

Metodika vývoje vzdělávacích her

Hry na rozvoj tolerance

Game for Tolerance

T-GAMES

Obsah

1	Úvod	5
1.1	K čemu slouží tato publikace	5
1.2	Jak tuto publikaci používat	5
2	Problematika šikany u dětí	7
2.1	Šikana včera a dnes	7
2.1.1	Jak definujeme šikanu	7
2.1.2	Jak je to se šikanou v rámci evoluce?	8
2.2	Diagnostika prostředí	8
2.3	Řešení šikany	10
2.3.1	Strategie vyšetřování	10
2.3.2	Překážky při vyšetřování šikany	11
2.4	Prevence šikany	12
2.4.1	Sociální dynamika skupiny	13
2.4.2	Nastavení demokratických pravidel	14
2.4.3	Další aktivity pro podporu prevence šikany při práci se skupinou	16
2.4.4	Osobní rozvoj a podpora učitele	18
2.4.5	Strach	19
2.4.6	Koučovací principy v komunikaci	20
3	Gamifikace a hry jako nástroje prevence šikany	25
3.1	Co je to gamifikace	25
3.2	Gamification principles	25
3.2.1	Player types	26
3.2.2	Herní prvky	27
3.3	Gamification and games in education	30
3.3.1	Gamification in education	30

3.4	3.3.2 Games in education.....	31
3.5	Jak pracovat s dětmi při zapojení her a gamifikace	33
4	Jak vytvářet hry	36
4.1	Cíle hry.....	36
4.1.1	Příklady cílů, kterých chceme dosáhnout v rámci hry, kterou budeme tvořit:.....	36
4.2	Důležité charakteristiky hry.....	36
4.2.1	Typologie hráčů, pro které je hra určena	37
4.2.2	Herní doba	37
4.2.3	Počet Hráčů	38
4.2.4	Herní svět	38
4.2.5	Herní kategorie (typ hry)	39
4.2.6	Nastavení hry – nutné materiály, příprava, herní prostředí	39
4.2.7	Herní mechaniky.....	39
4.3	Proces tvorby her	41
4.3.1	Úvodní brainstorming, výběr prostředí příběhu a základní herní logiky.....	41
4.3.2	Testování konceptu	42
4.3.3	Ladění herních mechanik	43
4.3.4	Testování vyladěné verze	44
4.3.5	Tvorba návodu.....	45
4.3.6	Ladění testování a produkce finální verze hry	46
4.4	Zpětná vazba a otázky při vytváření a testování her.....	46
4.4.1	Jak a jakou sbírám zpětnou vazbu při testování hry	46
4.4.2	Příklady otázek při tvorbě a testování hry	47
5	FACILITACE	48
5.1	Zásady facilitace	48
5.1.1	Vědomý záměr	48
5.1.2	Bezpečné prostředí	48

5.1.3	Každý názor je vítán.....	48
5.1.4	Klademe otázky	49
5.1.5	Moderujeme diskusi.....	49
5.1.6	Růžový slon.....	50
5.2	Struktura reflexe: Metoda 4P.....	50
5.3	Techniky reflexe	52
5.3.1	Prsty.....	52
5.3.2	Asociace.....	52
5.3.3	Teploměry (škálování)	53
5.3.4	Semafor	53
5.3.5	Terč.....	53
5.3.6	Karty pocitů	53
5.3.7	Smajlíci	53
5.3.8	Karty sdílení.....	54
5.3.9	Sochy	54
5.3.10	Popcorn	54
5.3.11	Příběhy	54
5.3.12	Diagonála.....	54
5.3.13	Akvárko.....	55
5.3.14	Čtvrtiny.....	55
5.3.15	Tvořivé reflexe.....	55
6	Rituál a jeho význam pro dítě.....	56
6.1	Uvítací rituál	56
6.2	Setkávací kruh	56
6.3	Uzavírací rituál.....	57
6.4	Relaxační rituál	57

1 Úvod

1.1 K čemu slouží tato publikace

Tato publikace slouží jako metodická příručka pro učitele MŠ a prvního stupně ZŠ, kteří se ve své praxi chtějí aktivně věnovat prevenci šikany a využít k tomu mimo jiné herní design a gamifikaci. Pro smysluplné propojení obou témat nejprve nabízíme stručný vhled do problematiky šikany jako důležité součásti předškolní a školní výchovy. Na téma navazujeme využitím gamifikace a herního designu ve vzdělávání. V praktické rovině přinášíme návod, jak si vytvořit vlastní hry a aktivity k podpoření prevence šikany. Šikana není nikdy problémem pouze jednotlivce, ale vždy celé skupiny, kterou negativně ovlivňuje v sociálním vývoji. Proto se soustředíme především na aktivity a práci se skupinou.

1.2 Jak tuto publikaci používat

V rámci příručky se věnujeme několika hlavním tématům: stručně uchopené Problematice šikany u dětí, Gamifikaci a jejímu využití ve vzdělávání a Tvorbě vlastních her pro učitele jako součásti aktivit prevence šikany. Téma gamifikace a hry ve vzdělávání zajímavě doplňuje kapitola věnovaná Rituálům a jejich významu pro dítě v propojení s prevencí šikany. Gamifikované aktivity a hry se mohou stát součástí právě pravidelných rituálů přispívajících k rovnováze vztahů ve třídě a otevřené komunikaci v kolektivu dětí. V návaznosti na práci s hrou ve skupině zařazujeme i kapitolu Facilitace her a herních aktivit, kterou opět považujeme za klíčovou v metodice prevence šikany.

V úvodní části Problematika šikany u dětí věnované šikaně, se zabýváme její definicí, stádií, ale také rolí šikany v rámci evoluce společnosti. Na to přirozeně navazuje diagnostika prostředí, kroky při řešení šikany a tzv. první pomoc a nakonec pro nás klíčové téma prevence a konkrétních možností její aplikace v praxi.

V další části Gamifikace a hry jako nástroje prevence šikany vysvětlujeme její principy a popisujeme významné herní prvky. Dále se zaměřujeme na gamifikaci a hry ve vzdělávání i na to, jak do takových aktivit zapojit děti a jak s nimi pracovat.

Následující část Jak vytvářet hry je zaměřena na samotné vytváření vlastních her. Pomocí návodů a modelových příkladů vás provedeme procesem tvorby her od cílů, přes herní charakteristiky až po testování a získávání zpětné vazby.

Část Facilitace se věnuje možnostem reflexe po herních aktivitách, aby byl jejich potenciál dobře využit pro vzdělávací a rozvojové cíle. Rozebereme zásady facilitace, doporučenou strukturu reflexe Metodou 4P a také techniky reflexe.

Poslední část Rituál a jeho význam pro dítě se dotýká rituálů a jejich významu pro dítě. Zvažujeme roli rituálů během práce s obtížnými tématy jako je šikana a jejich přínos při zařazení do výuky v MŠ nebo ZŠ.

Kromě metodických a teoretických částí vás v příručce čekají konkrétní **Tipy** do praxe např. odkazy na inspirativní videa. Dále zajímavosti a doplňující informace v kategorii **Věděli jste, že...** a také sekce **Zamyšlení**. Ta obsahuje otázky, které by si měl člověk položit před realizací praktických aktivit, případně k získání vlastního postoje k některým obtížným tématům nebo slouží k reflexi konkrétní kapitoly.

2 Problematika šikany u dětí

2.1 Šikana včera a dnes

2.1.1 Jak definujeme šikanu

Slovo šikana má původ ve francouzském „chicane“, což znamená „zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci zbytečně vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd.“

V tomto významu se slovo šikana uplatňuje právě v souvislosti se zneužíváním moci a obtěžováním v byrokratických systémech. Šikanovat tak mohou např. státní úředníci nebo policisté.

Dnes je však častěji používáno jako synonymum pro psychotraumatizaci ve skupině, je označením pro opakované týrání, zotročování, ponižování nebo omezování jedince nebo skupiny jiným jedincem nebo skupinou prostřednictvím agrese či manipulace.

V přeneseném smyslu se pak slovo používá pro označení jakéhokoliv omezování slabších subjektů silnějšími. Šikana může mít fyzickou i psychickou podobu a projevuje se ve všech skupinách věkových i sociálních.

Kolář, 2011 říká, že o šikanu jde, pokud jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka, spolužačky a používá k tomu agresi a manipulaci.

Kolář popisuje šikanování ze tří praktických pohledů a které považuje za důležité:

1. Pohled z vnějšku - ten chápe šikanování jako nemocné chování,
2. Dva pohledy zevnitř - Šikanování není nikdy pouze záležitostí jednotlivce nebo jen agresora a oběti. Neděje se ve vzduchoprázdnu, ale v kontextu vztahů nějaké konkrétní skupiny. Je důsledkem těžké poruchy vztahů ve skupině.

Zamyšlení:

- Co Vás napadá když se řekne sousloví rovnocenný vztah se žáky?
- Jak navazujete se svými žáky vztahy vy?
- Díky čemu se dokážete ke svým žákům přiblížit?
- V jakých situacích můžete vztahy s žáky navazovat?

V současné době čelíme navíc i problematice kyberšikany, tedy šikany prostřednictvím elektronických médií (internet, mobilní telefon), jejíž specifickým rysem je to, že je anonymní. Anonymita posiluje odvahu k agresivnější formě útoku. Není omezena na jedno konkrétní prostředí a čas (např. školu, hřiště), ale může

probíhat kdykoli a kdekoli. V šíření takové formy šikany pomáhá publikum (např. přihlízející a mlčíci spolužáci), přes které je možné přeposílat závadné příspěvky, což zvyšuje intenzitu útoku. Navíc není snadné rozpoznat oběť, neboť příznaky a dopady jsou hlavně v úrovni psychické a nemusí se dlouho projevit navenek.

2.1.2 Jak je to se šikanou v rámci evoluce?

Člověk je sociální tvor, který vytváří zcela přirozeně hierarchické struktury. Děláme to právě proto, abychom dokázali spolupracovat. Abychom dokázali spolu lovit, sbírat potravu, určovat priority... prostě přežít. A hierarchie jsou postavené na předpokladu, že nějaká osoba je na vrcholu (říkáme jim alfa samci/samice) a někteří jsou na nejnižších příčkách tohoto uspořádání. Evoluce nám zcela přirozeně velí, abychom se na společenském žebříčku dostali na takové místo, kde budu mít nejlepší předpoklady pro rozmnožování/přežití svých genů. Způsobů, jak se můžeme dostat až na nejvyšší stupeň hierarchie je více. Jedním z nich je také šikana.

Lidé šikanují především proto, že se přes méně průbojného (razantního/sebejistého jedince, jehož sebevědomí nemusí být zpočátku nižší šplháme po žebříčku moci. A protože moc je opojná, tak čím nám naše oběť více ustupuje, tím si připadáme mocnější a chceme víc.

Věděli jste, že:

Šikanující mnohdy pochází z prostředí, kde je agrese prostředkem jednání. K šikanování ho často vede vlastní zakomplexovanost, nedostatek sebevědomí a nejistota. K oběti bývá bezohledný a mnohdy ji považuje za méněcennou.

Oběť bývá často jedinec, který se nějak odlišuje. Spektrum odlišností je velké, nejčastěji jsou šikanováni jedinci handicapovaní vzhledově, sociálně či fyzicky, lidé úzkostní, plaší, či ti, kteří se odlišují rasově, národnostně, vyznáním nebo chováním. Stejně tak se může oběť stát novým členem skupiny (nový žák, spolupracovník).

2.2 Diagnostika prostředí

Jak mám jako učitel poznat, že v mojí třídě něco není v pořádku a že bych měl zasáhnout? Prvními znameními, že se ve třídě něco děje, může být změna chování dítěte nebo jeho okolí. To by nás mělo vést k aktivnímu zaměření se na něj. Při diagnostice prostředí třídy, v které máme podezření na šikanu, se můžeme řídit pomocí přímých a nepřímých ukazatelů:

PŘÍMÉ UKAZATELE	NEPŘÍMÉ UKAZATELE
-úmyslné ponižování	-strach jít ráno do školy
-hrubé žertování a zesměšňování	-opakované bolesti hlavy či břicha
-nadávky	-zhoršení prospěchu ve škole
-neustálé kritizování a zpochybňování	-ztráta zájmu o učení
-poškození a krádeže osobních věcí	-porucha soustředění
-poškození oděvu	-pobývání v blízkosti učitelů
-výsměch	-ustrašené vystupování
-pohrdání	-pozdní návraty ze školy
-omezování svobody	-návraty s poškozeným oděvem
-bití, kopání, jiné tělesné napadání	-dítě se vrací ze školy vyhladovělé
-podřizování se panovačným příkazům	-modřiny bez věrohodného vysvětlení
-svalování viny	-opakovaná ztráta peněz či osobních věcí
	-dítě žádá o peníze z různých důvodů
	-špatné usínání, noční můry
	-smutná nálada
	-apatie, někdy agresivita

Prostředky vedoucí k odhalení a diagnostikování šikany

- **Pozorování** – odhalit šikanu znamená v prvé řadě více se dívat kolem sebe, více si všímat dění ve třídě, o přestávkách a chování jednotlivých žáků.

- **Rozhovor** – metodou, která je na pomezí pozorování a rozhovoru je tzv. naslouchání. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci by měli naslouchat žákům a být jim k dispozici při řešení jejich osobních problémů.
- **Dotazník** – abychom se dozvěděli o existenci šikany ve škole, velice nám usnadní práci, pokud se nám podaří vést šikanované, ale i ostatní žáky k tomu, aby neváhali oznámit učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům případy šikany na škole. Používáme dotazníky pro zachycení alarmujících signálů a sociometrické šetření.

Nejpoužívanější techniky sociometrického průzkumu, které nám mohou pomoci analyzovat situaci (Bendl, 2003):

- technika „hádej kdo“, v níž jde o odhalení osoby, na kterou se hodí daný popis (např. má organizační schopnosti, snaží se s každým dobře vycházet),
- technika **odhadu času**, kdy člen skupiny má uvést čas, který by chtěl, popř. nechtěl trávit s ostatními v určitých situacích,
- technika **preferenčního záznamu**, kdy každý člen skupiny ohodnotí ostatní podle bodů. Jde o to, zda by byl schopen spolupracovat,
- **sociometrický test**, který je určený k diagnostikování emocionálních vazeb, tj. vzájemných sympatií a antipatií členů skupiny.

2.3 Řešení šikany

Šikanu by měl řešit proškolený pracovník školy nebo externí expert školou přizvaný. Škola vystupuje jako koordinátor vyšetřování, měla by informovat rodiče a přizvat je ke spolupráci na řešení. Zároveň pro úspěšné zvládnutí situace je nutné zajistit komunikaci mezi žáky, učiteli, vedením školy a rodiči. Škola se také může obrátit na externí síť pomoci, kterou jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogické centrum, středisko výchovné péče, neziskové organizace, orgán sociálně právní ochrany dětí, krizové centrum, zdravotnická zařízení, policie atd.

2.3.1 Strategie vyšetřování

Začneme-li šikanu vyšetřovat, je dobré dodržovat některá základní pravidla, která podpoří úspěch akce:

- chránit si své zdroje informací;
- nesdílet, které informace máme a které ne;
- vyslechnout svědky, oběť a obviněného vždy zvlášť;
- všechny výpovědi si zapisovat.

Řídit se můžeme i tzv. „strategií první pomoci“ (Kolář in: Bendl, 2003). Jedná se o pět kroků vyšetřování, které jsou univerzální, což znamená, že je lze použít ve všech případech.

1. Rozhovor s informátory a oběťmi: skládáme vnější obraz šikanování. V případě, že nejdříve hovoříme s informátorem, následují ihned rozhovory s oběťmi.
2. Nalezení vhodných svědků: vytipujeme členy skupiny, kteří budou ochotni vypovídat. Zde se dělá nejvíce chyb.
3. Individuální, případně i konfrontační rozhovory se svědky (nikdy konfrontace obětí a agresorů): většinou postačí, když mluvíme s jednotlivými žáky. Častou chybou je společné vyšetřování svědků a agresorů.
4. Zajištění ochrany obětem: pořadí čtvrtého roku není pevně dáno. Někdy je totiž jasné hned na počátku, že je oběť v ohrožení a je nutné ji chránit. U počátečních stádií nejsou většinou mimořádná bezpečnostní opatření zapotřebí. Vždy je však nutné, abychom zajistili tzv. funkční pojistku bezpečnosti. Oběť se nesmí nikdy ponechat svému osudu.
5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi: je vždy poslední krok ve vyšetřování. Dokud nemáme důkazy ani vnější obraz šikanování, nemá smysl s agresory mluvit. Z rozhovoru s nimi neočekáváme odhalení pravdy. Hlavní význam rozhovoru spočívá v paralyzování jejich agrese vůči bližním. Většinou se dá použít princip „přitlačení ke zdi“, například pohrožením vyloučení, ohlášením na policii apod.

Druhou možností pro vyšetřování pokročilých šikan je strategie vnitřní a globální. Tento druhý typ vyžaduje vysoce odborné a psychologicky tvrdší postupy. Běžné jsou křivé výpovědi a falešní svědkové. V tomto případě je nutné tvořivě používat metody kriminalistického výslechu a speciální diagnostické metody zaměřené na vztahy a postoje žáků a na ověřování pravdivosti výpovědí.

2.3.2 Překážky při vyšetřování šikany

I přes naši snahu problém se šikanou vyřešit, se budeme setkávat s různými překážkami na různých úrovních - žáků, vedení školy, učitelů, rodičů, institucí.

Bendl (2003) uvádí šest skupin faktorů komplikujících řešení šikany.

- Nepřehlednost situace

Je těžké rozpoznat, kdo je agresorem a kdo obětí. Nemluvě o zvláštní skupině dětí, které jsou zároveň agresory i oběťmi šikany. Navíc je zde problém týkající se věku dětí. Čím jsou děti mladší, tím jsme si méně jistí, zda jejich chování můžeme označit za šikanování.

- Ředitelé a vedení školy

Nezájem vedení školy přiznat existenci šikany a chování ředitelů škol k učitelům.

- Nedostatečně legislativně - kázeňské pravomoce školy

Agresoři vědí, že za své chování nebudou potrestáni. Škola k tomu buď nemá dostatečné pravomoce a také málokdo si troufne šikanu řešit.

- Učitelé
 - Nezájem učitelů přiznat existenci šikany ve své třídě (škole).
 - Zásah učitelů proti šikanování pouze ve vybraných, výjimečných případech.
 - Strach učitelů zasáhnout proti šikaně kvůli obavě konfliktu se žáky.
 - Šikana vyhovující některým učitelům.
- Žáci
 - Strach oběti oznámit šikanování své osoby.
 - Obtížnost pro oběť přiznat, že ji někdo nemá rád.
 - Falešné kamarádství.
 - Strach žáků, kteří nejsou šikanováni, zastat se oběti.
 - Nepříznivé hodnocení oběti ze strany spolužáků.
 - Žákovská hierarchie (dominantní děti jsou na vrcholu hierarchie a od nich směrem dolů se soustředí trýznění celé skupiny vůči konkrétnímu dítěti).
 - Závislost mezi agresorem a obětí.
 - Šikana vyhovující některým žákům.
- Rodiče

Jsou rodiče, kteří brání řešení šikanování ve škole tím, že své děti vedou k násilí, aby se dokázaly uplatnit v kolektivu. Rodiče nepřipouští, že by jejich dítě mohlo být agresorem. Rodiče některých obětí komplikují vyšetřování, neboť se obávají, že by to situaci jejich dítěte mohlo ještě zhoršit.

2.4 Prevence šikany

Prevenici dělíme na primární, sekundární a terciární. Primární prevence má za cíl předcházet různým ohrožením, je to včasná ochrana, než vznikne riziko. Sekundární prevence cílí na osoby, které mají predispozice k možnému riziku v dané oblasti nebo v případě, kdy k šikaně již došlo a je nutné použít opatření k nápravě (včasná diagnostika, vyšetření šikany, pedagogická opatření, výchovná práce s agresory). Terciární prevence se snaží předcházet ještě většímu riziku, pokud by osoba přišla do kontaktu s rizikem v dané problematice.

My se zde zaměříme na primární prevenci v oblasti práce učitele se skupinou. V další kapitole navážeme využitím principů gamifikace právě při aktivitách podporujících prevenci šikany.

Primární prevenci bychom měli uplatňovat automaticky ve všech kolektivech, kde k šikaně dosud nedošlo. Spočívá ve výchově harmonické osobnosti dítěte, v informovanosti dětí, rodičů a veřejnosti o šikaně, preventivních aktivitách ve školách. Účinnými prostředky primární prevence jsou přirozené součásti

komunity (např. celoškolské setkání, školní parlament, třídní samospráva). Nejlepší ochranou proti šikanování je budování otevřených, kamarádských a bezpečných vztahů mezi členy společenství, komunity.

2.4.1 Sociální dynamika skupiny

Pro porozumění dění ve třídě je dobré znát principy fungování **sociálních skupin**, které nám pomohou se v situaci zorientovat, některé problémy předvídat a včas reagovat.

Skupiny jsou sociálně nejvyspělejší podoby kolektivů. Fungování a vztahy v sociálních skupinách jsou úzce propojeny s evoluční cestou našich předků napříč epochami našeho vývoje. Život ve skupině je pro nás každodenním chlebem. Chodíme mezi přátele, do různých klubů, škol a samozřejmě také do zaměstnání. V každé sociální skupině existuje určitá skupinová dynamika. Tato je pochopitelně vždy závislá na sociálních interakcích a prostředí a je tvořena dvěma nebo více osobami, hrajícími vzájemně se doplňující a podmiňující se role. Je důležité si uvědomit, že i role šikanovaného a agresora naplňuje tuto podmínku.

Postavení v sociální skupině

„Možnost existence skupiny a schopnost jejího fungování závisí na integraci a organizaci jednotlivých osob. Jednotlivá osoba tak prostřednictvím svých hodnot a norem ovlivňuje ostatní členy. Rovněž tak je skupina ovlivňována kvalitou aktuálních vzájemných interakcí osob a socioekonomickými podmínkami, tzn. neustálým vzájemným působením mezi skupinou, jejím prostředím a jinými systémy, jejichž je součástí.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 43)

Je zřejmé, že v každé sociální skupině jsou nastoleny vztahy, které určují místo a postavení jedince ve skupině. Podvědomé a vědomé dodržování **hierarchie** je naprosto nezbytné pro udržení skupiny. Pokud se stane, že potenciální agresor rozpozná u oběti slabost, snaží se posílit svou pozici v žebříčku hierarchie na její úkor.

Podle Reichel (2003) každou formální a neformální autoritu v podstatě definují níže uvedené čtyři prvky.

- **Pozice** – situuje jedince na určité místo v určitém sociálním prostoru;
- **Role** – vyjadřuje očekávání sociálního okolí, že se jedinec bude chovat způsobem odpovídajícím jeho umístění;
- **Status** – soubor možností, práv a privilegií jedince ve skupině;
- **Prestiž** – společensky přiznávané ocenění.

Potenciální agresor se snaží pomalu podkopávat některé, nebo všechny prvky, které specifikují umístění oběti v dynamice skupiny. Pokud se mu podaří oběť nalomit, zjistí tak její slabost a využívá ji.

Zamyšlení:

- Co jste si uvědomili k evoluční funkci šikany?
- K čemu podle vás ještě slouží šikana agresorovi?

Stádia rozvíjení skupiny

Aby mohla být skupina (třída) zralou a aby byla schopna efektivně fungovat, je zapotřebí, aby si prošla několika stádii svého vývoje. Tato stádia mohou negativně ovlivňovat její fungování v mnoha oblastech, tomu se však nelze vyhnout, lze s nimi však pracovat.

Podle Bedrnové (2008) rozeznáváme tato stádia vývoje skupiny:

Orientační – Členové skupiny, třídy jsou nejistí a mají obavy o své postavení. Probíhá testování přiměřenosti sociálního chování. Stává se ve chvílích, kdy se žáci vidí poprvé, nebo pokud nadobro odejde významný žák. Takový, který byl ve třídě neformální autoritou. Nebo pokud nastoupí nový žák/učitel do třídního kolektivu.

Konfrontační – Je to doba vzájemného „oťukávání“, zkoušení a prověřování. Hledání si vlastního místa v mocenské struktuře. Skupina se formuje. Objevují se drobné formy vzpoury.

Utváření pravidel – Členové mají pocit, že našli své role v týmu, a proto se rozvíjí týmová soudržnost. Na významu nabývá respektování sociálních norem. Právě v této fázi vzniká spontánní vědomí „my“.

Výkonnostní – Již jsou vyřešeny zásadní rozpory týkající se moci a autority. Vzniká společná odpovědnost. Orientace na budoucí úkoly. Typické je uvolnění a aktivita členů skupiny.

Udržení – Posilování všech pozitivních rysů týmové práce.

Zamyšlení:

- Jak můžete využít v rámci odhalení šikany znalost modelu vývojových fází skupiny?
- Ve které vývojové fázi skupiny se podle vás objevují první náznaky šikany?
- Jak můžete pracovat se situací, kdy se šikana objeví v konfrontační fázi?

Významná je vazba mezi agresorem a obětí. Oba dva se totiž vzájemně potřebují. Jejich chování se vzájemně posiluje. Vlastně až paradoxní je, že může vzniknout dokonce i závislost.

Věděli jste, že:

Závislost na vztahu je dána lidskou strategií skrýt vlastní strach a zároveň využít strachu toho druhého.

Celým hnacím motorem šikany je tedy strach a to jak ze strany agresora, který jej chce skrýt, tak ze strany oběti.

2.4.2 Nastavení demokratických pravidel

Život v sociální skupině a vztahy s jejími členy poskytují jedinci různé jistoty. A právě nastavení pravidel vede k orientaci skupiny žádoucím směrem. Skupina si je podvědomě vědoma, že členství ve skupině přináší i

nutnost přizpůsobení a potlačení individuálních zájmů. Dokáže tak sama eliminovat projevy agrese vůči svým členům. Pravidla nastavují pevný řád. Neznamená to ovšem, že tato pravidla budou jednostranná. Tedy nadiktovaná školou, ředitelem nebo učiteli.

Tip: Podívejte se na odkaz na TED Lindy Cliatt:

http://www.ted.com/talks/linda_cliatt_wayman_how_to_fix_a_broken_school_lead_fearlessly_love_har_d?language=cs

Úspěch při zavádění pravidel ve třídě je postaven především na rozpoznání učitele, v jakém stadiu se šikana nachází. Nejlepší je zavést pravidla ještě před tím, než jakákoliv šikana začne. Nicméně, i když jsme ve stadiu 1 nebo 2 je pravděpodobnost úspěchu vysoká. Zde platí, že díky SPOLEČNÝM, ODSOUHLASENÝM a CHTĚNÝM pravidlům ve skupině vzniká pocit „my“. *K dalším důležitým znakům patří např. společný cíl, skupinové normy, vytváření skupinových rolí a struktur.* (Jandourek, 2003, s. 82)

Zamyšlení:

- Jakou důležitost má pro vás nastavení pravidel ve třídě?
- Čeho vlastně chcete dosáhnout?
- Jak moc jste rozhodnutí to vyřešit? (1 vůbec - 10 je to pro mě důležité)
- Co vás napadá, že bude třeba udělat pro nastavení demokratických pravidel?
- Jaká pravidla by se měla ve třídě objevit?
- Kdo by Vám mohl pomoci při přípravě na nastavení pravidel se třídou?
- Kdo by mohl být přítomen jako sociální opora přímo při nastavování pravidel se třídou?

Společně se žáky vytvořme srozumitelné hodnoty a pravidla fungování třídního kolektivu, se kterými se identifikují, a kterých se společně budete držet. Podstatou je nastavit pravidla tak, aby byla dohodou všech, nebo alespoň většiny.

Pozor! Je důležitá míra vstupování učitel do nastavování pravidel. Zásadní je mít vyjasněno, jaká pravidla chcete, aby ve třídě fungovala (Např: včasné příchody do třídy, aktivní účast žáků při hodině, otevřenost, přímost, pravdomluvnost, ukázněnost, pokud se ve skupině dohodneme, tak to platí).

Současně je ale klíčovým prvkem to, že mnohé z pravidel pocházejí právě od dětí. Nechte tedy děti vytvořit to, co skutečně považují za důležité. Učitel je zde tím, kdo určuje rámeček celé situace: strukturu, čas, metodu a reálný pocit bezpečí.

Poskytněte dětem důvěru, že jsou schopny vytvořit vlastní systém toho, jak se k sobě budeme chovat a co chtějí spolu dokázat. A nezapomeňte na to, že jste součástí třídy a tedy, že i vaše pravidla musí být respektována.

Vhodnými kroky jsou:

Proč – Vysvětlíte dětem, proč budete dělat něco jinak, než doposud. Jaké to bude mít na třídu a na jednotlivce dopady. Podle zralosti žáků je zapojme do příběhu, který je nadchne a týká se jich.

Vysvětlení pojmů – Navažme na příběh a nechme děti, aby si dohledaly v knihách nebo na internetu jednotlivé pojmy, které se týkají příběhu budování týmu (co je to tým, hodnoty, cíle, spolupráce, podpora, synergie, kooperace/spolupráce, týmový duch...).

Tvorba – Nechme žáky, ať se rozdělí do 3 – 5 skupin a každá skupina bude mít za úkol vytvořit seznam hodnot/pravidel, které chtějí, aby se ve třídě dodržovaly. Nebo vypracují požadavky, jak chtějí, aby se k nim ostatní chovali.

Diskuze – Nechme skupiny diskutovat mezi sebou. Ať vyberou ty hodnoty, na kterých jim záleží. Učitel pouze moderuje a nezasahuje, ale doptává se (nejlépe koučuje): „Jaký dopad bude mít tato hodnota na vás? K čemu tato hodnota povede?“, "Co ještě se stane, pokud budete chtít tyto hodnoty dodržovat?", apod.

Revize – Po výběru společných hodnot je dobré, aby učitel zrevidoval a shrnul, co žáci vytvořili.

Souhlas – Opravdu všichni žáci chtějí dodržovat tyto hodnoty? Je důležité mít finální souhlas celé třídy. Při dobrém vedení se nestává, že by někdo v třídě nesouhlasil.

Cíle – Teprve po fázi nastavení společných hodnot je možné otevřít cíl, kterého chce třída dosáhnout. Pokud je to vůbec nutné. Už samotné nastavení hodnot dělá divy.

Ochrana – dohodněte se na konkrétních následcích při porušování této týmové dohody.

Revize – Po určité fázi vývoje skupiny je vhodné se k hodnotám vrátit a revidovat je.

Zamyšlení:

Jaké vnímáte hrozby při nastavování takovýchto pravidel se třídou?

Jaké jsou příležitosti při nastavování takovýchto pravidel se třídou?

2.4.3 Další aktivity pro podporu prevence šikany při práci se skupinou

Čím konkrétně ještě můžeme přispět k prevenci šikany jako učitelé:

Zajímavá výuka a atraktivní školní program

- Zajímavý obsah vyučování – děti jsou angažované, svou energii věnují naplňování cílů společných aktivit, které zároveň vedou k jejich socializaci.

- Doplňkové aktivity – atraktivnosti školy napomáhají i věci k prevenci a řešení šikany (např. žákovská samospráva, školní časopis, volnočasové aktivity organizované školou).

Práce s (potenciálními) oběťmi šikanování

- Vyhýbání se šikanování – děti mohou čelit šikanování např. tím, že se budou během přestávek, v době oběda či během cesty ze školy domů zdržovat ve skupině svých kamarádů. Ve skupině a mezi přáteli se šikaně lépe čelí.
- Metody pěstování odolnosti vůči projevům šikanování – jde o to vybavit (potenciální) oběti šikanování odolností (sociálně psychologické hry, ranní skupinky, výchova k násilí, pěstování sportu, humor, trénink asertivity).
- Posilování sebevědomí – zdravě posílit sebevědomí žáků je možné např. udělováním odpovědnosti a statusu jak obětem, tak agresorům. Tyto kroky mohou napomáhat zvyšování sebevědomí a jistoty u obětí a u trýznitelů omezovat v jisté míře potřebu nevhodného sebeprosazování.

Práce s agresory

- Budování osobní perspektivy agresorů, která vede k usilování o osobní cíle a odrazuje od nevhodného chování. Perspektiva pro ně představuje zdroj pocitu bezpečí, jistoty a sebevědomí.
- Odplavování stresu a agresivity
 - relaxační techniky,
 - prostory pro legální souboje žáků (koberec, žíněnka, kde se mohou děti beztretně prát a vybit tak přebytečnou energii. Děti se naučí bojovat tak, aby svým soupeřům neublížily.),
 - nabídka vzrušujících zážitků – dětem a zejména agresorům je třeba nabídnout pestrou škálu pro volný čas. Vzrušení je zde silným motivačním prvkem a může nabídnout vhodnější aktivity pro uspokojování potřeb.
- Pěstování empatie a vcitování se do role oběti.
- Behaviorální přístup – učitel pracuje s agresorem na stanovení vhodných cílů v oblasti chování a na výběru odpovídajících odměn za jejich splnění a odpovídajících trestů za jejich nedodržování.
- Získání agresorů na svou stranu přátelskou domluvou, dohodou o výhodách pro vůdce třídy, pověřením odpovědným a náročným úkolem, udělením funkce ochránce slabých, trávení volného času po vyučování sportem, povídáním si apod.
- Metoda usmíření agresora a obětí – lze použít pouze v případě, že agresor vykazuje motivaci změnit své chování.
- Změna prostředí aneb převedení agresora (oběti) do jiné třídy (školy) – velkou roli hraje výběr kolektivu třídy, do které je nový žák integrován.

Práce se všemi žáky (ve třídě, ve škole)

- Ochrana dětí před vlivem mediálního násilí a pornografie – jak mediální násilí, tak pornografie snižují citlivost dětí a mládeže ke kultuře, oslabují smysl pro kázeň a řád, pro hodnotné mezilidské vztahy a duchovní dimenzi života.
- Osvěta – letáčky, informační brožury, diskuse ve škole, třídě, předměty jako občanská výchova, literatura, dějepis obsahují témata, která lze využít v boji proti šikaně.
- Žákovské smlouvy – spočívají v tom, že pedagog diskutuje s dětmi na téma, jak by se měl chovat učitel k žákům, žáci k učiteli a žáci k sobě navzájem.
- Osobnostní, sociální a morální výchova napříč vyučovacími předměty.
- Podpora spolupráce mezi žáky – cvičení na budování důvěry a spolupráce mezi žáky, využití možností organizačních forem výuky, kooperativní formy práce ve škole, rozvíjení sociálních dovedností cestou kooperativního učení, projektové dny.

Participace žáků na prevenci a řešení šikany

- Žákovská samospráva – dává možnost iniciativy a sebeuplatnění, poskytuje svobodu a zároveň učí zodpovědnost za svá rozhodnutí. Předpokládá komunikaci jak mezi žáky, tak mezi žáky a učiteli, popř. dalšími zaměstnanci školy. Učí žáky argumentovat, obhajovat svá stanoviska, vyjednávat a dospívat k dohodě demokratickou cestou.
- Peer programy zaměřené na šikanu a zvládání konfliktů – vrstevnický program, který využívá k prevenci (nápravě nežádoucího) chování dětí a mládeže jednak specifických vztahů a vazeb ve vrstevnických skupinách, jednak sází na skutečnost, že v období dětství a dospívání je jedinec často více ovlivnitelný názorem svých vrstevníků než dospělou osobou.

2.4.4 Osobní rozvoj a podpora učitele

Učitel často vystupuje v rámci své profese v různých rolích - vzdělavatel, moderátor, manažer, mediátor apod. Aby je mohl kvalitně naplňovat, být vzorem pro žáky a zvládat nároky své profese fyzicky i psychicky, je nutné věnovat se odpočinku, psychohygieně, ale také dalšímu osobnímu rozvoji.

V rámci podpory učitele při práci se šikanou a její prevencí je primárně možné a žádoucí hledat podporu v rámci školy / školky. Zmiňovali jsme samozřejmě zapojení rodičů. Ale po odborné stránce je vhodné obrátit se na státní složky jako ministerstvo školství, policii nebo psychologické poradny, ale také na neziskové organizace, které realizují nejrůznější projekty, publikují podpůrné materiály a spolupracují se školami i školkami v oblasti intervence i prevence.

K osobnímu rozvoji učitele zde předkládáme dvě inspirativní témata - strach a koučovací principy v komunikaci.

2.4.5 Strach

Milujme svůj strach. Mějme rádi všechny situace, kdy se bojíme, kdy nás bolí břicho, kdy se cítíme stísněni. Sledujme se a hledejme důvody, proč nám zrovna takto je. Strach nám totiž říká „uteč nebo bojuj!“. Je to ten nejstarší biologický nástroj, společný snad všem složitějším organismům, který se nám snaží zachránit život. Je to tak. Proto poslouchejme svůj strach, frustraci, obavy a tělesné příznaky a na základě jejich projevů buďto bojujeme, nebo utečme. Tyto dvě volby v podstatě také ovlivňují i to, jestli se šikanou něco začneme dělat, nebo před ní zavíráme oči, abychom se nedostali sami do problémů a nepříjemných situací.

Strach hraje jistou roli i v zajímavém skupinovém experimentu. Vůči mnoha sociálním situacím nejsme imunní. Velmi lehce se z nás stane oběť anebo agresor. Tyto stavy asi nejlépe popisuje Philip G. Zimbardo, americký psycholog známý zejména jako koordinátor stanfordského vězeňského experimentu. Zimbardova kniha (Luciferův efekt, aneb jak se z dobrých lidí stávají zlí, 2014) je skvělou příležitostí k pochopení celé dynamiky tohoto procesu. Kromě jiného se v ní dozvíme, že jen mizivé procento lidí je schopno odolat skupinovému tlaku, který nás manipuluje do role právě oběti, nebo agresora. Nikdo z nás totiž není ani dobrý, ani špatný člověk. To, jací jsme a jak se budeme chovat je v drtivé většině případů závislé na tom, v jakém se pohybujeme prostředí, a to jak fyzickém, nebo sociálním. Pokud jsme tedy přijali roli oběti (vědomě, či podvědomě) budeme ji hrát. Pokud jsme přijali roli agresora (vědomě, či podvědomě) budeme ji hrát.

Pojďme se podívat na jeden zajímavý experiment, který nám může poodhalit roušku tajemství toho, jak fungujeme jako sugestibilní bytosti a jak moc jsme ovlivnitelní ve skupině. Využijeme k tomu známý experiment psychologa Asche, který zkoumal ovlivnitelnost jedince čelícího názorové převaze:

Skupinám 7 - 9 studentů byly promítány vždy souběžně dva obrázky, na kterých porovnávali délku svislých čar. Kromě jediného účastníka experimentátor instruoval všechny zbylé studenty tak, aby od určité chvíle odpovídali jednomyslně špatně při porovnávání délek svislých čar. Nevědoucí účastník je tedy onou jedinou skutečnou pokusnou osobou, která se ocitá v mimořádně nezvyklé a zneklidňující situaci: Buďto musí odporovat názoru ostatních, prezentovanému přesvědčivě a ve vzácné shodě, a tím jim připadat se svým pojetím skutečnosti divný, anebo musí začít nedůvěřovat tomu, co vidí sám na vlastní oči.

Jakkoliv se to může zdát neuvěřitelné, přiklonilo se 36,8% pokusných osob této druhé variantě. Podlehli záměrně nesprávnému posuzování skupiny i přesto, že jim bylo jasné, že skupina nemá pravdu.

Snad nejvíce znepokojující výsledek, který si je potřeba odnést z tohoto pokusu, je zjevná hluboká potřeba být v souladu se skupinou. Ochota podřídit se, prodat za babku individuální svobodu úsudku a s ní spojenou zodpovědnost za bezkonfliktní kolektivnost - to je ona lidská slabina, která dopomáhá k moci demagogům a diktátorům

Při dalších pokračováních v experimentu se ukázalo, že přítomnost partnera, který zastává stejný názor, je účinnou oporou proti tlaku skupinového mínění. Pokusné osoby, kterým byla po skončení vysvětlena

skutečná podstata experimentu, vypovídaly o pociťových reakcích, které zahrnovaly celou škálu od masivního strachu až k vysloveným zážitkům depersonalizace. I ty osoby, které se nepodřídily skupinovému mínění, téměř bez výjimky přepadaly pochybnosti, jestli se přece jenom nakonec nepletou. Jiní reagovali přehnaně nedůvěřivě a mysleli si třeba, že vysvětlení, podané po skončení pokusu, je součástí experimentu. Jeden student vyjádřil prožitek takto: „Teda něco podobného jsem ještě nikdy nezažil - tohle nezapomenu po celý život!“

„Jak záslužné by bylo vynalézt metodu, která by co největšímu počtu mladých lidí dodala celoživotní imunitu vůči všem formám propagandy a vymývání mozků.“ Watzlawick (1998).

2.4.6 Koučovací principy v komunikaci

Koučovací principy můžete použít v nejrůznějších situacích a rozhovorech (nejen) se žáky. Výhodou koučování je to, že nejste tím, kdo zná řešení, ale tím, kdo vede „klienta“ k tomu, aby řešení našel sám. V případě prevence šikany je to velmi vhodný nástroj, jak vést žáky k uvědoměním a přemýšlení. V případě řešení šikany vám může dodat oporu při vedení rozhovorů a inspiraci, jak vybudovat bezpečné prostředí pro důležitý osobní rozhovor.

Abychom se mohli dětí citlivě doptat, musíme zajistit, že mají pocit **bezpečí** a **jistoty**. Chci-li mít jistotu, že mě žák k sobě dovnitř pustí a že mi bude věnovat plnou pozornost, musím se jej nejdříve zeptat, jestli s ním mohu hovořit. Je třeba získat jeho souhlas. Nejen, že to zvyšuje jeho sebevědomí, ale i nás více vnímá a současně stoupá náš status, protože ho bereme vážně a uznáváme ho. V tu chvíli se oba dva můžete cítit bezpečně a s velkou pravděpodobností se nestane, že by se stavěl do odmítavé pozice.

1. Zvednu status. (Ocením jej za něco konkrétního, aby pocítil svoji důležitost.)
2. Nastíním to, co se teď bude dít.
 - Jano, rád bych si s tebou v příštích deseti minutách promluvil o tom, jak na mě působí tvoje nálada. Zneklidňuje mě, že tě něco už delší dobu trápí... A na konci našeho rozhovoru by mě potěšilo, kdybychom oba dva věděli, jak ti mohu ve tvé situaci pomoci.
 - Jano, můžeme si spolu pohovořit o...
 - Jano, ráda bych si s tebou popovídala o...
 - Rád bych si s tebou promluvil trochu otevřeněji o tvé náladě v poslední době.
 - Jano, rád bych více pochopil tvé myšlení v situaci, kdy...

Tip: Pokud se vám podaří získat souhlas žáka, výrazně si usnadníte práci v budoucnu a současně pravděpodobně zažijete rozhovor na vysoké úrovni.

3. Dám možnost volby.

- Jano, můžeme si spolu pohovořit o... může to tak být?
- Jano, ráda bych si s tebou popovídala o... Můžeme si k tomu něco říci?
- Rád bych si s tebou promluvil trochu otevřeněji o tvé náladě v poslední době. Můžeme si ohledně toho po vyučování na chvíli sednout?
- Jano, rád bych více pochopil tvé myšlení v situaci, kdy... Můžeme si o tom popovídat?

Pokud žák nechce, musím tuto volbu respektovat, jinak ztratím tvář a důvěru pro příště. Nicméně, je třeba vytrvat a citlivě se k tématu průběžně vracet.

Zamyšlení:

Jak jinak můžete ještě získat souhlas k rozhovoru pokud máte podezření, že žák je šikanován?

4. Navážu vztah. Například tím, že řeknu, že to, o čem se budeme bavit, bude důvěrné a zůstane to jen mezi námi.
5. Představení situace jak ji vidí žák. Rád bych, abys mi řekl, jak celou situaci vidíš ty a pak bych ti, s tvým svolením, představil svůj pohled. Můžeme to tak udělat?
6. Představení situace, jak ji vidím já.

Všichni víme, že komunikace je poměrně složitá. Velmi často se v ní dokážeme ztratit, odběhneme, opomeneme, a to i v případě, že probíráme jednoduché téma. Teď si představte, že probíráte téma, které je osobně složité, emočně zatížené, nepřehledné, široké nebo palčivé. V těchto chvílích je potřeba se zorientovat, a to ne jen jednou. Je třeba se zorientovávat obě dvě strany jak na začátku rozhovoru, tak v celém následujícím průběhu rozhovoru, abyste věděli oba dva, kde zrovna jste a jestli mluvíte o stejné věci. Popište tedy situace, které vás vedou k vaší domněnce. Jen popisují. Nehodnotím, netlačím, nevnucuji.

7. Ptám se.

Věděli jste, že:

- RADY - Máme všichni velkou potřebu radit. Potřeba je to krásná, leč málo účinná. Pokud budu dávat rady, tak budu bojovat s těmito třemi zákonitostmi.
- My si sice myslíme, že víme, jak bychom situaci vyřešili, nebo co je nejlepší v tomto případě udělat, ale jediné, čím si můžeme být jisti, je to, co bychom udělali v situaci my sami.
- Všichni mnohem raději jednáme na základě toho, co napadlo nás samotné. Nápady někoho jiného v drtivé většině případů ignorujeme nebo k nim máme výhrady.

- Velmi často prvotní dilema, které řešíme, není hlavním problémem. To, co je hlavním problémem, bude mít pravděpodobně hlubší smysl a naše rady jsou v podstatě mimo.

Otázky - jsou tady právě proto, aby žák došel k AHA efektu. Aby se mu začaly vytvářet nové neuronální spoje. Jsou tu proto, aby pochopil, naučil se nebo zjistil o sobě či o situaci něco užitečného.

Otázky je důležité směřovat do budoucna a nejlépe na samotný způsob myšlení. Pozor, pokud se žák odmlčí, pravděpodobně jeho mozek vytváří něco smysluplného, a brzy může dojít k AHA efektu.

Pojďme se podívat na jak můžeme vhodně pokládat otázky. Pojďme koučovat.

Prozkoumáme současný stav

V průběhu koučování se postupně dozvídáme, jaký je současný stav úrovně myšlení. Co si žák o situaci uvědomuje. Postupně si začne uvědomovat dilema k řešení.

- Jak přemýšlíš o námi probírané situaci ve třídě?
- Jak často přemýšlíš o své situaci?
- Jakou důležitost má pro tebe tato situace?
- Čeho sis Jano všimla v poslední době vzhledem k...?
- Jakou důležitost má pro tebe vyřešení tohoto stavu? (Jednička je maximálně důležité a desítka znamená, že je to naprosto nedůležité.)
- Jak tě ovlivňuje přemýšlení o této situaci?
- Jano, jak moc jsi rozhodnuta to vyřešit?
- Jaký nápad se ti klube v hlavě?
- Co ti ty to otázky říkají o tobě?
- Čeho sis na svém myšlení všimla?

Prozkoumáme možnosti

Tyto otázky povedou žáka k tomu, aby se rozpřemýšlel o různých možnostech řešení situace. V tomto případě není ani tak důležité nacházet ty správné a vhodné nápady, jako spíš přicházet s nimi.

- Jaké jsou možné cesty po nichž by ses mohl vydat?
- Jaké tě napadají možnosti, jak tuto situaci vyřešit?
- Jaké máš plány na změnu této situace?
- Jaké máš další nápady?
- Čeho chceš dosáhnout v této situaci?
- Čeho ještě chceš dosáhnout?
- Chceš vyslechnout několik mých nápadů, které napadly mě?
- Mám jeden tip, který by ti mohl pomoci. Chceš, abych ti jej řekl?

Jdeme do akce

Otázky vedou ke konkrétní akci založené na tom, že vznikl AHA efekt, a tedy potřebná energie k činu. Zde je dobré, aby si kolega své další kroky zapsal, protože tato fáze rychle mizí, pokud není ukotvena.

- Chceš si teď ještě promyslet, jak to udělat, aby to fungovalo?
- Chceš s tím něco podniknout?
- Co konkrétně chceš podniknout?
- Kdy si myslíš, že bys to mohl začít dělat?
- Kdy to začneš realizovat?
- Co můžeš udělat takového, abys proměnil tento nápad ve zvyk?

Jak ti můžu nejlépe pomoci, abys postoupil dál?

V průběhu rozhovoru doporučuji!

I. Vyjasňovat si situaci.

Jak jsem již řekl, i v průběhu rozhovoru je možné se ztratit, nepochopit. To je v pořádku. Je třeba si uvědomit, že naše pracovní paměť je malá. Musíme proto věci zjednodušovat. Jde o to se v průběhu rozhovoru ptát a shrnovat, parafrázovat, ujasňovat si informace, které nám žák říká. Doporučuji dělat vyjasňování častěji, než si myslíte, že by to mohlo stačit.

- Rád bych si to s tebou zopakoval.
- Jestli správně rozumím, tak...
- Říkáš tedy, že...
- Mám pocit, že jsi říkala...
- Slyšel jsem, že...
- Pochopil jsem správně, když jsi mluvila o těchto žácích, že se k tobě chovají...

Zamyšlení:

Jak ještě jinak můžete vyjasňovat rozhovor?

II. Naslouchat člověku.

Opravdově naslouchat vyžaduje velké množství energie a času. Je to skutečně těžká práce, při které se v našem mozku aktivují tzv. zrcadlové neurony. Ty se aktivují, nejen když zvíře nebo člověk vykoná nějaký úkon, ale i v případě, že tento subjekt pozoruje stejný úkon u jiného zvířete nebo člověka. Neuron tedy „zrcadlí“ reakci jiného neuronu neboli chová se tak, jakoby sám pozorovatel daný úkon prováděl.

Tyto neurony mají pravděpodobně přímý vliv na empatii. A jejich funkcí je, abychom pochopili druhou stranu. Díky nim se vžíváme a „čteme myšlenky“ druhé strany. Je to naše evoluční dědictví.

Co to znamená v praxi? Že pokud nenaslouchám skutečně se zájmem, tak žákovi nemohu porozumět. A naopak žák díky svým zrcadlovým neuronům náš hraný zájem pozná a vymezí se vůči nám.

Tip: Při naslouchání se zaměřte na to, jaký je emocionální kontext situace. Co žák říká a co neříká? Co je za slovy? Co žák říká, ale přítom to sám neslyší?

Tip: Zkuste někdy jen naslouchat. Jen vyslechnout situaci, kterou vám někdo chce sdělit. Buďte tu „jen“ pro dotyčného člověka přítomni. Vnímejte jeho zprávu. Co říká? Proč to říká? Co je za tím? Jak se u toho tváří? Co po vás opravdu chce? A zkuste neodpovídat, neradit. Zkuste jen pochopit...

III. Mlčet

Mlčení je famózní nástroj koučování. Máme velmi často pocit, že je dlouho ticho a že by bylo dobré přeci něco říct, aby řeč nestála. Opak je pravdou. Náš mozek potřebuje čas na to, aby situaci vyřešil. Tím, že do rozhovoru vstupujeme svými slovy, doslova ničíme vznikající nové myšlenky, které by mohly žáka pozitivně ovlivnit.

Tip: Zkuste „trapné ticho“. Až si budete myslet, že už mlčíte dlouho a právě toto vám bude trapné, tak vězte, že jste na správné cestě a mlčte v klidu dál. Pokud vám i tento delší čas bude připadat trapně dlouhý, tak si v duchu pogratulujte, protože to je opět dobrá cesta. Uvidíte, co mezitím všechno vymyslí druhá strana.

IV. Praktikovat férovost a slušnost

Po celou dobu s žákem jednám férově, slušně a spravedlivě. (Neskrývám nic, neblafuji, nedělám úskoky, abych žáka na něčem dostal.)

Pokud se vám žák svěří, prosím, postupujte citlivě. Naslouchajte, projevujte citovou podporu, a berte všechno, co říká, zcela vážně.

3 Gamifikace a hry jako nástroje prevence šikany

Gamifikace je jednou z moderních metod používaných napříč různými odvětvími, mimo jiné i ve vzdělávání. Právě zde by se dalo říci, že má hluboké příbuzné kořeny v tzv. škole hrou Jana Amose Komenského. Gamifikace, hry, herní přístup a výsledky, které jsou za jejich používáním v rozvoji a vzdělávání, byly inspirací pro vznik myšlenky propojující je s prevencí šikany.

V této kapitole se seznámíme s klíčovými pojmy, principy a přístupy, které nám dále pomohou při tvorbě vhodných aktivit pro prevenci šikany a práci se skupinou.

3.1 Co je to gamifikace

Označení gamifikace se používá pro používání herních metod v neherním prostředí. Využívá se v různých oblastech. Historicky první oblastí byl marketing, ale v současné době najdeme gamifikaci také v oblasti řízení firem, HR, webových a mobilních aplikacích a samozřejmě ve vzdělávání. Účelem zapojení gamifikace a herních prvků do neherního prostředí je především zvýšení motivace a zájmu klientů nebo účastníků vzdělávání o věc, která je takto prezentována.

3.2 Gamification principles

Koncept gamifikace byl poprvé použit vývojářem Nickem Pellingem v roce 2002. Tímto termínem označoval používání herních prvků v neherním prostředí.

V roce 1896 společnost Sperry & Hutchinson představila věrnostní program, ve kterém zákazníci sbírali odznaky, které bylo možné následně vyměnit za bonusy. Tento věrnostní program můžeme označit za původ gamifikace v marketingu. Možná vás překvapí, jak málo se tato metoda liší od dnešních metod - zákazníci odznaky vložili do speciálního alba a poté je vyměnili za slevy nebo specializované zboží. Podle soudobých informací lidé soutěžili v rámci svých rodin a ve svém okolí o vyšší počet odznaků. Tento prvek sbírání bonusů se stal obrovskou vnější motivací ke koupi dražšího zboží. Sbíráni odznaků je tedy přimělo změnit své chování.

V současné době se gamifikace uplatňuje v mnoha oblastech. Ve firemním prostředí je její aplikace rozdělena na interní a externí procesy. Interní procesy zahrnují vzdělávání, interní komunikaci, adaptaci nových zaměstnanců atd., zatímco mezi externí procesy patří mimo jiné marketing.

Gamifikace v pracovním prostředí nabízí širokou škálu příležitostí ke zvýšení povědomí, produktivity a kreativity nebo ke zlepšení efektivní zpětné vazby.

Gamifikace životního stylu je obvykle zaměřena na jednotlivce a činnosti, které provádějí-motivace ke cvičení, učení se cizím jazykům, rozpočet, seznamy úkolů a mnoho dalšího.

Zamyšlení:

Jak používáte hry ve vzdělávání vy?

Jak pracujete s hrami v rámci prevence šikany?

Jaký největší benefit vám práce s hrami přináší?

Věděli jste, že:

Často zaměňovaným přístupem je samotné využívání her. Hra, ať už desková, karetní, slovní nebo počítačová je herním prvkem nikoli gamifikací sama o sobě.

3.2.1 Player types

Typy hráčů se zabýváme především proto, abychom poznali druhy motivací, které stojí za tím, že nás hra baví. Existují různé typologie hráčů, ale vždy vycházíme z toho, že individuální motivace jedince je kombinací více faktorů.

Bohužel neexistuje univerzální vzorec pro používání gamifikace, který by zaručil, aby vždy fungovala dobře, motivovala a přinášela cíle, které očekáváme. Při výběru vhodných aktivit a forem musíme pracovat s povahou cílové skupiny, typem lidí, kteří jsou v ní obvykle přítomni, a přizpůsobit se jejím specifickým charakteristikám.

Gamifikace funguje s několika typy hráčů. Vycházejme z jednoduššího členění podle Bartleho, který specifikuje čtyři kategorie hráčů a rozdíl mezi různými typy.

- **Zabijáci (Killers)** - Prvním typem jsou hráči, kteří chtějí soutěžit a vyhrát. Jsou zaměřeny na ostatní hráče a akci. V extrémní formě potřebují jen vidět, jak ostatní prohrávají. Připojí se k ostatním, pouze pokud jsou silnými partnery, kteří jim mohou pomoci vyhrát. Obvykle se jedná o individualisty nebo dominantní vůdce. Může se zdát, že tato skupina bude zastoupena ve velkém počtu, ale podle Bartleho zahrnuje pouze 1% hráčů.
- **Socializátoři/Spolupracovníci (Socializers)** - Druhým typem jsou hráči, kteří chtějí spolupracovat. Jsou zaměřeny na hráče a interakci. Pro tuto skupinu je zásadní tým a společný úspěch. Hráči se rádi připojují k ostatním, aby dosáhli většího úspěchu společně než jako jednotlivci. Hry podporující týmovou práci jsou velmi vhodné pro vytváření a upevňování vztahů ve skupině, budování důvěry a osvojování si zásad spolupráce a rozdělení rolí v týmu. Podle Bartleho spadá do této skupiny 80% všech hráčů.
- **Průzkumníci (explorers)** - Třetím typem jsou hráči, kteří chtějí objevovat. Zaměřují se na svět a interakci. Velkou motivací nacházejí v neobjevené oblasti herní desky(herního světa), skrytých možnostech ve hře a skládání setů. Nemusí být vedoucími skupin. Jsou rádi, že objevili něco, čeho

si ostatní nevšimli. Mohou to být individualisté, kteří tým nutně nepotřebují. Bartle počítá s tím, že do této skupiny spadá asi 10% hráčů.

- **Premianti (Achievers)** - Čtvrtým typem jsou hráči, kteří chtějí překonávat překážky nebo sami sebe. Zaměřují se na akci a svět. Pro ně jsou důležitými faktory pokrok, vylepšení strategie a hledání nových cest k výsledku, ale také získané body a bonusy, kterými se rádi předvádějí. Často se starají o osobní výsledky, které nemusí mít vliv na tým, ale které pro ně mají význam nebo hodnotu. Podle Bartleho spadá do této skupiny 10% všech hráčů.

Většina hráčů je kombinací více prvků, ale je vhodné zvážit, zda hry, pokud již nějaké používáte nebo vyvíjíte, nejsou založeny pouze na jednom principu (např. soutěže atd.) čímž může ztratit/odradit část hráčů.

Zamyšlení:

Pokud hrajete hry, který typ hráče by na vás seděl?

Jak byste mohli zjistit, které typy hráčů máte ve třídě?

Jak využijete tyto informace při práci se žáky?

3.2.2 Herní prvky

K vytváření funkčních herních systémů využívá herní design propojení dynamiky, mechaniky, estetiky a dalších komponent. Gamifikace pak přijímá tyto herní aspekty a používá je k vytváření gamifikačních systémů.

Ve světě kolem nás jsou již obsaženy některé herní prvky, například platinová karta pro věrné zákazníky je obdobou herního odznaku, bezplatná desátá káva je formou bonusu, firemní soutěž pro prodavače je výzvou, atd.

Hlavním cílem designu hry je funkční propojení těchto prvků. Samozřejmě, že ne všechny systémy budou obsahovat všechny níže uvedené komponenty, ale je důležité si je uvědomit. A rozhodně nestačí vybrat jednotlivé prvky náhodně. Vždy je zásadní vnímat celkový obraz a všechny cíle, kterých chceme s designem dosáhnout.

Herní mechanika tvoří jednotlivé funkční části her (akce, chování, kontrolní mechanismy), které jsou hráči poskytovány v rámci herního kontextu a které slouží k usměrňování jeho dynamiky. Mechanika obsahuje kromě základních bodů také řadu nástrojů, jako jsou úrovně, odznaky a hodnocení.

Dynamika představuje hráčovo chování a interakci s jednotlivými prvky hry. Může to zahrnovat získání odznaku, postup v žebříčku, podporu týmu, ale také čas. Dynamika se snaží vytvořit a probudit emoce hráčů nebo uživatelů, které jsou řešeny nejvyšší vrstvou estetiky.

Estetika je poslední vrstva, která popisuje hráčovy emoční reakce na dynamiku systému. Snaží se vyjádřit, jak se hráč při hraní hry cítí. Snaží se zjistit, co dělá konkrétní hru zábavnou. Aby toho dosáhl, používá osm základních výrazů: spokojenost, fantazie, příběh, drama, výzva, přátelství, průzkum, výraz a podání.

Herní prvky

Ve většině her můžeme najít tři základní herní prvky - body, hodnocení a odznaky. Jde o známé, snadno použitelné prvky, které však nelze vždy použít v každé situaci.

Mezi další herní prvky patří postup v úrovních, výzvy, týmy, set sety, ale také příběh, tajemství, bitva s bossem nebo dávání/přijímání dáreků. Velmi komplexní přehled pro hlubší studium je uveden v knize Actionable Gamification od Yu-kai Chou.

Co je však stále považováno za herní prvek a co není, nebylo jasně vysvětleno. Proto množství a klasifikace prvků nebyly pevně stanoveny. Vzhledem k jejich povaze a heterogennímu designu gamifikačních systémů není možné dospět k univerzální definici, kterou lze implementovat do každého projektu.

Sbírání bodů slouží jako nejjednodušší motivátor, který povzbuzuje lidi, aby dělali to, co se po nich požaduje. Známé body z her i ze skutečného života - například ve formě peněz. Sbírání peněz je pro mnohé silnou motivací. Dalším příkladem je skóre ze sociálních sítí, počet přátel na Facebooku nebo sledujících na Twitteru, který je často mylně interpretován jako jakýsi sociální status. Body mohou také určovat výhru nebo prohru nebo sloužit jako externí prohlášení o postupu hráče ve hře. To se týká také různých marketingových věrnostních programů. V neposlední řadě mohou body sloužit jako zpětná vazba systému.

Odznaky jsou s body velmi úzce spojeny. Dalo by se dokonce říci, že jsou jejich speciální verzí. Jsou vizuální reprezentací dokončení konkrétního úkolu. Když například hráč nasbírá 100 bodů, obdrží speciální odznak. Jejich velkou výhodou je flexibilita. Je na každém designérovi, jaké množství a jaký typ odznaků v systému navrhne. Každý odznak by však měl mít svůj význam, neměl by být vytvořen jen kvůli bytí.

Tip:

Zkuste si vytvořit vlastní odznak: <https://spark.adobe.com/>

Žebříčky ukazují srovnání konkrétního stavu v systému. Při jejich aplikaci byste měli zvážit, zda chcete do skupiny zavést prvek konkurence. S horším hodnocením může motivace klesnout a nakonec se dokonce stát kontraproduktivní. Doporučujeme proto používat žebříčky pokroku „růstu“. Ukazují zlepšení hráče nebo týmu ve srovnání s jejich předchozím výkonem, takže nemusí být založeny na srovnání hráčů mezi sebou.

Progrese (levelování) ukazuje postup hráče ve hře ve většině herních systémů. Hráč se pohybuje po úrovních sbíráním bodů, plněním konkrétních úkolů nebo jakýmkoli jiným procesem. Hra by měla respektovat úroveň hráče a podle toho přizpůsobit svou obtížnost a obsah.

Úkoly jsou předem definované výzvy, které mají přesné zadání a bonusy za jejich splnění. Ve hrách jsou často využívány jako prvek, který posouvá příběh kupředu. K získání bonusu může stačit jeden úkol (například registrace), ale může být vyžadováno také více aktivit (například sledování tří videí). Po dokončení obdrží hráč - uživatel odměnu. Zda je přístupný veřejnosti předem (uživatel tak ví, co dostane před splněním úkolu) nebo tajemství, závisí na povaze úkolu a systému.

Sbírání sad je úzce spojeno s odznaky, které se mohou stát jedním ze sběratelských předmětů. Ve srovnání s odznaky však mají jediný cíl - umožňují uživatelům vidět, čeho v herním systému dosáhli. Jsou zaměřeny zejména na konkurenceschopné hráče (kteří se snaží předvést své úspěchy).

Týmy lze definovat jako skupinu hráčů - uživatelů, kteří společně pracují na dosažení společného cíle. Používáním týmů máme tendenci zaměřit systémový koncept na sociální aspekty hráčů - hráče, kteří díky svým spoluhráčům dokážou nejlépe zvládnout všechny úkoly nebo naopak hráče, kteří si díky questům najdou své místo v týmu.

Bitva s bossem navazuje na prvek týmů. Je to překážka nebo výzva, kterou hráč nemůže překonat sám, ale musí se připojit k ostatním hráčům. Důvodem je větší společná síla, lepší schopnosti nebo složení konkrétních dovedností v týmu.

Tajemná truhla je skrytý poklad, bonus nebo užitečný materiál pro hru. Může být opravdu v truhle nebo krabici, vystavena každému nebo nedostupná, dokud hráči nedosáhnou klíče nebo hesla ve hře, které jim umožní otevřít truhlu. Tento prvek je obvykle spojen s příběhem a prostředím hry.

Příběh je prvek, který zasazuje hru do kontextu, časového období a rolí a který ovlivňuje náladu a vizuální aspekty hry. Ve vzdělávání je ideální jako společný výchozí bod pro všechny činnosti a vzdělávací obsah, které chcete do kurzu zahrnout. Propojuje činnosti, dává smysl různým úkolům a umožňuje snadný vstup do nových rolí nebo simulací.

Zamyšlení:

Které herní prvky již ve výuce používáte?

Které herní prvky využíváte při aktivitách k prevenci šikany?

Jak by se daly herní prvky při prevenci šikany využít?

3.3 Gamification and games in education

3.3.1 Gamification in education

Důležitou oblastí, kde se v dnešní době uplatňuje gamifikace, je vzdělávání. Během školicích kurzů se návrh gamifikace používá k motivaci účastníků, posílení jejich zapojení do tématu a stimulace při řešení dílčích úkolů. Gamifikační prvky také umožňují snadnější propojení výstupů školení a následných kroků s realitou účastníků po skončení tréninkového kurzu. Gamifikace má dobře propracovaný systém kontinuity, bonusů a trestů za dokončené/nedokončené kroky, které byly předem definovány na školení. Může tak přirozeně upoutat pozornost na navazující kroky nebo po určité době vzájemně propojit vzdělávací kurzy, aby návštěvníci o toto téma neztratili zájem.

Motivace

Herní prvky se v marketingu používaly poměrně dlouho, než na konci 20. století vstoupily do školního prostředí. Hlavním důvodem bylo zaměření na motivaci studentů a její zlepšování. V roce 1980 napsal americký psycholog T. W. Malone esej o motivaci studentů. Zjistil, že pokud jsou studenti motivováni k učení, tráví tím více času snahou najít řešení problémů a ve větší míře využívat získané znalosti v budoucnosti. Definoval dva hlavní typy motivace - vnitřní (vnitřní) a vnější (vnější).

Vnitřní motivace se vyznačuje tím, že nepotřebuje externí prospěch. Je to výsledek našich potřeb a zájmů. Vnější motivace naopak pracuje s výhodami, odměnami a vnějšími pobídkami. Aplikuje se ve vzdělávání, pokud je vnitřní motivace příliš nízká.

Podle Malona má optimální vzdělávací prostředí pět funkcí:

- Volný pohyb studentů v prostředí.
- Okamžitá zpětná vazba na výkon.
- Schopnost postupovat vlastním tempem studentů.
- Svoboda prozkoumávání bez omezení.
- Povzbuzování zjišťování kontextu.

Taková prostředí se běžně vyskytují například v počítačových hrách a obsahují vysoce motivující herní prvky, které podporují schopnost hráče učit se při hraní. Hráči si mohou vybrat úroveň obtížnosti hry, okamžitě vidět úspěch své strategie nebo si stanovit vlastní cíle. Výsledkem je jejich ochota věnovat hře desítky hodin, objevovat způsob, jakým funguje, hledat nové a lepší možnosti. Tento příklad je zajímavý svou platností pro děti i dospělé.

Gamifikace ve vzdělávání nezůstala pouhou inspirací pro klasické školní vyučování. V roce 2009 MIT otevřela školu Quest to Learn, kde je výuka založena přímo na gamifikaci a herních principech. Staví na postupném zvyšování obtížnosti a vybízí k řešení složitějších úkolů vlastním tempem a pokrokem studentů. Typické je také nastavení systémových odměn, sbírání odznaků nebo odemykání úrovní a bonusů.

Tip: Podívejte se, jak škola Quest to Learn funguje: <https://1url.cz/zKze1>

Bezpečné prostředí

Jak jsme vysvětlili výše, motivace hraje při používání gamifikace hlavní roli. Kromě motivace k učení je tu však ještě další dimenze. Propojuje bezpečné prostředí a impulsy k přenosu povědomí a funkčních strategií do naší (pracovní) reality.

Pokud jsme vystaveni stresu nebo nevhodným podmínkám, naše schopnost učit se je velmi nízká. Klíčovou roli proto hraje nastavení vhodného vzdělávacího prostředí. Hra je typickým příkladem bezpečného prostředí bez skutečných dopadů na skutečný život, když se něco pokazí. Umožňuje nám to tedy bezpečně prozkoumávat prostředí, zkusit nové strategie a používat abstrakci (Co by se stalo, kdybych to udělal?).

Tok hraje důležitou roli. Hráči se ponoří do hry a obvykle chtějí uspět, proto hledají funkční strategie a postupy, které vedou k úspěšnému řešení.

Zamyšlení:

Jak zajišťujete bezpečné prostředí ve skupině?

Co by šlo ještě zlepšit?

Kolbův vzdělávací cyklus

Abychom se vyhnuli lpění na pouhé hře a směřovali k vědomému studiu, pracujeme s principy Kolbova cyklu učení, který je základním rysem zážitkového vzdělávání. Je to cyklus čtyř opakujících se fází: akce (například hra) - ohlédnutí (Co se dělo?) - plán hodnocení (Co jsme udělali dobře? Co se pokazilo?) - pro příště (Jak budeme pokračovat v následující akci), po které následuje další akce.

Fáze reflexe je klíčovým aspektem přenosu strategií a postupů do reality a povědomí o jejich potenciálním uplatnění mimo hru. Je vhodné použít facilitační otázky nebo koučovací přístup.

3.4 3.3.2 Games in education

V této části bychom chtěli vymezit pojem hry od termínu gamifikace.

Gamifikace je design, který obsahuje hry a herní prvky. Je to způsob probuzení zájmu o konkrétní situaci, tj. Druh motivace. Je to velmi komplexní práce s herními prvky, povahou skupiny, motivací a budováním souvislostí.

Desková hra je naopak součástí gamifikace, kterou používáme k vyzkoušení strategií v bezpečném prostředí, osvojení si nových dovedností nebo prozkoumání chování a fungování týmu bez nebezpečí ovlivnění skutečného života. Vlastní hra (desková, karetní, simulační, verbální) je v tomto kontextu označována jako serious game (vážná hra).

Hry jsou z těchto dvou nejznámější a ve vzdělávání se již dlouho používají, ale bohužel často jen pro zvýšení zájmu o program, pro odpočinek nebo jako odměnu. Potenciál skrytý ve hrách a jejich uplatnění ve vzdělávacím procesu často chybí.

V současné době je stále více kladen důraz na pozitivní vliv hry a její zapojení do systému vzdělávání jako vyučovacího prostředku, ať už v mateřských, základních i středních školách. Je využívána jako důležitý motivační faktor nebo k podpoře skupinové dynamiky. Takové hry podporují sociální klima ve třídě, cvičí empatii, sociální dovednosti, kompetence i sociální a osobnostní výchovu.

Pokud je hra zařazena do výchovně-vzdělávacího procesu, mluvíme o didaktické hře. Didaktické hry se mohou odehrávat v různých prostředích (tělocvična, učebna, příroda, aj.), mají svá pravidla, vyžadují průběžné řízení a závěrečné vyhodnocení. Jsou určeny jednotlivcům i skupinám žáků. Často rozvíjí kognitivní funkce hráčů, motivují k učení se aktivitou, užívají se jako socializační prostředek a podporují kreativitu. Odlišnost didaktických her od jiných her spočívá v přítomnosti následného vyhodnocení, zpětné vazby, komunikace o prožitcích a zkušenostech hry, která bývá společná. Skutečnost, že se mohou zabývat situacemi reálného života, je může sblížit s hrou, kterou využívá i zážitková pedagogika.

Formou her a podobných aktivit zážitková pedagogika vyvolává autentické prožitky a s výchozími hodnotovými zážitky dále pracuje. Jako prostředek působení využívá prožitkové situace, které se snaží simulovat procesy, vztahy, vlivy a ukazovat vzájemný vztah akcí a reakcí. Díky poměřování vlastních sil a zpětných vazeb od ostatních, díky hledání a směřování si jedinec vlivem celostního působení prožitkových projektů lépe vytyčuje cestu k sobě samému, k sebeuvědomění, k identitě, k autenticitě.

V případě klasifikace her existují různé přístupy, které často nevycházejí z herní teorie, ale z empirického popisu. Z psychologického hlediska je nejdůležitějším kritériem funkce, která je hrou nejvíce rozvíjena. Podle toho můžeme hry dělit např. na senzomotorické a intelektuální.

Z pedagogického hlediska jsou hry děleny na tvořivé (spontánní hra) a na hry s pravidly. Hry tvořivé lze dále dělit na předmětové, úlohové, dramatizační a konstruktivní (Mišurcová, 1989). Hry s pravidly lze dělit na hry řízené a didaktické (Koťátková, 2005).

Z hlediska herního partnera dělí Millarová (1978) hry podle potřeby herního partnera na samostatné, paralelní, sdružující a kooperativní.

Další možná klasifikace se nabízí podle subjektu hry (zvířat, lidí, dětí, dospělých) nebo objektu hry (s hračkami, rostlinami, zvířaty) atd.

Na závěr zmíníme ještě dělení do čtyř skupin dle principů (Caillois, 1998)

- a. Agón – V agonálních hrách je základem soutěž za uměle vytvořených ideálních podmínek. Cílem je dosáhnout vítězství na základě síly, obratnosti, paměti apod. (sportovní hry, dáma, šachy, aj.).
- b. Alea – Aleatorické hry vychází z principu náhody a štěstí. Hráč při nich nemá na výsledek sebemenší vliv (karetní hry, sázky či rozpočítávání dětí).
- c. Mimikry – Podstatou mimikrických her je nápodoba a předstírání (hry s hračkami, hraní rolí, převlékání aj.).
- d. Ilinx – Základem je prožitek závratí vyvolaný různým houpáním, pády, rotací, klouzáním aj.

Uvnitř těchto kategorií se hry dále hierarchizují v určité posloupnosti, kdy na jednom pólu jsou to hry bez pravidel, ve kterých dominuje bezprostřední, čistá hravost, což je označováno termínem paidia. Opakem k nim jsou hry vázané na pravidla a konvence, které vyžadují větší úsilí. Tato tendence je pak nazývána ludus (Caillois, 1998).

3.5 Jak pracovat s dětmi při zapojení her a gamifikace

Při práci s hrami se můžeme zaměřit na podporu dynamiky skupin a rozvíjení vztahů. Hry nabízejí možnost k emocionálnímu a sociálnímu učení. Výsledný účinek her je však závislý na dovednostech toho, kdo je řídí. Proto by neměly chybět zkušenosti z vedení her a diskuze po jejich ukončení, které mohou vést k novým způsobům chování. Zabýváme se tedy různými oblastmi lidského chování a učíme se:

- zkoušet si různé druhy komunikace
- projevovat vlastní emoce a poznat své reakce na emoce druhých
- řešit konflikty a rozhodovat se
- poznávat vlastní způsoby reagování
- pozorovat chování spojené s určitými rolemi
- poznat různé druhy vedení a naučit se s ním přiměřeně pracovat

Skrze hry je tedy možné otevírat různá témata nejen rozvojová, ale i taková, která je nutné ve skupině řešit z hlediska fungování a vztahů uvnitř skupiny. Na základě postupného rozvíjení takového stylu práce a kompetencí, které s tím souvisí, můžeme pak s dětmi otvírat bezpečně i tak obtížná témata, jako je např. právě šikana.

Nyní si uvedeme základní oblasti práce se skupinou, kde je použití her velmi vhodné:

Seznamování

Významnou roli ve skupinové dynamice hraje představování se. V této fázi se nejen učíme jména, ale poznáváme postoje a způsoby chování ostatních. Vytvářejí se zde vzorce pro jednání v dalších vzájemných vztazích, proto bývají všichni silně citově angažovaní.

Při seznamování si tvoříme představu o tom, co nás čeká, je to prostor pro vyjádření očekávání i obav, které mohou být pro učitele dalším zdrojem pro tvorbu cílů. Při volbě her je třeba také brát v úvahu, zda se členové skupiny již znají, zda jsou zvyklí si hrát, jaké je věkové složení apod. To určuje, jak obtížné jim bude připadat něco neobvyklého udělat nebo říci.

V reflexi je pak každý účastník povzbuzován, aby své dojmy, pocity a přání nejen poznal, ale ve skupině také sdělil, eventuálně posoudil. Tím jsou vytvořeny předpoklady rozvoje samostatnosti ve vztahu ke skupině i skupiny vůči vedoucímu skupiny.

Komunikace

V interakci mezi lidmi hraje vždy roli komunikace. To se týká nejen řeči, ale i mimiky, gestiky, postojů apod. V průběhu interakce dochází k vzájemné výměně informací mezi dvěma nebo více osobami. Komunikace může být verbální či neverbální. Hry nám mohou pomoci prozkoumat komunikaci či nekomunikaci a vytvořit podmínky pro nový způsob komunikace. Navíc nový pohled na způsob komunikace někoho druhého ovlivňuje mezilidské vztahy a vytváření skupin.

Poznávání/Pozorování

Rozlišuje se poznávání sebe a druhých. K obojímu můžeme použít pozorování. Pozorování je chápáno jako schopnost pozorně a plánovitě vnímat procesy a znaky na předmětech, dějích a lidech. Pozorovatel má v úmyslu přesně poznat průběh dějů v závislosti na určitých situacích. Výcvik v pozorování vede k větší jistotě v odhadování reality. Její součástí je i schopnost vnímat vztahové struktury ve skupině a její změny. Pozorování a jeho výsledky nám pomáhají při začleňování do skupiny nebo při jejím opouštění.

Při výcviku v pozorování je někdy účelné určit předem určité pozorovací kategorie, aby srovnání mohlo probíhat u všech na stejné rovině. Kategorie si můžete vytvořit sami nebo využít nějakou již existující kategorizaci.

Tip:

Často se využívá Balesových kategorií (orientace, hodnocení, kontrola, rozhodování, napětí, interakce).

1. Projevuje solidaritu, podporuje status ostatních, pomáhá a odměňuje.
2. Uvolňuje napětí, žertuje, směje se, ukazuje uspokojení.
3. Souhlasí, pasivně přijímá, rozumí, spolupůsobí, přidává se.

4. Dává druhým pokyny, předpokládá však jejich samostatnost.
5. Vyjadřuje své hodnocení, výsledky své analýzy. Projevuje pocity, přání.
6. Dává orientaci, informaci, opakuje, objasňuje, potvrzuje.
7. Žádá orientaci, informaci, opakování, objasnění, potvrzení.
8. Žádá projevení názorů, mínění, hodnocení, analýzy, pocitů.
9. Žádá o pokyny, návrhy, možné způsoby aktivity.
10. Odporuje, projevuje pasivní nesouhlas, formálnosti, odmítá pomoc.
11. Ukazuje napětí, prosí o pomoc, stahuje se "z pole".
12. Ukazuje nepřátelství, snižuje status druhých, obhazuje se a prosazuje se.

Empatie

Vcítění (empatie) je schopnost vnímat děje z pozice jiného člověka, poznávat jevy z pohledu druhého, poznávat jeho potřeby. Není přitom nutné sdílet jejich přesvědčení, normy a hodnoty a schvalovat jejich jednání.

Hry v tomto oddílu mají napomoci vnímání stanoviska jiných lidí, porozumění jejich potřebám a prohloubení komunikace. K tomuto cíli vede řada dílčích kroků, na které je v jednotlivých hrách kladena různá váha - vyjadřování vlastních pocitů, mínění, kritiky, nespokojenosti, hodnocení apod.

Konflikty

Konflikty jak ve společnosti, tak ve skupině je nutné především identifikovat. Diskusi po hře je třeba zaměřit na odhalení vzorců chování a mechanismů řešení konfliktů. Pokud se tyto vzorce chování a mechanismy řešení konfliktů ukáží jako neúčinné, je třeba ve skupině hledat nové způsoby chování, které je možno právě ve hře vyzkoušet a ověřit.

Pro životní a pracovní spokojenost je nezbytně nutné umět udržet konstruktivní vztah ke svému okolí (k věcem i lidem) a zároveň znát a umět prosadit svá přání a potřeby. Hry zde mohou pomoci s nácvikem sebeprosazení a jeho možnostmi (spojit se se skupinou a skrze ni prosazovat své zájmy nebo vyjádřit názor na chování členů skupiny apod.).

4 Jak vytvářet hry

Cílem této sekce metodiky je uvést čtenáře do základů tvorby výukových her. Téma tvorby her je velmi komplexní a existuje na něj řada vynikajících publikací, zde se zaměříme na nezbytné základy, které plně postačí čtenáři, který chce zkusit tvorbou edukativních / serious games. Tematicky se podíváme především na to, jaké jsou nezbytné a vhodné kroky při tvorbě her, jaké typy her existují a kde se můžeme inspirovat při výběru herních mechanik, co můžeme využít při tvorbě her (nástroje, zdroje atd.).

4.1 Cíle hry

Před tím, než se pustíme do vývoje nové hry je vhodné zamyslet se nad tím, co konkrétně chceme touto hrou v hráčích vyvolat, jak chceme, aby se hráč cítil v průběhu hry; jaké ponaučení by si ze hry měl odnést; o čem chceme, aby v rámci hry/po hře hráč přemýšlel; do jakých rolí chceme, aby se hráči dokázali vžít.

4.1.1 Příklady cílů, kterých chceme dosáhnout v rámci hry, kterou budeme tvořit:

- **Emoční** – jaké emoce chci, aby hra v hráčích vyvolávala před/v průběhu/po skončení hry.
- **Vztahové / poznávací** – hrou chci stmelit skupinu hráčů.
- **Analytický / brainstormingové** – hra má podpořit zamyšlení hráčů nad danou/zvolenou situací.
- **Simulace** – hra simuluje určitou situaci/událostí/prostředí a má tím pomoci hráčům lépe tuto situaci/událost/prostředí pochopit, navnímat.
- **Rozvoj dovednosti** – hra má u hráčů rozvinout nějakou dovednost.

Modelový příklad: Naším hlavním cílem je prevence šikany. **Primárně** toho chceme dosáhnout tím, že hrou dáme dětem prostor k diskuzi, zamyšlení nad tím, jak se cítí jednotliví aktéři šikany, proč se chovají tak, jak se chovají a co mohou udělat, když mám pocit, že jsem já sám nebo někdo z mého okolí šikanován. Zaměření na jeden dva hlavní cíle nám usnadní vývoj a napoví, jaký typ hry je pro námi zvolený cíl nejvhodnější. V rámci **sekundárního** řešení potom chceme situaci řešit pomocí stmelení kolektivu a přispět k tomu, aby naše hra pomohla dětem k tomu, aby se nebály o šikaně mluvit.

V rámci vývoje nové hry není nutné snažit se dosáhnout všeho, co jsme si nadefinovali, že našemu cíli pomůže. Zaměření se na příliš mnoho aspektů s sebou může přinést omezení a tlaky ve vývoji a eliminovat tak velké množství jinak kvalitních herních konceptů. Vrátime-li se k našemu modelovému příkladu, i kdybychom vytvořili hru, kde dáme dětem prostor k diskuzi a pochopení problematiky, ale už se nám do hry nepodaří dostat stmelení kolektivu, nevádí, na stmelení kolektivu využijeme nebo vyvineme jinou hru nebo metodu.

4.2 Důležité charakteristiky hry

Zde se zaměříme na vývoj her specificky pro prostředí školy a školky. V obou případech je nutné začít od zamyšlení nad věkovou kategorií našich budoucích hráčů: jak dlouho jsou schopni se soustředit na jednu

aktivitu, jak dlouhá může být celá hra, než začnou být děti unavené/nevrle/znuděné? Můžeme hru rozložit do více bloků a mít ve hře přestávky nebo je lepší ji dokončit na jeden zátah? Jakou dynamiku má naše skupina hráčů? Vyžaduje hraní hry nastavení specifických podmínek?

Odpovědi na tyto otázky nám dávají jasnější představu o tom, jak by mohl vypadat koncept hry, kterou budeme vyvíjet. Mezi základní charakteristiky hry patří:

herní doba, počet hráčů, typologie hráčské skupiny, herní svět, typ hry (herní kategorie), nastavení hry (potřebné materiály, omezení prostředí), herní mechaniky.

V následujících podkapitolách se podíváme na popis a příklady jednotlivých herních parametrů a na proces tvorby her z pohledu fází vývoje.

4.2.1 Typologie hráčů, pro které je hra určena

Koho má naše hra bavit? Jak vypadá náš typický hráč? Je naše hra určena pro široké hráčské spektrum nebo pro velmi úzkou skupinu hráčů?

Jasná představa o tom, pro koho hru vytváříme nám pomůže hru nadesignovat tak, abychom naši hrou tyto hráče zaujali. Jiný koncept a herní mechaniky vytváříme pro cílovou skupinu hráčů 4-5 let a jinou pro studenty střední nebo vysoké školy. Pouze věk však nestačí. Máme-li nějaké specifické cíle, kterých chceme hrou dosáhnout (např. prevenci a řešení šikany), potřebujeme hráče poznat trochu více.

K poznání a popsání různých typů hráčů v rámci námi analyzované skupiny lze použít např. metodu person.

PERSONY

Pochopené našich hráčů pomocí metody person nám pomůže k lepšímu návrhu herního designu.

Metodu person z pohledu herního vývoje ještě rozšíříme o otázky typu:

- Co naše hráče baví? Jaké je baví knížky/filmy/počítačové a mobilní hry?
- Co hráče nebaví? Co jim při hraní her vadí? Proč hru předčasně opouští? Do jakých situací se nechtějí dostat?
- Další otázky k motivaci: Proč hry hraje a co od nich očekává? Jak hráče namotivovat, aby hru dohrál?
- Jaké typy hráčů ve skupině máme: Chtějí vyhrát, kooperovat, objevovat, v něčem se zdokonalovat, tvořit, stavět apod.?

4.2.2 Herní doba

Herní doba závisí na mnoha faktorech. Hrajeme-li novou hru zajímá nás:

- Doba nutná k přípravě hry;

- Doba nutná k vysvětlení pravidel ideálně včetně zkušební kola, aby se noví hráči s pravidly zšili a „ostrá hra“ už měla plynulý průběh bez dotazů na pravidla;
- Doba nutná k dokončení hry;
- Závěrečné zhodnocení hry, ošetření emocí, sdílení ve skupině apod.

Hrajeme-li stejnou hru opakovaně, čas se postupně zkracuje. V případě vývoje hry pro školní prostředí se tedy musíme zamyslet nejprve nad tím, do jakého časového rámce má hra zapadnout: jedna výuková hodina, více spojených hodin s přestávkami, projektový den, celotáborová hra v rámci školy v přírodě. Zvolené délce pak přizpůsobujeme volbu herních mechanik, nastavujeme délku kol apod.

4.2.3 Počet Hráčů

I počet hráčů je důležité si stanovit na začátku herního vývoje, protože vytvářet hru pro 2 hráče a pro 30 je značně rozdílné. Kromě počtu hráčů bychom se měli zamyslet i nad herními mechanismy, kterými budeme případně řešit rozdělení hráčů do skupin a řízení průběhu hry (1 učitel/vychovatel sám nebo s asistentem).

U týmů je ideální velikost 3-6 hráčů, pokud chceme, aby se všichni mohli aktivně zapojit a projevit se v rámci skupiny. Skupiny lze samozřejmě dělat i větší, ale opět to klade nároky na promyšlení herních mechanismů ve vztahu k cílům hry.

Možná řešení rozdělení velké skupiny (v našem případě typicky 20-30 hráčů):

- rozdělení na menší samoorganizované skupiny o menším počtu hráčů, kteří hrají většinu hry spolu paralelně s ostatními skupinami, případně mezi skupinami kooperují vyslaní zástupci, nebo alternativně mezi jednotlivými fázemi nebo na konci zařadit větší interakce jednotlivých skupin mezi sebou.
- rozdělení do menších skupin s moderátory, pomocnou rukou, kteří skupinám pomáhají s pravidly, vysvětlují herní mechaniky, dohlíží na plynulou interakci apod.

4.2.4 Herní svět

Jedna z oblastí, kterou musíme v rámci tvorby hry promyslet, je herní svět, ve kterém se bude naše hra odehrávat. Pod pojmem herní svět si můžeme představit například: pohádkový, piráti, Egypt, steampunk, středověk, Sci Fi, Hello Kitty – fantazii se meze nekladou. Výběr herního světa je důležitý protože s výběrem herního světa se pojí i nosný příběh hry, který dává hře hlubší smysl, logiku a motivuje hráče se do hry zapojit a být v ní aktivní. Základní nastavení herního světa nám také pomůže při vymýšlení herních mechanik, které dávají v rámci námi vybraného herního světa smysl.

Herní svět je nezbytně nutné přizpůsobit námi zamýšlené skupině hráčů, viz kapitola 1.2.1 Typologie hráčů, pro které je hra určena.

4.2.5 Herní kategorie (typ hry)

Další parametr, který je nutné promyslet, je typ hry, kterou budeme tvořit. Nejprve vybíráme, zda se bude jednat o hru indoor nebo outdoor, karetní, deskovou, LARP (life action roleplaying), hru se slovy, kostkami, paměťovou, stavící apod. Tyto hlavní typy se pak ještě dělí na další subtypy. Pro naše potřeby není nutné znát charakteristiky všech her, ale stručně se podíváme na typy, které jsou pro naše potřeby (prevence a řešení šikany) nejvhodnější.

LARP – life action roleplaying – Jedná se o typ her, kde hráči reprezentují různé role zapadající do zvoleného kontextu (historické období, společenské postavení, fantazijní svět se svými pravidly a reáliemi apod.) Hráči si volí roli sami v rámci kontextu, případně je jim přidělena předpřipravená role s nastavenými cíli, schopnostmi, omezeními apod. V kontextu této mechaniky je LARP vhodný nástroj v případech, kdy tvoříme hru, kde chceme, aby si hráči zkusili roli někoho jiného. Při tvorbě hry připravíme různé scénáře, tzn. co se bude dít, popíšeme jednotlivé postavy a jejich základní charakteristiky a cíle – např. Franta Vomáčka, 13 let, v partě s Jardou a Honzou, často se pošťuchují s Ivanem...

Karetní hry a Deskové hry – Existuje velká řada typů deskových a karetních her jako například: vyjednávací, průzkumné, válečné, závodní, party, ekonomické a mnoho dalších. Výčet kategorií a konkrétní hry nalezneme například zde:

<https://www.boardgamegeek.com/browse/boardgamecategory> v angličtině, nebo zde

<https://www.zatrolene-hry.cz/katalog-her/> v češtině.

4.2.6 Nastavení hry – nutné materiály, příprava, herní prostředí

Další oblasti, které musíme při návrhu hry promyslet jsou:

V jakém herním prostředí se bude hra odehrávat – u stolu, v přírodě, ve třídě, na židlích, na zemi?

Jaké nástroje, vybavení víme, že na místě bude k dispozici – stůl, tabule, promítačka, mobilní zařízení, počítač, počet místností apod.

Jaké další nástroje, vybavení, herní materiály jsou součástí hry – herní deska, kostky, kartičky, žetony, klobouk na losování / rozdělení týmů, barevné fixy apod.

4.2.7 Herní mechaniky

Výběr a design vhodných mechanik do značné míry určuje, bude-li naše hra hráče bavit nebo ne. Krátký výčet několika herních mechanik, které lze v rámci našich her využít:

- **Náhoda** – Prvek náhody je důležitý pro opakované hraní, kdy zvyšuje variabilitu a šanci na výhru různým hráčům. Správně zakomponovaná míra náhody zvyšuje napětí a imerzi hráčů, přehnaná míra

náhody může hráče nudit, protože ztrácejí kontrolu a jejich rozhodnutí/výkony ztrácí smysl. Míru náhody můžeme značně ovlivnit návrhem hry. Je na herním vývojáři, jaký bude např. poměr pozitivních a negativních karet náhody v balíčku, jestli musí hráč hodit kostkou číslo 6 nebo cokoliv kromě 6. Další možnost je dát hráči možnost ovlivnit míru náhody – například tím, že má hráč při hodu kostkou různé možnosti, jak zvýšit pravděpodobnost úspěšného hodu, případně jak snížit riziko negativních jevů – např. může si vybrat kolika kostkami bude házet, může házet víckrát, v rámci hry si může koupit/získat více kostek/lepší kostky/kartu obrany apod. Náhoda se nejčastěji přidává do her pomocí různých **kostek** (n-stěn od 2 do 20 nejčastěji), kostky na sobě mají čísla, obrázky nebo se náhoda přidává losováním ze zamíchaného balíčku **karet**.

- **Hod kostkou** – Hráč vrhne kostku/kostky a výsledná hodnota určí, o kolik políček se ve hře posune, kolik síly ubere nepříteli nebo vyhodnotí, jestli se postaviče hráče podaří zneškodnit past, kterou objevil.
- **Storytelling** – Hráč v rámci hry vymýšlí/vypráví jím vymyšlený příběh, hra mu nabízí pomůcky nebo omezení (např. hráč musí využít slova, která si vylosuje z balíčku slov nebo musí popsat, co vidí na obrázku, na obrázkové kostce apod.) Hra sama může posouvat příběh pomocí balíčku karet s událostmi, které posouvají příběh dál, kde se dá použít prvek náhody, případně může být příběh částečně neměnný.
- **Roleplaying** – Hráči reprezentují v rámci hry rozdílné role, které si sami vyberou/vymyslí nebo si je v rámci hry vylosují, případně jsou jim přiděleny. Role jsou většinou popsány v rámci hry, nebo je možné nechat navržení role na hráči. V rámci hry svou roli pak naplňují a vstupují do různých situací, které nabízejí prostor pro její rozvíjení. Například část hráčů hraje roli učitelů a část roli žáků, každý hráč má vymyšlené jméno, biografii a hrou přidělený cíl, případně si může vybrat/vymyslet cíl podle známých parametrů.
- **Role s asymetrickou informací** – V LARPech, deskových i ostatních hrách, kde hráči mají různé role, lze využít tuto mechaniku, kdy hráč/hráči mají rozdílné informace a většinou i jiné cíle. Například jeden z hráčů ví, že je zloděj, a v rámci hry se snaží ostatní přesvědčit, že je jím jiný hráč.
- **Omezení komunikace** – Hráči mají nějakým způsobem omezené možnosti komunikace. Například nesmí mluvit vůbec, mají omezený čas na domluvu, mluvit může jenom určený hráč apod.
- **Hrdinské úkoly, questy, výzvy** – Hráči se v průběhu hry snaží splnit úkoly. U stejných úkolů se může jednat o kooperaci nebo soutěž. Případně má každý hráč svůj osobní úkol. Úkoly mohou hráči plnit jako skupina i jako jednotlivci (např. postav cestu dlouhou alespoň 10 políček, zaber 3 soupeřova města, příští kolo hraješ se zavázanýma očima).
- **(Sociální) Dedukce** – Kdo je kdo? Co se stalo? Kdo je vrah? Hráči se snaží odhalit neznámou informaci na základě indicií nebo vývoje hry.
- **Hlasování** – Hlasování lze použít na mnoho způsobů. Jak v průběhu hry – např. hlasování o klíčových rozhodnutích ve hře, řešení sporů, co se bude ve hře dít dál při výběru z různých alternativ, eliminace hráče. Případně se hlasování dá využít na konci hry – kdo nejvíce pomohl k vítězství, kdo se nejvíce zlepšil, kdo mi udělal největší radost apod. Je dobré vymyslet kategorie tak, aby bylo co nejvíce

smysluplně oceněných a ne pouze vyzdvihnout jednu individualitu. Místo nejlepšího můžou být nejlepší tři, děti se hodnotí mezi sebou a ne v celé skupině, hodnotíme více kritérií apod.

- **Vyjednávání** – Vyjednávání může probíhat mezi dvěma nebo více hráči, předmětem vyjednávání může být cena, výměna apod.
- **Obchodování** – **Obchodování** hráč například kupuje karty/tokeny/vylepšení za zlaťáky/tokeny/karty peněz.
- **Akční body** – Moje postavička má například 4 akční body, které za kolo může použít na pohyb, útok, obranu nebo regeneraci zdraví.
- **Sbírání setů** – Hráč vyhraje, pokud poskládá set pěti barev, pěti různých postav, dostává bonus, když má všechny karty jednoho druhu apod.
- **Časové omezení** – Pomáhá zarámovat hru do plánované časové dotace. Při správném nastavení zvyšuje imerzi a napětí, je potřeba dobře otestovat, aby byl čas dostatečnou výzvou, ale zároveň se stihlo odehrát všechno důležité. Jako pomůcky se používají často přesýpací hodiny, stopky apod.
- **Aliance** – Hráči se v rámci her mohou sdružovat do aliancí, což jim přináší nějakou výhodu, má vliv na jinou herní mechaniku, případně tím ukazují svůj názor, což má dopady na vývoj hry.
- **Token výhody** – Umožňuje hráči speciální akci/vlastnost/pozici ve hře. Například hráč má kartu ochrany, kterou může použít pouze pro sebe nebo pro kohokoliv, a ochránit ho tak od nějaké negativní události ve hře. Nebo hráč má jednou/dvakrát/trvale možnost házet dvěma kostkami místo jednou.
- **Kombinace karet/akcí** – Hráči mohou kombinovat více karet či akcí, což vede např. k silnějšímu efektu ve hře.

4.3 Proces tvorby her

Předešlá kapitola byla o představení části, ze kterých se hra skládá, které je potřeba promyslet a postupně zdokonalovat při vytváření nové hry. V této kapitole se podíváme na to, jak při návrhu hry postupovat, v jakých krocích, jak hru testovat a úspěšně dokončit.

4.3.1 Úvodní brainstorming, výběr prostředí příběhu a základní herní logiky

Na začátku tvorby hry je nutné promyslet/zvolit základní parametry hry, jak jsme popisovali v předešlé kapitole (pro připomenutí: Cíle hry, Herní doba, Počet Hráčů, Typologie hráčů pro které je hra určena, Herní svět, Herní kategorie (typ hry), Nastavení hry – nutné materiály, příprava, herní prostředí a Herní mechaniky). Není pevné pořadí, v jakém dané oblasti řešit, každému bude vyhovovat jiný postup – někdo začne od herních mechanik, které zná, kterým věří, kterým rozumí a až poté se bude snažit je nadesignovat tak, aby vyhovovaly dalším parametrům (herní doba, typ hráčů apod.) Někomu jinému zase bude vyhovovat stanovit si jasně základní parametry, jako délku hry, typ hráčů, cíle hry a herní mechaniky, příběh, a další bude vybírat až ve chvíli, kdy má tyto oblasti jasně popsány. Někdo začne od konkrétního nápadu, jak by hra mohla vypadat a pak ověřuje a ladí konkrétní mechaniky tak, aby splnily omezení a vybrané cíle.

Důležité je tedy najít způsob, který bude vyhovovat vám. Ať zvolíte postup jakýkoliv, je nutné tuto fázi nepodcenit a věnovat jí náležitou pozornost. Nápady je vhodné v této fázi zapisovat nebo jinak vizualizovat a podpořit tak naši představivost, kreativitu a možnost se ke konceptům v budoucnu vracet. Postupným laděním úvodních nápadů do podoby, která podle autora splňuje všechny zvolené parametry (herní doba, zacílení na zvolenou cílovou skupinu hráčů, měla by vést k cílům, které si autor zvolil a další), vznikají koncepty, které má smysl dále testovat, aby autor hry ověřil v rané fázi skutečnosti rozhodující o tom, jestli má smysl daný koncept dále rozvíjet, přepracovat, dočasně uložit k ledu či rovnou zahodit.

Tato fáze včetně testování a ladění herních mechanik probíhá nejčastěji v iteracích, kdy postupně ladíme herní mechaniky, testujeme a měníme nastavení hry, než se dostaneme do fáze, kdy se posouváme od ladění konceptu k finalizaci hry. Čím více jsme si jistí naším konceptem, tím více testujeme hru v podobě, která se blíží finální. Tzn. u karet nejdříve testujeme tenký papír se slovním popisem, poté s primitivním obrázkem, poté na lepším papíře, a nakonec ve finální podobě s finální grafikou, laminovaný apod. Analogicky postupujeme při testování dalších mechanik.

Modelový příklad:

Snažíme se vytvořit hru k prevenci šikany. V rámci brainstormingu přemýšlíme nad klíčovými cíli budoucí hry, použijeme modelový příklad, viz kapitola 1.1 Cíle hry. Poté se zamýšlíme nad tématem/příběhem.

Nápady: 1) prostředí správce sociálních sítí, který řeší kyberšikanu 2) Hra se slovy, hráči budou mít za úkol pomoci oběti šikany.

Máme tedy dva nápady a začínáme je rozvíjet dál – přemýšlíme nad nosnými herními mechanikami: u tématu 1) nás napadne desková hra, kde by hráči posouvali kostičky reprezentující útoky agresorů a losovali společně kartičky s kategoriemi obrany a snažili by se přijít na to, jak by se v dané situaci zachovali. Jako alternativa přichází v úvahu karetní hra, kde hráč z vylosovaných karet vybírá, jak bude řešit útoky, které se generují pomocí příběhových karet a hodu kostkou. K tématu 2) nás napadnou kartičky obsahujícími akční slova jako dělat, zastavit, využít, které budou hráče inspirovat k vytvoření plánu, jak oběti pomoci.

4.3.2 Testování konceptu

Zřídka kdy se nám povede vymyslet hru, která splňuje naše požadavky na první pokus, proto je fáze úvodního testování velmi důležitá. Přistupujeme k ní v případě, že jsme přesvědčeni o tom, že máme koncept, který by mohl fungovat, nebo si jistí nejsme, a chceme ověřit nějakou naši obavu nebo nejistotu, která rozhodne o tom, jestli daný koncept budeme dále rozvíjet.

Způsob, jakým hru v této fázi testujeme, se nedá popsat obecně, protože záleží na herní mechanice/problému, který testujeme.

Co je vhodné otestovat: všechny základní parametry hry a zda hra plní naše cíle.

Jak testuji v této fázi: simulace průběhu hry, popis průběhu hry, tvorba jednoduché verze ve velmi primitivním (jednoduchém, rychlém) provedení při použití všeho, co máme po ruce. V této fázi je důležité testovat co nejrychleji a neztrácet čas, tzn. např. kartičky nemají grafiku, ale jenom popis; místo finálních žetonů, které budou ve hře použity, nastříhané papírky/korálky/fazole, prakticky cokoliv, čím jsme schopni nasimulovat herní situaci, kterou testujeme; herní plochu si načrtneme na papír a zkusíme herní mechaniky v případech, které mě zajímají; místo hráčů mám figurky z člověče nezlob se a simuluji, co ve hře dělají, a jestli je hra v této podobě realizovatelná.

Na jaké otázky si chci v této fázi odpovědět: Plní hra moje cíle? Co by mě na této hře mělo jako hráče bavit? Co mě motivuje hru hrát/dohrát? Je možné do hry něco přidat nebo z ní něco odstranit, aby lépe plnila mnou zvolené parametry? Co je potřeba změnit, aby hra byla blíže cílům, které jsem si nastavil?

V případě, že koncept nesplňuje nějaký stanovený parametr, neznamená to, že je nutné hru předělávat, ale musíme se zamyslet, jestli nový parametr není pro nás lepší, než byl ten plánovaný. Např. máme skvělý herní koncept, ale zjistíme, že nelze dohrát za 45 min, ale potřebujeme 60 min. V tomto případě se můžeme rozhodnout, že se mi hra natolik povedla, že 60 min necháme a akceptujeme nové nastavení hry.

Modelový příklad: Vezmeme koncepty z předchozí kapitoly a snažíme se pomocí jednoduchých nástrojů vyzkoušet, jak by hry mohly probíhat. Postupně projdeme všechny navržené mechaniky. Pokud narazíme na zbytečné komplikace nebo nefunkční princip, můžeme přejít k testování dalšího konceptu. K detailnímu rozvoji si vybereme variantu s největším potenciálem splnit naše cíle.

4.3.3 Ladění herních mechanik

Ladění herních mechanik, příběhu, herního prostředí a všech dalších aspektů našeho herního konceptu navazuje na každou iteraci testování konceptu. Testování nám odpovídá na otázky, co je potřeba změnit/vylepšit/zahodit a v rámci ladění se snažíme tyto změny do konceptu zapracovat. Koncepty, u kterých se nám nepodaří vyladit herní mechaniky tak, aby splňovaly námi určené cíle, je nutné v určité chvíli nutně opustit a pokusit se rozvinout nebo vymyslet koncepty jiné. Situace, kdy námi rozvíjený koncept hry nevede k námi vysněným cílům, je běžný a nemá smysl se tím trápit. K těmto vyřazeným konceptům se můžeme časem vracet v případě, že nás napadne změna, která by mohla koncept oživit a posunout směrem, který potřebujeme. Často je však lepší zvolit/vymyslet jiný koncept, než věnovat přílišnou pozornost konceptu, který zjevně nefunguje.

Modelový příklad: Do této fáze ladění z našich předešlých konceptů vybíráme koncept 2) variantu 2. Oproti úvodnímu testování přidávám více kartiček akčních slov a dostávám se do stavu, kdy mi ve hře nějaké herní mechaniky chybí. Obávám se, že hráčům chybí motivace a je potřeba ve hře nějak lépe posouvat příběh. Stejně jako při úvodní tvorbě konceptu se teď zamýšlíme, co by bylo vhodné do hry přidat. Např. generovat příběh obětí, co se jim stalo, co tomu předcházelo apod., čímž přidáme hře větší variabilitu a hráčům motivaci vyřešit konkrétní problém. Do hry také přidáme herní fáze, kdy se nejprve vytvoří společný příběh,

hráči poté samostatně vytváří plán, jak oběti pomoci, a poté následuje finální sdílení a hodnocení nejlepšího plánu. Tyto přidané mechaniky opět testujeme, ladíme a zamýšlíme se, jestli hra nepotřebuje něco navíc, případně něco vypustit / redesignovat.

4.3.4 Testování vyladěné verze

Tato fáze se od testování konceptu liší v tom, že se postupně blížíme s hrou do finálního stavu, tzn. hra obsahuje všechny karty událostí a testujeme, které ve finální hře zůstanou, kolik jich bude, jak budou vypadat, jak bude rozmístěn text, jaký bude poměr mezi velikostí obrázku a textu apod. To, že kartičky událostí přináší hře efekt, který požadujeme, jsme už ověřili v rámci testování konceptu a nyní pouze ladíme konkrétní podobu tohoto herní prvku.

Důležité rozhodnutí v této fázi je, kdy začneme používat finální grafiku herních prvků. Podle toho, jak je grafická podoba prvků ve hře podstatná pro hru jako takovou, řešíme grafiku dříve nebo později. Některé typy her jsou na grafickém ztvárnění herních komponent mnohem více závislé než jiné. Ale obecně grafiku přidáváme až ve chvíli, kdy máme finální herní prvky a neuvažujeme o dalších změnách.

U herní desky nám tak například v úvodních fázích testování stačí rukou načrtnutá hrací plocha, u karet jejich popis a obrázek z fotobanky apod.

Co všechno testujeme opět záleží na typu hry uvedu tedy jenom několik příkladů:

- U kartiček:
 - **Srozumitelnost** popsané akce/události.
 - **Smysluplnost a reálné dopady** na hru (zábava, legrace, posun příběhu, překvapení, hráče někam posune ve hře apod.).
 - **Jak rychle hráč pochopí**, jak kartička funguje, co dělá apod.
- U herní desky:
 - **Přehlednost** – rozvržení prvků, grafické rozlišení/zdůraznění důležitých míst na herní desce apod.
 - **Velikost komponent** vzhledem k herní desce – tzn. potřebuji větší políčka, menší figurky, menší žetony apod.
 - V případě, že je herní deska složená z více dílů, **jak do sebe zapadají**, a zda není problém s přechody mezi díly.
- U LARPů:
 - Jsou role dobře popsány a vedou hráče směrem, který jsme plánovali? Jsou možnosti dané role hráčům jasné a dokáží se na základě našeho zadání do ní vžít a hrát ji v rámci herního světa, tak aby to bylo pro hráče/ostatní hráče přínosné?
 - V případě, že má role nastavené nějaké omezení, cíle, úkoly apod., je potřeba otestovat, jestli jsou splnitelné, smysluplné, správně nastavené, popsané apod.

- Úroveň náhody:
 - Většina her pracuje do nějaké míry s náhodou, tam, kde je to možné, je dobré otestovat, případně spočítat/odhadnout, jak často/s jakou pravděpodobností budou dané náhodné jevy nastávat, a jestli je to pro hru přínosné. Podle typu hry, typu hráčů a na základě testování se musíme rozhodnout například, jestli pravděpodobnost, že si hráč vylosuje kartičku s negativní událostí, není příliš vysoká/nízká, a jestli není nutné ubrat/přidat negativní kartičky z/do balíčku. Více o náhodě v kapitole 1.2.7 Herní mechaniky.

Modelový příklad: Námi nejvíce rozpracovaný koncept už je ve fázi, kdy je hra plně hratelná a začíná nás bavit. Pokud jsme to doteď nedělali, tak je nejvyšší čas začít testovat s reálnými hráči, sledovat a doptávat se na jejich pocity ze hry. Otázky na hráče, viz kapitola 1.3 Zpětná vazba a otázky při vytváření a testování her. Zjistíme například, že jsou kartičky příliš malé, když sedí 6 hráčů u běžného stolu a je potřeba je zvětšit a vybrat jasnější font textu. Zjistíme také, že jsme podcenili, jak dlouho bude hráčům trvat dohrát jedno kolo a že námi navržená metoda generování událostí přináší někdy nesmyslné varianty apod. Implementujeme změny v naší hře na základě zpětné vazby a testování a testujeme znova nové verze hry, dokud s hrou my a testeři nejsme spokojeni.

4.3.5 Tvorba návodu

Když už se dostaneme do stavu, kdy se blížíme finální verzi hry, přichází vhodný čas na sepsání návodu pro naše hráče. I ten je totiž potřeba otestovat a vyladit tak, aby všechny jeho části srozumitelné a návod byl přehledně strukturován (hráč v rámci rozehrané hry musí být schopný snadno dohledat konkrétní pravidlo/herní situaci, se kterou si není jistý).

Struktura a klíčové části návodu se samozřejmě liší podle typu hry, my si představíme ty nejčastější:

- **Základní parametry hry** jako herní doba, maximální a minimální počet hráčů, minimální věk hráčů, případně nějaká jiná očekávání omezení z pohledu hráčů.
- **Výčet a počet herních komponent** – co všechno hra obsahuje (kolik kostek, kolik a jakých figurek, karet, herní deska, žetony apod.) u všech těchto herních komponent je vhodné uvádět i počty.
- **Příprava hry** – Co všechno musíme udělat/postavit/připravit abychom mohli začít hrát. Například jak rozložit herní žetony a figurky na herní desku, kolik komu rozdat karet a z jakého balíčku karet apod.
- **Průběh hry** – Jak hra probíhá, jaké má fáze, kolik kol a co se v nich má stát? Průběh hry je potřeba popsat přehledně, nepřehltnit čtenáře zbytečnými detaily, nepopisovat vítězné strategie a radit mu, jak má hrát, ale místo toho přehledně popsat, jaké má možnosti a na příkladech vysvětlit situace, které mohou ve hře nastat.
- **Cíl hry a jak hru vyhrát/dohrát** – Důležité pro hráče je také pochopit, kdy hra končí, jak a za co se rozdělují body.

Modelový příklad: Návod můžeme ladit buďto v průběhu tvorby hry tedy v předešlých fázích, případně až když máme hru hotovou. V prvním případě nás čeká více předělávání, ale je šance, že odhalíme problémy dříve. Ať už návod tvoříme dříve nebo později, i ten je samozřejmě potřeba otestovat na reálných hráčích. V našem modelovém případě například zjistíme, že hráčům některá pravidla nejsou jasná a některé herní situace nemohou v návodu najít. Návod předěláváme a testujeme, dokud to uznáme za vhodné.

4.3.6 Ladění testování a produkce finální verze hry

Ve chvíli, kdy na základě předchozího testování a ladění cítíme, že hra funguje přesně tak, jak jsme chtěli a už není potřeba z pohledu herních mechanik, příběhu, herních komponent apod. testovat, přecházíme do poslední fáze vývoje a to testování finální verze hry. V této fázi všechno vypadá a chová se tak, jako finální hra – kartičky mají konečnou grafickou podobu, jsou vytištěny na kvalitním papíře, herní deska je natištěná na kartonu/papíře apod. Toto finální ladění a testování je velmi důležité a bez něho je riskantní vypustit hru do světa. V této fázi se neočekává mnoho změn, ale je možné, že nějaký problém, nebo nutnou změnu v této fázi ještě odhalíme.

Modelový příklad: Zjišťujeme, že herní komponenty a herní deska, kam se vykládají karty, se nám nevejdou do krabice, kartičky jsou vytištěny na příliš tenkém papíře a snadno se snadnou ohýbají a ničí a hráčům se s nimi špatně hraje, je potřeba zvolit kvalitnější tisk, protože herní deska i přes krásný grafický design nemá kontrastní barvy a hráči se na ní ztrácejí.

4.4 Zpětná vazba a otázky při vytváření a testování her

Sběr zpětné vazby, kladení správných otázek a sledování podstatných skutečností při testování her je cesta k tvorbě kvalitní hry. Hru tvoříme pro hráče a potřebujeme tak znát jejich názor, příjemné i nepříjemné emoce, reakce, obavy, chování před/při/po hře. Jaký přístup při sběru zpětné vazby a jaké typy otázek zvolíme je závislé na našich možnostech (jak snadné je pro nás testovat např. z pohledu dostupnosti hráčů, se kterými testujeme, kolikrát a s kolika hráči si můžeme dovolit testovat apod.) V této kapitole se podíváme na to, jaké jsou možnosti.

4.4.1 Jak a jakou sbírám zpětnou vazbu při testování hry

Zpětnou vazbu od hráčů můžeme sbírat v těchto fázích:

- Před začátkem hry
- O pauzách mezi jednotlivými fázemi/herními dny apod.
- Krátce po skončení hry
- Po delší době od dohrání hry
- Po několika odehraných hrách

Jakou formou zpětnou vazbu sbírat:

- Rozhovor
- Dotazník

Další metody používané při testování s více hráči:

- Audiovizuální záznam z testování – můžeme sledovat neverbální komunikaci, reakce v konkrétních fázích hry apod.
- Role pozorovatelů – pozorovatel sleduje předem stanovené události a kritéria + cokoliv, co považuje za důležité.

4.4.2 Příklady otázek při tvorbě a testování hry

Obecně na hru a emoce	Jak se ti hrálo? Co tě na hře bavilo nejvíce? Co se ti na hře nelíbilo, co ti ve hře chybělo?
Na konkrétní herní prvek	Co si myslíš o akčních kartách? Jak se ti líbí herní deska, je něco, co bys na ní změnil, něco, co ti na ní chybí, není jasné apod. Jak se ti líbil příběh, co se ti na něm nelíbilo, co bys v něm změnil?
Na herní parametry	Jak složitá ti hra přišla na škále od 1 – primitivní do 10 - velmi složitá? Analogicky na ostatní parametry, které nás zajímají.
Osobní strategie	Proč jsi se v situaci XY rozhodl tak a tak? Jakou jsi zvolil strategii na začátku hry a co vedlo k tomu, že jsi ji potom změnil?
Konkrétní situace	Proč jsi ke konci hry nevyužil kartu obrany, když se Franta topil v jezeru zapomnění?
Konkrétní naplnění cílů	Jaké otázky v tobě hra vyvolala? Jak myslíš, že se Pepa cítil, když jsi ho ve hře ponižoval? Pepo, jak ses v té situaci cítil? Co změníš do budoucna, co budeš dělat jinak?

Jak jsme již v předcházejících kapitolách uvedli, hra je jedním z neefektivnějších způsobů, jak se učit novým strategiím a bezpečně zkoumat svět kolem sebe. Učení při hře probíhá přirozeně, často jako podvědomý proces. Nicméně pokud tento proces doplníme o vědomou případně i řízenou reflexi, můžeme tím proces učení ještě více podpořit (viz Kolbův cyklus učení).

Skrze facilitovanou diskusi se dají zpracovat i nepříjemné či jinak náročné kolektivní zážitky. I negativní zážitek (nikoliv traumatický), pokud je vhodně ošetřen a rozebrán, může poskytnout plno důležitých a pozitivních podnětů pro rozvoj jedince i skupiny.

V následující kapitole se zaměříme na to, jak vést skupinové reflexe i na metodu facilitace jako takovou. Dále se podíváme na význam rituálů v životě dítěte a jak k nim můžeme přistoupit.

5 FACILITACE

Při facilitaci vystupuje učitel ze své expertní role a stává se spíše průvodcem. Jeho cílem není předat své znalosti a know-how, na druhou stranu ale ani pouze korigovat vedenou diskusi. Rolí facilitátora je podpořit děti v tom, aby se sami zamysleli nad daným tématem, nahlédli na něj z různých úhlů pohledu a došli svých vlastních uvědomění.

5.1 Zásady facilitace

5.1.1 Vědomý záměr

Facilitátor otevírá prostor pro reflexi, tedy by se neměl snažit dětem předat vlastní názor či přesvědčení. Je ale důležité si pro reflexi stanovit záměr. Následuje-li facilitace po hře nebo jiné předem naplánované aktivitě, jejím záměrem může být reflektovat dané téma jako celek (např. spolupráce) nebo se zaměřit na nějakou jeho část (např. role v týmu, reakce pod tlakem aj.). V souladu s tím pak facilitátor klade své otázky a sdílí svá pozorování. Při přípravě na facilitaci si můžeme položit otázky typu: "Co je záměrem reflexe, kterou se chystám vést?" nebo "Co si přeji, aby si děti z diskuse odnesly?".

5.1.2 Bezpečné prostředí

Aby se děti mohly otevřít a sdílet, je potřeba, aby diskuse probíhala v bezpečném prostředí. Je důležité, aby děti měly důvěru ve facilitátora. Jeho úkolem pak je vést diskusi takovým způsobem, kde jsou všechny názory vyslyšeny, mají stejnou hodnotu a můžeme spolu nesouhlasit. Před diskusí může být vhodné nastavit nebo připomenout pravidla (viz kapitola 2.4.2 Nastavení demokratických pravidel), která si děti odsouhlasí. Jedno z mých oblíbených pravidel je "we agree to disagree", tedy souhlasíme, že spolu můžeme nesouhlasit. Během diskuse pak v případě konfliktu facilitátor diskusi šetrně koriguje s ohledem na pocity účastníků a dříve odsouhlasená pravidla. Dalším pro mě důležitým pravidlem bezpečného prostředí je důvěrnost, tedy že cokoli si během diskuse řekneme zůstane mezi námi a nebudeme to dál šířit. I proto je také potřeba zajistit, aby v doslechu nebyl nikdo, koho by se děti mohly bát nebo z různých jiných důvodů se před ním mohly zdráhat otevřeně se vyjadřovat.

5.1.3 Každý názor je vítán

Facilitátor se snaží pomocí otázek v dětech vyvolat reflexi, tedy vítá sdílení jakéhokoliv názoru. I kdyby s ním třeba sám nesouhlasil, nedává své hodnocení najevo. To by mohlo v dětech vyvolat pocit, že existují správné a špatné odpovědi a odradit je od dalšího sdílení. Může se doptávat, aby názor lépe pochopil, polemizovat s ním, za pomoci otázek vyvolávat hlubší reflexi atp.

Stejně tak je důležité, aby všechny děti dostaly prostor se vyjádřit. Těm méně průbojným, stydlivějším či introvertnějším typům je někdy potřeba prostor cíleně nabídnout, ale zároveň i respektovat, pokud se prostor rozhodnou nevyužít. Sdílení by vždy mělo být dobrovolné.

5.1.4 Klademe otázky

Kladení otázek je stěžejní disciplínou facilitace. Můžeme uplatnit principy koučování (viz kapitola 2.5.2 Koučovací principy v komunikaci) s tím rozdílem, že se nezaměřujeme na jednotlivce a otázky tedy (až na výjimky) adresujeme všeobecně (Co se v takovém případě dá dělat?/Co v takovém případě můžeme udělat? vs. Co v takovém případě můžeš udělat?).

Facilitátorovy otázky by měly dětem otevírat prostor k zamyšlení, podněcovat reflexi a umožňovat vznik dialogu. V tomto směru je dobré používat otázky otevřené, tedy ty na které se odpovídá jinak než ano/ne - např. Co se Vám líbilo? vs. Líbilo se vám to? Na druhou stranu výhodou uzavřených otázek je, že vyvolávají větší pocit bezpečí a jistoty. Říci, že se nám něco nelíbí je pro nás často snazší, než sdílet co a proč se nám nelíbí. Uzavřené otázky mohou být tedy nápomocny například v emocionálně náročnějších situacích, při řešení konfliktu nebo když se snažíme skupinu rozmluvit. Všeobecně ovšem platí, že při facilitacích používáme povětšinou otázky otevřené.

Specifickou pozornost je dobré věnovat otázkám uvozeným "proč". V diskusi je dobré dětem pomáhat objevovat nové souvislosti, tedy se i pít po tom, za jakého se něco děje. Samotná otázka "proč" ale může být zavádějící a namísto objevování nových souvislostí v nás vyvolá potřebu se obhajovat, vysvětlovat, vymlouvat atp. Mým doporučením je otázky na záměr, důvod atp. přeformulovat tak, aby v otázce "proč nezaznělo".

Příklad:

Proč jste to udělali?

Co Vás vedlo k tomu to udělat?

Z jakého důvodu jste se rozhodli udělat právě tohle?

5.1.5 Moderujeme diskusi

Kromě kladení otázek je rolí facilitátora také přinášet pohled jakoby shora,

propojovat jednotlivé názory mezi sebou i s dalšími podněty, včetně například vlastní zkušenosti, shrnovat, co bylo doposud a provazovat to se záměrem facilitace.

V rámci toho je dobré používat následující:

- Doptávat se, aby správně pochopil.
- Shrnovat a přeformulovávat názory dětí tak, aby všem bylo jasné, co chtěl kdo vyjádřit a jak se to vztahuje k tématu diskuse.

- Obohacovat diskusi o své zkušenosti, postřehy či příběhy, které podnítl další reflexi, nicméně nejsou stanoviskem.

- Pro lepší vizualizaci a snazší zapamatování je fajn psát postřehy na flipchart. Pokud děti ještě neumí dobře číst, je dobré, aby si facilitátor dělal poznámky a postřehy průběžně shrnoval.

5.1.6 Růžový slon

Pokud se v místnosti nachází tzv. růžový slon, tedy něco nevyřčeného, co ovšem lze vidět či vycítit, jako například individuální emoce, nálady, křivdy atp. je vždy potřeba to pojmenovat. I když jako facilitátor nevím, z čeho to plyne. Například pokud cítím, že je ve skupině (nebo mezi konkrétními dětmi) dusno, můžu prostě říct *cítím, že je tu dnes dusno* a zeptat se, co se děje. Je dobré své pozorování uvodit odkazem, že se jedná o můj vlastní pocit, dojem atp. namísto použití promluvy typu *co to s vámi dneska je?* nebo *dnes se chováte divně* atp., které mohou působit útočně a demotivovat od dalšího sdílení.

Samotné pojmenování nálady, atmosféry nebo jiného problému může skupině velmi ulevit a pomoci ho překlenout.

5.2 Struktura reflexe: Metoda 4P

Probíhá-li facilitace po hře nebo jiném společném zážitku (klidně i negativním), je dobré diskusi strukturovat tak, abychom usnadnili sdílení a zároveň podnítili učení. Skrze metodu 4P (*průběh – pocity – poznatky – příležitost*) provedeme děti celým Kolbovým cyklem učení.

Průběh

Bezprostředně po zážitku dětem pokládáme takové otázky, které jim pomohou reflektovat, co se během aktivity událo. Jedná se o "zahřívací kolo", kde si vybavují sled událostí, klíčové momenty nebo zapomenuté detaily. Tato část je důležitá hlavně po aktivitách, ve kterých měly děti například odlišné role, nacházely se na různých místech, měly zavázané oči nebo z jakýchkoliv jiných důvodů všichni přesně nevědí, co ostatní dělali. V této části se soustředíme na fakta, nikoliv názory. V této části si děti zvědomují, co přesně se stalo a zároveň mají možnost se rozmluvit skrze nenáročné otázky.

Příklady otázek:

- Co se stalo?
- Co měla za úkol vaše skupina?
- Jak probíhala spolupráce ve vaší skupině?

Pokud reflektujeme spíše krátkou a jednoduchou aktivitu, která právě skončila, můžeme tuto část přeskočit.

Pocity

V další fázi se zaměřujeme na pocity, které děti během aktivity prožívaly. Uvědomění si a pojmenování vlastních emocí je důležitou součástí procesu reflexe. Pokud děti během aktivity prožily silnější emoci, může pro ně být důležité ji vyjádřit, aby ji dokázaly snáz zpracovat a tím vytvořili mentální prostor pro další přemýšlení a učení, ať už se jedná o emoce příjemné nebo nepříjemné. Důležité je emoci pojmenovat, ale nehodnotit. Všechny emoce jsou vítány a v pořádku. Pokud třeba některé dítě cítí vztek, přijmeme to, aniž bychom mu začali vysvětlovat, že to je jenom hra nebo jiné důvody, proč by vztek cítit neměl. Pokud je pro děti náročné sdílet emoce formou povídání, můžeme zvolit některou z dalších forem reflexe, které jsou uvedeny v následující kapitole (techniky reflexe).

Příklady otázek:

- Jaké to pro vás bylo?
- Jak jste se cítili?
- Co to ve vás vyvolalo za pocity?

Poznatky

V této části pokládáme dětem takové otázky, které jim pomohou vyhodnotit, co se podařilo, fungovalo, bylo přínosem a co naopak ne. Cílem této části facilitace je pomoci dětem interpretovat prožitou zkušenost, nacházet nové souvislosti, uvědomit si a pojmenovat, které strategie a chování jsou kýžené a efektivní a které naopak ne.

Příklady otázek:

- Díky čemu jste (ne)uspěli?
- Co vám v dané situaci pomohlo?
- Jaký dopad mělo dané chování na ostatní?

Příležitost

V závěrečné části facilitace pomáháme dětem objevit nové příležitosti. Už jsme si zvědomili, co fungovalo a co naopak ne a můžeme tedy vymýšlet nové strategie a plány, jak se v obdobné situaci zachovat příště. Pokud nám hra či aktivita posloužila jako paralela k reálné situaci, v této části dětem skrze naše otázky pomáháme tuto paralelu objevit a převést svá uvědomění ze hry do reálného kontextu.

Příklady otázek:

- Co byste příště udělali jinak?
- Jak byste se v takové situaci chovali příště?
- Co z toho, o čem jsme si teď povídali, můžete udělat doma/mezi kamarády?

Touto fází jsme uzavřeli první smyčku Kolbova cyklu učení a je možné na ni navázat dalším kolem hry, které bude obohaceno o nová uvědomění a strategie a navážeme na ně dalším kolem reflexe (*průběh – pocity – poznatky – příležitost*). Máme-li možnost, je dobré udělat dvě až tři iterace. S každým kolem se děti dostanou do problematiky hlouběji, uvědomí si nové souvislosti a odnesou si nové poznatky. V každém kole můžeme trochu obměňovat pravidla, přidávat obtížnost nebo přinášet nové elementy.

V případě více iterací vůbec nevádí, za určitých okolností může být i kýžené, když děti v prvním kole hry neuspějí. Díky facilitaci mají možnost neúspěch pojmenovat, vyrovnat se s emocemi, které v nich vyvolává, a přijít na to, co příště udělat jinak. V druhém kole hry si pak rovnou zažijí dopad nově nalezených řešení či přístupů a pravděpodobně díky tomu zažijí i úspěch. Tímto způsobem se děti tedy mohou naučit pracovat s neúspěchem a vnímat ho jako přirozenou součást života a příležitost se učit.

4P Žolík

Žolík je výjimkou potvrzující pravidlo. Každá metoda má své limity a při práci se skupinou je nejdůležitější ji vnímat a přizpůsobovat se její dynamice. Žolík nám připomíná, abychom věřili svému úsudku a intuici, neomezovali se pravidly a hráli svou vlastní hru :)

5.3 Techniky reflexe

Prostor pro reflexi je dobré dát po jakékoliv hře, aktivitě či společně stráveném dni. Nemusí se vždy jednat o diskusi. Reflexe může být krátká, kreativní, hravá. Můžeme ji přizpůsobit našim časovým možnostem, věku a naladění dětí i prostředí, ve kterém se zrovna nacházíme.

5.3.1 Prsty

Položíme otázku, např. *Jak se vám hra líbila?*, a všichni najednou ukáží na prstech své hodnocení (1 je nejméně, 5 nejvíce). Každý může následně okomentovat, proč se rozhodl dát příslušný počet bodů. Tato technika je vhodná k rychlému zjištění nálady nebo situace ve skupině.

5.3.2 Asociace

Položíme skupině otázku, např. *Jak se v tuhle chvíli cítíte?*, a požádáme je, aby jí zodpověděli jedním slovem (variací: jednou větou). Každý postupně pak odpovídá na otázku jedním slovem (nebo větou) bez dalšího komentáře.

Díky této reflexi se děti učí vnímat a pojmenovat vlastní pocity a je to také dobrý komunikační trénink.

5.3.3 Teploměry (škálování)

Položíme dětem otázku, např. *Jak se vám ve skupině spolupracovalo?*, a představíme jim škálu na které mají odpovídat. Škála může být znázorněna čísly (0 – 10), slovy (např. špatně – nic moc – normálně – dobře – skvěle) nebo se může jednat o škálu emocí (od nepříjemných, přes neutrální po velmi příjemné).

Škálu můžeme znázornit graficky na větší papír, na který pak každé dítě umístí puntík, lepík atp. nebo můžeme hranice škály vymežit v prostoru, do kterého pak děti sami vstoupí.

5.3.4 Semafor

Každému z dětí dáme 3 karty – zelenou, oranžovou a červenou. Položíme skupině otázku nebo předneseme výrok, např. "dnes jsem se naučil/a lépe spolupracovat v týmu", vysvětlíme co vyjadřuje jaká barva (např. zelená – ano, oranžová – trochu, červená – ne). Každý pak ukáže tu kartu, která nejlépe vystihuje jeho odpověď. Hlasování může být (ostatně jako každá kratší technika reflexe) podnětem pro další diskusi.

5.3.5 Terč

Na větší papír namalujeme hodnotící terč, který má čtyři soustředné kruhy (případně jeden kruh rozdělený na čtvrtiny), a každý kruh (nebo jeho část) má vyznačenou bodovou hodnotu (1, 2, 3, 4). Položíme skupině otázku nebo předneseme výrok, např. *Jak se vám dařilo dodržovat pravidla?* Každý pak sdílí svůj názor "střílením" na terč, tedy umístěním lepíku/kamínku/puntíku atd. na kruh či výseč nesoucí tu bodovou hodnotu, která nejlépe vystihuje jeho/její odpověď. Může následovat diskuse nad výslednou podobou terče, příčinách, příležitostech ke zlepšení atd.

5.3.6 Karty pocitů

Každé dítě má k dispozici karty s různými emocemi (radost, vztek, smutek...). Reflektovat můžeme momentální pocity nebo například, jak se cítili při aktivitě. Položíme otázku a děti na vyzvání ukáží kartu, která nejlépe vystihuje jejich pocit.

Karty emocí si děti mohou samy vytvořit (nebo vybarvit) a při reflexích používat každé svůj individuální balíček.

5.3.7 Smajlíci

Sdílení pocitů probíhá skrze smajlíky. Vybereme několik obrázků nejlépe vystihujících základní pocity (stačí klidně tři – veselý, smutný a neutrální). Smajlíky můžeme rozmístit po místnosti a na vyzvání se děti postaví k tomu obrázku, který nejlépe vystihuje jejich pocit. Alternativou může být smajlíky namalovat na flipchart a nechat děti hlasovat za pomoci lepíků či samolepek. Výhodou varianty s obrázky rozmístěnými po

místnosti ovšem je, že obrázky můžeme nechat ve třídě jako součást dekorace (děti si je mohou klidně předem společně namalovat) a využívat je průběžně, kdykoliv zrovna bude potřeba.

5.3.8 Karty sdílení

Před skupinu rozmístíme balíček obrázkových karet, např. Dixit nebo jakékoliv dětské obrázkové karty. Položíme dětem otázku, na niž mají odpovědět skrze kartu. Můžeme se ptát na momentální pocity nebo prožitek ze hry, ať už emocionální, tedy jaké to pro ně bylo, ale i faktický, tedy co se dělo, co je zaujalo, co bylo nejlépe, nejtěžší atd. Postupně pak každý sdílí, jakou si vybral kartu a proč.

5.3.9 Sochy

Utvoříme kruh, necháme děti zavřít oči a vyzveme je, aby postojem (případně pohybem) vyjádřili, jak se v danou chvíli cítí. Po otevření očí pak pozveme děti, aby postupně okomentovaly svou sochu a co znázorňuje. Alternativou k této aktivitě je vyjádření pocitu grimasou.

5.3.10 Popcorn

Alternativa na sdílení formou kolečka. Položíme otázku, nicméně neurčujeme pořadí, ve kterém se odpovídá, nýbrž dáme prostor, aby se každé z dětí vyjádřilo v momentě, kdy "uzraje", tedy kdy se samo rozhodne. Stejně jako v kolečku je důležité, aby všichni dostali prostor se vyjádřit.

5.3.11 Příběhy

Děti v kruhu vypráví o svém prožitku formou příběhu. Po krátkých úsecích se ve vyprávění střídají a střídavě jej podávají jako katastrofu a jako skvělý úspěch. Tuto formu reflexe je vhodné zařazovat po delších společných prožitcích, např. společně strávený den.

5.3.12 Diagonála

V místnosti vytvoříme za pomoci provázku nebo jiné vhodné pomůcky úsečku jdoucí napříč z rohu do rohu. Jeden konec úsečky představuje nejvyšší či nejlepší (pozitivní hodnocení), druhý konec pak naopak nejnižší či nejhorší (negativní hodnocení). Požádáme děti, aby se postavily na úsečku podle toho, jak se cítily před aktivitou. Své postavení mohou okomentovat. Klademe další otázky na průběh aktivity, specifické momenty atp. a sledujeme, zda se děti v prostoru přesunují a těch, kdo mění místa, se můžeme ptát na komentář.

Jako alternativu této reflexe můžeme použít graf. Připravíme si graf na velký papír. Vlevo jsou vyznačeny hodnoty 0 – 10, dole fáze aktivity např.: seznámení s aktivitou, příprava, první kolo, druhé kolo atd. Každý individuálně přistupuje ke grafu a zakresluje svoji křivku pocitů, případně komentuje a vysvětluje.

Obě formy této reflexe se dají vhodně použít, například chceme-li reflektovat, jak děti vnímají pocity třetích osob např. z pohádky, filmu či jiného příběhu nebo i reálné situace. Můžeme se také ptát na pocity několika

různých postav. Obzvláště v prostorové variantě této reflexe mohou pak rozdíly krásně vyniknout a děti si je díky vlastnímu pohybu i lépe uvědomí.

5.3.13 Akvárko

Tento způsob reflexe je vhodný po aktivitách, kde byly děti rozděleny do dvou skupin, případně měly dva typy rolí. Každá ze skupin utvoří kruh tak, aby vznikly dva soustředné kruhy. Skupina, která je ve vnitřním kruhu, sdílí své dojmy, odpovídá na otázky facilitátora a skupina utvářející vnější kruh tiše pozoruje. Následně si skupiny prohodí pozice tak, aby ve vnitřním kruhu seděla druhá skupina, která v tomto kole sdílí, jaké to pro ně bylo, co si odnáší atd. Na konci může následovat společná diskuse, jaké pro děti bylo pozorovat druhou skupinu, jestli je v jejich úhlu pohledu něco překvapilo apod.

5.3.14 Čtvrtiny

Rozdáme dětem papír a pastelky. Papír si přeloží napůl a ještě jednou napůl, aby jim vznikla čtyři okénka. Položíme jim 4 otázky a do každého okénka kreslí odpověď na jednu z nich.

5.3.15 Tvořivé reflexe

Reflexe po aktivitách může probíhat i kreativní formou. Můžeme nechat vyjádřit pocity, dojmy, zážitky, náhledy, názory skrze rozličné výtvarné techniky, scénky či psanou formou. Tvoření může být skupinové i individuální. Tyto formy reflexe jsou sami zážitkem, děti se vyřádí a při skupinovém tvoření i dále trénují své sociální dovednosti.

Výtvarně: malba, kresba, komiks, foto, modelování z hlíny, koláž

Dramaticky: pantomima, scénka, živý obraz, video

Písemně: dopis, báseň, povídka, volné psaní – tzn. po dobu přibližně 5 minut každý píše cokoliv, co se mu hodí hlavou, ideálně formou "tužka neopouští papír", tedy bez přemýšlení a zastavování se.

6 Rituál a jeho význam pro dítě

Rituály, tedy pravidelně se opakující činnosti, mají pro lidský život velký význam. Z historického hlediska se snad u každé lidské kultury s nějakými rituály setkááme, ať už jsou to různé obřady, oslavy (slunovratu, jara, sklizně..), náboženské (Velikonoce, Vánoce..) či světské nebo třeba rituály přechodové (z dítěte v ženu či muže, maturita, pohřeb...).

Z pohledu psychologie považujeme za rituál jakékoliv lidské jednání, které je založeno na předem daných pravidlech (společný nedělní oběd, ranní sprcha...). Pravidelně se opakující aktivity mají na naši psychiku blahodárný vliv, dávají řád našemu žití, dodávají nám klid a pocit bezpečí. Obzvláště ve vývojové fázi pro nás mohou být důležité.

Rituály jsou příležitosti k rozvoji sociálních dovedností, upevnění vztahů, rozvoji vlastní kreativity i komunikace. Mohou být pro děti oporou v době krize, změny či ztráty. Rituály mohou také pomáhat s osvojením a zvnitřněním určitých morálních norem.

Rituály posilují sounáležitost k většímu celku, tedy dětem pomáhají ve společném soužití. Usnadňují začlenění nesmělých dětí, dětí z jiných etnik a dalších dětí, které by se z jakýchkoliv jiných důvodů mohly odlišovat a zůstat mimo kolektiv. Práce s rituály může tedy být i vhodným nástrojem při prevenci šikany.

Při práci s rituály se fantazii meze nekladou. Rituál se dá vytvořit z jakýchkoliv přirozeně se opakujících událostí, třeba narozenin, a to zavedením a dodržováním určitých postupů a pravidel, jak oslava v kolektivu probíhá. Např. že v den narozenin se věnuje čas společnému tvoření, kdy děti vytvoří dárečky a následně si je předají, oslavenec může mít speciální chvíli nebo roli v rámci jiných aktivit atp. Slavit se dá ovšem také jaro nebo každý nový den.

V rámci struktury dne nebo týdne jsou ke zvážení následující rituály.

6.1 Uvítací rituál

Na začátku nového dne nebo týdne je příjemné se s dětmi přivítat. Uvítáme-li každé dítě individuálně (podáním ruky, oslovení jménem...), dostane tím pocit, že je očekáváno a s radostí přijímáno. Skupinové přivítání umožňuje se na sebe naladit, projevit radost ze shledání, ztišit se, říci si, co nás čeká atp. Každá skupina a prostředí jsou jiné, na co rituál zaměřit, kdy a jakou formou ho vykonávat je na vedoucím dané skupiny.

6.2 Setkávací kruh

Setkávací kruh je bezpečným prostorem, kde mají všichni možnost sdílet a vyslechnout si ostatní. Na úvod můžeme zapojit různé relaxační techniky, meditaci nebo jinou formu zklidnění a naladění se na sebe a následnou aktivitu. Hezkým začátkem může být také sdílení, jak se kdo v danou chvíli cítí např. skrze některou z technik reflexe. Následné sdílení může být volné (**viz metoda popcorn**) nebo třeba za pomoci

speciálního předmětu – kdokoliv ho má v ruce, má slovo a může sdílet. Sdílení může mít předem dané téma, které se skupiny týká a učitel či děti cítí potřebu ho probrat nebo může být takovou sondou do toho, jak se děti cítí a co potřebují. Po skončení hlavní aktivity je dobré setkání uzavřít krátkým sdílením např. toho, co si kdo ze setkání odnáší, jak se v danou chvíli cítí nebo "pochvalou po pravici", kdy děti postupně za něco ocení nebo poděkují tomu, kdo sedí v kruhu vedle nich.

6.3 Uzavírací rituál

Na závěr dne či týdne je možné dát prostor reflexi, co se stalo, jaké to bylo (**viz např. Metoda 4F**). Zjistíme tak, jestli se někdo nepotřebuje na něco zeptat nebo něco říct, aby měly všechny děti společně strávený čas mentálně uzavřený. Sdílením, které v dětech zároveň pěstuje pozitivní myšlení či zdravé sebevědomí, může být vyjádření, za co jsou vděčné nebo za co se můžou pochválit (každý sám sebe).

6.4 Relaxační rituál

Během dne se doporučuje vytvořit momenty zastavení a zklidnění. Při řízené relaxaci či meditaci mají děti možnost procítit své tělo, uvědomit si své emoce, vytrhnout se ze sledu denních událostí a naladit se do dalších aktivit. Relaxace nemusí být dlouhá, stačí 5 – 15 minut, během kterých se soustředí na přítomný okamžik, uvědomí si, co se v nich děje a zklidní svou mysl. Můžeme je například provést body scannem (metoda mindfulness), kdy se postupně zaměříme na jednotlivé části těla od palců u nohou až po hlavu. Můžeme tělu vyjádřit vděčnost, využívat dotyky a pohazení nebo se u toho i protáhnout. Zavedeme-li relaxaci pravidelně v určitou fázi dne, máme hned jeden užitečný rituál :)