



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Školy v přírodě očima učitelů

Bakalářská práce

Studijní program: B7505 – Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 – Pedagogika volného času
Autor práce: **Pavlína Palová**
Vedoucí práce: PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC
Faculty of Science, Humanities
and Education



Residential Outdoor Schools from a teacher's perspective

Bachelor thesis

Study programme: B7505 – Education in Leisure Time
Study branch: 7505R004 – Education in Leisure Time
Author: **Pavλίna Palová**
Supervisor: PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavčina Palová**
Osobní číslo: **P14000220**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Školy v přírodě očima učitelů**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíle:

Zjistit požadavky a očekávání učitelů od školy v přírodě.

Požadavky:

Stručně charakterizovat školy v přírodě. Analyzovat sběr dat při škole v přírodě organizované CK-Sport.

Metody:

Analýza získaných dat.



A handwritten signature in dark ink, likely belonging to the supervisor or the student, written over a faint grid background.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. Zážitkově pedagogické učení. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4728-162.

HENDL, J., 2008. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

MAZAL, F., 2007. Hry a hraní pohledem ŠVP. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-77-3.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., 1999. Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie. 1. vyd. Boskovice: Albert. ISBN 80-858-3460-X.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

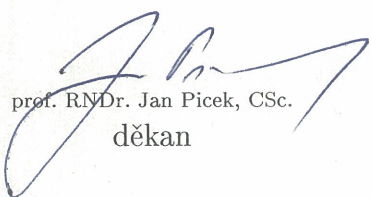
ZOUHAROVÁ, K., 2012. Škola v přírodě hrou. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3998-4.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.**

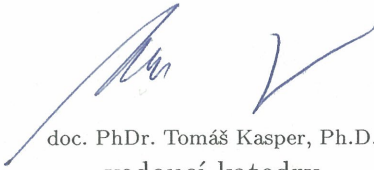
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **1. května 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2018**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 20. června 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat zejména svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Radce Harazinové, Ph.D. za trpělivost, odborné vedení a vstřícný přístup. Dále pak agentuře CK-Sport za pomoc při sběru dat a za umožnění prožití školy v přírodě osobně a samozřejmě také všem respondentům pro jejich ochotu spolupráce.

ANOTACE

Bakalářská práce Školy v přírodě očima učitelů analyzuje, jakým způsobem učitelé interpretují svoji zkušenost se školou v přírodě a jaké očekávání a požadavky od absolvování školy v přírodě mají. V rámci teoretické části dochází k vymezení pojmu škola v přírodě, seznámení s legislativou dané problematiky a je zde také věnován prostor výchově zážitkem, která by měla být součástí škol v přírodě. Výzkumná část se zaměřuje na zmíněné cíle práce, analýzou dotazníkového šetření dochází k porovnání názorů učitelů různých skupin. Výsledné poznatky jsou porovnávány s osobní zkušeností autorky práce a jsou nastíněna možná doporučení pro zkvalitnění škol v přírodě.

Klíčová slova: škola v přírodě, agentura, výchova zážitkem, hra, očekávání, požadavky

ANNOTATION

The bachelor's thesis Residential Outdoor Schools from a teacher's perspective analyses teachers' interpretation of their own experiences with residential outdoor schools, then what are their expectations and requirements of taking part in those programs. The theoretical part is focused on defining residential outdoor schools, introducing legislature related to the topic. Subsequent chapters discuss experiential learning, which should be a significant part of any residential outdoor school. The research part concentrates on the mentioned goals, different opinions of teachers from various target groups are analyzed as the result of the questionnaire. Results are compared to author's own work experiences and a few recommendation for improvement are set.

Key words: residential outdoor school, agency, experiential learning, game, expectations, requirements

OBSAH

OBSAH.....	6
SEZNAM OBRÁZKŮ	8
SEZNAM TABULEK.....	8
ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Škola v přírodě.....	10
1.1 Legislativa.....	10
1.1.1 Hygienické požadavky	11
1.2 Historie.....	13
1.3 Současnost.....	15
1.4 Cíl školy v přírodě.....	16
2 Vývojová specifika	17
2.1 Mladší školní věk 6 – 11 let.....	17
2.2 Starší školní věk 11 – 15 let.....	18
3 Výchova zážitkem.....	19
3.1 Prožitek	20
3.2 Principy zážitkové pedagogiky	21
3.3 Modely zážitkového učení	21
3.3.1 Kolbův zkušenostní model učení.....	21
3.4 Stav flow	22
3.5 Teorie komfortní zóny.....	23
3.6 Skupinová dynamika.....	24
3.7 Hra.....	25
3.8 Role instruktora.....	26
4 Školy v přírodě organizované CK-Sport.....	27
4.1 Vzorový program	28
4.1.1 Popis vybraných aktivit.....	28
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	31
5 Metodologie výzkumu	31
5.1 Validita a etika.....	31
5.2 Sběr dat.....	31
5.3 Výzkumný vzorek.....	34

6	Prezentace výsledků.....	36
7	Diskuze	45
	ZÁVĚR.....	47
	POUŽITÁ LITERATURA.....	48

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Kolbův zkušenostní model učení.....	22
Obr. 2: Stav FLOW.....	23
Obr. 3: Komfortní zóny	24
Obr. 4: Dobrodružná vlna	25

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Schopnost zapamatování si informací	19
Tab. 2: Vzorový program CK-Sport	28
Tab. 3: Výzkumný dotazník.....	32
Tab. 4: Výzkumný vzorek (rozdělení dle pohlaví)	34
Tab. 5: Výzkumný vzorek (rozdělení dle věku).....	35
Tab. 6: Výzkumný vzorek (rozdělení dle délky praxe).....	35
Tab. 7: Výzkumný vzorek (rozdělení dle počtu absolvovaných škol v přírodě)	36
Tab. 8: Otázka č. 5: Považujete ŠVP jako vhodný nástroj pro naplnění rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání?	36
Tab. 9: Otázka č. 6: Využil/a byste externí firmu, která by pro váš připravila školu v přírodě?	37
Tab. 10: Otázka č. 7: Absolvoval/a jste školu v přírodě organizovanou CK- Sport?	37
Tab. 11: Otázka č. 8: Do jaké míry jste byl/a spokojený?	38
Tab. 12: Otázka č. 9: V čem byste spatřil/a největší výhodu švp organizované agenturou?	39
Tab. 13: Otázka č. 10: Co hraje roli při výběru realizátora švp?	39
Tab. 14: Otázka č. 11: Hraje škola v přírodě roli v adaptačním procesu žáka?	40
Tab. 15: Otázka č. 12: Existuje rozdíl mezi třídou, která jezdí na švp a která ne?	41
Tab. 16: Otázka č. 13: Prozradí vám švp něco o dětech?	41
Tab. 17: Otázka č. 14: Co podle vás ovlivňuje kvalitu švp?.....	42
Tab. 18: Otázka č. 15: Do jaké míry plní švp stanovené cíle?.....	44

ÚVOD

Několik let jsem pracovala jako instruktorka ve školách v přírodě¹. Bylo tedy přirozeným vyústěním, že se má bakalářská práce bude škol v přírodě nějakým způsobem týkat. K tématu školy v přírodě očima učitelů mě inspirovala zkušenost z mnohaletého působení v této oblasti, během kterého jsem se často setkala s odlišnými požadavky či očekáváními na celý průběh pobytu. Já sama jsem pracovala v komerční agentuře organizující školy v přírodě. Mnoho škol využívá služeb podobných agentur, proto jich na našem trhu nachází uplatnění čím dál víc. V dnešní době je možné si zajistit (objednat) školu v přírodě takřka „na klíč“, agentury se předhánějí s tzv. nejlepšími nabídkami, ale mnohdy ani nevědí, jaké reálné požadavky učitelé mají. Nezanedbatelnou částí je otázka peněz (na úkor nabízeného programu), kdy kvůli exkluzivnímu programu s vyšší cenou se škol v přírodě nemůže velká část dětí účastnit. Proto bych ráda zjistila, jaký postoj ke školám v přírodě školy mají, zda využívají komerčních agentur a proč, a v neposlední řadě, jaké jsou jejich požadavky a očekávání. Zajímavostí jistě je, že, byť u nás k nim mnoho literatury nenajdeme, škola v přírodě je především český fenomén.

Má práce obsahuje dvě hlavní části, teoretickou a výzkumnou. V teoretické části se snažím stručně charakterizovat školy v přírodě a pojmy s nimi spojené. Dále jsou zde kapitoly věnující se historii, současné situaci s ohledem na využívání komerčních agentur, a také hlavní a vedlejší cíle škol v přírodě. Ve své práci jsem rovněž věnovala kapitolu prožitkové pedagogice a zážitkovému učení, které jsou nebo by měly nepochybně být součástí škol v přírodě.

Ve výzkumné části se snažím pomocí dotazníkového šetření zjistit od respondentů různých věkových skupin, jaká jsou jejich očekávání a požadavky od škol v přírodě a na co kladou důraz při realizaci škol v přírodě. Také mě zajímá, jaké jsou jejich předchozí zkušenosti a jak tyto zkušenosti ovlivňují jejich pohled na školy v přírodě.

¹ Dále používána rovněž zkratka „švp“.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Škola v přírodě

Když se řekne škola v přírodě, mnozí z nás si představí děti pobíhající po lese. Co to ale vlastně škola v přírodě je? V této kapitole se s tímto pojmem podrobněji seznámíme.

Škola v přírodě je dle Průchy, Walterové a Mareše (2003, str. 239) *“školské zařízení umožňující pobyt dětí z předškolních zařízení a žáků škol primárního cyklu ve zdravotně příznivém prostředí bez přerušení školní vzdělávací práce. Škola v přírodě je také část školního roku, zpravidla v délce několika týdnů, kterou určitá škola tráví v takovém zařízení”*.

Škola v přírodě je tedy školní zotavovací pobyt² pro žáky především základních škol, výjimečně i škol mateřských. V České republice nacházíme první zmínky o škole v přírodě již před sto lety s tím, že více jak půl století je součástí povinné školní docházky. České pojetí školy v přírodě je velmi odlišné od zahraničních konceptů. Unikátní je u nás především vzdělávací část dne, kdy se žáci opravdu učí, zatímco v jiných zemích školy v přírodě nahrazují spíše školní výlety, kde vzdělávání je pouze neformálního charakteru a cíle jsou tedy trochu odlišné.

Školy v přírodě u nás byly po celou dobu své existence pozitivně přijímány a to je rovněž důvodem, proč jsou stále oblíbené (Smetáčková a Viktorová, 2011).

1.1 Legislativa

V této kapitole si představíme shrnutí legislativy zaštiťující školy v přírodě. Podíváme se, jak vnímá školy v přírodě Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy³ a jaké jsou hygienické požadavky na zotavovací akce.

Od roku 1996 platila vyhláška MŠMT č. 303/1996 Sb., o školách v přírodě, k 1. červenci 2005 však byla nahrazena vyhláškou č. 224/2005 Sb. Tato novelizace ruší

² Zotavovací pobyt je dle Pilnáčkové (2018, s. 1) *„organizovaný pobyt 30 a více dětí ve věku do 15 let na dobu delší než 5 dnů, jehož účelem je posílit zdraví dětí, zvýšit jejich tělesnou zdatnost, popřípadě i získat specifické znalosti nebo dovednosti“*.

³ Dále používána zkratka „MŠMT“.

některé vyhlášky v působnosti MŠMT. V současné době tak neexistuje žádná vyhláška, která by se komplexně zabývala problematikou škol v přírodě.

Podmínky pro řízení, organizaci a pobyt dětí ve škole v přírodě tak nyní upravují některé vyhlášky a paragrafy níže uvedených zákonů:

- zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- Zákon 471/2005 Sb., o ochraně veřejného zdraví;
- Vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky;
- Vyhláška Ministerstva zdravotnictví ČR č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti;
- Vyhláška Ministerstva zdravotnictví ČR č. 148/2004 Sb., kterou se mění vyhláška č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti;
- Vyhláška MŠMT ČR č. 107/2005 Sb., o školním stravování;
- Vyhláška MŠMT ČR č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů;
- Vyhláška MŠMT ČR č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních;
- Vyhláška MZ č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých;
- Metodický pokyn dne 22. prosince 2005 Č.j.: 37 014/2005-25 k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

1.1.1 Hygienické požadavky

“Podmínky konání zotavovacích akcí (ZA) a jiných podobných akcí (JPA) vymezují § 8 – 12 zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví ve znění pozdějších předpisů ve spojení s vyhláškou č. 106/2001 Sb. ve znění vyhlášky č. 422/2013 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti” (Pilnáčková, 2018, s. 1).

Povinnosti pořadatele zotavovací akce:

- datum a místo akce;
- počet účastníků se dětí;
- způsob zajištění pitné vody;
- způsob zajištění stravování;
- pokud není voda z veřejného vodovodu, musí pořadatel dodat protokol o jakosti pitné vody, starší méně než 3 měsíce (Pilnáčková, 2018).

Pořadatel tyto údaje musí nahlásit 30 dnů před začátkem akce příslušnému orgánu ochrany veřejného zdraví.

Podmínky účasti dítěte:

- zdravotní způsobilost – nutnost dodat posudek od lékaře;
- dítě je bez infekčního onemocnění;
- dítě v posledních dvou týdnech nepřišlo do styku s osobou s infekčním onemocněním, nebo podezřelou z nákazy a nebylo mu nařízeno karanténní opatření.

Ohledně infekčního onemocnění, vydává prohlášení stvrzené podpisem zákonný zástupce dítěte. Prohlášení nesmí být staré více jak jeden den před odjezdem na zotavovací akci (Zákon č. 258/2000 Sb., §9).

Podmínky činných osob na zotavovací akci:

- osoba musí být k činnosti způsobilá – potvrzení vystavuje praktický lékař;
- osoba činná při stravování musí mít platný zdravotní průkaz a mít znalosti hodné hygienického minima (Zákon č. 258/2000 Sb., §10).

Podmínky týkající se zdravotníka:

- Musí mít požadované vzdělání:
 - lékař, zubní lékař či student těchto oborů po ukončeném třetím ročníku;
 - střední odborné vzdělání všeobecná sestra, porodní asistentka, zdravotnický asistent, záchranář;
 - zdravotník zotavovacích akcí (40hodinový kurz).
- Plní činnost:
 - základní zdravotní péče;
 - musí být v dosahu 24 hodin;
 - kontroluje zdravotní průkazy, posudky dětí a prohlášení rodičů;
 - musí být nápomocen při sestavování jídelníčku a režimu dne;
 - vede zdravotnický deník;
 - má na starosti lékárníčku.

Pokud akce trvá méně jak 5 dní nebo se ji účastní méně jak 30 dětí, není realizátor povinen hlásit akci na orgánu veřejného zdraví. Pouze musí zajistit zásobování pitnou vodou, hygienicky vyhovující objekt a způsobilé osoby – dozor, zdravotník, kuchař (Zákon č. 258/2000 Sb., §11).

1.2 Historie

Ačkoliv jsou školy v přírodě u nás velice oblíbené, neexistuje příliš literatury, která by se tomuto tématu věnovala. Například historie škol v přírodě je zmíněna pouze v jediné publikaci.

První zmínky o škole v přírodě pocházejí z amerického Bostonu z roku 1894. První škola vznikla v roce 1908 v Providence (Rhode Island), další roku následujícího díky institutu Tuberculosis. Velmi příznivé výsledky výše jmenovaných institucí byly

impulzem velkého rozmachu pobytů v přírodě v Americe, do roku 1929 tak vzniklo více než 800 škol v přírodě.

Nezávisle na americkém rozvoji vznikaly také školy v přírodě v Evropě, byť formou trochu odlišnou, než jak je známe dnes. Jednalo se především o vyučování na čerstvém vzduchu (Německo). První takováto lesní škola byla založena v roce 1904 v lese u Gründewaldu. Škola byla vytvořena pro děti anemické, náchylné k nemocem a děti neurotické, které nezvládají klasické školní vyučování v uzavřené budově. Podobně jako v USA o rok později vzniká open-air school v Londýně a dále v celé Anglii a přilehlém Skotsku. Pedagogické i zdravotní úspěchy dále otvíraly cestu školám v přírodě do světa. Ve Francii byly první takovéto školy (L'école plein air) realizovány učitelem M. Durotem v roce 1904 v Montigny-sur-Loing a první veřejná škola v přírodě vznikla v r. 1907 v Lyonu. Následovala Itálie a Maďarsko, kde byla škola založena hnutím proti tuberkulóze, v Jugoslávii vznikly takzvané polní školy. Školy v přírodě se dále rozvíjejí jak v Evropě (Rakousko, Norsko, Švédsko), tak i v zámoří (Austrálie, Nový Zéland, Havaj).

V České republice první škola v přírodě, po německém vzoru lesního typu, probíhala v lese u Domštátu pod vedením učitele Františka Hrušáka v roce 1923. Po dobu jejího působení se v ní vystřídalo celkem 256 žáků. Za zmínku jistě stojí také škola v Kinského zahradě, která byla otevřena Sociálním úřadem města Prahy v roce 1926. Tentýž rok se také zrodila takzvaná dětská farma na pražském Libeňském ostrově. Dětskou farmu vybudoval Eduard Štorch spolu se svými svěřenci ze skautského oddílu a několikrát týdně zde probíhala výuka vybraných předmětů na čerstvém vzduchu. Nejprve tento koncept nesklízel velkou oblibu, ale později získal uznání a podporu různých významných osob, například tehdejšího prezidenta T. G. Masaryka (Štorch, 1929).

Všechny tyto koncepty můžeme souhrnně nazývat jako lesní školy. Šlo o předchůdce klasických škol v přírodě, jak je známe dnes. Rozmach právě „moderních“ škol v přírodě nastal v padesátých letech minulého století.

1.3 Současnost

Přestože se struktura škol v přírodě od svých počátků značně změnila, stále se těší velké oblibě. Hlavním prvkem je volnost. Jak bylo zmíněno v druhé kapitole věnující se legislativě, momentálně neexistuje zákon či vyhláška, která by se detailně zabývala problematikou škol v přírodě a kladla jí tak vysoké nároky. Proto mají školy vcelku volné ruce v jejich realizaci. Pobyty se zpravidla zkracují na 3 – 7 dní a pokud je náplň programu v souladu s osnovami školy, zvolené vyučovací metody jsou již v rukou pedagoga. S touto volností však vznikají mnohé otázky. Jsou učitelé ochotni tuto volnost přijmout a realizovat program pro děti samostatně? Mají vůbec rodiče a děti zájem o školu v přírodě? Nevzniká zde potřeba program co nejvíce zatraktivnit, což s sebou ale mnohdy přináší větší finanční náročnost pro rodiče⁴?

V současné době tak je několik možností realizace školy v přírodě:

- škola organizuje školu v přírodě zcela sama, a to včetně programu, dopravy, ubytování;
- škola využije služeb agentury pro zprostředkování dopravy a ubytování a sama se tak stará pouze o realizaci samotného programu;
- poslední možností je pak kompletní přenechání organizace pobytu agentuře, včetně realizace programu (Krejčí, 2007).

Změna nastala rovněž ve financování školy v přírodě. Dle Smetáčkové (2011) je dnes průměrná cena školy v přírodě 2660 Kč. Tato finanční náročnost se netýká pouze rodičů, ale je velkým problémem i pro školy. Kvůli výdajům spojeným se školou v přírodě využívají některé školy i jiných zdrojů (především od zřizovatelů škol). Zatímco dříve byly ve velké části financovány samotnou školou, nyní se s klesajícími dotacemi regionálního školství přenáší finanční náročnost na rodiče. Nutnost rodičů školu v přírodě svým dětem financovat vede bohužel k rapidnímu snížení počtu zúčastněných dětí, čímž samozřejmě trpí cíl stmelení kolektivu a sociálního rozvoje. Pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin je možné získat finanční podporu od orgánu sociálně právní ochrany dítěte. Uvedená podpora umožňuje, aby se školy v přírodě

⁴ Právě na některé tyto otázky se pokusím odpovědět ve výzkumné části této práce.

mohly účastnit i děti ze sociálně slabších rodin. Bohužel ne všechny děti ze sociálně slabších rodin na ni dosáhnou.

Rovněž vzrůstající popularita využívání agentur k zajištění školy v přírodě s sebou nese jistá omezení. Logicky tak dochází k omezení kontaktu žáků s učiteli, a proto již zde není takový prostor pro upevnění vztahů, jako tomu bylo dříve. Původní cíle, kvůli kterým tento způsob vzdělávání vznikl, jsou často upozaděny nad nevšedností a atraktivností zážitků (Smetáčková, 2011).

Na druhou stranu stále se zvyšující hygienické nároky na pořádání školy v přírodě často nedávají ředitelům jednotlivých škol jinou možnost, než sáhnout po některé z agentur. Z tohoto důvodu je tendence prohlubovat míru spolupráce mezi externími firmami a školou, aby nebyly ohroženy nastavené cíle školy v přírodě a zbytečně nedocházelo k neuskutečnění případných očekávání. Učitelům je ušetřen čas s vymýšlením mimo vzdělávacího programu pro děti a částečně se tím zbavují celodenní zodpovědnosti.

1.4 Cíl školy v přírodě

Primárním cílem školy v přírodě bylo již od počátku zlepšení zdraví žáků, především z velkých průmyslových měst. Pobyt v přírodě na čerstvém vzduchu, ideálně v horské oblasti, se tak stal součástí školní docházky, aniž by bylo zameškáno samotné vyučování (Králíček, 1985).

Škola v přírodě má podle Králíčka (1985) tři základní cíle:

- Zdravotní
- Rekreační
- Výchovně vzdělávací

Zdravotní a rekreační cíl plní škola v přírodě už jen samotným pobytem a aktivitou v přírodě. Výchovně vzdělávacím cílem je pak myšleno zakomponování školního vyučování do programu školy v přírodě. Je zde tedy nastolena jakási rovnováha mezi výukovými bloky, které zajišťují splnění patřičných výukových norem, a doplňkovými programy využívajícími hry a sportovní aktivity ke zlepšení fyzického a zdravotního stavu dětí.

Kromě výše jmenovaných primárních cílů zde můžeme nalézt další vedlejší cíl, kterým je zejména sociální rozvoj dítěte. Celodenní pobyt v přírodě se spolužáky a prožívání nestandardních situací prohlubuje sociální vazby a má příznivý vliv na klima třídy. Některé děti jsou poprvé samy mimo rodinný kruh, což je impuls k rozvoji samostatnosti a utváření nových pracovních návyků, na něž děti do té doby nebyly zvyklé.

Přínos školy v přírodě byl nahlížen zejména z hlediska rozvoje dítěte, jedná se ale o účinný nástroj důležitý i pro pedagoga, který se programu účastní. Aspekt pobytu dětí mimo běžné prostředí umožňuje zažít žáky v jiných situacích, což vede k jejich komplexnějšímu poznání. Máme na mysli například sociální zralost a schopnost adaptace na nové prostředí. Školní pobyty bezesporu mění také vztah mezi učiteli a rodiči žáků. O tom, zda pozitivně či negativně, rozhoduje konkrétní podoba programu, očekávání a jejich (ne)naplnění. Vlivem nepochopení mohou vznikat konfliktní situace, kvůli kterým následně dochází ke zhoršené a problematické spolupráci (Smetáčková a Viktorová, 2011). Štech a Viktorová (in Kollariková a Pupala, 2010) potvrzují, že odloučení dětí od rodičů napomáhá k testování kvalit jejich vztahu a je příležitostí k jeho posilování.

2 Vývojová specifika

2.1 Mladší školní věk 6 – 11 let

V mladším školním věku nastává pro dítě zásadní životní změna, svět plný her se začíná měnit a dítě se seznamuje s prvními povinnostmi. Škola s sebou přináší nové vjemy, díky kterým se rodí i nové myšlenkové pochody, jež si osvojí a bude používat po zbytek svého života. Tréninkem se tak myšlení stává rychlejším, zvyšuje se schopnost pojmout více informací najednou, čímž se zdokonaluje paměť. Tyto nové informace, školní aktivity, četba a v neposlední řadě školní režim také příznivě ovlivňují schopnost orientovat se v čase. Z kognitivních funkcí dochází vlivem školního prostředí k rozvoji řeči a slovní zásoby. Ačkoliv je pozornost dítěte nadále poněkud roztěkaná, začíná soustavněji a intenzivněji vnímat. Myšlení je stále formou konkrétní, ale díky získaným zkušenostem je dítě schopno své představy formovat od konkrétních k obecným. Rozvoj je patrný také po fyzické stránce a nové dovednosti a výkony jsou rovněž

zdrojem radosti. Neustálé zkoušení nového sice vede k rychlé únavě, ale schopnost regenerace je vysoká. V mladším školním věku se kolektiv neustále strukturuje. Děti tohoto věku následují vůdce – ve škole tedy paní učitelku/pana učitele. Vztahy mezi dětmi této věkové kategorie ještě nemají tzv. hluboký charakter, často jsou vytvářeny náhodně, například sdílením jedné lavice, stejné cesty do školy a podobně. Zlom nastává až kolem desátého roku věku dítěte, kdy je jedinec schopen lépe porozumět povahovým rysům a přátele si cíleně vybírá právě podle nich. Ve volném čase stále převažuje prvek hry, který se s přibývajícím věkem mění v napodobování reálných situací. (Říčan, 2014)

2.2 Starší školní věk 11 – 15 let.

S další věkovou skupinou, se kterou se můžeme setkat na škole v přírodě, jsou adolescenti (10 až 20 let), přičemž na školy v přírodě jezdí mladší skupina z nich, ve věku 11 – 15 let. Tuto skupinu nazýváme jako rané adolescenty či pubescenty. V tomto věku dochází k pubertě, tedy výraznému tělesnému a pohlavnímu dozrávání. Velice výrazné jsou hlavně emoční změny, kdy pubescenti mají problém s řízením emocí a dochází k intenzivním emočním prožitkům, které mohou vést k impulsivnímu jednání. Emoce velice ovlivňují myšlení pubescentů. Dokáží již sice logicky uvažovat nad problémy, ale pouze pokud pro ně nejsou nijak emočně zabarvené. V tomto věku se myšlení mění na abstraktní; je mnohem flexibilnější. Přichází změna způsobu uvažování, kdy oproti mladšímu školnímu věku se závislost na konkrétní realitě mění na schopnost hypotetického uvažování. Pubescenti také vlivem předchozích zkušeností dokáží lépe pracovat se zkušenostmi novými. Velkým skokem je také to, že oproti mladšímu školnímu věku se zpracování informací zrychlí o polovinu a tím dochází k eliminaci těch méně důležitých.

Dospívající si jsou vědomi svých schopností a dovedností a také je lépe dokáží odhadnout. Umí s nimi snadněji pracovat a díky tomu dosahovat stanovené cíle. Změny uvažování mají také vliv na potřebu seberealizace, která směřuje do budoucnosti. Z pohledu socializace se rovněž mění vztahy s dospělými i s vrstevníky. Jsou pro něj důležitá přátelství s vrstevníky, mizí vázanost na rodiče. Kritický pohled na dospělé může být způsobený potřebou rovnoprávnosti a absolutní spravedlnosti. Pubescenti špatně reagují na autority, především rodiče či učitele. Jsou schopni je akceptovat jen za

určitých předpokladů. Tímto také dochází k jednomu z typických znaků dospívání, a to snaze prosazení vlastního názoru, někdy za každou cenu (Vágnerová, 2012).

3 Výchova zážitkem

Věřím, že pokud se řekne pojem výchova zážitkem, určitě si každý vzpomene na nějakou konkrétní situaci, během níž se vlastní zkušeností naučil něco nového. Příkladem může být poznání, že led studí. Tyto zkušenosti, které prožijeme, jsou pak mnohem pevněji a snáze zapamatovatelné než vědomosti, které se snažíme získat například pouhým přečtením, či z doslechu.

Tuto problematiku podrobněji zkoumal David Kolb, který přišel na to, že až 80 % našeho poznání pramení právě z našich zážitků a tyto poznatky jsou rovněž déle zapamatovatelné, jak ukazuje IBM a UK Post (Svatoš a Lebeda, 2005).

Poznatek získaný	sdělením	sdělením a ukázkou	sdělením, ukázkou a zážitkem
po třech týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
po třech měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

Tab. 1: *Schopnost zapamatování si informací (Zdroj: Výzkum IBM a UK Post in Svatoš a Lebeda, 2005)*

Výše zmíněné průzkumy jsou velmi důležité jak pro vzdělávání, tak pro samotnou výchovu jedince. Nabízí se proto práce s pojmy výchova zážitkem či zkušeností a prožité situace hlouběji rozebírat a získat tak „náskok“ pro budoucí řešení situací podobných.

Zároveň zážitková pedagogika klade důraz na rozvoj osobnosti a orientuje se na výchovu pro život (Hanuš, aj., 2016).

Vážanský a Smékal (1995) jako cíl pedagogiky zážitku vidí připravenost jedince k zahájení aktivního života. Rovněž formují základní principy, které vedou k dosažení kýženého cíle:

- umožnění získání cenných zkušeností i v prostředí, které není příliš podnětné;
- důležitost zasazení uměle navozených situací do reálného života;
- trvalost zážitku na základě osobního prožití a zvnitřnění;
- subjektivní závažnost nové situace na základě nutnosti činit rozhodnutí vedoucí k jejímu zvládnutí;
- sociální rozvoj – při práci ve skupině dochází k rychlé analýze případných problémů, jejich porozumění a překonání;
- rozšíření obzoru pomocí rozboru prožitých zkušeností a řešení konfliktů.

Zážitková pedagogika má několik směrů. Specifikem české koncepce je pracování s prvky hry, respektive dramaturgie. Jedinec tak má možnost si prožít situaci formou hry „na nečisto“ a za pomoci cyklů učení ji dále evaluovat a poučit se z ní tak, aby mohlo dojít k maximálnímu rozvoji potenciálu. *„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).

3.1 Prožitek

Proč se někdo při totožné aktivitě nudí a někdo je do ní zabrán a hltá ji plnými doušky? Může za to rozdílnost prožívání jedince. Kirchner (2009) mluví o takzvané saturaci prožitkem, která udává míru prožívání jedince potřebnou k pocitu štěstí. Je tedy v každém z nás předem zakódováno, k čemu budeme inklinovat. Zároveň je zde také skupina lidí, například sportovci, která má potřebu mimořádného prožitku, prahne po prožitku silnějším, intenzivnějším.

Co ale ten již mnohokrát zmiňovaný prožitek vlastně je? Můžeme ho charakterizovat jako konkrétní životní událost, která je pro každého jedinečná, každý ji prožívá svým unikátním způsobem a nelze ji tak přenést na jinou osobu. Můžeme se ji snažit někomu

popsat, ale je prakticky nemožné docílit stejného prožití dané situace u jiných jedinců. Jedná se tak o komplexní soubor vjemů, pocitů spojujících konkrétního jedince s konkrétní situací ústící v unikátní prožitek (Hanuš a Chytilová, 2009).

3.2 Principy zážitkové pedagogiky

Jak bylo výše nastíněno, zážitková pedagogika vychází z prožívání jedinců a staví na výzkumech ukazujících důležitost získání nových zkušeností jako efektivního způsobu učení. Vážanský a Smékal (1995) formulují hlavní principy prožitkové pedagogiky následně:

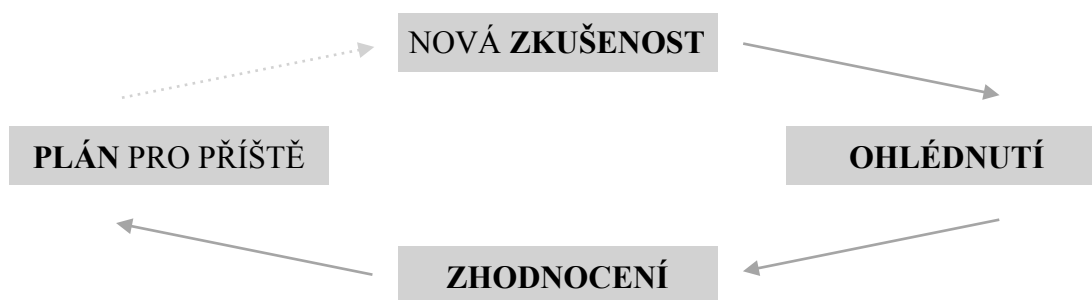
- zážitková pedagogika dává možnost získat celistvou zkušenost, obsahuje kromě kognitivních aspektů také aspekty emocionální s podporou svobody v rozhodování;
- nově získané zkušenosti jsou propojeny s realitou, dochází tedy k přenesení a zvnitřnění nového zážitku i v případě, kdy zážitek je uměle navozen;
- možné banalizování situace, která je pouze „jako“, je minimalizováno faktem, že situace nutí účastníky k různým rozhodnutím a řešením vznikajících problémů;
- právě skupinové řešení problémů je také prostředkem pro vznik a analýzu a překonání sociálních konfliktů.

3.3 Modely zážitkového učení

Pro snazší porozumění vlastního prožívání a zejména možnost nějakého efektivního zhodnocení vznikly modely zážitkového učení. Tyto modely bývají zpravidla rozděleny do jednotlivých stupňů, což vede k snazšímu pochopení a následnému aplikování, protože pokud s prožitou situací dále nepracujeme, její výchovný a vzdělávací potenciál není plně využit (Hanuš a Chytilová, 2009).

3.3.1 Kolbův zkušenostní model učení

Jedním z nejznámějších a jakýmsi základním modelem učení využívajícím prožitou zkušenost jako formu učení je cyklus, který navrhl David Kolb. Jedná se o model čtyřstupňový, kdy jednotlivá zkušenost je dále zobecněna a výsledek je základem pro řešení nových situací. Může se tedy jednat o nekonečnou spirálu spojující takto se hromadící zkušenosti (Činčera, 2007).



Obr. 1: Kolbův zkušenostní model učení (Zdroj: upraveno Prázdninová škola Lipnice, 2019; Hanuš a Chytilová 2009)

Jak je zřejmé ze samotného cyklu, čtyři stupně tvoří: nová konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zhodnocení a plán pro příště. První fází je tedy prožití nějaké situace a získání nějakého zážitku (zkušenost). Dále přichází na řadu reflexe dané situace, ohlédnutí. Pod tímto pojmem si můžeme představit popsání toho, co se stalo, co jsme zažili, například zmínění nejdůležitějších momentů, poznamenání problémových situací. V další fázi se již zabýváme právě oněmi problematickými fázemi a jakým způsobem jsme je překonali/nepřekonali (zhodnocení). Poslední fází je plán pro příště. Zde se jedná o přenesení uvedené aktivity do reálného života a zejména pak o způsoby řešení problémů, jež nastaly. Prožitá aktivita je tak stavebním kamenem pro nové situace, které mohou znamenat podobné problémy. Dává nám tak možnost se z ní poučit a příště udělat něco lépe (při neúspěchu), nebo je nám návodem pro řešení situací podobného typu – při úspěšném zvládnutí situace (Hanuš a Chytilová, 2009).

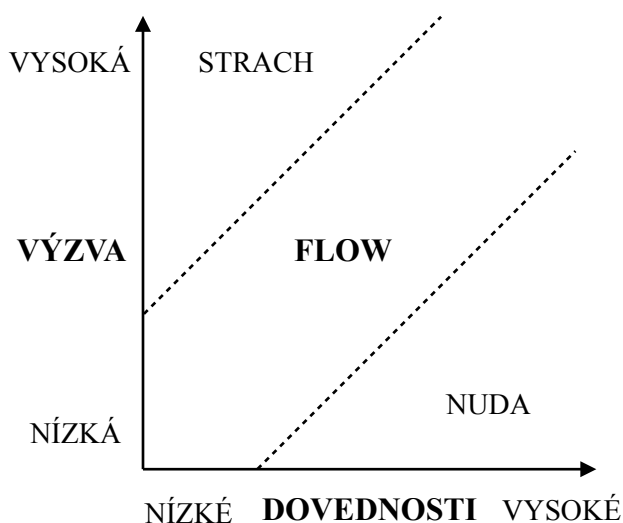
3.4 Stav flow

Pro využití potenciálu, který přináší práce s modely učení, je důležité, aby prožívající jedinec byl pro danou aktivitu dostatečně zaujat. Stav, v němž je jedinec pohlcený aktivitou a cítí se aktivnější, vnímavější, pozornější a šťastnější, nazýváme flow (Činčera, 2007).

Csikszentmihalyi (in Priest a Gass, 1997) blíže popisuje specifika stavu flow. Jedná se o rovnováhu mezi dovednostmi a schopnostmi jedince a mírou výzvy, kterou aktivita nabízí. Pokud tedy správně zvolíme obtížnost aktivity a podaří se nám dosáhnout stavu pohlcení aktivitou, je takovéto prožívání natolik pozitivní, že jedinec má potřebu aktivitu znovu absolvovat. Csikszentmihalyi (in Priest a Gass, 1997) dále popisuje

hlavní požadavky na aktivitu, aby její absolvování bylo dostatečnou motivací k jejímu opakování:

- aktivita má jasně definované cíle a jedinci mají bezprostřední zpětnou vazbu o tom, jak si stojí;
- akce a vědomí se propojují, pokud není soustředěnost nijak narušena;
- aktivita má smysl v případě, že její absolvování motivuje jedince k dalšímu prožití podobné aktivity kvůli pozitivním pocitům, jež přinesla.



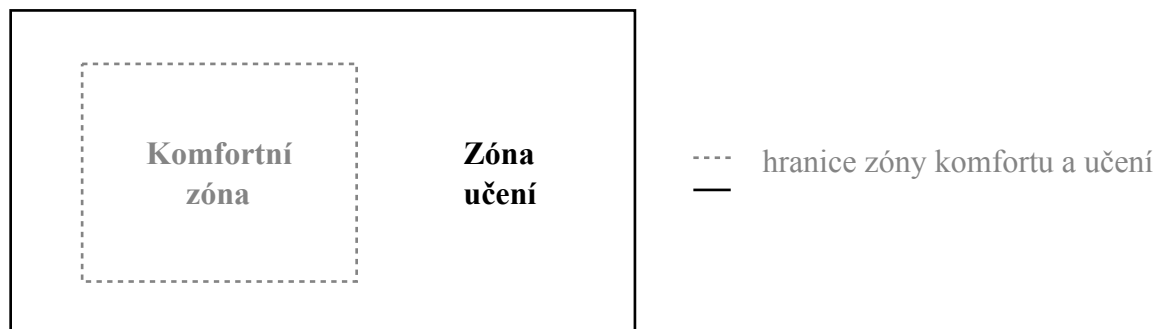
Obr. 2: Stav FLOW (Zdroj: upraveno Priest a Gaas, 1997)

Jak je patrné z grafického modelu, správné nastavení výzvy k dovednostem nejenže vede ke stavu flow, ale pokud dovednosti převyšují výzvu, může docházet k nuditě a pokud je výzva výrazně vyšší než dovednosti, stres přechází ve strach a aktivita tak přináší negativní dopad (Hanuš a Chytilová, 2009; Činčera, 2007).

3.5 Teorie komfortní zóny

Se stavem plynutí, mírou dovedností a výzvy také velmi souvisí teorie komfortní zóny. Každý jedinec má svou zónu pohodlí, oblast, do které patří všechny situace a věci, které mu jsou známy, které ovládá a jejich zvládnutí, pochopení, či poznání mu nečiní žádný problém. Protože se však v životě setkáváme s novými situacemi a výzvami, jsme nuceni tu a tam svoji bublinu pohodlí opustit. Právě v ten moment se dostáváme do zóny učení. Protože hranice zóny komfortu a učení je vcelku pružná, záleží na tom, jak

daleko se do zóny učení dostaneme. Zda je nám nová situace přiměřenou výzvou a je v našich silách ji zvládnout, nebo se naopak dostaneme příliš daleko – za hranice osobních možností. Zvládnutí situace s sebou většinou přináší pozitivní pocity a rozšíření naší komfortní zóny, na druhou stranu neúspěch může vést ke zmaru a zmenšení zóny komfortu (Svatoš a Lebeda, 2005; Činčera, 2007).



Obr. 3: Komfortní zóny (Zdroj: upraveno Vecheta, 2009)

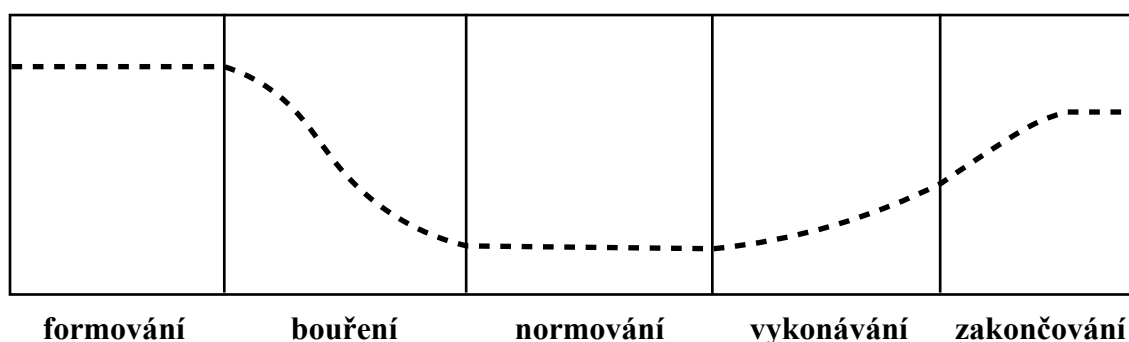
Pro pedagoga je důležité si uvědomit, že nastavení těchto zón je individuální a je třeba na to brát zřetel při tvorbě programu. Aktivita, která pro jednoho bude naprosto jednoduchá a nudná, může být pro druhého extrémní výzvou daleko za jeho možnostmi. Právě školy v přírodě nabízejí příležitost prožít mnoho nových zkušeností a program je třeba volit takovým způsobem, aby byla vždy možnost různých rolí (nabízejících různé obtížnosti), nebo alternativ a každý tak měl možnost se rozvíjet.

3.6 Skupinová dynamika

Stejně tak, jako je potřeba brát ohledy na osobnostní rozdíly, musíme rovněž brát v potaz povahu celé skupiny a zejména pak fázi, ve které se právě nachází. Činčera (2007) se obrací také na samotné učitele, kteří by měli skupinovou dynamiku respektovat a podle právě konkrétní skupinové fáze volit potřebné prostředky, aby skupinu mohli posunout dále. Dle Tuckmana a Jensena (in Priest a Gass, 1997) skupina prochází celkem pěti fázemi:

- *formování* je charakteristické nepohodlím, obavami, rozporuplnými pocity, váháním, tedy typicky nejistotou, která provází nově vzniklé skupiny;

- ve fázi *bouření* členové skupiny začínají chápat potřeby skupiny, někteří se proti tomu vyhraňují a vznikají tak různé menší celky, zároveň je zpochybňována autorita a celkově je tak vzájemná spolupráce na nízké úrovni;
- *normování* přináší uklidnění skupiny, členové se ztotožňují se skupinovými cíli, skupina funguje jako celek;
- *vykonávání* je reálným výstupem z normování, skupina se soustředí na vykonání zadaných úkolů, jednotliví členové se vzájemně podporují a vzájemná komunikace je již bez větších problémů;
- *zakončování* přináší konec fungování skupiny, úkoly jsou splněny a činnost skupiny se tedy ukončuje.



Obr. 4: Dobrodružná vlna (Zdroj: upraveno Priest a Gaas, 1997)

3.7 Hra

Hra neodmyslitelně patří ke škole v přírodě. Co to ale vlastně hra je? Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 75) hru charakterizují, jako: „*formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický*“. Hra je tedy aktivita, která je většinou propojena s realitou a nějakým způsobem nám napodobuje reálné životní situace. Bonusem je, že důsledky jednání, které probíhá ve hře, nejsou konečná. Proto je hráči umožněno si vyzkoušet životní situace „na nečisto“, získat nové zkušenosti a učit se (Neuman, 2000).

Hry můžeme rozdělit jako aktivity pro jednotlivce, dvojice, malé i velké skupiny. Některé hry vyžadují speciální pomůcky, jako například sportovní náčiní, nástroje, přístroje (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Neuman (2000) hry rozděluje do následujících kategorií:

- seznamovací hry,
- zahřívací a kontaktní hry,
- hrátky a zábavné soutěžení,
- hry na důvěru,
- iniciativní a týmové hry,
- hry na rozvoj komunikace a spolupráce,
- závěrečné hry a rituály,
- hry pro reflexi a závěrečné hodnocení,
- hry s dramatizací nejrůznějších námětů.

3.8 Role instruktora

Jak už bylo zmíněno v první kapitole, stále více škol se uchyluje k najímání komerčních agentur. Agentury poskytují škole program realizovaný školenými instruktory. A v této kapitole se na roli takového sportovního instruktora podíváme.

Organizátor, pedagog, rozhodčí, leader, herec, to je výčet několika rolí, které by měl instruktor na škole v přírodě rozhodně zaujímat. Instruktor má jak sám, tak ve svém týmu na starosti realizovat program na týden a déle pro děti, takže jednou z klíčových dovedností by měla být organizační schopnost. Musí se postarat o to, aby program byl zábavný, časově přiměřený a vhodný pro danou věkovou skupinu. Instruktor zážitkových akcí by měl mít pedagogické vzdělání, aby mohl pružně reagovat na věková specifika svých svěřenců, na skupinovou dynamiku, a zajistit tak bezpečný průběh celé akce (Pelánek, 2008) V dnešní době je mnoho škol či kurzů pro instruktory zážitkových akcí, ale vzhledem k tomu, že v České Republice neexistuje vyhláška, která

by nařizovala povinné vzdělání instruktorů, stává se, že agentury pod tlakem poptávky najímají nedostatečně kvalifikované instruktory.

Kvalitní instruktor může být ten, kdo ovlivní celý průběh školy v přírodě, vzpomínky dětí, ale i hodnocení učitelů. Dle Smetáčkové a Viktorové (2011) během školy v přírodě mohou vyučující s dětmi prohloubit společný vztah prostřednictvím společných zážitků a to vše dále promítnout do výchovně vzdělávací práce. Bohužel tím, že s dětmi toto vše prožívají instruktoři externích agentur, kteří jsou obecně dětmi vnímáni jako “kamarádi” především tím, že jsou mladí a nelpí na pravidlech tolik jako učitelé, dochází k porovnávání učitel vs. instruktor (učitel si mnohdy netroufá, či nemá potřebné znalosti k mnoha atraktivním aktivitám), přičemž učitel z toho vychází většinou negativně. Učitelé v tomto případě zajišťují už jen ty méně příjemné části pobytu jako vyučování, úkoly a zajištění hladkého průběhu celého pobytu. Je možnost, že učitel se může aktivně účastnit programu společně s dětmi, zažít společné zážitky a sdílet radost. Je však otázka, zda by tato iniciativa nebyla spíše na škodu, děti se necítili “pod dozorem” a nenarušilo to průběh programu.

4 Školy v přírodě organizované CK-Sport

Cestovní kancelář Sport s.r.o. je cestovní agentura pořádající sportovní a zážitkové akce na míru a na našem trhu působí více jak 19 let. Jednatel společnosti je Mgr. Bc. Svatopluk Čech, který je zároveň majitelem dvou hlavních hotelů, a to: Hotel Semerink v Janově nad Nisou a hotelu Kolínská bouda v Peci pod Sněžkou, kde je možné se ubytovat v průběhu akcí. Ředitelem společnosti je Daniel Felgr. Hotely jsou také díky své poloze (Jizerské hory, Krkonoše) hojně využívány pro školy v přírodě, které jsou jednou z domén agentury.

Školy v přírodě agentura poskytuje téměř libovolně dle potřeb školy, ale je zde zpravidla možné si vybrat ze 3 typů:

- *A basic*, který poskytuje pouze dopravu, ubytování a stravu;
- *B basic*, kde k základnímu balíčku můžete využít i jednodenního programu se sportovními instruktory;

- *C normal*, který zahrnuje kompletní služby včetně každodenního sportovního programu s instruktory v době od 12:00 do 21:00, výletu a zdravotníka.

Agentura se ve svých programech snaží nabídnout především aktivity, které si děti nemají možnost vyzkoušet ve škole – nízké lanové překážky, lukostřelba, slaňování, noční hry a další. Velice oblíbené jsou také zimní školy v přírodě, což zahrnuje celodenní program s výukou lyžování. Jak již bylo zmíněno, agentura poskytuje i firemní akce, které cílí hlavně na teambuilding, teamspirit. Dále také produkční akce, letní a příměstské tábory (CK-Sport, 2019).

4.1 Vzorový program

Čas	8:00 – 12:00	12:00	12:30 – 14:00	14:00 – 18:00	18:00	18:30 – 21:00	21:30 – 23:00
Pondělí	příjezd	oběd	polední klid	seznamovací hry, ice breakers, seznamování s okolím	večeře	lukostřelba, foukačky	-
Úterý	vyučování	oběd	polední klid	výlet na bobovou dráhu,	večeře	Táborák	-
Středa	vyučování	oběd	polední klid	celoškolní olympiáda	večeře	nízké lanové aktivity	Noční bojovka
Čtvrtek	celodenní výlet na Josefodolskou přehradu s návštěvou Husky farmy				večeře	Disco	-
Pátek	odjezd						

Tab. 2: Vzorový program CK-Sport

4.1.1 Popis vybraných aktivit

Seznamovací hry

Seznamovací hry, využíváme při seznamování se s účastníky, za účelem zapamatování si jmen a získání informací o účastnících (Pelánek, 2008).

Icebreakry

Icebreakery neboli ledoborce jsou krátké jednoduché hry, které zařazujeme na začátek akce. Jak už název napovídá, hry by měly „prolomit ledy“ ve skupině, uvolnit napětí a navodit příjemnou atmosféru. Hry zařazujeme především ve chvíli, kdy se skupina nachází ve fázi formování, můžeme však tyto krátké hry zařadit kdykoliv na začátku akce pro uvolnění účastníků (Pelánek, 2008).

Příklady her

Sloní závody

Lektor utvoří družstva o 5 – 10 členech. Dále představí závodní dráhu, na jejímž začátku má každé družstvo zatlučený kolík. Závodníci, nyní "sloni" si připraví „chobot“ (rukou se chytí za nos a druhou ruku provlečou vytvořeným otvorem), tím se chytí kolíku a na odstartování udělají kolem kolíku 10 otoček. Poté odbíhají k předem určenému cíli a zpět do svého družstva, kde startuje další. Vyhrává to družstvo, které bude mít jako první všechny účastníky zpět (Vecheta, 2009).

Andělská anděla

Účastníci se posadí do kruhu a každý si připraví své jméno s nějakým přídavným jménem, které však bude začínat na počáteční písmeno jeho jména a bude ho nějak charakterizovat (veselý Vojta). V kruhu se takto postupně představí všichni účastníci, s tím, že vždy zopakují i předem vyřčená jména svých kolegů (Neuman, 2000).

Kdo z vás?

Účastníci sedí na židlích v kruhu a lektor stojí uprostřed a ptá se: „Kdo z vás...?“ (letěl letadlem, má sestru/bratra, umí německy...). Člověk, kterého se to týká, se posouvá o jednu židli po směru hodinových ručiček. V případě, že na židli někdo sedí, sedá si účastník na jeho klín a tím ho zablokuje pro případné posouvání. Úkolem každého je, dostat se na své původní místo (Neuman, 2000).

Gordický uzel

Účastníci utvoří hlouček a zavřou oči. Poté natáhnou jednu ruku (předem domluvenou, všichni stejnou) a snaží se chytit nějakou jinou. To samé zopakují i s druhou rukou.

Abychom se ujistili, že se všichni v hloučku drží, můžeme vyslat signál zmačknutím ruky. Účastníci se po otevření očí snaží uzel rozmotat a vytvořit jeden velký kruh bez přetržení (Vecheta, 2009).

Celoškolní olympiáda

Všechny třídy z celé školy v přírodě si vytvoří svoji vlastní vlajku. Při olympijském ceremoniálu nastupují vlajkonoši se svoji třídou za doprovodu hymny. Následně se zapálí olympijský oheň a týmy se vydávají zdolat všechna olympijská stanoviště. Těmito stanovišti jsou hry zaměřené na různé dovednosti, může zde být zapojena opičí dráha na pohybovou šikovnost a mrštnost, ale také různé ochutnávky testující gurmánské dovednosti.

Nízké lanové aktivity

Nízké lanové překážky jsou překážky, většinou vytvořené z lan, žebříků, klád, sítí, nebo sloupů. Nízká forma se vyznačuje zpravidla výškou mezi šedesáti a devadesáti centimetry nad zemí, čímž je účastníkovi usnadněn sestup. Velkou výhodou při těchto aktivitách je zapojení všech účastníků (kvůli rozdělení rolí). Někdo je tedy lezcem, jiný poskytuje záchranu. Celkově se jedná o aktivity výborné k zlepšení spolupráce, komunikace a důvěry ve skupině (Svatoš a Lebeda, 2005).

5 Metodologie výzkumu

Cílem práce je analyzovat, jakým způsobem učitelé interpretují svoji zkušenost se školou v přírodě. Vyhodnotit, jaké požadavky a očekávání od absolvování školy v přírodě mají. Zaměřit se na pozitiva, negativa a možnosti dalšího vývoje, které v programu školy v přírodě učitelé spatřují. Na jejich základě vytvořit doporučení optimalizace pro budoucí realizaci těchto programů.

Výzkum odpovídá na následující výzkumnou otázku: Jaké požadavky a očekávání mají učitelé od školy v přírodě?

5.1 Validita a etika

Pro dosažení náležité validity výzkumu byl osloven výzkumný vzorek takovým způsobem, aby byly získány odpovědi od respondentů různých věkových kategorií z různých škol mající různé zkušenosti se školami v přírodě. Z důvodu mé mnohaleté praxe instruktorky školy v přírodě organizované agenturou jsem rovněž tvorbu dotazníku konzultovala s dalšími osobami z oboru i mimo něj, abych alespoň částečně eliminovala subjektivnost otázek a odpovědí.

Etické aspekty výzkumu byly přizpůsobeny způsobu sběru dat. Dotazníky jsou plně anonymní a získané informace nejsou sdílené jinde, než je nutné v rámci této práce.

5.2 Sběr dat

Výzkumná část práce byla zpracována šetřením pomocí on-line dotazníku. Důvodem byla možnost oslovit více osob, než by tomu bylo v případě rozhovorů. Na druhou stranu se tím snížila míra spontaneity a zvýšila sebekontrola. Reichel (2009) však u rozhovorů spatřuje výhodu v přehlednější interpretaci dat, neboť písemný projev je více uhlazený a oproštěný od plevelných (zbytečných) slov. Samozřejmě se najdou kritici, kteří v této formě průzkumu spatřují velkou míru subjektivity výzkumníka, kdy je respondentům podsouvána výzkumníková teorie v podobě předem daných odpovědí, ze kterých si musí vybrat (Hendl, 2008).

Z výše zmíněných důvodů dotazník tvoří celkem patnáct otázek, z nichž některé mají kromě výčtu možných odpovědí možnost napsat svoji vlastní. Jsou zde rovněž otázky, využívající čísla vyjádřenou Likertovu škálu, blíže zkoumající názory respondentů.

Sběr dat se uskutečnil v březnu 2019. Původní podoba dotazníku svou velkou měrou otevřených otázek zapříčinila velkou nesrozumitelnost odpovědí, proto po přibližně patnácti vyhodnocených dotaznících došlo k zpřesnění otázek a většímu využití právě Likertovy škály. Výsledky původního dotazníku, nejsou tedy zahrnuty do výsledné ho výzkumu. Finální dotazník tak měl následující podobu:

Číslo otázky	Otázka	Odpovědi
1	Jste?	a) muž b) žena
2	Váš věk?	a) do 30 let b) do 40 let c) do 50 let d) do 60 let e) nad 60 let
3	Na škole působíte	a) do 3 let b) do 6 let c) do 9 let d) do 15 let e) do 20 let f) nad 20 let
4	Kolikrát jste se zúčastnil/a školy v přírodě?	vlastní odpověď
5	Považujete švp jako vhodný nástroj pro naplnění rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání?	a) ano b) ne
6	Využil/a byste externí firmu, která by pro váš připravila školu v přírodě?	a) ano b) ne
7	Absolvoval/a jste švp organizovanou CK-Sport?	a) ano b) ne
8	Do jaké míry jste byl/a spokojena?	škála 1 – 5, 1 = nejméně, 5 = nejvíce
9	V čem byste spatřil/a největší výhodu švp organizované agenturou?	<i>možno více odpovědí</i> a) snížení administrativní zátěže b) odpočinek pro učitele c) vyšší kvalita

10	Co hraje roli při výběru realizátora švp?	<i>možno více odpovědí</i> a) finance b) reference c) lokalita d) předchozí zkušenost e) nabízené služby f) vlastní odpověď
11	Hraje škola v přírodě roli v adaptačním procesu žáka?	a) ano b) ne
12	Existuje rozdíl mezi třídou, která jezdí na švp a která ne?	a) ano b) ne
13	Prozradí vám švp něco o dětech?	<i>škála 1 – 5, 1 = nejméně, 5 = nejvíce</i> • chování jednotlivce • role dítěte ve skupině • silné stránky • slabé stránky • neformální poznání • navazování sociálních vztahů • iniciativnost • tolerance • týmový duch
14	Co podle vás ovlivňuje kvalitu švp?	<i>škála 1 – 5, 1 = nejméně, 5 = nejvíce</i> • organizační tým • počasí • lokalita • zázemí • žáci • program • tematický rámec • motivace • finance

15	Do jaké míry plní švp stanovené cíle?	škála 1 – 5, 1 = nejméně, 5 = nejvíce • zdravotní přínos • zlepšení sociálních vztahů • prohloubení vztahu učitel – žák • výchovný význam • pobyt v přírodě • získání nových zážitků • využití nových výukových metod • osamostatnění žáků
----	--	--

Tab. 3: Výzkumný dotazník

5.3 Výzkumný vzorek

Respondenty původně byli pouze učitelé škol, kteří absolvovali školy v přírodě organizované firmou CK-Sport, kde jsem měla mnoho let praxi a brigádu. Nicméně z důvodu nízké návratnosti dotazníků jsem postupně okruh rozšířila i na další školy, neboť většina otázek je obecného charakteru a se jmenovanou agenturou nesouvisí. Postupně jsem tedy získala 95 respondentů, které můžeme blíže rozdělit dle následujících kategorií:

- pohlaví
- věk
- délka praxe
- počet absolvovaných škol v přírodě

Pohlaví	Počet
muž	7
žena	88

Tab. 4: Výzkumný vzorek (rozdělení dle pohlaví)

Jak je z tabulky evidentní, předsudek převahy žen ve školství se potvrzuje a z celkových 95 respondentů je celkem 88 žen a pouze 7 mužů.

Věková skupina	Počet
do 30 let	26
do 40 let	27
do 50 let	23
do 60 let	16
nad 60 let	3

Tab. 5: Výzkumný vzorek (rozdělení dle věku)

Velmi zajímavá je skladba účastníků dle věku. Před vyhodnocením dotazníků jsem předpokládala, že respondenti budou spíše mladší, což by odpovídalo zvolené on-line formě. Nicméně první tři kategorie (do 30 let, do 40 let a do 50 let) byly zastoupeny téměř rovnocenně (26, 27 a 23 respondentů) a z kategorie do 60 let bylo celkem 16 učitelů/učitelek. Velmi potěšující byl fakt, že se našli i někteří nad 60 let, kteří byli ochotni dotazník vyplnit.

Délka praxe	Počet
do 3 let	17
do 6 let	20
do 9 let	14
do 15 let	16
do 20 let	7
nad 20 let	21

Tab. 6: Výzkumný vzorek (rozdělení dle délky praxe)

Rozdělení výzkumného vzorku dle délky praxe vcelku koresponduje s věkem. Jak je z tabulky patrné, téměř všechny kategorie jsou rovnoměrně zastoupeny s drobnou výjimkou kategorie 15 až 20 let praxe.

Počet absolvovaných škol v přírodě	Počet
0x	5
1 – 2x	21
3 – 6x	25
7 – 10x	12
11 – 15x	4
více než 15x	12

Tab. 7: Výzkumný vzorek (rozdělení dle počtu absolvovaných škol v přírodě)

Více jak polovina respondentů se školy v přírodě účastnila méně než 7x, což bylo pravděpodobné vzhledem k délce praxe respondentů ve školství. Zajímavé je, že celkem 5 učitelů neabsolvovalo školu v přírodě vůbec.

Můžeme se podívat na tuto otázku s ohledem na délku praxe respondentů. Respondenti s délkou praxe do 3 let se průměrně účastnili školy v přírodě pouze jednou. Respondenti s praxí do 6 let průměrně 3x. Jen nepatrný rozdíl je mezi učiteli s délkou praxe do 9 a do 15 let, kteří školu v přírodě absolvovali průměrně 5x respektive 6x. To samé můžeme pozorovat u praxe do a nad 20 let, kde vychází, že učitelé na školách v přírodě byli 9 až 11x.

6 Prezentace výsledků

Pátá otázka dotazníku zjišťovala názor respondentů, zda považují školu v přírodě jako vhodný nástroj pro naplnění rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání?

Možnost	Počet
ano	78
ne	17

Tab. 8: Otázka č. 5: Považujete ŠVP jako vhodný nástroj pro naplnění rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání?

vhodný nástroj pro naplnění rámcového vzdělávacího plánu. Oproti tomu 17 odpovědí je negativních, což samozřejmě dále souvisí s konkrétními zkušenostmi absolvovaných škol v přírodě.

Otázka č. 6 souvisí s organizací školy v přírodě – zda by učitelé využili externí firmu pro zajištění školy v přírodě.

Možnost	Počet
ano	62
ne	33

Tab. 9: Otázka č. 6: *Využil/a byste externí firmu, která by pro vás připravila školu v přírodě?*

Z vlastní praxe v agentuře zajišťující školy v přírodě jsem nabyla dojmu, že téměř všichni zúčastnění učitelé kvitují služby agentury. Je pro ně usnadněním administrativních komplikací a zároveň částečnou odměnou, protože instruktoři jim ulehčují přípravu programu a práci s dětmi. Proto je vcelku překvapivé, že 33 respondentů by služby agentury nevyužili, přitom právě většina těch, kteří na tuto otázku odpověděli negativně v pozdějších odpovědích, přiznali benefit agentury pro učitele právě v možném odpočinku. Zároveň většinu (20) respondentů tvořily věkové skupiny mezi 30 a 50 lety věku, je tedy trochu paradoxem, že pro využití agentur jsou zejména učitelé do 30 let a pak nad 50 let věku. Učitelé, kteří uvedli, že by agentury nevyužili, dále v otázce č. 9 uvedli, že si školy v přírodě raději organizují sami. Věří, že právě tímto způsobem docílí programu plně na míru konkrétní třídy a jejím požadavkům.

Další otázka je vedena spíše mým zájmem. Po rozšíření výzkumného vzorku na různé školy mě zajímalo, jak velké zastoupení budou mít ti, kteří absolvovali školu v přírodě organizovanou firmou CK-Sport.

Možnost	Počet
ano	12
ne	83

Tab. 10: Otázka č. 7: *Absolvoval/a jste školu v přírodě organizovanou CK- Sport?*

Po pilotní fázi výzkumu, kdy po více než padesáti oslovených učitelích, kteří se zúčastnili programu CK-Sport, a méně než deseti vyplněných dotaznících, jsem tuto otázku více méně upozadila. Nabyla jsem dojmu, že mnoho učitelů se při dotazu na konkrétní firmu zdráhá dotazník vyplnit. Tomuto problému by se jistě předešlo sběrem dat pomocí rozhovoru. Otázku ve finální podobě dotazníku jsem proto ponechala spíše z osobní zvědavosti. Třináct procent (12 respondentů) sice není závratné číslo, ale pro výsledky tohoto výzkumu není nikterak zásadní.

Následující otázka je dobrovolná a je určena pouze oněm dvanácti respondentům, kteří absolvovali školu v přírodě organizovanou firmou CK-Sport. Otázka se formou škály zaměřuje na míru spokojenosti s absolvovaným programem, přičemž odpověď 1 znamená, že respondent nebyl vůbec spokojen a odpověď 5 je úplná spokojenost.

Možnost	Počet
1 = nespokojen/a	1
2	0
3	1
4	8
5 = úplně spokojen/a	2

Tab. 11: *Otázka č. 8: Do jaké míry jste byl/a spokojená?*

Jak bylo zmíněno výše a z mé statistiky vyplývá, že 55 % lidí, kteří dotazník otevřeli, ho nedokončili (celkem 117 osob). Je pouhou domněnkou, jaké důvody vedly k opuštění dotazníků, nicméně věřím, že se zde najdou i tací, které mohla odradit právě otázka vázaná na konkrétní firmu. I to může být důvodem, proč většina z těch, kteří dotazník dokončili, byla s realizací školy v přírodě prostřednictvím firmy CK-Sport spokojena.

Otázka č. 9 blíže zkoumá největší výhody škol v přírodě, které organizuje externí firma.

Možnost	Počet
snížení administrativní zátěže	44
odpočinek pro učitele	55
vyšší kvalita	23

Tab. 12: Otázka č. 9: V čem byste spatřil/a největší výhodu švp organizované agenturou?

Z pilotního průzkumu opětovně vyšly najevo hlavní plusy, které s sebou najmutí agentury nese. Právě na ty se dále zaměřila finální podoba dotazníku. Z prvního pohledu na tabulku by se mohlo zdát, že všechny kategorie jsou vcelku obstojně zastoupeny s mírnou převahou *odpočinku pro učitele* (55 odpovědí) nad *snížením administrativní zátěže* (44). Zvrat dochází u *vyšší kvality*, která nezískala zdaleka tolik odpovědí, kolik jsem očekávala. Zde dochází ke střetu teorie, jež byla zmíněna v první části práce, a reálnému praktickému výsledku. Zjištění je to velmi zajímavé a jistě by šlo o vhodný předmět dalšího zkoumání. Pravděpodobně tu dochází k nenaplnění potenciálu, který agentury mají. Dle učitelů najmutí externí firmy, jejíž součástí by měli být kvalifikovaní odborníci, nutně neznamená vyšší kvalitu, než organizace školy v přírodě samostatně. Podíváme-li se blíže na respondenty, kteří označili právě odpověď *vyšší kvalita*, převládají zde učitelé od 40 let věku. Zároveň učitelé, kterým je do 30 let, tuto odpověď téměř neoznačili (pouze 3); ti vidí největší výhody právě v odpočinku pro učitele.

Téma výběru realizátora školy v přírodě (a co při něm hraje roli) je předmětem desáté zkoumané otázky.

Možnost	Počet
finance	58
reference	43
lokalita	32
předchozí zkušenost	48
nabízené služby	52
jiná	3

Tab. 13: *Otázka č. 10: Co hraje roli při výběru realizátora švp?*

Z teoretického pohledu na problematiku se zdálo, že současným hybným tématem realizace škol v přírodě budou *finance*. Tato teze je podpořena rovněž výsledky výzkumu, neboť 58 respondentů to vidí jako jednu z hlavních proměnných při výběru způsobu realizace školy v přírodě. Velmi zajímavé je propojení s věkovými skupinami dotazovaných. Všechny věkové skupiny vyjma skupin do a nad 60 let mají právě *finance* na prvním místě. Druhou nejvíce zastoupenou kategorií jsou *nabízené služby* s celkem 52 odpověďmi. Nabízené služby právě vítězí u zmíněných skupin do a nad 60 let a jako velmi důležité je také spatřují učitelé do 50 let. Pro skupinu respondentů do 40 let věku hrají rovněž roli *reference*, zatímco učitelé do 30 let spíše dají na *předchozí zkušenost*. Zajímavé je, že pro žádnou ze skupin není při volbě příliš důležitá *lokalita*.

Další z uzavřených otázek se zaměřila na roli školy v přírodě v adaptačním procesu žáka.

Možnost	Počet
ano	87
ne	8

Tab. 14: *Otázka č. 11: Hraje škola v přírodě roli v adaptačním procesu žáka?*

Společný pobyt kolektivu mimo známé prostředí školy má jistě pozitivní vliv na sociální rozvoj žáků a jejich adaptaci. Z výzkumu s tímto tvrzením souhlasí většina respondentů. Zbývajících 8, kteří se postavili proti většině, jsou zastoupeni následovně: tři z nich jsou ze skupin do 30 a 40 let věku, ostatní pak ze skupiny do 50 let. Společným znakem jim je nepříliš velká zkušenost se školami v přírodě, neboť průměrně se účastnili čtyřikrát. Navíc pět z těchto osmi v následující otázce odpovědělo, že podle nich neexistuje rozdíl mezi třídou, která absolvovala školu v přírodě a třídou, která nikoliv. Můžeme tedy pouze polemizovat, co je důvodem jejich tvrzení. Špatná zkušenost? Nedostatečná profesionalita organizace?

Na předchozí otázku navazuje srovnání mezi třídou, která jezdí na školy v přírodě a která nikoliv. Zajímá nás tak opět potenciální pozitivní vliv na třídu.

Možnost	Počet
ano	62
ne	33

Tab. 15: *Otázka č. 12: Existuje rozdíl mezi třídou, která jezdí na švp a která ne?*

U této otázky je velká škoda, že nenásledovala rozšiřující možnost popsat důvod, protože třetina respondentů nespátřující vliv školy v přírodě na třídu, jež ji absolvuje, je opravdu ukázkou velkého zastoupení.

Dostáváme se k nejzajímavější části výzkumu. Zde respondenti bodově dle škály od jedné do pěti ohodnotili míru vlivu školy v přírodě na samotné žáky.

Možnost	Škála				
	1 = nejméně	2	3	4	5 = nejvíce
chování dítěte	2	5	11	30	47
role dítěte ve skupině	2	4	9	30	50
silné stránky	4	3	16	43	29
slabé stránky	5	4	21	35	30
neformální poznání	2	6	16	25	46
navazování sociálních vztahů	3	4	8	33	47
iniciativnost	1	10	27	29	28
tolerance	1	4	24	34	32
týmový duch	3	3	10	33	47

Tab. 16: *Otázka č. 13: Prozradí vám švp něco o dětech?*

Výsledky této části dotazníku pro mne byly největším překvapením. Jak můžeme vyhodnotit z tabulky, nejvíce učitelé očekávají, že škola v přírodě ukáže *rolí dítěte ve skupině*. Dále nejvíce respondentů bodově 4 a 5 ohodnotili *navazování sociálních vztahů a týmového ducha*. Výsledky mohou být překvapující, neboť se můžeme domnívat, že všechny tyto charakteristiky lze vyzorovat již ze školního vyučování či při práci s třídou. Nejméně respondenti hodnotili *iniciativnost*. Z mého pohledu je právě škola v přírodě místem, kde se žák může projevit sám od sebe i v případě, že při klasickém školním vyučování nenacházel vhodnou příležitost. Dalším zajímavým faktem je, že více učitelů uvedlo, že škola v přírodě odhalí ve větší míře *silné stránky* žáka, než *slabé*. Silné i slabé stránky byly v hodnocení téměř vyrovnané pouze ve skupině do 40 let. Možnost *neformálního poznání* byla celkem vysoce hodnocena. Učitelé očekávají, že děti poznají z jiného úhlu pohledu než ve škole. Jak však můžeme vidět v otázce č. 15, ne všichni učitelé vnímají, že škola v přírodě splňuje cíl prohloubení vztahu s dětmi. Nejen z tohoto důvodu by bylo přínosné zjistit, jaký vliv na tyto aspekty mají právě agentury.

Věkové skupiny do 50 a do 60 let hodnotily většinu odpovědí víceméně nejvyšším hodnocením. Na druhou stranu, skupina do 30 a do 40 let více otázek hodnotila číslem 3 (středně). Je tedy jasné, že na posouzení, zda nám škola v přírodě může prozradit něco o dětech, má jistý vliv množství zkušeností a délka praxe pedagogů.

Otázka č. 14 se věnuje prvkům, které nejvíce ovlivňují kvalitu školy v přírodě.

Možnost	Škála				
	1 = nejméně	2	3	4	5 = nejvíce
organizační tým	5	1	7	21	62
počasí	6	11	35	22	21
žáci	1	6	22	24	42
lokalita	5	11	32	34	13
zázemí	6	8	25	37	19
program	5	0	7	29	54
tématický rámec	8	12	33	30	12

motivace	2	6	29	34	24
finance	6	14	26	23	26

Tab. 17: Otázka č. 14: Co podle vás ovlivňuje kvalitu švp?

Organizační tým spolu s *programem* zvolilo nejvíce respondentů. Tento výsledek není nijak překvapující, jelikož kvalitní organizační tým a zajímavý program jsou hlavní pilíře školy v přírodě nezávisle na tom, zda učitelé využijí či nevyužijí komerční agentury. U odpovědi *počasí*, zvolilo nejvíce respondentů odpověď 3. Což by se dalo interpretovat tak, že pokud počasí nepřeje, může to sice značně ovlivnit průběh pobytu, ale kvalitní program je možné realizovat i za špatného počasí či uvnitř ubikace. Zda a jak kvalitu pobytu ovlivní samotní *žáci*? Ti jsou podle učitelů rovněž rozhodující, myslí si to zejména respondenti do 30 let. Učitelé ale své žáky znají, ví co od nich očekávat, tudíž jsem nepředpokládala, že by zvolili možnost ovlivnění kvality jako nejvíce. *Lokalita* a *zázemí* byly nejvíce hodnoceny číslem 4. Což je logické, protože bezpečné zázemí s možností vyžití pro děti či lokalita v přírodě s nabídkou zajímavých výletů v okolí příznivě ovlivňuje celý pobyt. Z tabulky můžeme vyčíst, že učitelé si myslí, že *tématický rámec* nejméně ovlivňuje školu v přírodě. Avšak 33 respondentů jej hodnotilo číslem 3, z čehož hodnotím, že si nejsou zcela jisti, zda to přímo ovlivňuje školu v přírodě, nebo s tématicky rámovaným programem nemají zkušenost. *Motivace*, nikterak dále specifikována, byla možná trochu hůře pochopitelná, byla jí však myšlena motivace samotných dětí a věřím, že to respondenti pochopili, neboť ji uvedli jako spíše důležitou. *Finance* lze označit jako nejvíce rozporuplnou otázku. Nejvíce respondentů ji hodnotilo číslem 3 a zároveň číslem 5. Nejmenší vliv na kvalitu školy v přírodě mají finance dle respondentů do 30 let. Kdežto u respondentů do 40 let byly finance hodnocené jako důležité nejvíce ze všech věkových skupin. Dalo by se spekulovat o tom, zda je to tím, že učitelé do 40 let již vyzkoušeli různé alternativy a viděli možná velké rozdíly v jednotlivých pobytech.

Poslední otázka opět formou škály zjišťovala, jak jsou očekávání učitelů naplněna a do jaké míry tedy škola v přírodě plní stanovené cíle.

Možnost	Škála				
	1 = nejméně	2	3	4	5 = nejvíce
zdravotní přínos	8	11	29	27	20
zlepšení sociálních vztahů	2	4	13	32	44
prohloubení vztahu učitel – žák	3	4	15	32	41
výchovný význam	2	5	36	27	25
pobyt v přírodě	2	4	7	16	66
získání nových zážitků	5	1	7	15	67
využití nových výukových metod	9	10	29	31	16
osamostatnění žáků	3	6	19	24	43

Tab. 18: Otázka č. 15: Do jaké míry plní švp stanovené cíle?

Jak můžeme z tabulky vidět, jeden z hlavních cílů škol v přírodě – *zdravotní přínos* je dle učitelů spíše nenaplňován. Tento fakt může být zapříčiněn tím, že pobyty se od dob minulých velice zkrátily, tudíž k velkému vlivu na zdraví nedochází. Další z hlavních cílů – *zlepšení sociálních vztahů*, jako nejvíce hodnotila méně než polovina respondentů. Zde se můžeme ptát, zda by výsledky byly jiné, pokud bychom v otázce zaměnili výraz „zlepšení“ například za „prohloubení“.

Prohloubení vztahu učitel – žák také není hodnoceno příliš vysoko. Toto zjištění podporuje fakt, že vlivem komerčních agentur ubývá společně stráveného času a společných zážitků, čímž učitelé nemají mnoho příležitostí vztah prohlubovat. Jako středně byla nejčastěji hodnocena možnost – *výchovný význam*. Každý pobyt, který s sebou nese odloučení od rodičů, kdy se dítě musí částečně samo o sebe postarat, má výchovný význam. Bohužel za tak krátkou dobu, na jakou se pobyty nyní organizují, není vliv na výchovu tak výrazný. Jak se dalo očekávat, *pobyt v přírodě* byl hodnocen společně se *získáním nového zážitku* nejvýše. Naopak nejméně bylo všemi věkovými kategoriemi hodnoceno *využití nových výukových metod*. Předpokládám tedy, že na

škole v přírodě nemají mnoho příležitostí k využití nových výukových metod, nicméně nové prostředí jistě dává možnost alespoň do výuky zapojit některé nové, třeba i improvizované, výukové prostředky. V *osamostatnění žáků* na škole v přírodě nejvíce vidí naplnění věková kategorie do 50 a do 60 let. Naopak, věková kategorie do 30 let nejvíce tuto otázku hodnotila středně a níže. Je možné, že starší, zkušenější učitelé dávají žákům větší volnost, čímž děti nabírají větší svobodu v samostatném počínání a rozhodování.

7 Diskuze

Výzkum nachází odpověď na dříve zmíněnou výzkumnou otázku⁵. Učitelé od školy v přírodě očekávají, že děti poznají z jiného úhlu pohledu, než v rámci klasické školní výuky. Očekávají, že jim škola v přírodě o dětech prozradí, jakou roli mají ve skupině, a jak zvládají navazovat sociální vztahy. Dále ti, kteří absolvují školu v přírodě organizovanou externí agenturou, očekávají snížení administrativní zátěže a odpočinek. Tím, že škola v přírodě je pobytová akce v novém prostředí, učitelé čekají, že všichni získají nové zážitky a děti, v rámci odloučení se od rodičů, se alespoň trochu osamostatní. Mimo tato hlavní očekávání učitelé od programů školy v přírodě požadují především rozumnou cenu, kvalitní program a kvalitní organizační tým (v případě zprostředkování programu agenturou).

Výsledky výzkumu ukazují, že školy v přírodě jsou učiteli obecně pozitivně vnímány. 17 % dotazovaných si však myslí, že škola v přírodě není vhodným nástrojem pro naplnění rámcového vzdělávacího programu. V čem učitelé vidí možné překážky? Zřejmě si někteří učitelé nejsou zcela jisti, jak se školou v přírodě v rámci rámcového vzdělávacího programu naložit. Možnou pomocí by mohly být vydané směrnice zaměřující se právě na školy v přírodě.

Zhruba tři čtvrtě dotazovaných využívá komerčních agentur. Čímž se potvrzuje fakt o rozmachu pořádání škol v přírodě agenturou. Předmětem dalšího zkoumání by mohlo být zjištění rozsahu, v jakém agentury využívají, zda pouze na zajištění dopravy, ubytování a stravy, nebo na kompletní servis včetně programu a instruktorů. Na to navazuje otázka ohledně výhod školy v přírodě organizované agenturou. Více jak

⁵ Jaké požadavky a očekávání mají učitelé od školy v přírodě?

polovina respondentů uvedla, že očekávají odpočinek pro učitele. Neměla by však škola v přírodě být prostorem pro více času stráveného s dětmi namísto odpočinku? Méně jak polovina spatřuje výhodu ve snížení administrativní zátěže. V téhle odpovědi si myslím, že menší počet hlasů ovlivňuje postavení učitele ve škole. Dá se říci, že nejvíce jsou administrativou zatíženi ředitelé či osoba organizací švp pověřená, takže učitel v tomto nemusí spatřovat přímou výhodu agentury. Pouze 24 % dotazovaných očekává vyšší kvalitu školy v přírodě organizovanou agenturou. Zajímalo by mě, do jaké míry je toto tvrzení ovlivněno předchozí zkušeností. Zda agentury neposkytují dostatečně kvalitní program? Je tu možná spojitost s tvrzením, že stále se zvyšující poptávka dohání agentury k najímání nekvalifikovaných instruktorů. Můžeme se zamyslet nad tím, zda by nebyly řešením drobné legislativní změny, které by nařizovaly instruktorům povinné vzdělání či kurz, jako je tomu například u zdravotníků. Při výběru realizátora učitelé zohledňují především cenu celého pobytu. Naopak v lokalitě nespatřují téměř žádnou důležitost. V této otázce také někteří učitelé uvedli, že preferují organizaci školy v přírodě svépomocí. Věřím, že lze poté snáze dosáhnout programu na míru dané třídy. Nestálo by za to, oslovit agentury i s tímto požadavkem? Mnoho učitelů také uvedlo, že vybírá dle své předchozí zkušenosti.

Učitelé očekávají, že jim škola v přírodě umožní děti poznat v jiném prostředí. Na druhou stranu neočekávají, že jim škola v přírodě prozradí něco o iniciativě dětí. Možná je to tím, že učitelé tráví s dětmi méně času při odpoledním programu a nemohou tomu věnovat tolik pozornosti, nebo zařazují aktivity, u kterých děti nemají možnost iniciativu projevit.

Jak už bylo zmíněno výše, mnoho učitelů si nemyslí, že finance by přímo ovlivňovaly školu v přírodě. Jejich požadavky jsou snížit finanční náročnost na minimum, avšak nemyslí si, že výrazně ovlivňují výslednou kvalitu pobytu. Nutnost kvalitního programu a schopného organizačního týmu očekává více jak tři čtvrtiny respondentů. Jak učitelé vidí plnění cílů na škole v přírodě? Většina zvolila, že školy v přírodě nabízí možnost získání nových zážitků, kladně hodnotí samotný pobyt v přírodě a vidí, že dochází ke zlepšení sociálních vztahů. Dle mého názoru, tyto cíle, vyjma zlepšení sociálních vztahů, škola v přírodě plní vždy, bez ohledu na kvalitu či délku. Ke zlepšení sociálních vztahů nemusí vždy dojít, avšak škola v přírodě má na sociální vztahy rozhodně vliv.

ZÁVĚR

V úvodu práce byla nastíněna různorodost přístupů k organizaci školy v přírodě. Výzkum se tak zaměřil právě na různá očekávání a požadavky učitelů. V současné době jsou dva hlavní způsoby, jak je škola v přírodě realizována – školou samotnou, nebo externí komerční agenturou, která škole vytvoří program částečně na míru. Z výzkumu je patrné, že toto rozdělení nemá zásadní roli na hodnocení otázek, neboť učitelé se obecně v mnohých otázkách shodují.

Při realizaci školy v přírodě se učitelé ohlíží především na cenu celého pobytu, dále pak upřednostňují kvalitní program a kvalitní tým lidí oproti zajímavé lokalitě či vyššímu standardu ubytování. Učitelé rovněž očekávají, že změna prostředí a intenzivnost pobytu jim umožní hlouběji poznat jak samotné děti, tak třídu jako skupinu.

Ti učitelé, jež absolvovali školu v přírodě zaštitěnou agenturou, zmiňují výhodu v úlevě od přípravy a realizace volnočasového programu a částečné ztrátě odpovědnosti za děti. Očekávají tedy oproti běžnému školnímu vyučování odpočinek. Z výzkumu dále vyplývá, že na základě předchozích zkušeností učitelů škola v přírodě ne vždy naplní svůj potenciál a cíle. Toto zjištění by mohlo být předmětem dalšího zkoumání. Domnívám se, že dotazníkové šetření poskytlo základní náhled na zmíněnou problematiku, nicméně pro hlubší poznání všech souvislostí by bylo přínosné se blíže podívat na negativa a nenaplněné cíle kvalitativními metodami.

Při srovnání teorie a výsledků výzkumné části je také patrné, že pravděpodobně nedostatečné legislativní zakotvení škol v přírodě může být v jistých ohledech na škodu. Zejména pak u externích agentur, které nejsou dostatečně motivovány dodržovat náležitou odbornost svých zaměstnanců. Jako jedno ze zásadních zjištění vidím nedostatečné naplnění možného prohloubení vztahu učitele a žáka, což by podle mě měl být jeden z automatických a logických cílů školního pobytu. Bylo by pravděpodobně třeba více rozvinout spolupráci mezi učiteli škol a instruktory externích agentur, aby byly náležitě vyjasněny role a učitelé mohli být více vtaženi například do odpoledních programů. Otázkou však zůstává, zda o něco podobného vůbec učitelé stojí.

POUŽITÁ LITERATURA

1. CK-Sport, 2019. O nás. In: *CK-Sport* [online]. [vid. 18. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.ck-sport.cz/o-nas>
2. ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.
3. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4728-162.
4. HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
5. KIRCHNER, J., 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a.s. ISBN 978-80-251-2562-5
6. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA., B., 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
7. KRÁLIČEK, J., 1985. *Škola v přírodě*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakl'adatelstvo
8. KREJČÍ, M., 2007. Škola v přírodě (tak trochu jinak). *Gymnasion: Příroda*. č. 8.
9. NEUMAN, J., 2000. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě: [od 9 do 99 let]*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-405-2.
10. PELÁNEK, R., 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
11. PILNÁČKOVÁ, J., 2018. Povinnosti pořadatele zotavovací akce [online]. [vid. 27. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.khslbc.cz/wp-content/uploads/Povinnosti-poradatele-ZA.pdf>
12. PRIEST, S., GASS, M. A., 1997. *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics. ISBN 08-732-2637-2.

13. PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
14. ŘÍČAN, P., 2014. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.
15. SMETÁČKOVÁ, I., 2011. Škola v přírodě: limity a dilemata. *Pedagogická orientace*. č. 4
16. SMETÁČKOVÁ, I., VIKTOROVÁ, I., 2011. Škola v přírodě: příklad změn v rodinné a školní socializaci. *Pedagogika*. č. 3.
17. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1.vyd. Boskovice: Albert. ISBN 80-858-3460-X.
18. SVATOŠ, V., LEBEDA, P., 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0318-1.
19. ŠTORCH, E., 1929. *Dětská farma, eubiotická reforma školy*. Brno : b.v.
20. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
21. VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V., 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-901737-9-9.
22. VIKTOROVÁ, I., 2011. Mimořádné události v komunikaci rodiny a školy. *Studia paedagogica*. č. 2.
23. VECHETA, V., 2009. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-802-5126-509.