

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Diplomová práce

Bc. Petra Podzemná

**Funkce zážitkovosti ve výuce Výchovy ke zdraví
na 2. stupni základních škol**

Olomouc 2012

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené literární a internetové zdroje.

V Olomouci dne 2. 4. 2012

.....

Děkuji Mgr. Michaele Hřivnové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při zpracování zvoleného tématu diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na uskutečnění výzkumného šetření.

Zvláštní poděkování patří mé rodině a přátelům za trpělivost a podporu v době psaní.

Obsah

1 ÚVOD.....	6
2 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE.....	7
3 TEORETICKÉ POZNATKY	8
3.1 Zážitková pedagogika	8
3.1.1 Cíle zážitkové pedagogiky	9
3.1.2 Oblasti působení.....	9
3.1.3 Základní pojmy	10
3.1.3.1 Zážitek	10
3.1.3.2 Prožitek.....	11
3.1.3.2.1 Sociální charakter prožitků	11
3.1.3.3 Zkušenost.....	12
3.1.3.4 Prožitek vs. zážitek	13
3.1.4 Zážitková pedagogika a dospívající	14
3.1.5 Vztah žák – učitel.....	15
3.1.6 Učivo a ZP.....	16
3.1.7 Metodické nástroje ZP	17
3.1.8 Pojmová mapa	18
3.2 Hra	19
3.2.1 Definice hry.....	20
3.2.2 Funkce hry.....	20
3.2.3 Možnosti hry	21
3.2.4 Proměna motivů	22
3.2.5 Historie hry.....	23
3.3 Reflexe	26
3.3.1 Možné způsoby reflexe	27
3.4 Podoby zážitkové pedagogiky	27
3.4.1 Tvořivost	28
3.4.2 Osobnostní a sociální výchova.....	29
3.4.3 Galerijní animace	29
3.4.4 Artefiletika	30
3.4.4.1 Reflexe v artefiletice.....	31
3.4.5 Dramatická výchova.....	31
4 MATERIÁL A METODIKA.....	33
4.1 Výzkumné šetření mezi pedagogy	33
4.1.1 Charakteristika souboru	33
4.1.2 Charakteristika metody	34
4.2 Výzkumné šetření žáci.....	35
4.2.1 Charakteristika souboru	35
4.2.2 Charakteristika metody	35
5 VÝSLEDKY A DISKUZE.....	36
5.1 Analýza výsledků šetření mezi pedagogy.....	36

5.2 Analýza výsledků šetření mezi žáky.....	46
6 PRAKTICKÁ APLIKACE.....	51
6.1 Tolerance k menšinám.....	52
6.1.1 Výukové cíle pro žáky	52
6.1.2 Příprava na hodinu	53
6.2 Rodina.....	58
6.2.1 Výukové cíle pro žáky	58
6.2.2 Příprava na hodinu	59
6.3 Vitamíny	63
6.3.1 Výukové cíle pro žáky	63
6.3.2 Příprava na hodinu	64
6.4 Osobní bezpečí.....	66
6.4.1 Výukové cíle pro žáky	66
6.4.2 Příprava na hodinu	67
6.5 Náměty na aktivity.....	70
7 ZÁVĚR.....	73
8 SOUHRN.....	75
9 SUMMARY.....	76
10 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	77
11 SEZNAM PŘÍLOH.....	80
12 ANOTACE	

1 ÚVOD

„Slyším a zapomínám. Vidím a pamatuji si. Dělán a rozumím.“

Konfucius

Toto čínské přísloví je staré již více než dva tisíce let a je stále platné jak pro praktické, tak pro intelektuální dovednosti. Dnešní doba je však charakteristická svým zrychleným během a ve snaze zvládnout vše v co nejkratším čase, se na tuto moudrost často zapomíná (Petty, 2004). Ve škole pak Konfuciova slova platí dvojnásob.

Zážitková pedagogika je oborem poměrně mladým, který se však u nás pomalu dostává do širšího povědomí a své místo si nachází i ve školním vyučování.

Práce se zabývá nejen funkcí zážitkovosti, jak už napovídá její název, ale také využitím metod a přístupem učitelů a žáků k tomuto odvětví pedagogiky. Dále pak zkoumá přínosy i úskalí praktické aplikace v klasickém vyučování. Výzkumné šetření, které je součástí práce, je orientováno na učitele a žáky druhého stupně základní školy; konkrétně sleduje průběh hodin výchovy ke zdraví.

V okamžicích, které PROŽÍVÁME s radostí, spatřuji lehkost, která má tu moc nás zanést do hloubky naší mysli. Tam zůstává ukotvena v podobě zážitku a vyplouvá tehdy, je-li znovu vyvolána na povrch. Vždy v pravý čas, vždy jako nezapomenutelná zkušenost. A nezáleží na jejím stáří, je v naší paměti pevně fixována. To je důvod, proč jsem jako téma své práce zvolila právě pedagogiku zážitku. Domnívám se, že zážitek by měl být nedílnou součástí vyučovacího procesu a doufám, že ve svém budoucím povolání budu mít možnost tyto metody uskutečňovat.

2 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE

Hlavním cílem práce, je získat informace o přístupu k zážitkové pedagogice mezi pedagogy na druhém stupni základních škol a o jejím využívání ve vyučovacích hodinách. Dále pak zjistit názor žáků na využívání a přínos těchto metod.

Z hlavního cíle vychází tyto dílčí úkoly:

Studium odborné literatury a jiných pramenů.

1. Příprava a realizace výzkumného šetření mezi učiteli výchovy ke zdraví. Zmapování přístupu pedagogů k této disciplíně, od oblíbenosti metod, přes zdroje inspirace, možnosti školení v dané problematice až po důvody, které mohou vést k tomu, že zážitkovost z hodin raději vypustí. Dále zjistit přístup pedagogů k využívání reflexe a jejich názor na přínos zážitkové pedagogiky.
2. Příprava a realizace výzkumného šetření mezi žáky. Zmapovat pohled žáků na využívání zážitkové pedagogiky a jejich názor na přínos metod.
3. Vyhodnocení dotazníků a interpretace výsledků.
4. Praktická aplikace metod v hodinách výchovy ke zdraví.

3 TEORETICKÉ POZNATKY

3.1 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika (dále jen ZP) - pojem, o kterém v posledním desetiletí často slyšíme nejen v rámci pedagogických věd. Problematika prožitku a prožívání se dnes dostává stále častěji do popředí zájmu odborné veřejnosti a své zakotvení má také v psychosociálních a humanitních oborech. Postupně se s ní seznamují učitelé základních i středních škol. Jako výchovně vzdělávací prostředky využívá stavění vzdělávaných do situací, které zážitky navodí (Kirchner, 2009).

Položme si otázku, proč se právě dnes ZP dostává do popředí, ačkoliv kdysi nepatřila mezi zkoumané oblasti pedagogiky. Vezměme na vědomí jistou skutečnost. Dostane-li se do popředí zájmu vědců či médií nějaká oblast, často to znamená, že v ní nastala určitá krize. V současné době, by takové tvrzení pro oblast prožívání odpovídalo. *„Rychlá doba klade vysoké požadavky na psychickou stránku člověka, který si může připadat deprivován v prožitkové sféře. Jako kompenzaci se ve svém volném čase pokouší intenzitu prožitků stupňovat“* (Kirchner, 2009, s. 4).

Prožitek se stal nemálo diskutovaným pojmem dokonce i mezi laickou veřejností, kde se dostal především prostřednictvím komerční sféry. Ta výraz prožitek využívá zejména pro zatraktivnění nabídky různých aktivit, kterými disponuje (Jirásek, 2004).

Je o to významnější, že se s tímto pojmem postupně pojí i přístupy, které jsou aplikovány ve výchově, pedagogice, terapii a dalších oblastech. Dávají se jim pak různé přívlastky: výchova prožitkem, zážitkem, prožitková pedagogika, prožitková terapie, dobrodružná terapie atd. V současnosti se u české odborné veřejnosti razí jednotný pojem „zážitková pedagogika“ (Kirchner, 2009).

Kvalita prožitku je u jedince úzce spjata s problematikou emocí. Prožívání můžeme považovat za vnitřní dimenzi psychiky. Zahrnuje všechny psychické jevy, které se odehrávají v našem vědomí i podvědomí a provází nás od početí až do smrti (Petty, 2004).

3.1.1 Cíle zážitkové pedagogiky

Cíle ZP shrnuje každý autor jiným způsobem, v důsledku jsou však vždy totožné. Mezi obecné vzdělávací cíle můžeme podle Pavlíkové (2007) zařadit následující:

1. Vyvolat potřebu sebereflexe, následného seberozvoje a zdokonalení spolupráce.
2. Podpořit rozvoj osobnosti.
3. Umožnit důkladnější sebepoznání prostřednictvím nejrůznějších modelových situací.
4. Pomocí aktivit ve skupině poskytnout kolektivní zkušenost, pohled na vlastní možnosti a důvěru v ostatní.
5. Přispět k vytváření pozitivních mezilidských vztahů, napomoci jejich upevnování, rozvíjet komunikaci.
6. Podpořit rozvoj tvořivosti v nejrůznějších směrech.
7. Zvýšit odpovědnost za vlastní osobu a okolní dění.

3.1.2 Oblasti působení

ZP působí na člověka v mnoha oblastech. Holec (1994) uvádí mezi stěžejní oblasti rozvoj intelektu, tvořivosti, sociálních dovedností, motoriky a pohybových dovedností, také rozvoj vůle a sebepojetí.

3.1.3 Základní pojmy

3.1.3.1 Zážitek

Život je neustálý proud situací, které se nás denně dotýkají. Proměňují se, střídají, některé jsou všední, jiné závažné, námi vyhledávané či nezávisle přichozí. Každý je jinak prožívá a jinak na ně reaguje. Aby byly člověku přístupné, musí je zakoušet. Vidět, slyšet, ochutnávat, hmatat, pociťovat a uvědomovat si je. Zkrátka, musí je zažít. To, co bylo zažito, se do nás ukládá jako zážitek. Jinými slovy, pojmem zážitek „označujeme osobní přístup k určité životní situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k ní ve vzpomínkách vracet“ (Slavík, 2001, s. 64).

Uchopení situace je pro každého jedince individuální a neopakovatelné. Jednu a tutéž věc vnímá člověk od člověka jinak. Proto ze situací, které jsme prožili s druhými lidmi, si každý z nás odnáší jedinečné osobní vzpomínky.

Psychologický slovník definuje zážitek jako každý duševní jev, který jedinec prožívá. Kirchner se k pojmu vyjadřuje takto: „*Je vždy vnitřní, subjektivní a citově provázaný. Jedná se o zdroj osobní zkušenosti. Hromadí se celý život a skládá jedinečné bohatství každého člověka*“ (Kircher, 2009, s. 6).

Jiné pojetí nám pojem předloží následujícím způsobem. „*Zážitekem je to, co ze situace můžeme uchopit, pamatovat si a dále s tím v myšlenkách, v představách nebo prakticky zacházet. Jinými slovy: ačkoli situaci zažíváme zde a nyní, zážitkem je pro nás v konečném důsledku to, co si ze situace odnášíme jako vzpomínky, více nebo méně přístupné pro opakovaný návrat. Některé jsou stále po ruce, jiné se hluboko ukrývají nebo různě maskují a jsou pro svého nositele téměř nedostupné. Přesto je v příhodných podmínkách dokážeme v různé míře a v různé podobě oživovat a objevovat; třeba ve snech, v uměleckých projevech nebo v hypnóze*“ (Slavík, 2001, s. 65).

3.1.3.2 Prožitek

Nezbytnou součástí zážitku je prožitek. Při prožívání se v nás hromadí pocity a nálady, které k zážitku patří a posléze jsou ukládány do vzpomínek. Uvědomujeme si je v mnoha rozmanitých podobách. Ty popisujeme jako radost, strach, zlost, smutek, dojetí apod. Prožitková stránka zážitku, čímž máme na mysli jeho citový účín, je zpravidla vnímána jako zvláštní stav, který se nějak dotýká tělesnosti; často mluvíme o pocitech uvolnění, odlehčení, nebo naopak sevření či napětí (Slavík, 2001).

Prožitek se rodí v naší mysli, působí zde a nyní a většinou je více či méně ostře uvědomován. Mnohem více podnětů a situací, které na nás působí, je odfiltrováno než přeneseno do vědomí. Pouze malá část z našich prožitků zanechá v mozku stopy, které se přetvoří v zážitky a pevně se fixují do paměti. V budoucnosti se odtud mohou spontánně vynořit anebo být námi záměrně vyvolány. „*Vše se promítá do proměnlivého proudu našeho vědomí*“ (Břicháček, 2008, s. 25).

Jedním ze způsobů, jak můžeme prožitek rozrůznit, je rozdělit ho na percepční, emoční a estetický. Prožitek může být různě subjektivní, intenzivní, jasný či zamlžený, opakovaný, nepodstatný nebo jakýkoliv jiný. V literatuře se dočteme také o prožitcích a zkušenostech procedurálních a deklaratorních. Mezi procedurální můžeme zařadit například osvojené dovednosti a deklaratorními máme na mysli fakta, která je možné zachytit slovně. Tato fakta dále můžeme rozdělit na zážitky epizodické, mezi něž řadíme specifické osobní vzpomínky, neboli zážitky autobiografické a pod druhou podskupinu spadají zážitky sémantické. Zde máme na mysli obecné až odborné poznatky (Břicháček, 2008).

3.1.3.2.1 Sociální charakter prožitků

Poměrně často se stává, že světem prožitků neproplouváme sami. Od dětství sdílíme mnohé s rodiči, přáteli, spolužáky, kolegy i jinými. V rámci prožitkové sféry se proto hovoří o jejím o sociálním charakteru. Také ZP bývá označována jako sociální pedagogika (Kirchner, 2009).

Na naše vlastní prožitky bychom však také neměli zapomenout. Přestože o většinu z nich se dělíme s okolím, bývají velmi silné. Především, jde-li například o prožitky umění, přírody či duchovní záležitosti.

Slavík (2001) podotýká, že prožitky se ukládají nejen do duševních vzpomínek, ale také do vzpomínek těla. Záznamem takovýchto vzpomínek jsou nejrůznější psychosomatické symptomy.

3.1.3.3 Zkušenost

Zkušenost propojuje různé zážitky do větších celků a následně je využívá v nových situacích či životních podmínkách.

Není dne, kdy bychom neprožili něco nového. „*Nové zážitky často překrývají starší a ani zkušenosti nemohou být v čase neměnné a všechny pevně a přesně zakotvené*“ (Břicháček, 2008, s. 28). Spousta zážitků se mění, kombinuje se s jinými, významově se posouvá, zjednodušuje a některé se zapomínají. Z toho nepřeborného množství se v naší paměti jen zlomek fixuje ve zkušenost.

Zkušenosti, které vzešly ze zážitku, nám mohou pomoci orientovat se v nových situacích a reagovat na ně. Pokud zážitek přináší člověku něco nového do života, můžeme hovořit o jeho výchovném účinku. Petr Kubala podotýká, že „*zážitek můžeme vnímat jako semínko, které žije a rozvíjí se podle toho, jakou myslí je zaléváme*“ (Kubala, 2008, s. 55). Zkušenosti jsou potom jako plody, které ze zážitkových semínek vyrůstají. Urostlý plod můžeme utrhnout anebo zahodit a klidně na jeho místě nechat vyrůst nový. Znamená to tedy, že zkušenost je stále živá a neustále s ní můžeme pracovat. Původní události přitom mohou zůstat stále tytéž, jen v určitém okamžiku může nastat zlom, původní zkušenost oživne a změní svůj náboj (Kubala, 2008).

Žádný učitel není schopen předpovědět, jaký a zda-li bude mít zážitek v životě žáka význam. V průběhu realizace aktivit však může formovat to, jakou zkušenost si žák ze zážitku odnese, popřípadě může starým zkušenostem dodat nový význam.

Chápeme-li zážitek pouze jako cíl a dále s ním nijak nepracujeme, pak nelze hovořit o ZP, ani o výchově prožitkem, jelikož zážitek je v ZP pouze prostředkem k dosažení určitého cíle (Pavlíková, 2008).

Jak zmiňuje Jirásek: „*Pro zážitkovou pedagogiku je typické (...) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita*“ (Jirásek, 2004, s. 6).

3.1.3.4 Prožitek vs. zážitek

Některé jazyky nerozlišují pojmy zážitek – prožitek – zkušenost. V našem chápání považujeme prožitek za součást zážitku. Prožitek, podle našeho mínění, je konkrétnější svým obsahem, je jasněji ohraničený. Můžeme říci, že jeden zážitek se může skládat z několika různých prožitků (Kirchner, 2009).

Rozebereme-li tyto dva pojmy podrobněji, dojdeme k závěru, že slovo prožít, se dá rozložit do základu, který obsahuje předponu PRO a vlastní základ slova ŽÍT. Předpona „pro“ dává celému slovu „prožít“ aktivní význam s hodnotou emočního náboje. Prožitou skutečností je pak člověk bohatší o jakýsi „vnitřní statek“ (Kirchner, 2009).

Kirchner charakterizuje prožitek jako „*něco, co jsem prožil, a co mělo aktivní, stimuluující, vše prostupující a energizující charakter. Prožitek tak vzniká z rozdílu vnitřní a vnější reality. Prožitek z krásy krajiny, východu slunce, hudebního díla, obrazu malíře, procesu tvorby, fyzického, psychického či intelektového výkonu...*“ (Kirchner, 2009, s. 5).

Slovo zážitek má obecnější a nadřazenější význam i postavení a pro jeho charakteristiku můžeme využít citace Kirchnera. Tento pojem lze jednoduše rozdělit na dvě části, a to na předponu ZA a slovo ŽÍT.

„*Předpona „za“ dává celému slovu „zážitek“ význam uceleného, celistvého, přesahujícího. Zážitek proto čerpá z proudu. Zážitek tak v sobě obsahuje současně*

uskutečně prožitky (emoční náboj ze situace a jednání) a zvnitřněné zkušenosti (proces uvědomění a zvnitřnění)“ (Kirchner, 2009, s. 5).

3.1.4 Zážitková pedagogika a dospívající

V období dospívání hledají mladí lidé odpověď na spoustu otázek týkajících se jejich vlastní identity: kým jsem, jaký jsem, jaké hodnoty jsou pro mne důležité. Nalézání sebe sama patří mezi základní vývojový úkol a právě zde sehrává zážitkové učení významnou úlohu. Při prožívání vnímá člověk nejen vnější okolnosti, ale především svou vlastní, vnitřní skutečnost. Něco prožít, znamená obohatit si svůj vnitřní svět. To, co člověk může sám vidět, cítit, dotknout se, zůstává dlouho ukotveno ve vědomí (Činčera, Kaplánek, Sýkora, 2009).

Názory a přesvědčení mladí lidé nezískávají jen na základě abstraktní argumentace, ale aby si je vybudovali a získali, musí u nich nastat interiorizace hodnot. Vyžaduje to jejich vlastní aktivitu, tedy promýšlení, prožívání, možnost srovnání, hodnocení a především svobodné rozhodnutí pro přijetí hodnoty (Činčera, Kaplánek, Sýkora, 2009).

Zážitkové metody napomáhají procesu mravního utváření osobnosti, ovšem pouze pokud se prožití zážitku nestane finální fází, *„ale následuje po něm reflexe neuvědomělých projevů, aby z vnitřního prožití vzniklo vědomé pochopení a aby se potencionální hodnota změnila ve skutečně přijatou hodnotu. Takto získané podněty mohou vést ke změně chování či jednání a k pozitivnímu rozvoji osobnosti*“ (Činčera, Kaplánek, Sýkora, 2009, s. 30).

3.1.5 Vztah žák – učitel

Připomeňme si jen okrajově učitelskou typologii, konkrétně typologii dělicí pedagogy podle předmětu jejich zájmu. Jistě se nám vybaví dva typy. Logotrop, jehož prioritou je především vlastní obor. Snaží se z něj předat co nejvíce poznatků, zájem o žáka samotného však stojí na pozadí. Tento přístup může vést ke kázeňským problémům mezi učitelem a žákem, především v situacích, kdy děti neprojevují o předmět dostatečný zájem.

Druhým typem učitele je paidotrop, který je naopak zaměřen na žáka. Snaží se mu přiblížit, porozumět či pomoci, zkrátka stojí v popředí jeho zájmu. Tímto je vyřešen problém překonávání bariéry mezi učitelem a žákem, jelikož je mezi nimi upřednostňován partnerský vztah. Právě v ZP je takový vztah velmi zásadní.

Následující tabulka shrnuje potenciál ZP z hlediska cílené práce s jedincem či skupinou.

Tabulka 1 Vztah žák – učitel (převzato z: Hanková, 2010, s. 25)

Vztah žák - učitel	Přínos ZP
respekt k individualitě dítěte, podpora sebevědomí	ZP pracuje se vztahem motivace a přiměřenosti úkolů
podpora žáka v jeho přirozené potřebě poznávání, posun od transmisivní role školy ke konstruktivistické, ke kritickému myšlení	ZP nabízí problémové situace, objevování, přináší otázky, podporuje hledání odpovědí
odpovědnost žáka za svou práci i hodnocení, osobní zainteresovanost žáka na individuálním růstu	ZP přináší možnost zodpovědného učení, které je následně reflektováno
sebeuplatnění žáka	„problémové aktivity“ ZP motivují žáky možnosti uplatnit „přinesené“ zkušenosti a znalosti v nových souvislostech
respekt, důvěra ve vztahu učitel – žák	provázející role učitele při aktivitách ZP, otevření možnosti vzájemného poznání a pochopení

3.1.6 Učivo a ZP

ZP se snaží neustále propojovat učivo zaměřené na rozvoj vědomostí s učivem průřezového tématu osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) a přispívat k rozvoji klíčových kompetencí. Je zaměřena též na formulaci konkretizovaných cílů s jednoduše zmapovatelnými výstupy, k čemuž napomáhá bezprostřední zkušenost přicházející se zážitky. O dalším potenciálu ZP vypovídá následující tabulka.

Tabulka 2 Vztah OSV a ZP (převzato z Hanková, 2010, s. 25)

Učivo a OSV	Možnosti ZP
RVP obsah a cíle – provázanost OSV se vzdělávacím obsahem, cílem rozvoj klíčových kompetencí jednotlivce, který se uplatní ve společnosti	ZP pracuje s metodou celostního přístupu, cílem je všestranný rozvoj jedince
náměty k tématům OSV, etiky, morálky apod.	ZP staví na autentických situacích (modelová situace, hra), kde se žáci projevují, porovnávají vzájemně a korigují své postoje, názory, hodnoty
vztah učivo – cíle	ZP pracuje s cíli konkrétně, adresně v návaznosti na potřebu skupiny

3.1.7 Metodické nástroje ZP

Tabulka 3 nás seznamuje s metodickými nástroji využívanými ZP. Nejen vyvolání zážitku, ale také způsob jeho zacílení a především následné zpracování je nezbytnou součástí ZP.

Tabulka 3 Metodické nástroje (upraveno dle: Hanková, 2010, s. 27)

Metodické nástroje	Možnosti ZP
aktivizační metody	ZP nabízí zásobu technik aktivního, zkušenostního učení (hry, modelové situace), včetně metodických postupů práce s hrou
motivace	ZP pracuje s emocemi, atmosférou, prostředím
role reflexe v učení	ZP přináší možnost zodpovědného učení, následně reflektovaného. Reflexe je vázána na cíle. ZP disponuje metodikou efektivní reflexe (vedení reflexe, Kolbův cyklus učení)
organizace výuky	dramaturgie, časové rozvržení, příprava před akcí, metodické poznámky z praxe
bezpečnost	ZP zahrnuje v metodice rizika pro fyzickou i psychickou bezpečnost aktivit a návazná pravidla

3.1.8 Pojmová mapa

Tabulka 4 nabízí výčet pojmů jak obecných, vybraných z učitelského slovníku, tak pojmů charakteristických pro ZP. Dále předkládá souhrn metod, využívaných na jedné straně v klasickém vyučování a na straně druhé ve vyučování zážitkovém. Můžeme zde sledovat jejich paralely i rozdíly.

Tabulka 4 Rozdělení pojmů (upraveno dle: Hanková, 2010, s. 27)

Klasická výuka	Zážitková výuka
PG = obecné termíny, učitelský slovník	ZP = termíny zážitkové pedagogiky
příprava, cíle, pomůcky, časové rozvržení činností, kurikulum, učivo, motivace, prostředí, úprava třídy, hodina, kurz, vyučování, hodnocení, evaluace, diagnostika, pravidla, řád, bezpečnost žáků	cíle, dramaturgie, bezpečnost, plánování, scénář, motivace, libreto, téma, prostředí, materiál, logistika, zpětná vazba, review, hodnocení, kurz, vzdělávání, rozvoj, pravidla, skupinová dynamika, psychická a fyzická
metody	
frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, samostatná práce žáků, aktivizační metody, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, diskuse, problémové m., situační m., inscenační m., didaktické hry, učení o životních situacích, vyprávění, vysvětlování, výklad, přednáška, práce s textem, rozhovor, předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž, napodobování, laborování, experiment, vytváření dovedností, vycházka, exkurze, zájezd do divadla, na výstavu	hra inscenační, hry týmové, h. strategické, h. simulační, h. v rolích, sociodrama, psychologické h., fyzické h., kreativní h., sociální h., kombinované h., závod, soutěž, pořad, dílna, ateliér, miniškola, výstava, vernisáž, představení, přednáška, beseda, diskuse, výprava, putování, relaxace, seminář, outdoor aktivity, teambulding, trénink dovedností, dobrodružné programy, sportovní programy v přírodě

3.2 Hra

Hra provází lidskou společnost již od samotného vzniku. Po celý náš život se s ní setkáváme, od dětství až po stáří. Asi bychom jen těžko stanovili období, kdy si člověk začal hrát poprvé. Učitelé mají to štěstí, že si můžou hrát neustále. Jde totiž o neoddělitelnou součást výchovy už po celá staletí (Němec, 2002).

Vezmeme – li hru napříč historickými etapami, zjistíme, že s vývojem pedagogického myšlení, nabývala v jednotlivých etapách rozmanitých forem. Každé historické období přineslo hry vypovídající o výchovné filozofii onoho času. Od pradávna hry zapadaly do určitého kulturního prostředí a podílely se na výchově celých generací (Němec, 2002).

V pedagogice je hra uznávána jako jeden ze základních prostředků při výchově dětí. V jejím průběhu se dítě svobodně projevuje a přirozeně otevírá svůj vnitřní svět. Můžeme ho takto lépe poznat, popřípadě na něj působit. Hra pomáhá dítěti socializovat se, přináší mu zábavu, zkušenost, poučení, kamarády i protivníky, pocit vítězství, ale i prohry. Znamená vždy únik z šedivé reality do jiného světa, který si jedinec jejím prostřednictvím vytváří (Němec, 2002).

Položme si otázku, proč právě tuto metodu většina pedagogů tolik obdivuje a využívá. Odpověď je jednoduchá, může totiž působit jako kouzelné slůvko. Vyslovíme – li jej před dětmi, rozzáří se jejich tváře a pozvedne nálada. Potom činnosti, které by mnohdy vykonávaly nerady, provádějí s nasazením všech sil a s nadšením. Má tu moc, že i ty nejprotivnější povinnosti dovede obrátit v potěšení a radost.

Již Komenský o hře hovořil jako o „metodě libé“, a zřejmě se nemýlil, protože si ji dítě, ale i dospělý člověk, často pojí s příjemnými prožitky - tedy s libostí. Nepovažujme ji však pouze za jednu z mnoha metod, jak dětem vysvětlit novou látku. Její výchovný význam je mnohem hlubší a bývá bohužel často opomíjen (Němec, 2002).

3.2.1 Definice hry

Tento pojem je velmi široký, existuje pro něj nepřehledné množství definic. Známe hry sportovní, počítačové, divadelní a mnohé další. V našem pojetí se však budeme zabývat především její výchovnou funkcí. Představme si nyní několik různých pojetí různých autorů.

Masarykův Slovník naučný z roku 1927 definuje hru jako „*činnost, která se koná pro ni samu, pro libost z ní samé prýšící, která není prostředkem k nějakému vzdálenému cíli jako práce*“ (Němec, 2002, s. 12).

Sigmund Freud vysvětluje hru jako „*určitý proces, ve kterém se dítěti mohou splnit jeho přání, pro která by v reálném světě nenašlo odezvu*“ (Němec, 2002, s. 16).

Hru můžeme také vnímat jako zábavné a soutěživé znázornění života nebo cvičení pro uplatnění v životním procesu či jako aktivní, dynamický proces, zaměstnávající duševní i tělesné schopnosti, které se současně cvičí a rozvíjí.

Pedagogický slovník definuje hru, jako „*formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický*“ (Průcha, 2003, s. 75).

Hrou nacvičujeme nejrůznější dovednosti potřebné pro život. Slouží nám jako prostředek návratu k původním hodnotám přirozenosti, vlastního prožívání a rozvoje.

3.2.2 Funkce hry

Hra jako určitý fenomén má i své funkce. Které se liší v pojetí různých autorů. V souvislosti s výchovou můžeme zmínit tři stěžejní funkce. *Transformační*, zajišťující vývoj lidstva, *sociogenetickou*, související s vývojem skupiny a *ontogenetickou*, týkající se vývoje jedince (Němec, 2002).

3.2.3 Možnosti hry

V následujících statích se budeme věnovat tomu, co hra nabízí, odkrývá, čím nás může obohatit a jak souvisí s tématem této práce, zážitkovou pedagogikou.

Hra umožňuje prožívat

Hra bezesporu zaujímá přední místo v zážitkovém učení. Účastník při ní není odkázán na odborný výklad učitele, ale jen na schopnosti své. Zkušenosti, které pramení z vlastního jedinečného prožívání, se mění v pevný základ pro možnou osobní změnu. Hry si ceníme právě pro prvek prožívání (Němec, 2002).

Hra má smysl

Hra je nezbytná pro harmonický vývoj osobnosti. Již v dětském věku vytváří základní pilíře smyslu života. Z odborné literatury je známo mnoho případů deprivovaných dětí, kterým byla možnost hrát si v dětství ubírána (Němec, 2002).

„V dětství mají emoce často ostřejší, intenzivnější kvalitu než v pozdějším životě, proto by dítěti neměla být příležitost k prožívání radosti ze hry ubírána“ (Fontana, 2007, s. 50).

Hra je zprostředkovatelem rolí, umožňuje simulovat

Prostřednictvím simulačních her se na vlastní kůži dostáváme do rolí nám vlastních, do rolí, o nichž jsme si mysleli, že se s nimi nikdy nesetkáme anebo do těch, které nás ať už v krátké či daleké době čekají. Smíme si vyzkoušet své reakce v nejrůznějších situacích a při jejich reflexi, která jde aktivitám v patách, na problém nazírat z jiného úhlu a hlouběji. To, co se právě při rozboru odehrává v našem nitru, můžeme označit jako nový zážitek transformující se do zkušenosti, která vytváří možnost, posunout nás v příštím jednání „dál“.

Zde se též pedagogovi nabízí ojedinělé srovnání hráčova chování v životě reálném s chováním za hranicemi her. Dobrý pedagog by při organizování her neměl sledovat pouze výsledek hry, ale i její vlastní průběh, jelikož pouze ten umožní sledovat projevy a chování hráčů, vzájemnou komunikaci, naplňování jednotlivých rolí. **Hra tedy umožňuje poznávat jiné i sebe sama** (Němec, 2002).

Hra prozrazuje charakter

Mnohdy přicházejí situace, kdy i ve hře spolu musejí účastníci vyjednávat, vzájemně se podřizovat, ustupovat, měnit své hodnoty. Často se musí rozhodnout, je-li důležitější pomoc kamarádovi nad vlastním vítězstvím. Žáci můžou být postaveni přímo před mravní dilema a právě zde se vychovateli odkrývá možnost hlubšího pozorování, které může opatrně interpretovat (Němec, 2002).

3.2.4 Proměna motivů

Hra je také charakteristická proměnami motivů, tedy určitých pohnutek k jednání. Zaměřuje se na sledování proměn právě dvou nedůležitějších. Motiv hráče jako výchovného objektu a vychovatele, výchovného subjektu. Nyní nás zajímá, jaké jsou pohnutky žáka, jaké učitele, a jsou-li v něčem shodné. Podívejme se na následující otázky a výroky (Němec, 2002, s. 12).

Tabulka 5 Motivy dítěte (upraveno dle: Němec, 2002, s. 18)

• Chtěl bych dokázat, že jsem silnější. (Sebepotvrzení.)
• Chtěl bych se pobavit. (Libost, zábava, legrace.)
• Chtěl bych se to naučit. (Zájem, ctižádostivost.)
• Chtěl bych vyhrát. (Vítězství, uznání ostatních, aspirace.)
• Chtěl bych zkusit, zda to dokážu. (Jaký jsem, hledání sebe, vůle.)

Tabulka 6 Motivy pedagoga (upraveno dle: Němec, 2002, s. 18)

<ul style="list-style-type: none">• Jak ho to naučit?
<ul style="list-style-type: none">• Jak mu učení zpříjemnit?
<ul style="list-style-type: none">• Jak to udělat, aby si pamatoval trvale?
<ul style="list-style-type: none">• Jak mu vysvětlit to, co se ústy nedá říci?
<ul style="list-style-type: none">• Jak zjistit, co v něm je?
<ul style="list-style-type: none">• Jaký je?
<ul style="list-style-type: none">• Jak zpříjemnit nepříjemné?

Na těchto příkladech je patrné, že percepce hry dětmi a učiteli je zcela odlišná. Dítě vnímá hru jako radost, zážitek a smysluplnou potřebu, pro učitele je spíše prostředkem, jak v dítěti příjemným způsobem rozvíjet vlastní pedagogické záměry. Subjekt i objekt tedy od hry očekávají mnohdy naprosto odlišné cíle.

3.2.5 Historie hry

Marcus Fabius Quintilianus

Hra se svou stěžejní funkcí didaktickou, byla poprvé představena římským řečníkem a učitelem M. F. Quintilianem. Jeho výchovně-vzdělávací koncepci můžeme označit za „školu hrou v malém“. Některé myšlenky najdeme později právě u J. A. Komenského (Němec, 2002).

Jan Amos Komenský

J. A. Komenský začlenil hru do svého pedagogického systému, vymezil pro ni prostor při výkladu látky a periodizoval ji podle věku. Stanovil navíc pravidla pro její užívání. O hrách se průběžně zmiňuje v celém svém díle (Němec, 2002).

Následující citát shrnuje Komenského představy o pojetí školy. Nechtěl jen školu pasivní, proto rád mezi slova škola a hra, kladl výraz „čili“. Oba pojmy tak stály na stejné úrovni (Němec, 2002).

„Chtěl bych takovou školu, která by byla zcela doopravdy dílnou lidskosti, cvičíc mládež nejen k vědě, ale ještě mnohem víc k počestným mravům, hlavně však k svaté bohopoctě a ke všemu, co vytváří podstatu lidství, tak aby každý, kdo je tu vzděláván, nestal se jen zlomkem člověka, nýbrž člověkem schopným celý život moudře začínati a celý vésti zdárně ke konci. (...) A přál bych si (...) aby škola byla opravdu hřištěm vzdělanosti, a ne těžkou duševní robotodárnou, z níž by raději utíkali, než by na ní setrvali“ (Němec, 2002, s. 49).

Komenského sedmero o hře

Úkolem hry je účastníky nejen pobavit, ale také vzdělávat. Vždy je třeba uvědomit si cíl hry, promyslet její průběh a především to, co zúčastněným může přinést.

Komenský tvrdil, že součástí každé hry je sedm základních atributů. Ve stručnosti si jednotlivé z nich představíme.

- 1) Pohyb – Pohyb je přirozenou součástí všeho živého a děti jej potřebují dvakrát tolik. Komenský považuje za důležité, aby bujná vnitřní energie dětí, byla účelně využívána a pohyb se stal průvodním jevem školy. Vyučování by mělo být podle jeho koncepce ožívováno procházením, rozprávěním, hrami apod. Nevztahuje zde pohyb pouze na hru, ale chápe jej jako činorodost, živost a tempo obecně.
- 2) Dobrovolnost - V člověku je přirozená jeho svébytnost a svoboda vůle, nemůžeme jej proto nutit do činností násilně. Komenský zmiňuje důležitost vnitřní motivace. Díky ní pak žáci přistupují k učení dobrovolně a s radostí.
- 3) Společnost – Zde autor hovoří o socializační funkci hry. Jeden z důvodů, proč si chce člověk hrát je právě poznávání nových přátel, zábava, soupeření, srovnání či příklad v ostatních.
- 4) Zápas – Hra může být zábavnější, je-li organizována jako soutěživá.

- 5) Řád – Důležitou roli hrají také meze, ve kterých se hráči mohou pohybovat.
- 6) Snadnost a srozumitelnost – V tomto požadavku autor upozorňuje na to, že pravidla hry by dětem měla být především srozumitelná.
- 7) Libý konec – Hra má mít příjemné zakončení, po kterém by měl následovat odpočinek (Němec, 2002).

V minulosti byla hra ceněna především pro svoji nekonvenčnost, originalitu a skrytou výchovnou moc. Podobně je tomu i dnes – hra se stala základním prvkem tzv. animativní didaktiky. *„Zdůrazňuje nedirektivní podněcování a podporu svobodné individuality, a to nepřímou aktivizací podle potřeb a možností účastníka, nikoliv podle osnov či jiných kritérií“* (Němec, 2002, s. 104).

3.3 Reflexe

Reflexe neboli zpětná vazba, je nezbytnou součástí celého procesu ZP. Jakákoliv aktivita by bez zpracování prožitku, zážitku a převedení do zkušenosti neměla cílený účinek.

Psychologický slovník definuje reflexi jako odrážení, druh sebepozorování, obrácení myšlení do sebe, do vlastního vědomí a prožitků. Je též považována za určující prvek procesu učení, který následuje po učební zkušenosti anebo ji můžeme označit jako řízený proces hodnotící aktivitu a využívající zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů (Kirchner, 2009).

Stěžejním posláním reflexe je učit nás vidět naše jednání a také jeho působení, což se děje prostřednictvím jednotlivých prožitků. Vede nás k tomu, abychom si z nich odnesli co nejvíce ve vztahu k sebepoznání, ale i poznání druhých. Nezapomeňme zmínit, že reflexe je i příležitostí, kdy si v uvolněné atmosféře můžeme vyměnit názory s lidmi, kteří mají podobné zážitky jako my. V širším slova smyslu je zpětná vazba nástrojem umožňujícím učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy (Kirchner, 2009; Reitmayerová, Broumová, 2007).

Pomocí reflexe zpřesňujeme význam prožitků, dáváme je do souvislostí. Proud prožitků přetváříme v zážitek a následně ve zkušenost, kterou zakomponujeme do svého zkušenostního pole. Reflexe nás vede k tomu, abychom z prožitků a získaných zkušeností vytěžili maximum pro svůj osobní rozvoj (Kirchner, 2009).

Reflexe pomáhá člověku nahlédnout do sebe samotného a lépe porozumět chování lidí, se kterými přichází do kontaktu. Informace, které během jejího průběhu přichází, nám můžou zprostředkovat pohled na věc jinými očima. Společný zážitek všech zúčastněných se tím stává pro člověka srozumitelnější (Reitmayerová, Broumová, 2007).

3.3.1 Možné způsoby reflexe

Možných způsobů existuje celá řada, liší se podle náročnosti na přípravu pomůcek nebo časovou náročnost. Nejpoužívanějším typem je pravděpodobně klasický strukturovaný rozhovor, který však pro méně zkušené facilitátory znamená pečlivou předpřípravu struktury otázek včetně doby, kterou chtějí jednotlivým z nich věnovat. Velmi zásadním bodem pro vedení reflexe je také stanovení jejího cíle. Ten většinou koresponduje s cílem konkrétní aktivity (Kirchner, 2009).

Mezi široké spektrum způsobů reflektujících proběhlé aktivity můžeme zařadit například již zmiňovaný skupinový rozhovor, dramatizaci zážitku, výtvarné zpracování, hodnocení formou eseje, básně nebo písně, vystižení aktuální nálady např. pozicí palce, použití hracích karet, metodu nedokončené věty a mnoho dalších.

3.4 Podoby zážitkové pedagogiky

Existuje mnoho způsobů, jak zážitkové učení zakomponovat do vyučovacích hodin. Můžeme využít her, které jsou mezi dětmi velmi oblíbené, práce ve skupinách či vyučování v přírodě, tedy v přirozeném prostředí, které je zároveň pro žáky, zvyklé na školní lavice, něčím novým. Zážitek nepochybně mohou přinést různé besedy či exkurze, díky nimž se probíraná tematika dotýká jedince daleko hlouběji než při klasickém výkladu. Nové zkušenosti, poznatky a prožitky si mohou děti odnést například z galerijních animací. Také prvky dramatické výchovy, výtvarná činnost a jiné tvořivé aktivity, mohou být velkým přínosem, jsou-li pedagogem správně uchopeny. Vybranými podobami ZP se budeme zabývat v následujících kapitolách.

3.4.1 Tvořivost

Tvořivost a ZP jednoznačně patří k sobě. Ať už se jedná o práci ve skupině či tvořivost jednotlivců. Učitelé by měli neustále povzbuzovat žáky k prezentaci a uskutečňování svých nápadů. Vezměme si například simulaci určité „problémové situace“. Při jejím řešení by měli jednotlivci nebo skupina přistupovat k navrhování způsobů bez jakéhokoliv omezení. Žádný nápad by neměl být kritizován nebo nějakým způsobem podhodnocován, čehož je však možné dosáhnout pouze za přítomnosti svobodného, neformálního ovzduší, které dovoluje každému, aby to, co ho k danému problému napadne, vyjádřil bez kontroly a cenzury. Totéž by mělo platit v rámci ZP pro vlastní tvorbu jakéhokoliv druhu (Fontana, 1997).

Tvořivost je často pokládána právě za oblast vyhrazenou umělcům. Pokud se však rozhlédneme kolem sebe, ať už ve městě, obchodech, místnostech či kdekoli jinde, zjistíme, že jsme obklopeni produkty tvůrčí představitosti. Tato dovednost hraje významnou úlohu ve všech sférách (Petty, 2004).

Význam tvůrčí činnosti, zmiňuje ve svém díle i Petty: „*Při učení se po žácích většinou žádá, aby přijímali znalosti, dovednosti a názory, které jsou dílem jiných*“ Petty (2004, s. 192). Tvůrčí práce žáků samotných bývá mnohdy opomíjena nebo podceňována

Petty (2004, s. 193) také zmiňuje, že tvůrčí práce je důležitá pro učitele všech oborů, a to především ze tří hlavních důvodů:

1. *Rozvíjí v žácích schopnost přemýšlet tvůrčím způsobem.*
2. *Zvyšuje motivaci žáků.*
3. *Prostřednictvím sebevyjádření dává příležitost zkoumat pocity a osvojovat si dovednosti (žáci potřebují cvičit imaginaci a zkoumat své pocity a představy, potřebují dát svým zážitkům a zkušenostem osobní význam a sdělovat je ostatním).*

V tradičním vyučování mají mnohdy učitelé sklon odměňovat pouze „správné“ odpovědi a varianty a zavrhnout ty „nesprávné“. Vede to k tomu, že děti se nechtějí

pokoušet o nová řešení problémů, protože když to činí, je pravděpodobnost chyby nevyhnutelně větší. „Avšak skok představivosti, volba jiné odpovědi než takové, jaká se očekává, ochota vzít na sebe „objevitelské riziko“ – to od tvůrčího počínání nelze oddělit“ (Fontana, 1997, s. 138). Žáci by měli pracovat v ovzduší, kde je takové počínání podněcováno a odměňováno, a ne tam, kde jsou schvalována pouze jednostranná, jednoznačná řešení. Fontana (1997, s. 141) zmiňuje, že „*podněty by se měly žákům předkládat, ale v podobě, která dává možnost jiného uspořádání a spojování. Jelikož jsou učitelé nositeli autority, pokládaly by mnohé děti tato řešení nevyhnutelně za správné. Tak bychom jim zahradili cestu k individuálnímu tvůrčímu myšlení.*“

3.4.2 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV), jako průřezové téma, které je zároveň povinným obsahem vzdělávání na základních školách, je zaměřena především na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků. Velmi úzce souvisí s pedagogikou zážitku, jelikož stejně jako ona, chápe zážitek či prožitek jako prostředek učení a rozvoje žáků. Je jim společná aplikace zážitkových metod ve výuce s důrazem na reflektivní činnost. OSV, artefietika, dramatická výchova aj. pracují na totožných principech. V následujících kapitolách budou jednotlivě krátce představeny (OSV [online], 2012).

3.4.3 Galerijní animace

Galerijní a muzejní animace můžeme definovat jako výchovně – vzdělávací programy, které se realizují v prostorách muzeí či galerií a realizují se formou rozhovorů, diskuzí a vlastní tvořivé aktivity. Jsou zaměřené nejen na bližší pochopení díla a záměru umělce, ale také na praktickou činnost návštěvníků evokující určitý zážitek. Následná reflexe může zúčastněným otevřít podvědomé záležitosti a přinést tak novou zkušenost (Činčera, Klaplánek, Sýkora, 2009).

Ve výchovně vzdělávacím procesu na školách často chybí prostor pro tvořivé a expresivní sebevyjádření. Přitom právě výtvarné umění je jedním ze způsobů, jak vyjádřit vlastní názor, pocity či postoj ke konkrétnímu problému.

Galerijní animace tedy není pouze možností, jak ozvláštnit tradiční výuku ve škole. Její přínos může mít daleko větší rozsah. U žáků je při programu podporována tvořivost a realizace vlastních nápadů, a to s důrazem na svobodu tvořivého procesu a sebepoznání, je tedy poměrně úzce vázána na osobnostně-sociální výchovu (Činčera, Klaplánek, Sýkora, 2009).

Návštěva animace může být tedy přínosná pro rozvoj kognitivních i nekognitivních procesů (zejména v oblasti emocí a sociální kompetence) (Činčera, Klaplánek, Sýkora, 2009).

3.4.4 Artefiletika

Artefiletiku můžeme definovat jako reflektivní, tvořivou a zážitkovou edukaci, která vychází zejména z výtvarného umění a jiných expresivních kulturních projevů; dramatických, hudebních či tanečních (Činčera, Klaplánek, Sýkora, 2009).

Metodicky je artefiletika založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit, jimiž jsou **exprese** - výrazový tvořivý projev a **reflexe**, čili náhled na to, co jsme zažili (Činčera, Klaplánek, Sýkora, 2009; Slavík, 2001).

„Artefiletika vznikala se snahou o těsnější přiblížení výchovy k osobnímu prožitku a vlastní životní zkušenosti žáků“ (Slavík, 2001, s. 13). Má být pro ně především zdrojem jejich sebepoznávání.

Cílem artefiletiky je učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň vnímat sám sebe i okolní svět prostřednictvím uměleckých zážitků, které vychází z vlastního tvořivého projevu. Dále také vzdělávání a výchova či pozitivní prevence (Činčera, Klaplánek, Sýkora, 2009; Slavík, 2001).

3.4.4.1 Reflexe v artefiletice

V čem se shodujeme a v čem naopak lišíme – to jsou dvě hlavní otázky, které otevírají dialog a měly by vést k novému poznání (Slavík, 2001).

Reflexe v artefiletice je tvořena dvěma stěžejními složkami:

1. *Zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry.*
2. *Porovnávání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci* (Slavík, 2001, s. 40).

3.4.5 Dramatická výchova

Počátky dramatické výchovy se váží na dění reformní pedagogiky v USA, ve dvacátých letech dvacátého století. Zde v roce 1924 vzniklo Hnutí tvořivé dramatiky. U nás vešla ve známost v letech šedesátých, avšak výrazněji se začala prosazovat až v letech devadesátých, a to zprvu pouze na fakultách DAMU a JAMU, později se její prvky dostaly i do školního vyučování.

„Drama se svým základem v konfliktu koresponduje dobře s takovou výchovou, v níž důležitou roli hraje zážitek obtíže, tj. její překonávání, hledání řešení, podněcující myšlení“ (Činčera, Klaplánek, Sýkora, 2009, s. 117).

Ve vyučování můžeme realizovat dramatickou výchovu prostřednictvím hraní rolí a simulačních her. Hraní rolí dává žákům příležitost, aby si své schopnosti vyzkoušeli v bezpečném prostředí třídy, kde nic neriskují. Je též užitečné pro zkoumání pocitů a postojů (Činčera, Klaplánek, Sýkora, 2009).

„Dramatické metody představují velmi účinný způsob učení a učení se skrze zkušenost získanou jednáním. Kladou ale vysoké nároky na realizaci, jejich průběh může snadno narušit řada vnějších i vnitřních vlivů“ (Macková, 2009, s. 57).

Ve vyučování se většinou hraní rolí realizuje tím způsobem, že vybraní jedinci jsou hlavními aktéry a zbytek žáků a učitel hru sledují. Často nejsou všichni jedinci ochotni sehrát přirozeně zadanou scénku. Může jim v tom bránit například tréma. Takový problém je možné vyřešit scénkami více supin najednou. V průběhu hry má učitel právo do ní v přiměřené míře zasahovat (Petty, 2004).

Složitost témat pro hraní rolí závisí na věku žáků, jejich zkušenostech, ale také na přístupu učitele. Na tom, jak se mu podaří herní situaci nastolit a vytvořit podmínky pro jednání žáků. Každá hra by měla mít stanovená základní pravidla, která by však zároveň neměla omezovat svobodné jednání žáků při její realizaci. Každý žák by měl být seznámen s principem hry „jako, jako by“, s vymezením herního prostoru, a také pravidlem „stop“- tedy zastavit dění, pokud se dotyčný cítí nepříjemně. To zahrnuje i právo hru kdykoliv opustit (Macková, 2009).

Účastníci dění se ocitají v určitých sociálních rolích. Do jejich pojetí promítají zkušenosti s různými lidmi, se kterými se v životě setkali a většinou napodobují jejich chování. Jde zde o tvorbu postavy skrze vnější nápodobu (Macková, 2009).

Při realizaci her tohoto typu se dílčí cíle a zážitky z nich odnesené, různí, a to podle jejich tématu a zaměření. *„Pokud se například budeme pohybovat v oblasti osobnostně sociální výchovy, pak bude cílem herního jednání, prozkoumávat chování lidí v různých sociálních situacích a rolích a zážitky ze hry budou nejspíš předmětem společné reflexe a diskuze“* (Macková, 2009, s. 59).

4 Materiál a metodika

4.1 Výzkumné šetření mezi pedagogy

4.1.1 Charakteristika souboru

V období od listopadu 2011 do února 2012, proběhlo výzkumné šetření mezi pedagogy, jehož cílem bylo zjistit povědomí o zážitkové pedagogice a o využívání jejích metod ve vyučovacích hodinách. Osloveno bylo 83 pedagogů, přičemž výzkumu se jich zúčastnilo celkem 32. Návratnost je tedy 27 %. Pro vyplnění dotazníku byli osloveni pouze učitelé výchovy ke zdraví na druhém stupni základních škol. Konkrétně se jednalo o 24 žen a 8 mužů s různě dlouhou pedagogickou praxí a různou kombinací vyučovacích předmětů. Respondenti byli vybráni ze Zlínského a Olomouckého kraje, a také z kraje Vysočina, jak ukazují následující tabulky.

Tabulka 7. Zastoupení respondentů dle pohlaví

POHLAVÍ	ŽENY		MUŽI		Σ	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
POČET	24	75	8	25	32	100

Tabulka 8. Zastoupení respondentů dle krajů

KRAJ	ZLÍNSKÝ		OLOMOUCKÝ		VYSOČINA		Σ	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
POČET	16	50	8	25	8	25	32	100

Tabulka 9. Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe

PRAXE	POD 5 LET		5 - 10 LET		11 - 20 LET		NAD 20 LET		Σ	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
POČET	4	13	11	34	10	31	7	22	32	100

4.1.2 Charakteristika metody

K výzkumnému šetření byl použit anonymní, nestandardizovaný dotazník, vytvořený pouze pro účely této práce (viz. Příloha 1). Respondentům byl předán osobně anebo formou emailu. Dotazník je složen z pěti úvodních otázek, zjišťujících pohlaví, délku praxe, místo školy, ostatní předměty vyučované respondentem a ročníky, ve kterých vyučuje výchovu ke zdraví. Dále je složen z třinácti hlavních otázek, přičemž u otázky 5 a 7, měli dotazovaní možnost označit více variant odpovědí. Použitá metoda byla vybrána z důvodu co nejjednoduššího a zároveň nejefektivnějšího získání a shromáždění informací.

4.2 Výzkumné šetření žáci

4.2.1 Charakteristika souboru

V lednu a únoru 2012, proběhlo výzkumné šetření mezi žáky druhého stupně základních škol. Osloveno bylo 100 žáků, a to ze Zlínského, Olomouckého a Středočeského kraje. Vzhledem k tomu, že daný dotazník vyplnili všichni respondenti, je zde návratnost úplná.

4.2.2 Charakteristika metody

K výzkumnému šetření byl použit anonymní, nestandardizovaný dotazník, vytvořený pouze pro účely této práce (viz. Příloha 2). Respondentům byl předán osobně. Dotazník je složen z pěti otázek a obsahuje hodnotící škálu pro odpovědi. Použitá metoda byla vybrána z důvodu co nejjednoduššího a zároveň nejefektivnějšího získání a shromáždění informací.

Hodnotící škála

1 – ano

2 – spíše ano

3 – spíše ne

4 – ne

5 – nedokážu posoudit

5 Výsledky a diskuze

5.1 Analýza výsledků šetření mezi pedagogy

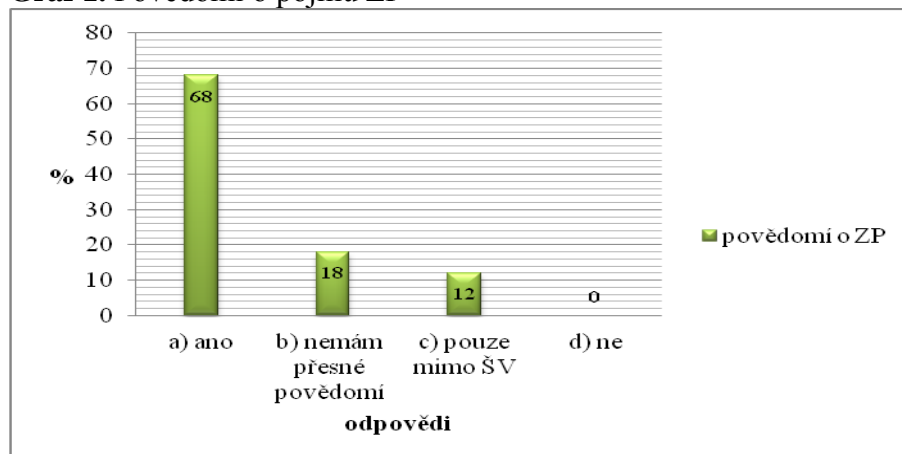
V této kapitole budou představeny výsledky výzkumného šetření mezi pedagogy.

V první otázce nás zajímalo: **Setkal(a) jste se s pojmem „zážitková pedagogika“ v souvislosti se školní výukou?** Z výsledků vyplývá, že 22 dotazovaných, tedy **68 %** se s pojmem setkalo. Domnívám se, že tato skutečnost vypovídá právě o aktuálnosti disciplíny, která se dostává do povědomí pedagogů, ale i odborné veřejnosti, jak zmiňuje i Kirchner (2009). **18 %** dotazovaných odpovědělo, že se s pojmem sice setkali, ale neví přesně, co si pod ním mají představit. Mimo školní výuku se s ZP setkalo **12 %** respondentů a nebyl nikdo, kdo by o pojmu ještě neslyšel. Dnešní doba nabízí spoustu organizací, specializujících se na zážitkové mimoškolní aktivity, u nichž je zážitek slovem velmi populárním (Jirásek, 2004). Z výsledků tedy můžeme odvodit poměrně široké povědomí o dotazovaném pojmu.

Tabulka 10. Povědomí o pojmu ZP

<i>odpovědi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
a) ano	22	68
b) nemám přesné povědomí o pojmu	6	18
c) pouze mimo ŠV	4	12
d) ne	0	0
Σ	32	100

Graf 1. Povědomí o pojmu ZP

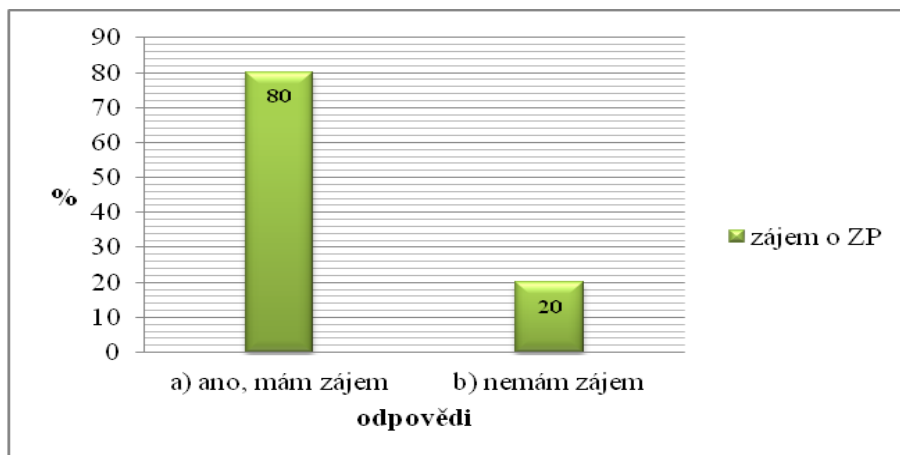


Otázka 2 zněla: **Chtěl(a) byste se s ZP seznámit blíže?** Odpovídali zde dotazovaní, kteří označili u první otázky možnost b) nebo c). Jedná se celkem o 10 respondentů. Výsledky ukazují, že **80 %** zajímá, jak by se metody ZP daly využít ve vyučování a **20 %** z nich nemá potřebu dozvědět se o problematice víc.

Tabulka 11. Bližší seznámení se ZP

<i>odpovědi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
a) ano, mám zájem	8	80
b) nemám zájem	2	20
Σ	10	100

Graf 2. Bližší seznámení se ZP

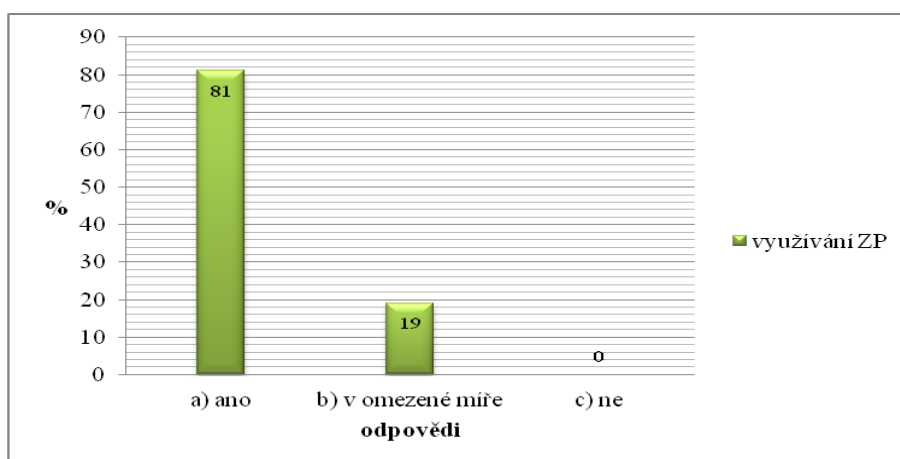


Otázka 3 se tázala: **Domníváte se, že ZP patří v dnešním systému vzdělávání a způsobů vyučování do školních hodin?** Tabulka 12 ukazuje: **81 %** pedagogů se domnívá, že ZP patří v dnešním systému vzdělávání a způsobu vyučování do školních hodin. V omezené míře by se měly tyto metody využívat podle **19 %** zúčastněných. V dotaznících se nevyskytla odpověď, která by vypovídala o nesouhlasu k začlenění ZP do vyučování.

Tabulka 12. Využívání metod ZP ve školních hodinách

<i>odpovědi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
a) ano	26	81
b) v omezené míře	6	19
c) ne	0	0
Σ	32	100

Graf 3. Využívání metod ZP ve školních hodinách

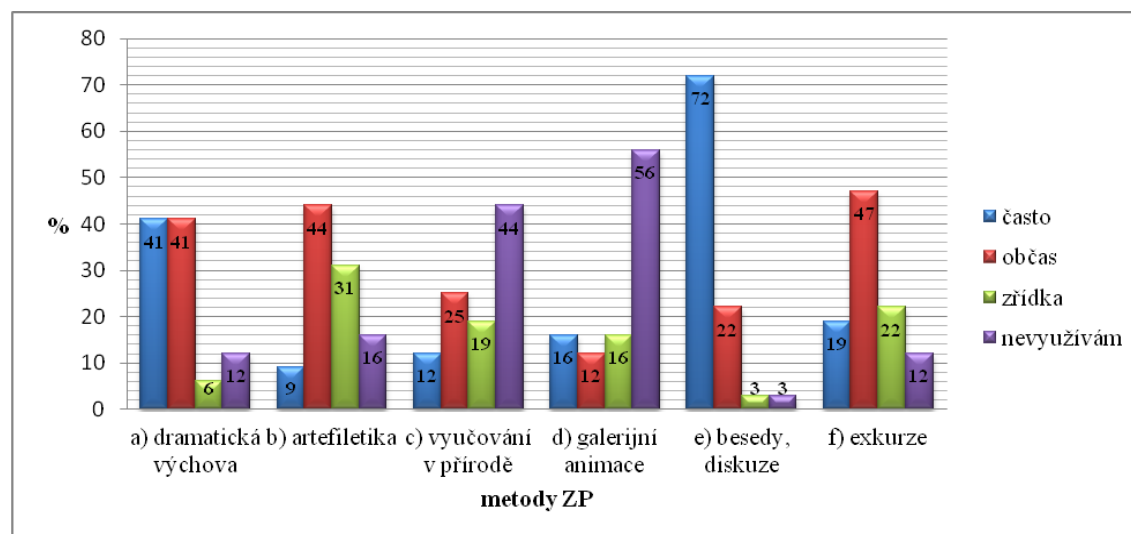


Otázka 4 zjišťovala: **Využíváte v hodinách některé z metod zážitkové pedagogiky?** Následující tabulka a graf předkládají výsledky využívání vybraných metod a také to, jak často jsou pedagogy do hodin zahrnuty. Pokud se zaměříme stupnici nejčastěji využívaných metod, můžeme vidět, že velmi oblíbené jsou besedy a diskuze, jejichž časté užívání označilo 23 dotazovaných, což odpovídá **72 %**. Další oblíbenou metou je dramatická výchova, kterou označilo 13 pedagogů, tedy **41 %**. Mezi metody využívané občas, patří dle výsledků na první místo exkurze, jejíž využívání označilo **47 %** dotazovaných a s podobnými výsledky vystupuje také artefiletika (**44 %**). Mezi zřídka využívané metody je nejvýše zařazena artefiletika, kterou označilo 10 pedagogů, tedy **31 %**. Můžeme tedy říci, že právě výtvarný projev stojí na pomezí oblíbenosti. Co se týče metod, které v praxi velmi využívány nejsou, patří na přední místo galerijní animace, označená 18 učiteli, tedy **56 %**. Mezi jinými možnostmi než danými, se objevily např. hry nebo práce ve skupinách.

Tabulka 13. Četnost využití vybraných metod ZP

využívané metody	často		občas		zřídka		ne		Σ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
a) dramatická výchova	13	41	13	41	2	6	4	12	32	100
b) artefiletika	3	9	14	44	10	31	5	16	32	100
c) vyučování v přírodě	4	12	8	25	6	19	14	44	32	100
d) galerijní animace	5	16	4	12	5	16	18	56	32	100
e) besedy, diskuze	23	72	7	22	1	3	1	3	32	100
f) exkurze	6	19	15	47	7	22	4	12	32	100

Graf 4. Četnost využití vybraných metod ZP

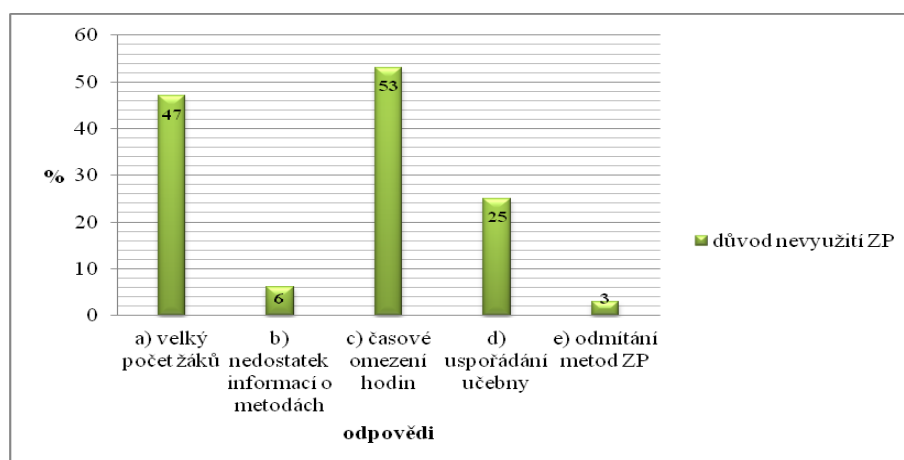


Otázka 5 se ptala: **Pokud metody ZP nevyžíváte anebo je využíváte jen v omezené míře, z jakého důvodu?** Někteří z respondentů zde označili více možností, jednotlivé odpovědi jsou tedy procentuelně znázorněny vždy z celkového počtu dotazovaných. Nízkou časovou dotací hodin, označilo jako důvod pro nevyžívání metod ZP, nejvíce pedagogů, a to celkem 17, tedy **53 %**. Dalším důvodem byl velký počet žáků ve třídě. Tuto možnost označilo 15 dotazovaných, což odpovídá **47 %**. Nevyhovující uspořádání učebny označilo **25 %** učitelů a nedostatek informací pro realizaci ZP **6 %**. Zážitkovým metodám nebyl nakloněn 1 respondent. Jako jiný důvod, než uvedený, uvedl 1 pedagog nekázeň žáků. Haltufová (2011) ve svém výzkumu týkajícím se využívání aktivizačních metod ve výuce, zaznamenala podobné odpovědi. Ve výsledcích uvedla, že problém v realizaci aktivizujících výukových metod, spatřují dotazovaní učitelé především v realizačních a organizačních podmínkách, náročnosti na čas a přípravu, a také v nezájmu a neochotě žáků účastnit se. Zmiňuje se také o problémech s kázní, která byla uvedena i v tomto šetření.

Tabulka 14. Důvody nevyžití metod

<i>důvody</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
a) velký počet žáků	15	47
b) nedostatek informací o metodách	2	6
c) časové omezení hodin	17	53
d) uspořádání učebny	8	25
e) odmítání metod ZP	1	3

Graf 5. Důvody nevyžití metod

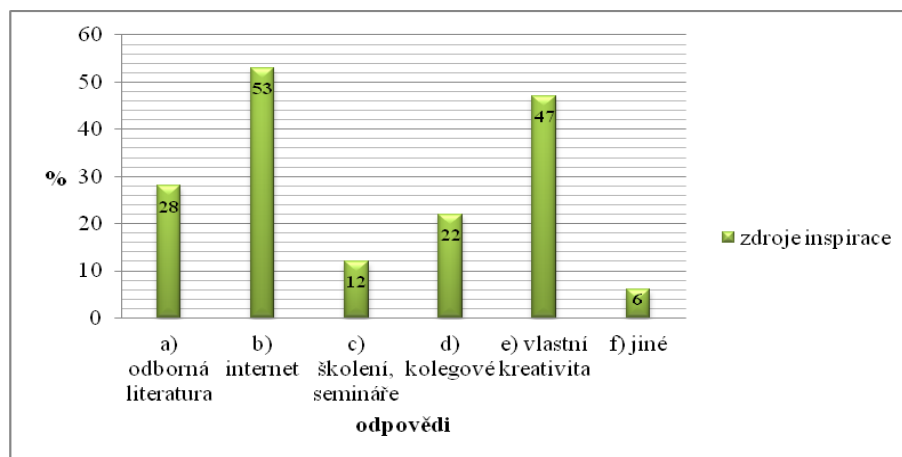


Další otázka zjišťovala: **Inspiraci k těmto aktivitám nacházíte?** Zde respondenti také označili několik možností. Výsledky ukazují, že největším zdrojem, který byl uveden 17 respondenty, tedy **53 %**, se ukázal být internet, který je dnes zásobárnou všeho, na co si jen vzpomeneme a je tomu tak i v oblasti pedagogiky. Existuje obrovské množství internetových stránek, díky nimž se mohou učitelé do svých hodin inspirovat, a sama tuto možnost pokládám za příjemnou. Dalším, téměř stejně užívaným zdrojem nápadů, je vlastní kreativita, kterou uvedlo **47 %** respondentů, **28 %** dotazovaných dává přednost odborné literatuře, **22 %** z nich získalo tipy od kolegů, **12 %** nabralo inspiraci na různých školeních pro pedagogy a 2 z nich, tedy **6 %**, uvedlo jako jiný zdroj námětů, studium na vysoké škole.

Tabulka 15. Zdroje inspirace

<i>inspirace</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
a) odborná literatura	9	28
b) internet	17	53
c) školení, semináře	4	12
d) kolegové	7	22
e) vlastní kreativita	15	47
f) jiné	2	6

Graf 6. Zdroje inspirace

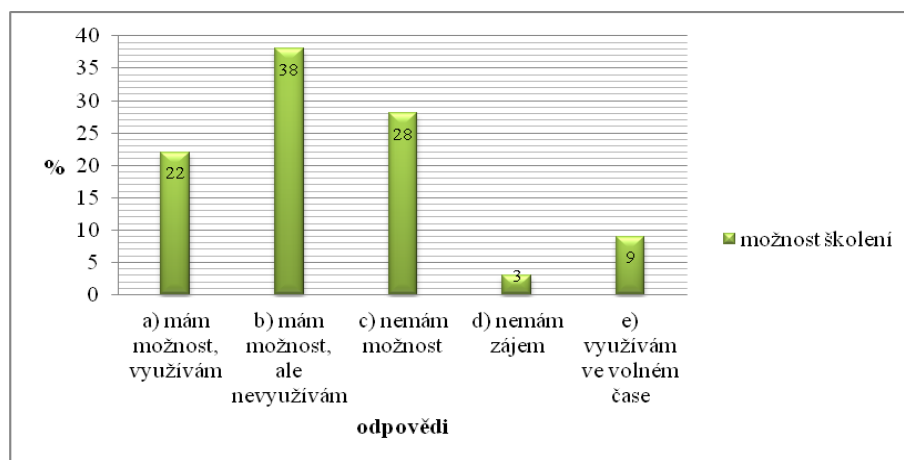


Jedna z otázek se tázala: **Máte možnost účastnit se v rámci školy kurzů nebo školení pro pedagogy (týkající se ZP)?** Výsledky ukazují, že **22%** pedagogů možnost školení má a využívá ji. **38 %** uvedlo, že v rámci školy má možnost, ale prozatím ji nevyužilo. **28 %** vůbec nemá možnost se takovýchto školení zúčastnit. **4%** dotazovaných, což v šetření znamená jeden pedagog, o kurzy ani semináře nemá zájem. **9 %** uvedlo, že kurzy tohoto typu využívá ve svém volném čase.

Tabulka 16. Možnost školení k ZP

<i>odpovědi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
a) mám možnost, využívám	7	22
b) mám možnost, ale nevyžívám	12	38
c) nemám možnost	9	28
d) nemám zájem	1	3
e) využívám ve volném čase	3	9
Σ	32	100

Graf 7. Možnost školení k ZP

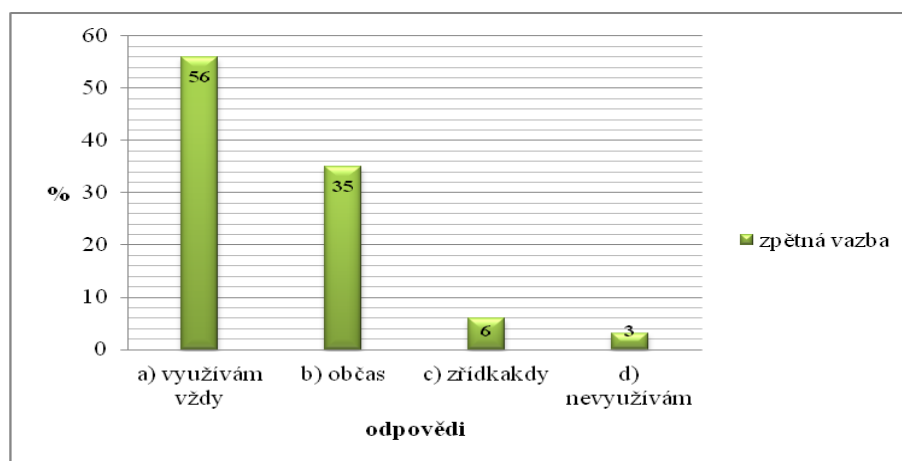


Při šetření bylo dále zjišťováno: **Využíváte zpětnou vazbu po aktivitě?** Podle výsledků, reflexi po každé aktivitě aplikuje **56 %** dotázaných. To odpovídá 18 pedagogům, což je podle mého názoru nízký počet z celkových 32, jelikož právě reflexe je považována za nedílnou součást všech zážitkových činností (Kirchner, 2009). Důvody mohou být různé. Vzhledem k tomu, že 11 pedagogů označilo možnost b) *občas ji využiji, záleží na časových možnostech*, domnívám se, že překážkou je již zmíněná nízká časová dotace pro výchovu ke zdraví, která byla také pedagogy označena za nejčastější důvod pro nevyužívání zážitkových metod. Možnost c) *zpětnou vazbu využiji zřídka*, označilo **6 %** a pouhé **3 %** reflexi vůbec nevyužívají.

Tabulka 17. Využití zpětné vazby

<i>odpovědi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
a) využívám vždy	18	56
b) občas	11	35
c) zřídka	2	6
d) nevyžívám	1	3
Σ	32	100

Graf 8. Využití zpětné vazby

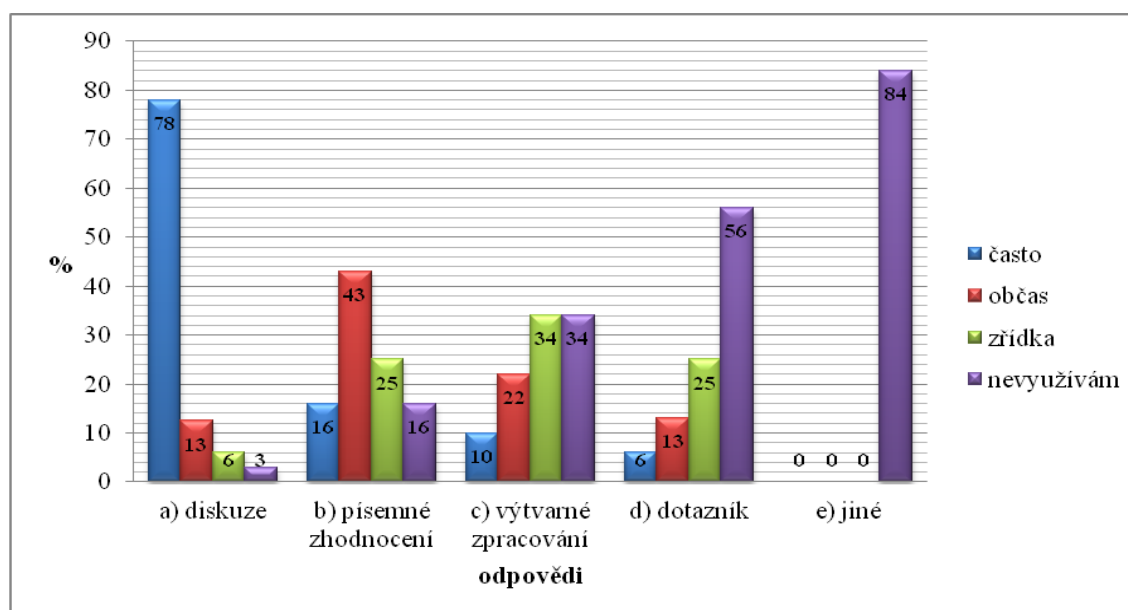


Následující otázka zjišťovala: **Jaký druh reflexe aplikujete v hodinách? Zakroužkujte podle míry využití.** V následující tabulce a grafu můžeme vidět výsledky. Jako nejčastější zpětná vazba je mezi učiteli využívána diskuze. Označilo ji 25 pedagogů, tedy **78 %**. Možnost písemného hodnocení označilo **43 %** jako občas využívanou reflexi. Zřídka se jako reflektivní činnost objeví výtvarné zpracování, které označilo **34 %**. A mezi metody reflexe, které se využívají nejméně, patří dotazník, a to podle **56 %**. Mezi jiné, než uvedené možnosti, uvedli 3 dotazování kartičky s čísly a obrázky.

Tabulka 18. Druh a četnost využívané reflexe

druh reflexe	často		občas		zřídka		ne		Σ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
a) diskuze	25	78	4	13	2	6	1	3	32	100
b) písemné zhodnocení	5	16	14	43	8	25	5	16	32	100
c) výtvarné zpracování	3	10	7	22	11	34	11	34	32	100
d) dotazník	2	6	4	13	8	25	18	56	32	100
e) jiné	0	0	0	0	0	0	27	84	32	100

Graf 9. Druh a četnost využívané reflexe

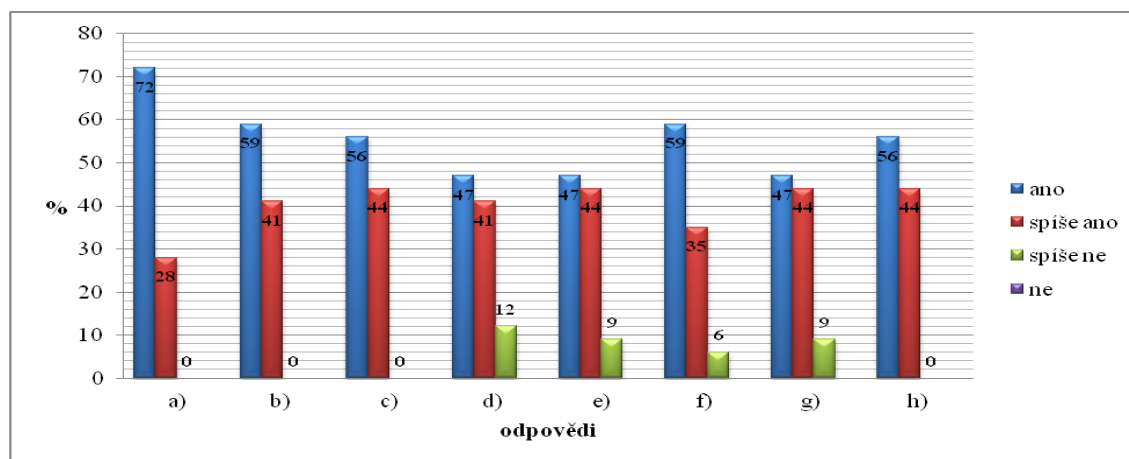


Poslední otázka zněla: **Zakroužkujte u následujících možností, do jaké míry může podle Vás přispět využití metod ZP ve vyučovacích hodinách.** Názor pedagogů na přínos metod ZP vystihuje následující tabulka a graf. Jednoznačný přínos pro zlepšení spolupráce ve třídě, označilo **72 %** pedagogů. Vysoké hodnoty vykazují také možnosti b) **59 %**, c) **56 %** a h) **56 %**. Haltufová (2011, s. 78) ve svém výzkumu uvádí, že využití aktivizačních metod „*má pozitivní dopad na rozvoj schopností a osvojování znalostí, dále také pozitivní dopad na aktivitu žáka, podporu zájmu žáka o výuku, formování žákovy osobnosti, dále ve zkvalitnění výukového procesu a formování třídního kolektivu.*“ Také Nezavdalová (2010), se ve své práci věnuje využití aktivizačních metod ve výuce. Odkazuje na experimenty, které vedly ke zjištění, že s využitím aktivizačních metod se výuka stává přínosnější co do zapamatování probírané látky a zlepšení školních výsledků.

Tabulka 19. Působení metod ZP

metody ZP	ano		spíše ano		spíše ne		ne		Σ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
a) ke zlepšení spolupráce ve třídě	23	72	9	28	0	0	0	0	32	100
b) k rozvoji komunikačních dovedností	19	59	13	41	0	0	0	0	32	100
c) k osobnímu a sociálnímu rozvoji	18	56	14	44	0	0	0	0	32	100
d) k sebepoznání, sebedůvěře	15	47	13	41	4	12	0	0	32	100
e) k rozvoji tvůrčího potenciálu	15	47	14	44	3	9	0	0	32	100
f) k emocionálnímu uvolnění	19	59	11	35	2	6	0	0	32	100
g) k lepšímu zapamatování látky	15	47	14	44	3	9	0	0	32	100
h) k nabytí nových zkušeností	18	56	14	44	0	0	0	0	32	100

Graf 10. Působení metod ZP



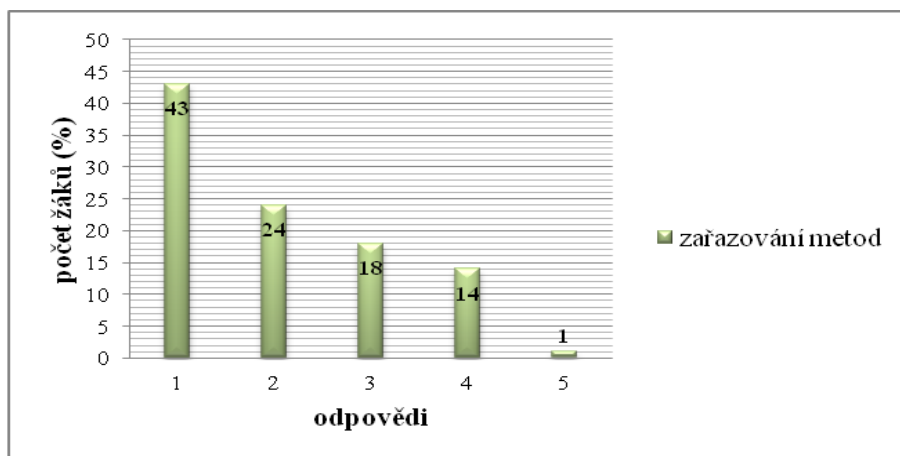
5.2 Analýza výsledků šetření mezi žáky

Otázka 1 zněla: Učitel(ka) výchovy ke zdraví do vyučování často zařazuje různé zajímavé metody (hry, diskuze, scénky). Možnost ANO, zvolilo 43 % žáků, SPÍŠE ANO zvolilo 24 % žáků, odpověď SPÍŠE NE označilo 18 % a NE 14 % dotázaných. Pouze jeden žák nedokázal otázku posoudit. Převážná většina tedy tvrdí, že vyučovací hodiny obsahují metody, které jsou pro žáky zajímavé.

Tabulka 20. Zařazování zajímavých metod do hodin VKZ

odpovědi	n = %
1	43
2	24
3	18
4	14
5	1
Σ	100

Graf 11. Zařazování zajímavých metod do hodin VKZ

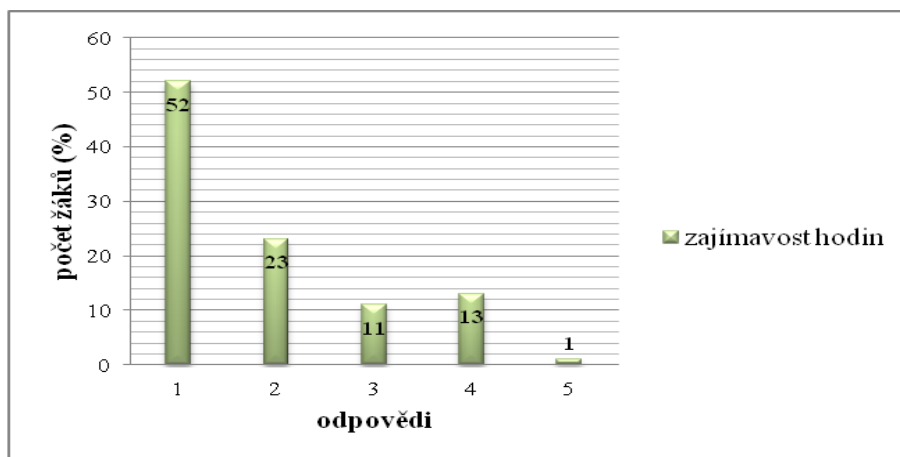


Otázka 2 zjišťovala: **Výuka mi díky těmto metodám připadá zajímavější.** Výsledky ukazují, že pro **52 %** žáků metody zajímavé jsou. SPÍŠE ANO odpovědělo **23 %** žáků, **11 %** označilo možnost SPÍŠE NE, **13 %** žáků metody zajímavé nepřipadají a 1 z nich nedokáže posoudit.

Tabulka 21. Zajímavost hodin při využití metod ZP

odpovědi	n = %
1	52
2	23
3	11
4	13
5	1
Σ	100

Graf 12. Zajímavost hodin při využití metod ZP

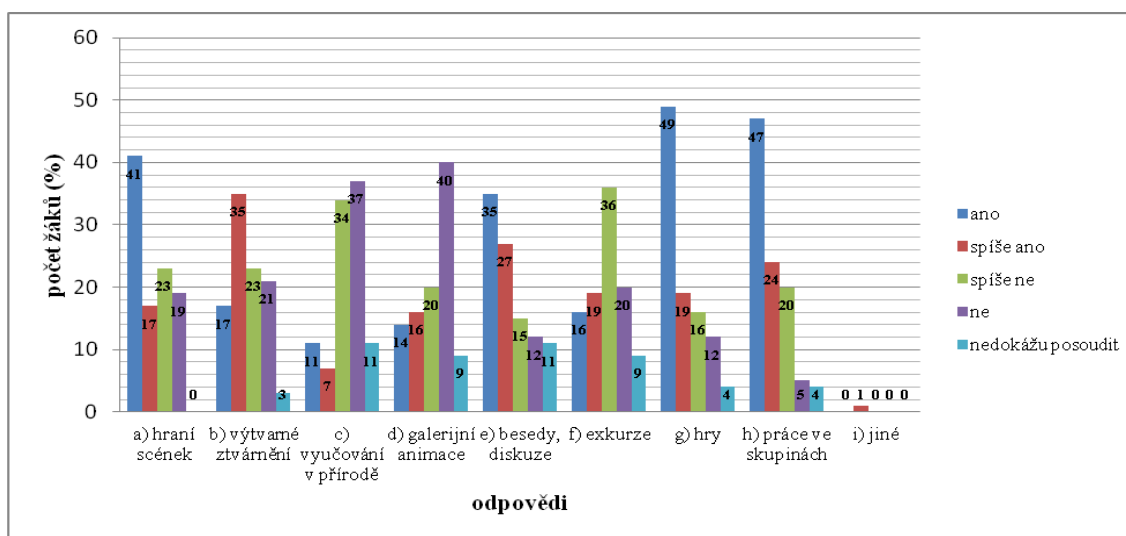


Otázka 3 zjišťovala: **Ve vyučovacích hodinách se setkávám s tímto.** Žáci měli označit vybrané možnosti. Na prvních místech se ve využívání umístily následující: hry (**49 %**), práce ve skupinách (**47 %**) a hraní scének (**41 %**). Besedy a diskuze, které označili pedagogové za nejvyužívanější, kladou žáci na místo čtvrté (**35 %**). Můžeme zde tedy spatřovat drobnou odchylku v odpovědích. Mezi spíše využívané metody, zařadili žáci výtvarné ztvárnění (**35 %**). Mezi spíše nevyužívané a nevyužívané metody můžeme dle výsledků zařadit exkurze, galerijní animace a vyučování v přírodě. Mezi jiné, než uvedené možnosti, uvedli žáci pracovní listy.

Tabulka 22. Realizace metod v hodinách VKZ

	1	2	3	4	5	Σ
metody	n = %	n = %	n = %	n = %	n = %	n = %
a) hraní scének	41	17	23	19	0	100
b) výtvarné ztvárnění	17	35	23	21	3	100
c) vyučování v přírodě	11	7	34	37	11	100
d) galerijní animace	14	16	20	40	9	100
e) besedy, diskuze	35	27	15	12	11	100
f) exkurze	16	19	36	20	9	100
g) hry	49	19	16	12	4	100
h) práce ve skupinách	47	24	20	5	4	100
i) jiné	0	1	0	0	0	0

Graf 13. Realizace metod v hodinách VKZ

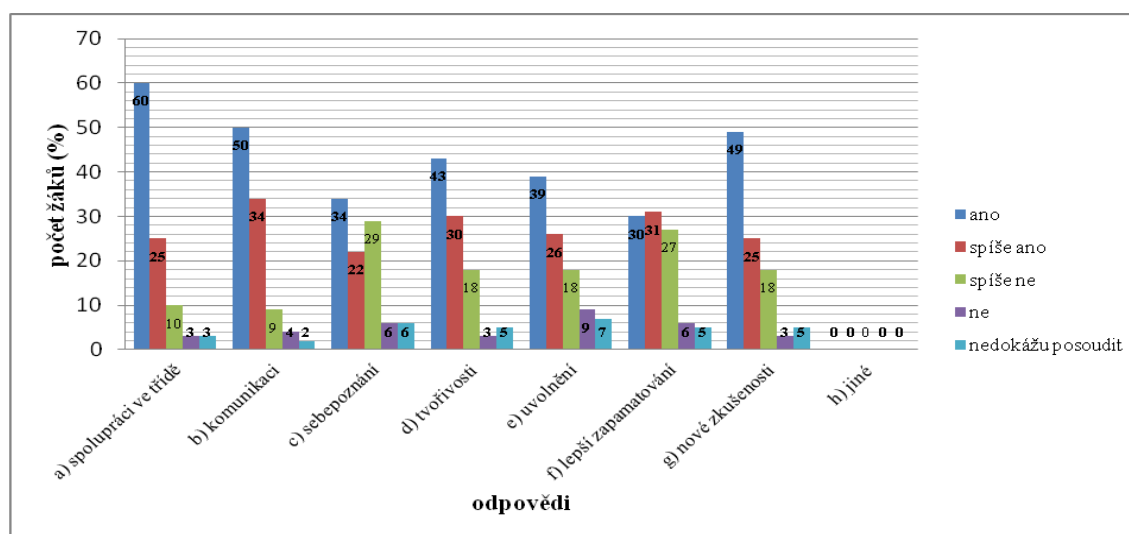


Otázka 4 se tázala: **Myslíš si, že by tyto vyučovací metody mohly něčemu napomoci?** Žáci označili z **60 %** zlepšení spolupráce ve třídě, což je naprosto totožné i s názorem učitelů, u nichž tato odpověď také získala první místo v přínosu metod. Žáci dále vidí přínos metod pro komunikaci (**50 %**) a pro nabytí nových zkušeností (**49 %**). Naopak **29 %** žáků se domnívá, že sebezpoznání by tyto metody spíše nenapomohly. **9 %** z nich si myslí, že by se při aktivitách neuvolnili. Tato odpověď se s názorem učitelů příliš neshoduje. Pedagogové označili jasné působení metod na emocionální uvolnění dětí.

Tabulka 23. Přínos metod ZP

	1	2	3	4	5	Σ
<i>přínos</i>	<i>n = %</i>	<i>n = %</i>	<i>n = %</i>	<i>n = %</i>	<i>n = %</i>	<i>n = %</i>
a) spolupráci ve třídě	60	25	10	3	3	100
b) komunikaci	50	34	9	4	2	100
c) sebezpoznání	34	22	29	6	6	100
d) tvořivosti	43	30	18	3	5	100
e) uvolnění	39	26	18	9	7	100
f) lepší zapamatování	30	31	27	6	5	100
g) nové zkušenosti	49	25	18	3	5	100
h) jiné	0	0	0	0	0	0

Graf 14. Přínos metod ZP

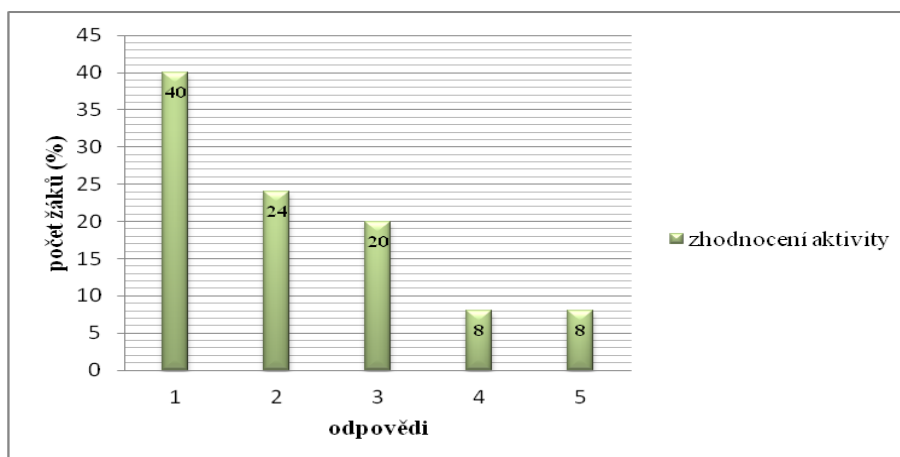


Otázka 6 směřovala ke zjištění: **Pokud v hodině využijeme některou z těchto metod, nezapomeneme ji zhodnotit (povídáním, písemně, výtvarně apod.).** Žáci ze **40 %** tvrdí, že ANO, **24 %** označilo možnost SPÍŠE ANO, **20 %** žáků zakroužkovalo možnost SPÍŠE NE a **8 %** z nich tvrdí, že zpětná vazba využívána nebývá. **8 %** dotazovaných nedokáže otázku posoudit.

Tabulka 24. Zhodnocení aktivity

odpovědi	n = %
1	40
2	24
3	20
4	8
5	8
Σ	100

Graf 15. Zhodnocení aktivity



6 Praktická aplikace

V následující části práce jsou přiloženy přípravy na hodiny výchovy ke zdraví a vypracovány pro čtyři témata: *Tolerance k menšinám*, *Rodina*, *Vitamíny* a *Osobní bezpečí*. Jejich časový rámec je jedna hodina, a některé z nich lze použít pro evokaci problematiky. Jsou pojaty metodami zážitku. Poslední list obsahuje náměty na aktivity, které je možné využít pro činnost reflektivní.

6.1 Tolerance k menšinám

6.1.1 Výukové cíle pro žáky

Kognitivní cíle

- Žáci budou po probrání tématu umět definovat pojem rasismus, diskriminace, tolerance, předsudek
- Žáci získají orientaci v problematice rasové diskriminace, získají přehled o menšinách, se kterými se může setkat v ČR
- Žáci budou schopni vyjmenovat a popsat problémy, které se můžou vyskytnout v souvislosti s netolerancí menšinové společnosti

Psychomotorické cíle

- Žáci se zapojí do diskuze na vybrané téma
- Žáci budou rozvíjet komunikační dovednosti (mluvit před skupinou, naslouchat ostatním, vyjádřit vlastními slovy svůj názor, zdůvodnit jej)
- Žáci si vyzkouší různé sociální pozice při hraní rolí

Afektivní cíle

- Žáci posoudí současnou situaci obecně, i ve svém okolí ve vztahu k probírané problematice
- Žáci analyzují náhled na problematiku z různých úhlů pohledu
- Žáci si uvědomí chování a předsudky vůči menšinové společnosti
- Žáci dokážou odhadnout situaci, ve které se jedná o rasový čin
- Žáci dokážou navrhnout řešení vzniklých situací

6.1.2 Příprava na hodinu

<u>Cílová skupina:</u> Žáci 8. ročníku ZŠ.	<u>Časový rámec:</u> 2 hodiny.
<u>Průřezová témata:</u> Osobnostní a sociální výchova. Multikulturní výchova. Výchova demokratického občana.	<u>Mezipředmětové vztahy:</u> Člověk a jeho svět. Člověk a společnost.
<u>Tematický okruh:</u> Osobnostní a sociální rozvoj; Vztahy mezi lidmi a formy soužití.	
<u>Výuková metoda:</u> Výklad, diskuze, skupinová práce, hraní v rolích, brainstorming.	
<u>Učební pomůcky, didaktická technika:</u> Dle aktivity. <i>Varianta 1</i> – tabule nebo arch papíru, psací potřeby, polštářky, relaxační hudba, přehrávač, dva druhy „dárků“ = bonbony zabalené ve dvou druhých obalu, aromalampa. <i>Varianta 2</i> – tabule nebo arch papíru, psací potřeby, pracovní listy pro diváky, rozpis scénářů pro herce.	
<u>Scénář hodiny</u> I. Úvod Seznámení žáků s tématem hodiny. Vysvětlení pojmů, týkajících se probírané problematiky – tolerance, rasismus, předsudek, diskriminace. (10 min)	

II. Hlavní část (expoziční, fixace, aplikace)

Varianta 1. Před začátkem aktivity vytvoříme ve třídě klidnou atmosféru, můžeme zapnout aromalampu, vytvořit přítmi apod. Přesuneme se na místo, kde bude mít každý prostor pro sebe tak, aby si mohl lehnout na polštářek. (5 min)

Pustíme žákům relaxační hudbu, u které se mohou uvolnit. Mezi tím, co žáci leží se zavřenýma očima, vedle každého z nich položíme „dárek“ – tedy sladkost zabalenou ve dvou druhých obalů. První typ budou hezké, úhledné dárečky a druhé budou jen ve zmuchlaných novinách, olemované lepicí páskou. Pokusíme se u žáků navodit představu, že právě probíhá jejich „znovuzrození“. Za chvíli se probudí a každý z nich bude novým člověkem s tím, co mu bylo přiděleno. Postupně ztišujeme hudbu, usedáme do kruhu a přecházíme k hlavní části. (5 - 10 min)

Začneme děti rozdělovat. Žáci s novinami jdou do jednoho rohu třídy, žáci s úhlednými dárky do druhého. Můžeme ještě dodat, že ti s hezkými balíčky dostávají jedničku (jen jako). (5 min)

Poté si sedneme zpět do kruhu, rozbálíme dárky a s žáky vedeme diskuzi.

III. Závěr

Vracíme se na začátek aktivity, klademe otázky a diskuzí se snažíme dopátrat k záměru aktivity. Pochopit, že můžeme mít sice rozdílný „obal“, obsah je však u každého z nás stejný. (15 min)

Otázky k reflexi

- Jak jste se cítili ve stavu „spánku“?
- Jak se Vám probouzelo do „nového života“?
- Měli jste nějaká očekávání?
- Co jste si pomysleli, když jste před sebou viděli „dáreček“?
- Co jste si pomysleli, když jste zjistili, že jej všichni nemají krásně zabalený?
- Jak na Vás působilo rozdělení do rohů třídy a následné jedničky pouze pro některé spolužáky?
- Co Vás napadlo, připomnělo Vám to nějakou situaci? Co mělo podle Vás symbolizovat toto rozdělení?
- Bylo Vám líto, že nepatříte do druhé skupiny? Popište svoje pocity.
- Co podle Vás mělo symbolizovat odlišné zabalení sladkosti a celý proces, kterým jste prošli?

Varianta 2. K této aktivitě je zapotřebí rozdělit žáky do skupin, podle jejich počtu tak, aby bylo posléze možné sehrát 3 druhy scének. Každá skupina dostane stručný scénář přidělené scénky a domluví se na jejím sehrání. Všichni hráči musí být seznámeni s celkovým dějem. Ostatní žáci budou představovat diváky. (5 min)

Mezitím, co si hráči připravují scénář, přidělíme každému žákovi pracovní list s třemi okny, do kterých budou psát své odpovědi na otázky, pokládané v pauzách mezi scénkami. Po sehrání jednotlivých scén je objasníme a položíme otázku. (10 min)

Scénka 1

Dva učitelé/učitelky si povídají ve sborovně o krádežích, které se ve škole za poslední dobu rozrostly. Dnes se opět ztratily peníze v 7. B. Ředitel/ka požádá učitele, aby se pokusili odhalit viníka. Učitelé podezřívají nejen z poslední krádeže Ivana, žáka, jehož rodina pochází z Ukrajiny. (5 min)

Scénka 2

Ředitel/ka pozve Ivanova otce k rozhovoru.

V jeho závěru otec zaplatí celou odcizenou částku. (5 min)

Scénka3

Učitelé si opět povídají ve sborovně. To, že Ivanův otec vše zaplatil, pokládají za přiznání viny. Později se však ukáže, že za krádeže může úplně jiná osoba. (5 min)

Otázka 1

Jak byste se zachovali, kdybyste byli ředitelem/ředitelkou školy vy?

Otázka 2

Myslíte si, že se tímto celá záležitost vyřešila?

Otázka 3

Co si myslíte nyní?

(Michalicová, 2011)

III. Závěr

Hráče pochválíme a přejdeme k reflexi. Žáci hovoří o tom, co napsali, doplňují druhého.

(15 min)

Otázky k reflexi

- Co udělala ředitelka školy špatně?
- Jak se zachovali učitelé?
- Proč otec zaplatil ukradenou částku, přestože byl syn nevinný?
- Jak se při tom podle Vás cítil?
- Jak myslíte, že se chovali Ivanovi spolužáci v průběhu a jak po dopadení skutečného viníka.
- Jak myslíte, že byste se chovali vy?
- Jak se podle Vás cítil Ivan?
- Co Vás napadalo v průběhu scének?
- Uvědomili jste si něco díky tomuto hraní si?

6.2 Rodina

6.2.1 Výukové cíle pro žáky

Kognitivní cíle

- Žáci budou po probrání tématu umět vysvětlit pojmy jako rodina, hodnota
- Žáci získají orientaci v problematice hodnot
- Žáci srovnají rozdílné pojetí hodnotového žebříčku
- Žáci se budou orientovat v problematice rozdělení rolí v rodině

Psychomotorické cíle

- Žáci se zapojí do diskuze na vybrané téma
- Žáci budou rozvíjet komunikační dovednosti (mluvit před skupinou, naslouchat ostatním, vyjádřit vlastními slovy svůj názor, zdůvodnit jej)

Afektivní cíle

- Žáci si uvědomí hodnoty rodiny obecně
- Žáci si uvědomí hodnoty vlastní rodiny
- Žáci dokážou zhodnotit svoje postavení v rodině
- Žáci dokážou posoudit rozdílnost každé rodiny

6.2.2 Příprava na hodinu

<u>Cílová skupina:</u> Žáci 6. ročníku ZŠ.	<u>Časový rámec:</u> 1 hodina.
<u>Průřezová témata:</u> Osobnostní a sociální výchova.	<u>Mezipředmětové vztahy:</u> Člověk a jeho svět. Člověk a společnost.
<u>Tematický okruh:</u> Osobnostní a sociální rozvoj; Vztahy mezi lidmi a formy soužití.	
<u>Výuková metoda:</u> Výklad, diskuze, skupinová práce, brainstorming.	
<u>Učební pomůcky, didaktická technika:</u> Šablony domečku, nůžky, fixy, šablona puzzle, obrázky od žáků.	
<u>Scénář hodiny</u> I. Úvod Seznámení žáků s tématem hodiny. Domácí úkol z minulé hodiny – vystříhané obrázky s tematikou rodiny. (5 min) Aktivita může být hezkým úvodem do rodinné problematiky. II. Hlavní část (expoziční, fixace, aplikace) Každý žák dostane šablonu domečku (1 šablona = 2 domečky). Úkolem žáků je šablonu rozstříhat a vepsat do jednotlivých stěn (nebo střechy) hodnoty, které jsou pro ně na nejvyšším žebříčku v dané problematice. Domečky můžeme vybarvit, slepit. (10 min) Následuje malá vernisáž. Zjišťujeme, jestli se některé hodnoty neopakují a ty nejčastěji zmíněné, zapisujeme na tabuli. Poté rozdělíme každému prázdný dílek puzzle a postupně do nich zapisujeme hesla z tabule. (10 min)	

Na připravený arch s nadpisem „Rodina“ žáci společně skládají a lepí puzzle. Konečná fáze může být zpestřena dolepením obrázků, které si žáci měli s sebou do hodiny přinést. Pokud je to možné, plakátem si ozdobíme třídu. Zhodnotíme výsledky práce žáků, shrneme poznatky. Nyní nastává prostor pro reflexi. (10 min)

III. Závěr

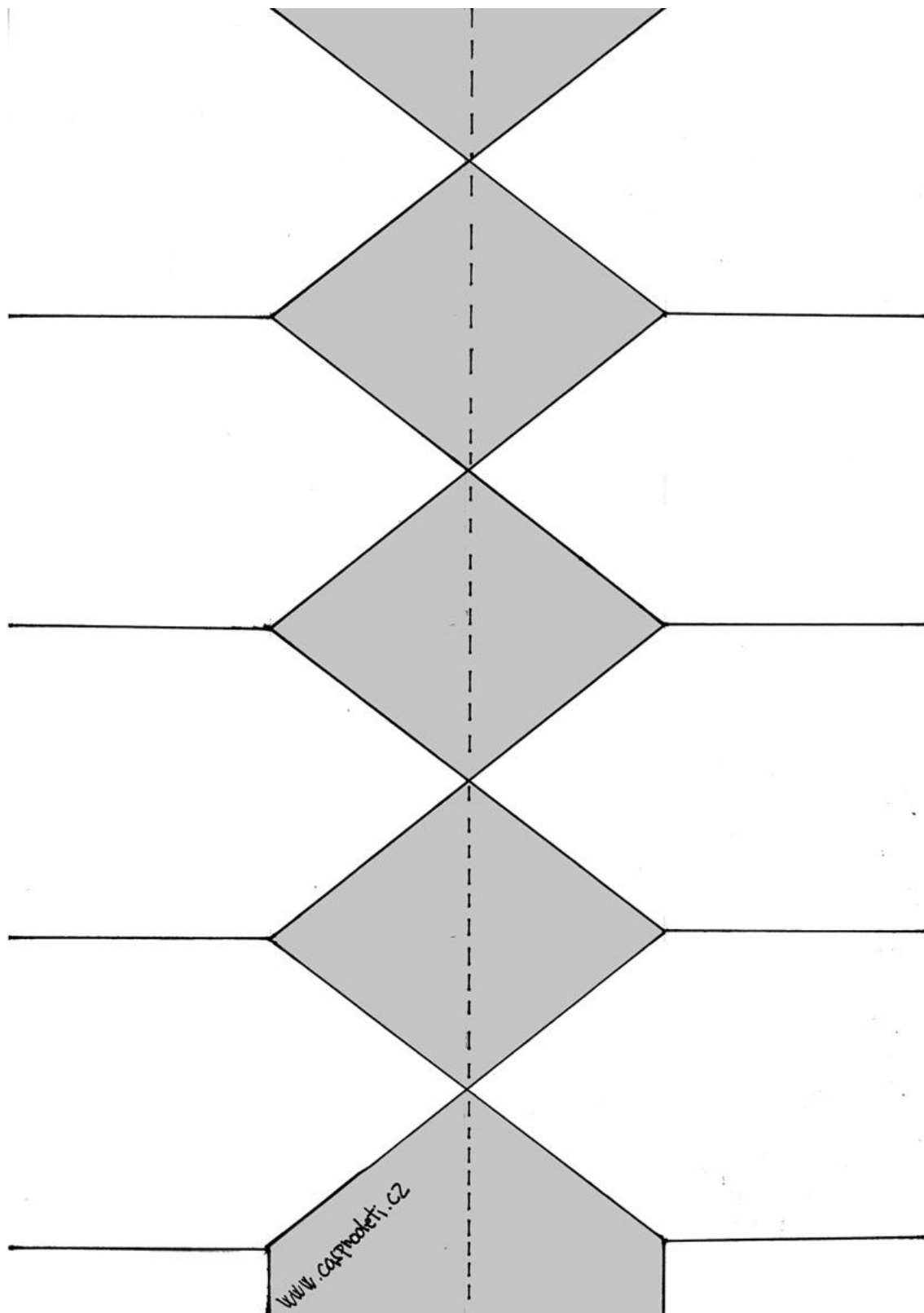
Otázky pro reflexi

Jako reflexi můžeme použít metodu nedokončených vět, které žáci dostanou na pracovním listu. Ten následně anonymně odevzdají. Přečteme žákům postřehy a necháme prostor pro případnou diskuzi. (10 min)

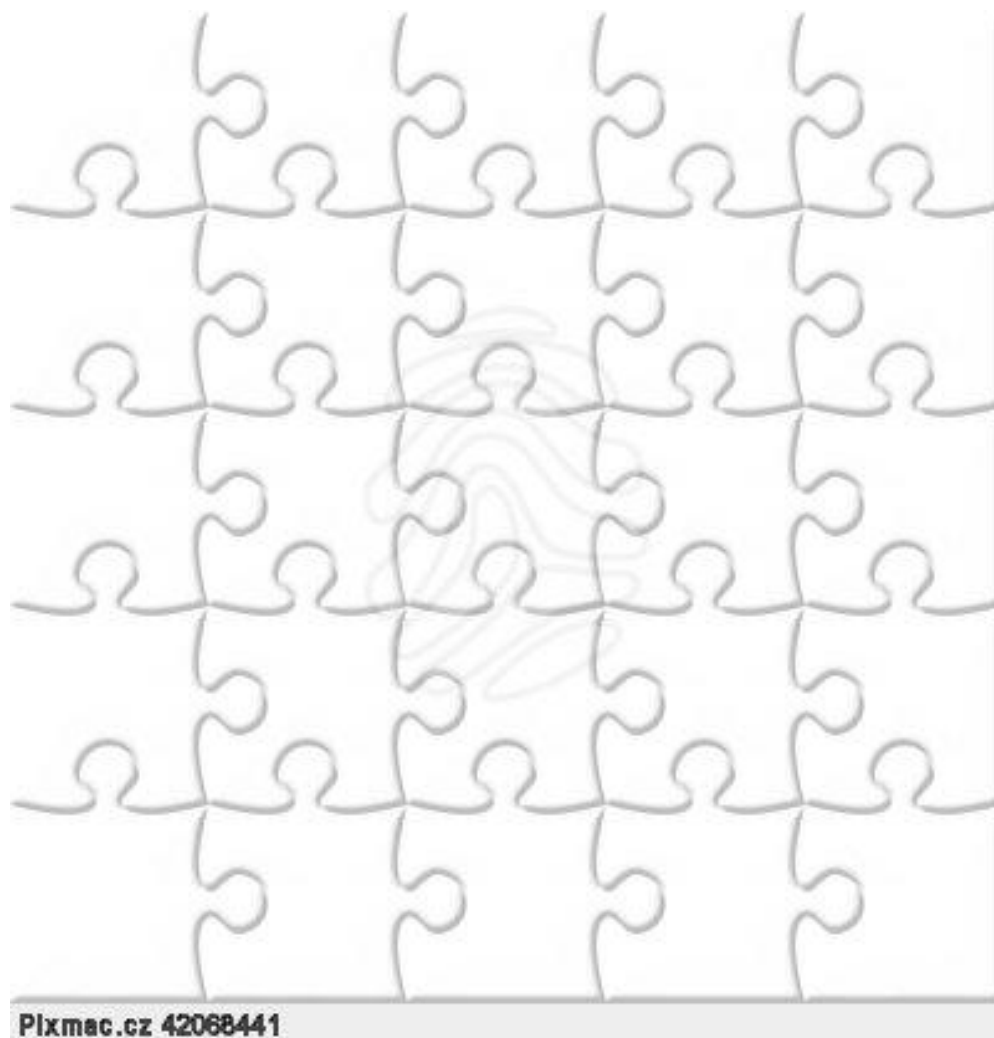
- Nejvíc mě bavilo...
- Nelíbilo se mi...
- Při hře jsem se cítil (a)...
- Ve skupině spolužáků se mi pracovalo...
- Překvapilo mě...
- Zaskočilo mě...
- Nevěděl jsem si rady...
- Napadlo mě...
- Nejtěžší pro mě bylo... protože...
- Původně jsem chtěl...
- Nevěděl jsem, jestli...

Přílohy

Příloha 1 Šablona domečku (Převzato z: casprodeti.cz)



Příloha 2 Puzzle (Převzato z: <http://www.pixmac.cz/>)



6.3 Vitamíny

6.3.1 Výukové cíle pro žáky

Kognitivní cíle

- Žáci získají orientaci v problematice zdraví, zdravé výživy
- Žáci uvedou příklady vitaminů a jejich zdrojů v potravě
- Žáci budou umět hovořit o problémech nedostatku vitamínu v těle
- Žáci budou schopni vyjmenovat vitaminy podle několika hledisek dělení

Psychomotorické cíle

- Žáci se zapojí do diskuze na vybrané téma
- Žáci budou rozvíjet komunikační dovednosti (mluvit před skupinou, naslouchat ostatním, vyjádřit vlastními slovy svůj názor, zdůvodnit jej)

Afektivní cíle

- Žáci analyzují přínos jednotlivých vitaminů
- Žáci si uvědomí vliv zdravé výživy na organismus
- Žáci zhodnotí svůj vlastní stravovací režim, zaměří se při tom na zdroje vitaminů v něm

6.3.2 Příprava na hodinu

<u>Cílová skupina:</u> Žáci 8. ročníku ZŠ.	<u>Časový rámec:</u> 1 hodina.
<u>Průřezová témata:</u>	<u>Mezipředmětové vztahy:</u> Člověk a zdraví.
<u>Tematický okruh:</u> Zdravý způsob života a péče o zdraví.	
<u>Výuková metoda:</u> Výklad, diskuze, skupinová práce.	
<u>Učební pomůcky, didaktická technika:</u> Tabule, nastříhané lístečky s pojmy (viz. tabulka), balónky, nůžky, provázek, lihové fixy.	
<u>Scénář hodiny</u> I. Úvod Tyto aktivity slouží k upevnění znalostí o vitamínech, jejich účincích na lidský organismus, o projevech nedostatku a surovin, ze kterých můžeme ty které vitaminy získat. Seznámení žáků s tématem hodiny. Zopakování předcházející hodiny – vitamíny a jejich účinky. (10 min) II. Hlavní část (expoziční, fixace, aplikace) Žáci stojí na volném prostoru, každý dostane nafukovací balónek, provázek a jeden lísteček z tabulky. (Pokud máme žáků málo, můžeme některé z políček vynechat a říci si o nich v závěru). Na balónek každý čitelně napíše fixem totéž, co stojí na lístečku. (5 min) Nyní můžeme začít – žáky necháme s balónky chvíli pinkat a pak si každý „odchytne“ jeden z nich. Nyní začíná soutěž. Jednotlivci mají za úkol najít své partnery podle toho, jaký vitamín, surovinu nebo účinek na organismus si vybrali. Žákům by mělo být	

předem sděleno, že se jedná o dvě hlavní dvojice (hlavní skupina) a zbytek se řadí po čtveřicích (podskupiny). Informaci můžeme napsat na tabuli. Zapisujeme pořadí finálních skupin a přejdeme k prezentaci výsledků. (10 min)

Jednotlivé skupiny předstupují před třídu a sdělují o vybraném vitamínu vše, co nasbírali. Učitel píše na tabuli a doplňuje informace. Po představení všech skupin odměníme vítěze a můžeme přejít k reflexi. (10 min)

III. Závěr

Společně prodiskutujeme skončenou aktivitu. (10 min)

Otázky pro reflexi

- Co Vás nejvíc bavilo?
- Co se Vám nelíbilo?
- Jak se Vám pracovalo ve skupině? Co byste ve spolupráci mohli zlepšit?
- Jak mezi Vámi probíhala komunikace? Popište ji. Ujal se někdo role vůdce?
- S čím jste si nevěděli rady?
- Co bylo nejjednodušší?

Tabulka pro vystřížení

VITAMINY ROZPUSTNÉ V TUCÍCH		A, D, E, K	
VITAMINY ROZPUSTNÉ VE VODĚ		B, C	
VITAMIN A	MRKEV, ŠPENÁT	OČI	ŠEROSLEPOST
VITAMIN D	RYBY, MLÉKO	KOSTI	KŘIVICE
VITAMIN E	ARAŠÍDY, SEMÍNKA	DETOX JATER, ČERVENÉ KRVINKY	INFARKT
VITAMIN K	ZELENÉ ČÁSTI ROSTLIN, RAJČATA	SRÁŽLIVOST KRVE	ZVÝŠENÁ KRVÁČIVOST INFARKT
VITAMIN B	KVASNICE, MASO, SÝRY	KŮŽE, VLASY, NÁLADA,	ÚNAVA, KOŽNÍ PROBLÉMY
VITAMIN C	CITRUSY, ŠÍPKY, ZELÍ	IMUNITA	KRVÁCENÍ DÁSNÍ

6.4 Osobní bezpečí

6.4.1 Výukové cíle pro žáky

Kognitivní cíle

- Žáci budou umět formulovat pojmy jako je bezpečí, nebezpečí, pomoc
- Žáci budou schopni hovořit o situacích, které mohou být pro ně samotné ohrožující

Psychomotorické cíle

- Žáci se zapojí do diskuze na vybrané téma
- Žáci budou prezentovat svůj názor

Afektivní cíle

- Žáci posoudí, co by pro ně mohlo být nebezpečné
- Žáci si uvědomí odlišné vnímání a cítění každého člověka

6.4.2 Příprava na hodinu

<u>Cílová skupina:</u> Žáci 8. ročníku ZŠ.	<u>Časový rámec:</u> 1 hodina.
<u>Průřezová témata:</u> Osobnostní a sociální výchova.	<u>Mezipředmětové vztahy:</u> Člověk a jeho svět. Člověk a společnost. Člověk a zdraví.
<u>Tematický okruh:</u> Osobnostní a sociální rozvoj; Vztahy mezi lidmi a formy soužití.	
<u>Výuková metoda:</u> Výklad, diskuze, skupinová práce.	
<u>Učební pomůcky, didaktická technika:</u> 2 x arch balicího papíru, hudba, přehrávač, barvy různého druhu, štětce, kelímky na vodu, noviny.	
<u>Scénář hodiny</u> I. Úvod Seznámení žáků s tématem hodiny. Tato aktivita může sloužit jako úvod do problematiky týkající se osobního bezpečí. II. Hlavní část (expozice, fixace, aplikace) Žáci jsou rozděleni na dvě skupiny a poté rozmístěni ze dvou stran archu balicího papíru, přičemž každá strana má k dispozici barvy různého druhu, štětce, kelímky s vodou. (5 min) Arch je rozdělen na dvě poloviny, jedna představuje polovinu pozitivní, druhá negativní. Tato informace je žákům sdělena před zahájením činnosti. Než zapneme hudbu, vybědíme je, aby se pouze soustředili na melodie, dlouze nepřemýšleli a intuitivně, podle pocitu, který v nich hudba vyvolá, kreslili symboly, barevné škály, obrázky, otisky či přenášeli na vybranou stranu cokoliv je napadne. Pouštíme hudbu a snažíme se měnit melodie vyvolávající spíše hrůzu* s jinými, které jsou pro poslech příjemné**.	

Samozřejmě, že vnímání každého žáka je ryze subjektivní a na každého působí ta která hudba jinak. O tom si ale můžeme povídat po skončení aktivity. Pomalu hudbu ztišujeme a přejdeme k reflexi. (10 min)

III. Závěr

Reflexi můžeme začít povídáním o bezpečí a ohrožení. Nejprve prezentuje jedna skupina, poté se společně přesuneme ke druhé. Porovnááme oba archy a hledáme pojítka. Žáci sdělují své dojmy z hudby, vysvětlují jednotlivě symboly, které umístili na arch. (20min)

Otázky

- Jak jste se cítili při tvorbě tohoto díla?
- Bylo pro Vás těžké přenést pocity na papír?
- Pokud ano, jakým způsobem by pro Vás bylo lepší se vyjádřit?
- Cítili jste z hudby dva protiklady?
- Dokázali byste popsat pocity, které ve Vás vyvolaly skladby?
- Myslíte si, že na každého z nás působily všechny skladby stejně?
- Co mohlo způsobit rozdíl ve vnímání?
- Vybavila se Vám nějaká situace, při průběhu skladeb?

Žákům také vysvětlíme, proč je možné, že na každého hudba působila jinak. (Všimněme si však, že většinou se naše reakce shodují). Na někoho působí smutně, depresivně či úzkostně to, co jiný ani nepocítí. Záleží na osobnosti každého jedince, na jeho citlivosti a přesně tak je tomu i v běžném životě. To co jednomu nemusí připadat nijak divné, může druhému velmi ubližovat. A toto uvědomění bylo záměrem proběhlé aktivity.

Tipy pro výběr hudebních ukázek:

* Portishead – All mine, Goldfrapp – Human, Květy – Smažení II. ...

** Sluneční orchestr, The Beatles – Here comes the sun, John Ondrasik – King of the earth, Zuzana Navarová, Sting...

Tipy pro tematiku osobního bezpečí: deti.zachranny-kruh.cz

6.5 Náměty na aktivity

Vybrané aktivity se dají použít při zpětnovazebním procesu anebo jednoduše jako tečka za probíranou tematikou na konci vyučování.

... aneb „Po každém dešti vyjde slunce“

Tato hra může být hezkou tečkou za společnou aktivitou. Účastníci stojí v kruhu a uprostřed je jeden z nich, který celou hru řídí. Vybraného člověka všichni sledují a opakují jeho pohyby. Začít mohou však jen tehdy, až s nimi naváže oční kontakt. Pohyb opakují tak dlouho, dokud se k nim očima nevrátí a nenabídne pohyb další. Vedoucí hry nejprve začne třít dlaně o sebe (šumí déšť), přitom postupně s každým navazuje oční kontakt a všichni „zkontaktovaní“ opakují po něm – mnutí dlaněmi o sebe. V druhém kole následuje luskání prstů (rozpršelo se), ve třetím přichází rychlé pleskání do stehů (silný déšť), v dalším se znovu vracíme k luskání, poté k šumění, až déšť pomalu utichne... a opět vyjde slunce...můžeme se chytnout za ruce a zdvihnout je vzhůru (Bláhová, 1997).

Síť přátelství

Síť přátelství je vhodné zařadit ke konci hodiny, po společné činnosti. Je to aktivita stmelující kolektiv, při níž se žáci mohou navzájem potěšit, pochválit, poděkovat, zkrátka říci druhému cokoli, co jej zahřeje. Může být využita i jako reflektivní činnost. Síť zároveň symbolizuje sílu a jednotu skupiny. Žáci stojí v kruhu, jeden z nich má v ruce klubko. Ponechá si jeho konec a osloví někoho ze skupiny. Ten, kdo klubko dostal, jej předává dál a vždy si nechává odvinutou část. Pavučina je na světě. Učitel může nyní žákům připomenout její symboliku. (Stejně tak jako vznikla, se můžeme pokusit ji rozmotat).

Čtyři ruce v hlíně

Aktivita na rozvoj spolupráce. Z hlíny můžou tvůrci uhníst cokoliv (tvorba amuletů, různých symbolů), záleží na jejich domluvě, tematice hodiny či zadání učitele, přičemž dvojice má na očích po celou dobu šátek. Po dokončení díla je možné srovnat spolupráci „za světla“ a „za tmy“ (Reitmayerová, Broumová, 2007).

Lodičkovaná

Chceme-li někomu poděkovat, potěšit ho nebo zkrátka jen vytvořit úsměv na jeho tváři, můžeme to udělat i formou tohoto malého rituálu. Z formátu A5 vytvoříme papírové lodičky podle naší zdatnosti a položíme je doprostřed kruhu (můžeme něco hezkého dopsat dovnitř, není však zaručeno, že si tu svoji potom najdete).

Pro dokreslení atmosféry můžeme pustit klidnou hudbu na pozadí. První člověk vstane, vezme jednu loďku z kopky a věnuje ji spolužákovi, kterému by chtěl něco hezkého sdělit. Hra nemusí probíhat se slovy, stačí předání loďky. Obdarovaný udělá totéž, další také,

až se dostaneme do fáze, kdy mají lodičku všichni. Pomalu rozpustíme skupinu anebo ještě sedíme a posloucháme hudbu. Hra je ukončena beze slov.

Hlava a srdce

K této aktivitě jsou pro každého potřeba vystřižené obrázky hlavy a srdce. Do hlavy píšou žáci všechny myšlenky, které se jim honí hlavou a do srdce pocity (např. ze společné aktivity). Sednou si do kruhu a prezentujeme své zápisky (Reitmayerová, Broumová, 2007).

Náramky přátelství

Potřebujeme ozdobnou šňůru a nůžky. Šňůrku držíme v kruhu s dodržáním stejnoměrných rozestupů mezi jednotlivci. Každý řekne něco na závěr hodiny či aktivity (pochvala, zhodnocení, poděkování aj.), pak ustříhne kousek provázku a zaváže jej na ruku člověku stojícímu vedle. Náramky opět symbolizují jednotnost skupiny a určitě každému udělají radost (Reitmayerová, Broumová, 2007).

7 Závěr

Cílem diplomové práce bylo získat informace o povědomí a přístupu k zážitkové pedagogice mezi pedagogy na druhém stupni základních škol, a také o jejím využívání ve vyučovacích hodinách. Dále pak zjistit názor žáků na využívání a přínos těchto metod. Výzkumné šetření směřovalo především ke zjištění týkajících se hodin výchovy ke zdraví. Zúčastnily se školy Zlínského, Olomouckého a Středočeského kraje, a také kraje Vysočina. Praktická část byla zpracována na základě teoretických poznatků týkajících se zážitkové pedagogiky, shrnutých v teoretické části práce.

Praktická část byla rozčleněna na dvě oblasti. První z nich předkládá výsledky výzkumného šetření mezi pedagogy. Jejím hlavním úkolem bylo zmapovat přístup pedagogů k zážitkové pedagogice, od oblíbenosti metod, přes zdroje inspirace až po důvody, které mohou vést k omezenému využívání anebo úplnému nevyužití zážitkových metod. Z výzkumného šetření vyplynulo poměrně široké povědomí o pojmu ZP, a to z **68 %**. Dále jsme zjistili, že **81 %** dotazovaných se domnívá, že ZP patří do dnešního systému vzdělávání a způsobu vyučování. Mezi nejčastěji využívané metody patří besedy a diskuze, které označilo **72 %** pedagogů. Naopak metodou poměrně nevyužívanou se ukázala být galerijní animace, označená **56 %** dotázaných. Mezi hlavní důvody pro nevyužití nebo jen omezené využití metod, řadí pedagogové nízkou časovou dotaci hodin (**53 %**), a také velký počet žáků ve třídě (**47 %**). Výzkumné šetření dále ukázalo, že mezi dva nejvyužívanější zdroje inspirace patří internet (**53 %**), a též vlastní aktivita (**47 %**). Co se týče zpětné vazby, její aplikaci po každé aktivitě označilo **56 %** učitelů, přičemž jako nejčtenější druh reflexe byla označena diskuze (**78 %**). Zážitkové metody pokládá **72 %** pedagogů za přínosné v rámci zlepšení spolupráce mezi žáky.

Druhá oblast praktické části se zaměřila na žáky. Úkolem výzkumného šetření bylo zjistit názor žáků na využívání zážitkových metod v hodinách výchovy ke zdraví. Celých **43 %** žáků označilo, že učitel(ka) výchovy ke zdraví, do vyučovacích hodin metody zařazuje. Díky těmto metodám připadá výuka zajímavější **52 %** dotázaných. Žáci dále označili, že se ve výuce nejčastěji setkávají s hrou (**49 %**) a prací ve

skupinách (47 %). Za největší přínos považují zlepšení spolupráce ve třídě. Časté využívání zpětné vazby po aktivitách označilo 40 % žáků.

Při srovnání výsledků učitelů a žáků, jsme zjistili, že se jejich odpovědi z velké části shodují. Především v oblastech četnosti využití, přínosu metod a aplikace zpětné vazby. Drobná odlišnost se vyskytla pouze u typu nejvyužívanějších metod. Učitelé kladli na první místo besedy a diskuze, které se u žáků vyskytly na místě čtvrtém.

Součástí práce je také praktická aplikace. Zde jsou přiloženy pracovní listy do hodin výchovy ke zdraví, které mohou posloužit jako inspirace při probírání vybraných témat. Tyto listy jsou zpracovány pro následující čtyři témata: *Tolerance k menšinám, Rodina, Vitamíny a Osobní bezpečí.*

8 Souhrn

Diplomová práce je zaměřena na zážitkovou pedagogiku a její využití v hodinách výchovy ke zdraví. Zabývá se funkcí zážitkovosti, využitím metod a přístupem pedagogů i žáků k tomuto odvětví pedagogiky. Na výzkumném šetření se podílelo 32 pedagogů a 100 žáků.

Teoretická část se zabývá zážitkovou pedagogikou v souvislosti se školním prostředím, jejími podobami, dále hrou a reflexí.

Pro praktickou část, jejímž stěžejním bodem je výzkumné šetření mezi žáky a pedagogy, byla zvolena metoda dotazníku, která měla za úkol zmapovat jejich přístup k této pedagogické disciplíně.

Z výsledků je možné vyvodit, že metody zážitku v hodinách využívány jsou. Za jejich hlavní přínos pak učitelé i žáci pokládají zlepšení spolupráce. Největší překážkou v realizaci je spatřována nízká časová dotace hodin pro předmět výchova ke zdraví.

9 Summary

The diploma thesis is focused on the pedagogy of experience and its application in health education lessons. It is interested in function and methods of pedagogy of experience and also in an attitude of teachers and students to this branch. 32 teachers and 100 students participated on this research.

The theoretical part deals with forms of pedagogy of experience in connection with school environment and with games and reflection as well.

In the practical part, the main aim was to find out the attitude of students and teachers to this pedagogical discipline. The chosen method was a questionnaire.

The result of this research showed that methods of experience are often used in lessons. According to students and teachers, the main benefit of these methods is a better co-operation. Nevertheless, they see a big obstacle in a low number of health education lessons per week.

10 Seznam použitých zdrojů

1. BLÁHOVÁ, K. *Hry pro tvořivé vyučování: zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti*. 1. vyd. Praha: Strom, 1997. 47 s. ISBN 80-901954-7-4.
2. BROUMOVÁ, V., REITMAYEROVÁ, E. *Cílená zpětná vazba*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8.
3. BŘICHÁČEK, V. Zážitková pedagogika – ano, ale... *Gymnasion*, 2008, č. 10, str. 25 – 30. ISSN 1214-603X.
4. ČINČERA J., KAPLÁNEK M., SÝKORA J. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. 129 s. ISBN 978-80-7399-611-6.
5. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
6. HALTUFOVÁ, L. *Aktivizační metody ve výuce cizích jazyků: diplomová práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2011. 84 s., 4 s. příloh.
7. HANKOVÁ, Z. Dary zážitkové pedagogiky budoucím učitelům. *Gymnos Akademos*, 2010, č. 1, str. 23 – 28.
8. HOLEC, O. et al. *Instruktorský slabikář*. Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISSN 1210 5805.
9. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 6-16. ISSN
10. KUBALA, P. Zážitek je živá bytost. *Gymnasion*, 2008, č. 9, str. 53 – 55. ISSN 1214-603X.
11. MACKOVÁ, S. Cesta od dramatické výchovy k oboru divadlo a výchova, *Gymnasion*, 2009, č. 11, s. 55 – 60. ISSN 1214-603X.

12. MICHALICOVÁ, J. Choulostivý případ. In *Život člověka: tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2011 s. 1 – 10. ISBN 978-80-86307-69-5.
13. NEZAVDALOVÁ, E. *Možnosti využití aktivizujících výukových metod ve výuce odborných předmětů: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická, Katedra didaktických technologií, 2010. 62 s., 8 s. příloh.
14. NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. 111 s. ISBN 80-7315-006-9.
15. PAVLÍKOVÁ, M. *Využití zážitkové pedagogiky na 1. stupni základní školy: diplomová práce*. Olomouc: Univerzita Palackého. Katedra primární pedagogiky, 2007. 109 s., 77 s. příloh.
16. PAVLÍKOVÁ, M. Ke konstituovanosti zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2008, č. 9, str. 21 – 24. ISSN 1214-603X.
17. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vydání. Praha: Portál 2004, 380 s. ISBN 80-7178-978-X.
18. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
19. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění. 1. díl*. 2. vyd. Praha: PedF UK, 2001. 281 s. ISBN 80-7290-066-8.

Internetové zdroje

1. Čas pro děti. *Zimní hrátky s inkoustem a zmizíkem a šablona na domeček*. c2010 - 2012 [online]. [cit. 2012-04-04].

Dostupné z WWW: <http://www.casprodeti.cz/products/zimni-hratky-s-inkoustem-stetcem-kapatkem-a-zmizikem/>

2. OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA: vzdělávací programy pro učitele a žáky. *Co je osobnostní a sociální výchova*. c2012 [online]. [cit. 2012-04-04]. Dostupné z WWW: <http://www.odyssea.cz/co-je-osv.php>

3. Pixmac. *Prázdné puzzle*. c2012 [online]. [cit. 2012-04-04]. Dostupné z WWW: <http://www.pixmac.cz/fotka/pr%C3%A1zdn%C3%A9+3d+5x5+puzzle/000042068441>

11 Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro pedagogy

Příloha 2: Dotazník pro žáky

Příloha 1

Vážení pedagogové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad k mé diplomové práci týkající se zážitkové pedagogiky. Jmenuji se Petra Podzemná a studuji na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, obor Český jazyk – Výchova ke zdraví. Cílem mého snažení je zjistit informace o povědomí zážitkové pedagogiky mezi učiteli a také o využívání zážitkových metod ve vyučovacích hodinách. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Vaše odpovědi.

Petra Podzemná

Odpovědi, prosím, zakroužkujte, v případě elektronické verze, označte tučně.

Pohlaví: Muž – Žena

Délka pedagogické praxe:

- a) pod 5 let
- b) 5-10 let
- c) 11-20 let
- d) nad 20 let

Vypište, prosím, předměty, které vyučujete:

Město, ve kterém vyučujete:

Výchovu ke zdraví učíte v těchto ročnících: 6 7 8 9

- 1. Setkal(a) jste se s pojmem „zážitkové pedagogika“ (dále jen ZP) v souvislosti se školní výukou?**
 - a) ano, setkal(a)
 - b) setkal(a), ale nevím přesně, co všechno si mám pod tímto termínem představit
 - c) se ZP jsem se setkal(a) pouze mimo školní výuku
 - d) nic mi to neříká

- 2. Pokud jste u předchozí otázky označil(a) možnost b) nebo c), chtěl(a) byste se s ZP seznámit blíže?**
 - a) ano, zajímá mne, jak se dá využít ZP ve školním vyučování
 - b) nemám potřebu dozvědět se víc

- 3. Domníváte se, že ZP patří v dnešním systému vzdělávání a způsobů vyučování do školních hodin?**
 - a) domnívám se, že ano
 - b) ano, ve výuce by se však měla ZP využívat v omezené míře
 - c) domnívám se, že ne

4. Využíváte v hodinách některé z metod zážitkové pedagogiky? Pokud ano, zakroužkujte, které preferujete a jak často jsou ve Vašich hodinách zastoupeny.

- | | | | | |
|--|----------------|-------|--------|------------|
| a) dramatická výchova | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| b) artefletika (výtvarný projev) | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| c) vyučování v přírodě | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| d) galerijní animace | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| e) besedy, diskuze | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| f) exkurze | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| g) jiné aktivizující metody (hry, práce ve skupinách apod.)..... | | | | |
| | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |

5. Pokud metody ZP nevyužíváte a nebo je využíváte jen v omezené míře, z jakého důvodu?

- a) příliš velký počet žáků ve třídě
 - b) nedostatek informací pro jejich realizaci
 - c) nízká časová dotace hodin
 - d) nevyhovující uspořádání učebny
 - e) nejsem nakloněn(a) těmto přístupům k výuce
 - f) jiné
-

6. Využíváte ZP i v jiných předmětech (mimo výchovu ke zdraví)? Pokud ano, ve kterých?

- a) český jazyk a literatura
 - b) dějepis
 - c) přírodopis
 - d) hudební výchova
 - e) výtvarná výchova
 - f) tělesná výchova
 - g) jiné
-

- h) nevyužívám

7. Inspiraci k těmto aktivitám nacházíte?

- a) v odborné literatuře
 - b) na internetu
 - c) ze školení či seminářů pro pedagogy
 - d) u kolegů
 - e) vlastní kreativita
 - f) jiné
-

8. Máte možnost účastnit se v rámci školy kurzů a školení pro pedagogy (týkající se ZP)?

- a) mám možnost a využívám je
- b) mám možnost, ale zatím jsem je nevyužila
- c) nemám možnost
- d) nemám zájem o tyto semináře

- e) využívám tyto semináře ve svém volném čase, mimo školní rámec

9. Využíváte zpětnou vazbu po zážitkové aktivitě?

- a) ano, snažím se ji aplikovat po každé aktivitě
b) občas ji využiji, záleží na časových možnostech
c) zpětnou vazbu využiji zřídka
d) zpětnou vazbu nevyužívám
e) jiné

.....

10. Jaký druh reflexe aplikujete v hodinách? Zakroužkujte podle míry využití.

- | | | | | |
|--------------------------------|----------------|-------|--------|------------|
| a) diskuze | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| b) písemné zhodnocení aktivity | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| c) výtvarné zpracování | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| d) dotazník | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |
| e) jiný způsob reflexe | využívám často | občas | zřídka | nevyužívám |

.....

.....

11. Zakroužkujte u následujících možností, do jaké míry může podle Vás přispět využití metod ZP ve vyučovacích hodinách.

Metody ZP mohou přispět:

- | | | | | |
|---------------------------------------|-----|-----------|----------|----|
| a) ke zlepšení spolupráce ve třídě | ano | spíše ano | spíše ne | ne |
| b) k rozvoji komunikačních dovedností | ano | spíše ano | spíše ne | ne |
| c) k osobnímu a sociálnímu rozvoji | ano | spíše ano | spíše ne | ne |
| d) k sebepoznání a sebepřijetí | ano | spíše ano | spíše ne | ne |
| e) k rozvoji tvůrčího potenciálu | ano | spíše ano | spíše ne | ne |
| f) k emocionálnímu uvolnění | ano | spíše ano | spíše ne | ne |
| g) k lepšímu zapamatování látky | ano | spíše ano | spíše ne | ne |
| h) k nabytí nových zkušeností | ano | spíše ano | spíše ne | ne |

Příloha 2

Milí žáci,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad k diplomové práci týkající se zážitkové pedagogiky. Je určen žákům druhého stupně základní školy a týká se předmětu Výchova ke zdraví anebo takového, v němž se s VKZ setkáváte. Zajímá mě Váš názor na využívání zážitkových metod ve školním vyučování.

Jedná se o dotazník anonymní, proto se nemusíte bát, že by Vámi sdělené údaje byly využity jinak, než pro účely této práce.

Děkuji za Vaše odpovědi ☺

Petra Podzemná

Pod každou otázkou najdete hodnotící škálu. Zakroužkujte, prosím, číslo, podle toho, na kolik s tvrzením souhlasíte.

1 – ano

2 – spíše ano

3 – spíše ne

4 – ne

5 – nedokážu posoudit

1. Učitel(ka) výchovy ke zdraví do vyučování často zařazuje různé zajímavé metody (hry, diskuze, scénky).

1 - 2 - 3 - 4 - 5

2. Výuka mi díky těmto metodám připadá zajímavější.

1 - 2 - 3 - 4 - 5

3. Ve vyučovacích hodinách se setkávám s tímto:

- | | |
|------------------------|-------------------|
| a) Hraní scének | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| b) Výtvarné ztvárnění | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| c) Vyučování v přírodě | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| d) Galerijní animace | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| e) Besedy, diskuze | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| f) Exkurze | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| g) Hry | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| h) Práce ve skupinách | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| i) Jiné | |

.....

4. Myslíš si, že by tyto vyučovací metody mohly něčemu napomoci?

- | | |
|--------------------------------------|-------------------|
| a) Můžou zlepšit spolupráci ve třídě | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| b) Můžou zlepšit komunikaci | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| c) Poznám při nich sám sebe | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| d) Podporují tvořivost | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| e) Uvolním se při nich | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| f) Lépe si zapamatuji látku | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| g) Získám nové zkušenosti | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| h) Jiné | |

.....

5. Pokud v hodině využijeme některou z těchto metod, nezapomeneme ji zhodnotit. (povídáním, písemně, výtvarně apod.)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

12 Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Podzemná
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Funkce zážitkovosti ve výuce Výchovy ke zdraví na 2. stupni základních škol
Název v angličtině:	Function of experience in the Health Education at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na zážitkovou pedagogiku a její využití v hodinách výchovy ke zdraví. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá zážitkovou pedagogikou v souvislosti se školním prostředím, jejími podobami, dále hrou a reflexí. Praktická část předkládá výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zmapovat přístup pedagogů i žáků k tomuto odvětví pedagogiky.
Klíčová slova:	Zážitková pedagogika, zážitek, prožitek, zkušenost, reflexe, hra, tvořivost, osobnostní a sociální výchova.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on the pedagogy of experience and its application in health education lessons. It's divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part deals with forms of pedagogy of experience in connection with school environment and with games and reflection as well. Practical part contains the results of the research of the investigation. Its aim was to map the access teachers and pupils to this sector of education.
Klíčová slova v angličtině:	Pedagogy of experience, experience, reflection, game, creativity, personal and social education.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Dotazník pro pedagogy Příloha 2: Dotazník pro žáky
Rozsah práce:	80 s.
Jazyk práce:	čeština