

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Miroslava Jamborová

3. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika

**METODY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY JAKO
PROSTŘEDEK PODPORY VNÍMÁNÍ JINAKOSTI**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

OLOMOUC 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Metody zážitkové pedagogiky jako prostředek podpory vnímání jinakosti“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem Mgr. Petry Jurkovičové Ph.D. a že jsem v seznamu použitých zdrojů uvedla veškeré informační zdroje včetně internetu.

V Olomouci, 8. 4. 2011

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Petře Jurkovičové Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a cenné rady. Také bych chtěla poděkovat Gymnáziu Vincence Makovského v Novém Městě na Moravě, které mi umožnilo zrealizovat výzkum pro praktickou část práce.

Obsah

ÚVOD.....	5
<u>TEORETICKÁ ČÁST</u>	
1. ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	7
1.1. ZÁKLADNÍ TERMÍNY	7
1.2. VYMEZENÍ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	8
1.2.1. Zážitková pedagogika jako volno-časová aktivita	8
1.2.2. Zážitková pedagogika jako pedagogický směr.....	9
2. JINAKOST	11
2.1. AUTISMUS	12
2.1.1. Definice a projevy	12
<u>PRAKTICKÁ ČÁST</u>	
3. CÍLE A OTÁZKY ŠETŘENÍ.....	17
4. VÝZKUMNÝ VZOREK	17
5. METODOLOGIE	18
6. PRŮBĚH ŠETŘENÍ	19
6.1. PRŮBĚH PROJEKTU	20
6.1.1. První část.....	20
6.1.2. Druhá část.....	22
6.1.3. Třetí část.....	24
7. ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	25
7.1. PRŮBĚH PROJEKTU V 5. A	25
7.1.1. Výsledky dotazníků v 5. A.....	28
7.1.2. Rozhovor s ohniskovou skupinou	32
7.2. PRŮBĚH PROJEKTU V 1. B.....	32
7.2.1. Výsledky dotazníků v 1. B.....	35
7.2.2. Rozhovor s ohniskovou skupinou	39
8. ZÁVĚR VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	39
ZÁVĚR.....	53
SEZNAM POUŽITÉ A DOPORUČENÉ LITERATURY A ZDROJŮ	54
SEZNAM PŘÍLOH.....	56

Úvod

Téma „Metody zážitkové pedagogiky jako prostředek podpory vnímání jinakosti“ jsem si pro svoji bakalářskou práci vybrala ze dvou hlavních důvodů. V první řadě mě ovlivnilo mé středoškolské studium. Na gymnáziu, které jsem navštěvovala, dominovala frontální výuka, a ta studentům nedávala mnoho příležitostí k rozvoji myšlení či kreativity. Říkala jsem si, že vyučování by šlo určitě zorganizovat i jinak a lépe. A proto jsem se začala zajímat o zážitkovou pedagogiku.

Jinakost v mé práci reprezentuje autismus. Přečetla jsem několik výpovědí jedinců s autismem i jejich rodičů, abych pochopila, jak se vůbec poruchy autistického spektra projevují. A čím víc jsem se toho dozvíдалa, tím silněji jsem si uvědomovala svou vlastní „autistickou stránku“. Ráda se uzavírám sama do sebe. Bojím se neznáma. Mléko dávám pokaždé do ledničky a boty do botníku. A to je důvod, proč o autismu píšu: Aby se na něj i ostatní lidé přestali dívat jako na něco, co je jim cizí a nesmírně vzdálené.

Práce se dělí na dvě části. Teoretická část je věnována zážitkové pedagogice a autismu. Praktická část popisuje metody, průběh a výsledky smíšeného, kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Použité výzkumné metody zahrnují dotazníkové šetření, realizaci zážitkově pedagogického projektu a rozhovor s ohniskovou skupinou. Hlavním cílem práce bylo prokázat přínosnost zapojení zážitkově pedagogických technik do vyučování na gymnáziu. Dílčím cílem pak bylo seznámit studenty gymnázia se specifiky autismu prostřednictvím již zmíněného zážitkově pedagogického projektu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Zážitková pedagogika

„Co slyším, to zapomenu. Co vidím, si pamatuji. Co si vyzkouším, tomu rozumím (1).“

1.1. Základní termíny

V anglickém jazyce existuje výraz, který naprosto dokonale vystihuje podstatu celé zážitkové pedagogiky. Je jím slůvko „**experience**“ a znamená současně **prožívání**, **zážitek** i **zkušenost**. Čeští odborníci na zážitkovou pedagogiku věnují v poslední době stále více úsilí jasnému rozlišení těchto pojmů, především zážitku a prožitku. Výraz „experience“ nám však dokazuje, že spíše než rozdíly je třeba hledat mezi nimi vzájemnou provázanost.

Zamysleme se nejprve nad pojmy „prožívání“ a „prožitek“. Prožíváme každou vteřinu našeho života, kdy jsme při vědomí. Vnímáme, co se děje kolem nás i v nás. Něco intenzivně a něco slaběji, ale v podstatě všechno. V psychologickém slovníku Hartla a Hartlové je prožívání popisováno jako: „... psychologický jev charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu (2, s. 461).“ Geistův psychologický slovník dále uvádí: „Charakteristickým rysem prožívání je jeho intencionalita, předmětnost. Subjekt vždy prožívá něco; prožitky nejsou prázdné, jsou prožitky něčeho. (...) Jeho obsahu se lze dobrat pouze analýzou celostní totality komplexu prožívání, ‚vypreparováním‘ jednotlivých ‚proudů‘, a to lze vždy pouze ex post (3, s. 203).“ Za **prožitek** tedy můžeme označit každou právě probíhající tělesnou a myšlenkovou aktivitu jedince (4). Jako takový je vždy zcela jedinečný a verbálně nepřenositelný – slovy jej můžeme popsat jen velice nepřesně. Čím silnější emoční náboj prožitek doprovází, tím větší vnitřní obohacení si z dané aktivity odnášíme a tím hlouběji se nám také vrývá do paměti.

Zážitek vzniká z prožitku ve chvíli, kdy se k němu po čase vracíme. Už to není to, co prožíváme tady a teď. Je to něco, co jsme zažili někdy dřív. Dalo by se říci, že zážitek je rozvzpomínání se na prožitek. Najdeme u něj tytéž charakteristické rysy jako u prožitku a ještě něco navíc – jsme díky němu schopni nadhledu. Dává nám možnost s odstupem zhodnotit danou činnost či situaci. A je tak jedinečným zdrojem osobní zkušenosti (2).

Zkušenost Hartl a Hartlová označují za „hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikající během jeho praktické činnosti (2, s. 703).“ Hanuš a

Chytilová v knize *Zážitkově pedagogické učení* píše: „Zkušenost je výsledný otisk, který má v každém jedinci jinou dimenzi, a především je to výsledek procesů uvědomování a jednání ze situací, které měly značnou emoční působivost (5, s. 88).“

Zážitek ani zkušenost nám nikdo nemůže vzít nebo dát. Když něco prožijeme, je to na věky naše. A je to mnohem cennější, než jakákoliv rada nebo výpověď někoho jiného. To je základní princip zážitkové pedagogiky. Učení se má dít přirozenou cestou - zapojením všech smyslů tváří v tvář dané problematice. Nejen vidět a slyšet, ale i cítit je potřeba, pokud se nám má něco dostat skutečně „pod kůži“. Proto nestačí pasivně přijímat postupy někoho druhého. Sami také musíme zkoušet a hledat. Možná tak uděláme o něco víc chyb. Časem však zjistíme, že chyby jsou ti nejlepší učitelé.

1.2. Vymezení zážitkové pedagogiky

Na zážitkovou pedagogiku je možné pohlížet více způsoby. Můžeme ji chápat jako jednu z **učebních metod**, **pedagogický směr** nebo **volno-časovou záležitost**. Výběr je čistě na nás a od něj se pak odvíjí definice. Nic jako „jednotná zážitková pedagogika“, která by spojovala všechny tři pohledy, zatím totiž neexistuje. Alespoň ne v praxi. Teoreticky ji velmi výstižně popsal Jirásek v prvním čísle časopisu *Gymnasion*. Podle něj jde o výchovný proces, který pracuje s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. A lze ji realizovat s rozmanitými sociálními skupinami v prostředí školním, mimoškolním, přírodním i kulturním (4).

Mimo teorii se s tímto jednotným pohledem na zážitkovou pedagogiku skutečně příliš nepotkáme. Odborníci se drží svých „zásad“. Pro některé z nich je zážitková pedagogika například neodmyslitelně spjatá s přírodou. A to, co jiní považují za zážitkovou pedagogiku ve školním vyučování, už pro ně zážitková pedagogika není.

V této práci bychom se rádi zabývali tím, jak může zážitková pedagogika obohatit vyučování jako učební metoda. Tím samozřejmě nechceme snižovat důležitost jejích ostatních významů, proto se pokusíme všechny je alespoň stručně nastínit.

1.2.1. Zážitková pedagogika jako volno-časová aktivita

Tento směr zážitkové pedagogiky má u nás velmi bohatou tradici. Jeho kořeny spadají do šedesátých let dvacátého století, kde můžeme hledat počátky českého tábornictví a skautingu (5). Má za cíl vracet člověka do přirozeného prostředí přírody, proto se mu také říká „přírodní výchova“. Je tu (nejen) pro mladé lidi, které se snaží učit

naplno žít, pracovat v týmu a překonávat vlastní možnosti. Jde o trávení volného času v přírodě různými sporty (od nenáročných až po vysoce adrenalinové), hrami, turistikou, rekreací i třeba divadlem. Tyto aktivity většinou nejsou nahodilé, ale uspořádané do zážitkově-pedagogických **projektů**.

Každý takový projekt musí mít nějaké téma a cíl. Na jeho počátku je třeba účastníky dostatečně motivovat, např. dramatickou scénkou, filmem, fotografiemi či čteným příběhem (5). Pak následují samotné aktivity - účastníci jsou cíleně vystavováni problémovým situacím a vyžaduje se od nich aktivní podíl na jejich řešení. Velmi důležitým bodem je závěrečná reflexe. Zde se pracuje se zážitky z celého programu. Rekapituluje se jednotlivé kroky, které zúčastnění podnikli ve snaze vyřešit úkol. A tak dochází k odhalení úspěšných postupů i těch, co dosažení cíle brzdily. Celý tento proces vede k efektivnějšímu řešení podobných úkolů v budoucnu a je známý jako **Kolbův cyklus učení prožitkem** (5;6).

V současné době se s přírodní výchovou setkáváme v mnoha organizacích, které pořádají nejrůznější akce typu: školní adaptační kurzy, kurzy rozvoje osobnosti, prázdninové kurzy pro děti, teambuildingové kurzy pro firmy atp. Nejznámější je Prázdninová škola Lipnice, která funguje již od roku 1977 (7).

V zahraničí existuje mnoho podobně orientovaných zážitkově pedagogických disciplín. Nelze říci, že by česká zážitková pedagogika vycházela z jednoho konkrétního zahraničního směru, ale rozhodně se mnoha z nich nechala inspirovat. Zmíníme alespoň některé z nich: Leisure education (pedagogika volného času) je pedagogické působení v době mimo vyučování, které se snaží smysluplně vyplnit volný čas dětí a adolescentů. Outdoor education (výchova v přírodě) se realizuje výhradně v přírodě a je spojována se sporty, campingem a rekreací. Adventure education (výchova dobrodružstvím) je založena na osobnostním růstu jedince díky překonávání sebe sama v náročných situacích. I zde se setkáváme se sporty, především adrenalinovými. Environmental education (ekologická výchova) vychovává k lásce a respektu našeho životního prostředí. Učí, jak se k přírodě chovat ohleduplně a jak napravovat již vzniklé škody (4).

1.2.2. Zážitková pedagogika jako pedagogický směr

Ačkoliv je pojem „pedagogika“ primárně spojován se školním vyučováním, zážitková pedagogika se u nás do škol dostává až druhotně. Zrodila se totiž mimo školní budovy jako varianta pedagogiky volného času a mimo ně se také dlouhou dobu

vyvíjela. Do českých škol přichází teprve v posledních letech a hledá si své místo mezi pedagogickými směry a učebními metodami (8).

Nápad obohatit vyučování o autentické prožitky vznikl z potřeby změnit něco na dosavadním systému českého školství. Tradiční systém se stále patrnými prvky herbartismu bylo třeba posunout někam dál. Kromě práce na uvolněnější školní atmosféře a demokratičtějším vztahu mezi učiteli a žáky se objevila i snaha změnit styl vyučování. Tato „rekonstrukce“ našeho školství běží už řadu let a stále je na počátku. Pedagogie (a nejen je) čeká ještě velký kus práce na účinnějších učebních postupech. Mnozí z nich už ale přišli na to, že principy zážitkové pedagogiky mohou být v tomto směru hodně nápomocny.

Vytvořit ve čtyřiceti pěti minutové vyučovací hodině podmínky pro vznik silného emočního prožitku samozřejmě není vždycky tak úplně realizovatelné. A v některých vyučovaných tématech to není ani třeba. Potřeba ale je, aby byla vyučovaná látka žákům blízká. Měla by je oslovovat místo, aby jen přecházela z učitelových úst do poznámek v sešitě. Stejně tak důležité je učit žáky pohlížet na probíranou látku jako na jednotlivé dílky velkého puzzle; učit je hledat mezi informacemi vzájemnou souvislost a měnit tak kvanta dat v jejich hlavách na vědomosti. A k tomu se dá skvěle využít právě zážitek. Nemusí se svojí silou rovnat zážitku z rekreologického kurzu. A dokonce ani nemusí být náš vlastní. Mnohdy úplně postačí zprostředkovaný zážitek někoho druhého. Pořád je to mnohonásobně efektivnější, než když jen dogmaticky přijímáte fakta, která vám „naservíroval“ učitel.

Jak přesně zapojit zážitek do výuky, na to zatím neexistuje návod. Pokud ovšem zážitkovou pedagogiku nechápeme jako samostatný pedagogický směr. V tomto případě bychom za zážitkově pedagogická mohli označit všechna odvětví alternativního školství jako jsou Waldorfská pedagogika, pedagogika Montessori, Jenský plán a další. A v souvislosti s nimi nemůže být řeč o nedostatečně propracovaném systému vyučování. My se ale zaměříme na využití zážitkové pedagogiky jako učební metody v klasickém vyučování (viz. kapitola 8).

2. Jinakost

Být jiný znamená lišit se od toho, co většina lidí považuje za běžné, obvyklé, standardní, obecné. Na jinakost lze pohlížet ze dvou různých úhlů. Můžeme ji chápat jako individualitu, která je do jisté míry společensky žádoucím jevem, ale i jako stigma, jež s sebou nese negativní sociální dopad (9). První význam teď ponecháme stranou a zaměříme se na druhou variantu. V naší multikulturní společnosti je toto téma stále aktuální. Vzájemná tolerance mezi lidmi roste, stereotypy a předsudky vůči odlišnostem však přetrvávají.

Výjimkou není ani zdravotní postižení především proto, že jedinci s handicapem byli po dlouhá léta segregováni z intaktní populace. Obě zúčastněné strany nyní prochází procesem adaptace na nově nastalou situaci. Veřejnost je nejprve třeba odnaučit vnímat handicap jako něco zvláštního či výjimečného. Cílem do budoucna je pak vytvořit v České republice prostředí, ve kterém budou intaktní lidé a lidé s postižením představovat dvě rovnocenné a navzájem se obohacující složky společnosti (10).

Toho samozřejmě nelze dosáhnout bez dostatečné osvěty ze stran odborníků. Právě deficit v informovanosti totiž podporuje vznik výše zmíněných předsudků. Klíčové je především uvědomění, že člověk s handicapem má ty samé potřeby, touhy a emoce jako kdokoliv jiný. A proto není důvod nahlížet na něj odlišným způsobem.

Jednou z možností, jak intaktním lidem přiblížit život s postižením, je zážitková pedagogika. Nejčastěji se využívá v souvislosti se zrakovým a tělesným handicapem. Projet si známou trasu na invalidním vozíku nebo ji projít s šátkem přes oči představuje nesmírně cennou zkušenost a její zprostředkování není nijak zvlášť náročné. V naší práci jsme se rozhodli věnovat autismu, neboť se domníváme, že o něm laická veřejnost stále ještě nemá dostatek informací.

2.1. **Autismus**

Pod pojmem „postižení“ nebo „handicap“ si většina společnosti představí člověka na vozíčku, slepeckou hůl a vodícího psa nebo děvčátko s Downovým syndromem. To proto, že tyto handicapy jsou vidět. Autismus mnohdy na první pohled nepoznáme. Lidé se často mylně domnívají, že autistické dítě tropící povyk na ulici, je pouze nevychované. A to jen proto, že se svým vzhledem nijak neliší od zdravých dětí. V takových situacích bychom o autismu mohli mluvit jako o „neviditelném postižení“.

2.1.1. **Definice a projevy**

Poruchy autistického spektra (dále jen autismus) patří podle Mezinárodní klasifikace nemocí mezi Poruchy psychického vývoje. Konkrétně se jedná o skupinu Pervazivních vývojových poruch označenou kódem F84. Tyto poruchy spojuje tzv. „triáda“ - kvalitativní postižení ve vývoji třech oblastí: *verbální a neverbální komunikace, sociální interakce a představitosti* (11;12). To se projevuje „omezeným repertoárem chování (11, s. 35)“. Škála projevů autismu je tak široká, že bychom ztěžili našli dva jedince se zcela shodnými příznaky. Jak píše Peter Vermeulen ve své knize *Autistické myšlení*: „Prototyp jedince s autismem jednoduše neexistuje (13, s. 11).“

Zaměříme se nejprve na oblast **komunikace**. Někteří autisté nemají příliš velkou potřebu dorozumívat se se svým okolím. U jiných může být tato potřeba velmi silná. Ale komunikaci jim komplikuje snížená schopnost porozumění verbální řeči a řeči těla. Příčina toho, proč autisté nerozumějí „naší“ řeči, je pravděpodobně skryta v jejich způsobu myšlení. Peter Vermeulen poukazuje na fakt, že způsob, jakým autisté pracují s myšlenkami, se nápadně podobá tomu, jak informace zpracovává počítač (13) . Autistické myšlení probíhá na principu „**jedna k jedné**“. Každá konkrétní věc má svůj daný, neměnný význam. A to je v „neautistickém“ světě veliký problém. Mnoho věcí má více významů. Nejenže kohoutek je jednou pták a podruhé zařízení, kterým se pouští voda. Ale i máma je zároveň dcerou a manželkou. A pes může být velký oproti myši, v porovnání se slonem je však docela maličký. Pro člověka s autismem je to něco nepředstavitelného.

Myšlení autistů ovlivňuje také přehnaná fixace na **detail**. Celek je více než pouhá suma částí, jednotlivé dílky skládačky získávají svůj smysl teprve ve spojení s ostatními. To ale neplatí pro autismus. Každý detail je tu totiž stejně důležitý. Zatímco

zdravý člověk vidí záhon růží, pro autistu je to padesát jednotlivých květin. „Jedinci s autismem zpracovávají informace spíše oddělováním než spojováním (13, s. 32).“

V neposlední řadě je třeba zmínit se také o slabé **centrální koherenci**, která je pro autismus typická. Tak jako počítače mají autisté problém porozumět věcem vzhledem ke kontextu. Vybrat z mnoha významů zrovna ten, který patří do dané situace, je pro ně nesmírně obtížné. A lidská řeč tak pro ně často zůstává záhadou.

Co se týče verbálních projevů autistů, velmi se liší případ od případu. Jsou autisté, kterým řeč nedělá potíže. U jiných bývá vývoj řeči velmi opožděn. A někteří dokonce nemluví vůbec nebo aktivně ovládají pouze pár slov. Často se u nich setkáváme s **echolálií** - rádi opakují celé věty, aniž by chápali jejich význam. A někdy také používají jiné **komunikační kódy** než my. Například věta: „Už brzy přijede vlak.“ může ve skutečnosti znamenat: „Chci být sám.“ Je to způsobeno právě ztíženým chápáním řeči a okolního světa a samozřejmě i fixací na detail.

Neverbální komunikace představuje pro mnoho osob s autismem veliký problém, nerozumí gestům a grimasám. Podle toho, co víme o jejich způsobu myšlení, je to vcelku logické. Mimika je pro autistu jen množství čar a rýh na obličeji. Obličej umí vytvořit tisíce výrazů. A žádný výraz není u všech lidí zcela identický. Vezměme si jen, kolika způsoby se lze usmát. I když mají autisté většinou výbornou paměť, zapamatovat si, co znamená která čára ve tváři každého člověka, bývá nad jejich síly. Podobně je tomu i s gesty. Jejich význam se mění vzhledem k situacím. Napřažená ruka s dlaní nahoru jednou znamená: „Dej to sem!“ a jindy „Vezmi si.“ A mnohá gesta mají víc než dva významy. Není divu, že u autistů vyvolávají zmatek.

Ruku v ruce s verbální a neverbální komunikací jde také **sociální interakce**. Z toho, co jsme doposud zmínili, je zřejmé, že jedinci s autismem mají potíže s chápáním svého okolí. Lidé pro ně představují chaos. Mluví jakýmsi záhadným jazykem a jsou plní **emocí**. Autisté projevům emocí nerozumějí. Z výrazů v obličeji je rozpoznají jen těžko. Mnozí z nich navíc nemají rádi fyzický kontakt jako obejmutí anebo pohlazení. A pozitivních emocí u druhých lidí se proto bojí. To je důvod, proč se raději straní kolektivu a příliš nenavazují sociální vazby. Před „lidským“ světem utíkají do světa předmětů. Věcem se dá mnohem snáz rozumět a žádné emoce u nich nehrozí. Sezení o samotě někde v rohu a záliba v obyčejných věcech spíše než ve hračkách jsou pro autismus typické. Hračky totiž napodobují svět lidí. A ten, kdo je z lidí zmaten, se jen těžko přitulí k panence anebo bude opravovat své malé autíčko tak, jak to viděl u táty v garáži. Raději se bude zajímat o hřeben anebo sáček těstovin.

Vyhýbat se lidem však nejde neustále. Ať chtějí nebo ne, musí autisté denně čelit mnoha **sociálním situacím**. Ve škole, v obchodě s obuví, u lékaře... Sociální situace jsou pro ně matoucí tak jako lidé sami. Jejich kontext se neustále mění. Výsledkem bývá frustrace a stres a v neposlední řadě také **nevhodné chování**. Jedinci s autismem se skutečně často chovají úplně jinak, než od nich okolí očekává. Někdy to působí legračně, jindy je dotyčný pokládán „za blázna“. Peter Vermeulen toto chování přirovnává k nepružnému a rigidnímu chování stroje (13). Za něj mohou z velké části hypergeneralizace a hyperselektivita – důsledky slabé centrální koherence a fixace na detail. **Hypergeneralizace** znamená přílišné zobecňování. Po jedinci s autismem vyžadujeme nějaké chování v určité situaci. On si tuto situaci spojí s jedním nepodstatným detailem. A chování, které jsme po něm vyžadovali, uplatňuje ve všech situacích, kde se objevuje tento detail. Jinými slovy aplikuje naučené pravidlo i tam, kde vůbec není potřeba. **Hyperselektivita** je naopak přílišná „výběrovost“. Autista neaplikuje naučené pravidlo tam, kde je potřeba. Důvodem je, že situace, ve které se pravidlo naučil, a nová situace nejsou zcela totožné. V nějakých detailech se rozcházejí.

Představitost je u jedinců s autismem na nižší úrovni než u lidí bez autismu. Právě díky myšlení „jedna k jedné“ pro ně bývá velmi obtížné „fantazírovat“. Ve **hře** neautistického dítěte může krabice od bot snadno figurovat jako dům pro panenky, garáž anebo truhla s pokladem. Pro autistické dítě je krabice od bot jednoduše krabicí od bot. Samozřejmě tomu tak není vždycky. Někteří jedinci s autismem dokáží akceptovat, že určitá věc může být něčím jiným. Ale většinou je pro ně problém představit si, že oni sami jsou někým jiným ve smyšleném světě. To je důvod, proč se o dětech s autismem říká, že si neumí hrát. To ovšem není pravda. Hrají si, jenže „jinak“. Mohou se bavit celé hodiny jednoduchou manipulací s předměty - skládáním věcí do řady či jejich tříděním. A tím se dostáváme k tomu, co si lidé nejčastěji představují pod pojmem autismus: k rutině, stereotypu.

Autisté vyžadují, aby vše v jejich životě probíhalo podle pevného řádu. Věci musí být vždy na svém místě. Každý den v týdnu má daný rozvrh. U každé činnosti je třeba dodržovat přesný postup atp. Nekompromisně se drží svých rituálů. Do tohoto **repetitivního chování** spadají i stále se opakující pohyby, jako např. kývání a pohupování se, což bývá označováno jako sebestimulace. Jakoukoli změnu vnímají autisté velmi negativně. Proč tomu tak je? Všemi těmi rutinami se snaží dát řád světu, který je pro ně jinak nesmírně chaotický. Světu, kterému tak málo rozumějí, a proto nikdy neví, co přijde. Každého člověka známé věci uklidňují a neznámé děsí. Nebýt

stereotypů, na něž se autisté mohou spolehnout, žili by v podstatě v permanentním stresu a strachu.

Kromě rutiny mají ale autisté i jiné „**sociální strategie přežití** (11, s. 51)“, které jim pomáhají existovat v neautistické společnosti. Patří mezi ně především napodobování toho, co vidí u jiných lidí. Je to jedna z možností, jak si poradit v sociálních situacích. I když to, co fungovalo v jedné situaci, nemusí nutně fungovat v situaci další, jak už jsme ostatně uvedli výše. Jako další kompenzační mechanismus autismu můžeme uvést vynikající vizuální a mechanickou paměť autistů, díky které bývají někdy považováni za génie.

PRAKTICKÁ ČÁST

3. Cíle a otázky šetření

Náplní praktické části práce byl výzkum zabývající se uplatněním zážitkové pedagogiky na všeobecném gymnáziu. Jeho hlavním cílem bylo prokázat přínosnost zážitkově pedagogických metod pro studenty gymnázia.

Výzkum měl potvrdit, případně vyvrátit následující hypotézy. Hypotéza 1: Pedagogové na všeobecných gymnáziích využívají častěji frontální výuku než metody zážitkové pedagogiky. Hypotéza 2: Zapojení zážitkově pedagogických metod do vyučování u studentů gymnázií rozvíjí tvořivé myšlení, zvyšuje kompetence k řešení problémů i týmové spolupráci a celkově zlepšuje komunikační dovednosti.

Jednou z výzkumných metod byl zážitkově pedagogický projekt. V rámci podpory vnímání jinakosti jsme se rozhodli zvolit pro něj téma „Autismus“. Naším dílčím cílem byla tedy tvorba projektu, který by studenty seznámil se specifiky tohoto postižení a přiblížil jim autistické vnímání reality.

4. Výzkumný vzorek

Nejprve bylo třeba zvolit si určitou věkovou kategorii účastníků. Zaměřili jsme se na studenty prvních ročníků (14,15 let). Mladí lidé v tomto věku jsou už dostatečně vyspělí na to, aby pochopili hlubší souvislosti autistických projevů. První ročníky gymnázií mají navíc v osnovách psychologii. Předpokládali jsme, že ředitelé škol by díky tomu mohli být realizaci našeho projektu více nakloněni.

Oslovili jsme celkem sedm ředitelů všeobecných gymnázií v našem okolí, seznámili je se záměrem projektu a zeptali se na možnosti jeho realizace u nich na škole. Samozřejmě jsme si uvědomovali, jak nabitě jsou učební osnovy a že školní rok už i tak narušuje množství různých akcí. Podobných projektů na téma autismus však mnoho není a doufali jsme, že právě to by ředitele mohlo zaujmout.

Bohužel se tak nestalo. Pouze jedno gymnázium s námi bylo ochotné spolupracovat a to ještě ne tak, jak jsme původně plánovali. Vedení školy totiž neschválilo zaplnit projektem tři vyučovací hodiny. Na místo toho nám dalo k dispozici školní aulu a možnost scházet se se studenty po vyučování, což samozřejmě narušilo náš záměr pracovat s celým třídním kolektivem. Přesto jsme se rozhodli nevzdávat a projekt realizovat s těmi, kdo budou ochotni přijít, i kdyby se jednalo jen o velmi malou skupinku.

Nejprve jsme navštívili třídu 5. A (pátý ročník osmiletého gymnázia). Studenti nám vyplnili dotazníky, my jsme jim stručně představili projekt a nabídli účast na něm. Přihlásilo se dvanáct dobrovolníků, přesněji řečeno dobrovolnic. Na naši první hodinu dorazilo bohužel jen sedm studentek, na druhou a na třetí pak pokaždé ještě o jednu méně. Celý projekt tedy absolvovalo pouze pět účastnic (viz. tabulka 1).

Tabulka 1: Účastníci projektu v 5. A

	Muži	Ženy
Počet zúčastněných	0	5

Proto jsme se rozhodli uskutečnit projekt ještě jednou s větším množstvím studentů. Tentokrát jsme oslovili studenty 1. B (první ročník čtyřletého gymnázia). Do projektu se přihlásilo 14 studentek. Na naši první hodinu jich přišlo deset a tento počet už zůstal konstantní (viz. tabulka 2).

Tabulka 1: Účastníci projektu v 1. B

	Muži	Ženy
Počet zúčastněných	0	10

5. Metodologie

Náš výzkum měl kvalitativně-kvantitativní charakter. V následující kapitole popíšeme metody sběru a zpracování dat, které jsme při něm využili.

Pro kvantitativní část výzkumu jsme zvolili **dotazníkové šetření**. Šlo o časově nejúspornější způsob, kterým jsme mohli zjistit, jak vypadá klasické vyučování na dané škole. Dotazníky obsahují 22 škálových položek a jednu doplňující otevřenou. Jejich znění jsme volili tak, aby nám daly co nejpřesnější odpovědi na tyto otázky:

- Je výklad nejčastější vyučovací metodou?
- Dostávají studenti možnost pracovat při výuce ve skupinkách?
- Vedou vyučující třídu k samostudiu, nebo jí předávají veškeré potřebné informace?
- Jak pedagogové ke studentům přistupují? Zapojují je aktivně do výuky, nebo jim pouze přichází předat svůj výklad?

- Mají studenti vždy prostor pro případné dotazy a připomínky k probírané látce?
- Jak často pedagogové uplatňují jednotlivé zážitkově pedagogické metody?

Data z dotazníků jsme zpracovali metodou **záznamu četností** jednotlivých odpovědí. Četnosti jsme pro větší přehlednost znázornili **graficky**.

Jednou z metod kvalitativní části výzkumu byla **realizace projektu** na téma „Autismus“, který je celý popsán v následující kapitole. Projekt měl účastníkům ukázat, jak mohou probíhat jednotlivé zážitkově pedagogické techniky.

K získávání názorů studentů na využití zážitkové pedagogiky ve vyučování jsme pak ještě použili **rozhovor s ohniskovou skupinou**. Jde o: „výzkumnou metodu, jejíž prostřednictvím získáváme kvalitativní data za využití skupinové interakce vzniklé a probíhající v debatě na téma určené badatelem (14, s. 175).“ Ptali jsme se účastníků projektu, které zážitkově pedagogické techniky se podle nich hodí do jednotlivých vyučovacích předmětů a jak konkrétně by se v nich daly využít.

Data získaná rozhovorem jsme analyzovali metodou **vyhledávání a vyznačování vztahů**. Ta funguje na principu identifikace vztahů, na které explicitně upozorní účastníci výzkumu. Nejprve je třeba popsat, jak účastník vztah chápe a jak o něm uvažuje. Následně se pro něj hledá plauzibilní vysvětlení (14).

6. Průběh šetření

Při tvorbě projektu jsme využili to, že zážitková pedagogika dokáže účastníky oslovit a motivovat k přemýšlení mnohem více, než třeba klasická přednáška. Jednotlivé techniky jsme volili tak, aby studentům ukázaly, že přes obrovské rozdíly ve vnímání reality máme s autisty leccos společného.

Důležité také bylo projekt vhodně časově rozvrhnout. Vzali jsme v potaz větší časovou náročnost zážitkově pedagogických technik i možné komplikace spojené s uvolňováním studentů z vyučování. Jako vhodné nám připadalo sestavit projekt ze tří částí, z nichž každá by se dala realizovat ve čtyřiceti pěti minutové vyučovací hodině. Doufali jsme, že přijít třikrát po sobě do hodiny psychologie a pracovat v ní se třídou bude snazší, než kdyby nám škola měla dát k dispozici třeba jedno celé dopoledne. Navíc z vlastní zkušenosti víme, že dlouhodobější projekty poskytují zúčastněným větší možnost proniknout pod povrch tématu, než je tomu u jednorázových akcí.

6.1. Průběh projektu

Mottem projektu se stal citát Petra Vermeulena: „Autismus nám ukazuje mnoho našich vlastních individuálních rysů zvětšených lupou (12, s. 14-15).“

6.1.1. První část

Pro první sezení jsme si stanovili dva hlavní cíle:

- 1) Ty studenty, kteří o autismu ještě neslyšeli, seznámit s tím, že vůbec nějaké takové postižení existuje.
- 2) Stručně nastínit základní charakteristiky autismu – uzavření ve „vlastním světě“, neobliba změn, stereotypní a repetitivní chování.

Na začátku probíhá krátká úvodní technika, při níž se sedí v kruhu. Všichni dostanou lístek papíru a mají za úkol napsat na něj druh postižení (handicapu), který se jim vybaví jako první. Pak se postupně každý představí a ukáže ostatním, co napsal. Předpokládáme, že se v kruhu několikrát objeví zrakové a tělesné postižení a možná i Downův syndrom. Je to pochopitelné, protože se jedná o vady viditelné na první pohled. Když potkáte někoho s bílou holí nebo na invalidním vozíku, je ihned jasné, že má nějaké postižení. Studenti jsou seznámeni s tím, že autismus patří mezi postižení, která většinou na první pohled nepoznáme. Dítě s autismem může vypadat jako kterékoli jiné zdravé dítě, ale chová se jinak než jeho vrstevníci.

Pro větší názornost použijeme krátkou ukázkou z filmu *Po Tomášovi* (Velká Británie, 2006). Jedná se o film natočený podle skutečné události, který popisuje příběh chlapce s autismem. Vybrali jsme scénu, kdy maminka bere chlapce do obchodu koupit mu nové boty. Chlapec se v obchodě začne vztekat a křičet. Prodavačky se nemohou věnovat ostatním zákazníkům, protože pomáhají mamince se vzpírajícím se hochem. Když je úspěšně nakoupeno a matka vyjde se synem na ulici, nastane problém s přecházením přechodu. Chlapec se v půli cesty zastaví, vzteká se, odmítá jít dál a nakonec si lehá na silnici. Kolem projíždějící auta troubí, poblíž se shlukuje dav zvědavých kolemjdoucích. Po té, co se matce podaří chlapce zvednout a přenést na chodník, si jedna z přihlížejících žen neodpustí poznámku: „Otřesné chování.“ „Máte pravdu, že se chováte otřesně, když zíráte na mé postižené dítě!“ odpovídá jí matka.

Abychom vysvětlili, co přesně myslíme „jiným“ chováním autistů, použijeme studentům krátkou prezentaci, kde popisujeme základní autistické rysy. Mluvíme o tom,

že se autisté vyhýbají sociálním interakcím, místo klasických her se zabavují tříděním a rovnáním věcí, nemají velkou potřebu komunikovat, může se u nich vyskytnout echolálie, není jim příjemný tělesný kontakt a upřednostňují stereotypy. Ke každé této charakteristice uvádíme možné konkrétní příklady. V souvislosti se stereotypy upozorňujeme na neoblubu změn a poukazujeme na předchozí filmovou ukázkou. V závěru prezentace dodáváme: O autistech se říká, že mají svůj svět. Není to nic, co bychom si o nich vymysleli my, zdraví lidé. Výpovědi některých jedinců s autismem to skutečně potvrzují. Například autistka Dona Williams ve své autobiografické knize Nikdo nikde uvádí, že život s autismem je jako sledovat 3D kino: „Měla jsem pocit, jaký má člověk při trojrozměrném filmu, kde se krčíte a honem uhýbáte, protože všechno jako by se na vás řítilo (15, s. 76).“

Následuje technika, při které si má každý na malou chvíli vyzkoušet „mít svůj vlastní svět“. Studenti si zavírají oči. Vybízíme je, aby zapomněli, že jsou v místnosti plné lidí, a soustředili se jen sami na sebe. Pouštíme jim písničku Sleepy z alba skupiny 2Sleepy - Fragments of sleep. Když skladba dozní, všichni pomalu otevírají oči. Bavíme se o tom, jaké fantazie, barvy, obrazy jim hudba evokovala; jaké vlastně bylo tohle denní snění a jaké bylo vrátit se zpátky do reality. Vysvětlujeme, že když po jedinci s autismem chceme, aby vnímal realitu a komunikoval s námi, je to pro něj nepříjemné vytržení z bezpečného „světa“ barev, tvarů a melodií.

Nyní studenty rozdělíme do menších skupinek. Všichni si mají představit, že jsou malé (neautistické) dítě, které se ztratilo rodičům na výletě v docela cizím městě. Každá skupinka dostane za úkol sepsat na velký arch papíru co nejvíce pocitů, popřípadě myšlenek takového dítěte. Když jsou skupinky s prací hotovy, představí si navzájem svoje výtvary. Na negativních pocitech, které tu jistě zazní (např. strach a zmatenost), lze studentům snadno ukázat, jak se autista cítí v „naší“ realitě.

Dostáváme se k tématu „změny“. Připomínáme, že autisté změny nemají rádi. Ptáme se studentů, jak to mají oni. Technika, která proběhne, má poukázat na to, jak velmi individuální je vnímání změn. Všichni stojí v kruhu. Jeden ze studentů vymyslí nějakou změnu např.: Narodil se mi bráška. Odpadla nám fyzika. Místo řízků budou na oběd palačinky atp. Pro koho je to změna pozitivní, ten udělá krok směrem do středu kruhu. Komu se změna naopak nelíbí, udělá krok ven z kruhu. Pak se všichni vrátí na původní místo a změnu vymýšlí někdo další.

Jako poslední přichází na řadu diskuse nad výrokem: Známé věci nás uklidňují a neznámé děsí. Zajímáme se, zda s ním studenti souhlasí. Sami uvedeme několik

příkladů jako třeba první test s novým vyučujícím nebo strach z maturitní zkoušky. Vybízáme studenty, aby uváděli podobné situace ze svého života. Upozorníme na to, že pro autisty je reálný svět značně chaotický. Nevyznají se v něm, nechápou souvislosti toho, co se děje, takže nikdy nevědí, co přesně přijde. To je samozřejmě značně frustrující. Necháme studenty zamyslet se nad tím, jak v takové situaci může pomoci stereotyp. Připomeneme, že do stereotypů rovněž spadají repetitivní pohyby. Studentům mohou repetitivní pohyby připadat jako něco cizího a zvláštního. Proto se nezapomeneme zmínit, že repetitivní pohyby provádí někdy každý z nás. Když jsme nervózní, podupáváme si nohou nebo klepeme prsty o desku stolu atp.

Závěrečnou technikou je tzv. „teploměr“. Studenti si mají představit, že se místností táhne dlouhá osa. Na její počátek se postaví ti, pro které byla tahle hodina naprosto báječná, maximálně přínosná a vůbec nic by na ní nezměnili. Naopak konec osy je pro ty, kterým hodina připadala jako absolutní ztráta času, nebavili se a nedozvěděli se na ní nic nového. Poprosíme studenty, aby na ose zaujali takové místo, na které se skutečně cítí.

6.1.2. Druhá část

Pro druhé sezení jsme zvolili tyto hlavní cíle:

- 1) Přiblížit studentům logiku autistického myšlení
- 2) Seznámit je s autistickým vnímáním verbální a nonverbální komunikaci

Po prostoru je rozmístěno několik obrázků: slunce, panenka, dům, kruh, čtyřlístek, obličej, strom a květina. Jsou to schématické kresby vzniklé pospojováním (nejen) geometrických tvarů. Studenti mají za úkol pro každý obrázek vymyslet název podle toho, co jim připomíná. Každý prochází mezi obrázky a názvy si sepisuje na kousek papíru. Když jsou všichni hotovi, posadíme se do kruhu a názvy si představíme. Smyslem této zdánlivě primitivní techniky je ukázat studentům, že naše myšlení funguje na principu spojování informací. Vidím velký trojúhelník a pod ním čtverec, evokuje mi to dům. Kdežto autisté vnímají svět spíše oddělováním. Vidí velký trojúhelník a čtverec, to je celé. Na obrázcích studentům vysvětlíme, co znamená výrok: Celek je víc, než pouhá suma částí. V celku dostávají jednotlivé detaily zcela nový smysl, třeba právě z trojúhelníku se stává střecha.

Abychom předvedli, jaké komplikace přináší myšlení oddělováním v praktickém životě, bereme si na pomoc dva plyšové medvědy. Ukážeme studentům nejprve jednoho a zeptáme se, co je to. Pak ukážeme i druhého a položíme tu samou otázku. Jak je

možné, že jsou to oba plyšoví medvědi, když první je modrý a druhý hnědý? Jak to může být ta samá věc, když jedna je velká a druhá malá? Díky této názorné ukázce studenti pochopí, že při odděleném vnímání informací má každý detail stejnou váhu. Modrá barva plyšové hračky je stejně důležitá jako fakt, že hračka má kulaté uši a čtyři nohy. Seznámíme studenty s pojmy hypergeneralizace a hyperselektivita.

Nyní studentům přečteme dvě knižní ukázky. Obě se vztahují k tématu hyperselektivity. První je úryvek z knihy *Autistické myšlení*. Popisuje situaci z letního tábora, kde chlapec s autismem odmítal jít na toaletu. Problém byl v tom, že doma u chlapce i v jeho škole měly všechny toalety bílá prkénka. Na táboře byla prkénka černá a chlapec nechápal, že něco s černým prkénkem může být také toaleta. Není divu, že byl frustrovaný a zmatený, když jej někdo neustále nutil, aby vykonal svoji potřebu jinde než na toaletě. Druhou ukázkou jsme vybrali z knihy *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* Matka chlapce s autismem v ní vysvětluje čtenářům, proč se každá sklenice u nich doma jmenuje jinak.

Dostáváme se k tomu, jak autistické myšlení ovlivňuje vnímání řeči. Seznámíme studenty s myšlením „jedna ku jedné“. Jedna reálná věc rovná se jedno pojmenování. Následuje soutěž, při které si studenti mají uvědomit, jak mnoho věcí má více než jeden název. Skupina se rozdělí na dva soutěžní týmy. Z každého týmu přichází jeden soutěžící. Soutěžícím je ukázán obrázek zvířete, člověka, věci či rostliny a oni soupeří v tom, kdo pro něj vymyslí více pojmenování. Například Coca Cola, pití, láhev, nápoj atp. Střídavě říkají svoje nápady. Prohrává ten, kdo už nedokáže nic dalšího vymyslet.

S myšlením jedna ku jedné souvisí také doslovné chápání. Předpokládáme, že si jej každý dokáže představit. Ale jako příklad může posloužit i české rčení „mít opici“. Autistům dělá takové chápání frází, přísloví nebo ironie problém. V další technice si studenti vyzkouší, jaké to je chápat věci doslova. Protože češtinu všichni přítomní ovládají dokonale, použijeme k tomuto účelu anglické idiomy. Dobrovolník si vylosuje anglický idiom doslovně přeložený do češtiny. Například: Ranní ptáče uloví červa; Prší psi a kočky; Když létají prasata; Nakopnout kbelík; Střelit se do vlastní nohy; Koňská opera; Mrtvá kachna a další. Úkolem dobrovolníka je idiom pantomimicky předvést. Ostatní hádají jednak, co dotyčný předvádí, a posléze i to, co idiom znamená.

Dosud jsme se zabývali tím, jak je pro autisty obtížné vyznat se v mluvené řeči. Teď studenty seznámíme s tím, co může komunikaci s autisty usnadnit. Vysvětlíme jim princip řeči předmětů. Opět k tomu zvolíme ukázkou z knihy *Mami, je to člověk, nebo*

zvíře? Maminka v ní popisuje, jak svého autistického syna Tomase naučila komunikovat skrze předměty.

V další technice si vyzkoušíme, zda studenti princip řeči předmětů pochopili. Mají si představit, že jsou rodiče autistického dítěte a chtějí ho komunikaci s předměty naučit. Vždy jeden člověk v kruhu řekne nějakou informaci, kterou by chtěl dítěti sdělit. Např. Jdi si vyčistit zuby. Jdeme se projít. Jdeme nakupovat. Bude večere. Přijede babička atp. A jeho soused vymyslí, jaký předmět by se k tomu dal použít.

Blížíme se k závěru naší hodiny a poslední, čemu se budeme věnovat, jsou emoce. Každý po kruhu má za úkol říct jednu emoci. Tím si studenti připomenou, kolik různých druhů emocí existuje. Zeptáme se na jejich názor, zda je pro autisty snadné rozpoznat emoci z výrazu druhého člověka. Upozorníme na to, že každý lidský obličej je jiný a že i obyčejná radost se dá vyjádřit několika různými grimasami. Navíc nebývá výjimkou, když člověk pociťuje několik různých emocí současně. Pro tuto situaci se přímo nabízí nechat studenty hádat něčí emoci. Můžeme jim dát emoce losovat a nechat je předvádět ji ostatním. Těžší varianta je použít k tomuto účelu připravené fotografie obličejů, protože na nich nemůžete vidět zbytek těla.

Místo závěrečné techniky teploměru použijeme tentokrát slovní reflexi.

6.1.3. Třetí část

Cíle třetího sezení jsou:

- 1) Vysvětlit studentům, proč si autisté nehrají jako zdravé děti.
- 2) Komplexní shrnutí všech předaných poznatků o autismu

Na sezení přinášíme velkou krabici s hračkami (panenka, maňásek, autíčko, vláček, traktor) a několika jinými předměty, jako jsou půlka kokosového ořechu, kelímek od jogurtu, špulky barevných nití, krabička korálků a hřeben. Všichni se posadí do kruhu kolem zavřené krabice. Vyzveme někoho odvážného, ať krabici otevře a podívá se, co bude tématem dnešní hodiny. Tak vlastně otevřeme téma Autismus a hra. Každý po kruhu řekne, s čím nebo na co si rád hrál jako dítě.

Pak necháme studenty vytáhnout z krabice ty věci, se kterými si autisté většinou nehrají. To už by měli vědět z našeho prvního sezení. Zatím ale ještě neví, proč tomu tak je. K vysvětlení použijeme krátký výklad: Zdravé děti ve své hře většinou napodobují svět dospělých. Kluci opravují auta jako jejich tátové, holčičky se starají o panenky, hrají si na kuchařky atp. Proč by měl autista dělat něco podobného? Lidé jsou

pro něho děsiví. Žijí v jiném světě. Nutí ho, aby s nimi komunikoval, i když nerozumí jejich řeči. Jsou plní nesrozumitelných emocí. A dotýkají se ho, přestože je mu to nepříjemné. Je snad nějaký důvod, proč by se je měl snažit napodobit? To je jako chtít po dětech, aby před svátkem sv. Mikuláše usínali s figurkou čerta. Pak existuje ještě jedna příčina toho, proč si autisté hrají „jinak“. Souvisí to se základním předpokladem pro hru. Když se rozhodneme hrát si na princeznu, musíme si představit, že na sobě máme nádherné šaty a že obyčejná židle, na které sedíme, je ve skutečnosti zlatý trůn. Musíme mít prostě bohatou představivost. Jakou fantazii asi mají autisté se svým myšlením jedna ku jedné? Věci, které zůstaly v krabici, budou autisté při hře skutečně preferovat. Protože jsou srozumitelné (kelímek od jogurtu je kelímek od jogurtu) a tím pádem bezpečné. Autisté si můžou dlouhé minuty prohlížet pestrobarevné korálky nebo všechny ty předměty třídit podle velikosti a tvaru. I zdravé děti si s takovými věcmi mohou hrát. Ale pokaždé do toho zapojí fantazii.

Po tomto výkladu zapojujeme studenty do další aktivity. Každý v kruhu si má vybrat jeden předmět ležící v krabici a vymyslet, co by mohl představovat v běžné dětské hře. Např. z korálků se dá udělat náhrdelník nebo z kokosového ořechu miska na jídlo. Touto technikou uzavíráme téma hry.

Přecházíme k hlavní závěrečné technice. Nejprve studentům vysvětlíme, v čem bude spočívat, pak je necháme, aby se libovolně rozdělili do menších skupinek. Skupinky mají za úkol vytvořit plakát o autismu, který se pak bude moci pověsit někde ve škole, a ostatní studenti se z něho dozví něco bližšího o tomto postižení. Každé skupince rozdáme tvrdý papír formátu A3, pastelky, fixy, barevné papíry, lepidla a nůžky. Pustíme hudbu, při které se bude příjemněji pracovat, a dáme jim prostor asi dvacet, třicet minut. Na konci hodiny si všichni představují svoje výtvary a celé sezení opět končí krátkou slovní reflexí.

7. Analýza a interpretace výsledků šetření

7.1. Průběh projektu v 5. A

Domnívali jsme se, že s menší, komornější skupinkou se bude pracovat velmi dobře. Každý v ní bude mít dostatek prostoru k vlastnímu vyjádření i k případným otázkám. Ve skutečnosti byla skupinka dívek poměrně mlčenlivá a zdrženlivá. Svoji roli v tom možná sehrál i rozlehlý prostor auly, kde se člověk cítil poněkud ztracený. Každopádně po celou dobu projektu byly dívky tak trochu „nesvé“. Bylo zjevné, že

z vyučování nejsou příliš zvyklé vyjadřovat vlastní názor nebo o něčem diskutovat. Potřebovaly hodně povzbuzení, než v reflexích něco řekly, pokud tedy vůbec promluvily. Přestože se dívky dobře znaly, v jejich skupince nebyla patrná téměř žádná skupinová dynamika.

První hodina

Mezi druhy handicapů, které studentky napadaly jako první, se čtyřikrát vyskytla „slepota“, dvakrát „vozíčkář“ a jednou „ochrnutí“. Velmi dobře jsme tak mohli navázat na to, že autismus je na první pohled „neviditelným“ postižením.

Následovala filmová ukázka. Po jejím zhlédnutí jsme se dívek ptali, zda na ně chlapec působil jako rozmazlené a nevychované dítě. Dívky odpověděly, že ne, protože přece věděly, že chlapec je autista. Připustily však, že kdyby o jeho postižení nebyly informovány, asi by celou situaci vnímaly jinak. K prezentaci o základních autistických rysech neměly žádné otázky.

Po „relaxaci“ s hudbou neměla většina dívek potřebu sdělit ostatním, co se jim při ní vybavovalo. Pouze jedna řekla, že před sebou viděla zasněženou krajinu a dvě další na to reagovaly tím, že ony naopak viděly barvy. V technice, kde se měly vžít do situace ztraceného dítěte, uváděly nejčastěji tyto pocity: strach, nervozita, zoufalost, zmatek, úzkost, zděšení, panika a nejistota.

Při společném vymýšlení „změn“ a reagování na ně krokem z kruhu nebo do kruhu, konečně přišel uvolňující smích, když jedna z dívek velmi silně protestovala proti palačinkám k obědu. Smích pak vyvolalo i zkoušení repetitivních pohybů. Někdo totiž řekl, že tohle pohupování zná z filmů o psychiatrických pacientech. Na závěrečné ose „teploměru“ zaujaly dívky místo mezi 60 a 80%.

Druhá hodina

Schematické obrázky dívky pojmenovávaly v podstatě velmi podobně. Jen jedna z dívek uváděla abstraktnější názvy. Obrázek 1: dívka, panenka, holčička, ženská postava, starostlivost. Obrázek 2: domeček, prázdný dům, dům, domek, jistota. Obrázek 3: obličej, smrtka, smrt. Obrázek 4: kruh, kruh z kamínků, náhrdelník, lidé v kruhu, uzavřenost. Obrázek 5: kytička, kytky, nebezpečná kytky, krása. Obrázek 6: stromeček, smrk, strom, klid. Obrázek 7: čtyřlístek, štěstí. Obrázek 8: sluníčko, slunce, léto, energie. Když jsme studentkám řekli, že autista by obrázky vnímal jako sled

trojúhelníků, čtverců, kruhů a písmenek, velmi je to udivilo. Říkaly, že by je nikdy nenapadlo uvažovat tímto způsobem.

U knižních ukázek jsme studentkám nabídli, aby četla některá z nich, žádná ale nechtěla. Ukázky je ale hodně zaujaly.

Při soutěži dvou družstev byly síly velmi vyrovnané a končilo se remízou. Obrázky získaly tato pojmenování Obrázek 1: tramvaj, šalina, dopravní prostředek, MHD. Obrázek 2: ryba, kapr, vodní živočich, večeře, maso. Obrázek 3: pes, zvíře, mazlíček, Bobík, štěně, jezevčík, Alík. Obrázek 4: pohovka, gauč, sedačka, odpočívadlo, divan, sofa, nábytek. Obrázek 5: kremrole, trubička, cukroví, jídlo, zákusek, sladkost. Obrázek 6: krabice, mléko, pití, nápoj. Obrázek 7: nápoj, petka, kola, pití, flaška. Obrázek 8: strom, smrk, jehličnan, dřevina.

Pantomimy se jedna studentka nechtěla účastnit. Pro ostatní bylo poměrně obtížné ztvárnit anglické idiomy a ještě těžší je bylo uhodnout. Přesto se při této technice docela pobavily.

Princip řeči předmětů jim nedělal problémy. Vymyslely spoustu příkladů, např.: vyčistit si zuby – zubní kartáček, jít spát – pohádková knížka, oběd – talíř, nakupování – nákupní taška, procházka se psem – vodítko atp.

Poslední technika - hádání emocí z výrazu v obličeji - jim šlo velmi dobře. Závěrečná reflexe však v podstatě neproběhla vůbec. Dívky chvíli mlčely a nakonec řekly, že nemají žádné připomínky. Jen ta, co se neúčastnila pantomimy, řekla, že pantomimu nemá ráda a proto se jí tahle technika nelíbila.

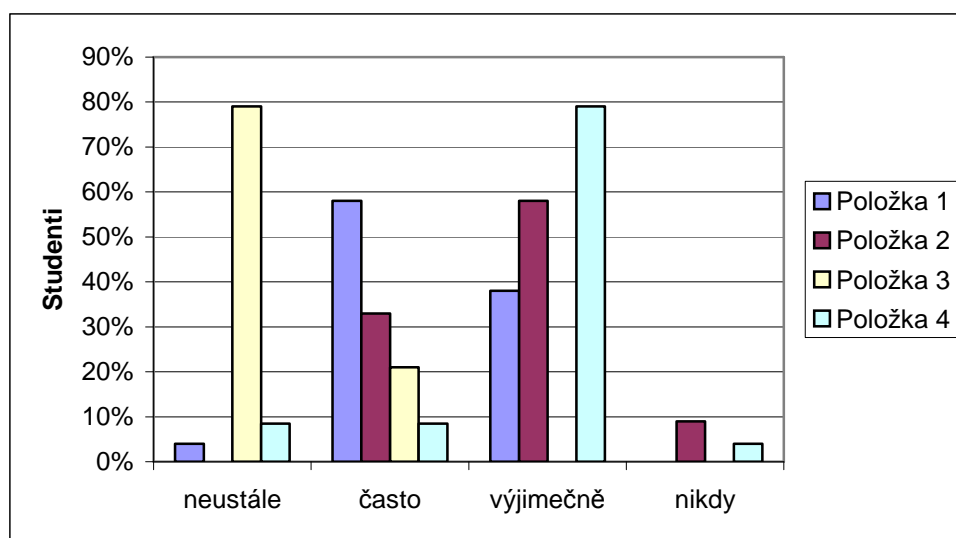
Třetí hodina

Jako oblíbenou hračku z dětství uváděly dívky plyšáky, lego, panenky i panenky barbie a jedna dokonce autíčka. Bez problémů z krabice vytáhly věci, se kterými si autisté většinou nehrají. Několik z nich ovšem tipovalo, že autisté musí mít velmi bohatou fantazii, když jsou uzavřeni ve vlastním světě představ a fantazií. Zřejmě jsme při první hodině dostatečně nevysvětlili rozdíl mezi autistickými fantaziemi (ztrácení se v melodiích, barvách a tvarech) a skutečnými fantaziemi lidí bez autismu (snění o budoucnosti, schopnost představit si, že by věci mohly být něčím jiným, než jsou). Když pak měly dívky vymyslet, jak by si zdravé děti hrály s věcmi z krabice, ukázalo se, že jejich fantazie je skutečně bohatá. Polovina kokosového ořechu se stala lodí a špulky nití byly jejími pasažéry.

V závěrečné části si dívky přály pracovat na plakátu společně. Opět se nijak moc nechtěly vyjadřovat k tomu, jak se jim na něm pracovalo. Působily ale, že jsou se svým výtvozem spokojené.

7.1.1. Výsledky dotazníků v 5. A

Z dotazníků jsme zjistili, že nejčastější formou výuky v 5. A je výklad. S prací ve skupinkách a samostudiem se studenti setkávají jen výjimečně, samostatná práce je ale poměrně častá.

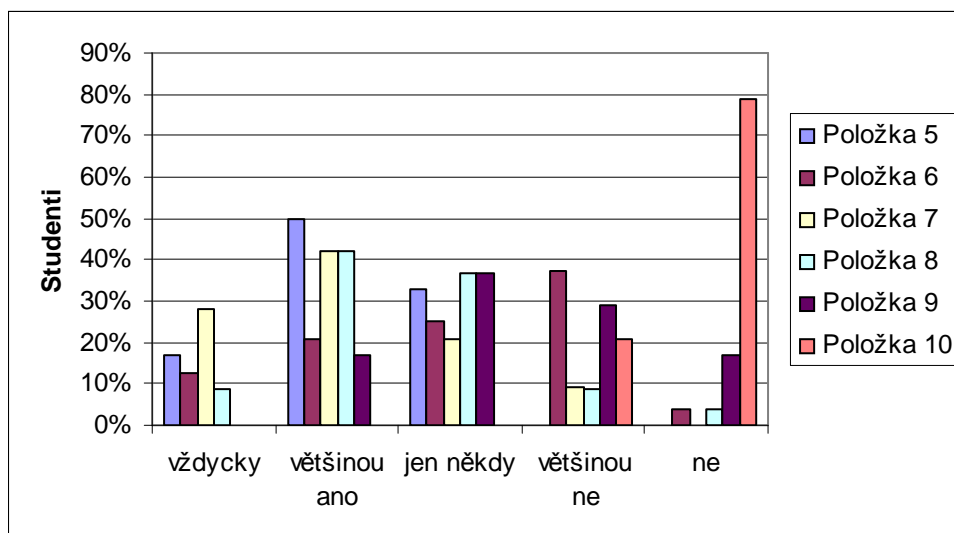


Graf 1: Výsledky položek 1-4

Otázka pro položky 1-4: Jak často se setkáváte s těmito formami výuky?

1. Samostatná práce – pracujete každý sám na zadaném cvičení nebo úkolu
2. Práce ve skupinkách – ve skupinkách spolupracujete na vyřešení zadaného problému, úkolu atp.
3. Výklad – pedagog vysvětluje látku a hovoří tak k celé třídě
4. Samostudium – pedagog vám dá za úkol nastudovat doma něco z literatury a internetu

Pedagogové podle výsledků v dotaznících poměrně často vyžadují po studentech při vyučování aktivní spolupráci, zato myšlením v souvislostech je příliš nezátěžují. Ve většině předmětů studenti mají možnost ptát se na to, co je k dané látce zajímavá i čemu nerozumí. Pedagogové vyučující v 5. A se nezajímají o to, jak jsou studenti spokojeni s jejich stylem výuky.

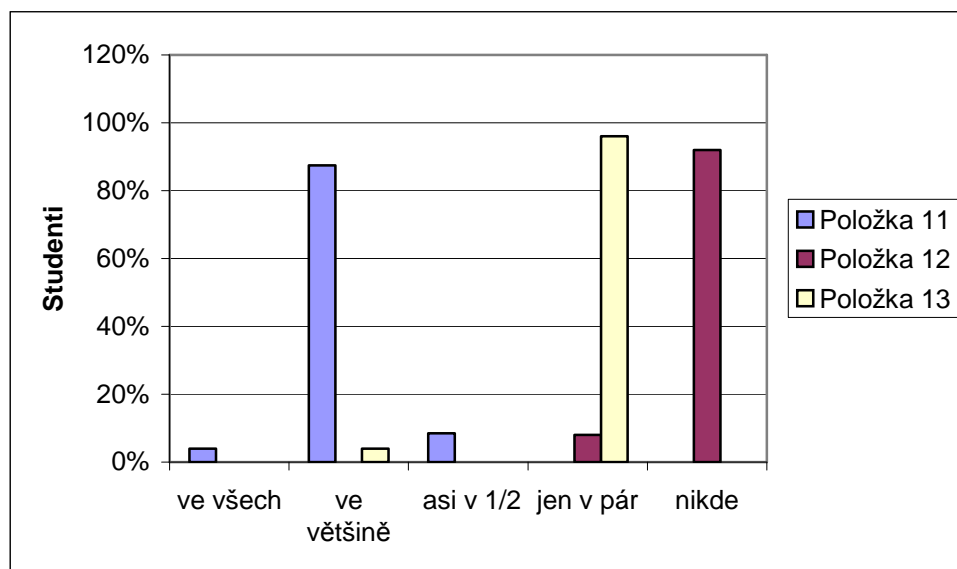


Graf 2: Výsledky položek 5-10

Položky 5-10 souvisí se stylem výuky:

5. *Vyžadují od vás pedagogové v hodinách aktivní spolupráci?*
6. *Požadují po vás pedagogové myšlení v souvislostech?*
7. *Máte možnost ptát se pedagogů během (případně po) vyučování na všechno, co vás k dané látce zajímá?*
8. *Máte možnost ptát se pedagogů během (případně po) vyučování na to, čemu v dané látce nerozumíte?*
9. *Máte možnost vyjádřit v hodinách svůj názor na probíranou látku?*
10. *Zajímá vaše pedagogy, jak jste spokojeni s jejich stylem výuky?*

Ve většině předmětů jsou studenti zvyklí dělat si poznámky během učitelova výkladu. V několika málo předmětech dávají vyučující třídě k dispozici prezentace nebo tištěné materiály a psaní poznámek tak není nutné. 13 studentů z 24 uvádí, že jim průběžné pořizování vlastních poznámek vyhovuje nejvíce.



Graf 3: Výsledky položek 11-13

Otázka pro položky 11-13: V kolika předmětech si na hodinách děláte poznámky zde uvedenými způsoby?

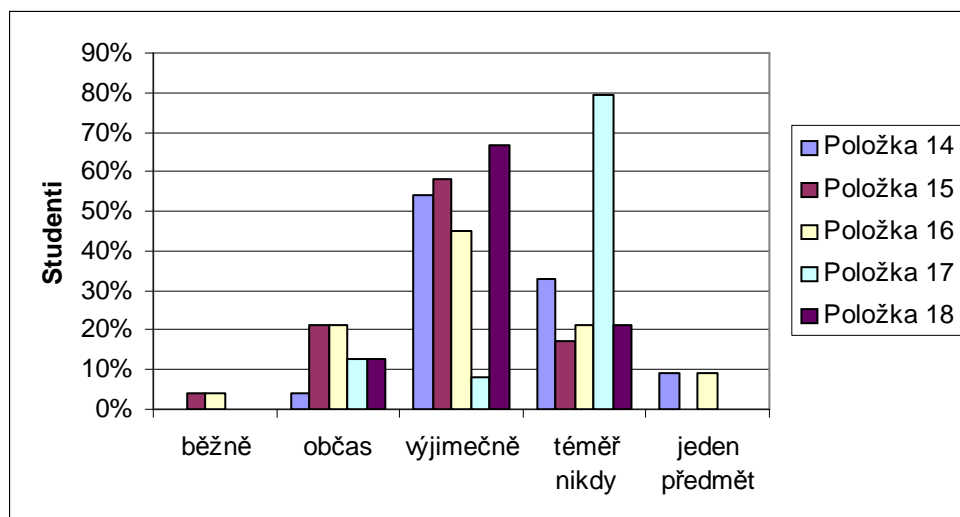
11. Učitel vysvětluje látku a vy si současně děláte poznámky.

12. Učitel vysvětluje látku, vy dáváte pozor a zápis si udělá celá třída až na konci hodiny.

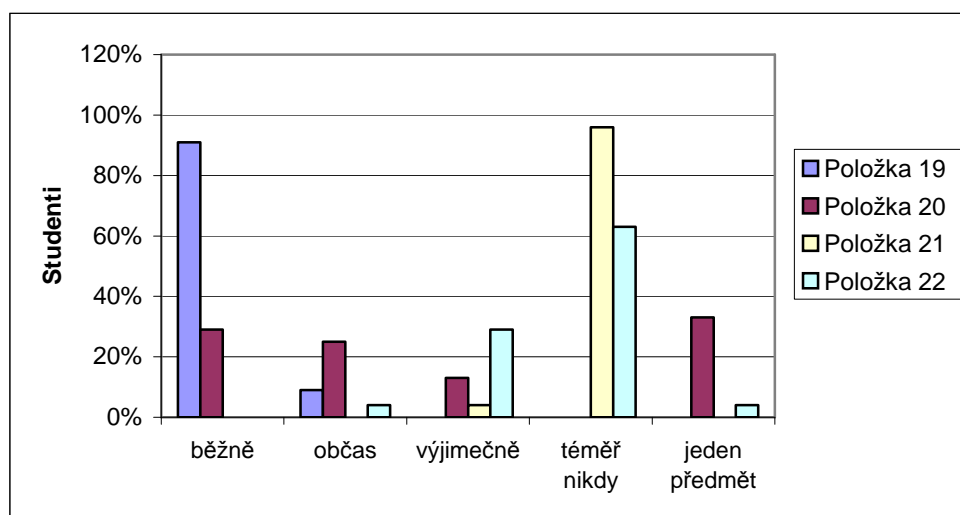
13. Učitel vysvětluje látku a vy si nemusíte dělat poznámky, protože je pak od něj dostanete v prezentaci nebo v tištěné formě.

Doplňující otázka: Který z těchto způsobů vám vyhovuje nejvíce a proč?

Se školou chodí studenti do divadla i na exkurze spíše výjimečně. Stejně často se účastní různých besed. A výjimečně si také v hodinách pouští filmy či dokumenty. Literární ukázky si mimo český jazyk nechtou téměř nikdy. Rovněž téměř nikdy nezkouší dramatické hry nebo skupinovou diskusi. Naprosto běžná je naopak tvorba prezentací, plakátů a referátů. Odpovědi ohledně četnosti provádění pokusů (ať už učiteli či samotnými studenty) se poměrně různily. Sedm studentů uvádělo, že se v hodinách vyskytují běžně, šest, že občas a osm studentů zaškrtnulo, že se pokusy vyskytují jen v jednom předmětu.



Graf 4: Výsledky položek 14-18



Graf 5: Výsledky položek 19-22

Otázka pro položky 14-22: Jak často se ve vaší škole setkáváte s následujícími učebními metodami?

14. *Návštěvy divadelních představení*
15. *Exkurze*
16. *Promítání filmů nebo dokumentů*
17. *Čtení literárních ukázek v předmětech mimo český jazyk*
18. *Besedy s odborníky nebo významnými osobnostmi*
19. *Vaše tvorba prezentací, referátů, plakátů atp.*
20. *Pokusy*
21. *Dramatické hry*
22. *Skupinová diskuse*

7.1.2. Rozhovor s ohniskovou skupinou

Po skončení projektu jsme dívky ještě požádali o jejich názory na zážitkovou pedagogiku ve škole. Připomenuli jsme zážitkově pedagogické techniky, které se v projektu objevovaly: filmová ukázka, práce ve skupinkách nebo dvojicích, praktické příklady, čtení úryvků z knih, pantomima, tvorba plakátů a vymýšlení vlastních příkladů k dané tématice. Ptali jsme se, jestli mají nějaký nápad, jak by se tyto techniky daly využít v konkrétních předmětech.

Dívky napadlo, že by bylo dobré pustit občas filmové ukázky v anglickém nebo německém jazyce pro zdokonalení poslechu. Souhlasily s tím, že filmové ukázky se dají použít i v dějepise, literatuře, zeměpise, biologii, psychologii, fyzice nebo chemii.

Práci ve skupinkách hodnotily kladně. Říkaly, že ze společného řešení úkolů nebo soutěží si toho hodně zapamatovaly. Uvítaly by, kdyby ve vyučování mohli ve skupinkách pracovat častěji.

Praktické příklady a konkrétní ukázky nejsou podle dívek ve výuce ničím výjimečným především v biologii, fyzice a chemii. Jsou za ně rády, protože díky nim lépe pochopí danou problematiku.

Na čtení úryvků z knih jsou zvyklé pouze z hodin literatury. Připouštěly ale, že by se dalo velmi dobře použít třeba v dějepise nebo v hodinách cizích jazyků.

S pantomimou a hraním scének se prý setkávají pouze v konverzacích z angličtiny. Nedokázaly si dost dobře představit jiné možné využití. Když jsme my sami uvedli některé možnosti, jako např. zkoušení si první pomoci v biologii, přehrávání děje literárních děl v českém jazyce nebo propagace smyšlených politických stran v základech společenských věd, připustily, že by to mohlo být docela zajímavé.

Poslední, na co jsme se ptali, byla tvorba plakátů, prezentací a referátů. Mimo český jazyk dívky napadlo využití referátů v dějepise. Tvorba plakátů a prezentací je pro ně známá z hodin zeměpisu a považují ji za vcelku přínosnou. S jejím možným uplatněním i v dějepise, biologii a fyzice souhlasily.

7.2. Průběh projektu v 1. B

Dívky byly velmi aktivní. Ochotně se zapojovaly do jednotlivých úkolů, zajímaly se o podrobnosti a přicházely s vlastními nápady. Spolupracovaly jako sehraný tým a komunikovaly bez nějakých větších zábran.

První hodina

Při první technice studentky nejčastěji uváděly tyto druhy postižení: zrakové, tělesné a sluchové a asi třikrát se objevil i Downův syndrom. Žádná ze studentek dopředu nevěděla, co znamená být postižený autismem. Filmová ukázka o autistickém chlapci je dá téměř šokovala. Uvedly, že chlapec se podle nich choval opravdu hrozně. Prezentaci o základních autistických rysech poslouchaly se zaujetím.

Po poslechu hudby se zavřenýma očima vyprávěly jedna přes druhu svoje zážitky. Mnohým z nich se nevybavovaly jen obrazy nebo barvy, ale hned příběhy. Je nutno říci, že hudba u několika dívek vyvolala negativní pocity. Jedna si při ní například představovala, jak na ni útočí penály a ostře ořezané tužky, druhá prožívala autonehodu na prázdné silnici. Že by zrovna tato melodie mohla u někoho vyvolat podobné asociace, nás při přípravě projektu vůbec nenapadlo. Studentek, které z této techniky neměly zrovna nejlepší pocit, jsme se pak ptali, jestli se uprostřed dne dokáží zasnít. A pokusily jsme se jim tak přiblížit příjemné pocity, které v nich měla vyvolat melodie.

Při představě dítěte ztraceného ve městě uváděly dívky v podstatě stejné emoce a myšlenky jako předchozí studentky: strach, úzkost, nervozita, zmatek, plachost, nedůvěra... U techniky na téma změny se znova ukázalo, jak odlišně mohou dva lidé vnímat tu samou věc. Diskuse o strachu z neznáma přinesla mnoho nápadů, např.: strach z první návštěvy u rodičů přítele, strach z operace, strach z nové školy, strach ze smrti atp. A dívky přišly i na řadu situací, ve kterých se samy uchylují k repetitivním pohybům.

Na závěrečné ose „teploměru“ zaujaly místo mezi 55 a 90 procenty.

Druhá hodina

Při pojmenovávání obrázků si studentky počínaly velmi podobně, jako jejich kolegyně z 5. A. Ovšem až na jednu, která k obrázkům uváděla dva názvy. První podle toho, co jí obrázek připomínal (panenka, čtyřlístek, květina) a druhý podle tvarů, ze kterých se skládal (geometrické tvary, písmena, srdíčka atp.). Když jsme pak vysvětlovali princip autistického myšlení, bylo třeba ji ubezpečit, že její smysl pro detail z ní opravdu ještě nedělá autistku.

Hypergeneralizace a hyperselektivita studentky poměrně zaujala. Podobným způsobem prý nikdy neuvažovaly.

Soutěž ve vymýšlení názvů měla svého jasného favorita. Jedno družstvo přišlo na způsob, kterým by se obrázky daly pojmenovávat do nekonečna. Např. jezevčík byl

nejen štěně nebo pes, ale i mládě, samec, samice, bráška, mazlíček, savec, živý tvor a samozřejmě Alík, Žeryk, Fifinka, Rexík atp. Druhé družstvo se nechalo tak trochu zastrašit velkým sebevědomím svých soupeřů a nakonec získalo jen jeden bod z osmi.

Pantomimu si studentky užívaly. Žádné z nich nedělalo problém se jí účastnit a asi tři dívky ji šly dobrovolně předvádět hned dvakrát. Hádání bylo samozřejmě velmi těžké a publikum téměř nikdy neodhadlo význam znění idiomu. Tím ale technika splnila svůj účel. Studentky si vyzkoušely, v jak těžké situaci je někdo, kdo chápe věty doslovně. A navíc se přitom ještě pobavily.

Pochopit řeč předmětů bylo pro dívky poměrně snadné. Vymýšlet konkrétní příklady jejího využití jim rozhodně nedělalo problém. Když pak měla každá říct jednu emoci, přicházely už nápady trochu pomaleji. Ptali jsme se, zda si myslí, že je pro autisty lehké rozpoznat něčí emoci z výrazu jeho obličeje. Všechny nejprve tiše přemýšlely. Pak se jedna studentka osmělila a řekla, že autisté mají podle ní zvlášť dobře vyvinutý smysl pro vnímání emocí druhých lidí. Společně jsme si o tom povídali a snažili se ji navést v uvažování správným směrem. Vysvětlili jsme, že autisté vnímají lidský obličej jen jako množství různých čar. A že realita je pro ně tak nesrozumitelná právě kvůli jejich malé schopnosti vyznat se v lidech.

Když přišla na řadu závěrečná slovní reflexe, místnost úplně ztichla. Ze všech těch upovídáných slečen se najednou nikdo nechtěl vyjádřit. Nakonec se ozvala hodnocení jako např.: „Bylo to dobré.“ „Bavilo mě to.“ Na otázku, co jim v hodině chybělo a co by se o autismu chtěly ještě dozvědět, uváděly, že by rády viděly nějaký film. Na to v našich časových možnostech bohužel nebyl prostor. Tak jsme jim alespoň doporučily snímky: Po Tomášovi, Rain Man, Bílá vrána a animovaný film Mary and Max.

Třetí hodina

Krabici, ve které se skrývalo téma hodiny, nejprve nikdo nechtěl otevřít. Dívky v ní nečekaly nic příjemného. Nakonec ta nejstatečnější odklopila víko a všem se podstatně ulevilo.

Mezi oblíbené hračky z dětství opět patřili hlavně plyšáci, panenky, autíčka a stavebnice (Seva, Lego, Merkur). Tak jako v předchozí skupině ani tady nebyl žádný problém vybrat věci, se kterými by si autista spíše nehrál. Při výkladu o autistické hře jsme se studentek zeptali, jestli se jako malé bály čertů. Všechny přikývly. Představa, že by si tehdy k sobě do postýlky měly vzít figurku čerta, je značně vyděsila. Úkol

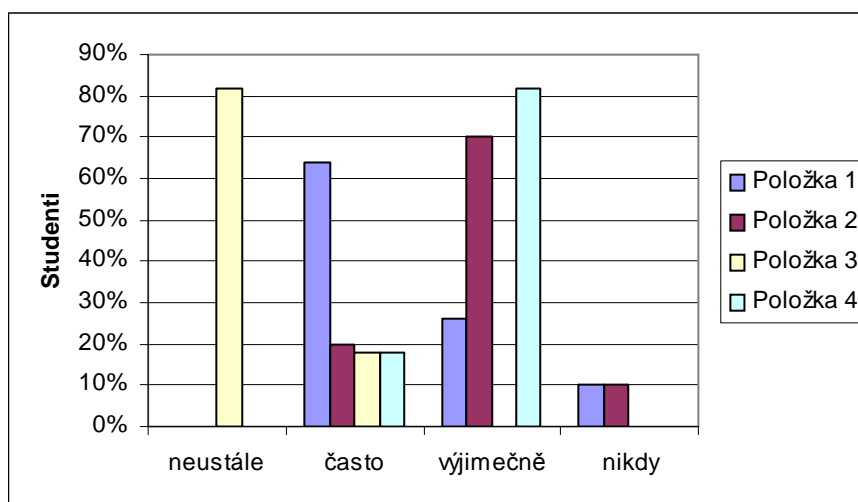
vymyslet, jak by si zdravé děti mohly hrát s věcmi z krabice, pro dívky rozhodně nebylo těžké splnit. Formička na led se proměnila v hory, korálky v náhrdelník, půlka kokosu v misku atp.

Na tvorbu plakátů se studentky rozdělily do dvou skupinek po pěti. V závěru hodiny uváděly, že se jim na něm pracovalo dobře. Nejtěžší prý bylo dostat nějaký nápad, ale potom už se tvořilo snadno. Ty dívky, které nerady malují, se zapojily vystřihováním nebo psaním nápisů. Výhrady se většinou týkaly časového omezení práce. Obě skupiny by v ní ještě rády pokračovaly, což však nebylo možné.

Hodinu jsme opět zakončili technikou „teploměr“. Tentokrát měly studentky tímto způsobem ohodnotit nejen dnešek, ale celý projekt. Na ose zaujaly místo mezi šedesáti a devadesáti pěti procenty.

7.2.1. Výsledky dotazníků v 1. B

Stejně jako v 5. A je v 1. B nejčastější formou výuky výklad. I samostatná práce je poměrně častá, ale s prací ve skupinkách a samostudiem se studenti setkávají jen výjimečně.

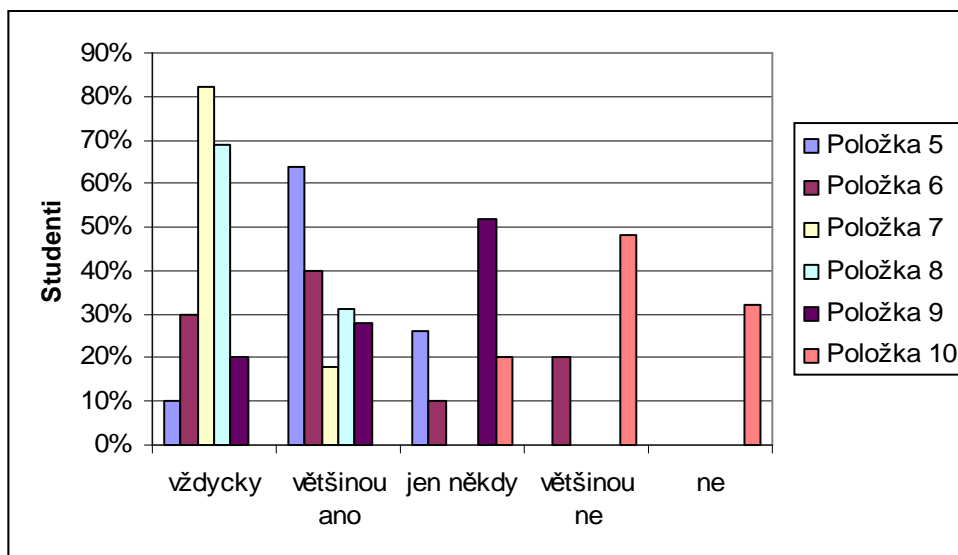


Graf 6: Výsledky položek 1-4

Otázka pro položky 1-4: Jak často se setkáváte s těmito formami výuky?

1. Samostatná práce – pracujete každý sám na zadaném cvičení nebo úkolu
2. Práce ve skupinkách – ve skupinkách spolupracujete na vyřešení zadaného problému, úkolu atp.
3. Výklad – pedagog vysvětluje látku a hovoří tak k celé třídě
4. Samostudium – pedagog vám dá za úkol nastudovat doma něco z literatury a internetu

Po studentech 1. B pedagogové většinou požadují aktivní spolupráci na výuce i přemýšlení v souvislostech. Na oplátku jsou vždy ochotní odpovědět studentům na otázky nebo jim něco dovysvětlit. Studenti někdy mají možnost vyjádřit svůj názor na probíranou látku. A stejně jako v 5. A se pedagogové nezajímají, jak jsou jejich posluchači spokojeni se stylem výuky.

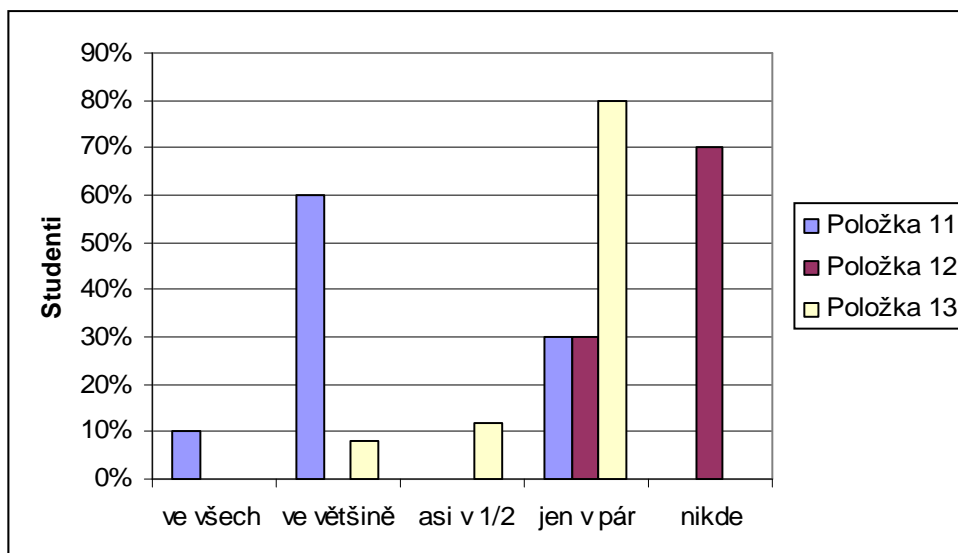


Graf 7: Výsledky položek 5-10

Položky 5-10 souvisí se stylem výuky:

5. *Vyžadují od vás pedagogové v hodinách aktivní spolupráci?*
6. *Požadují po vás pedagogové myšlení v souvislostech?*
7. *Máte možnost ptát se pedagogů během (případně po) vyučování na všechno, co vás k dané látce zajímá?*
8. *Máte možnost ptát se pedagogů během (případně po) vyučování na to, čemu v dané látce nerozumíte?*
9. *Máte možnost vyjádřit v hodinách svůj názor na probíranou látku?*
10. *Zajímá vaše pedagogy, jak jste spokojeni s jejich stylem výuky?*

Vlastní poznámky během vyučování si studenti píšou ve většině předmětů. Psaní poznámek odpadá jen v několika málo předmětech, kde jim studijní materiály poskytne učitel. Přesně polovina studentů preferuje své poznámky a polovině více vyhovují materiály od pedagogů.



Graf 8: Výsledky položek 11-13

Otázka pro položky 11-13: V kolika předmětech si na hodinách děláte poznámky zde uvedenými způsoby?

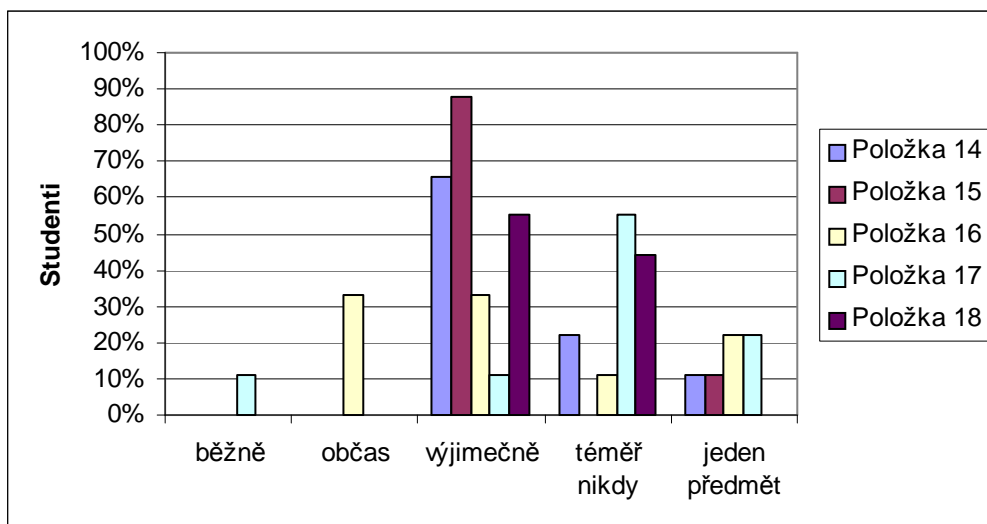
11. Učitel vysvětluje látku a vy si současně děláte poznámky.

12. Učitel vysvětluje látku, vy dáváte pozor a zápis si udělá celá třída až na konci hodiny.

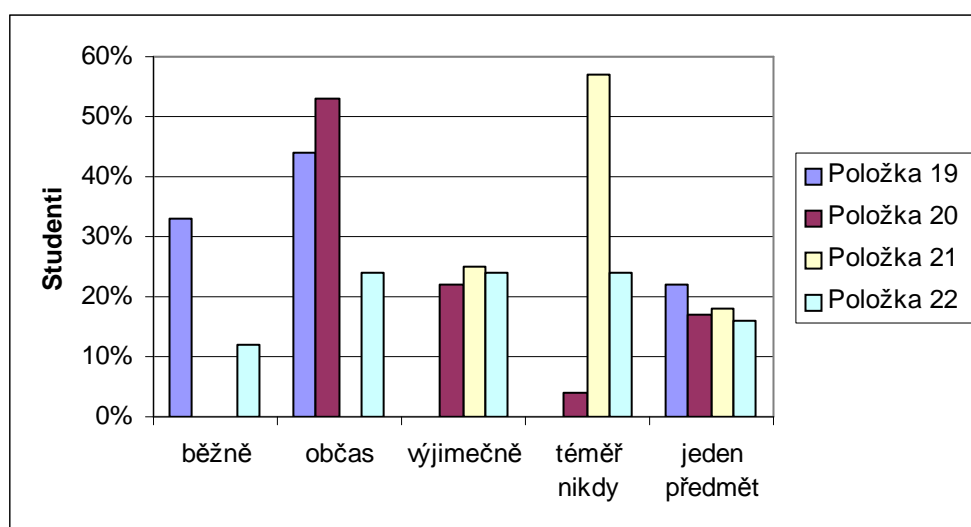
13. Učitel vysvětluje látku a vy si nemusíte dělat poznámky, protože je pak od něj dostanete v prezentaci nebo v tištěné formě.

Doplňující otázka: Který z těchto způsobů vám vyhovuje nejvíce a proč?

Jako velmi výjimečné uvádí studenti besedy, exkurze a návštěvy divadel. Výjimečné je i sledování filmů a dokumentů, ale z dotazníků můžeme usuzovat, že je přece jen o něco častější než besedy, exkurze nebo divadlo. Pedagogové do hodin téměř nikdy nezapojují čtení literárních ukázek (samozřejmě kromě výuky českého jazyka) a dramatické scénky. Zato tvorba referátů, prezentací či plakátů je celkem běžná. Pokusy se prý při vyučování provádí občas. Poměrně sporné jsou odpovědi studentů na otázku skupinových diskusí. Tři z nich považují skupinové diskuse za běžné, pět za občasné, pět za výjimečné. Dalších pět studentů uvádí, že takové diskuse se neobjevují téměř nikdy, a čtyři studenti je považují za záležitost jednoho předmětu.



Graf 9: Výsledky položek 14-18



Graf 10: Výsledky položek 19-22

Otázka pro položky 14-22: Jak často se ve vaší škole setkáváte s následujícími učebními metodami?

14. Návštěvy divadelních představení

15. Exkurze

16. Promítání filmů nebo dokumentů

17. Čtení literárních ukázek v předmětech mimo český jazyk

18. Besedy s odborníky nebo významnými osobnostmi

19. Vaše tvorba prezentací, referátů, plakátů atp.

20. Pokusy

21. Dramatické hry

22. Skupinová diskuse

7.2.2. Rozhovor s ohniskovou skupinou

Tak jako v minulé skupince, i tady jsme nejprve nastínili princip zážitkové pedagogiky ve škole. A to: nepolykat nějaké cizí pravdy, ale učit se tím, že si sám něco vyzkouším. Společně se studentkami jsme vyjmenovali zážitkově pedagogické techniky, které se objevovaly v našem projektu.

Dívky ve výuce velmi rády sledují filmy nebo dokumenty, i když to nebývá ničím častým. Říkají, že z filmů si hodně zapamatují, pokud jde třeba o historické události nebo děj nějaké knihy. Cizojazyčné filmy bez titulků prý sledují hlavně ve svém volném čase, aby se naučily dobře rozumět angličtině a němčině.

Práce ve skupinkách je baví. Znají ji z hodin anglických konverzací. Podle nich přináší do vyučování uvolněnější atmosféru. V jiných předmětech prý pracují spíš jen ve dvojicích. Využití skupinové práce by si ale uměly představit například v českém jazyce, matematice, fyzice, chemii nebo zeměpise.

Na praktické příklady a názorné ukázky jsou studentky zvyklé. Myslí si ale, že v dějepise a fyzice by mohly být častější.

Čtení v předmětech mimo český jazyk jim připadalo neobvyklé. Samy by jej zapojily do hodin cizích jazyků. Když jsme řekli, že by se dalo využít třeba i v dějepise nebo psychologii, souhlasily.

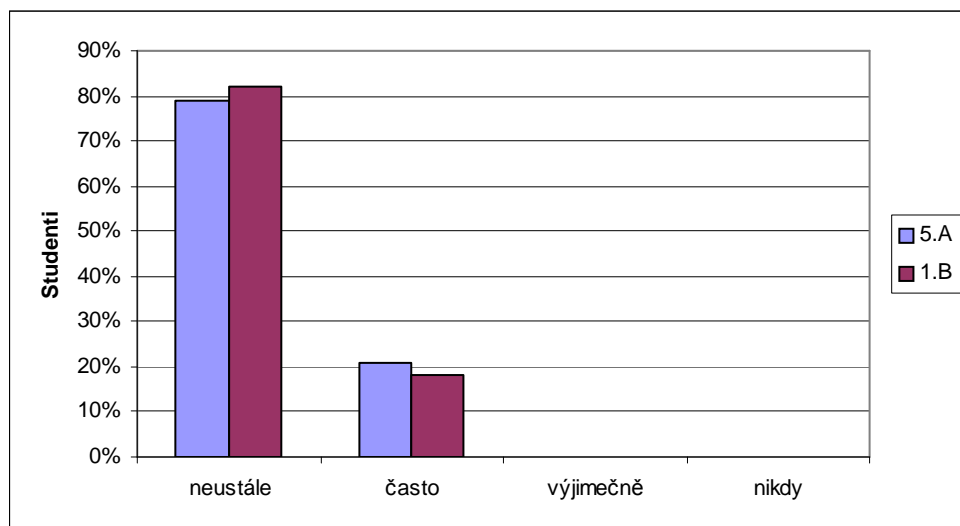
Dramatické hry nebo pantomima by podle studentek měly mít místo ve všech hodinách cizích jazyků. Protože jazyk se má učit hravou a nenásilnou formou.

Prezentace, plakáty a referáty jsou ve vyučování poměrně běžné. Dívky připouští, že se dají použít téměř v každém předmětu. Zároveň ale dodávají, že by je samotné asi nebavilo, pracovat na nich příliš často.

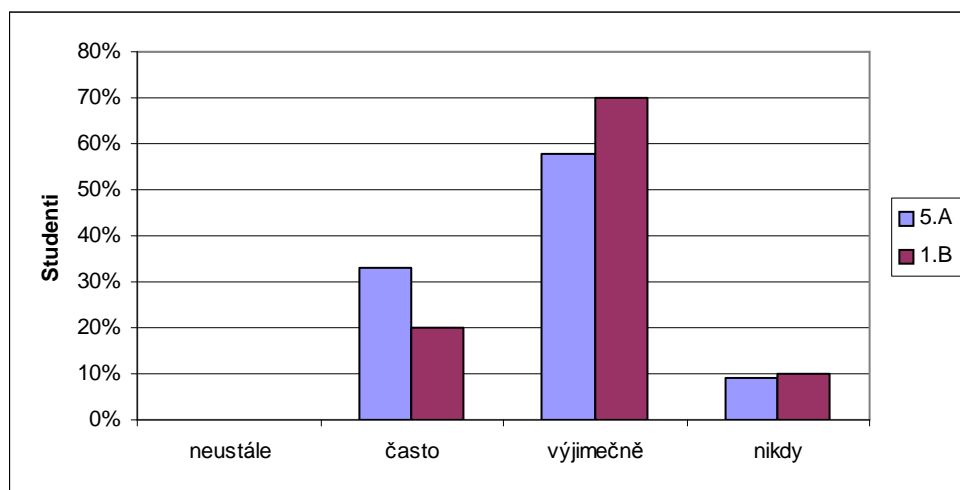
8. Závěr výzkumu a doporučení pro praxi

V následující kapitole upřesníme, jak jsme skrze jednotlivé výzkumné metody došli až ke konečným závěrům šetření.

U dotazníků jsme se nejprve zaměřili na výsledky těch položek, které se týkají četnosti využívání výkladu a práce ve skupinkách. Odpovědi studentů z obou tříd se téměř shodovaly (viz. grafy 11-12). Vyplývalo z nich, že pedagogové většinou zůstávají u tradičního modelu vyučování, v němž je třída převážně pasivním účastníkem.



Graf 11: Znázornění četnosti výkladu



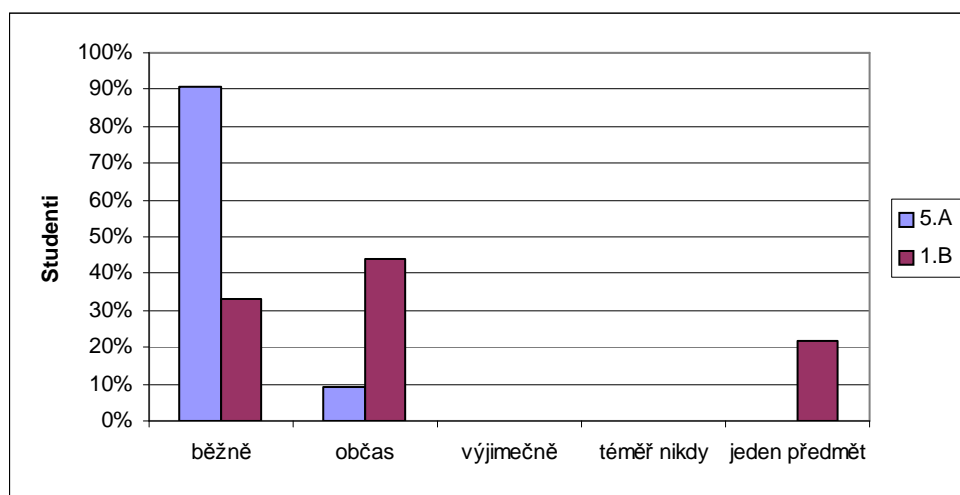
Graf 12: Znázornění četnosti práce ve skupinkách

Samozřejmě oceňujeme výhody výkladu. Je to nejrychlejší způsob, jakým lze kolektivu předat obsáhlé informace. Školní vyučování se bez něho neobejde. Ovšem není nutné využívat jej pořád. Naopak skupinové řešení úkolů by si zasloužilo častější využití a to i přesto, že je náročnější na vedení i na čas.

Realizace našeho projektu na téma „Autismus“ prokázala, že je skupinová práce přínosná hned v několika směrech. Studenti jsou při ní aktivní, uplatňují své tvořivé myšlení, učí se nebát prosadit vlastní názor a zároveň i vytvářet kompromisy. Pokud jsou navíc výsledky skupinky v závěru prezentovány zbytku třídy, je to pro jednotlivce skvělá možnost trénovat řečový projev před publikem.

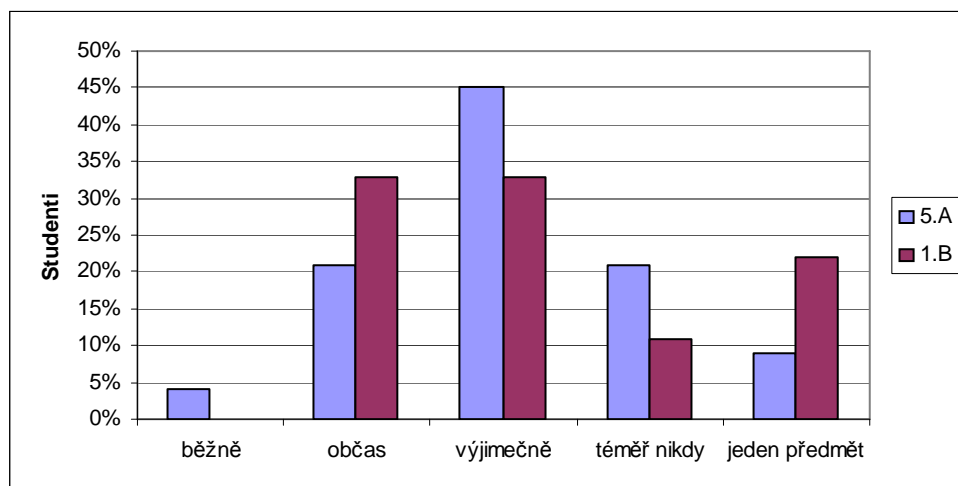
Dále jsme čerpali z výsledků dotazníkových položek, které vypovídají o frekvenci využívání konkrétních zážitkově pedagogických metod (viz. grafy 13-19).

Jedinou běžně uplatňovanou zážitkově pedagogickou metodou je tvorba prezentací, plakátů nebo referátů. Z odpovědí na ostatní položky víme, že studenti nejsou systematicky vedeni k samostudiu z literatury, případně internetu. Proto je dobře, když dostávají za úkol vytvářet prezentace či referáty, při kterých se bez vlastního vyhledávání informací neobejdou. Samostudium má pro ně nenahraditelnou hodnotu. Učí je rozeznávat podstatné od méně důležitého i uvažovat v souvislostech. Na rozdíl od výkladu umožňuje zaujmout k dané problematice vlastní postoj. A hlavně se bez něj neobejdou na vysoké škole. Prezentování výtvorů před třídou opět rozvíjí slovní projev.

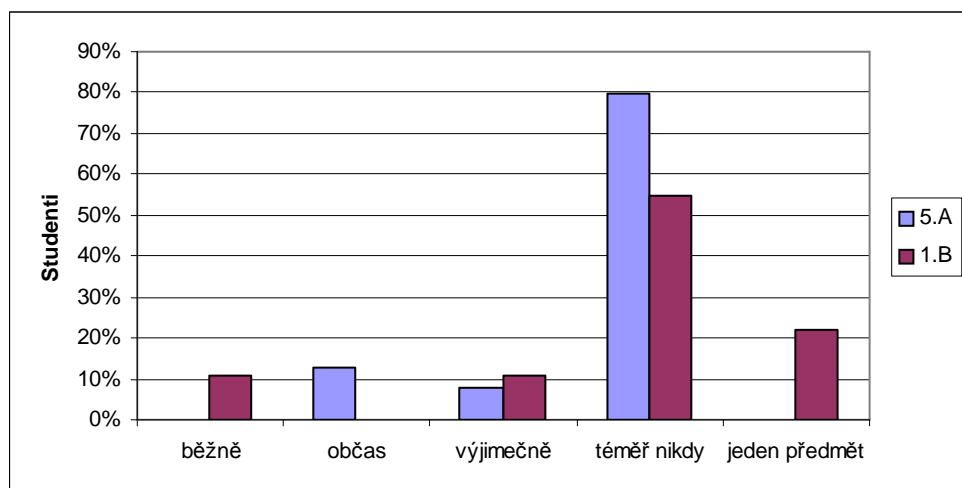


Graf 13: Znázornění četnosti prezentací, plakátů a referátů

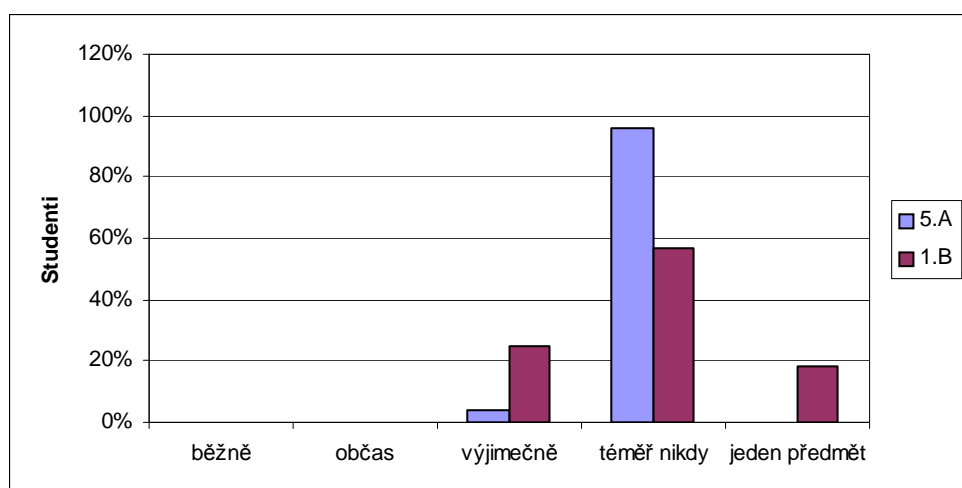
K uplatnění ostatních zážitkově pedagogických metod dochází jen výjimečně. Přitom filmy, literární ukázky a dramatické hry dokáží hodinu velmi obohatit. Jsou samozřejmě časově náročnější, zkušený pedagog však pro ně ve výuce dokáže najít místo. Není nutné je zapojovat do každé hodiny. V některých předmětech se dají použít jednou, dvakrát týdně (např. cizí jazyky). Jinde je ideální frekvence jednou za měsíc (literatura, dějepis, biologie...). Pořád ale bude poměrně často.



Graf 14: Znázornění četnosti filmů a dokumentů



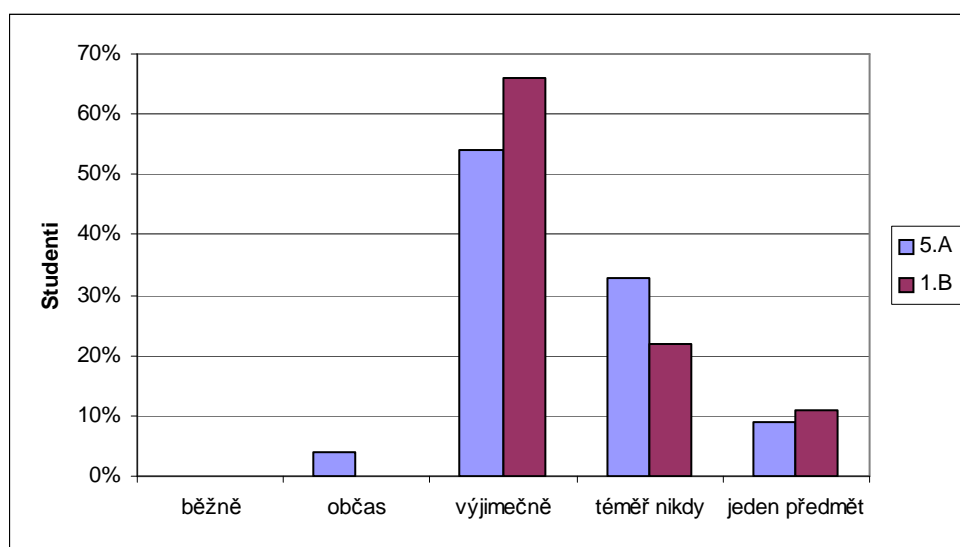
Graf 15: Znázornění četnosti literárních ukázek mimo ČJ



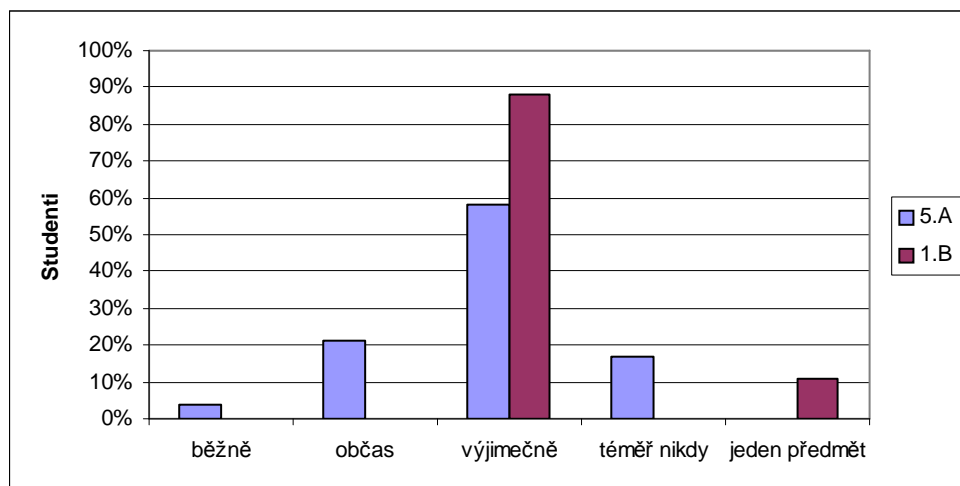
Graf 16: Znázornění četnosti dramatických her

Z rozhovorů s ohniskovými skupinami víme, že studenti si z filmů a literárních ukázek pamatují mnohem víc informací než z běžné výuky. Na rozdíl od výkladu, který je veden v obecné rovině, obsahují totiž nějaký konkrétní příběh. U dramatických her dochází k něčemu podobnému. Až na to, že studenti jsou při nich navíc sami aktivní. Nenásilně se učí vystupovat před ostatními a ve snaze pobavit spolužáky přemýšlí i jednají kreativně.

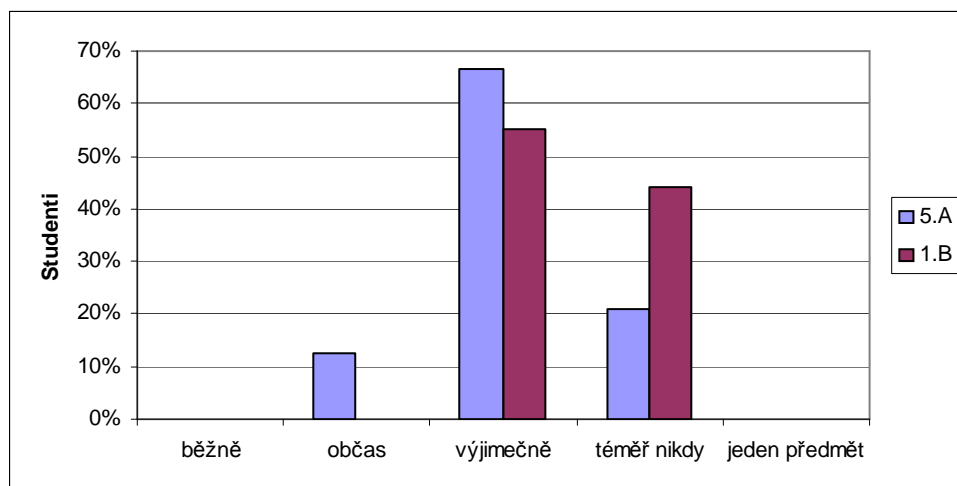
Exkurze, besedy a návštěvy divadel pedagogové do výuky zapojují také jen zřídka. Je to ale úplně v pořádku. Zážitky z těchto akcí jsou totiž mnohem silnější než dojmy z krátké práce ve skupinkách nebo zhlédnutí dokumentu, což jejich nízkou frekvenci kompenzuje. Důležité je, aby škola podobné akce několikrát za rok opravdu uskutečnila.



Graf 17: Znázornění četnosti návštěv divadla



Graf 18: Znázornění četnosti exkurzí



Graf 19: Znázornění četnosti besed

Výše napsané postřehy dokazují, že se výzkumem podařilo potvrdit obě naše hypotézy. Zážitková pedagogika u studentů gymnázií skutečně rozvíjí tvořivé myšlení, zvyšuje kompetence k řešení problémů i týmové spolupráci a celkově zlepšuje komunikační dovednosti. Pedagogové na zkoumaném gymnáziu však častěji využívají frontální výuku.

Doporučení pro využití zážitkové pedagogiky na gymnáziu

Nyní se pokusíme nastínit možné využití zážitkově pedagogických metod v předmětech vyučovaných na všeobecných gymnáziích. Autorka sama absolvovala gymnázium a ví, že předávání kvantitativní vědomostí může být někdy na úkor kvality vyučovacího procesu. Stává se, že pedagogové hnaní učebními osnovami nevědomky potlačují aktivitu a tvořivé myšlení studentů, čímž narušují jejich motivaci k dalšímu vzdělávání.

V naší práci se nebudeme věnovat úplně všem učebním předmětům. Například počítačové technologie a tělesná, hudební i výtvarná výchova jsou samy o sobě prakticky založené a poskytují studentům dostatek prostoru k aktivitě. Zážitek a zkušenost z něj vyplývající jsou jejich přirozenou součástí. Středoškolská matematika je naopak disciplínou natolik teoretickou, že si ji ve spojení se zážitkovou pedagogikou neumíme dost dobře představit. Proto ji z našich úvah vynecháme.

Ostatní předměty už jsou ale pro náš záměr zcela vyhovující. Pozastavíme se nad českým jazykem, cizími jazyky, dějepisem, biologií, zeměpisem, fyzikou, chemií a základy společenských věd.

Českým jazykem teď budeme myslet především literaturu. Literatura by měla v mladých lidech podněcovat zájem o četbu. Toho nelze docílit tím, že pedagog třídě na začátku školního roku předloží seznam třiceti knih, jež nutně musí přečíst. Pod takovou tíhou totiž studenti někdy rezignují a obsahy knih si najdou třeba na internetu, čímž navíc dochází k redukci literárních děl na pouhý obsah jejich děje.

Podle nás je dobré, když mají studenti možnost poslechnout si v hodinách literatury knižní ukázky. Koho z nich autorův styl psaní zaujme, ten bude více motivován si knihu sám půjčit. Čas od času také není na škodu vyměnit knihu za její filmové zpracování. Shlédnutí Kytice nebo Spalovače Mrtvol studenty rozhodně osloví. A pokud má škola možnost zorganizovat několikrát do roka návštěvu divadla, je to zase báječný způsob jak mladé generaci předat poselství dramatiků. Hamleta anebo Antigonu si totiž většina dospívajících v knihovně dobrovolně nevybere.

Ať už se ale jedná o knihu, film nebo divadlo, vždy je důležité dát studentům prostor diskutovat o hlavní myšlence díla a jeho podstatě. Sami by si měli přijít na to, co představuje bílá velryba v Páralově Bílé pentalogii nebo proč mají Čechovovy komedie tragický ráz. Když pedagog takovou diskusi vynechá a celé třídě nadiktuje svůj názor, jsou to pro studenty jen prázdná slova. A jednotliví autoři pak nepředstavují nic víc, než pouhý sumář názvů knih.

Poslední, na co bychom v souvislosti s českým jazykem rádi poukázali, jsou besedy. Přestože hlavní náplní předmětu je seznamovat studenty s literárním bohatstvím, jehož hodnotu prověřil čas, nemělo by se zapomínat ani na moderní autory. Pokud škola alespoň jednou do roka organizuje besedu se spisovatelem, je to pro studenty mnohem větší motivací ke čtení a psaní, než jakýkoliv domácí úkol.

Výuka **cizích jazyků** poskytuje spoustu možností pro zážitkově pedagogické aktivity. Jen z vyplňování gramatických cvičení nebo memorování slovíček se lze těžko naučit plynulé konverzaci. Nejcennější zkušenosti získají studenti ze zájezdů do zahraničí. Pro školu je organizace podobných akcí velmi náročná, takže je většinou není možné realizovat každým rokem. Navíc ne všichni rodiče mohou svým dětem cestu financovat. Samozřejmě velkou roli hraje i poloha dané země. Německo nebo Francii máme poměrně blízko, návštěva Anglie už s sebou nese mnohem více komplikací. Z vlastních zkušeností ale můžeme říci, že pobyt v zahraničí je tou nejlepší motivací ke studiu jazyků, jaká existuje.

Méně obtížné je zprostředkovat třídě setkání s rodilým mluvčím. Mnoho škol dnes již zaměstnává rodilé mluvčí anglického jazyka. Někde však na něco podobného možnosti nejsou. A v takových případech může být velkým přínosem i pouhá beseda.

Běžné hodiny lze obohatit sledováním videa. Filmy jsou hodně náročné na čas. Existuje ale spousta cizojazyčných seriálů a jejich epizody mnohdy netrvají déle než dvacet minut. Není tedy problém pouštět je studentům například jednou týdně. Je to zábavný a zároveň velmi užitečný trénink poslechu. K jeho rozvoji můžeme ale využít i mnoho jiných technik, například překlad více či méně známých písní.

Slovní zásobu nejlépe rozvíjí čtení. Dnes není nouze o cizojazyčné knihy s různou úrovní obtížnosti. Studenti mohou číst sami doma nebo společně ve škole. Když si navíc vedou poznámky o tom, co přečetli, trénují i psaní.

Hodiny konverzace nemusí všichni nutně prosedět v lavicích. Jednoduché hry a soutěže prověří komunikační schopnosti poměrně pečlivě. Například při hře zvané Kufr je třída rozdělena na soutěžní družstva. Jeden zástupce si vždy sedá zády k tabuli, na kterou vyučující napíše několik slov. Ostatní členové jeho týmu se snaží slova popsat. A on je během vymezeného časového limitu musí uhodnout. Jiné varianty fungují na opačném principu – zástupce pantomimicky předvádí či kreslí určité slovní spojení nebo frázi a zbytek týmu hádá. Zábavné a zároveň přínosné může být i hraní dramatických scének, ať už podle předlohy nebo improvizovaných.

Dějepis by měl po zážitkově pedagogických metodách žíznit ze všech předmětů nejvíce. Jeho osnovy jsou plné tolika dat a detailů, že absolventi gymnázií nakonec ani nevědí, proč byla bitva na Bílé hoře nebo Stoletá válka. Právě v dějepise musíme studenty učit uvažovat v souvislostech a zapojovat do výuky co nejvíce smyslů.

Výklad můžeme obohatit čtením literárních ukázek z historických románů. Lovci mamutů zavedou třídu do doby kamenné. Díla Arnošta Lustiga jí předají svědectví o holocaustu. Kniha Honzlová od Zdeny Salivarové je pravdivým obrazem komunismu atp.

Umělecké slohy studenti zase potřebují vidět. K lepší představě baroka nebo antiky jim pomohou nejen fotografie budov, obrazů a soch, ale i nábytku nebo oblečení. Pokud chceme být skutečně autentičtí, můžeme vzít třídu přímo na prohlídku hradů a zámků nebo na výstavy. Skvělou pomůckou jsou i filmy jako např. Alexandr Veliký, Trójská Helena, Johanka z Arku, Královna Alžběta, Tmavomodrý svět, Schindlerův seznam, atp. Je sice pravda, že některé mohou být trochu historicky

nepřesné, ale přiblíží atmosféru daného období a pamatují se lépe než samotná přednáška.

Aktivní účast studentů na vyučování mohou pedagogové podpořit například tím, že třídu rozdělí do menších skupinek. Každá skupinka pak bude mít za úkol nastudovat z učebnice určitou tematiku a v závěru hodiny přednese své poznatky ostatním.

Za přínosné pro myšlení v souvislostech považujeme zakončovat probíranou historickou etapu formou tvorby plakátů nebo časové osy. Studenti si tak zrekapitulují nejvýznamnější události daného období a to jim pomůže rozlišovat v množství informací podstatné od nepodstatného.

Biologie předává studentům poznatky o člověku, živočiších a rostlinách. K něčemu takovému je nezbytné množství názorných pomůcek. Školy jsou v tomto směru většinou poměrně dobře vybaveny fotografiemi, obrázky, vycpanými zvířaty atp. Důležité ale je, aby se tyto pomůcky skutečně využívaly. Model kostry by neměl stát nedotčen v koutě, zatímco student u tabule vyjmenovává jednotlivé kosti lebky.

Názorné pomůcky však pedagoga nesmějí svádět k udržování třídy v přílišné pasivitě. Například může dát jednotlivým skupinkám za úkol vytvořit prezentace s obrázky ptactva, přestože má vlastních fotografií plný kabinet, nebo studenty pověřit tvorbou herbářů, aby je naučil poznávat skutečné rostliny, ne jen ty na papíře. Navíc jsou případy, kde se dá názornost předvést i bez pomůcek. Třída si třeba může zahrát na buňku. Jádro, mitochondrie, Golgiho aparát i endoplazmatické retikulum lze snadno poskládat z vlastních těl.

A opět se dostáváme k videonahrávkám. V biologii nemusí být nijak časté, ale někde jsou prostě potřeba. Z pouhých obrázků si člověk neudělá moc jasnou představu o vývoji plodu během těhotenství ani o průběhu první pomoci. I když první pomoc samozřejmě nestačí jen demonstrovat filmem. Každý by měl mít možnost zkusit si umělé dýchání a masáž hrudníku na figuríně, stabilizovanou polohu na spolužácích atp.

Kromě první pomoci je pro studenty dobré vyzkoušet si v praxi také práci s mikroskopem. Z nikoho není třeba vychovávat hned laboratorního experta. Jde hlavně o zprostředkování jasnější představy mikrosvěta.

Ze **zeměpisu** by si studenti měli odnášet nejen znalosti (o vesmíru, jednotlivých světadílech, České republice, sférách země, podnebných pásech...), ale i dovednosti (práce s mapou a kompasem, poznávání světových stran atp.).

Při výuce tohoto předmětu můžeme hojně využívat práci ve skupinkách, samostatnou práci i samostudium. A to například tak, že studentům dáme za úkol připravit pro ostatní prezentace či plakáty jednotlivých krajů, států, chráněných krajinných oblastí, podnebných pásem atp. Na takovém úkolu můžou totiž pracovat v menších skupinkách nebo sami, částečně ve škole a částečně doma.

Pro přesnější představu o životě v různých zemích jim někdy můžeme pustit cestopisné filmy. Stejně tak jsou užitečné i dokumenty o vesmíru, i když mnohem větší zážitek má třída z návštěvy planetária.

Další metoda, kterou lze v zeměpise uplatnit, by se dala nazvat „prostorová mapa“. Pedagog nakreslí na zem křídou velikou mapu naší republiky a studenti v ní zaujmou polohu jednotlivých měst. Získají tak úplně jinou zkušenost, než třeba při práci s dvojrozměrnou slepou mapou.

Pro předávání praktických dovedností jsou výborná terénní zeměpisná cvičení. Jde v podstatě o malý výlet doplněný úkoly souvisejícími se zeměpisem. Studenti mají například dojít na určité místo podle mapy, hledat něco s pomocí kompasu či naopak určovat světové strany bez něj. Mohou si zkusit vytvořit i vlastní mapu nebo dokonce sluneční hodiny.

Fyzika je teoretická disciplína o praktických jevech. Proč je z uhlíku jednou diamant a podruhé tuha? Jak funguje elektřina? Čím to, že dřevo plave na hladině? Co jsou zvuk a světlo? Na jakém principu fungují brýle? To všechno se v ní studenti dozví. Byla by chyba, kdyby se praktická podstata této vědy utopila v odvozování fyzikálních vzorců a počítání.

Jestliže se studenti učí nazpaměť nějaký vzorec (třeba $s = v_0 t + \frac{1}{2} a t^2$), vždycky jim musí být jasné, jakou má spojitost s praktickým životem (Pomůže určit, jak rychle dopadne na zem upuštěný klíč nebo jak vysoko jde vyhodit kámen.). Právě proto je dobré nešetřit ve fyzice názornými ukázkami, tedy pokusy.

Například když chce pedagog třídě vysvětlit, jak vypadá magnetické pole, může jednoduše nakreslit magnet a kolem něj indukční čáry. Vezme-li ale papír, podloží jej skutečným magnetem a posype železnými pilinami, studentům to bude mnohem jasnější. Pokud jsou některé pokusy hodně náročné na přípravu, je lepší pustit studentům jejich nahrávku, než neukázat je vůbec.

Laboratorní cvičení z fyziky umožňují třídě vyzkoušet si principy určitých fyzikálních jevů v praxi - realizovat pokusy vlastnoručně. Pedagogové by něco

takového rozhodně neměli považovat za ztrátu času. Zkušenosti získané sestavováním vlastního elektrického obvodu opravdu nelze nahradit schématickým zakreslováním na tabuli.

Je ale důležité vědět, že provedení pokusu samo o sobě nestačí. Pedagog o něm se třídou musí diskutovat, jinak studenti brzy zapomenou, jaký měl smysl. Každý si jistě zapamatuje, jak se loďka z papíru rozjela po vodě, když na její konec dopadla malá kapička jaru. Proč tomu tak bylo, si ale mnozí nevybaví už druhý den. Vhodné je nechat studenty nejprve přemýšlet, k čemu v pokusu došlo, a následně je vést k tomu, aby si princip experimentu poznamenali do sešitů.

Pokusy samozřejmě nejsou žádným zázračným objevem zážitkové pedagogiky a my jsme si toho vědomi. Klademe zde však na ně takový důraz pro to, že ve fyzice představují hlavní a často jediný zdroj skutečných zážitků.

Existují ovšem i jiné metody, kterými lze tento předmět zpestřit. Pedagogové mohou občas využít například skupinovou práci. Při řešení zadaných příkladů ve dvojicích nebo čtveřicích se mohou studenti učit jeden od druhého. Je ale třeba dohlédnout přitom na to, aby se na řešení podíleli skutečně všichni.

Chemie nemusí být jen abstraktní disciplína o psaní vzorců a vyčíslování rovnic, pokud ji pedagog pojme dostatečně názorně. Například existují stavebnice, které studentům pomohou zafixovat si vaznosti prvků. Jednotlivé prvky v nich představují kuličky s určitým počtem otvorů podle toho, kolika vazebný daný prvek je. Dají se spojovat krátkými tyčkami a tím vznikají reálné modely chemických sloučenin. Něco podobného si lze vyzkoušet i bez stavebnice, když studenti vstanou z lavic a vžijí se do rolí uhlíků, kyslíků, vodíků a dusíků.

Při probírání jednotlivých prvků periodické soustavy je dobré, když pedagog donese do třídy vzorky na ukázkou. Každý má možnost přičichnout si k síře, ohmatat si zinek či měď atp. Cenné jsou také pokusy, protože v nich abstraktní rovnice ožívají a získávají smysl. I jednoduché samovznícení bílého fosforu udělá velký dojem. Složitější experimenty může pedagog připravit předem, natočit a do výuky už přinést jen časově úsporný záznam. Nejvíce si však každý zapamatuje vlastní provádění pokusů a právě od toho jsou na gymnáziích laboratorní cvičení.

Pro studenty bývá nejnáročnější na představu biochemie, zvláště pak proces vzniku bílkovin. Proto je dobré zprostředkovat jim tuto látku hned několika způsoby. Nestačí zůstat u pouhého vysvětlování a prohlížení obrázků. Lepší je načrtnout si do

sešitu transkripci i translaci vlastnoručně a pak si prohlédnout video, kde je proces zobrazen trojrozměrně. Taková videa jsou poměrně lehce dostupná. Například na webových stránkách www.youtube.com jich najdeme hned několik. Mají tu výhodu, že si je pak studenti mohou doma kdykoliv přehrát znovu.

Základy společenských věd studenty uvádí do oborů psychologie, sociologie, filozofie, práva a ekonomie.

Psychologie může být mladým lidem velmi blízká. Je to věda o nich samých a poskytuje mnoho příležitostí pro skupinovou výměnu názorů. Například téma vnitřní a vnější motivace je ideálním námětem ke skupinové diskusi. Přehrávání konkrétních motivů za pomoci vstupu do role je rovněž možné a podobně lze pracovat i s emocemi, temperamentem anebo charakterem.

Zajímavou zkušenost z obecné psychologie studenti získají vyplňováním nejrůznějších testů (Ravenovy progresivní matice, Eysenckův test temperamentu, Meiliho zkouška paměti...) a prohlížením smyslových klamů. Do hodin vývojové psychologie je zase dobré přinést video o vývoji dítěte.

Když v psychopatologii studenty učíme o jednotlivých psychických poruchách, nesmíme zapomínat na praktické příklady. Pod pouhou frází: „Schizofrenie je rozvojení osobnosti.“ si většina třídy nic představit nedokáže. V tom mohou hodně pomoci knižní ukázky (schizofrenik je třeba Nathan v Sofiině volbě Williama Styrona) nebo i krátké filmové dokumenty (pořad České televize - Diagnóza).

Méně zábavnou součástí tohoto předmětu je historie. Pochopit principy hlavních psychologických směrů není nejlehčí. Při probírání gestaltizmu by měl dát pedagog studentům možnost, aby si sami přišli na smysl rčení: „Celek je víc než pouhá suma částí.“ Může to udělat třeba tak, že na tabuli namaluje květinu poskládanou z písmen. Motto behaviorismu představuje skvělý materiál pro diskusi. Vážně lze z kohokoli vychovat perfektního chirurga, právníka nebo herce? Výklad k freudovské psychoanalýze je dobré doplnit konkrétními příklady potlačených traumat. Jungovy archetypy studenti mohou hledat v pohádkách, bájích a pověstech, popřípadě vymyslet svůj vlastní příběh, v němž by se objevily.

Sociologie poskytuje mnoho příležitostí pro skupinové diskuse. Tu úplně první můžeme zahájit otázkou, proč je vlastně zapotřebí nějaká věda o společnosti. Vztah mezi přírodou a společností, masová kultura nebo rasismus jsou taktéž témata přímo

stvořená k hromadné výměně názorů. Třídu můžeme klidně rozdělit na dvě skupiny, kde jedna bude mít za úkol obhajovat postoj pro globalizaci a druhá proti.

Dále můžeme využít zadávání úkolů menším skupinkám, na příklad sepisování všech sociálních rolí studentů nebo sestavování žebříčku hodnot. K již zmíněnému tématu předsudkům a rasismu existuje mnoho herních aktivit pro celou třídu. Báječnou inspirací pro pedagogy je v tomto směru kniha Tatjany Šiškové *Výchova k toleranci a proti rasismu*.

Hlavním tématem středoškolské **filozofie** jsou její dějiny. Vynikající pomůckou při jejich výkladu je román Jostaina Gaardera *Sofiin svět*. Pedagogové z něj mohou v hodinách předčítat určité pasáže - zvláště srozumitelně a poutavě popisuje autor starověké filozofy. Další možností je připravit pro třídu podobné úkoly, jaké v knize učitel Alberto zadával Sofii.

S principem filozofie studenty seznámíme tak, že je necháme přemýšlet o smyslu života a podstatě světa. Způsob, jakým vznikaly pohanské mýty, si vyzkouší při tvorbě vlastního mýtu atp. Dramatická situace a vstup do role se skvěle hodí k demonstraci sokratovských dialogů. Třída si jejich prostřednictvím může rovněž vyzkoušet uvažování stoika či epikurejce.

Také je dobré přinést občas do hodin ukázkou tvorby probíraného filozofa, musíme ale pečlivě zvážit výběr, abychom studenty zbytečně neodradili přílišnou složitostí textu. Ideální je například Machiavelliho vladař nebo Komenského *Labyrint světa a ráj srdce*. K dílům Edmunda Husserla je naopak potřeba jaksi dozrát.

Na první hodině **práva** by si studenti měli sami odůvodnit důležitost právních norem a existence státu. Nejlépe to lze provést formou skupinové diskuse. Využití vstupu do rolí a dramatických scének se nabízí při probírání politických témat. Skupinky se mohou stát smyšlenými politickými stranami a vytvořit si vlastní volební program. Celá třída si pak vyzkouší poměrný volební systém. Podobně jdou zrealizovat i volby do senátu, při kterých se studenti seznámí pro změnu se systémem většinovým. A zahrát si lze mimo jiné i na proces schvalování zákona.

Když probíráme jednotlivá právní odvětví, čím více uvedeme příkladů z praxe, tím lépe. Na případu konkrétního zločinu třídě přiblížíme průběh soudního procesu a vysvětlíme soustavu soudů. V rodinném právu mohou skupinky dostat za úkol rozdělit

dědictví pozůstalým v imaginární rodině. Jinde je necháme sepsat smlouvu nebo hledat chyby ve smlouvách již hotových.

V **ekonomii** využijeme skupinovou diskusi nebo dramatické scénky třeba k vysvětlení vzniku peněz. Můžeme si zkusit smlouvání při směnném (Barterově) obchodu a diskutovat o tom, zda by mohla fungovat společnost bez financí.

Tržní mechanismus třída pochopí ze skutečných příkladů. Když pracujeme s grafem nabídky či poptávky, studenti mu musí opravdu rozumět. Názornou ukázkou je třeba vstup pedagoga do role výrobce. Když bude prodávat lék na rakovinu, nikdo se nepodiví jeho vysoké ceně. Jakmile však začne nabízet přípravek na hubnutí za stejnou cenu, setká se s nelibostí. A tak si studenti uvědomí, jak konkurence nutí firmy snižovat ceny.

Při probírání bankovního systému jde o to zprostředkovat mladým lidem informace, které se jim budou později hodit v reálném životě. Ve skupinkách mohou řešit praktické otázky typu: Jak si založit účet?

Závěr

V této práci jsem se zabývala využitím zážitkové pedagogiky na gymnáziu. Mým cílem bylo prokázat přínosnost zapojení zážitkově pedagogických metod do vyučování. V teoretické části jsem nejprve vymezila podstatu disciplíny a popsala obě její varianty: zážitkovou pedagogiku jako volnočasovou aktivitu i jako učební metodu.

Náplní praktické části byl smíšený, kvalitativní a kvantitativní výzkum. Dotazníkové šetření potvrdilo, že pedagogové na zkoumaném gymnáziu upřednostňují frontální výuku před zážitkovou pedagogikou. Realizace zážitkově pedagogického projektu a následná diskuse s ohniskovou skupinou pak prokázaly, že zážitková pedagogika rozvíjí u studentů tvořivé myšlení, zvyšuje kompetence k řešení problémů i týmové spolupráci a celkově zlepšuje komunikační dovednosti. V závěru výzkumu uvádím doporučení pro praxi: možné využití zážitkově pedagogických metod v jednotlivých učebních předmětech.

Dílním cílem práce bylo vytvořit výše zmíněný zážitkově pedagogický projekt na téma Jinakost. Rozhodla jsem se pojmout toto téma poněkud úžeji a propůjčila jsem jinakosti tvář autismu. Specifika autismu popisují v teoretické části práce. Samotná podoba projektu i jeho realizace jsou zařazeny v praktické části. A pro lepší představu dokládám v přílohách fotodokumentace některých použitých technik.

Seznam použité a doporučené literatury a zdrojů

- [1] *Citáty, výroky, přísloví* [online]. c2009-2011 [cit. 2011-03-10]. Konfucius. Dostupné na WWW: <<http://www.citaty-vyroky.wz.cz/?pg=autor&autor=konfucius>>.
- [2] HARTL, P., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [3] GEIST, B. *Psychologický slovník*. 2. vydání. Praha : Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.
- [4] JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, roč. 1, č. 1, s. 6-16.
- [5] HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vydání. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2 .
- [6] VOTAVA, J. *Prosolva* [online]. 2008 [cit. 2010-08-06]. Teoretické základy. Dostupné na WWW: <<http://www.prosolva.org/spip/spip.php?article167>>.
- [7] *Prázdninová škola Lipnice* [online]. c1977-2011 [cit. 2011-03-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.psl.cz/>>.
- [8] SLATINOVÁ, G. *Zážitková pedagogika a její místo ve škole : diplomová práce*. Praha : Univerzita Karlova, filozofická fakulta, 2008. Vedoucí diplomové práce Josef Valenta.
- [9] JESENSKÝ, J. Jinakost a integrace. In VALENTA, M., a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003, s. 6-11. ISBN 80-244-0698-5.
- [10] MICHALÍK, J. Postižení, společnost, právo. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ L., a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006, s. 31-47. ISBN 80-244-1475-9.
- [11] De CLERQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?: Myšlení dítěte s autismem*. 1. vydání. Praha : Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-235-5.
- [12] GILLBERG, Ch., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 3. vydání. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4.
- [13] VERMEULEN, P. *Autistické myšlení.*, 1. vydání. Praha : Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1600-8.
- [14] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

[15] WILLIAMS, D. *Nikdo nikde: Nevšední životopis dívky s autismem*. 2. vydání. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-600-1.

[16] CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy : jak získat a udržet pozornost žáků při výuce*. 5. vydání. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.

[17] ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání, Praha : Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.

[18] VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0428-2.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Filmová ukázka a prezentace o autismu

Příloha č. 2: Fotodokumentace k technice Ztracené dítě

Příloha č. 3: Fotodokumentace k technice Schématické obrázky

Příloha č. 4: Knižní ukázky

Příloha č. 5: Obrázky k technice Soutěž v pojmenování věcí a zvířat

Příloha č. 6: Dotazníky

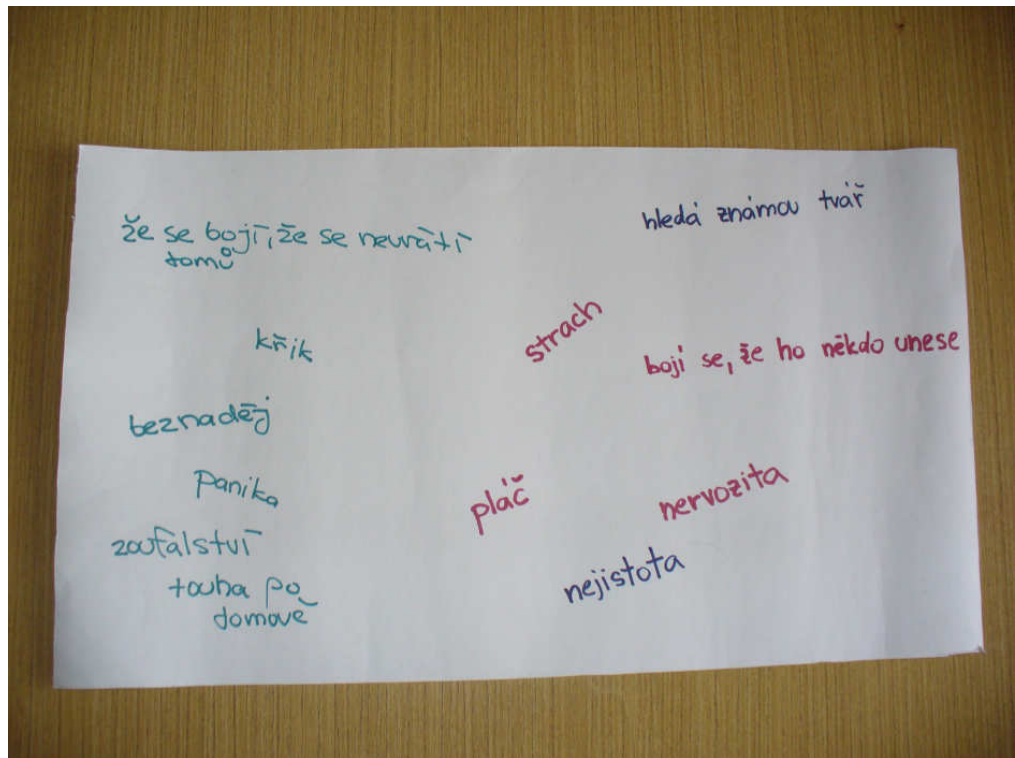
Příloha č. 7: Fotodokumentace k závěrečné technice Plakát o autismu

Příloha č. 1

Filmová ukázka a prezentace o autismu na přiloženém CD

Příloha č. 2

Fotodokumentace k technice Ztracené dítě

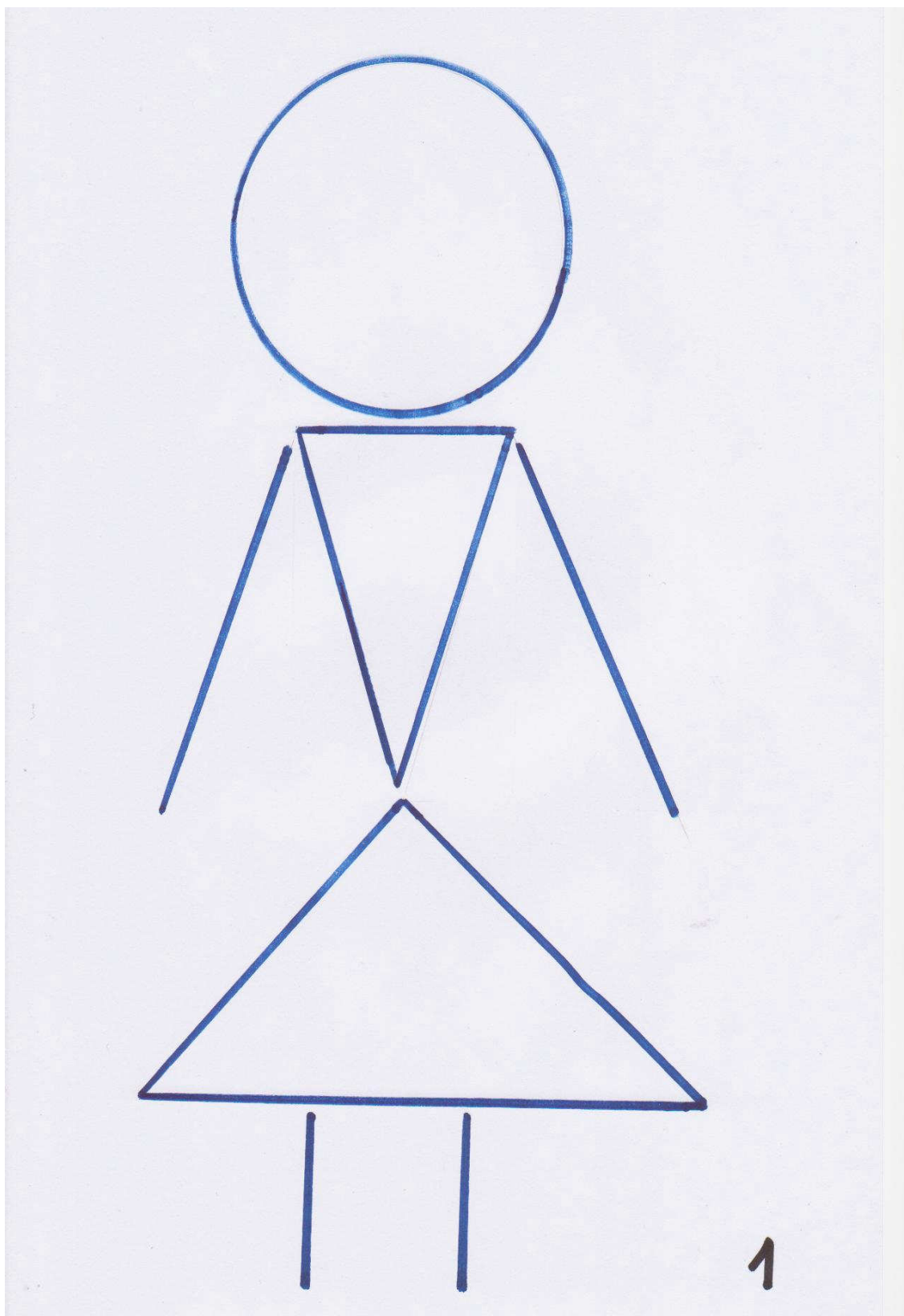


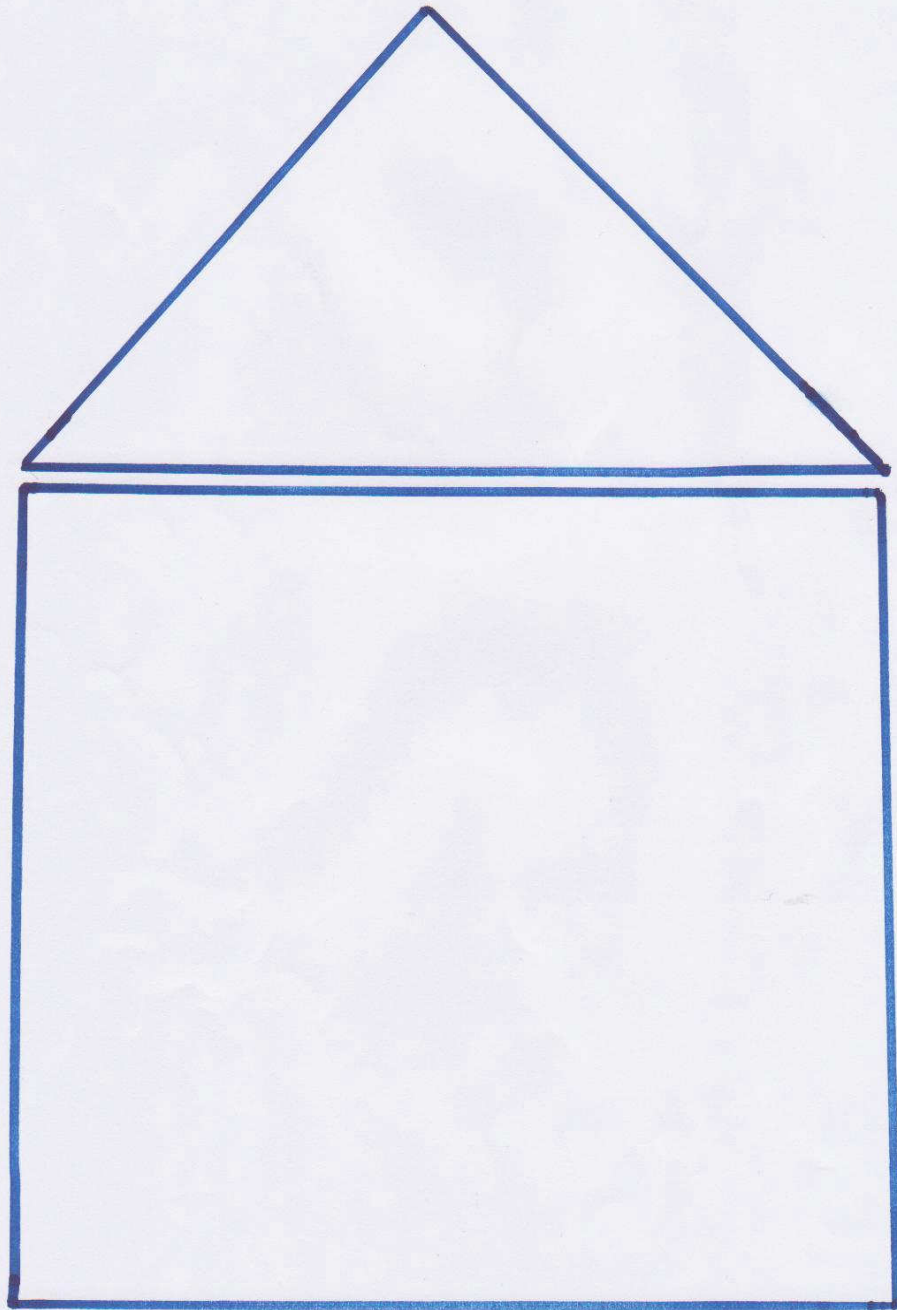
ÚZKOST
 SAMOTA
 SMRT
 STRACH Z TRATY
 REŠIM S MVS
 ZMATEK
 MĚSTO
 "NEBEZPEČNÉ"
 ÚZEMÍ
 STRACH Z
 ZLÝCH LIDÍ
 PLÁČ
 STRACH
 NEVĚDOMOST

Sebeobřížování
 STRACH
 Co mám dělat?
 Zmatek...
 Ticho
 Samota
 Pláč.
 Přijdu?
 Nemám žádné peníze.
 KAM KAM
 DÍT?
 Setkám se s maminkou a tatínkem?
 Někdo mě napadne.
 Bude mít co jíst a pít?
 Mám být raději jsem vojín a mluví si něčím co chce?
 MI NĚKDO?
 Psychická bolest
 Vždy kolem tmy.
 Srdlo se mi hrdlo.

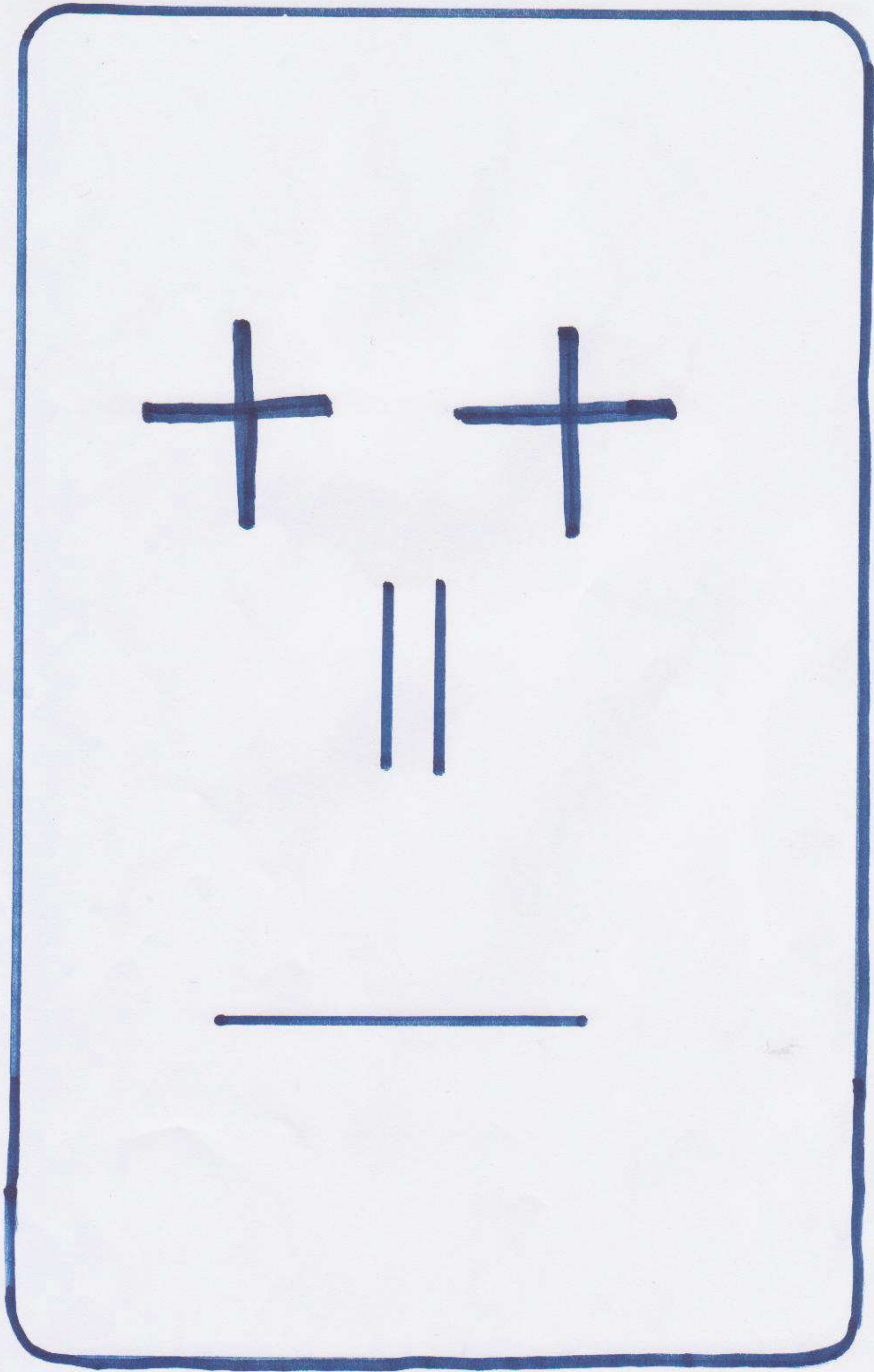
Příloha č. 3

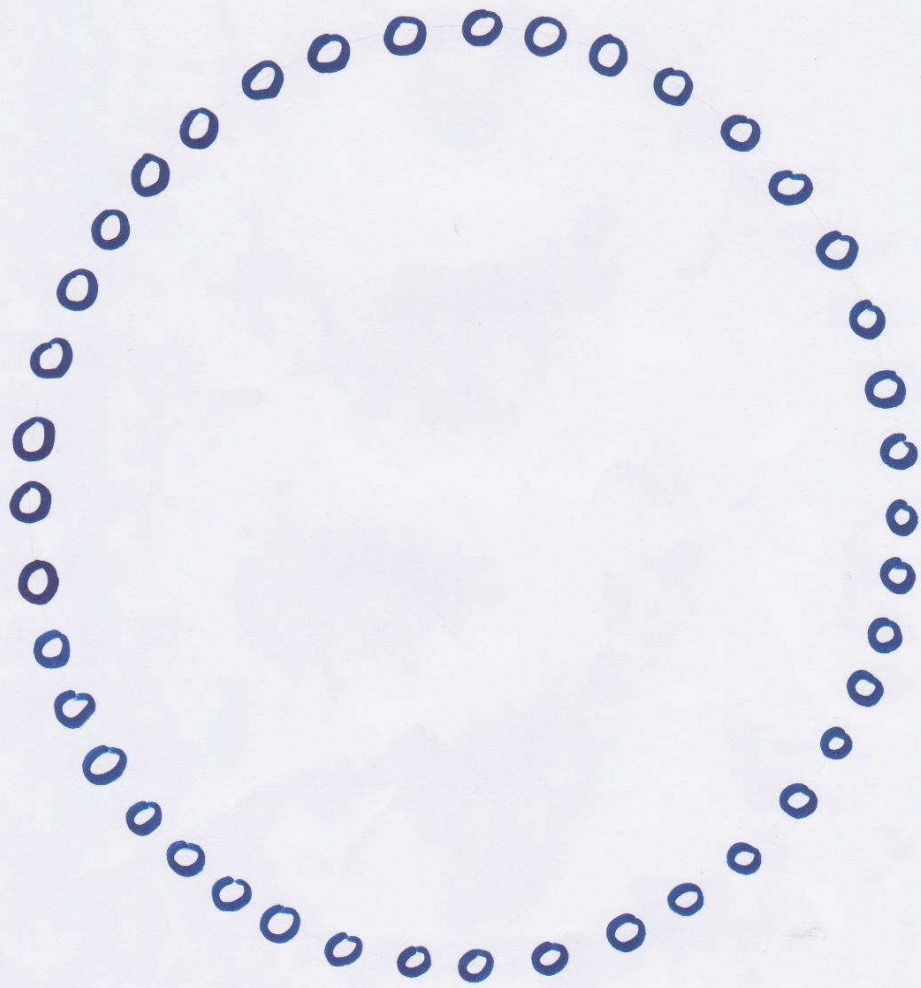
Fotodokumentace k technice Schématické obrázky

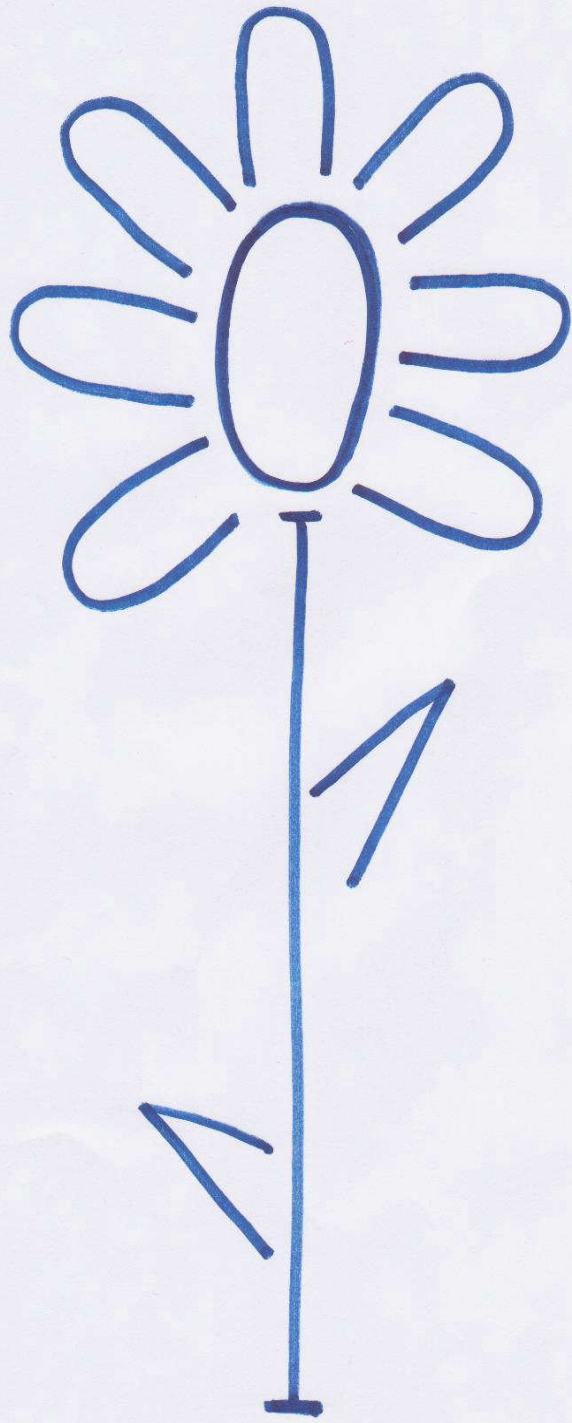




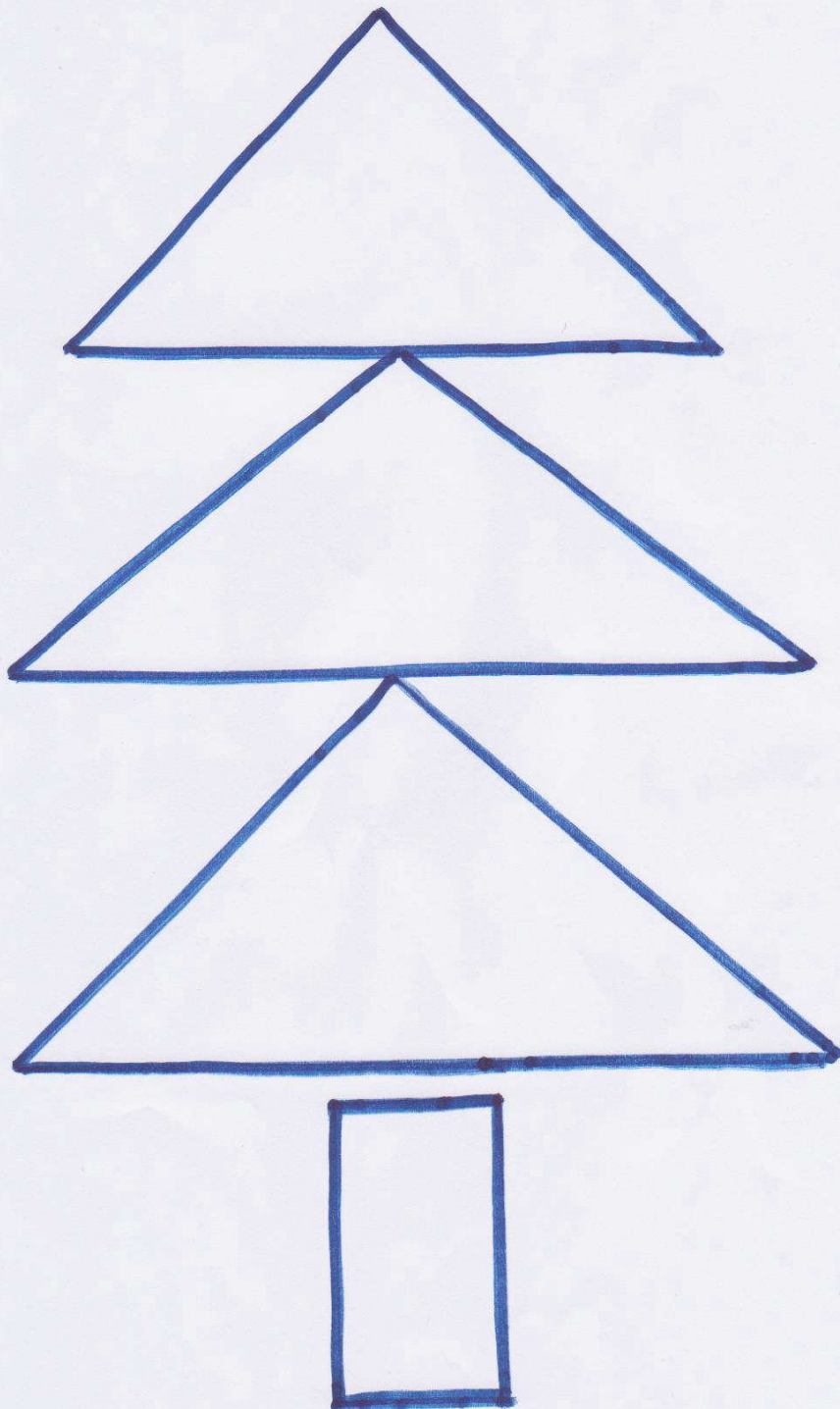
2

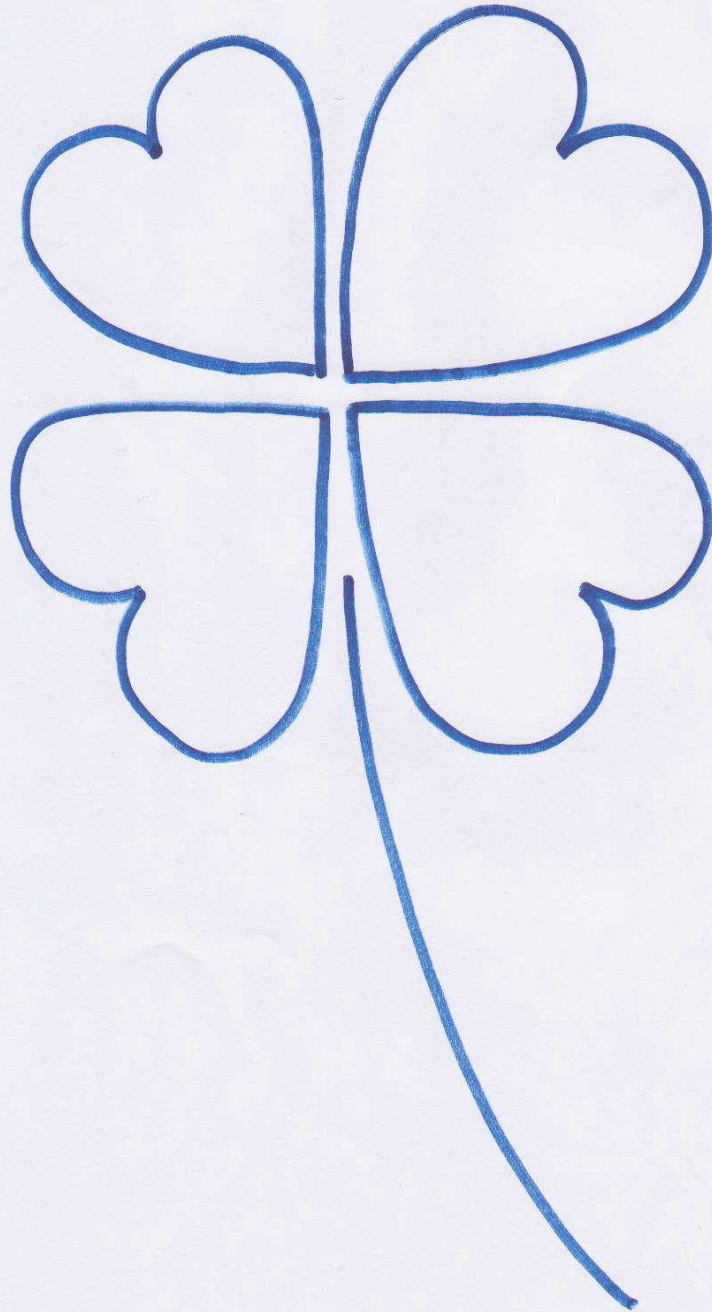




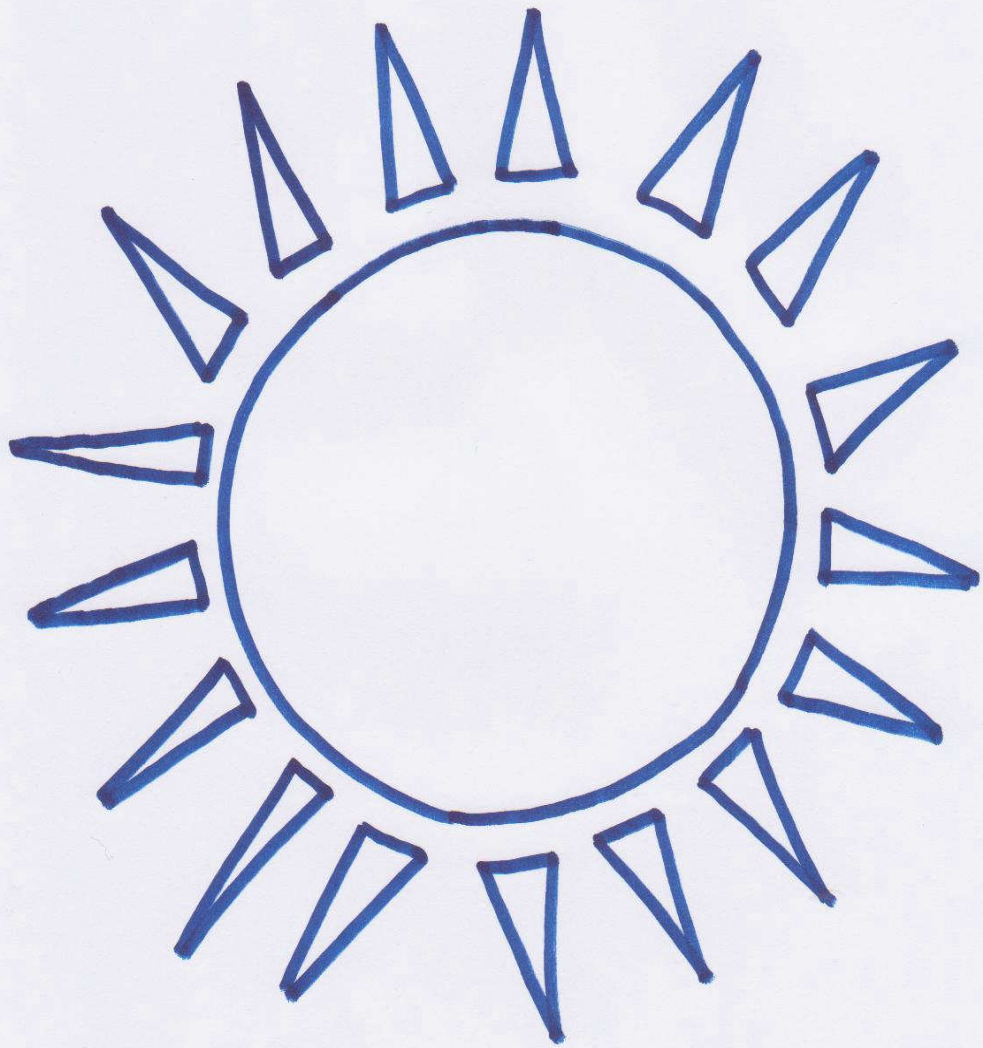


5





7



Příloha č. 4

Knižní ukázky

Ukázka 1: Peter Vermeulen, Autistické myšlení, s. 83

Na táboře pro děti s autismem odmítl jeden chlapec jít na toaletu. Kdykoliv mu asistent řekl: „Tak pojď, Marku, běž na toaletu,“ chlapec se začal bát. Vzpíral se a odmítal jít na toaletu. Vyzkoušeli všechny toalety, ale žádný výsledek. Byli proto kontaktováni jeho rodiče. Dělá Marek to samé i doma? Není nemocný? Proč nechce jít na toaletu? Řešení nebylo lehké. Asistent považoval „jít na toaletu“ za normální, rozpoznatelnou situaci: copak není toaleta toaletou? Nebo že by nebyla? Ano, tak myslí lidé s koherentním myšlením, ale ne někdo jako Marek, který nerozlišuje mezi důležitými a nedůležitými detaily. Asistent proto začal zkoumat detaily. Ještě jednou zavolal rodičům. „Jak vypadá toaleta u vás doma?“ „A ta ve škole?“ Po několika telefonických rozhovorech, ve kterých se rozsáhle rozebírala každá vlastnost toalet, jejich barvy a tvary, byla záhada vyřešena. Doma a ve škole měly všechny toalety bílá prkénka. Na táboře však měly prkénka černá. Marek neuměl rozpoznat, že toaleta je toaletou. Něco s černým prkénkem přeci není toaleta! A tito asistenti mu stále říkají, že si tam musí jít ulevit.

Ukázka 2: Hilde de Clerq, Mami, je to člověk, nebo zvíře? s. 26-27

Člověk s autismem nebude říkat všem sklenicím sklenice, protože jsou každá jiná. Pro někoho, kdo vnímá detaily, je tu mnoho podrobností. Thomas má několik sklenic: „tuvzadu“, „šlehané mléko“, „Boma sklenice“ nebo „denní specialita“. Abyste porozuměli rozdílům v názvech, museli byste s Thomasem žít.

Když se Thomas jednou chtěl napít, nabízela jsem mu postupně několik sklenic, ale žádnou z nich nechtěl. Brala jsem jednu za druhou a nakonec jsem si musela stoupnout na špičky, abych dosáhla na tu poslední sklenici. Řekla jsem mu: „Aha, ty chceš tu vzadu.“ A slovo „tuvzadu“ bylo na světě. Z pohledu hyperselektivního a perfekcionistického uvažování má Thomas úplnou pravdu. Jestliže es sklenice od sebe tolik liší, proč by měly mít stejné jméno?

Další sklenice se jmenuje „denní specialita.“ Thomas má rád televizní seriál *Šampioni*, ve kterém vystupuje postava zvaná Xavier, muž, který v každé epizodě

vstoupí do baru a přitom řekne barmanovi: „Chci svoji denní specialitu.“ Barman mu podá sklenici piva a odpoví: „Vaše denní specialita, pane.“

Jiná televizní postava se jmenuje Boma a vždy pije pivo značky Ďábel, a tak se sklenice jmenuje „Boma sklenice“ nebo někdy také „moje značka.“ Jistě už víte proč.

Ukázka 3: Hilde de Clerq, Mami, je to člověk, nebo zvíře? s. 29-30

V době, kdy Thomas nechápal svět, který byl pro něj příliš chaotický, nerozuměl verbálním pokynům a záchvaty vzteku u něj propukaly několikrát denně, vymyslela jsem trik, jak mu vysvětlit situaci, aniž jsem na něj musela mluvit. Vypozorovala jsem, že je unavený z přemíry slov a že ho řeč nudí. Začali jsme tomuto triku říkat „vizuální klíče“, a jak jsem později zjistila, mnohé matky intuitivně používají stejný trik, aniž by ho nějak pojmenovaly.

Pokud jsem třeba chtěla Thomasovi naznačit, že pojedeme autem, ukázala jsem mu klíče od auta. Když jsem mu ukázala talíř, znamenalo to, že budeme obědvat. Když jsme šli nakupovat, ukázala jsem mu nákupní tašku a Thomas věděl, že půjdeme k řezníkovi a pekaři. Byl to jazyk předmětů, který dobře fungoval.

Strach a nejistota se z jeho života pomalu vytrácely. Představte si, že rozumíte řeči jen velmi málo a že nikdy nechápete, kam vlastně půjdete. Thomas čím dál víc chápal řeč předmětů a panika pomalu mizela z jeho života.

Jednou ho chtěl vzít na nákup můj muž. Ujistila jsem ho, že jediné, co musí udělat, je ukázat Thomasovi nákupní tašku a on hned pochopí, že spolu půjdou nakupovat. Asi po hodině se Rutger vrátil a vleku za ruku řvoucího Thomase. Bylo to opravdu hrozné, Thomas řval ze všech sil, válel se po zemi, choval se skutečně strašně.

Nechápala jsem, co se stalo. Zeptala jsem se Rutgera, kterou tašku Thomasovi ukázal. Byla to bílá taška, jiná než ta kostkovaná, již používám na nákupy. Rutger vzal tašku, kterou si bereme, když jdeme plavat. Thomas, který konečně začínal rozumět složitosti světa, se cítil zrazen. Tatínek mu ukázal tašku, jež znamená „jdeme plavat“, a najednou šli k řezníkovi. Bylo to porušení důvěry a Thomas protestoval jediným možným způsobem, který znal.

Příloha č. 5

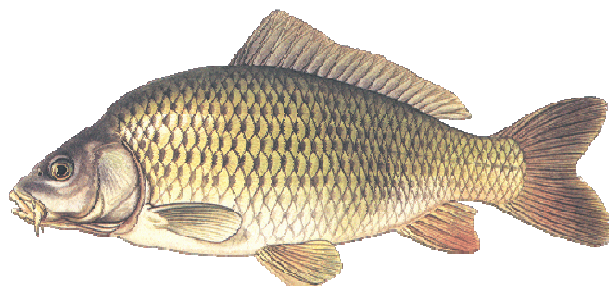
Obrázky k technice Soutěž v pojmenování věcí a zvířat

Obrázek 1



<http://www.modelauto.cz/item.php?kind=0&producer=126&item=13040>

Obrázek 2



<http://ewww2003.sweb.cz/kapr.htm>

Obrázek 3



<http://pejsici14.blog.cz/>

Obrázek 4



<http://www.freakingnews.com/Sofa-Pictures--1805.asp>

Obrázek 5



<http://www.cukrar.cz/show.asp?id=1296>

Obrázek 6



<http://www.sora.estranky.sk/stranka/potravini>

Obrázek 7



<http://srandinator.blogspot.com/2010/10/po-tomto-uz-snad-nebudu-kolu-pit-d.html>

Obrázek 8



<http://www.detskeomalovanky.cz/728/smrk/>

Příloha č. 6

Dotazníky

DOTAZNÍK

Žádám vás o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazníky mi pomohou při zpracování bakalářské práce. Ráda bych si díky nim vytvořila představu o tom, jak vypadá vaše běžné školní vyučování.

Vyplňování dotazníku je zcela anonymní, takže se nikde nepodepisujte. Pečlivě si přečtěte otázky a odpovídejte sami za sebe, podle svého přesvědčení. Ke každé otázce uvádějte jen jednu odpověď. Odpovědi křížkujte. Například:

Jaké je vaše oblíbené roční období? jaro léto podzim zima

Děkuji za spolupráci!

Miroslava Jamborová
studentka Speciální pedagogiky
Univerzita Palackého v Olomouci

Jak často se setkáváte s těmito formami výuky?

1. Samostatná práce – pracujete každý sám na zadaném cvičení nebo úkolu
2. Práce ve skupinkách – ve skupinkách spolupracujete na vyřešení zadaného problému, úkolu atp.
3. Výklad – pedagog vysvětluje látku a hovoří tak k celé třídě
4. Samostudium – pedagog vám dá za úkol nastudovat doma něco z literatury a internetu

neustále často výjimečně nikdy

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otázky související se stylem výuky:

5. Vyžadují od vás pedagogové v hodinách aktivní spolupráci? (Často kladou otázku a chtějí, abyste vymýšleli příklady k probírané látce.)
6. Požadují po vás pedagogové myšlení v souvislostech? (Chtějí, abyste hledali souvislosti mezi novou a starou učební látkou a mezi jednotlivými předměty. Může to být během vyučovacích hodin, při ústním zkoušení nebo v písemných testech.)
7. Máte možnost ptát se pedagogů během případně po vyučování na všechno, co vás k dané látce zajímá?
8. Máte možnost ptát se pedagogů během případně po vyučování na to, čemu v dané látce nerozumíte?
9. Máte možnost vyjádřit v hodinách svůj názor na probíranou látku?
10. Zajímá vaše pedagogy, jak jste spokojeni s jejich stylem výuky? (Na konci pololetí vám dávají evaluační dotazníky anebo se přímo v hodinách dotazují, co byste chtěli změnit.)

vždycky většinou ano jen někdy většinou ne ne

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V kolika předmětech si na hodinách děláte poznámky zde uvedenými způsoby?

11. Učitel vysvětluje látku a vy si současně děláte poznámky.
12. Učitel vysvětluje látku, vy dáváte pozor a zápis si udělá celá třída až na konci hodiny.
13. Učitel vysvětluje látku a vy si nemusíte dělat poznámky, protože je pak od něj dostanete v prezentaci nebo v tištěné formě.

Ve všech předmětech Ve většině předmětů Asi v 1/2 předmětů Jen v pár předmětech Nikde

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Který z těchto způsobů vám vyhovuje nejvíce a proč?

Jak často se ve vaší škole setkáváte s následujícími učebními metodami?

Otázky 14 – 22 hodnotíte podle této stupnice:

Běžně – s touto učební metodou se zcela běžně setkáváte téměř ve všech vyučovaných předmětech.

Občas – s touto učební metodou se několikrát za rok setkáváte téměř ve všech vyučovaných předmětech.

Výjimečně – s touto učební metodou se v průběhu školního roku setkáváte jen výjimečně a jen v několika málo předmětech.

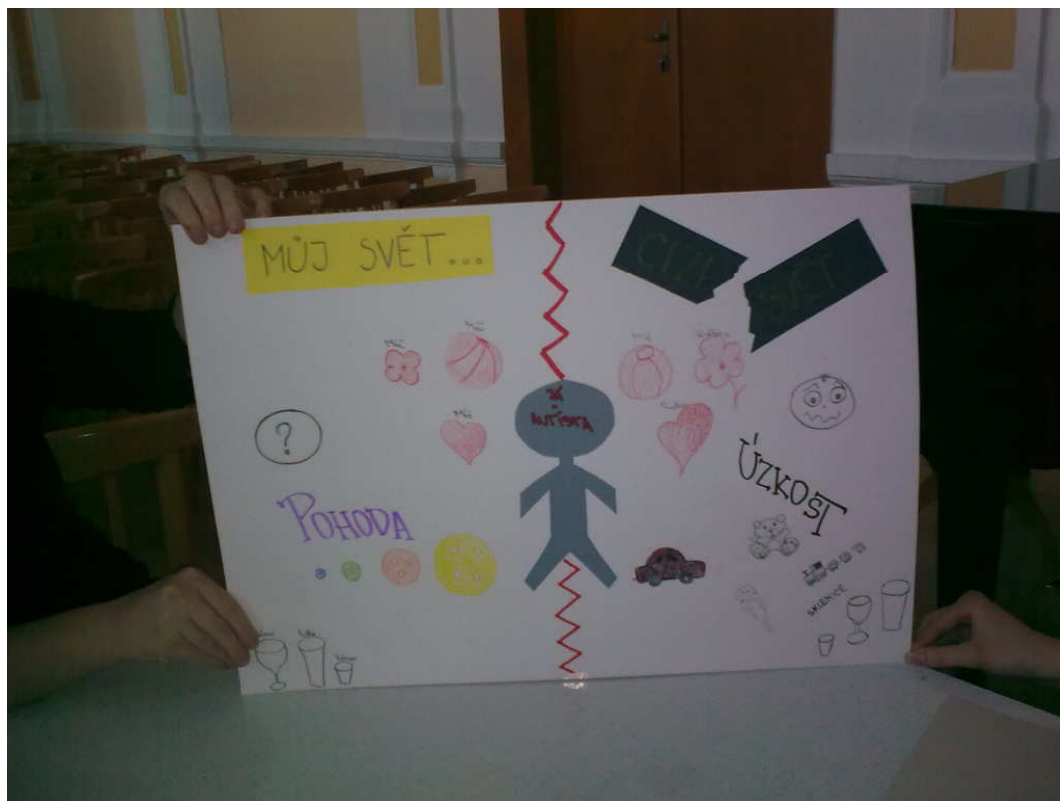
Téměř nikdy – s touto učební metodou jste se setkali jen asi jednou dvakrát za celé vaše studium na této škole.

V jednom předmětu - je to častá záležitost, ale pouze v jednom (nebo ve dvou) z vyučovaných předmětů.

	běžně	občas	výjimečně	téměř nikdy	jeden předmět
14. Návštěvy divadelních představení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Exkurze (návštěvy zámků, muzeí, galerií, měst, elektráren, zeměpisné exkurze atp.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Promítání filmů nebo dokumentů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Čtení literárních ukázek v předmětech mimo český jazyk (např. historické romány v dějepise)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Besedy s odborníkem na nějakou tematiku nebo s významnou osobností (např. beseda o drogách s vyláčeným narkomanem; beseda se spisovatelem...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Vaše tvorba prezentací, referátů, plakátů atp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Pokusy (ať už prováděné učitelem nebo vámi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Dramatické hry jako jsou vstupování do rolí a hraní fiktivních situací (např. hraní si na historické postavy; vytvoření smyšlených politických stran a jejich volebních programů ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Skupinová diskuse (Celá třída společně diskutuje nad nějakým tématem. Učitel diskusi vede, usměrňuje, případně se do ní také zapojuje.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Příloha č. 7

Fotodokumentace k závěrečné technice Plakát o autismu



AUTISMMUS

AUTISTÉ:

- SE DOTYKÁ OKEM
- SI HRÁJÍ S OBVČEJNÝMI VĚCMÍ: KÁSTRAN, KNOFLÍKY
- VIDI' PROSTĚ OBLICE
- NEŠAUŠÍ ŽENŮ
- VIDI' NĚKOLIK SRDÍČEK

MY:

- MÁME RÁDI SPOLEČNOST, POHLÁZENÍ
- SI RÁDI HRAJEME S AUTISTY, PANENKAMI NEBO NAŠÍ PRINCEZNA...
- VIDÍME ENDOE: SMĚK, PLÁČ...
- RÁDI POZNÁVÁME NĚCO NOVĚHO
- VIDIŠ ČTYŘLÍSTEK



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Miroslava Jamborová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Metody zážitkové pedagogiky jako prostředek podpory vnímání jinakosti
Název v angličtině:	Methods of experiential education as support of perception of differences
Anotace práce:	Práce se zabývá zážitkovou pedagogikou a jejím možným využitím ve vyučovacím procesu na gymnáziu. Součástí praktické části je zážitkově pedagogický projekt, který má studenty seznámit s autismem a přiblížit jim specifika tohoto postižení.
Klíčová slova:	Zážitková pedagogika, vyučování, gymnázium, jinakost, autismus
Anotace v angličtině:	The thesis deals with experiential education and its possible benefits for teaching process at grammar schools. The practical part contains an experimental education project which goal is to introduce autism and bring students closer to specifics of this disability.
Klíčová slova v angličtině:	Experiential education, teaching, grammar school, autism, divergency
Přílohy vázané v práci:	Filmová ukázka a prezentace o autismu Fotodokumentace k technice Ztracené dítě Fotodokumentace k technice Schématické obrázky Knižní ukázky o autismu Obrázky k technice Soutěž v pojmenování věcí a zvířat Dotazníky Fotodokumentace k závěrečné technice Plakát o autismu
Rozsah práce:	56 stran práce, 21 stran příloh
Jazyk práce:	Čeština