

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Jan Schildner

Kurzy zážitkové pedagogiky a práce s reflexí

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Balaban Vlado, Ph.D.

Prohlášení

*„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „**Kurzy zážitkové pedagogiky a práce s reflexí**“ vypracoval samostatně, s využitím odborné literatury a pramenů uvedených v seznamu biografických zdrojů“.*

V Jeseníku, 16. 4. 2024

.....
Bc. Jan Schildner

Poděkování

Rád bych poděkoval Mgr. Vladu Balabanovi, Ph.D., za podnětné rady a vedení této diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat pedagogům a účastníkům adaptačních kurzů, kteří se na výzkumu podíleli.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Jan Schildner
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Balaban Vlado, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Kurzy zážitkové pedagogiky a práce s reflexí
Název v angličtině:	Experiential pedagogy courses and work with reflection
Anotace práce:	Diplomová práce „ <i>Kurzy zážitkové pedagogiky a práce s reflexí</i> “ nabízí pohled na vnímání a přesah reflexí slovy účastníků i pedagogů. Teoretická část je podkladem pro část praktickou. Zaměřuje se na uvedení do kontextu zážitkové pedagogiky a do kontextu reflexe. Dále se věnuje popisu jednotlivých aspektů zážitkové pedagogiky, jejího využití, užití hry v zážitkové pedagogice, a stanovení cílů. Závěr teoretické části je věnován popisu využití reflexe a práce s reflexí. Výzkumná část se zabývá analýzou rozhovorů s respondenty.
Klíčová slova:	zážitková pedagogika, reflexe, prožitek, zážitek, zkušenost, stanovení cílů, hra, Kolbův cyklus zkušenostního učení, komfortní zóna
Anotace v angličtině:	The master's thesis "Experiential pedagogy courses and work with reflection" offers a view on the perception and the extent of reflection through the words of both participants and educators. The theoretical part serves as the basis for the practical section. It focuses on introducing the context of experiential education and the context of reflection. Further, it addresses the description of various aspects of experiential education, its application, the use of games in experiential education, and goal setting. The conclusion of the theoretical part is devoted to describing the use of reflection and working with reflection.

	The research section deals with the analysis of interviews with respondents.
Klíčová slova v angličtině:	experiential education, reflection, lived experience, experience, setting goals, play, Kolb's experiential learning cycle, comfort zone
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	73 stran
Jazyk práce:	Český

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Kurzy zážitkové pedagogiky	9
1.1 Co je to zážitková pedagogika?	9
1.2 Prostředí pro zážitkovou pedagogiku.....	10
1.3 Prožitek, zážitek a zkušenost – Jaký je rozdíl?	11
1.3.1 Defekt zážitku	12
1.4 Jak na přípravu zážitkové pedagogiky?	13
1.4.1 Stanovení cílů aktivit (kurzu).....	13
1.4.2 Hra v zážitkové pedagogice	16
2 Reflexe.....	20
2.1 Co je to reflexe?	20
2.1.1 Proč reflexe?.....	21
2.2 Reflexe – Kdy? Kde? Jak?	24
2.3 Jak vést reflexi?.....	25
2.3.1 Zpětná vazba	30
2.3.2 Reflexe není terapie.....	31
2.4 Druhy reflexe.....	32
2.5 Co když účastníci nemluví?	34
2.6 Chyby aktivit, na které při reflexi můžeme narazit.....	35
2.7 Skupinová dynamika.....	37
VÝZKUMNÁ ČÁST	40
3 Kvalitativní výzkum	40
3.1 Etika výzkumu	41
3.2 Charakteristika zkoumaného vzorku.....	42
3.3 Metody sběru dat.....	42
3.4 Metody analýzy dat – Zakotvená teorie.....	42
4 Výsledky	44
4.1 Kazuistika č. 1.....	44
4.2 Kazuistika č. 2.....	45
4.3 Kazuistika č. 3.....	46
4.4 Kazuistika č. 4.....	48
4.5 Kazuistika č. 5.....	50
4.6 Kazuistika č. 6.....	53

4.7 Kódování – účastníci.....	55
4.8 Kódování – pedagogové/instruktoři.....	59
4.9 Zhodnocení výzkumných otázek	64
ZÁVĚR.....	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	68
SEZNAM OBRÁZKŮ	72
SEZNAM TABULEK.....	73

ÚVOD

Jako téma mé diplomové práce jsem zvolil „Kurzy zážitkové pedagogiky a práce s reflexí“. Ačkoli mým zaměstnáním není obor jakkoli blízký oboru pedagogiky, ve svém volném čase se pravidelně věnuji pořádání adaptačních kurzů pro Gymnázium Jeseník, a to již 8 let. V současné době také navazují spolupráci se ZŠ Česká Ves, pro kterou snad v nadcházejícím roce taktéž uspořádáme adaptační kurzy a jiné zážitkové akce. Z tohoto důvodu jsem se také rozhodl pro studium pedagogické fakulty, abych tak rozšířil své znalosti, a zlepšil svou činnost v odvětví pedagogiky. Za dobu organizování adaptačních kurzů jsem se naučil spoustu různých věcí. Při přemítání nad tématem diplomové práce se mi však jedno téma opakovaně a silně připomínalo, byla to reflexe. Pravděpodobně to bylo z důvodu, jelikož jsem si až po několika adaptačních kurzech, jenž jsem byl součástí, uvědomil opravdovou důležitost reflexe.

Během přehledové studie jsem zjistil, že v rámci bakalářských a magisterských prací není téma reflexe významně zastoupeno, spíše jako doplňující součást jiných témat. Z výše uvedených důvodů jsem se tedy rozhodl zaměřit na reflexi v rámci zážitkové pedagogiky. Stejně jako mou bakalářskou práci, tak i mou magisterskou práci bych rád stylizoval do jakéhosi užitečného návodu pro méně zkušené pedagogy nebo nadšence, kteří, stejně jako já, rádi věnují svůj čas dětem, a snaží se svou činnost zkvalitnit.

Cílem teoretické části mé diplomové práce je vysvětlit pojem zážitková pedagogika, nastínit k čemu se využívá, a dále popsat její obsah. Druhá část se pak zaměřuje na pojem reflexe, kde se snažím vysvětlit k čemu nám slouží, jakým způsobem by ji měl pedagog správně vést, a kdy, kde a jak ji využít.

Cílem výzkumné části mé diplomové práce je zjistit, zdali je reflexe pro respondenty přínosem, zdali pedagogové, věnující se zážitkové pedagogice ve své praxi, využívají reflexe, a zdali má reflexe pro respondenty i dlouhodobý přesah.

Hlavní výzkumnou otázkou se stala otázka „*Je reflexe na akcích zážitkové pedagogiky přínosem?*“.

Přínos mé diplomové práce vidím, jak jsem již uvedl, zejména v tom, že jsem ji strukturoval jako „manuál“ pro méně zkušené pedagogy, kteří chtějí zkvalitnit svou činnost. Z tohoto důvodu doufám, a věřím, že se má diplomová práce může stát pomocníkem při organizaci různých zážitkově vzdělávacích akcích a aktivitách, zejména v zaměření na reflexi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Kurzy zážitkové pedagogiky

1.1 Co je to zážitková pedagogika?

V rámci literatury, týkající se zážitkové pedagogiky, se můžeme setkat s různým pojmenováním. Konkrétně můžeme nalézt pojmy dobrodružná výchova, pedagogika prožitku, výchova prožitkem nebo zážitkově pedagogické učení. Jedná se však o ekvivalenty pojmu zážitková pedagogika (Hanuš a Chytilová, 2009).

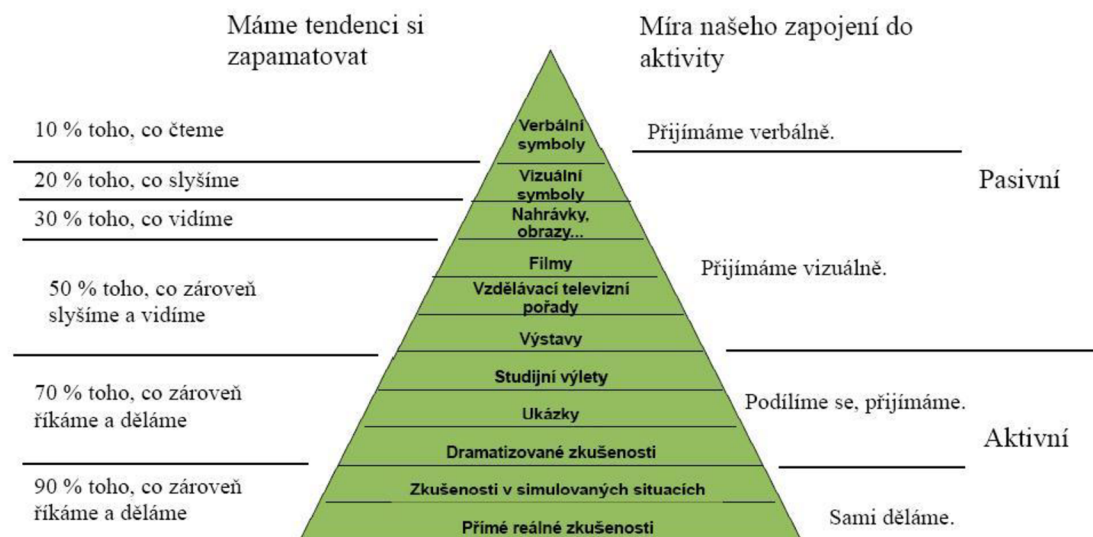
Z názvu vyplývá, že se jedná o specifickou oblast pedagogiky. Pedagogika, jakožto vědní disciplína, se zaměřuje na proces vzdělávání, který je chápán jako celoživotní proměna jedince ve všech dimenzích, neomezuje se tedy pouze na získávání znalostí a schopností, ale také na utváření názorů a hodnot (Jirásek, 2019).

Zážitkovou pedagogiku můžeme chápat jako „přístup, který užívá autentický prožitek jako prostředek, se kterým dále pracuje ve smyslu vyvolání výchovných změn jedince. Zážitková, neboť výchovný prostředek, s nímž dále pracujeme, uplynul do minulosti. Pedagogika, neboť její podstatou je výchova (v širším slova smyslu zahrnující výchovu a vzdělání – budoucí zisk zkušenosti)“ (Másilka 2003 cit. podle Soják et al., 2014, s. 31).

V rámci zážitkové pedagogiky se ocitáme na hranici neformálního a informálního vzdělávání. Charakteristickými znaky jsou dobrodružství, určitá míra rizika a výstup z komfortní zóny do zóny učení (Jirásek, 2019).

Moon (2013) ilustruje koncept zkušenostního učení na skupině studentů, kteří jsou odvedeni od tradičního způsobu výuky do reálného prostředí. Například při učení o květinách je vezmou do přírody, kde mohou květiny pozorovat přímo v jejich přirozeném prostředí. Tím se studenti aktivně zapojují do učebního procesu v kontextu daného předmětu studia.

John Dewey představil myšlenku, ve které popisuje, že je nezbytná a úzká souvislost mezi praktickou zkušeností a účinným vzdělávacím procesem. Dewey prosazoval praktickou stránku vzdělávání, kde studenti by měli být v přímém kontaktu s realitou, o které se učí, namísto pasivního čtení nebo poslechu. Na základě Deweyovy teorie Edgar Dale vytvořil tzv. kužel zkušenosti, který popisuje efektivitu různých vyučovacích metod (Rohlíková a Vejvodová, 2012).



Obr. 1 – Kůžel zkušenosti (Slejšková, 2009, online)

Dewey a Dale tak zdůrazňují, že vzdělávací programy by měly co nejvíce připomínat reálný život a měly by být navrženy tak, aby zapojovaly všechny smysly účastníků. Dewey navíc poukazuje na to, že zkušenosti se nezískávají prostřednictvím jakékoliv aktivity, ale zejména z těch, které přinášejí něco nového a zároveň navazují na již existující znalosti (Rohlíková a Vejvodová, 2012).

1.2 Prostředí pro zážitkovou pedagogiku

Při organizaci akce zážitkové pedagogiky musíme dbát na správný výběr prostředí. Ve správně zvoleném prostředí pro určitou skupinu lidí můžeme pozorovat působení elementů dobrodružství, rizika či odvahy. Nejčastěji se setkáme s využitím prostředí přírody (Neuman, 2009).

Domníváme se, že využití prostředí v přírodě, s ohledem na dnešní moderní dobu, logickým krokem. Můžeme tak u účastníku kompenzovat absenci trávení času v přírodě a spojení s přírodou, jelikož většina z nás pravděpodobně vnímá, že nás příroda určitým způsobem obohacuje a uklidňuje. Jedním dechem je však potřeba dodat, že příroda není vždy jediným řešením. Měli bychom se snažit „šít“ aktivity na míru dané skupině. Proto, pokud budeme organizovat aktivity nebo nějaký pobyt například skautům, pobyt v přírodě jim určitě nepřinese stejný zážitek, jako skupině žáků školy z většího města.

Správné prostředí nám totiž pomáhá s budováním tížené atmosféry celého kurzu, ale i jednotlivých aktivit. Organizátor tak má při přípravě dvě možnosti. Zvolit si vhodné prostředí

dle plánovaných aktivit a plánovaného tématu kurzu, nebo dle prostředí zvolit vhodné téma kurzu a vhodné aktivity.

1.3 Prožitek, zážitek a zkušenost – Jaký je rozdíl?

Základem zážitkové pedagogiky jsou tři klíčové prvky: prožitek, zážitek a zkušenost. Charakteristickým rysem tohoto přístupu je úmyslné vyvolávání prožitku, následné zpracování zážitku a jeho transformace na zkušenost (Hanuš a Chytilová, 2009).

Naprosto laicky a jednoduše bychom mohli říci, že prožitek je něco, co jsme cítili a vnímali v daný moment. Zážitek je pak to, co nám zůstalo v paměti, a na co vzpomínáme. Pokud si skrze zážitek, nebo více zážitků, odneseme něco, co nás nějakým způsobem poučí, a jsme díky tomu v budoucnu schopni jednat lépe, jedná se o zkušenost.

Kupříkladu Břicháček (2008) popisuje prožitek, zážitek a zkušenost jako tři fáze vnitřních procesů účastníka, a uvádí: „*Prožitek je aktuální proces v naší mysli, který působí zde a nyní (na kurzu, v debatě, v myšlení, v momentální náladě aj.) a většinou je více či méně ostře uvědomován. Zážitek je takový prožitek, který mi z proudu vědomí uvízl v paměti – ať již jako cosi emočně pozitivního, jindy negativního a někdy relativně neutrálního. Zkušenost propojuje různé zážitky do větších celků a používá je v aktuálních a často nových situacích či životních podmínkách.*“ (Břicháček, 2008, s. 26). Pojďme se ale na tyto tři pojmy podívat detailněji.

Optimální prožitek, respektive optimální prožívání nám popisuje M. Csikszentmihalyi (2015), který říká, že optimální prožívání je spojeno s pojmem plynutí (flow). Ve flow se člověk ocitá ve stavu bezprostředního prožívání dané chvíle. Činností (aktivitou) je naprosto pohlcen, a v danou chvíli má pro něj nejvyšší důležitost.

Stav flow můžeme pozorovat při rovnováze náročnosti aktivity a schopnostmi účastníka. Pokud je aktivita příliš jednoduchá ve srovnání se schopnostmi účastníka, nalezne se účastník ve stavu nudy. Pokud však náročnost aktivity výrazně převyšuje schopnosti účastníka, může se objevit pocit úzkosti nebo strachu (Kirchner, 2009).

V rámci prožitku by měl pedagog myslet na následující znaky:

- I. **Nenahraditelnost** – zaměření na jedinečnou událost, je omezena časem a prostorem.
- II. **Jedinečnost** – neopakovatelnost prožitku, při stejné aktivitě v jiném čase již nebudeme mít stejný prožitek, bude na nás působit jiným vlivem
- III. **Individuálnost** – každý účastník si odnese jiný prožitek. Dle osobnosti účastníka, dřívějších zkušeností, nálady... se bude prožitek vždy lišit.

IV. **Intencionálnost** – neboli záměrnost nebo zaměřenost k určitému obsahu, prožitek nelze oddělit od obsahu (Jirásek, 2001).

Z našeho pohledu je velmi důležité na tyto znaky myslet, a uvědomovat si, že pokud jsme jednou realizovali nějakou aktivitu s určitou skupinou účastníků, tato na ně skvěle zapůsobila, všichni si ji skvěle užili, a aktivita splnila zamýšlený cíl, s jinou skupinou účastníků nemusí mít stejná aktivita totožný výsledek.

Dle Kirchnera (2009) vzniká **zážitek** našim návratem k tomu, co jsme si v minulosti prožili, našim zamyšlením se nad prožíváním v minulosti. Může být tvořen i více prožitky, spojenými v jeden celek, který utvoří vzpomínku. U člověka dochází k uvědomění a probíhá proces zvnitřnění.

Zkušeností se pak stává to, co si paměť jedince uchovala, a je jím dále využívána ať už vědomě nebo nevědomě. Zkušenost je také vázána na výraznou emoční působivost a hodnotu (Kirchner, 2009).

Dle Jirásky (2004) je právě taková podoba zkušenosti cílem výchovy prožitkem, respektive zážitkové pedagogiky, tedy prožitá událost, kterou můžeme uplatnit v různých situacích běžného života.

Podle Činčery (2007) je základem tohoto konceptu dobrovolné zapojení účastníků do aktivit. Pokud se účastníci nezúčastní aktivit z vlastní iniciativy, účinnost učení založeného na zážitku je podstatně omezena, ať už se jedná o jednotlivce nebo celou skupinu.

1.3.1 Defekt zážitku

V běžné praxi se můžeme setkat se situací, kterou nazýváme defekt zážitku. Můžeme ho popsat jako prázdné vyvolávání emocí, nebo zážitek postrádající potenciál k učení. Aktivita nevyužívá učební dispozice, tedy nemanipuluje s komfortní zónou, ani nevzdělává a nevychovává pomocí získané zkušenosti. Jedná se pak „pouze“ o zážitek pro zážitek. Taková aktivita bývá často velmi oblíbená, při reflexi velmi kladně hodnocená, avšak z výchovně vzdělávacího hlediska je neefektivní, či zbytečná (Pelánek, 2008).

Podobný efekt můžeme také sledovat při přehlčení zážitky. K tomu dochází, pokud účastníky zahlcujeme větším množstvím aktivit v rychlém sledu, což může mít za následek přehlušování jednotlivých zážitků z aktivit. Pokud chceme efektivní a přínosný proces učení pomocí zážitků, je potřeba účastníkům poskytnout dostatečný prostor pro zpracování nabytých zážitků, třeba za pomoci reflexe (Pelánek, 2008).

Zařazení jednoduché aktivity s cílem pobavit se, odreagovat se, či odlehčit atmosféru, bez výchovně vzdělávacího cíle, nemusí být vždy nutně špatnou volbou. „*I na promyšlené akci s hlubokým filozofickým podtextem potřebujeme hry pro odlehčení a zábavu*” (Pelánek, 2008, s. 24). Ve vhodné chvíli se takové aktivity stávají důležitým a vítaným prvkem.

1.4 Jak na přípravu zážitkové pedagogiky?

V následující části se věnujeme zejména přípravě aktivit, jejich zvolení a stanovení cílů aktivit a kurzu.

Již jsme se dozvěděli, že v zážitkové pedagogice využíváme autentický prožitek pro další práci v rámci výchovy a vzdělávání. Prožitek u účastníka vzniká při aktivní účasti na připraveném programu, nejčastěji při hře. Jak tyto hry ale vybrat? „*Správná volba aktivit, jejich praktické zadání a následné vytěžení je metodický proces, který má své zákonitosti, a který je třeba si vždy rozmyslet předem.*” (Slejšková et al., 2011, s. 11).

Jednou z možností, jak k přípravě přistoupit, je zjednodušený metodický princip zážitkového učení, který popisuje Slejšková et al. (2011) v metodické příručce „Škola zážitkem”. Proces tohoto metodického principu vypadá následovně. Ze všeho nejdříve je potřeba provést analýzu potřeb dané skupiny účastníků, se kterou budeme pracovat. To znamená, pokud se jedná o adaptační kurz nové třídy, jejich potřeby budou především adaptace, seznámení se, spolupráce... Na těchto informacích si stanovíme cíle, kterých chceme se skupinou dosáhnout. Kupříkladu, účastníci se budou znát navzájem jmény, účastníci budou schopni spolupracovat ve skupině... Na základě zvolených cílů pak vybereme vhodné aktivity, jenž svým obsahem podpoří dosáhnutí námi stanovených cílů, tedy aktivity na seznámení se, aktivity na spolupráci... Z vybraných aktivit pak sestavíme celkový program, který s účastníky nakonec realizujeme. Jednotlivé aktivity programu s účastníky reflektujeme při reflexi (problematika reflexe je vysvětlena v následující kapitole).

1.4.1 Stanovení cílů aktivit (kurzu)

Na základě analýzy potřeb skupiny, pro kterou aktivity či celý kurz organizujeme, je potřeba stanovit cíle a záměry. To je vlastně to, čeho chceme naší činností se skupinou dosáhnout.

Jaké cíle můžeme stanovit nám velmi srozumitelně popisuje Hentonová (1996):

- I. **Individuální cíle** – vnímáme jako individuální očekávání účastníků, ale také organizátorů. Řadíme zde očekávání seznámení se se skupinou, zlepšení či rozvinutí dovedností a znalostí, řešení výzev a problémů atd. Individuální cíle jsou všude a u všech, avšak nebývají hlavním záměrem.
- II. **Skupinové cíle** – jsou vlastně potřebami účastnické skupiny v rámci integrace do funkčního celku (skupiny). Konkrétně pak zvládnutí řešení problému ve skupině, týmová spolupráce, dynamika skupiny, ale také prožitek a zážitek z aktivity a společně tráveného času s lidmi.
- III. **Kurikulární cíle** – nám vlastně udávají směr, kterým chce pedagog účastníky ovlivnit ve výchovně vzdělávacím procesu. Hentonová kurikulární cíle dále rozděluje na několik typů:
 - a) znalost a porozumění – chápeme jako předání dat (informací), souvislostí, pohledů...
 - b) hodnoty a postoje – tedy co může ovlivňovat hodnoty účastníků, jak se hodnoty projevují, k čemu slouží...
 - c) dovednost a jednání – chápeme jako osobnostní kompetence, způsoby chování a jednání

Pelánek (2013) dále uvádí, že se ideálně chceme věnovat všem cílům, a zároveň brát ohled na potřeby účastnické skupiny a jednotlivých účastníků. Pokud chceme skutečně u účastníků něco změnit s ohledem na výchovně vzdělávací stránku, je třeba rozumět potřebám účastníků. Je však nejprve třeba, aby byly, dle Maslowovy pyramidy potřeb, uspokojeny spodní patra pyramidy, až poté chce jedinec uspokojovat potřeby další, ač třeba jen podvědomě.

1.4.1.1 Maslowova pyramida potřeb, aneb nechci nic dělat, když je mi zima

Ačkoli byl název podkapitoly zvolen trochu dramaticky, často přes naše vložené úsilí do toho, aby byla aktivita pro účastníky naprosto skvělá, dosáhli jsme všech stanovených cílů, a v účastnících zůstal silný zážitek, na který budou vzpomínat roky, zapomínáme na to, že aby nás účastník vůbec dostatečně vnímal, a byl schopný přijímat to, co se mu snažíme předat, musí mít uspokojeny své základní potřeby. Pokud tomu tak není, všechna naše snaha může přijít vniveč, a co víc, účastník si může odnést negativní zážitek. Z našich zkušeností jsme vyzorovali pár základních kamenů, na které si dáváme pozor, abychom v účastnících udrželi určitou hladinu komfortu.

Prvním z nich, respektive dvojicí, je jídlo a teplo. Není to nic překvapujícího, avšak se může organizátorům stát, že se jejich časový harmonogram opozdí, nebo zvolili přílišné množství aktivit, důsledkem čehož se může opozdit oběd, nebo se program protáhne do večerních hodin, kdy se změní teplota. Sami se zamysleme, jak se dokážeme soustředit, a jakou aktivitu vyvineme, pokud máme hlad, nebo je nám zima. Pedagog by na toto měl vždy myslet, a v případě potřeby program přerušit, nebo úplně vypustit. Osvědčila se nám varianta zvolení jednoho organizátora, který neustále hlídá čas, sleduje harmonogram a sleduje reakce a potřeby účastníků.

Dalším bodem je harmonogram, respektive povědomí účastníků o tom, co se bude dít. Ano, samozřejmě nechceme účastníkům prozradit náš program, překvapení je často velmi dobrým pomocníkem při aktivitách. Poskytněme však účastníkům povědomí o tom, kdy bude budíček, kdy snídaně, kdy začíná program, kdy je odpočinek. Takové záchytné body dne dávají účastníkovi jakýsi pocit jistoty, a odstraní pocit nejistoty z toho, co se bude dít, přestože neví, co ho v programu čeká.

Posledním bodem je pocit bezpečí a toho, že se účastník může někomu svěřit. Ačkoli nám to může přijít jako samozřejmost, že za námi může účastník přijít, a my ho vyslechneme, tak jsme vyzorovali, že pokud to účastníkům přímo řekneme, jejich nejistota toho, zdali za pedagogem přijít, je mnohem menší. Ideálně, zvláště u teenagerů, zvolit takové pedagogy dva, opačného pohlaví.

Jako pedagogové, organizátoři, nemůžeme ovlivnit vše, zejména to, co si účastníci přinášejí sebou. Poskytnout však dostatečnou míru komfortu nám velmi pomůže při práci. Není to jednoduché, stále bychom se měli snažit manipulovat zónou komfortu účastníků, a „postrkávat“ je do zóny učení, není tedy naší snahou zřídít účastníkům pobyt v hotelovém resortu. Stále však musíme myslet na to, že naše zóny komfortu jsou rozdílné, a pečlivě sledovat reakce účastníků.

Nejsilněji je člověk motivován k uspokojování základních potřeb uvedených v pyramidě. Na to musíme myslet i při zážitkové pedagogice. Pokud od účastníků vyžadujeme jejich seberealizaci, respektování druhých, a účast na námi vytvořených aktivitách, musí mít účastníci nejdříve uspokojeny základní potřeby na spodní části pyramidy, tedy být odpočati, nasyceni, cítit bezpečí... (Pelánek, 2013).

1.4.2 Hra v zážitkové pedagogice

Na hru může být někým nahlíženo pohledem neúčelnosti, zbytečnosti nebo pouhým rozptýlením. Je ale pravdou, že pokud je téma hry atraktivní, přináší dostatečnou výzvu, má jasně pochopitelný princip, jasně nastavená pravidla, je správně využíváno prostředí a rekvizity, a je dobře vedena, stává se hra skvělým nástrojem výchovy a vzdělávání pro účastníky všech věkových kategorií. Skrze správně využitý nástroj hry můžeme dítě nebo dospívajícího jedince připravit na běžný život, a na situace, se kterými se může setkat, jelikož zinscenované životní situace probíhají ve hře, tedy mimo „realitu“, kde se účastník nemusí bát neblahých následků. Ve hře můžeme nalézt své společenské role, objevit naše schopnosti, budovat své sebevědomí a psychickou odolnost. Prostřednictvím hry se také můžeme lépe seznamovat s našim okolím, s novými lidmi. Skrze silný autentický zážitek se hra stává užitečným nástrojem pro výchovu a vzdělávání (Hrkal a Hanuš, 2011).

Neuman (2014) rozděluje hru do dvou účelů, které se však vzájemně prolínají:

- I. **Hra** – nástroj pro výchovu, výuku a vzdělávání
- II. **Hra** – prostor k získávání prožitků a zkušeností

Je však důležité myslet na klíčovou zásadu hry, tou je dobrovolnost. „*Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně zavázaných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé.*” (Huizinga, 2000, s. 33)

Jirásek et al. (2021) uvádí, že svět hry vnímáme ve dvou dimenzích, tedy dimenze hráče a dimenze pedagoga. Takto rozlišujeme restitutivní a reduktivní přístup ke hře. První z nich, restitutivní přístup, se zaměřuje na hrajícího a jeho dobrovolnou aktivitu v imaginárním světě hry. Toho dosáhneme propracovanou motivací ke hře a dobrým příběhem hry, díky kterým podpoříme a zintenzivníme hráčův prožitek. Reduktivním přístupem je pak výchovně vzdělávací záměr pedagoga, jakožto jeho didaktický nástroj. Tento přístup je důležitý při tvorbě hry, nebo její modifikaci.

Je, dle našeho mínění, důležité zdůraznit, že na svou roli by měl pedagog myslet i při již probíhající aktivitě. Ačkoli se pedagog do aktivity může spolu s účastníky sám zapojit, je to stále on, kdo musí dohlížet na průběh hry, její pravidla, dbát na bezpečnost účastníků, a musí být připraven, v případě potřeby, vystoupit ze své role hráče, a aktivitu korigovat.

1.4.2.1 Volba vhodné hry

Ve své bakalářské práci jsem se již zabýval tím, jaké můžeme využít druhy her a k čemu jednotlivé druhy her slouží. Z tohoto důvodu bych se nyní zaměřil na otázku, na co je potřeba myslet při volbě hry, a jaké kritéria zvážit.

Co bychom měli při výběru vhodné hry zvážit? Jsme schopni hru realizovat? V tomto nám se svým výčtem kritérií her pomůže Hanuš a Chytilová (2009, s. 119-120), kteří do kritérií řadí:

- **Název hry** – *Název hry sám osobě nesmírně motivuje. Měl by být vždy rozhodně zajímavý a přitažlivý.*
- **Autor nebo pramen** – *Jde o zdroj námětu hry, může se jednat o film, knihu, skutečný příběh, myšlenku, hypotézu.*
- **Fyzická zátěž** – *upozorňuje na velikost fyzického nasazení účastníků, kterého dosáhnete při vlastní hře (– žádná, 2 – malá, 3 – střední, 4 – velká, 5 – vyčerpávající).*
- **Psychická zátěž** – *upozorňuje na velikost psychického nasazení účastníků, kterého dosáhnete při vlastní hře (– žádná, 2 – malá, 3 – střední, 4 – velká, 5 – vyčerpávající).*
- **Čas na přípravu** – *Je čas v hodinách potřebný k přípravě hry na místě konání (trať, překážky, kontroly aj.) Není zde započítán čas strávený přípravou (shánění materiálu a promýšlením hry.*
- **Instruktorů na přípravu** – *udává počet organizátorů nutný k dodržení času na přípravu.*
- **Čas na hru** – *je časová plocha vyjadřující dobu potřebnou pro vlastní realizaci hry při dodržení jejich pravidel. Podle této doby můžeme hry rozdělit na drobníčky do 15 minut, malé hry do jedné hodiny, středně velké hry do dvou hodin, velké hry do čtyř hodin (jeden programový blok).*
- **Instruktorů na hru** – *udává počet organizátorů, nutný ke kvalitnímu uvedení a zabezpečení hry.*
- **Počet hráčů** – *vymezuje, pro kolik hráčů je hra vhodná, minimum, maximum, optimum, případně možné rozpětí a požadavky na koedukovanost (hry pro malou skupinu – do 15 hráčů, hry pro středně velkou skupinu – 15-30 hráčů, hry pro velkou skupinu – nad 30 hráčů).*
- **Věková kategorie** – *upozorňuje, pro kterou věkovou skupinu je hra určena (I. Pubescenti 12-14 let, starší školáci, II. Adolescenti 14-18 let, období střední koly, III. Mladší dospělost 18-25 let, vysokoškoláci, IV. Věk dospělosti 25+, Věk zralosti 50+, Libovolná věková skupina).*

- **Prostředí** – popis každé hry upozorňuje na předpokládané vhodné místo pro realizaci vlastní hry (místop, louka, les, hřiště, tělocvična, vodní plocha, skály, terén) a dále informuje o specifických potřebách a charakteristice místa (místop – velká, malá, světla, tmavá, les – vysoký, nízký, monokulturní, smíšený, průchozí, neprůchozí, okraj či hluboký střed, vodní plocha – rybníček, jezero, moře, řeka, potůček aj.).
- **Denní doba** – toto kritérium upozorňuje na optimální čas dne vhodnou pro realizaci vlastní hry (dopoledne, odpoledne, večer, noc, svítání, kdykoliv).
- **Roční období** – toto kritérium informuje, ve kterém období roku je realizace hry vhodná a může být v něm uvedena, aniž by tím ztratila něco ze své kvality (jaro, léto, podzim, zima, kdykoliv).
- **Materiál** - Jde o přesný seznam věcí ke hře potřebných nebo doporučených pro organizátory a pro účastníky k vlastní kvalitní realizaci hry.

Pokud zrovna neaspirujeme na vytvoření vlastní hry, je možné využít nepřeborného množství již vytvořených a otestovaných her. Takové hry můžeme najít v různých publikacích, jako je třeba Zlatý fond her, který má rovnou několik sérií. Velkou inspirací mohou taktéž být přímo kurzy Prázdninové školy Lipnice. V neposlední řadě je možnost využít moderní technologie, konkrétně pak umělé inteligence, které zadáme úkol vytvořit hru dle našich preferencí a cílů. Zde však myslíme na to, že instruktor by měl vždy hru vyzkoušet nejprve sám na sobě z pohledu hráče, a poté se rozhodnout, zdali hru využít nebo ne, případně koncept hry upravit. Není ničím výjimečným, že si zkušený organizátor hry upraví k obrazu svému, nebo na jejich základech postaví hru novou.

1.4.2.2 Manipulace komfortní zónou

Při hledání vhodné aktivity se můžeme ptát „Jak náročnou aktivitu zvolit?“. Povahu aktivity a její náročnost bychom měli volit dle dané skupiny účastníku, pro kterou aktivitu vytváříme. Je však důležité, aby aktivita nebyla příliš jednoduchá, ale také aby výrazně nepřevýšila schopnosti účastnické skupiny. Oblast, v níž se člověk cítí komfortně, pohodlně, nebo je „líný“ ji opustit, se označuje za komfortní zónu. Nemluvíme pouze o zóně fyzické, ale zahrnuje i psychický rozměr. Zkušenostně reflektivní učení, ve spojení s rozvojem osobnosti a sociálními dovednostmi, si klade za cíl rozšířit komfortní zónu jedince. Činčera (2007) rozděluje tři zóny podobné terči, kde komfortní zóna uprostřed je oblastí bez stresu, která nenabízí nové výzvy ani učení. Za ní se rozkládá zóna učení s činnostmi představujícími zvládnutelnou výzvu. Překročení hranic komfortní zóny během těchto aktivit vede k jejímu

rozšíření. To nám poskytuje výhodu při potencionální podobné budoucí zkušenosti. V nejbližší zóně se však člověk setkává se stresem na úrovni, která pravděpodobně přesahuje jeho schopnosti adaptace, což může mít negativní dopad na jeho sebepojetí.

Balancování na hraně zóny učení a zóny ohrožení je náročnou disciplínou. Pokud uvážíme, že pracujeme se skupinou většího počtu účastníků, každý z nich bude mít zónu komfortu v různých ohledech jinak vyvinutou. Z tohoto důvodu by měl pedagog skupinu pozorovat a snažit se správně nastavit obtížnost aktivity. *„Pokud člověka vystrčíme kousek mimo jeho komfortní zónu a poskytneme mu dostatečnou podporu (hlavně na psychické úrovni), může nové situace ovládnout a zvětšit si tak komfortní zónu“* (Pelánek, 2008, s. 22).

Rozšíření komfortní zóny má za cíl umožnit jedinci cítit se pohodlně a bezpečně v různých situacích běžného života, aby byl odolnější vůči nečekaným výzvam. Intenzita a tlak na posun této hranice musí být v souladu s osobními limity a potřebami jedince, přičemž každý má rozdílnou velikost komfortní zóny. Pokud jsou účastníci vystaveni přílišné hrozbě, učení se nekoná. Komfortní zónu lze přirovnat k bublině, která, pokud není postupně zvětšována, má tendenci se zmenšovat. Proto je důležité neustále na své komfortní zóně pracovat a zabránit jejímu zmenšování. V mládí přirozeně překračujeme hranice naší komfortní zóny, poháněni zvědavostí a touhou po dobrodružství. To nám umožňuje se učit a rozvíjet. V dospělosti však může nastat situace, kdy se v komfortní zóně „usadíme“ a odmítáme se posouvat dál, což vede k stagnaci a rezignaci na naše sny a růst (Hanuš a Chytilová, 2009).

Pletzler (2007) upozorňuje, že současní rodiče často do rozšiřování komfortních zón svých dětí v jejich vývoji příliš zasahují, obávající se například zranění. Vyzývá rodiče, aby nejen umožňovali dětem objevování a poznávání, ale také aby sami pokračovali v rozšiřování vlastních komfortních zón.

2 Reflexe

Reflexe, zpětná vazba, řízená zpětná vazba, review aj. Toto jsou pojmy, s nimiž se můžeme v různé literatuře setkat. Přesný význam těchto pojmů si v následující kapitole vysvětlíme. V této diplomové práci budeme využívat pojmu reflexe.

2.1 Co je to reflexe?

„Jeden z hlavních rozdílů mezi rekreačním a výchovným užitím her a aktivit je ve využívání zpětné vazby.“ (Hanuš a Chytilová 2009, s. 98)

V rámci zkušenostního učení představuje reflexe retrospektivní pohled na prožité aktivity za účelem identifikace hlavních bodů, tedy zastavit se a zamyslet se nad tím, co jsme udělali, abychom si uvědomili, co jsme se naučili. Tento krok nám pomáhá nejenom pochopit, co se stalo v minulosti, ale také jak můžeme to, co jsme se naučili, použít v budoucnu. Reflexe umožňuje jedinci komplexní porozumění jeho zážitku či zkušenosti, což mu následně umožní z každé zkušenosti vytěžit co nejvíce pro jeho každodenní život. Reflexí s účastnickou skupinou vytváříme prostor pro sledování pokroků, zlepšení, rozpoznání, kde jsou problémy, a jak je vyřešit, sdílení nápadů a pocitů, plánování změn, vzájemnou podporu aj. Kromě toho nám reflexe pomáhá být více vnímavými k tomu, co se děje kolem nás, a lépe chápat, jak ostatní lidé přemýšlejí a jak se cítí (Haková et al., 2023).

V rámci zážitkové pedagogiky popisuje Jennifer A. Moon reflexi jako myšlenkový proces. Díky reflexi můžeme pomoci účastníkům vstřebat a pochopit jejich jinak složité myšlenkové pochody a pocity, jež kupříkladu během aktivity nabyli, díky čemuž si z reflexe mohou odnést cenné podněty, a dále s nimi pracovat (Moon, 2004).

Průvodce a opora, to je to, co by měl pedagog při reflexi být. Svým vedením reflexe by se měl snažit účastníky nasměrovat k pochopení jejich myšlenek a pocitů, avšak ideálně takovým způsobem, aby k pochopení došel účastník sám (Pelánek, 2008).

„Abychom se něco naučili, nestačí pouhý zážitek, ale musíme ho zpracovat a poučit se z něj. K tomu slouží právě reflexe – ohlednutí se zpět, rozbor, poučení“ (Pelánek, 2008, str. 101).

S využitím určitého typu reflexe se můžeme setkat v různých oborech, a proto máme i více druhů reflexí využívaných dle daného účelu. Takovému rozdělení se věnují například autorky Reitmayerová a Broumová (2007). Pojmy cílené zpětné vazby dělí následovně:

- I. **Reflexe** – využijeme zejména v oblasti zážitkové pedagogiky. Zaměřuje se na hodnocení uskutečněné aktivity k poznání širšího významu a souvislostí. Pojí se se zážitkem a zkušeností.
- II. **Debriefing** – využívá se ve specializovaných pracovištích pro krizovou intervenci kdy hlavním účelem reflexe je sdílení, a vyřešení aktuální krizové situace.
- III. **Zpětná vazba** – využívá se při snaze rozvíjet odborné kompetence a dovednosti pracovníků. Součástí procesu supervize, což můžeme chápat jako vedení nebo dohled.
- IV. **Review** – Také využíváno v zážitkové pedagogice. Zaměřuje se na zpětnou vazbu ke konkrétní aktivitě. (Náročnost, délka, podmínky...)

Z našeho pohledu je reflexe v zážitkové pedagogice jedním z hlavních pilířů, a to ze strany účastníka, tak i pedagoga, jelikož je oběma stranám prospěšná. A proč? Jelikož pro účastníka je to, mimo jiné, prostor, kde se může podělit o své pocity, a všem sdělit své myšlenky, které, zejména u dětí, ze sebe tak urputně potřebují dostat ven. Můžeme to pozorovat ihned po nějaké aktivitě, když si děti začnou navzájem sdělovat, jak to bylo náročné, jak to dokázali rychle zvládnout, nebo jak se jim to vůbec nedařilo splnit. Mají touhu se o svůj zážitek s někým podělit. Na druhou stranu pro pedagoga je to prostor, kde se dozví, zdali byla aktivita správně zvolená, zdali nebyla aktivita příliš náročná nebo naopak jednoduchá a zejména, zdali bylo aktivitou dosaženo předem stanoveného výukového cíle aktivity, jelikož právě reflexe je prostor pro uvědomění si, proč jsme danou aktivitu vůbec dělali.

Dle Hákové et al. (2023, s. 217) reflexe rozhodně není:

- *Diskuse o technickém provedení hry;*
- *Dialog instruktora s jedním účastníkem;*
- *Dokazování účastníkům, že to hráli špatně;*
- *Hodnocení programu a účastníků z pohledu instruktora;*
- *Přednáška instruktora;*
- *Psychoterapie účastníků.*

2.1.1 Proč reflexe?

Domníváme se, že potřebnost reflexe se vyjímá v následujícím. Náš zážitek z aktivity, naše vzpomínky, časem vyblednou. Možná si vzpomene, že jsme se při aktivitě cítili dobře, když jsme zvítězili. Možná zážitek díky pocitu neúspěchu nebo náročnosti potlačíme, a raději se na to snažíme ani nevzpomínat. Avšak, pokud dokážeme během reflexe účastníkům pomoci „překovat“ jejich pozitivní i negativní zážitky na zkušenost, a nasměrujeme je k tomu, jak

takovou zkušenost využít v životě, může se to stát najednou něčím, jakýmsi pravidlem, jakým se budou řídit po celý jejich život.

Reflexe je neoddelitelnou součástí zážitkové pedagogiky. Bez ní jsme ušli pouze půl cesty. To velmi výstižně popisuje Pavlíková (2008, s. 21): „*Pokud chápeme zážitek pouze jako cíl a dále s ním nepracujeme, pak nelze hovořit o zážitkové pedagogice, resp. o výchově prožitkem – o praktickém působení zážitkové pedagogiky. Jde pouze o navození prožitkových situací. Může to být akce s cílem užít si adrenalinu, vzrušení, chvění po celém těle... V zážitkové pedagogice chápeme zážitek pouze jako prostředek k dosažení daného cíle... Nezbytnou součástí je i zpracování prožitku, zážitku a převedení do zkušenosti, tedy ohlednutí, reflexe, review.*”

Úkolem reflexe je analyzovat a dokončit proces zážitku. Zahrnuje objektivní hodnocení specifických zkušeností osoby, přičemž současně dochází k prozkoumávání emocí, jež tato osoba v průběhu situace zažívala (Petty, 2008).

Kaplánek (2017, s. 183) také dodává, že „*při reflexi nejde jen o to urovnat případné konflikty, ale dobrý facilitátor bedlivě sleduje celý proces, poznamenává si vše podstatné, aby byl připraven pomoci účastníkům v reflexi vyřešit případné nové téma, které svou důležitostí předčí téma, jež do programu vnesli organizátoři.*“

Již David A. Kolb věděl, že reflexe je nedílnou součástí učení. V jeho cyklu zkušenostního učení, dle mého názoru, velmi jednoduše, ale zároveň účinně popisuje, jak postupovat od prožitku při aktivitě, přes reflexi k nabytí zkušenosti, až po uplatnění zkušenosti v běžném životě. Není nijak složité si tyto čtyři fáze cyklu zapamatovat, což pro nás může být jednoduchou pomůckou toho, jak při reflexi postupovat, a na jaké otázky se ptát. Pojdme si však nejdříve říci, co to je Kolbův cyklus zkušenostního učení.

V Kolbově cyklu učení jde především o učení se zážitkem. Autoři Hart a Hartlová (2000) uvádějí, že na základě Kolbova modelu z roku 1984, bychom neměli učit pouze slovy, respektive výkladem, jelikož tak znevýhodňujeme ty jedince, jejichž schopnost učit se z výkladu, není na dostatečné úrovni.

Z výzkumů Davida A. Kolba vyšlo jasně najevo, že více než 80 % našich poznatků vychází z naší vlastní zkušenosti, jenž je následně vědomě nebo nevědomě přetvářena do podoby zkušenosti, kterou můžeme dále využít v našem soukromém životě, či běžné praxi. Navazující výzkumy pak ukázaly, že poznatky nabyté zážitkem, tedy spojené s nějakou emocií a aktivitou, jsou v nás více zakořeněné, a po uplynutí delšího časového úseku se stávají snadněji vybavitelnými, a tedy využitelnými nežli poznatek, který jsme nabyli pouhým sdělením, případně i sdělením spojeným s prezentací (Svatoš a Lebeda, 2005).

V publikacích můžeme nalézt nejrůznější názvy jednotlivých fází, avšak princip je vždy stejný, jde o čtyři části kruhového nebo spirálovitého diagramu.

KOLBŮV CYKLUS ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ



Obrázek č. 2 Kolbův cyklus zkušenostního učení (zdroj: vlastní zpracování)

Kolbův cyklus učení se zaměřuje na učení se zážitkem, získávání zkušeností při aktivitě a následné řízené zpětné vazbě. Je důležité, aby pedagog nebo instruktor postupoval dle výše uvedeného schématu, zejména aby nezaměnil pořadí jednotlivých fází, případně některou úplně nevynechal. Cyklus se skládá z následujících fází:

- I. **Concrete Experience** – bezprostřední, konkrétní zkušenost – prožitek při aktivitě nebo hře, spočívá v zapojení účastníků do aktivity
- II. **Reflective Observation** – reflektování a pozorování – připomenutí a zamyšlení se, co se při aktivitě skutečně stalo, retrospektivní pohled na věc – Co se stalo? Co jsme zažívali?
- III. **Abstract Conceptualization** – zobecnění, generalizace reflektovaných poznatků do praktických zkušeností – Co jsme udělali dobře? Co špatně? Proč?
- IV. **Active Experimentation** – aktivní zkoušení, experimentace, aplikování – Jak se zachován příště lépe? Co změním? (Kolb, 1984).

Kolbův cyklus je pro nás velkou pomůckou. Je velmi jednoduché si v hlavě takový diagram představit, a zhodnotit tak, v jaké fázi se právě se skupinou účastníků nacházíme, a dle dané fáze volit správné otázky při reflexi. Je to dobrý základ, na kterém můžeme dále stavět, a naše vedení reflexe dále rozvíjet, tedy konkretizovat a volit vhodné a cílené otázky, být kreativní ve způsobu vedení reflexe a využívání dalších vhodných nástrojů.

Jirásek (2016) ve své podrobné studii "Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky" poskytuje netradiční pohled v možnosti provádění zážitkové pedagogiky i bez zařazení reflexe. Po důkladném zkoumání historie a metod různých vzdělávacích proudů, které se staly součástí dnešní zážitkové pedagogiky, dospívá k poznání, že účinná realizace programů zážitkové pedagogiky je možná i bez využití reflexe. To je však v rozporu s většinovým názorem, jak jsme se již mohli dozvědět.

2.2 Reflexe – Kdy? Kde? Jak?

Jak jsme již zjistili, reflexe je zásadním, avšak složitým prvkem zážitkové pedagogiky. I když víme, co reflexe znamená a k čemu slouží, stále není jednoduché ji v praxi do programu zařadit a efektivně využít. Jak na efektivní a bezpečnou reflexi nám ukazuje Kirchner (2009), který pokládá tři stěžejní otázky, tedy „Kdy? Kde? Jak?“

- I. **Kdy?** – Reflexi bychom měli do programu zařadit vždy po větších a náročnějších aktivitách, které byly fyzicky či psychicky náročné, nebo v účastnících vzbudily výraznější emoce. Také bychom mohli říci při výstupu z komfortní zóny. Pedagog by pak svým cítěním měl rozlišit, zdali reflexi zařadit ihned po konci aktivity, kdy jsou přítomny veškeré emoce a vše je „čerstvé“, nebo zdali s reflexí počkat kupříkladu do druhého dne, kdy si účastníci své myšlenky více utřídí (Kirchner, 2009). Není nutné provádět reflexi po každé činnosti, důležité je zahrnout ji, když to dává smysl. Příliš časté reflexe během kurzu mohou u účastníků vést k pocitu přesytení a mohou působit jako činnosti bez hlubšího významu. Na druhou stranu, nedostatek reflexí může omezit rozvojový potenciál určitých programů. Je klíčové najít správnou míru reflexí a zaměřit se na jejich relevanci a přínos pro účastníky (Haková et al., 2023).
- II. **Kde?** – Neméně důležitým aspektem reflexe je správný výběr prostředí pro reflexi. Takové místo by mělo účastníkům dávat pocit bezpečí, komfortu, uvolněné atmosféry... To vše z důvodu, jelikož chceme po účastnících sdílení

svých pocitů a zážitků, ale také chceme, aby přemýšleli nad širšími souvislostmi. Reflexi by měl vždy vést pouze jeden vedoucí, a přítomna by měla být pouze daná skupina účastníků (Kirchner, 2009).

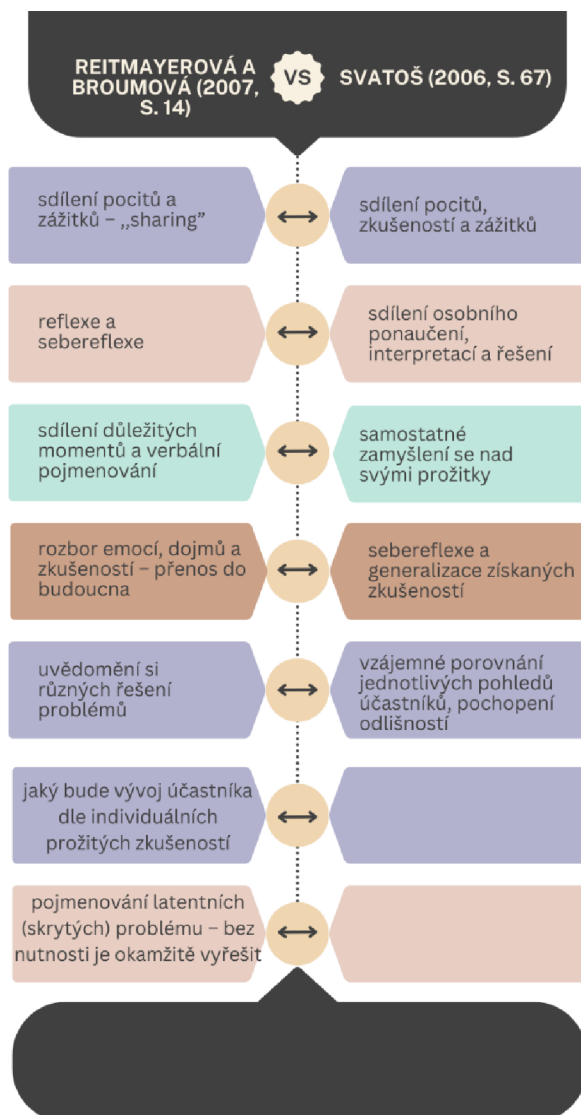
- III. **Jak?** - Jak vést reflexi je složitá otázka. Způsobů máme hned několik. Kirchner (2009) uvádí, že ústředním nástrojem jsou otázky, a to buďto otázky směřované jedinci nebo celé skupině účastníků. Důležitým pravidlem je nenásilná diskuze, zachováváme pravidlo dobrovolnosti. Je potřeba dát prostor k vyjádření všem účastníkům, pokud o to stojí. Reitmayerová a Broumová (2007) pak doplňují, že je vhodné v otázkách postupovat dle techniky „PPPP“, tedy průběh, pocity, poznatky a příležitosti. Při dodržení sledu otázek by mělo u účastníků dojít ke sdílení jejich emocí, a až poté k přemýšlení nad širšími souvislostmi, a případnému získání zkušenosti.

Na základě vlastních zkušeností bychom doplnili, že je vhodné, pokud máme v programu více reflexí, vést tyto reflexe odlišně, abychom se tak nevystavili problému opakujícího se programu, jako uvádí Slejšková (2011), která říká, že reflexe nemusí být omezena pouze na sdílení v kroužcích, jak se často stává. Reflexe může být různorodá, například reflexe pomocí gest, obrázků, až po reflexi sepsané do slohové práce. Reflexe může být individuálního i skupinového rázu, pokud pedagog usoudí, že je to vhodné. Je vždy na vedoucím reflexe, aby zvolil, jaký druh reflexe bude pro danou chvíli užitečný. Je však stále potřeba myslet na věk účastníků, a dle toho uzpůsobit třeba hloubku a vážnost reflexe.

2.3 Jak vést reflexi?

Než se dostaneme k samotné reflexi, zaměříme se na část reflexe, nebo chcete-li, přípravu na reflexi, jenž by neměla chybět, jelikož nám napomáhá ke „hladšímu“ průběhu reflexe samotné. Důležitou součástí reflexe je totiž vypuštění emocí, odvětrání emocí, sharing... Účastníci naplnění zážitky a dojmy z prožité aktivity mají v této části čas a prostor podělit se o nabyté pocity a popisovat různé chvíle z aktivity. Při vynechání této fáze mají účastníci tendenci se k těmto situacím a pocitům vracet, jelikož nebyla uspokojena jejich potřeba sdílení, což může mít za následek narušování té fáze reflexe, v níž chce vedoucí reflexe s účastníky již dojít k pochopení smyslu aktivity, zhodnocení svého chování, případně nabytí nějaké zkušenosti, a je tedy vyžadováno jejich soustředění (Slejšková, 2011).

Nyní k samotné reflexi. Je obtížné uvést, na co konkrétně se při reflexi zaměřit, jelikož se snažíme reflexi vést vždy tak, abychom dosáhli cíle, jež jsme si u reflektované aktivity stanovili. Zároveň se také vývoj reflexe může skrze odpovědi účastníků často dostat k jinému bodu, než jsme původně zamýšleli. Zbývá tedy na pedagogovi, aby do jisté míry reflexi reguloval, a směřoval ji určitým směrem, zároveň však dal prostor účastníkům vyjádřit svůj pohled na věc, a příliš je neomezoval. Abychom však na otázku odpověděli, sestavili jsme pro přehlednost tabulku, kde využíváme porovnání autorek Reitmayerová a Broumová (2007) a autora Svatoše (2006).



Obrázek č. 3 porovnání autorek Reitmayerová a Broumová (2007) a autora Svatoše (2006) (zdroj: vlastní zpracování)

Také Jirásek (2019) nám dává srozumitelný návod, na co se při reflexi zaměřit a jak reflexi vést. Reflexi nám v podstatě tvoří správně kladené otázky vedoucího reflexe. Ano, můžeme se setkat i s tím, že se reflexe nepovede, což často bývá způsobeno nezkušeností vedoucího reflexe, pokládajícího nesprávně položené otázky, což vede k tomu, že reflektovaná aktivita nebyla naplno využita, přestože se aktivita vyvedla, a účastníci si aktivitu užili. Otázky mohou být voleny různým způsobem, a to v závislosti na tom, v jaké oblasti výchovy se pohybujeme. Čeho se však vždy můžeme držet jsou otázky: Co jsme se v rámci aktivity dozvěděli nového? Jak můžeme tyto poznatky využít v běžném životě? Co jsme při aktivitě dělali? Co se nám podařilo a co ne? Jak můžeme dále využít to, co jsme při aktivitě zažili?

Tato naše činnost a zároveň odpovědi účastníků mění „obyčejnou“ hru na aktivitu výchovně vzdělávací, na aktivitu zážitkové pedagogiky, díky které přinášíme účastníkům porozumění, pochopení, zkušenost, něco, co mohou využít i v dalším životě, v podobných životních situacích (Slejšková, 2011).

Agentura Wenku s.r.o., nám popisuje zásadní cíle adaptačních kurzů. Domníváme se však, že tyto cíle jsou podstatné nejen při adaptačních kurzech, ale je to také přesně to, co bychom se měli snažit budovat u účastníků při reflexi, tedy komunikace, naslouchání, vnímání, respektování sebe navzájem...

„Cílem adaptačních kurzů není jen seznámení nových spolužáků na začátku studia, ale především nastartování procesů potřebných pro zdravé fungování skupiny. Považujeme za podstatné, aby spolu byli spolužáci schopni komunikovat ve třídě jako celku napříč dílčími kamarádskými skupinami a přes odlišnosti v zájmech a názorech dokázali překročit hranice svého „já“ a naučili se vnímat vliv skupiny na sebe sama i svůj vlastní vliv na skupinu jako celek. Je podstatné, aby se studenti vzájemně vnímali, reagovali na své potřeby a vzájemně se respektovali. Není podstatné naučit se řešit jen celotřídní problémy, ale vnímat dílčí potřeby každého člena skupiny a adekvátně je zakomponovat do fungování skupiny jako celku. Naplnění těchto cílů vnímáme především v rozvíjení vlastní sebereflexe a sociálních dovedností, přesněji dovedností komunikovat – sdílet i naslouchat, vyjadřovat vlastní názor, spolupracovat, tolerovat názory a jednání druhých, celkově pak schopnost přejímat vlastní zodpovědnost.“ (Agentura Wenku s.r.o., 2024).

Dovolíme si však tvrdit, že nejlépe nám vedení reflexe popisuje Haková et al. (2023). Zahájení reflexe je klíčový okamžik, který určuje vyznění celého setkání, od emocí a důvěry po dynamiku reflexe, atmosféru, účel, zapojení vedoucího reflexe a způsob komunikace. Získat pozornost účastníků může být jednoduché, například zazvoněním na zvoneček. Tím účastníci pochopí, že se něco děje, a připraví se na to, co přijde. Avšak na začátku reflexe se někteří

vedoucí mohou setkat s takzvanou „slepotou vedoucího“. Vedoucí má jasnou představu o tom, co se bude dělat a jaké jsou cíle následujícího bloku, zatímco účastníci přicházejí s vlastními emocemi a bez jasné představy o tom, co je čeká. Vedoucí, který si myslí, že účel reflexe je zřejmý pro všechny, se mýlí. Účastníci pravděpodobně nevědí, co očekávat, nebo jen velmi okrajově. Proto by vedoucí měl na úvod jasně a vstřícně definovat účel sezení, a představit účastníkům hodnotu času stráveného v reflexi.

Jak toho docílíme popisuje Haková et al. (2023) v následujících čtyřech bodech.

- I. **Orientace účastníků v následující činnosti** – Je klíčové, aby účastníci kurzu měli jasnou představu o tom, co je v nejbližší době čeká. Konkrétně by měli vědět, že následuje čas zaměřený na reflexi, tedy sebepoznání a jejich myšlenky. Vedoucí by měl specifikovat délku daného bloku, aby se účastníci mohli mentálně nastavit, tzv. nastavit své „vnitřní časovače“. Pokud by o délce reflexe nebylo informováno, účastníci by mohli vyhlížet konec reflexe už po čtvrt hodině. S představou, že před sebou mají například půl hodinu reflexe následovanou jinou, dynamičtější částí programu, budou účastníci lépe připraveni, a nemusí se zbytečně ptát, kdy bude konec a odvádět tak své myšlenky někam, kde nepotřebujeme. Můžeme také naznačit, že reflexe bude probíhat ve třech fázích: ohlédnutí za minulostí, zhodnocení a formulace závěrů. Nebo může představit nástroje a metody, které během reflexe použije, což může vzbudit zvědavost účastníků a povzbudit následující diskusi.
- II. **Vysvětlení užitečnosti sdílení** – Instruktor má strategii pro průběh reflexe, a soustředí se na dosažení výsledku, který má přinést užitek účastníkům, jako je získání nových poznání nebo vytvoření nové dohody ve skupině. Pokud instruktor provádí reflexi s danou skupinou opakovaně, a získal si její důvěru, není nutné výhody reflexe zvlášť zdůrazňovat, protože důvěryhodnost si již vybudoval skrze předchozí sezení, a účastníci jsou seznámeni s jeho záměry. Naopak, pokud instruktor pracuje se skupinou poprvé, je prospěšné, pokud hned v úvodu vysvětlí užitečnost reflexe. Jestliže bude skupina vnímat cíl reflexe jako něco, co stojí za pozornost, co je zajímavé a co je prospěšné, bude celý proces plynulejší, snadnější a příjemnější. Účastníci se budou aktivně podílet na diskusi a dobrovolně postupovat v procesu reflexe, protože i oni budou chtít dosáhnout stanoveného cíle.
- III. **Nastavení správného toku informací** – Instruktor by si měl být vědom toho, že ústřední postavou procesu reflexe je samotný účastník, kterému je vyhrazený

čas určen. Mysleme na to, že instruktor účastníky pouze provází na jejich cestě k novým poznatkům. Někdy totiž vedoucí nevědomky formuluje věty tak, jako by odpovědi sloužily jemu, používá fráze jako "Řekněte mi..." nebo "Popište mi...", což může působit, jako by shromažďoval osobní informace pro sebe, a ne pro skupinu. Tím se tok informací soustředí na něj, místo aby plynuly mezi účastníky. Je důležité, aby účastníci cítili, že komunikují mezi sebou, a sdílejí informace a zkušenosti vzájemně, nikoli že reagují pouze na dotazy vedoucího, který by mohl být vnímán jako nadřazený. Reflexe by měla být chápána jako přátelská výměna názorů, ne jako něco, co má charakter výslechu. Pelánek (2013, str. 103-104) uvádí jako příklad tyto otázky dle druhu reflexe:

- **Pocity:** *Jak jste se cítili v průběhu hry? Myslíte, že ostatní se cítili stejně? Jak se cítíte nyní?*
- **Zážitky:** *Co byl nejsilnější zážitek? Co bylo nejzajímavější? Co vás překvapilo?*
- **Týmová spolupráce:** *Kdo hrál vedoucí roli? Jaká byla spolupráce ve skupině? Kdo přišel s nápadem?*
- **Komunikace:** *Jak probíhala komunikace ve skupině? Jak probíhalo skupinové rozhodování?*
- **Přenos zkušeností:** *Odnesli jste si ze hry něco? Co byste příště udělali jinak?*
- **Souvislost se skutečností:** *Odpovídá zkušenost získaná ve hře životu? V čem je podobná a v čem se liší? Napadají vás konkrétní příklady?*

- IV. **Nastavení atmosféry klidu a péče** – Bez ohledu na to, jaké emoce se ve skupině objevují, měl by vedoucí zůstat klidný a uvědomovat si, že stojí před účastníky se záměrem usnadnit jim proces reflexe. Neměl by cítit stres, a měl by mít na paměti, že vše, co se děje, má tak zkrátka být. Pouze soustředěný a klidný instruktor může být pro účastníky stabilním a váženým průvodcem. Když se vedoucí zaměřuje na své vlastní obavy, zda dokáže reflexi zvládnout a jak ji má vést, odvádí tím svou pozornost od skupiny k sobě. Místo toho by měl vnímat energii účastníků, a vnímat, do jaké míry jsou ochotni se otevřít a sdílet.

Podle Pelánka (2013) je hlavním úkolem vedoucího reflexe propojit zážitky do kontextu, a podporovat schopnost učení se z vlastních zkušeností a omylů. Dalšími oblastmi, na které se může instruktor během reflexe s účastníky zaměřit, jsou:

- **Zaměření na skupinu:** Pozornost věnujeme vzájemné interakci ve skupině, komunikaci, rozdělení rolí, vztahům mezi členy a jakýmkoli vznikajícím konfliktům a jejich řešení. Tento přístup je obvykle volen po aktivitách zaměřených na týmovou spolupráci a týmovou komunikaci.
- **Zaměření na jednotlivce:** Tento přístup se soustředí na pocity a zážitky jednotlivce, a podporuje jej v jejich pojmenování a sdílení, což napomáhá sebepoznání. Toto zaměření je vhodné po aktivitách, které jsou fyzickou nebo psychickou výzvou.
- **Zaměření na konkrétní téma:** Zde se klade důraz na názory a postoje účastníků, zkušenosti, které překračují rámec dané aktivity, a v neposlední řadě propojení aktivity s každodenním životem. Tento přístup využíváme po simulačních hrách nebo méně strukturovaných aktivitách, k prohloubení určitého tématu.

Pelánek (2013) také dodává, že kolektivní řízení reflexe organizátory často nepřináší očekávané výsledky. Je vhodné, aby reflexi koordinoval jeden facilitátor, který přitom nemusí být hlavní organizátor nebo klíčovou postavou aktivity. Naopak je výhodné, pokud tento koordinátor neměl během aktivit specifické úlohy, což mu umožňuje plně se věnovat pozorování a průběhu. Volba vedoucího reflexe by měla být provedena s předstihem, nikoli v poslední chvíli před samotnou reflexí.

2.3.1 Zpětná vazba

Zpětná vazba má v rámci zážitkové pedagogiky taktéž své místo. Zpětná vazba totiž pracuje s bezprostředním sdělením svých myšlenek ihned po aktivitě, či ještě během ní, tedy ještě před tím, nežli se dostaneme k reflexi samotné. Stejně jako při reflexi, musíme i v této chvíli volit správná slova, potažmo otázky. Je vhodné zaměřit se na nehodnotící zpětnou vazbu, zejména se vyhnout používání slov jako: „dobře“, „špatně“, a určitě nepoužívat fráze jako: „Nezvládl jsi to.“, „Nebyl jsi dobrý.“, atd. Takový hodnotící přístup bychom se měli snažit vynechat, jelikož do zpětné vazby nepatří. Při zpětné vazbě se pedagog může vyjádřit k uplynulé aktivitě, kdy tím popisuje, co vlastně on sám viděl. Zpětnou vazbu můžeme pojit s frázemi: „Dle toho, co jsem viděl...“, „Jak to vidím já...“. Jinak řečeno, zpětná vazba je pohled jedné osoby na danou věc, jak to osoba viděla a vnímala. Zpětná vazba taktéž napomáhá účastníkům k seberealizaci, vzdělávání, sebepoznávání aj. (Slejšková, 2011).

Nesmíme opomenout důležitý aspekt každého kurzu. Tím je organizátorský tým. Pokud má fungovat kurz samotný, a tedy i reflexe s účastníky, musí společně fungovat i tým, který kurz vytváří. A to jak před kurzem samotným, tak i na něm. Proto se nevyhneme, a je to tak

správně, občasné výměně názorů v organizátorském týmu. K tomu nám neslouží reflexe, ale zpětná vazba.

Zpětná vazba slouží jako klíčový nástroj pro efektivitu týmové spolupráce a zdravého fungování týmu. Liší se od reflexe tím, že se zaměřuje přímo na jednotlivce. Jedná se o proces vzájemného sdílení názorů mezi členy týmu nebo účastníky skupiny ohledně vnějšího projevu, vlivu na druhé, pracovního stylu a komunikace dané osoby. Cílem zpětné vazby je posílit aspekty, které fungují dobře, a identifikovat oblasti, kde je potřeba zlepšení. Během poskytování zpětné vazby má každý účastník možnost vyjádřit své vlastní vnímání situace, což umožňuje odhalit a pochopit různé perspektivy chování. Tento proces umožňuje jednotlivci obdržet nové informace, které mohou být využity pro další rozvoj a úpravu jeho chování (Haková et al., 2021).

Domníváme se, že by tuto zpětnou vazbu měl se svými kolegy provádět hlavní organizátor (vedoucí týmu). Měl by analyzovat vzniklý problém v týmu, nebo potřebu rozebrat nějaké téma, a následně tuto zpětnou vazbu, jakožto vedoucí, řídit, a vést ji ke konstruktivním závěrům.

2.3.2 Reflexe není terapie

Reflexe se pojí s emocemi, zážitky, vzpomínáním..., a tak je přirozené, že se při reflexi mohou objevit nějaké nevyřešené otázky nebo aktuální problémy, které skupina právě řeší. Náhlý odklon od plánovaného tématu reflexe může být nepředvídatelný vznik silných emocí, jako jsou nekontrolovatelný pláč, slovní výbuch aj. Tyto emoce mohou být znamením něčeho důležitého, co se děje v pozadí. Každý účastník na kurz přichází s radostnými vzpomínkami, jakožto i s potížemi nebo traumaty. Může nás to zavést na cestu, kterou jsme původně vůbec neplánovali, ale to je v pořádku, i to k reflexi patří. Klíčové je pochopit, co tyto emoce znamenají a nechat je prostě existovat, nepotlačovat je ani se jimi nenechat pohltit. Nic také nezkazíme tím, když se chvíli zastavíme, srovnáme si myšlenky a volbu slov. Je však velmi důležité si uvědomit, že reflexe není stejná jako psychologické poradenství, a instruktor není psycholog ani jiný specializovaný pracovník. Instruktor by měl zajistit prostor pro projev těchto emocí, sledovat, zdali intenzita emocí stoupá nebo odeznívá, a poskytovat podporu, aby si skupina mohla vypomoci. V některých případech se účastník s emocemi vypořádá sám, nad věci se dokonce pousměje. Pokud se tak nestane, klidně a věcně reagujme, aby bylo jasné, že reflexi stále vedeme (Haková et al., 2023).

Snažme se udržet věcnost reflexi tím, že poskytneme prostor pro vyjádření, avšak bez nucení účastníků k něčemu, co by se mohlo zdát příliš intenzivní nebo nepříjemné. Pokud účastník odmítá své pocity sdílet, s vážností a respektem se vrátíme k původnímu plánu reflexe. Pokud se účastník rozhodne své pocity sdílet, je na místě ho vyslechnout, věc okomentovat, ale vyhnout se hodnocení. Účastníka můžeme ocenit za jeho odvahu (Haková et al., 2023).

Je důležité, aby dal vedoucí najevo, že reflexe by měla být odlišena od terapie a že základním cílem je spíše sdílení a pochopení zkušeností než jejich hluboké analyzování, a že reflexe není prostor o řešení takto citlivých témat. Pokud se účastník snaží i nadále řešit svou tíživou situaci, je na místě tento proces ihned zastavit. Účastníkovi můžeme nabídnout rozhovor v soukromí, a případné informace pro odbornou pomoc. Velmi často je však dostačující vyslovení problému. Pochopení, že prostě poslouchat a být přítomen může být dostatečné, je zásadní (Haková et al., 2023).

2.4 Druhy reflexe

Nejčastěji jsou reflexe vedeny verbálním způsobem. Slova totiž využíváme k pojmenování různých pocitů a emocí, které jsme nabyli během aktivit. Pokud však budeme během celého kurzu omezíme pouze na verbální způsob reflexí, může se nám stát, že tyto reflexe budou pro účastníky předvídatelné, monotónní, a mohou ztratit motivaci. Jak tomu tedy předejít? Během reflexe lze využít různé způsoby pro vyjádření emocí. Využití menších aktivit, jako kresba obrázku, znázornění míry zábavy svým pohybem těla, využití ilustrovaných karet z nejmenované deskové hry... To vše nám může výrazně pomoci aktivizovat účastníky. A co víc, některým účastníkům nemusí být příjemné své pocity a myšlenky vyjádřit, zejména před novou sociální skupinou, svými slovy, a právě takové aktivity mohou být skvělým nástrojem pro aktivizaci takovýchto jedinců.

Jaké techniky můžeme při reflexi využít nám radí Haková et al. (2023, s. 249-250):

Grafické

- *Grafy – Zeneste do grafu tři barevné čáry, které ukazují míru vaší motivace, disciplíny a vzájemnosti v průběhu celé hry.*
- *Přímky – Nakreslete na A4 tak dlouhou přímku, jak jste při hře podle vás byli úspěšní ve vyjednávání. Vedle ní nakreslete přímku úsilí, které jste do vyjednávání vložili. V jakém velikostním poměru jsou? Jak jste spokojeni s jejich délkou?*
- *Koláč zpětné vazby – Rozděľ kruh na tolik výsečí, kolik je vás v týmu. Každému pak vyplň jeho díl koláče podle toho, nakolik podle tebe přispíval k vyřešení úkolu.*

- *Tabulky* – Po diskusi ve skupině zaznačte do jednotlivých řádků tabulky body 0-10 podle toho, jak vnímáte úroveň spolupráce v jednotlivých fázích hry.
- *Trojúhelník* – Odpovězte si v týmech na otázky ve vrcholech trojúhelníku: Nakolik jsme byli úspěšní? Co příště chceme dělat jinak? Jak to uděláme?
- *Terčovnice* – Nalep puntík na takové číslo v terčovnici, jak velká je tvá motivace pracovat na dalších úkolech. Pokud máš méně než 8, připiš, co se má stát, aby tvá motivace vzrostla.

Výtvarné

- *Talíř prožitků* – Namaluj do tvaru kruhu barevnou škálu emocí, které tě v průběhu programu provázely.
- *Modelování* – Vymodeluj z plastelíny nejtěžší okamžik aktivity.
- *Emoční stopa* – Na pruh papíru namaluj barevnou osu emocí, jak se v tobě postupně odehrávaly.

Prostorové

- *Teploměr* – Ukaž na pomyslném teploměru před sebou, kolik máš sil pro další program.
- *Osa v prostoru* – Na jedné straně místnosti je pocit strachu, na druhé straně pocit nebojácnosti. Postav se na tuto osu tam, jak ses cítil na začátku hry. Po cinknutí zvonečku se přemísti tam, jak ses cítil na konci.
- *Škála ANO/NE* – Na jedné straně místnosti je ANO, na druhé je NE. Budu klást otázky a vy se vždy postavte tam, kde je vaše odpověď.

Předmětné

- *Kameny* – Vezmi si tolik kamenů, kolik těžkých situací jsi v průběhu této hry zažil.
- *Nafukování balónků* – Nafoukni balonek podle toho, jak ses dnes cítil přínosný pro tým.
- *Kanastové karty* – Kdo si vytáhne červenou kartu, vyjádří, co se skupině dařilo, kdo černou, navrhne, co příště uděláme jinak.
- *Dixitové karty* – Vyber si kartu, která ukazuje, jak se právě teď cítíš.

Tělesné

- *Udělej sochu*, která nám ukáže, jak se teď cítíš.
- *Pantomima* – Zachyťte v krátké studii, co se dnes při práci vaší skupině dařilo a co ne.

Verbální

- *Diskuse* – Jak jste se vypořádali s nedostatkem informací na začátku hry?
- *Nedokončené věty* – Doplň věty: Dnes se mi líbilo, když.../Ocenil bych, kdyby.../Navrhuj, aby...

- *Dopis sám sobě – Napiš si dopis, ve kterém si doporučíš, co máš v týmu dělat jinak.*
- *Filmy – Jak by se jmenoval dnešní den kurzu, kdyby to byl film? Jaký by to byl žánr?*

V kontextu reflexe nejčastěji narazíme na skupinovou reflexi jako na hlavní metodu. Svatoš a Lebeda (2005, s. 41) ji charakterizují jako proces, během něhož dochází k „*přetavení zážitku v aplikovatelnou zkušenost*“ a analyzuje se chování skupiny během řešení úkolů. Popisují ji jako „*zpětné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti*“. Svatoš a Lebeda (2005) dále vysvětlují, co skupinová reflexe umožňuje dosáhnout:

- podněcování a posilování sdílení dojmů, zážitků a emocí
- možnost k vyjadřování a přijímání zpětné vazby, ocenění a podpory
- zaměření pozornosti účastníků na určité téma
- zaznamenání klíčových poznatků
- identifikaci potenciálních latentních problémů v rámci skupiny
- podporu individuální reflexe získaných zkušeností a přemýšlení o prožitém
- příležitost pro analýzu vztahu mezi modelovou situací a reálným životem
- motivaci k adaptaci a přijetí pozitivních změn

2.5 Co když účastníci nemluví?

Co když účastníci nemluví? To je pravděpodobně otázka a obava každého méně zkušeného vedoucího reflexe. Když účastníci prožijí během aktivity intenzivní a pozitivní zážitky, přirozeně se o ně chtějí podělit a diskutovat o nich. V takových případech stačí, aby vedoucí položil relevantní otázky a směřoval diskusi ke stanoveným cílům. Co ale dělat, když nastane situace, kdy skupina je tichá a nezdá se být motivovaná k diskusi?

V tomto nám radí Haková et al. (2023), podle které je třeba pátrat po důvodech jejich mlčení. Možná účastníci nemůžou reagovat z důvodu přílišného množství emocí nebo si nejsou jisti, co se po nich vlastně chce. Problém může také být ve špatně položených otázkách, nevhodném načasování reflexe, nebo nesprávnému zařazení reflexe do programu. V tom případě je chyba na straně instruktora. Pokud účastníci nejsou ochotni mluvit, je to signál, že v danou chvíli mohou mít jiné potřeby než reflexi. Chtějí si odpočinout, získat prostor pro sebe,

nebo prostě strávit čas pohodově a neformálně společně. Může to být také důsledek přesycení reflexemi, jestliže jsou příliš časté. Důvody mohou být opravdu různé.

Pokud účastníci zůstávají mlčet, a instruktorovi se nedaří otevřít diskusi, můžeme se obrátit přímo na skupinu a sdělit jim cíl reflexe. Zeptáme se jich, zdali mají zájem tento cíl společně naplnit a zda je pro ně atraktivní. V případě, že skupina s cílem souhlasí, mohou se domluvit na tom, jaké kroky podniknou k dosažení tohoto cíle, a instruktor pak bude dále koordinovat tento proces. Jestliže účastníci cíl odmítají, mohou si sami stanovit, co za důležité a co potřebují reflektovat. Může se stát, že lektor a účastníci mají v daný moment rozdílné priority, což nevadí. Společně se pak dohodnou na novém cíli a zaměří se na jeho dosažení (Haková et al., 2023).

Odmítání původního cíle může také znamenat, že se účastníci cítí ohroženi a preferují setrvat v bezpečí své komfortní zóny. V takové chvíli bychom se měli snažit zmenšit tento pocit ohrožení, a povzbudit účastníky k opuštění jejich komfortní zóny směrem k zóně rozvoje. Někdy stačí přímý dotaz na to, co by jim pomohlo ke sdílení a naslouchání názorů ostatních, nebo můžeme vyjádřit své vlastní pocity, a tím skupině „nastavit zrcadlo“. Pokud i přesto skupina reflexi odmítá, není vhodné je k reflexi nutit. V následujících dnech programu může být vhodnější zorganizovat diskuse v menších skupinách nebo mezi jednotlivci a nechat skupině oddech od kolektivního sdílení (Haková et al., 2023).

2.6 Chyby aktivit, na které při reflexi můžeme narazit

Jak jsme již zjistili, reflexe je tu hlavně pro účastníky. Z reflexe však můžeme těžit i my, tedy organizátoři. Během reflexe totiž může ze strany účastníku vyjít na povrch, že s aktivitou nebyli z různých důvodů spokojeni. Bylo by jednoduché konstatovat, že za to můžou účastníci, že význam aktivity nepochopili, nechtělo se jim atd. Zde je však důležité odložit své ego, a hledat příčinu, proč tomu tak bylo. Jelikož se vedoucí reflexe soustředí na průběh reflexe a správné kladení otázek účastníkům, můžeme k reflexi přizvat další organizátory, kteří se do reflexe sice nebudou přímo zapojovat, avšak si mohou zapisovat poznámky účastníků ke hrám. Ty pak může organizátorský tým v soukromí probrat, a konstruktivně zhodnotit, co se dalo u aktivity zlepšit.

Slabá místa proběhlých aktivit, na která můžeme díky reflexi s účastníky narazit, nám popisuje Pelánek (2013).

- **Špatný odhad** – Chyba v odhadu zvolené hry nám může komplikovat její průběh i její výsledek. Je důležité správně odhadnout a upravit různé aspekty hry tak, aby odpovídaly skutečným potřebám účastníků a kontextu programu. Mezi často špatně odhadované faktory patří velikost herní plochy, délka trvání hry, nebo schopnosti účastníků. Neodpovídající odhady těchto parametrů mohou vést k praktickým problémům, jako je nedostatečná příprava, vyčerpání účastníků, nebo zpoždění v začátku hry. Špatného odhadu se většinou dopustíme, pokud jsme hru před tím nikdy osobně nevyzkoušeli, a neznáme její úskalí.
- **Komunikace instruktorů** – Při koordinaci složitých her je zásadní dobře fungující komunikace mezi vedoucími. Když dojde k selhání v komunikaci, například když různí vedoucí vysvětlují pravidla různými způsoby nebo dojde ke špatnému umístění stanoviště, mohou nastat problémy, které vedou k nedorozuměním a mohou být pro účastníky frustrující nebo demotivující a mohou podkopávat respekt k autoritě vedoucích. Je užitečné uspořádat krátké briefingové setkání pro všechny vedoucí před začátkem složitější hry, aby každý měl jasný přehled o hře, věděl podstatné informace potřebné pro účastníky a měl plně objasněné vlastní úkoly. Důležité je také zkontrolovat, zda mají všichni vedoucí potřebné materiály.
- **Pravidla** – Pokud jde o pravidla, častými problémy jsou jejich nejednoznačnost, špatné pochopení nebo zbytečná složitost. V případě her, které jsou převzaty, může být změna pravidel během hry zdrojem zmatku a může vážně narušit průběh hry. Je důležité zajistit, aby byly veškeré změny pravidel komunikovány efektivně a aby nikdo nebyl kvůli nim znevýhodněn.
- **Materiál** – Problémy s nedostatkem nebo opomenutým materiálem jsou častou příčinou komplikací v průběhu aktivit. Může se stát, že materiál bude zapomenut nebo ztracen a jeho absence může mít velký dopad na průběh hry, zejména pokud se opomene drobnost, která je klíčová pro fungování hry. Při přípravě aktivit, které jsou závislé na materiálu, bychom měli vytvořit seznam potřebných věcí a určit osobu zodpovědnou za jejich kontrolu před zahájením.
- **Rutina** – K neúspěchu může vést i rutinní zavedení her bez ohledu na měnící se podmínky nebo okolnosti, např. počasí. Opírání se pouze o minulé zkušenosti a ignorování aktuálního stavu a potřeb účastníků může být problematické. I když se hra již v minulosti osvědčila, je třeba brát v úvahu unikátnost současné skupiny a okamžiku. Doporučení specifických postupů proti této chybě je obtížné, jelikož je třeba brát v úvahu mnoho faktorů. Nelze zde aplikovat „Už to jednou vyšlo, účastníkům se to bude určitě líbit znovu.“

- **Špatné zakončení aktivity** – Chybně zvolené zakončení aktivity může zanechat u účastníků negativní dojem, což je problematické, jelikož zakončení má na jejich celkový zážitek značný vliv. Nejde jen o formální ukončení, ale také o to, poskytnout účastníkům prostor pro zpětnou vazbu a reflektovat průběh hry. Není vhodné spěchat na další aktivitu bez řádného uzavření té předešlé. Na ukončení aktivity myslíme již při přípravě hry před kurzem.

Příčiny nespokojenosti účastníků s aktivitou mohou být různé. Jako další můžeme jmenovat špatné dramaturgické zařazení aktivity, časový tlak, špatné rozložení účastnických týmů nebo nedostatečná motivace účastníků. Konstruktivní kritiku k aktivitám však od účastníků přijmeme, a do budoucna se na tyto slabá místa zaměříme.

2.7 Skupinová dynamika

Americký psycholog Kurt Lewin je uznáván jako autor termínu „skupinová dynamika“. Tento výraz původně používal k popisu systematického vědeckého zkoumání procesů, které se odehrávají ve skupinách lidí. V pozdějším období však rozšířil jeho použití také na techniky intervence skupin (Hermochová, 2005).

Skupinová dynamika je ovlivněna interakcemi a vztahy mezi členy, které odrážejí jejich hlavní potřeby, jež chtějí v rámci skupiny naplnit. Podle charakteristik a cílů skupiny mohou převládat sklony k vzájemné spolupráci nebo, na druhou stranu, k soutěžení a rivalitě. Tyto tendence pak ovlivňují hierarchii a postavení jednotlivců uvnitř skupiny (Vágnerová, 2004).

Při vedení reflexe bychom měli myslet na to, v jaké fázi se účastnická skupina aktuálně nachází. Představme si, že jsme na adaptačním kurzu. Reflexe bude pravděpodobně jiná první nebo druhý den kurzu, oproti reflexi zařazené na konci kurzu. Rozdíly budeme u účastníků pozorovat zejména v jejich aktivitě, v jejich vzájemné diskusi, vzájemné podpoře... Tomu bychom měli přizpůsobit naši aktivitu, jakožto vedoucích reflexe. Pravděpodobně budeme muset při prvních reflexích vyvinout mnohem větší aktivitu ke skupině nežli na konci. Pojdme se podívat na to, čím je to ovlivněno.

Podle teorie Dubce (2007), prochází skupina ve svém vývoji čtyřmi rozlišitelnými fázemi, které ovlivňují její dynamiku a funkčnost. Tyto fáze lze chápat jako vývojové stupně, v nichž skupina postupně zraje a dosahuje vyšší úrovně soudržnosti a efektivity. V úvodní etapě, nazvané první kontakt, jsou účastníci konfrontováni s novým sociálním prostředím a poprvé se setkávají s ostatními členy skupiny. V této fázi je zásadní aktivní role vedoucího, který

poskytuje nezbytnou strukturu a směřování, jelikož účastníci obvykle vykazují známky nejistoty a hledají směr, jak se ve skupině zařadit a jaké chování je od nich očekáváno. Ve druhé fázi, která je charakterizována jako období přizpůsobování nebo "kvašení", se skupina potýká s vnitřními dynamikami, včetně vzniku konfliktů a nejasností týkajících se rolí a postavení jednotlivců. Často se stává, že se formují menší frakce nebo podskupiny, které jsou definovány vzájemným porozuměním některých členů, což může vést k pocitu vyloučení u ostatních. Tato fáze je klíčová pro budoucí vývoj skupiny, jelikož je zde položen základ pro její soudržnost a schopnost společně se vyrovnávat s výzvami. Třetí fáze, pojmenovaná jako důvěrnost, intimita a vyjasnění. V této etapě je kladen důraz na týmové aktivity, které podporují vzájemnou spolupráci a zvyšují pocit sounáležitosti mezi členy skupiny. Účastníci zjišťují, že společné úsilí a vzájemná podpora mohou být efektivnější než individuální výkony, a to i v situacích, kdy by se na první pohled mohla zdát soutěživost jako preferovaná strategie. Čtvrtá fáze, známá jako výkonové stádium, je vrcholem vývoje skupiny. Členové se navzájem respektují a přijímají rozdíly mezi sebou, což vede k vysoké úrovni podpory a kooperace. V této fázi je skupina schopna samostatně řídit své aktivity, efektivně se rozhodovat a dosahovat stanovených cílů bez potřeby vnějšího vedení. Tato etapa ukazuje, že skupina dosáhla zralosti, je soběstačná a má pevné základy pro společné dosahování výsledků.

Musíme si také uvědomit, že u různých účastnických skupin mohou být fáze dosaženy v různou dobu, tedy v různých fázích kurzu. Tyto fáze se také mohou částečně prolínat, ve výjimečných situacích může být některá z fází i přeskočena.

Nejen při reflexích také můžeme pozorovat určité charakteristické chování účastníků. Pokud je dokážeme identifikovat, může nám to pomoci předpovědět, kdo se kupříkladu do reflexe ihned samostatně zapojí, nebo komu budeme muset naopak trochu pomoci a podpořit ho. Novotná (2010) tyto role identifikuje následovně:

- **Úkolový vůdce** – vyžaduje schopnost nabýt a zachovat si vliv, autoritu a odpovědnost, musí být zaměřen na splnění úkolu a dodržovat disciplínu.
- **Socioemoční vůdce** – zaměřuje se na jednotlivce, empaticky vnímá jejich charakter a potíže, má talent na hledání kompromisů a vyhýbá se konfliktům.
- **Myslitel** – očekává se od něj fantazie a inovační schopnosti, inspiruje skupinu svými nápady a impulsy, které skupina s nadšením přijímá i opouští.
- **Kritik** – vyžaduje se od něj schopnost analyzovat a kriticky posuzovat, přičemž je silně loajální ke skupině (kritika je zaměřena na pomoc, nikoli škodu).
- **Organizátor** – je důkladný a systematický s dovednostmi v oblasti komunikace s lidmi.

- **Dokončovatel** – očekává se jeho zodpovědnost, důraz na detail a důslednost.
- **Skupinový šašek** – předpokládá se jeho schopnost bavit ostatní přiměřeným humorem, aniž by někoho urazil, a udržovat skupinu sjednocenou.
- **Skupinový extrovert** – spojeno s věrností skupině, od něj se očekávají diplomatické dovednosti a schopnost strategicky jednat.

Považujeme za vhodné sem dodat ještě dvě skupinové role dle Nakonečného (1999):

- **Outsider** – jedinec, který často vybírá ostatní, avšak sám je zřídka vybrán a většinou je odstrčen.
- **Izolát** – člověk, který se neangažuje ve výběru druhých a současně není vybírán, existuje na okraji skupiny v izolaci.

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Kvalitativní výzkum

Vzhledem k povaze mé diplomové práce byl výběr respondentů záměrný a jasný. Rozhodl jsem se oslovit účastníky adaptačních kurzů, jenž jsem pořádal, jakožto jednu část celkového počtu respondentů, a také pedagogy a instruktory akcí zážitkové pedagogiky, jakožto druhou část celkového počtu respondentů. V rámci respondentů ze řad účastníků bylo mým záměrem zvolit takové respondenty, které dělí od jejich absolvování reflexe nejmenší časový úsek, tudíž respondenty z posledního ročníku kurzu. V rámci respondentů ze řad pedagogů a instruktorů jsem oslovil takové, kteří se aktivně podílejí na organizaci akcí, kde využívají zážitkovou pedagogiku, ať už je to jejich zaměstnáním, nebo se tomu věnují ve volném čase.

Ke kvalitativnímu výzkumu, namísto kvantitativního, jsem se přiklonil z důvodu, jelikož preferuji osobní setkání s respondenty a jejich hlubší a detailnější výpovědi o problematice, které mohou, dle mém názoru, v rámci zvoleného tématu, poskytnout detailnější informace. Jsem si však vědom možného subjektivního vnímání jednotlivých respondentů, a taktéž možné nesprávné interpretace mě, jakožto výzkumníka.

Po domluvě s respondenty jsme se vždy sešli na předem vybraném neutrálním místě, kde následně probíhal rozhovor. Respondenti byli před začátkem obeznámení s účelem rozhovoru, a byli ujistěni o anonymitě rozhovoru. Všichni respondenti mi poskytli ústní souhlas a nevznegli žádné dotazy ani podmínky.

Různé definice kvalitativního výzkumu se odvíjí od metodiky sběru a analýzy dat, přístupů k usuzování, nebo charakteru samotných dat (Švaříček a Šed'ová, 2007). Tyto rozličné perspektivy lze ale shrnout do jedné definice, jež pojímá kvalitativní výzkum jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 17).

Hendl (2005, s. 50) nabízí podobnou, avšak širší definici kvalitativního výzkumu jako, který popisuje jako „*proces hledání porozumění, založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému*“. Dle Hendla, výzkumník

„vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Hendl, 2005, s. 50).

Kvalitativní výzkum se tak odlišuje od kvantitativního svým zaměřením na menší počet respondentů a bohatší datový soubor, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který se soustředí na široké, ale méně hluboké informace. Tyto rozdíly jsou již naznačeny v samotných názvech, kvalita oproti kvantitě. Oba typy výzkumu se vzájemně doplňují, jak podotýká Disman (2000, s. 209), *„kvantitativní a kvalitativní výzkum jsou vlastně vzájemně komplementární. Výstup z jednoho typu výzkumu je převzat druhou metodou a znalost tak může být kumulována a prohlubována“.*

Jako hlavní výzkumnou otázku jsem si zvolil otázku:

Je reflexe na akcích zážitkové pedagogiky přínosem?

Jako výzkumníka mi tato otázka přišla nejdůležitější. Zjištění, zdali reflexi respondenti vnímají, případně jak ji vnímají, bylo z mého pohledu nejdůležitější.

Vedlejší výzkumné otázky jsem nastavil následovně:

Využívají pedagogové a instruktoři na svých akcích reflexi?

Vnímají pedagogové a instruktoři reflexi jako zásadní část programu?

Pomohla účastníkům reflexe k nalezení zkušenosti?

Vnímali účastníci reflexi jako bezpečný prostor ke sdělení svých pocitů, zážitků a myšlenek?

Využili respondenti zkušenosti z reflexe i v budoucnosti?

Vedlejšími výzkumnými otázkami jsem se snažil získat informace o významnosti a vnímání reflexe respondentů. Výzkumem jsem se také snažil zjistit, zdali měla reflexe pro respondenty pouze krátkodobý přesah v rámci kurzu, nebo ovlivnila i budoucí chování a jednání.

3.1 Etika výzkumu

Nezbytnou součástí kvalitativního výzkumu je etika výzkumu. Všichni respondenti s rozhovorem souhlasili, byli seznámeni s účelem rozhovoru a jeho využití pro diplomovou

práci. Byli ujištěni o anonymitě, tedy o tom, že nebudou zmíněny skutečná jména respondentů, ani jiných osob, či názvy institucí. Byli taktéž obeznámeni s tím, že na otázky nemusejí odpovídat, pokud by jim to bylo nepříjemné.

3.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Jednotkou zkoumání jsou účastníci adaptačního kurzu Gymnázia Jeseník, kteří se kurzu účastnili v roce 2023. Tito respondenti jsou v rozmezí věku od 15 let do 16 let. Jedná se o dvě ženy a jednoho muže. Dále jsou jednotkou zkoumání pedagogové a instruktoři, kteří organizují akce zážitkové pedagogiky. Tito respondenti jsou v rozmezí věku od 25 let do 32 let. Jedná se o dva muže a jednu ženu.

3.3 Metody sběru dat

Cresswel (2003) uvádí, že v kvalitativním výzkumu se běžně využívají data, která byla shromážděna pomocí rozhovorů, dokumentačních materiálů, pozorování a audiovizuálních záznamů.

V této práci byla využita metoda rozhovorů, respektive polostrukturovaných rozhovorů, a to z důvodu, jelikož nebylo záměrem respondenty omezovat pouze na předem stanovené otázky, ale také bylo na místě udržet zaměření rozhovoru na oblast reflexe. Sběr dat probíhal v období od konce roku 2023 do začátku roku 2024. Pro přehlednost čtenáře byly z rozhovorů vytvořeny kazuistiky, které jsou v práci uvedeny. Případová studie, známá také jako kazuistika, představuje jednu z metod kvalitativního výzkumu. Je obvykle charakterizována jako „*detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů*“ (Hendl, 2008, s. 104).

Turner a Bruner (1986) rozlišují realitu na tři úrovně: skutečnost (existující stav), zkušenost (jak se tento stav odráží v našem vědomí) a vyjádření (způsoby, jakými sdílíme naše zážitky s ostatními). Výzkumník obvykle má přístup pouze k poslední zmíněné úrovni, což je subjektivní vyjádření zkoumané osoby.

3.4 Metody analýzy dat – Zakotvená teorie

Jedny z nejvíce respektovaných metod kódování pocházejí od Glasera (1992), Strausse a Corbinové (1998) a Charmazové (2006), přičemž každý z nich nabízí svůj vlastní přístup.

Glaser aplikuje dvě fáze kódování: substantivní a teoretické. Naproti tomu, Strauss a Corbinová rozdělují proces do tří fází: otevřené, axiální a selektivní kódování. Otevřené kódování, používané oběma přístupy na začátku, zahrnuje vytváření dočasných kategorií pro data. V poslední fázi Glaser vyhledává vzájemné vztahy mezi kategoriemi, zatímco Strauss a Corbinová používají komplexnější model, který analyzuje příčiny, kontext, strategie a důsledky jevů (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Kódování umožňuje rozložit shromážděná data na menší segmenty a následně je znovu sestavit do nově fungujícího celku. Tento postup podle zakotvené teorie zmenšuje riziko subjektivního zkreslení údajů, což výzkumníkovi umožňuje překonat jeho vlastní předsudky a domněnky, které může do výzkumu nevědomky přinášet (Strauss a Corbinová, 1998).

Strauss a Corbinová (1998) popisují tři hlavní etapy kódování, mezi kterými však neexistují striktně dané hranice. Jedná se o fáze pojmenované jako otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Tyto fáze na sebe často navazují a tvoří cyklický proces, ve kterém jsou pozdější etapy ověřovány dřívějšími metodami, k nimž se výzkumníci v průběhu studie opakovaně a kriticky vrací. Každá fáze zahrnuje vytváření rozsáhlého množství kódů, jejich následnou redukci na klíčové pojmy a konečnou integraci do jednotného celku.

4 Výsledky

4.1 Kazuistika č. 1

Nela, 16 let, absolvovala adaptační kurz na Gymnáziu v Jeseníku v roce 2023. V době provádění výzkumu je stále v prvním ročníku gymnázia.

Úvod

Nela sama sebe popisuje jako empatickou a společenskou osobou. Má ráda, když je obklopena lidmi, a je velmi komunikativní. I přesto, že se ráda zapojuje do společenského dění, nerada se svěřuje ostatním se svými problémy, obavami, nebo emocemi. Nela se nebojí vyjádřit svůj názor na věc, pokud je to potřeba, avšak si stále zachovává své soukromí.

V roce 2023 se Nela zúčastnila adaptačního kurzu, jehož cílem bylo pomoci novým studentům s adaptací na nové prostředí a podpořit vzájemné poznávání a týmovou spolupráci. Kurz obsahoval řadu aktivit zaměřených na teambuilding, sebezpoznání a také reflexi.

Zkušenost s reflexí

Nela se v průběhu adaptačního kurzu účastnila několika reflexí, během kterých účastníci měli příležitost sdílet své zážitky, pocity, myšlenky týkající se proběhlých aktivit, a mohli rozebrat své úspěchy i neúspěchy. Pro Nelu, která se obvykle vyhýbá sdílení svých osobních pocitů, představovaly tyto momenty určitou výzvu, a z počátku své pocity nesdílela. Přesto se do reflexí zapojovala, ráda vyjádřila svůj názor na aktivity, a nebránila se hovořit o svých činech a strategiích. „*O svých pocitech moc nemluví. Teda s kamarády jo, ale tohle byli na začátku úplně noví lidi, a neznala jsem je. Nechtěla jsem to ale říct, takže jsem řekla, co jsme dělali, jestli se mi aktivita líbila a tak.*“, přiznává Nela.

Průběh adaptačního kurzu a následující reflexe však měly na Nelu pozitivní vliv. Postupně poznávala své nové spolužáky, a začala jim důvěřovat. Ze slov a přístupu instruktorů zjistila, že se nachází v bezpečném prostředí, a že nikdo nikoho veřejně nesoudí, ať už jeho pocity byly jakékoliv. „*Někteří z nás řekli, jak se cítili, a že jim třeba nebylo něco příjemného, nebo že se bály... Nikdo se jim nesmál... I jak mluvili instruktoři, a jak se nás ptali, tak jsem si řekla, že to je v pohodě. Pak už jsem i já říkala před ostatními, jak jsem se cítila, bylo to vlastně fajn.*“, popisuje Nela.

Dlouhodobý význam reflexí

Na otázku, zda reflexe pomohly Nele k nalezení nové zkušenosti, a zdali měly reflexe nějaký dlouhodobý význam, odpovídá kladně. „*Rozhodně ano. Uvědomila jsem si, že je dobré se zamýšlet nad tím, co dělám, nebo teda co jsem udělala. Jakože pak tak přemýšlím, proč jsem*

něco nějak řekla nebo udělala, a to je dobře. Sama pro sebe tak třeba můžu zjistit, jestli to bylo dobře, nebo co bych mohla příště vylepšit.“, odpovídá Nela.

Nela dále uvádí, že i v rámci vztahu s jejími spolužáky měly reflexe zásadní vliv. Má pocit, že z důvodu toho, že se jim také dokázala otevřít, získala nejen jejich důvěru, ale jejich vztah se prohloubil.

Závěr

Z povídání Nely vyplývá, že Nelin zážitek na adaptačním kurzu a zejména její účast na reflexních sezeních měly hluboký dopad na její osobní rozvoj a sociální vztahy. Reflexe ji nejen pomohly najít nové zkušenosti, a poskytly bezpečný prostor pro sdílení, ale také ovlivnily její přemýšlení v budoucnu a přístup k ostatním.

4.2 Kazuistika č. 2

Tomáš, 16 let, absolvoval adaptační kurz na Gymnáziu v Jeseníku v roce 2023. V době provádění výzkumu je stále v prvním ročníku gymnázia.

Úvod

Tomáš, který má přirozenou zvědavost a touhu po dobrodružství, vnímal tento kurz jako perfektní příležitost, jak zažít něco nového, a zejména doufal, že pozná nové přátele na následující čtyři roky a snad i déle. Sám sebe popsal jako kamarádského, což mu umožňuje snadno se zapojovat do nových sociálních skupin.

Zkušenost s reflexí

Během kurzu se Tomáš také účastnil aktivit, které mu byly představeny jako reflexe. Tento koncept byl pro Tomáše nový. *„Poprvé jsem vůbec nevěděl o co jde, myslel jsem, že se nás jen zeptají, jak se nám hra líbila.“* Následně pochopil, že to je prostor nejen pro vyjádření svých myšlenek a pocitů, ale i pro naslouchání ostatním. *„Jo, to bylo fajn. Mohl jsem říct, co se mi líbilo a nelíbilo. Mohl jsem někomu poděkovat, že mi třeba pomohl, nebo mu říct, že byl lepší.“* Pro Tomáše to nebyla, dle jeho slov, velká výzva, nestyděl se totiž komunikovat, a sdělovat své myšlenky, reflexe mu navíc nebyly žádným způsobem nekomfortní, a cítil se zde bezpečně. Při prvních reflexích však nebral jejich význam nijak vážně. Bylo pro něj příjemné, že mohl sdělit svůj názor na aktivity a případně někoho pochválit. Hluběji však nad reflexemi nepřemýšlel.

V průběhu reflexí si však Tomáš uvědomil něco, co původně neočekával. Poslouchání ostatních mu otevřelo oči k tomu, jak moc mohou být zkušenosti a pocity subjektivní a unikátní

pro každého jednotlivce. Přestože se všichni účastníci zúčastnili stejných aktivit během dne, každý z nich měl odlišný pohled na to, co prožil, a především, jak se během aktivit a kooperace s ostatními cítil.

Jako příklad uvádí, že během jedné z reflexí poslouchal, jak jeho spolužačka mluví o tom, že se při týmové aktivitě, kdy byla s Tomášem v týmu, necítila komfortně, a cítila, jak je na ni vyvíjen nepříjemný tlak z důvodu nutnosti v aktivitě zvítězit. Tomáš si uvědomil, že jeho přístup může někdy působit nepříjemně, ačkoli to tak nemyslí, na ty, kteří aktivitu vnímají spíše jako zábavu než soutěž. *„Tohle jsem si fakt zapamatoval. Nemyslel jsem to nějak zle, ani jsem nechtěl být na nikoho hmsný, ale snažil jsem se vyhrát. Jak jsem ji pak poslouchal, jak mluvila, tak mi došlo, že to pro ni nebylo příjemný, a že to prostě vnímala jinak než já...Jo, potom jsem ji to byl říct, že jsem to nemyslel nijak zle, a pochopila to.“*, popisuje upřímně Tomáš.

Dlouhodobý význam reflexe

Tato zkušenost byla pro Tomáše největší, kterou si z reflexí odnesl. Uvádí, že se na to snaží při svém jednání stále myslet. Reflexe mu pomohla uvědomit si, že pocity a zkušenosti jsou subjektivní. *„Je rozdíl, jak vnímám věci já, a jak někdo jiný. Jsme prostě každý jiný.“*, říká Tomáš. Dále Tomáš uvádí, že má pocit, že reflexe jeho třídě pomohla společně komunikovat, a to vnímá jako důležité. *„Nevím, možná bysme společně mluvili i tak, ale myslím si, že ty reflexe nám v tom hodně pomohli, a ve třídě to pak bylo lehčí.“*

Závěr

Adaptační kurz byl pro Tomáše cennou životní zkušeností. Odnáší si z kurzu nejen nové přátele a vzpomínky, ale díky reflexi také hlubší pochopení sebe samého a své role v sociálním kontextu.

4.3 Kazuistika č. 3

Tereza absolvovala adaptační kurz v roce 2023. V době výzkumu je stále studentkou prvního ročníku Gymnázia Jeseník.

Úvod

Tereza, patnáctiletá studentka nově přijatá na Gymnázium Jeseník, stála na prahu nové etapy svého života s očekáváním, ale i s jistou mírou nervozity, a to zejména proto, že se měla účastnit hned na začátku školního roku adaptačního kurzu, kde se měla seznámit se svými novými spolužáky, mezi kterými měla pouze jednu kamarádku z bývalé školy. Tereza k sobě

uvedla, že je spíše introvertní, a není ji komfortní navazovat vztahy s novými lidmi. Pro gymnázium se rozhodla z důvodu kvalitní přípravy na následné vysokoškolské studium.

Pocity před kurzem

Před začátkem kurzu se v Tereze mísilo vzrušení a obavy. „Byla jsem zvědavá, jaké to bude, poznat tolik nových lidí... Ano, bála jsem se toho, jak s něma budu mluvit.“, vzpomínala Tereza na dny před kurzem. Očekávala, že kurz bude výzvou, ale také příležitostí k navázání nových přátelství.

Zkušenost s kurzem

Adaptační kurz předčil Terezina očekávání. Aktivity byly navrženy tak, aby podporovaly spolupráci, vzájemné poznávání a překonávání osobních bariér. „Aktivity od instruktorů mi fakt pomohly. Tak nějak zmizel ten strach s někým mluvit, protože jsem prostě v rámci aktivity musela... Jakože né, nikdo mě nemutil, ale aby to fungovalo, tak jsme spolu prostě museli mluvit.“ řekla s nadšením. Některé momenty byly pro Terezu náročné. Sdílela své emoce s novými lidmi, spolupracovala s nimi, komunikovala a debatovala. „Když se nad tím zamyslím, tak mi to vážně pomohlo, asi bych bez kurzu takhle s nikým nespolupracovala... myslím, že to pomohlo všem.“, uvedla zamyšleně.

Reflexe a její přínos

Reflexe hrála klíčovou roli v celkovém zážitku Terezy z kurzu. „Reflexe mi pomohla se zamyslet nad tím, co jsem zažila. Cítila jsem se zde bezpečně, i když jsem se samozřejmě nejdřív bála před ostatními takhle mluvit, ale když jsme všichni říkali, jak jsme se cítili, co se nám líbilo, mohli jsme někoho pochválit, tak to pro mě bylo vlastně super se takhle svěřit svým kamarádům... Bylo taky hezký poslouchat ostatní, jak se cítili... že třeba někdy jsem si ani neuvědomila, že by někomu mohlo vadit to, co mě nevadilo.“ popisuje Tereza. Ačkoli si to do rozhovoru neuvědomila, tak během rozhovoru přišla na to, že reflexe pro ni byly velmi důležité. Považovala reflexe za zásadní pro hlubší pochopení smyslu aktivit, ale také pro nalezení zkušenosti z daných aktivit. „Během aktivit jsem si občas říkala, proč tohle děláme, to tady máme prostě běhat a dělat nějaký úkoly? Ale pak jsme to probrali s instruktorem na reflexi, a pak mi došlo, že to bylo vlastně o tom, že spolu musíme mluvit a vymyslet společně plán, a rozdělit si role, a tak... Taky mi ta reflexe pomohla si se spolužáky vysvětlit nějaké věci, když jsme třeba špatně komunikovali při té aktivitě, tak proč to tak bylo, a tak... Jo, asi bych si třeba příště na to vzpomněla, a udělala něco jinak.“ přemítala nad svými zážitky z reflexe.

Reflexe nejenže pomohla Tereze najít cenné zkušenosti v rámci aktivit kurzu, ale také ji vybavila nástroji pro zvládání budoucích výzev. „Ty reflexe mi určitě pomohly v mé nejistotě, a myslím, že i do budoucna mi to pomohlo, zvládat nějaké obtížné situace.“ sdílela Tereza.

Dlouhodobý význam reflexe

Tereza se domnívá, že zkušenosti a dovednosti získané během reflexe budou pro ni cenným zdrojem i v budoucnu, zejména při jejím pobytu na gymnáziu v prostředí její třídy. *"Při reflexi jsem se naučila, že je dobré sdílet své pocity s ostatními, a že to může pomoci mně, ale i celé třídě. Viděla jsem, že to ostatním není jedno, a že mě poslouchají... Bylo fakt dobrý, že během reflexe jsme dokázali řešit nějaké problémy, nebo nějaké neshody, co jsme s děčkama měli... To si myslím, že mě, ale i ostatním, hodně pomůže na gymplu, že třeba si budeme umět věci vysvětlit. Hodně nám k tomu ale pomáhal instruktor téma otázkama."*, říká Tereza s úsměvem na tváři. Tereza se evidentně naučila dovednosti sdílení a naslouchání, což jsou dovednosti, které může využít nejen během svého studia na gymnáziu, ale také v budoucím životě.

4.4 Kazuistika č. 4

Úvod

V době výzkumu je Ondra pedagogem na základní škole, v rámci čehož také pořádá akce a kurzy spojené se zážitkovou pedagogikou, a zážitkové pedagogice věnuje i svůj čas mimo základní školu.

Ondra, 32letý pedagog základní školy. Kromě své tradiční učitelské role se Ondra věnuje pořádání akcí a kurzů spojenými se zážitkovou pedagogikou, které jsou určeny nejen pro žáky školy, ale i pro širší komunitu. Ondrova vášeň pro zážitkovou pedagogiku je z jeho povídání zřejmá. Ať už jde o organizaci školních akcí nebo např. příměstských táborů, vždy se rád zapojí.

Jedním z klíčových prvků Ondrovy pedagogické praxe je reflexe. Považuje ji za zásadní nástroj, který umožňuje účastníkům zpracovat své zážitky a poučit se z nich. Ondra tvrdí, že bez reflexe by zážitkové učení ztratilo svůj hlubší smysl a přínos. *„Myslím si, že nejhlubší učení je spojené s prožitkem, z toho, co můžeme prožít na vlastní kůži."*, říká Ondra. Tato filozofie se promítá do všech jeho aktivit, kde klade důraz na aktivní zapojení účastníků, spolupráci a reflexi.

Motivace a cíle

Ondrova motivace pramení z přesvědčení, že vzdělávání by mělo žáky (účastníky) především bavit, a mohlo je tak plně oslovit, a rozvíjet potenciál jednotlivých žáků. *„Mým cílem je tvořit prostředí, kde se každý může učit prostřednictvím zkušeností. Ať už jsou dobré nebo špatné. Takto se přece my dospělí učíme i v životě. Naše úspěchy, ale i naše chyby, si v paměti*

velice dobře uchovááme." vysvětluje Ondra. Jeho akce zážitkové pedagogiky jsou designovány tak, aby podporovaly sociální dovednosti, sebereflexi, a chuť zkoušet nové věci.

Přístup k reflexi

Reflexe není pro Ondru pouze povinnou součástí zážitkového vzdělávání, je to významná pomoc účastníkům zpracovat jejich zážitky, přeměnit je na zkušenost, a integrovat své zkušenosti do osobního či akademického života. *„Reflexe nám přece neslouží jen k tomu, abychom si řekli, jak se nám nějaká hra líbila nebo nelíbila. Ona nám umožňuje zamyslet se nad tím, co jsme prožili, a jak to využít i v budoucnu, kvůli tomu ty aktivity s dětmi přece děláme, aby se něco naučily, nejen aby zahnalý nudu.“* říká Ondra. Jako důležité téma vnímá také pestrost reflexí, tedy různé formy reflexe, od skupinových diskusí po individuální deníky, aby umožnil účastníkům vyjádřit své myšlenky a pocity. Jedním dechem však dodává, že pestrost je důležitá i pro něj, jakožto vedoucího reflexe. *„Nechceš přece dělat to stejné dokola... Chceš si to také užívat, a ty účastníci to, podle mě, také cítí, jestli tu chvíli prožíváš s nimi, a nasloucháš jim.“*, odpovídá Ondra s úsměvem na otázku výzkumníka.

Aplikování reflexe v praxi

V praxi Ondra zařazuje reflexi na konci každé významné aktivity nebo projektu. Jako příklad uvádí hru s tématem přežití v přírodě, kde se účastníci učí nejen praktické dovednosti, jako je stavění přístřešku nebo rozdělávání ohně, ale následně reflektují, jak tyto dovednosti ovlivňují jejich vnímání přírody, a jaké pociťují emoce při pobytu v přírodě.

Metody reflexe

Jako zajímavou formu reflexe uvedl Ondra příklad psaní „reflexních deníků“, které účastníkům umožňují prozkoumat své myšlenky a pocity na hlubší úrovni.

Zkušenosti a zpětná vazba účastníků

Ondra se, dle reakcí účastníků reflexí, domnívá, že reflexe svůj účel naplňuje i v jeho praxi. Účastníci Ondrových kurzů často vyjadřují, že reflexe byla klíčová pro pochopení významu aktivit, ke sdílení s ostatními, a pro rozbor jejich činností. *„Pokud se s účastníky bavím o reflexi, tak asi nejvíce jde slyšet, že tam mohli sdílet své pocity při aktivitách, dále že jim to pomohlo zjistit, proč tu aktivitu vlastně dělali, a velmi často také slyším, že zde mohli rozebrat, co kdo udělal dobře, co špatně, a jak se to mohlo udělat lépe.“* Tato zpětná vazba účastníků jeho reflexí potvrzuje jeho důvěru v reflexi, jakožto nástroje pro hlubší učení.

Výzvy a překážky při implementaci reflexe

Přestože je Ondra nezpochybnitelným zastáncem reflexe, setkává se i s výzvami. Jednou z nich je odpor některých účastníků vůči reflexi. *„Někdy si samozřejmě všimneš někoho, kdo se úplně nechce zapojovat. Často to bývají už starší děti... Osobně si myslím, že se bojí toho sdílení*

pocitů. Mají tu svou vybudovanou roli ve skupině, nebo nejsou zvyklí sdílet své pocity... Ano, je to náročné s nimi pracovat, ale nemutím je, snažím se je zapojit, ale pouze, pokud chtějí... Je to samozřejmě důležité, aby se při reflexi účastníci zapojili, jinak to tak trochu ztrácí smysl.“ Ondra tyto výzvy překonává tím, že se snaží vytvářet bezpečné prostředí pro účastníky, a účast na aktivním zapojení do reflexe zachovává na základě dobrovolnosti. Dále také uvádí, že příprava vedoucího na reflexi je také náročná, a to zejména časově.

Dopad reflexe na účastníky

Ondra se domnívá, že reflexe má i dlouhodobý význam pro účastníky jeho kurzů. Mnozí z nich hlásí zlepšení zejména v komunikaci, naslouchání ostatním a v řešení problémových situací. Pro Ondru samotného představuje reflexe nejen klíčovou součástí jeho pedagogické praxe, ale také prostředek osobního růstu. *„Vnímám, že je to důležitá věc i pro mě. Reflexe mi určitě pomohla lépe porozumět potřebám a pocitům dětí, což mi pomáhá v mé činnosti.“*, říká.

Závěrečné myšlenky

Ondra pevně věří, že reflexe je nezbytná pro hluboké učení a osobní rozvoj. Jeho zkušenosti a přístupy poskytují cenné lekce pro pedagogy a instruktory, kteří chtějí začlenit reflexi do svých vzdělávacích programů. *„Někde jsem četl skvělé motto... Reflexe není jen o zpětné vazbě na aktivitu, je to o zpětné vazbě na život.“*, uzavírá Ondra. Jeho práce a zkušenosti představují inspirující příklad významu reflexe ve vzdělávání a osobním rozvoji.

4.5 Kazuistika č. 5

V době výzkumu je Pavel studentem Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, pořádá příměstské a adaptační tábory.

Úvod

Pavel, 25letý student pedagogiky a instruktor na akcích zážitkové pedagogiky. Jeho zájem o zážitkovou pedagogiku se zrodil během jeho středoškolských studií, kdy se poprvé zúčastnil adaptačního kurzu jako účastník. Tato zkušenost pro něj byla přelomová. Snad poprvé zjistil, jaké to je, učit se ze svých zážitků. V té době ještě nevěděl, že tato zkušenost zásadně ovlivní i jeho následující život. Postupem času, kdy se začal věnovat adaptačním kurzům a příměstským táborům, se jeho zájem o výchovu a vzdělávání prohluboval, a vedl až k podání přihlášky na Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně. V současné době se Pavel během svého studia stále aktivně účastní nejrozličnějších táborů a kurzů pro děti a mládež.

Během svého pozorování zkušenějších kolegů při reflexi, si Pavel uvědomil, že reflexe není jen doplňkem zážitkového učení, ale jejím zásadním prvkem, který umožňuje účastníkům plně zpracovat své zážitky a dále s nimi pracovat, poskytuje jim důležitý prostor ke sdílení svých emocí a názorů, a v neposlední řadě jim dává prostor k diskuzi, řešení problémů a vyjádření uznání. Všechny tyto nabyté poznatky si později potvrdil i teoretickým studiem na vysoké škole.

Během své praxe Pavel experimentoval s různými technikami reflexe, od skupinových diskusí, přes kreativní využití různých nástrojů pro vyjádření emocí, po individuální zapisování svých myšlenek, a objevoval, jak různé metody fungují na různé účastníky a v různých situacích. Tyto zkušenosti ho vedly k přesvědčení, že schopnost adaptovat se v přístupech k reflexi, v závislosti na situaci, je klíčová pro kvalitní reflexi.

Přístup k reflexi

Pro Pavla není reflexe pouze možností pro účastníky jednoduchým způsobem zhodnotit aktivity. Vidí v ní hlubší proces, který účastníkům umožňuje zamyslet se nad tím, co prožili, za jakým účelem to dělali, rozebrat situace s ostatními, a také jim vytváří bezpečný prostor pro sdílení toho, co jim zrovna přijde důležité. Pavel věří, že reflexe by měla být předem promyšlená, strukturovaná, ale zároveň dostatečně otevřená změnám pro potřeby účastníků. *„Takhle, určitě jsem toho názoru, že na reflexi by se pedagog měl připravit, promyslet ji, přichystat si otázky a témata. Ale během reflexe se ti taky může stát něco, co nečekáš. Vždycky si vzpomenu, jak během reflexe nějaké hry na adaptačním kurzu, začala jedna studentka mluvit o tom, jak byla na základní škole šikanovaná, a téma i atmosféra celé reflexe se úplně změnila. A na to se prostě nemůžeš připravit. Pak už je na tom pedagogovi, jak improvizuje, a jak empaticky k tomu přistoupí... Nemůžeš říct, děkujeme ti, a přejít to, ten člověk očekává nějakou podporu... Myslím, že i tyto věci do reflexe patří, když už se je někdo rozhodně před kolektivem sdílet.“*, sdílí Pavel upřímně. Dle Pavla patří k důležitým vlastnostem vedoucího reflexe zejména komunikace, schopnost improvizovat, naslouchat, a také empatický přístup.

Aplikování reflexe v praxi

Pavel jako příklad uvádí kombinaci skupinových a individuálních reflexních technik. Po náročné outdoorové aktivitě, kde účastníci pracovali na řešení problémů v menších skupinách, Pavel nechal každého účastníka napsat krátký osobní záznam o svých pocitech a postřezích před skupinovou diskusí. Tento přístup umožnil hlubší osobní zpracování jejich zážitků a následně bohatší skupinovou diskusí.

Zkušenosti a zpětná vazba účastníků

Ze své zkušenosti vnímá Pavel reflexi jako nezpochybnitelný přínos. U svých účastníků pozoruje největší dopad reflexe v rámci komunikace a sdílení. *„Asi by bylo fajn říct, že si účastníci z reflexí odnášejí zkušenosti, co jsme jim chtěli předat skrze hry, dle nastavených cílů, ale popravdě skoro vždy nejvíce vnímám, že ten největší prospěch z reflexe pro účastníky je to, že se spolu naučí během reflexe komunikovat a sdílet své pocity.“* Dle Pavla je to však cenná lekce. Pavel popisuje, že v dnešní době, kdy děti a mladiství společnou komunikaci přenášejí na sociální sítě, pak nastává problém, když spolu mají komunikovat v reálném životě. Tyto nabyté zkušenosti v komunikaci a sdílení během reflexe jim pak mohou sloužit i z dlouhodobého hlediska. *„Určitě, i dle slov některých účastníků, jsem přesvědčen, že právě komunikace a sdílení z očí do očí je jedna z nejdůležitějších věcí, kterou můžeme na akcích učit, teda pokud se to takhle dá říct...Ne jednou mi účastníci říkali, že obzvlášť ve třídě jim tyto zkušenosti pomohly...Obzvlášť na střední se řeší ve třídě hodně společných věcí, třeba ples, nebo řešení různých rozporů ve třídě. V takových případech mi pak účastníci hodně říkali o tom, jak si vzpomněli na společné diskuse, a pravděpodobně jim to pomohlo.“*, líčí svou zkušenost Pavel.

Výzvy a překážky

S reflexí však nemá Pavel jen dobré zkušenosti. Po zamyšlení uvádí, že reflexe je pro pedagoga výzvou, a to ne jednoduchou. *„Vzpomínám si na svou první reflexi, kterou jsem na adaptačním kurzu vedl. Byl jsem myslím v prváku na výšce, takže přiznávám, že jsem žádný velký teoretický základ neměl. Byl to vlastně asi strašnej výkon. Nevěděl jsem co říkat, kromě běžných otázek na jejich pocity z aktivit, bylo těžký udržet směr, abych účastníky navedl k té zkušenosti, co jsem chtěl, bylo taky těžký poprat se s neaktivitou účastníků. Reflexe je fakt náročná, a chce zkušenosti. Proto si taky myslím, že se ji spousta pedagogů vyhne, i když ji třeba zkusili.“*, popisuje usměvavě Pavel.

Závěrečné myšlenky

Na závěr Pavel uvádí, že i ro něj mají reflexe dlouhodobý význam, zejména pro jeho práci. *„Ano, samozřejmě i já se z reflexí učím. Snažím se vnímat, že pro každého účastníka je vhodný jiný přístup k reflexi, jiný způsob jednání, a tak, ale jeden člověk asi nemůže vyhovět každému, ale je fajn pozorovat ty rozdíly a poučit se z toho.“* Na závěr Pavel uvádí, že on sám vnímá reflexi jako prostor, kde účastník nejen pochopí, co a jak dělal, ale především pochopí, proč jednal tak, jak jednal. To je dle Pavla nejvýznamnější část reflexe.

4.6 Kazuistika č. 6

V době výzkumu je Dominika asistentkou pedagoga na základní škole, účastní se různých akcí pro žáky školy a je instruktorkou na příměstských táborech.

Úvod

Dominika má 27 let. Pracuje jako asistentka pedagoga na základní škole, a současně je instruktorkou příměstských táborů a jiných volnočasových aktivit pro děti, kde se snaží hojně využívat principy zážitkové pedagogiky. Dominika pracuje ráda s dětmi, především s těmi mladšími, avšak, jak sama uvádí, má se stále hodně co učit, a je teprve na začátku svých znalostí a dovedností. Její přístup k práci s dětmi je založen na přesvědčení, že učení by mělo být především radostí. U dětí se snaží budovat zejména kreativitu a spolupráci.

Dominika si v životě uvědomila, že práce s dětmi, zvláště v neformálním prostředí příměstských táborů, mimo hranice školy, jí umožňuje naplno využívat své schopnosti a zároveň se neustále učit nové věci. V budoucnu by se chtěla naplno věnovat volnočasovým aktivitám pro děti a pořádání táborů, a zanechat tak práce asistentky pedagoga, jelikož právě v neformálním prostředí cítí volnost při práci s účastníky. Dominika se při své činnosti samozřejmě setkává s určitými výzvami, zejména pokud jde o využívání reflexe.

Přístup k reflexi

Dominika reflexi vnímá jako velmi cenný proces, avšak zároveň obtížně uchopitelný ve své praxi. Přiznává svou nejistotu ve správném zakomponování a vedení reflexe, aby byla pro účastníky v první řadě přínosná, a také atraktivní. Její představa o reflexi je, že to bude bezpečné prostředí pro účastníky, kde mohou načerpat zkušenosti díky reflexi aktivit, kterými si prošli, prostředí, ve kterém s kolektivem diskutují své jednání, své úspěchy i neúspěchy, a v případě potřeby se svěří s tím, co je tíží. Dle Dominiky je tato vize velmi náročnou disciplínou. „*Reflexe je snad to nejtěžší na celé zážitkové pedagogice. Hrozně ráda bych více využívala reflexi, ale nejsem v ní sebejistá...Myslím, že to je hlavně tím, že mi chybí zkušenosti, hlavně v reflexi...Samozřejmě jsem si teoreticky reflexi studovala, ale využít ji prakticky, to mi asi zatím příliš nejde.*“, popisuje upřímně Dominika.

Zkušenosti, výzvy a překážky

Dominika se v průběhu svého působení jako instruktorka příměstských táborů setkala s řadou výzev, které jí bránily plně zapojit reflexi do jejích programů. Vypráví o jednom z táborů, kde se pokusila zařadit reflexi po skupinové aktivitě. Přestože se dopředu na reflexi připravila, což pro ni nebylo vůbec jednoduché, určila si cíle, promýšlela průběh, tak narazila na problém s udržení pozornosti účastníků, a jejich ochoty sdílet své pocity a názory. Po reflexi si navíc

nebyla jistá, z čeho její neúspěch plynul, zda její způsob vedení reflexe nebyl dostatečně přitažlivý, nebo zda nezvolila správné otázky. „*To je na tom to nejhorší, že ty děti ti prostě neřeknou, co bylo špatně, a já sama to taky nevěděla.*“

Další překážkou, kterou Dominika popisuje, je navést účastníky k tížené zkušenosti, kterou by si z aktivity měli odnést, zejména řešení různých problémů, a jak se společnou diskusí dostat k tomu, co příště udělat jinak nebo lépe. „*Asi si nejsem jistá v tom, jak otázky v dané chvíli pokládat. Z mé zkušenosti to dopadne tak, že účastníci směřují ty jejich odpovědi jinam, než bych chtěla, a já pak nevím, jak je navést zpátky.*“ Toto zjištění přivedlo Dominiku i k zamyšlení, zdali od reflexe neupustit, pokud to zdánlivě nepřináší žádnou přidanou hodnotu pro účastníky.

Budoucnost využívání reflexe

Přestože se Dominika setkala s náročnými výzvami, její odhodlání využívat reflexi pro zlepšení její pedagogické činnosti, a hledat správné a atraktivní metody reflexe, se nemění. Cestu vidí v neustálém zkoušení, a tedy zlepšování svých zkušeností, a samozřejmě také v teoretickém vzdělávání v oblasti reflexe. Jako největší pomoc však vnímá pozorování svých kolegů a konzultaci s nimi. „*S každým dalším táborem a s každou novou skupinou dětí se učím něco nového...Hodně mi taky pomáhá pozorovat mé kolegy při reflexi, v těch otázkách a reakcích.*“ Zdůrazňuje, že výměna názorů a strategií s kolegy jí pomohla lépe porozumět, jak reflexi efektivně začleňovat do svých programů. „*Chci pokračovat v hledání způsobů, jak reflexi smysluplně využívat.*“, říká Dominika s úsměvem.

Závěrečné myšlenky

Přestože Dominika z důvodů svých nejistot a pochybností v této době sama aktivně nevyužívá reflexi při svých činnostech, nezlomila nad reflexí hůl, a stále vnímá její důležitost. Rozhodla se však, že pozorováním svých zkušenějších kolegů a dalším vzděláváním v této oblasti, se na reflexi více připraví, aby tak následně mohla svou činnost s dětmi posunout zase o krok dál.

Dominika velmi upřímně uvedla, že reflexe je náročnou disciplínou pedagoga. Je zde potřeba zejména zkušenost a jistota. „*Myslím si, že samo to prostě nepříjde. Velkou roli hraje zkušenost. Musíme to prostě zkoušet a snažit se, třeba za dozoru jiného pedagoga. Je to ale důležitá součást zážitkové pedagogiky, a neměli bychom na reflexi zapomínat...A už vůbec bychom, kvůli tomu, že se bojíme, se ji neměli vyhybat.*“, říká Dominika.

4.7 Kódování – účastníci

Otevřené kódování

V kontextu provedení otevřeného kódování byly stanovené následující kategorie:

1. **Empatie a sociabilita:** Všichni respondenti (Nela, Tomáš, Tereza) popisují, že jsou buď společenší, nebo mají tendenci se zapojovat do společnosti, avšak každý má svá specifika v komunikaci a sdílení svých pocitů.
2. **Význam reflexe:** Reflexe je pro účastníky novým konceptem, který přináší prostor pro sdílení zážitků, pocitů a myšlenek. Každý z účastníků vnímá reflexi jinak – jako výzvu, prostor pro zamyšlení nebo příležitost pro sdílení a naslouchání.
3. **Překonání bariér:** Reflexe pomáhá účastníkům překonávat osobní bariéry – strach z nových lidí, nepohodlí sdílet osobní pocity, nebo dokonce překonání strachu z komunikace.
4. **Vztahy a důvěra:** Reflexe má vliv na vztahy mezi účastníky a jejich spolužáky. Pomáhá budovat důvěru a prohlubovat vztahy.
5. **Dlouhodobý přínos:** Reflexe je vnímána jako nástroj pro osobní rozvoj a zlepšení komunikačních dovedností, jakož i pro lepší porozumění sobě a ostatním.

Kategorie 1: Empatie a sociabilita

Tab. 1 Vlastnosti a dimenze kategorie 1

Vlastnosti	Dimenze
Výzvy v rámci komunikace	nikdy – zřídka – někdy – často – vždy
Sklon k zapojení do společnosti	nikdy – zřídka – občas – často – vždy
Specifika v rámci komunikace a zapojení do skupiny	jednotvárné – odlišné – zcela jiné

Kategorie 2: Význam reflexe

Tab. 2 Vlastnosti a dimenze kategorie 2

Vlastnosti	Dimenze
Výzva po účastníky	žádná – mírná – znatelná – zásadní
Prostor pro zamyšlení	ne – spíše ne – spíše ano – ano – rozhodně ano
Prostor pro sdílení	ne – spíše ne – spíše ano – ano – rozhodně ano
Prostor pro naslouchání	ne – spíše ne – spíše ano – ano – rozhodně ano
Účinek reflexe na účastníky	nikdy – zřídka – občas – často – vždy

Kategorie 3: Překonání bariér

Tab. 3 Vlastnosti a dimenze kategorie 3

Vlastnosti	Dimenze
Strach z nových lidí	žádný – nízký – střední – vysoký – velmi vysoký
Nepohodlí sdílet osobní pocity	velmi nepohodlné – nepohodlné – neutrální – pohodlné – velmi pohodlné
Strach z komunikace	žádný – nízký – střední – vysoký – velmi vysoký
Úspěšnost překonání bariér	žádné zlepšení – malé zlepšení – částečné zlepšení – výrazné zlepšení

Kategorie 4: Vztahy a důvěra

Tab. 4 Vlastnosti a dimenze kategorie 4

Vlastnosti	Dimenze
Vliv reflexe na vztahy	žádný vliv – slabý vliv – střední vliv – silný vliv – velmi silný vliv
Budování důvěry při reflexi	nikdy – zřídka – občas – často – vždy
Prohloubení vztahů vlivem reflexe	velmi slabé – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné
Otevřenost v komunikaci během reflexe	žádné zlepšení – malé zlepšení – částečné zlepšení – výrazné zlepšení

Kategorie 5: Dlouhodobý přínos

Tab. 5 Vlastnosti a dimenze kategorie 5

Vlastnosti	Dimenze
Osobní rozvoj	žádný – slabý – střední – výrazný – velmi výrazný
Porozumění ostatním	velmi slabé – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné
Porozumění sobě samému	velmi slabé – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné
Zlepšení komunikačních dovedností	žádné – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné
Budování kolektivu vlivem reflexe	velmi slabé – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné

Axiální kódování

1. **Osobní rozvoj:** Reflexe slouží jako nástroj pro osobní a sociální rozvoj účastníků. Napomáhá k sebereflexi, zlepšení komunikačních dovedností a lepšímu porozumění vlastním činům a jejich dopadům na okolí.
2. **Bezpečné prostředí:** Prostředí, ve kterém probíhá reflexe, je klíčové pro otevřenost a sdílení. Bezpečí a neodsuzující postoj vedoucího a ostatních účastníků umožňuje otevřeně sdílet a reflektovat zážitky, myšlenky a pocity.

3. **Vztahy a komunita:** Reflexe posiluje vztahy mezi účastníky a pomáhá vytvářet pocit komunity a sounáležitosti. Díky sdílení zkušeností a podpory se mezi účastníky se prohlubuje důvěra.

Selektivní kódování

Reflexe v zážitkové pedagogice jako nástroj pro osobní růst, integraci a zlepšení schopností a dovedností: Reflexe v kontextu zážitkové pedagogiky se ukazuje jako významný nástroj pro podporu osobního rozvoje, sociální integrace a budování pozitivních vztahů mezi účastníky. Přínos reflexe se projevuje v lepší sebereflexi, zlepšení komunikace, překonání osobních bariér a vytváření pevnějších vztahů a důvěry mezi účastníky, což napomáhá k vytváření silné komunity.

Tab. 6 Vlastnosti a dimenze centrální kategorie – účastníci

Vlastnosti	Dimenze
Zlepšení komunikace	žádné – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné
Překonání osobních bariér	žádné zlepšení – malé zlepšení – částečné zlepšení – výrazné zlepšení
Budování vztahů a důvěry	slabé – mírné – střední – silné – velmi silné
Podpora sociální integrace	žádná – omezená – střední – vysoká – velmi vysoká
Vytváření komunitní soudržnosti	žádné – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné

Kostra příběhu

Adaptační kurz, jehož účastníky byli Nela, Tomáš a Tereza. Tři studenti prvního ročníku, každý s jiným přístupem a osobností. Nela, extrovert, která má ráda společnost, ale nerada sdílí své hlubší pocity. Tomáš, dobrodružný a otevřený, zpočátku vnímal reflexi spíše povrchně. Tereza, introvert, obávající se z komunikace s novými lidmi, viděla v kurzu jak výzvu, tak příležitost.

Ze začátku byla reflexe pro všechny tři novou zkušeností. Nela se obávala sdílet své pocity a obavy, zejména proto, že pociťovala, že si s ostatními účastníky není natolik blízká, aby jim mohla důvěřovat. Postupně však, díky dalším reflexím a pozitivnímu přístupu

instruktorů, začala oceňovat bezpečné prostředí, které jí umožnilo otevřít se a sdílet více než jen obecné informace a postoje.

Tomáš byl na začátku skeptický, ale brzy zjistil, že reflexe mu nabízí mnohem více než jen rekapitulaci dne. Nasloucháním ostatním účastníkům a jejich zkušenostem, začal chápat, jak odlišné může být vnímání a pohled ostatních na stejnou situaci. Tento vhléd mu pomohl lépe se vcítit do pocitů ostatních a zlepšit svou schopnost komunikovat.

Tereza našla v reflexích útočiště, kde mohla překonávat svou přirozenou odtažitost ke komunikaci s novými lidmi. Aktivitu, které vyžadovaly vzájemnou spolupráci, a následné reflexe jí ukázaly, že sdílení a spolupráce jsou klíčové pro úspěšnou integraci do nového prostředí. Uvědomila si význam otevřenosti a vzájemné podpory.

Bezpečné prostředí, které kurz a reflexe poskytovaly, hrálo klíčovou roli v osobním růstu všech tří účastníků. Nela, Tomáš i Tereza postupně rozvíjeli důvěru nejen ve vlastní schopnosti, ale i ve své spolužáky. To umožnilo hlubší a smysluplnější interakce, které přispěly k jejich sociální integraci a osobnímu rozvoji.

Reflexe nebyly jen dočasným zážitkem, ale měly dlouhodobý dopad na všechny účastníky. Naučili se nejen více o sobě, ale získali dovednosti a schopnosti, které mohou uplatnit v budoucích situacích.

Reflexe se ukázaly jako neocenitelný nástroj pro podporu osobního a sociálního rozvoje Nely, Tomáše a Terezy. Všichni tři si odnesli z kurzu nejen nové přátelství a vzpomínky, ale také hlubší pochopení sebe sama a své role ve skupině. Zkušenosti získané během reflexí, a samozřejmě celého kurzu, jim budou sloužit v osobním životě i při jejich studiu.

4.8 Kódování – pedagogové/instruktoři

Otevřené kódování

V kontextu provedení otevřeného kódování byly stanovené následující kategorie:

- 1. Aktivní účast** – všichni respondenti (Ondra, Pavel, Dominika) zdůrazňují důležitost aktivního zapojení účastníků reflexe.
- 2. Význam reflexe** – respondenti považují reflexi za zásadní nástroj pro zpracování zážitků a rozvoj dovedností.
- 3. Dlouhodobý přínos** – reflexe poskytuje nástroje pro integraci zkušeností do osobního a profesního života.

4. **Různorodost metod** – použití různých metod reflexe, jako jsou skupinové diskuse nebo individuální deníky.
5. **Komunikace a sdílení** – reflexe jako prostředek pro rozvoj komunikačních dovedností a sdílení zkušeností.
6. **Výzvy a překážky** – Využívání reflexe je pro respondenty výzvou, někteří účastníci se mohou cítit při reflexi nekomfortně, aktivně se nezapojují.

Kategorie 1: Aktivní účast

Tab. 7 Vlastnosti a dimenze kategorie 1

Vlastnosti	Dimenze
Motivace účastníků k zapojení se	žádný vliv – slabý vliv – střední vliv – silný vliv – velmi silný vliv
Význam podpory ze strany vedoucího	žádný – slabý – střední – výrazný – velmi výrazný
Význam aktivního zapojení se účastníků do reflexe na průběh reflexe	žádný – slabý – střední – výrazný – velmi výrazný

Kategorie 2: Význam reflexe

Tab. 8 Vlastnosti a dimenze kategorie 2

Vlastnosti	Dimenze
Vnímání důležitosti reflexe jako nástroje pro učení	žádná – nedůležitá – střední – důležitá – velmi důležitá
Prostor pro sdílení	ne – spíše ne – spíše ano – ano – rozhodně ano
Vliv na osobní růst	velmi slabý – slabý – střední – výrazný – velmi výrazný
Reakce účastníků na reflexi	negativní – neutrální – pozitivní – velmi pozitivní
Vnímání důležitosti reflexe pro pedagogy jako prostor pro jejich zlepšení	žádná – nedůležitá – střední – důležitá – velmi důležitá

Kategorie 3: Dlouhodobý přínos

Tab. 9 Vlastnosti a dimenze kategorie 3

Vlastnosti	Dimenze
Udržitelnost získaných dovedností účastníky	krátkodobá – spíše krátkodobá – spíše dlouhodobá – dlouhodobá
Zlepšení komunikačních dovedností	žádné – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné
Budování kolektivu vlivem reflexe	velmi slabé – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné
Aplikace zkušeností z aktivit	nikdy – zřídka – občas – často – vždy

Kategorie 4: Různorodost metod

Tab. 10 Vlastnosti a dimenze kategorie 4

Vlastnosti	Dimenze
Flexibilita v použití různých metod reflexe	nízká – mírná – střední – vysoká – velmi vysoká
Přizpůsobení metod účastníkům	žádné – zřídka – často – velmi často
Účinnost metod	žádná – mírná – střední – vysoká – velmi vysoká

Kategorie 5: Komunikace a sdílení

Tab. 11 Vlastnosti a dimenze kategorie 5

Vlastnosti	Dimenze
Zlepšení komunikačních dovedností	žádné – slabé – střední – výrazné – velmi výrazné
Důležitost komunikace při reflexi pro účastníky	žádná – nedůležitá – střední – důležitá – velmi důležitá
Důležitost sdílení při reflexi pro účastníky	žádná – nedůležitá – střední – důležitá – velmi důležitá

Kategorie 6: Výzvy a překážky

Tab. 12 Vlastnosti a dimenze kategorie 6

Vlastnosti	Dimenze
Využívání reflexe jako nástroje pro učení	nenáročné – spíše náročné – náročné – velmi náročné
Získání předem zamýšlené zkušenosti z aktivity v rámci reflexe	nenáročné – spíše náročné – náročné – velmi náročné
Příprava pedagoga na reflexi	nenáročné – spíše náročné – náročné – velmi náročné
Aktivizace účastníků při reflexi	nenáročné – spíše náročné – náročné – velmi náročné

Axiální kódování

- **Role reflexe v učení** – reflexe umožňuje hlubší pochopení zkušeností, podporuje učení z chyb a posiluje komunikační dovednosti.
- **Pedagogické přístupy** – odraz reflexe v pedagogických přístupech, kde je důraz kladen na aktivní účast, různorodost metod a individuální přístup.
- **Sociální a osobní rozvoj** – reflexe jako nástroj pro sociální integraci, rozvoj empatie a sebereflexe.

Selektivní kódování

Reflexe jako náročný, avšak klíčový prvek pro zkušenostní učení a osobní rozvoj účastníků v zážitkové pedagogice – Využívání reflexe v rámci zážitkové pedagogiky se jeví jako klíčové a prospěšné pro účastníky reflexe. Ačkoli její zvládnutí a zařazení do praxe je náročnou disciplínou, pro účastníky má neoddiskutovatelný přínos zejména v rámci komunikace a sdílení, a tedy učení se schopnostem a dovednostem, které mají pro účastníky reflexe dlouhodobý přesah, a mohou je tak využít v běžném životě.

Tab. 13 Vlastnosti a dimenze centrální kategorie – pedagogové/instruktoři

Vlastnosti	Dimenze
Rozvoj schopností a dovedností	žádný – malý – střední – významný – transformační
Dlouhodobý přesah	žádný – malý – střední – významný – zásadní
Náročnost pro pedagogy	Velmi nízká – Nízká – Střední – Vysoká – Velmi vysoká

Kostra příběhu

Ondra je pedagogem na základní škole a vášnivým zastáncem reflexe v zážitkové pedagogice. Jeho přístup k reflexi je založen na vytváření bezpečného prostoru, kde mohou účastníci kurzu reflektovat a učit se z vlastních prožitků a zážitků. Ondra věří, že reflexe umožňuje hlubší pochopení a integraci zážitků do běžného života. Pavel je student pedagogiky, který se aktivně účastní různých táborů a kurzů spojených se zážitkovou pedagogikou. Reflexi vnímá jako zásadní prvek zážitkové pedagogiky zejména v rámci učení, sdílení a komunikace. Dominika pracuje jako asistentka pedagoga a taktéž svůj volný čas věnuje zážitkové pedagogice. I přes přetrvávající obtíže se zařazením reflexe do její praxe se snaží zlepšovat své dovednosti v rámci reflexe, aby tak bylo její vedení reflexe efektivní a přitažlivé pro účastníky.

Ondra klade důraz na různorodost reflexních technik a vytváří prostředí, kde se účastníci cítí komfortně pro sdílení jejich pocitů. Jeho metody forem reflexe jsou různorodé, což umožňuje účastníkům prozkoumat a vyjádřit své zkušenosti na hlubší úrovni. Pavel využívá reflexi jako nástroj k lepšímu pochopení nejen zážitků z aktivit, ale také svých emocí a pocitů. Taktéž využívá různé formy reflexe, a jeho přístup k reflexím je flexibilní a přizpůsobivý, což mu umožňuje reagovat na nečekané situace během reflexních sezení. Dominika se i přes výzvy snaží pracovat na překonání svých počátečních obav z vedení reflexe, prohlubuje své vzdělání a snaží se načerpat praktické zkušenosti od svých kolegů.

Bezpečné a podporující prostředí, které se všichni tři pedagogové snaží vytvářet, je klíčové pro otevřenou a efektivní reflexi. Umožňuje účastníkům bez obav sdílet své myšlenky a pocity, což je nezbytné pro jejich osobní a sociální rozvoj. Zejména Ondrovi a Pavlovi reflexe pomáhají účastníkům překonat bariéry jako obavy z komunikace a sdílení. Všichni tři se snaží

využívat reflexi jako nástroj po učení se zážitkem, ale také pro zlepšení schopností a dovedností účastníků.

Reflexe se jeví jako nezbytný nástroj pro osobní rozvoj a sociální integraci účastníků reflexe. Zejména Ondra a Pavel potvrzují, že reflexe má pozitivní dopad na účastníky jejich kurzů, posiluje sociální dovednosti a přispívá k lepší integraci do nového prostředí, zejména do sociální skupiny. Reflexe tak nabízí cenné zkušenosti, které účastníci mohou využít nejen v krátkodobém měřítku, ale přenášejí si je i do dalšího života.

4.9 Zhodnocení výzkumných otázek

V rámci hlavní výzkumné otázky, která byla na počátku výzkumu zvolena jako: „*Je reflexe na akcích zážitkové pedagogiky přínosem?*“, jsme dospěli k závěru, že reflexe na akcích zážitkové pedagogiky má svůj nezpochybnitelný přínos. Je totiž důležitým nástrojem pro zlepšení schopností a dovedností účastníků, zejména v rámci komunikace a sdílení, ale také vlastní sebereflexe. Z provedeného výzkumu jasně vyplynulo, že tyto hodnoty předčí původní záměr reflexe, a tedy převzetí zkušenosti z předchozí aktivity, ačkoli máme pocit, že se tyto dvě roviny prolínají. Z výzkumu také vyplynulo, že i respondenti z řad pedagogů a instruktorů mají za to, že je reflexe přínosná a má svůj podstatný význam.

V rámci vedlejší výzkumné otázky: „*Využívají pedagogové a instruktoři na svých akcích reflexi?*“, vyplynulo najevo, že respondenti využívají reflexi, nebo se o to minimálně snaží, a vnímají ji jako zásadní část programu, což je i odpovědí na další výzkumnou otázku, tedy „*Vnímají pedagogové a instruktoři reflexi jako zásadní část programu?*“. Z výpovědí respondentů je více než jasné, že reflexe je vnímána jako zásadní a prospěšná část programu.

U vedlejší výzkumné otázky: „*Pomohla účastníkům reflexe k nalezení zkušenosti?*“, však nedokážeme jasně opovědět. Respondenti z řad účastníků se prakticky nezmiňovali o tom, že by si z reflexe odnesli zkušenost přímo navazující na reflektovanou aktivitu. Máme však za to, že respondenti nerozdělují zkušenost pocházející z aktivity, ke které došli pomocí reflexe, a zkušenosti z reflexe samotné, a tudíž zkušenosti v rámci komunikace, sdílení a sebereflexe má základ právě v aktivitách, které byly reflektovány.

U výzkumné otázky: „*Vnímali účastníci reflexi jako bezpečný prostor ke sdělení svých pocitů, zážitků a myšlenek?*“, je však odpověď jasná. Všichni respondenti uvedli, že pro ně byla reflexe bezpečný prostor, ve kterém mohli sdílet své zážitky, pocity a myšlenky, ačkoli si třeba byli v prvních chvílích nejistí.

Poslední výzkumná otázka: „*Využili respondenti zkušenosti z reflexe i v budoucnosti?*“, se týká vše oslovených respondentů. U respondentů z řad účastníků můžeme s jistotou konstatovat, že své nově nabyté zkušenosti využili i po absolvování kurzu, zejména v prostředí své třídy při interakci se svými spolužáky. Také u respondentů z řad pedagogů a instruktorů můžeme konstatovat, že si z reflexí berou zkušenosti do své praxe, a snaží se tak stále pracovat na svém zlepšování v rámci reflexe.

ZÁVĚR

Diplomová práce „Kurzy zážitkové pedagogiky a práce s reflexí“ nabízí čtenáři pohled na vnímání reflexe respondentů z řad účastníků kurzu zážitkové pedagogiky, a tedy i samotné reflexe, a také na vnímání reflexe, její využití a překážky při její aplikaci respondenty z řad pedagogů a instruktorů kurzů zážitkové pedagogiky. Cílem bylo zejména zjistit, zdali je reflexe na akcích zážitkové pedagogiky přínosná, případně jakým způsobem. Také bylo cílem zjistit, zdali je reflexe využívaným nástrojem, zdali je reflexe zásadní částí programu, zdali si respondenti z reflexí odnášejí zkušenosti, případně zdali je jejich využití dlouhodobého charakteru, a zdali respondenti vnímají reflexi jako bezpečný prostor pro sdílení a komunikaci. Mám za to, že tento cíl byl naplněn, a na výzkumné otázky se nám podařilo nalézt odpovědi.

Teoretická část definuje obecné cíle kurzů zážitkové pedagogiky, její principy, ale také využití hry v zážitkové pedagogice a stanovení výukových cílů. Druhá část se pak věnuje reflexi, kdy jsou zde popsány obecné cíle reflexe a její význam. Důraz je však kladen zejména na její praktické využití, vedení reflexe a využívání rozmanitých forem reflexe.

Výzkumná část je pak věnována přínosu a významu reflexe v zážitkové pedagogice. Jsou zde popsány autentické zkušenosti s reflexí celkem šesti respondentů, z nich jsou tři samotní účastníci reflexí, a tři jsou vedoucími reflexí, což nám poskytuje celkový pohled na reflexi z obou stran.

Tvorba diplomové práce byla vskutku strastiplnou cestou. Na konci této cesty jsem však dosáhl svého osobního cíle, tedy prohloubení znalostí v oblasti reflexe, což bylo i důvodem pro který jsem si zvolil toto téma. Mou snahou bylo sepsat práci, ze které budou moci čerpat nadšenci, či méně zkušené pedagogové, kteří mají chuť a snahu zlepšit svou činnost v rámci zážitkové pedagogiky. Mám za to, že se mi podařilo sepsat smysluplnou a poučnou práci, jenž bude moci být využita v praxi.

Jsem také rád, že jsem si pro svou práci zvolil kvalitativní výzkum, jelikož jsem se mohl osobně setkat se svými respondenty, kteří se se mnou podělili o své zkušenosti, a byly to příjemně strávené chvíle. Snad ještě více jsem nadšený z výsledků mého výzkumu, kdy jsem potěšen, že pedagogové ve své praxi využívají reflexi. Stejně tak jsem rád, že minimálně pro mé respondenty, jakožto účastníky reflexe, má reflexe smysl a hlubší význam.

Doporučení pro praxi plynoucí z výzkumu vnímám v důležitosti a významu reflexe, a tedy jejímu aktivnímu využívání ze stran pedagogů. I přes náročnost a obtíže spojené s vedením reflexe je více než jasné, že je reflexe pro účastníky zásadním přínosem, a to nejen z hlediska

reflektování uplynulých aktivit. Při reflexi je třeba dbát na vytváření bezpečného prostředí pro účastníky, což se zdá jako podstatné pro jejich tendenci ke komunikaci a sdílení, a tedy jejich aktivitu během reflexe.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Agentura Wenku, s.r.o. *Adaptační kurzy* [online]. [cit. 5.2.2024]. Dostupné z <https://www.wenku.cz/adaptacni-kurzy-obecne/problematika-adapatace-a-cile-adaptacnich-kurzu>

CRESWELL, John W., 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly a Eva HAUSEROVÁ, 2015. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0918-8.

ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

DISMAN, Miroslav, 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 9788024601397.

HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al., 2023. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea. ISBN 9788090860520.

HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al., 2021. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea. ISBN 978-80-270-9208-6.

HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

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

HENTON, Mary, 1996. *Adventure in the classroom: using adventure to strengthen learning and build a community of life-long learners*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

HERMOCHOVÁ, Soňa, 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Dokážu to? Kladno: AISIS. ISBN 80-239-5612-4.

HRKAL, Jan a Radek HANUŠ, 2011, ed. *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-923-1.

HUIZINGA, Johan, 2000. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Přeložil Jaroslav VÁCHA. Praha: Dauphin, 2000. Studie (Dauphin). ISBN 80-7272-020-1.

JIRÁSEK, Ivo, Jiří NĚMEC a Richard MACKŮ, 2021. *Foglar v nás: záhada hlav a lomu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8634-0.

JIRÁSEK, Ivo, 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.

JIRÁSEK, Ivo, 2016. *Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky*. *Pedagogika*. 66. 10.14712/23362189.2015.736.

JIRÁSEK, Ivo, 2004. *Vymezení pojmu Zážitková pedagogika*. *Gymnasion*. Časopis pro zážitkovou pedagogiku. Vyd. 2. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 1. ISSN 1214-603X.

JIRÁSEK, Ivo, 2001. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN: 80-244-0256-4.

KAPLÁNEK, Michal, 2017. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1250-8.

KIRCHNER, Jiří, 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.

KOLB, D. A., 1984. *The Process of Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. ISBN 0-13-295261-0

MÁŠILKA, David, 2003 cit. podle SOJÁK. *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7572-6.

- MOON, Jennifer, 2013. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. [1. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6296-2.
- MOON, Jennifer, 2004. *Learning journals: a handbook for academics, students and professional development*. [1st reprinted ed.]. London: Routledge. ISBN 0-7494-3045-1.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.
- NOVOTNÁ, Eliška, 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Sociologie (Grada). Praha: Grada. ISBN n978-80-247-2957-2.
- PAVLÍKOVÁ, Martina, 2008. *Ke konstituovanosti zážitkové pedagogiky*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR.
- PELÁNEK, Radek, 2013. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0454-1.
- PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha, Česká republika: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PETTY, Geoffrey, 2008. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PLETZER, Marc, 2009. *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3057-8.
- REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra, 2007. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.
- ROHLÍKOVÁ, Lucie a VEJVODOVÁ, Jana, 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SLEJŠKOVÁ, Lucie, 2009. *Kužel zkušenosti* [online]. [cit. 25.3.2024]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/K/Ku%c5%beel_zku%c5%alenosti
- SLEJŠKOVÁ, Lucie, 2011. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 9788026010463.

Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet, 1998. *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TURNER, Victor W., & BRUNER, Edward M., 1986. *The anthropology of experience*. University of Illinois

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Kužel zkušenosti.....	10
Obrázek 2: Kolbův cyklus zkušenostního učení.....	23
Obrázek 3: Porovnání autorek Reitmayerová a Broumová (2007) a autora Svatoše (2006)...	26

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vlastnosti a dimenze kategorie 1.....	55
Tabulka 2: Vlastnosti a dimenze kategorie 2.....	56
Tabulka 3: Vlastnosti a dimenze kategorie 3.....	56
Tabulka 4: Vlastnosti a dimenze kategorie 4.....	57
Tabulka 5: Vlastnosti a dimenze kategorie 5.....	57
Tabulka 6: Vlastnosti a dimenze centrální kategorie – účastníci.....	58
Tabulka 7: Vlastnosti a dimenze kategorie 1.....	60
Tabulka 8: Vlastnosti a dimenze kategorie 2.....	60
Tabulka 9: Vlastnosti a dimenze kategorie 3.....	61
Tabulka 10: Vlastnosti a dimenze kategorie 4.....	61
Tabulka 11: Vlastnosti a dimenze kategorie 5.....	61
Tabulka 12: Vlastnosti a dimenze centrální kategorie – účastníci.....	62