

Zážitkové vzdělávací programy zaměřené na základy přírodních věd

RNDr. Kateřina Vágnerová, CŽV

Obsah

Úvod, motivace, pozadí této seminární práce	1
Teoretická východiska programů, používané teoretické rámce	2
Kolbův cyklus	2
Koncept komfortní zóny	3
Stav FLOW	3
Learning by doing	4
Malé skupinky vrstevníků	4
Podpora dospělé osoby	5
Princip dobrovolnosti	5
Pobyt v přírodě	6
Interpretační teorie, fenomén edutainment.....	7
Úvaha nad praktickou aplikací zmíněných teorií.....	8
Odkazy na internetové zdroje	9
Použitá literatura.....	10

Úvod, motivace, pozadí této seminární práce

Učení a výchova hrou je moderní vzdělávací trend, který se těší čím dál větší oblibě ve školním i neformálním vzdělávání. Zatímco v neformálním vzdělávání a zájmové činnosti je učení se hrou již zcela běžný jev, její uchopení pro školní systémy není tak jednoduché a přínos jednoznačný. Moje práce se zaměřuje na popis východisek pro školní zážitkové výukové programy většího formátu (celodenní, několikadenní) zaměřené tematicky na základy přírodních věd konané mimo školní prostředí, konkrétně na skautské základně „Bílý Orel“ na pomezí Šumavy a Bavorského lesa. Tyto programy jsou pro české prostředí zcela inovační, nicméně v celosvětovém hledisku nejde o žádnou novinku. Inspirací pro vznik těchto programů jsou programy obdobné probíhající na skautských základnách v Holandsku, Norsku, Polsku, Anglii či Americe. První obdobné české programy byly také již uskutečněny, a to na základně Kaprálův Mlýn nedaleko Brna, která je personálně propojena s Masarykovou univerzitou Brno. Nejčastěji jsou však tyto programy zaměřeny na environmentální výchovu ve smyslu znalostí o přírodě, ekologii, nebo na získání praktických dovedností práce s nástrojem a přírodním materiálem (práce se sekerou, pilou, práce se dřevem), popřípadě na schopnost orientace v terénu, čtení mapy, použití navigačních systémů. Cílem nově vznikajícího ambiciózního projektu je nabídnout školám takové programy zapadající do RVP, které nadchnou účastníky, umožní jim poznání přírodních zákonitostí přímo v terénu (zde přírodní je myšleno

skutečně fyzikální, chemické, biologické), zprostředkují jim prožitek vědecké práce formou hry. Programy jsou sestaveny v souladu s principy zážitkové pedagogiky. Nyní vznikají programy pro třídy I. stupně základních škol. Do budoucna však počítáme, při úspěšném startu projektu, s programy pro II. stupeň ZŠ, programy pro středoškoláky, nejčastěji gymnazisty, a také předpokládáme vznik programů pro předškoláky, ovšem pouze verze jednodenní nebo dvoudenní (víkendová) za doprovodu rodičů.

Využití hry ve výchově není nic nového. Jen v českém jazyce vyšly stovky titulů obsahující hry s nejrůznějším výchovně-vzdělávacím potenciálem. Do povědomí učitelů se také postupně dostávají principy, jakými s hrami pracovat. Ačkoliv hra je věc známá a samozřejmá, málo vzdělavatelů se zabývá způsoby, jak s hrou efektivně pracovat pro dosažení pedagogických cílů. Hrát si je možné jen tak pro radost a je to zcela legitimní cíl, jak hru využít. Správně a promyšleně podaná hra má ale potenciál mnohem rozsáhlejší – může se stát prostředkem k porozumění určitému jevu, problému. To je cílem tohoto projektu, použití hry a zážitkového programu primárně ke vzdělání. O výchovu půjde v jistém úhlu pohledu také, neboť získávání postojů, utváření názorů, získávání vědeckých kompetencí, je mnohdy vnímáno jako výchova.

V této práci budu popisovat několik teoretických rámců, které jsou základem pro přípravu zmíněných programů. Jejich výběr je zcela subjektivní, založený na mé vlastní zkušenosti a praxi a rozhodně není ucelený ani vyčerpávající. Ráda bych však popsala principy, podle kterých jsou utvářeny popisované zážitkové programy. Ve stručnosti popíšu Kolbův cyklus učení jakožto úplný základ metody, teorii komfortních zón, princip vykročení z obvyklého prostředí a stav flow. Dotknu se také metody „learning by doing“ a efektu dobrovolnosti. Tyto dvě metody jsou typické právě pro skautské prostředí, společně s metodou spolupráce v malých skupinkách, podporou dospělé osoby a pobytem v přírodě. Příroda je však u skautů povýšena na základní výchovné prostředí, předmět zájmu, ochrany i citového a duchovního rozvoje každého jedince. V neposlední řadě se dotknu interpretační teorie, která se teprve nyní v České republice dostává do popředí. Při popisu některých principů vycházím z vlastní zkušenosti a diskuzí při účasti na dvou mezinárodních konferencích (2015, 2016) manažerů a vzdělavatelů ze světových skautských základen, na kterých se podobné programy uskutečňují.

Teoretická východiska programů, používané teoretické rámce

Kolbův cyklus

Kolbův cyklus (volně dle: Kolbův cyklus) je označení pro model učení vycházející z vlastního zážitku. Učení se zkušeností (zkušenostní učení) je starý koncept, o kterém psal již Aristoteles, ale ve 20. století došlo k jeho oživení pracemi Johna Deweyho a Kurta Lewina. Kurt Lewin formuloval na základě svých experimentů v oblasti skupinové dynamiky tzv. cyklus učení prožitkem (experiential learning cycle), jakožto teoretický model. Podle něj je zkušenost nejlépe využita tehdy, pokud je nejprve skupinou reflektována, následně zobecněna a poté využita pro plánování dalších činností. Cyklus má tedy čtyři stále se opakující fáze: zkušenost - reflexe - zobecnění - plánování. Na Lewina, Deweyho, ale i Piageta navázal v 70. letech David A. Kolb. Ten propracoval Lewinův model, který prohloubil zejména Piagetovými názory na teorii učení. Výsledkem je model, který se běžně nazývá Kolbův cyklus. Ten se ve své podstatě od Lewinova modelu příliš neliší, také obsahuje 4 neustále se opakující výše zmíněné fáze. Kolb především detailně popsal jednotlivé fáze učení ze zkušenosti (prožitku, zážitku) a na základě vlastních výzkumů vytvořil typologii čtyř stylů učení, odpovídající čtyřem fázím cyklu. Kolbův cyklus je dále upravován, rozvíjen, přebírán a modifikován jak teoretiky, tak samotnými

vzdělavateli. Široce je využíván zejména v metodikách kladoucích důraz na rozvíjení dovedností. Vychází z něj především zážitková pedagogika a související směry. Velmi často je využíván pro organizaci teambuildingových programů nebo v mimoškolní výchově, lze z něj ale úspěšně čerpat pro výuku čehokoliv.

Koncept komfortní zóny

S Kolbovým cyklem učení, zážitkovou pedagogikou úzce souvisí teorie komfortní zóny (volně dle Nehyba). Takzvaný koncept komfortní zóny je v českých publikacích zabývajících se zážitkovou pedagogikou zcela běžný (Svatoš a Lebeda; Pelánek; Činčera i jiní). V zahraniční literatuře v oblasti zkušenostně reflektivního učení založeného na bázi dobrodružství v přírodě najdeme však odkazů méně. Koncept je založen na představě pomyslných zón, které má člověk v každé oblasti vědění nebo chování, přičemž zóna, ve které se běžně vyskytuje, je zóna komfortu pro danou oblast. Ta je charakterizována pocitem kompetence a předvídatelnosti. Jedná se o bezpečný prostor, který je pro účastníky známý, cítí se zde pohodlně, bezstarostně a znají události, které nastanou.

Pro tzv. vykročení z komfortní zóny je důležitý proces úspěšného probourání se skrz pomyslnou hranici zóny a úspěšné proniknutí do nové oblasti. Těsně před tímto momentem se u účastníků objevují fyziologické procesy jako zrychlený tep, dýchání, rozšíření zornic, a vnitřní dialog, rozpor, zda bariéru překonat a ze zóny vykročit. Lewin v této souvislosti mluví o procesu změny a o tom, že chování jedince lze popsat v této části jako pohyb – „moving“.

Na komfortní zónu navazuje nové území, které lze charakterizovat jako neznámé, riskantní, nečekané, nepředvídatelné a nepohodlné. Následně po úspěšném probourání si každý toto území osvojuje a stává se součástí komfortní zóny.

V Lucknerově a Nadlerově koncepci je součástí celého procesu překračování komfortní zóny i reflexe. Ta podle nich může probíhat jednak při rozšiřování komfortní zóny jako facilitace průběhu aktivity, ale probíhat může také po aktivitě. Díky vývoji koncepce reflektivní praxe se dnes běžně mluví i o reflexi před akcí, která slouží jako prostor pro zmapování možností a přípravy aktivity tak, aby zapadla do kontextu dramaturgie akce / hodiny / kurikula. Reflexe před akcí může mít formu analýzy skupinové energie, analýzy, zda aktivita bude pro skupinu přínosná, analýzy motivace k činnosti, a sama může mít motivační efekt. Reflexi během akce můžeme popsat tak, že facilitátor působí v roli podpory, může klást návodné otázky a pomoci tak úspěšnému zvládnutí úkolu. Po aktivitě může reflexe probíhat ve formě skupinové diskuze, ale také ve formě jakési sebe-reflexe. Jednoznačně lze říci, že reflexe je neoddělitelnou součástí konceptu komfortní zóny.

Podle Lewina nemusí být rozvoj osobnosti vždy spojen jen s překračováním komfortní zóny, ale také se zkoumáním jejího vnitřního prostoru, který je diferenciovaný. Jde pak tedy o „hloubku“ zpracování dané oblasti, tedy na jaké pomyslné úrovni se v dané oblasti jedinec nachází.

Například na povrchní úrovni může mít jedinec konkrétní faktické znalosti – informace, případně je může získat prvním vykročením z komfortní zóny. Na hlubší úrovni, při důkladnějším prozkoumání oblasti, tyto vědomosti dokáže uplatnit, aplikovat a proměnit je v dovednost. Přejít na tuto úroveň nemusí však být spojen s vykročením z komfortní zóny.

Stav FLOW

Pohledem na prožitek z jiného úhlu je teorie stavu „flow“. Ten je definován jako duševní stav, při kterém je osoba ponořena do určité činnosti tak, že nic jiného se jí nezdá důležité. Jedná se o činnost

a okamžik, kdy se tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to. (Volně dle Csikszentmihalyi) Jde o stav naprosto soustředěné motivace. Známkou flow je pocit spontánní radosti, nadšení při provádění činnosti. Flow je ale také popisován jako hluboké soustředění výhradně na vykonávanou aktivitu (Goleman).

Tomuto stavu podle autorů teorie odpovídají jistá nastavení okolností provádění činnosti. Sám autor teorie postuloval tři podmínky, které musí být splněny, aby bylo dosaženo stavu flow:

1. Člověk musí být zapojen do činnosti s jasným souborem cílů a pokroku. To dodává směr a strukturu úkolu.
2. Úkoly musí mít jasnou a okamžitou zpětnou vazbu. To pomáhá osobě reagovat na nějaké změny se požadavky a umožňuje jí přizpůsobit svůj výkon pro udržení stavu flow.
3. Člověk musí mít dobré povědomí o problémech úkolu a vlastních schopnostech. Člověk musí mít důvěru ve své schopnosti, aby dokončil úkol.

Tyto podmínky následně studoval Schaffer a navrhl sedm alternativních podmínek flow:

1. Vědět, co děláme. 2. Vědět, jak na to. 3. Vědět, jak dobře to děláme. 4. Vědět, kam se obrátit (je-li nápověda přípustná). 5. Vysoká úroveň vnímání problému. 6. Vysoká úroveň vnímání schopností. 7. Osvobození od rozptýlení.

Learning by doing

Learning by doing není pak už nic jiného, než jen pojmenování metody vycházející z popsaných teoretických rámců, tedy jakékoliv učení se praktickou činností, překonáváním překážek, řešením úkolů. Jedná se o základ skautské metodiky. Tato metoda sama v sobě neobsahuje reflexi, jedná se tedy spíše o koncept praktické činnosti – poznávání skrze praktickou aktivitu. Typickým příkladem je pečení chleba. Účastníci vzdělávání o pečení chleba mohou být teoreticky školeni v postupech pečení chleba, může jim být ukázáno, jak se peče chléb, nebo, dle konceptu learning by doing, mohou chléb pod vedením zkušenější osoby sami upéct a tím nabýt znalosti a zkušenosti. Koncept learning by doing zahrnuje však i neúspěšné aktivity a nerozlišuje z hlediska přínosu pro účastníka, zda byla aktivita vykonána úspěšně či nikoliv. Stěžejním bodem konceptu je vykonávaný proces, konaná aktivita, činnost. Tedy v příkladu s chlebem je za plnohodnotný proces učení považována i situace, kdy výsledkem pečení účastníků není očekávaný chléb. Metoda v sobě zahrnuje nespočetné opakování aktivit tak, aby konečným výsledkem byl úspěch.

Malé skupinky vrstevníků

Spolupráce v malých skupinkách je metoda, která vychází z „přirozeného sklonu mladých lidí vytvářet skupinky“. (Zajíc) Přínos této metody tkví v tom, že probouzí v dětech zodpovědnost, samostatnost, spolupráci, vzájemnou komunikaci, ochotu hledat kompromis. Aby byla tato metoda účinná, musí být skupina sestavena tak, aby tvořila dětskou partu, kde chtějí kluci a holky spolu být, kde se mohou vytvářet vztahy, přátelství a společná atmosféra. (Kupka) V náhodných skupinách i školních třídách by bylo dobré tedy před samotný začátek „vědeckého“ programu zařadit takové aktivity, které by pomohly rozdělit účastníky na skupiny nejlépe odpovídající této charakteristice (dětské partě). Další podporou spolupráce v malých skupinách pak může být zařazení jednoduchých teambuildingových her nad rámec vzdělávacího programu, případně jejich tématická (ve smyslu symbolického rámce – libreta, námětu hry) propojení s celkovým zaměřením programu.

Podpora dospělé osoby

Ačkoliv důležitým prvkem takovéhoho zážitkového vzdělání je malá skupinka vrstevníků (dětská parta), nesmíme zapomínat na dospělou osobu jakožto zprostředkovatele, pomocníka, rádce, průvodce, facilitátora celé aktivity. Profesor z madridské univerzity L. Tébar se pokusil sestavit behaviorální profil charakterizující učitele jako „zprostředkovatele poznání“. Učitel je podle něj nejen expert na znalosti, ale i dobrý organizátor, umí žáky stimulovat k činnosti, rozvíjet u nich různé mentální operace, vést je ke schopnosti transferu školního poznání i vzhledu do různých úkolů a poznatků. Tuto charakteristiku můžeme vztáhnout na jakéhokoliv dospělého průvodce, pomocníka dětské skupině, obzvláště pak dospělého organizátora zážitkového vzdělávacího programu.

Koncept zprostředkovaného učení je také jádrem Feuersteinovy teorie kognitivního vývoje. Je zde také velká podobnost s názory L. S. Vygotského na roli dospělých v pozici zprostředkovatelů kultury v nejširším slova smyslu. Feuerstein ovšem svou teorii rozpracoval a pro zprostředkované učení stanovil 12 kritérií, kterými se vyznačuje a odlišuje od jakékoliv jiné komunikace mezi vzdělavatelem a žákem. První tři z nich jsou považovány za zásadní, nesmějí v interakci chybět, aby mohla být brána za situaci zprostředkovaného učení. Těmito kritérii jsou (Feuerstein): 1. intencionalita a reciprocita, 2. transcendence, 3. zprostředkování významu. Intencionalita znamená vzbuzení zájmu žáka a zaměření jeho pozornosti na téma, kterým se má zabývat. Reciprocita je chápána jako odpověď na tuto snahu. Nastupuje ve chvíli, kdy pozornost žáka je učitelem zaměřena požadovaným směrem a žák určitým způsobem projevuje svůj zájem. Transcendence je chápána ve smyslu přenosu znalostí. Jde při ní o to, aby žáci využívali naučené strategie, postupy a principy i v jiných souvislostech, než v jakých si je osvojili, aby u nich nastal vědomý přesah, který jde za hranice konkrétního úkolu, který plní. Zprostředkování významu se pak přímo týká osoby zprostředkovatele. Ten musí podat žákům obsah výuky tak, aby chápali význam a účel daného úkolu či aktivity, aby rozuměli, proč danou činnost dělají a proč ji dělají právě daným způsobem. (Volně dle Májová)

Princip dobrovolnosti

Rozhodnutí o svém zapojení do aktivity, dobrovolná účast v aktivitě, je jedním z velice diskutovaných témat mezi instruktory zážitkového vzdělávání. Ačkoliv princip dobrovolnosti je jedním z pilířů zážitkového učení, chápání tohoto principu se v praxi u jednotlivých instruktorů výrazně liší. Zajímavou definici tohoto principu přinesl program Education Outside the Classroom, novozélandský vzdělávací projekt. Autoři definovali 3 hlavní zásady dobrovolnosti:

1. Účastník si sám stanoví své cíle pro danou aktivitu.
2. Účastník si sám rozhodne o míře svého zapojení.
3. Organizátor aktivity podá účastníkovi dostatek informací pro jeho rozhodování.

(Volně dle EOTC)

Hlavně s 3. bodem vyjmenovaných zásad se pojí nesoulad v názorech organizátorů i účastníků. Pro účely zážitkových vzdělávacích programů však konstatujeme, že princip dobrovolné účasti na programu, práce s motivací účastníků k účasti, patří k pilířům zážitkového vzdělávání a jako takový ho budeme také respektovat.

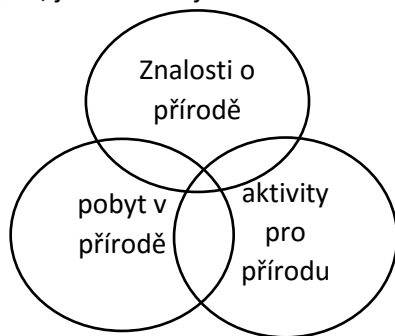
Pobyt v přírodě

Příroda, pobyt v ní a znalost jejích zákonitostí, je hlavním prostředkem i cílem nejen skautských programů. Skauti mají pro svá místa, kde se aktivně zabývají environmentálními programy, vytvořen mezinárodní certifikát SCENE (A Scout Centre of Excellence for Nature and Environment). Jedná se o taková centra, která učinila veškerá opatření, aby svým provozem co nejvíce chránila přírodu, ale také rozšiřovala pochopení přírodních zákonitostí. Nemusí se jednat pouze o ekologicky laděné programy, ale do projektu SCENE se může zařadit každé místo (budova / kemp), které splní podmínky uvedené definice. Prakticky to znamená naplnit 3 kritéria:

1. Mít k dispozici přírodní prostředí, být v přírodě.
2. Poskytovat environmentální vzdělávání.
3. Praktikovat ekologicky šetrný provoz.

Programy, jimiž se tato práce zabývá, mají aspirace dosáhnout tohoto certifikátu a být zařazeny do globální celosvětové sítě těchto center.

Environmentální vzdělávání se v tomto smyslu dá charakterizovat 3 vzájemně propojenými oblastmi zájmu, jak naznačuje obrázek. Také by se dal charakterizovat třemi složkami: vzdělání O PŘÍRODĚ,



PRO PŘÍRODU a V PŘÍRODĚ. Z uvedeného tedy vyplývá, jakým způsobem budou programy sestavovány. Mělo by se jednat o komplexní programy (ideálně – nejvíce samozřejmě záleží na časových možnostech konkrétní skupiny) dotýkající a propojující všechny tři složky uvedeného vzdělávacího rámce. Dodejme jen, že znalostmi o přírodě se skutečně myslí znalosti z oblasti přírodních věd.

Environmentální výchova v českém prostředí je definována jako formální i neformální působení na populaci, jehož účelem je přenášet informace a napomáhat vytvářet vhodné hierarchie hodnot a pozitivní postoje v systému člověk-společnost-příroda. Ideálním deklarovaným cílem tohoto působení je rozvinout znalosti a návyky občanů tak, aby pochopili tyto vzájemné vztahy a uvědomili si nutnost aktivního zapojení a osobního přínosu každého jednotlivce. (Průcha) V souladu s touto definicí můžeme konstatovat, že programy zaměřené na poznávání základních zákonitostí, ať už biologických, nebo fyzikálních či chemických, a přenos či aplikace nabitých poznání do situací běžného života, odpovídají definici environmentálního vzdělávání.

Aktuálními trendy environmentálního vzdělávání nejenom SCENE center jsou dnes již i velice vědecko-technická témata. Konkrétně se jedná o využití solární energie a stále aktuálnější téma vody, pitné vody, čištění vody chemickou i nechemickou cestou. Jsme tak svědkem propojení dříve oddělených oblastí zájmů (technologie, věda – ekologie, příroda) do jediného společného programového prvku.

Interpretační teorie, fenomén edutainment

Zmíněné teoretické rámce jsou základní pilíře, myšlenky, jak plánované programy postavit, na jakých principech vystavit každý jednotlivý programový celek, aby byl přínosný jeho účastníkům. Méně se pak už principy dotýkají hlediska zajímavosti, zábavy, nadšení účastníků. Tento faktor úspěchu každého programu vnímáme v uvedených teoriích, nicméně je v nich obsažen skrytě, spíše jen tušíme, z vlastní zkušenosti víme, že programy pro účastníky musí být v první řadě zábavné, aby byly hodny jejich plného zájmu. Již zakladatel skautského hnutí R. B. Powell konstatoval, že ryba se loví na to, co chutná jí, nikoliv na to, co chutná rybáři.

Propojením zábavy a vzdělání, poznání se v novodobé edukační realitě zabývá teorie interpretace, původně teorie interpretace místního dědictví. Interpretaci definoval jeden ze zakladatelů tohoto oboru jako „vzdělávací aktivitu, která odkrývá hlubší smysl a vztahy za pomoci původních objektů, přímé zkušenosti a ilustrativních prostředků“ (Tilden). Dle této definice může být i environmentální i vědecko-technické vzdělávání interpretací. A skutečně dnes již byly publikovány práce zabývající se použitím interpretační teorie pro sestavení a uvádění environmentálních programů.

První česká ucelnější publikace ohledně této teorie je kniha Jak pře(d)kládat svět – základy dobré interpretace. Dává poměrně jasný přehled o vývoji interpretace jako samostatného oboru a seznamuje se zásadami kvalitní interpretace dle Tildena, Becka, Cablea a Hama. (Volně dle Medek.)

Tilden na základě vlastních empirických pozorování průvodců v národních parcích USA definoval šest zásad dobré interpretace:

1. Každá interpretace, která nevztahuje vnímané k jednotlivci (jeho osobnosti nebo životní zkušenosti), bude sterilní.
2. Interpretace není poskytování informací. Jakkoliv každá interpretace obsahuje informace, nepředává je, ale zjevuje jejich hlubší smysl a souvislosti.
3. Interpretace funguje pomocí provokace, nikoliv instruktáže.
4. Interpretace by měla představovat celek, ne pouze jeho části. Stejně tak by se měla vztahovat k celému člověku – dotknout se co nejvíce smyslů i srdce.
5. Interpretace je umění, které kombinuje řadu dalších umění. Do jisté míry je možné se mu naučit.
6. Interpretace zaměřená na děti není pouhým zjednodušením interpretace pro dospělé. Řídí se od základů jinými zásadami.

Tilden se hlouběji nezabýval interpretací pro děti, považoval za hraniční věk jakékoliv interpretace 12 let. Na základě vývojové psychologie se nám jeví momentálně nejlépe rozlišit pro zážitkové vědecké programy tři dětská období: věk do 7 let - dosažení stádia formálních logických operací, věk cca 7 - 12 let - rozvoj metakognice, věk nad 12 let. Toto rozdělení také kopíruje český vzdělávací systém se stupni: předškolní vzdělávání, 1. stupeň a 2. stupeň.

I interpretační teorie získává v průběhu své existence různé oponenty, příznivce, pokračovatele. Z hlavního proudu teorie byl nedávno vyčleněn pojem tematická interpretace. Ta se prezentuje jako metoda přípravy programů interpretace, která zvyšuje pravděpodobnost, že tyto programy budou funkční. Funkční je ten program, který naplňuje své předem dané cíle. Zatímco Veverka navrhuje definovat individuální cíle každého programu ve třech oblastech: vzdělávací, emoční a výchovné, Ham definuje obecné cíle interpretačních programů takto: rozšíření obzorů účastníků, ovlivnění jejich

postojů a podpora obdivu a péče o přírodní (či kulturní) dědictví. Kvalitní interpretace má podle Hama tyto 4 znaky:

1. má silné klíčové sdělení,
2. je představena snadno pochopitelným způsobem,
3. má pro účastníka programu osobní význam,
4. je příjemná.

V závěru přehledu teoretických rámců a vlivů chystaných programů se sluší zmínit pojem edutainment. Jedná se dle Průchy o specifický druh zábavy, jejímž prostřednictvím se zúčastněný může vzdělávat (ve smyslu získávat nové informace z různých oblastí života) nebo může být vychováván (ve smyslu ovlivňování jeho postojů, hodnot a vzorců chování). Využívá se při ní nových prostředků, např. prvků zážitkové a mediální pedagogiky, pracuje se s virtuální realitou nebo s informačními technologiemi. V současné době neexistuje český ekvivalent tohoto pojmu, nicméně edutainment je i v českém prostředí na vzestupu. Důkazem jsou stále přibývající interaktivní výstavy, vznikající science-centra, podnikové parky (angl. Brandland, např. Legoland), environmentální centra, lokální zoologické zahrady apod. Z tohoto hlediska budou připravované programy pravděpodobně spadat (částečně, někdy zcela) do kategorie edutainment, tedy zábavné vzdělávání nebo vzdělávací zábava.

Úvaha nad praktickou aplikací zmíněných teorií

Šedá je teorie, zelený strom života. Známý citát, jehož původním autorem je Goethe, zcela odpovídá snahám přetavit teorii v praxi. Neznamená to, že by znalosti teoretických principů neměly své opodstatnění při tvorbě programů. Nutné je však s hlubokou úvahou, vycházející také z vlastních zkušeností a zážitků, pracovat s jednotlivými teoriemi tak, aby vznikající programy byly skutečně „šité na míru“ svým účastníkům.

Praktické uplatnění Kolbova cyklu pro zážitkové vzdělávací programy spočívá v použití čtyřfázového modelu. To znamená, že po samotném vědeckém zážitku by měla vždy (pokud je to v časových možnostech programu) následovat reflexe, ohlédnutí se za prožitou zkušeností, ideálně vyvození obecně platných pravidel, použitelných postupů. Zlaté pravidlo zážitkové pedagogiky zní (tradováno mezi lektory zážitkových kurzů), že by reflexe po aktivitě měla být minimálně tolik časově náročná, jako byla samotná aktivita. Toto pravidlo má jistě své limity, obzvláště u vědecky laděných programů. Je jasné, že s malými dětmi (myšleno 1. stupeň ZŠ, případně předškoláci) není možné reflektovat prožitou aktivitu příliš dlouho. Narážíme na limity udržení pozornosti malých dětí, stejně jako na vyjadřovací schopnosti a schopnosti abstrakce, zobecnění. Nicméně i pro malé děti může být velice přínosné zkusit se (společně, s pomocí dospělého) zamyslet nad tím, co vlastně zažily, vyzkoušely, objevily. Poznání z prožitku pak může být ještě dále upevněno nějakou další reflektivní aktivitou typu nakreslení hlavního poznatku do „vědeckého“ deníku, nalepení výsledku pokusu apod.

Také teorie komfortní zóny je teorií dospělého účastníka. Z vlastní zkušenosti s vědeckými programy pro předškoláky (tzv. Vědohrátky, uskutečňováno v l. 2014 – 2016 v různých MŠ a ZŠ v okrese Klatovy, vlastní tvorba), je pro nejmladší školní věk (do 7 let) nutné naopak zajistit, aby veškeré uskutečňované aktivity v rámci programu probíhaly v komfortní zóně dětských účastníků (i učitelů či rodičů). Teprve děti cca od 2. třídy, tedy po 7. roce věku, dokáží ocenit prvek „napětí“ při vědeckých

aktivitách často spojený s nároky na jistou šikovnost při prováděných úkonech (např. práce s pipetou, odměřování přesného množství, přelévání tekutin apod.).

Naopak popisovaný stav FLOW je podle mé empirické zkušenosti snadněji dosažitelný u mladších dětí, resp. schopnost dosahovat stavu flow klesá s narůstajícím věkem. Splníme-li uspořádáním programu podmínky pro dosahování tohoto stavu, budeme pravděpodobně úspěšnější v jeho dosahování u dětí více než u dospělých.

Spolupráce v malých skupinách vrstevníků je opět možná pouze u těch dětí, které jsou již schopny spolupracovat. Pro vědecké zážitkové programy je tato metoda zcela nepoužitelná u předškolních dětí. U školáků prvního stupně výrazně záleží na skupině účastníků, jejich předchozí zkušenosti s prací v malých týmech a schopnosti komunikace. Na druhou stranu absolvování připraveného vědeckého programu ve skupině může výrazně přispět ke schopnosti spolupráce dětí a může tak také silně rozvíjet komunikační a sociální kompetence účastníků.

Princip dobrovolnosti v připravovaných programech bude patrně nutné důsledně prodiskutovat s každým doprovodným pedagogem školní skupiny. Ne každá škola a ne každý učitel bude souhlasit s možností ne-účasti žáka na nějaké části programu. I když k takovým situacím bude nejspíše docházet zřídka a pravděpodobně spíše u starších žáků, může se stát, že nějaká aktivita bude pro daného žáka příliš obtížná, příliš nezajímavá, příliš ohrožující, že se jí nebude chtít účastnit. A pokud ani po intervenci instruktora aktivity nebude schopen se aktivity účastnit, mělo by se jeho rozhodnutí respektovat, i když se jedná o dítě. (Příkladem takové aktivity může být např. večerní / noční pozorování v lese, hledání drobných živočichů ve studené vodě, zkoumání vlastností pavučinového vlákna apod.)

Úvahu jsem začala citátem, ukončím ji také citátem a to: "Kdo chce zapalovat, musí sám hořet", jehož autorství je sice přisuzováno mnoha různým lidem, kteří ho postupně opakovali a propagovali, ale jako první tato slova podle všeho vyslovil sv. Augustin. Zcela to vystihuje mé přesvědčení, že pokud se do připravovaných programů pustíme s nadšením a motivací, že vytvoříme unikátní funkční životaschopné programy, které obstojí v tržní konkurenci a budou odpovídat potřebám škol i jiných uskupení, pak toto úsilí dospěje k úspěšnému výsledku. Jistě zajímavým srovnáním bude diskuse nad realitou tohoto projektu za 5 let.

Odkazy na internetové zdroje

EOTC Guidelines Bringing the Curriculum Alive 2016, dostupné z <http://eotc.tki.org.nz/EOTC-home/EOTC-Guidelines> (19. 6. 2016)

Flow: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Flow> (14. 6. 2016)

Kolbův cyklus: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kolb%C5%AFv_cyklus (12. 6. 2016)

Kapráluv Mlýn – české SCENE centrum: <http://www.kapraluvmlyn.cz/>

Ke stažení brožura k programu o solární energii uskutečňovaném na německé skautské základně: http://www.vcp-bundeszeltplatz.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/wir_zelten_gruen.pdf

SCENE: <https://www.scout.org/scenes> (20. 6. 2016)

Použitá literatura

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., ABUHAMDEH, S. & NAKAMURA, J. (2005), "Flow", in Elliot, A., New York: The Guilford Press, pp. 598–698
- ČINČERA, J. *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada, 2007.
- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A.J. (Eds.) (1999). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychological and Learning Implications*. London : Freund Publishing House.
- GOLEMAN, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury, 91.
- HAM, S. (2013). *Interpretation – Making a Difference on Purpose*. Golden CO: Fulcrum Publishing.
- KOLB, D. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984.
- KUPKA, O., *Skautský svět*, roč. 46, č.5., 2008
- LEWIN, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. London: Tavistock.
- LUCKNER, J. L., & NADLER, R. S. (1997). *Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- MÁJOVÁ, L. Učitel jako zprostředkovatel poznání. *PEDAGOGIKA* roč. LVIII, 2008, s. 131 – 139. Dostupné z pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1155&edmc=1155 (19. 6. 2016)
- MEDEK, M. Využití metodiky interpretace při přípravě environmentálních programů. *Sborník Genius loci při tvorbě environmentálních programů*. Dostupné z <http://www.medek.us/> (20. 6. 2016)
- NĚMEČKOVÁ, Vladimíra. *Pedagogické principy ve skautingu : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra Primární pedagogiky, 2011. 96 l. Vedoucí diplomové práce Tomáš Doležal. Dostupné z https://is.muni.cz/th/237111/pdf_m/Diplomova_prace.txt (12. 6. 2016)
- NEHYBA, J. Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna: *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 3, s. 305–321, dostupné online: http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/Online-zdroje/PedOr11_3_ZkusenostneReflektivniUceni_Nehyba.pdf.aspx (14. 6. 2016)
- PELÁNEK, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- PTÁČEK, L. a RŮŽIČKA, T. (ed.) (2012). *Jak pře(d)kládat svět – základy dobré interpretace*. Nadace Partnerství.
- SCHAFFER, O. (2013). *Crafting Fun User Experiences: A Method to Facilitate Flow*, *Human Factors International*, dostupné z <http://humanfactors.com/funexperiences.asp> (18. 6. 2016)
- SVATOŠ, V., & LEBEDA, P. (2005). *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.
- TÉBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediator*. Madrid : Santillana.
- TILDEN, F. (ed.) (1957). *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

VEVERKA, J. (1998). Interpretive Master Planning. Tustin: Acorn Naturalists.

ZAJÍC, J. (2000). Myšlenkové základy skautingu. Junák TDC.