



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Motivace k lektorování kurzů (nejen) zážitkové pedagogiky

Vypracovala: Bára Weberová
Vedoucí práce: doc. Mgr. Alena Nohavová Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat zejména vedoucí své práce doc. Mgr. Aleně Nohavové Ph.D. za její trpělivé vedení a klidnému přístupu k mým postupným krokům k cíli. Děkuji!

Anotace

Bakalářská práce s názvem Motivace k lektorování kurzů (nejen) zážitkové pedagogiky je zaměřena na mapování motivace lektorů zážitkové pedagogiky k vedení kurzu. Cílem práce je zkoumat, jaké motivy vedou jedince k lektorování kurzů zážitkové pedagogiky. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy – zážitková pedagogika, lektor kurzu zážitkové pedagogiky, motivace. V praktické části jsou pomocí polostrukturovaných rozhovorů mapovány motivy vedoucí jedince k vedení lektora zážitkových kurzů.

Klíčová slova:

motivace, zážitková pedagogika, lektor zážitkové pedagogiky

Annotation

The Bachelor thesis called Motivation to Lecture Courses in (Not Just) Experiential Education is aimed at mapping the motivation of experiential pedagogy lecturers to conduct the course. The aim of the work is to examine what motives lead individuals to teach experiential pedagogy courses. The theoretical section defines basic concepts - experiential pedagogy, lecturer of the course of experiential pedagogy, motivation. In the practical part, the motives leading the individual to lead the lecturer in experiential courses are mapped using semi-structured interviews.

Key Words:

motivation, experiential pedagogy, lecturer of experiential pedagogy

1 Obsah

Úvod.....	10
1 Zážitková pedagogika	11
1.1 Stavba kurzu.....	13
1.1.1 Dramaturgie, cíl, téma kurzu.....	13
1.1.2 Hra	13
1.2 Proces učení	14
1.2.1 Prožitek, zážitek, zkušenost	16
1.2.2 Reflexe.....	18
1.2.3 Skupinová dynamika	21
2 Lektor kurzu zážitkové pedagogiky	22
2.1 Klíčové kompetence	23
2.2 Schopnosti lektora	25
2.3 Pohled lektora na lektorskou práci	25
3 Motivace.....	27
3.1 Teorie implicitních a explicitních motivů	30
3.1.1 Velká trojka motivů (Big 3)	31
3.1.2 Koncept aktuálních zájmů (current concerns)	32
3.1.3 Teorie sebedeterminace	32
4 Praktická část	34

4.1	Cíl výzkumu.....	34
4.2	Výzkumné otázky.....	34
4.3	Charakteristika výzkumného souboru	34
4.4	Metoda sběru dat	36
4.5	Analýza dat	37
4.6	Vymezení kategorií.....	37
4.7	Výsledky analýzy dat	38
4.7.1	Oblast kurzu zážitkové pedagogiky	38
4.7.2	Oblast týkající se druhých osob	41
4.7.3	Oblast týkající se lektorů.....	42
4.8	Shrnutí výsledků	45
	Diskuse	47
	Závěr	51
	Seznam použité literatury	52
	Seznam obrázků.....	55

Úvod

Svou bakalářskou práci jsem se rozhodla věnovat tématu Motivace k lektorování kurzů (nejen) zážitkové pedagogiky. Jelikož jsem sama několikrát vedla kurz zážitkové pedagogiky v pozici lektorky, zajímalo mne bližší nahlédnutí do této tematiky. Svůj pohled jsem zaměřila na lektory a jejich motivaci k vedení kurzů zážitkové pedagogiky.

Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly: Zážitková pedagogika, Lektor kurzu zážitkové pedagogiky a Motivace.

Pro pochopení prostředí, ve kterém se lektor pohybuje byla zařazena kapitola Zážitková pedagogika. Zde jsou popsány základní principy a prvky, se kterými se na kurzu zážitkové pedagogiky pracuje, v podkapitolách se věnujeme popisu stavby kurzu a procesu učení. Jsou zde vysvětleny tyto pojmy: dramaturgie, cíl, téma kurzu, hra, prožitek, zážitek, zkušenost, reflexe a skupinová dynamika.

V další kapitole se věnujeme tomu, kdo je lektor zážitkové pedagogiky a jaké jsou jeho role v procesu zkušenostního učení a na kurzu zážitkové pedagogiky. Zde se zabýváme i pohledem na klíčové kompetence, schopnosti lektora a na lektorovo pojetí vedení kurzu.

V poslední kapitole teoretické části práce se podíváme na psychologické pojetí lidské motivace. Vysvětlíme pojmy motiv, vnitřní a vnější motivace a některé teorie implicitní a explicitní motivace.

Praktická část navazuje na teoretickou, popisujeme zde cíl kvalitativního výzkumu, jeho průběh a výsledky.

1 Zážitková pedagogika

Pojem zážitková pedagogika není v publikacích zabývajících se tímto konceptem jednotně definován. V rámci hledání definice a významu tohoto pojmu se setkáváme zároveň s dalšími pojmy, které se mohou v praxi překrývat (např. výchova zážitkem, celostní výchova ad.). Autoři se však shodují na tom, že, důležité jsou prvky a principy využívané při plánování akce zážitková pedagogika a při jejím průběhu (Jirásek, 2019).

Jak uvádí Hanuš (2016, s. 65) „v zážitkové pedagogice jde především o výchovu a proces učení, ve kterém se jednoznačně vyzdvihuje rozvoj a růst osobnosti“. V celém tomto procesu jsou zdůrazňované především emoční působivost, hluboký vnitřní otisk. Ty jsou vyvolány využitými prostředky, prostředím, situacemi a osobnostmi nejrůznějšího typu. V návaznosti na prožitek osoba aktivně jedná a v rámci metody reflexe dochází k procesu uvědomování, zvnitřněna je jedinečná autentická zkušenost (Hanus, 2016). Prožitek je tedy jen prostředkem, nikoliv cílem, tím zůstává všestranný rozvoj osobnosti (Jirásek, 2004).

Zážitková pedagogika v sobě propojuje působení několika různých oborů, především pedagogiky a psychologie. Hanková (2019) poukazuje na logickou blízkost a propojenost oborů pedagogiky a psychologie v zážitkové pedagogice např. při pohledu na osobní prožitek, vznikající zkušenosti, reflexi, působení zážitkové pedagogiky na účastníka, způsoby motivování při hrách. Protože lektori zážitkové pedagogiky s těmito principy pracují, byl to jeden z důvodů, proč jsem se rozhodla bakalářskou práci psát na toto téma.

Zážitková pedagogika má své místo v rámci pedagogických věd, avšak může být vnímána jako jedna z jejích hraničních disciplín (např. spolu s dramatickou výchovou, multikulturní výchovou, sociální pedagogikou nebo pedagogikou osobnostního a sociálního rozvoje). Kurzy založené na

principech zážitkové pedagogiky se mohou odehrávat mimo oblast formálního vzdělávání ve školách, mohou však být i jeho součástí například formou adaptačních kurzů či preventivních programů na školách (Hanuš et al., 2016).

Nejvýznamnější organizací na poli české zážitkové pedagogiky je Prázdninová škola Lipnice (PŠL), která stála na počátku proudu, ke kterému se připojilo velké množství později vzniklých organizací a k PŠL se hlásí jako ke své inspiraci. Právě PŠL se asi nejzřetelněji zasazuje o rozvoj metodiky zážitkové pedagogiky (Jirásek, 2019).

Hanuš a Chytilová (2009) popsali kurz zážitkové pedagogiky jako proces plánovaný dle připravené dramaturgie s předem naplánovanými uvedenými situacemi, při kterých dochází k vyvolání prožitku – nejčastěji různými podobami fenoménu hry. Po celou dobu tohoto procesu je jeho průběh evaluován a zpracováván ve snaze nabídnout účastníkovi co největší potenciál pro rozvoj jeho osobnosti v různých dimenzích a aspektech.

Z těchto slov můžeme vyčíst některé z nejdůležitějších principů kurzů zážitkové pedagogiky. Níže se podíváme na to, podle jakých pravidel je kurz sestaven (viz kapitola 1.1 Stavba kurzu). Budeme se zabývat fenoménem hry jako základní složkou programu kurzu, při kterém dochází k procesu učení. Procesu učení se základy v tzv. Kolbově cyklu učení se budeme věnovat v samostatné části (viz kapitola 1.2 Proces učení). Budou vysvětleny pojmy prožitek, zážitek, reflexe a zkušenost a jejich místo v procesu učení (viz kapitoly 1.2.1 Prožitek, zážitek, zkušenost a 1.2.2 Reflexe). Tyto hlavní složky kurzu zážitkové pedagogiky jsou podrobněji vysvětleny z toho důvodu, že mohou být nepřímým motivem, proč lektor kurzu zážitkové pedagogiky vede (viz kapitola 4.7 Výsledky analýzy dat, Oblast kurzu zážitkové pedagogiky), tj. mohou být nepřímo spojeny s hlavním tématem bakalářské práce.

1.1 Stavba kurzu

1.1.1 Dramaturgie, cíl, téma kurzu

Každý kurz zážitkové pedagogiky je předem připraveným celkem. Jednotlivé hry jsou řazeny podle promyšlených pravidel, vše dohromady dává jednotnou strukturu. Je zde kladen důraz na dynamické střídání fyzické i psychické náročnosti aktivit, námahy a odpočinku. Dramaturgie kurzu slouží k rozložení aktivit do správného času v průběhu akce tak, aby mohl být naplněn cíl a záměr kurzu, a tedy aby bylo dosaženo plánované pozitivní změny a naplněno pedagogické východisko a směřování kurzu (Haková & Hanuš, 2016). Cílem může být např. nahlédnutí na své pojetí ženství účastnicemi.

Znakem dobře připraveného kurzu jsou jasně vytyčené cíle, které ukazují na to, co by mělo být výsledkem celého procesu a proč je právě taková akce organizovaná. Jednotlivé aktivity a hry propojuje společné téma, které dává celkový obraz kurzu. Téma a cíl kurzu nejsou těsně svázané, navzájem se však ovlivňují (Pelánek, 2013). Kurz s cílem nahlédnutí na své pojetí ženství účastnicemi může mít téma Vědomé ženství.

1.1.2 Hra

Na kurzech zážitkové pedagogiky má hra své nenahraditelné místo. Nabízí účastníkovi bezpečné prostředí pro to, aby si účastník mohl prožít různé druhy situací a vyzkoušet si, jakým způsobem na ně bude reagovat. Může vyzkoušet i úplně jiný druh či způsob reakce, než který by zvolil v běžném životě (Franc et al., 2007).

Účastník tak může být postaven do úplně nových rolí, například submisivní jedinec je pověřen vedením skupiny (Haková & Hanuš, 2016). Hra může obohatit jeho život o jiné dimenze, vzniká při nich modelový svět, účastníci mohou experimentovat a zkoumat jiné interakce s ostatními

(Franc et al., 2007). Při hře si může účastník prověřit své názory, hodnoty a postoje, získává poznatky o sobě i druhých. Pro harmonický rozvoj osobnosti je hra vnímána jako jeden z nejideálnějších prostředků (Hanuš & Chytilová, 2009).

Jirásek (2002, s. 12) o prožitku při hře napsal: „Nikde jinde a nikdy jindy než v okamžicích plného herního nasazení, neplyne mé prožívání tak intenzivně, tak bohatě a svobodně“ (Jirásek, 2008, s. 12). Toto se může stát díky tzv. *pretend modu* (modalitě „jako“), kdy „jedinec vnímá a prožívá svět dojmově, emočně i myšlenkami jako reálný, leckdy i silněji, ale zároveň si je plně vědom toho, že se nejedná o realitu, že se jedná o fikční svět „jako“, který není aktuální realitou“ (Komzáková & Slavík, 2017).

To, co hru propojuje s běžným životem, jsou emoce, procesy, interakce a prožitky, které se v průběhu hry dějí. Ty jsou identické s těmi, které účastníci prožívají v běžné realitě, jsou skutečné. Hra tedy poskytuje umělé a bezpečné prostředí, ale děje, které se v něm odehrávají jsou reálné a přinášejí často trvalé účinky (Franc et al., 2002). Pokud se to nepodaří, jedná se to, že jedinec nebyl schopen potenciál hry. To může být způsobené například tím, že se dostal do tzv. *psychické ekvivalence*. V *modu psychické ekvivalence* se jedinec zcela ponoří do vnějšího prožívání. Není schopen ho oddělit od vnějšího světa. Během hry například zažívá skutečný smutek jako v reálném životě, obvykle se mu i vybaví situace z reálného života a znovu je prožívá (srov. Komzáková & Slavík, 2017). Také to ale může být způsobené samotnou reflexí. Buď neproběhla nebo byla realizována nedostatečně a jedinec nedostal příležitost zaujmout dostatečný odstup od prožitku, aby byl schopen zpracovat nové podněty.

1.2 Proces učení

V zážitkové pedagogice se nejčastěji využívá tzv. *zkušenostní učení*, učení ze zkušenosti nebo učení založené na zkušenostech. Zatímco někteří autoři používají tyto termíny s mírně odlišnými důrazy, podobnosti mezi nimi jsou mnohem větší než rozdíly (Andresen, Boud, & Cohen, 1995).

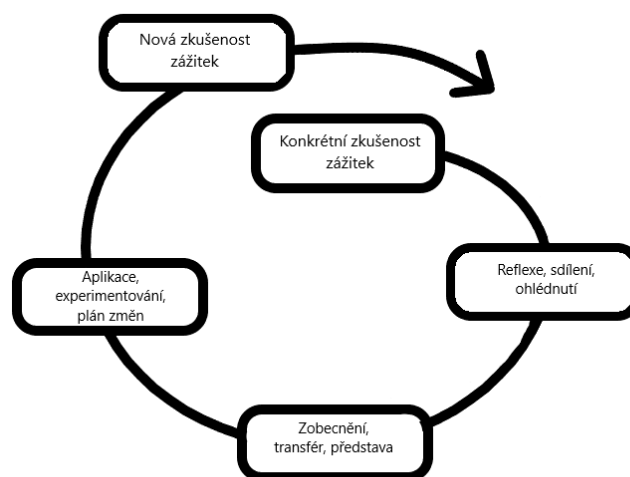
Jedním z hlavních principů zkušenostního učení je tzv. Kolbův cyklus učení (Kolb, 2015).

Kolbův cyklus učení

Kolbův cyklus učení (obr.1) má čtyři fáze:

1. Konkrétní zkušenosti, zážitek
2. Reflexe, ohlédnutí
3. Zobecnění, přestavba
4. Aplikace, experimentování, plán změn (Kirchner, 2009).

Obrázek 1 Kolbův cyklus učení



(Kirchner,2009)

Jedná se o cyklický proces. V jeho první fázi je jedinec součástí nějaké situace, kterou nějak prožije. Za tímto prožitkem se ohlíží při reflexi, popisuje, co v situaci zažil. V další fázi dochází k zobecnění, transferu či přestavbě zážitku, utváří se abstraktní koncepty a představy, vzniká zkušenost. V poslední fázi jedinec aplikuje nové poznatky, testuje nové

koncepce s poučením ze zkušenosti. Celý cyklus se opakuje, jak je vidět na obrázku 1 (Kirchner, 2009).

1.2.1 Prožitek, zážitek, zkušenost

Tyto pojmy – prožitek, zážitek, zkušenost – jsou vnímány různými autory rozlišně. Kirchner (2009) popisuje vztah mezi prožitkem a zážitkem takto: *Prožitek* je vnímán jako jasně ohraničený, má konkrétní obsah. To, co člověk prožil, mělo aktivní a stimulující charakter, jedná se o aktivitu prožívání v přítomném čase – např. prožitek ze západu slunce, prožitek fyzického výkonu. *Zážitek* můžeme vnímat jako nadřazenější pojem. Označuje „něco, co jsem prožil, zkusil, viděl, mám v sobě jako zvnitřněnou zkušenost“ (Kirchner, 2009, s. 25). Prožitek můžeme chápat jako součást zážitku – jeden zážitek se může skládat z více prožitků – „kurz může být nádherným zážitkem, jednotlivé momenty jsou však hlubokým osobním prožitkem“ (Kirchner, 2009, s. 25). Pokud zážitku věnujeme pozornost, pojmenováváme jej (např. při reflexi), odnášíme si z něj *zkušenost*, která později může ovlivnit naše jednání (Kirchner, 2009).

Prožitek popisují Hanuš a Chytilová (2009) jako nenahraditelný v životě člověka, jedinečný a nezaměnitelný, individuálně prožitý, intencionální, a tedy neoddělitelný od obsahu události a s ní v souladu. Prožitek je individuální, autentický, nepřenositelný a komplexní zapojením všech složek osobnosti.

Jak již bylo uvedeno výše, v herním prostředí „jako“ vznikají opravdové prožitky. Ty však samy o sobě nejsou cílem kurzu zážitkové pedagogiky, jsou prostředkem k dalšímu učení. K učení dochází zkoumáním a zpracováním zkušenosti vyvolané prožitkem (Pelánek, 2013).

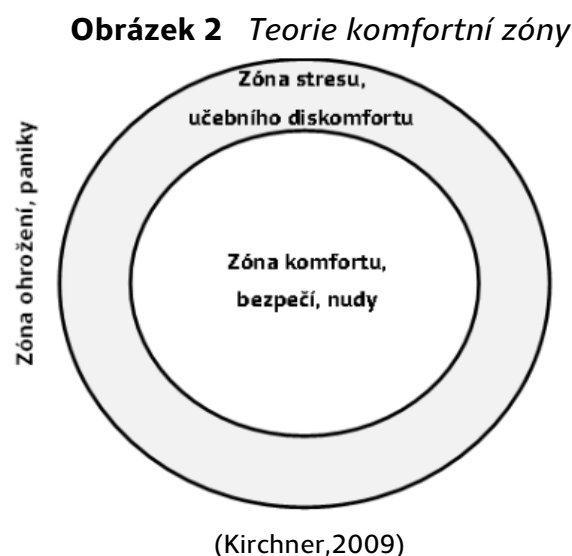
Podle Kirchnera (2009) se v průběhu života setkáváme s prožitky různé intenzity. Prožitky s nízkou intenzitou mohou být takové, se kterými se setkáváme v běžném životě, většinou rutinní činnosti. Vysokou intenzitu

mohou mít prožitky při nových situacích či aktivitách, u kterých neznáme výsledek (Kirchner, 2009). Zde můžeme mluvit právě o zážitkových kurzech např. školy Lipnice, které takové situace a aktivity nabízejí. V zážitkové pedagogice se říká, že nezáleží na tom, zda je zážitek pozitivní nebo negativní, je důležité, že je silný, jen tak je zapamatovatelný, jen tak se z něj člověk něco naučí.

Aby byl prožitek prostředkem zážitkového učení, je potřeba, aby míra „vnoření se“ do aktivity byla optimální. Tento fenomén vysvětlují Chrz, Nohavová a Slavík (2015) Zuskovým termínem *psychická distance*. Pokud je psychická distance příliš nízká, dochází ke špatnému rozlišování mezi „reprezentací fantazijního psychického obsahu a vnímáním reality“ (Chrz et al., 2015, s. 41), splývá prožitek „jako“ a „doopravdy“. Tento stav nazýváme *poddistancovanost*, v tuto chvíli není možné, aby docházelo k plnohodnotné edukaci prostřednictvím expresivního obsahu programu – hry.. K *naddistancovanosti* naopak dochází, pokud naopak není expresivní obsah dostatečně působivý, „prožitková komponenta zážitku je nadmíru oslabena“ (Chrz et al., 2015, s.41), dominuje intelektuální náhled “ (Chrz et al., 2015, s.41). Teprve o tzv. *optimální psychické distanci* je vytvořený prostor pro učení se zážitkem. Aby tedy došlo ke kladnému efektu učení, je potřeba zvolit vhodnou míru náročnosti programu. Je nutné zajistit bezpečnost, aby se člověk za žádných okolností nedotkl hranice mezi *zónou učení* a *zónou ohrožení* (Pelánek, 2013). Určení a udržení vhodné míry náročnosti programu, resp. její překročení je vnímáno jako rizikové při vedení kurzů zážitkové pedagogiky. Toto vyžaduje velkou profesionalitu lektorů a jejich vnímavost vůči potřebám účastníků akce.

Každá osoba má vlastní *komfortní zónu*, ve které se cítí dobře, bezpečně a jistě. Pokud se stane nějaká nezvyklá událost, větší fyzická či psychická námaha, než na kterou je člověk zvyklý, dostává se k hranici své komfortní zóny. Po jejím překročení se dostává do hlubší zóny učení. Každý máme svou komfortní zónu jinak velkou a její hranice každý z nás překročí

při jiných podmínkách, jinak náročném programu, za jinak náročných situací. V prostoru zóny učení (nebo také zóny stresu, učebního diskomfortu) se můžeme mnoho dozvědět o sobě, svých osobních intimních procesech a svém fungování v různých situacích, což někdy mohou doprovázet pocity nejistoty a nestability i pocity opravdového strachu (Jirásek, 2019).



Kirchner (2009) uvádí propojení teorie komfortní zóny s teorií prožitku: činnosti, které nás udržují v komfortní zóně (činnosti každodenního života), bývají činnostmi s přinášející nízkou intenzitou prožitku. Při vykročení za hranice komfortní zóny „přiměřeně daleko“ (tj. optimální psychické distanci) se osoba může něco nového naučit, přidat do osobního zkušenostního základu a tím i rozšířit komfortní zónu. Před učením předchází vyrovnání se se stresem a obavami, které překročení hranic komfortní zóny provází, a vyrovnání se se situací, která nastává. Sebepotvrzení a nabitě vědomí, že osoba dokáže více, jsou důležitými hodnotami získanými při tomto procesu.

1.2.2 Reflexe

V literatuře opět můžeme objevit množství konceptů, jak s reflexí pracovat a jak je tento pojem definován (Nehyba a Lazarová, 2014).

V publikacích se můžeme setkat též s názvy evaluace, zpětná vazba, review, které mohou být vnímány stejně jako reflexe.

„Reflexe je proces ze srdce do mozku, z emocí do uvědomění, z prožitku do nové zkušenosti“ (Haková & Hanuš, 2016, s. 160).

Kaplánek (2017) popisuje reflexi jako pedagogické zhodnocení předchozího programu. Měla by pomoci účastníkům při tvorbě vazby mezi konkrétními zážitky z daného programu a jejich zařazením do stávající zkušenostní struktury jedince. Je usilováno o hledání praktického přínosu programu pro běžný život účastníků. Pelánek (2013) uvádí, že k učení dochází díky tomu, že se zkoumáním a zpracováváním ze zážitků stává zkušenost.

Nehyba a Lazarová (2014, s. 15) uvádějí několik tezí, objevujících se v chápání reflexe u různých autorů:

- Reflexe je proces vytváření či revidování významů.
- Reflexe je procesem různé hloubky, při kterém (ne)dochází k iniciaci učení.
- Reflexe je holistický proces, který zahrnuje celou osobu reflektujícího.
- Reflexe je proces, který je determinován biologickým vývojem jedince i učením.
- Reflexe je záměrný, převážně meta-vědomý proces.
- Na reflexi se podílejí jak jedinec sám, tak i jeho interakce s prostředím a lidmi.

Podle Nehyby a Lazarové (2014, s. 15) může tedy jít o „individuální extrahování významů z vlastních zkušenosti učících se“. V procesu učení při reflexi docházejí učící se k něčemu novému, vycházejícímu z jejich zkušenosti, co pro ně před tím bylo skryté. Nyní dávají zážitku metaforické označení, význam, při jeho pojmenování se ukládá do dlouhodobé paměti

v podobě zkušenosti. Takové pojmenovávání, přiřazování slov zkušenosti se může dít interně (formou vnitřní řeči) či externě, kdy jej slyší ostatní, mohou pojmenování sdílet, reagovat na přiřazení významu. Proces učení takto může probíhat i pouhým sebeuvědoměním, například pokud bude vzpomínka v mysli rekonstruována, ne pouze „přehrána“ – pokud má rozpomínání aktivní a rekonstruktivní podobu. Pokud se jedná o otevřené a nehodnotící pozorování jevů, jedná se o proces mindfulness (všímavost) (Nehyba & Lazarová, 2014). Můžeme mluvit o tom, že teprve při hlubší reflexi obsahující další mentální procesy mimo sebeuvědomění, dochází k procesu učení. V souvislosti s tímto tvrzením mluví Nehyba a Lazarová (2014) také o hloubce reflexe a intenzitě učení.

Reflexe může být vnímána jako holistický proces učení, který zahrnuje celou osobu, a tedy jde o zachycení prožitku v celé jeho celistvosti, racionálních, emočních i tělesných procesů (Nehyba & Lazarová, 2014).

V zážitkové pedagogice je reflexe nejčastěji řízeným procesem zpracování údajů s přihlédnutím k událostem, které již proběhly. Kirchner (2009, s. 107) uvádí, že reflexe nás „učí vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a vede nás k tomu, abychom si z nich odnesli co nejvíce ve vztahu k sebepoznání a poznání ostatních“. Reflexi je potřeba provést s odstupem času, aby se účastník na reflektovanou situaci (či hrou) mohl podívat nezaujatě, ze širšího kontextu a racionálně. Tomu bezprostředně po hře brání emoce z průběhu akce, takže není vytvořena optimální psychická distance.

Kirchner (2009, s.107) uvádí, jak se v průběhu reflexe přetváří prožitek v zážitek, resp. ve zkušenost: „Pomocí reflexe zpřesňujeme význam prožitků, dáváme je do souvislostí a prostřednictvím reflexe přetváříme proud prožitků v zážitek a později ve zkušenost, kterou zakomponujeme do svého zkušenostního pole“.

Aby byla reflexe dobře provedena, je potřeba, aby byly zajištěné základní podmínky pro její konání. Lektor by měl zvolit správný čas (s dostatečným odstupem od aktivity, ale ne příliš dlouho od konání aktivity), místo a podmínky, jak bude reflexe probíhat – jakou bude mít formu a jaká pravidla. Reflexe může mít mnoho podob – slovní, písemnou, formou expresivní činnosti, individuální, skupinová ad. V reflexi se otevírají intrapersonální osobní témata jednotlivců, ale také témata týkající se skupiny účastníků a jejich spolupráce, či vývoje skupiny.

1.2.3 Skupinová dynamika

Každá skupina prochází vývojem, má svou vlastní skupinovou dynamiku, která má charakteristické rysy. U skupin účastníků (i lektorů) je tomu také tak. Rychlost a intenzita, s jakými daná skupina prochází jednotlivými fázemi, mohou být různé. Charakteristické znaky fází skupinové dynamiky popisuje Pelánek (2013) takto:

- *Orientace* – skupina teprve vzniká, panuje nejistota, vztahy mezi lidmi se formují, jednotlivci hledají svoji roli ve skupině, první konflikty jsou potlačeny v začátcích, panuje příjemná atmosféra, která napomáhá poznávání osob mezi sebou, v této chvíli je lektor vnímán pozitivně jako autorita.
- *Krize* – přicházejí první konflikty, nespokojenost je ventilována, dochází k výměnám názorů, hlavním tématem jsou skupinové role, dochází k opouštění a přijímání rolí, skupina se rozděluje na malé podskupiny, lektor je nyní vnímán negativně.
- *Stabilizace* – jedinci ve skupině přijímají své role, spolupráce skupiny je více intenzivní, podskupiny se rozpouštějí a vzniká jedna velká skupina, skupina vnímá lektora jako partnera nikoliv jako autoritu.
- *Produktivní fáze* – role ve skupině a skupinové procesy jsou jasné, skupina je jedním pevným celkem se společným cílem,

komunikace je otevřená, skupina maximálně využívá silných stránek osob, konflikty jsou vnímány jako prostředek k rozvoji, lektor ustupuje do pozadí, skupina je samostatná.

Drahanský (in Hanuš et al.,2016) při popisu skupinové dynamiky používá pojmy forming, storming, norming, performing. Belz a Siegrist (2001) fáze pojmenovávají takto: první kontakt a orientace, boj o moc a kontrola, důvěrnost a intimita, diferenciacie a jednání, rozdělení a rozpuštění. V prvních čtyřech fázích jde o velmi podobný popis jejich charakteristik u obou uvedených teorií, pátá fáze rozdělení a rozpuštění, rozchodu je popsána jako čas, kdy se jedinci musí rozloučit, ukončují skupinovou práci (někdy) i osobní kontakty, vracejí se do svých běžných rolí.

Pokud lektor zná skupinovou dynamiku, může s ní pracovat i při tvorbě programu a v jednotlivých aktivitách, může napomoci skupině cíleně se posunout z jedné fáze do další. Při fázi orientace napomáhá účastníkům s orientací, seznamováním a udržením příjemné nálady. V krizi je vhodné, aby byly zahrnuty hry zahrnující reflexi a bylo podpořeno konstruktivní řešení konfliktů, ve fázi stabilizace je potřeba podpořit zapojení všech členů skupiny a využití různých rolí.

2 Lektor kurzu zážitkové pedagogiky

Lektoři kurzů zážitkové pedagogiky jsou důležitým článkem v celém zážitkově pedagogickém procesu. Jsou osobami, které určují obraz toho, jak bude kurz vypadat. Jsou těmi, kdo se starají o organizační, programovou, estetickou, pedagogickou, psychologickou i sociální stránku kurzu. Zajišťují jeho chod, podstatu, vnášejí sem svůj osobní autentický přínos své jedinečné osobnosti a zároveň profesionalitu. Můžeme se setkat s různými pojmenováními člověka, který v této roli působí – např. vedoucí, instruktor, učitel, pedagog, v této práci bude pro sjednocení používáno označení „lektor“.

2.1 Klíčové kompetence

Jedinec působící na kurzu zážitkové pedagogiky jako lektor musí naplňovat několik různých rolí. Lektor je organizátorem, uvádí v chod dramaturgii, vede kurz tak, aby bylo dosaženo předem určeného cíle. Je vedoucí a uvádějící osobou her, průvodce při seberozvojových aktivitách, vnímá vztahy a procesy ve skupině, stejně jako skupinovou dynamiku, vede reflexe, motivuje, je hercem, týmovým hráčem, improvizátorem,

K naplnění těchto rolí se váží klíčové kompetence, které by měly být lektorovi zážitkové pedagogiky vlastní.

Belz a Siegrist (2001) poukazují na schopnost člověka jednat kompetentně, tedy v souladu sám se sebou a přiměřeně dané situaci. Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice oborů. Získávání klíčových kompetencí je celoživotní proces, ten je aktivní díky jejich novému učení a přeučování. Klíčové kompetence jsou rozděleny do následující struktury: sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě, kompetence v oblasti metod (Belz & Siegrist, 2001).

Jakými klíčovými kompetencemi lektor disponuje a jak je rozvíjí, je pro jeho lektorskou práci klíčové. Belz a Siegrist (2001) popsali strukturu klíčových kompetencí. První skupinou kompetencí jsou *sociální kompetence*. Mezi ně řadíme schopnost týmové spolupráce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím, schopnost komunikovat. Jedná se obecně o všechny schopnosti, které umožňují kontakt s druhými lidmi.

V lektorově pojetí můžeme mluvit o kontaktu s ostatními lektory v týmu, vedoucím lektorem, vedoucí organizací, ale také kontaktu se skupinou účastníků, osobní kontakt s účastníkem, případně pak i s rodiči, resp. rodinou účastníků.

Druhou skupinou kompetencí jsou *kompetence ve vztahu k vlastní osobě*. Těmi rozumíme nakládání s vlastní hodnotou (zacházení se sebou samým), umění být svým vlastním manažerem, schopnost reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu, schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

Poslední skupinou kompetencí jsou *kompetence v oblasti metod*, kterými je myšleno uplatňování odborné znalosti plánovitě se zaměřením na cíl, hledání kreativního řešení, strukturování a klasifikování nových informací, hledání kontextů a souvislostí, kritické přezkoumávání známého za účelem nalezení možností inovace, zvažování šancí a rizik.

Jako stěžejní jsou na trhu práce vnímané tyto vybrané kompetence – *komunikativnost* (schopnost a připravenost vědomě harmonicky komunikovat), *kooperativnost* (schopnost a připravenost vědomě se aktivně a zodpovědně podílet na skupinových procesech), *schopnost řešit problémy* a *přijmout odpovědnost* (přijmout odpovědnost v přiměřeném množství za řešení úkolu, problému), *kreativita* (při řešení problémů být otevřený neobvyklým myšlenkám, aktivně vymýšlet nové cesty), *samostatnost a výkonnost* (vyvíjet vlastní iniciativu, přijmout konstruktivní kritiku, soustředěná a plánovitá práce), *schopnost přemýšlet a učit se*, *schopnost zdůvodňovat a hodnotit* (Belz & Siegrist, 2001).

Pelánek (2013) popisuje vlastnosti ideálního lektora jako flexibilního, schopného, kreativního, překvapujícího, jako člověka, který nepodléhá rutinám, jeho chyby jsou mu prostředkem k učení, pozoruje a učí se od druhých, zná své možnosti a hranice, je sebevědomý, autentický. Zároveň připomíná, že je těžké být ideálním lektorem, proto je zásadní, aby lektor byl upřímný k sobě i k ostatním v tom, kde jsou jeho limity a hranice. Lektori například v provedených rozhovorech mluvili o tom, že vnímají důležitost jejich autentičnosti a otevřenosti, aby ukazovali účastníkům svou pravou

tvář. Zmiňovali i důležitost toho, znát své fyzické možnosti a zkušenosti s danou problematikou.

2.2 Schopnosti lektora

Pro zajištění přípravy a chodu kurzu je také potřeba, aby měl lektor určité schopnosti v oblastech, které jsou popsány níže.

Hanuš a Chytilová (2009) rozdělili přípravu a vzdělávání lektorů do třech oblastí: znalosti o člověku, znalosti programové a znalosti organizační. U každé z těchto oblastí několik jejích složek:

Organizační oblast zahrnuje složku manažerskou, projektovou a public relations. Tyto části předpokládají organizační schopnosti a znalosti, znalosti zásad tvorby dramaturgie a umění úspěšně komunikovat své cíle, smysl své činnosti.

Znalosti o člověku jsou popisovány jako znalosti a dovednosti *pedagogické* (zásady, principy a dovednosti ve výchově a vzdělávání), *psychologické* (procesy učení, emoční inteligence, motivace, potřeby a skupinová dynamika) a *medicínské* (fyziologie, anatomie, zdravá výživa, vztah zátěž – věk).

Třetí oblastí je příprava v oblasti programu, ve které jsou zdůrazněné znalosti a dovednosti fenoménu *hry* (metody uvádění her a programů, hry pro rozvoj schopností), *sportů a cvičení* (pravidla, metodiky a bezpečnostní normy) a *prostředků ZP* (Hanuš & Chytilová, 2009).

2.3 Pohled lektora na lektorskou práci

Zásadní úlohu v celém procesu má lektorův pohled na jeho práci, způsob, jakým vede kurz. K tomu potřebuje určité prostředky, postupy, plán své práce. Lektorova osobnost a jeho pojetí vedení kurzu je další částí celé skládky toho, jak daný kurz bude vypadat.

Lektorův pohled na lektorskou práci můžeme připodobnit k pohledu učitele na jeho výuku. Takto můžeme poukázat na pojem „učitelovo pedagogické myšlení“. Jde o široké rozpětí toho, jak učitel chápe svou pedagogickou činnost, jsou tím myšleny například tyto aspekty – jeho příprava na výuku, plánování konkrétní hodiny, postupy používané v hodině, jeho rozhodování v průběhu hodiny nebo zpětný pohled na proběhlou hodinu a plán pro příští (Mareš, 2013). Součástí učitelova pedagogického myšlení je učitelovo pojetí výuky. Jedná se o učitelovy pedagogické názory a postoje, stejně jako o argumenty, které tyto zdůvodňují. Tento komplex je kognitivní a emoční základnou pro to, jak učitel uvažuje o edukaci a jaké je jeho jednání se všemi, kteří jsou zapojeni do edukačního procesu (Mareš, 2013).

Pokud tyto koncepty vztáhneme k lektorské činnosti, můžeme mluvit například o tom, jaké postoje má lektor k vedení kurzu, jak je téma kurzu pojato, jaký přístup má k jednotlivým účastníkům, jak se staví ke skupinové dynamice a jak na ni reaguje, jakým způsobem vede na kurzu reflexi. Můžeme se dívat také na to, jak reflektuje svou vlastní lektorskou činnost a co z toho vyvozuje pro další lektorskou činnost. Právě tyto oblasti se staly hlavním tématem praktické části práce, protože si uvědomujeme, že právě lektorovo pojetí kurzů vstupuje do celého procesu zážitkové pedagogiky. My jsme o kousek dál a snažíme se podkrýt, co stojí v pozadí lektorských pojetí kurzů.

Učitelovo pojetí výuky, stejně jako lektorovo pojetí vedení kurzu, prochází vývojem. Vzniká postupně, proměňuje se, zraje. Můžeme vnímat různé míry vyhraněnosti či originálnosti tohoto osobního pojetí (Mareš, 2013). I na tento proces se soustředíme v praktické části práce, lektori mluví o tom, že je nutné, aby kurz vedli tak, jak nejlépe umí, jak nejlépe to odpovídá jejich osobnosti. Zmiňují se o rozdílnostech ve vedení reflexe, o tom, jaký mají přístup k účastníkům, jaké přesvědčení zastávají.

3 Motivace

V praktické části práce se ptáme na to, co lektora vede k lektorské práci, co ho pohání v jeho úsilí tuto činnost dělat, či co mu to přináší, když může být součástí procesu vedení kurzu, ptáme se na to, jaká je jeho motivace nebo lépe, jaké motivy jej k tomu vedou.

Pokud chceme porozumět jednání člověka, ptáme se na to, jaké *síly jím hýbou*, co jej zajímá a těší nebo naopak, čeho se obává. Ptáme se na to, čím, jak silně a k čemu je motivován (Říčan, 2010). Můžeme říct, že „pojem motivace vysvětluje psychologické významy chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovatelnou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle“ (Nakonečný, 1996, s. 12).

Plháková (2007) popisuje zkoumání motivace psychology jako pátrání po příčinách lidského chování a prožívání. Pojem motivace pochází z latinského slovesa *movere*, tedy hýbat. Můžeme jej definovat jako „souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“ (Plháková, 2007, s. 319).

Stuchlíková (rok, in Blatný, 2012) říká, že se motivační psychologie věnuje rozpracování měřitelných konstruktů, jako jsou motivy či změny emočních a kognitivních procesů, při osobním zavázání se usilovat o nějaký cíl (commitment) či vysvětlování příčin spojených s dosažením (nebo nedosažením) cíle. Motivace není přímo operacionalizovatelná, lze na ni usuzovat nepřímo jako na proces regulace chování vyplývající z toho, „že osoba má cíl, o který usiluje a vynakládá při tom úsilí“ (Stuchlíková, 2012, s. 139). Také Říčan (2010, s. 96) říká: „motivace je souhrnné označení pro motivy a jejich působení. Definovat je proto třeba motiv.“

Rozlišujeme *vnitřní* (intrinsická) a *vnější* (extrinsická) motivaci. Jako vnitřní motivace je vnímáno očekávání uspokojení z činnosti samotné. Vnější motivace je zaměřena na výsledek činnosti, na to, co jedinci činnost přináší (Stuchlíková, 2012), činnost jedinec provádí kvůli určité odměně (Plháková, 2007). Intrinsická motivace zahrnuje tzv. sebezpevňující chování vycházející z funkční slasti. Příkladem intrinsické motivace může být hra, práce nebo tvůrčí činnost. Jde o činnost, kterou člověk dělá, protože rád tuto činnost vykonává (Nakonečný, 1996), činnost je uspokojující sama o sobě. Plháková (2007, s. 383) uvádí, že „podstatou vnitřní motivace je přirozená lidská tendence vyhledávat novost a rozptýlení, dokazovat si svou schopnost řešit problémy, překonávat překážky, zvládat obtížné úkoly a řídit svůj vlastní život.“ Podnět, který přijde z vnějšího prostředí, se stává pobídkou neboli *incentivem*, vnějším zdrojem motivace, pokud je jedincem dostatečně oceněn, má pro něj hodnotu (Janoušek & Slaměník, 2008).

Podle Smékala (2004) slovo *motiv* pojmenovává určité hnací síly lidské činnosti. Říčan (2010) popisuje motiv jako faktor uvádějící do pohybu veškeré činnosti a procesy. Připodobňuje jej k vektoru, jelikož můžeme sledovat jeho sílu a směr. Motivem člověka pro jeho jednání mohou být jeho potřeby, zájmy, hodnotové orientace, postoje a přesvědčení. *Motiv* je základním vnitřním zdrojem motivace.

Potřebu můžeme chápat jako subjektivně pocíťovaný nedostatek něčeho, co je životně důležité pro danou osobu nebo to pro ni má subjektivní hodnotu. Může být prožívána jako pocit nelibosti, napětí, strádání. Uspokojování potřeb probíhá v naučených podmínkách společnosti v souladu s její kulturou (Janoušek & Slaměník, 2008). Abraham Maslow popsal hierarchickou klasifikaci potřeb, níže bude popsána.

Říčan (2010, s. 95) uvádí, že „lidské motivy vytvářejí složité předivo: všelijak se propojují a kombinují. Určitý čin často slouží více motivům najednou, je vícenásobně determinován.“ Jak uvádějí také Janoušek a

Slaměník (2008), jedince může k určitému chování vést i několik motivů současně, přičemž chování jedné osoby může být podmíněno jinou kombinací motivů než chování druhého. V průběhu života může dojít u každé osoby ke změně motivace ke stejnému jednání.

Může docházet k vytváření odvozených motivů, při tomto procesu vznikají celé řetězce, kdy jeden motiv vzniká v navázání na jiný motiv. Říčan (2010) například popisuje motivaci mladíka, který kvůli touze po pozornosti dívky touží vynikat ve fotbale, ta ho vede k zájmu o sportovní klub atd.

V motivaci jedince můžeme rozlišovat působení motivačních stavů a jedinečných motivačních rysů (vlastností) jeho osobnosti. Motivační stavy představují aktuální působení vnitřních motivů a incentív na danou osobu, motivační rysy či vlastnosti osobnosti jsou trvalejší vlastnosti, které nás předurčují k tomu, jakým způsobem „se bude v prožívání a chování uplatňovat ten či onen motiv“ (Říčan, 2010, s. 110).

Složité struktura motivačních dispozic se u každého člověka tvoří v průběhu jeho života, některé jsou vrozené, jiné získané. Za vrozené motivační dispozice můžeme považovat biologické (primární) potřeby, za získané motivační dispozice můžeme považovat sociální potřeby, zájmy, hodnotové orientace a postoje. Projevy motivů se mohou velmi lišit. Nejen mezi jednotlivci, ale i v jednotlivých kulturách, vlivem tradic a zvyklostí nebo například víry. (Janoušek & Slaměník, 2008).

Mnohdy můžeme sledovat konflikt motivů, které ovládají prožívání a jednání (Říčan, 2010). Nejvýznamnější konflikty při vývoji osobnosti popsal E. Erikson ve své teorii „Osm věků člověka“, ve které poukazuje na konflikty motivů, které dominují v jednotlivých etapách života osob. V každé z těchto etap se „individuální motivační struktura diferencuje a vždy znovu integruje.“ (Říčan, 2010, s. 95)

Stuchlíková a Man (2009, s. 160) popisují motivační strukturu jako „osobně konzistentní způsob volby osobních cílů a způsob usilování o ně“. Osobní cíl je zde zjednodušeně vysvětlen jako „pozitivně ceněný koncový stav či výsledek nějaké sekvence chování“ (Stuchlíková & Man, 2009, s. 160). Zmiňují Emmonsův koncept „personal strivings“ neboli osobní usilování, který popisuje hierarchickou organizaci našich cílů. „Strivings“ jsou popisovány jako to, oč nám jde, pomáhají nám organizovat naše cíle, vyjádřit priority, jsou motivačním aspektem sebevyjádření. (Stuchlíková & Man, 2009)

3.1 Teorie implicitních a explicitních motivů

Stuchlíková (2012) uvádí, že mezi motivy psychosociální povahy můžeme rozlišovat motivy implicitní a explicitní. *Implicitní motivy* nejsou dostupné naší sebereflexi, „utvářejí se na základě našich emočních zkušeností v raném dětství, které nedokážeme verbalizovat“ (Stuchlíková, 2012, s. 142). Jsou v motivaci těmi energetizujícími prvky. *Explicitní motivy* u sebe dokáže člověk popsat, preferované cíle volí podle nich, vážou se k mentálním reprezentacím sebe sama. Vznikají později než implicitní motivy, a to na základě reflexe vlastních preferencí, zaměřují jednání na adekvátní cíle.

Explicitními motivy jsou zejména vědomé cíle. Výběr cílů je interní reprezentací koncového stavu jedincova chování. Stuchlíková (2012) popisuje vlastnosti cílů takto: hrají klíčovou řídicí a organizující roli v našem chování, existují dvě povahy cílů – přiblížení se a vyhnutí se, mají velký vliv na průběh našich procesů (emočních i kognitivních), přestože není realizováno konkrétní chování směřující k cíli, jeho reprezentace je stále přítomná. Emoční satisfakce očekávaná při naplnění cíle je tím, co určuje hodnotu těchto cílů.

V rozhovorech s respondenty byly slyšet *implicitní motivy* jako potřeby afiliace (vztahy s druhými, napojení, vzájemnost), potřeby moci (tvorba lepší společnosti, vedení druhých, prestiž organizace), potřeba výkonu (neustálé zlepšování se v roli lektora, vést několik kurzů za rok). Explicitní motivy jsme mohli slyšet jako cíl vidět pokrok druhých, vnímání pokroku druhých je pro lektora oceněním, cílem lektora je rozvíjet sebe i ostatní.

3.1.1 Velká trojka motivů (Big 3)

McClellandova teorie implicitních motivů (tzv. Big 3) popisuje tyto tři základní psychogenní potřeby: výkonový motiv, motiv afiliace a intimity a motiv moci.

Stuchlíková (2012) uvádí, že *výkonový motiv* se zdá být nejvíce studovanou oblastí. Energetizuje osobnost k výkonům pro dosažení úspěchu, a to například snahou uplatňovat své schopnosti, soupeřením, dlouhodobým postupem k cíli, usilováním o jedinečnost, překonáváním osobních standardů či překonáváním překážek. Výkonový motiv v sobě zahrnuje protichůdné tendence – naději na úspěch a obavu z neúspěchu a strach z úspěchu.

Afiliční motiv je vymezována jako „zájem o ustavení, udržování a obnovu pozitivního emočního vztahu k jiné osobě či skupině osob“ (Stuchlíková, 2012, s. 146), nese v sobě složky: naději na přijetí a strach z odmítnutí, ty se projevují v chování různým způsobem. Naděje na úspěch bývá spojována s kontaktem s druhými, jako povídání nebo vyšší množství očního kontaktu. Strach z odmítnutí se projevuje vyhýbáním se sociálním interakcím, rozpaky, nižším množstvím očního kontaktu. *Motiv intimity* zdůrazňuje bytí s druhými lidmi, společné sdílení, stav sounáležitosti a vzájemnosti, harmonie (Stuchlíková, 2012).

Motiv moci se projevuje nadějí na získání moci či strachem ze ztráty moci. Může se realizovat v různých situacích, kdy jde například o tyto potřeby: cítit vlastní sílu, ovlivňovat druhé, být ovlivňován druhými lidmi, být nezávislý, mít kontrolu nad prostředím a interakcemi, ukazovat osobní prestiž. Tento motiv může být nevědomý nebo částečně uvědomovaný (Stuchlíková, 2012).

3.1.2 Koncept aktuálních zájmů (current concerns)

Klingerův koncept *aktuálních zájmů* (current concerns) mluví o tom, jaký proces, co vše se odehrává v mozku, pokud se člověk rozhodne pro cíl. Stuchlíková (2012, s. 152) mluví o tom, že usilování o cíl je zakotveno v čase, začátkem je rozhodnutí se dosáhnout cíle (commitment, závazání se cíli). Jako konec procesu je vnímáno dosažení cíle nebo rozhodnutí vzdát se ho. Mezi okamžiky začátku a konce procesu probíhá ne zcela vědomý, latentní proces (current concerns), který zajišťuje adekvátní reakce osoby na příležitosti přiblížit se cíli. Heckhausen popsal proces motivace pomocí tzv. Rubicon modelu, kde je rozhodnutí dosáhnout cíle nazýváno jako překročení Rubikonu, jako metafora pro to, že již není cesty zpět a uzavření procesu probíhá tak, jak již bylo popsáno výše. Po „překročení Rubikonu“ nastává fáze, kdy se člověk připravuje na jednání pro dosažení cíle a jedná tak, aby cíle dosáhl. Toto období po rozhodnutí pro cíl je počátkem procesu current concerns, který „zcela jasně ovlivňuje pozornost, vybavování si z paměti, myšlenkové obsahy i obsahy denního snění a samozřejmě naše jednání“ (Stuchlíková, 2012, s.152).

3.1.3 Teorie sebedeterminace

Deci a Ryan vytvořili *teorii sebedeterminace*. Základem této teorie je předpoklad, že jedinci mají „přirozenou vrozenou a konstruktivní tendenci vytvářet si stále více propracované a jednotné já“ (Stuchlíková, 2012, s. 161). Teorie sebedeterminace předpokládá existenci sociálních faktorů,

kteřé podporují tuto tendenci, kteřá je vnímána jako základní aspekt lidského života. Předpokládá také existenci sociálních faktorů, kteřé jí brání, proto není považována za samozřejmou. Tyto sociální faktory jsou vztahovány k základním potřebám – *kompetence, autonomie, potřeba vztahů*. Pokud sociální prostředí nabízí takové podmínky, aby mohly být tyto základní potřeby naplňovány, podporuje zdravý růst osobnosti. Faktory, kteřé brání naplňování těchto potřeb, omezují zdravý růst osobní integrity (Stuchlíková, 2012).

Kompetence je vnímána jako pocit, že je člověk efektivní v interakcích s druhými lidmi, může uplatňovat svoje schopnosti. Nejde o schopnost či dovednost, ale o to, že člověk pociťuje jistotu a efektivnost ve svém jednání. *Potřeba vztahů* se týká pocitu vzájemnosti, sounáležitosti a propojenosti s druhými. Stuchlíková (2012, s.161) uvádí, že *autonomie* je „vyjádření toho, že jsme původcem vlastního jednání. Vyvěřá z osobních zájmů a hodnot, kteřé jsme integrovali.“

Ukazuje se, že je to složitý, mnohdy ne zcela uvědomovaný proces. Je více teorií, jak se na motivaci dívat, my jsme využili ve výzkumu náhled na motivaci skřze teorie sebedeterminace a Big 3. V rozhovorech s participanty výzkumu vystupovala motivace vnitřní i vnější, objevovaly se zde motivy implicitní i explicitní. Jednotlivé motivy se mnohdy prolínaly.

4 Praktická část

Praktickou částí navazuje výzkum na část teoretickou, která se zabývá zážitkovou pedagogikou a jejími principy, osobností lektora kurzů zážitkové pedagogiky a motivací jedince. Pro účely této práce byl použit kvalitativní design výzkumu, který nám nabídl možnost hloubkového prozkoumání tématu (srov. Švaříček, Šedová et al., 2007).

4.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je podrobněji se podívat na motivy lektorů k vedení kurzů zážitkové pedagogiky. Chtěli bychom blíže prozkoumat, co stojí za tím, že se jedinci rozhodli být lektory zážitkové pedagogiky a co jim to přináší, co je v tom obohacuje, ale zároveň i jaké to přináší úskalí. Podíváme se na to, jaké postoje má lektor k vedení kurzu, jaký přístup má k účastníkům, jak se staví ke skupinové dynamice a jak na ni reaguje, jakým způsobem vede na kurzu reflexi.

4.2 Výzkumné otázky

Ve výzkumu jsme zvolili tyto výzkumné otázky:

VO1: Jaké motivy vedou lektory k vedení kurzů zážitkové pedagogiky?

VO2: Co vedení kurzů zážitkové pedagogiky lektorovi přináší?

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Pro zařazení jedinců do výzkumného souboru bylo potřeba, aby jedinci vedli kurzy zkušenostního učení, resp. zážitkové pedagogiky jako lektoři či vedoucí lektoři. Vedoucím lektorem je osoba, která kurz zaštiťuje, stará se o to, aby byly naplněny zvolené cíle, je součástí týmu lektorů. Podmínkou výběru respondentů bylo, aby měli lektorskou praxi delší než dva roky.

Jelikož jsem sama v minulosti vedla některé kurzy zážitkové pedagogiky, oslovila jsem nejprve lektory, které osobně znám a chtěli se výzkumu zúčastnit, později byli osloveni lektoři na základě známosti s respondenty výzkumu či s jinými lektory.

Výzkumný soubor tvoří dvě ženy a tři muži ve věku 22-37 let. Respondenti působí v institucích, které pořádají kurzy postavené na principech a metodách zážitkové pedagogiky. Pro zachování anonymity jsme křestní jména účastníků změnili. Nebudeme uvádět ani jména institucí, pouze oblasti, kterým se věnují, těmi jsou: letní campy s principy zážitkové pedagogiky, adaptační kurzy pro školy, rozvojové kurzy pro lektory, rozvojové kurzy pro veřejnost, teambuildingové programy.

Dva respondenti (Ben, Jindřich) vedou kurzy jako lektoři i vedoucí lektoři, dva respondenti (Petr, Silva) se kurzů účastní jako lektoři, jedna respondentka (Mirka) působí jako vedoucí lektorka zároveň je žadatelkou o akreditace na kurzy zážitkové pedagogiky, věnuje se sestavování kurzů, teoretickému zázemí a zkoumání zážitkové pedagogiky. Všichni respondenti se podílejí na stavbě a profilování kurzů, které vedou.

Tabulka 1: Základní charakteristika respondentů

Jméno¹	Věk	Pozice	Délka lektorské praxe	Typ kurzů
Ben	30 let	vedoucí lektor lektor	7 let	letní campy adaptační kurzy
Silva	22 let	lektor	3 roky	letní campy adaptační kurzy
Jindřich	33 let	lektor vedoucí lektor	více než 7 let	adaptační kurzy rozvojové kurzy pro veřejnost teambuildingové programy

¹ Uvedená jména jsou fiktivní.

Petr	37 let	lektor	14 let	adaptační kurzy rozvojové kurzy pro veřejnost teambuildingové programy
Mirka	33 let	vedoucí lektor	více než 7 let	adaptační kurzy rozvojové kurzy pro veřejnost rozvojové kurzy pro lektory teambuildingové programy

4.4 Metoda sběru dat

Pro účely výzkumu bylo zrealizováno pět polostrukturovaných rozhovorů. Které dle Řiháčka et al. (2013) představují flexibilní nástroj pro to, aby mohli respondenti volně mluvit o zvoleném tématu, ale výzkumník v reálném čase sleduje, co je pro respondenta důležité a co se v rozhovoru vynořuje, ale současně rozhovor usměrňuje tak, aby se neodklonil od zkoumaného tématu. Délka rozhovorů byla mezi 42–71 min.

Ke každému respondentovi jsem při vedení rozhovoru přistupovala individuálně a se zájmem o to, co a jakým způsobem dělá. Stejně tak probíhala i příprava na každý z vedených rozhovorů. Okruhy otázek zůstaly stejné, u některých lektorů byla zaměřena pozornost k výjimečnosti jejich konkrétního působení v dané organizaci, na druhu kurzu nebo ke způsobu jeho práce.

Čtyři rozhovory byly vedeny při osobním setkání, jeden kvůli aktuální situaci v rámci pandemie Covid-19 byl vedený přes aplikaci Skype. Rozhovory byly nahrávané a poté byl proveden jejich přepis. Respondenti byly o nahrávání rozhovoru informovány a vědomě udělili s nahráváním souhlas. Pro zachování anonymity respondentů byla změněna jejich křestní jména.

Oslovila jsem nejdříve lektory, které jsem osobně znala z doby, kdy jsem se sama některých kurzů účastnila jako lektorka pod stejnou organizací jako někteří participantů výzkumu. Další lektori z jiných institucí byli osloveni

kvůli prozkoumání možné odlišnosti, resp. pestrosti osobních motivů k vedení kurzů zážitkové pedagogiky. Domnívám se, že má role výzkumníka *domorodce*, tedy člověka, který „zkoumá skupinu, jíž je sám členem“ (Švaříček, Šedová et al., 2007, s.76) napomohla větší míře důvěry a otevřenosti respondentů při rozhovoru.

4.5 Analýza dat

Audionahrávky rozhovorů s respondenty byly přepsány a poté kódovány pomocí tzv. otevřeného kódování (srov. Švaříček, Šedová et al., 2007). Z otevřeného kódování vyplynuly tři oblasti témat, která motivují lektory k vedení kurzů zážitkové pedagogiky. Těmi jsou oblast kurzu zážitkové pedagogiky, oblast týkající se druhých osob, oblast týkající se lektorů samotných.

Analýza dat proběhla tzv. technikou vyložení karet (srov. Švaříček, Šedová et al., 2007).

4.6 Vymezení kategorií

Oblast týkající se kurzu zážitkové pedagogiky

Kategorie	Subkategorie	Vysvětlení
Principy/metody ZP	Zážitková pedagogika Seberozvoj Téma kurzu Práce se skupinou	Každá z těchto kategorií se týká a) lektora osobně , b) týmu lektorů , c) účastníků .

Oblast týkající se druhých osob

Kategorie	Vysvětlení
Přínos pro druhé	Nabídnutí prostoru pro učení a růst, vedení druhých v rozvoji <i>Toto se týká přínosu, který lektor svým působením předává druhým osobám – účastníkům, vedoucí lektor účastníkům i lektorům v týmu.</i>
Zájem o druhé	Být tam pro druhé, respektování druhých a jejich potřeb

Oblast týkající se lektora osobně

Kategorie	Subkategorie	Vysvětlení
Přínos pro mě	Naplnění potřeb a zájmů	Potřeby, které významně vystupovaly z rozhovorů s respondenty: přijetí, vztahovosti, kompetence, autonomie, moci.
	Zaujmutí vlastních rolí	

4.7 Výsledky analýzy dat

4.7.1 Oblast kurzu zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika

Z rozhovorů s respondenty vyplývá, že zkušenostní učení je dalším z motivů k vedení kurzů zážitkové pedagogiky lektory. Být lektorem na kurzu zážitkové pedagogiky lektorům dává smysl kvůli použitým principům nebo metodám. Jednotlivé hry nebo aktivity podle lektorů (Mirka, Ben, Silva) získávají přesah díky využití metody reflexe, „nejsou jen běžací

aktivitou“ (Ben). Silva v rozhovoru říká, že „cokoliv se stane špatně, tak se dá vlastně překlopit do té zkušenosti“.

Petr vnímá zážitkovou pedagogiku jako nástroj pro možnost práce na lepší společnosti. Lektoři (Jindřich, Silva, Ben) se zmiňují o tom, že kurzy zážitkové pedagogiky pro ně mají osobní význam díky možnosti ponořit se do „kurzovní reality“ (Ben), zapomenout na čas a prostor (Jindřich).

Respondenti uváděli v rozhovorech některé principy, které vnímali jako klíčové – těmi jsou: převedení prožitku ve zkušenost pomocí reflexe, práce se skupinou, tvorba kurzu na míru skupině, vnímání potřeb účastníků, práce s únavou účastníků i lektorů. Jindřich vnímá kurzy zážitkové pedagogiky jako možnost využití všech osobních malých talentů lektorů kvůli mnoha různým rolím, které musí lektor v kurzu naplňovat.

Seberozvoj

Téma, které bylo slyšet u každého z respondentů, byl seberozvoj. Kurz zážitkové pedagogiky nabízí prostor pro seberozvoj všech zúčastněných osob skrze zkušenostní učení. Respondenti (Silva, Jindřich, Ben, Petr, Mirka) mluví o možnosti seberozvoje účastníků, kterou jim zprostředkovávají svým vedením kurzu. Při vedení kurzu dochází k prohlubování znalostí, k rozvoji kompetencí, nabývání zkušeností lektorů s vedením kurzu. S nabýváním zkušeností dochází k vývoji lektorova pojetí vedení kurzu.

Skrze vedení kurzu a interakce se všemi zúčastněnými dochází k sebepoznávání lektorů, poznávají sami sebe v situacích, které nemusí být mimo kurz běžné, navazují jiný způsob kontaktu s lidmi, mohou vyzkoušet hranice svých možností, poznat vlastní limity, učit se nastavovat hranice a efektivně komunikovat. V rámci svého vzdělávání v zážitkové pedagogice si respondenti (Ben, Silva, Jindřich, Petr) prošli některým z kurzů zážitkové pedagogiky. Nyní mluví (Ben, Silva, Jindřich) o tom, že si nedovedou

představit, vést kurz bez vlastní zkušenosti. Je to jeden z faktorů rozvoje jejich lektorských kompetencí.

Téma kurzu

Téma kurzu je tím, co zastřešuje celý kurz, je rozhodující pro výběr kurzu ze strany účastníků. Aby kurz mohl být kvalitně proveden, mělo by být téma kurzu blízké i lektorům, kteří tento kurz vedou. Lektoři se rozhodují vést kurz zážitkové pedagogiky právě na základě souznění s tématem. V některých případech kurz tvoří lektoři právě na základě potřeby tématu společností (Petr) či na základě vlastních přesvědčení. Respondenti (Jindřich, Petr) vedou kurzy, které se týkají úzce profilovaných témat pro seberozvoj či sebepoznání účastníků. Jindřich říká „téma kurzu mi hoví“, Petr uvádí „my sami vlastně taky máme otázky, hledáme odpovědi týkající se tématu.“

Práce se skupinou

Respondenti se v rozhovorech zmiňují o práci se skupinou účastníků nebo lektorů. Lektoři na kurzu zkoumají skupinovou dynamiku, těší je (Ben, Jindřich, Mirka) sledovat procesy probíhající ve skupině, pomáhat vývojovému procesu skupinové dynamiky např. vytvořením konfliktní situace (Ben, Jindřich, Mirka), pozorovat role účastníků ve skupině (Jindřich). Respondenti, kteří působí i jako vedoucí lektoři (Mirka, Ben) toto pozorují i ve skupině lektorů. Petr mluví o skupině účastníků jako o podpoře pro seberozvoj a sebepoznání, jako o zázemí, které si účastníci mohou přenést do běžného života, k tomuto je dynamika skupiny v těchto kurzech uzpůsobena. Ben říká: „baví mě pracovat se skupinou, baví mě si s nimi hrát.“ Jindřich popisuje procesy skupiny blíže a zmiňuje se o tom, že pokud lektor dá správný impulz, může jemně skupině pomoci ve vývoji skupinové dynamiky. Mirka pracuje s modelem čtyř fází vývoje skupiny a ve své praxi připomíná jednotlivé fáze pro pochopení toho, co se děje mezi lektory nebo účastníky.

4.7.2 Oblast týkající se druhých osob

Přínos pro druhé

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že dalším z motivů pro vedení kurzů je možnost předávat něco druhým, nabídnout jim prostor pro růst a doprovázet je nebo je v jejich rozvoji vést. Lektoři (Ben a Silva) mluví o předání vlastních zkušeností účastníkům, zprostředkování podobného prožitku, jaký si prožili oni sami, při vedení kurzů vycházejí z vlastní zkušenosti. O svém přístupu uvádějí: „*můžu někomu předat svoje zkušenosti, svoje poznatky*“ (Ben), „*v těch reflexích s účastník vychází z vlastní zkušenosti*“ (Silva).

Lektoři (všichni) mluví o tom, že jsou těmi, kdo nabízí druhým otevřený prostor pro růst, „*vytváříme prostor, ve kterém můžou nebo nemusí růst, podle toho, jak potřebují*“ (Jindřich), „*je to hodně o otevřených dveřích a otevřených možnostech*“ (Petr), „*je tam jenom ta nabídka od nás*“ (Ben).

Růst účastníků i lektorů může být společný (jak již bylo uvedeno výše v popisu oblasti kurz zážitkové pedagogiky) díky společné diskusi a přemýšlení o tématu: „*otvíráme s těmi kluky diskusi, jak to vnímáme my a nějak to společně řešíme, nic není dobře, nic není špatně.*“ (Petr) Mirka a Ben zohledňují i radost z dávání lektorům v pozici vedoucího lektora.

Ben zmiňuje snahu vést lektory v jejich rozvoji „*snažím se ty lektory možná vést k tomu, aby se nebáli vést vlastní kurz*“, Petr zmiňuje vedení účastníků v jasné linii kurzu k dosažení stanoveného cíle.

Zájem o druhé

Z rozhovorů vyplývá, že respondenti chtějí být na kurzu pro druhé, chtějí jim něco předávat a citlivě, s respektem naslouchat jejich potřebám. Silva říká: „*chceme tam být pro ty děti*“ (účastníky), Mirka mluví o vybudování bezpečí

pro účastníky „*aby i ti účastníci cítili, že i u nich je to v pohodě uvnitř*“. Pro Jindřicha je důležitý opravdový zájem o účastníky – to, co prožívají je důležitější než naplňování cílů kurzu.

4.7.3 Oblast týkající se lektorů

Přínos pro lektora

Respondenti v rozhovorech zmiňovali to, jaký přínos má vedení kurzu zážitkové pedagogiky pro ně samotné.

Naplnění potřeb a zájmů

Kurz poskytuje prostor pro naplňování potřeb lektorů. V pozici lektora cítí respondenti (Ben, Silva, Jindřich, Petr) naplnění *potřeby přijetí* druhými lidmi. Ben a Silva se zmiňují o přijetí jejich autentické osobnosti účastníky (hravost, převleky, možnost vyřádit se) a lidmi z vedení organizace, Petr mluvil o sejmutí sociálních masek a možnosti být sám sebou v týmu lektorů i před účastníky, Jindřich zmiňoval spíše napojení na druhé a vztah s ostatními.

Mirka vede kurzy jako vedoucí lektorka, zkoumá teoretické pozadí zážitkové pedagogiky a tvoří kurzy. V rozhovoru se zmiňovala o správném pochopení její role lektorky a pojmu zážitková pedagogika, skrze to i o přijetí a uznání její lektorské práce. Respondenti (Ben, Silva, Mirka) vnímají popularitu slova „zážitkový“ (např. „zážitková návštěva vinného sklípku“) jako úskalí pro pochopení pojmu zážitková pedagogika, a tedy i pro pochopení a náhled na činnost lektora, resp. přijetí jejich osoby v této roli. Pokud okolí respondenta chápe roli lektora jako člověka, který zprostředkovává např. „zážitkovou večeři“, ne jako osobu zprostředkovávající zkušenostní učení, může toto respondentovi působit pocit nepřijetí. Domnívám se, že i proto respondenti (všichni) popisují kurz jako místo, kde se cítí přijati, jelikož znají své role, mají tam své místo.

Tématem, které hodně zaznívalo v rozhovoru s každým z respondentů, bylo naplnění *potřeby afiliace, vztahovosti*. Lektoři na kurzu hledají prostor pro to, aby mohli být v kontaktu s druhými lidmi. Respondenti (Petr, Jindřich, Ben a Silva) popisují velkou intenzitu a intimitu ve vztazích a kontaktu s lidmi na kurzu. Z rozhovorů vyplývá, že tento kontakt je unikátní tím, že je na tvorbu a udržování vztahů upřená plná pozornost jednotlivců. Děje se tak i kvůli intenzitě a míře kontaktu na kurzu, kde jsou lidé v interakci pouze s těmi, kdo jsou zde přítomní. „*Jsou zde momenty velké vzájemnosti, hlubokého porozumění, baví mě tam být s těmi lidmi a být fakt napojený*“ (Jindřich). Dalším faktorem pocitu napojení na druhé je tvorba něčeho společného, se stejným cílem.

Respondenti mluvili o přednostech stálého složení týmu lektorů – setkání s blízkými lidmi, možnost spolehnout se na sebe navzájem, naplňování již známých rolí a úloh, odložení sociálních masek, možnost sledovat vývoj vlastních přístupů při práci a reflektovat je s druhými otevřeně, možnost zkoumat situace více do hloubky v osobní rovině lektorů, otevřená a přímá komunikace bez „*Berneovských her*“ (Petr). Mirka mluvila o radosti z poznávání nových lidí v týmu a navazování nových kontaktů. Z rozhovorů vyplývá také důležitost vztahu s účastníky, lektoři projevují opravdový zájem o kontakt a vztah s nimi, mluví o společném humoru (Ben, Jindřich), trávení volného času na kurzu. Pro některé z respondentů (Ben, Silva, Jindřich) bylo pozvání od někoho blízkého prvotním impulzem pro to, aby vedli kurzy zážitkové pedagogiky.

Lektoři (Ben, Silva, Jindřich, Mirka) zmiňují, že se v průběhu času zlepšují ve své práci, je pro ně důležité vědomí, že dělají svou práci dobře, „*už trošku vidí za oponu*“ (Mirka), „*smysluplně uplatňují své drobné talenty*“ (Jindřich), mají možnost si při vedení kurzu naplnit svou *potřebu kompetence*. Zároveň každý z respondentů mluví o *potřebě autonomie*, chtějí využít své schopnosti pro to, aby mohli kurz vést jedinečným způsobem, který bude jim bude vlastní. „*Každý si to dělá úplně po svém,*

právě tak, jak mu to sedí. Nelze nic zkopírovat." (Mirka) Toto se projevuje v lektorském pojetí vedení kurzu každého z respondentů.

Další potřebou, která vystupuje z rozhovorů s lektory, je *potřeba moci*. Vzhledem k podstatě této činnosti je zřejmé, že tato potřeba u lektorů bude vystupovat, projevuje se u nich různými způsoby. Respondenti mluví o radosti z vedení druhých lidí, vedení týmu lektorů, potěšení z přípravy konfliktních situací pro účastnické skupiny (toto je samozřejmě jeden z principů zážitkové pedagogiky – radost s tím spojená může být formou manipulace, zároveň i radostí z rozvojových situací pro tým). Ben rád vede skupinu „a vlastně si tím vylepšuje svoje vůdčí schopnosti“, Petr říká, že zážitková pedagogika je nástrojem pro to „ovlivňovat účastníky tak, aby vytvářeli společnost, ve které mně by bylo dobře.“

Respondenti (všichni) mluvili o radosti z vedení kurzu, při vedení kurzu zažívají pocit flow, zapomínají na čas a prostor mimo kurz, lektorská práce je pro ně prostorem pro naplnění potřeb, ale i koníčkem

Zaujmutí vlastních rolí

Při vedení kurzu zážitkové pedagogiky mohou lektoři zaujmout různé role. Některé jsou jim blízké a přirozené z běžného života, jiné zaujímají jen v prostředí kurzů. Respondenti mluví o roli vedoucího skupiny (Mirka, Ben, Silva), „*kreativce, člověka, co vyrábí atmosféru*“ (Jindřich) nebo průvodce (Ben, Jindřich, Petr, Mirka). Jindřich přidává detaily ho hotových programů, tvoří zázemí pro vztahy, „*je boдрým a usměvavým*“. Silva si přišla jako člověk, který řešil kázeň, ale stále svou roli hledá. Ben je rád ve vedoucí pozici, ale svou roli vnímá jako propojování účastníků a lektorů, říká že se rád pohybuje mezi všemi, pomáhá s rozvojem účastníkům i lektorům. Mirka v rozhovoru zmiňovala starost o program, vnímá se jako „*lektor organizátor*“, má „*funkci člověka, který by měl v těch účastnících vzbudit pocit jistoty*“. Petr říká, že je „*hodnotitelem, analytikem, kritikem*“, hledá

v kurzu smysl. V souvislosti s tím, jaké zauímají lektori své role na kurzu, tvoří také své pojetí vedení kurzu.

4.8 Shrnutí výsledkú

Cílem práce bylo hlubší porozumění na motivúm lektorú k vedení kurzú zážitkové pedagogiky.

VO1: Jaké motivy vedou lektory k vedení kurzú zážitkové pedagogiky?

Při jemné analýze jsme v rozhovorech s respondenty pozorovali explicitně vyjádřené motivy i motivy implicitní. Analýzou dat, které jsme při výzkumu získali, jsme zjistili tři hlavní oblasti, které motivují lektora k vedení kurzú zážitkové pedagogiky. Těmito oblastmi jsou a) kurz zážitkové pedagogiky, jeho principy a metody, b) druzí lidé, jejich seberozvoj, ale také zájem o jejich potřeby, c) lektor samotný a naplnění jeho potřeb, zájmú a možnost postavení se do vlastních rolí.

Témata a motivy jednotlivých oblastí se mohou úzce propojovat. Při pohledu na tyto oblasti a to, co pro lektory znamenají, se ukazuje, že důležitým tématem na kurzu je kontakt s druhými lidmi, může být silným motivem lektorú pro vedení kurzu. Roli zde hraje navazování a prohlubování vztahu s lektory (v týmu i s jednotlivci) a s účastníky, vzájemné učení se jeden od druhého a možnost vedení (či provázení) druhých lidí v jejich sebepoznávání a seberozvoji.

Dalšími motivy, které vedou lektora k lektorování kurzú, může být chuť učit sebe i druhé. Tomuto odpovídají oblast kurz zážitkové pedagogiky, oblast druzí lidé i oblast lektor. Lektorovou motivací k vedení kurzu mohou být principy, které využívá při zkušenostním učení – reflexe, fenomén hry, práce se skupinou. Skrze to, že učí druhé osoby, učí se i sám, poskytuje mu to odpovědi na jeho osobní otázky a může se tak rozvíjet. Vystupuje tady

potřeba stávat se stále lepším, propracovávat a rozvíjet svou osobnost, se kterou pracuje teorie sebedeterminace, a zároveň chuť toto poskytnout i ostatním.

Při vedení kurzu může docházet k naplňování lektorových potřeb. Zmínili jsme potřeby afiliace a seberozvoje. Skrze vedení druhých lidí, vědomé utváření společnosti takové, jakou by ji lektor chtěl mít, a prestiž, kterou poskytuje to, když mohou být lektoři součástí některých společností, se propisuje potřeba moci. Potřeba výkonu zde může být naplňována tím, že lektor sbírá zkušenosti a snaží se být s každým dalším kurzem lepším v tom, co dělá.

VO2: Co vedení kurzů zážitkové pedagogiky lektorovi přináší?

Respondenti v rozhovorech explicitně popisovali, co jim vedení kurzů může přinést, zároveň si většinou uvědomovali možná úskalí. Vedení kurzů zážitkové pedagogiky přináší lektorům naplnění jejich potřeb, inspiraci ze společných zážitků a setkání s druhými. Vystupuje zde jejich vnitřní motivace skrze radost z lektorské práce, z učení, z plné pozornosti na to, co se na kurzu děje, projevuje se také jako hravost a kreativita lektorů.

Vedení kurzů přináší lektorovi určité příležitosti, těmi jsou: setkání s lidmi (např. i z jiných oborů či oblastí – ale také s blízkými lidmi, novými a neznámými), možnost pochopení různých oblastí a principů (např. reflexe, skupinové dynamiky) zkušenostního učení a jejich integrování do běžného života, hledání odpovědí na lektorovy vlastní otázky a zkoumání společných témat s druhými osobami (možnost získání nového úhlu pohledu, inspirace). Lektor má příležitost prohlubovat své sebepoznání, např. náhledem na své hranice a jejich pojmenováním, na své reakce v různých situacích, na způsoby, jakými komunikuje s druhými, jak navazuje kontakty, na to, jak situace prožívá. Další příležitostí je lektorův seberozvoj a rozvoj

jeho lektorského přístupu, tvorba lektorova pojetí vedení kurzu, rozvoj klíčových kompetencí (např. efektivity komunikace, emoční inteligence a empatie, motivace druhých osob). Kurz zážitkové pedagogiky nabízí lektorovi prostor a příležitost pro využití jeho vlastních talentů (např. zpěv, schopnost malovat či schopnost vidět jemné detaily), nalezení a uplatnění vlastní role, svého místa ve společnosti.

Z výzkumu vyplývá, že role lektora na kurzech zážitkové pedagogiky přináší určitá úskalí, těmi mohou být vztahy v týmu lektorů, např. pokud si lektoři v týmu nerozumí, neladí, vyjadřují neochotu pochopit druhého. Toto se může stát i když nastane situace, že vedoucí lektor je blízkým (kamarádem, příbuzným, partnerem) někoho z lektorů a tento lektor nepřijme to, že je někdo blízký ve vedoucí pozici. Dalším úskalím může být nepochopení či nepřijetí role lektora jeho blízkými či světem (např. nepochopení a snižování pojmu zážitková pedagogika a tím i osobního přínosu činnosti respondenta v lektorské pozici, nepřijetí času stráveného na kurzu a jeho přípravami), stejně tak neshody s vedením organizace pořádající kurz. Dalšími tématy, která vystupovala z výzkumu, je časová náročnost vedení kurzu a příprav na něj (to znamená méně času tráveného s rodinou, méně volného času) a množství vlastní energie (fyzické, psychické i mentální), které je potřeba na kurzu využít. Úskalím lektorování může být také to, že je pro některé respondenty náročné vystoupit z role lektora v běžném životě, projevuje se to např. předáváním nevyžádané zpětné vazby druhým a nevyžádaným vedením druhých k osobnímu rozvoji.

Diskuse

Ve výzkumu jsme chtěli nahlédnout blíže na motivy, které vedou lektory k lektorování zážitkových kurzů. Ukázalo se, že motivy vytvářejí složité předivo, které bylo potřeba jemnými otázkami postupně „rozmotávat“.

Z výzkumu vyplynulo, že zásadními motivy pro respondenty jsou především kontakt s druhými lidmi, potřeba seberozvoje a sebeaktualizace a touha po tom, někoho vést či mu něco předávat. Potřeba dělat něco smysluplného, zájem o téma kurzu či rozvíjení společnosti jsou dalšími z možných motivů.

Jak jsme předpokládali v teoretické části práce, z rozhovorů vystupovaly vnitřní i vnější motivy, implicitní i explicitní motivace, na motivaci jsme nahlíželi zejména skrze teorii Big 3 a teorii sebedeterminace. U lektorů se objevovaly také cíle, které chtěli naplňovat, a jejich zájmy a hodnoty, které působí jako faktor ovlivňující osobní motivaci k vedení kurzu.

Motivy, které jsme v rozhovorech slyšeli, se podobají motivům

Pelánek (2013, s. 39) říká: „Motivace instruktorů je výrazně rozmanitější (než účastníků), takže v tomto případě je těžké uspořádat do škatulek a seřadit.“ Uvádí některé motivy, které se shodují s našimi poznatky: touha po smysluplné činnosti, potřebu být součástí skupiny, zájem o účastníky a jejich rozvoj, potřeba rozvíjet vlastní schopnosti a dovednosti, zájem o téma akce (naplňování hodnot, vytříbení názorů). Uvádí motivy, které jsme nezahrnuli do naší analýzy, ale mohou se také objevovat v různých podobách, např. touha být ve středu pozornosti, stát se slavnými lektory, finanční motivace.

Vnímáme určité limity výzkumu, jedním z nich může být velikost výzkumného souboru, který tvořilo jen pět respondentů, výsledky výzkumu tedy nemohou být zobecnitelné pro celou populaci, ač se setkáváme s tím, že některé motivy výrazně vystupují z rozhovorů se všemi participanty výzkumu (zejména to, že jsou důležité vztahy s druhými lidmi a lektorova potřeba seberozvoje a sebeaktualizace).

Pro prohloubení zkoumání motivů by bylo potřebné výzkumný soubor zvětšit a do výzkumu zapojit lektory i začínající lektory a lektory ve věku nad čtyřicet let. Vývojová fáze osobnosti, temperament a další osobnostní

charakteristiky mohou být určujícími faktory v motivaci lektorů k vedení kurzů zážitkové pedagogiky. Dále by bylo možné oslovit lektory působící i v dalších organizacích pořádajících kurzy zážitkové pedagogiky. Jelikož firemní kultura a to, jak vnímají důležitost členové organizace jednotlivé složky kurzu, jaký mají pohled na využití určitých technik atd. může také ovlivňovat lektorovo pojetí vedení kurzu a jeho motivaci k činnosti.

Má výzkumná role „domorodce“ ve skupině lektorů mi mohla nabídnout větší otevřenost, sdílnost a důvěru respondentů při rozhovoru. Nabídla také interní pohled na témata, o kterých respondenti mluvili, jelikož jsem nějaký čas vedla kurzy pod stejnou organizací jako někteří z lektorů. Při analýze dat mohla tato zkušenost v nějaké míře vystupovat a částečně ovlivnit to, jakým způsobem jsem datům rozuměla, a to i přes vědomý důraz na otevření se novým tématům a úhlům pohledu. Stejným způsobem mohlo zapůsobit i mé vlastní pojetí vedení kurzů.

Tato problematika může být limitem volby kvalitativního výzkumu, jelikož je závislá na osobním pohledu výzkumníka a hypotézy vzniklé na základě kvalitativního designu výzkumu nelze zobecňovat, týkají se právě jednoho konkrétního výzkumného souboru a pohledu výzkumníků, kteří výzkum realizují (srov. Švaříček, Šedová et al., 2007).

Další limit výzkumu spatřuji ve své nezkušenosti s vedením výzkumu. Toto jsem pociťovala zejména ve vnímání schopnosti správně se ptát a pojmenovávat danou problematiku při rozhovorech s respondenty a při analýze dat.

Téma motivace lektorů kurzů zážitkové pedagogiky by bylo možné rozvinout hlubším pohledem na problematiku. Tomu by napomohlo oslovení více respondentů. Napomohlo by i větší zohlednění osobnosti lektora, jeho osobnostní charakteristiky a to, jak ovlivňují jeho motivaci. Bylo by možné podívat se blíže na to, jak ovlivňuje lektorovu motivaci skupina účastníků na kurzu (jejich věk, pohlaví, téma, za kterým přijeli) a jak

jej ovlivňuje prostředí, ve kterém kurzy vede (pro jakou pracuje organizaci, jestli se nějak liší motivy lektorů působících v Čechách od motivů zahraničních lektorů).

Závěr

V této práci jsme se zaměřili na to, jaké motivy vedou lektory k lektorování kurzů zážitkové pedagogiky. Přiblížili jsme si prostředí, ve kterém se lektor pohybuje, prostředky, s jakými pracuje a principy, které zaštiťují celý kurz. Popsali jsme úlohu lektora v celém procesu kurzu, jeho role a kompetence. To, jakým způsobem vede kurz je jedinečné pro každého z lektorů.

V teoretické části jsme se věnovali teoriím motivace, ze kterých jsme vycházeli při hledání lektorových motivů. Výzkum této oblasti, ukázal že zásadními motivy pro lektory, kteří se výzkumu zúčastnili, jsou zejména potřeby kontaktu s lidmi, seberealizace, naplnění vlastních hodnot, vedení a učení druhých a zájem o ně. Jako důležitý motiv se ukázaly i samotné principy, na kterých je kurz postaven, jelikož jsou tím, co jim dává smysl, co poskytuje možnost přesahu, ale také možnost využít efektivní a vyzkoušené nástroje při vedení kurzu a učení druhých.

Ukázalo se, že motivace lektorů k vedení kurzu zážitkové pedagogiky je velmi komplexní a popsat její strukturu v celé její pestrosti bude vyžadovat hlubší zkoumání.

Seznam použité literatury

- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (1995). Experience based learning. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training* (pp. 225–239). Allen & Unwin.
- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál.
- Beneš, Z., Dražanský, D., Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., Pokorný, A., & Štěpánek, K. (2016). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky* (Třetí, doplněné vydání). Nadační fond Gymnasion.
- Stuchlíková, I. Motivace a osobnost In Blatný, M. & Hřebíčková, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada Publishing.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12(1), 3–12. doi:10.1007/bf03401019
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (Vyd. 2). Portál.
- Franc, D., Sobková, Zouňková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Computer Press.
- Haková, J. & Hanuš, R. Programové prostředky. In M. Hanuš & R. Hanuš (Eds.), *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky* (s. 132-175). Nadační fond Gymnasion.
- Hanková, Z. (2019). *Determinanty využití zážitkové pedagogiky v praxi základní školy*. (Disertační práce). Univerzita Karlova
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Grada.

Hanuš, R. (2016). Pedagogické a psychologické aspekty práce instruktora. In M. Hanuš & R. Hanuš (Eds.), *Instuktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky* (s. 60-87). Nadační fond Gymnasion.

Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Grada Publishing.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Chrz, V., Nohavová, A., Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: Aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*. 20 (3). 21-46 DOI: 10.5817/SP2015-3-3

Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 1(1), 6-16.

Jirásek, I., (2008) Inventář herních dovedností: Proč hrát hry? In *Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. (2008). Portál.

Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Portál.

Kaplánek, M. (2017). *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Portál.

Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: í pro pedagogiku a psychoterapii*. Computer Press.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education.

Komzákova, M., & Slavík, J. (2017). Exprese jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29].

Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=159

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Academia.

Nohavová, A. (2018). *Didaktika psychologie: od cíle výuky k jeho realizaci*. Jihočeská univerzita.

Pelánek, R. (2013). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Portál.

Plháková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

Prázdninová škola Lipnice. (2002). *Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Portál.

Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu* (6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2). Grada Publishing.

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.

Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání* (3., opr. vyd). Barrister & Principal.

Stuchlíková, I. & Man, F. (2009) Motivační struktura: integrující koncept psychologie motivace. *Československá psychologie*. 53(2). 158-167

Švaříček, R., Šedová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Karolinum.

Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Karolinum.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2., přepracované a rozšířené vydání). Grada Publishing.

Seznam obrázků

Obr. 1 Kolbův cyklus učení

Obr. 2 Teorie komfortní zóny