

2. Zážitková pedagogika

Následující kapitola má za cíl popsat teoretické základy zážitkové pedagogiky, na kterých jsou následně vystavěny konkrétní aktivity. Věnuje se definici pojmu *zážitková pedagogika*, popisuje proces učení i individuální přístup jednotlivců k němu, ukazuje, jaké podmínky podporují efektivitu učení, a také se věnuje osobnostem učitele a žáka. Slovo *učitel* používám zástupně pro toho, kdo zážitkový program uvádí (učitel, lektor, vedoucí, instruktor apod.), slovo *žák* pak označuje toho, pro koho je program připraven (žák, student, účastník apod.).

2.1 Mylné představy

Možná si pod *zážitkovou pedagogikou* vybavíte partu dětí, kteří pod vedením instruktorů běhají po lese, slaňují ze skal a účastní se různorodých aktivit. Možná tento obraz máte doplněn lidmi v převlecích a velkolepými několikahodinovými hrami s důmyslně propracovaným příběhem. Možná si říkáte, že výuka je tím více *zážitková*, čím silnější dojem, zážitek, v žácích zůstane.

Výše zmíněné aktivity mohou, ale nemusí být součástí zážitkové pedagogiky. Vytvoření prostředí pro intenzivní zážitky je vždy žádoucí, ale hlavní myšlenka zážitkové pedagogiky spočívá v něčem jiném. Řekla bych, že zážitková pedagogika nabízí mnohem více, než „pouhý“ zážitek. Proto pokud výše zmíněné zkrácené představy máte, pokuste se je opustit, abychom mohli budovat pojem *zážitková pedagogika* od začátku.

2.2 Vymezení pojmu

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který využívá zážitky z aktivity k tomu, aby se člověk něco naučil – o sobě, o skupině, o světě... Tedy zážitek znamená mnohem více, než pouhé zpestření výuky, není cílem sám o sobě – je prostředkem pro učení, takovým sbíráním dat pro následnou práci s nimi.

V literatuře nalezneme následující charakteristiky:

„Jedním z největších cílů zážitkové pedagogiky je pomoci jednotlivcům získat vhled, vědomosti a dovednosti, které si jedinci po skončení strukturovaného zážitku odnesou i do každodenních životů.“ ([1], s. 20)

„V zážitkové pedagogice jde především o výchovu a proces učení, ve kterém se jednoznačně vyzdvihuje rozvoj a růst osobnosti. V celém procesu je zdůrazňována emoční působivost celého procesu (...). Autentická zkušenost pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování jedince a skupiny účastníků, ale i instruktorů.“ ([2], s. 65) Slovo *účastník* zde můžeme zaměnit za *žák* a slovo *instruktor* za *učitel*.

2.3 Přínos zážitkové pedagogiky

V této části bych chtěla uvést, v čem spatřuji přednosti zážitkové pedagogiky, čím se odlišuje od ostatních metod výuky a co může být motivací se jí více věnovat.

Zážitková pedagogika pracuje s autentickým zážitkem – každý žák má příležitost něco zažít a díky tomuto zážitku a následné reflexi¹ dostane příležitost k tomu se naučit něco, co si odnese do každodenního života. Může tím získat zkušenosti, které by jinak neměl příležitost získat, zamyslet se nad věcmi, nad kterými ho nikdy nenapadlo se zamyslet, nebo prohloubit své dosavadní chápání sebe a světa – to lze uplatnit v kontextu osobního rozvoje (pro který bývá zážitková pedagogika využívána nejčastěji), ale i v kontextu znalostí a dovedností z konkrétního oboru. Také mohou být žákovi díky zážitkové pedagogice školská témata předkládána způsobem, který nabízí hlubší nahlédnutí do problematiky, zažít si něčeho, co je pro něj například z učebnice složitě pochopitelné. (Příkladem mohou být scénky znázorňující chování molekul pevné, kapalné či plynné látky.) V neposlední řadě skrze zážitek žák získává vztah k učivu a v ideálním případě se učení stává přirozeným.

Žák přestává být pouhým divákem, stává se aktivním účastníkem procesu učení. Zapojení každého žáka je klíčové – pracujeme následně s prožitky každého jednotlivce a s více či méně intenzivními emocemi, které v průběhu aktivity zažíval. Vlastní prožitek má větší potenciál než pouhé vyslechnutí informací od učitele. To, že se žáci aktivně zapojí a že cítí určité emoce se zážitkem spojené, napomáhá tomu, aby si lépe zapamatovali aktivitu i z ní vyvozené závěry a poučení. Nicméně nejde pouze o zapamatování, ale také o to, aby prožitá aktivita i následná reflexe měly šanci přinést menší či větší změnu do života žáka. Hanuš ([2], s. 158) o tom poeticky píše: „Ve hře (*slovo „hra“ lze pro potřeby této práce nahradit slovem „aktivita“*) jedinec překračuje své vlastní meze a hradičky, kterými se v minulosti obklopil. (...) Může překonat vlastní životní historii, zahlédnout nové stezky, vrátit se do života poučen a osvícen. (...) Hra vytváří zkušenost, že mnohé věci mohou „být jiné“.“

2.4 Kolbův cyklus učení

Cílem zážitkové pedagogiky je, aby se žáci něco naučili – dále se tedy zabývám tím, jak proces učení probíhá, a pro jeho lepší pochopení uvádím *Kolbův cyklus učení*, který často bývá pro výklad teoretického základu zážitkové pedagogiky využíván. Tento model může pomoci v získání nadhledu na tím, jak učení funguje – je takovým zjednodušením, obecným rámcem, se kterým se dobře pracuje. Ve skutečnosti je proces učení mnohem komplexnější.

Kolbův cyklus učení dělí proces učení do čtyř částí: *zážitek*, *ohlédnutí se*, *zobecnění* a *aplikace*. Konkrétní názvy fází se u různých autorů liší, ale jejich význam je vnímán stejně. Jsou uváděny diskrétní fáze s tím, že jsou ve skutečnosti navzájem propojené – Kolb mluví o *holistickém (celostním) neustávajícím procesu učení* ([3], s. 30).

¹Slovo reflexe je v kontextu zážitkové pedagogiky užíváno ve dvou významech – jedním je jedna z částí Kolbova cyklu učení (viz kapitola 2.4), kterou v této práci označuji termínem *ohlédnutí se*, druhým významem je „práce se zážitkem“, organizovaná činnost, kterou učitel uvede, aby se k zážitku se žáky vrátil a mohl z něj vyvodit obecné vzorce a závěry, případně ho i vztáhnout k životu žáků (tedy souhrnné označení pro fáze Kolbova cyklu učení *ohlédnutí se*, *zobecnění*, případně i *aplikaci*). V této práci *reflexi* chápu druhým ze zmíněných významů. O její praktické podobě je více uvedeno v kapitole 3.1.2.



Obrázek 2.1: Kolbův cyklus učení – vytvořeno na základě [4], [3]

Zážitky přichází jak přes přirozené (běžné) činnosti v životě, tak přes organizované aktivity například ve škole. Každá aktivita v člověku vzbuzuje rozmanité myšlenky a pocity. Nicméně většinu podnětů, které k člověku přichází skrze okolí a skrze jeho samotného, v ruchu života nestihne zpracovat. Chce-li se prostřednictvím zážitků něco naučit, je velmi žádoucí se jim dále věnovat. Proto přichází *ohlédnutí se* za aktivitou, při kterém má člověk prostor připomenout si, co se při aktivitě událo a jak to na něj působilo. Následuje fáze *zobečnění*, kdy se člověk podívá na konkrétní zážitek z nadhledu, zhodnotí své jednání. Může objevit něco obecnějšího, vzorec, který se v jeho chování opakuje. Nastává příležitost pro to, aby si rozmyslel, co příště chce udělat jinak. Vytvoří svůj plán, jak se chovat, až se příště bude vyskytovat v podobné situace – konkrétní *aplikaci* nově nabytých poznatků.

Učení se je proces. Po proběhnutí výše zmíněných čtyř fází následuje další zážitek, do kterého vstupuje už trochu jiný člověk. Bude jednat stejně? Změnil se? Naučil se něco? Cyklus začíná nanovo.

Kolbův cyklus bývá zakreslován buď do kružnice, nebo do spirály (viz obrázek 2.1) – ta poukazuje na to, že proces učení není ukončený, že se člověk neustále učí novému a vstupuje do nového zážitku už s rozšířenými zkušenostmi.

Cyklus učení ukazuje, že získané poznatky a zkušenosti člověk dále využívá, vrací se k nim a pracuje s nimi při získávání nových zkušeností. Vidíme zde dynamický přístup k informacím, který je stavěn do kontrastu vůči tradičnímu lineárnímu modelu výuky. Při něm učitel předává žákům stále nové informace, ke kterým se vrací minimálně. Dle [3], s. 33, je tento protiklad vůči lineárnímu modelu vůbec tím nejdůležitějším na Kolbově cyklu učení.

Je-li učitel obeznámen s cyklem učení, může mu to pomoci při práci se žáky. Je pak schopen vést žáky k tomu, aby zážitky zpracovali a něco si z nich odnesli. Na organizované reflexi tedy vidím jako důležité to, že žáci mají zajištěný dostatek prostoru pro to vstřebat, co se událo, ohlédnout se. Mají prostor se zastavit,

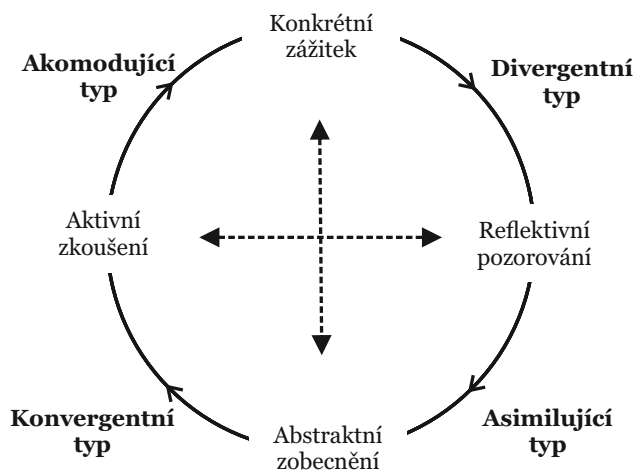
nechat na sebe zážitek působit, sdílet své postřehy s ostatními, vyslovit nahlas a uvědomit si, co pro ně konkrétně bylo významné. Ne každý je zvyklý ve svém každodenním životě věnovat čas ohlížení se za uplynulými aktivitami, někdy to ani kvůli okolnostem není možné.

2.5 Učební styly

Spolu s cyklem učení se mluví také o *učebních stylech* – ty rozlišují lidi podle toho, jakou část učebního cyklu preferují, v jaké fázi se cítí nejpřirozeněji.

Obrázek 2.1 je takový zjednodušený model cyklu učení, pro zavedení učebních stylů je vhodnější si vypůjčit nákras cyklu učení od Kolba ([3], s. 32). Jednotlivé fáze označuje jako *konkrétní zážitek*, *reflektivní pozorování*, *abstraktní zobecnění* a *aktivní zkoušení*. Už po přečtení názvů lze vytvořit dvojice konkrétní – abstraktní a aktivní – reflektivní.

Konkrétní zážitek a *abstraktní zobecnění* jsou dva přístupy k tomu, jak zážitek uchopit. Mluví o tom, jak člověk zážitek vnímá, jak přijímá informace. Na druhé straně *reflektivní pozorování* a *aktivní zkoušení* popisují, jak na zážitek člověk zareaguje, jak ho interpretuje nebo co udělá. Podle Kolba ([3], s. 36) souvisí dimenze reflektivní/aktivní s Jungovou introverzí/extraverzí a dimenze konkrétní/abstraktní s cítěním/myšlením uváděným v typologii osobnosti podle MBTI (Myers-Briggs Type Indicator).



Obrázek 2.2: Učební styly – vytvořeno na základě [3], [5]

Dále uvádím charakteristiku čtyř základních učebních stylů [6], [5] – přestože je vypracováno podrobnější dělení, považuji základní přehled pro účely této práce za dostatečný. Na obrázku 2.2 jsou styly učení přiřazeny ke konkrétním fázím cyklu učení.

1. Divergentní typ: Tito lidé rádi nahlíží světa z různých úhlů pohledu, dělá jim dobře pracovat s množstvím myšlenek, které oni mají schopnost sjednotit, získat nad nimi nadhled. Mají dobrou představivost, široké množství zájmů, zajímají se o lidi.
2. Asimilující typ: Rádi pracují s množstvím informací a pozorování, kterým dávají strukturovanou a logickou podobu. Vyžadují dostatek času na to si věci promyslet. Více než na lidi se zaměřují na ideje a abstraktní koncepty. Cítí se bezpečněji v tomto abstraktním světě, kde věci mají logický řád, než když řeší konkrétní problém. Stačí jim teorie, nemají potřebu si věci zkoušet.
3. Konvergentní typ: Lidé, kteří jsou zaměřeni na praktické řešení problémů, nalézání využití teorií a myšlenek v praxi. Jsou spíše úzce zaměřeni, vyhovují jim situace, které mají jedno správné řešení. Lépe se jim pracuje s technickými problémy, to umí být vysoce efektivní, než s lidmi a mezilidskými vztahy.
4. Akomodující typ: Rádi se věci přímo účastní, jsou jejich součástí, realizují plány, riskují. Při rozhodování se více spoléhají na lidi a na svůj „pocit“, než na logický úsudek. Nedělá jim problém prostředí plné podnětů, umí se přizpůsobit lidem a situacím, bezprostředně zareagovat.

Učební styl každého je závislý na mnoha faktorech (viz tabulka 2.1) a může se v průběhu života měnit – je důležitá osobnost člověka, ale i vzdělání, kterým jedinec prošel, jeho pracovní kariéra, současné pracovní úkoly nebo kompetence, které mu jsou vlastní a které ve své práci využívá. A naopak, např. výběr školy nebo práce může být ovlivněn učebním stylem, který je člověku v té době nejbližší.

styl	Divergentní	Asimilující	Konvergentní	Akomodující
osobnost	introverze cítění	introverze intuice	extraverze myšlení	extraverze smysly
vzdělání	humanitní historie psychologie	matematika přírodní vědy	inženýrství medicína	učitelství ošetřovatelství
kariéra	sociální služby humanitní	věda výzkum	inženýrství medicína technika	sociální služby učitelství prodej
úkoly	práce s lidmi	informace	technická práce	vedoucí pozice
kompetence	vztahy komunikace smysluplnost	sběr dat analýza dat hypotézy	technické řešení problémů kvantit. analýza stanovení cílů	vedení lidí rozhodování konání, akce

Tabulka 2.1: Čím je ovlivněn učební styl - vytvořeno na základě [3], (s. 35-37), [6]

Pojmenování učebních stylů nemá sloužit k „zaškatulkování“ lidí. Má spíše pomoci každému v cestě při poznávání sám sebe, při plném respektování jedinečnosti každého člověka, a toho, jakým způsobem se učí, v jaké fázi učebního procesu se cítí nejlépe. Také neplatí, že by jedinec disponoval pouze jedním stylem a ostatní nepoužíval – většina lidí dokáže používat všechny styly, obvykle je jeden z nich přirozenější. Znalost svého preferovaného učebního stylu může být takovým prvním krůčkem k tomu, aby člověk nad svým učením získal větší kontrolu ([3], s. 415), aby se učení stalo efektivnějším.

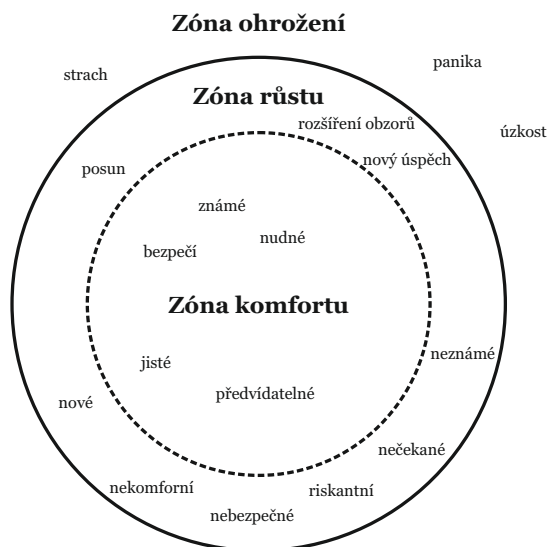
Učiteli může znalost učebních stylů sloužit k lepší práci s žáky. Získává tím větší pochopení toho, že jsou žáci různí a že i jejich učení funguje různě. S uvědoměním si toho, že každému se nejlépe učí v jiné fázi cyklu učení, získává učitel další důvod do učebního procesu všechny fáze cyklu zapojovat. Cenné také může být s učebními styly a s jejich rozdílností seznámit samotné žáky.

2.6 Zóna růstu

Situace, do kterých se v průběhu života jedinec dostává, bychom mohli rozdělit do třech oblastí ([7], s. 89) – zóna komfortu, zóna růstu a zóna ohrožení (viz obrázek 2.3). Nachází-li se člověk v prostředí jemu známém a bezpečném, nepřinášejícím nové podněty, cítí se dobře, má pocit kontroly nad situací, ale zároveň to s sebou přináší malou intenzitu prožitků (mnohdy až nudu) a malý potenciál ke změně. Většinu života setrváváme v této oblasti. Zóna růstu je oblastí s největším potenciálem pro učení a rozvoj osobnosti, nacházejí se v ní nové situace a nabízí intenzivní prožitky, dobrodružství, ale je zároveň oblastí trochu nepříjemnou plnou stresu a diskomfortu (viz níže). Třetí oblastí je zóna nebezpečí, ve které jsou častými pocity strachu a paniky. Jedinec vystoupil z komfortní zóny moc daleko, je na něj moc nových a neznámých podnětů, neví, jak se v nich vyznat nebo se cítí silně ohrožen. Reakcí na vstoupení do této oblasti může být i strach z věcí, kterých se dříve nebál.

Chceme-li podpořit učení, jde nám o to, aby se žáci nacházeli v zóně růstu. Naším úkolem jako učitelů je pro to zajistit vhodné prostředí. Co je tím vhodným prostředím myšleno? Je takovým skloubením bezpečí a jistoty na jedné straně a jakési nerovnováhy na straně druhé ([1], s. 19). Zmíněná nerovnováha se týká toho, že jedinec přichází do kontaktu s novými věcmi, myšlenkami, vjemy oproti těm, na které je zvyklý. Vnímá-li zmatek a chaos, cítí touhu po přeuspořádání, po „uklizení“ ve svém vnitřním světě a znovu získání rovnováhy – to jsou všechno ideální předpoklady k tomu, aby v životě jedince došlo ke změně. Často to je právě uprostřed pocitu bezmoci a ztracenosti, uprostřed beznaděje, frustrace, nervozity a pocitu nepohodlí, kdy je nejjednodušší najít sám sebe.

Existují různé faktory, které pocit nerovnováhy a nejistoty zintenzivňují ([1], s. 24-27) – například když jsou žáci motivováni k tomu riskovat, pouštět se do nových a neznámých věcí, když přicházejí nepředvídatelné okolnosti, když musí vynakládat velké úsilí, prožívají obavy a stávají se zranitelní. Je ale důležité, aby je tyto pocity nesmetly, tedy aby se nedostali do zóny ohrožení. Proto je nutné zajistit prostředí, kde cítí důvěru, kde je jim dáována podpora a kde vnímají naději, že i negativní zážitek může být k něčemu dobrý. V ideálním případě jedinec v novém a neznámém prostředí zažívá úspěch, který může být potřebným utvrzením v tom vytrvat, učit se novému a častěji ze své komfortní zóny vystoupit.



Obrázek 2.3: Zóny komfortu, růstu a ohrožení a slova, která je charakterizují – vytvořeno na základě [7], [5]

Pak se může cítit přirozeně i v této dříve nekomfortní oblasti – používá se obraz rozšiřování komfortní zóny [8].

2.7 Role učitele

V nadcházejících odstavcích o učiteli a žákovi vycházím nejen z výše uvede-ných knih o zážitkové pedagogice, ale také z [9] (Beliefs About the Learner, Beliefs About the Teacher) – tato kniha se nezabývá explicitně zážitkovou pedagogikou, ale při popisování toho, jak vidí učitele a žáka, je s ní v souladu a rozepisuje tato témata podrobněji.

Role učitele je v zážitkové pedagogice vnímána odlišně od tradičního pojetí. Přestává být většina pozornosti zaměřena na něj, naopak je kladen větší důraz na zapojení žáků.

Prvním důležitým úkolem učitele je příprava vhodného prostředí – mají-li žáci být aktivní, potřebují cítit podporu, nebát se dělat chyby, cítit se bezpečně. Učitel se snaží být tím, kdo žáky přijímá bezpodmínečně, raduje se nad nimi, jedná s nimi s dobrotou a milostí. To neznamená, že si žáci mohou dovolit cokoli – je to také učitel, kdo nastavuje pravidla a stanovuje hranice a dělá tak s autoritou, ale v lásce. Učitel vidí potenciál v každém jednotlivci, nikoho neshazuje nebo nezesměšňuje, ale naopak se žáky snaží podporovat a dávat jim příležitost pro to uspět, usiluje o ně, má s nimi trpělivost. V opačném případě by se žák mohl vyděsit a stáhnout se a jen stěží by se znovu aktivně zapojil do učení.

Učitel je vnímán jako ten, kdo má nadhled nad učivem, ví, kam žáky chce dovést. Jeho cílem je, aby si žáci na poznatky přišli sami, je jim průvodcem a fa-cilitátorem. Předkládá žákům vhodné problémy a výzvy, zajišťuje strukturovaný zážitek, je ale schopný se i spontánně chopit příležitostí, které se naskytnou, dbá

na dostatečný čas pro práci se zážitkem. Učitel je viděn jako kreativní – je tím, kdo nabízí, dává žákům prostor, předkládá jim aktivity a otázky, u kterých doufá, že je mohou dovést někam dál. Mluví se o učiteli jako garantovi metody, na rozdíl od pohledu na učitele jako garanta pravdy při tradiční výuce. Požadavek na reakci na aktuální potřeby žáků po učiteli vyžaduje vysoký vhled do problematiky, mnohem hlubší než při tradičním vzdělávání – tedy odborné znalosti učitele jsou velmi potřeba.

Učitel nabízí žákům aktivity dle svého nejlepšího uvážení, nicméně nemá zaručený recept na to, jaké z nich budou pro žáky prospěšné, ani jim nemůže přikázat, co si z aktivity mají odnést. Často jsou různým žákům přínosné jiné aktivity a z jedné konkrétní aktivity si každý žák odnese něco jiného. Pelánek ([8], s. 24) proto mluví o tom, abychom se nesnažili žáky zážitky „spasit“ proti jejich vůli, protože my nevidíme, co oni nejvíce potřebují. To učitele vede k pokoře a k tomu, že nemusí předstírat, že umí všechno a že na všechno zná odpověď. Naopak, stejně jako žák, i učitel má svobodu přiznat, že udělal chybu. I to může být využito dále v učebním procesu.

2.8 Role žáka

Žák je v zážitkové pedagogice vnímán jako zodpovědný, schopný a kreativní. To se odráží v tom, že je aktivně zapojován do procesu učení, je to on, kdo pod vedením učitele formuluje základní poznatky a hledá smysl. Žák je veden k tomu se ptát a přemýšlet nad problémy, v aktivitách samostatně experimentuje, objevuje a poznává. Bývá tak kladen důraz na praktické využití naučeného. Žákovi je dáвана svoboda a je očekáváno kreativní osobité řešení spíše než „správná“ odpověď. Zapojuje se svým intelektem, emocemi, ale i sociálně a fyzicky – to vede k autenticitě učení, poznatky jsou mu bližší, než kdyby pouze přijímal informace. Dle [1], s. 3–4, žáci získávají „pocit vlastnictví“ naučené věci a „přijímají zodpovědnost za své učení a chování“. Žák se nebojí dělat chyby, protože ví, že jsou přirozenou součástí učebního procesu a může se skrze ně mnohému naučit.

2.9 Úskalí metody

Z předchozího textu lze vidět, že zážitková pedagogika oproti tradičnímu vzdělávání nabízí mnohé. Nicméně se rozhodně nejedná o nejjednodušší metodu výuky. Vyžaduje vysoký nadhled učitele nad učivem, kreativitu při volbě vhodné aktivity pro dosažení vytyčeného cíle, dostatečnou flexibilitu a přizpůsobivost v průběhu aktivity – tím, že je prostor z velké části ponechán žákům, nelze si vše dopředu naplánovat a připravit se na každou situaci, a to ve větší míře, než když se při výkladu učitel obává těžkých otázek. Chceme-li zážitkovou pedagogiku využívat ve školství, musíme mít jasno v tom, jaká látka je důležitá – nejedná se o metodu, jejíž použití by vedlo k tomu, že žáci budou znát co největší objem látky. Učení se pomocí zážitkové pedagogiky vyžaduje čas. Pomocí zážitku se také jednoduše cílí na dovednosti a postoje – sebepoznání, spolupráci, práci v týmu, kritické myšlení, vztahové dovednosti, odvalu převzít zodpovědnost, pozitivní vztah k řešení problémů apod. ([8], s. 21) – učení „školských témat“ je těžší. Ale i to, jak si ukážeme v následujících kapitolách, je možné.

3. Příprava a uvádění aktivit

V této práci nahlížím na zážitkovou pedagogiku jako na jednu z možných metod, kterou je možné při výuce (např. fyziky) využít. Neříkám, že je to jediná správná metoda, nebo že její využití automaticky vede k dobrým výsledkům. Předkládám ji jako možnost, kterou učitel ve výuce může a nemusí využít.

Vidím dva hlavní významy, které může mít využití zážitkové pedagogiky ve výuce fyziky. Prvním je ten, že u žáků chceme rozvíjet nějakou kompetenci ne-související s fyzikou (vzájemná komunikace, respekt, formulace vlastního názoru apod.) a využijeme vybrané fyzikální téma primárně pro rozvoj zvolené kompetence. Druhou možností je cílit přímo na konkrétní fyzikální učivo – můžeme zážitkovou pedagogikou žákům umožnit například lépe uchopit některé z probíraných pojmů, lépe si představit vyučovanou látku, získat k učivu vztah nebo si vyzkoušet nějakou činnost pro fyziku důležitou (např. tvořit a ověřovat hypotézy).

Předchozí kapitoly se zabývaly tím, co se při aktivitě a po ní odehrává v žákovi – v této kapitole se zaměřuji na aktivitu z pohledu učitele, co je třeba zohlednit při jejím plánování, co samotné aktivitě předchází a co následuje a na co by při organizaci měl učitel pamatovat. Dosavadní text práce tvořil tedy spíše teoretický rámec metody, tato kapitola je již orientována prakticky, metodologicky.

3.1 Samotná aktivita nestačí

Přípravu a uvádění aktivity je možno rozdělit do mnoha fází [5], [8]. Učitel volí téma, kterému se chce věnovat, vytyčí si cíl, jakého chce aktivitou dosáhnout. Následuje přemýšlení nad formátem aktivity, jejím průběhem, učitel vymýšlí a připravuje – a to jak s předstihem, tak nachystá vše potřebné bezprostředně před aktivitou. Než ji samotnou postaví před žáky, je aktivita zpravidla uvedena motivací, která navodí atmosféru a zaktivizuje žáky. Proběhne seznámení s plánovaným průběhem aktivity, s pravidly a už může začít samotná aktivita. Po ní následuje reflexe, která žáky posouvá ze zážitku do dalších fází Kolbova cyklu, při reflexi je prostor pro to žáky vést k cílům aktivity.

Podobně probíhající aktivity mohou sledovat různé cíle. Při formulaci konkrétního cíle se můžeme zaměřit na jednotlivce, skupinu, nebo nějaké téma ([8], s. 102). Tématem může být např. odvaha, obětování se, přátelství, ale můžeme cílit i na odborná (např. fyzikální) témata. Vždy je ale důležité, aby učitel věděl, k čemu chce aktivitou směřovat, co chce žákům předat – díky tomu se aktivita stane přehlednější jak pro učitele, tak pro žáky.

V této práci se nebudu detailně zabývat všemi fázemi přípravy a uvádění aktivity, ale považuji za vhodné se více zmínit o motivaci a reflexi.

3.1.1 Motivace

V motivační části se žáky snažíme navnadit pro chystanou aktivitu, připravit je na ni, ukázat na cíl aktivity. Motivace pomáhá tomu, aby aktivita nepřišla jako nežádoucí program, ale aby po ní žáci zatoužili nebo se na ni těšili, viděli její smysl, vnímali ji jako výzvu apod. „Motivace nám má pomoci probudit,

nastartovat vnitřní síly člověka k činnosti.“ ([2], s. 135) Může přinášet „otázky, výzvy, nejistotu, napětí“ (ibid.). Motivace určuje atmosféru následné aktivity.

Může mít různé podoby a různou délku. Někdy může trvat půl minuty, jindy půl hodiny, dle záměru učitele. Prostředků, které můžeme k motivaci použít je nespočet, fantazii se meze nekladou – mezi často využívané motivace v zážitkových programech patří například zahrát divadlo, promítnout nebo rozvěsit fotografie, pustit video nebo film, přečíst báseň či úryvek z knihy, říct velkou myšlenku či citát, zahrát nebo pustit písničku, přednáškou uvést do problematiky, představit velký příběh, pověst... I „pouhá“ vlastní slova učitele mohou být víc než dostatečná. Velkou roli hraje osobnost učitele i vhodně zvolené prostředí. Někdy i absence klasické motivace, tj. přímý vpád do aktivity, může být vhodným úvodem aktivity ([2], s. 135-140).

3.1.2 Reflexe

Jak bylo zmíněno výše, každá aktivita by měla být vytvořena s určitým cílem. Při reflexi je prostor vést žáky k tomuto cíli. Příprava reflexe předem je nutná, ale je také potřeba žáky při aktivitě pozorovat a případně připravenou reflexi pozměnit dle konkrétního vývoje, nelpět na předem zvoleném tématu reflexe, ale být otevřený i možnosti, že skupina přijde s něčím důležitějším ([2], s. 161, s. 163). Toto se může stát i v případě, že učitel chce cílit na odborné téma a pak zjistí, že by mu žáci nebyli schopni věnovat pozornost např. kvůli konfliktu, který mezi nimi nastal.

V části reflexe se vracíme k aktivitě, vedeme žáky k tomu, aby zážitek zpracovali a něco si z něj odnesli, procházíme s nimi částmi Kolbova cyklu *ohlédnutí se, zobecnění a aplikace* (viz kapitola 2.4). Případně můžeme zůstat jen u prvních dvou zmíněných a aplikaci nechat na žácích samotných. Tím, že za aktivitou následuje ohlédnutí se, děláme vlastně z „pouhého“ zážitku učení se skrze zážitek ([1], s. 6).

V reflexi se s ohledem na cíl aktivity můžeme dostat k odpovědím např. na některé z následujících otázek (inspirováno [2], s. 165-167, [10]). Pro názornost otázky dělím striktně podle fází Kolbova cyklu, v realitě se fáze mohou prolínat.

- *Ohlédnutí se*: Co se v aktivitě odehrálo? Jaké myšlenky vás při hře napadaly a jaké pocity jste prožívali? Jaká situace pro vás byla nejsilnější? Z čeho jste byli nadšení? Z čeho jste měli strach? Co vás překvapilo na chování ostatních? Jaká ve vašem týmu panovala atmosféra? Kdo zastával jakou roli? Jak se vám dařilo splnit zadaný úkol? Byl pro vás lehký, nebo těžký?
- *Zobecnění*: Uvědomili jste si něco nového? Jaké to bylo překonat strach, který jste při aktivitě cítili? Případně jaké by to bylo a co by to vyžadovalo? V jakých situacích v životě cítíte, že vám chybí odvaha? Co by vám to dalo, kdybyste ve škole zažívali úspěch? Co byste mohli získat, kdybyste ve skupině spolupracovali? Zastáváte roli, které jste se chopili při hře, i v reálném životě? V čem se vaše chování odlišovalo od chování v každodenním životě? Jakou novou zkušenost vám aktivita přinesla? V jakých situacích se vám nabyté znalosti mohou hodit? Jak se téma, které se v aktivitě objevilo, promítá do vašeho života?

- *Aplikace:* Je něco, čím vás aktivita inspirovala a co nechcete zapomenout? Co si z aktivity odnášíte? Je něco, co byste chtěli ve svém životě změnit? Co vnímáte jako překážku v tom si zkoušet nové věci? Jak je možno ji překonat? V jakých současných okolnostech vnímáte, že je třeba důvěry? Jak můžete touhu pomáhat projevit svým blízkým? Jaké rozhodnutí chcete učinit? Jakou pomoc potřebujete, abyste si dokázali stát za rozhodnutím, které jste teď učinili?

Při vymýšlení průběhu reflexe se, stejně jako u motivace, setkáváme s širokou škálou možností. Učitel může reflexi uvést bezprostředně po aktivitě, případně s časovou prodlevou, která může sloužit např. pro vstřebání dojmů z psychicky náročnější aktivity. Reflexe může mít podobu individuální, kdy každý žák přemýšlí sám nad sebou a svým zapojením v aktivitě, nebo skupinovou, kdy reflektuje aktivitu dohromady menší či větší skupina lidí. Individuální reflexe má potenciál jít více do hloubky, skupinová reflexe zase nabízí porovnání vlastních postřehů s postřehy ostatních, které mohou nabídnout jiný úhel pohledu, upozornit na jiné aspekty a vést ke vzájemnému obohacení se. Je také možnost tyto podoby kombinovat.

Metod, jak reflexi vést, a prvků, ze kterých je možno ji sestavit, je celá řada. Často se volí diskuse, kdy žáci i učitel sedí v kroužku, učitel pokládá otázky, žáci se zamýšlí a odpovídají, popořadě, nebo v náhodném pořadí. Volba otázek, které učitel při reflexi položí, je důležitá – otázky mají potenciál člověka dovést k uvědomění si věcí, které dříve byly v jeho podvědomí. Až 80-90 % našeho prožívání se děje podvědomě ([7], s. 87), tudíž vhodné otázky mohou odkrýt hodně. Skupinová diskuse učiteli nabízí velkou míru kontroly nad tím, co si žáci odnesou.

Není to ale jediná možnost, kterou učitel může zvolit, i při reflexi je prostor pro kreativitu – na otázky s odpověďmi ano/ne lze reagovat stoupnutím si/sezením, žáci mohou malovat obraz vyjadřující jejich pocity a následně ho představit ostatním, mohou tvořit ve skupinkách, kdy si budou přirozeně povídat o dojmech z aktivity, lze vytvořit graf závislosti nálady v týmu na čase, další možností je znázornit průběh hry živým obrazem, spolupráci v týmu zvuky atd. ([8], s. 101-105, [2], s. 170). Kreativnější formy reflexe mohou sloužit pro oživení běžně používaných metod, ale také umožňují vyjádřit věci, které nejsme schopni pojmenovat slovy.

Na konec ještě nutno podotknout, že cílem reflexe není hodnotit, zda byla aktivita povedená, zda by nebylo lepší pravidla upravit apod., nýbrž dát žákům prostor pro to si něco uvědomit, něco se naučit. Není ani psychoterapií, která bude hluboce rozebírat životní problémy ([8], s. 101). Také není možné, aby se učitel snažil sverpě vstípit žákům záměr aktivity, ale nechává jim prostor, kdy každý sám za sebe přijde k tomu, co si z aktivity odnáší. Někdy by mohlo hrozit, že reflexe „zničí“ zážitek z aktivity – proto je potřeba volit vhodnou délku a metodu, v případě více aktivit za sebou rozhodnout, po které reflexe následovat bude a po které nikoliv.

3.2 Když se aktivita stane hrou

V literatuře o zážitkové pedagogice se často místo s termínem *aktivita* setkáváme se slovem *hra*. Pod *hrou* vidím přenesení se do „jiného světa“, který má vlastní řád, vlastní pravidla, kde žák má příležitost se dostat do jiné role, než kterou zastává v běžném životě. Když si na něco *hrajeme*, nemusíme se bát se chovat jinak, riskovat, obávat se vážných následků svých rozhodnutí, dělat věci, které bychom za normálních okolností považovali za trapné apod. Víme, že celý herní svět skončí ve stejný okamžik, kdy bude ukončena hra – jasné ukončení hry je nezbytná součást celého procesu hraní si. Přijetí role dává svobodu být kreativní a zkoušet si nové věci. Můžeme získat cenné zkušenosti – je na každém, nakolik se do role vžije a nakolik tuto možnost využije. „Hrou obohacuji život o nové dimenze, jež nelze prožít nikde jinde. Hraním hry vstupuji do jiných světů.“ ([11], s. 12)

I já jsem při vymýšlení některých aktivit využívala těchto „jiných světů“, kdy žáci získávají možnost si něco prožít z jiné perspektivy. Samozřejmě záleží na nich a na jejich ochotě se do role, kterou jim hra nabízí, vžít. Také je důležité zmínit, že ne vždy je vhodné, aby se aktivita stala hrou (někdy chceme např. podpořit žáky v zodpovědnosti v reálných životních situacích). Při tvorbě aktivity je tedy nutné přemýšlet nad tím, čeho aktivitou chceme docílit a zda je vhodnější, aby žáci zůstali sami sebou, nebo přijali jinou roli.

Seznam použité literatury

- [1] John L. Luckner and Reldan S. Nadler. *Processing the Experience: strategies to enhance and generalize learning*. Second edition. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1997. ISBN 0-7872-1000-5.
- [2] Milan Hanuš, Radek Hanuš a kol. *Instruktorský slabikář: Metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Třetí, doplněné vydání. Praha: Nadační fond Gymnasion, 2016. ISBN 978-80-270-0476-8.
- [3] Alice Y. Kolb and David A. Kolb. *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. Kaunakaki, Hawaii: EBLS Press, 2017. ISBN 978-0998599908.
- [4] Lucie Slejšková, Petra Dražanská, Jana Langrová a Renáta Trčková. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3. Dostupné online [cit. 9.4.2020]: <https://www.psl.cz/materialy/>.
- [5] Zdeňka Broklová. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Matematicko-fyzikální fakulta, 2008.
- [6] David A. Kolb and Alice Y. Kolb. *The Kolb learning style inventory: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. 2013. Dostupné online [cit. 9.3.2020]: <https://learningfromexperience.com/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0/>.
- [7] Jiří Kirchner. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
- [8] Radek Pelánek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Druhé vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0454-1.
- [9] Donovan L. Graham. *Teaching redemptively: Bringing grace and truth into your classroom*. Second edition. United States of America: Purposeful Design Publications, 2009. ISBN 978-1-58331-058-8.
- [10] *Battle for The Heart: Team Equipping Module for Women*. United States of America: Wellspring Group, 2017. Interní materiál.
- [11] Jan Hrkal a Radek Hanuš. *Zlatý fond her I: hry a programy připravované pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. 1998. ISBN: 80-7178-636.