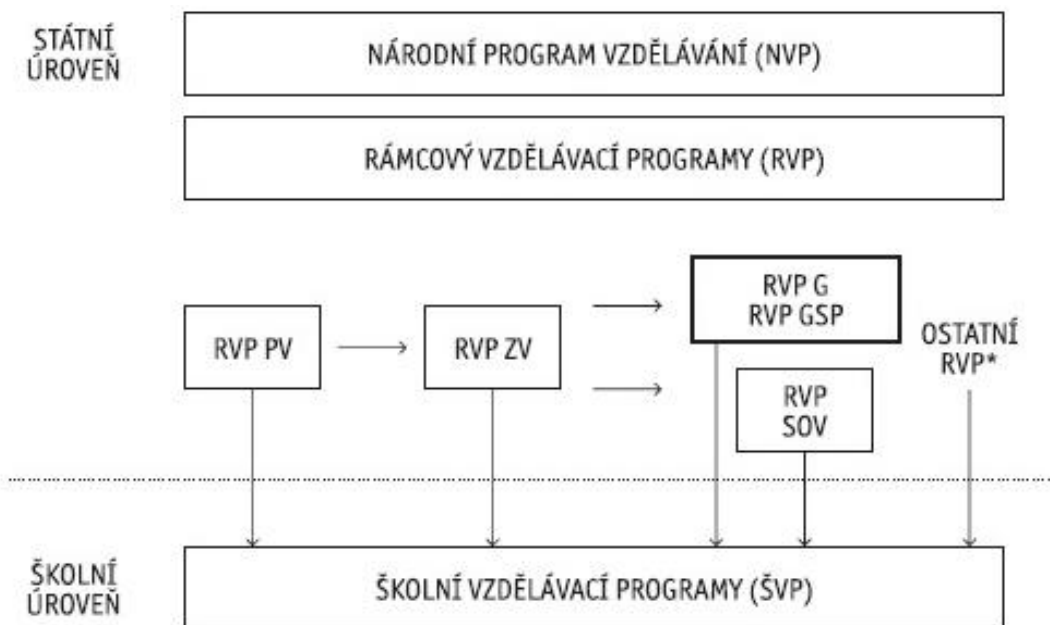
### 2.3.2 Charakteristika státních kurikulárních dokumentů

Reforma se v praxi prosazuje pomocí kurikulárních dokumentů na několika úrovních. Konečný výsledek – obsah a metody výuku však záleží na každé konkrétní škole. Předepsané osnovy a jejich celostátní jednota již jsou minulostí.

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a rámcové vzdělávací programy (RVP). RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání).

Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP (Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 5).

Graf 1. Systém kurikulárních dokumentů (VÚP, 2007, 5)



Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

### 2.3.3 Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Základní státní dokument určující nové směry a tendence vývoje vzdělávání je tzv. Bílá kniha. Jde o práci charakteru filosofického, ale i ekonomického a pragmatického, což lze poznat z na kolektivu autorů – významných českých odborníků ve svých oborech.

#### Obecné cíle vzdělávání a výchovy

Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce. Proto má vzdělávání více rozměrů, je současně zaměřeno na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život. (MŠMT, 2001, 14).

Vidíme zde žádaný obrat v cílech, které nyní **směřují k rozvoji žáka** a jeho schopnosti uplatnit se. Ke shodě s cíly ZP chybí už jen celistvost lidského rozvoje, **chybí zde tělesná stránka**, která by podle našeho názoru měla mít stejnou váhu jako stránka psychická, sociální a duševní. Proč je i v tak zásadním dokument opět opomíjena (či zmíněna jen marginálně), nám vůbec není jasné.

Cíle vzdělávací soustavy jsou dále rozepsány do konkrétních oblastí (MŠMT, 2001, 14-14):

- *Rozvoj lidské individuality* (péče o uchování jejího fyzického a psychického zdraví, kultivace a podpora seberealizace každého jedince)
- *Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti*
- *Výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti* (jde také o vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získání schopností i motivace, k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí)
- *Posilování soudržnosti společnosti* (výchova k lidským právům a multikulturalitě)

- *Podpora demokracie a občanské společnosti* (demokracie nezbytně potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany, s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních. Školní společenství ... působí bezprostředně, každý den a po mnoho let v mnoha rovinách: charakterem vztahu mezi učitelem a žákem, jenž by měl být založen na vzájemném respektu, utvářením školní komunity, která by ve škole měla vytvářet demokratické společenství rovnoprávných partnerů)
- *Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti*
- *Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti*
- *Zvyšování zaměstnatelnosti* (orientovat všeobecné i odborné vzdělávání na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost a iniciativu, na samostatnost a odpovědnost)

Znovu zde vidíme rozvoj lidské individuality, flexibility tvořivosti a schopnosti adaptovat se, spolupráce a partnerství, či vytváření citlivého vztahu k přírodě a k ostatním lidem ve skupině (škole). To jsou tradiční cíle zážitkových programů a akcí. Troufáme si tvrdit, že ***mnoho z těchto cílů může být naplňováno pomocí zážitkové pedagogiky.***

#### **Principy demokratické vzdělávací politiky (mimo jiné):**

- *Proměna tradiční školy*, jejímž hlavním úkolem se stává vytvořit pevné základy pro celoživotní učení, vybavit žáky nezbytnými nástroji, aby to uměli, a motivovat je k němu. Škola musí ***usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam.*** To vyžaduje nejen ***změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změnu klimatu a prostředí školy,*** které se projeví na více úrovních: v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu, ***v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti,*** v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti. Logicky to vede i k rozšíření funkce školy i pro zájmové činnosti a volný čas a k nabídce vzdělávání i pro další uživatele.

- *Nové utváření vzdělávacího systému*, jehož cílem je dosáhnout současně co nejvyšší kvality i efektivity vzdělávání.
- Společenské proměny utvářejí pro pedagogické pracovníky jako hlavní aktéry působící ve vzdělávací soustavě nové funkce a role.... Vzhledem k prodloužené docházce do škol žáků všech úrovní a druhů inteligence se od učitelů očekává, že vedle své specializované odborné erudice budou na mnohem vyšší úrovni než dosud ***schopni motivovat, diagnostikovat a regulovat procesy učení svých žáků***.... Od pedagogických pracovníků se dále požaduje způsobilost podílet se na rozhodování o životě autonomně se spravující školy, ***rozvíjet týmovou spolupráci*** a vstupovat do kontaktu s místním prostředím a rodiči svých žáků. *Zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě jejich vědeckého poznání* se tak stává dalším klíčovým principem rozvoje vzdělávací soustavy (MŠMT, 2001, 17-18).

Chceme-li děti naučit demokracii, musíme jim k ní dát prostor. V organizačních formách (především frontální) tradiční výuky, kdy obsah a rozhodování pouze bylo v moci učitele, se stěží našla příležitost, natož pak vhodné podmínky. Je zapotřebí delegovat zodpovědnost za proces učení a naučit děti ji přijímat. Jak? Netvrdíme, že žáci se budou chtít naučit vše, co školní vzdělávací plán vytyčuje. Ale existují oblasti, kde jistě můžeme přistoupit k netradičním výukovým metodám, kde můžeme nastolit partnerské jednání a rozvíjet spolupráci. Škola má vychovávat! Ve kterém předmětu, v tělesné výchově, ve výtvarné či hudební? Udržování kázně přeci nemůže stačit (v těchto předmětech jsou jistě uplatňovány i další formy výchovy, ale obecně se nám jejich přínos zdá nedostačující).

Nestálo by za to, věnovat alespoň (a zní to až směšně málo) 2 hodiny týdně interpersonálnímu rozvoji, budování vřelých vztahů žáka ke spolužákům i k učitelům, dokonce i zábavě (kterou považujeme za významný motivační, relaxační, regenerační, ale i vzdělávací prostředek) atp.? Nejen naším názorem je, jednoznačné ano. Mnoho škol již vyučuje osobnostní a sociální výchovu ve speciálním předmětu, nebo mají tzv. třídnické hodiny. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice nás k tomu nejen nabádá, ale doslova zavazuje.

### 2.3.4 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) již charakterizují povinnosti pro jednotlivé úrovně vzdělávání. Existují tedy RVP pro primární, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání. My budeme vzhledem k cíli naší práce (zaměřené na sekundární gymnaziální vzdělávání) zabývat pouze příslušným RVP G.

Rámcové vzdělávací programy (mimo jiné):

- „vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání“ (VÚP, 2007, 6).

Obecné cíle školské reformy (orientace na osobnost žáka) se tedy objevují i v konkrétním závazném dokumentu, jímž se každá škola musí řídit. Zároveň však škola dostává dost prostoru na uplatnění vlastní iniciativy, prosazení svých vizí a individualizaci.

**Principy RVP G** (mimo jiné):

- **„zařazuje jako závaznou součást vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi;**
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a **předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, různých metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků“** (VÚP, 2007, 6).

Průřezová témata tak jsou notovou, která se povinně musí zapracovat do školní výuky. Jak si s tím školy a učitelé mají poradit již zmíněno není. Rozšíření metod a forem výuky alespoň otevírá možnosti. Další otázkou však je, mají-li k tomu samotní učitelé kompetence. Udělat výuku z ničeho nic najednou zábavnou může být pro pedagogy úkol vskutku nesnadný, mnohdy dokonce chybí motivace. S novými myšlenkami je potřeba vlít do škol i novou krev.

## Pojetí vzdělávání

Vzdělávání ... má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem ... a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci i pro občanský život.

Gymnázium má vytvářet náročné a motivující studijní prostředí, v němž žáci musí mít dostatek příležitostí osvojit si stanovenou úroveň klíčových kompetencí, tzn. osvojit si některé důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty a dokázat je využívat v osobním, občanském i profesním životě. Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, **využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty** apod. (VÚP, 2007, 8).

**Možnost pro využití metod a principů ZP je zde oficiálně deklarována.** Záleží na škole, kde bude hledat a nacházet nové prostředky k naplňování vytyčených cílů. „RVP G stanovuje pouze obecný rámec vzdělávání na gymnáziu. Ve svých školních vzdělávacích programech mohou školy tento rámec obohacovat podle vlastních vzdělávacích záměrů (VÚP, 2007, 8). Zdá se, že kvalita výuky bude dnes mnohem více záviset na vedení školy.

## Cíle vzdělávání

- „vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G;
- vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G;
- **připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění**“ (VÚP, 2007, 8).

V cílech vidíme poměr mezi vědomostmi a dovednostmi (kompetence) 2:1. Je tomu tak i ve výuce? Učí se žáci více myslet a jednat, než memorovat?



## Klíčové kompetence žáka

„Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité **pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě**“ (VÚP, 2007, 8). Konečně je v programu školy také výchova pro život. Gloria, dočkali jsme se! Při vší úctě, do jaké míry ale může učitel biologie, dějepisu, či češtiny rozvíjet osobnost jedince? Až překvapivě dost, pokud to umí. (Bohužel, ne každý učitel umí a chce učit moderně a zábavně). Důkazy najdeme v kapitole 5.1.1, ve které se zabýváme příklady uplatnění ZP ve školní výuce. Předpokládáme však, že předmět zaměřený konkrétně na rozvoj klíčových kompetencí metodami ZP bude významně efektivnější. Mějme znovu před očima cíle ZP a podívejme se současně na jednotlivé kompetence studenta gymnázia. „Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit:

- **kompetenci k učení,**
- **kompetenci k řešení problémů,**
- **kompetenci komunikativní,**
- **kompetenci sociální a personální,**
- **kompetenci občanskou,**
- **kompetenci k podnikavosti** (VÚP, 2007, 9).

Každá kompetence je dále charakterizována konkrétními vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, které si žák má osvojit. Podrobný výpis klíčových kompetencí nalezneme v přílohách.

## Průřezová témata

„Tato **témata mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků**. Pojetí a funkce průřezových témat příznivě **ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí**“ (VÚP, 2007, 65). Průřezovými tématy se myšlenky reformy přibližují praxi. Zodpovědnost je znovu převedena na školy.

Obsah průřezových témat ... je rozpracován do tematických okruhů, které obsahují nabídku témat (činností, námětů). Všechny tematické okruhy jsou povinné (škola musí zařadit do svého ŠVP všechny tematické okruhy), hloubka, rozsah (výběr témat) a formy jejich realizace jsou zcela v kompetenci školy a konkretizují se v ŠVP (VÚP, 2007, 65).

Vedle klíčových kompetencí jsou právě průřezová témata největším potenciálem pro působení ZP ve školní výuce a zároveň ZP nabízí obrovský potenciál k realizaci průřezových témat.

Průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je možné jim věnovat samostatné **projekty, semináře, kurzy, besedy** apod., případně je lze realizovat jako **samostatný vyučovací předmět**.

Účinnost výchovného působení průřezových témat je podporována také vytvořením odpovídajícího klimatu třídy i celé školy a kromě toho i využíváním dalších vhodných příležitostí (např. divadelní a filmová představení, televizní a rozhlasové pořady, výstavy, přednášky, besedy, výukové programy), se kterými se žáci setkají mimo školu (VÚP, 2007, 65).

RVP G zde nabádá k pořádání seminářů, besed, projektů, divadla, kreativních činností atd. **Nejpodstatnější pro nás je možnost samostatného předmětu**, který by vedl k realizaci průřezových témat a rozvoji klíčových kompetencí.

Do sekundárního vzdělávání na gymnáziích jsou zařazena tato průřezová témata (VÚP, 2007):

### 1. Osobnostní a sociální výchova (OSV)

Tematické okruhy průřezového tématu

- Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
- Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů
- Sociální komunikace
- Morálka všedního dne
- Spolupráce a soutěž

(pozn. Ke každému tématu je definovaný soubor 9-16 konkrétních podtémat.)

Připočteme-li k OSV rozvoj tělesné a duchovní stránky člověka, dostáváme se k definici cílů ZP. OSV se budeme věnovat ještě v následující subkapitole.

## **2. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**

„Realizace Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech ve školní praxi přesahuje možnosti tradiční předmětové výuky“ (VÚP, 2007, 70).

## **3. Multikulturní výchova;**

Aby byla multikulturní výchova úspěšná a efektivní, musí prolínat celým výchovným a vzdělávacím prostředím školy, týkat se také mezilidských vztahů ve škole, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi učiteli a rodinou. Důležité je i klima třídy na pozadí širšího školního a společenského prostředí a v neposlední řadě také osobnost učitele a jeho kompetentnost apod. (VÚP, 2007, 73).

## **4. Environmentální výchova;**

Důležitým aspektem je nejen vlastní obsah výuky, ale i používané prostředky a působení prostředí. Významnou součástí realizace průřezového tématu může proto být např. ekologizace provozu a prostředí školy, zaměření na řešení problémů v obci a okolí a na spolupráci s různými partnery mimo školu (VÚP, 2007, 75).

## **5. Mediální výchova.**

Postavení masových médií a mediální komunikace v životě člověka je zcela zřetelně jedním z faktorů kvality jeho života, faktorem natolik významným, že s médii není možné nakládat toliko intuitivně, nýbrž především poučeně – je třeba dosáhnout „mediální gramotnosti“ (VÚP, 2007, 77).

Všechna témata můžeme nalézt mezi cíli mnoha zážitkových kurzů (průřezové téma č. 2 ve hře „Stav světa“; téma č. 3 ve hře „Zed“; téma č. 4 ve hře „Ekosystémy“, téma č. 5 ve hře „Vrtěti psem“). Chceme školní výuku udělat pro žáky atraktivnější? Jak jsme již uvedli, **potenciál ZP pro školství je obrovský a zde naprosto evidentní.**

## Rámcový učební plán

Třetí a čtvrtý ročník nabízí na úrovni školních vzdělávacích programů poměrně značnou variabilitu vzdělávací nabídky, což umožňuje školám v maximální míře uspokojovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů lze realizovat různými způsoby, např. semináře, cvičení, praktika, projekty; konkrétní způsoby realizace stanovuje ŠVP. Volitelné vzdělávací aktivity musí škola žákům nabídnout minimálně ve 3. a 4. ročníku. (VÚP, 2007, 72).

Podle našeho názoru by však předmět ZP žákovi a třídnímu kolektivu nejvíce pomohla právě v 1. ročníku, kdy do školy nastupují noví lidé, kteří se neznají a potřebují ze skupiny individualit vytvořit kolektiv, a ve 4. ročníku, kdy se mnoho studentů teprve (mnohdy nezřízeně) rozhoduje, co dál, zda jít na vysokou a v tom případě na jakou, nebo se vrhnout do pracovního života.

## Volitelné vzdělávací aktivity

Pokud bychom hledali další prostor k využití ZP ve školním vzdělávání, nabízí se volitelné vzdělávací aktivity. „Časová dotace pro další vzdělávací aktivity je určena pro **vytváření nabídky volitelných předmětů, které rozvíjejí klíčové kompetence** a prohlubují a funkčně rozvíjejí vzdělávací obsah předmětů v ŠVP“ (VÚP, 2007, 84).

Přestože věříme, že metody ZP mohou obohatit všechny žáky bez výjimky, právě ve volitelném předmětu by mohla být **ideální cesta pro zavedení a vyzkoušení** nového gymnaziálního předmětu „Zážitková pedagogika“. Dobrovolná účast žáků by měla znamenat příznivé podmínky (menší skupina na jednoho učitele, vnitřní motivace žáků, méně rušičů atd.).

### 2.3.5 Osobnostní a sociální výchova

Před deseti lety, kdy se výuka osobnostní a sociální výchovy začínala objevovat na pražských školách, o ní mnozí čeští pedagogové ještě neměli ani potuchy. „Od roku 2003 ale zájem o OSV prudce vzrostl a dnes ji mnohé školy považují za jednu z nejdůležitějších součástí vzdělávání. Velký kus práce pro OSV odvedl projekt Dokážu to? občanského sdružení AISIS“ (Srb, 2008, 3). Zavádění výuky OSV do praxe školám významně pomáhá také občanské sdružení „Odyssea“.

Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ – dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích (Valenta, 2006, 13).

Z průřezových témat je OSV učiteli považována za nejdůležitější (Pastorová, 2011) a my se k nim připojujeme, přestože bychom jen velice neradi ponížili či dokonce vyloučili zbylá 4 průřezová témata z obsahů výuky. Její přínos je však neoddiskutovatelný. „Bylo vidět, že děti, které projdou OSV, jsou jiné. Lépe se domluví, umí v kontaktu s učiteli lépe sdělit, co si přejí, ve třídě je lepší atmosféra apod.“ (Srb, 2008, 3).

### Vztah OSV a ZP

OSV, jak již název značí, je zaměřena na duševní a sociální (případně i duchovní) stránku člověka. Cíle náleží „pouze“ do psychosociální roviny. Tělesnou stránku do svých cílů nezahrnuje. My jí to nechceme vytýkat, ale pouze tak ukázat na rozdíl, jelikož ZP je zaměřena na holistický (celostní) rozvoj člověka v duchu starořeckého ideálu kalokagathia (tedy všech stránek člověka). Vztah obou disciplín je velmi blízký, z **velké části se jejich cíle a aktivity překrývají**. ZP je podle Srba (2007a) jedna ze čtyř metodických zdrojů, ze kterých OSV čerpá (další jsou: sociálněpsychologický výcvik, progresivní didaktika, dramatická výchova). Podívali-li se z druhé strany, ZP může do svých cílů zahrnout celou OSV.

## **Projekt „Dokážu to?“**

Jedním z nejvýznamnějších počinů v českém školství ve smyslu přiblížit se potřebám žáka a vytvořit ze školy příjemnější prostředí má na svědomí projekt „Dokážu to?“. Jeho program a činnosti jsou velmi blízké naší vizi zavedení gymnaziálního předmětu „Zážitková pedagogika“. Velká šíře i kvalita již vykonané práce nám může posloužit jako hluboká studnice inspirace, přestože na takové mety, kterých už tento projekt dosáhnul, ani neaspirujeme.

Pedagogický projekt "Dokážu to?" je vzdělávací program pro jednotlivé pedagogy i celé školy, který se zaměřuje na rozvoj osobnosti a sociálních kompetencí. Pomáhá tím učitelům lépe poznávat své žáky a vést výuku tak, že je pro děti zajímavá a motivující. Systém kurzů pomáhá škole vyjasnit si vlastní hodnoty a směřování, efektivně vytvářet prostředí odpovídající aktuálním potřebám a realitě školy.... "Dokážu to?" v praxi naplňuje vize koncepcí MŠMT ČR a je zcela v souladu s aktuálními trendy v českém i evropském školství..... V roce 1999 přišel na trh s projektem, který nabízel pedagogům nové přístupy k práci s žáky, návody k budování partnerského vztahu nejen s žáky, ale i mezi učiteli navzájem, učiteli a vedením školy, komunitou (tzv. osobnostní a sociální výchova). Ukázalo se, že tyto změny jsou natolik významné a inovativní, že jsou nerealizovatelné nebo neudržitelné bez podpory vedení. Realizátorem projektu "Dokážu to?" je občanské sdružení Aisis.... V současné době je projekt „Dokážu to?“ jedním z největších a nejuznávanějších vzdělávacích projektů v republice. Analýza ČŠI i vlastní evaluace občanského sdružení Aisis dokladují, že „Dokážu to?“ je také jedním z nejčastěji využívaných preventivních programů v ČR (AISIS o.s., n.d.).

Projekt "Dokážu to?" působí v několika rovinách (AISIS o.s., n.d.):

### **„Dokážu to?“ zavádí OSV do škol**

- praktické příklady a metody pro účinnější práci s osobností žáka
- porozumění hodnotám a motivace žáků pro celoživotní vzdělávání
- změna atmosféry a otevírání komunikace mezi učitelem a žákem
- výchova k tvořivému a samostatnému myšlení

### **„Dokážu to?“ může ukázat cestu k tvorbě ŠVP**

- intenzivní vzdělávání pro vedení školy
- posouzení stavu školy, plánování jejího rozvoje a realizování změn
- otevření komunikace uvnitř školy i navenek
- aktivizace pedagogického sboru, spolupodílení se na tvorbě a realizaci strategického rozvoje školy
- tvorba projektů mezi školami a práce s komunitou

### **„Dokážu to?“ podporuje spolupráci rodiny a školy**

- vytváření podmínek pro otevřenou komunikaci a budování atmosféry důvěry mezi rodiči a učiteli
- modelové příklady i konkrétní akce pro rodiče, učitele a děti
- zapojování rodičů do života školy

Na projektu „Dokážu to?“ je vidět, že cíle vytyčené ve státních kurikulárních dokumentech se nestaly proklamovanými ideály, ale jsou skutečně realizovány.

### **Projekt Odyssea o.s.**

Druhým významným subjektem OSV je občanské sdružení Projekt Odyssea. „Posláním je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Za tímto účelem společně se školami autoři vyvíjejí metodické materiály, provádí výzkum a realizují vzdělávací kurzy pro učitele i žáky“ (Projekt Odyssea o.s., n.d.). Činnost zahájili roku 2000, školení učitelů o 3 roky později.

Přehled činnosti v letech 2000 až 2007 (Projekt Odyssea o.s.):

- Uskutečněno více než 100 kurzů pro žáky (v rozsahu 3 až 5 dnů).
- Vyučovány předměty a semináře OSV na 6 školách.
- Uskutečněno více než 100 kurzů pro cca 1000 učitelů (v rozsahu 1 až 20 dnů).
- Školeno 29 učitelských sborů základních a středních škol.
- Vedeny semináře na dvou vysokých školách.
- Opakovaně lektorováno na setkáních učitelů o. s. PAU.
- Spolupráce s Národním ústavem odborného vzdělání (PILOT S).

## 2.3 Člověk

Celá tato práce směřuje ke vzdělávání a výchově mládeže, proto v této kapitole dostává prostor cíl našeho působení - člověk, jeho vývojové stádium, na které se chceme zaměřit, a jeho potřeby. Těžko bychom jej mohli dobře učit a vést k hodnotnému životu, pokud bychom o něm nic nevěděli. (Jako příklad takové nepřizpůsobené edukace, bohužel, musíme ukázat na tradiční transmisivní pedagogiku, která ignoruje psychologické poznatky o potřebách žáků, o možnostech pozornosti a dal.)

Každé věkové období má svůj charakteristický průběh, který u všech lidí probíhá víceméně podobně. Přeci jen všichni jsme členové jednoho biologického druhu. Díky tomu se odborníkům zabývajícím se lidským životem – biologům, psychologům, antropologům, sociologům atd. – podařilo sestavit jakési obecné schéma, charakteristiku (průběh, úkoly, potřeby, krize atp.) vývoje jednotlivých etap života člověka.

Naším záměrem (nad rámec této práce) je návrh a realizace předmětu „*Zážitková pedagogika*“ pro sekundární gymnaziální vzdělávání, to znamená pro dospívající studenty věku 15-19 let. Proč právě adolescentní mládež? Protože jde o věkovou skupinu, pro niž byla a je pořádána většina kurzů zážitkové pedagogiky! Člověk v tomto věku hledá vlastní místo na světě, smysl svého bytí, vyhledává společnost vrstevníků a možnosti srovnávání se s ostatními, potřebuje poznávat sám sebe.

Zřejmé je, že každý člověk hledá řád svého života, strukturu svého bytí, o kterou se může opřít v čase nezdaru, tísně, strádání. Hledá pevný bod této struktury – pokoušejme se, každý svým malým dílem, aby jím byl člověk sám a jeho víra ve vlastní síly (Holec, 1992, 1).

Náš úkol je zcela jasný - pomoci dospívajícím především při hledání vlastní identity vytvářením vhodných podmínek a příležitostí pro poznávání sebe sama. „Jestliže se člověk dostatečně dobře vyzná ve světě i v sobě samém, cítí se bezpečně. Tato jistota ovlivňuje i rozhodování a z něho vyplývající chování“ (Sedláčková, 2009, 25).



## 2.3.1 Profil adolescenta z pohledu vývojové psychologie

### 2.3.1.1 Vývojové úkoly

Nejpodstatnějšími informacemi, které budou předurčovat cíle naší výchovy, jsou úkoly vývojové etapy. Před každého člena společnosti jsou tyto úkoly postaveny, každý si s nimi musí svým způsobem poradit. Podle Šimíčkové Čížkové (2003) hlavní vývojové úkoly adolescence jsou:

1. Vytvořit si pocit vlastní identity
2. Přijmout normy společnosti
3. Vytvořit si vědomí vlastní hodnoty
4. Přijmout za své morální principy dané společnosti
5. Postupně se stát nezávislým na rodičovské autoritě
6. Vytvářet heterosexuální vztahy

Úkolem procesu výchovy je vytvářet vhodné podmínky, aby vývojové úkoly mohly být splněny. Samozřejmě, že dospívajícím nebudeme domlouvat rande, nebo jim říkat, ať už neposlouchají rodiče, protože již jsou sami téměř dospělí. Ale v mnohém jim pomoci můžeme. Například aktivitami zaměřenými na sebepoznávání, nebo na vytváření a diskutování pravidel, hrami s etickou tematikou, anebo koedukovanými pohybovými hrami. Možností, jak připravit podmínky pro rozvoj člověka, je nepřeberné množství. Na začátku příprav různorodých aktivit však musí být zamyšlení, čeho chceme dosáhnout a proč toho chceme dosáhnout.

### Hledání identity

Přestože mezi vývojovými úkoly zřejmě nelze stanovit hierarchii podle důležitosti, speciální pozornost nyní věnujme vytváření identity. Podle Gintela (1984, 92) adolescent „nechce být dítětem, nemůže nebýt a neumí být dospělým. Chce být prověřován a chce se prověřovat, chce vědět, kdo je a čím může být, na co stačí a za jakých podmínek, neboť často trpí pocity nedostačivosti a neschopnosti“. Dospívající tedy potřebuje zkoušet sebe samého, potřebuje nalézat - a to především pozitivní - stránky své osobnosti. „Čím je dospívající jistější a vyrovnanější, tím méně netolerance a křečovitosti bude projevovat“ (Sedláčková, 2009, 30).

Co znamená vytvořit si vlastní identitu?

Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět, kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života.... Znamená to jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a mezí (Říčan, 2004, 232).

Jak si identitu vytváříme?

Vlastní identitu si vytváříme zkušeností se sebou samým a to „na základě smyslových vjemů, emočních prožitků, tj. na základě sebeprožívání, ale i uvažování o sobě, a pod vlivem reakcí a postojů jiných lidí“ (Sedláčková, 2009, 15). Autorka také uvádí tři základní složky v představě sebe sama podle Vágnerové:

1. Tělesná identita
2. Psychická identita
3. Sociální identita

Zde bychom rádi poukázali na tělesnou stránku. Psychických i sociálních podnětů se člověku dostává ve škole dostatečně. Avšak možností k poznávání svého těla je po hříchu málo! Dvě hodiny tělesné výchovy za týden? To je tragikomické! Není pak divu, že dnešní populace je nejen obézní, ale svého těla si ani neváží, bere ho jako nástroj a úroveň pohybových schopností a dovedností stále klesá.

Při vytváření tělesné identity jde zcela jasně o aktivní proces, nejinak je tomu ale i u psychické a sociální identity. Souhlasíme s Říčanem (2004), že jde o aktivní budování spíše než pouhé hledání.

Mezi odpovědi na otázku „kdo jsem“ patří především *základní osobní motivy a hodnoty*: na čem mi v životě záleží, oč mi jde? Chci poznávat, vládnout, budit obdiv? ... *Co dokážu?* Identita není úplná bez realistického poznání vlastních schopností... Co svedu ve škole, v povolání, na plovárně, při tanci? Jakou mám odvalu, jakou vytrvalost? ... Takových otázek si dospívající klade desítky a hledání odpovědí ho stojí mnoho energie (Říčan, 235-236).

### **2.3.1.2 Charakteristika vývoje a potřeb adolescenta**

Kromě znalosti vývojových úkolů nám při práci s mládeží mohou pomoci i další poznatky z oblasti psychologie a sociologie. Víme, že dospívající se pomalu snaží být nezávislý, jeho snahy a jednání jsou někdy dost kostrbaté a dospělým nepochopitelné. S čím bychom u adolescentů měli počítat, uvádí Říčan (2004) a Šimíčková Čížková (2003):

#### **Kognitivní vývoj**

- Silný rozvoj abstraktního myšlení
- Kritický realismus (při pohledu na společnost, na rodiče, učitele i na sebe)
- Radikalismus a nekompromisnost
- Zájem o pravdu, přestože může být drsná a tragická
- Jednostranné chápání skutečnosti
- Důrazné prosazování svého názoru
- Nepředvídání důsledků svého chování
- Riskování
- Myšlení zaměřené do vlastního nitra, introspekce
- Tvorba vlastního světového názoru

#### **Sociální a hodnotový vývoj**

- Touha po společenských zážitcích a členství v různých skupinách
- Avšak také potřeba bytí o samotě
- Potřeba akceptace dospělými (učiteli!)
- Na přehnanou autoritativnost dospělých reakce odporem
- Potřeba zažívat úspěch, pochvalu
- Potřeba seriózních konfrontací, argumentování
- Chladnutí vztahů k rodičům (jako přirozený vývoj, umožňující hluboké přátelství s vrstevníky a lásku k partnerovi/partnerce)
- Přerovnávání řebříčku hodnot
- Přístupnost emocionálním otřesům (nadšení, roztrpčení...)
- Zranitelnost sebevědomí

### 2.3.1.3 Adolescent a organizované aktivity

Organizováním a pořádáním her i jiných programů pro mládež se společnost zabývá po tisíciletí. Od sportovních disciplín, přes rekreaci a pobyt v přírodě, uměleckou činnost až po tzv. zážitkové výukové programy – paleta činností je pestrá a barevná. Jak se k nim dospívající stavějí? Záleží na činnosti, kontextu situace, skupině, motivaci. „Dospívající jsou schopni samostatné činnosti a vlastní iniciativy, ale příliš se k tomu nemají a musíme je popohánět. Ve vztahu k autoritám jsou vyzývaví a neradi se podřizují“ (Pelánek, 2008, 31). Není však náhodou, že existuje nespočet spolků, oddílů, kroužků atd., kam mládež dnes a denně přichází trávit svůj volný čas. Podstatné je (umění) zaujmout.

Tabulka 2. Charakteristika účastníků zážitkových akcí (Pelánek, 2008, 31)

	Věk školní	Věk dospívání	Věk mladé dospělosti
<b>Hledají</b>	Kamarády, zábavu	Skupinu, srovnávání, dovednosti	Partnera, odpovědi, sebepoznání
<b>Mají rádi</b>	Akce, boj, noc, dobrodružství, bodování	Akce, sport, recese, emoce	Rozmanitost, náročné úkoly, smysluplnost
<b>Nemají rádi</b>	Náročné úkoly, přemýšlení	Příliš filosofování, příliš náročné úkoly	Samoúčelnou činnost, bodování
<b>Náměty</b>	Pohádky, dobrodružné příběhy, indiáni, fantazie, dálky	Fantasy světy, historie (akční prvky), tajemno	Lidi, vztahy, historie (filozofické prvky), současnost
<b>Soutěžení</b>	Soutěží rádi, spolupráce jim nejde	Radši soutěží, nutnost spolupráce si uvědomují	Občas si zasoutěží, ale rádi spolupracují
<b>Únava</b>	Malá výdrž, rychlá regenerace	Střední výdrž i regenerace	Velká výdrž, pomalá regenerace
<b>Metafory</b>	Nechápu	Nechce se jim nad nimi přemýšlet	Chápu a mají rádi

### 2.3.3 Vývoj adolescenta, výchova a zážitková pedagogika

Vývojové úkoly nám říkají, k čemu by měly vést aktivity, které chceme pro mládež organizovat. Naším úkolem je vytváření vhodných podmínek a situací, v nichž budou mít dospívající (platí obecně pro každé věkové období) dostatek možností k naplňování svých osobních i společenských úkolů. Již v první kapitole o zážitkové pedagogice jsme se dozvěděli, že právě rozvoj (všech stránek) osobnosti člověka je jejím cílem.

Vytváření vlastní identity probíhá pomocí prožitků a zkušeností, jde o aktivní hledání. Aktivní, nikoli však uvědomělé. Dospívajícímu nemusí vůbec být jasné (nebo si může vymýšlet alibistické důvody) proč ho lákají zrovna ty či ony aktivity a ne jiné. „Sebe poznávání bývá spojováno s jednáním. Jen výjimečně se snažím prostě poznat sám sebe, ať jsem, jaký jsem“ (Říčan, 2004, 237). Adolescentovi nemůžeme říct, že následující aktivita mu pomůže v nalézání jeho identity (pravděpodobně by mu to přišlo divné, trapné a mohlo ho to od činnosti i odradit), přestože přesně o tohle půjde. Nemá rád metafory? Využijme soutěže, recesi, nebo svět sci-fi a fantasy. „Možnost vžívat se do různých postav, být ‘jakoby’ v různých rolích, dobře vyhovuje tomu, kdo právě hledá svou pravou roli v životě. A to je právě příklad typického adolescenta, který hledá“ (Říčan, 215).

Adolescent má potřebu diskutovat s autoritami, konfrontovat své myšlenky s kamarády, hledá pravdu a „má potřebu vytvářet si vlastní názor, ke kterému došel sám vlastní zkušeností“ (Šimíčková Čížková, 2003, 115). Dejme mu možnost projevit svůj názor, porovnávat ho s ostatními, ale pomozme mu přitom, aby si uvědomil své (pokud má) černobílé vidění, aby byl tolerantní vůči jiným postojům a naučil se dělat také kompromisy. Mezi potřeby dospívajícího patří také touha po společenských zážitcích. Křivohlavý (in Hora et al., 1984, 41) tvrdí, že „v očích jiných sami sebe spatřujeme jako v sociálním zrcadle a nesmírně nám záleží na tom, abychom v tom zrcadle vyhlíželi co nejlépe“. Opět poukážeme na soutěže všeho druhu (sportovní, intelektuální, umělecké, individuální i skupinové), které dávají prostor nejen rivalitě, ale i možnosti vyniknout a tolik žádoucímu úspěchu a ocenění. Avšak Gintel (in Hora et al., 1984, 92) poukazuje na rozmar vývojových potřeb dospívajícího, který „chce především soutěžit, ale paradoxem je, že by se měl učit především spolupracovat“. Charakter aktivit by proto měl být vyvážený (jednou soutěž, podruhé spolupráce).

Sedláčková (2009, 31) tvrdí, že „adolescent má zcela obecně ještě téměř neomezenou možnost seberealizace. (Pokud nějaký limit existuje, je dán především schopnostmi, eventuálně motivací jednice)“. Zvláště v tomto období zvýšené zranitelnosti sebevědomí je proto důležité, spíše než chyby, hledat pozitivní aspekty osobnosti. Pomozme mládeži objevovat jejich schopnosti. Objevme s nimi myšlenku Kurta Hahna, že člověk dokáže mnohem více, než si myslí a jen málokdo si uvědomuje, čeho všeho je možné dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce. Zážitkové programy jsou ideální formou.

Nezapomeňme ale, že každý má své úkoly splnit sám, my mu můžeme jen pomoci a i to musíme dělat opatrně. Budeme-li ho ke krokům dospělosti, byť s nejlepšími úmysly a sebevíc rafinovaněji, tlačit či navádět, vymstí se to (Říčan, 2004). Může se stát, že jakákoli pomoc dospívajícímu jako přílišný komfort bude se zdát. Rodiče dospívajících by o tom jistě mohli vyprávět. Otřepané, avšak pravdivé je rčení, že všechno potřebuje svůj čas. V případě konfliktů dospívajícího s rodiči to vtipně potvrzuje Mark Twain (in Říčan, 231), který napsal: „Když mi bylo čtrnáct, můj otec ničemu nerozuměl. Když mi bylo jedenadvacet, žasl jsem, kolik se toho starý pán za těch sedm let naučil“.

### **3 CÍLE A ODBORNÉ OTÁZKY**

#### **Hlavní cíl:**

Vytvořit teoretické zázemí pro návrh gymnaziálního předmětu „Zážitková pedagogika“.

#### **Dílčí cíle:**

1. Analýza aktuálního stavu poznání v oblastech:
  - a. Zážitková pedagogika
  - b. Státní kurikulární dokumenty z oblasti vzdělávání
  - c. Vývojová psychologie adolescence
2. Syntéza teoretických poznatků.
3. Analýza vztahu ředitelů gymnázií k zážitkové pedagogice a jejich zájmu o výuku předmětu ZP na jejich školách.
4. Analýza zájmu studentů sekundárního vzdělávání o výuku předmětu ZP ve škole a jejich preferencí témat výuky.

#### **Odborné otázky**

1. Nacházejí ředitelé gymnázií problémy při naplňování průřezových témat obsažených v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia?
2. Přivítali by ředitelé gymnázií výuku předmětu „Zážitková pedagogika“ na jejich škole?
3. Chtěli by studenti středních školy mít předmět „Zážitková pedagogika“, ve kterém by se dělaly podobné aktivity jako na adaptačních kurzech?

## 4 METODIKA PRÁCE

Práce je teoretického kompilačního charakteru, doplněná orientačním výzkumem. „Při výzkumu a řešení výzkumných otázek používáme dvě hlavní obecné metody dané dvojicemi analýza-syntéza, induktivní postup-deduktivní postup“ (Hendl, 2005, 269). Základními metodami, které byly použity pro zpracování teoretických poznatků, jsou sběr dokumentů, analýza a selekce dokumentů, metoda vytváření trsů (clustering) a syntéza poznatků. Výzkum byl proveden dotazníkovým šetřením.

### Sběr dokumentů

„Dokumenty jsou knihy, novinové články, záznamy projevů funkcionářů, deníky, plakáty, obrazy. Za dokumenty se však mohou obecně považovat veškeré stopy lidské existence“ (Hendl, 2005, 132). Vzhledem ke kompilačnímu charakteru práce bylo prozkoumáno velké množství literatury v publikacích, ale i na internetu, kterému se dnes již nelze vyhnout. Podle Mayringa (in Hendl, 132) „rozmanitost dokumentů znamená první výhodu této strategie“. Poznátky jsme získali především z těchto zdrojů:

1. Knihovna Univerzity Palackého v Olomouci - rešerše publikací na heslo „zážitková pedagogika“ a výběrově další publikace
2. Časopis Gymnasion - všechna tištěná (starší) i elektronická (novější) vydání
3. Lipnické metodické listy
4. Státní kurikulární dokumenty z oblasti vzdělávání
5. Pedagogické publikace tematicky orientované na moderní metody výuky a na žáka
6. Psychologické publikace ve vztahu
  - a. K zážitkové pedagogice
  - b. K vývojové psychologii
7. Internetové diskuse a články (školská reforma, zážitková pedagogika)
8. Informační systémy a portály vysokých škol



## **První analýza a selekce dokumentů**

Literatura týkající se našich témat byla zběžně analyzována. Tu, která byla zhodnocena jako přínosná pro naši práci, jsme si nechali, zbylých se zbavili. Literatury z oblasti zážitkové pedagogiky, psychologie a školství je více než mnoho, proto tuto fázi práce považujeme za jednu z klíčových.

Analýza spočívá v rozdělení celku na jeho komponenty a zkoumání, jak tyto komponenty fungují jako relativně samostatné prvky a jaké jsou mezi nimi vztahy. Každá analýza se vyznačuje určitým stupněm explorační. Znamená to, že při ní provádíme průzkumové a objevující aktivity.... Analýza je proces systematického přezkoumávání materiálu, ale není rigidní (Hendl, 2005, 269).

## **Podrobná analýza dokumentů a metoda vytváření trsů (clustering)**

Po selekci těch nepodstatnějších zdrojů informací byla provedena podrobná analýza literatury. Všechny relevantní a nejzávažnější poznatky byly podle tematiky kategorizovány do skupin - trsů. Metoda vytváření trsů (tzv. „clustering“) se využívá především v kvalitativním psychologickém výzkumu (Miovský, 2006). Avšak při tak širokém záběru zdrojů a informací, jež jsme museli analyzovat, bylo použito rozřazení poznatků do několika skupin. Trsy poznatků pomáhaly při jejich syntéze.

## **Druhá selekce a syntéza poznatků**

Vzhledem k dublování mnoha informací, byly některé zdroje vyřazeny (kvantitativní selekce). Informací bylo stále příliš mnoho, a proto proběhla ještě jedna selekce, vyřazeny byly opět relativně nejméně podstatné či nejméně relevantní poznatky (kvalitativní selekce).

„Výsledkem analýzy má být nějaký typ syntézy vyššího řádu, integrovaný obraz, který může být určitým souhrnem složité problematiky, popisem pravidelností a témat, identifikací fundamentální struktury, vyslovením podložených hypotéz, vymezením nového konceptu nebo zobrazením substantivní teorie“ (Hendl, 2005, 269). Syntéza již dává jednotlivé poznatky do souvislostí, odpovídá na otázky

položené v počátku výzkumu. Analýza vytváří podloží zkoumáním izolovaných jednotlivých komponent, „v syntéze jde naopak o složení částí do celku a o popis hlavních organizačních principů, jimiž se tento celek řídí v závislosti na jeho částech“ (Hendl, 35).

Konečná fáze práce tedy byla syntéza poznatků do uceleného, strukturovaného textu. Právě uspořádávání struktury obsahu bylo druhým klíčovým bodem, jelikož některá témata zapadají do více částí práce a téma zážitkové pedagogiky prostupuje všemi kapitolami.

### **Dotazníkové šetření**

„Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chráska, 2007, 163). V našem případě jde pouze o orientační šetření nikoli standardní vědecký výzkum. Byly vytvořeny dva dotazníky, jeden pro ředitele gymnázií, druhý pro středoškolské studenty. Oba dotazníky byly kombinací otevřených a uzavřených otázek, přičemž všechny zásadní otázky byly uzavřené dichotomické (ANO x NE).

„Před provedením vlastního dotazníkového šetření je vhodné provést předvýzkum, při kterém se doporučuje dotazník vyzkoušet .... Na základě výsledků a zkušeností máme možnost navržený dotazník korigovat (Chráska, 2007, 175). Dotazník pro studenty byl odzkoušen na zkušebním vzorku (6 studentů) a posléze upraven. Ve vlastním šetření byl elektronický dotazník rozeslán na internetu několika cestami: emaily, sociální sítě, komunikační protokoly (icq, qip).

#### Výzkumný soubor 1 – ředitelé gymnázií

Na základě autorova hledání možného budoucího zaměstnavatele byla vybrána všechna gymnázia měst: Ostrava (15 škol), Olomouc (5), Opava (2), Orlová (2), Havířov (2), Karviná (1), Bílovec (1), Hlučín (1), Krnov (1), Šternberk (1), Frenštát pod Radhoštěm (1). Celkem tedy bylo obesláno 32 gymnázií. Dotazník i s úvodním slovem o smyslu práce a o zážitkové pedagogice (pro ty, kteří ji neznají) byl poslán

poštou. Uvnitř obálky byla vložena druhá (zpáteční) obálka s nadepsanou adresou autora a se známkou, abychom dosáhli co nejvyšší návratnosti dotazníků. Během dvou týdnů se vrátilo 19 vyplněných dotazníků. Přibližně po měsíci čekání byli ředitelé, kteří neodpověděli, emailem požádáni o vyplnění a vrácení dotazníků. Efektivita této urgency byla nulová. Pouze jeden ředitel emailem obratem odpověděl zpět, že na tohle nemá čas.

## Výzkumný soubor 2 – středoškolští studenti

Respondenti druhého dotazníkového šetření měli být studenti sekundárního školství, a pokud možno, aby alespoň polovina z nich aby byli gymnazisté. Nevyhýbali jsme se však ani studentům středních odborných škol a učilišť, pouze jsme je aktivně nevyhledávali. Šířením dotazníku na internetu jsme dostali výsledky také od absolventů sekundárního vzdělávání. Ti, přestože nejsou cílovou skupinou naší práce, přinesli významné informace, jelikož již vědí, co (jim) ve středoškolské výuce chybí. Mají zkušenost, která pro nás může být směrodatná. Jejich odpovědi byly srovnávány s odpověďmi středoškolských studentů. Respondenti: rodinní příslušníci autora, známí autora; spolužáci a známí rodinných příslušníků autora; spolužáci, rodinní příslušníci a známí autorových známých; kurzisté ZaObzor DDM Kopřivnice. Cest k respondentovi bylo mnoho, jejich celkový počet je 90, z toho 26 mužů (29%) a 64 žen (71%).

### Tabulka xy. Respondenti dotazníku pro studenty

	Četnost	% z celkového počtu
1. ročník	12	13%
2. ročník	17	19%
3. ročník	15	17%
4. ročník	15	17%
absolvent	31	34%
Střední odborné učiliště	2	2%
Střední odborná škola	33	37%
Gymnázium	55	61%

## 5 VÝSLEDKY PRÁCE

### 5.1 Uplatnění ZP ve školství

Analýzou literárních a internetových zdrojů jsme dostali mnoho informací o využití ZP ve školní výuce i při mimoškolních akcích. Některé příklady zde uvádíme, abychom ilustrovali, že zavedení metod a principů ZP do školství má skutečně smysl a může být přínosné pro obě strany. Jednak pro školství množstvím benefitů (viz. subkapitole 5.1.3), které mu ZP může nabídnout. Dvak pro zážitkovou pedagogiku možností dalšího rozvoje v prostředí školní výuky.

#### 5.1.1 Příklady z praxe

Naše pozornost v této subkapitole bude směřovat především k výuce ve škole, přestože „nejintenzivněji dochází k poznávání na školních akcích mimo školu, jako jsou vstupní adaptační kurzy, lyžařské kurzy či školní výlet. Studenti se lépe poznávají, protože k tomu - na rozdíl od normální školy - mají čas a důvod (Másilka, Zappe & Harvanová, 2006). Přínosy GO! a jiných zážitkových akcí si však nemůžeme dovolit vynechat. Kurzy GO! se staly oblíbenými na mnohých školách a proto i cílem několika vědeckých výzkumů. Hanuš (2004, 60) shrnuje výsledky výzkumu z roku 1999, kterého se zúčastnilo celkem 654 studentů:

- Akce tohoto typu rozhodně působí na osobnostně sociální rozvoj studentů pozitivním vlivem. Studenti jsou více spokojenější sami se sebou, lépe se znají a komunikují se svými spolužáky a učiteli.
- U absolventů kurzu GO! se v osobnostním žebříčku objevují hodnoty související přímo se školou na vyšším místě, tito studenti si již vytvořili poměrně pevný pozitivní vztah ke svému třídnímu učiteli.
- Výsledky dokazují lepší znalosti studentů o způsobech řešení problémů, v pečování o sebe, v intenzivnějším vyjadřování svých pocitů a ve snadnějším rozptýlení se před stresem.
- Dokážou lépe komunikovat mezi sebou navzájem i s pedagogy.

### **5.1.1.1 Primární a sekundární školství**

#### **Základní školy**

ZŠ Hanspaulka, Praha 6

Ukázkovým příkladem je ZŠ Hanspaulka v Praze 6. „Od roku 2001 se pedagogové školy zúčastňují seminářů osobnostní sociální výchovy a zážitkové pedagogiky. V rámci projektu Zdravá Šestka jsou podporovány zážitkové kurzy žáků. Kurzy podobného charakteru pořádá sdružení učitelů (SES) i pro učitele“ (ZŠ Hanspaulka, n.d.).

ZŠ Dr. Malíka, Chrudim

Programy jsou založeny na aktivní práci skupiny i každého jednotlivce, obsahují aktivity na upevňování vztahů v kolektivu, řešení zátěžových situací, rozvoj schopnosti přijímat svobodná a odpovědná rozhodnutí, nácvik efektivní komunikace na základě vlastních prožitků a také činnosti na zvyšování sebevědomí. Součástí programu je také environmentální výchova, činnosti na nácvik verbální a neverbální komunikace, aktivity na sebepoznávání, simulační hry a relaxační aktivity (ZŠ Dr. Malíka, n.d.).

ZŠ Táborská, Praha 4

Již ve výroční zprávě za rok 2001/2002 (ZŠ Táborská, n.d.) najdeme:

- Pořádání zážitkových dílen
- Pořádání seminářů o zážitkové pedagogice

ZŠ Olomouc-Droždín

Ve výuce využívá metod zážitkové pedagogiky (Dohnal, 2004).

## **Osobnostní a sociální výchova**

V České republice se na některých školách již vyučuje osobnostní a sociální výchova či dramatická výchova. Zážiteková pedagogika je s nimi v úzkém vztahu, podle našeho názoru však ZP má potenciál širšího pole působnosti.

## **Dějepis**

O častém využití ZP ve výuce dějepisu se můžeme dočíst v mnoha periodikách (časopisy Gymnasion; Kubelková, 2008). Oblibě zrovna u tohoto předmětu možná pomohl Ivan Bauer (n.d.), který na toto téma vede didaktické kurzy a semináře.

## **Střední školy**

Zážitekovou pedagogiku ve výuce jako metodu využívají na školách:

- VOŠ a SPŠ v Šumperku při výuce TV, technik duševní práce, sociální komunikace, tvořivého psaní (Másilka, 2004).
- Gymnázium Otokara Březiny v Telči v biologii (Martina Kamenská, 2004).
- Gymnázium V. Nováka v Jindřichově Hradci projektem spojujícím hudební, výtvarnou a dramatickou výchovu pod vedením Jarmily Kalinové (Svozilová, 2004)
- Soukromé gymnázium, ZŠ a MŠ Mánesova v Sokolově, které se na internetu prezentují: „Nabízíme předškolní výchovu, základní a mateřskou školu. Globální výchova, zážiteková pedagogika, projektové vyučování a individuální přístup...“ (<http://www.portalsokolov.cz/zakladni-skoly/>).
- SPŠ Jičín projektem „Dobro a zlo“ zaměřeným na poznání sebe sama a na protidrogovou prevenci (Quattro CZ, n.d.).

### 5.1.1.2 Terciární školství

V této části přinášíme výsledky z analýzy nabídky českých vysokých škol a univerzit zaměřené na předmět výuky „Zážitková pedagogika“. Předmětů a kurzů pojednávajících o ZP a takových, ve kterých se metoda ZP projevuje, bychom našli mnohem, mnohem více. Na tomto místě nás opět svazuje zaměření a rozsah této práce. Omezili jsme se tedy čistě názvem předmětu („Zážit. ped.“ a blízké mutace).

Tabulka 4. Předmět výuky zážitková pedagogika na českých VŠ a jedné VOŠ

	Škola	Fakulta	Název předmětu	Cíloví studenti
1.	Univerzita Palackého v Olomouci	Filosofická	Zážitková pedagogika (PCH/ZAPE)	psychologie
2.	Univerzita Palackého v Olomouci	Pedagogická	Zážitková pedagogika (KGP/KZAPE)	vychovatelství a učitelství
3.	Univerzita Palackého v Olomouci	Pedagogická	Zážitková pedagogika v literární výchově (KČJ/NPLV)	učitelství českého jazyka
4. a 5.	Univerzita Palackého v Olomouci	Tělesné kultury	Zážitková pedagogika (KKI/KZAPE, KKI/ZAPED)	tělesná výchova a aplikovaná tělesná výchova
6.	Univerzita Palackého v Olomouci	Cyrilometodějská teologická	Zážitková pedagogika (KKV/ZŽP)	sociální pedagogika
7.	Masarykova univerzita v Brně	Filosofická	Zážitková pedagogika v praxi (PSB_461)	mateřské obory
8.	Masarykova univerzita v Brně	Filosofická	Zážitková pedagogika a prožitková terapie (UEV_18)	učitelství estetické výchovy
9. až 14.	Jabok - Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická v Praze		Zážitková pedagogika 1 I (V5681); 1 II; 1 II až 3 III	mateřské obory

	Škola	Fakulta	Název předmětu	Cíloví studenti
15. až 17.	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	Teologická	Pedagogika zážitku 1 (KPD/NPEZ1); 2 (KPD/NPEZ2); 3 KPD/NPEZ3)	učitelství a sociální péče
18.	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Pedagogická	Zážitková pedagogika (KPG/6021)	učitelství
19.	Slezská univerzita v Opavě	Veřejných politik	Zážitková pedagogika (UPPV/P0152)	sociální patologie a prevence
20.	Západočeská univerzita v Plzni	Pedagogická	Zážitková pedagogika (KPG/9ZPG)	vychovatelství a pedagogika volného času
21. až 24.	Ostravská univerzita	Pedagogická	Zážitková pedagogika (KTV/ZAPER; /KZPER; /1KZPE; /2PEDG)	rekreologie; učitelství
25. a 26	Univerzita Karlova v Praze	Evangelická teologická	Zážitková pedagogika I (RJ508); II (RJ509)	
27. a 28.	Univerzita Karlova v Praze	Tělesné výchovy a sportu	Výchova prožitkem a zkušeností (PSPP290N; PSPP302N)	tělesná výchova a sport;
29. až 31.	Univerzita Karlova v Praze	Pedagogická	Výchova zážitkem (O02214033; OKVP14001); II (OKVP14009)	volitelný předmět

(zdroje: google a informační portály uvedených škol, viz. referenční seznam)

Vynechali jsme další předměty spojené se ZP, např.: „Kurz outdoorového vzdělávání“ (OSU), „Kurzy pobytů v přírodě“ zaměřené na aplikaci ZP (OSU, UP), „Výchovná dramatika“ (UP) či „Dramatická výchova“ (UP, ZUP), „Výchova a sporty v přírodě“ (OSU) a mnoho dalších.



## Doktorská studia

- RNDr. Zdeňka Broklová řešila na Univerzitě Karlově v Praze v disertační práci aplikaci zážitkové pedagogiky do školní výuky fyziky.
- Mgr. Kristýna Studená zaměřila své doktorandské studium na Univerzitě Palackého v Olomouci na téma „Zážitková pedagogika jako cesta k literárnímu dílu“.

### 5.1.1.3 Další

*Škola hrou* je jedním z nejznámějších hesel české a snad i světové pedagogiky. J. A. Komenský však nebyl jediným, kdo apeloval na vlastní aktivitu žáka a snažil se vyhnout transmisivnímu pojetí výuky. Za dalšího průkopníka „zážitkové pedagogiky“ lze považovat Eduarda Štorcha, který dokonce založil „*Dětskou farmu*“, kde se žáci učili venku v přírodě a ve „škole“ tak klidně trávili celý den. „Didaktici dnešní doby by Štorchovy metody a formy práce označovali pojmy „projektové“ nebo „problémové“ vyučování, které je založeno na principu otevřené výuky s prvky zážitkové pedagogiky“ (Rýdl, 2004, 128).

Podívejme se však na dva současné projekty, které jsou postaveny na metodách zážitkové pedagogiky, a na dva příklady ze zahraničí.

### Projekt „Společná jízda“

V rámci Kampaně proti rasismu na českých středních školách proběhl projekt zaměřený na analýzu postojů k menšinám v ČR a na intervenci k jejich případné změně u zhruba 3000 dospívajících školáků (Sluka, 2004). Projekt probíhal tak, že čtyřčlenné lektorské týmy (dva Romové, jeden Afričan žijící v ČR a jeden český běloch) navštěvovaly střední školy, se studenty vedly diskuse a „hrály psychosociální hry, jejichž cílem bylo přivést mladé lidi k zamyšlení nad negativní podstatou rasismu“ (Sluka, 2004, 39). Tyto akce u studentů podle výsledků pozitivně zlepšily názor na soužití s Romy u 1/3 respondentů. Projekt využíval metody zážitkové pedagogiky k zrovnoprávnění postojů menšin v ČR.

## **Projekt „TYMYJÁN“**

ZŠ Velké Losiny v rámci dlouhodobého mezinárodního projektu Comenius pořádaly pro žáky zážitkové akce.

Nosnou myšlenkou projektu je žákovská samospráva, mezilidské vztahy nejen ve třídě, ale také směrem ven a předávání si zkušeností v této oblasti života jednotlivých škol. Cílem činností bylo poznat vzájemnou závislost jedince a skupiny, rozvíjet tvořivou interakci žáků ve skupině, prohlubovat sociální citlivost dětí, rozvíjet přiměřené vztahy mezi oběma pohlavími a podobně (Másilka, 2005, 46).

## **Zahraničí**

Pro ilustraci toho, že ZP se pomalu ale jistě prosazuje nejen do českého školství, uvedeme jen dva příklady ze zahraničí. Na Slovensku už v 90. letech probíhaly zážitkové semináře s názvem „Škola zážitkového učenia“. „Forma sa ustálila na štyroch dvojdňových stretnutiach v priebehu jedného školského roka, rámcovo orientovaných na budovanie klímy v triede, riešenie konfliktov, enviromentálnu výchovu a rozvoj tvorivosti“ (Bubelíniová et al., 1997, 7). Z jejich činnosti můžeme čerpat inspiraci pro naši práci – třídní klima, řešení konfliktů, environmentální výchova či rozvoj tvořivosti, to jsou témata, jimiž se i my budeme zabývat (mimo rámec této práce) při návrhu předmět zážitková pedagogika pro gymnázia.

Dále jen připomeňme aktivity organizací Outward Bound či Project Adventure (viz. kapitola 2.1.6), které v USA vzdělávají studenty a pracovníky z oblasti vzdělávání zážitkovými programy.

Skúsenosť v Outward Boundu znamená množstvo vecí – je individuálna i skupinová, vzrušujúca i reflexívna, osobná i profesionálna, vyvolávajúca obavy i inšpiráciu. Je to skúsenosť, ktorá ovplyvnila alebo zmenila osobnosť mnohých učiteľov a ich názor na svoju profesiu. Učiteľ, ktorý prejde školou Outward Bound má veľké šance vytvoriť zmysluplné a citlivé vzťahy so svojimi študentami. A preto je Outward Bound dôležitým nástrojom na výchovu nového pokolenia učiteľov (Greksíková in Bubelíniová, 1997, 16).

### 5.1.2 Gymnaziální předmět „Zážitková pedagogika“

Souhrnným názorem světových odborníků (Anderson, et al., n.d.; Benard, B. & Marshall, 2001; Higgins & Nicol 2002; Neil, 2000 a další in C hytilová, 2005, 12) je, že **„pořádání zážitkových kurzů a programů pro školy má nezastupitelnou roli při sebepoznání, rozvoji komunikace, týmové spolupráce a tvořivosti“**.

Díky změnám ve školství již legálně (a skoro povinně) začíná mnoho škol objevovat svou cestu k zážitkové pedagogice.... **Hlavní cíle základního vzdělávání jsou nyní státem definovány jako praktické životní a studijní dovednosti** (klíčové kompetence a očekávané výstupy vzdělávacích oborů). **Těchto cílů není možno dosáhnout bez aplikace zážitkové pedagogiky** (Srb, 2007b, 38).

Zaměření gymnaziálního předmětu postaveného výhradně na principu ZP vidíme v:

1. rozvoji klíčových kompetencí žáka
  - a. kompetenci k učení
  - b. kompetenci k řešení problémů
  - c. kompetenci komunikativní
  - d. kompetenci sociální a personální
  - e. kompetenci občanskou
  - f. kompetenci k podnikavosti
2. naplňování průřezových témat RVP
  - a. osobnostní a sociální rozvoj žáka
  - b. výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
  - c. multikulturní výchova
  - d. environmentální výchova
  - e. mediální výchova
3. pomoci žákům v poznávání sebe sama, mezi sebou i v poznávání učitelů
4. tvorbě pozitivního klimatu ve třídě i celé škole
5. rozvoji spolupráce (žák-třída-škola)
6. pomoci žákům ve zvládnání jejich vývojových úkolů
7. budování pozitivního vztahu žáka ke vzdělávání
8. výchově etiky a etikety
9. pomoci žákovi při volbě povolání a vysoké školy

### 5.1.3 Smysl a přínos ZP do školní výuky

Školní výuka metodou zážitkové pedagogiky může přinést:

#### A. žákovi

- poznávání sebe sama, nalézání vlastní identity a pomoc s dalšími vývojovými úkoly
- hlubší poznávání spolužáků, učitelů a s tím související lepší pocit ve školním prostředí
- probuzení zájmu o učení a vlastní rozvoj (když je něco bude bavit, snadno v tom naleznou i smysl a budou chtít znovu, víc)
- nové či kvalitnější schopnosti, znalosti a dovednosti získané vlastním úsilím (budou tak trvalejší, osobnější, snadněji použitelné), např.:
  - rozvoj kreativity a komunikační dovedností
  - asertivita, zdravé sebevědomí (založené na zkušenostech, nikoli ideálech, iluzích či pouze na vnímání reakcí okolí)
- chvíle zábavy a radosti ve škole

#### B. škole

- kvalitnější, celistvější výuku (nejen znalostní, ale i osobností a sociální rozvoj žáka)
- aktivizaci a motivaci žáků do procesu učení
- přebírání zodpovědnosti žáků za vlastní vzdělávání
- lepší komunikaci žáků mezi sebou i s učiteli
- lepší klima třídní i školní
- prevenci šikany, kázeňských problémů, konzumace drog a alkoholu, snížení absence
- zvýšení prestiže, držet krok s progresí v pedagogice
- realizaci (výuky) průřezových témat a rozvoj klíčových kompetencí žáka

## 5.2 Výzkum

Práce je teoretického charakteru, avšak její autor by myšlenku gymnaziálního předmětu „Zážitková pedagogika“ rád realizoval a proto si provedl orientační průzkum trhu. Cílem bylo zjistit, jestli by takový předmět vůbec mohl být zaveden, jestli by ho vedení nějakého gymnázia přivítalo, zda by o něj měli zájem samotní středoškoláci a jakým tématům by se výuka měla věnovat.

Výsledky zapadají do celkového kontextu práce, pokládáme je za velmi přínosné, a proto je zde uvádíme, přestože nedosahují kvalit standardního vědeckého výzkumu. Toto šetření je pouze orientačního charakteru.

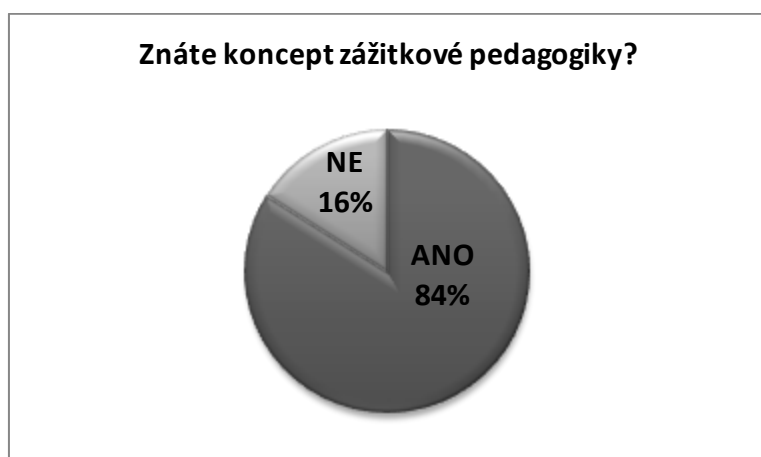
### 5.2.1 Ředitelé gymnázií

Má-li se opravdu změnit výuka, záleží na učitelích, jak se k reformě postaví, jestli obsah svých předmětů a metody výuky změní, nebo jen formálně přejmenují pro potřeby Školního vzdělávacího plánu. Má-li se něco změnit na celé škole – například zavést nepovinný předmět „Zážitková pedagogika“ - záleží výhradně na ředitelích škol. Proto jsme se zaměřili na analýzu zkušeností a postojů ředitelů gymnázií k zážitkové pedagogice.

Po analýze Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a literatury a internetových diskusí na téma školské reformy jsme předpokládali, že školy bude mít problémy s realizací průřezových témat. Proto jsme se na to zeptali ředitelů gymnázií.

Primárním cílem dotazníku bylo zjistit zájem ředitelů gymnázií o výuku předmětu „Zážitková pedagogika“ a možnost realizace. Následně jsme se ptali na témata, která by se v takovém předmětu měla řešit a jestli by tento předmět měl být pro studenty povinný či volitelný. Dotazník pro ředitele gymnázií je v přílohách.

Graf 2. Znalost zážitkové pedagogiky mezi řediteli gymnázií



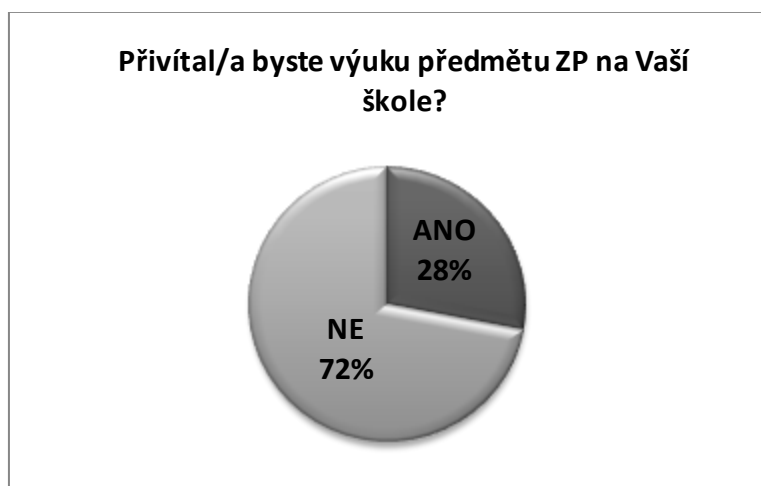
Graf 3. Účast gymnazistů na adaptačních kurzech



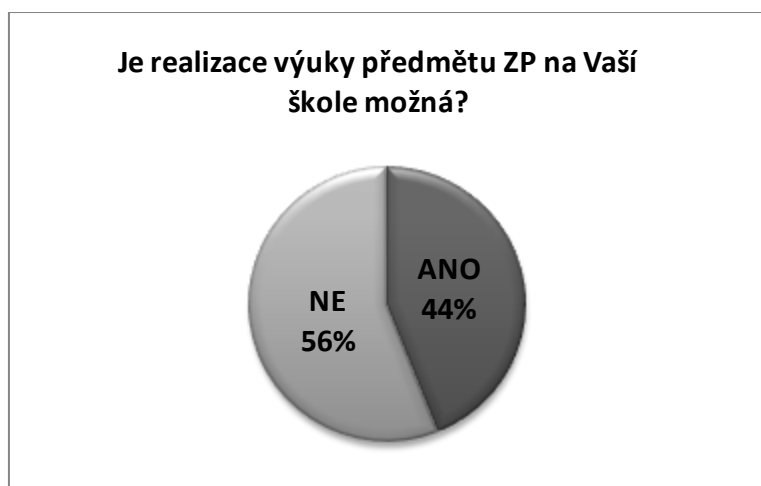
Graf 4. Problémy s realizací průřezových témat na gymnáziích



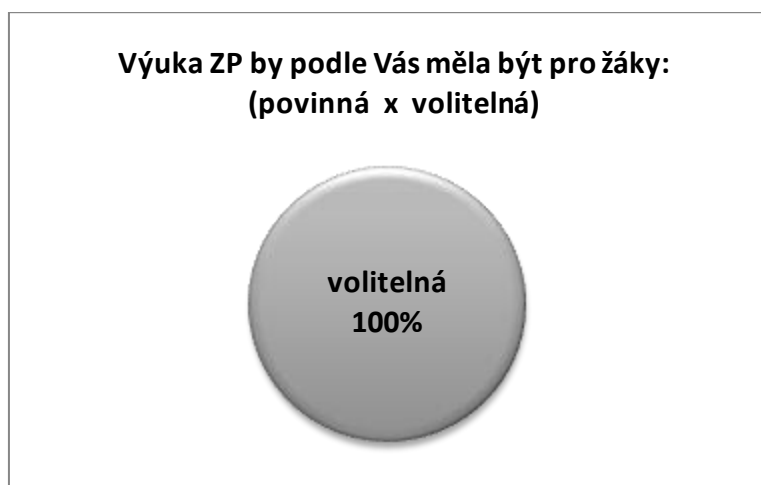
Graf 5. Zájem o výuku ZP na gymnáziích



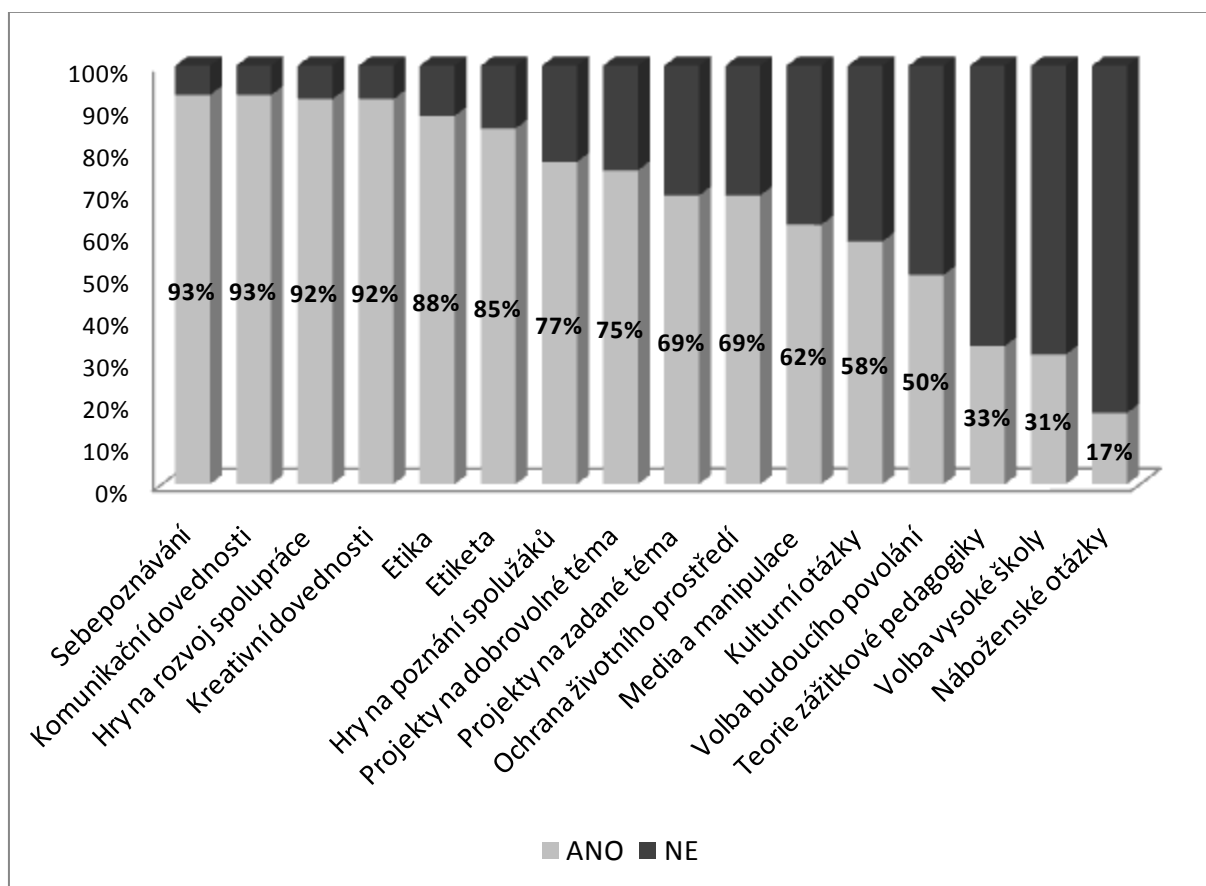
Graf 6. Realizovatelnost výuky ZP na gymnáziích



Graf 7. Dobrovolnost účasti na výuce ZP



Graf 8. Která témata by se podle ředitelů gymnázií měla objevit ve výuce ZP



(Pozn. Zde uznáváme obsahovou chybu. Projekty na zadané i dobrovolné téma nepatří mezi témata, nýbrž mezi prostředky. Přesto je ve výsledcích necháváme, protože jejich relativní obliba mezi řediteli stojí za pozornost.)

Jiné téma/ta, které ředitelé navrhli:

- ❖ „Empatie“
- ❖ „Sociokulturní poznání“ (?)
- ❖ „Didaktické dovednosti“
- ❖ „Protidrogová prevence“
- ❖ „Rodinné právo“
- ❖ „Rizikové chování“

Za významnou otázku považujeme, proč ředitelé gymnázií - střední školy, která je primárně zaměřena jako příprava na terciální vzdělávání - nepovažují za důležité téma „volba povolání“ a „volba vysoké školy“.

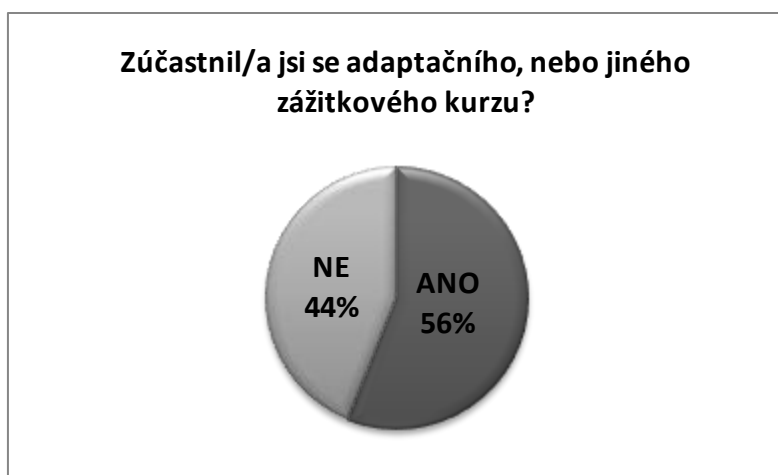


## 5.2.2 Studenti sekundárního školství

V druhém dotazníku jsme zjišťovali zkušenosti středoškoláků se zážitkovými kurzy, a pokud se takového kurzu zúčastnili, ptali jsme se na hodnocení (zejména sociální oblasti).

Primárním cílem tohoto dotazníku však bylo zjistit zájem středoškoláků o předmět „Zážitková pedagogika“ v rámci školní výuky. Výsledky jsme filtrovali několika doplňkovými otázkami (ročník studia, pohlaví, zkušenost se zážitkovou pedagogikou). Dále jsme se respondentů ptali, která témata by v takovém předmětu chtěli řešit. Dotazník pro studenty je v přílohách.

Graf 9. Zkušenost středoškoláků s adaptačním nebo jiným zážitkovým kurzem



Tabulka 5. Jak hodnotí středoškoláci adaptační nebo jiný zážitkový kurz

Kurz...	ANO	NE
<b>Byl zajímavý</b>	88%	12%
<b>Byl zábavný</b>	86%	14%
<b>Naučil/a jsem se něco nového o sobě</b>	36%	64%
<b>Pomohl lépe poznat ostatní spolužáky</b>	92%	8%
<b>Našel/našla si na něm nové kamarády</b>	71%	29%
<b>Pomohl vytvořit ze třídy lepší kolektiv</b>	61%	39%

Tabulka 6 – Procento středoškoláků, kteří by chtěli mít ve škole předmět ZP

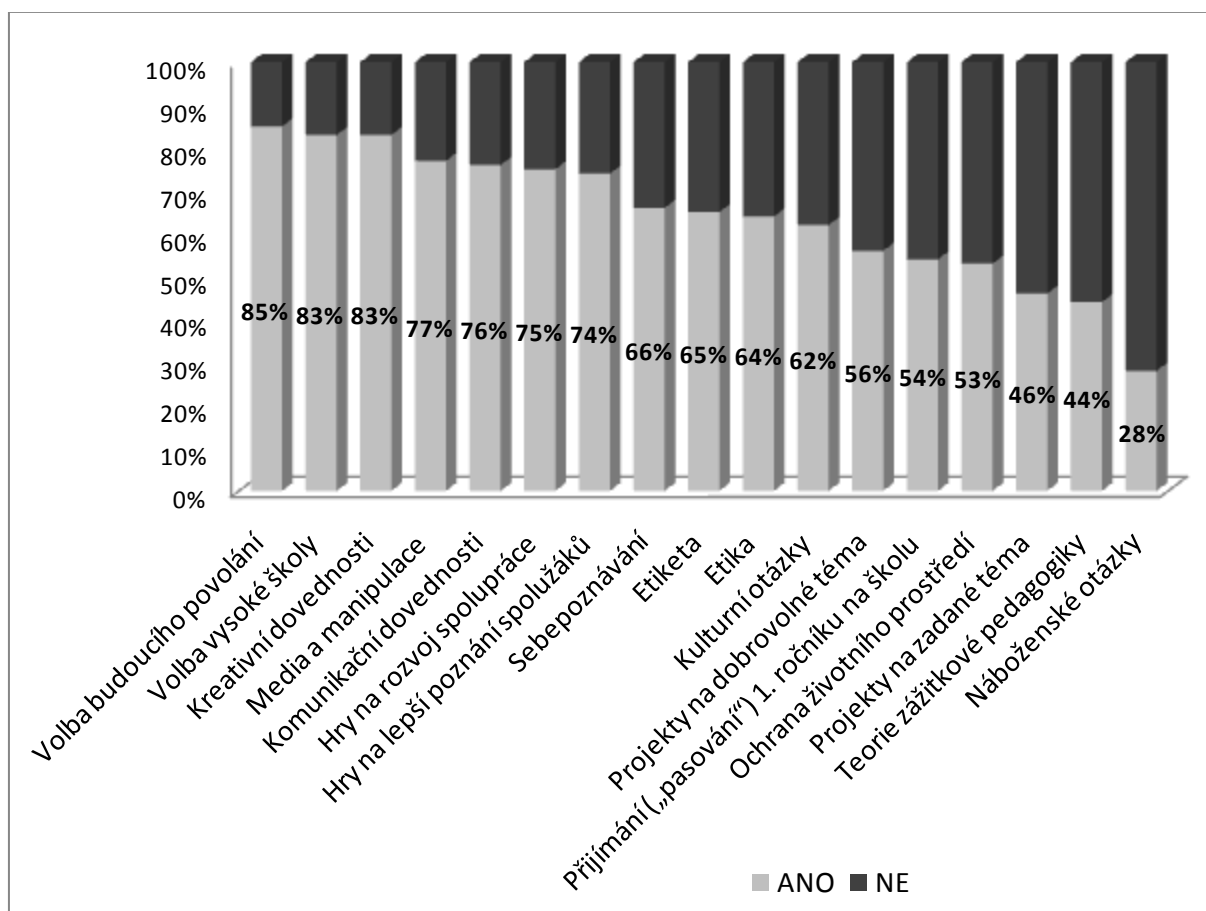
	Všichni (bez filtrace)	Zúčastnění ZP kurzu
<b>Celkem</b>	80% (90)	84% (50)
<b>Muži</b>	68% (26)	77% (13)
<b>Ženy</b>	84% (64)	86% (37)
<b>1. ročník</b>	83% (12)	100% (6)
<b>2. ročník</b>	100% (17)	100% (14)
<b>3. ročník</b>	67% (15)	60% (10)
<b>4. ročník</b>	71% (15)	67% (6)
<b>Absolventi</b>	77% (31)	86% (14)

(v závorce uvedena četnost konkrétního vzorku)

Závěry:

1. Ze všech dotázaných respondentů by 80% chtělo mít předmět ZP ve škole.
2. Většina kategorií ukazuje, že pokud studenti absolvovali adaptační nebo jiný zážitkový kurz, zvyšuje se mezi nimi procento těch, kteří by předmět v podobném duchu chtěli mít ve školní výuce.  
(Výjimkou jsou pouze studenti 3. a 4. ročníků, u nichž je však malá četnost vzorku)
3. Výuku předmětu ZP na škole by chtěly mít spíše ženy (84%) než muži (68%).
4. Nejvíce by výuku předmětu ZP na škole chtěli mít studenti 2. ročníku, následují studenti 1. ročníku.
5. Z absolventů středních škol, u nichž se dá předpokládat, že již vědí, co jim v sekundárním vzdělávání chybělo, by chtělo mít výuku předmětu ZP na škole 77%, těch s vlastní zkušeností se ZP kurzem pak 86%.

Graf 10. Která témata by studenti (i s absolventy) chtěli řešit ve výuce ZP



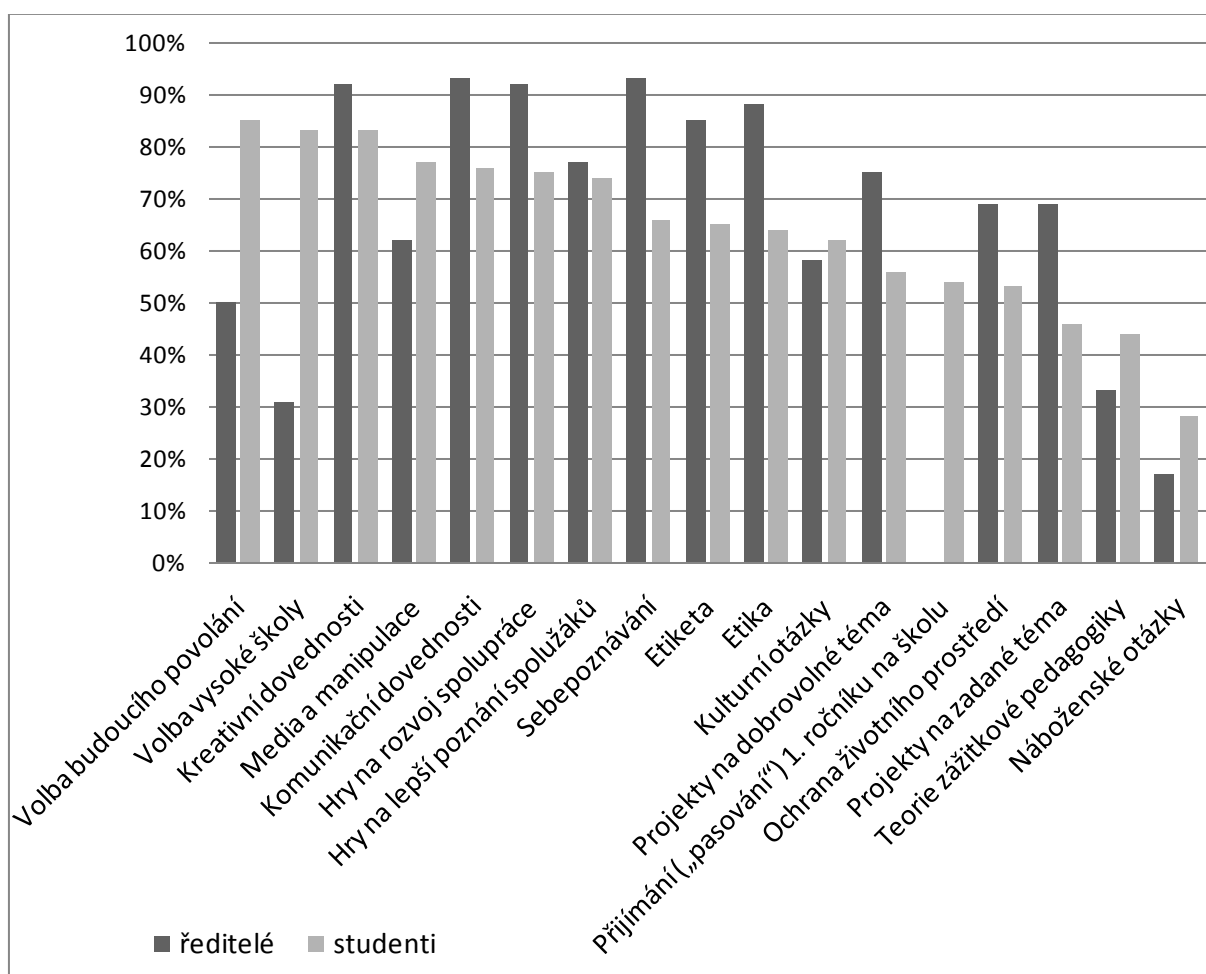
Jiné téma/ta, které studenti navrhli:

- ❖ „Zážitková pedagogika v cizím jazyce“

Závěry:

- Zde vidíme praxi – studenti nejvíce žádají to, co je pro ně aktuální a v čem by přivítali pomoc: „volba budoucího povolání“ a „volba vysoké školy“.
- Návrh výuky v cizím jazyce považujeme za velmi zajímavý. Nabízí se tak další uplatnění ZP ve školní výuce.

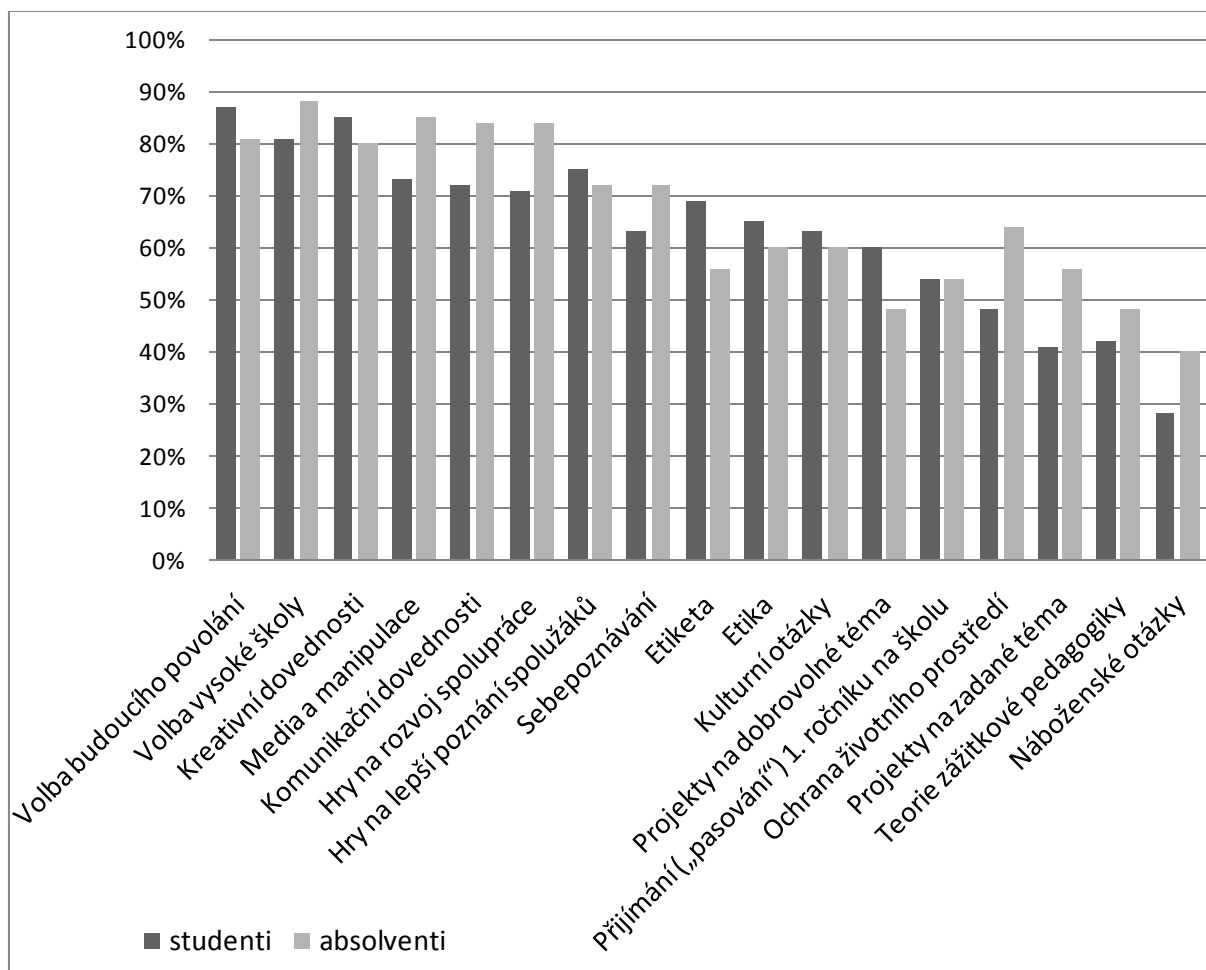
Graf 11. Porovnání preferencí témat mezi studenty (i s absolventy) a řediteli



#### Závěry:

1. Studenty nejpreferovanější témata „volba budoucího povolání“ a „volba vysoké školy“ jsou pro ředitele relativně nevýznamná.
2. Studenti významněji (o 15%) než ředitelé preferují také „media a manipulaci“.
3. Ředitelé naopak preferují více než studenti témata: „hry na rozvoj spolupráce“ (o 17%), „sebezobnávání“ (o 27%), „etiku“ (o 24%), „etiketu“ (o 20%), „projekty na dobrovolné téma“ (o 19%), „ochranu životního prostředí“ (o 16%).
4. „Kreativní dovednosti“ a „komunikační dovednosti“ jsou u studentů žádány stejně významně jako u ředitelů.
5. Jak ředitelé, tak studenti nejeví příliš zájmu o „náboženské otázky“.

Graf 12. Porovnání preferencí témat mezi studenty a absolventy sekundárního vzdělávání



Závěry:

1. Studenti a absolventi mají rozdílné hierarchie preferencí
2. Průměrná žádanost témat je studentů 63%, u absolventů 67%.
3. Studenti preferují více „volbu budoucího povolání“ než „volbu vysoké školy“ a více „projekty na dobrovolné téma“ než „projekty na zadané téma“. Absolventi opačně
4. Absolventi relativně více než studenti preferují témata: „media a manipulace“ (o 12%), „komunikační dovednosti“ (o 12%), „hry na rozvoj spolupráce“ (o 13%), „sebezpznávání“ (o 9%), „ochrana životního prostředí“ (o 16%), „projekty na zadané téma“ (o 15%)
5. Studenti relativně více než absolventi preferují témata: „kreativní dovednosti“ (o 5%), „etiketa“ (o 14%), „etika“ (o 5%)

### 5.2.3 Shrnutí

- 37% ředitelů nachází problémy při realizaci průřezových témat

Čekali jsme vyšší číslo, avšak ani toto není zanedbatelné. Tři roky po zavedení povinnosti realizovat průřezová témata nestačily více jak třetině škol k tomu, se s nimi dokázala bez problémů vypořádat.

- 28% ředitelů by přivítalo výuku předmětu „Zážitková pedagogika“
- Na 44% gymnázií by byla realizace výuky tohoto předmětu možná
- Výuka předmětu ZP by podle ředitelů pro žáky měla být volitelná

Mnoho ředitelů zavedení nového předmětu není nakloněno. Ze zkušeností projektu „Dokážu to?“ víme, že při zavádění takových předmětů a snaze o změnu klimatu a vztahů ve škole je postoj vedení školy rozhodující.

- Studenti, kteří se zúčastnili adaptačního nebo jiného zážitkového kurzu, jej hodnotí jako zábavný (88% respondentů) a zajímavý (86%), pomohl jim lépe poznat spolužáky (92%), najít si nové kamarády (71%) a vytvořit ze třídy lepší kolektiv (61%), jen třetina (36%) z nich se naučila něco nového o sobě
- 80% studentů by chtělo mít předmět ZP ve škole. Zkušenost se ZP kurzem toto číslo ještě zvyšuje (84%)

Zkušenosti studentů se ZP se dají považovat za velmi pozitivní, což se odráží ve vysokém procentu těch, kteří by chtěli mít předmět ZP ve škole.

- Preference navržených témat výuky ZP se velmi liší mezi řediteli gymnázií a skupinou studentů a absolventů sekundárního školství
- Nacházíme rozdíly mezi studenty a absolventy, avšak již ne tak významné

Existuje tedy velký rozdíl mezi tím, co by studenti podle vedení škol ve výuce měli řešit, a tím, co by řešit chtěli. Studenti něco chtějí a potřebují (např. pomoc s výběrem vysoké školy), ale ředitelé mají jiné preference.

## 6 DISKUSE

### Název „Zážitková pedagogika“

Jde nám o výchovu, nikoli o rozvoj pedagogické teorie, tudíž bychom se při návrhu předmětu neměli odkazovat tolik na zážitkovou pedagogiku jako spíše na výchovu prožitkem. „Pedagogiku nemůžeme zaměňovat za praktické činnosti výchovného charakteru“ (Jirásek, 2008, 26). Tuto námitku bereme na vědomí a přiznáváme terminologickou nejistotu. Přestože předložená práce nemá ambice na sémantické studie, měla by být pojmoslovně korektní.

Na svou obranu užívání pojmenování *zážitková pedagogika* však máme dva argumenty. Prvním je složitost rozlišování mezi mnoha pojmenováními, které se v naší oblasti dnes užívají. Vedle *zážitkové pedagogiky* a *výchovy prožitkem* jsou to dále *dobrodružná výchova*, *zážitková výchova*, *přírodní výchova*, *zážitkové učení*, *výzvolové učení*, *zkušenostní učení*, *pedagogika zážitku*, *prožitková pedagogika* a další. Orientace v tolika pojmech není jednoduchá, přidáme-li k tomu práci s jejich definicemi, dostáváme se do místa, které daleko přesahuje zaměření této práce. Druhým argumentem je sám pojem *zážitková pedagogika*, který si těžce získává své místo v pedagogické společnosti a který chceme pomoci dále propagovat.

Název navrhovaného předmětu je věcí dalších studií a diskusí. Na pojmenování „Zážitková pedagogika“ bychom zbytečně nelpěli, přestože bychom jí rádi pomohli k vydobytí respektovaného postavení mezi pedagogickými disciplínami. Alternativami by mohly být např. „Výchova prožitkem“ nebo „Zkušenostní učení“.

### Průřezová témata a klíčové kompetence

Bude skutečně výuka předmětu „ZP“ schopna zajistit realizaci průřezových témat a rozvoj klíčových kompetencí? Ano i ne. V možnostech ZP je pomoc při těchto dvou úkolech. Ale netvrdíme, že pouze výuka předmětu ZP bude na realizaci průřezových témat a rozvoj klíčových kompetencí stačit. Průřezová témata i klíčové kompetence musí prostupovat všemi (nebo alespoň většinou) školními předměty.

## **Hra a zábava ve škole**

Nebude „škola hrou“ pouhou zábavou? Nesklouzne výuka ZP do sféry bezděčného hraní, prováděného samo pro sebe? To by záleželo na učiteli. Hry se nesmějí stát cílem! Cíle vytyčujeme jinak (z RVP, na základě specializace školy, po dohodě s žáky atd.), až poté volíme prostředky a těmi mohou být hry. Rozhodující je tedy zamyšlení, čeho chceme dosáhnout. Zkusit si super zábavnou aktivitu? Nebo vytvořit atmosféru motivující pro další činnosti? Průběh činnosti může být v obou případech v podstatě totožný, ale sledování cíle a snaha o jeho dosažení jasně ovlivňuje kvalitu a smysluplnost naší práce.

## **Rozdílné preference ředitelů a studentů**

Výsledky výzkumu ukázaly velký rozpor v tom, jaká témata pro předmět „ZP“ by volili ředitelé gymnázií a jaká by volili studenti. Navíc dalšími faktory, které by měly ovlivňovat volbu cílů a témat výuky jsou cíle vytyčené v RVP G a výstupy z poznatků vývojové psychologie. Z čeho vycházet při volbě cílů (témat) předmětu „ZP“? Který ze zdrojů cílů je nejdůležitější? Tuto otázku necháváme otevřenou dalším studiím a zkušenostem z praxe.

## **Volitelnost předmětu**

Ředitelé také jednohlasně doporučují, aby předmět „ZP“ byl pro žáky volitelný. My jsme v této variantě našli několik výhod a sami bychom se k ní přiklonili. Mohla by však mít i svá úskalí. Jaké budou vztahy mezi žáky (A), kteří si předmět „ZP“ zvolí, a těmi spolužáky (B), kteří si tuto výuku nevybrali? Nedojde paradoxně k negativnímu efektu ve třídě? Žáci A si v hodinách ZP vytvoří svá pravidla a bude se snažit je respektovat. Pak ale tito žáci budou muset interagovat s žáky B, kteří pravidla neznají a pravděpodobně ani nemají zájem je dodržovat. Neobjeví se rivalita mezi těmito skupinami? Druhou výtkou proti volitelnosti předmětu je fakt, že průřezová témata (vzpomeňme osobnostní a sociální výchovu) a klíčové kompetence jsou pro všechny. Ideální řešení zatím neznáme. O volitelnosti či povinnosti předmětu stejně nakonec bude rozhodovat vedení školy. Ale toto téma je potřeba dále řešit.



## 7 ZÁVĚRY

***Navrhujeme vytvoření a zavedení gymnaziálního předmětu „Zážitková pedagogika“, jehož výuka by probíhala na základě metod a principů ZP.***

Zaměření takového předmětu vidíme především v rozvoji klíčových kompetencí a realizaci průřezových témat. Dále v budování pozitivního vztahu žáka k učení a ke škole; v rozvoji spolupráce, kreativních a komunikativních dovedností; v pomoci žákovi se zvládnutím jeho vývojových úkolů vytvářením vhodných podmínek pro rozvoj jeho osobnosti; v pomoci žákovi s volbou vysoké školy a budoucího povolání.

### Argumenty

- ZP si klade za cíl všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti, zaměřuje se tedy na všechny stránky člověka (duševní, duchovní, sociální, fyzická).
- Pozitivní vlivy ZP programů na žáky byly potvrzeny několika výzkumy.
- Průřezová témata obsažená v RVP G tvoří povinnou součást vzdělávání a lze je realizovat jako samostatný vyučovací předmět. 37% dotázaných ředitelů gymnázií nachází problémy při jejich realizaci.
- Z analýzy základních poznatků o ZP a aktuálního stavu sekundárního školství vyplývá, že ZP je potenciálně vhodnou metodou pro školní výuku.
- ZP může škole pomoci při dosahování cílů vytyčených ve výchozím školském dokumentu „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“.
- ZP je vyučována na min. 8 českých univerzitách ve více jak 30 předmětech. Téměř ve všech případech jde o výuku studentů pedagogických oborů.
- Na 44% gymnázií by byla realizace navrhovaného předmětu možná.
- 80% studentů a absolventů sekundárního vzdělávání by chtělo mít předmět „Zážitková pedagogika“ na střední škole.

## 8 SOUHRN

Diplomová práce se zabývá možností zavedení gymnaziálního předmětu „Zážitková pedagogika“. Jde o teoretickou kompilační práci doplněnou orientačním pilotním výzkumem.

V první části (kapitola 2 Poznatky) analyzujeme zážitkovou pedagogiku (dále jen ZP), české sekundární vzdělávání a profil středoškoláka z pohledu vývojové psychologie, abychom našli možnosti propojení. ZP si klade za cíl celostní rozvoj člověka, kterého se snaží dosáhnout pomocí navozování prožitku. Účastník (žák) si díky zpětné vazby aktivity odnáší zkušenost přenositelnou do dalších životních situací. Žák je tedy aktivním tvůrcem procesu učení. Zkušenostní učení má několikanásobně vyšší efektivitu než tradiční školní memorování. ZP využívá široké škály programových prostředků, z nichž nejvýznamnější je hra v mnoha svých typech a podobách. Vzdělávání v České republice během posledních deseti let prošlo významnou reformou, která přesunula cíle vzdělávání od osvojování velkého objemu učiva na rozvoj žáka. Školy se musí řídit rámcovými vzdělávacími programy, ale mnoho tvůrčí práce a kompetencí bylo převedeno na ně. Mimo jiné mají za povinnost rozvíjet klíčové kompetence žáka a realizovat průřezová témata. Jak těchto cílů dosáhnou, je již na nich. Avšak učitelé k novým metodám - nezbytným k naplňování nových cílů - proškoleni nebyli a mnoho z nich i proto s reformou nesouhlasí. Pokrokové myšlenky reformy tak na některých školách ignorují. Z pohledu vývojové psychologie adolescent především hledá svou identitu, čehož dosáhne poznáváním sebe sama, zážitky a zkušenostmi z různých situací. ZP programy takových situací nabízí mnoho, a proto si myslíme, že patří i do školní výuky. Škola totiž (podle reformy) má člověka vychovávat a pomáhat mu do života.

V druhé části práce (5 Výsledky) uvádíme aktuální uplatnění ZP ve školní výuce. Jen pro studenty učitelství na českých univerzitách již existuje více jak 30 předmětů „Zážitková pedagogika“, což svědčí o tom, že ZP má školství skutečně co nabídnout. My nacházíme (6 Závěry) uplatnění ZP v samostatném gymnaziálním předmětu zaměřeném především na realizaci průřezových témat a rozvoj klíčových kompetencí žáka. V orientačním pilotním výzkumu jsme zjistili, že 80% studentů by předmět „Zážitková pedagogika“ chtělo mít na střední škole.

## 9 SUMMARY

The Diploma Thesis deals with the possibility of implementation of secondary school subject "Experiential pedagogy". It is a compiling theoretical work supplemented with a pilot research. In the first part (Chapter 2 Findings) the experiential pedagogy (hereinafter EP) Czech secondary education and the profile of a high school student from the perspective of developmental psychology is analyzed in order to find ways and possibilities of its mutual interconnection. EP seeks a holistic human development which should be achieved by inducing an experience. The participant (student) carries away an experience that is transferable to other life situations. Thus the student is an active creator of the learning process. Experiential learning is several times more efficient than the traditional school memorizing. EP uses a wide range of program while game in its numerous types and forms is considered to be the most important one. During the past ten years the education in the Czech Republic has undergone significant reform that shifted the educational goals from acquiring a large amount of subject matter to student development. Schools still must follow the framework of educational programs but a lot of creative work and competences have been transferred to them at the same time. For example schools have an obligation to develop student's key competences and realize cross-cutting themes and they can choose their own way how to achieve these objectives. However the teachers were not trained to use new methods – which are essential to achieving new goals - and therefore many of them do not agree with the reform. Some schools completely ignore innovative ideas and reforms. The developmental psychology says that what an adolescent is looking for is his/her identity. This might be reached by self-discovering and acquisition of experiences in different situations. EP programs offer many of such situations and therefore they should be included in school education. For schools (according to the reform) have to educate people and help them and prepare them for the life. In the second part (5 Results) the current application of EP in the schools is presented. The fact that at Czech universities there already exist more than 30 subjects "Experiential pedagogy" proves that EP really has much to offer to the schools. Therefore we are convinced (6 Conclusions) that EP would have its use in a separate secondary school subject focused primarily on the realization of cross-cutting themes and development of students' key competences. The pilot study shows that 80% of students would appreciate the school subject "Experiential pedagogy".

## 10 REFERENČNÍ SEZNAM

- ALISIS o.s. (n.d.). *O projektu*. Retrieved 6. 12. 2010 from World Wide Web: <http://www.dokazuto.cz>
- Alpinautic, s.r.o. (n.d.). *Skupinová dynamika*. Retrieved 23. 11. 2010 from World Wide Web: <http://www.alpinautic.cz/skupinova-dynamika.php>
- Bakalář, E. (1989). *Psychohry*. Praha: Mladá Fronta.
- Bauer, I. (n.d.). *Home page*. Retrieved 8. 1. 2011 from World Wide Web: <http://www.ivanbauer.cz>
- Beran, V. (2002). *Výroční zpráva za školní rok 2001/2002*. Retrieved 1. 4. 2011 from World Wide Web: <http://www.zstaborska.cz/o-skole/vyrocnizpravy>
- Břicháček, V. (1992). Pedagogika přiměřená prázdninám – výchovně etický pohled na činnost prázdninové školy. *Metodické listy pro pobyt v přírodě*. XVII (1). 5-13.
- Bubelíniová, M. et al. (1997). *Začínám (sa) učit' zážitkom*. Bratislava: Nadácia Štúdio zážitku.
- Buryánek, J. (2005). *Interaktivní metody výuky*. Retrieved 4. 4. 2011 from World Wide Web: [http://www.varianty.cz/download/pdf/texts\\_36.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_36.pdf)
- Dohnal, T. (2003). Hra jako prostředek ke změně postoje člověka. In R. Hanuš (Ed.), *Fenomén hry – teoretické a odborné příspěvky k tématu HRY* (pp. 54-56). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dohnal, T. (2004). Patří zážitek do školy?. *Gymnasion 1 (1)*, 29-31.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Gintel, A. (1974). Gymnasion – Hry pro dospělé. *Metodické listy pro pobyt v přírodě*. IV (3). 6.
- Google Inc. (n.d.). *Dynamické vyhledávání*. Retrieved 21. 2. 2011 from World Wide Web: [www.google.cz](http://www.google.cz)
- Hanková, Z. (2010). Dary zážitkové pedagogiky budoucím učitelům [Electronic version]. *Gymnos Akadémos 1(1)*, 25-31. Retrieved 30. 3. 2011 from World Wide

Web: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/gymnos-akedemos/gymnos-akademos-01-2010.pdf>

Hanková, Z. (23. 3. 2010). Zážitková pedagogika jako dar učitelům [Electronic version]. *Gymnasion* 12, Retrieved 18. 3. 2011 from World Wide Web: <http://www.gymnasion.org/archive/article/zazitkova-pedagogika-jako-dar-ucitelum-0?page=show>

Hanuš, R. (2004). Probudit se jít – Hnutí GO!. *Gymnasion* 1 (1), 55-61.

Hanuš, R. & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS o.s.

Hnutí GO! o.s. (n.d.). *Historie*. Retrieved 9. 4. 2011 from World Wide Web: [http://www.hnuti-go.cz/modules.php?op=modload&name=A-kdo\\_historie&file=index](http://www.hnuti-go.cz/modules.php?op=modload&name=A-kdo_historie&file=index)

Hnutí GO! o.s. (n.d.). *Home page*. Retrieved 9. 4. 2011 from World Wide Web: <http://www.hnuti-go.cz/>

Hodaň, B., & Dohnal, T. (2005). *Rekreologie*. Olomouc: Hanex.

Hora, P. & kolektiv. (1984). *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá fronta.

Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: mladá fronta.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada.

Chytilová, L. (2005). Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion* 2 (1), 9-18.

Jabok - Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická. (n.d.). *Informační systém*. Retrieved 10. 4. 2011 from World Wide Web: <http://is.jabok.cz/>

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. (n.d.). *Informační katalog ECTS*. Retrieved 10. 4. 2011 from World Wide Web: <http://ects.jcu.cz/>

Jirásek, I. (2001). *Prožitok a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion* 1 (1), 6-16.

- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I. (2007). *Ideové podloží rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I. (2008). Širší sociální kontext zážitkové pedagogiky. *Gymnasion 5 (1)*, 25-28.
- Jirásek, I. (Ed.). (2011). *Miloš Zapletal - ZET: Pět životů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kabinet informačních studií a knihovnictví FF MU. (2010). *Vzdělávání pro 21. Století*. Retrieved 5. 4. 2011 from World Wide Web: [http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Vzdělávání\\_pro\\_21.\\_století#.C4.8Cty.C5.99i\\_pil.C3.AD.C5.99e\\_vzd.C4.9Bl.C3.A1v.C3.A1n.C3.AD](http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Vzdělávání_pro_21._století#.C4.8Cty.C5.99i_pil.C3.AD.C5.99e_vzd.C4.9Bl.C3.A1v.C3.A1n.C3.AD)
- Kamenská, M. (2004). Zalévání krás, Ahura Mazda a velbloud. Nebo dromedár? Využití umělecko-řemeslných děl ve školní výuce. *Gymnasion 1 (2)*, 41-42.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press.
- Klečka, I. (2008). *Skupinová dynamika v zážitkových kurzech*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno.
- Komenský, J., A. (1663/1984). *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon.
- Kubelková, I. (4. 7. 2008). *Pedagogika zážitku - Výběrová rešerše z Pedagogické bibliografické databáze*. Retrieved 13. 3. 2011 from World Wide Web: [http://www.npkk.cz/publikace/ABI2008/pedagogika\\_zazitku.pdf](http://www.npkk.cz/publikace/ABI2008/pedagogika_zazitku.pdf)
- Mahdalová, K. (12. 2. 2007). Cože, válet se v hodině?. *Respekt 18 (2)*. Retrieved 5. 4. 2011 from World Wide Web: <http://www.varianty.cz/index.php?id=19&theme=13&item=134>
- Masarykova univerzita v Brně. (n.d.). *Informační portál*. Retrieved 10. 4. 2011 from World Wide Web: <http://is.muni.cz>
- Másilka, D. (2004). Kompot 2004 ... a srdce v tom. *Gymnasion 1 (1)*, 25-28.
- Másilka, D. (2005). Není tymián jako tymján. *Gymnasion 2 (1)*, 46-47.

- Másilka, D., Zappe, P. & Harvanová, J. (2006). Ze života gymnazistů díl 2. Přátelství mezi spolužáky. *Gymnasion 3 (1)*, 52-55
- Město Sokolov (n.d.). *Informační portál*. Retrieved 30. 11. 2010 from World Wide Web: <http://www.portalsokolov.cz/zakladni-skoly>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Bílá kniha – Národní program vzdělávání v České republice*. Praha: Autor. Retrieved 13. 10. 2010 from World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- Miovským. M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Ostravská univerzita. (n.d.). *Portál*. Retrieved 3. 3. 2011 from World Wide Web: <http://stag.osu.cz>
- Outward Bound International, Inc. (n.d.). *Home page*. Retrieved 3. 3. 2011 from World Wide Web: <http://www.outwardbound.net/index.php>
- Pastorová, M. (2011). Podpora výuky průřezových témat. *Učitelské listy Online PowerPoint*. Retrieved 3. 4. 2011 from World Wide Web: [http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/kulaty%20stul/prezentace/Pastorova%20-%20KS\\_18112010.ppt](http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/kulaty%20stul/prezentace/Pastorova%20-%20KS_18112010.ppt)
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2010). *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál.
- Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Prázdninová škola Lipnice. (n.d.). *Kdo jsme*. Retrieved 28. 1. 2011 from World Wide Web: <http://www.psl.cz/index.php?menu=1>
- Prázdninová škola Lipnice. (n.d.). *Projekty*. Retrieved 28. 1. 2011 from World Wide Web: <http://www.psl.cz/index.php?menu=3>
- Project Adventure. (n.d.). *Programs for schools*. Retrieved 8. 2. 2011 from World Wide Web: <http://www.pa.org/schools/programs.php>

- Projekt Odyssey o.s. (n.d.). *Poslání a činnost*. Retrieved 17. 3. 2011 from World Wide Web: <http://www.odyssea.cz/o-nas.php>
- Prokešová, L. (n.d.). *Učení je skryté bohatství* [referát Zprávy Mezinárodní komise UNESCO Vzdělání pro 21. století]. Retrieved 8. 4. 2011 from World Wide Web: [www.eamos.cz/amos/kat\\_ped/externi/kat\\_ped\\_30190/08.doc](http://www.eamos.cz/amos/kat_ped/externi/kat_ped_30190/08.doc)
- Quattro CZ. (n.d.). *Střední školy*. Retrieved 11. 3. 2011 from World Wide Web: <http://www.stredniskoly.cz/skola/600012069.html>
- Reitmayerová, E & Broumová, E. (2007) *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál
- Rosický, T. (2003). Usazeniny z prožívání. In R. Hanuš (Ed.), *Fenomén hry – teoretické a odborné příspěvky k tématu HRY* (pp. 54-56). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Roubal, P. (27. 12. 2007). *RVP – promarněná šance*. Retrieved 20. 3. 2011 from World Wide Web: <http://www.eduit.cz/?p=177>
- Rýdl, K. (2004). Prvky zážitkové pedagogiky v praxi učitele Eduarda Štorcha. *Gymnasion 1 (2)*. 127-131.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada
- Slezská univerzita v Opavě. (n.d.). *Portál informačního systému studijní agentury*. Retrieved 31. 3. 2011 from World Wide Web: <http://stag.slu.cz>
- Sluka, R. (2004). Společná jízda. *Gymnasion, 1 (2)*, 39-40.
- Srb, V. (2007). Jak na osobnostní a sociální výchovu v naší škole?. *Gymnasion 4 (2)*, 40-41
- Srb, V. (2007). Zážitková pedagogika a škola. *Gymnasion 4 (2)*. 38.
- Srb, V. (2008). Chce to čas! aneb I pro „neziskovku“ je ve škole dost místa. *G10-webplus, webová příloha k časopisu Gymnasion č.9*. Retrieved 31. 3. 2011 from World Wide Web: <http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g09webplus-p-loha-g09-2008.pdf>



- Starý, K. & kol. (2008). *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál.
- Svatoš, V. & Lebeda, P. (2004). Outward Bound International. *Gymnasion 1 (1)*. 47-49
- Svatoš, V. & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink*. Praha: Grada.
- Svozilová, P. (2004). Projektové vyučování estetickovýchovných předmětů. *Gymnasion 1 (2)*, 47-50.
- Šebek, L. (2009). *ZASHY 12, 09 Online PowerPoint* [Učební texty]. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury. Retrieved 27. 3. 2011 from World Wide Web: [http://www.rekre.cz/studium/index.php?option=com\\_remository&Itemid=129&func=sartdown&id=330](http://www.rekre.cz/studium/index.php?option=com_remository&Itemid=129&func=sartdown&id=330)
- Šimíčková Čížková, J. et al. (2003). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Šteflová, J. (2005). Připravte se na rizika ŠVP [Electronic version]. *Učitel'ské noviny 12/2005*. Retrieved 8. 12. 2009 from World Wide Web: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3725>
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. (n.d.). *Information package & Course catalogue*. Retrieved 29. 3. 2011 from World Wide Web: <http://tom.ujep.cz:8180/fakulty/PF/KPG/6021?lang=cs>
- Univerzita Karlova v Praze. (n.d.). *Informační systém*. Retrieved 7. 4. 2011 from World Wide Web: <http://is.cuni.cz/IS-1.html>
- Univerzita Palackého v Olomouci. (n.d.). *Portál*. Retrieved 26. 3. 2011 from World Wide Web: [www.portal.upol.cz](http://www.portal.upol.cz)
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS o.s.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Autor. Retrieved 7. 10. 2010 from World Wide Web: <http://rvp.cz/filtr-GKA-DC-1>

Wojnar, P. (17. 11. 2007). 10 otázek o reformě. *Rodina a škola*. 3 (11). Retrieved 5. 4. 2011 from World Wide Web: <http://www.varianty.cz/index.php?id=19&theme=13&item=201>

Základní škola Dr. Malíka Chrudim. (n.d.). *Školní vzdělávací program*. Retrieved 28. 3. 2011 from World Wide Web: <http://www.zsmalika.cz/skolni-vzdelavaci-program.aspx>

Základní škola Hanspaulka Praha 6. (n.d.). *Výchova a vzdělávání*. Retrieved 1. 4. 2011 from World Wide Web: <http://www.zshanspaulka.cz/index2.htm>

Základní škola Tábořská Praha 4. (n.d.). *Výroční zpráva za školní rok 2001/2002*. Retrieved 14. 2. 2011 from World Wide Web: [http://www.zstaborska.cz/stranky/\\_o-skole/\\_vyrocni-zpravy/vyrocni-zprava-2001-2002.doc](http://www.zstaborska.cz/stranky/_o-skole/_vyrocni-zpravy/vyrocni-zprava-2001-2002.doc)

Západočeská univerzita v Plzni. (n.d.). *Portál informačního systému*. Retrieved 19. 3. 2011 from World Wide Web: <http://portal.zcu.cz>

Zapletal, M. (1973). *Encyklopedie her: 1000 her v tělocvičně, na hřišti, na louce, ve městě, v terénu, v místnosti*. Praha: Olympia.

Zeman, V. (Ed.). (2006). *Reforma školství v české republice*. Retrieved 5. 4. 2011 from World Wide Web: [http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs\\_2.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_2.pdf)

## 11 PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Klíčové kompetence žáka z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia
2. Dopis s dotazníkem pro ředitele gymnázií
3. Dotazník pro studenty středních škol

Příloha 1. Klíčové kompetence žáka z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (<http://rvp.cz/filtr-GKA-DC-1>)

### Kompetence k učení

**Žák:**

- své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj;
- efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení;
- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi;
- kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.

## Kompetence k řešení problémů

### Žák:

- rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;
- vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy;
- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;
- kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry;
- je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;
- zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.

## Kompetence komunikativní

### Žák:

- s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu;
- používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu;
- efektivně využívá moderní informační technologie;
- vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;
- prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem;
- rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

## Kompetence sociální a personální

### Žák:

- posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe;
- stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky;
- odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje;
- přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje;
- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů;
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii;
- projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých;
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.

## Kompetence občanská

### Žák:

- informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě;
- chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu;
- respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí;
- rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání;
- promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování;
- chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc;

- posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.

## **Kompetence k podnikavosti**

### **Žák:**

- cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření;
- rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě;
- uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace;
- získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit;
- usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu;
- posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést;
- chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory.

# Návrh předmětu „Zážitková pedagogika“ pro gymnázia

---

## **Autor**

Dobrý den, jsem studentem 5. ročníku oboru Rekreatologie – specializace Management životního stylu - na Fakultě tělesné kultury, Univerzity Palackého v Olomouci. Můj obor je zaměřen především na podporu zdraví a zážitkovou pedagogiku, dále pak na cestovní ruch a sportovní instruktorství.

## **Projekt**

Pro mou magisterskou diplomovou práci jsem si zvolil téma „Zážitková pedagogika jako předmět výuky na středních školách“ a to ze dvou hlavních důvodů. Zaprvé - vzhledem k úspěchu tzv. adaptačních kurzů dnes hojně pořádaných pro mnohé školy - vidím v zážitkové pedagogice (dále jen ZP) velký potenciál pro školní výuku a věřím tak ve smysluplnost psaní této práce. Zadruhé bych tento projekt rád dovedl do úspěšného konce a výuku ZP na střední škole vedl.

V zážitkové pedagogice se nabízí možnost naplnit požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, který mimo jiné vybízí k „novým strategiím vzdělávání“, „předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, různých metod a forem výuky“ a průřezová témata nabízí „realizovat jako samostatný vyučovací předmět“.

Mým cílem není být první či originální, ani přinést absolutní novum. ZP funguje jako prostředek výchovy mládeže již 40 let v rámci volnočasových aktivit a zážitkových kurzů. Zavedení této metody do školní výuky je proto dalším logickým krokem ve vývoji pedagogiky.

## **Vize navrhovaného předmětu**

Předmět ZP by měl na prvním místě sloužit osobnostně-sociálnímu rozvoji žáka. Má představa je zařadit výuku ZP jako povinnou (přestože volitelná by znamenala mnohem lehčí práci) pro studenty čtyřletého gymnázia. Studentům by pomohla k rychlejší adaptaci na nové prostředí a kontinuální práce během 4 let by umožnila realizaci i náročných programů a dlouhodobějších projektů.

Konkrétní organizace navrhovaného předmětu je však předmětem jednání s vedením školy. V neposlední řadě nesmíme zapomenout na zábavnou formu ZP. Jedním z cílů je vytvořit a vést školní předmět, na který by se studenti těšili a který by u nich budoval pozitivní vztah k učení.

# Co je to zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je koncept učení založený na autentickém **prožitku** žáka. Žák si z výuky odnáší vlastní zážitek, který má mnohem delší trvání a silnější efekt, než pasivní memorování, a který se mění ve **zkušenost**, jenž je **uplatnitelná v dalších životních situacích**.

Zpravidla se takto žáci učí jak vědomostem (např. ekologické souvislosti, sebepoznání), tak dovednostem (např. komunikativní dovednosti, vedení skupiny, spolupráce i s antipatickými lidmi atd.).

V české republice má koncept ZP své vlastní kořeny a originální, výjimečnou podobu. Obecně jej však lze identifikovat se světově známými styly učení, mezi něž patří např.: „**learning by doing**“, „**experiential education**“ či „**adventure education**“.

Mezi hlavní **prostředky** ZP patří zejména **hra**, simulační a strategické aktivity, besedy, diskuze, projekty a další. Proto ji považujeme za skutečnou „**školu hrou**“.

Při aplikaci na školní prostředí nacházíme **zaměření** ZP především v:

- osobnostně-sociálním rozvoji žáka
- naplňování průřezových témat RVP
- rozvoji klíčových kompetencí žáka
- tvorbě pozitivního klimatu ve třídě
- rozvoji spolupráce (žák-třída-škola)
- poznávání ostatních spolužáků, sebe sama i učitele
- výchově etiky a etikety
- pomoci při volbě povolání/vysoké školy
- budování pozitivního vztahu k vzdělávání



# Dotazník pro ředitele gymnázií

Škola, na které pracujete: .....

Město: .....

(Vaši odpověď zakroužkujte)

1. Znáte koncept zážitkové pedagogiky? ANO NE
2. Jezdí třídy Vaší školy na adaptační kurzy? ANO NE
3. Nacházíte problémy při realizaci průřezových témat RVP? ANO NE
4. Přivítal/a byste výuku předmětu ZP na Vaší škole? ANO NE
5. Je realizace výuky předmětu ZP na Vaší škole možná? ANO NE
6. Výuka ZP by podle Vás měla být pro žáky: POVINNÁ VOLITELNÁ
7. Která témata by se podle Vás měla objevit ve výuce ZP:

Hry na rozvoj spolupráce	ANO	NE	Ochrana životního prostředí	ANO	NE
Hry na poznání spolužáků	ANO	NE	Náboženské otázky	ANO	NE
Sebepoznávání	ANO	NE	Komunikační dovednosti	ANO	NE
Etika	ANO	NE	Kreativní dovednosti	ANO	NE
Etiketa	ANO	NE	Kulturní otázky	ANO	NE
Media a manipulace	ANO	NE	Teorie zážitkové pedagogiky	ANO	NE
Projekty na zadané téma	ANO	NE	Volba budoucího povolání	ANO	NE
Projekty na dobrovolné téma	ANO	NE	Volba vysoké školy	ANO	NE

Jiné téma/ta: .....

Vyplněný dotazník, prosím, odešlete v příložené obálce.

Pro bližší informace se můžeme domluvit na osobním setkání, případně mne kontaktujte: Bc. Tomáš Krul **777974364 tomkrul@email.cz**

## Příloha 3. Dotazník pro studenty středních škol

([http://www.kwiksurveys.com/online-survey.php?surveyID=IIMHON\\_3d04a3fa](http://www.kwiksurveys.com/online-survey.php?surveyID=IIMHON_3d04a3fa))

### Zážitková pedagogika pro středoškoláky

**Autor:** Tomáš Krul, student oboru Rekreatologie na Fakultě tělesné kultury, Univerzita Palackého Olomouc

**Dotazník** je součástí diplomové práce, jejíž cíl je návrh výuky předmětu "Zážitková pedagogika" pro gymnázium, případně jinou střední školu. Zážitková pedagogika je koncept učení založený na prožitku a jejím hlavním prostředkem je hra. Předmět navrhovaný pro středoškolské vzdělávání je tedy pokusem o naplnění Ámosova snu "**škola hrou**".

**Váš čas** - cca 3 minuty, které vyplňování věnujete - mi pomůže zjistit, jestli takový předmět bude mít smysl a oblibu u studentů

1. Střední škola, kterou studuješ (studoval/a jsi). Město (napiš do prázdného políčka).

- střední odborné učiliště
- střední odborná škola
- gymnázium

2. Znáš zážitkovou pedagogiku, respektive tzv. adaptační kurzy, na kterých je zpravidla uplatňována?

- Ano
- Ne

3. Zúčastnil/a jsi se adaptačního, nebo jiného zážitkového kurzu?

- Ano
- Ne

4. Pokud ano, byl pro tebe:

	Ano	Ne
Zajímavý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zábavný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naučil/a jsi se něco nového o sobě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pomohl ti lépe poznat ostatní spolužáky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Našel/našla jsi na něm nové kamarády	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pomohl vytvořit v naší třídě lepší kolektiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Chtěl/a bys ve škole mít předmět „Zážitková pedagogika“, ve kterém by se dělaly podobné aktivity jako na adaptačním kurzu?

- Ano
- Ne

6. Která témata bys chtěl/a řešit?

	Ano	Ne
Hry na rozvoj spolupráce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hry na lepší poznání spolužáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přijímání („pasování“) 1. ročníku na školu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sebepoznávání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etika	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etiketa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Media a manipulace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projekty na zadané téma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projekty na dobrovolné téma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikační dovednosti (prezentování, asertivita atd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreativní dovednosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kulturní otázky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Náboženské otázky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ochrana životního prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teorie zážitkové pedagogiky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volba budoucího povolání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volba vysoké školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jiné (vlastní) téma/ta:

7. Ve kterém ročníku studuješ:

- 1.ročník
- 2.ročník
- 3.ročník
- 4.ročník
- absolvent

8. Pohlaví:

- Muž
- Žena

---

Díky!