

Využití zážitkové pedagogiky v osobnostně sociálním rozvoji

Lucie Měchurová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Lucie Měchurová**
Osobní číslo: **H19516**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Využití zážitkové pedagogiky v osobnostně sociálním rozvoji**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogiky postavené na principech zážitku, osobnostně sociálního rozvoje a ukotvení tohoto rozvoje v rámci vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

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

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

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

SOJÁK, Petr, 2017. Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholod'. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0342-3.

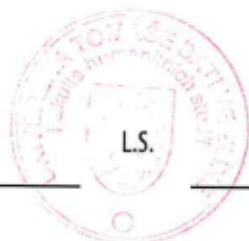
VALENTA, Josef, 2006. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **26. ledna 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 26. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 1.4.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na téma využití zážitkové pedagogiky v osobnostně sociálním rozvoji. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část, která si na základě dostupné literatury klade za cíl připravit pojmovou základnu pro praktickou část, je dále rozčleněna do tří kapitol. První kapitola poskytuje základní vymezení, přístupy a cíle osobnostně sociálního rozvoje, druhá část se zabývá zážitkovou pedagogikou, třetí část nabízí přehled styčných bodů zážitkové pedagogiky a osobnostně sociálního rozvoje a také pohled na osobnostní a sociální výchovu jako prostor, kde by zážitková pedagogika mohla být využívána jako cesta k osobnostně sociálnímu rozvoji žáků. Práce ve své praktické části zjišťuje nakolik a jakými způsoby učitelé druhého stupně základních škol využívají zážitkovou pedagogiku jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje svých žáků a jako prostředek osobnostní a sociální výchovy. Jako výzkumný nástroj bylo zvoleno dotazníkové šetření, výzkumný soubor tvořilo 114 učitelů druhého stupně základních škol v České republice.

Klíčová slova: osobnostně sociální rozvoj, osobnost, zážitková pedagogika, osobnostní a sociální výchova, základní škola

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on the topic of using experiential education in personal and social development. The thesis is divided into two parts - theoretical and empirical. The theoretical part, which aims to prepare the conceptual basis for the empirical part based on the available literature, is further subdivided into three chapters. The first chapter describes the basic delineations and approaches to personal and social development and also aims of the personal and social development, the second part deals with experiential education, the third part offers an overview of the contact points of experiential education and personal and social development, as well as a view of personal and social education as an opportunity where experiential education could be used as a way to personal and social development of pupils. The thesis in its empiric part finds out how much and in what ways upper primary

school teachers use experiential education as a means of personal and social development of their pupils and as a means of personal and social education. A survey was chosen as a research tool, the research group consisted of 114 teachers of the upper primary schools in the Czech Republic.

Keywords: social and personal development, personality, experiential education, personal and social education, upper primary school

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za vedení mé práce a cenné rady. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu a poskytli mi tak cenné informace, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

V neposlední řadě děkuji Bc. Lukáši Měchurovi za korekturu textu a všem dalším lidem mému srdci blízkým, kteří mi byli oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ	14
1.1 VÝVOJ A ROZVOJ OSOBNOSTI	15
1.2 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ VE VYBRANÉM POJETÍ.....	16
1.3 CÍLE OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE.....	18
2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	19
2.1 PŘÍSTUPY A HISTORIE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	20
2.2 FAKTORY, KTERÉ VSTUPUJÍ DO ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÉHO PROCESU	22
2.2.1 Osobnost vychovávaného.....	22
2.2.2 Pedagog, instruktor, vychovatel.....	24
2.3 TŘI KROKY METODY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	25
2.3.1 Krok první – záměr	25
2.3.2 Krok druhý – program.....	26
2.3.3 Krok třetí – reflexe	28
3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA JAKO CESTA K OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍMU ROZVOJI ŽÁKA	31
3.1 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA.....	31
3.2 STYČNÉ BODY OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE A ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.3 CÍL VÝZKUMU	38
4.4 METODA SBĚRU A ANALÝZY DAT	38
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
5 ANALÝZA DAT	40
6 INTERPRETACE DAT, SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE	53
6.1 INTERPRETACE DAT	53
6.2 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE	56
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	62
SEZNAM OBRÁZKŮ	63

SEZNAM TABULEK.....	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Tato práce nese název Využití zážitkové pedagogiky v osobnostně sociálním rozvoji.

Zabývá se osobnostně sociálním rozvojem žáků v prostředí školy, kde se jako významný prostor pro jejich rozvíjení jeví osobnostní a sociální výchova. Osobnostní a sociální výchova je jedním z významných průřezových témat v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Její cíle lze naplňovat různými způsoby, přičemž jako jeden z možných a vhodných se nabízí směr zážitkové pedagogiky. „Osobnostní a sociální výchovu se zážitkovou pedagogikou neztotožňujeme, nicméně postupy/metody zážitkové pedagogiky (či výchovy prožitkem) jsou v osobnostní a sociální výchově znamenitě využitelné“ (Valenta, 2013, s. 59).

Autoři se shodují na skutečnosti, že zážitková pedagogika je směr, který už ze své podstaty rozvíjí osobnost. „Cílem tohoto pojetí (zážitkové pedagogiky, pozn. autorky) byl vždy rozvoj jedince, rozvoj osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech“ (Hanuš, 2009, s. 12).

Shodují se také na tom, že zážitková pedagogika působí na mnohé stránky osobnosti jedince. „V poslední době se často objevuje další generace programů, která zařazuje programy akcentující fyzickou, intelektuální, emoční a spirituální složku osobnostního růstu“ (Franc, Zounková a Martin 2007, s. 12).

Zážitková pedagogika bývá často využívána primárně na adaptačních kurzech, školních výletech, preventivních programech apod. Je to směr, který vyžaduje mnoho času na přípravu, samotnou realizaci i reflexi. Zážitková pedagogika není také snadno uchopitelná, co se týká evaluace a kontroly nově získaných poznatků. Přesto, má-li zážitková pedagogika takový potenciál pro rozvoj osobnosti, jaký popisují odborníci ve svých pracích, je vhodné se zamyslet nad možnostmi jejího využití také přímo v prostředí školy, ve výuce.

Práce se ve své teoretické části zabývá definováním toho, co je osobnostně sociální rozvoj, jaké existují přístupy k jeho chápání, jaké jsou jeho cíle. Dále se zabývá vznikem a rozlišnými historickými přístupy k zážitkové pedagogice, definuje jednu z metod zážitkové pedagogiky v jednotlivých krocích a dává nahlédnout na to, jaké faktory proces zážitkové pedagogiky determinují. Třetí kapitola teoretické části popisuje osobnostní a sociální výchovu a nabízí pohled na styčné body zážitkové pedagogiky a osobnostně sociálního rozvoje.

V praktické části je nejdříve stručně vymezena metodologie výzkumu, dále jsou pak uvedeny analýza a interpretace dat, které předchází shrnutí výsledků a diskuzi. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, nakolik je zážitková pedagogika učiteli druhého stupně základních škol využívána jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje v rámci osobnostní a sociální výchovy. Tento hlavní cíl zastřešuje další dílčí cíle, které se zabývají tím, jak učitelé k osobnostní a sociální výchově vůbec přistupují a jak naplňují její cíle, jaké povědomí panuje napříč učiteli druhého stupně v České republice o zážitkové pedagogice a zda učitelé, kteří zážitkovou pedagogiku ve svém pedagogickém působení využívají, zaznamenávají v rámci osobnostní a sociální práce se třídou nějaké změny.

Přínos této práce spočívá jednak ve zpracování teoretické základny, která může sloužit jako zdroj informací pro jedince, kteří se o zážitkové pedagogice, možnostech jejího využití a jejích efektech chtějí dozvědět více, jednak ve zdroji inspirace, kterou mohou být zkušenosti pedagogů, kteří zážitkovou pedagogiku ve své pedagogické praxi využívají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ

Pojem osobnostně sociální rozvoj a alternativy tohoto pojmu lze zejména v poslední době registrovat poměrně často. Je možné se s ním setkat v odborných publikacích, stejně jako v lifestylových časopisech či na sociálních sítích, používá se v různorodých oborech, odvětvích a kontextech, bývá vyslovován z úst odborníků a hovoří se o něm rovněž napříč laickou veřejností. I tyto skutečnosti zřejmě mohou mít vliv na fakt, že vymezení pojmu osobnostně sociální rozvoj je značně nejednoznačné. Různá pojetí a obsahy tohoto pojmu přiznávají ve své práci také Kolář, Nehyba a Lazarová (2011). Tito autoři ihned v úvodu své práce konstatují, že nalézt absolutní konsenzus v chápání a vymezení tohoto pojmu je, zdá se, nereálné. Uvádí přehled šesti možných chápání pojmu.

1. Osobnostně sociální rozvoj jako cesta k naplnění ideálu – je stanoven velmi obecný cíl, ke kterému má snaha směřovat. Dílčí cíle často stanoveny nejsou, je proto těžké uchopit cestu, která má k dosažení cíle vést. Pozitivem je naopak stanovení centrálního cíle.
2. Osobnostně sociální rozvoj jako hybatel společenských proměn – tento koncept se používá v rámci strategických a koncepčních materiálů politického rázu, význam je zde spojován s celosvětovým užitkem. Míra obecnosti je zde ještě vyšší než u předchozího pojetí.
3. Osobnostně sociální rozvoj jako proces duševního vývoje člověka – takto vnímají osobnostně sociální rozvoj zejména psychologicky orientovaní autoři. Osobnostně sociální rozvoj je chápán jako progresivní psychosociální vývoj člověka.
4. Osobnostně sociální rozvoj jako forma aktivního života – tento přístup vyzdvihuje individuální představy jedince, které ho motivují k práci na sobě samotném. Jedná se tedy o organizované i neorganizované aktivity, o kterých si lidé myslí, že jim prospívají.
5. Osobnostně sociální rozvoj jako příprava na (kvalitní) život – tato koncepce vychází z předpokladu, že optimální fungování člověka v životě není samozřejmostí. Ne každý jedinec získá v rámci procesů socializace a edukace dovednosti, které jsou pro optimální fungování nezbytné, proto by tyto dovednosti mohly být zprostředkovány školou – v České republice se jedná například o zařazení osobnostně sociální výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako jedno z průřezových témat.

6. Osobnostně sociální rozvoj jako podpora profesní kultivace – toto pojetí se vztahuje k přípravě na budoucí či stávající povolání (Kolář, Nehyba a Lazarová, 2011).

Tato práce vychází primárně z přístupu, který je výše označen jako bod pátý – tedy z přístupu, který vnímá osobnostně sociální rozvoj jako přípravu na (kvalitní) život. Z tohoto výkladu vychází ve své práci o osobnostní a sociální výchově také Valenta (2013). Osobnostně sociální výchovu popisuje jako nástroj pro získání a rozvoj dovedností, které jsou nutné pro spokojený každodenní život se sebou samým i s druhými lidmi, při zátěžových, ale i naprosto běžných situacích. Soják (2017) ve své práci hovoří o skutečnosti, že osobnostní a sociální výchova, jejímž cílem je osobnostně sociální rozvoj jedince, má studenty připravit na reálný život, během nějž se lidé setkávají s rozličnými situacemi a během nichž nehrají hlavní roli vždy a pouze vědomosti. V některých situacích je potřeba uplatnit praktické životní dovednosti, které jsou nutné pro optimální fungování jedince v reálném světě.

1.1 Vývoj a rozvoj osobnosti

Vývoj osobnosti je celoživotní, individuální, psychosociální proces (Cakirpaloglu, 2012). Existují značné rozdíly v tom, do jaké míry se u jednotlivých lidí přirozeně rozvinou různé psychické vlastnosti, schopnosti, charakter apod. Na vývoj osobnosti má vliv několik podstatných determinant, na člověka během jeho života působí množství vlivů (Čáp, 1996). Existuje několik základních přístupů k tomuto tématu. Zatímco jedna skupina odborníků považuje za nejdůležitější determinantu vývoje člověka biologické činitele, druhá skupina vyzdvihuje sociální a kulturní činitele vývoje osobnosti, třetí názorový proud přikládá největší význam subjektivním činitelům. Mezi biologické vlivy lze zařadit dědičnost, nervovou soustavu, endokrinní soustavu a tělesnou konstituci. Co se týká sociálních a kulturních činitelů, zde se hovoří o celkovém vlivu kulturních a společenských podmínek na vývoj člověka. V rámci této skupiny se hovoří také o procesech socializace, enkulturace, výchovy v rodině, vlivu vrstevnické skupiny či vlivu sekundární rodiny, tedy partnerského vztahu. Třetí proud, který zdůrazňoval význam subjektivních činitelů vývoje osobnosti, tvrdí, že člověk volí vlastní prostředky a cíle, aby uspokojoval své potřeby a mohl se vyvíjet. Člověk si tedy sám určuje podmínky, které působí na jeho osobnost, a tím dosahuje určitého stupně vývoje (Cakirpaloglu, 2012).

Dle Čápa má velký podíl na utváření osobnosti skutečnost, v jakém prostředí jedinec žije. Vztah jedince s prostředím je navíc obousměrný, jelikož prostředí působí na jedince a jedinec poté zpětně na prostředí. Je také důležité brát v potaz fakt, že osobnost prochází během života změnami. Osobnostní změny mohou být způsobeny také tím, že člověk je tvor činný, neustále se učí, a tím se také formuje jeho osobnost. Velkou roli hrají také sociální vztahy, sociální interakce a komunikace jedince s okolím. Stejně jako ostatní osoby a sociální skupiny působí na jedince, tak i jedinec působí na své sociální okolí, a tak ho spoludeterminuje a spoluutváří. Život také klade na každého jedince rozdílné nároky, každý člověk tak zažil individuální míru zátěže, stresu, frustrace apod. I tyto náročné životní situace utváří a formují osobnost člověka (Čáp, 1996).

V momentě, kdy člověk přichází na svět, není definitivně a konečně hotovou bytostí. Rodí se se širokou škálou možností, které Smékal (2002) nazývá potenciály. Jsou to příležitosti, kterých člověk během svého života může využít, a podpořit tak svůj rozvoj. Hovoří-li se o rozvoji osobnosti, máme na mysli především progresivní změny. Jedná se tedy o nějaké zlepšení, příznivý vývoj, přechod od jednoduššího ke složitějšímu, od horšího k lepšímu (Čáp, 1996). Chce-li člověk ve světě úspěšně obstát, musí se neustále rozvíjet. Základní pohnutkou k touze rozvíjet se je od nepaměti nespokojenost s aktuálně dosaženým stavem. Člověk, který ztrácí motivaci k rozvíjení se, zůstává stát na místě a tato situace může vést k celkové životní nespokojenosti (Toman, 1980).

1.2 Osobnostně sociální rozvoj ve vybraném pojetí

Osobnostně sociální rozvoj, tak jak ho chápe tato práce, přehledně popisuje Soják. Metaforicky přirovnává osobnostně sociální rozvoj ke stromu, mozaice a vzducholodi, přičemž strom pro něj představuje zejména minulost, mozaika přítomnost a vzducholod' budoucnost (Soják, 2017).

„Strom určuje jakousi základnu ve smyslu Kdo jsem?, tedy kde jsme se tu vzali a jak vlastně rosteme, jaké jsou naše kořeny, kde bereme stabilitu a energii a co nabízíme z našeho potenciálu“ (Soják, 2017, s. 52). Tento základní kámen, jež Soják popisuje stromem, vysvětluje odborným názvem kompetence, tedy co člověk je, co umí. Lidé mají tendence popisovat primárně své negativní vlastnosti, pro osobnostně sociální rozvoj je ovšem nezbytné znát i své silné stránky a stavět na nich svůj další rozvoj. Pro lidi je také obtížné o sobě a svých silných stránkách mluvit nahlas, otevřeně a na rovinu, ovšem schopnost takto vystupovat a seberepresentovat se, je jedním ze znaků schopnosti vlastní sebereflexe a lze ji

považovat za projev zralosti. Pro následující rozvoj je nezbytné si uvědomit, že to, co jsme, bychom si měli uvědomit primárně my sami a nevstřebávat tyto informace pouze od svého okolí, k čemuž mnoho jedinců inklinuje. Tyto skutečnosti je nutné brát v rámci osobnostně sociálního rozvoje v potaz, jelikož jejich uvědomění přispívá k sebepřijetí a otevírá cesty k možnému rozvoji (Soják, 2017).

„Mozaika určuje skladbu Kdo jsem? v našem celkovém obraze, složeném z jednotlivostí, které na sebe všechny navazují a vytvářejí jedinečný obraz, jenž ve své složitosti lze jen těžko napodobit někým jiným. Pro tento obraz je důležité naše vlastní porozumění a vnímání sebe sama i to, jak nám rozumí naše okolí“ (Soják, 2017, s. 52-53). V rámci této druhé části Soják upozorňuje na skutečnost, že je potřeba vnímat svoji osobnost jako celek, nikoliv se zaměřovat pouze na jednu část oné metaforické mozaiky čili osobnosti. Není také dobré zaměřovat se pouze na své špatné stránky. Potenciál osobnostně sociálního rozvoje autor spatřuje právě ve funkčních součástech osobnosti. Pozitivní stránky člověka mohou být vhodným počátkem něčeho nového, právě pozitivním stránkám je třeba věnovat pozornost, pracovat s nimi či na nich. Na otázku *Kdo jsem?*, by měla každá osobnost hledat odpověď sama v sobě. Je možné porovnávat (a pravděpodobně se porovnání nelze ani úplně vyhnout) svoje odpovědi s informacemi, které nám o nás poskytuje okolní svět, primárně bychom však měli sami sebe hledat uvnitř sebe (Soják, 2017).

„Vzducholod' je metaforou prvků, které nás dostávají do pohybu. Z místa Kde jsem? na místa Kam vlastně směřuji? A proč právě tam?“ (Soják, 2017, s. 52-53). Třetí díl, vzducholod', lze efektivně vymezit definicí Smékala. Ten ve svém díle popisuje, že: „Osobností je člověk potud a natolik, pokud a nakolik jeho činy vycházejí z něho samého, pokud vyjadřují jeho poznání, jeho zkušenost, jeho dovednost a nejsou jen mechanickým napodobením, kopií (...). Osobnost tedy není jednou provždy daný stav nebo dosažený stupeň vývoje, ale proces, neustálý rozvoj a utváření determinant našich činů. Jen ti, kdo nerealizují své činy uvědoměle a jako své vlastní a raději napodobují (což je pohodlnější), zůstávají stát na místě. Zdravá osobnost je v každém okamžiku výsledkem přechodného vývojového procesu a přípravou následujícího sebeutváření. Člověk, který přestane uvědoměle hledat a uskutečňovat svou životní dráhu, může přežívat jako organismus, ale jeho osobnost *odumírá*“ (Smékal, 2002, s. 33). Soják popisuje 4 hlavní kroky rozvoje: základnu (to, co člověk má), silné stránky (pomáhají člověku směřovat vzhůru), motivaci a cíle, vize, plány (tedy to, čeho chce člověk dosáhnout a jakým způsobem). Základním předpokladem toho, aby se osobnost mohla rozvíjet, je schopnost sebereflexe (Soják, 2017).

1.3 Cíle osobnostně sociálního rozvoje

Cíle osobnostně sociálního rozvoje nelze jednoduše vymezit. Již v úvodu této práce bylo předloženo několik možností, jak lze k osobnostně sociálnímu rozvoji přistupovat. Jednotlivé přístupy se liší ve svém obsahu, což směřuje k tomu, že ani cíle nejsou sjednocené či přesně vymezené. Stejně tak i definice pojmu osobnost se různí napříč díly odborníků. Nicméně právě z definic autorů lze vydedukovat, čeho lze prostřednictvím osobnostně sociálního rozvoje dosahovat a kam tento rozvoj může směřovat.

V nejširším významu a v pojetí dle Smékala (2002) lze cíl spatřovat v růstu, progresivním posunu. Jedná se o růst a zlepšení v různých oblastech života. Díky rozvoji vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, obecně osobnostních a sociálních kompetencí, může docházet ke zkvalitnění každodenního i profesního života. Dalším cílem může být plnohodnotné prožití osobního života, optimální orientace v mezilidských vztazích, kultivace osobnosti, vytvoření lepší budoucnosti, dosažení harmonie či nalezení smyslu života. Důležitým předpokladem a zároveň i cílem osobnostně sociálního rozvoje je sebepoznání jedince (Svoboda a Gažáková, 2020).

Jak bylo uvedeno na počátku této kapitoly, cíle nelze přesně vymezit kvůli pojmové nejednotnosti, rozličným teoriím, důrazům, které s různou intenzitou přikládají autoři jednotlivým faktorům. Nicméně vymezit cíle je těžké ještě z jednoho důvodu. Osobnostně sociální rozvoj může pro každého jedince představovat něco jiného. Každý člověk si klade své osobní konkrétní cíle, které se vztahují k jeho individuálním potřebám. V celém procesu osobnostně sociálního rozvoje je nezbytné ke každému člověku přistupovat individuálně, jelikož každá bytost je jedinečná. Neexistuje univerzální postup, jak dosáhnout rozvoje. Mohou být tedy vytyčeny obecné cíle, nelze je ovšem systémově a kompletně vymezit.

2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který ovšem není zcela zakotven v systému pedagogických disciplín. Aby mohla být zážitková pedagogika svébytným pedagogickým odvětvím, je nutné nadále hledat její zdroje, zabývat se jejími specifiky a souvislostmi (Jirásek, 2004).

Existuje množství pedagogických směrů, které se od sebe navzájem liší v několika faktorech, přičemž jedním z těchto faktorů může být jejich zaměření. Chování jedinců plyne z jejich znalostí, dovedností a postojů. Různé pedagogické směry s různou intenzitou směřují k jednomu nebo více z těchto zaměření. Zatímco například klasické školství stále inklinuje převážně k předávání znalostí, volnočasová pedagogika souvisí hlavně s dovednostmi, zážitková pedagogika klade do popředí působení na dovednosti a postoje. Hlavními principy zážitkové pedagogiky je učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny prostřednictvím dobrodružství (Pelánek, 2013).

V souvislosti se zážitkovou pedagogikou lze napříč českými i cizojazyčnými zdroji zaznamenat různorodou terminologii – kromě pojmu zážitková pedagogika se lze setkat například s pojmy výchova dobrodružstvím, výchova výzvou či výchova prožitkem. Výchova dobrodružstvím či výzvou je směr, jehož podstata vychází z teze, že k výchově dochází prostřednictvím vykonávání aktivit, které jedinec vnímá jako výzvu (Jirásek, 2004). Takovéto pojmenování tedy zdůrazňuje primárně jeden princip zážitkové pedagogiky – vykročení z komfortní zóny. Ačkoliv je tento princip v zážitkové pedagogice velmi důležitý, nepokrývá zážitkovou pedagogiku jako celek.

Rozdíl mezi slovem prožitek a zážitek je v českém jazyce téměř nepostihnutelný, anglický jazyk tato slova nerozlišuje vůbec a používá univerzální termín *experience*, nicméně v rámci vymezení zážitkové pedagogiky lze v těchto pojmech nalézt jemné nuance. Termín prožitek vyjadřuje především přítomnost, prožívání určité události v současnosti. Termín zážitek lze naproti tomu použít tehdy, pomine-li prožitek a někdo se k němu vrací, vzpomíná na něj (Jirásek, 2004). Toto vymezení vychází z myšlenek Prázdninové školy Lipnice, která je v České republice průkopníkem zážitkové pedagogiky. Je tedy příhodné, aby tato práce vycházela z tohoto vymezení, a proto bude dále pracovat s pojmem zážitková pedagogika.

2.1 Přístupy a historie zážitkové pedagogiky

Pojetí zážitkové pedagogiky není jednotné. Existuje několik koncepcí, které se od sebe mírně odlišují, nicméně základní myšlenky jsou si podobné. Odlišnosti, které lze napříč koncepcemi nalézt, jsou způsobeny tím, že zážitková pedagogika se vyvíjela v různých zemích a oblastech, takže vycházela z různých potřeb a zdrojů. Na vzniku zážitkové pedagogiky se v každé zemi podíleli jiní představitelé, rozdílné vstupní faktory a v průběhu vývoje působily na každou koncepci jiné vlivy (Hanuš a Chytilová, 2009).

Ve Velké Británii se zážitková pedagogika pojí primárně s organizací Outward Bound. Zakladatelem byl pedagog Kurt Hahn, který kromě dnes světoznámého projektu Outward Bound vedl také několik dalších škol a kurzů (Hanuš a Chytilová, 2009). Organizace Outward Bound byla založena v roce 1941 ve Walesu. Původní záměr organizace byl naučit mladé námořníky sebevědomí, vytrvalosti a houževnatosti, aby mohli přežít nepříznivé podmínky, které při plavbách na lodi zažívali. Již v roce 1944 se organizace rozrostla a kromě námořníků se zdejších aktivit účastnili také například mladí hasiči či policisté. V 50. letech 20. století se organizace Outward Bound začala rozrůstat i mimo Spojené království, například do Německa. V roce 1951 byl také uskutečněn první kurz pro ženy (Our history, ©2021). Dnes je součástí Outward Bound síť škol z 35 zemí světa, ročně těmito akcemi projde přibližně 150 000 účastníků (O nás, ©2021). Základními pilíři filozofie Outward Bound jsou teze, že jedinec je mnohdy schopen dosáhnout i na první pohled nedosažitelných cílů a že je možné mnohé dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce a vzájemné pomoci (Hanuš a Chytilová, 2009).

Kurt Hahn upřednostňuje výchovné působení na charakter člověka před působením na inteligenci a vědomosti. Všiml si negativních jevů ve společnosti, tyto jevy popsal a definoval. Řadil mezi ně například úbytek tělesné zdatnosti, pokles aktivity, pasivní zábavu, absenci úcastenství, nedostatek pečlivosti a odpovědnosti. S těmito jevy se setkáváme také dnes. V reakci na tento úpadek vytvořil Kurt Hahn tzv. prožitkovou terapii, která má tři stupně a díky níž má dojít k uzdravení společnosti. Hahnovy myšlenky, jeho vnímání a práci se zážitkem lze vnímat jako průlomové, co se týká rozvoje moderní zážitkové pedagogiky (Hanuš a Chytilová, 2009). Organizace Outward Bound chce dnes měnit životy prostřednictvím výzev a objevů, hledat a přijímat dobrodružství, prostřednictvím odolnějších a soucitnějších jedinců tvořit odolnější a soucitnější svět a pozitivně působit na životy lidí (Mission and Vission, ©2021).

V USA vznikla v roce 1971 nezisková organizace, která je postavena na principech zážitkové pedagogiky a nese název Project Adventure. Project Adventure vnímá jako hlavní prvek efektivního vzdělávání dobrodružství, prostřednictvím kterého je možné lépe koncipovat vzdělání a výchovu dětí. Nabízí pestrou škálu programů, které mohou být přínosné jak pro děti, tak také pro jejich rodiče či pedagogy (Hanuš a Chytilová, 2009).

Zážitkovou pedagogiku u nás dnes zaštiťuje primárně Prázdninová škola Lipnice, která vznikla v roce 1977, nicméně počátky zážitkové pedagogiky v České republice lze datovat mnohem dříve. Již v 60. letech se pořádaly tábornické školy, které kromě zavedených a osvědčených metod začaly objevovat také revoluční formy rekreačních pobytů v přírodě. Na počátku 70. let se na české scéně objevilo hnutí, které usilovalo o propojení pobytu v přírodě s tělocvičnými a kulturními aktivitami. Zde došlo k vyvození důležitého poznatku, že vyvíjení komplexního tlaku na všechny složky osobnosti může přinést pozitivní důsledky a formovat danou osobnost v mnoha ohledech. Mezi první experimentální projekty, které z tohoto přelomového poznatku vycházejí, se řadí například *Pokus pro dvacet* (1970) či *Gymnasion* (1971). Důležitým mezníkem pro českou zážitkovou pedagogiku je rok 1977, kdy vzniká Prázdninová škola. Klíčovou osobností a vedoucím školy se stává Allan Gintel, který byl mimo jiné právě autorem výše zmíněných projektů (*Pokus pro dvacet* a *Gymnasion*) (Hanuš a Chytilová, 2009). Výchozí filozofií pro Prázdninovou školu byl koncept, který má své počátky v antice. Jedná se o kalokagathiu, tedy o harmonický soulad a rozvoj těla a duše. Prázdninová škola nabízela svým účastníkům z řad středoškolských studentů, vysokoškolských studentů, ale také dospělých jedinců různé formy činnosti. Prostřednictvím sportovních aktivit, turistiky, táboření, kreativních metod či psychologických her docházelo k významnému působení na osobnost jedince, přičemž byl kladen důraz na rozvoj osobnosti, ale také na rozvoj sociálnosti a spolupráce. V roce 1991 se Prázdninová škola Lipnice stala přidruženým členem Outward Bound (Franc, Zounková a Martin, 2007). Dnes lze na webových stránkách Prázdninové školy Lipnice nalézt informaci o jejich činnosti: „Tvoříme kurzy, které pomáhají lidem objevit a rozvinout vlastní potenciál, posilujeme jejich odvahu, tvořivost a schopnost zasadit se za sebe, za druhé i za svět kolem. Máme rádi dobrodružství, překvapení a výzvy. Naše kurzy jsou zážitkem, který vyvolává pozitivní změny v jednotlivci i společnost. Přes 40 let vytvoříme jedinečnou metodu zážitkové pedagogiky, kterou nabízíme široké veřejnosti, školám a neziskovému sektoru“ (Kdo jsme, ©2021).

2.2 Faktory, které vstupují do zážitkově pedagogického procesu

Do každého výchovně vzdělávacího procesu vstupuje řada faktorů, které svou přítomností a svým působením ovlivňují průběh tohoto procesu. Je velmi komplikované všechny tyto faktory vystihnout a definovat, neboť výchova je dějem multidimenzionálním. Svou roli v tomto procesu může mít osobnost vychovávaného i vychovatele, vztah osobnosti k určité situaci, vztahy mezi lidmi, prostředky výchovy, ale také například širší komplex přírodních, společenských, ekonomických i dalších kontextů, ve kterých výchova probíhá (Šafránková, 2019). Vzhledem ke skutečnosti, že zážitková pedagogika je ve své podstatě směrem holistickým a všestranným, množství vstupujících faktorů je velmi široké (Franc, Zounková a Martin, 2007). Následující podkapitoly pojednávají o vychovateli a vychovávaném jako o subjektech, které do procesu zážitkové pedagogiky svou existencí vstupují, zasahují a přímo či nepřímo jej ovlivňují.

2.2.1 Osobnost vychovávaného

Snahu vymezit pojem osobnost projevilo mnoho autorů, nicméně není známa jednotná definice. Jak uvádí ve své práci Cakirpaloglu (2012, s. 16): „Ve většině definic se vyzdvihuje, že osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka“. Osobnost lze tedy chápat jako soubor, součet, souhrn či jednotu tělesné konstituce, temperamentu, schopností, zaměřeností a charakteru. Různé varianty a kombinace těchto prvků tvoří jedinečnost dané osoby. Klíčový podíl na různorodosti jedinců má také fakt, že v průběhu svého vývoje osobnost prochází socializací a individuací. Tyto procesy mohou mít různý průběh, na každého jedince v průběhu jeho vývoje působí jiné vlivy (Hanuš a Chytilová, 2009).

Tělesná konstituce má v zážitkově pedagogickém učení vliv primárně v tom smyslu, že je třeba respektovat limity všech účastníků a nepřeceňovat jejich zdatnost. Některé aktivity mohou být pro méně vytrvalé jedince příliš náročné, čímž mohou vznikat i nebezpečné situace. Je nezbytně nutné myslet na možnosti každého jedince, na jeho výdrž a fyzický stav. Velkou roli hraje také únava (Pelánek, 2013).

Temperament představuje energetický rys osobnosti – určuje míru vzrušivosti, reaktivity, projevuje se v prožívání, jednání i chování jedince (Cakirpaloglu, 2012). V odborné literatuře lze najít několik typologií temperamentu, mezi něž se řadí například typologie Carla Gustava Junga (extrovert vs. introvert), typologie vycházející z MBTI, jejímiž autorkami jsou Katharine Cook Briggs a Isabel Briggs Myers, Eysenckova teorie, či typologie

Ernsta Kretschmera, který vychází ze vztahu mezi tělesnou konstitucí a temperamentem (Říčan, 2010). Hanuš a Chytilová (2009) uvádí Hippokratovo dělení temperamentu, tedy dělení na 4 typy osobností – sangvinika, flegmatika, cholerika a melancholika. Jednotlivé typy mají své kladné i záporné stránky, žádoucí i nežádoucí vlastnosti. Jedinec povětšinou výrazněji inklinuje k jednomu z těchto typů, nicméně povahové rysy se mísí, a vzniká tak jedinečná a originální osobnost. Pro zážitkovou pedagogiku je znalost temperamentů důležitá, protože umožňuje vychovateli lépe porozumět jednotlivým vychovávaným, jejich vztahům s ostatními lidmi, může díky této znalosti volit a využívat vhodné prostředky, a tvořit tak efektivní programy (Pelánek, 2013).

Další složkou osobnosti jsou **schopnosti**. Každý člověk má své specifické nadání, k němuž se přidává jistá míra inteligence. Inteligencí se rozumí schopnost zpracovávat informace, rozpoznávat a řešit problémy, je to schopnost vyrovnat se s požadavky, které na nás klade okolní svět. K inteligenci lze přistupovat několika způsoby. Lze hovořit o inteligenci, která se měří prostřednictvím inteligenčního kvocientu, dále existuje emoční inteligence, kterou lze vymezit ve smyslu intrapersonálním nebo interpersonálním. Intrapersonální emoční inteligence umožňuje sledovat vlastní pocity a přiměřeně je regulovat. Interpersonální inteligence se projevuje ve vztahu k druhým lidem, kdy ji můžeme popsat jako schopnost vnímat pocity druhých a adekvátně k nim přistupovat (Hanuš a Chytilová, 2009). Inteligenci je možné dále dělit na několik druhů. Pojednává se o inteligenci jazykové, hudební, matematicko-logické, prostorové, pohybové, intrapersonální a interpersonální (Gardner, 2018). Pro zážitkovou pedagogiku je podstatné brát v potaz fakt, že každý jedinec má individuálně rozvinutou schopnost inteligence, a není tedy možné ani žádoucí klást na všechny účastníky stejné nároky.

Zaměřenost souvisí se zážitkovou pedagogikou primárně v oblasti zájmů. Z pohledu zážitkových akcí lze rozdělit účastníky do čtyř kategorií, tyto kategorie se ovšem mohou vzájemně prolínat a vytvářet různé kombinace. Jedná se o sportovce, kteří jsou pohybově zaměřeni, strategy, kteří mají rozvinutou schopnost logického myšlení, dále o psychology, kteří se zaměřují především na lidi, a umělce, kteří rádi tvoří. Známe-li tuto typologii a skladbu účastníků ve skupině, můžeme jim do jisté míry přizpůsobit program. Pokud skupina není zájmově homogenní, je vhodné uzpůsobit program tak, aby si v něm každý účastník našel něco, co ho naplňuje (Pelánek, 2013).

Poslední složkou je **charakter**, který svou existencí může taktéž ovlivnit zážitkově pedagogický proces. Kromě něj hraje roli samozřejmě také věk účastníků, jemuž je nutno

přizpůsobit pedagogické působení, či například pohlaví jedinců (i když z pohledu zážitkové pedagogiky jsou rozdíly mezi pohlavími minimální) (Pelánek, 2013).

Máme-li teoretické znalosti o psychologii osobnosti a dokážeme-li se v této problematice dobře orientovat, může nám tato znalost přinášet pro výchovně vzdělávací proces značný užitek. Díky této znalosti lze lépe pochopit děje, které se v rámci výchovně vzdělávacího procesu odehrávají, a tak efektivněji komunikovat s druhými lidmi (Pelánek, 2013).

2.2.2 Pedagog, instruktor, vychovatel

Člověk, který účastníky výchovně vzdělávacího procesu vede, ať už jej nazýváme jakkoliv, také do velké míry ovlivňuje celý průběh tohoto procesu. Tento pedagog by měl v ideálním případě disponovat mnoha vlastnostmi, schopnostmi, dovednostmi. Co se týká znalostí, měl by být pedagog vzdělán a vzděláván v několika oblastech. První z těchto oblastí je oblast organizační, která v sobě zahrnuje složku manažerskou, projektovou a oblast zvanou public relations. V rámci těchto oblastí by měl být pedagog zdatný v organizaci, ekonomice, zásadách a prvcích pro vhodné stanovení cílů, měl by také umět komunikovat s lidmi „zvenčí“ – s lidmi, kteří se do procesu přímo nezapojují, ale mohou například žádat osvětlení zvolených cílů zážitkově pedagogické činnosti. Nezbytným předpokladem pro kvalitní pedagogickou osobnost je také znalost v oblasti věd o člověku, do níž můžeme zařadit znalosti pedagogické, psychologické či medicínské. Poslední oblast je programová, spadá zde především schopnost orientace v oblasti metodiky (Hanuš a Chytilová, 2009).

V průběhu svého působení se pedagog dostává do mnoha rolí, které by měl být schopen zvládat a plynule mezi nimi přecházet. Každá role vyžaduje jiné dovednosti – správný pedagog by měl mít od každé něco a zároveň být v nějaké oblasti téměř profesionál. Výčet schopností a dovedností, které by měl ideální pedagog zážitkové pedagogiky mít, se zdá téměř nekonečný. Řadí se mezi ně například: flexibilita, tvořivost, nevyčerpatelnost, překvapivost, nikdy nekončící vzdělávání, zdravé sebevědomí, upřímnost, vysoká míra empatie, citlivost k druhým, úcta, respekt či vřelost (Pelánek, 2013), mezi další předpoklady se řadí: „schopnost rozhodovat, umění vést, integrita – stabilní odolná osobnost, nadšení pro práci, představitivost, ochota usilovně pracovat, analytické schopnosti, pochopení pro druhé, schopnost „vyhmátnout“ příležitosti, schopnost řešit nepříjemné situace, schopnost rychle se přizpůsobovat změnám, ochota brát na sebe riziko, podnikavost, schopnost jasně se vyjadřovat, bystrost, schopnost efektivního řešení administrativních otázek, objektivnost, schopnost „vytrvat“, ochota pracovat dlouho přesčas, ambicióznost, soustředěnost na jeden cíl, schopnost srozumitelného písemného projevu, zvědavost, nadání pro práci s čísly,

schopnost abstraktního myšlení“ (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 93). Přítomnost či absence těchto faktorů také vstupuje do zážitkově pedagogického učení a může ho více či méně ovlivňovat.

2.3 Tři kroky metody zážitkové pedagogiky

Prázdninová škola Lipnice představuje metodu, ve které se zážitková pedagogika metodicky uskutečňuje ve třech krocích: v záměru, v programu a v reflexi. Každý program je však unikátní a nelze postupovat za všech okolností stejným způsobem, vždy je potřeba jednotlivé kroky přizpůsobit potřebám daného programu (Drahanská, 2020).

2.3.1 Krok první – záměr

Vymezení záměru je prvním krokem při sestavování zážitkově pedagogického programu. Aby mohl být tento program efektivní a přínosný pro celou účastnickou skupinu, je potřeba se předem zamyslet nad tím, jaký typ programu budeme sestavovat, pro koho je tento program určen a proč jej vlastně sestavujeme. Obecně je významem tohoto kroku vědomé vymezení adekvátních cílů. Aby bylo možné tyto cíle definovat, je nezbytné zamyslet se nad několika aspekty, díky kterým lze definovat celkovou koncepci programu (Drahanská, 2020).

Co se týká stanovení samotných cílů, je možné vycházet z koncepce „smart“. Tato koncepce říká, že je vhodné, aby byly cíle specifické, měřitelné, akceptované všemi, realistické a termínované. V zážitkové pedagogice nelze této koncepci dostát úplně, neboť ve výchově může nastat mnoho případů, kdy cíle nebude možné změřit. Termínované jsou cíle v zážitkové pedagogice vždy, neboť program je časově vymezen. Na zbylé tři charakteristiky, tedy na stanovení cílů specifických, konkrétních, cílů, které budou všichni brát za své a cílů, které budou stanoveny v souladu s reálnými očekáváními, je nutné vždy dbát a brát je v potaz. Cíle mohou být orientovány například na účastníky a rozvoj jejich dovedností, znalostí či sebepoznávání, na kolektiv a vztahy či na okolí (ochrana přírody, pomoc lidem). Na stanovené cíle je potřeba myslet v průběhu celého dalšího postupu, průběžně si ověřovat, zda skladba programu odpovídá na začátku stanoveným cílům (Pelánek, 2013). Základní oblasti pro stanovování cílů jsou znalosti, dovednosti a postoje. Pokud účastník dosáhne zvoleného cíle ve všech třech zmíněných oblastech, dochází k naplnění podstaty zážitkové pedagogiky, tedy celostnímu učení (Drahanská, 2020).

Ve fázi záměru je klíčové vědět, pro koho je program tvořen. Je-li znám počet účastníků, lze z této informace vycházet v mnoha dalších krocích. Počtu účastníků je potřeba přizpůsobit zadání jednotlivých her, množství materiálu a další technické i metodické náležitosti. Kromě počtu účastníků je potřeba znát také další charakteristiky cílové skupiny, tzn. do jaké míry se jednotlivci navzájem znají, jaké vztahy mezi nimi panují, jaké úrovně znalostí a dovedností dosáhli. Kromě těchto mezilidských aspektů je dobré znát také další, více praktické aspekty, mezi které se řadí například poměr mužů a žen ve skupině, věk apod. (Drahanská, 2020).

Téma je jedním z dalších aspektů, nad kterým je potřeba se zamyslet při tvorbě kvalitního programu. Volba a existence tématu je důležitá především proto, aby vznikla provázanost mezi jednotlivými aktivitami. Může se jednat buď o zřejmý příběh, tedy dějovou linii, a nebo o mírně skryté téma, tedy myšlenkovou linii. Téma musí být pro účastníky atraktivní a zajímavé. Kromě hlavního tématu se mohou programem prolínat také další podtémata (Pelánek, 2013). „Téma není žádnou samostatně stojící myšlenkou nebo obecnou pravdou visící někde ve vzduchoprázdnu. Můžeme ho přirovnat ke špičce ledovce, pod kterou se skrývá mnoho odkazů na vlastní zkušenosti, zážitky, informace, asociace, vedlejší témata a podtémata. Téma je v podstatě velmi těžko uchopitelná abstraktní forma, která zastřešuje mnoho svých konkrétních projevů, odkazujících sama na sebe“ (Drahanská, 2020, s. 43).

Mezi další aspekty patří také délka a termín programu či kurzu, místo, zamýšlení nad přístupností exteriérových i interiérových prostor, a kromě toho také dostupnost materiálních a lidských zdrojů (Drahanská, 2020).

2.3.2 Krok druhý – program

Je-li vymezen záměr, je možné se přesunout k druhé fázi, k samotnému programu. Ani v tomto bodě nelze plně upustit od metodicky dobře vážených kroků, nicméně nám tato fáze nabízí také mnoho prostoru pro kreativitu, tvořivost, hledání nových výzev a objevování nových souvislostí (Drahanská, 2020).

To, co dělá program programem, jsou programové prostředky. Drahanská (2020) ve své práci nastiňuje jeden z možných přehledů. Prvním z možných dělení je dělení dle vyváženosti pedagogických cílů (programy zaměřené na znalosti, dovednosti, postoje), další dělení je tvořeno na základě témat a zásahu do složek osobnosti (programy náročné fyzicky či emocionálně, programy zaměřené na racionalitu a kritické myšlení, programy podporující kreativitu a spiritualitu, programy zaměřené na sociální dovednosti). Dále například uvádí

dělení prostředků z hlediska práce se skupinou (individuální zadání, práce v menších skupinách, zadání pro celou skupinu apod.). Hanuš (2009) dělí programové prostředky na pohybové aktivity, umělecké aktivity, sociálně psychologické aktivity, společenské aktivity, kognitivní aktivity, technické aktivity a IT a mediální aktivity. Tento stručný výčet však není závazným, v běžné praxi se programové prostředky různě kombinují a díky tomu poté může docházet ke vzniku nových a dosud neobjevených výzev a nových možností. Lektor, který působí na své žáky prostřednictvím zážitkové pedagogiky, nejčastěji vybírá ze tří základních programových prostředků, mezi které se řadí hra, modelová situace a reálná výzva. Hra je většinou aktivita se stanovenými pravidly, které lze ohýbat dle potřeb a prostřednictvím které lze zprostředkovat takový druh zážitku, jaký situace vyžaduje. Modelovou situací se rozumí moment, kdy je účastníkům namodelována určitá zmenšenina konkrétního jevu a jejich úkolem je v této situaci sehrát danou roli. Reálné výzvy obvykle nabízí především pobyt v přírodě, kde se účastníci mohou setkat například s úkolem postavit rozhlednu či přežít noc v lese bez jakéhokoliv vybavení (Drahanská, 2020).

Při výběru hry je nutné myslet na její anatomii. Každá hra má svou formu, pravidla, cíle a herní princip. Formou hry myslíme její stylizaci – jedná se o to, jaká bude – venkovní, emotivní, vtipná apod. V souladu s danou formou se hledají prvky, kterými se celkové zamýšlené vyznění podpoří. Pravidla jsou pokyny, které je třeba dodržovat. Herním cílem je myšleno to, čeho je žádoucí v dané hře dosáhnout. Herní princip je základní mechanismus, na kterém je hra založena. Lze vymezit čtyři základní herní principy: zápas, náhoda, nápodoba, závrať. Vždy je nutné myslet na to, že samotná hra není cílem programu, ale pouze prostředkem k dosažení cíle. Před samotným uskutečněním je vhodné zkontrolovat, zda hra koresponduje se záměrem. Tato kontrola probíhá zpětným zkontrolováním všech aspektů, které do hry zasahují. Důležité je také zodpovězení několika dalších otázek. Je nutné se zamyslet například nad tím, zda bude úsilí vynaložené na realizaci dané aktivity adekvátní k jejím efektům. Dále je nutné položit si otázku, zda výzva, která se bude realizovat, bude adekvátní. Je vhodné najít výzvu, která nebude příliš náročná (až nebezpečná), ale zároveň musí stále zůstat výzvou. Tato otázka se pojí s tématem komfortní zóny. Aby docházelo k učení, musí proběhnout vystoupení z komfortní zóny. Toto vystoupení je specifické novými podněty, opuštěním dosavadní jistoty a zautomatizovaných postupů. Pokud je však hranice mezi komfortu překročena přespříliš nebo velmi rychle, jedinec se dostává do velmi stresové situace a očekávaný výsledek se stává opačným – dosud vybudovaná komfortní zóna se může ještě více zmenšit (Drahanská, 2020).

Samotná realizace hry se pak skládá z mnoha faktorů, které na první pohled nemusí být zřejmé. Příprava hry začíná mnohdy již dlouho před jejím zahájením. Do příprav, které lze splnit doma, může spadat například zajištění materiálu, sepsání pravidel, ujasnění časového plánu apod. Těsně před realizací je ideální zajišťovat již pouze detaily, mezi které může spadat například vymezení herního území či rozdělení účastníků. Rozdělování do týmů probíhá v rámci zážitkové pedagogiky často a hraje větší roli, než si můžeme připouštět. Rozdělení je nutné vždy dobře promyslet, protože může ovlivnit průběh celé hry. Dalším významným krokem je správná motivace. Dobrá motivace může udělat z drobné a jednoduché hry tu nejlepší, ale také naopak může špatná či nedostatečná motivace znehodnotit vynikající a promyšlenou hru. Motivace má různé formy, které je vhodné během programu kombinovat. Může se jednat například o vtažení do příběhu prostřednictvím scénky, přečtení příběhu či promítnutí filmu. Motivací může být také odměna, prestiž plynoucí z vítězství, někdy může být motivací samotná atraktivita dané aktivity. U některých aktivit je žádoucí motivací prosté vhození do hry, kdy účastník nemá čas přemýšlet, zda se mu chce aktivity účastnit. Pokud se účastníci podílejí na přípravě hry, může jim být motivací právě tato zainteresovanost v průběhu příprav. Někdy je motivace improvizovaná a nelze ji předem promyslet, nicméně je vždy škoda nevyužít příležitosti, které nám přítomný moment nabízí. Co se týká vysvětlování pravidel, je potřeba si vždy předem ujasnit strukturu řeči a dobře se na vysvětlování připravit. Představení pravidel by nemělo být příliš stručné ani příliš rozvláčné, může pak docházet k poklesu či ztrátě motivace. Je vhodné postupovat od obecného k detailům, na konci vysvětlování je vhodné znovu zopakovat klíčové body. Důležitý je také styl verbálního projevu, je nutné mluvit nahlas a srozumitelně, udržovat si pozornost posluchačů. Prostor pro dotazy je vhodné dát účastníkům až po dokončení vlastního výkladu. V rámci pravidel, před zahájením hry, je nutné také vymezení prostoru a časového limitu. V průběhu samotné hry je nutné dbát primárně na udržení motivace. Může nastat situace, kdy bude třeba řešit neshody či otázky týkající se pravidel, v takovém případě je třeba postupovat rychle a rázně. Každá hra musí mít jasný konec a vyhlášení výsledků, které musí následovat co nejdříve po ukončení hry (Pelánek, 2013).

2.3.3 Krok třetí – reflexe

Jak upozorňují ve své práci Franc, Zounková a Martin (2007), samotné prožití konkrétního zážitku není dostačující. Aby bylo dosaženo kýženého výsledku v podobě získání nových znalostí, dovedností či postojů (a v případě zážitkové pedagogiky se jedná primárně o dovednosti a postoje), je nutná reflexe. Reflexe umožňuje zpracování zážitku a poučení se

z něj (Pelánek, 2013). Ačkoliv je reflexe pro mnoho pedagogů nejtěžším krokem, je zároveň krokem nejdůležitějším. Teprve v rámci reflexe může docházet k naplnění podstaty zážitkové pedagogiky, k vědomému uvědomění a zvnitřnění prožitků. U účastníků dochází k řadě aha-momentů, díky kterým se mohou osobnostně rozvíjet. Prostřednictvím reflexe tedy dochází k naplnění původního záměru. Reflexe může být zaměřena na řadu dílčích prvků, vždy záleží na tom, kam směřujeme a čeho chceme dosáhnout. Může být prostým ohlédnutím se po aktivitě, může sloužit k verbalizaci podstatných momentů, emocí, pocitů, ale také se v rámci ní může odehrávat snaha o vyřešení konfliktu, který při aktivitě vznikl. Možností, kam může reflexe směřovat, je nespočet. Nicméně pedagog, který reflexi vede, musí vědět, kam cílí (Drahanská, 2020).

Reflexe v zážitkové pedagogice se opírá o Kolbův cyklus. Ten se skládá ze čtyř fází, díky kterým lze zážitek zpracovat, a naučit se tak něco nového. Tyto fáze jsou následující:

1. Zkušenost, zážitek – zažití konkrétní situace, události
2. Reflexe této zkušenosti
3. Utvoření abstraktní představy, teoretizování
4. Testování naučeného (Kurt, 2020).

Kolbův cyklus bývá často zjednodušeně definován pouze dvěma fázemi: zážitek a reflexe. Zážitek a jeho následná reflexe jsou jedním ze dvou základních pilířů zážitkové pedagogiky (Pelánek, 2013).

Prostředky reflexe mohou být verbální či neverbální, rolové, výtvarné, písemné, symbolické a metaforické nebo mohou probíhat prostřednictvím dalších hry. Volíme je v závislosti na stanoveném cíli, věkové kategorii účastníků, vyspělosti a charakteristice dané skupiny, skupinové dynamice (Hanuš a Chytilová, 2009).

Reflexe nemusí být zařazena vždy, například po hře na prolomení ledů či hře seznamovací pravděpodobně nebude mít velký význam. Naopak po hře psychicky náročné, konfliktní, klíčové by měla být zařazena vždy. Je důležité odhadnout také naladění skupiny a nezařazovat reflexe nadměru často. Jsou sice významným prvkem zážitkové pedagogického učení, pokud by ovšem byly zařazovány příliš často nebo měly nadměrnou délku, mohlo by být jejich zařazení kontraproduktivní. Je nutné dbát na to, aby se reflexe nestala nudným stereotypem bez smyslu. Jedinec, který reflexi vede, by měl její cíl předem znát a vědět, kam přesně reflexí míří (Pelánek, 2013).

Reflexe je tedy proces, při kterém by měl být vytvořen bezpečný prostor pro sdílení účastníků i instruktorů. Obecným cílem reflexe je dát zážitky do souvislostí a poučení se z vlastních zkušeností a chyb. Není vhodné se v rámci reflexe vyhýbat problémům, které při aktivitě vypluly na povrch, naopak je to vhodný prostor pro jejich řešení. Reflexe by měla sloužit jako prostředek rozvoje účastníka, který si prožité zkušenosti uvědomí a přenesení si je do běžného života. Reflexe není psychoterapií, zároveň by se z ní neměla stát nepřínosná diskuze bez smyslu a cíle (Pelánek, 2013).

3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA JAKO CESTA K OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍMU ROZVOJI ŽÁKA

V první kapitole byl vymezen osobnostně sociální rozvoj, druhá kapitola nám dala příležitost nahlédnout do základní teorie zážitkové pedagogiky. V této kapitole bude vymezena osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV), která je přímo zaměřená na osobnostní a sociální rozvoj ve školním prostředí, a dále budou vymezeny styčné body osobnostně sociálního rozvoje a zážitkové pedagogiky.

3.1 Osobnostní a sociální výchova

Po roce 1989 docházelo v důsledku historických událostí v rámci České republiky k celospolečenským změnám, které se dotkly i oblasti vzdělávání. Řada odborníků a učitelů se začala zamýšlet nad obsahem vzdělávání. Dospěli k poznání, že má-li být jedinec schopen dobře fungovat v běžném životě, je potřeba tomu přizpůsobit také obsah školního kurikula. Ruku v ruce s touto potřebou šel také nepříznivý rozmach sociálně patologických jevů, na který bylo třeba reagovat a vytvořit efektivní systém prevence. Tomu mohla pomoci právě OSV. Koncept OSV se díky Výzkumnému ústavu pedagogickému v Praze objevil i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) (Valenta, 2006), kde zůstal dodnes (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

Rámcový vzdělávací program je kurikulární dokument, který vymezuje závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání, a tedy i pro základní školy. Rámcové vzdělávací programy se snaží reflektovat nové vzdělávací strategie a reagovat na současný svět. V rámci této snahy jsou v RVP ZV začleněny například klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata. OSV je právě jedno z průřezových témat. Všechna průřezová témata mají v rámci RVP ZV vymezenou charakteristiku, vztah ke vzdělávacím oblastem a přínos daného průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka. Průřezové téma OSV se orientuje na každodenní realitu života žáka (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021). „Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 125).

Přínos a cíle zařazení OSV do obsahu vzdělávání na základní škole by měli spočívat v rozvoji žáka v oblasti porozumění, seberegulace, mezilidských vztahů, komunikace, spolupráce, kompetencí k řešení obtížných životních situací, znalostí v oblasti duševní

hygieny. V oblasti postojů napomáhá k uvědomí si hodnot, které se jedince dotýkají na individuální úrovni, ale také hodnot, které jsou spojené s ostatními lidmi a celou společností. RVP ZV tuto oblast dále člení do tří dílčích oblastí: osobnostního, sociálního a mravního rozvoje (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

OSV by měla vycházet ze tří základních principů. První princip pojednává o tom, že by OSV měla být vyučována prakticky. Žáci by měli dané téma prakticky vyzkoušet, zažít, reflektovat. Druhým principem je zosobněnost. OSV by měla vždy respektovat individualitu daného žáka, být vztahována k jeho unikátní osobnosti, ke konkrétním událostem, které se v jeho životě, potažmo životě třídy odehrávají. OSV by tedy měla být konkrétně směřovaná, adresná, osobní, neobecná. Třetím principem, který by měli edukátoři respektovat, je skutečnost, že jejich role v OSV je být průvodcem. Učitel by samozřejmě měl znát všechna teoretická východiska toho, co svým žákům předává, nicméně jeho hlavní rolí je být pouze průvodcem. Může svým žákům nabízet různé pohledy na věc, nicméně stěžejní role spočívá primárně v kladení vhodných otázek a podněcování svých svěřenců k tomu, aby odpovědi hledali sami v sobě, dokázali je nacházet, uvědomovat si různé skutečnosti a čerpat z nich poznatky pro život. V konečném důsledku to jsou ale vždy žáci, kteří budou žít svůj vlastní život dle sebe. Proto je vhodné žáka na jeho cestě doprovázet, nikoliv však podávat jeho osobní teze jako univerzální a všeobecně platné (Valenta, 2006).

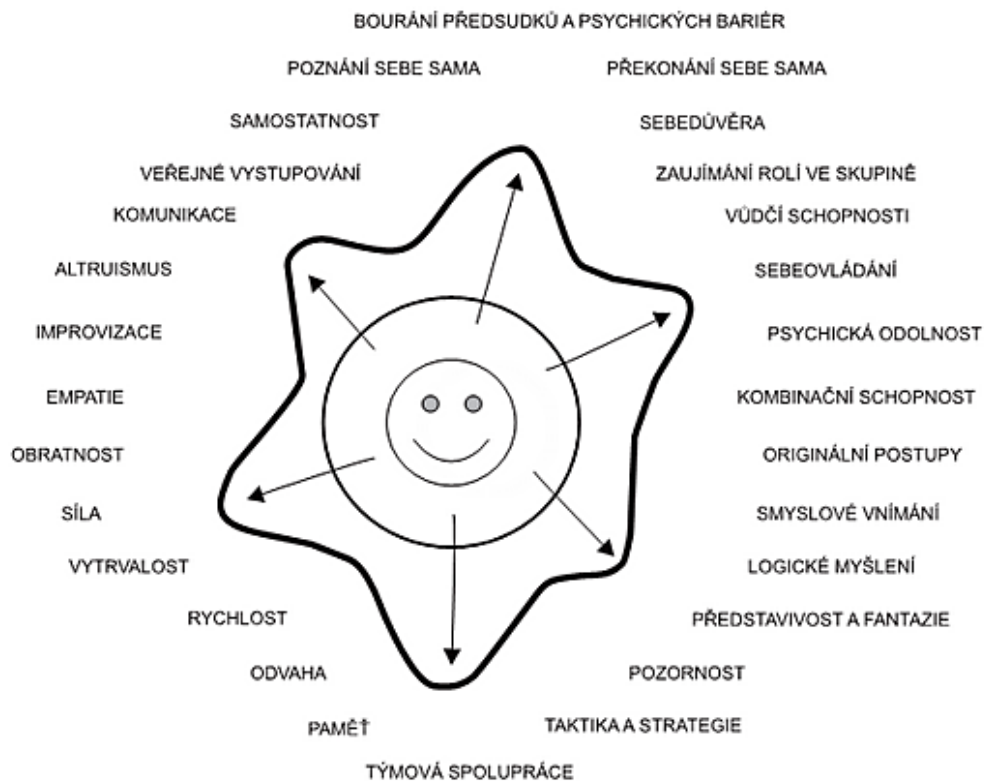
Mezi metody OSV se řadí diskuze, hry, cvičení, aktivizující metody, zkušenostní metody, psací techniky, problémové metody, kooperativní aktivity, modelové situace, kreativní metody, metody zaměřené na komunikaci, pohybové techniky, rolové a simulační hry a mnohé další. Za vhodné zdroje, ze kterých může OSV své metody čerpat, se jeví například sociální výcvik, dramatická výchova, globální výchova a právě také zážitková pedagogika (Valenta, 2006).

3.2 Styčné body osobnostně sociálního rozvoje a zážitkové pedagogiky

Dnešní svět nabízí lidem mnoho příležitostí pro trávení volného času. Existuje nespočet různých možností, dnešní společnost ovšem inklinuje převážně k pasivním formám trávení volného času. Lidé se stávají konzumenty, aktivně tvořit svůj svět je pro ně stále těžší. Svět je složitý a je náročné se v něm vyznat. Zážitkové akce, potažmo zážitková pedagogika, nabízí lidem možnost objevovat svůj potenciál, poznat své schopnosti, dovednost, ujasnit si své hodnoty a postoje, naučit se vytvářet kvalitní vztahy a umět se v nich orientovat. Smysluplný zážitkový program může jeho účastníkům přinést kromě jiného také rozvoj

sociálních dovedností, sebepoznání, zamyšlení nad otázkou „kam směřuji“, inspiraci či motivaci pro změny (Pelánek, 2013). „Obecně jsou pro učení prostřednictvím zážitku vhodné dovednosti a postoje, konkrétně pak sociální učení (sebeoznání, spolupráce), měkké schopnosti (práce v týmu, vedení lidí, vztahové a komunikační dovednosti), životní postoje (tolerance, odpovědnost) a metody řešení problémů (kritické myšlení)“ (Pelánek, 2013, s. 21). Zážitková pedagogika se snaží vytvořit podmínky pro to, aby mohlo být dosaženo co největšího rozvojového potenciálu (Hanuš a Chytilová, 2009). „Cílem tohoto pojetí byl vždy rozvoj jedince, rozvoj osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech. Více než na vědomosti a dovednosti se orientoval tento přístup směrem k rozvoji osobnosti“ (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 12).

Zážitková pedagogika je charakteristická vystoupením z komfortní zóny (Pelánek, 2013). Právě ono vystoupení je potenciální nabídka pro rozvoj osobnosti. Na Obrázku 1 (níže) je znázorněno, jak může zážitková pedagogika příznivě působit na rozvoj osobnosti. Člověkem zvnitřněné schopnosti, dovednosti, postoje, situace apod. lze definovat jako zónu bezpečí. V rámci zážitkové pedagogiky se jedinec setkává s novými výzvami, situacemi, událostmi, které ho nutí zónu komfortu opustit a vykročit vstříc novému poznání. Právě nové podněty a situace nabízí člověku prostor pro růst, sebepoznání, učení. „Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním prožitím odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti a získat zkušenosti“ (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 87).



Obrázek 1 – Rozšíření osobní zóny bezpečnosti a zkušenosti vlivem působení pedagogických prostředků v různých složkách osobnosti (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 85)

Prostor k osobnostně sociálnímu rozvoji nabízí také reflexe (Valenta, 2013), která je (viz kapitola 2) jedním z významných kroků zážitkové pedagogiky. Mimo reflexi, která je zaměřena na konkrétní pedagogický cíl (např. naučit žáky určité dovednosti), se zážitkovou pedagogikou často prolínají i reflexe, které jsou zaměřeny na cíle obecnější, osobnostně a sociálně rozvojové. V rámci takto směřovaných reflexí se lze často setkat s následujícími tématy: „spolupráce a otevřená komunikace, péče o vztahy a dobrou atmosféru ve skupině/týmu, sebepojetí a sebedůvěra, vlastnosti, motivace, talenty a další osobnostní předpoklady, individualita, svoboda a zodpovědnost, hodnotové žebříčky, rozhodování, překonávání strachu, přebírání zodpovědnosti za svůj život, plnění si svých snů, budování důvěry, podpora odvahy a sebevědomí apod.“ (Drahanská, 2020, s. 180).

Další bod, o kterém pojednávají jak teorie osobnostně sociálního rozvoje, tak také teorie zážitkové pedagogiky, se týká fenoménu flow neboli stavu plynutí. Csíkszentmihályi (1996, s. 11) k tomu uvádí: „Všichni jsme zažili chvíle, kdy jsme měli najednou pocit, že řídíme své činy, že jsme pány vlastního osudu, místo abychom se nechali jen vláčet anonymními vnějšími silami. Při vzácných příležitostech, kdy se tohle děje, se cítíme jakoby rozjaření,

máme hluboký pocit radosti, který si dlouho hýčkáme a který se stává v naší paměti orientačním bodem pro představu, jaký by měl život být. Tohle míníme, když mluvíme o optimálním prožitku“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 12). Plynutí je tedy „stav, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 12). Tento stav může být dosažen tehdy, když se člověk na něčem aktivně podílí, tvoří. Jen tak se zpravidla člověk dostává do eustresové zóny. Při využívání zážitkové pedagogiky je navození takového stavu během aktivit příznivé, neboť díky tomuto proudění může osobnost růst a rozvíjet se (Csíkszentmihályi, 1996).

Je možné nalézt také argumenty, které příliš nehrají ve prospěch využití zážitkové pedagogiky jako cesty k osobnostně sociálnímu rozvoji ve školním prostředí. Řadí se mezi ně například časová náročnost přípravy a realizace zážitkově pedagogických programů a akcí či skutečnost, že zážitková pedagogika klade velmi vysoké požadavky na osobnost lektora a jeho kompetence. Mnoho autorů ve svých pracích ovšem uvádí, že zážitková pedagogika působí na celou osobnost člověka a je vhodným prostředkem k osobnostně sociálnímu rozvoji jedince (Pelánek, 2013). Dokazuje to také množství výše uvedených bodů, ve kterých se zážitková pedagogika a osobnostně sociální rozvoj prolínají. Zážitková pedagogika se tak jeví jako směr, prostřednictvím kterého by bylo možné a žádoucí působit na osobnost žáků a rozvoj jejich kompetencí ve školním prostředí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Druhá část práce, tedy část praktická, navazuje svým tématem na část teoretickou, kde byly vymezeny základní teze k tématům osobnostně sociálního rozvoje a zážitkové pedagogiky. Třetí kapitola teoretické části naznačila, že zážitková pedagogika je možnou cestou k rozvíjení osobnosti. Praktická část této bakalářské práce se tedy snaží zjistit, do jaké míry vnímají a využívají učitelé druhého stupně základních škol v České republice zážitkovou pedagogiku jako prostředek k osobnostně sociálnímu rozvoji svých žáků ve školním prostředí.

V kapitole Metodologie výzkumu je vymezen výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumné otázky, metoda sběru a analýzy dat a výzkumný soubor.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém této práce se zaměřuje primárně na zjištění míry využití zážitkové pedagogiky na druhém stupni základních škol jako prostředku k osobnostně sociálnímu rozvoji žáka. Snaží se zjistit, zda je zážitková pedagogika jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje ve školách využívána, jaké metody využívá, jaké je povědomí učitelů o tomto pedagogickém směru, zda pedagogové zaznamenávají u svých žáků nějaké změny, jaké klady a zápory ve využití tohoto pedagogického směru spatřují. Druhou oblastí, kterou praktická část mapuje, jsou přístupy učitelů k osobnostní a sociální výchově, metody, se kterými učitelé v rámci osobnostní a sociální výchovy, která je součástí RVP ZV, jenž je povinný a závazný pro všechny školy, pracují.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

1. Nakolik je zážitková pedagogika využívána jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje v rámci osobnostní a sociální výchovy učitelů 2. stupně základních škol?

Dílčí výzkumné otázky

1. Jak nahlíží učitelé 2. stupně základních škol na průřezové téma osobnostní a sociální výchova a jakými metodami naplňují její cíle?

2. Jaké povědomí mají učitelé 2. stupně základních škol o zážitkové pedagogice?

3. Jaké změny zaznamenávají u svých žáků učitelé 2. stupně základních škol, kteří zážitkovou pedagogiku v rámci osobnostní a sociální výchovy využívají?

4.3 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, nakolik je zážitková pedagogika učiteli 2. stupně základních škol využívána jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje v rámci osobnostní a sociální výchovy. Tento hlavní výzkumný cíl pod sebou zastřešuje několik dalších dílčích výzkumných cílů. Dílčími výchovnými cíli je zjistit, jak nahlíží učitelé 2. stupně ZŠ na průřezové téma osobnostní a sociální výchova a jakými metodami naplňují cíle tohoto průřezového tématu. Dalšími dílčími výzkumnými cíli je zjistit, jaké povědomí mají učitelé 2. stupně ZŠ o zážitkové pedagogice, nakolik a jakými způsoby zážitkovou pedagogiku využívají a jaké klady a zápory spatřují v jejím používání. Posledním dílčím výzkumným cílem je zjistit, zda učitelé, kteří zážitkovou pedagogiku ve svém pedagogickém působení využívají, zaznamenávají u svých žáků konkrétní změny.

4.4 Metoda sběru a analýzy dat

Metodou sběru dat byl dotazník, v němž se vyskytují uzavřené i otevřené otázky. Dotazníky byly elektronicky rozeslány vybraným respondentům (výzkumný soubor viz níže) prostřednictvím e-mailu. Sběr odpovědí probíhal ve dnech 7. 2. 2022 až 2. 3. 2022. Zpracování uzavřených otázek probíhalo čárkovací technikou a poté součtem výstupů. Odpovědi na otevřené otázky byly rozděleny do skupin dle názorové shody. Výsledky výzkumu byly přeneseny do tabulkového softwaru Microsoft Excel, kde byly pro lepší přehlednost získaných dat utvořeny tabulky a následně potřebné grafy.

4.5 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří učitelé 2. stupně základních škol v České republice. Výběrový soubor byl zvolen v prvním kroku na základě prostého náhodného výběru, v kroku druhém z výběru dostupného. Prostý náhodný výběr je takový typ výběru, kde mají všechny prvky stejnou pravděpodobnost, že budou zvoleny (Chrásková, 2016). Z každého kraje České republiky byl náhodně vylosován jeden okres. V rámci každého okresu byly ze seznamu tamějších škol vybrány ty, které měly funkční webové stránky, na kterých měly veřejné a lehce přístupné kontakty na učitele, a kde tyto kontakty navíc byly rozříděny dle stupňů, na kterých daní pedagogové působí. Všem pedagogům, kteří byli uvedeni jako vyučující pro druhý stupeň, byl dotazník odeslán prostřednictvím e-mailu. Celkem bylo odesláno 852 dotazníků

pedagogům z celkového počtu 72 škol z okresů: Písek, Znojmo, Karlovy Vary, Praha, Trutnov, Liberec, Opava, Prostějov, Chrudim, Klatovy, Děčín, Jihlava, Uherské Hradiště a Kladno. Dotazník byl zobrazen celkem 299krát, z toho byl vyplněn 114 respondenty.

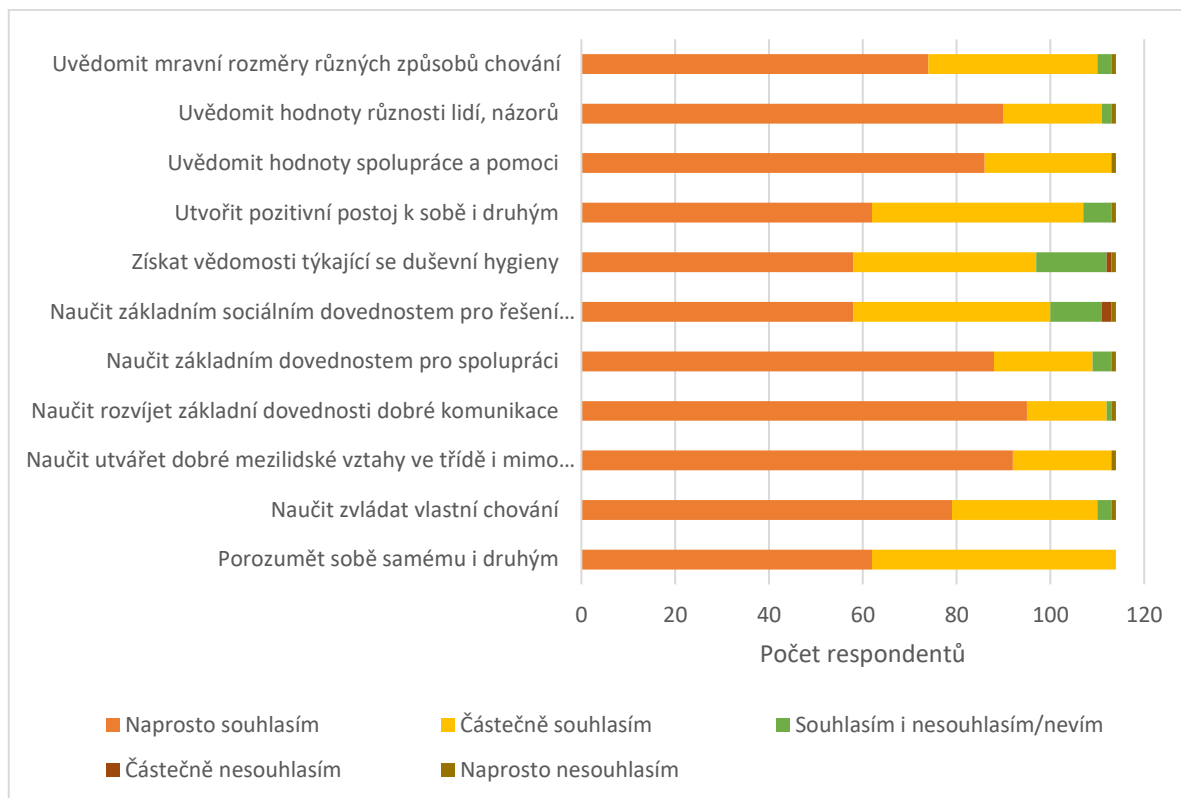
5 ANALÝZA DAT

V této kapitole budou představeny a znázorněny výsledky jednotlivých dotazníkových položek.

1. Vybere prosím, do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními. Žák by (se/si) měl ve škole:

Tabulka 1 – Tvrzení

Odpověď	Naprostou souhlasím	Částečně souhlasím	Souhlasím i nesouhlasím/ nevím	Částečně nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
Porozumět sobě samému i druhým	62 (54,4 %)	52 (45,6 %)	0	0	0
Naučit zvládat vlastní chování	79 (69,3 %)	31 (27,2 %)	3 (2,6 %)	0	1 (0,9 %)
Naučit utvářet dobré mezilidské vztahy ve třídě i mimo ni	92 (80,7 %)	21 (18,4 %)	0	0	1 (0,9 %)
Naučit rozvíjet základní dovednosti dobré komunikace	95 (83,3 %)	17 (14,9 %)	1 (0,9 %)	0	1 (0,9 %)
Naučit základním dovednostem pro spolupráci	88 (77,2 %)	21 (18,4 %)	4 (3,5 %)	0	1 (0,9 %)
Naučit základním sociálním dovednostem pro řešení složitých situací	58 (50,9 %)	42 (36,8 %)	11 (9,6 %)	2 (1,8 %)	1 (0,9 %)
Získat vědomosti týkající se duševní hygieny	58 (50,9 %)	39 (34,2 %)	15 (13,2 %)	1 (0,9 %)	1 (0,9 %)
Utvořit pozitivní postoj k sobě i druhým	62 (54,4 %)	45 (39,5 %)	6 (5,3 %)	0	1 (0,9 %)
Uvědomit hodnoty spolupráce a pomoci	86 (75,4 %)	27 (23,7 %)	0	0	1 (0,9 %)
Uvědomit hodnoty různosti lidí, názorů	90 (78,9 %)	21 (18,4 %)	2 (1,8 %)	0	1 (0,9 %)
Uvědomit mravní rozměry různých způsobů chování	74 (64,9 %)	36 (31,6 %)	3 (2,6 %)	0	1 (0,9 %)



Obrázek 2 – Graf – Tvrzení

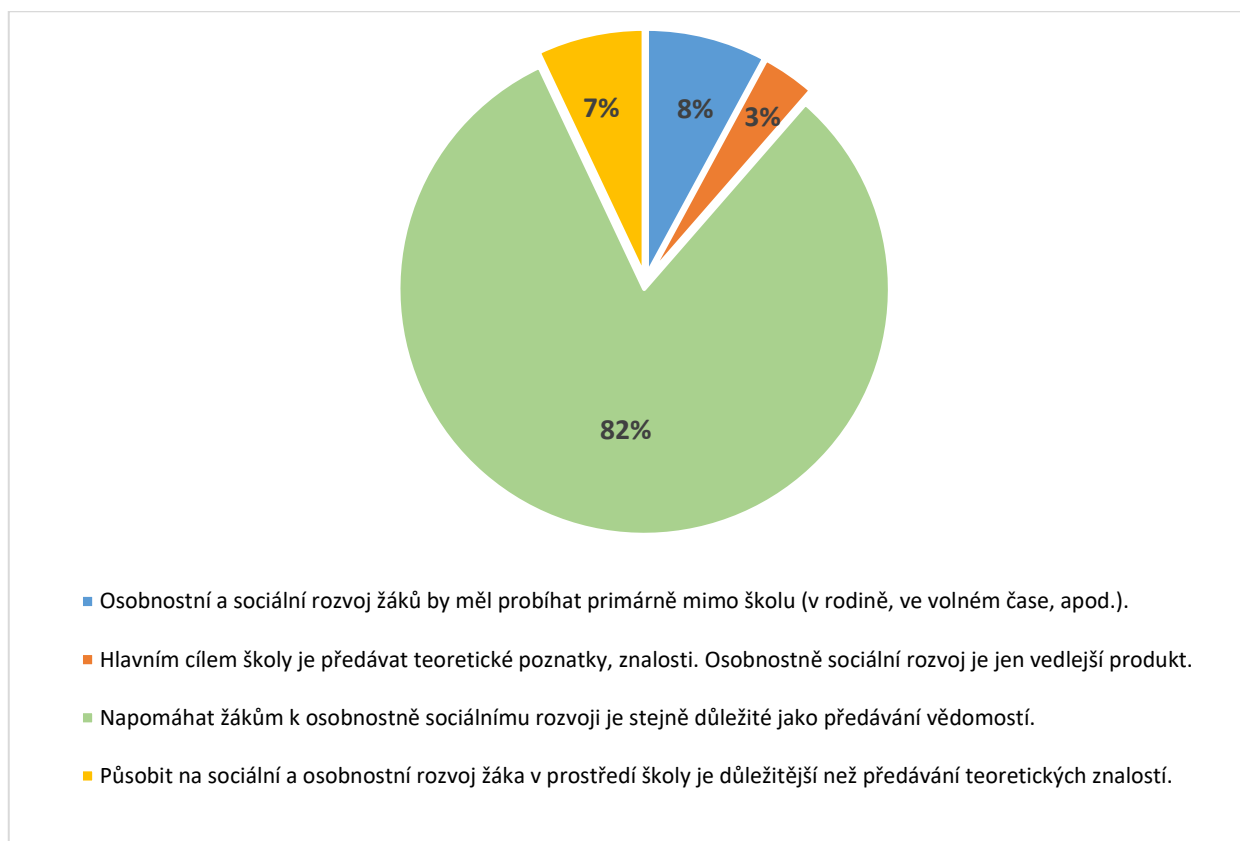
V této otázce bylo zjišťováno, do jaké míry souhlasí učitelé s výše uvedenými výroky. Tato dílčí tvrzení jsou převzata z RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021). S výrokem č. 1, že žák by se měl ve škole naučit porozumět sobě samému i druhým, naprosto souhlasilo 62 respondentů (54,4 %), pouze částečně s ním souhlasilo 52 respondentů (45,6 %). Ani jednu z nesouhlasných odpovědí nezvolil žádný respondent. S výrokem č. 2, že by se měl žák ve škole naučit zvládat své vlastní chování, naprosto souhlasilo 79 respondentů (69,3 %), částečně souhlasilo 31 respondentů (27,2 %), neutrální odpověď byla zaznamenána třikrát (2,6 %), naprostý nesouhlas s tímto výrokem uvedl 1 respondent (0,9 %). Výrok č. 3, který uvádí, že žák by se měl ve škole naučit utvářet dobré mezilidské vztahy, byl hodnocen následovně: naprosto souhlasilo 92 respondentů (80,7 %), částečně souhlasilo 21 respondentů (18,4 %), neutrální odpověď ani částečný nesouhlas nebyl zvolen ani jednou, naprostý nesouhlas s tímto tvrzením vyjádřil 1 respondent (0,9 %). S výrokem č. 4, že by se měl žák ve škole naučit rozvíjet základní dovednosti dobré komunikace, naprosto souhlasilo 95 respondentů (83,3 %), částečně souhlasilo 17 respondentů (14,9 %), neutrální odpověď zvolil 1 respondent (0,9 %), stejně tak naprostý nesouhlas vyjádřil pouze 1 respondent (0,9 %), částečný nesouhlas nevyjádřil žádný

respondent. Výrok č. 5 říká, že žák by se měl ve škole naučit základním dovednostem pro spolupráci. S tímto výrokiem naprosto souhlasilo 88 respondentů (77,2 %), 21 respondentů souhlasilo částečně (18,4 %), neutrální odpověď byla zvolena čtyřikrát (3,5 %), částečný nesouhlas nezvolil nikdo, úplný nesouhlas byl vyjádřen jedním respondentem (0,9 %). Výrok č. 6 říká, že žák by se měl ve škole naučit základním sociálním dovednostem pro řešení složitých situací. S tímto výrokiem naprosto souhlasilo 58 respondentů (50,9 %), částečně souhlasilo 42 respondentů (36,8 %), neutrální odpověď zvolilo 11 respondentů (9,6 %), částečně nesouhlasili 2 respondenti (1,8 %), naprosto nesouhlasil 1 respondent (0,9 %). S výrokiem č. 7, který říká, že žák by měl ve škole získat vědomosti týkající se duševní hygieny, naprosto souhlasilo 58 respondentů (50,9 %), částečně souhlasilo 39 respondentů (34,2 %), neutrální odpověď byla vybrána 15 respondenty (13,2 %), částečně nesouhlasil 1 respondent (0,9 %), stejně tak naprosto nesouhlasil 1 respondent (0,9 %). S výrokiem č. 8, který říká, že žák by se měl ve škole naučit vytvořit si pozitivní postoj k sobě i druhým, naprosto souhlasilo 62 respondentů (54,4 %), částečně souhlasilo 45 respondentů (39,5 %), neutrální odpověď byla uvedena šestkrát (5,3 %), částečný nesouhlas ani jednou, naprostý nesouhlas právě jednou (0,9 %). Výrok č. 9, který říká, že žák by si měl v prostředí školy uvědomit hodnoty spolupráce a pomoci, vyjádřilo naprostý souhlas 86 respondentů (75,4 %), částečně souhlasilo 27 respondentů (23,7 %), neutrální odpověď ani částečný nesouhlas nezvolil žádný respondent, naprostý nesouhlas vyjádřil 1 respondent (0,9 %). S výrokiem č. 10, že by si měl žák ve škole uvědomit hodnoty různosti lidí a názorů, naprosto souhlasilo 90 respondentů (78,9 %), částečně souhlasilo 21 respondentů (18,4 %), neutrální odpověď zvolili 2 respondenti (1,8 %), částečný nesouhlas nevyjádřil nikdo, naprostý nesouhlas vyjádřil právě jeden respondent (0,9 %). S výrokiem č. 11, že by si žák měl v prostředí školy uvědomit mravní rozměry různých způsobů chování, naprosto souhlasilo 74 respondentů (64,9 %), částečně souhlasilo 36 respondentů (31,6 %), neutrální odpověď byla zvolena třemi respondenty (2,6 %), částečný nesouhlas nevyjádřil nikdo, naprostý nesouhlas byl vyjádřen právě jedním respondentem (0,9 %).

Při celkovém součtu byl naprostý souhlas s výroky vyjádřen celkem 844krát, částečný souhlas 352krát, neutrální odpověď byla zvolena 45krát, částečný nesouhlas byl vyjádřen 3krát, naprostý nesouhlas 10krát.

2. Vyberte prosím tvrzení, se kterým nejvíce souhlasíte.

Ve druhé dotazníkové položce měli respondenti vybrat jedno ze čtyř tvrzení, která se týkala postoje k osobnostně sociálnímu rozvoji v prostředí školy. Možnost č. 1, že osobnostní a sociální rozvoj žáků by měl probíhat primárně mimo školu (v rodině, ve volném čase apod.) zvolilo 9 respondentů. U možnosti č. 2, která nabízí odpověď, že hlavním cílem školy je předávat teoretické poznatky, znalosti a osobnostně sociální rozvoj je pouze vedlejším produktem, byly zaznamenány 4 responze. Nejvíce respondentů, celkem 93, zvolilo možnost č. 3, kde je uvedeno, že napomáhat žákům k osobnostně sociálnímu rozvoji je stejně důležité jako předávání vědomostí. Možnost č. 4, tedy že působit na sociální a osobnostní rozvoj žáka v prostředí školy je důležitější než předávání teoretických znalostí, byla vybrána 8 respondenty.

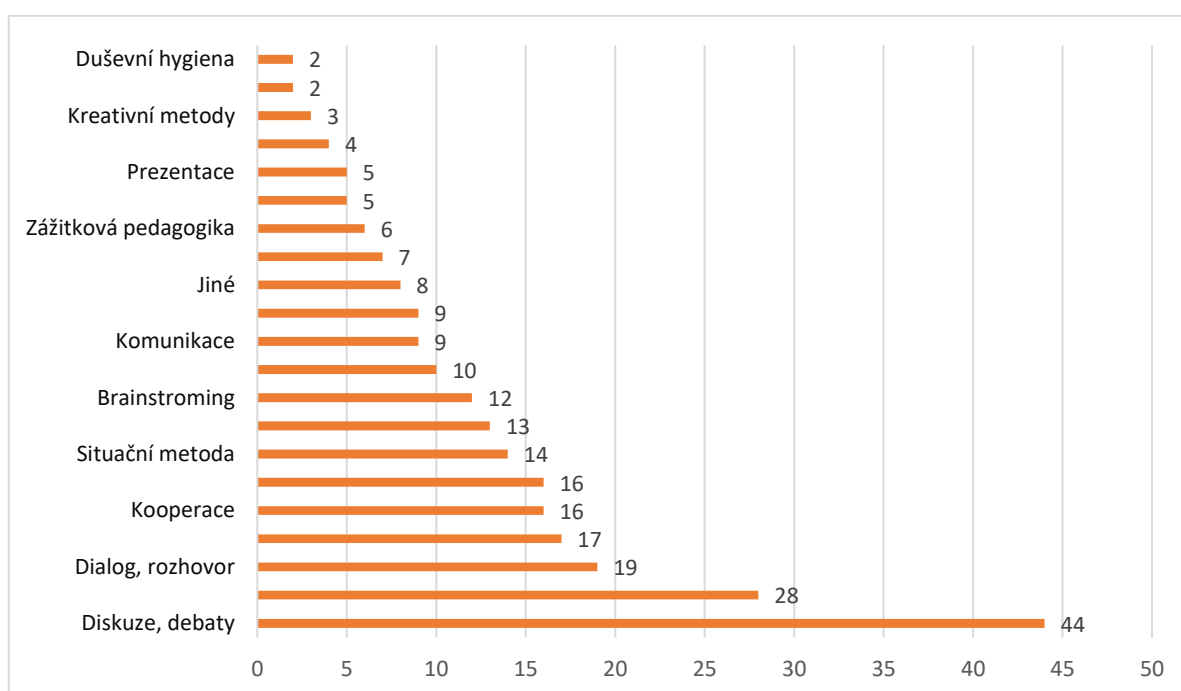


Obrázek 3 – Graf – Postoj učitelů k osobnostně sociálnímu rozvoji v prostředí školy

3. Jaké metody používáte ve svém pedagogickém působení v rámci průřezového tématu osobnostní a sociální výchova?

Třetí otázka byla otevřená, respondenti tedy měli možnost vypsát všechny metody, které v rámci OSV využívají. Nejvíce respondentů uvedlo jako metodu diskuzi či debatu (44),

skupinovou práci (28), dialog a rozhovor (19). Jako další metody poté respondenti uváděli metody inscenační a hraní rolí (17), kooperativní metody (16), metodu příkladu, a to jak osobního, tak příkladů ze života (16), situační metodu (14), hry (13), brainstorming (12), reflexi (10), komunikační metody (9), dotazníky, kvízy a psychologické testy (9), projektové vyučování (7), zážitkovou pedagogiku (6), komunitní kruh (5), prezentace (5), metody zaměřené na rozvoj kritického myšlení (4), kreativní metody (3), využívání myšlenkových map (2) a metody zaměřené na duševní hygienu (2). Mezi další metody, které respondenti využívají, zařadili vciťování, sebepoznávací aktivity, metodu pětílístku, aktivizaci obecně, sněhovou kouli či formativní hodnocení.



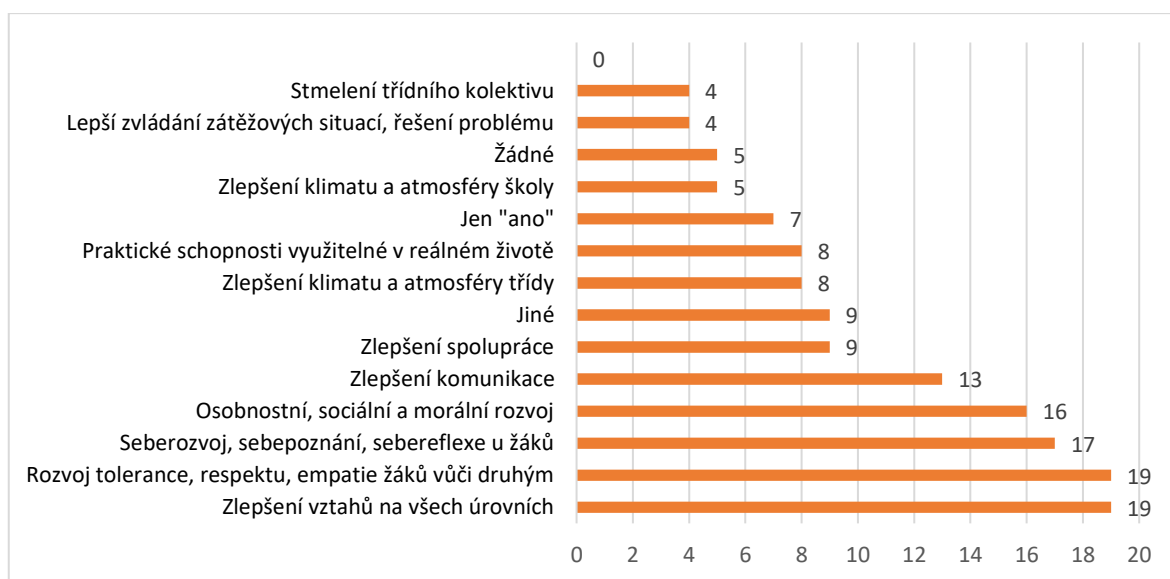
Obrázek 4 – Graf – Metody OSV

4. Zúčastnili jste se někdy kurzu, který byl zaměřen na prohloubení pedagogických znalostí a dovedností týkajících se osobnostní a sociální výchovy?

U této otázky měli respondenti na výběr ze tří možností. 24 respondentů (21,1 %) odpovědělo, že se zúčastnili kurzu/školení zaměřeného na prohloubení pedagogických znalostí a dovedností, které se týkají OSV, ale tento kurz/školení byl bez akreditace. 30 respondentů (26,3 %) se zúčastnilo akreditovaného kurzu. Žádného kurzu zaměřeného na OSV se nezúčastnilo 60 respondentů (52,6 %).

5. Jaký užitek přináší zařazení průřezového tématu osobnostní a sociální výchova do obsahu vzdělávání Vám, Vašim žákům, potažmo škole jako celku?

Pátá otázka byla otevřená, respondenti tedy mohli vypsát libovolné množství odpovědí. Mezi nejčastější odpovědi patřilo zlepšení vztahů na všech úrovních (19) a rozvoj tolerance, respektu, empatie žáků vůči druhým (19). Mezi další odpovědi se řadil seberozvoj, sebepoznání, sebereflexe u žáků (17), dále osobnostní, sociální a morální rozvoj (16), zlepšení komunikace (13), zlepšení spolupráce (9), zlepšení klimatu a atmosféry třídy (8) a školy (5). Naučení praktických schopností, které žáci využijí v reálném životě, uvedlo jako užitek 8 respondentů. Další užitek spatřují respondenti v tom, že žáci lépe zvládají zátěžové situace a umí lépe řešit rozmanité problémy (4), a ve stmelení třídního kolektivu (4). Jen kladnou odpověď bez dalšího komentáře uvedlo 7 respondentů. Žádný užitek v zařazení OSV do obsahu vzdělávání nespaturuje 5 respondentů. Mezi „jiné“ odpovědi s nižší četností se řadilo: OSV jako prevence rizikového chování (2), zpestření výuky, obecná pohoda, zlepšení důvěry, obecné zlepšení chování (2), dvěma respondentům pak OSV přináší lepší pochopení svých žáků.



Obrázek 5 – Graf – Užitek OSV

6. Vnímáte na zařazení osobnostní a sociální výchovy do povinného obsahu vzdělávání v aktuální podobě nějaká negativa? Pokud ano, jaká?

Nejvíce respondentů (68) uvedlo, že žádná negativa nespaturuje. Další respondenti uvedli, že jako negativum spatřují nedostatek času (8). Mezi další negativa, která se v odpovědích objevila, se řadí názor, že pokud žák nemá základy z rodiny nebo s rodinou z nějakého

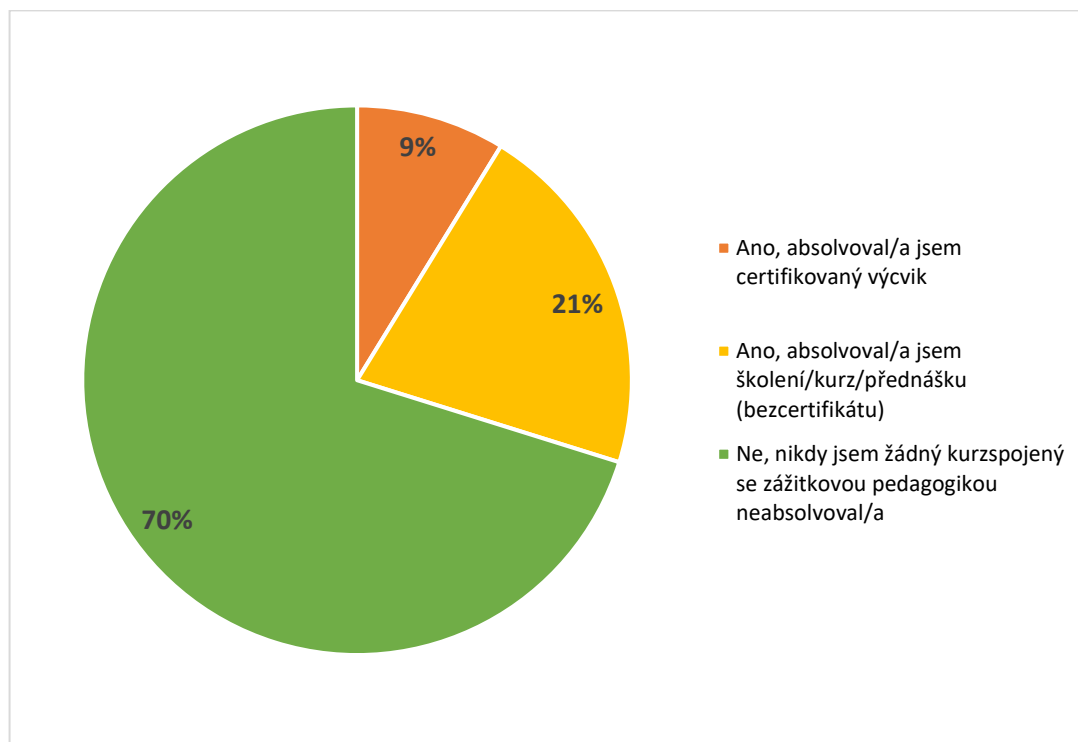
důvodu nelze dobře spolupracovat, učitelé ani v rámci OSV mnoho nezmůžou (7). Pět respondentů vidí OSV jako další zátěž pro žáky, stejný počet respondentů (5) uvádí jako negativum administrativní zátěž učitelů. Dále respondenti uvedli, že je těžké OSV přizpůsobit rozdílné úrovni a vyzrálosti žáků v rámci jedné třídy (3), dále je jako negativum vnímáno také nedostatečné zohlednění problémových lokalit v rámci konceptu OSV (1).

7. Setkali jste se již někdy s pojmem zážitková pedagogika?

Tato uzavřená otázka nabízela pouze kladnou a zápornou možnost volby. S pojmem zážitková pedagogika se setkalo 97 respondentů (85,1 %), ostatních 17 respondentů (14,9 %) se s pojmem zážitková pedagogika nikdy nesetkalo.

8. Absolvovali jste někdy kurz/školení zaměřené na zážitkovou pedagogiku?

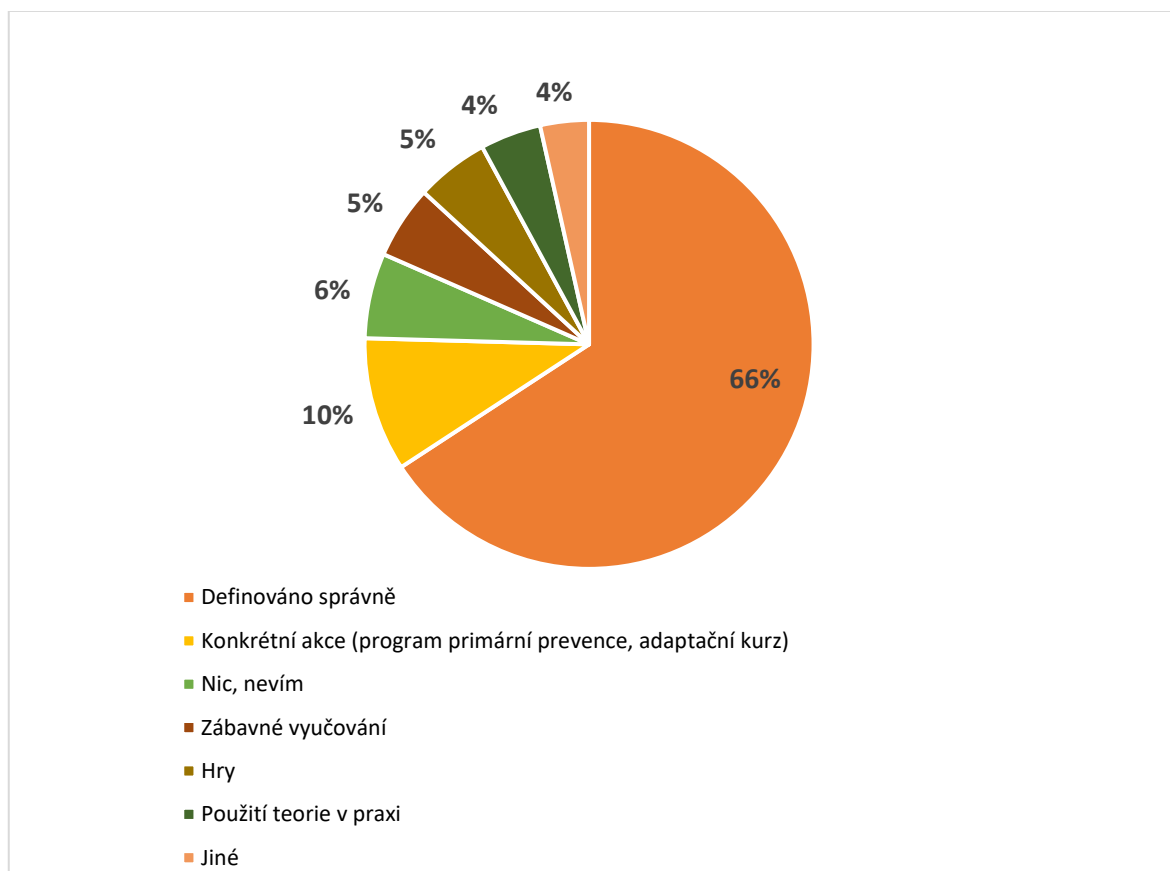
Nejvíce respondentů (80, tedy 70,2 %) nikdy neabsolvovalo žádný kurz spojený se zážitkovou pedagogikou. Respondentů, kteří absolvovali školení/kurz/přednášku bez certifikátu, bylo 24 (21,1 %), respondentů, kteří certifikovaným výcvikem prošli, bylo 10 (8,8 %).



Obrázek 6 – Graf – Míra účasti na kurzech zážitkové pedagogiky

9. Co si pod pojmem zážitková pedagogika představujete, co o ní víte?

Zážitkovou pedagogiku definovala správně většina respondentů (75). 11 respondentů si pod pojmem zážitková pedagogika představilo konkrétní akci, jako například program primární prevence či adaptační kurzy. Otázku neumělo zodpovědět 7 dotázaných. Mezi dalšími odpověďmi bylo, že zážitková pedagogika je zábavné vyučování (6), hry (6), použití teorie v praxi (5). Mezi „jiné“ odpovědi s nízkou četností se zařadilo, že zážitková pedagogika je přístup založený na pocitech, metoda práce, emoce či prázdný termín. Jelikož i respondenti, kteří uvedli, že zážitkovou pedagogiku definovat nedovedou, v dalších odpovědích volili kladné odpovědi a její prostředky ve své praxi využívají, budou brány v potaz také jejich odpovědi. Limity takového postupu spočívají ve skutečnosti, že mohou využívat pouze její prostředky, nicméně podstatu zážitkové pedagogiky ve své praxi nenaplnují. Vyřazení těchto respondentů by však naopak mohlo přinést situaci, kdy by jejich odpovědi byly neopodstatněně vyřazeny – nelze totiž s přesností určit, zda pouze neznají teoretické vymezení nebo zážitkovou pedagogiku jako takovou.



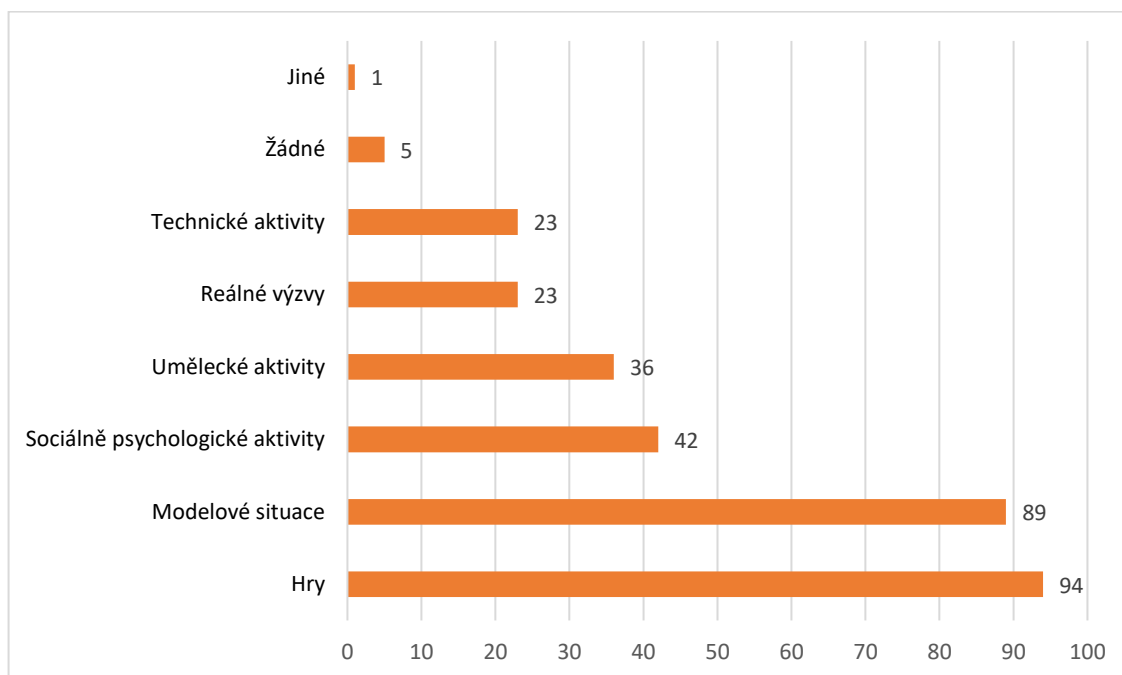
Obrázek 7 – Graf – Pojem zážitková pedagogika

10. Jak často se zážitkovou pedagogikou pracujete?

Nejvíce respondentů (57, tedy 50 %) uvedlo, že občas zařazuje do vybraných témat prvky zážitkové pedagogiky. Druhou největší skupinu respondentů tvoří ti, kteří žákům někdy připraví drobnou aktivitu postavenou na zážitkové pedagogice (40, tedy 35, 1 %). Respondentů, kteří mají na zážitkové pedagogice postavenou většinu svého vyučování, bylo v dotazovaném vzorku 10 (8,8 %). Učitelů, kteří se zážitkovou pedagogikou vůbec nepracují, se do výzkumu zapojilo 7 (6,1 %).

11. Jaké programové prostředky zážitkové pedagogiky využíváte?

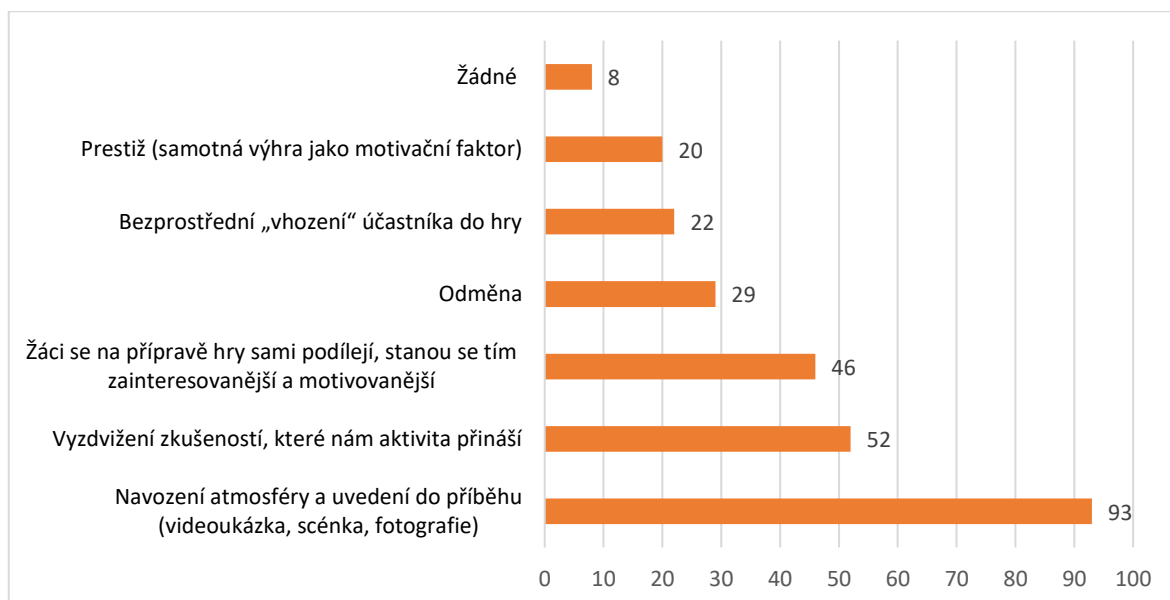
U 11. otázky mohli respondenti zvolit libovolný počet možností. Nejčastěji zvolenou možností byla hra (94), následována modelovými situacemi (89). Sociálně psychologické aktivity využívá 42 respondentů, umělecké aktivity 36 respondentů, reálné výzvy 23 respondentů, stejně tak technické aktivity (23). Možnost, že respondenti nevyužívají žádné prostředky, byla zvolena celkem 5krát. Možnost „jiné“ zvolil jeden respondent.



Obrázek 8 – Graf – Programové prostředky zážitkové pedagogiky

12. Jaké prostředky motivace pro aktivní zapojení žáků v rámci zážitkové pedagogiky používáte?

Tato otázka byla konstruována tak, že každý respondent mohl zvolit libovolné množství odpovědí. Nejčastěji respondenti jako prostředek motivace volí navození atmosféry a uvedení do příběhu pomocí např. videoukázky, scénky, fotografie (93). Vyzdvižení zkušeností, které aktivita přináší, volí jako prostředek motivace 52 respondentů. 46 respondentů uvedlo, že žáci se na přípravě hry sami podílejí, a stanou se tím zainteresovanější a motivovanější. Odměnu jako prostředek motivace volí 29 respondentů. Další prostředek motivace, tedy bezprostřední „vhození“ účastníka do hry, využívá 22 respondentů, samotnou výhru jako motivační faktor využívá 20 respondentů. 8 respondentů uvedlo, že nevyužívá žádné prostředky motivace.



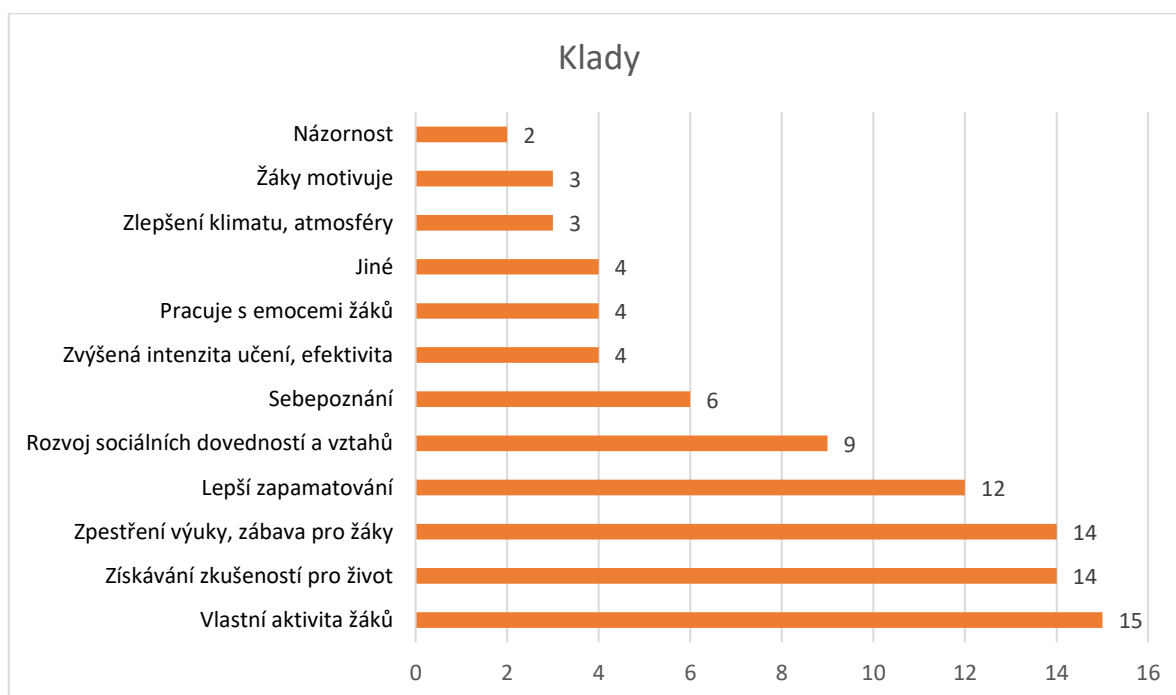
Obrázek 9 – Graf – Prostředky motivace

13. Jaké prostředky reflexe v rámci zážitkové pedagogiky využíváte?

Nejčastěji uváděna technika reflexe respondenty byla diskuze se žáky (105). Reflexi tvořením využívá 36 respondentů, dramatickou reflexi 26 respondentů. Odpověď „jiné“ zvolil jeden respondent, odpověď „žádné“ zvolilo 5 respondentů.

14. Jaké jsou dle Vašeho názoru klady a zápory využívání zážitkové pedagogiky ve výuce?

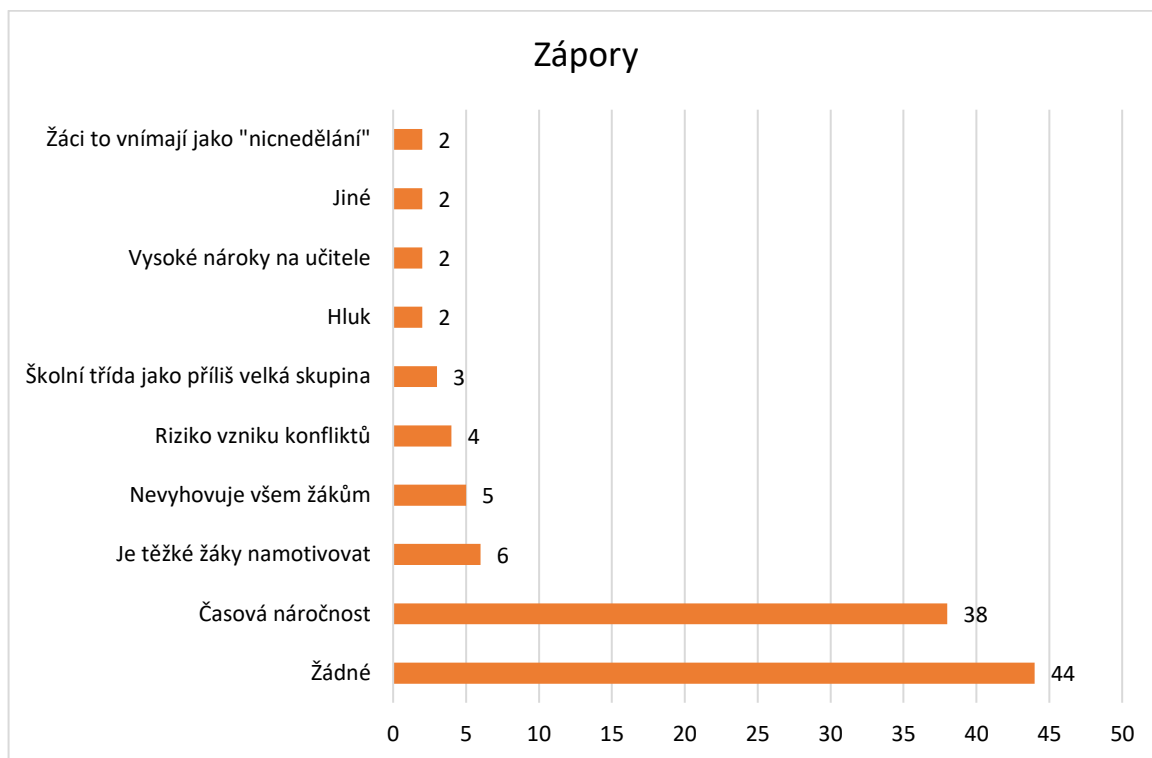
Mezi klady respondenti nejčastěji řadili vlastní aktivitu žáků (15), získávání zkušeností pro život (14), zpestření výuky pro žáky (14), lepší zapamatování (12). Další výhody respondenti spatřovali v rozvoji sociálních dovedností a mezilidských vztahů (9), v rozvoji sebepoznání (6), ve zvýšené efektivitě a intenzitě učení (4). Respondenti dále považují za pozitivní, že zážitková pedagogika pracuje s emocemi žáků (4) nebo že se díky ní zlepšuje klima a atmosféra třídy (3). Mezi další klady se řadí skutečnost, že zážitková pedagogika žáky motivuje (3) a je názorná (2). Mezi odpovědi, které byly zaznamenány pouze jednou, se řadí skutečnost, že zážitková pedagogika podporuje zapojení všech žáků, rozvíjí představivost, mění postoje bez memorování a dostává žáky do pohybu.



Obrázek 10 – Graf – Klady využití zážitkové pedagogiky

Ve využití zážitkové pedagogiky nespatřuje žádné zápory 44 respondentů. Velká část respondentů, která nějaké zápory vnímá, je vidí primárně v časové náročnosti, a to jak pro přípravu aktivit, tak také v rámci samotné realizace (38). Mezi další zápory, které respondenti uvedli, se řadí skutečnost, že je těžké žáky namotivovat (6) a také to, že taková činnost nemusí vyhovovat všem žákům, například žákům bojácným či introvertním (7). Část respondentů (4) vidí jako negativum velké riziko vzniku konfliktů. S tímto rizikem se pojí také další nevýhoda, kterou někteří respondenti uvedli – zážitková pedagogika klade na

osobnost a schopnosti učitele příliš vysoké nároky (2). Někteří respondenti (3) vnímají třídu jako příliš velkou skupinu pro realizaci zážitkově pedagogického programu. Mezi další nepříznivé faktory řadí respondenti velkou míru hluku (2) a skutečnost, že žáci takto postavenou výukovou jednotku často vnímají jako „nicnedělání“ (2).



Obrázek 11 – Graf – Zápory využití zážitkové pedagogiky

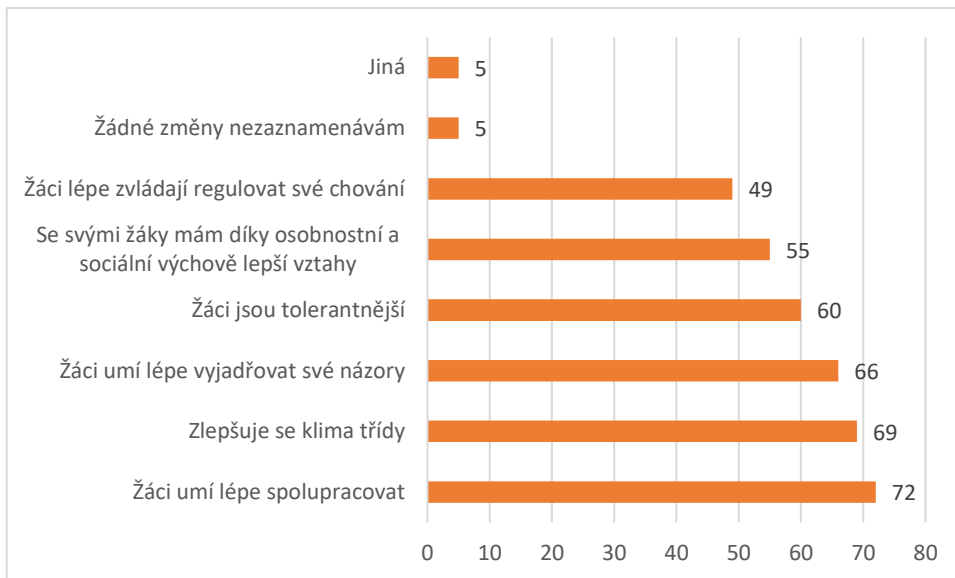
15. Jak hodnotí/reagují žáci (na) zařazení prvků zážitkové pedagogiky do vyučování?

Velká část respondentů (59) uvedla, že žáci na zařazení prvků zážitkové pedagogiky na výuky reagují velmi pozitivně, 24 respondentů uvedlo, že reakce jsou vesměs pozitivní. Rozporuplné hodnocení zaznamenalo 20 respondentů, 11 respondentů uvedlo, že neví, zážitkovou pedagogiku nepoužívají, nebo na otázku neodpovědělo.

16. Zaznamenáváte v rámci osobnostní a sociální práce se třídou nějaké z těchto změn?

Otázka nabízela výběr z možností, kdy měli respondenti možnost zvolit libovolné množství odpovědí. Nejvíce zaznamenávanou změnou byla skutečnost, že žáci umí lépe spolupracovat, což uvedlo 72 respondentů. Velká část respondentů (69) také uvedla, že se

zlepšuje klima třídy, že žáci umí lépe vyjadřovat své názory (66) a jsou více tolerantní (60). Osobnostní a sociální práce se třídou přispěla u 55 respondentů také ke zlepšení vztahů s jejich žáky. Respondentů, kteří uvedli, že žáci lépe zvládají regulovat své chování, bylo 49. Jiné změny zaznamenalo 5 respondentů, žádné změny nezaznamenal stejný počet respondentů (5).



Obrázek 12 – Zaznamenané změny

6 INTERPRETACE DAT, SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Tato kapitola postupně předkládá interpretaci získaných dat, shrnutí a následnou diskuzi týkající se výsledků.

6.1 Interpretace dat

V této podkapitole budou zodpovězeny výzkumné otázky.

1. Nakolik a jakými způsoby je zážitková pedagogika učiteli 2. stupně základních škol využívána jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje v rámci osobnostní a sociální výchovy?

Přesně polovina respondentů uvedla, že prvky zážitkové pedagogiky občas zařazuje do vybraných témat. 35 % respondentů připraví někdy žákům drobnou aktivitu postavenou na principech zážitkové pedagogiky, 9 % respondentů uvedlo, že zážitková pedagogika je stěžejním principem, na jehož základech je postaveno jejich pedagogické působení, 6 % respondentů se zážitkovou pedagogikou nepracuje vůbec. Z těchto dat vyplývá, že 94 % všech respondentů ve své pedagogické praxi zážitkovou pedagogiku v určité míře využívá.

Respondenti využívají průměrně 2,7 druhů programových prostředků, 2,3 druhů metod motivace a 1,5 druhů technik reflexe. Nejvíce využívaným programovým prostředkem je hra, motivace nejčastěji probíhá prostřednictvím navození atmosféry a uvedením do příběhu, reflexe nejčastěji probíhá prostřednictvím diskuze se žáky. Tato data ukazují, že škála využívaných prostředků a technik není příliš široká ani pestrá. Zážitková pedagogika nabízí množství různorodých možností, je ovšem zřejmé, že respondenti potenciál těchto možností plně nevyužívají. Tato skutečnost může mít bezprostřední vliv na to, jak žáci reagují na zařazení zážitkové pedagogiky do vyučování a také může ovlivňovat, do jaké míry zážitková pedagogika může rozvíjet osobnost jedince, je-li s ní pracováno rutinně a nekreativně. Příčiny tohoto zjištění mohou tkvět v neznalosti technik a prostředků, mohou být ovšem také záměrně voleny pouze takové prostředky a techniky, které nekladou velké nároky na čas či kompetence učitele. Řešením by v obou případech mohlo být prohloubení teoretických znalostí a zamyšlení se nad volbou prostředků a technik – v případě neznalosti by mohlo pomoci dozdělení se v této oblasti, v případě pocitu vysoké náročnosti by bylo vhodné hledat méně časově náročné, za to stejně či více efektivní cesty a alternativy.

Respondenti uvedli klady a zápory využívání zážitkové pedagogiky v poměru 90:64. Nejvíce kladů spatřují respondenti v aktivním zapojení žáků do zážitkově pedagogických

aktivit a ve zpestření výuky, také oceňují potenciál využití poznatků získaných z takto realizovaných aktivit v reálném životě. Zážiteková pedagogika může být zábavou i zpestřením, její hlavní podstata ovšem spočívá primárně v učení se prostřednictvím zážitku. Otázkou tedy zůstává, do jaké míry učitelé plně využívají potenciálu, který zážitková pedagogika nabízí a skutečně se snaží své žáky rozvíjet a učit prostřednictvím zážitku, a do jaké míry tento směr vnímají pouze jako oživení výuky bez hlubšího smyslu.

Nejčastěji uváděným záparem byla časová náročnost, a to jak na přípravu, tak také na samotnou realizaci, přičemž klasické školství tolik prostoru dle respondentů nenabízí. Druhým nejčastěji voleným negativem bylo, že je těžké žáky namotivovat. Řešení by v tomto případě mohlo spočívat v rozšíření repertoáru využívaných prostředků motivace a v hlubším poznávání toho, na co žáci pozitivně reagují.

2. Jak nahlízejí učitelé 2. stupně základních škol na průřezové téma osobnostní a sociální výchova a jakými metodami jej naplňují?

OSV respondenti vnímají různě. Nejvíce respondentů, 82 %, uvedlo, že napomáhat žákům k osobnostně sociálnímu rozvoji je stejně důležité jako předávání vědomostí. S výrokem, že osobnostní a sociální rozvoj žáků by měl probíhat primárně mimo školu, souhlasilo 8 % respondentů, 7 % naopak uvedlo, že působit na sociální a osobnostní rozvoj žáka v prostředí školy je důležitější než předávání teoretických vědomostí. Pouze zbylá 3 % respondentů uvedla, že osobnostně sociální rozvoj je jen vedlejším produktem, přičemž hlavním cílem školy je předávat teoretické poznatky. Mezi nejčastější položky, které respondenti označili jako dovednosti, kterým by se měl žák naučit v prostředí školy, patřilo naučit se rozvíjet základní dovednosti pro spolupráci, naučit se utvářet dobré mezilidské vztahy a uvědomit si hodnoty různosti lidí i názorů. Jako nejčastější metody uplatňované v rámci OSV uváděli respondenti diskuzi se žáky – tuto metodu využívá 39 % respondentů. Další hojně využívanou metodou je skupinová práce, kterou dle výzkumu využívá 25 % respondentů. Pouze 4 % respondentů uvedla, že jim zařazení OSV do obsahu vzdělávání nepřináší žádný užitek. Zbýlých 96 % respondentů uvedlo množství pozitiv, které jim OSV přináší. Nejčastěji se jednalo o zlepšení vztahů, a to na různých úrovních (žák-žák, učitel-žáci, učitel-učitel). Respondenti dále v důsledku práce v rámci OSV zmiňovali rozvoj tolerance, respektu a empatie vůči druhým. Poměr pozitiv a negativ se ve výzkumu rovná poměru 138:29. Mezi negativa užívání OSV respondenti nejvíce zařazovali nedostatek času.

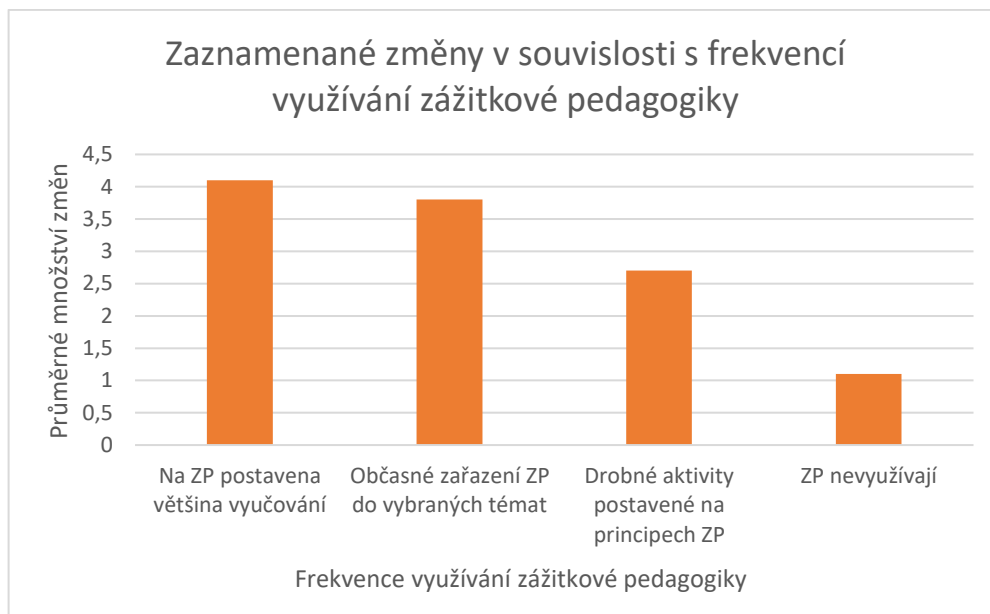
3. Jaké povědomí mají učitelé 2. stupně základních škol o zážitkové pedagogice?

Povědomí respondentů o zážitkové pedagogice je poměrně vysoké. Pouze 15 % z dotázaných uvedlo, že se dosud s pojmem zážitková pedagogika nesetkali ani neabsolvovali kurz, který by byl na zážitkovou pedagogiku zaměřen, i přesto však 53 % z nich dokázalo správně odhadnout a vystihnout podstatu zážitkové pedagogiky.

55 % respondentů uvedlo, že se sice kurzu zaměřeného na zážitkovou pedagogiku nikdy nezúčastnili, nicméně se s tímto pojmem již setkali. Vymezit alespoň některý z rysů zážitkové pedagogiky dokázalo 90 % respondentů z této skupiny. Podíl respondentů, kteří se s pojmem zážitková pedagogika setkali a zároveň absolvovali necertifikovaný kurz či školení, činil 21 %, přičemž definovat správně zážitkovou pedagogiku nebo alespoň správně vymezit nějaký její rys dokázalo 100 % respondentů. Respondenti, kteří se s pojmem setkali a absolvovali certifikovaný výcvik v oblasti zážitkové pedagogiky, bylo ve výzkumu 9 %. Všichni tito respondenti zároveň správně definovali zážitkovou pedagogiku.

4. Jaké změny zaznamenávají u svých žáků učitelé 2. stupně základních škol, kteří zážitkovou pedagogiku v rámci osobnostní a sociální výchovy využívají?

Respondenti, kteří uvedli, že na zážitkové pedagogice je postavena většina jejich pedagogického působení, v průměru zaznamenali u svých žáků nejvíce pozitivních změn. Tito respondenti zaznamenali průměrně 4,1 změn. Druhá skupina respondentů, která ve výzkumu uvedla, že do vybraných témat občas zařazuje prvky zážitkové pedagogiky, zaznamenala průměrně 3,8 změn. Respondenti, kteří někdy do vyučovací jednotky zařazují drobnou aktivitu postavenou na principech zážitkové pedagogiky, zaznamenali v průměru 2,7 změn. Ti respondenti, kteří zážitkovou pedagogiku jako prostředek OSV nevyužívají, zaznamenali v rámci osobnostní a sociální práce se třídou v průměru pouze 1,1 změny. Z těchto výsledků plyne, že čím více respondenti zážitkovou pedagogiku využívají, tím více pozitivních změn v rámci OSV, potažmo osobnostního a sociálního rozvoje svých žáků, zaznamenávají.



Obrázek 13 – Graf – Zaznamenané změny v souvislosti s frekvencí využívání zážitkové pedagogiky

6.2 Shrnutí výsledků a diskuze

Výsledky výzkumu prokázaly, že postoje učitelů k osobnostně sociálnímu rozvoji dítěte v prostředí školy se různí. I přesto však naprostá většina učitelů do velké míry souhlasí s tezí, že úkolem školy není pouze předávat teoretické poznatky, ale také působit na osobnost žáka a naučit ho kompetencím, které jsou poté dále uplatnitelné v každodennosti života. Velmi pozitivní je skutečnost, že 47,4 % respondentů se zúčastnilo kurzu, který byl zaměřen na OSV. Velká část respondentů také vnímá pozitiva, která právě OSV do škol přináší. Ty jsou v porovnání s negativy v převaze. Pozitivní je také fakt, že učitelé v rámci OSV pracují s poměrně širokou škálou metod, a ukazují tak žákům různé úhly pohledu na konkrétní problematiku. Zážitková pedagogika je jedním z prostředků osobnostně sociálního rozvoje, na což poukazuje řada autorů (Drahanská, 2020; Franc, Zouňková a Martin, 2007; Pelánek, 2013; Soják 2017; Valenta 2013). Povědomí o zážitkové pedagogice prokázala poměrně velká část respondentů, z nichž část se také účastnila kurzu zaměřeného na zážitkovou pedagogiku. Počet těchto respondentů už ovšem nebyl tak vysoký jako u těch, kteří se účastnili školení zaměřeného na OSV. I přes tuto skutečnost se prokázalo, že celkem 94 % respondentů se zážitkovou pedagogikou (ačkoliv v rozdílných mírách) pracuje. Respondenti průměrně využívají 2,7 druhů programových prostředků, 2,3 druhů prostředků motivace a 1,5 druhu metod reflexe. Aby žáky takto postavená výuka dokázala zaktivizovat,

je žádoucí zamyslet se nad tím, zda není potřeba využívat širší škálu metod. Zážitková pedagogika totiž nabízí pestrou paletu možností a byla by škoda, kdyby nenabyla svého potenciálu jen kvůli rigidnímu a fádnímu přístupu pedagogů. Žáci dle respondentů ovšem hodnotí výuku postavenou na zážitkové pedagogice převážně kladně, v případě negativního hodnocení se jedná spíše o jednotlivce ve skupině nežli o skupinu jako celek. Výzkum také prokázal, že nejvíce pozitivních změn v rámci práce s osobnostně sociálním rozvojem žáků zaznamenali právě ti respondenti, kteří zážitkovou pedagogiku využívají nejčastěji.

Dnešní doba přímo vybízí k inovacím a hledání nových cest. Vzhledem ke skutečnosti, že jak ve škole, tak i ve volném čase se jedinci stávají spíše konzumenty pasivní zábavy, ve školním prostředí často pouze pasivního přijímání teoretických poznatků, a pozbývají tak nenahraditelné příležitosti si svůj svět aktivně tvořit, je toto téma relevantní a aktuální. Zážitkovou pedagogiku lze uplatnit v různorodém prostředí, v rozmanitých sociálních skupinách, mohou být uplatněny mnohé metody. Výuková jednotka v rámci zážitkové pedagogiky nikdy nebude mít neměnný průběh. Vždy záleží na dynamice a klimatu dané skupiny (Drahanská, 2020). Velkou roli tak hraje také dovednost pedagoga být i dobrým lektorem. Vzhledem k tomu, že zážitková pedagogika je velmi časově náročná na přípravu, realizaci i zpětnou vazbu (Pelánek, 2013), záleží také na ochotě a přístupu daného pedagoga. Jak řekl sv. Augustinus:

Kdo chce druhé zapalovat, musí nejdřív sám hořet.

Může-li mít zážitková pedagogika tak obrovský potenciál efektivně rozvíjet všechny stránky jedince, bylo by smutné se o tento její potenciál nechat připravit.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se ve své teoretické části zabývala tématem osobnostně sociálního rozvoje, směrem zážitkové pedagogiky a spojitostí těchto dvou témat. Ve své praktické části se věnovala problematice využití zážitkové pedagogiky v osobnostně sociálním rozvoji žáků 2. stupně základních škol. Dotazníkovým šetřením, které bylo realizováno online a k respondentům bylo distribuováno prostřednictvím e-mailu, bylo zjišťováno, nakolik je zážitková pedagogika učiteli 2. stupně základních škol využívána jako prostředek osobnostně sociálního rozvoje v rámci osobnostní a sociální výchovy, jak nahlízejí učitelé 2. stupně ZŠ na průřezové téma osobnostní a sociální výchova a jakými metodami naplňují cíle tohoto průřezového tématu, jaké povědomí mají učitelé 2. stupně ZŠ o zážitkové pedagogice, nakolik a jakými způsoby zážitkovou pedagogiku využívají a jaké klady a zápory spatřují v jejím používání.

Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že zážitková pedagogika je pedagogický směr, o kterém má množství učitelů povědomí, část s ní v rámci osobnostní a sociální výchovy pracuje, nicméně v množství případů nedochází k plnému využití potenciálu, který zážitková pedagogika nabízí.

Má-li být škola místem, kde dochází k všestrannému rozvoji osobností žáků a místem, kde jsou k naplnění tohoto cíle využívány rozmanité metody, zážitková pedagogika by zde rozhodně mohla najít využití. Aby mohlo k plnému využití potenciálu zážitkové pedagogiky ve školním prostředí dojít, je nutné, aby si pedagogové o tomto směru získali širší vědomosti a také aby tyto vědomosti dokázali uplatnit ve své praxi i navzdory skutečnosti, že zážitková pedagogika klade na jejich osobnost a kompetence vysoké nároky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [2] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. Vývoj osobnosti. *E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. Katedra psychologie FF UP v Olomouci [cit. 2022-03-02]. Dostupné z: <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=1502>
- [3] CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály, 1996. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*. Přeložila Eva HAUSEROVÁ. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. Psychologie P. ISBN 80-7106-139-5.
- [4] ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
- [5] DRAHANSKÁ, Petra, 2020. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Račice: Petra Dražanská. Gymnasion. ISBN 978-80-270-8093-9.
- [6] GARDNER, Howard, 2018. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1303-1.
- [7] HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [9] JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Simona ŠEBESTOVÁ, ed., 2011. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník anotací příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu: [5.-7. září 2011, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno]*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5553-7.
- [10] JIRÁSEK, Ivo, 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha, 2004(1), 6-16. ISSN 1214-603X.
- [11] Kdo jsme, ©2021. *Prázdninová škola Lipnice* [online]. Lipnice: Prázdninová škola Lipnice [cit. 2021-11-30]. Dostupné z: <https://www.psl.cz/o-nas/>

- [12] KURT, Serhat, 2020. Kolb's Experiential Learning Theory & Learning Styles. *Educational Technology* [online]. [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <https://educationaltechnology.net/kolbs-experiential-learning-theory-learning-styles/>
- [13] Mission and Vission, ©2021. *Outwardbound* [online]. Lagrangeville: OUTWARD BOUND [cit. 2021-11-16]. Dostupné z: <https://www.outwardbound.org/our-difference/mission-and-vision/>
- [14] O nás, ©2021. *Outwardbound* [online]. Praha: Prázdninová škola Lipnice [cit. 2021-11-16]. Dostupné z: <https://outwardbound.cz/o-nas/>
- [15] Our history, ©2021. *Outwardbound.org.uk* [online]. [cit. 2021-11-16]. Dostupné z: <https://www.outwardbound.org.uk/our-history>
- [16] PELÁNEK, Radek, 2013. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. [2. vyd.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0454-1.
- [17] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021. Praha: MŠMT. [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/file/4983/>
- [18] ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
- [19] SMĚKAL, Vladimír, 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-80-3.
- [20] SOJÁK, Petr, 2017. *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholoď*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0342-3.
- [21] SVOBODA, Michal a Eva GAŽÁKOVÁ, 2020. *Osobnostně sociální rozvoj studentů – budoucích učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0944-0.
- [22] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
- [23] TOMAN, Jiří, 1980. *Jak zdokonalovat sám sebe*. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Svoboda. Členská knihnice (Svoboda).
- [24] VALENTA, Josef, 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.

[25] VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-X.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OSV Osobnostní a sociální výchova

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Rozšíření osobní zóny bezpečnosti a zkušenosti vlivem působení pedagogických prostředků v různých složkách osobnosti (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 85)	34
Obrázek 2 – Graf – Tvrzení	41
Obrázek 3 – Graf – Postoj učitelů k osobnostně sociálnímu rozvoji v prostředí školy	43
Obrázek 4 – Graf – Metody OSV	44
Obrázek 5 – Graf – Užitek OSV	45
Obrázek 6 – Graf – Míra účasti na kurzech zážitkové pedagogiky	46
Obrázek 7 – Graf – Pojem zážitková pedagogika	47
Obrázek 8 – Graf – Programové prostředky zážitkové pedagogiky	48
Obrázek 9 – Graf – Prostředky motivace	49
Obrázek 10 – Graf – Klady využití zážitkové pedagogiky	50
Obrázek 11 – Graf – Zápory využití zážitkové pedagogiky	51
Obrázek 12 – Zaznamenané změny	52
Obrázek 13 – Graf – Zaznamenané změny v souvislosti s frekvencí využívání zážitkové pedagogiky	56

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Tvrzení.....	40
--------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Zážitková pedagogika v osobnostně sociálním rozvoji

Vážené respondentky, vážení respondenti,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro bakalářskou práci na téma „Využití zážitkové pedagogiky v osobnostně sociálním rozvoji“.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Dotazník obsahuje 16 položek a jeho vyplnění Vám zabere přibližně 10 minut.

Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná.

Předem děkuji za spolupráci.

Lucie Měchurová

Studentka Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně

1 Vyberte prosím, do jaké míry souhlasíte s následujícími tvrzeními. Žák by (se/si) měl ve škole:

Nápověda k otázce: *V každém řádku vyberte prosím jednu odpověď.*

	Naprostou souhlasím	Částečně souhlasím	Souhlasím i nesouhlasím/nevím	Částečně nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
Porozumět sobě samému i druhým	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naučit zvládat vlastní chování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naučit utvářet dobré mezilidské vztahy ve třídě i mimo ni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naučit rozvíjet základní dovednosti dobré komunikace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naučit základním dovednostem pro spolupráci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naučit základním sociálním dovednostem pro řešení složitých situací	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Získat vědomosti týkající se duševní hygieny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utvořit pozitivní postoj k sobě i druhým	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uvědomit hodnoty spolupráce a pomoci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uvědomit hodnoty různosti lidí, názorů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Uvědomit mravní rozměry různých způsobů chování



2 Vyberte prosím tvrzení, se kterým nejvíc souhlasíte.

- | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Osobnostní a sociální rozvoj žáků by měl probíhat primárně mimo školu (v rodině, ve volném čase, apod.) | <input type="radio"/> Hlavním cílem školy je předávat teoretické poznatky, znalosti. Osobnostně sociální rozvoj je jen vedlejší produkt. | <input type="radio"/> Napomáhat žákům k osobnostně sociálnímu rozvoji je stejně důležité jako předávání vědomostí. | <input type="radio"/> Působit na sociální a osobnostní rozvoj žáka v prostředí školy je důležitější než předávání teoretických znalostí. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3 Jaké metody používáte ve svém pedagogickém působení v rámci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova?

Nápověda k otázce: Uveďte všechny, se kterými pracujete

4 Zúčastnili jste se někdy kurzu, který byl zaměřen na prohloubení pedagogických znalostí a dovedností týkajících se osobnostní a sociální výchovy?

- Ano, zúčastnil/a jsem se kurzu/školení bez akreditace
- Ano, zúčastnil/a jsem se akreditovaného kurzu
- Ne, nikdy jsem se kurzu zaměřeného na osobnostní a sociální výchovu nezúčastnil/a

5 Jaký užitek přináší zařazení průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova do obsahu vzdělávání Vám, Vašim žákům, potažmo škole jako celku?

6 Vnímáte na zařazení Osobnostní a sociální výchovy do povinného obsahu vzdělávání v aktuální podobě nějaká negativa? Pokud ano, jaká?

7 Setkali jste se již někdy s pojmem zážitková pedagogika?

Ano Ne

8 Absolvovali jste někdy kurz/školení zaměřené na zážitkovou pedagogiku?

Ano, absolvoval/a jsem certifikovaný výcvik Ano, absolvoval/a jsem školení/kurz/přednášku (bez certifikátu) Ne, nikdy jsem žádný kurz spojený se zážitkovou pedagogikou neabsolvoval/a

9 Co si pod pojmem zážitková pedagogika představujete, co o ní víte? Uveďte i příklad.

Pod pojmem zážitková pedagogika si můžete představit výchovné procesy, které pracují s navozením, rozбором a reflexí zážitkových událostí. Účelem zážitkové pedagogiky je získání zkušeností, které jsou potom dále uplatnitelné v běžném životě.

Zážitková pedagogika může být realizována v různých prostředích, skupinách, může být naplňována různými prostředky – hrou, modelovou situací, psychickými i fyzickými výzvy, sebepoznávací aktivitou i týmovou spoluprací.

Zážitková pedagogika klade důraz na vlastní aktivitu žáků, výchovné procesy stavi na zážitku, jde o metodu, která do učení zapojuje celou osobnost člověka.

Daší části dotazníku prosím vyplňujte dle tohoto vymezení.

10 Jak často se zážitkovou pedagogikou pracujete?

- Na zážitkové pedagogice je postavena většina mého vyučování.
 Občas zařazuji do vybraných témat prvky zážitkové pedagogiky.
 Někdy žákům připravím drobnou aktivitu postavenou na zážitkové pedagogice.
 Se zážitkovou pedagogikou vůbec nepracuji.

11 Jaké programové prostředky zážitkové pedagogiky využíváte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Hry
 Modelové situace
 Reálné výzvy
 Umělecké aktivity
 Sociálně psychologické aktivity
 Technické aktivity
- Žádné
- Jiná...

12 Jaké prostředky motivace pro aktivní zapojení žáků v rámci zážitkové pedagogiky používáte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Navození atmosféry a uvedení do příběhu (videoukážka, scénka, fotografie)
 Odměna
 Prestíž (samotná výhra jako motivační faktor)
 Vyzdvížení zkušenosti, které nám aktivita přináší
- Bezprostřední „vhození“ účastníka do hry
 Žáci se na přípravě hry sami podílejí, stanou se tím zainteresovanější a motivovanější
 Žádné
- Jiná...

13 Jaké prostředky reflexe v rámci zážitkové pedagogiky využíváte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Diskuze se žáky
 Reflexe tvořením
 Dramatická reflexe
 Žádné
- Jiná...

14 Jaké jsou dle Vašeho názoru klady a zápory využívání zážitkové pedagogiky ve výuce?

15 Jak hodnotí/reagují žáci (na) zařazení prvků zážitkové pedagogiky do vyučování?

16 Zaznamenáváte v rámci osobnostní a sociální práce se třídou nějaké z těchto změn?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Zlepšuje se klima třídy | <input type="checkbox"/> Žáci lépe zvládají regulovat své chování | <input type="checkbox"/> Žáci jsou tolerantnější | <input type="checkbox"/> Se svými žáky mám díky osobnostní a sociální výchově lepší vztahy |
| <input type="checkbox"/> Žáci umí lépe spolupracovat | <input type="checkbox"/> Žáci umí lépe vyjadřovat své názory | <input type="checkbox"/> Žádné změny nezaznamenávám | |
| <input type="checkbox"/> Jiná... <input style="width: 150px; height: 15px;" type="text"/> | | | |

Nyní můžete dotazník odeslat.

Mnohokrát děkuji za Váš čas.