

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2021

Kryštof Pokorný

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Kryštof Pokorný

Zážitková pedagogika v předškolní výchově u dětí s
autismem

Olomouc 2021

doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Zážitková pedagogika v předškolní výchově u dětí s autismem“ vypracoval sám pod odborným vedením.

Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

Poděkování

Velké díky patří doc. Mgr. Ditě Finkové Ph.D. nejen za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady ale především, za podporu během celého mého studia. Opomenout nesmím ani na doc. Mgr. Jiřího Langeru Ph.D., který mě svým přístupem k žákům vždy inspiroval a byl k nám plně otevřený. Poslední díky patří všem rodičům, dětem a kolegům z mateřské školy Blanické v Olomouci, za všechny společné roky, prožitky a příběhy.

Obsah

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 6 |
| 1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA | 8 |
| 1.1 VYMEZENÍ POJMŮ | 8 |
| 1.2 HISTORICKÉ KOŘENY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY | 10 |
| 1.3 ROZDĚLENÍ MODERNÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY | 15 |
| 1.4 VZNIK ČESKÉ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY | 15 |
| 2 ZÁKLADY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY | 19 |
| 2.1 FILOZOFIE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY | 19 |
| 2.2 OBECNÉ PRINCIPY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY | 20 |
| 2.3 METODY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY | 21 |
| 2.3.1 Fenomén prožitku | 22 |
| 2.3.2 Kolbův cyklus..... | 23 |
| 2.3.3 Koncept optimálního prožívání – Flow | 24 |
| 2.3.4 Zóna komfortu | 26 |
| 3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA A JEJÍ POTENCIÁL PRO ŠKOLSTVÍ..... | 28 |
| 3.1 POTENCIÁL PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY | 29 |
| 3.2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA V OBLASTI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY | 30 |
| 3.2.1 Definice vymezení autismu | 30 |
| 3.3 VYUŽITÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ U DĚTÍ S AUTISMEM | 33 |
| 3.3.1 Možnosti zážitkových programů | 34 |
| 3.3.2 Zážitkový program | 35 |
| 3.3.3 Základní aktivity kurzů..... | 40 |
| ZÁVĚR | 42 |
| POUŽITÁ LITERATURA | 43 |
| SEZNAM ZKRATEK | 45 |

Úvod

Po téměř deseti letech strávených mezi dětmi s poruchou autistického spektra a spojením svého života s desítkami příběhů rodin, v nichž vyrůstají děti, které jsou součástí speciálního školského vzdělávacího systému, ale i toho běžného, jsem poznal, že žít život je největší dar. V jejich přítomnosti si člověk uvědomí pravdu tohoto mota. Dar, který by měl každý z nás prožívat naplno. Den za dnem, a to i přes všechny překážky. Nikoliv pro jejich složitou cestu z pohledu lítosti, kdy si lidé často pokládají otázky hodnoty života, ale právě naopak. Pro způsob, kterým dokážou každý přítomný okamžik prožít, pokud se jim vyskytne příležitost, ve které jsou spojeni se světem kolem sebe. Je to společné kouzlo všech dětí, a možná i proto setrvávám nadále jako muž v mateřské škole, přestože ne vždy jsou podmínky ve školství optimální.

Díky této zkušenosti a intenzitě jejich prožitků, jsem se začal více soustředit na opravdový život v přítomném okamžiku a opustil jsem své představy v myšlenkách, které mě často vedly jinam. Čím více času trávím mezi dětmi, tím víc mi dochází, jak klamavá je iluze čisté teorie v porovnání s praxí, přesto jedna bez druhé nemohou fungovat. Klíčem k hodnotnějšímu pochopení teorie je mnohdy patřičná míra praxe, ale bez části teoretické a správného pojmenování jsme ztraceni ve tmě s nástroji, pro něž neznáme vhodného užití.

Ve své dosavadní pedagogické praxi se tak každý den snažím pohybovat v rovnováze, která představuje ideály teorie s nejvyšší možnou mírou prožitku pro všechny, se kterými kráčí na společné cestě. Mohu dětem vyprávět o tom, jak věci rostou kolem nás a jak jsou úžasné, ale pokud je dostatečně a pravidelně nebudu nechávat v tomto světě zkoušet všechny poznatky uplatnit, tak nikdy nevyrostou v jedince, které jako společnost potřebujeme.

Bohužel mám mnohdy pocit, že příliš dlouho vyprávíme jako pedagogové o semínkách a jejich procesu růstu, než abychom popadli lopaty, motyky a ušpinili si ruce od hlíny. Možná i proto se čím dál více nacházím v principech vedoucích k zážitkové pedagogice, alespoň v oblastech, kde je to možné, protože školství rostoucí zájem v odborné oblasti, ale i široké veřejnosti, jen potvrzuje, že trend zážitkové pedagogiky, není pouze bublinou, kterou nadnáší ideály, ale může být užitečným pomocníkem, který odkazuje jak na vývoj od našich kořenů, tak na potřebu aktivního života, jenž v současném technologickém vývoji světa se může zdát upozaděný. Možná, že právě dozrává vhodná doba, kdy se zážitková pedagogika dočká svého právoplatného místa mezi ostatními obory, a tím nám bude moci ještě lépe posloužit.

K výběru tohoto tématu je tedy mnoho důvodů, ale cíl směřoval pouze jedním směrem. Reflektovat možnosti, hodnoty a potencionální přínos metod zážitkové pedagogiky pro děti

v předškolním vzdělávání s autismem. Zaměřit se na aktuální stav zážitkové pedagogiky a jeho potencionální možnosti v této oblasti, a jestli je dané spojení vůbec možné.

Tato práce bude mým pohledem vybraných možností a myšlenek, které budou stát na základech předních odborníků u nás, protože vzhledem k neucelenosti tohoto směru, který zážitková pedagogika představuje, je tento počín značně ztížen. Bude nutné v určitých hranicích se rozhodovat subjektivně ve volbě vhodných principů a konceptů, které ještě splňují předpoklady pro zážitkovou pedagogiku v plnohodnotném konceptu.

1 Zážitková pedagogika

1.1 Vymezení pojmů

Z terminologického hlediska představuje zážitková pedagogika minové pole, kterým bloudí laická veřejnost a z druhé strany zástup odbornosti z řad pedagogů, filozofů, andragogů a dalších vzdělanců na svém místě. Zdánlivě snadné slovní spojení ovšem představuje na poli odbornosti v porovnání s veřejností značně rozdílnou realitu.

Samotný problém terminologické nejednotnosti ovšem vystupuje už právě z odborných řad, kde se i nadále někteří autoři odborných publikací neshodují ve výběru stejných pojmů a jejich významu, vypracování cílené a aplikovatelné metodiky pro ostatní obory. To vše se pak promítá právě i v nejednotné metodické nabídce, kde se tak dostává zastoupení tohoto oboru v praxi, před samotnou teorií, která je neucelená. Veřejnost stejně jako mnozí pedagogové poté nemají šanci určit, kde jsou hranice či správné nástroje zážitkové pedagogiky a kde tomu tak již není.

Současný trend přitom staví zážitkovou pedagogiku do popředí zájmu v mnoha směrech a žádá si tak o sjednocení terminologie i vytvoření dostatečných metodických podkladů pro všechny potřebné obory, které metodiku zážitkové pedagogiky čím dál více zařazují v různé míře, jako je například využití pro speciální pedagogiku, andragogiku, předškolní pedagogiku, psychologii a řadu dalších, kde je tato absence plnohodnotného oboru značná.

V této práci se budeme držet terminologie a pojmů, na kterých se shodují přední odborníci tohoto oboru u nás.

„Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost, ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie.“ (Hanuš, 2009, s. 12)

K pochopení významu zážitkové pedagogiky musíme získat povědomí o pojmu, který je její neoddělitelnou součástí. Na mysli máme prožitek, který je často mylně zaměňován významově právě označením zážitek, a to díky pojmenování tohoto směru.

Prožitek

„Jestliže právě teď v daném přítomném okamžiku a momentu něco zakouším, vyjádřím onu aktivitu slovem prožitek, neboť předpona pro- naznačuje význam intenzity, důkladnosti činnosti.“ (Jirásek, 2019, s. 17)

Mezi znaky prožitku patří:

- **Nenahraditelnost** v lidském životě. Tady a teď, žádný prožitek nebude nikdy stejný, protože pokaždé bude v jedinečném okamžiku, ohraničenou událostí časově i prostorově.
- **Jedinečnost** prožitku spočívá v nemožnosti zaměnit jeden za druhý, v nemožnosti nahrazení jedné události jinou v touze po totožném vyznění v člověku.
- **Individuálnost prožitku.** Každý z nás prožívá daný okamžik jinak, na základě svého vnitřního „nastavení“ a souboru individuálních složek osobnosti, které nás charakterizují pomocí dřívějších zkušeností.
- **Intencionálnost** prožitku. Prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího a prožívané události.
- **Nepřenositelnost** z jednoho člověka na druhého. Prožitek je totiž ryze individuální záležitost, sdělitelnou pouze za cenu maximálního zploštění a ochuzení. Zážitek přenesený pomocí hry, nelze nikdy nahradit. Přes veškerou snahu po přijetí a největší možnou míru empatie i snahy po přijetí. Není možné jej přenést, protože komplexnost všech složek osobnosti, které se při prožívání účastní prožitku, se nedají nahradit žádným vizuálním či sluchovým vjemem. (Hanuš, 2009)

Zážitek

„Pokud se však vracíme k prožité události ve vzpomínce či v racionálním rozboru proběhlé aktivity, máme plné právo hovořit o zážitku, jak naznačuje předpona za- svým významem přesahu a celkovosti, dosažení cíle, dokonavosti děje.“ (Jirásek, 2019, s. 17)

Zkušenost

Celkový rozměr pak doplňuje zkušenost, která představuje budoucnost a poukazuje na trvalejší podobu onoho prožití, což pro nás představuje i cenné a potřebné využití na poli pedagogiky. Je-li prožitek aktivitou samotnou, je zážitek metodickým prostředkem (v procesu vědomé reflexe), zkušenost pak představuje cíl holistické výchovy.

Holistická výchova neboli celostní, je záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedením ve zkušenost. Samotná zážitková pedagogika pak představuje teoretickou a vědeckou reflexi výše uvedené holistické výchovy.

Pojem holistická (celostní) výchova pro nás bude představovat: záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedením ve zkušenost. (Jirásek, 2019)

Zážitková pedagogika

Základní formou zážitkové pedagogiky je hra, která ve své ryzí podobě nabízí možnosti vstupu do nejrůznějších rolí, situací, vztahů, interakcí, odehrávajících se ve skutečném prostředí, není činností produktivní a nevzniká při ní žádná ekonomicky změřitelná „přidaná hodnota“. (Hájek, 2010)

Zamyslíme-li se nad touto definicí základní formy, uvědomíme si, jak hluboko sahají kořeny zážitkové pedagogiky. Stejně tak dopadneme, když se ohlédneme zpět na klíčové pojmy (prožitek, zážitek a zkušenost) a jejich význam i užívání v minulosti.

Učení prostřednictvím hry v prožitku, která v nás ponechává zážitek, využitelný naší následující zkušeností. Zážitková pedagogika se svým způsobem vyvíjela v různých částech světa napříč historickými dějinami a její prvky často sloužily jako vděčný sluha jinému oboru, díky své efektivitě a přirozenosti.

1.2 Historické kořeny zážitkové pedagogiky

Základy zážitkové pedagogiky tak pochopitelně pocházejí z realizace spojených od počátku s pohybovými aktivitami v přírodě, které měly za cíl zdokonalit dovednosti k boji, lovu a případným sportovním hrám. Principy, které aplikují metody zážitkové pedagogiky, jsou tu s námi tedy déle, než by si někteří z nás mohli na první pohled myslet, pouze jim v dané době mnohdy scházelo pojmové přiřazení. Můžeme tak prakticky zamířit do kterékoliv historicky známé civilizace našich dějin a v případě dostatečného zdroje informací najdeme aktivity s nimi spojené v různém pojetí a kontextu.

Zážitková pedagogika vyrůstala z kořenů, které spočívaly ve snahách prioritně výchovných, nikoliv vzdělávacích a v tomhle duchu musíme pohlížet na její počátky, ale i následný vývoj. (Jirásek, 2019)

Tak jako mnoho jiných základních stavebních kamenů naší společnosti, směřujeme i my cíleně do starověkého Řecka a do nejslavnějších míst mnoha příběhů, Athén a Sparty. I když se v obou státech vyvinuly různé výchovné systémy, tak cílem výchovy v obou případech zůstávala příprava zdravých a silných občanů, kteří měli řídit a v případě potřeby i hájit stát.

Řecká výchova připravuje na život vezdejší, nikoliv posmrtný, spočívá v rozvoji přirozených pudů a schopností člověka. Cílem výchovy se stává dokonalost tělesná i dušení (kalokaghatia: z řeckého kalos – zdravé tělo a agathos – mravný duch). (Somr, 1987)

Příčemž na jedné straně stojí vojenský stát Sparty, který může představovat synonymum pro umění přežití v přírodě a zápasnické hry. Zatím co na druhém břehu se tyčí Athény, které se pochopitelně k požadavkům tehdejší doby také orientují na fyzické zdokonalování a výchovu k tělesné dokonalosti, ale na rozdíl od Sparťanů kladou velký důraz i na hodnotu ducha a vědění. V tomto pojetí pak připravují filozofickou půdu pro rozvoj zmiňovaných myšlenek a idejí, které vytvářejí svým nástupcům bohatý materiál pro vznik mnoha oborů, jimž v budoucnu poslouží i prvky zážitkové pedagogiky, což zajistí její další potřebný rozvoj.

Právě tento základ nově vytvořených idejí a myšlenkových pochodů spojených se vznikem filozofie jako takové se ukazuje být klíčovou událostí pro naši společnost, a právě proto se vracíme do těchto míst. Potřeba komplexního vzdělávání v souladu s fyzickou dokonalostí.

Ostatně podobně na počátek vývoje nahlíží i náš přední odborník I. Jirásek: „*To, co hrálo roli nejdůležitějšího vzoru pro zážitkovou pedagogiku, nebyly ani kulisy ze starořeckého života, ani využití tajuplných řeckých slov pro pojmenování konkrétní hry, či převedení mytologických témat do málo strukturovaných programů. Tím nejpodstatnějším bylo několik idejí a ideálů z pedagogického úsilí starých Řeků, stručně odkazovaných v sousloví snoubícím tělo a ducha.*“ (Jirásek, 2019, s. 60)

Na cestě historií nelze minout jednoho z největších českých myslitelů, filozofů a pedagogů nejen v naší zemi. Řeč není o nikom jiném než o „učiteli národů“ Janu Ámosu Komenském.

„*Komenský je přesvědčen, že lze dosáhnout cíle výchovy i cíle školy, který stanoví, že lze dobrou výchovou způsobit, aby lidé byli lidmi, aby všichni žili spokojeně, šťastně a v míru.*“ (Kopecký, 1957, s. 149)

Přesah jeho myšlenek, nás provází do dnes, přesto se nám je nedaří naplnit v rámci pedagogických směrů. Napříč celým dílem Komenského můžeme sledovat motivy celistvosti, přirozenosti a všestrannosti s cílem vychovávat a vzdělávat každého člověka od počátku do konce jeho života, bez rozdílů.

Didaktika je prvním spisem Komenského, v němž se již plně uplatňuje jeho myšlenka pansofická i metoda pansofie, synkrise, třebaže se v ní ani o pansofii, ani o synkrisi přímo nerozpisuje, tak v ní můžeme najít myšlenky vedoucí ke snaze o celistvost výuky.

„Didaktika, jsouc založena na myšlence pansofické je zároveň nástrojem k jejímu uskutečnění. Usiluje o přípravu mládeže, a o takovou, že podle ní má všechna mládež získat universální vzdělání. Pak by se v budoucnosti, kdyby všechna mládež byla vedena v duchu Didaktiky, došlo k ucelení všeho lidského vědění, došlo by se k vševědě, pansofii. Synkrise, jež jako metoda pansofie má úlohu sjednotit všechno lidské vědění a poznání, má analogickou úlohu i ve vyučování. Má pomoci sjednotit a utřídit vědomosti žáků v jeden celek, takže ať se narazí na kteroukoli část, vždy a všude se hned vybaví i její souvislosti, vztahy k částem okolním.“ (Kopecký, 1957, s. 46) Na základě této metody stojí školství v uceleném měřítku do dnes, a vychází tak ze systému uceleného konceptu, kdy na sebe výuka i obory navazují a zároveň celý systém je v globálním měřítku jednotným směrem, takže zaručuje stejnou teoretickou kvalitu ve vzdělání všem lidem.

Systém nastíněný v Didaktice uchovává Komenský v podstatě i ve svém posledním soustavném pedagogickém spise, ve Vševýchově. Předností tohoto celého systému a jeho vnitřního uspořádání je, že Komenský od sebe násilně neodtrhuje proces vzdělávání a výchovy, jako řada jeho předchůdců. Je si totiž plně vědom výchovného vlivu vzdělání, má stále na zřeteli jeho výchovnou úlohu a vzájemné provázanosti. Proto také, od sebe neodtrhuje obsah vzdělání a výchovy, nýbrž pojednává o obojím v souvislém celku. Teprve když mluví o metodách, jedná zvlášť o metodě věd, umění, jazyků a metodě mravů. Nakonec když jde o to, dát faktu mravní význam a úlohu ve výchově, jedná zvlášť o samostatné metodě, jak toho dosáhnout. Škola má vzdělat moudrého člověka, moudrost však je pro Komenského zároveň důležitým pojmem v oblasti mravní. (Kopecký, 1957)

Uvědomění a nadhled všech potřebných částí vedoucích k plnohodnotným ideálům moderního člověka jsou důvodem proč je i dnes Jan Ámos Komenský nadčasovou osobností pro současnou pedagogiku. Vzdělávání a výchova nejsou dvě rozdílně psané knihy, nýbrž jedna totožná kniha, která se vzájemně doplňuje a liší se pouze svým cíleným působením, ale přesto na sebe stále působí.

Postavou, která nepochybně ovlivnila další myšlenky vedoucí k hodnotám zážitkové pedagogiky je i nejvýznamnější představitel francouzského osvícenství, Jean Jacques Rousseau.

Rousseau totiž vychází z přesvědčení, že člověk je od přírody dobrý, ale špatná společnost jej kazí. Tedy čím blíže stojí člověk přírodě a čím je vzdálenější společnosti, tím je mravnější a ušlechtlejší. Rousseau je zastáncem přirozené a svobodné výchovy. Přirozená výchova pro něj znamená respektování přirozenosti dítěte a jeho věkových zvláštností, svobodná výchova se pak projevuje v osobních zkušenostech a možnostech dětí. (Novohradský, 1991) On sám

považuje „umění života“, za největší poslání, kterého bez spojení s přírodou nedosáhneme, a není větší ctnosti než učit se žít.

Ostatně jeho humanistické myšlení mluví, za vše. „*Lidé, buďte lidskými, toť vaše první povinnosti, buďte lidskými ke všem stavům, ke všem věcem, ke všemu, co sluje člověkem.*“ *Proto také hlásá, že v řádu přirozeném, v němž jsou si všichni lidé rovni, jest jejich společným povoláním být člověkem.* „*Dříve, než mu určí povolání rodiče, volí ho příroda k životu lidskému. Život, toť povolání, kterému ho chci naučit.*“ (Vomáčka, 1990, s. 37)

Na tyto myšlenky navázala švédská spisovatelka a pedagožka Ellen Keyová, která představuje jednu z hlavních postav pedagogického reformismu a pedocentrického směru. Představitelé tohoto směru kritizovali dosavadní způsob vzdělávání – memorování a intelektualismus herbartovské školy. Chtěli vytvořit moderní školu, která by nepotlačovala osobnost žáků. Škola by měla být zajímavá, přitažlivá a kreativní. Vycházeli z myšlenek Rousseaua pojetí přirozené výchovy, Tolstého volné školy a Deweyových a Spencerových názorů na nutnost praktického vzdělání, které by připravovalo žáky pro život. Reformisté preferovali individuální výchovné cíle nad těmi kolektivními, aktivitu jedince, maximální přiměřenost a pedocentrismus (dítě je centrem výchovy, cíle se zcela podřizují individuálním zájmům a potřebám každého dítěte). (Šmahelová, 2008)

Jedním z nejvýznamnějších děl těchto reformistů byl právě spis zmiňované Ellen Keyové s názvem Století dítěte, který se stal manifestem práva dítěte na svobodnou výchovu. Zde uvádí například následující myšlenku: „*Mělo by se konečně uznat, že největší tajemství výchovy je skryto právě v příkazu – nevychovávat! Nenechávat dítě v klidu představuje největší zločin páchaný současnou výchovou na dítěti.*“ (Štverák, 1995, s. 93) Výsledek těchto reformních snah navždy změnil podobu současného školství, protože na základních kamenech pedocentrického smýšlení vznikla celá řada alternativních škol a některé z nich ušly dlouhou cestu, jenž pokračuje dodnes.

Jednu z takových škol má na starost další významná osobnost pedagogického reformismu, a to Maria Montessori, která byla původně lékařkou. Klíčovou etapu v jejím životě představuje práce na psychiatrické klinice, kde získala zkušenosti s mentálně postiženými dětmi. Došla k názoru, že tyto děti potřebují pohybovou a pracovní aktivitu. Stejně tak, že metody používané při výchově postižených dětí, lze úspěšně aplikovat při práci s normálními, ale zanedbanými dětmi.

Pedagogika Marie Montessori utváří samostatný pedagogický systém. Podobně jako pro dětského lékaře je i v její pedagogice každé dítě „jedinečným případem“. S vědomím, že děti nemusí k dosažení stejného cíle postupovat stejným tempem, uspořádala pedagogický systém

tak, aby se každé dítě mohlo rozvíjet samostatně svým přirozeným tempem. Metoda je postavena na vlastním objevování a zkoumání, využívání i nápodoby. Na vlastnostech, které definují děti a pomáhají je rozvíjet v plné míře. (Konvalinková, 2012)

Maria Montessori si ověřila, že pokud činnost dětí zaujme, dovedou se na ni o dost déle soustředit, a to i malé tříleté děti (tzv. Fenomén Montessori). Své názory na výchovu vyložila např. ve spisech *Sebevýchova v raném dětství* a *Příručka vědecké pedagogiky*. Montessoriovská škola jako jedna z alternativních škol se rozšířila do mnoha zemí. Po roce 1989 existují tyto školy i v České republice a s úspěchem ve své cestě pokračují dál. (Šmahelová, 2008)

Pokud je řeč o alternativních školách, jež v tomto období zasely semínka „nového směru“ pro vzdělávání, nesmíme opomenout waldorfskou školu, která je v naší zemi častým vyhledávaným vzdělávacím směrem na tomto poli. „*Jejím duchovním tvůrcem je německý pedagog Rudolf Steiner. Východiskem waldorfské pedagogiky je antroposofie (podle názvu moudrost o člověku). Je charakterizována jako samostatná duchovní věda o nadsmyslovém poznání světa a určení člověka. Steiner zde vytváří duchovní vědu, soustavu filozofických a pedagogických názorů, které vycházejí z křesťanství, z německé idealistické filozofie (J. G. Fichte a F. W. J. Schelling), z přírodní mystiky, idejí platónských, buddhisticko-hinduistických, okultismu.*“ (Šmahelová, 2008, s. 58)

Podle waldorfské pedagogiky má výchova poskytnout člověku co nejvíce svobody k rozvoji jeho individuálních vnitřních sil a schopností. Vzhledem k osobním zkušenostem s waldorfskou pedagogikou mohu dodat, že celkový koncept propojuje práci s lidmi v rovině fyzické, duševní i duchovní. Věci, které se děti učí, v sobě nesou příběh spojující je s děním kolem nich v každé činnosti. Jejich praktický a svobodný přístup otevírá možnosti, zodpovědnost i poznání, které tak naleznou mnohem dříve než v běžném školství, přesto je otázkou, zda absence hranic není někdy to, co jim v budoucnu bude scházet, pokud si tyto hranice nedokážou sami od sebe stanovit.

Za zakladatele zážitkové pedagogiky je považován německý pedagog Kurt Hahn (1886–1974), který po emigraci do Velké Británie v roce 1933 založil venkovský výchovný domov Gordonstown. Během druhé světové války se věnoval organizování speciálních kurzů pro britské námořní jednotky. Postupně se pro tyto kurzy vžil název OUTWARD BOUND, který je dnes zřejmě nejrozšířenějším programem zážitkové pedagogiky na světě. Tato pedagogická filozofie se opírá o dva základní principy:

- člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá,

- jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce. (Hanuš, 2009)

Důležitý krok pro školství nastal v 70. letech, kdy vznikla organizace Project Adventure, která měla za úkol najít prostor pro využití zážitkové pedagogiky ve školních podmínkách. V současnosti se Project Adventure soustředí na přímou aplikaci zážitkové pedagogiky ve všeobecně vzdělávacích předmětech a v dalších oblastech spojených se školou. (Čížková, 2009)

1.3 Rozdělení moderní zážitkové pedagogiky

V odborné literatuře, ale i v praktickém životě můžeme objevit ve světě několik význačných zážitkově pedagogických koncepcí. V tomto ohledu budeme nejčastěji hovořit o německé, britské, americké, severské a české linii a zdrojích zážitkové pedagogiky.

Pro jednodušší pochopení rozdílů mezi jednotlivými koncepcemi nám stačí sledovat výchozí zdroje pro tvorbu vlastní svébytné koncepce a metodiky zážitkové pedagogiky:

- Německá linie a zdroje ZP: venkovské výchovné ústavy H. Lietze, salemská škola K. Hahna, Waisenhaus-Kurzschulen, W. Neubert, M. Šlechtová.
- Britská linie a zdroje ZP: Gordonstounská škola K. Hahna, City Challenge, City Bound, Aberdove – Short Term School, The Mountains Speak for Themselves, Outward Bound.
- Americká linie a zdroje ZP: Project Adventure, Adventure Based Counseling, Adventure in the Classroom, Adventure Programming
- Severská linie a zdroje ZP: Fridtjof Nansen a Friluftsliv.
- Česká linie a zdroje ZP: Junák – český skaut, Lesní moudrost, Tramping, Foglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, P. Tajovský, A. Gintel – experimentální období, Prázdninová škola Lipnice. (Hanuš, 2009)

1.4 Vznik české zážitkové pedagogiky

V bývalém Československu nebyla zážitková pedagogika příliš rozšířena, a to vzhledem k tomu, že komunistické Československo spadalo pod sféru vlivu SSSR. Přesto se však utvořilo sdružení Prázdninová škola Lipnice, kde byla zážitková pedagogika užívána a navzdory režimu rostla vlastním tempem. (Čížková, 2009)

Zážitkově pedagogický koncept v Česku se vyvíjel tedy samostatně, specificky, ve zvláštní době a za složitých okolností. Tyto vlivy a síly ovšem způsobily, že vznikl velmi účinný a originální koncept, který můžeme právem považovat za originální český příspěvek do

společného duchovního hnutí evropské výchovy. Český koncept vychází z ojedinělých kořenů nově oživené výchovy v přírodě a navazuje na její nejlepší tradice. Je tedy logickým vyústěním pedagogických snah a koncepcí, které daly základ české zážitkové pedagogice. (Hanuš, 2009)

Prázdninová škola Lipnice

Vzniku Prázdninové školy Lipnice v roce 1977 předcházelo dlouhé období vývoje, jehož kořeny bychom našli ještě hluboko před rokem 1964. V rámci tábornických škol se kromě kombinace osvědčených prvků Junáka, Lesní moudrosti a trampingu začínají hledat a objevovat nové, moderní formy rekreačního pobytu v přírodě, které přitahují pozornost.

Jedním z prvních experimentů je projekt Pokus pro dvacet (1970), který má hned dvě prvenství. Otevírá nové středisko na Lipnici, které se stává experimentálním centrem a je současně první akcí pro mladé lidi ve věku od 16 do 24 let, při nichž se uplatňuje intenzivní rekreační režim kombinující činnosti pohybové s činnostmi zprostředkovávajícími kulturní hodnoty. V roce 1971 si odbývá svoji premiéru Gymnasion, který představoval úplně nový koncepční pohled pro řešení výchovy a rekreace mládeže v přírodě. Jeho autoři se výrazně odklonili od dosavadní praxe organizovaného pobytu v přírodě, který měl své historicky vyvinuté stereotypy s jednostranným zaměřením, a uchopili myšlenku prosazování životní harmonie antického Řecka. Později se ukáže, že právě tyto dva projekty můžeme považovat, za klíčové pro další vývoj Prázdninové školy Lipnice.

Za přelomové období vývoje pobytu a výchovy v přírodě u nás můžeme považovat rok 1977, kdy byl ve dnech 4.-6. března ve Žďáru nad Sázavou uspořádán celostátní seminář s tématem „rozvoj moderních forem pobytu v přírodě a turistiky“. Seminář potvrzuje účinnost a oprávněnost výsledků experimentálních akcí a přijímá návrh na zřízení Prázdninové školy ČÚV SSM, ta vzniká o měsíc později v Praze. Jejím hlavním cílem je předávání a rozvoj nových forem rekreace, pobytu a výchovy v přírodě členům SSM (školící, metodické a experimentální centrum). Do jejího čela se staví autor projektu Pokus pro dvacet a Gymnasionů, muž, který pomohl tuto přírodní školu – „univerzitu života“ – založit, psycholog Allan Gintel (1948). V jejím čele stál až do roku 1987. Prázdninová škola si dala za úkol připravovat mladé lidi poněkud nezvyklými formami pro jejich budoucí společenské a profesionální působení. (Hanuš, 2009) Tímto cílem nebylo nic jiného než právě umění žít. Umění, které vyžaduje najít vlastní cestu sám v sobě. Takový proces vyžaduje mnoho prožitku, nespočet možností pro rozvoj a vlastní nadhled. Vyžaduje ovšem i motivaci a podporu okolního světa, aby mohl být úspěšný. Naučit se být sám sebou v přítomném okamžiku, tady a teď je do

dnes něčím, co provází úspěšné a kreativní lidi. Především to vše vytváří plnohodnotné lidské bytosti.

Prázdninová škola se v průběhu následujících let obohacuje o metody a programy získávané vlastní zkušeností. Upevňuje svoji pozici a prostředím experimentů a hledání, jejichž cílem byla osobnost a její rozvoj se rozrůstá. Po „sametové revoluce“ v listopadu 1989 rozhoduje vedení PŠL o osamostatnění této instituce na občanské sdružení s názvem Prázdninová škola Lipnice (únor 1990). V červnu 1991 je PŠL přijata do mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. (Hanuš, 2009)

Během následujících let se tak nadále vyvíjela činnost PŠL a jejich metodika. Není pochyb o tom, že právě PŠL položila pevné základy české zážitkové pedagogiky, která se vyvíjela vlastním směrem, a to důsledkem mnoha faktorů. V porovnání s ostatními zahraničními směry tak půjde o rozdílné pojetí celé koncepce. Nebyla totiž ovlivňována zahraničním vlivem, a proto si musela prorazit samostatně cestu i přes překážky, které představovalo úskalí tehdejšího režimu.

Specifikem metody Prázdninové školy Lipnice je důraz na skupinovou a osobní dynamiku, emoční bilanci a cílenou dramaturgii projektů, vytvářených nejrozmanitějších příběhů a dějů, rolí a postav s důrazem na jednání (aktivní postoj). Dynamika programů, velká intenzita nasazení člověka ve všech jeho dimenzích, střídání činností (sportovních, uměleckých, technických aj.) a různých prostředků vyvolává ojedinělý zážitek, který je ve zpětnovazebním působení usměrňován ve smyslu sebepoznání (sejmutí masky) a seberozvoje (poznání a nastartování potenciálu), které vedou k přehodnocení či přímo změně životního stylu člověka. K hlavním prostředkům Prázdninové školy Lipnice vždy patří vedle tábornictví, používaného hlavně v počátcích, a řady přírodních sportů (horolezectví, orientační běh, přírodní víceboj aj.), také hry, a sice hry málo strukturované, psychologické, strategické, inscenační, simulační, dramatické. Hry, jejichž rozvoj a zdokonalování byly vždy hlavním prostředkem PŠL. Používáním těchto specifických aktivit zážitková pedagogika PŠL přirozeně dospěla k zdůrazňování pojmů prožitek, hra, evaluace. (Hanuš, 2009)

Není divu, že přední iniciátoři zážitkové pedagogiky u nás pocházejí prakticky všichni z řad PŠL a jsou s ní provázáni i v současnosti. Stále představuje kreativní prostor pro tento obor, který u nás pomáhá vytvořit, stmeluje ho a pomáhá rozvíjet dál. Najdeme zde například jména jako Allan Gintel, Ota Holec, Ivo Jirásek, Radek Hanuš a řadu dalších.

Této organizaci také můžeme přisuzovat vznik velice přínosného časopisu (2004) pod názvem Gymnasion, který působí jako odborný prostor pro sdílení nejnovějších studií, praktických poznatků, metodických postupů a inspirativních myšlenek pro rozvoj zážitkové

pedagogiky u nás. Zároveň představuje nejaktuálnější informační zdroj u nás k aktuálním tématům, kterými se zážitková pedagogika zabývá.

2 Základy zážitkové pedagogiky

V popředí zážitkové pedagogiky u nás stojí hra, jejímž cílem je vytvořit plánovaný prožitek, který pomocí následné reflexe přeměňuje na tolik ceněné zážitky a zkušenosti. Celý proces není pouze o tomto spojení, ale během každého programu zážitkové pedagogiky dochází k využívání dalších metod a nástrojů, které naplňují principy zážitkové pedagogiky a její holistické filozofie.

2.1 Filozofie zážitkové pedagogiky

Jak již víme, zážitková pedagogika u nás se opírá o tři klíčové pojmy: prožitek, zážitek a zkušenost. K plnohodnotnému pochopení zážitkové pedagogiky ovšem musíme získat hlubší filozofický nadhled tohoto směru a být schopni vnímat cíle zážitkové pedagogiky. To vše nám v konečném součtu dovolí akceptovat zážitkovou pedagogiku jako budoucí plnohodnotný pedagogický koncept, který nespočívá pouze v radostném „pobíhání po lese“.

Z předchozí kapitoly, která nás provedla cestou historických kořenů zážitkové pedagogiky, si přinášíme klíčové poznatky o hlavních podstatách, které se snaží naplňovat, a jejím filozofickým formování v průběhu dějin. S myšlenkami o dosažení starořeckého ideálu se zaměřuje na rozvoj nitra, sebepoznání, pohybovou aktivitu ve spojení s přírodou a konání ve jménu „vyššího dobra“ pro společenský vývoj. Ačkoliv se nezasvěcenému laikovi může zdát, že zážitkové programy spočívají pouze v rovině zábavy, pak by došlo k velkému omylu. Pokud se budeme bavit o zážitkové pedagogice, vyvstane před námi vždy předem naplánovaný program. Přípravený s určitým cílem a technikami realizace, v jehož čele bude stát člověk na „svém“ místě a na jehož konci bude čekat klíčová reflexe.

Zážitková pedagogika, ale ve svém pojetí nese mnohem víc, než se na první pohled může zdát. Skupina, která prožívá společný program, sice stojí před výzvou jako celek, ale každý ze zúčastněných ve svém nitru řeší i vlastní překážky a porovnává je se svým aktuálním „nastavením“ na základě povahy a hodnot, které mu pomáhají zaujmout určité postavení v dané situaci. Následně se musí kolektivně shodnout na řešení, spolupracovat a vzájemně se podpořit k dosažení stanoveného cíle. Během naplňování této cesty je každý konfrontován s nespočtem podnětů, které vyvolávají rozdílné zkušenosti ve všech vývojových oblastech člověka, což v sobě skrývá velkou individuální hodnotu. Hodnocení pak každého zapojeného člena programu bude velice subjektivní i přes společně zvolený cíl, protože míra prožitku a jeho hloubka i posun, který způsobí, je různorodá na základě odlišnosti osobnostních nastavení

zúčastněných. Tato přidaná hodnota pomáhá občas lidem řešit a posouvat jejich kvality v místech, kde stáli zaseknutí i přes veškerou předchozí snahu.

2.2 Obecné principy zážitkové pedagogiky

Principy zážitkové pedagogiky umožňují využití v mnoha různých oborech lidského působení, kde má člověk prostor pro učení. Její metody a ideály jsou čím dál častěji začleňovány do běžné výuky (čímž se z ní stane výuka netradiční – alternativní). Velmi často se dají najít metody výchovy a vzdělávání zážitkem na prvním stupni základních škol, pro zvýšení efektivity vyučovacího procesu a motivace se jí začínají inspirovat i vyšší stupně vzdělávání (druhý stupeň ZŠ, SŠ a VŠ).

1. Pedagogika zážitku umožňuje v prostředí chudém na podněty získávat bezprostřední zkušenosti, které jsou celistvé a obsahují racionální i emocionální aspekty, ale současně prezentují i potřebnou volnost v jednání k osobnímu rozvoji.
2. Získané zkušenosti nejsou odtrženy od životní reality, naopak mají konkrétní všední vztah.
3. Prožitá zkušenost, navazující na dřívější zážitky, je zachycena nejen zevně a objektivně, nýbrž bývá jedincem zvnitřněna a prohloubena, což vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitků.
4. Nové zkušenosti mají „charakter vážnosti“: požadavky na člověka jsou skutečné, poněvadž situace vyžadují rozhodnutí a okamžité jednání, a neposkytují možnost útěku z nové situace.
5. Formy pedagogiky zážitku vytvářejí příznivé předpoklady učení se sociálnímu chování tím, že eventuální skupinové konflikty jsou ihned patrné, ale také mohou být záhy poznány, pochopeny a bezprostředně překonány.
6. Pedagogika zážitku přispívá k rozšíření individuálního obzoru kontrastními zkušenostmi daleko od všedního dne (avšak ve všedním vztahu) srovnáním sebe sama se členy kolektivu, podobně jako se dříve nabytými zkušenostmi a osvojenými modely řešení konfliktů.
7. Zážitkově pedagogické činnosti podporují osobní rozvoj získáním limitních zkušeností. K tomu náleží střetnutí s vlastním organismem, reflexe obvyklých vzorců rolí a schémat chování, stejně jako vypořádání se s méně známými životními situacemi. Dochází ke konfrontaci vlastního hodnotového žebříčku a hodnot, jenž jsou konfrontovány s ostatními členy kurzu.

8. Ke klíčovým momentům pedagogiky zážitku patří akcent na jednání a přímou empirii proti „pouhému mluvení“, na aktivizaci lidských potřeb i pomoc při jejich uspokojování, na pomoc při vytváření zcela nových vztahů mezi účastníky a „vedoucími“.
9. Pedagogika zážitku se jednoznačně odlišuje od nabídky ryzích extrémních dobrodružství (s vrcholem v survivalu) následujícími zásadami: demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz-poslušnost, učení se na důsledcích vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám, zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch vybudování vlastních, společných i individuálních, názorových soustav, hromadné zdolávání úkolů místo konkurence a principů soutěživosti, společné mínění, pocit spravedlnosti, schopnost organizace, osvědčení v nečekaných situacích, cílená sebereflexe. (Vážanský, 1995)

Vážanský pak k celému shrnutí dodává: *„Pedagogika zážitku je a zůstane výchovným prostředkem vysokého kalibru. Tvořivá síla sociálně výchovná i mládeže, praxí odůvodněná, musí být definována a zůstat viditelná při všech záměrech a za všech okolností.“* (Vážanský, 1995, s. 134) S jeho tvrzením lze jen souhlasit, musí ovšem i nadále pokračovat ve svém vývoji tak, aby mohla plnohodnotně využívat svoje nástroje, a především je dostala do širšího podvědomí odbornosti a nepůsobila pouze jako zábavný doplněk, pro vyplnění času představ pedagogů nebo výdělečná činnost veřejnosti, která zaměňuje zážitkovou pedagogiku za čistý zábavní průmysl.

2.3 Metody zážitkové pedagogiky

„Metodou zážitkové pedagogiky rozumíme vědomě řízený postup, díky kterému můžeme dojít se skupinou od zážitku ze hry k požadovanému pedagogickému záměru.“ (Korvas, 2013, s. 108)

Učení se skrze vlastní zkušenost je jednou z hlavních metod. Zážitek je včleněn do tzv. cyklů zkušenostního učení, jimiž se zabývá už např. John Dewey (1859–1952), podrobněji je rozvinul David Kolb (1952). *„Princip těchto cyklů spočívá v komplexnosti. Na prožitek a zkušenost navazují další fáze: zpracování a reflexe, z důvodu, aby zážitky nebyly pouze samoúčelné, ale aby byly smysluplně využitelné pro další rozvoj.“* (Šink, 2009, s. 159)

2.3.1 Fenomén prožitku

Právě prožitek stojí v popředí celé zážitkové pedagogiky a působí jako ono „magické kouzlo“, které se snaží rozlousknout ve světě zábavy mnohé společnosti za cílem zisku. V oblasti pedagogických myšlenek se k němu obracíme jednoznačně s využitím jeho působení na nitro člověka a snažíme se jeho užitek zakomponovat do pedagogických metod výuky.

„Prožitek využívá zážitková pedagogika jako prostředek výchovy a vzdělávání. A to jako osobní, nepřenosný, časově ohraničený, jedinečný a neopakovatelný, ze kterého se působením času stává zážitek.“ (Korvas, 2013, s. 108) Prožitky jsou součástí našich každodenních životů, a dokonce tvoří i často nevědomou potřebu, která vede k jejich získávání. Bez jejich přítomnosti v dostatečné míře by dříve či později mohlo dojít k narušení biopsychosociální rovnováhy a člověk by bez nich nemohl fungovat tak, jak je pro něj přirozené a zdravé. Pokud ovšem na „běžné“ prožitky nezbyvá prostor, jejich hladinu lze doplnit prožitkem s vyšší intenzitou. Prožitky proto mohou být rozděleny na ty s nízkou intenzitou (většinou rutinní činnosti, které zvládáme v běžném životě, tudíž nás nejsou schopny naplňovat vyšší intenzitou) a na druhé straně na prožitky s vysokou intenzitou, které jsou spojeny s aktivitami a situacemi, jež jsou pro nás nové a skýtají určitou míru nejasnosti výsledku. (Kichner, 2009)

Za zmínku stojí také určitě to, že 80 až 90 % našeho prožívání a jednání probíhá automaticky, bez účasti uvědomování. *„Do prostoru vědomí vstupuje pouze 10 až 20 % komponent motivace, a to patrně ve chvílích, kdy jednání narazí na překážku, nebo kdy prožitek či obsah vědomí jsou bolestné, nepochopitelné nebo vyžadující zaujetí stanoviska. Jsou to tedy činnosti, která se vymykají zautomatizovanosti a přináší nám něco nového.“* (Kichner, 2009, s. 4)

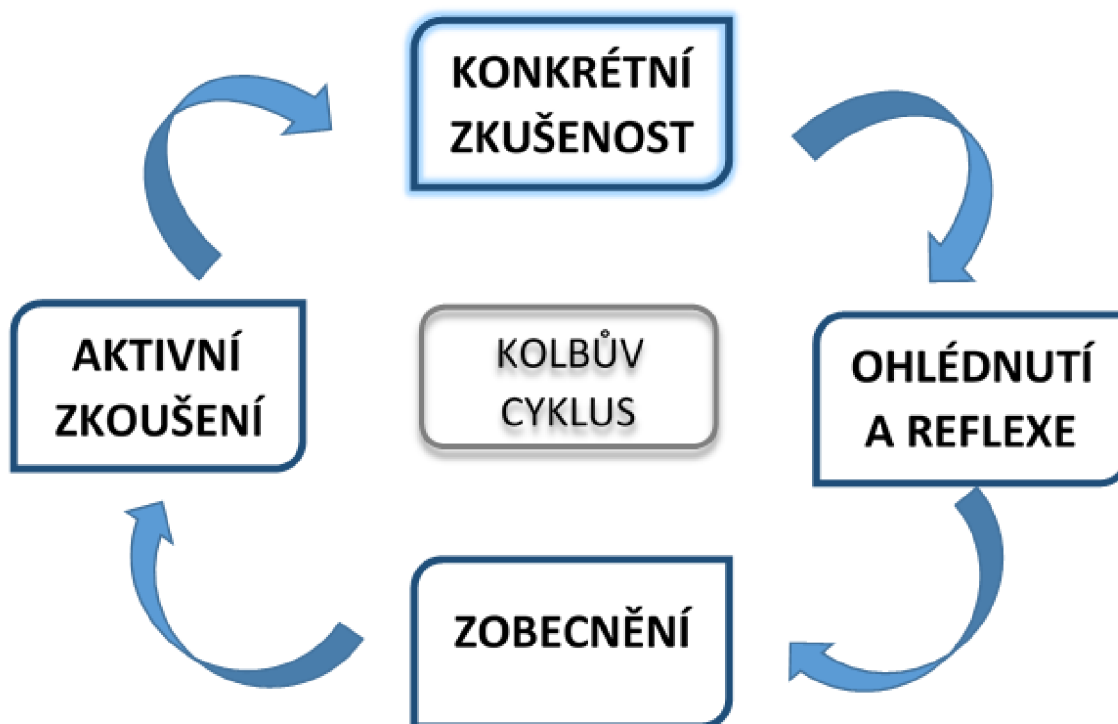
Mnoho odborníků u nás ale i ve světě se shoduje, že získávání těchto nových a důležitých prožitků lze dosáhnout různými cestami, nikoliv pouze extrémními sportovními výkony nebo expedicemi. Můžeme tedy hovořit spíše o tom, že podstatný je moment určité výzvy s „kořením“ novosti v oblasti poznávání a dílem „přiměsí“ obav z překážek, které v průběhu překonáváme. Tyto cíle v nově představené výzvě pro nás sice představují vysoké nároky, ale stále jsou ještě zvládnutelné. Prověřují náš potenciál (fyzický, intelektuální, kreativní i sociální v oblasti komunikace, kooperace, sebeprosazení). Jakýkoliv „úkol“, který má tedy příchut' výzvy a dobrodružství, je vždy vykročením do nového a vytváří pro nás intenzivní hladinu prožitků, což je i jedním z hlavních důvodů, proč je zážitková pedagogika tolik vyhledávanou metodou a čím dál více se snažíme o její implementaci do běžného školství.

To, co odlišuje zážitkovou pedagogiku od „pouhého“ extrémního dobrodružství, je však úsilí pozměnit sebe sama, čehož nedílnou součástí je vědomá a cílená reflexe prožitého. Touto metodou se zážitkem pracují pedagogové, vedou aktivity dle tzv. Kolbova cyklu učení, na nějž jsme již narazili v předchozích myšlenkách. (Macek, 2005)

2.3.2 Kolbův cyklus

„Cyklus učení prožitkem neboli Kolbův cyklus navrhl na počátku 80. let 20. století David Kolb. Jeho schéma se pro zážitkovou pedagogiku stalo základním východiskem.“ (Lorincová, 2009, s. 25)

Proces zkušenostního učení popisuje Kolb jako čtyřstupňový cyklus, který obsahuje následující složky: konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení.



Obr.1 Kolbův cyklus (Hanuš, 2009, s. 15, upraveno)

Základní struktura učebního procesu se zakládá na vzájemných vztazích mezi jeho čtyřmi složkami a způsobu rozdělení dvou protichůdných dimenzí. Konkrétní aktivita představuje zapojení členů do společného úkolu. Měla by vycházet ze zkušeností účastníků, způsobu jejich pozitivní zapojení (např. uvedením aktivity, legendou, motivací, výkladem pravidel), reakcí na dotazy a realizací samotné aktivity. Po jejím ukončení je na řadě ohlédnutí, reflexe, zpětné

připomenutí klíčových momentů průběhu. Lidé ve druhém kroku popisují, jak podle jejich prožitku proběhla konkrétní aktivita a upevňují si společně nově nabitou zkušenost. Dostává se jim okamžité odezvy a zároveň porovnávají svůj prožitek s ostatními. V další fázi začíná hodnocení, jež se neomezuje pouze na osobní pocity spokojenosti s průběhem a dosažením cíle. Výrazná pozornost se věnuje celkovému rozboru procesu řešení a odůvodnění. Dochází k zobecnění, ve kterém vyzdvihujeme důležité body, které měly vliv na průběh konkrétní aktivity a stojí za splněním představ. Hledáme to, co si můžeme přenést do budoucna a opět využít v případě, že nastane podobná situace. Zároveň se snažíme najít další rizika, které mohou nastat a plynule se přechází k formulaci plánů změn, jejichž ověření nabízí aktivní zkoušení. Obě dimenze obsahují protichůdné složky, lišící se převládajícím způsobem učení. První z těchto dimenzí má na jednom pólu konkrétní zkušenost „zde a nyní“ (spolehnutí se na konkrétní způsob bezprostředního prožívání) a na druhém pólu abstraktní zpracování (spolehnutí se na pojmový výklad a představu pomocí symbolů – zobecnění). Druhá dimenze má na jednom pólu praktickou činnost a zkušenost (zpracování zážitku pomocí vnějšího zpracování) a na druhém pólu úvahy a pozorování (zpracování zážitku vnitřní reflexí). V případě ideálního „nastavení“ se člověk dokáže během učení pohybovat na kterémkoliv pólu obou dimenzí.

Aby učení probíhalo účinně, musí být člověk schopen nechat se plně, otevřeně a bez jakýchkoli předpojatostí vtáhnout do nových zkušeností a zážitků. Je ovšem podstatné mít stále na paměti, že česká zážitková pedagogiky vyrostla ze svých svébytných a ojedinělých kořenů, využívající vlastní dramaturgie s různými modely učení (projektové učení, kooperativní učení, akční učení) a modely zkušenostního učení nejsou explicitním vyjádřením českého konceptu. (Hanuš, 2009)

Na cestě k prožitku nesmíme vynechat jeden z klíčových pojmů, který vyznačuje optimální prožitek.

2.3.3 Koncept optimálního prožívání – Flow

Tento pojem zavedl americký psycholog maďarského původu Csikszentmihalyi (1975) a používá ho ve spojení optimálního prožitku. Pojem „flow“ se nejčastěji překládá jako „prožitek plynutí“.

Csikszentmihalyi sám definuje charakteristiku stavu flow, jako stav plynutí, „*ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek sám je natolik radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení,*

keré jim přináší. Jedna z vlastností stavu plynutí, o níž se lidé zmiňují nejčastěji, je, že pokud tento zážitek trvá, člověk dokáže zapomenout na všechny nepříjemné stránky svého života. Tento rys stavu plynutí je důležitým vedlejším produktem faktu, že činnosti, které nám přinášejí radost, vyžadují naprosté soustředění pozornosti na úkol, který právě vykonáváme – a tak už nám v mysli nezbyvá místo pro informace, které se k tomuto úkolu nevztahují.“ (Kirchner, 2009, s. 64)

Stav „flow“ není vyhrazen jen pohybovým lokomocím. Může se vyskytovat v činnostech intelektuálních, ve zmiňovaných herních aktivitách, tanci a řadě další aktivit, kdy se musí člověk plně soustředit na stanovenou „výzvu“. Tento fenomén se zkoumá i ve finančním světě.

Flow je ovšem míněn jako nereflexivní metoda vzniku prožitku při hladce uskutečňované činnosti, kterou má člověk navzdory vysoké náročnosti pod stále kontrolou. Tento stav bývá zpravidla většinou prožíván jako příjemný, což je jeden z důvodů, proč stojí v centru pozornosti u současné veřejnosti i obchodního trhu. (Kirchner, 2009)

Ve výsledku nebude tolik podstatné, co je obsahem činnosti, která dovede člověka k navození stavu flow. Tuto situaci budeme chtít zažívat stále znovu a znovu. Každý z nás může ovšem optimální prožitky zažívat při něčem jiném. Aktivita, která vede k tomuto prožitku, se totiž odvíjí na základě našich aktuálních individuálních vlastnostech a na míře zaujetí předložené výzvy, která je před něj připravena.

Z fyziologického hlediska určitě stojí taky za zmínku, že flow vykazuje podobné charakteristiky jako při relaxaci anebo meditativních stavech, přestože je po nás vyžadována vysoká míra zapojení a úroveň dovedností, kterou vyžaduje náročnost předložené výzvy. V tomto stavu ztrácíme také ponětí o čase a jeho vnímání je často pokřivené. Celkové ponoření se pak do hlubokého zaujetí činností blokuje i vědomí a emoce, které v ten moment nejsou přítomny, dokud se činnost nedokončí. To vše se dostaví, až když vystoupíme z tohoto stavu nebo je lze plánovaným procesem reflexe uvést v přítomnost a zvýšit jejich hodnotu pro další cílený rozvoj osobnosti člověka. S touto variantou pracují vědomě pedagogové programu zážitkové pedagogiky a vedou žáky ke stanoveným cílům tak, aby hodnota získaných zkušeností byla co nejvyšší a projevila se ve vybraných oblastech vědomostí a rozvoje jejich osobností.

Ze samotného motivačního hlediska je tento stav velice podstatný pro produktivitu lidí a jejich úspěšnost v životě, protože taková síla a intenzita prožitku v pozitivní míře slouží jako ideální motivace k dalším cílům. I to je jeden z důvodů, proč je navození stavu flow častým cílem lidí a proč se tato psychologická hra promítá i v zábavním průmyslu, kdy některé

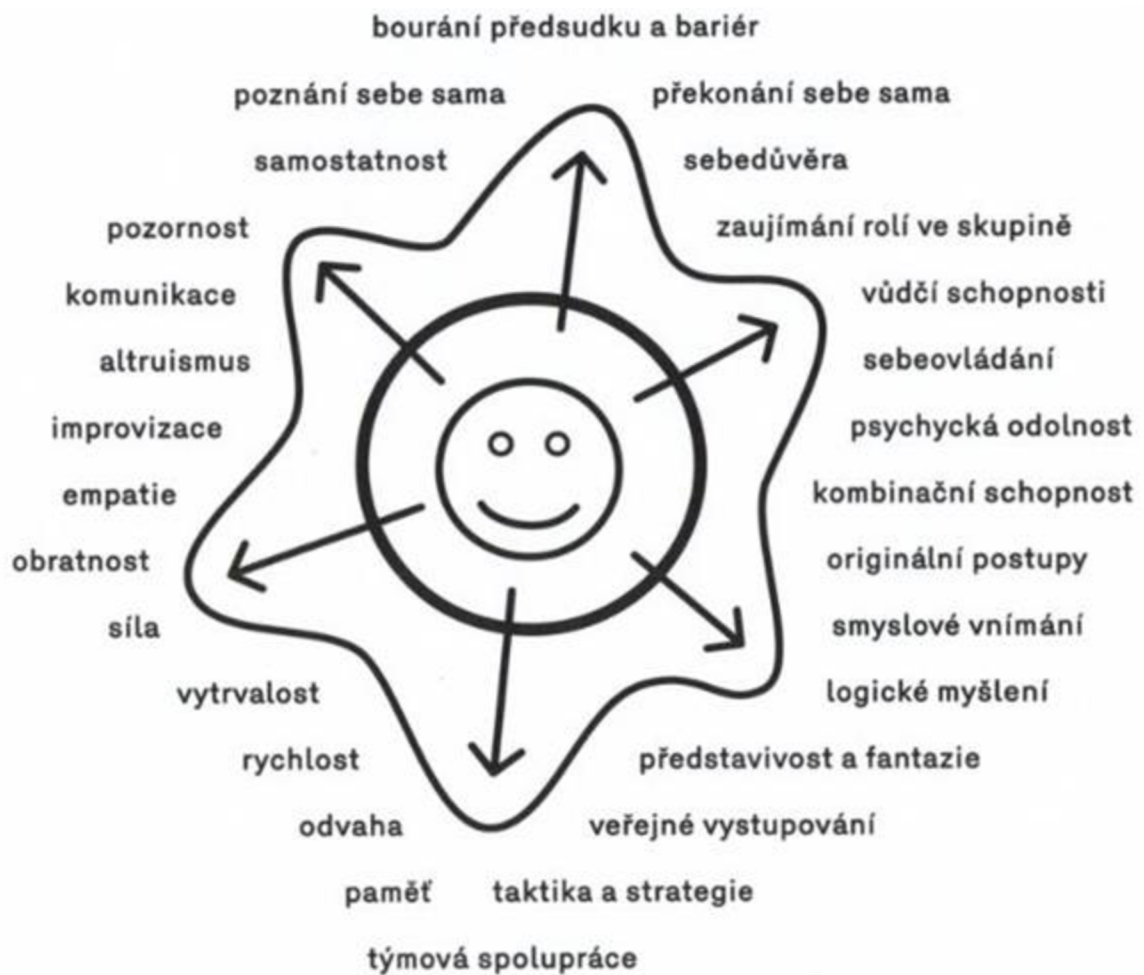
prostředky a možnosti procentuálně dopomáhají lidem k dosažení tohoto stavu, což se pak odráží na společenských trendech.

2.3.4 Zóna komfortu

Ve výše uvedených obecných principech jsme mohli například potkat princip odkazující se na činnosti podporující vypořádání se s méně známými životními situacemi, dále těmi, které mají „charakter vážnosti“ a staví člověka do pozice okamžitého jednání. Takové situace se tedy nelze zbavit a musíme je na místě vyřešit. Tyto principy v zážitkové pedagogice cíleně směřují účastníky programu na hranice, která je nutí ke konfrontaci s hranicí jejich komfortní zóny.

Vzhledem k tomu, že v zážitkové pedagogice nejde o učení memorováním, ale o určité vytváření vztahů mezi daným učivem nebo tématem a jeho cíleným užitím, ke kterému dochází nejspíše, jestliže se v takovém okamžiku nachází na rozhraní zón komfortu a stresu. Práce zážitkového pedagoga pak spořívá v záměrném vytváření situací, v nichž předpokládá intenzivní prožívání, a vědomé pedagogické práci pedagogické práci s těmito prožitky (zpětnou vazbou). To všem směřuje i k rozšiřování komfortní zóny a člověk se stává flexibilnějším.

Model zón komfortu a stresu předpokládá, že se během svého vývoje každý učí dovednostem, získává zkušenosti (pozitivní či negativní), vytváří si své vlastní modely chování i komunikace a buduje si hodnotový žebříček. Také objevuje své osobní cíle a smysl života, a tím vším kolem sebe vytváří zónu komfortu, jinak řečeno zónu zkušenosti a bezpečnosti, to znamená že, vše, co je v této zóně obsaženo, je člověkem „vstřebáváno, zvnitřněno“ a při dalším setkání jej to nemůže překvapit, neboť jedinec má již na danou situaci připraven model řešení. Pokud však z této zóny vykročí do oblasti nepoznaného, dostane se do oblasti, která se nazývá růstovou (rozvojovou). Přejechod z jedné zóny do druhé je pro člověka stimulující (proaktivní) a podporuje učební proces. Zóna se chová jako dynamický systém vyžadující aktivitu. Při vystavení člověka riziku se zóna rozpíná v oblastech, na něž pedagog vědomě působí. Naopak pokud některou z rozvinutých schopností či dovedností dlouhodobě neužíváme, klesá získaný stav na původní hodnoty a může se dostat i pod ně. (Korvas, 2013)



Obr.2 – Model zón komfortu a stresu podle Hanuše (Korvas, 2013, s. 110)

3 Zážitková pedagogika a její potenciál pro školství

Z předchozích kapitol víme, že specifické základy pro zážitkovou pedagogiky a její formy u nás má na svědomí především dění kolem Prázdňinové školy Lipnice a aktivity s nimi spojené. Čím dál častěji se ovšem myšlenky zážitkové pedagogiky u nás obracejí k resortu školství a vznikají snahy o implementaci ze strany pedagogů ve všech vzdělávacích stupních.

„Kritika stávajícího vzdělávacího systému vyvolala reformní pedagogické inovace. Nynější pedagogická diskuse se nachází v dynamickém vývojovém procesu, který zřetelně upozorňuje na to, kde se nachází nedostatky rodinné a veřejné výchovy, kde se sotva zvládají nové problémy starými prostředky. V rámci tohoto, mezitím zahájeného, intenzivního pátracího procesu byla pedagogika zážitku (znovu) objevena a oživena: samotný pojem není cizím, neznámým termínem, má jen pedagogicky aktuální obsah. Pokud je a zůstane proces hledání otevřený, existuje ideální vývojová šance. V okamžiku, kdy se zafixuje do uzavřené teorie, stane se pedagogika zážitku omezenou, ohraničenou.“ (Vážanský, 1995, s. 133)

Tuto myšlenku a hodnocení vývoje pedagogiky z pozice zážitkové pedagogiky ve své publikaci uvedl Vážanský již v roce 1995 a ve svém znění zapadá ideálně i do situace dnešní doby. Zážitková pedagogika od té doby sice ušla značný kus cesty a neuzavřela se do striktních hranic, které by zastavily její vývoj. Přesto se zdá tohle shrnutí nadčasové, vzhledem k aktuálnímu postavení zážitkové pedagogiky, ale i situaci v rámci školství a dění, které v něm zastává. Česká zážitková pedagogika nyní stojí nad pomyslnou „propastí“, ve které se snaží najít způsob, jak se transformovat z „pouhých“ zážitkových programů na plnohodnotný studijní obor na vysokých školách, a tak se stát metodicky platným nástrojem pro pedagogy všech vzdělávacích stupňů. Její největší zastoupení ve školství v současnosti můžeme najít především na vysokých školách a na prvních stupních základních škol. Největší potenciál zážitková pedagogika jako předmět výuky má v oblastí vysokých škol, kde se očekává její profilace jako studijního oboru, což by pomohlo budoucímu potřebnému rozvoji metodických materiálů, ucelení celého konceptu zážitkové pedagogiky a zvýšení odbornosti.

„Na několika vysokoškolských pracovištích (zvláště kinantropologicky a pedagogicky orientovaných, nicméně i v oborech, jako je psychologie či sociologie, si téma získává pozornost) se můžeme s takto nazývaným předmětem setkat. Prozatím není sjednocen přístup jednotlivých zájemců o přednášení tohoto předmětu, takže se individuální přednášející liší různou mírou prakticky (metodicky) a teoreticky koncipovaných výukových jednotek, ale také odlišným zacílením předmětu v kontextu oborových studií.“ (Dohnal, 2009, s. 159)

Zážitkovou pedagogiku lze teoreticky koncipovat jako obor s potencionálem všech tří stupňů vysokoškolského vzdělávání (bakalářský, magisterský i doktorský studijní program).

| | | |
|------------------------|-------------------------------------|---|
| Ph.D. = výzkum, věda | Výzkumný projekt | Teoretické zobecnění |
| Mgr. = metoda a teorie | Reálný projekt | Tvorba kontextů (diagnóza a analýza potřeb klientů) |
| | Aplikace metody do sociální reality | |
| Bc. = empirie | Praxe | Realizace projektů (uvádění programů a jeho reflexe), tj. ovládnutí metody |
| | Reflexe | |
| | Sebezkušenost | |

Obr.3-Stupně vysokoškolského vzdělávání studijního oboru zážitková pedagogika (Dohnal, 2009, s. 159).

Nicméně v dané chvíli se jedná pouze o systém hypotetický, neboť se v praxi dosud se samostatným studijním oborem nesetkáváme. Nejbližší k naplnění této realizace má katedra rekreologie FTK UP Olomouc, kde pracuje řada i předních odborníků na poli zážitkové pedagogiky (Ivo Jirásek, David Másilka a donedávna Radek Hanuš).

V našem případě se zaměříme více na předškolní výchovu, která bývá občas na první pohled přehlížena, díky svým specifickým a náročnosti v oblasti výchovy.

3.1 Potenciál předškolní výchovy

S trochou nadsázky můžeme říct, že zážitková pedagogika může představovat ideální herní „hřiště“ pro předškolní vzdělávání, a přesto v tomto spojení není příliš často k dohledání, na místě se tedy nabízí správná otázka: Proč tomu tak je?

Důvodů je hned několik, přestože zážitkovou pedagogiku definuje ve své podstatě hra, která je i základním pilířem této věkové kategorie a celé předškolní pedagogiky, není spojení se zážitkovou pedagogikou v této oblasti rozhodně něčím, co bychom mohli považovat za samozřejmost.

Jednou z hlavních příčin je bezesporu organizační náročnost, kterou zážitkově pedagogické aktivity představují. V současném pojetí předškolní výchovy je pro většinu pedagogických pracovníků takový program realizačně neuchopitelný. Jeho náročnost z časového hlediska, jenž vyžaduje příprava a samotný průběh takového programu, je příliš velká.

Dalším problémem je bez pochyb počet dětí, který je v průměru na jednu třídu v mateřských školách, čítá běžně přes dvacet dětí na jednoho pedagoga. K plnohodnotnému

plnění takového programu by musel být snížený počet dětí, anebo navýšený počet pedagogických sil.

V neposlední řadě by musel vzniknout i ucelený metodický program, který by tvořil kvalitní oporu v nabídce pro takto malé děti, a umožnil by tak pedagogům se dostatečně zaškolit v možnostech, které zážitková pedagogika nabízí. Přestože tedy aktuální situace nepodporuje příliš mateřské školy, pro přímé využití zážitkové pedagogiky, tak díky filozofii, kterou představuje a nástrojům se kterými pracuje, je pro mnoho předškolních pedagogů atraktivním způsobem, jak obohatit společné aktivity. Snaží se tedy vyhledávat možná spojení a principy, které dokážou využít ve svých podmínkách. V takovém případě, lze mluvit o aplikaci prvků zážitkové pedagogiky v předškolní pedagogice. Jeden z mála pokusů o vytvoření výše zmiňovaného potřebného materiálu vznikl v Prázdninové škole Lipnice, která v roce 2015 vytvořila Metodika zážitkové pedagogiky pro předškolní zařízení, jež následně prezentovala ve svých pěti vzdělávacích seminářích.

Tento projekt se zaměřoval právě na propojení prvků zážitkové pedagogiky s předškolním vzděláváním ve směru cíleného rozvoje dětí a podporu mentorských schopností pedagogů tak, aby nabyté znalosti a dovednosti mohly být dále předávány dalším předškolním pedagogům. Samotný kurz nesl název Školky přes hranice a skripta má na svědomí Jana Haková. V současnosti ovšem v tomto směru Prázdninová škola Lipnice nepokračuje.

3.2 Zážitková pedagogika v oblasti speciální pedagogiky

Metodických postupů práce pro tuto oblast pedagogiky je opravdu velké množství a mnohdy mohou ležet na opačných březích. Praxe mě naučila vycházet ze samotných potřeb dítěte a přistupovat k těmto dětem stejně jako ke všem ostatním v jejich věku. Nelimitovat jejich sny, představy, touhy, možnosti a prostor učit se. Pouze se přizpůsobovat jejich možnostem a snažit se je doprovázet k cíli.

Abychom si lépe mohli představit možnosti využití zážitkové pedagogiky pro děti s diagnózou autismu, nahlédneme první na specifika, která autismus představuje.

3.2.1 Definice vymezení autismu

Autismus není jednotná porucha ve stejném smyslu jako třeba konkrétní metabolická porucha. Spíše je třeba na autismus pohlížet jak na obsáhlou zevrubnou diagnózu podobně jako v případě epilepsie, tak mentální retardace. Jedná se o konečné symptomatické vyjádření mozkové dysfunkce, kterou mohou vyvolat různé příčiny. Všechny současné uznávané

diagnostické systému (DSM-III-R, DSM-IV, ICD-10) se shodnou v tom, že pro diagnózu autismu je nutné postižení ve třech klíčových oblastech: omezení recipročních sociálních interakcí, omezení reciproční komunikace (verbální i neverbální) a omezení imaginace, které se projevuje výrazným omezením možností chování. Tyto tři skupiny symptomů, jsou při společném výskytu často nazývány „triádou“. Triáda symptomů musí být zcela zřetelná a nemůže být považována za pouhé všeobecné vývojové zpoždění. Velmi často se vyskytuje společně přidružená i mentální retardace. (Gillberg, 2003)

Jak můžeme vidět, autismus tedy prostupuje všemi důležitými vývojovými oblastmi člověka a aby toho nebylo málo, má ve „zvyku“ si na „pomoc“ přizvat mnohdy i další symptomy, které si zaslouží pozornost. Jako jsou například hyperaktivita (zvláště v raném dětství), hypoaktivita (zvláště v raném dětství a adolescenci), sluchová hyper- nebo hypersensitivita a různé reakce na zvuky a hluk (pozorovatelné především během prvních dvou let života, ale obvykle periodicky či permanentně přítomny i v dospělém věku), přecitlivělost na dotek, bizarní stravovací návyky, včetně požívání nejedlých předmětů, sebezraňování, snížená citlivost vnímání bolesti, výbuchy agrese a kolísání nálad. S těmito projevy se setkáváme přinejmenším u jedné třetiny všech postižených autismem. (Gillberg, 2003)

Jde tedy o závažnou vývojovou poruchu, která pro nezasvěceného člověka jen těžko ze své definice může vytvořit celkový obraz dítěte. Pro lepší představu se seznámíme s velmi častými projevy v oblastech charakteristických pro klíčovou diagnostickou „triádu“.

Specifické symptomy

Aby mohlo být dítě diagnostikováno jako autistické, musí ke splnění určitého minimálního počtu symptomů z každé kategorie a to dvou kritérií z první kategorie, dvou kritérií z druhé kategorie a jednoho ze třetí.

Sociální interakce

V oblasti sociální interakce většinou dochází k nedorozumění ve verbální komunikaci, kterou dítě neumí správně používat. Tato složka bývá většinou nejpodstatnější pro budoucí práci pedagogů.

Děti s autismem:

- se mohou vyhýbat očnímu kontaktu,
- je pro ně složité porozumět výrazům obličeje a s reakcí na sociální klíče a gesta jako mávání a ukazování, nedokáží dané situace přirozeně „číst“,
- nejsou schopny navazovat a rozvíjet přiměřené sociální kontakty s vrstevníky,

- dávají přednost samotě a nemají zájem o jiné lidi, upřednostňují neživé předměty
- používají ruku jiné osoby, chtějí-li dosáhnout na nějakou věc,
- projevují celkově velmi nízkou iniciativu, mají minimální nebo žádné herní dovednosti.

V dětství nereagují vstřícně na gesta k pochování, některé děti nemají rády, když se jich někdo dotýká. Z pravidla nejsou schopni hrát hry, které jsou odpovídající dětem v jejich věkové kategorii, nesledují zrakem blízkou osobu. Někdy neprojevují zájem o lidi ani v případě rodičů, jindy se na určitou osobu dokáží „nezdravě“ upnout. (Richman, 2008)

Komunikace

Děti s autismem mají kvalitativní i kvantitativní postižení řeči. Komunikace dětí s autismem je tedy nejen zpožděná, ale vyvíjí se především odlišným způsobem než u intaktní populace.

Postižení v komunikaci se může projevit:

- echolálie (opakování slov a vět),
- monotónní řeči bez intonace,
- nedostatky v napodobování, spontánnosti a variacích v použití jazyka,
- nesprávným používání zájmen, špatné skloňování
- rozdílem v receptivním a expresivním jazyce, neschopností chápat abstraktní pojmy.

Zhruba u čtyřiceti procent dětí s autismem se řeč nevyvine, aniž by se děti snažily kompenzovat tento nedostatek nějakým alternativním způsobem komunikace, jako jsou gesta nebo mimika. Ti, u kterých se řeč rozvine, ji pak nedokáží používat běžným konverzačním způsobem. (Richman, 2008)

Aktivity a zájmy – absence imaginace

Hra dětí s autismem je většinou postavena na repetitivním základu (opakující se) motorických stereotypů a vzorců chování. Absence imaginace bývá velmi výrazná a tvoří většinou nepřekonatelnou překážku v budoucím vývoji.

Nejčastější vzorce chování a stereotypů:

- stereotypní a repetitivní vzorce chování, jako plácání rukama, tleskání, pozorování třepetajících rukou, kolébání a otáčení těla, grimasování, poklepávání, verbální stereotypy, houpání nohama,
- abnormálním zaměřením na určitý vzorec chování či rutinní činnost a snahou o jejich neměnnost,

- neobvyklým zacházením s hračkami, zaměřením se na části předmětu.

Vzorce chování se mohou omezit na konkrétní smysl. Abnormální smyslové reakce se pak mohou projevovat různě:

- přehnaný zájem o taktilní (hmatové) podněty, nebo naopak jejich odmítáním,
- čichovou a chuťovou přecitlivělostí, která se promítá do komplikací se stravováním,
- abnormální zrakovou stimulací, jenž se často projevuje rovnáním předmětů do řady, nutkavou oblibou určitých konfigurací čísel či písmen, zíráním do světla,
- extrémní reakcí na zvuky – dítě není schopno ignorovat nepodstatné zvuky, reaguje přehnaně na určité zvukové podněty (zakrývá si uši, křičí), nebo na ně nereaguje vůbec.

„U dětí se tak často stává, že odmítají například jídlo určité konzistence a barvy. Nereagují na lidské hlasy či okolní zvuky, nebo naopak jednají přehnaně na běžné zvuky (pláč, křik, zakrývání uší). Upřednostňují sebestimulační aktivity, které nevyžadují žádnou kreativitu – točí kolečky od autíček, skládají předměty do řady“. (Richman, 2008, s. 10)

Díky těmto výrazným symptomům jsou děti s autismem výrazné ve svých projevech a mnohdy jsou si v nich podobné, zde je ovšem dobré nenechat se zmást a být na pozoru. Diagnosticky musí být naplněny všechny podstaty autismu a i v takovém případě, je podstatné si uvědomit, že každé dítě je v rámci autistického spektra jiné. Děti s autismem vyžadují individuální přístup, který vychází z jejich silných a slabých oblastí, kdy za pomoci silných stránek se snažíme zlepšovat slabé stránky.

Autismus je komplexním postižením a některé symptomy se mohou objevovat v pozdějším věku nebo mohou být během raného vývoje nejasné a matoucí, proto je nutné pro správně stanovenou diagnózu vyšetření i po určité době opakovat, neboť zůstává po celý život.

3.3 Využití zážitkové pedagogiky v předškolním vzdělávání u dětí s autismem

Zatím co v rámci teoretického pojetí můžeme rozmýšlet o aplikování zážitkové pedagogiky směrem k běžnému předškolnímu vzdělávání a vytvoření plnohodnotného metodického materiálu, který by mohl fungovat v určité míře jako prospěšný nástroj předškolních pedagogů, tak v pozici speciální pedagogiky se na problematiku zážitkové pedagogiky a jejího případného propojení musíme podívat z jiného úhlu.

Především musíme vycházet ze vzdělávacích potřeb dětí s autismem a jejich možností, které jsou značně rozdílné. V tomto kontextu je vhodnější volbou pro úspěšné využití zážitkové

pedagogiky se zaměřit na rekreační aktivity a volný čas, protože vzdělávací program je dost specifický a náročný na individuální požadavky. Vzhledem k tomu, jak komplexní postižení autismus představuje, se zvyšují i nároky na takový plán a realizaci. To ovšem neznamená, že by přínos zážitkové pedagogiky nemohl být hodnotný, ale jeho postavení, zde bude rozdílné v porovnání s možnostmi, které představuje pro běžnou předškolní pedagogiku.

3.3.1 Možnosti zážitkových programů

Jediným smysluplným využitím v současném pojetí zážitkové pedagogiky pro toto spojení zůstává realizace zážitkových programů, budeme-li se zamýšlet nad plnohodnotným pojetím v kontextu české zážitkové pedagogiky, a nikoliv o pouhé uchopení jednotlivých prvků, které zážitková pedagogika nabízí.

V zahraničí se můžeme setkat s profesními skupinami, které se věnují terapeutickému využití rekreace, v oblasti zážitkové pedagogiky pro komplexní rehabilitaci. Například v USA existuje pracovní uplatnění v oboru THERAPEUTIC RECREATION (TR). „Terapeutická rekreace užívá výchovně-vzdělávací a rekreační služby k pomoci osobám se zdravotním oslabením, postižením či jinými specifickými potřebami. Cílem organizace je rozvoj a naplnění volnočasových aktivit, tak aby se zlepšilo zdraví, funkční možnosti, nezávislost a kvalita života“. Tito odborníci pracují v nemocnicích, rehabilitačních centrech či rekreačních centrech, školách. (Kudláček, 2007)

Kurz Seminarium

V roce 1996 měl premiéru kurz Seminarium pod záštitou Prázdninové školy Lipnice, který byl určený převážně učitelům základních škol, středních i speciálních škol, studentům pedagogických fakult a jiným pedagogickým pracovníkům, kteří se snaží nebo uvažují o začlenění dětí s postižením do svých tříd a skupin. Seminarium nabízelo zajímavou integrační metodiku, jež bylo možné uplatnit v různých formách pedagogického procesu. Zrodila se tak myšlenka uspořádat kurz pro postižené lidi a pedagogy (učitele, vychovatele, vedoucí atd.). Seminarium se konalo ještě v letech 1997 a 1998. Seminarium 1998 neslo také podtitul Vzájemná integrace zdravotně (ne)postižených. Završením dosavadních snah o zpřístupnění kurzů Prázdninové školy Lipnice osobám se zdravotní postižením byl kurz FENIX, který se uskutečnil pod vedením Vojtěcha Svobody v roce 1999. Z pohledu integrovaného kurzu je nejvýznamnějším faktorem navázání na jeho myšlenku o integraci „až“ v druhé linii. (Kudláček, 2007)

Užitečný život

Užitečný život je občanské sdružení podporující rozvoj mladých lidí bez ohledu na zdravotní postižení. Pořádají zážitkové kurzy otevřené lidem s postižením, víkendové až týdenní výlety za kulturou, přírodou a pohodou v integrované skupině, integrované sportovně-turistické akce, nezávislé cestování i kurzy na objednávku neziskových organizací. Sdružení vzniklo v roce 1991 za účelem vytvoření organizačního zázemí skupinám nadšených mladých lidí, kteří jezdili do lázní Železnice poblíž Jičína připravovat tamějším malým pacientům, dětem s dětskou mozkovou obrnou, program, který by byl hodnotnou náplní jejich volného času během lázeňského pobytu.

Postupný rozvoj aktivit dovedl hlavní aktéry Evu Reitmaierovou a Lukáše Krumpa, v roce 1997, až k přebrání „štafety“ metodiky Prázdňinové školy Lipnice v oblasti zážitkových kurzů. V současnosti organizují celou řadu kratších programů od raftů přes koně a putování přírodou. Užitečný život má vlastní systém výchovy instruktorů a bez váhání můžeme říct, že jsou v současnosti u nás největšími specialisty na integrované kurzy a o integraci nemluví, ale naplňují její ideje. Ostatně jejich moto: „Nemluvme o integraci, uskutečňujeme ji, je dostatečným potvrzením.“ (Kudláček, 2007)

Aktuální možnosti tedy nahrávají prostředí zážitkových programů, které si vytvářejí sami organizace, podle vlastních cílů, anebo se k jejich realizaci spojují s externími pracovníky a specialisty v oboru zážitkové pedagogiky ke společné tvorbě takového programu, aby byla zajištěna patřičná odbornost vedení. V rámci těchto programů dochází k realizacím mnoha zážitkových konceptů na „míru“. Bohužel vliv a četnost těchto aktivit je ve většině případech v lokálních měřítkách i možnostech organizátorů ještě stále značně omezený, takže nedochází k přílišným posunům v samotné profilaci a odborného spojení zážitkové pedagogiky a dětí s autismem. Jedná se tedy spíše o kombinované skupiny v rámci integrace těchto dětí, do intaktní společnosti. Absenci tohoto působení v daném spojení, ať už z hlediska studia, nebo realizace potvrdil i v konzultaci jeden z hlavních odborníků na zážitkovou pedagogiku u nás, Ivo Jirásek (FTK UP Olomouc), který stojí za mnoha výraznými posuny na poli tohoto oboru.

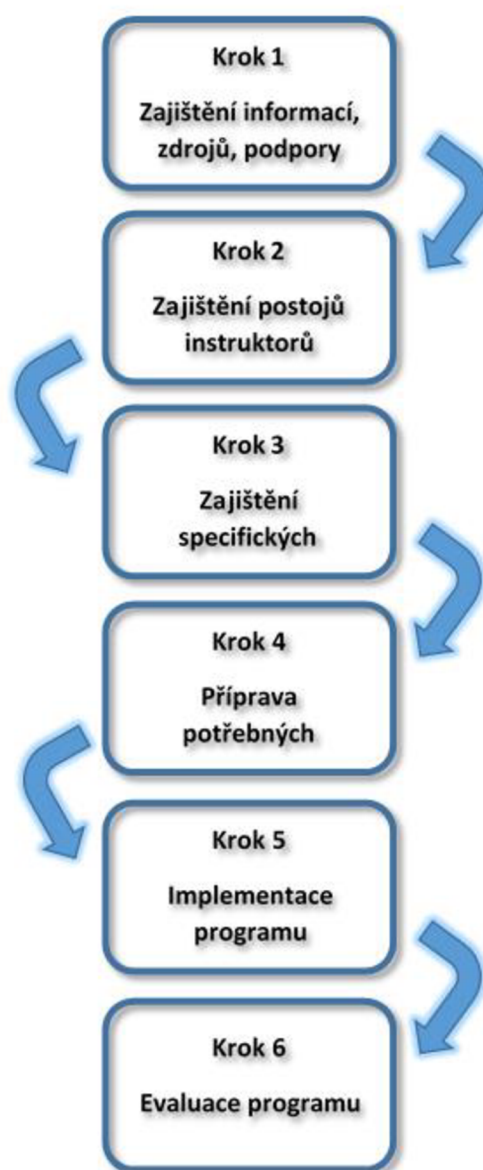
3.3.2 Zážitkový program

Zdá se, že tedy jediným východiskem je v případě myšlenky využití zážitkové pedagogiky u dětí s autismem realizovat zatím tyto formy zážitkových programů. V případě

programu tohoto typu je klíčové správné sestavení a nastavení aktivit. Plánování tedy bude klíčem k úspěchu. Podíváme se tedy na základní parametry při tvorbě zážitkového programu.

Postup při tvorbě programu

V současnosti u nás neexistuje univerzální model postupu při snahách o začlenění jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do outdoorových programů. Dobrou inspirací nám v tomto směru může být zahraniční model, kdy výchozím bodem je informace, případně rozhodnutí, že se programu účastní osoby se speciálními vzdělávacími potřebami.



Obr.4 – model podle Sugermana 2003

1. Zajištění informací, zdrojů, podpory: V prvním kroku lze doporučit spojení se s organizacemi, institucemi nebo odborníky v dané oblasti. Je možné kontaktovat občanské sdružení Užitečný život, které se nyní podobně orientovaným programům věnuje asi nejvíce. Navázat spolupráci lze i s některými členy týmů integrovaných kurzů (Seminarium či Fenix), případně kontaktovat pracovníky FTK UP Olomouc (kteří mají bohaté zkušenosti s PŠL).
2. Zjištění postojů instruktorů: Ve druhém kroku je vhodné zjistit, jaké přesvědčení mají podpůrní instruktoři ve vztahu k osobám s různými typy postižení. Zajistit zaškolení instruktorů do té nejmožnější míry v případě, že to nejsou odborníci z praxe a oboru. Hlavní vedoucí by měli splňovat kvalifikaci v těchto oborech, aby mohli garantovat potřebnou kvalitu, metodiku i bezpečnost, kterou vyžadují specifika klientů.
3. Zjištění specifických informací o možnostech klientů: Při vlastním plánování programu (kurzu) je vhodné mít co nejpresnější informace o možnostech (limitech) klientů, kteří budou součástí skupiny. Většina organizací má své vlastní zdravotní dotazníky, kde zjišťují specifické potřeby klientů. Dotazníky je možné doplnit o otázky směřované k předchozím zkušenostem účastníků ve vztahu k různým aktivitám, pohybu v určitém prostředí.
4. Příprava potřebných adaptací: Podle specifik v bodu číslo 3 můžeme dle požadavků modifikovat prostředí, pomůcky, pravidla, charakter družstev při aktivitách. Můžeme kombinovat druhy zapojení ve společných aktivit (paralelní účast, s asistentem, samostatná apod.).
5. Implementace a evaluace programu: Podle charakteru kurzů účastníky je možné zapojit v různé míře. Evaluace a využití zpětné vazby je jedním ze základních atributů programů zážitkové pedagogiky. Evaluace se odvíjí podle předem stanovených cílů programu. (Kudláček, 2007)

Zatím co Hanuš například uvádí, až 14 bodů fáze přípravy, které se odvíjí podle druhu, velikosti a potřeb daného programu.

1. Cílování a tvorba základní myšlenky

Základním krokem je vytvoření ideje, která specifikuje, jakou akci chceme udělat a pro koho.

2. Specifikace cílové skupiny

Tento bod můžeme považovat, za jeden ze stěžejních pilířů, který rozhoduje o úspěšnosti programu. V případě u dětí s autismem, by šlo o jejich specifika v oblastech chování, motoriky, sebeobsluhy, komunikace a sociální interakce.

3. Stanovení cílů

Určují smysl celého projektu a jeho orientaci. Od nich se pak odvíjí výběr prostředků, programových oblastí a sestavování programu.

4. Sestavení realizačního týmu a role v týmu

Měli bychom obsadit celé spektrum týmových rolí, aby byl tým plně funkční a byl schopný uskutečnit všechny úrovně programu.

5. Zajištění ubytování a stravování

Vhodně zvolená lokace nám může usnadnit lepší atmosféru pro vybraný program.

6. Sestavení programu

Na základě stanovených cílů vytváříme program projektu.

7. Zajištění materiálu a služeb

Bez dostatečného materiálního zajištění hrozí snížení kvality a zvýšení rizika neúspěchu.

8. Tvorba rozpočtu

Tvoří důležitou položku k realizaci, čím více bude program specifický, tím náročnější bude na náklady, správně postavený rozpočet zaručuje dlouhodobě udržitelný chod.

9. Fundraising

Shromáždování zdrojů, které zajišťují fungování, zvyšování PR společnosti.

10. Propagace

Zajišťuje úspěšné naplnění kurzu a pomáhá se zviditelnit široké veřejnosti.

11. Komunikace s účastníky

Kvalitní komunikace předchází případným komplikacím a ujišťuje účastníky o bezpečí a připravenosti celé akce.

12. Příprava týmu před akcí

Společná příprava akce (poznání cílové skupiny, uchopení cíl projektu a ztotožnění se s nimi, sestavení programu) může být i v řádech měsíců, vše záleží na náročnosti a velikosti události.

13. Práce týmu v průběhu akce

Správně sestavený tým a jeho schopnost se doplňovat i zastupovat v průběhu celého programu je jedním z klíčových bodů, kvalita by v tomto směru měla být na prvním místě.

14. Práce týmu po akci

Klíčové hodnocení vytyčených cílů, průběhu dramaturgie projektu, rozbor úspěchů a nepovedených situací. Tyto informace by neměly zůstat jen v úzkém kruhu realizačního týmu, ale měly by být publikovány pro možné použití širší veřejností, za účelem dalšího rozvoje a vzdělávání. (Hanuš, 2009)

Jak můžeme vidět, osnova doporučených bodů pro tvorbu programu může být mírně odlišná. Hlavní body ovšem zůstávají stejné a klíčové pro všechny správně vytvořené programy. Jedním z podstatných bodů úspěchu je dobře zvládnutá dramaturgie, protože všechny tyto body představují teorii, zatím co dramaturgie rozhoduje v praxi o dosažení cíle.

Dramaturgie v programu

Při sestavování programu akce se prokážou plně schopnosti organizátorů. Sestavení programu vždy vychází ze stanovených cílů na základě specifikace cílové skupiny. To vše se zasadí do předem stanoveného časového harmonogramu, který můžeme nazývat scénářem. Samotná dramaturgie pro nás představuje naplánovanou cestu tvořenou hrami, které nás doprovází až k cíli. Jejím prostřednictvím naplňujeme myšlenky, hodnoty, představy, přání a potřeby všech členů programu. Jedná se tedy o tvůrčí kreativní činnost, která zasahuje do všech úrovní, a proto je její hodnota klíčovým mezníkem mezi úspěšným programem a neúspěšným.

Dramaturgie je kombinací nejrůznějších postupů, pravidel (manažerských, pedagogických, psychologických) s reflektováním konkrétních postupů, které nakonec vedou k volbě a výběru optimálních prostředků s cílem dosáhnout maximálního možného výchovného efektu. Jejím produktem je podrobný scénář projektu. O účinnosti projektů výchovy v přírodě rozhoduje přitažlivost cílů, ale v nemenší míře i netradičnost, aktivizační síla používaných výchovných metod a motivace.

Organizátor by měl ovládat takzvané trojí umění dramaturgie:

- **Umění namíchat**

Vytvořit z rozmanitých prostředků program, který bude vyhovovat všem. Zajistit, že bude respektovat předem stanovené cíle akce a vyhovovat mentalitě i zájmům účastníků.

- **Umění vybrat**

Zajistit volbu nejúčinnějších aktivit pro danou konkrétní akci.

- **Umění předložit**

Být schopný správně načasovat realizaci programu, ve správném složení dávkovat vybrané aktivity s návazností a kombinací na všechny podněty i atmosféru.

Aby organizátor časem zvládl trojí umění dramaturgie, musí mít široké spektrum znalostí a dovedností, potřebuje posbírat praktické zkušenosti a nejen teoretické znalosti. Nesmí opomenout hrozící nebezpečí zkosnatění, riziko, jež se do práce promítne vždy, když se člověk spokojí se zažitými šablonami. Dobrý dramaturg se stane špatným, jakmile nedokáže uvažovat a jednat tvořivě, to znamená být schopen improvizovat, nezávisle vidět, zkoumat a řešit situace, úkoly, problémy, nebát se fantazírovat, odmítat vnější omezení, mít zálibu v neohraničeném myšlení a uvolněné hravosti, mít potřebu rozmanitosti a změny. Být stále v pohybu a tvořit. (Hanuš, 2009)

3.3.3 Základní aktivity kurzů

Za zmínku určitě stojí i základní vzorec oblastí aktivit, které se dají rozdělit následovně:

- Seznamovací hry.
- Ice-break aktivity – ledolamky – lamače ledů.
- Aktivity na vytvoření vztahu k dobrodružství/týmu – Team spirit.
- Warm-up aktivity – aktivity na zahřání – zahřívací aktivity.
- Hry na důvěru – upevnění pouta v sociální skupině
- Problem solving – aktivity s řešením problémového zadání.
- Závěrečné hry, rituály a aktivity na rekapitulaci kurzu. (Sýkora, 2006)

Správně vybrané a nastavené aktivity zaručují nevšednost věcí, jejichž prožitek by měl vést k pozitivnímu vlivu na život účastníka.

Cíle zážitkových kurzů

Jednotlivé zážitkové kurzy mívají nejrůznější cíle, které se integrují do tří základních:

1. Osobnostní rozvoj jedince

Tento cíl je přítomen vždy na každém typu kurzu. Můžeme se v něm snažit například docílit zvýšení komunikace v sociální skupině, naučit ho reagovat v krizových situacích anebo změnit jeho morální vlastnosti apod.

2. Sociální dynamika

Zde může dojít k narušení stereotypních vzorců, které jsou překážkou v kolektivu, organizátoři vytváří záměrné situace, kdy spolu musí účastníci pracovat nebo komunikovat jedinci, kteří by se za normálních okolností nikdy nestřetli.

3. Vzdělávání

Pomocí nejrůznějších neobvyklých aktivit si jedinec osvojuje nové informace, které jsou díky přítomnosti zážitku dobře zafixovány. (Sýkora, 2006)

Zážitkový kurz je tedy určen všem jedincům bez nějakého většího omezení a vše se odvíjí od schopnosti organizátorů, správně vytvořeného programu, vhodné volby her, reflexe. Z předchozích řádků lze ale vidět, jak náročná je tvorba správně sestaveného programu. Samotné naplnění takového programu v potřebné kvalitě vyžaduje zkušený „tým“ s dostatečnými praktickými zkušenostmi, flexibilitou a kreativitou. Nároky na takové pedagogické pracovníky jsou mnohem vyšší, než na „běžné“ pedagogické pracovníky v resortu školství, což může být i jednou z překážek pro tvorbu těchto programů ve větší míře.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá zážitkovou pedagogikou, která je stále výraznějším směrem, přesto stále balancuje na hranici neucelenosti a asistuje řadě oborů, jako užitečný nástroj.

Shrnuje základní teoretický vývoj oboru a jeho dosavadní cestu i potenciální možnosti v rychle rostoucí společnosti. Poukazuje na slabé a silné stránky zážitkové pedagogiky v pedagogice a metodických systémech. Zároveň rozděluje cesty, které jsou vhodné pro využití různých vzdělávacích stupňů. V neposlední řadě hledá možnosti aplikace pro výchovu a vzdělávání u dětí s autismem.

Samotné téma ve mně zanechalo mnoho potenciálu, pro budoucí využití zážitkové pedagogiky, která vyžaduje další růst a větší zapojení odborné veřejnosti. Vypracování této práce mě obohatilo, nadchlo i částečně neuspokojilo v rámci představy, kterou jsem původně měl. Před tímto oborem tedy leží ještě spousta práce, ale i variant jak obohatit širokou veřejnost, ale i specifické skupiny společnosti.

V tomto směru má naše společnost stále co dohánět a já věřím, že v následujících letech najdeme více možností, smyslu i podpory k realizaci například takových programů, jako představuje zážitková pedagogika ve spojení se speciální pedagogikou.

Použitá literatura

1. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
2. JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
3. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.
4. SOMR, Miroslav. *Dějiny školství a pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 359 s. Učebnice pro vysoké školy.
5. KOPECKÝ, Jaromír, Jiří KYRÁŠEK a Jan PATOČKA. *Jan Amos Komenský : nástin života a díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957.
6. NOVOHRADSKÝ, Jaroslav, Radmila SOMROVÁ a Eva KADAŇOVÁ. *Pedagogika II: určeno pro stud. oboru učitelství*. Praha: Editpress, 1991. Učební texty vysokých škol. ISBN 80-213-0109-0.
7. VOMÁČKA, Jiří. *Rukověť dějin pedagogiky*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, 1990. Učební texty vysokých škol. ISBN isbn80-7044-013-9
8. ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-040-1.
9. ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky [Štverák, 1983]*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 380 s.
10. KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-924-0.
11. ČÍŽKOVÁ, Šárka, ONDŘEJOVÁ, Edita, ed. *Dětství, dospělost, stáří: variace na lidský život : Univerzita třetího věku, letní semestr 2008/09, aula Slezské univerzity Opava : [sborník přednášek Ústavu pedagogických a psychologických věd]*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. ISBN isbn978-80-7248-511-6.
12. VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, [asi 1995]. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.

13. KORVAS, Pavel a Jiří KYSEL. *Pohybové aktivity ve volném čase*. Brno: Centrum sportovních aktivit Vysokého učení technického v Brně, 2013. ISBN isbn978-80-214-4731-8.
14. ŠINK, Radim, ed. *12. kulatý stůl - Komunikace s dětmi a mládeží - spojující i rozdělující: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí [konané 5. a 6.11.2009]*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-765-6.
15. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 9788025125625.
16. MACEK, Petr a Jiří DALAJKA, ed. *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech: víceoborový přístup*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3804-7.
17. LÖRINCOVÁ, Linda, Lenka MÁDROVÁ a Diana PAVLJUK. *Volnočasové aktivity pro děti*. Boskovice: Albert, 2009. ISBN isbn978-80-7326-160-3.
18. DOHNAL, Tomáš. *Tři dimenze pojmu rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. Monografie. ISBN 978-80-244-2437-8.
19. GILLBERG, Christopher. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika (Portál). ISBN isbn80-7178-856-2.
20. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3
21. KUDLÁČEK, Martin. *Aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1655-7.

Seznam zkratek

SSSR – Svaz sovětských socialistických republik

ZP – Zážitková Pedagogika

SSM – Svaz socialistické mládeže

ČÚV – Český ústřední výbor

PŠL – Prázdninová škola Lipnice

ZŠ – Základní školy

SŠ – Střední školy

VŠ – Vysoké školy

FTK UP – Fakulta tělesné výchovy, Univerzity Palackého

Anotace

| | |
|-----------------------------|--|
| Jméno a příjmení: | Kryštof Pokorný |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2021 |
| Název práce: | Zážitková pedagogika v předškolní výchově u dětí s autismem |
| Název v angličtině: | Experiential education for preschool autistic children |
| Anotace práce: | Bakalářská práce se zaměřuje na využití zážitkové pedagogiky v současném školském systému a na vzájemné možnosti, ve spojení se speciální pedagogikou předškolního věku s cílem podpořit programy u dětí s autismem. Práce je čistě teoretická a představuje celkový souhrn vývoje a praktické teorie české zážitkové pedagogiky, reflektuje současné možnosti ve všech oblastech a hledá reálnou cestu, pro speciální pedagogiku a děti s autismem. |
| Klíčová slova: | Zážitková pedagogika, předškolní výchova, speciální vzdělávací potřeby, autismus |
| Anotace v angličtině: | The thesis focuses on the use of experiential learning in the present Czech school system and its connection with special education in supportive programmes for children with autism. The thesis is theoretical and its aim is to present the historical development and theory of experiential learning in the Czech environment. The thesis reflects different possibilities and looks for the right approach in special education for working with children with autism. |
| Klíčová slova v angličtině: | Outdoor education, preschool, special education needs, autism, experiential education |
| Rozsah práce: | 45 stran |
| Jazyk práce: | Čestina |