

UNIVERZITA KARLOVA
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

**Význam reflexe ve zkušenostním učení na základních
školách a v dlouhodobém edukačně-preventivním
programu DOBRONAUTI**

Bc. Anna Matějovská

Katedra: Sociální práce
Vedoucí práce: Mgr. Monika Ulrichová, Ph.D.
Studijní program: Komunitní krizová a pastorační práce – diakonika
(N0221A100007)
Studijní obor: KOKPP (0221TA100007)

Praha 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem *Význam reflexe ve zkušenostním učení na základních školách a v dlouhodobém edukačně-preventivním programu DOBRONAUTI* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

V Praze dne 16. 4. 2024

MATĚJOVSKÁ, Anna. *Význam reflexe ve zkušenostním učení na základních školách a v dlouhodobém edukačně-preventivním programu DOBRONAUTI*. Praha 2024. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Evangelická teologická fakulta.

Anotace

Tato diplomová práce na téma *Význam reflexe ve zkušenostním učení na základních školách a v dlouhodobém edukačně-preventivním programu DOBRONAUTI* se zabývá reflexí v rámci zkušenostního učení. Mapuje, za jak důležitou považují učitelé reflexi při práci s dětmi, především pak v rámci dlouhodobého edukačně-preventivního programu DOBRONAUTI.

Teoretická část definuje základní termíny tématu zkušenostního učení a zabývá se významem reflexe v něm. Na tento základ navazuje empirická část, ve které srovnávám teoretické pojetí reflexe s jejím využitím v praxi.

Výzkumná zjištění rozvíjí další pole možností, jak lze vyučujícím lépe zpřístupnit nástroj reflexe především v rámci preventivních programů DOBRONAUTI.

Klíčová slova

Zkušenostní učení, zážitek, prožitek, zkušenost, reflexe, metody reflexe, preventivní program, dlouhodobý edukačně-preventivní program DOBRONAUTI.

Summary

This master thesis on The Importance of Reflection in Experiential Learning in Primary Schools and in the Long-Term Educational and Prevention Program DOBRONAUTI deals with reflection in experiential learning. It maps how important teachers consider reflection to be when working with children, especially in the context of the long-term educational-preventive programme DOBRONAUTI.

The theoretical part defines the basic terms of experiential learning and discusses the importance of reflection in it. This foundation is followed by an empirical part in which I compare the theoretical concept of reflection with its use in practice.

The research findings develop a further field of possibilities for how the tool of reflection can be made more accessible to teachers, particularly in the context of DOBRONAUTI prevention programmes.

Keywords

Experiential learning, experience, experience, experience, reflection, reflection methods, preventive program, long-term educational-preventive program DOBRONAUTI.

Poděkování

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Monice Ulrichové, Ph.D., za její vedení, rady a komentáře.

Poděkování patří také mým pracovním kolegům, kteří mě podporovali při psaní a se kterými jsem mohla vést podnětné rozhovory týkající se tématu práce.

Chtěla bych zde také poděkovat své rodině, která mi byla trpělivou a cennou oporou.

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Zkušenostní učení	11
1.1 Modely zkušenostního učení	12
1.2 Kořeny zážitkové pedagogiky v českých zemích.....	18
1.3 Prožitek, zážitek, zkušenost.....	20
2 Reflexe ve zkušenostním učení	23
2.1 Význam reflexe ve zkušenostním učení	24
2.1.1. Rozdíl mezi reflexí a zpětnou vazbou	25
2.2 Cíle reflexe.....	26
2.3 Modely reflexe v procesu učení.....	27
2.4 Metody a techniky reflexe	29
2.5 Úloha učitele ve vztahu k reflexi	31
3 Preventivní programy	33
3.1 Vymezení termínu primární prevence rizikového chování	33
3.2 Zásady efektivních preventivních programů	34
3.3 Dlouhodobé edukačně-preventivní programy DOBRONAUTI.....	36
3.3.1 Význam reflexe v edukačně-preventivním programu DOBRONAUTI.....	39
4 Zhodnocení teoretických východisek	41
EMPIRICKÁ ČÁST	42
5 Design a metodologie výzkumu	42
5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	42
5.2 Výzkumný vzorek.....	42
5.3 Průběh výzkumného šetření.....	43
5.3.1 Metoda sběru dat.....	43
5.3.2 Etické aspekty	43
5.3.3 Limity výzkumu.....	44
6 Analýza a interpretace dat	45
7 Diskuse a shrnující závěry	55
7.1 Návrhy a doporučení pro praxi	56
ZÁVĚR	58
Použité zdroje	61
Seznam příloh	66

ÚVOD

V současné době se v kolektivech na základních školách vyučující čím dál častěji setkávají s problematikou agrese a šikany mezi dětmi. Průzkum na českých školách, který provedla organizace DOBRONAUTI v roce 2019, ukázal, že až 85 % škol řeší určitou míru šikany. Přitom zdravé klima ve školních třídách je základem pro utváření dobrých a bezpečných vztahů v rámci školy ale i v rámci širší komunity. Fokus na děti a na jejich sociálně-emocionální rozvoj přispívá k posílení zdravých vztahů v komunitě. Ohrožené v tomto kontextu nejsou jenom děti, ale i učitelé, kteří se často ocitají v krizových situacích řešení konfliktu v rámci třídy úplně sami. Důraz na prevenci a podporu pozitivního klimatu na školách se stává tématem, kterému se aktuálně věnuje pozornost napříč několika obory. Proto jsem se rozhodla zaměřit právě na téma reflexe jako nástroje pro zlepšování vztahu v rámci třídního kolektivu ale i jako nástroje, který dává učitelům možnost pracovat s konfliktními a náročnými situacemi, které v rámci interakcí mezi dětmi často vyvstávají.

Právě obor, který studuji, mě motivoval pro mapování toho, jakým způsobem vyučující vnímají nástroj reflexe ve vzdělávání. Tento nástroj totiž považují za velmi mocný v učícím procesu. Reflexe umožňuje dětem učit se z vlastních zkušeností, rozvíjet sebepoznání a posilovat sociální a emoční dovednosti. Ovlivňuje tedy i proces utváření a kultivování vztahu v rámci třídy, skupiny nebo širší komunity. Díky ní může docházet nejen k nabývání nových zkušeností, znalostí a dovedností, ale i lepšímu poznání sebe i druhých. Pro učitele se může dobře vedená reflexe stát nenásilným a zároveň účinným nástrojem intervence v potenciálně krizových situacích. Kvalitně zvládnutá reflexe tak může přispívat k předcházení konfliktů a patologických jevů v celé společnosti.

Reflexe umožňuje dětem učit se z vlastních zkušeností, rozvíjet sebepoznání a posilovat sociální a emoční dovednosti. Ovlivňuje tedy i proces utváření a kultivování vztahu v rámci třídy, skupiny nebo širší komunity.

To, jestli reflexe bude úspěšným nástrojem při budování pozitivních změn v rámci třídních kolektivů, je závislé na schopnosti vyučujícího tuto metodu implementovat do učebního procesu. Diplomová práce se proto zaměří právě na to, jak reflexi vnímají vyučující na základních školách a co by jim mohlo pomoci ji co nejefektivněji využívat.

Motivací k tomuto tématu byla určitě i osobní zkušenost v rámci mého pracovního zaměření. Třetím rokem pracuji v organizaci DOBRONAUTI, která vytváří dlouhodobé edukačně-preventivní programy do základních škol. Jako školitelka jsem v přímé práci s dětmi i s vyučujícími, od ledna 2024 jsem součástí vedení organizace. Skrze práci si uvědomuji, jak je důležité ve společnosti posilovat schopnost přijímání odlišností a tím zvyšovat tolik potřebnou toleranci. Jak podstatné je učit se vhodným strategiím mezilidské

komunikace, předcházení konfliktům nebo hledání vhodného řešení ve chvíli, kdy nastanou. Tomu se snaží napomáhat preventivní programy vytvářené organizací DOBRONAUTI. Průvodci tímto procesem jsou právě učitelé. Reflexe je důležitou součástí celého procesu a díky ní je možné z programu pro děti vytěžit co nejvíce pozitivních dopadů. V rámci naší práce proto hledáme cesty, jak reflexi co nejlépe přiblížit učitelům, kteří se do preventivních programů s dětmi zapojují. Zajímá nás jejich pohled a především to, co by jim vedení reflexe mohlo nejvíce usnadnit.

Hlavním cílem diplomové práce je tedy prozkoumat význam reflexe ve zkušenostním učení na základních školách a v dlouhodobém edukačně-preventivním programu DOBRONAUTI. Práce si klade za úkol zjistit, jaký má reflexe význam pro vyučující, kteří pracují s programy DOBRONAUTI, jak ji chápou, zda ji považují za důležitou, jaké nejčastější problémy nastávají při vedení reflexe, co vyučujícím pomáhá náročné situace při vedení reflexe zvládat a co by potřebovali k tomu, aby se jim reflexe lépe dařila.

V teoretické části popisují, co je zkušenostní učení, o jaké principy se opírá a kdo jsou otcové těchto principů. Pro větší porozumění a vhled nabídnou historický pohled ke kořenům zážitkové pedagogiky v českých zemích. Na tomto základě budu v práci dále popisovat, co je to reflexe, jaký je její význam, skrze jaké metody ji lze uplatňovat a k jakým cílům směřuje. V teoretické části dále popisují také hlavní faktory, které posilují efektivitu preventivních programů, a znaky jejich dobrého fungování. V závěru této části je představena organizace DOBRONAUTI, skrze niž byl realizován kvalitativní výzkum této diplomové práce. Zaměřil se na učitele proškolené v dlouhodobém edukačně-preventivním programu DOBRONAUTI, kteří s reflexí pracují.

Empirická část práce se opírá o popsané teoretické zázemí a pomocí kvalitativního výzkumu získává informace o tom, jak vnímají reflexi vyučující na základních školách a v dlouhodobém edukačně-preventivním programu DOBRONAUTI. Dále zjišťuje, jaké jsou nejčastější problémy, se kterými se vyučující při vedení reflexe setkávají, a co by jim pomohlo náročné situace při vedení reflexe zvládat.

Implementace výzkumných zjištění do praxe by mohla učitelům přiblížit práci s reflexí v rámci třídních kolektivů. Zároveň by mohla zvýšit povědomí o tom, jak cenným může být reflexe nástrojem pro sebepoznání a seberozvoj jak dítěte, tak i učitele, a jak může být zdrojem nových zkušeností, znalostí a dovedností.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Zkušenostní učení

„Zkušenost není to, co se člověku přihodilo, ale to, co člověk udělal s tím, co se mu přihodilo.“ (Aldous Huxley, 1932)

Cílem této kapitoly je položit základ pro další pojednávání o zkušenostně reflektivním učení a proniknout do stěžejního tématu této práce, kterým je reflexe. Proto nejprve vymezím, co zkušenostně reflektivní učení je, a v následující podkapitole popíšu jeho modely.

Zkušenostní učení je v podstatě synonymum zážitkové pedagogiky. Jedná se o proces, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními snaží prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které tyto zkušenosti skýtají, i když je v běžném životě často ani nevnímáme. Těmto nově získaným informacím jsou následně přiřazeny osobní významy s individuálním dopadem na bezprostřední životní realitu a fungování v ní.¹

„Zkušenostní učení je jeden z nezákladnějších a nejpřirozenějších způsobů učení dostupných každému. Nemusí být nákladné ani nevyžaduje obrovské množství nejrůznějšího vybavení k podpoře procesu učení. Namísto toho ve většině případů vyžaduje reflexi a zamyšlení, buď samostatně, nebo ve společnosti dalších lidí.“²

Zážitková pedagogika stojí na třech pilířích, kterými jsou cíl – aktivita – reflexe a tyto tři provázané pilíře nelze opomenout, pokud chceme dosáhnout stanoveného záměru. Aktivita, kterou s žáky zvolíme, otvírá mnoho možných témat, která můžeme skrze reflexi rozvíjet. Důležité je vrátit se zpátky k cíli, který byl v úvodu stanoven, a v reflexi rozvíjet ta témata, která souvisí právě s daným cílem.³

Učení zážitkovou pedagogikou se zaměřuje převážně na postoje a dovednosti, a to v rámci sociálního učení, tedy skrze << spolupráci a sebepoznání, životní

¹ KOLÁŘ, Jan. *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Nepublikovaná doktorská disertace. Masarykova univerzita. Brno. 2012

² BEARD, Colin, WILSON, John Peter. *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. 2. vyd. London: Kogan Page. 2006. ISBN 0-7494-4489-4. str. 314

³ ANDRESOVÁ, Zuzana (ed.). *Klíčení: příběh a řemeslo: zážitková pedagogika na kurzech pro žáky základních škol*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-1-6. str. 24-25

postoje, jako jsou odpovědnost a tolerance, a také skrze komunikační dovednosti a kritické myšlení.⁴

Principy zkušenostního učení

1. Zkušenost je základem a stimulem učení.
2. Pracuje s emocemi, díky nimž si lépe pamatujeme prožité.
3. Učící je aktivně zapojen do procesu.
4. Zkušenostně reflektivní učení bude nejvíce prospěšné tam, kde je nějaká chybějící zkušenost.
5. Zážitek není cílem, ale prostředkem k tomu, abychom se skrz něj něco nového naučili, dozvěděli.
6. Zkušenostně reflektivní učení probíhá v případě, že jsou vybrané zážitky a zkušenosti podpořeny reflexí. Ta je klíčovým prvkem zkušenostního učení.
7. Nová zkušenost navazuje na tu předchozí a zároveň formuje základ pro zkušenost budoucí, a ovlivňuje tak průběh dalšího učení.
8. Proces zkušenostně reflektivního učení je individuální záležitostí každého zúčastněného jedince. Každý si přirozeně osvojuje ty zkušenosti, které mu dávají smysl a jsou pro něj důležité.
9. Zkušenostně reflektivní učení je celostní výchovou člověka.⁵

1.1 Modely zkušenostního učení

V následujícím textu představím čtyři významné osobnosti konceptu zkušenostně reflektivního učení. Vytvořily modely, které přibližují principy fungování procesů učení a tím napomáhají k lepšímu porozumění a zorientování se v procesu učení ze zkušenosti. Chronologicky představím nejprve model Johna Deweyho, poté Kurta Lewina, následně model Jeana Piageta a jako poslední model Davida A. Kolba, který je nejčastěji citován a používán a který vychází z předchozích modelů.

„Zkušenostní cykly učení jsou modely přibližující základní principy fungování procesů učení. Běžně jsou používány, aby pomohly strukturovat základní zkušenostní trénink a vzdělávací programy. Zkušenostní cykly učení patří mezi nejdůležitější části teorie užívané v mnoha vzdělávacích programech především anglosaského světa.“⁶

Samotný zážitek mnohdy nestačí pro vytvoření zkušenosti. Proto je vhodné a nápomocné, aby byl prožitek zpětně rozebrán a zanalyzován. K tomu může

⁴ PELÁNEK, Radek. Příručka instruktora zážitkových akcí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6. str. 23-24

⁵ SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3. str. 11-12

⁶ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 2009. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 34

posloužit diskuze nebo kreativní proces poznávání, který je úzce spjat s právě prožitým zážitkem. To je označováno jako zkušenostní cykly učení.⁷

Následující modely shrnuté v tabulce níže popisují cyklus zkušenostního učení. Některé jsou složeny ze dvou a některé až z šesti kroků, které na sebe navazují. Nejčastěji jsou to kruhové či spirálové diagramy, které poukazují na to, že je učení nekončícím procesem, který má potenciál stále se prohlubovat a zdokonalovat.

MODEL	POPIS
Jednostupňový model	Pracuje pouze se zážitkem samotným, pokud je dostačující pro učení. Dále se soustředí na výběr vhodných prostředků.
Dvoustupňový model	Po zážitku následuje část reflektivní, jež usnadňuje učení.
Třístupňový model (dva hlavní modely)	a) Zážitek – reflexe – plánování. b) Pozorování okolí – znalost toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti – úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti (Deweyho model).
Čtyřstupňový model	Konkrétní zkušenost – ohlédnutí – zobecnění – aktivní zkoušení (Kolbův model).
Pětistupňový model (jsou navrhovány tři varianty)	a) Soustředění – akce – vyzdvižení důležitého – zpětná vazba – rozbor (Joplinův model z roku 1981). b) Setkání – schválení – předvídaní – investování (Kellyho model z roku 1995). c) Konkrétní zkušenost – publikování – proces diskuze a zkoumání – generalizace – aplikace (Pfeiffer & Jones z roku 1975).
Šestistupňový model	Zkušenost – indukce – generalizace – dedukce – aplikace – zhodnocení (Priestův model z roku 1997 nazvaný „Zkušenostní učení a posouzení nového přístupu“).

Obrázek č. 1: Základní dělení modelů podle počtu kroků či stupňů od jednoho do šesti⁸

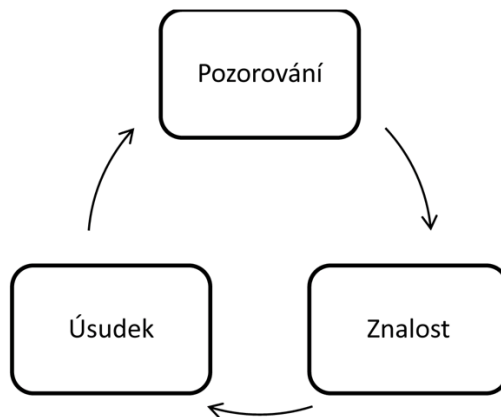
Deweyho model zkušenostního učení

John Dewey, jenž byl americkým pedagogem a reformátorem 20. století, přišel jako první s teorií zkušenostního cyklu učení. Jeho model z roku 1938 se skládá ze tří fází. Tou první je **pozorování** okolí po daném impulsu, druhou jsou **znalosti**, ve kterých se kombinuje současné pozorování s dřívějšími zkušenostmi a na základě toho se vytváří **úsudek**, který je třetí fází.

⁷ NEIL, J. T. *Reviewing and benchmarking adventure therapy outcomes: Applications of meta-Analysis*. In: Journal of Experiential Education. 2003. ISSN 1053-8259. str. 316-321

⁸ *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2023. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISSN 1214-603X. str. 58

Z Deweyho modelu vyplývá, že zkušenost je utvářena současnými, ale i předchozími zážitky. Jak píše Hanuš a Chytilová: „princip spojitosti zážitků znamená, že každý ze zážitků v sobě nese něco ze zážitků předešlých, ale také ovlivňuje určitým způsobem kvalitu těch, které teprve následují.“⁹



Obrázek č. 2: Deweyho model procesu učení¹⁰

Lewinův model zkušenostního učení

Kurt Lewin je zakladatelem americké sociální psychologie v první polovině 20. století. Jeho základním principem bylo propojení teorie a praxe.

Svůj čtyřfázový model zkušenostního učení staví Lewin na konkrétním zážitku, jenž je pomocí reflexe formován do abstraktního pojetí a zevšeobecnění, které je následně testováno v nových situacích. Konkrétní zkušenost stojí na vrcholu kruhu a všechny čtyři fáze jsou od sebe ve stejné vzdálenosti. Každý krok je spojen s tím následujícím.¹¹

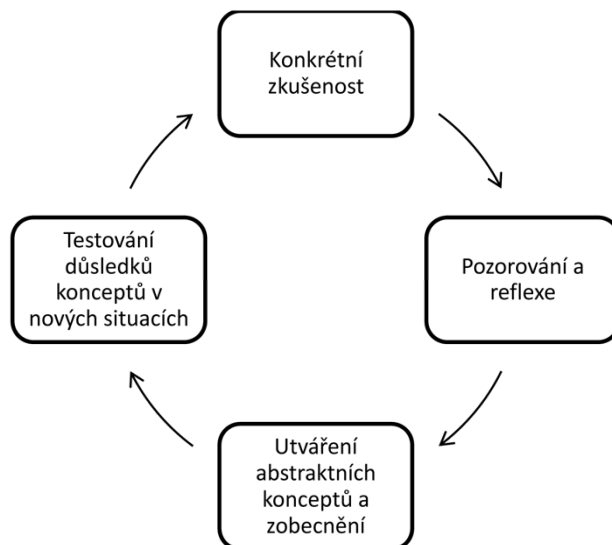
Na základě tohoto modelu je zřejmé, že se výsledku dosáhne uceleným procesem, který vychází z okamžitého zážitku, následně sbírá informace, zážitek pozoruje a vzniklé informace analyzuje. Tím se formuje abstraktní pojetí, které může být následně testováno v novém světle.¹²

⁹ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 2009. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 36-37

¹⁰ BEARD, Colin, WILSON, John Peter. *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. 2. vyd. London: Kogan Page. 2006. ISBN 0-7494-4489-4.

¹¹ KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. ISBN: 0132952610

¹² HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 2009. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 38-39



Obrázek č. 3: Lewinův model zkušenostního učení¹³

Piagetův model učení a kognitivního rozvoje

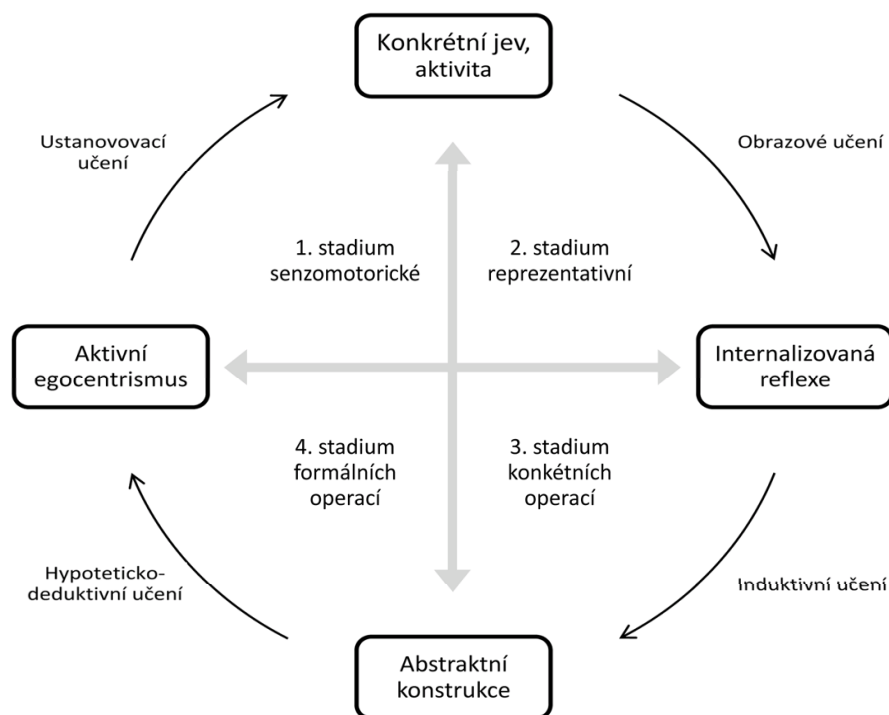
Jean Piaget byl švýcarským filozofem a především vývojovým psychologem. Učení spojoval s kognitivním rozvojem jedince. Předpokládal, že se každý člověk během svého života nepřetržitě vyvíjí. Podle jeho teorie se rozvoj myšlení pohybuje od konkrétního pohledu na svět k abstraktnímu a od aktivního egocentrického pohledu k reflektivnímu způsobu uvědomování si.¹⁴

Piaget podobně jako Dewey a Lewin považuje učební proces za cyklus vzájemné interakce mezi jedincem a prostředím. Piaget ve své teorii tvrdí, že inteligence je tvořena zkušenostmi, tedy právě interakcemi mezi jedincem a prostředím, a že není jen vrozenou charakteristikou. Došel k závěru, že poznávání probíhá v několika návazných krocích, při nichž je vědomost neoddělitelná od zážitků. Tento proces rozvoje nazval modelem učení a poznávání. Činnost je dle Piageta klíčem k rozvoji inteligence.¹⁵

¹³ KOLB, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice – Hall. 1984. ISBN: 0132952610. str. 265

¹⁴ KOLB, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice – Hall. 1984. ISBN: 0132952610. str. 265

¹⁵ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 2009. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 40-41



Obrázek č. 4: Piagetův model učení a kognitivního rozvoje¹⁶

Kolbův zkušenostní model učení

David A. Kolb byl americkým pedagogickým teoretikem. Propracoval Lewinův model a zároveň prohloubil Piagetovy názory na teorii učení. Na jejich základě vytvořil a v roce 1984 představil model, jenž se nazývá Kolbův cyklus. Tento model říká, že konkrétní zkušenost je odlišitelná od té abstraktní a že by mělo být učení předáváno nejen za pomoci slov, ale také zkušenosti. Kdyby tomu tak nebylo, byli by znevýhodněni ti, jejichž verbální schopnosti a dovednosti nejsou dostatečně silně vyvinuty.¹⁷

Tímto pojetím Kolb nabízí ucelený model učení, který v sobě mísí zážitek, vnímání, poznávání a chování. Obsahuje čtyři stupňující se složky, a to konkrétní

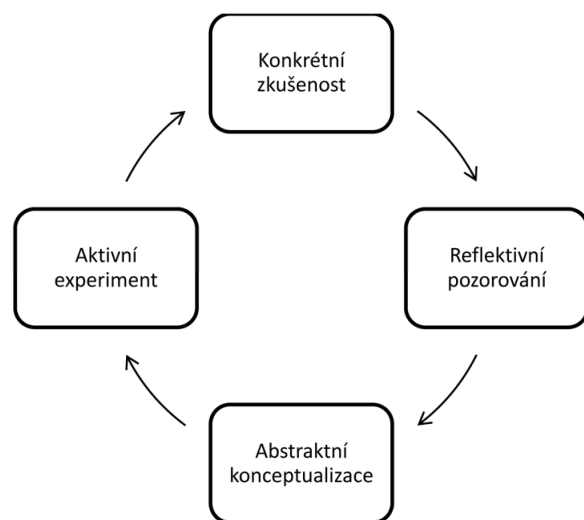
¹⁶ KOLB, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice – Hall, 1984. ISBN: 0132952610. str. 265

HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 41

¹⁷ HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0. str. 323

zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení. Jak popisuje Kolb, „každá dimenze představuje dva diametrálně protichůdné směry. Základní struktura učebního procesu je založena na vzájemných vztazích mezi jeho čtyřmi složkami a způsobu rozdělení dvou protichůdných dimenzí.“¹⁸

Při konkrétní aktivitě jsou aktéři zapojeni do společného úkolu. Po ukončení aktivity přichází ohlédnutí, reflexe, kdy se připomínají důležité momenty při plnění zadání. Dalším krokem je zobecnění, kde jsou vyzdvíženy důležité části, které měly vliv na průběh aktivity a které by bylo užitečné použít v budoucnu v podobných situacích. Následným krokem je poté aktivní ověřování nově nabytých zkušeností.¹⁹



Obrázek č. 5: Kolbův cyklus²⁰

Shrnutí představených modelů

Výše zmíněné cykly zkušenostního učení mají určitou podobnost i přesto, že mají některé z nich rozdílné počty jednotlivých fází. To, co je spojuje, je fakt, že mají dvě podobné části.

¹⁸ KOLB, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice – Hall. 1984. ISBN: 0132952610. str. 265

¹⁹ HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 42-43

²⁰ GREENAWAY, Roger. *Experiential Learning Cycles*. [online]. 2006. (cit. 2009-10-23). Dostupné z: <http://reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm>.

První část popisuje konkrétní činnost, ve které jedinec něco zažívá a po následné reflexi začne aktivně používat prožité poznatky. Tím se stává zkušenost kvalitnější, než byla na počátku.

V druhé části dochází k reflektování předchozího zážitku a zvědomení a pojmenování prožitého. Tak si jedinec utváří obecnější úsudek, který následně může aplikovat ve svém životě.

Všechny zmíněné modely zařazují fázi reflexe, která je nezbytnou součástí zkušenostního učení.

Rozfázování jednotlivých kroků v představených modelech vnímám jako nápomocné pro zpřehlednění a poté snadnější vedení či řízení procesu učení. Považuji za důležité zmínit, že je dobré brát jednotlivé kroky v potaz, ale přesto proces učení přizpůsobit dané situaci tak, aby učení dávalo smysl a nešlo o pouhé slepé napodobování.

V následující podkapitole se pokusím pro lepší vhléd do problematiky o historické okénko do české minulosti, ve které se začala podoba dnešní české zážitkové pedagogiky rodit.

1.2 Kořeny zážitkové pedagogiky v českých zemích

Významnou postavou, která se zasadila o vznik a rozvoj zážitkové pedagogiky, byl **Jan Amos Komenský** (1596-1670) známý jako „učitel národů“. Komenský prosazoval celostní přístup ke vzdělávání, a tedy k celkovému rozvoji osobnosti. Podle něj člověk získává nejdůležitější zkušenosti prožitkem skrze smysly. Byl průkopníkem toho, aby se do vzdělávání dětí zařazovala hra jako nástroj učení. Ve svých dílech psal, že *„vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život.“*²¹

Podstatný vliv pro utváření základů zážitkového učení měl v české historii mimo jiné také **JUNÁK** – český skaut založený Antonínem Benjaminským Svojsíkem v roce 1911. Svojsík vycházel ze vzorů anglického skautingu, Setonova woodcraftu neboli lesní moudrosti z roku 1902 (viz odstavec níže) a také z nejnovějších poznatků v psychologii, pedagogice a medicíně. JUNÁK kladl velký důraz na hru a činnost oproti pouhému moralizování a teoretizování, na družinový systém, samořídící skupiny podobně starých jedinců. JUNÁK dbal na samostatnost dětí a podporoval smysl pro čest tím, že se dospělí k dětem staví jako k rovnocenným partnerům. Důraz kladl také na skautské ideály, službu bližnímu, které jsou dosahovány skrze zkoušky, možnosti růstu a které se opírají o skupinovou sociální kontrolu.

²¹ FRANC, Daniel; SOBKOVA ZOUNKOVA, Daniela a MARTIN, Andy. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Edice aktivit a her. Brno: Computer Press. 2007. ISBN 978-80-251-1701-9. str. 12

Dalším důležitým mezníkem ve vývoji zážitkové pedagogiky u nás byla **Lesní moudrost**. Tento koncept prosadil myslitel, překladatel a spisovatel Miloš Seifert (1887-1941). Vycházel přitom z amerického konceptu woodcraft, jenž založil E. T. Seton (1860-1946), který se úzce zaměřoval na lidské instinkty. Ty považoval za lidskou sílu, kterou je třeba zušlechťovat. Za významné instinkty považoval hlavně hravý instinkt, který je velmi silný a převládá hlavně u malých dětí, jejichž vývoj významně formuje. Za další významný instinkt považoval instinkt sdružování do part, tedy pocit sounáležitosti se svou věkovou skupinou. Dalším důležitým instinktem je podle Setona instinkt rituálu „zasvěcení“, tedy dětská touha po dobrodružství, poznání a uvědomování si sebe sama formou různých rituálů, obřadů, tajemství, slibů, přísah aj.

Lesní moudrost klade důraz na přírodu jako na významnou učitelku, která učí škole života v té nejčistší podobě.

Dalším důležitým bodem v kořenech zážitkové pedagogiky byl vznik **trampingu**, který se stal českým fenoménem. Vyvinul se po skončení války a představoval radost ze soběstačného pobytu v přírodě. Trampové se od většinové společnosti lišili tím, že měli rádi volnost, svobodu a neorganizovanost. Zasadili se o rozvoj sportů v přírodě a o udržování ideálů svobody a volnosti.

Unikátní a uznávanou organizací v Čechách je **Prázdninová škola Lipnice (PŠL)**. Tato organizace vznikla v roce 1968 pod vedením psychologa Allana Gintela a od té doby pořádá velké množství kurzů. Vytváří jedinečnou metodu zážitkové pedagogiky, která je světově uznávaná. V roce 1992 se PŠL stala členem mezinárodní organizace Outward Bound. Tato mezinárodní organizace sdružuje organizace z celého světa, které se zaměřují na zážitkové učení v přírodě a jejichž cílem je rozvíjet potenciál účastníků a jejich schopnost zasadit se za sebe, za druhé a za svět okolo nich.

Posláním PŠL je v člověku rozvíjet odvahu a tvořivost, které jsou nepostradatelné pro získávání zkušeností. PŠL podporuje takovou zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu.²²

Zážitková pedagogika se v českých zemích vyvíjela samostatně a za specifických okolností. Díky tomu vznikl ojedinělý, ale zato světově ceněný koncept. Česká zážitková pedagogika se zaměřuje především na zážitek,

²² HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání a Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0. str. 5-35 a Prázdninovka. [online]. (citováno 2024-03-15). Dostupné z: <https://psl.cz/o-nas/>. a Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0. str. 22-23

prožitek a zkušenost, které jsou vyvolávány prostřednictvím dramaturgie, to znamená v připravených situacích a v různých hrách. Tyto situace jsou pak reflektovány s cílem získat co největší možný rozvojový potenciál. Nejvyšším cílem byl právě rozvoj osobnosti a až poté získání vědomostí a dovedností. A právě v tom je český přístup jedinečný a originální.²³

1.3 Prožitek, zážitek, zkušenost

Tyto tři pojmy jsou často spojovány se zážitkovým učením. V české zážitkové pedagogice mají všechny tři významnou roli. K jejich získání dochází v procesu již výše zmíněné dramaturgie, tedy v realizaci cíleně plánovaných situací, které nastávají velmi často ve hře. Tento proces je po celou dobu průběhu vyhodnocován s cílem dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu.²⁴

Pojmy zážitek, prožitek a zkušenost bývají často zaměňovány, proto se je pokusím přesněji vymezit.

Prožitku se v poslední době věnuje velká pozornost. Tento pojem začal být zkoumán napříč vědními obory. Jak popisuje Ivo Jirásek, „*na pomezí psychologie, pedagogického využití a hlubší teoretické analýzy stojí teorie optimálního používání založená na pojmu plynutí (flow), kterou formuloval M. Csikszentmihalyi (1996). Ve stavu plynutí je člověk natolik zaměřen na vykonávanou činnost (na bezprostřední prožívání), že jí přiřazuje maximální důležitost.*“²⁵

Prožitek vykazuje několik znaků, mezi něž patří:

- Nenahraditelnost – jedná se o jednorázové neopakovatelné události, které jsou časově a prostorově ohraničené.
- Jedinečnost – každý prožitek je jedinečný a nelze jej zaměnit za jiný.
- Individuálnost – každou situaci prožívá každý člověk jinak, na základě rozvoje své osobnosti a předchozích zkušeností.
- Intencionálnost – prožitek je neoddělitelný od toho, kdo jej prožívá, a od svého obsahu a účelu.

²³ HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 11-12

²⁴ HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 12

²⁵ JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In Gymnasion. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004. ISSN 1214-603X. str. 13

- Nepřenositelnost – prožitek je zcela individuální. Nelze jej přenést z jednoho člověka na druhého, protože nelze nahradit komplexnost všech složek prožívání pouze zrakovým či sluchovým vnímáním. Proto se komplexní prožitek nedá předat pouhým vyprávěním nebo ukazováním fotografií.²⁶
- Komplexnost – při prožívání je zapojeno fyzické i psychické vnímání, což je nezbytné pro získání silného prožitku. Prožitek se nedá zúžit jen na racionální nebo emoční zaujetí.²⁷

Zážitek je zpětné hodnocení prožitku, ke kterému se můžeme vracet. Zážitek může být buď samoučelný nebo může být hodnocením stavu plynutí, které transformuje naše já k větší komplexnosti, propracovanosti a ucelenosti.²⁸

Zkušenost je, jak popisuje Dražanská, „trvalým výsledkem zážitku nebo prožitku, nabytá dovednost získaná praxí, ukotvený postoj nebo výsledek vícesmyslového vnímání, který nemusí být nutně verbalizován, zdroj poznání.“ Dále popisuje, že zkušenost lze získat napřímo a následně si ji přenášet do svého života nebo také zprostředkovaně, a to například skrze sdílení, příběhy nebo výuku.²⁹

Skrze zážitek dosahujeme předem stanoveného cíle. Nejprve se ohlížíme za tím, co jsme prožili, tedy na prožitek. Tím se z prožitku může stát zážitek. „Teprve takto zpracovaný zážitek, který je převeden do vědomí a náležitě zpracován, se stává životní zkušeností, jež je přenositelná.“³⁰

Zkušenosti, které si vytváříme téměř každý den, nám pomáhají se lépe orientovat v našich životech. Můžeme se díky nim vyvarovat předvídatelných následků.³¹

Dočekal říká, že „zdůrazněním úlohy zkušenosti jako konečného výstupu (samozřejmě s vědomím cyklického charakteru modelu) už můžeme naznačit,

²⁶ HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 12

²⁷ JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice. 2004. ISSN 1214-603X. str. 13

²⁸ JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice. 2004. ISSN 1214-603X.

²⁹ DRAŽANSKÁ, Petra. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion. Račice. 2020. ISBN 978-80-270-8093-9. str. 236

³⁰ JIRÁSEK, 2005. cit podle SOJÁK, Petr. Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 149 s. ISBN 978-80-210-7572-6. str. 20

³¹ SOJÁK, Petr. Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 149 s. ISBN 978-80-210-7572-6. str. 20

co od celého přístupu očekáváme – zda pouze zážitky bez hlubšího přesahu a rozvoje, nebo plnohodnotné vytěžení prožitku a zážitku směrem k nové zkušenosti.“³²

Pro lepší porozumění výše zmíněným třem termínům se pokusím uvést příklad na aktivitě bungee jumping. Prožitkem může být samotný skok, zážitkem je zhodnocení pocitů, jaké při skoku dotyčný měl, a zkušeností to, že skákající dokázal překonat svůj limit, kterým byl strach.

Shrnutí

V této kapitole bylo cílem rozlišit tři klíčové pojmy zážitkové pedagogiky, které jsou často zaměňovány: prožitek, zážitek a zkušenost.

Prožitek je bezprostředním a subjektivním vnímáním reality a je nenahraditelný, jedinečný, individuální a nepřenositelný.

Zážitek je definován jako zpětné hodnocení a opodstatnění prožitku. Jedná se o cíl sám o sobě, který transformuje člověka k větší komplexnosti. Je trvalý a jedinečný pro každého člověka.

Zkušenost je reflektovaným souhrnem prožitků a zážitků, které člověk získal. Je to kontinuální proces, který ovlivňuje naše myšlení, chování a cítění.

Zážitková pedagogika využívá reflexi prožitků a zážitků k dosažení pedagogických cílů. Umožňuje účastníkům převádět prožitky v zážitky a následně ve zkušenosti, učit se z vlastních chyb a rozvíjet své dovednosti a postoje. Ideální je, když učení probíhá v bezpečném a podporujícím prostředí.

³² DOČEKAL, Vít. *Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?* [online]. (citováno 2024-03-15). Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2012/01/02.pdf>. Str. 16

2 Reflexe ve zkušenostním učení

Po vymezení základních pojmů v první kapitole se budu v této části práce zabývat především reflexí a jejím významem ve vzdělávání. Tato kapitola je v teoretické části stěžejní, na ni budu navazovat v empirické části výzkumem. Popisuji v ní především to, jaký má reflexe význam ve vzdělávání, vymezím rozdíl mezi reflexí a zpětnou vazbou, za kterou je reflexe někdy zaměňována. Zaměřím se na stanovování cíle v reflexi. Popíši, jaké jsou metody a techniky reflexe. V závěru se pokusím definovat úlohu učitele při jejím vedení.

Následně představím několik pojetí reflexe od různých autorů.

Reflexe je nezbytnou součástí rozvoje ve zkušenostním učení a zážitkové pedagogice, bez ní by se prožitek mohl stát pouhou zábavnou aktivitou bez přesahu učení a osobního růstu.³³ „*Abychom se něco naučili, nestačí pouhý zážitek, ale musíme ho zpracovat a poučit se z něj.*“³⁴

Reflexe je považována za určující prvek procesu učení. Je definována jako „*druh sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků.*“³⁵ Spolu s úvahou bývá někdy pojímána jako hlavní prvek procesu učení. Následuje po učební zkušenosti, kdy dovednosti jsou osvojovány interakcí mezi činností a jejím zreflektováním.³⁶

Reflexe je interní proces, který probíhá samostatně a při kterém dochází k ohlédnutí se za danou aktivitou nebo situací s cílem zvědomit, zhodnotit a zpracovat prožitky, zážitky a zkušenosti, které během aktivity či situace nastaly. Skrze takto pojatou reflexi je možné se efektivně učit a vytvářet přenositelné zkušenosti.³⁷

„*Reflexe je učební situace věnovaná zhodnocení zkušenosti, která ožila/nově vznikla v průběhu předchozí akce.*“³⁸

Reflexe by měla zároveň probíhat tak, že jedinec svou zkušenost verbalizuje, konfrontuje se sebou samým, s druhými. Ve vědomé rovině si verbalizací

³³ KAŠOVÁ, Jitka. *Prožitek jako způsob učení*. [online]. (citováno 2024-03-16). Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/17861/PROZITEK-JAKO-ZPUSOB-UCENI.html>.

³⁴ PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. str. 101

³⁵ HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0. str. 502-503

³⁶ HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0. str. 503

³⁷ SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Reflexe*. [online]. (citováno 2024-02-17). Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/Reflexe.

³⁸ VALENTA, Josef. 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X. str. 50

ujasňuje své prožitky, zážitky a zkušenosti lépe, než kdyby proces probíhal jen v jeho vlastním nitru.³⁹

Jedná se tedy o proces uvažování nad námi prožitými situacemi, nad naším minulým jednáním, činy. Skrze reflexi lze získat náhled na jevy, které jsou v dosahu naší zodpovědnosti a které mají významný vliv na nás nebo na naše okolí. Proto vyžadují hodnotící diskuzi a kontrolu.⁴⁰

Shrnutí

Během reflexe je užitečné hodnotit celkový průběh prožitého jak vnitřně, tak i v rozhovoru. Pro zprostředkovatele zážitku, v našem případě vyučující, je reflexe nástrojem také pro zpětnou vazbu. Mohou díky ní zjistit, jak účastníci, v našem případě žáci, reflektují prožitek a co si z něj odnášejí. Přínosem reflexe ve skupině je obohacení o vnímání a hodnocení druhých, kteří zažili totéž, ale jejich pohled je jiný. Výhodou je možnost porovnat své vlastní zážitky se zážitky a názory ostatních. Během reflexe je užitečné nezaměřit se pouze na minulé zážitky, ale také přemýšlet, jak by se daly nabyté zkušenosti přenést a využít v běžném životě.

2.1 Význam reflexe ve zkušenostním učení

Význam reflexe výstižně popisuje Danuše Nezvalová ve své publikaci určené pro profesní přípravu učitelů, kde říká, že „důležitým elementem reflexe je schopnost podívat se zpět na svou minulou činnost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k pozitivnímu vlastnímu růstu. Vlastní zkušenost a činnost obohacuje teoretické vědomosti a činí je používanými. Proces reflexe je vytvářenou dovedností a učitelé by měli být vedeni k jejímu vytváření.“⁴¹

Reflexe je podstatným článkem celého učebního procesu. Jak vyplývá z výše uvedeného, jedná se o ohlédnutí se za tím, co bylo prožito, a skrze to o naplnění cílů učebního procesu. Reflexe může leckdy být časově náročnější než samotná realizace aktivit. Je proto velmi důležité při přípravě aktivity neopomenout na dostatečnou časovou dotaci pro samotnou reflexi. I přesto, že byla určitá aktivita velkým zážitkem, nemusí dojít k učebnímu procesu. Tedy bez závěrečné reflexe by se mohlo stát, že si žáci z aktivity nic neodnesou. Nemuseli by si tedy uvědomit záměr celé aktivity, a ta by mohla zůstat jen zábavným zážitkem bez přesahu do učebního procesu.

³⁹ VALENTA, Josef. Manuál k tréninku řeči lidského těla: didaktika neverbální komunikace. 1. Kladno: ASIS, 2004. 259 s. ISBN 802392575X. str. 115-116

⁴⁰ SLAVÍK, Josef, SIŇOR, Stanislav. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, XLIII. 1993. str. 156

⁴¹ NEZVALOVÁ, Danuše. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 72 s. ISBN 8024402084. str. 6-7

Reflexe by měla být pro žáky pojata zábavnou formou, která je pro ně objektivní, tedy plná překvapujících momentů pro všechny, kteří se jí účastní.⁴²

2.1.1. Rozdíl mezi reflexí a zpětnou vazbou

Během psaní této práce jsem si při rozhovorech s učiteli a širší veřejností všimla, že je reflexe mnohdy zaměňována za zpětnou vazbu. Proto považuji za užitečné vymezit rozdíl mezi těmito dvěma termíny.

Reflexe je definována a rozebrána v textu výše, proto se nyní budu podrobněji věnovat termínu zpětná vazba. V textu se soustředím spíše na cílenou zpětnou vazbu, tedy takovou, která je chtěná a zaměřená a která je využívána především „v psychoterapeutickém a sociálně psychologickém výcviku, ve skupinách, které se zabývají sebezkušenostním učením či zážitkovou pedagogikou, při supervizích apod.“⁴³

V pedagogickém slovníku je zpětná vazba popisována jako *jeden z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů*.⁴⁴ Zpětná vazba se děje odpradávná a je všudypřítomná ve světě lidí, zvířat, ale i nejmenších organismů jako jsou bakterie a viry, je tedy důležitou součástí vývoje jedince i druhu.

Zpětná vazba je důležitým nástrojem pro učení a rozvoj. Efektivní zpětná vazba může lidem pomoci zlepšit jejich dovednosti, dosahovat jejich cílů a rozvíjet se v osobním i profesním životě.⁴⁵

Cílem zpětné vazby je sdělovat informaci o chování, výkonu nebo produktu se snahou zlepšit jeho fungování. Je tedy potřeba informovat, hodnotit, motivovat a tím usnadnit učení.

Rozdíl mezi reflexí a zpětnou vazbou je tedy v zaměření. Reflexe cílí na vlastní myšlenky, pocity, vnímání a chování v dané situaci, tedy především na verbalizovaný interní proces jednotlivce. Ten, kdo reflexi vede, pomáhá jednotlivci zvědomit si a verbalizovat vlastní vnitřní prožitky a pocity. Zpětná vazba se oproti tomu zaměřuje na hodnocení chování, výkonu nebo produktu z vnějšku, jde tedy o externí proces, který probíhá mezi dvěma a více lidmi. Dalším rozdílem je pojetí cíle. Reflexe usiluje o hlubší pochopení a učení se z vlastní zkušenosti, zatímco zpětná vazba se snaží o zlepšení chování, výkonu nebo produktu. Rozdíl najdeme také ve výstupu, kdy reflexe by měla přinášet osobní závěry a ponaučení a zpětná vazba korekci, rady a doporučení.

⁴² SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3. str. 71

⁴³ REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8. str. 11

⁴⁴ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8. str. 314

⁴⁵ REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8. str. 10-13

2.2 Cíle reflexe

Významným bodem reflexe se stává vytyčení cíle, kterého chceme prostřednictvím reflexe dosáhnout, tedy toho, co by si měli žáci uvědomit.⁴⁶

Cíl reflexe jde tedy ruku v ruce s cílem dané aktivity. Reflexe se stává nástrojem, jak se ke stanoveným cílům skrze aktivitu dostat.⁴⁷

Učitel nebo ten, který reflexi vede, by měl mít před sebou vždy jasně vytyčený rozvojový cíl, ke kterému se reflexe vztahuje. Jeho zodpovědností je dovést žáky skrze reflexi k dosažení tohoto cíle. Cílem může být například uvědomění si něčeho, ujasnění si, pojmenování si, pochopení a stanovení.

Reflexe se může ubírat dvěma směry. Jedním jsou pedagogické cíle a druhým procesy ve skupině. Během aktivity se může stát, že se otevře neplánované téma. Úlohou učitele nebo toho, kdo reflexi vede, je rozhodnout, zda se neplánovanému tématu budeme věnovat a stane se tak obsahem reflexe. V případě, že se rozhodne, že ano, je třeba si vytyčit nový cíl reflexe.⁴⁸

Průvodce reflexí by měl být schopen přizpůsobit svou přípravu aktuálním potřebám skupiny. Někdy není snadné vzdát se své přípravy, je ale důležité být flexibilní a v momentě, kdy vnímám, že se plánované cíle nenaplnují a skupina směřuje jinam, dokázat plánované cíle přenastavit. Tím se najednou stává z reflexe zaměřené na pedagogické cíle reflexe, která se zaměřuje na procesy ve skupině. Pro vhodné rozhodování, jaký směr zvolit, je důležitá empatie a vnímavost ke skupině.⁴⁹

Zaměření reflexe na různé cíle

Reflexe může být zaměřena na znalosti, postoje nebo dovednosti. Během jedné reflexe se mohou zaměření prolínat. Propojení všech zaměření umožní celistvou kvalitu učení prožitkem.

Reflexe zaměřená na znalosti má za cíl propojit informace s vlastními prožitky, pocity a zkušenostmi. Vyzdvihuje klíčové momenty, které podporují probírané téma. Ideálním výstupem reflexe je vytvoření nějakého modelu, teorie či nástroje a jeho aplikace do praxe.

⁴⁶ KIRCHNER, Jiří. Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii. Ilustroval Markéta ŠPALKOVÁ. Brno: Computer Press, 2009, vi, 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5. str. 78-79

⁴⁷ ANDRESOVÁ, Zuzana (ed.). Klíčení: příběh a řemeslo: zážitková pedagogika na kurzech pro žáky základních škol. Praha: Prázdninová škola Lipnice. 2013. ISBN 978-80-905502-1-6. str. 25

⁴⁸ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0. str. 220-227

⁴⁹ LIŠKA, Jakub. *V reflexi je někdy potřeba zabít koťátko*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice. 2023. ISSN 1214-603X. str. 15-18

Reflexe zaměřená na dovednosti má za cíl stanovit si zakázky, trénovat a získávat zpětnou vazbu. V této oblasti je potřeba dobře znát cíl, ke kterému chci směřovat. V této oblasti jde totiž o trénink, tedy o vědomé zlepšování se v určité oblasti. Nejčastěji se trénují komunikační dovednosti, spolupráce ve skupině atp.

Reflexe zaměřená na postoje má za cíl pozorovat a objevovat vlastní názory, rozhodnutí a jednání. Tato oblast vede k hlubšímu sebepoznání. V této oblasti je ideální použít aktivity, které se zaměřují na výběr priorit, schopnost argumentovat, oponovat, zjišťovat názory a postoje ostatních a dopracovat se k určité shodě, přestože jsou pohledy rozdílné. Důležitou rolí toho, kdo reflexi vede, je zajištění bezpečného prostředí a vzájemného respektu.⁵⁰

2.3 Modely reflexe v procesu učení

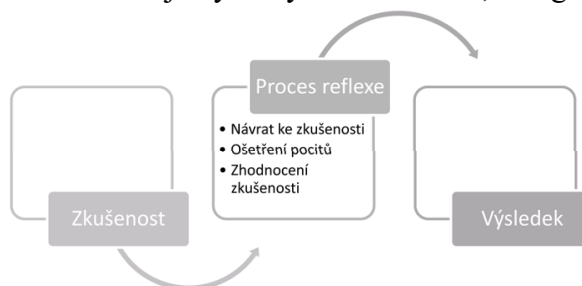
Kvalitně vedená reflexe probíhá v několika dopředu připravených jasných krocích. Každý z kroků má své důležité místo a učitel díky nim může strukturovaněji dosahovat zvolených cílů. Zároveň je důležité brát v potaz rozpoložení skupiny (únava, rozbourané emoce, hlad atp.), tedy zda jsou účastníci na jednotlivé kroky v reflexi nastaveni a připraveni.⁵¹

V procesu reflexe je možné vysledovat jednotlivé kroky. Pro jejich popis existuje více teorií. Pro představení jsem vybrala jeden ilustrativní model, který vytvořil Boud, Keogh a Walker a který se ve velké míře shoduje s dalšími teoriemi, například s Kolbovým cyklem, který patří mezi nejznámější.

⁵⁰ DRAHANSKÁ, Petra. Occamova břitva při reflexi. Vedení reflexí zaměřených na různé cíle. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2018-. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2018-. ISSN 1214-603X. str. 52-58

⁵¹ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0. str. 230-234

Následující schéma znázorňuje vybraný model Bouda, Keogha a Walkera.



Obrázek č. 6: Model reflexe v procesu učení⁵²

Podle výše zmíněné teorie probíhá reflexe ve třech krocích:

1. krok Návrat ke zkušenosti – V této fázi jde o poměrně detailní vracení se k tomu, co se odehrálo a jak na to kdo reagoval. Důležitá je společně pojmenovat to, co se reálně odehrálo, a vyhnout se domněnkám a hodnocením. Učitel by následně neměl reflektovat své představy a přání, ale společně pojmenované zážitky. Učitel má řadu možností, jak postupovat. Může například vybídnout žáky, aby popsali průběh aktivity. Nebo může sám vybrat jednu důležitou situaci a požádat žáky, aby ji popsali. Další možností učitele je, že vybídne každého žáka, aby vystihl svůj nejsilnější zážitek při aktivitě. Dále může učitel sám popsat aktivitu a vybídnout žáky, aby se k tomu vyjádřili.

2. krok Ošetření pocitů – Emoce jsou významným zdrojem učení, ale jsou-li příliš silné, mohou proces učení naopak blokovat. Proto je cílem tohoto kroku ventilování a pročištění nahromaděných emocí a snížení napětí. Tento krok je důležitý proto, aby se žáci odpoutali od bezprostředního prožitku a byli schopni ho racionálně nahlédnout.

3. krok Zhodnocení zkušenosti – Cílem této závěrečné fáze je přenést na základě předchozích kroků nové zkušenosti do běžného života.

Výsledkem takového procesu reflexe je nový pohled na předchozí zkušenost. Může jít o vyřešení problému, potvrzení domněnky nebo o nový způsob, jak

⁵² BOUD, David, KEOGH, Rosemary, WALKER, David. Reflection: turning experience into learning. Routledge. 1985. ISBN 0-85038-864-3. str. 45

dělat nějakou činnost. Zde může docházet k rozvoji myšlenek, znalostí, zájmů a osobnosti účastníka aktivity.⁵³

Shrnu-li výše popsané, je zřejmé, že reflexe v tomto modelu probíhá ve třech krocích. Nejprve se navrácí k prožitému, aby se na prožitou aktivitu sjednotil realistický pohled. Poté se dává prostor pro pročištění emocí, aby se nestaly překážkou v dalším procesu učení. I tuto část je vhodné přizpůsobit potřebám skupiny. V případě, že jsou emoce stabilizované a není potřeba se k nim hlouběji vracet, není potřeba věnovat této fázi příliš času a může se přistoupit ke zhodnocení aktivity. V závěrečné fázi se pojmenovává, k čemu jedinec došel, a prožitek se transformuje do nové zkušenosti.

2.4 Metody a techniky reflexe

Základním nástrojem ve vedení reflexe je otázka. Ta vede k připomenutí zážitku, tedy k jeho rekapitulaci, hodnocení a pojmenování zkušenosti a následně k jeho zobecnění a přenosu do dalšího fungování.⁵⁴

Nejrozšířenější metodou reflexe je skupinová diskuze. Vede ji učitel a klade žákům předem připravené otázky. Někdy je vhodné využívat v reflexi některé z technik jako je například hodnocení pomocí palce jako teploměru, který ukazuje umístění na škále hodnocení. Dá se také využít například dramatizace, kdy žáci ztvární své zážitky formou zahrané scénky. Další možností je umělecké ztvárnění skrze výtvarný nebo písemný projev. Posloužit také mohou různé didaktické pomůcky jako je míček, karty, kostky atp.⁵⁵ Důvodem pro zvolení méně tradiční techniky může být snaha aktivizovat skupinu, kterou pouhé povídání nebaví a přistupuje k němu proto pasivně. Smyslem reflexe je skrze smysluplné techniky dojít k procesu učení, ne ji udělat za každou cenu pestrou.⁵⁶

Mezi techniky, ke kterým učitel může přistoupit a díky nimž může skupina vyjádřit svá stanoviska, pocity a myšlenky, patří:

⁵³ BOUD, David, KEOGH, Rosemary, WALKER, David. *Reflection: turning experience into learning*. Routledge. 1985. ISBN 0-85038-864-3.

str. 45 – 60 a HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0. str. 228-237

⁵⁴ VALENTA, Josef. 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X. str. 55

⁵⁵ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. a REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8. str. 27-29

⁵⁶ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0. str. 247

Verbální techniky, kterými může být například diskuse, nedokončené věty (například: „Dnes se mi líbilo/nelíbilo, když...“), jedno slovo (to, které vyjadřuje, jak se například žák má), dopis sám sobě (ve kterém si může žák napsat, co by příště mohl zvládnout lépe), tři věci (které tři věci byly při aktivitě fajn), film (jak by se jmenovala dnešní aktivita, kdyby byla filmem).

Grafické techniky jako jsou například grafy (zanesení míry např. motivace, spolupráce), tvary (jakým tvarem by se dala znázornit naše skupina), přímky (zanesení úsilí, schopnosti vyjednávat), tabulky (hodnocení spolupráce pomocí číslic 0-10). Skrze tyto techniky mohou žáci vyjadřovat třeba to, jak se jim dařilo spolupracovat ve skupině, jak se každému dařilo přispívat k vyřešení úkolu atp.

Výtvarné techniky jako je například modelování (vymodelovat například nejtěžší zážitek z aktivity), komiks (ztvárnění zásadního okamžiku hry), lepení koláží (vytvoření pomocí fotek z časopisů výraz obličeje, jak se jedinec cítil v závěru aktivity) se zaměřením například na vyjádření emocí.

Prostorové techniky jako je například teploměr (ukázka pomocí ruky například toho, kolik mám sil), předmět v prostoru (položení určitého předmětu k tomu, kdo má velký podíl na úspěchu skupiny a jiného předmětu k tomu, kdo by se mohl v něčem zlepšit), škála ANO/NE v místnosti (na jedné straně místnosti je ano a na druhé ne a žáci se namísto odpovědi přemisťují). Tyto techniky mohou sloužit mimo jiné k hodnocení toho, jak se dařilo, jak se kdo cítí, k vyjádření vlastního názoru.

Předmětné techniky jako jsou například kameny (nabrání tolik kamenů, kolik náročných situací jedinec zažil), nafukování balonku (podle toho, jak se žák cítil), karty s obrázky (výběr té karty, jak se právě žák cítí).

Tělesné techniky jako je například socha (žák udělá sochu podle toho, jak se právě cítí), prsty (pomocí nich žák ukáže, kolika body by se ohodnotil například za svou trpělivost), pantomima (skrže krátkou scénku zachycení například toho, jak se dařila spolupráce ve skupině).

Akustické techniky jako jsou třeba zvuky (společný zvuk, který vyjadřuje, jak se nám například pracovalo/spolupracovalo), písnička (která píseň teď nejlépe charakterizuje náladu, kterou žák má).⁵⁷

Tato podkapitola tedy shrnuje formy a techniky, které může učitel využít v rámci reflexe. Základním nástrojem pro reflexi je otázka, která ale může být použita rozmanitou formou. Tou nejběžnější je skupinová diskuse, nicméně je řada dalších efektivních technik, jako například hodnocení pomocí palce, dramatizace, umělecké ztvárnění skrže výtvarný nebo písemný projev, nebo použití didaktických pomůcek.

⁵⁷ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0. str. 247-250

Celkově je důležité vybírat techniky reflexe s ohledem na skupinu a kontext, aby podporovaly efektivní učení a zapojení všech účastníků.

2.5 Úloha učitele ve vztahu k reflexi

Vedení reflexe je velmi náročná aktivita, na kterou je nezbytné se pečlivě předem připravit.⁵⁸

Úkolem toho, kdo reflexi vede, je mít na mysli cíl a stále k němu směřovat. Zároveň je důležité, aby sledoval dynamiku skupiny, zapojení žáků a vyhradil si na reflexi dostatek času. Měl by umět dobře pracovat s motivací žáků tak, aby měli chuť se zapojovat. Důležitým předpokladem je také schopnost dobře řídit diskuzi, aby vedla k potřebnému cíli, a usměrňovat ji ve chvílích, kdy se od něj odklání. Je vhodné, aby dokázal vizualizovat a zaznamenat to, k čemu skupina během reflexe došla, aby se k daným poznatkům dalo v budoucnu vrátit. Ten, kdo reflexi vede, by měl být také schopen určité míry improvizace, aby dokázal dobře reagovat na nečekaně vzniklé situace.⁵⁹

Kvalitní vedení reflexe je natolik náročné, že např. Dražanská doporučuje těm, kteří s ní pracují, alespoň částečné osvojení technik facilitace, koučování a mediace.⁶⁰

Zážitkové učení a schopnost dobře vést reflexi kladou na učitele nebo toho, kdo reflexi vede, také nároky na znalosti a dovednosti v oblasti řízení. Styl řízení je naučenou rolí, ale jeho projev je ovlivněn temperamentem.

Efektivní vedení reflexe má tři dimenze, a to znalost problematiky, interpersonální schopnosti a koncepční a analytické schopnosti.⁶¹

Pro dobrý průběh reflexe je zásadní, aby učitel hned na jejím začátku udělal několik důležitých kroků:

1. Říct žákům, co se bude dít. Vysvětlit, co je v rámci reflexe čeká a k čemu jim to může sloužit. Stanovit, jak dlouho bude reflexe trvat. Učitel může žáky seznámit se třemi kroky reflexe popsanými v kapitolách výše, kterými jsou rekapitulace, zhodnocení a závěry.

2. Představit žákům, jak užitečné je sdílení. Učitel může žákům předem říct, jaký je cíl reflexe, a tím ideálně vzbudit zájem skupiny a společnou chuť se k cíli dostat.

⁵⁸ PELÁNEK, Radek. Příručka instruktora zážitkových akcí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

⁵⁹ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0. str. 238

⁶⁰ DRAŽANSKÁ, Petra. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion. Račice. 2020. ISBN 978-80-270-8093-9. str. 213

⁶¹ HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2. str. 92

3. Dobře nastavit průběh komunikace. Komunikaci vést tak, aby se rozvinula společná debata. Informace by měly proudit mezi všemi účastníky, ne tedy jen od žáků směrem k učitelí. Nevhodné jsou proto výroky typu popište mi..., řekněte mi...apod.

4. Nastavit bezpečnou a klidnou atmosféru ve skupině. Učitel by měl být klidný i ve chvílích, které nejsou jednoduché. Neměl by propadat nervozitě či stresu, když se reflexe ubírá jiným směrem, než předpokládal, naopak by měl věřit, že to, co se děje, je v pořádku. Jen tak může budovat respekt a vytvářet pocit bezpečí pro žáky. V momentě, kdy je učitel nejistý, zda reflexi dobře zvládne, soustředí se na sebe místo na žáky.

Pro dobrý průběh reflexe je důležité umět vhodně formulovat věty. Například místo toho, aby učitel podal instrukci „Řekněte mi, jak se teď cítíte“ může otázku položit takto: „Máme za sebou aktivitu. Pojďme si společně říct, jak se kdo máme“.

Je nezbytné uvědomit si, že reflexe není terapie. Během reflexe se sice může otevřít niterné téma některého z žáků, ale učitel by měl toto téma věcně okomentovat a neotvírat a neprohlubovat jej před skupinou během reflexe.⁶²

Úloha učitele je tedy při vedení reflexe stěžejní. Jeho role není jednoduchá a vyžaduje velkou míru schopností. Učitel by měl být dobře připraven, zaměřen na cíl, měl by sledovat dynamiku skupiny a vyhradit dostatek času pro reflexi. Měl by umět pracovat s motivací žáků a dobře řídit diskusi. Měl by mít znalosti a dovednosti v oblasti řízení pro schopnost efektivně vést reflexi. Komunikaci by měl nastavit tak, aby podporoval interakci mezi žáky a vytvářel bezpečnou atmosféru. Měl by také umět vhodně formulovat otázky a vždy by měl mít na paměti to, že reflexe není terapie.

⁶² HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0. str. 238-243

3 Preventivní programy

Třetí kapitola popisuje školní dlouhodobé preventivní programy DOBRONAUTI. Primární prevence je jednou z významných oblastí, ve které se prakticky uplatňuje dříve popisované zážitkové učení a především reflexe, které je věnována předchozí kapitola. Nejprve krátce vymezím, co primární prevence je. Poté se budu věnovat tomu, proč je dobré ji zařazovat do vzdělávání, čemu se dá její pomocí předcházet. Zaměřím se na to, jaké jsou hlavní faktory, které posilují efektivitu preventivních programů, a jaké jsou znaky jejich dobrého fungování.

3.1 Vymezení termínu primární prevence rizikového chování

V primární prevenci se prolíná řada oborů jako je psychologie, pedagogika, sociologie a další. Není snadné ji jednoduše definovat, protože diskuse o jejím vymezení probíhá mezi více resorty.

Pro potřeby této práce se zaměřím na definici všeobecné primární prevence ve školství, přestože je využívána nejen tam, ale například i ve zdravotnictví, v sociální sféře nebo na úrovni státu, například v působnosti ministerstva spravedlnosti či dopravy.⁶³

„Za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“⁶⁴

Primární prevence zahrnuje všechny konkrétní aktivity, které jsou realizované s cílem předcházet problémům a následkům sociálně patologických jevů a jejich případné eliminaci. Dělí se na nespecifickou primární prevenci a specifickou primární prevenci.

Nespecifická primární prevence je základním prvkem celého systému prevence a spadají sem rozmanité volnočasové aktivity, které jsou určeny pro všechny děti a přispívají k jejich harmonickému rozvoji.

Specifická primární prevence je realizována skrze aktivity a programy, které se cíleně zaměřují na předcházení a omezení výskytu rizikového chování žáků.⁶⁵

⁶³ BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal (ed.). Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN. 2010. ISBN 978-80-87258-47-7. str. 21

⁶⁴ BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal (ed.). Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN. 2010. ISBN 978-80-87258-47-7. str. 24

⁶⁵ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.* [online]. (citováno 2024-03-20). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuzeni-a-pokyny>. str. 2

Význam preventivních programů

Existuje řada studií, které dokazují, jak jsou preventivní programy důležité.

Například Geffney, Ttofi a Farrington v roce 2019 provedli studii, jejímž cílem bylo zhodnotit účinnost preventivních programů zaměřených na předcházení šikany ve školách. Studie ukázala, že preventivní programy výrazně snižují riziko šikany. Jejich absolventi se podstatně méně zapojovali do nevhodného chování, které by k šikaně mohlo vést. Studie také prokázala, že účinnější jsou takové programy, do kterých jsou zahrnuti i rodiče.⁶⁶

3.2 Zásady efektivních preventivních programů

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k efektivní primární prevenci přispívá kontinuita a komplexnost programů, které probíhají v menších skupinách a jsou interaktivní. Jejich cílem je vytváření dobrého klimatu ve třídě a zaměřují se na „*zkvalitnění komunikace, osvojování a rozvoj sociálně emočních dovedností a kompetencí, konstruktivní zvládání konfliktů a zátěžových situací, odmítání legálních a nelegálních návykových látek, zvyšování zdravého sebevědomí a sebehodnocení, posilování odvahy, stanovování realistických cílů, zvládání úzkosti a stresu apod. Principy efektivní a vyhodnitelné prevence jsou založeny na soustavnosti a dlouhodobosti, aktivitě, přiměřenosti, názornosti, uvědomělosti.*“⁶⁷

Ve Standardech odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování jsou zásady efektivní primární prevence rizikového chování formulovány v několika bodech.

- **Komplexnost a zapojení více strategií** – ideální je, když se do prevence zapojí více složek, které spolupracují, tedy rodina, škola, vrstevníci, masmédiá, komunita
- **Kontinuita působení a systematické plánování** – důležitá je návaznost programů a jejich doplňování se a zároveň dlouhodobost jejich působení, protože jednorázové akce bývají méně efektivní
- **Cílenost a správnost informací** – program, který je adekvátní pro zvolenou cílovou skupinu, má být přiměřený věku, etnické příslušnosti, názorům, charakteristikám místního prostředí

⁶⁶GAFFNEY, H., TTOFI, M.M., FARRINGTON D.P. *Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. Aggression and Violent Behavior.* [online]. 2019. (citováno 2024-03-22). Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178918300727?via%3Dihub>.

⁶⁷ Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>. str. 2 [citováno 2024-03-20]

a zároveň by měl být pro příjemce natolik atraktivní, aby jej zaujal

- **Propojenost různých typů primární prevence** – důležitá je dobrá návaznost a propojenost jednotlivých programů
- **Dobré načasování** – ideální je začít s adekvátní prevencí již v předškolním věku, protože se prokazuje, že čím dříve se s prevencí začne, tím je efektivnější
- **Pozitivní nasměrování primární prevence** – podpora zdravého a vhodného životního stylu
- **Využití „KAB“ modelu** – to znamená modelu, který se zaměřuje především na kvalitu postojů a změnu chování spíše než na množství a hloubkou informací. Cílem má být získání a posílení schopností a dovedností, které jsou důležité pro život, jako je schopnost čelit tlaku okolí, schopnost asertivity, zdravé sebevědomí, schopnost obstát ve skupině a zkvalitnění sociální komunikace.
- **Zapojení skupiny a důraz na interakci** – od určitého věku má většinou větší vliv názor vrstevníků než rodičů nebo učitele. Proto je výhodné zapojit děti do programu tak, aby vzájemně interagovaly a hledaly společně správná řešení. Ti, kdo program realizují, by se měli stavět spíše do pozice moderátorů.
- **Podpůrné prostředí** – je třeba nastavit a respektovat normu uspokojivých vztahů, ve kterých probíhá bezpečná komunikace⁶⁸

V roce 2003 byla provedena studie Crustem a kol., jejímž cílem bylo zjistit, co v prevenci funguje a jaké jsou zásady efektivních preventivních programů. Studie prokázala, že je důležité, aby byly preventivní programy založené na důkazech a měly jasně vymezený obsah a zacílení. Programy mají být komplexní, interaktivní a praktické a podpořené empirickým výzkumem. Využitím rozmanitých výukových metod by měly přispívat k tvorbě pozitivních vztahů mezi dětmi. Důležitým faktorem je také dostatečné proškolení, supervize a podpora těch, kteří programy vedou.⁶⁹

⁶⁸ MARTANOVÁ, Veronika. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-75-0. str. 37-39

⁶⁹ CRUSTO, C. A. et al (2003). *What Works in Prevention: Principles of Effective Prevention Programs*. [online]. (citováno 2024-03-21). Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12971191/>.

Při zpracování této kapitoly jsem si s potěšením uvědomovala, že všechna důležitá kritéria pro efektivitu preventivních programů jsou naplňována v organizaci DOBRONAUTI, ve které třetím rokem pracuji. V následující části tuto organizaci představím, protože výzkum pro praktickou část mé diplomové práce jsem realizovala s učiteli, kteří s tímto preventivním programem pracují.

3.3 Dlouhodobé edukačně-preventivní programy DOBRONAUTI

Organizace DOBRONAUTI

Tato organizace vznikla v roce 2019 na půdě brněnského krizového centra SPONDEA poté, co z dotazníkového šetření, do kterého se zapojilo 323 škol z celé ČR, vyšlo najevo, že až 80 % základních škol řeší téma nezvládnuté agrese a šikany mezi žáky.⁷⁰

Na základě výsledku tohoto šetření se skupina odborníků rozhodla vytvořit pro základní školy dlouhodobé edukačně preventivní programy s hlavním cílem předcházet šikaně a konfliktům.

Současný tým organizace je složen z psychologů, metodiků, lektorů, kreativců a herních designérů.

Preventivní programy jsou koncipovány jako inovativní hry pro děti a učitele, aby dokázali dobře zvládat konfliktní situace, poradit si s agresí a jinakostí vlastní i kolem sebe. Jsou postaveny na zkušenostně reflektivním učení. Vývoj her a pomůcek je průběžně ověřován testováním a díky tomu zůstávají programy zajímavé, živé a efektivní.

Již ve více než 170 základních školách jsou s úspěchem využívány dva velké dlouhodobé edukačně preventivní programy, které organizace DOBRONAUTI vytvořila.⁷¹

Školy s programy pracují samy, dlouhodobě a nezávisle na externistech. Po zakoupení získávají spolu s reálnou karetní hrou a dalšími pomůckami také přístup do softwaru, který je součástí hry. V něm jsou nahrávky situací a postav, se kterými žáci ve hře pracují. Nezbytnou součástí je také akreditované proškolení těch pedagogů, kteří budou s programem následně pracovat.

Školy mohou pracovat se dvěma programy. Program Zpátky v čase rozvíjí dovednost zvládat konfliktní situace. Druhý program Hvězdný tým se zaměřuje na téma jinakosti, respektu a přijímání druhých i sebe sama. Škola si může objednat také jednorázový preventivní program, tzv. ochutnávku, kdy přijede

⁷⁰ *Společně pro DOBRO*. [online]. (citováno 2024-03-12). Dostupné z: <https://www.dobronauti.cz/o-dobronautech>.

⁷¹ *Společně pro DOBRO*. [online]. (citováno 2024-03-12). Dostupné z: <https://www.dobronauti.cz/o-dobronautech>.

jeden z lektorů do školy a odehraje ucelený kus programu s žáky. Pedagogům tak názorně předvede, jak program funguje.⁷²

Programy jsou koncipovány jako preventivní, nikoliv intervenční. Proto je vhodné s nimi přicházet do tříd, kde aktuálně neprobíhá žádný větší konflikt nebo přímo šikana. Použitím v sociálně nestabilním kolektivu by se mohl konflikt ještě více stupňovat.⁷³

Následně oba programy představím podrobněji.

Program DOBRONAUTI: Zpátky v čase

Tato hra je určena pro žáky 3.-5. tříd základních škol s rozšířením pro 6. a 7. třídy základních škol. Učí žáky, jak samostatně a bez přítomnosti dospělého reagovat v konfliktních situacích. Žáci prostřednictvím příběhů, diskuzí a vlastního přemýšlení přicházejí na to, co mohou udělat v konfliktní situaci z pozice svědků, ale také z pozice oběti, dokonce i z pozice agresora. Skrze hru je podporována akceschopnost žáků. Jednou ze stěžejních myšlenek tvůrců hry je, „že děti dokážou měnit svět k lepšímu tím, že budou pečovat o dobré vztahy ve svém okolí.“⁷⁴

Děti během hry vyslechnou nějakou konkrétní konfliktní situaci, ke které v minulosti mezi jinými dětmi došlo. Následně se vracejí v čase zpět k několika momentům konfliktu a přemýšlejí, jak by mohly situaci řešit nebo co by mohly poradit aktérům, aby se situace dobře vyřešila. Pokud se dětem podaří pomocí kartiček aktérům dobře radit a situaci vylepšit, hru vyhrávají.⁷⁵

V programu je významné zaměření také na roli svědků konfliktu, kteří jsou ve hře nazýváni jako „Všimalové“. Význam fokusu na svědky konfliktu nebo šikany potvrdila také studie, kterou provedli v roce 2018 Knauf, Eschenbeck a Hock. Studie zjišťovala, jaký mohou mít svědci šikany vliv na její průběh a trvání ve škole. Prokázalo se, že až 60 % probíhajících epizod šikany skončí do 10 sekund, když svědkové aktivně zakročí.⁷⁶

⁷² *Naučte děti zvládat konflikty a vztek.* [online]. (citováno 2024-03-12). Dostupné z: <https://www.dobronauti.cz/pro-skoly/zpatky-v-case>. a *Naučte děti ustát jinakost kolem sebe.* [online]. (citováno 2024-03-12). Dostupné z: <https://www.dobronauti.cz/pro-skoly/hvezdny-tym>.

⁷³ Manuál k programu DOBRONAUTI: Zpátky v čase. *Základní informace o hře.* Verze 6: srpen 2023. str. 3

⁷⁴ Manuál k programu DOBRONAUTI: Zpátky v čase. *Základní informace o hře.* Verze 6: srpen 2023. str. 1

⁷⁵ Manuál k programu DOBRONAUTI: Zpátky v čase. *Základní informace o hře.* Verze 6: srpen 2023. str. 1 a 2

⁷⁶ KNAUF, R., ESCHENBECK, H., & HOCK, M. *Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying.* *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace.* [online]. 2018. (citováno 2024-03-23). Dostupné z: <https://cyberpsychology.eu/article/view/11421>.

Celý program je složen ze dvou velkých aktivit, tzv. Misí 1 a 2, které vycházejí na zhruba 2-3 vyučovací hodiny. Následuje několika dalších aktivit, tzv. Tréninků, které zaberou zhruba 1-2 vyučovací hodiny, a následné uzavření programu. Jednotlivé aktivity na sebe navazují a dohromady tvoří tzv. Výcvik agentů. Ke každé aktivitě má učitel samostatný manuál, ve kterém je detailní popis hry krok po kroku a popis reflexe, která je nezbytnou součástí každé aktivity.

V metodice je doporučen 2 až 3týdenní rozestup mezi jednotlivými aktivitami. Tento interval je zvolen tak, aby mohly jednotlivé aktivity doznít a zároveň aby si děti ještě pamatovaly, co prožily v předchozích aktivitách a mohly na to navazovat nově vzniklými zkušenostmi.

V programu se žáci seznamují s postavami, jejichž popis vychází z reálných situací. Je potřeba počítat s tím, že se někdy mohou děti s vlastní podobnou zkušeností identifikovat s postavou ze hry a emočně se rozrušit. K programu je proto připojeno doporučení, aby učitel volil ve hře takové postavy, které se co nejméně podobají dětem ve třídě.

K programu DOBRONAUTI: Zpátky v čase si nechala vývojářská organizace udělat v září roku 2021 nezávislý výzkum. Byl realizován pod záštitou Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Prováděn byl formou dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů s 616 žáky z celkem dvaceti osmi 3. – 5. tříd základních škol. Cílem bylo změřit dlouhodobý dopad zmíněného preventivního programu na třídní kolektivy. Výzkum prokázal, že:

- děti se začaly více zamýšlet nad vlastním jednáním
- děti začaly nacházet vlastní strategie, jak zvládat různé situace
- děti získaly znalosti, jak zvládat konflikty, co mohou v různých situacích dělat
- děti se více zajímají jeden o druhého, ve třídě je větší pohoda a žáci i učitelé se v ní cítí lépe⁷⁷

Program DOBRONAUTI: Hvězdný tým

Tato hra je určena pro žáky 2.-5. tříd základních škol. Jejím cílem je naučit žáky přemýšlet o tom, čím se kdo lišíme, jinakost přijímat bez negativního odsouzení, ale spíše jako obohacení. Hra zároveň podporuje zájem o druhé, schopnost vzájemně si naslouchat, nevytvářet si domněnky a předsudky, respektovat hranice druhých i své vlastní.

⁷⁷ *Poctivá data. Žádná dojmologie.* [online]. (citováno 2024-03-20). Dostupné z: <https://www.dobronauti.cz/vyzkum>

Hra reflektuje několik sociálně-psychologických konceptů popisujících vnímání druhých lidí.⁷⁸ Mezi ně patří například:

- Haló-efekt, který způsobuje, že když se vyskytne nový nebo silný podnět, ostatní podněty jsou potlačeny a dochází ke generalizaci dominantního vjemu. Může tedy dojít k vytvoření si prvního dojmu či předsudku bez předchozí zkušenosti (například podle oblečení apod.).⁷⁹
- Efekt prvního dojmu, kvůli kterému jsou akcentovány informace získané na počátku před těmi, které následují později.
- Kognitivní zkreslení, které způsobuje, že jsou nové informace zpracovávány tak, aby zapadly do již vytvořených kategorií.⁸⁰

Žáci zde opět vstupují do hry a jejich cílem je patřit do Hvězdného týmu, tedy mezi lidi, kteří dokážou druhým naslouchat a chápat je. Během hry se seznamují s řadou různých postav s rozmanitými odlišnostmi, které jim ztěžují obstat v řadě životních situací.

Tato hra je podobně koncipována jako hra Zpátky v čase. Na začátku je opět velká aktivita na 2-3 vyučovací hodiny, na kterou navazuje řada tréninků v časové dotaci 1-2 vyučovacích hodin, které prohlubují znalosti a dovednosti získané v předchozích aktivitách. V poslední části se program společně uzavírá.

V metodice je stejně jako u programu Zpátky v čase doporučen dvou až tří týdenní rozestup mezi jednotlivými aktivitami, a to opět z toho důvodu, aby mohly jednotlivé aktivity doznít a zároveň, aby si děti ještě pamatovaly, co prožily v předchozích aktivitách a mohly na to navázat nově vzniklými zkušenostmi.

Jak již bylo zmíněno výše, preventivní programy organizace DOBRONAUTI jsou skutečně prevencí, nikoliv intervencí. Proto není vhodné zařazovat je do tříd, kde je téma výraznější jinakosti aktuálně problémové nebo kde probíhá nějaký jiný větší konflikt.

3.3.1 Význam reflexe v edukačně-preventivním programu DOBRONAUTI

Reflexe v programu DOBRONAUTI je zásadní částí celého programu a měla by uzavírat každou jeho aktivitu. Děti v rámci ní zpracovávají emoce, které se během hry objevily. Mnohdy se jedná o emoce vyvolané spoluprací ve skupinách, ale také různými vlastními vzpomínkami a zkušenostmi, které se jim během hry otevřely. Společně sdílejí a objevují, co se během hry naučily.

⁷⁸ Manuál k programu DOBRONAUTI: Hvězdný tým. *Základní informace o hře*. Verze 2: listopad 2022. str. 1-5

⁷⁹ SÓCIOLOGICKÁ ENCYKLOPÉDIE. *Haló-efekt*. [online]. (citováno 2024-03-21). Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/%E2%80%9Ehal%C3%B3-efekt%E2%80%9C>.

⁸⁰ Manuál k programu DOBRONAUTI: Hvězdný tým. *Základní informace o hře*. Verze 2: listopad 2022. str. 5

Reflexe ukotvuje získanou zkušenost ze hry, aby byla přenositelná do budoucnosti.⁸¹

⁸¹ Manuál k programu DOBRONAUTI: Zpátky v čase. Základní informace o hře. Verze 6: srpen 2023. str. 4 a 6-7

4 Zhodnocení teoretických východisek

Cílem teoretické části práce bylo prozkoumat funkci a důležitost reflexe ve zkušenostním učení. Teoretickou část jsem rozdělila na tři části. V první části jsem nejprve definovala, co zkušenostně reflektivní učení je, jaká je jeho historie a kořeny ve světě a v naší zemi. Představila jsem jeho modely, které v sobě vždy zahrnovaly reflexi, která je nezbytnou součástí zkušenostního učení.

Ve druhé dle mého názoru stěžejní části jsem se zabývala zásadním významem reflexe ve zkušenostním učení. Pro lepší porozumění jsem definovala termín reflexe a vymežila jsem rozdíl mezi reflexí a zpětnou vazbou, abych předešla záměně mezi těmito termíny, ke které někdy i v literatuře dochází. Poté jsem představila cíle, modely, metody a techniky reflexe a významnou úlohu učitele při jejím vedení. Cílem třetí části bylo představit organizaci DOBRONAUTI, v rámci které probíhal empirický výzkum této diplomové práce. Jeho cílem bylo zjistit, jaký má reflexe pro učitele význam, podrobněji jsem se zaměřila na preventivní program DOBRONAUTI. V úvodu třetí části jsem vymežila, co je primární prevence a jaké jsou zásady efektivních preventivních programů. Potom jsem podrobně představila dva základní preventivní programy organizace DOBRONAUTI a práci s nimi.

Tři kapitoly teoretické části mé diplomové práce jsou východiskem pro výzkum popsany v praktické části

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Design a metodologie výzkumu

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak učitelé chápou reflexi a jakou jí přikládají důležitost v rámci učebního procesu a preventivního programu DOBRONAUTI.

Výsledky výzkumu mají přinést lepší porozumění tomu, jak vyučující reflexi vnímají a jaký má pro ně ve vzdělávání význam a co by jim mohlo pomoci k efektivnějšímu využívání tohoto nástroje.

Hlavní výzkumná otázka

- Jaký má reflexe význam pro vyučující?

Dílčí výzkumné otázky

- Jak chápou vyučující reflexi?
- Proč považují vyučující reflexi za důležitou?
- Jaké jsou nejčastější problémy při vedení reflexe pro vyučující?
- Co vyučujícím pomáhá při náročných situacích vzniklých během vedení reflexe?
- Co by vyučující potřebovali k tomu, aby se jim reflexe lépe dělala?

5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo celkem patnáct respondentů převážně pedagogických pracovníků z prvního stupně základních škol. Mezi nimi bylo pět učitelek, tři školní psychologové, pět učitelek s funkcí školních metodiček prevence, jedna speciální pedagožka a jedna ředitelka. Všechny respondenty prošly školením k programu DOBRONAUTI a aktivně tento dlouhodobý preventivní program využívají.

Respondenty jsem oslovila skrze připravený online dotazník, který jsem rozeslala všem vyučujícím, kteří byli proškoleni v práci s dlouhodobým preventivním programem DOBRONAUTI. Dotazník odešel na 592 e-mailových adres, vyplnilo ho 31 osob.

Na základě příchozích vyplněných dotazníků jsem oslovila 17 vyučujících s prosbou o hloubkový rozhovor založený na polostandardizovaném dotazování. Dva rozhovory byly provedeny v rámci pilotáže a kognitivního rozhovoru, a do celkového vyhodnocení nejsou zahrnuty.

5.3 Průběh výzkumného šetření

Výzkum probíhal v čase od ledna do března 2024 formou tzv. hloubkových rozhovorů (in-depth interview), založených na polostandardizovaném dotazování. Velká část rozhovorů probíhala formou online setkání jeden na jednoho, tedy respondent a výzkumník. V úvodu setkání jsem vždy zrekapitulovala obsah informovaného souhlasu, který mi respondent předem před rozhovorem zaslal podepsaný, a ujistila se, že se všemi body včetně toho, že bude rozhovor nahráván, souhlasí. Než jsme se pustili do samotného rozhovoru, představila jsem, jak bude vypadat jeho průběh. Rozhovory trvaly v rozmezí od 35 do 120 minut.

5.3.1 Metoda sběru dat

Výzkum v této diplomové práci byl prováděn formou kvalitativního šetření. Zvolila jsem hloubkový rozhovor (in-depth interview) s polostandardizovaným dotazováním, což je jedna z nejčastěji používaných technik vedení kvalitativního rozhovoru.⁸²

Pro rozhovor jsem si připravila 14 otázek, které zahrnovaly celkem 30 podotázek. Otázky byly voleny tak, aby nebyly návodné. Postupovaly od obecných k co nejvíce konkrétním. Metodu rozhovoru jsem zvolila proto, že nejlépe odpovídala mému výzkumnému záměru.

Jak již bylo zmíněno výše, osloveným potencionálním respondentům byl rozeslán dotazník. Jeho cílem bylo prvotní zmapování, jak vyučující reflexi vnímají. Zároveň jsem si díky tomu vytipovala respondenty ochotné vést se mnou rozhovor. Poslední otázkou v dotazníku jsem zjišťovala, kde jsou vyučující ochotni se potkat k hodinovému polostrukturovanému rozhovoru o reflexi.

Výsledky dotazníku nejsou v této práci analyzovány, protože nejsou součástí výzkumu, pouze jeho přípravou. Přesto je ale dotazník uveden v příloze, aby bylo zřejmé, jaké otázky byly kladeny.

Na úplném začátku sběru dat jsem provedla kognitivní interview se dvěma vyučujícími. Cílem těchto dvou prvotních rozhovorů bylo ověřit, zda je sestavení otázek v rozhovoru srozumitelné a dostatečně obsažné. Na základě těchto dvou zkušebních rozhovorů jsem upravila znění několika otázek tak, aby byly srozumitelnější, a některé jsem zcela vyřadila. Tyto dva zkušební rozhovory nejsou zahrnuty ve vyhodnocování výzkumu.

5.3.2 Etické aspekty

Každý respondent byl při prvním oslovení s prosbou o rozhovor seznámen s tím, jakou formou bude rozhovor probíhat, jaké je téma závěrečné práce a jaké jsou

⁸² NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3. str. 331

cíle výzkumu. Dopředu mu byl zaslán informovaný souhlas, aby si jej mohl předem přečíst a následně jej podepsaný zaslal zpět. V úvodu informovaného souhlasu byl popsán postup výzkumu a jeho účel. Konkrétně bylo popsáno, kde všude mohou být výstupy z rozhovoru využity. Dále v něm bylo uvedeno jméno tazatele a kontakt na něj. Respondent byl seznámen s předpokládaným časem rozhovoru a s tím, že bude rozhovor nahráván za účelem správného dokumentování a vyhodnocování odpovědí. Zároveň byli respondenti poučeni, že mohou kdykoliv z výzkumu odstoupit. Byla zaručena ochrana údajů s tím, že budou nahrávky zpracovány anonymně a budou uloženy v bezpečném prostředí. Od všech sedmnácti respondentů mám informovaný souhlas podepsaný.

5.3.3 Limity výzkumu

Jeden z limitů, který vnímám v tomto výzkumu, je malý počet respondentů. S pouhými patnácti vyučujícími může být obtížné vyvozovat výsledky na celou skupinu vyučujících. Vzorek respondentů by měl být rozsáhlejší a rozmanitější, aby bylo možné odvodit širší závěry. Za další limit vnímám fakt, že kvalitativní výzkum se spoléhá na interpretaci dat, což může být subjektivní. Důležité je používat systematické metody analýzy dat a zahrnout do procesu více nezávislých analytiků, aby mohly být závěry co nejvíce objektivní.

Za určitý limit považuji také to, že vyučující, se kterými jsem vedla rozhovory, byli všichni proškoleni v používání dlouhodobého edukačně-preventivního programu DOBRONAUTI, kde je na reflexi kladen důraz. Pokud bych do výzkumu zahrнула také vyučující, kteří s tímto zmíněným programem nepracují, jejich pochopení a pojetí nástroje reflexe by mohlo být odlišné. Pokud by byl prostor pro rozsáhlejší výzkum, zajímavé by mohlo být porovnání škol, kde je reflexe zahrnuta do filozofie školy, a kde se jí naopak nevěnuje prostor. Tento výzkum by ale znamenal velké množství respondentů a různých prostředí, aby měl vypovídající hodnotu, a na to v této diplomové práci není prostor.

Užitečné by mohlo být případně následné ověření získaných výstupů kvalitativního výzkumu výzkumem kvantitativním.

6 Analýza a interpretace dat

V této kapitole se zabývám analýzou a interpretací dat, která jsem získala pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Cílem tohoto procesu je poskytnout odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky v rámci této diplomové práce.

Zvolila jsem kvalitativní design, který se zakládá na sběru a analýze polostrukturovaných hloubkových rozhovorů. Při analýze a kódování vycházím ze zakotvené teorie (Grounded Theory) a využívám několik jejích oblastí. Tato metoda vychází z ideje, že skrze analýzu výzkumných dat může být vytvořena nová teorie, která je tak zakotvena v datech. Měla by mít vypovídající hodnotu, ale zároveň je natolik abstraktní, že může být aplikována na další situace. Výzkumné otázky jsou zaměřovány především na proces nějakého jevu s cílem tento proces popsat.⁸³ V rámci diplomové práce nevznikne nová teorie, ale nové definování pojetí reflexe z pohledu vyučujících z praxe. Podstatné je, jak ji v procesu vzdělávání vnímají a využívají.

Rozhovory byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, které je použitelné ve velmi širokém rozpětí kvalitativních výzkumů. Technika otevřeného kódování byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie. Kódování představuje operace, skrze které jsou rozebírány údaje a následně konceptualizovány a složeny novým způsobem.⁸⁴ Využila jsem metodu papír tužka. To znamená, že jsem rozhovory opakovaně četla a text rozebírala na kódy, které jsem pak sloučila do kategorií. Analýzu a interpretaci jsem prováděla na základě těchto vytvořených kategorií a jejich kódů a skrze ně jsem hledala odpovědi na výzkumné otázky.

Rozhovorů bylo výše zmíněných patnáct. Pro lepší názornost nad každou popisovanou kategorií předkládám u každé vyhodnocované části tabulku, která ukazuje četnost a rozdělení kódů. Celá souhrnná tabulka je uvedena v příloze. Tabulka mi usnadnila zorientovat se v kódování a zároveň ilustruje čtenářům proces a výstupy daného výzkumu. Horní řádek tabulky vždy zaznamenává zaměněné iniciály respondenta, levý sloupec kategorie řazené dle četnosti jejich výskytu. Ve sloupcích pod iniciálami respondentů jsou zaznamenány odkazy na výpovědi, které souvisí s jednotlivými kódy. Čísla v řádcích jsou čísla otázek z rozhovoru, ve kterých se daná výpověď vyskytuje.

⁸³ NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3. str. 272

⁸⁴ STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X. str. 164

	1. A. H.	2. J. M.	3. L. M.	4. M. H.	5. S. M.	6. J. P.	7. M. V.	8. S. H.	9. P. T.	10. J. C.	11. V. S.	12. J. K.	13. R. Z.	14. S. M.	15. D. B.
profese	P	P, ŠMP	VP, ZŘ	ZŘ, ŠMP	P	P	P, ŠMP	P	SP	V, AP	ŠP	R, ŠMP, P	ŠP	P, ŠMP	P, ŠMP
třída	6.	4., 5.	5.	3., 4., 5., 6.	4., 5.	2., 3.	3., 4., 5.	4., 5.	3., 4., 5.	1.-4. tř.	5.	1.-4. tř.	4	4., 5.	3., 4., 5.
počet dětí	25	20	20	20	19	16	24	15-16	20	18	20-25	18	22	20	17-19
hodnocení sebe sama ve vedení reflexe	4-5	6	7	8	8	6	5	7	8	5	8	8	8	5	7

Tato část tabulky obsahuje základní praktické informace týkající se průběhu preventivních programů – v jaké konkrétní třídě dělali respondenti s žáky reflexi nejen v rámci programu DOBRONAUTI, kolik zhruba mívají při vedení reflexe ve třídě žáků. Ve třetím řádku je uvedeno, jak tito respondenti hodnotí sami sebe v dovednosti vedení reflexe na škále od 0 do 10, tedy jak kompetentní se cítí. Tato informace odkazuje na subjektivní potřebu vyučujících se ve vedení reflexe dál vzdělávat a posouvat. Zhruba polovina respondentů se hodnotila na 7–8 bodů z 10 a druhá polovina se držela středu, tedy okolo 5 bodů z 10.

Četnost a případy využití reflexe

	1. A. H.	2. J. M.	3. L. M.	4. M. H.	5. S. M.	6. J. P.	7. M. V.	8. S. H.	9. P. T.	10. J. C.	11. V. S.	12. J. K.	13. R. Z.	14. S. M.	15. D. B.
četnost využití reflexe	v každé hodině			4	4c, 4d			4c	4c			4c			
	poměrně často při běžném učení		4d								4c		4c	4c	4c
	na konci každého týdne							4c							
	občas, např. v rámci třídnických hodin	4c													
případy využití reflexe	projekty a akce			4d	4c							4d			4d
	prevence							4d				4d	4d		
	ambivalentní vztahy				4c		4e								
	výchovné problémy						4d		4d						
	nová zkušenost						4d								
	kyberšikana							4e							

V rámci rozhovoru bylo jedním z hlavních cílů zjistit, jaký má reflexe pro vyučující význam. Abych tomu mohla lépe porozumět, zajímala jsem se pomocí otázek mimo jiné také o to, jak často a v jakých oblastech vyučující reflexi využívají. Důležité pro mě bylo zjistit, jestli je pro vyučující reflexe nástrojem, který při vzdělávání využívají běžně nebo jen občasně. Četnost využívání reflexe totiž může souviset s tím, nakolik vyučující vnímá reflexi za užitečnou. Ukázalo se, že určitá **část z respondentů využívá reflexi velmi nebo poměrně často**. Respondentka 3. L. M. uvedla: „*Ve své vlastní výuce používám reflexi téměř v každé hodině. Používám k tomu různé nástroje. Buďto máme úplně tu jednoduchou reflexi, kdy mi mají na kartičku nebo třeba do nějaký aplikace napsat nějaký klíčový slovo, který si odnášejí... Reflexi využívám pořád, téměř pořád. Vlastně jako v čemkoliv.*“ Další respondentka 8. S. H. uvádí, že reflexi zařazuje na konci každé hodiny a týdne: „*At' už můžeme říct, jak se děti chovaly,*

co jsme si řekli, jak se jim dařilo, tak to míváme na konci každé hodiny a na konci každého týdne.“ Respondentka 12. J. K. uvedla: *„Snažím se v každé hodině reflektovat a byť je to jen krátký, snažím se vždycky děti ptát, co zvládly, co by ještě potřebovaly dotáhnout, jestli jim to bylo srozumitelné...“* Z těchto tvrzení vyplývá, že zmíněná část respondentů považuje užívání reflexe za samozřejmé, zároveň je patrné, že reflexe má v těchto případech rozdílnou formu.

Zajímalo mě, při jakých příležitostech reflexi vyučující využívají. Tím jsem opět sledovala, jestli je pro ně reflexe nástrojem, který využívají při mimořádných událostech nebo ji promítají do běžných aktivit a také, kde ji považují za funkční nástroj. Část respondentů vypovídala, že reflexi používá **běžně při vyučování, při různých projektech a akcích**. Respondentka 12. J. K. při dotazu odpovídala: *„Reflexi využívám ve všech situacích. Při vyučování, při projektech, při pohovorech s dětmi, při povídání si. Vlastně ve všech oblastech, v každodenní činnosti.“* Další dotazovaná 15. D. B. odpovídala takto: *„Tak úplně běžně využívám reflexi v hodinách. To znamená, že něco učím a snažím se pak vyhodnotit, jak to vlastně vnímali ti žáci. Jak vlastně byla efektivní ta aktivita, jestli vnímali, co se učí... Reflexi využíváme taky v rámci komunitního kruhu při takových jako speciálních věcech. Jakože když máme třeba nějaké vystoupení na akademii, tak vlastně, jak ty děti to vnímaly, co jim to přineslo, čeho se bály a tak dále. Na podzim jsme byli na takovém těžkém představení a tam to bylo hrozně potřeba, protože tam si ty děcka s tím nevěděly rady, a tak jsme se to snažili nějakým způsobem jakoby zhodnotit a nějak jako zreflektovat, jak na ně takový věci vlastně působily.“*

Ukázalo se, že vyučující opakovaně využívají reflexi **jako nástroj při řešení náročných vztahových situací a při jejich prevenci**. Jak respondentka 8. S. H. uvádí: *„reflexi využíváme při nějakých výchovných problémech třeba. Používáme ji hodně v preventivních programech. Jak už jsem říkala, mám hodně náročnou třídu, mám tam hodně dětí s poruchami chování i nediagnostikovaným autismem. Takže to jedeme hodně a snažím se hodně, aby se děti snažily už jako samy o nějakou reflexi a sebereflexi.“* Další respondentka 13. R. Z. zase uvádí, že reflexi využívá: *„jednak při veškerých těch pracích s kolektivy, kdy vlastně tam má být to zážitkové učení, třeba nejčastěji ty třídnické hodiny nebo nějaké i preventivní programy, při všech těchto příležitostech. Zároveň ale i při individuální práci s dětmi, nebo při hodinách speciálně pedagogické péče.“*

Z rozhovorů vyšlo najevo, že velká část respondentů využívá reflexi běžně při práci s žáky a někteří jako nástroj prevence nebo při řešení výchovných problémů, kyberšikaně či ambivalentních vztazích ve třídě. Někdy je reflexe využívána i při individuální práci s dětmi.

Význam reflexe pro vyučující

	1. A. H.	2. J. M.	3. L. M.	4. M. H.	5. S. M.	6. J. P.	7. M. V.	8. S. H.	9. P. T.	10. J. C.	11. V. S.	12. J. K.	13. R. Z.	14. S. M.	15. D. B.
zhodnocení procesu	4, 4a, 4e, 6	6	4a, 4c, 4e	4a, 4c	4, 4a	4a, 4e	4	4, 4c	2, 4a	4	4, 4d, 8d	4, 4a, 6b	4d	4, 4a, 4c, 6	4, 4a, 4e
zpětná vazba pro učitele	4d, 4e, 6, 8c	4, 4a, 4c		4a, 4b, 4c, 8a	4	4, 4c	4	6		4a, 6		4a, 4c, 4d, 4e	4, 4d, 7a, 8d		4c
významný nástroj pro řešení problémů v kolektivu		4d, 4e			4e	4e, 8b	6, 8a	4e, 8c	4d	4d, 8b, 8c	9a	4, 8d, 10b	4d	9b	
přenos do reálného života i mimo třídu			6, 8c			8 d	6					4, 8a, 8d		8d	8b, 8c, 8d
uzavření prožitého						4, 4a	7a	4, 4a	4a		4d				4a
zvědomění toho důležitého							4, 7a	4a			4a, 6	6	4, 4a		4
nová zkušenost				4e			4				4, 4a		4c		4a, 8b
zhodnocení aktuálních pocitů a emocí	4			4, 4a					4c				4c		4a, 4d, 6
stmelení kolektivu				4a	8b	6						4			
posílení sebepoznání		11		4a			8c, 9					4			
možnost okamžitě reagovat				4, 8a, 8c			4b	8a							
vlastní sebereflexe žáků				6											4c
příprava na další program								4a	4a, 6						

V této části jsem pomocí rozhovorů zjišťovala, jak vyučující reflexi chápou a jaký má pro ně její používání význam. Tyto výpovědi považuji za nejvýznamnější, protože odpovídají na hlavní výzkumnou otázku, kterou je právě zjišťování, jaký má reflexe pro vyučující význam.

V rozhovorech se nejčastěji objevovalo, že vyučující vnímají reflexi jako **zhodnocení průběhu aktivity, jestli žáky bavila a jaké vyvstaly pocity a emoce**. Toto pojetí zmínilo čtrnáct respondentů z patnácti, mnozí opakovaně. Často se shodovali na popisu, který prezentovala respondentka 8. S. H.: „*Reflexe pro mě znamená ohlédnutí a zhodnocení.*“ Respondentka 1. A. H. toto tvrzení dále rozvíjí a vysvětluje význam reflexe tak, že: „*Reflexe je to, že si člověk dokáže zpětně zapřemýšlet, říct, co zažil, co slyšel, jaký má pocit, jaký má dojem, dokáže to shrnout jinými slovy.*“ Respondentka 2. J. M. ještě doplňuje: „*Reflexe je k tomu, aby si děti uvědomily, co třeba mohly udělat jinak, že mohly při hře třeba jako tým taktizovat.*“ Respondentka 12. J. K. ještě doplňuje zhodnocení o sebereflexi: „*...říct si, co tam vůbec všechno proběhlo, co to se mnou dělalo, co bych se k tomu třeba ještě potřebovala dál dozvědět*“.

Někteří respondenti k tomuto zhodnocení využívají i **vizuální nástroje**, jako například 4. M. H.: „*K zhodnocení používáme různé nástroje. Používám například z kritického myšlení takovou tu metodu Co už vím, chci vědět a dozvěděl jsem se. Tam na začátku aktivity píší, co by chtěli vědět, pak co se dozvěděli, tak vlastně pak mají na konci vyhodnotit, jestli se teda opravdu něco dozvěděli nebo nedozvěděli...*“ Respondentka 14. S. M. uvádí, že k reflexi používá otázky: „*Většinou, když uděláme nějakou aktivitu, tak se prostě ptám, k čemu jsme došli, jestli se jim to líbilo, nelíbilo, jestli se dozvěděli něco nového, co je zaujalo...*“

Vyučující velmi často vnímali význam reflexe vedené se žáky také v tom, že jim poskytla **zpětnou vazbu pro ně samotné**. Mnozí z nich se shodovali na podobném vyjádření jako respondentka 12. J. K., která říká: „*Pro mě je reflexe*

dobrá jako pro vedoucího, když ji vedu, tak abych věděla, jestli to pochopili, co jsme s nimi dělali, co to s nimi tedy taky vlastně dělalo a jestli ještě potřebují něco dovysvětlit nebo se k tomu potřebují vrátit, aby se to téma mohlo vlastně uzavřít.“ V další části tato respondentka dodává: *„Pro mě je to taková zpětná vazba. Zpětná vazba mě vlastně učí a dává signály, co je možný ještě zlepšit, nebo co se zase povedlo, co děláme dobře.*“ Většina respondentů vnímala přínos zpětné vazby v tom, že skrze ni si ověří porozumění žáků danému tématu, které pak budou moci případně následně lépe pojmut. Vyskytlo se ale i takové pojetí zpětné vazby, které cílí pouze na potřeby vyučujícího a dále s ní nepracuje. Bylo tomu tak například u respondentky 2. J. M.: *Určitě je jako reflexe důležitá pro mě. Protože potřebuju vědět i z hlediska těch preventivních programů, které třeba ano a které už třeba ne.*“

Třetím nejčastěji pojmenovávaným jevem bylo **pojetí reflexe jako významného nástroje při řešení problémů v kolektivu**. Respondentka 2. J. M. říká, že *„cílem reflexe bylo zlepšit komunikaci mezi třídou a tím klukem z Ukrajiny.*“ Respondentka 10. J. C. říká: *„U nás poslední dobou mají děti tendenci si ubližovat. Sprostě si nadávají, ubližují, provokují se. Takže reflexi využíváme v těchto situacích.*“ Další respondentka 6. J. P. uvádí, že: *„cílem bylo, aby si z toho odnesli to, že pro někoho to může být legrační a pro někoho zraňující.*“ Respondentka 7. M. V. nad výše zmíněné ještě doplňuje, že cíl reflexe vnímá *„jako usnadnění nějakých strategií při řešení sporů.*“ Respondenta 12. J. K. sděluje, že díky využívání programu DOBRONAUTI, který je neoddelitelný od reflexe, se minimalizovaly konflikty: *„možná tím, že děláme DOBRONAUTY a my jsme neřešili žádný problém dětí, jak se k sobě chovají a tak dále, což třeba se nám dřívější stávalo, že se popraly venku.*“

Vyučující vnímají reflexi také jako **nástroj, díky němuž mohou žáci přenášet své nově nabyté znalosti, dovednosti či postoje do reálného života**. Respondentka 3. L. M. to popsala takto: *„Ted' jsme řešili, když se jim ty situace staly, jak by je vlastně řešili jinak. Jak by mohli použít to, co se dozvěděli.*“ Respondentka 12. J. K. použila toto vyjádření: *„Sledujeme pak, k čemu jim to může být nebo jestli se s tím setkávají v životě a jak by řešili tu situaci třeba. Jestli jim zrovna tahleta lekce může v něčem pomoci, tedy jestli by něco řešili jinak, jestli se někdy s něčím podobným setkali, jestli by se k tomu už teď postavili jinak.*“

Reflexe je mezi vyučujícími považována také jako **nástroj, který uzavírá prožití**. Respondentka 8. S. H. to popisuje tak, že reflexe je *„resumé toho, co jsme udělali, k čemu jsme se dostali. A je to svým způsobem uzavření toho, co jsme dělali.*“ Respondentka 11. V. S. vnímá reflexi takto: *„Reflexe nám slouží k uvědomování takového závěrečného dojmu a k možnosti říct si, co mi ještě běží hlavou a čím bych si to povídání tak jako pro sebe uzavřela.*“

Další z významů, které reflexe pro vyučující má je **uvědomění si toho důležitého**, jak uvádí například respondentka 8. S. H.: *„pomáhá i to, že znovu*

zazní ty důležité body, že je jako znova řekneme kolektivně.“ Respondentka 13. R. Z. toto pojetí rozšiřuje s tím, že „bez reflexe je to jenom něco, co se tam odehrálo a může se stát, že to vyšumí. A když to jako tou reflexí zarámujeme, ještě s nima vypícháme ty důležité věci, tak je mnohem vyšší pravděpodobnost, že se to překlopí a opravdu to povede k tomu učení, které tam má probíhat.“

Skrze reflexi se dle vyučujících může vytvářet či upevňovat nová zkušenost, jak uvádí třeba respondentka 13. R. Z.: „říkáme si, co se tam dělo a potom to nějak rámuje, aby se nám to právě překlopilo v to, co z toho můžeme vytěžit.“

V rozhovorech se dále objevovalo, že reflexe poskytuje možnost stmelení kolektivu. Respondentka 6. J. P.: „Je to stmeluje a poznávají se líp, že zjistí o sobě spoustu věcí, co si třeba nemysleli.“ Také může posilovat sebepoznání, jak uvádí například respondentka 2. J. M.: „no byl tam jeden kluk, kterému během reflexe došlo, že to, co dělá, že to ostatním vlastně může vadit. Že pak přišel s tím, že to tak nemyslel.“

Z rozhovorů vyšlo najevo, že vyučující považují reflexi převážně jako nástroj, který pomáhá zhodnotit to, co se žáci dozvěděli, co zažili. Ve většině případů pomocí reflexe zjišťují zpětnou vazbu na to, jak dětem program nebo to, co zažily sedlo, jak tomu rozuměly a jaké pocity při tom měly. Reflexe hraje pro vyučující významnou roli při řešení vztahových problémů ve třídě.

Problémy při vedení reflexe

	1. A. H.	2. J. M.	3. L. M.	4. M. H.	5. S. M.	6. J. P.	7. M. V.	8. S. H.	9. P. T.	10. J. C.	11. V. S.	12. J. K.	13. R. Z.	14. S. M.	15. D. B.	
problémy při vedení reflexe	pasivita žáků	4e, 9, 10a, 10b		10, 10a		5d, 10a, 10b	10b	9, 9b		10, 10a		5b, 9, 10a	9, 10b	10	10a	
	nedostatek času	5a, 9		9	13b	5a, 10b	5a, 5b, 10a		10		10a		5, 5a, 10, 10b	5	5, 5a	
	nesouroodý kolektiv	9	10a	9	3b, 4b	3b	10a	4b		9				10b		
	rozdělení a spolupráce ve skupinách	9a					10b		10a, 10b	9	9			9		
	nenaplněný cíl / nevydařená aktivita	9, 10, 10b		5a, 10, 10a			10a	10a				10a	9a		9	
	přílišná upovídanost žáků			3b			3b					9				
	rozdováděný kolektiv	4e					5d, 9, 10b					9				
	otevření těžkého tématu								9		9		10a			
	příliš dominantní žák nedává prostor ostatním			9a							9, 9a					
	nezkoušenost žáků s reflexí				3b			4b, 9								
	vůdčí dítě bojkotuje						9								7b, 10a	
	nově vzniklý kolektiv	3b														
	rozhádání kolektivu		10a													
	nemožnost navázat reflexi bezprostředně na aktivitu															5c

Tato tabulka shrnuje, jaké potíže při vedení reflexe v rámci rozhovorů respondenti popisovali.

Nejčastější komplikací při vedení reflexe je pro respondenty **pasivita žáků**. Jak je vidět v tabulce, na tomto problému se shodlo 10 respondentů z 15 a v rozhovoru se k tomu vraceli opakovaně. Respondentka 12. J. K. uvádí,

že: „*problémem je, když to mají takzvaně na háku, myslí si, že to bude volná hodina, anebo si z toho chtějí udělat volnou hodinu.*“ Další respondentka 15. D. B. uvádí, že za nezdařilou reflexi považuje to, „*že děcka vůbec nemluví.*“

Druhý nejvíce pojmenovaný problém v rozhovorech byl **nedostatek času na reflexi**. Respondentka 5. S. M. to vysvětluje slovy: „*když na to dítě moc tlačíte, tak si myslím, že to není úplně dobré. Myslím si, že je dobré na tu reflexi dát opravdu dostatek času.*“ Respondentka 1. A. H. uvádí: „*Ani jsem z toho neměla ten dobrý pocit a řekla bych, že ani jako oni ne. Vycházelo to hlavně z toho, že tam nebylo tolik času na tu reflexi.*“

U více respondentů se objevovalo, že vnímají jako **problém, když se nenaplní cíl aktivity**. Respondentka 3. L. M. to uvádí slovy: „*Jednou se nám to taky nepovedlo, že všichni řekli dobrý, dobrý, dobrý...takže jsme věděli, že je něco špatně.*“ Dále v rozhovoru dodává: „*Ty děcka nám k tomu nechtěly nic říct, takže jsme pak měli pocit, že to neproběhlo správně, že si z toho ty děti vlastně nic neodnesly.*“ Respondentka 12. J. K. uvádí nenaplněný cíl takto: „*Že děti vůbec neporozuměly danému tématu. Že nedokážou odpovědět na žádnou z daných otázek.*“

Mnoho z respondentů vnímá jako obtíž práci s **nesourodým kolektivem**. Respondentka 1. A. H. uvádí: „*Tam se mi to rozpadlo, protože někteří to nepochopili a ostatní je nechali být, a nebo jsem byla sama svědkem, že to tam prostě někdo schválně kazí a pak si z toho dělá legraci.*“ Problém také pro respondenty může nastávat při **rozdělení do skupin, kdy je náročná spolupráce**. Respondentka 8. S. H. uvádí, že by za problém považovala: „*kdyby poskládání do skupin zastínilo pravou podstatu té reflexe a vlastně by se řešily formální věci, jako kdo byl s kým ve skupině, kdo otáčel karty, co nebylo fér, jestli je to nespravedlivý a tak. A nedostali bysme se vlastně k té podstatě.*“

Učitelé vnímají reflexi jako složitý nástroj, ale pomáhá jim zkušenost, praxe, jak uvádí například respondentka 8. S. H.: „*Prostě ta reflexe, celý to téma reflexe je extrémně složitý, dělat reflexi je fakt hrozně složitý. Já si to pamatuju, když jsem s tím začínala, tak jsem to vůbec neuměla. Za ty roky ji mám ale nějakým způsobem natrénovanou, aspoň si myslím...*“

Za další, ale méně časté potíže uváděli respondenti například to, že jsou **žáci příliš upovídání či že je roz dováděný kolektiv**. Dále otevření nějakého těžkého tématu nebo již výše zmiňovanou nezkušenost s reflexí.

Co vyučujícím pomáhá při vedení reflexe

	1. A. H.	2. J. M.	3. L. M.	4. M. H.	5. S. M.	6. J. P.	7. M. V.	8. S. H.	9. P. T.	10. J. C.	11. V. S.	12. J. K.	13. R. Z.	14. S. M.	15. D. B.
připravené metodika	7a, 8e		8b, 8e, 12			8e, 9b, 9c				9b		5, 7a, 8b, 9b, 11a	8b	7a, 8b	
příprava	7a, 10c		7a	7b, 9b		7a		11a						7a	
techniky znázorňování			9c		8b			4, 9c				4c, 5b			8a
uznání pocitů druhého					9		9a					6	9a		9a
vizualizace					4, 8c		9a	4, 13				9c			
připravený kolektiv						11a	11, 11a				11a			11a	
pohybové reflektivní techniky	5a, 9c, 11a					9c			9c		9c, 13				
zkušenost s užíváním reflexe		13a	12		13										
dobře připravený program			7b, 12	11a								11a			
dobrá atmosféra ve třídě			9			9a	9a								
struktura procesu								4, 4c, 7a							6
pozitivně zaměřená reflexe														11a	8a
flexibilita						9a	10b, 10c, 11a								
zprostředkované hodnocení								4d							
pojmenování důležitého učitelem								9a							

V této části výzkumu mě zajímalo, co učitelům pomáhá pro to, aby se jim reflexi dařilo vést. Ukázalo se, že nejčastěji považovali za nápomocné to, že mají k vedení reflexe v rámci preventivního programu DOBRONAUTI připravenou metodiku. Respondentka 14. S. M. říká: „Většinou se dívám na tu metodiku. Vždycky se od ní odrazím, protože vím, že je to tam opravdu pěkně zpracované a krásně vedené. Takže když si to projdu, tak mě to tak krásně jakoby nasměruje. Takže většinou vycházím a inspiruju se tím, co doporučujete, jak by to mělo být.“ Respondentka 6. J. P. udává: „Je to strašně prima. Pomáhají mi tam ty otázky. Mám u sebe vždy tu osnovu, podle které jedeme. Někdy třeba nějakou musím vynechat anebo tu poslední už nestihneme. Jinak je to ale moc fajn, oceňuju.“

Řada respondentů se v odpovědích shodovala na tom, že jim pomáhá vlastní příprava na reflexi. Respondentka 1. A. H. uvádí: „Dělám si přípravu tu, že si vezmu papír a předem si rozepíšu, jak si chci ty děčka rozdělit. Pak si čtu tu metodiku a zapisuju si k tomu pár poznámek, co bych určitě chtěla a na co nechci zapomenout.“ Respondentka 8. S. H. popisuje: „Reflexe se mi povedla prostě díky nějaké pečlivější přípravě, že jsem věděla, co po kom budu chtít, aby ty otázky zodpověděli a aby se nad tím zamysleli.“

Respondenti se shodovali také v tom, že jim pomáhají v rámci reflexe techniky znázorňování, vizualizace a pohybové reflektivní techniky. Například respondentka 8. S. H. uvádí: „Když potřebuji, aby dělali reflexi, tak nikomu se samozřejmě nechce psát. Tak jedu smajlíky, teploměr, stupně 1 až 10, zaškrťovací hvězdičky.“ Respondentka 11. V. S. uvádí: „Jak děti v reflexi pojmenovávaly ty své rady, tak to bylo jakoby i s balónkem, že si s ním házely v tom kruhu. Tak to bylo takové zpestření, to bylo fajn.“

Ve výpovědích se dále objevovalo, že při reflexi pomáhá uznání pocitů druhého, když dojde k nějakým větším emocím. Respondenti oceňovali také

připravený kolektiv, který je zvyklý s nástrojem reflexe pracovat. Opakovaně zaznívalo, že velkou pomocí je dobře připravený program.

Co by vyučující potřebovali pro kvalitnější vedení reflexe

	1. A. H.	2. J. M.	3. L. M.	4. M. H.	5. S. M.	6. J. P.	7. M. V.	8. S. H.	9. P. T.	10. J. C.	11. V. S.	12. J. K.	13. R. Z.	14. S. M.	15. D. B.
co by vyučující potřebovali pro kvalitnější vedení reflexe	paleta technik	5a, 12, 13, 13b, 13c	4b, 13c								13, 13c	13, 13c			13
	čas na přípravu						4c, 7b, 11a					7a, 7b			
	čas na realizaci			4d											5, 11
	proškolení ve vedení reflexe		4b								13				
	sdílení s ostatními vyučujícími					13c					13, 13a, 13b, 13c				
	vlastní zkušenost	13a													

Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit, co by vyučující potřebovali získat, aby se jim s reflexí lépe pracovalo. Z odpovědí vyšlo najevo, že by řada z respondentů uvítala **paletu technik, které mohou v rámci reflexe využívat**. Respondentka 1. A. H. uvádí: „*Pomohl by mi příklad těch technik. Ten barometr toho, jestli se to líbilo nebo nelíbilo, nebo že vždycky musí napsat tu zpětnou vazbu. Prostě napsat různé typy, co by mohly děcka v té reflexi jakoby udělat. Mně by to moc pomohlo, já si v tomhle připadám taková nekreativní asi. Jestli mi rozumíte, myslím nějaký manuál technik.*“ Další respondentka 2. J. M. uvádí: „*No já na to vůbec nejsem proškolená...já na to jdu citem. Tam by se mi něco hodilo. Nějaká kuchařka, co s tím.*“ Respondentka 11. V. S. pojmenovává potřebu palety technik takto: „*Mně by se asi líbilo, kdyby ta reflexe byla trochu akčnější. Kdyby tam byl třeba nějaký nápadník aktivit, jak to dělat zajímavý pro ty děti a současně furt s tím cílem reflexe. Takže samozřejmě, aby to nebyla jen nějaká hra na závěr, ale aby to mělo ten význam a zároveň pro děti záživnější.*“

V odpovědích se u respondentů **objevil zájem o proškolení se ve vedení reflexe** a sdílení s ostatními vyučujícími, jak popisuje respondentka 11. V. S.: „*Mně by pomohlo další školení od vás zaměřené na reflexi a na sdílení praxe, jak to třeba pojmu ostatní, jak by k tomu přistoupili.*“

V odpovědích se také ukázalo, že **je nápomocná vlastní zkušenost**, jak popisuje například respondentka 1. A. H.: „*Na školení bylo bezva, jak jsme si to zkoušeli vlastně sami na sobě. A dostali jsme i ty typy, co se může nepovést.*“

Z rozhovorů tedy vyplývá, že by pro vyučující bylo cenné získat paletu reflektivních technik, které mohou během reflexe využít a tím ji oživit. Další pomocí by pro některé bylo proškolení ve vedení reflexe a také sdílení dobré praxe s ostatními vyučujícími.

Mimo výzkumné otázky z výpovědi učitelů vyplynulo také to, že pro sdílení žáků v rámci reflexe je důležitá osobnost učitele, jestli jsou k tomu žáci vedeni a zvyklí s reflexí pracovat pravidelně. Hůř se reflexe vede v nově vzniklých

neutvořených kolektivech, například v 6. třídách, které mnohdy právě nově vznikají.

Lépe se učitelům pracuje v tandemu. Učitelé vnímají za přínosné být u reflexe, která je vedena někým jiným, přítomni.

7 Diskuse a shrnující závěry

„Reflexe je ohlédnutí se zpět přes to, co se stalo, tak aby byla extrahována síť významů, která je základním kapitálem inteligentního jednání pro další zkušenosti.“⁸⁵

A je to skutečně tak? Jak to vnímají současní vyučující? Na to jsem se snažila nalézt odpovědi skrze následující stanovené výzkumné otázky. Jaký má reflexe dnes význam pro vyučující? Jak ji chápou? Je pro ně dostatečně důležitá? S jakými problémy se při vedení reflexe potýkají a co by jim pomohlo se s nimi lépe vypořádat.

Na předem vymezené výzkumné otázky jsem v rozhovorech většinou našla potřebné odpovědi. Níže je shrnu, zaměřím se na to, co výzkum potvrdil nebo naopak zpochybnil, popíšu nedostatky výzkumu a navrhu, jakým směrem by se mohl výzkumný záměr dále rozvíjet.

Pro vyučující je reflexe vedená s žáky důležitou zpětnovazební součástí pro jejich vlastní práci

Navzdory odbornému diskurzu je pro vyučující reflexe významným nástrojem pro zpětnou vazbu (srov. Slejšková 2011; Reitmayerová & Broumová 2007). Reflexe je mnohdy zaměňovaná za zpětnou vazbu. Zatímco reflexe cílí na vlastní myšlenky, pocity a zhodnocení, tedy jde o interní procesy jednotlivce, tak zpětná vazba se zaměřuje na hodnocení výkonu a programu z vnějšku, tedy jde externí proces směřující směrem k vyučujícímu. Navzdory zmíněnému riziku záměny reflexe a zpětné vazby, která je popisovaná v odborné literatuře, se ve výzkumu projeвило, že vyučující skutečně pojmají reflexi mimo jiné jako nástroj pro získání zpětné vazby. Tuto funkci však obohacují o řadu dalších významů, které již korespondují s většinovým odborným pohledem na pojetí reflexe. Nejčastěji zmiňovanými významy reflexe bylo například zpracování a poučení se ze zážitku (viz Pelánek 2008), sebezpozorování a obrácení myšlení na sebe a do vlastních prožitků (viz Hartl & Hartlová 2015) nebo zhodnocení oživené či nové zkušenosti (viz Valenta 2006).

Reflexe napomáhá hledání řešení problémů v třídním kolektivu

Výzkum poukázal na to, že vyučující hojně používají reflexi jako nástroj pro identifikaci a řešení vztahových konfliktů mezi žáky. Toto téma se ukázalo jako velmi významné a prostupující celým výzkumným vzorkem.

Vyučující využívají reflexi jen ve dvou krocích – zážitek, reflexe a dál nic

Výzkum poukázal na to, že vyučující používají reflexi zejména v jednoduchém jednostupňovém až dvoustupňovém modelu (viz Gymnasion 2023). V praxi to

⁸⁵DEWEY, John. Experience and Education. 1938. ISBN 0-684-83828-1. s. 110

znamená, že vyučující s žáky odvedou aktivitu, kterou následně shrnou, ale již nepostupují do dalších možných stupňů, to znamená k plánování a následnému přenesení zážitku do všední každodennosti. Proto nedochází k hlubšímu posílení učícího procesu a nevyužívá se plně potenciál, který reflexe v sobě nese.

Vyučující vnímají využití reflexe nejednoznačně – od zhodnocení procesu přes odvětrání silných emocí až ke stmelení kolektivu

V rozhovorech se ukázalo, že vyučující vnímají reflexi jako zpětnou vazbu pro sebe, aby zmapovali porozumění žáků. To se ale nevyklučuje s tím, že by využívali reflexi i k jiným účelům. Spolu se zpětnou vazbou ve většině rozhovorů zaznívalo, že považují reflexi za funkční nástroj k zhodnocení, ošetření emocí a uzavření prožitého.

Vyučující nejvíc frustruje pasivita žáků, málo času a protichůdné potřeby žáků

Z rozhovorů vyplynulo, že nejčastějšími problémy při reflexi je pasivita žáků, nedostatek času a nesourodý kolektiv. Ukázalo se, že reflexi vyučující mnohdy nezařazují z důvodu nedostatku času – někteří přiznávají, že příčinou je nedostatečná příprava zahrnující vhodné rozvržení času. Nedostatek času je častým úskalím při vedení reflexe. Proto je dobré si na ni vyhradit dostatečné množství prostoru (viz Slejšková 2011)

Z rozhovorů byla cítit bezradnost až bezmoc z toho, jak nakládat s pasivitou žáků.

Vyučující potřebují paletu technik, kvalitnější přípravu a možnost proškolit se a sdílet dobrou praxi

Část respondentů zmiňovala, že by uvítala školení o tom, jak dobře pracovat s nástrojem reflexe. Někteří říkali, že by se jim líbilo, kdyby mohli v rámci výše poptávaného školení nebo případně i mimo něj sdílet s ostatními vyučujícími, jak se jim daří s reflexí pracovat, co se jim osvědčuje a co naopak ne.

7.1 Návrhy a doporučení pro praxi

Jak jsem již zmiňovala výše, učitelé jsou většinou zvyklí pracovat s reflexí v pouze dvoustupňovém modelu. Velkou výhodou proto je, že preventivní programy DOBRONAUTI vycházejí ze čtyřstupňového modelu, který pracuje v krocích s konkrétní zkušeností, následně s ohlédnutím, poté zobecněním a následně aktivním zkoušením (viz Kolb 1984). Učitelé se tak seznamují s důkladnějším využitím reflexe a mohou tento proces obohatit i při dalších příležitostech práce s reflexí.

Tato diplomová práce přispěla k tomu, že se začala oblast reflexe v programech DOBRONAUTI revidovat a upgradovat tak, aby byla pro

vyučující co nejvíce vyhovující a nebáli se ji v rámci programů i mimo ně využívat. Ke zkvalitnění reflexe v našich programech jsme oslovili předního odborníka na reflexi Jakuba Lišku z Prázdňinové školy Lipnice, který nám s tím pomáhá

V rámci výzkumu v této diplomové práci vyšlo najevo, že by vyučující ocenili něco, čemu říkali „*kuchařka technik*“. V reakci na to jsem začala pracovat spolu se svým týmem a výše zmíněným Jakubem Liškou na pomůcce, která bude sloužit vyučujícím k tomu, aby si mohli jednoduše vybrat reflektivní techniku, kterou zařadí do reflexe. Tato pomůcka by měla být v létě hotová. Využitelná bude nejen pro ty, kdo prošli školením k programu DOBRONAUTI, ale pro všechny, kdo s nástrojem reflexe pracují. V příloze je ukázka toho, jak bude pomůcka vypadat.

Během rozhovorů se ukázalo, že většina respondentů bojuje při vedení reflexe s nedostatkem času. To je něco, o čem jsme již v týmu věděli, ale díky tomuto výzkumu a opakovanému potvrzení časové tísně jsme se rozhodli upravit metodický pokyn k jednotlivým aktivitám v programu DOBRONAUTI. To znamená, že na školení již budeme doporučovat místo dvou vyučovacích hodin na realizaci programu hodiny tři. V letním dotisku manuálu se tato navýšená časová dotace také projeví.

Díky psaní této práce došlo k rozhodnutí, že naše organizace sestaví školení o vedení reflexe. V aktuálních úvahách jsou dva návrhy. Jedním z nich je sestavení návazného školení pro ty, kteří jsou již proškoleni k programu DOBRONAUTI a chtějí by se dále vzdělávat v tom, jak vést reflexi. Druhým návrhem je sestavení takového školení, které bude využitelné pro všechny, kteří s nástrojem reflexe pracují nebo to plánují.

ZÁVĚR

Mnoho vztahových strastí a sociálně nelehkých situací se odehrává právě ve školním prostředí. Pokud se již v dětském věku budou děti učit hledat strategie, jak s konflikty a vztahovými peripetiemi dobře zacházet, bude to dávat významný vklad do jejich aktuálního, ale i budoucího fungování ve vztazích. Dobré vztahy jsou základním pilířem spokojené a nekonfliktní komunity potažmo celé společnosti. Proto jsem se v rámci svého studijního oboru rozhodla zaměřit právě na toto důležité téma. Soustředila jsem se především na pojetí reflexe jako nástroje, který vede k hlubšímu sebepoznání a k prevenci krizových vztahových situací. Reflexe je nástrojem, který mohou učitelé využít v jakékoliv krizové situaci, ať už sociální nebo výukové.

Ve své práci jsem si vytyčila za cíl zjistit, jak vyučující chápou reflexi a jaký má pro ně ve vzdělávání význam. Nejprve jsem v teoretické části práce pracovala s množstvím odborné literatury a dalších odborných zdrojů, abych utřídila informace potřebné pro následnou empirickou část. Vymezila jsem v ní, co je to zkušenostní učení, představila jsem několik jeho vybraných modelů a historické zázemí zážitkového učení v českých zemích. V druhé kapitole jsem vymezila důležitou součást zážitkového učení a také této práce, kterou je reflexe. Pomocí odborné literatury jsem popsala, jaký má význam ve zkušenostním učení, jaké jsou její cíle, modely, metody a techniky. Věnovala jsem se také úloze učitele ve vztahu k reflexi. Ve třetí kapitole jsem popsala, co je to primární prevence rizikového chování a jaké jsou zásady toho, aby byla efektivní. V závěru teoretické části jsem představila organizaci DOBRONAUTI, v rámci které probíhal výzkum a ve které pracuji. Cílem teoretické práce bylo připravit podklad pro výzkum.

V empirické části jsem popsala navrženou výzkumnou metodu a představila cíle výzkumu. Těmi bylo již výše zmíněné zjišťování toho, jak vyučující chápou reflexi a jaký má pro ně význam při práci se žáky. Realizovala jsem 15 čtyřicetiminutových až dvouhodinových rozhovorů s respondenty. Následovalo několik desítek hodin jejich poslechu a doslovného přepisu, který byl podkladem pro kódování. Respondenty byli vyučující, kteří byli proškoleni v dlouhodobém preventivním programu DOBRONAUTI, jehož významnou součástí je právě reflexe. Z rozhovorů vyplynulo, že vyučující považují reflexi za důležitou. Velká část z nich pracuje s nástrojem reflexe velmi nebo poměrně často. Většina respondentů uvedla, že považují reflexi za nástroj, který jim pomáhá řešit náročné vztahové situace nebo jim v lepším případě pomocí prevence předcházet.

Výzkum také ukázal, že velká část respondentů považuje reflexi při aktivitách jako nástroj pro vlastní zpětnou vazbu. Před výzkumem jsem žila v domněnách, že si reflexi za zpětnou vazbu zaměňují, jak to popisuje právě i odborná literatura.

Byla jsem mile překvapena, že přestože reflexi vyučující často vnímají jako prostředek, který jim poskytuje zpětnou vazbu, využívají ji také v jejím primárním významu, tzn. jako nástroj, s jehož pomocí s žáky zhodnocují průběh prožitku, mění ho v zážitek, zjišťují, zda žáky aktivita bavila, jaké jim vyvolala pocity a emoce. Výzkum také prokázal, že vyučující vnímají reflexi jako nástroj, díky němuž mohou žáci přenášet své nově nabyté znalosti, dovednosti či postoje do reálného života. Krom toho vyučující reflexi vnímají jako nástroj k uzavření prožitého, k vytváření a upevňování nových zkušeností a ke stmelení kolektivu.

Pomocí výzkumu se podařilo shrnout problémy, které vyučující při vedení reflexe nejčastěji zažívají. Jedním z těch největších je případná pasivita žáků. Několik respondentů popsalo, že tento fakt je pro ně nejvíce náročným a že při takovýchto situacích zažívají bezmoc. Dalším problémem, na kterém se mnoho z nich shodovalo, je nedostatek času na reflexi. Další problémy, které vyučující zažívají a které vyplynuly z výzkumu jsou například nenaplněné cíle aktivit, nesourodý kolektiv, komplikované rozdělení do skupin a následkem toho náročná spolupráce mezi dětmi.

Součástí výzkumu bylo také zjistit, co vyučujícím pomáhá pro to, aby měla reflexe kýžený efekt. Ukázalo se, že velká část z respondentů vnímala za nápomocnou dobře připravenou metodiku, které se mohou při vedení držet. Stejně tak i vlastní přípravu vnímali respondenti jako něco, co jim vedení reflexe významně usnadní. Výzkum zjišťoval také to, co by vyučující potřebovali pro to, aby se jim reflexe lépe vedla. Vyplynulo, že by uvítali sborník rozmanitých reflektivních technik. U řady respondentů se objevil zájem o další školení zaměřené na vedení reflexe.

Na základě zjištění této diplomové práce můžeme shrnout, že reflexe je důležitým nástrojem pro zlepšování vztahů v rámci třídních kolektivů na základních školách. Reflexe umožňuje dětem učit se z vlastních zkušeností, rozvíjet sebepoznání a posilovat sociální a emoční dovednosti. Ovlivňuje tedy i proces utváření a kultivování vztahů v rámci třídy, skupiny nebo širší komunity.

V závěrečné Diskuzi jsem posléze shrnula stěžejní zjištění výzkumu a zpětně jsem jej ukotvila v tom, co již bylo popsáno v teoretické části.

Výzkum odpověděl na předem stanovené otázky a práce mi otevřela několik dalších směrů, kterými se mohu vydat a dále toto téma rozvíjet.

Díky této práci vzniklo několik konkrétních praktických nápadů, jak je možné v rámci organizace DOBRONAUTI uzpůsobit podmínky využití reflexe tak, aby se dala využít ve svém plném potenciálu.

Jsem ráda, že jsem se ve své práci mohla zabývat touto zajímavou problematikou. Věřím, že získané informace zvýší povědomí čtenářů o významu

reflexe a přispějí ke zkvalitnění vyučovacího procesu i sociálních vztahů v dětských a žákovských skupinách.

Použité zdroje

Knižní zdroje

1. ANDRESOVÁ, Zuzana (ed.). *Klíčení: příběh a řemeslo: zážitková pedagogika na kurzech pro žáky základních škol*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. 2013. ISBN 978-80-905502-1-6.
2. BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal (ed.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN. 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
3. BEARD, Colin, WILSON, John Peter. *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. 2. vyd. London: Kogan Page. 2006. ISBN 0-7494-4489-4.
4. BOUD, David, KEOGH, Rosemary, WALKER, David. *Reflection: turning experience into learning*. Routledge. 1985. ISBN 0-85038-864-3.
5. DEWEY, John. *Experience and Education*. 1938. ISBN 0-684-83828-1.
6. DRAHANSKÁ, Petra. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion. Račice. 2020. ISBN 978-80-270-8093-9.
7. FRANC, Daniel; SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ, Daniela a MARTIN, Andy. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Edice aktivit a her. Brno: Computer Press. 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
8. HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea. 2023. ISBN 978-80-908605-2-0.
9. F fv, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
10. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

11. HOLEC, P., HOLEYŠOVSKÝ, J., SMÉKAL, V. in HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
12. JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice. 2004. ISSN 1214-603X.
13. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Ilustroval Markéta ŠPALKOVÁ. Brno: Computer Press, 2009, vi, 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
14. KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. ISBN: 0132952610
15. MARTANOVÁ, Veronika. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-75-0.
16. NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.
17. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
18. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
19. REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.
20. SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3.

21. SOJÁK, Petr. Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 149 s. ISBN 978-80-210-7572-6.
22. STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
23. VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla: didaktika neverbální komunikace*. 1. Kladno: ASIS, 2004. 259 s. ISBN 802392575X.
24. VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

Odborné články

1. DRAHANSKÁ, Petra. Occamova břitva při reflexi. Vedení reflexí zaměřených na různé cíle. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2018-. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2018. ISSN 1214-603X.
2. *Gymnasion*. KRUH. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0.
3. JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004. ISSN 1214-603X.
4. KOLÁŘ, Jan. *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Nepsaná doktorská disertace. Masarykova univerzita. Brno. 2012
5. LIŠKA, Jakub. *V reflexi je někdy potřeba zabít koťátko*. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. 2023. ISSN 1214-603X.
6. *Manuál k programu DOBRONAUTI: Hvězdný tým. Základní informace o hře*. Verze 2: listopad 2022.
7. *Manuál k programu DOBRONAUTI: Zpátky v čase. Základní informace o hře*. Verze 6: srpen 2023.

8. NEIL, J. T. *Reviewing and benchmarking adventure therapy outcomes: Applications of meta-Analysis*. In: *Journal of Experiential Education*. 2003. ISSN 1053-8259.
9. NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 72 s. ISBN 8024402084.
10. SLAVÍK, Josef, SIŇOR, Stanislav. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, XLIII. 1993.

Elektronické zdroje

1. CRUSTO, C. A. et al (2003). *What Works in Prevention: Principles of Effective Prevention Programs*. [online]. (citováno 2024-03-21). Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12971191/>.
2. DOČEKAL, Vít. *Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?* [online]. (citováno 2024-03-15). Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2012/01/02.pdf>.
3. GAFFNEY, H., TTOFI, M.M., FARRINGTON D.P. *Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review*. *Aggression and Violent Behavior*. [online]. 2019. (citováno 2024-03-22). Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178918300727?via%3Dihub>.
4. GREENAWAY, Roger. *Experiential Learning Cycles*. [online]. 2006. (cit. 2009-10-23). Dostupné z: <http://reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm>.
5. KNAUF, R., ESCHENBECK, H., & HOCK, M. *Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying*. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. [online]. 2018. (citováno 2024-03-23). Dostupné z: <https://cyberpsychology.eu/article/view/11421>.
6. Prázdninovka. [online]. (citováno 2024-03-15). Dostupné z: <https://psl.cz/o-nas/>.

7. KAŠOVÁ, Jitka. *Prožitek jako způsob učení*. [online]. (citováno 2024-03-16). Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/17861/PROZITEK-JAKO-ZPUSOB-UCENI.html>.
8. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. [online]. (citováno 2024-03-20). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.
9. *Naučte děti zvládat konflikty a vztek*. [online]. (citováno 2024-03-12). Dostupné z: <https://www.dobronauti.cz/pro-skoly/zpatky-v-case>.
10. *Naučte děti ustát jinakost kolem sebe*. [online]. (citováno 2024-03-12). Dostupné z: <https://www.dobronauti.cz/pro-skoly/hvezdny-tym>.
11. *Poctivá data. Žádná dojmologie*. [online]. (citováno 2024-03-20). Dostupné z: <https://www.dobronauti.cz/vyzkum>
12. SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Reflexe*. [online]. (citováno 2024-02-17). Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/Reflexe.
13. SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPEDIÉ. *Haló-efekt*. [online]. (citováno 2024-03-21). Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/%E2%80%9Ehal%C3%B3-efekt%E2%80%9C>.
14. *Společně pro DOBRO*. [online]. (citováno 2024-03-12). Dostupné z: <https://www.dobronauti.cz/o-dobronautech>.

Seznam příloh

- A Hlubkový rozhovor zahrnující polostandardizované dotazování
- B Dotazník pro vyučující
- C Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu
- D Tabulka zaznamenávající kategorie a kódy z výzkumu
- E Ukázka zpracovávaných rozhovorů
- F Ukázka vznikající pomůcky pro reflektivní techniky

PŘÍLOHA A

Hlubkový rozhovor zahrnující polostandardizované dotazování

Praktické zkušenosti vyučujících s vedením reflexe v rámci programu DOBRONAUTI

ID vyučujícího	Datum rozhovoru	Trvání rozhovoru	Rozhovor provedl
		od do	

V tomto rozhovoru si budeme povídat o společné práci/povídání si s dětmi po aktivitách v programu DOBRONAUTI. Zajímá mě, zda jsou pro Vás metodické pokyny k vedení reflexe srozumitelné a dobře uchopitelné. U všech aktivit totiž máte předchystané metodické pokyny k vedení reflexe, jejichž cílem je shrnout, vystihnout a upevnit to, k čemu daná aktivita měla vést.

Jak to bude probíhat? Budu Vám klást otázky a Vy mi na ně budete odpovídat. Chci Vás zároveň ujistit, že nejsou žádné správné a špatné odpovědi. Zajímá mě skutečně to, jak ty věci jako vyučující máte a jak je vnímáte. Dopředu moc děkuji za Vaši otevřenost. Odpovědi si můžete v klidu promyslet a mohou být tak rozsáhlé, jak budete chtít. Samozřejmě, pokud nebudete chtít, nemusíte na některé otázky odpovídat. Rozhovor budu nahrávat na diktafon a zároveň si budu dělat poznámky.

Máte nějaké otázky před tím, než se do rozhovoru společně pustíme? Pokud ne, můžeme začít.

1. V jakém našem programu jste proškolený/á?
2. Co máte už za sebou za aktivity?
3. V jakých třídách jste doposud s programem DOBRONAUTI pracoval/a?
 - a. Kolik míváte přibližně žáků ve třídě při vedení programu DOBRONAUTI?
 - b. Jsou před sebou žáci zvyklí sdílet své pocity (například v rámci komunitního kruhu)
 - c. Dochází do Vaší třídy školní psycholog, který by s dětmi reflexi dělal?

- d. Pokud ano, býváte přítomný/á?
4. Co pro Vás termín “reflexe” vlastně konkrétně znamená? Klidně můžete říct i nějaké příklady z Vaší praxe.
- a. K čemu si myslíte, že je reflexe dobrá?
 - b. Jak byste na úrovni 1 až 10, kdy 1 je nejméně a 10 nejvíce, hodnotili své dovednosti vést samostatně reflexi?
 - c. Pracujete s nástrojem reflexe běžně při práci s žáky? Pokud ano, jakým způsobem?
 - d. V jakých situacích reflexi využíváte?
 - e. Mohl/a byste uvést nějaký konkrétní případ, kdy jste reflexi s žáky použil/a, a jaký cíl jste si při ní stanovil/a?

5. Zařazujete po každé aktivitě programu DOBRONAUTI reflexi?

Pokud ano:

- a. Zbývá vám na reflexi po aktivitě dostatek času? Kolik?
- b. Zařazujete reflexi ihned po skončení programu nebo s odstupem? Například po přestávce nebo až další den?
- c. Pokud reflexi zařazujete s odstupem, vnímáte nějaké výhody či nevýhody?

Pokud ne:

- d. Pokud s reflexí po aktivitách programu DOBRONAUTI nepracujete, co je tím důvodem?

6. K čemu konkrétně podle Vás slouží reflexe v rámci programu DOBRONAUTI?

Následně si budeme povídat o tom, jakým způsobem vedete Vy reflexi v programu DOBRONAUTI.

7. V rámci programu si vždy musíte dělat přípravu na webovém rozhraní.

- a. Děláte si nějakou vlastní přípravu předem i pro reflexi?

- b. Pokud ano, jak to probíhá?
8. Další otázky se budou zaměřovat na stanovování cílů v rámci reflexe.
- a. Stanovujete si předem, co by si žáci měli z reflexe odnést?
 - b. Podle čeho si tento cíl stanovujete? Vycházíte při tom z metodiky?
 - c. Jak takový cíl zní? Můžete, prosím, uvést jeden nebo pár příkladů?
 - d. Podle čeho poznáte, že jste cíl naplnil/a? (konkrétní příklady)
 - e. V rámci metodiky k programům máte navrženou řadu otázek. Vycházíte z nich nebo si je vytváříte sami?
9. Teď mě zajímá, jaké náročnější situace u Vás ve třídě během reflexe vyvstávají (například: žáci mlčí, jedno dítě přebere všechnu iniciativu, žáci se rozhádají, někdo se rozpláče)?
- a. Jak jste v těchto momentech postupoval/a?
 - b. Byla pro Vás metodika v těchto situacích nápomocná?
 - c. Které reflektivní techniky nabízené v metodice k programu byly podle vás přínosné pro žáky (tzn. že se například dařilo žáky rozmluvit)?
10. Zažil/a jste situaci, kdy se reflexe nezdařila?
- a. Co si pod tím, že se reflexe nezdaří, představujete?
 - b. Jaké byly příčiny toho, že se podle Vás reflexe nezdařila?
 - c. Jak jste s tím dál naložil/a?
11. Zažil/a jste reflexi v programu DOBRONAUTI, která se za Vás opravdu povedla?
- a. Čím to bylo, že se to povedlo?

12. Cítíte se metodikou k programu DOBRONAUTI dostatečně vybaven/a na vedení reflexe po programu? (hodnocení **sebe sama** od 1 – cítím se nedostatečně vybavený/á, 10 – cítím se plně vybavený/á)
13. Co byste potřeboval/a pro to, aby pro Vás byl nástroj reflexe v aktivitách programu DOBRONAUTI užitečnější?
- a. Mělo by se něco změnit na školení?
 - b. Mělo by být něco jinak v tištěné metodice?
 - c. Ocenil/a byste nějaký další podpůrný materiál? Jaký?
14. Je ještě něco, co byste chtěl/a k tomu, o čem jsme si povídali, zmínit?

PŘÍLOHA B

Dotazník pro vyučující

1. Jakého ročníku jste učitelem/kou?
2. Jak se Vám daří pracovat s programem DOBRONAUTI?
1 – ještě jsem nezačal/a 2 – pracuji s ním občasně 3 – pracuji s ním pravidelně
3. Co pro Vás termín reflexe vlastně znamená?
4. K čemu si myslíte, že je reflexe v programu DOBRONAUTI dobrá?
5. Zařazujete po každé aktivitě programu DOBRONAUTI reflexi?
6. Máte na reflexi dostatek času po odehrání aktivity?
7. Pomáhají Vám k vedení reflexe naše doporučené metodické pokyny, které jsou u každé aktivity popsány nebo si ji vedete po svém?
8. Daří se Vám při reflexi rozpovídat děti?
9. Jaké trable při vedení reflexe zažíváte?
10. Pokud s reflexí po aktivitách programu DOBRONAUTI nepracujete, co je tím důvodem?
11. Co by Vám pomohlo pro lepší vedení reflexe?
12. Co byste od nás potřebovali, aby se Vám s reflexí lépe pracovalo?
13. Byli byste ochotni nám věnovat necelou hodinu na společný rozhovor o reflexi (osobně nebo přes Zoom)?
1 – ano (zde je kontakt na mne pro domluvu:) 2. ne
14. Je ještě něco, co byste nám rádi vzkázali?

PŘÍLOHA C

Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu

Řešitel projektu: Bc. Anna Matějovská

Kontakt na řešitele: an.matejovska@seznam.cz

Název projektu: Praktické zkušenosti učitelů s vedením reflexe v rámci programu DOBRONAUTI

Doba řešení projektu: 1. 1. 2024 – 31. 3. 2024

Cíle výzkumu:

Porozumět vnímání a zkušenostem učitelů proškolených v programu DOBRONAUTI s metodickým pokynem k vedení reflexe.

Zjistit, jaký je postoj učitelů proškolených v programu DOBRONAUTI k reflexi a zda je pro ně důležité reflexi do práce s programem DOBRONAUTI a nejen v ní zařazovat.

Identifikovat přínosy a případné nedostatky spojené s používáním reflexe dle metodického pokynu v rámci programu DOBRONAUTI.

Identifikovat, co by učitelé potřebovali k tomu, aby se jim s reflexí v programu DOBRONAUTI lépe pracovalo.

Postup výzkumu:

Výzkum bude proveden formou polostrukturovaných hloubkových rozhovorů: V rámci rozhovoru budeme diskutovat o zkušenostech dotazovaného vyučujícího s vedením reflexe a také s metodickým pokynem v programu DOBRONAUTI.

Rozhovory budou nahrávány za účelem správného dokumentování odpovědí.

Očekávaný časový závazek: rozhovor bude trvat do 60 minut.

Ochrana údajů: identita dotazovaného a veškeré poskytnuté informace budou považovány za důvěrné a budou použity v rámci diplomové práce a případně pro zkvalitnění metodiky programů DOBRONAUTI.

Nahrávky budou zpracovány anonymně a budou uloženy v bezpečném prostředí.

Osobní údaje budou uchovány a zpracovány s plnou ochranou důvěrnosti podle Nařízení Evropského Parlamentu a Rady EU 2016/679 z 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů).

Vážená účastnice / vážený účastníku,

byl/a jste požádán/a o účast v kvalitativním výzkumu, který má za cíl zhodnotit, jak vyučující vnímají nástroj reflexe a jak je pro ně uchopitelný a využitelný

metodický pokyn k vedení reflexe v rámci programu DOBRONAUTI. Tento výzkum bude proveden formou polostrukturovaného hloubkového rozhovoru.

Byl/a jste seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného projektu. Rozumíte a souhlasíte s tím, že výsledky tohoto výzkumu mohou být použity v plně anonymizované formě v odborném článku, v odborných publikacích, ve vědeckých pracích včetně diplomové práce Anny Matějovské, studentky 2. ročníku magisterského studia Komunitní krizové a pastorační práce - Diakonika na Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy. Tématem práce je Význam reflexe ve zkušenostním učení na základních školách a v preventivním programu DOBRONAUTI.

Souhlasíte se způsobem, jak bude zachována důvěrnost a jak bude vaše identita chráněna během výzkumu i po jeho skončení.

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru s výzkumníci a s analýzou výsledného zvukového záznamu a jeho přepisu.

Dáváte souhlas k tomu, že výzkumnice může v odborné publikaci citovat informace, které jí poskytnete.

Rozumíte tomu, že pokud se v průběhu rozhovoru objeví pro vás obtížná témata, můžete odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv ukončit rozhovor.

Datum: _____

Podpis: _____

PŘÍLOHA D

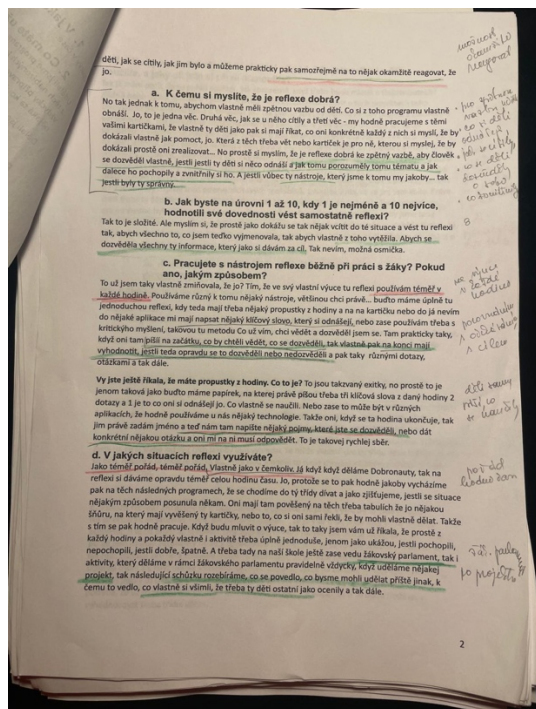
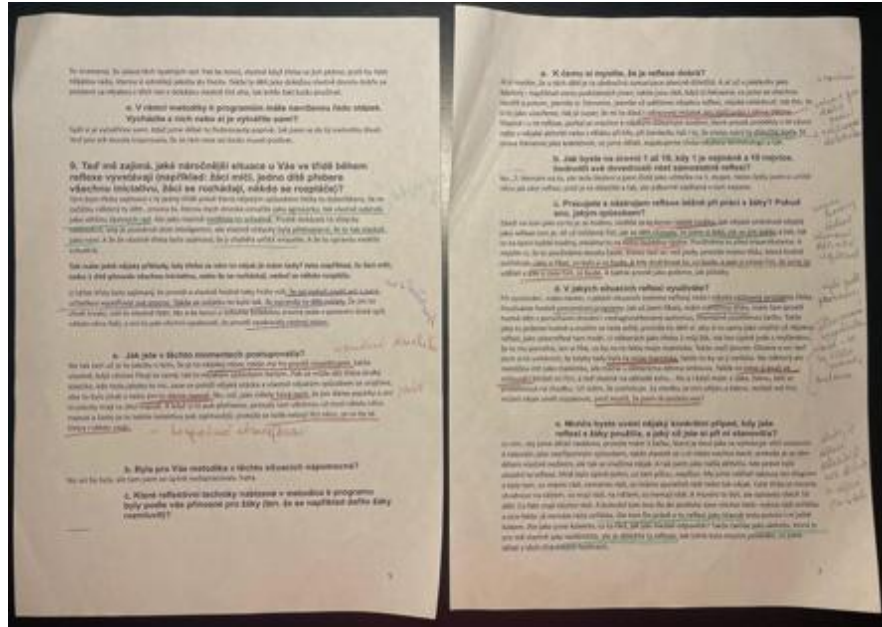
Tabulka zaznamenávající kategorie a kódy z výzkumu

	1. A. H.	2. J. M.	3. L. M.	4. M. H.	5. S. M.	6. J. P.	7. M. V.	8. S. H.	9. P. T.	10. J. C.	11. V. S.	12. J. K.	13. R. Z.	14. S. M.	15. D. B.
profese	P	P, ŠMP	VP, ZŘ	ZŘ, ŠMP	P	P	P, ŠMP	P	SP	V, AP	ŠP	R, ŠMP, P	ŠP	P, ŠMP	P, ŠMP
třída	6.	4., 5.	5.	3., 4., 5., 6.	4., 5.	2., 3.	3., 4., 5.	4., 5.	3., 4., 5.	1.-4. tř.	5.	1.-4. tř.	4	4., 5.	3., 4., 5.
počet dětí	25	20	20	20	19	16	24	15-16	20	18	20-25	18	22	20	17-19
hodnocení sebe sama ve vedení reflexe	4-5	6	7	8	8	6	5	7	8	5	8	8	8	5	7
četnost využití reflexe															
v každé hodině			4	4c, 4d				4c	4c			4c			
poměrně často při běžném učení		4d									4c		4c	4c	4c
na konci každého týdne								4c							
občas, např. v rámci třídnických hodin	4c														
případy využití reflexe															
projekty a akce				4d	4c							4d			4d
prevence								4d				4d	4d		
ambivalentní vztahy					4c		4e								
výchovné problémy						4d		4d							
nová zkušenost						4d									
kyberšikana							4e								
význam reflexe pro učitele															
zhodnocení procesu	4, 4a, 4e, 6	6	4a, 4c, 4e	4a, 4c	4, 4a	4a, 4e	4	4, 4c	2, 4a	4	4, 4d, 8d	4, 4a, 6b	4d	4, 4a, 4c, 6	4, 4a, 4e
zpětná vazba pro učitele	4d, 4e, 6, 8c	4, 4a, 4c		4a, 4b, 4c, 8a	4	4, 4c	4	6		4a, 6		4a, 4c, 4d, 4e	4, 4d, 7a, 8d		4c
významný nástroj pro řešení problémů v kolektivu		4d, 4e			4e	4e, 8b	6, 8a	4e, 8c	4d	4d, 8b, 8c	9a	4, 8d, 10b	4d	9b	
přenos do reálného života i mimo třídu			6, 8c			8 d	6					4, 8a, 8d		8d	8b, 8c, 8d
uzavření prožitého						4, 4a	7a	4, 4a	4a		4d				4a
zvědomění toho důležitého							4, 7a	4a			4a, 6	6	4, 4a		4
nová zkušenost				4e				4			4, 4a		4c		4a, 8b
zhodnocení aktuálních pocitů a emocí	4			4, 4a					4c				4c		4a, 4d, 6
stmelení kolektivu				4a	8b	6						4			
posílení sebepoznání		11		4a			8c, 9					4			
možnost okamžitě reagovat				4, 8a, 8c			4b	8a							
vlastní sebereflexe žáků				6											4c
příprava na další program								4a	4a, 6						
problémy při vedení reflexe															
pasivita žáků	4e, 9, 10a, 10b		10, 10a			5d, 10a, 10b	10b	9, 9b		10, 10a		5b, 9, 10a	9, 10b	10	10a
nedostatek času	5a, 9			9	13b	5a, 10b	5a, 5b, 10a		10		10a		5, 5a, 10, 10b	5	5, 5a
nesourodý kolektiv	9	10a	9	3b, 4b	3b	10a	4b			9				10b	
rozdělení a spolupráce ve skupinách	9a					10b		10a, 10b	9	9					9
nenaplněný cíl / nevydařená aktivita	9, 10, 10b		5a, 10, 10a			10a	10a					10a	9a		9
přílišná upovídanost žáků			3b			3b						9			
rozdováděný kolektiv	4e					5d, 9, 10b						9			
otevření téžkého tématu									9		9		10a		
příliš dominantní žák nedává prostor ostatním			9a							9, 9a					
nezkušenost žáků s reflexí				3b			4b, 9								
vůdčí dítě bojkotuje						9									7b, 10a
nově vzniklý kolektiv	3b														
rozhádání kolektivu		10a													
nemožnost navázat reflexi bezprostředně na aktivitu															5c

co pomáhá	připravené metodika	7a, 8e		8b, 8e, 12			8c, 9b, 9c				9b		5, 7a, 8b, 9b, 11a	8b	7a, 8b	
	příprava	7a, 10c		7a	7b, 9b		7a		11a						7a	
	techniky znázorňování			9c			8b		4, 9c				4c, 5b			8a
	uznání pocitů druhého						9		9a				6	9a		9a
	vizualizace						4, 8c		9a	4, 13			9c			
	připravený kolektiv						11a	11, 11a					11a		11a	
	pohybové reflexivní techniky	5a, 9c, 11a					9c				9c		9c, 13			
	zkušenost s užíváním reflexe		13a	12		13										
	dobře připravený program			7b, 12	11a									11a		
	dobrá atmosféra ve třídě			9			9a	9a								
	struktura procesu								4, 4c, 7a							6
	pozitivně zaměřená reflexe														11a	8a
	flexibilita						9a	10b, 10c, 11a								
	zpracředkované hodnocení								4d							
pojmenování důležitého učitelem								9a								
co by vyučující potřebovali pro kvalitnější vedení reflexe	paleta technik	5a, 12, 13, 13b, 13c	4b, 13c										13, 13c	13, 13c		13
	čas na přípravu							4c, 7b, 11a						7a, 7b		
	čas na realizaci				4d											5, 11
	proškolení ve vedení reflexe		4b								13					
co by vyučující potřebovali pro kvalitnější vedení reflexe	sdílení s ostatními vyučujícími					13c					13, 13a, 13b, 13c					
	vlastní zkušenost	13a														

PŘÍLOHA E

Ukázka zpracovaných rozhovorů



PŘÍLOHA F

Návrh jedné kartičky ze vznikající pomůcky pro reflektivní techniky

