

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



Aktivní imaginace pro školy

Bakalářská práce

Autor: **Bc. Denisa Kameníková**

Vedoucí práce: PhDr. Andrea Hlubučková

2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Denisa Kameníková

Specializace v pedagogice
Poradenství v odborném vzdělávání

Název práce

Aktivní imaginace pro školy

Název anglicky

Active Imagination at schools

Cíle práce

Cílem bakalářské práce je navrhnout vzdělávací program pro pedagogy druhého stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií. Program bude využívat metodu aktivní imaginace a bude zaměřený na podporu otevřenosti a tolerance vůči LGBTQ+ žákům/žákyním.

Metodika

Teoretická část práce je postavena na rešerši odborných zdrojů a zabývá se objasněním základních pojmů a teorií aktivní imaginace jako samostatného vzdělávacího programu. Dále bude prozkoumána problematika pojmů spojených s komunitou LGBTQ+.

Praktická část se bude skládat z tvorby návrhu vzdělávacího programu, který by prostřednictvím metody aktivní imaginace pomohl zvýšit porozumění pedagogů pro LGBTQ+ žáky/žákyně, kteří/které v období puberty nalézají svoji identitu.

Doporučený rozsah práce

dle zásad pro závěrečnou práci

Klíčová slova

aktivní imaginace, vzdělávací program, pedagogové, LGBTQ+, tolerance, identita,

Doporučené zdroje informací

ATKINSON, Rita L.; HERMAN, Erik; PETRŽELA, Miroslav; BREJLOVÁ, Dagmar. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

CLARKE, V., ELLIS, S. J., PEEL, E., & RIGGS, D. W. *Lesbian gay bisexual trans & queer psychology: An introduction*. Cambridge University Press, 2010. ISBN 9780511810121.

ČAČKA, O. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-034-1.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.

SEIFERT, Ang Lee; SEIFERT, Theodor; SCHMIDT, Paul. *Aktivní imaginace : práce s fantazijními obrazy a jejich vnitřní energií*. 2004. ISBN 80-7178-845-7.

SMETÁČKOVÁ, I. aj. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-x.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie : proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

Předběžný termín obhajoby

2021/22 ZS – IVP

Vedoucí práce

PhDr. Andrea Hlubučková

Garantující pracoviště

Katedra profesního a personálního rozvoje

Elektronicky schváleno dne 2. 11. 2021

Mgr. Jiří Votava, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 3. 11. 2021

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 21. 03. 2024

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Aktivní imaginace pro školy

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma že, na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V dne

.....

(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou velmi poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, paní doktorce Hlubučkové, za její ochotu a čas, a hlavně za to, že ve mně nepřestala věřit. Nemalý dík patří také paní inženýrce Popovičové, která mi v závěrech mého studia mnohokrát pomohla a poskytla své rady. To největší poděkování chci však věnovat své rodině a svým nejbližším, kteří mě nikdy nepřestali podporovat.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývala tvorbou návrhu vzdělávací akce, zaměřené na úvodní teoretickou orientaci v LGBT+ tematice, skloubenou společně s prací s prožitkem z aktivní imaginace. Cílem práce bylo navrhnout pro středoškolské vyučující takovou vzdělávací akci, která by uspokojovala jejich vzdělávací potřeby, a zároveň jim skrze prožitek z aktivní imaginace zprostředkovala možnost empatického nacítění na aktuální náročnost některých životních situací, které zažívají LGBT+ studující.

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části byly objasněny jednotlivé kroky vedoucí k tvorbě vzdělávací akce, což bylo zasazeno do širšího kontextu celoživotního učení. Dále byla představena metoda aktivní imaginace, a došlo také ke stručnému nastínění LGBT+ tematiky v kontextu školy.

V praktické části byla provedena krátká přehledová studie pro zjištění nenaplněných vzdělávacích potřeb středoškolských vyučujících. Tato analýza ukázala zájem vyučujících o poskytování vzdělávacích akcí. Od identifikace těchto potřeb po vzdělávání se dále odvíjelo projektování modelové vzdělávací akce, která byla navržena za účelem jejich možného uspokojení.

Klíčová slova

aktivní imaginace, vzdělávací program, pedagogové, LGBTQ+, tolerance, identita

Abstract

The bachelor's thesis dealt with the creation of a proposal for an educational event, focused on an initial theoretical orientation in LGBT+ topics, combined with the experience of active imagination. The aim of the thesis was to design an educational event for high school teachers that would meet their educational needs, while at the same time, through the experience of active imagination, provide them with the opportunity to empathically feel the actual difficulty of some of the life situations experienced by LGBT+ learners.

The thesis was divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part explained the steps leading to the creation of the learning event, which was set in the wider context of lifelong learning. Furthermore, the active imagination method was introduced and there was also a brief outline of LGBT+ topics in the school context.

In the practical part, a short survey study was conducted to identify the unmet learning needs of high school teachers. This analysis showed the interest of teachers in providing training events. From the identification of these learning needs, the design of a model learning event was further designed to potentially meet them.

Keywords

active imagination, educational program, teachers, LGBTQ+, tolerance, identity

OBSAH

| | |
|--|----|
| ÚVOD..... | 11 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 13 |
| 1 Cíl a metodika..... | 13 |
| 2 Celoživotní vzdělávání | 14 |
| 2.1.1. Počáteční a další vzdělávání | 14 |
| 2.1.2. Formy celoživotního učení | 15 |
| 2.2 Další vzdělávání dospělých | 16 |
| 2.2.1. Profesní vzdělávání dospělých..... | 17 |
| 2.2.2. Zájmové vzdělávání dospělých..... | 17 |
| 2.2.3. Občanské vzdělávání dospělých | 18 |
| 2.2.4. Další vzdělávání pedagogických pracovníků | 18 |
| 3 Aktivní imaginace | 20 |
| 3.1 Imaginace..... | 20 |
| 3.2 Imaginativní postupy | 21 |
| 3.3 Charakteristika metody aktivní imaginace | 21 |
| 3.4 Diferenciace aktivní imaginace | 23 |
| 3.5 Průběh aktivní imaginace..... | 24 |
| 4 Tematika LGBT+ v kontextu školy..... | 26 |
| 4.1 LGBT+ pojmy a jazyk | 27 |
| 5 Tvorba projektu vzdělávací akce..... | 28 |
| 5.1 Vzdělávací program, projekt a akce | 28 |
| 5.2 Struktura kroků vedoucích k tvorbě projektu | 29 |
| 5.3 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb | 30 |
| 5.4 Analýza účastníků..... | 31 |

| | | |
|----------------------|--|----|
| 5.5 | Formulace cílů | 31 |
| 5.6 | Profil účastníka | 32 |
| 5.7 | Profil absolventa | 32 |
| 5.8 | Vzdělávací obsah | 32 |
| 5.9 | Didaktické metody a prostředky | 33 |
| 5.10 | Způsob evaluace | 34 |
| 5.11 | Další důležité kroky pro realizaci projektu | 35 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | | 36 |
| 6 | Typ výzkumu | 36 |
| 6.1 | Tematika LGBT+ v prostředí škol | 37 |
| 6.2 | Aktivní imaginace ve vzdělávání | 40 |
| 6.3 | Zhodnocení výsledků | 41 |
| 6.4 | Vlastní doporučení | 42 |
| 7 | Modelový návrh projektu vzdělávací akce | 43 |
| 7.1 | Cílová skupina projektu | 43 |
| 7.2 | Cíl vzdělávací akce | 44 |
| 7.3 | Obsah vzdělávací akce a didaktické metody a prostředky | 45 |
| 7.4 | Organizační, materiální a technické zajištění | 48 |
| 7.4.1. | Počet účastníků | 48 |
| 7.4.2. | Lektoři | 48 |
| 7.4.3. | Místo a termín konání vzdělávací akce | 49 |
| 7.4.4. | Materiální a technické zabezpečení | 49 |
| 7.4.5. | Diseminace projektu a komunikace | 50 |
| 7.4.6. | Finanční rozpočet projektu | 50 |
| 7.4.7. | Časový harmonogram vzdělávací akce | 51 |

| | |
|---|----|
| 7.4.8. Průběh po skončení vzdělávací akce | 53 |
| 7.5 Návrh evaluace vzdělávací akce | 53 |
| ZÁVĚR | 55 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 56 |
| SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, OBRÁZKŮ A SCHÉMAT | 62 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK..... | 63 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 64 |

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je tvorba návrhu vzdělávací akce s názvem „Prožitkem k rozvoji: Aneb úvod do LGBT+ tematiky v prostředí školy, podpořen prací s vlastní imaginací“. Navrhovaná modelová akce se zaměřuje na kreativní způsob využití aktivní imaginace pro školy, a tedy pro vyučující působící na středních odborných školách při práci s LGBT+ tematikou.

Pro spojení těchto dvou témat jsem se rozhodla z důvodů vlastního zájmu o LGBT+ tematiku v prostředí školy a o způsoby využití imaginativních technik. LGBT+ tematikou a výzkumem v prostředí škol se již i v České republice řadu let zabývá řada autorů. Mezi přední z nich patří například docentka Irena Smetáčková viz „Homofobie v žákovských kolektivech: Homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách – jak se projevuje a jak se proti ní bránit“ (Smetáčková a Braun, 2009), „LGBT+ studující a témata ve školách. Výzkumná zpráva z projektu OUT“ (Smetáčková a Machovcová, 2022) a další. O zkoumání v této oblasti je aktuálně stále větší zájem, což je pro zdraví LGBT+ studujících a obecně českého školství velmi důležité. Objevuje se také propojení výuky LGBT+ témat a imaginativních postupů, skrze hraní rolí, představování si specifických situací a obecně skrze práci s prožitkem. Propojení aktivní imaginace při zkoumání těchto témat ve svém nitru, však zřejmě ještě nebylo (minimálně veřejně či výzkumně) spojeno. Cílem této práce je tedy pokus o propojení těchto témat skrze navrhovaný model vzdělávací akce.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměřuji především na objasnění teoretických východisek pro tvorbu vzdělávacího projektu, což zasazuji do konceptu celoživotního vzdělávání. Dále představuji metodu aktivní imaginace v jejím širším kontextu a stručně uvádím tematiku LGBT+ studujících. V praktické části provádím přehledovou studii pro zmapování provedených výzkumů v této oblasti a odhalení z nich vycházejících vzdělávacích potřeb. Na základě nich jsem zkonstruovala jednotlivé fáze návrhu zmíněného vzdělávacího projektu. Ten by pak tedy měl pomoci pokrýt aktuální vysokou poptávku po vzdělávacích akcích orientovaných na LGBT+ tematiku v prostředí školy, ovšem s větším důrazem a zaměřením na vlastní prožitek a vcítění se ze strany středoškolských vyučujících.

V závěrečném seznamu příloh pak uvádím ukázky dotazníků či metodických listů, které jsem pro účely modelu vzdělávací akce navrhla.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíl a metodika

Cílem bakalářské práce bylo navrhnout vzdělávací program pro vyučující středních odborných škol. Program by využíval metodu aktivní imaginace a byl by zaměřený na podporu otevřenosti a respektu vůči LGBT+ studujícím.

Teoretická část práce byla postavena na rešerši odborných zdrojů a zabývala se objasněním základních pojmů a teorií aktivní imaginace jako samostatného vzdělávacího programu. Dále byla prozkoumána problematika pojmů spojených s LGBT+ studujícími.

Praktická část se skládala z tvorby návrhu vzdělávacího programu, který by prostřednictvím metody aktivní imaginace pomohl zvýšit porozumění vyučujících pro LGBT+ studující.

Cílová skupina byla oproti zadávacímu listu změněna.

2 Celoživotní vzdělávání

Vzhledem k vývojovému zrání jedince, neustále se měnící a vyvíjející společnosti, novým světovým poznatkům, změnám v osobním i pracovním životě jedince či změnám na pracovním trhu, je celoživotní učení nedílnou součástí lidského života. Vnější požadavky i vnitřní tendence pak mohou být často hnací silou, vedoucí k vyhledání konkrétní vzdělávací akce.

Celoživotním učením jsou myšleny veškeré možnosti učení, od těch v běžném vzdělávacím systému, k těm mimo něj, které jsou chápány jako jeden celek, umožňující rozmanité přechody mezi procesem vzdělávání a zaměstnáním, ve smyslu dosahování stejných kompetencí a kvalifikací různými způsoby, kdykoliv v průběhu života. Jde o celoživotní proces, nepřerušovaného a kontinuálního učení od narození až do pozdního věku, jehož základy jsou sice zprostředkovány formálním vzdělávacím systémem, ten ho ale neutváří celý, nýbrž jednu z jeho nepostradatelných částí. Obecně by mělo být celoživotní učení vnímáno, nejen v rámci dimenze času, ale i dimenze prostředí, která proces učení zasazuje do každého prostředí a každého životní situace (MŠMT, 2007, s. 8-10).

Z takovéto charakteristiky může být patrný důvod užití pojmu celoživotní učení namísto celoživotního vzdělávání, je jím to, že užití slova učení v tomto spojení jasně vyznačuje, že to není pouze ta formální část, která sem spadá ale i samostudium jedince (MŠMT, 2007, s. 9).

2.1.1. Počáteční a další vzdělávání

Mezi dvě etapy celoživotního učení patří vzdělávání počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání se odehrává především v mladém věku a má tři stupně (základní vzdělávání, střední vzdělávání a terciární vzdělávání), kdy se to základní, mající všeobecný charakter, vztahuje k povinné školní docházce, a tedy k základní škole. Vyšší stupně formálního vzdělávání vedoucí k dosažení určitého stupně vzdělání jsou pro jedince již dobrovolné, a ti tedy mohou po splnění povinné školní docházky již směřovat na pracovní trh (MŠMT, 2007, s. 8-9).

Co se dalšího vzdělávání týče, to se může odehrávat až po dosažení určitého stupně počátečního vzdělávání, a pak kdykoliv v průběhu celého života, právě v souvislosti

s proběhlým nebo budoucím vstupem na trh práce (MŠMT, 2010, s. 3). „*Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě*“ (MŠMT, 2007, s. 9). Koncept dalšího vzdělávání dospělých, konkrétně profesní vzdělávání, je důležitý také z pozice společnosti a státu, kdy je spojován s umožněním růstu produktivity a ekonomickou konkurenceschopností. Z tohoto hlediska je další vzdělávání v pozornosti „Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy“ (dále jen „MŠMT“), zejména Odboru dalšího vzdělávání, v jehož zájmu je zlepšit pozici jedince na pracovním trhu, což má vést právě k nárůstu produktivity, a tedy konkurenceschopnosti v České republice (MŠMT, 2010, s. 3). Aby k tomuto mohlo docházet, je záměrem MŠMT také „...*kultivovat prostor dalšího vzdělávání a vytvořit vhodné systémové nástroje, které podpoří motivaci a osobní odpovědnost všech občanů ke vzdělávání v dospělém věku*“ (MŠMT, 2010, s. 2).

2.1.2. Formy celoživotního učení

Celoživotní učení, může ale i nemusí mít organizovaný ráz. Tím je myšleno, že může probíhat, jak v rámci formálního vzdělávacího systému, soukromých vzdělávacích institucích či jiných organizacích (organizované), tak v rámci kulturních akcí, samostatným učením a podobně (neorganizované). Zahrnuje tedy vzdělávání formální a neformální, jež jsou ty organizované či systematické formy, a také informální vzdělávání, které organizované či systematické naopak není (MŠMT, 2007, s. 9).

Formální vzdělávání je tedy, jak bylo uvedeno, realizováno zpravidla ve školách, jeho koncepce je řízena právními předpisy a je zaměřené na dosažení určitého stupně vzdělání. Tyto stupně na sebe obvykle navazují (základní vzdělání, střední vzdělání atd.) a jejich splnění je ztvrzeno patřičným osvědčením (MŠMT, 2007, s. 9).

Neformální vzdělávání již k dosažení určitého stupně vzdělání nevede, nýbrž je zaměřené na osvojení různých znalostí, dovedností či kompetencí, které zpravidla mohou vést ke zkvalitnění osobního, společenského i pracovního uplatnění. Je poskytováno v různých zařízeních, organizacích a institucích. Dále je realizováno pod vedením odborných lektorů, proškolených vedoucích ale i dobrovolníků apod. a je možné sem zařadit například rekvalifikační kurzy, jazykové kurzy, různá školení a další. Je dobrovolné a otevřené a z hlediska organizací a používaných metod jde

o vzdělávání flexibilní (Knotová, 2006, s. 69; MŠMT, 2007, s. 9). Vzhledem k tomu, že se může jednat i o neformální vzdělávací aktivity s kratším trváním, mohou jedinci sloužit jako funkční nástroj pro naplnění jeho aktuálních potřeb vzniklých v oblasti osobního života, v zaměstnání či v reakci na požadavky pracovního trhu (Půbalová, 2018, s. 24). Co se týče zařazení do systému vzdělávání, patří neformální vzdělávání do dalšího vzdělávání, v rámci kterého je členěno do tří typů, jimiž je profesní, zájmové a občanské vzdělávání (Knotová, 2006, s. 69).

Informální vzdělání je právě to osvojování znalostí, dovedností či kompetencí, které může být získáváno prostřednictvím samostudia, mimovolně výsledkem každodenních zkušeností a prostřednictvím dalších činností ve volném i pracovním čase jedince (MŠMT, 2007, s. 9).

2.2 Další vzdělávání dospělých

V kontextu celoživotního vzdělávání je vzdělávání dospělých jednou z jeho nejdůležitějších složek, čemuž vzhledem k tomu, že se týká toho nejdelšího časového období života jedince, není divu. Samotný proces vzdělávání dospělých Průcha a Veteška (2014, s. 301) definují jako takový, „...*který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání,*“ patří sem ale i to informální. Kolář a kol. (2012, s. 181) definici tohoto procesu rozšiřují tak, že je „...*založený na znalostech možností dospělého účinně se učit.*“

Účast na dalším vzdělávání má pro dospělého jedince prokazatelně vliv na jeho vyšší zaměstnatelnosti, může vést k dosažení vyšší kariérní příčky, a tedy i vyšších příjmů. Nemělo by být vynecháno ani to, že působí na jeho osobnostní rozvoj či může zprostředkovávat uspokojení jeho vlastních zájmů. Může samozřejmě probíhat různými formami, a to například „face-to-face“, ale s aktuálními trendy se rozšiřuje i vzdělávání distanční (MŠMT, 2001, s. 79; Průcha a Veteška, 2014, s. 302).

Vzděláváním a učením se dospělých se také zabývá vědní obor „andragogika“, který se zaměřuje na všechny aspekty s tím spojené, a to v průběhu profesní dráhy dospělých i jejich života vůbec. Bere v ohled také různá specifika s tímto související, která se v různých etapách dospělosti vyskytují, a kromě těchto specifíků se zabývá dalším

množstvím témat např. vzdělavatelností dospělých, možnostmi organizace a metodami jejich vzdělávání, vzdělávání v souvislosti s volným časem nebo zaměstnáním a mnoha dalšími (Kolář a kol., 2012, s. 15).

Co se dalšího a specificky neformálního vzdělávání, na které je v této práci směřován zájem, týče, nabízí dospělým široké spektrum nejrůznějších vzdělávacích příležitostí v různých oblastech, a další širší popis této formy celoživotního učení, je tedy již směřován právě do tohoto kontextu vzdělávání dospělých.

2.2.1. Profesní vzdělávání dospělých

Profesní vzdělávání zahrnuje velmi širokou škálu, co se vzdělávacích aktivit týče, souvisejících s pracovištěm daného jedince, jeho náplní práce a prací vykonávanou v minulosti, současnosti i v budoucnu. Značně často však probíhá v reakci na proměny pracovního trhu a inovací pracovních technologií či postupů. Může jít o vzdělávání pracovníků v rámci daného pracoviště, o rekvalifikace či o různé kurzy nebo školení navštěvované za účelem zlepšení svých pracovních dovedností nebo lepších kariérních vyhlídek, a tedy obecně souvisejících s prací. Zájem o profesní vzdělávání dospělých lze vyjádřit třemi perspektivami, perspektivou jednotlivce, organizace a společnosti (ČSÚ, 2024, s. 9; Novotný, 2008, s. 114-123).

2.2.2. Zájmové vzdělávání dospělých

Zájmové vzdělávání je zpravidla iniciované samotnými jedinci a nabízí jim možnost uspokojení vlastních zájmů a zálib, osobnostní rozvoj a s ohledem na jejich osobnostní zaměření může uspokojovat jejich vzdělávací potřeby (Knotová, 2006, s. 71; MŠMT, 2001, s. 83). „*Zájmové vzdělávání tvoří souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, krátkodobých, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k naplnění volného času*“ (Knotová, 2006, s. 71). Dále Knotová (2006, s. 71) uvádí, že jeho prostřednictvím jsou naplňované takové potřeby, které nejsou uspokojovány jinými typy vzdělání. Obecně jde o umožnění seberealizace jedince v jeho volném čase a vzhledem k rozmanitosti lidských zájmů je nabídka možností patřičně široká. Může jít o nejrůznější aktivity a kurzy například o jazykové kurzy, práci s počítačem, osobnostně rozvojové kurzy, kurzy vaření, pletení, fotografování atd. (Knotová, 2006, s. 70-71; Knotová, 2008, s. 170-181). Ačkoliv jde

ve své podstatě zejména o rozvoj těch dovedností a schopností, které se netýkají pracovní oblasti života jedince, můžou se tyto oblasti značně protínat a jeho výsledky mohou být využitelné i v jeho profesní sféře či sociálním prostředí, a i proto ohrazení těchto typů vzdělávání není jasně striktní (Knotová, 2006, s. 70-71; MŠMT, 2001, s. 83).

2.2.3. Občanské vzdělávání dospělých

Občanské vzdělávání, jak je popsáno v „Bílé knize“ (MŠMT, 2001, s. 84) „...*zlepšuje informovanost, obecný rozhled a hodnoty občanů týkající se specifických společenských, politických a dalších otázek.*“ V dokumentu „Implementační plán Strategie celoživotního učení“ (MŠMT, 2008, s. 99) je stručně uvedeno, že občanské vzdělávání představuje takové formy, „...*kteřé přispívají k informačnímu uvědomění, boji proti diskriminaci, ochraně životního prostředí a zdraví a rovněž k rozvoji ekonomické gramotnosti včetně gramotnosti finanční.*“ Obecně jde o ty aktivity, které poukazují k tomu, že budou občané schopni zvládat aktuální i budoucí nároky vycházející z vývoje společnosti, budou sami schopni směřovat své učení a učební možnosti a celý svůj život aktivně vyhledávat. Občanské vzdělání tedy může zahrnovat nejrůznější aktivity týkající se například sociální, kulturní, enviromentální, politické či právní oblasti. (Hloušková a Pohl, 2008, s. 189-194). Hloušková a Pohl (2008, s. 194) také zmiňují problematiku „skrytého občanského obsahu“, který se může objevovat v nabídkách kurzů jiného typu (zájmové, profesní).

Ačkoliv se z hlediska obsahu a cílů jednotlivých typů vzdělání propojuje více to občanské se zájmovým, všechny tři typy mohou například vést ke zvyšování vědomostí a vzdělanosti jedinců, a je tedy již zřetelně patrné, že spolu všechny často vzájemně souvisí a prolévají se.

2.2.4. Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Některé profese mají další vzdělávání zákonem povinné. Tato povinnost se vztahuje také na pedagogické pracovníky. Ti, mají po dobu výkonu své činnosti povinnost, si obnovovat, udržovat a doplňovat svoji kvalifikaci (Česko, 2004). K tomu může dojít skrze tři různé druhy dalšího vzdělávání s odlišnými výstupy. Tyto tři druhy jsou:

- „Odborné vzdělávání pedagogických pracovníků,
- Průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků,
- Vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků“ (Česko, 2005).

Pro účely praktické části této bakalářské práce je relevantní právě výše uvedené průběžné vzdělávání. To, je takové vzdělávání, které „...je zaměřeno na teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy, na výkon práce pedagogických pracovníků a na jejich jazykové vzdělávání“ (Česko, 2023). Zjednodušeně řečeno, jde o takové vzdělávání, které vede k prohlubování stávající odborné kvalifikace. Tu, si pedagogičtí pracovníci mohou prohloubit například účastí různých seminářů, kurzů, zkušenostního sdílení, třeba právě v rámci neformálního vzdělávání. Náklady na toto vynaložené, by pak měly být financované z rozpočtu školy na základě ředitelem stanoveného plánu dalšího vzdělávání. Navíc, projekty vzdělávání vedoucí k prohloubení kvalifikace pedagogických pracovníků od roku 2023 nemusí podléhat akreditaci (Evropská komise, 2024).

3 Aktivní imaginace

Aby bylo možné řádné uchopení metody využití v praktické části této práce, aktivní imaginaci, je nutné se na ni nejdříve podívat z hlediska jejího širšího teoretického kontextu v pojetí imaginace jako takové.

3.1 Imaginace

Imaginace v obecné psychologii patří mezi poznávací děje člověka, které tvoří jednu ze tří skupin psychických procesů, a tedy procesy kognitivní, emocionální a motivační. Mezi poznávací děje dále patří například vnímání, myšlení, paměť a další (Plháková, 2005, s. 45). Jedná se o komplexní proces mysli, a nejenže plní mnoho funkcí, je také možné ji obecně shrnout jako „...základní princip lidského zpracování informací a emocí“ (Kast, 1999, s. 18). Tento proces lze dále konkretizovat na představivost a fantazii, kdy první vede ke vzniku paměťových představ, kterými jsou mentální reprezentace dříve vnímané skutečnosti, bez aktuálního působení na smysly, jde o reprodukci vnímaného, druhý z těchto pamětních představ čerpá, skutečnost spíše rekonstruuje a vytváří pomocí různých kombinací, přetvořením nebo například doplněním něco nového, je produktivní, výsledkem čehož jsou pak představy fantazijní. Obojí tedy vede ke vzniku nějakého obsahu, určité představě. Fantazie však není definována pouze jako schopnost vytvářet fantazijní představy, obrazy, ale je také označením pro její produkty, kterými mohou být například literární tvorba, vynález, denní snění a další (Plháková, 2005, s. 23). Jak jedno, tak druhé, je však v reálu obtížné od sebe odlišit, hranice mezi nimi je tenká, prolínají se a využívají se navzájem (Čačka a kol., 1999, s. 14). V běžné řeči se však mezi těmito třemi pojmy, imaginace, představivost, fantazie příliš nerozlišuje a pojmy jsou naopak vnímány, jako nesoucí stejný význam. V knize Stručný psychologický slovník (Hartl, 2004, s. 92) je imaginace definována jako schopnost tvorby zrakových, sluchových či pohybových představ v mysli nebo také jako schopnost související s fantazií. Dále s ní Hartl (2004, s. 161) spojuje také pojem obrazotvornost, a tedy schopnost vytvářet obrazy, představy či ideje. Je nutné podotknout, že již u definice pojmu záleží na kontextu, pro který je jí užito. Zatímco výše, se pojem vztahuje k funkcím mozku, které umožňují interakci s okolním světem, při nahlédnutí do Slovníku analytické psychologie (Müller

a Müller, 2006, s. 138), kde je uvedeno, že se jedná o vědomě nasazovanou metodu vedoucí ke změně vědomí za účelem vytvoření vztahu s obsahy z nevědomí, je pojem imaginace vztažen právě do toho kontextu, ve kterém je na ni nahlíženo i v rámci této práce.

Pouze takovéto vymezení imaginace a jejích funkcí by samozřejmě bylo značně zploštěno, podrobnější dělení a chápání však zde není více relevantní. Jak navíc také uvádí Plháková (2005, s. 232), uchopení a rozsah funkcí imaginace je v akademické psychologii stále ještě předmětem diskuze, a to zřejmě i vlivem pohledů různých psychologických škol.

3.2 Imaginativní postupy

Imaginativní postupy nesou charakter velkého potenciálu pro obohacení člověka. Mohou být využity ve školství, sportu, relaxaci nebo například v psychoterapii. Seifert, Seifert a Schmidt (2022, s. 9-10) uvádí, že mohou být obecně voleny jako jeden z možných způsobů pro lidskou cestu za individuálním rozvojem vlastní osobnosti v související snaze stát se šťastnějšími a úspěšnějšími tvůrci vlastního života, zároveň méně závislími na vnějších okolnostech, a to například při budování vztahů, řešení každodenních situací či kariérního směřování. Za takovéto postupy je možné identifikovat práci s bdělými sny či nočním sněním, hypnózu, fantazijní cesty, kresebné metody, relaxace, meditace nebo například C. G. Jungem do psychoterapie zavedenou aktivní imaginaci, kde všude může docházet k spontánnímu vyjevení obsahů z nevědomí, jimž bylo umožněno projevit se (Seifert et al., 2022, s. 208).

3.3 Charakteristika metody aktivní imaginace

Aktivní imaginaci, jakožto imaginativní metodu, pojmenoval C. G. Jung, při své vlastní práci se sebou samým a svými fantaziemi a označil ji něčím pro danou společnost znovuodhaleným, a tedy „...rozhovorem s vlastní duší, respektive se zástupci nevědomé části vlastního já“ (Seifert et al., 2022, s. 10). Sám jej považoval za významnou součást analytické terapie. Jedná se v ní o navázání kontaktu jáského vědomí s vyjeveným obrazem z nevědomí, prostřednictvím činného dialogu s tímto obrazem, díky čemuž se dle Junga, praktikující jedinec může učit vypořádávání se

s hlubšími vrstvami vlastní duše (Müller a Müller, 2006, s. 139). Dochází tedy ke komunikaci mezi těmito postavami z nevědomí a vlastního já, což umožňuje vzájemnou analýzu mezi vědomím a nevědomím (Seifert et al., 2022, s. 208-209). Díky tomuto dialogu je pak člověku umožněn individuální proces, prostřednictvím kterého se stává tím, kým skutečně je (Kast, 1999, s. 19). Jak už název metody napovídá, mají v ní vynořované obrazy svůj vlastní život a symbolické události odehrávající se v jejím průběhu se řídí vlastní vnitřní logikou nevědomí. Na rozdíl od snů se tento materiál navíc odehrává ve vědomém stavu, kde není přerušeno kontaktem s realitou, je tedy mnohem ucelenější a obsahuje toho mnohem více, včetně citové hodnoty (Jung, 1993, s. 180-181). Další charakteristika aktivní imaginace spočívá zejména v její vnitřní svobodě bez větších konkrétních pokynů. Ačkoliv jsou občasné podpůrné podněty nabízené vnějším průvodcem imaginací možné, „...měly by však být poskytovány velmi zřídka, vedení by si mělo podržovat bytostné Já“ (Müller a Müller, 2006, s. 140). Imaginující se sám otvírá poznávání svých vnitřních symbolických obrazů, toho, co je správné, vlastní cesty, chování, postojů, a to bez směřujících vnějších autorit, ale naopak skrze vnitřní průvodce, ke kterým je člověk v průběhu toho doveden. Souhrou a sjednocením vlastního vědomí s nevědomím je pak dosaženo toho nejlepšího možného vedení po cestě životem (Seifert et al., 2022, s. 10-21).

Pro to, aby mohla aktivní imaginace také vést k pozitivním změnám, je tedy důležité, aby mohlo dojít ke zvědomění a integraci nevědomých aspektů vnitřního světa, a tedy různých konfliktů, přání nebo třeba pocitů (Müller a Müller, 2006, s. 139). Se záměrem této integrace Jung podněcoval k tomu, aby imaginující své prožitky poté ještě nejrůznějšími způsoby kreativně ztvárnili, například prostřednictvím kresby, psaním, výšivkami, psychodramatem či tancem, s ohledem na vlastní preference, díky čemuž poté mohli nahlížet „...cestu k tomu, aby nebyli odtrženi od sebe samých“ (Jagfeld, 2018, s. 16). Dalším takovým motorem umožňujícím změnu jsou pocity, emoce a afekty, jež jsou nezanedbatelnou součástí imaginačního procesu, a jejichž vyjádření by měl imaginující nechat připustit v celé jejich škále, od těch příjemných, až k těm nepříjemným, stejně tak, jako v reakci na vnější životní situace. Jak navíc uvádí Kast (1999, s. 14) „...vcítění nám pomůže emočně správně uchopit situaci“ a „...může rovněž proměnit náš pohled na realitu, zejména jsou-li tyto představy nebo city určovány našimi problémy.“ Ať již individuálně, v terapeutickém vztahu nebo ve

skupině osob, vždy je důležité být v tomto procesu v kontaktu s pocity, alespoň do takové míry, jaká je pro jedince zvládnutelná. Projevení emocí ve skupině navíc může nastolit vzájemnou důvěru a pochopení mezi imaginujícími (Seifert et al., 2022, s. 232). Společné imaginování ve skupině osob může také pomoci u počátků aplikování aktivní imaginace, kdy může být umožněno vzájemné učení se od ostatních (Müller a Müller, 2006, s. 139). Nápomocné může zprvu být i využívání jiných imaginativních postupů, které mohou jedince lépe připravit na práci již přímo s aktivní imaginací a rozvíjet větší citlivost v práci s těmito technikami obecně (Seifert et al., 2022, s. 207).

3.4 Diferenciace aktivní imaginace

Různé imaginativní postupy toho mají mnoho společného, je tedy aktivní imaginaci důležité odlišit, aby bylo jasně patrné, čím přesně je, a čím není. U většiny z nich v jejich počátku obvykle leží nějaký vnitřní konflikt, který se nepodařilo vyřešit i přesto, že se o to vědomí intenzivně snažilo. V důsledku toho se pak s prosbou o pomoc vědomí obrací právě k nevědomí, které může nabídnout cesty, jak se z tohoto konfliktu dostat ven. Pro nevědomí jde tak o možnost vyjádřit své obrazy, které se vyjevují spontánně a intuitivně, a kterým se pak vědomí musí zabývat a snažit se jim porozumět. Jak již bylo zmíněno, nevědomí se může vyjádřit různými způsoby. Může k tomu dojít prostřednictvím intuitivního malování, tance, psaním dopisů či pohádek, při snění, prací s nějakým modelovatelným materiálem nebo právě v aktivní imaginaci. Konkrétně u té do vědomí vstupují vnitřní obrazy, přesněji různé zformované bytosti či předměty, přicházející z nevědomí a daný člověk s těmito postavami navazuje vědomý kontakt prostřednictvím aktivního dialogu, což je také elementární princip tohoto imaginativního postupu, jež jej právě odlišuje od všech ostatních (Seifert et al., 2022, s. 208-209).

Faktem je, že imaginace je jednoduše součástí lidského vědomí. Téměř neustále se v něm vyskytují nějaké obrazy a představy, a pokud zrovna ne, tak je to obvykle jen po krátký čas. Vědomí je jimi tedy obvykle souběžně doprovázeno, za normálních okolností jim ale člověk nevěnuje mnoho pozornosti, a právě tímto je pak rozlišena pasivní imaginace od aktivní (Seifert et al., 2022, s. 206-207).

Rozlišení aktivní imaginace od pasivní, však není jediné potřebné, které je pro definici této metody nutné udělat. Ta, se totiž jasně vymezuje i v tom, zda jde o imaginaci volnou, nebo řízenou. Začátku obou předchází počáteční uvolněný stav. Řízená probíhá tak, že osoba v roli průvodce imaginující osobě zadává zčásti standardizované motivy a více či méně jej podporuje a imaginaci provází. U volné se naopak ze zadaných standardních motivů nevychází a není zde ani provázející osoba, která by vytvářela další sled. Imaginující může začít libovolným psychickým obsahem, ať už by to bylo například nedořešeným snovým obrazem, náladou, tělesným vjemem, přáním nebo třeba strachem. Po vyladění se na zvolený obsah imaginující čeká, jaké další obrazy se s ohledem na něj a vytvoří, a jaký bude jejich další vývoj. V této formě chybí ochrana před možnými zatěžujícími obsahy zprostředkovaná rolí průvodce či průvodkyně, od imaginující osoby to tedy také očekává silnější schopnost symbolizace a jistou vnitřní sílu a integrující zacházení s volně se vynořujícími obsahy, a to i těmi zatěžujícími a dorážejícími (Müller a Müller, 2006, s. 138-139).

Úzké spojení existuje také s katatymní imaginativní psychoterapií. Tu, vyvinul H. Leuner v návaznosti na Jungovu aktivní imaginaci, v té mu však chyběla větší systematická a její základy tedy rozvinul do vlastního terapeutického postupu. Katatymní imaginativní psychoterapie, často probíhá v leže, což pro aktivní imaginaci není doporučenou polohou z hlediska udržení bdělého stavu, terapeut imaginující osobu uvede do uvolněného stavu, který může být mezi spánkem a bděním a nabídne jí některý z univerzálních motivů. Může ji také provádět procesem různými otázkami například na zkoumání okolního prostoru a nabízet další různé motivy. Imaginující v průběhu tohoto procesu popisuje všechny děje a prožitky a vede s terapeutem aktivní dialog. Ten má tedy přehled o celém procesu, může ho řídit, posouvat či ho nechat volně plynout, případně chránit před zatěžujícími obrazy. Imaginace je v závěru integrována rozhovorem nad jejím průběhem a jejím výtvarným znázorněním (Müller a Müller, 2006, s. 332).

3.5 Průběh aktivní imaginace

Před začátkem aktivní imaginace je důležité dbát mimo jiné na zajištění optimálních podmínek a místa pro její průběh. Mít tedy vhodný tichý prostor, pohodlné místo k sezení a předem nastavený budík na zhruba půl hodiny imaginování. Další časový

úsek by totiž značně zvyšoval riziko překlenutí do denního snění. Zpočátku je také vhodné provést nějaké relaxační cvičení pro lepší naladění se na samotný průběh. Tím může být například soustředění se na vlastní nádechy a výdechy a podobně. Je také možné si v představě zvolit nějaký rituální způsob pro zahájení tohoto procesu (Seifert et al., 2022, s. 212-230).

Prvním krokem je vědomé dovolení vyvstávat obsahům z nevědomí do vědomí, bez jejich hodnocení a nechávat je se volně rozvíjet, kdy je člověk zároveň přijímající vůči tomu, že se to děje (Müller a Müller, 2006, s. 139).

V dalším kroku člověk může v plné pozornosti vyčkávat, co se stane. Pozorně si všímat všech součástí procesu, co vnitřně cítí, zda se vynořují nějaké obrazy, jak vypadá jeho okolí, kde se nachází, a co vše dalšího se děje (Seifert et al., 2022, s. 228).

Pokud se před vnitřním zrakem začne vynořovat nějaká postava, věc, zvíře nebo třeba i rostlina, je třeba si postavu pozorně prohlédnout a nechat své vědomí vtáhnout do probíhajícího dění. S postavou je tedy nutné navázat dialog, oslovit ji, postupně se tázat na vlastní otázky, případně jí dávat prostor na odpověď či vlastní vyjádření nebo aby se sama zeptala na to, co jí zajímá (Seifert et al., 2022, s. 229).

Po uplynulém čase je potřeba se zase rozloučit s tím, co se v průběhu odehrálo. V případě zájmu je možné se s postavou domluvit na dalším pokračování. Tento slib je ale třeba brát vážně, dodržet jej a navázat později tam, kde došlo k ukončení. Aktivní imaginace tak může pokračovat a vyvíjet se v průběhu času dále, a to dle vlastní potřeby (Seifert et al., 2022, s. 18). Pro vrácení se zpět do reality je možné v představě udělat libovolný ukončovací rituál, otevřít oči, pořádně se protáhnout nebo si třeba zívnout pro opětovné zakotvení ve vnějším prostředí (Seifert et al., 2022, s. 230).

Z praktického hlediska je dobré si udělat ihned po ukončení písemný záznam o průběhu, včetně emočních reakcí, neboť by tyto prožitky mohly brzy znovu upadnout do nevědomí. K zápisu může docházet ještě v samotném průběhu, pokud to imaginující neshledává jako rušivé. K zpracování a následné integraci prožitků může dojít jejich kreativním ztvárněním a podstatný je také výklad celého průběhu, který se tím, jak po emocionální, tak po intelektuální stránce uchopuje (Müller a Müller, 2006, s. 139).

4 Tematika LGBT+ v kontextu školy

Důvodem zapojení tohoto kontextu do návrhu vzdělávacího projektu je reakce na dlouhodobý stav a postavení LGBT+ studujících (nejen) v kontextu školy. Mnoho výzkumů v České republice již řadu let sleduje vývoj tohoto postavení. LGBT+ osoby obecně v české společnosti zažívají různá omezení na svobodném prožívání, jak své sexuality, tak genderové identity. Obecně čelí různým projevům diskriminace, zesměšňování, nebo dokonce až útok na jejich osoby (Úřad vlády ČR, 2021, s. 12).

Diskriminaci, obtěžování, násilí a dalším stresorům, i těm menšinovým, pramenícím ze stigmatizace spojené s jejich osobami, zažívají na školách i LGBT+ studující (Johns a další, 2019). Dle Smetáčkové a Brauna (2009, s. 16) jsou opakované formy diskriminace a ohrožujícího chování zaměřeného na LGBT+ studující projevem homofobního či transfobního chování vycházejícího z dlouhodobého nastavení společnosti. Toto heteronormativní nastavení genderového řádu, dle nich, stojí na asymetrickém postavení LGBT+ osob vůči heterosexuálním a cisgender lidem (Smetáčková a Braun, 2009, s. 16).

LGBT+ studující jsou pak v porovnání se svými vrstevníky mnohem více zranitelní a ohroženi na vlastním duševním a potenciálně i fyzickém zdraví. Objevuje se u nich větší riziko sebepoškozování, což je samo o sobě velmi nebezpečný fenomén, který může vést až k suicidálním tendencím (Johns et al., 2019; Williams, et al., 2023). Výzkumníci upozorňují také na fakt, že vzhledem k tomu, kolik času ve škole LGBT+ studující tráví a výsledkům výzkumných zjištění mapující ohrožení na jejich zdraví, by měl být kladen mnohem větší důraz na protektivní faktory, které může daná škola nabídnout, a které by pak mohly vést ke zlepšení zdraví LGBT+ studujících a jejich postavení v kontextu školy (Johns et al., 2019).

Vyučující jsou v prostředí školy vůči jejich studujícím určité autority. Jako takoví, pak mají možnost jim předávat pozitivní hodnoty, zpochybňovat zmíněné heteronormativní nastavení a s ním spojené předsudky a stereotypy, což může vést ke kultivaci respektujícího a rovného třídního a školního prostředí (PROUD, 2016b, s. 3). V kontextu těchto výzkumných zjištění by tedy nemělo být divu, že je důležité se touto tematikou zabývat, což je také, jak uvádí Smetáčková a Machovcová (2022, s. 4), záležitostí inkluzivního vzdělávání. Jak také dále zmiňují (Smetáčková a Machovcová,

2022, s. 4), měla by právě škola být takovým prostorem, který podněcuje k rozvoji osobního potenciálu všechny studující, bez ohledu na jejich genderovou identitu nebo sexuální orientaci, a kde by se LGBT+ studující mohli cítit přijímáni a podporováni.

4.1 LGBT+ pojmy a jazyk

Vzhledem k tomu, že tato tematika také zahrnuje různé zkratky či označení, která nemusí být hned zřejmá, je dobré uvést alespoň stručná vysvětlení. Ta, jsou čerpána ze „Slovníčku pojmů“ (Prague Pride, 2022). Zkratka LGBT+ je zde ve významu zastřešujícího označení pro, lesby, gaye, osoby bisexuální, transgender osoby a plus představuje inkluzivní zahrnutí dalších rozmanitých orientací a identit. Sexuální orientace může být myšlena v romantické či sexuální náklonnosti k druhým a v LGBT+ kontextu má takové projevy, které nejsou typicky heterosexuální. Gender, jakožto lidský sociální konstrukt, zahrnující typicky určité atributy spojovány s určitým vzhledem a rolemi, je zde spojován ve významu rozmanitých genderových identit, kdy například může nebo nemusí být pocíťována příslušnost k určitému genderu nebo se nemusí vázat na pohlaví, které je osobě připsáno po narození. K tomu se váže pojem hetero a cis normativity, což je společenský řád vnímaný vyšším postavením heterosexuálních osob a osob, jejichž gender se shoduje s po narození připsaným pohlavím (Prague Pride, 2022).

V rámci jazyka v kontextu této oblasti je také možné používat jeho genderově senzitivní vyjádření, které svojí formou nediskriminuje či nezesměšňuje žádné osoby. V rámci takového jazyka je možné se vyhýbat určitým vyjádřením jako například generickému maskulinu nebo stereotypním spojením a dalším, a nahradit je naopak například užíváním obou rodů, neutrálním opisem či užitím inkluzivního symbolu hvězdičky (Nesehnutí, 2021).

5 Tvorba projektu vzdělávací akce

Zkonstruování projektu vzdělávací akce je značně náročnou a odbornou záležitostí, na což v úvodu své publikace upozorňuje mimo jiné Prášilová (2006), která tento proces popisuje jako vysoce specializovanou činnost. A není divu, od kvality zpracování návrhu projektu vzdělávací akce a jejího realizování se totiž odvíjí její celková úspěšnost a efektivita.

Ačkoliv nejsou legislativně stanoveny obecně uplatnitelné požadavky na to, kdo může realizovat vzdělávací projekt, pokud není počítáno povolení na živnost dle zákona č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání (Česko, 1991), není tedy neobvyklé, že je, vzhledem k této náročnosti, projektování vzdělávacích akcí zejména „v rukou“ školního vzdělávacího systému či jiných specializovaných vzdělávacích institucí.

Samotný projekt vzdělávání pak obnáší mnoho konkrétních kroků, od analýzy vzdělávacích potřeb, přes plánování a realizaci, až k vyhodnocení vzdělávací akce. Aby bylo jasné, co je tedy třeba k realizaci vlastní vzdělávací akce, soustředí se tato kapitola na objasnění jednotlivých kroků, které jsou pro daný proces tak důležité.

5.1 Vzdělávací program, projekt a akce

Vzhledem k rozmanitosti pojmů vztahujících se k projektování vzdělávací akce, je pro další srozumitelnost této práce důležité, představit a rozlišit tyto elementární pojmy, které jsou s daným kontextem spojené.

Dalo by se říci, že na vzdělávací program, jeho význam a tvorbu může být nahlíženo z více hledisek. Nejvhodnější pro užití této práce je však znění dle Prášilové (2006, s. 17), která jej uchopuje z poměrně obecného hlediska, což jej činí lépe uplatnitelným, a tedy jako „...*projekt výuky vytvořený za účelem překlenutí výkonnostní mezery*“ mezi aktuální úrovní zvládnutí jedince (či skupiny) a žádanou úrovní zvládnutí, co se nějaké určité problematiky týče.

Vzdělávací projekt se dle Palána (1997, s. 129) vypracovává v rámci přípravy vzdělávací akce a jde tedy o jakýsi pedagogický dokument, který je souhrnem komplexních informací o plánované akci, včetně těch o organizaci, jejím řízení, hlavních a specifických cílech či informace o obsahu.

Vzdělávací akce je pak konkrétní forma provedení edukačního procesu s cílem předání daných informací, názorů nebo dokonce postojů vztahujících se ke konkrétní tematické, a tedy vlastně určitý produkt, který vznikl za předpokladu uspokojení zjištěných vzdělávacích potřeb (Mužík, Palán a kol., 2008, s. 19; Palán, 1997, s. 127). Vzdělávací akce je tedy synonymem pro daný kurz, seminář a podobně.

5.2 Struktura kroků vedoucích k tvorbě projektu

Více autorů se v rámci svých publikací zaměřených na tvorbu vzdělávacích programů nebo projektů vzdělávacích akcí zmiňuje, že zde není jednotný rámec sloužící jako jakési kritérium pro to, co vše by taková tvorba měla zahrnovat. K chybějící standardizaci se vyjadřuje například Mužík (2024, s. 83), který tuto problematiku zasazuje do širšího kontextu, který vychází již z nedostatečně propracované legislativy pro vzdělávání dospělých. Prášilová (2006, s. 30) zase objasňuje, že nelze nabídnout pouze jeden detailní a přesný postup, odkazuje však na obecné poznatky, dle kterých je možné při vlastní tvorbě postupovat, a které tedy mohou samotný proces usnadnit. Na základě těchto poznatků se pak řada autorů pokusila o vlastní postup pro tvorbu vzdělávacího programu nebo akce. Mezi tyto autory se pak řadí například Mužík (2024, s. 83), Armstrong a Stephen (2015, s. 804), Prášilová (2006, s. 32), Bartoňková (2010, s. 116), a mnoho dalších, ačkoliv jednotlivé kroky jsou mnohdy takřka totožné. Vhodným příkladem postupu prezentuje pak například Bartoňková:

- „*Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb,*
- „*Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb,*
- „*Volba forem, metod a technik vzdělávání, včetně volby didaktických pomůcek a techniky,*
- „*Přehled lektorů,*
- „*Organizační zabezpečení vzdělávací akce,*
- „*Materiální, technické a finanční zabezpečení vzdělávací akce, předkalkulace,*
- „*Návrh způsobu evaluace vzdělávací akce*“ (Bartoňková, 2010, s. 116).

Kromě chybějící obecné normy, se zde však zdánlivě vyskytuje další nejednotnost, a to co se užitě terminologie týče. Autoři často zaměňují pojmy program a projekt.

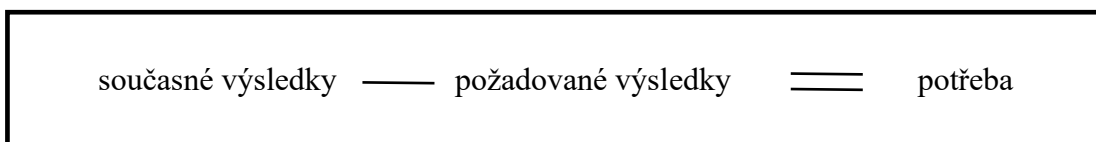
Volně se mezi nimi pohybuje například i Prášilová (2006, s. 33), což může minimálně vytvářet dojem, že je v jejím pojetí užívání těchto pojmů libovolné.

V rámci této práce je pak dále operováno zejména s pojmem vzdělávací projekt v kontextu projektování vzdělávací akce, a to hlavně ve snaze vyhnout se případným nejasnostem či odlišným významům.

5.3 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Jedním z důvodů toho, že v praxi existuje potřeba vytvářet projekty vzdělávacích akcí může být objevující se potřeba po vzdělávání. Toho se také týká proces identifikace vzdělávacích potřeb. Tato potřeba po vzdělávání se může odrážet například ve zjištění nějakého určitého nedostatku nebo problematiky, případně s objevujícím se zájmem a překonání daného nedostatku. Ten může souviset například s vykonáváním dané profese, s potřebou adaptace na nové životní okolnosti, s výskytem nějaké problematiky ve společnosti, osvojováním si nějakého postupu a tak dále. Jedná se tedy o jakousi potřebu překlenutí mezi současnými a požadovanými výsledky (Prášilová, 2006, s. 51-52).

Obrázek 1: Potřeba po vzdělávání



Zdroj: upraveno dle Prášilové (2006, s. 52)

Analýza vzdělávacích potřeb pro danou cílovou skupinu či jedince zprostředkovává jejich přesnou identifikaci tak, aby následné vzdělávání bylo s ohledem na tyto potřeby maximálně účinné (Prášilová, 2006, s. 56).

Aby bylo možné analýzu provést, je zapotřebí zvolit vhodné postupy a nástroje pro získání potřebných informací. Je možné vycházet například z rozhovorů, analýzy různých písemných podkladů a textových informačních zdrojů, budoucích či vyskytujících se trendů v dané oblasti, dotazníků a analýzy získaných dat, skupinových porad a diskuzí a mnoha dalších (Prášilová, 2006, s. 58).

Po provedení analýzy vzdělávacích potřeb nastává fáze formulace zjištěných závěrů, která má svůj úvod, část vyjadřující hlavní poznatky, doporučení pro navrhované

vzdělávání, případně ještě další připomínky a závěr (Prášilová, 2006, s. 59). Je tedy také důležité nezanedbat interpretaci proběhlé analýzy, a tím i samotné zdůvodnění účelu vzniku návrhu vzdělávacího projektu a jeho smyslu.

5.4 Analýza účastníků

V návaznosti na analýzu vzdělávacích potřeb by při projektování vzdělávací akce měla být provedena také analýza účastníků vzdělávání a jejich specifikace, a měly by tedy být zohledněné také informace týkající se těch jedinců nebo skupiny osob, pro něž má být akce projektována a jejich případné homogenity, nebo naopak heterogenity. Právě z těchto informací by také měly dále vycházet formulované cíle a zamýšlené cesty, jak těchto cílů dosáhnout. Projektant by měl projevit zájem především o vzdělávací schopnosti účastníků, které se týkají jejich intelektuální způsobilosti, nabytých znalostí či odbornosti v dané oblasti, na kterou se má akce zaměřovat a zejména také jejich motivace, týkající se účasti na projektované akci. Dále pak platí, že čím větší je jednotnost dané skupiny, tím více usnadňuje samotné projektování (Prášilová, 2006, s. 61-62).

5.5 Formulace cílů

Pokud v rámci projektování proběhla analýza vzdělávacích potřeb i analýza účastníků vzdělávání, je následujícím důležitým krokem formulace cílů vzdělávací akce.

Správně stanovené cíle jsou dle Mužíka (2024, s. 42) jádrem vzdělávacího projektu a mohou mít dle něj informativní nebo formativní povahu, kdy se ta informativní vztahuje k předávání určitých informací, a tak formativní zase k tvorbě určitých dovedností a návyků. Obecně se pak jedná o konkretizaci již zmíněné výkonnostní mezery, kterou je snaha překonat. Tuto výkonnostní mezeru v kontextu formulování cílů Prášilová (2006, s. 76) definuje jako „...*komplex potřebných znalostí dovedností a postojů, které má jedinec získat k dosažení požadované úrovně výkonnosti,*“ a tedy po absolvování vzdělávací akce. V rámci stanovování hlavních a dílčích vzdělávacích cílů pak vzniká určitá hierarchizace, dle které se při realizaci projektu postupuje (Prášilová, 2006, s. 78).

5.6 Profil účastníka

V momentě, kdy je návrh vzdělávací akce zamýšlený pro nějakou konkrétní cílovou skupinu, je možné zároveň předpokládat, že ze strany projektanta došlo k vymezení nějakých požadavků na osobu účastníka se vzdělávací akce. Tento profil zahrnuje tedy určitá specifika účastníků. Bartoňková (2010, s. 145) tento profil definuje jako „...soubor požadovaných vstupních znalostí, dovedností, schopností, kompetencí a dalších vstupních předpokladů, které by měl mít člověk, který vstupuje do vzdělávací akce.“

5.7 Profil absolventa

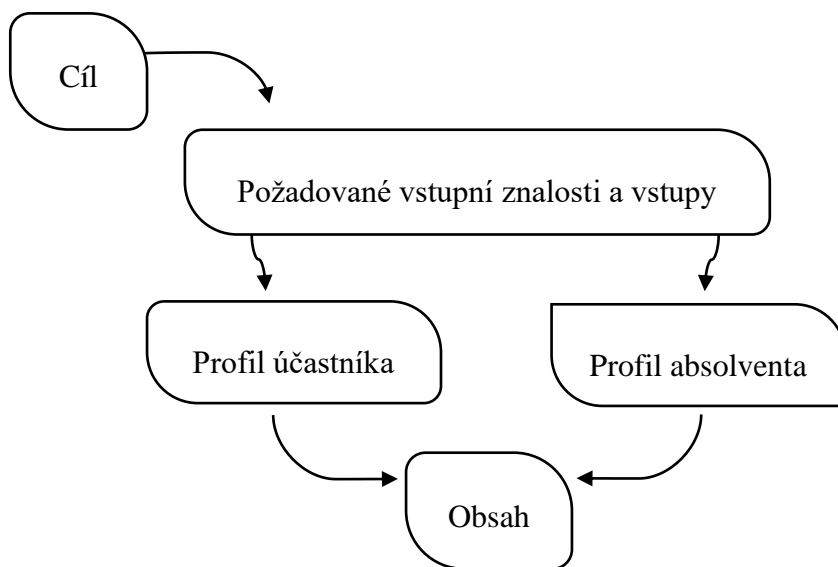
Co se konkretizace stanovení profilu absolventa týče, jde tím dle Bartoňkové (2010, s. 145) o jakýsi ideální model výsledku, zahrnující dosažení ideální struktury „...vědomostí, dovedností, kompetencí, tedy případně i osobnostních parametrů,“ kterými absolvent vzdělávací akce disponuje.

5.8 Vzdělávací obsah

Prostřednictvím pečlivé formulace výukových cílů je možné docílit, mimo jiné, usnadnění v následném určování obsahu výuky. Jde o jakousi didaktickou transformaci (Bartoňková, 2010, s. 145). Popis obsahu vzdělávací akce se pak skládá z mnoha informací od stanovení obsahového plánu, obsahu jednotlivých témat, přes rozpis jednotlivých částí v čase, k celkovému rozsahu vzdělávací akce.

Mužík (2024, s. 42-43) ve svém díle uvádí, že k určení obsahu může tedy posloužit právě obsahový plán a učební osnova. Obsahový plán slouží pro přehled jednotlivých tematických celků společně s jejich časovou dotací a prostřednictvím učební osnovy se obsah těchto jednotlivých celků velmi podrobně vymezuje. Na určení vzdělávacího obsahu dle něj dále navazuje také „...volba didaktických forem, didaktických metod, vyučovacích pomůcek a didaktické techniky“ (Mužík, 2024, s. 42-43).

Obrázek 2: Určení vzdělávacího obsahu



Zdroj: upraveno dle Bartoňkové (2010, s. 144)

5.9 Didaktické metody a prostředky

Dalším krokem při projektování návrhu vzdělávací akce je volba určitých forem, metod a technik vzdělávání, včetně techniky a didaktických pomůcek (Bartoňková 2010, s. 149).

Mužík (2024, s. 43) uvádí formy vzdělávací akce, v jakých může být vzdělávání realizováno. Vzdělávání dle něj může proběhnout v přímém kontaktu lektora a účastníků, korespondenčním způsobem, kdy jsou lektor i účastníci prostorově nebo i časově odděleni nebo ještě kombinovanou či distanční formou, kdy je vzdělávací akce doplněna o individuální studium účastníků (Mužík, 2024, s. 43).

Pokud jde o didaktické metody a konkrétní postupy lektora při výuce, existuje obrovské spektrum možností a mnoho různých způsobů jejich kvalifikací (Bartoňková, 2010, s. 152). Jejich konkrétním popisem se zabývá Zormanová (2017, s. 146-169) a s ohledem na jejich budoucí využití v praktické části práce jsou zde uvedeny některé z nich:

- Icebreakery (různé nenáročné aktivity, využívány na počátku při seznámení),
- Třífázový model kritického myšlení (evokace, uvědomění, reflexe),

- Brainstorming („burza nápadů“, nástroj k porozumění učiva, skupinová práce, neexistuje jedno správné řešení),
- Inscenační metody (strukturované i nestrukturované, hraní rolí, řešení problémů, studující předvádějí situace),
- Sugestopedie (didaktické prvky, aktivizují obě hemisféry, netradiční uspořádání učebny i účastníků, motivovanost a uvolněnost, dětinskost ve smyslu hravosti, relaxace, ...),
- Dovednostně praktické metody (aktivizace smyslů, výsledek činnosti, výtvor) (Zormanová, 2017, s. 146-169).

Zormanová (2017, s. 124-129) také uvádí, jakým způsobem může takové vzdělávání probíhat, to může být například prostřednictvím:

- Přednášky (monolog lektorujících, studující zejména v pasivní roli),
- Kurzu (forma vzdělávání, skládající se z více lekcí, seminářů, cvičení),
- Semináře (důraz na aktivitu studujících, motivování k řešení problémů, diskusi, sdílení zkušeností),
- Workshopu (skupinové setkání nad řešením určitého problému) (Zormanová, 2017, s. 124-129).

Vhodný popis pro seminář a workshop je uveden také ve Výstupu z šetření Adult Education Survey (ČSÚ, 2024, s.9). Zde jsou společně uvedeny jako obvykle jednorázové akce, mající předem stanovený program, a kde se prezentují nové postupy, poznatky a zkušenosti, a to i formou sdílení mezi zúčastněnými. S ohledem na praktickou část této práce jsou využívány a zaměňovány oba výrazy, neboť společně odpovídají vědomostnímu, ale i zkušenostnímu charakteru navrhované vzdělávací akce.

5.10 Způsob evaluace

Evaluace neboli zpětná vazba či hodnocení (výsledků vzdělávání), je velmi důležitý komplexní proces, který umožňuje zjistit, zda cíle (projektu vzdělávací akce) byly naplněny a byla tedy také uspokojena potřeba vzdělávání (Prášilová, 2006, s. 134).

Kromě velkého množství přístupů k evaluaci existuje dle Bartoňkové (2010, s. 184-185) také celá řada etap evaluací. K těm nejzákladnějším patří evaluace formativní

a sumativní. První etapa, formativní čili průběžné hodnocení, probíhá již v samotném průběhu dané vzdělávací akce. K tomu je možné využít například rozhovory nebo třeba pozorování zúčastněných. Druhá etapa, sumativní čili finální, je zpětná vazba až na konci vzdělávací akce, a to třeba prostřednictvím dotazníků.

Pro zjištění efektivity akce z dlouhodobějšího hlediska je možné využít například Kirkpatrickův model, který se, prostřednictvím dotazníků, rozhovorů, testů, pozorování, hodnocení výkonu nebo samohodnocení, ptá na:

- Reakce – zda se jim to líbilo,
- Učení – zda se to naučili,
- Chování – zda to použili na pracovišti,
- Výsledky – zda došlo ke změně efektivity na pracovišti (Prášilová, 2006, s. 139).

5.11 Další důležité kroky pro realizaci projektu

Aby bylo možné vzdělávací program opravdu zrealizovat je zapotřebí se zabývat ještě dalším, o nic méně důležitým částem, které by spadaly do tzv. realizační fáze. V rámci té je specifikováno zejména organizační zajištění jako materiální a technické zabezpečení, finanční rozvaha, dále pak například požadavky na odbornost lektorů, místo a datum konání realizované akce, časový harmonogram, ale i údaj o maximálním počtu zúčastněných (Bartoňková, 2010, s. 167-180; Prášilová, 2006, s. 157-160).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské se zaměřuje na tvorbou konkrétního návrhu vzdělávací akce, která se týká především předávání a prohlubování vědomostí vztahujících se ke kontextu LGBT+ studujících a rozvíjení empatického a respektujícího postoje k těmto studujícím ze strany středoškolských vyučujících, a to prostřednictvím vlastního prožitku skrze práci s metodou aktivní imaginace.

V teoretické části byla představena většina zásadních pojmů a procesů, od zasazení vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání do kontextu celoživotního učení, jeho forem či specifikace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které se vztahovaly zejména k pedagogickému a andragogickému pojetí práce, přes o něco více psychologické koncepce vztahující se k základnímu objasnění LGBT+ tematiky zasazené do školního prostředí a imaginace v užším zaměření na východiska, popis, a průběh metody aktivní imaginace, až k teoretickým poznatkům o projektování vzdělávací akce. Pojmout všechny tyto části bylo důležité nejen pro teoretické zázemí a srozumitelnost psaného textu, ale také pro konstrukci obsahu navrhované vzdělávací akce, který je přímo postaven na teoretických zdrojích a nezbytně z nich čerpá, a zejména pak pro praktickou znalost samotné tvorby návrhu projektu vzdělávání, na kterou se tato praktická část zaměřuje.

Co se rozložení praktické části týče, skládá se v podstatě z dvou vzájemně propojených celků. V první části je věnována pozornost analýze vzdělávacích potřeb, a tedy zpracování přehledové studie. Data získána formou této metody jsou pak východiskem druhé části, a tedy projektování dané vzdělávací akce.

6 Typ výzkumu

V této části práce bych ráda, jakožto autorka, uvedla širší kontext svých východisek a svého zájmu. Ve svém výzkumu, v rámci své předchozí bakalářské práce s názvem „LGBT+ studující: co si myslí a dělají učitelé/učitelky“, ve které jsem zkoumala postoje středoškolských vyučujících vůči jejich LGBT+ studujícím, jsem prováděla a důkladně analyzovala osm rozhovorů s osmi jednotlivými vyučujícími. Jedním z klíčových témat vzešlých z této analýzy bylo také „Prostor pro zlepšení“. V rámci tohoto tématu se vyučující, po předcházejících 40-80 minutách věnovaných uvažování

a rozpravě o LGBT+ tematice v kontextu škol, měli možnost zamyslet nad tím, zda by v této oblasti shledávali nějaký prostor ke zlepšení. Polovina ze zúčastněných se sama vyjádřila, že by uvítala, kdyby byly pro vyučující či pedagogický sbor organizovány nějaké semináře se zaměřením na tuto oblast. Těmto, také obecně chyběla větší podpora a zapojení ze strany vedení škol (například právě v iniciaci zmíněných seminářů) či školství obecně (Kameníková, 2023). Tyto výsledky pro mě byly zajímavým zjištěním, a to i vzhledem k tomu, že takovéto vzdělávací akce existovaly/existují. Je tedy možné, že nepostačovaly k naplnění poptávky na trhu a nestačily uspokojit všechny potřeby po vzdělávání.

Vzhledem pak k tomu, že k analýze vzdělávacích potřeb může vést několik různých postupů, včetně zkoumání informační zdrojů a vyskytujících se trendů, jsem se na základě předešlých informací, v rámci praktické části této bakalářské práce, rozhodla udělat menší přehledovou studii, sloužící ke shrnutí současných výzkumů na tomto „poli“ a podívat se také na aktuální využití imaginativních postupů.

Přehledová studie je ve své stručnosti „...*zmapování toho, co bylo zatím v dané výzkumné oblasti vykonáno*“ a využívá se buď jako širší kontext a předpolí badatelského kontextu, nebo jako samostatný celek mapující výzkum v dané oblasti (Mareš, 2013, s. 427-428). Součástí přehledové studie by mělo být zdůvodnění výběru daných výzkumů za určité časové období, analýza jejich přístupů a výsledků a snaha o jejich syntézu (Mareš, 2013, s. 434).

6.1 Tematika LGBT+ v prostředí škol

Tato přehledová studie se zaměřuje na výzkumy týkající se průzkumu postavení LGBT+ studujících ve školách, zapojení LGBT+ témat do výuky, tím tedy i angažovanost orgánu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dále angažovanost vedení škol a roli vyučujících v tomto kontextu. Je tak proveden stručný přehled zásadních výzkumů posledních deseti let. Selektovány jsou oblasti školství se zaměřením na střední školy a sledována je také tendence od zaměření se na nepřívětivé podmínky pro studující postupně iniciující větší výzkumný zájem, a tím i projevení zájmu vyučujících o poskytnutí materiálů a kompetencí pro práci.

Jako výchozí slouží „Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice v roce 2015“ (Smetáčková ed., 2015), která prezentuje stav rovnosti u mnoha různých oblastí a vychází přitom z dokumentů „Úřadu vlády ČR“. Oblast tohoto dokumentu zaměřena na změny v prostředí školy, sleduje vývoj od roku 2008. Z dokumentu vyplývá, že ačkoliv se MŠMT po roce 2010 velmi angažovalo, vytvářelo metodická doporučení a silné zapojení do prosazování rovnosti byl také ze stran neziskového sektoru formou různých programů a seminářů, po vlně kritiky konzervativců se MŠMT opět stáhlo a žádné oficiální doporučení rozvíjející diverzitu nevydávalo.

V roce 2016 vyšla výzkumná zpráva „České školy pod lupou: výzkum homofobie a transfobie na školách“ (PROUD, 2016a), jejíž oblast zjištění nebyla do té doby výzkumně příliš zmapována. První část výzkumu vycházela z dotazníkového šetření určeného žactvu na základních školách. Relevantní je tedy část druhá, která se zaměřovala i na střední školy, a ve které byly realizované rozhovory s vyučujícími a dalšími pedagogickými pracovníky, ze kterých vyšlo, že se s LGBT+ studujícími na školách běžně setkávají, zaznamenali vůči nim také homofobní výroky, v rámci míry vlastní informovanosti a případné práce s LGBT+ tématy se však lišily. Obecné zjištění opět potvrzovalo, že postrádají metodickou podporu ze strany MŠMT.

Další prezentovaný výzkum realizovala veřejná ochránkyně práv (2019), v rámci, kterého bylo provedeno rozsáhlé dotazníkové šetření, zaměřené na zkušenosti LGBT+ osob v mnohých životních oblastech. Výzkum předkládá shrnutí hlavních zjištění, představuje českou právní úpravu, zevrubnou analýzu výsledků a v závěrečné fázi doporučením různým adresátům. Tato doporučení, vztahující se k prostředí škol jsou mířena jednak na vedení škol, aby dbalo přívětivému a respektujícímu klimatu, na MŠMT, aby tematiku zavádělo již v rámcově vzdělávacích programech, ale zejména se vyjadřuje k chybějící znalosti samotných vyučujících, co se LGBT+ tematiky týče, v tomto kontextu je proto apel, jak na pedagogické vysoké školy, které by vyučujícím již v pregraduální přípravě měly pomoci v tom, jak s těmito tématy pracovat, tak na vznik kurzů, a tedy vzdělávacích akcí, v kontextu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které by tyto znalosti zprostředkovávaly (Veřejný ochránce práv, 2019).

Dalším důležitým dokumentem do daného kontextu je „Vládní strategie rovnosti a odstraňování bariér důstojného života LGBTI+ lidí v ČR 2021-2026“ (Úřad vlády

ČR, 2021). Tento vládní dokument se věnuje právům LGBTI+ osob, kteří v České republice čelí mnoha bariérám, které mohou ústít až v násilí, pokrývá nejrůznější životní oblasti LGBTI+. Princip dokumentu spočívá v tom, že ukládá ústředním orgánům státní správy v časovém rámci 2021-2026 dílčí úkoly, jejichž naplnění by mělo vést ke zlepšení postavení LGBTI+ osob. Dalšími uživateli strategie by pak měly být další veřejné instituce, nestátní neziskové organizace a akademické instituce. Významně zdůrazňuje potřebu vytváření přátelského třídního a školního prostředí a šíření osvěty a informací o dané tematice a mimo jiné také rámcově vzdělávacích programů. Konkrétním dílčím cílem pak má být vytváření nestigmatizujícího inkluzivního jazyka a zajištění pro to pedagogickým pracovníkům metodické vedení a vzdělávání na všech úrovních. Tím je tedy myšlen i zájem na vytváření patřičných vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Úřad vlády ČR, 2021).

Nejaktuálnější z vybraných výzkumů, sledující daná kritéria, je výzkum v rámci projektu „OUT“ (Smetáčková a Machovcová, 2022). Cílem výzkumu bylo zmapovat aktuální postavení LGBT+ osob, míru a formu zahrnutí LGBT+ témat do výuky a potřeby vyučujících, studujících a LGBT+ studujících. Tento výzkum využíval nejrozmanitější metodologii. Provedeny byly fokusní skupiny, individuální rozhovory i dotazníkové šetření, cílené na vyučující (zhruba polovina byli středoškolští), které navazovalo na výsledky kvalitativní části výzkumu. Výsledky kvalitativní části přinesly několik témat, mezi nimiž se opět objevilo téma nedostatečné (včasné) povědomí vyučujících o LGBT+ tématech a chybějící podpora a jasná doporučení včetně metodiky od MŠMT. Objevuje se také téma předsudků k LGBT+ ze stran vyučujících a důležitost pozitivního klimatu. Dokonce zde došlo i k porovnání cílových skupin ZŠ a SŠ vyučujících, kde je k těmto tématům větší otevřenost. Výsledky kvantitativní části pak poukázaly například na to, jak relevantní je tato tematika, neboť pouze 5 % zúčastněných uvedlo, že neví o tom, pokud jsou u nich na škole LGBT+ studující. Celkové výsledky výzkumu přinesly řadu nenaplněných potřeb vyučujících, které opět potvrdily potřebu nabídky vzdělávacích akcí (Smetáčková a Machovcová, 2022).

Pro úplnost je kontext doplněn také o průzkum trhu. Došlo ke vzniku nové webové stránky, UcimoLGBT.cz (2024), sdružující na jednom místě organizace zapojující se

do osvěty LGBT+ tematiky prostřednictvím tvorby metodických materiálů, besed či kurzů, představující LGBT+ témata v prostředí školy, a některé z nich jsou akreditované MŠMT (UcimoLGBT.cz, 2024). Je možné vysledovat rostoucí důraz na interaktivnost a předání zkušeností skrz vcítění se do pozic LGBT+ osob, potenciál aktivní imaginace či řízené imaginace apod., však nebyl využit.

6.2 Aktivní imaginace ve vzdělávání

Analýza prací zabývajících se v českém prostředí konceptu využití aktivní imaginace ve vzdělávacím procesu, byla značně náročnější, neboť takto specifické zaměření zde dosud nebylo spojeno. Vliv na to může mít pevné vnímání této metody a jejího využití v psychologickém procesu, i v tomto kontextu však jde o způsob učení se ve smyslu získávání nových prožitků a perspektiv. Pojem imaginace jako takový je v českém kontextu důkladně zkoumán, jeho pole je však nesmírně široké a je tedy nutné jasné vymezení kontextové i časové.

Jako „startovní čára“ může sloužit aktuální teoretická studie zabývající se imaginací jako formy učení (Kavková, 2019). Tato studie se zabývá významem, funkcemi a širokým využitím imaginace. Autorka se zaměřuje na využití v oblasti psychoterapie, sportu, koučování i učení. V kontextu učení vyzdvihuje roli imaginace ve školním procesu získávání dovedností a doporučuje začlenění imaginativních technik do výukových metod. Navíc imaginaci vyzdvihuje i v kontextu netradičních výukových systémů jako je zážitková pedagogika.

Funkcí imaginace ve vzdělávání se zabýval také Čačka (2012) a stejně jako Kavková (2019), avšak o mnohem důkladněji, se zabývá vymezení funkcí imaginace. Předkládá výzkumy orientované na danou oblast a vyhrazuje se k tomu, že imaginace není doposud dostatečně chápána z hlediska její faktické důležitosti a významnosti tohoto fenoménu. Také zdůrazňuje roli imaginace ve vzdělávání. Ta, by se dle něj, měla odrážet, jak ve výukových metodách, tak v samotném podněcování rozvoje studujících.

Protože je pak imaginace často spojována například s výtvarnou nebo dramatickou výchovou, je poslední kontext vztažen spíše k výše zmíněnému konceptu zážitkové pedagogiky. V tomto textu se Balvín a Macáková (2013) zabývají konceptem

zážitkové pedagogiky a zážitkové andragogiky. Rozsáhle se zabývají filozofickými východisky a zdůrazňují potřebu inovace vzdělávacího systému a jeho propojení užití kreativity ve výuce. Důraz kladený na zážitkovou pedagogiku, je kladen zejména s ohledem na její umožnění hlubšího vzdělávacího potenciálu skrze prožití silných emocí (Balvín a Macáková, 2013). Všechny výzkumy pak vyzdvihují zejména zapojení emocí, a tedy emotivních funkcí v propojení s imaginací v kontextu vzdělávání.

6.3 Zhodnocení výsledků

Výše uvedené výzkumy týkající se LGBT+ tematiky pokládají relevantní a ucelený obraz na vývoj této problematiky od roku 2015 až do současnosti, kdy by mělo docházet k naplňování cílů „Vládní strategie“. Všechny zprávy a výzkumy navíc podávají přehled o tom, jak je téma dále řešeno. Je zde možné sledovat trend stále nedostatečné informovanosti vyučujících, nedostatečnou metodickou podporu a nedostatečné pokrytí dalšího vzdělávání. Specificky jsou opakovaně zmiňována témata prevence homofobní šikany, budování pozitivního klimatu a vytváření inkluzivního jazyka. Ačkoliv došlo k lepšímu propojení poskytovatelů dalšího vzdělávání v této oblasti, je jasné, že nejen zájem, ale i nutnost pro prohlubování vzdělávání pedagogických pracovníků, bude v blízké budoucnosti dále růst, a to zejména díky mnohým výzkumným osobám, organizacím či orgánům, které usilují o rovné podmínky pro LGBT+ studující, sledují jejich potřeby a postavení a výrazně apelují na řešení této problematiky, což na jedné straně vyvolává tlak na reakci MŠMT, na druhé straně zájem či případně budoucí povinnost dalšího vzdělávání právě pedagogických pracovníků.

Principy využití imaginace a imaginativních technik, skrze propojení se zážitkovou pedagogikou komplexně stojí na obrovském potenciálu skrze prožití a procítění všelijakých alternativních dějů a zážitků zprostředkovaných imaginací, představováním. Studie a výzkumy tedy vyzdvihují tuto sílu propojení vnitřního světa osob s vnější realitou a tvůrčí potenciál pro změnu v osobnosti jedince, v osvojení nových dovedností, postojů a zjemňování jeho empatického cítění.

6.4 Vlastní doporučení

Na základě vzešlých výsledků přehledové studie bych rozhodně doporučila zvýšit nabídku a frekvenci vzdělávacích akcí, tak aby stačily pokrýt vyzdvihované vzdělávací mezery. Zaměřila bych se také na různost vzdělávací nabídky, a neopomíjela bych větší zapojování „alternativních“ výukových metod, i přesto, že mohou být pro jedince z určitého ohledu i jistou výzvou, neboť se mohou týkat schopnosti si „hrát“, zděštit se a odpoutat se od předpojatosti. Z výzkumů je patrné, že využívání vlastních prožitků, ve smyslu vžití se do rolí a situací jiných osob, má skrze zapojení afektivní složky v procesu učení velký potenciál. Proto bych doporučila větší důraz na využívání imaginativní metod a práce s vnitřními obrazy. Zaměřila bych se také na propagaci takovýchto vzdělávacích akcí s apelem na využívání vlastního prožitku. Faktem totiž zůstává, že LGBT+ tematika je stále citlivým konceptem, týkajícím se lidských postojů. Pokud se v ní mají vyučující orientovat a vědět, jak s tématem pracovat, je jejich vnitřní rozpoložení jistě důležitým faktorem. Proto je důležité, aby se vzdělávací akce na případnou změnu jejich postojů nesoustředily pouze na stránku kognitivní, rozumovou, ale aktivizovaly mimo jiné i složku afektivní, emoční či prožitkovou.

7 Modelový návrh projektu vzdělávací akce

Návrh projektu vzdělávací akce s názvem „Prožitkem k rozvoji: Aneb úvod do LGBT+ tematiky v prostředí školy, podpořen prací s vlastní imaginací“ je zaměřen na osvojování či prohloubení vědomostí týkajících se tematiky LGBT+ studujících v prostředí středních odborných škol, nácvik dovedností a celkové zlepšování kompetencí středoškolských vyučujících pro práci s jejich LGBT+ studujícími. Vzdělávací akce je tedy určena vyučujícím ze středních odborných škol a na základě provedené přehledové studie se jednotlivé vzdělávací oblasti, probírané v průběhu semináře budou týkat vyjasnění dané terminologie, inkluzivního jazyka, genderové tematiky, specifických situací ve školním prostředí, pozitivního školního klimatu, a zejména pak využití imaginativních postupů, jako je aktivní imaginace, za cílem empatického vcítění se do LGBT+ studujících prostřednictvím vlastního prožitku.

Seminář bude vysoce interaktivní a vyučující budou vzdělávání prostřednictvím mnoha aktivit, do kterých budou zapojeni, a zároveň si sami vyzkouší imaginativní techniku, aktivní imaginaci, která jim skrze vlastní prožitek může pomoci lépe uchovat nabyté informace a více rozvinout požadované empatické a přijímající postoje a hodnoty rovnosti a respektu. Vzhledem k tématu a míře interaktivity je tedy také očekávána vlastní motivace a aktivita účastníků. Absolventům by mohlo být vydáno osvědčení o účasti na kurzu.

Jedná se o návrh jednorázové vzdělávací akce s možnou opakovatelností dle zájmu ze strany škol a středoškolských vyučujících. Vzdělávací akce by navíc mohla být zařazena do průběžného vzdělávání, a to dle „zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků“. Na základě toho by pak mohlo být také zažádáno o čerpání financí z dotačních programů (např. „Operační program Jan Amos Komenský“, „Národní plán obnovy“).

7.1 Cílová skupina projektu

Cílovou skupinou vzdělávací akce jsou vyučující pražských středních odborných škol, neomezení vlastním věkem a dobou pedagogické praxe, ale aktuálně vykonávající

svou pedagogickou činnost. Vzhledem ke specifičnosti daného tématu a vzdělávacích metod jsou dalšími vstupními požadavky vlastní zájem o to, se v dané oblasti neformálně vzdělávat a otevřenost vůči obsaženým informacím i didaktickým metodám. Obsahem vzdělávací akce je i základní úvod do dané tematiky, ale i diskuze a případné sdílení vlastních zkušeností, proto nejsou vstupní znalosti v dané oblasti vyžadovány. Jiná kritéria ani požadavky nejsou určeny.

7.2 Cíl vzdělávací akce

Hlavními cíli tohoto projektu vzdělávání je posílit u vyučujících středních odborných škol empatii a hodnoty respektu a otevřenosti k LGBT+ studujícím prostřednictvím vlastního prožitku v aktivní imaginaci a vcítění se do LGBT+ osoby, dále zvýšit jejich odborné i praktické znalosti a dovednosti v oblasti LGBT+ v prostředí školy, využitelných ve vlastní pedagogické praxi, a také je naučit základům práce s vlastními tématy v aktivní imaginaci. Hlavní i specifitější cíle budou naplňovány prostřednictvím jednotlivých vzdělávacích částí akce.

Účastníci jsou pak po absolvování vzdělávací akce připraveni:

- orientovat se v základní LGBT+ terminologii.
- používat genderově senzitivní jazyk vůči (nejen) LGBT+ studujícím.
- uplatnit své znalosti a dovednosti ve vlastní pedagogické praxi při práci s LGBT+ studujícími.
- předcházet ohrožujícím způsobům chování vůči LGBT+ studujícím projevováním vlastních respektujících způsobů chování.
- rozpoznat diskriminující, zesměšňující a jinak ohrožující chování vůči LGBT+ studujícím a vymezit se proti němu.
- usilovat o vytváření bezpečného a pozitivního třídního klimatu.
- respektovat a otevřeným způsobem vnímat rozmanité osobnosti studujících.
- reflektovat v praxi své možné osobnostní a profesní předsudky.
- provádět aktivní imaginaci, dodržovat její zásady a reflektovat možná rizika.

- používat práci s aktivní imaginací při zkoumání svého nitra a svých vnitřních postojů.
- dál rozvíjet svoji empatii a citlivost prostřednictvím práce s imaginací.

7.3 Obsah vzdělávací akce a didaktické metody a prostředky

Průběh semináře bude rozdělen do pěti pomyslných částí. Lektorující si před začátkem zkontrolují funkčnost technologií a připraví se na zahájení a příchod osob.

První část se bude týkat úvodu a seznámení. Lektorující přivítají příchozí a představí se jim, představí také stručně harmonogram a témata, kterým bude věnována pozornost. Dále stanoví 3 pravidla, pro zajištění příjemného prostředí:

- Naslouchání,
- Diskrétnost,
- Potřeba pauzy.

Dále bude účastnictvo požádáno o vyplnění dotazníku před zahájením semináře (elektronická forma zprostředkovaná QR kódem – preferováno, k dispozici i tištěná podoba). Vzhledem k tomu, že většina programu bude probíhat ve specifickém uspořádání třídy, kdy budou zúčastnění sedět na židlích uspořádaných do tvaru oválu (aktivizující didaktický prvek sugestopedie), se v této části odsune stůl, uspořádají se židle a doprostřed místnosti se vyloží karty Dixit. Zúčastnění si na základě toho, v jakém rozpoložení přichází, jednu vyberou a pak v kruhu všichni odůvodní svůj výběr a u toho se představí skupině (nemusí se představovat v případě akce na půdě školy). Tato aktivitu slouží za účelem „icebreakeru“. Dále také vyřknou, jaké mají očekávání od workshopu. Očekávání jsou lektorujícími psána na tabuli/flipchart. Díky této části se zúčastnění naladí na danou vzdělávací akci a potenciálně se více uvolní mezi ostatními.

Druhá část semináře bude zahájena úvodem do LGBT+ tematiky v prostředí školy. Zúčastněným budou rozdány papírky (po dvou kusech) s různými pojmy týkající se LGBT+ osob. Jejich úkolem bude si samostatně připravit definici daného pojmu, kdy mohou pro jejich zjištění hledat i na internetu. Poté jeden po druhém představí své pojmy a uvedou jejich definice. Potvrzení správnosti a případné doplnění zprostředkovávají lektorující. Pojmy jsou jimi opět zapsány na tabuli nebo flipchart.

Ti, pak ve společné reflexi zjistí, zda byly pojmy pro zúčastněné známé, nebo nové a zda je něco překvapilo. Dále doplní, k čemu pojmy a kategorie mohou být prospěšné a proč je dobré je znát, a jaká jsou naopak jejich omezení. Doplní také statistiky LGBT+ studujících ve školách. Díky této části se účastníci budou schopni orientovat v LGBT+ terminologii a porozumí tomu, k čemu slouží.

Dalším tématem v této části bude gender. Účastníci společně brainstormují význam tohoto slova a konceptu. Lektori zapisují definice/nápady a pak je zarámují, uvedou do širšího kontextu a doplní dalších teoretické informace a fakta k genderu. Následně pustí video na dané téma na YouTube a provedou reflexi s účastníky o jejich pocitech z videa, o ztvárněných stereotypech a jejich dalších možných podobách. Tato část by, kromě teoretického poznání, měla vést k přemýšlení nad vlastními profesními i osobnostními přesvědčeními a předsudky. Po této části následuje pauza.

Třetí část bude věnována genderově senzitivnímu jazyku. Na začátku zúčastnění opět brainstormují, jak takový jazyk vypadá, dojde k zarámování a zúčastnění jsou pomocí metody T-graf rozděleni na polovinu, kdy každá vymýšlí možné výhody a nevýhody tohoto způsobu užívání jazyka. Nápady píší na čárou rozdělený flipchart, následuje krátká reflexe aktivity. Dále se jim rozdají papíry, na které budou mít za úkol napsat, zda existuje nějaká situace (klidně i reálná, co se stala), ve které by si nevěděli s jazykem rady. Papírky budou vybrány, zamíchány a sdíleny lektorujícími. Společně pak mohou zúčastnění vymýšlet, jak takovou problémovou situaci řešit, případně navrhnou řešení lektorující. Koncept je pak opět teoreticky znovu více zarámován, jsou upřesněny jeho zásady a vyjasněny jeho užívání ve škole (zákon, zpochybňující vyučující). Tato část by měla vést k podpoření v používání respektující inkluzivní komunikace (nejen) vůči LGBT+ studujícím.

Další témata v této části budou více teoretická a více formou slovního frontálního výkladu. Lektorující uvedou faktické informace o menšinovém stresu a ohrožujících způsobech chování vůči LGBT+ studujícím (jako je homofobní chování a šikana) a dají tyto informace do souvislosti s riziky pro duševní zdraví LGBT+ studujících. Dále uvedou koncept pozitivního třídního klimatu a jakou roli v něm může sehrát učitel. Zúčastnění se pak rozdělí na poloviny a zapisují na rozpůlený flipchart konkrétní možné podoby negativního/pozitivního klimatu. Následuje společná reflexe

aktivity. To by mělo vést k zamyšlení nad vlastním působením a formováním pozitivního třídního klimatu.

Poslední téma v této části je věnované specifickým situacím a využitím inscenační nestrukturované metody. Zúčastnění si vylosují stručně popsané role, které je navzájem spárují, vždy jedna osoba v páru bude ztvárňovat LGBT+ studujícího či studující a osoba druhá vyučující či vyučujícího. Jedna dvojice po druhé pak přehraje svoji scénku, kterou si předtím připravila. Po každé jedné scénce následuje reflexe a jsou pokládány otázky ohledně toho, jak se v rolích cítili, jaké to pro ně bylo je sehrát, jaké pro ně bylo přijetí/odmítnutí apod. Tento blok by měl sloužit k porozumění zkušenostem LGBT+ studujících a ke vcítění se do role LGBT+ studujících vlastním prožitkem.

Čtvrtá hlavní a nejdelší samostatná část programu se bude týkat nácviku aktivní imaginace. Lektorující udělají stručný úvod do této metody, obeznámí zúčastněné s hlavními zásadami a obeznámí je s tím, jak se bude postupovat. Pak navrhnou a napíší na flipchart/tabuli vhodná témata, týkající se LGBT+ osob a jejich vlastních postojů, se kterými se mohou obracet na své vnitřní obrazy. Zúčastnění si mohou sami na rozdané papíry napsat své specifické dotazy a témata. Rozmístí se se židlemi po místnosti, jsou jim rozdány deky a kápnut aroma olej na zápěstí, aby jim bylo více příjemně a lektorující je následně naladí do imaginace velmi krátkým relaxačním cvičením. Poté zahájí imaginaci první startovní scénou ve vnitřních obrazech, od které zúčastnění dál sami vedou svoji imaginaci. Po celou dobu procesu je lektorská dvojice k dispozici individuálně každému ze zúčastněných, pro případnou radu. Po skončení si zúčastnění zapíší průběh imaginace a dále ho výtvarně/kresebně ztvární pomocí výtvarných pomůcek, buď společně na jeden či dva velké flipcharty, nebo samostatně na papír rozměru A3, a to dle vlastní preference. Část je uzavřena sdílením příběhů a přemýšlením nad nimi a důkladnou společnou reflexí celé aktivity. Tato část by měla zúčastněným umožnit spojit se skrze obrazy se svým nitrem, zkoumat svoje postoje a ideálně se nacítit do pocitů a emocí LGBT+ osob.

Poslední **pátá část** bude věnována vzájemnému sdílení vyučujících pozitivních příkladů z praxe. Následovat bude zakončení, shrnutí a reflexe celého workshopu,

vyučující budou požádání o vyplnění druhého upraveného evaluačního dotazníku a následně je akce je ukončena rozloučením rozloučení.

7.4 Organizační, materiální a technické zajištění

V následujících podkapitolách jsou samostatně uvedeny jednotlivé popisy k organizačnímu, materiálnímu a technickému zajištění.

7.4.1. Počet účastníků

Maximální počet účastníků ve skupině je 8 osob, což je maximální množství lidí, pro které jsou lektoři s ohledem na použité metody schopni zajistit, pokud možno, co nejhladší a nejefektivnější, a zároveň v daném čase zvládnutelný průběh.

7.4.2. Lektoři

Vzdělávací seminář bude lektorovat lektorská dvojice, jíž budu já sama, jakožto autorka této práce, členkou.

Co se mé vlastní způsobilosti týče, vycházím zejména z mého zájmu o tematiku LGBT+ v kontextu studujících a chuti se v této tematice dále vzdělávat a sama se jí prakticky věnovat. Po odborné a zkušenostní stránce vycházím aktuálně z bakalářského stupně vysokoškolského vzdělání v oboru psychologie, dále jsem absolvovala několik kratších i delších akreditovaných kurzů například na téma práce s klientem v akutní krizi, práce s emocemi klienta nebo výcvik v komplexní krizové intervenci, které jsou, dle mého, důležité z hlediska primárně předcházení či potenciálně řešení teoreticky možných rizik spojených s prožitkem zprostředkovaným imaginativní metodou. Absolvovala jsem také několik certifikovaných workshopů například na téma práce se skupinovou dynamikou a zároveň mám pracovní zkušenosti s lektorováním workshopů s tematikou duševního zdraví.

Spolupráce s druhým lektorem bude navázána po důkladné rešerši, při které se bude sledovat oblast zájmů a práce dané osoby, konkrétně pozitivní náklonost k LGBT+ tematice a ochota k práci s ní, a zejména pak vzdělání v akreditovaném psychoterapeutickém výcviku se zaměřením na práci s arteterapeutickými technikami, případně výcvik přímo v aktivní imaginaci, a i vlastní zkušenost s aktivní imaginací

bude zcela jistě požadována. Tyto kritéria při výběru dalšího lektora budou sledovány, právě proto, aby byl zajištěn optimální průběh této metody, došlo u účastnících se k integraci zážitku a mohly být v případně potřeby ošetřeny vynořené emoce, a to pod dohledem kompetentní osoby.

7.4.3. Místo a termín konání vzdělávací akce

S ohledem na dvě podoby realizace projektu je možné vzdělávací seminář realizovat buď:

- v prostorách školy, se kterou bude realizace projektu sjednána, konkrétně pak ve volné učebně uzpůsobené pro průběh akce. Ve třídě tedy musí být standardně bílá tabule, židle (alespoň 10), počítač (není nezbytné) a dataprojektor. Realizace v prostorách školy pak významným způsobem dělá akci nízkonákladovou.

nebo:

- po předchozí domluvě pravděpodobně v pronajmutelných prostorách Skautského institutu, konkrétně pak v klubovně Vlasta – 317, ve 3. patře na adrese Staroměstské náměstí 4/1, 110 00 Praha. Tato místnost disponuje jedním dlouhým stolem, alespoň 10 pohodlnými židlemi, bílou tabulí, plátnem, dataprojektorem a poskytnutým flipchartem v ceně rezervace.

Časově je akce plánovaná na sobotu od 9:00 do 14:00 (5 hodin), bez přesně stanoveného data.

7.4.4. Materiální a technické zabezpečení

V návaznosti na naplánovaný průběh jednoho vzdělávacího semináře jsou kromě židlí, stolu a případně bílé tabule či flipchartu dále nezbytně třeba:

- Materiální zabezpečení:
 - o Role flipchart papírů, dvě balení lihových fix po čtyřech kusech, jedno balení fix na bílou tabuli po čtyřech kusech, dvojce kancelářské nůžky, osm tvrdých podložek na papír, patnáct propisek, třicet papírů velikosti A4, třicet papírů velikosti A5, osm čtvrtek formátu A3, sady štětců, dvě

sady temperových barev, dvě sady vodových barev, čtyři podložky na míchání barev, čtyři plastové kelímky na vodu, jedno balení karet Dixit (možnost užití vlastních karet), malý čtverečkový papírový bloček, osm dek, aroma olej, vytištěné metodické listy pro lektorující, vytištěný papír s LGBT+ pojmy, vytištěný papír s rolemi, osm vytištěných dotazníků před, osm vytištěných dotazníků po, osm vytištěných certifikátů o účasti.

- Technické zabezpečení:
 - o Počítač (+ reproduktor pro přenos zvuku) – možnost užití vlastního osobního notebooku,
 - o Dataprojektor,
 - o Internetové připojení,
 - o Flash karta (v případě přenesení dat do školního počítače) – možnost užití vlastního.

7.4.5. Diseminace projektu a komunikace

Co se propagace vzdělávací akce týče, probíhala by, buď skrze zaslání e-mailové nabídky vzdělávání vedení pražských středních odborných škol, jejichž seznam a kontakty je k dohledání na webových stránkách. Další možností, je sdílení nabídky vzdělávání skrze sociální síť „Facebook“ do facebookových skupin sdružujících vyučující a oslovit tak vyučující středních odborných škol přímou cestou. Je také možné vytvořit facebookovou událost informující o plánovaném semináři.

Hlavní komunikace by pak s potenciálními účastníky a účastnicemi probíhala skrze e-mailové adresy, kam by jim byli zaslány veškeré potřebné informace týkající se vzdělávací akce, a prostřednictvím kterých by také byli kontaktováni před blížícím se začátkem akce.

7.4.6. Finanční rozpočet projektu

Finanční rozpočet navrhovaného projektu zahrnuje náklady na prostor a občerstvení, materiální náklady, lidské zdroje, a s tím zároveň také několik proměnných, přesnější

náklady by tedy byly formulovány až v návaznosti na domluvě lektorů, sjednaných podmínkách se školami, ale také dostupnosti a aktuální cenové relaci všech potřebných prostředků. Všechny tyto náklady tedy nelze předem přesně určit, proto je provedena alespoň orientační rozvaha o již odhadnutelných výdajích.

Workshop pořádaný na půdě školy by byl poměrně nízkonákladový, neboť by odpadla částka za pronájem prostor a provozní náklady za učebnu by byly v režii školy. Hlavní výdaje by směřovaly na financování lektora za jeho zaškolení a spolupřátání jednoho semináře (5 hodin), v závislosti na individuální dohodě, jsou tyto výdaje s odhadem okolo 3 500 Kč. Výdaje za materiální zabezpečení zahrnující kancelářské potřeby, tisk materiálů, deky apod. by se mohly pohybovat okolo 2 000 Kč. Realizace v prostorách Skautského institutu by navíc přinesla náklady za pronájem ve výši 2000 Kč a za občerstvení v přibližné hodnotě 800 Kč. Celkové náklady by se pak mohly pohybovat v jednom případě okolo 5 500 Kč (700 Kč na jednoho účastníka) a v druhém případě okolo 8 300 Kč (1 050 Kč na jednoho účastníka). V této rozvaze není vzat v potaz dotační program.

7.4.7. Časový harmonogram vzdělávací akce

Tabulka 1: Časový harmonogram vzdělávací akce

| | | |
|----------------------------------|--------------------------------|----------|
| 1. Část – zahájení a úvod | Úvodní slova, dotazník | 15 minut |
| | „Icebreaker“ aktivita | 5 minut |
| 2. Část – úvod do LGBT+ tematiky | Aktivita definice pojmů | 10 minut |
| | Význam kategorií | 5 minut |
| 2. Část pokračování – gender | Brainstorming slova gender | 5 minut |
| | Teoretické informace k genderu | 10 minut |
| | Shlédnutí videa a reflexe | 20 minut |

| Pauza 10 minut | | |
|--|--|----------|
| 3. Část – genderově senzitivní jazyk | Brainstorming pojmu | 5 minut |
| | Aktivita T-graf | 10 minut |
| | Nejasné situace | 10 minut |
| | Teoretické informace | 5 minut |
| 3. Část pokračování – zdraví LGBT+ studujících | Menšinový stres, ohrožující chování a zdraví LGBT+ studujících | 15 minut |
| | Aktivita dvě podoby klimatu | 10 minut |
| Část – specifická situace | Hraní rolí | 30 minut |
| Pauza 15 minut | | |
| 4. Část – aktivní imaginace | Úvod do imaginace | 15 minut |
| | Relaxace a začátek imaginace | 30 minut |
| | Zápis aktivní imaginace | 5 minut |
| | Kresebné ztvárnění | 15 minut |
| | Sdílení a výklad příběhů | 15 minut |
| 5. Část – prostor pro sdílení a dotazy | Sdílení vyučujících pozitivních příkladů z praxe | 25 minut |

| | | |
|-----------|-----------------------------------|----------|
| Zakončení | Shrnutí a reflexe celého programu | 10 minut |
| | Dotazník | 5 minut |
| | | 5 hodin |

Zdroj: vlastní zpracování, 2024

7.4.8. Průběh po skončení vzdělávací akce

Po skončení vzdělávací akce bude následovat vyhodnocení její úspěšnosti, která bude zahrnovat jak finanční hledisko, tak slovní zpětnou vazbu účastníků vzešlou z diskuze v průběhu a na konci vzdělávací akce a písemnou zpětnou vazbu obdrženou prostřednictvím evaluačního dotazníku.

7.5 Návrh evaluace vzdělávací akce

Hodnocení vzdělávací akce bude probíhat dvouetapově, a tedy průběžně a na konci vzdělávací akce. V průběhu akce budou lektori vzdělávající se sledovat a vést s nimi diskuzi při reflektování jednotlivých aktivit. Při reflektování se jich budou ptát, zda již informace znali, co bylo nového, jak jim bylo v aktivitách, jak se jim aktivity dařili, budou tedy provádět také autoevaluaci. Budou reagovat na objevující se dotazy a ozřejmovat případné nejasnosti. Zejména v průběhu aktivní imaginace budou lektorující po celý čas k dispozici zúčastněným a budou jim nápomocní s průběhem jejich imaginace. Díky tomu budou moci sledovat a reagovat na momentální podněty, srozumitelnost informací, angažovanost zúčastněných ale i jejich rozpoložení.

Na konci se společně podívají, zda na flipchartu/tabuli zapsaná očekávání zúčastněných byla naplněna a v kolečku společně zreflektují průběh vzdělávací akce a vyslechnou si podněty zúčastněných. Zároveň, jak na začátku, tak na konci, účastníci vyplní dotazník, kde sami pro sebe budou moci sledovat, zda se na sledovaných škálách posunuli a budou moci zanechat také zpětnou vazbu na seminář, což bude sloužit pak zejména jako náhled pro lektor o tom, zda účastníci hodnotí, že se něco naučili, a jak hodnotí kvalitu semináře.

Zhruba tři týdny po proběhnuté vzdělávací akci bude absolventům na jejich e-mailové adresy zaslán online dotazník, inspirován Kirkpatrickovým modelem, který bude u absolventů sledovat nově se vynořené podněty, spokojenost s proběhnutým seminářem, zhodnocení jeho účinnosti a efektivnosti a případné využití poznatků v praxi. Bude se vzhledem k typu akce zaměřovat pouze na první 3. úroveň a nebude výsledky porovnávat s odpověďmi dalších pracovníků a pracovníků. Výsledky pak budou spolu s předchozími dotazníky sloužit k vyhodnocení účinnosti a naplnění cílů vzdělávací akce.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce nesoucí název „Aktivní imaginace pro školy“, se zabývala tématem tvorby návrhu vzdělávacího projektu, který byl pojmenován „Prožitkem k rozvoji: Aneb úvod do LGBT+ tematiky v prostředí školy, podpořen prací s vlastní imaginací“. Ten, se zaměřoval na využití metody aktivní imaginace při navrhovaném vzdělávání pro středoškolské vyučující v oblasti LGBT+ v prostředí školy.

Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je koncipovaná jako širší východisko a základna poznatků pro tvorbu vzdělávacího programu. Představuje tedy koncept celoživotního učení a formy dalšího vzdělávání dospělých a jednotlivé postupy a konkrétní kroky, v rámci projektování vzdělávací akce. Mimo jiné také objasňuje principy aktivní imaginace a základní kontext LGBT+ témat a studujících ve školním prostředí.

Praktická část zahrnuje metodu výzkumu této práce, a tedy přehledovou studii základních a aktuálních poznatků v uvedených tématech. Tato metoda sloužila pro potřeby analýzy vzdělávacích potřeb v daném odvětví a vyústila v konkrétní zjištění a návrhy využití v rámci navrhované akce.

Z výsledků této analýzy byl zjištěn podstatný opakovaný apel na nutnost činnosti MŠMT v inovaci RVP, aktualizaci metodických materiálů a vydávání jasných doporučení, a dále pak potřeba zprostředkování dalšího vzdělávání pedagogickým pracovníkům, které by společně vedly ke zlepšení a rovnosti postavení LGBT+ studujících. Zároveň se ukázala významnost využití imaginativních metod v kontextu vzdělávání. Vlastní doporučení se tedy týká důraznějšího propojení práce s emočními prožitky, při realizování vzdělávacích akcí, které mimo jiné umožňují vžití se do prožívání jiných osob.

Na základě analýzy vzdělávacích potřeb a těchto doporučení byl pak sestaven návrh vzdělávací akce využívající právě metody aktivní imaginace, jež si klade za cíle zvýšit odborné i praktické znalosti středoškolských vyučujících v oblasti LGBT+ v prostředí školy, využitelných v jejich vlastní praxi a posílit u nich empatii a hodnoty respektu a otevřenosti vůči studujícím. Vzdělávací akce by tedy mohla také vést ke zlepšení dané problematiky a k většímu pokrytí zjištěných vzdělávacích potřeb.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

TIŠTĚNÉ ZDROJE

JAGFELD, Monika. V krajině imaginace: Sbíрка C. G. Junga. In: AMMANN, Ruth, KAST, Verena a RIEDEL, Ingrid (ed.). *Knihla obrazů: poklady z archivu Institutu C.G. Junga v Curychu*. Překlad Petr BABKA. Vyd. 1. Praha: Portál, 2018. 248 s. ISBN 978-80-262-1396-3.

ARMSTRONG, Michael a TAYLOR, Stephen. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Překlad Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. 920 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání. Vedení lidí v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.

ČAČKA, Otto a kol. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 1999. 366 s. ISBN 80-7239-034-1.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.

HLOUŠKOVÁ, Lenka a POHL, Milan. Občanské vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a RABUŠIC, Ladislav, (ed). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 189-203 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe: tavistocké přednášky*. Překlad Karel PLOCEK a Kristina ČERNÁ. Vyd. 2. Praha: Academia, 1993. 208 s. ISBN 80-200-0480-7.

KAST, Verena. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Překlad Jan ČERNÝ a Kristina ČERNÁ. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 167 s. ISBN 80-7178-302-1.

KNOTOVÁ, Dana. Zájmové vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a RABUŠIC, Ladislav, (ed). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 169-187 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- MÜLLER, Lutz a MÜLLER, Anette, (ed.). *Slovník analytické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 526 s. ISBN 80-7178-863-5.
- NOVOTNÝ, Petr. Profesní vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a RABUŠIC, Ladislav, (ed.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 113-141 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
- PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005. 472 s. ISBN 80-200-1387-3.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. První pomoc pro pedagogy; 3. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006. 191 s. ISBN 80-7254-712-7.
- PROUD. *České školy pod lupou: výzkum homofobie a transfobie na školách*. Výzkumné zprávy (Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu). Praha: Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu, 2016a. ISBN 978-80-88175-03-2.
- PROUD. *Duhová příručka pro vyučující. Jak přispívat k bezpečnému a zdravému klimatu v prostředí školy na příkladu prevence homofobní šikany*. Praha: Platforma pro rovnoprávnost, uznání a diverzitu z.s. 2016b. ISBN 978-80-88175-02-5.
- PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- SEIFERT, Ang Lee, SEIFERT, Theodor a SCHMIDT, Paul. *Aktivní imaginace: práce s fantazijními obrazy*. Překlad Markéta REINSTEIN. Vydání druhé, revidované. Spektrum (Portál). Praha: Portál, 2022. 238 s. ISBN 978-80-262-1941-5.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a BRAUN, Richard. *Homofobie V žákovských kolektivech: Homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách – jak se projevuje a jak se proti ní bránit*. Praha: Úřad vlády České republiky. 2009. ISBN 978-80-7440-016-2.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Vydání 1. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2017. 223 s. ISBN 978-80-271-0051-4.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

BALVÍN, Jaroslav a MACÁKOVÁ, Světlana. *Zážitková pedagogika a zážitková andragogika*. Online. PDF. In: *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. VŠTVS Palestra. 2013. ISBN: 978-80-87723-08-1. Dostupné z: <https://adoc.pub/queue/vysoka-kola-tlesne-vychovy-a-sportu-palestra-spol-s-ro-zaitk.html>. [cit. 2024-03-16].

ČAČKA, Otto. *Funkce imaginace ve výuce a ve vzdělávání*. Online. In: *Elektronický sborník příspěvků z konference. Učíme psychologii / Teaching Psychology 2011*. Editor: Jan Mareš. Brno: Masarykova univerzita. 2012. ISBN: 978-80-210-5975-7. [cit. 2024-03-16].

ČESKO, 1991. Zákon č. 455 ze dne 2. října 1991, *o živnostenském podnikání (živnostenský zákon)*. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-455?fbclid=IwAR0uDml9aB2G1lvBFhcYIeXmgqGf6edSd51t3eI4alA0z0C53nqHjLYhROA_aem_AWoTkEJFaSfwSYIypI2JICs17eAnwWojCUjAS544W2nf3Chh38JzAHakcyBuliWM0ye5V0vnyekjnqtP9qWoSEs-#f1377280. [cit. 2024-03-17].

ČESKO, 2004. *Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast3>. [cit. 2024-03-14].

ČESKO, 2005. *Vyhláška č. 1 ze dne 19. prosince 2005, kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra*. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-1/zneni-20130901#p1>. [cit. 2024-03-14].

ČESKO, 2023. *Vyhláška č. 291 ze dne 19. září 2023, kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů*. Online.

In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-291>. [cit. 2024-03-14].

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2022*. Online. PDF. Praha: Český statistický úřad, 2024. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-setreni-aes-2022>. [cit. 2024-03-6].

EVROPSKÁ KOMISE. Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro předškolní a školní vzdělávání. Online. Aktual. 12. března 2024. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-pro-predskolni-skolni>. [cit. 2024-03-14].

JOHNS, Michelle M., POTEAT, V. Paul, HORN, Stacey S. a KOSCIW, Joseph. Strengthening our schools to promote resilience and health among LGBTQ youth: Emerging evidence and research priorities from The State of LGBTQ Youth Health and Wellbeing Symposium. *LGBT health*, 2019, 6(4), 146-155. Dostupné z: <https://doi.org/10.1089/lgbt.2018.0109>. [cit. 2024-02-27].

KAMENÍKOVÁ, Denisa. *LGBT+ studující: co si myslí a dělají učitelé/učitelky*. Online. Bakalářská práce. Irena SMETÁČKOVÁ (vedoucí práce). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2023. Dostupné z: Digitální repozitář Univerzity Karlovy <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/184962>. [cit. 2024-03-01].

KAVKOVÁ, Veronika. *Imaginace jako forma učení a prostředek k získání nových dovedností a zkušeností*. Online. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2019, roč. 9, 4. 2, s. 7-22. ISSN: 1804-526X. Dostupné z: <https://doi.org/10.11118/lifele20190902007>. [cit. 2024-03-16].

KNOTOVÁ, Dana. *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase*. Online. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická*. 2006, roč. 54, č. U11, s. 67-77. ISSN 1211-6971. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/node/12160>. [cit. 2024-03-07].

Kurzy. Online. [UcimoLGBT.cz](https://ucimolgbt.cz). Dostupné z: <https://ucimolgbt.praguepride.com/besedy/>. [cit. 2024-03-03].

MAREŠ, Jiří. Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. Online. In: *Pedagogická orientace*. Vědecký časopis České pedagogické společnosti. 2013, roč. 23, č. 4, s. 427-454. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>. [cit. 2024-03-02].

MŠMT. *III. Implementační plán Strategie celoživotního učení*. Online. In: Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2008. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>. [cit. 2024-03-7].

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*. Online. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>. [cit. 2024-03-07].

MŠMT. *Průvodce dalším zděláváním: V kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Online, PDF. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/216_1_1/. [cit. 2024-02-21].

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. Online. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>. [cit. 2024-02-21].

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Online. PDF. Oficiální stránky Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc: Publikační, vědecko-výzkumná a tvůrčí činnost. Dostupné z: <http://www.jaroslavmuzik.cz/files/materialy-pro-vyuku/profesni-vzdelavani-pruvodce/Profesni-vzdelavani-dospelych.pdf>. [cit. 2024-03-19].

MUŽÍK, Jaroslav, PALÁN, Zdeněk a kol. *Vzdělávací program jako základní kategorie dalšího profesního vzdělávání*. Online. PDF. Kvalita v dalším profesním vzdělávání. Praha: Národní vzdělávací fond, 2008. 73 s. Dostupné z: http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/vzdel_program.pdf. [cit. 2024-03-19].

Prague Pride. Slovníček pojmů. Online. PDF. In: Spolek Prague Pride. 2022. Dostupné z: <https://praguepride.com/cs/kdo-jsme/media-download/publikace/118-slovnicek-v3/file>. [cit. 2024-02-28].

Nesehnutí. Genderově senzitivní jazyk v Nesehnutí. Online. PDF. In: Nezávislé sociálně ekologické hnutí. 2021. Dostupné z: https://nesehnuti.cz/wp-content/uploads/2021/07/nesehnuti_genderove_senzitivni_jazyk_2021.pdf. [cit. 2024-02-28].

PŮBALOVÁ, Božena (ed.). *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Lidé a společnost. Praha: Český statistický úřad, 2018. 92 s. ISBN 978-80-250-2836-0. [cit. 2024-03-07].

SMETÁČKOVÁ, Irena a MACHOVCOVÁ, Kateřina. *LGBT+ studující a témata ve školách. Výzkumná zpráva z projektu OUT*. Online. PDF. Praha: Pedagogická fakulta UK. 2022. Dostupné z: https://kps.pedf.cuni.cz/wp-content/uploads/2022/08/Vyzkumna_zprava_OUT_2022.pdf. [cit. 2024-03-03].

Úřad vlády ČR. *Vládní strategie rovnosti a odstraňování bariér důstojného života LGBTI+ lidí v ČR 2021–2026*. Vláda České republiky. 2021. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/sexualni-mensiny/ze-zasedani-vyboru/Strategie_-Bariery-LGBTI-zivota-v-CR_2021-2026_MPR_1.pdf. [cit. 2024-03-03].

Veřejný ochránce práv. *Být LGBT+ v Česku: Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisti*. Brno: Veřejný ochránce práv. 2019. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/uploads-import/DISKRIMINACE/Vyzkum/Vyzkum-LGBT.pdf>. [cit. 2024-03-03].

WILLIAMS, A. Jess, ARCELUS, Jon, TOWNSEND, Ellen a MICHAEL Maria. Understanding the processes underlying self-harm ideation and behaviors within LGBTQ+ young people: A qualitative study. *Archives of suicide research*, 2023, 27.2: 380-396. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13811118.2021.2003273>. [cit. 2024-02-27].

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, OBRÁZKŮ A SCHÉMAT

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: POTŘEBA PO VZDĚLÁVÁNÍ..... 30

OBRÁZEK 2: URČENÍ VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU..... 33

Seznam tabulek

TABULKA 1: ČASOVÝ HARMONOGRAM VZDĚLÁVACÍ AKCE 51

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

LGBT+ – Lesby, gayové, bisexuální osoby, transgender osoby (plus je inkluzivní znaménko pro zahrnutí dalších sexuálních orientací a genderových identit)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – rámcově vzdělávací program

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Vzor dotazníku před seminářem

Příloha č. 2: Vzor dotazníku po semináři

Příloha č. 3: Vzor dotazníku po uplynutí tří týdnů

Příloha č. 4: Ukázka návrhu metodického listu Úvod do LGBT+ tematiky

Příloha č. 5: Pojmy k vystřihnutí určené pro konkrétní aktivitu

Příloha č. 6: Definice pojmů

Příloha č. 7: Ukázka návrhu metodického listu Aktivní imaginace

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Vzor dotazníku před seminářem

Anonymní dotazník před začátkem semináře

Ještě před začátkem semináře Prožitkem k rozvoji: Aneb úvod do LGBT+ tematiky v prostředí školy, Vás chceme poprosit o vyplnění tohoto dotazníku. Díky Vašemu vyplnění se budeme moci dále zlepšovat.

* Označuje povinnou otázku

1. Jste: *

Označte jen jednu elipsu.

Žena

Muž

Jiné

Jiné: _____

2. Vaše přezdívka pro anonymní vyplnění tohoto dotazníku: *

3. Váš věk:

4. Odkud jste se dozvěděl*a o tomto semináři? *

5. Orientujete se v LGBT+ terminologii? *

Označte jen jednu elipsu.

Určitě ano

Spíše ano

Ani tak, ani tak

Spíše ne

Určitě ne

Jiné: _____

6. Víte, jak byste měl*a správně použít inkluzivní jazyk? *

Označte jen jednu elipsu.

Určitě bych věděl*a

Spíše bych věděl*a

Ani tak, ani tak

Spíše bych nevěděl*a

Určitě bych nevěděl*a

Jiné: _____

7. Uměl*a, byste rozeznat diskriminující, zesměšňující a jinak ohrožující chování vůči LGBT+ studujícím?

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych uměl*a
 Spíše bych uměl*a
 Ani tak, ani tak
 Spíše bych neuměl*a
 Určitě bych neuměl*a
 Jiné: _____

8. Uměl*a byste si představit, jakým náročným výzvám LGBT+ studující čelí? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych uměl*a
 Spíše bych uměl*a
 Ani tak, ani tak
 Spíše bych neuměl*a
 Určitě bych neuměl*a
 Jiné: _____

9. Umíte se vcítit do LGBT+ studujících? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě umím
 Spíše umím
 Ani tak, ani tak
 Spíše neumím
 Určitě neumím
 Jiné: _____

10. Dokázal*a byste k LGBT+ studujícím přistupovat otevřeně a s respektem? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych dokázal*a
 Spíše bych dokázal*a
 Ani tak, ani tak
 Spíše bych nedokázal*a
 Určitě bych nedokázal*a
 Jiné: _____

11. Veděl*a byste, jak přispívat k pozitivnímu a respektujícímu třídnímu klimatu? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych věděl*a
 Spíše bych věděl*a
 Ani tak, ani tak
 Spíše bych nevěděl*a
 Určitě bych nevěděl*a

12. Víte, jak provádět aktivní imaginaci? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě vím
- Spíše vím
- Ani tak, ani tak
- Spíše nevím
- Určitě nevím
- Jiné: _____

13. Víte, jaké jsou zásady, přínosy a rizika aktivní imaginace? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě vím
- Spíše vím
- Ani tak, ani tak
- Spíše nevím
- Určitě nevím
- Jiné: _____

14. Uměl*a byste provést aktivní imaginaci? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych uměl*a
- Spíše bych uměl*a
- Ani tak, ani tak
- Spíše bych neuměl*a
- Určitě bych neuměl*a
- Jiné: _____

Zdroj: vlastní zpracování (Formuláře Google, 2024)

Příloha č. 2: Vzor dotazníku po semináři

Dotazník po skončení semináře

Děkujeme Vám za účast na semináři Prožitkem k rozvoji: Aneb úvod do LGBT+ tematiky v prostředí školy, podpořen prací s vlastní imaginací. Budeme moc rádi, když nám věnujete ještě chvíli svého času při vyplňování tohoto dotazníku. Vaše vyplnění nám pomůže se dále zlepšovat. Děkujeme.

* Označuje povinnou otázku

1. Jste: *

Označte jen jednu elipsu.

- Žena
 Muž
 Jiné
 Jiné: _____

2. Uveďte stejnou přezdívku, jako jste uvedli v prvním dotazníku: *

3. Váš věk:

4. Orientujete se v LGBT+ terminologii? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě ano
 Spíše ano
 Ani tak, ani tak
 Spíše ne
 Určitě ne
 Jiné: _____

5. Víte, jak byste měl*a správně použít inkluzivní jazyk? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych věděl*a
 Spíše bych věděl*a
 Ani tak, ani tak
 Spíše bych nevěděl*a
 Určitě bych nevěděl*a
 Jiné: _____

6. Uměl*a, byste rozeznat diskriminující, zesměšňující a jinak ohrožující chování vůči LGBT+ studujícím?

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych uměl*a
- Spíše bych uměl*a
- Ani tak, ani tak
- Spíše bych neuměl*a
- Určitě bych neuměl*a
- Jiné: _____

7. Uměl*a byste si představit, jakým náročným výzvám LGBT+ studující čelí? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych uměl*a
- Spíše bych uměl*a
- Ani tak, ani tak
- Spíše bych neuměl*a
- Určitě bych neuměl*a
- Jiné: _____

8. Umíte se vcítit do LGBT+ studujících? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě umím
- Spíše umím
- Ani tak, ani tak
- Spíše neumím
- Určitě neumím
- Jiné: _____

9. Dokázal*a byste k LGBT+ studujícím přistupovat otevřeně a s respektem? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych dokázal*a
- Spíše bych dokázal*a
- Ani tak, ani tak
- Spíše bych nedokázal*a
- Určitě bych nedokázal*a
- Jiné: _____

10. Veděl*a byste, jak přispívat k pozitivnímu a respektujícímu třídnímu klimatu? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych věděl*a
- Spíše bych věděl*a
- Ani tak, ani tak
- Spíše bych nevěděl*a
- Určitě bych nevěděl*a

11. Víte, jak provádět aktivní imaginaci? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě vím
- Spíše vím
- Ani tak, ani tak
- Spíše nevím
- Určitě nevím
- Jiné: _____

12. Víte, jaké jsou zásady, přínosy a rizika aktivní imaginace? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě vím
- Spíše vím
- Ani tak, ani tak
- Spíše nevím
- Určitě nevím
- Jiné: _____

13. Uměl*a byste provést aktivní imaginaci? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě bych uměl*a
- Spíše bych uměl*a
- Ani tak, ani tak
- Spíše bych neuměl*a
- Určitě bych neuměl*a
- Jiné: _____

14. Považujete dnešní seminář za užitečný? *

Označte jen jednu elipsu.

- Určitě ano
- Spíše ano
- Ani tak, ani tak
- Spíše ne
- Určitě ne
- Jiné: _____

15. Jakou známkou (jako ve škole) byste ohodnotil*a dnešní seminář? *

Označte jen jednu elipsu.

- Známkou 1
- Známkou 2
- Známkou 3
- Známkou 4
- Známkou 5
- Jiné: _____

16. Napište alespoň jednu věc, která Vám přišla opravdu přínosná: *

17. Napište alespoň jednu věc, kterou byste udělal*a jinak: *

Zdroj: vlastní zpracování (Formuláře Google, 2024)

Příloha č. 3: Vzor dotazníku po uplynutí tří týdnů

Anonymní ohodnocení semináře Prožitkem k rozvoji: Aneb úvod do LGBT+ tematiky v prostředí školy, podpořen prací s vlastní imaginací

Proběhlo již pár týdnů od Vašeho absolvování semináře a nás by zajímalo, jak byste ho s tímto odstupem ohodnotil*a. Chceme Vás tedy poprosit o vyplnění těchto deseti otázek, které nám poskytnou ještě lepší zpětnou vazbu a pomohou nám zlepšovat naši práci a realizaci seminář. Hodnocení je zcela anonymní. Moc si vážíme Vašeho času, děkujeme.

* Označuje povinnou otázku

1. Jak hodnotíte časovou a tematickou organizaci semináře? *

2. Byl*a jste spokojen*a s výkonem lektora? *

3. Jak hodnotíte prostředí, kde seminář probíhal? *

4. Splnil seminář Vaše očekávání? *

5. Cítíte se po semináři jistější svými znalostmi a dovednostmi? *

6. Která část semináře Vám přišla nejpřínosnější? *

7. Použil*a jste od proběhlého semináře genderově senzitivní jazyk? *

8. Praktikoval*a jste od proběhlého semináře aktivní imaginaci? *


9. Využil*a jste od proběhlého semináře nějaké další vědomosti a dovednosti v praxi? *

10. Doporučil*a byste seminář ostatním? *


Zdroj: vlastní zpracování (Formuláře Google, 2024)

Příloha č. 4: Ukázka návrhu metodického listu Úvod do LGBT+ tematiky


ÚVOD DO TEMATIKY LGBT+

 **Vzdělávací cíle**


- Zúčastnění se budou schopni orientovat v LGBT+ terminologii a porozumí tomu, k čemu slouží.

 **Pomůcky**


- Papírky s pojmy
- Tabule / flipchart
- Fixy na psaní

 **Doba trvání**

- 15 minut

 **Postup**

- 1 Zúčastněným budou po dvou kusech rozdány papírky s pojmy týkající se LGBT+ osob
- 2 Každý si samostatně připraví definice daných pojmů. Pro jejich zjištění mohou používat internet na svém telefonu.
- 3 Jeden po druhém představí své pojmy a uvedou jejich definice.
- 4 Lektorující pojmy píše na tabuli / flipchart a zároveň potvrzuje, případně upřesňuje jejich definice.
- 5 Následuje reflexe, lektorující zjišťují, zda byly pojmy známé, nebo nové, zda některý z nich nikoho překvapil, a zda je vše srozumitelné.
- 6 Lektorující na závěr bloku doplní, k čemu pojmy a kategorie mohou být prospěšné, a proč je dobré je znát, ale také, jaká mohou být jejich omezení.

 **Teoretické zázemí**

Terminologie může být a je užitečná, má ale i svá omezení...

Znalost LGBT+ pojmů je obzvláště v pedagogické praxi, kde se vyučující jistě setkávají s LGBT+ studujícími velmi důležitá. Může usnadnit komunikaci a přinášet větší jistotu v daných tématech.

Faktem také je, že některé pojmy se postupem času vyvíjí a mění. Je tomu obvykle proto, že předešlá zastaralá označení přestala být ve vnímání daného konceptu korektní.

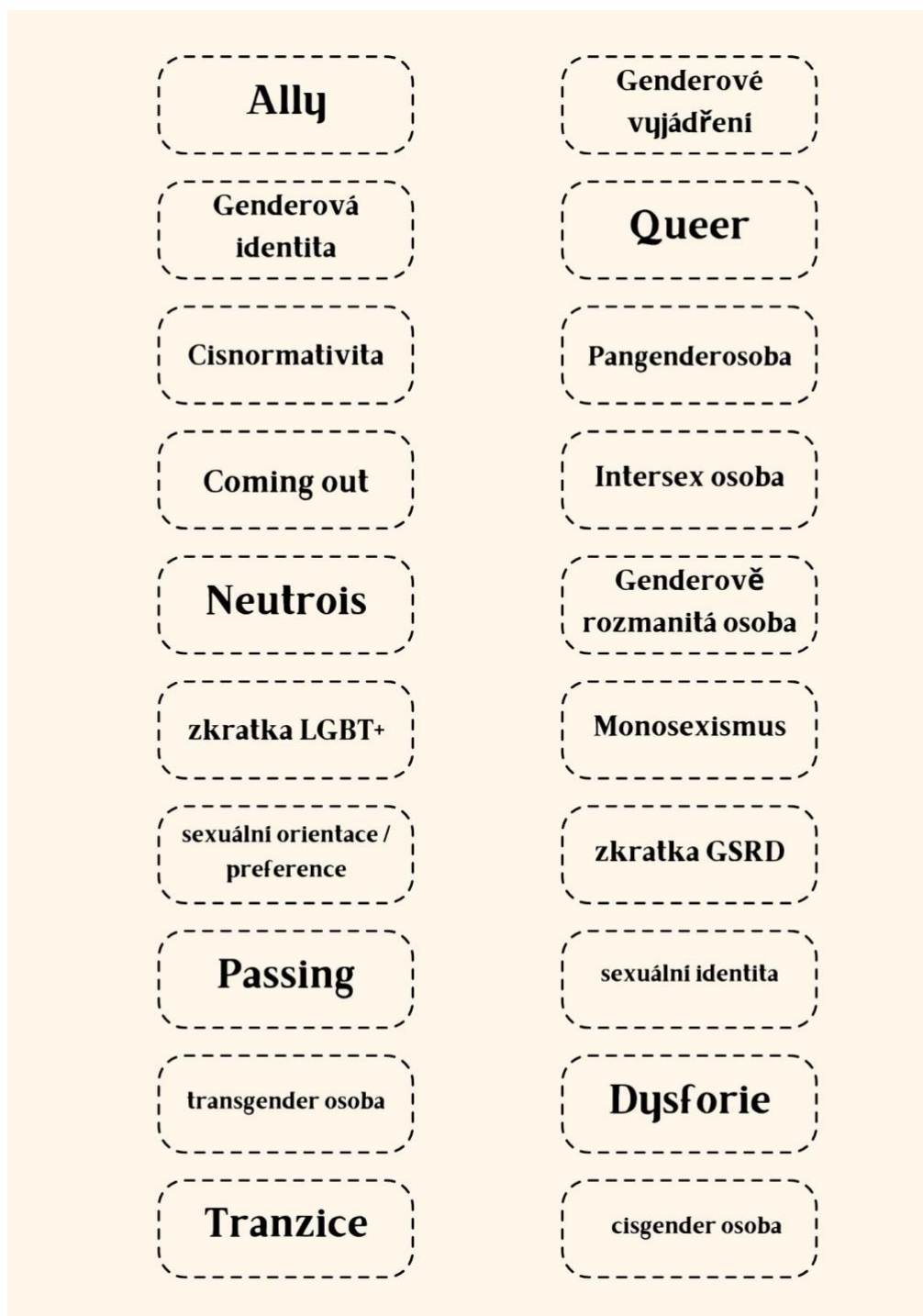
Obecně, stejně jako u jiných kategorizací, má své účely. Pro každého člověka je důležité, aby věděl, že někam patří a věděl kam.

Představme si situaci, kdy se nějaká LGBT+ osoba, v procesu objevování své orientace či identity začíná cítit být v něčem jiná, než jsou její vrstevníci. Takové zjištění, že to, jaká se cítí být, má nějaké pojmenování, a že v tom taková osoba není sama může být velmi úlevné.

Nesmí se ale opomenout fakt, že ani LGBT+ osoby, ani jiní lidé, nejsou definovatelní jen skrze nějaké kategorie a vždy je tedy nutné vidět konkrétního člověka jako takového.

Zdroj: vlastní zpracování (program Canva, 2024)

Příloha č. 5: Pojmy k vystříhnutí určené pro konkrétní aktivitu



Zdroj: vlastní zpracování (program Canva, 2024)

Příloha č. 6: Definice pojmů

- Genderová identita - příslušnost pocíťovaná k určitému genderu, nebo naopak absence této příslušnosti, není spjak k připsanému pohlaví po narození
- Cisnormativita - přesvědčení o nadřazenosti mužské nebo ženské identity jako jediné přirozené
- Coming out - proces uvědomování si sexuální nebo gendrové identity
- Neutrois - zastřešující inkluzivní pojem pro osoby, které se cítí genderově neutrálně
- LGBT+ - zkratka pro lesby, gaye, bisexuální osoby, transgender osoby (plus je inkluzivní zastřešení pro další rozmanité identity a orientace
- Ally - osoba podporující LGBT+ osoby
- Sexuální orientace / preference - romatická či sexuální náklonost k druhým osobám
- Dysforie - takové negativní pocity, které jsou vyvolané určitými vlastnostmi těla, které nejsou v souladu s genderovou identitou osoby
- Passing - když je daná osoba akceptována a vnímána druhými, v rámci takové genderové identity, která je té osobě vlastní
- Zkratka GSRD - znamená genderovou, sexuální a vztahovou rozmanitost a je inkluzivnější variantou zkratky LGBT+
- Pangender osoba - osoba, jejíž genderová identita je souhrnem všech identit
- cisgender osoba - taková osoba, jejíž identita se shoduje s pohlavím, které jí bylo připsáno po narození

Prague Pride. (2022). Slovníček pojmů. Spolek Prague Pride. <https://praguepride.com/cs/kdo-jsme/media-download/publikace/118-slovnicek-v3/file>.

Zdroj: vlastní zpracování (program Canva, 2024)

Příloha č. 7: Ukázka návrhu metodického listu Aktivní imaginace

Aktivní imaginace



Vzdělávací cíle

- Zúčastnění se budou schopni spojit se skrze obrazy se svým nitrem, zkoumat svoje postoje a ideálně se načítit do pocitů a emocí LGBT+ osob.



Pomůcky

- Papíry a tužky
- Výtvarné potřeby a čtvrtky a flipcharty
- Židle, deky, vonný olejček



Doba trvání

- 1 hodina 20 minut



Postup

1

Lektorující udělají stručný úvod do této metody, obeznámí zúčastněné s hlavními zásadami.

2

Lektorující s účastníky prodiskutuje možná témata k otevření v rámci aktivní imaginace a tyto tipy zapisuje na tabuli / flipchart. Můžou si společně připravit konkrétní otázky, které by účastníci mohli svému nitru pokládat.

3

Účastníci se s židlemi rozmístí po místnosti, jsou jim rozdány deky a kápnut aroma olej na zápěstí, aby jim byla navozena příjemná atmosféra. Lektorující nastavují čas a zahájí imaginaci krátkou relaxací pro uvolnění.

4

Proces aktivní imaginace - lektorující jsou k dispozici imaginujícím.

5

Imaginující si po skončení zapíší průběh.

6

Účastníci následně proces výtvarně / kresebně ztvární pomocí výtvarných pomůcek, buď společně na jeden či dva velké flipcharty, nebo samostatně na papír rozměru A3, a to dle vlastní preference.

6

Po kresebném závěru prožitků z aktivní imaginace si zúčastnění sdílí své dojmy a příběhy, společně nad nimi diskutují a reflektují s lektorujícími celý zážitek

Náměty na imaginaci

Představte si, že jste usnuli, a právě se probouzíte do těla neheterosexuální nebo genderově rozmanité osoby... Jdete se podívat do zrcadla na tuto proměnu... Pozorně sledujete obrazy, které se možná začínají objevovat a bez většího hodnocení zkoumejte tento vývoj...

Na konci procesu: Rozloučíte se svými obrazy... Znovu usínáte, když se probouzíte tentokrát, jste to již vy, sami sebou a opouštíte prostor aktivní imaginace...

Témata do imaginace

Zeptat se obrazu, co zažívá, co cítí, zda může sdílet svoje pocity...

Zdroj: vlastní zpracování (program Canva, 2024)