

# Zážitková pedagogika

**Mgr. Jan Sýkora**

Recenzoval: Mgr. Jakub Drbohlav

Tento materiál byl vytvořen v rámci projektu  
„Inovace studijních oborů na PdF UHK“ reg.č. CZ.1.07/2.2.00/28.0036.



## Základní informace o předmětu

**Vyučující:** Mgr. Jan Sýkora

**Kontakt:** jan.sykora@uhk.cz

**Hodinová dotace přímé výuky:** 26 hodin

**Hodinová dotace samostudia:** 18 hodin

**Zařazení předmětu:** 2. semestr

**Prerekvizity:** nejsou

**Pravidla komunikace s vyučujícím:** prostřednictvím e-mailové korespondence, dále na základě předem dohodnutých konzultací

### Úvod do studia předmětu (anotace)

Celý předmět je strukturován v duchu konstruktivistického přístupu ke vzdělávání. Účastníci budou v rámci jednotlivých aktivit vedeni k získání přímých zkušeností a prožitků, tzn. sami projdou vyučovanými herními systémy. Tyto zkušenosti a prožitky následně zobecní prostřednictvím individuální a skupinové reflexe. Studenti budou podněcováni k přemýšlení o možné aplikaci prožitých aktivit a jejich modifikaci v rámci své praxe (školní i mimoškolní činnosti). Předpokládaným výsledkem je tedy schopnost studentů využívat získaných zkušeností v herní problematice v celistvé šíři, tzn. nejen těch, které budou přímo v hodinách simulovány.

Předmět je veden teoreticky i prakticky. Studenti získají základy teoretických koncepcí, které tvoří základ ZP. Dále jsou vedeni k osvojení lektorských dovedností v oblasti

pořádání her a poskytování zpětných vazeb. Předmět vychází ze soudobé situace a studenti sami procházejí modelovými i herními situacemi. K získání zápočtu se studenti musí aktivně podílet na pořádání herních aktivit pro externí subjekt. Napsat zápočtový test a obhájit seminární práci.

## Cíle předmětu

Seznámit studenty se zážitkovou pedagogikou jak v rovině teoretické, tak v rovině praktických dovedností.

## Literatura

1 PROUTY, D., PANICUCCI J., COLLINSON R. *Adventure education : theory and applications / Project Adventure*. Champaign : Human Kinetics, 2007. 255 s. ISBN 978-0-7360-6179-7.

2 FRANC, D., ZOUNKOVÁ D., MARTIN A. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. Brno : Computer Press, 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

3 ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha : Grada, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

4 *Outward Bound's Founders*. [on-line] Outward Bound International [cit. dne 20. 3. 2013]. Dostupné na: <<http://www.outwardbound.net/about-us/history/outward-bounds-founders/>>.

5 MILES, J. C., PRIEST, S. *Adventure Programming*. State College : Venture Publishing, 1999. 499 s. ISBN 1-892132-09-5.

6 NEUMAN, J. a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha : Portál, 1999. 315 s. ISBN 80-7178-292-0.

7 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

8 KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství : pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno : Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

9 HANUŠ R., CHYTILOVÁ L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha : Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

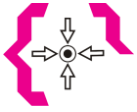
10 VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Print – Typia, 2001. 175 s. ISBN 80-86384-00-4.

11 JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. 125 s. ISBN 80-244-0256-4.

## Požadavky na ukončení předmětu

Docházka, aktivní přístup ve výuce, prezentace svého výstupu, zpracování seminární práce.

## Význam ikon v textu



### **Cíle**

Na začátku každé kapitoly je uveden seznam cílů



### **Pojmy k zapamatování**

Seznam důležitých pojmů a hlavních bodů, které by student při studiu tématu neměl opomenout.



### **Poznámka**

V poznámce jsou různé méně důležité nebo upřesňující informace.



### **Kontrolní otázky**

Prověřují, do jaké míry student text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace.



### **Souhrn**

Shrnutí tématu.



### **Literatura**

Použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.

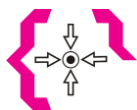


## Obsah

1	Historie zážitkové pedagogiky a základní principy .....	8
1.1	Co je zážitková pedagogika .....	8
1.2	Vymezení pojmu prožitková výchova .....	10
1.3	Rozdíl mezi prožitkem, zážitkem a zkušeností .....	11
1.4	Principy využívané prožitkovou výchovou.....	11
1.4.1	Kolbův cyklus učení .....	12
1.4.2	Flow .....	13
1.4.3	Komfortní zóny.....	14
1.4.4	Princip dobrovolnosti.....	14
1.4.5	Dobrodružná vlna .....	15
1.4.6	Smlouva o chování.....	17
1.4.7	Analýza GRABBSS.....	18
2	Zpětná vazba .....	20
2.1	Metody zpětné vazby .....	21
3	Inkluzivní přístupy v zážitkové pedagogice a soutěživost.....	22
3.1	Inkluze v zážitkové pedagogice .....	22
3.2	Inkluzivní cesty v zážitkové pedagogice.....	24



# 1 Historie zážitkové pedagogiky a základí principy



## Cíle

Po prostudování této kapitoly:

- Získáte informace o historii a vývoji zážitkové pedagogiky
- Budete vědět jak se využívalo zážitkově pedagogické působení



## Pojmy k zapamatování

- Kurt Hahn
- Outward bound
- Konstruktivismus

### 1.1 Co je zážitková pedagogika

Jak uvádí Prouty a kol., prožitková výchova se prolíná s dobrodružným vzděláváním. Říká, že dobrodružné vzdělávání je definováno jako aktivní, přímé a zahrnující zajímavé vzdělávací zážitky, které pojímají celou osobnost a mají skutečné důsledky, zatímco prožitková výchova zahrnuje širokou síť metod výuky, která se vyskytuje v méně aktivních režimech, jako např. ve školní třídě. Definice se tedy prolínají, protože prvek, který dělá zážitkové vzdělávání dobrodružným, nespočívá jen v rizikové a fyzicky náročné činnosti, ale je to především stav mysli.

Prouty dále míní, že klíčovou součástí každého zážitkového programu je osobní kontakt. Konečně si lidstvo uvědomuje, že nejefektivnějším vzděláváním je dobrodružný nebo zkušenostní model, a tato metoda je tak úspěšná proto, že je propojena s naší biologii a historií. (1, s. 4-5)

Franc a kol. uvádí, že zážitkové učení v České republice má kořeny již v dobách J. A. Komenského. Stejně jako tzv. „holistické“ přístupy, Komenský prosazoval celkový, neboli celostní rozvoj osobnosti. Komenský ve svých knihách doporučoval využívat hry v učení, protože se domníval, že nejvíce se člověk naučí díky svým smyslům, tedy díky





prožívání. Ve svém velkém díle nazvaném Velká didaktika, upozorňoval na důležité prvky, a to:

- „propojení teorie a praxe,
- propojení jednotlivých vyučovacích předmětů,
- podpora samostatného vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem.“ (2, s. 12)

Za skutečného „zakladatele“ prožitkové pedagogiky bývá nejčastěji označován Kurt Hahn (3, s. 14). Hahn se narodil v Německu v r. 1886, ale většinu svého života prožil v Anglii. Ve svých teziích byl ovlivněn Platónem, Baden Powellem či H. Lietzem a prosadil se díky své jedinečné kombinaci vzdělávacích postupů, které ale byly známé povětšinou již od jeho předchůdců (sám o sobě prohlašoval, že nic nevytvořil). Hahn se domníval, že společnost je nemocná, a to se projevovalo špatnou kondicí, poklesem iniciativy či poklesem sebekázně, nedostatkem soucitu (4). Jak Činčera píše, Hahn ve 40. letech 20. století založil organizaci Outward Bound, která byla určena původně pro mladé námořníky, ale později organizovala kurzy pro mládež i dospělé a účastníci zde byli vystavováni výzvám v podobě lanových překážek, sjíždění divokých řek či výprav divočinou. Tato organizace se později stala jednou z nejvýznamnějších v oblasti prožitkové výchovy. (3, s. 14-15)

Ve stejné době jako Kurt Hahn také působil John Dewey. Ten vytvořil praktické poznatky k prožitkové výchově. Dewey byl jedním z prvních myslitelů, kteří formulovali pořadí v procesu učení. Toto pořadí zahrnuje následující kroky:

- rozpaky a zmatek,
- přehled všech proměnných, které definují problém,
- rozvoj pokusné hypotézy nebo plánu, který může být testován,
- testování hypotéz a
- reflektování zkušenosti pro pozdější využití.

Výhodou je, že tato Deweyho učební sekvence využívá jak teorii, tak praxi, tedy nejdříve se vytvoří určitý plán a ten je následně konfrontován v přímé interakci s předmětem, čímž se vytváří zkušenost (5, s. 187).

Významnými osobnostmi v prožitkové pedagogice byli také Kurt Lewin či Carl Rogers, z jejichž prací prožitková pedagogika v té době čerpala. Významnou organizací, vycházející

právě z impulzů od Lewina a Rogerse, byla organizace Project Adventure. Zde bylo cílem především využití prožitkové výchovy ve školním prostředí. Dnes se tato organizace zabývá terapií, rekreací a aplikací v tělesné výchově a aplikací prožitkové pedagogiky pro výuku běžných školních předmětů.

## **1.2 Vymezení pojmu prožitková výchova**

Pojem prožitková výchova, prožitková pedagogika nebo zážitková pedagogika, či snad také výchova zážitkem, zkušenostní učení apod., se v poslední době stává velmi moderní a módní záležitostí.

Neuman a kol. ve své publikaci hovoří o tom, že prožitková výchova v současné době tvoří alternativu k tradičně využívaným výchovným i vzdělávacím postupům. Dále se zmiňují o dlouhodobě trvajícím nedostatku zážitků a bezprostředních zkušeností, který je pro naši společnost příznačný. Zajímavý je Neumanův poznatek o tom, že prožitková výchova se děje „zdola“, tím je myšleno z praxe, „nahoru“, čímž je myšleno k teorii. Uvádí také několik souvislostí, ve kterých může být výchova prožitkem chápána.

Výchova prožitkem je:

- „výchova konfrontující účastníky se silnými prožitky v aktivitách, které v sobě obsahují určitý stupeň rizika a dobrodružství;
- motivace mladých lidí k sebevýchově pomocí nevšedních zážitků;
- návod na aktivní trávení volného času a překonávání jednotvárnosti všedních dnů;
- překonávání hranic možností účastníků po stránce tělesné i duševní;
- sebepoznávání, rozšiřování horizontů, pomoc při hledání místa ve světě;
- prostor pro sociální učení, získávání důvěry v sebe i v ostatní lidi;
- jedinečná možnost získávání společných prožitků ve skupině“. (6, s. 38-39)

Franc a kol. píše, že „výchova zážitkem byla vždy považována za aktivní proces, ve kterém se žák dostává do neznámého prostředí, mimo zónu komfortu a do stavu disonance. Tento nedostatek pocitu harmonie ho nutí řešit problémy, být aktivní a reflektovat své činy.“ (2, s. 20)

### **1.3 Rozdíl mezi prožitkem, zážitkem a zkušeností**

Podle Jiráska nemusíme pojem prožitek odlišovat od pojmu zážitek. (11, s. 31) Naopak podle Kirchnera je prožitek součástí zážitku, tedy jsou to dva odlišné pojmy, které je potřeba rozlišit. (8, s. 24) Dalším podobným pojmem je zkušenost. Neuman a kol. ve své publikaci uvádí, že „zkušenost můžeme považovat za znalost, kterou jsme získali vlastním prožíváním a vlastním náhledem. Je to suma jednotlivých částí prožitků, zpracovaných pomocí reflexe. Dá se také říci, že výchova prožitkem zprostředkovává zkušenost skrze neobyčejné zážitky“. (6, s. 38)

Jak Kirchner uvádí, prožitek je jasně vydělený moment, který je součástí zážitku. Je tedy aktivnější ve své podobě, časově ohraničený, je energizující. Zatímco pojem zážitek je spíše dlouhodobější, obsahuje zvnitřněné zkušenosti a je tedy nadřazený pojmu prožitek. Pojem prožitek má tedy spíše přítomnostní charakter, zatímco zážitek je událostí, která se odehrála v minulosti. (8, s. 24-25)

V psychologickém slovníku se můžeme dočíst, že zážitek je „každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka“. (12, s. 701)

### **1.4 Principy využívané prožitkovou výchovou**

Pro zpracování zážitku je velmi důležitá následná reflexe, zpětná vazba a právě v tomto smyslu se používá označení „zkušenostní cyklus učení“ nebo „cyklus učení prožitkem“. Jako první přišel s teorií zkušenostního učení John Dewey (1859 – 1952). Jeho princip práce pro svou teorii použil také David Kolb. Model J. Deweyho sestává ze tří fází: *pozorování* (ve smyslu pozorování okolí po daném impulzu), *promyšlení* (ve smyslu promyšlení toho, co se událo v podobných situacích v uplynulém čase) a *úsudku* (ve smyslu kombinace současného pozorování a znalosti z minulosti). Dewey svou metodu zkušenostního učení nazývá metodou progresivní. Zmiňuje se o tom, že záleží na kvalitě zážitku, protože nevhodný zážitek má samozřejmě také svůj podíl na růstu zkušenosti, v tomto smyslu vede ke lhostejnosti nebo ztrátě vnímavosti. Kvalita zážitku má samozřejmě vliv jak na současné (bezprostřední) prožívání, a to pozitivní i negativní, tak také na pozdější zkušenost.

Dalším modelem zkušenostního učení je Lewinův model. Kurt Lewin (1890 – 1947) byl

americký sociální psycholog, jehož model zkušenostního učení staví na *konkrétním zážitku*, následuje fáze *ohlédnutí a reflexe*, což vede k *utvoření abstraktních návrhů a zevšeobecnění* a následuje *testování důsledků návrhů v nových situacích*. (9, s. 34-39).

#### 1.4.1 Kolbův cyklus učení

Kolbův cyklus, který je v současnosti nejznámějším zkušenostním modelem učení, vychází z práce Deweyho, Piageta a Lewina. (9, s. 42) Podíváme-li se do psychologického slovníku na tento pojem, můžeme najít následující definici: „model učení Kolbův z r. 1984 říká, že konkrétní zkušenost je odlišitelná od abstraktní, že sociální a kulturní svět může být předmětem zkušenosti a sám o sobě může také znamenat zkušenost; učení by mělo být založeno nejen na předávání slov, protože znevýhodňuje ty, jejichž verbální dovednosti nejsou dostatečně silně vyvinuty; model doporučuje za určující prvek učení úvahy a reflexi“. (12, s. 323)

Jak Činčera uvádí, David Kolb (\*1931) navrhl na počátku 80. let cyklus učení prožitkem, který čerpal z teorie prožitkové výchovy, podle které se lidé nejlépe učí z vlastní zkušenosti. Kolbovo schéma učení tak vychází z bezpečné zkušenosti, které ale pro účastníka znamená výzvu. (3, s.16) David Kolb stanovil několik charakteristik zkušenostního učení, které ve své publikaci uvádí Hanuš a Chytilová.

Zkušenostní učení:

- „Je lépe koncipováno jako proces a není pevně dán termín dosažení výsledků,
- je to průběžný proces zakotvený v zážitcích,
- vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí,
- je to holistický proces,
- zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím,
- je to proces tvoření vědomostí.“ (9, s. 42)

Kolbovo původní schéma mělo tyto fáze:

- *zkušenost,*
- *kritická reflexe,*
- *aktivní zobecnění,*
- *aktivní experimentování.*

Toto schéma bylo v průběhu let mnohokrát přetvořeno a vyjádřeno několika podobnými způsoby. Základem tohoto cyklu učení prožitkem je vždy spirála nebo kruhovitý útvar (nekonečný) složený z dvou až pěti sekvencí, z nichž každá předchází navazuje na tu následující a je pro ni určitou motivací. (3, s. 16) Proces prožitkového učení začíná aktivitou či hrou, která je v následující fázi následována debriefingem, či reflexí prožitého, přičemž součástí této sekvence je diskuze o prožitcích samotného člověka a následně o tom, jak se zachovala skupina. Po zobecnění těchto postupů se poté vymýšlí nové postupy, případně řešení situací.

### 1.4.2 Flow

Flow je název pro zaujetí pro hru tzn. ponoření účastníků do určité aktivity, fiktivní situace, při kterém jsou účastníci vtaženi do hry, jsou soustředění, aktivní a pozorní. Jak píše Činčera, „pro proces flow je typická:

- rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace,
- přítomnost jasných cílů,
- přítomnost jasné zpětné vazby,
- koncentrace na řešený úkol,
- ztráta rozpaků,
- proměna vnímání času.“ (3, s. 17)

Flow překládají do češtiny Hanuš a Chytilová jako „proudění“ nebo „plynutí“. Podle těchto autorů je flow „stav nejvyššího vyjádření emoční inteligence, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce

spojené s činností. Stav proudění postrádá emoční zabarvení, možná jen s výjimkou povzbuzujícího, vysoce motivujícího pocitu mírné extáze. Pozorujeme-li někoho v tomto stavu, máme dojem, že obtížná činnost je pro něj docela snadná.“ (9, s. 56)

Co se týče stavu flow, můžeme se zde zamyslet nad dvěma kritickými body, mezi kterými se flow vyskytuje. První kritický bod je tam, kde se účastník nudí, výzva pro něj není výzvou. Druhý kritický bod je opakem, a ten nastává, pokud je výzva příliš velká a u účastníka se dostaví strach nebo úzkost. Stav flow mohu představit na příkladu slaňování na skalách na dětském táboře. Ty děti, které se příliš bojí, a nebo naopak ty, pro které je slaňování již známou a mnohokrát prováděnou činností, se budou nudit nebo vyrušovat. Naopak děti, pro které je slaňování velká výzva, a sice se toho také bojí, ale zároveň touží tuto výzvu pokořit a objevit krásy slaňování, jsou ponořeny ve stavu flow, jsou vrcholně zaujaty činností a soustředí se na slaňování na svých sto procent.

### **1.4.3 Komfortní zóny**

Podle teorie komfortních zón má každý člověk svou komfortní zónu, ve které je klidný, nepociťuje stres a také se v ní mnoho nenaučí. (3, s. 19). Tuto komfortní zónu vytváří člověk v průběhu celého svého života tím, jak se učí dovednostem, vytváří své modely chování nebo komunikace, získává jak pozitivní, tak negativní zkušenosti a objevuje svůj smysl bytí. Vše, co je v komfortní zóně člověka, má tato osoba zvnitřněné a tvoří to jeho osobnost, vše je pro člověka známé. (9, s. 85) Po této zóně následuje tzv. zóna učení, která pro jednotlivce znamená určitou zvládnutelnou výzvu. Pokud při prožitkovém programu účastník vystoupí ze své komfortní zóny, přijme výzvu a uspěje v zóně učení, ta se rozšíří. Pokud ale účastník musí přestoupit hranici zóny učení a dostane se tak do zóny paniky, účastník není schopen výzvu zvládnout a nejspíše tedy neuspěje. Pokud se tak stane, jeho zóna učení se zmenšuje. (3, s. 19) Hanuš a Chytilová navíc dodávají, že zóny mají dynamický charakter, to znamená, že pokud se něco naučíme, ale dále to již nepoužíváme a neopakujeme, pak oblast tohoto učení místo růstové tendence nabere tendenci klesající.

### **1.4.4 Princip dobrovolnosti**

Aby mohl cyklus učení prožitkem fungovat, je potřeba dodat další podmínku, a tou je, jak uvádí Činčera, tzv. princip dobrovolnosti (či často používané „challenge by choice“). Je to

princip založený na tom, že účastníci programu si sami vyberou, jak moc se té určité aktivity chtějí zúčastnit, tedy jakou úroveň výzvy jsou schopni přijmout. Účast na aktivitách je zcela dobrovolná a účastníci zde nejsou k ničemu nuceni. Princip dobrovolnosti vychází ze tří zásad, které zní:

1. *Stanovení si ve vztahu k nabízené výzvě své vlastní cíle.* Těmito cíli může být překonání určitého limitu, doběhnutí na správné místo po náročném závodu, zdokonalení se v určité činnosti apod. Cíle si stanovují účastníci, a pokud se skupina účastníků dohodne na svém kritériu (např. splnění úkolu do minuty), lektor má povinnost chápat toto skupinové kritérium jako kritérium úspěchu. Některé skupiny si určí jako kritérium úspěchu splnění úkolu vůbec, jiné zase právě splnění úkolu do určitého časového úseku.

2. *Možnost rozhodnout se, co a jak si z aktivity vyzkoušet.* Účastníci zde mají šanci zapojit se tak, jak uznají za vhodné a určit si své meze. Pro nějakou skupinu může být mezi prezentovat svou práci před ostatními účastníky, pro jinou zase zahrát určené role. Lektor zde musí respektovat vůli účastníka.

3. *Princip informované volby.* Jde o princip, kde lektor musí odhadnout, jak moc informuje účastníky o aktivitách, které se budou dít, a to tak, aby účastník nemohl nabýt dojmu, že se nemohl rozhodnout, zda do hry půjde nebo nepůjde, protože předem nebyl dostatečně informován. Záleží zde tedy hlavně na zkušenostech lektora. (3, s. 20-21)

#### **1.4.5 Dobrodružná vlna**

Dobrodružná vlna, jak zmiňují Priest a kol., je aplikovatelná jak na tu určitou hru, tak také na celý program a jakoukoliv jeho část. Tím, že lektor dobrodružnou vlnu využije, kdekoliv to bude možné, si může být jistý, že program bude vyvážený. Dobrodružná vlna tak pokaždé nabídne účastníkům nejen přípravu a prožití hry (úseku programu, celého programu), ale také její zhodnocení a zamyšlení se nad aktivitou. Priest a kol. míní, že tyto tři složky (briefing, doing, debriefing) by měla obsahovat každá vzdělávací činnost. Také samozřejmě zmiňuje korelaci debriefingu v dobrodružné vlně s Kolbovým cyklem, o kterém se dále zmiňuje Činčera. (1, s. 44)

vlna tak pokaždé nabídne účastníkům nejen přípravu a prožití hry (úseku programu, celého programu), ale také její zhodnocení a zamyšlení se nad aktivitou. Priest a kol. míní, že tyto

tři složky (briefing, doing, debriefing) by měla obsahovat každá vzdělávací činnost. Také samozřejmě zmiňuje korelaci debriefingu v dobrodružné vlně s Kolbovým cyklem, o kterém se dále zmiňuje Činčera. (1, s. 44)

Jak Činčera píše, hra, ale také celý program, je možné vést podle cyklu učení prožitkem. Hra je zde chápána jako příležitost k učení se ze získané zkušenosti. Není tedy důležitá výhra hráče, ale zúčastnění se aktivity a její použití do budoucnosti. Hra má dle dobrodružné vlny tři fáze:

### **1. Briefing**

Tato část aktivity zahrnuje přípravu a zarámování. Zarámovat hru můžeme nejen kvůli lepšímu vtažení účastníka do hry, ale také kvůli propojení s účastníkovou zkušeností. Máme několik typů zarámování. *Fantastické zarámování* bývá často směšné, legrační a není určeno pro hry, které mají následně hluboký smysl. Fantastické zarámování také zpravidla zvyšuje motivaci skupiny a je potřebné tehdy, když se hry účastní skupina nezralá. Dále existuje *zarámování universální*, to se zabývá situacemi, které v životě jedince běžně nastávají, může to být například nástup na novou školu (viz adaptační kurz).

### **2. Hra (doing) – realizace herní tzv. výzvové aktivity**

### **3. Debriefing**

Debriefingem se nazývá závěrečná diskuze, tato fáze dobrodružné vlny se může nazývat také jako „processing“. Existují určité sekvence debriefingu, přičemž ten respektuje cyklus učení prožitkem. Sekvence debriefingu (dle Kolbova cyklu) Debriefing začíná *rozehřátím*, což je přípravná fáze a zařazujeme do ní např. krátké dynamické aktivity spojené s následnou diskuzí. Pokud ale debriefing následuje ihned po hře (doing), můžeme tuto fázi vynechat. Další fáze debriefingu je *reflexe*, ve které se ptáme co se ve hře dělo, jak probíhala aktivita, nebo se dotazujeme na popis průběhu hry.

Třetí fází debriefingu je *zobecnění*, ve kterém se ptáme proč, tedy se můžeme ptát, proč fungovala např. tato strategie a ne jiná, nebo se ptáme na propojení s realitou, tedy, zda účastníci již zažili něco podobného a jak se v té chvíli zachovali, v čem je hra realitě podobná atd. Tato fáze je tedy zaměřená na zobecnění problému, případně také porovnání s realitou.

Poslední fáze debriefingu se nazývá *transfer*, kdy se ptáme, co bude dál. V této fázi se



účastníků dotazujeme na to, jak budou se získanou zkušeností dál pracovat, jaká opatření příště zvolí proto, aby nenastal problém atd.

#### 1.4.6 Smlouva o chování

Prouty a kol. zmiňují mezi dalšími principy prožitkové výchovy také smlouvu o chování, tzv. Dohodu. Aby se účastníci prožitkového programu mohli posunout ze své komfortní zóny do zóny učení, je k tomu potřeba pocit fyzické a psychické bezpečnosti v rámci skupiny. Behaviorální smlouvy, které byly ustanoveny organizací Project Adventure, poskytují strukturu pro vytváření norem chování. S těmito pravidly všichni účastníci souhlasí a budou je ve skupině v průběhu celého programu pečlivě dodržovat. Atmosféra ocenění, péče a bezpečí je důležitá a rozhodující hlavně pro studenty, aby mohli plně ocenit jak sebe, tak také ostatní členy skupiny, zatímco se účastní skupinové aktivity. Dohodu vytváří skupina společně, vytváří ji v podobě slov či symbolů, kterým všichni rozumí. Všechny dohody požadují od skupiny vytvoření bezpečných a respektujících norem chování, podle kterých bude skupina fungovat, dále zavázání se k těmto normám a nakonec i přijetí společné odpovědnosti za zachování těchto norem. Existuje mnoho způsobů, jak takovou smlouvu rozvíjet. Může to být jednoduché, v podobě přednesení závazků a žádosti o diskuzi nad závazky od skupiny, přičemž se má na určitých závazcích skupina shodnout, ale stejně tak to může být složitější, formou rozvoje cvičení, které podporuje skupinu v tom, aby vymyslela vlastní závazky. Činčera nazývá tuto smlouvu tzv. Dohodou o vzájemném respektování, přičemž míní, že v metodice Project Adventure se tato smlouva dotýká většinou šesti základních principů.

Tyto principy zní:

- buď tady,
- buď v bezpečí,
- stanov si cíle,

- buď poctivý,
- jdi dál,
- pečuj o sebe a ostatní.

Dále Činčera uvádí různé druhy sestavování Dohody. Dohoda může být nakreslena jako bytost na velkém archu balicího papíru, tato bytost může být pojmenována a členové skupiny mohou do postavy vepsat, co by tuto postavu potěšilo, co by jí pomohlo v dosažení cílů apod. Nebo může být Dohoda vepsána do tvaru lodě, která směřuje k ostrovům, přičemž tyto ostrovy jsou zde symbolem cílů společné akce.

Často je využívána metoda Dohody na pět prstů, kde malíček se stává symbolem bezpečí, protože je nejslabší a nejmenší z prstů, prsteníček je symbol závazků a ochoty jít dále, prostředníček je ve varovné pozici před shazováním sebe či jiných účastníků, ukazováček znamená přijetí vlastní odpovědnosti a palec je zde v pozici souhlasu s vlastní prací, kterou se účastník podílí na skupinových cílech. Činčera se také zmiňuje o tom, že je lepší nejprve tyto Dohody sestavovat v menším počtu účastníků, stačí zde čtyři až šest studentů a v další fázi vymyšlená pravidla lze sjednotit do jediného návrhu. Dohodu je možné upravovat i v průběhu akce, stejně tak do ní může zasáhnout i lektor. V průběhu programu je potřebné se k Dohodě vyjadřovat, například se ptát na to, jak byla v určitý den dodržena, nebo proč ten určitý bod dodržen nebyl a co do Dohody doplnit. Je samozřejmě také důležité, aby Dohodu dodržoval i lektor. Na konci akce je vhodné smlouvu o chování se skupinou vyhodnotit.

#### 1.4.7 Analýza GRABBSS

Analýza GRABBSS je metodický nástroj, který může být použit jak pro stanovení individuálních cílů účastníků programu při přihlašování na kurz, tak také pro stanovení vhodných aktivit instruktorem do programu. (3, s. 52) Je to nástroj, vyvinutý a vyučovaný organizací Project Adventure.

GRABBSS se skládá z těchto otázek:

- **Goals (cíle)** – Jak tato činnost souvisí s cíli skupiny a programem? Vždy je nutné mít na paměti výsledky programu nebo činnosti.
- **Readiness (připravenost)** – Je skupina připravena pro tuto činnost? Jsou členové skupiny emocionálně a fyzicky připraveni? Mají potřebné dovednosti k dokončení činnosti? Pokud ne, může být činnost upravena tak, aby splnila svou úroveň připravenosti? Je zde něco, co skupině může pomoci zvýšit úroveň připravenosti?
- **Affect (pocity)** – Jaké je celkové rozpoložení skupiny? Jsou účastníci nadšení a plni energie, nebo jsou apatiční a mají málo energie? Jaká je úroveň empatie ve skupině? Jsou účastníci ve fázi, kdy se mohou emocionálně podporovat navzájem?
- **Behaviour (chování)** – Jak se skupina chová? Jsou k sobě příjemní, nebo ruší činnost? Jak na sebe jednotliví členové působí? Jsou pozitivní nebo negativní? Budou se chovat vhodně při určité činnosti? Bude tato činnost nadále podporovat pozitivní, či negativní chování skupiny?
- **Body (tělesná stránka)** – Je skupina fyzicky připravena pro tuto činnost? Jsou příliš unavení nebo moc hyperaktivní? Pokud se jedná o fyzický dotyk, je v pořádku pro tuto skupinu v tuto chvíli?
- **Setting (prostředí aktivity)** – Jaké je počasí? Jaká je teplota vody? Je prostor omezený? Je zde ticho pro případnou reflexi?
- **Stage (etapa, stupeň)** – V jaké fázi vývoje skupina je vaše třída? Je skupina připravena na náročnější činnosti, nebo se potřebují vrátit o krok zpět? Potřebují další dovednosti k tomu, aby lépe spolupracovali v týmu? (1, s. 47)

Tyto otázky si má lektor zodpovědět volbou hodnoty na škále 1-5.



## Poznámka





## Kontrolní otázky

Využijte analýzu Grabbss na nějakou vámi pořádanou akci.



## Souhrn

## 2 Zpětná vazba



## Cíle

Po prostudování této kapitoly:

- Získáte přehled o základních formátech pro ukládání dokumentů.
- Budete schopni uložit dokument v požadovaném formátu.

## Co je zpětná vazba

E. Reitmayerová popisuje rozdíly mezi zpětnou vazbou a cílenou zpětnou vazbou. Pod termínem zpětné vazby si lze představit několik významů – např. zpětná vazba jako součást supervize, zpětná vazba jako řízený proces s cílem co „nejefektivněji projít schématem učení“ na základě získané zkušenosti, nebo zpětná vazba jako „ohlédnutí“ za předcházející aktivitou bez konkrétního výstupu.

V textu Reitmayerové se můžeme dočíst, že cílená zpětná vazba pomáhá člověku nahlédnout do sebe samého a lépe porozumět chování lidí, se kterými přichází do kontaktu. Zpracováním informací, které mu během CZV okolí poskytuje, může jedinec



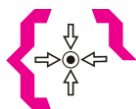
měnit své chování směrem, který si stanovil jako žádoucí pro dané prostředí (přizpůsobovat se), nebo se naopak rozhodnout své chování neměnit (zachování individuality, vyhranění). Informace, které člověku sděluje jeho okolí během zpětnovazebního procesu, mu zprostředkují prožívání téže situace jinýma očima. Společný zážitek se tím stává všem srozumitelnější“.

## 2.1 Metody zpětné vazby

Pokud se debriefingem chceme zabývat po delší dobu, je nutné si zvolit také jeho metodu. Existují *kruhové metody*, přičemž název vyjadřuje rozmístění účastníků při závěrečné reflexi. Jinou možností této metody, než pouze učitelova otázka a odpověď studentů, je například „mluvící kámen“, kterým může být jakýkoliv předmět, který si předáváme z ruky do ruky a může do něj mluvit pouze ten, kdo ho právě drží. Další možností kruhové metody může být filmový scénář, kdy každý účastník řekne jednu větu, která popisuje události hry, účastníci se střídají do té doby, než budou všechny události hry zřejmé. Poslední uvedenou možností kruhové metody jsou klíčová slova, to znamená, že každý účastník v kruhu řekne jedno slovo, kterým by prožitou aktivitu popsal. Další metodou debriefingu jsou *hodnotící metody*, které osobně používám nejčastěji pro jejich spontánnost a jednoduchost. Patří sem například palcové hodnocení, kdy účastníci po hře zavřou oči a ukážou buď palec nahoru, ve středu, nebo palec dolů, pokud jim např. aktivita nevyhovovala či prožívali nějaký problém. Další možností je teploměr, kdy se účastníci mohou rozestavět na pomyslnou stupnici (např. namalovanou na zemi křídou), a to podle toho, jak byli s hrou spokojeni. Poslední možností, kterou uvedu, jsou „Smajlíky“, které fungují na podobném principu jako palcování. Účastníci si vyberou buď ze dvou, nebo více možností svého Smajlíka, který představuje jejich rozpoložení v průběhu hry. Třetí metodou debriefingu dle Činčery je *práce ve skupinách*, tato metoda je účinná především ve skupinách, které mají nad deset členů. Skupiny zde vytvoří nějakou prezentaci, poster nebo vyplní pracovní list. Tato metoda je vhodná nejvíce po simulačních hrách. Jako čtvrtou metodu debriefingu uvádí Činčera *dramatickou metodu*, která vyžaduje vyspělejší skupinu, která již překonala fázi bouření. Dramatická metoda spočívá např. v nacvičení sestřihu nejsilnějších momentů

hry, přičemž lektor zde může být reportérem, který se ptá herců na okolnosti hry, důvody pro výběr pasáží nebo doporučení pro další díly. Předposlední metodou debriefingu je metoda *symbolů a metafor*, ve které je potřeba mít opět vyspělou skupinu. Zde se účastník přiřadí k určitému symbolu a při diskusi pak prezentuje svoji volbu. Poslední metodou debriefingu je *metoda písemná*, například se mohou psát noviny nebo vytvářet postery, malovat obrázky. (3, s. 74-80)

## 3 Inkluzivní přístupy v zážitkové pedagogice a soutěživost



### Cíle

Po prostudování této kapitoly:

- Získáte přehled tom co je inkluze a jak lze pracovat s různými dětmi v rámci zážitkové pedagogiky.

### Pojmy k zapamatování

- Inkluze
- Integrace
- Soutěživost

#### 3.1 Inkluze v zážitkové pedagogice

V současné době se objevují v pedagogice často termíny jako integrace, inkluze, speciální vzdělávací potřeby, znevýhodnění, ohrožení... Některé z nich najdeme přímo v zákonech (integrace, děti se speciálními vzdělávacími potřebami), jiné v odborné literatuře a mezinárodních smlouvách.

Děťmi se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tak myšleny děti se zdravotním postižením (např. děti neslyšící, děti s tělesným postižením, s autismem atd.), děti

dlouhodobě nemocné (např. děti s diabetem) a děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, tedy např. děti z rodin žádající o azyl v České republice, děti žijící v nestandardních materiálních podmínkách, děti vychovávané mimo rodinu...

Pojem děti se speciálními vzdělávacími potřebami ale není moc přesný. Všechny děti mají stejné potřeby. Všechny mají potřebu dozvídat se nové věci, osvojovat si nové dovednosti, být přijímány dospělými, být respektovány a v dobrém přijímány ze stran vrstevníků. Všechny děti potřebují respekt a uznání a potřebují podněty pro rozvíjení různých složek své osobnosti. Liší se cesty, kterými toho různé děti dosahují, některé z nich své potřeby těžko naplňují bez speciální podpory.

*Devítiletý Petr má velké problémy v sociální oblasti, odmalička obtížně navazuje vztahy s dospělými i dětmi. Velmi obtížně rozumí postojům ostatních lidí, těžko poznává náladu jiných lidí, jen v malé míře rozumí mimice, často vůbec nechápe ironii, vtip. Rodiče postupně zjistili, že Petr má poruchu autistického spektra, konkrétně Aspergerův syndrom, který se právě takhle projevuje. Vidí, že Petr se hodně trápí, že nemá žádné kamarády, s dětmi ve svém okolí si nerozumí, často je obětí ubližování vrstevníků. Proto se rozhodli absolvovat s Petrem speciální podpůrný program, který by mu pomohl pochopit, jak vztahy mezi dětmi fungují a jak je může navazovat a udržovat. Už po dvou terapiích rodiče nadšeně mluví o velké změně, která u Petra nastala. Petr poznal na terapiích stejně starého kluka, se kterým s pomocí terapeutů navázal vztah. Oba kluci se těší na další setkávání, domlouvají se, že společně pojedou na několikadenní letní tábor. Petr s rodiči o novém kamarádovi nadšeně mluví, přemýšlí, co budou společně dělat. Ve škole zatím nemá nijak výrazně lepší vztahy se spolužáky, ale tuto situaci mnohem lépe zvládá, protože zjistil, že i on může mít kamaráda.*

Jiné děti zase mohou potřebovat vozík, aby se mohly samostatně pohybovat stejně jako ostatní děti, další tlumočnicka znakového jazyka, aby se domluvíly.

Všechny děti potřebují být přiměřený čas s vrstevníky. Je to pro ně stěžejní sociální skupina v procesu osamostatňování. Právě mezi vrstevníky hledají své přátele, kamarády, jednou mezi nimi budou hledat svého životního partnera, budou to jejich kolegové v práci... Pokud se nám povede vytvořit takové prostředí, do kterého mohou přijít jakékoliv děti a úplně všechny zde budou naplňovat své potřeby, potom vzniká inkluze.

Inkluze znamená, že počítáme s tím, že každý člověk je specifický a každý tedy může naplňovat své potřeby jiným způsobem. Někdo je třeba nadprůměrně inteligentní, a pokud dostává jen úkoly obvyklé jeho věku, může se nudit, potřebuje tak připravit náročnější úkoly. Jiný je zase úzkostný a potřebuje delší čas a více podpory, aby zkusil dělat něco nového. Někdo jiný zas hůř rozumí řeči a potřebuje věci nakreslit, přímo předvést, udělat schémata. Inkluze je víc, než že mezi zdravé děti vřadíme i jedno s postižením, je to respekt k odlišnosti, přijímání různých cest, otevření se novým řešením.

*Otázky k zamyšlení: Myslíte, že jste se někdy setkali se skupinou dětí, která by byla opravdu různorodá a v níž by její členové byli přijímáni inkluzivně? Pokud ano, kde to bylo? Pokud ne, kde byste takovou skupinu zkusili hledat?*

### **3.2 Inkluzivní cesty v zážitkové pedagogice**

Proč ale tak podrobně mluvíme o inkluzi u zážitkové pedagogiky? Vytvářet inkluzivní prostředí ve školách, ve formálním vzdělávání, se potýká s mnoha problémy, které v oblasti pedagogiky volného času nejsou. Ve školách je obecně kladen důraz na výkon. Mnoho rodičů chce, aby se jejich děti ve škole dobře učily, získávaly dobré známky, aby rychle uměly číst, dobře psát. Akademické dovednosti, které si jejich děti osvojují ve škole, vnímají jako stěžejní pro budoucí pracovní uplatnění svého dítěte. Proto se často obávají změn v klasickém uspořádání, s obavami přijímají přítomnost dětí s postižením či dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ve třídě u svého dítěte. Také velké procento učitelů v běžných školách není na vzdělávání různorodé skupiny dětí připravené.

Z těchto důvodů (a nepochybně i z mnoha jiných) je obtížné vytvářet inkluzivní prostředí ve školách. Otevírá se tak prostor v oblasti volného čas dětí. Tlak na výkon je zde pouze u některých typů aktivit (sportovní oddíly, některé umělecké obory), ve spoustě jiných rodiče i pedagogové vidí jako hlavní cíle něco jiného. Například aktivní trávení volného čas, všestranný rozvoj dítěte, kontakt s vrstevníky, trávení volného



času v bezpečném prostředí, rozvoj sociálních dovedností, získání neobvyklých zážitků... Pokud si cíle stavíme takto, zjišťujeme, že přítomnost různorodé skupiny dětí přináší více možností a podnětů, jak je naplňovat, že není překážkou, ale naopak působí pozitivně.

*Dům dětí a mládeže v Litovli pořádá každoročně již asi deset let čtrnáctidenní tábor, kterého se účastní jak děti z města a okolí, tak i mladí lidé s postižením. Tábor má všechny aktivity společné, často je nezbytná vzájemná pomoc mezi účastníky, aby se všechno zvládlo. Z některých dětí se postupně stávají praktikanti a posléze i vedoucí. Část z nich si jako své budoucí povolání volí pomáhající profese a opakovaně říkají, že to byly právě tyhle tábory, které je profesně nasměrovaly, ukázaly jim, kde se cítí spokojení a užiteční.*

Pro všechny děti je dobré, když mohou navazovat vztahy s různorodými dětmi. Otevírá se tak cesta respektu k jiným lidem, k porozumění, větší otevřenosti, schopnosti spolupracovat.

Jak podpořit vznik a rozvoj inkluze? Potřebujeme vytvořit bezpečné a vstřícné prostředí. Základem jsou pedagogové, kteří sami takto uvažují, kteří respektují specifika jednotlivých dětí a současně nabízejí dětem takové výzvy, na jejichž plnění mohou spolupracovat a které jsou pro ně radostnou výzvou.

Zkusme se nyní podívat, co to znamená prakticky. Upozorňujeme ale, že následující řádky jsou spíše popisem některých konkrétních detailů, rozhodně nepopisují systematicky celou oblast inkluze. Vnímejte je tedy hlavně jako inspiraci, existuje nekonečně mnoho dalších možností a řešení.

Pokud chceme vytvářet inkluzivní prostředí v pedagogicky vedeném volném čase dětí, můžeme začít třeba tak, že uspořádáme společnou akci pro děti z intaktní populace (tzv. „normální“) a pro děti nějak „jiné“, např. děti s postižením, děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí pod. Pokud začínáme, často pomůže, když najdeme nějakou organizaci, která přímo s těmito dětmi pracuje, a akci uspořádáme společně. Tak můžeme jednoduše dát dohromady zkušenosti, snáz se tak vyhneme nástrahám, které na nás neznámá situace klade.

*Děti se smíšenou dysfázií špatně rozumí mluvenému slovu a těžko a pomalu se učí mluvit. Proto často rozumí i mluví jako dítě mnohem mladší, jednoduše, se špatnou*

výslovností. Přesto jsou inteligentní stejně jako jejich vrstevníci. Děti s dysfázií často získají opakovanou zkušenost, že když s nimi mluví jiní lidé, je nejjednodušší, když mu na otázky kývou, ať už rozumí, či nerozumí. Proto je potřeba například při vysvětlování pravidel nejprve sdělit informaci jednoduše, připojit obrázky nebo i praktickou ukázkou. A následně ověřit, že dítě skutečně rozumí. Naše obvyklá a přirozená otázka: „Rozuměl jsi? Je ti to jasné?“ ale vede k tomu, že dítě jen kýve a rozumět nemusí. Lidé, kteří takové dítě znají, se proto ptají: „Co budeš dělat, až zazní píšťalka? Kam poběžíš? Co tam budeš hledat?...“ Potom už si člověk může opravdu být jistý, že dítě porozumělo.

Můžeme tak vytvořit například několik společných odpoledních programů pro děti v družině běžné školy a družině školy speciální. Nebo společný víkendový program dvou neziskových organizací, z nichž jedna pracuje s dětmi intaktními a druhá s dětmi bydlicími v dětském domově. Dětem i dospělým z obou organizací tak ukazujeme, že spolupracovat je možné, že se nemusíme bát. Může to být začátek dlouhodobější spolupráce, ať už mezi organizacemi nebo mezi jednotlivými účastníky.

Předem je i možné „jít na výzvědy“, oslovit druhou organizaci a požádat o možnost jednotlivě se zúčastnit nějaké schůzky, aktivity atd., vypomoci při realizaci.

Další možností jak směřovat inkluzi je cíleně podporovat účast dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v dosud intaktních skupinách. Například o kroužku, jehož vedoucí by rádi zkusili integrovat dítě s postižením, můžete dát vědět na blízké speciální škole, ve speciálně pedagogickém centru atd. Pokud se pak ozve nějaký rodič, je dobré získat od něj co nejvíce informací. Rodiče obvykle o specificích svých dětí vědí nejvíce, vědí, co je baví, co dělají rádi, co naopak dělat nechtějí, jak je motivovat, jak poznat, že dítě zkouší hranice a kdy už opravdu nemůže... Předem se sejít a probrat všechno, co obě strany zajímá, může ušetřit mnohá nepochopení vedoucím i dětem.

Často se objevuje otázka, zda a jak informovat o něčem specifickém ostatní děti a jejich rodiče. Zkuste si nejprve promyslet následující otázky:

*Informujete ostatní děti o tom, že někdo je v obtížné životní situaci (např. rozvod rodičů)? Pokud ano, kdy a jak? Zodpovídáte rodičům otázky na to, kdo všechno s vámi pojedou na vícedenní akci? Pokud ano, jak podrobně? Vysvětlíte předem ostatním dětem, proč má někdo jiné jídlo?*

Obecně se doporučuje předem rodiče upozornit, že na tábor např. pojedou i děti

využívající k pohybu vozík, nebo např. děti se zrakovým postižením apod. Případně že budou chodit na kroužek apod. Další podrobné informace se většinou ostatním rodičům nedávají, neříká se jim, o které dítě jde, jaká je jeho konkrétní situace atd.

Pro ostatní děti je důležité vědět příčinu jiného přístupu dospělých. Tedy jednoduché vysvětlení proč třeba někdo nemusí jít pro dřevo, proč může déle odpočívat, proč má jiné jídlo, proč má u sebe dospělého asistenta. Opět je lepší jednoduché vysvětlení: „Petr je rychle unavený, proto potřebuje často odpočívat.“ „Lucka nemůže jíst lepek, proto jí vaříme speciální jídla.“ „Tomáš potřebuje pomáhat porozumět pravidlům a činnostem tady na táboře, proto je s ním asistent. Jmenuje se Radek a můžete mu tykat.“

Zejména u mladších dětí takové vysvětlení zcela stačí a děti se situaci v pohodě přizpůsobí. U starších dětí bývá situace komplikovanější, ony samy už mohou mít nějaké zkušenosti s odlišností u sebe či u jiných, mohou v sobě mít předsudky apod. V takovém případě vycházíme z toho, jak již děti známe, individuálně jim můžeme některé informace doplnit. Pokud se jedná o osobní informace, podmínkou je souhlas konkrétního dítěte či jeho rodičů. S dětmi také můžeme diskutovat o vnímání odlišností, připravit takto zaměřené zážitkové aktivity apod.

Jak připravit program, když pracujeme s různorodou skupinou? Jaké aktivity, činnosti hry zvolit?

*Představte si následující situaci: Připravujete program na dvouhodinovou schůzku kroužku zaměřeného na poznávání přírody, života v něm, na rozvíjení schopnosti přežít v přírodě. Na kroužek obvykle chodí asi deset dětí ve věku 6-9 let, kluci i holky. Jedno z dětí zná velmi mnoho informací o různých broucích, jiné se zase hluboce zajímá o horniny a minerály. Jedno dítě je z rodiny cizinců a česky umí méně než jeho vrstevníci, poměrně dobře ale rozumí. Dvě děti jsou výrazně pohybově neobratné, běhají pomaleji než ostatní, těžko chytají míč. Jedno dítě hůř vidí, i přesto, že má brýle, obtížně odhaduje vzdálenosti a potřebuje delší čas na zorientování. Schůzka bude probíhat v parku, kde jsou pískové a štěrkové cestičky, volné travnaté plochy, stromy a keře.*

*Na této schůzce byste se měli věnovat tématu pavouků.*

*Jaké pedagogické cíle byste si stanovili? Zkuste je konkretizovat do jednoduchých ukazatelů. Jaké aktivity, činnosti, hry byste pro dosažení cílů zvolili? Jak byste zajistili,*

*aby všechny děti cíle splnily a aby odcházely ze schůzky spokojené? Jak byste poznali, že byly naplněny pedagogické cíle? Jaké věci byste si předem potřebovali připravit? Jak byste zaznamenali a zhodnotili průběh a výsledky schůzky?*

Jestliže pracujeme s různorodou skupinou dětí, potřebujeme klást důraz na spolupráci mezi dětmi. Pokud zvýrazníme soupeření, děti se rychle rozdělí na ty, co jsou zdatné, chytré, schopné, šikovné, rychlé... A na ty druhé – pomalé, nešikovné, hloupé. A v tu chvíli se inkluze začne bortit, protože dítě na vozíku bude vždy pomalejší než běžající děti, protože dítě s mentálním postižením bude vždycky hloupější než ostatní. A ostatní děti začnou jejich odlišnost vnímat jako negativní, jako zátěž, jako něco špatného. To vede k odmítání, nepřijetí, někdy až k ubližování, šikaně.

Proto jednak využíváme takové úkoly, které jsou pro děti smysluplné, zajímavé a přitom pro jejich splnění je výhodné spolupracovat a současně minimalizujeme tlak na vzájemné porovnávání, soupeření, soutěžení.

Děti mohou pracovat individuálně, ve skupinkách i všechny dohromady. Nemělo by být jejich cílem soupeřit mezi sebou navzájem, ale zvládnout něco zajímavého, obtížného, smysluplného. Můžeme tak třeba společně vytvářet herbář alespoň sta rostlin a pracovat po skupinkách, jednotlivci mohou hledat a přinášet materiál, aby všichni společně postavili stavbu vyšší než dva metry, všichni dohromady mohou překonávat potok...

Když už soupeřit, tak s vnějšími podmínkami (překonat potok, vyjít na kopec), nebo se zadáním (najít alespoň pět žlutě kvetoucích rostlin, vyrobit loďku, která popluje). Můžeme také soupeřit sami se sebou: zkusit doskočit dál, než minule, vzpomenout si na více zástupců ryb než před rokem atd.

Nebo také nemusíme soupeřit vůbec s ničím a místo toho si užívat společně samotnou činnost, soustředit se na aktuální prožitek, pocity, které v nás nějaká činnost vyvolává. Můžeme tak třeba pracovat s hlinou, prstovými barvami, můžeme společně zpívat a hrát na hudební nástroje, můžeme skákat na trampolíně...

Další možností je společné vytváření něčeho pro jiné. Třeba úklid společných prostor, příprava hry pro mladší děti, společné nacvičování divadelní hry, kterou pak zahrajeme v domově pro seniory, vaření po skupinkách na táboře.

Podle toho můžeme upravovat jednotlivé hry, zadání celotáborových her, celoroční

program oddílu. Když se soustředíme na spolupráci dětí a snižujeme soutěživost, odpadá častý problém, jak pracovat s dětmi, které obvykle prohrávají, co s dětmi, které už předem předpokládají, že zase prohrají. Nemusíme pak složitě vymýšlet aktivity tak, aby všichni někdy vyhráli. Ono to navíc ne vždycky vychází...

V duchu nesoutěživosti můžeme upravit i běžně soutěžní hry.

*Co třeba fotbal, dá se hrát tak, aby nikdo z dětí neprohrál? Napadá vás nějaká možnost? A co třeba šachy? Jde to, nebo nejde? Ve fotbale můžete několikrát během znovu rozlosovat mužstva. Soupeří pak jedna branka proti druhé, hráči se různě mísí a rozdělení na „můj správný“ a „soupeřův špatný“ tým se rozplývá. Vzpomíná se potom, jaké pěkné góly padly, kroky obránců zase naopak byly účinné. A šachy? Oba hráči mají během hry možnost několikrát (dvakrát/třikrát) požádat o změnu barev, otočení šachovnice s rozehranou hrou. Ze zápasu dvou hráčů je tak zápas bílých a černých figur. Pokud se rozhodneme, že chceme rozvíjet a podporovat inkluzi, můžeme získat zajímavé podněty, nové výzvy. Můžeme potkat nové lidi, naučit se řešit věci jinými cestami. Takové malé dobrodružství...*