

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2015

Ing. Milan Tomeš

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

Výuka Hrdinství
Ing. Milan Tomeš

Závěrečná práce

2015

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Zadání

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Celé jméno studenta: ...Milan Tomeš.....

Titul: ...Ing..... **Rok zahájení DPS:** ...2014.....

Zaměstnání/ škola a ročník studia:Univerzita Pardubice

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie. (zakroužkujte)

Téma práce: Výuka hrdinství

Obsah práce:

Práce se zaměřuje na fenomén hrdinství tak, jak jej definuje americký psycholog P. Zimbardo.

Jeho výzkumy ukazují, že dovednost hrdinství se dá postupně učit, že hrdinou se člověk nerodí, ale že se jí stává. Jedná se pouze o jinou úroveň dovednosti vědomě opouštět naši komfortní zónu.

Práce dále vychází z projektu heroické imaginace (Heroic imagination project od stejného autora), který se zabývá tím, jak mladé lidi k hrdinství vychovávat.

Cílem práce je navrhnout učební blok (vzdělávací program), který může být pro výuku hrdinství použit. Práce hledá odpovědi na otázku, jak učit mladé lidi se zachovat v různých sociálních situacích tak, aby dokázali vytvořit pozitivní změnu v životě svém i druhých.

Práce bude obsahovat výchozí teoretické principy, na kterých takto definované hrdinství stojí, modelové situace, ve kterých může být použito a návrhy, jak jej učit a trénovat.

Cílovou skupinou budou mladí lidé ve věku 13-17 let.

Praktická část práce bude spočívat v ověření návrhů na takové skupině dobrovolníků, získání a vyhodnocení zpětné vazby od nich.

Literatura:

1) Heroic imagination project, 2013, [on-line], citováno 1.12.2014, dostupný z <www.Heroicimagination.org>

2) Zimbardo P., Luciferův efekt: Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí., 2014, Praha: Academia, ISBN 978-80-200-2346-9

3) oficiální stránky profesora Philipa G. Zimbarda, 2013, [on-line], citováno 1.12.2014, dostupný z <http://www.zimbardo.socialpsychology.org>

Plánovaný termín odevzdání práce: 31.3.2015

Konzultováno s: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Práce se odevzdává v termínech vyhlášených garantem DPS nejméně ve dvou vyhotoveních, přičemž nejméně jedna kopie musí být svázána v pevné vazbě. Práce musí obsahovat normovaný seznam použité literatury a její rozsah (bez příloh) musí být minimálně 40 stran. Formální úprava závěrečné práce se řídí platnými předpisy Univerzity Pardubice.

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) s instrukcemi pro vypracování závěrečné písemné práce.

v Pardubicích dne: 18.12.2014 **Podpis studující(ho):**

Termín odevzdání Zadání tématu závěrečných prací se uskutečňuje 2x ročně.

Do **15. prosince** pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk **v květnu** (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. dubna)

a do **15. března** pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk **v září** (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. června).

Studenti se přihlašují k závěrečné zkoušce prostřednictvím příslušného formuláře **v den odevzdání závěrečné písemné práce.**

Řádně vyplněnou a podepsanou přihlášku odevzdejte osobně (sekretariát KVV, Mgr. Eva Matějová, budova G, 5. patro) nebo zašlete poštou na adresu: Katedra věd výchově, FF UPa, Mgr. Eva Matějová, koordinátor DPS, Studentská 84, 532 10 Pardubice

tato část slouží pro potřeby katedry věd o výchově:

Navrhované úpravy:

Souhlas vedoucího práce (datum, podpis):

Poznámky:

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Praze dne 10. 8. 2015

Milan Tomeš

Poděkování

Děkuji PhDr. Mgr. Iloně Ďatko, Ph.D. za vstřícné vedení této práce, Ing. Petru Kadlecovi za diskuze a zprostředkování pilotáže, Lize otevřených mužů za zkušenosti s dynamikou mužské skupiny, Petrovi Ludwigovi za inspiraci a všem lidem, kteří se nebojí projevit za jejich aktivitu.

Zlu k vítězství stačí, aby dobří lidé neudělali nic.

Edmund Burke,
britský státník a filozof

ANOTACE

Práce se zaměřuje na fenomén hrdinství tak, jak jej definuje americký psycholog P. Zimbardo. Jeho výzkumy ukazují, že dovednost hrdinství se dá postupně učit, že hrdinou se člověk nerodí, ale že se jím stává. Práce dále vychází z Projektu heroické imaginace od stejného autora, který se zabývá tím, jak mladé lidi k hrdinství vychovávat.

Cílem práce je navrhnout výchovně-vzdělávací celek, který může být pro výuku hrdinství použit. Práce hledá odpovědi na otázku, jak učit mladé lidi se zachovat v různých sociálních situacích tak, aby dokázali vytvořit pozitivní změnu v životě svém i druhých.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hrdinství, HIP, Zimbardo, difuze zodpovědnosti, dav, konformita, poslušnost, odvaha, akceschopnost, komfortní zóna.

ANNOTATION

This work is focused on the phenomenon of heroism, as defined by the American psychologist P. Zimbardo. His research shows that the ability of heroism can be learn, a man is not born as a hero, but it happens. The work is also based on Heroic Imagination Project by the same author.

The goal of this work is to design educational unit that can be used for learning heroism. There is looking for answers to the question of how to teach young people to behave in difficult social situations and how they can create positive change in their lives and the live of the others.

KEYWORDS

Heroism, HIP, Zimbardo, diffusion of responsibility, crowd, conformity, obedience, courage, ability to act, comfort zone.

OBSAH

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 10 |
| 1. Sociálně-psychologický pohled..... | 11 |
| 1.1. Konformita a Aschův test..... | 11 |
| 1.2. Milgramův experiment..... | 12 |
| 1.3. Efekt přihlížejícího..... | 12 |
| 1.4. Efekt stáda – dav a deindividuace..... | 13 |
| 2. Zimbardovský pohled na hrdinství..... | 14 |
| 2.1. Vymezení pojmu Zimbardovského hrdinství..... | 14 |
| 2.2. Formy hrdinství..... | 15 |
| 2.3. Luciferův efekt, dobro, zlo a situační vlivy..... | 15 |
| 2.4. HIP..... | 17 |
| 3. Pedagogicko-didaktický pohled..... | 19 |
| 3.1. Vyučování..... | 19 |
| 3.2. Cíle a obsah vyučování..... | 21 |
| 3.3. Vyučovací metody..... | 24 |
| 3.4. Organizační formy vyučování..... | 25 |
| 3.5. Příprava a realizace výuky..... | 26 |
| 3.6. Hodnocení..... | 28 |
| 4. Vlastní návrh didaktického plánu..... | 30 |
| 4.1. Popis vzdělávacího programu..... | 30 |
| 4.2. Upřesnění některých částí náplně programu..... | 34 |
| 5. Pilotáž..... | 37 |
| 5.1. Pilotáž I..... | 37 |
| 5.2. Pilotáž II..... | 38 |
| 6. Vyhodnocení..... | 40 |
| Závěr..... | 42 |
| Zdroje..... | 43 |

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

| | |
|---|----|
| Obrázek 1: Aschův test konformity..... | 11 |
| Obrázek 2: Hrdinství jako opuštění komfortní zóny | 14 |
| Obrázek 3: Lidé a zlo..... | 16 |
| Obrázek 4: Soustava RVP | 22 |
| Obrázek 5: Komfortní zóna podle GrowJob | 27 |
| Obrázek 6: hranice komfortní zóny | 36 |
| | |
| Tabulka 1: Struktura prvního bloku. | 32 |
| Tabulka 2: Struktura druhého bloku | 33 |

Úvod

Práce se zaměřuje na fenomén hrdinství tak, jak jej definuje americký psycholog P. Zimbardo. Jeho výzkumy shrnuté v knize Luciferův efekt [18] ukazují, že dovednost hrdinství se dá postupně učit, že hrdinou se člověk nerodí, ale že se jím stává. Jedná se pouze o jinou úroveň dovednosti vědomě opouštět naši komfortní zónu.

Práce dále vychází z Projektu heroické imaginace (Heroic imagination project) od stejného autora, který se zabývá tím, jak mladé lidi k hrdinství vychovávat.

Cílem práce je navrhnout výchovně-vzdělávací celek, který může být pro výuku hrdinství použit. Práce hledá odpovědi na otázku, jak učit mladé lidi se zachovat v různých sociálních situacích tak, aby dokázali vytvořit pozitivní změnu v životě svém i druhých.

Cílem navrhovaného programu je žákům osvětlit principy lidského chování v situacích, kdy máme jako lidé sklony být pasivní, i přesto, že situace vyžadují aktivitu a umožnit si osvojit nové způsoby chování, které žákům umožní vhodně jednat.

Cílovou skupinou jsou účastníci ve věku 13-17 let.

Práce bude obsahovat výchozí teoretické principy, na kterých takto definované hrdinství stojí, modelové situace, ve kterých může být použito a návrhy, jak jej učit a trénovat, praktická část práce bude spočívat v ověření návrhů na skupině dobrovolníků.

Tato práce je zaměřena převážně do oblasti didaktiky, sociální psychologie a průřezových témat RVP osobnostně sociální výchovy. V následujících kapitolách proto budou vymezeny vybrané pasáže z těchto oblastí.

Motivací pro vznik této práce bylo několik. Jednak to jsou obecně dlouhodobě často diskutované škodlivé sociální jevy jako jsou šikana, pasivita a individualismus, dále však také neuro-psychologický princip kotvy a vzoru, se kterým se měl možnost autor seznámit v rámci předmětu Neuropedagogika a jeho určitá absence v současné společnosti, jak uvádí např. výzkum [7] Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let. Z něj např. vyplývá, že svůj vzor v této skupině dětí má cca 50%, třetina nemá a zbytek nevedl žádnou konkrétní osobu. Pokud bychom dále konkretizovali, tak pouze v 4,2% je u dětí za vzor považován otec. To vede k dalšímu diskutovanému problému současné společnosti a to je absence otců a silných mužských vzorů např. i ve školství, jak uvádí např. [45], [44], [43].

To podtrhuje Zimbardův výzkum [12], který prokazuje, že v otázce hrdinství na pohlaví záleží. Muži vnímají své činy jako hrdinství více než ženy. Zimbardo se domnívá, že je to proto, že ženy nemají tendenci považovat své činy za hrdinské, ale za svou povinnost, kterou mají udělat pro svou rodinu nebo přátele.

Tím je dána odůvodněnost užití jevu hrdinství v oblasti osobnostně-sociální výchovy chlapců.

1. Sociálně-psychologický pohled

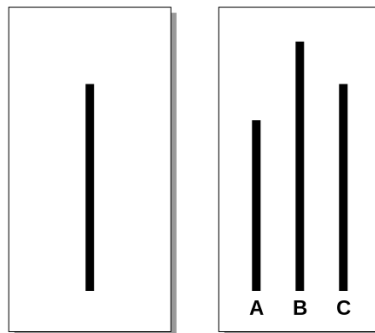
Svět nebude zničen těmi, kteří páchají zlo, ale těmi, kteří se na ně dívají, aniž by cokoliv udělali.

Albert Einstein.

Tato kapitola popisuje několik základních jevů z oblasti sociální psychologie, které souvisí se zpracovávaným tématem a které jsou ve vlastním programu užity pro pochopení problematiky. Podíváme se na různé modelové situace, kdy se může hrdinství projevit.

1.1. Konformita a Aschův test

V roce 1951 provedl Solomon Asch test konformity [9]. V tomto experimentu vyzval studenty, aby porovnávali velikosti čar na sérii kartiček. Uvedl to jako test zraku, ale ve skutečnosti šlo o test posuzující konformitu. Účastníci experimentu měli před sebou vždy jednu čáru jako „etalon“ a porovnávali ji s vedlejšími třemi co do výšky (X je větší/menší/stejná). Svůj úsudek poté postupně vyslovili nahlas před ostatními.



OBRÁZEK 1: ASCHŮV TEST KONFORMITY, ZDROJ: [9]

Studenti-spolupracovníci byli předem instruováni, aby v některých případech odpovídali jednotně a hlavně „špatně“. Poslední odpovídal testovaný student, který o ničem nevěděl.

Zatímco v pokusné skupině, která odpovídala sama za sebe, neudělalo chybu 95 % účastníků, vlivem skupinového tlaku udělalo chybu 75 % účastníků (47 % udělalo alespoň jednu chybu a 28 % 8 a více).

Experiment vypovídá o velkém vlivu konformity, nicméně účastníci se takto chovali jen v případě, že ostatní odpovídali jednotně. Jestliže spolupracovníci měli povoleno odpovídat dobře, procento konformovaných rapidně kleslo. Stejně jako v případě, že osamocený účastník mohl na výroky ostatních reagovat, nebo místo verbální odpovědi svůj úsudek napsat na papír.

Konformita je změna chování nebo mínění vyvolaná skutečným nebo domnělým vlivem druhých lidí. Konformní chování je charakterizováno snahou o naplnění očekávání a akceptování ze

strany skupiny či společnosti, popřípadě vyhnutí se trestu. Je to chování shodné se skupinovými normami. [13]

Projevuje se přizpůsobením převažujícím postojům skupiny, jíž je člověk součástí a potlačení vlastních projevů. Různí autoři [8] se shodují v tom, že určitá míra konformity je jedním z logických důsledků socializace a je podmínkou pro bezkonfliktní fungování společnosti. Nadměrná konformita ovšem vede k potlačení vlastní individuality, k povrchnímu přijímání společenských rolí.

1.2. Milgramův experiment

V roce 1963 provedl Stanley Milgram podobný experiment, věnovaný otázce poslušnosti vůči autoritě.

Dle [19] v experimentu existovaly tři hlavní role. Role učitele, kterou zastával nic netušící subjekt, role oběti a role experimentátora. Subjektům bylo řečeno, že se bude zkoumat paměť. Konkrétně vliv trestu na schopnost učit se informace. Za každou chybnou odpověď měl učitel dát oběti elektrický šok, který se měl postupně navyšovat.

Výsledky byly překvapivé. Nikdo neskončil dříve než při šoku 300V, neuvěřitelných 65 %, pokračovalo v experimentu až do konce. V různých obměnách bylo otestováno 1000 obyčejných lidí v 16 různých studiích.

Z výzkumů lze vyvodit, že na míru poslušnosti má vliv blízkost autority i blízkost oběti. Stejně jako jej velmi ovlivňuje přítomnost dalších lidí, tedy sociální konformity. Existuje však i pozitivní jev, který negativnímu projevu poslušnost dokáže zabránit - i jeden člověk, který se rozhodne autoritě vzdorovat, způsobí, že míra poslušnosti se signifikantně sníží. [17]

Poslušnost popisuje proces změny chování vyvolaný působením autority. Jedná se o vyhovění autoritě bez ohledu na vlastní názor. Člověk podléhá autoritě a sociálnímu tlaku, dokonce i když jsou příkazy v rozporu s jeho hodnotami a morálními zásadami. Dochází k přenosu odpovědnosti na autoritu, odpovědnost přebírá nadřízený a člověk je tedy odpovědný jen autoritě, ne sám sobě a svému svědomí. [13].

1.3. Efekt přihlížejícího

Tento efekt zkoumali Bibb Latané a John Darley [16], kteří v roce 1968 tuto lidskou vlastnost pojmenovali jako „Syndrom Kitty Genovese“ nebo „syndrom nezúčastněného diváka“.

Kitty Genovese, 28 let stará barmanka, se 13. 3. 1964 vracela brzy ráno z práce domů, když jí Winston Moseley zavraždil. [10] Útok trval přibližně půl hodiny a v průběhu této doby ho zaregistrovalo 37 svědků. Kromě okřiknutí útočnicka jedním přihlížejícím, žádný nepomohl. Její smrti se dalo předejít. Stačilo, aby jeden člověk zavolal policii. Nikdo to však neudělal.

Meta-analýza [11] 105-ti nezávislých studií a 7.700 lidí dokládá vztah: Čím více lidí je na místě, tím větší je neochota jednotlivců zakročít. Jakmile ale někdo z davu vystoupí a jedná, prolomí nejistotu ostatních a ti se často rychle připojí a pomohou také.

Příčinou tohoto chování je **difúze zodpovědnosti** [16]: „*Jsou tu určitě ostatní, kteří se už postarali (postarají) nebo pomohli (pomohou) za nás*“. Mezi hlavní příčiny nečinnosti patří strach ze ztrapnění a neochota opustit komfortní zónu anonymní skupiny.

1.4. Efekt stáda – dav a deindividuace

Podle francouzského sociologa Le Bona [14] se jedinci v davu neřídí vlastním svědomím, ale dělají to, co ostatní a jsou tak mnohem snáze ovlivnitelní nějakým vůdcem. Za určitých okolností má skupina lidí nové vlastnosti, odlišné od vlastností jedinců, z kterých se skládá – takové skupiny Le Bon nazývá davem. Tvoří se kolektivní duše, osobnost každého jednotlivce je jakoby potřena. Ztráta uvědomělé osobnosti a orientace myšlenek a citů stejným směrem jsou hlavními atributy davu.

Ke stejným závěrům dochází i Zimbardo se svou teorií deindividuace [14], což definuje jako ztrátu osobní identity ve skupině. To vede k takovému chování jedince, kterého by se sám bez přítomnosti dalších členů skupiny nedopustil. Nejčastěji se jedná o impulsivní a agresivní chování v davu. **Deindividuace** se projevuje snížením nebo ztrátou sebeuvědomění a menší sebekontrolou. Jedinec je citlivější a ochotnější reagovat bez zvažování svých osobních hodnot, skupinových norem a možných následků svého jednání. Je poslušnější k normám skupiny, jejímž je členem. K deindividuaci přispívají faktory jako je skupinové emoční nabuzení, difúze odpovědnosti, velikost skupiny a fyzická anonymita členů skupiny (zahalení tváře, kostýmy). [13]

2. Zimbardovský pohled na hrdinství

Jádro našich životů se dá rozdělit na dva druhy akcí. Ty, které uděláme, a ty, které nikoliv.

Philip Zimbardo

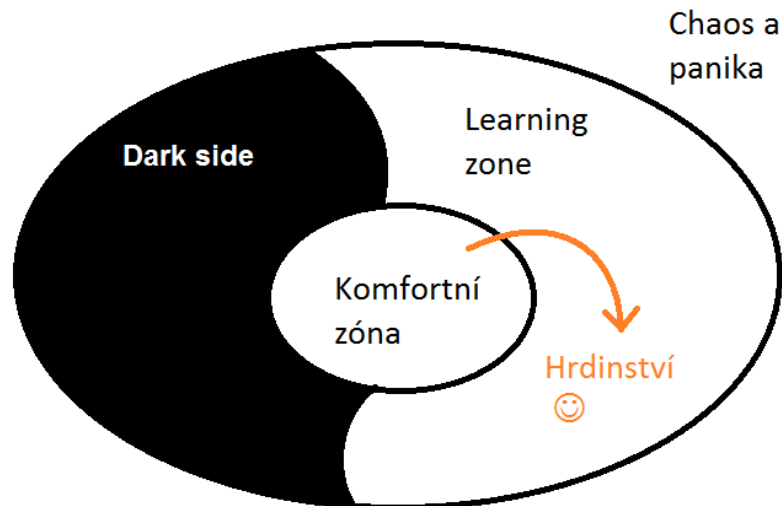
Hrdinství a HIP dle Zimbarda [17] je hledání způsobů, jak inspirovat „hrdinské představy“ u mladé generace, jež by těmito lidem umožnily nově se definovat jakožto „hrdinové všedního dne v záloze“, tedy jako lidé, kteří budou připraveni vykonat výjimečný hrdinský čin a vydat ze sebe to nejlepší ve službě ostatním a/nebo budou bránit vyšší morální princip ve službě lidstvu.

2.1. Vymezení pojmu Zimbardovského hrdinství

Dle Zimbardovy knihy Luciferův efekt [18], která se tomuto tématu věnuje, je hrdina obyčejný člověk, který dělá neobyčejné činy, člověk, který jedná, když ostatní nejdou.

Dle Ludwiga [2] hrdina dokáže vystoupit z davu, překročit hranice své komfortní zóny. Hrdinství je tak pouze jiná forma schopnosti opouštět komfortní zónu, což je jedna nejpodstatnějších schopností.

Graficky to vyjadřuje následující obrázek. O teorii zónového učení, ze které obrázek vychází, pojednává kapitola 3.5.



OBRÁZEK 2: HRDINSTVÍ JAKO OPUŠTĚNÍ KOMFORTNÍ ZÓNY, ZDROJ: VLASTNÍ

Z poznatků uvedených v [5] a [18] lze dále konstatovat že:

- Hrdinou se člověk nerodí, ale stává se jím. Je to schopnost osvojená
- Nevadí mu být odlišný od ostatních.
- V tomto pojetí je hrdinství prostá iniciativnost, odvaha, akceschopnost.
- Být hrdinou také sám před sebou: „Tvůj charakter je to, co děláš, když si myslíš, že se nikdo nedívá“.

- Hrdina je tak trochu deviant – zvyknul si na svou odlišnost, nenechá se tolik ovlivnit svým okolím.
- Pocit povinnosti. Hrdina musí cítit, že to, či ono, musí vykonat. Často si uvědomuje, co ho ten čin bude stát, ale přesto ten pocit povinnosti bývá silnější než strach z nepohodlí.
- Pro rozhodnutí zda vykonat hrdinskou akci platí samurajské pravidlo 3 vteřin – buďto to udělej do 5 úderů srdce, nebo to nedělej. Později začne mozek situaci racionalizovat a hodnotit přínosy a ztráty.
- Je to mikronávyk – je dobré jej mít na paměti neustále.
- Pokora. Oprostit se od toho, že hrdina musí být ten, kdo pozdvihne meč.

2.2. Formy hrdinství

Činnosti, které vykonáváme lze dělit podle [5] na:

- EGO 1.0 – co je prospěšné pro nás
- EGO 2.0 – co je prospěšné společnosti

Tomu odpovídají i dva druhy hrdinských činností:

- Hrdinství 1.0 – to je akceschopnost, tedy dovednost dělat konkrétní kroky k naplňování osobní vize. Akceschopnost je tedy opakem prokrastinace.
- Hrdinství 2.0 – to je potřeba každého člověka být prospěšný, pomáhat druhým.

Temná strana hrdinství

Existují však i činnosti, které mohou vypadat jako hrdinské, ale mají skrytý záměr, nebo motivaci, která hrdinská není. Tyto stínové formy hrdinství mohou být např.:

- Bláznovství – člověk se chová sice tak, že vystupuje z davu a dělá výjimečné činy, ty jsou však buď šílené, hazardující, nebo nesmyslné.
- Superhrdinové – hrdinství je dáno vyšší mocí, využitím získaných schopností, nikoliv vlastních.
- Činnosti konající pro peníze, nebo jiný osobní prospěch (žoldáci, apod.)
- Virtuální hrdinství v imaginárních světech. Víra, že mám schopnosti, ale neověřené/neaplikované v reálném světě.
- Nebezpečí vazby na ego - dokazování ostatním, že jsme lepší než on.

Z toho vyplývá jednoduchá poznámka, že nemá smysl si na hrdiny pouze hrát. Není třeba nikomu nic dokazovat a dávat na odiv svou schopnost nebo činnost, pýchu a chloubu vyměnit za pokoru.

2.3. Luciferův efekt, dobro, zlo a situační vlivy

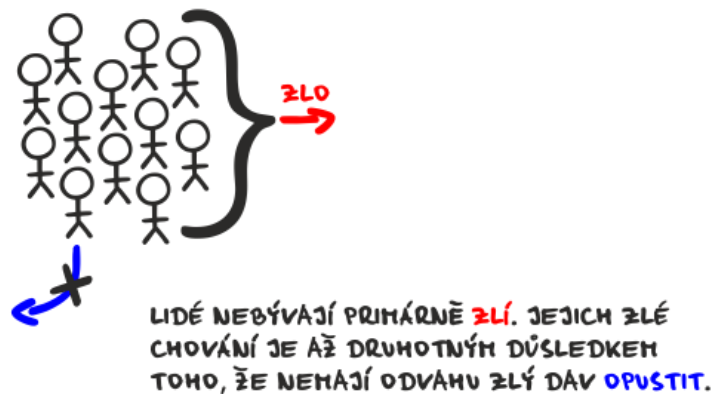
Zimbardo se ve své knize Luciferův efekt [18] dále zabývá otázkou proměn lidské osobnosti směrem ke zlu. Domnívá se, že lidé nejsou primárně zlí, ale spatřuje velký vliv a rizika v situacích, které v nich zlo vyvolávají, aniž by si toho mnohdy byly vědomi. Příkladem může být

jeho kontroverzní Stanfordský experiment a podobné situace, např. mučení vězňů v Irácké věznici Abú Ghrajb. [18]

Používá na takové situace přirovnání „Bad apple vs bad barrel“, tedy že lidé jsou jako jablka. Obecně je přijímáno, že zlo páchají jedinci, tedy taková „zkažená jablka“, naproti tomu Zimbardo vnímá zlo, jako prohnílý sud. Co se stane, když v něm budou zdravá jablka? Zkazí se ...

Podle něj zlo představuje úmyslné chování, jehož cílem je ublížit, zneužít, ponížit, zbavit lidskosti či zničit ostatní nevinné lidi nebo pomocí úřední moci či systémových prostředků nabádat ostatní k těmto činům, či jim je umožnit. Stručně řečeno: zlo je vědět o jiných možnostech chování, ale chovat se špatně. [18]

Naproti tomu hrdinství je podle Zimbarda protijed systematickému zlu. Tvrdí, že pokud lidé zasáhnou v situaci, která to vyžaduje, další se přidají. Takové chování potvrzují i závěry experimentů v předchozí kapitole.



OBRÁZEK 3: LIDÉ A ZLO. ZDROJ [2]

Zimbardo v [18] popisuje návod o deseti krocích, jako prevenci odolávání situačním vlivům:

1. Udělal jsem chybu
2. Jsem všímavý
3. Jsem zodpovědný
4. Jsem jedinečný
5. Vážím si spravedlivé autority, bouřím se proti autoritě nespravedlivé
6. Chci být přijat skupinou, ale cením si své nezávislosti
7. Jsem ostražitější k předsudkům
8. Udržím v rovnováze svoji časovou perspektivu (Přítomnost není to nejdůležitější, musíte uvažovat i nad budoucí zodpovědností a minulými závazky)
9. Neobětují osobní a občanské svobody za iluzi bezpečí
10. Mohu vzdorovat nespravedlivým systémům.

2.4. HIP

Na základě toho, co bylo řečeno výše, spustil Zimbardo v roce 2009 projekt, kterým se snaží své poznání šířit ve světě. Tento se nazývá Heroic imagination Projekt (zkratka HIP), překládáno asi jako Projekt heroické imaginace.

Zimbardo k tomu říká [1], [3], [4], [6]: Mým novým zájmem a úkolem, který jsem si vytyčil pro zbytek života, bude vyhledávat způsoby, jak podněcovat „hrdinskou představitost“ v nás všech, ale především v mladé generaci. Většina hrdinů jsou obyčejní lidé, všední hrdinové, kteří se stali někým zvláštním proto, že pomohli těm, kteří to potřebovali, anebo bránili morální věc i za cenu potenciální osobní újmy. Hrdinové dávají to nejlepší ze sebe do služeb ostatních a celého lidstva. Hrdinové demonstrují morální odhodlání k tomu, aby pozvedli občanské soucítění na úroveň činu, individuálního i kolektivního, jež povznáší lidskou duši a obohacuje lidské soužití.

V našem novém výzkumu se snažíme odhalit podstatu hrdinství a povzbudit potenciální nové hrdiny vzdělávacími programy na všech úrovních, ve škole i na internetu. Kromě výzkumného a vzdělávacího programu by HIP měla napomáhat i popularizaci tohoto tématu. Tento program kombinuje významný akademický podklad s konkrétními praktickými aktivitami, které jsou pro mladé lidi překvapivě atraktivní a zajímavé a které naši klienti školy, fakulty a další organizace oceňují jako to, co potřebují.

Přístup aplikovaný v HIP je významný ve dvou hlavních směrech [22]:

Za prvé, se zaměřuje více na dynamiku každodenních situací než na osobnostní a charakterové rysy jednotlivců. Za druhé nestigmatizuje naše zkreslené představy a chybné reakce na obtížné situace. Vnímá naše tendence k pasivitě a unáhlená hodnocení jako normální a lidské.

Obecné principy [22]:

1. Raději spolupracovat přímo se studenty, než vytvářet obecný pasivní apel na jejich chování.
2. Zaměřovat se na procesy vedoucí k akademickým a sociálním úspěchům, které vedou k dlouhodobým pozitivním přínosům.
3. Přijímat různá chování jako normální a bránit tak stigmatizaci.
4. Předat studentům poznání, že mají schopnost růst a zlepšovat se trvale a mohou ukázat ostatním jak.
5. Pomoci studentům zdravým způsobem přistupovat k pochybnostem o sobě samých, výzvám, a nezdarům.

HIP jako tréninkový program se skládá ze šesti lekcí, které se věnují následujícím tématům [22]:

1. Myšlení růstové a zabržděné – přístup k rozvoji našich dovedností, inteligence, překonávání výzev.

2. Situační slepota – jak zabránit omylům a chybným interpretacím na základě rychlých neobjektivních hodnocení bez znalosti souvislostí.
3. Efekt přihlížejícího – prevence proti přirozenému chování v nebezpečných situacích nejednat a spoléhat na jednání druhých.
4. Konformita a skupinový tlak – všichni máme potřebu být přijímáni ostatními a máme sklony přijímat názory skupiny za vlastní a potlačovat své vlastní.
5. Adaptace a stereotypy – znalosti a strategie, které pomáhají jednotlivcům se bránit v situacích, kdy jsou v rámci skupiny postiženi určitou negativní stereotypizací a mají tendenci se podceňovat.
6. Předsudky a konflikty skupin – pochopení naší přirozenosti vytvářet skupiny, preferovat vlastní skupinu a odmítat ostatní mimo tuto skupinu.

Pracovní rámec každé lekce má 8 aktivit [22]:

1. Co bys dělal? Lektor popisuje situaci a zavádí téma lekce. Studenti uvažují, jak by se oni a ostatní typicky chovali v takové situaci.
2. Vysvětlí psychologii dané situace – Situace je popsána pomocí videí, příkladů, ilustrací, je vysvětlen model, důvody, specifika situace, která vyvolává problematičnost, či nebezpečnost.
3. Vzpomínej - Studenti se vrací do svých životů a vzpomínají si, kdy takové situace zažili a jak reagovali či nereagovali a proč tomu tak bylo.
4. Rozhodni se udělat něco pro sebe. Studenti dostávají příležitost se rozhodnout změnit své chování a dovednosti v tématu lekce, pokud jim na tom záleží.
5. Vytvoř efektivní strategii vytvářející změnu. Studentům jsou vysvětleny běžné psychologické obtíže, se kterými se setkají, pokud takovou akci chtějí vyvolat. Navazují na příběhy a aktivity z předchozích bloků, reflektují vědecky navržená a ověřená řešení.
6. Naplánuj si výzvu. Vybaveni strategiemi pro vytvoření změny chování si studenti vizualizují a vytvářejí konkrétní plány, cíle a úkoly pro překonání souvisejících překážek.
7. Reflexe – studenti hodnotí, co jim to dalo, poznání, myšlenky, překvapení, apod.
8. Rozšiř do světa – studenti jsou připraveni sdílet své znalosti s ostatními.

3. Pedagogicko-didaktický pohled

Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.

Jan Amos Komenský

Tato kapitola se zaměřuje na vymezení pojmů, které jsou potřebné pro návrh didaktického plánu v následující kapitole. Jedná se zejména o vybrané principy z didaktiky.

Existují různé definice pojmu didaktika, pro účely této práce je užit zdroj [25]:

Didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Zabývá se problematikou vzdělávacích obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se zároveň procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením.

Zjednodušeně lze říci, že didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování.

Oblasti, kterým se tato práce v daném tématu věnuje, jsou:

- Cíle a obsah vyučování, učební plán a osnovy, vzdělávací programy
- Metody výuky - charakteristika, rozdělení,
- Organizační formy vyučování,
- Příprava a realizace výuky
- Hodnocení výuky

3.1. Vyučování

Vyučování resp. výuka je základní a nejvýznamnější forma vzdělávání, je to sociální systém, ve kterém jsou různé prvky (učitel, žák, učivo) v určité relaci a dochází k vlivu z vnějšku. Výuku můžeme také definovat jako hlavní formu vzdělávacích procesů, jako činnosti učitele a žáků. Výuka probíhá v určitých předem stanovených časových intervalech, týká se konkrétního učebního obsahu, uskutečňuje se ve specifickém prostředí. Výuka není uskutečnitelná bez vzájemné komunikace a interakce mezi učitelem a žáky. [35]

Dle [28] dělíme typy vyučování na:

- Výuka informativní - učitel sděluje hotové informace žákům. Užívá pomůcky, střídá metody výkladu, předvádí pokusy apod. Je však aktivní jen on sám. Vhodné je nasazení v situacích, kdy se prezentuje nová oblast poznání, náročné učivo nebo velký rozsah poznatků. Všichni žáci postupují jednotně s učitelem.
- Výuka heuristická - žáci jsou učitelem vedeni k samostatnému poznávání, vyvozování, objevování nových poznatků. Nejjednodušším případem této výuky je problémová otázka a heuristický rozhovor. Nejvýrazněji se tento typ výuky projevuje v problémové výuce. Významnou roli tu hraje učební aktivita žáků.

- Výuka produkční - podstatou jsou pracovní činnosti žáků, práce s materiálem, praktická činnost směřující k vytvoření určitého produktu. Důraz se klade na osvojení pracovních dovedností, aniž by se podcenily příslušné teoretické vědomosti.
- Výuka regulativní - základem je detailně rozpracovaný projekt, každý úkol, krok žáka je regulován, řízen (např. prostřednictvím programu).

Dle [28] jsou dále fáze výuky:

- Motivace - souhrn činitelů, které podněcují, orientují a udržují chování člověka.
- Expozice - zprostředkování nových poznatků žákům. Zahrnuje i aktivitu žáků.
- Fixace - upevňování osvojených vědomostí a dovedností.
- Diagnóza - zahrnuje všechny druhy diagnostikování (zkoušení, prověřování, známkování apod.)
- Aplikace - dochází v ní k používání získaných vědomostí a dovedností v praktické činnosti.

Vyučování lze chápat jako proces, který obsahuje všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován, nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně určitý druh informace. [26]

Pro účely návrhu vlastního programu je použit model průběhu učení EUR [23]. Slouží učitel, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější.

Model EUR popisuje proces učení ve třech fázích:

1. **Evokace:**

- Žáci si vybavují to, co si myslí o tématu, které mají studovat, co o něm vědí jistě, co se jen domnívají, jaké o něm mají otázky
- to, co mají učící se na začátku učení v hlavě a vybavují si, se v procesu vybavování (evokování) strukturuje a díky tomu se v další fázi mohou nové informace zařadit na vhodné místo v mysli těch, kdo se učí
- v procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení

2. **Uvědomění** si významu nové informace

- Žáci aktivně zpracovávají zdroj nových informací, procházejí novou zkušeností
- Žáci propojují nové informace, které v této fázi přicházejí z vnějšího zdroje, s informacemi, jež si vybavili a utřídili v první fázi procesu učení

3. **Reflexe**

- Žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit).

3.2. Cíle a obsah vyučování

Cíle vyučování

chápe jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž se prostřednictvím vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, žáků, v utváření jejich hodnotové orientace i v jejich osobnostním rozvoji. [25]

Cíle vyučování nelze chápat izolovaně jsou součástí komplexnější hierarchie cílů různé obecnosti, kterou lze dle [33] vyjádřit následovně:

Cíle školy ↔ cíle předmětu ↔ cíle ročníku ↔ cíle tematického celku ↔ cíle tématu ↔ cíle hodiny.

Cíle dělíme podle zaměření na:

- Kognitivní - sledují vytváření vědomostí a intelektuálních dovedností, dle Bloomovy taxonomie [38], jde o šest úrovní: znalosti, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení.
- Psychomotorické – týkají se smyslového vnímání, koordinace pohybů, např. kreslení, manipulace s materiály, se stroji apod. Nejznámější je taxonomie H. Davea [40]. Obsahuje pět kategorií: imitace (nápodoba), manipulace (praktická cvičení), zpřesňování, koordinace, automatizace.
- Afektivní, neboli postojové - zahrnují osvojování postojů, vytváření hodnotových orientací a odpovídající chování, pozornosti, zájmu, estetického cítění, pocitů, apod. Nejznámější je taxonomie D. B. Krathwohla [39]. Pracuje s pěti kategoriemi: přijímání (vnímavost), reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot (organizace), integrace v charakteru.

Správná formulace cíle [27]:

Obecné cíle jasně a stručně vyjadřují, čeho chce učitel dosáhnout. Tyto záměry bývají formulovány poměrně široce a všeobecně. Zpravidla není možné dosáhnout obecných cílů stoprocentně. Obecné cíle se podobají šipkám na kompasu – ukazují přibližný směr, kterým se učitel chce ubírat, nejsou však dostatečně konkrétní, aby učiteli pomohly zvolit správné činnosti, nebo umožnily posoudit, zda skutečně dochází k osvojování poznatků.

Obecné cíle musí být dále konkretizovány, jako dílčí cíle, či úkoly a učební požadavky. Jsou formulovány tak, že popisují schopnosti, které se žáci mají naučit a jejichž osvojení lze ověřovat. Nezaměřují se na činnost učitele, ale na schopnosti, které si během výuky žáci osvojí.

Znalost cíle podněcuje činnost žáka zejména tehdy, získá-li motivační sílu, přijímá-li jejíž za svůj a vnitřně se s ním ztotožní [36], čímž se stává smysluplným. To vyžaduje propojit látku do užšího osobního vztahu se žákem, dosáhnout toho, aby se daný cíl pro žáka stal cílem subjektivním.

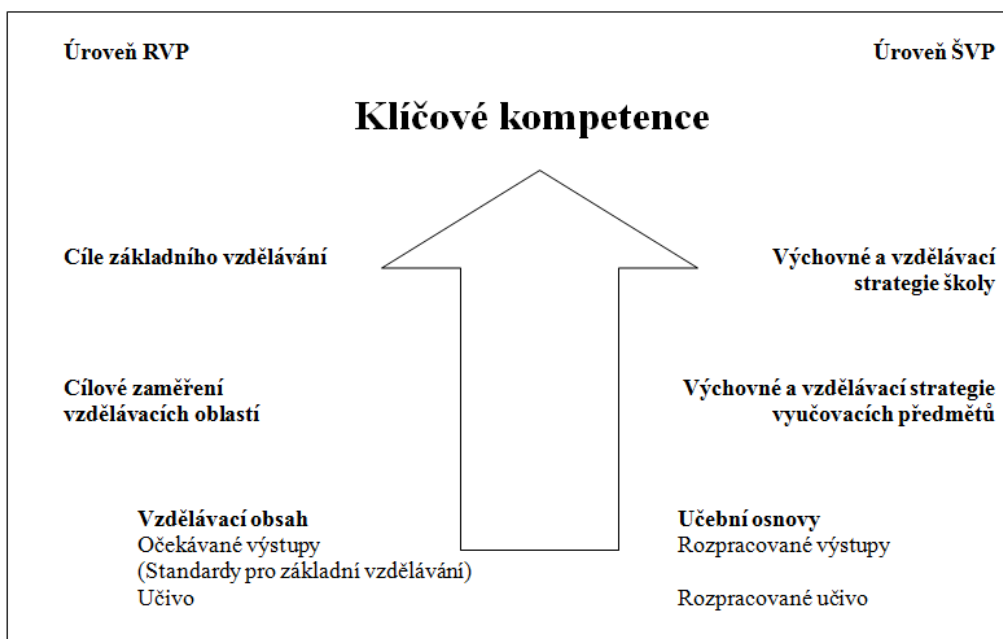
Pod pojmem didaktická analýza učiva rozumíme myšlenkovou činnost učitele, která mu umožní z pedagogického hlediska proniknout do učební látky. Jde zejména o to získat o látce přehled, porozumět jejímu zaměření, pochopit určující myšlenky. To znamená promyslet cíle, které předmět může plnit v komplexu ostatních předmětů, promyslet principy a zákonitosti, pojmy, které obsahuje, vedoucí myšlenky, k nimž osnovy jako celek směřují. [25]

Obsah vyučování

je pak prostředek k dosažení cíle. Je to strukturovaný, funkčně uspořádaný výběr poznatků a činností, reflektující systém hodnot, idejí a sociálních vzorců chování, kulturní tradice, poznání vědecké a umělecké potřeby sociopolitické a ekonomické. [26]

Rámcové vzdělávací programy

Pak definují cíle a obsahy vzdělávání na jednotlivých úrovních vzdělávání, jak znázorňuje Obrázek 4. Této otázce se v našem vzdělávacím systému věnuje dokument [24].



OBRAZEK 4: SOUSTAVA RVP, ZDROJ: [24]

- Rámcové vzdělávací programy (RVP) - vznikají na státní úrovni a tvoří základ pro pedagogické činnosti škol. Jsou to rámcové dokumenty, jejichž záměrem je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do svých ŠVP a nabídnout k osvojení všem žákům jako závazné. Prioritním úkolem je poskytnout skutečně plnohodnotný vzdělanostní základ všem dětem na úrovni základní

školy a to nejen z hlediska určitého množství poznatků, ale spolu s tím i z hlediska osobnostního rozvoje. [24] Zavádí se zde pojem kompetence a klíčové kompetence.

- Školní vzdělávací programy (ŠVP) - je školský dokument, který v souladu se školským zákonem zpracovává podle RVP ZV každá škola realizující základní vzdělávání. ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy i oprávněné požadavky zákonných zástupců žáků. Má na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat. [24]

Učební plán

Je dokument, který pořádá učivo do určitých celků, obsahuje jejich sled a jejich časovou dotaci. [25]

Opírá se o analýzu obecných cílů, k nimž má vzdělávání směřovat. V historickém vývoji se vytvořily tři základní formy uspořádání učiva v učebních plánech:

- Předmětové uspořádání – spojuje jednotlivé předměty s příslušnými vědami, nebo s určitými oblastmi.
- Projektové uspořádání - spojuje obsah vzdělávání s různými oblastmi praktických činností.
- Modulové uspořádání – utvářejí určitou stavebnici, z níž se konstruuje učební plán. Témata modulů mohou být formulována jak v termínech poznávacích cílů, tak v termínech činností.

Učební osnovy

Jsou školním dokumentem, který charakterizuje obecný cíl a pojetí vyučování danému předmětu, vymezuje obsah a rozsah učiva, jeho funkci. [25]

Důraz je kladen na rozvoj klíčových kompetencí. Ty definuje [24] následovně:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní

Průřezová témata

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. [24]

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

3.3. Vyučovací metody

V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům. [25]

Dle [28] existují dvě základní pojetí výuky:

- Transmisivní (předávací). Učitel je ten kdo ví, je garantem pravdy, předává žákům hotové poznatky.
- Konstruktivistické pojetí výuky. Učitel je garant metody. Vede své žáky, aby přemýšleli, rozvinuli své dosavadní poznatky a objevili (konstruovali) nové poznatky. Učitel vede žáky k tomu, aby odvozovali nové poznatky, je zprostředkovatel.

Výukové metody lze klasifikovat dle [29] takto:

1. Klasické výukové metody

- Metody slovní - podstatou je učitelův slovní projev. Je zaměřen na prezentaci a vysvětlení nového učiva žákům. Ve školní praxi ve formě vysvětlování, vyprávění, popisu, přednášky, práce s textem, nebo rozhovoru.
- Metody názorně demonstrační - názorné předvedení předmětů, jevů a procesů. Provázeno výkladem, otázkami a dotazy žáků. Jde o řízené pozorování a poznávání. Ukázka může být zraková, sluchová, hmatová, čichová, chuťová nebo kombinovaná. Ve školní praxi ve formě předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáže, pokusu.
- Metody dovednostně - praktické - pramenem poznání je přímý styk se skutečnými předměty a možnost manipulace s nimi. Ve školní praxi jde o frontální pokusy, laboratorní práce, práce žáků s pomůckami, práce v dílně, práce pěstitelské a chovatelské.

2. Aktivizující metody

Jsou to postupy, které vedou výuku tak, aby cíle byly dosahovány hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž se klade důraz na myšlení a řešení problémů. Jsou to metody vysoce efektivní ve vztahu k osvojovaným vědomostem a dovednostem i ve vztahu k rozvoji myšlení, představivosti, fantazie, tvůrčích schopností, atd. Kladou vysoké nároky na učitele i na žáky.

- Diskusní metody
- Problémová metoda
- Metody situační
- Metody inscenační
- Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody:

- Frontální výuka
- Projektová výuka
- Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- Brainstorming
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Kritické myšlení
- Výuka podporovaná počítačem
- Televizní výuka
- Otevřené učení
- Učení v životních situacích
- Hypnopédie, sugestopedie a superlearning

Vhodnost použití jednotlivých metod je třeba důsledně promyslet a zvolit na základě kritérií jako jsou cíle výuky, obsah a metody daného vyučovacího předmětu, možnosti žáků, podmínek vyučování a možností samotných učitelů, apod.

3.4. Organizační formy vyučování

Dle [25] můžeme definovat jako uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činností učitele i žáků při vyučování.

Klasifikace organizačních forem dle [28]:

1. Podle vztahu k osobnosti žáka
 - Individuální - každý žák by měl mít svého učitele, je málo efektivní, užívá se např. na ZUŠ, u dětí tělesně i duševně postižených, nebo při doučování.
 - Individualizovaná - každý žák pracuje podle svého programu, učitel řídí práci celé třídy.

- Skupinová, rozdělení třídy na několik skupin, které samostatně řeší vlastní úkoly. Práce v menších skupinách umožňuje určitou individualizaci vyučování. Skupinové vyučování je předpoklad kooperativního učení. Mezi žáky existuje pozitivní vzájemná závislost. Musí koordinovat své úsilí k dosažení cíle...atd.
 - Hromadná (kolektivní) - založena na práci učitele s celou třídou, každý učitel souběžně vyučuje větší skupinu žáků, je to nejběžnější způsob vyučování.
2. Podle charakteru výukového prostředí - výuka ve třídě, v odborné učebně a v laboratoři, v dílně, na školním pozemku, na vycházce či exkurzi, nebo domácí úkoly.
 3. Podle délky trvání - vyučovací hodina, zkrácená výuková jednotka, dvouhodinová výuková jednotka, vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurzy apod.

3.5. Příprava a realizace výuky

Příprava učitele na vyučování a je z větší části myšlenková činnost. Zahrnuje stanovení výukového cíle, provedení didaktické analýzy učiva a promyšlení poznávacích strategií pro žáky. Písemná příprava učitele na vyučování není v současné době nijak direktivně stanovena a zároveň žádná příprava nemůže být tak dokonalá, aby přesně odhadla průběh vyučovací hodiny, která je pokaždé jiná. [37]

Fáze učitelovy přípravy [37]:

1. Přípravná fáze

- vytvoření předběžné představy a stanovení cíle edukačního procesu
- výběr a verifikace funkčnosti didaktických prostředků
- projekt vyučovací hodiny
- Nosnou součástí přípravné fáze je didaktická analýza učiva, která je celkovým završením učitelovy plánovací činnosti.

2. Realizační fáze

- motivační
- expoziční
- fixační
- diagnostická
- aplikační

3. Hodnotící fáze

- sebereflexe vyučovacího procesu
- autoregulace další vyučovací činnosti

Teorie zónového učení

Vychází z Vygotskyho teorie [20], která činnosti umísťuje do třech základních oblastí, formou soustředných kruhů, jak ukazuje Obrázek 2 a Obrázek 5.

- Zóna komfortu – je bezpečná, známá, bez rizika a pohodlná. To však zároveň také znamená, že v delším časovém horizontu vyvolává nudu, pasivitu a nedochází k učení se novým věcem.
- Zóna učení – learning zone, zóna eustresu, přináší pocit nejistoty, určitého napětí a rizika, což však také aktivuje proces učení a růstu, přináší nové úspěchy a radost a pozitivní sebehodnocení.
- Zóna chaosu a paniky – je velmi nebezpečná, neznámá a výrazně riziková. Znamená to, že v této oblasti již není náš mozek se schopen učit, je pod tlakem a ve stresu (distres), snaží se pouze přežít a rychle reagovat. Je to nežádoucí stav.

Takový pohled vyvolává požadavek na správné nastavení obtížnosti situací, aby posunovaly žáka z jeho komfortní zóny ven do nových neznámých situací, ale zároveň nepřekročit do zóny ohrožení a chaosu, kde mu hrozí újma.

Pro účely této práce je zóna komfortu ještě chápána ve dvou rovinách a to:

- sociální – zůstáváme součástí davu, děláme věci, které dělají ostatní, neřekneme na sebe nic osobního, abychom se nepoškodili.
- fyzická - vyhřátá postel, bezpečné místo v autě, v bytě, apod.



OBRÁZEK 5: KOMFORTNÍ ZÓNA PODLE GROWJOB: ZDROJ: [2]

Podobně se na tuto problematiku dívá americký psycholog Mihaly Csikszentmihalyi v jeho konceptu tzv. **flow**. [46]. Prožívání člověka při realizaci činností je ovlivněno složitostí úkolů a úrovní jeho schopností. Při optimálním poměru se člověk dostává do tzv. flow, a přináší mu spokojenost pocit smysluplnosti, bez očekávání budoucího dosažení cíle.

Motivace – je důvod, proč člověk dělá určitou činnost. Existují tři druhy motivace [5]:

- Vnější motivace cukrem a bičem – člověk podléhá výkyvům emocí a nespokojenosti
- Vnější motivace cílem – člověk podléhá Hédonické adaptaci
- Vnitřní motivace – jediná dlouhodobě funkční strategie, dlouhodobější vize, směr.

Motivace není vrozená, je naučená a lze si ji tedy osvojit. V souladu s konceptem flow je třeba, aby výuka dávala žákovi smysl a byla v souladu s jeho nastavením. Pak výrazně roste jeho zájem a aktivita, dochází k aktivizaci.

3.6. Hodnocení

Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Bývá kritizováno, že je nepřesné a nespolehlivé, přesto se bez něj učitelé ani společnost nemohou obejít. Správně prováděné hodnocení inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu. Může ovšem přehlížet to, co nelze snadno hodnotit. Bez spolehlivé zpětné vazby, nemůže být výuka efektivní. [25]

Hodnocení může sloužit mnoha různým účelům [31], [32]:

- Sumativní (finální) hodnocení kursů, které má shrnout, čeho bylo dosaženo
- Formativní hodnocení, které probíhá v průběhu kurzu a posuzuje, co se žák naučil.
- Vyhodnocování vyučovacích hodin, učitelů a kurzů – evaluace.

Formativní [31], [32]:

- Sebeocenění / sebehodnocení / reflexe – žák si uvědomuje svá silná a slabá místa, stanovuje si cíle a posuzuje své pokusy o zlepšení. Sebehodnocení vede žáky k tomu, aby přebírali za učení zodpovědnost.
- Sebehodnocení je prostředkem, pomocí něhož si osvojujeme učení se ze zkušenosti. Vyhodnocení může být prováděno formou kontrolních otázek, volné zapisování postřehů a pocitů, či vyplňování připravených formulářů nebo diskuze s jinými učiteli.

Dle [37] je hodnocení vzdělávací činnosti kategorizováno na:

- Zpětná vazba - Jeden z nejdůležitějších prvků řízení, přenos informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory. Poskytování zpětné vazby je podstatou formativního hodnocení. Učiteli bez snahy o zpětnou vazbu hrozí, že bude pracovat neadekvátně a chybně. Proto zkušení učitelé zpětnou vazbu vyhledávají a záměrně navozují podmínky pro její realizaci.
- Hodnocení vlastní výuky – evaluace. Po vyhodnocení kurzu jsou sepsány návrhy na jeho vylepšení – tzv. akční plán a jejich zapracování.
- Hodnocení studentů, posluchačů - jedná o sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.
- Didaktický test a jeho příprava - Didaktický test chápeme jako zkoušku, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny lidí. Od běžné zkoušky se

liší hlavně tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých, předem stanovených pravidel. Je to nástroj systematického zjišťování výsledků výuky.

Prostředky pro hodnocení:

Častým prostředkem hodnocení pro evaluaci bývá dotazník. Dotazník by měl zjistit, zda byl splněn cíl a další důležité priority, které byly stanoveny, dále pak odhalení případných problémů.

Další možnosti hodnocení jsou: soustavné pozorování žáků, rozhovor s žákem, analýza výsledků činnosti žáků, zkoušení žáků (ústní, písemné, didaktické testy)

Formy hodnocení mohou být slovně, nebo známkou.

4. Vlastní návrh didaktického plánu

Na hrdiny si nehrajeme, jako hrdinové žijeme.

Milan Tomeš

V této kapitole je uveden vlastní návrh vzdělávacího programu. Je stanoven obecný cíl, který se rozpadá na konkrétnější dílčí cíle, jsou definovány prostředky a metody pro dosažení tohoto cíle, popsána struktura programu a způsoby hodnocení dosažení cílů.

4.1. Popis vzdělávacího programu

Záměrem je využít významu Hrdinství jako podpůrného nástroje pro aktivizaci žáků, rozvoj jejich akceschopnosti a to zejména v rámci osobnostní a sociální výchovy žáků.

Název tématu:

Výuka hrdinství

Cílová skupina:

Určeno pro věkovou skupinu 13-17 let, pohlaví chlapce, počet účastníků je variabilní, cca 5 – 20.

Cíl:

Žák je schopen poznat, vnímat a opouštět svou komfortní zónu, což znamená, že je schopen vědomě zvyšovat a dále rozvíjet svou akceschopnost a iniciativnost a to jak ve výukovém procesu, tak v běžných životních situacích.

Dílčí cíle:

1. Žák pozná a překoná hranice své komfortní zóny
2. Žák je aktivizován na principu vnitřní motivace.
3. Žák užije své schopnosti odvahy, zodpovědnosti, akceschopnosti, vnímavosti.

Cíle jsou tedy definovány výhradně jako afektivní, zejména zaměřené na vnímavost a reagování.

Snažíme se formovat postoje žáka, aktivizovat jej - podněcovat k uvědomělé aktivitě stavějící na principu vnitřní motivace, která může být užita zcela univerzálně, jak ve škole, tak v běžném životě, v obyčejných každodenních situacích.

Toto téma je zařazeno, protože míra lhostejnosti jednotlivců ve společnosti je vysoká, protože žáci jsou velmi pasivní a protože na základě výzkumů M. Seligmana [47] víme, že optimismus či pesimismus jsou charakteristiky získané, nikoliv vrozené a dají se tedy rozvíjet.

Materiály a pomůcky:

- Učebna vybavená AV technikou,
- Flipchart/tabule,
- Dostatek prostoru pro pohyb skupiny až 20 žáků,

- Kruhové organizační uspořádání,
- Psací pomůcky.

Forma výuky:

- Speciální kurz.
- Proběhne ve dvou souvislých blocích po 3 hodinách.
- První blok bude zaměřený teoreticky - intelektuálně.
- Druhý blok bude zaměřený prakticky - prožitkově.
- Organizační forma výuky je skupinová.

Dle RVP:

- Výchova k občanství (člověk ve společnosti, člověk jako jedinec)
- Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Dotčené klíčové kompetence:

- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské

Téma rozvíjí:

- Sebepoznání a sebepojetí
- Mezilidské vztahy
- Komunikace
- Kooperace a kompetice
- Řešení problémů a rozhodovacích dovedností
- Hodnoty, postoje a praktickou etiku

Záměrem tohoto výukového tématu je rozvoj zejména osobnostních a sociálních dovedností, rozvoj dobrých vztahů, komunikace, reakce na kritické a náročné situace, formování postoje k sobě a k druhým a jako prevence škodlivých společenských jevů a způsobů chování.

Použité vzdělávací metody:

Tento program užívá konstruktivistické pojetí výuky, s důrazem na aktivizující metody, jako jsou diskuze, inscenace, hry, dále pak audiovizuální ukázky, simulace, výklad, dialog a diskuze, rozbor modelových situací.

Způsob ověření znalostí a dovedností

- Rozhovor, dialog, dotazník (viz Příloha 2)

Obsahová struktura

Je znázorněna v následující Tabulka 1 a Tabulka 2.

TABULKA 1: STRUKTURA PRVNÍHO BLOKU, ZDROJ: VLASTNÍ.

| Aktivita - forma | Popis | Čas. dotace [min] |
|---|---|-------------------|
| Úvod | <ul style="list-style-type: none"> • Úvod • Představení lektorů a účastníků • Jaká jsou očekávání? • Pravidla, dopolední a odpolední blok | 10 |
| Evokace I - zapojení a aktivizace žáků, uvědomění „mě se to také týká“. Ukázka - video | <ul style="list-style-type: none"> • Tvrzení: Hrdinou je obyčejný člověk, který dělá neobyčejné činy. • Video, které bude k tématu hrdinství – Real Life Heroes z youtube.com | 10 |
| Uvědomění I - Výklad k tématu | <ul style="list-style-type: none"> • Představení tématu Hrdinství dle Zimbarda • Hrdinství jako protijed systematickému zlu. • Standfordský vězeňský experiment • Podobnost s věznicí Abú Ghrajb | 20 |
| Reflexe I – Společná diskuze | <ul style="list-style-type: none"> • Vymezení perspektivy skupiny téma Hrdinství • Kdo je a kdo není hrdina? • Kdo jsou tvoje vzory, kdo tě inspiruje? A proč? • Kdo je hrdina pro mě? | 10 |
| HRA I | <ul style="list-style-type: none"> • Virus | 20 |
| Evokace II - Ukázka - video – rozbor modelových situací | <ul style="list-style-type: none"> • Tvrzení: Chováme se stádově a iracionálně. • Video k tématu konformity | 10 |
| Uvědomění II - výklad k tématu | <ul style="list-style-type: none"> • Konformita • Difuze odpovědnosti • Stav deindividuace • Bibb Latané a John Darley: Bystander effect • Solomon Asch: Test konformity • Stanley Milgram: Test poslušnosti vůči autoritám | 20 |
| Reflexe II – dialog a společná diskuze, Inscenační metoda | <ul style="list-style-type: none"> • Aktivita: Naše zkušenosti • Kdy jste se jako hrdinové zachovali? Reflexe ve dvojicích. • Kdy jste se jako hrdinové nezachovali? Zapsat. | 20 |

| | | |
|---|--|----|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Vytvoření davu, vystoupení z davu a přiznání. | |
| Evokace III – přesah do vlastního života. | <ul style="list-style-type: none"> • Tvrzení: Hrdinou se nerodíme, ale stáváme se jím. | 10 |
| Uvědomění III - Výklad k tématu | <ul style="list-style-type: none"> • Hrdinství podle Zimbarda • Komfortní zóna • Hrdinství 1.0 a 2.0, temná strana hrdinství | 20 |
| Reflexe III - Aktivizace Inscenační metoda | <ul style="list-style-type: none"> • Můj vztah hrdinství, moje hranice komfortní zóny • Zakreslit do grafu, jak se cítím v těchto oblastech • Kde je moje hranice komfortní zóny? | 10 |
| HRA II - aktivizace | <ul style="list-style-type: none"> • Hec Boy – průzkum hranic své komfortní zóny | 20 |

TABULKA 2: STRUKTURA DRUHÉHO BLOKU, ZDROJ: VLASTNÍ.

| Aktivita | Popis | Čas. dotace [min] |
|-----------------------------|--|-------------------|
| HRA III – simulace | <ul style="list-style-type: none"> • LARP Holocaust | 160 |
| Reflexe - Závěr Diskuze, | <ul style="list-style-type: none"> • Návrat k flipchartu k Evokaci II – Přehodnocení otázek. • Co si odnášíme - závěrečné kolečko • Jedna myšlenka, kterou si odnášíme. • Jedna aktivita, na kterou se zaměřím, až se vrátím domů. • Závěrečná zpětná vazba | 20 |

Forma hodnocení míry osvojení učiva:

- Hodnocení je čistě formativní, zaměřené na sebehodnocení
- Řízený rozhovor
- Dotazník, viz Příloha 1

Hodnocení probíhá v subjektivním uvědomění, na jaké úrovni má účastník svou míru hrdinství v různých aspektech svého života, není známkován.

V průběhu výuky účastníci hodnotí ve dvojicích nebo v celku svoje zkušenosti, aby došlo k uvědomění, jak se jich získaná dovednost hrdinství týká a jak ji mohou využít, ve svém životě.

Evaluační dotazníky jsou využity pro další zlepšování procesu vzdělávání v daném tématu.

4.2. Upřesnění některých částí náplně programu

V této kapitole jsou detailněji rozebrány některé pasáže časového plánu

Evokace I

- Je použito Youtube video Real Life Heroes [Good people] part 1, viz <https://goo.gl/Zuk43P>

Reflexe I

- Jsou uvedeny příklady hrdinství, včetně těch sporných a ponechány diskuzi.
- Např. bratři Mašínové, vojáci ve Vietnamu a obecněji tzv. humanitární bombardování, Sir Nicholas Winton, Irena Sendler, Václav Havel, hnutí Anonymous, Atentátníci na Heydricha, Palach, apod. ...

Hra I - Virus

- Hra rozvíjí sociální a společenskou zodpovědnost, postřeh/vnímání, je lehce pohybová
- Jde o moc vzít někomu život a zároveň chránit život. Vytváří morální dilema.
- Představte si, že jsme tu spolu uzavřeni a zjistili jsme, že někdo z nás je nakažen VIREM. Nevíme, kdo to je, ale je jisté, že se VIRUS může šířit.
- Cílem hry je zjistit, kdo z hráčů má nákazu zbavit se ho. Hra končí buďto odstraněním viru, nebo vítězstvím viru.
- Hráči si musí všímat, kdo se jak chová a převzít zodpovědnost za jejich odstranění/usmrcení

Hra II – HecBoy

- Hra rozvíjí odvahu překonávat své hranice, jak fyzické, tak psychické.
- Cílem hry je plnit zadané úkoly, např. cvičení, přiznat se, oslovit cizího člověka, apod.

Hra III - LARP Holocaust

- Hra rozvíjí sociální a společenskou zodpovědnost, odvahu, testuje poslušnost vůči autoritě.
- Vychází ze zážitkové hry Prázdninové školy Lipnice Holocaust [21], která byla přepracována do formy LARPU ve fantasy prostředí.
- Odehrává se ve smyšleném fantasy království, kde zrovna zvolili nového krále a kde se existují různé rasy jako lidé, elfové a trpaslíci.
- Ve hře dochází k persekuci na základě rasy - Elfové jsou utlačováni.
- Cílem hry je simulace jevů, které se děly např. Židům za 2. sv. války, tedy postupné omezování svobody, až smrt. Hra končí buďto zničením hráčů, kteří jsou elfí rasy, nebo odmítnutím persekuce a svržením režimu.

Evokace II

- Jsou puštěna videa, na kterých je sledování chování lidí v tematických situacích a odhadujeme, jak se budou chovat.
- Např. Experiment s kouřem, viz <https://www.youtube.com/watch?v=KE5YwN4NW5o>
- Účastníci si zaznamenávají, jaký bude výsledek. Např. za jak dlouho lidé pomůžou?
- Na konci pak proběhne společná reflexe.

Reflexe II

Kdy jsme se jako hrdinové zachovali?

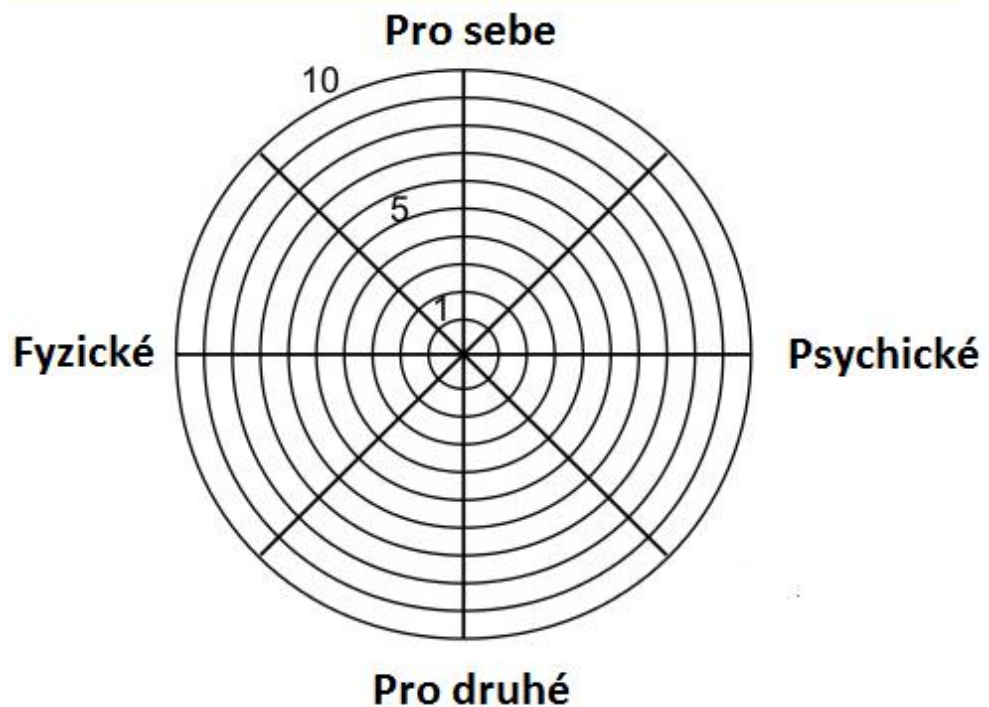
- Zapsat si na papír několik situací, které nás napadnou a sdílení ve dvojicích.
- Společná reflexe, psát na flipchart situace.

Kdy jsme se jako hrdinové nezachovali?

- Zapsat si na papír několik situací, které nás napadnou, kdy jsme byli za blbce, slabochy, apod.
- Pak všichni půjdou na jednu stranu místnosti a tam vytvoří dav.
- Každý z účastníků postupně vystoupí z davu, podívá se lidem v tom davu do očí a přizná se k té situaci, kdy se jako hrdina nezachoval. Nechá to chvíli působit a zase se vrátí zpět do davu.
- Společná reflexe.

Reflexe III.

- Účastníci dostanou papír, na kterém je sférický souřadnicový systém, viz Obrázek 6.



OBRÁZEK 6: HRANICE KOMFORTNÍ ZÓNY, ZDROJ: VLASTNÍ

- Účastníci si dle svého uvážení vyznačí různé aktivity v daném kvadrantu a subjektivně vyznačí také míru své akceschopnosti v dané aktivitě od 1-10, kde 10 je maximum.
- Příklad: Kvadrant Fyzické - Pro sebe – cvičení každý den, míra 3.
- Poté jednotlivé body spojí, čímž vznikne určitá mapa vlastní komfortní zóny.
- Koučovací otázky, které lze užít, pro zkoumání, kde se jak účastníci cítí:
- Kde nás to nejvíce omezuje? Kde je to pro nás nejtěžší? Jak se v různých oblastech cítím? Na jakou oblast se chci zaměřit? Jaké aktivity mohu v dané oblasti činit?
- Společná reflexe.

5. Pilotáž

Jdeme-li s davem, dojdeme maximálně tam, kam šel ten dav. Pokud ale umíme dav opustit, dostaneme se na místa, kde nikdy nikdo nebyl.”

Albert Einstein

Byly provedeny dvě pilotáže. V následujících kapitolách je popsán jejich design a zkušenosti získané z pilotáže.

5.1. Pilotáž I

První pilotáž byla provedena 13. 2. 2015 v rámci mužské skupiny organizované v Lize otevřených mužů (LOM). Tato skupina byla tvořena 12 dospělými muži, nebyla to tedy cílová skupina, pro kterou je tato práce stavěna.

Důvodem tohoto faktu byl záměr vyzkoušet nejprve workshop v bezpečném, psychicky stabilním prostoru, kde jsou zkušení muži schopní poskytnout konstruktivní kritickou zpětnou vazbu.

První pilotáž proběhla v sobotu dopoledne v době cca 10-13 hodin. Odpoledne pak proběhla řízená diskuze nad zkušenostmi z workshopu. Struktura Workshopu je uvedena v Příloze 2.

Získaná zpětná vazba:

- Uvědomění 1 - Teoretický background byl zajímavý, přitažlivý a přínosný. Byla oceněna kvalitní příprava. Vedení workshopu pomocí powerpointové prezentace bylo přínosné.
- Na začátku byly velké technické problémy – prezentace, video, konektivita. Pro příště mít vše off-line a partnera, který technické zázemí zajistí včas dopředu.
- Nejistý start – vyjádření síly a jistoty lektora.
- Evokace I neměla kýžený efekt, Naopak emotivní videa „real heroes“ skupinu natolik získala, že zůstali fascinovaně stát a nevyužili přestávku. Bude nahrazeno.
- Evokace II:
 - Zajímavé postavy k diskusi nad tím, kdo je hrdina: Atentátníci na Heydricha, Palach, Prométheus/Odysseus
 - Nepodsouvat obrázky, omezuje to diskusi. Nechat vlastní vymezení, případně jen napomoci příklady v případě potřeby.
- Část Evokace a Uvědomění měla vyvolat pocit naléhavosti, což se nepodařilo. Reflexe jako celek nevyužila potenciál aktivit. „*Nemělo to koule*“, bylo to příliš intelektuální, málo prožitkové.
- Reflexe I – potřeba dále rozpracovat, např. použít „Howgh“ jako přijetí, přejít na jiné místo
- Reflexe II: Celá aktivita měla špatně nastavená pravidla a role autority, nebylo zřejmé, co je hra a co meta-hra. Zda vedoucí je v uvnitř nebo venku aktivity.
- Reflexe II plula po povrchu, nešla do hloubky.

- Reflexe III neproběhla, ale bylo potvrzeno, že je to velmi podstatné. „Práce je skupinová, ale domů jdeme sami“ – Ukotvit do reality, např. úkolem.
- Na otázku, zda by účastníci přišli znovu, byly odpovědi váhavé, spíše ne.
- Nicméně padnul návrh rozdělení programu do dvou bloků – To vyvolalo výrazně živou reakci a vzednutou vlnu zájmu.
- Toto bude realizováno v další pilotáži:
 - jeden blok bude teoretický/intelektuálně zaměřený
 - druhý praktický/prožitkově zaměřený. Možností je provést vlastní „sociální experiment“.
- Více používat dvojice
- Program se nestihnul celý, protože délka překročila 3 hodiny.
- Je třeba mít k vedení workshopu partnera. Toto je velmi podstatné, jinak nelze bezpečně realizovat. Vedoucí má být autentický v projevu. Partner by měl být zábavný a téma odlehčovat. Dále by měl hlídat čas.

5.2. Pilotáž II

Druhá pilotáž byla provedena 20. 6. 2015 v rámci chlapeckého klubu Hraničáři, který vede lektor primární prevence Ing. Petr Kadlec, DiS. v České Třebové. Tato skupina byla tvořena 5 účastníky ve věku 10-15 let. To sice bylo určitým omezením, protože program byl navržen pro mírně starší a větší skupinu, nebylo však možné toto ovlivnit.

Pilotáž proběhla v plánovaných dvou blocích v sobotu dopoledne a odpoledne. Struktura programu prakticky odpovídá tomu, který je uveden v Tabulka 1 a Tabulka 2. Zpětná vazba získána rozhovorem s účastníky po skončení programu a s druhým lektorem.

Získaná zpětná vazba:

- Struktura dopolední teoretický blok a odpolední rozsáhlejší herní aktivita se osvědčila.
- Velmi přínosné bylo snížení obsahu informací a rozšíření herních aktivit. Struktura se tak přesouvá více směrem do zážitkové pedagogiky.
- Účast druhého lektora se též osvědčila, průběh byl výrazně plynulejší.
- V průběhu byla znát nižší věková hladina účastníků, některé aktivity bylo třeba více vysvětlovat.
- Všech aktivit se účastníci účastnili rádi, se zájmem a vysokým nasazením.
- Na začátek prvního bloku zařadit více informací k tématu a pak teprve rozvíjet diskuzi, aby se účastníci dokázali více naladit.
- Dopolední blok se protáhnul a aktivita reflexe III neproběhla do hloubky.
- Je vhodné doplnit do části Reflexe I konkrétní osobnosti a k nim vyjádřit svůj názor.
- Účastníci nedokázali integrovat to, co se dozvěděli v dopoledním bloku do svého chování během odpolední zážitkové hry. Uvědomovali si, že to spolu nějak souvisí a rozvíjeli na

základě toho určitou meta-hru, která však paradoxně situaci ve skutečné hře zneřehlednila.

- Během aktivity Hra I, bylo znát, že téměř nepoužívali všímavost, většina se věnovala zejména plnění vlastních aktivit. Neměli žádné zábrany odstranit ze hry účastníka jen na základě podezření, nebo pocitu se účastníci rozhodovali zejména intuitivně.
- Během aktivity Hra II – došlo k pozitivnímu lavinovému efektu, kdy účastníci sami začali vymýšlet další činnosti nad definovaný rámec a to i výrazně náročnější. Z toho vyplývá jejich zájem pracovat se svou odvahou a sebezpřekonáním.
- Během aktivity Hra III došlo ihned k identifikaci paralely s holocaustem, což však nemělo na průběh hry žádný vliv, oběti se situovali do svých rolí úplně stejně jako v prezentovaném Stanfordském experimentu, ostatní hráči poslušně vykonávali rozkazy autority, které vedly k omezování práv obětí. To potvrzuje prezentované efekty „poslušnost vůči autoritám“ a „situační vlivy“. Vyplývá z toho potřeba klást výraznější důraz na reflexi po hře a citlivé rozebrání situací a chování.
- V rámci reflexe jednotlivých dílčích aktivit je třeba klást více pozornosti na otázku přesahu do vlastních životů ve smyslu: „Kde podobné situace zažíváte ve svém životě?“
- Lepšího výukového efektu může být také dosaženo v rámci přípravy aktivit zaměřením na to, co danou aktivitou rozvíjíme.
- Celkové hodnocení je však velmi dobré, jako celek program fungoval a působil vhodně.
- Program je takto po obsahové i formální stránce připravený, dále je vhodné se zaměřit na zlepšování konzistence aktivit a prohlubování reflexe vůči cílům programu a reálnému životu. Tedy, jaké kompetence rozvíjíme, proč, jaké jsou dopady do našich reálných životů, co si odnášíme, jak se nás to týká, atd.
- Byla diskutována možnost využití v rámci osobnostně sociální výchovy na základních školách.

6. Vyhodnocení

Hodnocení je zřejmé již z předchozí kapitoly ze zkušeností získaných z druhé pilotáže. V této kapitole dojde k určitému zobecnění a rozšíření o přínosy, slabé stránky a možnosti dalšího rozvoje.

Obě dvě pilotáže jde spolu jen velmi těžko porovnávat, protože proběhly za výrazně odlišných podmínek. Jednak byla odlišná cílová skupina a jednak struktura programu. Jistě však lze konstatovat, že je třeba v programu věnovat dostatek času prožitkovým situacím a jejich reflexi, pracovat formou skupinového vyučování a užívat aktivizujících metod a lektor by se měl dostat více do pozice partnera, než pedagoga doručujícího balík informací. Toho lze dosáhnout sdílením vlastních zkušeností, používáním otevřených otázek, na které sám odpovídá a účastí v probíhajících aktivitách.

Výukový program Hrdinství je takto po obsahové i formální stránce připravený, na základě druhé pilotáže došlo ještě k mírné úpravě struktury programu, ale jinak vše zůstává koncepčně stejné.

Připravených aktivit se účastníci účastnili rádi, se zájmem a vysokým nasazením, byla velmi zřetelná snaha se překonávat a něco dokázat. Účastníci po skončení skutečně avizovali, že si odnášejí poznání, že hrdina, může být každý z nás, kdo dokáže aktivně zareagovat v obyčejné situaci a udělat něco neobyčejného, a že si mnohdy ani neuvědomujeme, kdy jsme se jako hrdinové chovali, nebo svou aktivitu za hrdinství nepovažujeme.

Na druhou stranu je třeba doplnit, že ne všechno jasné a jednoduché. Výrazně se zde projevuje interdisciplinarita a výrazná šíře tématu a přesah do mnoha problematických otázek dnešní doby, na které je obtížné hledat jednoduché odpovědi či postupy. To může být otázka rasové nesnášenlivosti, předsudků, šikany, hledání pravdy a objektivitu, dobra a zla apod.

Také bylo zřejmé, že opravdu ne všichni účastníci dokázali říci, kdo je jejich hrdinou či vzorem, což potvrzuje závěry studie [7] a ve hře měli velmi nízkou všímavost vůči tomu, co se děje kolem a to i přesto, že to bylo cílem hry. Většina se věnovala zejména plnění vlastních aktivit. Neměli žádné zábrany odstranit ze hry účastníka jen na základě podezření, nebo pocitu. Účastníci se rozhodovali zejména intuitivně, což vede dále na otázku objektivitu.

Slabou stránkou programu Hrdinství může být fakt, že rozsah je 2x3 hodiny během jednoho dne. To může způsobit, že množství informací a zážitků je natolik intenzivní, že je účastníci nedokážou vstřebat a kýžený efekt nebude výrazný. Vzhledem k tomu, že proběhl pouze jeden krátký a intenzivní impulz, nebylo možné provést evaluaci, zda se s odstupem času projevil prokazatelný efekt v reálném životě účastníků. Z tohoto pohledu by bylo jistě zajímavé s určitým časovým odstupem navázat dalším blokem např. formou semináře, nebo zařadit program Hrdinství do nějakého většího výukového celku. To však nebylo cílem této práce a je to jedna z možností dalšího rozvoje.

V rámci dalších možností rozvoje je třeba se zaměřit na zlepšování konzistence aktivit a prohlubování reflexe vůči cílům programu a reálnému životu. Zkušenost ukázala, že je třeba klást velký důraz na reflexi. Program je informačně i prožitkově velmi nabitý a je třeba, aby tento obsah byl plně využit, což se zatím podařilo spíše částečně.

Vzhledem k aktuálnímu společenskému trendu oslabování mužského vlivu, častá nepřítomnost otců viz např. [42], [43], [44] vysoká feminizace českého školství, jak uvádí např. [45] a [26] a obecně posilování ženského hnutí v celé společnosti může být tento program nástrojem rozvoje poznávání chlapecké resp. mužské části osobnosti. To však již zůstává vysoko nad rámec této práce, stejně jako možnost rozšířit tento program i pro dívky.

Vzhledem k rozsahu práce také nebyla výrazněji rozpracována otázka autorit a morálních vzorů, která s tématem úzce souvisí a které se autor práce chce nadále věnovat.

Existuje i představa o možném rozšíření o třetí blok, který by pracoval s otázkou přechodu od chlapce v muže, skrze určitou formu rituálu „setkání se smrtí“ ve smyslu konfrontování se svými hranicemi možností a jejich překonání, tak jak o nich hovoří např. Jan Bílý ve své knize Kruh mužů - Přechodové rituály pro muže [41].

Závěr

V rámci této práce byl vytvořen ucelený program, zaměřený na fenomén hrdinství tak, jak jej definuje americký psycholog P. Zimbardo. Ten rozvíjí poznání a rozšiřování hranic komfortní zóny účastníků, chápání vlivu difuze zodpovědnosti, konformity davu a poslušnosti vůči autoritám a rozvíjení dovedností všímavosti, zodpovědnosti a akceschopnosti. Učí tak účastníky, jak se zachovat v běžných každodenních situacích tak, aby dokázali rozpoznat situaci, která vyžaduje aktivitu a zareagovat.

Program byl vytvořen v rozsahu 2 x 3 hodin, kde první blok je více teoretický a orientovaný na předání podstatných informací a druhý blok je více prožitkový, zaměřený na prožití situací v zážitkové hře.

Program byl teoreticky navržen a dvěma pilotážemi prakticky ověřen. Byla získána cenná zpětná vazba, ze které vyplývá, že takový program je nejenom užitečný a přínosný, ale zároveň je pro účastníky samotné i velmi atraktivní.

Může se uplatnit v oblasti osobnostně sociální výchovy chlapců a primární prevence na základních školách s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí sociálních, personálních a občanských.

Na základě těchto informací lze jednoznačně tvrdit, že cíl práce byl splněn.

Zdroje

- [1] Heroic imagination project, 2015, [on-line], cit. 2015-2-23, dostupné z [www <http://heroicimagination.org/>](http://heroicimagination.org/)
- [2] Ludwig, P., Proč je někdo svině a někdo hrdina?, 2013-1-15, [on-line], cit. 2015-2-23, dostupný z [www <http://www.growjob.com/clanky-personal/proc-je-nekdo-svine-a-nekdo-hrdina/>](http://www.growjob.com/clanky-personal/proc-je-nekdo-svine-a-nekdo-hrdina/)
- [3] Lachmann, F., Od zla k hrdinství cestou sociální psychologie (přednáška P. G. Zimbarda v Praze), 11-10-2011, [on-line], cit. 2015-2-23, dostupný z [www <http://socialniteorie.cz/od-zla-k-hrdinstvi-cestou-socialni-psychologie-prednaska-p-g-zimbarda-v-praze/>](http://socialniteorie.cz/od-zla-k-hrdinstvi-cestou-socialni-psychologie-prednaska-p-g-zimbarda-v-praze/)
- [4] Zimbardo, P. G., Psychologie osvobození: Překonání vnějších a vnitřních zábran k dosažení hrdinství 4.3.2010, [on-line], cit. 2015-2-23, dostupný z [www <http://luciferuvefekt.dox.cz/domains/luciferuvefekt.dox.cz/lecz/index.php/texty/74-psychologie-osvobozeni/>](http://luciferuvefekt.dox.cz/domains/luciferuvefekt.dox.cz/lecz/index.php/texty/74-psychologie-osvobozeni/)
- [5] LUDWIG, P., Konec prokrastinace, Jan Melvil Publishing, 2013, 268 s., ISBN 978-80-87270-51-6
- [6] Zimbardo, P. G. The Heroic Imagination Project, 2011-8-20, [on-line], cit. 2015-2-23, dostupný z [www <http://blog.ted.com/2011/02/03/phil-zimbardo-and-the-heroic-imagination-project-ted-blog-exclusive-video/>](http://blog.ted.com/2011/02/03/phil-zimbardo-and-the-heroic-imagination-project-ted-blog-exclusive-video/)
- [7] Bocan, M., Maříková, H., Spálenský, A., Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let, 2011, 172s. [on-line], cit. 2015-5-16, dostupný z [www <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/zz-hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15let.pdf>](http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/zz-hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15let.pdf)
- [8] Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J., Social influence: Compliance and conformity. Annual Review of Psychology, 55, 2004.
- [9] Asch, S. E., Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments. In H. Guetzkow (Ed.), Groups, leadership and men, 1951, Pittsburgh, Carnegie Press
- [10] Hána, L., Hrdinové jednájí jako první, 2014, [on-line], cit. 2015-03-14, dostupný z [www <http://www.growjob.com/clanky-personal/ke-korekture/hrdinove-jednaji-jako-prvni/>](http://www.growjob.com/clanky-personal/ke-korekture/hrdinove-jednaji-jako-prvni/)
- [11] Fischer, P., Krueger, J.I., Greitemeyer, T., Vogrincic, C., Kastenmüller A., Frey, D., Heene, M., Wicher, M., Kainbacher, M., The bystander-effect: a meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. Psychol. Bull., 06/2011, DOI 10.1037/a0023304., dostupný z [www <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21534650>](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21534650)
- [12] Zimbardo, P. G, Breckenridge, J. N., Moghaddam, F. M., Exclusive and Inclusive Visions of Heroism and Democracy, Current psychology, A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 2013, ISSN 1046-1310, DOI 10.1007/s12144-013-9178-1
- [13] VACULÍK, M., Vybrané pojmy ze sociální psychologie: Definice, vysvětlení, souvislosti. 2006, [on-line]. cit. 2015-4-13. Dostupný z [www: <http://is.muni.cz/elportal/estud/fss/js06/psy108/Vybrane_pojmy_ze_socialni_psychologie.pdf>](http://is.muni.cz/elportal/estud/fss/js06/psy108/Vybrane_pojmy_ze_socialni_psychologie.pdf)

- [14] LE BON, G., Psychologie davu, Praha: Kra, 1997. 102 s.
- [15] Zimbardo, P. G., The human choice: Individuation, reason, and order vs. deindividuation, impulse, and chaos. In W. J. Arnold & D. Levine (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation, 1969, Lincoln: University of Nebraska Press
- [16] Darley, J. M., Latané, B., Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. Journal of Personality and Social Psychology, 1968
- [17] Lacko, D., K zamyšlení, 2015, [on-line], cit. 2015-03-15, dostupný z [www <http://www.kzamysleni.cz>](http://www.kzamysleni.cz)
- [18] Zimbardo, P.,G., Luciferův efekt: Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí. 2014, Praha: Academia., ISBN: 978-80-200-2346-9
- [19] Milgram, S., Behavioral study of obedience, Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 1963
- [20] Vygotsky, L. Zone of proximal development. Mind in society: The development of higher psychological processes, 1987
- [21] Sborovna, Škola zážitkem, Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků, 2013, 61 s, ISBN 978-80-260-1046-3
- [22] HIP brochure: Introduction to our Educational Programs, 8 s, 2013
- [23] Hausenblas,O., Košťálová, H., Co je E-U-R, 2001-1-23, [on-line], cit. 2015-5-28, dostupný z [www <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur>](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)
- [24] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP, 2005, [on-line], cit. 2015-1-13, dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- [25] Skalková, J., Obecná didaktika, Grada, 2007, 328s, ISBN 978-80-247-1821-7
- [26] Průcha, J., Moderní pedagogika., Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-170-3
- [27] Petty, G., Moderní vyučování. Praha: Portál., 1996, ISBN 80-7178-070-7
- [28] Maňák, J., Nárys didaktiky, Brno. MU, 2001, ISBN 80-210-1661-2
- [29] Maňák, J., Švec, V., Výukové metody, Brno, Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5
- [30] Kolektiv autorů., Vybrané kapitoly z obecné didaktiky.Brno, MU, 1996, ISBN 80-210-1308-7
- [31] Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., Pedagogický slovník, 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha, Portál, 2001, 322 s., ISBN 80-7178-579-2
- [32] Kalhous, Z.; Obst, O., Školní didaktika, Praha, Portál, 2002, 320 s., ISBN 80-7178-253-X
- [33] Švec,V.,Filová, H., Šimoník, O., Praktikum didaktických dovedností, Brno, MU,1996, ISBN 80-210-2698-7
- [34] Šimoník, O., Úvod do didaktiky základní školy, Brno, MSD, 2005, ISBN 80-86633-33-0
- [35] Zormanová L., Obecná didaktika: Pro studium a praxi, Grada Publishing, 2014, ISBN 978-80-247-4590-9
- [36] Švec, V., Šimoník, O., Filová, H., Praktikum didaktických dovedností. 1. vyd. Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1996, ISBN 80-210-1365-6

- [37] Infogram.cz - Portál pro podporu informační gramotnosti, 2008, [on-line], cit. 2015-5-28, dostupný z www <<http://www.infogram.cz>>
- [38] Bloom, B. S., Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain, 1. Vydání, New York, David Mc Kay Company, Inc., 1956, 207 s.
- [39] Krathwohl, David R; Bloom, B. S., Masia, B., Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. 1. vydání. New York : David Mc Kay Company, Inc., 1964, 196 s.
- [40] Dave, R.H. Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim, Beltz, 1968
- [41] Bílý, J., Kruh mužů - Přechodové rituály pro muže, Synergie, 2012, ISBN: 9788073702045
- [42] Biddulph, S., Mužství, Portál, 2007, 224 s, ISBN 978-80-7367-209-6
- [43] Giddense, A., Proměna intimity, Portál. 2012, ISBN 978-80-262-0175-5
- [44] Bly,R., Železný Jan, 2005, 284 s, ISBN ISBN: 80-7203-659-9
- [45] Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství, Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008
- [46] Csikszentmihalyi, M., Flow: The Psychology of Optimal Experience. 1990, New York: Harper and Row. ISBN 0-06-092043-2
- [47] Seligman, M. E. P., Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life. Vintage, 2006, ISBN: 978-1400078394

Příloha 1: Dotazník

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Jak hodnotíš obsah části – Zimbardo a hrdinství? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Komentář: | | | | | |
| Jak hodnotíš části s popisem experimentů? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Komentář: | | | | | |
| Jak hodnotíš obsah aktivity? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Komentář: | | | | | |
| Jak hodnotíš lektora? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Komentář: | | | | | |
| Jak je téma Hrdinství z tvého pohledu přínosné? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Jak jsi již toto téma znal? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Jaká byla pro tebe hlavní myšlenka? | | | | | |
| Cokoliv dalšího: | | | | | |

Příloha 2: Struktura programu pro první pilotáž

| Aktivita | Popis |
|---------------|--|
| Úvod | <ul style="list-style-type: none"> • Úvod, pravidla, ... • Představení lektorů a účastníků • Představení tématu |
| Evokace I | <ul style="list-style-type: none"> • Video, které bude k tématu hrdinství, experiment s chováním skupiny |
| Evokace I | <ul style="list-style-type: none"> • Konformita • Difuze odpovědnosti • Stav deindividuace |
| Evokace II | <ul style="list-style-type: none"> • Vymezení perspektivy skupiny téma Hrdinství • Co je a co není hrdinství? • Kdo je a kdo není hrdina? |
| Uvědomění I | <ul style="list-style-type: none"> • Bibb Latané a John Darley: Bystander effect • Solomon Asch: Test konformity • Stanley Milgram: Test poslušnosti vůči autoritám |
| Uvědomění II | <ul style="list-style-type: none"> • Standfordský vězeňský experiment • Podobnost s věznicí Abú Ghrajb • Dobro a zlo, Luciferův efekt |
| Uvědomění III | <ul style="list-style-type: none"> • Hrdinství dle Zimbarda • Hrdinství jako protijed systematickému zlu. • Komfortní zóna • Hrdinství 1.0 a 2.0 |
| Reflexe I | <ul style="list-style-type: none"> • Kdy jste se jako hrdinové zachovali? • Kdy jste se jako hrdinové nezachovali? • Vytvoření davu, vystoupení z davu a přiznání. |
| Reflexe II | <ul style="list-style-type: none"> • Aktivita: Skupina a autorita • Level 1: Autorita • Level 2: Příslušnost ke skupině. • Level 3: Změna stavu. Vyzývání. • Level 4: Bad apple vs. Bad barrel. Systém. |
| Reflexe III | <ul style="list-style-type: none"> • Aktivita: Můj vztah hrdinství • Zaměření vlastního hrdinství. |
| Závěr | <ul style="list-style-type: none"> • Návrat k flipchartu k Evokaci II – Přehodnocení otázek. • Co si odnášíme - závěrečné kolečko • Závěrečná zpětná vazba |