

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza her s vybraným edukačním potenciálem zážitku pro školy
Analysis of Games with Selected Educational Potential of Experience for
Schools

Bc. Kateřina Petrová

Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Hanková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N AJ-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Analýza her s vybraným edukačním potenciálem zážitku pro školy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. dubna 2022

Děkuji tímto především mé vedoucí práce PaedDr. Zdeňce Hankové, Ph.D. za čas, který mi věnovala. Za její velkou trpělivost, ochotu, vstřícnost a za cenné rady, které mě při psaní této práce provázely. Děkuji také své rodině, konkrétně mému manželovi a mojí sestře za psychickou podporu.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá využitím potenciálu zážitkové pedagogiky v rámci výuky na druhém stupni základních škol. Teoretická část práce se věnuje popisu základních pilířů zážitkové pedagogiky a specifickým potřebám žáků v období pubescence z pohledu vývojové psychologie, jež jsou východiskem pro praktickou část. Cílem analýzy zpracované v praktické části práce je výběr her z 29 čísel časopisu Gymnasion, které splňují stanovená kritéria týkající se principů ZP, specifik práce s výchovnou kategorií starší školní věk a vybraných oblastí RVP. Výstupem analýzy je 33 vybraných her, přičemž 15 z nich je zpracováno ve formě didaktických karet využitelných pro učitele výchovy k občanství.

KLÍČOVÁ SLOVA

Zážitková pedagogika; časopis Gymnasion; starší školní věk; Výchova k občanství; analýza

ABSTRACT

The presented diploma thesis deals with the use of the potential of experiential learning in the context of teaching at lower secondary schools. The theoretical part makes for the starting point of the practical part. It is devoted to the description of the basic pillars of experiential learning and the specific needs of pupils in the period of pubescence from the perspective of developmental psychology. The aim of the analysis processed in the practical part of the thesis is to select games from 29 issues of the Gymnasion magazine that meet the established criteria related to the principles of Experiential learning, the specifics of work with the educational category of lower secondary school-age and selected areas of the Framework Education Programme for Elementary Education. The findings include 33 selected games, 15 of which are adapted in the form of didactic cards, which are available for teachers of Citizenship education.

KEYWORDS

Experiential learning; Gymnasion magazine; lower secondary school-age; Citizenship Education; analysis

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	8
1 Zážitková pedagogika	8
1.1 Vymezení základních pojmů	8
1.2 Principy práce se zážitkem ve výchovně vzdělávacím procesu	12
1.2.1 Analýza potřeb a cíle	13
1.2.2 Práce s hrou jako metodou	23
1.2.3 Práce s reflexí prožitkové situace	30
2 Výchovná kategorie starší školní věk	36
2.1 Vymezení období	37
2.2 Tělesný, emoční a kognitivní vývoj	38
2.3 Vývoj schopností, dovedností a zájmů	43
2.4 Hledání a rozvoj identity	45
2.5 Navazování vztahů s vrstevníky a role jednotlivce ve školní skupině	47
2.5.1 Role žáka v kontextu školy	49
Praktická část	52
3 Cíle a metody analýzy	52
4 Výběr relevantních cílových kategorií edukačních obsahů v RVP ZV	55
4.1 RVP ZV a jeho struktura	55
4.2 Analýza vybraných částí RVP ZV z pohledu práce se zážitkem	59
5 Časopis Gymnasion jako fenomén zážitkové pedagogiky v českých zemích	66
5.1 Historie Gymnasionu	66
5.2 Gymnasion nyní	66
6 Výstupy analýzy	68

6.1	Didaktické karty pro kategorii Člověk a společnost	68
6.2	Didaktické karty pro kategorii Člověk a jedinec	73
6.3	Didaktické karty pro kategorii Člověk, stát a hospodářství	81
6.4	Didaktické karty pro kategorii Člověk, stát a právo	84
6.5	Didaktické karty pro kategorii Mezinárodní vztahy, globální svět	86
6.6	Seznam dalších her, které mají podobný edukační potenciál	89
	Závěr	90
	Seznam použitých informačních zdrojů	92

Úvod

Zážitkovou pedagogiku si spojuje většina lidí především s různými aktivitami na letních či zimních kurzech, táborech nebo jiných akcích v oblasti volnočasové pedagogiky. Již méně známé je spojení zážitkové pedagogiky s výukou na základních školách. Toto byl i můj případ, neboť jsem se při svém studiu na základní (i střední) škole setkala s prvky zážitkové pedagogiky jen ojediněle, a to v případech výuky konané mimo školní budovu.

Můj pohled na zážitkovou pedagogiku a její potenciál pro využitelnost ve výuce se však změnil při absolvování předmětu *Výchova zážitkem* v rámci mého studia na pedagogické fakultě. K dalšímu ovlivnění mého pohledu přispělo objevení časopisu *Gymnasion*, jenž se zabývá právě oblastí zážitkové pedagogiky. Toto periodikum nabízí (nejen) učitelům inspirativní články, rozhovory a recenze knih týkající se výchovy a vzdělávání, a především také praktické návody na aktivity a hry s prvky zážitkové pedagogiky.

Výše zmíněné důvody spolu s touhou napsat diplomovou práci, která by byla užitečná nejen pro moji učitelskou praxi, ale také pro moje kolegy – učitele, mě přivedly k napsání tohoto textu, jež se zabývá využitím potenciálu zážitkové pedagogiky na druhém stupni základních škol.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývám ve dvou kapitolách hlavními principy zážitkové pedagogiky a specifickými potřebami žáků v období pubescence z pohledu vývojové psychologie. V navazující praktické části analyzuji jednotlivá čísla výše zmíněného periodika *Gymnasion*. Vzhledem k mé aprobaci se v této části práce zaměřuji na vzdělávací obor *Výchova k občanství*.

Cílem analýzy zpracované v praktické části práce je výběr her z 29 čísel *Gymnasionu*, které splňují stanovená kritéria vyplývající z teoretické části práce a z vybraných oblastí RVP. Výstupem analýzy je 33 vybraných her, z nichž 15 je zpracováno ve formě didaktických karet využitelných pro učitele výchovy k občanství. Zbýlých 18 her s podobným edukačním potenciálem je uvedeno v samostatné tabulce.

Teoretická část

1 Zážiteková pedagogika

První kapitola této diplomové práce se zabývá zážitkovou pedagogikou. Cílem kapitoly je zjistit, čím se zážitková pedagogika zabývá, jaké jsou její charakteristiky a specifika, a to porovnáním různých odborných publikací

První podkapitola je věnována popisu zásadních pilířů zážitkové pedagogiky a vysvětlení základních pojmů používaných v této práci. Jedná se jak o pojmy úzce spjaté se zážitkovou pedagogikou, tak o pojmy související s obecnou didaktikou.

Druhá podkapitola se věnuje principům práce se zážitkem ve výchovně vzdělávacím procesu. Tyto principy jsou blíže představeny ve třech dílčích částech, kterými jsou: analýza potřeb a stanovení cíle, práce s hrou jako metodou a práce s reflexí prožitkové situace.

Poznatky získané z kapitoly o zážitkové pedagogice jsou dále východiskem pro stanovení kritérií analýzy her v časopisech Gymnasion, která je zpracována v praktické části této diplomové práce.

1.1 Vymezení základních pojmů

Nejdříve se pojďme podívat na to, co si pod pojmem zážitková pedagogika představují jednotliví autoři odborných publikací. Slejšková et al. (2011, s. 3) hovoří o zážitkové pedagogice¹ především jako o určité *metodě*, k jejímuž představení nabízejí tuto stručnou charakteristiku: *Zážiteková pedagogika je schopna vyvolat emoce, které hrají v životě člověka a procesu učení významnou roli. Zasahuje do prostoru našich postojů a hodnot, což jiné metody nedokáží v takové míře. Pomocí ZP jsme schopni vytvořit kontext, který je pro proces učení velice motivující a zajímavý. Díky práci s reflexí a zpětnou vazbou, které tvoří nedílnou součást této metody, jsme schopni ovlivnit hodnoty a postoje žáků nebo je minimálně do hloubky poznat.*

Podle Jiráska (2019, s. 19–20) je chápání ZP jako metody či *metodiky postupů a procesů* pouze jedním z mnoha různých obsahů, které tento pojem zahrnuje. Jirásek proto pro

¹ Pro pojem *zážitková pedagogika* bude vzhledem k častému použití v této práci využívána zkratka ZP.

zážitkovou pedagogiku nabízí poněkud širší a obecnější definici: ZP je *teoretická a vědecká reflexe holistické výchovy*. Abychom definici rozuměli, je nutné si nejprve představit pojem holistická výchova. *Holistická (celostní) výchova* je podle Jiráska (2019, s. 19) *záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedení ve zkušenost*.

Beneš a další (2016, s. 64) souhlasí s Jiráskovým pojetím ZP jako teorie, která reflektuje, zkoumá a odborně vysvětluje celostní výchovu. Zároveň dodávají, že právě celostní výchova nebo celostní učení je reálnou praxí řady kurzů, které pořádají instruktorky a instruktoři organizace jménem Prázdninová škola Lipnice². Co se praktické realizace ZP týče, je třeba poznamenat, že kromě pojmu holistická výchova ji také popisuje pojem *výchova zážitkem (prožitkem)* (Jirásek, 2004). Definici *výchovy zážitkem* nabízí Franc et al. (2007, s. 19): *Výchova zážitkem je proces, ve kterém si žák buduje znalosti, dovednosti a hodnoty na základě přímé zkušenosti*.

Vzhledem k použití termínů *prožitek, zážitek* a *zkušenost* a jejich možné záměně je důležité tyto pojmy vysvětlit. *Prožitek* je podle Jiráska (2019, s. 17) situace, kdy *v přítomném okamžiku a momentu něco zakouším, intenzivně prožívám*. Jestliže se k takové události později vrátíme *ve vzpomínce* či *v racionálním rozboru proběhlé aktivity*, hovoříme o *zážitku*. *Zkušeností* lze podle Dražanské (2020, s. 236) označit *trvalý výsledek zážitku nebo prožitku, nabytou dovednost získanou praxí, ukotvený postoj nebo výsledek vícesmyslového vnímání, který nemusí být nutně verbalizován*.

Beneš et al. (2016, s. 64) dále předkládají pohled na zážitkovou pedagogiku jako na *hraniční disciplínu pedagogických věd*. Na poli pedagogických věd řadí ZP vedle *dramatické výchovy, artefietiky, sociální pedagogiky, pedagogiky osobnostního a sociálního rozvoje, ekologické a multikulturní výchovy*. Beneš a další (zestručněno, 2016, s. 65) také nabízejí výčet a popis nejzásadnějších charakteristik této disciplíny:

² Prázdninová škola Lipnice (PŠL) je neziskovou organizací, která byla založena roku 1977 (Franc et al., 2007). PŠL usiluje o všestranný rozvoj osobnosti člověka. Proto se zaměřuje především na tvorbu zážitkových a metodických kurzů pro veřejnost, školy i odborníky (*Prázdninová škola Lipnice*, 2021). Kurzy PŠL jsou určeny zejména věkovým kategoriím 14–16, 16–19, 19–25, 25+ a 50+ let (Hrkal & Hanuš, 2011, s. 8).

- v zážitkové pedagogice jde především o **výchovu a proces učení**, ve kterém se jednoznačně vyzdvihuje **rozvoj a růst** osobnosti (s důraznou orientací na výchovu pro život);
- v celém procesu je zdůrazňována **emoční působivost** (hluboký vnitřní otisk, prožitek) celého procesu, která je vyvolávána **prostředím** (nejčastěji přírodním), zvolenými **prostředky** (sporty, hrami, uměleckými aktivitami), **situacemi** (mohou být rolové, soutěživé, tvořivostní, kooperativní, herní aj.), **osobnostmi** (instruktorů, účastníků), které ve vzájemném působení a vlivech vytvářejí **skupiny** (diády, triády, malé, velké skupiny), jež stimulují a vedou k aktivnímu postoji **jednání** a přes proces **uvědomování** (významná je v tomto směru metoda reflexe) jsou zvnitřněny jako jedinečná a neopakovatelná **autentická zkušenost** (nová, trvalá a hluboká);
- autentická zkušenost pozitivně ovlivňuje **postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování** jedince a skupiny účastníků, ale i instruktorů;
- stručně ZP vyjadřujeme vztahem **prožitek – zážitek – zkušenost**.

Co se týče anglicky psaných zahraničních zdrojů, českému pojmu *zážitková pedagogika* je nejbližší označení *experiential education* či *experiential learning*. Kolb (2015, s. 3) popisuje teorii zážitkového nebo zkušenostního³ učení jako přístup ke vzdělávání a učení (se) v rámci *celoživotního procesu*. Podle Kolba (tamtéž) poskytuje EL⁴ zároveň rámec pro zkoumání a posilování vazeb mezi vzděláváním, prací a osobním rozvojem. Vztah mezi teorií a praxí zážitkového učení Kolb (tamtéž, s. 4) komentuje citátem *There is nothing so practical as a good theory*, což může být volně přeloženo jako *Není nic tak praktického jako dobrá teorie*. Samotné učení se zážitkem Kolb (tamtéž, s. 49) definuje jako *proces, při kterém se znalosti vytvářejí přeměnou vlastních zkušeností*.

Z výše uvedených definic a popisů ZP je možné vyvodit tyto zásadní charakteristiky:

- na ZP bývá pohlíženo nejednotně – jako na vědní obor, na teorii či v užším pojetí jako na metodu;

³ Při překládání anglicky psaných zdrojů musíme myslet na to, že slovo *experience* lze přeložit jako *zkušenost*, ale také jako *zážitek*. *Experiential learning* tedy může znamenat jak zkušenostní, tak zážitkové učení.

⁴ EL je zkráceně *Experiential learning*.

- k procesu učení využíváme prožitkové situace, ve kterých hrají výraznou roli emoce;
- nedílnou součástí tohoto procesu je reflexe, díky které jsme schopni zpracovat zážitky k cílené podpoře učení;
- pomocí metod ZP můžeme ovlivnit či lépe poznat postoje a hodnoty své i druhých.

Jak již bylo uvedeno, ZP úzce souvisí s výchovou, vzděláváním a učením. Těchto oblastí se týká další pojem užívaný v této práci, který je třeba objasnit – je jím *výchovně vzdělávací proces*, k němuž je v následujícím textu jako ekvivalent užíván také pojem *edukační proces*. Podle Průchy (2009, s. 66) totiž termín *edukace*⁵ zahrnuje jak *výchovu*⁶, tak *vzdělávání*⁷. Průcha (tamtéž, s. 65) uvádí pro edukační procesy tuto definici: jsou to *všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně určitý druh informace*. Průcha (tamtéž, s. 76) dodává, že v každém výchovně vzdělávacím procesu musí být obsaženo *učení*⁸.

Činnosti, ve kterých dochází k učení, obecná didaktika pojmenovává jako *metody*. ZP vedle slova *metoda* používá pojmy *hry*, *aktivity* a *techniky*. Přestože tyto pojmy nejsou podle výkladového slovníku z pedagogiky plně obsahově shodné (Kolář, 2012), pro účely této práce je budeme považovat za synonyma. Další pojmy související s metodami (např. pojem

⁵ *Edukace je ekvivalentem k anglickému termínu „education“; termín označuje souhrnně tradiční pojem „výchova a vzdělávání“ (Průcha, 2009, s. 66).*

⁶ *Výchova je specificky lidská činnost. Dlouhodobé i jednorázové záměrné cílevědomé jednání, jehož smyslem je optimální rozvoj člověka, optimalizace člověka, osobnosti, dosažení pozitivních změn v osobnosti (Kolář, 2012, s. 163).*

⁷ *Ve vzdělávání jde o získávání poznatků (vědomostí), dovedností, postojů a rozvíjení schopností těchto vědomostí, dovedností a postojů užívat v konání, chování, jednání i v dalším vzdělávání sebe i vzdělávání jiných. Vzdělávání má vždy své cíle a konkrétní obsahy (...) (Kolář, 2012, s. 179).*

⁸ *Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného. Životní úloha lidského učení je v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnávání se s přírodním a společenským životním prostředím (Průcha, 2009, s. 76).*

operacionalizace cíle, reflexe jako příležitost kučení apod.) budou popsány přímo v příslušné části textu.

1.2 Principy práce se zážitkem ve výchovně vzdělávacím procesu

V předchozí podkapitole byl popsán rozdíl mezi prožitkem, zážitkem a zkušeností. Jak již vyplývá z názvu *zážitková* pedagogika, zážitek je pro tuto teoretickou disciplínu skutečně ústředním pojmem. Tato podkapitola se proto v dalších třech částech věnuje podrobněji zážitku v kontextu výchovně vzdělávacího procesu. Jelikož je však zážitek s prožitkem a zkušeností úzce spjat, budeme se zabývat v následujícím textu i jimi. První část této podkapitoly se bude zabývat analýzou potřeb a stanovením cílů, druhá prací s hrou jako metodou a třetí část bude věnována reflexi prožitkové situace.

Jak vzniká zážitek a k čemu je nám ve výchovně-vzdělávacím procesu dobrý? Zopakujme, že zážitek vyplývá z prožitku, tedy ze situace, ve které jsme něco intenzivně prožívali. Podle Slejškové et al. (2011) jsou silně prožívané situace většinou takové situace, ve kterých zapojujeme svoje emoce (máme např. strach, vztek, radost atd.). Slejšková et al. (tamtéž, s. 11) dále rozlišují dva způsoby, na jejichž základě můžeme emoce prožívat. Prvním způsobem je tzv. *pasivní přijímání*: zhlédneme film, poslechneme si přednášku či koncert, což v nás vyvolá emoce a následně z takové události můžeme mít zážitek. Podle autorek můžeme mít mnohem silnější a dlouhodobější zážitek ze situace, ve které nejsme jen pasivním divákem nebo posluchačem, ale *aktivním* účastníkem. V takových situacích *vykonáváme nějakou činnost a jsme nuceni se rozhodovat a dále jednat*.

Franc et al. (2007, s. 20) upozorňují, že každý zážitek ještě nemusí být spojen s učením. Aby se ze zážitku žáci něco naučili, musí být *zážitkové vzdělávání postaveno na reflexi, rozboru zážitku*. Podrobnějšímu popisu reflexe bude věnována další část této podkapitoly.

Franc et al. (tamtéž) ještě v souvislosti s pojetím zážitku jako prostředkem k učení zdůrazňují, že *primární rolí pedagoga je vytvářet vhodné zážitky, stavět žáky před problémy, nastavovat hranice, podporovat žáky, zajišťovat jejich fyzickou a psychickou bezpečnost a usnadňovat jim proces učení*. Aby učitel dokázal vybrat a připravit pro své žáky zážitek „na míru“, tedy zážitek s potenciálem k učení, potřebuje vědět, co jeho žáci potřebují (Slejšková

et al., 2011). Proto bude v následující části této podkapitoly vysvětleno, jakým způsobem potřeby svých žáků zjistit a jak s takovým zjištěním dále pracovat.

1.2.1 Analýza potřeb a cíle

Autoři publikací o zážitkové pedagogice (Beneš et al., 2016; Drahanská, 2020; Jirásek, 2019 Slejškova et al., 2011 aj.) se shodují na tom, že než se pustíme do jakéhokoliv vymyšlení a realizování zážitkového programu⁹, měli bychom si nejdříve ujasnit a stanovit konkrétní cíle, kterých chceme programem dosáhnout. Ke správnému výběru cílů nám pomůže *analýza potřeb*¹⁰. V rámci této analýzy bychom si měli na začátku práce se zážitkem ve výchovně-vzdělávacím procesu odpovědět na otázky, které jsou pro přehlednost uvedeny v tabulce níže¹¹.

Tabulka 1 Klíčové otázky pro analýzu potřeb a stanovení cílů (převzato z Beneš et al., 2016, s. 152)

Klíčové otázky	Rozvinutí klíčové otázky
CO? Co chceme rozvíjet?	Co mají účastníci zažít? Co bude pedagogickým tématem? Co skupina teď reálně potřebuje?
KOHO? Koho rozvíjíme?	Jaká je naše účastnická skupina? Jaká jsou její specifika? Jak společně skupina funguje? Jaké jsou její předpokládané potřeby? V jaké fázi skupinové dynamiky v tuto chvíli je? Jaká jsou rizika programu s ohledem na skupinu?

⁹ V literatuře týkající se ZP se setkáváme nejčastěji s termínem *program*, který bychom ve školním prostředí mohli nahradit pojmem *výuka* nebo *edukace* (příp. *výukovými aktivitami*). V této práci budeme používat pro *výuku*, *výukové hry* či *aktivity* i tento pojem, neboť často vycházíme ze zdrojů zabývajících se ZP.

¹⁰ Na poli obecné didaktiky bychom spíše pro proces analýzy potřeb použili pojem *pedagogická diagnostika* (Skalková, 2007) či *pedagogicko-psychologická diagnostika* (Kalhous & Obst, 2009).

¹¹ Beneš et al. (2016) nabízejí v Instruktorském slabikáři oproti zde uvedené tabulce daleko obsáhlejší tabulku, ve které můžeme kromě klíčových otázek najít otázky *před kurzem* a *po kurzu*. Vzhledem k tomu, že se tato práce nezaměřuje na pořádání kurzu využívající metody ZP, nýbrž na analýzu her s edukačním potenciálem zážitku pro školy, shrnuli jsme otázky *před a po kurzu* do kategorie rozvinutí klíčové otázky. V této kategorii uvádíme pouze otázky relevantní k tématu této práce.

JAK? Jaký program uvedeme?	Jak vybrané téma zpracujeme do programu? Jaký programový prostředek zvolíme? Jak upravíme vybranou hru?
KDO? Kdo je garant programu?	Kdo další se bude na realizaci podílet? Kolik lidí je adekvátní počet pro přípravu tohoto programu? Kdo co konkrétně zařídí?
KDY? Kdy program uvedeme?	Kdy bude nejvíce účinný? Co jej předchází a co jej následuje? Která denní doba podpoří jeho vyznění?
KDE? Kde program uvedeme?	Jaký charakter by mělo mít místo jeho průběhu? Jaká specifika? Jaký konkrétní prostor podpoří jeho vyznění?
KAM? Kam chceme účastníky přivést?	Jaké jsou žádoucí cíle programu? Jaké jsou možné reálné cíle programu?
KOLIK? Kolik času program potřebuje?	Kolik času program zabere, aby byly naplněny jeho cíle? Kolik času potřebujeme na jeho přípravu? Kolik času je potřeba na reflexi? Kolik času potřebujeme na úklid po provedení? Kolik organizátorů je zapojeno do realizace?
ČÍM? S čím budu pracovat?	Jaký materiál potřebujeme na uvedení programu? Jakým materiálem jeho uvedení ozvláštíme? Čím vytvoříme specifickou atmosféru?

Pořadí klíčových otázek v tabulce není náhodné. První tři otázky (CO? KOHO? JAK?) jsou pro analýzu potřeb a stanovení cílů nejdůležitější, proto by měly být zodpovězeny jako první. Odpovědi na výše uvedené otázky nám navíc mohou pomoci k výběru vhodných her a k jejich dalšímu zpracovávání a upravování (Beneš et al., 2016, s. 151). Autoři (tamtéž) ke klíčovým otázkám dodávají, že *by měly být zodpovězeny v záhlaví každé hry*. Vzhledem k významnosti klíčových otázek pro analýzu her v časopisech Gymnasion budou první tři otázky v následujících odstavcích představeny podrobněji.

Nejdříve se podívejme blíže na první klíčovou otázku: *Co chceme rozvíjet?* a související podotázku *Co bude pedagogickým tématem?* Ve školním prostředí najdeme odpovědi na tyto otázky nejčastěji v rámcovém vzdělávacím programu (RVP), nebo ve školním vzdělávacím

programu (ŠVP). V souvislosti s RVP je důležité podotknout, že při hledání takových odpovědí bychom si neměli vystačit s částmi RVP, ve kterých jsou popsány výstupy pro námi vyučované předměty, ale měli bychom vzít v potaz také kapitoly o klíčových kompetencích a průřezových tématech.

Podle Slejškové et. al (2011) se nám v praxi může stát, že si naplánujeme zážitkovou hru s cílem týkajícím se očekávaného výstupu RVP pro náš předmět (např. *Žák porozumí principu sociálního státu a utvoří si vlastní názor na jednotlivé pozice pracujících a nezaměstnaných* (Slejšková et al., 2011, s. 25), ale během hry dojde mezi žáky ke konfliktu, kvůli kterému není možné hru dohrát, a není tedy ani možné dojít s žáky k původnímu cíli hry. Autorky pro tyto situace doporučují, aby učitel v takových případech ustoupil od naplánovaného cíle a věnoval se místo něj vyřešení konfliktu. Náš původní cíl týkající se učiva může být nahrazen cílem týkajícím se některé z klíčových kompetencí uvedených v RVP (kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální apod.).

Toto doporučení je ve shodě s tím, co píše o naléhavosti situace pro vyřešení konfliktu, Hanková (2019, s. 76): *mělo vycházet z odůvodněné naléhavosti potřeb rozvoje skupiny*. Rozdíl mezi doporučením autorek Slejšková et. al. a pojetím Hankové je však v pohledu na klíčové kompetence. Zatímco Slejšková et. al. cíle v oblasti klíčových kompetencí vnímají poněkud odděleně od cílů výukových, Hanková vnímá cíle v obou oblastech jako propojené, což je ve shodě s RVP (MŠMT, 2021, s. 10): *Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání*.

Při hledání odpovědí na klíčovou otázku CO? je důležité znát relevantní části RVP, proto bude jeho analýze věnována další kapitola této práce (kap. 4).

Druhou klíčovou otázkou je *Koho rozvíjíme?* s rozšiřujícími otázkami *Jaká je naše účastnická skupina¹²? Jaká jsou její specifika? Jaké jsou její předpokládané potřeby? Jak společně skupina funguje? V jaké fázi skupinové dynamiky v tuto chvíli je? Vztáhneme-li*

¹² Účastnická skupina je opět pojem využívaný v literatuře týkající se ZP, odkazuje na účastníky kurzu. V prostředí školní edukace jde většinou o školní třídu, nebo o skupinu žáků (v případě mezitřídního projektového vyučování apod.).

tyto otázky opět na školní prostředí, musíme konstatovat, že oproti instruktorům pořádajícím kurzy metodami zážitkové pedagogiky pro účastníky, které před kurzem vůbec neznají, máme jako učitelé určitou výhodu. Před zařazením zážitkového programu do výuky se můžeme s žáky nejprve lépe seznámit, cíleně zjišťovat jejich potřeby a pozorovat, jaké jsou mezi žáky vztahy a jak celá skupina dohromady funguje (či nefunguje). Slejšková et. al. (2011, s. 35) v souvislosti s pozorováním skupiny žáků upozorňují na to, že před pracováním se zážitkem bychom nejdříve měli zjistit, zda je skupina na takový způsob práce připravena. Můžeme si klást otázky typu: Dodržují žáci společně nastavená pravidla? Mají žáci základní návyky práce ve skupině? Dokáží žáci aktivně naslouchat, když mluví někdo jiný než oni? Znájí a umějí aplikovat postupy řešení konfliktů? Pokud jsme na nějakou z těchto otázek odpověděli *ne*, autorky (tamtéž) doporučují, abychom se nejprve zaměřili na rozvíjení těchto oblastí.

Skupinu žáků a jejich potřeby také můžeme analyzovat z jiného hlediska. Hanková (2019) upozorňuje na to, že bychom pro analýzu potřeb žáků (popř. vrstevnické skupiny) měli vycházet z poznatků vývojové psychologie a soustředit se na věkové zvláštnosti. Vzhledem k zaměření této diplomové práce na analýzu her pro žáky ve starším školním věku a množství poznatků o vývojových zvláštnostech této věkové kategorie bude tomuto tématu věnována samostatná kapitola.

K zodpovězení poslední ze tří klíčových otázek *Jaký program uvedeme?* s podotázkami *Jak vybrané téma zpracujeme do programu? Jaký programový prostředek zvolím? Jak upravím vybranou hru?* je nejdříve potřeba vysvětlit, kdy je vhodné práci se zážitkem do výchovně-vzdělávacích procesů zařazovat a kdy je lepší pedagogického cíle dosáhnout jiným způsobem. Slejšková et. al. (2011, s. 11) hovoří o tom, že metody zážitkové pedagogiky *nejvíce poslouží tam, kde chceme žákům zprostředkovat nějakou chybějící zkušenost*. V souvislosti s tímto tvrzením autorky (2011, s. 30) dále uvádějí oblasti cílů, ze kterých je při práci se zážitkem vhodné vybírat:

1. *znalosti – propojujeme teoretické informace s možností jejich praktického využití;*
2. *dovednosti – v rámci zadaného úkolu prověřujeme vybrané schopnosti a dovednosti;*
3. *postoje – vytváříme prostor pro budování vlastních názorů a postojů.*

Z tohoto výběru vyplývá, že využití postupů zážitkové pedagogiky není vhodné pro všechny edukační cíle. Např. pro předání teoretických informací o vybraném učivu by bylo vhodnější vybrat jinou metodu než práci se zážitkem. Patří-li náš záměr do uvedených cílových oblastí, můžeme se rozhodnout pro naplnění takového cíle zážitkovým programem. K tomuto rozhodnutí nám může pomoci přehled výhod a možných úskalí využití metod zážitkové pedagogiky ve školním prostředí, popsany v následujících odstavcích.

Výhody využití metod ZP podle Slejškové et. al. (2011, s. 3, 29–30):

- probraný obsah se formou zážitku více vtiskne do paměti a má mnohonásobně trvalejší hodnotu než obsah získaný frontální výukou;
- na (takto) získané zkušenosti se můžeme často odvolávat a využívat je i během dalších hodin;
- možnost *vyvolat emoce, které hrají v životě člověka a procesu učení významnou roli;*
- možnost *vytvořit kontext, který je pro proces učení velice motivující a zajímavý;*
- *nabourání učitelské rutiny;*
- *možné nadšení žáků.*

Úskalí využití metod ZP podle Slejškové et. al. (2011, s. 29–30, 35):

- první úskalí bylo již popsáno výše: *při zážitkových programech zaměřených na různá témata téměř vždy pracujeme také s dynamikou skupiny (...), kterou svým způsobem nelze při tomto způsobu práce s žáky vynechat či přeskočit;*
- *zážitek se nedá žákům zprostředkovat instantně, je potřeba postupně budovat situaci a dát žákům prostor, aby se sami aktivně zapojovali, hledali, zkoušeli si – jedině tak se dají nasbírat zážitky, zkušenosti a materiál pro následnou reflexi;*
- časová náročnost (jak při přípravě, tak při realizaci programu);
- z výše uvedených úskalí vyplývá, že klasická 45minutová hodina může být na realizaci všech částí naplánovaných aktivit příliš krátká.

Poslední nevýhodu autorky (tamtéž) zdůvodňují tím, že se během 45 minut většinou nestihnou zrealizovat všechny tyto fáze: *nastolit takové herní a modelové situace, které by žáky skutečně emotivně vtáhly a poskytly jim nějakou novou reálnou zkušenost, a zároveň abychom byli schopni zážitky v rámci tohoto času plně vytěžit a vyhodnotit.* Proto doporučují,

abychom si pro zážitkový program vyhradili alespoň dvouhodinový blok nebo rovnou celý (projektový) den. S ohledem na tuto skutečnost rovnou upozorňují, že na zařazení projektových dní do celoročních plánů bychom měli myslet ještě před začátkem školního roku.

K zamýšlení nad otázkami *Jak vybrané téma zpracujeme do programu? Jak upravím vybranou hru?* by učitelům mohla pomoci znalost Vygotského zóny nejbližšího vývoje a s ní související teorie komfortní zóny (často využívané v ZP). Podle Kolba a Kolbové (Kolb, 2015, s. 26–27; Kolb & Kolb, 2017, s. 21) je Vygotského *zóna nejbližšího vývoje*¹³ určitým výukovým prostorem mezi aktuální úrovní dítěte, kde dosahuje výkonů především za pomoci dospělého, a potenciální vyšší vývojovou úrovní, ve které je dítě schopno samostatného výkonu. Klíčovou technikou, kterou by měl učitel pro úspěšný přechod z jedné fáze do druhé ovládat, je tzv. *lešení*¹⁴, tedy přizpůsobování procesu učení individuálním potřebám a vývojové úrovni žáka.

V publikacích o ZP (Jirásek, 2019; Franc et al., 2007; Beneš et al., 2016, apod.) se setkáváme s názorem, že nové rozvojové zkušenosti se nejlépe získávají v tzv. *zóně učení (a rozvoje)*, do které se dostaneme, když opustíme tzv. *komfortní zónu*. Franc et al. (2007, s. 28) definují uvedené zóny a hranici mezi nimi způsobem, který je citován v následujícím přehledu.

- **Komfortní zóna:** *bezpečná, známá, pohodlná, předvídatelná. U každého člověka je jiná. Její tvar a velikost se mění v průběhu života. Různí lidé překračují hranice své komfortní zóny v různých oblastech.*
- **Zóna učení:** *vstup do neznámého a nejistého prostředí, kde člověk dokáže překonat stres a úzkost, kde je schopen se zorientovat a cítit se dobře; tímto směrem se komfortní zóna může postupně rozšiřovat.*
- **Hranice mezi zónou komfortu a učení:** *Je-li krok z komfortní zóny příliš velký, může dojít k neúspěchu a komfortní zóna se nerozšíří (ve vážnějších případech se dokonce může zmenšit). S komfortní zónou je úzce spojeno téma transferu: Je-li*

¹³ Anglicky *zone of proximal development*.

¹⁴ Anglicky *scaffolding*.

člověk schopen úspěšně rozšiřovat komfortní zónu v jedné oblasti, může mu tato zkušenost pomoci také v přijímání výzev jiného typu.

Z výše uvedených informací o zóně nejbližšího vývoje a o zóně učení pro analýzu potřeb vyplývá, že (nejen) děti se nejlépe učí tehdy, když je pro ně úkol (např. v rámci hry) přiměřeně náročný, tzn. ani příliš jednoduchý, ani příliš těžký. Hanková (2019, s. 87) v tomto smyslu hovoří o úkolu, který by měl být pro žáky *výzvou*. V této výzvě *úspěch není zcela jistý, ale riziko je únosné podstoupit (mírou rizika je nepřekročit osobní limit směrem k neúnosnému stresu a selhání, kdy je prožitek pro učení kontraproduktivní)*. Podle Hankové (tamtéž) bychom měli v rámci her pracovat s výzvou právě proto, že *včas poskytnuté podněty mohou akcelarovat učení, resp. rozvoj*.

Autoři publikací o zážitkové pedagogice (Beneš et al., 2016; Jirásek, 2019 aj.) v souvislosti s přiměřenou výzvou zmiňují stav *Flow*. Křivohlavý (2004, s. 173) tento pojem charakterizuje jako stav, ve kterém člověk při činnosti (výzvě) zažívá příval nadšení, je do činnosti cele ponořen. Flow je podle autora opakem nezájmu a apatie. Na základě znalosti zóny nejbližšího vývoje a zóny učení může učitel vybrat takovou hru, ve které by žáci měli možnost stav *flow* zažít.

Z klíčových otázek analýzy potřeb a jejich podotázek zůstává stále jedna otázka neokomentována. *Jaký programový prostředek zvolím?* Touto otázkou se budeme zabývat v podkapitole.

Stanovení cílů

Je již opakováním, že na základě analýzy potřeb stanovujeme cíle. Obst a Kalhous (2009, s. 274) definují výukový cíl jako *představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky*. Podle Vávry (2011) k vymezení a formulaci výukových cílů mohou pomoci tzv. *taxonomie cílů*. Taxonomie se dále specifikují podle domén, ve kterých se cíle odehrávají:

- kognitivní (oblast poznávacích procesů);
- afektivní (oblast hodnot, postojů, názorů, emočního prožívání, zájmů, motivace);

- psychomotorické (oblast smyslového vnímání, koordinace vjemů s pohyby)¹⁵.

Kromě tohoto obsahového dělení taxonomie třídí cíle také podle stupně jejich náročnosti. Vávra (2011) ve svém odborném článku uvádí přehlednou tabulku taxonomií vzdělávacích cílů vybraných autorů. Na prvním řádku tabulky jsou uvedeny domény cílů, na druhém řádku autoři jednotlivých taxonomií, ve třetím řádku jsou předloženy nejvyšší hierarchické stupně cílů a ve spodní části tabulky najdeme stupně hierarchicky nejnižší.

Tabulka 2 Taxonomie vzdělávacích cílů vybraných autorů (převzato z Vávra, 2011).

Kognitivní (1956)	Kognitivní (2001)	Afektivní	Psychomotorické
(Bloom, 1956)	(Anderson & Krathwohl, 2001)	(Krathwohl, Bloom & Masia (1964)	(Simpson, 1972), In Fontana, 2003)
Hodnotové posuzování	Tvořit	Integrace hodnot v charakteru	Vytváření nových dovedností
Syntéza	Hodnotit	Integrovaní hodnot (organizace)	Prizpůsobování
Analýza	Analyzovat	Oceňování hodnoty	Automatizace složité dovednosti
Aplikace	Aplikovat	Reagování	Automatizace jednoduché dovednosti
Porozumění	Porozumět či chápat	Přijímání (vnímavost)	Řízené odezvy
Zapamatování	Zapamatovat	-	Zaměřenost
-	-	-	Vnímání

¹⁵ Srov. Obst a Kalhous (2009, s. 274) nazývají cíle v kognitivní doméně cíli *vzdělávacími*, v afektivní cíli *postojovými* a v doméně psychomotorické cíli *výcvikovými*.

Obst a Kalhous (2009, s. 280) k hierarchickému uspořádání cílových kategorií v taxonomiích dodávají, že *k dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytné důkladné zvládnutí příslušného učiva na nižší úrovni osvojení*. Učitel by proto měl vždy začínat u méně náročných cílů a teprve postupem času se orientovat na cíle obtížnější a komplikovanější.

Vzhledem k praktické části práce je vhodné uvést podrobnější popis jednotlivých stupňů náročnosti u cílů v kognitivní a afektivní doméně. Naopak cíle psychomotorické budou ponechány stranou. Charakteristika kognitivních cílů podle Kalhous a Obsta (2009, s. 280–281) je pro přehlednost graficky zpracována do následující tabulky.

Tabulka 3 Taxonomie cílů v kognitivní oblasti podle Blooma (převzato z Kalhous & Obst, 2009, s. 280–281)

Popis jednotlivých úrovní	Typická slovesa pro stanovení cílových činností žáka
Na úrovni znalosti (zapamatování) se od žáka vyžaduje jen znovupoznání informace nebo znovuvybavení poznatků a jejich reprodukce, nikoli přímé užití.	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, seřadit, reprodukovat, vybrat, vysvětlit, určit apod.
U porozumění má žák prokázat pochopení a schopnost užití znalosti.	dokázat, jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, vysvětlit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit jinak, vypočítat, zkontrolovat, změřit apod.
Při aplikaci již dochází k transferu učení do situací pro jedince nových (problémových).	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi..., uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet apod.
U analýzy jde o schopnost rozložit sdělení na prvky nebo části tak, aby byly objasněny jak vztahy prvků nebo částí, tak celkové uspořádání myšlenek obsažených ve sdělení.	analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat aj.
Syntéza znamená schopnost žáka skládat prvky a části v celek. Kombinací prvků a částí se vytváří struktura, jež předtím neexistovala.	kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat sdělení (zprávu), navrhnout, organizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry apod.

U kategorie hodnotící posouzení (hodnocení) jde o žákovu schopnost i potřebu posouzení hodnoty myšlenek, dokumentů, výtvorů, metod, způsobů řešení apod., z hlediska nějakého účelu (kritéria, normy) co do přesnosti, přiléhavosti, adekvátnosti, efektivnosti, hospodárnosti atd. Novým prvkem je zde použití kritérií, mezi nimiž důležitou roli hrají hodnoty (systém hodnot).	argumentovat, obhájit, ocenit, podpořit (názory), porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, srovnat s normou, vybrat, vyvrátit, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit aj.
---	---

Hodnocení jakožto nejvyšší stupeň taxonomie kognitivních cílů je úzce spojeno s taxonomií cílů afektivních, *v nichž je internalizace hodnot základním hlediskem pro rozlišení taxonometrických úrovní, ale už s důrazem na emotivní stránku se zřetelem k prožitkům* (Kalhous & Obst, 2009, s. 281). Taxonomie afektivních cílů je uvedena v následující tabulce.

Tabulka 4 Taxonomie cílů v afektivní oblasti podle D. B. Kratwohla a kol. (částečně převzato a upraveno z Kalhous & Obst, 2009, s. 284–285; Hanková, 2019, s. 73)

Názvy jednotlivých stupňů	Popis jednotlivých stupňů
přijímání (vnímavost k podnětům)	ochota žáka vnímat a přijímat podněty
reagování (zainteresovanost)	žák od pasivního vnímání přechází k aktivní činnosti
oceňování hodnoty	žák rozděluje hodnoty na žádoucí, užitečné a nežádoucí
integrování hodnot (organizace)	postupným zvnitřňováním hodnot dochází k vytváření vlastního žebříčku hodnot
integrace (internalizace) hodnot v charakteru	hodnoty v žákově žebříčku získávají pevné místo a dlouhodobě řídí jeho chování; na základě svojí hierarchie hodnot si tak žák vytváří vlastní životní filozofii

Zopakujme, že taxonomie cílů nám mohou pomoci formulovat cíle. Při formulaci cílů bychom si však podle Valenty (2013, s. 134) měli dát pozor, aby cíle byly konkrétní a *operacionalizované*, tedy ve výuce prakticky naplnitelné. Formulace cíle by tak měla obsahovat konkrétní popis dovednosti (činnosti), v jaké se má žák zdokonalit.

1.2.2 Práce s hrou jako metodou

Jakmile je dokončena analýza potřeb¹⁶ a na jejím základě je stanoven cíl, můžeme přistoupit k výběru metody, která by měla napomoci k dosažení vytyčeného cíle. Vzhledem k zaměření této práce nás budou zajímat především takové metody, které mohou obsahovat prožitkovou situaci (s aktivním zapojením žáků) spojenou s příležitostí k učení¹⁷. S ohledem na praktickou část se tato podkapitola zabývá podrobněji metodou hry. Na začátku této podkapitoly je důležité vysvětlit a propojit základní pojmy, se kterými se při volbě metod můžeme v odborných publikacích setkat.

Ve zdrojích zabývajících se zážitkovou pedagogikou a holistickou výchovou autoři hovoří o výběru *programových prostředků* (nebo také o výběru her či aktivit – viz kapitola 1.1). Tyto publikace se však týkají především pořádání kurzů, v menší míře už edukací ve školním prostředí, kterou se zabývá tato diplomová práce. Hanková (2019, s. 81) analogicky k pojmu programový prostředek uvádí pro školní edukaci pojem *metoda* (či *forma práce*). Podle Valenty (2013, s. 149) lze pojmem *metoda označovat obecně postup, jímž dosahujeme edukačního cíle. Jedná se tedy v konečném důsledku o činnosti žáka, kterou obvykle iniciuje učitel, přičemž tato činnost vyvolává (pokud funguje...) v žákově „organismu“ procesy učení*. Podobně chápou výukové (dříve vzdělávací) metody i Maňák a Janík (2009, s. 83), kteří zároveň upozorňují na rozlišování výše definovaných a pro tuto podkapitolu stěžejních výukových metod a metod výzkumných (vědeckých).

Klasifikací výukových metod se zabývalo mnoho autorů, v literatuře tedy můžeme najít rozdílné přístupy ke třídění metod na základě různých hledisek či priorit (Zormanová, 2012). Pro zjednodušení v této práci uvádíme pouze jednu klasifikaci výukových metod, a to podle Maňáka a Švece (2003).

Tabulka 5 Výukové metody podle Maňáka a Švece; převzato a upraveno z Maňák & Švec (2003, s. 49)

¹⁶ K analýze potřeb je však možné se kdykoliv během plánování programu s prožitkovou situací vracet. Z výstupů analýzy bychom měli při výběru, přípravě her a jejich reflexe vycházet.

¹⁷ *Příležitost k učení – proporce času ve vyučovací hodině věnovaná kontaktu žáků s učivem a operací s ním. S tím souvisí čas učení, tj. takové operace, při nichž žáci provádějí nějaké učební činnosti, které vyžadují jejich aktivní kognitivní či motorickou činnost, např. provádějí nějaký úkol, resp. jsou zaangażováni v učení (engagement)* (Průcha, 2009, s. 324).

Klasické výukové metody:

- mají dlouhou historii;
- charakteristické frontální výukou;
- učitel má dominantní roli;
- důraz kladen na předávání informací žákovi (učitelem);
- metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor);
- metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž);
- metody dovednostně praktické (vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování, experimentování, produkční metody).

Aktivizující metody:

- obvykle založeny na řešení problémových situací ve vyučování, problémových úloh;
- působí na žáky stimulačně a podporují rozvoj tvořivého myšlení;
- slouží jako prostředek k aktivizaci žáků;
- metody diskusní;
- metody heuristické, řešení problémů;
- metody situační;
- metody inscenační;
- didaktické hry.

Komplexní metody:

- předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace;
- jejich sjednocujícím prvkem je vždy výuková metoda;
- frontální výuka;
- skupinová a kooperativní výuka;
- partnerská výuka;
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce;
- kritické myšlení;
- brainstorming;
- projektová výuka;
- výuka dramatem;
- otevřené učení;
- učení v životních situacích aj.

Ačkoliv to na první pohled vypadá, že aktivizující metody jsou podle Maňáka a Švece (2003) pouze metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a metoda didaktické hry, autoři

aktivizujícími metodami označují i metody komplexní (skupinová a kooperativní práce atd.). Autoři (tamtéž, s. 126) se v kapitole o didaktické hře věnují také popisu hry samotné, chápou ji jako *jednu ze základních forem činnosti člověka (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě*. Oproti tomu *didaktická hra podle autorů nemůže být bez cíle, protože jako veškerý edukační proces vůbec by měla přispívat rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků*.

Kotrba a Lacina (2015) řadí hru stejně jako výše uvedení autoři do metod *aktivizačních*¹⁸. Podle autorů jsou didaktické hry (jako např. vědomostní kvíz, křížovka, otázkové hry) dokonce nejčastěji využívanou aktivizační metodou. Do skupiny aktivizačních metod podle nich také patří problémové vyučování, diskusní metody, situační metody, inscenační metody, nebo projektová výuka. Obecně jsou podle Kotrby a Laciny (2015, s. 49) aktivizační metody *takové postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce studentů, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*. Při aktivizačních metodách tak dochází při edukačním procesu k aktivnímu učení, které Průcha (2009, s. 324) definuje jako *situaci, při které žák plní nějaký úkol s využitím učiva*.

Autoři publikací zabývajících se ZP se však na hru dívají poněkud komplexnějším pohledem, tedy nejen pouze jako na užší pojetí didaktické hry (uvedené příklady v předchozím odstavci) nebo jen jako na jednu z možných aktivizačních metod. Hry v pojetí ZP totiž obsahují takové situace, které odpovídají charakteristikám dalších názvů aktivizačních či komplexních metod (např. metodám diskusním, inscenačním, situačním aj.). Ve sborníku Zlatý fond her II (Hrkal & Hanuš, 2011, s. 32) jsou v metodickém úvodu k samotným hrám uvedeny jednotlivé formy her, v jejichž pojmenováních můžeme vidět přímou souvislost s výše uvedenými aktivizačními metodami: iniciativní hry, simulační hry, inscenační hry, dramatické hry, psychodrama, sociodrama, beseda, diskuse atd.

¹⁸ Jak v *aktivizačních*, tak v *aktivizujících* metodách jde především o proces aktivního učení, jedná se tedy o stejné skupiny metod, slova uvedená kurzívou je možné zaměňovat.

Hra

Vzhledem k praktické části práce, jejímž hlavním cílem je analýza her, je nutné se hře věnovat podrobněji. Pojem hra je těžko definovatelný, jelikož na hru můžeme nahlížet z několika úhlů pohledu. V odborné literatuře se můžeme setkat např. s pohledem psychologie, filosofie, pedagogiky či obecné didaktiky. Kromě těchto náhledů nás bude zajímat především jak se na hru dívají autoři publikací o zážitkové pedagogice.

V pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2003, s. 75) lze najít následující definici hry: *je to forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. (...) Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení).* V literatuře zabývající se obecnou didaktikou se o hře píše nejčastěji jako o hře didaktické. Definice didaktické hry od Maňáka a Švece (2003) je uvedena výše.

Fontana (2010, s. 54) v publikaci o školní psychologii hovoří o hře jako o formě dětské metody učení. Samotné hraní je podle něj *silný popud k činnosti, a tak vede děti do situací, v nichž pravděpodobně dojde k učení, z čehož vyplývá, že čím více příležitostí ke hře se dítěti naskytne, tím je větší pravděpodobnost, že nastane nové učení.* Fontana (2010, s. 50) také hovoří o tom, že by se na hru (a to ani u starších dětí) nemělo nahlížet jako na *zbytečné maření času*, a to ani v případech, kdy je cílem hry jen prostá *radost*. Podle Fontany by měl být u dětí staršího školního věku kladen důraz na *hry s pravidly* a na *hry jako „simulační nácvik“*. K uplatňování her při učení ve škole Fontana (tamtéž, s. 57) poznamenává, že *učení nastává nejspíše tam, kde žák vidí bezprostřední význam toho, čemu se učí; buď tak, že to prakticky použije, nebo tak, že si učivo uvede do vztahu k problémům, které vnímá (nebo je připraven vnímat) jako důležité.*

Přesuneme-li se od pohledu pedagogiky, didaktiky a psychologie k tomu, jak se na hru dívají autoři publikací o zážitkové pedagogice, setkáme se s náhledem na hru obohaceným také

o rozměr historicko-filosofický. Například Jirásek (2011, s. 15–20) v publikaci Zlatý fond her II věnuje hře celou kapitolu, ve které ji zkoumá jako určitý fenomén. Autor porovnává pojetí hry několika filosofů a pedagogů a snaží se najít takovou definici, která by platila pro všechny herní případy. Definici nachází v knize Homo Ludens od Johana Huizingy. Pro větší přehlednost zde pro svoji délku nebude definice uvedena, ale budou představeny formální znaky hry, ze kterých tato definice vznikla:

- *hra je především svobodným jednáním (nikdo mě nemůže nutit, abych si hrál), a tím sférou nefalšované svobody;*
- *vystoupení z „obyčejného“ nebo „vlastního“ života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí (tedy mimo proces uspokojování svých potřeb);*
- *uzavřenost a ohraničenost (prostorová i časová);*
- *možnost opakování (a to hry jako celku, tak i jednotlivých složek její výstavby: refrén);*
- *specifický a bezpodmínečný řád, pravidla;*
- *rytmus a harmonie (střídání, kontrast, variace);*
- *napětí (nejistota, naděje) (Jirásek, 2011, s. 16).*

Franc et al. (2007, s. 66) hovoří o tom, že hra je „jako“, že je to „život nanečisto“, díky čemuž podle autorů ve hrách vzniká *modelový svět, který lidem umožňuje zkoušet nové role a typy chování, experimentovat a zkoumat jiné způsoby interakce s okolím.*

Je však třeba poznamenat, že tyto teoretické pohledy na hru jsou v publikacích o zážitkové pedagogice spíše výjimkou, neboť ve většině zdrojích se autoři u hry zabývají především praktickými záležitostmi: anatomii hry, jak hru upravit, jak ji uvádět, či jak vlastní hru vymyslet (Drahanská, 2020), jakými způsoby učinit hru zajímavější (Beneš et al., 2016), roli hry, typy her, zařazením hry do scénáře kurzu, logistikou her (Franc et al., 2007). Ve značné části publikací o zážitkové pedagogice jsou také uvedeny konkrétní příklady her. Proč se o hrách v různých podobách ve většině knih o ZP píše, shrnuje Jirásek (2006, s. 4) v čísle Gymnasionu s názvem „Hra“ jedinou větou: *Hra je symbolem české podoby zážitkové pedagogiky.*

Kategorizace her

V literatuře spojené se ZP existuje několik zdrojů zabývajících se konkrétními (více či méně popsanými) příklady her. Sborníky, které jsou níže uvedeny, pracují s podobným typem her jako jsou hry v časopisech Gymnasion. Dále se těmito sborníky v této práci nebudeme zabývat, jsou zde uvedeny jen jako další možný zdroj pro učitele. V praktické části práce se však budeme zabývat jen hrami v jednotlivých číslech Gymnasionů.

Sborníky her:

- Velká encyklopedie her I–IV (Zapletal, 1985–1988);
- Zlatý fond her I–IV, hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice (kol. autorů, 1998–2013);
- Indoor aktivity (Vecheta, 2009)

Publikace, které obsahují jak hry, tak především zkušenosti s jejich přípravou, uváděním a realizací:

- Učení zážitkem a hrou (Franc et al., 2007);
- Škola zážitkem (Slejšková et al., 2011);
- Prázdniny se šlehačkou (Hora et al., 1984);
- Instruktorový slabikář (Beneš et al., 2016).

Ke kategorizaci, tedy členění, třídění a klasifikaci her, se v každé publikaci přistupuje rozdílným způsobem. Záleží na tom, podle kterého kritéria se autor nebo autoři rozhodli hry kategorizovat. Podle těchto autorů (Hrkal et al., 2000-2013; Franc et al., 2007) může být takovým kritériem:

- cíl hry (hry na rozvoj intelektu, hry na tvořivost, na rozvoj motoriky a pohybové dovednosti, speciální hry, hry na rozvoj sociálních dovedností, hry na rozvoj vůle, hry na rozvoj sebepojetí, aj.);
- velikost a složení skupiny účastníků (počet hráčů, věková kategorie, skupinová dynamika, poměr žen a mužů, aj.);
- prostředí (hry v lese, na louce, na hřišti, v tělocvičně, v místnosti, ve městě, na vsi, v členitém terénu, aj.);
- fyzická a psychická zátěž;
- čas na přípravu hry;

- čas na realizaci hry (malé, středně dlouhé, velké hry, projekty);
- denní doba;
- roční období.

Pro účely analýzy v praktické části této práce je potřeba ještě více přiblížit první kritérium, podle kterého hry vybíráme, a to je kritérium cíle. Stejně jako instruktoři Prázdninové školy Lipnice mají tu ambici, aby *uváděné hry a s nimi spojené zážitky nebyly cílem sami o sobě, ale aby se naopak staly prostředkem k dosažení určitého cíle v programu kurzu* (PŠL, 2008, s. 38), tak i učitelé by měli při výběru, přípravě a následné realizaci her v rámci školní výuky tuto ambici mít. Důležitost formulování cílů již byla zmíněna v předchozích podkapitolách, připomeňme proto jen to, že *jedna a ta samá hra může navzdory podobnému designu naplňovat velmi odlišné cíle* (tamtéž). Cíl také hraje zásadní roli při reflexi hry, ale tomu se budeme věnovat více v následující podkapitole.

V metodickém materiálu pro začínající instruktory Prázdninové školy Lipnice je uveden přehled čtyř typů cílů her (PŠL, 2008, s. 39):

Tabulka 6 Kategorizace her podle cíle (převzato z PŠL, 2008, s. 39)

- 1) **Hra pro zážitek** – cílem je samotná aktivita (zážitek, zábava). Není zde předem jasně stanovený a definovaný cíl. Výstupem z takového typu her je tak převážně zábava, zážitek (ze hry) či předem nespecifikované zkušenosti, přenositelné do běžného či pracovního života (především však za předpokladu využití techniky review).
- 2) **Hra pro otevření „balíku“ témat** – cílem je zmapovat, jaká témata jsou pro danou skupinu nosná. Hra nemá jeden obecný, předem specifikovaný cíl (například že se skupina naučí efektivně pracovat s časem). Cílem takovéto aktivity je, aby hra obsahovala dostatečný počet témat (například práce s časem, efektivita práce), která pro danou skupinu mohou být nosná. Instruktor se pak za využití techniky review snaží zjistit, jakým tématem by se měl se „svou“ skupinou zabývat. Tímto tématem se pak instruktor dále (hlouběji) zabývá.

- 3) **Hra s konkrétním tématem** – hra sleduje konkrétní, jasně definovaný cíl.
V review se instruktor zaměřuje právě na ten cíl, ke kterému hra směřovala.
- 4) **Hra pro trénink konkrétní dovednosti** – specifikou tohoto typu cíle hry je, že si každý účastník sám stanovuje svůj individuální plán (cíle), kterého se pomocí tréninku snaží dosáhnout. Hra je zde nástrojem pro dosahování vytyčeného tréninkového cíle. V následném review se pak sleduje pouze tento cíl.

Drahanský (2006, s. 49–52) o těchto čtyřech typech cílů pojednává již ve svém článku *Hra jako nástroj... nebo jen jako hra* v časopisu *Gymnasion*. Uvádí k jednotlivým typům cílů i konkrétní příklady her a na konci článku poznamenává, že hra může být nástrojem rozvoje a vzdělávání, ale jen v případě, že vím, *jaký cíl danou hrou sleduji a zdali hra cíl naplňuje*. Proto se pro účely naší analýzy budeme zaměřovat především na hry typu *hra s konkrétním tématem*.

K úspěšné analýze her v praktické části by ještě mohly pomoci následující informace, které se určitým způsobem týkají kritérií cíle a prostředí (škola, školní výuka) nebo složení skupiny (věková kategorie starší školní věk). Jirásek (2013, s. 13) hovoří o tom, že starší děti upřednostňují hry obsahující *soutěž, poměrování sil, odpovědi na otázku „kdo s koho“, kdo je silnější, hbitější, vytrvalejší*. Dospívající podle něj spíše zaujme hra, která nabízí nějaký *problém k vyřešení, náročný úkol, komplexní nasazení nejenom psychických, ale také fyzických sil*. Hanková (2019, s. 97) doporučuje při výběru her určených pro školní výchovu a vzdělávání se zaměřit na hry *méně strukturované*. Jako konkrétní příklady uvádí *hry iniciativní, simulační, inscenační, diskusní a tvořivé*. Půjde podle ní především o *hry a aktivity s potenciálem sebepoznání, skupinového rozvoje či dalších cílů OSV (osobnostně sociální výchovy) a jiných obsahů RVP*. Pro naši analýzu bude také důležitým kritériem, zda v sobě daná hra zahrnuje *příležitost k učení*, tedy čas, ve kterém je žák v přímém kontaktu s učivem a operací s ním (Průcha, 2009, s. 324).

1.2.3 Práce s reflexí prožitkové situace

Po všech krocích popsaných v předešlých podkapitolách (analýza potřeb a stanovení cílů, výběr metody) a po samotné realizaci vybrané hry (či jinak řečeno aktivity) nás čeká ještě

poslední, ale neméně důležitá fáze práce se zážitkem ve výchovně vzdělávacím procesu – reflexe.

V literatuře zabývající se zážitkovou pedagogikou se v souvislosti s reflexí setkáváme s několika pojmy, které je na začátek potřeba představit, aby v praxi nedocházelo k jejich záměně. Přehled pojmů týkajících se reflexe podle Jiráska (2018, s. 15–17):

- **Hitace:** v tomto případě nejde ani tak o reflexi, ale spíše o určité hodnocení či evaluaci. Účelem hitace je zjistit, jak byli účastníci spokojeni s programem (s cílem nebo procesem) a na základě toho následně vybrat ze sumy programů ty největší hity, které se těšily největší oblibě. Účastníci tedy směřují své reflexe či postřehy směrem k instruktorům nebo k programu.
- **Sdílení (sharing):** jedná se o vzájemné sdílení emocí mezi účastníky programu. Cílem je především vytvořit prostor pro ventilaci pocitů, pro zvyšování pocitu sounáležitosti, a to všechno *bez nějakého strukturního řádu*. Do sdílení nevstupují *žádná rozvojová témata*. Sdílení může být také první fází reflexe.
- **Reflexe:** *nejvíce strukturovaná možnost, jak z prožitku získat zkušenost přenositelnou i do odlišných životních a časových kontextů*. Reflexe může a nemusí mít více fází. Cílem reflexe je ohlédnout se za právě proběhlou aktivitou a *zvýznamnit nosné prožívané momenty*. V případě *učitelského* typu reflexe se zaměřujeme na *cíle a předávání poznatků* (učitel usměrňuje téma a skupinu v reflexi vede), v případě typu *terapeutického* se zaměřujeme spíše než na předem vytyčený cíl na *skupinu* a její momentální dynamiku. Učitel (instruktor) je v tomto případě spíše facilitátorem. Reflexe může obecně napomoci k *hlubšímu uvědomění možných významů prožitého*.
- **Sebereflexe:** *kultivovaná dovednost naslouchat hlasu svědomí*. Sebereflexe si klade za cíl sebeuvědomění konkrétního *jedince* – zpracování individuálních impulzů v osobnostní struktuře, postojích a hodnotách; naslouchání hlasu svědomí – prohlubování lidství.

Kromě výše uvedených pojmů se také můžeme setkat s termínem *review*, což je většinou chápáno jako jakýsi rozbor, při kterém účastníci za pomoci instruktora *sdílí a zpracovávají zážitky z předchozí aktivity* (Franc et al., 2007, s. 91) – tento pojem bývá často chápán jako ekvivalentní k pojmu reflexe. Můžeme se také setkat s termínem *zpětná vazba (feedback)*,

který označuje *přirozenou reakci okolí na chování jedince*, díky níž daný jedinec získává pohled na sebe očima druhých. Pojem *cílená zpětná vazba* se však používá jako synonymum k termínu reflexe, tedy zpracování zážitků z aktivity pod vedením instruktora (Jirásek, 2019, s. 193–194).

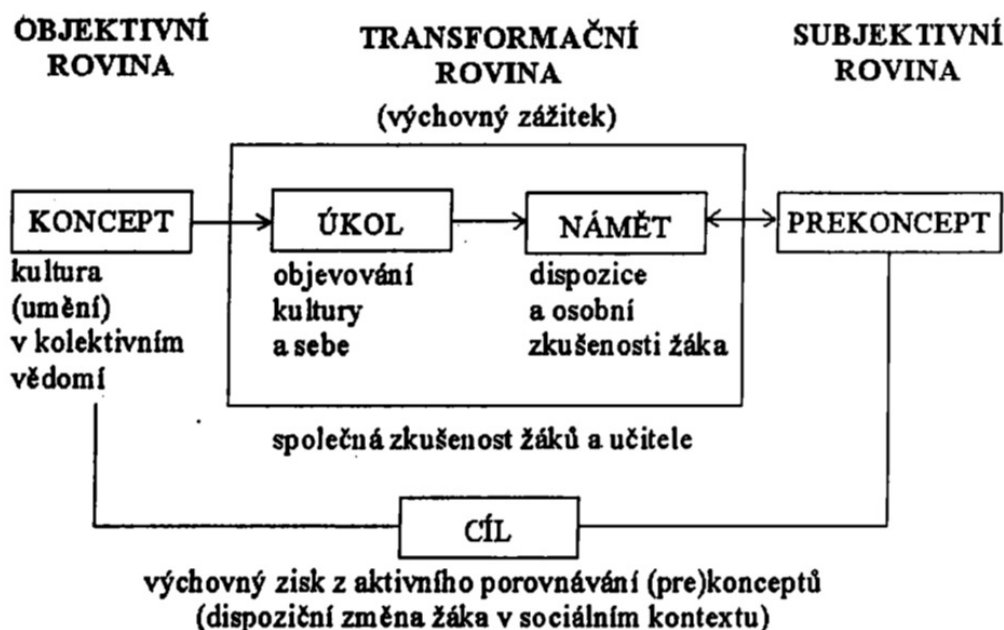
Slejšková et al. (2011, s. 71–76) v publikaci *Škola zážitkem* hovoří o reflexi jako fázi, při které se ohlížíme za tím, co jsme zažili, a většinou se prostřednictvím řízené diskuse snažíme dobrat k cílům edukačního procesu. Autorky upozorňují na její důležitost: *je to chvíle, kdy se efektivně učíme, jsme vtaženi do dění vlastními emocemi, zážitky, zkušenostmi*. Do fáze reflexe žáci ještě nemusí vůbec tušit, k čemu aktivita sloužila, co bylo jejím cílem – cíl by tak bez reflexe nemusel být naplněn, jak píše autorky. Slejšková et. al. (tamtéž, s. 72) také v souvislosti s reflexí varují před tím, aby učitelé během reflexe žákům sdělovali, co měli žáci během hry či aktivity zažívat a co by si měli odnést. Namísto toho by se učitelé žáků měli spíše (návodnými otázkami) ptát na to, *co si z aktivity žáci podle nich samotných odnášejí*.

Z pohledu didaktiky reflexe úzce souvisí s konstruktivistickým přístupem k výuce. Podle Obsta a Kalhouse (2009, s. 49) se konstruktivismus snaží o *překonání transmisivního vyučování, jež je chápáno jako předávání definitivních vzdělávacích obsahů žákům, kteří jsou při tom odsouzeni do pasivní role jejich příjemců*. Konstruktivisté tvrdí, že význam a smysl faktů (učiva) nemůže být nikdy předán (transmitován), a to ani mluveným (učitel) nebo psaným (učebnice) slovem. *Významy a porozumění smyslu si jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi*. Na výstavbu poznání mají podstatný vliv tzv. *prekoncepty* žáků, tedy *dosavadní znalosti, dovednosti, zkušenosti a mentální struktury, které žák již má*. Tyto minulé zkušenosti a zážitky pomáhají žákům interpretovat současnost a určitým způsobem také predikovat budoucnost, proto jsou podle autorů nutnou podmínkou učení. Prekoncepty ale také mohou způsobovat během edukačního procesu *překážku nebo komplikaci*, neboť mohou obsahovat *neúplné, nepřesné nebo nesprávné představy* (tamtéž, s. 54).

Právě s konstruktivismem (a prekoncepty) nebo také s kritickým myšlením bývá často spojován *třífázový model učení (E-U-R)*, který podle Zormanové (2014, s. 165) zahrnuje tyto tři fáze:

- **fáze evokace (E)**, při níž učitel zjišťuje vědomosti a prekoncepty žáků vztahující se k dané problematice;
- **fáze uvědomění si významu (U)**, při níž žák hledá nové informace a porovnává je s původními informacemi;
- **fáze reflexe (R)**, při níž žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti, tedy nové informace zasazuje do starých.

Z následujícího obrázku, na kterém je Slavíkovo schéma týkající se prekonceptů žáků (In Hanková, 2019, s. 99), je však patrné, že učitel zjišťuje prekoncepty žáků nejen v prvotní fázi evokace, ale také při samotné aktivitě (na obrázku jako *výchovný zážitek*). Jestliže je dobře nastavena operacionalizace cíle a aktivita obsahuje situaci, ve které mohou žáci své prekoncepty uplatnit, tak tato fáze jednání (v rámci aktivity) souvisí jak s výše uvedenou charakteristikou fáze evokace, tak s výše uvedenou charakteristikou fáze reflexe.



K ověřování správnosti prekonceptů žáků totiž může docházet již v průběhu samotné aktivity. Slavíkovo schéma uvedené na obrázku také podle Hankové (tamtéž, s. 98) vysvětluje *generování cíle na spojnici konceptu (objektivní rovina, kterou přináší do výuky učitel) a prekonceptu (subjektivní rovina, kterou přináší do výuky žák)*. Aktivní porovnávání konceptů a prekonceptů probíhá jak při samotné aktivitě, tak potom především ve fázi reflexe. Nejen proto Hanková (2019) tvrdí, že reflexe je *příležitostí k učení*.

Obrázek 1 Slavíkovo schéma: Vztah konceptu, námětu, úkolu a cíle (In Hanková, 2019, s. 99)

Co se týče praktického provedení reflexe při vyučovacích hodinách, Slejšková et. al. (2011, s. 71–76) nabízejí učitelům podrobné pokyny, které jsou shrnuty v následujících bodech:

- na reflexi by měl učitel myslet již při přípravě časového rozvržení hodiny;
- reflexe by měla vycházet z analýzy potřeb, a především pak ze stanoveného cíle pro danou aktivitu;
- na začátku reflexe by měl učitel poskytnout žákům prostor k *odvětrání emocí* (nechat žáky okomentovat jejich zážitky ze hry), teprve poté se lze přesunout k věcné rovině a obecnějším závěrům týkajících se edukačního cíle;
- základ úspěchu reflexe tvoří dobré, předem připravené a převážně otevřené otázky (s vazbou na cíl) a skutečný zájem o odpovědi nejen ze strany učitele, ale také ze strany žáků;
- učitel by proto měl vytvořit takové prostředí, ve kterém žáci cítí, že jejich názor a zkušenost někoho zajímá; mají možnost se dozvědět něco nového o sobě a ostatních;
- reflexe může být pro žáky motivační, když díky otázkám a odpovědím mohou sami přijít na to, co nového se naučili; jsou si vědomi toho, že nové znalosti, dovednosti a zkušenosti mohou dále využít (v praktickém životě);
- pro udržení pozornosti žáků během reflexe je vhodné, aby se žáci navzájem viděli a slyšeli, k tomu se vybízí sesednutí do kruhu;
- učitel by měl dát pozor na to, aby se při reflexi vyjádřilo co nejvíce žáků (ve větším počtu žáků ve třídě je možné je rozdělit do menších skupinek, jeden žák poté představí, na čem se dohodli)¹⁹;
- pokud se kvůli délce hry či aktivity reflexe nestihne, je možné jí věnovat následující hodinu, není však vhodné, když je časový rozestup tak dlouhý, že žáci na své dojmy a nabyté zkušenosti zapomenou.

¹⁹ Při velkém počtu žáků ve třídě, kdy není dostatek času na to, aby se všichni vyjádřili je možné také využít neverbální či prostorové techniky reflexe. Takovými metodami je např. *teploměr* (žák rukou vyznačí, jak dobře se cítí/jak se mu činnost dařila), *osa v prostoru* či *škála* (žáci se postaví na pomyslnou osu, podle toho, ke které odpovědi se přiklání) (Slejšková, 2011; Beneš et al., 2016).

Slejšková et al. (tamtéž) také hovoří o potencionálním vzniku situace, kdy hra nabízí širší škálu možných témat k reflexi. Podle autorek by si učitel v tomto případě měl vybrat to téma, které souvisí s předem vytyčeným cílem. Z pohledu obecné didaktiky se jedná o *princip kongruence*, tedy *shody na linii cíl-metoda-hodnocení* (Hanková, 2019, s. 104). V tomto případě se pod hodnocením dá vnímat především hodnocení formativní, ve kterém žáci sami posuzují posun znalostí, což souvisí s konstruktivistickým přístupem k učení.

Podle Hankové (2019, s. 105) by kromě výše popsané počáteční fáze odvětrávání emocí (*sdílení postřehů z prožitého*), reflexe měla vždy v další fázi směřovat ke generalizacím pojmů, na které se ve hře cílilo. V poslední fázi reflexe by podle autorky také mělo docházet k *transferu poznání do praktického života*.

2 Výchovní kategorie starší školní věk

Vzhledem k tomu, že se v praktické části práce zabývám analýzou her pro děti na druhém stupni základní školy, považuji za důležité věnovat ve své práci jednu kapitolu mapování výchovné kategorie starší školní věk z pohledu vývojové psychologie. K tomu, abych v analýze vybrala vhodné hry, potřebuji vědět, čím si žáci v tomto vývojovém období procházejí, co prožívají, jak uvažují o realitě kolem nich, jaké jsou jejich potřeby a s tím související motivace.

Cílem této kapitoly je nejprve pro přehled zvážit, jak období staršího školního věku vymezují a pojmenovávají jednotliví autoři publikací zabývajícími se vývojovou psychologií. Nejprve je třeba vycházet ze znalostí o tělesném, emočním a kognitivním vývoji dítěte v období staršího školního věku.

Jako další nástroj k efektivní analýze her v praktické části práce slouží podkapitola o vývoji schopností, dovedností a zájmů žáků. Abych dokázala vybrat vhodné hry, potřebuji vědět, co žáky v období staršího školního věku zajímá a na druhé straně také to, čeho jsou v tomto věku schopní.

V podkapitole o hledání a rozvoji identity si kladu za cíl zjistit, v čem dané hledání spočívá a jakým způsobem v něm dětem můžeme pomoci prostřednictvím her.

Cílem následující podkapitoly o navazování vztahů k vrstevníkům je popsat, jakým způsobem se vztahy mezi žáky přibližně stejného věku mění, jaké jsou možné typy těchto vztahů, proč jsou tyto vztahy důležité a zdali je na místě při analýze hledat hry takové, které by pomáhaly dětem v tomto věku vrstevnické vztahy navazovat a udržovat zdravé.

V poslední podkapitole se zabývám tím, jakým způsobem zjištěné informace o vývoji a prožívání dětí v tomto období ovlivňují a proměňují roli žáka ve škole. Cílem této podkapitoly je shrnout, co žáky ve škole motivuje a co je naopak od učení a snahy o získávání nových znalostí a dovedností může odradit. Tato kapitola se také věnuje tématu autority učitele. Cílem je tedy také popsat způsoby, kterým by se měl učitel k žákům staršího školního věku chovat a jak s nimi komunikovat, aby vybrané zážitkové hry byly žáky pozitivně přijaty.

2.1 Vymezení období

Školní věk dítěte označuje období, kdy dítě prochází povinnou školní docházkou. Začíná nástupem do první třídy a končí absolvováním třídy deváté. Jelikož devět let je poměrně dlouhá životní etapa, vývojová psychologie ji dělí na dílčí období. Například Vágnerová (2000) rozděluje éru školního věku na *ranný školní věk* (přibližně od 6–7 do 8–9 let), *střední školní věk* (přibližně od 8–9 do 11–12 let) a *starší školní věk* (přibližně od 11–12 do 15 let). Starší školní věk tedy kopíruje druhý stupeň základní školy a její ukončení.²⁰

Začátek období staršího školního věku je kromě věkové hranice jedenácti či dvanácti let doprovázen celou řadou změn, ke kterým v životě dítěte dochází. První významná změna se odehrává ve způsobu vzdělávání: oproti jednomu učiteli, který se dítěti věnuje během celého prvního stupně, přichází odborná výuka s početným týmem učitelů (Říčan, 2004). Další velmi výrazné změny se odehrávají v tělesném vývoji dítěte (objevují se první sekundární pohlavní znaky, dochází k určitému zrychlení růstu, ke změně tělesných tvarů). Souběžně se změnou ve vyučování a se změnami tělesnými dochází také k řadě změn v psychice dítěte, které se mohou projevit např. zvýšenou emoční labilitou (Langmeier & Krejčířová, 2006). Všechny výše uvedené změny se budou podrobněji zabývat následující kapitoly.

Konec období staršího školního věku se charakterizuje poněkud snadněji než jeho začátek. Kromě toho, že dítě – či výstižněji řečeno *dospívající* – opouští základní školu a rozhoduje se, kam jeho kroky budou směřovat dále, začíná být dospívající také právně zodpovědný za své činy. Za symbol této nově nabyté právní zodpovědnosti můžeme považovat získání občanského průkazu (Říčan, 2004). S patnáctým věkem dospívajícího, a tedy s koncem období staršího školního věku, je také významně spojena možnost *prokreace* (Příhoda, 1977), tedy biologická schopnost zplodit dítě.

Je důležité podotknout, že období staršího školního věku většina autorů ve svých publikacích nazývá obdobím pubescence, což je název, který podle Příhody (1977, s. 313) vznikl z latinského slova *pubesco* (dorůstám, dospívám), odvozeného od příbuzného slova *pubes*

²⁰ V případě, že dítě odchází z páté či sedmé třídy na víceleté gymnázium, kopíruje starší školní věk období věkově odpovídající druhému stupni na základní škole. Na osmiletých gymnáziích se často pro první čtyři ročníky, které korespondují s druhým stupněm ZŠ, setkáváme s označením *nižší gymnázium*.

(chmýří, vousy, přeneseně ohanbí). Propojíme-li tato dvě latinská slova, získáme význam názvu *pubescence*, tj. tělesné dospívání, doslova *získávání dospělého typu ochlupení* (Říčan, 2004, s. 170). Nakonečný (2003) zmiňuje v rámci popisu období *pubescence* ještě dílčí období *prepubescence*, ke kterému podle něj dochází mezi jedenáctým a třináctým rokem a zároveň dodává, že u dívek k *prepubescenci* může docházet dříve než u chlapců. Příhoda (1977) toto první dvouletí charakterizuje jako bouřlivou fázi *pubescence*, zatímco další dvouletí (od 13 do 15 let) považuje za fázi klidnější.

Období staršího školního věku bývá v některých zdrojích označováno nejen jako *pubescence*, ale také poněkud obecněji jako *dospívání*. Toto označení bývá však problematické, protože například Langmeier a Krejčířová (2006) do období *dospívání* řadí jak *pubescenty* (11–15 let), tak *adolescenty* (16–22 let).

Kromě *pubescence* a *dospívání* si období staršího školního věku vysloužilo v literatuře ještě jedno označení, a tím je *čas první lásky*. Říčan (2004, s. 169) tímto názvem poukazuje na to, že právě v tomto období dochází u *dospívajících* k prvnímu zamilování, které je ale často ještě *platonické*.²¹

2.2 Tělesný, emoční a kognitivní vývoj

Jak bylo naznačeno v předchozí kapitole, jednou z nejvýraznějších proměn, kterou *dospívající* během období *pubescence* prochází, je proměna tělesná. Každý *dospívající* může změny ve svém vzezření vnímat jinak – někdo je bez problému přijme, ale pro jiného může být přijetí takových změn velmi náročné a problematické. Je proto důležité, abychom při výběru her rozuměli tomu, k jakým změnám v období *pubescence* dochází (a proč k nim dochází), abychom mohli být *dospívajícím* při této náročné proměně oporou. Následuje představení těch nejdůležitějších změn v tělesném vývoji.

První viditelnou změnou je zrychlený tělesný růst, který Říčan (2004, s. 171) označuje *růstovým spurtem*. U dívek tento spurt dosáhne vrcholu kolem jedenáctého či dvanáctého roku, u chlapců je vrchol tělesného spurtu oproti dívkám opožděn zhruba o dva roky. Tělesný spurt je tedy dočasný, neboť v období *adolescence* (15–20 nebo 22 let) je tělesný růst

²¹ Z tohoto názvu lze také dedukovat, že zamilovanost, sexualita a nová podoba vrstevnických vztahů jsou témata, která jsou pro toto období specifická.

u většiny jedinců již pomalejší (Říčan, 2004). Díky této prudké změně můžeme u dospívajících pozorovat zhoršení motorické koordinace a zvýšenou unavitelnost (Thorová, 2015). Říčan (2004) proto radí, abychom v této fázi pubescenty příliš nepřetěžovali.

Nakonečný (2003) uvádí, že kromě zrychleného tělesného vzrůstu dochází během dospívání také ke zvýraznění sekundárních (druhotných) pohlavních znaků, což vede k viditelnému odlišení dívek a chlapců: dívky získávají ženský vzhled a chlapci získávají mužský vzhled. U dívek k těmto druhotným znakům patří především růst ňader společně s rozšířením pánve a boků. Chlapcům se rozšiřují ramena, narůstají svaly a prohlubuje se jim hlas. Oběma pohlavím narůstá vrstva podkožního tuku (především na bocích a na nohách) a jak již bylo zmíněno při vysvětlování pojmu *pubescence*, dívkám i chlapcům se nově objevuje ochlupení v podpaží a v oblastech kolem vnějších pohlavních orgánů (Říčan, 2004).

Kromě vzniku sekundárních pohlavních znaků dochází u dospívajících k určitým změnám i na poli pohlavních znaků primárních. Podle Říčana (2004) dochází v období pubescence ke zvětšení vnějších pohlavních orgánů a k růstu a zrání pohlavních orgánů vnitřních (u dívek se jedná o vaječníky a u chlapců o varlata). V těchto orgánech postupně začíná docházet k produkci zralých vajíček a spermií, což je způsobeno zvýšenou produkcí hormonů (ženského estrogenu a mužského testosteronu). Dospívající začínají být ve fázi pubescence schopni zplodit nového člověka.

Podle Thorové (2015) mají však hormonální změny na svědomí také navýšení činnosti mazových žláz, což při jejich ucpání a následném zánětu může vyústit v nepříjemné kožní onemocnění (akné), které může dospívajícím působit pořádné trápení, neboť v období pubescence svému zevnějšku věnují neobvykle velkou pozornost.

V důsledku pohlavního dozrávání dochází u dívek v období dospívání k první menstruaci. Thorová (2015) uvádí, že se u většiny dívek žijících v Evropě první menstruace objevuje ve třinácti letech, Říčan (2004) však dodává, že může docházet k nejrůznějším odchylkám – některé dívky mohou menstruuovat už v devíti letech, některé zase až po dosažení patnáctého roku. Podle Říčana bývají v dnešní době dívky na tuto událost připravovány (jak rodiči, tak učiteli) a informovány o tom, jak se mají při první menstruaci zachovat. Co však může být během této přípravy opomíjeno, je psychický aspekt celé události, tedy to, aby dívky menstruaci přijaly pozitivně.

U chlapců je znakem pohlavního dozrání první poluce, ke které podle Thorové (2015) dochází v průměru kolem čtrnáctého roku. Chlapci však bývají oproti dívkám na tuto událost (v rodinách či ve škole) připravováni o něco méně důkladně, což může vést k tomu, že jsou touto situací nepříjemně zaskočeni.

Jak již vyplývá ze všech uvedených a popsaných změn v tělesném vývoji, dospívající to v období staršího školního věku nemají jednoduché. Navíc tělesná proměna není u všech dospívajících stejná, což situaci nečiní jednodušší. Individuální rozdíly v růstovém spurtu či v míře, do jaké se u jedinců objevují sekundární pohlavní znaky, mohou být velké. U chlapců, kteří začnou růst později, nebo naopak u dívek, které začnou dospívat předčasně, může docházet k nejrůznějším frustracím, které mohou vést k problémům ve školním kolektivu.

Pokud by k takové situaci došlo, může být vhodné zařadit zážitkovou hru zaměřenou na pozitivní přijetí nově proměněného těla. Aktivita také může cíleně vysvětlit žákům, že u každého z nich dochází k tělesným změnám v jiné míře a tempu, a že je tato skutečnost v pořádku a není důvodem k posměchu.

Jak praví zkušenost, naše tělo je úzce propojené s naší psychikou. Fyzická bolest nám způsobuje špatnou náladu; dlouhodobé trápení se může manifestovat bolestí hlavy až závažnějším onemocněním. Propojení těla a psychiky je velmi patrné i v období pubescence, kdy vnitřní změny organismu způsobují zvýšenou emoční labilitu jedince (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Emoční labilita se vyznačuje častým střídáním nálad, podrážděnými reakcemi na různé podněty, rozmrzelostí, nepokojem, vnitřním neklidem, názorovou a postojevovou nestálostí či impulzivitou v jednání (Říčan, 2004; Langmeier & Krejčířová, 2006). Vágnerová (2000), Příhoda (1977) i Říčan (2004) se shodují na tom, že ve srovnání s předchozím vývojovým obdobím (mladšího či středního školního věku) jsou emoční reakce na různé podněty mnohem nápadnější a často také nepřiměřené až přehnané. Není divu, že nejen z tohoto důvodu mnozí autoři připodobňují psychický vývoj pubescentů k životu *na sopce* (Říčan, 2004, s. 177), *vulkanismu* (Příhoda, 1977, s. 388), či jej nazývají *obdobím bouří a stresů* (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 101). Ve vývojové psychologii se také často setkáváme

s pojmenováním této fáze jako s *obdobím druhého vzdoru* (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 147).

S emoční nestálostí je spojené také kolísání *aktivační úrovně* (Vágnerová, 2000, s. 215): v jednu chvíli se dospívající cítí plný energie, ale ve chvíli druhé projevuje známky *apatie*. Z *hořecně aktivního stavu* (Říčan, 2004, s. 177) se pubescent lehce dostává do stavu, kdy se mu do ničeho nechce a vše je mu lhostejné. Tyto stavy mohou značně komplikovat pubescentovu soustředěnost, obzvláště ve škole. Při výběru a realizaci her bychom proto měli vědět, čím si dospívající prochází a na základě toho připravovat hry a aktivity pestré a zajímavé. Díky znalosti vývojové psychologie pak víme, že když ani výuka plná zajímavých her a aktivit pubescenta nezaujme, nemusí to být naše vina. Pokud se pubescent právě nachází ve fázi *apatie*, lze zvážit dobrovolnou účast ve hře. Další možností je příprava alternativního programu nebo alternativní role ve hře.

Změny v citovém prožívání jsou pro pubescenty často těžko pochopitelné, a tudíž obtížně přijímané. Dospívající úzkostně pozoruje, co se s ním děje, a nerozumí tomu, proč se to děje, což mnohdy vede k podrážděnosti, špatné náladě či ke zhoršenému sebeovládání (Vágnerová, 2000). Na základě pocitů nepochopení, nejistoty a neschopnosti popsat svoje emoce mají pubescenti tendenci utíkat do svého *soukromého citového světa* (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 147) a stávají se tak mnohem uzavřenější. Vágnerová (2000, s. 216) také uvádí, že běžnými obrannými reakcemi na tuto citovou nejistotu bývá častý *únik do fantazie* (denní snění) či *regrese na nižší vývojové stadium* (návrat k dětskému chování a řešení problémů).

V období staršího školního věku se tedy dospívajícím nemění jen tělesný vzhled, ale i citové prožívání. Emoční labilita pubescentů se projevuje nejen střídáním nálad, ale též kolísáním míry aktivity, impulzivním chováním či nepřiměřenými a nečekanými reakcemi na běžné podněty. Častý nedostatek pochopení a popsání emoční lability a jejích příznaků může vést k pocitům nejistoty a k útěkům do sebe sama. Z toho pak vyvstává poměrně těžký úkol: vyhledat právě takové zážitkové hry, které by mohly pomoci dospívajícím s rozšifrováním jejich emocí, pocitů a nálad. Taková aktivita má potenciál být nápomocna v procesu učení se zvládnání těchto emočních stavů.

Další oblastí, ve které dochází během období staršího školního věku k velkým změnám, je oblast myšlení a poznávání. Prvním zásadním zlomem je to, že dospívající začínají být schopni myslet abstraktně a uvažovat hypoteticky. Piaget (In Šimíčková-Čížková, 2003, s. 107) tuto fázi kognitivního vývoje nazývá *stadiem formálních operací*. Pro pochopení změny myšlení nám může sloužit příklad, který ve své knize používá Říčan (2004, s. 175): *Všichni Čoru jsou Ungu. Všichni Ungu jsou opice. Co víme o Čoru?* Dítě v období mladšího školního věku by se zabývalo tím, co vlastně znamená Čoru a Ungu. Starší školák však tuto konkretizaci nepotřebuje a s největší pravděpodobností vám odpoví, že Čoru jsou opice.

Dalším příkladem či dokonce důkazem schopnosti formálních operací může být schopnost dospívajících uvažovat v matematice o obecných číslech. Dospívající je tedy například schopen za písmeno *a* ve vzorečku či rovnici dosazovat různá konkrétní či (jiná) obecná čísla. To je příklad operace, které dítě na prvním stupni (není-li výjimečně nadané) není schopné (Říčan, 2004).

Tento nový způsob uvažování umožňuje dospívajícímu i samotné myšlení o myšlení: dospívající si uvědomuje, jak přemýšlí. Thorová (2015, s. 432) pro tuto revoluční novinku užívá pojmu *metakognice*. Metakognice podle Thorové vede k tomu, že pubescenti jsou schopni mnohem větší míry *introspekce*, tedy poznávání sebe sama. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 150) hovoří o tom, že díky metakognici dospívající také dokáží vytvářet soudy nad vlastními úsudky. Do těchto myšlenek a úsudků mohou dospívající zahrnovat i složité abstraktní pojmy, jakými jsou *pravda*, *právo*, či *spravedlnost*, neboť jim díky schopnosti abstrakce začínají rozumět.

Nástup formálních operací také vede k tomu, že pubescent rád přemýšlí o různorodých hypotetických situacích – například o tom, co by se stalo, kdyby přestaly fungovat přírodní zákony. Kromě hypotetických otázek si začíná pokládat i otázky filozofické: *Kým vlastně jsem? Co je smyslem mého života?* (Nakonečný, 2003, s. 387). Podle Říčana (2004) pubescenti rádi srovnávají realitu (existující poměry) s ideály (tím, co by mohlo být), na což někdy doplatí jejich rodiče, učitelé či jiní dospělí, kteří mohou být v tomto období podrobeni přísné kritice. Nová schopnost uvažovat o filozofických, morálních či hypotetických otázkách a situacích může u dospívajícího vést k prohlubování pocitů nejistoty,

nespokojenosti, kritičnosti či zklamání, jak upozorňují Vágnerová (2000) spolu s Langmeierem a Krejčířovou (2006).

Pro analýzu her z popisu kognitivního vývoje u pubescentů vyplývá, že se nemusíme bát do výuky zařazovat hry, ve kterých hraje diskuse o abstraktních pojmech důležitou roli. Právě pomocí her se můžeme snažit dospívajícím pomoci abstraktní pojmy naplňovat konkrétními obsahy. Přemýšlení nad hypotetickými situacemi, které mají starší žáci v oblibě, může být pro výběr hry s potenciálem zážitku ulehčující okolností.

2.3 Vývoj schopností, dovedností a zájmů

S kognitivním, tělesným a emočním vývojem v období staršího školního věku dále souvisí rozvoj či dokonce objevení nových schopností, dovedností a zájmů. Pokud chceme hrami tyto schopnosti a dovednosti v žácích dále rozvíjet, měli bychom vědět, o jaké schopnosti a dovednosti se jedná. Znalost zájmů nám může pomoci své žáky zaujmout, což je zejména v období pubescence často velmi těžkým úkolem.

Langmeier a Krejčířová (2006) se zmiňují o vývoji vizuálního umění, který v období staršího školního věku dosahuje maxima a který je čím dál více spojován s abstraktním myšlením, rozebíraným v předchozí podkapitole. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) by názornost neměla hrát tak velkou roli, jako tomu bylo při výuce mladších žáků. Autoři to zdůvodňují snahou o vývoj a trénink abstraktního myšlení. Dále však autoři dodávají, že učit zcela bez názorných ukázek by také nebylo správné, neb každý abstraktní pojem má základ v názorných zkušenostech.

Šimíčková-Čížková (2003, s. 104) ve své publikaci pojednává o vývoji *logické paměti*, který opět souvisí se stadiem formálních operací popisovaným výše. Pubescent si oproti předchozímu vývojovému období pamatuje lépe a dlouhodoběji věci, u kterých dokáže najít logické souvislosti. Zapamatovat si obsah, kterému nerozumí a musí být jen čistě memorován, je pro pubescenta mnohem náročnější a následný efekt má značně krátkodobější charakter (Langmeier & Krejčířová, 2006). Šimíčková-Čížková (2003) zmiňuje v souvislosti s učením a pamětí ještě *výběrovost*. Ta se projevuje tím, že pubescent si lépe zapamatuje a vybaví fakta, která ho nějakým způsobem zaujala. Situace, kdy si žák

v období staršího školního věku dokáže o tématu, které ho zajímá, zapamatovat až neuvěřitelné množství podrobných informací, proto nejsou výjimkou.

Vedle vývoje logické paměti je potřeba také zmínit vývoj řeči. Díky rychlému nárůstu slovní zásoby jsou dospívající schopni používat složitější větnou stavbu jak v psaném, tak v mluveném vyjadřování (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vývoj řeči se například projevuje dlouhými rozvinutými souvětími s vloženými větami vedlejšími, což je jazykový jev, se kterým se (obzvláště v psané podobě) u mladších žáků nesetkáváme. Thorová (2015) v souvislosti s vývojem řeči dodává, že pubescenti se stávají mnohem lepšími diskutéry – což je dobrá zpráva pro naši analýzu, neboť můžeme vybírat hry, které jsou na diskusi založeny. Se zlepšením argumentace jde ruku v ruce zlepšení přemlouvání a odmítání, což není příliš dobrá zpráva pro realizaci her.

Propojíme-li si naše znalosti o tělesném a kognitivním vývoji pubescenta, nepřekvapí nás, že další oblastí, ve které dochází k výraznému posunu, je *motorika*. Podle Thorové (2015) jsou starší žáci oproti mladším žákům při pohybových činnostech rychlejší, přesnější a ekonomičtější, což souvisí s tím, že jsou schopni předvídat své pohyby. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 148) uvádí získání *dovedností vyžadujících sílu, hbitost a smysl pro rovnováhu*. Není proto překvapením, že dospívající tyto rozvinuté motorické schopnosti rádi využívají při různých sportovních, pracovních či kreativních činnostech. Říčan (2004) uvádí jako konkrétní příklad (zejména chlapeckou) zálibu ve stavění různých modelů. K vývoji motoriky je však třeba ještě dodat, že kvůli prudkému zrychlení růstu (růstovému spurtu) může u pubescentů docházet ke zvýšené neobratnosti, která se může projevit například zhoršením písma (Thorová, 2015).

Jak již bylo naznačeno, rozvoj kognitivních, motorických, řečových a jiných schopností a dovedností ovlivňuje také to, jakým způsobem dospívající tráví volný čas. Zájmy se v období pubescence značně mění a určitým způsobem i prohlubují.

Začněme narůstajícím zájmem o literaturu. Podle Říčana (2004) někteří dospívající věnují četbě velké množství svého času. Témata knih starších školáků jsou však odlišná od témat, která zajímala školáky mladší. Preferovanými tématy či žánry pro období pubescence bývají: vědecko-fantastická literatura, literatura faktu, válečné, historické a milostné romány, romány zabývající se společenskými tématy, a dokonce i poezie (Langmeier & Krejčířová,

2006). Je s podivem, že se výše uvedení autoři neshodnou na zájmu dospívajících o dobrodružnou literaturu. Před výběrem a realizací her je nasnadě zeptat se přímo žáků, zda o dobrodružná témata mají zájem, nebo zda jim připadají trapná. Kromě zájmu o četbu začínají pubescenty zajímat také filmy (na podobná témata) a v poněkud menší míře i divadlo.

Pubescenti si stejně jako děti v mladším školním věku rádi hrají. Charakter hry se mění stejně jako zájem o určitá témata v literatuře. Do popředí se podle Říčana (2004) dostávají složitější deskové a karetní hry. Kromě těchto typů her Říčan (2004, s. 177) také zmiňuje docela jiný typ, kterým je *hra na tajemství*. Tu popisuje takto: „*Pubescenty přitahuje šero, jeskyně, táborák, romantika, skupinové symboly, kterým rozumí jen zasvěcení.*“ Tento popis nás může inspirovat při výběru či vymýšlení symbolického rámce zážitkových her konaných mimo školní budovu.

Kromě deskových her a hry na tajemství se samozřejmě princip hry či soutěžení projevuje také ve sportu. Mezi oblíbené sporty můžou nově patřit různé druhy bojových sportů. Co se týče pojetí sportu v období pubescence, je třeba zmínit, že pro některé dospívající se intenzivní sportovní tréninky a s tím související soutěžení a porovnávání výkonů někdy z pouhé hry a radosti z pohybu mění na tvrdou dřinu (Říčan, 2004).

2.4 Hledání a rozvoj identity

Mnozí autoři odborné literatury se shodují na tom, že tělesné, kognitivní, emoční a jiné změny, které probíhají v období pubescence, vedou k tomu, že dospívající se začínají čím dál tím více pozorovat. V předchozím vývojovém období (mladšího školního věku) děti svou pozornost věnovaly hlavně světu okolo sebe, protože jim jejich existence připadala samozřejmá. To se však u pubescentů mění právě díky všem výše uvedeným změnám. Avšak sledování svojí tělesné a emoční proměny, svých schopností a dovedností, svých motivací a cílů je jen jedním aspektem, o kterém se autoři zmiňují. Jako mnohem zásadnější (a v mnohém složitější) úkol, před kterým se pubescenti nacházejí, je přijmutí své proměny a svého nově zkoumaného já.

Německý psycholog Erikson (In Vágnerová, 2000, s. 210) dokonce tuto situaci považuje za nejdůležitější vývojový úkol celého období staršího školního věku a nazývá jej *fází hledání*

a vytváření vlastní identity. Říčan (2004, s. 178) v tomto smyslu hovoří o úkolu *přijmout svou tvář*, ke kterému vzápětí upřesňuje, že nejde pouze o přijetí tváře jako takové, ale také o přijetí celého svého těla, povahy, schopností a dovedností, tedy o přijetí sebe sama. Thorová (2015, s. 419) tento úkol dále obohacuje o *utváření vztahu k okolnímu světu*. Ze všech těchto výrazů je patrné, že hledání identity je složitý proces, kterému bychom při analýze a výběru vhodných her pro pubescenty měli rozumět. Z tohoto důvodu je tématu „hledání identity“ věnováno několik dalších odstavců, ve kterých je téma rozebráno hlouběji.

Začněme Říčanovým (2004, s. 178) *přijetím své tváře* v užším smyslu jako přijetí vlastního těla. Jak již bylo rozebráno v kapitole o tělesném vývoji, dospívající si procházejí náročnou tělesnou proměnou, kterou většina z nich bedlivě pozoruje. To se projevuje tak, že dospívající tráví více času před zrcadlem, nejen proto, že se zkoumají, ale také proto, že jim začíná mnohem více záležet na tom, jak vypadají před ostatními. Vrstevnické hodnocení vzhledu (pozitivní či negativní) je pro dospívající mnohem důležitější než hodnocení dospělých. Hodnocení vzhledu mezi vrstevníky má v určité míře podíl na vnímání sebe sama. Někteří pubescenti ve svém vzhledu nacházejí zalíbení, jiní bohužel i zděšení.

Říčan (2004) však podotýká, že pubescentovo sebehodnocení (hodnocení vlastního vzhledu) záleží na míře a kvalitě sebevědomí, které si daný jedinec vypěstoval v předešlých vývojových obdobích. S výrazným pocitem nespokojenosti se svým vzezřením se dle Vágnerové (2000) setkáváme u dívek. Negativní pohled na vlastní tělo může být pro dospívající nebezpečný, neboť může vést k řadě psychosomatických onemocnění. Na to, že vzhled může být pro dospívající z těchto důvodů velmi osobní a citlivé téma, je v rámci psychologické bezpečnosti her v oblasti zážitkové pedagogiky velmi důležité myslet.

Vzhled však není jedinou součástí tvořící se identity dospívajícího. Mnohem těžší, než přijetí svého zevnějšku může být pro některé pubescenty přijetí toho, jací jsou uvnitř. Na vlastní myšlenky, pocity, prožitky, či dokonce hodnoty se dospívající podle Vágnerové (2000) zaměřují velmi často pomocí *introspekce*, což je určitý způsob *sebepoznávání*, kterého jsou pubescenti schopni díky změnám v kognitivním vývoji popisovaným výše. Neznamená to však, že v období staršího školního věku jsou žáci najednou schopni detailně a barvitě popisovat, co se v jejich vnitřním světě odehrává. Introspekci se člověk musí postupně učit, podobně jako jiné dovednosti. Proto nesmíme být zaskočení tím, že dospívající při prvních

(ale i několikrátých) pokusech o popisování vlastních pocitů tápou. Obzvláště pokud nejsou zvyklí o svých pocitech s nikým mluvit, můžou si dokonce myslet, že jejich emoce a prožitky jsou naprosto výjimečné (že se nikdo jiný podobně přeci nemůže cítit). To může vést k nepříjemnému pocitu, že jim nikdo nerozumí a že jsou na všechno sami.

V této oblasti mají hry s prvky zážitkové pedagogiky velký potenciál, neboť právě díky nim se dospívající mohou učit svoje pocity popisovat a zároveň je sdílet se svými vrstevníky, což jim může pomoci nejen k lepšímu porozumění sebe sama, ale také ke zjištění, že ostatní mohou prožívat podobné emoce jako oni sami.

Významnou součástí identity se kromě přijetí sebe sama – svého vzhledu, svých pocitů a vnitřního prožívání, svých předností a nedostatků, stávají také *ideály*, které si dospívající vytváří a k nimž směřují (Vágnerová, 2000). Pubescent totiž na základě introspekce a sebereflexe již začíná střízlivě uvažovat o svých schopnostech a možnostech, a to nejen aktuálních, ale také budoucích. Konec období staršího školního věku, a tedy konec základní školy je spojován s volbou povolání (nebo s volbou další školy). Langmeier a Krejčířová (2006) v souvislosti s volbou povolání hovoří o tom, že kolem 50 % dospívajících nemá jasnou představu o tom, jaké zaměstnání by chtělo vykonávat. Říčan (2004) souhlasí a dodává, že mnoho pubescentů kvůli neuspokojivému seznámení se světem práce dospělých není pro volbu povolání dostatečně připraveno. Tento fakt nejen ukazuje na důležitost poradenské pomoci, ale také otevírá prostor, ve kterém by zážitková pedagogika a dobře zvolené hry mohly opět dospívajícím pomoci.

2.5 Navazování vztahů s vrstevníky a role jednotlivce ve školní skupině

Vedle hledání identity je v období staršího školního věku dalším důležitým a náročným vývojovým úkolem osamostatňování, které se projevuje zejména *emancipací od rodiny*. Dospívající se snaží uvolnit ze závislosti na rodičích, což vede k vytváření *diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví* (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 152).

Na počátku období pubescence mají dospívající tendenci budovat vrstevnické skupiny složené ze členů stejného pohlaví, což Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 154) nazývají *skupinovou izosexuální fází*. Takovéto skupiny jsou vytvářeny již v období mladšího

školního věku, avšak nyní mají mnohem stabilnější a organizovanější strukturu. V souvislosti s izosexuálními skupinami Říčan (2004) zmiňuje, že následkem narůstajícího vlivu západní společnosti, který povzbuzuje děti k zájmu o druhé pohlaví, je čím dál tím běžnější, že čistě dívčí či chlapecké skupiny bývají nahrazovány skupinami smíšenými.

Vrstevnické skupiny jsou pro období pubescence důležité z několika důvodů. Za prvé dodávají dospívajícím určitou jistotu, kterou ztrácí v důsledku odpoutávání se od rodičů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Za druhé nabízejí prostor pro sdílení, případně porovnávání svých prožitků, pocitů či názorů, což dospívajícím pomáhá při formování vlastní identity (Thorová, 2015). Za třetí v těchto skupinách dochází mezi členy k vyměňování zpětné vazby (vyžádané či nevyžádané). Zpětná vazba se může týkat např. chování nebo vzhledu a může mít jak pozitivní, tak negativní vliv. Pozitivním vlivem je podle Thorové (2015, s. 421) myšleno to, že zpětná vazba od vrstevníků může dospívajícímu rozšiřovat *možnosti sebereflexe*, díky čemuž dokáže dospívající lépe *odhadnout svůj potenciál*. Dostává-li se však dospívajícímu ve skupině pouze záporné a neopodstatněné zpětné vazby, může to mít vliv značně negativní. Říčan (2004, s. 184) k negativní zpětné vazbě dodává, že zejména dospívající, kteří nemají solidní rodinné zázemí a nedostává se jim jiné zpětné vazby než té skupinové, mohou svým vrstevníkům až *nebezpečně podléhat*.

Vrstevnické skupiny však nenaplnují všechny pubescentovi potřeby. Nenaplněna zůstává např. potřeba svěřit se s intimními záležitostmi, tzn. s prožitky či pocity. Řada dospívajících se kvůli hrozcímu výsměchu či ponížení o těchto otázkách či problémech ve skupině nerada baví. Dle Říčana (2004, s. 184) téměř každý pubescent *touží po věrném kamarádovi nebo kamarádce, se kterým by si rozuměl*. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 154) navazování tohoto typu vztahu nazývají *individuální izosexuální fází*. Nejlepší přátelé pak spolu dokážou trávit až neuvěřitelně velké množství času, diskutují spolu o nejrůznějších problémech, které je trápí, a svěřují se jeden druhému se svými nejintimnějšími zkušenostmi a pocity. Tato přátelství jsou mnohdy tak hluboká, že mohou vydržet až do stáří. Výše uvedení autoři se shodují na významnosti těchto vztahů, neboť jsou potřebné pro vytváření budoucích partnerských vztahů.

Thorová (2015, s. 421) v souvislosti s pubescentní potřebou navazování vrstevnických vztahů a s tím související potřebou přijetí a uznání varuje před *osamělostí*. Dojde-li k situaci,

kdy se dospívajícímu nedaří navázat s vrstevníky kladný ani jiný vztah, dospívající se v důsledku tohoto stahuje do ústraní. Tento stav může mít velice špatný vliv na psychický a fyzický vývoj dospívajícího. Thorová (tamtéž) hovoří o výzkumech, které prokazují spojitost mezi osamělostí a vznikem některých onemocnění v pozdějším věku. Nejen proto je posilování a podporování dobrých a zdravých vztahů mezi pubescenty důležitou oblastí, na kterou bychom se při výběru a realizaci her s prvky zážitkové pedagogiky měli zaměřovat.

Všechny výše popsané změny ovlivňují také to, jak se pubescent cítí ve škole, nebo přesněji, jak se proměňuje jeho žákovská role. V období staršího školního věku dospívající začíná vnímat svůj prospěch (známky) jiným způsobem, než tomu bylo u předchozích období. Společně s prospěchem se mění náhled na přínosnost probírané látky nebo také na autoritu a výchovné působení učitelů. Mění se také pubescentova motivace. Vzhledem k povaze této práce je velmi důležité těmto změnám rozumět, proto jsou jim věnovány následující odstavce.

2.5.1 Role žáka v kontextu školy

Zopakujme, že starší žáci se oproti těm mladším začínají více orientovat na budoucnost. Přemýšlí o svých schopnostech a dovednostech v kontextu nadcházející volby povolání a s tím (pro některé) souvisejícím výběrem střední školy (Vágnerová, 2000). Tento fakt je pro vývoj role žáka podstatný, neboť na základě úvah o budoucnosti si žáci začínají vybírat, co je pro ně z probíraného učiva užitečné. Je možné, že některé látce žáci přestanou zcela věnovat pozornost, protože ji vyhodnotí jako nepotřebnou či zbytečnou pro svůj další život. Při výběru her bychom tedy měli být připraveni na otázku *K čemu mi tohle bude?* Abychom na tuto otázku byli schopni odpovědět a abychom dokázali vhodnou hru vybrat, měli bychom znát profesní cíle svých žáků, tedy čím by chtěli být či na jakou školu by se po dokončení základní školy rádi hlásili. Pak můžeme cíl hry vztáhnout na jejich aktuální anebo budoucí potřeby, díky čemuž mohou být žáci motivovanější k zapojení do hry.

Pro hry můžeme vybírat obecné cíle, které jsou důležité pro všechny žáky – například zlepšení komunikace, spolupráce apod. Pokud známe své žáky a jejich plány či přání, můžeme cíl formulovat přímo pro ně a poté cíl vysvětlit tak, aby si žáci uvědomili jeho přínosnost. Sdělení cíle hry by nemělo být vynecháno – ať už proběhne na začátku hry, nebo

na jejím konci (při reflexi). Podle Vágnerové (2000, s. 234) *pubescenti v souvislosti s anticipovaným koncem školní docházky a profesní volbou zvyšují své úsilí ve vazbě na konkrétní (a osobně akceptovaný) cíl*. Vágnerová (tamtéž) také dodává, že *samoúčelná aktivita by odporovala smyslu pubescentova hodnocení situace*.

Mění se také pubescentovo posuzování důležitosti známek (či jiného způsobu hodnocení) s ohledem na jeho budoucí uplatnění. Starší žáci netouží po jedničkách jen proto, aby je měli ve svých (často elektronických) žákovských knížkách, nebo proto, aby je za ně (pra)rodiče pochválili, jak tomu bývá u mladších žáků. Pro pubescenty mohou být dobré známky důležité například kvůli přijímacímu řízení na vysněnou školu. Pokud dané přijímací řízení neposuzuje známky ze všech předmětů, starší žák může jevit zájem o dobré známky pouze u podstatných či oblíbených předmětů. Podle Vágnerové (2000) také pubescentova motivace k získání dobrých známek (nebo vyhýbání se známám špatným) nesouvisí ani tak s touhou po získání nových znalostí a dovedností, ale spíš s tím, aby se kvůli špatným známám dospívající nedostal do potíží. Znamky nejsou pro dospívající motivací samy o sobě, což bychom měli mít na paměti ve chvíli, kdy se budeme rozhodovat, jak a zdali budeme počínání žáků ve hrách hodnotit.

Kromě toho, že by učitelé měli znát potřeby a profesní cíle žáků, měli by se také podle Vágnerové (2000, s. 234) vyvarovat zahlcování svých žáků velkým množstvím *nejasného a nesrozumitelného učiva*. Pokud by docházelo k tomu, že učitel v rámci výkladu chrlí na žáky jednu informaci za druhou, navzájem je nepropojuje, nevysvětluje jejich význam, a ještě vše nechá bez diskuse jen pasivně přijímat (zapisovat si či jen poslouchat), nejen že takto podané učivo může být žáky odmítáno, ale navíc v nich může prohlubovat pocity osobní nejistoty, s nimiž bojují kvůli tělesným a emočním změnám již přespříliš často.

Proto Vágnerová (2000) všem učitelům doporučuje, aby se soustředili na dobrý a přehledný výklad základních myšlenek, principů a pravidel. Dále doporučuje umožnit žákům aplikovat poznatky z teorie na konkrétních příkladech a situacích. Tímto doporučením bychom se měli řídit i v případě her s potenciálem zážitku.

Dalším tématem, kterým se autoři v souvislosti s proměnou žákovské role zaobírají, je vývoj ve vnímání autority učitele. Stejně jako se u pubescentů objevuje kritika či vzpoura proti rodičům, objevuje se ve školním prostředí kritika a vzpoura vůči učitelům (Říčan, 2004).

Učitelé již pro dospívající nejsou autoritami pouze kvůli institucionálně stanovené roli učitele, jako tomu bylo u mladších žáků. U starších žáků si musí učitel autoritu získat jiným způsobem. Co může učitel udělat pro to, aby byl žáky autoritou? Vágnerová (2000) hovoří o tom, že starší žáci přijímají učitele jako autoritu, když je spravedlivý, nezneužívá své moci (zbytečně žáky netrestá), snaží se s žáky jednat jako s rovnocennými partnery, prokazuje jim respekt a naslouchá jim. Důležité je pro pubescenty také to, aby se choval učitel autenticky, uměl uznat svoji chybu a aby měl smysl pro humor. Naopak učitelé, kteří příliš zdůrazňují svou nadřazenost, jsou často náladoví a často mění či nerespektují ustanovená pravidla, mohou ve svých žácích vyvolávat nepříjemné napětí či přehnaný negativismus.

Pokud tedy chceme, aby vybrané hry byly staršími žáky od učitele přijímány pozitivně, a abychom jimi dosáhli vytyčeného cíle, měli bychom si dávat především pozor na to jakým způsobem hru uvedeme (zda je žákům jasný cíl či důvod, proč se daná hra hraje), jakým způsobem vysvětlíme pravidla a zda následně vyžadujeme jejich dodržování. Pozor bychom si měli dát také na to, jakým způsobem komunikujeme s žáky během hry a během reflexe (zda se je snažíme brát jako rovnocenné partnery a zbytečně se nad nimi nepovyšujeme).

Praktická část

3 Cíle a metody analýzy

Cílem analýzy je výběr her z 29 čísel časopisu Gymnasion, které splňují stanovená kritéria týkající se principů ZP, specifik práce s výchovnou kategorií starší školní věk a vybraných oblastí RVP.

Pro splnění tohoto cíle jsem využila následující postupy, které jsou podrobně popsány v následujících odstavcích.

Analýza probíhala na 29 číslech periodika Gymnasion, tedy na všech číslech, která byla do března 2022 vydána v tištěné verzi. První analyzované číslo bylo vydané na jaře roku 2004 a poslední na podzim roku 2021. Pro výběr her byla stanovena tato kritéria vyplývající z teoretické části práce:

1. hra obsahuje prožitkovou situaci (příznačné vlastnosti prožitku – moment rozhodování, vlastního jednání, zapojení emocemi);
2. hra zahrnuje příležitost k aktivnímu učení (čas, ve kterém je žák v přímém kontaktu s učivem a operací s ním);
3. hra nabízí téma, které umožňuje operacionalizaci cíle (ve výuce prakticky naplnitelný cíl, formulace cíle obsahuje aktivní sloveso);
4. hra je zpracovatelná v reflexi, která podpoří učení (v reflexi dochází k aktivnímu porovnávání konceptů a prekonceptů, ke generalizaci pojmů, k transferu poznání do praktického života);
5. hra či její úprava je vhodná pro cílovou skupinu (výchovná kategorie starší školní věk).

Výběr her byl kromě výše uvedených kritérií také ovlivněn následujícími doporučeními vyplývajícími rovněž z kapitol teoretické části této práce:

1. hra respektuje teorii zóny nejbližšího vývoje a zóny učení (žáci mají možnost zažít stav flow);
2. hra respektuje tělesný vývoj žáka (v případě projektových dní, výjezdů apod. žáky příliš nepřetěžovat; vhodné zařazení her na pozitivní přijetí nově proměnného těla);

3. hra respektuje emoční vývoj žáka (důraz na rozvíjení a zdokonalování popisu svých emocí, pocitů, nálad a jejich sdílení s vrstevníky);
4. hra respektuje kognitivní vývoj žáka (trénink abstraktního myšlení – práce s abstraktními pojmy, introspekce – poznávání sebe sama);
5. hra respektuje sociální vývoj žáka (důraz na rozvíjení a podporování dobrých vztahů mezi žáky);
6. hra respektuje zájmy žáka (cíl hry je pro žáky konkrétní a akceptovatelný; znalost zájmů a osobních cílů žáků).

Zcela zásadní pro výběr her také bylo to, zda je možné hrami naplnit cíle RVP týkající se vzdělávacího oboru Výchova k občanství a souvisejících průřezových témat. Z tohoto důvodu samotné analýze her předchází výzkum, který slouží k výběru relevantních výstupů, pro jejichž naplnění se nabízí metoda práce se zážitkem. Výstupem této předsunuté analýzy RVP ZV je 5 tematických kategorií obsahujících:

- vybrané očekávané výstupy vzdělávacího oboru Výchova k občanství;
- vybrané učivo vzdělávacího oboru Výchova k občanství;
- související tematické okruhy průřezových témat.

Počet kategorií, jejich název a obsah vyplývá z tematického rozdělení vzdělávacího obsahu oboru Výchova k občanství:

- 1) Člověk ve společnosti.
- 2) Člověk jako jedinec.
- 3) Člověk, stát a hospodářství.
- 4) Člověk, stát a právo.
- 5) Mezinárodní vztahy, globální svět.

V rámci analýzy byly vybrány jen takové hry, které mají potenciál naplnit cíle alespoň jedné z těchto kategorií.

Po výběru relevantních her následovala fáze jejich zpracování. 15 her je zpracovaných v tabulkách, které mají podobu didaktických karet. Hry v Gymnaziech jsou především určeny pro použití na zážitkových kurzech, proto bylo nutné ve většině případů hry upravit tak, aby se daly realizovat v rámci školní výuky. Proto struktura didaktické karty každé

zpracované hry obsahuje kromě názvu hry, jejího autora, zdroje, charakteristiky a jejího původního cíle také mnou navržený operacionalizovaný cíl vyplývající z výstupů RVP ZV, rovněž doporučené otázky k reflexi hry a v poslední řadě také další možné varianty použití hry.

K celkovému počtu 33 vhodných her bylo 15 klíčových zpracováno v podobě didaktických karet, dalších 18 her je uvedených v podobě seznamu v tabulce nacházející se pod poslední didaktickou kartou. Ke každé z těchto her je v tomto seznamu přiřazeno téma související s RVP.

4 Výběr relevantních cílových kategorií edukačních obsahů v RVP ZV

V této kapitole analyzuji Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (dále jen RVP ZV či jen RVP) tak, abych získala cílové kategorie edukačních obsahů z jeho vybraných částí. Tyto kategorie budou následně využity pro analýzu her v časopisech Gymnasion. RVP ZV byl ze všech kurikulárních dokumentů k analýze vybrán z toho důvodu, že se cíl této práce vztahuje k žákům ve výchovné kategorii starší školní věk studujícím na základní škole (tato práce se kvůli zúžení tématu nespécializuje na žáky staršího školního věku studujících na víceletých gymnáziích).

Výběr částí RVP ZV, které budou analyzovány, souvisí s mojí odborností, jenž je Výchova k občanství (dále jen VKO). Konkrétně se tedy jedná o část RVP zabývající se vzdělávacím obsahem oboru VKO v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Druhou analyzovanou částí bude oblast průřezových témat, která mají úzký vztah ke vzdělávacímu oboru VKO. Samotné analýze vybraných částí RVP ZV v této kapitole ještě předchází podkapitola věnující se stručnému představení RVP ZV a jeho struktury. V této podkapitole je také zmíněna oblast klíčových kompetencí RVP ZV a jejich provázanost s ostatními vzdělávacími oblastmi a obsahy v rámci RVP.

4.1 RVP ZV a jeho struktura

RVP ZV je kurikulární dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR)²². RVP ZV vymezuje závazné rámce vzdělávání pro etapu základního vzdělávání, tedy vzdělávání na základních školách, které je spojeno s povinností školní docházky²³. V rámci systému kurikulárních dokumentů na státní úrovni RVP ZV navazuje svým pojetím a obsahem na RVP pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a je zároveň

²² RVP ZV byl vydán v rámci nového systému kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, což bylo v souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školním zákoně) (MŠMT, 2021, s. 5).

²³ Plnění povinnosti školní docházky se řídí § 36 až 43 školského zákona (MŠMT, 2021, s. 7).

východiskem pro RVP určeným střednímu vzdělávání (RVP G, RVP GSP, RVP SOV²⁴). Na základě RVP dále vznikají školní vzdělávací programy (ŠVP), na školní úrovni, podle kterých se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách (MŠMT, 2021).

Z důvodu měnících se potřeb a zájmů společnosti, učitelů a žáků byl RVP ZV v minulosti již několikrát inovován (upraven). V této práci vycházím z aktuální verze RVP ZV, která byla vydána v lednu roku 2021.

V následující tabulce jsou uvedeny hlavní principy RVP ZV:

Tabulka 7 Vybrané principy RVP ZV, převzato z MŠMT (2021, s. 6.; zestručněno)

RVP ZV:

- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol;
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání;
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo;
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi;
- stanovuje standardy pro základní vzdělávání (příloha RVP ZV), jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV;
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků;
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných.

Z principů uvedených v tabulce vyplývá struktura tohoto dokumentu. RVP ZV se dělí na čtyři základní části (A, B, C, D). Část A se zabývá vymezením systému kurikulárních dokumentů. V části B je uvedena charakteristika základního vzdělávání. Část C je nejdelší částí a obsahuje: pojetí a cíle ZV; popis sedmi klíčových kompetencí; podrobnou

²⁴ RVP G je Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání (MŠMT, 2021, s. 5).

charakteristiku všech devíti vzdělávacích oblastí a doplňujících vzdělávacích oborů (u každé oblasti je uvedena její charakteristika, cílové zaměření a vzdělávací obsah jednotlivých oborů dané oblasti), popis šesti průřezových témat, tabulku s rámcovým učebním plánem (minimální časové dotace pro jednotlivé vzdělávací obory) a poznámky k jednotlivým oddílům této části. Část D je věnována vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných; materiálním, personálním, hygienickým, organizačním a jiným podmínkám pro uskutečňování RVP ZV a zásadám pro vypracování, vyhodnocování a úpravy ŠVP. V příloze RVP jsou standardy pro ZV, což jsou minimální cílové požadavky na vzdělávání (k jednotlivým výstupům vzdělávacích oblastí z RVP jsou uvedeny indikátory a ilustrativní úlohy) (MŠMT, 2021).

Před samotnými výstupy analýzy vybraných částí RVP ZV ještě považuji za důležité upozornit na oblast RVP ZV týkající se klíčových kompetencí. Tyto kompetence podle MŠMT (2021, s. 10) tvoří *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*. Klíčové kompetence tak vytvářejí propletenou síť, která přesahuje a zároveň propojuje jednotlivé vzdělávací obory. Podle MŠMT (tamtéž) by právě ke klíčovým kompetencím měly směřovat všechny vzdělávací aktivity a činnosti, které žák absolvuje v průběhu celého procesu svého vzdělávání. Proto uvádím v následující tabulce vybrané výstupy, k jejichž naplnění by mohly přispět hry zahrnující prožitkovou situaci. Pro kategorizaci her z Gymnasionů však budu pracovat pouze s obsahy vzdělávací oblasti relevantní pro předmět VKO a se souvisejícími průřezovými tématy.

Tabulka 8 Vybrané výstupy klíčových kompetencí, převzato z MŠMT (2021, s. 10–13; zestručněno)

Klíčové kompetence	Na konci základního vzdělávání žák:
Kompetence k učení	<ul style="list-style-type: none"> - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě; - operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy;

Kompetence k řešení problémů	<ul style="list-style-type: none"> - vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností; - vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému; - ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů.
Kompetence komunikativní	<ul style="list-style-type: none"> - formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje; - využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.
Kompetence sociální a personální	<ul style="list-style-type: none"> - účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce; - podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá; - přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají; - vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.
Kompetence občanské	<ul style="list-style-type: none"> - respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí; - rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka.

Kompetence pracovní	<ul style="list-style-type: none"> - využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření; - orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.
Kompetence digitální	<ul style="list-style-type: none"> - předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím s negativním dopadem na jeho tělesné a duševní zdraví i zdraví ostatních; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky.

Jak již bylo uvedeno výše, analýza RVP ZV se bude týkat vzdělávacího obsahu oboru VKO a průřezovými tématy. Propojení těchto dvou částí je ve shodě s tím, co o průřezových tématech píše MŠMT (2021, s. 124): Průřezová témata v RVP ZV představují *okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.* Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání. V RVP jsou doporučeny dvě strategie realizace těchto témat:

- 1) Průřezová témata integrovat do jednotlivých vyučovacích předmětů.
- 2) Věnovat průřezovým tématům samostatné předměty, projekty, semináře či kurzy apod.

U obou strategií je však zásadní propojování průřezových témat se *vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu* (MŠMT, 2021, s. 124).

4.2 Analýza vybraných částí RVP ZV z pohledu práce se zážitkem

Po vysvětlení všech souvislostí je nyní možné přistoupit k samotnému výběru relevantních cílových kategorií výchovně-vzdělávacích obsahů v RVP ZV. Počet kategorií, jejich název a obsah vyplývá z tematického rozdělení vzdělávacího obsahu oboru VKO. Kategorie jsou proto následující:

- 6) Člověk ve společnosti.
- 7) Člověk jako jedinec.

- 8) Člověk, stát a hospodářství.
- 9) Člověk, stát a právo.
- 10) Mezinárodní vztahy, globální svět.

Ke každé z výše uvedených kategorií se vztahuje jedna tabulka, ve které jsou shrnuty vybrané očekávané výstupy vzdělávacího oboru VKO, po kterých následuje souhrn vybraného učiva vzdělávacího oboru VKO. Jako poslední jsou uvedeny vybrané související tematické okruhy průřezových témat. Ne všechny výstupy, učivo a témata týkající se VKO a průřezových témat v RVP ZV jsou relevantní pro práci se zážitkem. Cílem analýzy je vybrat k jednotlivým kategoriím takové výstupy, učivo a tematické okruhy, které se dají vztáhnout ke hrám obsahujícím prožitkovou situaci.

Pro zjednodušení a přehlednost textu v tabulkách jsou místo celých názvů průřezových témat použity následující zkratky:

- OSV = Osobnostní a sociální výchova;
- VDO = Výchova demokratického občana;
- VES = Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- MKV = Multikulturní výchova;
- EMV = Environmentální výchova;
- MDV = Mediální výchova.

Tabulka 9 Kategorie Člověk ve společnosti, převzato z MŠMT (2021, s. 58–62, 125–138, zestručněno)

Vybrané očekávané výstupy vzdělávacího oboru VKO

- rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu;
- kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí;
- uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích;
- objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám;
- rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.

Vybrané učivo vzdělávacího oboru VKO

- naše škola (práva a povinnosti žáků, význam a činnost žákovské samosprávy);
- naše obec, region, kraj;

- naše vlast;
- kulturní život (rozmanitost kulturních projevů, masová kultura, prostředky komunikace);
- lidská setkání (přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, rovné postavení mužů a žen, lidská solidarita, pomoc lidem v nouzi);
- vztahy mezi lidmi (mezilidská komunikace, konflikty v mezilidských vztazích, problémy lidské nesnášenlivosti);
- zásady lidského soužití (morálka a mravnost, svoboda a vzájemná závislost, pravidla chování).

Související tematické okruhy průřezových témat

- poznávání lidí – vzájemné poznávání se ve skupině či třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí (OSV);
- mezilidské vztahy – péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; vztahy a naše skupina či třída (OSV);
- komunikace – komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace (OSV);
- kooperace a kompetice – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny) (OSV);
- řešení problémů a rozhodovací dovednosti – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí, problémy v mezilidských vztazích (OSV);
- hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne (OSV);
- občanská společnost a škola – demokratická atmosféra a demokratické vztahy ve škole (VDO);
- kulturní diference – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; respektování zvláštností různých etnik (MKV);
- etnický původ – projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku;
- princip sociálního smíru a solidarity – odpovědnost a příspěvek každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám;
- lidské vztahy – předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); schopnost umět se vžít do role druhého (MKV);

- kritické čtení a vnímání mediálních sdělení – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných (MDV);
- fungování a vliv médií ve společnosti – vliv médií na každodenní život, společnost (MDV);
- interpretace vztahu mediálních sdělení a reality – různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; rozdíl mezi reklamou a zprávou a mezi „faktickým“ a „fiktivním“ obsahem (MDV).

Tabulka 10 Kategorie Člověk jako jedinec, převzato z MŠMT, (2021, s. 58–62, 125–138, zestručněno)

Vybrané očekávané výstupy vzdělávacího oboru VKO

- objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života;
- posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek;
- kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání;
- popíše, jak lze usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti, rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru.

Vybrané učivo vzdělávacího oboru VKO

- podobnost a odlišnost lidí (projevy chování, rozdíly v prožívání, osobní potenciál);
- vnitřní svět člověka (systém osobních hodnot, sebehodnocení; stereotypy v posuzování druhých lidí);
- osobní rozvoj (životní cíle a plány, adaptace na životní změny, sebezměna)²⁵.

Související tematické okruhy průřezových témat

- sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah k sobě samému; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí (OSV);
- seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání: regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení (OSV);

²⁵ S učivem i výstupy této a následující kategorie (Člověk jako jedinec a Člověk, stát a hospodářství) souvisí také některé výstupy vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. Konkrétními výstupy, které by se daly naplnit skrze hru obsahující prožitkovou situaci jsou (MŠMT, 2021, s. 109):

- *orientuje se v pracovních činnostech vybraných profesí;*
- *posoudí své možnosti při rozhodování o volbě vhodného povolání a profesní přípravě;*
- *prokáže v modelových situacích schopnost prezentace své osoby při vstupu na trh práce.*

- psychohygiena – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění a relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích (OSV);
- morální rozvoj – hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.(OSV);
- lidské vztahy – předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); schopnost umět se vžít do role druhého (MKV).

Tabulka 11 Kategorie Člověk, stát a hospodářství, převzato z MŠMT (2021, s. 58–62, 125–138, zestručněno)

Vybrané očekávané výstupy vzdělávacího oboru VKO

- sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů v hospodaření domácnosti, objasní princip vyrovnaného, schodkového a přebytkového rozpočtu domácnosti;
- na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu, objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny;
- rozlišuje, ze kterých zdrojů pocházejí příjmy státu, a do kterých oblastí stát směřuje své výdaje, uvede příklady dávek a příspěvků ze státního rozpočtu.

Vybrané učivo vzdělávacího oboru VKO

- majetek, vlastnictví, peníze (hospodaření s penězi);
- hospodaření (rozpočet domácnosti, úspory, investice, úvěry; rozpočet státu; význam daní);
- principy tržního hospodářství (nabídka, poptávka, trh; tvorba ceny, inflace).

Související tematické okruhy průřezových témat

- hodnoty, postoje, praktická etika – vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost atd., pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu) (OSV);
- princip sociálního smíru a solidarity – aktivní spolupodílení se podle svých možností na přetváření společnosti (MKV);
- vztah člověka k prostředí – náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady) (EMV).

Tabulka 12 Kategorie Člověk, stát a právo, převzato z MŠMT (2021, s. 58–62, 125–138, zestručněno)

Vybrané očekávané výstupy vzdělávacího oboru VKO

- objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů;

- vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů;
- přiměřeně uplatňuje svá práva včetně práv spotřebitele a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod;
- dodržuje právní ustanovení, která se na něj vztahují, a uvědomuje si rizika jejich porušování;
- rozpozná protiprávní jednání, rozliší přestupek a trestný čin, uvede jejich příklady.

Vybrané učivo vzdělávacího oboru VKO

- právní základy státu (typy a formy státu, složky státní moci);
- státní správa a samospráva (orgány a instituce státní správy a samosprávy, jejich úkoly);
- principy demokracie (znaky demokratického způsobu rozhodování a řízení státu; význam a formy voleb do zastupitelstev);
- lidská práva (základní lidská práva a práva dítěte, jejich ochrana; poškozování lidských práv, šikana, diskriminace);
- právní řád ČR (orgány právní ochrany občanů, soustava soudů);
- protiprávní jednání (druhy a postihy protiprávního jednání včetně korupce; porušování práv a předpisů);
- právo v každodenním životě (důležité právní vztahy, styk s úřady, základní práva spotřebitele).

Související tematické okruhy průřezových témat

- občanská společnost a škola – formy participace žáků na životě místní komunity; spolupráce školy se správními orgány a institucemi v obci (VDO);
- občan, občanská společnost a stát – občan jako odpovědný člen společnosti (jeho práva a povinnosti, schopnost je aktivně uplatňovat, přijímat odpovědnost za své postoje a činy, angažovat se a být zainteresovaný na zájmu celku); Listina základních práv a svobod; základní principy a hodnoty demokratického politického systému (právo, spravedlnost, diferenciacie, různorodost) (VDO);
- formy participace občanů v politickém životě – volební systémy a demokratické volby a politika (VDO);
- principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování – demokracie jako protiváha diktatury a anarchie; principy demokracie (VDO).

Tabulka 13 Kategorie Mezinárodní vztahy, globální svět, převzato z MŠMT (2021, s. 58–62, 125–138, zestručněno)

Vybrané očekávané výstupy vzdělávacího oboru VKO

- popíše vliv začlenění ČR do EU na každodenní život občanů, uvede příklady práv občanů ČR v rámci EU i možných způsobů jejich uplatňování;

- uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky;
- objasní souvislosti globálních a lokálních problémů.

Vybrané učivo vzdělávacího oboru VKO

- evropská integrace (podstata, význam, výhody; Evropská unie a ČR);
- globalizace (projevy, významné globální problémy).

Související tematické okruhy průřezových témat

- Evropa a svět nás zajímá – rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa; místa, události a artefakty v blízkém okolí mající vztah k Evropě a světu; naši sousedé v Evropě; život dětí v jiných zemích (VES);
- jsme Evropané – mezinárodní organizace a jejich příspěvek k řešení problémů dětí a mládeže (VES);
- lidské aktivity a problémy životního prostředí – zemědělství a životní prostředí, ekologické zemědělství; doprava a životní prostředí (význam a vývoj, energetické zdroje dopravy a její vlivy na prostředí, druhy dopravy a ekologická zátěž, doprava a globalizace) (EMV);
- vztah člověka k prostředí – náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady, způsoby jednání a vlivy na prostředí); aktuální (lokální) ekologický problém (příklad problému, jeho příčina, důsledky, souvislosti, možnosti a způsoby řešení, hodnocení, vlastní názor, jeho zdůvodňování a prezentace) (EMV).

5 Časopis Gymnasion jako fenomén zážitkové pedagogiky v českých zemích

Gymnasion je časopisem zabývajícím se zážitkovou pedagogikou. Je určen pro všechny, kteří chtějí pracovat s metodami a technikami zážitkové pedagogiky, ať už se jedná o učitele, lektory, volnočasové vedoucí, vychovatele nebo jiné pedagogy. Vizí Gymnasionu je *podílet se na reformě současné výchovy a vzdělávání praktičtějším, zábavnějším a efektivnějším směrem; podporovat v lidech rozvoj klíčových kompetencí a hodnot pro lepší svět* (Gymnasion, 2019).

5.1 Historie Gymnasionu

Předchůdcem Gymnasionu byly Metodické listy, které vycházely mezi lety 1971–1993. Zabývaly se tématy výchovy a pobytu v přírodě, volným časem, dramaturgií kurzů a turistikou. Tradičně obsahovaly také popisy a scénáře různých her či pravidla a návody k rozmanité škále sportů. Na webových stránkách (Metodické listy, 2020) Gymnasionu je v sekci *knihovna* k nalezení archiv Metodických listů, kde je k dispozici volně ke stažení 41 čísel.

Časopis Gymnasion, který na Metodické listy myšlenkově navazuje, byl založen roku 2004 Ivo Jiráskem, Radkem Hanušem a Michalem Stránským. Prvních deset čísel vydávala Prázdninová škola Lipnice, od roku 2009 do roku 2019 se vydavatelem stal Nadační fond Gymnasion a nyní časopis vydává Nadace Pangea (Gymnasion, 2021).

5.2 Gymnasion nyní

V současnosti se každé číslo Gymnasionu zaměřuje na určité téma, které je zpracováváno z různých úhlů pohledu. V jednotlivých rubrikách jsou k nalezení články o nových trendech ve vzdělávání, návody na aktivity a hry s prvky zážitkové pedagogiky, recenze knih a rozhovory. Redakce časopisu je otevřena spolupráci na obsahu, zájemci mohou kontaktovat přímo vedoucí rubrik. Rubriky jsou aktuálně čtyři: Teorie, Metoda, Praxe a Inspirace (*O nás*, 2020).

Gymnasion vychází zpravidla dvakrát ročně, na jaře a na podzim, v tištěné a elektronické verzi. Ke 20. prosinci 2021 bylo vydáno 29 čísel²⁶. Elektronické verze časopisů jsou volně ke stažení na webových stránkách po zadání e-mailové adresy. Tištěné verze aktuálních čísel jsou ke koupi na pěti prodejních místech (v Praze, Brně, Olomouci, Českých Budějovicích a v Bratislavě). Cena jednoho čísla Gymnasionu činí 250 Kč. Vybraná čísla lze zakoupit také přímo na webových stránkách přes e-shop. Tištěnou verzi si zájemce může objednat a nechat zaslat poštou až domů (*Gymnasion*, 2020).

²⁶ Mezi lety 2010-2012 vycházel Gymnasion pouze elektronicky. Na webu Gymnasionu je v sekci Knihovna volně ke stažení 15 čísel. Tyto elektronické verze nejsou započítány do počtu 29 vydaných čísel a nejsou ani součástí analýzy. Analyzovány byly pouze tištěné verze.

6 Výstupy analýzy

Didaktické karty jsou pro přehlednost barevně odlišené v těchto oblastech:

- Název hry a zdroj hry – světle oranžová;
- Související výstupy z RVP (související výstupy VKO a související témata PT) a s nimi související variace hry a poznámky – světle modře;
- Operacionalizovaný cíl – tmavě zeleně;
- Otázky do reflexe související s operacionalizovaným cílem – světle zeleně.

Seznam použitých zkratk:

- VKO = Výchova k občanství;
- RVP = Rámcový vzdělávací program;
- PT = Průřezová témata;
- G = Gymnasion (G1 = Gymnasion č. 1);
- OSV = Osobnostní a sociální výchova;
- VDO = Výchova demokratického občana;
- VES = Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- MKV = Multikulturní výchova;
- EMV = Environmentální výchova;
- MDV = Mediální výchova.

6.1 Didaktické karty pro kategorii Člověk a společnost

Název hry:	<i>Bafa</i>
Zdroj hry:	G1 (Gymnasion, 2004, s. 63-66)
Autoři hry:	Petr Kubala a Vratislav Šula
Charakteristika hry:	Komunikační hra, která simuluje interakce při setkání rozdílných kultur. Žáci si uvědomí, jaké domněnky a chování bývají s takovými setkáními spojené.
Původní cíl hry:	<i>uvědomit si kulturní rozdíly a nutnost tolerance</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstupy VKO:	respektuje kulturní zvláštnosti
Související témata PT:	rozvoj pozornosti vůči odlišnostem (OSV); kulturní diference – jedinečnost každého člověka, respektování zvláštností různých etik; předsudky a vžitá stereotypy (MKV)

Operacionalizovaný cíl:	Žák vnímá kulturní zvláštnosti.
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	<i>hra simuluje interakce při setkání rozdílných kultur (fiktivní kultura Alfa a fiktivní kultura Beta); žáci si uvědomí, jaké domněnky a chování bývají s takovými setkáními spojené</i>
Čas na hru:	<i>90 min</i>
Prostředí na hru:	<i>místnost</i>
Otázky do reflexe:	<p>Dříve než otevřeme všeobecnou diskusi, žáci nejdříve popíší, jak se cítili při návštěvě druhé skupiny (kultury), jaké měli při návštěvě pocity a myšlenky. Poté příslušníci obou skupin vysvětlí specifika svoji kultury.</p> <p>Následuje diskuse směřující k tématu vnímání a domněnek.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Jaké domněnky si hráči vytvořili o chování a zvyklostech druhé kultury a proč? Pomáhaly jim tyto domněnky ve vztazích k lidem odlišné kultury, nebo byly naopak překážkou?</i> - <i>Může se u různých lidí lišit vnímání neznámé kultury?</i> - <i>Jak vnímání ovlivňuje a podmiňuje chování člověka?</i> - <i>Jak vnímání ovlivňuje a podmiňuje chování člověka k jiné kultuře?</i> - <i>Dostaneme-li se do cizí země, vnímáme zvyky a chování místních obyvatel stejně jako je vnímají oni sami?</i> - <i>Na co si dát pozor, při setkání s člověkem z jiné kultury? Jakým nepříjemným důsledkům se tak můžeme vyhnout?</i> - <i>Co se naopak vyplatí při setkání s jinou kulturou? Co může být na takovém setkání obohacující?</i>
Variace hry a poznámky:	<p>Otázky do reflexe v případě jiného vytyčeného edukačního cíle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Působily specifické role určené mužům a ženám v Alfa kultuře nějaké problémy v rámci kultury či při kontaktu s druhou kulturou? (VKO – téma rovnosti postavení mužů a žen)</i> - <i>Je pro efektivní komunikaci mezi lidmi důležitý jazyk? (VKO – téma komunikace)</i> <p>Po skončení reflexe je možné navázat hrou <i>První setkání</i> (G1, s. 66) (VES – téma evropské integrace a)</p>

Název hry:	<i>Smyčka</i>
Zdroj hry:	G17 (Gymnasion, 2015, s. 89)
Autor hry:	Richard Macků
Charakteristika hry:	<i>Cílem hry je co nejrychleji analogicky poskládat obrázky znázorňující hlasy z audio smyčky. V jedné místnosti běží audio smyčka s nahrávkou různých</i>

	<i>hlasů. Do místnosti jsou postupně vpouštěni jednotliví zástupci týmu (vždy z každého týmu jen jeden člověk), je třeba dbát na střídání jednotlivých členů). Zbylá část týmu se snaží z kartiček s obrázky (znázorňujícími původce hlasu ze smyčky, ale i jiných obrázků) sestavit kruh, který by přesně znázorňoval pořadí hlasů ve smyčce.</i>
Původní cíl hry:	<i>Hráči si vyzkouší vzájemnou domluvu a koordinaci personálních sil; na základě nahrávky mohou být touto aktivitou uvedeni do konkrétního tématu.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	Uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích
Související témata PT:	Komunikace v různých situacích (informování, přesvědčování, vyjednávání, vysvětlování), efektivní týmová strategie; kooperace a kompetice (rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci) (OSV)
Operacionalizovaný cíl:	Žák popíše strategii komunikace v týmu, její vliv na úspěšné zvládnutí úkolu.
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	Moment rozhodování a jednání: <ul style="list-style-type: none"> - Rozhodování o společné strategii - Nacházení společného řešení (v případě nesouhlasu jednotlivých členů týmu)
Čas na hru:	60 min
Prostředí na hru:	Oddělená místnost, ve které se použije audio smyčka
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Jakou jste zvolili týmovou strategii komunikace a proč? - Jak dlouho trvalo vymyslet vaši strategii? - Co vám pomohlo ji zvolit? Hlasovali jste? - Jaké se vyskytly komplikace při volbě strategie komunikace? Jak jste je řešili? - Co se v rámci vaší komunikační strategie osvědčilo jako efektivní? - Co naopak nefungovalo? - Jaký typ komunikace považujeme za efektivní? - Narazili jste na efektivní komunikace někdy ve vašem životě? - Zažili jste naopak situaci, kdy komunikace vážla, nebo komplikovala řešení? - Co ještě může pokazit špatná komunikace? Co dělat proto, aby komunikace fungovala správně?

Variace hry a poznámky:	<p><i>Hlasy v audio smyčce lze přizpůsobit dle zaměření edukačního cíle. Hra může otevírat témata ze vzdělávacích oblastí VKO, se kterými bude dále během výuky pracováno.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Významné osobnosti (politici, herci, sportovci atd.) - Záznamy významných historických událostí (Sametová revoluce atd.)
--------------------------------	--

Název hry:	<i>Prostor možností</i>
Zdroj hry:	G23 (Gymnasion, 2018, s. 94)
Autor hry:	Jan Burian
Charakteristika hry:	<i>Instruktor (učitel) svolá hráče (žáky) a oznámí, že jim na určitý čas předává vedení skupiny, otevírá se prostor možností – mohou si sami společně určit, co chtějí dělat. Jedinou podmínkou je, aby se všichni společně shodli na společné činnosti, se kterou budou spokojeni.</i>
Původní cíl hry:	<i>Zkoumat schopnost skupiny dohodnout se na společné činnosti. Učit účastníky pomoci reálného zážitku navzájem si naslouchat, vyjadřovat jasně své preference, vytvářet kreativní návrhy činností, které uspokojí všechny ostatní, najít konsensus, najít win-win řešení. Diagnostika zralosti skupiny, míry naladění účastníků na sebe, respekt a tolerance.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	Uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích
Související témata PT:	Komunikace v různých situacích (přesvědčování, vyjednávání, efektivní strategie); Kooperace a kompetice (Dovednost odstoupit od vlastního nápadu, rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci, jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se vedení a organizování práce skupiny) (OSV)
Operacionalizovaný cíl:	Žáci jsou schopni vyjednat o společném programu. (Typ programu souvisí s výběrem varianty – viz poslední sekce)
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	<ul style="list-style-type: none"> - Vymýšlení takových návrhů, které by měli úspěch u ostatních - Řešení případných konfliktních situací - Situace, ve kterých dochází k: přesvědčování, vyjednávání, ustoupení od svého návrhu atd.
Čas na hru:	Podle zvolené varianty (viz poslední sekce)
Prostředí na hru:	Podle zvolené varianty (viz poslední sekce)
Otázky do reflexe:	- Kolik se vyskytlo návrhů?

	<ul style="list-style-type: none"> - Jakým způsobem jste o návrzích diskutovali? - Jak jste dospěli k finálnímu návrhu, který by vyhovoval všem? - K jakým konfliktním situacím došlo? Jak jste je řešili? - Proč je důležité umět vyjednávat? Jaké postupy byste doporučili s ohledem na předchozí zkušenost? - Uveďte nějaké konkrétní příklady, ve kterých musíte vyjednávat o společném řešení. - Co skupina riskuje, když vyjednávání podcení? Jak se tomu vyhnout?
Variace hry a poznámky:	<p>Hra může být realizována v různých variantách:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci během jedné vyučovací hodiny naplánují a připraví společný program na příští vyučovací hodinu (v budově školy/mimo budovu) - Žáci ráno naplánují program na zbytek dne (v budově školy/mimo budovu školy/v rámci školního výjezdu) - Žáci plánují třídní výlet (minimálně 1 vyučovací hodina na plánování)

Název hry:	<i>Celníci</i>
Zdroj hry:	G24 (Gymnasion, 2019, s. 110)
Autor hry:	Jakub Vávra
Charakteristika hry:	<i>Hra se snaží navodit autentický prožitek ze stresu a bezmoci, pokud člověk pochází z našeho pohledu z „nesprávné“ země. Prožít si na vlastní kůži diskriminační chování některých institucí vůči národním menšinám.</i>
Původní cíl hry:	<i>Rozšířit žákům obzory ohledně jiných ras a etnik, seznámit se s jinými národními zvyklostmi a ukázat, že ne vždy co je jiné, je i špatné.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	Rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.
Související témata PT:	Etnický původ – projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku; kulturní diference – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; respektování zvláštností různých etnik; Lidské vztahy – předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); schopnost umět se vžít do role druhého (MKV)
Operacionalizovaný cíl:	Žák rozpozná a popíše případy diskriminace.

Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Autentický prožitek ze stresu a bezmoci</i> - <i>Na vlastní kůži prožít diskriminační chování některých institucí</i>
Čas na hru:	90 min
Prostředí na hru:	<i>učebna</i>
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Co bylo při hře nepříjemné? - Pojdme tyto nepříjemné situace rozlišit. Jaké z nich byly diskriminací? - Kdy (v jaké situaci) jste se cítili diskriminováni? Jakým způsobem se to projevovalo? Jak jste na to reagovali? - Zkuste charakterizovat, co je to diskriminace? - Jaké jsou podle vás druhy diskriminace? - Jak souvisí diskriminace a nespravedlnost? - Setkali jste se někdy s diskriminací ve svém životě (mimo hru)? Jak jste se proti ní bránili ve vašem případě? Jak jste se k ní stavěli, pokud se to týkalo někoho druhého?
Variace hry a poznámky:	<p>Hru lze vztáhnout k diskriminaci konkrétní skupiny lidí (Romové, Ukrajinci, uprchlíci, ženy, muži atd.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Učivo VKO: lidská setkání (přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi; rovné postavení mužů a žen; lidská solidarita; pomoc lidem v nouzi)

6.2 Didaktické karty pro kategorii **Člověk a jedinec**

Název hry:	<i>Améliein pohádkový svět</i>
Zdroj hry:	G4 (Gymnasion, 2005, s. 100)
Autor hry:	David Kremer
Charakteristika hry:	<i>Hra je inspirovaná filmem Amélie z Montmartru (ten je možný zákům na začátku promítnout celý nebo jeho části), ve kterém se Amélie rozhodne dělat (v tajnosti) radost druhým lidem. Žáci jeden druhému připravují tajně drobná překvapení a dárky. Jde o to někomu zpříjemnit život a překvapit ho, udělat mu radost, aniž by se obdarovaný, kdy dozvěděl o původci tohoto překvapení. (Pozn.: hra běží na pozadí běžné výuky nebo na pozadí programu na školním výjezdu.)</i>
Původní cíl hry:	<i>Rozvíjení emoční inteligence a sociální citlivosti, radost z maličkostí, překvapení a péče o druhé.</i>
Související výstupy z RVP	

Související výstup VKO:	Uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích; učivo – vztahy mezi lidmi; pozn.: cíl této hry více souvisí s PT OSV
Související témata PT:	Mezilidské vztahy – péče o dobré vztahy, chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, podpora, pomoc; vztahy a naše skupina/třída (OSV)
Operacionalizovaný cíl:	Vnímá potřeby druhých a reaguje na ně.
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	Zapojení emocemi <ul style="list-style-type: none"> - Shlédnutí filmu či části filmu Amélie z Montmartru (scény vyvolávající emoce) - Při přijetí daru/překvapení od druhého - Při pozorování toho, co můj dárek způsobil Moment rozhodování a jednání: <ul style="list-style-type: none"> - Na základě veitění se do druhého pro něj vymyslet a zrealizovat vhodný dárek nebo překvapení
Čas na hru:	2-4 dny
Prostředí na hru:	Místnost (na promítnutí filmu, na výrobu dárečků), jinak kdekoliv
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Jak jste poznali, co by komu udělalo radost, příp. co by koho pozitivně překvapilo? - Podle čeho jste vybírali, komu uděláte radost? - Jaké jste měli pocity při pozorování toho, co váš dárek/překvapení způsobil? - Jaké jste měli pocity při přijímání nějaké pozornosti od druhého? - Co vám udělalo větší radost – obdarování někoho nebo přijetí dárku? - Kdy v životě máme šanci rozumět tomu, co druhý potřebuje? Jak na to můžeme reagovat? - Proč je důležité vnímat potřeby druhých? V jakých situacích k tomu dochází?
Variace hry a poznámky:	<ul style="list-style-type: none"> - Možnost vyhrazení konkrétního času, prostoru a materiálu pro výrobu dárečků/překvapení - Možnost zaměření hry na cíle a témata z kategorie Člověk jako jedinec (podobnost a odlišnost lidí, já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o mně; schopnost umět se vžít do role druhého)

Název hry:	<i>Výjevy ze života mého</i>
Zdroj hry:	G16 (Gymnasion, 2015, s. 51)
Autor hry:	Michal Zahradník, upravili: Petr Sedláček a Petr Miklíček
Charakteristika hry (zkrácena):	<i>Hráči si z balíku karet se symbolickými výjevy (např. karty Dixit) vybírají 5 až 6 karet, které mapují nejdůležitější okamžiky jejich existence. Karty připnou kolíky k archu papíru a ke každé z nich pak připsují stručný popis toho, co se dělo, jak to prožívali, hodnotili a kam je to posunulo, co si ze situace vzali.</i>
Původní cíl hry (zkrácen):	<i>Účastníci se zamýšlejí nad důležitými momenty vlastního života a jejich dopady coby impulzů pro další život.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	<ul style="list-style-type: none"> - Objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života
Související témata PT:	Sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě (OSV)
Operacionalizovaný cíl:	Žák popíše alespoň jeden důležitý okamžik svého života; pojmenuje, co se stalo, jak to prožíval a co se z toho naučil.
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	<p>Zapojení emocí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Symbolové karty samotné díky zajímavému výtvarnému zpracování mnohdy vyvolávají různé emoce - Vzpomínání na události, které byly emotivně silné <p>Moment rozhodování:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hledání spojitostí mezi symboly na kartách a vlastními zážitky - Rozhodování o významnosti zážitku/zkušenosti/ životního okamžiku
Čas na hru:	Podle počtu žáků a podle počtu rozdaných karet (při menším počtu žáků a menším počtu rozdaných karet by se hra dala zvládnout během jedné vyučovací hodiny, ideální by však byla alespoň 1 vyučovací hodina na individuální práci žáků a 2. vyučovací hodina následující bezprostředně po té první věnovaná společné reflexi)
Prostředí na hru:	Jakékoliv klidné místo (místnost, v přírodě apod.)
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Co se stalo? (Kde? Kdy? Jak? Proč?) – nemusíte odpovídat nahlas - Jak jste to prožívali? (Jaké emoce? Spíše negativně nebo pozitivně?) - Proč o takových událostech mluvíme jako o důležitých?

	<ul style="list-style-type: none"> - Umíte pojmenovat takové okamžiky, které člověka nějakým způsobem zraní? Znáte někoho, kdo zažil takovou událost? - Co jste si z události odnesli? (Co vás to naučilo? Vyskytli jste se někdy znovu v podobné situaci? Jak jste jednali?) - Co byste poradili někomu, kdo prožil nějaký silný okamžik a chce si z toho něco odnést?
Variace hry a poznámky:	<p>Hra byla autory původně zaměřena na porozumění <i>charakteristikám jednotlivých fází Kolbova cyklu učení se ze zkušenosti</i>, což by se dalo propojit s tématy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - OSV: seberegulace a sebeorganizace – stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení; moje učení - VKO: osobní rozvoj (životní cíle a plány, sebezměna); vnitřní svět člověka (sebehodnocení)

Název hry:	<i>Čítanka</i>
Zdroj hry:	G16 (Gymnasion, 2015, s. 51)
Autor hry:	Petr Sedlář, Petr Miklíček
Charakteristika hry:	<i>Hráči si z balíku symbolových karet (např. Dixit) zvolí 10 (nebo méně) karet, které podle nich komplexně popisují jejich osobnost z hlediska chování v různých situacích. Předkládáme jim pak postupně texty z klasických děl české či světové literatury, které utneme ve fázi eskalace konfliktní (vášnivě, mravně sporné atd.) situace. Účastníci pak vybírají svou reakci v této chvíli a přiřadí k ní jednu kartu. Tu zároveň ztrácí pro další použití.</i>
Původní cíl hry:	<i>Účastníci si uvědomují své typické reakce v běžných i extrémních situacích života, hodnotí je a sami pro sebe je vyprávějí pomocí symbolů. Uvědomují si, že většina symbolů dokáže zachytit větší než konvencemi přiřknutý rozměr. Vnímají paletu lidských reakcí v běžných situacích jako v zásadě chudou, lišící se spíše odstíny než barvou jako takovou.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích (zásady lidského soužití – morálka a mravnost, pravidla chování)
Související témata PT:	Mezilidské vztahy; řešení problémů a rozhodovací schopnosti; hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich v chování lidí
Operacionalizovaný cíl:	Žák analyzuje své rozhodnutí v běžných či extrémních hypotetických situacích.

Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	Zapojení emocemi <ul style="list-style-type: none"> - Vcítění se do role člověka v konfliktní situaci (v příběhu) Moment rozhodování: <ul style="list-style-type: none"> - Rozhodování o své reakci na složitou situaci - Propojení reakce a symbolů na kartách
Čas na hru:	Podle počtu situací (počet úryvků z literatury) a podle počtu žáků; hru včetně reflexe lze realizovat během jedné vyučovací hodiny
Prostředí na hru:	Jakékoliv klidné místo (místnost, v přírodě apod.)
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - V jaké situaci pro vás bylo rozhodování nejtěžší/nejlehčí? - Pro jakou situaci pro vás bylo těžké najít pro své rozhodnutí kartu? - Vnímáte svoje rozhodnutí jako morálně správné? - Co vás vedlo k tomuto rozhodnutí? Proč jste se takhle rozhodli? - Myslíte si, že byste takto reagovali i v reálné situaci? - Které z popsaných (literárních) situací jsou běžnými situacemi a které jsou extrémními? Napadají vás nějaké běžné a extrémní situace z vašeho života? - Jak se liší rozhodování v běžných situacích a v situacích extrémních? - Co děláte, když vás pohltí strach/vztek/atd. v nějaké běžné situaci? Jak pracujete s takto silnými emocemi? Co vám pomůže je zvládnout? - Co děláte, pokud se nacházíte v extrémní situaci (nebo i běžné situaci) a nedovedete si pomoci sami? Za kým byste šli, pokud byste si nevěděli rady?
Variace hry a poznámky:	<ul style="list-style-type: none"> - Cíl hry lze zúžit na téma morálního rozhodování výběrem situací, které obsahují morální dilema (tedy situace, které nemají jedno jasné morálně správné řešení) - Tipy na knižní tituly jsou uvedeny přímo v G19 na s. 51

Název hry:	<i>Šest slov</i>
Zdroj hry:	G17 (Gymnasion, 2015, s. 90)
Autor hry:	Michaela Picková
Charakteristika hry:	<i>Komunikační aktivita kombinující vlastní literární minitvorbu se zamýšlením nad vlastním životem a s poznáváním ostatních ve skupině. Instruktor (učitel) přečte/převypráví libreto (= motivační úvod hry, v tomto případě příběh o novináři Ernestu Hemingwayovi a jeho známém příběhu o šesti slovech) a</i>

	<i>zadá hráčům napsat vlastní co nejvýstižnější životní příběh či motto v šesti slovech. Na konci určeného časového limitu si žáci navzájem předčítají své výtvary, dovysvětlují je a vzájemně hodnotí.</i>
Původní cíl hry:	<i>Seznámení skupiny, bližší poznání jednotlivých členů; procvičení vlastních literárně-tvořivých schopností; zamýšlení nad vlastním životem.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	Hodnotí své chování a jednání
Související témata PT:	Sebepoznání a sebepojetí – co o sobě vím a co ne, můj vztah k sobě samému, já jako zdroj informací o sobě
Operacionalizovaný cíl:	Žák sám sebe charakterizuje v šesti slovech a následně vysvětlí výběr těchto slov.
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	Zamýšlení se nad svým životem, nad tím, co mě vystihuje; výběr (pouze) šesti slov; uvědomění si zážitků, které mě ovlivnily
Čas na hru:	45 min
Prostředí na hru:	<i>Místnost či příjemné venkovní prostředí</i>
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Podle čeho jste vybrali právě tyto slova? Co vám pomohlo k jejich výběru? - Bylo to těžké? - Myslíte, že by ostatní zvolili stejná slova? - Proč se vzájemně vidíme každý jinak? - V čem je důležité umět charakterizovat sám sebe? - K čemu lidem pomůže, když se na sebe umí upřímně podívat?
Variace hry a poznámky:	<p>Otázky k reflexi v případě preference tohoto tématu: Poznávání lidí – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; mezilidské vztahy – empatie a pohled na svět očima druhého (OSV)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Co vás na vašich spolužácích překvapilo? - Jaký z příběhů vašich spolužáků vás nejvíce zaujal? - Napadl vás příběh o šesti slovech o některém z vašich spolužáků?

Název hry:	<i>Mapy těla</i>
Zdroj hry:	G19 (Gymnasion, 2016, s. 95)
Autor hry:	Markéta Kaizlerová, Zdenka Moosová
Charakteristika hry:	<i>Účastníkům jsou rozdány balící papíry tak velké, aby si na ně mohl každý pohodlně lehnout, ve dvojicích si navzájem obkreslí siluetu svého těla v poloze, kterou si sami zvolí. Po přečtení krátkého libreta (vidím mapu,</i>

	<i>mapu území, které každý den obývám...)</i> týkající se vnímání svého těla a jeho částí mají účastníci za úkol zmapovat své vlastní území (jednotlivé části těla). Pro zmapování a následné zakreslení do obrysu jejich těla mohou <i>používat slova, barvy, symboly, cokoliv jim sedí.</i>
Původní cíl hry:	<i>Zmapování toho, jak se naše tělo a vztah k němu promítá do každodennosti a jak ji ovlivňuje.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	Objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života
Související témata PT:	Sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě, moje tělo, má psychika, můj vztah k sobě samému, zdravé a vyrovnané sebepojetí
Operacionalizovaný cíl:	Žák popíše, co nového se dozvěděl o svém těle (alespoň 1 věc).
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	Mapování částí vlastního těla pomocí slov, barev, symbolů – výběr, propojení s psychikou (pocity, emoce)
Čas na hru:	2,5 h
Prostředí na hru:	<i>Místnost či venku</i>
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Jaká část těla pro vás byla nejtěžší zmapovat? - Jaká část byla naopak nejtěžší? - Jaká část těla vás překvapila? A čím? - (Dokážete pojmenovat nějakou souvislost mezi vaším tělem a vaší psychikou?)
Variace hry a poznámky:	<ul style="list-style-type: none"> - hra může otevřít nová témata týkající se vztahu k vlastnímu tělu, která lze dále rozvíjet - hra může být riziková pro některé žáky trpící různými poruchami v oblasti vnímání svého těla (poruchy příjmu potravy, sebepoškození atd.)!!! - Uvedená hra může být pro věkovou kategorii starší školní věk příliš náročnou/rizikovou, proto nabízím další úpravu této hry po použití ve škole/na školním výjezdu: každá skupina má jeden balící papír, na který členové skupiny obkreslí obrysy postav všech členů do jednoho místa; žáci pozorují a uvědomují si rozdíly. Otázky do reflexe: Které části těla bylo těžší porovnat, které byly lehčí? V čem je rozmanitost týkající se vašich těl nejvýraznější? Je důležité se pořádkem porovnávat nebo je rozmanitost v pořádku?

Název hry:	Kostka
Zdroj hry:	G24 (Gymnasion, 2019, s. 111)
Autor hry:	Simona Trávníčková
Charakteristika hry:	<i>Hra vytváří rámeček, který účastníci naplní svým chováním a rozhodnutími. Typ hry tedy závisí na tom, jak účastníci budou obsah hry naplňovat.</i>
Původní cíl hry:	<i>Účastník si vyzkouší, co pro něj samotného je výzva, která ho láká k překonání. Účastník se naučí rozlišovat mezi hecem a výzvou. Účastník si uvědomí, že když není o co hrát (ve hře i v životě), nemůže nic vyhrát, tedy když nebude přijímat zajímavé výzvy, zůstává stát na místě a nikam se neposouvá.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	pěstuje zdravou sebedůvěru, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek
Související témata PT:	Sebepoznání a seberozvoj; seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, vůle, stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení
Operacionalizovaný cíl:	Žák popíše, co je pro něj smysluplná výzva. Žák odliší rizikové hecování od smysluplné výzvy.
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	<ul style="list-style-type: none"> - Rozhodování a výběr z předložených námětů podle toho, co může být výzvou a rizikovým hecem - Samotné podstoupení výzvy
Čas na hru:	120-240 min (ale může se změnit – viz variace)
Prostředí na hru:	Co nejpestřejší (nejlépe venku, ale dají se vymyslet i výzvy v rámci školní budovy)
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Jakou největší výzvu jste během hry překonali? - Co vám přineslo, že jste vámi vybranou výzvu překonali? - Jak jste se cítili v situaci, kdy jste výzvu naopak nezvládli? - Jaký je podle vás rozdíl mezi smysluplnou výzvou a ‚hecem‘? - Co byste řekli o takové situaci, která by mohla být nazvaná smysluplnou výzvou? Kdy je výzva smysluplná? - Jak byste někomu vysvětlili, co je to hecování? Kdy je neškodné a kde může být rizikem? - Kdy jste se setkali s tím, že někdo zbytečně riskoval, jaké důsledky to může mít? - Jaké výzvy by vás lákaly ve vašem životě (mimo hru), tak aby vás někam posunuly?

Variace hry a poznámky:	<ul style="list-style-type: none"> - Hra může být různě dlouhá (délka závisí mimo jiné na množství nabídnutých výzev) - Možnost propojení výzev a osobního rozvoje ve smyslu životních cílů a plánů do budoucna; či ve smyslu sebezměny (učivo VKO)
--------------------------------	---

6.3 Didaktické karty pro kategorii **Člověk, stát a hospodářství**

Název hry:	<i>Městečko</i>
Zdroj hry:	G6 (Gymnasion, 2006, s. 45-46)
Autor hry:	Zdenka Hanková
Charakteristika hry:	<p><i>Třída představuje obyvatele městečka, kde existuje pouze směnný obchod.</i></p> <p>Hra obsahuje 5 kroků:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Volba řemesla (povolání)</i> 2) <i>Výroba produktů (svého řemesla)</i> 3) <i>Trh s výměnným obchodem</i> 4) <i>Reflexe trhovců (popis prožitých emocí, vzniklých situací)</i> 5) <i>Strukturování pojmů (orientace v základních problémech, generalizace pojmů, propojení s analogickými (historickými) zkušenostmi lidské společnosti)</i>
Původní cíle hry:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pochopení principů přerozdělování ve společnosti, finance, vznik a funkce společenského systému na solidárním principu.</i> - <i>Rozvoj osobnosti žáka a sociálního klimatu ve třídě – sebepoznání, komunikační dovednosti, řešení problémů, vyjednávání, empatie, podpora potřebných, objevování společných potřeb skupiny, společné řešení, spolupráce.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	<ul style="list-style-type: none"> - Na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu - Rozlišuje, ze kterých zdrojů pocházejí příjmy státu a do kterých oblastí stát směřuje své výdaje, uvede příklady dávek a příspěvků ze státního rozpočtu
Související témata PT:	<ul style="list-style-type: none"> - Hodnoty, postoje, praktická etika – vytváření o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost atd., pomáhající a prosociální chování (OSV) - Princip sociálního smíru a solidarity (MKV)

Operacionalizované cíle:	<ul style="list-style-type: none"> - Žák vysvětlí vlastními slovy alespoň jednu funkci peněz (peníze jako všeobecný prostředek směny) - Žák uvede příklad oblasti, do které stát směřuje své výdaje (nezbytná povolání jako učitel, lékař; sociální dávky) - Žák popíše, co je solidární systém podpory a k čemu tento systém slouží
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	<p>Moment rozhodování a jednání:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Při výběru řemesla (povolání): žák by se měl zamyslet nad těmito otázkami: <i>Jak bych se uživil? Co umím? Co se nám všem hodí? Co potřebujeme? Bez čeho se neobejdeme?</i> - Při <i>handlování</i> s výrobky a službami na trhu – může dojít k situacím, ve kterých se žáci budou zamýšlet nad těmito otázkami: <i>Jakým způsobem lze provést směnu nepoměrných výrobků? Jak docenit profese jako je lékař a učitel, z čeho se mají uživit? Jak pomoci lidem, kteří nemůžou z nějakého důvodu pracovat?</i> <p>Zapojení emocí</p> <ul style="list-style-type: none"> - V situaci na tržišti můžou žáci prožívat nejrůznější emoce (vztek, radost, pocit nespravedlnosti, pocit bezmoci apod.)
Čas na hru:	<ul style="list-style-type: none"> - Autorka neuvádí, jen doporučuje věnovat kroku č. 2 jednu vyučovací hodinu (výtvarné výchovy) - Dle mého názoru je třeba hře věnovat minimálně 3-4 vyučovací hodiny - Ideální by bylo hrát hru v rámci projektového dne
Prostředí na hru:	místnost
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - V jaké situaci ‚na trhu‘ jste se cítili nepříjemně? - <i>Jakým způsobem lze provést směnu nepoměrných výrobků?</i> - <i>Jak docenit nedoceňovaná, ale nezbytná povolání (lékař, učitel, strážník, soudce)? Z čeho se mají uživit?</i> - Jak pomoci lidem, kteří nemůžou z nějakého důvodu pracovat (staří lidé, tělesně postižení lidé, ženy na mateřské apod.) - Co to je solidární systém? - Znáte ve svém okolí lidi, kteří jsou placeni státem? Za co jsou placeni? - Znáte okolo sebe lidi, kteří nemají práci? Pomáhá jim sociální systém a jak? Jak jim můžete pomoci vy? -

Variace hry a poznámky:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Učitel by neměl nahlas vyslovit, že neexistují peníze – přišli bychom o ten samotný okamžik: Ahaaa, peníze – proto existují! Na to musí děti přijít samy.</i> - <i>Téma dělby moci; otázky do reflexe: Kdo se bude o naše společně vybrané peníze starat? Kdo zařídí kam půjdou? Kdo bude rozhodovat o řešení problémů městečka? Co je to výkonná/zákonodárná moc?</i> - <i>Krok 1 – souvisí s kategorií Člověk jako jedinec (VKO: žák objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života; posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů; životní cíle a plány)</i>
--------------------------------	--

Název hry:	<i>Cashflow 101 (využití stolní deskové hry)</i>
Zdroj hry:	G10 (Gymnasion, 2008, s. 68-70)
Autor hry:	<ul style="list-style-type: none"> - autor stolní deskové hry Cashflow: Robert T. Kiyosaki - autorka recenze na tuto hru v G10: Blanka Haluzová
Charakteristika hry:	<p><i>Desková hra, která zábavnou formou uchopuje téma finanční inteligence (gramotnosti). Hra obsahuje dvě prolínající se části: krysí závod a rychlodráhu. Cílem je vybědnout z krysího závodu (každodenní chození do práce, za kterou člověk dostává pravidelný měsíční plat; do práce musíte chodit, dokud nemáte jiný zdroj (pasivních) příjmů, jež poskytují potřebné prostředky na nájem, jídlo, energie a další) a dostat se na rychlodráhu. Metou rychlodráhy je koupit si svůj sen anebo zvýšit svůj měsíční tok peněz na určitou hranici.</i></p>
Původní cíl hry:	Viz charakteristika hry
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů v hospodaření domácnosti, objasní princip vyrovnaného, schodkového a přebytkového rozpočtu domácnosti
Související témata PT:	náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady) (EMV)
Operacionalizovaný cíl:	<ul style="list-style-type: none"> - Žák uvede příklad aktivních a pasivních příjmů domácnosti - Žák vnímá hodnotu peněz; uvede příklad <i>nicotnosti</i> (něčeho, za co můžou být peníze utraceny zbytečně)

Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	<p>Moment rozhodování a jednání:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jelikož se jedná o simulaci reálného světa (z pohledu finanční gramotnosti), hra nabízí několik situací, ve kterých se žáci musí rozhodnout a podle toho jednat (např. Co koupit? Co prodat? Jak si vytvořit pasivní příjem? Do čeho investovat vydělané peníze?)
Čas na hru:	3-4 h nebo postupně několik dní (na pokračování)
Prostředí na hru:	místnost
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Do čeho jste investovali peníze? - Jakých investic litujete? Jaké investice podle vás byly dobrým rozhodnutím? - Co to jsou aktivní příjmy a co to jsou pasivní příjmy? - Co byly ve hře vaše aktivní příjmy? Stačil vám váš aktivní příjem na pokrytí vašich výdajů? - Jak jste si vytvořili ve hře pasivní příjmy? - Za co je podle vás v běžném životě zbytečné utrácet? - Jak naopak získat aktivní a pasivní příjmy?
Variace hry a poznámky:	<ul style="list-style-type: none"> - Her lze zakoupit do školy více, žáci pak mohou hrát v menších skupinách - Pro hraní hry je možné vyhradit 4 vyučovací hodiny za sebou (v těchto čtyřech hodinách by měla proběhnout také reflexe) nebo je možné hrát hru na pokračování (např. 1-2x týdně) - Kromě výše uvedených cílů je také možné pracovat s tématy: podnikání, finanční nezávislosti (Člověk a svět práce), hodnotám, postojům a praktické etice týkající se peněz, vlastnictví, bohatství, chudobě apod. (OSV)

6.4 Didaktické karty pro kategorii Člověk, stát a právo

Název hry:	<i>Smrt sira Ferdinanda</i>
Zdroj hry:	G22 (Gymnasion, 2018, s. 106)
Autoři hry:	Ondřej Marek, Alice Frydrychová, Pavel Frydrych, Adéla Nováková
Charakteristika hry:	<i>Inscenační (rolová) hra v místnosti. Účastníci inscenují postavy, které byly zapleteny do podivné smrti vzácného papouška – sira Ferdinanda. Hráči představují různé postavy, na vlastní kůži zažijí nepravdivá obvinění, předsudky jiných, ale také to, jaké to je vyrovnat se s vlastní lží, která může poškodit jiného člověka.</i>

Původní cíl hry:	<i>Zprostředkování negativních dopadů, polopravd, lží, manipulací a předsudků.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	Dodržuje právní ustanovení, která se na něj vztahují a uvědomují si rizika jejich porušování; rozpozná protiprávní jednání, rozliší přestupek a trestní čin
Související témata PT:	Občan, občanská společnost a stát – občan jako odpovědný člen společnosti (jeho práva a povinnosti, schopnost je aktivně uplatňovat, přijímat odpovědnost za svoje postoje a činy) (VDO)
Operacionalizovaný cíl:	Žák uvede rozdíl mezi přestupkem a trestním činem. Žák uvede příklad protiprávního jednání.
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	Moment rozhodování a jednání: <ul style="list-style-type: none"> - situace, při kterých se musí v rámci svojí role rozhodnout, zda bude jednat v souladu se zákonem či nikoliv Zapojení emocemi: <ul style="list-style-type: none"> - vnímání situace, ve které se někdo vůči mně zachová protiprávně
Čas na hru:	Minimálně 2 vyučující hodiny za sebou
Prostředí na hru:	Alespoň 2 místnosti, nejlépe však rozmanitý prostor (základna na školním výjezdu)
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Co vás při hře naštvalo? - Co jste si naopak ve hře užili? - (A jakékoliv podobné otázky reagující na vzniklé situace během hry) - Kdo si myslí, že po celou dobu hry jednal v souladu s právem (právními normami)? - Kdo při hře jednal protiprávně? Jaké to mělo následky? - Spáchal někdo při hře přestupek či trestní čin? - Co to je přestupek? - Co to je trestný čin? - Jakou mají přestupky a trestní činy nebezpečnost vůči společnosti? Proč jsou lidé trestáni? - Ve školním řádu máme také pravidla chování (přestupky proti řádu). Jak jsou trestané?
Variace hry a poznámky:	<ul style="list-style-type: none"> - Uvedená varianta hry je vhodná spíše pro žáky osmé či deváté třídy, kteří mají už základní znalosti o právním systému ČR.

	- Původní varianta hry (tak jak je uvedena v G22) spíše mívá k tématům předsudků a jejich negativních dopadů (oblast Člověk s společností)
--	--

6.5 Didaktické karty pro kategorii Mezinárodní vztahy, globální svět

Název hry:	<i>Kdo má ve světě dostatek?</i>
Zdroj hry:	G2 (Gymnasion, 2004, s. 34)
Autor hry:	Martina Holcová
Charakteristika hry:	V místnosti jsou na zdech papíry s názvy kontinentů. V první části hry žáci mají za úkol se rozmístit do kontinentů tak, aby to podle nich odpovídalo poměru počtu obyvatel, poté jsou konfrontováni s přesnými čísly a mají za úkol se přesunout tak, aby to odpovídalo realitě. Ve druhé části žáci rozmíšťují mezi kontinenty židle, které reprezentují světový příjem. Po přečtení reálných čísel se židle opět přerozdělí a žáci si mají za úkol se vrátit na svůj „původní“ kontinent, který obývali v první části hry.
Původní cíl hry:	<i>porozumět nerovnoměrné distribuci světového bohatství</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstupy VKO:	uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky
Související témata PT:	Evropa a svět nás zajímá (VES)
Operacionalizovaný cíl:	Žák vnímá, že nerovnoměrná distribuce světového bohatství je jeden z příkladů globálního problému; žák popíše možné příčiny a důsledky tohoto problému.
Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	<ul style="list-style-type: none"> - Moment rozhodování a jednání: <ul style="list-style-type: none"> o rozmístění se po místnosti podle toho, kolik se žáci domnívají, že na jednotlivých kontinentech žije lidí o rozmístění židlí k jednotlivým kontinentům podle domnělé distribuce světového příjmu - Zapojení emocemi <ul style="list-style-type: none"> o na konci hry si žáci sednou na židle přidělené kontinentu, k němuž patřili v první části hry
Čas na hru:	cca 25 min
Prostředí na hru:	místnost s židlemi
Otázky do reflexe:	Úvodní otázky:

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cítili jste se (na své) židli pohodlně? Měli jste dostatek prostoru? Jak na tom byli ostatní?</i> <p>Otázky související s cílem hry:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Co podle vás způsobilo/způsobuje tuto nerovnoměrnou distribuci světového bohatství? - Jaké může mít nerovnoměrná distribuce světového bohatství důsledky? Jaké problémy způsobuje? Má nějaké výhody? - Kde se s nerovnoměrnou distribucí světového bohatství v životě setkáváme? - Jak můžeme pomoci spravedlivějšímu přerozdělení?
Variace hry a poznámky:	<p>Otázky do reflexe v případě jiného vytyčeného edukačního cíle:</p> <p>Jaký má nerovnoměrná distribuce světového bohatství dopad na každodenní život lidí (a konkrétně dětí) na jednotlivých kontinentech? (VES – téma života dětí v jiných zemích)</p>

Název hry:	<i>Atlantida</i>
Zdroj hry:	G16 (Gymnasion, 2015, s. 51)
Autor hry:	Petr Sedlář, Petr Miklíček
Charakteristika hry:	<i>Atlantida je individuální nebo skupinový úkol, při kterém hráči konstruují příběh ilustrovaný pěti kartami, které si vyberou, a v němž popisují zánik mocné říše, která se ztratila pod hladinou oceánu. Při reflexi se dostáváme ke společným znakům jednotlivých scénářů, jejich vztahu k dnešnímu světu a jeho vratkosti.</i>
Původní cíl hry:	<i>Při práci se symboly rozvíjet vypravěčské dovednosti, imaginaci, konstrukci mravního poselství. V týmové verzi dále schopnost spolupodílet se na kreativní práci týmu, prezentovat výsledky práce. Aktivita je výrazně směřována k etickým a celospolečenským problémům.</i>
Související výstupy z RVP	
Související výstup VKO:	Uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny a možné důsledky
Související témata PT:	Lidské aktivity a problémy životního prostředí; vztah člověka k prostředí – aktuální ekologický problém (EMV)
Operacionalizovaný cíl:	Žák uvede konkrétní globální problém současnosti, popíše jeho možné důsledky na prostředí.

Prožitková situace, která je příležitostí k učení:	Zapojení emocemi: <ul style="list-style-type: none"> - Při uvědomění si potencionálního zániku naší civilizace Moment rozhodování: <ul style="list-style-type: none"> - Hledání hlavní příčiny možného zániku civilizace - Vymýšlení konkrétních opatření ke zmenšení důsledků globálních problémů
Čas na hru:	90 minut
Prostředí na hru:	Jakékoliv klidné místo (místnost, v přírodě apod.)
Otázky do reflexe:	<ul style="list-style-type: none"> - Kvůli čemu zanikla vaše říše? - Jaké jsou společné znaky jednotlivých scénářů, které zazněly? (Co se opakovalo?) - Jaké ze zmíněných příčin zániku vašich civilizací by mohly souviset s naší současnou civilizací? - Jakým způsobem může lidstvo zabránit zániku naší civilizace? - Kterým problémům říkáme globální problémy? - Jaké vás napadají další možné globální problémy našeho světa? Kdo může nabídnout jejich řešení?
Variace hry a poznámky:	Hru lze hrát ve formě individuální či skupinové práce <ul style="list-style-type: none"> - V případě skupinové práce se lze zaměřovat na cíle v oblasti mezilidské komunikace, kooperace (Člověk a společnost; OSV)

6.6 Seznam dalších her, které mají podobný edukační potenciál

Název hry:	Téma související s RVP:	Reference:
<i>Autoškola</i>	Rozdíly mezi lidmi, empatie	G2 (Gymnasion, 2004, s. 95)
<i>Don Flavio</i>	Finanční gramotnost	G2 (Gymnasion, 2004, s. 97–98)
<i>Čichové pexeso</i>	Týmová spolupráce, jinakost	G2 (Gymnasion, 2004, s. 99)
<i>Café Saroyan</i>	Volba povolání, osobní plány a sny	G5 (Gymnasion, 2006, s. 124–125)
<i>Útěk v okovech</i>	Trestní právo	G6 (Gymnasion, 2006, s. 90–91)
<i>Válka s mloky</i>	Síla spolupráce	G7 (Gymnasion, 2007, s. 149–152)
<i>Putování s Carly</i>	Uprchlíctví, témata MKV	G11 (Gymnasion, 2009, s. 33–36)
<i>Greenways</i>	Poznávání svého okolí	G11 (Gymnasion, 2009, s. 42–44)
<i>Hrdinové dětských světů</i>	Významné osobnosti	G13 (Gymnasion, 2013, s. 53)
<i>Balancovník</i>	Rozvoj týmové spolupráce a komunikace	G15 (Gymnasion, 2014, s. 45–47)
<i>Zachary</i>	Řešení problémových situací, komunikace, hodnoty	G17 (Gymnasion, 2015, s. 88)
<i>Macunaíma</i>	Životní sny, sebepoznání	G18 (Gymnasion, 2016, s. 86)
<i>Živá knihovna</i>	Předsudky a stereotypy, volba povolání	G26 (Gymnasion, 2020, s. 37)
<i>Indiánská vesnice</i>	Sebereflexe	G26 (Gymnasion, 2020, s. 98)
<i>Voda ve městě</i>	Globální a lokální problémy, témata EVM	G27 (Gymnasion, 2020, s. 98)
<i>Co děláme, když jsme v úzkých</i>	Krizové situace, práce s emocemi	G28 (Gymnasion, 2021, s. 79)
<i>Labyrint</i>	Komunikace na dálku (online hra)	G28 (Gymnasion, 2021, s. 96)
<i>Homeless Academy</i>	Sebepoznání, diskomfortní situace	G29 (Gymnasion, 2021, s. 18)

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat 29 čísel časopisu Gymnasion a na základě stanovených kritérií vybrat hry s edukačním potenciálem pro obor Výchova k občanství. K naplnění tohoto cíle bylo potřeba nejprve popsat principy práce se zážitkem. V teoretické části práce proto byla pozornost věnována vymezení základních pojmů, analýze potřeb, stanovení edukačních cílů, specifikům práce se hrou jako metodou a principům práce s reflexí prožitkové situace.

Následně jsem se na základě důležitosti analýzy potřeb ve vztahu ke správnému výběru her podrobně zabývala mapováním výchovné kategorie starší školní věk z pohledu vývojové psychologie. Důležitými tématy studia této kategorie byl tělesný, emoční a kognitivní vývoj žáků, vývoj jejich schopností, dovedností a zájmů. Neméně důležitým tématem týkajícím se tohoto vývojového období bylo hledání a rozvoj identity pubescentů, navazování vztahů s vrstevníky a s tím související role jednotlivce ve školní skupině.

Poznatky z teoretické části přispěly ke stanovení konkrétních kritérií, na jejichž základě byla v praktické části provedena analýza časopisu Gymnasion. Nejdůležitějšími kritérii pro výběr bylo, zda hra obsahuje prožitkovou situaci, příležitost k učení, téma umožňující operacionalizaci cíle a také to, jestli je hra zpracovatelná v reflexi podporující učení. Podstatným kritériem byla také vhodnost dané hry pro žáky staršího školního věku.

Zásadní pro výběr her byl také jejich edukační potenciál k naplnění vybraných cílů RVP ZV týkající se vzdělávacího oboru Výchova k občanství a souvisejících průřezových témat. Samotné analýze her proto předcházel výzkum, který sloužil k výběru relevantních výstupů výše uvedených oblastí RVP ZV, pro jejichž naplnění by se nabízela metoda práce se zážitkem. Relevantní výstupy pak byly pro přehlednost tematicky rozděleny do 5 kategorií: Člověk ve společnosti; Člověk jako jedinec; Člověk, stát a hospodářství; Člověk, stát a právo; Mezinárodní vztahy, globální svět. V rámci analýzy byly vybrány jen takové hry, která mají potenciál naplnit cíl alespoň jedné z výše uvedených kategorií.

Vzhledem k tomu, že většina her uvedených v časopisech Gymnasion slouží spíše k jejich využití na zážitkových kurzech pro adolescenty či dospělé lidi, bylo nutné vybrané hry dále upravit a zpracovat do takové podoby, aby odpovídaly všem výše uvedeným kritériím a aby

byly zároveň realizovatelné v rámci školní výuky. K celkovému počtu 33 vhodných her bylo 15 her zpracováno do formy didaktických karet využitelných pro učitele Výchovy k občanství. Didaktické karty kromě názvu, autora a zdroje, charakteristiky a původního cíle hry obsahují také mnou navržený operacionalizovaný cíl vyplývající z vybraného kurikula. Didaktické karty dále zahrnují doporučené otázky k reflexi hry vztahující se k cíli a rovněž mnou nabídnuté možné varianty použití hry.

Zbýlých 18 her s podobným edukačním potenciálem je uvedeno v tabulce, která kromě názvu jednotlivých her obsahuje také jejich tematické zaměření, které je ve všech případech možné propojit s výstupy RVP ZV.

Na závěr bych ráda poznamenala, že mi vypracování této diplomové práce pomohlo nejen k lepší orientaci na poli zážitkové pedagogiky, ale především v tom, že jsem pochopila základní principy práce se zážitkem ve výchovně vzdělávacích procesech. Neméně užitečné pro mě bylo vypracování didaktických karet, které mohu využít ve své učitelské praxi.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Beneš, Z., Drahanský, D., Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., . . . Štěpánek, K. (2016). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky* (Třetí, doplněné vydání. vyd.). [Praha]: [Nadační fond Gymnasion].
- Drahanská, P. (2020). *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku* (1. vydání. vyd.). Račice: Petra Drahanská.
- Drahanský, D. (2006). Hra jako nástroj... nebo jen jako hra. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*(6), 49-52.
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 3. vyd.). Praha: Portál.
- Franc, D., Sobková Zounková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora* (Vyd. 1. vyd.). Brno: Computer Press.
- Gymnasion*. (2019). Získáno 2021-06-24, z Nadace Pangea: <https://nadacepangea.cz/gymnasion/>
- Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2004). (1). Praha: PŠL.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2004). (2). Praha: PŠL.
- Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2005). (4). Praha: PŠL.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2006). (5). Praha: PLŠ.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2006). (6). Praha: PŠL.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2007). (7). Praha: PŠL.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2008). (10). Praha: PŠL.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2009). (11). Praha: PŠL.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2013). 7(12). Olomouc: Gymnasion, o.p.s.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2014). 8(14). Olomouc: Gymnasion, o.p.s.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2015). 9(16). Olomouc: Gymnasion, o.p.s.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2016). 10(19). Praha: Nadační fond Gymnasion.

- Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. (2018). *12(1)*. Praha: Nadační fond Gymnasion.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku. (2018). *12(22)*. Praha: Nadační fond Gymnasion.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku. (2018). *12(23)*. Praha: Nadační fond Gymnasion.
- Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. (2020). Získáno 2021-06-24, z <https://gymnasion.org/>
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku. (2020). *14(27)*. Praha: Nadace Pangea.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku. (2020). *14(26)*. Praha: Nadace Pangea.
- Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. (2021). *15(28)*. Praha: Nadace Pangea. Získáno 2021-06-25
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku. (2021). *15(28)*. Praha: Nadace Pangea.
- Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku. (2021). *15(29)*. Praha: Nadace Pangea.
- Hanková, Z. (2019). *Determinanty využití zážitkové pedagogiky v praxi základní školy*. dizertační práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, Praha.
- Hrkal, J., & Hanuš, R. (Editoři). (2011). *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice* (Vyd. 5. vyd.). Praha: Portál.
- Hrkal, J., Hanuš, R., Sobková Zounková, D., & Hilská, V. (Editoři). (1998-2013). *Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice* (Vyd. 1. vyd.). Praha: Portál.
- Jirásek, I. (2000-2013). Inventář herních zkušeností. V *Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice* (Vydání druhé. vyd., stránky 9-22). Praha: Portál.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, *1(1)*, 6-16.
- Jirásek, I. (2011). Co je to hra? V *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice* (Vyd. 5. vyd., stránky 15-20). Praha: Portál.
- Jirásek, I. (2018). Čtyři dimenze (sebe)reflektivní cesty od prožitku ke zkušenosti. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, *12(1)*, 13-19.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)* (Vydání první. vyd.). Praha: Portál.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2. vyd.). Praha: Portál.

- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel* (Vyd. 1. vyd.). Praha: Grada.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning* (1st printing. vyd.). Kaunakakai: Experience Based Learning Systems.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* (second edition. vyd.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga* (3. vyd. vyd.). Brno: Barrister & Principal.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd. vyd.). Praha: Grada.
- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Výukové metody jako předmět výzkumu. V M. Janíková, & K. Vlčková, *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (1. vyd. vyd., stránky 83-96). Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Metodické listy*. (2020). Získáno 2021-06-25, z Gymnasion: <https://gymnasion.org/metodicke-listy/>
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Získáno 2021-06-23, z <http://www.nuv.cz/file/4983/>
- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie* (Vyd. 1. vyd.). Praha: Academia.
- O nás*. (2020). Získáno 2021-06-24, z Gymnasion: <https://gymnasion.org/o-nas/>
- Prázdninová škola Lipnice: Zážitek kurzy pro tělo i duši*. (2021). Získáno 2021-11-25, z https://www.psl.cz/?gclid=Cj0KCQiAhf2MBhDNARIsAKXU5GT4vWjXTZ4PXn_CCYw6J_ISKFM8ZnymTtkw5McVz71HYnFxRWdJysQaAmHTEALw_wcB
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd. vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd. vyd.). Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky* (2. vyd. vyd.). Praha: SPN.
- PŠL. (2008). *PrvoSen. Průvodce eléva aneb jak se v Prázdninové škole neztratit*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. Získáno 2022-04-13, z <https://adoc.pub/prvodce-eleva-aneb-jak-se-v-prazdninove-kole-neztratit.html>
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem* (Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. vyd.). Praha: Portál.

- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* (2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. vyd.). Praha: Grada.
- Slejšková, L., Drahanská, P., Langrová, J., & Trčková, R. (2011). *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- Šimíčková-Čížková, J. (2003). *Přehled vývojové psychologie* (2. nezm. vyd. vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt* (Vyd. 1. vyd.). Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří* (Vyd. 1. vyd.). Praha: Portál.
- Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy* (Vyd. 1. vyd.). Praha: Grada.
- Vávra, J. (2011). Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? *Metodický portál: Články*. Získáno 2021-12-01, z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod* (Vyd. 1. vyd.). Praha: Grada.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.