



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hra a prožitek – využití reflexe při stmelování
třídního kolektivu

Vypracovala: Bc. Kateřina Říhová

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, DiS., Ph.D.

České Budějovice 2022

Poděkování

Tímto bych velice ráda poděkovala vedoucímu mé závěrečné diplomové práce Mgr. Richardovi Macků, DiS., Ph.D. za jeho přínosné rady, čas, inspiraci a nemalou dávku trpělivosti, kterou mi v průběhu zpracovávání diplomové práce věnoval. Dále bych chtěla velmi poděkovat pedagogům, kteří souhlasili s účastí na výzkumu, jmenovitě paní ředitelce PaedDr. Zdence Königsmarkové, Mgr. Lence Vybíralíkové, Mgr. Martinu Kovačkovi a Mgr. Zitě Zahradníčkové, jelikož bez jejich pomoci by se výzkum nemohl uskutečnit. V neposlední řadě patří můj velký dík také Mgr. Martině Blažkové a Bc. Nikole Krýdové za rady, podporu a pomoc.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma *Hra a prožitek – využití reflexe při stmelování třídního kolektivu* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. 6. 2022

.....
Bc. Kateřina Říhová

Abstrakt

Diplomová práce se zaměřuje na využití reflexe v rámci zážitkové pedagogiky při stmelování třídního kolektivu, nebo jako řešení konfliktů mezi studenty. V práci je obecně popsána zážitková pedagogika a její metodika, zvláště se pak zaměřuje na reflexi, její cíle, druhy a postupy. Neopomíjí také hru a její výchovný přínos. Cílem této práce je navrhnout, vytvořit a ověřit zážitkový program zaměřený na řešení konfliktů, který by se v praxi dal použít a pomáhal by učitelům v uvedených situacích správně využívat reflexe jak po jednotlivých aktivitách, tak i v závěru programu.

Klíčová slova: zkušenostně reflektivní učení, reflexe, prožitek, komfortní zóna, předsudek

Abstract

The thesis focuses on the use of reflection in experiential pedagogy in the context of classroom collective bonding or as a solution to conflicts between students. The thesis describes experiential pedagogy and its methodology in general, and focuses on reflection, its goals, types and procedures in particular. It also does not neglect play and its educational benefits. The aim of this thesis is to design, develop and validate an experiential conflict resolution programme that could be used in practice and would help teachers in the situations mentioned to use reflection correctly both after the activities and at the end of the programme.

Key words: experiential reflective learning, reflection, experience, comfort zone, prejudice

Obsah

Seznam tabulek	8
Seznam obrázků	9
Úvod	10
1 Zážiteková pedagogika	12
2 Prožitek.....	14
2.1 Prožitek z psychologického hlediska.....	14
2.2 Prožitek jako nástroj životního štěstí / životní změny	15
2.3 Na pomezí psychologie a pedagogiky	16
2.4 Prožitek – zážitek – zkušenost v procesu učení.....	16
3 Hra.....	19
3.1 Vlastnosti a definice hry	19
3.2 Hra v zážitkové pedagogice.....	21
4 Výstavba zážitkového kurzu	23
4.1 Principy kurzu.....	23
4.2 Cíle.....	26
4.3 Dramaturgie	27
5 Reflexe	29
5.1 Východiska zkušenostně reflektivního učení	29
5.1.1 Kolbův cyklus	31
5.2 Současné koncepce zkušenostního učení	33
5.3 Reflexe na kurzu	36
6 Konflikty ve třídě	38
6.1 Dělení a kategorizace konfliktů	38
6.2 Fáze konfliktů	39
6.3 Předsudek a stereotyp	40
7 Výzkumná část	42
7.1 Metodologie.....	42
7.1.1 Design výzkumu.....	42
7.1.2 Představení výzkumu	43
7.1.3 Metody sběru a analýzy dat.....	46
7.2 Návrh a popis programu	47
7.2.1 Ostrý program	47
7.2.2 Další varianty aktivit	50

7.3	Průběh programů	54
7.3.1	ZŠ Buttulova, Chotěboř, 24.3.2022.....	56
7.3.2	ZŠ Dobrá Voda u Českých Budějovic, 1.4.2022	58
8	Analytická část	61
8.1	Výsledky programu	61
8.2	Vyhodnocení rozhovorů	61
8.2.1	Myšlenkové mapy	63
9	Diskuse	66
	Závěr.....	69
	Bibliografie.....	71
	Internetové zdroje.....	75
	Přílohy	76

Seznam tabulek

Tabulka 1: *Typologie her*

Tabulka 2: *Výsledky pilotní ankety k diplomové práci*

Tabulka 3: *Scénář k programu*

Tabulka 4: *První aktivita*

Tabulka 5: *Druhá aktivita*

Tabulka 6: *Třetí aktivita*

Tabulka 7: *Čtvrtá aktivita*

Tabulka 8: *Plánovaný vs. reálný čas*

Tabulka 9: *Otázky k reflexím*

Tabulka 10: *Naplnění cílů jednotlivých aktivit*

Seznam obrázků

Obrázek 1: *Teorie komfortních zón*

Obrázek 2: *Graf učení*

Obrázek 3: *Lewinův model zkušenostního učení*

Obrázek 4: *Jednoduchá smyčka a dvojitá smyčka*

Obrázek 5: *Kolbův cyklus učení*

Obrázek 6: *Struktura reflektivního jednání podle Mezirowa*

Obrázek 7: *Model procesů učení podle Jarvise*

Obrázek 8: *Fáze konfliktu*

Obrázek 9: *Vývojový diagram výzkumu*

Obrázek 10: *Myšlenková mapa k prvnímu rozhovoru*

Obrázek 11: *Myšlenková mapa k druhému rozhovoru*

Úvod

Od Komenského jakožto zakladatele moderní pedagogiky známe pojem *schola ludus* jinak známý jako „škola hrou“. Tento termín v průběhu let zevšedněl a začal se tak nadměrně používat, že se z něj stala pouhá prázdná fráze a ztratil na svém původním významu. Přitom se v originálním znění nepřekládal tak, jak ho známe dnes, ale jako „škola na jevišti“. Nešlo tedy o zábavnou formu vzdělávání, ale o divadelní. Komenský se zasazoval o předvádění témat formou dramatickou. Nejedná se v tomto smyslu o vnášení hry do škol, nýbrž její užití jakožto prostředku rozvoje lidského života. Z toho plyne, že bychom se neměli zaměřovat pouze na vzdělávání expertů, ale kultivovat lidskost, nevydávat všechny informace, ale pěstovat moudrost spjatou s mravností.

Tématem této diplomové práce je zážitková pedagogika a její využití na půdě školního prostředí. Jejím cílem je navrhnout, vytvořit a ověřit zážitkový program zaměřený na řešení konfliktů, který by se v praxi dal použít a pomáhal by v uvedených situacích správně využívat reflexe jak po jednotlivých aktivitách, tak i v závěru programu. Tématika konfliktních situací v rámci třídy je poměrně široká, a tak se budeme zaměřovat pouze na jeden okruh, jímž jsou předsudky.

V první části se práce teoreticky zabývá metodami a prvky zážitkové pedagogiky, jako je hra, prožitek a zkušenost. První kapitoly vysvětlují role prožitku při získávání zkušeností prostřednictvím zážitkových her. Hlavní pozornost teoretické části práce je zaměřená na zkušenostní učení a na reflexi a její pojetí napříč různými pedagogicko-psychologickými disciplínami. Vysvětluje zpravidla pojetí cyklu reflexe a následně její používání v praktické rovině. Termín, se kterým se nejčastěji potýkáme v této části práce, je cyklus zkušenostně reflektivního učení. V poslední kapitole se práce věnuje tematice konfliktů, definuje tento termín, vysvětluje jednotlivá stádia vzniku konfliktu. Zaměřuje se výlučně na problematiku interpersonálních konfliktů. Dále se podrobněji zaměřuje na pojetí předsudků a stereotypů a uvádí je do kontextu školního prostředí.

V části výzkumné již přistupujeme k popisu samotného bádání a tvoření takového programu, který by pokryl daný cíl práce. Nejdřív je uveden design výzkumu, který je naznačen pomocí vývojového diagramu ukazujícím postupné fáze výzkumu a jejich vzájemné návaznosti. Následuje popis výzkumu, podrobný popis jeho uvedených fází a scénář a průběh samotného kurzu na obou školách, které souhlasily s účastí na výzkumu

(ZŠ Buttulova v Chotěboři a ZŠ Dobrá Voda u Českých Budějovic). Cílová skupina výzkumu byli žáci druhého stupně základních škol.

Analytická část srovnává zamýšlený a reálný průběh vytvořeného programu a zároveň reflektuje výsledky zpětné vazby od třídních učitelů daných skupin, které mají za úkol prokázat efekt kurzu.

1 Zážitková pedagogika

Kořeny zážitkové pedagogiky jsou těžko dohledatelné. Je na první pohled zřejmé, že vykryštovala zejména z pedagogiky volného času či mimoškolní výchovy, nicméně metody zážitkového vyučování lze uplatnit i v tradiční škole. V českém prostředí si však tento obor dosud nevydobylo samostatné místo v systému pedagogických směrů. (Jirásek, 2004)

V prožitkové pedagogice se zaměřujeme na výchovu a proces učení s důraznou orientací na výchovu pro život a osobnostní rozvoj. Působení emoční stránky je jedním z klíčových aspektů prožitku a je vyvolávána působením prostředím, zvolenými prostředky, osobnostmi a situacemi. Tato autentická zkušenost má pak pozitivní vliv na hodnotovou a postojevou orientaci jedince a na jeho chování. Jedná se tedy o cestu skrze prožitek přes zážitek po vytvoření vlastní zkušenosti. (Haková et al., 2021)

Podle Pelánka (2013) má největší potenciál pro tvorbu prožitku aktivita, která od nás vyžaduje vysoký vklad energie, ať už psychické nebo fyzické. Rozdílem mezi pedagogickým zážitkem a rekreačním zážitkem je potom reflexe, při níž dochází k učení.

Zážitková pedagogika je oborem na hranici neformálního a informálního vzdělávání, jenž je charakterizován určitou mírou dobrodružství a rizika, nabízí řadu situací, které umožní vykročení z komfortní zóny do zóny učení (Jirásek, 2019). Momentálně se nachází na pomezí pedagogických věd, stejně jako např. multikulturní nebo dramatická výchova. Tato disciplína zkoumá, popisuje a odborně vysvětluje praktické chování jedinců (Haková et al., 2021).

Tradice zážitkové pedagogiky vychází z holistické výchovy v přírodě a jejích variací (např. skauting), jež je obohacena o impulzy táborních škol a Prázdninové školy Lipnice.¹

¹ Prázdninová škola Lipnice (dále jen PŠL) je nezisková organizace, jež svou činností motivuje všestranný rozvoj osobnosti skrz zážitkovou pedagogiku. K dosažení výchovně-vzdělávacích cílů využívá vícedenních kurzů, které jsou vedeny v přírodě a jsou určeny široké veřejnosti různých věkových kategorií. Kořeny PŠL sahají až do let šedesátých, kdy probíhaly první Tábornické školy. V letošním roce (2022) slaví PŠL své 45. narozeniny.

2 Prožitek

„*Stále se chystáme žít, ale nikdy nežijeme.*“ - Ralph Waldo Emerson

Pojem prožitek je v současné době hodně používán, často i laickou veřejností. Problematika prožitku jako takového se stále posouvá do popředí zájmu odborníků. To způsobilo, že se o tomto fenoménu uvažuje z několika různých úhlů – kořeny jeho filozofie, metody jeho vyvolání, reflexe jeho působení. S prožitkem se začínají postupně pojít pedagogické i psychologické disciplíny. Přístupy využívající prožitku jsou aplikovány ve výchově, při terapiích a dalších podstatných oblastech. Můžeme o nich slyšet jako o „výchově prožitkem, zážitkové pedagogice, prožitkové terapii...“ (Kirchner, 2009)

2.1 Prožitek z psychologického hlediska

Prožívání patří k psychologickým jevům. Prožitek samotný je ale pro různé psychologické školy sporný. Zatímco Dilthey nebo Stern přímo definují vědu o prožívání, behavioristé považují tento fenomén za neuchopitelný. Prožívání je však důležitým nástrojem pro uchopení psychologie jedince, tedy jeho duševní činnosti a chování.

Sigmund Freud na přelomu devatenáctého a dvacátého století poprvé představil pojem nevědomí. V jeho prvotním pojetí předcházela interakci jednotlivých struktur psýché takzvaný *primární proces*. V této fázi dochází k určitým impulsům, které mohou vyústit ve vědomé prožívání. Dá se tedy říct, že v našem jádru existuje určitý proces, spojený s naším tělem a fungující na neverbální úrovni jako spouštěč. (Hudlička, 2009)

Carl Jung učení Freuda dále rozvíjí a připisuje tomuto procesu smysluplnost a cílesměrnost, zároveň jej chápe jako strukturovaný celek, jehož nejvnitřnější podstatou je individuální neopakovatelnost prožitého života, který je nepochopitelný pro lidi kolem, ale je uchopen tím, kdo jej prožívá. (Jung, 2019)

Judwig Binswanger přichází s pojmem „bytí-ve-světě“. Tento koncept přehodnotil Medard Boss ve spolupráci s Martinem Heideggerem. Za klíčový předpoklad pokládá takové pojetí člověka, které „odpovídá celé šíři a plnosti jeho způsobu bytí a životního

projevu.“ Na základě tohoto pojetí má člověk možnost ke svému životu a bytí zaujímat svobodná stanoviska. Člověk je otevřený pro to, s čím se setkává. (Čálek, 1997)

Prožívání je vnitřní dimenzí psychiky a zahrnuje všechny psychické jevy. Předmětem prožívání je svět, stav organismu a mysli, je ovlivňováno vlohami daného individua a podmínkami prostředí (Kirchner 2003).

Shrneme-li získané poznatky, můžeme z psychologického hlediska definovat prožívání jako vědomý proces projevující se neverbálně, který vždy míří určitým směrem, není nahodilý. Směřuje k seberealizaci a je smysluplný.

2.2 Prožitek jako nástroj životního štěstí / životní změny

Hledání prožitků v současné době poukazuje na snahu po vyjádření a osobnostním rozvoji. V kulturním kontextu je prožitek přímým zakoušením reality bez odlišení subjektu a objektu, má emotivní náboj a může být chápán jako průnik jedince se světem. Přesto disciplína filozofie zpočátku nevěnovala tomuto fenoménu velkou pozornost. Prožitek má hluboký potenciál životní proměny, a to nejen vlivem reflexí, ale i životními zkušenostmi, jako je láska, kontakt se smrtí či zkušenost náboženské konverze nebo třeba pouhé ztotožnění čtenáře s literárním hrdinou. Všechny tyto zkušenosti nějakým způsobem otrásají citovou složkou, a tak získávají sílu zásadního životního zlomu, osobní transformace. Rozmanité prožitkové situace umožňují proměnit dosavadní pohled jedince na svět a vlastní život. Formativní prožitek má potenciál spustit se po cestě života jiným směrem, než bychom obvykle zvolili. Životní proměna se uskuteční vlivem transformativního prožitku a rozšířením rozsahu toho, co můžeme vidět, vnímat a zakoušet. Jirásek (2019) uvádí několik druhů prožitku. Náboženské prožitky a náboženská zkušenost, vrcholné prožitky, v nichž je pozornost jedince plně soustředěná na vnímání, prožitek přesahuje ego a dochází k časové i prostorové dezorientaci, nadir prožitky jako protipól vrcholných prožitků, jsou popisovány jako jedny z nejtrýznivějších životních momentů, intenzivní „vivid“ zkušenosti jakožto kombinace vrcholných a nadir a v neposlední řadě prožitky plynutí, tzv. flow.

2.3 Na pomezí psychologie a pedagogiky

Prožitek lze vnímat z několika pohledů. Řada psychologů přirovnává prožitek k plynutí (flow). Je to proces jednotného plynutí od jednoho k druhému, aktivita nás plně pohlcuje a po dosažení cíle se cítíme schopnější a zkušenější (Kirchner, 2003).

Teorie optimálního prožívání, kterou formuloval M. Csikszentmihalyi (2015) je založená na pojmu plynutí (flow). Člověk se dostává do stavu bezprostředního prožívání, kdy je činností maximálně pohlcen a přiřazuje jí nejvyšší důležitost. Tato teorie je založena na několika myšlenkách, z nichž hlavními jsou:

- 1) postulování prožitku jakožto obsahu vědomí, tzn. jakékoli vnější faktory nemají na daný způsob prožívání vliv,
- 2) formulace autotelického prožívání, tzn. stav flow je sám sobě cílem.

Prožitek je smyslově daný, je ale také kulturně a civilizačně podmíněný, z toho vyplývá, že naše prožívání ovlivňuje odlišný postoj různých civilizačních okruhů. Dalšími vlastnostmi prožitku jsou hodnotová zakotvenost a vztah k času, časovost prožívání. Zakotvení hodnot lze vnímat z hlediska normality, optimality či deprivantsví osobnosti, podle toho, do jakého stupně dosáhl jedinec normality vlivem základních složek osobnosti. Časovost prožitku není homogenní, ale vnitřně strukturovaná v závislosti na zaujetí prožívajícího. Některé události prožijeme velmi rychle, jiné ubíhají pomalu, přestože hodiny naměří stejný časový úsek. Prožívání času závisí jak na fyziologických aspektech člověka a jeho věku, tak na zdraví organismu, temperamentu, naladění. Jak je patrné z výše uvedeného, čas ve vztahu k prožitku není lineární.

2.4 Prožitek – zážitek – zkušenost v procesu učení

Zážitek je každým duševním jevem prožívaným jedincem. Zahrnuje vnímání, myšlení, představivost, je vždy subjektivní. Zážitek je zdrojem osobní zkušenosti a hromadí se po celý život, čímž skládá duševní bohatství každého člověka. Skrze zážitek je spojena zkušenost s prožíváním. Je to jakýsi momentální úsek prožívání, obsahuje prvky, které si člověk neuvědomuje, ale zároveň i prvky plně přístupné vědomí. Na rozdíl od prožitku je zážitek menším smysluplným komponentem celého procesu. Touto smyslovou uzavřeností se exkluduje z celkového toku prožívání a získává svůj vlastní

čas. Zážitkem ovšem není jakýkoli vyčleněný úsek, i když smysluplně uzavřený. Zážitek umožňuje propojení a překročení rovin osobnosti (emotivní, racionální, behaviorální). (Hudlička, 2009)

Velký psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2010) definuje zkušenost jako poznání, které přichází z vnějšího prostředí člověka skrze činnost, pozorování a pokusy; jako to, co bylo prožito a uchováno v paměti jedince. Proces získávání zkušeností a změn, které následně vyvolají, tvoří podstatu učení jako zdroje poznání a prostředku interakce člověka s okolním světem. Nakonečný (2013) říká, že zkušenost je základním faktorem pro vývoj a formování osobnosti a označuje ji za aktivního činitele.

Zkušenost je pro nás jistá forma učení, týká se všech rovin naší osobnosti, zároveň přesahuje pojem učení, jak ho obvykle vymezujeme. Vede ke změnám v chování a je získávána v interakci s realitou a stává se základem stavby naší vlastní reality, našich vztahů k druhým, hledání smyslu. Zkušenostní vědění se týká jak interakcí s lidmi, tak i předmětů, míst či situací. (Hartl, 1997)

V Jungově analytické psychologii se setkáváme s pojmem symbol. Je to něco, co nám pomůže učinit zkušenost v procesu prožívání (jako nevědomý proces²) a díky tomu spojuje jednotlivé roviny osobnosti. Nejlepší způsob, jak symbol vyjádřit, je příběh. Vyprávění nám pomůže symbol prožít, díky prolnutí osobnostních rovin ho spojit se zážitkem a umístit ho do zkušenostního celku. Takto se s čistě racionálním pojmem ztotožníme, prožijeme ho a vytěžíme z něj mnohem více, než kdybychom ho pouze přijímali z vnějšku. (Jung, 2017)

V rámci čistě pedagogického hlediska se setkáváme s prožitkem-zážitkem-zkušeností v souladu s výše uvedenými psychologickými poznatky. Jirásek (2019) ve své knize uvádí, že pokud zakoušíme něco v daném momentu, v přítomnosti, jedná se o prožitek. Jestliže se vracíme k prožité události ve vzpomínce nebo při racionálním rozboru dané aktivity, do minulosti, hovoříme o zážitku. Termín, který poukazuje na budoucí,

² Z hlediska zážitkové pedagogiky chceme ale tento nevědomý proces zvědomovat, strukturovat a následně s ním pracovat.

trvalejší podobu tohoto prožití, se nazývá zkušenost. V případě, že je prožitek samotnou aktivitou, bude zážitek metodickým prostředkem a zkušenost cílem výchovy.

3 Hra

„Hra byla od počátku neobyčejným druhem setkání. Byla něčím zvláštním, slavnostním a povznášejícím. Hra je skutečně svět sám pro sebe, ale i pro nás. Vcházíme do tohoto světa, abychom se stali jinými, abychom nacházeli sebe sama a setkávali se s ostatními lidmi.“ (Neuman, 2014, s.17)

Již od sedmdesátých let se psychologové a pedagogové intenzivně zabývali fenoménem hry a různě se snažili využít her v procesu socializace dětí a mládeže. V průběhu let sloužily v pedagogice hry pouze jako rozptýlení a byly spontánně využívány různými mimoškolními organizacemi. Až později si vědci a učitelé uvědomují, že hry mohou mít i výchovný účel. Hry a hraní mohou sloužit mnoha cílům, žádné využití her, pokud je jednostranné, není dostačující. (Hermochová, 2003)

Hra je bohužel s přibývajícím věkem dětí a mládeže ve většině případů považována za něco nepatřičného a bezúčelného. Pravdou však je, že pokud vychází z atraktivního tématu, nabízí přiměřeně náročný úkol, problém nebo výzvu, je postavena na jasném principu, pravidlech a při inscenaci využívá prostředí a chytré uvedení, najde si vždy své hráče, nehledě na to, kolik je jim let. Skrze hru a její použití v modelových situacích je možné dospívajícího jedince připravit na skutečný život, který ho čeká za zdmi školy. Díky tomu, že si životní situace prostřednictvím her zkouší „nanečisto“, nedochází k neblahým důsledkům ve společenském měřítku a zároveň se rozvíjí jednotlivé složky osobnosti. Hra nám pomáhá objevovat zákoutí sebe sama, naše schopnosti, napomáhá odbourávání bariér a posiluje tak sebevědomí a psychickou odolnost. V neposlední řadě díky hře poznáváme svět kolem nás a lidi, kteří v něm žijí. Silný autentický zážitek je klíčovou součástí, díky níž je hra skvělým prostředkem výchovy a výuky. (Hanuš & Hrkal, 2011)

3.1 *Vlastnosti a definice hry*

Podle Neumana (2014) lze hru chápat ve dvou prolínajících se pohledech:

- prostředek výchovy, výuky a vzdělávání,
- prostor k získávání prožitků a zkušeností.

„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé...“ (Huizinga, 2000, s.33)

Podle Jana Amose Komenského (2020) je hra něčím, co patří k důležitým náležitostem rozvoje dítěte, protože dětem přináší radost a obohacuje jejich myšlení i znalosti. Vymezuje také základní vlastnosti hry: pohyb, socializace, soutěžení, pravidla a řád, vlastní rozhodování, lehkost provozování a příjemný cíl, který navozuje duševní uvolnění.

K dalším vlastnostem hry se řadí svoboda, protože hra patří k dobrovolné činnosti. Zároveň se při hře vytvářejí vlastní pravidla, nebo jsou dána. Hra směřuje k určitému cíli, tudíž je smysluplná. „Nutí“ nás vžít se do různých rolí, díky čemuž dostaneme možnost si uvědomit, proč co kdo dělá. Hraní hry hráče uvrhne do vlastního času a prostoru a dá průchod fantazii a tvořivosti. Přináší pozitivní pocity uspokojení, uvolňuje emoce. (Suchánková, 2014)

Podle Jiráska (2019) hru nelze přesně definovat, ale zvládneme rozlišit, co hrou je a co nikoli. Z praktického hlediska se tradičně hry dělí podle opakovaných kritérií: fyzická či psychická zátěž, účel hry (seznamovací, ice-breaker...), věková kategorie hráčů, cíl hry a další.

Hru dělá hrou určitá možnost vytěžit z ní právě to, co ten který jedinec potřebuje vědět jak o sobě, tak o druhých. Při stejné hře tak může každý zjistit něco úplně jiného. V tom spočívá hlubší rovina hry. Tak či tak může být hra zároveň spontánní a záměrně použitá. V tom případě může být záměrem upoutat pozornost na co nejvíce psychických i sociálně psychologických fenoménů uplatňovaných a rozvíjených při hraní. Takové hry se pak realizují s větším počtem hráčů a v jejich průběhu se pracuje se skupinovou dynamikou (sociálně-psychologické fenomény jako např. interakce, konflikty, spolupráce...). Ve skupinových hrách je možné pozorovat v každém uskupení střet nároků společnosti a individuální zájmy každého jedince. Skupinová dynamika vystupuje ve své roli hry jako metoda. Škála zaměření her je široká – sebereflexe, sebepoznání, analýza probíhajících procesů, brainstorming, role-play atd. (Hermochová, 2003)

Jak bylo zmíněno výše, hra je většinou společností vnímána jako prostředek pro zabavení či pro vyplnění volného času, a že ve světě dospělých nemá místo. Fink (1993) označil hru jako metodu v obecné rovině. Pokud se hra použije vhodně, dojde k posunu lidského potenciálu, uvolní se tvořivost. Na základě výše uvedeného lze tedy říct, že hra je ideálním prostředkem k uchopení vědomosti nebo probuzení zájmu o její uchopení a rozvíjí kreativitu, participaci.

3.2 Hra v zážitkové pedagogice

Jak jsme se již dozvěděli v předchozí kapitole, prožívání zahrnuje všechny psychické jevy. Prostřednictvím hry získáváme velice intenzivní prožitky. Při hře vzniká modelový svět, který jedincům umožňuje změnu rolí, experimenty v rámci interakcí s okolím a vyzkoušet různé typy chování. Hra nás vytrhne ze známého prostředí a svým způsobem i z reálného světa. Pro to, aby se účastníci mohli adaptovat ve světě dané hry, je třeba, aby vystoupili ze své komfortní zóny (o komfortních zónách níže). Prostředky k tomuto vytržení ze známého světa mohou být například motivační prvky, vlastní čas kurzu, opuštění civilizace. (Franc et al., 2007)

Hra v obecném slova smyslu je něco, co nás baví a naplňuje. Většina z nás si pod tímto pojmem vybaví nejspíš nějakou deskovou hru, karty nebo schovávanou. Hra je ale v zážitkové pedagogice jakousi simulací reálného života, s nímž zkušenost z ní pak propojují procesy, které v průběhu hraní prožíváme. Tyto prožitky jsou na rozdíl od modelové situace, kterou hra zprostředkovává, skutečné a tím pádem účinné. (Franc et al., 2007)

Herní svět můžeme vnímat ze dvou pohledů – pedagogův a hráčův. Rozlišujeme pak reduktivní a restitutivní přístup ke hře. Restitutivní přístup odkazuje na prožitky hrajícího si a jeho dobrovolné vykročení do imaginativního světa. Tím lze dosáhnout poutavou motivací, propracovanou legendou, která pak účastníkům zprostředkovává intenzivní zážitek podpořený učebním efektem dané situace. Reduktivní přístup odráží pedagogův záměr, kdy na hru nahlíží jako na didaktický nástroj. Tento přístup se uplatňuje při tvorbě vzdělávacích aktivit a modifikaci hry. (Jirásek et al., 2021)

Zážitková hra má několik neoddelitelných atributů, kterými se od klasického pojetí hry odlišuje. Prvním z nich je výzva, jež se prolíná v několika rovinách (emoce, spiritualita,

intelekt...). Dalším jsou daná pravidla a přiměřenost náročnosti vzhledem k věku hráčů. Velmi často se zážitková hra také musí uvádět a hrát na speciálním místě, kde lze nastolit tu správnou atmosféru. A posledním nejdůležitějším prvkem je bezpečnost, ať už na rovině fyzické či psychické, jelikož při hrách se účastníci často ocitají v diskomfortu a potřebují kolem sebe mít podporující prostředí, aby z programu mohli vytěžit co nejvíc.

Drahanská (2020) uvádí hru jako jeden ze tří základních programových prostředků – hra, modelová situace, reálná výzva. Všechny tyto prostředky bychom ovšem mohli do jisté míry považovat za jakýsi podtyp hry. U modelových situací se hráčům vytvoří zmenšenina daného modelu vycházejícího ze záměru kurzu, na kterou pak mohou nahlížet s odstupem a vnímat ji jako celek. Je například možné během tří hodin prožít celý rok svého života a pro plné prožití takové aktivity je třeba určitá hravost a kreativita. U reálných výzev se více operuje se skutečnými situacemi jako jsou zimní expedice nebo táboření v divoké přírodě, při nichž není třeba stanovovat pravidla nebo modelovat, protože samotný zážitek z akce je využit pro výchovné a rozvojové účely.

Hry lze rozdělovat do mnoha kategorií podle různých měřítek. V Tabulce 1 je pro tuto práci relevantní typologie her.

Tabulka 1 Typologie her

Rozdělení her	Druhy her
<i>Podle záměru</i>	seznamovací, ice-breaker, problem-solving, orvo hry, psychologické, recesní, komunikační, důvěrové, rituály
<i>Podle rozvíjené dovednosti</i>	sociální, intelektuální, kreativní, ovládání emocí, fyzické
<i>Podle prostředí</i>	terénní (outdoor), hry do městského prostředí, hry do místnosti

4 Výstavba zážitkového kurzu

Na téma tvorby autorského kurzu existuje dnes již řada publikací, od díla Petry Dražanské o Učení prožitkem, přes Instruktorový slabikář Prázdninové školy Lipnice, po specificky vytvořené publikace s před vytvořenými a osvědčenými programy na různá témata. Cílem této kapitoly není odhalit všechna úskalí a veškeré know-how metodiky tvorby vlastního kurzu.

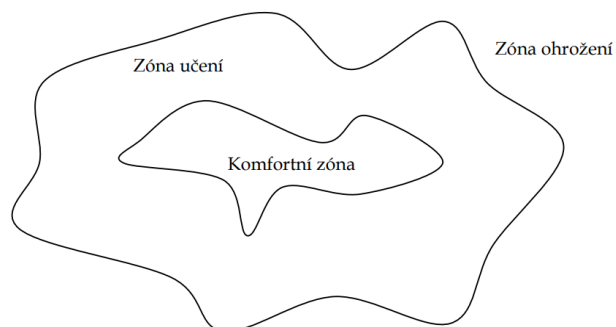
Kurzy a programy využívající metody zážitkové pedagogiky stavějí na několika základních pilířích. O jednom z nich, jímž je reflexe, bude posléze pojednáno podrobněji.

4.1 Principy kurzu

Teorie komfortních zón

Vystoupení z komfortní zóny je často pro člověka nepříjemné. Při dostatečné psychické podpoře je ale možné jedince z této bezpečné oblasti vytáhnout a pomoci mu svou komfortní zónu rozšířit. (Pelánek, 2013) Jedno z možných zobrazení pojetí teorie komfortních zón je znázorněno na Obrázku 1.

Komfortní zóna je prostor, který je nám dobře známý a pohybujeme se v něm díky již osvojeným zkušenostem a dovednostem. Za touto oblastí se nachází zóna učení, v níž cítíme sice nejistotu, ale zároveň máme možnost se nějakým způsobem rozvíjet. Zažíváme v ní „hodný“ eustres jako pozitivní formu stresu, která jedince stimuluje k dobrým výkonům. Za touto zónou se vyskytuje zóna ohrožení a „zlého“ distresu jako zraňující nadměrnou zátěž. (Nehyba, 2019)



Obrázek 1 Teorie komfortních zón

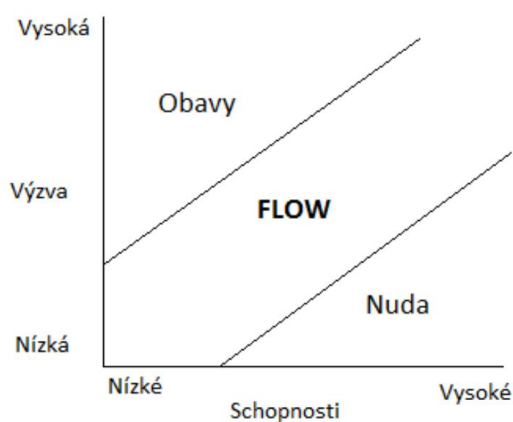
Volba adekvátních výzev je podmínkou pro správné fungování programu. Teorie komfortních zón vyjadřuje individuální rozdíly při přijímání daných výzev. Svatoš (2005) uvádí, že kromě komfortní zóny existuje další oblast, a tou je zóna učení, jež obsahuje zvládnutelné výzvy. Přijetím výzvy účastník vystupuje ze své komfortní zóny. Pokud v plnění výzvy uspěje, jeho komfortní zóna se rozšíří. Pokud však neodhadne své schopnosti, ocitá se v zóně ohrožení a výzvu nezvládne dokončit. To může mít za následek, že se komfortní zóna naopak zmenší. Zároveň je třeba mít na paměti, že pro každého účastníka může být jedna a ta samá aktivita jinak hodnocená výzva.

Pojetí komfortních zón se u každého autora odlišuje. Jedním z nich je model flow.

Flow

Csikszentmihalyi (1989) uvádí, že při stavu flow se účastníci cítí šťastnější, spokojenější. Projevuje se také typická proměna vnímání času, koncentrace na daný úkol, ztráta rozpaků.

Na grafu učení uvedeném níže (Obrázek 2) je znázorněn poměr schopností jedince a výzvy, před kterou byl postaven. Pokud budou na méně schopného jedince kladeny vysoké nároky, dostane se do oblasti obav. Pakliže naopak bude jedinec velmi schopný a výzva příliš jednoduchá, začne se nudit. Stav plynutí je optimální vyrovnaní schopností účastníka a náročnosti výzvy.



Obrázek 2 Graf učení

Srovnáme-li graf komfortních zón s grafem učení, můžeme si všimnout jistých podobností. Pokud bychom stav plynutí považovali za zónu učení, zóna ohrožení by byl stav odpovídající situaci nepřiměřeně náročné výzvy v kombinaci s nízkými schopnostmi. Analogicky by komfortní zóně odpovídala oblast nudy.

Princip dobrovolnosti

„Instruktor veškeré dění vyvolává, ale nevynucuje. Tam je cíl a tudy k němu vede cesta.“ (Pelánek, 2013, s.35)

Na kurzu jsou instruktoři povinni zajistit podporující prostředí pro případ, že by účastníci vyhodnotili, že se dané aktivity nechtějí účastnit. Studenti nesmějí být do účasti tlačeni, a zároveň budou zodpovědní za přijímání akceptovatelných výzev, podporovat své spoluúčastníky v tom samém a budou bránit jakémukoli nátlaku na kohokoli ze skupiny (Činčera, 2007).

Pokud budou instruktoři účastníky do něčeho tlačit, hrozí, že se nebudou rozhodovat autenticky, protože pro svá rozhodování nemají objektivní data. Na zážitkových akcích pravidelně dochází k určité úrovni manipulace, někdy je tento způsob interakce i žádoucí (např. to vyžaduje povaha dané hry). Je ovšem třeba se mít na pozoru (Pelánek, 2013).

Carlson a Evans (2001) uvádí tři hlavní zásady principu dobrovolnosti: schopnost účastníků stanovit si své vlastní cíle, kterých pak dosáhnou (nezávisle na tom, zda splnili celou aktivitu), možnost rozhodnout se, jak moc se chtějí aktivity účastnit a princip informované volby, kdy instruktor poskytne informace důležité pro další rozhodování účastníka. Zároveň by účastník měl být aktivitě přítomen, přestože se jí neúčastní, jen se zapojí jiným způsobem.

Je otázkou, do jaké míry lze metod zážitkové pedagogiky využít v prostředí školy, nebo zda je vůbec používat. Školní docházka je pro každého povinná, tudíž už z tohoto hlediska nebude princip dobrovolnosti, který je při zážitkových akcích důležitý, úplně naplněn. Je třeba zvážit mnoho faktorů, na základě kterých pedagog rozhodne, jestli je možné takovou aktivitu provést (klíma třídy, vztah s danou třídou, motivace žáků aj.).

4.2 Cíle

Ujasnění cílů a záměru kurzu jsou prvním krokem pro sestavení celku. Záměr akce je v podstatě to, k čemu má být celek užitečný (Haková et al., 2021).

Hentonová (1996) uvádí tři typy cílů:

1) individuální cíle

Tyto cíle můžeme chápat jako individuální očekávání účastníků nebo organizátorů. Mezi ně může patřit přání seznámit se, rozvinout určité dovednosti, odpočinout si nebo řešit nějaký problém a další. Individuální cíle jsou přítomny v každém výchovném celku, nicméně nebývají hlavními východisky. Mají zásadní význam u terapeuticky orientovaných kurzů.

2) skupinové cíle

Skupinové cíle souvisí s potřebou skupiny se integrovat do funkčního celku. Těmito cíli pak může být skupinové úsilí zvládnout vyřešit určitý problém, posílení a povýšení skupinové dynamiky a zlepšená schopnost týmové spolupráce a v neposlední řadě samotný zážitek ze společně stráveného času s blízkými lidmi.

3) kurikulární cíle

Cíle kurikulární vyjadřují, jakým způsobem chce lektor účastníky ovlivnit. Podle Hentonové dále existuje několik rovin kurikulárních cílů:

- a) znalosti, porozumění (předání dat, obecné souvislosti, vhled)
- b) postoje, hodnoty (co ovlivňuje hodnoty účastníků a jak se projevují)
- c) dovednosti, jednání (osobnostní kompetence a způsob jednání).

Při tvorbě projektu je třeba postihnout všechny cíle a zároveň brát v potaz potřeby účastníků. Pokud chceme dosáhnout kýženého výsledku nějak s lidmi „zahýbat“, je

třeba porozumět jejich potřebám. Podle Maslowovy pyramidy potřeb je třeba nejprve uspokojit potřeby spodních pater a potom má jedinec motivaci uspokojovat potřeby další, i když jsou často tyto potřeby podvědomé (Pelánek, 2013).

4.3 *Dramaturgie*

Dramaturgie neboli metodika pro vytváření programu pobytových akcí bývala výhradně termínem Prázdninové školy Lipnice. Vliv, který ale lipnická koncepce prožitkové pedagogiky měla v naší zemi, způsobil, že se její terminologie začala používat víc. Tím pádem můžeme dramaturgii programu definovat i jako základní metodu sestavování programu, ne jako jednu z možností. Paulusová (2004) rozumí dramaturgii jako hledání témat a práci s nimi. Na výsledku kurzu se projeví spíš její absence, tudíž je jasné, že zvládnutá dramaturgie je jedním z klíčových aspektů dobrého kurzu.

Představuje prostředek třídění nahromaděných představ o podobě kurzu a stává se „praktickou tvůrčí činností, která proniká do veškeré práce, podílí se nejen na výstavbě programu, ale i na vytváření atmosféry akce...“ (Gintel, 1984, s.70-71)

Dramaturgie jako proces má dva základní oddíly – teoretický a praktický. Základní přístup bývá tvořen čtyřmi či pěti kroky:

- 1) Volba hlavního tématu – zamýšlení se nad cíli a záměrem kurzu v rámci daného tématu.
- 2) Tvorba scénáře kurzu – detailní tvorba časového plánu, rozvrhu osob, rolí a míst.
- 3) Praktická dramaturgie – rozpracování jednotlivých her, tvorba programových karet.
- 4) Dokončení scénáře – logistika, materiál, odpovědnosti, prázdná místa.
- 5) Dramaturgie kurzu – práce v průběhu programu, řešení změn vyvolaných na místě. (Činčera, 2007)

Při tvorbě scénáře kurzu je třeba dodržovat několik zásad. Slejška (2003) a Haková et al. (2021) uvádí následující:

- a) Posloupnost – logická návaznost řetězců aktivit.
- b) Gradace – rovnoměrný růst psychické i fyzické zátěže.

- c) Pestrost – střídání různých forem aktivit.
- d) Kontrasty – mezi psychologické aktivity zařadit aktivizační pohybové.
- e) Přiměřenost a vyváženost – vyvážit společný čas časem na samotu.
- f) Pozitivní bilance – složení programu, aby každý z něj měl dobrý pocit.
- g) Intenzita – vysoká intenzita prožitku.
- h) Tempo – typické vysoké, přizpůsobitelné skupině.
- i) Fyzická zátěž – model křivky fyzické zátěže pro vyrovnané rozprostření.
- j) Rytmus – týká se vnitřní dynamiky programů.
- k) Čas na odpočinek.
- l) Začátek kurzu – přivítání jako první silný prožitek na kurzu.
- m) Vrcholy kurzu – promyšlení dvou až tří vrcholových aktivit.

Gintel (1984) uvádí těchto zásad celkem dvacet tři. Z těch, které nezazněly, zmíníme tu, která uvádí, že více než na typu aktivity, kterou v programu použijeme, záleží na tom, co jejími výchovnými cíli sledujeme. Dále hraje důležitou roli prostředí, v němž se kurz uskuteční – od terénu, ve kterém se účastníci budou pohybovat, po obytné prostory, jež neplní estetickou funkci, ale korespondují s atmosférou celého programu a harmonicky do ní zapadají.

Při práci na skládání kurzu se také pracuje s dramaturgickou křivkou (často nazývaná křivkou „těhotné ženy“, má ale i jiná rozvržení), která znázorňuje míru napětí a prožitkovosti aktivit v průběhu celého kurzu. Zhruba v první třetině kurzu dochází k první vrcholové aktivitě, jež je přiměřeně náročná. Následuje lehké rozvolnění, které se zhruba ve druhé třetině kurzu vystupňuje k druhému, vyššímu vrcholu. Poté opět dojde ke zvolnění programu. Je třeba ovšem počítat s proměnnými, které mohou původně plánovanou dramaturgii lehce pozměnit, a tak se kurz bude muset přizpůsobit současné situaci trochu jinak. (Pelánek, 2013)

5 Reflexe

5.1 *Východiska zkušenostně reflektivního učení*

„Řekni mi a já to zapomenu. Ukaž mi a já si to možná zapamatuji. Zapoj mě a já to pochopím.“

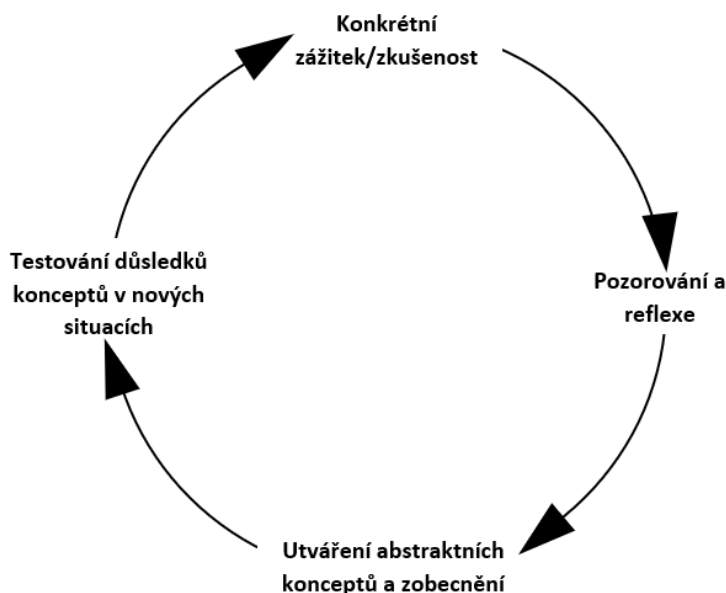
- Konfucius

Již na počátcích dvacátého století se postupně začaly vytvářet komplexnější vzdělávací koncepce zaměřující se explicitně na učení ze zkušenosti. Tento koncept se v různých pojetích objevoval v několika tradičních psychologických proudech. Jedním z prvních, kteří přišli s myšlenkou zkušenostního učení, byl John Dewey.

Americký filozof Dewey zastává ve své koncepci pragmatické pedagogiky kultivaci individuality, svobodnou činnost, učení ze zkušenosti, osvojování dovedností plynoucí z životní potřeby a snahu seznamovat učence s neustále se měnícím světem. Podle Deweyho (1997) hraje hlavní roli při zkušenostním učení myšlení jako jediný prostředek k hledání a nacházení východisek ze situací, s nimiž jsme v životě neustále konfrontováni. Každá tato situace představuje problém a jeho řešení vyžaduje zapojení člověka, nejčastěji metodou pokus-omyl, čímž jedinec reflektivně zpracovává různé myšlenky, úvahy a závěry vedoucí k finálnímu řešení daného problému (Kolář, 2017). Zkušenost jako složitější jev vzniká v procesu experimentování a postupně se přetváří působením reflexe do podoby přijímané jako pravidlo pro další jednání. Je tvořena dvěma složkami – trpnou a činnou. Činná část koresponduje s etapou zkoušení, trpná část je procesem, ve kterém pocítujeme důsledky předchozího experimentování. V tomto stádiu se aktivně zapojuje myšlení neboli reflexe. Tou se pak jedinec snaží postihnout vztah mezi příčinou a jejím důsledkem. V této souvislosti používá Dewey pojem „reflection in experience“. Na základě těchto myšlenek uvádí Dewey své pojetí učení „learning by doing“, které se pak stává i základním stavebním kamenem pro projektové a problem-solvingové učení. (Dewey, 1932)

Dalším významným psychologem v oblasti spojení zkušenosti a učení byl Kurt Lewin, jenž své pojetí zkušenostního učení založil na několika stěžejních předpokladech: orientace na „tady a teď“, zpětná vazba jako možnost získání okamžité odezvy na své

jednání, teorie změny v rámci přeučování a využívání kognitivních vodítek k vhodnému uspořádání svých zkušeností (Kolář, 2017). Později na Lewinův model zkušenostního učení navázal David Kolb, který jej představil jako čtyřfázový cyklus, v němž je zkušenost základem pro pozorování a reflektování souvislostí a důsledků, jež z ní plynou (Obrázek 3). Více informací o tzv. Kolbově cyklu nalezneme v další kapitole.



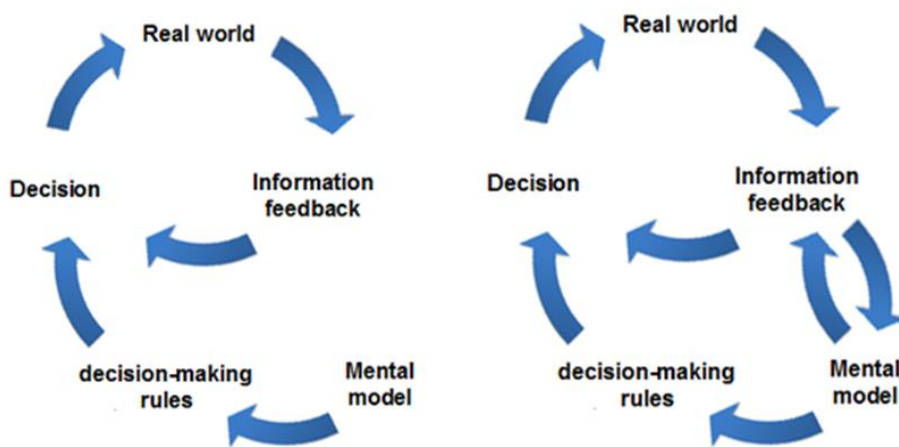
Obrázek 3 Lewinův model zkušenostního učení

Jedním z posledních nejvýznamnějších psychologů, kteří dali vzniknout podkladovým koncepcím zkušenostního učení, byl představitel humanistické psychologie Carl. R. Rogers. Ten jako první použil ve svém díle *Sloboda učit' sa* pojem „zkušenostní učení“ (*experiential learning*). Věřil, že cíle učení, pokud „*nejsou spojeny s kontextem konkrétní životní reality a osobního významu učícího se*“, nemají žádný význam. Ostře se tedy vymezoval proti konvenčnímu školství. Na piedestalu poznávání okolního světa má osobní zkušenost a dle jeho výroku, ani Bůh nemůže mít větší význam než přímá zkušenost. Významnou roli zastává facilitátor učení jakožto zprostředkovatel zkušeností, jehož úkolem je mimo jiné reflexe vnitřního světa učenců. Tím jim pomáhá se zorientovat ve vlastních zkušenostech. (Kolář, 2017)

Od druhé poloviny minulého století se začaly více dostávat ke slovu přístupy zacílené na proces reflexe a analýzu jejího významu při procesu učení. Většina autorů následovala a navázala na učení Johna Deweyho (Schön, Mezirow, Boud, Keogh a Walker) a u mnohých badatelů je patrná i vazba na akční výzkum Kurta Lewina

(Bateson, Argyris). Lewinovi a Deweyho pokračovatelé následně popsali teorii čtyř úrovní učení a zavedli termíny jako jsou „jednoduché a dvojité smyčky“, což jsou vhodné modely učení a typy reflexí. (Argyris & Schön, 1974)

Učení pomocí dvojité smyčky se používá, pokud je třeba změnit duševní vzorec, přezkoumat mentální mapy a změnit neotřesitelné hodnoty a normy. Na grafických znázornění uvedených na Obrázku 4 lze pozorovat odlišnosti mezi oběma styly zkušenostního učení. Na rozdíl od smyček jednoduchých, které pomáhají pružně řešit problémy méně vážného rázu, vede učení ve dvojitě okruhu k širšímu a dynamičtějšímu porozumění.

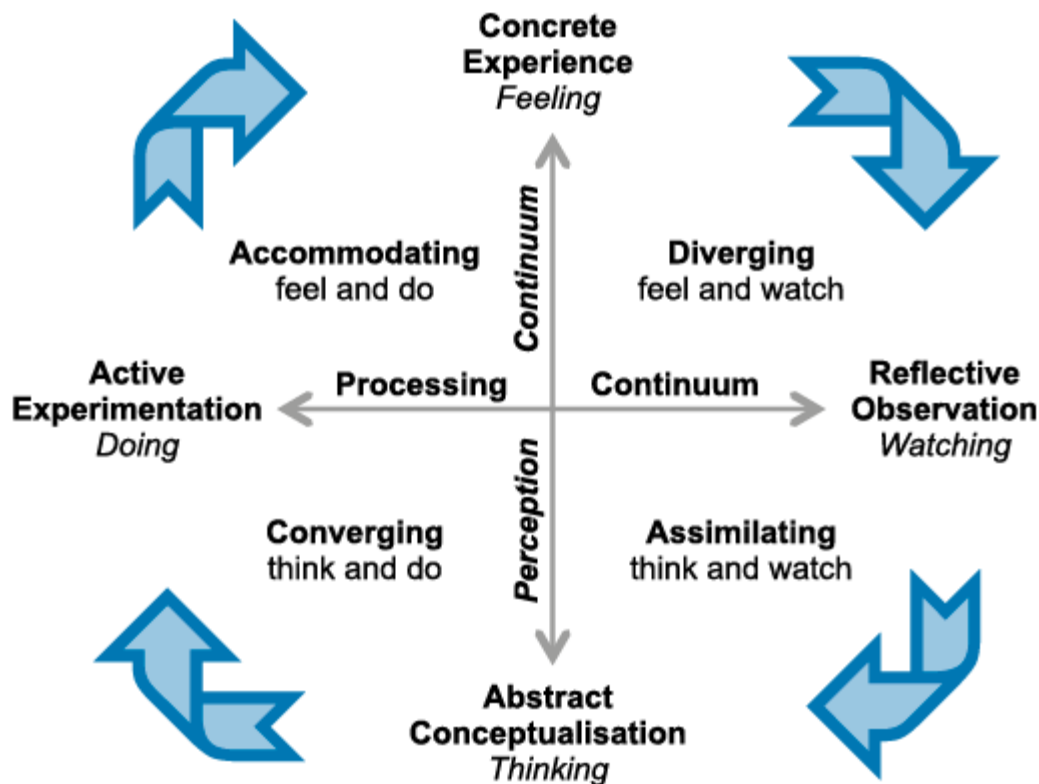


Obrázek 4 Jednoduchá smyčka a dvojitá smyčka

Chris Argyris s Donaldem Schönem (1974) také k těmto mentálním modelům, podle kterých činíme svá rozhodnutí, přidávají pojmy, jež se týkají vztahu jednání člověka a toho, jak by reálně jednat chtěl. Jednání zastávané se nazývá „espoused theory“ a jednání produkované neboli v souladu s tím, jak bychom skutečně chtěli reagovat, nazvali „theory-in-use“.

5.1.1 Kolbův cyklus

Podle pedagogiky prožitku se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud je jim zpětně dobře porozuměno. Na počátku 80. let na výše zmíněných teoriích sestavil David Kolb takzvané schéma učení.



Obrázek 5 Kolbův cyklus učení

Kolbův přínos lze spatřovat v detailním rozpracování procesu a struktury zkušenostně reflektivního učení a jeho následné zasazení do původního Lewinova modelu. Nejprve k modelu přidal dvě odlišné dimenze učení, které představují uchopení a transformaci zkušenosti. Na základě svého výzkumu došel k závěru, že každý zkušenosti uchopuje a transformuje jiným způsobem, kterému pak odpovídá i styl učení, jenž je pak v souladu s jinou fází zkušenostního cyklu. (Kolb, 1984)

Na znázornění Kolbova cyklu (Obrázek 5) lze vypožorovat tedy 4 základní charakteristiky lidí s těmito styly učení:

- 1) **Akomodační** typ preferuje cítění nad myšlením, intuici nad logikou. Aktivně se zapojuje do nových výzev, experimentuje, riskuje, jedná rychle. Rád pracuje s lidmi, bývá netrpělivý a ctižádostivý.
- 2) **Divergentní** typ je kreativní a má smysl pro představivost. Zamýšlí se nad zkušenostmi z několika úhlů, vidí lépe souvislosti, učí se zhodnocováním již proběhlého. Nepostihuje detaily, je emocionální a citlivý.

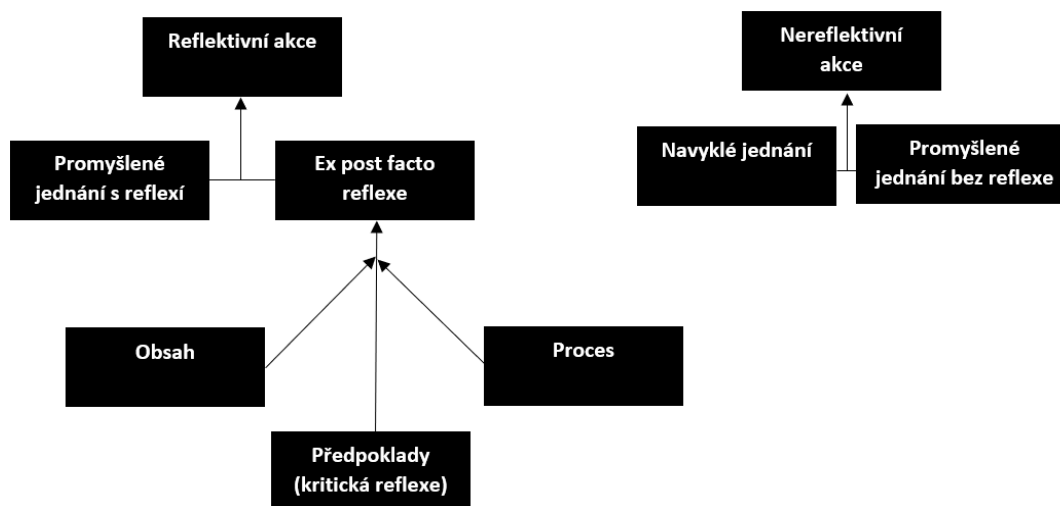
- 3) **Konvergentní** typ je pragmatik zaměřený spíše na věci než lidi. Stanovuje si jasné plány a cíle, kterých pak dosáhne, aniž by hledal alternativní řešení. Řeší konkrétní úkoly, nezaměřuje se na detaily.
- 4) **Asimilační** typ organizuje fakta a propojuje zkušenosti do souvislostí. Efektivně zpracovává velké množství informací, které do vstupu řešení a učení potřebuje. Ne příliš zaujatý lidmi a praktickými záležitostmi (Kolář, 2017).

Podle Tennanta poskytuje Kolbův model výbornou oporu pro plánování výuky a jejich jednotlivých činností, aktivit, a zároveň může být využit jako vodítko k pochopení obtíží při učení (Tennant, 2006).

5.2 *Současné koncepce zkušenostního učení*

Koncepce Donalda Schöna (srov. kapitola 3.1) inspirovala řadu dalších sociálních vědců, kteří na ni mnohokrát navazovali a různými směry posouvali dál. Objevují se například koncepty kritické reflexe, reflektivního učení, několikrát zrevidovaný a obohacovaný Kolbův cyklus a zavádí se také pojem „experience-based learning“. Mezi současné badatele patří Jack Mezirow, podle něhož je kritická reflexe klíčovým prvkem při transformačním učení. Předpokládal, že hraje významnou roli v průběhu emancipace lidského myšlení od prvotních předpokladů a vzorců a napomáhá tak procesu tvorby nových nebo revidovaných interpretací významů minulé zkušenosti. (Kolář, 2017)

Mezirow (1990) rozlišuje mezi dvěma typy činností – reflektivní a nereflektivní. Nereflektivní akcí jsou podle něj navyklé zautomatizované způsoby jednání nebo jednání promyšlené, ke kterému využíváme to, co již víme. Reflektivní činnost je promyšlené jednání, do něhož vstupujeme s vlastním zhodnocením předpokladů. V tomto případě rozlišujeme dva typy reflexí: „tady a teď“, nebo „ex post facto“. Až u druhého typu dochází k transformaci myšlenkových schémat, při níž zapojujeme tři úrovně reflexí (obsahovou, procesní a reflexi předpokladů neboli reflexi kritickou). Znázornění Mezirowova pojetí reflektivního jednání je na Obrázku 6.



Obrázek 6 *Struktura reflektivního jednání podle Mezirowa*

Dalším významným autorem zabývajícím se procesem učení je Peter Jarvis. Patří mezi ty autory, kteří nesouhlasí s přímočarým a jednodušším modelem Kolbova cyklu. Jarvis proto vytvořil svůj model, který postihuje i možnosti různých podob lidského učení v závislosti na proměnných konkrétní vzdělávací situace. (Kolář, 2017)

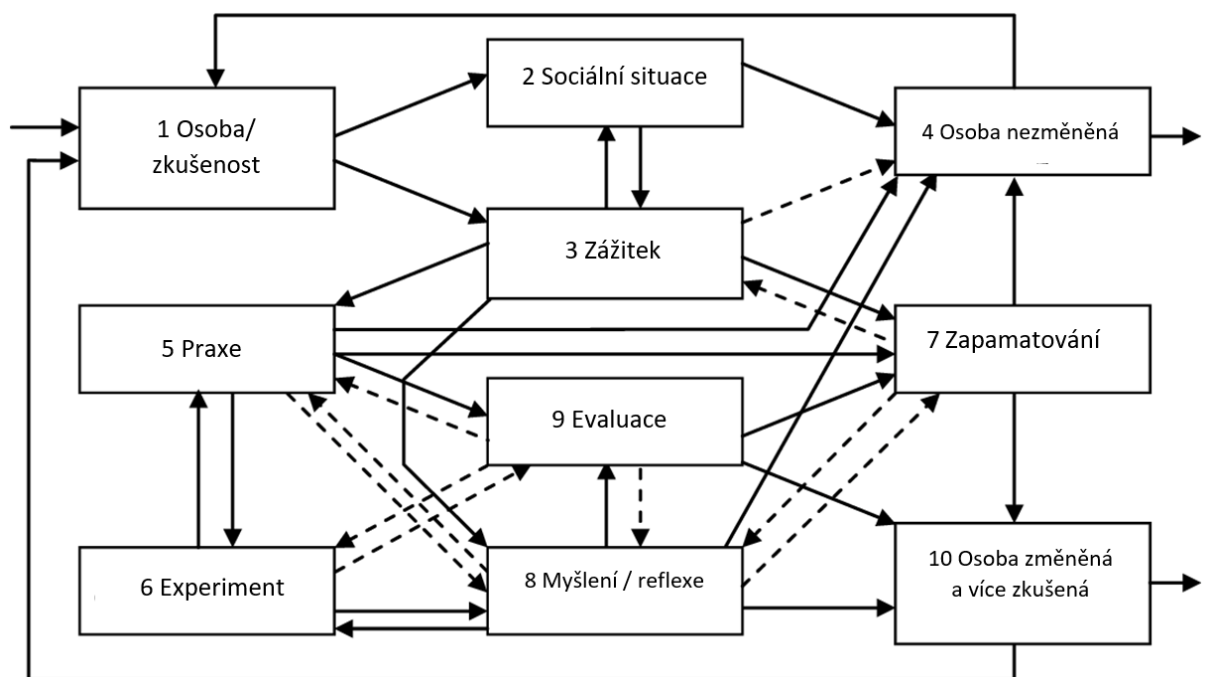
V Jarvisově modelu (2004) jsou rozlišovány čtyři možné způsoby reakcí jedinců na potenciální vzdělávací situaci:

- 1) **Neučit se** – v této reakci mají jedinci vytvořený kognitivní vzorec chování, na jehož základě situaci řeší, a tak se z ní nemohou poučit. V následujícím grafu (Obrázek 7) tento typ reakce znázorňuje krok 1 až 4.
- 2) **Neučit se nebo se učit náhodně** – v tomto případě existují dva typy učení. Prvním je neposouzení, v rámci něhož jedinci o situaci z nějakého důvodu nepřemýšlejí, tudíž se ze situace cíleně neučí, nebo se poučí pouhou náhodou. V diagramu je znázorňován tento proces cestami 1-2-3-8-4 nebo 1-2-3-8-10. Další možností je pak vědomé odmítnutí učit se.
- 3) **Učit se nereflexivně** – tento způsob je představován předvědomým učením, které je často mylně zaměňováno s náhodným učením. Rozdíl spočívá v úrovni jejich uvědomování. Tento typ učení reprezentuje cesta 1-2-3-7-4. Do nereflexivního typu spadá také učení se dovednostem bez nutnosti přemýšlení (např. sport) a je znázorněn cestou 1-2-3-5-7-10. Posledním typem

nereflektivního učení je memorování, v jehož rámci jsou při vzdělávání jedinci poskytovány informace. Jde o cestu 1-2-3-7-10.

4) **Učit se reflektivně** – tento způsob učení se dále dělí na tři typy.

- a. **Kontemplace** – lidé nad situacemi aktivně přemýšlejí a změny, které posléze přicházejí buď přijmou či odmítnou. Předpokládáme dva výsledky – zkušenosti sociální (1-2-3-8-9-7-10) nebo individuální (1-3-8-9-7-10).
- b. **Reflektivně kognitivní učení** – tato forma učení se výhradně vyskytuje ve spojení s praxí. Tuto variantu postihuje cesta 1-2-3-5-6-8-9-7-10.
- c. **Akční učení** – v reakci na specifickou situaci vytvoříme nové znalosti, jejichž funkčnost v životní realitě posléze prověříme. Tento typ se nejvíce blíží podobě Kolbova cyklu. Znázorňuje ho cesta 1-2-3-8-6-5-9-7-10.



Obrázek 7 Model procesů učení podle Jarvise

Posledním z významných autorů je David Boud, představitel konceptu „problem-based learning“. Se svými kolegy obohatil Kolbův cyklus o předpoklad, že individuální kontexty životních událostí lidí ovlivňují jejich zkušenosti, a dále se zabýval i tím, jaký tyto rozdíly mají vliv na způsob a kvalitu učení se skrz reflexi zkušeností. (Kolář, 2017)

V modelu, který Boud se svými spolupracovníky vytvořil, se prolínají tři kroky. Prvním krokem je návrat k minulým zkušenostem ze všech možných aspektů (situace, která jim předcházela, přesné pocity, myšlenky a konkrétní jednání). Ve druhé fázi dochází skrz kritickou reflexi k eliminaci emocí, které blokují proces učení (např. stereotypní vnímání), a naopak k vyzdvižení těch pocitů, jež proces učení podporují. V posledním kroku se získaná zkušenost přehodnocuje na základě čtyř aspektů: sdružování nových a starých údajů, nacházení vztahů a souvislostí mezi těmito dvěma typy, ověřování opravdovosti myšlenek a pocitů, které způsobují a jejich přivlastnění ve smyslu tvorby vlastních znalostí. (Boud, Keogh & Walker, 2005)

V posledním dvacetiletí se k tématu zkušenostně reflektivní učení vyjadřuje čím dál více autorů. Ve většině případů se jedná o nahlížení na tuto problematiku z jiné perspektivy. Jak je patrné z výše uvedených informací, každý autor nějakým způsobem obohatil základní myšlenku Kolbova cyklu.

5.3 Reflexe na kurzu

„Reflektovat znamená obrátit pozornost od podnětů, které k nám přicházejí, k jejich myšlenkovému zpracování...také platí, že reflexe neznamená pouhé přiřazení příznaku ‚líbilo‘ nebo ‚nelíbilo‘...“ (Dudová & Macků, 2022)

V praxi je možné používat několik technik reflexe³. Jednou z používaných technik je přímá návaznost na Kolbov cyklus, při níž nejprve po aktivitě dochází k odvětrání emocí („Jak se cítíte, jaký z toho máte pocit?“), dále popis činností aktivity bez hodnocení („Co se dělo? Co jste dělali?“), popis toho, co se skupině povedlo a co by stálo za to zlepšit („Co bylo dobré? Co byste udělali jinak?“) a následně plán akcí, jež jedinec nebo skupina podnikne pro změnu („Jak toho chcete dosáhnout?“).

³ Hanuš (2018) uvádí rozmanité množství způsobů, jak reflexe vést. Podporuje používání alternativní komunikace jako jsou symboly, obrazy, hitace, koláže aj. Časté používání verbálních metod může mít za následek nízkou autentičnost. Aby instruktor zjistil, jak se skupina cítí, může například použít škály nálad, kdy mu účastníci polohou ruky ukáží svůj stav (ruka nahoře = nejlepší, ruka dole = na dně). Dalším způsobem krátké reflexe by mohly být tři obrazy. První obraz vystihuje to, co udělal/řekl daný účastník, obraz 2 ukazuje to, co udělal/řekl někdo jiný a třetí obraz symbolizuje magický moment celé skupiny.

Aby mohla reflexe správně proběhnout, existují určité zásady, které je třeba dodržet: každý mluví sám za sebe a má právo na svůj názor, mluví vždy jen jeden, ve skupině panuje vzájemný respekt.

Zároveň má účastník možnost se diskuse neúčastnit vůbec. Poslední důležitou zásadou je respektování toho, že co je řečeno ve skupině, ve skupině také zůstane⁴. (Pařízek & Kaplan)

⁴ Tzv. risk management má na kurzech za úkol najít přiměřenou míru rizika a vybalancovat zisky a ztráty z činností a skládá se ze tří kroků: odhalit riziko, rozpoznat, co se děje, dále posoudit závažnost rizika, a nakonec rozhodnout o přijatelnosti rizika a na základě toho modifikovat či zastavit program (Haková et al., 2021). Při překračování komfortních zón je vhodné také zvážit subjektivní a objektivní faktory. Subjektivními faktory myslíme lidské prožívání, emoce a chyby; objektivní faktory souvisí s vnějšími silami, které by mohly působit na konkrétní situaci (rizika vybavení, terénu, bezpečnost...). (Nehyba, 2019)

6 Konflikty ve třídě

Zdroji konfliktu, jejími aktéry, interakcemi mezi jednotlivými stranami a společenskými důsledky rozkolu, se zabývá disciplína sociologie konfliktu. Předmětem sociologie konfliktu jsou všechny konflikty se sociální povahou, tj. konflikty v nichž se jedná alespoň o dvě individua či skupiny. (Znebežánek, 2015)

Slovo *conflictus* je latinského původu, složené ze slovesa *fligo* (udeřit, uhodit) a předpony *con* (vztah vzájemnosti). Konflikt lze tedy vysvětlit jako střetnutí, rozkol, neshoda dvou nebo více protichůdných sil a snah. Pokud budeme mluvit o střetnutí sil dvou lidí, splnění tužeb jednoho buď úplně nebo jen částečně vylučuje uspokojení druhé strany. Pojem konflikt má ve společnosti negativní akcent, přestože může být velice užitečným vývojovým prvkem v mezilidských vztazích. (Křivohlavý, 2002)

Plamínek (2012) tvrdí, že bez konfliktu by se člověk nemohl vyvíjet. Podle něj jsou tedy konflikty jakýmsi základem života. Svobodová (2021) navíc uvádí, že tam, kde se vyskytují lidé, není možné nastolit bezkonfliktní stav. Odporuje to tedy veřejnému přesvědčení, že konflikty jsou špatné. Do negativní roviny se dostává konflikt tehdy, když jsme k němu lhostejní nebo ho neumíme efektivně řešit, a tak dochází ke všem jeho negativním projevům (křik, pláč, urážky...) nebo také k radikálnímu bouřlivému převratu v životě. Přestože důsledky neřešených konfliktů nemusí být nutně špatné, cesta k nim je nepříjemná a bolestivá. Pokud efektivní komunikací zvládneme konflikt řešit, dostaneme se sice do náročné situace, ale začnou převládat pozitivní aspekty problému, objevují se nové úhly pohledu, vyvíjí se dynamika a celkově dochází k posunu a evoluční změně.

6.1 Dělení a kategorizace konfliktů

Základním rozdělením konfliktů je jejich rozlišování na interpersonální a intrapersonální. Intrapersonálním konfliktem se rozumí vnitřní konflikt, osobní individuální spory určité osoby jako jedince. Interpersonální konflikty se odehrávají mezi dvěma lidmi. (Křivohlavý, 2002)

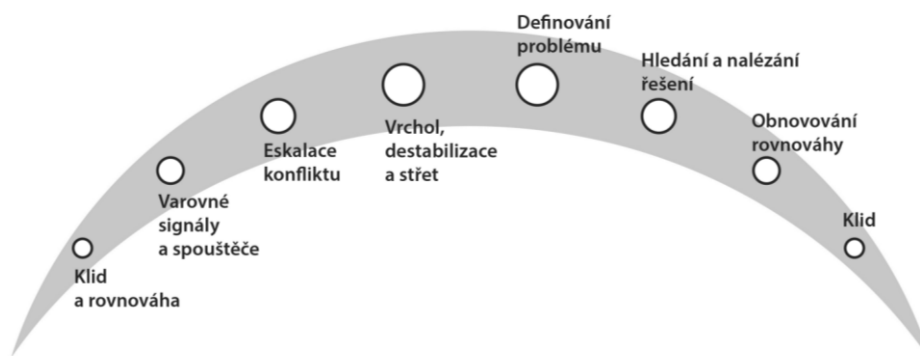
Svobodová (2021) dále rozděluje konflikty na spory a problémy, přičemž spor je typický pro školní prostředí. Zatímco u sporu jsou přítomny silné emoce, které postupně

eskalují a znemožňují racionální řešení, a jedna strana si vehementně chce prosadit vlastní řešení, v případě problému emoce nejsou tak silné, čímž je hledání řešení problému snazší, a zároveň se obě strany snaží najít kompromis.

Trojanová (2017) i Křivohlavý (2002) se shodují na dělení konfliktů podle dominance určité psychologické charakteristiky, a to na konflikty názorů, postojů, představ a zájmů. Tyto konflikty se buď odehrávají intrapersonálně (u konfliktu představ je to např. rozpor mezi tím, co člověk říká a jak to říká, konflikt zájmů je např. když člověk zápasí mezi osobními a sociálními zájmy a konflikty názorů a postojů ukazují vnitřní nevyhraněnost) nebo interpersonálně, kdy dochází k bránění svých odlišných postojů, představ apod. Podle Křivohlavého se navíc druhy konfliktů nikdy neobjevují separovaně, ale vždy se nějakým způsobem prolínají.

6.2 Fáze konfliktů

Konflikty se nikdy nezjeví jen tak samy od sebe, i když se to na první pohled takto může zdát. Každý konflikt se nějak vyvíjí a určení jeho jednotlivých fází nám může pomoci včas problém podchytit a zvolit k jeho řešení vhodné strategie.



Obrázek 8 Fáze konfliktu

Na diagramu výše (Obrázek 8) lze pozorovat vývoj konfliktu, který byl řešen a úspěšně vyřešen. Pokud by konflikt řešený nebyl, došlo by sice i tak ke zklidňující fázi, nicméně by konflikt „hnisal“ pod povrchem jako tzv. latentní konflikt. Je tedy důležité dobře pochopit fázi varovných signálů a spouštěčů. Spouštěč konfliktu může být naprosto cokoliv, co v jedinci vyvolá konfliktní reakci. Problémem je, že každý člověk je jedinečný a všichni vnímáme stejné situace jinými způsoby. (Svobodová, 2021)

Medlíková (2012) rozděluje spouštěče do tří oblastí: situace, lidé, „já“. Do oblasti situací patří vnější prostředí (zima, hluk, nedostatek informací...). Lidé, kteří jsou spouštěčem konfliktu, mohou být nadřizení v práci, skupina osob, soused... Naše rozpoložení, temperament, pocit vlastní hodnoty či zdravotní stav v nás mohou také zafungovat jako aktivační prvek. Pokud se zdroje spuštění konfliktu nahromadí a nepodaří-li se problém včas a efektivně odvrátit, dochází k eskalaci konfliktu. V této fázi je doporučováno použít techniky, jež odkloní pozornost od příslušných spouštěčů.

Dalšími příčinami konfliktů mohou být důsledky špatné komunikace, kdy strany nezvládnou přesně vyjádřit své potřeby. Rozdíly mezi jedinci či skupinami mohou vyvolat rasový, náboženský či politický konflikt, ale také i spor mezi pracovními skupinami a podnikovými odděleními. (Eggert & Falzon, 2005)

6.3 *Předsudek a stereotyp*

Postoj jedince je naučená reakce (pozitivní či negativní) na osoby, objekty aj., se kterými se dostává do kontaktu. Projevuje se různými způsoby: hodnotící soudy, zabarvené prožívání kontaktu a jiné projevy chování. (Navrátil & Mattioli, 2011)

Stereotypem rozumíme soubor charakteristik, který by měl charakterizovat určitou sociální skupinu. Zahrnují určitý znak, podle něhož jsou přiřazovány charakteristiky další. Stereotypy sdílí více lidí v jednom společenství. Rozlišujeme je na autostereotypy a heterostereotypy. U autostereotypů se schémata týkají skupin, jichž jsme členy. Naproti tomu heterostereotypy charakterizují osoby z jiných skupin (Baumgartner, 2008). Na rozdíl od předsudku není stereotyp nutně vždy negativní a nezahrnuje emocionální složku.

Předsudek je většinou chápán jako uzavřený postoj k čemukoli, který se utváří jednou determinantou a neopírá se o porozumění. Tento pojem je společností chápán negativně a lze také popsat jako názorovou strnulost či předpojatost. Předpojatý postoj má ospravedlnit a posílit diskriminaci vůči určitým skupinám lidí, a to na základě jejich členství ve skupině, nikoli osobnostních kvalit. Předsudek je druhem stereotypu a zobecněním, podle něhož má daná skupina lidí nižší kvalitu než my sami a tento názor není nijak přezkušován. Nejčastějšími typy předsudků jsou rasové, národnostní, genderově zaměřené apod.

Podle Allporta (2004) je předsudek přímým důsledkem normálního lidského fungování a že na jeho vzniku se podílí několik kognitivních procesů. Prvním procesem je kategorizace, která pracuje s protiklady a snaží se veškeré podněty zařadit na tyto krajní protipóly. Druhý proces se nazývá generalizace, jejímž prostřednictvím to, co pozorujeme u malé skupiny lidí, zobecňujeme na celou kategorii. Jak tvrdí Dvořáková (2007), nevnímáme neznámé lidi jako jedince s vlastnostmi, ale jako členy určité skupiny. Tyto skupiny pak poznáváme skrz snadno identifikovatelné charakteristiky (jako je např. barva kůže) a jejich prostřednictvím je pak snadno rozdělíme do kategorií. Zároveň na základě těchto kategorií interpretujeme i význam chování jedinců a automaticky jim přisuzujeme další vlastnosti.

V životě dítěte, zejména ve školním prostředí, hrají velmi důležitou roli jejich vrstevníci. Jako jeho referenční skupina se podílejí na utváření vlastní identity a vytváření postojů a vztahů k dalším lidem. Již s nástupem do školy vstupuje žák se zažitými předsudky či stereotypy, které si přináší z rodinného prostředí, a jež zároveň pak ovlivňují jeho vlastní postoj k jinakosti.

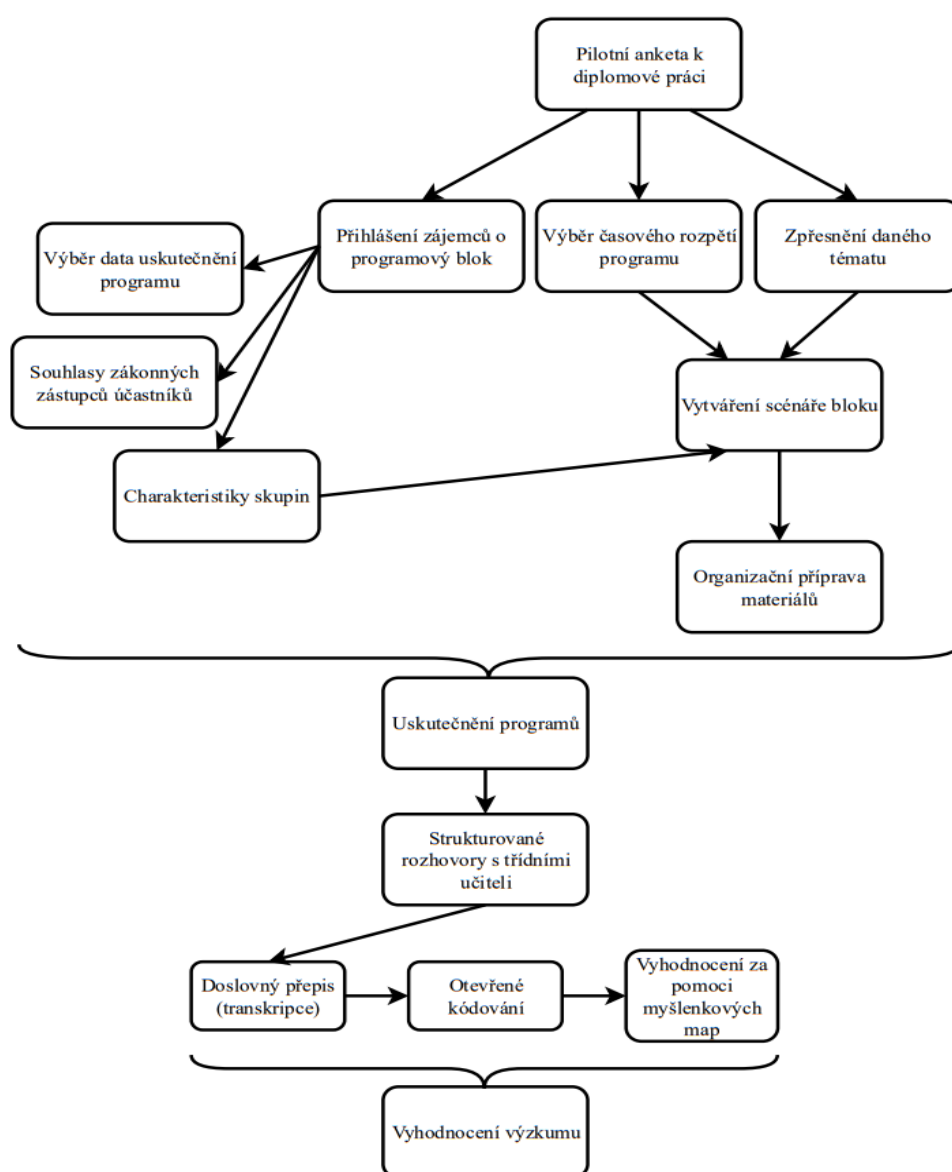
Předsudky se mohou projevovat různými způsoby. Jednak mohou mít podobu slovní (pomluvy, zesměšňování, nadávky aj.), jednak fyzicky agresivní (výhružky, manipulace, ničení a krádež majetku aj.) a také se mohou projevovat méně zřetelnými způsoby (izolace, odtažitost, nevstřícnost aj.). Pro oběť má předsudečně motivované chování vážné důsledky ve všech fázích vytváření vlastního já a může vést až k maladaptivnímu chování. Podobně jako u obětí šikany se často izoluje, hlavně o přestávkách, nezvládá výstupy před třídou, má celkově horší prospěch, zapomíná na povinnosti, vyhledává přítomnost učitele, chybí mu části oděvu. (Holá, 2013)

7 Výzkumná část

7.1 Metodologie

7.1.1 Design výzkumu

Výzkum se skládal z několika fází. První fáze zahrnovala veškerou přípravu k uskutečnění programu. V druhé fázi se výzkum uskutečnil a jeho vyhodnocení následovalo v posledním kroku. Jednotlivé etapy výzkumu lze pozorovat na diagramu níže (Obrázek 9).



Obrázek 9 Vývojový diagram výzkumu

7.1.2 Představení výzkumu

Cílem výzkumu bylo navrhnout, sestavit a ověřit program založený na výchově zážitkem, který se bude zaměřovat na řešení konfliktů, v tomto případě konkrétně v podobě předsudků. Zároveň bylo cílem, aby tento program byl použitelný a nápomocný učitelům v praxi a pomáhal jim v uvedených situacích správně využívat reflexe po dílčích aktivitách i v závěru programu.

K uskutečnění takové akce bylo zapotřebí účastníky alespoň ze dvou odlišných tříd, aby bylo možné výzkumné vzorky porovnávat. Pomocí online formulářů, jež jsem rozeslala všem školám v Českých Budějovicích a některým školám mimo Jihočeský kraj, jsem získala dva zájemce o účast na programu. Zároveň mi anketa poskytla přesnější směr, kterým by se měl ubírat program. Odpovědi na otázky ohledně typu předsudků, se kterými se respondenti setkali, mi poskytly variabilní manipulační prostor pro výběr aktivit.

Dotazník obsahoval otevřené i uzavřené otázky. První otázka zjišťovala situace z praxe, ve kterých se ve škole setkali s tematikou předsudků (např. v návaznosti na pohlaví, šprty, obezitu či jiné odlišnosti). Cílem této otázky bylo rozšířit potenciální škálu předsudků a na základě této škály pak nabídnout program, jenž by byl specificky zaměřený na daný problém.

Další otázky se týkaly samotného programu. První uzavřená otázka se týkala časového rozpětí programu (dopolední, odpolední, celodenní, žádný) a druhá navazující uzavřená zjišťovala možnost uskutečnění programu na dané škole za souhlasu jejího vedení (dalo by svolení, nedalo by svolení, nevím). Poslední otevřená otázka se týkala zanechání e-mailového kontaktu pro případný zájem o podílení se na projektu.

Na dotazník odpovědělo sedm respondentů, z nichž pouze dva projevíli o program zájem. Odkaz na celou verzi dotazníku je uveden v příloze. Odpovědi na otázky v anketě jsou uvedeny bez úprav v Tabulce 2 uvedené níže.

Tabulka 2 Výsledky pilotní ankety k diplomové práci

Otázka	Odpovědi
<p><i>S jakými typy předsudků jste se ve své dosavadní učitelské praxi setkali? (např. v návaznosti na pohlaví, obezitu, "šprty" a jiné odlišnosti). Prosím doplňte i jiné podobné situace, se kterými máte zkušenost.</i></p>	<p>cikán, Vietnamec, obézní, blondýna, chudý, hloupý...</p>
	<p>vyvyšování jednoho pohlaví nad druhé</p>
	<p>děti z chudšího prostředí, romské děti, introvertní děti</p>
	<p>sociálně slabé rodiny a opak, barva pleti, brýle, vady řeči</p>
	<p>homosexualita, sociální rozdíly, obezita</p>
	<p>Rozhodně jsem se setkal s předsudky ohledně učení - "šprt" nebo "blbec" jsou dost časté. Přitom někdo má zkrátka dáno a jiný je zase jen líný a přitom chytrý. Předsudky ohledně pohlaví jsou také časté. Obezita je určitě také důvod k předsudkům ale s tím jsem se příliš nesesetkal. Občas se setkávám s předsudky vůči cizincům – že jim nepůjde český jazyk a že nebudou pořádně mluvit česky a třeba v případě některých Ukrajinců to vůbec není pravda a velice rychle se jazyk naučili.</p>
	<p>Nejběžnější je určitě nenávisť k feministkám jako afektovaným hysterkám, které nenávidí muže, a obecně naprostá neochota připustit debatu o nerovnosti mužů a žen. Jedná se výhradně o chlapce, a to na vyšším i nižším stupni gymnázia.</p>
<p>Ohledně rasových předsudků si všímám, že ty se vztahují především na Romy. Debata o Afroameričanech je překvapivě otevřenější, asi proto, že se nás tolik přímo netýká. Poměrně časté je též rovnítko "muslim = radikální islamista".</p>	

	Jako poslední se setkávám s transfobií. Někteří trans lidi považují za blázny, kteří na sebe jen chtějí upozornit. Hodně rádi používají na internetu zprofanované přirovnání, že jejich gender je bojová helikoptéra apod.
<i>Stáli byste o to, abych v rámci přípravy své diplomové práce realizovala na Vaší škole takto zaměřený zážitkový program?</i>	57 % ne 43 % ano, dopolední
<i>Pokud byla Vaše odpověď na předchozí otázku ANO, dalo by vedení školy, ve které pracujete, svolení pro účast na tomto kurzu?</i>	60 % ne 40 % ano

V další fázi proběhlo telefonické a osobní setkání s uvedenými dvěma zájemci a transfer detailnějších údajů o třídách. V této etapě bylo třeba zjistit charakteristiku třídy (počet žáků, o jakou třídu půjde, zda jsou ve třídě znevýhodnění žáci) a domluvit se na konkrétním datu konání akce. Součástí setkání bylo i téma anonymity školy ve výzkumu. V rámci „sítování“ tématu se oba zájemci shodli na tom, že by v rámci tématu předsudky upřednostnili všeobecně zaměřený program.

Poté následovala tvorba a promyšlení samotného programu, výběr dílčích aktivit a organizační příprava potřebného materiálu. K tvorbě scénáře kurzu jsem využila znalosti o dynamice programu (srov. kapitola 4), typologii her a jejich vhodný sled. Na základě poznatků z teoretické části jsem se pokusila nakombinovat takový sled aktivit, který rovnoměrně rozvíjí všechny dovednosti. Jak byly finálně poskládané aktivity, jejich vhodná časová dotace, počet instruktorů na aktivitu a typy rozvíjených dovedností (barevně odlišených) i jednotlivých her lze vyčíst z Tabulky 3, která je uvedena níže.

Tabulka 3 Scénář programu

AKTIVITA	<i>Seznamka se 3 míčky</i>	<i>Fotky na 1. dojem</i>	<i>Přestávka</i>
Čas	9:00 – 9:45	9:45 – 10:30	10:30 – 10:45
Instruktor	1	1	-
Rozvíjená dovednost	fyzická, sociální	emoce, intelekt	-
AKTIVITA	<i>Katastrofa</i>	<i>Floor set</i>	<i>Závěrečná reflexe</i>
Čas	10:45 – 12:15	12:15 – 12:30	12:30 – 13:00
Instruktor	2	1	1
Rozvíjená dovednost	emoce, sociální, kreativita	sociální, intelekt	intelekt

S odstupem času bylo třeba získat zpětnou vazbu od třídních učitelů. Prostředkem k jejímu získání se staly strukturované rozhovory. Ty proběhly v online prostředí a byly nahrávány pro účely pozdější doslovné transkripce. Respondenty byli třídní učitelé daných tříd – za ZŠ Buttulova Mgr. Martin Kovačka a za ZŠ Dobrá Voda u Českých Budějovic Mgr. Zita Zahradníčková. V dostatečném předstihu byl oběma respondentům odeslán e-mail obsahující otázky, které budou v rozhovoru pokládány, aby si mohli v klidu připravit své odpovědi a měli čas se nad nimi zamyslet.

První rozhovor proběhl s Mgr. Kovačkou ve večerních hodinách přes online platformu. Rozhovor trval necelých 35 minut. Druhý rozhovor s Mgr. Zahradníčkovou probíhal také online a v odpoledních hodinách, kdy respondentka byla ještě ve škole (v pozadí bylo slyšet zvonění). Rozhovor trval zhruba čtvrt hodiny. Oba tyto rozhovory byly nahrávány a poté doslovně přepsány.

7.1.3 Metody sběru a analýzy dat

Ke sběru dat byl použit strukturovaný rozhovor a jeho doslovná transkripce. K analýze tohoto dokumentu bylo použito otevřené kódování.

Tento proces začíná označováním dílčích segmentů symbolem, který se nějakým způsobem vztahuje k vytyčenému cíli. Tyto symboly neboli kódy se pak kategorizují a

uspořádávají do základů nově vznikajícího příběhu. V průběhu kódování porovnáváme jednotlivé úseky a vztahy mezi nimi. Kódy mohou být běžná slova, odborné termíny či úderné citace z výpovědí respondentů (tzv. vivo kódy). (Skutil et al., 2011)

K postihování vztahů mezi kategoriemi bylo využito grafické znázornění a to kognitivní (myšlenková) mapa.

7.2 Návrh a popis programu

Na základě ankety preferencí, která byla rozeslaná účastníkům před uskutečněním výzkumu, jsem se rozhodla k vytvoření dopoledního tří až čtyřhodinového programového bloku. Cíle programu jsem si v rámci vybraného tématu stanovila následující:

- 1) Účastník je schopný o odlišnostech uvažovat v širším měřítku.
- 2) Účastník uvažuje nad důvody jednání jiných lidí.
- 3) Účastník je schopný uvážit důsledky jednání pod vlivem předsudků.

Při výběru aktivit jsem čerpala ze Zlatých fondů her 1-4, Fondu her instruktorů Brno II a z publikace Metodika pro realizaci multikulturální výchovy formou zážitkové pedagogiky. Veškeré tyto publikace jsou řádně uvedeny v seznamu použitých zdrojů, v následujícím textu budou aktivity pouze označovány zkratkami těch publikací, ve kterých jsou uvedené (*Zlatý fond her 1/2/3/4* = ZFH1/2/3/4, *Fond her instruktorů Brno II* = FHB, *Metodika pro realizaci multikulturální výchovy...* = MET).

Následuje popis aktivit „ostrého programu“. Tento termín označuje definitivní podobu programu, který byl při výzkumu použit. Detailní popis průběhu, cílů a záměru jednotlivých zvolených aktivit lze dohledat v seznamu příloh pod názvem *Programové karty*.

7.2.1 Ostrý program

Při sestavování tohoto programu jsem se opírala o poznatky zmíněné v kapitole 4, kde je popisováno správné sestavování kurzu pomocí metod zážitkové pedagogiky. Vzhledem k limitovanosti časové dotace a prostorových dispozic byly za účelem naplnění cílů programu vybrané aktivity kratší, strukturované a hratelné v místnosti.

Uvedené aktivity nejsou v originálním znění, byly upravené pro vlastní potřeby programu a jsou uvedené v Tabulkách 4, 5, 6 a 7 níže. Původní znění použitých aktivit naleznete v uvedených publikacích na příslušných stranách.

Součástí programu je i patnáctiminutová přestávka mezi druhou a třetí aktivitou, která byla využita pro motivaci předposlední aktivity.

Tabulka 4 První aktivita

První aktivita – SEZNAMOVACÍ (MET, s.47)
<p><u>Potřebný čas:</u> 15-20 minut</p> <p><u>Pomůcky:</u> tři míčky, nalepovací štítky a psací potřeby</p> <p><u>Cíl:</u> Navodit zájem o druhé a zároveň se seznámit s žáky.</p> <p>Aktivita je rozdělena celkem do tří kroků. V prvním mají účastníci za úkol napsat své jméno na štítek a přijít na nějaký atribut, který je činí jedinečnými, a tudíž se nebudou opakovat u nikoho jiného. Tyto atributy si společně se svými jmény účastníci prozradí v kruhu.</p> <p>V dalším kroku přijde do hry míček, který každému účastníkovi projde rukama pouze jednou a takovým způsobem, že řekne jednu z vlastností a hodí míč tomu, jemuž tento atribut patřil. Zároveň je velmi důležité, aby si každý účastník pamatoval, od koho míč dostal a komu jej hodil.</p> <p>V poslední fázi přidáme další dva míčky, které budou opakovat cestu prvního míčku za stejných podmínek s tím rozdílem, že se do hry budou vpouštět po desetisekundových intervalech. Po této části následuje reflexe zaměřující se na to, jak jsou účastníci schopni si zapamatovat vlastnosti ostatních a nakolik jsou všímaví.</p>

Tabulka 5 Druhá aktivita

Druhá aktivita – PRVNÍ DOJEM (MET, s.92)
<p><u>Potřebný čas:</u> 45 minut</p> <p><u>Pomůcky:</u> 9 fotografií na A4 papíru se skrytými popisky, 9 nádob, papírky a psací potřeby</p> <p><u>Cíl:</u> Uvědomění si, že soudit člověka na základě prvního dojmu může být závažné.</p>

V první fázi dostanou účastníci prostor k tomu, aby si mohli prohlédnout rozvěšené fotografie po třídě (je žádoucí použít fotografie lidí, k nimž je možné připojit jejich skutečnou identitu a příběh). Pod každou fotografií je nádoba, volné papírky a psací potřeby. Účastníci mají za úkol se na každou fotografii podívat, na volný papírek napsat svůj první dojem z osoby na obrázku a lístek vhodit do nádoby pod ní. Každý účastník by se měl snažit pracovat samostatně a nenechat se ovlivnit dojmy ostatních.

Po této části se postupně sesbírají lístky zpod každé fotky zvlášť. Při každé reflexi se shrnou všechny různé dojmy do základních, které se pak napíší na velký papír a umístí vedle vyvěšené fotografie. Po tomto kroku se odtajní původně skryté popisky fotografií. Účastníci nyní znovu dostávají prostor k tomu, aby si přečetli skutečný příběh lidí na fotkách a porovnali jej s prvními dojmy, které se předtím vyhodnocovali a jsou pověšené vedle. Poté následuje reflexe, která se zaměřuje na porovnání prvních dojmů s fakty.

Tabulka 6 Třetí aktivita

Třetí aktivita – PŘÍRODNÍ KATASTROFA (MET, s.89-90)

Potřebný čas: 1 hodina 30 minut

Pomůcky: motivační video, plátno simulující palubu lodi a kartičky s palubním lístkem a s identitami cestujících

Cíl: Uvědomit si na základě vlastního prožitku, jaké důsledky může mít pro druhého jednání založené na prvním dojmu.

Účastníci zhlédnou video s tematikou neodvratné přírodní katastrofy, jež pohltí celý svět a není před ní úniku (video bude přiměřené věku účastníků). Poté bude řečeno, že přeci jen existuje poslední možnost, jak katastrofě uniknout, ale nedostane se této počtě všem.

Účastníci dostanou od druhého instruktora ztvárňujícího postavu Osudu rozřazené lístečky, na kterých je buď obrázek vstupenky na loď nebo charakteristika pasažéra, kterého budou po zbytek hry představovat. Podle toho, co každý hráč má, se skupina rozdělí do dvou částí: pasažéri a čekající. Úkolem pasažérů je vybrat omezený počet čekajících, kteří se dostanou na loď a tím je zachrání. Jedinými vodítky k rozhodnutí jsou charakteristiky, které čekající třímají v ruce. Na rozhodování budou mít pasažéri omezený čas.

Po této části následuje reflexe, jejímž cílem by mělo být uvědomění si závažnosti situace, kdy o osudu člověka rozhoduje jeho vzhled či jiné charakteristiky vyplývající z jeho příslušnosti k určité sociální skupině, vůči které máme předsudky.

Tabulka 7 Čtvrtá aktivita

Čtvrtá aktivita – FLOOR SET (archiv autorky)

Potřebný čas: 45 minut

Pomůcky: lano, kartičky s předtištěným pojmem *předsudek*, karty s přívlastky *dobrý* a *špatný* a psací potřeby

Cíl: Pochopení pojmu předsudek a jeho zasazení do širšího kontextu.

Na zem se umístí lano a na každý jeho konec umístíme jeden papír s přívlastky, čímž nám utvoří jakousi škálu. Účastníci dostanou každý svůj lístek s předsudkem a zamyslí se nad tím, kam by ho na této škále umístili. Po uplynutí určené doby budou požádáni, aby své podepsané lístky umístili tam, kam se rozhodli, že by je chtěli položit. Následuje řízená diskuse, při které má skupina za úkol se shodnout na tom, kam položí velkou třídní cedulku *předsudek*. Když nastane konsensus, je čas na reflexi, při níž se ptáme na náročnost úkolu.

Závěrečná reflexe

Při závěrečné reflexi se účastníci mají zamyslet nad tím, co se dozvěděli nového, i o sobě, co si z programu odnášejí a co pro ně znamená pojem předsudek.

7.2.2 Další varianty aktivit

Následující výčet aktivit není úplný. Jedná se o extrakt her, jejichž společnou vlastností je možnost hrát je uvnitř. V případě kurzů či programů v rámci školy tedy je možné hry bez problému uskutečnit v prostorách dané instituce.

Noční obrazy (ZFH1)

Potřebný čas: 3hod

Večerní aktivita vhodná k celodennímu či vícedennímu kurzu. Cílem této aktivity je „*konfrontace pohledu na sebe sama s tím, jak mě vidí druzí a formulace názorů na ostatní.*“ K této hře je potřeba více lektorů, v závislosti na tom, kolik skupinek se účastní, dále potřebujeme svíčky, volný prostor pro každou skupinu a případný klidný hudební podkres.

Skupina se rozdělí na menší skupinky, přičemž v každé může být maximálně 6 účastníků. Každá tato menší skupina bude mít svého lektora, který bude hlídat míru otevřenosti účastníků a poskytne pocit bezpečí. Na začátku instruktor vyzve ke sdílnosti a poctivosti a zdůrazní, že veškeré informace zůstanou v tomto společném prostoru.

Hra má tři kola. V prvním si každý po jednom vezme svíčku a řekne si, jako co chce být popisován (např. Co bych byl, kdybych byl cesta?) a ostatní se pak snaží co nejpravdivěji odpovědět dle svého pohledu. Je třeba upozornit účastníky, že se v tomhle případě nejedná o diskusi, ale popisovaná osoba pouze přijímá rozvité odpovědi svých spoluúčastníků. Je klíčové navodit vážnou atmosféru, aby si účastníci uvědomili, že se o sobě mohou dovědět něco nového.

Ve druhém kole účastníci u každého postupně říkají, co jim dotyčná osoba připomíná a proč. Předmět, ke kterému se přirovnává, už si nevybírám člověk sám, ale přiřazují mu ho ostatní.

Ve třetím kole každý popisuje sám sebe stejným způsobem.

Instruktor celou dobu hlídá spád hry a ujišťuje se, že každý dostane dostatek času na vyjádření svého názoru.

Potenciál této aktivity by se dal využít, například pokud ve skupině již panuje nějaký předpoklad. Takto by se o sobě účastníci dozvěděli různé informace a mohlo by se s nimi dále pracovat.

Zvířetník profesora Péráka (ZFH2)

Potřebný čas: 1 hodina 30 minut

Cílem této dramatické hry je rozvoj sociálních dovedností, při níž hráči vymyslí, vytvoří a popíší nové živočichy a pojednají o jejich obyčejích podle předem stanoveného klíče.

Účastníci mají na tuto část 60 minut, pak následuje kongres s přednáškami či „dokumentárním filmem“ o nových druzích.

Tato aktivita může mít i kritérium, které by nějak dávalo do souvislosti téma předsudky, např. pokud by zvířata měla mít nějaké lidské rysy, či stereotypní chování, mohou se účastníci při svých výstupech pokusit obhájit či vysvětlit, proč to dělají a tím analogicky rozkrývat toto téma.

Duše a plášť (ZFH3)

Potřebný čas: 1 hodina 30 minut

Cílem této aktivity je práce se sebepojetím a zpětnou vazbou. Je vhodnější pro celodenní či vícedenní kurzy.

V dílně hráči vytvoří svůj vnitřek a vnějšek. V prvních 40 minutách tvoří z dostupných materiálů kolem sebe svůj vnitřek, tj. co v sobě nosí, jak se cítí, jak si svůj vnitřek představují. Je třeba mít na paměti, že není důležité ztvárnění, ale samotná tvorba a sebevyjádření.

V následujících 30 minutách mají účastníci za úkol vytvořit svůj „obal“ – jak se prezentují, jak by chtěli působit, co ukazují a co naopak chrání před světem. Svá díla pak pojmenují.

Po dokončení proběhne galerie, při níž je možné, ale ne nutné, svá díla představit. K exponátům je možné dát návštěvní knihu, do které návštěvníci mohou vkládat své komentáře, pokud nějaké mají. Exponáty i tato kniha by měla být přístupná po celý den.

V kontextu předsudků by se aktivita opět mohla použít jako berlička k pochopení toho, proč se daný jedinec takto chová v daných situacích.

Jak mě vidíš ty? (FHB)

Potřebný čas: 1 hodina

Cílem této seznamovací aktivity je dozvědět se, jak mě jako účastníka vnímají ostatní. Probíhá formou strukturované konverzace.

Hráči se rozdělí do skupin o maximálně 4 lidech tak, aby se mezi sebou znali co nejméně. Každý obdrží tužku a seznam otázek, z něhož si vybere a označí ty otázky, na které chce znát názor ostatních. Účastníci mají možnost doplnit i některé otázky vlastní. Otázky lze zároveň upravit podle věku hráčů.

Prostřídají se všichni. Každý hráč má dvě minuty na pokládání otázek a ostatní odhadují odpovědi („Mám radši sladké nebo slané?“ „Sladké!“). Každý odpovídá za sebe a co nejrychleji. Je žádoucí, aby se hráči překřikovali, dovolí si být upřímnější ve svých odpovědích. Účastníci mají možnost si poznamenat si, které odpovědi je překvapily a později se doptávat. Fáze doptávání má 5 minut. Je vhodné zakončit program společným sdílením pocitů a odpovědí.

Tuto aktivitu lze opět zasadit do kontextu předsudků, nýbrž některé odpovědi mohou být pro dotazující se hráče zraňující. Díky fázi doptávání se mohou odpovědi okamžitě reflektovat, a tak předsudkům ve skupině předejít. Při závěrečné reflexi se pak dá pracovat s prožitky „zasažených“ hráčů.

Zvuky barev (FHB)

Potřebný čas: 30 minut – 1 hodina

Cílem této aktivity je mimo jiné zdůraznit rozdíly a podobnosti ve vnímání mezi jednotlivými hráči.

Instruktor hráčům předloží rozmanitý výběr z předmětů, které lze použít jako hudební nástroje. Poté je jeden hráč vybrán jako dirigent a je poslán z doslechu. Ostatní hudebníci se dohodnou na emoci či barvě, kterou dirigentovi zahrají. Ten se vrátí zpátky a každý pak začne vydávat na svůj nástroj takové zvuky, které podle něj představují danou barvu/emoci. Jakmile uzná za vhodné, může dirigent „skladbu“ ukončit. Poté má dva pokusy na uhádnutí, co právě dirigoval. Po druhém pokusu mají hudebníci možnost zareagovat a objasnit, s jakým záměrem zvuk vytvářeli.

V rámci tématu předsudky se demonstrace rozdílů vnímání každého člověka ukazuje jako velmi užitečná pro pochopení jeho jednání. Skrze tuto aktivitu by bylo možné účastníkům lépe pomoci vnímat lidi kolem sebe a přemýšlet nad jejich úhlem pohledu.

7.3 Průběh programů

Sestavené programy využívající metody zážitkové pedagogiky a zaměřující se na problematiku předsudků byly provedeny ve třídách druhého stupně na dvou základních školách – ZŠ Buttulova v Chotěboři a ZŠ Dobrá Voda u Českých Budějovic. Všichni účastníci se programu zúčastnili dobrovolně za vědomí zákonných zástupců, kteří poskytli písemný souhlas. Reálný průběh programu a jeho původně naplánovaná verze se samozřejmě v jistých ohledech odlišují. V Tabulce 8 uvedené níže lze pozorovat, jak byly aktivity původně časově rozvržené a jak moc byly časové dotace vzhledem k proměnlivosti okolností naplněny.

Tabulka 8 Plánovaný vs. reálný čas

	ZŠ Buttulova	ZŠ Dobrá Voda u ČB
1. aktivita <i>15–20 minut</i>	v normě	přesah
2. aktivita <i>45 minut</i>	přesah	v normě
3. aktivita <i>1 hodina 30 minut</i>	nižší	v normě
4. aktivita <i>45 minut</i>	nižší	nižší

Každá aktivita měla dílčí cíl, přičemž každý z nich přispíval k naplnění cílů programu jako celku. Aby se to, co účastníci v průběhu experimentálního bloku prožili, úspěšně přetransformovalo do podoby zkušenosti, bylo třeba každou aktivitu zreflektovat. Otázky, které byly při reflexích u jednotlivých bloků použity, jsou uvedeny v Tabulce 9.

Tabulka 9 Otázky k reflexím

	Otázky k reflexi
1. aktivita	Bylo pro vás jednoduché najít vlastnost/činnost, která je pro vás typická? Bylo by pro vás jednodušší zapamatovat si víc vaše kamarády, které znáte dobře? -Bylo těžší si zapamatovat prvního nebo posledního z kruhu?
2. aktivita	Shodoval se váš první dojem s uvedenými informacemi? Který popisek vás nejvíce překvapil, pozitivně/negativně? Setkali jste se ve svém životě s takovou situací?
3. aktivita	Zkuste se zamyslet nad tím, jak jste se cítili při této hře. Jaký to byl pocit? Jak jste se cítili vy, kteří jste museli vybírat? Bylo příjemné činit volbu? Jak jste se cítili vy, kteří jste čekali, jestli budete vybráni nebo ne? Jak jste se cítili vy, kteří jste se nedostali na loď vůbec? Jaké bylo kritérium vašeho výběru? Co rozhodovalo o tom, zda vezmete na loď toho či onoho? Jak nejlépe poznáte druhého člověka, aniž byste ho znali? Jak o něm zjistíte víc informací?
4. aktivita	Co vás přimělo dát cedulku tam, kam jste ji dali? Co bylo na této aktivitě nejtěžší? Co je pro vás předsudek? Dozvěděli jste se o sobě něco nového? Dozvěděli jste se dnes něco, co vás překvapilo, jak pozitivně, tak negativně?

Jak již bylo řečeno, každá aktivita měla specifický cíl. Tabulka 10 demonstruje, jak se při jednotlivých blocích podařilo cíle naplnit. Následující kapitoly pak podrobně popisují průběh obou programových bloků na každé škole.

Tabulka 10 *Naplnění cílů jednotlivých aktivit*

	ZŠ Buttulova	ZŠ Dobrá Voda u ČB
Cíl 1. aktivity <i>Navodit zájem o druhé a zároveň se seznámit s žáky.</i>	splněn	splněn
Cíl 2. aktivity <i>Uvědomění si, že soudit člověka na základě prvního dojmu může být závažné.</i>	splněn	splněn
Cíl 3. aktivity <i>Uvědomit si na základě vlastního prožitku, jaké důsledky může mít pro druhého jednání založené na prvním dojmu.</i>	splněn	splněn částečně
Cíl 4. aktivity <i>Pochopení pojmu předsudek a jeho zasazení do širšího kontextu.</i>	splněn částečně	splněn

7.3.1 ZŠ Buttulova, Chotěboř, 24.3.2022

7. třída, 12 žáků, třídní učitel Mgr Martin Kovačka; délka programu 9:00-12:00.

V 9:00 začíná program. V úvodním slovu jsem se s dětmi přivítala, představila se a rovnou je uvedla do první seznamovací aktivity s míčky. Jejich prvním úkolem bylo promyslet si, jaká činnost/vlastnost je tou, která je pro ně typická a následně si je vzájemně představit. Promyslet si danou charakteristiku žákům zabralo trochu déle a často se potýkali s chybným pochopením zadání. Předpokládám, že tím, že jsem tuto aktivitu uváděla poprvé, nebylo zadání z mé strany úplně jasné. V další fázi, kdy si měli míček podle zadaných pravidel přehazovat, si naopak vedli lépe, než bylo očekáváno. Po ukončení aktivity následovala reflexe, která se zaměřovala na míru všímavosti žáků vůči ostatním, tj. nakolik si byli spolužáci vědomi zmíněných charakteristik, zda si je dokázali zapamatovat a také zda byli některými vlastnostmi překvapeni. Žáci se velmi rychle rozpovídali a většina z nich byla překvapena vlastnostmi jedné nebo dvou stejných dívek. Celkově se zdálo, že se třída velmi dobře zná a je všímavá vůči svým kamarádům. Časově byla aktivita v předem stanovené normě.

Druhá aktivita zaměřila pozornost žáků na připravené fotografie po třídě. Tentokrát dostali čas na to, aby si každý sám fotky prohlédl a na malý papírek pod ní napsal svůj první dojem a vhodil jej do připravené nádoby. Přestože byli upozorňováni, aby si obrázky prohlédli sami, dost často se u jednoho portréту sešly dvou až tří členné skupinky, které se „radily“ o tom, jaký asi ten člověk může být. V dalším kroku jsme společně reflektovali každou fotografii a na další papír napsali ty dojmy, které se na lístečkách objevovaly nejčastěji. U některých fotek to bylo velmi jednoduché, u jiných bylo horší dát společně dohromady nějaký seznam dojmů, na kterém by se všichni shodli. Vnímala jsem, že jsem občas měla potřebu intervenovat a posouvat žáky směrem, kterým jsem chtěla, aby se diskuse ubírala. Po třetím kroku, při němž dostali žáci znovu možnost se projít po třídě a srovnat své první dojmy s reálnými příběhy, které se k nim během první diskuse dodaly, následovala reflexe. Cílem bylo „zmapovat“, jak moc žáci dají na první dojem, do jaké míry si to uvědomují a zároveň aby se zamysleli nad tím, jak často sami na první dojem dávají. Ke konci se zdáli žáci být již úplně unavení, zároveň byl překročený časový limit, který byl pro aktivitu vyměřený. V rámci záměru celé aktivity ale došlo k jistému aha-momentu (nejvíce patrné to bylo u fotografie na první pohled šťastného herce, jenž trpěl depresemi) a šlo poznat, že si žáci uvědomovali závažnost utváření si celkového obrazu již z prvního dojmu. Aktivita tedy splnila svůj cíl.

Následovalo krátké motivační video k další aktivitě a potom patnáctiminutová přestávka, v jejímž průběhu měli žáci na chodbě hledat postavu Osudu. Účastníkům bylo sděleno, že dostanou lístek s obsahem, jež nesmí nikomu ukázat.

Po skončení přestávky bylo třeba účastníky opět naladit na vlnu programu, a tak proběhla improvizovaná aktivizační aktivita s tímto jediným záměrem.

Na začátku předposlední aktivity se účastníci rozdělili podle obsahu, který měli na kartičkách od Osudu na skupinu pasažérů a skupinu s charakteristikami. Podle následujících instrukcí měli vyměřenou časovou dotaci zhruba deset minut na rozhodnutí, které jedince s charakteristikami přiberou na loď. Zadáni bylo splněné předčasně, což zkrátilo standartní časovou dobu, jež byla pro tuto aktivitu původně vyměřená.

Následovala společná reflexe této hry. Zajímala jsem se hlavně o situaci, ve které byl spor ohledně jistého rozhodnutí v průběhu hry, kdy byl na loď radši přijat odpudivý pasažér nežli upravená blondýna. Z raněné reakce jedné účastnice, která byla jediná blond, bylo patrné, že si skupina uvědomila, jaké důsledky může mít pro druhého jednání založené na prvním dojmu a jak může být zraňující, což bylo cílem aktivity.

Vzhledem k emotivní náročnosti nastalé situace následovala další krátká přestávka. Při poslední aktivitě se měli účastníci pokusit definovat pojem „předsudek“ a následně jej měli umístit každý za sebe na zvýrazněné škále *dobrý – špatný*. Poté se měla třída dohodnout, kam by tento pojem zařadila jako skupina, přičemž cestou k výsledku nesmělo být hlasování, ale konsenzus. Po zhruba pětiminutové diskusi zařadili účastníci pojem předsudek spíše k přívlastku *špatný*.

V závěrečné reflexi jako odpověď na otázku „co je pro mě předsudek?“ bylo poznat, že chápou tento koncept, ale bylo pro ně problémovější ho k pojmu přiřadit. Cíl aktivity byl tedy splněný pouze z poloviny. Čas vyměřený pro závěrečnou aktivitu a reflexi nebyl naplněn a aktivita trvala kratší dobu.

7.3.2 ZŠ Dobrá Voda u Českých Budějovic, 1.4.2022

6. třída, 19 žáků, třídní učitelka Mgr. Zita Zahradníčková; délka programu 9:00-12:30.

Program začal v 9:00 v poměrně malé učebně. Po představení a úvodu jsme se pustili do první aktivity, při níž si žáci měli vymyslet své jedinečné vlastnosti/činnosti, které je baví. Díky zkušenostem z prvního programu jsem zadání zvládla lépe vysvětlit, a tak žáci úkol rychle pochopili, což bylo poznat při vzájemném představování těchto atributů.

Mezi komplikace, které byly zaznamenány v průběhu první aktivity, patřil nadměrný hluk při fázi, kdy ve hře byly již všechny míčky, v jehož důsledku se velká část žáků soustředila na motorické zvládnutí hry, ne však tolik na její obsah, tj. pamětní zvládnutí pojednávaných vlastností žáků.

Po ukončení aktivity následovala reflexe, která se zaměřovala na míru všímavosti žáků vůči ostatním. Někteří žáci byli překvapeni vlastnostmi svých spolužáků, ale moc

sdílnosti většina třídy ze začátku neprojevila. Celková doba aktivity převyšovala předem určenou časovou dotaci.

Dalším úkolem byly fotografie s popisy prvního dojmu. Velikost třídy v kombinaci s takovým počtem účastníků bohužel neumožňovala dostatek soukromí při procházení jednotlivých fotografií. Při reflektování každé fotografie byly první dojmy ve většině případů velmi jednotné a nebyl problém s diskusí. Žáci se nechali „nachytat“ pečlivě vybranými fotografiemi, a tak se na papírech objevovaly typické předsudky. Když se pak měli projít po třídě a srovnat své první dojmy s pravdivými příběhy osob na fotkách, byli žáci vcelku zaražení. Při závěrečné reflexi jsem chtěla zjistit, jakou mírou dají na první dojem, do jaké míry si to uvědomují a zároveň aby se sami zamysleli, jak často to sami dělají. Měla jsem pocit, že někteří se cítili provinile kvůli tomu, jak odhadovali na fotkách určité osoby.

Poté následovalo krátké motivační video k další aktivitě a patnáctiminutová přestávka, v jejímž průběhu měli žáci na chodbě hledat postavu Osudu. Bylo jim řečeno, že každému z nich dá lístek, který rozhodne o jejich další cestě, ale že ho nesmí nikomu ukazovat. To se úplně nepovedlo, během přestávky se postupně na chodbě sice prostřídali, ale všimla jsem si ve třídě skupinek, které si podle nich nenápadně ukazovaly, kdo co dostal. Jeden žák se dokonce přišel zeptat, zda by si svůj lístek nemohl vyměnit s někým jiným.

Po přestávce byli uvedeni do úkolu, který je čekal. Oproti uvedení totožné aktivity na ZŠ Buttulova byla tato aktivita modifikována do více strukturované podoby, aby donutila žáky více přemýšlet nad tím, jaké následky může nést jednání na základě prvního dojmu. Kromě charakteristik těch lidí, kteří čekají na břehu, pasažéři postupně dostali tři vlastnosti každé z postav. Nejdřív vybírali jen podle vzhledu, při dalších kolech pracovali s tím, co nového se o daných postavách dozvídali. Zajímavé bylo, že se výběr měnil pouze minimálně. Mezi vybranými lidmi byli většinou dva stálí a dále se měnili stále ty samé postavy. Pozoruhodná změna nastala ve chvíli, kdy se o jedné postavě žáci dozvěděli, že je kuřák – okamžitě ji vyloučili. Abych dodala hře trochu víc dynamičnosti, zaimprovizovala jsem a v momentě, kdy byla loď naplněná, jsem oznámila, že motor je bohužel neuveze a jednoho pasažéra se musí zbavit. Šokovalo mě, že žák, který se jako první přihlásil, že půjde dobrovolně (původní pasažér), se

nesetkal s žádným přemlouváním a spolužáci ho bezmyšlenkovitě odepsali. Při reflexi jsme se kromě kritérií vybraných pasažérů dostali k pojmu škatulkování (např. všichni kuřáci jsou špatní) a žáci si uvědomili, že není v pořádku někoho takto okamžitě odsoudit. Zároveň vyplynul na povrch jakýsi konflikt, který má třída vůči zmíněnému studentovi, který se při hře obětoval, ale nebylo v mé pravomoci do něj zasahovat, ani nebyl dostatek času, a tak zůstal trochu nepříjemně viset ve vzduchu.

Floor set ohledně předsudků byl překvapivě dynamický. Ukázalo se, že někteří žáci vnímají předsudek jako něco ne úplně hrozného. Jelikož úspěšným dokončením aktivity byl konsenzus, museli o tom žáci diskutovat. Nakonec se po trochu delší době shodli na poloze předsudku někde mezi prostředkem a atributem „špatný“.

V závěrečné reflexi na otázku, co si z tohoto dopoledne odnášejí, padly velmi podobné odpovědi a fráze typu „souhlasím s tím, co už tu bylo řečeno“. Bylo vidět, že jsou žáci z diskutování a přemýšlení již unavení. Na úplném konci reflexe zazněla úderná závěrečná věta jedné žákyně, že je důležité nesoudit knihu podle obalu. Variace této věty zazněly ve skupině několikrát, čímž se ukazuje, že skupina pochopila pojem předsudek v širším kontextu a aktivita tak splnila svůj cíl. Z celkových 45 minut trvala závěrečná aktivita a reflexe pouhou půlhodinu.

8 Analytická část

8.1 Výsledky programu

Program měl za cíl v účastnících povzbudit přemýšlení nad daným tématem jak v konkrétních situacích, tak v širším kontextu. Abych mohla zjistit, zda na žáky měla účast na tomto programu nějaký dlouhodobý efekt, bylo třeba se setkat s třídními učiteli daných tříd a provést s nimi strukturované rozhovory. Setkání v obou případech proběhla online.

Při zpracovávání obou dialogů bylo použito otevřené kódování, což je kategorizace k interpretování a shrnutí sdělení, která se v textu větší či menší měrou vyskytuje. K pochopení tohoto mezikroku je třeba se podívat na konkrétní rozhovory. Doslovné přepisy rozhovorů s respondenty jsou k nahlédnutí v kapitole *Přílohy – Záznam rozhovoru*. Seznam kódů použitých při rozkrývání těchto rozhovorů je rovněž uveden v kapitole *Přílohy – Seznam kódů*.

Ke kategorizaci a následnému porovnání a vyhodnocení obou rozhovorů jsem použila myšlenkové mapy, které jsou uvedeny v následující podkapitole.

8.2 Vyhodnocení rozhovorů

Cílem těchto rozhovorů byly odpovědi na otázky, zda přichystaný program žáky ovlivnil a jakým způsobem.

V obou případech dostali respondenti v informačním emailu předložené dotazy k rozhovoru, aby se na ně mohli lépe a zeširoka připravit. Již při pohledu na rozsah dialogů lze pozorovat, jak se kdo do hloubky připravil, do jaké míry věnoval pozornost předloženým otázkám, ale také odbočování od tématu, která zdánlivě nesouvisela s otázkami, nicméně byla potřeba pro další pochopení přístupu respondenta k zážitkové pedagogice a jejím metodám, samotnému programu a jeho dalším efektu. (*„A tudle jsem byl v Krkonoších a bylo to parádní, protože on nám to rozebíral od konce do začátku, ale jako opravdu na padrť, kde jsme si kdo stoupl a měl to rozkreslené a co jsme řekli. A já, jak jsem v tomhle směru analyticej, tak mi to hrozně pomohlo a teprve jsem tomu přišel na chuť.“*)

Porovnáme-li oba rozhovory, zjistíme, že přístup k používání metod zážitkové pedagogiky je u obou respondentů diametrálně rozdílný. Důvodem jsou rozhodně zkušenosti s touto tematikou, které u jednoho dotazovaného výrazně převažují, dále jsou pak zmiňované některé limity, s nimiž se setkávají ve školním prostředí. Oba respondenti tento druh omezení nějakým způsobem zmiňují, nicméně se ale také výrazně odlišují. Zatímco u prvního jsou limity zaprvé čas, který při standardních vyučovacích hodinách ve škole není dostačující (*„...a i kdybych si sám na to vyhradil čas, tak ty děti ztrácí pozornost, to zvonění je rušivej element, proto to radši používám při situacích, kdy jsem pánem času“*) a zadruhé možnosti učitele jako lektora, jenž nemá prostor dále se situací pracovat a navázat na ni, protože musí *„běžet do další třídy“*, u druhé respondentky jsou to především limity týkající se využitelnosti v předmětech, které vyučuje (*„...je to matika a přírodopis, kdybych měla třeba občanku nebo zdraví, tak je to taky něco jiného. Ale v těch mých předmětech to děti vlastně vůbec nepoužijou.“*). Zároveň by se dalo říct, že méně zkušeností s metodami zážitkové pedagogiky respondentku nemotivuje ke snaze je ve svých předmětech aplikovat.

Stran hodnocení programu se respondenti shodují v kladném posuzování. Oba vyzdvihují míru zaujetí u žáků, tj. do jaké míry program žáky upoutal, nakolik je bavil. Dále se shodují ve zmínce o využitelnosti jednotlivých aktivit nebo jejich metod ve svých hodinách, každý ale v jiných souvislostech: potenciál aktivit v podobných případech souvisejících s konflikty a proti tomu využití prvků aktivity jako inspiraci do vlastních vyučovacích hodin (*„...třeba rozvěsit kartičky po třídě, tak to bych i přesunula do jiných předmětů.“*). Se zřetelem k viditelnému dopadu programu na žáky kladně hodnotí první respondent i využitelnost nabytých zkušeností vzhledem k současné napjaté situaci ve třídě (*„...v takovýchhle situacích by se naučili novéj způsob, jak s ním pracovat a může to být pro ně jedna z těch berliček, a to budeme potřebovat všichni...“*).

Co se týče samotného efektu programu, opět zde máme dva protipóly. První třída mohla své zkušenosti využít při hodině s jiným vyučujícím při podobné aktivitě a díky tomu měli žáci potřebu program reflektovat a mluvit o tom, co se nového naučili (*„...jim okamžitě naskočila ta ostraha přirozená, kterou měli natrénovanou, aniž by věděli, od vás...“*). V druhém případě bylo upozorněno na to, že si žáci při jedné z aktivit začali vymýšlet. Program u žáků tedy podpořil jakýsi druh kreativity, nicméně zamýšlený

efekt údajně nebyl viditelný, přičemž respondentka uvádí, že s nimi sice tráví „*třeba 6 hodin, ale je to matika a přírodopis*“. Nelze tedy přesně určit, do jaké míry byl dopolední program účinný, jelikož dotazovaná nemá vzhled do ostatních předmětů, do kterých tato tematika podle ní zapadá lépe.

Na základě těchto poznatků by se dalo říct, že program účastníky ovlivnil v obou případech, ale u každého jiným způsobem. U prvního případu by se jednalo o kýžený efekt, tedy nějaký přesah do tématu předsudky a změna vnímání lidí kolem sebe. Druhý případ žáky ovlivnil v opačném směru v rámci klimatu třídy, kdy dostali prostor se nějak projevit, aniž by kdokoli zkoumal, zda mluví pravdu, a byli přijati tak, jak se prezentovali.

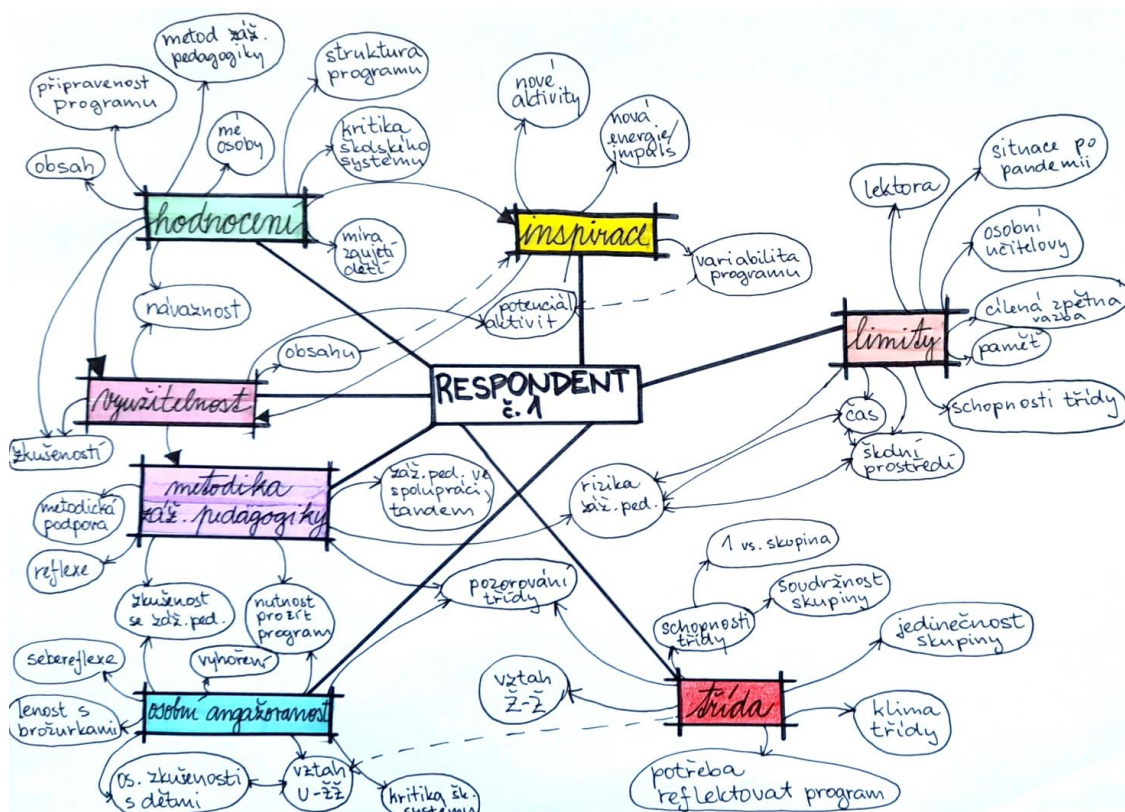
8.2.1 Myšlenkové mapy

Mapa týkající se prvního respondenta (Obrázek 10) ukazuje sedm hlavních oblastí, na které respondent při odpovídání stále narážel: *hodnocení, inspirace, limity, využitelnost, metodika zážitkové pedagogiky, osobní angažovanost a třída*. V okrouhlých polích se nacházejí jednotlivé podrobnější oblasti. Většina polí na sebe vzájemně navazuje, což je znázorněné čarami se šipkami. Přerušované čáry pak znamenají souvislost, která je pouze subjektivní, tzn. je to můj vlastní předpoklad, že v kontextu rozhovoru na sebe tyto části navazují.

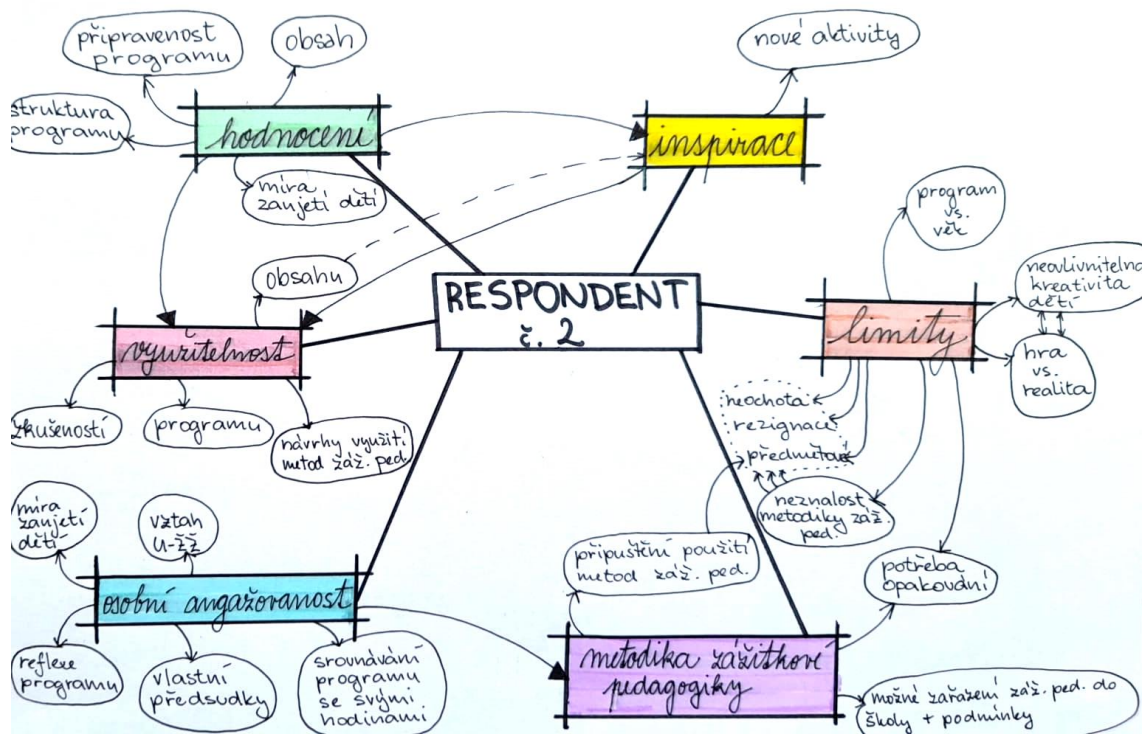
Podíváme-li se na část, kde se rámeček *limity* pojí s bublinami *čas* a *školní prostředí* (jež na sebe také vzájemně narážejí), zjistíme, že všechna tři zmíněná pole zároveň navazují na bublinu *rizika zážitkové pedagogiky*, která vychází z rámečku *metodika zážitkové pedagogiky*. Z tohoto diagramu lze pochopit, že respondent mluvil o rizicích nesprávně odvedené aktivity v kontextu metodiky a zároveň v souvislosti s tím zmínil limity při provádění takovýchto aktivit, což je čas a ve stejnou dobu i limit školního prostředí.

U mapy druhého respondenta (Obrázek 11) vidíme první rozdíl, čímž je chybějící sedmá hlavní oblast, jíž je *třída*. Dále tím, že rozhovor trval podstatně kratší dobu, obsahoval o to méně kódů a méně materiálu k analýze.

Lze zároveň pozorovat, že u rámečku *inspirace* v návaznosti s *využitelností* a *obsahem* je propojenost oblastí identická s mapou prvního respondenta. Z této skutečnosti je možné soudit, že ačkoli každý z nich má jiné zkušenosti a odlišné profesní pozadí, byl pro ně oba program inspirací, jak obsahově (tzn. jednotlivé aktivity), tak použitelností ve škole při svých hodinách.



Obrázek 10 Myšlenková mapa k prvnímu rozhovoru



Obrázek 11 Myšlenková mapa k druhému rozhovoru

9 Diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo vytvořit program využívající metody zážitkové pedagogiky, který by se zaměřoval na problematiku předsudkovosti ve školní třídě. Vzhledem k limitům školní třídy a omezené časové dotaci byly do programu vybírány kratší strukturované aktivity vhodné ku hraní v místnosti a blok se uskutečnil v rámci jednoho dopoledne.

Abychom mohli zjistit, zda měl program na žáky kýžený efekt, proběhl s odstupem času strukturovaný rozhovor s oběma třídními učiteli. Zároveň jsme pomocí tohoto rozhovoru zjišťovali přístup pedagogů k metodám zážitkové pedagogiky v rámci školního prostředí. Na základě odpovědí dotazovaných lze stanovit tyto teoretické závěry:

- 1) Programový experimentální blok do jisté míry účastníky ovlivnil v reálném životě.
- 2) Je žádoucí, aby se kvůli rozsáhlejšímu efektu takovéto programy častěji opakovaly a navazovaly na sebe, ale zároveň není klasická vyučovací hodina pro tyto účely dostačující.
- 3) Zkušenosti a dostatečné vzdělání pedagoga o metodách zážitkové pedagogiky jsou klíčové pro motivaci je ve svých hodinách vůbec používat.
- 4) Byl by oceněn písemný průvodce, který by objasňoval provázanost v rámci dílčích vyučovaných předmětů a nabízel by konkrétní aktivity, jež by pomáhaly řešit nastalou konfliktní situaci.

Jak uvádí Haková et al. (2011), cílem zkušenostně reflektivního učení je přenést jeho výsledky do reality lidského života, což se v rámci tohoto programu do určité míry podařilo. Faktory jako nedostatečná zkušenost autorky vést zážitkový program vedoucí k neucelené strukturalizaci či vedení programu nebo vnitřní rozpoložení jednotlivců mohly ovlivňovat možnou motivaci žáků zapojit se do dílčích aktivit, a tak z nich co nejvíce těžit. Problematikou psychického rozpoložení skupiny se zabývá např. Činčera (2007), jenž uvádí, že skupina v průběhu kurzu prochází určitými vývojovými stádii, s nimiž se pojí různé nálady. Právě ve fázi transformování (reflexe) vzniká určitá úzkost, při níž se zážitky přeměňují na zkušenosti.

Druhý a třetí závěr na sebe navazují. Pakliže nebude pedagog dostatečně vzdělaný v tomto oboru, není možné, aby provedl jakýkoli program správně a už vůbec ne při standartní vyučovací hodině. O to těžší je vytvořit takový plán, když je na něj učitel sám. Franc et al. (2007) zdůrazňuje při vytváření zážitkových kurzů týmovou spolupráci a dostatek času k plánování v předstihu. V publikaci Preissové Krejčí a Šotoly (2012) jsou ovšem již uváděny některé kurzy, které by zvládli odlektorovat jen dva učitelé, v nezbytném případě i jeden. Nabízí se tedy otázka, zda využít při těchto příležitostech tandemového vyučování. Obecnou problematikou tandemové výuky na druhém stupni ZŠ se již zabývala Petříková (2022).

Stále ale mluvíme o kurzech, separovaných programech. Bylo by vhodné se zamyslet nad tím, jak bychom mohli co nejlépe a nejméně násilnou formou přivést metody zážitkové pedagogiky přímo do vyučovací hodiny. Jak vytvořit aktivitu zaměřenou na řešení konfliktů, která by spadala ideálně do průřezových témat (v případě předsudků do multikulturní výchovy) tak, aby pro ni nebylo třeba vyčlenit další čas a tak, aby byla minimalizovaná rizika spojená s vedením převážně zážitkové hodiny? Zároveň čistě hypoteticky záleží na učiteli, zda je pro něj přednější držet se učebních osnov a nebýt s vyučováním pozadu, či vyřešit problém, který ovlivňuje klima třídy.

Poslední závěr naznačuje zájem o vytvoření publikace, jež by byla oporou pedagogům ochotným řešit tento typ konfliktní situace právě pomocí metod zážitkové pedagogiky. Téma protipředsudkového vzdělávání zasazeného do kontextu multikulturalismu bylo zpracováno v publikaci Preissové Krejčí a Švachové (2013), v níž jsou poskytnuté rady ohledně multikulturní výchovy ve spojitosti s vyrovnáváním se s jinakostí u žáků druhého stupně. Nabízí se zaměření na další interpersonální konflikty, jako jsou například skupinové konflikty – rivalita skupin, střetávání zájmů skupin, různé typy asociálních kooperací, o nichž mluví Křivohlavý (2002), nebo zaměření na vážnější patologické jevy v chování, kvůli kterým vznikají další konfliktní situace (např. šikana).

Limitem tohoto výzkumu byl jednoznačně nedostatečný výzkumný vzorek. Při hledání případných participantů byly sice kontaktovány veškeré českobudějovické školní instituce, některé pražské a jedna z Vysočiny, z celkového počtu odpověděly ale jenom dvě. Na základě odpovědí pouze od dvou respondentů (a aplikace programu jen v rámci dvou tříd) tudíž nelze vyvozovat plošně uplatnitelné závěry. Můžeme se tedy jen

domnívat, jaký přístup k metodám zážitkové pedagogiky mají jihočeští kantoři. V tomto duchu by bylo dobré případně uskutečnit podobný výzkum pod záštitou veřejně známé organizace, která by dokazovala míru odbornosti projektu a dodávala by mu na vážnosti.

Závěr

Diplomová práce se zaměřovala na problematiku metod zážitkové pedagogiky a zkušenostně reflektivní formu učení s orientací na problémové situace způsobené zažitými postoji vůči jiným lidem – předsudky. Cílem práce bylo navrhnout, vytvořit a ověřit program, jenž využívá metod zážitkové pedagogiky a je zaměřený na konfliktní situace uvedeného typu.

V prvním úseku teoretické části jsme pracovali se zážitkovou pedagogikou, jejími principy a popisem výstavby samotného kurzu či programu. Zážitková pedagogika se orientuje na výchovu pro reálný život a rozvoj. V druhé kapitole byl vymezen pojem prožitek z několika možných psychologických perspektiv jakožto nevědomý proces, který v rámci zážitkové pedagogiky cíleně zvědomujeme a dále s ním pracujeme. Třetí kapitola definovala hru jako takovou ve srovnání s hrou v pojetí prožitkového učení. Zdůraznila prvky jako je výzva, dobrodružství, edukační funkce. Míra výzvy byla důležitým prvkem při navrhování kurzu. Kapitola čtvrtá se zabývala výstavbou a principy zážitkového kurzu. Seznámila nás s pilíři, bez kterých se kurz nemůže uskutečnit a jež je třeba brát v potaz při každé organizaci takového typu programu. Pátá kapitola se věnovala reflexi jako jedné z fází zkušenostně reflektivního učení. Uvedla historické i současné koncepce autorů, objasnila Kolbův cyklus a uvedla způsoby použití reflexe na kurzu. Poslední úsek teoretické části se zaměřil na konflikty v kontextu třídy, srovnává pojmy spor a problém a předkládá míru angažovanosti emocí v těchto typech interpersonálních konfliktů.

Empirická část práce na základě poznatků uvedených v teoretické části demonstruje fáze vývoje tvorby kurzu. K tomu bylo použito pilotní ankety, která zpřesnila konkrétní výběr tématu, jemuž by se program věnoval. Dále následovala tvorba scénáře, ve kterém byly zohledněny všechny rozvíjené dovednosti uvedené v teoretické části, výběr vhodných aktivit, jež by nabízely dostatečnou výzvu pro stimulaci procesu učení zážitkem a následné uskutečnění programu. S odstupem času byly provedeny rozhovory s třídními učiteli, kteří podali zpětnou vazbu ohledně efektivnosti kurzu.

Dle výsledků zhodnocení zpětné vazby je evidentní, že program zanechal stopy ve formě zážitků, které se podařilo přetransformovat do zkušenosti, jež měli účastníci

následně možnost využít. Domnívám se, že z důvodu časové omezenosti programového bloku a nemožnosti jej opakovat či na něj navázat nebyl efekt tak výrazný, jako by například mohl být při celodenním či vícedenním kurzu, přestože cíle dílčích aktivit (a tím i celého programu) byly do větší míry naplněny. Z hlediska dlouhodobějšího působení těchto edukačních metod zaměřených na řešení konfliktových situací by bylo ideální využívat zážitkovou pedagogiku při vyučování průřezových témat (např. multikulturní výchova). Jako možná pomůcka by mohla sloužit tato práce. Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry by pedagogové byli ochotní či schopní těchto metod využívat, a jak v učitelích posílit motivaci k dalšímu pravděpodobně nad rámecovému rozvoji, při kterém by se naučili správně používat cyklus zkušenostně reflektivního učení, aby dosáhli kýžených výsledků.

Vzhledem k častým odpovědím od dotazovaných třídních učitelů, jež zdůrazňovaly nemožnost výuky takovýchto témat v rámci klasického školního prostředí, by bylo vhodné se dále zamyslet nad tím, jak přivést metody zážitkové pedagogiky do obvyklé vyučovací hodiny, aniž by došlo k vážnějšímu problému spojeným s riziky nedostatku času na reflexi. Protože určitě není možné jezdit několikrát do měsíce na školní výlety nebo si každý den vyhradit časový úsek pro třídnické hodiny, při nichž by zmíněné aktivity mohly bezpečně probíhat. Jak tedy metody zážitkové pedagogiky začlenit do hodin, tak aby měl pedagog dostatek času na ošetření případných vzniklých překážek, když časová dotace obvyklé vyučovací hodiny nestačí? Nemusel by se v tom případě přehodnotit celý školský systém? Nebo jde pouze o to, zda učitel chce?

Bibliografie

- ALLPORT, Gordon Willard. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
- ARGYRIS, Chris, SCHÖN, Donald. (1992). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BAKALÁŘ, Eduard. (1995). *Psychohry 2*. Praha: Vyšehrad.
- BAUMGARTNER, František. (2008). *Sociální poznávání*. In Výrost, Jozef, Slaměník, Ivan (Eds.), *Sociální psychologie 2* (s.181-194). Grada.
- BOUD, David, KEOGH, Rosemary, WALKER, David. (1985). *Reflection, turning experience into learning*. New York: Nichols Pub.
- CARLSON, Julie A., EVANS, Kirk. (2001). Whose Choice Is It?: Contemplating Challenge-by-Choice and Diverse-abilities. *The Journal of Experiential Education*, 24 (1), s.58-63.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5). s.815-22.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. (1997). *Finding flow, the psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic books. Inc.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál.
- ČÁLEK, Oldřich. (1997). Úvod do daseinsanalýzy. In Růžička, Jiří, Skála, Jaroslav (Eds.), *Psychoterapie III, sborník přednášek* (s.9-30). Praha: Triton.
- ČINČERA, Jan. (2007). *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada.
- DEWEY, John. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter.
- DEWEY, John. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- DOHNAL, Tomáš. (2003). Hra jako prostředek ke změně postoje člověka. In Hanuš, Radek (Ed.), *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry* (s.54-56). Olomouc: Univerzita Palackého.
- DRAHANSKÁ, Petra. (2020). *Učení prožitkem: Jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Račice: Petra Drahanská.
- DUDOVÁ, Anna, MACKŮ, Richard. (2022). *Kompas nebo vařečka?: metodické listy pro tvůrce vzdělávacích programů zaměřených na výchovu k volnému času*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. (2007). *Kontaktní hypotéza v odborné literatuře pojednávající o interetnických vztazích*. Rexter – časopis pro výzkum radikalismu, extremismu a terorismu, 2. s.57-67.

- EGGERT, Max A., FALZON Wendy. (2005). *Řešení konfliktu. Management do kapsy*. 4. Praha: Portál.
- FINK, Eugen. (1993). *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel.
- FRANC, Daniel, SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ, Daniela, MARTIN, Andy. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press.
- GINTEL, Allan. (1984). V roli instruktora. In Hora, Petr (Eds.), *Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorská čítanka* (s.69-106). Praha: Mladá fronta.
- HAKOVÁ, Jana, HANUŠ, Milan, HANUŠ, Miroslav, HANUŠ, Radek, KLUSÁČEK, Martin, POKORNÝ, Aleš. (2021). *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Praha: Nadace Pangea.
- HANUŠ, Radek, ed. (2003). *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HANUŠ, Radek. (2018). *Reflexe není jen povídání*. Gymnasion 12 (1), s. 85-88.
- HANZÁLEK, Martin, PÍRO, Matěj (Ed.). (2020). *Fond her 2: výběr her a programů připravených pro kurzy Instruktorů Brno*. Brno: Instruktoři Brno.
- HARTL, Pavel. (1997). *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- HENTON, Mary. (1996). *Adventure in the classroom: using adventure to strengthen learning and build a community of life-long learners*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. (2003). Sociálně psychologické hry – sociálně psychologické aspekty hry. In Hanuš, Radek (Ed.), *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry* (s.43-44). Olomouc: Univerzita Palackého.
- HOGENOVÁ, Anna. (1997). *Etika a sport*. Praha: Karolinum.
- HRKAL, Jan, HANUŠ, Radek ed. (2011). *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál.
- HRKAL, Jan, HANUŠ, Radek ed. (2013). *Zlatý fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál.
- HUDLIČKA, Petr. (2003). *Prožívání - zkušenost - životní svět, aneb, O cestách do světa na zkušenou*. Praha: Triton.

- HUIZINGA, Johan. (2000). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin.
- HYKLOVÁ, Lucie. (2019). *Využití deskových her pro výuku českého jazyka na 1. stupni ZŠ* [diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- JARVIS, Peter. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. New York: Routledge.
- JIRÁSEK, Ivo. (2001). *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- JIRÁSEK, Ivo. (2004). *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion 1 (1), s. 6-16.
- JIRÁSEK, Ivo. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál.
- JIRÁSEK, Ivo, NĚMEC, Jiří, MACKŮ, Richard. (2021). *Foglar v nás: záhada hlav a lomu*. Brno: Masarykova univerzita.
- JUNG, Carl Gustav. (2017) *Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*. Brno: Nadační fond Holar.
- JUNG, Carl Gustav. (2019). *Osobnost a přenos*. Brno: Nadační fond Holar.
- KIRCHNER, Jiří. (2003). Vztah hry a prožitku. In Hanuš, Radek (Ed.), *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry* (s.57-60). Olomouc: Univerzita Palackého.
- KIRCHNER, Jiří. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- KOLÁŘ, Jan. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- KOLB, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. (1947). *Škola na jevišti: [Schola ludus]*. Brno: Komenium, učitelské nakladatelství.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, MAKOVIČKA, Lukáš. (2020). *Informatorium školy mateřské v jazyce 21. století, aneb, Zevrubná a jasná zpráva, jak mají zbožní rodiče - sami nebo i skrze chůvy, pěstouny a další pomocníky - už v jejich ranném věku rozumně a počestně vést i cvičit své milované děti, ten nejdražší poklad, aby to bylo Bohu ke slávě, jim samotným pro radost a dětem to posloužilo ke spasení*. Žandov: Poutníkova četba.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. (2008). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. (2010). *Povídej - naslouchám*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. (2012). *Umíme to s konfliktem!: náročné situace a jejich řešení*. Praha: Grada.
- MEZIRROW, Jack. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- NAKONEČNÝ, Milan. (2013). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan. (2011). *Problémové chování u dětí a mládeže: jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada.
- NEHYBA, Jan. (2019). *Za hranice komfortní zóny*. Gymnasion 13 (1), s.37-45.
- NEUMAN, Jan, VOMÁČKO, Ladislav, BOŠTÍKOVÁ, Soňa. (1999). *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál.
- NEUMAN, Jan. (2014). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál.
- PAULUSOVÁ, Zuzana. (2004). *Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky*. Gymnasion, 1 (1), s.85-86.
- PELÁNEK, Radek. (2013). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- PETŘÍKOVÁ, Hana. (2022). *Využití tandemové výuky na druhém stupni ZŠ*. [diplomová práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- PLAMÍNEK, Jiří. (2012). *Konflikty a vyjednávání: umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. Praha: Grada.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, ŠOTOLA, Jaroslav (Eds.). (2012). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, ŠVACHOVÁ, Irena (Eds.). (2013). *Protipředsudkové vzdělání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- SKUTIL, Martin (Eds.). (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- SLEJŠKA, Zdeněk, NAAR, D, PECHANCOVÁ, Eva. (2003). *Manuál prožitkové pedagogiky aneb co potřebujete vědět k realizaci prožitkových kurzů*. Liberec: Sdružení Egredior.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.

- SVATOŠ, Vladimír, LEBEDA, Petr. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.
- SVOBODOVÁ, Zuzana. (2021). *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer.
- TENNANT, Mark. (2006). *Psychology and adult learning*. New York: Routledge.
- TROJANOVÁ, Irena. (2017). *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer.
- ZNEBEJÁNEK, František. (2015). *Sociologie konfliktu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- ZOUNKOVÁ, Daniela (Ed.). (2013). *Zlatý fond her III: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál.

Internetové zdroje

- ARGYRIS, Chris. (1991). *Teaching smart people how to learn*. Reflections. http://pds8.egloos.com/pds/200805/20/87/chris_argyris_learning.pdf
- HOLÁ, Andrea. (2013, 16. října). *Projevy předsudků v chování v rámci školní třídy*. Metodický portál rvp.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/17891/PROJEVY-PREDSUDKU-V-CHOVANI-V-RAMCI-SKOLNI-TRIDY.html>
- PAŘÍZEK, Michal, KAPLAN, Pavel. (n.d.) *Zkušenostně reflektivní přístupy v pedagogice*. Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická. <https://is.jabok.cz/el/jabok/leto2018/V582/um/ZRPP - Setkani 1 - Teorie pro IS.pdf>
- Wikijii.com. (2021). *Učení s dvojitou smyčkou – Double-loop learning*. https://wikijii.com/wiki/Double-loop_learning

Přílohy

Příloha č. 1: Pilotní anketa k diplomové práci

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfnvC_TbdXZNM00z5btbFGrbBLCemR6zvdupEdv-pedLuKZAQ/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0

Příloha č. 2: Programové karty

Seznamovací hra se 3 míčky

Cíl: zájem o druhé

Pomůcky: 3 míčky, lepící štítky, psací pomůcky, papíry

Čas: 30 minut

Realizace:

Všichni si stoupnou do kruhu. Každý postupně řekne své jméno, jaká je jeho oblíbená činnost, záliba, věc, místo apod, přičemž se snaží vymyslet něco typického pro jeho osobu, co ho odlišuje od druhých. Žádná z činností ani věcí se nesmí opakovat.

Aktivita se zahajuje tím, že někdo řekne např. *Rád/a spím*. Ostatní budou pokračovat s tím, že vždycky zopakují ty činnosti předcházející (nemusí říkat celou větu, ale stačí slovo, třeba *spánek*).

Nyní zapojíme míček, který musí projít rukama všech pouze jednou a to tak, že řeknou jednu z oblíbených řečených věcí a hodí jej tomu, kdo tuto věc řekl. Ten pokračuje stejným způsobem, dokud se všichni nevystřídají. Je třeba je předem upozornit, že je důležité, aby si každý zapamatoval, od koho míček dostal a komu jej hodil.

Teď se do hry zapojí všechny 3 míčky, které budou opisovat shodnou cestu jako poprvé a budou vpouštěny po krátkých časových intervalech.

Metodické poznámky:

Po ukončení aktivity se můžete ptát na následující otázky:

- Bylo pro vás jednoduché najít oblíbenou činnost, která je pro vás typická?
- Bylo by pro vás jednodušší zapamatovat si víc vaše kamarády, které znáte dobře?
- Bylo těžší si zapamatovat prvního nebo posledního z kruhu?

Můžete vysvětlit, že šlo o aktivitu, která může dobře ukázat, jak moc jsme vnímaví k lidem kolem nás.

První dojem

Cíl: uvědomit si, že v běžném životě často jednáme na základě prvního dojmu, uvědomit si rizika takového výběru, i to, že se do něj často prolínají předsudky
Pomůcky: papíry, fixy, 6-8 fotografií na A4 (na druhé straně s informacemi o osobě na obrázku), 6-8 krabiček pro každou fotku
Čas: 20-30 minut

Realizace:

Po třídě rozmístíte fotografie a ke každé z nich umístíte schránku a volné papírové lístečky, na které budou účastníci psát svůj první dojem, který v nich člověk na fotce vyvolal.

Žáci se pohybují po třídě, zastavují se u jednotlivých fotografií a píšou své dojmy na papírky, které házejí do schránky. Fotky budou dostatečně daleko od sebe, aby každý měl prostor přemýšlet.

Následně vyhodnoťte aktivitu společně s třídou, přečtete vybrané lístečky a zkuste shrnout společně ty dojmy, které převažovaly, do nějakých základních, které pak napíšete na papír (ke každé fotce jeden).

Fotografie se pak otočí a společně se zapsanými dojmy budou opět rozvěšeny po třídě, aby žáci mohli srovnat, jak se lišily jejich první dojmy od reálné identity lidí na fotkách.

Metodické poznámky:

Shodoval se váš první dojem s uvedenými informacemi?

Který popis vás nejvíce překvapil, pozitivně/negativně?



⁵ <https://www.dw.com/en/climate-activist-greta-thunberg-makes-surprise-visit-to-german-forest/a-49980498>

⁶ <https://www.history.com/news/kings-letter-from-birmingham-jail-50-years-later>

⁷ <https://www.divadelni-noviny.cz/zemrela-jarmila-sulakova>

⁸ <https://soundcloud.com/brighton-young-451616893/somewhere-over-the-rainbow-by-israel-kamakawiwoole-cover>

⁹ <https://www.thewrap.com/robin-williams-death-life-and-career-in-pictures-photos/>

¹⁰ <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/zahranicni/dva-romy-v-bulharsku-napadla-policie-jeden-pouutoku-zemrel-7>

¹¹ <https://www.e15.cz/domaci/david-rath-zustane-ve-vazbe-971199>

¹² https://www.lidovky.cz/relax/lide/drabova-k-75-letum-od-hirosimy-radioaktivita-zabijela-jen-z-mensi-casti-prezivsi-posunuli-vedecke-po.A200805_103104_lide_ele/foto/ELE8530be_121005_10846731.jpg

¹³ <https://farmazdravi.cz/sir-nicholas-winton-tajemstvi/>

Greta Thunbergová ve svých 15 letech začala otevřeně protestovat proti nedostatečným akcím vůči globálnímu oteplování. Ve svých 16 letech uspořádala studentskou stávku, jíž se účastnilo 1,4 milionu studentů na celém světě.

Martin Luther King – americký kazatel, jenž byl v letech 1955-1956 významným aktivistou za práva afroameričanů. Získal nobelovu cenu za mír za úsilí ukončit rasovou segregaci.

Jarmila Šuláková (Schmidtová) – významná moravská [folklorní](#) zpěvačka z Valašska. Patřila k nejvýznamnějším představitelkám lidového zpěvu v České republice, hlavně na Moravě a na [Valašsku](#), občas je přezdívána „valašskou královnou lidové písně“.

Israel Kamakawiwo'ole – Havajský oceňovaný a respektovaný hudebník vystupující aktivně za práva a nezávislost obyvatel Havaje. Zemřel v osmatřiceti letech na plicní problémy.

Robin Williams – Slavný, oceňovaný americký herec, který trpěl těžkými depresemi, jež ho před osmi lety dohnaly k sebevraždě.

Bulharský Rom – tento mladý muž a jeho starší nemocný otec byli bezdůvodně napadeni policií, poté co zaparkovali a šli do lesa. Policie oba muže surově zbilá, starší nemocný na následky okamžitě zemřel. Policie přišla s příběhem, že byli muži krást pesticidy a vzpírali se zatčení.

David Rath – bývalý středočeský hejtman, který byl obviněn a usvědčený z korupce. V krabici od vína u něj našli sedmi milionový úplatek.

Dana Drábová – Ing. Dana Drábová, Ph.D., Dr. hc mult. je česká jaderná fyzička, lokální politička, zastupitelka Středočeského kraje.

Sir Nicholas Winton – britský makléř a humanitární pracovník, který při druhé světové válce zachránil téměř 700 dětí před koncentračním táborem. Sám o této události nemluvil. Jeho žena se o transpotech dětí dozvěděla pouhou náhodou.

Epidemie / Přírodní katastrofa

Cíl: uvědomit si, jaké důsledky může mít pro druhého člověka, když k němu přistupujeme na základě zkrácení způsobeného přeceněním prvního dojmu, uvědomit si, jak se vnímání změní, když člověka sami trochu poznáme.

Čas: 1 hod

Pomůcky: vytištěné cedulky s identitami cestujících, plátno („lod“), převlek pro osud, vytištěné vlastnosti, které se budou přidávat ukázka z filmu pro vžití se

(https://www.youtube.com/watch?v=BT3W7aDVdY4&ab_channel=THEBESTMOVIECLIPS%3BNAJBOLJIFILMSKIISJE%C4%8CCI)

nahrávka zvuku moře

(https://www.youtube.com/watch?v=zqY1ZE8pr1w&ab_channel=relaxingsounds)

Realizace:

Před aktivitou při přestávce se na nějaké místo (křídla tabule zevnitř) nalepí před stříhané vlastnosti lidí.

Žáci se utiší a zavřou oči, pokud bude lektor číst, pokud bude pouštět ukázku z filmu, navodí se k tomu atmosféra. Začněte vyprávět legendu o tom, jak ve světě vypukla epidemie/ zemětřesení a jediným místem, které je dosud bezpečné, je ostrov v moři, kam bude vypravena loď. Počet míst je ale omezený a řada lidí na břehu příliš dlouhá.

Na zemi existuje už jediné místo netknuté katastrofou, ostrov ležící uprostřed Indického oceánu. Právě se nacházíte v Bombajském přístavu. V něm kotví poslední z lodí, které vás mohly odvézt do bezpečí. Na břehu je spousta lidí, ale loď má omezenou kapacitu a všichni, co čekají, se na ni nedostanou. Pasažéři, kteří jsou již na lodi, se musí rozhodnout, koho ještě přiberou a koho nechají napospas svému osudu.

Během pauzy na svačinu před aktivitou chodili žáci za postavou Osudu, která jim přidělila lístky s jejich osudy. Ti, kteří dostali lístek, mohou vstoupit na palubu. Ti,

kdo dostali charakteristiku, zůstali na břehu a bude se o jejich osudu rozhodovat.

Žáci dostanou informaci, že si budou teď vybírat, koho na loď přijmou a koho ne, nesmí při tom komunikovat s lidmi na břehu a ani ti nemohou zasahovat do výběru. Z devíti mohou vybrat pouze čtyři, kteří se k nim připojí.

Volba proběhne celkem 4x. V prvním kole se budou pasažéři rozhodovat na základě toho, co vidí na cedulkách. V dalším kole si osoby na břehu zaběhnou utrhnout novou informaci o své osobě, kterou ukážou pasažérům na lodi, ti s tím dál pracují. Toto kolo proběhne ještě dvakrát.

Jeden lektor zapisuje na tabuli průběžné výsledky všech 4 kol, s těmi se bude pracovat při reflexi.

Metodické poznámky:

Po skončení aktivity si sedneme do kruhu.

- Zkuste se zamyslet nad tím, jak jste se cítili při této hře. Jaký to byl pocit?

Vybavte si celou situaci od začátku až do konce. Co jste cítili?

- Jak jste se cítili vy, kteří jste museli vybírat? Bylo příjemné činit volbu?
- Jak jste se cítili vy, kteří jste čekali, jestli budete vybráni nebo ne?
- Jak jste se cítili vy, kteří jste se nedostali na loď vůbec?
- Jaké bylo kritérium vašeho výběru? Co rozhodovalo o tom, zda vezmete na loď toho či onoho?
- Jak nejlépe poznáte druhého člověka, aniž byste ho znali? Jak o něm zjistíte víc informací?

Cílem reflexe: uvědomění si závažnosti situace, kdy o osudu člověka rozhoduje barva pleti či jiné charakteristiky, na základě kterých se předpokládá jejich příslušnost ke skupině, vůči které máme předsudky. Mělo by je to přivést k myšlence, že by k ostatním lidem neměli přistupovat s předsudky nebo na základě prvního dojmu, protože to může mít pro daného člověka zcela zásadní dopad.

U čekajících na břehu by měl převažovat pocit bezmoci, pocit, že o svém osudu nemohou rozhodovat, že ho neměli ve svých rukou. Může být i provázen nemožností se obhájit, protože k němu ostatní přistupují na základě vzhledu a vnějších znaků, či příslušnosti k určité skupině lidí.

První verze:



ASI TŘICETILETÁ OBÉZŇNÍ ŽENA

**ČLOVĚK, KTERÝ MÁ ŠPINAVÉ
OBLEČENÍ A ZAPÁCHÁ**

VIETNAMSKÝ MAJITEL BISTRA

STARÝ MUŽ O HOLI

ČLOVĚK, KTERÝ MÁ PO TĚLE OŠKLIVOU VYRÁŽKU

BLONDÝNA V RŮŽOVÉM KOSTÝMKU

Druhá verze:



ČLOVĚK, KTERÝ MÁ NA PŘEDLOKTÍ
STARÉ VPICHY PO INJEKČNÍ STRÍKAČCE

- 1.kolo** – rodina se o něj nezajímá
- 2.kolo** – v minulosti byl šikanován
- 3.kolo** – nezletilý

ASI TŘICETILETÁ OBÉZNÍ ŽENA

- 1.kolo** – má zdravotní problémy, kvůli kterým se jí nedaří zhubnout
- 2.kolo** – je veganka
- 3.kolo** – má tři děti

ARAB, KTERÝ MÁ S SEBOU ČERNÉ ZAVAZADLO

- 1.kolo** – při válce přišel o své rodiče
- 2.kolo** – je ateista (nevěří v žádného boha)
- 3.kolo** – stará se o adoptovanou dceru

MLADÁ DÍVKKA, ŽIVÍCÍ SE JAKO PROSTITUTKA

- 1.kolo** – svobodná matka
- 2.kolo** – v minulosti znásilněná
- 3.kolo** – pochází z dobré rodiny, která ji zavrhla

ČLOVĚK, KTERÝ MÁ ŠPINAVÉ OBLEČENÍ A ZAPÁCHÁ

- 1.kolo** – většinu ušetřených peněz daruje do psích útulků
- 2.kolo** – stará se o opuštěné kočky

3.kolo – špičkový sportovec, po vážném úrazu přišel o vše

MLADÁ ROMSKÁ ŽENA

1.kolo – má velikou rodinu

2.kolo – letos ji přijali na vysokou školu

3.kolo – trpí anorexií

VIETNAMSKÝ MAJITEL BISTRA

1.kolo – hraje na příčnou flétnu

2.kolo – nemá děti

3.kolo – stará se o své rodiče i o rodiče své ženy

STARŠÍ MUŽ VE VĚZEŇSKÉM OBLEČENÍ

1.kolo – černoš, bývalý prodavač

2.kolo – z obchodu ukradl chléb, vodu a mýdlo

3.kolo – jeho rodina žije v zoufalých podmínkách

HIV POZITIVNÍ MLADÝ MUŽ

1.kolo – nadaný a nadějný onkolog

2.kolo – zemřeli mu rodiče

3.kolo – má přítelkyni a syna

STARÝ MUŽ O HOLI

1.kolo – válečný veterán

2.kolo – homosexuál

3.kolo – kuřák

MUŽ SE ZBRANÍ

1.kolo – vegetarián

2.kolo – poctivý policista

3.kolo – nevěrný své manželce

ČLOVĚK, KTERÝ MÁ PO TĚLE OŠKLIVOU VYRÁŽKU

1.kolo – má alergii na slunce

2.kolo – skvělý kuchař

3.kolo – jedináček a sirotek

BLONDÝNA V RŮŽOVÉM KOSTÝMKU

1.kolo – má manžela a dvě děti

2.kolo – miluje módu

3.kolo – profesorka na prestižní univerzitě

ČLOVĚK, KTERÝ MÁ NA OBLEČENÍ KREV

1.kolo – rád čte detektivní příběhy

2.kolo – manželka od něj utekla

3.kolo – povoláním řezník

Reflexe – floor set

Cíl: uvědomit si, že je třeba vnímat situaci zeširoka, a ne okamžitě hodnotit, pochopení pojmu předsudek

Čas: 30 min

Pomůcky: provaz, papíry, psací potřeby, předtištěné cedulky

Realizace:

Na zem se umístí provaz, na jeden konec cedulka ŠPATNÉ a na druhý konec cedulka DOBRÉ. Každý žák si vezme papír a načrtne si na něj stejnou osu, která před ním leží na zemi. Jejich úkolem bude se zamyslet nad tím, kam by umístili předsudek na ose od dobrého ke špatnému. V dalším kroku dostane každý cedulku PŘEDSUDEK, dopíše si k ní své jméno a pak ji každý opravdu umístí k provazu na zemi. Následuje řízená diskuse, jejímž cílem je se skupinově shodnout na tom, kam velká třídní cedulka PŘEDSUDEK patří.

Metodické poznámky

- Co vás přimělo dát cedulku tam, kam jste ji dali?
- Co bylo na této aktivitě nejtěžší?
- Dozvěděli jste se o sobě něco nového? (poslat kolečko)
- Dozvěděli jste se dnes něco, co vás překvapilo, jak pozitivně, tak negativně?
- A další otázky, co vyplynou...

PŘEDSUDEK

DOBŘÝ

ŠPATNÝ

Příloha č. 3: Záznam rozhovoru s Mgr. Martinem Kovačkou

K: První otázka, jestli si pamatujete program, zda byste zhodnotil, jestli v něm byla nějaká aktivita, která se vám líbila, nebo byste třeba něco upravil, udělal jinak?

M: Já už dávno nikomu neradím, to mě přestalo bavit /smích/, ale tyhle programy jsem si prošel a měl jsem spousty živých zážitků a nejlepší je, když to člověk sám prožije a pak to na ty děti napálí, ale už mě to trochu přestalo bavit objíždět, protože jsem tam byl trochu destruktivní prvek, tušil jsem už, co ze mě chtějí vytáhnout, takže jsem to trochu bojkotoval, nebo jsem se to snažil spíš rozklíčit na úvod, abych se něco nového dozvěděl, takže jsem s tím přestal. Takže se mi líbilo, že přišel někdo nový, bylo mi to takhle naservírovaný s těmi aktivitkami. Z pohledu učitele to u těch dětí nemá nikdy negativní dopad, pokud se teda neudělá nějaká bota, takže mně se vlastně líbilo všechno, já jsem si to užíval. .Jak pořádně ty adaptáky a někdo po mně občas z jiných tříd chce, abych něco udělal, tak se do toho spíš tlačím, protože by měli přijít mladší, energičtější. Ale je dobrý se na to podívat. Já ty adaptáky mám postavený navenek, ale loni nám přišlo fakt hrozný počasí, takže jsem rychle improvizoval, takže třeba různé varianty s těma fotkama, geniální. Takže se to dá variabilně změnit a kdysi jsem to viděl, ale člověk na to zapomene. Takže já jsem si z toho vysosal, opět si nepamatuju všechno, ale je to pro mě inspirace, dokonce jsem si to i někde napsal, takže bych to i měl najít, takže já bych určitě nekritizoval. A to, že tyhle děti nejsou úplně geniální vydržely takhle zaujatý... já mám zkušenost z adaptáku, že fungují jako tým, ale jako jednotlivci nic nevytvoří. Takže když jim dá člověk nějakou samostatnou práci, tak to bývá často velmi tristní, ale jak tam nevyčnávají úplně dominantní osobnosti, dokážou fungovat jako nikdo jiný jako skupinka. Což se tam, bych řekl, projevilo, pro mě určitě, pro vás to z toho asi úplně nevylezlo.

K: Na té poslední hře určitě jo. Já jsem vůbec nečekala, že se dohodnou během 30 sekund, jak měli vybírat, koho vezmou na loď a koho nechají na ostrově.

M: Mám zkušenost z adaptáků, že kde některý třídy se s úkolem dřou třeba hodinu, oni mají hotový za osm minut, jo. Do jednotlivých lidí bych to v životě neřekl, podle mě je to tím, že tam není ten dominantní člověk, co by na sebe strhnul pozornost a s někým se tam o tom přel. Oni si nechávají prostor docela, ač paradoxně, takže já jsem byl spokojen.

K: Tak super, to jsem ráda, protože to pro mě byl první program takhle s dětmi, takže jsem z toho byla hodně nervózní a byla jsem vlastně hodně překvapená, že to dopadlo dobře, protože jsem očekávala nejhorší.

M: Já jsem vás chtěl chválit, ale čekám, až mi nahraje jiná otázka (smích).

K: Tak jo, otázka číslo dvě je, jestli si v souvislosti s tím programem, předpokládám, že jak to byl jen dopolední program, že to nebude mít nějak zásadní dopad, ale jestli si třeba vzpomenou na nějakou aktivitku spojenou s tím programem a jak se to projevuje.

M: Jojojo, já možná splácnu další otázky, ale já jsem měl teď praktikantku asi měsíc a půl – ona je v prváku, zrůdná akce, mají mít 20 hodin náslechu a 20 hodin učení, což je pro mě teda dost brzo, ale strašně šikovná, byl jsem s ní hodně spokojený. A ona vytáhla něco podobného těm fotkám a přinesla mi to ukázat, tak jsem řekl, ať jim to zkusí navrhnout, že by to příští hodinu mohli udělat, ale bylo to trochu jinak. Bylo to postavený celý na předsudky, samozřejmě, ale v rámci kulturních předsudků, tak říkám: „Když se jich zeptáte, jestli tohle už někdy dělali, tak řeknou, že v životě, v žádném případě.“ A přesně tak to dopadlo, tak jsem jí řekl, ať to udělá, že jim to v průběhu docvakne. A přesně to se stalo. Kdybych jí to neřekl, tak by si asi myslela, že mám geniální děti, protože jim okamžitě naskočila ta ostražka přirozená, kterou měli natrénovanou, aniž by věděli, od vás, tak to zvládli ... oni tam měli vrahy a normální lidi a normálně to končí, že je tam nějaký půl napůl výběr, oni fakt v těch fotkách šourali, ale byl to návyk z tohohle, takže to se mi hrozně líbilo, proto jsem chtěl, aby to proběhlo. A když si to zpětně uvědomili, takže pak zpětně chtěli vyprávět, jaké měli ten program, což trochu rozhodilo celou hodinu, ale bylo to hrozně fajn, že si to vlastně ani neuvědomovali, že to do sebe nasáli, ale přitom tak zkušenost tam byla.

K: To je skvělý, tak to hrozně ráda slyším!

M: Nemuselo to tak dopadnout, mě to zajímalo, schválně, jak to dopadne, protože mě to opravdu zajímalo a dopadlo to dobře. Byl bych zklamanější, kdyby to dopadlo úplně blbě, ale bylo to zas excelentní. Myslím, že kdyby byli zase jen po jednom, ne ve skupinkách, tak by to nezvládli, ale ve skupině si to vzájemně doplňují ty informace, jak nějakí mravenci, nebo co.

K: S tím souvisí další otázka, jak jste říkal, že si na to vzpomněli při té hodině, tak jak to probíhalo, nebo mluvil jste o tom třeba s nimi v rámci nějaké rekapitulace?

M: Já jsem na to narazil, jak jsme byli u té kultury a u předsudků a jak pro nás může být celý vnímání situace jiný, a od toho jsme se odráželi, což pro mě bylo fajn, že jsme to mohli postavit jako „Nevidím, co je pravda, ale vidím, co chci vidět“. Spíš jsem na to navázal, ale už je to delší dobu, to bych si vymýšlel teď. Jeli jsme přes náboženství, kulturu, barvy... Ale bylo to 14 dní po tom a pak přišla ta praktikantka, takže to se hodilo parádně. Strašně dobře se mi na to navazovalo. Dneska už bych to nezvládl, musel jsem to udělat hned tam. Jako ... mám z toho dobřej pocit, ale konkrétní myšlenky bych asi úplně nevydoloval. Oni jo, ale já už bych byl jinde, no.

K: Takže cílené povídání o programu s vámi neprobíhalo?

M: Nene, jako možná je podceňuju, ale to je právě to. Vy řeknete, ať řeknou a oni řeknou „líbí“. Může to fungovat u nich tak, že tu debatu rozjedou a člověk kolem nich krouží, ale to bych si představoval spíš nějaký výlet nebo kupé ve vlaku, jo. Prostě, že se to spustí samo a člověk to jen moderuje, ale není vlastně... prostě 45 minut ve třídě je na to, aby se tahle konkrétní třída rozjela. Tam chybí ten úsek, který by jim dal směr a když to začnu dělat já, tak se nic nedozvím, protože oni ví, co potřebuju.

K: Klasika.

M: Ale použil jsem to já, oni se toho chytali a bylo jednodušší pro mě některý věci naznačovat.

K: Tak tu máme třetí otázku. Jo, jestli jste dál s tím tématem pracoval, to bylo vlastně řečeno, že zvládla slečna praktikantka. Dál je dost podobná otázka, zda jste třeba i mimo třídu zaznamenal, zároveň nevím, jaká je situaci mezi žáky a třídami, jestli uplatnili nějakou zkušenost z programu ohledně předsudků...chápu, že se to těžko posuzuje, když s nimi nejste 24/7...

M: Asi bych si to musel zase vymýšlet. Já si myslím, že to, že vlastně tu zkušenost použili při té aktivitě, ačkoli to nebylo úplně to samý, je lepší, než že já bych měl pocit, že jsem něco viděl na chodbě. Tohle bylo při nějaké činnosti, která měla svůj pevně daný cíl a to, že jim to naběhlo, aniž by věděli, že to používají tu zkušenost, tak je možný, že to udělají i jindy. A obecně, tím, že oni mají ve třídě toho autistu, který na tom programu shodou okolností nebyl, tak samozřejmě je tam atmosféra vytvořená tím „proč on jako?“, což se jim nedivím a nezakazuju jim to, protože zakázat dětem pocit nespravedlnosti, to aby se už narodily dospělý. Takže oni s tím mají zkušenost, že fakt tolerujou, tolerujou a myslím, že jsou poměrně otevřený, protože by to jinak nedávali, tohle „proč on“, takže pro ně se to hodilo i jako taková podpora pro ten pubertální pocit,

který mají od první třídy možná vypěstovanej, ale tokovým tím dětským způsobem a teď se jim to ozývá znova, co měli v první třídě „proč on“, tak teď ta sedmička... najednou vidí, že dokáže na ně být hnusnej... znova si na to vzpomenou. Takže pro ně, dobrej zážitek, je to taková dobrá berlička, aby tu situaci mohli zvládnout. Protože pro něj to samozřejmě není jednoduchý, ale to nějak zvládneme, ale ta třída je tomu vystavená a nikdy to nebude fěr. Veškerá inkluze, podle mě. Myslím, že by měla probíhat, ale je to složitý, jako třídu nutit být dospělej a svědomitej... ty děti mají právo být zlý a mají právo na to prožívat ty emoce, jen je naučit pracovat s tím proč ji mají, no. Takže je to takový, že doufám – a myslím si, že jo – že jim to pomůže v takovém tom běžným styku s ním. Já třeba vyhazuju asistentku. Schválně je nechám – ono, o přestávce se tam člověk nedostane, ale říká se, že jestli třídní chce poznat třídu, tak při přestávce – takže já třeba o deset minut utnu hodinu, oni si jdou hrát šibenici na tabuli, a já jako dělám, že si dělám něco na kompu a pozoruju si je. A to on, jak je izolovanej, on by s nima chtěl hrát, ale je sociálně nezdatnej, neuvěřitelně inteligentní, ale sociálně nezdatnej. A už bylo vidět, že jim fakt vadí. Ačkoli to není tak hrozný, já třeba jako dospělej chápu, jak to dělá, ale oni ne, takže neříkám, že je to v důsledku tohohle, ale třeba v takovýchhle situacích by se naučili novej způsob, jak s ním pracovat a může to být pro ně jedna z těch berliček, a to budeme potřebovat všichni, protože jim tam nehodlám dělat žádnýho morálního kazatele. To není můj úkol. Myslím, že když to využijou v tomhle konkrétně, tak to bude super.

K: Na to navazuje další otázka, pokud vy sám si z toho programu odnášíte nějakou inspiraci, třeba jak na ty aktivity samotný, tak i nějakou metodickou inspiraci. Já předpokládám, že jak se znáte s Říšou, tak máte základy poměrně slušný...

M: Jojo, já teda nejsem učitel, který vyrostl na pionýrských táborech, já nejsem ten hravý typ. Ale když jsem tohle všechno začínal objíždět, zážitkovky a lektoringy – nejvíc mě bavily lektoringy, když jsem se připravoval na lektora, nikdy jsem to nedělal – a měli jsme výbornýho týpka z Brna a on vlastně ty gamesky ještě rozkrýval, co máme pozorovat, a to mi neuvěřitelně pomohlo, protože jenom to prožít a jak si o tom ještě ti učitelé povídaj na těch akcích... takže jsem nevěděl, co se děje v průběhu. A tudle jsem byl v Krkonoších a bylo to parádní, protože on nám to rozebíral od konce do začátku, ale jako opravdu na padrt', kde jsme si kdo stoupl a měl to rozkreslené a co jsme řekli. A já, jak jsem v tomhle směru analyticej, tak mi to hrozně pomohlo a teprve jsem tomu přišel na chuť. Ale jak to nemám přirozený, takovýto „pojďte si hrát s míčem

a něco u toho vymyslíme“, což jako spousta lidí má, tak pro mě je vždycky to tak jako otupí. Takže cokoli mě tímhle způsobem vlastně vybudí – protože já už to dělám přes patnáct let, takže to člověk mění, dělá, ale ta energie už není jako na začátku. A ono stačí si ten den rozředit nějakýma novými třema, který považuje za smysluplný. Takže pro mě to byl impuls, já obecně prožívám po kovidu nověj nástup do školství, takže jsem se potřeboval vyčistit od toho stereotypu školního, já už jsem nechtěl praktikanty. A teď po dlouhý době jsem si to zase užíval, takže já jsem se na to těšil. A tím, že o Richardovi vím, tak jsem si říkal, že to nebude úplně amaterismus, protože já si myslím, že se na tom dá napáchat spousta škod, zvlášť v takovýhle třídě, která není v určitých momentech úplně pevná. I třeba kvůli tomu covidu, ta doba je pro ty děti slušně složitá. Takže pro mě to byl skvělej impuls, kterej mě zase trochu oživil, já jsem si dělal poznámky, u něčeho už jsem vymýšlel varianty, protože ne všechno byl můj šálek kávy, ale my se tak s kolegyní, se kterou to děláme, dobře doplňujem. Takže ona se na to podívá, řeknem si, že to uděláme tak a pak zase obráceně. Takže pro mě to bylo dobití a oživení věci, který už jsem zapomněl, takže díky.

K: To já jsem ráda. Je tu předposlední otázka, jestli při svých hodinách, pokud můžete, používáte nějaké metody zážitkovky, pokud ano, jaké jsou vaše zdroje informací a inspirace a pokud ne, tak co je tím důvodem?

M: Já kdybych měl hledat ty zdroje, tak už netuším, on to člověk má někde v sobě a bylo toho celkem dost. Ale vždycky to musí být, že jsem to zažil, nebo minimálně viděl, ale viděl je málo. Plačící učitelky po rozšlapaných baloncích, který mají přivázaný na noze a tyhlety...já to nemám rád, když mě někdo podkope takhle, myslím si, že ten lektor by to měl nechat až na to pivo večer, až se někdo rozbije, nemělo by se to úplně stát v tom kruhu, ale je to těžký zastavit, když je to intenzivní, ale i svoje věci si tam samozřejmě člověk uvědomí něco, pak o tom ví, ale stejně to dělá blbě...ale pro mě inspirací je to, co jsem někdy zažil nebo velmi intenzivně viděl. A v hodinách moc ne, no. To si radši vymyslím nějakou kravinu, když půjdeme po cestě...těch 45 minut – to si člověk naplánuje, pak ho kolegyně odchytne na chodbě, že má nějaký problém, přijdete o 15 minut později a už na to není čas. Ta 45 minutovka mi nedává prostor na to – a ty děti jsou na to nastavený – že by se mi tam něco šouplo, což se může, že se něco rozbije a člověk to chce ošetřit...a i kdyby si sám na to vyhradil čas, tak ty děti ztrácí pozornost, to zvonění je rušivej element, proto to radši používám při situacích, kdy jsem pánem času, ale ta hodina je pro mě...

K: Limitující?

M: ...mám tam strach, že bych od něčeho utekl a bylo by to víc škody než užitku. Když je to nějaká mini aktivítka, tak jo. Ale kdyby to bylo něco, co... myslím, že by to na sebe mělo navazovat... Že je fajn si to osahat, ale měly by to být minimálně tři věci, který se spojí až na konci, aby to pro ně byl prožitek. A rozsekát si to do dnů, to mi přijde složitý. Takže adaptáky, výlety... oni o tom hodně krát jako vůbec nevědí, jen člověk řekne třem lidem, ať dojdou zařídit, v kolik bude ráno čaj a na tom se dá pak jet celý večer. Jednou se mi povedlo, že nám zařizování kečupu ke smažáku vydrželo dva dny a dalo se to odjíždět na různý kravinky, to bych dneska asi už nezvládnul. Takže když jsem pánem času, no. Ta škola ... jsem ostražitej, no. Je to zážitek – pro mě to může být banalita a pro to dítě to může být zásadní a v tom časovém presu si toho nevšimnu. Já chci vidět, co dělá potom, když má volno, a ne běžet do další třídy. Chci vědět, jestli je v pohodě. Bojím se těchhle věcí, že to zjistím až za půl roku, že to byla úplná banalita.

K: Vy jste říkal, že ve škole radši teda při hodinách ne, že kdybyste byl pánem času, tak byste ty programy používal. Já bych se chtěla zeptat, že – říkal jste vlastně, že spíš jen to, co jste zažil, byste chtěl těm dětem zprostředkovat – a ta otázka zní, že kdybyste měl dostatek dostupných materiálů, že byste třeba měl nějaký dejme tomu konflikt ve třídě, třeba ty předsudky, takže kdybyste měl nějakou brožurku nebo jiné materiály, zda byste to využil i když jste to nezažil?

M: Ano, ale musela by mi s tím pomoci má systematická kolegyně. Kdybych na nějakým semináři dostal nějakou brožurku, tak ji už nikde nenajdu, nebo ji nejsem schopnej otevřít a to, co jsem tam chtěl najít... je to takový zabroušený. Ona je schopná to tahat z literatury mnohem líp a udělá mi nástřel před tím adaptákem a pak si sednem a říká: „Hele, tohle, tohle...“ a ona mi řekne, že přesně to co tam mám, musím zažít. Já to chci zažít vlastně proto, že vlastně mezi těma lidma člověk vidí x variant toho, jak tu hru prožívají a pro mě je pak jednodušší pozorovat ty děti, že jo. To třeba jsem hrál s dospělýma. A ona tím, jak se doplníme, tak ona to najde a řekne mi to, co já v těch řádkách nevidím, já jsem dysgrafik, dyslektik... Jako přečtu klidně filozofickou knížku, ale když je to nějaká věc, která je o aktivitě a číst si o tom, jak někam poběžím, to mě trochu míchá v tomhle. Takže společnýma silama z toho přetvoříme možná něco trochu jinýho, ale je to místo toho zážitku. Uměl bych to sám, ale když jí mám a vidím, že to zvládneme takhle a doplňujeme se a že jí to vyhovuje...ale stejně. Kdybych si to načetl

sám, stejně bych potřeboval druhého člověka, se kterým, když to nemám zažitý, tak se aspoň domluví o tom, jak tu hru vnímá a musí to být někdo, kdo aspoň tuší.

K: Takže když byste měl nějakou takovou věc, tak jako možný zdroj inspirace, že nebudete přímo kopírovat daný program, zároveň by pro vás bylo dobrý, kdyby to pro vás někdo zprostředkoval tu danou zkušenost.

M. Nebo minimálně, když už bych si to našel, tak konzultaci s někým – než to použiju – kdo třeba tuší, kam tyhle hry směřují, kdo mi řekne nějaký bacha, který by mě samotného nenapadlo, třeba jako chlapa. I když si myslím, že si hlídám dost věcí, ale ... když to nemám odžitý, tak potřebuju aspoň někoho, s kým se o tom můžu bavit o těch pohledech. Nerad bych to použil z knížky, ta moje zkušenost je taková, že fakt banalita může někoho trefit takovým způsobem, že na to musí mít nějaký psychovýcvik, protože to člověk pak už třeba neošetří, a přitom je to třeba blbost, jo. Myslím, že by tam měli být vždycky dva lidi. Protože jeden se soustředí na to, aby to odtýmoval, uhlídal si průběh, nějak to odřídil a ten druhý, může sedět prostě a být na telefonu, ale je to takovej scanning, si může všimnout toho, kterého já ne, protože mi z toho couvá třeba. A proto si myslím, že když už, tak by měli mít dostatek času a dva lidi, aby tam byl někdo, kdo nestojí uvnitř. Protože když to koučuju, tak jsem částečně uvnitř, i když to hodím na ty děti, tak je ten člověk zapojený. V tu chvíli, kdy je do něčeho začnu tlačit, tak ten druhý mě vlastně zabrzdí. „Nech je to udělat takhle.“ Vlastně, jak člověk myslí na to, co chce, tak nedává ten prostor. „Nech je, nech je.“ Je to prostě lepší v těch dvou.

K: Tak super, to byla poslední otázka.

M: Já popravdě jsem nevěděl, že je to váš první program, tak to bylo moc fajn. Já si moc nedokážu představit, že ve vašem věku jít do toho kolektivu, něco jim odvykládat – oni, když mají aspoň učitele, kterého se „bojí“, tak nejsou úplně hnusný – ale tohle je mnohem těžší, protože tam se to rozjede, a udržet téma, udržet relativní klid... vlastně člověk ty lidi vůbec nezná; třeba spousta dětí se začala projevat jinak než na mých hodinách, takže si myslím, že se vám to povedlo a bylo to fajn. Jim to něco dalo a mně taky.

Příloha č. 4: Záznam rozhovoru s Mgr. Zitou Zahradníčkovou

K: Tak jak byste zhodnotila dopolední program, jestli vám třeba něco přišlo dobrý nebo u něčeho byste třeba něco udělala jinak?

Z: Co já jsem viděla, tak si myslím, že byl program pěkně připravený. A ... teď hodnotím u sebe nebo u dětí?

K: Celkově vlastní dojmy, dětem se budeme věnovat dál.

Z: V tom seznámení se mi to líbilo, ale třeba jak jsem se na to dívala a znám ty děti, tak vím, že lhaly a vystupovaly jinak, než jaké jsou ve skutečnosti. Čemuž se asi nedá úplně zabránit, ale jak dostaly prostor, tak bylo vidět, že některé si prostě vymýšlí, ale s tím asi nic neuděláte. Hodně se mi líbily ty kartičky na předsudky. Z mé strany mě to zaujalo nejvíc. Dál jsem to neviděla, ale děti říkaly, že hrály pak tu loď, koho zachráníte, to si myslím, že je hezký. Hezkej nápad. A i ten provaz, myslím, že to bylo vybraný moc pěkně.

K: Když už jsme u dětí, vzpomenu si žáci na situaci, která by třeba souvisela s tím programem? S tématy těch předsudků? Ne nutně, že byste vy se jich na to ptala, ale použily to v nějaké situaci? Chápu, že dopolední program úplně neudělá díru do světa...

Z: Když se jich zeptám, co tam bylo, všechno mi to vyjmenujou. Ale samy nezačnou, nevzpomenou si to, řeknou, že se jim to líbilo, ale že by to aplikovaly... myslím, že to by byla asi potřeba dělat vícekrát.

K: A zároveň je asi těžké něco postřehnout, když s nimi trávíte čas jen ve škole, že?

Z: Já s nimi mám matematiku a přírodopis, jsem s nimi třeba 6 hodin, ale je to matematika a přírodopis, kdybych měla třeba občanku nebo zdraví, tak je to taky něco jiného. Ale v těch mých předmětech to děti vlastně vůbec nepoužijou.

K: Mluvila jste s dětmi cíleně o tom programu?

Z: Ano, mluvili jsme o tom, probrali jsme všechny ty 4 úkoly, nebo ta témata, co jste měli. Hodně je bavilo to seznámení a míček, kdy si říkaly, co je charakterizuje, to je bavilo, a pak je bavila ta loď. A ty předsudky si říkali, že ví, co to je předsudek, ale moc je to nezaujalo. Což jsem si naopak myslela, že by se jim mohlo líbit, ale...možná tím, jak jsou mladší, to k nim nedoputovalo.

K: Já jsem právě spoléhala na kontroverznost těch příběhů a lidí, ale ne u každého je to stejné. Takže jste nějak dál nepracovali s tématem?

Z: Tím, že máme jen tyhle dva předměty, tak moc ne, ani do jednoho se mi to nehodilo.

K: Všimla jste si, jestli uplatnili nějaké zkušenosti, které měli získat na tom programu? Třeba i nějaká týmová spolupráce nebo jiný přístup mezi dětmi...

Z: Jestli se změnil přístup, to nevím, ale myslím si, že je ta zážitková pedagogika vždycky někam posune v téhle skupinové práci.

K: A vzpomněla byste si, jak by se to u nich mohlo projevat? Nějaké viditelné změny?

Z: Je to těžký u těch mých předmětů, ale já bych řekla, že asi jo. Když viděli ty kartičky, hned to neodsuzovali.

K: Otázka na vás, odnášíte si třeba z těch aktivit nějakou inspiraci, jak na ty aktivity, tak třeba i metodickou, která souvisí s tou zážitkovou pedagogikou?

Z: Líbilo se mi to z toho obsahového hlediska, jako inspiraci, jak udělat hodinu trošku jinak, třeba rozvěsit kartičky po třídě, tak to bych i přesunula do jiných předmětů. To byl takovej nápad, který by mě třeba nenapadl. Já jsem zvyklá jim to promítat a všechno mají na jednom místě na tabuli, ale jak to bylo všude možně, to se mi líbilo.

K: Používáte třeba sama při svých hodinách tyto zážitkové metody?

Z: */kroutí hlavou/*

K: A je nějaký určitý důvod? Nebylo vám to nabídnuto, umožněno, nenapadlo vás to...?

Z: Já bych řekla, že k tomu ani není dostatek materiálů, a ne do každého předmětu se to hodí. Do matematiky bych to asi neuplatňovala, ale do toho přírodopisu si to dokážu představit. Třeba s dětma chodím ven, ale i takhle rozmístit přírodniny po třídě, si myslím, že by byl dobrý nápad, k tomu zase napsat, co si myslí, co to je a nějak to propojit.

K: A myslíte, že kdybyste měla dostatek těch materiálů, třeba nějakou brožurku, kdyby se ve třídě vyskytl nějaký konflikt, v rámci těch konfliktů, řekněme, využila byste toho? Pokud by byl zpracovaný program nebo výčet vhodných aktivit?

Z: Určitě. Kdyby byla nějaká taková brožurka, nebo nějaký takový věci, tak si myslím, že by to bylo dobrý. I třeba jak to provázat s jednotlivými předměty. Třeba na češtinu by se to dalo dobře navázat, na občanku a tak, ale i do jiných předmětů, jak to proplést. Zkusit tu zážitkovou pedagogiku zapracovat i do jiných předmětů.

K: Takže vlastně říkáte, že byste to ráda používala, akorát v těch předmětech, které učíte, je to hůř aplikovatelný, takže si nedokážete to představit.

Z: */přikyvuje/*

K: Super, je třeba ještě něco, co byste dodala? Z mé strany je to vše.

Z: Myslím, že to děti hodně bavilo a když jsem se ptala, co si z toho odnesli, řekli, že si odnesli, co je to předsudek.

K: Alespoň něco. /smích/

Z: Nevím, jestli máte zkušenosti s větší sdílností jinde, ale víc jsem z nich nedostala. Ta loď se jim líbila nejvíc, utkvěla jim nejvíc v paměti. Myslím si, že poskládaný to bylo dobře, spíš je škoda, že to bylo takhle jednou, třeba kdyby byly schůzky tři, tak by to na nich zanechalo víc, že by si ta zážitková pedagogika častěji opakovala. Do budoucna se chtějí zavést víc třídnické hodiny, tak by se třeba víc v těch hodinách dělala zážitková, dala nějaká takováhle aktivita, kde by se o tom s těmi dětmi poradilo.

Příloha č. 5: Seznam kódů

<i>hodnocení</i>	osobní hod. programu, struktury programu, organizace, obsahu, míry využitelnosti, metod zážitkové pedagogiky, dle míry zaujetí dětí, mé osoby, školského systému, návaznosti programu, reflexe
<i>využitelnost</i>	obsahu programu, efektu programu, variability aktivit, uvědomělosti, zkušeností, metod jednotlivých aktivit
<i>metodika zážitkové pedagogiky</i>	struktura programu, potřeba více lidí, výhoda skupinové práce / práce v tandemu, zkušenosti, rizika metod, externí metodická podpora, důsledky neznalosti metodiky, způsob pozorování skupiny, podmínky použití zážitkové pedagogiky ve škole
<i>osobní angažovanost</i>	vztah učitele k žákům, potřeba reflexe, osobní míra zaujetí, porovnávání svých metod s metodami zážitkové pedagogiky, srovnání s osobními zkušenostmi, přístup k zážitkové pedagogice, sebereflexe, cílená zpětná vazba, pochopení pro žáky, popis situace ve třídě, kritizování školského systému, pozorování vztahů mezi žáky, ztráta energie, vyhoření,

	očekávání, neochota, rezignovanost, vlastní předsudky
<i>limity</i>	paměť, neznalost metod zážitkové pedagogiky, školní prostředí, cílená zpětná vazba, schopnosti skupiny, autismus, analytický typ, situace po pandemii, přirozenost, čas, věk dětí, osobní, lektora, potřeba opakování metod, hra vs. realita, rezignovanost
<i>inspirace</i>	nová energie, impuls, aktivity do vyučování, usnadnění, prostor pro vlastní práci, využití programu pro sebe, variace, obměna aktivit, použitelnost v životě, potenciál aktivit, efekt programu, inspirace, zpětná vazba
<i>třída</i>	rysy skupiny, vztahy mezi žáky, vztah učitele a žáků, schopnosti skupiny, srovnání jedinec vs. skupina, schopnosti jednotlivců, soudržnost skupiny, potřeba reflexe, vzpomínání, klima třídy, slabiny skupiny