

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**NÁVRH METODIKY ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ VYUŽITELNÝ
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Kořínková

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Milan Podpera Ph.D.

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

.....
vlastnoruční podpis

OBSAH

| | |
|--|----|
| SEZNAM ZKRATEK | 1 |
| ÚVOD | 2 |
| 1 VYMEZENÍ POJMU ZÁŽITKOVÉ UČENÍ | 4 |
| 1.1 UČENÍ | 4 |
| 1.1.1 Teorie učení | 5 |
| 1.2 ZÁŽITEK V KONTEXTU UČEBNÍHO PROCESU | 7 |
| 1.3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA | 9 |
| 1.3.1 Zážitkové učení vs prožitkové učení | 11 |
| 2 MOTIVACE V PROCESU UČENÍ | 12 |
| 3 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ | 16 |
| 3.1 ZÁŽITKOVÉ UČENÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ | 17 |
| 4 NÁVRH METODIKY ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ VYUŽITELNÝ V MŠ | 18 |
| 4.1 IB VYTVOŘENÝ PRO TŘÍDU DĚTÍ OD 3 DO 4 LET | 19 |
| 4.1.1 Denní přípravy | 20 |
| 4.2 IB VYTVOŘENÝ PRO REALIZACI VE TŘÍDĚ DĚTÍ OD 5 DO 6 LET | 24 |
| 4.2.1 Denní přípravy | 25 |
| 5 REFLEXE REALIZOVANÉHO IB | 27 |
| ZÁVĚR | 30 |
| RESUMÉ | 31 |
| SEZNAM LITERATURY | 33 |
| PŘÍLOHY | I |

SEZNAM ZKRATEK

IB – Integrovaný blok

MŠ – Mateřská škola

PV – Předškolní věk

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

ÚVOD

Pojem zážitkové učení se jeví jako jasný a o sobě vypovídající. I neodborná společnost si vytvoří představu o tom, co zážitkové učení znamená – jednoduše se učit pomocí zážitku – a samozřejmě má v určitém smyslu pravdu, není třeba hledat skryté významy. Chceme-li však zážitkové učení užívat jako nástroj v procesu institucionálního vzdělávání, kdy není možné učit děti nahodilou formou, v tomto případě nahodilými zážitky, je třeba vymezit pojem zážitkové učení v užším slova smyslu. Dát mu jasné ohraničení a definovat konkrétní specifikace a náležitosti, mezi které musí nutně patřit také přesné určení výchovného, a tedy žádoucího, zážitku.

Není možné považovat jakékoli prožívání za edukativní. Mnohé zážitky, nejen ve školním prostředí, na nás mohou mít spíše negativní dopad, proto je důležité nastavit podmínky vzdělávání a výchovy tak, abychom nežádoucí zážitky eliminovali, a naopak podpořili ty žádoucí, vedoucí k růstu. O tom, jaké zkušenosti jsou výchovné a jak můžeme přispět k jejich získání pojednává podkapitola Zážitek v kontextu učebního procesu, která se opírá převážně o teorii Johna Deweya. Poté, co jsou jasné vymezeny dílčí pojmy zážitkového učení, je možné stanovit samotnou definici pojmu jako takového vhodnou pro naše účely.

Český koncept zážitkové pedagogiky opírá svou praxi převážně o metodiku Prázdninové školy Lipnice, jež obsahuje osm bodů (viz kapitola Návrh metodiky zážitkového učení využitelný v MŠ). Jedním z nich je motivace, které je věnována samostatná kapitola. Je to z toho důvodu, že zážitkové učení můžeme shledávat za vysoce přínosné právě z pohledu motivace. Vnitřní motivace, kterou by se učitelé měli snažit stimulovat, roste také díky aktivnímu zapojení a celkové participaci dětí na edukativním procesu. Učení na základě vlastního zakoušení je intenzivnější a trvalejší nežli skrze zkušenost zprostředkovanou. Aktivizace dětí je o to více žádoucí v předškolním věku, kdy děti z vývojového hlediska při jakékoli činnosti preferují pohyb a baží po prožitcích, které je rozvíjí a posouvají. Zážitkové učení navíc využívá prožívání typu „flow“, které je některými autory z hlediska motivace vyzdvižováno. Jedná se o situace, kdy člověk dělá činnost pro činnost samotnou a díky tomu, je plně motivován během celé aktivity. O to se právě snaží zážitkové učení, o navození takových zážitků, během kterých jedinec prožívá pouze to, co se právě odehrává a k učení tak dochází bezděčně, nikoli však nahodile – zážitek se pak stává prostředkem k dosažení stanoveného cíle.

V teoretické části je třeba věnovat prostor také vývojovým specifickým předškolního vzdělávání. Práce s dětmi předškolního věku je ojedinělá, a proto je nutné znát fázi vývoje, ve které se právě nachází. V tomto období děti nemají plně vyvinuté myšlení, emoce, motoriku a mohou být takřka na počátku rozsáhlého procesu socializace. Učitel či učitelka v mateřské škole musí vědět, co po dětech smí vyžadovat, jaké dovednosti jsou schopny zvládnout a jaké vědomosti zpracovat. Bylo by možné namítat, že svá specifika má každé vývojové období, avšak předškolní věk hraje klíčovou roli pro celý nastávající život. Někteří odborníci jsou toho názoru, že do šesti let věku je obsazeno devadesát procent kapacity mozku a pro zbytek života zůstává oněch deset procent. Tím učitelé a učitelky v mateřské škole přebírají obrovskou míru zodpovědnosti a je třeba, aby co nejméně chybovali – jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, je znalost vývojových specifíků dětí předškolního věku.

Tímto se dostáváme k praktické části, která obsahuje konkrétní návrh zážitkového učení využitelný v mateřské škole. Návrh je modifikován na dvě věkové skupiny dětí, a to na tři až čtyřleté děti a pěti až šestileté. Metodika je věnována tématu míchání barev a je navržena jako třídenní integrovaný blok. Mohlo by se zdát, že okruh, jemuž se metodika věnuje je příliš malý, avšak vzhledem k časové náročnosti je pole působnosti přiměřené. Děti během navrženého integrovaného bloku nezískají nepřeborné množství vědomostí a dovedností, úsilí je věnováno spíše kvalitě. Díky tomu, že celé tři dny budou děti různými formami zážitků opakovat stále ty samá fakta, budou jejich vědomosti o míchání barev hlubší a pochopení principu přímé.

Cílem práce je tedy konkrétní návrh metodiky zážitkového učení, s důrazem na prožitky typu „flow“, který lze využít v mateřské škole. Metodika je zaměřena na úzký tematický rámec ve snaze docílit kvalitních a hlubokých poznatků, opřených o různé druhy zkušeností. Tomuto návrhu předchází teoretická část, jež stanovuje jasné pojetí zážitkového učení v kontextu onoho praktického návrhu. Metodika byla zrealizovaná v praxi, díky čemuž je možné návrh doplnit o hodnocení na základě reflexe provedeného výstupu.

1 VYMEZENÍ POJMU ZÁŽITKOVÉ UČENÍ

Zážitkové učení je užíváno v mnoha souvislostech. Dle Jiráska (2019) jsou pojmy jako zážitková pedagogika, volnočasové učení či výchova prožitkem často vykládány velmi subjektivně a spojována s jakoukoli činností, jež zahrnuje zážitek. Avšak aby byl zážitek přínosný, a něco jsme se díky němu naučili, je třeba ho skrze jeho reflexi přetransformovat do žádoucí zkušenosti. Pokud chceme zážitkové učení užívat jako nový nástroj pedagogiky, je třeba jasně formulovat jeho odpovídající pojetí, čemuž musí nutně předcházet kontextuální vymezení dílčích pojmů.

1.1 UČENÍ

V odborné literatuře lze nalézt nepřehledné množství vymezení pojmu učení, od neurofyziologických definic, přes širší pojetí, zahrnující do procesu učení veškeré živé organismy, až po ty zabývající se učením pouze ve vztahu ke školnímu prostředí. (Mareš, 2013, s. 67) Širší pojetí vykládají učení jako adaptační proces, jímž si jakýkoli živočich pomocí zkušenosti rozšiřuje vrozený genetický program tak, aby se dokázal lépe přizpůsobit změnám prostředí. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 168). Čím je organismus na vyšším stupni v zoologickém žebříčku, tím významnější funkci mají naučené reakce, a naopak ty vrozené jsou upozadřovány. (Prunner, 2003, s. 35)

Fontana (1997, s. 146) uvádí, že při vymezení pojmu učení je třeba myslet na tři věci: za prvé, že během učení musí docházet ke změně jedince; za druhé, že tato změna nastává konsekvencí zkušenosti (tím se vylučují změny způsobené růstem a vývojem); a za třetí, že se jedná o změnu v potenciale. To, co jsme se naučili, nemusíme využít bezprostředně, často to zužitkujeme až po delší době. Tyto tři atributy jsou jakýmsi základním stavebním kamenem pro většinu definic termínu učení.

Jak už bylo řečeno, způsobů, jak si vyložit pojem učení je hojně množství, nás bude zajímat vymezení týkající se lidského učení, konkrétně pak dětí, jež se učí v pedagogickém prostředí mateřské školy (dále jen MŠ). Hlavním znakem lidského učení je tvořivost, jež se projevuje v sebevýchově. Prunner (2003, s. 36) píše: „*Člověk je nejen ztvárnitelný, ale současně má schopnost formovat, utvářet sám sebe. To je hlavním znakem lidského učení.*“ Další skutečnost, která výrazně určuje podstatu lidského učení, je společnost. Člověk je tvor společenský, a zatímco širší pojetí učení, týkající se všech tvorů, hovoří o procesu, jež vede k adaptaci na změny prostředí, vymezení platné pro lidské učení nesmí opomíjet zdokonalování orientace v prostředí společenském a kulturním. (Kulič, 1992, s. 20, Čáp,

Mareš, 2007, s. 80) Z pedagogicko-psychologického hlediska lze učení definovat, jako záměrný a cílevědomý proces, během kterého si člověk osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky vedoucí k žádoucímu jednání, prostřednictvím společenskohistorické zkušenosti lidstva. Podstatným rysem lidského učení v pedagogickém prostředí je jeho intencionalita. Prunner (2003, s. 35-36) dělí lidské učení na bezděčné a záměrné. Bezděčné učení se odehrává během jakékoli činnosti, a to bez námahy, postrádá však systematickosti. Podobně tzv. učení se spontánní autoregulací definuje Mareš (2013, s. 70) jako „*učení v přirozeném prostředí bez promyšlené strategie; jedinec se učí sám, ale intuitivně.*“ Neintencionální učení je tedy nepřirozenější formou osvojování nového, typickou pro novorozeňata, batolata a děti předškolního věku (dále jen PV). (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 170) Učení v pedagogickém prostředí má jiný charakter, je promyšlené, systematické, směřující k jasnému cíli, řízené zevnějšku či samotným subjektem. Důležitou roli zde také hraje kontrola výsledků či motivace učícího se subjektu. (Prunner, 2003, s. 36) Ve vztahu k předškolnímu vzdělávání nás tedy bude primárně zajímat intencionální vnějškově řízené učení. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 171)

Na základě výše zmíněných informací se jeví nejvhodnější Kuličova (1992, s. 32) definice učení, dle, které je učení „*proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, své vlastnosti osobnosti a obraz sama sebe i své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které je – a to směrem k jejich rozvoji a vyšší činnosti. K těmto změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činnosti, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenost individuální nebo o přejímání a osvojování si zkušenosti společenské.*“

1.1.1 TEORIE UČENÍ

Jako výsledek snahy o systematickou interpretaci procesu učení, jeho forem, podmínek, zákonitostí atd., vznikaly v průběhu let různé teorie učení. Žádná z těchto teorií není sama o sobě dostačující, všechny mají své hranice v možnostech aplikace na jednotlivé výchovně-vzdělávací situace. (Průcha, 2000, s. 76) Obecně lze teorii učení definovat jako „*ucelenou koncepci usilující o komplexní výklad podstaty učení, zákonitostí a podmínek učení, vedoucí k vědeckému zdůvodnění návodu, jak řídit proces učení, jaké metody přitom užívat, jak si počínat ve vyučovacím procesu vzhledem k zákonitostem psychického vývoje subjektu tohoto procesu.*“ (Musil, 2005, s. 38) Pro naše účely budou podstatné dvě teorie učení, a to učení programováním a instrumentální konceptualismus.

Učení programováním

Zakladatelem této teorie je americký behaviorální psycholog Burrhus Frederic Skinner, který prováděl v 1. pol. 20. st pokusy na zvířatech, na základě nichž překonal mechanické pojetí svých předchůdců. (Musil, 2005, s. 33) Skinner vykládá učení na základě modelu stimul-reakce-zpevnění (rozšiřuje tak původní schéma S-R objevující se v klasickém nebo operativním podmiňování), přičemž zpevnění si můžeme jednoduše představit jako výsledek vyplývající z dané reakce. Je-li výsledek kladný, subjekt danou reakci v podobné situaci opakuje a dochází tak ke zpevnění. (Fontana, 1997, s. 147) Učením dochází k formování chování, a to procesem postupné aproximace, nikoli metodou pokusu a omylu, jak tomu bylo u Skinnerova kolegy a představitele instrumentálního podmiňování E. L. Thorndika. (Gagné, 1975, s. 76)

Jednotlivé reakce Skinner dělí na dva druhy: respondents, reakce na známé podněty, a operants, naopak na podněty neznámé, vyvolávající instrumentální chování. (Prunner, 2003, s. 40) Reakce typu operants souvisí s vnitřními potřebami organismu, jsou prostředkem, jak dosáhnout cíle a dané potřeby uspokojit. O svém jednání a jeho výsledcích máme vždy zpětnou vazbu na základě smyslové zkušenosti, jsme tedy schopni velice snadno rozpoznat, zda po našem chování dochází ke kladnému či zápornému zpevnění, zda naše jednání bylo úspěšné či nikoli. Určující roli hraje také předcházející zkušenost. (Musil, 2005, s. 33)

V pedagogické praxi má Skinnerova teorie přínos hlavně z důvodu poukázání na nutnost pečlivě analyzovat determinanty chování jednotlivých subjektů. (Fontana, 1997, s. 148)

Instrumentální konceptualismus

Další užitečnou teorií je instrumentální konceptualismus, jenž lze zařadit do konstruktivistického proudu, kvůli důrazu na aktivní participaci subjektu. Jeho zakladatelem je Jerome Bruner, který ačkoliv nepopírá relevanci podnětu a zpevnování ve Skinnerově výkladu, je toho názoru, že Skinner nevěnuje dostatečnou pozornost chování subjektu. Jednání není pouze obecně platná reakce na konkrétní podnět, jedná se o vysoce složitou činnost. Stejně tak i samotný podnět Bruner vnímá jako něco, co si každý vykládá svým individuálním způsobem na základě osobních zkušenostech, znalostech, postojích a přáních. Od této vnitřní interpretace daného podnětu se samozřejmě odvíjí i jednotlivé rozličné reakce. (Fontana, 1997, s. 148-149)

To, jakým způsobem daný člověk transformuje získané informace, souvisí se způsobem tzv. reprezentace. Reprezentace je dle Brunera způsob, jakým člověk zpracovává a organizuje

své prožitky v paměti pro aplikaci na nadcházející situace, přičemž existují tři způsoby neboli módy reprezentace zkušenosti – akční modus, ikonický modus, symbolický modus. Akční modus je velice aktivní, člověk při něm nevyužívá ani představ, ani slov. Pojí se k učení pohybových dovedností, kdy subjekt danou činnost opakuje tak dlouho, dokud jí neumí. Ikonický modus již využívá představivosti, avšak stále ještě postrádá řeč. Nastupuje tehdy, když je dítě schopné daný pohyb nahradit obrazem daného pohybu v mysli. Poslední, nejvyšší způsob, symbolický modus, používá k reprezentaci určitý vyjadřovací kód – ať už se jedná o jazyk, či jinou alternativu, jako je hudba, výtvarné umění, či dramatizace. (Bruce, 1996, s. 69; Fontana, 1997, s. 150)

Bruner, podobně jako Piaget, učení úzce propojuje s myšlením a poukazuje na nutnost dodržování zákonitostí kognitivního vývoje dětí. Oba se shodnou na chronologické posloupnosti jednotlivých vývojových fází, avšak zatímco u Piageta jsou jednotlivá stadia těmi vyššími nahrazována, Bruner je toho názoru, že jednotlivé módy myšlení užíváme všechny po celý život. (Fontana, 1997, s. 155) Tvrdí, že je možné dítě naučit jakémukoli předmětu, pokud mu ho podáme ve formě, jež odpovídá jeho kognitivnímu vývoji. (Bruce, 1996, s. 42) Zároveň bychom se měli snažit, aby jednotlivé cíle našeho učení byly komplexní, propracované a obsahovaly v sobě možnosti dalšího rozvoje. V tomto smyslu Bruner hovoří o tzv. spirálovém kurikulu. „*Učení by nás nemělo jen někam přivádět, ale mělo by nám umožňovat, abychom dál postupovali snadněji.*“ (Bruce, 1996, s. 42) Toho nejlépe docílíme, budeme-li užívat metodu objevování – tím „*překleneme průrvu mezi základním a vyšším poznáním.*“ (Fontana, 1997, s. 168)

1.2 ZÁŽITEK V KONTEXTU UČEBNÍHO PROCESU

Psychologický slovník definuje zážitek mimo jiné jako zdroj osobní zkušenosti, který se hromadí celý život a skládá jedinečné duševní bohatství. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 701) Takové vymezení reflektuje podstatu zážitku v kontextu učení. Pro zážitkové učení není prožitek cílem, nýbrž nástrojem k dosažení cíle, kterým je v obecné rovině všestranný osobnostní rozvoj. Dle Jirásky (2004, s. 13-15) zážitek sám o sobě nestačí, aby došlo k nějaké formě učení, je třeba zážitek skrze reflexi přetransformovat do žádoucí zkušenosti, která může být v budoucnu opět využita.

Bavíme-li se o zážitku v souvislosti se zážitkovým učním, přirozeně narážíme také na pojmy prožitek a zkušenost. Jirásek uvádí, že v obecné češtině není diference mezi pojmy prožitek a zážitek nijak pocíťována (v anglickém jazyce existuje pro pojmy zážitek, prožitek, zkušenost dokonce pouze jeden výraz – experience), popř. jen ve vztahu ke zkušenosti.

V tomto smyslu se zážitek jeví jako nadřazenější – jeden zážitek se může skládat z více prožitků. Zatímco zážitek je brán jako něco uceleného a celistvého, vztahujícího se spíše k minulosti, prožitek akcentuje aktivitu a přítomnostní charakter. Mluvíme-li tedy o jakémisi celistvém, mentálním i tělesném procesu, na základě kterého jsme skrze zpětnou reflexi nabylí nové zkušenosti, jeví se vhodnější spíše pojem zážitek. Avšak významová nuance mezi těmito výrazy je tak malá, že i v odborné literatuře se tyto pojmy často překrývají, zvláště když se podíváme do anglické literatury. (Jirásek, 2004, s. 14; Kirchner, 2009, s. 24-25)

Podobně do učebního procesu zasazuje zkušenost/zážitek (v angličtině jeden a ten samý výraz) i John Dewey, jehož myšlenky jsou považovány za základní východisko pro zkušenostně reflektivní učení. Dle Deweye vzniká primární podoba zkušenosti metodou experimentování (tuto část bychom mohli zastřešit pojmem zážitek), která se na základě působení reflexe postupně přetváří až do podoby závěrečné, kdy je přijímána jako vzor pro budoucí jednání. Tvorba zkušenosti má tedy dvě části – činnou, aktivní, kterou Dewey nazývá „zkoušením“ a koresponduje s výše zmíněným experimentováním – a trpnou, pasivní, v rámci, které „zakoušíme“ důsledky předchozího zkoušení a skrze reflexi se snažíme postihnout kauzalitu daného jednání. Ne každý zážitek musí nutně vést ke zkušenosti, jinak řečeno není apriori dané, že se během jakéhokoli prožitku něčemu naučíme. Během zakoušení musí dojít k vnitřní změně na základě uvědomění si konkrétní činnosti a jejích důsledků, jenom tak může dojít k růstu. (Kolář, 2013, s. 30; Dewey, 1990, s. 133)

Měřítkem pro to, zda nabytá zkušenost má edukativní význam, zda směřuje k růstu, je „*aktivní sjednocení kontinuity a interakce*“. (Šíp, 2017, s. 33) Kontinuitou zkušenosti Dewey myslí plynulou a vhodnou návaznost jedné zkušenosti na druhou – pokud jsou jednotlivé zkušenosti v rozporu, nemůže docházet k růstu, stejně jsou-li zkušenosti vrstveny na nežádoucí dovednost, vědomost či zvyk a tím podporují nežádoucí chování. Interakce vyjadřuje vzájemné působení vnitřních a vnějších podmínek v dané situaci. Každý reaguje na vnější podněty jinak v závislosti na předešlých zkušenostech. Učitel může ovlivnit pouze vnější podmínky, ale měl by dbát na to, aby interagovaly na podmínky vnitřní. Tradiční výchova chybí právě v opomíjení vnitřních faktorů edukativní situace, čímž narušuje zásadu interakce. (Dewey, 1990, s. 170-171) Tím už se však dostáváme k samotnému pojmu zážitková pedagogika, kterému bude věnována následující kapitola.

1.3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Zážitková pedagogika, jako poměrně nový termín, nemá doposud zcela jasné a pevné vymezení. V odborné literatuře se setkáváme s častou pojmovou různorodostí pramenící převážně z diferenciací mezi jednotlivými překlady primárních pramenů. (Dohnal, 2009, s. 137-138; Jirásek, 2004, s. 9-10) Nejobsáhlejší definici lze zatím najít u Jirásky (2004, s. 15), který zážitkovou pedagogikou rozumí „*teoretické postihu a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.*“ Někteří autoři se snažili zážitkovou pedagogiku definovat skrze cíle, jiní ji formulovali pomocí vymezení od pedagogiky tradiční.

Zážitkovou pedagogiku lze od té tradiční ohraničit hned několika rovinami – místo principu rozkaz/poslušnost se uplatňuje spolupráce a participace všech zúčastněných; místo pasivního nekritického přejímání zprostředkovaných zkušeností a obecně platných dogmat se vyzdvihuje aktivní učení na základě vlastního jednání, prožitku a zkušenosti; místo principu konkurence a soutěživosti se preferuje společné překonávání úkolů a řešení problémů. (Dohnal, 2009, s. 143) Podobně formuloval svou filozofii nové výchovy i John Dewey, který píše: „*Proti ukládání shora se tu staví kultivace individuality; proti vnější kázni se staví svobodná činnost; proti učení z textu a od učitelů učení zkušeností; proti osvojování izolovaných dovedností a technik drilem stojí jejich osvojování jako prostředek k dosahování cílů, které vyjadřují bezprostřední životní potřeby; proti statickým cílům a vzdělávacím obsahům se staví snaha seznamovat žáky s měnícím se světem...*“ (Kolář, 2013, s. 30) Tvrdil, že tradiční přístup k výchově některé obsahy, metody a vědomosti apriori považuje za pedagogicky hodnotné samy o sobě. Jinak řečeno, že žák se má učit co se mu řekne, kdy se mu to řekne a jak se mu to řekne, a pokud s tím má problém, je to jeho vina. Dle J. Deweya by jediným úkolem pedagoga mělo být organizování vnějších podmínek tak, aby co nejvíce vyhovovaly žákům a jejich zkoušení a zakoušení tak směřovalo k růstu, čehož lze dosáhnout pouze, jsou-li vnější podmínky v interakci s podmínkami vnitřními (viz kap. Zkušenost v učebním kontextu). (Šíp, 2017, s. 33-34)

Obdobný pohled na výchovu měl už v 18. st. J. J. Rousseau, který byl toho názoru, že do dvanácti let věku dítěte by měla mít výchova čistě negativní charakter, právě ve smyslu pouhého upravování vnějších podmínek tak, aby dítě se samo učilo skrze nabyté zkušenosti. (Rousseau, 1911, s. CXXXII) Ve své knize *Emil čili o vychování* tuto tezi dohání

dokonce do úplných extrémů a vychovatel inscenuje Emilovi celé dny, aniž by o tom chlapec věděl.

Zážitková pedagogika využívá k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů zónu plynutí, či zónu optimálního prožívání, ve které člověk zažívá autotelické prožitky, tzv. stav „flow“. (Dohnal, 2009, s. 151) Tato zóna se nachází mezi zónou komfortu – kdy člověk prožívá známé situace, ve kterých ví, jak se má chovat, a ve kterých ho nemůže nic překvapit – a zónou růstově-rozvojovou – ta přináší situace nové, ve kterých člověk zažívá jistý stres z neznáma, ale zároveň není nad jeho možnosti situaci zvládnout a potencionální problém vyřešit. (Kirchner, Kavalíř, 2003, s. 88) Při prožitku „flow“ dělá jedinec činnost pro činnost samotnou, aktivita ho naprosto pohltí a díky tomu nemá s jejím provedením sebemenší problém, ruku v ruce s tím jde i zpětná vazba, která přichází zcela bezprostředně, přirozeně a jedinec je díky tomu vnitřně informován o svém postupu. (Mareš, 2013, s. 271) Mareš dále uvádí (Mareš, 2013, s. 274), že k prožitku typu flow tedy dochází, když je náročnost úkolu v rovnováze s dovednostmi jednotlivých účastníků, když jsou pokyny a cíle jasné a žáci mají pocit, že se můžou na jejich vytváření a ovlivňování spolupodílet, když se jedná o aktivní učení, a to hlavně individuální či skupinovou formou. Všechny tyto atributy zážitkové učení splňuje, a právě v tom tkví jeho přínos v pedagogické praxi. Děti se díky zážitkovému učení učí rády, mnohdy ani netuší, že se něčemu novému naučily, a přesto je jejich rozvoj hlubší a integrovanější než při pouhém pasivním vstřebávání zprostředkovaných zkušeností, jak vyplývá z výše uvedených poznatků.

Na závěr vymezíme rozdíl mezi zážitkovou pedagogikou a zážitkovým učením, jelikož oba termíny na sebe navazují, ale nejsou totožné. Pojetí obou pojmů opřeme o argumentaci Ivo Jiráskova a sice, že zatímco učení souvisí s praktickým působením a reálným užíváním učebních postupů ve snaze rozvíjet jedince, pedagogika se pohybuje pouze v teoretické rovině, podává analýzy a poznatky týkající se učebních procesů pro jejich zdokonalení. (Jirásek, 2004, s. 6) Hovoříme-li tedy o zážitkovém učení pouze v teoretické rovině pro lepší pochopení a vnoření se do problematiky, zda se vhodnější užívat pojem zážitková pedagogika. Jakmile se však přesuneme do roviny praktické a pojednáváme o konkrétních postupech je na místě užívat termín zážitkové učení.

Pod pojmem zážitkové učení máme tedy na mysli reálně využitelný způsob učení, který se opírá o teoretický rámec zážitkové pedagogiky, tzn. že k dosažení cílů využívá zážitky, které posléze skrze reflexi transformuje do zkušeností přenositelných do dalšího života.

1.3.1 ZÁŽITKOVÉ UČENÍ VS PROŽITKOVÉ UČENÍ

V RVP PV se dočteme, že v předškolním vzdělávání je vhodné „*využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte*“ (RVP PV, 2016, s. 8), čímž se opět dostáváme k úzké propojenosti pojmů zážitek a prožitek a tím i pojmů zážitkové a prožitkové učení. Pokud bychom se opravdu snažili rozdíly mezi těmito pojmy nějak vymezit, lze to udělat především ve vztahu ke zkušenosti, jak bylo zmíněno už v kapitole Zážitek v kontextu učebního procesu. Na základě toho bychom mohli tvrdit, že prožitkové učení více akcentuje na intenzitu a přítomnostní charakter prožitku a snaží se o „*získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích.*“ (Jirásek, 2004, s. 14) Avšak nuance mezi těmito dvěma pojmy jsou tak zanedbatelné, že je namístě se ptát, zda je jejich striktní pojmové rozdělení k užítku či nikoli.

2 MOTIVACE V PROCESU UČENÍ

I v širších pojetích učení, které zahrnují do procesu učení veškeré živé organismy, je zřejmé, že na začátku musí být nějaká hybná síla, něco, co aktivizuje celý proces, touto silou je právě motivace. Obecně je motivace chápána jako soubor vnitřních i vnějších faktorů ovlivňující lidské jednání. Tyto faktory lidské jednání aktivují, v průběhu ho zaměřují určitým směrem, ke konkrétnímu žádoucímu cíli a zároveň toto jednání udržují v chodu. Důsledkem je pak prožívání úspěchů a neúspěchů, na základě kterého jedinec hodnotí vlastní jednání či jednání ostatních. (Mareš, 2013, s. 252, Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 127)

Motivaci lze dělit na vnitřní neboli intrinsickou a vnější, tedy extrinsickou. Při vnitřní motivaci je pro žáka motivem, tedy prvotním faktorem, který uvádí činnost do chodu, samotné učení. Dítě se učí z vlastního přesvědčení, učení ho v důsledku toho těší a výsledek ho uspokojuje. (Prunner, 2003, s. 51; Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO, 2005, s. 61)) Mezi psychology je v současnosti přijímána hypotéza, že jak zvířata, tak lidé mají jakýsi přirozený pud zvědavosti, který se neváže k žádnému zjevnému výsledku, ale pouze k samotnému spontánnímu procesu zkoumání a objevování (Fontana, 1997, s. 153) Podobně hovoří i A. H. Maslow, který ve své pyramidě potřeb nejvýše uvádí potřebu sebeaktualizace. Jedná se o potřebu člověka směřovat stále k lepší a lepší verzi vlastního „já“. Tvrdí, že člověk přirozeně touží spíše po dobru nežli zlu, a tak směřuje i své jednání. Jedná se tedy o vnitřní motiv, díky kterému člověk spěje k lepším hodnotám, vyrovnanosti, laskavosti, nesobeckosti, dobrotě apod. Jednoduše potřeba rozvíjet svou osobnost. Dosáhnout toho lze poznáním a učením. (Maslow, 2014, s. 211) Je však i spousta dětí, u kterých je tato potřeba upozaděna v důsledku nedostatečného vedení rodičů. Děti, které vyrůstají v prostředí, kde vzdělání či charakter nemají hodnotu nebo je v nich pěstován pocit, že sebeaktualizace nejsou hodni, necítí potřebu učit se novým věcem a nabývat nových znalostí. V takovém případě by se měl učitel snažit co nejvíce v dětech rozvojové potřeby obnovovat a rozvíjet. (Mareš, 2013, s. 254)

Vnější motivace by měla být jakási záchranná síť pro učitelé, kterou využijí v případě, že u dětí není dostatečná vnitřní motivace. Jedná se o motivaci, při které leží motiv mimo jedince, nejčastěji v podobě odměn a trestů, přičemž pozitivní motivace, tedy formou odměn, je vždy efektivnější než motivace negativní (formou trestů). (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 122; Čáp, Mareš, 2001, s. 253, Prunner, 2003, s. 51) Je to hlavně z toho důvodu, že negativní motivace se často váže k pocitům strachu, a to u dětí vyvolává nevoli znovu opakovat dané jednání. Navíc trest může u různých dětí vyvolávat různé reakce. Při využívání vnější

motivace je tedy třeba brát v potaz osobnost dítěte, jeho předchozí zkušenosti, vzájemný vztah učitele a dítěte i konkrétní situaci. (Čáp, Mareš, 2001, s. 254) Je-li vnější motivace učitelem podávána správně, může se transformovat do motivace vnitřní. (Prunner, 2003, s. 51)

Motivaci můžeme dále klasifikovat dle potřeb, pro školní prostředí jsou rozhodující tři druhy motivace – poznávací, sociální a výkonová. (Pavelková, 2002, s. 23; Čáp, Mareš, 2007, s. 479; Prunner, 2003, s. 70; Dvořáková, 2000, s. 98)

Nejefektivnější je motivace poznávací. Je-li dítě motivováno především kognitivními potřebami, hovoříme o tzv. „*vnitřní motivaci učební činnosti*“ tzn. že potřeby dítěte uspokojuje učení samotné, nikoli jeho výsledek. (Dvořáková, 2000, s. 98) Poznávací potřeby řadíme mezi sekundární nebo vyšší, ale mají i fyziologický základ – potřebu mozkové aktivity a orientačně pátrací reflex, o kterém hovořil již Pavlov. (Dvořáková, 2000, s. 99) Dochází-li k smyslové deprivaci, ale i ke krátkodobé frustraci v této oblasti, mohou se u jedince objevit reakce typu samomluva, čmárání, neposednost apod. (Prunner, 2003, s. 70; Pavelková, 2002, s. 23) Kognitivní aktivita člověka je podmíněna řadou poznávacích procesů, které se formují a vyvíjí během života. U malých dětí je úroveň poznávacích potřeb stále nízká, a proto je třeba aktualizovat je zvenčí, incentive. V tomto směru má zásadní význam reakce okolí na dětskou zvědavost a objevování. (Pavelková, 2002, s. 24) Poznávací potřeby můžeme dále dělit na potřebu smysluplného receptivního poznávání a potřebu vyhledávání a řešení problémů (Čáp, Mareš, 2007, s. 479; Dvořáková, 2000, s. 100; Pavelková, 2002, s. 24; Prunner, 2003, s. 70), přičemž je žádoucí, aby byly tyto potřeby v rovnováze.

Další důležitou vnitřní motivací v procesu učení je motivace výkonová. Dle Gagného (1975, s. 200) je motivace k výkonu snaha být schopný něco udělat a jako taková je velice důležitá u malých dětí. Výkonová potřeba v tomto pojetí úzce souvisí v potřebou autonomie, která se u dětí objevuje kolem třetího roku. (Pavelková, 2002, s. 32) Výkonové potřeby nám napomáhají k utváření zdravého sebehodnocení a sebevědomí, potvrzují nám vlastní já, a tím nepřímo ovlivňují naši aspirační úroveň. Výkonová motivace tak tvoří nedílnou část zralé osobnosti. (Dvořáková, 2000, s. 100-101) Podstatný je pak přístup nejen škol a jednotlivých učitelů k této motivaci. Je třeba koordinovat výkon žáků tak, aby docházelo k úspěchu a tím byla rozvíjena pozitivní výkonová potřeba – tedy potřeba dosažení úspěšného výkonu nikoli potřeba vyhnout se neúspěchu. (Pavelková, 2002, s. 26) Toho

dosáhneme tak, že budeme jasně stanovovat přesné a přiměřené cíle a podávat průběžné informace o postupu. (Gagné, 1975, s. 234; Prunner, 2003, s. 54)

„Pro kultivaci výkonové motivace je také důležitý rozvoj ostatních potřeb, a to především sociálních.“ (Pavelková, 2002, s. 26) Škola by neměla být pouze rozhodujícím faktorem ve vzdělávání dětí, ale stejně tak důležitou roli by měla hrát v procesu socializace. Kvalitní společensko-kulturní vztahy jsou základní podmínkou pro úspěšný život. (Pavelková, 2002, s. 37) Začleňování do společnosti probíhá prostřednictvím sociálního učení, jehož důležitým mechanismem je potřeba identifikace. Dítě se zpočátku identifikuje se svými rodiči, na začátku školní docházky s učitelem a poté se může identifikovat s vrstevníky. Dále je pro rozvoj sociálních potřeb naprosto klíčová potřeba mateřské lásky. Ta determinuje potřebu afiliace, tedy potřebu pozitivních vztahů, a tak určuje vývoj našich sociálních vztahů vůbec. Není-li potřeba mateřské lásky uspokojena nebo zažívá-li jedinec dlouhodobou zkušenost s negativními mezilidskými vztahy, s velkou pravděpodobností se vedle potřeby afiliace objeví strach z odmítnutí. Tyto dva protipóly vymezují průběh a povahu našich sociálních vztahů. Jedinci s vysokou potřebou afiliace a nízkou úrovní obavy z odmítnutí sociální kontakty vyhledávají a navozují velice snadno. Naopak lidé s nízkou potřebou afiliace a nízkou úrovní obavy z odmítnutí společnost příliš nepotřebují a v případě špatného průběhu při navozování kontaktů příliš netrpí. Nejtěžší to mají jedinci s vysokou potřebou afiliace a vysokou úrovní obavy z odmítnutí – ti prožívají velký vnitřní rozkol, protože je společnost zároveň přitahuje a děsí. Pro pedagogy jsou tyto informace důležité hlavně proto, aby pochopili sociální chování jednotlivých dětí a žáků a zároveň věděli, jak jednotlivé děti v sociální oblasti motivovat. (Dvořáková, 2000, s. 102-103; Pavelková, 2002, s. 37-39)

Z hlediska učení je sociální motivace motivací vnější. Sociální potřeby jsou sekundárně uspokojovány až na základě průběhu a výsledků učebního procesu. Lze je tedy uspokojovat vhodnými vyučovacími metodami a organizačními formami, jako např. kooperativním a skupinovým učením. (Prunner, 2003, s. 71)

Předškolní vzdělávání má svá specifika, a to i v oblasti motivace. Pro děti PV je poznávání a učení zábava, je pro ně jednoduché vynaložit značné úsilí, vede-li k žádoucímu cíli, mají-li víru, že jejich úsilí bude úspěšné (Oprailová, 2016, s. 105; Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO, 2005, s. 65) Proto je třeba tuto víru ve vlastní úsilí správně vyživovat a podporovat, toho dosáhneme i tak, že dětem budeme stanovovat jasné a přiměřené cíle a budeme je s nimi v průběhu činnosti komunikovat. (Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO, 2005, s. 67; Prunner, 2003, s. 54) Z tohoto pohledu by se mohlo zdát,

že motivace dětí PV je snadná a ano, intencionalitu dětí lze lehce modifikovat. Avšak na motivaci má vliv celkový stav jedince, kdy aktivizace je jenom jednou ze složek. Stejně tak je třeba pracovat s pozorností, která je u dětí PV malá, či se stavem únavy. (Čáp, 199, s. 73) Je tedy přesnější hovořit o tom, že motivace dětí PV je specifická, a tak se s ní musí i pracovat.

Mareš hovoří ještě o jedné formě motivace – motivace zajímavou činností. Při této motivaci nastává stav, který nazývá „flow“ (tj. hladký průběh). Jedinec během takového stavu zažívá příjemné pocity, protože dělá to, co ho baví a je v tom dobrý, vše jde jakoby „samo“, je celou činností naprosto pohlcen. Není zde třeba žádná forma odměny, ani trestu, celá aktivita vychází z vnitřní motivace. (Mareš, 2013, s. 271)

Zážitkové učení s prožíváním typu „flow“ pracuje, a proto má z hlediska motivace nezanedbatelný přínos. Při zážitkovém učení děti dělají činnost pro činnost samotnou a díky tomu jsou vnitřně motivované. Vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů je pak dosaženo až sekundárně, jsou jakýmsi svévolným produktem samotné aktivity a přesně to je podstata zážitkového učení – užívání zážitku, prožitku k dosažení cíle. (viz kap. Zážitková pedagogika)

3 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jak již bylo řečeno úkolem učitele zážitkového učení by měla být organizace podmínek učení tak, aby děti skrze zážitek nabyly zkušenosti využitelné v dalším životě (viz kapitoly Zážitek v učebním kontextu a Zážitková pedagogika). Pro vhodné nastavení vnějších podmínek je determinující znalost podmínek vnitřních. Je nutné sledovat vztah mezi zráním a učením, aby dítě dostávalo ty správné podněty v ten správný čas. (Opravilová, 2016, s. 80) Učitel si musí být vědom nejenom individuálních zvláštností žáků a faktorů, které ovlivňují výkonnost centrální nervové soustavy, ale také věkových specifik dětí. V předškolním věku je zohlednění vývojových specifik klíčové, dětské myšlení se od myšlení dospělého člověka značně liší, a proto je třeba tyto odlišnosti dobře znát a respektovat po celou dobu výchovy. Teorii kognitivního vývoje je v psychologii nepřehledné množství. Jednou z těch nejznámějších je teorie Jeana Piageta, který jako první zastal názor, že „*dítě je výsledkem interakce mezi biologickým zráním a prostředím*“. (Fontana, 1997, s. 66)

Piaget tvrdí, že vývoj našeho myšlení prochází určitými stádii, která jsou řízena biologickými procesy zrání, ačkoli rychlost zdolání každého stádia se může lišit v důsledku prostředí a zkušeností. Pro každé stádium je charakteristická určitá kognitivní struktura neboli strategie, pomocí které se dítě snaží uspořádat svou zkušenost a porozumět jí. Tyto strategie zahrnují dva procesy – asimilaci a akomodaci. Asimilaci uplatňuje, když stávající kognitivní struktury lze aplikovat na nové situace, struktura tedy zůstává stejná pouze se rozšíří její pole působnosti. K akomodaci dochází v případě, kdy stávající struktura poznávání nestačí a je třeba ji rozšířit o další části a přeorganizovat. (Helus, 2009, s. 60; Kohoutek, 2019, s. 31)

Myšlení dětí v předškolním věku se nachází ve stádiu předoperačního myšlení, které Piaget dělí ještě na dvě subkategorie – předpojmové stádium (přibližně od dvou do čtyř let) a intuitivní stádium (přibližně od čtyř do sedmi let). V předpojmovém stádiu se stále více prosazují symbolické činnosti, čehož si lze všimnout např. při dětské hře, kde jsou skutečné věci zastupovány symboly ve formě hraček. Díky symbolickému myšlení je dítě schopné představit si akci, aniž by jí fyzicky vykonalo. Dítě však stále neumí tvořit pojmy jako takové. Není schopno tvořit generické pojmy, tedy třídy, a stejně tak neumí dělat tranzitivní, odvozené úsudky. Jeho usuzování je transduktivní, to znamená, že jednotlivé zkušenosti aplikuje na podobné situace i když mylně. (Fontana, 1997, s. 67-68)

V intuitivním stádiu je dětské myšlení egocentrické, centrické a ireverzibilní. V předškolním věku dítě není schopné vidět svět jinak než z vlastní perspektivy, proto děti neumí myslet kriticky, logicky či realisticky, neumí myslet objektivně. (Helus, 2009, s. 61) Centrace znamená, že svou pozornost vždy soustředí pouze na jeden znak a ostatní opomíjejí, v důsledku toho nejsou schopny uplatnit konzervaci, tzn. zachovat nějaký konkrétní atribut věci, který se zdánlivě promění v jiný. A nakonec je jejich myšlení pouze jednosměrné, děti v tomto věku nejsou schopny postupovat zpětně k počátečnímu bodu – naučí-li se dítě vývoj motýla od fáze vajíčka, přes housenku a kuklu až do vylíhnutí motýla, nedovede říct celý proces pozpátku, tedy, která fáze je před motýlem, kuklou atd. (Fontana, 1997, s. 68-69)

3.1 ZÁŽITKOVÉ UČENÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V mateřské škole má pak zážitkové učení nezastupitelné místo, protože u dětí předškolního věku neprobíhá žádná činnost bez prožitku. Je vhodné tohoto fenoménu využít a nastavit podmínky tak, aby docházelo ke kontrolovaným a záměrným prožitkům. I samotné prožívání u předškolních dětí je odlišné od prožívání dospělého (ale i starších dětí) - je nealternativní, organismické a fascinované – děti vše prožívají plně, za doprovodu celé řady fyziologických procesů a nejsou schopny se od prožívaného odpoutat. Prožitky typu flow jsou u dětí PV tedy velice přirozeným jevem. Dalším specifikem, které podporuje využití zážitkového učení v mateřské škole je silná dětská potřeba pohybu a činnosti. Děti si proto kvalitněji a trvaleji ukládají do paměti vše, co bylo propojeno s aktivní činností. Zároveň je však třeba dbát na to, aby bylo vždy uspokojena potřeba bezpečí a jistoty, která je v předškolním věku taky enormně silná a důležitá. (Svobodová, 2010, s. 109-110)

Nikdy nelze zcela přesně určit, jak budou jednotlivé děti v dané situaci reagovat a v jaké zkušenosti jednotlivé prožitky vyústí, je možné se pouze domnívat a snažit se vše směřovat k daným cílům za pomoci pedagogických zkušeností a znalostí dítěte. Pevná teoretická kostra, o kterou pak můžeme celý proces zážitkového učení opřít, je nedílnou součástí cesty k úspěchu.

4 NÁVRH METODIKY ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ VYUŽITELNÝ V MŠ

České pojetí zážitkové pedagogiky se inspiruje především Prázdninovou školou Lipnice, jakousi školou v přírodě, která se na českém území vyvíjela desetiletí, a proto má hluboké kořeny a dlouhou tradici. Toto sdružení vytvořilo v průběhu let metodiku, o kterou opírá své programy, a o kterou lze v obecné rovině opřít také zážitkové učení využitelné v MŠ. Metodika se skládá předně z kvalitního formulování cílů, dále z motivace, dramaturgie – promyšlená struktura integrovaného bloku (dále jen IB) ve vztahu k danému cíli – výrazových prostředků, ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací, zpětné vazby, skupinové dynamiky a osobnosti pedagoga. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 17)

Touto formu metodiky bylo inspirováno i zážitkové učení navržené v této práci. Jedná se o třídní IB s názvem mícháme, mícháme barvy, jehož cílem bylo seznámit děti se základními možnostmi, jak míchat barvy. Celý integrovaný blok byl tvořen od cíle, tzn. nejprve byly stanoveny konkrétní cíle a na základě nich byly voleny vhodné metody, formy učení, motivace a pomůcky.

Zpočátku byl IB tvořen pro děti od 3 do 4 let, ale jelikož byla možnost realizovat program i ve třídě s dětmi staršími, byla provedena ještě modifikace bloku pro děti od 5 do 6 let. Návrh tedy obsahuje dvě podoby vztahující se k věkovým odlišnostem dětí.

Pro přehlednost je IB zaznamenán ve formě tabulky, jež je doplněna o konkrétní denní přípravu, ve které lze najít popis jednotlivých činností, zvolené metody, formy, pomůcky, či motivaci.

4.1 IB VYTVOŘENÝ PRO TŘÍDU DĚTÍ OD 3 DO 4 LET

Tabulka č. 1

| | |
|---|--|
| Téma: Mícháme, mícháme barvy. | |
| Časová náročnost: 3 dny. | |
| Věk: 3-4 roky. | |
| Cíle: Dítě vyjmenuje základní barvy. Dítě ví, že mícháním barev vznikají barvy nové. Dítě k sobě umí přiřadit předměty stejné barvy. Dítě umí pracovat dle pokynů. | |
| Nabídka aktivit během volná činnosti | Pobyt venku |
| <ul style="list-style-type: none"> • Míchání vodových/temperových barev. • Čtení knihy Barvy od Herve Tullet. • Vyplňování bludiště. • Spojování základních a míchaných barev. • Třídění barev. • Kresba duhy | <ul style="list-style-type: none"> • Třídění barevných kolárků. • Kresba křídami – Mísí se? • Čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku. • Kresba duhy. |
| Společná činnost | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Zpívání písně Barevná písnička. • Pokus – tvorba duhy. • Hledání barev s Duhovou vílou. • Pán ztratil kostičku, měla barvu barvičku... | |

4.1.1 DENNÍ PŘÍPRAVY

Den první

První den je dnem přípravným. Děti seznámíme s daným tématem a věnujeme se především motivaci. Ve volné hře jim nabídneme aktivity jako spontánní míchání barev, tzn. dětem dáme pouze základní barvy – červená, žlutá, modrá – a necháme je ať si vyzkouší, jaké jiné barvy z nich lze namíchat. Dále grafomotorické cvičení – kresba duhy – spojování barev s předměty dané barvy, vyplňování bludiště (Příloha 1) nebo čtení interaktivní knihy Barvy (Tullet, 2015). Nabídka činností při volné hře bude pro všechny tři dny vždy stejná.

Řízenou činnost započneme diskuzí na téma barvy – Jaké barvy děti znají? Jaká barva se jim líbí? - přičemž slovní metodu je vhodné doplnit o nějakou vizuální pomůcku např. barevné papíry, barevné kostičky, ... V tomto případě byla užita veliká duha namalovaná na zdi ve třídě. Tříleté děti jsou často v procesu poznávání barev ještě ve fázi ukazování, je třeba na to brát zřetel v průběhu celé práce. I z tohoto hlediska je vhodné zvolit jako vizuální pomůcku obrázek duhy, protože můžeme dětem názorně ukázat, že namíchané barvy leží vždy mezi barvami základními.

Barevná písnička

Jako motivační prvek je užita píseň s názvem Barevná písnička (Příloha 2), která děti provází celým blokem. Píseň je dobré opakovat v průběhu všech dnů.

Pokus – tvorba duhy

S dětmi se pokusíme vytvořit duhu pomocí sklenic, potravinářského barviva a buničiny. Výuka bude probíhat skupinovou a individuální formou. Během činnosti budeme užívat názorně demonstrační metody, konkrétně instruktáž a demonstrační pokus.

Popis:

Do tří sklenic nalijeme namíchané potravinářské barvivo, použijeme pouze základní barvy – červenou, žlutou, modrou. Do každé barvy namočíme jeden konec smotané buničiny do „roličky“ tak, aby byly sousedící barvy vždy buničinou propojeny. Jak bude buničina postupně nasávat barvivo vytvoří se nové barvy – na buničině, která je ponořena do červené a žluté, se objeví také barva oranžová, na buničině ponořené do žluté a modré, barva zelená a na buničině, jež ponoříme do červené a modré, barva fialová. Celý pokus trvá poměrně dlouhou dobu, proto je lepší počkat na výsledek do druhého dne. Pokus mohou děti tvořit samostatně ve skupinách nebo spolupodílením se na společném pokusu, dle schopností dětí. V každém případě je vhodné, aby se děti aktivně podílely a neztrácely tak o činnost zájem.

Motivace:

Pro lepší motivaci dětí vytvoříme jeden pokus předem, aby děti viděly, jak má připravený pokus vypadat. Když budou mít o připraveném pokusu konkrétní představu, budou lépe orientované v celé činnosti a díky tomu i lépe motivované. Zároveň neprijdou o překvapení z výsledku, protože i exemplární pokus nebude ještě zcela hotov. Bude se jednat pouze o názorný mezikrok vytvořený čistě z důvodu motivace dětí.

Zpětná vazba

V metodice zážitkového učení je důležitá zpětná vazba, z toho důvodu, abychom zážitek přetvořili do žádoucí zkušenosti. Proto i v tomto případě pouhý pokus nestačí, je třeba výsledek popsat a zhodnotit, abychom si byli jistí, že všechny děti dostaly přesně ty poznatky, které chceme a dosáhli jsme tak cíle. Zpětná vazba může probíhat slovní formou, není třeba užívat žádné jiné metody, je však třeba, abychom k zhodnocení pokusu přistoupili až následující den, abychom si byli jistí, že hodnotíme konečný výsledek.

Den druhý

Na začátku druhého dne si s dětmi opět zopakujeme Barevnou písničku, poté zkontrolujeme, jak dopadly pokusy z předešlého dne a zhodnotíme je. Jak už bylo výše řečeno, zhodnocení výsledků je důležité pro lepší sumarizaci nových poznatků a případné dovysvětlení toho, čemu třeba děti nerozumí. Pak se s dětmi přesuneme ven, kde bude probíhat hlavní činnost celého bloku.

Hledání barev s Duhovou vílou

Během hlavní činnosti děti budou Duhové víle pomáhat hledat ztracené barvy duhy. Učení bude probíhat hromadnou formou. Mezi užité metody můžeme řadit produkční metody, protože děti vytvoří reálný obraz, a především hru, to z toho důvodu, že se vžijí do smyšlené situace a budou Duhové víle pomáhat hledat ztracené barvy.

Popis:

Na vhodné místo venku napneme velké plátno či jinou látku. Stříkací pistolky naplníme základními barvami (přínosné je, když mají i samotné pistolky pouze základní barvy). Poté se s dětmi postavíme k plátnu a vysvětlíme jim problém, který nastal a sice, že Duhová víla chtěla na nebe nastříkat duhu, ale nenašla všechny barvy. Poprosíme děti, zda by Duhové víle pomohly barvy najít. Dětem rozdáme pistolky, postavíme do vhodné vzdálenosti od plátna a zjistíme, jaké barvy duhy máme k dispozici. Poté děti zkusí stříkat barvy na plátno a uvidíme, zda se ztracené barvy objeví. Až děti vystříkají barvu, podíváme se pořádně na

plátno, zda se neobjevily barvy, které Duhová víla nenašla. Je vhodné zmínit, které barvy hledáme, aby se nestalo, že některé děti nebude vědět, co má na plátně hledat.

Motivace:

Míchání barev bude probíhat formou hry, proto bude činnost pro děti atraktivní sama o sobě. Motivace bude zajištěna navozením pohádkové atmosféry pomocí příběhu o Duhové víle. Jedná se o činnost, která pracuje s prožitkem typu „flow“. Děti se během této aktivity nebudou soustředit na míchání barev, avšak při následném zhodnocení zjistí, že se na plátně objevily i barvy, které nepoužily. Činnost budou dělat pro činnost samotnou, ale výsledkem bude poznání o míchání barev.

Zpětná vazba

U činnosti Hledání barev s Duhovou vílou bude probíhat zpětná vazba bezprostředně po skončení aktivity. Využijeme zde metodu slovní, kterou však můžeme obohatit o aktivní motorickou složku. Nejen, že se děti budeme ptát jaké barvy jsme našly a jak jsme je našly, ale můžeme například do prostoru dát oranžový, zelený a fialový kruh (či kostičky, něco, co je k dispozici) a děti si doběhnou k barvě dle jejich odpovědi. Takže ty děti, které našly na plátně oranžovou barvu doběhnou k oranžovému kruhu apod. Opět je třeba dbát na to, aby všechny děti plně přijaly chtěné poznatky a tedy, že jsme ztracené barvy našly díky míšení barev základních.

Den třetí

Třetí den opět zahájíme písni Barevná písnička. Vyjde-li počasí přesuneme se co nejdříve ven, v opačném případě lze všechny plánované aktivity realizovat i ve vnitřních prostorech.

Pán ztratil kostičku, měla barvu, barvičku...

K této činnosti využijeme barevné plátno, které vytvořily děti předešlý den. Skrze tuto činnost si děti opět zopakují, které všechny barvy lze na plátně najít. Forma této aktivity bude frontální a použitou metodou bude hra.

Popis:

Plátno napneme na vhodné místo na zem. Stoupneme si s dětmi kolem plátna a každé dítě si vybere kostičku, kterou bude chtít. Poté budeme společně říkat „Pán ztratil kostičku, měla barvu, barvičku...“ a paní učitelka doplní barvu. Děti, které budou držet kostičku dané barvy přistoupí k plátnu a položí kostičku na odpovídající barvu na plátně. Celý proces opakujeme,

dokud neřekneme všechny barvy, které se objevují na plátně. Když bude zájem, je možné, aby si děti opět vybraly barvu kostičky (jinou, než předešlou) a celou hru zopakovat.

Motivace:

Motivací pro děti bude opět zvolená metoda činnosti, tedy hra. Navíc v této hře využijeme plátno, které samy vytvořily předešlý den, to v dětech může vyvolávat pocit participace a tím pádem i větší zájem o činnost.

Zpětná vazba:

Zpětnou vazbu dostaneme od dětí nenucenou formou, dle toho, zda budou chtít hrát hru znovu či nikoli. Co se týče zpětné vazby ohledně správného umístění kostičky na plátno, je třeba podat ji bezprostředně a individuálně – hned poskytneme konkrétnímu dítěti pomoc, aby zvládlo položit kostičku správně.

Zpětná vazba IB

Poslední den je nutné zrealizovat také hodnocení celého integrovaného bloku. Zjistit, zda jsme dosáhli vytyčených cílů, zda činnosti děti bavily, popř. proč je nebavily. V tomto věku je pro děti slovní hodnocení náročné, jejich vyjadřovací schopnosti ještě nejsou na takové úrovni, aby byly schopny říct vše, co chtějí a tak, jak to chtějí. Můžeme jim v tom dopomoci např. obrázky všech činností, které jsme dělaly (Příloha 3, 4, 5). Děti budou tak schopny lépe zrekapitulovat, co bylo náplní bloku, rozpomenou si na věci, na které by si jinak vzpomenout nemusely, a díky zpětnému znovuprožití si lépe utřídí zážitky do žádoucích zkušeností. Nakonec děti vyhodnotí, která činnost je nejvíce bavila, dle toho, ke kterému obrázku si stoupnou.

4.2 IB VYTVOŘENÝ PRO REALIZACI VE TŘÍDĚ DĚTÍ OD 5 DO 6 LET

Tabulka č. 2

| | |
|---|---|
| Téma: Mícháme, mícháme barvy. | |
| Časová náročnost: 3 dny. | |
| Věk: 5-6 let. | |
| <p>Cíle: Dítě vyjmenuje základní barvy. Dítě ví, jak se ze základních barev míchají barvy další. Dítě k sobě umí přiřadit předměty stejné barvy. Dítě spolupracuje a dle pokynů plnit úkoly. Dítě plně reaguje na své jméno a po vyzvání udělat zadanou aktivitu.</p> | |
| Nabídka aktivit během volné činnosti | Pobyt venku |
| <ul style="list-style-type: none"> • Malba duhy. • Volné míchání barev. • Vyplňování bludiště. • Spojování barev. | <ul style="list-style-type: none"> • Kresba křídami – Mísí se? • Třídění barevných korálků. • Navlékání korálku, dle barevného zadání. • Čáp ztratil čepičku, měla barvu, barvičku... |
| Společná činnost | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Zpívání písně Barevná píseň. • Pokus – tvorba duhy. • Hledání barev s Duhovou vílou. • Pepík ztratil kostičku, měla barvu barvičku... • Hra na barvičky. | |

4.2.1 DENNÍ PŘÍPRAVY

Den první

Stejně jako při práci s mladšími dětmi, první den bude věnován motivaci a seznámením se s tématem. Při volné hře dětem budou nabídnuty podobné činnosti jako dětem mladším pouze s menšími modifikacemi. Např. při volném míchání barev můžeme dětem zadat, jaké barvy chceme, aby se na obrázku objevily – bude-li chtít dítě malovat princeznu, můžeme mu zadat, aby měla princezna fialové šaty apod.

Řízenou činnost zahájíme také diskuzí na dané téma – jaké barvy děti znají? Jaká barva je jejich nejoblíbenější? Ví někdo, jak vznikne barva fialová, oranžová či zelená? A jaké jsou odstíny barev? I se staršími dětmi diskuzi obohatíme o vizuální pomůcky, které nám mohou postupně poskytnout samotné děti – vidíte ve třídě něco, co má oranžovou barvu? Poté přejdeme ke zpěvu písně Barevná písnička (viz kapitola Barevná písnička).

Pokus – tvorba duhy podruhé

Zatímco u malých dětí je vhodnější vytvářet pokus dohromady, starší děti mohou pracovat v malých skupinách a vytvořit pokus samostatně. Vše ostatní probíhá stejně jako při první variantě (viz kapitola Pokus – tvorba duhy).

Den druhý

Druhý den bude probíhat stejně, jako u dětí mladších (viz podkapitola Den druhý v kapitole 4.1.1)

Den třetí

Ložník ztratil kostičku, měla barvu, barvičku...

Jedná se o obměnu hry Pán ztratil kostičku, měla barvu, barvičku... Formu této činnosti je frontální a metodou je hra.

Popis:

Hra bude probíhat stejně jako u menších dětí (viz kapitola Pán ztratil kostičku, měla barvu, barvičku) s tím rozdílem, že učitelka řekne „*Jméno dítěte ztratil/ztratila kostičku, měla barvu, barvičku...*“ a dítě, jehož jméno zaznělo v říkance doplní, kterou barvu kostičky drží v ruce a dojde ji položit na příslušnou barvu na plátně. Poté dítě, které položilo kostičku řekne opět říkanku s konkrétním jménem jiného dítěte. Proces se opakuje, dokud všechny děti nepoloží kostičku na plátno.

Hra na barvičky

Jak už z názvu vyplývá užitou metodou bude opět hra, forma výuky bude hromadná.

Popis:

Děti označíme základními barvami – dáme jim do ruky kostičku, přilepíme na ně barevný papír, ... Do prostoru položíme předměty (opět kostičky, barevné papíry, obruče apod.) v barvách oranžová, fialová a zelená, počet předmětů volíme tak, aby každá dvojice dětí našla jeden předmět. Paní učitelka říká: „Míchám barvy, míchám, jak asi smíchám třeba...“ a doplní barvu. Děti budou mít za úkol spárovat se tak, aby jim s oněch dvou barev vznikla barva, která zazněla – řekne-li učitelka barvu oranžovou, musí se spárovat děti, které mají červenou a žlutou barvu, ty, co mají modrou barvu, čekají – a společně co nejrychleji najít barevný předmět v prostoru a stoupnout si k němu. Poté se vrátí a celý proces se opakuje. Hru lze hrát tak dlouho, dokud to děti bude bavit. Barvy si mezi sebou mohou v průběhu měnit, aby si postupně vyzkoušely různé kombinace barev.

Motivace:

Motivací pro děti bude opět činnost samotná. Během této pohybové hry budou snadno prožívat stav „flow“ a dojde tak k ideální míře prožitku.

Zpětná vazba

I v tomto případě dojde ke zpětné vazbě přirozeně dle toho, zda děti budou chtít hrát ještě. Nic moc navíc není třeba hodnotit. Během této činnosti děti nabydou nových poznatků nebo si spíše upevní poznatky, které nabyly předešlé dny, naprosto neuvědoměle a prostě, a zpětná vazba se tak dostaví bezprostředně během činnosti – děti si ověří, zda míchají barvy správně přímo během hry.

Zpětná vazba IB

Stejně jako u mladších dětí využijeme mimo slovního hodnocení také obrázky daných činností (viz podkapitola Zpětná vazba IB v kapitole 4.1.1). Můžeme však hodnocení obohatit o metodu produktivní a nechat děti, ať samy namalují něco, co se jim vybaví, při vzpomínce na uplynulé tři dny, nejlépe za poskytnutí pouze základních barev. Díky tomu získáme ještě hlubší pohled do toho, co pro děti bylo nejsilnějším zážitkem a na čem lze v příští realizaci stavět celý blok. Děti si díky vlastní tvorbě utříbí své vzpomínky a upevní nabyté zkušenosti.

5 REFLEXE REALIZOVANÉHO IB

Metodika byla realizována v Mateřské škole Pod peřinkou v Jablonci nad Nisou a to dvakrát – jednou s dětmi v rozmezí věku tři až čtyři roky, podruhé s dětmi ve věku pět až šest let. Kvůli motivaci a celkovému naladění na téma barvy byla každá řízená činnost zahájena zpíváním písně Barevná písnička. Děti píseň ocenily – zpívají často a rády – a byl tak vytvořen atraktivní prvek, který propojoval všechny dny IB.

První den probíhalo tvoření pokusu, při kterém měly vzniknout různé barvy smícháním barev základních. Tato činnost byla pro děti nejméně záživnou. Malé děti měly problém udržet tak dlouho pozornost a být v klidu. Zároveň, s ohledem na jejich schopnosti a dovednosti, nebylo možné, aby děti pracovaly samostatně a byly tak více zúčastněné. Minimálně u mladších dětí by bylo vhodné změnit formu této činnosti a postupně pokus vytvořit s malými skupinkami dětí během volné hry. V malé skupině by děti mohly být více zapojené, aktivně a souvisle by se podílely na tvorbě pokusu, čímž by snáz udržely pozornost a byly lépe motivované. Starší děti pozornost udržely déle a práce s nimi v této formě byla snazší než s dětmi mladšími, ale i tak by bylo přínosnější, kdyby činnost probíhala postupně v menších skupinách.

Zhodnocení pokusu probíhalo až následující den. I v této chvíli byly vidět znatelné rozdíly v práci s mladšími a staršími dětmi. Zatímco mladší děti se ve většině samy o výsledek nezajímaly a pozornost mu věnovaly až při řízené činnosti, starší děti si tvorbu pokusu pamatovaly a byly zvědaví, jak to dopadlo. Z vlastní iniciativy se chodily na pokusy koukat a s nadšením objevovaly nově vzniklé barvy. Hodnocení bylo přínosné i díky částečnému neúspěchu u některých pokusů. Dohromady jsme vytvořily vždy čtyři pokusy a ne všechny dosáhly žádoucího výsledku. U některých se barvy smíchaly jinak, či se na některých místech nesmíchaly vůbec. Děti se tím naučily, že ne vždy všechno vyjde, a i neúspěch nás může dovést k poznání.

Druhý den byl zahájen opět písní a poté jsme se rovnou přesunuly na školní zahradu. Počasí bylo krásné, takže bylo možné danou aktivitu bez omezení realizovat. Vzhledem k povaze činnosti, není možné její provedení ve vnitřních prostorech. Činnost byla zahájena motivací formou příběhu o Duhové víle, která chtěla namalovat na nebe duhu, ale nemohla najít všechny barvy a následnou aktivizací dětí při pomoci s jejich nalezením. Motivace byla u dětí podpořena i způsobem, kterým činnost probíhala. Stříkání z vodních pistolek bylo pro děti velice atraktivní a byl tak navozen prožitek typu „flow“, což bylo hlavním záměrem celé

činnosti – výchovně vzdělávacích cílů tak bylo dosaženo bezprostředně a bezděčně. Tato činnost u dětí sklídila obrovský úspěch a nabyté prožitky se tím staly opravdu intenzivními a kvalitními. I následné hodnocení tomu nasvědčovalo, děti, hlavně ty mladší, byly „vybouřené“ a tak byly schopné déle udržet pozornost i při diskuzi. Napomáhala tomu určitě i míra participace dětí, což bylo možné pozorovat naopak u dětí starších, které si mezi sebou ukazovaly a chlubily se, jaké barvy namíchaly ony.

Řízená činnost během třetího dne probíhala opět téměř celá venku, avšak tentokrát by bylo možné realizovat ji i uvnitř budovy. K první hře, Pán ztratil kostičku, měla barvu, barvičku..., bylo využito plátno z předešlého dne – i to bylo motivujícím prvkem a sice ze stejných důvodů, které byly uvedeny u hodnocení aktivity Hledání barev s Duhovou vílou. S malými dětmi probíhala činnost zprvu mírně nekoordinovaně, ale postupně princip hry pochopily a průběh byl hladší. Nedostatek bylo možné shledat také v tom, že mladší děti pokládaly kostičky vždy tam, kam položil kostičku ten nejpohotovější, čímž záměr, aby děti hledaly na plátně namíchané barvy, utrpěl. Během hry bylo proto třeba upřesňovat pokyny, přičemž lepší by bylo stanovit jasná pravidla, která by tento nedostatek ošetřovala, hned na začátku, aby se děti lépe orientovaly a věděly, co se po nich přesně žádá. Se staršími dětmi byla metodika realizována později a pravidla hry byla tedy poupravena. Děti tak hned od začátku věděly, že mají hledat nová a nová místa, kde se daná barva nachází a nedělalo jim to problém.

Poslední hra, Na barvičky, byla vyzkoušena i s mladšími dětmi, ale opravdu jen vyzkoušena. Bylo předem jasné, že hra je na takhle malé děti příliš složitá, což se v praxi pouze potvrdilo. Starší děti byly ze hry naopak nadšené a chtěly ji hrát pořád dokola. Samy pak dokonce navrhy, že si vymění kostičky, aby si vyzkoušely i jiné barvy, což byla překvapivá a příjemná iniciativa.

Nakonec proběhlo společné zhodnocení celého bloku. S mladšími dětmi probíhalo hodnocení poměrně krátce, nebyly schopny účastnit se příliš rozsáhlých reflexí. Stejně jako pokládaly kostičky na jedno místo na plátně, říkaly i stejné zážitky a ve většině pouze přitakávaly. Velice přínosné proto byly obrázky daných činností a hodnocení skrze ně. Při práci s obrázky děti opět zvýšily pozornost, poznávaly dané činnosti, evokovalo to v nich vzpomínky a zajímaly se, kde se na obrázku nachází právě ony. Díky této pomůcce bylo možné přetransformovat dané zážitky do cílených zkušeností a lehce zjistit libost či nelibost daných aktivit – nejvíce se dětem líbilo hledání barev s Duhovou vílou.

Starší děti byly schopné hlubší reflexe, více a různoroději vyprávěly o tom, co si z předchozích dnů pamatují právě ony. Pomocné obrázky jednotlivých činností se jim také líbily, avšak jejich přínos, vzhledem ke schopnostem jednotlivých dětí, nebyl tak razantní.

Celkově byl realizovaný IB plán u obou věkových skupin úspěšný s menšími nedostatky, které se od sebe v drtivé většině lišily dle věku dětí – některé činnosti se ukázaly být vhodnější pro mladší, některé pro starší. Jednotlivé činnosti si děti užívaly pro činnosti samotné a byly bez problémů motivované během celé aktivity. Prožívaly vnitřně bohaté a holistické zážitky, které se tak staly skvělým nástrojem pro dosažení edukativních cílů.

ZÁVĚR

Jak již bylo uvedeno v předešlých kapitolách, cílem práce bylo navrhnout metodiku zážitkového učení, která by navozovala prožitky typu „flow“ což by umožňovalo učit děti předškolního věku přirozeným a nenuceným způsobem. Pro jasné určení toho, co máme na mysli pojmem zážitkové učení, bylo třeba věnovat pozornost rozboru tohoto slovního spojení, na základě jehož bylo zážitkové učení definováno jako způsob učení, který k dosažení cílů využívá zážitky, jež posléze skrze reflexi transformuje do zkušeností přenositelných do dalšího života.

Návrh zážitkového učení byl realizován ve dvou modifikovaných podobách na základě věkové skupiny dětí. Každá modifikace návrhu obsahovala svá specifika a stejně tak každá realizace obsahovala svá úskalí. Z hlediska stanoveného cíle se jevila nejuspěšnější činnost Hledání barev s Duhovou vílou, která byla koncipována jako činnost hlavní. Předchozí, přípravný den, obsahoval nejvíce nedostatků a vyžadoval by nejvíce oprav, ať už v oblasti formy práce či metody práce. Ve vztahu k cíli této práce by bylo na zváženu, zda činnost nahradit jinou aktivitou a pokus tvořit pouze jako volitelnou, doplňující činnost. Jednotlivé aktivity měly pracovat s prožitkem typu „flow“ a být tak přínosné v oblasti motivace. Daný pokus dané kritérium nesplňoval. Hlavně u malých dětí bylo po čase patrné znučení a tím pádem také ztráta pozornosti a motivace. Jak už bylo výše řečeno, tento problém by mohla vyřešit změna formy práce.

Zbylé činnosti lze shledat za souhrnně úspěšné. V každé z nich se vyskytovaly drobné nuance, které by bylo možné překlenout do ještě vhodnější podoby, ale nejednalo se o nic zásadního, co by narušilo dosažení stanoveného cíle.

V praxi se můžeme často setkat s tím, že učitelky v MŠ užívají zážitkové učení, a to i v hojně míře a doplněné o učení situační. Bohužel ale učení neopírají o žádné teoretické základy a nevyužívají poznatků a konstruktů zážitkové pedagogiky, v důsledku čehož mohou děti sice prožívat velice libé zážitky a čas ve školce si užívat, avšak bez navození kontinuity a integrace zkušeností – a tím pádem bez využitelnosti zkušeností do dalšího života, do následného rozvoje. Kdyby tato práce s danou problematikou napomohla, ať sumarizací teorie z různé odborné literatury a nastíněním poměrně stručné teoretické kostry, či jako inspirace samotným návrhem metodiky zážitkového učení, byť jen jednomu učiteli či učitelce, jevílo by se úsilí při jejím psaní, jako produktivní a přínosné.

RESUMÉ

Práce pojednává o zážitkovém učení, a to jak z teoretického, tak praktického hlediska. Teoretická část obsahuje konkrétní definici pojmu zážitkové učení v podobě odpovídající následnému praktickému využití.

Následující kapitola je věnována motivaci, protože konkrétní návrh metodiky zážitkového učení obsažený v praktické části je přínosný právě v této oblasti, konkrétně pak díky využívání prožitku „flow“.

Pro správné užívání metod zážitkového učení je dále zásadní široké vědomí o specifikách vývoje dětí předškolního věku. Od těchto zvláštností se pak odvíjí způsob užívání zážitkového učení v mateřských školách, kterému je věnována kapitola Zážitkové učení v předškolním vzdělávání.

Samotná praktická část obsahuje konkrétní návrh zážitkového učení v mateřské škole, a to ve dvou modifikacích – jednak pro děti od tří do čtyř let a jednak pro děti od pěti do šesti let. Vytvořený integrovaný blok je prezentován formou tabulky, která je doplněna o jednotlivé denní přípravy. Po konkrétním návrhu metodiky následuje reflexe realizovaného integrovaného bloku.

Cílem práce bylo vytvořit metodiku zážitkového učení využitelnou v mateřské škole, která by využívala prožitků typu „flow“ a tím se stala přínosnou v oblasti motivace i celému procesu učení. Tento cíl byl splněn s drobnými výhradami a vadami, které jsou uvedené v kapitole Reflexe realizovaného IB.

This work deals with experience learning, with theoretical and practical aspects. Theoretical side includes specific definition of term experience education which comply with practical application.

Next chapter deals with motivation because the specific method draft of experience education is contributing to motivation with using „flow“ experience.

The knowledge of specifics of children's development is fundamental for proper using methods of experience learning. The way of employing experience education in kindergarten, which the chapter Experience education in Preschool Education deal with, devolve on those specifics.

The practical side includes the specific method draft of experience education in kindergarten in two modifications – for children three to four years old and for children five to six years

old. The integrated block is presented by table which is supplemented by daily preparation. There is reflection of realized integrated block after the specific method draft.

The aim of this work has been to create methods of experience education which has been using „flow“ experience and has been contributive to motivation and to whole process of learning. With minor flaws which are mentioned in the chapter Reflection of Realized Integrated block this aim has been accomplished.

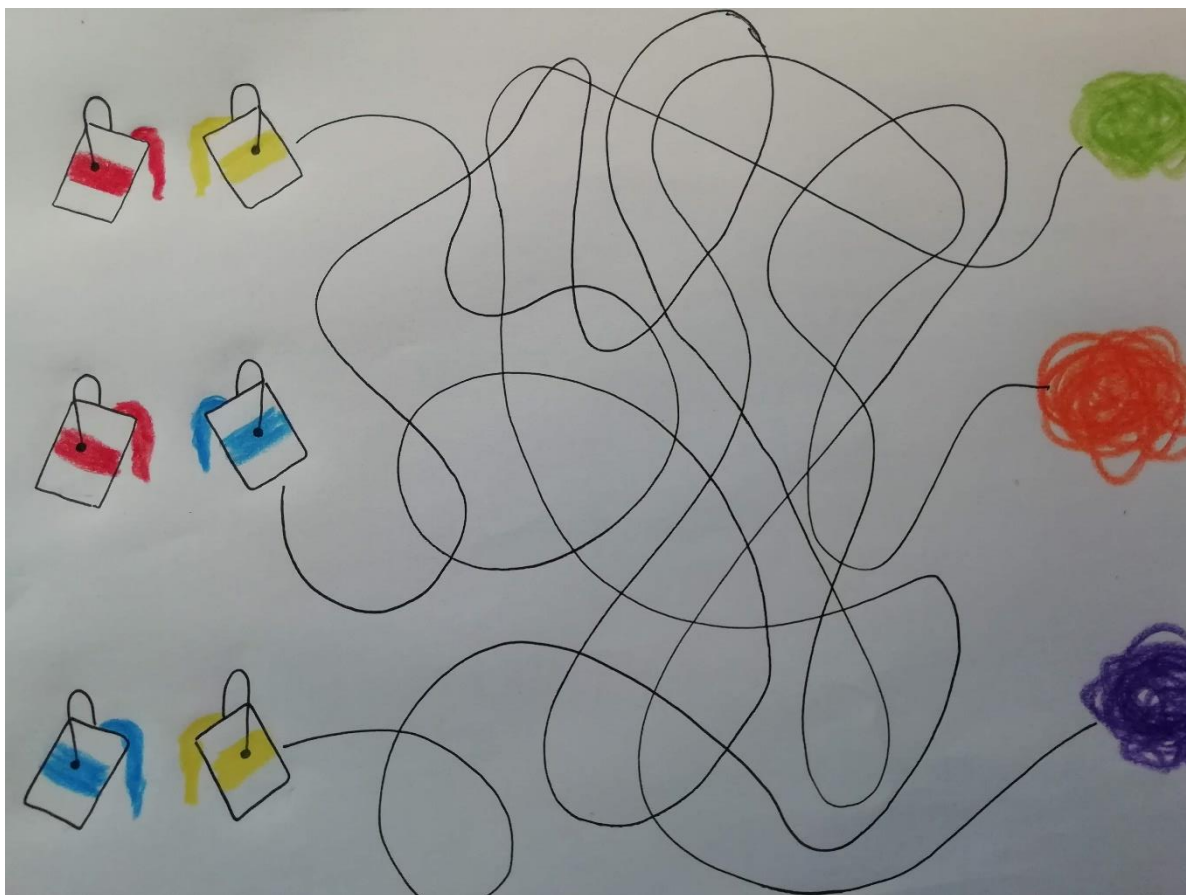
SEZNAM LITERATURY

1. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
2. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
3. DEWEY, John. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990. Z dějin pedagogiky. ISDN 80-04-20715-4.
4. DOHNAL, Tomáš. *Tři dimenze pojmu rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2437-8.
5. DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. Vyd. 2. upr. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7040-402-7.
6. *Efektivní učení ve škole*. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.
7. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004-. ISSN 1214-603X.
8. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
9. GAGNÉ, Robert M. *Podmínky učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. Pedagogická teorie a praxe.
10. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
11. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
12. JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, roč. 1, š. 1. ISSN 1214-603X.
13. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
14. KIRCHNER, Jiří a Petr KAVALÍŘ, ed. *Prožitek a tělesnost: sborník příspěvků konference konané dne 24.4.2002 na UK FTVS*. Praha: Asociace psychologů sportu České republiky, 2003. ISBN 80-903285-0-4.

15. KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.
16. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
17. MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
18. MUSIL, Jiří V. *Pedagogická psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005. ISBN 80-7318-291-2.
19. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
20. PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
21. PRUNNER, Pavel. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-979-6.
22. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016. 48 s. [cit. 2021-06-09]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
23. ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přeložil Jiří KREJČÍ. Praha: Portál, 2014. Klasická díla psychologie. ISBN 978-80-262-0597-5.
24. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil, čili, O vychování*. Přeložil Jaroslav NOVÁK. V Praze: Dědictví Komenského, 1911. Knihovna pedagogických klasiků (Dědictví Komenského).
25. ŠÍP, Radim. John Dewey: Kontinuita zkušenosti. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2017, roč. 11, č. 2. ISSN 1214-603X.
26. TULLET, Hervé. *Barvy*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0905-8.

PŘÍLOHY

Příloha 1




Příloha 2

Barevná písnička

Veronika Růžičková


Zpěvně

F C F C F Gmi Dmi C pauzička




1. Ba-rev-ná pís-nič-ka vy-běh-la ze škol-ky, ztra-ti-la za plo-tem bar-vy a pas-tel-ky.
 2. Ba-rev-ná pís-nič-ka vy-běh-la ze škol-ky, hle-dá své ztra-ce-né bar-vy a pas-tel-ky.
 3. Ba-rev-ná pís-nič-ka při-běh-la do škol-ky, my si teď vez-me-me bar-vy a pas-tel-ky.

5 F C F C F C B C

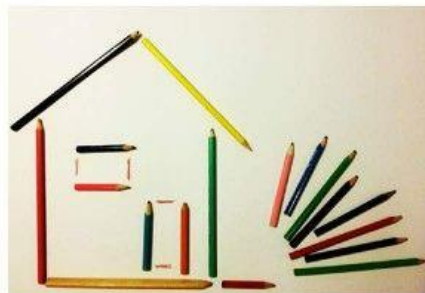


Kde-pak je čer-ve-ná? Na jab-líč-ku. Žlu-tá se vy-hří-vá na slu-níč-ku.
 Rů-žo-vá už če-ká na Rů-žen-ku, bí-lá má prv-ní květ pro sně-žen-ku,
 Kde-pak je čer-ve-ná? Na jab-líč-ku. Žlu-tá se vy-hří-vá na slu-níč-ku.

9 F C F B F B Hdim (hdf) C F pauzička



Ze-le-ná ma-lu-je heb-kou trá-vu, mod-rou má pan škol-ník na ru-ká-vu.
 hně-dá je blá-to a mok-rá hlí-na, čer-ná se scho-va-la do ko-mí-na.
 Ze-le-ná ma-lu-je heb-kou trá-vu, mod-rou má pan škol-ník na ru-ká-vu.



Příloha 3



Příloha 4



Příloha 5



Příloha 6



Příloha 7



Příloha 8



Příloha 9



Příloha 10



Příloha 11



Příloha 12



Příloha 13



Příloha 14

