

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Prvky zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci
s dětmi školního věku**

Diplomová práce

Autor: Bc. Markéta Dvořáková
Studijní program: N0111A190018 – Sociální pedagogika
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D., MBA
Oponent práce: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Zadání diplomové práce

Autor: Markéta Dvořáková

Studium: P21P0810

Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Prvky zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku**

Název diplomové práce AJ: Elements of experiential pedagogy in social and educational work with school-age children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce mapuje možnosti využití prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku.

Teoretická část práce popisuje vybrané prvky zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci včetně příkladů dobré praxe. Kvantitativní výzkumné šetření je realizováno prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce, konstruovaném s oporou o odbornou literaturu. Cílem práce je zjistit, jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku.

BEARD, Colin M., WILSON, John P. *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers*. 2nd ed. Philadelphia: Kogan Page, 2006. ISBN 0-7494-4489-4.

FRANC, Daniel, SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ, Daniela, MARTIN, Andy. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Oponent: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Odevzdáním této diplomové práce na téma Prvky zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Hradci Králové dne

Mé poděkování patří Mgr. et Mgr. Petře Ambrožové, Ph.D., MBA za cenné rady, věcné připomínky, ochotu a vstřícnost, kterou mi v průběhu vypracování diplomové práce věnovala.

ANOTACE

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Prvky zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 119 s. Diplomová práce.

Diplomová práce mapuje možnosti využití prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku. Teoretická část práce popisuje vybrané prvky zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci včetně příkladů dobré praxe. Kvantitativní výzkumné šetření je realizováno prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce, konstruovaném s oporou o odbornou literaturu. Cílem práce je zjistit, jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

zážitková pedagogika, prožitek, zážitek, reflexe, školní věk

ANNOTATION

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Elements of experiential learning in social and educational work with school-age children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 119 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis maps the possibilities of using elements of experiential learning in social educational work with school-age children. The theoretical part of the thesis describes selected elements of experiential learning in social educational work, including examples of good practice. Quantitative research is carried out through a self-designed questionnaire, constructed with the support of professional literature. The aim of the work is to find out what is the attitude of pedagogues, including guidance counsellors and school methodists of prevention, to the use of selected elements of experiential learning in social educational work with school-aged children.

KEYWORDS

experiential learning, experience, reflection, school age

Obsah

Úvod	8
1 Zážiteková pedagogika	9
1.1 Vymezení a definice pojmu zážitková pedagogika	9
1.2 Historie zážitkové pedagogiky u nás i v zahraničí	11
1.3 Koncepce pojmů prožitek, zážitek a zkušenost	15
1.4 Riziko a dobrodružství.....	16
1.5 Užití skupinové dynamiky v konceptu zážitkové pedagogiky	18
1.6 Charakteristické principy zážitkové pedagogiky	20
1.7 Hra jako prostředek zážitkové pedagogiky	30
1.8 Dramaturgie a její role při plánování a realizaci zážitkového kurzu	33
1.9 Pedagogicko-psychologické hledisko zážitkové pedagogiky.....	36
1.10 Příklady dobré praxe v rámci využití prvků zážitkové pedagogiky.....	48
1.11 Souvislost sociální a zážitkové pedagogiky	54
2 Školní věk dítěte a jeho specifika	56
2.1 Mladší školní věk	57
2.1 Starší školní věk.....	59
3 Kvantitativní výzkumné šetření	61
3.1 Výsledky kvantitativního výzkumného šetření	67
3.2 Verifikace hypotéz výzkumného šetření	96
3.3 Shrnutí, limity a využitelnost výsledků výzkumného šetření	105
Závěr.....	109
Seznam literárních zdrojů.....	111
Seznam elektronických zdrojů	114
Seznam tabulek, obrázků a grafů	117
Příloha A – Dotazník vlastní konstrukce pro účely kvantitativního výzkumného šetření	

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

BS	Boredom Susceptibility
DS	Disinhibition
ES	Experience Seeking
GRABBSS	Goals, Readiness, Affect, Behavior, Body, Setting, Stage of development
OSV	Osobnostní a sociální výchova
OU	Odborné učiliště
PŠL	Prázdninová škola Lipnice
ROH	Revoluční odborové hnutí
SOU	Střední odborné učiliště
SST	Sensation Seeking Tendency
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací plán
TAS	Thrill and Adventure Seeking
USA	United States of America
YMCA	Young Men's Christian Association
YWCA	Young Women's Christian Association
ZŠ	Základní škola

Úvod

V dnešní době, kdy se vzdělávací paradigma stále více posouvá k důrazu na interaktivitu, osobní zkušenosti a praktické dovednosti, zážitková pedagogika vstupuje do popředí jako efektivní metoda. Tento pedagogický přístup, zakotvený v ideji učení skrze konkrétní zážitky a aktivního zapojení se, není pouze teoretickým konceptem, ale stává se stále více uznávaným a využívaným prostředkem v různých vzdělávacích a rozvojových kontextech. Klíčovými principy tohoto pedagogického přístupu jsou zejména aktivní participace, reflexe a zapojení emocí. V celkovém procesu jedinec není pouze pasivním pozorovatelem, ale především tvůrcem vlastního poznání prostřednictvím konkrétních aktivit. Zážitková pedagogika přináší inovativní perspektivu na podporu celkového osobnostního rozvoje jedince.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku. Teoretická část práce je orientována na vhled do tématu zážitkové pedagogiky, popis vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci včetně příkladů dobré praxe a zmíněných souvislostí se sociální pedagogikou. V následující kapitole bude pojednáno o školním věku, zejména o specifikách tohoto období. V případě kvantitativního výzkumného šetření bude nahlédnuto na téma využití prvků zážitkové pedagogiky očima respondentů z řad pedagogů, školních výchovných poradců a metodiků prevence.

Směřování této práce do tématu zážitkové pedagogiky přináší i možnost pohledu na významné souvislosti a propojenost se sociální pedagogikou, čehož se hojně využívá v zahraničí a postupně i v naší zemi. Nejen absolventi studovaného oboru mohou tak tyto poznatky ohledně souvislostí uplatnit ve své následné praxi.

1 Zážitková pedagogika

Termín „zážitková pedagogika“ se v odborných pramenech začíná objevovat začátkem 90. let minulého století (Holec, 2021). Jedná se tak o pojem, který se dostal do povědomí širší veřejnosti poměrně nedávno. Není tomu ale tak, že by se koncept zážitkové pedagogiky neobjevoval a prakticky neaplikoval již dříve. Bází ke vzniku a rozvoji tohoto oboru jsou zkušenosti s výchovou i pobytem v přírodě (Holec, 2021).

V následujících podkapitolách bude pojednáno o vymezení a definování pojmu zážitková pedagogika, následně o historii zážitkové pedagogiky u nás i v zahraničí, koncepci pojmů zážitek, prožitek a zkušenost a v neposlední řadě o charakteristických principech zážitkové pedagogiky.

1.1 Vymezení a definice pojmu zážitková pedagogika

Na úvod této podkapitoly je třeba se zamyslet nad tím, jak lze vymezit a definovat ústřední pojem celé práce, kterým je zážitková pedagogika. Tématikou zážitkové pedagogiky se zabývá řada tuzemských autorů (např. Jirásek, Kirchner, Franc a kol., Hanuš a Chytilová, Holec, Hora a další), jejichž definice zážitkové pedagogiky se různí z hlediska jejich pojetí. V odborných zdrojích autoři užívají rozličných pojmů např. výchova prožitkem, výchova zážitkem, zážitková výchova či výchova dobrodružstvím.

Jirásek (2005, s. 207) vymezuje zážitkovou pedagogiku jako „teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života“. Ve vztahu k prožitku uvádí, že prožitek není cílem zážitkové pedagogiky nýbrž prostředkem. Cílem je tzv. kalokagathia jako ideál tělesné i duševní harmonie směřující k všestranně rozvíjející se osobnosti. Aktuálnější definice dle Jirásk (2019) pojímá zážitkovou pedagogiku v kontextu holistické neboli celostní výchovy. Cílem zmíněné holistické výchovy je snaha o proměnu jedince či skupiny v důsledku záměrného ovlivňování během připravených prožitkových situací, odehrávajících se především v přírodě. V tomto pojetí je termínem zážitková pedagogika označována „teoretická a vědecká reflexe holistické výchovy“ (Jirásek, 2019, s. 19).

Holistickou výchovu i zážitkovou pedagogiku Jirásek (2019) zařazuje na rozhraní neformální a informální výchovy. Neformální výchovu popisuje Hofbauer (2004) jako činnost mimo výchovu formální, odehrávající se na základě dobrovolné činnosti (např. v zájmovém kroužku apod.). V případě informální výchovy se jedná o učení probíhající zpravidla nezáměrně

a neorganizovaně, vycházející z každodenního spojení a zkušeností s rodinou, prací, vrstevnickými skupinami a dalšími vlivy.

Hanuš a Chytilová (2009, s. 18) ve své publikaci definují zážitkovou pedagogiku z teoretického hlediska jednak jako teorii „výchovy prožitkem“, stejně tak i teorii „výchovy k prožívání“.

V Pedagogickém slovníku autoři vymezují výchovu prožitkem jako programy realizované běžně metodou fyzické aktivity, ke které se váže určité riziko dle prostředí a charakteru činnosti. Jak je uvedeno dále, tyto činnosti „jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 346-347).

Franc, Zouňková a Martin (2007, s. 12) uvádí primární charakteristiky vzdělávání zážitkem, kam řadí úsilí k osobnímu rozvoji, komponent dobrodružství (není pravidlem charakter fyzické zátěže), určitá míra nejistoty a akceptování rizik, prvek výzvy a reflexe, využití méně obvyklého prostředí, her, metafor a rozborů uskutečněných aktivit.

Činčera (2007) hovoří o prožitkové pedagogice jako o jednom z výchozích teoretických přístupů pro práci s hrou.

Pojetí zážitkové pedagogiky se odlišuje od pedagogiky volného času. Pedagogika volného času funguje na bázi času, který jedinci zbývá po splnění povinností, zatímco zážitková pedagogika využívá potenciálu disponibilního času, tedy času využitelného pro individuální rozvoj a seberealizaci (Jirásek, 2019).

Nad psychologickým aspektem zážitkové pedagogiky se ve své monografii zamýšlí Kirchner (2009). Pojednává o problematice technického pokroku, díky kterému dochází k zahlcení jedince informacemi, které si potřebuje osvojit, aby se v aktuálním dění kolem sebe dostatečně orientoval. Vztaženo na děti, přibývající nové informace fungují jako apel na jejich další učení, aby měly o všem přehled. Tím tak ubývá času k získávání prožitků přirozenějším způsobem, kterým může být např. pohyb. Proto se začíná čím dál více prosazovat mimo jiné i zážitková pedagogika, která umožňuje učení v souvislostech (Kirchner, 2009).

Přestože se vymezení pojmu „zážitková pedagogika“ v dílech jednotlivých autorů liší, společnými znaky jsou výchova i proces učení s cílem růstu a rozvoje celé osobnosti (Hanuš a Chytilová, 2009).

1.2 Historie zážitkové pedagogiky u nás i v zahraničí

Kořeny prožitkové pedagogiky lze spatřit v činnosti Kurta Hahna, pedagoga německého původu. V průběhu 40. let minulého století přichází s myšlenkou zakládání center (tzv. ostrovů uzdravování) a s tím i uplatnění výchovy v přírodě za účelem překonávání předsudků mezi rozdílnými skupinami k docílení rozvoje osobnosti participantů. Během 2. světové války se právě K. Hahn zasloužil o zřízení Outward Bound, organizaci zprvu sloužící britskému námořnictvu k výcviku, postupem let významnou mezinárodní organizaci, která rozvíjela zásady prožitkové pedagogiky. Účastníci kurzů dané organizace, kterými byli dospělí a mládež, byli postaveni před výzvy výchovy v přírodě. Jednalo se o zdolávání lanových překážek, putování divočinou apod. Inspirací k prožitkové pedagogice, posléze i impulzem ke zrodu organizace Project Adventure, byl K. Lewin společně s C. Rogersem, zaměřující se na problematiku významu skupiny k individuálnímu rozvoji a učení jedinců (Činčera, 2007).

V té době velmi inovativní idea hledání uplatnění prožitkové pedagogiky v prostředí škol přišla se založením organizace Project Adventure začátkem 70. let 20. století v USA. Teoretici, mezi které se řadí i K. Rohnke, M. Hentonová, J. Schoel, postupem let vytvořili řadu aktivit prožitkové pedagogiky, cílených na rozvíjení spolupráce v týmu, dále pak i souhrnnou metodiku, využitelnou nejen ve školním, ale i terapeutickém prostředí. V současnosti se Project Adventure zaměřuje na užití prožitkové pedagogiky v běžné výuce, terapii, rekreaci i oblasti tělesné výchovy (Činčera., 2007).

Tendence k aplikování zážitkové pedagogiky při práci s problémovou mládeží se objevovaly v průběhu 80. let 20. století. S realizací plánu změnit školní prostředí na prostředí lodi u této skupiny dospívajících přišel T. Heyerdahl. Díky procesu resocializace se zážitková pedagogika postupně prolínala se sociální pedagogikou (Haková et al. 2021).

Přibližně ve stejném časovém období, ve kterém se vyvíjel Projekt Adventure, u nás vzniká česká škola prožitkové pedagogiky společně se sdružením s názvem Prázdninová škola Lipnice, která se zapsala do dějin prožitkové pedagogiky vytvořením unikátních her, metodických postupů a realizovaných kurzů (Činčera, 2007).

S historickými kořeny zážitkové pedagogiky v naší zemi je úzce spjata osobnost Jana Ámose Komenského. Již on v průběhu 17. století prosazoval názor holistického přístupu vzdělávání. Zmiňuje se o potřebě rozvíjet jazyk, ruku, srdce i ducha a zaměřit se na zapojení smyslů, prostřednictvím nichž lze získat významnou zkušenost. Byl zastáncem implementace her do výuky (Franc et al. 2007).

Vlna projevovaného zájmu o přírodu a historii vedla ve druhé polovině 19. století ke zřízení spolku Sokol (1862) a později Turistického klubu (1888). Díky inspiraci Anglií se v naší zemi budují veslařské kluby a vzrůstá zájem o vodní sporty. Konec 19. století zaznamenal významný rozvoj širokého spektra sportovních aktivit. Podněty z Anglie přišly na naše území i podruhé, tentokrát počátkem 20. století a ovlivnily nejen nás, ale i západní část Evropy. Jednalo se o skautské hnutí založené generálem Baden-Powellem. Anglický skauting i americký woodcraft neboli hnutí lesní moudrosti se v naší zemi úspěšně ujaly a přizpůsobily se našim podmínkám. Sportování v přírodě napomáhaly mimo jiných i tělovýchovné spolky a junácké organizace (Franc et al. 2007). Antonín Benjamin Svojsík, který byl tehdejší pedagogem, zorganizoval v červenci roku 1912 první skautský tábor poblíž Lipnice nad Sázavou. Následně vydává své dílo *Základy junáctví*, ve kterém mimo jiné popisuje, kam se může skautská výchova posouvat dále. Hnutím Junák tak započalo rozšíření užívání pojmenování výchova v přírodě v průběhu 20. let 20. století (Holec, 2021).

V období první republiky po skončení 1. světové války se v červnu roku 1919 spojil Junák s dalšími skupinami skautů, což vedlo ke vzniku Svazu junáků – skautů Republiky československé. Tento svaz zaštiťoval tehdejší prezident T. G. Masaryk. Počínaje rokem 1921 se do Československa dostává vliv sdružení YMCA a YWCA, fungující na bázi zásad křesťanství s realizací volnočasových aktivit především pro děti a mládež. Nelze opomenout i významný vliv literatury (např. děl J. Londona, E. T. Setona, E. Štorcha, J. Foglara) a filmové tvorby (zejména žánr westernu), které napomohli k rozvoji a zájmu o výchovu a pobyt v přírodě (Holec, 2021). Rozvoje se dočkal také fenomén trampingu. K rozmachu výchovy v přírodě napomohl i Jaroslav Foglar s důrazem neopomenout práci v malých skupinách neformálního duchu a vnímat výchozí pilíře „ovlivňování sebe sama a vztahů k ostatním lidem“, „schopnost sebekontroly“ a „nezávislé přijímání rozhodnutí“ (Franc et al. 2007, s. 13).

Do činnosti spolků a organizací zásadním způsobem vstoupila a zastavila vývoj 2. světová válka a okupace nacisty. Byť poválečný stav umožnil jejich pozdější obnovu, rok 1948 přinesl v důsledku vládnutí komunistické strany nežádoucí podmínky, zákaz činnosti velkého množství organizací a spolky se vynucenou formou slučovaly pro direktivní vedení režimem (Franc et al. 2007, Holec, 2021). Mnozí jejich členové spatřovali útočiště ve stále působícím Klubu českých turistů (Holec, 2021).

V oblasti školního vzdělávání se ujalo začlenění sportovních aktivit v přírodě a turistiky. Iniciovaly se školy v přírodě, letní i zimní kurzy či školní výlety. V 50. letech nabízely celoroční působení včetně realizování soustředění a táborů domy pionýrů a mládeže, v 60.

letech již zaměřené tábornické pionýrské oddíly. Pořádáním dětských táborů o letních prázdninách byla ve 2. polovině 50. let pověřena odborová organizace ROH. Obnovení Junáku, Sokola i Ligy lesní moudrostí se odehrálo v roce 1968. Začalo budování dalších organizací a byla zřízena Česká tábornická unie. Politická normalizace v letech 1968-1973 způsobila situaci, v níž se odlišné, než socialistické názory potlačovaly. Zastavení činnosti nejen skautské organizace, ale i mnoha dalších, přišlo s rokem 1970. Klíčové pro výchovu v přírodě bylo zbudování střediska Lipnice roku 1970 (Holec, 2021). V témže roce následuje experimentální projekt s názvem Pokus pro dvacet, díky kterému středisko zahájilo svůj provoz a o rok později projekt Gymnasion ve znamení řeckého ideálu kalokagathia, obojí pod autorstvím Allana Gintela (Hanuš a Chytilová, 2009).

V proudu marxisticko-leninistického smýšlení a snaze o „znormailizování“ názorů mládeže působil od roku 1972 Pionýr a Socialistický svaz mládeže (Holec, 2021). Zmínky o existenci Outward Bound se v Československu rozšířily v roce 1974. V následující etapě v průběhu let 1974-1986 se do existujících koncepcí aktivit v přírodě zařazovalo častější využití tvořivých aktivit a her. S myšlenkou zásadní úlohy ekologické výchovy společně s ochranou životního prostředí přišlo známé hnutí Brontosaurus. I přes působení daného režimu se objevily nové podoby výchovy v přírodě. Rok 1977 byl zlomový založením Prázdninové školy Lipnice a podnítil se tak tvůrčí přístup k výchově v přírodě. Na mezinárodní konferenci uskutečněné v roce 1989 byla schválena strategie k dalšímu posunu v rozkvětu výchovy v přírodě u nás. Zážitkové programy se po Sametové revoluci v roce 1989 rozvíjí činnostmi Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, zmíněné Prázdninové školy Lipnice a mnoha dalších škol, institucí, organizací a firem (Franc et al. 2007). Obnovila se činnost organizací (Junák, Sokol, YMCA, YWCA a další) a vnikala i řada nových např. Asociace turistických oddílů mládeže, Salesiánské hnutí mládeže či DUHA (Holec, 2021).

Prázdninová škola Lipnice (PŠL)

Zastřešující organizací pro vznik PŠL byl v roce 1977 v kontextu tehdejšího režimu Socialistický svaz mládeže. Počátkem vzniku bylo dlouhodobé úsilí aktivních členů o založení střediska, sloužícího pro vzdělávání v oblasti výchovy v přírodě. Ve vedoucí funkci této organizace stál Allan Gintel. Aktivita PŠL v oblasti pořádání kurzů byla veliká. Za své působení do roku 1989 proběhlo 96 kurzů nejen pro studenty středních a vysokých škol, ale též pro dospělé. Pravidelně jednou za dva roky bylo pořádáno soustředění instruktorského sboru. Kurzy se nejprve organizovaly s důrazem na sportovní aktivity, poté se zahrnuje turistika i táboření. Jelikož působil A. Gintel jako psycholog, v kurzech se postupně uplatňovalo začlenění

psychologických her. PŠL nachází své filozofické kořeny v pojetí výchovného konceptu řeckého původu, kterým je kalokagathia – ideál harmonie rozvoje ducha i těla (Franc et al. 2007). Poslání a cíl příhodně shrnuje ve své publikaci Franc et al. 2007, s. 16: „Poslání PŠL se zaměřuje na zážitkové vzdělávání, osobní rozvoj a pobyt v přírodě, jejichž kombinace pomáhá lidem najít hlubší vztah k sobě samým, ostatním lidem i světu. Hlavním cílem kurzů je rozvíjení aktivního vztahu k životu, zodpovědnosti, občanské angažovanosti a osobnostnímu růstu“.

Na rozdíl od skautských programů, které byly specializovány pro dětskou věkovou kategorii, projekty PŠL cílily zpočátku zejména na mladou generaci ve věku 15-25 let. V dalších letech se kurzy uzpůsobily i dalším účastníkům. Došlo k integraci lidí s handicapem a zdravých, přidali se zájemci z věkové kategorie nad 50 let, celé rodiny i mezinárodní účastníci (Holec, 2021). Co je klíčové pro kýžený průběh a efekt programů, je přístup lektorů k účastníkům. Lektorů jedná s respektem, empatií a se cítěním pro etické principy (Franc et al. 2007).

V průběhu 90. let se kurzy přesunuly mimo tradiční Lipnici a PŠL se roku 1991 přičlenila k organizaci Outward Bound. Tento fakt měl i svoji užitečnou stránku, a sice potvrzení univerzálního užití lipnických metod ve vztahu k prostředí. Univerzální využití lipnických metod a kurzů se spatřuje i dnes, kdy se záměrně využívá podstatné úlohy zážitku a dramaturgie. Využití programů se nachází např. v oblasti podnikání, firemního vzdělávání, teambuildingu, neziskové oblasti nebo školství. Od programů uskutečněných výhradně v prostředí přírody se přistoupilo i k tzv. „in-door“ aktivitám, provozovaným v určené místnosti. Postupně se došlo k poznání, že zážitek lze získat prostřednictvím vyvolaných emocí a tento zážitek nemusí přímo souviset s venkovním prostředím (Holec, 2021).

Jirásek (2019) popisuje následujících sedm hlavních rysů kurzů PŠL:

- trvání minimálně sedm i více dní;
- skupina obvykle čítá přibližně 30 členů včetně lektorů;
- užívá se principů dramaturgie;
- věnuje se pozornost osobnostnímu růstu účastníků;
- využívá se intenzivních a individuálních prožitků jako prostředku ke stimulaci jedince k autentickému reagování;
- zahrnutí reflexe k možnosti přenosu nabytých zkušeností do reálného života;
- vykročení účastníků ze své komfortní zóny.

Hanuš a Chytilová (2009) považují u PŠL za klíčové body přesnou formulaci cílů a tematiku kurzů, motivaci, dramaturgii, výrazové prostředky, vliv na osobnost účastníka prostřednictvím hry, příběhu, role apod., zakončení procesu zpětnou vazbou, skupinovou dynamiku a v neposlední řadě jako významný bod i osobnost pedagoga.

V současnosti realizuje PŠL celou řadu kurzů, kterých se může dospělý jedinec zúčastnit a odnést si mnoho podnětů, zkušeností i inspirace do svého života. Další vzdělávání umožňuje PŠL zvláště vyučujícím na základních školách, kteří si účastí na kurzech projektové výuky i zážitkové pedagogiky, zdokonalují klíčové kompetence a učí novým dovednostem, využitelným v praxi. Pestrou nabídku kurzů doplňují speciálně připravené kurzy pro školní třídy či neziskové organizace, včetně možnosti získání certifikátu po absolvování výcviku pěti po sobě jdoucích metodických kurzů zážitkové pedagogiky s teoretickou i praktickou přípravou (Holec, 2021).

1.3 Koncepce pojmů prožitek, zážitek a zkušenost

Se zážitkovou pedagogikou jsou úzce spojeny pojmy prožitek, zážitek a zkušenost. Zatímco čeština tyto pojmy od sebe dokáže odlišit, v anglicky psaných pramenech se mezi těmito pojmy nerozlišuje a užívá se jediného pojmu „experience“ (Kirchner, 2009).

Prožitek je dle Kirchnera (2009) součástí zážitku. Při bližší specifikaci pojmu zmiňuje, že „něco, co jsem „prožil“, mělo aktivní, stimulační, vše prostupující a energizující charakter“ a popisuje jeho zřetelnější ohraničení. Zážitek vnímá jako nadřazený pojem, tedy něco „uceleného, celistvého, přesahujícího“ co má v sobě zahrnuté „uskutečněné prožitky (emoční náboj ze situace a jednání) a zvnitřněné zkušenosti (proces uvědomění a zvnitřnění)“ (Kirchner, 2009, s. 25). Jirásek (2005) rozumí termínu prožitek ve smyslu významně odlišné události, než která se děje běžně v životě jedince, a svým dějem a prožíváním je výrazně intenzivnější. Za příznačné pro tento pojem udává přítomnost a nepřenositelnost.

Termín zážitek vykládají Hartl a Hartlová (2000, s. 701) jako „každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti“. S pojmem zážitek se nyní setkáváme (také zásluhou činnosti PŠL) i ve školním prostředí. Zvláště střední školy zavedly pořádání adaptačních kurzů, na základních školách lze zaznamenat zájem o školy v přírodě. Ve vyučování je patrné zařazení zážitku do projektového vyučování (Holec, 2021).

Zkušenost vymezuje Neuman et al. (1999, s. 38) jako „znalost, kterou jsme získali vlastním prožíváním a vlastním náhledem. Je to suma jednotlivých částí prožitků, zpracovaných pomocí

reflexe“. Kirchner (2009, s. 26) k tomu přidává poznatek spojitosti zkušenosti a citelné emoční stopy, kde se v rámci jeho pojetí zážitku jedná o „výsledek procesů uvědomování a jednání ze situací, které měly značnou emoční působivost, velkou emoční hodnotu“. Na rozdíl od Neumana uvádí, že zkušenost nemusí vzniknout pouze přímo jedincovým vlastním prožitím, ale též zprostředkovaně. Pojetí dle Jiráska (2005) předpokládá pro vznik přenositelné životní zkušenosti nezbytnost patřičného zpracování zážitku. Pro celostní (holistickou) výchovu je právě zmíněná zkušenost jejím cílem (Jirásek, 2019).

Z hlediska časového rozměru nalézá Jirásek (2019) spojitost prožitku s aktuální chvílí „teď a tady“, zážitku s ohlédnutím se do proběhlých prožitků v minulosti a o zkušenosti se smýšlením do budoucnosti.

1.4 Riziko a dobrodružství

Pojem „riziko“ je pro každého z nás individuální a co jedinec, to jiná představa. Pro někoho může riziko představovat nebezpečí sociální, finanční, intelektuální, pro jiného hrozbu neúspěchu, ztrátu, fyzickou či duševní úhony, strach nebo i příležitost. Podstatným prvkem je přítomnost zmíněného nebezpečí a překonání strachu. Riziko existuje ve dvou podobách, konkrétně se jedná buď o riziko skutečné, nebo zdánlivé. K rozšiřování míry vlastních znalostí a k tomu, aby se jedinec vyvíjel a posouval dále, je podstoupení různých forem rizika nezbytná součást. Dojde tím k procesu překročení osobních hranic, zažití nového a budování nových hranic (Kirchner, 2009).

S rizikem se velmi úzce pojí dobrodružství. Každý, kdo někdy toužil zažít dobrodružství, se musel postavit riziku a nalézt v sobě sílu k jeho překonání. Jak uvádí Kirchner (2009), jde o průběh činnosti i prožitek s předem neurčitým výsledkem; vzrušující zkušenost, výzvu i cestu na krajní práh možností každého z nás. Charakteristickými rysy dobrodružství bývají časová vymezenost, dramatická a překonávání strachu. Výklad pojmu dobrodružství sice v etymologickém slovníku nalézt nelze, lze ale vyhledat slovo „dobrodruh“, ze kterého byl termín dobrodružství následně odvozen. V etymologickém slovníku (Machek, 1971, s. 28) je „dobrodruh“ termínem, mající význam coby „odvážný, statečný druh“.

Do dobrodružství se v aktuálním světě promítá i marketing, kdy je dobrodružství propagováno různými druhy médií. Na jedné straně tak stojí holisticky vnímané dobrodružství, na straně druhé dobrodružství jako produkt, který je možno si zakoupit (Kirchner, 2009).

Element dobrodružství se dá využít i pro výchovný význam při aktivitách v přírodě, pomocí něhož si jedinec odnese nevšední prožitek, posléze přeformovaný na zkušenost. Dle Kirchnera

(2009) se v aktivitách v přírodě se zastoupením dobrodružství snoubí úroveň obtížnosti, nebezpečí, stres a odhodlání člověka zkusit neznámé a vytrvat, což může mít významný výchovný potenciál. Dobrodružství se od rizika odlišuje tím, že se jedinec dané aktivitě podrobí dobrovolně. Člověk v sobě nalézá vnitřní motivaci a aktivizuje fyzickou i duševní sílu. Dobrodružství nemusí být vždy jen v kontextu fyzického prožitku, ale i ve vlastních představách člověka (Kirchner, 2009).

Profesor Marvin Zuckerman, původem z USA, představil počátkem 60. let minulého století zajímavý koncept zvaný „Sensation Seeking Tendency (SST)“ (Kirchner, 2009, s. 53). Jaký je hlavní smysl tohoto konceptu a proč se o něm je třeba v rámci dobrodružství a rizika zmínit? Tento koncept je definován jako vyhledávání nových, mimořádných a silných prožitků. Člověk je svolný k podstoupení všelijakých rizik, aby mohl takovou zkušenost získat. S oblastmi pro vyhledávání prožitků je to u každého jednotlivce velice individuální. Na tuto dimenzi osobnosti je prokázán vliv dědičnosti, a to konkrétně až z 60 % (běžná je dědičnost vlastností kolem 30–50 %). Zuckerman (1979 In Kirchner, 2009, s. 53) popsal čtyři oblasti tendence vyhledávání prožitků, které budou blíže vysvětleny v následujících odstavcích. Jsou jimi:

- „vyhledávání napětí a dobrodružství (TAS – Thrill and Adventure Seeking)“;
- „vyhledávání zkušeností (oblast smyslového vnímání – ES – Experience Seeking)“;
- „disinhibice (oblast respektování právních norem – DS - Disinhibition)“;
- „vnímavost nudy (oblast rezistence vůči opakovaným podnětům – BS – Boredom Susceptibility)“.

Oblast vyhledávání napětí a dobrodružství zřetelně souvisí s odvětvím sportu a aktivit, vyžadujících větší míru fyzického vypětí. Praktickým příkladem jsou outdoorové dobrodružné sporty. Jedinec při nich získá mimořádný prožitek v důsledku změny gravitace či rychlosti. Člověk může v průběhu aktivit nechat průchod svým emocím. Tím, že zvládne překonat výzvu, posiluje vlastní sebevědomí a jistotu v sebe sama (Kirchner, 2009).

K zapojení smyslů a mysli, zejména u činností souvisejících s uměním, se vztahuje sféra vyhledávání zkušeností. Zde je zřejmé, že čím větší je odbornost jedince v dané oblasti, tím se zintenzivňuje prožitek. Ukázkou získání prožitku v této oblasti je všímání si a vnímání přírody všemi smysly (Kirchner, 2009).

Do konceptu SST spadá další sféra, kterou autor nazývá jako disinhibici, kdy jde o respektování nejenom norem z právního hlediska (ku příkladu oblast obchodu či podnikání), ale i toho morálního (v rámci sociálních vztahů, sociálních skupin apod.). Osobám, které nerespektují

právní normy, hrozí následný trestní postih. Jako příklad této oblasti stojí za zmínku princip hry fair-play, stejně tak i respektování pravidel a etických kodexů (Kirchner, 2009).

V neposlední řadě se objevuje oblast vnímavosti nudy, kde se jedná o odolnost vůči opětovným podnětům a stereotypním úkonům. Někteří jedinci dosáhnou naplnění právě v této oblasti svojí rutinní činností. Důležitou úlohu hraje soustředění se na dosažení cíle, jelikož s pomocí toho člověk dosáhne kýženého pozitivního prožitku (Kirchner, 2009).

1.5 Užití skupinové dynamiky v konceptu zážitkové pedagogiky

V případě zážitkové pedagogiky se často pracuje v rámci skupiny, tudíž je klíčové porozumět principům skupinové dynamiky. Jedinec, který má hlavní řídicí a vedoucí funkci při práci se skupinou, se označuje termínem facilitátor. Pro představu to může být vedoucí tábora, instruktor kurzu či pedagog třídního kolektivu (Kirchner, 2009). V Pedagogickém slovníku vymezuje Průcha et al. (2013, s. 265) skupinovou dynamiku jako „psychologické síly a procesy působící v rámci malé skupiny (např. škol. třídy), které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny“.

První, kdo užil tohoto termínu, byl Kurt Lewin, o kterém bude další zmínka v následující kapitole ve spojitosti s jeho modelem zkušenostního učení. Skupinová dynamika se formuje vzájemnou interakcí jejích členů. Do procesu vstupuje osobnost každého z příslušníků skupiny i navázané vztahy. Jaké tedy mohou být důvody, které nás vedou k neopomíjení práce se skupinovou dynamikou? V prvé řadě lze říci, že práci se skupinou dynamikou je možno značně ovlivnit celkovou atmosféru konkrétní skupiny. Na chování každého z členů má skupina významný vliv. K docílení změny prožívání i chování jednotlivců může být práce se skupinovou dynamikou vhodným nástrojem. Mezi typické znaky skupiny patří:

- členové skupiny jsou po delší dobu ve vzájemné interakci;
- člen skupiny se vnímá jako její příslušník a skupinu pojímá skupinou;
- utváření norem, sankcí a rolí, příslušných konkrétní skupině spolu s očekávaným chováním svých členů;
- uvědomování si kolektivního cíle či účelu skupiny;
- rozmanitost vztahů mezi jednotlivými členy.

Může i nastat situace, že se vytvořením vlastních norem skupina postupně uzavře vůči vnějšímu dění a ztrácí kontakt s okolnostmi v realitě. Tento jev se označuje jako skupinové myšlení a často k němu dochází v případě značně soudržných skupin. Objevuje se typicky dominantní lídr, členové skupiny si připadají pod tlakem a při rozhodování se neberou v potaz další možné

varianty. Jestli dojde k dynamické změně či nikoli je podmíněno tím, jak spolu členové skupiny vzájemně komunikují, interagují či též jaké jsou ve skupině sociální vztahy. Aby skupina optimálně fungovala, je zapotřebí shodnout se zejména ve stěžejních cílech, ke kterým chce skupina dospět. Normy pomáhají skupinu regulovat a vést, důležitá je i motivace členů. Skupinové dynamiky se využívá zejména v malých skupinách buď formálního či neformálního charakteru. Na rozdíl od formální skupiny, kde je zcela přesně určena hierarchie příslušníků a projevy nadřizenosti a podřizenosti, u neformálních skupin je patrná vzájemná rovnost členů (Kirchner, 2009).

Při realizování aktivit v přírodě je obvyklá práce s neformální skupinou. Jelikož každý z příslušníků skupiny čelí dané výzvě, nezáleží tu na hierarchii a postavení v realitě. V důsledku vznikajícího emočního vypětí vlivem dobrodružné atmosféry s elementem rizika se účastníci často ocitají na hranici vlastních možností. V těchto chvílích členové odkrývají jejich skutečnou povahu. Leckdy se tím dospěje ke zrychlení procesů skupinové dynamiky. Lze tak hovořit o výchovně-vzdělávacím potenciálu dobrodružně uzpůsobených aktivit. Při zaměření se na skupinovou dynamiku lze u neformální skupiny rozlišit tři zásadní role. Jedná se o roli facilitátora, vůdce nebo řadového člena (Kirchner, 2009).

Termín „facilitace“ vyjadřuje usnadňování, tedy i facilitátor představuje osobu, která působí na způsob mediátora a je významnou složkou skupiny k dopracování se k potřebným informacím. Zastává roli schopného pozorovatele, který je empatický, vhodným způsobem pokládá otázky, podněcuje členy k diskuzi, bývá trpělivý, odkrývá problémy skupiny, náležitě užívá a stejně tak i přijímá zpětnou vazbu a také dbá pravidel. Úlohou facilitátora je zejména koordinace skupiny, tématu a předcházení vyostření diskuze. Přispívá k optimálnímu řešení případných neshod a konfliktů. Poskytuje shrnutí diskuze i aktivity. Neměl by se uchylovat ke kritice a souzení myšlenek jednotlivých členů či za ně jakýmkoli způsobem rozhodovat (Kirchner, 2009).

Ten, kdo se podstatnou částí podílí na procesu rozhodování celé skupiny a jehož názory bývají uznávány ostatními členy, se označuje jako vůdce skupiny. Dle výzkumů může autorita vůdce pocházet ze tří zásadních zdrojů. V prvním z nich se odráží mínění členů, kdy tento vůdce zosobňuje zákon a stanovené normy. Bývá nazýván jako racionální autorita. V případě tradiční autority jde o přesvědčení, že je třeba neopomíjet tradice a zachovat jistou kontinuitu. V neposlední řadě mohou být zdrojem autority vůdcovy osobnostní atributy. Jedná se tudíž o charismatickou autoritu. Rozlišují se dva typy vůdců, kdy se v prvním případě vůdce orientuje na oblast mezilidských vztahů, v případě druhém na řešení úkolů. Skupina může pracovat

i s variantou výběru různých vůdců dle charakteru úkolu, který má skupina řešit. Řádný vůdce vyjadřuje svůj respekt k zájmům členů skupiny, stejně tak i k jejich aktivnímu zapojení při řešení úkolů a snaží se o předcházení nevyváženosti těchto oblastí. Za nejzásadnější charakteristiku, kterou by měl vůdce disponovat, bývá označováno uznávání skupiny navenek. Řadový člen uskutečňuje pomocí dané skupiny vlastní cíle. Aby mohly být tyto cíle dosaženy, důležité je podpoření člena facilitátorem, vedoucím a stejně tak i ostatními příslušníky skupiny (Kirchner, 2009).

1.6 Charakteristické principy zážitkové pedagogiky

Výchozími principy pro zážitkovou pedagogiku jsou cyklus učení, princip dobrovolnosti, princip komfortní zóny a flow (Činčera, 2007). K účelu teoretického ukotvení diplomové práce bude v následující kapitole věnována pozornost vybraným charakteristickým principům zážitkové pedagogiky, kterými jsou Kolbův cyklus učení a princip zkušenostního učení, princip flow, komfortní zóna, dobrovolnost, dobrodružná vlna, Dohoda o vzájemném respektování a analýza GRABBSS.

Zkušenostní učení

Za myšlenkou vzniku principu zkušenostního učení stojí poznání, že se jedinec nejlépe učí ze svých zkušeností, kterým daný člověk dokázal porozumět. Prvním, kdo předložil začátkem 20. století svoji teorii zkušenostního učení, byl filozof, psycholog a pedagog amerického původu John Dewey (1859-1952). Poznává, že „lze učením proměnit impulzy, pocity a touhy v aktivní jednání, při neustálém předvídání následků“ a dále, že „učení spojuje zážitek a pojem, pozorování a aktivitu“ (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 36-37). Prostřednictvím spojitosti zážitků, tedy skutečnosti, že je současný zážitek jedince ovlivněn tím, co se událo v jeho zážitcích v minulosti a současně má vliv na kvalitu zážitku, který se teprve v budoucnu utvoří, se osobnost člověka rozvíjí zejména z pohledu etického a intelektuálního. Role školitele v celém procesu je korigovat směr rozvoje a sledovat, jaký prožitek, názor či postoj může vést k příznivému rozvoji a růstu a který nikoliv. Zážitek může mít mimo povahy výchovné i povahu nevhodnou, v důsledku, které se může zpomalit či omezit růst následující zkušenosti a objevit se lhostejnost a necitlivost (Hanuš a Chytilová, 2009). Model dle J. Deweyho (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 37) spočívá ve třech fázích, kterými jsou:

- „pozorování okolí po daném impulzu“;
- „promyšlení znalostí a zkušeností toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti“;
- „úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti“.

Model zkušenostního učení, se kterým přichází Kurt Lewin (1890-1947), americký psycholog původem z Německa, nalézá podstatu v konkrétním zážitku. Přestože lze nalézt podobnost mezi tímto a modelem dle J. Deweyho, Lewinův model má na rozdíl od Deweyho modelu zkušenostního učení celkem 4 fáze – „konkrétní zkušenost“, „ohlédnutí a reflexe“, „utváření abstraktních návrhů a zevšeobecnění“ a „testování důsledků návrhů v nových situacích“ (tamtéž, s. 39). Akcentují se zde dva aspekty, kdy prvním je konkrétní zážitek a druhým zpětná vazba jakožto „základ pro vyhodnocování následků a průběhu dosahování cílů“ (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 39). Hanuš a Chytilová (2009, s. 39) popisují zásadní roli konkrétního zážitku v tomto modelu následovně: „Bezprostřední osobní zážitek je klíčovým bodem učení, podstatu a osobní představu abstraktního pojmu. Lidé mohou zážitek prožívat úplně, konkrétně či abstraktně“. K. Lewin se zabýval principem možnosti propojení teorie s praxí a své úsilí věnoval i výzkumům v oblasti skupinové dynamiky. Právě v oblasti skupinové dynamiky vyvstala v roce 1946 ze zjištění během letního kurzu v rámci sezení a diskuzí výzkumníků, pedagogů a účastníků nad jejich zážitky a poznatky z aktivit nová koncepce, kdy „učení je nejsnazší v prostředí, kde se vyskytuje protikladné napětí a konflikt mezi bezprostředním konkrétním (subjektivním) zážitkem a analytickou objektivností“ (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 40).

Tím, jak se člověk od dětství vyvíjí, rozvíjí se mimo jiné i jeho myšlení. Studiemi, pojednávajícími o vývoji kognitivních procesů a lidské inteligence, se zabýval švýcarský psycholog a filozof Jean Piaget (1896-1980). Učební proces vyjadřuje jako cyklus, kde dochází ke vzájemnému působení jedince a prostředí. Dítě na svět nejprve nahlíží konkrétně, později dochází k dosažení abstraktního pohledu u dospělého jedince. Zážitky, reflexe i představy se stávají klíčové pro kognitivní vývoj dospělého. Přístup dítěte bývá označován zprvu za aktivní egocentrický a postupně se s rozvojem myšlení s přechodem do dospělosti mění na reflexivní chápání (Hanuš a Chytilová, 2009).

Piaget přišel na provázanost věku s inteligenčními schopnostmi dětí, jejich uvažováním a zážitky. Dle jeho teorie se tak jedinec nenarodí s určitým stupněm inteligence, ale jeho inteligence se postupně díky zkušenostem vyvíjí tím, jak v průběhu života interaguje s prostředím. Rozhodujícím pro rozvíjení inteligence člověka je tak činnost. (Hanuš a Chytilová, 2009). Rozlišují se čtyři období kognitivního rozvoje – senzomotorické (narození – 2 roky), předoperační (2–7 let), období konkrétních operací (7-11 let) a etapa formálních operací (11 let až konec adolescence). Piagetova teorie byla i terčem kritiky, ať už z hlediska

věkového vymezení jednotlivých stádií, opomenutí tvořivosti i komunikativních možností dětí nebo ku příkladu nedocení zkušeností, zejména z rodinného prostředí (Plháková, 2005).

Z konceptu Deweyho, Lewina i Piageta pak následně vychází teorie Davida Kolba, který s počátkem 80. let přichází se schématem tzv. učení prožitkem, založeném na čtyřech stupních – zkušenosti, reflexi, zobecnění a transferu neboli aktivním experimentování. Jedná se o sekvenci, kdy je každá fáze motivační pro přechod k fázi následující (Činčera, 2007). A jak si lze takový sled fází v reálné praxi představit? Činčera (2007, s. 16) uvádí konkrétní postup v následujících krocích:

- „Pedagog – instruktor zve účastníky k aktivitám, které pro ně znamenají určitou výzvu“ – v tomto kroku jsou aktivity symbolickým vyjádřením okolností, se kterými se účastník může v běžném životě potkat. Účastník tak získá vlastní zkušenost. Lze tak docílit rozvoje žádoucích dovedností, jelikož právě pro řešení dané aktivity je potřebné jejich užití;
- „Zkušenost se zvládnutím či nezvládnutím aktivity je nejprve reflektována, je vyhodnocen průběh aktivity a jednání jednotlivých účastníků i celé skupiny“ – tento krok je velmi důležitý, neboť právě zde dochází k vědomému posouzení prožitku z aktivity;
- „V zobecňující fázi je hledán vztah aktivity, zkušenosti a jednání účastníků k realitě“ – účastník si tak odnese určitý závěr, kterým je pro něho cenná zkušenost pro budoucí život;
- „V poslední fázi, transferu, je formulováno poučení o případné nové zkušenosti“ – jedinec aktivně experimentuje a novou zkušenost dokáže aplikovat.

Důvody, proč se tento model také jinak nazývá jako „zkušenostní“, popisují Hanuš a Chytilová (2009) dva. Inspiraci pro svůj model získával z děl Deweyho, Lewina a Piageta. Ústřední je úloha zážitku. Transformací zážitku získává člověk svoji zkušenost, je to zásadní odlišnost oproti jiným teoriím učení. Pro zkušenostní učení vymežil Kolb následující charakteristiky (Hanusš a Chytilová, 2009, s. 42):

- „Je lépe koncipováno jako proces a není pevně dán termín dosažení výsledků;
- Je to průběžný proces zakotvený v zážitcích;
- Vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí;
- Je to holistický proces;
- Zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím;

- Je to proces tvoření vědomostí“.

Model se dále rozděluje na dvě protichůdné dimenze, na straně jedné je to „konkrétní zkušenost/zobecnění“ a na straně druhé „ohlédnutí/aktivní zkoušení“ (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 43). V případě první dimenze tvoří jednu stranu konkrétní zkušenost na bázi bezprostředního aktuálního prožívání a na druhé straně „abstraktní zpracování“, tedy zobecnění s oporou o symboly nebo pojmový výklad (tamtéž, s. 43). Co se týká druhé dimenze, na jedné straně se objevuje „praktická činnost a zkušenost“ a na straně druhé „úvahy a pozorování“. Zážitek je tak zpracován pomocí vnějšku či reflexí zevnitř. Optimální pro učícího se člověka by bylo dokázat kombinovat oba póly těchto dvou dimenzí (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 43-44).

Aby cyklus učení prožitkem optimálně fungoval, je třeba splňovat podmínky, mezi které Činčera (2007) zahrnuje princip stavu flow, komfortní zóny a princip dobrovolnosti. Těmto principům bude věnována pozornost v následujících podkapitolách.

Princip stavu flow

Aby mohl cyklus učení, kterému byla věnována pozornost v předchozí kapitole, optimálně fungovat, je třeba dbát na dodržení určitých podmínek. Jednou z těchto podmínek je stav zaujetí jedince pro danou aktivitu, který bývá označován jako stav „flow“ neboli plynutí (Činčera, 2007). O vytvoření tohoto pojmu se zasloužil americký psycholog M. Csikszentmihalyi, pocházející z Maďarska. V průběhu prožívání flow se do konkrétní činnosti zapojuje celé spektrum emocí. Prožívat vlastní flow je podmíněné zapojením veškerých svých schopností. Pro člověka se tak stává obtížná situace snadněji zvládnutelnou (Hanuš a Chytilová, 2009).

Účastník se zcela pohrouží do situace a při tom jinak vnímá emoce, čas i jednání ostatních. Zvyšuje se aktivita, koncentrace, kreativita i spokojenost účastníků. Celkově se cítí více šťastní nezávisle na úkolu, který aktuálně plní (Činčera, 2007). Kichner (2009) uvádí, že v případě flow jsou ve vzájemné relaci výzva, náročnost situace a dovednosti jedince. Podobně jako Činčera uvádí, že aby se jedinec dokázal dostat do daného stavu, potřebuje být v rovnováze výzva a náročnost úkolu s jedincovými schopnostmi. Činčera (2007) zmiňuje následující charakteristiky příznačné pro flow:

- vyrovnanost mezi výzvou a úrovní jedincových dovedností, kterých si je vědom;
- jasné cíle i zpětná vazba;
- soustředění se na aktuálně plněný úkol;
- vymizení pochybností;
- změna v pojetí času.

Pokud není dosaženo rovnovážné úrovně výzvy a dovedností nad kritickou hranicí, může jedinec dojít do různých nežádoucích stavů. Pokud je výzva nedostačující a nesáhá k úrovni dovedností účastníka, začne se u jedince objevovat nuda. Apatie se dostaví v případě, že výzva i dovednosti spadají pod kritickou hranici. Může se stát, že jsou požadované dovednosti účastníka nedostačující pro splnění nároků výzvy. V tomto případě se u účastníka projeví strach. Stav flow má dle Csikszentmihalyi (2003 In Činčera, 2007) tři zásadní složky – koncentraci, zájem a zábavu. V průběhu koncentrace je účastník natolik pohlcený hrou, zájem pomáhá se zachováním motivace. Tím, že účastník zažívá zábavu, zažívá i pocit uspokojení (Činčera, 2007).

K zajištění stavu flow pomáhá účastníkovi cítit spojitost s vlastními cíli, příležitost být autonomní, vnímat možnost volby k řešení dané výzvy i šanci zažít úspěch. Daleko větší pravděpodobnost výskytu stavu flow lze nalézt oproti přímé frontální výuce v činnosti individuální nebo skupinové (tamtéž, 2007). Názory odborníků na stav flow se různí. Ku příkladu Csikszentmihalyi (2003 In Činčera, 2007) pojímá flow jako prostředek k podpoře studentů při dosažení žádoucích výsledků ve svém studiu. Naopak s mírou skepse k tomuto stavu studenta při výuce přistupuje Colliers (2000 In Činčera, 2007). Zaujímá názor o možné kontraproduktivně flow při kritické reflexi aktivity. Učitel by tak měl dle jejího pojetí zvládnout zachovat rovnováhu v zaujímání distance a ponoření studentů do hry (Činčera, 2007). Hanuš a Chytilová (2009) zmiňují za významné dokázat se orientovat v teoretické sféře emoční inteligence a též mít v povědomí schopnost účastníka v případě všech pedagogů, kteří se realizují v oblasti zážitkově orientovaných programů.

Csikszentmihaly (1996 In Hanuš a Chytilová, 2009) se ke společným znakům aktivit, sloužících pro navození flow, vyjadřuje tak, že:

- díky těmto aktivitám člověk získá pocit objevení něčeho nového;
- dosahuje se větší tvořivosti;
- jedinec snáze dospěje k vyšší úrovni výkonu;
- dochází ke přeměně „já“ v rozvinutější a komplexnější.

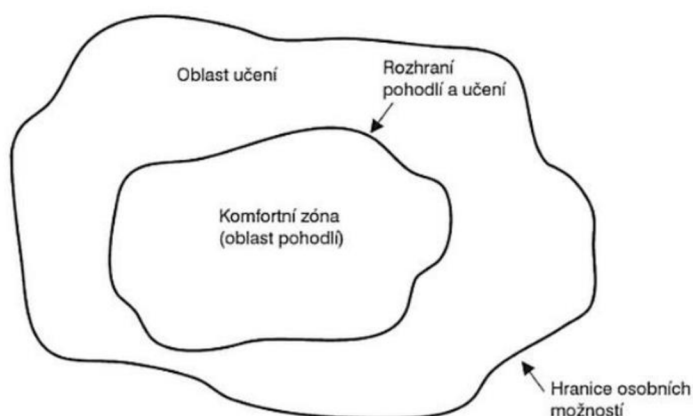
Teorie komfortních zón

V průběhu vývoje lidské bytosti dochází k budování tzv. komfortní zóny, kterou si lze představit jako zcela individuální „abstraktní bublinu“ každého člověka, obsahující pro příklad zvnitřněně získané informace, zkušenosti, komunikační i další schopnosti, naučené dovednosti i osobité chování. Se vším, co tato zóna člověka obsahuje, se daný jedinec dříve setkal a určitou

skutečnost vnímá jako známou a bezpečnou (Hanuš a Chytilová, 2009). Jedná se o zónu, kde daná činnost v konkrétním jedinci nevyvolává stres (Činčera, 2007).

V případě, že člověk ze své komfortní zóny vystoupí a je soustředěn od této zóny směrem ven na poznání něčeho neznámého, ocitne se v „růstové-rozvojové“ oblasti (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 86). Lze se setkat i s pojmenováním „zóna učení“ (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 31). Během tohoto vykročení ven se může situace zdát být buď spíše stimulační, nebo nepříjemná až stresující. Podaří-li se člověku úspěšně zvládnout tuto situaci, dostávají se obvykle příjemné pocity a sebepotvrzení. Někdy se ale může stát, že i zvládnutá situace uvede člověka do prožití nepěkných pocitů, a tudíž se člověk rozhodne dobrovolně se dané situaci spíše nevystavovat a ubírat se jiným směrem. Po nezvládnutých situacích hrozí riziko obav až takové, že člověk už raději nechce zdolávat i již dříve zvládnuté věci. Komfortní zóna se tímto způsobem pomyslně zmenší (Svatoš a Lebeda, 2005).

Komfortní zóna se stále proměňuje, tudíž pokud si člověk již poznanou, osvojenou skutečnost průběžně necvičí nebo ji nevyužívá, růstová orientace se stane klesající. Příkladem může být fyzická výkonnost – pokud člověk nebude i nadále dostatečně trénovat, jeho výkonnostní úroveň značně poklesne. Pomocí rozšířit si vlastní komfortní zónu umožňují zážitkově pedagogické projekty. Tím, že člověk bezprostředně prožije konkrétní aktivitu/situaci, získá další zkušenost, objeví dosud nepoznané, dosáhne nové vědomosti a zóna komfortu se dynamicky promění (Hanuš a Chytilová, 2009). Svatoš a Lebeda (2005, s. 33), orientující se na oblast outdoorových kurzů, uvádějí za hlavní přínos překročení komfortní zóny během těchto kurzů inspiraci účastníků k seberozvoji a budování jejich přesvědčení, „že dokážou více, než si sami myslí“. Znázornění komfortní zóny představuje následující Obr. 1 (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 32):



Princip dobrovolnosti

Cyklus učení prožitkem závisí též na principu dobrovolnosti, nazývaném rovněž jako

Obrázek 1: Znázornění komfortní zóny podle Svatoše a Lebedy (2005, s. 32)

„challenge by choice“.

V rámci tohoto principu se sami účastníci rozhodují, jakou úroveň výzvy budou plnit dle svých fyzických i psychických možností. Předejde se tím nátlaku na jednotlivce ze strany ostatních účastníků, cítí se tedy už dle názvu právě dobrovolnost. Princip se zakládá na třech níže uvedených zásadách (Činčera, 2007, s. 21):

- 1) Vytyčení individuálního cíle každého účastníka či cíle skupiny v rámci dané výzvy. Úspěch tak přichází právě ve splnění předem stanoveného cíle, nikoli v kompletním splnění konkrétní aktivity. Instruktor tento cíl zcela respektuje a považuje ho za posuzovací měřítko úspěchu jednotlivce nebo skupiny.
- 2) Možnost se rozhodnout, do čeho z celé aktivity se účastník zapojí a v jaké míře. Pro každého účastníka bude výzvou jiná situace. Co pro jednoho bude bezproblémové splnit, druhý už bude danou situaci považovat „za hranici“. Stejně jako v předchozí zásadě je důležité, aby konkrétní rozhodnutí každého účastníka instruktor plně respektoval.
- 3) Jedná se o „princip informované volby“. Důležitým faktorem je rozhodnutí instruktora, do jaké míry bude podávat účastníkům informace ohledně aktivit a celkové náplni kurzu. Je třeba najít pomyslnou hranici, jak moc informovat účastníky dané skupiny, aby se nikdo z nich nemohl ohrazovat, že postrádá dostatek informací pro vlastní rozhodnutí a nevěděl, co ho vlastně čeká.

Dobrodružná vlna

S dobrodružnou vlnou je možno pracovat v rámci kompletního programu nebo určité jeho části či konkrétní aktivity. Lektor tak obvykle činí s vědomým cílem vyváženosti programu. S využitím dobrodružné vlny se účastníkům otevírá prostor pro přípravu i prožití daného programu nebo aktivity, spolu s důležitým procesem zamyšlení a zhodnocení činnosti (Prouty et al. 2007). Činčera (2007) uvádí princip metodiky Projekt Adventure, který pojednává

o vzájemném propojení Kolbova cyklu a hry. Konkrétně je tedy Kolbův cyklus učení prožitkem pojímán jako výchozí bod pro následnou práci se hrou. Lze tak podle něho uzpůsobit buď konkrétní aktivitu, nebo i celkový program. Činčera (2007, s. 74) popisuje, že „hra zde není chápána jako prostředek k poznání hranic své komfortní zóny, ale jako příležitost k učení se ze získané zkušenosti“. Důraz je tak kladen nikoli na zdárné počínání si účastníka při aktivitě, ale na umění ponaučit se z této zkušenosti do konání jedince v budoucnu. Ve hře se podle principu dobrodružné vlny objevují následující tři fáze – briefing, hra a debriefing (Činčera, 2007).

Briefing představuje úvodní přípravnou část, jedná se jiným slovem o „zarámování“ neboli framing. Zarámováním se účastníci pokouší o vytvoření své metafory pro danou hru. Během této části je úkolem propojení aktivity se zkušenostmi účastníků, snažit se o jejich motivování a utvořit si základ k diskuzi v konečné fázi aktivity. K zarámování může dojít, jak popisuje Činčera (2007), třemi různými způsoby – fantastickým, univerzálním či isomorfním.

a) fantastické zarámování – v případě fantastického zarámování se využívá zápletky i prostředí, kde se s velkou pravděpodobností nenalézá spojitost s životem zúčastněným jedinců. Uplatňuje se element zábavy ve snaze zvýšit motivaci účastníků. Stinnou stránkou zůstává fakt, že se při uplatnění tohoto způsobu framingu nedocílí vytvoření již zmíněného podstatného základu k závěrečné diskuzi. Nemusí to ale vadit v případě, kdy je zapotřebí skupinu spíše motivovat nebo není-li smyslem aktivity rozsáhlejší rozbor. Ideální je její užití u nezralých skupin.

b) univerzální zarámování – při tomto způsobu se na rozdíl od fantastického zarámování užívá zápletky i prostředí, které bývá v souvislosti s obecnými situacemi, zažívanými během života. Jedná se ku příkladu o situaci nástupu do nového zaměstnání, oblast partnerských vztahů apod.

c) isomorfní zarámování – u tohoto typu se užívá zápletky i prostředí, které je pro konkrétní skupinu účastníků příznačné. Pro příklad u studentů je možné se soustředit na problémy vzniklé ve školním prostředí, v případě příslušníků občanských sdružení lze uchýlit pozornost k managementu kampaní. Ideální využití nachází v případě úsilí účastníků o pochopení vysvětlované látky.

Neopomenout v případě formování vstupní metafory by se měly symboly, a to konkrétně při týmových aktivitách. Jednat se může o symboly kruhu, cesty, pavučiny a spousta dalších. Tím, že se práce se symboly uplatní, může podnítit účastníky k větší angažovanosti při diskuzi. Se vstupní metaforou se často pracuje buď v rámci briefingů před začátkem aktivity nebo až po aktivitě při debriefingu, o kterém bude zmínka v následujícím odstavci.

Výraz debriefing či též processing je užíván pro označení závěrečné diskuze. V souladu s Kolbovým cyklem učení bývá záměrem debriefingu porozumění zkušenosti včetně transferu do běžného života účastníka. Sled fází debriefingu je žádoucí udržet v následujícím pořadí (Činčera, 2007):

1) Rozehřátí – slouží jako přípravná fáze za účelem naladění skupiny na hru. Pokud se již v programu nalézá delší diskuze, vhodné je zahránit si dynamickou aktivitu, ideálně tematicky blízkou následujícímu povídání. Pokud je debriefing využit ihned po hře, není třeba (dokonce je spíše nežádoucí) dynamickou aktivitu začleňovat.

2) Reflexe – první fáze debriefingu spojená se s otázkami na popsání průběhu aktivity z perspektivy vlastní i skupinové, obsahu toho, co se událo, pravidel aktivit a dalších.

3) Zobecnění – během druhé fáze debriefingu se lektor táže na pocity z aktivity, kritické body a využívá zejména otázek Proč? a Jak? Cílí se na nalezení generalizace problému a pojítka tohoto problému se skutečností.

4) Transfer – V závěrečné fázi bývá cílem přimět účastníky k zamyšlení se nad tím, jak dále mohou aplikovat nabytou zkušenost do svého budoucího působení. Lze vézt diskuzi směrem k podnětům pro jiné způsoby řešení problému nebo změně chování skupiny nebo konkrétního účastníka při nalézání východiska podobného problému v budoucnu.

Dohoda o vzájemném respektování

Jedním ze zásadních principů, které neodmyslitelně patří k prožitkové pedagogice, je tzv. „Dohoda o vzájemném respektování“, v anglicky psaných pramenech se uvádí pojem „Full Value Contract“ (Činčera, 2007, s. 47). Tento kontrakt je podstatný při vytváření norem chování a hodnot skupiny. Účastníkům může pomoci pochopit a vážít si prosociálního chování. Obvykle je ve formě plakátu, který si účastníci umístí v jejich sdíleném prostoru (Walsh a Aubry, 2007). Jedná se o otevřenou dohodu, která se uzavírá slibem mezi studenty a pedagogem. V tomto slibu je obsažen souhlas s dodržováním pravidel i úctě k ostatním účastníkům. S pomocí pravidel Dohody se účastníci mohou cítit bezpečně a přesunout se do kýžené zóny učení. V pravidlech je povětšinou zahrnuto níže zmíněných šest principů, které je možno dále rozšířit dle potřeb konkrétní skupiny či dle následného zaměření programu (Činčera, 2007, s. 47):

- „Buď tady – radost z přítomnosti, spoluúčasť, zapojení, zábava;
- Buď v bezpečí – důvěra, odpovědnost, hranice, vztahy;
- Stanov si cíle – odpovědnost, určení cílů, iniciativa, hodnocení, pomoc, spolupráce;
- Buď poctivý – férová hra, identita, sebepřijetí, zpětná vazba;

- Jdi dál – zvládnutí problému, odvaha jít do rizika a přijímat výzvy, uvědomění závislosti na ostatních i odlišností, přijetí odpuštění, přesun a změna;
- Pečuj o sebe a ostatní – rovnováha, péče, spirituální dimenze“.

K vytvoření konečných pravidel Dohody je příhodné si zpočátku rozdělit danou skupinu účastníků do skupinek ideálně po čtyřech až šesti členech. Toto rozdělení dovolí všem členům snadněji vyjádřit své návrhy. V dalším kroku se provede sjednocení návrhů a vytvoří se jeden výsledný souhrn. Každá skupina se od sebe jistým způsobem odlišuje a s tím i jejich formulace principů, obsaženy by měly být zejména zmíněné principy. Do tvorby pravidel Dohody smí vstoupit i učitel, citlivě se zmínit o důležitosti některého z bodů, kteří účastníci do své Dohody nezahrnuli a tento bod do ní obsáhnout. Pokud se na tom všichni členové skupiny dohodnou, Dohoda se i v průběhu aktivit může rozšířit či jinak upravit. Potřebné je se k bodům Dohody v průběhu akce navracet a připomenout si je. Klíčové je i dodržování těchto pravidel učitelem, jelikož pokud nastane právě ze strany učitele jejich porušení, z Dohody se zcela vytratí její význam. Mimo obecnějších potřeb by měly účastníci vyjádřit své požadavky i konkrétněji, Dohoda tak nabyde na své důležitosti a účastníci ji budou snáze akceptovat. Zohlednit by se měl i věk účastníků. S koncem programu je vhodné tuto Dohodu o vzájemném respektování společně vyhodnotit. Ke sledování průběžného plnění Dohody se využívá analýza GRABBSS, podrobněji objasněna v další podkapitole (Činčera, 2007).

Analýza GRABBSS

Každý účastník, který se hlásí na některý z kurzů, si stanovuje své cíle, kterých chce díky absolvování kurzu dosáhnout. Metodický nástroj, vytvořený zásluhou Project Adventure, který lze k vytyčení vlastních cílů využít, je analýza GRABBSS, kdy zmíněná písmena označují počáteční písmena anglických pojmenování pro cíle (goals), připravenost (readiness), pocity (affect), chování (behaviour), tělo (body), prostředí programu nebo i původ jedince s ohledem na kulturní odlišnost (setting) a stupeň rozvoje skupiny či konkrétního člena (stage of development). Písmena GRABBSS značí body, na které jsou vázány otázky. Na tyto otázky odpovídá instruktor označením hodnoty na škále od 1 do 5 (Činčera, 2007). Prouty et al. (2007) uvádí následující příklady otázek k jednotlivým bodům:

- 1) **Goals** – Jaké jsou cíle této aktivity v souvislosti s cíli skupiny? Dojde tím k nějakým změnám ve skupině?
- 2) **Readiness** – Je skupina celkově (mentálně, emocionálně i fyzicky) připravena podstoupit tuto aktivitu? Co je třeba změnit, než bude moci skupina postoupit do další fáze programu?

3) **Affect** – Jaký je aktuální pocit ze skupiny? Jaké pocity účastníci právě zažívají? Na jaké úrovni je empatie členů?

4) **Behaviour** – Jak jedná skupina a jak každý jednotlivě? Jak spolu členové spolupracují? Je interakce členů pro skupinu pozitivní či nikoli?

5) **Body** – Jaké jsou fyzické možnosti skupiny pro danou aktivitu? Jsou účastníci unavení/vyčerpaní/plní energie? Jaké fyzické atributy skupiny ovlivňují program?

6) **Setting** – Jaké je prostředí programu? Jaké jsou kulturní rozdíly účastníků? Jedná se o vnitřní aktivitu, kde bude klid nebo venkovní aktivitu, kde bude rušno?

7) **Stage** – V jaké fázi vývoje se konkrétní skupina nachází? Může se skupina posunout k obtížnějším aktivitám?

Častěji ovšem nachází GRABBSS svůj účel pro instruktory akcí, kterým umožní snadnější posouzení situace a tím i zahrnutí příčné aktivity ve správný čas (Činčera, 2007).

1.7 Hra jako prostředek zážitkové pedagogiky

Nahlédnutím do odborných pramenů lze nalézt množství definic, vztahujících se k pojmu hra. Zaměřením se nad možnými společnými znaky těchto definic, lze dospět k závěru, že pojetím vymezení je zejména emoční zainteresovanost, výzva, cíl a pravidla. Na co je potřeba se při plánování hry zaměřit? Jakých možných forem her je možno využít? A proč zrovna zvolit hru jako prostředek při pedagogickém působení? Odpověďmi na tyto a další otázky k významu a využití hry jako prostředku zážitkové pedagogiky se zabývá následující podkapitola.

Při každodenním pedagogickém působení představuje hra nezastupitelný výchovný prostředek. Umožňuje rozvíjení skupiny i konkrétního jedince nejen po stránce vědomostní a dovednostní, ale obzvláště po stránce zkušenostní. Dochází k tomu prostřednictvím navozeného děje, situací, rolí i příběhů. Provázaností toho, jak využít získaných poznatků, dosavadních zkušeností i dovedností v běžném životě, lze vhodněji docílit pomocí včlenění hry do běžné pedagogické činnosti. Při hře bývá účastník nejen konfrontován s názory ostatních, ale zamýšlí se i nad sebou samým, vlastními hodnotami, názory, postoji a poznává tak lépe sám sebe. Hra představuje velmi širokou oblast možných činností, která rozvíjí a podporuje schopnosti, vloh i dovednosti každého jednotlivce (Hanuš a Chytilová, 2009). Jak svojí metaforou uvádí Činčera (2007, s. 10) „Mluvíme-li o výchově hrou, dostává se v ní učitel do postavení tajného agenta, který ve skrytu své ilegality předstírá, že zprostředkovává svým studentům zábavu, zatímco jeho cílem je zábavu využít k dosažení svých výchovně vzdělávacích cílů. Učitel svádí své žáky

hrou k poznání, láká je na lovecké dobrodružství, ze kterého na místě ulovené kořisti leží kus probírané látky“.

Důležitým krokem před samotnou hrou je si předem vymežit její hlavní cíl. Že bývá cíl velmi klíčový při jakékoli hře, výstižně poznamenávají Hanuš a Chytilová (2009, s. 114) větou: „Bez cíle neexistuje cesta a ztrácí se smysl konání“. Vědomí cíle určuje celkové směřování hry. Zásadními parametry cíle hry jsou přesné vymezení, srozumitelné pro všechny účastníky, reálná proveditelnost a co největší inklinace k osobnostnímu růstu a rozvoji každého člena. Bude-li předem v mysli pedagoga znám cíl, může snáze a vhodněji zvolit prostředky a také si připravit adekvátní hry, vedoucí k tomuto cíli a jistým způsobem je i dle potřeb inovovat. Náležitým využitím hry se otevírají pomyslné brány k harmonickému osobnostnímu rozvoji každého člověka (Hanuš a Chytilová, 2009).

Své uplatnění nachází hra při úsilí pedagogů dosáhnout při svém působení vytyčených výchovných cílů. Hry se dle výchovných cílů rozlišují na hry, zaměřující se na rozvoj např. inter i intrapersonální inteligence, vztahu k přírodě, prostorové či pohybové inteligence a dalších oblastí. Dalším znakem, podle kterého lze hry diferencovat je, zda se při hře prověří a zapojí celková osobnost jedince nebo mají svůj účel navodit uvolněnou atmosféru s prvky zábavy a rozehrát účastníky. V prvním uvedeném případě se jedná o hry tzv. kombinované, v případě druhém o pomocné hry (Hanuš a Chytilová, 2009).

Hrou lze rozvíjet i konkrétní dovednosti účastníků. Franc et. al. (2007) zmiňují následující přehled dovedností, na jejichž rozvoj může být hra zaměřena:

- Sociální dovednosti – rozvoj komunikativních dovedností, spolupráce, empatie apod.;
- Intelektuální dovednosti – rozvoj logického i strategického uvažování, postřehu apod.;
- Kreativní dovednosti – rozvoj tvořivosti a představivosti;
- Práce s emocemi – odkrývání emoční reakce účastníků v průběhu hry, zjišťování osobních postojů a autoevaluace
- Fyzické dovednosti – posílení kondice a přijímání výzev.

Pro pedagoga je v dalším kroku důležité si předem stanovit, jaký charakter a formu bude konkrétní hra mít. Z hlediska kritéria pravidel lze volit mezi hrou, která bude mít stanovená závazná pravidla a jasnou strukturu nebo zda bude pouze nástin pravidel a volněji strukturované provedení či se bude jednat o zcela nestrukturovanou hru, při které lze předem naznačit dějovou linii nebo popis postav (Hanuš a Chytilová, 2009). Dle kritéria prostředí bývají hry směřovány do terénu (les, blízkost vody, louka a jiné), do města nebo do místnosti (Franc et. al., 2007).

Co se týká formy hry, zohledňuje se, jakou měrou bude jedinec nebo celá skupina zapojená, stejně tak i jaké charakteristické znaky a rysy bude zvolená hra mít. Niže uvedený souhrn různých forem her znázorňuje rozlišení formy her dle Hanuše a Chytilové (2009, s. 116-118) včetně jejich stručného popisu:

- **Iniciativní hra** – jedinec nebo skupina plní předem vymezený úkol, aktivní zapojení a spolupráce členů k naleznutí řešení ke splnění úkolu;
- **Simulační hra** – vytvoření modelového prostředí k nácvičku konkrétních dovedností pro řešení možné reálné situace, vyzkoušení si své potenciální sociální role;
- **Inscenační hra** – zaměření se na průběh řešení situace a vliv procesu na jedince, rozvoj osobnosti, poznávání limitů účastníka, hra pro naplnění kombinovaných cílů;
- **Dramatická hra** – nacvičování komunikace a zejména vzájemné interakce, každý jednotlivec zasahuje a ovlivňuje děj hry, simulace – konání sám za sebe, hra v roli – vstup do neznámé soc. role, charakterizace – přejímání cizí role včetně jejího charakteru;
- **Psychodrama** – vyšší psychická náročnost hry, projev svých pocitů a pocitů druhých během různých situací, užití výměny rolí hráčů, pro výkon nutnost odborného vzdělání;
- **Sociodrama** – hraní rolí k docílení porozumění odlišným kulturám, zájmům, postojům, rozšíření sociologického povědomí;
- **Cvičení** – rozvoj, učení se a procvičování vědomostí i dovedností jedinců;
- **Test** – prověřování a zjišťování vědomostí, dovedností i schopností jedinců;
- **Závod, utkání, turnaj, soutěž** – dosáhnutí výkonu dle stanovených pravidel;
- **Dílna, ateliér** – program sloužící k rozvíjení tvořivosti, každý z účastníků je tvůrce, zahrnutí stimulačních i inspirativních metod (často výtvarná nebo hudební tematika);
- **Miniškola** – zahrnutí tělovýchovných a sportovních aktivit, výuka rozdělena do navazujících, propojených úseků;
- **Výstava, vernisáž** – předvedení a prezentace umělecké tvorby jednotlivců;
- **Představení** – forma předvedení umění, které si účastníci předem připravili, obvykle hudební, divadelní či literární tematika;
- **Přednáška** – odborník promlouvá k účastníkům v rámci konkrétního tématu;
- **Beseda, diskuze** – účastníci se vyjadřují ke konkrétnímu tématu; důležitá role moderátora, předem stanovená pravidla;
- **Putování, výprava** – turisticky laděný program.

V rámci popisu hry se během úvodního slova může využít tzv. libreto, což lze blíže vysvětlit jako naznačení příběhu či představ, sloužících k navození atmosféry. Podstatnou součástí popisu hry bývá práce s motivací, tedy vhodná aktivizace účastníků ke hře. Aby se zabránilo zmatku hned po úvodu hry, využívá se pravidel, díky kterým se účastníci seznámí s podmínkami hry, jejím obsahem, časovým rozsahem, úlohami apod. Často bývají k dispozici metodické poznámky, z nichž může pedagog čerpat a které může při plánování hry využít (Hanuš a Chytilová, 2009).

Každá hra by měla mít svá kritéria neboli stručný souhrn instrukcí, na které je třeba brát zřetel při jejím plánování. Mezi tato kritéria řadí Hanuš a Chytilová (2009, s. 119-120) následující výčet (viz Tabulka 1):

Tabulka 1: Přehled kritérií hry

Název hry	Autor či zdroj
Míra fyzické a psychické zátěže pro účastníka	Čas na přípravu i samotnou hru
Počet instruktorů v procesu přípravy i realizace hry	Ideální počet hráčů (včetně rozpětí minimálního a maximálního počtu účastníků hry)
Věková kategorie hráčů	Doporučené místo k realizování hry
Doporučená denní doba a období	Materiál ke hře

1.8 Dramaturgie a její role při plánování a realizaci zážitkového kurzu

Výraz „dramaturgie“ se mnohým z nás propojí s představou příprav působivých divadelních představení a filmových ztvárnění. Ve své podstatě není tato představa tak vzdálená roli dramaturgie v zážitkových kurzech. Je toho ale mnohem více, co se pod dramaturgií v zážitkových kurzech skutečně ukrývá. Jaká je role dramaturgie při plánování a realizaci zážitkového kurzu, jaké zásady dodržovat v jejím průběhu, jak optimálně postupovat v průběhu dramaturgického procesu i co je důležité v pozici dramaturga ozřejmí následující podkapitola.

Interpretace dramaturgie, její vymezení a cíle

Vymežit přesnou interpretaci dramaturgie bývá složité, zvláště na základě pracování s abstraktními termíny. Franc et al. (2007, s. 25) definují dramaturgii následovně: „Dramaturgie

je metoda výběru a uspořádání aktivit tak, aby dosáhly maximálního pedagogického efektu“. Vytváří se tak smysluplný scénář her a aktivit k podpoře osobnostního rozvoje účastníků. V komplexnějším pojetí Hanuše a Chytilové (2009, s. 152-153) se dramaturgie vyznačuje „kombinací nejrůznějších postupů, pravidel (manažerských, pedagogických, psychologických aj.) s reflektováním konkrétních daností, které nakonec vedou k volbě a výběru optimálních prostředků s cílem dosáhnout maximálního výchovného efektu“.

Kirchner (2009) popisuje tři zásadní cíle dramaturgie, kterými jsou:

- 1) Nakombinovat obsah tak, aby korespondoval s předem definovanými cíli a respektoval mentalitu a zájmy konkrétních účastníků dané akce;
- 2) Zvolit z dostupných zdrojů takové aktivity, které budou mít požadovaný účinek a budou co nejvíce uzpůsobené akci i účastnické skupině;
- 3) Předložit zvolené programy v logickém sledu v náležitý čas.

Výsledek dramaturgie bývá podrobněji vypracovaný scénář (Kirchner, 2009).

V obecnější rovině představuje dramaturgie proces hledání témat, se kterými je dále pracováno. O propracování metodiky a způsobu užití dramaturgie nejen ve sféře umělecké, ale i zážitkově-pedagogické se zasloužila zejména PŠL (Kirchner, 2009). V kontextu metodiky PŠL vymezuje Paulusová (2004) dramaturgii jako techniku výběru a seskládání programů do celkových bloků, prostřednictvím které lze docílit co nejefektivnějšího účinku. Rozlišuje se prvotní teoretická dramaturgie, při které má podstatnou úlohu hledání obsahu a myšlenkového základu, zatímco v následující praktické dramaturgii, o které bude bližší zmínka v dalším odstavci práce, se hledají adekvátní formy a zpracovávají témata do podoby určitého programu (Paulusová, 2004). Haková a Hanuš (In Haková et al. 2021) zmiňují kromě dvou předchozích ještě ideální dramaturgii, jejímž smyslem je zaznamenání průběhu celé akce v konečné fázi kurzu do formy závěrečné zprávy, která bude do budoucna sloužit jako inspirace i shrnutí toho, co se osvědčilo a v čem může být další prostor pro zlepšení.

Praktická dramaturgie

Zásadním smyslem praktické dramaturgie je přenesení myšlenek a abstraktních témat z teoretické dramaturgie do podoby konkrétní vhodné formy. Hledají se tedy možnosti ztvárnění témat formou aktivit, které využijeme v průběhu kurzu a budou pro účastníky nějakým způsobem zajímavé a přínosné. Na rozdíl od teoretické dramaturgie se průběh praktické dramaturgie odehrává nejen na papíře, ale i s využitím terénu. Pokládají se otázky k zamyšlení typicky např. nad přesnější podobou a formou programu, délkou, místem

odehrávání, co je vhodné nebo nevhodné zařadit s ohledem na záměr a cíle apod. (Paulusová, 2004).

Fáze, zásady a principy dramaturgického procesu

V průběhu dramaturgického procesu bývá optimální projít následujícími fázemi, které Činčera (2007, s. 35-37) objasňuje následovně:

- 1) Rozhodnutí se pro ústřední téma – v této fázi se vymezuje konkrétní zaměření, východiska i cíle zážitkového programu;
- 2) Zformulování programu – rozvržení aktivit do časového plánu, popis rolí a míst;
- 3) Praktická dramaturgie – podrobnější propracování konkrétních programů a her;
- 4) Finální podoba scénáře – ujasnění si konečné formy her, řešení prázdných míst programu, zajištění časového prostoru pro reflexi;
- 5) Fáze vyhodnocení programu včetně případného hledání možných východisek pro řešení vzniklých změn.

Podobně jako v případě jiných procesů má i ten dramaturgický své zásady, které je dobré mít na paměti, aby mohlo být dosaženo maximálního efektu. Slejška (In Činčera, 2007) se zmiňuje o těchto primárních zásadách:

- Posloupnost – vzájemná návaznost aktivit;
- Gradace – přiměřený a postupný růst zátěže vybraných aktivit z psychického i fyzického hlediska;
- Různorodost a kontrast – důležitost rozličnosti aktivit, kterými je možné předejít nežádoucímu zařazení aktivit o stejné formě nebo druhu, vhodné zařadit různě zaměřené aktivity pro zvýšení motivace účastníků;
- Vyváženost – začlenění i prostoru pro odpočinek;
- Pozitivní bilance – rozložení aktivit takovým způsobem, aby si každý z účastníků ve výsledku mohl odnést své příjemné pocity z celkového průběhu kurzu.

Nad principy dramaturgie, které hrají klíčovou úlohu k vytvoření scénáře zážitkově orientovaného kurzu, se zamýšlí Haková (In Haková et al. 2021). Do těchto principů spadá:

- Dynamika kurzu – intenzita programů se v průběhu kurzu proměňuje a přihlíží se zvláštnostem skupiny, pro kterou je kurz určen. Rozlišuje se rovina vnější (střídání aktivit) a rovina vnitřní (hloubka sebereflexe a prožitku z činnosti);
- Gradace (viz zásady dramaturgie);

- Vrchol – nejintenzivnější prožitek buď emočního, fyzického nebo sociálního charakteru;
- Červené nitě – linky scénáře, prolínající programy, obsahově orientované na shodný výstup;
- Dramaturgické oblouky – spojovací prvky programů;
- Dramaturgický střih – záměrem je přivodit změnu a kontrast v tempu plynutí programu;
- Zlatý řez – moment v kurzu, který se účastníka intenzivněji a hluboce dotkne;
- Přesah kurzu – dopad na běžný života účastníků;
- Přejít – změna běžných dní za „svět hry“;
- Bezpečná nejistota – pocit důvěry vůči lektorskému týmu a otevřenosti k budoucímu dění.

Role instruktora – dramaturga v průběhu kurzu

Instruktor – dramaturg dohlíží na celkový vývoj kurzu, uplatňuje svoji tvořivost a podílí se zejména na prvotních přípravách. Zamýšlí se nad výběrem odpovídajících výrazových prostředků (podle určených cílů) i předcházení vzniku hluchých míst (Kirchner, 2009). Svoji činností utváří podklad, se který mohou dále pracovat ostatní členové týmu (Jirásek, 2019). Pokud se dění během kurzu jakkoli odchyluje od původního plánu, bývá jeho rolí scénář vhodně upravit. Korekce se dějí na různých úrovních, blíže vysvětleno, dochází k jiné formulaci cíle, zamění se pořadí nebo často i forma programů v rámci červených nití nebo se určitá aktivita nahradí, upraví či úplně zruší. Haková a Hanuš (In Haková et al. 2021) podotýkají, že změny scénáře by se vždy měly odehrávat se zřetelem na dostupné možnosti, současné potřeby účastníků i rozvojové cíle.

Způsob, jakým bude dramaturgická činnost odvedena, se podepíše na celkové kvalitě akce. Zanedbáním dramaturgie může účastník nabýt dojmu nesourodosti a celkové zmatenosti z programu. Jak tedy lze poznat, že byla dramaturgie konkrétního kurzu vhodně pojata? Paulusová (2004, s. 86) uvádí následující výstižné vyjádření: „Účastníkům to prostě najednou „docvakne“ a uvědomí si význam, smysl a řád všeho, co právě prožili. Pochopí, proč se věci děly tak, jak se děly, k čemu směřovaly a co mělo být jejich cílem. Vše do sebe navzájem „zaklapne“ a vytvoří uzavřený a smysluplný celek“.

1.9 Pedagogicko-psychologické hledisko zážitkové pedagogiky

Z pedagogicko-psychologického hlediska zdůrazňuje zážitková pedagogika význam učení skrze osobní zkušenosti a aktivní participaci. Z psychologické perspektivy se zážitková

pedagogika opírá o principy aktivního učení, kde se předpokládá, že jednotlivec aktivně utváří své vlastní poznání prostřednictvím osobních zážitků a reflexe. Celkově lze říci, že pedagogicko-psychologické hledisko zážitkové pedagogiky klade důraz na celistvý rozvoj jednotlivce, integrující jak kognitivní aspekty učení, tak i sociální a emoční rozměry. V následující podkapitole bude pojednáno o osobnosti pedagoga jako významného faktoru výchovně-vzdělávacího procesu, dále pak také o důležité úloze motivace a reflexe v rámci zážitkové pedagogiky.

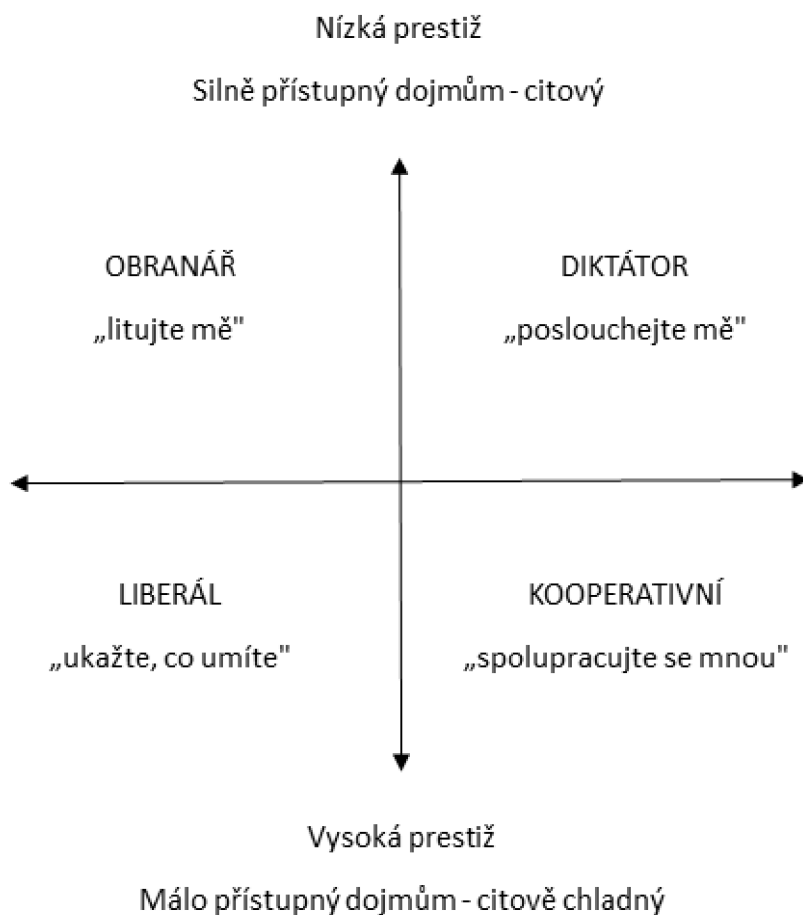
Osobnost pedagoga

Dle znalostí z pedagogicko-psychologické oblasti lze říci, že právě osobnost pedagoga je významným dynamickým a motivujícím faktorem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Hanuš a Chytilová (2009, s. 53) pojímají osobnost jako „charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které určují osobnostní styl jedince a ovlivňují jeho vzájemné působení s prostředím“. Pro poznání pedagogovi osobnosti se uplatňuje pozorování v tzv. „akčním prostředí“, za které se považuje výchovně-vzdělávací proces či škola. Právě v tomto prostředí se mohou ukázat a odkrýt vlastnosti pedagogovi osobnosti. K těm významným patří dle Dytrtové a Krhutové (2009) psychická odolnost, adaptabilita i adjustabilita, schopnost učení se novému, komunikativnost a též i sociální empatie.

Zdůrazňuje se především pedagogický optimismus, kterého byl zastáncem J. A. Komenský. Hlavní myšlenkou se stalo „pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem“ tedy pojímáno s přesahem do pedagogické praxe „empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 16). Empatie stále nabývá na důležitosti k docílení zdravé komunikace v prostředí školy. Též i pedagogické kvality jako sebeuvědomění, sebeovládání a sociální citění hrají podstatnou roli v osobnosti pedagoga (Dytrtová a Krhutová, 2009).

V případě zážitkově pojaté výchovy nepostačuje pouze tradiční příprava instruktora či pedagoga. Z pohledu Hanuše a Chytilové (2009) má stěžejní úlohu vzdělávání v oblasti organizační, kam spadají manažerské, projektové a komunikační znalosti a dovednosti, dále pak i oblasti pedagogické, psychologické a medicínální (souhrmně nazvané jako znalosti o člověku) a také oblasti programové, kde si lze zařadit znalosti ohledně metodiky her, sportů i využití zážitkově pedagogických prostředků. Dále se tito autoři zaměřují na dispozice efektivního vedení, kde shledali jako zásadní oblast orientace v problematice i schopnosti interpersonální, koncepční a analytické. Z hlediska stylu řízení se užívá typologie, která

propojuje pedagogovu potřebu prestiže a autority. Ukazuje se zde i spojitost s temperamentem pedagoga (viz Obr. 1):



Obrázek 2: Znárodnění typologie stylu řízení v závislosti na míře prestiže a autority podle Hanuše a Chytilové, (2009, s. 92)

V posledních několika letech je patrná změna v přenesení odpovědnosti za řešení spousty potíží, na které se dříve soustředili jiné instituce, církev, komunita, zejména pak rodina, na pomyslná bedra školy (tedy pak zvláště na ta pedagogova). Jedná se o obsáhlejší odpovědnost, zejména v rovině výchovy dětí a mládeže, jejich socializace a podpoře v sebevýchově. Kromě široké škály kompetencí (např. didaktické, psychodidaktické, intervenční, diagnostické apod.) bývá podstatným východiskem pro dosažení kvality výchovně-vzdělávací procesu pedagogova schopnost sebereflexe. Značný vliv na zmíněnou schopnost sebereflexe má diagnostická kompetence společně s osobnostními kvalitami pedagoga (Kolář a Vališová, 2009). Kolář a Vališová (2009, s. 214) uvádějí ke schopnosti sebereflexe následující: „Schopnost reflexe je podmíněna schopností sebekritického pohledu na sebe a svou

činnost, na způsobilosti propojení zpětné analýzy své činnosti s rozбором důsledků své činnosti a se schopností vyvození závěrů zase pro svou činnost, ale pro tu perspektivní“.

Úloha motivace jako významné součásti zážitkové pedagogiky

Motivace je z pohledu zážitkové pedagogiky nesmírně důležitou metodou, která v případě, že bude jako programový prostředek vhodně pojata a zakomponovaná, může zvýšit celkový efekt procesu na účastníky. Termín motivace vychází z původního latinského výrazu „motivus“, vyjadřující pohyb, což v přeneseném významu představuje hybné síly související s naším jednáním a chováním (Hanuš a Chytilová, 2009). Klusáček a Hanuš (In Haková et al. 2021, s. 183) poznamenávají: „Motivace na nás působí jako výzva, potřeba, které chceme svojí aktivitou (tělesnou, psychickou, intelektovou, sociální) dosáhnout. Před námi je cesta k cíli“. Tento proces od motivu cestou k dosažení cíle zjednodušeně znázorňuje Obr. 1. S tím se ztotožňuje i pojetí dle Hanuše a Chytilové (2009, s. 64), kdy je motivace popsána jako „příčina pohybu, důsledek změn stavu a organismu“ a též jako „proces zkoumání a usměrňování vnitřních procesů člověka, které řídí, aktivuje a udržuje chování“.



Obrázek 3: Znáznornění procesu motivace podle Klusáčka a Hanuše (In Haková et al. 2021, s. 184)

Za jednou z hlavních úloh motivace v kontextu zážitkové pedagogiky lze považovat aktivizaci vnitřních sil každého z účastníků. Možnost využití může být v rámci přípravná fáze, na kterou je následovně navázán program, ovšem nemusí tomu tak být vždy. Ojedinele bývá motivace užívána skokem přímo do programu nebo hry, což se zvláště doporučuje důsledně promyslet. V jiných případech je záměrem motivace vytvářet dramaturgické oblouky, sloužící jako příprava či ukotvení jedince, kdy poté program pokračuje až s větším časovým odstupem. Nejčastěji ale přichází motivace v návaznosti na uváděný program či jako jeho součást. Důležité je si říci, co je tím nejpodstatnějším motivátorem, bez kterého se celý proces motivace účastníků neobejde. Je tím nepochybně osobnost instruktora, jelikož právě od ní se odvíjí, zda se aktivita už z počátku bude účastníkům zdát atraktivní a budou ji považovat za svoji výzvu nebo zda se tu, stane i z poutavě připraveného programu cosi nezajímavého a pro účastníky nezáživného (Klusáček a Hanuš In Haková et al. 2021).

Motivace přináší i další pozoruhodnou skutečnost, a sice tu, že dokáže všední úroveň emoční bilance posunout do stavu „flow“ (viz podkapitola 1.6.2 Princip stavu „flow“). Účastník nebo skupina se dostávají do jiného emočního stavu, než jsou běžně zvyklí. Emoční bilance, která vzejde z celkového postupu, by měla mít nabuzující charakter, tedy měla by přimět účastníka nebo celou skupinu k činům. Aktivitu je vhodné poskládat tak, aby každá z nich aktivovala jinou dimenzi osobnosti a tím se mohl kdokoli rozvíjet. Jedná se o konfrontaci se zátěžovými či krizovými situacemi, které když účastník či skupina překonají a se situacemi se dokáží vyrovnat, v závěru bude emoční náboj pozitivně směřovaný. Tento celkový pozitivní dopad emoční bilance v závěru kurzu bývá označován za podstatný.

Prostředky a formy motivace

Existuje celá škála prostředků, kterých je možno využít při zážitkových kurzech. Vždy je proto nutné si z pohledu instruktora předem zmapovat s jakou skupinou účastníků přichází do kontaktu. Klusáček a Hanuš (In Haková et al. 2021) uvádějí výčet těch prostředků, které jsou užívané v průběhu autorských kurzů PŠL. Jsou jimi film, videozáznam, rozhlasová hra, kniha, povídka, báseň, fotografie, snímky, obrazy, legenda, myšlenka (nebo citát), hudba, přednáška, setkání s osobností, scénka, světlo a tma, hra, prostředí a v neposlední řadě také zapojení instruktora. Zmíněné zapojení instruktora bývá jedním z nejúčinnějších prvků, jelikož najednou přestane být pouze v roli toho, kdo jim „říká, jak se věci mají dělat“, ale stává se důležitým elementem aktivity, může ovlivnit atmosféru aktivity a stává se složkou kolektivu, což je ve většině případů účastníky velmi vítané.

K motivaci může instruktor kurzu využít rozličných forem. Mezi ty základní řadí Pelánek (2008):

- Navození atmosféry – využívá se hraní scének, promítání úseku z filmu, příběh či fotografie;
- Odměnu – užívá se zvláště u dětí, kdy se jedná o materiální odměnu, body ve hře nebo výsada;
- Prestiž – např. z vítězství ve hře apod.;
- Výzvu, zkušenost – atraktivita činnosti a přínos do života, zejména např. u lanových překážek;
- Vhození do hry – začátek aktivity pomocí šoku;
- Aktivitu účastníků – zapojení účastníků do příprav a jejich zainteresovanost;
- Čisté nadšení – zařazení recese a vtipných myšlenek hodící se u improvizovaných her.

Úloha reflexe v rámci zážitkové pedagogiky

Haková (2021) popisuje proces ohlédnutí se zpět a reflektování nevšedních dějů za pro nás přirozený proces naší mysli. Pokud se jedná o reflektování situací, které měly pozitivní emoční ladění, účastník si uvědomí, co by mohl zopakovat a co by si rád v životě uchoval. Při reflexi situace s negativním emočním nábojem naopak jedinec přijde na to, co by mohl příště změnit. Jedná se o jednu ze zásadních metod holistického učení.

V zážitkové pedagogice je klíčové učení se pomocí Kolbova cyklu, tedy využití zážitku. Pouhý zážitek k učení ale nepostačuje. Potřebné je, aby tento zážitek uměl jedinec patřičně zpracovat a aby z něho vzešlo poučení do reálného života (Pelánek, 2008). K tomuto podstatnému procesu se využívá reflexe, kdy ve výsledku vzniká nová zkušenost (Haková, 2021). Reflexe v kontextu zkušenostního učení představuje „zpětný pohled na aktivitu s cílem uvědomit si klíčové body učení“ (Haková, 2021, s. 199). Jak podotýká Neuman (2007, s. 39), jedná se o řízený zpětněvazební proces, při kterém se hledají souvislosti v širším rámci. Reflexe je klíčovým elementem, který umožňuje zajistit přesah aktivity z prostého rekreačního zážitku do výchovného uplatnění. Mimo tohoto termínu bývá hojně užito i různých dalších označení s menšími nuancemi ve významu oproti reflexi, nejčastěji cílená zpětná vazba, facilitace nebo review (Pelánek, 2008). Reitmayerová a Broumová (2007) se zmiňují o dalších častých pojmenováních zejména v kontextu publikací v anglickém jazyce, kterými jsou debriefing, processing a sharing.

Díky reflexi se snáze utváří zóna, kde je možné sdělovat si mezi účastníky a instruktory zpětnou vazbu, sdílet zážitky a pocity i otevřít téma vztahů ve skupině. Současně by si měl každý jedinec vzít z průběhu reflexe ponaučení ze zkušeností a dokázat přenést tuto zkušenost do reálného života. Jedná se o významnou složku dramaturgie celé akce. V rámci reflexe by neměla být rozebírána pravidla her, technická realizace apod. Není vhodné zabíhat příliš do detailů prožitků každého z účastníka, jelikož to už spadá do oboru psychoterapie. Žádoucí je se vyhnout kritice účastníků a nastavit takové hranice, aby bylo reflexí řešeno vše potřebné a nesklouzlo se k plkání o podružných věcech (Pelánek, 2008). Každá situace, která se v rámci kurzu odehraje, může být svým způsobem rozvojová, pokud se v reflexi vhodným způsobem otevře a dovede skupinu k přínosnému závěru (Haková, 2021).

Reitmayerová a Broumová (2007) uvádějí, že pro proces cílené zpětné vazby bývá příznačné její chtěné vědomé vyvolání, nejčastěji instruktorem zvnějšku. Dochází k verbálnímu sdílení pocitů, prožitků a interakcí z konkrétní aktivity, díky čemuž si jedinci mohou uvědomit nejen jakým způsobem se na základě této zkušenosti dají změnit či zlepšit interakce s ostatními do budoucna, ale i jak porozumět vlastnímu prožívání. V průběhu procesu se jedinci naskytne příležitost pohlédnout na prožitou situaci očima druhých. Zážitek, který prožila celá skupina, je tak pro všechny účastníky jasnější.

Cíle reflexe

Pod obecný cíl reflexe lze zařadit nalezení souvislostí mezi zážitky a též zdokonalení schopnosti poučení se z chyb a zkušeností. Konkrétní cíl už závisí na samotné hře. Reflexe může být úzce cílená na jeden konkrétní prvek hry, může ovšem sloužit i ke generalizaci a následnému rozvíjení hry. Reflexi lze orientovat na tři různé oblasti, kterými jsou dle Pelánka (2008, s. 102):

- „zaměření na skupinu“ – reflexe je orientována na oblast komunikace v týmu a spolupráci;
- „zaměření na jednotlivce“ – reflexe, využívající se zvláště u psychicky nebo fyzicky náročnějších her, díky které si jedinec dokáže popsat své prožité emoce a poznává sám sebe;
- „zaměření na téma“ – reflexe sleduje názory účastníků, slouží k hlubší analýze konkrétního tématu dotýkajícího se hry.

V rámci reflexe obsahu předchozího programu může být reflexe rozlišena dle jejího směřování buď „směrem k pedagogickým cílům“, kdy se jedná o cíl aktivity či kurzu nebo „směrem k procesům ve skupině“, kdy je pak reflexe orientována na současnou situaci, která je nyní pro skupinu účastníků aktuální (Haková, 2021, s. 204).

Může se stát, že budou mít účastníci v rámci reflexe potřebu zaměřit se na jiné téma, než jakému by se rád věnoval instruktor v kontextu dosažení plánovaného cíle. Je poté na instruktorovi, zda tuto situaci vyhodnotí tak, že toto téma upřednostní a dojde k tzv. přecílování či nikoli (např. v případě, kdy se bude jednat o téma několika účastníků a nikoli celé skupiny). Pokud se rozhodne pro přecílování, reflexe bude směřovat tudíž k novému cíli – výslednému stavu reflexe dané situace účastnické skupiny. Průběh reflexe se tak dá pružně upravit, aby mohli účastníci hovořit o svých tématech. Nejprve tak instruktor může nabýt pocitu vzdálení se od vlastního plánu, avšak v průběhu dalších dnů se pak lze k původním cílům reflexe vrátit jinou cestou (Haková, 2021).

Příprava reflexe

Reflexí je v ideálním případě dobré vždy předem pověřit jednoho instruktora, který nebude zahlcen dalšími důležitými úkoly a bude se tak moci na reflexi plně soustředit. Již při tvorbě dramaturgie akce se stanoví prozatímní cíle reflexe. V průběhu aktivit si daný instruktor dělá poznámky a pozoruje projevy, související s těmito cíli. Po závěru hry následuje konzultace poznámek instruktora s ostatními členy organizačního týmu. Prozatímní cíle přecházejí do podoby již konkrétních cílů reflexe a instruktor si nachystá otázky. Dbá se na volbu prostředí, které by mělo působit příjemným dojmem. Posazení je preferováno do kruhu, aby se každý z účastníků cítil být členem týmu a na stejné úrovni jako všichni ostatní (Pelánek, 2008).

Fáze reflexe a její vedení

V prvotní fázi, o které Haková (2021, s. 213) pojednává jako o fázi „ohlédnutí se za prožitkem“, se skupina účastníků spolu s instruktorem pokusí zrekapitulovat průběh programu/aktivity. Kolik kroků v této fázi reflexe zařadit závisí na cílech reflexe a též na konkrétní skupině. Pro inspiraci lze uvést pár možností jednotlivých kroků pro instruktora dle Hakové (2021):

- vyzvat tým účastníků k popsání průběhu aktivity – konkrétní jednotlivé kroky;
- přivést tým k zaměření se na vybranou zásadní situaci aktivity – vyjádření pocitů při dané situaci, nezbytné kroky pro pokračování v aktivitě;
- pobídnutí k vyjádření se jednotlivých účastníků skupiny ke svému důležitému okamžiku v rámci aktivity – nejzásadnější AHA moment, nová uvědomění, emočně náročná situace apod.;
- nabídnutí postřehů instruktora z pozorování aktivity včetně otevření prostoru k vyjádření účastníků – podnět k vyjádření se i mlčenlivější skupiny, která zprvu není sdílná;
- vyzvání k vymezení vzniklého poznání, vplynutého z prožitku z aktivity/programu – vhodný krok k rozvoji každého účastníka.

V druhé fázi reflexe se zaměřuje instruktor společně s účastníky na přesah nové zkušenosti do reálného života. Výstup z předchozí fáze reflexe se transformuje na možnosti změn v budoucím počínání jednotlivce i skupiny. Podobně jako v předchozím případě lze zmínit několik možností, jaké kroky může dle Hakové (2021, s. 215-217) instruktor využít:

- položení jednoduché otázky – ku příkladu „Co příště uděláte jinak?“ či „Co si z toho pro sebe odnášíte?“;

- nabídka užití vizualizační techniky v rámci sebereflexe – např. kresba mentální mapy dne;
- nabídnutí pojmenování zásadní zkušenosti za účelem přínosu tohoto principu pro reálný život každého ze skupiny včetně otevření prostoru k vyjádření účastníků;
- uplatnit se v roli facilitátora dohody pro zlepšení procesů v rámci skupiny – např. „Jakou dohodu byste potřebovali uzavřít, aby se všichni ve skupině dostali ke slovu?“

V průběhu vedení reflexe bývá v roli instruktora náročné sledovat souběžně více parametrů – dynamiku skupiny, intervenci účastníků, vytyčený časový rámec a zároveň se zhostit role facilitátora a neodbočovat od tématu a cíle reflexe. Dále je třeba, aby se v průběhu tvořila i vizuální podoba výstupů, které se lze vrátit i v dalším průběhu kurzu a lze ji též sdílet. Vedení reflexe by se tak dalo označit za zážitek plný adrenalinu, který je pro instruktory současně i dobrodružstvím, kde je stále potřeba předvídat. V úvodu reflexe je dobré obeznámit účastníky s průběhem, tedy jim ozřejmit, co je nyní čeká a na jak dlouho je reflexe v plánu. Měli by si též odnést informaci, v čem je toto sdílení užitečné a proč se tím společně zabývat. Otevřenost instruktora může vzbudit zájem u účastníků, tudíž když už ze začátku budou znát cíl reflexe, se kterým bude souznit i skupina, bude pro účastníky daleko snazší s instruktorem spolupracovat. Při reflexi by měl instruktor myslet na nastavení proudění informací. Jeho úkolem je být pouze v roli průvodce, aby mohli účastníci sdílet informace mezi sebou a tím pro ně byla reflexe užitečná. Zachování instruktorova klidu, soustředěnosti a péče se na celé reflexi nesmírně podepíše. V této atmosféře se bude skupině lépe pracovat a z instruktora získají dojem respektujícího facilitátora (Haková, 2021).

Zařazení reflexe

Důležitá otázka, která napadne mnohého instruktora je, po jakých typech her bývá vhodné reflexi zařadit. Pokud se jedná hru se zvýšenou psychickou obtížností, je zařazení reflexe po hře zcela na místě. Dále pak v případě, že se během hry objeví konflikty v rámci týmu a je ideální je právě pomocí reflexe otevřít. V neposlední řadě je tomu u her, orientovaných na naplnění hlavních cílů programu. Délka reflexe by měla být odpovídající délce hry. Frekvence, s jakou reflexi zařazovat, je na úsudku instruktora. Měl by zvážit zejména zkušenosti i věk jedinců dané skupiny. V případě krátkých her je ideální reflexi zařadit těsně po hře, u delších psychicky obtížnějších her je potřebné nechat účastníkům čas na doznění všech prožitků, tudíž reflexi uskutečnit až následující den (Pelánek, 2008).

Techniky reflexe

Možností, jakou techniku pro reflexi zvolit, existuje spousta. Jak ale uvádí Haková (2021), je potřeba se zamyslet, zda by mohla být daná zvolená technika pro účastníky natolik poutavá a smysluplná, aby neztratili motivaci a aktivní přístup. Techniky reflexe rozčleňuje do následujících kategorií:

- Grafické – např. koláč aktivit, přímky, tabulky, terčovnice, Aidarovy kruhy;
- Výtvarné – např. modelování, vánoční stromeček, talíř prožitků, lepení koláží, komiks;
- Prostorové – např. teploměr, osa/předmět v prostoru, škála ANO/NE;
- Předmětné – kameny, avatar, dixitové karty, kostky;
- Tělesné – prsty, pantomima, ztvárnění sochy;
- Verbální – nedokončené věty, diskuze, tři hezké věci, jedno slovo;
- Zvukové – nástroje, zvuky, písničky.

Metody reflexe

Realizaci reflexe je potřeba nejen náležitě rozfázovat, ale též si v roli instruktora promyslet, jaké aktivní metody do samotného průběhu zahrnout. Zvláště pokud má být reflexe uzpůsobena větší skupině účastníků a instruktor není omezován časem, ideální je zařadit i činorodé metody oproti užití čistě verbálních. Činčera (2007) rozlišuje metody kruhové, kdy již z názvu vyplývá rozmístění účastníků. Aby se z této metody nestalo nezajímavé odpovídání na otázky, lze tuto metodu pojmut i zajímavěji dle následujících možností (Činčera, 2007, s. 78-79):

- „Mluvicí kámen“ – využít se dá jakýkoli předmět (fix, hůlka, kousek dřeva...). Principem této metody je fakt, že vždy hovoří jen ten, kdo právě drží mluvicí kámen. Poté tento předmět předává dalšímu a takto postupně hovoří každý účastník v kruhu. Jedná se o direktivní metodu, zároveň však umožňuje každému mít prostor se vyjádřit.
- „Filmový scénář“ – ideální včlenit do úvodní části reflexe. Každý z účastníků se vyjádří pouze jednou větou v rámci popsání události aktivity. Poté předá slovo a další z účastníků naváže na předchozí větu další větou, popisující následující události. Takto se pokračuje po celém kruhu, dokud se nezmíní všechny události aktivity.
- „Klíčová slova“ – Každý z kruhu účastníků jedním slovem popíše předešlou aktivitu.

Další kategorií metod jsou metody hodnotící, které bývají pro účastníky zpravidla jednodušší a rychlejší. Činčera (2007, s. 79) uvádí nejčastěji využívané metody, kam spadá:

- „Palcové hodnocení“ – palec nahoru, mezi či dolů každého účastníka značí buď spokojenost se skupinovým/vlastním výkonem nebo aktivitou. Ideální je tuto metodu provádět se zavřenýma očima účastníků, aby každý hodnotil sám za sebe.
- „Teploměr“ – Účastníci jsou vyzváni, aby se na čáru teploty (představující nakreslenou čárou na zemi nebo provazem) stoupli k té teplotě, která koresponduje s jejich současnými pocity z aktivity nebo jejich spokojeností.
- „Smajlíky“ – Každý účastník vybere takový smajlík, který je nejvíce shoduje s náladou, hodnocením apod.
- „Výroky“ – Na stěny se upevní různé výroky jak s pozitivním, neutrálním tak negativním laděním. Dále se vyzvou účastníci k výběru výroku, co nejvíce shodnému jejich prožívané náladě, kam se poté postaví. Z účastníků se vytvoří skupinky, kterým následně dá instruktor prostor na to se k výroku vyjádřit a blíže vysvětlit, proč si vybrali právě daný výrok.

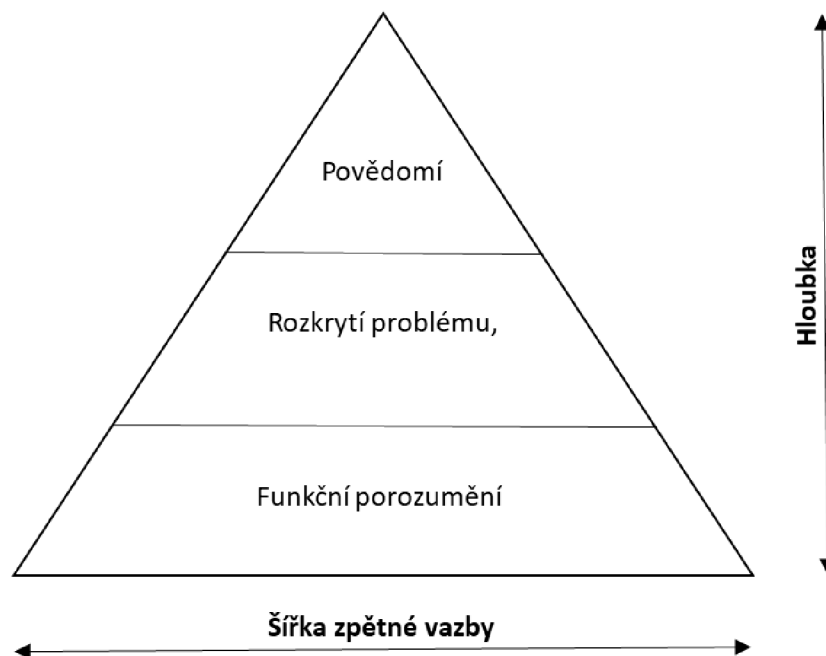
Pokud má instruktor v kontextu reflexe před sebou skupiny o více než deseti členech, může se rozhodnout pro metodu práce ve skupinách. Při této metodě je principem rozčlenit velké skupiny na skupiny po méně členech, ve kterých následně pracují na zadaném úkolu. (např. posteru, pracovním listu, prezentaci apod.). Doporučuje se tuto metodu zařadit po simulačních hrách. Pro skupinu, která se již posunula od fáze bouření, se mohou jevit jako vhodné a též i zajímavé tzv. dramatické metody. Pojmout je lze různými způsoby např. přípravou a vyjádřením vlastního sestřihu nejlepších momentů z aktivity, kdy se vedoucí zapojí jako reportér, který se dále doptává na odehrané pasáže, žánr, hlavní hrdiny apod. Uplatňuje se i metoda symbolů a metafor nebo písemných metod, kdy ve skupině píšou noviny nebo zhotovují postery (Činčera, 2007).

Druhy reflexe

Haková (2021, s. 200-201) rozlišuje čtyři druhy reflexe v závislosti na času, který uplyne reflexe proběhne. Pokud je reflexe zahájena ihned po aktivitě nebo s menším časovou prodlevou, jedná se o reflexi aktivity. Dále je obvyklé pravidelné zařazení reflexe dne, probíhající buď při setkávání se ráno nebo večer. Na konci kurzu se odehrává reflexe kurzu, kdy účastníci sdílí myšlenky ohledně užitečnosti kurzu pro ně samotné nebo ve vztahu k jejich skupině. Záměrně se využívá reflexe kurzu s časovým odstupem. Je tomu proto, že účastníci na přínos kurz nahlíží již z reálného života.

Šířka a hloubka reflexe

Během reflexe se instruktor spolu s účastníky pohybuje v určené tematické oblasti, v závislosti na cíli i aktuálním průběhu. Vymezení této oblasti se označuje jako šíře reflexe. Dále se vymezuje i hloubka reflexe, tedy kam až se ve stanoveném tématu zachází (Hanuš, Chytilová, 2009). Šířku i hloubku reflexe graficky znázorňuje Obr. 2:



Obrázek 4: Znázornění šířky a hloubky reflexe podle Hanuše a Chytilové (2009, s. 97)

Formy reflexe

Nejběžněji užívanou formou reflexe bývá diskuze v kruhu, při které zaujímá roli moderátora instruktor a pokládá účastníkům vhodně zvolené otázky. Tyto otázky by neměly být uzavřené, jelikož tím by instruktor nedával tolik příležitostí k rozvinutí myšlenek a rozsáhlejším odpovědím účastníkům. Jakou podobu by měly takové otázky mít záleží na stanovených cílech. Pro příklad lze uvést často využívané otázky, které cílí na reflexi různých oblastí a o kterých se ve své publikaci zmiňuje Pelánek (2008, s. 103-104):

- „Pocity: Jak jste se cítili v průběhu hry? Myslíte, že ostatní se cítili stejně? Jak se cítíte nyní?
- Zážitky: Co byl nejsilnější zážitek? Co bylo nejzajímavější? Co vás překvapilo?
- Týmová spolupráce: Kdo hrál vedoucí roli? Jaká byla spolupráce ve skupině? Jaká byla vaše role v týmu? Kdo přišel s nápadem? Proč jste (ne)uspěli?
- Komunikace: Jak probíhala komunikace ve skupině? Zapadly něčí názory? Proč? Jak probíhalo skupinové rozhodování?

- Přenos zkušeností: Odesli jste si ze hry něco? Co byste příště udělali jinak?
- Souvislost se skutečností: Odpovídá zkušenost získaná ve hře životu? V čem je podobná a v čem se liší? Napadají vás konkrétní příklady?“

Zajisté je vhodné si otázky připravit předem a mít přehled, jak chceme mít otázky koncipované. Důležité je ale též sledovat, kam se diskuze ubírá a přiměřeně ji usměřňovat. Lze využít vlastní schopnosti improvizace a včlenit nové otázky dle aktuálně se vyvíjející diskuze (Pelánek, 2008).

I v případě, že jsou účastníky hry děti a instruktor pozná, že je tato skupina zatím nezralá na reflexi formou diskuze, není třeba od reflexe ustupovat. Existuje řada možných alternativních forem, které může instruktor dále uzpůsobit dané skupině účastníků. Jednou z možností je rychlé shrnutí, kdy se jedincům pokládají uzavřené otázky, na které reagují buď verbálně, tedy např. vyjádření zážitku jediným slovem, doplnění neúplné věty, ale i pohybem (např. otočením palce dolů či nahoru ve smyslu vyjádření souhlasu/nesouhlasu nebo využití rohů v místnosti dle názorů apod.). Další z možností je využití tvořivé techniky k reflexi (ku příkladu malování). Instruktor položí otázku nebo určí téma, může se rozhodnout pro práci ve skupinách nebo každého jednotlivce zvlášť a poté nechat prostor pro okomentování díla. V neposlední řadě se užívá dramatická reflexe, při které účastníci ztvární dojmy prostřednictvím scénky, pantomimou apod. Instruktor vybízí účastníky k improvizaci, důraz je kladen na přesnější formulaci zadání (Pelánek, 2008).

Výstupy reflexe

Z celého procesu reflexe si instruktor odnáší několik podstatných výsledků. Získává informace ohledně dosáhnutí či nedosáhnutí zamýšleného cíle, též i ohledně zvoleného dramaturgického procesu. Dále se mu naskytne příležitost získat náhled na sebe, svoji práci i konkrétní program očima druhých, tedy účastníků. V neposlední řadě se více prohlubují získané informace o dané skupině. Jak uvádí Hanuš a Chytilová (2009, s. 102) pro účastníky i instruktora jsou podobou výstupů „dovednosti, vědomosti, hodnoty, modely chování, popsané procesy řešení či postupů, vyjádření, zobrazení, pojmenování“.

1.10 Příklady dobré praxe v rámci využití prvků zážitkové pedagogiky

V současnosti se v sociálně výchovné práci s dětmi stále více vyhledávají a využívají formy výchovy, které nachází svoji podstatu v zážitkovém učení. Jak uvádí Hanuš a Chytilová (2009), do těchto moderních forem spadá týmové vyučování, akční učení, situační a příběhová dramata a kooperativní učení.

Týmové vyučování probíhá tak, že se utvoří tým vedoucích nebo též učitelů a tým účastníků či žáků. Spolupráce v týmech umožní dosažení vyšších výkonů na straně učitelů i žáků, dále i využití běžně hůře proveditelných programů i prostředků a náročnějších aktivit. V případě akčního vyučování se žáci sami sdružují do týmů na základě různého věku. V těchto skupinách následně dochází k utvoření struktur a podob sociálního jednání, překonávají se generační bariéry a pracuje se též na rozvoji tolerance. Situační a příběhová dramata se zakládají na vedení konkrétního žáka nebo skupiny k jednání v konkrétním příběhu, ději či situaci. Díky tomuto konání a zpětnému reflektování se odehrává proces učení, je umožněno osvojení konkrétní dovednosti, vědomosti či zkušenosti. Při kooperativním učení spolu kooperují malé skupiny při plnění stanoveného cíle, kdy je důraz kladen na individuální odpovědnost. K plnění úkolů dochází postupně, kdy skupina postupuje od jednodušších po složitější úkoly. Skupina následně aktivitu reflektuje více do hloubky (Hanusš a Chytilová, 2009).

Adaptační soustředění

Adaptační kurzy neboli též adaptační soustředění nabízejí ideální příležitost propojení zážitkové pedagogiky a sociálně výchovné práce s dětmi. Proces adaptace lze popsat ze sociálního hlediska jako přizpůsobení se, tedy jak uvádí Jandourek (2001) postupné začleňování jedince do sociálních vztahů v třídním kolektivu. V průběhu těchto soustředění se naskytá unikátní možnost stmelení a hlubšího poznání všech členů třídního kolektivu včetně třídního učitele. Dochází k utvoření sociální vazby, vyvolání tvůrčí spolupráce i navození příjemné atmosféry, úcty a tolerance k sobě navzájem (Dubec, 2007, Žák, 2011). Běžně by takovýto proces vzájemného poznávání se trval ve školním prostředí i několik měsíců. Adaptační soustředění ale dokáží podstatně nastartovat a urychlit tento proces již v řádu několika dní. Proto se adaptační kurzy zařazují zejména pro žáky 6. tříd s přechodem na druhý stupeň ZŠ a též i studenty 1. ročníků SŠ či příslušných ročníků víceletých gymnázií povětšinou počátkem nového školního roku. Dubec (2007) zmiňuje následujících 5 pilířů adaptačních kurzů, ve kterých poukazuje zejména na jejich přínos třídnímu kolektivu:

- 1) Pobyť mimo školu – V důsledku změny prostředí lze dosáhnout jiného prožívání a chování účastníků, než jakého by se dosáhlo pouze v prostředí školy.
- 2) Společné prožitky – Užití metod zážitkové pedagogiky k naplnění cílů soustředění a práce s prožitky z aktivit.
- 3) Spolupráce – Snaha o stmelení skupiny účastníků díky aktivitám, vyžadujícím intenzivnější spolupráci členů.

- 4) Čas pro sebe – Prostor účastníkům pro nestrukturované trávení času mezi jednotlivými bloky během pauz, tedy např. možnost pro popovídání si s ostatními, zahrání libovolně aktivity apod.
- 5) Provázející přístup – Klíčová je respektující komunikace i nastavení pevných hranic společně s podporou aktivity účastníků.

Terénní forma výuky v rámci současného školství

I do našeho výchovně-vzdělávacího systému přináší současná realita další výzvu, kterou lze popsat jako přesah formálního vzdělávání za hranice školy a současné propojení s aktuálním děním ve světě. Zmíněné propojení umožňuje výuková forma zvaná terénní výuka zejména pro svoji komplexnost, tedy obsáhnutí široké škály metod, jakými jsou např. kooperativní metody, metoda pozorování, projektová metoda nebo též zážitková pedagogika (Činčera, Holec, 2016). Z hlediska organizačních forem výuky zahrnuje terénní výuka různé výcvikové kurzy, expedice, terénní cvičení, exkurze či tematicky zaměřené školní výlety. K nezanedbatelným přednostem terénní výuky patří praktické užití získaných poznatků z vyučování, rozvoj kooperace i utužení sociálních vztahů. Je ale třeba zmínit finanční náročnost u dlouhodobých forem a materiálního zajištění (Hofmann, Trávníček, Soják, 2011).

V rámci výzkumného šetření formátem metastudie provedeného autory Hofmannem, Trávníčkem a Sojákem (2011, s. 9), zaměřujícím se mimo jiné i na efektivitu a přínosy terénní formy výuky, autoři uvádí: „Dobře realizovaná terénní výuka může pomoci naplnit řadu cílů, korespondující se základními vzdělávacími oblastmi i průřezovými tématy rámcových vzdělávacích programů“. Přínosy spatřují zvláště ve výuce přírodovědných předmětů, environmentální výchovy, sociálně osobnostní výchovy i výchovy ke zdravému životnímu stylu (Hofmann, Trávníček, Soják, 2011).

Zážitková pedagogika v podobě činností občanského sdružení Hnutí Go!

Počátek vzniku občanské sdružení Hnutí Go! lze nalézt v činnosti Prázdninové školy Lipnice, kdy se jednalo o projekt s rozšířením do mnoha škol v republice. Sdružení bylo registrováno v červnu roku 1997 zásluhou studentů a pedagogů E. Hrabalíka, M. Paulíčka a R. Hanuše, který se stal i koordinátorem tohoto sdružení. Sdružení dále zaštiťuje Kurzy GO! i Projekty GO! (Hanuš, 2004).

V rámci Kurzů GO! se organizátoři snaží o vytvoření pevných skupin a nastavení radostného, podnikavého a tolerantního prostředí k poznání sebe, spolužáků i pedagogů. Právě pedagogům

se v čase kurzu naskytne možnost k bližšímu poznání osobností žáků. Projekt GO! přichází s myšlenkou propojit v jeden celek výchovu a učení a napomoci tak ke změně nynější podoby středních škol. Škola by měla být studenty vnímána jako prostor k poznávání se, rozvíjení tvůrčích schopností i k setkávání se. Využitím prostředků zážitkové pedagogiky se může do dění ve skupině zapojit každý žák, smysluplně se pracuje s časovým fondem, pestrou škálou aktivit i dynamikou. Do rozvrhu středních škol se tak stále více začleňují předměty jako např. komunikativní dovednosti nebo též výchovná dramatika včetně metod výuky i různých alternativních možností jako je ku příkladu kooperativní učení nebo kritické myšlení. Studentům se otevírají možnosti angažovat se např. ve školních klubech, divadlech, kapelách, časopisech apod. Kromě Kurzů a Projektů GO! umožňuje toto sdružení mimo jiné pedagogickým pracovníkům a pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden absolvování akreditovaných seminářů zážitkové pedagogiky. Posláním Hnutí Go! je implementovat metody zážitkové pedagogiky do vyučování středních škol různého typu s cílem vzájemného poznávání studentů i učitele, pracování na budování přátelské atmosféry ve škole i vztahu mezi školou a rodiči. Úvodní kurzy Hnutí Go! se realizují na objednávku v prvních ročnících středních škol, na které dále navazují akce v průběhu celého studia (Hanuš, 2004).

Osobnostní a sociální výchova a její metody

I v případě osobnostní a sociální výchovy, zaměřující se zejména na rozvoj osobnosti, mravních postojů a sociálních dovedností jedince, se uplatňují prvky zážitkové pedagogiky. Srb a kol. (2007, s. 6) specifikují osobnostní a sociální výchovu ve své publikaci následovně: „Osobnostní a sociální výchova (OSV) je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Jedná se o tzv. průřezové téma, která má postupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, vybranými semináři, školními prožitkovými kurzy apod“. Dle rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ a víceletá gymnázia by se měli žáci v průběhu studia seznámit s 11 tematickými okruhy OSV a po praktické stránce rozvíjet v těchto tematických okruzích své dovednosti. Tematické okruhy jsou rozděleny do třech kategorií, znázorněné v následující tabulce (Srb et al. 2007, s. 6):

Tabulka 2: Tematické okruhy OSV dle RVP pro ZŠ a víceletá gymnázia

Osobnostní rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj schopností poznávání • Sebepoznání a sebepojetí • Seberegulace a sebeorganizace
--------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Psychohygiena • Kreativita
Sociální rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> • Poznávání lidí • Mezilidské vztahy • Komunikace • Kooperace a kompetice
Morální rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> • Řešení problémů a rozhodovací dovednosti • Hodnoty, postoje, praktická etika

V rámci své publikace předkládá Dubec (2007) několik metod OSV, využitelných k aktivnímu zapojení žáků a možnosti reflektování sociálních, osobnostních i morálních témat. Mezi tyto metody řadí ku příkladu „Zcitlivění a téma a cíl“, jejímž smyslem je žákovo propojení učební látky se stávajícími zkušenostmi nebo metodu zvanou „Volné psaní“, při které si žáci nacházejí vzájemné propojení probíraného učiva a vlastních zkušeností nebo se též zamýšlí nad vlastním shrnutím nového (Dubec, 2007).

Zážitkově pedagogické programy zaměřené na integraci jedinců se specifickými potřebami

V České republice se integrací jedinců se specifickými potřebami zabývá řada různých organizací, mimo jiné i Prázdninová škola Lipnice a Občanské sdružení Užitečný život, o kterých bude blíže pojednáváno v následujících odstavcích.

V roce 1994 přichází PŠL s myšlenkou propojení jedinců se specifickými potřebami a majoritní společnosti formou společného zážitkového programu, což bylo v té době průlomové, jelikož doposud sice fungovaly tábory i různě zaměřené akce pro lidi s handicapem, ale k propojení s většinovou společností až na výjimky nedocházelo. Kurz Mosty tedy představoval prostor, který nabízel účast všem bez rozdílu, a to formou aktivit s prvky zážitkové pedagogiky obvyklých pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Jak uvádí autoři článku v časopisu Gymnasion, klíčovou roli hrálo „navazování silných zážitků a intenzivních mezilidských vztahů, s jejichž pomocí v sobě každý účastník může najít zdroj životní energie, sebedůvěry i spontánní tvořivosti.“ (Kudláček, Valenta, Magerová, 2004, s. 12).

V návaznosti na kurz Mosty se rokem 1996 poprvé uskutečnil kurz Seminarium, který si kladl za cíl oslovit pedagogy na ZŠ, SŠ, speciálních školách i studenty pedagogicky zaměřených oborů, zajímající se a uvažující nad možnostmi integrování dětí s handicapem do svých kolektivů ve třídě. Uplatnila se zde předchozí zkušenost z kurzu Mosty a účastníci tak mohli odcházet se zážitkem v podobě nové perspektivy a cítit se tak na chvíli v roli žáka (Kudláček, Valenta, Magerová, 2004).

Občanské sdružení Užitečný život vychází z prvotní myšlenky kreativních a energických mladých lidí, kteří hledali zázemí pro přípravu programů pro naplnění volného času dětí, které se léčily v lázních Železnice již v roce 1991. Postupem času se sdružení rozrostlo a v současné chvíli je jejím smyslem nabídnutí podpory osobního rozvoje prostřednictvím různorodé škály aktivit od zážitkových kurzů, výletů za poznáním kultury a přírody, integrovaných turistických programů s prvky sportu, cestování až po kurzy poptávané neziskovými organizacemi, kterých se mohou účastnit mladí lidé včetně těch, co žijí s postižením (Kudláček, Valenta, Magerová, 2004).

Ve zmíněných příkladech dobré praxe lze vidět rozsáhlé možnosti využití prvků zážitkové pedagogiky v různých rovinách. Zde je důležité podotknout vzájemné propojení oblastí zážitkové pedagogiky a sociální pedagogiky, tudíž se nabízí myšlenka prostoru k uplatnění absolventů i profesionálů v oboru sociální pedagogiky.

Prvky zážitkové pedagogiky v primárně preventivních programech rizikového chování na ZŠ

Zážitková pedagogika nalézá své významné uplatnění též v rámci programů primární prevence na základních školách v celé republice. Konkrétně v Královéhradeckém kraji lze nalézt mnoho organizací, cíleně pracujících se třídními kolektivy formou primárně preventivních programů rizikového chování např. program Spirála organizace PROSTOR PRO či Centrum primární prevence Semiramis, z.ú.

Nezisková organizace PROSTOR PRO, konkrétněji program Spirála, nabízí kromě adaptačních kurzů, široké škály preventivních programů pro ZŠ, SŠ, OU, SOU a školských zařízení i dlouhodobé programy primární prevence pro 1. i 2. stupně základních škol. V rámci těchto programů primární prevence je využíváno interaktivních forem, jejichž podstatou jsou metody zážitkové pedagogiky a skupinové práce. Lektoři tak se žáky dokáží otevírat prostor pro přiblížení široké škály preventivních témat formou zážitku. Na prvním stupni probíhají převážně 4 setkání trvající dvě vyučovací hodiny, na druhém stupni 3 setkání, trvající tři

vyučovací hodiny v průběhu školního roku. V rámci programů se mimo jiné přirozeně podporuje zdravé klima třídního kolektivu (*PROSTOR PRO, o.p.s.*).

Centrum primární prevence Semiramis, z.ú. poskytuje své služby mimo jiné i ve školním prostředí formou dlouhodobých programů primární prevence rizikového chování a cílí tak na předcházení problémů interaktivní formou s prvky zážitkové pedagogiky u žáků na prvním i druhém stupni ZŠ včetně škol praktických a víceletých gymnázií. V průběhu školního roku proběhnou 2 realizace po třech hodinách s ohledem na potřeby školy, v případě praktické školy 3 realizace po dvou hodinách. Nabídka všeobecných dlouhodobých primárně preventivních programů pro ZŠ i víceletá gymnázia je dvojího zaměření, buď na problematiku návykových látek nebo téma rizikového chování a zdravého životního stylu. V případě praktických základních škol se realizují dlouhodobé selektivní programy primární prevence, pracuje se zejména na utváření kladných mezilidských vztahů, příjemné atmosféře v kolektivu, komunikaci a spolupráci s přesahem do udržitelného zdravého životního stylu a tematiky rizikového chování, kam spadá problematika agresivity, rasismu, závislostí apod. (*SEMIRAMIS, z.ú.*)

1.11 Souvislost sociální a zážitkové pedagogiky

Sociální pedagogika se jako pedagogická disciplína a vědní obor vyznačuje zejména integrujícím charakterem a svojí transdisciplinarností, tedy provázaností s mnoha vědními disciplínami, jakými jsou například sociální práce, speciální pedagogika, antropologie, psychologie, sociologie a další (Kraus, Poláčková, 2001). Ve zmíněné transdisciplinarnosti lze vnímat spojitost se zážitkovou pedagogikou, jelikož obě tyto disciplíny vystihuje úsilí o jejich ukotvení, dochází ovšem k provázanosti s mnoha dalšími disciplínami. Zaměřenost sociální pedagogiky tkví nejen v rámci problematiky sociálně patologických jevů, marginálních skupin, jedinců, u kterých je zvýšené hledisko sklonu k deviantnímu jednání či jsou nějakým způsobem ohroženi v rámci jejich rozvíjení se, ale obzvláště v rámci utváření harmonie mezi společnostmi jako celkem a potřeb člověka jako jednotlivce. Usiluje o navození změn, v důsledku, kterých by se jedinec mohl optimálně rozvíjet v daném sociálním prostředí (Kraus, 2008).

Jak popisuje Procházka (2012), i poměrná komplikovanost vývoje sociální pedagogiky u nás může hrát roli v jejím doposud nejednotném vymezení u nás i ve světě. Lze se tedy setkat s užšími i širšími pojetími, které se různí v pohledu na předmět působení. V užší koncepci se sociální pedagogika jeví jako aplikovaná disciplína, která se vztahuje k oblasti rizikového

chování. Průcha, Walterová a Mareš (2003) vymezují sociální pedagogiku v užším chápání, kdy jsou v centru zájmu soustředěny problémy, pojící se s výchovným vlivem u dorostu a dospělých, vykazující se rizikově či ocitající se v sociálně znevýhodněném prostředí. Širší pojetí nahlíží na společnost jako celek, sociální pedagogika je tak brána multidisciplinárně. Procházka (2012, s. 67) k vymezení širší koncepce sociální pedagogiky uvádí: „Nejde tedy jen o odstraňování negativních společenských i individuálních projevů chování, ale zejména o posilování pozitivních složek životního způsobu, a to především prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Zabývá se též otázkami socializace potažmo resocializace jedince i roli prostředí jako významného faktoru ovlivňujícího výchovu jedince (Čábalová, 2017).

Propojení sociální pedagogiky se zážitkovou pedagogikou lze spatřit i v případě vymezení oblastí zájmu, kde se Poláčková příhodně zaměřuje na následující oblasti sociální pedagogiky (Řezníček, Poláčková, 2004 In Procházka, 2012), které jsou též v zájmu zážitkové pedagogiky:

- „snaží se zařazovat do výchovného procesu zvládnání životních situací jedincem a rozvíjení kvality jeho života“;
- „zaměřuje se na každodennost života jedince a vede ho ke spoléhání se na sebe sama, na hledání vlastních cest“;
- „zdůrazňuje proces sebe-rozvoje a sebe-poznání a rozvíjí proces svépomoci“;
- „vytváří předpoklady k úspěšnému reagování na vnitřní i vnější konflikty, k efektivnějšímu řešení vlastních problémů“.

Zaměří-li se pozornost na oblasti specializace profese sociálního pedagoga, vnímáme souvislost se zážitkovou pedagogikou nejen na úrovni rozvojové a preventivní, ale i v činnostech (Kraus, 2008):

- výchovného působení (s vazbou na ovlivnění volného času);
- organizačních (např. v případě pořádání kurzů, táborů, zážitkových akcí apod.);
- sociálně výchovných (nejen v rámci školských institucí);
- přípravných a tvůrčích (např. v případě vytváření projektů, programů a dalších);
- vědeckovýzkumných;
- výchovných (např. u sociálních i výchovných pracovníků a osvěta rodičů).

Zároveň lze podstatnou měrou pomocí prvků zážitkové pedagogiky podpořit rozvíjení sociálního pedagoga v oblasti jeho kompetencí. Výstižně tyto kompetence pojímá Bakošová (2005), která uvádí, že do těchto kompetencí spadá výchovně vzdělávací, reedukační, poradenská, preventivní a manažerská kompetence.

Sociální pedagog v rámci své výchovně vzdělávací kompetence napomáhá zejména k rozvoji a růstu osobnosti jedince v celostním pojetí, což je zásadní smysl výchovy prožitkem. Jde tedy zážitkově pedagogické principy využít a pomoci si tak k naplnění této kompetence v roli sociálního pedagoga a zároveň pracovat na svém sebezdokonalování. V rámci reedukační kompetence, kdy se sociální pedagog podílí na diagnostice a dále i volbě a realizaci náležitého převýchovného postupu může v této kompetenci vyhovovat zařazení terapeutických programů jako je tzv. adventure therapy, která je běžně s podporou psychologicky orientovaných specialistů efektivně realizována v zahraničí. Poradenská kompetence bývá vnímána ze dvou různých hledisek, jednak z hlediska nabídky opory a možných řešení pro rodiny i cílovou skupinu dětí a mládeže v rámci jejich výchovy, z druhého hlediska se sociální pedagog snaží být nápomocen k sebepoznání jedince, řešení vyvstalých nesnází i uvědomění vlastních cílů, kterých by rád jedinec v životě dosáhl. Zážitkové kurzy PŠL se aktivně orientují na sebepoznání účastníků, podporu v jejich sebevědomí i oblast uvědomění si vlastních hodnot a priorit, tedy mohou být vhodně zakomponovány s ohledem na zmíněnou kompetenci. V případě preventivní kompetence může sociální pedagog aplikovat zážitkové učení nebo realizovat projekt s cílem působit zejména na úrovni primární (všeobecné, selektivní i indikované) nebo sekundární prevence (Bakošová, 2008). Stejně jako sociální pedagogika i zážitková pedagogika výchovným vlivem cílí na dosažení pozitivních změn u jedince a v náležitých případech využívá možnost intervence. Souvislost zážitkové a sociální pedagogiky je tedy značná s významným potenciálem praktického uplatnění.

2 Školní věk dítěte a jeho specifika

Téma zážitkové pedagogiky v této práci úzce souvisí s věkovou skupinou dětí školního věku. Je proto klíčové zaměřit se na charakteristické znaky a získat vhled do specifík vývoje dětí v této fázi. Během těchto let se děti začínají aktivně zapojovat do školního prostředí, budovat si vztahy s vrstevníky a vzdělávat se nejen prostřednictvím formálního vzdělávání, ale také skrze neustálý průnik nových zkušeností a poznatků do svého života. Tato etapa představuje klíčový základ pro budoucí osobnostní a intelektuální rozvoj, přičemž každé dítě prochází touto

cestou jedinečným způsobem, ovlivněným svým okolím, genetickým zázemím a osobními zkušenostmi.

2.1 Mladší školní věk

Fázi mladšího školního věku vymezuje Langmeier a Krejčířová (2006) věkovou hranicí nástupu dítěte do školy, zpravidla tedy od 6. až 7. roku věku do přibližně 11. – 12. roku, kdy už se u dítěte objevují počátky pohlavního dozrávání. Dítě se začleňuje do kolektivu, zvyká si na jiné prostředí i sociální role (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2012).

Thorová (2015) nazývá mladší školní věk též pojmem střední dětství a rozlišuje toto období na dvě fáze. První fází je období raného středního dětství, které trvá v rozmezí 6. až 9. roku věku. Poté následuje pozdní střední dětství či též prepubescence, což je období trvající mezi 10. až 11./12. rokem věku dítěte. Období od 12./13. roku do 19 let nazývá obdobím pozdního dětství či adolescence s nastupující fází puberty s jejími specifickými změnami.

Vágnerová (2012) popisuje nástup do školy za významný mezník a jako začátek zcela nové životní etapy dítěte. Školní věk větví do třech období. Raný školní věk vytyčuje v období od 6. do 9. roku věku. V tomto období nastává proměna sociálního postavení dítěte směřující k dalšímu rozvoji osobnosti dítěte. Vymezení středního školního věku je ve věkovém rozmezí 9. až 11./12. roku věku, kdy dítě ukončuje první stupeň základní školy. Jedná se tak o přípravnou fázi na období dospívání. S přechodem na druhý stupeň základní školy či příslušného stupně střední školy nastupuje období staršího školního věku, které končí splněním povinné školní docházky, věkově dovršením 15. roku věku. Toto třetí období nese též označení pubescence a dochází v ní k první etapě dospívání spojené s řadou zejména psychických i sociálních změn. Tomuto období bude věnována pozornost v podkapitole 2.2.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 118) vystihují toto období pojmem „střízlivý realismus“ a popisují, že dítě touží po opravdovém poznání okolního světa. Typicky se tento rys projevuje v psaném i mluveném projevu či výtvarných kresbách. Při hraní her se snaží o co nejbližší přiblížení se vzoru ve skutečnosti. Zpočátku se jedná o „naivní realismus“, kdy se dítě orientuje na vyjádření autorit, čímž jsou zejména rodiče a učitelé. Později s příchodem dospívání již uvažuje více kriticky a nastává tak obrat v „kritický realismus“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118). Dítě v tomto věku prahne po projevení své aktivity vůči okolnímu světu a prozkoumávání tím, že se přímo účastní činnosti. Jak dále uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), nejlepších studijních výsledků dosahovaly děti, které si zkoušely dle svých možností experimentovat s daným materiálem a nebyly pouhými účastníky vyobrazení a výkladu.

Specifika a vývojové změny v období mladšího školního věku

Tělesný růst dítěte je v průběhu mladšího školního věku více kontinuální. Jemná i hrubá motorika se podstatně zdokonaluje. Dítě získává sílu a stává se obratnějším. Významným faktorem hrajícím roli při rozvoji pohybové zdatnosti není pouze věk dítěte, ale i působení vnějších faktorů. Důležitou roli má v tomto smyslu podpora a motivace ze strany rodičů a pedagogů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Růst mozku stále probíhá až do věkové hranice deseti let, kdy se růst zmírní (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012). K vývoji v daném věku dochází i na úrovni smyslového vnímání. Pokroky jsou znatelné napříč všemi oblastmi vnímání, konkrétně nejvíce u zraku a sluchu. Podstatně se rozvíjí řeč a paměť, což umožňuje dítěti lepší pamatování souvislostí spolu s rozšířením slovní zásoby. S rostoucí obtížností učení si dítě postupně zkouší, jak si lze osvojit poznatky. Dítě se začíná zajímat o detaily, věci již nezkoumá pouze jako celek, ale zájem projevuje i o jeho jednotlivé části a jejich fungování (Langmeier a Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) dodává, že tento jev souvisí s již zmíněným vývojem zraku, konkrétně uvádí lepší vidění dítěte na blízko, rozpoznání detailů i rozdílů polohy. Pro dítě je nyní daleko jednodušší rozlišovat číslice, písmena i obrazce v důsledku vývoje percepční strategie. Díky zlepšení úrovně senzomotorické koordinace již dítě dokáže sladit pohyby očí a ruky, což je znát v jeho psaném i výtvarném projevu (Vágnerová, 2012).

Myšlení dětí je kolem sedmého roku podle kategorií J. Piageta ve stádiu konkrétních logických operací. K vystižení tohoto myšlení jsou užívány pojmy decentralizace, konzervace a reverzibilita. Význam decentralizace spočívá v pojímání skutečnosti z několika úhlů pohledu a upuštění od vázanosti pouze na jediné hledisko. Principem konzervace je uvědomění si trvalosti předmětu a neměnnosti příslušných znaků objektu. U reverzibility si je školák vědom vratnosti situací zpět jak tomu bylo na počátku. K reverzibilitě se pojí reciprocita (tzv. oboustrannost), kdy se na skutečnost pohlíží dvěma odlišnými způsoby (Vágnerová, 2012).

Po emoční stránce jsou v období mladšího školního věku city dítěte postupně trvalejší a konstantnější. Dochází k vývoji vyšších citů. Jedná se o klidnější období, kdy nejsou časté afekty. S. Freud toto období označuje za latentní (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012). Emoční stabilita pomáhá dítěti se snadnějším vyrovnáním a zvládnutím zátěžových situací a stresu. Děti mají tendenci k optimismu a pozitivnímu nahlížení na dění kolem sebe. S rozvojem emoční inteligence dokáží děti mladšího školního věku vysvětlit si a vyznat se ve vlastních emocích i emocích druhých lidí. V průběhu středního školního věku kolem 10. roku si děti uvědomují

možnost současného výskytu více nesourodých emocí na konkrétní objekt, tedy emoční ambivalenci (Vágnerová, 2012).

Mezník v procesu socializace začíná nástupem do školy. V tomto věkovém období značně ovlivňují pedagogové a spolužáci. Pomocí vrstevníků se dítě učí vlastní seberegulaci, porozumět druhým a dokázat s nimi spolupracovat. Právě zmíněná seberegulace je výsledkem tzv. „emoční reaktivity“ (míry impulzivity i inhibice reakcí) a „volního ovládní emočních reakcí“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131). Navazování vztahů s jinou autoritou, než je rodina, dostávají dítě do různých postavení a díky tomu se rozvíjí jeho osobnost. Rodina je pro dítě spojená se zázemím a oporou, škola dítě naopak posune ve zvládnutí svých prvních neúspěchů a získání předpokladů pro své budoucí uplatnění ve společnosti. Významnou potřebou je pro dítě kontakt s vrstevníky a jejich přijetí. Získává roli spolužáka i kamaráda. Získané zkušenosti z navazování nynějších vztahů poslouží v pozdějším období adolescence k prohlubování a rozvoji vztahů intimních. Tím, jak se osobnost školáka vyvíjí, dochází k identifikaci s vrstevnickou skupinou. Vrstevníkům dítě přikládá stále větší důležitost. Dokáže uspokojit potřebu bezpečí, emoční jistoty i sebeuplatnění. Vrstevníci přichází s novými podněty a dítě tak rozvíjí své kognitivní procesy (Vágnerová, 2012).

Důležitou činností dětí mladšího školního věku je hra. Dříve převládající charakter magična a fantazie se upozaďuje. Hra nabývá na své složitosti a reálnosti. U dítěte se s větší mírou objevuje soutěživost. Škála her, které jsou u dětí oblíbené je různorodá. Jedná se zejména o pohybové hry, hry zaměřené na sestavení objektů i hry ve skupinách (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012).

Schopnost soustředit pozornost dozrává počátkem školního věku. Co se týče délky soustředění, stále je značně omezená. Rozptýlení pozornosti postupně klesá a v období 8. až 11. roku věku dokáže dítě rozdělit a dle potřeby pozornost přesunout. Právě k optimální práci školáka je flexibilita jeho pozornosti velmi důležitá. K intenzivnímu vývoji paměti a jejích funkcí dochází zvláště v mladším a středním školním věku. Do tohoto procesu vstupuje jako stimulant zejména škola. Zvyšuje se kapacita paměti i rychlost, s jakou si paměť poradí se zpracováním informací. Dítě si osvojuje paměťové strategie a postupy jejich využití při učení (Vágnerová, 2012).

2.1 Starší školní věk

Období staršího školního věku neboli též období rané adolescence bývá autory vymezeno jako období mezi 12. – 14. rokem života, někteří autoři se přiklánějí spíše k věkovému vymezení 11. – 15 roku (Macek, 1999, Vágnerová, 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) člení toto období

na fázi prepuberty, kdy se začínají objevovat počáteční projevy pohlavního dospívání, a fázi puberty, volně navazující na fázi předchozí končící dosažením schopností reprodukce.

Prepuberta je charakterizována počátkem pohlavního dospívání, kdy se začínají projevovat sekundární pohlavní znaky a dochází k nárůstu tělesné výšky. V tomto období projevují chlapci a dívky zvýšenou snahu zlepšit své dovednosti a dosahovat dobrých výsledků ve škole a v aktivitách, které je zajímají. Pozitivní hodnocení značně podporuje rozvoj jejich sebedůvěry, sebehodnocení a schopnost vyrovnávat se s pocitem méněcennosti (Čáp a Mareš, 2001).

Jedinec v období puberty prochází značnými fyzickými, kognitivními a emocionálními přeměnami. Dochází k výrazným tělesným změnám, změně v myšlení, posunutí zájmů, nestabilitě emocí, zlepšení vytrvalosti i sebeovládání. Současně probíhá rozvoj slovní zásoby a postupné zdokonalování verbálních schopností (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Specifika a vývojové změny v období staršího školního věku

Dle Vágnerové (2012) se fáze puberty dá považovat za jakýsi biologický mezník, který každému jedinci započne s ohledem na vliv genetiky, tedy výraznou proměnu dítěte na dospělého jedince, který je schopen se reprodukovat. Tělesná vývoj je značný již na pohled. Jak zmiňuje Říčan (2006), jedná se o akceleraci růstu, které je dočasná a může způsobovat pozitivní, ale i výrazně negativní nahlížení pubescenta na sebe samého. Vágnerová (2012) dále uvádí, že velmi záleží na reakcích okolí, jelikož se právě toto chování lidí může podepsat na jedincovu vnímání a nahlížení na sebe. Péči o tělesnou stránku se v tomto období zabývají zvláště dívky, které si hledají a utvářejí své místo ve skupině. U dívek dochází k dřívějšímu dospění, než je tomu v případě chlapců.

Během období staršího školního věku dochází k výrazným změnám v proporcích těla. U chlapců se projevuje celkovým nárůstem tělesné výšky a zejména svalové hmoty. U dívek jsou tyto změny výraznější, zahrnující rozšiřování boků a růst pánve. Dochází ke zrání pohlavních orgánů, objevuje se první menstruace u dívek, v případě chlapců první poluce (Říčan, 2006).

Charakteristickým znakem je transformace stylu myšlení jedince. Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje dospívající opouští stádium konkrétních operací a vstupuje do fáze formálních operací. Nový způsob myšlení má zásadní význam pro porozumění mnoha učebním tématům. Tato kognitivní změna rovněž ovlivňuje postoj jedince k okolnímu světu a jednotlivcům. Svět již není vnímán jako pevně daná entita, nýbrž dospívající začíná

analyzovat a porovnávat realitu s možnými alternativami, konfrontuje ji s vlastními ideály. Tento přístup může vyústit v časté projevy nespokojenosti a kritiky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Prožívání jedinců je v tomto období značně bouřlivé, častokrát ani oni sami neví, proč zrovna takto reagují (Říčan, 2006). Vágnerová (2012) charakterizuje emoční projevy dospívajících jako obvykle nepřiměřené vzhledem ke stimulům, jež je vyvolávají a vynikají svou krátkodobostí a proměnlivostí. Okolní jedinci mají obtíže předvídat, jak bude dospívající reagovat v následujících obdobných situacích. Dospívající často nesou s obtížemi střídání nálad, které mohou jen těžko ovládat, což vede k překvapení a někdy i k horší náladě. Neschopnost vysvětlit vlastní chování je běžná, přičemž se zdráhají projevovat své emoce veřejně. Kolísání emocí bývá velmi časté. Tato proměnlivost prožívání lze vidět i ve větší tendenci k impulzivitě. Dospívající značně přemýšlejí a analyzují své pocity a prožitky, což vyúsťuje v tzv. emoční egocentrismus. Dalším charakteristickým projevem tohoto vývojového období bývá vztahovačnost, vyplývající z úbytku sebejistoty. Často reagují únikem do fantazie, kde nalézají východiska k situacím, které jsou pro ně v realitě obtížně překonatelné (Vágnerová, 2012).

Podle Příhody (1967) lze identifikovat dvě klíčové vystižení života pubescenta ve společnosti. První zahrnuje vytváření úplně nových mezilidských vztahů a obratu v přijímaných autoritách. Druhou charakteristikou je proces začleňování se v rámci nových sociálních skupin. Patrná bývá výrazná orientace na homogenní skupiny. V průběhu dospívání začíná jedinec postupně vyvazovat své pouto k rodině, a tedy úroveň závislosti na rodičích postupně klesá v porovnání s předchozími etapami vývoje. Vzдор dospívajících lze považovat za normální fázi, která má v rámci vývoje jedince svůj význam. Charakter vztahů, které pubescent navázal před vstupem do období staršího školního věku, může výrazně formovat aktuální etapu v jeho vývoji. Pokud se jednalo o spíše pozitivní vztahy, průběh puberty bývá převážně klidnějšího rázu (Říčan, 2006).

3 Kvantitativní výzkumné šetření

Teoretická část práce byla zaměřena na problematiku zážitkové pedagogiky, zejména na popis vybraných prvků zážitkové pedagogiky včetně příkladů dobré praxe s oporou o obdobnou literaturu. Mapovala možnosti využití konkrétních prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi, popisovala charakteristiky období školního věku a byla orientována též na spojitost se sociální pedagogikou. Cílem této práce bylo zjistit, jaký je postoj pedagogů,

včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku. Získané poznatky z teoretické části práce byly využity pro účely přípravy a tvorby kvantitativního výzkumného šetření. Praktická část diplomové práce přináší pohled na využití prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi očima pedagogů, výchovných poradců a školních metodiků prevence.

Pro realizaci kvantitativního výzkumného šetření autorka zvolila metodu dotazníku, který jak uvádí Chráska (2016, s. 158) „je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“. Punch (2008, s. 46) ve své publikaci popisuje, že „je určen výzkumnými otázkami a slouží ke sběru dat“ a jak zmiňuje Gavora (2000) cílí na získávání dat o větším množství respondentů procesem tzv. administrace. Dotazník vlastní konstrukce byl vypracován prostřednictvím webové stránky [www. survio.com](http://www.surveymonkey.com), se kterou měla autorka pozitivní zkušenost již z předchozího výzkumného šetření v bakalářském studiu. Do úvodní hlavičky dotazníku autorka zařadila oslovení respondentů, základní údaje o autorce v roli tazatele i o záměru a cíli výzkumného šetření. V průběhu vyplňování dotazníku respondenty byla zachována jejich anonymita. Dotazník celkově obsahoval 26 položek (viz příloha), v závěru autorka uvedla poděkování respondentům. Oporou v procesu kvantitativního výzkumného šetření byly publikace P. Gavory (2000), K. F. Punche (2008) a M. Chrásky (2016). Dotazník byl strukturně rozčleněn na otázky, týkající se obecných informací o respondentovi a následně na konkrétnější otázky, které korespondovaly s předem stanovenými hypotézami. V dotazníku volila autorka různé formy otázek (uzavřené, otevřené, polouzavřené i škálování) pro dosažení atraktivnosti při vyplňování dotazníku, menší časové náročnosti pro respondenty při větším počtu otázek a snaze o minimalizování nedokončených dotazníků.

Respondenty dotazníkového šetření byly pedagogové, výchovní poradci a školní metodici prevence na základních školách v České republice. Tyto školy byly vybrány formou prostého náhodného výběru, kdy bylo osloveno vždy 100 základních škol z každého kraje (tedy celkem 1400 škol) prostřednictvím e-mailové komunikace s vedením škol s prosbou o distribuci dotazníku pedagogům, výchovným poradcům a metodikům prevence. Pro zajištění co možná největší reprezentativnosti vzorku respondentů byla distribuce dotazníku orientovaná na širokou škálu typů škol. Osloveny byly školy státní, soukromé, školy ve městech, velkoměstech i vesnicích včetně škol alternativních i různě specializovaných.

Pro vymezení pojmu a náplně činnosti školního metodika prevence i výchovný poradce, kteří jsou společně s pedagogy respondenty výzkumného šetření, lze vycházet z portálu Národního ústavu pro vzdělávání. Obě profese se řadí pod členy školského poradenského pracoviště, přičemž jak tento portál uvádí (*Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání), n.d.*): „Školní metodik prevence pracuje v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Zajišťuje metodickou, koordinační a poradenskou činnost v problematice prevence rizikového chování“. Pozice výchovného poradce je dle portálu Národního ústavu pro vzdělávání vymezena následovně: „Výchovný poradce představuje základní úroveň poradenského systému. Učitelé, žáci i rodiče ho mohou požádat o pomoc při řešení obtížného případu, jeho výhodou je znalost školy, na níž působí. Představuje spojovací článek mezi školou a školskými poradenskými zařízeními“ (*APIV B*).

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku. Získané odpovědi tak autorce umožnily nahlédnout do tématu očima respondentů. K ověření validity výzkumné metody se autorka rozhodla o realizaci předvýzkumu, kdy oslovila šest pedagogů, jednoho metodika prevence a jednoho výchovného poradce, kteří v pilotním testování vyplnily dotazník a následně odpověděly na otázky autorky, týkající se mimo jiné např. zjišťování jejich pohledu na srozumitelnost a jednoznačnost otázek, počet otázek, případné potíže s vyplňováním, online podobu dotazníku i časovou náročnost a došlo tak k menším úpravám pro jednoznačnost otázek a větší pohodlnost vyplňování. Tito respondenti poté nebyli zahrnuti do celkového počtu respondentů. Punch (2008) zmiňuje důležitý fakt ohledně fáze předvýzkumu, kdy zdůrazňuje, že pečlivý přístup může pozitivně ovlivnit vyplnění a návratnost dotazníku. Výsledky dotazníkového šetření byly následně zpracovány do přehledných grafů a tabulek s názory a komentáři autorky. V závěru kvantitativního výzkumného šetření je uvedeno celkové shrnutí výsledných zjištění.

Vymezení výzkumného problému

Výzkumný problém: Názory a postoje pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku.

Hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření

Hlavní výzkumný cíl: Zjistit, jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku.

Dílčí výzkumné cíle:

- 1) Zjistit, zda respondenti upřednostňují k dosažení cílů výchovných procesů s využitím prvků zážitkové pedagogiky spíše školní či mimoškolní prostředí.
- 2) Zjistit, zda je postoj respondentů k využívání her a modelových situací ve své praxi spíše pozitivní či negativní.
- 3) Zjistit, zda respondenti vnímají nějaké bariéry, které ovlivňují jejich postoj k využití prvků zážitkové pedagogiky.
- 4) Zjistit, zda je postoj respondentů k využívání prvků zážitkové pedagogiky pro podporu kognitivního, sociálního a emočního učení spíše pozitivní či negativní.
- 5) Zjistit, zda souvisí délka praxe respondentů s jejich postojem k důležitosti využít reflexi v rámci využití prvků zážitkové pedagogiky.
- 6) Zjistit, zda souvisí délka praxe respondentů s jejich stanoviskem k využití prvků zážitkové pedagogiky jako prostředku ke zlepšení klimatu třídy.

Hlavní a dílčí výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku?

Dílčí výzkumná otázka 1: Upřednostňují respondenti k dosažení cílů výchovných procesů s využitím prvků zážitkové pedagogiky spíše školní či mimoškolní prostředí?

Dílčí výzkumná otázka 2: Je postoj respondentů k využívání her a modelových situací ve své praxi spíše pozitivní či negativní?

Dílčí výzkumná otázka 3: Vnímají respondenti nějaké bariéry, které ovlivňují jejich postoj k využití prvků zážitkové pedagogiky ve své praxi?

Dílčí výzkumná otázka 4: Staví se respondenti k využívání prvků zážitkové pedagogiky pro podporu kognitivního, sociálního a emočního učení spíše pozitivně či negativně?

Dílčí výzkumná otázka 5: Souvisí délka praxe respondentů s jejich postojem k důležitosti využít reflexi v rámci využití prvků zážitkové pedagogiky?

Dílčí výzkumná otázka 6: Souvisí délka praxe respondentů s jejich stanoviskem k využití prvků zážitkové pedagogiky jako prostředku ke zlepšení klimatu třídy?

Hlavní a dílčí hypotézy

Hlavní hypotéza: Mezi pedagogickými pracovníky převažuje pozitivní postoj k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky ve své praxi v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku.

Dílčí hypotéza 1: Více než polovina respondentů upřednostňuje k dosažení cílů výchovných procesů s využitím prvků zážitkové pedagogiky spíše mimoškolní než školní prostředí.

Jirásek (2019) ve své publikaci zmiňuje, že pro holistickou neboli celostní výchovu jedince jsou podstatné prožitkové situace, probíhající především v přírodě a jejich následná reflexe. Z analýzy výsledků zahraničního výzkumného šetření, které realizovali Borsos, Bencéné Fekete a Boric (2023) vyplynulo, že většina pedagogů považuje za velmi důležité a efektivnější realizovat svoji činnost v mimoškolním prostředí, zejména v přírodě než v prostředí školy. Kladné ohlasy získávají i od svých žáků.

K dílčí hypotéze č. 1 se vztahují položky č. 5–8.

Dílčí hypotéza 2: Většina respondentů zaujímá pozitivní postoj k využívání her a modelových situací ve své praxi.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce a jak ve své publikaci též předkládá Jirásek (2019), pokud se hovoří o hlavních rysech zážitkové pedagogiky, bezpochyby jsou právě pohybové aktivity, zejména pak hra, jedním z nich. Hra je pro českou verzi zážitkové podoby významným znakem, díky níž může jedinec vlastním prožíváním zažít mimo jiné svobodu, harmonii, napětí i naději. V rámci využívání prvků zážitkové pedagogiky je třeba pracovat na větším prosazování pohybových aktivit vůči stále sílící pohodlnosti jedince.

Jirásek (2019) dále tvrdí, že k novému poznání je třeba opustit komfortní zónu a dostat se do zóny růstu. Na základě tohoto tvrzení lze tedy předpokládat, že je pro respondenty žádoucí navodit u svých žáků tento stav a lze se tedy domnívat, že většina respondentů zaujímá pozitivní postoj k využívání her a modelových situací.

K dílčí hypotéze č. 2 se vztahuje položka č. 9 (Likertova škála).

Dílčí hypotéza 3: Nejčastější bariérou, kterou respondenti vnímají ohledně ovlivnění jejich postoje k využití zážitkové pedagogiky, je nedostatek kvalifikace.

OIKONOMOU (2012) se v rámci svého výzkumného šetření formou rozhovoru s 8 pedagogy soustředila mimo jiné i na zjištění konkrétních bariér, které mohou výrazně ovlivňovat postoje pedagogů k využití zážitkové pedagogiky. Zde většina respondentů uvedla jako nejčastější vnímanou bariéru nedostatek zkušeností a kvalifikace. Je tedy možné předpokládat, že se jedná o bariéru, které má na zásadní vliv na postoj respondentů k využití zážitkové pedagogiky.

K dílčí hypotéze č. 3 se vztahují položky č. 10-13.

Dílčí hypotéza 4: Více než polovina respondentů zaujímá pozitivní postoj k využívání prvků zážitkové pedagogiky pro podporu kognitivního, sociálního a emočního učení.

Výsledky výzkumného šetření, kterým se zabývali autoři Seyfried a Neissl (2002), zjišťovaly mimo jiné i postoj pedagogů ke dvěma tvrzením, tedy v prvním případě, zdali zážitková pedagogika podporuje kognitivní učení a ve druhém případě, zdali zážitková pedagogika podporuje sociální a emoční učení. Výsledky ukázaly, že z celkového počtu 179 respondentů z řad pedagogů uvedlo 92,2 % souhlasný postoj k tvrzení ohledně podpory kognitivního učení a celých 95 % respondentů uvedlo souhlasný postoj k tvrzení ohledně podpory sociálního a emočního učení žáků.

Kyriakoula (2006) ve své diplomové práci stejně jako předchozí autoři zjišťuje postoj respondentů z řad pedagogů ke zmíněným dvěma tvrzením, tedy v prvním případě, zdali zážitková pedagogika podporuje kognitivní učení a ve druhém případě, zdali zážitková pedagogika podporuje sociální a emoční učení. Z analýzy výsledků 90 respondentů lze vidět, že se téměř 75 % respondentů vyjádřilo souhlasným postojem k tvrzení ohledně podpory kognitivního učení a více než polovina respondentů zaujala souhlasné stanovisko k tvrzení ohledně podpory sociálního a emočního učení žáků.

K dílčí hypotéze č. 4 se vztahují položky č. 14–17.

Dílčí hypotéza 5: *Čím je delší praxe respondentů, tím více považují za důležité využívat reflexi v rámci využití prvků zážitkové pedagogiky.*

Kirchner (2009) popisuje reflexi jako proces, díky kterému dochází k učení se na základě prožitků svých i druhých, umožňuje vnímání těchto prožitků v souvislosti s poznáním sebe i ostatních. Tyto prožitky se ujasňují, nalézají se jejich význam v různých souvislostech a přetváří se tak na zážitek a dále ve zkušenost, kterou se jedinec rozvíjí v mnoha ohledech. Lze tedy vyvodit předpoklad, že čím déle respondent ve své praxi působí, tím spíše bude akcentovat důležitost využití reflexe.

K dílčí hypotéze se vztahují otázky č. 18–22.

Dílčí hypotéza 6: *Čím je delší praxe respondenta, tím spíše respondenti zaujmají souhlasné stanovisko k využití prvků zážitkové pedagogiky jako prostředku ke zlepšení klimatu třídy.*

Nad vlivem zážitkové pedagogiky na klima třídy se ve svém výzkumném šetření zamýšlí Seyfried a Neissl (2002). Na tvrzení, zdali zážitková pedagogika může napomoci ke zlepšení klimatu třídy se souhlasně vyjádřilo 90,5 % respondentů. Využití zážitkové pedagogiky vnímá jako přínosné i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bezmála 70 % respondentů.

Z analýzy výsledků výzkumného šetření Kyriakoula (2006) lze říci, že se více než polovina z celkového počtu 90 respondentů přiklání k souhlasnému postoji k využití zážitkové pedagogiky jako prostředku ke zlepšení klimatu třídy a budování přátelských a vřelých vztahů v kolektivu i mezi žáky a učitelem. Lze tedy předpokládat, že čím déle respondent ve své praxi působí, tím spíše se bude vnímat za důležité možnost využít prvků zážitkové pedagogiky jako prostředku ke zlepšení klimatu třídy.

K dílčí hypotéze se vztahují otázky č. 23–25.

3.1 Výsledky kvantitativního výzkumného šetření

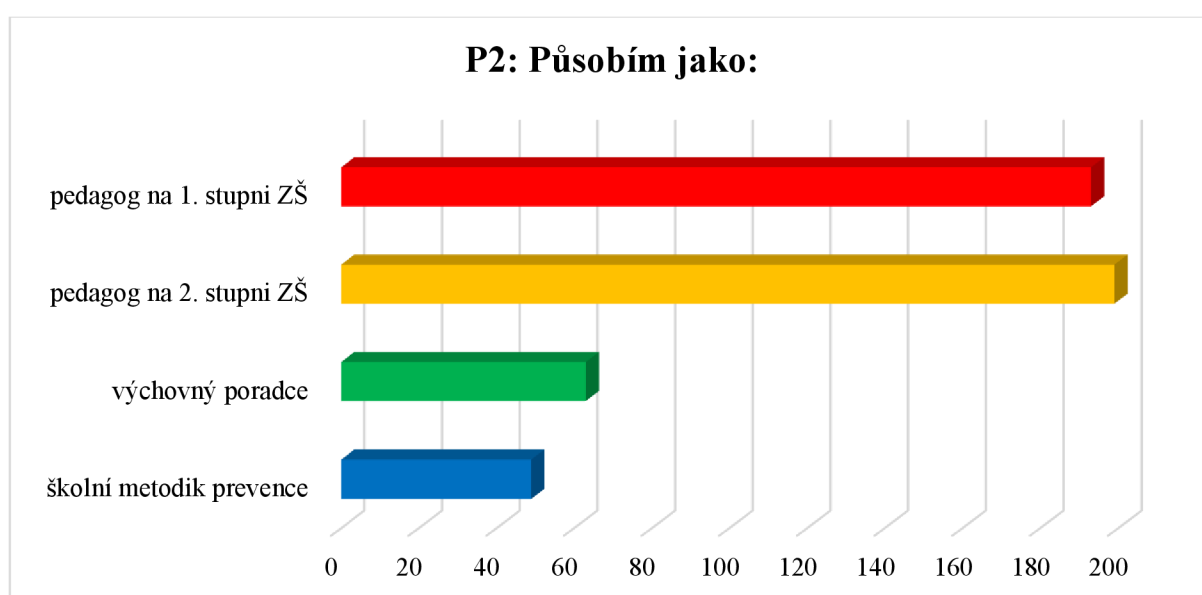
Kvantitativní výzkumné šetření bylo realizováno formou online dotazníku, který byl vytvořen pomocí webové platformy www.survio.com. Tato platforma byla autorkou vybrána z důvodu grafické jednoduchosti, snadné orientace při vyplňování dotazníku a též i častému využívání a znalosti této webové stránky pedagogy, což se též potvrdilo v předvýzkumu. Sběr dat probíhal od 26. října do 16. listopadu, tedy po dobu tří týdnů. Osloveno bylo celkem 100 základních škol v každém kraji, tedy celkově 1400 základních škol. Konkrétní výběr škol byl zvolen formou prostého náhodného výběru. Dotazník vyplnilo celkem 376 respondentů, což z počtu návštěv dotazníku, které celkově činilo 582 osob, dává 64,6 % úspěšnost vyplnění dotazníku.

Otázka č. 1 byla zaměřena na zjištění pohlaví respondentů. Z celkového počtu 376 respondentů bylo 307 žen (81,6 %) a 69 mužů (18,4 %). **Otázka č. 2** směřovala ke zjištění profesního zaměření respondentů. Zde mohli respondenti vybrat i více odpovědí, jelikož v běžné praxi je obvyklé, že pracovníci školského poradenského pracoviště základních škol jsou zároveň i pedagogy na těchto školách. V níže uvedené tabulce není uveden procentuální podíl responzí, jelikož se jednalo o otázku s možností výběru více než jedné odpovědi. Z celkových 376 respondentů bylo 193 pedagogů na 1. stupni ZŠ, 199 pedagogů na 2. stupni ZŠ, 63 výchovných

poradců a 49 školních metodiků prevence (viz Tabulka 3). Grafické znázornění počtu responzí vyjadřuje Graf 1.

Tabulka 3 Přehled počtu responzí k otázce č. 2

Možnosti odpovědí		Responzí
	pedagog na 1. stupni ZŠ	193
	pedagog na 2. stupni ZŠ	199
	výchovný poradce	63
	školní metodik prevence	49

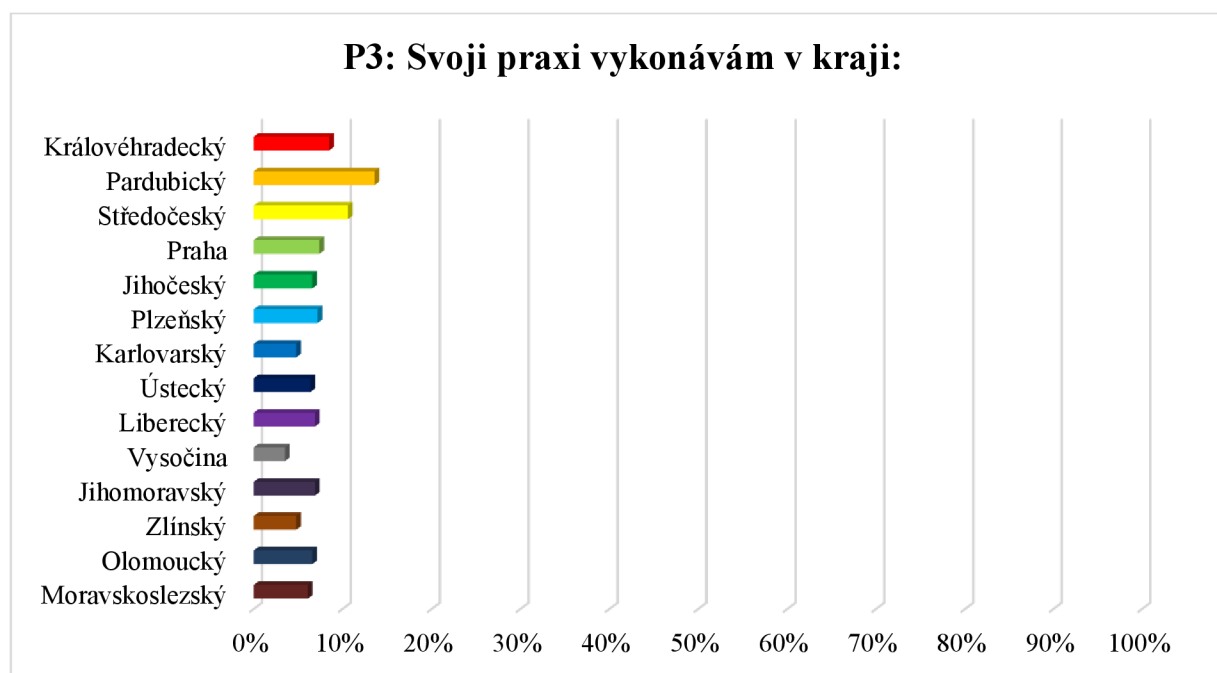


Graf 1: Grafické znázornění počtu responzí k otázce č. 2

Otázka č. 3 byla uzavřenou otázkou a orientovala se na zjištění kraje, ve kterém respondenti vykonávají svoji praxi. Tato otázka byla zařazena z důvodu mapování následných responzí v závislosti na místě působení respondenta. Na tuto otázku zodpovědělo všech 376 respondentů. Největší zastoupení respondentů bylo z Pardubického kraje (51 respondentů), dále z kraje Středočeského (40 respondentů) a Královéhradeckého (32 respondentů). Nejnižší zastoupení tvořili respondenti z kraje Zlínského (18 respondentů), Karlovarského (18 respondentů) a kraje Vysočina (13 respondentů). Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 4, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 2.

Tabulka 4: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 3

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Královéhradecký	32	8,5 %
Pardubický	51	13,6 %
Středočeský	40	10,6 %
Praha	28	7,4 %
Jihočeský	25	6,6 %
Plzeňský	27	7,2 %
Karlovarský	18	4,8 %
Ústecký	24	6,4 %
Liberecký	26	6,9 %
Vysočina	13	3,5 %
Jihomoravský	26	6,9 %
Zlínský	18	4,8 %
Olomoucký	25	6,6 %
Moravskoslezský	23	6,1 %



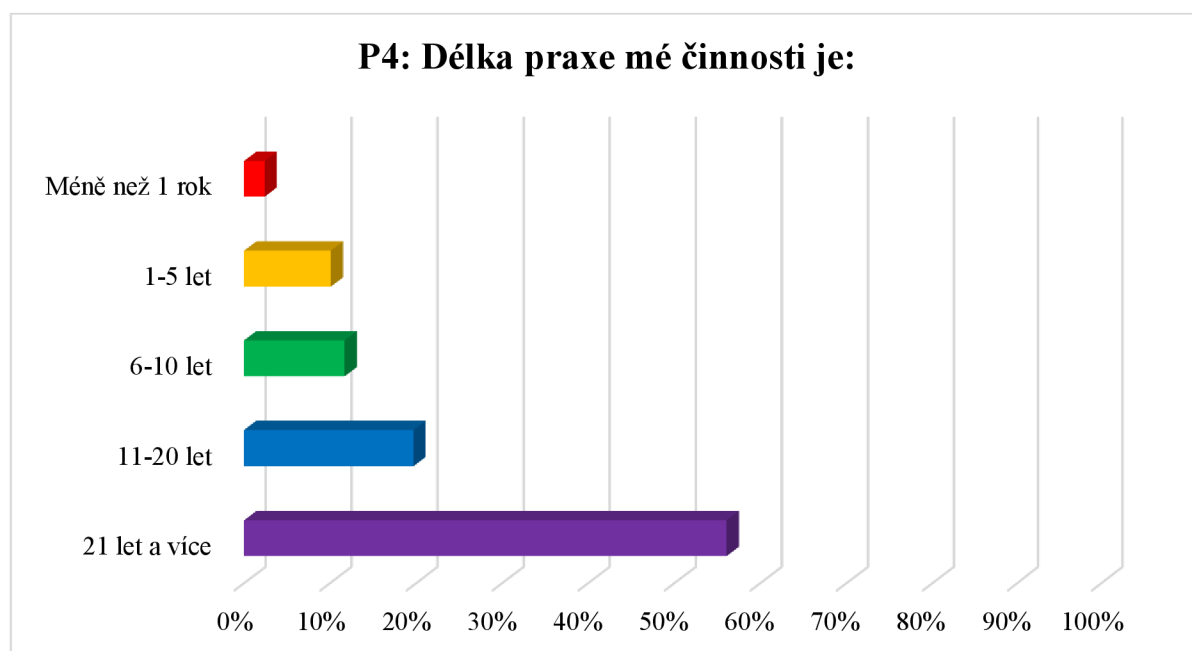
Graf 2: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 3

Otázka č. 4 zjišťovala délku praxe respondentů. Na tuto otázku zodpovědělo všech 376 respondentů. Více než polovina respondentů (56,1 %) uvedla odpověď „21 let a více“, téměř 20 % respondentů odpovědělo „11-20 let“. Lze tedy říci, že více než ¾ respondentů má více než 10letou praxi v oboru. 44 respondentů (11,7 %) odpovědělo „6-10 let“, téměř shodný počet

byl i u respondentů s praxí 1-5 let (38 respondentů, 10,1 %). Respondentů s délkou praxe menší než 1 rok bylo pouhých 9 (2,4 %). Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 5, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 3.

Tabulka 5: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 4

Možnosti odpovědí		Responzí	Podíl
	Méně než 1 rok	9	2,4 %
	1-5 let	38	10,1 %
	6-10 let	44	11,7 %
	11-20 let	74	19,7 %
	21 let a více	211	56,1 %



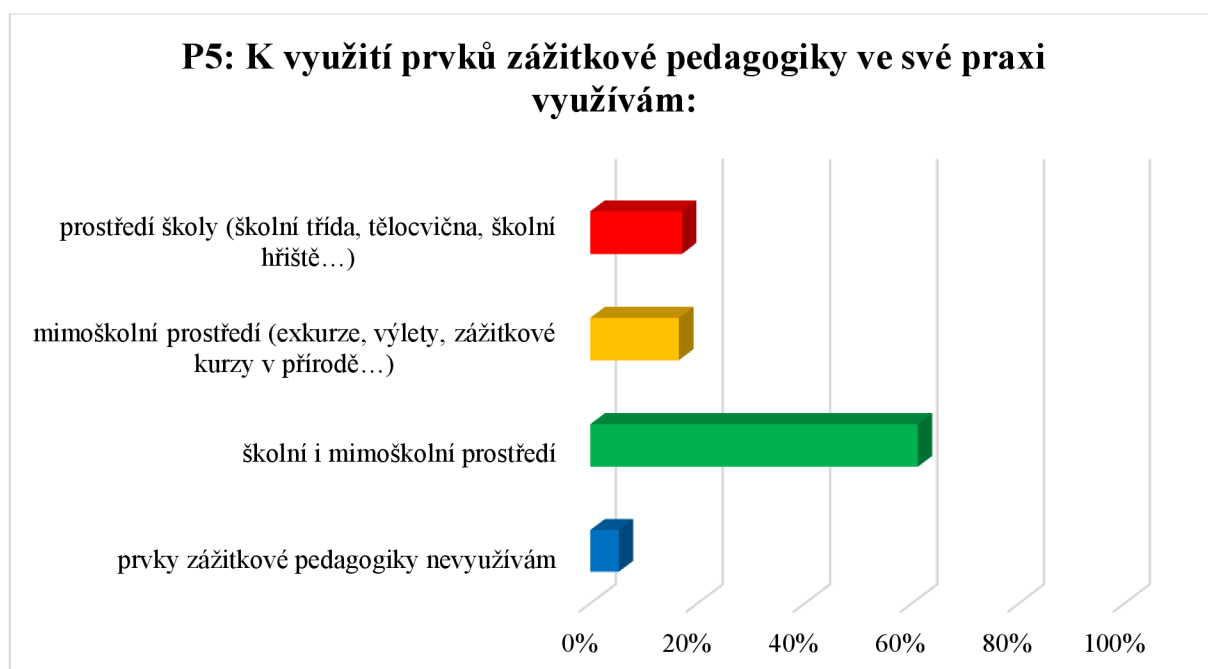
Graf 3: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 4

Otázka č. 5 se již přímo týkala prostředí, ve kterém respondenti využívají prvky zážitkové pedagogiky. Na tuto otázku odpovědělo celkem 375 respondentů, 1 respondent neodpověděl. Nadpoloviční většina respondentů, konkrétně 229 (61,1 %) se přiklonilo ke kombinaci školního i mimoškolního prostředí. Odpověď „prostředí školy“ zvolilo 64 respondentů (17,1 %), podobně jako odpověď „mimoškolní prostředí“, kterou zvolilo 62 respondentů (16,5 %).

Respondentů, kteří zvolili odpověď „prvky zážitkové pedagogiky nevyužívám“ bylo 20 (5,3 %). Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 6, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 4.

Tabulka 6: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 5

Možnosti odpovědí		Responzí	Podíl
	prostředí školy (školní třída, tělocvična, školní hřiště...)	64	17,1 %
	mimoškolní prostředí (exkurze, výlety, zážitkové kurzy v přírodě...)	62	16,5 %
	školní i mimoškolní prostředí	229	61,1 %
	prvky zážitkové pedagogiky nevyužívám	20	5,3 %

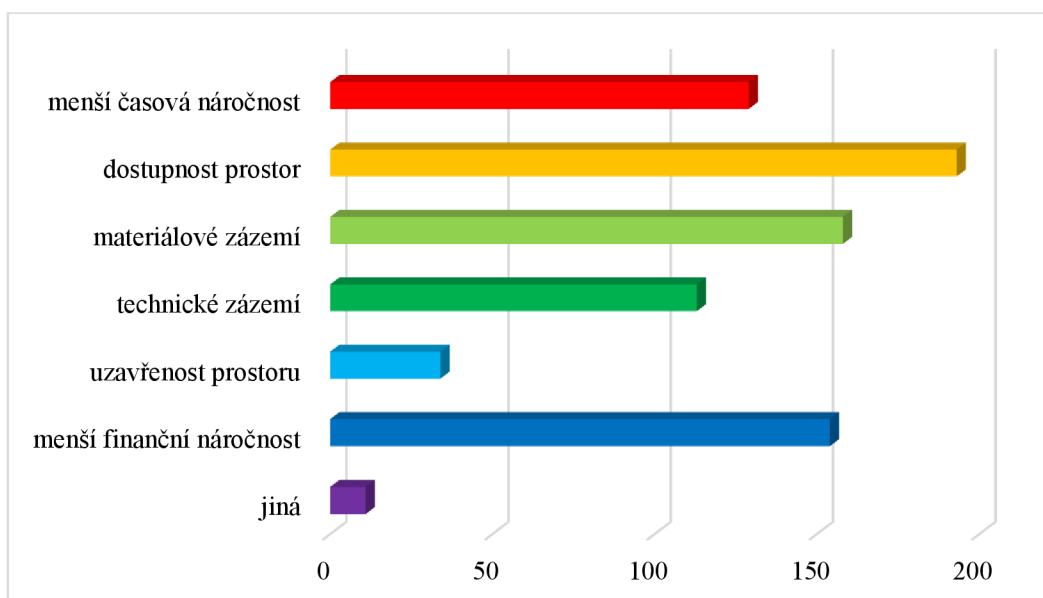
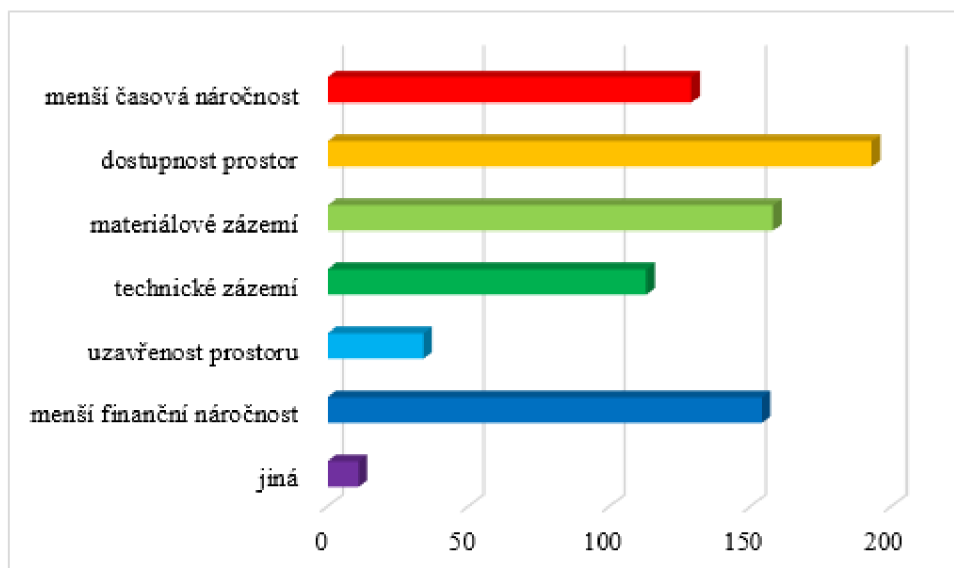


Graf 4: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 5

Otázka č. 6 byla doplňující polouzavřenou otázkou pro respondenty, kteří na předchozí otázku odpověděli buď „prostředí školy“ nebo „školní i mimoškolní prostředí“ a zaměřovala se na zjištění konkrétních aspektů, které respondentům v tomto školním prostředí vyhovují. V níže uvedené tabulce není uveden procentuální podíl responzí, jelikož se jednalo o otázku s možností výběru více než jedné odpovědi. Z celkového počtu 293 respondentů byla nejvíce zastoupena odpověď „dostupnost prostor“, kterou odpovědělo 193 respondentů. Výrazně byly zastoupeny i odpovědi „materiálové zázemí“, „menší finanční náročnost“ a „menší časová náročnost“ (viz Tabulka 7). Grafické znázornění počtu responzí vyjadřuje Graf 5.

Tabulka 7: Přehled počtu responzí k otázce č. 6

Možnosti odpovědí		Responzí
	menší časová náročnost	129
	dostupnost prostor	193
	materiálové zázemí	158
	technické zázemí	113
	uzavřenost prostoru	34
	menší finanční náročnost	154
	jiná	11

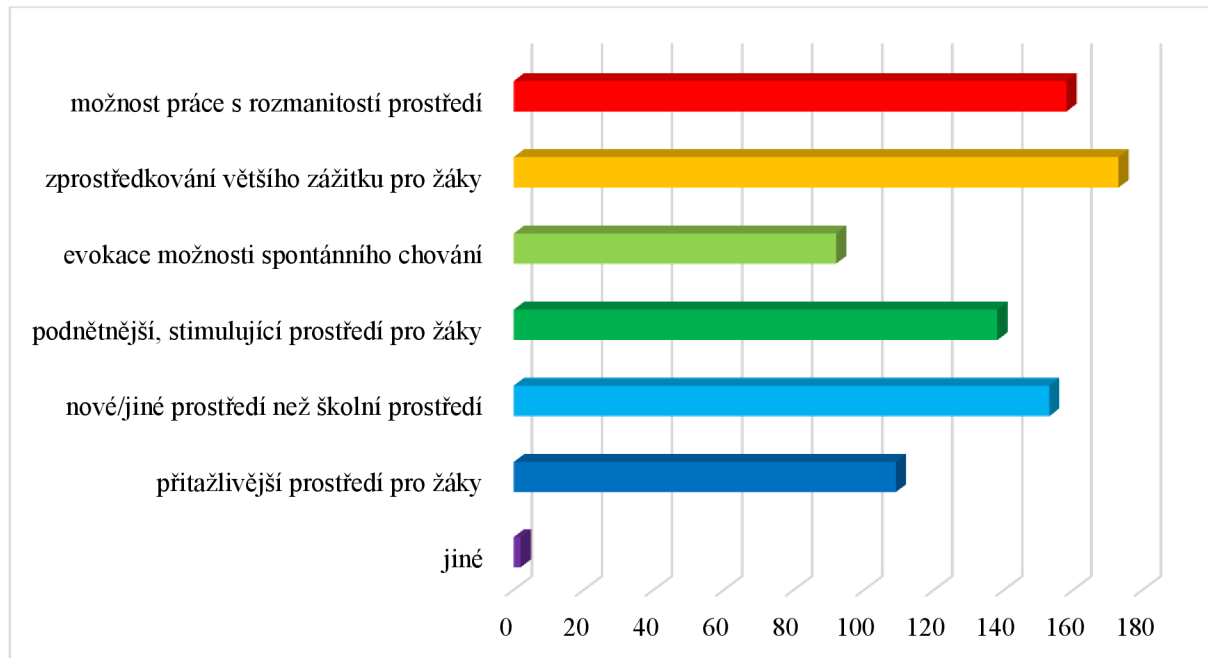


Graf 5: Grafické znázornění počtu responzí otázky č. 6

Otázka č. 7 byla doplňující polouzavřenou otázkou pro respondenty, kteří na předchozí otázku odpověděli buď „mimoškolní prostředí“ nebo „školní i mimoškolní prostředí“ a zaměřovala se na zjištění konkrétních aspektů, které respondentům v tomto mimoškolním prostředí vyhovují. V níže uvedené tabulce není uveden procentuální podíl responzí, jelikož se jednalo o otázku s možností výběru více než jedné odpovědi. Z celkového počtu 291 respondentů byla nejvíce zastoupena odpověď „zprostředkování většího zážitku pro žáky“, kterou zvolilo 173 respondentů. Dále byly hojně zastoupeny odpovědi „možnost práce s rozmanitostí prostředí“ s počtem 158 respondentů i „nové/jiné prostředí než školní prostředí“ s počtem 153 respondentů (viz Tabulka 8). Grafické znázornění počtu responzí vyjadřuje Graf 6.

Tabulka 8: Přehled počtu responzí k otázce č. 7

Možnosti odpovědí		Responzí
	možnost práce s rozmanitostí prostředí	158
	zprostředkování většího zážitku pro žáky	173
	evokace možnosti spontánního chování	92
	podnětnější, stimulující prostředí pro žáky	138
	nové/jiné prostředí než školní prostředí	153
	přitažlivější prostředí pro žáky	109
	Jiné	2



Graf 6: Grafické znázornění počtu responzí otázky č. 7

Otázka č. 8 cílila na zjištění postoje respondentů k tvrzení: “Využití prvků zážitkové pedagogiky v mimoškolním prostředí je k dosažení cílů výchovných procesů efektivnější než v prostředí školním.” Otázku zodpovědělo všech 376 respondentů. Souhlasný postoj k tomuto

tvrzení vyjádřilo celkem 237 respondentů, což činilo více než 60 % z celkového počtu respondentů. Nesouhlasný postoj zaujalo 20 respondentů (5,3 %). Odpověď „nemám vyhraněný názor“ zvolilo 119 respondentů, tedy 31,6 %. Počet responzí znázorňuje Tabulka 9, grafické znázornění procentuálního podílu responzí vyjadřuje Graf 7.

Tabulka 9: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 8

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
rozhodně souhlasím	73	19,4 %
spíše souhlasím	164	43,6 %
nemám vyhraněný názor	119	31,6 %
spíše nesouhlasím	18	4,8 %
rozhodně nesouhlasím	2	0,5 %



Graf 7: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 8

U otázky č. 9 se jednalo o škálovou otázku (forma Likertovy škály), kde se zjišťoval názor respondentů na osm uvedených tvrzení (viz Tabulka 10). Na tuto otázku zodpovědělo všech 376 respondentů.

Tvrzení 1: *Ve své praxi využívám herních aktivit.*

Na toto tvrzení se téměř 90 % respondentů vyjádřilo souhlasným názorem. K odpovědi „nemám vyhraněný názor“ se přiklonilo 8 % respondentů. Nesouhlasně se k uvedenému tvrzení staví necelá 3 % respondentů.

Tvrzení 2: *Zařazují herní aktivity, díky kterým se žáci mohou ocitnout mimo „komfortní zónu“.*

Souhlasný názor k tomuto tvrzení vyjádřila více než polovina respondentů, konkrétně 58,6 %. Nevyhraněný názor uvedlo 17,8 % respondentů. S tvrzením nesouhlasila necelá čtvrtina respondentů (23,4 %).

Tvrzení 3: *Zařazování herních aktivit do své praxe považují za zbytečné.*

Na toto tvrzení se nesouhlasným názorem vyjádřilo více než 90 % respondentů. Souhlas s tvrzením uvedly 4 % respondentů a 5,1 % respondentů nemělo vyhraněný názor.

Tvrzení 4: *Využití modelových situací žáky nijak neobohatí.*

Podobně jako v předchozí otázce se i k tomuto tvrzení vyjádřilo téměř 93 % respondentů nesouhlasně. 3,5 % respondentů se přiklonilo k souhlasnému názoru a 3,7 % respondentů zaujala nevyhraněný názor.

Tvrzení 5: *Zaujímám pozitivní postoj k zařazování pohybových aktivit ve své praxi.*

87,5 % respondentů se k tomuto tvrzení vyjadřuje souhlasně, 9,6 % respondentů nemá vyhraněný názor. S tvrzením nesouhlasí 2,9 % respondentů.

Tvrzení 6: *Modelové situace přináší žákům zkušenost, kterou mohou uplatnit v reálném životě.*

Souhlasný názor k tomuto tvrzení vyjádřilo téměř 95 % respondentů. Nesouhlasně odpovědělo 1,9 % a nevyhraněný názor má 3,7 % respondentů.

Tvrzení 7: *Ve své praxi využívám modelových situací.*

K tomuto tvrzení zaujímá souhlasný názor 87,7 % respondentů. Nevyhraněný názor má 9 % respondentů a nesouhlasný názor s tvrzením uvedlo 3,2 % respondentů.

Tvrzení 8: *Zařazením her a modelových situací mohu u svých žáků docílit nového poznání.*

Souhlasně se k poslednímu tvrzení vyjádřilo 92,5 % respondentů. Nevyhraněný názor vyjádřilo 5,9 %, k nesouhlasnému názoru se přiklonilo 1,6 % respondentů.

Tabulka 10: Přehled responzí a procentuální podíl týkající se všech tvrzení k otázce č.9

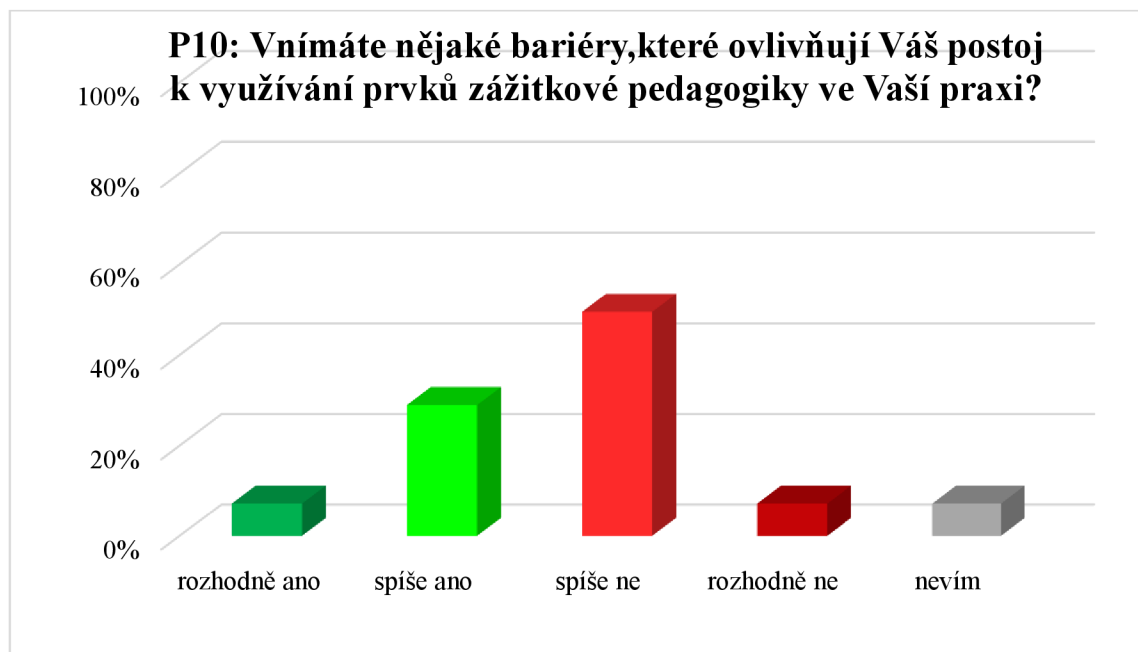
Tvrzení	Napřsto souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám vyhrazený názor	Spíše nesouhlasím	Napřsto nesouhlasím
Ve své praxi využívám herních aktivit.	173 (46,0 %)	163 (43,4 %)	30 (8,0 %)	7 (1,9 %)	3 (0,8 %)
Zařazuji herní aktivity, díky kterým se žáci mohou ocitnout mimo „komfortní zónu“.	53 (14,1 %)	168 (44,7 %)	67 (17,8 %)	72 (19,1 %)	16 (4,3 %)
Zařazování herních aktivit do své praxe považuji za zbytečné.	5 (1,3 %)	10 (2,7 %)	19 (5,1 %)	102 (27,1 %)	240 (63,8 %)
Využití modelových situací žáky nijak neobohatí.	4 (1,1 %)	9 (2,4 %)	14 (3,7 %)	110 (29,3 %)	239 (63,6 %)
Zaujímám pozitivní postoj k zařazování pohybových aktivit ve své praxi.	197 (52,4 %)	132 (35,1 %)	36 (9,6 %)	5 (1,3 %)	6 (1,6 %)
Modelové situace přináší žákům zkušenost, kterou mohou uplatnit v reálném životě.	200 (53,2 %)	155 (41,2 %)	14 (3,7 %)	1 (0,3 %)	6 (1,6 %)
Ve své praxi využívám	137 (36,4 %)	193 (51,3 %)	34 (9,0 %)	11 (2,9 %)	1 (0,3 %)

modelových situací.					
Zařazením her a modelových situací mohu u svých žáků docílit nového poznání.	187 (49,7 %)	161 (42,8 %)	22 (5,9 %)	4 (1,1 %)	2 (0,5 %)

Otázka č. 10 byla respondentům položena ve znění: „Vnímáte nějaké bariéry, které ovlivňují Váš postoj k využívání prvků zážitkové pedagogiky ve Vaší praxi?“ Respondenti se tak zamýšleli nad vnímáním možných bariér a měli se rozhodnout na škále od „rozhodně ano“ po „rozhodně ne“ s možností zvolit odpověď „nevím“. Z celkového počtu 376 respondentů odpověděla téměř nadpoloviční většina respondentů, konkrétně 56,7 %, odpověď „spíše ne“ a „rozhodně ne“. 36,2 % respondentů odpovědělo „rozhodně ano“ a „spíše ano“, tedy vnímají nějaké bariéry, které jejich postoj ovlivňují. Odpověď „nevím“ vybralo 7,2 % respondentů. Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 11, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 8.

Tabulka 11: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 8

	Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
	rozhodně ano	27	7,2 %
	spíše ano	109	29,0 %
	spíše ne	186	49,5 %
	rozhodně ne	27	7,2 %
	nevím	27	7,2 %

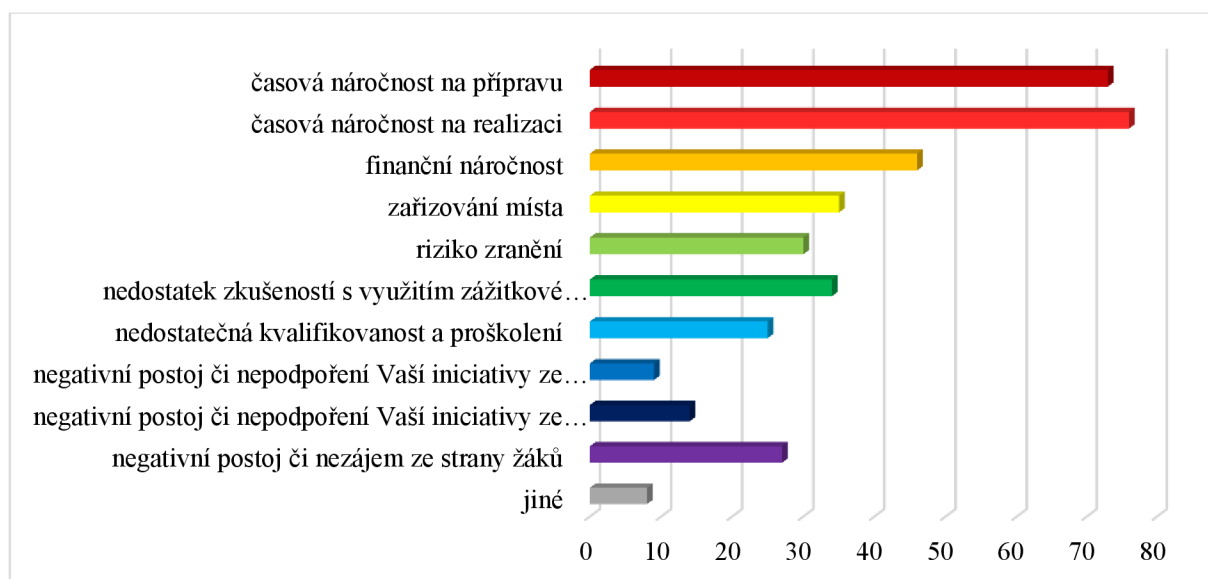


Graf 8: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 10

Otázka č. 11 byla doplňující polouzavřenou otázkou pro respondenty, kteří na předchozí otázku odpověděli buď „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“ a zaměřovala se na zjištění konkrétních bariér, které tito respondenti ve využívání prvků zážitkové pedagogiky spatřují. V níže uvedené tabulce není uveden procentuální podíl responzí, jelikož se jednalo o otázku s možností výběru více než jedné odpovědi. Z celkového počtu 136 respondentů odpovědělo nejvíce respondentů „časová náročnost“ (konkrétně 76 respondentů) a „časová náročnost na přípravu, což zvolilo 73 respondentů. Počet responzí znázorňuje Tabulka 12, grafické znázornění počtu responzí vyjadřuje Graf 9.

Tabulka 12: Přehled počtu responzí k otázce č. 11

Možnosti odpovědí	Responzí
časová náročnost na přípravu	73
časová náročnost na realizaci	76
finanční náročnost	46
zařizování místa	35
riziko zranění	30
nedostatek zkušeností s využitím zážitkové pedagogiky	34
nedostatečná kvalifikovanost a proškolení	25
negativní postoj či nepodpoření Vaší iniciativy ze strany nadřízených	9
negativní postoj či nepodpoření Vaší iniciativy ze strany kolegů	14
negativní postoj či nezájem ze strany žáků	27
Jiné	8



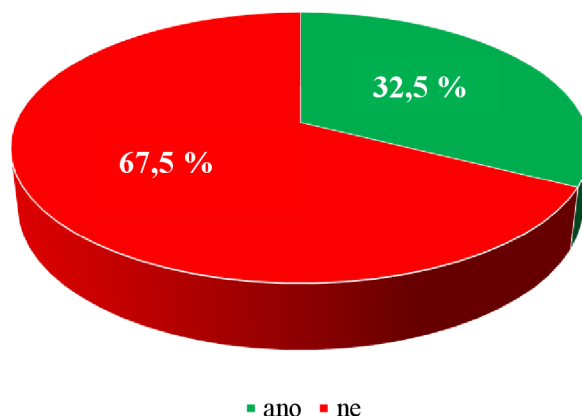
Graf 9: Grafické znázornění jednotlivých responzí k otázce č. 11

Otázka č. 12 byla uzavřenou dichotomickou otázkou, která směřovala na všechny respondenty. V otázce se tazatelka ptala respondentů, zdali absolvovali nějaký kurz či školení na téma zážitkové pedagogiky. Na tuto otázku odpovědělo 375 respondentů, 1 respondent neodpověděl. Z celkového počtu 375 respondentů odpovědělo 67,5 % respondentů „ne“, zbylých 32,5 % respondentů odpovědělo „ano“. Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 13, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 10.

Tabulka 13: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 12

	Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
	ano	122	32,5 %
	ne	253	67,5 %

P12: Absolvoval/a jste nějaký kurz či školení na téma zážitkové pedagogiky?

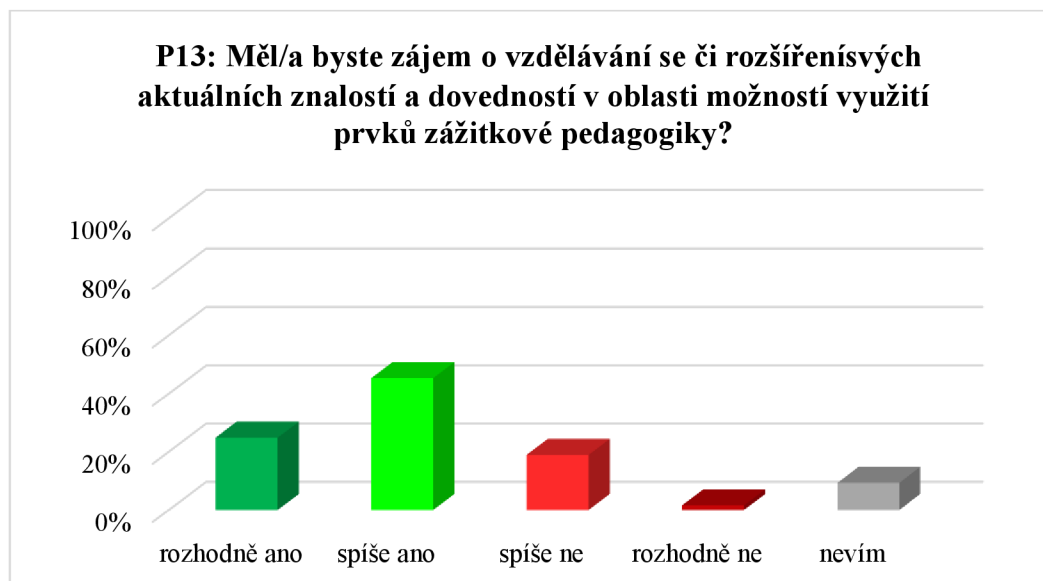


Graf 10: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 12

Otázka č. 13 zjišťovala zájem respondentů o vzdělávání se či rozšíření svých aktuálních znalostí a dovedností v oblasti možností využití prvků zážitkové pedagogiky. Svůj zájem vyjádřilo z počtu 375 respondentů více než 70 % respondentů v odpovědích „rozhodně ano“ a „spíše ano“. Nezájem a odpovědi „spíše ne“ a „rozhodně ne“ vyjádřilo 20,5 % respondentů. Odpověď „nevím“ označilo 9,3 % respondentů. Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 14, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 11.

Tabulka 14: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 13

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
rozhodně ano	93	24,8 %
spíše ano	170	45,3 %
spíše ne	71	18,9 %
rozhodně ne	6	1,6 %
nevím	35	9,3 %



Graf 11: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 13

Otázka č. 14 zjišťovala postoj respondentů k tvrzení: „Využitím prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci lze podpořit kognitivní proces učení žáků.“ Na otázku odpovědělo celkem 376 respondentů, z nichž se 326 respondentů (86,7 %) přiklonilo k odpovědím „rozhodně souhlasím“ a „spíše souhlasím“. Odpověď „nemám vyhraněný názor“ uvedlo 50 respondentů (13,3 %). Nikdo z respondentů nevyjádřil nesouhlasný postoj k uvedenému tvrzení. Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 15, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 12.

Tabulka 15: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 14

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
rozhodně souhlasím	138	36,7 %
spíše souhlasím	188	50,0 %
nevím	50	13,3 %
spíše nesouhlasím	0	0,0 %
rozhodně nesouhlasím	0	0,0 %

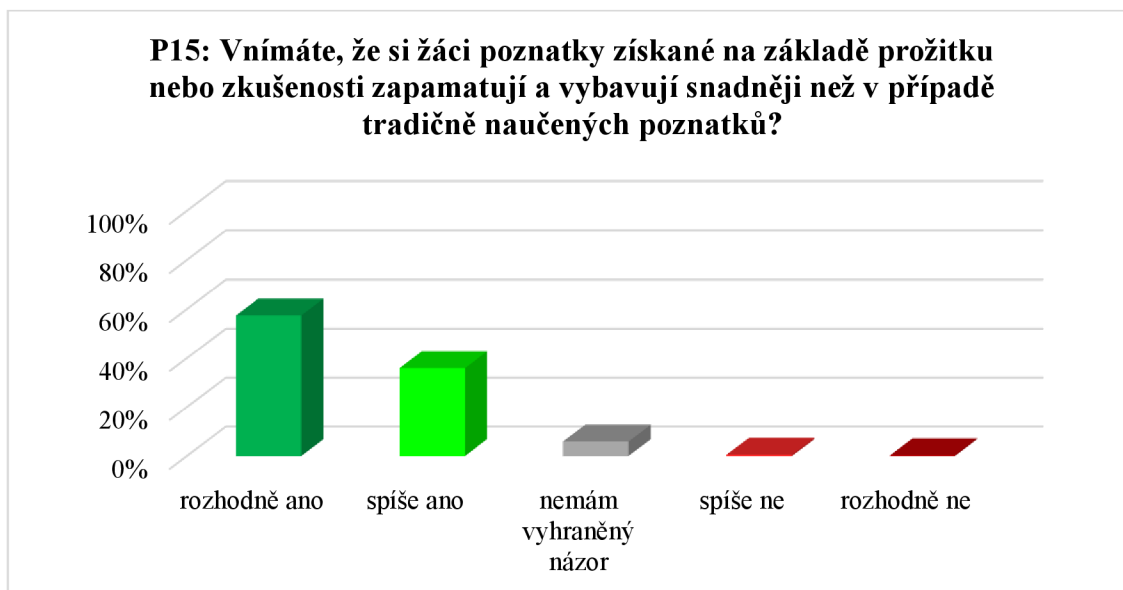


Graf 12: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 14

Otázka č. 15 zjišťovala, zda respondenti vnímají, že si žáci poznatky získané na základě prožitku nebo zkušenosti zapamatují a vybavují snadněji než v případě tradičně naučených poznatků. Na tuto otázku odpovědělo všech 376 respondentů. Možnost „rozhodně ano“ a „spíše ano“ uvedlo 93,3 % respondentů. K odpovědi „spíše ne“ a „rozhodně ne“ se přiklonilo necelé 1 % respondentů. Nevyhraněný názor na tuto otázku mělo 5,9 % respondentů. Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 16, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 13.

Tabulka 16: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 15

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
rozhodně ano	216	57,4 %
spíše ano	135	35,9 %
nemám vyhraněný názor	22	5,9 %
spíše ne	2	0,5 %
rozhodně ne	1	0,3 %



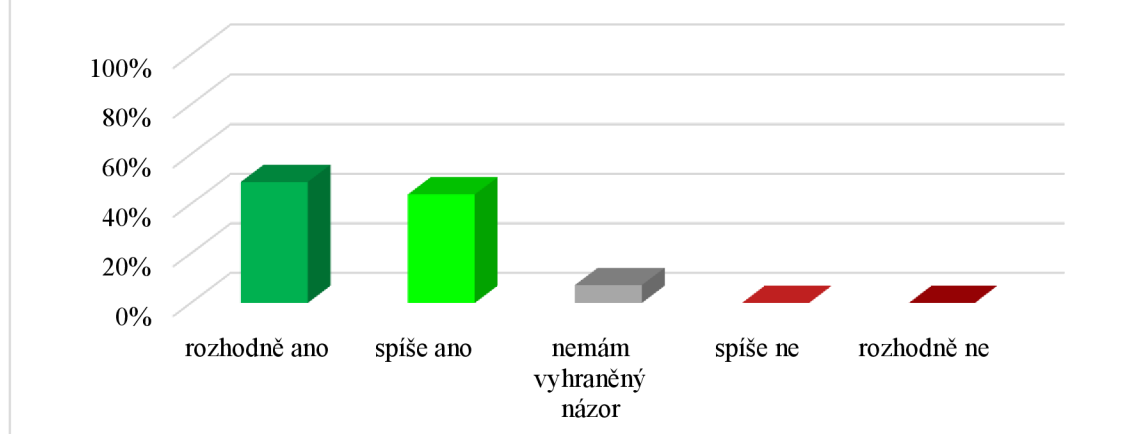
Graf 13: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 15

U **otázky č. 16** bylo hlavním cílem zjistit, jak se staví respondenti ke spojitosti využití prvků zážitkové pedagogiky k podpoře sociálního a emočního učení žáků. Otázku zodpovědělo všech 376 respondentů. Souhlasně se staví celkem 349 respondentů, což činí 92,8 % respondentů. Nevyhraněný názor uvedlo 27 respondentů (7,2 %). K nesouhlasu se nepřiklonil nikdo z respondentů. Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 17, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 14.

Tabulka 17: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 16

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
rozhodně ano	184	48,9 %
spíše ano	165	43,9 %
nemám vyhraněný názor	27	7,2 %
spíše ne	0	0,0 %
rozhodně ne	0	0,0 %

P16: Podporuje z Vašeho pohledu využití prvků zážitkové pedagogiky sociální a emoční učení žáků?

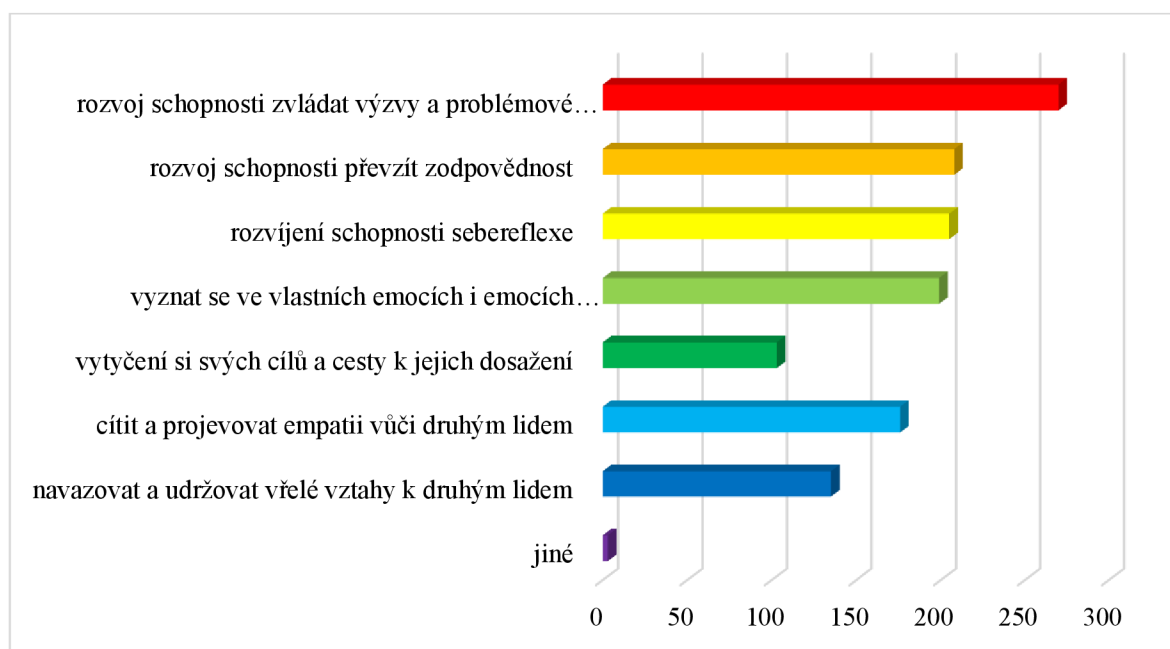


Graf 14: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 16

Otázka č. 17 byla doplňující otázkou pro respondenty, kteří na předchozí otázku odpověděli buď „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“. Otázka zjišťovala konkrétní aspekty, které respondenti vnímají na využití prvků zážitkové pedagogiky k podpoření sociálního a emočního učení žáků. Z možných 349 respondentů na tuto otázku odpovědělo 341 respondentů. 270 respondentů, tedy největší počet, odpovědělo „rozvoj schopnosti zvládat výzvy a problémové situace“. Dále se mezi nejvíce zastoupenými odpověďmi 208 respondentů přiklonilo k odpovědi „rozvoj schopnosti převzít zodpovědnost“, 205 respondentů k odpovědi „rozvíjení schopnosti sebereflexe“, 199 respondentů k odpovědi „vyznat se ve vlastních emocích i emocích druhých lidí a zvládat je“ a též 176 respondentů k odpovědi „cítit a projevovat empatii vůči druhým lidem“ (viz Tabulka 18). V níže uvedené tabulce není uveden procentuální podíl responzí, jelikož se jednalo o otázku s možností výběru více než jedné odpovědi. Grafické znázornění počtu responzí vyjadřuje Graf 15.

Tabulka 18: Přehled počtu responzí k otázce č. 17

	Možnosti odpovědí	Responzí
	rozvoj schopnosti zvládat výzvy a problémové situace	270
	rozvoj schopnosti převzít zodpovědnost	208
	rozvíjení schopnosti sebereflexe	205
	vyznat se ve vlastních emocích i emocích druhých lidí a zvládat je	199
	vytyčení si svých cílů a cesty k jejich dosažení	103
	cítit a projevovat empatii vůči druhým lidem	176
	navazovat a udržovat vřelé vztahy k druhým lidem	135
	Jiné	3

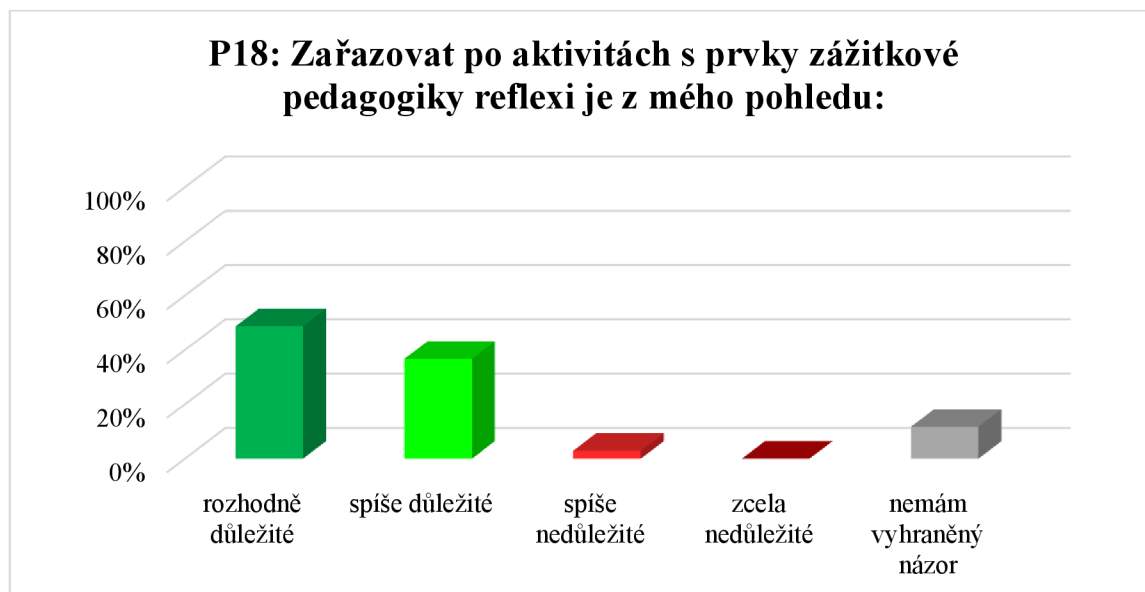


Graf 15: Grafické znázornění počtu responzí k otázce č. 17

U otázky č. 18 se respondenti zamýšleli nad svým pohledem na důležitost/nedůležitost zařazování reflexe po aktivitách s prvky zážitkové pedagogiky. Z nabízených odpovědí měli vyjádřit svůj názor na škále od „rozhodně důležité“ po „zcela nedůležité“ s možností odpovědi „nemám vyhraněný názor“. Na tuto otázku odpovědělo všech 376 respondentů. Téměř polovina respondentů se přiklonila k odpovědi „rozhodně důležité“ a spolu s odpovědí „spíše důležité“ označilo důležitost reflexe po aktivitách 321 respondentů (85,4 %). Odpověď „spíše nedůležité“ označilo 11 respondentů (2,9 %). Nikdo z respondentů se nepřiklonil k odpovědi „zcela nedůležité“. Bez vyhraněného názoru zůstalo 44 respondentů (11,7 %). Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 19, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 15.

Tabulka 19: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 18

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
rozhodně důležité	183	48,7 %
spíše důležité	138	36,7 %
spíše nedůležité	11	2,9 %
zcela nedůležité	0	0,0 %
nemám vyhraněný názor	44	11,7 %



Graf 16: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 18

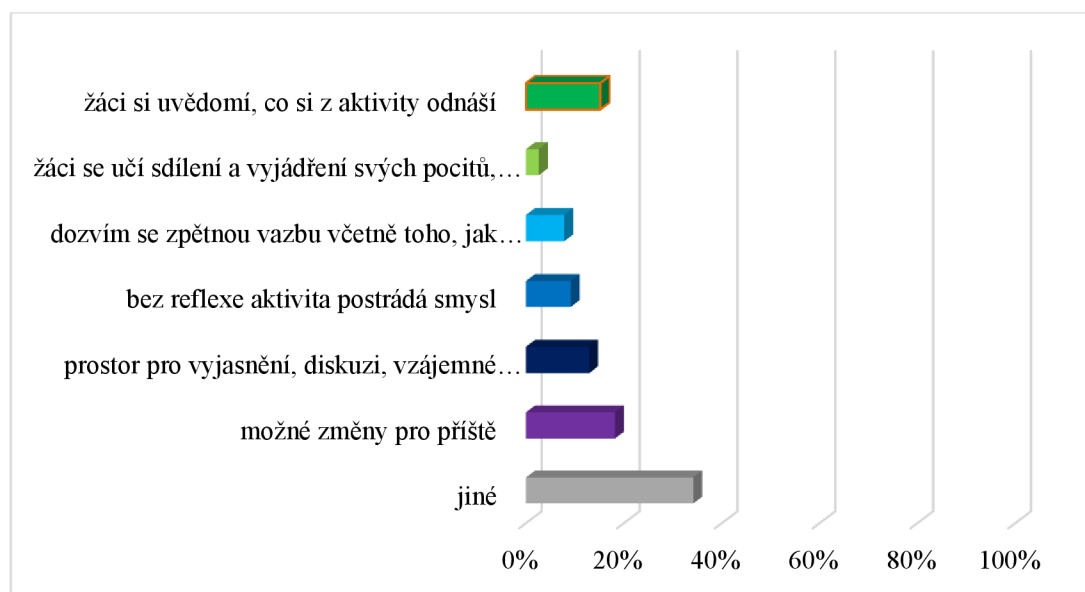
Otázka č. 19 byla doplňující otevřenou otázkou pro respondenty, kteří na předchozí otázku odpověděli „rozhodně důležité“ nebo „spíše důležité“. Z celkového počtu 321 možných respondentů na tuto otázku vyjádřilo svoji odpověď 231 respondentů. Otázka se zaměřovala na bližší mapování konkrétních důvodů, ve kterých respondenti vnímají důležitost zařazení reflexe po aktivitách s prvky zážitkové pedagogiky. Po kódování jednotlivých odpovědí byly nejvíce zastoupeny odpovědi:

- „žáci si uvědomí, co si z aktivity odnáší“ (ohlédnutí se zpět, nové poznatky, uvědomění si pocitů a prožitků svých i druhých, důvod a přínos zařazení aktivity, zpracování zážitku a ukotvení) – 79 respondentů (34,2 %)
- „žáci se učí sdílení a vyjádření svých pocitů, postojů a názorů včetně sebereflexe“ – 42 respondentů (18,2 %)
- „dozvim se zpětnou vazbu včetně toho, jak žáci aktivitu pochopily (zda byla aktivita přínosná či nikoli apod.) – 30 respondentů (12,9 %)
- „bez reflexe aktivita postrádá smysl“ (zapadnutí zážitku, nedojde k dosažení cílů, aktivita se stane pouhou hrou, nelze zhodnotit úspěšnost aktivity, reflexe je nutnost) – 21 respondentů (9,1 %)
- „prostor pro vyjasnění, diskuzi, vzájemné porozumění, ošetření žáků“ – 18 respondentů (7,8 %)
- „možné změny pro příště“ – 6 respondentů (2,6 %)
- „jiné“ – 35 respondentů (15,2 %).

Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 20, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 17.

Tabulka 20: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 19

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
žáci si uvědomí, co si z aktivity odnáší	79	34,2 %
žáci se učí sdílení a vyjádření svých pocitů, postojů a názorů včetně sebereflexe	42	18,2 %
dozvim se zpětnou vazbu včetně toho, jak žáci aktivitu pochopily	30	12,9 %
bez reflexe aktivita postrádá smysl	21	9,1 %
prostor pro vyjasnění, diskuzi, vzájemné porozumění, ošetření žáků	18	7,8 %
možné změny pro příště	6	2,6 %
jiné	35	15,2 %



Graf 17: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 19

Otázka č. 20 byla doplňující otevřenou otázkou pro respondenty, kteří na předchozí otázku odpověděli „spíše nedůležité“ nebo „zcela nedůležité“. Z celkového počtu 11 možných respondentů na tuto otázku vyjádřily svoji odpověď pouze 3 respondenti. Otázka se zaměřovala na bližší mapování konkrétních důvodů, pro které respondenti vnímají jako nedůležité zařazení reflexe po aktivitách s prvky zážitkové pedagogiky. Po kódování jednotlivých odpovědí byly nejvíce zastoupeny odpovědi:

- „není na reflexi čas (nestihlo by se probrat vše z ŠVP) – 2 respondenti
- „je to k ničemu“ – 1 respondent

Otázka č. 21 zjišťovala míru zařazování reflexe v rámci využití prvků zážitkové pedagogiky respondenty v jejich praxi. Na otázku odpovědělo všech 376 respondentů, kde více než 50 % odpovědělo „ano, občas“. Celkové procento respondentů, kteří zvolili kladnou odpověď, činilo téměř 84 %. Odpověď spíše ne uvedlo 52 respondentů (13,8 %). Respondentů, kteří nevyužívají reflexi vůbec, byla 2,4 %. Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 21, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 18.

Tabulka 21: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 21

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
ano, vždy	101	26,9 %
ano, občas	214	56,9 %
spíše ne	52	13,8 %
reflexi nevyužívám vůbec	9	2,4 %



Graf 18: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 21

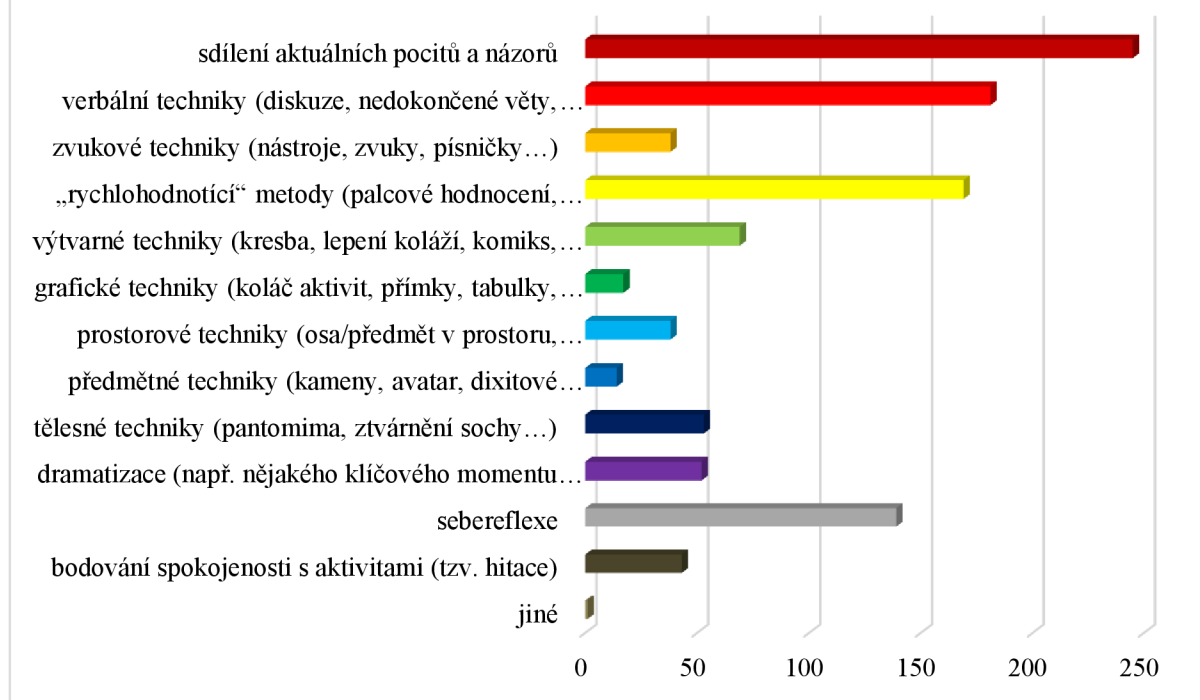
Otázka č. 22 byla doplňující polouzavřenou otázkou pro respondenty, kteří na předchozí otázku odpověděli „ano, vždy“ nebo „ano, občas“. Z celkového počtu 315 možných respondentů na tuto otázku vyjádřilo svoji odpověď 302 respondentů. Otázka se zaměřovala na bližší

mapování konkrétních způsobů reflexe, které respondenti ve své praxi po aktivitách s prvky zážitkové pedagogiky využívají. V níže uvedené tabulce není uveden procentuální podíl responzí, jelikož se jednalo o otázku s možností výběru více než jedné odpovědi. Mezi nejčastěji zastoupenými odpověďmi byla možnost „sdílení aktuálních pocitů a názorů“ (245 respondentů), „verbální techniky“ (diskuze, nedokončené věty, jedno slovo...), kterou uvedlo 181 respondentů, „rychlhodnotící“ metody (palcové hodnocení, teploměr, smajlíky, výroky...), což označilo 169 respondentů a možnost „sebereflexe“, ke které se přiklonilo 139 respondentů (viz Tabulka 22). Grafické znázornění počtu responzí vyjadřuje Graf 19.

Tabulka 22: Přehled počtu responzí k otázce č. 22

	Možnosti odpovědí	Responzí
	sdílení aktuálních pocitů a názorů	245
	verbální techniky (diskuze, nedokončené věty, jedno slovo...)	181
	zvukové techniky (nástroje, zvuky, písničky...)	38
	„rychlhodnotící“ metody (palcové hodnocení, teploměr, smajlíky, výroky...)	169
	výtvarné techniky (kresba, lepení koláží, komiks, modelování...)	69
	grafické techniky (koláč aktivit, přímky, tabulky, Aidarovy kruhy...)	17
	prostorové techniky (osa/předmět v prostoru, škála ANO/NE...)	38
	předmětné techniky (kameny, avatar, dixitové karty, kostky...)	14
	tělesné techniky (pantomima, ztvárnění sochy...)	53
	dramatizace (např. nějakého klíčového momentu aktivity, přínosu/uvědomění apod.)	52
	sebereflexe	139
	bodování spokojenosti s aktivitami (tzv. hitace)	43
	jiné	1

P22: Pokud jste na otázku č. 21 odpověděl/a „ano,vždy“ nebo „ano, občas“, jaký konkrétní způsob reflexe využíváte?

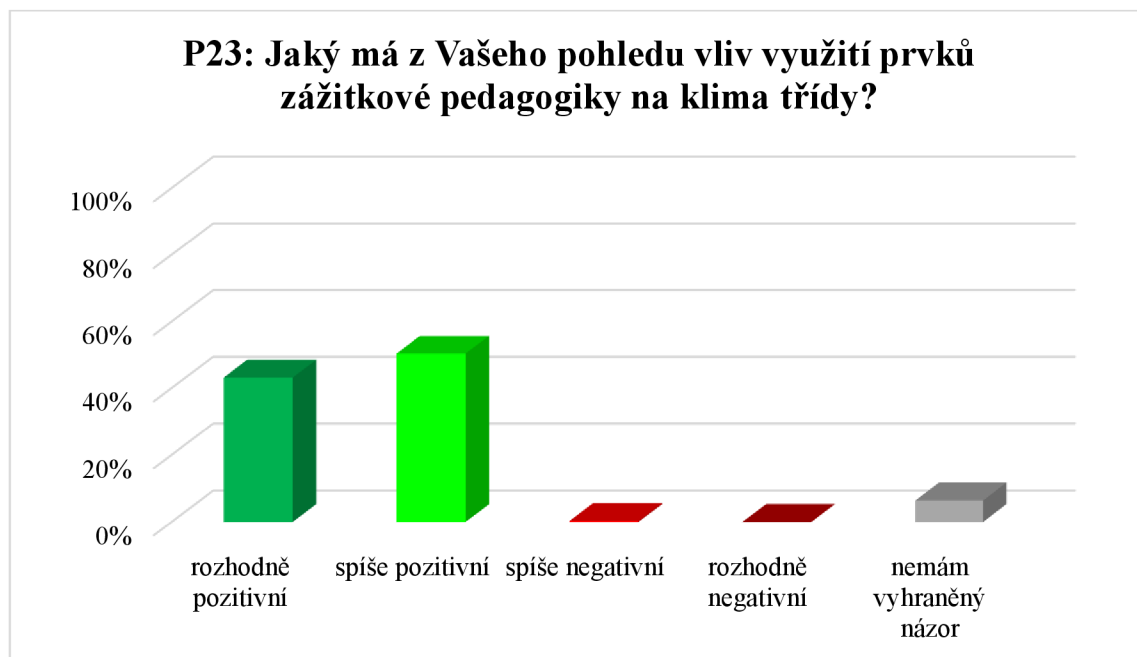


Graf 19: Grafické znázornění počtu responzí k otázce č. 22

Otázka č. 23 směřovala ke zjištění postoje respondentů ke vlivu využití prvků zážitkové pedagogiky na klima třídy. Na otázku odpovědělo všech 376 respondentů. Odpovědi „rozhodně pozitivní“ a „spíše pozitivní“ označilo dohromady 93,4 % (351 respondentů). Odpověď „spíše negativní“ uvedl pouze jeden respondent. K možnosti „rozhodně negativní“ se nepřiklonil nikdo z respondentů. 24 respondentů (6,4 %) označilo možnost „nemám vyhraněný názor“. Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 23, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 20.

Tabulka 23: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 23

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
rozhodně pozitivní	162	43,1 %
spíše pozitivní	189	50,3 %
spíše negativní	1	0,3 %
rozhodně negativní	0	0,0 %
nemám vyhraněný názor	24	6,4 %

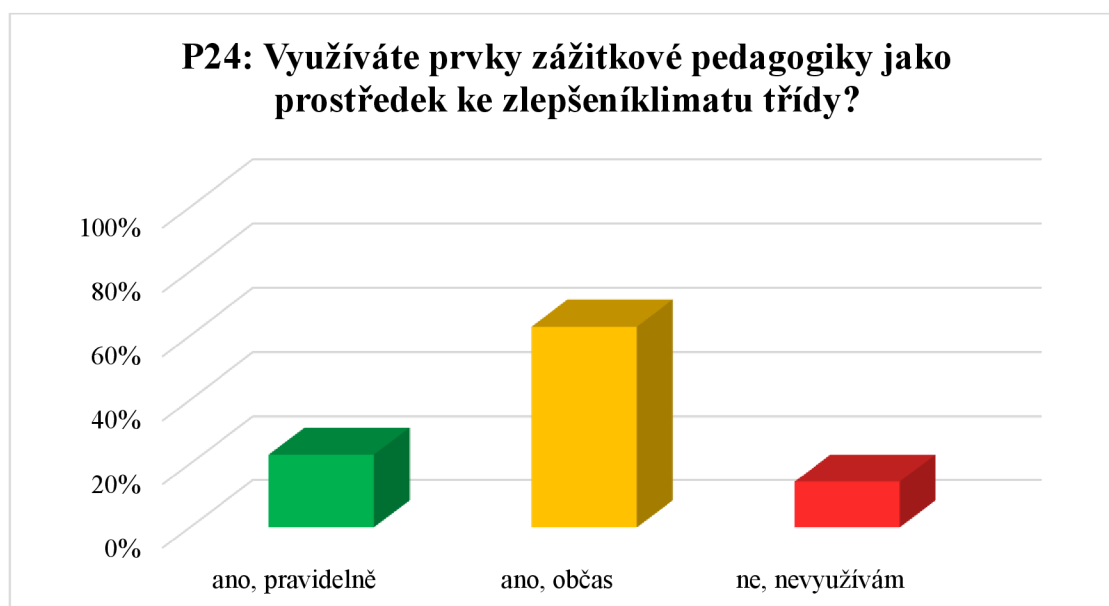


Graf 20: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 23

Otázka č. 24 byla směřována ke všem respondentům se záměrem zjistit, zdali respondenti využívají prvky zážitkové pedagogiky jako prostředek ke zlepšení klimatu třídy. Na otázku zodpovědělo všech 376 respondentů, z nichž 85,7 % (322 respondentů) zodpovědělo „ano pravidelně“ či „ano, občas“. Odpověď „ne, nevyužívám“ uvedlo 54 respondentů (14,4 %). Přehled počtu responzí znázorňuje Tabulka 24, grafické znázornění procentuálního podílu je vyjádřeno v Grafu 21.

Tabulka 24: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 23

	Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
	ano, pravidelně	86	22,9 %
	ano, občas	236	62,8 %
	ne, nevyužívám	54	14,4 %



Graf 21: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 24

U **otázky č. 25** se jednalo o škálovou otázku (forma Likertovy škály), kde se zjišťoval názor respondentů na sedm uvedených tvrzení (viz Tabulka 25). Na tuto otázku zodpovědělo všech 376 respondentů.

Tvrzení č. 1: *K podpoře v utváření vřelých vztahů mezi žáky navzájem nelze napomoci zážitkovou pedagogikou.*

K uvedenému tvrzení zaujalo nesouhlasný postoj 283 respondentů (75,2 %), tedy více než 3/4 respondentů. Možnost „naprosto souhlasím“ a „spíše souhlasím“ zvolilo 52 respondentů (13,9 %). Nevyhraněný názor uvedlo 41 respondentů (10,9 %).

Tvrzení č. 2: *K podpoře spolupráce mezi žáky navzájem nelze napomoci zážitkovou pedagogikou.*

U výše zmíněného tvrzení možnost „rozhodně nesouhlasím“ označilo 171 respondentů (45,5 %) a možnost „spíše nesouhlasím“ 148 respondentů (39,4 %). Postoj „nemám vyhraněný názor“ zaujalo 33 respondentů (8,8 %). Necelá 1/3 respondentů, konkrétně 24 respondentů (6,4 %), se přiklonilo k souhlasné odpovědi.

Tvrzení č. 3: *Zařazení prvků zážitkové pedagogiky může napomoci k včasnému odhalení nežádoucích jevů v kolektivu.*

Na zmíněné tvrzení odpovědělo nejvíce respondentů možnost „spíše souhlasím“, konkrétně 56,6 % (213 respondentů). 29,5 % (111 respondentů) zvolilo možnost „rozhodně souhlasím“. Nevyhraněný názor zaujalo 41 respondentů (10,9 %). Nesouhlasně se k tvrzení staví 11 respondentů (3 %).

Tvrzení č. 4: *Využití prvků zážitkové pedagogiky považuji za benefit i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*

S výše uvedeným tvrzením souhlasilo celkově 312 respondentů, tedy více než 80 % respondentů. Nesouhlas s tvrzením vyjádřilo 12 respondentů (3,2 %). Nevyhraněný názor k tvrzení zaujalo 52 respondentů (13,8 %).

Tvrzení č. 5: *Zařazení prvků zážitkové pedagogiky podporuje utvářet vřelejší vztahy mezi žáky a pedagogem.*

K tomuto tvrzení se se souhlasným postojem ztotožnilo 331 respondentů (88,1 % respondentů). Nesouhlasně se vyjádřilo 10 respondentů (2,6 %). 35 respondentů (9,3 %) nemělo na toto tvrzení vyhraněný názor.

Tvrzení č. 6: *Využitím prvků zážitkové pedagogiky lze docílit vzájemnému bližšímu poznání žáků.*

Souhlasným postojem se k tomuto tvrzení vyjádřilo 344 respondentů (více než 90 %). Odpověď „spíše nesouhlasím“ a „rozhodně nesouhlasím“ označilo 9 respondentů (2,4 %). 23 respondentů (6,1 %) nemělo na uvedené tvrzení vyhraněný názor.

Tvrzení č. 7: *Prvky zážitkové pedagogiky mohou sloužit jako prostředek ke zlepšení klimatu třídy.*

I v případě posledního tvrzení se nejvíce respondentů vyjádřilo souhlasným postojem, konkrétně 333 respondentů (88,5 %). 32 respondentů (8,5 %) nemá k tomuto tvrzení vyhraněný názor. 11 respondentů (2,9 %) se přiklonilo k odpovědím „spíše nesouhlasím“ a rozhodně nesouhlasím“.

Tabulka 25: Přehled responzí a procentuální podíl týkající se všech tvrzení k otázce č.25

Odpověď	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
K podpoře v utváření vřelých vztahů mezi žáky navzájem nelze napomoci zážitkovou pedagogikou.	22 (5,9 %)	30 (8,0 %)	41 (10,9 %)	143 (38,0 %)	140 (37,2 %)

K podpoře spolupráce mezi žáky navzájem nelze napomoci zážitkovou pedagogikou.	8 (2,1 %)	16 (4,3 %)	33 (8,8 %)	148 (39,4 %)	171 (45,5 %)
Zařazení prvků zážitkové pedagogiky může napomoci k včasnému odhalení nežádoucích jevů v kolektivu.	111 (29,5 %)	213 (56,6 %)	41 (10,9 %)	10 (2,7 %)	1 (0,3 %)
Využití prvků zážitkové pedagogiky považují za benefit i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	132 (35,1 %)	180 (47,9 %)	52 (13,8 %)	8 (2,1 %)	4 (1,1 %)
Zařazení prvků zážitkové pedagogiky podporuje utvářet vřelejší vztahy mezi žáky a pedagogem.	148 (39,4 %)	183 (48,7 %)	35 (9,3 %)	5 (1,3 %)	5 (1,3 %)
Využitím prvků zážitkové pedagogiky lze docílit vzájemnému bližšímu poznání žáků.	151 (40,2 %)	193 (51,3 %)	23 (6,1 %)	3 (0,8 %)	6 (1,6 %)
Prvky zážitkové pedagogiky mohou sloužit jako prostředek ke zlepšení klimatu třídy.	158 (42,0 %)	175 (46,5 %)	32 (8,5 %)	3 (0,8 %)	8 (2,1 %)

Otázka č. 26: Je něco, co byste mi chtěl/a vzkázat k tomuto dotazníku?

Otázka nabízela všem respondentům prostor pro zanechání komentáře či jakéhokoli vzkazu/vyjádření k celému dotazníku. V případě, že někoho z respondentů zajímaly výsledky výzkumného šetření, mohli zde zanechat svůj e-mail, na které obdrží výsledky v průběhu měsíce prosince.

3.2 Verifikace hypotéz výzkumného šetření

V kvantitativním výzkumném šetření metodou dotazníku vlastní konstrukce byly pro verifikaci stanoveny následující hypotézy:

Hlavní hypotéza: *Mezi pedagogickými pracovníky převažuje pozitivní postoj k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky ve své praxi v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku.*

V otázce č. 5 bylo zjištěno, že pouze 20 respondentů (5,3 %) nevyužívá prvky zážitkové pedagogiky. Respondenti nejčastěji využívají kombinaci školního a mimoškolního prostředí (viz Tabulka č. 26). Pozitivně se staví k využívání herních aktivit téměř 90 % respondentů, u modelových situací je to 87,7 % respondentů. Stejně je tomu i u vyjádření respondentů k využívání prvků zážitkové pedagogiky pro podporu kognitivního učení, kde se k souhlasným odpovědím přiklonilo 86,7 % respondentů (viz Tabulka č. 27), v případě využívání prvků zážitkové pedagogiky pro podporu sociálního a emočního učení zaujalo pozitivní stanovisko téměř 93 % respondentů (viz Tabulka č. 28). 93,3 % respondentů uvedlo možnosti „rozhodně ano“ a „spíše ano“ na otázku, zda vnímají, že si žáci poznatky získané na základě prožitku nebo zkušenosti zapamatují a vybavují snadněji než v případě tradičně naučených poznatků, což může též významně ovlivňovat jejich výrazně pozitivní postoj. Využití reflexe ve své praxi označilo za důležité více než 85 % respondentů (viz Tabulka č. 29). Pozitivní stanovisko bylo spatřováno i v případě postoje k využití prvků zážitkové pedagogiky jako prostředku ke zlepšení klimatu třídy, kde se souhlasně vyjádřilo 93,4 % respondentů (viz Tabulka č. 30). Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že mezi respondenty zásadně převažuje pozitivní postoj k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky. Hlavní hypotéza **byla verifikována**.

Tabulka 26: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 5

N=375 Odpovědi	Prostředí pro využití prvků zážitkové pedagogiky	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
prostředí školy	64	17,1 %
mimoškolní prostředí	62	16,5 %

školní i mimoškolní prostředí	229	61,1 %
prvky zážitkové pedagogiky nevyužívám	20	5,3 %
Celkem	375	100 %

Tabulka 27: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 14

N=376	Podpora kognitivního procesu učení žáků pomocí využití prvků zážitkové pedagogiky	
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně souhlasím	138	36,7 %
spíše souhlasím	188	50 %
nemám vyhraněný názor	50	13,3 %
spíše nesouhlasím	0	0 %
rozhodně nesouhlasím	0	0 %
Celkem	376	100 %

Tabulka 28: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 16

N=376	Podpora sociálního a emočního učení žáků pomocí využití prvků zážitkové pedagogiky	
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně ano	184	48,9 %
spíše ano	165	43,9 %
nemám vyhraněný názor	27	7,2 %
spíše ne	0	0 %
rozhodně ne	0	0 %
Celkem	376	100 %

Tabulka 29: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 18

N=376	Důležitost/nedůležitost zařazování reflexe	
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně důležité	183	48,7 %
spíše důležité	138	36,7 %
spíše nedůležité	11	2,9 %

zcela nedůležité	0	0 %
nemám vyhraněný názor	44	11,7 %
Celkem	376	100 %

Tabulka 30: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 24

N=376	Využití prvků zážitkové pedagogiky jako prostředku ke zlepšení klimatu třídy	
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano, pravidelně	86	22,9 %
ano, občas	236	62,8 %
ne, nevyužívám	54	14,4 %
Celkem	376	100 %

Dílčí hypotéza č. 1: *Více než polovina respondentů upřednostňuje k dosažení cílů výchovných procesů s využitím prvků zážitkové pedagogiky spíše mimoškolní než školní prostředí.*

Otázka č. 5 se týkala zjištění preference prostředí, které respondenti využívají k dosažení cílů výchovných procesů s využitím prvků zážitkové pedagogiky. Pouze mimoškolní prostředí využívá 62 respondentů (16,5 %), 229 respondentů (61,1 %) uvedlo kombinaci školního i mimoškolního prostředí (viz Tabulka č. 26). Z doplňující otázky č. 7 je patrné, že v případě upřednostnění mimoškolního prostředí označili respondenti za nejčastější důvody zprostředkování většího zážitku pro žáky, možnost práce s rozmanitostí prostředí, nové/jiné prostředí než školní prostředí i podnětnější, stimulující prostředí pro žáky. V otázce č. 8 uvedlo souhlasný postoj k tvrzení ohledně větší efektivity mimoškolního prostředí k dosažení cílů výchovných procesů 237 respondentů, tedy celkově více než 60 % (viz Tabulka č. 31). Dle responzí lze říct, že k dosažení cílů výchovných procesů s využitím prvků zážitkové pedagogiky není respondenty upřednostňované mimoškolní prostředí, ale vnímají toto prostředí za efektivnější. **Dílčí hypotéza č. 1 nebyla verifikována.**

Tabulka 31: Ověření dílčí hypotézy č. 1 – otázka č. 8

N=376	Větší efektivita mimoškolního prostředí k dosažení cílů výchovných procesů	
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně souhlasím	73	19,4 %
spíše souhlasím	164	43,6 %

nemám vyhraněný názor	119	31,6 %
spíše nesouhlasím	18	4,8 %
rozhodně nesouhlasím	2	0,5 %
Celkem	376	100 %

Dílčí hypotéza č. 2: *Většina respondentů zaujímá pozitivní postoj k využívání her a modelových situací ve své praxi.*

Otázka č. 9 zjišťovala formou Likertovy škály, která obsahovala rozpětí od postoje „rozhodně souhlasím“ až po postoj „naprosto nesouhlasím“, názor respondentů k osmi tvrzení ohledně využívání her a modelových situací. Respondenti v naprosté většině zařazují a zaujímají pozitivní postoj k využívání her i modelových situací. Nadpoloviční většina respondentů vnímá za přínosné vystoupení žáků z komfortní zóny během herních aktivit a zaujímají pozitivní postoj k zařazování pohybových aktivit. Modelové situace považují za obohacující a přínosné díky zkušenostem, které mohou žáci dále uplatnit v běžném životě. Pozitivní postoj zaujímají respondenti také k zařazení her a modelových situací ve své praxi jako prostředku k docílení nového poznání u svých žáků. **Dílčí hypotéza č. 2 byla verifikována.**

Dílčí hypotéza č. 3: *Nejčastější bariérou, kterou respondenti vnímají ohledně ovlivnění jejich postoje k využití zážitkové pedagogiky, je nedostatek kvalifikace.*

Více než polovina respondentů, konkrétně 56,7 % nevnímají nějaké bariéry, které by jejich postoj ovlivňovaly (viz Tabulka č. 32). Konkrétní bariéry, které ovlivňují postoj zbylých respondentů byly mapovány v otázce č. 11. Nejčastějšími bariérami dle respondentů jsou časová náročnost na realizaci a přípravu. Nedostatečnou kvalifikovanost a proškolení uvedlo pouze 25 respondentů, není tudíž vnímaná respondenty za podstatnou bariéru, která by jejich postoj ovlivňovala. Pouze 122 respondentů (32,5 %) absolvovalo kurz nebo školení na téma zážitkové pedagogiky. Zároveň více než 70 % vyjádřilo zájem o vzdělávání se či rozšíření svých aktuálních znalostí a dovedností v oblasti možností využití prvků zážitkové pedagogiky. **Dílčí hypotéza č. 3 nebyla verifikována.**

Tabulka 32: *Ověření dílčí hypotézy č. 3 – otázka č. 10*

N=376	Větší efektivita mimoškolního prostředí k dosažení cílů výchovných procesů	
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně ano	27	7,2 %

spíše ano	109	29 %
spíše ne	186	49,5 %
rozhodně ne	27	7,2 %
nevím	27	7,2 %
Celkem	376	100 %

Dílčí hypotéza č. 4: *Více než polovina respondentů zaujímá pozitivní postoj k využívání prvků zážitkové pedagogiky pro podporu kognitivního, sociálního a emočního učení.*

Více než $\frac{3}{4}$ respondentů, konkrétně 86,7 % se v otázce č.14 vyjádřilo pozitivně k možnosti podpoření kognitivního procesu učení žáků pomocí využití prvků zážitkové pedagogiky, negativní postoj nezaujal žádný z respondentů (viz Tabulka č. 33). K podpoře kognitivního učení žáků prostřednictvím využití prvků zážitkové pedagogiky se vztahuje i otázka č. 15. Zde bylo zjištěno, že přes 93 % respondentů vnímá, že si žáci poznatky získané na základě prožitku nebo zkušenosti zapamatují a vybavují snadněji než v případě tradičně naučených poznatků (viz Tabulka č. 34). Pozitivní postoj ke spojitosti využití prvků zážitkové pedagogiky k podpoře sociálního a emočního učení žáků zaujalo 349 respondentů, jde tedy o 92,8 % respondentů (viz Tabulka č. 35). Negativní postoj nezaujal žádný z respondentů. Za konkrétní aspekty, které respondenti vnímají nejvíce na využití prvků zážitkové pedagogiky k podpoře sociálního a emočního učení žáků, byly označeny:

- rozvoj schopnosti zvládat výzvy a problémové situace;
- rozvoj schopnosti převzít zodpovědnost;
- rozvíjení schopnosti sebereflexe;
- vyznat se ve vlastních emocích a emocích druhých lidí a zvládat je;
- cítit a projevovat empatii vůči druhým lidem.

Pozitivní postoj více než poloviny respondentů k využívání prvků zážitkové pedagogiky pro podporu kognitivního, sociálního a emočního učení žáků se potvrdil, dílčí hypotéza č. 4 **byla verifikována.**

Tabulka 33: *Ověření dílčí hypotézy č. 4 – otázka č. 14*

N=376	Podpoření kognitivního procesu učení žáků pomocí využití prvků zážitkové pedagogiky	
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně souhlasím	138	36,7 %

spíše souhlasím	188	50 %
nemám vyhraněný názor	50	13,3 %
spíše nesouhlasím	0	0 %
rozhodně nesouhlasím	0	0 %
Celkem	376	100 %

Tabulka 34: Ověření dílčí hypotézy č. 4 – otázka č. 15

N=376	Snazší zapamatování a vybavení poznatků, získaných na základě prožitku nebo zkušenosti	
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně ano	216	57,4 %
spíše ano	135	35,9 %
nemám vyhraněný názor	22	5,9 %
spíše ne	2	0,5 %
rozhodně ne	1	0,3 %
Celkem	376	100 %

Tabulka 35: Ověření dílčí hypotézy č. 4 – otázka č. 16

N=376	Využití prvků zážitkové pedagogiky k podpoře sociálního a emočního učení žáků	
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně ano	184	48,9 %
spíše ano	165	43,9 %
nemám vyhraněný názor	27	7,2 %
spíše ne	0	0 %
rozhodně ne	0	0 %
Celkem	376	100 %

Dílčí hypotéza 5: *Čím je delší praxe respondentů, tím více považují za důležité využívat reflexi v rámci využití prvků zážitkové pedagogiky.*

Na verifikaci hypotézy použijeme chí kvadrát test v kontingenční tabulce. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu H_0 a H_1 .

H_0 - Na délce praxe nezávisí při využití reflexe zážitkové pedagogiky

H_1 - Na délce praxe závisí při využití reflexe zážitkové pedagogiky

V tabulce jsou vyznačené před lomítkem naměřené hodnoty a tučně za lomítkem očekávané hodnoty. K očekávané četnosti jsme se dostali tak, že jsme vynásobili řádkovou marginální četnost a sloupcovou marginální četnost, kterou pak podělíme rozsahem celkové hodnoty.

$$E_{ij} = \frac{O_i \cdot O_j}{O}$$

$$E_{ij} = \frac{9 \cdot 183}{376} = 4,38$$

Postup pro výpočet četnosti je u dalších příkladů stále stejný, pouze se dosazují jiné hodnoty.

Tabulka 36: Verifikování dílčí hypotézy č. 5 pomocí položek 4 a 18

4) Délka praxe mé činnosti je:			18) Zařazovat po aktivitách s prvky zážitkové pedagogiky reflexi je z mého pohledu:			
Odpověď	rozhodně důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	zcela nedůležité	nemám vyhraněný názor	Celkem
Méně než 1 rok	5 / 4,38	1 / 3,30	1 / 0,26	0 / 0	2 / 1,05	9
1-5 let	21 / 18,49	14 / 13,94	1 / 1,11	0 / 0	2 / 4,44	38
6-10 let	24 / 21,41	13 / 16,14	0 / 1,28	0 / 0	7 / 5,14	44
11-20 let	33 / 36,01	29 / 27,15	1 / 2,16	0 / 0	11 / 8,66	74
21 let a více	100 / 102,69	81 / 77,44	8 / 6,17	0 / 0	22 / 24,69	211
Celkem	183	138	11	0	44	376

Abychom otestovali nulovou hypotézu, stanovíme si testové kritérium, které vychází z následujícího vzorce:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Kde platí, že:

χ^2 - chí kvadrát

r – počet řádků

s – počet sloupců

E_{ij} - očekávaná četnost

O_{ij} - pozorovaná četnost

$$\begin{aligned}x^2 = & \frac{(5 - 4,38)^2}{4,38} + \frac{(1 - 3,30)^2}{3,30} + \frac{(1 - 0,26)^2}{0,26} + \frac{(2 - 1,05)^2}{1,05} + \frac{(21 - 18,49)^2}{18,49} \\ & + \frac{(14 - 13,94)^2}{13,94} + \frac{(1 - 1,11)^2}{1,11} + \frac{(2 - 4,44)^2}{4,44} + \frac{(24 - 21,41)^2}{21,41} \\ & + \frac{(13 - 16,14)^2}{16,14} + \frac{(7 - 5,14)^2}{5,14} + \frac{(33 - 36,01)^2}{36,01} + \frac{(29 - 27,15)^2}{27,15} \\ & + \frac{(1 - 2,16)^2}{2,16} + \frac{(11 - 8,66)^2}{8,66} + \frac{(100 - 102,69)^2}{102,69} + \frac{(81 - 77,44)^2}{77,44} \\ & + \frac{(8 - 6,17)^2}{6,17} + \frac{(22 - 24,69)^2}{24,69}\end{aligned}$$

$$x^2 = 10,649$$

Dále si stanovíme kritický obor za pomoci následujícího vzorce.

$$W\alpha = \{x^2 \geq x_{(r-1) \cdot (s-1)}^2(1 - \alpha)\}$$

$$W\alpha = x^2 \geq x_{(5-1) \cdot (5-1)}^2(1 - \alpha)$$

$$W\alpha = x^2 \geq x_{(4) \cdot (4)}^2(1 - \alpha)$$

Hladina významnosti = 5%

$$1 - \alpha = 1 - 0,05 = 0,95$$

$$W\alpha = x^2 \geq x_{16}^2(0,05)$$

Dle tabulky kritické hodnoty je chí kvadrát při 16 stupních volnosti je 26,296.

$$W\alpha = 10,649 \not\geq 26,296$$

Na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ se neprokázalo, že na délce praxe závisí při využití reflexe zážitkové pedagogiky.

Na základě výsledků z dotazníku a výpočtu chí kvadrátu jsme dospěli k tomu, že není žádná závislost mezi délkou praxe respondentů a mírou považování za důležité využívat reflexi v rámci využití prvků zážitkové pedagogiky. Dílčí hypotéza č. 5 **nebyla verifikována**.

Dílčí hypotéza č. 6: Čím je delší praxe respondenta, tím spíše respondenti zaujmají souhlasné stanovisko k využití prvků zážitkové pedagogiky jako prostředek ke zlepšení klimatu třídy.

Na verifikaci hypotézy použijeme chí kvadrát test v kontingenční tabulce. Stanovíme si nulovou a alternativní hypotézu H_0 a H_1 .

H_0 - Na délce praxe nezávisí při využití zážitkové pedagogiky ke zlepšení klimatu třídy

H_1 - Na délce praxe závisí při využití zážitkové pedagogiky ke zlepšení klimatu třídy

V tabulce jsou vyznačené před lomítkem naměřené hodnoty a tučně za lomítkem očekávané hodnoty. K očekávané četnosti jsme se dostali tak, že jsme vynásobili řádkovou marginální četnost a sloupcovou marginální četnost, kterou pak podělíme rozsahem celkové hodnoty.

$$E_{ij} = \frac{O_i \cdot O_j}{O}$$

$$E_{ij} = \frac{9 \cdot 86}{376} = 2,06$$

Postup pro výpočet četnosti je u dalších příkladů stále stejný, pouze se dosazují jiné hodnoty.

Tabulka 37: Verifikace dílčí hypotézy č. 6 pomocí položek 4 a 24

4) Délka praxe mé činnosti je:		24) Využíváte prvky zážitkové pedagogiky jako prostředek ke zlepšení klimatu třídy?		
Odpověď	Ano, pravidelně	Ano, občas	Ne, nevyžívám	Celkem
Méně než 1 rok	1 / 2,06	3 / 5,65	5 / 1,29	9
1-5 let	5 / 8,69	27 / 23,85	6 / 5,46	38
6-10 let	15 / 10,06	23 / 27,62	6 / 6,32	44
11-20 let	17 / 16,93	48 / 46,45	9 / 10,63	74
21 let a více	48 / 48,26	135 / 132,44	28 / 30,30	211
Celkem	86	236	54	376

Abychom otestovali nulovou hypotézu, stanovíme si testové kritérium, které vychází z následujícího vzorce:

$$x^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Kde platí, že:

x^2 - chí kvadrát

r – počet řádků

s – počet sloupců

E_{ij} - očekávaná četnost

O_{ij} - pozorovaná četnost

$$\begin{aligned}x^2 = & \frac{(1 - 2,06)^2}{2,06} + \frac{(3 - 5,65)^2}{5,65} + \frac{(5 - 1,29)^2}{1,29} + \frac{(5 - 8,69)^2}{8,69} + \frac{(27 - 23,85)^2}{23,85} + \frac{(6 - 5,46)^2}{5,46} \\ & + \frac{(15 - 10,06)^2}{10,06} + \frac{(23 - 27,62)^2}{27,62} + \frac{(6 - 6,32)^2}{6,32} + \frac{(17 - 16,93)^2}{16,93} + \frac{(48 - 46,45)^2}{46,45} \\ & + \frac{(9 - 10,63)^2}{10,63} + \frac{(48 - 48,26)^2}{48,26} + \frac{(135 - 132,44)^2}{132,44} + \frac{(28 - 30,30)^2}{30,30}\end{aligned}$$

$$x^2 = 18,236$$

Dále si stanovíme kritický obor za pomoci následujícího vzorce:

$$W\alpha = \{x^2 \geq x_{(r-1) \cdot (s-1)}^2(1 - \alpha)\}$$

$$W\alpha = x^2 \geq x_{(5-1) \cdot (3-1)}^2(1 - \alpha)$$

$$W\alpha = x^2 \geq x_{(4) \cdot (2)}^2(1 - \alpha)$$

Hladina významnosti = 5%

$$1 - \alpha = 1 - 0,05 = 0,95$$

$$W\alpha = x^2 \geq x_8^2(0,05)$$

Dle tabulky kritické hodnoty je chí kvadrát při 8 stupních volnosti je 15,507.

$$W\alpha = 18,236 \geq 15,507$$

Na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ se prokázalo, že na délce praxe závisí při využití zážitkové pedagogiky ke zlepšení klimatu třídy.

Na základě výsledků z dotazníku a výpočtu chí kvadrátu jsme dospěli k tomu, že je závislost mezi délkou praxe respondenta a zaujímání souhlasného stanoviska k využití prvků zážitkové pedagogiky jako prostředku ke zlepšení klimatu třídy. Dílčí hypotéza č. 6 **byla verifikována**.

3.3 Shrnutí, limity a využitelnost výsledků výzkumného šetření

Realizace kvantitativního výzkumného šetření proběhla formou online dotazníku vlastní konstrukce, který byl distribuován vedení základních škol. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku. Respondenty dotazníkového šetření byly tedy pedagogové prvního i druhého stupně,

výchovní poradci a školní metodici prevence na ZŠ. Výzkumného šetření se zúčastnilo a celý dotazník vyplnilo 376 respondentů, což z počtu návštěv dotazníku, které celkově činilo 582 osob, dává 64,6 % úspěšnost vyplnění dotazníku. Lze tedy říci, že ačkoliv je vytiženost pedagogů a pracovníků školského poradenského pracoviště poměrně vysoká a tlak na pedagogy stále větší, mohlo hrát roli atraktivnost vybraného tématu pro respondenty nebo i přiměřená délka dotazníku a jeho online podoba, tudíž si i přesto, že respondentům chodí velké množství dotazníků našli čas tento dotazník vyplnit. Je tak třeba ocenit vstřícný a odpovědný přístup těchto pedagogických pracovníků.

V celkovém pohledu je ovšem patrné, že ze 1400 oslovených škol vyplnilo dotazník pouze 376 respondentů, což je daleko nižší než očekávaný počet tazatelky. Ústřední roli v tomto nízkém počtu respondentů může hrát online distribuce, tudíž se dotazník k některým pedagogům, výchovným poradcům a školním metodikům prevence na ZŠ vůbec nemusel dostat. Dalším faktorem může být aktuální napjatá situace ve školství, tudíž může mít vedení škol momentálně za větší prioritu celkový chod a fungování školy oproti předání dotazníku k vyplnění svým zaměstnancům.

Hlavní hypotéza výzkumného šetření byla následující: *Mezi pedagogickými pracovníky převažuje pozitivní postoj k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky ve své praxi v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku.* Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že mezi respondenty výrazně převládá pozitivní postoj a vybrané prvky zážitkové pedagogiky jsou respondenty v jejich praxi využívány. Zajímavým zjištěním byl fakt, že přestože 67,5 %, tedy 253 respondentů z celkových 376 respondentů neabsolvovalo žádný kurz či školení na téma zážitkové pedagogiky, prvky zážitkové pedagogiky ve své praxi využívají a více než 70 % respondentů uvádí i svůj zájem o vzdělávání se či rozšíření svých aktuálních znalostí a dovedností v oblasti možností využití prvků zážitkové pedagogiky. Může to být například zajímavý ukazatel pro vedení školy k podpoře svých podřízených v absolvování takového kurzu či školení, což se ve výsledku může jevit přínosné nejen pro dané respondenty v jejich sebedůvěře a jistotě včetně obohacení novými zkušenostmi využitelnými v praxi, ale i s přesahem na efektivnost jejich práce se žáky a celkovému zkvalitnění a renomé školy.

Respondenti nejčastěji využívají kombinaci školního a mimoškolního prostředí, tedy k dosažení cílů výchovných procesů s využitím prvků zážitkové pedagogiky není respondenty upřednostňované mimoškolní prostředí, ale vnímají toto prostředí za efektivnější. V naprosté většině zařazují a zaujímají pozitivní postoj k využívání her i modelových situací, které jim připadají v mnohých ohledech pro žáky přínosné a obohacující. Mezi nejčastěji uváděnými

bariérami, které z pohledu respondentů ovlivňují jejich postoj k využívání prvků zážitkové pedagogiky byla časová náročnost na přípravu a realizaci. Může se tak jednat o zajímavý impulz pro vedení školy zamyslet se nad současnou situací a vytížeností pedagogických pracovníků a zkusit jim v tomto ohledu vyjít více vstříc s časovými možnostmi a nabídkou spolupráce.

Co se týká postoje k využití prvků zážitkové pedagogiky pro podporu kognitivního, sociálního a emočního učení žáků, naprostá většina respondentů se staví pozitivně. Pozitivní postoj respondenti zauímají i vůči využití reflexe v své praxi, považují její zařazování za důležité a využívají různých způsobů. Respondenti ve více než 85 % využívají prvky zážitkové pedagogiky jako prostředek ke zlepšení klimatu třídy a postoj u více než 93 % z nich ke vlivu využití prvků zážitkové pedagogiky na klima třídy byl vyhodnocen jako pozitivní.

Limitem výzkumného šetření může být soustředěnost pouze na pár vybraných prvků zážitkové pedagogiky z důvodu rozsahu dotazníku. Dotazník může ale sloužit i jako inspirace pro další výzkumná šetření, ve kterých se tazatel/tazatelka zaměří například na využití zážitkové pedagogiky v rámci skupinové dynamiky, dramaturgie, motivace, stavu „flow“ apod. Dalším limitem bylo oslovení vedení škol pouze prostřednictvím e-mailové komunikace, nikoli osobním setkáním z důvodu celorepublikového výzkumného šetření a časových možností tazatelky.

Výsledky výzkumného šetření jsou využitelné zejména pro vedení škol a sociální pedagogy, plánující působit či již aktuálně působící na školách, kteří mohou pedagogickým pracovníkům při přípravě a realizaci aktivit s prvky zážitkové pedagogiky či zážitkových kurzů nabídnout pomoc, být pro pedagogy oporou a jakousi „spojkou“ mezi požadavky vedení školy a cíli pedagogických pracovníků a zároveň pracovat se třídním kolektivem i jedinci individuálně a uzpůsobovat tak využití zážitkové pedagogiky dle aktuálních potřeb žáků i pedagogů k dosažení cílů sociálně výchovného působení. Dále mohou být výsledky využitelné pro firmy a organizace, poskytující zážitkové kurzy a školení a podchytit si tyto pedagogy s cílem nabídnout jim zvýšení kvalifikace a rozšíření aktuálních znalostí a dovedností v oblasti zážitkové pedagogiky. Stejně tak i pro externí organizace, které realizují preventivní programy na školách a se kterými může škola optimálně navázat dlouhodobou spolupráci a alespoň částečně „odlehčit“ vytíženosti respondentů. V neposlední řadě mohou výsledky posloužit i vedení kateder univerzit, jelikož je téma zážitkové pedagogiky natolik komplexní a velmi aktuální, že není od věci zařazení tohoto tématu do studijních osnov budoucích sociálních pedagogů a zpřístupnit tak studentům možnost se o tomto tématu dozvědět více a již během studia získat zkušenost např. absolvováním některého zážitkového kurzu.

Závěr

Diplomová práce se zabývá tematikou zážitkové pedagogiky, konkrétně prvky zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku. V rámci této práce se autorka hlouběji zaměřila na problematiku zážitkové pedagogiky a její význam zejména v sociálně výchovném kontextu a rozvoje jednotlivce. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku.

Teoretická část práce byla orientována na vzhled do tématu zážitkové pedagogiky, popis vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci včetně příkladů dobré praxe a zmíněných souvislostí se sociální pedagogikou s oporou o odborné prameny. Další kapitola bylo věnována vývojovému období školním věku, zvláště konkrétním specifikům daného období. Zážitková pedagogika tak představuje efektivní a obohacující přístup, zejména ve vztahu k sociálnímu rozvoji a formování osobnostní identity dětí. Lze konstatovat, že hraje v sociálně výchovné práci s dětmi klíčovou roli obzvláště v podpoře sociálního učení, rozvoje sebepojetí a sebereflexe, preventivním působení, osvojování mnoha dovedností i pro terapeutické uplatnění. Její interaktivní a zážitkové metody mohou efektivně podporovat sociální, emocionální a osobnostní rozvoj dětí, přičemž zároveň vytváří prostředí, ve kterém je učení pro děti přitažlivé a smysluplné. Aplikace zážitkové pedagogiky v této oblasti může být nejen preventivním nástrojem, ale také prostředkem pro terapeutickou intervenci, pomáhající dětem rozvíjet dovednosti nezbytné pro plnohodnotný život.

Praktická část práce byla realizována dotazníkovým šetřením vlastní konstrukce. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku. Získané odpovědi tak umožnily nahlédnutí do tématu očima respondentů. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že respondenti nejčastěji využívají kombinaci školního a mimoškolního prostředí, tedy k dosažení cílů výchovných procesů s využitím prvků zážitkové pedagogiky není respondenty upřednostňované mimoškolní prostředí, ale vnímají toto prostředí za efektivnější. V naprosté většině zařazují a zaujímají pozitivní postoj k využívání her i modelových situací, které jim připadají v mnohých ohledech pro žáky přínosné a obohacující. Mezi nejčastěji uváděnými bariérami, které z pohledu respondentů ovlivňují jejich postoj k využívání prvků zážitkové pedagogiky byla časová náročnost na přípravu a realizaci. Může se tak jednat o zajímavý impulz pro vedení školy

zamyslet se nad současnou situací a vyčerpáním pedagogických pracovníků a zkusit jim v tomto ohledu vyjít více vstříc s časovými možnostmi a nabídkou spolupráce.

Co se týká postoje k využití prvků zážitkové pedagogiky pro podporu kognitivního, sociálního a emočního učení žáků, naprostá většina respondentů se staví pozitivně. Pozitivní postoj respondenti zauímají i vůči využití reflexe v své praxi, považují její zařazování za důležité a využívají různých způsobů. Respondenti ve více než 85 % využívají prvky zážitkové pedagogiky jako prostředku ke zlepšení klimatu třídy a postoj u více než 93 % z nich ke vlivu využití prvků zážitkové pedagogiky na klima třídy byl vyhodnocen jako pozitivní.

Výsledky výzkumného šetření jsou využitelné zejména pro vedení škol, pedagogy a sociální pedagogy, stejně tak i pro firmy a organizace, poskytující zážitkové kurzy či školení a též pro externí organizace, které realizují preventivní programy na školách. V neposlední řadě mohou výsledky posloužit i vedení kateder univerzit s ohledem na aktuálnost s komplexnost tématu (viz bližší pojednání o využitelnosti výsledků v praxi v podkapitole 3.3. – Shrnutí, limity a využitelnost výsledků výzkumného šetření).

Seznam literárních zdrojů

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociální pedagogika jako životná pomoc. 2.* Bratislava. ISBN 978-80-969944-0-3.

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2017. *Pedagogika.* Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří, 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.

ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou: pro profesionály.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.

DUBEC, Michal, 2007. *Zásobník metod používaných v OSV.* Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-02-9.

DUBEC, Michal, 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia.* Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-22-7.

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie, 2009. *Učitel: příprava na profesi.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN, 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora.* Brno: Computer Press. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Edice pedagogické literatury. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HAKOVÁ, Jana et al., 2021. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky.* Praha: Nadace Pangea. Gymnasion. ISBN 978-80-270-9208-6.

HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka, 2009. *Zážitkově pedagogické učení.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-x.

HOFBAUER, Břetislav, 2004. *Děti, mládež a volný čas.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

- JIRÁSEK, Ivo, 2005. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1176-8.
- JIRÁSEK, Ivo, 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
- KIRCHNER, Jiří, 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk, VALIŠOVÁ, Alena, 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MACEK, Petr, 1999. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-348-x.
- MACHEK, Václav, 1971. *Etylomologický slovník jazyka českého*. 3., nezměněné vydání. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd.
- NEUMAN, Jan, 2007. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-276-8.
- NEUMAN, Jan, VOMÁČKO, Ladislav, BOŠTIKOVÁ, Soňa, 1999. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-292-0.
- NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava a MIŇHOVÁ, Jana, 2012. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0115-4.
- PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PROUTY, D., PANICUCCI J., COLLINSON R., 2007. *Adventure education: theory and applications*. Champaign: Human Kinetics. ISBN 978-0-7360-6179-7.

- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍHODA, V, 1967. *Ontogeneze lidské psychiky: Učebnice pro vys. školy*. 1. 2. vyd. Praha: SPN. ISBN neuvedeno.
- PUNCH, Keith, 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- REITMAYEROVÁ, Eva, BROUMOVÁ, Věra, 2007. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.
- Řezníček, Matouš, Poláčková, Věra, 2004. In PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-736-7124-7.
- SRB, Vladimír et al., 2007. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-00-5.
- SVATOŠ, Vladimír, LEBEDA, Petr, 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0318-1.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Seznam elektronických zdrojů

APIV | NPI ČR – Výchovný poradce. (n.d.). *APIV B* [online]. 2023 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1808-vychovny-poradce>

BORSOS, Éva, BENCÉNÉ FEKETE, Andrea, BORIC, Edita, 2003. Have teachers' opinions about outdoor education changed after the pandemic? *Journal of Biological Education* [online]. s. 1-15. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/369908958_Have_teachers%27_opinions_about_outdoor_education_changed_after_the_pandemic. [cit. 2023-11-27].

ČINČERA, Jan, HOLEC, Jakub, 2016. Terénní výuka ve formálním vzdělávání. *Envigogika* [online]. 2016-12-25, **11**(2) [cit. 2023-09-23]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: doi:10.14712/18023061.533

HANUŠ, Radek, 2004. Probudit se a jít - Hnutí Go!. *Gymnasion – Časopis pro zážitkovou pedagogiku* [online]. Praha, (1), 55-61 [cit. 2023-09-24]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G01_rek_170908_web.pdf

HOFMANN, Eduard; TRÁVNÍČEK, Marek a SOJÁK, Petr, 2011. Integrovaná terénní výuka jako systém. Online. In: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Masaryk University Press, s. 310-315. ISBN 9788021057746. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-11>. [cit. 2023-10-01].

HOLEC, Otakar, 2021. Historií výchovy v přírodě v Čechách k lipnické Prázdninové škole. *Pedagogická orientace* [online]. **31**(2), 7-28 [cit. 2023-01-25]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/18653/pdf>

KUDLÁČEK, Martin, Tomáš VALENTA a Lucie MAGEROVÁ. SPOLEČNĚ V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků. *Gymnasion – Časopis pro zážitkovou pedagogiku* [online]. 2004, **2004**(2), 8-18 [cit. 2023-10-31]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/g02podzim2004integrace.pdf>

KYRIAKOULA, Michael, 2006. *An examination of Swedish and Cypriot "teachers" opinions towards outdoor education in primary school* [online], Diplomová práce. Linköping University. Dostupné z: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:22100/FULLTEXT01.pdf>. [cit. 2023-11-27].

OIKONOMOU, Sofia, 2012. *Academic Teachers' Perceptions and Experiences of Outdoor Education* [online]. Diplomová práce, vedoucí Aimee Ekman. Linköping University: Linköping University. Dostupné z: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:537861/FULLTEXT02.pdf>. [cit. 2023-11-27].

PAULUSOVÁ, Zuzana, 2004. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku* [online]. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, (1), s. 85-89 [cit. 2023-05-02]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <http://gymnasion.org/g1-gymnasion/>.

PLHÁKOVÁ, Alena, 2005. Teorie kognitivního vývoje. *AUPO* [online]. *Facultas Philosophica, Psychologica 34-2005, Varia psychologica X*, 7-21. [cit. 2023-02-24]. ISSN 1214-3251. Dostupné z: http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/Veda/AUPO/AUPO_Psychologica_34_Varia_Psychologica_X.pdf#page=7

Pro školy – PROSTOR PRO, o.p.s. *PROSTOR PRO, o.p.s.* [online]. 2023 [cit. 2023-11-01]. Dostupné z: <https://www.prostorpro.cz/programy-a-aktivity/preventivni-programy-spirala/proskoly>

SEMIRAMIS z.ú. *SEMIRAMIS z.ú.* [online]. 2023 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrum-primarni-prevence-kralovehradeckeho-kraje/>

SEYFRIED, Clemens, NEISSL, Marianne In: Peter HIGGINS a Robbie NICOL, 2002. *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes* [online]. 2. Sweden: Kisa, 2002, s. 65-80 [cit. 2023-11-27]. Dostupné z: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/oe_authentic_learning.pdf#page=72.

Školní metodik prevence. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). (n.d.). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. 2023 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence.html>

WALSH, Jean, AUBRY, Peter, 2007. Behavior Management Through Adventure. *Reclaiming Children* [online]. **16**(1), 36-39 [cit. 2023-03-28]. ISSN 10895701. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=25296545&scope=site>

ŽÁK, Miroslav, 2011. Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu sociálních vztahů v třídním kolektivu? *Gymnos Akademos* [online]. 1(2), 28-42 [cit. 2023-09-23]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/4486590-Jaky-ma-vliv-uvodni-soustredeni-neboli-adaptacni-kurz-na-kvalitu-socialnich-vztahu-v-tridnim-kolektivu.html>

Seznam tabulek, obrázků a grafů

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1: Přehled kritérií hry</i>	<i>33</i>
<i>Tabulka 2: Tematické okruhy OSV dle RVP pro ZŠ a víceletá gymnázia.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka 3 Přehled počtu responzí k otázce č. 2.....</i>	<i>68</i>
<i>Tabulka 4: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 3.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 5: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 4.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabulka 6: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 5.....</i>	<i>71</i>
<i>Tabulka 7: Přehled počtu responzí k otázce č. 6.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabulka 8: Přehled počtu responzí k otázce č. 7.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabulka 9: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 8.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabulka 10: Přehled responzí a procentuální podíl týkající se všech tvrzení k otázce č.9.....</i>	<i>77</i>
<i>Tabulka 11: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 8.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabulka 12: Přehled počtu responzí k otázce č. 11.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabulka 13: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 12.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabulka 14: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 13.....</i>	<i>81</i>
<i>Tabulka 15: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 14.....</i>	<i>82</i>
<i>Tabulka 16: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 15.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabulka 17: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 16.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabulka 18: Přehled počtu responzí k otázce č. 17.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabulka 19: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 18.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabulka 20: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 19.....</i>	<i>88</i>
<i>Tabulka 21: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 21.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabulka 22: Přehled počtu responzí k otázce č. 22.....</i>	<i>90</i>
<i>Tabulka 23: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 23.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabulka 24: Přehled počtu a procentuálního podílu responzí k otázce č. 23.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabulka 25: Přehled responzí a procentuální podíl týkající se všech tvrzení k otázce č.25.....</i>	<i>94</i>
<i>Tabulka 26: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 5</i>	<i>96</i>
<i>Tabulka 27: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 14</i>	<i>97</i>
<i>Tabulka 28: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 16</i>	<i>97</i>
<i>Tabulka 29: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 18</i>	<i>97</i>
<i>Tabulka 30: Ověření hlavní hypotézy – otázka č. 24</i>	<i>98</i>
<i>Tabulka 31: Ověření dílčí hypotézy č. 1 – otázka č. 8</i>	<i>98</i>

<i>Tabulka 32: Ověření dílčí hypotézy č. 3 – otázka č. 10</i>	<i>99</i>
<i>Tabulka 33: Ověření dílčí hypotézy č. 4 – otázka č. 14</i>	<i>100</i>
<i>Tabulka 34: Ověření dílčí hypotézy č. 4 – otázka č. 15</i>	<i>101</i>
<i>Tabulka 35: Ověření dílčí hypotézy č. 4 – otázka č. 16</i>	<i>101</i>
<i>Tabulka 37: Verifikování dílčí hypotézy č. 5 pomocí položek 4 a 18.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabulka 40: Verifikace dílčí hypotézy č. 6 pomocí položek 4 a 24</i>	<i>104</i>

Seznam obrázků

<i>Obrázek 1: Znázornění komfortní zóny podle Svatoše a Lebedy (2005, s. 32).....</i>	<i>26</i>
<i>Obrázek 2: Znázornění typologie stylu řízení v závislosti na míře prestiže a autority podle Hamuše a Chytilové, (2009, s. 92).....</i>	<i>38</i>
<i>Obrázek 3: Znázornění procesu motivace podle Klusáčka a Hamuše (In Haková et al. 2021, s. 184).....</i>	<i>39</i>
<i>Obrázek 4: Znázornění šířky a hloubky reflexe podle Hamuše a Chytilové (2009, s. 97).....</i>	<i>47</i>

Seznam grafů

<i>Graf 1: Grafické znázornění počtu responzí k otázce č. 2</i>	<i>68</i>
<i>Graf 2: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 3.....</i>	<i>69</i>
<i>Graf 3: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 4.....</i>	<i>70</i>
<i>Graf 4: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 5.....</i>	<i>71</i>
<i>Graf 5: Grafické znázornění počtu responzí otázky č. 6.....</i>	<i>73</i>
<i>Graf 6: Grafické znázornění počtu responzí otázky č. 7.....</i>	<i>74</i>
<i>Graf 7: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 8.....</i>	<i>75</i>
<i>Graf 8: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 10.....</i>	<i>79</i>
<i>Graf 9: Grafické znázornění jednotlivých responzí k otázce č. 11.....</i>	<i>80</i>
<i>Graf 10: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 12....</i>	<i>81</i>
<i>Graf 11: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 13....</i>	<i>82</i>
<i>Graf 12: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 14....</i>	<i>83</i>
<i>Graf 13: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 15....</i>	<i>84</i>
<i>Graf 14: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 16....</i>	<i>85</i>
<i>Graf 15: Grafické znázornění počtu responzí k otázce č. 17</i>	<i>86</i>
<i>Graf 16: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 18....</i>	<i>87</i>
<i>Graf 17: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 19....</i>	<i>88</i>

<i>Graf 18: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 21</i>	<i>89</i>
<i>Graf 19: Grafické znázornění počtu responzí k otázce č. 22</i>	<i>91</i>
<i>Graf 20: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 23</i>	<i>92</i>
<i>Graf 21: Grafické znázornění procentuálního podílu jednotlivých responzí k otázce č. 24</i>	<i>93</i>

Příloha A – Dotazník vlastní konstrukce pro účely kvantitativního výzkumného šetření

Hezký den milí respondenti,

jmenuji se Markéta Dvořáková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Moc Vás zdravím a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění online dotazníku, který slouží k výzkumnému šetření k mé diplomové práci. Cílem mého výzkumného šetření je zjistit, jaký je postoj pedagogů včetně výchovných poradců a školních metodiků prevence k využití vybraných prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci s dětmi školního věku. Dotazník je zcela anonymní a je tvořen 26 otázkami, které Vám nezaberou více než 15 minut času. V případě, že budete mít zájem o zaslání výsledku mého výzkumu, do poznámek u poslední otázky připište svůj e-mail a výsledky z výzkumu Vám zašlu v průběhu měsíce prosince. Děkuji Vám za Váš čas a vyplnění dotazníku.

* znamená povinnou otázku pro všechny respondenty

1) Jaké je Vaše pohlaví? *

- žena
- muž

2) Působím jako (možno zakliknout i více odpovědí): *

- pedagog na 1. stupni ZŠ
- pedagog na 2. stupni ZŠ
- výchovný poradce
- školní metodik prevence

3) Svoji praxi vykonávám v kraji: *

- Královéhradeckém
- Pardubickém
- Středočeském
- Praha
- Jihočeském
- Plzeňském

- Karlovarském
- Ústeckém
- Libereckém
- Vysočina
- Jihomoravském
- Zlínském
- Olomouckém
- Moravskoslezském

4) Délka praxe mé činnosti je: *

- Méně než 1 rok
- 1-5 let
- 6-10 let
- 11-20 let
- 21 let a více

5) K využití prvků zážitkové pedagogiky ve své praxi využívám: *

- prostředí školy (školní třída, tělocvična, školní hřiště...)
- mimoškolní prostředí (exkurze, výlety, zážitkové kurzy v přírodě...)
- školní i mimoškolní prostředí
- prvky zážitkové pedagogiky nevyžívám

6) Pokud jste na otázku č. 5 odpověděl/a „prostředí školy“ nebo „školní i mimoškolní prostředí“, v čem konkrétně Vám toto školní prostředí vyhovuje? (možno zaklíknout i více odpovědí)

- menší časová náročnost
- dostupnost prostor
- materiálové zázemí
- technické zázemí
- uzavřenost prostoru
- menší finanční náročnost
- jiné (prosím uveďte):

7) Pokud jste na otázku č. 5 odpověděl/a „mimoškolní prostředí“ nebo „školní i mimoškolní prostředí“, v čem konkrétně Vám toto prostředí vyhovuje? (možno zaklíknout i více odpovědí)

- možnost práce s rozmanitostí prostředí
- zprostředkování většího zážitku pro žáky
- evokace možnosti spontánního chování
- podnětnější, stimulující prostředí pro žáky
- nové/jiné prostředí než školní prostředí
- přitažlivější prostředí pro žáky
- jiné (prosím uveďte):

8) S tvrzením: “Využití prvků zážitkové pedagogiky v mimoškolním prostředí je k dosažení cílů výchovných procesů efektivnější než v prostředí školním.“: *

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

9) Z vybrané škály odpovědi prosím zaklikněte svoji odpověď na uvedená tvrzení: *

	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Ve své praxi využívám herních aktivit.					
Zařazuji herní aktivity, díky kterým se žáci mohou ocitnout mimo „komfortní zónu“.					

Zařazování herních aktivit do své praxe považuji za zbytečné.					
Využití modelových situací žáky nijak neobohatí.					
Zaujímám pozitivní postoj k zařazování pohybových aktivit ve své praxi.					
Modelové situace přináší žákům zkušenost, kterou mohou uplatnit v reálném životě.					
Ve své praxi využívám modelových situací.					

Zařazením her a modelových situací mohu u svých žáků docílit nového poznání.					
---	--	--	--	--	--

10) Vnímáte nějaké bariéry, které ovlivňují Váš postoj k využívání prvků zážitkové pedagogiky ve Vaší praxi? *

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím

11) Pokud jste na otázku č. 10 odpověděl/a „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“, v čem konkrétně tyto bariéry spatřujete? (možno zakliknout i více odpovědí)

- časová náročnost na přípravu
- časová náročnost na realizaci
- finanční náročnost
- zařizování místa
- riziko zranění
- nedostatek zkušeností s využitím zážitkové pedagogiky
- nedostatečná kvalifikovanost a proškolení
- negativní postoj či nepodpoření Vaší iniciativy ze strany nadřízených
- negativní postoj či nepodpoření Vaší iniciativy ze strany kolegů
- negativní postoj či nezájem ze strany žáků
- jiné (prosím uveďte):

12) Absolvoval/a jste nějaký kurz či školení na téma zážitkové pedagogiky? *

- ano

- ne

13) Měl/a byste zájem o vzdělávání se či rozšíření svých aktuálních znalostí a dovedností v oblasti možností využití prvků zážitkové pedagogiky? *

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím

14) Jak se stavíte k tvrzení: “Využitím prvků zážitkové pedagogiky v sociálně výchovné práci lze podpořit kognitivní proces učení žáků.“ *

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

15) Vnímáte, že si žáci poznatky získané na základě prožitku nebo zkušenosti zapamatují a vybavují snadněji než v případě tradičně naučených poznatků? *

- rozhodně ano
- spíše ano
- nemám vyhraněný názor
- spíše ne
- rozhodně ne

16) Podporuje z Vašeho pohledu využití prvků zážitkové pedagogiky sociální a emoční učení žáků? *

- rozhodně ano
- spíše ano
- nemám vyhraněný názor
- spíše ne
- rozhodně ne

17) Pokud jste na otázku č. 16 odpověděl/a „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“, v čem konkrétně vnímáte toto podpoření? (možno zakliknout i více odpovědí)

- rozvoj schopnosti zvládat výzvy a problémové situace
- rozvoj schopnosti převzít zodpovědnost
- rozvíjení schopnosti sebereflexe
- vyznat se ve vlastních emocích i emocích druhých lidí a zvládat je
- vytyčení si svých cílů a cesty k jejich dosažení
- cítit a projevovat empatii vůči druhým lidem
- navazovat a udržovat vřelé vztahy k druhým lidem
- jiné (uveďte prosím):

18) Zařazovat po aktivitách s prvky zážitkové pedagogiky reflexi je z mého pohledu: *

- rozhodně důležité
- spíše důležité
- spíše nedůležité
- zcela nedůležité
- nemám vyhraněný názor

19) Pokud jste na otázku č. 18 odpověděl/a „rozhodně důležité“ či „spíše důležité“, uveďte prosím důvod Vašeho postoje k zařazení reflexe:

20) Pokud jste na otázku č. 18 odpověděl/a „spíše nedůležité“ či „zcela nedůležité“, uveďte prosím důvod Vašeho postoje k nezařazení reflexe:

.....

21) Zařazujete ve své praxi reflexi v rámci využití prvků zážitkové pedagogiky? *

- ano, vždy
- ano, občas
- spíše ne
- reflexi nevyžívám vůbec

22) Pokud jste na otázku č. 21 odpověděl/a „ano, vždy“ nebo „ano, občas“, jaký konkrétní způsob reflexe využíváte? (možno zaklíknout i více odpovědí)

- sdílení aktuálních pocitů a názorů
- verbální techniky (diskuze, nedokončené věty, jedno slovo...)
- zvukové techniky (nástroje, zvuky, písničky...)

- „rychlhodnotící“ metody (palcové hodnocení, teploměr, smajlíky, výroky...)
- výtvarné techniky (kresba, lepení koláží, komiks, modelování...)
- grafické techniky (koláč aktivit, přímky, tabulky, Aidarovy kruhy...)
- prostorové techniky (osa/předmět v prostoru, škála ANO/NE...)
- předmětné techniky (kameny, avatar, dixitové karty, kostky...)
- tělesné techniky (pantomima, ztvárnění sochy...)
- dramatizace (např. nějakého klíčového momentu aktivity, přínosu/uvědomění apod.)
- sebereflexe
- bodování spokojenosti s aktivitami (tzv. hitace)
- jiné (uveďte prosím):

23) Jaký má z Vašeho pohledu vliv využití prvků zážitkové pedagogiky na klima třídy? *

- rozhodně pozitivní
- spíše pozitivní
- spíše negativní
- rozhodně negativní
- nemám vyhraněný názor

24) Využíváte prvky zážitkové pedagogiky jako prostředek ke zlepšení klimatu třídy? *

- ano, pravidelně
- ano, občas
- ne, nevyužívám

25) Z vybrané škály odpovědi prosím zaklikněte svůj názor na uvedená tvrzení: *

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
K podpoře v utváření vřelých vztahů mezi žáky navzájem nelze					

napomoci zážitkovou pedagogikou.					
K podpoře spolupráce mezi žáky navzájem nelze napomoci zážitkovou pedagogikou.					
Zařazení prvků zážitkové pedagogiky může napomoci k včasnému odhalení nežádoucích jevů v kolektivu.					
Využití prvků zážitkové pedagogiky považují za benefit i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.					

<p>Zařazení prvků zážitkové pedagogiky podporuje utvářet vřelejší vztahy mezi žáky a pedagogem.</p>					
<p>Využitím prvků zážitkové pedagogiky lze docílit vzájemnému bližšímu poznání žáků.</p>					
<p>Prvky zážitkové pedagogiky mohou sloužit jako prostředek ke zlepšení klimatu třídy.</p>					

26) Je něco, co byste mi chtěl/a vzkázat k tomuto dotazníku? (v případě, že chcete zaslat výsledek výzkumu, zde uveďte svůj e-mail):

.....

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.