

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky



**UPLATNĚNÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY NA 1. STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

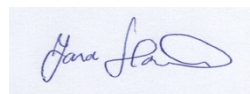
Autor práce: Jana Havlová

Vedoucí práce: PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA

OLOMOUC 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jana Havlová', enclosed within a light blue rectangular border.

V Olomouci dne 5. 4. 2023

Jana Havlová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., MBA za vstřícnost, ochotu a cenné rady při psaní mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří se zapojili do dotazníkového šetření.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 AKTUÁLNÍ KONCEPT VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	7
1.1 VÝVOJ KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ.....	7
1.1.1 Státní úroveň kurikulárních dokumentů.....	8
1.1.2 Školní úroveň kurikulárních dokumentů.....	9
1.2 STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+	9
1.3 PŘÍSTUP K VÝUCE	10
1.3.1 Transmisivní pojetí	10
1.3.2 Konstruktivistická výuka	11
1.3.3 Inkluzivní vzdělávání.....	13
1.3.4 Nadání žáci.....	14
2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	16
2.1 KDYŽ SE JEŠTĚ NEPOUŽÍVAL NÁZEV ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	16
2.2 ZAČÁTKY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	21
2.2.1 Vznik zážitkové pedagogiky v České republice	21
2.2.2 Prázdninová škola Lipnice	23
2.3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA VNÍMÁNA JAKO ZÁŽITEK, ZKUŠENOST ČI PROŽITEK	24
2.4 PROČ PRÁVĚ ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA?.....	28
3 METODY, FORMY, PROSTŘEDKY VYUČOVÁNÍ V KONTEXTU ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY ...	30
3.1 VYUČOVACÍ METODY	30
3.1.1 Výukové metody v zážitkové pedagogice	33
3.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ	36
3.3 PROSTŘEDKY VÝUKY.....	39
3.3.1 Hra jako symbol zážitkové pedagogiky	40
4 VLIV OSOBNOSTI PEDAGOGA, HODNOCENÍ A MOTIVACE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE	42
4.1 OSOBNOST PEDAGOGA SPOJENÁ S HODNOCENÍM ŽÁKA	42
4.2 MOTIVACE	46
4.2.1 Motivace v zážitkové pedagogice	47

EMPIRICKÁ ČÁST	50
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	50
5.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	51
5.2 POPIS JEDNOTLIVÝCH VYBRANÝCH METOD	51
5.2.1 Vytvoření dotazníku.....	51
5.2.2 Vyhodnocení dotazníku	53
5.2.3 Vytvoření nestandardizovaného didaktického testu	55
5.2.4 Příprava vyučovací hodiny.....	57
APLIKAČNÍ ČÁST	62
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	62
Pilotáž.....	62
Předvýzkum.....	62
Výzkumný vzorek	63
6.1 OVĚŘENÍ PRVOTNÍCH ZNALOSTÍ	63
6.2 APLIKACE PŘÍPRAVY NA HODINU DO VYUČOVÁNÍ	64
6.3 OVĚŘENÍ ZÍSKANÝCH ZNALOSTÍ	64
6.4 POROVNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ.....	65
6.5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	66
SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ DO PRAXE.....	67
ZÁVĚR	69
POUŽITÉ ZDROJE A LITERATURA	71
SEZNAM ZKRATEK.....	76
SEZNAM TABULEK.....	77
SEZNAM OBRÁZKŮ	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	79
PŘÍLOHY	81

Úvod

Tématem diplomové práce (dále DP) je zážitková pedagogika a její užití na základní škole. Právě se zážitkovou pedagogikou jsem se setkala i já na 1. stupni základní školy, aniž bych tehdy tušila, že se jedná o zážitkově pedagogické učení. Mnoho hodin jsme trávili venku, kde jsme na podzim sbírali houby, v zimě pozorovali stopy zvířat, na jaře pletli pomlázku a v létě kreslili pomocí nasbíraných plodů či květů. Právě tyto aktivity si i po tolika letech pamatuji a ráda na ně vzpomínám. Postupem času, a to i díky studiu na pedagogické fakultě v Olomouci, jsem přišla na to, že se jedná o zážitkovou pedagogiku, která si za svůj hlavní cíl dává všestranně rozvíjet člověka pomocí vhodně zvolených aktivit. Sama ze své zkušenosti mohu říci, že takto prováděné činnosti dlouho nezapomeneme, a proto jsem si zážitkovou pedagogiku, potažmo její prvky, vybrala do své DP, abych je mohla blíže poznat, popsat a seznámit ostatní s jejími výhodami a možnostmi užití na 1. stupni základní školy.

Cílem této diplomové práce je analyzovat, zda učitelé na 1. stupni používají prvky zážitkové pedagogiky, a specifikovat, jak ovlivní nejméně často používaný prvek zážitkové pedagogiky výuku na 1. stupni základní školy. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou, empirickou a aplikační část.

Cílem teoretické části je seznámit se a definovat zážitkovou pedagogiku, z hlediska jejího vzniku, cíle a prvků, které jsou pro ni typické. Zmíníme se i o vzdělávání v České republice (dále jen ČR). Praktická část se dělí na empirickou a aplikační. V empirické části se zaměříme na stanovení výzkumné otázky a vytvoření dotazníku, který nám slouží k zjištění, jaké prvky učitelé na prvním stupni používají nejméně. Následně z výsledků dotazníku vytvoříme přípravu na hodinu s prvky, které učitelé používají nejméně, a nestandardizovaný didaktický test, díky jehož výsledkům uvidíme, jaký vliv mají nejméně časté prvky zážitkové pedagogiky na výuku. Zážitková pedagogika (dále ZP) je často spojována s předměty, jako jsou výtvarná výchova, přírodověda či vlastivěda, a proto se v této diplomové práci zaměříme na propojení prvků ZP do hodin českého jazyka. V aplikační části nejprve ověříme prvotní znalosti žáků o daném tématu pomocí didaktického testu. Následně aplikujeme vytvořenou přípravu na hodinu a znovu ověříme znalosti, které žáci z vyučovací hodiny získaly, pomocí téhož didaktického testu. Výsledky obou didaktických testů mezi sebou porovnáme. Díky výsledkům nestandardizovaného testu budeme moci říci, zda nejméně často používané prvky ZP fungují a zda by je měli učitelé do svých hodin zapojit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 AKTUÁLNÍ KONCEPT VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

V první kapitole se zaměříme na kurikulární dokumenty, Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+ a v neposlední řadě popíšeme různé vzdělávací proudy. Podíváme se i na inkluzivní vzdělávání, které souvisí s novým trendem v českém školství. Tato kapitola nám slouží k pochopení aktuálních trendů v našem vzdělávání.

1.1 Vývoj kurikulárních dokumentů

Než se pustíme do tématu zážitkové pedagogiky, musíme si utřídit z čeho naše vzdělávání vychází, jak s ním můžeme pracovat, a kam směřuje. Z čeho naše vzdělávání vychází snadněji pochopíme z tzv. kurikulárních dokumentů, které obsahují cíle, obsahy a koncepci vzdělávání pro děti, žáky a studenty povinné školní docházky. Kurikulum považujeme za „*v širším pojetí jako veškerou zkušenost, kterou žáci získávají ve škole a v aktivitách se školou souvisejících zejména prostřednictvím školního klimatu. Do kurikula se promítají obecné i specifické cíle výchovy, které jsou východiskem.*“ (Maňák, Švec, 2007) Vališová s Kasíkovou uvádí, že je kurikulum v užším slova smyslu bráno jako výběr a uspořádání školního obsahu v daném rámci. V širším pojetí ho chápou jako absolutní program vzdělávacích institucí. V českém školství jsou školy rozděleny podle věku dítěte na mateřské, základní, střední, konzervatoře, vyšší odborné a jazykové školy. Každá škola vychází ze vzdělávacích programů, které jsou závazné a jsou schvalovány ministerstvem školství.

Mezi lety 1995-1997 byly schváleny tři programy, které splňovaly kritéria Standardu základního vzdělávání. Obecná škola (1996), Základní škola (1996) a Národní škola (1997) nahradily tehdejší učební plány a osnovy. (Vališová, Kasíková, 2007) Mezi hlavní prioritu Obecné školy patřila výchova žáka jako občana státu, společně s tím v něm chtěla vybudovat zodpovědnost ke svým vlastním skutkům. Zatímco Národní škola klade důraz na praktické dovednosti žáka a všestranně rozvíjí osobnost žáka. (Voda, 2008) Naopak všechny programy se snažily opustit jednostranné pamětné učení. Cílem bylo používat takové způsoby vyučování, které pomáhaly k aktivizaci žáka.

Dalším důležitým dokumentem byla tzv. Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, která obsahovala vládní strategie pro vzdělávání a snažila se interpretovat celospolečenské zájmy. Bílou knihu vnímáme jako „*systemový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj*

vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“ (Bíla kniha, 2001) Díky schválené Strategii vzdělávací politiky ČR 2020 byla její platnost zrušena, avšak z ní v roce 2004 ve školském zákoně byly vytvořeny tzv. rámcové vzdělávací programy. Tvorba kurikulárních dokumentů byla rozdělena na státní a školní úroveň.

1.1.1 Státní úroveň kurikulárních dokumentů

Do roku 2021 se do státní úrovně zařazovaly dokumenty **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP). Národní program pro vzdělávání chápal vzdělání jako celek, zatímco RVP představoval rámce pro jednotlivé úrovně vzdělání – předškolní, základní a střední. Avšak při poslední revizi z roku 2021 byl Národní program vzdělávání odebrán a zůstaly zde jen rámcové vzdělávací programy. Snaha RVP je propojit nabyté dovednosti z vyučování do praktického života a přesně vymezit očekávanou úroveň znalostí a dovedností na konci každé z výše uvedených etap.

V této diplomové práci se blíže zaměříme na **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále jen RVP ZV). Obsahuje *cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový učební plán.* (RVP ZV, 2021) Mezi hlavní **cíle** patří: vytvářet bezpečné a motivační prostředí pro žáky, učit žáky spolupráci a práci ve skupinách, rozvíjet všestranně osobnost žáka. Další část RVP ZV obsahuje **klíčové kompetence**, které představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (RVP ZV, 2021)

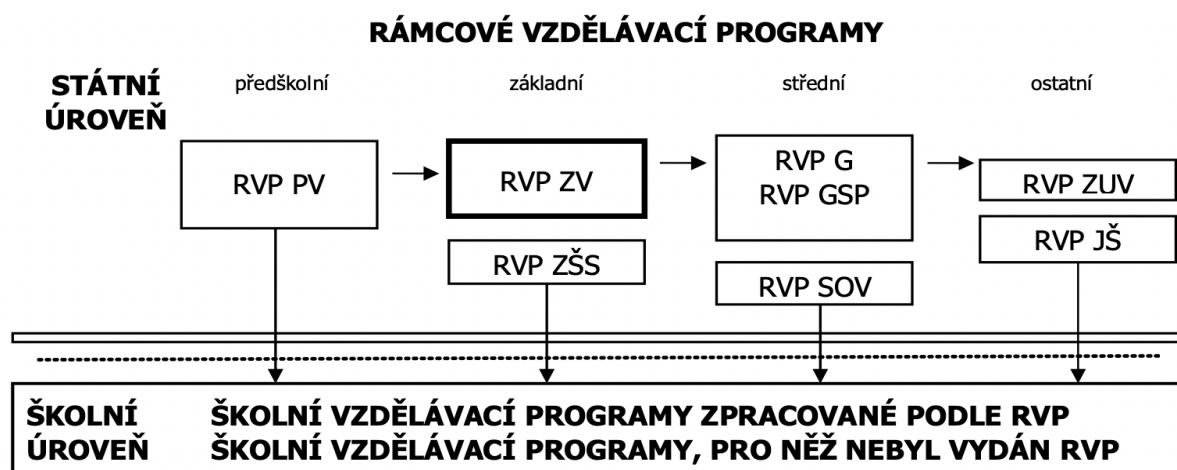
- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní
- Kompetence digitální

Obsah daného učiva a očekávané výstupy jsou zapsány ve **vzdělávacích oblastech** a pomáhají učitelům při zpracování školní úrovně kurikulárních dokumentů. Očekávané výstupy dále slouží k porovnávání úrovně dosaženého vzdělání žáka za určité období a jsou závazné. Na prvním stupni základní školy se očekávané výstupy dělí do dvou období. Od 1. třídy do 3. třídy se jedná o první období a od 4. třídy do 5. třídy pak druhé období. Celý RVP ZV podporuje větší zodpovědnost učitelů, a s tím související tvorbu Školního vzdělávacího

programu. Základní vzdělávání, potažmo povinná školní docházka, je na území České republiky podle školského zákona č. 561/ 2004 Sb. §36 až 43 povinná. (RVP ZV, 2021)

1.1.2 Školní úroveň kurikulárních dokumentů

Do školní úrovně tvorby kurikulárních dokumentů patří **Školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP). Jak z názvu vyplývá, jsou vytvářeny v daných školách řediteli i pedagogickým sborem, a podle školského zákona z roku 2004 musí být v souladu s RVP ZV. Jsou kontrolovány Českou školní inspekcí. ŠVP vydává ředitel školy a je povinen umístit daný program na viditelné místo, ke kterému je veřejný přístup. Při tvorbě ŠVP lze využít i dostupnou metodickou podporu a musí obsahovat identifikační údaje, charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plán, učební osnovy a v neposlední řadě hodnocení žáka i školy.



Obrázek 1 Schéma kurikulárních dokumentů (RVP ZV. Rámcový vzdělávací program [online]. [cit. 31.3.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>)

1.2 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+ je důležitým dokumentem pro rozvoj vzdělávání v České republice v období od roku 2020 do roku 2030, jehož hlavním cílem je zaktualizovat vzdělání na pozadí dynamického 21. století. Autoři stanovily dva strategické cíle, kterých budou chtít dosáhnout. Prvním z nich je *snaha zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život*. (Strategie 2030+, 2020) Aktuálním trendem je zapojení digitálních technologií do výuky či snaha o kritické nahlížení na množství informací, které jsou pro nás lehce dohledatelné. Důležité je se zaměřit na praktické využití znalostí z výuky, jež by měly být získávány z náročnějších úkolů, při kterých je klíčové

porozumění. „*Podpoříme proto zavádění nových a inovativních metod ve vzdělávání ve všech typech škol i mimo školních zařízení na celém území ČR.*“ (Strategie 2030+, 2020) Dále je kladen důraz na celoživotní učení. Druhý strategický cíl má za úkol *snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.* (Strategie 2030+, 2020) Díky změně rámcových vzdělávacích programů dojde k individualizaci výuky, a s tím vzniknou nové didaktické postupy poskytující vzdělávání různorodých kolektivů. Pro úspěch žáka je potřeba více spolupracovat s rodiči a zvýšit vzájemnou důvěru, proto je důležité pedagogy a studenty pedagogických fakult vzdělávat v oblasti komunikace, aby se zlepšilo porozumění a spolupráce mezi rodiči a pedagogy, které předchází vzniku konfliktů.

1.3 Přístup k výuce

V dnešní uspěchané době ovlivněné leckterými nástrahami je pro učitele výběr správného přístupu, a s tím spojených metod velmi důležitý. Mnoho žáků ztrácí motivaci k učení a hledá jednodušší cestu v podobě vyhledávání informací na mobilních telefonech, tabletech či počítačích, a vidí to jako jedinou možnost získávání poznatků. Tento postoj žáků urychlila pandemie Covid 19 společně s distanční výukou. Během roku 2020 se školy na čas uzavřely a učitelé stáli před novou zkouškou, učení v online prostředí. Pro přímou činnost žáka bylo důležité kvalitní internetové připojení, počítač s webovou kamerou či jiná technologie, umožňující zapojení žáka do výuky. Vše záviselo na materiálním zajištění každé rodiny, a proto byli učitelé nuceni vymyslet i jiné metody a formy výuky než učení online.

Podle výzkumu s názvem *Výzkum klimatu ve školní třídě s ohledem na aktuální podmínky*, který sledoval komunikaci učitele v prostředí distanční výuky na primární škole a dále se zaměřil na vliv komunikace na klima třídy, můžeme zjistit, že se žáci lépe cítí ve školním prostředí, kde je výuka více zaujme a mohou své poznatky sdílet se svými spolužáky. Jedním z výsledků výzkumu byl i fakt, že pandemie Covid 19 nijak zvlášť neovlivnila vnímání žáků v obtížnosti učení. (Provázková Stolinská, Filípková, 2021) S jistotou můžeme říct, že pandemie ovlivnila způsob výuky, výběr metod a forem či obsah učiva na mnoho let dopředu.

1.3.1 Transmisivní pojetí

V našich školách stále převládá **transmisivní pojetí** učení, které můžeme nazvat tzv. klasickým učením. Učitel je hlavním bodem výuky. Má připravené učivo, které chce žákům pomocí výkladu předat, a žáci pasivně přijímají informace. První část hodiny **opakujeme staré**

učivo, kdy volně přecházíme do další části, kde je důležité představit **nové učivo**, které je předáváno frontálním vyučováním. Pak přichází **procvičování** a na závěr **vyhodnocení**. Celé pojetí se soustředí na fakta a výsledky jednotlivých žáků, které žáci upevňují memorováním. Žáci mají dojem, že učitel má vždy pravdu, a díky tomu je nic nenutí informace ověřovat. Ve třídě se vytváří soutěžní rivalita mezi spolužáky, protože mají tendence překonávat ostatní žáky, a tím vzniká neosobní interakce mezi učitelem a žákem, potažmo žáky mezi sebou. Hodnocení je založeno na kompetenci učitele. (Vališová, Kasíková, 2009)

Výhoda transmisivního pojetí je v rozvoji paměti žáků a rychlejšímu předání informací mezi učitelem a žákem. Pro učitele je tento přístup výuky časově méně náročný. Snaha učitele o splnění vzdělávacích cílů má za následek nedostatek času se věnovat žákům a jejich potřebám, motivaci a potížím. (Pecina, Zormanová, 2009) Podle Okoně se transmisivní výuka dá vymezit těmito znaky (Okon, 1966):

- pedagog se zaměřuje na obsah a učební osnovy vyučování;
- hlavní metodou vyučování je výklad;
- častá nepozornost žáků a vznik obtíží spojených s nepochopením učiva;
- rychlost předávání učiva není přiměřená pro všechny žáky;
- složitá kontrola znalostí.

I přesto máme transmisivní přístup výuky zvolit, pokud je látka těžce pochopitelná či složitá. Učivo má abstraktní charakter, anebo se jedná o poučky a pravidla. (Pecina, Zormanová, 2009) Avšak neměla by být jediným přístupem, který učitel zvolí. Tento názor zastává J. Skalková, která se domnívá, že transmisivní přístup není v dnešní moderní době dostačující a měl by být prokládán inovativními metodami. (Skalková, 2007)

1.3.2 Konstruktivistická výuka

Na přelomu 19. a 20. století přinesly snahy reformní skupiny jiné náhledy na výuku a hodnocení žáka. Výuka je postavena na znalostech jednotlivých žáků, kdy nové poznatky porovnává s těmi, které již zná. Učitel se stává moderátorem výuky a hlavní aktivitu přebírají žáci. Hodina může být postavena na takzvané metodě E-U-R neboli třífázovém modelu učení. První fáze se nazývá **evokace**, kdy si žák uvědomí, co již k danému tématu zná, dále dochází k aktivizaci studenta a k vnitřní motivaci. Druhá fáze se jmenuje **uvědomění**. V této části se žák dozví nové informace a je velmi důležité, aby učitel vhodnými aktivitami udržel zájem žáka, který získal v předchozí části. Poslední část je **reflexe**, ve které si žáci nově přijaté poznatky i informace utřídí a přetransformují je tak, aby jim sami rozuměli.

V konstruktivistickém přístupu převažuje skupinové vyučování, kde se žáci učí komunikovat a vytváří se důvěra mezi všemi účastníky výuky. Jednou z výhod tohoto přístupu je všestranný rozvoj kompetencí a schopností všech žáků. Podstatným rysem tohoto pojetí je učení, jakožto aktivní, sociální a záměrný proces výstavby významů z informací, které žáci obdrží, a navozených zkušeností. (Pecina, Zormanová, 2009) U žáků rozvíjí schopnost rozhodovat se samostatně a zároveň i práci ve skupinách, fantazii, tvořivost či kreativitu. Mezi nejčastější metody patří rozhovor, projektové vyučování, didaktická hra či inscenační a situační metody. Proud konstruktivismu (Kalhous, Obst 2002):

1. Zabývá se opětovným vybavením dosavadních poznatků, kdy dochází k rozvoji operačního myšlení.
2. Žák si vytváří vlastní identitu a pokouší se porozumět svému já s ohledem na postavení sebe samého ve společnosti.
3. Zkušenost je individuální záležitost a každý žák ji vnímá odlišně. Má za úkol uvědomit si, že se zkušenost u každého jedince liší.
4. Toto pojetí se zaměřuje na levicově smýšlející část populace a škola zde slouží k přestavbě společnosti.
5. Proud, zaměřující se na skutečnosti, které pomáhají k poznání a hledání, zda je možné svět vůbec dostatečně poznat.

Konstruktivistický přístup výuky má mnoho příznivců a podporovatelů už od 19. století, nicméně má i své odpůrce, kteří tvrdí, že úplné nahrazení transmisivního přístupu, povede k zhoršení vzdělávacích výsledků. (Pecina, Zormanová, 2009)

Z výzkumu s názvem *Analýza vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků na Základní škole* zjišťujeme, že nejvíc ředitelů vidí u svých pedagogických pracovníků rezervy při využívání právě **nových metod a forem práce**. V rozboru byly zahrnuty jak kvalitativní, tak kvantitativní metody a byly kombinovány tři techniky sběru dat (skupinový rozhovor, rešerše dokumentů a dotazníkové šetření). Dotazování byli ředitelé a ředitelky základních škol a bylo osloveno celkem 4000 škol. Nicméně data byla získána od 804 respondentů. Výzkum probíhal v roce 2015. Nejvíce dotazovaných škol (29 %) bylo ze škol s 16-30 pedagogickými pracovníky. Na druhém místě byly školy (28 %) s 6-15 pracovníky. Nejčastější doba praxe (45 %) na pozici ředitele školy bylo 11-25 let.

1.3.3 Inkluzivní vzdělávání

S výběrem přístupu k výuce, potažmo metod a forem, souvisí i inkluzivní vzdělávání podle školského zákona č. 561/ 2004 Sb., ve znění novely č.82/ 2015 Sb., má každý žák se specifickými potřebami nárok na vymezení podpůrných opatření a jejich využívání. Mezi podpůrná opatření patří pouze zákonem schválené opatření a nemůže být do nich zařazeno žádné jiné. Dělíme je do 5 stupňů. První stupeň podpory navrhuje škola, o dalších z nich musí rozhodnout školské poradenské zařízení ve správním řízení. Školám začala být podpůrná opatření financována a hradí je stát z veřejných rozpočtů. Druhy podpůrných opatření (MŠMT, 2016):

- poradenská pomoc školním pracovištím;
- upravení forem, metod, hodnocení a výstupů vzdělávání;
- úprava délky vyučovací hodiny, přestávky či počet žáků;
- individuální vzdělávací plán;
- přidání asistenta pedagoga, psychologa atd;
- využití kompenzačních pomůcek, učebnic a jiných pomůcek atd.

„Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějším nástrojem v boji proti diskriminaci, ve vytváření otevřených společností, v budování inkluzivní společnosti a v dosahování vzdělání pro všechny.“ (UNESCO, 1994) Cílem inkluze je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky bez rozdílu a rozvíjet u nich všestranně všechny kompetence.

Podpůrná opatření prvního stupně jsou určena pro žáky se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Pokud učitel shledá ve své třídě potencionálního žáka, provede prvotní pozorování v hodinách, na které následuje dialog s žákem a jeho zákonnými zástupci, a pokud je stále přesvědčen, že je potřeba zavádět první stupeň podpůrných opatření, učiní tak například úpravou metod výuky, změnou způsobů hodnocení a poskytne jiné pomůcky pro zdárné vzdělávání. Škola vytvoří **Plán pedagogické podpory**, na jehož základě se hodnotí efektivita zvolených podpor. (MŠMT, 2016) Pokud po třech měsících neproběhne žádná změna, je žák poslán do školského poradenského zařízení, ze kterého učitel obdrží zprávu o daném žákovi, na jejímž základě zavede další druh podpory, jež mu byl navržen.

Ve **druhém stupni** jsou prováděny metody a formy práce nenarušující vzdělávání ostatních žáků ve třídě s důrazem na individuální přístup. Ve **třetím stupni** opatření jsou prováděny metody, narušující vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Žáci jsou vzděláváni za

pomocí individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) a dále jsou používány specifické pomůcky. V některých případech může být doporučen i asistent pedagoga. Při **čtvrtém stupni** jsou vyžadovány zásadní úpravy v organizaci a realizování vzdělávání. Žák může být vzděláván pomocí individuální integrace s podporou IVP, skupinové integrace nebo ve škole zřízené pro žáky s SVP. U některých žáků je nutná náhrada komunikace. V posledním **pátém stupni** je nutné absolutní přizpůsobení obsahu, metod a forem vzdělávání potřebám žáka. Obsah učiva bývá výrazně snížen a upraven schopnostem žáka. (Michalík, Monček, Baslerová, 2015)

Dle výzkumu s názvem *Inkluzivní vzdělávání na plně organizovaných školách* (Vítová, Wolf, Skutil, Maněnová, 2022) vyplývá, že většina základních škol nějakým způsobem započala proces inkluze a snaží se o jeho rozvíjení. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké inkluzivní přístupy se na plně organizovaných školách využívají. Mezi hlavní metody studie byly využity překlad mezinárodně uznávaného ukazatele inkluze od Booth a Ainscow (2007) a pozorovací arch č.1. V roli pozorovatelů byli studenti pedagogických fakult oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy druhého až pátého ročníku. Celkový počet zúčastněných plně organizovaných škol bylo 139. Pozorovací arch byl rozdělen do tří částí – inkluzivní kultura ve škole, inkluzivní politika školy a inkluzivní praxe školy. Studie probíhala po celý akademický rok v rozsahu 52 hodin v každém semestru. Pouze osm škol se svými výsledky dostalo nad hranici 80 %, což znamená, že inkluzivní přístup řeší v celém rozsahu. Naopak dvě školy neřeší oblast inkluze vůbec a třicet škol svoji práci na inkluzivním procesu teprve začíná. Závěrem studie lze říci, že pouze jedna třetina dotázaných škol dosáhla výsledku 60 % celkového hodnocení. Podle autorů to není pozitivní zjištění.

1.3.4 Nadaní žáci

Téma nadaných žáků se v dnešní moderní době dostává čím dál častěji do podvědomí učitelů, ředitelů, rodičů a celé široké veřejnosti. Začaly vznikat specializované základní školy a přizpůsobuje se jim výběr správných metod a forem vyučování. Avšak stačí se podívat o několik let dozadu. S nadanými žáky se v běžné třídě nepracovalo, a pokud ano, tak nebyly zvoleny správné metody. Žáci dostávali práci navíc, která je nerozvíjela tak, jak by bylo potřeba, a mohla působit jako trest, a ne odměna za kvalitně odvedenou práci. Přitom mimořádně nadaného žáka vnímáme jako „jedince, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech“ (Vyhláška MŠMT ČR 73/2005) Tedy pokud by se na nadaného jedince nahlíželo správně, měl by vysoký potenciál

dosáhnout excelentních výsledků. Nicméně identifikovat nadaného žáka je pořád velmi složitý proces. Bohužel neexistují přesně dané metody, jak zjistit nadání žáka, a vše závisí na osobním přístupu i citění pedagoga a rodiče. Jednou z možností rozpoznání nadání je zúčastnění se standardizovaného testu, mezi které patří **TIM**³⁻⁵ (měří míru nadání v matematice). Další možností zjištění nadání je pozorování učitele a následného poslání žáka do PPP. Nadaní žáci vykazují velmi podobné chování v určitých situacích a nahlížíme na ně ve dvou pohledech (Winebrennerová, 2001):

I. V pozitivním ohledu:

- velká slovní zásoba, kvalitnější slovní projev
- výborná paměť
- samostatnost
- hledají různá řešení → nespokojí se s první možností
- vyspělost

II. V negativním ohledu:

- odmítají autority
- často ztrácí pozornost
- nezvládají nedokonalost

Na nadání žáka může přijít i rodič, prarodič či jiný pedagog. I v tomto případě platí, že by měl být žák poslán do PPP či do jiných odborných zařízení. Zpravidla se u nadaných žáků rozvíjí intelektová část osobnosti a zapomíná se na emoční stránku žáka. Právě na ni by se měl klást důraz a pomáhat žákům se začlenit do běžného kolektivu. Z výzkumu s názvem Sociální pozice nadaných žáků 5. tříd ZŠ v kolektivu vrstevníků z roku 2002/2003 a 2011/2012 vyplývá, že se nadaným žákům zhoršila sociální pozice ve třídě. Za pomoci dvou dotazníků, kdy jeden byl určen pro učitele a druhý pro nadané žáky pátého ročníku, chtěli zjistit problémy, které mají nadaní žáci. V roce 2002 se výzkumu zúčastnilo 2157 dětí z okresů Brno a Znojmo, nicméně kritéria splnilo 229, a ti byli vybráni do výzkumného šetření. V roce 2011 vyplnilo dotazník 861 dětí, avšak kritérii dosáhlo pouze 71 dětí. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že nadaní žáci mají problém v oblastech emocí (24 %), mezilidských vztahů (20 %) a potíží s vyjadřováním (13 %). (Sociální pozice nadaných žáků 5. tříd ZŠ v kolektivu vrstevníků, Machů, Barnetová, 2012)

2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Tato kapitola se zaměřuje na oblast zážitkové pedagogiky. Podíváme se na ni z několika úhlů. Zaměříme na filozofy, které díky jejím myšlenkám můžeme považovat za předchůdce zážitkové pedagogiky. Dále se podíváme na historii zážitkové pedagogiky, kde vyzdvihneme začátky zážitkové pedagogiky, jejího zakladatele a organizace zážitkové pedagogiky, vznikající ve 20. století. V neposlední řadě se soustředíme na vymezení pojmů v oblasti zážitkové pedagogiky a její cíl. Cílem této kapitoly je představit zážitkovou pedagogiku.

2.1 Když se ještě nepoužíval název Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je poměrně mladý obor, který byl pojmenovaný a vydefinovaný minulé století. Nicméně jednotlivé prvky ZP můžeme nalézt v dobách dávno minulých. Můžeme se domnívat, že se Kurt Hahn inspiroval právě u níže zmíněných myslitelů a pedagogů. „*Teorie zůstane pouhou teorií, pokud nepřikročíme k činu*“ – Jan Amos Komenský

Jak již z citátu vyplývá, právě **Jana Amose Komenského** (1592–1670), můžeme považovat za jednoho z hlavních předchůdců zážitkové pedagogiky, jenž buduje vlastní výchovný systém inspirovaný antickým myšlením. Komenský předběhl svoji dobu a bral v potaz různé období vývoje dítěte – dětství, chlapectví, jinošství a mužný věk. Za první školu považuje mateřský klín, který je do šesti let dítěte a je v každé rodině. Za další stupeň udává školu městskou. Zde chodí žáci do dvanácti let a škola má být dostupná ve všech městech. Předposledním stupněm je škola latinská, která by se měla nacházet v každém velkém městě a mají ji absolvovat studenti do osmnácti let. Akademie je čtvrtým a zároveň posledním krokem, který by měl student navštěvovat do čtyřiašestnácti let. Akademii by měl mít každý stát či provincie. (Somr, 1987) Jeho myšlení bylo inspirováno např. Thomasem Campanellou či Francisem Baconem. Komenský chápe výchovu jako „*nápravu lidstva, jakožto vyvedení člověka z bloudění, jako nalezení pravdy a řádu.*“ (Kasper, Kasperová, 2008) S Komenským jsou spojovány pojmy pampaedie (vševýchova) a pansofie (vševěda). „*Má-li se toto jeviště světa změnit, je důležité začít od nejhlubších základů lidského vzdělávání, které jsou obsaženy v pansofii.*“ (Komenský, nedatováno) Vševědní vzdělávání cílilo na všechny části člověka – smyslové, citové i rozumové vnímání. Komenský se nezaměřoval pouze na praktické činnosti, ale také i na učení jazyků, a to jako prostředek získávání a sdělování informací jiným. Podle Komenského mělo být vzdělání pro všechny bez rozdílu pohlaví, věku či bohatství. (Kasper, Kasperová, 2008)

Dalším možným předchůdcem ZP je **John Locke** (1632-1704), který svými myšlenkami z části navázal na Jana Amose Komenského. Bojoval za veřejné a dostupné školství pro všechny. Na rozdíl však od Komenského na problematiku nahlíží spíše z politického úhlu. Oba však zastávají stejný názor na smyslové vnímání, které je velmi důležité při poznávání světa, a na rozumovou část. Obě tyto části patří neodmyslitelně k sobě a měly by se mezi sebou prolínat. Locke se ve svých dílech pozastavuje nad vznikem idejí a nesouhlasí s postojem racionalistů, kteří tvrdí, že se s idejemi rodíme. Z Lockova výroku „tabula rasa“ můžeme říct, že považoval narozeného jedince jako nepopsanou desku. Zastával názor, že pomocí smyslových vjemů a reflexi vnímáme zkušenosti, které se snažíme si zapamatovat a vytvářet základní ideje. „*Cílem Lockovy výchovy je spokojený, šťastný a úspěšný život dítěte.*“ (Kasper, Kasperová, 2008, s.47) V mladším věku žáka je velmi důležité, aby se naučil sebeovládání a základní normy i pravidla. Dále bychom měli u starších žáků přejít od memorování a drilu k volnější výuce, kdy žák uplatňuje vlastní rozum a stává se z něho samostatný jedinec, který chápe princip a důležitost norem a pravidel, jenž se naučil v mladším věku. V tomto období je zapotřebí větší respekt a volnost pedagoga i otce. Hlavním pilířem vzdělávání je zkoumat daný problém konkrétně, nikoli za pomoci abstraktních pojmů. Žák by se s danými věcmi měl co nejvíce setkávat a mít možnost s nimi pracovat. (Kasper, Kasperová, 2008) John Locke propracoval velmi dopodrobna potřebu tělesné výchovy na školách a zařadil ji do výchovného systému. (Hábl, Janiš, 2010)

Jedním z filozofů, zabývajících se výchovou a vzděláním, byl i **Jean Jacques Rousseau** (1712-1778). Patří proto neodmyslitelně do této podkapitoly. Rousseau společně s Lockem vyzdvihují podstatu vzdělání a výchovy pro člověka i společnost. (Kasper, Kasperová, 2008) Z jeho pohledu na společnost vyplývá, že pro žáka je nejideálnějším prostředím pro výchovu právě venkov, kde je izolovaný od rušivé společnosti, která jej kazí. Tři hlavní činitelé se podílí na výchově jedince – příroda, věci a lidé. „*Lidé jsou vychováni přírodou a příroda sama pak působí na vlohy dítěte.*“ (Hábl, Janiš, 2010, s. 48) Oproti Lockovi však upřednostňuje city před rozumem. Je zastáncem koncepce přirozené a svobodné výchovy, která klade důraz na přirozený vývoj dítěte. Dospělý jedinec má žáka podporovat a nebýt jeho hlavním strůjcem vzdělání, z toho vyplývá koncepce tzv. negativní výchovy, kdy žák nemá být vychováván dospělým jedincem, nýbrž se má vyvíjet bez zásahu dospělé osoby. (Kasper, Kasperová, 2008) Rousseauova koncepce výchovy je vnímána jako demokratická, vyzdvihující lásku a úctu k člověku. Podle Horáka a Kratochvíla má však koncepce hned několik nedostatků. Hlavním z nich je izolovaná výchova od společnosti a civilizace. Této výchově chybí sociální

funkce a není zde zastoupena ani v té nejmenší možné míře, a to v rodině. (Horák, Kratochvíl, 2001)

Na Jana Amose Komenského, Johna Locka a Jean Jacques Rousseau navazuje **Johann Heinrich Basedow** (1724-1790), který byl výrazně ovlivněn myšlenkami Komenského a svým filantropistickým postojem chtěl vychovávat převážně budoucí pedagogiky a učitele venkovských škol. (Kasper, Kasperová, 2008) Od Locka se nechal inspirovat požadavky na osobnost vychovatele a potřeby tělesné výchovy ve vzdělání. Názornost a spojení jazykové výuky s věcnou převzal od Komenského a ovlivněn byl i Rousseauovým pedocentrismem. (Hábl, Janiš ml., 2010) Mezi předměty zařadil i sexuální výchovu. Filantropisté začaly vydávat první dětské časopisy a knihy pro děti a mládež. (Štverák, Čadská, 2004)

Na přelomu osmnáctého a devatenáctého století vystupoval se svými názory **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827), který je považován za zakladatele formálního vzdělávání. Rozvoj jedince má být harmonický a rozvíjeny by měly být všechny přirozené schopnosti člověka. Jedinec by měl žít v souladu s přírodou. „*Cílem elementárního vyučování je naučit se počítat, měřit a ovládat řeč.*“ (Horák, Kratochvíl, 2001, s. 53) Pestalozzi je znám výchovou chudých dětí a sirotek. V jeho výuce nebyly potřeba učebnice a žáci nebyli rozděleni do tříd, nýbrž do skupin podle jejich nadání. V těchto skupinách žáci spolupracovali navzájem a učili se mezi sebou. Neexistovali žádné fyzické tresty ani osnovy. Ve svých hodinách využíval hojně didaktických pomůcek. Za cíl výchovy považoval rozvoj vrozených předpokladů. (Hábl, Janiš, 2010)

K osmnáctému století patří i pojem výchova k industrii. Jedním z představitelů výchovy k industrii byl **František Kindermann** (1740-1801). V Kindermannově pojetí je pojem vysvětlen jako pracovitost spojenou s vynalézavostí. Právě díky správnému vzdělání v oblasti zemědělství, obchodnictví a řemeslnictví předcházeli chudobě a pomohl člověku k důstojnému životu. Za jeho života vznikaly tzv. industriální kurzy, díky nimž byly u každé školy k dispozici dílny, zahrady či pole. V 80. letech 19. století vznikají podle Kindermanna programy industriálního učení. (Kasper, Kasperová, 2008)

K podporovatelům svobodné výchovy patřil i **Lev Nikolajevič Tolstoj** (1828-1910), který založil vesnickou školu pro mládež. Tolstoj vytvořil slabikáře i několik čítanek. (Štverák, Čadská, 2004) *Dále požadoval, aby nově získané poznatky byly vždy propojovány s nějakým zážitkem* (Hábl, Janiš ml, 2010, s.62-63) a svobodná výchova pro něj představovala možnost vybrat si, zda do školy žák dojde či nikoliv. Specifika dítěte a jeho přirozený vývoj zastávala **Ellen Keyová** (1849-1926) a ve svém díle propagovala svobodnou a přirozenou výchovu. Sama

Keyová se přiklání k myšlenkám Rousseaua a požaduje, aby se vychovatel nevměšoval do vývoje jedince. Vychovatel poskytuje žákovi svobodu a respektuje specifika mladšího školního věku. Cílem bylo naučit žáky dovednostem ze života a učivo bylo soustředěno do jednoho tématu. Dílo Keyové se stalo programem hnutí nové výchovy. Autor koncepce činné a volné školy **Josef Úlehla** (1852-1933) patřil ke stoupencům pozitivismu v Čechách. Ve Vídni zaváděl princip svobodné výchovy a volné školy. Své učení zakládal na zkušenostech. (Kasper, Kasperová, 2008)

Hnutí nové výchovy vzniká na počátku 20. století a snaží se upřednostnit potřeby žáka a jeho specifický vývoj. Rysy reformního hnutí jsou pedocentrismus, kritika tradiční školy, svobodná výchova dítěte, individualizace, činnostní učení atd. Toto hnutí považuje za nejdůležitější období jedince dětství. „*Základem výchovy není činnost, která je uložena pedagogem, ale činnost, která dítěti přináší radost a úspěch.*“ (Horák, Kratochvíl, 2001, s. 76.) **Ovide Decroly** (1871-1932) patří do skupiny pedagogických reformátorů, kteří zakládali své poznatky na lékařských zkušenostech. „Škola pro život a životem“ je heslo jeho vytvořené základní školy, kde respektoval potřeby dítěte a jeho osobnost. Jedním z dalších představitelů byl **Edouard Clapared** (1873-1940), stoupenec experimentální pedagogiky. Podle Clapareda by měli být žáci rozděleni do tříd podle jejich nadání. Vznikají slabší, silnější třídy a pohyblivé třídy, avšak je tento systém v praxi velmi složitý, proto jeho škola nabízela mnoho volitelných předmětů. Společně s Claparedem spolupracoval **Jean Piaget** (1896-1980). Dle Piagetova výzkumu dochází k závěru, že se vědomosti nemají předávat klasickým způsobem, nicméně mají být získávány vlastní aktivitou. Model tzv. činné nebo aktivní školy vypracoval **Adolphe Ferriere** (1879-1960). (Kasper, Kasperová, 2008)

Výchovný čin, je základem pragmatické pedagogiky, kterou zastává **John Dewey** (1859-1952). Vytvořil koncepci progresivní pedagogiky a vycházel z kritiky herbartismu. Hlavními znaky pragmatické pedagogiky je rozvíjení dětské zkušenosti v rámci praktické činnosti a experimentu žáka. Žák má v rámci výuky vyřešit problémové situace, při kterých použije různé názory, informace a možnosti řešení. Druhým znakem je pedocentrický přístup, kdy má žák aktivně pracovat a získávat vlastní zkušenosti. (Horák, Kratochvíl, 2001) Učit se ze zkušeností, znamená vytvářet spojení mezi naším působením na věci a zážitkem, který z toho plyne. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 127) Spolupracovníkem Deweya byl **William Killpatrick** (1871-1965), který je považován za zakladatele projektové metody a byl stoupencem maximálního rozvoje vědomostí žáka v dovednostech, hodnotách a myšlení. (Kasper, Kasperová, 2008)

Mezi reformní hnutí můžeme zařadit i tzv. daltonský učební plán, jehož zakladatelkou byla **Helen Parkhurstová** (1881-1957). Žáci zde pracují podle měsíčních plánů, kde není klasický rozvrh hodin. Učitelé jsou žákům k dispozici v odborných učebnách a je založený na individuální práci jednotlivých žáků. (Horák, Kratochvíl, 2001) Učivo žák dostává zadané s písemnými informacemi, instrukcemi, pomůckami a prameny, ze kterých má čerpat. Měsíční programy byly rozděleny do týdenních sekcí, které se následně dělily na dny – pracovní jednotky. (Kasper, Kasperová, 2008) Principem je svoboda žáků, kteří odpovídají za své činy a nesou následky. Kritici zde však upozorňují, že si žáci mohli záměrně vybrat jednodušší cíl, a tím nebudou dostatečně prověřeny jeho schopnosti. (Hábl, Janiš ml. 2010)

Další alternativní typ škol je tzv. waldorfská škola, kde je výuka plánována s žáky, rodiči i učiteli současně. V tomto typu škol je snaha vychovat svobodného žáka. Vedení školy je složeno se sboru učitelů, které spolupracuje s rodiči. Zakladatelem hnutí byl **Rudolf Steiner** (1861-1925), který při své pedagogické kariéře došel k názoru, že žáci dosahují lepších výsledků, když při učení působí i na cit a vůli. U žáků není podporována soutěživost a hodnocení neprobíhá klasickou známkou. (Hábl, Janiš ml. 2010)

Peter Peterson (1884-1952) je zakladatelem dalšího typu alternativního vzdělávání, a to tzv. Jenského plánu. Peterson se snažil vytvořit výchovné či školní společenství, kde byl kladen důraz na praktické činnosti a hru. (Kasper, Kasperová, 2008) Žáci nejsou rozděleni do tříd podle ročníku a mohou se podílet na vzhledu třídy. Práce ve skupinách byla rozdělena do pěti fází. Začíná se stanovením problému, poté je zahájena příprava provedení úkolu, pak následuje samotné provedení a prezentace výsledků. Poslední fází je zhodnocení. Díky tomu systému se v této škole nedá propadnout. (Průcha, 2001)

Mezi nejznámější typ alternativního vzdělávání patří učení podle **Marie Montessori** (1870-1952), která byla významná lékařka a pedagožka, zabývající se duševně zaostalými a postiženými dětmi. Montessori zastávala názor, že se dítě chce učit samo, a proto chtěla poskytnout výchovné prostředí a různorodé podněty, které byly typické pro dané období vývoje. (Hábl, Janiš ml. 2010) Je umožněno individualizované vzdělání díky předem daným prostředím s pomůckami z praktického života. Vychovatel je v pozadí a do čela vystupuje vnitřní tvořivost dítěte. Podle Montessori existuje tzv. **fenomén polarizace osobnosti**. „*Jedná se o mimořádné silné a dlouhé soustředění na určitou věc, jehož je schopné i malé dítě.*“ (Průcha, 2012, s. 51) Typickým prvkem je slučování do věkově smíšených skupin. Důležitým pojmem je i tzv. kosmická výchova, jejíž principem je vybudování povědomí o vazbách mezi

člověkem a přírodou, ke kterému je využíváno projektové vyučování. Učení podle Marie Montessori je rozšířeno i na našem území. (Průcha, 2012)

2.2 Začátky zážitkové pedagogiky

Prvky zážitkové pedagogiky můžeme nalézt i v období Antiky a s ní spojeným obdobím znovuzrození – Renesance, například i v Baroku. Jak jsme si zmínili výše, kdy velmi nadčasové myšlenky zastává Jan Amos Komenský, tak i v dalších století u dalších zmíněných představitelů, kteří nebyli spokojeni s dosavadním fungováním vyučování. Nicméně za zakladatele zážitkové pedagogiky můžeme považovat **Kurta Hahna**. Byl to německý pedagog, který působil za 2. světové války ve Velké Británii, a proto se právě zde stal spoluzakladatelem organizace s názvem **Outward Bound**. Prvotním cílem organizace byl výcvik námořníků, ze které se pozvolna vyvinula nejdůležitější organizace, rozvíjející prvky zážitkové pedagogiky. Outward Bound pořádal kurzy, při kterých se jejich návštěvníci setkávali s překážkami typu: sjíždění divokých řek, přežití v přírodě či překonání různých lanových center. (Činčera, 2007)

Ve druhé polovině 20. století se ve Spojených státech Amerických postupně vyvíjela další zahraniční organizace, která se jmenovala **Project Adventure** a měla za úkol zážitkovou pedagogiku převést do školních lavic. Jedním ze spoluzakladatelů byl **Karl Rohnke**, který byl původně členem organizace Outward Bound. Project Adventure je stále fungující organizace, jež si dává za cíl vzdělávat pedagogy v oblasti zážitkové pedagogiky a přiblížit učitelům, jak mají její prvky správně začlenit do běžné výuky.

Ani severské země nezůstaly pozadu a se svým **friluftsliv**, kdy je kladen důraz na „změnu prostředí“ ve významu odlišnosti od klasického dne a zážitku z přírody jako hodnoty příjemného, kvalitně konkurovaly. (Miljøverndepartementet, 2000–2001) Pojem friluftsliv začal hojně používat Fridtjof Nansen, který se postavil proti rozvoji sportu na počátku 20. století, jenž se zaměřoval pouze na jednostrannou touhu po vítězství. (Gymnasion, 2007) V rámci friluftsliv se snažíme o navození stavu, kdy jsme schopni přijímat nové možnosti, změny přírody, smyslově vnímat přírodu kolem sebe a dokážeme zapomenout na každodenní starosti. Čas pro nás není důležitý a více vnímáme své primární potřeby. (Gymnasion, 2015)

2.2.1 Vznik zážitkové pedagogiky v České republice

Vývoj zážitkové pedagogiky na území České republiky vznikal samostatně a za velmi odlišných podmínek než v jiných státech. Období 20. století bylo pro Českou republiku velmi klíčové a během sto let se zde proměnilo hned několik politických režimů a typu státu. V rámci

těchto změn probíhaly i změny v oblasti školství. Každá vládnoucí skupina si od vzdělávání představovala něco jiného. V druhé polovině 20. století se školství v České republice prezentovalo jako jednotný styl učení s přesně nalinkovanými osnovami a učebnici. (socialistický typ učení)

V 60. letech 20. století se u nás začaly pozvolna objevovat prvky zážitkové pedagogiky, a to v podobě tábornických škol a tzv. tábornictví. Rozvíjely se z organizací typu Junák či Lesní moudrosti. Lesní moudrost neboli Woodcraft je hnutí, které vzniklo v USA, a v krátké definici představuje schéma, jak utvářet člověka na pozadí modré oblohy. (Klimánek, Kožíšek, 1995) Vznikají nové metody a formy pobytu v přírodě.

V 70. letech minulého století byl vznik organizací s prvky zážitkové pedagogiky lehce ovlivněn japonskou filozofií, pro kterou příroda představovala místo pro tvořivého ducha. V roce 1970 vznikl projekt Pokus pro dvacet. V rámci projektu byl otevřen rekreační areál na Lipnici, kde se pořádaly programy pro studenty ve věku od 16 do 24 let. Programy kombinovaly pohybové činnosti s kulturní osvětou. (Hanuš, Chytilová, 2009) O rok později vzniká projekt s názvem Gymnasion. Autoři se zde značně odlišují od tehdejší koncepce pobytu v přírodě a jejím pevně daným programem. Zaměřili se na člověka z pohledu duševního i fyzického. Vytvářeli metodické listy, na něž se v roce 2004 snažil navázat časopis se stejnojmenným názvem – Gymnasion. „*Časopis Gymnasion je periodikum zaměřené na rozvoj zážitkové pedagogiky. Hlavním posláním časopisu je sloužit jako otevřená platforma, jak pro odbornou a akademickou komunitu, tak pro širokou veřejnost.*“ (Gymnasion, 2020) V tomto období vznikl základní koncept zážitkové pedagogiky na našem území.

V roce 1977 vzniká Prázdninová škola ČÚV SSM v Praze. Mezi hlavní cíl patřilo vytváření a předávání nových forem pobytu v přírodě všem členům SSM. Do čela se postavil Allan Gintel, který se angažoval i v projektu Pokus pro dvacet a v metodických listech Gymnasion. Prioritou Prázdninové školy bylo představit mládeži, jaké je to žít. Nezaměřovat se na učení vědomostní pomocí memorování a drilu, ale za pomoci prožitku a vlastní zkušenosti vytvářet sebevědomé jedince, kteří znají své povinnosti a zároveň si umí užít svět kolem sebe. Celé hnutí postupně směřovalo k vybudování alternativních výchovných metod, které by se zaměřili na zacelení duchovní prázdnoty, odcizení a uspokojení materiálních potřeb. (Hanuš, Chytilová, 2009)

2.2.2 Prázdninová škola Lipnice

„Tvoříme zážitkové a metodické kurzy pro veřejnost, školy i odborníky. Přinášíme emoce a zážitky a pomáháme je proměnit ve zkušenost. Protože zkušenost, to je návod na budoucnost.“ (Prázdninová škola Lipnice, 2022)

Těmito slovy nás vítá webová stránka stále fungující organizace, jejíž kořeny sahají až do minulého století. Prázdninová škola Lipnice (dále jen PŠL) se v 90. letech minulého století vyčlenila z projektu Prázdninových škol a stala se samostatně vystupující seskupením. Avšak její začátky byly velmi těžké. V období devadesátých let po pádu komunismu začalo proudit nespočet nových směrů, metod či forem ve všech oblastech života, a tím se naskytly nové možnosti, jak žít, učit se a jak předávat nově nabyté zkušenosti ostatním. Také se v roce 1991 stala členem mezinárodní organizace Outward Bound.

Během jednotlivých let se PŠL vyvíjela velmi specificky a přišla se svým pojetím zážitkové pedagogiky, které v zahraničí nemá obdoby. Právě díky době, ve které vznikala, se stala suverénní a sebevědomou organizací, která se nebojí dělat věci jinak. Hlavní doménou PŠL je skupinová a osobnostní dynamika, emoční stránka osobnosti, cílená struktura projektů, časté střídání aktivit a v neposlední řadě vytváření nejrůznějších rolí a her. (Hanuš, Chytilová, 2009) V začátcích se PŠL zaměřovala na skupinu lidí od 16-26, avšak dnes se do kurzu může přihlásit kdokoli. Rozšířil se obsah programů o bezpečné a podnětné prostředí pro všechny generace. „Omezil se výchovný podtext činností a zesílil se opět její rekreační ráz.“ (Jirásek, 2019) Dále se upravilo složení skupin, kdy začaly vznikat programy pro muže a ženy zvlášť, oproti začátku, kdy se snažili mít skupiny se stejným počtem mužů a žen dohromady. Mezi hlavní prostředky mají zařazené hry, aktivity v přírodě a tábornictví. PŠL rozvíjela svoje metody a metodiky práce a klade důraz na (Hanuš, Chytilová, 2009):

- **Cílování:** stěžejním prvkem je vymezení a stanovení cílů daného kurzu;
- **Motivace:** pečlivě zvolit motivaci tak, aby podnítila kurzisty k maximálnímu výkonu;
- **Dramaturgie:** správně strukturované jednotlivé programy k splnění cílů;
- **Výrazové prostředky:** pohyb, tanec, barvy, příroda, vůně, hudba;
- **Ovlivnění osobnosti podle situace:** role, děj;
- **Zpětná vazba:** na konci projektu je důležité získat zpětnou vazbu (rozhovor, test, anketa, hra, ...);
- **Osobnost pedagoga:** kvalitně vzdělaný a životně i profesně zralý učitel.

V prvopočátcích byl s PŠL spojen i areál v Lipnici, který sloužil ke konání jednotlivých projektů, akcí a kurzů. Avšak areál nebyl dán do vlastnictví organizace a hnutí bylo nuceno hledat svoji novou základnu. Stala se jí chata Doubravka u Chotěboře. Nicméně po pár letech vedení PŠL rozhodlo, že je vlastní centrum velmi drahé, a proto přistoupilo k vybírání lokalit podle daných programů. (Jirásek, 2019)

2.3 Zážitek pedagogika vnímána jako zážitek, zkušenost či prožitek

Podle Jirásky má termín zážitkové pedagogiky široký obsah, a proto je někdy těžké jej vhodně použít. Dle jeho postoje se má termín zážitkové pedagogiky používat jen pro teoretické rozbory, a díky tomu zavádí ve své publikaci termín holistické výchovy, kterou popisuje jako „*záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince s cílem jejich proměny v rámci inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě.*“ (Jirásek, 2019, s. 19) Pojem zážitkové pedagogiky rozčleňuje do čtyř jeho obsahů.

- **Teorie v užším slova smyslu:** je typicky spojována s českou verzí výchovy v přírodě, teoretická část výchovné reality v přírodním prostředí.
- **Teorie v širším slova smyslu:** jsou sledovány veškeré souvislosti prožitkových situací a je překročeno z výchovy do vzdělávání.
- **Metodika postupů a procesů:** není usilováno o teoretické pochopení termínu, ale o pochopení disciplíny jako samostatně stojící soustavy.
- **Praktická realizace kurzů:** nejčastěji se termín zážitkové pedagogiky pojí právě s tímto obsahem, dle Jirásky je toto pojetí nepříliš vhodné, protože prožitková realita se automaticky nerovná osobnostnímu rozvoji. (Jirásek, 2019)

Za to Lorenzová a Burešová považují zážitkovou pedagogiku jako **filozofii, metodu a postup** při kurzech či pobytových akcí v přírodě. Díky netradičnímu prostředí mají jedinci možnost získávat vědomosti a dovednosti nenásilnou formou a zároveň prohlubují svoji sociální spolupráci. (Lorenzová, Burešová, 2016) Když se vrátíme zpátky k Jiráskovi a k jeho pojetí zážitkové pedagogiky, můžeme tedy říct, že je **ZP teoretická a vědecká reflexe holistické výchovy** (Jirásek, 2010, s. 236), zatímco Hanuš s Chytilovou považují zážitkovou pedagogiku jako **prožitek, zážitek a zkušenost**. Co je tedy správně? První zmínka pojmu zážitkové pedagogiky sahá do 90. let minulého století, kdy Vážanský popsal pojem „**pedagogika zážitku**.“ Cílem pedagogiky zážitku je „*vyzkoušet aktivní základní postavení.*“ (Vážanský, 1992, s.133) To můžeme chápat jako připravenost jedince na život, který se stává aktivním

v oblasti života. Mezi základní znaky pedagogiky zážitku považuje Vážanský tyto (Vážanský, 1992):

- v prostředí, kde není dostatek podnětů, lze získávat zkušenosti, které obsahují rozumové i emoční složky;
- zkušenosti jsou založeny na realitě;
- zkušenosti navazují na zážitky, které jedinec již zažil;
- rozvíjí se sociální učení;
- je atraktivní.

Na začátku dvacátého prvního století dochází k prvním pokusům charakterizovat pojem zážitková pedagogika. Vycházíme z německého Erlebnispädagogik, který v překladu znamená zážitek či prožitek. Německý koncept teorie prožitku navazoval na Rousseaua a zároveň můžeme říct, že česká verze teorie prožitku vychází z teorie K. Hahna a jeho organizaci Outward Bound. Lorenzová a Burešová ve svém díle tvrdí, že dochází k nejednoznačnosti termínu ZP, kdy se propojí všechna klíčová slova, mezi která zařazujeme zážitek, prožitek a zkušenost. (Lorenzová, Burešová, 2016)

Při bližším zkoumání slov zjistíme, že je **zážitek** dle Hartla s Hartlovou vnímán jako: „Každý duševní jev, který prožívá (vnímání, myšlení, představivost) jedinec, zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého jedince.“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 701) Jirásek zážitek vnímá jako prožitek, který přejde do minulosti a jedinec si na něj vzpomene. Vzpomínat na něj může při zpětné reflexi. (Jirásek, 2004) Avšak rozdíl mezi zážitkem a prožitkem je velmi těžce popsatelný. V oblasti zážitkové pedagogiky může docházet k záměně již výše zmíněných slov a mohou být leckdy brány jako synonymum.

Lorenzová s Burešovou tvrdí, že **prožitek** můžeme vnímat jako to, co se právě děje (prožitková událost), tak i něco, co se dělo v minulosti a my na prožitek pouze vzpomínáme. (Lorenzová, Burešová, 2016) Zatímco Hartl s Hartlovou vnímají prožitek jako jeden ze základních postřehů psychiky a popisují prožitek jako poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti → konflikt, sport, zážitek. (Hartl, Hartlová, 2015, s. 461) Kuban zastává názor, že dnešní populace lidí má málo volného času, proto vyhledává činnosti, které přináší velký emoční zážitek rychle a snadno. (Kuban, 2006) Mezi základní znaky prožitku patří:

- **nenahraditelnost:** jedinečná událost;
- **jedinečnost:** nemožnost nahrazení jinou událostí;
- **individuálnost:** každý jeden prožívá událost jinak;

- **intencionálnost:** nelze oddělit od obsahu události;
- **nepřenositelnost:** nelze převést na jiného jedince, je nutný, aby prožitek zažil každý jedinec sám;
- **komplexnost:** dochází k propojení racionální a emociální složky. (Hanuš, Chytilová, 2009)

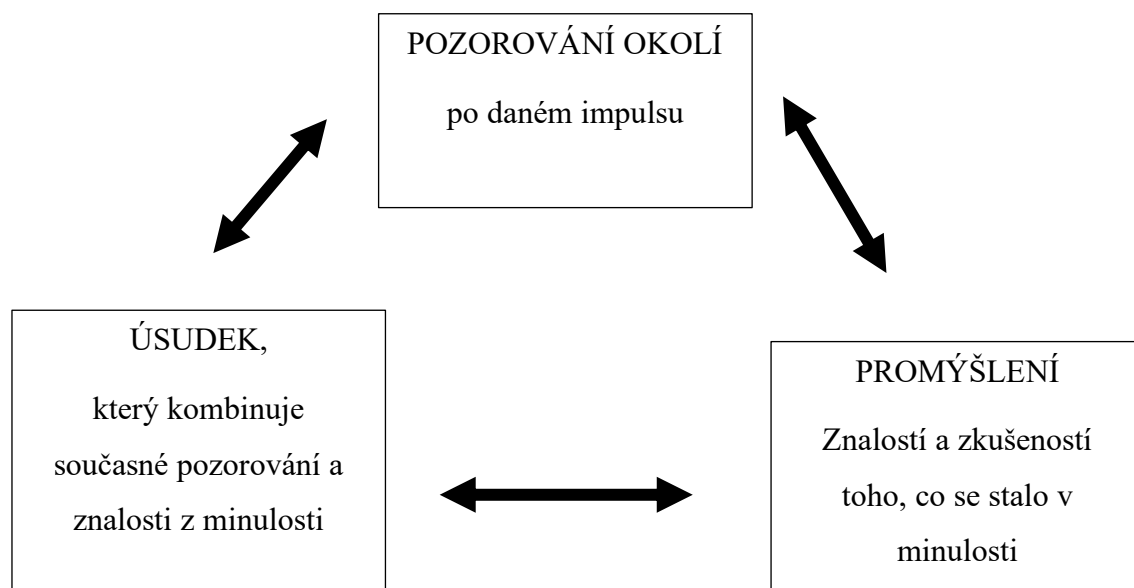
Za výsledek smyslových kvalit můžeme vnímat **zkušenost**, kdy ji považujeme za primární podmínku poznávání. Dalším možným pochopením zkušenosti může být dovednost, kterou zdokonalujeme praxí. (Lorencová, Burešová, 2016) V oblasti zážitkové pedagogiky je brána jako výsledek prožitku a zážitku. (Jirásek, 2016) V psychologii je jednou z možných charakteristik brána za to, co bylo prožito a uchováno v paměti individua, a patří mezi aktivní prvky. (Hartl, Hartlová, 2015, s. 703) „*Zkušenost není, co zažijeme, ale co uděláme s tím, co jsme zažili.*“ (Prázdninová škola Lipnice, 2013) Se zkušeností souvisí i termín zkušenostní učení.

Často se stává, že se pojmy zážitková pedagogika a **zkušenostní učení** rovnají, avšak je zkušenostní učení chápáno jako didaktická metoda, kdy je učení rozděleno do učebních cyklů. Tyto cykly jsou brány v anglosaských zemích jako klíčová teorie užívaná ve vzdělávacích procesech. Hlavní výhodou rozepsání učiva do jednotlivých kroků je lepší pochopení částí cyklů a možností si daný problém zkusit a využít jej dál. (Hanuš, Chytilová, 2009) „*Zkušenostní učení nastává, pokud jsou změny v úsudku, pocitech či dovednostech u konkrétní osoby výsledkem předchozího prožití jedné či více událostí.*“ (Chickering, 1977, s. 63). Podle Moonové je zkušenostní učení dobré a ve své publikaci uvádí, že je student nutný odlišit podstatné věci od nepodstatných, a proto je učení více autonomní. Učení bývá spojováno i s činnostním učením a v neposlední řadě obsahuje reflexi. (Moon, 2013)

Z výzkumu Michala Diviše vyplývá, že se na tvorbě zkušenostního učení podílí 60% maladaptivní autokratické osobnosti, které mají typické vlastnosti jako jsou dominance a autokracie. Výzkumu se účastnilo 72 osob, kteří vyplnili Dotazník interpersonální diagnózy (ICL). (Diviš, 2013)

Ve své koncepci **John Dewey** předkládá, jak se učit za pomoci zážitku. Zastává názor, že zážitek je základní činitel učení, a vyzdvihuje vliv zážitku na budoucí zkušenosti. Avšak vliv zážitku nemusí být hned zřejmý. Jeden zážitek nevystupuje samostatně, nicméně vzkvétá dál a je důležitý při prožívání. Proto Hanuš s Chytilovou uvádí, že hlavním problémem zážitkové pedagogiky je vybrat právě ty aktuální zážitky, které ovlivní osobní zkušenosti. Školitel musí

umět rozeznat motivaci jedince a nejen vnitřní, ale hlavně tu vnější, za kterou můžeme považovat cokoliv, co působí na potřeby, přání a schopnosti. (Hanuš, Chytilová, 2009)



Obrázek 2 Deweyho model zkušenostního učení (Dewey, 1938 In Hanuš, Chytilová, 2009)

Konkrétní zážitek, který vede k vytváření abstraktního pojetí a jeho důsledky zkoumá v nových situacích rozdělených do čtyř fází, jež jsou zasazeny v kruhu s konkrétní zkušeností nahoře. Tak je popsán **Lewinův** model zkušenostního učení v knize Hanuše a Chytilové. Pokud chceme dosáhnout nejlepšího výsledku, musí se změny a výsledky stát uceleným procesem, který vychází z aktuálního zážitku. „Klíčovým bodem je bezprostřední osobní zážitek, pomáhající k vytvoření osobních představ abstraktního pojmu.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 39)

Ke dvěma zmíněným autorům cyklů můžeme přidat i **Piageta** se svým modelem vzájemného působení jedince a prostředí. Rozvoj myšlenek dospělého je ovlivněn množstvím zážitků, představ a reflexí. Na inteligenci jedince má vliv i zkušenost, která není vrozená a získáváme ji při kontaktu člověka s prostředím. Modelem učení popsal možnosti poznání v určitých krocích, kde vnímá vědomost jako konkrétní jednání neoddělitelné od zážitků. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Na Deweyho, Lewina a Piageta navazuje svým modelem zkušenostního učení **Kolb**. Opět zde hlavní roli hraje zážitek a s ním spojená přeměna do vědomostí a zkušeností jedince. V Kolbově cyklu nalezneme čtyři složky, které jsou rozděleny do dvou dimenzí působící protichůdnými směry. *Konkrétní zkušenost* každého jedince, při kterém je zapojen do procesu učení pomocí aktivity, kde se jedince snažíme namotivovat k myšlení. Následně přecházíme do

další části modelu, a to *ohlédnutí*, kdy si připomene nejdůležitější momenty první části a volně přecházíme k *zobecnění* až k *aktivnímu zkoušení*.

2.4 Proč právě zážitková pedagogika?

„Zážitková pedagogika popisuje, zkoumá a odborně vysvětluje naše praktické konání.“ (Hanuš, Haková, 2021, s. 58) Vedle ní pak stojí celostní výchova, kterou zážitková pedagogika popisuje. Jedná se tedy o již zmíněnou praktickou část ZP. V oblasti ZP se klade důraz na výchovu a učení, ve kterém je nejdůležitější rozvoj a růst. Jirásek ve svém článku jen potvrzuje, že se jedná o teoretické zaměření a rozbor výchovných procesů, kde se pracuje s navozením, rozbohem a reflexí prožitkových událostí. Cílem zážitkové pedagogiky vnímáme **všestranný rozvoj osobnosti**, nikoliv prožitek, který se ovšem stává základním principem, při jehož využití vedeme k výchově a vzdělávání. (Gymnasion, 2004) Z toho vyplývá, že se výchovné procesy budují na prožitku a poté na jeho využití v osobnostním růstu. Díky zážitku ze hry dochází k dosažení předem stanovených pedagogických cílů a je schopen propojit hru s výchovou. Zážitková pedagogika je vhodná pro rozvoj kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů. (Prázdinová škola Lipnice, 2013) Cílem výchovy by nemělo být jen předávání vědomostí, ale snažíme se o hledání smyslu života a sestavení životního stylu, který se shoduje se správnými hodnotami. (Břicháček, 1994, In Hanuš, Chytilová) Dle Břicháčka má zážitková pedagogika dva rozměry. Horizontální, která se zaměřuje na nové vnímání vzdělávání, a vertikální, kdy si jedinec uvědomí, že se život neodehrává pouze teď a tady, nýbrž míří k hlubšímu poznání. (Břicháček, 1994) Hanuš s Chytilovou tvrdí, že dalším cílem výchovy je vytvořit takový zážitek, který rozvine techniku sebeobnovy či seberozvoje. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 89)

Podle Kasíkové je cíl, klíčový element snah o modernizaci vyučování. Cíl obsahuje vnímání celospolečenské, jedná se tedy o představu skupin o tom, čeho máme dosáhnout. (Kasíková, 2011, s. 136) Z výzkumů vyplývá, že pokud cíle učitelé formulují, tak velmi obecně. Přitom výukovým cílem rozumíme cílené změny v učení a rozvoji vědomostí, dovedností a postojů, které mají být dosaženy ve vyučovacím procesu. Cíle můžeme dělit hned z několika hledisek:

- kdo daný cíl zajišťuje (základní, střední, alternativní školy);
- jaký má cíl obsah;
- jak dlouho se na cílech pracuje (dlouhodobé, krátkodobé atd.);
- kdo daný cíl naplňuje.

Cíl má být konkrétní, konzistentní, v jazyce žáka a má za úkol rozvíjet všechny stránky osobnosti. (Kasíková, 2011)

Zážitkovou pedagogiku je vhodné využívat i ve výuce na běžné škole a zařadit ji do metod, které učitelé běžně používají. V rámci ní jsme nejenom schopni zvládnout obsah učiva, ba dokonce i rozvíjet klíčové kompetence. (Prázdninová škola Lipnice, 2013) Podporuje růst zkušeností v oblastech sebepoznání, skupinové práce, komunikace či řešení úkolů. Můžeme ji použít i v průřezových tématech, projektovém vyučování či školních výletů. Podle Kašové jsou poznatky získané v souvislosti s emocemi dlouhodobé a snadno vybavitelné. Prožitek nám vnáší důležitou zkušenost, kterou musíme následně zhodnotit a utřídit. (Kašová, 2013)

Podle Hanuše jde v procesu zážitkové pedagogiky hlavně o emoční stránku člověka, která je ovlivněna prostředím, vhodně zvolenými prostředky, vymyšlenými situacemi a osobnostmi, které vytváří daný program a seskupují jedince do skupin, vedoucích přes uvědomění do autentické zkušenosti. Ta poté ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování. (Hanuš, 2021)

PROŽITEK – ZÁŽITEK – ZKUŠENOST

Zařazením zážitkové pedagogiky do pedagogických disciplín mnoho učitelů neuznává, právě díky tomu, že principy ZP jsou mnohdy stejné s ostatními pedagogickými disciplínami. (Nechanická, 2009) Nicméně Hanuš ji považuje za hraniční disciplínu pedagogických věd, která je na stejné úrovni jako sociální pedagogika, dramatická výchova nebo environmentální výchova. (Hanuš In Neuman, 2013)

3 METODY, FORMY, PROSTŘEDKY VYUČOVÁNÍ V KONTEXTU ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Ve třetí kapitole se zaměříme na vyučovací metody, organizační formy výuky a prostředky. Představíme si nejzákladnější metody v zážitkové pedagogice, mezi které patří například simulační či inscenační metoda. Dále si ukážeme skupinové vyučování, jako možnost individualizované výuky, a v neposlední řadě se zaměříme na hru, jako prostředek zážitkové pedagogiky, která se stala podstatou české verze zážitkové pedagogiky. Díky této kapitole se dozvíme, jaké vhodné metody můžeme v oblasti zážitkové pedagogiky použít.

3.1 Vyučovací metody

„Výukové metody jsou postupy, cesty, činnosti učitele a žáků, které umožňují dosažení určitých výchovně-vzdělávacích cílů.“ (Šafránková, 2019, s. 204) Během let se formulují a mění v závislosti na typu vzdělání. Mojžíšek vnímá vyučovací metodu jako didaktickou aktivitu jedince a předmětu vyučování, rozvíjející profil žáka, a zároveň působí jako výchovný subjekt ve smyslu výchovných a vzdělávacích cílů. Dále spočívá v úpravě textu i přizpůsobení aktivit věku žáka. (Mojžíšek In Horák, 1991, s. 7) Maňák se Švecem o výukové metodě tvrdí, že představuje cíli spojený soubor aktivit pedagoga a činností žáka, které musí být individualizované. (Maňák, Švec, 2003) Šafránková dodává, že by měla být efektivní, didakticky správná a přiměřená všem subjektům vyučovacího procesu. Za vyučovací metody nemůžeme považovat jen způsob, postup či techniku řízení, zároveň se na ně musíme zaměřit i ze široka a soustředit se na ně ze všech možných úhlů. Metody nikdy nestojí samostatně a jsou součástí výuky společně i ostatními subjekty vyučování. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Cílem účinného vystoupení učitele není předvádět show, ale záměrně použít vhodné metody, spojovat aktivní a klidné části, upoutat a udržet pozornost žáků. (Vališová, 2007, s. 194)

Při výběru výukové metody je velmi důležité brát v úvahu učební styl žáka a také styl vyučování učitele. Ve vyučování nenalezneme jedinou správnou a vhodnou metodu. Při výběru se musíme řídit několika různými náležitostmi (Vališová, 2007), mezi které podle Šafránkové patří tyto faktory (Šafránková, 2019):

- vyučovací styl;
- schopnosti žáka, úroveň jeho znalostí, dovedností, zájmy;
- vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem;
- specifické zvláštnosti žáka;

- obsah učiva;
- stanovené cíle;
- podmínky a prostředí školy.

Výukové metody můžeme rozdělit podle několika klasifikací, avšak neexistuje jednotné dělení. Maňák (2001) je dělí z pohledu poznání a aktivity žáka.

Mezi didaktickou část řadí:

- a) Metody slovní:
 - a. Monologické (vysvětlování, výklad, ...)
 - b. Dialogické (dialog, diskuze, ...)
 - c. Písemné práce
 - d. Práce s učebnicí a jiným textovým materiálem
- b) Metody názorně demonstrační:
 - a. Pozorování
 - b. Předvádění
 - c. Demonstrace statických předmětů
 - d. Projekce statická a dynamická
- c) Metody praktické
 - a. Nácvik dovedností
 - b. Laboratorní činnost
 - c. Pracovní činnosti
 - d. Grafické činnosti

Z hlediska psychologického je dělí na:

- I. Metody sdělovací
- II. Metody samostatné práce žáků
- III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

Maňák a Švec (2003) ve své publikaci výukové metody člení na **klasické výukové metody**, **aktivizující metody** a **komplexní výukové metody**. Klasické výukové metody můžeme charakterizovat frontálním způsobem výuky, kdy má učitel hlavní roli a spočítá v předávání informací žákům. Je spojován s pojmem tradiční výuky. Dle Zormanové je tento typ metod lehký na organizaci, přípravu a není nijak nákladný. Dále udává, že největší výhodou

užití klasických výukových metod je, že jsou na ně učitele i rodiče zvyklí. Na druhé straně hned dodává, že je zapotřebí využít vnější motivaci, kterou může představovat klasifikace a také dostatečně nespojuje vědomostí, nerozvíjí spolupráci a ani komunikaci mezi žáky. (Zormanová, 2012, s. 40)

Do klasických výukových metod zařazujeme **metody slovní, názorně demonstrační a praktické**. Metody slovní můžeme dále dělat na *monologické* (vysvětlování, instruktáž, ...), *dialogické* (diskuze, dialog, ...), *písemné práce* a *metody práce s textem či učebnicí*. Do metod názorně demonstračních zařazujeme *pozorování* a *předvádění obrazů* nebo *statickou* a *dynamickou projekci*. V poslední kategorii klasických výukových metod nalezneme nácvik *pohybových dovedností, pracovní činnosti* nebo *výtvarné práce*. (Maňák, Švec, 2003)

Oproti tomu aktivizující metody výuky jsou takové, kde učitel vytváří vhodné podmínky k dosažení žákova nejvyššího rozvoje. Žák nachází v průběhu vyučování nové poznatky a zdokonaluje své schopnosti, dovednosti a postoje tvořivým způsobem. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Maňák a Švec (2003) dodávají, že aktivizující metoda upřednostňuje aktivní účast žáka na výuce a jeho bezprostřední zapojení do všech aktivit. „*Dosažení výchovně-vzdělávacích cílů je založeno na vlastní učební práci žáků, při nichž se zdůrazňuje myšlení a řešení problémů.*“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988)

Mezi aktivizační metody můžeme zařadit metody *diskuzní, heuristické, situační, inscenační* a *didaktické hry*. (Maňák, Švec, 2003) Dle Zormanové je diskuzní metoda vhodná na zdokonalení komunikačních schopností, kde žáci vyjadřují své myšlenky, postoje a názory, a jsou schopni vhodně argumentovat. Nesmíme zapomenout ani na respektování názoru druhých. Heuristická metoda je založena na samostatné, odpovědné činnosti žáka různými způsoby objevovat a hledat nové poznatky. U této metody je zapotřebí, aby žáci měli určité znalosti a cíl, kterého mají dosáhnout, byl jasný a přiměřený jeho věku a potřebám. (Maňák, Švec, 2003) Situační metoda je opět založena na aktivním přístupu žáků, kde je zadán problém a jejím úkolem je přijít na postupy, jak daný problém vyřešit. Inscenační metoda se vyznačuje hraním rolí žáků, které představují určité jednání. Didaktická hra je brána jako komplexní činnost, při níž žáci rozvíjí rozum, zkušenosti, city a tvořivost. Díky hře je žák schopen poznat sám sebe i okolí. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Komplexní metodou Maňák a Švec (2003) rozumí složitý útvar, ve kterém je vždy důležité vybrat správnou kombinaci a propojit vhodné metody, prostředky a situace výuky. Do této skupiny zařazují metody typu (Maňák, Švec, 2003):

- *Frontální výuka*
- *Skupinová a kooperativní výuka*
- *Brainstorming*
- *Projektová výuka*
- *Výuka dramatem*
- *Učení v životních situacích*

V neposlední řadě zde musíme uvést i klasifikaci podle **Mojžíška** (1988), kde jsou výukové metody děleny podle fází výuky na *motivační, expoziční, fixační a diagnostické*, anebo podle logického zřetele na *analytickou, syntetickou, srovnávací, induktivní, deduktivní, genetickou a dogmatickou metodu*. (Zormanová, 2012, s. 18)

3.1.1 Výukové metody v zážitkové pedagogice

D. Sitná ve své publikaci uvádí, že pestré vyučovací metody společně s vhodnou motivací zvyšují zájem žáků o získávání nových informací a směřují k aktivní účasti žáka ve výuce. (Sitná, 2009, s. 14) Vhodnými metodami pro získání zážitkových zkušeností jsou metody simulační, inscenační, dramatizační, heuristické i projektové. (Čapek, 2015)

Simulačními metodami rozumíme aktivity hodnotné pro rozvoj žáka v širokém rozpětí. V této metodě je důležité, aby žák použil své schopnosti a uměl se rozhodnout, ba dokonce nalézt řešení v dané simulované situaci. Žák vystupuje sám za sebe a ze svého pohledu řeší danou situaci. Cílem této metody je propojit dané činnosti do reálného světa. (Čapek, 2015) „*Pod pojmem simulace chápeme zjednodušené předvedení určitého fragmentu skutečnosti.*“ (Skalková, 2007, s. 200) Tyto metody jsou používány při setkávání žáka s novým učivem a mohou sloužit jako motivace, dále pomáhají učiteli určit úroveň znalostí žáků a jejich vnímání daného problému. (Šumavská, 2012) Příkladem simulační metody na 1. stupni základní školy může být simulace první pomoci. Žáci mají za úkol správně ošetřit pacienta dle předem stanovených pravidel. V hodině cizích jazyků lze tuto metodu využít při secvičení scénky na určité téma. Tématem může být návštěva restaurace, nakupování či návštěva zoo. Zormanová uvádí, že si žáci lépe a hravě jednotlivá slovíčka zapamatují. (Zormanová, 2012) Žáci formou hry získávají dovednosti a zkušenosti, které mohou využít v reálném světě. Vytvoří si určitý pohled na danou věc bez větších problémů a volně přechází od mluvení k prožívání a jednání. (Skalková, 2007)

Hlavním principem **inscenačních metod** je sociální učení v daných situacích, kdy jsou žáci sami aktéři předváděných situací. Dle Maňáka a Švece jde o simulaci dané události, kde se propojuje hraní rolí a řešení určitého problému. Podstatou je předvádění určitých lidských typů nebo reálných situací ze života či jejich kombinace. Při této metodě dochází k prohloubení učiva, vysvětlení motivů, citů či pochopení mezilidských vztahů. (Maňák, Švec, 2003) Žáci získávají emocionální zkušenost a mohou si nacvičit reakci v různých situacích všedního dne. (Skalková, 2007) Tato metoda je velmi časově náročná. Stanovený problém nemusí mít jen konfliktní charakter. Vališová ve své publikaci uvádí příklad sdělení rodičům stanovisko učitelky, že její dítě potřebuje psychologické vyšetření. Žáci nejdříve ve skupinkách diskutují na daný problém a poté se rozdělí do určitých rolí. Následuje scénka, na které si žáci společně s učitelkou představí možnosti, jak správně danou situaci vyřešit. (Vališová, 2007) Téma musí být přiměřené a ze života žáků, tak aby poskytlo žákům tvořivou realizaci jejich rolí. Může docházet až k identifikaci žáka s danou rolí. Je za potřebí pamatovat na dostatek času při seznamování s rolí, a naopak na vymezení času dané inscenace, aby nedocházelo u ostatních aktérů k pocitu nudy. (Obst, 2017)

Estetické cítění a sociální dovednost pomocí divadelního a dramatického umění rozvíjí **dramatizační metody**. Cíle této metody v oblasti zážitkové pedagogiky je řešení problémů formou divadelní hry a situací, které se týkají života žáků. V dramatických hodinách dochází k rozvoji verbálních, sociálních i tvůrčích dovedností, které v běžných hodinách chybí. Pracuje se zde s aktivním přístupem žáků k dané problematice. Díky ději se účastníci ocitají v simulovaných situacích, ze kterých vzniká prvotní prožitek. Hlavní výhodou této metody je utváření samostatných názorů a postojů žáků. Problém, který si žáci v rámci zážitkové pedagogiky zkusí, využívají jako návod, jak se chovat v běžném životě. Cílem proto není učení nových poznatků, ale specifikovat a strukturalizovat jejich hodnoty. (Čapek, 2015) V principu hovoříme o hře rolí, kde si žáci zkusí roli někoho jiného a vnesou do ní své nápady, tužby, pocity nebo přání. Tato metoda má celostní charakter, kde propojujeme kognitivní, konativní a emoční procesy. Můžeme ji využít při stanovení pravidel soužití ve třídě nebo k diagnostice osobnostních rysů. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Mezi tématy vhodnými pro tuto metodu jsou například drama o drogové závislosti, útěk z domova, rasismus či další kritické situace. Nesmíme však zapomenout ani na klasické pohádkové tituly jako je „*O třech prasátkách*“ či „*O veliké řepě*“. (Skalková, 2007)

Čapek se ve své publikaci zmiňuje o dramatickém zpracování na téma Nesobectví. Celý program vychází z pohádky s názvem „*O chlapci, který lidem vrátil Slunce*“. Jedná se

o eskymáckou pohádku od Jana Suchla, kde je hlavním hrdinou chlapec, který se snaží vrátit sluníčko zpět k nim. Žáci byli seznámeni s problémem a vyvrcholením programu bylo rozhodnutí, zda Slunce vrátit na zem či nikoliv. Základem bylo vytvořit Slunce, které se stalo středem eskymácké vesnice. Žáci měli za úkol vykonávat každodenní činnosti, během kterých zmizelo vytvořené Slunce a nastala fáze, kdy se žákům zavázali oči. Smyslem bylo vytvoření pocitu, že bez Slunce neboli světla se nedá normálně žít. Příběh dál pokračuje a jak sám autor uvádí, má mnoho nedostatků, ale u mladších žáků tato lekce funguje. (Čapek, 2015, s. 176-177)

Kreativitu, rozvoj myšlení, samostatnost a zodpovědnost za odvedenou práci rozvíjí **heuristické výukové metody**, jejichž název bývá často zaměňován za problémové výukové metody. (Čapek, 2015) Žáci se dostanou k určité problémové situaci, kterou musí vyřešit. O této metodě můžeme říct, že samostatné objevování odpovídá nárokům dnešní společnosti, která se zaměřuje na tvořivost a rozvoj myšlení žáka. Učitel se staví do pozice rádce a partnera. (Zormanová, 2012) Podle Maňáka a Švece dochází při užití této metody k rozvoji vědomostí a dovedností, avšak na druhou stranu uvádějí, že z časových důvodů nemůžou zcela nahradit metody klasického vyučování. Učení pomocí samostatného objevování je důležitý způsob osvojování poznatků, nicméně je zapotřebí, aby žáci v našem školním prostředí byli vybaveni výchozími vědomostmi a cíl, kterého chceme dosáhnout, byl jasný a přiměřený schopnostem žáků. Žáci musí dobře ovládat určité dovednosti, mezi které patří vyhledávání, shromažďování, třídění a pořádání dat, kladení otázek či techniku řešení problémů. Mohlo by se zdát, že při této metodě pracuje žák zcela sám, ale není tomu tak, učitel mu pouze dopřává dostatek prostoru. Žák nemusí dosáhnout slovního popisu daného problému, avšak by měl získat prožitky a motivaci k tomu objevovat dál. To je leckdy cennější. (Maňák, Švec, 2003) Podle Peciny (2008) a Čížkové (2002) by měla zadaná úloha splňovat tyto zásady:

1. stanovená v logické návaznosti s dosavadními poznatky žáka;
2. přiměřena věku, vědomostem a dovednostem žáka;
3. obsahuje problémový obsah;
4. upoutat a vzbudit zájem u žáka;
5. učitel řídí činnosti žáka.

„Čokoláda“ je názvem jednoho z mnoha příkladů problémové úlohy. *„Když jíte čokoládu a do pusy se vám přitom dostane kousek staniolu, do kterého je zabalená, pocítíte někdy zvláštní slanou chuť. Stane se to tehdy, když máte v zubu kovovou plombu a staniol se ji dotkne. Co se vlastně stalo?“* Tímto způsobem uvádí Macháček žáky do problémové úlohy.

Nelešovská se Spáčilovou uvádí, že jednou z variant problémové metody je **projektové vyučování**, kdy projekt chápeme jako všestranný problém praktické nebo teoretické povahy, při kterém používáme vlastní zkušenost z různých oblastí. Projektová výchova vychází ze životní situace, která není izolovaná a ze shromažďování látek kolem jednotného motivu. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Typickým znakem projektového vyučování je výstup, tím můžeme chápat výrobek nebo praktické řešení problému. Tento způsob vyučování můžeme považovat za velmi efektivní, při němž dochází k naplnění klíčových kompetencí. Díky projektové metodě dochází k zapojení mezipředmětových vztahů a průřezových témat do výuky. Zormanová doporučuje tuto metodu zapojovat jako doplněk k tradičním metodám. (Zormanová, 2012) Dle Čapka je základní myšlenkou projektového učení fakt, že by se žáci neměli učit abstraktním pojmům a definicím, ale spíše hledat komplexní řešení. Dále by měli učitelé považovat za nejvyšší cíl projektu úspěšné řešení žáků. Projektové vyučování by se mělo stát součástí výuky jako završení dané etapy. (Čapek, 2015) Mezi základní kroky projektu patří stanovení důvodu projektu. Zde musíme správně formulovat a stanovit cíle. Další částí je plánování, na které volně navazuje provedení projektu. Nikdy nesmíme zapomenout na zhodnocení projektu, které je zároveň poslední částí. Hodnocení probíhá, jak ze strany učitele žákům, tak i od žáků k učiteli a mezi žáky navzájem. (Zormanová, 2012) Čapek představuje jeden z příkladů projektového vyučování, projekt s názvem „Cestovní kancelář“. V tomto projektu jsou žáci rozděleni do skupin a mají za úkol zpracovat jeden kontinent. Sami žáci si vyberou, co může být jejím výsledným produktem, ve kterém musí být základní informace o daném kontinentu. Výstupem může být leporelo, prospekt, mapa nebo kvarteto. (Čapek, 2015, s. 377)

3.2 Organizační formy vyučování

Dle Obsta je **organizační forma výuky** vnějším organizačním rámcem vyučovacího procesu. (Obst, 2017) Vonková však uvádí, že tento pojem zahrnuje způsoby, které jsou uskutečnitelné ve vyučovacím procesu, mezi které můžeme zařadit prostředí, časovou organizaci a vzájemnou součinnost učitele a žáků. (Vonková, 2007) Spojením výše dvou uvedených definic představují organizační formy výuky Nelešovská se Spáčilovou, tudíž jako uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučování, v nichž se realizuje proces vyučování. (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 181) Organizační formy výuky můžeme dělit na **individuální vyučování**, pro které je typické, že se každému žákovi věnuje učitel samostatně. V dnešní době se tato forma výuky děje na základních uměleckých školách či konzervatořích.

Dále na **hromadné vyučování (frontální)**, jež je jednou s nejzákladnějších forem dnešního vyučování nejen na 1. stupni základní školy, a na **smíšené formy** vyučování, kde dochází k propojení individuální a hromadné formy vyučování. Můžeme tak mluvit o **individualizované výuce**, díky které se snažíme eliminovat nevýhody hromadné výuky. (Obst, 2017)

Organizační formy můžeme dělit i z hlediska organizačního rámce, který je charakterizován časem, místem a materiálním vybavením, na vyučovací hodinu a další typy vyučovacích jednotek, mezi které patří práce v laboratoři nebo v dílnách.

Nejčastější formou hromadného vyučování je výše zmíněná **vyučovací hodina**. Jedná se o uzavřený cyklus činností učitele a žáka. Při této formě pracuje učitel s jasně danou skupinou žáků (třídou) v přesně daném časem, kdy zpravidla jedna vyučovací hodina trvá 45 minut. V každé vyučovací hodině se učitel s žáky věnuje jednomu předmětu. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Ve vyučovací hodině by neměl chybět vymezený cíl, který koresponduje s obsahem učiva daného ročníku. Každá hodina by měla na něco navazovat a něčemu předcházet. V těchto hodinách by mělo docházet k vytváření vztahu k dané práci, k důslednosti a v neposlední řadě k dobrým pracovním návykům. Snažíme se o aktivní zapojení všech žáků, kdy učitel musí vhodně rozvrhnout dané úkoly a připravit pomůcky, které žákům dopomohou k dosažení cíle. (Obst, 2017) Vyučovací hodinu můžeme rozdělit do jednotlivých etap. První část hodiny je zahájení tzv. *úvodní část hodiny*. V této části učitel seznámí žáky s cílem a tématem hodiny. Je zapotřebí vybrat vhodnou motivaci. Dále přichází na řadu učivo z minulých hodin, které zopakujeme a zjistíme, jaké první zkušenosti a znalosti mají žáci o tématu hodiny. Volně přecházíme do další části, a to *hlavní*. Zde probíráme nové učivo, které vyvozujeme a následně opakuje a procvičujeme. V poslední části tzv. *závěrečné* probíhá kontrola, zhodnocení a stanovení případného domácího úkolu. Avšak Skalková uvádí, že pozitivní vliv na proces učení žáků má taková vyučovací hodina, která není jednotvárná, stereotypně se opakující bez ohledu na věk žáků a obsah učiva. I přesto tuto formu vyučování nesmíme odmítat, nicméně ji vhodně kombinovat s jinými organizačními formami. (Skalková, 2007, s. 223)

Mezi další organizační formy, se kterými můžeme kombinovat vyučovací hodinu, zařazujeme takové, jež pomáhají k individualizaci výuky. Díky hromadné výuce dokážeme efektivně vzdělávat velké množství lidí, nicméně právě i množství lidí může být nevýhodou. V učitelových silách není možné poznat velké množství studentů, a tím pádem k nim nemůže přistupovat individuálně a brát v ohledu žákovy zvláštnosti. (Obst, 2017) Proto se již od

19. století snaží o individualizaci výuky, jejíž vývoj jsme zmínili v předchozí kapitole, jakožto předstupeň zážitkové pedagogiky. Mezi žáky se tvoří složité sociální vztahy a při výuce učitel interaguje právě s žákem, který je součástí těchto vztahů, ty jej ovlivňují při procesu učení. Zmíněných sociálních vztahů využívá tzv. **skupinové vyučování**.

V této organizační formě vznikají skupiny o velikosti 3 až 5 žáků, které spolupracují na řešení daného úkolu. Skupiny mohou být homogenní – např. z hlediska pohlaví, zájmů či prospěchu nebo heterogenní, kde má každý žák jinou roli. Dále mohou být trvalého charakteru či proměnlivého, kdy je zapotřebí, aby učitel znal a bral v potaz existující vztahy mezi jednotlivými žáky či jejich osobní přání. Se skupinovým vyučováním se pojí i nově uspořádaný prostor ve třídě. Každá skupina by měla mít dostatek prostoru pro spolupráci při řešení složitějších úkolů, které jsou vhodné právě při skupinovém vyučování. Aby tato forma výuky byla úspěšná, je důležité práci ve skupinách cíleně směřovat do všech tří fází skupinové výuky. V první fázi je charakterizována formulací otázky, úkolu nebo problému. Daný úkol můžeme vyvodit pomocí frontálního rozhovoru nebo je může učitel rozdat jednotlivým skupinám. Každá skupina nemusí pracovat na stejném úkolu. Ve druhé fázi se žáci aktivně zapojí na řešení daného problému. Mezi nejúčinnější aktivity patří shromažďování materiálů, srovnávání, diskuze či vytvoření vlastního názoru. V poslední etapě se výsledky jednotlivých skupin probírají v celé třídě. (Skalková, 2007) Mezi výhody skupinové výuky Obst udává aktivitu žáků při učení a zapojení všech žáků do výuky. Žák před spolužákem lépe přizná, že něčemu nerozumí nebo že neví, je zde přirozenější komunikace. Žáci se učí rozvrhnout si svůj čas tak, aby jim stačil na všechny zadané problémy. Při této formě žáci přebírají zodpovědnost za učení a s ním spojené chyby či úspěch. Dále přispívá k samostatnosti a sebevědomí žáků. Možné nevýhody Obst spatřuje u nerovnoměrného zapojení žáků do aktivit. Vždy se najdou tahouni skupiny a na druhé straně ti, kteří se vezou. Dochází k větší hluchosti při práci. Může se stát, že talentovanější žáci zažívají úspěch a při splnění svého úkolu se přestávají zajímat o zbytek skupiny. V neposlední řadě se neprobere tolik učiva a výuka touto formou jsou velmi časově náročná. (Obst, 2017)

Se skupinovým vyučováním se často pojí i tzv. **kooperativní učení**, které je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Oba pojmy nemůžeme zaměnit, avšak při realizaci skupinového vyučování dochází k otevření většího prostoru pro spolupráci a vzájemnou pomoc žáků. Dá se říci, že skupinové vyučování přispívá k uplatnění kooperativního charakteru vyučování. Principem kooperativního učení je vzájemné porozumění, ochota spolupracovat a vzájemně si pomáhat. (Skalková, 2007) Učitel se staví do role manažera či konzultanta

a zadává cíl hodiny. Dále rozhoduje o velikosti a složení skupiny. Jednou z moderních forem výchovy je i tzv. **akční učení**, kde se žáci organizují sami a vytváří heterogenní skupiny, ve kterých si vytvoří vlastní struktury a způsoby sociálního jednání, zároveň dochází k toleranci a mizí generační bariéry. V neposlední řadě nesmíme zapomenout ani na **týmové vyučování**. Toto vyučování je charakterizováno rozdělením na dva týmy. První tým se skládá z učitelů či instruktorů a druhý tým jsou žáci, studenti či účastníci kurzu. Při užití této formy dochází k vyšším výkonům a k zapojení i náročnějších her, programů a prostředků, které nejsou v běžné výuce obvyklé. (Hanuš, Chytilová, 2009)

3.3 Prostředky výuky

Jedná se o všechny materiální prostředky, které pomáhají zefektivnit průběh vyučovacího procesu. Díky těmto předmětům společně s vhodnou metodou a formou výuky dochází k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. (Maňák, 1995, s. 50) Tyto prostředky se vyvíjí současně s rozvojem kultury a techniky. Mezi didaktické předměty můžeme zařadit učební pomůcky, které usnadňují proces učení. Učitel je vybírá na základně cíle, kterého se snaží dosáhnout, věku a psychickému vývoji žáka, a v neposlední řadě i na podmínkách realizace a zkušenostech učitele. (Skalková, 2007) Zapojení materiálně didaktických prostředků do výuky na 1. stupni základní školy má své podstatné místo z důvodu zvláštností poznávacího procesu dítěte. Zde se uplatňuje zásada názornosti, díky které by měl žák získat 80 % informací zrakem, 12 % sluchem, 5 % hmatem a 3 % ostatními smysly, zatímco v tradiční škole jsou informace získávány převážně pomocí sluchu. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

V oblasti zážitkové pedagogiky lze říci, že k rozvoji osobnosti jedince můžeme použít jakýkoliv prostředek, za jehož význam si můžeme dosadit příběh, situaci, hru či materiál. Základem je stanovit cíl a důvod použití daného prostředku, tím odlišujeme běžnou aktivitu od výchovné. V této oblasti lze rozdělit prostředky do programových oblastí, které dále Hanuš s Chytilovou dělí na:

- pohybové aktivity (sporty v přírodě, rekreace v přírodě či turistika);
- umělecké aktivity (recitace, hudební dílna, taneční dílna, pantomima, promítání filmu);
- sociálně psychologické aktivity (diskuze, iniciativní hry, improvizace);
- společenské aktivity (slavnosti, rituály, deskové hry);
- kognitivní aktivity (realizování pokusů, objevování, srovnávání);
- technické aktivity (stavění lodě, obsluha strojů, konstrukce nového stroje);
- IT a mediální aktivity (programování, vyhledávání, hry na PC).

Díky tomuto přehledu si dokážeme představit možný obsah aktivit a výběr prostředků vhodných do zážitkově pedagogického projektu.

3.3.1 Hra jako symbol zážitkové pedagogiky

Hra, jakožto prostředek výchovy, patří neodmyslitelně k české verzi zážitkové pedagogiky. Díky ní dokážeme navodit různé situace, příběhy či děje, ve kterých se snažíme rozvíjet jedince nebo skupinu na vědomostní, dovednostní a zkušenostní úrovni. Hra, co by prostředek, se zaměřuje na použitelnost v reálném životě a ověřuje úroveň dovednosti a získané teoretické poznatky. V rámci hry získáváme základní informace o sobě samém, o druhých a o okolí, kde se daná hra koná. Dle Hanuše a Chytilové hru chápeme jako jeden z nejideálnějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 114) Vališová hru chápe v obecním pojetí takto: „*Jedná o soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou dány určitými pravidly a jejichž cíl není materiální zájem či užitek.*“ (Vališová, 2007)

Na hru můžeme nahlížet z několika úhlů. Prvním z nich je vnímání hry jako podloží kultury. Kultura je mladší než hra, proto lidské jednání vychází právě ze hry. Další možností je myšlenka, že hra má stejný původ jako náboženství a umění, kdy všechny tyto projevy vychází z ritualizovaného chování obřadu. Podle Jirásky mu toto tvrzení umožňuje vnímat hru jako součást podstaty lidské existence. „*Hra je existenciálem, je konstitutivním rysem lidského bytí. Člověk je člověkem, pokud je hráčem.*“ (Jirásek, 2019, s. 172) Hru vytváří rysy svobody, časové a prostorové ohraničenosti, možnosti opakování, řád i pravidla, a v neposlední řadě prvek napětí, nejistoty a naděje. Pojem hra je tedy velmi širokým pojmem s nepřesným ohraničením a nemá přesně danou definici, zároveň však propojuje pravidla a volnost. V oblasti české pedagogiky je hra spojována s Janem Amosem Komenským. Právě s Komenským je spojován výrok „škola hrou – schola ludus“. Tento výrok se stal příkladem zážitkové pedagogiky, nicméně Jirásek ve svém díle dodává, že se ze zajímavé myšlenky stala prázdná úsloví. Prvotně se výrok překládal jako „škola na jevišti“, tudíž šlo o předvádění historických a teologických témat dramatickou formou. I přes to je svět hry místem, kam můžeme vkročit jen pomocí vlastního vnímání a prožívání, nikoliv jen pozorováním a hodnocením. (Jirásek, 2019)

Před začátkem hry si musíme odpovědět na základní otázky, mezi které patří zjistit, co danou hrou u člověka rozvíjíme, čeho chceme dosáhnout a jaký vliv má hra na jedince. Zodpovězením těchto otázek získáme cíl. Cíl musí být přesně zadaný, dosažitelný a realizovatelný. Díky výchovným cílům můžeme hry rozdělit do oblastí rozvíjející:

- **Jazykovou inteligenci:** zde se učíme rozvíjet schopnost vyjadřování a vysvětlování;
- **Hudební inteligenci:** rozvíjení dovedností a schopností v oblasti hudby (vnímat tón);
- **Matematicko-logickou inteligenci:** práce s čísly, výroky;
- **Prostorovou inteligenci:** rozvíjení prostorové představivosti;
- **Pohybová inteligence:** zvládnutí různých technik tance a sportů;
- **Intrapersonální inteligenci:** rozvíjet sám sebe, znát své pocity a umět je využít;
- **Interpersonální inteligenci:** rozvíjet schopnost sledování potřeb a zájmů u ostatních jedinců;
- **Vztah k přírodě:** rozvíjet vztah ke všemu živému.

Dále dělíme hry na **kombinované**, kde se používá a prověřuje celý jedinec, a **pomocné**, které jsou určené k rozehrání, motivaci a pobavení. Pokud známe cíl, tak dokážeme vhodně vybrat prostředky, které směřují k jeho naplnění. Podle zapojení jedince či skupiny do hry, hlavních znaků a společných rysů můžeme hry dále dělit podle jejich formy na iniciativní, simulační, inscenační, dramatické, psychodrama, sociodrama a cvičení.

Iniciativní hra je charakterizována fyzickým či duševním úkolem, který má daný jedinec splnit. Je zde položena otázka, na kterou účastníci hledají odpověď tzv. problémový přístup. Společným aktivním přístupem najdou jedinci řešení. **Simulační hra** se používá k nacvičení specifických dovedností, které vedou k vyřešení dané situace v reálném prostředí. Jedinec zde přijímá možné vlastní sociální role. Vlastní osobnost rozvíjí jedinec v **inscenačních hrách**, kde je stavěn do situací, kde soupeří jen sám se sebou. Cílem není vyřešit danou situaci, ale cesta k tomu cíli a jeho dopad na účastníka. Další forma hry může být **dramatická hra**. Ta je typická pro komunikaci, setkávání jedinců a mezilidském kontaktu. Prolínají se zde různé motivy, potřeby, přání a cíle jednotlivých účastníků, díky kterým se vytváří děj, do kterého každý různou měrou vstupuje. Pokud žáci v této hře jednají sami za sebe, jedná se o *simulaci*. Pokud však vstupují do sociálních rolí jim neznámých, pak mluvíme o *hře v roli*. Poslední způsob je tzv. *charakterizace*, kdy jedinec přebírá cizí roli, a i charakter postavy. **Sociodrama** se vyznačuje hraním rolí v určitých situacích zahrnujících normy více skupin či kultur s cílem porozumět jim. Je zapotřebí znát vstupní údaje u obou stran sociodramatu. Slouží k pochopení jiné kultury, zájmů a postojů. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Užitkem her je rozvoj dovedností od koncentrace a jemné motoriky přes paměť a tvořivost až k sociálním dovednostem. Mimo jiné je užitek i odreagování, regenerace a uvolnění. Hra dokáže v rámci lidského prožívání znásobit intenzitu života a zvětšuje osobnostní rozměr zúčastněného jedince. (Jirásek, 2011)

4 VLIV OSOBNOSTI PEDAGOGA, HODNOCENÍ A MOTIVACE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE

V poslední kapitole se zaměříme na prvky zážitkové pedagogiky, mezi které patří například pedagog a s ním spojené jeho vlastnosti, zkušenosti a znalosti. Dále se podíváme na zpětnou vazbu v zážitkové pedagogice a její důležitost. V neposlední řadě nás čeká motivace a prostředky motivace v zážitkové pedagogice. Tato kapitola nám poslouží k zjištění, jaký by měl být zážitkový pedagog, jak vhodně hodnotit a také jaké prostředky motivace využít.

4.1 Osobnost pedagoga spojená s hodnocením žáka

Prvním prvkem zážitkové pedagogiky je **pedagog** nebo **instruktor**. Povolání pedagoga patří mezi tradiční intelektualizované profese, kdy smyslem učitele je předávat kulturní dědictví z jedné generace na druhou. Podmínky realizování profese a nároky na pedagoga se mění v závislosti na okolí, společnosti, kultuře či režimu. Podle Koti je učitelem v první řadě osobnost, která se stává nositelem idejí a vzdělanosti. Způsobem, jakým učitelé předávají své vědomosti, dovednosti a schopnosti, výrazně utváří jedince a jejich život. (Koťa, 2007)

V současné době učitel na primární škole musí dosáhnout magisterského vzdělání podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Avšak již od roku 1774 je znám kodex vzdělávání elementárních učitelů, který byl o rok později upraven do *Knihy metodní*, kde se po učiteli požadovala znalost trivia a náboženství. Vzdělávání učitelů mělo velmi nízkou úroveň a zaštiťovali je odborné instituce, které se po zařazení do školského systému podobaly středním školám. Po druhé světové válce však dochází ke změně, kdy byla zavedena povinnost absolvovat vysokoškolské studium. (Váňová, 2007)

Podle Obsta je pro úspěšnost výuky důležité, co učitel dělá a jak to dělá, nikoliv nezáleží tolik na jeho vlastnostech. Avšak by učitel měl splňovat tzv. **profesní kompetence**, kterými myslí soubor dispozic a dovedností učitelů, které jsou složené z jednotlivých kompetencí:

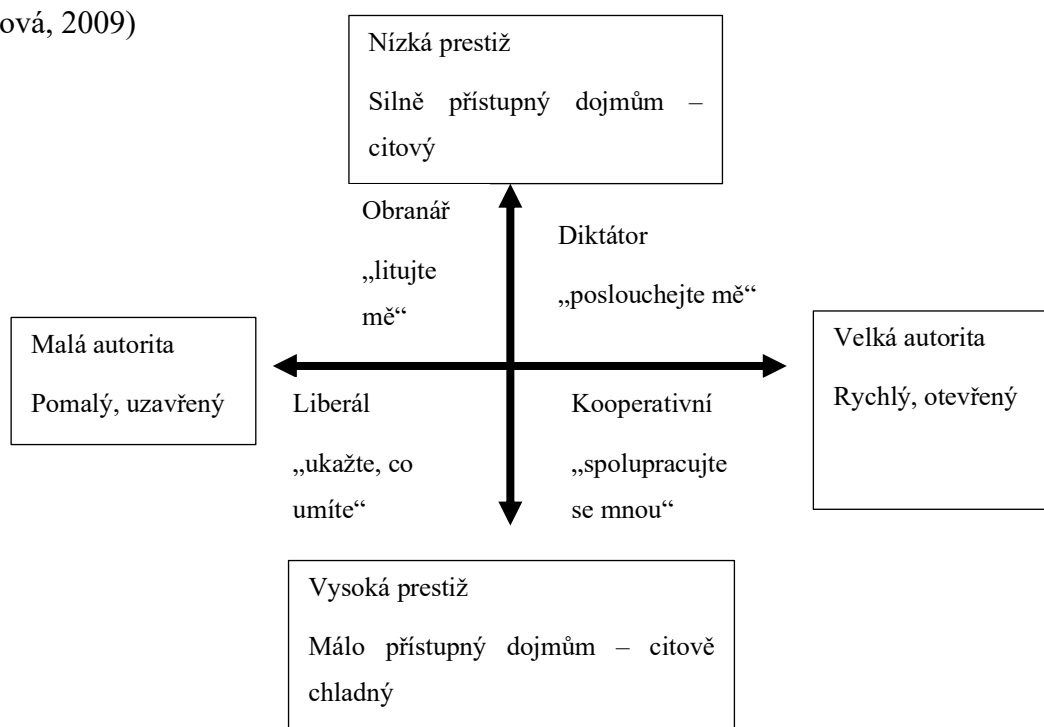
- Odborně předmětové → učitel zná vědecké základy jednotlivých předmětů;
- Psychodidaktické → učitel vytváří vhodné prostředí pro učení;
- Komunikativní → učitel je schopen komunikovat s žáky i dospělými;
- Organizační a řídicí → učitel umí zorganizovat své činnosti, plánovat výuku;
- Diagnostická → učitel je schopen rozeznat příčiny žákových problémů a umět mu pomoci;
- Poradenská a konzultativní → učitel umí jednat s rodiči žáků;

- Reflexe své vlastní činnosti → učitel umí zanalyzovat svoji pedagogickou činnost.

Je velmi důležité, aby pedagog uměl provést sebereflexi, již myslíme, uvědomit si své učitelské poznatky, zkušenosti a prožitky z pedagogické činnosti a zejména z rozhodování. Díky tomu můžeme zabránit syndromu vyhoření. (Obst, 2017)

U zážitkového pedagoga je velmi důležité rozvíjet organizační oblast, znalost o člověku a v neposlední řadě programovou oblast. V znalosti **organizační** se dále dělí na podoblasti manažerské, projektové a public relations. Manažerská část pedagoga spočívá na předpokládané znalosti i schopnosti organizovat a správně rozhodovat i z ekonomického hlediska. V projektové části je potřebné, aby pedagog znal zásady a principy tvoření dramaturgií k různým cílům. Podoblast public relations se značí uměním komunikovat, umět vysvětlit cíle a smysl svých aktivit všem zúčastněným osobám. V oblasti **o člověku** by měl učitel znát podoblast pedagogickou, a s tím spojené znalosti zásad, metod a výchovných dovedností. Z psychologické části by měl pedagog znát procesy učení, emoce, motivaci a z medicínské oblasti fyziologické a anatomické znalosti. V poslední části **programové** je potřeba znát znalosti her, tvorbu zásobníku her, znalost přírodních sportů, a i další prostředky a pedagogické přístupy.

Důležitost se klade i na oblast znalostí a dovedností v řízení. Hanuš s Chytilovou se zabývají stylem řízení v závislosti na prestiži a autoritě. Typologii stylu řízení dělí podle toho, do jaké míry pedagog usiluje o to být oblíbený a do jaké míry chce mít moc. (Hanuš, Chytilová, 2009)



Obrázek 3 Typologie stylu řízení (Hanuš, Chytilová, 2009)

Mezi další prvek zážitkové pedagogiky můžeme zařadit **okamžitou a důslednou aplikaci poznatku**. V zážitkových programech lze hned zapojit vědomosti, dovednosti a znalosti, které se účastníci dozví během samotných kurzů či vyučování. Zážitková pedagogika dává důraz na jedince, skupinu, společnost a zprostředkovává změnu způsobu myšlení či jednání. Zdůrazňuje spojitost „mozku, srdce, ruky“.

Posledním, a ne méně důležitým prvkem, je místo pro **zpětnou vazbu a reflexi**. V české zážitkové pedagogice docházelo k specifickému vývoji hodnocení. Tak jako samotná zážitková pedagogika, tak i evaluace byly nuceny vzdorovat síle měnícího se režimu a dokládat okolí, že hodnocení a styl projektů je vhodný. Ze začátku byl způsob dokazování výsledků nutné zlo, později se z něho stala přednost české verze zážitkové pedagogiky. Hodnocení je rozděleno do pěti částí, které na sebe navazují, a každá má své důležité místo při práci pedagoga.

Prvním z nich je **evaluace první řádu**, ta probíhá před začátkem samotného programu. Pomocí dostupných informací skládáme a vytváříme vhodný program pro danou skupinu. Zaměříme se na cíl, téma, prostředí a jednotlivé členy týmu, tím nám vznikne základní znalost o projektu. Druhou částí je **evaluace druhého řádu**, kde pozorujeme a vyhodnocujeme reagování klientů na daný projekt. Svoji pozornost směřujeme na to, jak reagují na stanovené cíle, prostředí, pravidla a práci ve skupině. V této části je možné poupravit směr zážitkového projektu. Hanuš s Chytilovou uvádí, že právě ve druhé části dochází k nejčastějším chybám vyhodnocení projektu začátečními instruktory. **Evaluací třetího řádu** rozumíme hodnocení na konci kurzu. Zde probíhá hodnocení jednotlivců, skupin či instruktorů, tak i projektu jako samotného. Zpětně nahlížíme na zvolené cíle a jejich splnění, také na zvolené prostředí a složení skupin. Nicméně této části hodnocení nemáme klást takový důraz a přehánět její význam, protože na ní navazuje **evaluace čtvrtého řádu**, která probíhá zhruba po dvou měsících od proběhlého kurzu. Formou strukturovaného dotazníku zjišťují u klientů názor na téma, cíl, či sestavení programu projektu. Účastníci se vyjadřují i k složení skupin, instruktorům a také k nejlepší části podle jejich názoru. V poslední části **evaluace pátého řádu** sledujeme, do jaké míry byly dovednosti, znalosti a hodnoty vštěpeny do chování jednotlivých zúčastněných klientů. Zároveň se tato část stává nejtěžším z celého evaluačního procesu.

Na zpětnou vazbu můžeme nahlížet z několika oblastí, mezi které zařazujeme oblast vlastního „já“, oblast „já-ty“, oblast „já-vy“, oblast „my-ty“, oblast „my“ a oblast výstupu. V oblastech se zabýváme buď vlastním jednáním, co já chci a čeho bych chtěl dosáhnout, nebo mými postoji v porovnání s ostatními jedinci či skupinami. Zpětnou vazbu můžeme rozdělit na

kvantitativní, která je charakterizována testy, dotazníky a je vyhodnocena čísly, a na kvalitativní, jež bývá srozumitelnější. Mezi prostředky zpětné vazby zařazujeme neverbální, kterými mohou být například gesta, mimika, pantomima, a verbální, kde se nachází rozhovor či reflexe. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Ne jenom v zážitkové pedagogice je hodnocení důležité. Ve vyučování tím rozumíme způsob interpretování výsledků a učebních činností žáka k naplánovanému cíli. (Dvořáková, 2007) Skalková si pod hodnocením představí kladné či záporné stanovisko k určitým činnostem, a s tím spojeným výkonem žáků ve vyučování. Dále uvádí, že hodnocení výrazně ovlivňuje proces učení u žáků. Při kladné zpětné vazbě jsou u žáka vyvolány pozitivní emoce, které ho podněcují k větší činnosti a budují jeho sebedůvěru. Na druhé straně převážně záporné hodnocení vede k nekontrolovaným vedlejším projevům žáka, mezi které můžeme zařadit vzdor či pocit méněcennosti. (Skalková, 2007)

Hodnocení má několik funkcí, informativní, kontrolní, diagnostické, formativní či motivační. Díky hodnocení poznáme, jak jsme daný problém zvládli a zda byl splněn cíl. Slouží nejenom žákovi, ale také i učiteli, který při nesplnění cíle vyučování větší části skupiny, musí hledat nové metody a formy, jak daný cíl dosáhnout. V rámci diagnostické funkce nám pomáhá k zjištění učebního stylu žáka a při častějších nezdarech odhalit problém. Hodnocení také formuluje osobnost a slouží jako motivace k podání určitého výkonu. Žák, který je součástí třídy velmi silně reaguje na každé hodnocení, které obdrží. Hodnocení ovlivňuje postoj žáka k danému předmětu a jeho postavení ve třídě mezi spolužáky. (Dvořáková, 2007)

Hodnocení můžeme dělit na formativní, kde je žákům předkládána užitečná zpětná vazba a možné informace, které mu příště pomohou zvládnout cestu k cíli lépe. Často se používá na odhalení chyb a nedostatků žáka při jeho práci. Finální hodnocení se používá na konci časového úseku, typickým příkladem je vysvědčení. Pokud hodnotíme jednoho žáka ve vztahu k ostatním spolužákům, jedná se o normativní hodnocení, kde známku jedna dostane horní desetina žáků, bez ohledu na jejich úroveň výkonu. V případě kriteriálního hodnocení stanovíme určité kritérium, ke kterému se pojí i odpovídající známka. (Kolář, Šikulová, 2009)

Nejčastějším prostředkem hodnocení bývá na našich školách zkoušení a klasifikace, které se zaměřují pouze na výkon žáka. Zámka se stala hlavním způsobem vyjádření hodnocení a zároveň jedinou a hlavní motivací žáků ve vyučování. Třídy začaly být posuzovány na základně průměrného prospěchu žáků. (Dvořáková, 2007) Mnohdy se stává, že pod pocitem strachu ze špatné známky, žáci podají nižší výkon. Z experimentálních výzkumů víme, že strach snižuje schopnost vnímat, koncentrovat se a vyvolává strnulé chování. Důsledkem těchto

zjištění přichází snahy o změnu hodnocení na základních školách. Učitel by měl žákům ukázat, že úspěch v učení přichází v momentě, kdy žák vyvine vlastní úsilí a převezme odpovědnost za své učení. Nesmíme zapomenout ani na práci s chybou. Neměla by být vnímána jako špatná věc, ale jako zkušenost, ze které se příště můžeme poučit. (Skalková, 2007) V poslední době roste zájem o vývoj alternativních způsobů hodnocení, mezi které patří autentické hodnocení, jež klade důraz na uplatnění dovedností v běžných situacích života. Dalším možným způsobem je tvorba portfolií, tzv. portfoliové hodnocení. Žáci jsou hodnoceni na základě jeho záznamů v portfolio. (Kolář, Šikulová, 2009)

Z výzkumu s názvem „*Formativní hodnocení v praxi české základní školy*“ vyplývá, že po zapojení formativního hodnocení do výuky se žáci cítili více bezpečně a nebáli se komunikovat a vyjádřit svůj postoj. Dále byli lépe motivováni v učení a naučili se poskytovat zpětnou vazbu sami sobě i mezi sebou. Mezi způsob formativního hodnocení můžeme zařadit žákovské portfolio. (Laufková, 2017)

4.2 Motivace

V nejširším slova smyslu motivaci Nelešovská se Spáčilovou chápou jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují aktivitu jedince. Motivace je jeden z hlavních prvků, který působí na průběh poznávacích procesů. Díky nedostatkům v motivační oblasti dochází k neúspěchu ve vzdělávacím procesu, který často bývá spojován s nedostatečnými rozumovými schopnostmi. Motivace vzniká kvůli určité potřebě, kterou se člověk snaží uspokojit. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Obst dodává, že motiv je popud, který rovněž vychází z potřeby, jež má být uspokojena anebo z cíle, který byl stanoven a člověkem přijat. Tyto stavy vedou k napětí, které společně s emocemi budí k jednání, jež má za cíl vyřešit rozpor a obnovit pocit rovnováhy. Pokud se nám však cíle nepodaří dosáhnout, napětí nás opět vede k dalšímu jednání, tak aby byl cíl splněn. Když je potřeba naplněna, dochází k uspokojení a tyto dosavadní podněty přestávají být atraktivní. Přestože i nadále budeme zadávat stejné podněty k uspokojení potřeb, žák ztratí zájem danou věc plnit. Zájmem rozumíme souhrnné označení žákovy motivace. Jedná se o velmi specifickou motivaci, která je charakterizována velkým počtem potřeb, citů, hodnot a jednotlivých motivačních momentů.

Motivaci můžeme dělit na vnitřní a vnější, kdy vnitřní motivací myslíme jednotlivé motivy spojené s daným předmětem – radost, zvědavost, chtíč, zatímco vnější motivaci považujeme za motivy zprostředkované učební činností – pochvala, známka, trest, odměna či donucení. Avšak v pedagogické činnosti používáme oba druhy motivace současně.

Motivaci ovlivňují vnější faktory, které dle Obsta můžeme dělit do šesti skupin. První z nich je nová situace, předmět či činnost, kdy vznikne přirozená zvědavost. Další skupina je spojována s úspěchem. Pokud žák zažije úspěch, uspokojí potřebu dobrého výkonu a zvyšuje se potřeba prohloubit zájem o daný předmět, aby mohl znovu pocítit úspěch. Třetí skupina je spojována s žákovou činností a uspokojením z ní. Dále jsme ovlivňováni okolím, ve kterém se většina žáků snaží být nejlepší. Velký vliv na motivaci má i propojení nového předmětu s něčím, co žák zná a už se s tím dříve setkal. V neposlední řadě nesmíme zapomenout na propojení činnosti s reálným životem. (Obst, 2017)

Dle Nelešovské a Spáčilové můžeme uvažovat o třech zdrojích motivace, jenž jsou v pedagogické praxi uplatňovány nejčastěji. Patří mezi ně poznávací, sociální a výkonové potřeby. Díky přirozené potřebě poznávat nové poznatky, vyhledávat nové informace a nalézat řešení, se žák učí právě proto, že ho daný předmět baví a chce ukonejšit své potřeby v oblasti poznání. Dále se žák snaží zapadnout do kolektivu a v rámci sociální potřeby chce uspokojit potřeby zaujetí určitého postavení. Každý jedinec má potřebu lásky, přátelství a pohodové atmosféry. Užití těchto potřeb je v praxi velmi žádoucí už jen kvůli tomu, že školské poznávání je proces sociální. Zatímco výkonové potřeby se vytváří již v rodině, kde se žák stává středem požadavků a hodnocení rodičů a kde se prvně setkává s úspěchem či neúspěchem. V této oblasti je důležité hlavně na základní škole používat kladné hodnocení, a s tím související úprava činností pro méně výkonné žáky, tak aby i oni zažili úspěch. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

4.2.1 Motivace v zážitkové pedagogice

Pokud zjišťujeme důvody svého chování, dostaneme se k prvotním motivům, které nás podnítily k jednání. V rámci oblasti ZP a s ní spojené výchovy v přírodě má motivace hlavní úlohu. Motivy tvoří hybnou sílu a motivace se stává cíleným chováním. Úroveň naší motivace je dána molekulární a molární složkou. Molekulární složka se skládá z biologických předpokladů, o kterých nás informuje. Záleží na genetických informacích, dědičnosti či hladině hormonů. Zatímco molární část dělíme ještě na zevní a niterní, kde zevní část je motivace, kterou vyvolají jiní lidé, a niterní jsou činy, jež spouštíme my sami. Stanovíme si adekvátní cíl, díky kterému aktivizujeme vnitřní část motivace a chceme daný cíl dosáhnout. Z chceme se dostáváme do musíme, které se zároveň stává cestou k danému cíli. Odtud už je jen kousek k naplnění daného cíle a uspokojení potřeby.



Obrázek 4 Model motivace – cesta – cíl (Hanuš, Chytilová, 2009)

V oblasti ZP bychom měli jednat podle pravidel stanovení motivace, které Hanuš s Chytilovou poskytují ve své publikaci jako léta ověřené doporučení, inspiraci či podnět k zamyšlení. Mezi tyto pravidla patří:

- nesnižujeme význam účastníků;
- dbáme na maličkosti;
- neinklinujeme k oblíbencům;
- pomáháme v růstu a zlepšování se;
- pochválíme, povzbuzujeme v nových nápadech;
- šíříme kolem sebe dobrou náladu.

Hlavním motivátorem se stává pedagog a jeho osobnost. Pokud činnost motivuje pedagog, který je vynalézavý, temperamentní, sršící dobrou náladou, dochází k vytvoření něčeho, na co daný účastník nikdy nezapomene. Naopak v druhém případě se může stát, že velmi vhodně zvolené aktivity nebudou tak úspěšné, jestliže činnosti motivuje neatraktivní učitel. Z aktivit se rázem stane nudná obyčejná činnost. Abychom předcházeli špatně zvolené motivaci, ukážeme si, jaké vhodné prostředky vybrat.

Prostředky vybíráme s ohledem na místo, druh akce a roční období. Jako první prostředek motivace si představíme **film**. Díky tomuto prostředku se seznamujeme s daným prostředím, postavami, zvyklostmi či tradicemi. Film by měl být zajímavý a měli bychom ho vybírat s jasným záměrem. Během relativně krátkého času jsme schopni obdržet mnoho informací. Film není potřeba pouštět celý, někdy nám postačí jen krátká ukázka. (Hanuš, Chytilová, 2009) Ze zahraničního výzkumu od Greena, Bardena, Richardsona a Hallana, kteří se zabývali tím, jaký vliv má film v oblasti zážitkové pedagogiky na multikulturní témata, vyplývá, že je film vhodný jako součást zážitkové pedagogiky a dokáže rozvíjet znalosti, dovednosti a postoje právě v tématech jako je rasismus, sexismus či celá společnost. (Green, Barden, Richardson, Hallan, 2014)

S filmem souvisí i **videozáznam**, kterým můžeme prezentovat danou věc. Videozáznam se může skládat z útržků filmu, vlastních videí z akcí, fotografií či různých dalších dokumentů. V zážitkových projektech můžeme novým účastníkům představit to, co zažili jejich předchůdci, které jsme při daném projektu natáčeli a následně zpracovali do videozáznamu. Takový to záznam je velmi osobní, autentický a ukazuje onu realitu.

Z audiovizuálních prostředků přejdeme do vizuálních, jejichž hlavním představitelem je **kniha**, kterou můžeme v rámci projektu rozdělit to částí, které nám poslouží jako motivace

na další den. Ve školní praxi můžeme tento druh prostředku uvádět před začátkem dne a plynule vstoupit do nového dne nebo i den před, kdy na konci dne přečteme danou ukázkou a žáci se mohou těšit a přemýšlet, co je další den bude čekat. Pokud nechceme pracovat s celou knihou, můžeme vybrat kratší **povídku**. Prázdninová škola Lipnice sestavila hned několik programů, které právě z povídky vycházejí. Méně častým prostředek je **báseň**. V dnešní době patří k neoblíbeným a ve školství je spojována jen s memorováním a přednášením před třídou. Avšak vhodně zvolená báseň k danému tématu, může správně nabudit žáky k výkonu. Dalším vhodným prostředkem v oblasti zážitkové pedagogiky je **legenda** či **pověst**. Zážitkový pedagog má k dispozici mnoho příběhů s tematikou legend a měl by se jimi obklopovat. Například legendy O králi Artušovi, Odysseovi nebo Prométheovi byly častými náměty ve sborníku her „Zlatý fond her“. Díky legendě předáváme symboly hodnot, poučení a poznání, v neposlední řadě sebou nese i historický podtext.

Ač by někomu mohla připadat **přednáška** jako nevhodná, můžeme i kvalitně připravenou přednášku použít jako prostředek motivace v oblasti ZP, kde v rámci úvodního představení seznámíme žáky se základními informacemi, předsudky či mýty. Na druhé straně nejčastějším prostředkem motivace bývá **scénka** nebo **divadelní hra**. Pedagogové se dostávají do rolí a snaží se žákům mnohdy zábavnou formou představit, co je bude v rámci projektu čekat. Hanuš s Chytilovou uvádí, že takto představený projekt vyvolává u žáků větší chuť k činnostem a podávají lepší výkony.

Nesmíme zapomenout ani na **fotografie, obrazy, myšlenky, hudbu** nebo **hru**. I tyto prostředky motivace mohou být vhodné. V zimních obdobích je vhodné použít například film, videozáznam, hudbu či fotografie. Naopak v letních měsících je vhodným prostředkem motivace scénka, hra či samotné prostředí, kde se s žáky nacházíme. Žádný přesný návod však neexistuje a záleží jen na pedagogovi, jaký prostředek zvolí a kam ho v rámci roku zařadí. *Zážitkový projekt můžeme chápat jako motivaci pro aktivní a zdravý životní styl. „Úkolem motivace je zvýšit emoční bilanci člověka z jeho každodenní prožívané hodnoty na úroveň plynutí.“* Motivace nemusí mít vždy pozitivní náboj, někdy se cíleně snažíme vyvolat pocit neklidu, vážnosti či smutku, to daného jedince namotivuje k činu a nastolení emoční bilance. Právě překonání negativních pocitů výrazně posiluje rozvoj osobnosti. Pokud žák daný problém zvládne, nastává u něho silně pozitivní emoční náboj, který vyrovná prvopočáteční negativní postoj. Allan Gintel dodává: *„Někdy je potřeba trochu ublížit, abychom mu mohli pomoc se rozvinout.“* (Hanuš, Chytilová, 2009)

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumu

Naše školství je během několika let nuceno vlivem okolností měnit svůj charakteristický styl učení, pod kterým si můžeme představit direktivní styl výuky typicky vedený frontální výukou. Z výzkumného šetření TALIS z roku 2018 vyplývá, že právě tento styl používají starší učitelé či učitelé, kteří si v práci nevěří nebo nemají dostatečnou motivaci se v oblasti nových metod a forem vzdělávat. Česká školní inspekce nicméně dodává, že na vině může být i složení a klima třídy. Leckdy by učitel byl připravený a kvalitně vzdělaný, ale seskupení třídy mu nové moderní metody či formy neumožní do výuky zařadit. Nesmíme zapomínat i na vztah mezi školou a zákonnými zástupci žáků. Mnohdy se stává, že právě oni nesouhlasí s užitím moderních výukových metod a argumentují tím, že za nich nic takového nebylo, proto nevidí potřebu zatraktivnit výuku. Je tedy zapotřebí vypěstovat důvěru mezi učitelem a zákonným zástupcem a snažit se vysvětlit, že užití jiných metod nezabrání splnění očekávaných výstupů, které jsou závazné a vychází z RVP.

V modelu tzv. kvalitní školy v oblasti průběhu vzdělávání se předpokládá, že je pedagog přesvědčen o osobnostním a vědomostním rozvoji každého žáka a předkládá žákům vysvětlení o důležitosti učení ve vztahu k jejich budoucímu životu. Učitel předkládá situace, se kterými se žák setkává denně a v jejich maximální možné míře je zahrnuje takovými úkoly, které všestranně rozvíjí osobnost žáka. (Česká školní inspekce, 2021) Zde můžeme navázat na zážitkovou pedagogiku, která usiluje o stejný cíl.

Česká školní inspekce při svém šetření z roku 2020/2021 došla k závěrům, že v okresech Brno-město, Karviná či Bruntál nedostatečně přizpůsobují formy a metody výuky jednotlivým vzdělávacím potřebám žáků, do své výuky nezařazují možnost objevování, experimentování či kladení otázek. Dále nevedou žáky k pochopení souvislostí mezi učivem a reálným životem. Ve více než polovině okresů v České republice je prostor pro zlepšení a zapojení právě výše zmíněných faktorů. Právě díky tomu se ve výzkumném šetření zaměříme na užití prvků zážitkové pedagogiky na prvním stupni jakožto možnost tzv. kvalitní školy. Cílem praktické části je zjistit, jaké prvky zážitkové pedagogiky učitelé na prvním stupni základní školy používají a jakými formami dané prvky zapojují do výuky. (Česká školní inspekce, 2021)

Výzkum se skládá ze tří částí. Úvodní část tvoří dotazník, jehož výsledky slouží k zpracování přípravy na hodinu a didaktického testu. Před samotnou aplikací přípravy na

hodinu provádíme prvotní ověření znalostí pomocí vytvořeného didaktického testu. Následně realizujeme přípravu na hodinu, po které opět ověříme množství získaných znalostí pomocí téhož didaktického testu. Didaktické testy mezi sebou porovnáme.

Výsledkem je zjištění, zda zapojení prvků zážitkové pedagogiky, které učitelé označili v dotazníku, že nepoužívají, je vhodné či nikoliv. Jestli je jejich nepoužívání záměrné, protože nefungují, či naopak by měli výsledné prvky zapojit do svých hodin.

Dílčí cíle empirické části

- Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek.
- Vytvoření a vyhodnocení dotazníku.
- Vytvoření nestandardizovaného didaktického testu.
- Z výsledku dotazníku vytvořit přípravu na vyučovací hodinu.

5.1 Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek

Nejdůležitější částí empirické části je stanovení výzkumného problému. V našem případě se jedná o užití prvků zážitkové pedagogiky na 1. stupni základní školy.

- Hlavní výzkumnou otázkou je: „**Jaké prvky zážitkové pedagogiky učitelé na 1. stupni základní školy používají?**“
- Mezi dílčí otázky pak patří:
 - *Jaké prvky zážitkové pedagogiky používají učitelé s délkou praxe 21–30 let?*
 - *Je příprava na hodiny s prvky ZP náročnější? Pokud ano, tak v čem konkrétně je příprava na hodinu náročnější?*
 - *Jaké formy vyučování používají učitelé při užití prvků ZP?*

5.2 Popis jednotlivých vybraných metod

K výzkumu je zapotřebí zvolit vhodné metody. V naší diplomové práci se zaměříme na dotazník, nestandardizovaný didaktický test a přípravu na hodinu. Skutil považuje výzkumnou metodu za určitý systém získávání a vyhodnocování dat, kdy jejím cílem je vysvětlit daný problém. (Skutil, 2011)

5.2.1 Vytvoření dotazníku

Tato metoda patří mezi velmi využívané způsoby provedení pedagogického výzkumu. Podle Gavora je dotazník způsob kladení otázek a následné získávání písemných odpovědí. (Gavora, 2000 In Chráska, 2016) Dotazník se skládá z předem připravených a vhodně vybraných otázek. Chráska uvádí, že získaná data z dotazníkového šetření mají podmíněnou

platnost a vždy vyžadují vhodnou interpretaci výsledků. (Chráska, 2016) Podle způsobu odpovědi můžeme dotazník složit z uzavřených, otevřených a polouzavřených otázek.

Uzavřené neboli **strukturované položky** jsou charakterizovány výčtem předem sestavených odpovědí, ze kterých respondent vybírá tu pro něj nejvíc vhodnou odpověď. Největší výhodou těchto typů otázek je jednodušší vyhodnocování a v neposlední řadě i samotní respondenti raději odpoví na otázky z předem stanovených odpovědí, než aby se snažili vymyslet svoji vlastní odpověď. V našem dotazníku se tyto položky vyskytují například v otázce č. 2 „*Kolik je Vám let?*“, kdy respondenti mají na výběr ze čtyř možností *24-35 let*, *36-45 let*, *46-55 let* a *56-65 let*, nebo v otázce č. 6 „*Kolik máte žáků ve třídě?*“, kde mají na výběr ze tří možností *pod 15*, *do 20* a *nad 20*.

Může se stát, že navržené odpovědi nebudou dostatečné a respondenti si ani jednu z možností nevyberou. V tomto případě máme tzv. **polouzavřené položky**, které slouží právě v případech, kde se může stát, že odpovědi nebudou dostačující, proto přidáme další možnost odpovědi, a to „*jiná odpověď*“. Konkrétním příkladem je položka č. 11, kde se ptáme, jaké prvky zážitkové pedagogiky používají pedagogové nejčastěji. Zde mají na výběr ze třinácti možností, pokud si z nich nevyberou, mohou zaškrtnou čtrnáctou možnost „*jiné*“. Jedním z možností výběrových položek jsou i **škálové položky**, kde respondent odpoví jeden bod ze sestavené škály. V našem případě se jedná o otázky č. 25 a 26. V těchto položkách se snažíme zjistit, jaká je informovanost v oblasti zážitkové pedagogiky a na stupnici od jedné do pěti mají zaznačit jejich názor, kdy jedna znamená ano a pět ne.

Již z názvu **otevřené** nebo jinak řečené **nestrukturované položky** vyplývá, že se nejedná o žádný výběr navržených odpovědí, nýbrž se jedná o možnost se vlastními slovy vyjádřit na předem zadané téma. Pozitivum těchto typů otázek je způsob nahlížení na daný problém více lidmi a porovnání jejich postojů, názorů a hodnot. Nicméně výpovědní hodnota otevřených otázek závisí na ochotě a schopnosti respondentů. Hlavní nevýhodou je potom jejich vyhodnocení, kde je důležité rozdělit jednotlivé odpovědi do menších kategorií a podkategorií, které nám poslouží k lepšímu zhodnocení. Při velkých dotazníkových šetřeních se tento typ položky jeví jako málo reálný, právě díky jeho obtížnému vyhodnocení. V našem dotazníkovém šetření se tento typ položek objevil například u otázek č. 17 a 18. Zde se ptáme, jaké výhody či nevýhody spatřují respondenti při využití prvků zážitkové pedagogiky.

Položky v dotazníku by měly být jasné, srozumitelné a jednoznačné. Dotazník by měl obsahovat přesně zadané pokyny a neměl by být příliš rozsáhlý. V neposlední řadě nesmíme

zapomenout na vhodně zvolené položky, abychom data, která pomocí dotazníku zjistíme, mohli vhodně a efektivně zpracovat.

5.2.2 Vyhodnocení dotazníku

Dotazníkové šetření probíhalo na podzim roku 2022 a dotazník byl k dispozici na webovém odkazu https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DvLCC_8CY0ugSl-1gEPeIXNKAm0AmulIr3IVylokRzhUMDFUNkhMR08xOVZZT1JHN1RXOU43U1YxNS4u. Dotazník se skládal z 27 otázek, na které odpovědělo 92 učitelů 1. stupně základní školy. Průměrná doba vyplnění celého dotazníku byla 9 minut. Z grafu, který se zaměřuje na první otázku (viz příloha č. 1), vyplývá, že z dotazovaných učitelů odpověděly jen ženy, jež byly nejčastěji ve věku od 36-45 let, což představuje 40 % všech dotázaných. Na druhé straně nejméně z dotázaných bylo v kategorii 56-65 let, kde z celkového počtu tuto možnost zaškrtnulo 11 pedagožek. (viz příloha č. 2) Na otázku číslo 3 (viz příloha č. 3) odpovědělo 27 % dotázaných, že učí 11 až 20 let, zároveň se staly nejpočetnější skupinou dotazníkového šetření. Začínající učitelky, to znamená s délkou praxe od 0-5 let, vytváří 22 % z respondentů, protože tuto možnost označilo 20 z nich. Naopak učitelky, které učí déle než 30 let, tvoří 14 %. Plnoorganizovaný typ školy zvolilo 77 respondentů, to představuje 84 %. Zatímco alternativní typ školy odpověděly jen 2 učitelky. (viz příloha č. 4) Z otázky č. 6 „Kolik máte žáků ve třídě?“ jsme se dozvěděli, že 39 pedagogů má ve třídě více jak 20 dětí. Zatímco méně žáků než 20 má 58 % dotázaných. Přesněji 23 % respondentů má méně než 15 žáků ve třídě a 35 % z nich má méně než 20 žáků. (viz příloha č. 5) Celkově můžeme říci, že se dotazníkového šetření zúčastnilo 92 žen, z toho nejvíce ve věku od 36-45 let s nejčastější délkou praxe 11 až 20 let, které převážně učí na plnoorganizované škole a mají méně než 20 žáků ve třídě.

V čem se učitelky na prvním stupni shodují je, že zážitkovou pedagogiku vnímají jako učení pomocí prožitku, aktivní zapojení žáka, učení pomocí emocí, projektové vyučování či realizování pokusů. Naopak si pod pojmem zážitková pedagogika nepředstaví recitaci, orientační běh, jógu či promítání filmu. Téměř 100 % dotázaných učitelek si myslí, že je vhodné zapojit prvky zážitkové pedagogiky do výuky. Jedna učitelka uvedla, že neví, zda je vhodné zapojit prvky zážitkové pedagogiky zapojit. Z 92 respondentů odpovědělo 79 tak, že považují zapojení prvků zážitkové za vhodné z důvodu aktivního zapojení žáků do výuky a lepší možnost individualizace. Naopak dvě dotázané učitelky odpověděly, že je nevhodné zapojit prvky zážitkové pedagogiky do výuky, protože zabere mnoho času ve výuce. Zde si můžeme všimnout, že v předchozí otázce č. 8 neodpověděla ani jedna z nich, že je nevhodné zapojit prvky do výuky.

Mezi nejčastějšími prvky zážitkové pedagogiky na prvním stupni učitelky uvedly **skupinovou práci, didaktickou hru či projektové vyučování**. A jaké metody používají učitelé experti? Učitelky s dobou praxe 21-30 let či delší dobou než 30 let používají didaktickou a deskovou hru, realizují pokusy a soutěže. Zatímco učitelky ve věku od 36-45 let používají projektové vyučování. Naopak nejméně používanými prvky byly problémová heuristická metoda a běh. Jaké formy užití ZP učitelé praktikují? Mezi nejčastější formy uplatnění prvků zážitkové pedagogiky byly **projekt, hraní rolí a soutěž**.

Považují učitelky přípravu na hodinu s prvky ZP náročnější? Z odpovědí následujících otázek v dotazníku můžeme říct, že téměř všechny učitelky považují přípravu na hodinu s prvky zážitkové pedagogiky náročnější. A to díky **časové náročnosti** na přípravy na hodinu, **kvalitnějšímu plánování hodiny** a v neposlední řadě kvůli **vyhledávání pomůcek a jejich vytvoření**. Pět z dotázaných učitelek tvrdí, že příprava na tento typ hodin není nijak náročnější. V dnešní době chodí na vycházku s žáky učitelky v intervalu jednou až dvakrát měsíčně. Druhou nejčastější volbou bylo jednou za půl roku.

Mezi nejčastější výhody užití prvků zážitkové pedagogiky spatřují pedagogové lepší motivaci žáků. Hodiny bývají atraktivnější a žáci se ve většině případech zapojí všichni. Dále uvádějí, že díky emocím a prožitím daného problému, si žáci dané učivo lépe a déle zapamatují. V rámci hodin s prvky ZP dochází ke stmelení kolektivu a lze využít i jiného prostředí než klasické třídy. V neposlední řadě se shodují na propojení učiva s jejich reálným životem.

Zatímco mezi nevýhody učitelky zařadily delší a náročnější přípravu na danou hodinu, s tím spojená časová náročnost ne jenom přípravy na hodinu ale i samotné vyučovací hodiny. Učitelky uvádí, že je někdy složité zorganizovat třicetičlennou třídu. Na jedné straně se aktivně zapojí většina žáků, nicméně na druhé straně s tím souvisí i větší hlučnost. S aktivitou žáků souvisí i fakt, že každý za zážitek považuje něco jiného, proto je důležité zaujmout všechny žáky. Mezi další důvody neužití zážitkové pedagogiky vyučujícími byl argument, že nemají dostatek času k jejímu použití z důvodu velkého množství učiva v jednotlivých ročnících. Jedna z učitelek dodává, že je velmi složité dobře naplánovat hodinu v malotřídní škole v počtu 16 žáků v pěti ročnících.

Další položky v dotazníku se týkaly učení v online prostředí. Ačkoliv pro někoho dříve absolutně nepředstavitelná věc, nyní je to často skloňována a diskutovaná součást učitelských životů. Z důvodu zavírání škol v loňských letech byli pedagogové nuceni převést učení právě do online prostředí a ukázalo se, že na tento styl učení naše školství nebylo připravené. I díky tomu jsme se ptali, zda si učitelé umí představit užít zážitkové prvky i v online hodinách.

Kladně odpovědělo 88 % učitelek. Shodují se v užití filmu, videonahrávek, tance či virtuální prohlídky hradu a zámků. Za další variantu požadují i zadání aktivit v online prostředí a jejich následné plnění mimo něj. Kontrolu provádí pomocí fotografií či videonahrávek žáků.

V neposlední řadě je nutno zmínit, že 85 % učitelek by mělo zájem o školení v oblasti zážitkové pedagogiky. S její problematikou se na vysoké škole nesetkalo téměř 42 % dotázaných a 33 % si na to nevzpomíná. Dle výsledků vyplývá, že kdo má zájem si informace z oblasti zážitkové pedagogiky vyhledat, tak si je vyhledá, a v žádném druhu literatury ji nepostrádají. Na závěr slovy jednoho z respondentů: „*Pověz mi a zapomenu; ukaž mi a já si vzpomenu; ale nech mne se zúčastnit a já pochopím.* - Konfucius“

5.2.3 Vytvoření nestandardizovaného didaktického testu

Michalička uvádí, že test můžeme charakterizovat jako zkoušku či úkol s přesně danými způsoby hodnocení a následným číselným vyjádřením. (Michalička, 1969) Existuje hned několik druhů testu, mezi které můžeme zařadit například test schopností, osobností či inteligence. My se však v této diplomové práci zaměříme na specifický druh, a to didaktický test. Podle Chrásky můžeme obecně definovat didaktický test jako možnost objektivního zjištění znalostí žáku, potažmo na jaké úrovni zvládli dané učivo. Zatímco u klasické zkoušky zpravidla nestanovujeme předem pravidla, u didaktického testu je nutné stanovit určitá kritéria, podle kterých je navržen, ověřován, hodnocen a v neposlední řadě interpretován.

Didaktický test můžeme rozdělit na více druhů podle rychlosti, úrovně dosažených vědomostí či účelu. V rámci této diplomové práce si blíže představíme nestandardizovaný didaktický test, který byl vybrán jako jedna z metod aplikační části. Tento druh testů se vyznačuje tím, že nebyl ověřený na větším množství žáků. Z větší části se jedná o učitelské neformální testy, kde si je sám učitel vytvoří. I když u nestandardizovaného testu není stanoven testový standard, je zapotřebí dbát na základní pravidla a zásady.

Test se skládá z testových úloh, které chápeme jako úkol, otázku či problém, jež mají dotazovaní jedinci vyřešit. Výsledná kvalita testu je založena na vhodně zvolených úlohách, které mohou být svým charakterem otevřené či uzavřené. Otevřené úlohy můžeme dělit na ty, kde odpovídáme stručně. V našem didaktickém testu se jedná o úlohu č. 8. „*Vysvětli, co znamenají „mnohoznačná slova““*“ a také v úloze č. 5. Dalším typem úloh jsou přiřazovací, které se objevují v úloze č. 1, č. 4 a č. 6.

Prvním krokem při sestavování didaktického testu je stanovit účel. Z jakého důvodu daný didaktický test sestavujeme. V našem případě je účelem ověřit znalost prvotních a později

získaných informací o tématu mnohoznačných slov. Na to navazuje definování obsahu, který rozdělíme na fakta, pojmy, vztahy, definice atd. Nesmíme zapomínat na stanovení úrovně osvojení jednotlivých testových úloh. Zda si mají žáci obsah učiva zapamatovat nebo mu porozumět. Dalším krokem jsou samotné testové úlohy. V neposlední řadě nesmíme zapomenout na zkontrolování testových úloh s dalšími odborníky a po jejich konzultaci testové úlohy upravit. Úlohy je vhodné řadit podle obtížnosti, kdy začínáme od nejlehčích. Na závěr stanovíme přibližný čas celého didaktického testu. (Chrástka, 2016)

V našem didaktickém testu začínáme od jednodušších úloh, kde žáci vybírají uvedená slova z nabídky, a postupně se dostáváme k složitějším, kdy musí napsat samotné významy jednotlivých slov. Jako poslední otázka je popsat vlastními slovy, co mnohoznačná slova znamenají. Žáci by si během testu měli uvědomit, že mezi námi existují slova, která mají více významů, a je velmi důležité, je umět správně použít.

Kritéria hodnocení:

- *První cvičení* – maximální počet bodů 12
- *Druhé cvičení* – maximální počet bodů 3
- *Třetí cvičení* – maximální počet bodů 3
- *Čtvrté cvičení* – maximální počet bodů 4
- *Páté cvičení* – maximální počet bodů 6
- *Šesté cvičení* – maximální počet bodů 4
- *Sedmé cvičení* – maximální počet bodů 3
- *Osmé cvičení* – maximální počet bodů 3

Známka:

38–36 bodů: výborně

35–32 bodů: chvalitebně

31–28 bodů: dobře

27–24 body: dostatečně

23–0 bodů: nedostatečně

Řešení:

- *První cvičení:* Jednoznačné (nůž, Labe, Lenka, petrklíč, kyselina, havran)
Mnohoznačné (sestra, klíč, stolička, kohoutek, koruna, houba)
- *Druhé cvičení:* koruna, oko, klíč

- *Třetí cvičení:* houba, kolo, ucho
- *Čtvrté cvičení:* královská koruna --- mince, vodovodní kohoutek --- mladý kohoutek, lidské oko --- oko na punčošce, notový klíč --- nářadí
- *Paté cvičení:*
 - o Houba: v lese, mořská houba, na mytí
 - o Kolo: jízdní kolo, součást auta
 - o Myš: zvíře, u počítače
- *Šesté cvičení:* houby, koruny, uši, myš
- *Sedmé cvičení:* koruna, kohoutek, houba
- *Osmé cvičení:* slova, která mají více významů a vznikly na základě podobnosti

Žáci v prvním cvičení obdrží maximální počet bodů, pokud správně zařadí všech dvanáct slov. Za každé správně zařazené slovo dostávají jeden bod. Ve druhém cvičení žáci opět za každé správné doplněné slovo dostávají jeden bod, totéž platí i u třetího cvičení. Ve čtvrtém cvičení žák získá bod za nalezení a spojení jedné dvojice. V pátém cvičení žák musí napsat u každého slova minimálně dva významy, aby dosáhl na maximální počet bodů. Pokud žák přijde na další významy a budou správné, získává plusové body. V šestém cvičení musí žák správně vybrat slovo z nabídky a vhodně jej doplnit do textu, za každé správně vybrané a doplněné slovo má žák jeden bod. V sedmém cvičení žák obdrží jeden bod za každé vyluštěné slovo. V posledním cvičení žák získá bod za to, že napíše, že slova mnohoznačná mají více významů a další dva body za to, když doplní, že vznikly na základě vnější podobnosti.

5.2.4 Příprava vyučovací hodiny

Příprava na vyučovací hodinu je ovlivněna čtyřmi základními prvky, kterými rozumíme stanovení výukových cílů, výběr obsahu a jeho naplánování, příprava pomůcek a v neposlední řadě určení způsobu hodnocení.

Jak jsme zmínili výše, prvním bodem je stanovení výukových cílů. Dle Kyriaca je nejdůležitější, že definujeme koncový stav procesu učení. Výukovými cíli nerozumíme jednotlivé činnosti žáků jako jsou práce v učebnici či pracovním sešitě, naopak je zapotřebí se soustředit na návaznost jednotlivých výukových cílů a na prohlubování žákových dovedností, znalostí a postojů. (Nelešovská, Spáčilová, 2008) Za kognitivní cíl považujeme, že žák pozná mnohoznačná slova a umí jej v textu rozlišit. Mezi afektivní cíl zařazujeme, že žák vnímá důležitost poznání mnohoznačných slov a svým postojem je schopen se začlenit do aktivit. V neposlední řadě nesmíme zapomenout na psychomotorický cíl. Zde je cílem, že žák pozoruje principy rozlišení mnohoznačných slov a začíná je vědomě napodobovat.

Nedílnou součástí je i výběr náplně hodiny neboli obsah hodiny. Zde učitel vychází z rámcové vzdělávacího programu, potažmo školního vzdělávacího programu, kde je ale i zapotřebí brát v potaz prostředí školy a její materiální zajištění. Učitel má za úkol rozdělit jednotlivé učivo do částí, tak aby toto rozdělení dávalo smysl a efektivně napomohlo k učení. Výstupem z RVP ZV je v této přípravě ČJL- 5-2-01, kdy žák porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová. Tématem hodiny jsou slova mnohoznačná. Součástí přípravy jsou klíčové kompetence, které žák během výuky rozvíjí. V našem případě se jedná o kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Organizační formy, které budeme používat jsou frontální, individuální, skupinová a hromadná. Metodu, jež jsme pro přípravu na hodinu zvolili, je heuristická problémová výuka, která nám vyšla z dotazníkového šetření. V rámci této hodiny vyvozujeme nové téma.

Formulář pro přípravu na vyučovací hodinu

Jméno studenta/ky: Jana Havlová

Datum: ---

Škola: ----

Třída: 4.A

Vyučující: Jana Havlová

Počet dětí: ---

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Český jazyk

Téma hodiny: Mnohoznačná slova

Čas: 45 minut

Výstup v RVP ZV: ČJL-5-2-01 porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová

Edukační cíle vyučovací hodiny:

Kognitivní – Žák pozná mnohoznačná slova a umí je v textu rozlišit.

Afektivní – Žák vnímá důležitost poznání mnohoznačných slov a svým postojem je schopen se začlenit do aktivit.

Psychomotorické – Žák pozoruje principy rozlišení mnohoznačných slov a začíná je vědomě napodobovat.

Klíčové kompetence:

k učení – Žák vyhledává a třídí informace, na základě jejich pochopení pozná mnohoznačná slova a dokáže je v textu rozlišit od ostatních.

k řešení problémů – Žák využívá nabytých zkušeností v tématu mnohoznačných slov a sám dokáže řešit problémy, které při řešení nastanou.

komunikativní – Žák používá danou terminologii a dokáže se dorozumět s okolím (mnohoznačná slova).

sociální a personální – Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu.

občanské – Žák je součástí třídy, kde se snaží vytvořit příjemné a bezpečné prostředí.

pracovní – Žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky.

Organizační formy: frontální, individuální, skupinová, hromadná

Metody: slovní, názorně demonstrační, sněhová koule, heuristická problémová výuka

Typ hodiny: vyvození nového tématu

Materiální didaktické prostředky: křížovka, pracovní listy, tužka, sešit

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	Úvodní část	
8:00	Uvítání („Dobrý den děti, jak se dnes máte?“) Motivace: - Žáci obdrží krátký text (příloha č. 1), díky kterému se seznámí s problémem (tématem) hodiny. - „Nyní vám rozdávám pracovní list. Vaším úkolem je si ho přečíst.“ → necháme žáky dočíst - „Jak je možné, že král nebyl spokojen, když princ donesl vše, co mu pan král řekl?“	Vytisknout pohádku pro každého žáka
	Hlavní část	
8:10	Práce ve skupině: - Žáci si nejprve rozmyslí odpověď sami → po chvíli ji zkontrolují se svým spolužákem ve dvojici.	

- „Zkonzultuje své odpovědi spolu a napište je na papír pod pohádku.“ - Poté utvoříme čtveřice a žáci společně promyslí, na co přišli. - „<i>Ted' vás rozdělím do čtveřic a vaším úkolem bude zjistit, jestli jste přišli na stejný důvod či vám přibyl další.</i>“ - Žákům dáme dostatečný čas na zesumírování odpovědí.	Metoda sněhové koule
Formulace závěrů - Společně se snažíme stanovit poučku (vyřešit problém) → pojmenovat daný problém - „<i>Jak je tedy možné, že se princ tolik spletl? Přišli jsme na to, že existují slova, která se stejně píší, ale mají jiný význam. Víte, jak se daným slovům říká? Ne? Nevadí.</i>“	
Jak daným slovům budeme říkat? - Běhací křížovka (příloha č. 2): aktivita, při které se žáci dozví, jak se daným slovům říká. - Tajenkou jsou slova MNOHOZNAČNÁ - „<i>Podívejte se na mě. Ted' dostanete nevyplněnou křížovkou bez otázek. Po třídě a na chodbě jsem rozmístila čísla, pod kterými najdete právě ty otázky. Odpověď na otázku zapište pod příslušné číslo na papírku.</i>“	Vytisknout křížovku pro každého žáka, připravit čísla s otázkami
Definice: - Žáci si zapíší do sešitu definici mnohoznačných slov a napíší příklady.	Poučit o chování na chodbě při vyučování

	- „Slova mnohoznačná jsou taková, která se stejně píší, ale mají jiný význam. Slova získala více významů podle své podobnosti.“ - „Mezi příklady můžeme uvést kohoutek (voda, malý kohout) Napadají vás ještě nějaké?“	
	Závěrečná část	
8:35	Pexeso na závěr: - Na procvičení a upevnění mnohoznačných slov si zahrajeme pexeso. (příloha č. 3) Hodnocení - „Jak se vám dnes pracovalo? Co bylo pro vás nejtěžší? Co už jste znali?“ ptáme se na otázky.	

APLIKAČNÍ ČÁST

6 Charakteristika výzkumu

Cílem této části je ověřit, zda je zvolená problémová heuristická metoda vhodná jako jeden z prvků zážitkové pedagogiky na prvním stupni základní školy. Z dotazníku víme, že ji učitelé na prvním stupni používají nejméně. Vytvořenou přípravu na hodinu, která je založena na problémové heuristické metodě, aplikujeme na prvním stupni základní školy a následně pomocí didaktického testu zjistíme, jak moc účinná heuristická hodina byla, a zda je vhodné tuto metodu do hodin zapojit.

Cíle aplikační části

- Ověření prvotních znalostí žáků pomocí didaktického testu.
- Aplikace přípravy na hodinu ve vyučovacím procesu.
- Ověření získaných znalostí žáků pomocí didaktického testu.
- Vyhodnocení a porovnání výsledků didaktického testu.

Pilotáž

V prvotní části jsme oslovili učitelku čtvrté třídy jedné základní školy na Náchodsku, zda by byla ochotna se se svými žáky zapojit do našeho výzkumu. Seznámili jsme ji s přibližnou délkou a náročností daného výzkumu a ujistili ji, že celý výzkum je zcela anonymní. Po následném osobním setkání paní učitelka souhlasila a my se mohli domluvit na termínech realizování výzkumu.

Předvýzkum

Před začátkem výzkumu je vhodné ověřit, zda je daný test přiměřený a srozumitelný. Díky předvýzkumu také zjistíme, kolik času potřebujeme k realizaci didaktického testu. K předvýzkumu byli vybráni čtyři žáci čtvrté třídy ve věku 10 let. Oslovení žáci navštěvují také jednu ze základních škol na Náchodsku. S žáky jsme každou testovací úlohu přečetli a ujistili se, že je vše napsané srozumitelně a vědí, co se po nich v každé otázce požaduje. Následně test žáci vyplnili. Závěrem předvýzkumu je zjištění, že na didaktický test je zapotřebí 20 minut a žádná z testovacích úloh nečinila žákům problémy.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládal ze žáků 3. a 4. třídy základní školy na Náchodsku, která má charakter malotřídní školy. Výzkumu se zúčastnilo 18 žáků ve věku 9-10 let. Základní škola se nachází v malé obci u polských hranic. Blíže se zaměříme na čtyři žáky a jejich výsledky. Žák A je chlapec ze 3. třídy. Žák B je dívka rovněž ze 3. třídy. Žák C je dívka ze čtvrtého ročníku a žák D je chlapec ze 4. třídy.

6.1 Ověření prvotních znalostí

Ověření prvotních znalostí na téma mnohoznačných slov proběhlo na jaře roku 2023 v rámci českého jazyka, kdy žáci obdrželi didaktický test. Na vyplnění didaktického testu měli žáci 20 minut a převážná většina z nich test odevzdala před vypršením časového limitu. Žáci byli znovu ujištěni, že výsledky budou zcela anonymní a že se nepromítnou do klasifikace českého jazyka.

Vyhodnocení probíhalo podle našich předem stanovených kritérií. Hranice úspěšnosti byla stanovena na 24 bodů, kde je žák hodnocen dostatečně. Ze vzorku 18 žáků bylo 10 hodnoceno nedostatečně. Žádný ze žáků nedosáhl plného počtu bodů a nejlepší z nich byl žák s 30 body. V prvním cvičení se opakovala stejná chyba u většiny žáků, a to že žáci zařazovali kyselinu do mnohoznačných slov. Později jsme zjistili, že tato chyba pramenila v nesprávném odůvodnění významu slova kyselina. 38 % žáků získalo v tomto cvičení 8 bodů, což byla nejpočetnější odpověď. Za nejobtížnější cvičení můžeme označit úkol číslo 3, na kterou nenalezlo správnou odpověď 83 % žáků. Zde měli žáci vyhledat mnohoznačná slova ve větě. Pouze jeden žák je byl schopen nalézt. Další chyby pramenily z neznalosti tématu. V úkolu č. 6 získalo plný počet bodů 77 % žáků. Popsat mnohoznačná slova nedokázalo 55 % žáků.

Pokud se zaměříme na žáka A, pro něho byla nejobtížnější otázka č. 5. Zde nedoplňl ani jeden z významů jednotlivých slov. Jeho úspěšnost byla 22 bodů, a proto byl hodnocen nedostatečně. Pro žáka B byla rovněž obtížná otázka č. 5. Dále nezískal ani jeden bod ve cvičení č. 3 a č. 8. Žák dosáhl 21 bodů a rovněž byl hodnocen nedostatečně. Pro žáka C byla obtížná otázka č. 3, kde nezískal ani jeden bod. Celkový počet bodů, které žák dosáhl, je 29. Byl hodnocen známkou 3, tedy dobře. Poslední žák D neodpověděl na otázku č. 1, 3 a 8, a proto dosáhl jen 15 bodů. Byl hodnocen nedostatečně.

Závěrem prvotního ověření znalostí můžeme konstatovat, že žáci se v tématu mnohoznačných slov neorientují, a tudíž můžeme aplikovat přípravu na hodinu, kde si dané téma vysvětlíme.

6.2 Aplikace přípravy na hodinu do vyučování

Přípravu na hodinu jsme aplikovali následující den po prvotním ověření znalostí. Opět výzkum probíhal v rámci hodiny českého jazyka. Pro tento výzkum byli žáci obou tříd spojeni. V úvodní části hodiny jsme žákům rozdali pohádku, kde jejich úkolem bylo přečíst danou ukázkou, a popřemýšlet, co je na pohádce jinak. Čtení ukázky trvalo u všech žáků rozdílně, a proto ti rychlejší žáci dostali bonusový úkol. Měli zapsat, jak by se cítili být v roli krále či prince. Pohádka nám slouží jako motivace, po jejímž přečtení s žáky vedeme rozhovor nad problémem, který z ní vyplývá. Jak je možné, že princ nesplnil královny úkoly, když donesl vše, co měl. Společně jsme hledali různá řešení a velmi rychle jsme přišli na to, že je důležité znát význam jednotlivých slov. Sami žáci přišli na to, že je zapotřebí vždy dovysvětlit význam slov. Není houba jako houba a není oko jako oko.

Další částí hodiny měli žáci za úkol zjistit, jak se daným slovům bude říkat. Po třídě jsme rozmístili papírky s čísly a úkoly do křížovky. Žáci vytvořili dvojice, kde vždy jeden člen byl ze třetí třídy a jeden ze čtvrté. Na plnění úkolů museli společně spolupracovat. Postupně chodili a hledali papírky s úkoly. Po dokončení tohoto úkolu žáci zjistili, že se těmto slovům říká mnohoznačná slova. Dále jsme se pobavili nad definicí, jak bychom mohli obecně říci, že se jedná o mnohoznačná slova.

Na konci žáci dostali pexeso s mnohoznačnými slovy, kde si ve dvojici zopakovali všechny významy slov. Na závěr jsme s žáky shrnuli, co jsme se dnes naučili. Také jsme se žáků zeptali, jak se jim pracovalo, a kdo si myslel, že pracoval dobře, zvedl se a došel dopředu za námi. Komu se dobře nepracovalo anebo cítil, že by ještě potřeboval čas k procvičení, zůstal sedět v lavici. Nikdo z žáků nezůstal sedět v lavici, proto jsme mohli přistoupit k dalšímu kroku výzkumu.

6.3 Ověření získaných znalostí

Ověření získaných znalostí probíhalo následující den rovněž v rámci českého jazyka. Žáci obdrželi stejný test jako na začátku výzkumu. Opět měli na vypracování 20 minut. Test žáci obdrželi ve stejný čas jako v předchozí den.

Z výsledků testů vyplývá, že se všichni žáci posunuli, i přesto však dva žáci byli hodnoceni nedostatečně. V prvním cvičení hned 10 žáků získalo plný počet bodů, což tvoří 55 % všech odpovědí. V dalším cvičení dokázalo správně odpovědět a získat plný počet bodů 61 % žáků. Ve čtvrtém cvičení plného počtu bodů dosáhlo dokonce 83 % všech dotázaných. Žák A měl nyní jen menší potíže se cvičením č. 3 a 8, a tudíž dosáhl 35 bodů. Byl hodnocen známkou dva, tedy chvalitebně. Žák B měl stále problémy s úlohou č.3 a 8, ale i tak se posunul o 10 bodů a dosáhl na hodnocení dobře. Žák C jako jediný ze všech žáků dosáhl maximálního počtu bodů, tedy 38 a získal známku výborně. Žák D měl velký problém s úlohou č. 3, nicméně zbytek úloh měl téměř bez chyby, a proto dosáhl na 33 bodů a obdržel stejné hodnocení jako žák A.

6.4 Porovnávání výsledků

Při porovnávání obou testů mezi sebou můžeme říct, že došlo u všech žáků ke zlepšení. V prvním testu obdrželo 10 žáků hodnocení nedostatečně a pouze jeden žák byl hodnocen chvalitebně. Zatímco při druhém testování zůstali dva žáci pod hranicí úspěšnosti, nicméně naopak dva žáci dosáhli hodnocení výborně, kdy jeden z nich dosáhl maximálního počtu bodů. 8 žáků bylo hodnoceno známkou chvalitebně. Největší zlepšení bylo u žáka D, který se zlepšil o 18 bodů. Při druhém testování byli téměř všichni žáci schopni odpovědět na úkol č. 8, tudíž definovat mnohoznačná slova, a také odpovědět na úlohu č. 1, kde dokázali rozdělit jednoznačné a mnohoznačná slova. Většina z nich, přesněji 72 %, u mnohoznačných slov zná více významů.

Tabulka 1- Tabulka úspěšnosti jednotlivých úloh

	1. cvičení	2. cvičení	3. cvičení	4. cvičení	5. cvičení	6. cvičení	7. cvičení	8. cvičení
1. test	65 %	57 %	11 %	79 %	49 %	83 %	76 %	14 %
2. test	81 %	66 %	29 %	88 %	62 %	85 %	92 %	35 %

(Zdroj: Autorka práce)

6.5 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření se zabýváme užitím prvků ZP na 1. stupni základní školy. Zabýváme se tím, zda učitelé prvky zážitkové pedagogiky do svých hodin zařazují a zda je považují za vhodné, či nikoliv. Předpokládáme, že učitelé na 1. stupni ZŠ prvky ZP zařazují, a to i z důvodu nově vzniklé Strategie vzdělávání do roku 2030 +, kde je jedním z cílů podpora inovativních metod ve vyučování. Právě zážitková pedagogika spadá do moderních a inovativních metod. Díky našemu dotazníkovému šetření můžeme tento předpoklad potvrdit, protože 100 % dotázaných učitelů odpovídá, že zařazují prvky ZP do běžné výuky. Dokonce 99 % z nich považuje zapojení prvků za velmi důležité a vhodné. Dále předpokládáme, že se zapojí více žen do dotazníkového šetření, protože mužů pedagogů na 1. stupni ZŠ stále ubývá. I tento předpoklad můžeme potvrdit. Všech 92 respondentů jsou ženy v rozmezí od 25 let do 65 let. Myslíme si, že právě věk rozhoduje při výběru metod. Pokud je pedagog v rozmezí od 25 let do 40 let, častěji využije moderní vyučovací metody. Zatímco starší pedagogové inovativnější a modernější metody nepoužívají. Tento názor se nám však nepotvrzuje. Z celkového počtu odpovědí je právě 12 % od učitelek, kterým je 56-65 let a prvky zážitkové pedagogiky zařazují.

V neposlední řadě předpokládáme, že užití nejméně často zvoleného prvku ZP pozitivně ovlivní výuku, to znamená, že žáky hodina baví, zapojují se a zároveň získávají nové znalosti. Z dotazníku vyplývá, že učitele nezařazují heuristickou problémovou metodu, proto ji využíváme pro vytvoření přípravy na hodinu. Před aplikací přípravy na hodiny, provádíme ověření prvotních znalostí žáků na námi zvolené téma, mnohoznačná slova. Z tohoto prvotního ověření vyplývá, že žáci danému tématu nerozumí a je za potřebí danou látku vysvětlit, přesněji 55 % žáků je hodnoceno nedostatečně. Jak zmiňujeme výše, předpokládáme, že aplikace naší zvolené metody pozitivně ovlivní výuku. Tento fakt se nám potvrzuje, protože při ověření získaných znalostí 88 % žáků dosahuje zlepšení.

V DP máme za cíl analyzovat, zda učitelé na 1. stupni používají prvky zážitkové pedagogiky, a specifikovat, jak ovlivní nejméně často používaný prvek zážitkové pedagogiky výuku na 1. stupni základní školy. Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že učitelé prvky zážitkové pedagogiky používají, a to zejména didaktickou hru či skupinou práci. Naopak nejméně zařazují heuristickou problémovou výuku, tu by však měli učitelé zařazovat do výuky, protože díky našemu výzkumu můžeme říci, že pozitivně ovlivnila výuku na 1. stupni ZŠ a je vhodná.

Shrnutí a doporučení do praxe

V diplomové práci jsme si dali za cíl analyzovat, zda učitelé na 1. stupni používají prvky zážitkové pedagogiky, a specifikovat, jak ovlivní nejméně často používaný prvek zážitkové pedagogiky výuku na 1. stupni základní školy. Díky našemu výzkumu můžeme říci, že učitelé prvky zážitkové pedagogiky zařazují do výuky a v menší či větší míře jsou seznámeni s možnostmi využití. Z 92 dotázaných pedagogů 99 % odpovědělo, že považují zapojení prvků ZP do běžné výuky za důležité z hlediska motivace, atraktivnosti a zapojení většiny žáků do vyučovacího procesu. V rámci výzkumu jsme ukázali možnost aplikování i nejméně často zvoleného prvku ZP do běžné výuky. Pedagogové se také shodli, že příprava na hodiny s prvky ZP je náročnější, hlavně kvůli delšímu času, vytváření a hledání pomůcek a v neposlední řadě kvůli plánování a připravování struktury hodiny. V dnešní zrychlené době, kde jsou žáci obklopeni moderními technologiemi, je zapotřebí zapojit i tradiční aktivity, se kterými se žáci v současnosti jen tak nesetkají. Nicméně nesmíme zapomínat i na zapojení výše zmíněných technologií a rozvíjet žáka i v tomto směru. Právě zážitková pedagogika dokáže spojit oba světy, ten tradiční i ten moderní. I přesto si však 12 % myslí, že prvky zážitkové pedagogiky nemůžeme provádět v online rozhraní.

V aplikační části jsme zjistili, že heuristická problémová metoda pozitivně ovlivnila výuku a proces učení žáků. Žáci zážitkovou formu přišli na to, že existují slova, která mají více významů. Můžeme tedy zkonstatovat, že zapojení heuristické problémové metody je vhodné. Ke zlepšení došlo u 97 % žáků a z reakcí žáků bylo patrné, že je vyučovací hodina baví a rádi objevují řešení zadaného problému. S žákem, který dosáhl největšího zlepšení, jsme vedli po skončení testování krátký rozhovor, kde jsme se ho ptali na několik otázek, mimo jiné i na to, jak se mu dnes pracovalo, a co říká na posun, který udělal. Žák odpověděl, že ho hodina velmi bavila a největší radost měl z toho, že na problém přišel sám. V přílohách č. 37 až č. 44 můžete vidět zlepšení námi zvolených žáků (žák A, žák B, žák C a žák D) při porovnání obou nestandardizovaných testů.

Zážitková pedagogika by měla mít své uplatnění na 1. stupni základní školy, a to i kvůli aktuálním trendům v českém vzdělávání, kde v rámci Strategie pro vzdělávání 2030+ vyplývá, že je nutné zapojení praktických činností a věcí z reálného života do běžné výuky. Sami autoři strategie si dávají za cíl podpořit nové moderní metody ve vyučování i mimo něj.

V rámci doporučení do praxe bychom chtěli říci, že je důležité vzdělávat pedagogy i v oblasti zážitkové pedagogiky. Začít by se mělo od budoucích pedagogů, tudíž studentů

pedagogických fakult. Pokud by zážitkovou pedagogikou prošli sami učitelé, sami by lépe pochopili, proč je důležité právě tuto metodu zapojit do výuky na 1. stupni základní školy. Tuto možnost nemělo 42 % dotázaných pedagogů našeho výzkumu, kteří se se zážitkovou pedagogikou na vysoké škole nesetkali. Jestliže se zaměříme na pedagogy, jenž své povolání již vykonávají, tak 59 % respondentů nemá možnost se vzdělávat a zdokonalovat své znalosti při školení v oblasti ZP, proto bychom rádi doporučili lepší propagaci a dostupnost zážitkových programů.

V největší míře záleží na pedagogovi, zda si právě tuto metodu vybere a umožní žákům všestranný rozvoj osobnosti pomocí zážitkové pedagogiky. Na závěr snad jen předkládáme myšlenku Jana Amose Komenského: *„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“* (Komenský, nedatováno)

Závěr

V diplomové práci jsme se zaměřili na zážitkovou pedagogiku a její využití na 1. stupni základní školy. Cílem diplomové práce bylo analyzovat, zda učitelé na 1. stupni používají prvky zážitkové pedagogiky, a specifikovat, jak ovlivní nejméně často používaný prvek zážitkové pedagogiky výuku na 1. stupni základní školy. Diplomovou práci jsme rozdělili na tři části, teoretickou, empirickou a aplikační.

V teoretické části jsme si představili české školství a aktuální trendy v našem vzdělávání, se kterými souvisí i zážitková pedagogika. Nahlédli jsme na ni z historického i současného hlediska. V neposlední řadě jsme se zaměřili na pedagoga a jeho osobnost, která má vliv na výběr metod a forem výuky.

V empirické části jsme stanovili výzkumné otázky, vytvořili dotazník, didaktický test a přípravu na hodinu. V rámci vyhodnocení dotazníku jsme zjistili, že nejméně často používaný prvek je heuristická problémová metoda, která se stala hlavní metodou přípravy na hodinu do českého jazyka. Tématem vyučovací hodiny byla mnohoznačná slova.

V aplikační části jsme ověřovali prvotní znalosti žáků nad tématem mnohoznačných slov, ze kterého vyplývalo, že 10 žáků bylo hodnoceno nedostatečně, tudíž jsme mohli aplikovat další část výzkumu, a to přípravu na hodinu, po které jsme opět ověřili znalosti, tentokrát získané. Po vyhodnocení a porovnání testů jsme zjistili, že došlo ke zlepšení. Téměř většina žáků se zlepšila a u některých došlo k posunu až o 10 bodů a výš. Můžeme tedy říci, že heuristická problémová metoda zafungovala.

V rámci diplomové práce jsme zjistili, že učitelé využívají prvky zážitkové pedagogiky na 1. stupni. Mezi nejčastěji preferované prvky mezi pedagogy jsou skupinová práce, didaktická hra a projektové vyučování. U učitelů expertů jsou často používané prvky desková hra, didaktická hra, realizování pokusů či soutěže. Naopak nejméně používaný prvek je výše zmíněná heuristická problémová výuka. Tato metoda v rámci našeho výzkumného šetření měla pozitivní vliv, proto by měli učitelé na 1. stupni základní školy tuto metodu zapojit do svých hodin. Díky této metodě žáci sami přišli na to, že existují slova, která mají více významů. U těchto slov je velmi důležité upřesnit, co vlastně chceme říci.

Přínosem této práce je ukázka aplikace nejméně využívaného prvku zážitkové pedagogiky, který učitelé v rámci dotazníkového šetření zvolili, do běžného vyučování na základní škole. Ukázali jsme, že se ho učitelé nemusí bát a mohou ho využívat. V neposlední řadě jsme zjistili, že většina pedagogů zážitkovou pedagogiku zná a některé prvky pravidelně využívá.

Použité zdroje a literatura

1. BOCAN, Miroslav a Tomáš MACHALÍK. Analýza vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků v ZŠ [online]. Národní institut pro vzdělávání MŠMT, 2015 [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/o-nas/analyzy?task=analysiss.download_pdf&id=1
2. ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
3. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_př%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf
4. ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0
5. DVOŘÁČKOVÁ, Alena, Martina ŠULCOVÁ a Ivo JIRÁSEK. Analýza metodologických postupů publikovaných prací v oblasti zážitkové pedagogiky. *Pedagogika* [online]. 2014, 2014, 64.(č.4), s.407-421 [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>
6. GREENE, Jennifer Helen, Sejal Mehta BARDEN, Edrica D RICHARDSON a Kristopher GREGORY HALL. The influence of film and experiential pedagogy on multicultural counseling self-efficacy and multicultural counseling competence. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*[online]. 2014, 14(5), 63 - 78 [cit. 2022-01-14]. ISSN 5400/16. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.14434/josotlv14i5.12656>
7. GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004-. ISSN 1214-603X
8. GYMNASION – Časopis pro zážitkovou pedagogiku. Gymnasion – Časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Dostupné z: <https://gymnasion.org>
9. HÁBL, Jan a Kamil JANIŠ. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-044-3.

10. HAKOVÁ, Jana, Milan HANUŠ, Miroslav HANUŠ, Radek HANUŠ, Martin KLUSÁČEK a Aleš POKORNÝ. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Praha: Nadace Pangea, 2021. Gymnasion. ISBN 978-80-270-9208-6.
11. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
12. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80- 7178-303-X.
13. HORÁK, Josef, Vlastimil PAŘÍZEK a Milan KRATOCHVÍL. *Základy pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita, 2001. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-534-6.
14. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3
15. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 9788026214854.
16. JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN, 80-04-23209-4
17. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
18. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
19. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6
20. LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice*. *E-Pedagogium*[online]. 2017, (1.), s.89-97 [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2017/01/08.pdf>

21. LEBEDA, Tomáš, Jakub LYSEK, Daniel MAREK, et al. *České školství v mapách: prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce, 2022. ISBN 978-80-88087-86-1.
22. MACHŮ, Eva a Jana BARNETOVÁ. Sociální pozice nadaných žáků 5. tříd ZŠ v kolektivu vrstevníků: srovnání výzkumných dat z let 2002/2003 a 2011/2012. *Pedagogika* [online]. 2013, 2013, (č.3), s. 53-65 [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/05.pdf>
23. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
24. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
25. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1.
26. MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 08.02.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>
27. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 8024412365.
28. OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 9788024451411.
29. ODBORNÝ ČLÁNEK: *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. Metodický portál / Odborné články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html>
30. OKOŇ, W. K základům problémového vyučování. Praha : SPN, 1966
31. PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 114. ISBN 978-80-210-4834-8.

32. PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE – Zážitkové kurzy pro tělo i duši. Prázdninová škola Lipnice – Zážitkové kurzy pro tělo i duši [online]. Dostupné z: <https://psl.cz>
33. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
34. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
35. PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a Iveta FILÍPKOVÁ. *Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021 [cit. 2023-02-08]. ISBN 2571-1342. Dostupné z: http://kpv.upol.cz/download/magister/Magister_2021-1.pdf
36. RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz. edu.cz - Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2022 [cit. 08.02.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
37. SOMR, Miroslav. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Učebnice pro vysoké školy.
38. SOUČASNÁ SITUACE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – Katalog podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření [online]. Copyright © 2015 [cit. 08.02.2023]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/>
39. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024718217.
40. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
41. ŠUMAVSKÁ, Gabriela. *Simulační metody žáky baví a motivují je k učení*, Národní ústav odborného vzdělávání. Národní ústav odborného vzdělávání [online]. Copyright © 2008 QCM

[cit. 16.04.2023]. Dostupné z: <https://www.nuov.cz/kurikulum/simulacni-metody-zaky-bavi-a-motivuji-je-k-uceni>

42. ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-797-6.

43. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ed. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013. ISBN 978-80-87723-07-4

44. THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION. 1994. Spain: UNESCO, 1994. ISBN E D - 9 4/ W S / 1 8.

45. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2007. ISBN 8024717344.

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

47. VÍTOVÁ, Jitka, Janet WOLF, Martin SKUTIL a Martina MANĚNOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání na plně organizovaných základních školách*. *Pedagogika* [online]. Hradec Králové, 2022, 2022, 72(č.2), s. 217-234 [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2067>

48. VYHLÁŠKA MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

49. WINEBRENNEROVÁ, Susan, 2001. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing. ISBN 1-57542-089-9.

50. ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

51. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978-80-247-4590-

Seznam zkratek

Atd. – A tak dále

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

ČÚV SSM – Český Ústřední výbor Socialistického svazu mládeže

IT – Information Technology

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. – například

PC – Personal computer

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

PŠL – Prázdninová škola Lipnice

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SSM – Socialistický svaz mládeže

Str. – strana

ŠVP – Školní vzdělávací plán

TALIS – Teaching And Learning International Survey

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

ZP – zážitková pedagogika

ZŠ – základní škola

Seznam tabulek

Tabulka 1- Tabulka úspěšnosti jednotlivých úloh (Autorka práce)

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Schéma kurikulárních dokumentů (RVP ZV. *Rámcový vzdělávací program* [online]. [cit. 31.3.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>)

Obrázek 2 – Deweyho model zkušenostního učení (Hanuš, Chytilová, 2009)

Obrázek 3 – Typologie stylu řízení (Hanuš, Chytilová, 2009)

Obrázek 4 – Model motivace – cesta – cíl (Hanuš, Chytilová, 2009)

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Graf na otázku č. 1

Příloha č. 2 – Graf na otázku č. 2

Příloha č. 3 – Graf na otázku č. 3

Příloha č. 4 – Graf na otázku č. 4

Příloha č. 5 – Graf na otázku č. 6

Příloha č. 6 – Graf na otázku č. 7

Příloha č. 7 – Graf na otázku č. 8

Příloha č. 8 – Graf na otázku č. 9

Příloha č. 9 – Graf na otázku č. 11

Příloha č. 10 – Graf na otázku č. 13

Příloha č. 11 – Graf na otázku č. 15

Příloha č. 12 – Graf na otázku č. 16

Příloha č. 13 – Graf na otázku č. 19

Příloha č. 14 – Graf na otázku č. 21

Příloha č. 15 – Graf na otázku č. 22

Příloha č. 16 – Graf na otázku č. 24

Příloha č. 17 – Graf na otázku č. 25

Příloha č. 18 – Graf na otázku č. 26

Příloha č. 19 – Pohádka – příprava na hodinu

Příloha č. 20 – Křížovka – příprava na hodinu

Příloha č. 21 – Otázky křížovka – příprava na hodinu

Příloha č. 22 – Pexeso – příprava na hodinu

Příloha č. 23 – Dotazník – první část

Příloha č. 24 – Dotazník – druhá část

Příloha č. 25 – Dotazník – třetí část

Příloha č. 26 – Dotazník – čtvrtá část

Příloha č. 27 – Dotazník – pátá část

Příloha č. 28 – Dotazník – šestá část

Příloha č. 29 – Dotazník – sedmá část

Příloha č. 30 – Dotazník – osmá část

Příloha č. 31 – Dotazník – devátá část

Příloha č. 32 – Dotazník – desátá část

Příloha č. 33 – Dotazník – jedenáctá část

Příloha č. 34 – Dotazník – dvanáctá část

Příloha č. 35 – Didaktický test – první část

Příloha č. 36 – Didaktický test – druhá část

Příloha č. 37 – Didaktické testy **žák D** – první strana

Příloha č. 38 – Didaktické testy **žák D** – druhá strana

Příloha č. 39 – Didaktické testy **žák A** – první strana

Příloha č. 40 – Didaktické testy **žák A** – druhá strana

Příloha č. 41 – Didaktické testy **žák B** – první strana

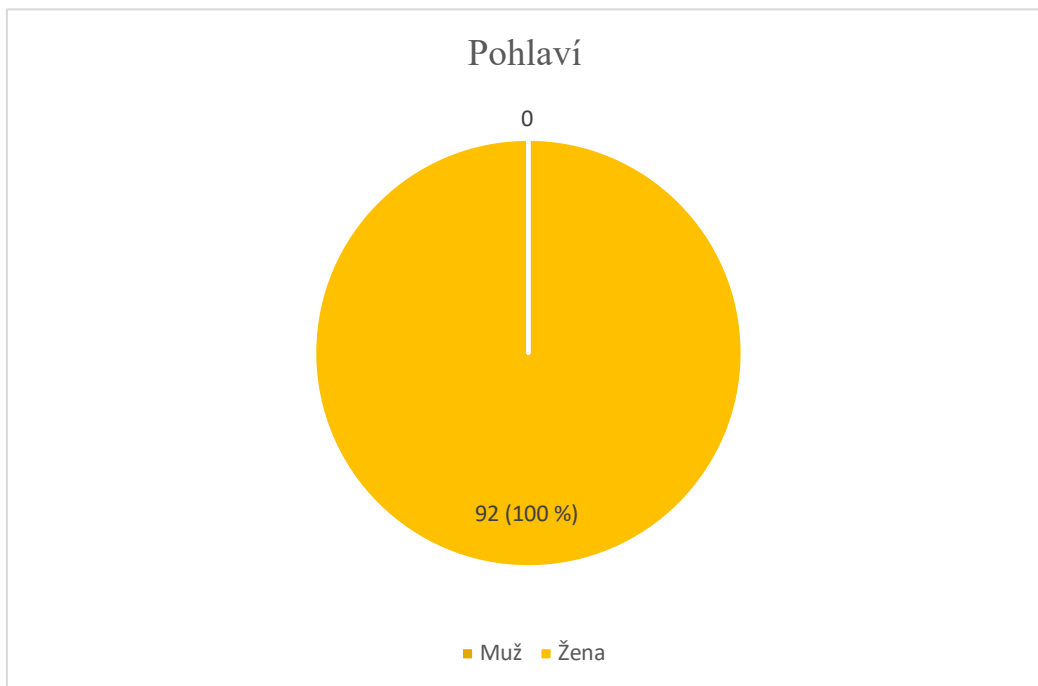
Příloha č. 42 – Didaktické testy **žák B** – druhá strana

Příloha č. 43 – Didaktické testy **žák C** – první strana

Příloha č. 44 – Didaktické testy **žák C** – druhá strana

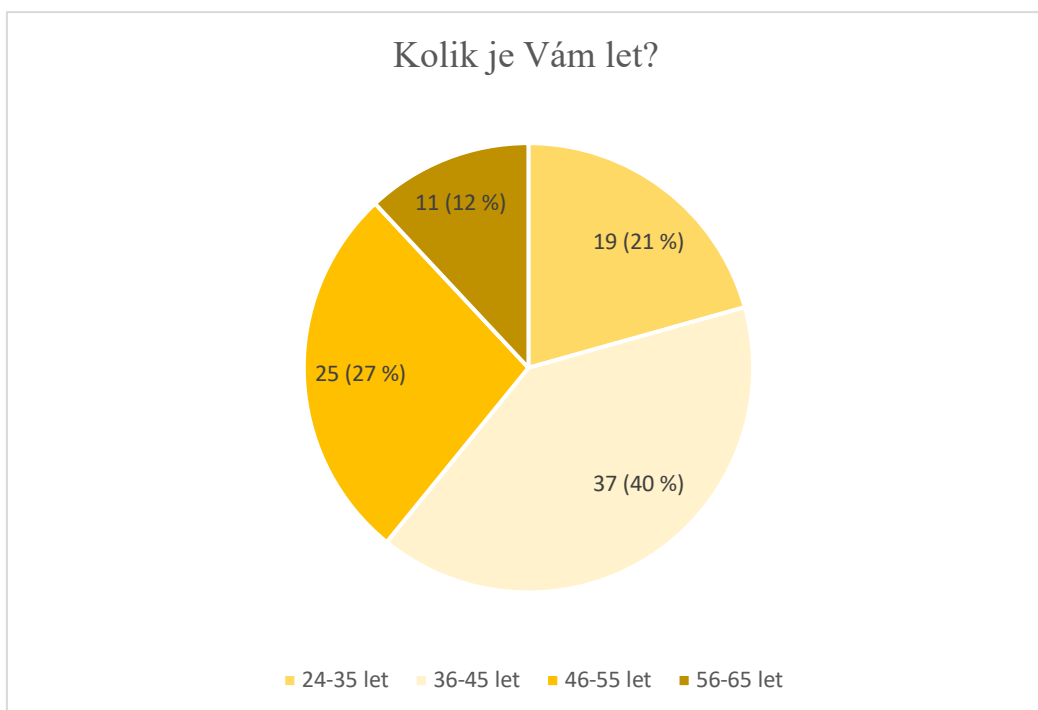
Přílohy

Příloha č. 1: Otázka č. 1 *Pohlaví*



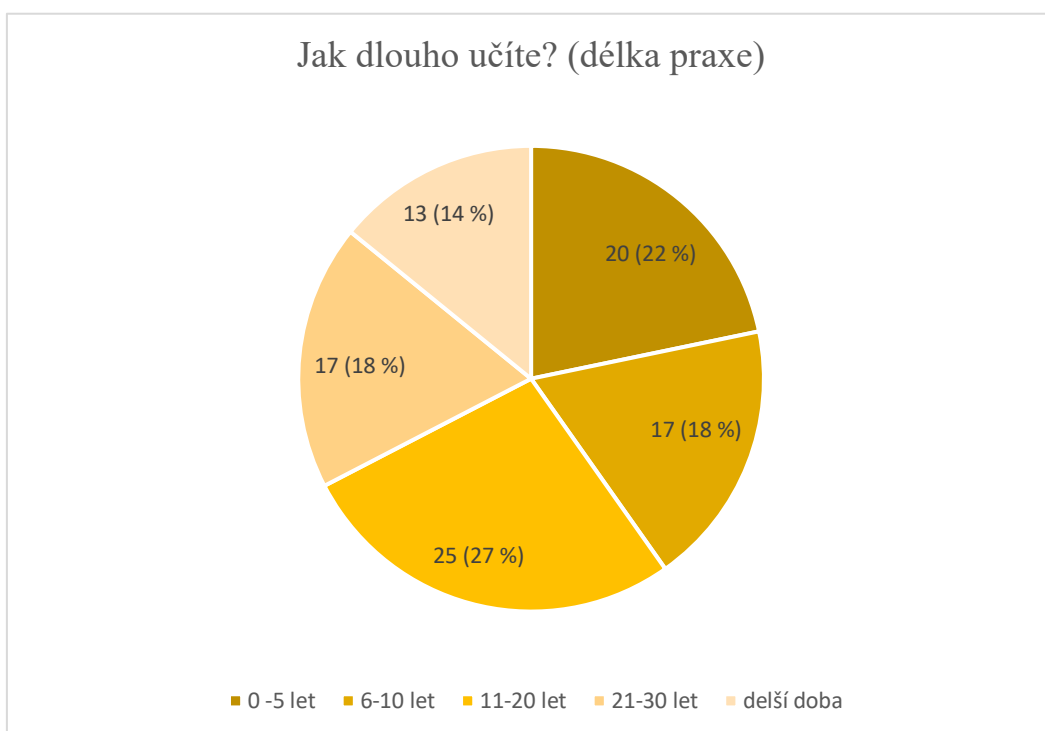
Graf na otázku č. 1 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 2: Otázka č. 2 *Kolik je Vám let?*



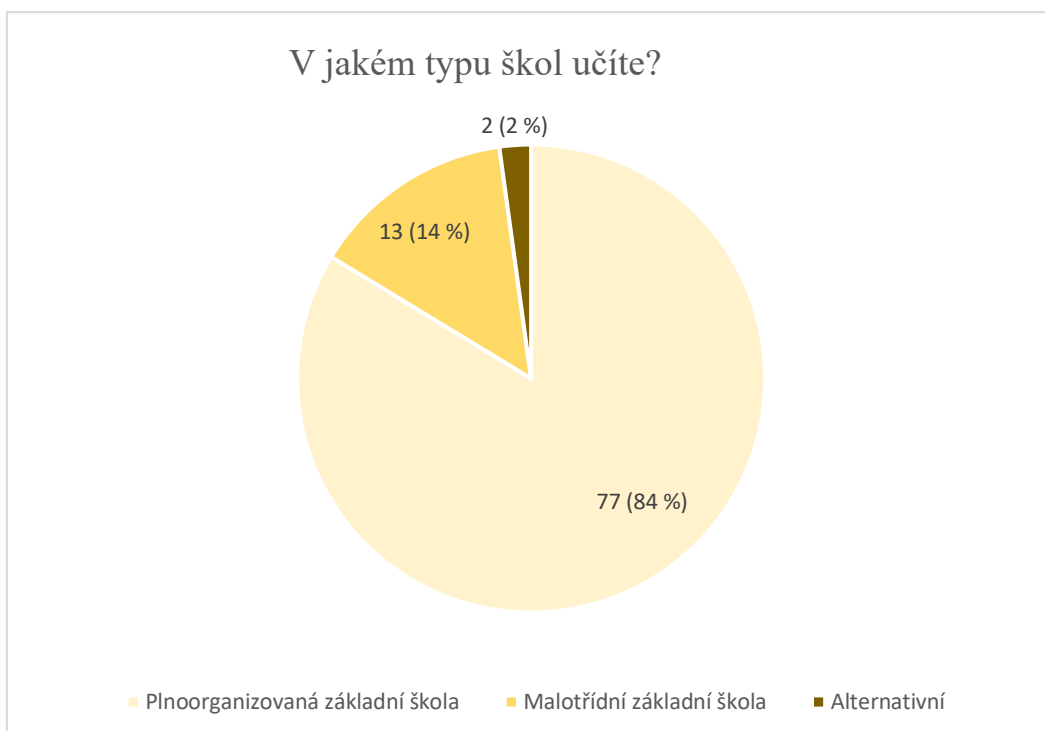
Graf na otázku č. 2 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 3: Otázka č. 3 *Jak dlouho učíte? (délka praxe)*



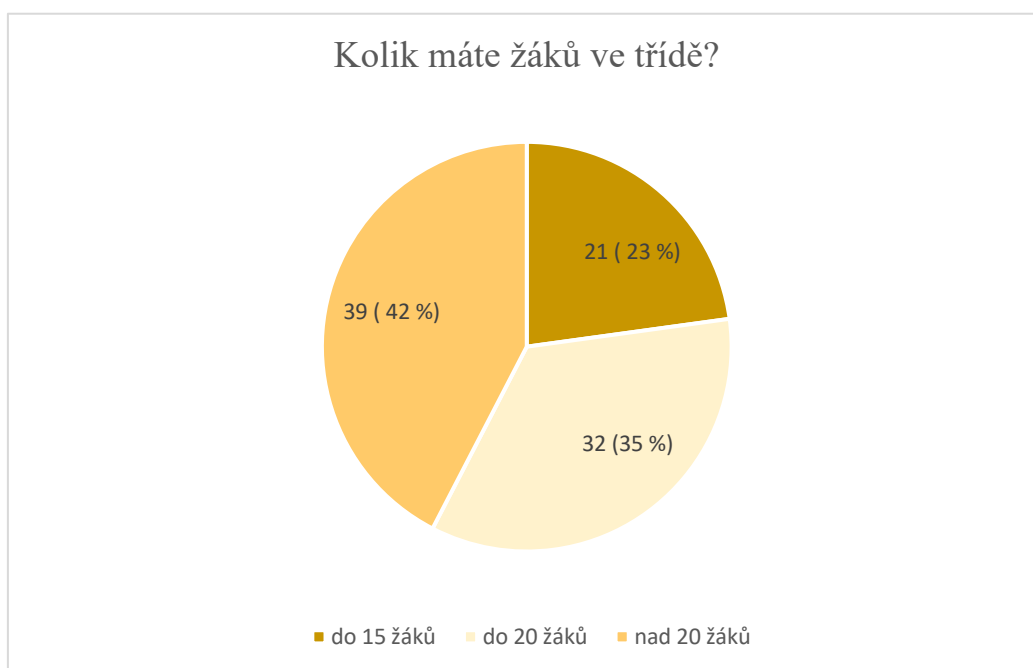
Graf na otázku č. 3 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 4: Otázka č. 4 *V jakém typu škol učíte?*



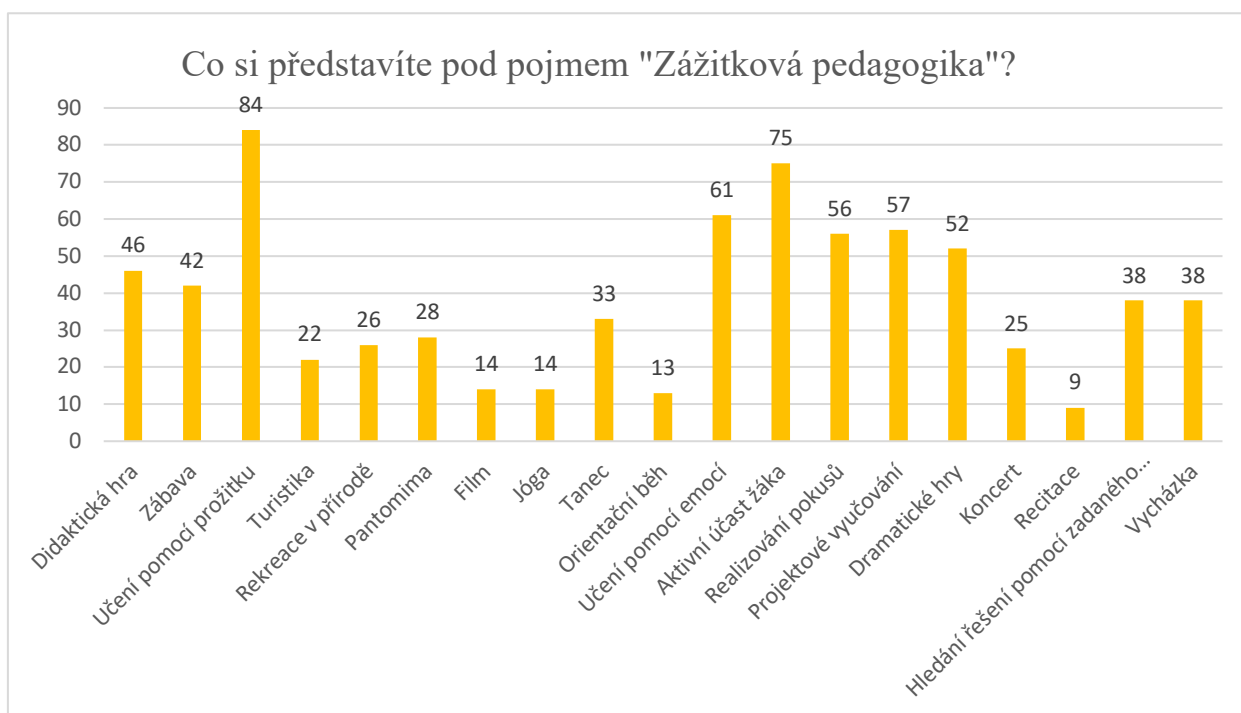
Graf na otázku č. 4 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 5: Otázka č. 6 Kolik máte žáků ve třídě?



Graf na otázku č. 6 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 6: Otázka č. 7 Co si představíte pod pojmem „Zážitková pedagogika“?



Graf na otázku č. 7 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 7: Otázka č. 8 *Považujete zapojení prvků zážitkové pedagogiky do výuky na prvním stupni základní školy?*



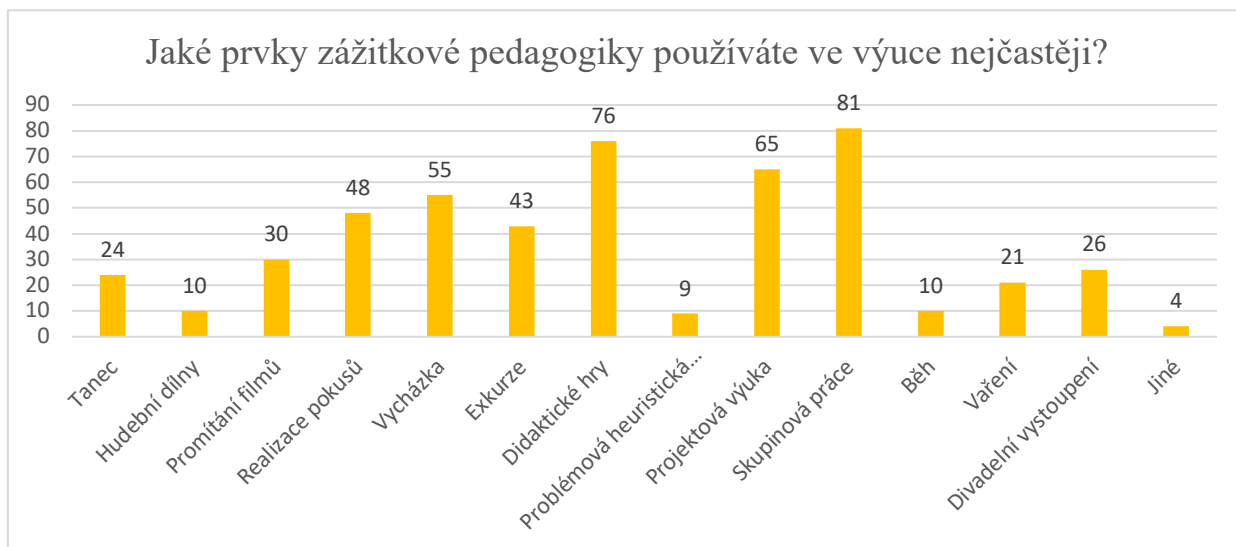
Graf na otázku č. 8 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 8: Otázka č. 9 *Proč si myslíte, že je vhodné/nevhodné použít zážitkovou pedagogiku na prvním stupni základní školy?*



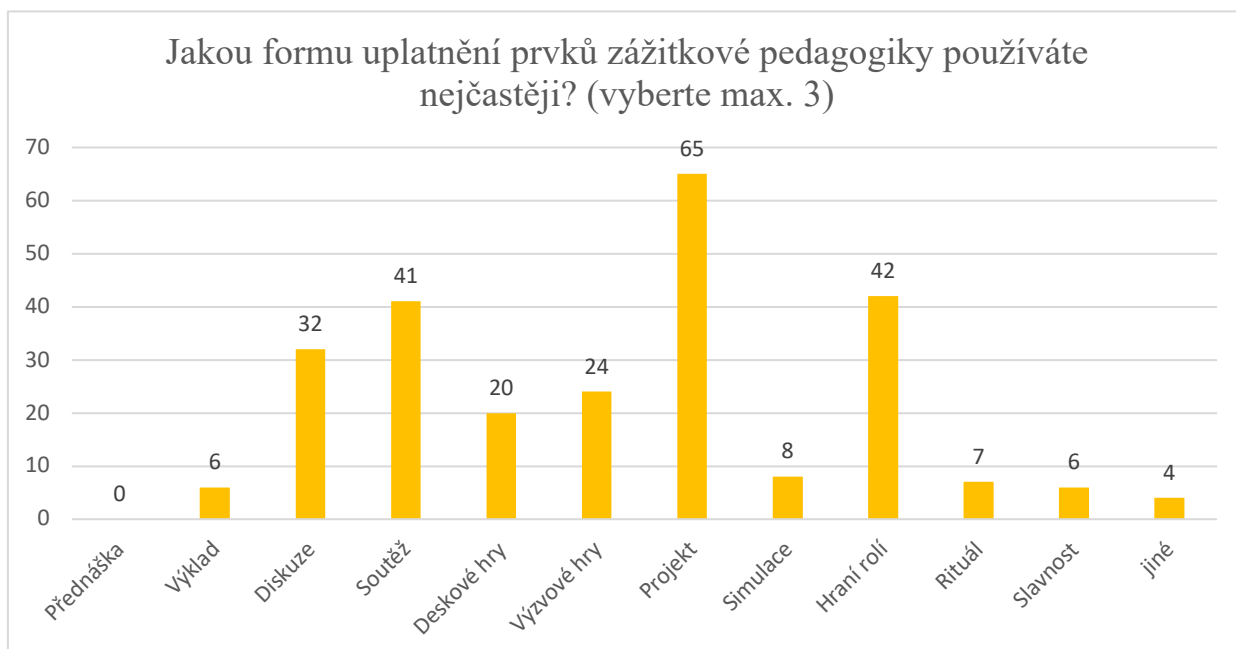
Graf na otázku č. 9 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 9: Otázka č. 11 *Jaké prvky zážitkové pedagogiky používáte při výuce nejčastěji?*



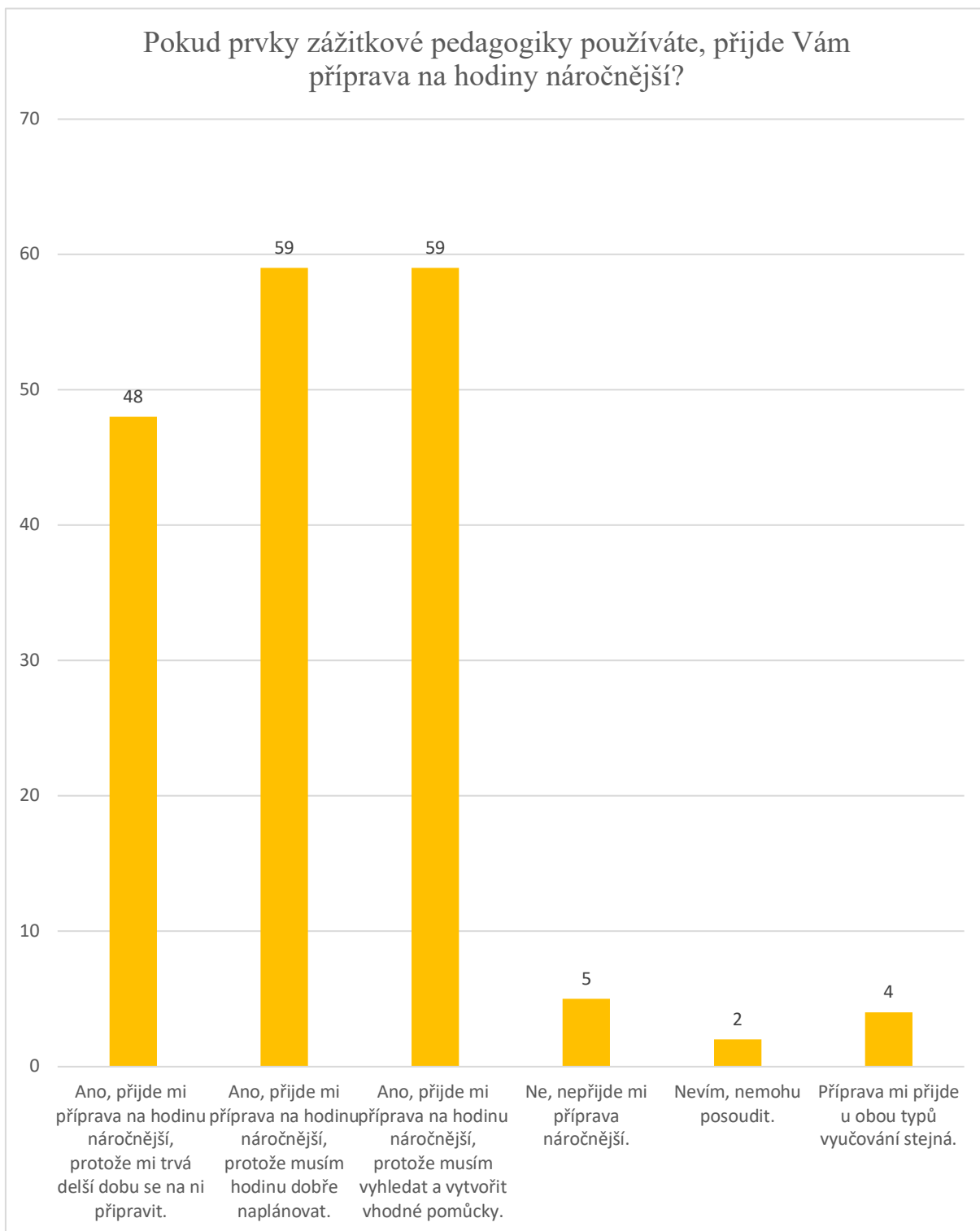
Graf na otázku č. 11 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 10: Otázka č. 13 *Jakou formu uplatnění prvků zážitkové pedagogiky používáte nejčastěji? (vyberte max. 3)*



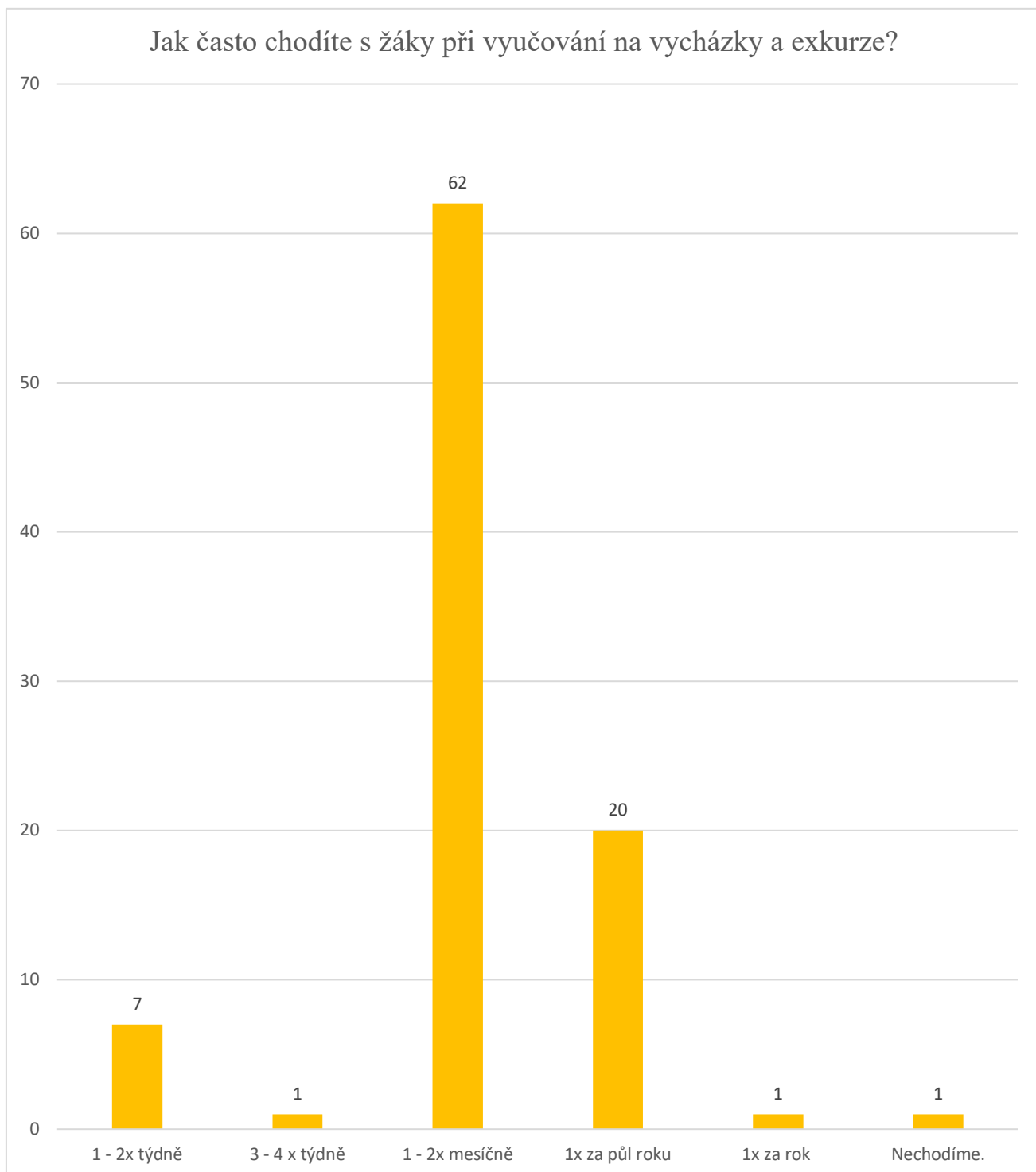
Graf na otázku č. 13 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 11: Otázka č. 15 *Pokud prvky zážitkové pedagogiky používáte, přijde Vám příprava na hodiny náročnější?*



Graf na otázku č. 15 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 12: Otázka č. 16 *Jak často chodíte s žáky při vyučování na vycházky a exkurze?*



Graf na otázku č. 16 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 13: Otázka č. 19 *Myslíte si, že lze použít prvky zážitkové pedagogiky i v online prostředí?*



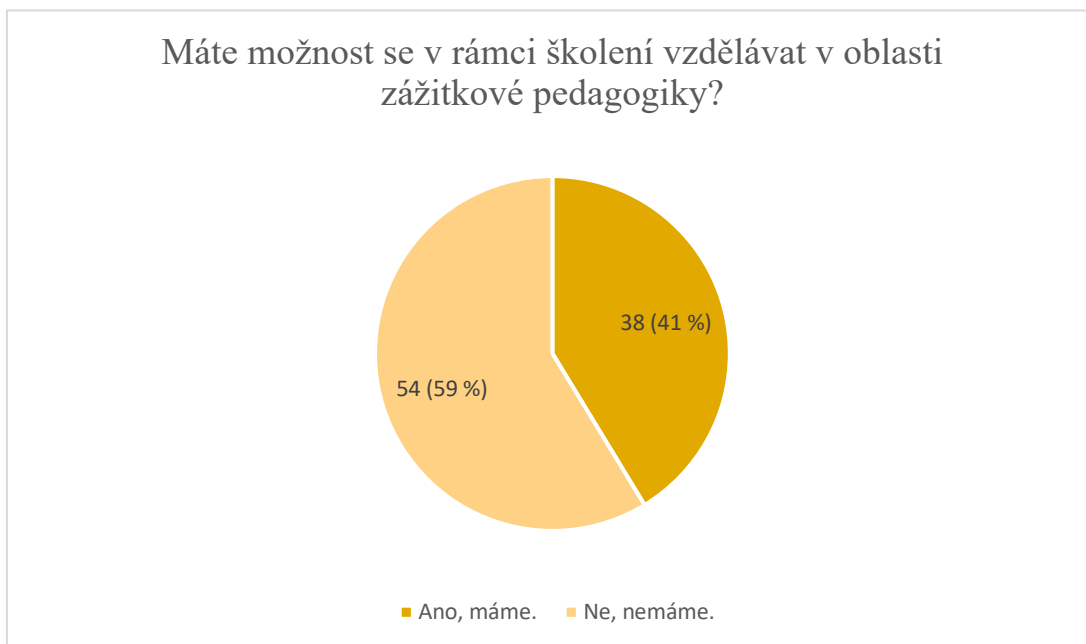
Graf na otázku č. 19 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 14: Otázka č. 21 *Setkali jste se při svém studiu na vysoké škole s problematikou zážitkové pedagogiky?*



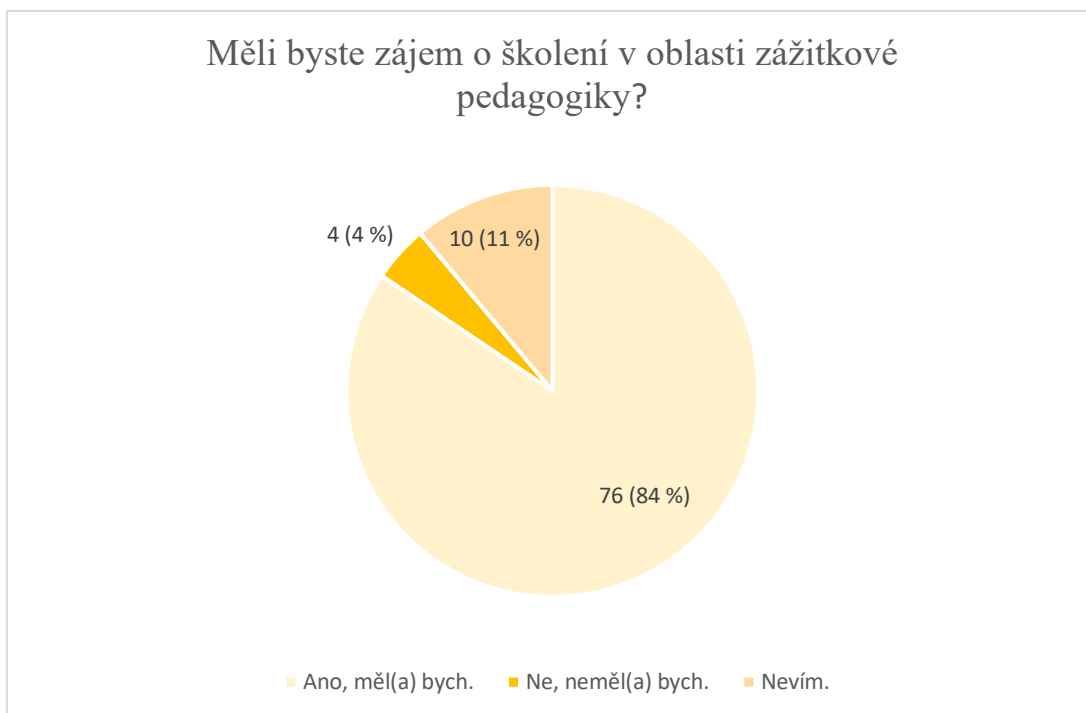
Graf na otázku č. 21 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 15: Otázka č. 22 *Máte možnost se v rámci školení vzdělávat v oblasti zážitkové pedagogiky?*



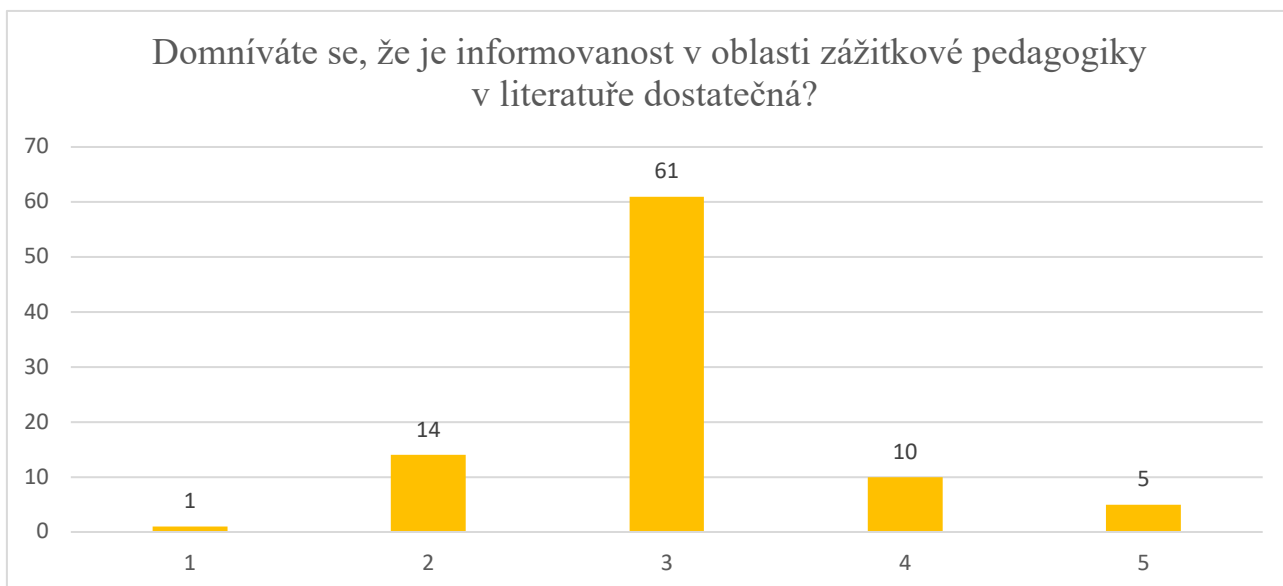
Graf na otázku č. 22 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 16: Otázka č. 24 *Měli byste zájem o školení v oblasti zážitkové pedagogiky?*



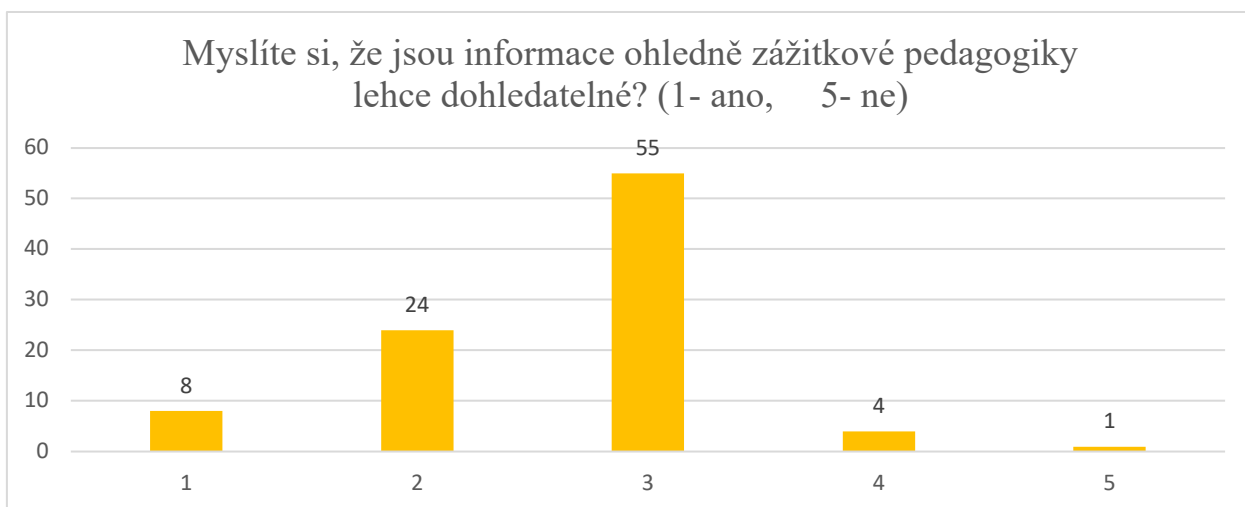
Graf na otázku č. 24 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 17: Otázka č. 25 *Domníváte se, že je informovanost v oblasti zážitkové pedagogiky v literatuře dostatečná? (1 – ano, 5 – ne)*



Graf na otázku č. 25 (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 18: Otázka č. 26 *Myslíte si, že jsou informace ohledně zážitkové pedagogiky lehce dohledatelné? (1 - ano, 5 - ne)*



Graf na otázku č. 26 (zdroj: Autorka práce)



JAK KRÁL PRINCI KORUNU DAL...

Za devatero horami a devatero řekami bylo velmi zvláštní království. Žil v něm král se svou dcerou. Král byl velmi starý, proto byl nejvyšší čas, najít princezně manžela a následníka trůnu. Jednoho dne si král nechal zavolat princeznu: „Adélko, už jsem starý. Je na čase, abychom tě provdali. Ale neboj, nedám tě jen tak někomu!“ Král nechal vyhlásit, že princezna i s korunou bude patřit princ, který splní úkol.

Přihlásil se však jen jeden princ. V okolí bylo jen pár království a všichni ostatní princové svoji královnu už měli. Král mu tedy povídá: „Princi! Potřebuji, aby si mi donesl 3 tajné přísady. Můj alchymista mi z nich vaří polévku mládí. Pozorně poslouvej. Je potřeba kohoutek, oko a fialová houba.“ Potom si král něco zamumlal pod nosem a dodal: „Máš na to 3 dny. Jinak ti moji Adélku nedám!“

Princ tedy neztrácel čas a vydal se hledat kohoutek. Ještě ten den večer přišel za králem. Byl šťastný, jak rychle se mu povedlo najít první přísadu. „Pane králi, už vám to nesu. Tady máte ten kohoutek.“ Král vykulil oči a povídá: „Kluku jeden, to máš ze mě legraci? Další dvě přísady dones správně a co nejdřív!“ Princ sklopil hlavu a vydal se hledat znovu. Nerozuměl tomu, proč se král

zlobí. Procházel chodbou, rozhlížel se kolem sebe a pořád přemýšlel co udělal špatně. Přinesl kohoutek, přesně jak král chtěl. Naproti šly dvě služebné. Jedna se však přiblížila moc blízko vystavené rytířské zbroji a zavadila o ni nohou. „To ne! Teď se mi udělalo oko na punčoše.“ Princ zpozorněl. „Slečno, dala byste mi ty punčochy? Já oko nutně potřebuji.“ Služebné už by k ničemu neposloužily a princ je hned dala. To mu zvedlo náladu, protože měl možnost svoji chybu rychle napravit a krále potěšit. Ale opět krále jen rozčílil. Teď už měl poslední možnost. Houbu! Dupal a dupal, kde by našel fialovou houbu. Nikdy takovou neviděl. Uběhl den, uběhla noc a další den. Princ už neměl moc času, aby donesl alespoň jednu přísadu. Byl zklamaný a nevěděl, kde hledat. Svůj žal chtěl zajist a vydal se do kuchyně. Jak tam, tak smutně seděl, přišla k němu kuchařka a ptá se: „Co to tady provádíš? Vždyť jsi celý nešťastný.“ „Nezvládnou přinést králi fialovou houbu a nezískám ani korunu, ani princeznu“ odpověděl princ. Kuchařka se začala nahlas smát: „Vždyť u jedné celou dobu sedíš.“ Natáhla se k umyvadlu a podala princovi starou fialovou houbu, kterou před chvílí umyla nádobí.

Princ tak tak doběhl ke králi a natahuje ruku, ve které drží houbu. „Už mám toho právě dost.“ povídá král. „Slíbil jsem ti korunu, ale dceru ti za ženu nedám.“ Zavolal na sluhu, a ten donesl truhlu s mincemi. Král vytáhl jednu korunu a podal ji princovi. „Tady je tvá odměna. Ať už tě tu nevidím.“ Princ věděl, že už nemá cenu se snažit, a tak odjel s jednou korunou zpět do svého království. A králi zůstala i dcera i koruna.

Vylušti křížovku:



1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							

Tajenka:_____

1.SYNONYMUM KE SLOVU BALVAN



2.VYBER PODSTATNÉ JMÉNO: OKNO, PROČ, ČTYŘI

3.SYNONYMUM KE SLOVU KLISNA

4.ANTONYMUM KE SLOVU KRÁTKÝ

5.11. MĚSÍC V ROCE JE

6.SLOVO SOUZNAČNÉ KE SLOVU PĚKNÝ

7.7. PÁD OD SLOVA HONZA

8.SLOVO PROTIKLADNÉ KE SLOVU NOVÝ

9.NADŘÁZENÉ SLOVO PANENKA, VLÁČEK, STAVEBNICE

10.SLOVO STEJNÉHO NEBO PODOBNÉHO VÝZNAMU SE
NAZÝVAJÍ

11.OPAK BÍLÉ JE

Příloha č. 22



Uplatnění prvků zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Jana Havlová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci, ve které se zabývám užitím prvků zážitkové pedagogiky ve výuce na prvním stupni základní školy. Dotazník Vám zabere maximálně 10 minut a jejím odesláním souhlasíte se zpracováním údajů.

Dotazník je zcela anonymní.

Předem Vám děkuji za vyplnění.

* Povinné

1. Pohlaví *

☐ Muž

☐ Žena

Příloha č. 24

31.03.23 16:32

Uplatnění prvňáků zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

2. Kolik je Vám let? *

- ☐ 24 - 35 let
- ☐ 36 - 45 let
- ☐ 46 - 55 let
- ☐ 56 - 65 let

3. Jak dlouho učíte? (délka praxe) *

- ☐ 0 - 5 let
- ☐ 6 - 10 let
- ☐ 11 - 20 let
- ☐ 21 - 30 let
- ☐ delší doba

4. V jakém typu školy učíte? *

- ☐ Plnoorganizovaná základní škola
- ☐ Malotřídní základní škola
- ☐ Alternativní

https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=cs-CZ&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=DvLCC_8CY0ugSi-1gEPeiXNKA... 2/13

Dotazník – druhá část (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 25

31.03.23 16:32

Uplatnění prvňácké zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

5. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli „Alternativní“, napište Váš typ školy.

6. Kolik máte žáků ve třídě? *

- ☐ do 15 žáků
- ☐ do 20 žáků
- ☐ nad 20 žáků

Dotazník – třetí část (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 26

31.03.23 16:32

Uplatnění prvňácké zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

7. Co si představíte pod pojmem „Zážitková pedagogika“? *

- ☐ Didaktická hra
- ☐ Zábava
- ☐ Učení pomocí emocí
- ☐ Turistika
- ☐ Rekreační v přírodě
- ☐ Pantomima
- ☐ Programování
- ☐ Film
- ☐ Jóga
- ☐ Tanec
- ☐ Orientační běh
- ☐ Učení pomocí prožitku
- ☐ Aktivní účast žáka
- ☐ Realizování pokusů
- ☐ Projektové vyučování
- ☐ Dramatické hry
- ☐ Koncert
- ☐ Recitace
- ☐ Hledání řešení pomocí zadaného problému
- ☐ Vycházka

https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=cs-CZ&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=DvLCC_8CY0ugSt-1gEPeXNKA... 5/13

Dotazník – čtvrtá část (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 27

31.03.23 16:32

Uplatnění prvků zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

8. Považujete za vhodné zapojení prvků zážitkové pedagogiky do výuky na prvním stupni základní školy? *

- ☐ Ano, považuji.
- ☐ Ne, nepovažuji.
- ☐ Nevím.

9. Proč si myslíte, že je vhodné/nevhodné použít zážitkovou pedagogiku na prvním stupni základní školy? *

- ☐ Je vhodné použít zážitkovou pedagogiku, protože dokáže vhodně motivovat žáka.
- ☐ Je vhodné použít zážitkovou pedagogiku, protože je atraktivní a zajímavá.
- ☐ Je vhodné použít zážitkovou pedagogiku, protože jsou žáci aktivně zapojeni do výuky a můžeme ji individualizovat.
- ☐ Je nevhodné použít zážitkovou pedagogiku, protože zabere velké množství času ve výuce.
- ☐ Je nevhodné použít zážitkovou pedagogiku, protože jsou žáci na prvním stupni ZŠ moc mladí.
- ☐ Je nevhodné použít zážitkovou pedagogiku, protože je mnoho žáků ve třídě a neprobíhala by tak, jak by měla.
- ☐ Jiné.

https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=cs-CZ&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=DvLCC_8CY0ugSl-1gEPeiXNKA... 6/13

Dotazník – pátá část (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 28

31.03.23 16:32

Uplatnění prvků zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

10. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli „Jiné.", napište, prosím, proč Vám přijde vhodné/nevhodné použít prvky zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ.

Dotazník – šestá část (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 29

31.03.23 16:32

Uplatnění prvků zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

11. Jaké prvky zážitkové pedagogiky nejčastěji při výuce používáte? *

- ☐ Tanec
- ☐ Hudební dílny
- ☐ Promítání filmu
- ☐ Realizace pokusů
- ☐ Vycházka
- ☐ Exkurze
- ☐ Didaktické hry
- ☐ Problémová heuristická metoda
- ☐ Projektová výuka
- ☐ Skupinová práce
- ☐ Běh
- ☐ Vaření
- ☐ Divadelní vystoupení
- ☐ Jiné

12. Pokud jste v předchozí otázce zaškrtnli „Jiné", napište jaké.

https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=cs-CZ&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=DvLCC_8CY0ngSI-1gEPeIXNKA... 8/13

Dotazník – sedmá část (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 30

31.03.23 16:32

Uplatnění prvků zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

13. Jakou formu uplatnění prvků zážitkové pedagogiky používáte nejčastěji? (vyberte max. 3) *

☐ Přednáška

☐ Výklad

☐ Diskuze

☐ Soutěž

☐ Desková hra

☐ Výzvové hry

☐ Projekt

☐ Simulace

☐ Hraní rolí

☐ Rituál

☐ Slavnost

☐ Jiné

14. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli „Jiné“, napište, prosím, jakou jinou formu zážitkové pedagogiky používáte.

https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=cs-CZ&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=DvLCC_8CY0ugSl-1gEPeiXNKA... 9/13

Příloha č. 31

31.03.23 16:32

Uplatnění prvků zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

15. Pokud prvky zážitkové pedagogiky používáte, přijde Vám příprava na hodiny náročnější? *

- ☐ Ano, přijde mi příprava na hodinu náročnější, protože mi trvá delší dobu se na ni připravit.
- ☐ Ano, přijde mi příprava na hodinu náročnější, protože musím hodinu dobře naplánovat.
- ☐ Ano, přijde mi příprava na hodinu náročnější, protože musím vyhledat a vytvořit vhodné pomůcky.
- ☐ Ne, nepřijde mi příprava náročnější.
- ☐ Nevím, nemohu posoudit.
- ☐ Příprava mi přijde u obou typů vyučování stejná.

16. Jak často chodíte s žáky při vyučování na vycházky a exkurze. *

- ☐ 1 - 2x týdně
- ☐ 3 - 4x týdně
- ☐ 1 - 2x měsíčně
- ☐ 1x za půl roku
- ☐ 1x za rok
- ☐ Nechodíme.

https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=cs-CZ&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=DvLCC_8CY0ugSI-1gEPeiXNKA... 10/13

Příloha č. 32

31.03.23 16:32

Uplatnění prvků zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

17. Jaké výhody spatřujete při využití prvků zážitkové pedagogiky? *

18. Jaké nevýhody vidíte při využití prvků zážitkové pedagogiky? *

19. Myslíte si, že prvky zážitkové pedagogiky můžeme využít i v online prostředí? *

☐ Ano, můžeme.

☐ Ne, nemůžeme.

20. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli „Ano, můžeme.“, napište, prosím, jak. Pokud jste odpověděli „Ne, nemůžeme.“, napište, prosím, proč. *

https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=cs-CZ&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=DvLCC_8CY0ugSl-1gEPeiXNKA... 11/13

Příloha č. 33

31.03.23 16:32

Uplatnění prvňáků zážitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

21. Setkali jste se při svém studiu na vysoké škole s problematikou zážitkové pedagogiky? *

- ☐ Ano, setkali.
- ☐ Ne, nesetkali.
- ☐ Nevzpomínám si.

22. Máte možnost se v rámci školení vzdělávat v oblasti zážitkové pedagogiky? *

- ☐ Ano, máme.
- ☐ Ne, nemáme.

23. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli „Ano, máme.“, napište, prosím, ve které.

24. Měli byste zájem o školení v oblasti zážitkové pedagogiky?

- ☐ Ano, měl(a) bych.
- ☐ Ne, neměl(a) bych.
- ☐ Nevím.

https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=cs-CZ&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=DvLCC_8CY0ugSI-1gEPeiXNKA... 12/13

Příloha č. 34

31.03.23 16:32

Uplatnění prvňá zázitkové pedagogiky na prvním stupni ZŠ

25. Domníváte se, že je informovanost v oblasti zážitkové pedagogiky v literatuře dostatečná? (1 - ano, 5 - ne) *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Myslíte si, že jsou informace ohledně zážitkové pedagogiky lehce dohledatelné? (1- ano, 5- ne) *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Pokud jste v předchozích otázkách odpověděli 4-5, napište do odpovědi, v jaké literatuře je postrádáte nejvíce.

Microsoft tento obsah nevytvořil ani neschválil. Data, která odešlete, se pošlou vlastníkovu formuláře.

 Microsoft Forms

https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=cs-CZ&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=DvLCC_8CY0ugSI-1gEPeiXNKA... 13/13

Jméno:

Datum:

1. Rozděľ slova z nabídky do dvou skupin podle zadání:

Jednoznačná

sestra kyselina kohoutek
nůž havran koruna
klíč petrklíč Lenka
Labe stolička houba

Mnohoznačná

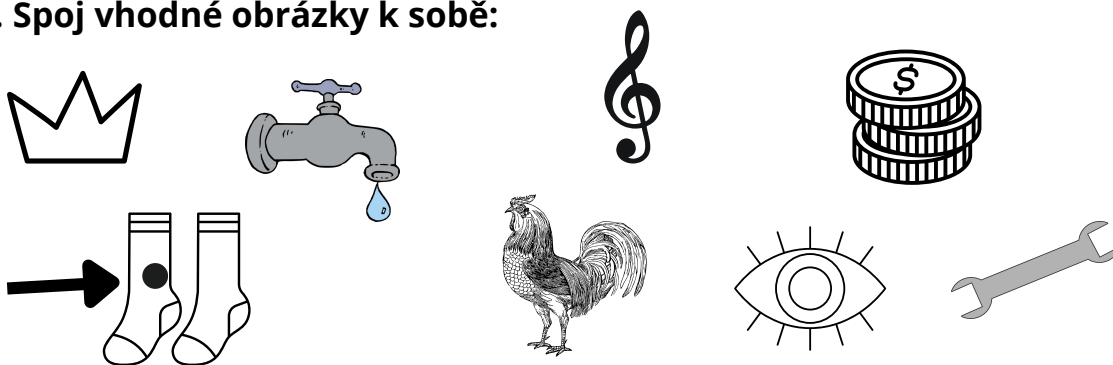
2. Napiš slovo mnohoznačné:

- a) mince, symbol krále - _____
b) část lidského těla, díra na punčošce - _____
c) začátek notové osnovy, nářadí - _____

3. Najdi ve větách ukrytá mnohoznačná slova:

- a) Hledáš Honzu? Najdeš ho u bazénu. _____
b) Tomáš se potápěl velmi blízko lodě. _____
c) V létě jsme byli v ZOO a byli jsme se podívat u chovatelů slonu. _____

4. Spoj vhodné obrázky k sobě:



5. Napiš všechny významy nabízených slov:

HOUBA _____
KOLO _____
MYŠ _____

6. Dopln vynechaná slova z nabídky do textu:

houba	koruna
myš	ucho

Babička ráda chodí do lesa na _____. Nejradši má, když se může po cestě dívat do _____ stromů a užívat si klid a ticho. Najednou něco uslyšela. „Co by to mohlo být?“ říkala si babička, a tak musela nastražit _____, aby lépe slyšela, co by to tak mohlo být. „Asi jen nějaké zvířátko běželo do domečku.“ pomyslela si. „Snad to nebyla _____, té se moc bojím.“

7. Vylušti mnohoznačná slova:

ORKANU _____

OUTKOHEK _____

BUOHA _____

8. Vysvětli pojem „mnohoznačná slova“:



Dnes se mi pracovalo _____, protože _____

Počet bodů:

Známka:

Příloha č. 37 – Didaktické testy žák D – první strana

Jméno: [redacted] Datum: 29.3.

1. Rozděli slova z nabídky do dvou skupin podle zadání:

Jednoznačná	Mnohoznačná
<u>kyselina</u> ✓	<u>sestra</u> ✓
<u>nůž</u> ✓	<u>havran</u> ✓
<u>koruna</u> ✓	<u>petrkilž</u> ✓
<u>Labe</u> ✓	<u>Lenka</u> ✓
<u>stolička</u> ✓	<u>houba</u> ✓

2. Napiš slovo mnohoznačné:

a) mince, symbol krále - koruna ✓

b) část lidského těla, díra na punčochě - prst ✓

c) začátek notové osnovy, nářadí - klavír ✓

3. Najdi ve větách ukrytá mnohoznačná slova:

a) Hleďáš Honzu? Najdeš ho u bazény. honza ✓

b) Tomáš se potápěl velmi blízko lodě. lode ✓

c) V létě jsme byli v ZOO a byli jsme se podívat u chovatelů slonů. slon ✓

4. Spoj vhodné obrázky k sobě:

5. Napiš všechny významy nabízených slov:

HOUBA myška, houba, houba, les

KOLO autobus, slapací, kolo

MYŠ krací, nábob, nábob, nábob

Jméno: [redacted] Datum: 27.3.

1. Rozděli slova z nabídky do dvou skupin podle zadání:

Jednoznačná	Mnohoznačná
<u>sestra</u> ✓	<u>kyselina</u> ✓
<u>nůž</u> ✓	<u>havran</u> ✓
<u>koruna</u> ✓	<u>petrkilž</u> ✓
<u>Labe</u> ✓	<u>Lenka</u> ✓
<u>stolička</u> ✓	<u>houba</u> ✓

2. Napiš slovo mnohoznačné:

a) mince, symbol krále - koruna ✓

b) část lidského těla, díra na punčochě - prst ✓

c) začátek notové osnovy, nářadí - klavír ✓

3. Najdi ve větách ukrytá mnohoznačná slova:

a) Hleďáš Honzu? Najdeš ho u bazény. honza ✓

b) Tomáš se potápěl velmi blízko lodě. lode ✓

c) V létě jsme byli v ZOO a byli jsme se podívat u chovatelů slonů. slon ✓

4. Spoj vhodné obrázky k sobě:

5. Napiš všechny významy nabízených slov:

HOUBA jednorázový, jednorázový, jednorázový

KOLO autobus, slapací, kolo

MYŠ krací, nábob, nábob, nábob

Didaktické testy žák D (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 38 – Didaktické testy žák D – druhá strana

6. Doplni vynechaná slova z nabídky do textu:

Babička ráda chodí do lesa na houby. Nejradši má, když se může po cestě dívat do koruny a užívat si klidu a ticha. Najednou něco uslyšela. „Co by to mohlo být?“ řekla si babička, a tak musela nustráhat uši aby lépe slyšela, co by to tak mohlo být. „Asi jen nějaké zvířátko běželo do domečku.“ pomyslela si. „Snad to nebyla myš se moc bojím.“

7. Vyušti mnohoznačná slova:

ORKANU KORUNA

OUTKOHEK KOHOUTEK

BUOHA HOUBA

8. Vysvětli pojem „mnohoznačná slova“:

★★★★★

Dnes se mi pracovalo dobře, protože jsem nenáviděl.

Počet bodů: 15b Znáмка: 5

6. Doplni vynechaná slova z nabídky do textu:

Babička ráda chodí do lesa na houby. Nejradši má, když se může po cestě dívat do koruny a užívat si klidu a ticha. Najednou něco uslyšela. „Co by to mohlo být?“ řekla si babička, a tak musela nustráhat uši aby lépe slyšela, co by to tak mohlo být. „Asi jen nějaké zvířátko běželo do domečku.“ pomyslela si. „Snad to nebyla myš se moc bojím.“

7. Vyušti mnohoznačná slova:

ORKANU KORUNA

OUTKOHEK KOHOUTEK

BUOHA HOUBA

8. Vysvětli pojem „mnohoznačná slova“:

★★★★★

Dnes se mi pracovalo dobře, protože jsem nenáviděl.

Počet bodů: 33b Znáмка: 2

Didaktické testy žák D (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 39 – Didaktické testy žák A – první strana

Jméno: [redacted] Datum: 29. 3.

1. Rozděli slova z nabídky do dvou skupin podle zadání:

Jednoznačná <u>sestra</u> ✓ <u>kyseřina</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>houba</u> ✓ <u>kořutka</u> ✓	Mnohoznačná <u>nůž</u> ✓ <u>havrán</u> ✓ <u>petrkilč</u> ✓ <u>Lenka</u> ✓ <u>stolička</u> ✓ <u>houba</u> ✓
---	---

2. Napiš slovo mnohoznačné:
a) mince, symbol krále - koruna ✓
b) část lidského těla, díra na punčose - ucho ✓
c) začátek notové osnovy, nářadí - klíč ✓

3. Najdi ve větách ukrytá mnohoznačná slova:
a) Hleďáš Honzu? Najdeš ho u bazény. - houba ✓
b) Tomáš se potápěl velmi blízko lodě. - houba ✓
c) V létě jsme byli v ZOO a byli jsme se podívat u chovatelů slonů. - houba ✓

4. Spoj vhodné obrázky k sobě:

5. Napiš všechny významy nabízených slov:
HOUBA: houba se houba houba na myši
KOLO: houba se houba houba ad, houba
MYŠ: houba se houba houba u myši

Jméno: [redacted] Datum: 27. března

1. Rozděli slova z nabídky do dvou skupin podle zadání:

Jednoznačná <u>sestra</u> ✓ <u>kyseřina</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>houba</u> ✓ <u>kořutka</u> ✓	Mnohoznačná <u>nůž</u> ✓ <u>havrán</u> ✓ <u>petrkilč</u> ✓ <u>Lenka</u> ✓ <u>stolička</u> ✓ <u>houba</u> ✓
---	---

2. Napiš slovo mnohoznačné:
a) mince, symbol krále - koruna ✓
b) část lidského těla, díra na punčose - ucho ✓
c) začátek notové osnovy, nářadí - klíč ✓

3. Najdi ve větách ukrytá mnohoznačná slova:
a) Hleďáš Honzu? Najdeš ho u bazény. - houba ✓
b) Tomáš se potápěl velmi blízko lodě. - houba ✓
c) V létě jsme byli v ZOO a byli jsme se podívat u chovatelů slonů. - houba ✓

4. Spoj vhodné obrázky k sobě:

5. Napiš všechny významy nabízených slov:
HOUBA: _____
KOLO: _____
MYŠ: _____

Didaktické testy žák A (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 40 – Didaktické testy žák A – druhá strana

6. Doplň vynechaná slova z nabídky do textu:

Babička ráda chodí do lesa na houby. Když se může po cestě dívat do koruny stromů a užívat si klid a ticho. Najednou něco uslyšela. Co by to mohlo být? Říkala si babička, a tak musela nastrožit ucho aby lépe slyšela, co by to tak mohlo být. Asi jen nějaké zvířátko běželo do domečku. Pomyslela si: „Snad to nebyla myš ať se moc bojím.“

7. Vylušti mnohoznačná slova:
ORKANU koruna ✓
OUTKOHEK kořutka ✓
BUOHA houba ✓

8. Vysvětlí pojem „mnohoznačná slova“:
je to slovo které má více významů

☆☆☆☆
Dnes se mi pracovalo _____ protože _____

Počet bodů: 35b. Známa: 2

6. Doplň vynechaná slova z nabídky do textu:

Babička ráda chodí do lesa na houby. Když se může po cestě dívat do koruny stromů a užívat si klid a ticho. Najednou něco uslyšela. Co by to mohlo být? Říkala si babička, a tak musela nastrožit ucho aby lépe slyšela, co by to tak mohlo být. Asi jen nějaké zvířátko běželo do domečku. Pomyslela si: „Snad to nebyla myš ať se moc bojím.“

7. Vylušti mnohoznačná slova:
ORKANU koruna ✓
OUTKOHEK kořutka ✓
BUOHA houba ✓

8. Vysvětlí pojem „mnohoznačná slova“:
mnohoznačná slova jsou slova s více významy

☆☆☆☆
Dnes se mi pracovalo _____ protože _____

Počet bodů: 22b. Známa: 5

Didaktické testy žák A (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 41 – Didaktické testy žák B – první strana

Jméno: [redacted] Datum: 27. března

1. Rozděli slova z nabídky do dvou skupin podle zadání:

Jednoznačná <u>slabá</u> ✓ <u>klíč</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓	sestra kyselina kohoutek nůž havran koruna klíč petrkůček Lenka Labe stolička houba	Mnohoznačná <u>slabá</u> ✓ <u>klíč</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓
---	--	---

2. Napiš slovo mnohoznačné:
 a) mince, symbol krále - denár
 b) část lidského těla, díra na punčose - hlava
 c) začátek notové osnovy, nářadí - klíč

3. Najdi ve větách ukrytá mnohoznačná slova:
 a) Hledáš Honzu? Najdeš ho u bazénu. nejdeš
 b) Tomáš se potápěl velmi blízko lodě. potápěl
 c) V létě jsme byli v ZOO a byli jsme se podívat u chovatelů slonů.

4. Spoj vhodné obrázky k sobě:

5. Napiš všechny významy nabízených slov:
 HOUBA _____
 KOLO _____
 MYŠ _____

Jméno: [redacted] Datum: 29. března

1. Rozděli slova z nabídky do dvou skupin podle zadání:

Jednoznačná <u>slabá</u> ✓ <u>klíč</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓	sestra kyselina kohoutek nůž havran koruna klíč petrkůček Lenka Labe stolička houba	Mnohoznačná <u>slabá</u> ✓ <u>klíč</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓ <u>havlík</u> ✓
---	--	---

2. Napiš slovo mnohoznačné:
 a) mince, symbol krále - denár
 b) část lidského těla, díra na punčose - hlava
 c) začátek notové osnovy, nářadí - klíč

3. Najdi ve větách ukrytá mnohoznačná slova:
 a) Hledáš Honzu? Najdeš ho u bazénu. nejdeš
 b) Tomáš se potápěl velmi blízko lodě. potápěl
 c) V létě jsme byli v ZOO a byli jsme se podívat u chovatelů slonů.

4. Spoj vhodné obrázky k sobě:

5. Napiš všechny významy nabízených slov:
 HOUBA houba o les, houba na myši, nádoba
 KOLO _____
 MYŠ myš, myš, myš, počítač

Didaktické testy žák B (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 42 – Didaktické testy žák B – druhá strana

6. Doplň vynechaná slova z nabídky do textu:

Babička ráda chodí do lesa na houby. Nejradši má, když se může po cestě dívat do lesů stromů a užívat si klidu a ticha. Najednou něco uslyšela. „Co by to mohlo být?“ řekla si Babička, a tak musela nastražit ucho aby lépe slyšela, co by to tak mohlo být. „Asi jen nějaké zvířátko běželo do domečku.“ pomyslela si. „Snad to nebyla myš, že se moc bojím.“

7. Vylušti mnohoznačná slova:
 ORKANU KORUNA
 OUTKOHEK KOHOČEK
 BUOHA HOUBA

8. Vysvětli pojem „mnohoznačná slova“:

★★★★★
 Dnes se mi pracovalo dobře, protože je mi ho
nemohla

Počet bodů: 21b. Známka: 5

6. Doplň vynechaná slova z nabídky do textu:

Babička ráda chodí do lesa na houby. Nejradši má, když se může po cestě dívat do lesů stromů a užívat si klidu a ticha. Najednou něco uslyšela. „Co by to mohlo být?“ řekla si Babička, a tak musela nastražit ucho aby lépe slyšela, co by to tak mohlo být. „Asi jen nějaké zvířátko běželo do domečku.“ pomyslela si. „Snad to nebyla myš, že se moc bojím.“

7. Vylušti mnohoznačná slova:
 ORKANU KORUNA
 OUTKOHEK KOHOČEK
 BUOHA HOUBA

8. Vysvětli pojem „mnohoznačná slova“:

★★★★★
 Dnes se mi pracovalo dobře, protože je mi ho
nemohla

Počet bodů: 30b. Známka: 3

Didaktické testy žák B (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 43 – Didaktické testy žák C – první strana

Jméno: [redacted] Datum: 27.3.

1. Rozděli slova z nabídky do dvou skupin podle zadání:

Jednoznačná	Mnohoznačná
<u>lenka</u> ✓ <u>sestra</u> ✓ <u>nůž</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓	<u>sestra</u> ✓ <u>kyselina</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓

2. Napiš slovo mnohoznačné:

a) mince, symbol krále - koruna 3b.
b) část lidského těla, díra na punčose - ucho
c) začátek notové osnovy, nářadí - klavír

3. Najdi ve větách ukrytá mnohoznačná slova:

a) Hledáš Honzu? Najdeš ho u bazény. koruna
b) Tomáš se potápěl velmi blízko lodě. koruna
c) V létě jsme byli v ZOO a byli jsme se podívat u chovatelů slonů. ucho 4b.

4. Spoj vhodné obrázky k sobě:

5. Napiš všechny významy nabízených slov:

HOUBA na myši, poskakovna
KOLO mlýnské, jedni od aut, šlák
MYŠ poskakovna a zvířátko 4b.

Jméno: [redacted] Datum: 29.3.

1. Rozděli slova z nabídky do dvou skupin podle zadání:

Jednoznačná	Mnohoznačná
<u>myš</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓	<u>sestra</u> ✓ <u>kyselina</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓ <u>koruna</u> ✓

2. Napiš slovo mnohoznačné:

a) mince, symbol krále - koruna 3b.
b) část lidského těla, díra na punčose - ucho
c) začátek notové osnovy, nářadí - klavír

3. Najdi ve větách ukrytá mnohoznačná slova:

a) Hledáš Honzu? Najdeš ho u bazény. koruna
b) Tomáš se potápěl velmi blízko lodě. koruna
c) V létě jsme byli v ZOO a byli jsme se podívat u chovatelů slonů. ucho 3b.

4. Spoj vhodné obrázky k sobě:

5. Napiš všechny významy nabízených slov:

HOUBA na myši, poskakovna
KOLO mlýnské, jedni od aut, šlák
MYŠ poskakovna a zvířátko 6b.

Didaktické testy žák C (zdroj: Autorka práce)

Příloha č. 44 – Didaktické testy žák C – druhá strana

6. Doplň vynechaná slova z nabídky do textu:

Babička ráda chodí do lesa na houba. Nejrádší má, když se může po cestě dívat do koruna stromů a užívat si klid a ticho. Najednou něco uslyšela. „Co by to mohlo být?“ řikala si Babička, a tak musela nastražit ucho, aby lépe slyšela, co by to tak mohlo být. „Asi jen nějaké zvířátko běželo do domečku.“ pomyslela si. „Snad to nebyla myš, té se moc bojím.“

7. Vylušti mnohoznačná slova:

ORKANU koruna
OUTKOHEK koruna
BUOHA koruna 3b.

8. Vysvětli pojem „mnohoznačná slova“:

Slovo které má více významů. 1b.

★★★★★
Dnes se mi pracovalo dobře, protože lehké a
nejde víceméně jen mluvit.

Počet bodů: 29b. Známk: 3

6. Doplň vynechaná slova z nabídky do textu:

Babička ráda chodí do lesa na houba. Nejrádší má, když se může po cestě dívat do koruna stromů a užívat si klid a ticho. Najednou něco uslyšela. „Co by to mohlo být?“ řikala si Babička, a tak musela nastražit ucho, aby lépe slyšela, co by to tak mohlo být. „Asi jen nějaké zvířátko běželo do domečku.“ pomyslela si. „Snad to nebyla myš, té se moc bojím.“

7. Vylušti mnohoznačná slova:

ORKANU koruna
OUTKOHEK koruna
BUOHA koruna 3b.

8. Vysvětli pojem „mnohoznačná slova“:

jsou slova která mají více významů a podobný význam. 3b.

★★★★★
Dnes se mi pracovalo dobře, protože to bylo
lehké a jedné věci jsem se

Počet bodů: 38b. Známk: 1*

Didaktické testy žák C (zdroj: Autorka práce)

Anotace

Jméno a příjmení:	Jana Havlová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Uplatnění zážitkové pedagogiky na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Application of Experiential Pedagogy at Primary School
Anotace práce:	Cílem této diplomové práce je analyzovat, zda učitelé na prvním stupni používají prvky zážitkové pedagogiky, a specifikovat, jak ovlivní nejméně často používaný prvek zážitkové pedagogiky výuku na 1. stupni základní školy. V teoretické části se zaměříme na zážitkovou pedagogiku z hlediska jejího cíle, zakladatele a historie. Dále si ukazujeme aktuální trendy ve vzdělávání v České republice. V empirické části si představujeme výsledky dotazníkového šetření, ze kterého zjišťujeme, jaké prvky zážitkové pedagogiky používají učitelé na 1. stupni ZŠ. V aplikační části následně analyzujeme, jaký vliv má nejméně často zvolený prvek na vyučování.
Klíčová slova	Zážitková pedagogika, prožitek, zážitek, zkušenost, problémová heuristická metoda
Anotace práce v angličtině:	The aim of this Master's thesis is to analyze whether teachers at primary school use elements of experiential pedagogy and to specify how the least frequently used element of experiential pedagogy will affect teaching at

	primary school. In the theoretical part, we will focus on experiential pedagogy in terms of its aim, founder and history. Next, we will show current trends in education in the Czech Republic. In the empirical part, we will present the results of a questionnaire survey, from which we will find out what elements of experiential pedagogy are used by teachers at primary school. In the application section, we subsequently analyze the influence of the least frequently selected element on teaching.
Klíčová slova v angličtině:	Experiential pedagogy, enjoyment, experience, problem heuristic method
Přílohy vázané v práci:	30 s.
Rozsah práce:	112 s.
Jazyk práce:	český