

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Dana Rollerová

Výchova zážitkem a její místo v současné pedagogice

Olomouc 2013

vedoucí práce: PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci :

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Zuzaně Hrnčířkové, Ph.D. za odborné vedení, doporučení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	8
1.1 Pedagogika	8
1.2 Výchova	9
1.3 Zážitek	10
1.4 Prožitek, prožívání	12
1.4.1 Optimální prožívání	13
1.4.2 Konzumní prožitek	15
1.5 Výchova zážitkem	15
1.6 Zážitková pedagogika	17
2 PSYCHOLOGICKÁ STRÁNKA PROŽÍVÁNÍ	20
2.1 Psychologie prožitku	20
2.2 Psychická stránka osobnosti	21
2.3 Prožívání a emoce	23
3 VZNIK A VÝVOJ VÝCHOVY ZÁŽITKEM	25
4 ZÁŽITKOVĚ ORIENTOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČECHÁCH	30
4.1 Předválečný vývoj	30
4.2 Období směřování	31
4.3 Prázdninová škola Lipnice	32
5 ZÁŽITKOVÉ PROGRAMY	35
5.1 Typy programů	35
5.1.1 Zážitkové výukové programy	36
5.1.2 Zážitkové kurzy	36
5.2 Zásady při tvorbě zážitkových programů	37
5.2.1 Motivace ve výchově	38
5.2.2 Prostředky výchovy zážitkem	40
5.2.3 Dramaturgie zážitkových programů	40
5.2.4 Hra, prostředek výchovy	43
5.3 Modely zkušenostního učení	45
5.4 Znaky ovlivňující úspěšnost programů	48
5.4.1 Psychická pohoda	48
5.4.2 Bezpečnost	48
5.4.3 Právní stránka zážitkových akcí	49
5.5 Utváření osobnosti pomocí výchovy zážitkem	50

EMPIRICKÁ ČÁST	52
6 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ	52
6.1 Cíl průzkumného šetření	52
6.1.1 Nové Město nad Metují	52
6.2 Vzorek respondentů	53
6.3 Průzkumné otázky	54
6.4 Organizace průzkumu	54
6.5 Výsledky průzkumného šetření	55
7 SHRNU TÍ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	63
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	70
SEZNAM PŘÍLOH	73
PŘÍLOHY	
ANOTACE	

Úvod

Děti, mládež a mnohdy i dospělí hledají neobvyklé zážitky, vzrušující napětí, nová dobrodružství. Protože se celý život věnuji práci s dětmi v jejich volném čase, zvolila jsem si pro diplomovou práci téma Výchova zážitkem a její místo v současné pedagogice.

Pokud bychom chtěli srovnat podmínky života dnešních dětí s podmínkami, v nichž žili jejich rodiče, nalezneme podstatné rozdíly. Změny životního i sociálního prostředí ochuzují děti o jejich přirozený pohybový prostor a tím také o mnoho příležitostí pro aktivní, samostatný a tvůrčí vztah k okolí. Pro dnešní dobu je charakteristický ústup her ve venkovním prostředí a jejich přesun do domovů, zanikání přírodních herních příležitostí, narůstání mediálního konzumu, který vytlačuje aktivity důležité pro správný rozvoj dítěte. Umělá nabídka pro využití volného času se stále více stává obchodem. Parky zábavy, bazény s atrakcemi, fitness centra se stávají náhražkou za přirozené prostory. Moderní civilizace obklopila člověka pohodlím a relativním bezpečím. Zajišťování základních životních potřeb dnes nepřináší prožitky v takové míře, která byla po několik tisíciletí běžná pro naše předky. Tato skutečnost přináší určitou deprivaci v prožitkové sféře, neboť každý jedinec má dědičně zakódované potřeby prožitků. Tyto okolnosti vedou ke ztrátě tvořivosti, pasivní konzumace převládá nad aktivní činností.

Účinky vlastního jednání, tolik důležité pro rozvoj dětského sebevědomí jsou zprostředkovány pouze pomocí různých ovládacích tlačítek. Prostředek dětského vnímání světa - tělo a bezprostřední zkušenost, jsou stále více vytlačovány z běžného života. Současná dětská populace ztrácí vlastní tvořivou činnost a zkušenosti dnešních dětí jsou více či méně závislé na médiích.

Absenci prožitků se jedinec snaží kompenzovat ve snaze dosáhnout osobní spokojenosti. Ve výzkumech příčin motivů násilí se stále znovu poukazuje na fenomén touhy po akci, napětí, tělesném vyžití. Příkladem takového výzkumu je výzkum agrese dětí a dospívajících, který probíhal v Psychologickém ústavu Akademie věd České republiky (Říčan, 1995). Nejen za zvýšenou agresivitou mládeže, ale i ostatními společensky nežádoucími jevy, se skrývá stále závažnější problém civilizačně a společensky podmíněného všedního dne, postrádajícího zážitky,

napětí a dobrodružství. Dále pak neúměrné množství času trávené nekulturní, pasivní zábavou, ztráta solidarity silných se slabými, uvolnění rodinných vztahů.

V současné společnosti postavené zejména na pasivní konzumaci informací, kde vlastní prožívání je velice omezeno a zkušenosti jsou často zprostředkované, dává zážitkový kurz možnost odžít si různorodé situace a zažít své vlastní pocity v neohrožující atmosféře (Sýkora, 2006).

Ústředním tématem práce je výchova zážitkem, proto v úvodní části vymezujeme stěžejní pojmy týkající se tohoto tématu – výchova, pedagogika, zážitek, zážitková pedagogika.

Výchova zážitkem je v Čechách poměrně známým pojmem. Mezi nejznámější autory odborné literatury, kteří se ve svých publikacích zabývají tématem výchova zážitkem, patří například Ivo Jirásek, Jiří Kuban, Mojmír Vážanský, Radek Pelánek, Praktické návody můžeme najít v dílech Jana Neumana, Radka Hanuše a Jana Hrkala.

Cílem práce bude charakterizovat problematiku výchovy zážitkem a zmapovat v jaké míře zařazují prvky výchovy zážitkem do své činnosti vedoucí dětských kolektivů v lokalitě Nového Města nad Metují. Průzkumný vzorek budou tvořit tři skupiny respondentů. První skupina pracovníci školských zařízení, druhá skupina pracovníci nízkoprahových zařízení, třetí skupina pracovníci sdružení dětí a mládeže. Průzkumné šetření bude provedeno metodou řízeného rozhovoru. Výsledky šetření by mohly přispět k případnému zkvalitnění činnosti volnočasových organizací. Dílčím cílem je i vytvoření možného teoretického podkladu pro vedoucí a instruktory.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje pět kapitol. První kapitola vymezuje základní pojmy. V dalších kapitolách bude popsán vznik a vývoj výchovy zážitkem v zahraničí i v Čechách a pojednáno o zážitkových programech. Empirická část je dělena do dvou kapitol, které jsou zaměřené na informace o výzkumu. Dále jsou zde popsány výsledky průzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů z oblasti zážitkové pedagogiky

Česká pedagogická terminologie užívá řadu pojmů. Názory na jejich výklad a vztahy mezi pojmy se různí a to již na obecné úrovni. V odborné literatuře lze vysledovat převládající výklad jednotlivých pojmů. Vzhledem k tématu diplomové práce se zaměříme na objasnění pojmů výchova, pedagogika, zážitek, prožitek, výchova zážitkem.

1.1 Pedagogika

Vymezení pojmu pedagogika není jednoduchou záležitostí, neboť daný výraz má v různých okruzích společenské komunikace různé významy.

Pojem pedagogika pochází z antického Řecka. Zde byl slovem „paidagógos“ označován vzdělaný otrok, který pečoval o děti svého pána. Učil se s nimi, doprovázel je do školy a na cvičiště. Z řečtiny se tento pojem přenesl do latiny – „paedagogus“, ale s posunutým významem. Není to jen otrok průvodce, ale také učitel, vychovatel.

Český výraz „pedagogika“ je latinského původu. U širší, laické veřejnosti je chápán jako praktické návody a postupy při vyučování. Rozsah působnosti pedagogiky je v tomto případě většinou chápán na školní, případně i předškolní věk.

Ani mezi odborníky nepanuje jednotná definice pojmu pedagogika. Příčinou je dualita uvnitř pedagogiky – teorie versus praxe.

Pedagogika jako vědní disciplína se nejčastěji definuje jako věda o výchově. „Zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako společenského jevu a jako usměrněné utváření psychických procesů, schopností a vlastností člověka; objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy, určuje zásady pro organizaci a řízení výchovné činnosti“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 396).

Aplikovanou disciplínou pedagogiky je zážitková pedagogika.

Za zmínku stojí základní pedagogické principy, se kterými se v oblasti zážitkové pedagogiky nejčastěji setkáváme. Princip samostatnosti, aktivity, názornosti, uvědomělosti, trvalosti, emocionálnosti, všestrannosti.

Mezi základní pojmy, se kterými pedagogika pracuje, řadíme pojem výchova.

1.2 Výchova

Výchova – edukace existuje od vzniku společnosti jako nutný jev. Její úlohou z hlediska společnosti je kultivace člověka. S proměnami společnosti se mění cíle, obsah, podmínky i prostředky výchovy. Vymezení pojmu podle definice:

„Výchova je záměrné, více, či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíly dané skupiny a kultury“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 670).

Úlohou výchovy z hlediska společnosti je celková kultivace jedince a následně celé společnosti. Výchova zdůrazňuje komplexnost, působení na celou osobnost vychovávaného. Složitost výchovy je umocněna tím, že do procesu výchovy vstupuje mnoho faktorů. Ty můžeme rozdělit na biologické, psychologické a sociální. Biologická stránka osobnosti bezprostředně ovlivňuje psychiku. Biologické předpoklady mohou být vrozené a získané. Vrozené jsou označovány jako genotyp, jsou to individuální dispozice, které se vyvinuly v prenatálním období života, dispozice, jež jedinec získá od svých rodičů. Do této skupiny patří i psychické dispozice jedince. Z pohledu výchovy nás nejvíce zajímají tři složky osobnosti: složka konativní – akční, oblast emotivní – citová a oblast kognitivní – rozumová. Pokud chceme výchovné působení směřovat k určitému cíli, je důležité uvědomit si existenci těchto tří složek, jejich specifičnost a tím také různé možnosti jejich ovlivňování.

Ve výchově platí, že stabilních výsledků lze dosáhnout pouze dlouhodobým působením, opakující se činností. Výchova je proces celoživotní, nikdy nekončící. Výchova nezná konečný stav, který už nelze zdokonalovat a zlepšovat. Ve výchovném procesu se setkáváme s mnohými nedostatky v jednání. Nejčastěji to jsou špatné návyky, projevy agresivity, vztah k práci, oblast životosprávy.

Současná společnost stojí před řadou problémů způsobených rychlým rozvojem vědy a techniky. Od nejrůznějších sociálně negativních jevů a jejich důsledků až po rostoucí požadavky na člověka. Výchovný proces musí na tyto skutečnosti reagovat. Cílem výchovy se stává odolnost jedince vůči negativním jevům, rozvoj kreativity, flexibilitnosti, dovednost řídit svůj život, odpovědnosti za svá rozhodnutí. Do výchovných záměrů je dále nutné začlenit problematiku životního prostředí, ochrany přírody. V důsledku narůstajících problémů spojených s procesy

globalizace a multikultury nastává potřeba rozvoje tolerance, kooperativnosti, solidárnosti.

Cílem výchovného procesu je vést děti a mládež k samostatnosti a sebevýchově. Sebevýchova je snaha jedince zkvalitňovat své vlastní jednání, snaha odstranit některé negativní vlastnosti. Proces převýchovy je náročnější, trvá měsíce až roky.

Důležitou součástí výchovy člověka je nezapomenutelný, neopakovatelný zážitek.

1.3 Zážitek

Některé jazyky nerozlišují pojmy zážitek – prožitek – zkušenost. Například angličtina má pro všechny tyto pojmy pouze jeden výraz „experience, jenž je do českého jazyka nejčastěji překládán jako zkušenost. Jinak je tomu v holandštině, kde existují dokonce čtyři různé termíny, týkající se výrazu zážitek. Protože názvosloví není jednotné, může se lišit u různých autorů chápání pojmů prožitek a zážitek.

Hartl, Hartlová (2010, s. 690) definují zážitek jako „každý duševní jev, který jedinec prožívá: vnímání, myšlení, představivost; vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka“.

Pokud chceme odlišit pojem zážitek a prožitek je nejvhodnějším řešením opět použít pedagogický slovník autorů Hartl, Hartlová: „prožitek, prožívání je psychický jev charakterizovaný emocionálně zabarveným proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu a pojmového myšlení; je přísně individuální, těžko sdělitelné“.

Jirásek (2004) uvádí, že v obecné češtině není rozdíl mezi pojmy prožitek a zážitek vůbec pociťován. Jestliže zde uvažujeme o rozlišení, tak spíše jako pomocný nástroj ve vztahu ke zkušenosti.

Zážitek, předkládaný a připravovaný v rámci pedagogického působení je snahou o rozvoj člověka všemi směry, včetně emocionální stránky. Například pokud bude dovedností naučit se lyžovat, bude to moje zkušenost ze zažité situace, z úspěchu a neúspěchu. Přitom úspěšné pokusy, budou motivací pro další výkon.

Výchova je na rozdíl od zážitku předávání vědomostí, dovedností a postojů někomu, někým.

Obr. 1: Netradiční aktivity – zdroj nevšedních zážitků a zkušeností



Zdroj: archiv autorky.

Zážitek vyjadřuje míru emocí spojených s konkrétní událostí. Každý z nás zná a při popisu nevšedního zážitku použil slovní spojení „to byl fakt zážitek“. Tím je vyznačena síla emocí, která neobvyklý zážitek provázela. Je – li zážitek dostatečně silný – míra emocionality provázející původní událost je vysoká, transformuje se odžité do obecnějšího, dobře zapamatovatelného, lehce vybavitelného a dobře použitelného našeho vědomí, kterému říkáme zkušenost. To se stává součástí „mapy“ zkušeností v našem vědomí, z které můžeme libovolně čerpat v situacích, kdy to potřebujeme. Můžeme „dát na zkušenost“.

Zážitek je zkušenost

Kirchner (2009) uvádí, že zkušenostní poznatky nemusí vycházet z přímého prožívání ve smyslu „tady a teď“. Naopak zkušenost může být zprostředkovaná z poznatků jiných. Zprostředkované poznatky v naší mysli zpracováváme a zaujímáme k nim nějaký postoj. Tento postoj je však ovlivněn našimi předešlými zkušenostmi, tím, co jsem prožili dříve – podrobněji vysvětleno viz. subkapitola 6.4.

1.4 Prožitek, prožívání

Prožitek je pojem, který je v současnosti populární mezi laickou veřejností tak i ve vědeckých pracích. Je módně využíván komerční sférou pro účely zisku. Komerční organizace nejčastěji nabízí silný prožitek bez časově náročné přípravy, nejčastěji v tzv. adrenalinových aktivitách. Vzhledem k relativnímu nedostatku volného času jsou tyto aktivity čím dál více vyhledávány. Zde se nabízí otázka, proč člověk prožitky vyhledává a je ochoten za mimořádný prožitek zaplatit? Odpověď na tuto otázku musíme hledat v počátcích existence lidstva. Potřeba prožitku je u člověka dána fylogenetickým vývojem. Všední život v minulosti nabízel přirozená rizika, se kterými byl člověk nucen se vyrovnat. Prožitek měl spíše povahu boje o přežití. Člověk – lovec musel lovem divokých zvířat zabezpečit potravu. V drsných přírodních podmínkách, bez dostatečného vybavení budoval obydlí, která byla často ohrožována přírodními katastrofami a útoky jiných kmenů. S postupným vývojem lidstva se zdroj prožitků přenesl do jiných, širších oblastí života. Současná doba řadu přirozených rizik eliminovala. Zdroje prožitků se z oblasti „boje o přežití“ postupem času přesunuly do oblasti individuálních zájmů a volného času. Přestože došlo k této zásadní proměně zdroje prožitků, platí i nadále, že: „prožitek byl a stále je nezbytnou součástí psychické rovnováhy jedince a je účinným abreaktivním prostředkem ke každodennímu stereotypu běžného životního stylu“ (Kuban 2006, str. 8).

Stejný pohled na absenci prožitku má Kirchner (2009, s. 17): „Stále častěji se uchylujeme k rizikovým aktivitám, které jsou schopny odbrzdit naše emoce a dát jim volný průchod. S ohledem na relativní nedostatek času pak vyhledáváme takové aktivity, které nám tyto prožitky poskytnou co nejrychleji a ve značné intenzitě.

Vážanský (1992) se snaží definovat prožitek analýzou slova prožít. Předpona „pro-“ má kromě jiného význam připojení. Prožitou účastí bude jedinec obohacen o „vnitřní statek“. Jedinec navíc prožil nejen interní hodnotu, ale zároveň vnímal vlastní a vnější skutečnost. Z této definice vyplývá, že si jedinec praxí života něco přisvojil.

Hanuš (2009) vymezuje tyto znaky prožitku:

- nenahraditelnost - v lidském životě je prožitek nenahraditelný, zaměřený na jedinečnou událost;

- jedinečnost – jedinečná událost, prožitek nelze zaměnit za jiný;
- individuálnost – každý z nás prožívá danou situaci jinak;
- intencionálnost – prožitek je neoddělitelný od svého obsahu;
- nepřenositelnost – prožitek je individuální záležitost a nelze jej přenést na druhého. Zážitek přenesený na posluchače je vždy zploštěný, ochuzený;
- komplexnost – nelze jej zúžit na racionální či emocionální zaujetí.

Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek prostředkem, ne cílem. Slovo prožitek ukazuje okamžik přítomné aktivity, tělesné i myšlenkové. Jestliže tento okamžik uplyne do minulosti a my se k němu vracíme ve vzpomínce, můžeme prožitý okamžik označit jako zážitek.

Prožívání můžeme charakterizovat jako „psychický jev emocionálně zabarvený proudem vědomí každého více, či méně uvědomovaného duševního obsahu a pojmového myšlení; je přísně individuální, těžko sdělitelné, proto behavioristé z předmětu svého zkoumání prožívání vyloučili a zaměřili se pouze na pozorovatelné chování“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 452).

Vasiljuk (1988) tvrdí, že proces prožívání lze do určité míry řídit, organizovat a zaměřovat požadovaným směrem. Směrem k růstu a zdokonalování osobnosti, případně jej odklonit od patologických a společensky nežádoucích událostí. Pojmem prožívání označuje vnitřní činnosti, vnitřní práci, které jedinci pomáhá překonat životní krize a obnovit ztracenou duševní rovnováhu.

Mezi silou prožitku a vynaloženým úsilím, kterého je k získání prožitku třeba, existuje přímá úměrnost. Jak dokládá Neuman (2000), prožitek je tím silnější, čím více vlastního úsilí vložíme do jeho získání. Má být skutečně odpracovaný, a ne naservírovaný v balíčku komerční činnosti. Vzniká z určitého napětí mezi začátkem aktivity, kdy dochází k zadání úkolu a jejím provedení – splnění zadaného úkolu. Správně vedenou reflexí se přetváří ve zkušenost, kterou můžeme dále využít v jiných situacích.

1.4.1 Optimální prožívání

Teorii optimálního prožívání formuloval Csikszentmihalyi (1996). Teorie je založena na pojmu plynutí – flow. Csikszentmihalyi k této teorii dospěl studiem

umělců. U umělců pozoroval, s jakým zaujetím se věnovali práci a to bez ohledu na čas i zisk. Tento jev poté začal sledovat také v jiných oblastech lidské činnosti.

I když se v českém jazyce pro překlad termínu „flou“ pojem plynutí hojně používá, lépe by odpovídaly pojmy zaujetí, pohroužení do činnosti, unesení činností. Ve stavu plynutí je člověk zaměřen na vykonávanou činnost, ta se pro něj stává maximálně důležitou. Soustředění na činnost je podmínkou pro optimální prožívání. Jestliže se dostatečně nesoustředíme, nejsme činností plně pohlceni. V případě optimálního prožívání se informace vstupující do vědomí shodují s jeho cíli. Psychická energie proudí bez námahy, vše se zdá snadné. Člověk hledá cesty jak ovládnout prožitek a ovlivnit jeho kvalitu. Jen málokdo z nás si dokáže uvědomit, že všechna radost i starost se odehrává v našem vědomí a existuje pouze v něm. Radost je projev optimálního prožívání, přináší novou kvalitu do našeho života, buduje sebevědomí, které nám dovoluje rozvíjet vlastní schopnosti. Dodává energii, sílu k dalšímu prožívání. Navíc člověk ve stavu plynutí dokáže zapomenout na nepříjemné stránky života.

Prožitkovou strukturu můžeme zkoumat z různých úhlů pohledu. Zásadní faktor, který ovlivňuje způsob prožívání je bezesporu odlišný postoj různých kultur k bytí a dění. To, jaké hodnoty jsou pro danou společnost důležité, se odráží v lidském prožívání. Prožívání je úzce spojeno s hodnotami. Určitá hodnota se odrazí v síle kvality a struktury prožitku. Hodnotové zakotvení prožitku vychází také z pozice normality, případně deprivanství osobnosti. Počet i závažnost deprivujících vlivů v současném světě roste a tím se souměrně zvyšuje počet deprivantů, jedinců s patologickým prožíváním.

Dalším důležitým faktorem ovlivňující prožívání je čas. K času se vztahují náboženské systémy – „všechno má určenou chvíli, je čas plakat i čas smát se...“. Otázka času je také tradiční filozofické téma a to již v dílech antických filozofů. Propojení hodnoty a časovosti prožitku je zřetelné v současnosti, ve společnosti, jež je označována jako postmoderní. Rozvoj počítačové techniky, audiovizuálních prostředků, multimediálních komunikačních prostředků přeměňuje strukturu lidského prožívání od aktivního jednání k pasivnímu nazírání. Velkou rychlostí se rozšiřuje okruh zkušeností, které jedinec získává zprostředkovaně. Zkušenosti neprožívá, ale

přijímá je sdělené (Jirásek, 2001). To umožňuje získávání více zkušeností v krátkém časovém úseku.

Prožitky jsou odrazem vnější reality v našem vnitřním prostředí, jsou to ozvěny, které získáváme tím, že děláme něco pro-život. Něco aktivního, tvůrčího. Prožitek může být pozitivní nebo negativní, silný nebo slabý, ale ve většině případů je přítomný v každé lidské činnosti. Důležitou součástí prožitku je intenzita. Jak říká Kirchner (2009) podle stupně intenzity prožívání se svým životem můžeme pronudit, nebo jej naopak prožít intenzivně, zvědavě, dobrodružně. Máme ve svých rukou, jakou cestu zvolíme a jestli svůj život prožijeme nebo pouze přežijeme.

1.4.2 Konzumní prožitek

Prožitky, které získáváme vlastním přičiněním, jsou ty nejcennější. Nemusí to být jen pohybové aktivity, ale veškerá činnost, které se aktivně účastníme. Jelikož je ale naše doba charakteristická hektickým životním tempem a nedostatkem času, prožitky si kupujeme. Velká většina lidí pracuje od rána do večera a snaží se vydělat co nejvíce peněz. Přestávají vnímat prožitky, pracují stereotypně, bezmyšlenkovitě. Proto vyhledávají možnost rychlého, intenzivního naplnění prožitků, jež nabízejí komerční organizace. Většinou se jedná o aktivity spojené s přírodou – lanové aktivity, horolezectví, rafting apod. nebo je to oblast extrémních sportů. Můžeme sledovat stále se zvyšující počet agentur a organizací, které zprostředkovávají tento druh aktivit. Klient si žádanou aktivitu zaplatí a vše je zajištěno. Klienti se s tímto přístupem o hodně připraví. Nezažijí celistvost prožitku, kterou mohli zažít, pokud by se na přípravě akce podíleli od začátku do konce. Přichází o důležitý efekt potřeby risku, ale zároveň mají jistotu, „že se mi nic nestane“. Tito lidé jsou pouze diváky vlastních prožitků (Kirchner, 2009). Pelánek (2008) dodává, že současná civilizace je postavena převážně na komerčním přístupu k zábavě a na pasivitě příjemců zábavy.

1.5 Výchova zážitkem

„Výchova zážitkem nebo také výchova dobrodružstvím je uskutečňována prostřednictvím programů spojených s fyzicky náročnou činností a určitou mírou rizika. Cílem je zvýšit připravenost a odolnost dítěte na každodenní životní stresy a traumatizující životní události, prožívá je samo i skupinově; jde např. o každodenní

situace, jako ztráta dokladů, klíčů, různé strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce, ale také např. simulovaná slepota, chování při živelních katastrofách; umožňuje rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí; proto kromě fyzického výkonu zahrnuje obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí, jako to dělal a dodnes dělá např. skauting“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 670).

Dobrodružství, výzva, náročná aktivita jsou tím, co v nás vyvolává silné prožitky.

Franc, Zouňková, Martin (2007) rozumí výchovou zážitkem komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování, a snaží se zapojit také emoce, představivost, fyzické tělo i intelekt.

Cílem výchovy zážitkem je získání trvalejší podoby prožité události a výsledek prožitku uplatnit také v jiných situacích. Příkladem můžeme uvést, jak se mladí skauti učí rozdělat oheň v přírodě. Od výběru vhodného místa, samotné rozdělení ohně až po uhašení ohně a úklid. Pokud bychom rozdělení ohně předložili v klubovně metodou výkladu, nejspíše by na následujícím víkendovém pobytu v přírodě oheň nikdo nerozdělal. Mladým skautům by chyběla zkušenost. Na základě prožitých situací jedinci získávají životní zkušenosti, které se nedají získat nikde jinde.

Podle Jirásky (2004) výchovou v kontextu výchovy zážitkem rozumíme praktické působení na kurzech či ve školách i při jiných příležitostech pedagogického procesu.

Od výchovy očekáváme, že jedinci přinese zkušenosti pro budoucí dobu, kterou neznáme. Je těžké odhadnout, jaké budou nároky a potřeby v budoucnosti. S tím, jak se prodlužuje délka života, zvyšuje se odpovědnost výchovy. Výchova zážitkem vytváří alternativu k tradičním výchovným a vzdělávacím postupům. Umožňuje získávání bezprostředních zkušeností a přímé spojení jednání účastníků s jeho následky.

1.6 Zážitková pedagogika

Jak již bylo uvedeno, v posledních letech se nejen v naší společnosti projevuje zvýšený zájem o fenomén prožitku. Prožitek se začíná objevovat v přístupech, které jsou používány nejen v oblasti volného času, ale také ve výchově, pedagogice, terapii. Tyto přístupy se označují různými termíny – prožitková pedagogika, prožitková terapie, výchova zážitkem, výchova prožitkem, dobrodružná výchova, výchova výzvou, pedagogika zážitku. Proto se odborníci snaží o sjednocení pojmů a užívat jednotný pojem „zážitková pedagogika“ - experiential education.

Za zajímavost jistě stojí zmínka Jirásky (2004), že do konce devadesátých let nebyla v Čechách vydána jediná monografie, zabývající se tematikou prožitku.

Jirásek (2004) se také snaží najít rozdíl mezi výchovou prožitkem a zážitkovou pedagogikou. Při objasňování rozdílu vychází z vymezení pojmu prožitek. Prožitkem pojmenovává okamžik přítomné aktivity tělesné i myšlenkové. Proto praktické působení nazývá jako výchova prožitkem. Pokud tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme ve vzpomínce, můžeme tento druh prožitku označit jako zážitek. Teoretické postižení oboru pak označujeme jako zážitkovou pedagogiku.

Cílem výchovy prožitkem je získávání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky lze uplatnit i v jiných situacích. Výsledek procesu nazýváme zkušenost.

Zážitková pedagogika je směr, který klade důraz na aktivitu studentů a staví výchovné procesy na vlastním prožitku a jeho následném využití pro osobnostní růst. Hlavním principem zážitkové pedagogiky je využití zážitku ze hry k předem stanoveným pedagogickým cílům. Podstatou zážitkové pedagogiky je propojení dvou zdánlivě protichůdných činností - hry a výchovy.

Zážitková pedagogika využívá poznatků, že člověk si lépe a déle zapamatuje to, co si sám vyzkouší, prožije. K těmto závěrům dochází studie provedená Dalem. Na základě studie Dale sestavil pyramidu učení, podle níž si lidé pamatují 10% čteného, 20% slyšeného, 30% viděného, 50% z toho co slyší a vidí, 70% z toho co řeknou a napíší a 90% z aktivní účasti v simulované situaci nebo aktivní účasti v reálné situaci (Flexibilní učení a u-learning 2008).

Pod pojem zážitková pedagogika můžeme zařadit veškeré aktivity, které umožní získat přímé zkušenosti a přirozené prožívání.

M. Vážanský říká (1995, s. 133): „Cílem pedagogiky zážitku je vyzkoušet aktivní základní postavení, to znamená pohotovost nebo připravenost zahájit aktivní život.“ Smyslem není pouhé prožití volného času určitým způsobem, ale činnosti směřují k předem vytyčenému cíli.

Zážitková pedagogika klade velké nároky nejen na jedince, ale i na celou skupinu. Dochází ke změnám ve způsobu myšlení a jednání.

Mezi prvky zážitkové pedagogiky řadí Hanuš (2009):

- učitel, instruktor – měli by mít dostatečné teoretické i praktické znalosti, umožnit účastníkům co největší samostatnost a vést ke přímé zodpovědnosti za vlastní vzdělání a zdraví,
- okamžitá, důsledná aplikace poznatku – zážitková pedagogika umožňuje okamžité použití vědomostí a dovedností v praxi, čímž dosáhneme vyšší disciplíny a maximalizování účinku učení,
- čas pro reflexi a zpětnou vazbu – je důležitá pro pochopení dané zkušenosti a pro její pevné uchování. Může mít skupinovou nebo individuální formu.

Vážanský (1995) vymezuje desatero znaků, které odlišují zážitkovou pedagogiku od tradiční pedagogiky volného času:

- v prostředí chudém na podněty umožňuje získávat bezprostřední zkušenosti, které jsou celistvé a umožňují volnost v jednání,
- získané zkušenosti nejsou odtrženy od reality
- prožitá zkušenost navazuje na dřívější zážitky a je zachycena nejen zevně, ale jedincem je zvnitřněna a prohloubena, což vytváří předpoklad trvalosti,
- požadavky jsou skutečné, protože situace vyžadují okamžité rozhodnutí a jednání, není možnost zbavit se situace,
- skupinové konflikty jsou ihned patrné, ale také rychle pochopené a překonané, což vytváří příznivé předpoklady sociálního učení,
- zkušenosti vzdálené od všedního dne rozšiřují individuální obzor,
- rozvoj osobnosti získáváním limitních zkušeností,
- klíčovým momentem je jednání místo mluvení, aktivizace lidských potřeb a jejich uspokojení,
- uspokojuje především nároky mladých lidí, má pro ně vysokou atraktivitu.

Desátým znakem zážitkové pedagogiky je odlišení od extrémního dobrodružství, které vrcholí survivalem. Odlišuje se především v těchto zásadách:

- demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz a poslušnost,
- učení se důsledkem vlastního jednání, zodpovědnost není delegována na učitele, vedoucího,
- dopracování k vlastním, společenským a individuálním názorovým struktur,
- společné překonávání úkolů místo principu konkurence a soutěživosti.

Nejvíce se zážitková pedagogika vztahuje k aktivitám při pobytu v přírodě. Je pro ni typické hledání dosud nepoznaného, odvaha nechat se vyzvat a vyzvání přijmout. Bezprostřední přírodní zážitky, dojmy a zkušenosti mnohdy překračují vlastní já. Za hlavní cíl si pedagogika zážitku klade zvyšování sebedůvěry, schopnost spolupráce, zvyšovat pocit zodpovědnosti za členy skupiny, schopnost vyrovnat se zátěžovou situací.

2 Psychologická stránka prožívání

Vasiljuk (1988) tvrdí, že proces prožívání lze do určité míry řídit, organizovat a zaměřovat požadovaným směrem. Směrem k růstu a zdokonalování osobnosti, případně jej odklonit od patologických a společensky nežádoucích událostí. Pojmem prožívání označuje vnitřní činnosti, vnitřní práci, které jedinci pomáhá překonat životní krize a obnovit ztracenou duševní rovnováhu.

2.1 Psychologie prožitku

Jedním ze základních obsahů psychiky je autentický prožitek. Ten ještě můžeme rozdělit ze dvou hledisek:

1. citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku.
2. náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti → aha-zážitek, konflikt, vhled. (Hartl, Hartlová, 2010)

Psychologickými problémy, které souvisí s prožitkovostí, se zabývá Američan Marvin Zuckerman (in. Kirchner 2009). Zuckerman je první psycholog, který uspořádal rozsáhlou studii vlastností temperamentu. Již dříve psychologické výzkumy prokázaly u některých jedinců zvýšenou potřebu vyhledávání mimořádných prožitků. Jednalo se o sportovce věnujících se určité disciplíně – horolezectví, potápění, lyžování, box, apod. Dále osoby, jejichž zaměstnání přináší určitou míru rizika, například policisté, hasiči, záchranáři. K této skupině osob lze přiřadit určitou část delikventů, jenž uspokojují touhu po mimořádném prožitku protispolečenským jednáním. Jednání má většinou násilný charakter – šikana, nebo charakter sebepoškozování – užívání návykových látek.

Zuckerman používá termín „sensation seeking“, což můžeme přeložit jako vyhledávání nových, intenzivních prožitků a zkušeností, napětí, dobrodružství, vzrušení. Tento termín zahrnuje čtyři příbuzné, avšak odlišné součásti.

- Vyhledávání napětí a dobrodružství – je touha zabývat se činnostmi, které vyžadují určité fyzické úsilí, nebezpečí nebo riziko, mnohdy na hranici vlastních možností. Na základě úspěchů dochází k upevňování sebevědomí a sebedůvěry. Fyzické riziko s sebou přináší zejména sportovní aktivity.

Sportovní činnost je také jediná činnost, která akceptuje přímé vzájemné souboje fyzického charakteru, jejichž původ je v dávných dobách. Je zdrojem silných emotivních prožitků a to jak v aktivní, tak i pasivní formě.

- Hledání zážitků – nové podněty nemusí být jen fyzické, ale mohou mít vnitřní nebo sociální povahu. Jedinci vyhledávají nové zkušenosti prostřednictvím smyslů a mysli. Novou zkušeností může být cestování, umění, vnímání přírodních krás, prožitky získané v oblasti gastronomie, ale i získané užitím návykových látek.
- Citlivost a nuda – rezistence proti opakovaným podnětům jakéhokoliv druhu zároveň nechutí k opakujícím se zkušenostem. Jedince nebaví opakující se zážitky, rutinní práce. Nikdy by nešli na stejný film dvakrát. Aby se vyhnuli jednotvárnosti, dělají raději věci pokaždé jinak.
- Ztrátu zábran – aktivity, které se pohybují na okraji právních norem. Jsou to činnosti, související s kriminálními činy. Různé druhy sázení, hrací automaty, zneužití moci, prožitek z pocitu moci – šikana, časté střídání sexuálních partnerů apod.

Jedince, kteří touží po nových, originálních věcech, uspokojí nejrůznější neobvyklé a silné zážitky. Nemusí nutně vyhledávat riziko, ale jsou ochotni jej podstoupit, pokud jim slibuje nové zážitky a pocity. Jindy se autotelická zkušenost-silný zážitek dostaví při vykonávání rutinní činnosti, kterou člověk vykonává s plným nasazením, anebo při zajímavé tvořivé činnosti, ve které se dotyčný realizuje, překračuje hranice sebe samého. V autotelickém stavu člověk oprostí své myšlenky od všeho, co se netýká právě prováděné aktivity. Je plně ponořen do vykonávání aktivity, subjektivně zapomíná na minulost i budoucnost. Cítí se na vrcholu blaha, chce tuto činnost zažívat znovu.

2.2 Psychologická stránka osobnosti

V diplomové práci často používáme pojem osobnost. Co je to osobnost? V běžném životě si většina z nás při vyslovení pojmu osobnost představí jen někoho. Ten někdo něčím vyniká nad ostatními. Může to být uznávaný sportovec, politik nebo herec. Osobností je v pravém slova smyslu každý člověk. Každý z nás zůstává sám

sebou po celý život. Mění se jen zvolna zkušenostmi, které v životě získává. Z psychologického hlediska je osobnost abstraktní pojem.

Definovat osobnost je obtížné, existuje přibližně osmdesát různých definic osobnosti. V těchto definicích bychom podle Drápely (1998) mohli sledovat dvě názorové linie teorií osobnosti. První představují teoretici vnímající osobnost jako něco, co skutečně existuje a co má skutečné účinky. Druhou linii tvoří behavioristé, kteří pokládají osobnost za odvozeninu z chování. Drápela (1998, s. 14) uvádí: „osobnost je dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci atd.“

„Osobnost je nejčastěji chápána jako jednota tělesné konstituce, temperamentu, charakteru, schopností, orientace a životní dráhy člověka“ (Vážanský, Smékal, 1995, s. 52).

Osobnost si můžeme představit jako systém, který se vyznačuje specifickým vztahem k vnějšímu, především sociálnímu prostředí. Pokud psycholog použije termín osobnost, není to z důvodu něčeho výjimečného, ale je to kdokoli z nás. V psychologickém pojetí je tedy osobnost každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Osobnost člověka je celek, což zahrnuje celou soustavu organicky spjatých sociálních, psychických a fyzických údajů o něm. Je to relativně trvalé, uspořádání rysů osobnosti. Rysy osobnosti určují způsob prožívání, jeho reakce i chování. Každý člověk je nekonečně složitá bytost. Některé jeho rysy jsou výrazné, jiné méně nápadné. Každý člověk je jiný, jedinečný, přesto se snaží přizpůsobit pravidlům společnosti, ve které žije, jejím normám, rituálům...

Jednou z nejdůležitějších věcí ve výchově je harmonický rozvoj osobnosti. Od počátku studia osobnosti se však vede teoretický spor, zda pro vývoj osobnosti je rozhodující vliv prostředí a výchovy, nebo zda má rozhodující vliv vnitřní výbava jedince. V současnosti vycházíme ze dvou základních přístupů k celkovému vývoji osobnosti. První přístup, diferenciatní, probíhá plynule, osobnost se mění z jednoduché soustavy na složitou, nejvíce změn přichází v dětství. Druhý přístup stadiální vychází z teorií, které vidí vývoj osobnosti jedince jako řadu po sobě

následujících vývojových etap s určitými úkoly v každé etapě. Jak jedinec zvládne etapu, v níž se nachází, rozhoduje o dalším směru vývoje jeho osobnosti.

2.3. Prožívání a emoce

Prožívání je v psychologii označováno jako tradiční pojem. Psychologie chápe prožívání jako bezprostřední subjektivní vnitřní danost psychického jevu.

Zážitky a nové zkušenosti ve značné míře ovlivňují formování osobnosti, vnitřní svět se mění, člověk jako osobnost roste.

Jedinec se s novými zážitky vyrovnává na základě momentálního osobního sebeobrazu. Sebeobrazem Kusák, Dařílek (2001) nazývá konkrétní a obrazné představy jedince o sobě. Vznikají ve vztahu k sociálním rolím a specifickým činnostem a to na základě přímé i nepřímé zkušenosti ve vztahu žáka k jeho okolí. Sebeobrazy jsou útvary s omezenou stabilitou a značnou flexibilitou. Některé časem zanikají a jiné vznikají. Sebeobrazy se také mění přechodem z jedné role do druhé, vytvářejí se na základě přímé zkušenosti. S pojmem sebeobrazy úzce souvisí pojem sebehodnocení. Sebehodnocení se rozvíjí v průběhu života každého jedince. Sebehodnocení závisí na tom, jak člověka hodnotí jeho nejbližší okolí, rodina, vrstevníci. Později, nejvýrazněji v období dospívání se sám porovnává s ostatními. Protože při potvrzování vlastní hodnoty jsme závislí na hodnocení druhých, neustále, mnohdy nevědomky se s nimi srovnáváme. Chceme být chváleni, respektováni, uznáváni. Pokud si je člověk jistý sám sebou, necítí se ohrožován okolím, je klidnější, umí lépe komunikovat, ostatním se s ním lépe jedná.

City, emoce jsou neoddělitelnou součástí naší bytosti. Emoce mají úzký vztah k prožívání, jsou odrazem našeho přesvědčení a cílů. Jsou nepřenositelné, vázané na jednoho určitého jedince. Jsou velmi subjektivní, dva lidé si stejnou situaci neprožijí stejně. Vznikají, pokud nastává nějaká významná, vzrušující situace. Významná situace může nastat i ve smyslu ohrožení. Od určité úrovně síly podnětu (závislé na individuální psychické odolnosti) se ohrožující situace stává stresem.

Na emocích závisí, jak intenzivní prožitek bude a jak silný bude otisk konkrétní situace, který se uchová v našem vědomí a podvědomí. Intenzivní prožitky přinášejí nové, neobvyklé situace, nové výzvy.

Dynamika emocí souvisí s motivačním procesem (motivačním procesem se blíže zabývá subkapitola 6.2). Emoce doprovázejí motivační proces, mají různou délku a různou intenzitu. Podle úspěchu průběhu činnosti kolísá napětí. To je po dosažení cíle vystřídáno uvolněním. Emoce a motivaci nelze od sebe odtrhávat. Mezi emocionálními prožitky a motivačními činiteli existuje vzájemná spojitost. Úspěch a odměna vyvolávají pozitivní emoce uspokojení, radost z překonání překážek, libé naladění. Neúspěch vyvolá negativní emocionální prožitky zklamání, nespokojenosti, zlosti, úzkosti, strachu.

3 Vznik a vývoj výchovy zážitkem

V úvodu kapitoly bychom se chtěli zmínit o historických osobnostech, které výrazně ovlivnily vývoj výchovy zážitkem a určily její směr.

Zmínky o výchově zážitkem můžeme sledovat již ve starověkém Řecku. V pojednáních řeckého filozofa Aristotela najdeme, že lidé se zkušenostmi jsou úspěšnější než Ti, kteří ovládají pouze teorii.

Základním didaktickým zákonem Jana Amose Komenského byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí. Nejdůležitější zkušenosti člověk získává pomocí vlastních smyslů. Byl zastáncem celostního rozvoje osobnosti. Tvrdil, že je třeba vzdělávat jazyk, srdce i ruku. Pravda a jistota závisí na smyslovém vnímání. „Nikdo si nedá namluvit, aby věřil cizímu svědectví proti zkušenosti vlastního smyslu. Proto je vědění tím jistější, čím více se opírá o smysl. Chceme – li tedy žákům vštípit pravou a jistou znalost věcí, musíme dozajista hledět, abychom učili všemu zkušeností a smyslovým názorem“ (Komenský 1953, s. 190). Názornost byla pro Komenského základem poznání. Začátek poznání musí být smyslový. Smysl je nejspolehlivější pomocník paměti.

Komenský doporučoval využití her při výuce. V našich zemích byl první, kdo se hrou zabýval hlouběji. Hru začlenil do svého pedagogického systému. Vymezil pro ni prostor při výkladu látky, členil ji podle věku a stanovil pravidla pro její používání. Hru chápal dvojím způsobem. Prvním způsobem jako didakticky příjemnou metodu. Tato metoda cvičí ducha nebo tělo. Druhým způsobem chápe hru jako divadelní představení, to znamená zdramatizování učební látky, nebo nějaké historické události. Specifickou část tvoří hry pro děti předškolního věku. Ke správnému učení jim mají pomáhat „titěrky“, které napodobují skutečné věci. Učení má vycházet ze hry. „Jmenovitě dáváním jim do rukou křídly (neb uhle, u chudších), a tím aby sobě tečky, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí; čehož se jim i vzor pomaličku ukazovati může, vše ze hry a kratochvíle“ (Komenský 1953, s. 327). Další dělení her Komenský zařadil do světoznámého díla Orbis Pictus (Comenius 2009) . Mezi obrazy světa začlenil pět obrazů s námětem hra. První obraz nazývá Ludus Scenicus a je zde zobrazena hra dramatická. Další čtyři obrazy jsou s tematikou herní: Ludus pilae

(Míčové hry), Ludus aleae (Deskové hry), Cursus certamina (Běžecké hry) a Ludi pueriles (Dětské hry).

Dalším významným představitelem je švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi a jeho pracovní školy pro chudé a osiřelé děti. Podstatou výchovné práce je myšlenka přirozeného základního vzdělání. Přirozeného vzdělání a výchovy lze docílit harmonickým rozvojem. Ve své elementární metodice usiloval o učení, které spočívá v zapojení hlavy, zapojení srdce a zapojení ruky. Ve výchově tedy dochází k rozvoji intelektuální, náboženské a manuální (řemeslné) stránky osobnosti. Je zakladatelem školní tělesné výchovy, jejíž součástí byla i pracovní výchova. Za nejvýznamnější přínos je považován princip rozvíjejícího vyučování. Pestalozzi princip rozpracoval do systému cvičení rozložených v určitém pořadí, která podněcují přirozenou aktivitu dítěte.

Pestalozzi v mnohém dospěl ke stejným závěrům jako Komenský, ale bez závislosti na jeho díle.

Za průkopníka výchovy zážitkem můžeme označit Johna Dewey. Americký filozof, pedagog a psycholog 20. století. Je známý jako reformátor vzdělávání. Jako první publikoval model učení prostřednictvím zážitku. Jeho reforma vychází ze studia psychologie dítěte. Kritizuje herbartovskou školu. Dítě se stává centrem zájmu výchovy. Dítě má ve škole především žít svým přirozeným životem, pak se bude i učit, neboť učení není jen pasivní poslouchání, ale především aktivní činnost. Tato myšlenka není nová, nacházíme ji již u Komenského. Vyučovací proces není systematické předávání vědomostí, ale má rozvíjet dětskou zkušenost. Zkušenost je ústředním pojmem Dewey výchovného systému. Skutečné životní zkušenosti člověka jsou východiskem veškerého učení a výchovy. Neexistuje učení, které by nespočívalo na zkušenosti. Zkušenosti má dítě získávat vlastní aktivitou. Tato činnost dítě motivuje, vzbuzuje zájem a vyvolává problémy, což tradiční škola neposkytuje. V tomto pojetí Dewey zakládá pracovní školy. Základní metodou je získávání poznatků praktickou činností a experimentováním žáka. Žáci se učí tím, že řeší úlohy a problémové situace a zapamatují si optimální řešení. Učitel se mění v poradce, učebnice v pracovní příručky.

Dewey zdůrazňuje, že učení spojuje zážitek a pojem, pozorování a aktivitu. Základní rozdělení zážitků je určeno cíli - na výchovné a nevýchovné. Dělení zážitků je závislé na kvalitě zážitku. Hlavním problémem zážitkového vzdělávání je vybrat současné zážitky, které mají pozitivní vliv na rozvoj jedince a obohacení osobních zkušeností. Učíme se nejen ve škole, ale téměř všude. Zážitkové učení vychází z předešlých zážitků. Předešlé zážitky můžeme aplikovat na nynější a následné zážitky. Tím dosáhneme rozvoje osobnosti jedince.

Deweyho model zkušenostního učení prochází třemi fázemi (Hanuš, 2009):

- pozorování okolí po daném impulzu,
- promýšlení znalostí a zkoušení toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti,
- úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti, abychom věděli, co představují.

Deweyova pedagogická koncepce se stala východiskem pro dnes široce uplatňované formy projektového a problémového vyučování.

V meziválečném období začal výchovu zážitkem rozvíjet původem německý pedagog Kurt Hann. Ve výchově používá princip „prožitkové terapie“. Náplň práce s dětmi spočívala nejen v učení, ale také v expedicích do přírody a dobrovolné práci. V roce 1920 zakládá soukromou školu na zámku Salem. Tato škola je průkopníkem rozvoje konceptu terapie prožitkem. Hannova škola „terapie prožitkem se rozšířila po celém světě. V Salemu také vznikají „kurschule“, původně určeny studentům salemských škol. V experimentálních kurzech Hann poprvé rovnocenně propojuje čtyři složky prožitkové terapie – tělesný trénink, projekt, expedice a poskytování pomoci. V roce 1941 stojí Kurt Hann u zrodu organizace Outward Bound Schools. Původně škola přežití pro vojáky britského námořnictva, založena na principu „kurschule“. Škola byla zaměřena na řešení krizových situací a přežití. Po válce se na jejím základě etablovalo hnutí pracující s lidmi za pomoci hraní her a pobytu v přírodě. Tato organizace se věnovala zejména učňovské mládeži. Dnes má mezinárodní organizace Outward Bound hlavní sídlo ve spojených státech a zaměřuje se na práci s učiteli a školní mládeží.

Termín „Outward Bound“ charakterizuje v námořní angličtině loď opouštějící jistotu přístavů a vydávající se na moře s mnoha riziky. Metaforicky se tak vyjadřuje základní princip školy:

- člověk může dokázat mnohem víc, než si myslí;
- málokdo si uvědomuje, co lze dosáhnout vzájemnou pomocí a týmovou spoluprací.

Obr. 2: Logo mezinárodní organizace Outward Bound.



Zdroj: [http:// www.outwardbound.net](http://www.outwardbound.net).

„To serve to strive and not to yield“(Outward Bound, 2013). Heslo organizace vyjadřuje jasně a výstižně hlavní ideu výchovného působení Outward Bound.

Z pedagogického hlediska termín „Outward Bound“ označuje metodu učení se skrze zážitek (experiential learning). Vychází se z předpokladu, že každý jedinec dosahuje poznání skrze to, co prožívá a především následně reflektuje. Důraz se klade na vlastní proces prožívání, dělání, nikoliv na cíl jako takový. Cílem není shromažďování vědomostí, ale otvírání cesty k prožitku. V procesu řešení zátěžové situace překonává jedinec nejistotu ve vlastní schopnosti, poznává se v nestandardních životních situacích, intenzivně vnímá kontakt s přírodou a s ostatními při spolupráci na překonávání problému. Jedinec se v mimořádných okamžicích nemůže zbavit odpovědnosti za ostatní.

Pro aktivity Outward Boundu je typických pět fází: plánování, příprava, průběh, prožívání, reflexe.

Metodika uvádění aktivit v Outward Bound spočívá v těchto pravidlech:

- účastník je motivovaný a připravený,
- účastník je zasazen do nezvyklého, unikátního prostředí,
- účastník je zasazen do nového sociálního prostředí,
- účastník vykonává dobrodružné a iniciativní aktivity,
- aktivity vedou k obavám účastníků – zvládnutí výzvy,
- rozvoj osobnosti účastníka – sebepoznání, sebeúcta, spolupráce, komunikace, pochopení a obětavosti pro druhé (Hanuš 2009).

V odkazu zakladatele školy Kurta Hahna dnes usiluje řada institucí po celém světě o propojení zážitkového vzdělávání a pedagogického působení na člověka. Z principů Outward Boundu vychází Prázdninová škola Lipnice.

4 Zážitkově orientované vzdělávání v ČR

Vznik a rozvoj výchovy zážitkem v našich zemích sledujeme již v díle Jana Amose Komenského, viz. kapitola 4. Avšak větší zájem o pohybové aktivity v přírodě se začal projevovat v druhé polovině 19. století založením Sokola a Turistického klubu. Pro turistiku je typický aktivní pohyb spojený s dalšími činnostmi, například poznávání památek, pobyt v přírodě, tábornické dovednosti.

4.1 Předválečný vývoj

Za předchůdce České zážitkové pedagogiky můžeme považovat Eduarda Štorcha, známého především literární tvorbou pro mládež. Tento všestranný pedagog usiloval o spojení školy s pobytem dětí v přírodě. Štorchovi velmi vadilo, že spousta pražských škol nemá žádný pozemek, kde by se mohli děti proběhnout. „Moderní zoologická zahrada zabezpečuje každému zvířeti volný výběh, moderní škola – tak daleko ještě není“ (Kakáč 1986, s. 83). Mimo jiné aktivity Štorch vedl skautský oddíl. Pražské děti o víkendech vodil do přírody okolo Prahy. Na pražském Libeňském ostrově v roce 1925 založil první školu v přírodě, nazývanou dětská farma. Ta se orientovala na zdravé učební prostředí a výchovu ke zdraví – eubiotiku. V překladu do češtiny je eubiotika dobrožilství, které můžeme vysvětlit jako trvale udržitelný život v souladu s přírodou. Štorch se ale setkává s nepochopením úřadů a farma je roku 1934 zrušena.

Na počátku 20. století proniká do evropských zemí hnutí Baden-Powela - skautské hnutí a americké hnutí Woodcraft, známé jako liga Lesní moudrosti. Na české podmínky aplikoval principy těchto hnutí A. B. Svojsík a stává se zakladatelem skautingu v Čechách - Junáka. Rozvoj výchovy zážitkem je také ovlivněno dílem učitele a spisovatele Jaroslava Foglara. Je autorem mnoha dobrodružných her a hracích systémů, které téměř vždy doprovází nějaké dobrodružství. To u hráčů navozuje silné vnitřní prožitky. Foglar staví hru na síle malých, neformálních skupin, v nichž dochází k proměnám hodnotového systému. Jaroslav Foglar svým rozsáhlým dílem bezesporu ovlivnil práci dětských organizací naší předválečné, válečné i poválečné historie.

Druhá světová válka a následně komunistický režim tento vývoj ukončil. Přínosné v této době bylo postupné začleňování prvků turistiky a pobytu v přírodě do školního vzdělávání. Vznikla tradice školních výletů, lyžařských kurzů a škol v přírodě.

4. 2 Období směřování

Ve výchově zážitkem se můžeme setkat s dvěma přístupy. Západní přístup je založen na využití reálných situací, obvykle zprostředkovaných v rámci pobytu v přírodě. Český přístup je založen na hře a o jeho největší rozkvět se nejvíce zasloužila Prázdninová škola Lipnice.

V 70. letech minulého století začaly do tehdejšího Československa pronikat první informace o organizaci Outward Bound, vznikají ekologická hnutí, z nichž je nejznámější hnutí Brontosaurus a Svaz ochránců přírody. Socialistický svaz mládeže experimentuje s novými formami výchovy v přírodě, tzv. intenzivními rekreačními režimy, nejznámější je projekt Gymnasion. Projekt Gymnasion představoval nový koncepční pohled na výchovu a rekreaci mládeže. Od jednostranně zaměřených pobytů je Gymnasion inspirován antickým ideálem kalokagathie – všestranný rozvoj osobnosti. Významným mezníkem je rok 1977, kdy byla založena, pod hlavičkou Socialistického svazu mládeže, Prázdninová škola Lipnice. Do jejího čela se staví muž velkých idejí a činů, psycholog Allan Gintel, jenž navzdory době pomohl založit tuto „univerzitu života“. „Prázdninová škola spěla postupně k budování alternativního hnutí, které se snažilo čelit duchovní prázdnotě, odcizení a mechanickému stereotypu materiální spotřeby prostřednictvím nejrozličnějších výchovných metod a zajímavě komponovaných programů“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 16).

Po „sametové revoluci“ v listopadu 1990 se organizace snažily navázat na svoji činnost. Rozvoji zážitkových programů se věnuje nejen Prázdninová škola Lipnice, ale i mnoho dalších institucí, škol, neziskových organizací i komerčních firem.

4.3 Prázdninová škola Lipnice

Motto: „Svět je obrazem nás samých
všechny jeho problémy, konflikty
se odrážejí v každém z nás.
Klíč k jejich řešení proto musíme
hledat v sobě“ (<http://www.psl.cz>).

Historie vzniku Prázdninové školy Lipnice se datuje od šedesátých let minulého století. V této době probíhaly na Sluneční pasece pod Křemešníkem první Tábornické školy. Zprvu pořádané Českým svazem mládeže, později Českou tábornickou unií. Jejich cílem bylo vychovávat instruktory pro organizování pobytů v přírodě. Školy používaly osvědčené výchovné prvky organizací Junáka, tramského hnutí, Ligy lesní moudrosti. V roce 1970 pod vlivem společenských změn dochází k přechodu Tábornických škol pod hlavičku Socialistického svazu mládeže.

Po sametové revoluci v roce 1989 mění organizaci práce, vzniká profesionální zázemí, které řeší provozní a ekonomické otázky.

Prázdninová škola Lipnice (dále PŠL) se během svého působení stala a stále je unikátní tvůrčí dílnou. V roce 2012 oslavila své pětatřicáté narozeniny. Během doby svého působení a stala se pojmem v oblasti zážitkové pedagogiky. Lipnickou školu můžeme právem nazvat experimentální a metodické středisko výchovy v přírodě a výchovy zážitkem. Používá originální výchovné metody dramaturgie, metodu důsledné práce s motivací a metodu práce se zážitkem. Vytváří hry a programy pro specifické věkové kategorie mládeže a dospělých.

Obr. 3: Logo Prázdninové školy Lipnice



Zdroj: [http:// www.psl.cz](http://www.psl.cz).

PŠL je neziskovou nevládní organizací. Celoročně se v ní vystřídá přibližně sto pracovníků. Usiluje o všestranný rozvoj osobnosti člověka. Klientům pomáhá hledat hlubší vztah k sobě, druhým lidem i okolnímu světu. Jejím posláním se stalo náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost, činitele důležité pro aktivní nabývání zkušeností. Zkušeností, které vedou k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k svému životu, ostatním lidem i světu. Výchovných a vzdělávacích cílů se snaží dosáhnout pořádáním vícedenních kursů. Hlavním cílem je podpora aktivního přístupu k životu, výchova k odpovědnosti, společenské angažovanosti, podněcování osobnostního růstu. Kurzy probíhají v kvalitním prostředí, uplatňují metody zážitkové pedagogiky. Nejsou určeny členům sdružení, ale veřejnosti různých věkových skupin. Pro pedagogy pořádá kurzy akreditované MŠMT. Kurzy pro pedagogy jsou zaměřeny na problémová témata školství – prevence v oblasti závislostí, zvýšení efektivity výuky, řešení a zvládání kázeňských problémů, zvládání konfliktních a stresových situací atd.

Ve scénářích PŠL zaujímá významné, až dominantní místo hra. Bez ohledu na věk klientů staví své programy na hře a prožitcích hrou vyvolaných. Podmínkou je, aby hra vycházela z přitažlivého námětu a nabídla přiměřeně náročný úkol nebo výzvu. Musí být postavena na promyšlených pravidlech a uvedena chytrou motivací s využitím prostředí a atmosféry (Hrkal, Hanuš, 1998).

V posledních letech činnost PŠL přesahuje české hranice pořádáním mezinárodních kurzů Intertouch, Ad fontes a dalších.

Každý kurz připravuje tým zkušených instruktorů. Mezi lektory můžeme najít celou řadu známých osobností. Za všechny zmiňme Jaroslava Foglara, Věru Chytilovou, Jiřího Menzla, bratry Ebenové, Radka Johna, Michaela Horáčka, Miroslava Plzáka.

Po sametové revoluci v listopadu 1989 dochází k osamostatnění a vzniká občanské sdružení s názvem Prázdninová škola Lipnice. Od podzimu 1990 se profesionalizuje produkční zázemí.

Od roku 1991 se PŠL stává členem Outward Bound – International.

V roce 1993 zakládá PŠL dceřinou společnost Outward Bound – Českou cestu s.r.o.

V témže roce PŠL opouští lipnické středisko a místo působení přesunuje do Doubravky u Chotěboře.

V roce 2007 se PŠL stala členem České rady dětí a mládeže.

PŠL se věnuje také publikační činnosti. Mimo jiné vydává odborný časopis pro zážitkovou pedagogiku Gymnazon.

5 Zážitkové programy

Zážitkový program je časově ohraničená událost, která trvá bez přerušení. Trvá obvykle od několika hodin až po tři týdny. Cílem zážitkových akcí je aktivní trávení volného času. Účastníci musí vyvíjet fyzickou a psychickou aktivitu, musí ze sebe něco vydat. Pelánek (2008, s. 14) říká: „čím víc dáš, tím víc dostaneš“. To je hlavní rozdíl od komerční nabídky, kde účastníci jen pasivně přijímají předloženou zábavu.

Obr. 4: Pobyt v přírodě – silný zdroj zážitků



Zdroj: archiv autorky.

5.1 Typy programů výchovy zážitkem

V této kapitole se seznámíme s konkrétními typy programů, se kterými se můžeme v praxi nejčastěji setkat.

Pravidelné akce pro děti – akce pro dětský kolektiv, který se zná a pravidelně se schází. Touto činností se zabývá mnoho organizací, nejznámější z nich je skaut, turistické oddíly, pionýr, domy dětí a mládeže.

Adaptační kurzy – akce probíhají na začátku školního roku. Jsou určené pro nově vzniklé školní kolektivy. Mají jasný cíl – poznat se mezi sebou a vytvořit kolektiv.

Za zážitkovou akci lze považovat i školní výlet, který organizuje učitel.

Zážitkový kurz – může mít různé zaměření, slouží potřebám pedagoga – kvalitní diagnostika svěřenců v nestandardních situacích.

Rozsáhlé jednorázové hry – krátkodobé akce pro velký počet účastníků. Mezi účastníky jsou skupinky, které se vzájemně znají. K tomuto typu patří bojové hry s dřevěnými zbraněmi, šifrovací městské hry.

Jednorázové zážitkové akce – jsou to otevřené akce, účastníci se většinou předem neznají. Po ukončení akce se kolektiv opět rozchází.

Zážitkové výukové programy – programy ve kterých se prolíná výuka a hra.

Komerční akce – akce určené především pro firmy, pomáhají budovat tým.

Pro naši diplomovou práci jsme si vybrali některé z programů, které představíme blíže.

5.1.1 Zážitkové výukové programy

Hra a výuka mají k sobě často velmi blízko. Témata a způsoby provedení, které jsou na rozhraní hry a výuky nazýváme „zážitkové výukové programy. Zážitkové výukové programy mají většinou časový rozsah 1 až 4 hodiny. Počet aktivních účastníků je řádově okolo 20 lidí. Programy lze využívat v rámci vícedenních akcí. Například školy v přírodě, tábory, zpestření školní výuky. Pro programy je charakteristické, že mají jasná témata. Témata jsou nejen zajímavá a zábavná, ale také přínosná. Přínosem nemusí být tradiční získávání nových informací a zkušeností. Vhodnost tématu je relativní. Při jeho volbě musíme vždy brát v úvahu, pro jakou účastnickou skupinu je program určen. Aby program účastníky zaujal, mělo by být téma aktuální, důležité, účastníci by o tématu měli mít alespoň základní povědomí. Přínosem může být zamyšlení nad jiným pohledem na danou tematiku, ujasnění názoru, narušení stereotypu. Na hranici mezi hrou a výukou se dostáváme především díky využití vhodných prostředků. Prostředky by měly umožnit předávat účastníkům informace, ale zároveň jim ponechat dostatek prostoru pro vlastní aktivitu. Toho lze dosáhnout použitím různých herních prvků a strukturovaných diskuzí. V zážitkových výukových programech se také mnohdy dostáváme do oblasti umění, protože pro motivaci, navození herní atmosféry, použijeme hudbu, četbu úryvků z literatury, nebo promítáním útržků filmu.

5.1.2 Zážitkové kurzy

Rozdíl mezi zážitkovým kurzem a například cyklistickým kurzem je v záměrném vytváření situací bohatých na vnitřní prožívání. Je také zřejmá cílená práce s těmito prožitky. Cyklistický kurz bude jistě také bohatý na vnitřní prožitky, ale nenalezneme zde záměrné vytváření situací a následnou práci s prožitky. Pro pořádání zážitkových kurzů jsou zřejmé dva hlavní důvody. Pro pedagoga je to příležitost jak diagnostikovat žáky v nestandardních situacích. Pedagog může předpokládat souvislost mezi chováním v navozených aktivitách s chováním v běžném životě. Druhým důvodem je posun pro jedince i kolektiv. Na žáky působí zážitkové kurzy ve třech oblastech – osobnostní rozvoj, sociální dynamika, odborné vzdělávání. Organizátoři zážitkových kurzů by měli podle Sýkory (2006) cíl kurzu odvozovat z těchto tří oblastí.

Jednotlivé zážitkové programy mohou být protkнуты celostní motivací. Je zvolen ústřední motiv, který je přítomný na celém kurzu. Klient je vtažen do role, v této roli plní zadaný úkol. Klient přednostně vnímá cíl, ke kterému má v rámci aktivity dojít – např. záchrana civilizace. Organizátor ví že, hlavní cíl leží jinde. Výchovný cíl může být zaměřený na složku, část osobnosti, které se hra dotýká. Každá hra rozvíjí více složek osobnosti, avšak jedna z nich je primární (intelekt, tvořivost, vůle, sociální dovednosti apod.)

5.2 Zásady při tvorbě zážitkových programů

Pokud chceme vytvořit dobrý zážitkový program, musíme si nejprve ujasnit, kolik chceme do programu „investovat“. To znamená, kolik času můžeme tvorbě programu věnovat, jak propracovaný chceme program vytvořit. Důležité je zvolit vhodné téma, které celý program propojí. Co je vhodné téma nelze jednoznačně určit, v první řadě záleží, pro jakou skupinu účastníků je program určen. Dále by téma mělo být aktuální a účastníci by měli mít o tématu alespoň základní informace.

Při přípravě zážitkového programu je neméně důležité ujasnit cíl. To znamená určit, čeho chceme dosáhnout. Cíle musí být realistické, splnitelné v daném časovém rozmezí s určitým materiálním a personálním zabezpečením. Cíle by měli být co nejvíce konkrétní a akceptovatelné všemi. Všichni instruktoři by měli stanovené cíle přijmout za své a zároveň brát ohled na účastníky. Pokud je cílů mnoho a nejsou

ujasněné, může celý program vyznít do ztracena. Podle Pelánka (2010, s. 18) můžeme typické cíle zážitkových programů vyjádřit takto:

- motivovat k přemýšlení, formulování postojů, vyjadřování názorů, k naslouchání ostatním
- ukazovat netradičními pohledy na známé problémy, nabourávat stereotypy
- zaujmout a inspirovat k dalšímu studiu tématu.

S cíli úzce souvisí cílová skupina. Proto bychom měli nejdříve určit cílovou skupinu a teprve poté vymežit cíl aktivity. Jak uvádí Pelánek (2008) uvažujeme nejen o věku, ale také o profilu účastníků. Čím více o budoucích účastnících víme, tím lépe se nám program akce plánuje.

Pokud máme zvolený cíl, začneme řešit jak tento cíl naplnit. Začínáme shromažďováním informací o klientech i instruktorech, lokalitě kde bude program realizován. Podle těchto informací volíme jednotlivé aktivity a rozhodujeme se, jakou vytvoříme dynamiku kurzu. V přípravné fázi vytváříme dvě varianty programu – suchou a mokrou variantu (pro případ špatného počasí).

5.2.1 Motivace ve výchově

Často se ptáme, proč určitý člověk jednal tak či jinak. Při znalosti motivu, je odpověď snadnější. Pokud je člověk aktivní, snaží se dosáhnout určeného cíle, nebo se naopak něčemu vyhnout. Každé chování člověka je motivováno. Motivy v širším slova smyslu představují vědomé i nevědomé cíle chování. V užším slova smyslu jsou to vědomé cíle jednání.

Motivace je proces, ve kterém je člověk hnán určitým množstvím energie směrem k cíli. Jak silnou energii organismus uvolnil, jak velké duševní a tělesné úsilí vynaloží, závisí na síle motivu, na intenzitě potřeby. Čím více je motivace silnější, tím více úsilí člověk vynaloží.

Rymešová, Chamoutová (2011) vymezují motivaci jako určitý vztah člověka ke skutečnosti, která ho obklopuje. K věcem, k ostatním lidem a k okolnímu dění. Zahrnuje vnější pobídky a cíle i vnitřní motivy.

O motivaci může prohlásit, že je hybnou silou osobnosti. Motivaci můžeme zvýšit, nebo naopak snížit intenzitu žákovy aktivity. Motivace má velkou moc. Má

přímý vliv na zapojení účastníku do aktivity. Zákon motivace řadíme k základním zákonům učení.

Každý člověk má pro určitou činnost jinou úroveň motivace.

Motivaci dělíme podle několika kritérií. Nás zajímá dělení motivace na vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace je výsledkem rozvoje zájmů a potřeb člověka. Člověk se věnuje tomu, co ho baví, co mu přináší radost.

Vnější motivaci tvoří pobídky z vnějšího prostředí. Mohou to být dobré známky, peníze, uznání ostatních. Je to motivace, která vybízí k výkonu, který bude nějakým způsobem odměněn. Často je podnětem jiné osoby.

Podle dalšího kritéria můžeme motivaci dělit na počáteční, průběžnou a výslednou. Počáteční motivace má za úkol vzbudit zájem jedince a nesměrovat ho k cíli. Tato fáze je rozhodující, jak kvalitní bude prováděná aktivita. Průběžná motivace má za úkol udržet počáteční aktivitu na dané, případně vyšší úrovni. V průběhu činnosti má aktivita jedince tendenci klesat, proto bychom ji měli neustále posilovat. Po dosažení cíle se objevuje výsledná motivace. V případě úspěchu má pozitivní formu a celkově zvyšuje úroveň motivace. Pokud se dostaví neúspěch, dochází ke snížení úrovně motivace a zvýšení nezájmu.

Hanuš (2009, s. 72) vymezil devět zákonů motivace:

- chcete-li motivovat, musíte být sami motivováni
- úspěch motivuje
- motivace má dvě stádia- vytýčit cíl a ukázat jak cíle dosáhnout
- uznání motivuje
- motivace je nikdy nekončící proces
- vlastní účast motivuje
- každý pokrok musí být zřetelně viditelný
- výzva k akci motivuje jen tehdy, je-li možno zvítězit
- ztotožnění se skupinou motivuje.

5.2.2 Prostředky výchovy zážitkem

Další důležitou zásadou při tvorbě zážitkových programů je volba prostředků. Prostředky by měly být vždy podřízené cílům. Pelánek (2008) uvádí za hlavní kategorie dostupných prostředků:

- hry, scénky – používáme je především pro lepší vžití do dané situace, navozuje příběhy, děje, role, nebo pro zdůraznění důležitého principu. Hry vyvolávají emoce a účastníka lépe vtáhnou do situace. Aby hra splnila očekávání, musíme ji nejen dobře znát, ale také předvídat její průběh. Typy her vhodné pro zážitkové programy:

- scénky a dramatické hry
- drobné soutěžní hry
- simulační hry,

- diskuse, samostatná práce ve skupinách – poskytují účastníkům prostor k přemýšlení a vyjádřit vlastní názor. Vedoucí diskuse by si měl promyslet, jaké otázky bude pokládat a jak bude diskuse probíhat,

- multimédia, smysly – používáme především hudbu a obrázky. Pomáhají dotvořit atmosféru, zvýrazní emotivní náboj, mohou rozvolnit tempo programu, nebo jej zpestřit,

- testy, kvízy – pomocí testů zjišťujeme, co již účastníci vědí nebo co si zapamatovali. Můžeme je využít také pro vtažení do programu a naladění na dané téma.

- čtený text – slouží pro předání konkrétní, přesné informace, s použitím dalších prostředků vytváří „synergetický efekt“.

- přednáška – používáme ji pro doplnění – vysvětlující komentář.

5.2.3 Dramaturgie zážitkových programů

Dramaturgie je pojem užívaný především v umělecké oblasti. Dramaturg vybírá a sestavuje repertoár, někdy s velkým časovým předstihem.

Dramaturgie se z umělecké oblasti přenesla do oblasti tvorby zážitkových programů. Největší zásluhu na využití dramaturgie ve výchově má Prázdňinová škola Lipnice. Tento způsob práce s obecnými zásadami, tématy i konkrétními programy

nevznikl najednou. Postupně se vyvíjel a formoval v souvislosti s rozvojem PŠL. Proces dramaturgie byl doplňován a obohacován zkušenostmi lidí, kteří v PŠL v různých obdobích působili. Dramaturgie procházela vývojem a i nadále je otevřena novým trendům a neobvyklým úhlům pohledu.

Je to metoda výběru uspořádání aktivit tak, aby dosáhly co největšího výchovného efektu. Pokud budeme na účastníky kurzu chrlit jednu hru za druhou, zážitky se začnou překrývat. Akce se možná stane zábavnou, ale nemá výchovný účinek. Aby byly zážitky přínosné, musí účastníci dostat čas na vstřebání. Dramaturgie vybírá a poté řadí jednotlivé aktivity a další děje do času, který má kurz k dispozici. Dramaturgie pracuje se skupinovou dynamikou. Skupinová dynamika je pojmenování pro fáze vývoje skupiny – fáze orientace, fáze krize, fáze stability a fáze produktivity. Skupinovou dynamiku vytváří interakce členů skupiny, vztahy, které ve skupině vznikají. Chování jednotlivých členů skupiny utváří atmosféru, která ve skupině panuje.

Pro tvorbu programu je dynamika skupiny důležitým faktorem. Její znalost pomůže organizátorům při rozhodování jakou hru použít. Znamená to odpovědnost všech, kteří se podílejí na realizaci akce za kvalitu a účinnost programů, navození a udržení klimu psychické a sociální pohody.

Dramaturgickou práci dělíme podle Hory (1984) na tři oblasti.

1. Umění namíchat z rozmanitých programových zdrojů takovou „směs“, která na jedné straně respektuje předem stanovené cíle a na druhé straně vyhovuje mentalitě a zájmům účastníků. Programovými zdroji v tomto pojetí jsou tělocvičné aktivity, společenské hry, umělecké aktivity, tábornické formy a turistika.
2. Umění vybrat z každého programového zdroje aktivity nejvhodnější a nejúčinnější pro danou situaci a kolektiv.
3. Umění předložit vybrané programy v pravý čas. Ve správnou hodinu, ve správný den a také ve správné, promyšlené kombinaci.

Každý program zanechává jiné dojmy. Instruktor není schopný zajistit předem všeobecný úspěch. I sebelepší program, prověřený při jiné akci může být propadákem. Z čeho je jedna skupina účastníků nadšená, může u druhé vyvolat nudu a rozpačitost. Není pravda, že tatáž hra vyvolává vždy tytéž pocity. Většinou je tomu právě naopak.

Není úplně důležité, jaké činnosti do programu zařadíme, ale jaké cíle jejich výběrem sledujeme.

Kirchner (2009) dělí dramaturgii do dvou skupin na teoretickou dramaturgii a praktickou dramaturgii.

Teoretická dramaturgie je prvotní fáze. Je to práce s abstraktními tématy, hledání obsahu. Zahrnuje hledání a vymezení společensky aktuálních témat. Měla by s dostatečným předstihem předcházet realizaci kurzu.

Praktická dramaturgie je fází následnou. Hledá odpovídající formy pro zpracování abstraktních témat. Volba vhodných programových částí, adekvátního libreta, výrazových prostředků.

Směřování kurzu se v jeho průběhu může měnit, úkolem praktické dramaturgie je dokázat upravit scénář a přizpůsobit jej měnícím se potřebám skupiny. Jedním z hlavních nástrojů dramaturgie je rytmus. V dobře vyváženém scénáři se střídají fyzicky náročné hry s klidnějšími. Je dobré střídání instruktorů při uvádění her a měnit časové rozložení. Střídat krátké programy s delšími.

Franc, Zouňková, Martin (2007) dělí dramaturgii do pěti stupňů:

1. stupeň je nejabstraktnější rovinou dramaturgie. V této počáteční fázi je důležité zvolit téma kurzu. Téma není totéž co cíl. Mělo by být obecné a udávat směr, kterým se kurz bude ubírat. Kurz může mít jedno téma, nebo několik propojených témat, někdy rozvinutých podtématy.

2. stupeň se týká tvorby scénáře. Scénář je detailní plán kurzu. Připravený scénář si tým instruktorů odváží na kurz. V průběhu kurzu může ve scénáři docházet ke změnám, je důležité, aby scénář byl flexibilní a přizpůsobivý. Plánování scénáře začíná vymezením časových oken pro hlavní programové bloky. Při celém plánování je třeba sledovat rovnoměrné rozložení aktivit. Zpočátku jde pouze o typologii aktivit, např. půldenní fyzická hra, odpočinkové odpoledne. Při plánování jednotlivých dnů je vhodné držet se otázek „Čeho chci dosáhnout?“; „Jak toho chci dosáhnout?“

Ve 3. stupni se dostáváme k praktické dramaturgii. Na příslušné místo scénáře dosazujeme různé typy aktivit a her, aby splňovaly konkrétní dramaturgické potřeby. Plánování scénáře je komplexní proces, nesmíme zapomenout na praktické záležitosti – čas na přípravu, počet instruktorů, materiál, délku programu.

4. stupeň je fáze dokončení scénáře. Je třeba detailně dopracovat scénář. Pravidla jednotlivých her, požadavky na materiál, stanovit garanty jednotlivých programů. Nesmíme zapomenout ani na rytmus a plynutí kurzu, rozložení dramaturgického vrcholu a dna.

5. stupeň je označení pro nikdy nekončící změny se scénáři. Změny ve scénáři vycházejí z pozorování účastníků, což vyžaduje značnou zkušenost a cit. Do úpravy scénáře mohou zasáhnout i další neočekávané faktory, například počasí.

Pokud shrneme přítomnost dramaturgie v přípravě zážitkových programů, dojdeme k paradoxnímu závěru. Mnohem důrazněji se na výsledku uvedeného programu projeví absence dramaturgické práce, než její přítomnost. Dramaturgie zásadně ovlivňuje podobu a kvalitu celého kurzu. Nepromyšlená dramaturgie může z dobře vymyšlené akce vytvořit chaotické prožití kurzu, bez nějakého smysluplného efektu. Pokud vše do sebe vzájemně „zapadá“ a vytvoří uzavřený a smysluplný celek, pak tým organizátorů zvládl dramaturgii akce bezchybně. Znamená to však odpovědnost všech, kteří se podílejí na realizaci akce, za kvalitu a účinnost programů, navození a udržení klima psychické a sociální pohody.

Jak už jsme se zmínili v předcházejícím textu, výchova zážitkem ve velké míře používá jako prostředek výchovy hru. Proto právě tomuto fenoménu věnujeme následující subsubkapitulu.

5.2.4 Hra, prostředek výchovy

Hra je v životě člověka velmi důležitou a většinou i zábavnou činností. Hra provází lidskou společnost od jejího vzniku. Ve hře se odráží obraz kultury národa. Hru známe již z projevů zvířat a je těžké určit období, kdy si člověk poprvé začal hrát. Dětské pohnutky – libost, zájem, zůstávají po celá tisíciletí podobné. Výrazněji se mění funkce a cíle hry, které jsou ovlivněny úrovní společenství a výchovnými koncepcemi.

Jednou z hlavních metod výchovy a učení bylo napodobování, jež postupně přecházelo v identifikaci – např. hochů v lovce. Hra, která je přirozenou součástí dětského věku, obsahovala i některé formy budoucí práce. Z archeologických nálezů

jsou známy i různé podoby panen nebo malého nádobí, se kterým si hrají i dnešní děti. Je zajímavé, že dětské hraní zůstalo nezměněno po několik tisíciletí.

Často se říká, že hra je „život na nečisto“. V hrách vzniká modelový svět, jenž umožňuje vyzkoušet nové role a typy chování. Učí naslouchat, spolupracovat i respektu. Hry přináší dětem, dospívajícím i dospělým vzrušující zábavu, radostné prožitky, napětí, řešení a uvolnění. Znamenají vybočení z každodenního stereotypu, únik z šedé reality. Hra pomáhá vybit agresivní pud a má velký podíl na socializaci dítěte, na jeho začlenění do lidské společnosti. Nejmenší děti navazují první kontakty se svými vrstevníky právě při hře.

O hře můžeme prohlásit, že posiluje ducha i tělo.

Hry přinášejí dětem vzrušující a radostné prožitky. Zapletal (1985) uvádí, že v zápalu hry hráč prožívá napětí boje i blažené chvíle vítězství. Hry znamenají vybočení z každodenní všednosti, únik z šedé reality do pohádkové říše. Hra pomáhá vybit agresivní pud a má velký význam v procesu socializace dítěte, na jeho integraci do lidské společnosti. Nejmenší děti navazují první kontakty se svými vrstevníky právě prostřednictvím her.

Hra pokrývá tak širokou oblast, že není možno přesně vymezit její hranice. To je způsobeno tím, že slovem hra lze pojmenovat velké množství lidských aktivit. Proto, i přes četné pokusy, není možné vytvořit přesnou definici hry. Hra a výuka k sobě má velmi blízko, pokud chceme, hra může plynule přejít ve výuku. Pelánek (2010) uvádí, že cíleně zaměřená témata a způsoby provedení mířící do středu škály mezi hrou a výukou nazýváme zážitkové výukové programy.

Systematické rozdělení her je problém neobyčejně složitý. Na první potíže narazíme ve chvíli, kdy chceme určit, co všechno lze zahrnout pod pojem hra.

„Za těmito třemi písmenky jsou skryty tisíce nejrozumnějších aktivit, od manipulace s panenkou nebo stavebnicí až po divadelní představení“ (Zapletal, 1988, s. 59)

Každá hra má úvod. Úvod motivuje hráče, navozuje atmosféru, vzbuzuje zvědavost, má za úkol vtáhnout účastníky do hry. Hra má zaujmout, pobavit, ale také

výchovně působit. Je zdrojem mnoha emocí. Ve hře nemůže být pouze pasivními „konzumenty“. Vzbudili bychom nepřízeň spoluhráčů a ohrozili průběh hry. Stáváme se objektem hry, pravidla udávají kam a kdy se přemístit, co udělat. Hra umožňuje hráčům předvést vrstevníky uznávané vlastnosti a schopnosti. Před vlastním zahájením hry stanovíme jednoznačná pravidla a účastníkům vymežíme prostor pro dotazy. V průběhu hry organizátor hlídá dodržování daných pravidel a řeší případné spory spoluhráčů. Proto musí bezpodmínečně znát pravidla a musí je umět uplatnit v různých herních situacích. Po ukončení hry nestačí oznámit výsledek hry. Každá hra, pokud má působit výchovně, vyžaduje rozbor – reflexi.

Nikdy bychom neměli zapomenout, že hra není cíl, nýbrž prostředek, tedy cesta k předem danému cíli.

5.3 Modely zkušenostního učení

„Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka i jeho předchozích zkušeností a následného zpracování zážitku“ (Franc, 2007 s. 20).

Zážitek samotný ještě neznamená, že se z něj člověk něco naučí. Zážitek je základem, hnací silou. Abychom mohli mluvit o zážitkovém vzdělávání, nesmíme zapomenout na reflexi, nebo-li rozbor zážitku.

K vysvětlení základních činitelů zážitkově pedagogického působení můžeme použít pedagogický, z psychologie odvozený model, rozpracovaný Seligmanem. Podle tohoto modelu představují některé způsoby chování, jako je pasivita, malá sebedůvěra, neschopnost rozhodování apod., naučené formy chování. Určitý způsob jednání jedince vyvolává adekvátní odpověď okolí. To znamená, že mezi způsobem chování a reakcemi okolního světa existuje přímá souvislost. Náhodná osobní zkušenost vytváří u jedince vnitřní kontrolní přesvědčení. Prožívání kontroly se snižuje, jestliže určitý model chování bude spojen s odměnou nebo trestem. V některých případech vzniká stav bezmocnosti. Jedinec dospívá k hodnocení, že úspěch a neúspěch nezávisí na jeho možnostech. To se může následně promítnout do sebeobrazu vlastní neúčinnosti. Příčinnou strukturu naučené bezmocnosti lze narušit, jestliže jedinec vlastními vzorci chování překoná strach a frustraci (Vážanský, 1992). Tento přístup se vztahuje na jedince a v něm probíhající procesy.

Modely zkušenostního učení přibližují základní principy fungování procesů učení. Pomáhají strukturovat základní zkušenostní trénink a vzdělávací programy. Cílem rozepisování učení do jednotlivých kroků je, že můžeme snáze porozumět částem cyklu a vyzkoušet je. Použití modelů je orientační, není známý přesný počet kroků v procesu učení, chybí výzkumem podložené materiály o zkušenostních cyklech učení.

Je možná i časová volnost, časový úsek věnovaný každému kroku se může pohybovat mezi vteřinami, minutami, někdy i dny. Většinou je to rozmezí trvající od 10 do 60 minut Hanuš (2009) rozdělil různé modely podle počtu kroků:

- jednostupňový model – pracuje pouze se zážitkem,
- dvoustupňový model – po zážitku následuje reflexe,
- třístupňový model – zážitek, reflexe, plánování a Deweyho model,
- čtyřstupňový model – konkrétní zkušenost, reflexe, zobecnění, aktivní zkoušení
- pětistupňový model – jsou známé tři varianty modelu:
 - soustředění, akce, upozornění na důležitost, zpětná vazba, rozbor
 - setkání, schválení, přezkoušení, předvídání, investování
 - konkrétní zkušenost, publikování, diskuse, generalizace, aplikace
- šestistupňový model – zkušenost, indukce, generalizace, dedukce, aplikace, zhodnocení.

Výchova zážitkem je považována za aktivní proces, ve kterém se jedinec dostává do neznámého prostředí, mimo zónu komfortu a do stavu disonance. Tento nesoulad jej nutí řešit problémy, být aktivní a hodnotit své činy. Franc, Zouňková, Martin (2007) ukazuje na čtyřech modelech chápání procesu zážitkového vzdělávání.

Procesní model vzdělávání

V 70. letech minulého století vyvinuli Walsh a Golins model vzdělávacího procesu, který probíhá na kurzech Outward Bound. Skupina projde sérií fyzicky náročných cvičení a problémových úkolů zasazených do nezvyklého fyzického a sociálního prostředí – metodika je popsána ve čtvrté kapitole. Tento model jako jeden z prvních vyjmenovával jednotlivé elementy dobrodružných programů a byl důležitý pro pochopení procesu zážitkového vzdělávání. Autoři doporučují náročnost

jednotlivých úkolů zvyšovat postupně, problémové úkoly by měly být holistické, což vyžaduje zapojení mentálních, emočních i fyzických zdrojů jednotlivce.

Tento model zážitkového vzdělávání vede k transferu poznatků směrem k budoucím zážitkům.

Metaforický model

V 80. letech 20. století popsal Bacon vývoj vzdělávacího procesu s důrazem na vývoj metod facilitace, jenž umožňují větší přenos získaných poznatků. Model zdůrazňuje skupinové diskuse a sebereflexi, klade důraz na rozvoj zážitkových metafor. Programy Outward Bound vytvářejí silné zážitky hlavně překonáním fyzických výzev v přírodním prostředí, čímž si jedinec buduje svoji sebeúctu.

Model cyklu aktivního učení

Sakofs a Armstrong v 90. letech 20. století dochází k závěru, že ve vzdělávání metodou Outward Bond má nezastupitelnou roli instruktor. V celém procesu je důležitá fyzická i psychická bezpečnost. Cyklus aktivního učení začíná konkrétními zážitky, ty vyžadují fyzické, intelektuální i emoční nasazení. Kombinací individuálních a skupinových aktivit jedinec získá nové poznatky a vědomosti, rozvíjí svoji osobnost. To slouží jako základ pro další učení.

Holistický model

Holistický model popisuje zážitkové vzdělávání jako proces zahrnující interakci facilitátorů (člověk, který vede a řídí celou skupinu), účastníků, prostředí a samotných aktivit. Mezi komplexní faktory řadí Franc, Zouneková, Martin (2007) následující:

- návrh struktury kurzu
- široká škála programů
- atmosféra, prostředí
- účastnická skupina
- instruktoři.

5.4 Znaký ovlivňující úspěšnost programů

Každý autor zážitkového programu by se měl řídit hlavním metodickým pravidlem. Prostředky se vždy podřizují stanoveným cílům. Abychom utvořili dobrý program, nestačí smíchat ověřené prostředky. Jak snadno dosáhnout neúspěchu je bezmyšlenkovité uvádění známé hry bez přizpůsobení aktuálním podmínkám.

Úspěšnost ve velké míře závisí na kvalitě vedoucích a instruktorů. Formálně je dána kvalifikací, ale stejně důležité jsou tzv. měkké dovednosti, vycházející z osobnostních a charakterových vlastností.

5.4.1 Psychická pohoda

Mnohé aktivity cíleně vytvářejí tlak na psychickou stránku. Je důležité, aby instruktoři při zachování principů výchovy zážitkem nepřekračovali osobnostní hranice účastníků. Musí pamatovat na křehkost lidské psychiky a nedotknutelné právo účastníka odmítnout účast na dané aktivitě nebo přerušit účast na programu. Účastníkům by také měla být dána možnost, vyjádřit se k výsledkům činnosti. Pro tento účel si instruktoři vyhradí v programu čas a umožní účastníkům rozhovor mezi čtyřma očima.

5.4.2 Bezpečnost

Při každé činnosti je nutné důsledně dodržovat pravidla bezpečnosti. Tím vedoucí akce předchází fyzickému nebo psychickému poškození účastníků. Základním pravidlem je, že při pořádání akce je přítomen člověk se zdravotnickou kvalifikací a dostatečným vybavením.

Bezpečnost zvažujeme ve všech etapách přípravy i průběhu akce. S bezpečností souvisí cíl, připravenost účastníků, personální zajištění, čas, počasí, místo, trasa, doprava, kvalita vybavení.

Úrazům se snažíme předcházet tím, že si danou aktivitu předem vyzkoušíme. Je dobré, pokud účastníci problémové situace vnímají jako rizikové, ale jejich skutečné ohrožení je téměř nulové.

Pokud aktivitu zařadíme do neznámého prostředí, musíme jej nejprve obhlédnout a případně upravit. V případě úprav musíme pamatovat na ekologický rozměr a po skončení aktivity uvést vše do původního stavu. Při zařazení aktivity se

speciálními dovednostmi – např. jízda na raftu, horolezectví, měl by být přítomen člověk se speciální kvalifikací.

Dalším důležitým aspektem je psychika účastníků. S ohledem na psychické rozpoložení pečlivě volíme aktivity a nepouštíme se do takových, kde si nejsme jisti svými schopnostmi. Pokud se rozhodneme zařadit psychologické hry, měl by být přítomen psycholog. Narušení psychické rovnováhy nemusíme okamžitě rozpoznat a výsledkem naší aktivity by namísto seberozvíjení mohla být psychická újma.

5.4.3 Právní stránka zážitkových akcí

Pořádání zážitkových akcí s sebou přináší mnoho právních vztahů. Zážitkové programy předpokládají nestandardní situace a to především pokud se odehrávají v exteriérech. Od účastníků takovéto aktivity požadují chování odlišné od běžného života.

Vecheta (2009) uvádí, že je třeba mít na zřeteli tyto zásady:

- vše souvisí se vším,
- máloco je jednoznačně dané a jasné,
- žádné pravidlo není možné aplikovat na všechny případy,
- v konečném důsledku o sporu rozhodne soud,
- neustále probíhá novelizace zákonů – co platilo v minulosti, může podléhat jinému výkladu
- zákony platné v naší zemi nemusí být totožné s právní normou jiné země a naopak.

Právní stránka při provozování aktivit se týká tří rovin, které vycházejí z našeho zákoníku.

- a) Občanskoprávní oblast – odpovědnost za způsobenou škodu na majetku, Organizátor může chránit sebe a instruktory požadavkem podepsání prohlášení o účasti na vlastní riziko a určením odpovědné osoby.
- b) Trestněprávní oblast – odpovědnost za spáchání trestného činu.
- c) Správněprávní oblast – odpovědnost za spáchání přestupku.

5.5 Utváření osobnosti pomocí výchovy zážitkem

Různé teorie popisují efektivitu výchovného působení.

V naší práci jsme se již zmínili o teorii komfortní zóny. Teorie komfortní zóny dělí prožívání člověka do třech zón. První zóna je pojmenovaná zónou komfortu. Jedinec v průběhu života v zóně komfortu setrvává nejvíce času. Můžeme ji charakterizovat jako zónu komfortu, bezpečí a nudy. Pobyt v této zóně je spojen s každodenními činnostmi, které dobře známe a zvládáme. Dobře známé činnosti nám přinášejí nízkou intenzitu prožitku.

Druhá zóna je charakteristická učebním diskomfortem a stresem. Právě tuto zónu autoři označují za zónu s největším potenciálem pro utváření osobnosti. Zóna se týká oblasti činností, které jsou pro člověka relativně nové a doprovázejí je intenzivní prožitky. Prožitky nemusí být vždy pozitivní. Pokud jedinec hranice první zóny překročí přiměřeně daleko, překoná snadno obavy a stres, který přináší nové a neznámé situace. Zvládnutí nové situace přináší příjemné emoce a jedinec se něco nového naučí. Nová, zvládnutá situace se zařazuje do zkušenostního základu a tím dochází k rozšíření komfortní zóny. V tomto procesu je důležitý prvek sebepoznání, že dokážeme více. V této zóně se také často dostáváme do stavu „flow“.

Poslední zóna se nazývá zóna ohrožení, paniky. Do zóny ohrožení se dostáváme, pokud jsou hranice komfortní zóny překročeny příliš daleko. Strach z neúspěchu... Důsledkem je, že komfortní zóna se nezvětšila, naopak se může stát, že dojde k jejímu zmenšení. V některých případech se stane, že situaci zvládneme, ale pocity jsou tak nepříjemné, že se podobným situacím budeme snažit vyhýbat.

Kirchner (2009) se pokusil nastínit model, podle něhož naše chování a přístup k novým situacím, ovlivněný předchozí zkušeností, rozhodují o výběru určité činnosti. Průběh nové činnosti nám přináší autentické prožitky. Tyto prožitky se přemění v zážitek. Záleží na reflexi, v jaké kvalitě bude prožitek přeměněn v zážitek. Zážitek je dále zpracován a uveden do souvislostí s ostatními zážitky, jež máme uloženy v paměti. Osobní zkušenost může být navíc ovlivněna zprostředkovanými zážitky – četba, sociální sítě. To vše určuje naše chování a přístup k novým situacím a proces se vrací na začátek.

Reflexe

Proces reflexe prožitků a zkušeností odlišuje rekreační a výchovné užití her a aktivit. Abychom se něco naučili, nestačí pouhý zážitek, ale musíme jej zpracovat a poučit se z něho.

Reflexe je řízený proces hodnocení po skončení určité činnosti. Někteří autoři reflexi označují jinými termíny např. cílená zpětná vazba, facilitace. Pro poskytování zpětné informace věnujeme dostatek času. Volíme klidné a příjemné prostředí, během diskuse by na sebe měli všichni vidět. Vedoucí vytváří příjemné, důvěrné klima. Vedoucí si připraví okruh otázek, aby se diskuse držela stanoveného cíle, ale zároveň musí reagovat na vývoj diskuze. Informace získáváme z verbálního i neverbálního projevu účastníků.

Reflexe podle Neumana (2000) může být prováděna přehráváním akcí a situací, vytvářením map zážitků, vyjadřováním souhlasu s hodnocením, opakováním aktivity. Lze využít tvořivý způsob vyjádření prožitků například kresbou, koláží, dramatizací, videoklipem, rolí návštěvníka, který se snaží popsat pocity.

Pelánek (2008) nahlíží na reflexi ze tří úhlů pohledu:

- reflexe zaměřená na skupinu – důraz je kladen na vztahy mezi členy skupiny,
- zaměřená na jednotlivce – vede k poznání sebe sama, soustředí se na pocity a zážitky,
- zaměření na téma – hlubší rozbor otevřeného tématu, hledáme souvislosti mezi hrou a realitou.

Rozbor zážitků pomocí reflexe ovlivňuje jak zážitky zpětně vnímáme a jak si je pamatujeme.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V teoretické části diplomové práce jsme na základě studia odborných pramenů došli k závěru, že výchova zážitkem má svoji nezastupitelnou úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu. Její uplatnění nacházíme především v oblasti výchovy ve volném čase. Průzkumné šetření má zjistit, zda teoretické poznatky jsou uplatňovány v praxi. Průzkumný vzorek respondentů byl vybrán mezi vedoucími, kteří se věnují práci s dětmi ve volném čase a kteří s dětmi pracují v lokalitě Nové Město nad Metují.

6.1 Cíl

Cílem průzkumného šetření je zmapovat v jaké míře zařazují prvky výchovy zážitkem do své činnosti vedoucí dětských kolektivů v lokalitě Nového Města nad Metují. Výsledky průzkumného šetření by mohly přispět k případnému zkvalitnění činnosti dobrovolných organizací. Dílčím cílem je i vytvoření možného teoretického podkladu pro vedoucí a instruktory.

6.1.1 Nové Město nad Metují

Nové Město nad Metují se rozkládá v severovýchodních Čechách, v nížinné části královéhradeckého kraje. Je centrem vzdělávání, zaměstnanosti, průmyslu, obchodu a služeb pro okolní obce. Počet obyvatel k 1. 1. 2013 byl 9749. Průměrný věk obyvatel je 36,9 let. Vývoj demografické křivky má od roku 1990 mírně sestupnou tendenci. Počtem obyvatel se Nové Město nad Metují řadí mezi středně velké obce.

Nové Město nad Metují vytváří pro své občany vhodné podmínky pro aktivní trávení volného času. Díky tomu zde funguje velké množství sportovních spolků a institucí nabízející zájmové aktivity dětem, mládeži i dospělým. Protože je vytvořeno dobré zázemí pro smysluplné trávení volného času, mohou si obyvatelé města i

přílehlých obcí vybrat z bohaté nabídky sportovních i zájmových klubů, spolků a sdružení.

Nové Město nad Metují zřizuje tři mateřské školy, které mají speciální třídy pro děti s vadami řeči a zrakově oslabené děti.

Novoměstské děti si mohou k absolvování základního vzdělání vybrat jednu ze tří základních škol. Dále jsou zde zřízeny i dvě střední školy, základní umělecká škola, jazyková škola, Dům dětí a mládeže Stonožka a nízkoprahové zařízení pro mládež Mandl.

6.2 Vzorek respondentů

Průzkumný vzorek tvoří tři skupiny respondentů z důvodu porovnání rozdílů v odpovědích u některých otázek.

Do první skupiny byli zařazeni pedagogičtí pracovníci školských zařízení pro zájmové vzdělávání: školní družiny a školního klubu, a pracovníci domu dětí a mládeže. Pro tuto skupinu je charakteristické, že zařízení jsou zařazeny do sítě škol a školských zařízení. Většina aktivit, které pořádají, jsou organizované, pedagogicky ovlivňované, volně přístupné. Klienti musí podat přihlášku a zaplatit úplatek. Posláním zařízení je naplňovat rekreační a výchovně vzdělávací funkci a to širokou zájmovou působností. Dále organizují příležitostné akce a nabízejí spontánní aktivity, kterých se mohou účastnit i nepřihlášení žáci (Pávková, 1999). Interní vedoucí vykonávají práci na plný úvazek. Pro zajištění široké nabídky činností pomáhají v domě dětí a mládeže externí vedoucí, kteří zajišťují činnost určitého kroužku. Pro lepší přehlednost při porovnávání výsledků průzkumného šetření označíme tuto skupinu písmenem A.

Druhá skupina je zastoupena pracovníky nízkoprahového zařízení Mandl a Mateřského centra Na zámečku. Mateřské centrum je občanské sdružení. Činnost je primárně určena rodičům na mateřské dovolené a jejich dětem. Ti mohou navštěvovat vybavenou hernu čtyři dny v týdnu. Centrum mimo pravidelných návštěv pořádá jednorázové akce pro rodiče s dětmi, ale i pro děti školou povinné. Stejně jako klienti nízkoprahového centra, mohou zájemci navštěvovat hernu dle potřeby a anonymně, ale platí „pobytné“. Stejným způsobem jsou nabízeny jednorázové, nepravidelné akce.

Mateřské centrum každoročně přijímá aktivní členy, kteří zaplatí roční členský příspěvek a mohou se podílet na dění centra. Centrum má jednoho stálého zaměstnance, další vedoucí jsou z řad rodičů – členů.

Nízkoprahové zařízení Mandl je určeno dětem od 12 let, horní věková hranice je 21 let. Mandl poskytuje především sociální služby. Princip bezprahovosti zajišťuje klientům anonymitu, bezplatnost služeb a dobrovolnost při využívání nabízených aktivit. Klienti se nemusí registrovat, ani pravidelně docházet. Mimo pravidelnou provozní dobu pořádá Mandl, stejně jako centrum jednorázové nepravidelné akce. Mandl má čtyři stálé pracovníky. Druhá skupina ponese označení písmenem B.

Třetí skupinu tvoří pracovníci sdružení dětí a mládeže: Junák, Turistická organizace mládeže Stopa a Hasiči - oddíl mládeže. Tato sdružení jsme vytipovali na základě poměrně vysoké členské základny. Tuto skupinu charakterizuje, že nepatří mezi školská zařízení, ani mezi bezprahová zařízení. Všechny tři organizace působí na celém území České republiky. Členové jsou registrovaní, platí členské poplatky. Schází se na pravidelných schůzkách. Schůzky se zaměřují na specifickou činnost daného sdružení. Mimo pravidelnou činnost pořádají sdružení pro své členy nepravidelné, jednorázové akce. Vedoucí nejsou zaměstnanci daných sdružení. Třetí skupina bude označena písmenem C.

6.3 Průzkumné otázky

Pro průzkumné šetření byly stanoveny tyto průzkumné otázky:

1. Zařazují pracovníci s mládeží prvky výchovy zážitkem do své činnosti?
2. Uznávají pracovníci s mládeží výchovu zážitkem jako plnohodnotnou výchovnou metodu?
3. Mají pracovníci dostatek podkladů k vytváření zážitkových programů?

6.4 Organizace průzkumu

Před začátkem výzkumného šetření bylo třeba důkladně promyslet a rozhodnout se pro výzkumnou metodu, která by byla adekvátní našim potřebám. Pro výzkumné šetření byla zvolena přímá kvalitativní metoda rozhovoru.

Na počátku průzkumného šetření byly určené organizace požádány o možnost rozhovoru předběžnou osobní domluvou, nebo telefonickým rozhovorem. V této fázi

byli potencionální respondenti stručně seznámeni se zaměřením diplomové práce a požádáni o rozhovor. Ve většině případů následné schůzky proběhly přímo v osloveném zařízení. V několika málo případech v DDM Stonožka.

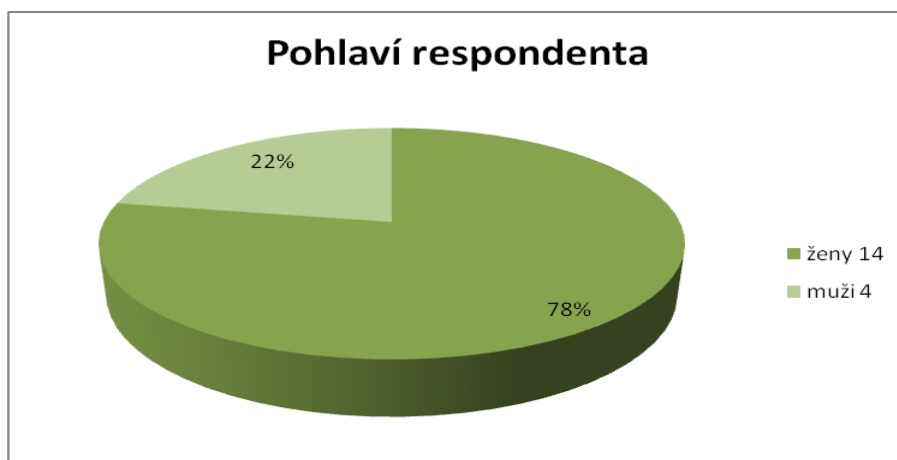
Každý rozhovor byl uveden seznámením s důvodem prováděného šetření a tematikou rozhovoru. Rozhovor byl anonymní, předem připravený, vedený na základě otevřených otázek. Každý rozhovor byl se souhlasem dotazovaného respondenta nahrán na zvukový záznam. Přehled otázek najdeme v příloze A. Audionahrávka rozhovorů na speciálním CD je vložena jako příloha diplomové práce.

6.5 Výsledky průzkumného šetření

Aby výzkum splnil vytyčený cíl, bylo třeba získaná data utřídit a analyzovat.

Průzkumu se účastnilo 18 respondentů, každá skupina byla zastoupena šesti respondenty. 14 dotázaných bylo žen (78%), 4 muži (22%).

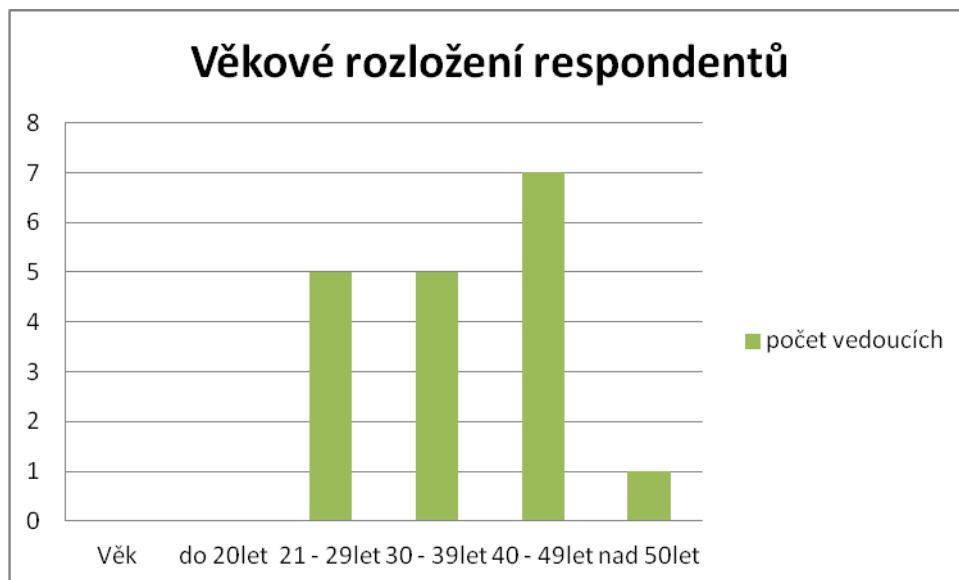
Graf č. 1: Pohlaví respondentů



Věkové rozložení respondentů: do 20 let nebyl žádný vedoucí. Rozmezí 21 až 29 let a rozmezí 30- 39 let je početně vyrovnané - 5 vedoucích, rozmezí 40 – 49 let je nejvíce zastoupené 7 vedoucími. Věk vyšší než 50 let má 1 respondent. Věkové zastoupení v jednotlivých skupinách: skupina A – věkový průměr vedoucích 39,6 let;
skupina B – věkový průměr vedoucích 34,8 let;
skupina C – věkový průměr vedoucích 33,5 let.

Věkové průměry odpovídají věkovému průměru obyvatel Nového Města nad Metují, který je 36,9.

Graf č. 2: Věkové rozložení respondentů



Ze sledovaného souboru respondentů mělo z celkového počtu 18 nějaké pedagogické vzdělání 13 (78%) vedoucích. Žádné pedagogické vzdělání nemají tři vedoucí ze skupiny B (mateřského centra) a dva vedoucí skupiny C (junáka).

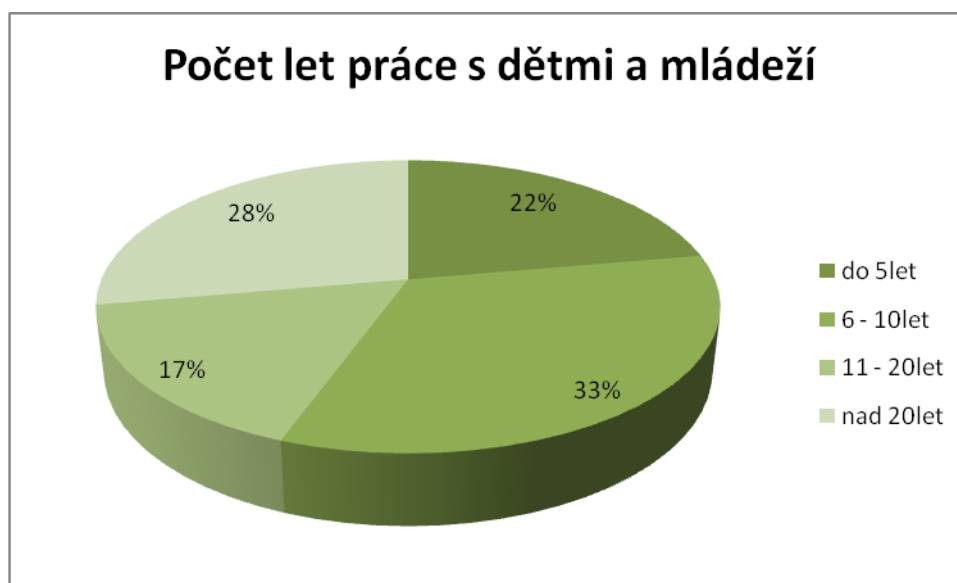
Graf č. 3: Pedagogické vzdělání



Na grafu č. 4 je možné sledovat, kolik let se vedoucí věnují práci s mládeží. Pokud porovnáme kolik let se práci s mládeží věnují jednotlivé skupiny, docházíme k závěru, že ve skupině A je průměrná hodnota 17,5 let u skupiny C je průměrná hodnota nepatrně nižší 16,1.

Nejmenší průměrnou hodnotu má skupina B, což způsobují vedoucí mateřského centra. Vedoucí se věnují práci v centru po dobu, kdy mohou do centra docházet se svými dětmi.

Graf č. 4: Počet let práce s dětmi a mládeží



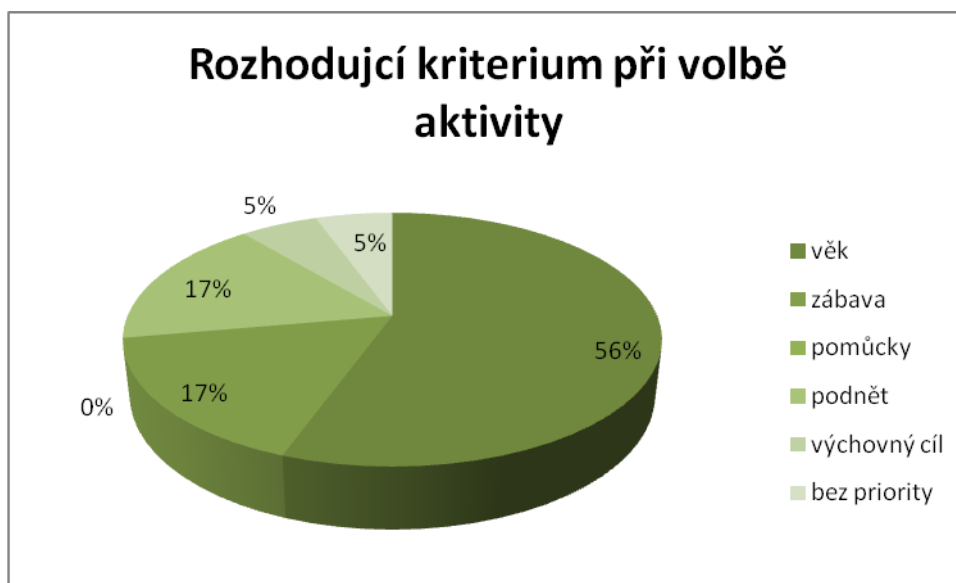
Otázka č. 4, věková skupina klientů, nelze relevantně vyhodnotit a porovnat, neboť do některých zařízení mohou klienti docházet téměř v kterémkoliv věku (dům dětí a mládeže od 3 let až po dospělé), jinde je věk klientů určen (Mandl 12 – 21 let, družina 6 – 11 let).

K otázce č. 5 se všichni respondenti vyjádřili kladně. Všichni se domnívají, že prožitek patří do výchovy ve volném čase.

Další otázka zjišťuje rozhodující kritérium při volbě aktivity pro děti. Dotazovaným byli nabídnuty varianty věk dětí, zábava, pomůcky, výchovný cíl, jiné

kritérium. V jedenácti odpovědích zařadili dotazovaní na první místo věk klientů. Dále zábava, přání klientů, výchovný cíl. Skupina A ve čtyřech případech přihlíží nejprve k věku, podle kterého volí zábavu, výchovný cíl, pomůcky. Skupina B v pěti případech přihlíží nejprve k přání klienta (skupiny). Pro skupinu C byla ve třech případech na prvním místě zábava a ve třech případech věk.

Graf č. 5: Rozhodující kritérium při volbě aktivity



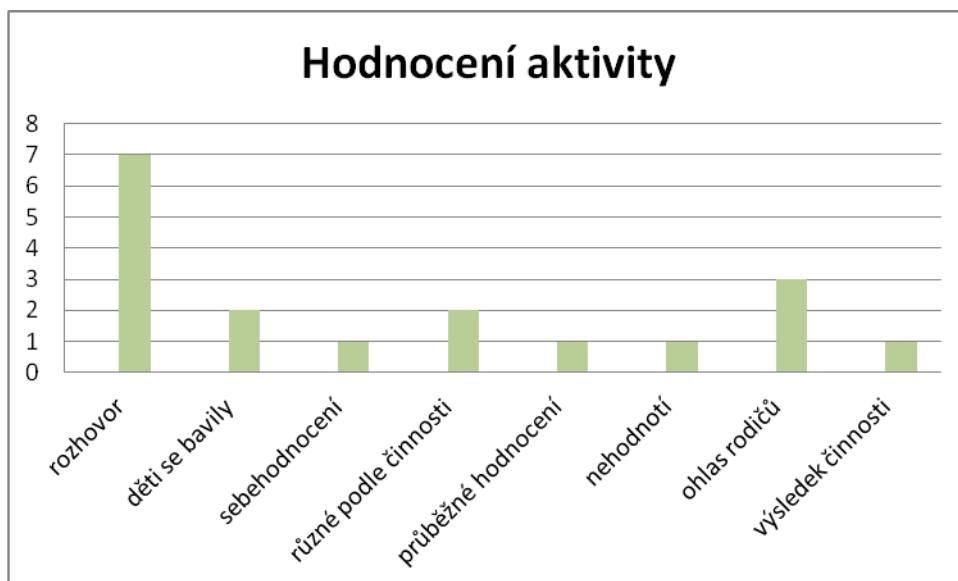
K otázce č. 7 se všichni respondenti opět vyjádřili kladně. Všichni se domnívají, že je důležité, aby si děti danou aktivitu prožily. Tři respondenti dodávají, že prožité si více pamatujeme, jeden se domnívá, že pokud klienti prožijí příjemné, opět na akci přijdou.

Osmou otázkou se ptáme jakým způsobem vedoucí motivují účastníky. Odpovědi byly u každého respondenta různé, všichni dotazovaní motivují činnost, někteří uvedli více možností. Ve sledované skupině B se shodlo pět vedoucích – motivace vychází z přání klientů. Jak můžeme vidět v tabulce x vedoucí používají různé druhy motivace. Sledované skupiny se výrazně ve formách motivace neliší.

Podobné výsledky přináší vyhodnocení odpovědí u otázky č. 9. Odpovědi byly různé, někteří uvedli více možností. Nejčastější odpovědí byl rozhovor s klienty,

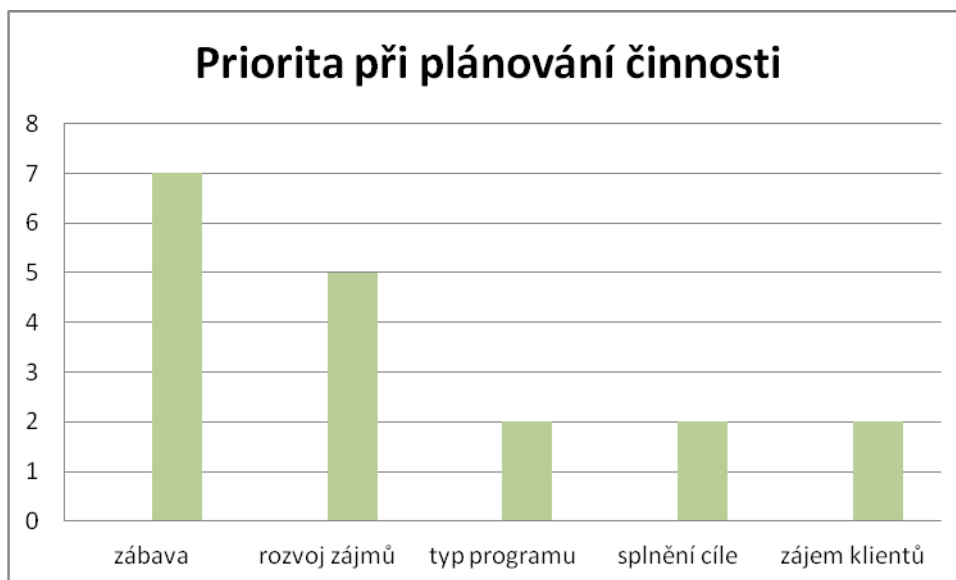
v sedmi případech, dále ohlasy rodičů ve třech případech. Ve dvou případech vedoucí sleduje, zda se děti při aktivitě bavily a dva vedoucí používají různé hodnocení podle uskutečněné aktivity. Jeden vedoucí nehodnotí uskutečněnou aktivitu, jeden hodnotí produkty, jeden používá metodu sebehodnocení, jeden hodnotí v průběhu činnosti.

Graf č. 6: Hodnocení aktivity



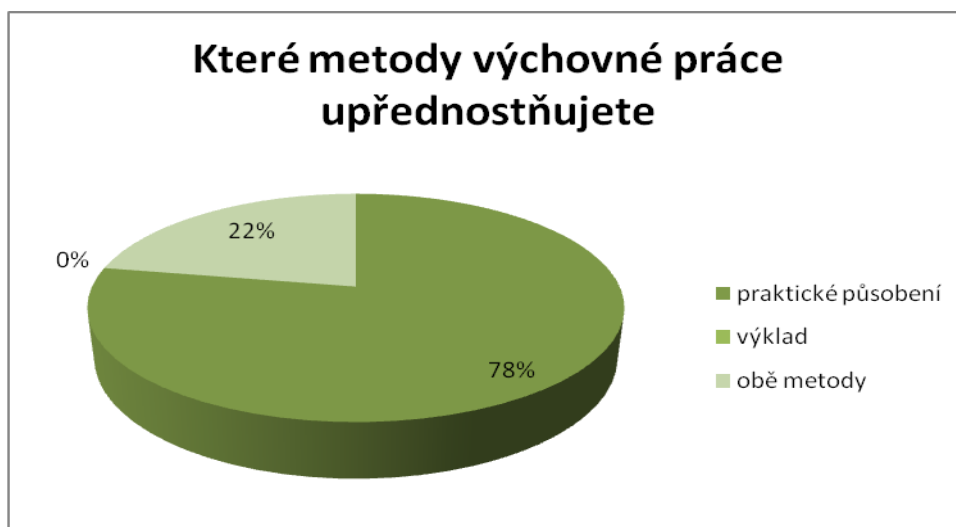
Desátá otázka zjišťuje co vedoucí dětských kolektivů považují za prioritní při plánování činnosti. Nejčastější odpovědí byla zábava a to v sedmi případech. V pěti případech rozvoj zájmů. Ve dvou případech podle typu programu (tábor, jednorázová akce). Ve dvou případech vedoucí přihlíží ke splnění stanoveného cíle a ve dvou případech k zájmu klientů.

Graf č. 7: Priorita při plánování činnosti.



Jedenáctou otázkou se ptáme, zda vedoucí dětských kolektivů upřednostní při výchovné práci metody výkladu nebo praktické působení. Ze osmnácti dotazovaných čtrnáct dává přednost praktickému působení, čtyři vedoucí poznatky získané na základě výkladu ověřují prakticky.

Graf č. 8: Metody výchovné práce



V odpovědích na dvanáctou otázku je možné sledovat, zda se respondenti sami jako klienti zúčastnili nějaké zážitkové akce. Ve dvanácti případech zazněla kladná odpověď, ale z těchto dvanácti neměla pro dva dotazované akce žádný přínos. V šesti

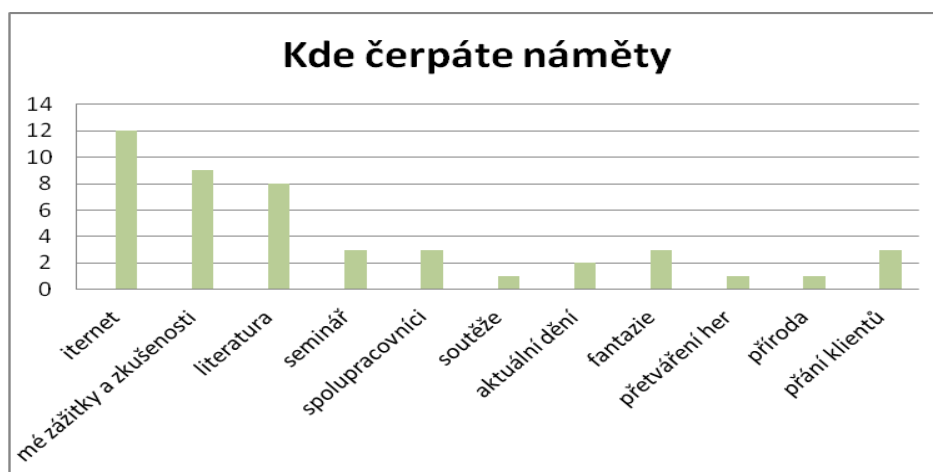
případech se dotazování žádné zážitkové akce nezúčastnily. Důvod neúčasti byl, že o žádné zážitkové akci nevěděli.

Graf č.9: Účast vedoucích na zážitkové akci



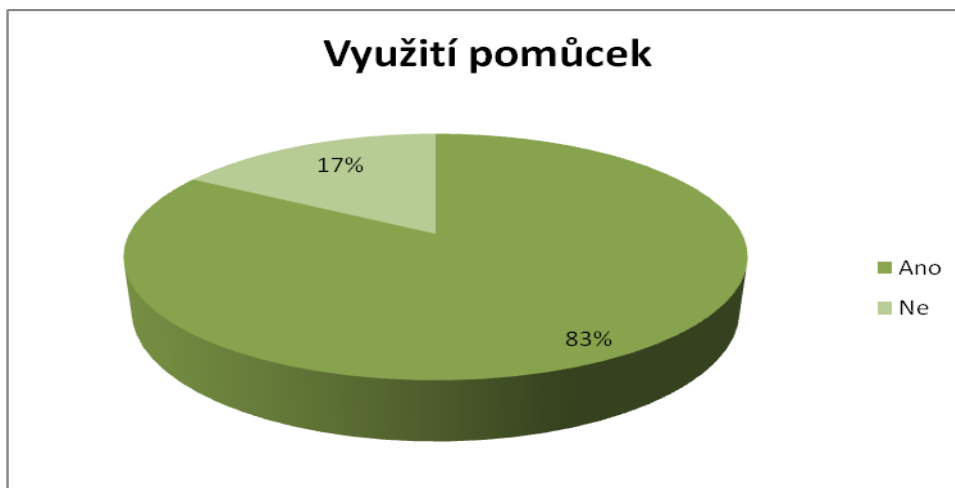
Na grafu č. 9 můžeme sledovat, co respondenty inspiruje, kde čerpají náměty pro přípravu programu na akci nebo schůzku. Ve většině případů se nejedná o jeden zdroj. Ve dvanácti odpovědích je uveden jako zdroj informací internet. V devíti odpovědích vlastní zkušenosti, dále pak literatura – osm odpovědí, semináře, spolupracovníci, vlastní fantazie, přání klientů – 3 odpovědi. V jednom případě soutěže, přetváření her, příroda.

Graf č. 10: Inspirace, náměty na činnost



Pomůcky jsou nezbytnou součástí zážitkového programu. Na jejich využití při činnosti se ptá čtrnáctá otázka.

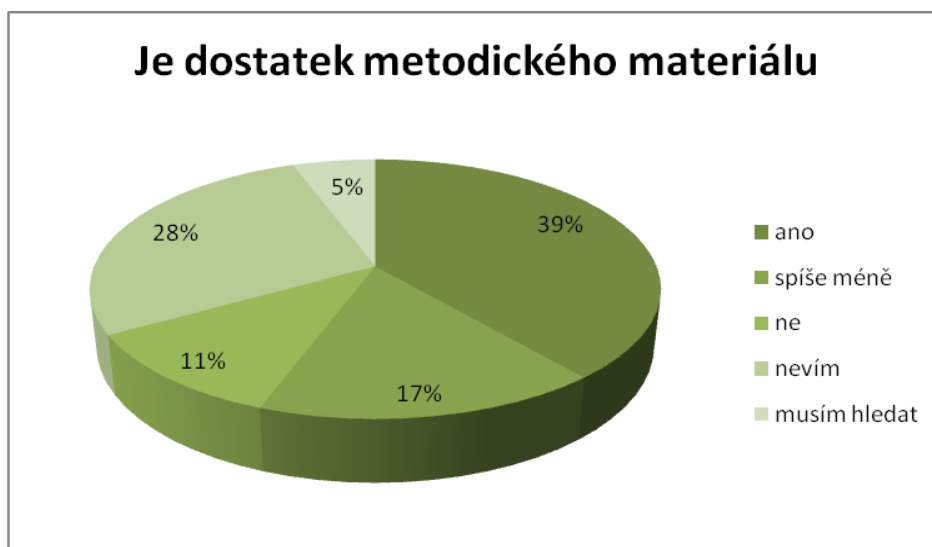
Graf č. 11: Využití pomůcek



Respondenti v otázce č. 15 uvádějí, že nabídka pomůcek je dostatečná, ale ve velké většině případů cenově nedostupná. Ve čtyřech případech si pomůcky vyrábějí sami.

Z grafu č. 11 je patrné, že pro většinu - 7 dotazovaných je dostatek metodických materiálů pro vytvoření zážitkového programu. Pět dotazovaných neví, tři se domnívají, že metodického materiálu je spíše méně, odpověď ne zazněla ve dvou případech a musí hledat – 1 případ.

Graf č. 12: Dostatek metodického materiálu



7 Shrnutí

Závěr k průzkumné otázce č. 1: Používají vedoucí dětských kolektivů ve své činnosti prvky výchovy zážitkem?

K této otázce se vztahuje položka číslo 6, 8, 9, 11.

Položka č. 6 zkoumá zda, si pracovníci při plánování aktivity stanoví výchovný cíl. Výchovný cíl byl ze všech dotazovaných stanoven pouze jednou. Většina vedoucích vychází při plánování aktivity z věku dětí a přiměřeně věku dětí volí činnosti, které děti pobaví, případně se zábavnou formou naučí něco nového. Pro pracovníky skupina B je pro plánování aktivity důležité přání klientů. Respondenti skupiny C v polovině případů upřednostní zábavu.

Tabulka č.1: Kritérium při volbě aktivity

Kritérium při volbě aktivity podle skupin			
	A	B	C
	%	%	%
věk	67	50	50
zábava	0	0	50
přání klienta	0	50	0
výchovný cíl	16,5	0	0
bez priority	16,5	0	0

Položka č. 8 zjišťuje, zda vedoucí dětských kolektivů k aktivitám účastníky motivují. Průzkumné šetření zjistilo, že všichni vedoucí používají nějaký způsob motivace. Vedoucí, kteří pracují s několika věkovými kategoriemi, motivaci přizpůsobují věku klientů, pro které je aktivita určena.

Tabulka č.2: Způsob motivace účastníků

Způsob motivace účastníků			
	A	B	C
výsledek aktivity	2	1	0
pohádky ,příběhy	2	0	0
rozhovor	1	2	0
literatura	2	0	1
přání klientů	1	5	0
názorná ukázka	1	0	0
různá motivace	0	2	0
něco nového	0	0	3
podle cíle	0	1	1
vlastní zážitky	0	0	2
odměna	0	1	2
soutěže	0	0	1

V tabulce č.2 vidíme mírné odlišení způsobu motivace u jednotlivých skupin. Ve skupině A dva z dotazovaných používají k motivaci seznámení účastníků s výsledkem nadcházející aktivity. Dva dotazovaní motivují pohádkou, příběhem, dva používají literaturu. Ve skupině B u pěti dotazovaných vychází motivace z přání klientů. Tuto motivaci můžeme přisuzovat k prvku nízkoprahovosti center.

Skupina C ve třech případech motivuje poznáním něčeho nového, ve dvou případech vlastními zážitky, ve dvou případech odměnou. To je opět dáno zaměřením skupiny, kdy je hlavní náplní činnosti získávání nových dovedností .

Položka č. 9 zjišťuje způsob hodnocení uskutečněné činnosti. Opět nacházíme mírné rozdíly ve zkoumaných skupinách. Skupina A ve třech případech po skončení aktivity rozhovor s klienty, ve dvou případech hodnotí produkt a ve dvou případech sebehodnocení. Skupina B ve třech případech rozhovor a ve dvou případech je to zpětná vazba poskytnutá rodiči klientů. Jeden vedoucí hodnotí vizuálně, jeden podle zájmu klientů. Ve skupině C se neshoduje žádná odpověď. Vedoucí používají rozhovor, sebehodnocení, vizuální hodnocení v průběhu aktivity, jeden vedoucí používá pro různé aktivity různé hodnocení, jeden vedoucí hodnotí průběžně a jeden nehodnotí vůbec.

Tabulka č.3: Způsob hodnocení uskutečněné činnosti

Způsob hodnocení uskutečněné činnosti			
	A	B	C
rozhovor	3	3	1
hodnocení produktu	2	0	0
sebe hodnocení	2	0	1
vizuální hodnocení	0	1	1
odezva rodičů	0	2	0
zájem klientů	0	1	0
různé	0	0	1
nehodnotí	0	0	1
hodnotí průběžně	0	0	1

V otázce jedenáct se všichni dotazovaní shodli, že při práci s dětmi a mládeží upřednostní praktické působení.

Po shrnutí odpovědí zjišťujeme, že všichni vedoucí dětských kolektivů používají nějaký způsob motivace. Motivaci v některých případech přizpůsobují věku. V hodnocení činnosti nacházíme nedostatky. Pokud by měla činnost sledovat nějaký výchovný cíl, je důležité proběhlou aktivitu zhodnotit, zpracovat zkušenost, kterou zážitek vyvolal. To se však ve všech případech nepotvrdilo. Činnosti jsou zaměřeny prakticky, základem je vlastní aktivita, prostřednictvím které klienti získávají zážitky. Porovnání odpovědí jednotlivých skupin se výrazně neliší.

Závěr k průzkumné otázce č. 2: Uznávají vedoucích dětských kolektivů výchovu zážitkem jako plnohodnotnou výchovnou metodu?

K této otázce se vztahuje položka č. 5, 7, 10, 12.

Otázka č. 5 zjišťuje, zda prožitek patří do výchovy ve volném čase. Všichni dotazovaní respondenti odpověděli na tuto otázku kladně.

Otázka č. 7 navazuje na předchozí otázku. Zjišťuje, zda je pro respondenty důležité, aby si klienti danou aktivitu prožili. Všichni dotazovaní opět odpověděli kladně. Dva respondenti skupiny A dodávají, že prožité si lépe pamatujeme a příjemné prožitky si klienti budou chtít zopakovat. Jeden respondent skupiny B a C také dodává, že prožitek zanechává trvalejší stopu.

Prioritami při plánování činnosti se zabývá otázka č. 10. V tabulce č. 4 vidíme, že ve skupině A je ve dvou případech prioritou při plánování činnosti zábava, ve dvou případech rozvoj zájmů klientů. V jednom případě vedoucí priority odlišuje dle připravovaného programu, pouze v jednom případě stanovuje cíl. Ve skupině B jsou odpovědi vyrovnané. Dva vedoucí upřednostňují zábavu, dva rozvoj zájmu a pro dva je důležitý zájem klientů o danou činnost. Ve skupině C je prioritou zábava ve třech případech. Jeden vedoucí vychází z plánovaného programu, jeden z rozvoje zájmu a opět pouze jeden vedoucí nejprve stanoví cíl aktivity.

Tabulka č.4: Priorita při plánování činnosti

Priorita při plánování činnosti			
	A	B	C
zábava	2	2	3
typ programu	1	0	1
cíl	1	0	1
rozvoj zájmu	2	2	1
zájem klientů	0	2	0

Dvanáctá otázka zjišťuje, zda se vedoucí účastnili nějaké zážitkové akce v roli klientů. Ve dvanácti případech zazněla kladná odpověď, ale z těchto dvanácti neměla pro dva dotazované akce žádný přínos. V šesti případech se dotazování žádné zážitkové akce nezúčastnily. Důvod neúčasti byl, že o žádné zážitkové akci nevěděli. Při porovnání skupin, se nejvíce zážitkových akcí v pěti případech účastnila skupina C.

Tabulka č.5 :Účast vedoucích na zážitkových akcích

Účast na zážitkové akci			
	A	B	C
ano	4	3	5
ne	2	3	1

Po vyhodnocení odpovědí k průzkumné otázce č. 2 můžeme konstatovat, že vedoucí dětských kolektivů uznávají výchovu zážitkem jako plnohodnotnou. Považují za důležité, aby si klienti aktivity prožili. Někteří vedoucí na základě svých vlastních

zážitků motivují klienty k činnosti. Na straně druhé při plánování činnosti vedoucí uváděli jako prioritu ve většině případů zábavu a sami z pozice klientů zážitkové aktivity nevyhledávají.

Závěr k průzkumné otázce č. 3: Mají vedoucí dětských kolektivů dostatek podkladů k vytváření zážitkových programů?

K této otázce se vztahuje položka č. 13, 14, 15, 16.

Otázka č. 13 zjišťovala, co vedoucí inspiruje, kde čerpají náměty při tvorbě programu zážitkové akce nebo schůzky. Vedoucí se ve většině případů nechávají inspirovat více zdroji. Ve skupině A v pěti případech internetem, ve třech případech literaturou a v jednom případě vlastními zážitky, přetvářením známých her, vlastní fantazií, aktuálním děním, spolupracovníky a přírodou. Skupina B je ve čtyřech případech inspirovaná internetem, ve čtyřech literaturou. Ve dvou případech vlastními zážitky, přáním klientů a po jednom případě aktuálním děním a semináři. Ve skupině C převažují vlastní zážitky a to ve čtyřech případech, ve třech případech je to internet. Ve dvou odpovědích je to literatura, spolupracovníci, příroda a semináře. Po jedné odpovědi vlastní fantazie, přání klientů a soutěže.

Tabulka č. 6: Inspirace, náměty při tvorbě zážitkové akce

Inspirace, náměty			
	A	B	C
internet	5	4	3
mé zážitky	1	2	4
přetváření her	1	0	0
fantazie	1	0	1
aktuální dění	1	1	0
literatura	3	4	2
spolupracovníci	1	0	2
příroda	1	0	2
přání klientů	0	2	1
seminář	0	1	2
soutěže	0	0	1

Čtrnáctá otázka se ptá na využití pomůcek při práci s dětmi. Nezajímají nás pomůcky, které se běžně používají - např. tužka, papíry. Všichni dotazovaní pomůcky při činnosti používají, pouze jeden dotazovaný ze skupiny B uvedl zápornou odpověď.

Ve většině případů si pomůcky pro činnost vedoucí vyrábí sami nebo s pomocí klientů. Příčinou není nedostatečná nabídka trhu, ale jak shodně uvádí všechny sledované skupiny, je to cenová nedostupnost.

V otázce patnácté nás zajímalo, zda je dostatek metodických materiálů pro vytvoření zážitkového programu. Odpovědi byly vyrovnané. Skupina A uvádí ve třech případech ano, dva neví, jeden spíše ne. Ve skupině B dvě odpovědi uvádí ano, dvě neví, jeden vedoucí musí hledat, jeden uvedl spíše ne. Skupina C uvádí ve dvou případech ano, ve dvou ne, jeden neví a jeden spíše ne.

Tabulka č.7: Dostupnost nabídky metodických materiálů

Dostupnost nabídky materiálů			
	A	B	C
ano	3	2	2
nevím	2	2	1
spíše ne	1	1	1
ne	0	0	2
musí hledat	0	1	0

Po vyhodnocení odpovědí vidíme, že všichni vedoucí vědí, kde hledat inspiraci nebo náměty pro tvorbu programu. Všichni používají pomůcky, které si většinou vyrábí sami, protože nabídka trhu je cenově nedostupná. Dostatek metodického materiálů k vytvoření zážitkových programů hodnotí kladně sedm dotazovaných, ale pouze dva uvádějí zápornou odpověď. Tímto odpovídáme na třetí výzkumnou otázku, že vedoucí dětských kolektivů mají podkladů k vytváření zážitkových programů dostatek.

ZÁVĚR

Diplomová práce má za cíl objasnit na základě odborných názorů a vybraných teorií pojem zážitek, jak pracovat se zážitkem a výchovu zážitkem. Snažila jsem se postupovat od obecného vymezení pojmů a jednotlivých aspektů k vlivu zážitku na utváření osobnosti jedince a výchovné využití zážitků. Na základě studia odborných pramenů jsem došla k závěru, že výchova zážitkem má nezastupitelnou úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu. Výchova zážitkem spočívá v aktivitě jedince, prostřednictvím, které vychovávaný získává zážitky. Samotné zážitky však nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. K učení dochází zařazením reflexe, kdy účastníci přemýšlí o prožitku, hodnotí jej a získanou zkušenost zpracovávají. Zpracování zkušenosti odlišuje zážitek pedagogický a zážitek rekreační. Největší prostor pro výchovu zážitkem spatřuji při výchově ve volném čase. Proto bylo oblastí volného času dětí a mládeže věnováno průzkumné šetření. Průzkumné šetření mělo za úkol zmapovat, zda vedoucí dětských kolektivů, kteří se věnují práci s dětmi ve volném čase, uznávají výchovu zážitkem jako plnohodnotnou výchovnou metodu a zda používají ve své činnosti prvky výchovy zážitkem. Dále mně zajímalo, zda mají k dispozici dostatek pomůcek a metodického materiálu pro vytvoření zážitkového programu.

Z výsledků průzkumného šetření vyplývá, že všichni vedoucí výchovné působení prostřednictvím zážitků uznávají za plnohodnotné a přínosné. Ovšem použití prvků zážitkové pedagogiky není již tak jednoznačné. Ve většině případů si vedoucí při plánování aktivit nevytyčí výchovný cíl, dále někteří vedoucí věnují málo pozornosti hodnocení uskutečněné aktivity. Chybí reflexe, zhodnocení prožitku.

Způsoby motivace a hodnocení vyplývají z toho, zda se vedoucí zaměřují na znalosti, dovednosti, postoje anebo jen smysluplné trávení volného času. Zpětná vazba má mnoho podob, ale pro efektivní výchovné působení je důležitá ve všech případech.

V těchto závěrech vidíme rezervu pro zlepšení výchovného působení vedoucích. Připravovat zážitkovou akci s jasným, předem stanoveným cílem. Formulovat cíle reflexe, nesklouznout pouze k zážitkovému konzumu. Vydařená zážitková akce se správně vedenou reflexí zanechá v účastnících stopu po celý život.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1.vyd. Praha: Panorama 1984. 579 s. ISBN 505-21-857.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. 1.vyd. Praha: Lidové noviny 1996. 397 s. ISBN 80-7106-139-5.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass 1975. 231 s. ISBN 13:978-0875892610.
- DRAPELA, V., J. *Teorie osobnosti*. 2.vyd. Praha: Portál 1998. 175 s. ISBN 80-7178-251-3.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*. 1.vyd. Brno: Computer Press, a.s. 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.
- HORA, P. et al. *Prázdniny se šlehačkou*. 1.vyd. Praha: Mladá fronta 1984. 304 s. ISBN neuvedeno.
- HRKAL, J., HANUŠ, R. a kol. *Zlatý fond her II*. 1.vyd. Praha: Portál 1998. 165 s. ISBN 80-7178-153-3.
- JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. 5.vyd. Hradec Králové: 2010. 163 s. ISBN 978-80-7435-083-2.
- JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého 2001. 125 s. ISBN 80-244-0256-4.
- JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion. 2004, č. 1, s. 6-16.
- KAKÁČ, B. *Kdo byl Eduard Štorch*. 1.vyd. Praha: Albatros 1986. 206 s. ISBN 13-813-86

- KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. 1.vyd. Brno: Computer Press, a.s. 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KOMENSKÝ, J., A. *Didaktické spisy*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1954. 389 s. ISBN neuvedeno.
- KUBAN, J. *Tendence k vyhledávání prožitku a její diagnostika*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2006. 136 s. ISBN 80-7041-643-2.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK P. *Pedagogická psychologie – A*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého 2001. 234 s. ISBN 80-244-0294-7.
- NĚMEC, J. et. al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. 1.vyd. Brno: Paido 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál 2009. 325 s. ISBN 80-7178-218-1.
- NEUMAN, J. et. al. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál 1999. 315 s. ISBN 80-7178-292-0.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha: Portál 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.
- PELÁNEK, R. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. 1.vyd. Praha: Portál 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy. 1. vyd Praha*: Portál 2010. 133 s. ISBN 978-80-7367-656-8.
- PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- RYMEŠOVÁ, P., CHAMOUTOVÁ, K. *Průvodce psychologii osobnosti a sociální psychologii pro distanční studium*. 10. dotisk. Praha: Česká zemědělská univerzita 2011. 180 s. ISBN 978-80-213-0814-5.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. 1.vyd. Praha: Portál 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- SÝKORA, JAN. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2006. 59 s. ISBN 80-7041-380-8.
- VASILJUK, F., J. *Psychologie prožívání*. 1.vyd. Praha: Panorama1988. 227 s.

ISBN 505-21-825.

VÁŽANSKÝ M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Rektorát MU 1992. 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

VÁŽANSKÝ M., SMÉKAL V. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Paido 1995.

VESELÁ, J. *Jak ve volném čase?* 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 1997. 121s. ISBN 80-7041-146-5.

ZAPLETAL, M. *Hry v přírodě*. 1.vyd. Praha: Olympia 1985. 629 s. ISBN 27-017-85.

Elektronické informační zdroje:

Flexibilní učení a u-learning [online]. 2008 [cit. 2013-1-7]. Dostupné z: <http://invite.lingua.muni.cz/disseminitra1.ppt>.

John Amos Comenius, *Orbis pictus* [online]. 2009 [cit. 2013-3-5]. Dostupné z: <http://www.gutenberg.org/files/28299/28299-h/28299-h.htm>

Oficiální stránky města Nové Město nad Metují [online]. 2013 [cit. 2013-3-8]. <http://www.novemestonm.cz/nase-mesto/nase-mesto.html>

Prázdninová škola Lipnice [online]. 2013 [cit. 2013-2-13]. Dostupné z: <http://www.psl.cz/>

Lucie Škáchová, *Prázdninová škola Lipnice* [online]. 2011 [cit. 2013-2-13]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/clanek-2008040011-prazdninova-skola-lipnice.html>

Outward Bond [online]. 2013 [cit. 2013-2-2]. Dostupné z: <http://www.outwardbound.net/>, cit. ze dne 2.2 2013.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Otázky pro řízený rozhovor

Příloha B – Seznam obrázků

Příloha C – Seznam tabulek a grafů

Vložená příloha: CD s nahrávkami rozhovorů

Příloha A

Otázky pro řízený rozhovor:

1. Váš věk?
2. Máte nějaké pedagogické vzdělání?
např. pedagogické minimum
3. Kolik let se věnujete práci s dětmi?.
4. Věková skupina klientů.

Otázky k tématu:

5. Myslíte si, že prožitek patří do výchovy ve volném čase?
6. Jaké kritérium je pro vás rozhodující při volbě aktivity pro děti? *věk dětí, zábava, pomůcky, výchovný cíl...*
7. Je pro vás důležité, aby si děti danou aktivitu prožily?
8. Jakým způsobem motivujete účastníky?
9. Jakým způsobem hodnotíte uskutečněnou činnost?
10. Co považujete za prioritní při plánování činnosti. *Zábava, rozvoj zájmů, dovedností, získávání poznatků, zkušeností.....*
11. Co při výchovné práci upřednostníte – metody výkladu nebo praktické působení?
12. Účastnil(a) jste se sám nějaké zážitkové akce? Měla pro vás nějaký přínos?
V případě záporné odpovědi, jaký byl důvod neúčasti?
13. Co vás inspiruje, odkud čerpáte náměty při tvorbě programu zážitkové akce nebo schůzky?
14. Využíváte při práci s dětmi pomůcky? *Ptáme se na netradiční pomůcky, ne pomůcky typu tužky, pastelky, papír.*
15. Je nabídka pomůcek dostatečná, cenově dostupná a kvalitní?
16. Je podle vašich zkušeností dostatek metodických materiálů pro vytvoření zážitkového programu?

Příloha B

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1 – Netradiční aktivity – zdroj nevšedních zážitků a zkušeností

Obrázek č. 2 – Logo mezinárodní organizace Outward Bound

Obrázek č. 3 – Logo Prázdninové školy Lipnice

Obrázek č. 4 - Pobyt v přírodě – silný zdroj zážitků

Příloha C

Seznam grafů a tabulek:

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Graf č. 2: Věkové rozložení respondentů

Graf č. 3: Pedagogické vzdělání

Graf č. 4: Počet let práce s dětmi a mládeží

Graf č. 5: Rozhodující kritérium při volbě aktivity

Graf č. 6: Hodnocení aktivity

Graf č. 7: Priorita při plánování činnosti

Graf č. 8: Metody výchovné práce

Graf č. 9: Účast vedoucích na zážitkové akci

Graf č. 10: Inspirace, náměty na činnost

Graf č. 11: Využití pomůcek

Graf č. 12: Dostatek metodického materiálu

Tabulka č. 1: Kritérium při volbě aktivity

Tabulka č. 2: Způsob motivace účastníků

Tabulka č. 3: Způsob hodnocení uskutečněné činnosti

Tabulka č. 4: Priorita při plánování činnosti

Tabulka č. 5: Účast vedoucích na zážitkových akcích

Tabulka č. 6: Inspirace, náměty při tvorbě zážitkové akce

Tabulka č. 7: Dostupnost nabídky metodických materiálů

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dana Rollerová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Zuzana Hrnčířiková
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Výchova zážitkem a její místo v současné pedagogice
Název v angličtině:	Education with experience and its place in present pedagogy
Anotace práce:	Diplomová práce mapuje problematiku výchovy zážitkem. Teoretická část se zabývá pojmy jako je pedagogika, výchova, prožitek a prožívání. Nezapomíná ani na vývoj výchovy zážitkem u nás a ve světě. Pozornost je také zaměřena na zážitkové programy a kurzy. Praktická část navazuje na teoretickou a je věnována průzkumnému šetření mezi vedoucími dětských kolektivů, kteří se věnují práci s dětmi ve volném čase. Obsahuje popis výzkumného vzorku a vyhodnocení dat zjištěných na základě průzkumného rozhovoru.
Klíčová slova:	Pedagogika, výchova, zážitek, výchova zážitkem
Anotace v angličtině:	Diploma thesis maps out the issue of education by experience. The theoretical part deals with concepts such as pedagogy, education, experience and enjoyment. It also mentions the development of education by experience in our country and in the world. Attention is also focused on experience programs and courses. The practical part follows the theoretical one and is dedicated to exploratory survey between leaders of children teams, who works with children in their free time. It contains a description of the research sample and analysis of data collected in the exploratory interview.
Klíčová slova v angličtině:	Pedagogy, education, experience, education by experience
Přílohy vázané v práci:	Příloha A: Otázky pro řízený rozhovor Příloha B: Seznam obrázků Příloha C: Seznam grafů
Rozsah práce:	73 stran
Jazyk práce:	Čeština