

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

DYNAMIKA PROGRAMU ZÁŽITKOVÝCH KURZŮ:

MODELOVANÁ VS. SKUTEČNÁ DRAMATURGIE

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, Ph.D.

Autor práce: Bc. Martina Blažková

Studijní obor: PVČ/PS

Ročník: 2016/2017

2017

Prohlašuji, že svoji diplomovou 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 (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou 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,

Mé poděkování patří na prvním místě vedoucímu diplomové práce Mgr. Richardu Macků, Ph.D. za cenné rady, připomínky, podporu a pomoc v průběhu přípravy diplomové práce. Dále děkuji Mgr. Janě Klubalové za jazykovou korekturu práce. Mgr. Martině Kočerové, Mgr. Michalu Pařízkovi, Jonáši Němci a všem účastníkům kurzů též děkuji za ochotu zapojit se do výzkumného šetření.

OBSAH

ÚVOD	6
1 PROŽÍVÁNÍ	9
1.1 CHARAKTERISTIKA PROŽÍVÁNÍ	9
1.2 INTENZITA VS. DYNAMIKA PROŽÍVÁNÍ	10
2 ZÁŽITKOVÉ KURZY	13
2.1 VÝCHODISKA A VÝVOJ.....	13
2.1.1 <i>Outdoor education</i>	13
2.1.2 <i>Adventure Education</i>	15
2.1.3 <i>Challenge Education</i>	17
2.1.4 <i>Další zahraniční přístupy</i>	18
2.1.5 <i>Experiential Education</i>	19
2.1.6 <i>České (herní) pojetí</i>	20
2.2 PRINCIPY VÝCHOVY ZÁŽITKEM	23
2.2.1 <i>Posloupnost zkušenostního učení</i>	23
2.2.1.1 Prožitek – Zážitek - Zkušenost.....	24
2.2.2 <i>Práce se zkušeností</i>	26
2.2.2.1 Kolbův cyklus	26
2.2.2.2 Optimální prožitek – „FLOW experience“	27
2.2.2.3 Význam teorie komfortní zóny pro zkušenostní učení.....	29
2.2.3 <i>Skupina a skupinová dynamika</i>	30
2.3 DRAMATURGIE	33
2.3.1 <i>Vývoj dramaturgie</i>	38
2.3.2 <i>Dramaturgické modely a zásady dramaturgické práce</i>	39
2.4 SCÉNÁŘ KURZU	41
2.4.1.1 <i>Roviny prožívání</i>	41
2.4.1.2 <i>Typy aktivit</i>	44
3 VÝZKUM	49
3.1 METODOLOGIE	49
3.1.1 <i>Cíle výzkumu, výzkumné otázky</i>	49
3.1.2 <i>Výzkumný design</i>	49
3.1.3 <i>Výzkumný vzorek</i>	51
3.1.4 <i>Metody sběru dat</i>	51
3.1.4.1 <i>Q-metodologie</i>	51

3.1.4.2	Skupinové interview	52
3.1.5	<i>Metody analýzy dat</i>	53
3.2	VÝSTUPY VÝZKUMU	53
3.2.1	<i>Výsledky – kurz Z_01</i>	54
3.2.2	<i>Výsledky – kurz A_01</i>	59
3.2.3	<i>Výsledky – kurz A_02</i>	66
3.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	70
	ZÁVĚR	74
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
	SEZNAM PŘÍLOH	79
	PŘÍLOHY	80

ÚVOD

Prázdninová škola Lipnice, již období totality nedovolilo inspirovat se při hledání metod práce v zahraničních pojetích, obohacuje pedagogický svět o zajímavý koncept založený na hře a prožitku z ní. Hra umožňující navodit nejrůznější prožitky, které mohou svou intenzitou konkurovat expedičně či výzově pojatým aktivitám využívaným v zahraničí, se stává základní metodou zážitkové pedagogiky. Hry, ze své podstaty svobodné, realitu přesahující a k odpočinku zamýšlené činnosti, se v rukou pedagogů-dramaturgů stávají nástrojem celistvého rozvoje jedince. Rozvoje postaveného na prožitku ze svobody hry.

Z hlediska instruktorské práce se zde ale nabízí otázka, zda toto může fungovat. Jsme schopni hru uchopit tak, aby rozvíjela? Cílem naší práce tedy bylo zodpovědět otázku, zda jsme schopni modelovat, a tak odhadovat intenzitu prožívání účastníků. Odpovídá to, co je instruktory namodelováno jako ideální stav, tomu, co účastníci ve skutečnosti na kurzu prožívají? V návaznosti na tuto otázku se dále musíme ptát, co je příčinou rozdílů (jestliže nastanou) a jak si je následně vysvětlují instruktoři? Odpovědi nám mohou dát pouze ti, kteří jsou samotnými aktéry her, sami účastníci a instruktoři. Proto pro zodpovězení výše nastíněných otázek využíváme nástroj na pomezí kvantitativně a kvalitativně pojatého výzkumu umožňující zjišťovat intenzitu prožitku (Q-metodologii). Ve výzkumu využíváme třídění jednotlivých programů dle intenzity prožitku; postup Q-metodologie je využit u obou skupin respondentů – účastníků a instruktorů kurzů. Na základě výsledků získaných z on-line výzkumných nástrojů následně sestavujeme tabulky odrážející intenzitu prožívání jednotlivých programů. Rozhovory vedené s dvěma zástupci instruktorů každého kurzu nám posléze pomohly interpretovat zjištěná data.

Základním termínem, se kterým operujeme a jehož vymezení na základě literatury není zcela jasné, je intenzita prožívání. Tento termín objasňujeme a zasazujeme do kontextu v rámci první kapitoly, která zároveň uvádí rozlišení

intenzity a dynamiky prožívání. V rámci této kapitoly vycházíme především z psychologicky orientované literatury, čerpáme z knih prof. Nakonečného, definic, jež uvádí Hartl a Hartlová a dále také Čáp a Mareš.

V druhé kapitole věnující se zážitkovým kurzům uvádíme východiska a vývoj těchto kurzů v zahraničí i u nás, zaměřujeme se na jejich specifika a přínosy. Pro zpracování této podkapitoly využíváme z velké části zahraničních zdrojů, jmenujme například *The Theory and Practice of Challenge Education* autorů Smith, Roland, Havens & Hoyt či Priestovo *Redefining Outdoor Education*. V několika případech je doplňujeme autory z českého jazykového prostředí (např. Singule, Kubala). V části věnující se českému pojetí naopak využíváme české literatury věnované zážitkověpedagogickému učení, z literatury staršího data je to například *Učení zážitkem a hrou*, z novější *Instruktorský slabikář Prázdninové školy Lipnice*. S účelem objasnit procesy ovlivňující průběh kurzu a prožitek účastníků, zařazujeme podkapitolu věnující se principům výchovy zážitkem, posloupnosti zkušenostního učení, práci se zkušeností, skupině a procesům probíhajícím při formování skupiny. Zde popisujeme principy, jež zpracovali Kolb, Dewey, Csikszentmihaly, Luckner a Nadler či Tuckman. Jejich myšlenky doplňujeme citacemi od Nakonečného, Nehyby či Kirchnera. Dramaturgii, jejíž dopad na prožívání účastníků zkoumáme, věnujeme podkapitolu 2.3, kde popisujeme vývoj dramaturgie a dramaturgické modely a principy. První se dramaturgií v kontextu zážitkověpedagogického učení věnuje Gintel, dalšími jsou Hanuš a Chytilová nebo Franc, Zounková, Martin a v současné době také Beneš, Dražanský, Haková a další. Pro zpracování poslední podkapitoly věnované scénáři kurzu využíváme konceptu, jež uvádí Maslow, mezi autory věnující se přímo problematice sestavování scénáře kurzu patří autoři *Instruktorského slabikáře* či *Učení zážitkem a hrou*.

Poslední, třetí kapitola je věnována samotnému výzkumu. V této části jsme využili konceptů, jež popisují Chráska či Hendl.

V rámci prvních dvou kapitol práce poskytuje ucelený pohled na problematiku intenzity prožívání a jejího vztahu k zážitkovým kurzům a procesům, jež v jejich rámci probíhají. Za nosné prvky těchto kapitol považujeme části věnující se prožívání a následně dramaturgii, která pracuje s vyzněním a správným zasazením prožívání do kontextu celého kurzu. Část věnovaná výzkumu pak sleduje propojení dramaturgické práce a intenzity prožitku a poukazuje na příčiny, jež vedou k nesouladu a promítají se do prožívání účastníků. V závěru práce pak výsledná zjištění zasazujeme do kontextu výchovy zážitkem a vyvozujeme praktické důsledky.

1 PROŽÍVÁNÍ

1.1 CHARAKTERISTIKA PROŽÍVÁNÍ

Prožívání je jedním z ústředních pojmů, kterými se zabývá psychologie. Ne vždy bylo studium prožívání psychologickými směry akceptováno. Například behavioristé, jak upozorňují Hyhlík a Nakonečný (1977, s. 161), „studium prožívání z psychologie vylučují, protože pro svou subjektivitu je nepřístupné vědeckým metodám“. Nicméně, uznávají alespoň jeho existenci. Podle zmíněných autorů je prožívání „jednou ze dvou základních dimenzí psychiky. Obecně znamená, že prožívající subjekt má určité obsahy vědomí, pociťuje nebo má určitou snahu. Základními kategoriemi prožívání jsou tedy obsahy (vjemy, představy, myšlenky), city a snahy“ (Hyhlík, Nakonečný, 1977, s. 161).

Hartl a Hartlová (2000, s. 461) chápou prožívání jako „psychický jev charakteristický proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu“.

Z obou výše uvedených definic je patrné, že zde pojednáváme o subjektivních, vnitřně prožívaných obsazích lidské psychiky. Ve druhé definici autoři zmiňují, že jednou z kategorií vnímání jsou též snahy¹ (tendence), jež jsou jedním z procesů volního jednání. Snahy v sobě zahrnují dvě složky – impuls a úsilí. Impuls je ovlivňován citovým zážitkem, plodí úsilí k dosažení nějakého cíle. Snahy tedy implikují telické (k cíli směřující) chování (srov. Kohoutek, 2008). Člověk si své psychické procesy (tedy i prožívání) uvědomuje jen částečně; avšak všechny tyto procesy (ať už jsou uvědomované či nikoliv) se navenek projevují v chování a výpovědích jedince. Jsou tak vnějším odrazem vnitřního prožívání a v důsledku toho je možné i vnitřní prožívání zkoumat (srov. Čáp, Mareš, 2001, s. 23). Prožívání je tedy možné empiricky postihnout skrze chování či výpovědi jedince.

Telické chování zahrnující v sobě úsilí o dosažení cíle je možné vysledovat například podle zaujetí individua pro činnost, ochoty obětovat činnosti čas,

¹ Problematikou snah se zabýval německý psycholog Philipp Lersch (srov. např. Lersch, 1962).

prostředky, věnovat své dovednosti, schopnosti, zkušenosti. Toto zaujetí však nevzniká z ničeho, jeho pramenem je motivace, jakožto činitel podněcující, uvádějící věci do pohybu. Motivace, jež vede k jednání, následně ovlivňuje to, jak intenzivně jedinec danou činnost (v případě námi provedeného výzkumu aktivitu) prožívá. A právě intenzita prožitku je tím, co si pak prožívající subjekt odnáší.

Hledáme-li další determinanty, které ovlivňují ať už samotné prožívání, či jeho intenzitu, jednu možnost odpovědi nám nabízí Lersch (in Nakonečný (1977, s. 161), když říká, že se prožívání „uskutečňuje mezi dvěma póly, oduševnělou bytostí a horizontem prostředí“. Podobně jako Lersch o prostředí hovoří Čáp (Čáp, Mareš, 2007, s. 73): „Stejnou činnost také mohou různí lidé vykonávat různým způsobem: na různé úrovni kvality, s různou silou zájmu, z různých motivů atd. Ve všech činnostech však probíhá určité vzájemné působení člověka a prostředí.“ Tento horizont prostředí v sobě skýtá nepřehledné množství možností, jak prostředí pojímat (můžeme hovořit o fyzickém prostředí, prostředí vztahovém, dále o prostředí utvářeném skupinou (skupinovou dynamikou) atd.). Ze zmíněného horizontu pro potřeby této práce však využíváme pouze konkrétní výseč prostředí, v jehož rámci se odehrávají a spolu vzájemně interagují jednotlivé programy, aktivity, lidé, skupinové procesy vybraných zážitkových kurzů. Všechny procesy, jež spadají do výseče tohoto prostředí, bezesporu ovlivňují výslednou intenzitu prožitku programů, kterou jsme se rozhodli hlouběji zkoumat.

1.2 INTENZITA VS. DYNAMIKA PROŽÍVÁNÍ

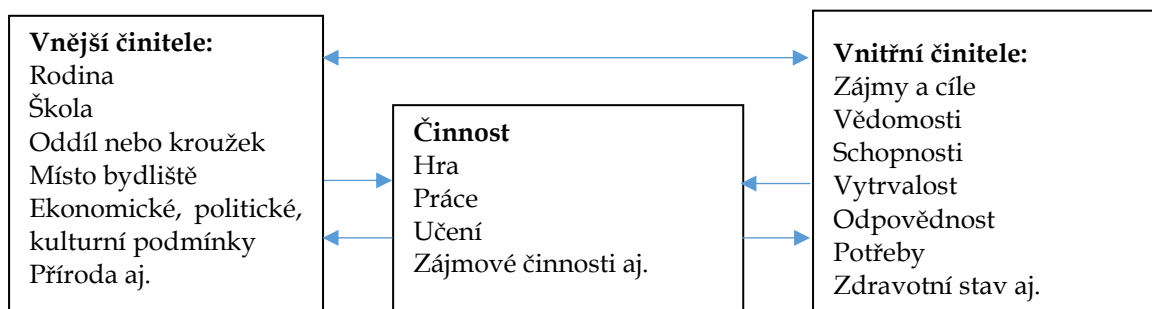
S pojmem intenzity prožívání se pojí i druhý koncept, tzv. dynamika prožívání. Na rozdíl od intenzity prožívání dynamiku prožívání nelze zachytit v jeden daný moment, dynamika je vnímána vždy v rámci časového úseku. Má tedy smysl hovořit o intenzitě prožívání daného programu (*jak silně jsem tento program prožíval?*), ale i o dynamice jednotlivého programu. Dynamiku

programu by účastník mohl popsat například následovně: „Po začátku hry tvořilo, než všichni pochopili pravidla a hra se pořádně rozeběhla. Ze začátku mne to nebavilo. Pak jsme ale zjistili, jak na to, všichni dělali, co měli, a ta hra byla najednou úplně jiná. Všechno šlo ráz na ráz a úplně jsem přestal vnímat čas.“ Vyjadřuje tedy subjektivní vnímání procesu, zahrnuje vnímání času („hra běžela pomalu“, „přestal jsem vnímat čas“), zvraty v procesu atd.

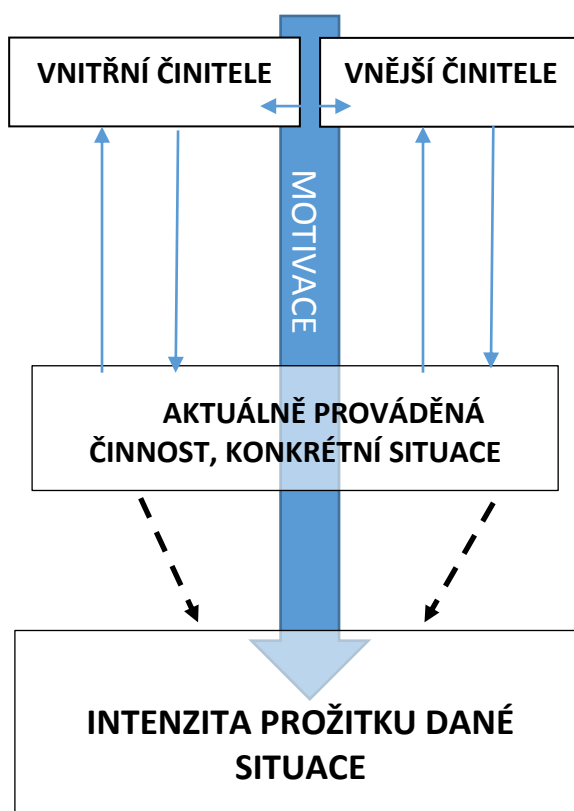
Ač v této práci hovoříme o zážitkových kurzech, pro lepší představu můžeme dynamiku popsat analogicky na příkladu filmu – zásadní vliv zde bude mít délka jednotlivých prostřihů, zvolená hudba, děj, výrazné zvraty, které v divákovi budí napětí, strach nebo také momenty, které diváka pobaví. Obdobně bychom mohli popsat dynamiku kurzu. V rámci celého programu kurzu vnímáme momenty, které byly nudné, jindy jsme pociťovali napětí, jindy se bavili atp. Každý z těchto dílčích momentů se liší svou intenzitou. Tyto jednotlivé různě intenzivně vnímané momenty (aktivity) pak tvoří komplex dynamiky.

Tázeme-li se po vztahu mezi dynamikou a intenzitou prožívání, pak bychom tento vztah vyjádřili tak, že: dynamika programu kurzu (jako celku) se rovná intenzitě prožívání jednotlivých programů účastníky vyjádřené v čase (dynamiku prožívání tedy zachycují grafy, jež uvádíme v kapitole 3.2). Dynamiku nějakého celku je možné zachytit pouze, pokud jsme schopni identifikovat intenzitu jednotlivých dílčích částí daného celku.

Aktuálně prováděná činnost je výsledkem působení vnitřních a vnějších činitelů (jejich vztah je patrný z obr. 1). Konkrétní situace má svou intenzitu, do níž se promítají v prvé řadě již tyto vnitřní a vnější činitele, následně je také důležitým prvkem ovlivňujícím výslednou intenzitu prožívání motivace, která se odráží do intenzity prožívání.



Obr. 1 - Vztah mezi činností, vnitřními a vnějšími činiteli činnosti Zdroj: Čáp, Mareš (2007, s. 74)



Obr. 2 - Vznik intenzity prožívání

Motivace (z latinského movere - hýbati, pohybovati) „dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje a zároveň směřuje“ (srov. Čáp, Mareš, 2007, s. 92). Motivace (ať už vnitřní, nebo vnější) stimuluje, podněcuje k reakci, k činnosti (srov. Čáp, Mareš, 2007, s. 92). Chybí-li motivace (nebo je-li slabší), odráží se to v reakci a stejně tak v intenzitě prožívání (viz šipky na obr. 2) (toho si všímáme u některých aktivit, jež zmiňujeme v kapitole 3.2).

2 ZÁŽITKOVÉ KURZY

2.1 VÝCHODISKA A VÝVOJ

Snažíme-li se najít východiska a sledovat vývoj zážitkových kurzů, respektive zážitkové pedagogiky, s českým pojetím reprezentovaným Prázdninovou školou Lipnice (dále PŠL) si rozhodně nevystačíme. Přestože toto české pojetí se s pojetími zahraničními vcelku shoduje. Jako východiska a ideové kořeny výchovy zážitkem můžeme uvést pragmatismus Johna Deweyho, dále myšlenky myslitelů zabývajících se výchovou, jako Rousseaua (srov. Emil čili o vychování), Pestalozziho (srov. Jak Gertruda učí své děti) či Komenského (srov. Didactica Magna, Didactica). Z přístupů, které se vyvinuly v zahraničí a odkazují ke stejnému principu jako například J. Dewey (tedy learning by doing – učení činností (srov. např. Singule, 1991, s. 39)), je možné jmenovat například přístup organizace Outward Bound (viz kap. 2.1.2 Adventure Education).

V otázce vývoje zážitkové pedagogiky se však české pojetí od zahraničního velmi liší. Vzhledem ke čtyřicet let trvající komunistické totalitě, která zapříčinila separaci od zahraničních zdrojů², není možné, aby ono české pojetí vznikalo v návaznosti na různě se vyvíjející směry v zahraničí. Přesto můžeme vysledovat prvky či podobnosti, které se nezávisle vyskytují jak v pojetí českém, tak v pojetí zahraničních. Nejprve tedy popíšeme zahraniční pojetí a jejich specifika, abychom následně navázali pojednáním o vývoji výchovy zážitkem v Čechách.

2.1.1 OUTDOOR EDUCATION

Východiskem *Outdoor Education*³ jsou myšlenky již výše zmíněných myslitelů Rousseaua a Pestalozziho, dále pak důraz na učení se skrze reálnou zkušenost,

² První informace o organizaci Outward Bound podává Jan Neuman až v roce 1985 na Odborném semináři PŠ Výchova v přírodě a SSM (Drahanský, Beneš, Haková, 2016, s. 36).

³ Outdoor Education, stejně jako další pojmy (Challenge Education, Adventure Education, atd.), užíváme v anglickém tvaru, neboť v češtině není možné nalézt odpovídající ekvivalent.

reálný život, které objevuje Dewey (srov. Smith, Roland, Havens & Hoyt, 1992, s. 4). Zaměření se na reálné situace se odráží také v definici, kterou uvádí Priest (1986, s. 13): „edukace v, o a pro venkovní prostředí (přírodu)“⁴. *Outdoor Education* se dle některých zdrojů (např. Priest, 1986, s. 15) dělí na *Adventure Education* a *Environmental Education*, přičemž v českém pojetí je více reflektována *Adventure Education* – tedy samotné aktivity vedoucí k rozvoji osobnosti, zatímco *Environmental Education* zaměřuje svoji pozornost na zkoumání životního prostředí skrze tyto aktivity (srov. Priest, 1986, s. 14). O *Adventure Education* se podrobněji zmíníme později.

Pokud se vrátíme zpět k *Outdoor Education*, Priest (1986, s. 13) v redefinici říká, že: „Outdoor Education označujeme proces zkušenostního učení se skrze to, co děláme; uskutečňuje se primárně out-of-doors (v přírodě). V *Outdoor Education* je důraz kladen na téma VZTAHŮ, na vztahy týkající se lidí a přírodních zdrojů“. Na základě této definice Priest (srov. 1986, s. 13) dále rozvíjí šest hlavních bodů pro *Outdoor Education*:

1. *Outdoor education* označuje jako metodu pro učení
2. Proces učení je založen na zkušenosti – odvolává se zde na Rousseaua, Pestalozziho a Deweyho, kteří právě vliv zkušeností v edukačním procesu obhajovali (srov. např. Singule, 1991, s. 26)
3. Odehrává se primárně (ale ne výhradně) v přírodě – upozorňuje, že některé části se mohou odehrávat uvnitř (objasňování pojmů před exkurzí, příprava materiálu pro ekologickou studii či plánování přesunů při expedici)
4. Zkušenostní učení zapojuje všechny smysly a všechny tři složky učení. Jako přínosnější je vnímáno zapojení „všech smyslů než abstraktní přístup k předmětu. Děti v přírodě používají svůj zrak, sluch, čich a svaly a učí se skrze tento proces“.

Zároveň anglické tvary těchto názvů zjednoduší orientaci. Jednotlivým pojmům se v dalším textu věnujeme podrobněji.

⁴ V originálu: Education in, about and for the outdoors. (u Priestu navazuje na Donaldson, G. E and Donaldson, L. E.? (1958).. "Outdoor Education: A Definition." *Journal of Health, Physical Education and Recreation*.29(17):63.)

5. *Outdoor Education* je založena na interdisciplinárním kurikulu. Snoubí se zde poznatky z vícero oblastí lidského poznání.
6. *Outdoor Education* je otázkou vztahů nejen přírodních zdrojů, ale také lidí a lidské společnosti. Identifikuje zde čtyři druhy vztahů:
 - Interpersonální – vztahy mezi lidmi, jak spolu lidé spolupracují, komunikují
 - Intrapersonální – jak se jedinec vztahuje sám k sobě, jaké má sebepojetí
 - Ecosystém – jaká je dynamika a nezávislost jednotlivých částí ekosystému, jak se transformuje energie
 - Ekistika – jaká je struktura osídlení,...

Na základě těchto čtyřech typů vztahů pak Priest rozlišuje mezi spojením inter a intra personálních vztahů, které označuje jako *Adventure Education*, a spojením ekosystému a ekistiky, což je *Environmental Education*. Jako *Adventure Education* se zde chápe přijímání výzev a následný rozvoj individua. *Environmental Education* zaměřuje svoji pozornost na zkoumání životního prostředí, ekologii, vztah ekistiky a ekologie.

V rámci *Outdoor Education* je tedy za nejdůležitější považováno „out-of-doors“, tedy vykročení ze „dveří“ ven do přírody. Jde o aktivity v přírodě, skrze které je příroda hlouběji zkoumána a poznávána.

Principy *Outdoor Education* jsou rozšířeny napříč různými pojetími zážitkově orientované edukace. Tyto principy je možné vysledovat v obměnách dle specifik jednotlivých oblastí.

2.1.2 ADVENTURE EDUCATION

Adventure Education je pojímána Priestem jako součást *Outdoor Education*. *Adventure Education* má sice s *Outdoor Education* společné „out-of-doors“, ale v dalším se liší. Příkladem organizace, jež pracuje s *Adventure Education* (a zasloužila se o její rozvoj), je celosvětově působící organizace Outward Bound, jejímž cílem je objevování a rozvoj potenciálu jedince tak, aby jej využíval pro dobro své i svého okolí. Pro dosažení svého cíle využívá

náročných situací neznámého prostředí (srov. Outward Bound, 2016). Zakladatelem této organizace je Kurt Hahn, který jako metodu využíval trénink přežití, v rámci něhož učil základní dovednosti pro mimořádné události a kultivoval vůli k přežití (srov. Rohrs, 1970). Původně byl výchovný program Kurta Hahna zaměřen na přežití námořníků na lodi, až později se tento edukační program stal prostředkem k růstu a kultivaci jedince (srov. Smith, Roland, Havens, 1992).

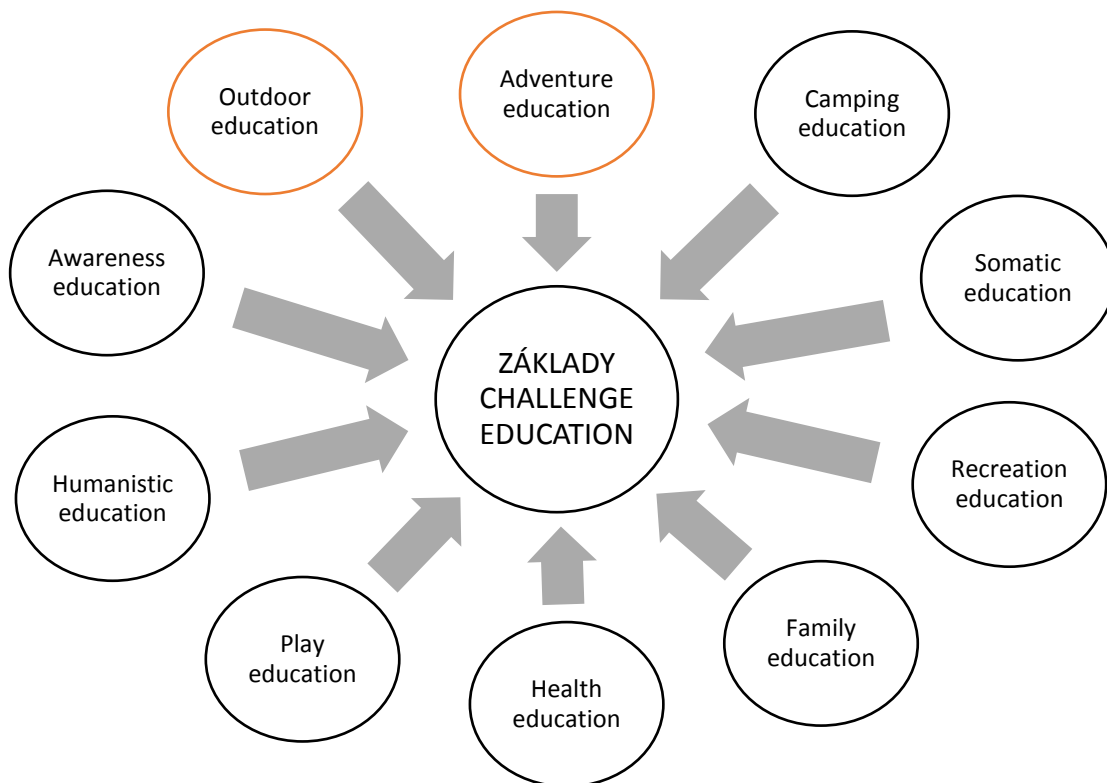
V současné době jsou cílovou skupinou především mladí lidé (mnohdy z velmi nuzných poměrů, děti ulice, bez vzdělání, děti, které si prošly různými gangy). Styl práce organizace Outward Bound komplexně popisuje Kubala - v rámci jedenadvacetidenního kurzu účastníci prvně získají potřebné vybavení a následně se vydávají na cestu, zpočátku pod vedením instruktorů, později je stále více kompetencí převeleno z instruktorů na samotné účastníky, kteří si zkoušejí různé role, procházejí situacemi, které život v divočině, v přírodě přináší. Jedním z úkolů je správné rozvržení potravin účastníky (potravin mají omezené množství), v průběhu kurzu také musí řešit nastalé situace (krádež jídla, orientace v mapě atd.). Tento styl práce s lidmi je založen na skutečném prožitku dané situace, kdy je skupina odkázána pouze sama na sebe, učí se řešit rozpory, problémy (srov. Kubala, 2005, s. 80-88).

Přístup uplatňovaný v rámci Outward Bound poskytuje účastníkům zážitky v syrové podobě, nechává účastníka zažít, co to znamená zlézt horu, sjet divokou řeku. To vše samozřejmě v rámci přírodního prostředí (srov. Ford, 1986, s. 6). Nedílnou součástí těchto kurzů, kterou Outward Bound obohatil svět, je tzv. sólo - tedy program, v rámci něhož účastníci tráví den nebo dva o samotě v divočině (srov. Smith, Roland, Havens, 1992, s. 11-12). Muir (in Teale, 1954) říká: „Pouze skrze to, že jde o samotě, v tichu, bez zátěže, se člověk může dostat do nitra divočiny.“ Působení ticha a samoty vede k silnému prožitku a uvědomění si především toho, s čím člověk v nitru žije. To ostatně dokazuje také výzkum, který popisujeme v další části práce, kde pro účastníky

kurzu Králova řeč bylo putování jedním z nejsilněji vyznávajících programů (srov. kap. 3.2.1).

2.1.3 CHALLENGE EDUCATION

Challenge Education v sobě zahrnuje celé množství dílčích přístupů (včetně obou výše zmíněných), které tvoří komplex. Využívá poznatky terapeutických, vzdělávacích, rehabilitačních a dalších strategií či přístupů, jak je patrné z obr. 3. Můžeme jej vnímat jako průnik *Outdoor Education*, *Adventure Education*, *Risk Recreation*, *Affective Education*, *Experiential Education* atd. Pojítkem všech těchto přístupů je práce s výzvou, podle níž získal *Challenge Education* název. *Outdoor Education* je přístup, ze kterého *Challenge Education* nejvíce získává. Rozdíl mezi nimi je v prostředí. Zatímco pro *Outdoor Education* je nezbytně nutné „out-of-doors“, tedy venkovní prostředí, pro *Challenge Education* příroda nezbytně nutná není. Svých cílů dosahuje i prostředky, které nevyžadují toto úzké sepětí s přírodou (srov. Smith, Roland, Havens, 1992, s. 5-6).



Obr. 3 - Základy Challenge education

Zdroj: Smith, Roland, Havens (1992)

2.1.4 DALŠÍ ZAHRANIČNÍ PŘÍSTUPY

Zde zmiňujeme tři další přístupy, u nichž vnímáme souvislost s českým pojetím, kterému se věnujeme dále – vyzdvihujeme právě ty prvky, jež se objevují v českém pojetí nezávisle na zahraničních pojetích.

„*Camping Education* zahrnuje jednak výchovu k hodnotám, které s sebou táboření nese, ale také nácvik dovedností, které jsou k táboření vyžadovány. Přestože je *Camping Education* svou povahou velmi blízké *Outdoor Education*, je vhodné oba přístupy odlišovat - *Camping Education* se jen zřídka pojí ke školnímu vzdělávání“ (Smith, Roland, Havens, 1992, s. 6). Přestože k největšímu rozvoji dochází až ve 20. století, některé tábory byly organizovány již před rokem 1900. Dříve než začaly vznikat tábory napojené na veřejné školy, byly tábory organizovány soukromými školami, církvemi či organizacemi pro mladé lidi (např. Y.M.C.A.)⁵. Mezi cíle programu těchto táborů podle Carlsona (1975) patří například učit se žít v přírodě a stát se vnímavým vůči přírodnímu prostředí, dále rozvíjet osobnost skrze zkušenost, učit se společně žít a pracovat, objevovat nové dovednosti a zájmy a rozvíjet ty stávající atd. Zároveň zdůrazňuje nutnost pracovat v rámci programu s potřebami dětí jako je učení se z přímé zkušenosti, žítí v komunitě založené na základních morálních a etických hodnotách či potřeba svobodné hry, objevování, zpívání, tvoření... Jak se postupně program a zaměření táborů rozšiřovaly, profitovala z toho právě *Challenge Education*, neboť tyto tábory se začaly zaměřovat na team-buildingové kurzy, programy pro speciální trénink učitelů a dalších profesionálů atd. (srov. Smith, Roland, Havens, 1992, s. 6-8).

„Soma“, říká Thomas Hanna, „neznamená “tělo“ – znamená “Já, tělesné bytí““ (Smith, Roland, Havens, 1992, s. 17). *Somatic Education* se zážitkovou pedagogikou velmi úzce souvisí, respektive souvisí s teorií komfortní zóny,

⁵ YMCA - Křesťanské sdružení mladých lidí (Young Men's Christian Association) je nejstarší, největší a nejrozšířenější mládežnická organizace na světě. Usiluje o harmonický rozvoj člověka, jeho ducha, duše a těla (jak symbolizuje červený rovnostranný trojúhelník, který má YMCA ve svém znaku). Je otevřena všem lidem bez rozdílu rasy, pohlaví, náboženského vyznání, sociálního postavení, fyzických i duševních schopností. YMCA pracuje ve 119 zemích světa a má přes 58 milionů členů. (zdroj: YMCA (2017))

o které hovoříme v rámci kapitoly 2.2.2.3. Někteří autoři upozorňují na vztahy mezi pohybem a kognitivními a emocionálními funkcemi člověka. Vztah mezi myšlením a pocity pak utváří jedinečnost tělesného pohybu. Alespoň takové vnímání poskytuje *Movement Education* (pohybová edukace). *Movement Education* tak pracuje s tělesností, pohybem člověka, zahrnuje cvičení Tai Chi, cvičení amerických domorodých indiánů či relaxaci. Zmíněná cvičení mají za cíl celkovou harmonii, jednotu, kterou zdůrazňuje stále více a více psychologů a pedagogů. Jde především o celistvost těla, emocí, mysli, ducha. *Somatic Education* tak reprezentuje terapeutickou složku, o níž byla řeč výše jako o součásti *Challenge Education*.

Z dalších přístupů jmenujme ještě *Play Education*, jež staví na hře. Tento přístup zmiňujeme v návaznosti na české pojetí zážitkové pedagogiky, neboť právě ona využívá hru jako jeden z hlavních prostředků, čímž se liší od zahraničních pojetí (srov. Kubala, 2006, s. 83-86). Jednotliví autoři věnující se *Play Education* upozorňují na to, že hry, se kterými se děti setkávají v rámci tělesné výchovy, vedou k soutěživosti, k tomu, že je zde vždy někdo, kdo prohrává, objevuje se zde agrese a to vše má negativní dopady na sebepojetí jedince po stránce psychologické i sociologické. Proto autoři navrhují koncept tzv. nové hry; hry, která vede ke kooperaci, harmonii oproti agresi a soutěživosti (srov. Smith, Roland, Havens, 1992, s. 30-33). Hra je základní metodou českého pojetí zážitkové pedagogiky.

2.1.5 EXPERIENTIAL EDUCATION

Mezi další střípky, které jsou zasazeny do mozaiky *Challenge Education*, patří *Experiential Education*, resp. *Experiential Learning* - learning by doing, tedy učení se skrze zkušenost jako jeden ze základních principů *Challenge Education*. V centru pozornosti je zde lidské jednání. Zaměření se na lidské jednání a činnost vychází z teorie pragmatismu, na které *Experiential Education* myšlenkově staví (srov. Ford, 1986, s. 6). Představitelem pragmatismu je již zmíněný J. Dewey. V důsledku se pak pragmatismus zaobírá více než výsledkem dění, jeho procesem, cestou k cíli. Učí se je zde v roli subjektu, je

tak vyžadováno jeho aktivní zapojení, výchova je chápána jako z dítěte vycházející (srov. Singule, 1991, s. 37). Jak již bylo řečeno, tento styl učení se staví na pochopení procesu, na něj pak navazují nezbytně nutné znalosti, které by učitel ne-pragmatik vysvětloval dlouhé hodiny u tabule, avšak bez návaznosti na praxi. Bez pochopení procesu, jak říká Dewey, je totiž nabytá znalost mrtvá (srov. Dewey, 1897, s. 77-80).

Jednou ze zásad, které *Challenge Education* přebírá, je učení se skrze problémové úlohy (problem solving – viz kap. 2.4.1.2) (srov. Macků, 2015) (srov. Smith, Roland, Havens, 1992, s. 41). Skrze problémové úlohy pak účastníci takových aktivit zjišťují něco o sobě, svém fungování ve skupině, o schopnosti řešit nějaký úkol, o ostatních atd. A to vše samozřejmě za přispění správně vedené reflexe. Ústřední prvek *Challenge Education*, tedy výzva, je zde reprezentována přímo samotnou problémovou úlohou – tyto úlohy totiž nemají předem jasné řešení a řešení mnohdy existuje více.

2.1.6 ČESKÉ (HERNÍ) POJETÍ

Zvláštnost českého pojetí zážitkových kurzů vystihuje ilustrace a věta z předmluvy k publikaci *Učení zážitkem a hrou*. Ano, „baví nás hledat neobvyklé cesty“.



ANO, JE TÁDY MOST. ALE MY JSME ZYKLÍ HLEDAT SI SVOU ČESKOU CESTU.

Obr. 4 - České (herní) pojetí

Zdroj: Franc, Zouňková, Martin (2007, s. 7)

Nalézáme řešení stejné situace, ale naprosto neobvyklým, novým, neotřelým způsobem. Zatímco povědomí Čechů o Kurtu Hahnovi a Outward Bound bylo mizivé, formoval se zde zcela jedinečný způsob a styl výchovy – styl výchovy založený na hře, prožitku ze hry, pobytu v přírodě, reflexi a zkušenosti pro nové situace. Styl výchovy, který nekopíroval, ale využíval podněty pro vlastní, originální styl práce (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 13). Důvod, proč si čeští zážitkově orientovaní instruktoři hledali neobvyklé cesty, uvádí Kubala (2006, s. 83-84) – důvod, proč my si hrajeme, tkví v absenci divoké přírody, díky níž by bylo možné realizovat expediční kurzy v takovém rozsahu, jako je pořádá Outward Bound v různých koutech světa. Výše zmíněné tvrzení neznamená, že v českém pojetí si hrajeme, zatímco v zahraničí si nehrají. Jak opět uvádí Kubala, v zahraničí je hra prostředkem spíše letních kempů, zatímco na osobnostně rozvojových kurzech se častěji využívají cvičení či iniciativní hry s hlubokými rozhovory nebo reálné programy (např. expedice). Absence vysokých hor neznamená, že by českému účastníkovi zážitkových akcí byly expedice zcela zapovězeny. Jak je již dobrým zvykem české zážitkové pedagogiky, hledá si cesty jak takové expedice realizovat i bez velehor, džungle a divokých řek. Příkladem takových expedic mohou být některé ze zimních kurzů – např. Život je gotickej pes či Až se zima zeptá, které využívají podmínek, jež skýtají české hory. I kurzy expedičního charakteru mohou bezezbytku doplňovat nedostatky, kterých si Kurt Hahn (zakladatel Outward Bound) všímal ve 20. letech 20. století. Upozorňuje na jevy, jež jsou patrné i dnes – pokles tělesné zdatnosti, pasivní způsob zábavy, pokles celkové aktivity, nedostatek lidského účastenství, nedostatek pečlivosti a odpovědnosti, úpadek iniciativního jednání.

Česká zážitková pedagogika však své prameny nachází i jinde než ve výchovném stylu Kurta Hahna. Průkopníky české zážitkové pedagogiky byli především zakladatelé Prázdninové školy Lipnice, kteří navazovali na koncepty, které zde fungovaly již dříve před nimi. Vůbec první snahu systémově podchytit výchovu ve volném čase zaznamenáváme v činnosti

Antonína Benjamína Svojsíka⁶, který využil výchovného stylu anglického skautingu a aplikoval jej na české podmínky. Filozofii organizace shrnuje v díle *Základy junáctví* (srov. Svojsík, 1991). PŠL ze zaměření Junáka přebírá především zaměření na rozvoj týmové spolupráce přes družinový systém vrstevnických skupin, rozvoj zdravého životního stylu skrze aktivní pobyt v přírodě, metodiky pobytu v přírodě či silný důraz na hodnoty a občanskou angažovanost (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 19).

Jiný z přístupů, které ovlivnily chápání zážitkové pedagogiky u nás, je Lesní moudrost stavící na systému výchovy popsaném Ernestem Thompsonem Setonem (zakladatelem woodcraftu). Seton zdůrazňuje lidské instinkty jakožto sílu, která se nemá potlačovat, nýbrž maximálně kultivovat. Svůj koncept staví na soužití člověka s přírodou, kdy zdůrazňuje 3 instinkty – hravý instinkt, instinkt sdružování do part a instinkt rituálu „zasvěcení“. U nás byl zakladatelem na těchto principech postavené organizace Miloš Seifert, který použitím českého ekvivalentu „woodcraftu“⁷ – Lesní moudrost zdůrazňuje roli přírody, která se stává „učitelkou i učebnou“ (Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 19). Pro PŠL je zde inspirativním pojetí rituálů, dále úcta k vlastnímu svobodnému růstu a uznávání individuality či ona zmíněná role přírody, která se stává nejen prostředím výchovy, ale též prostředkem (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 20-21).

Prací s dobrodružstvím a výzvou obohatil už tak široký záběr PŠL tramping jakožto fenomén poválečného období. Tento ryze český fenomén je ovlivněn spisovatelem a dobrodruhem Jackem Londonem. Nejvíce trampové kladli důraz na svobodu a volnost, neorganizovanost a svým způsobem jistou cestu proti proudu (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 22). Pobyt v přírodě, ale i výzvy a překonávání se nalézají své kořeny také v zahraničních pojetích. Příkladem mohou být přístupy *Challenge Education* či *Camping Education* (viz kapitoly 2.1.3 a 2.1.4), ale také kupříkladu teorie komfortní zóny

⁶ Zakladatel Junáka, navazuje na sira Roberta Baden-Powella (zakladatele anglického skautingu), jenž byl ovlivněn Ernestem Thompsonem Setonem.

⁷ Lesnictví, znalost lesa, zálesáctví

(viz kap. 2.2.2.3), která staví právě na vykročení z pohodlí a komfortu (tedy na výzvě) nebo teorie vztahující se ke Kolbově cyklu (viz kap. 2.2.2.1).

2.2 PRINCIPY VÝCHOVY ZÁŽITKEM

2.2.1 POSLOUPNOST ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

Hledáme-li cestu ke zkušenosti, jež je nosným prvkem zkušenostního učení, je nejprve třeba vysledovat to, co ke zkušenosti vede. Zkušenost je utvářena v kontextu prostředí, z prostředí vyplývá. Výchova zážitkem na působení prostředí a situacích, jež se v daném prostředí odehrávají, staví. Jednotlivé programy, které využívá, v sobě skrývají rozvojový potenciál, jež je účastníky někdy rozkrýván v průběhu dění, jindy jim však zůstává zcela skryt. Účastník vnímá běh aktivity, je zaměstnán hrou a edukační rovinu v danou chvíli nevnímá.

Jak jsme již naznačili, klíčovým prvkem výchovy zážitkem je program (konkrétní aktivita, hra). Ten metodika výchovy zážitkem využívá specifickým způsobem – staví totiž na utváření situací, přičemž každá tato situace s sebou nese konkrétní zacílení vyplývající z předem stanovených cílů. Každá taková účastníkem prožitá situace se při zpětném pohledu mění v zážitek⁸. Momentem, který utváří z dosud čerstvého, nezpracovaného zážitku (prožitku) zkušenost, je moment vztažení tohoto zážitku k vlastní dosavadní zkušenosti – to se děje v procesu reflexe. Beneš, Dražanský a Haková (2016, s. 160) definují reflexi jako „proces ze srdce do mozku, z emocí do uvědomění, z prožitku do nové zkušenosti.“ V rámci reflexe je konkrétní aktivita nazírána optikou cílů – tedy ohlížíme se za daným procesem a sledujeme úspěšnost naplnění předem stanovených cílů. Prvotním impulzem je tedy nějaký prožitý (zažitý) moment, podnět, konkrétní prožitek či zážitek. V reflexi pak usilujeme o to, vytěžit z tohoto momentu co nejvíce pro rozvoj jedince. Jejím účelem není pouze pohled vzad (samozřejmě i ten zde má své nepostradatelné místo), ale

⁸ Někteří autoři rozlišení prožitku a zážitku nepovažují za podstatné – chápou je pouze jako pomocný krok ve vztahu ke zkušenosti (viz kap. 2.2.1.1).

především pohled vpřed, do budoucnosti, „protože cílem reflexe je přenést výsledky zkušenostního učení do reality“ (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 160).

Pro vedení reflexí se využívá Kolbova cyklu, kterému se podrobněji věnujeme v kapitole 2.2.2.1.

2.2.1.1 PROŽITEK - ZÁŽITEK - ZKUŠENOST

Vztah mezi pojmy prožitek - zážitek a z nich vycházející zkušenost nám pomůže poodhalit princip fungování výchovy zážitkem. České jazykové prostředí s sebou nese tu zvláštnost, že pojmy prožitek, zážitek a zkušenost nevnímá jako synonymní na rozdíl od angličtiny, která shrnuje pojmy do jednoho - experience, nebo němčiny, která sice používá dvě slova, avšak se stejným významem - Erlebnis, Erfahrung.

Nejprve se na zmíněné pojmy podíváme z hlediska české gramatiky, následně na jejich význam a různé pohledy na vztahy mezi nimi. Kirchner (2009, s. 25) rozkládá prožitek na předponu PRO, jež dává celému slovu aktivizující význam s emočním nábojem, a základ slova ŽÍT. Skrze „prožitou skutečnost je člověk „bohatší“ o „vnitřní statek““, říká Kirchner. Vnitřní prožitek tedy podle něj vzniká konfrontací vnitřní a vnější reality a má „aktivní, stimulující, vše prostupující a energizující charakter.“ Podobně rozebírá slovo „zážitek“. Předpona slova „za“ odkazuje k čemuś celistvému, přesahujícímu a již minulému, za čím se ohlížíme. Zážitek je tedy souborem prožitků, jeho součástí jsou „uskutečněné prožitky (emoční náboj ze situace a jednání) a zvnitřněné zkušenosti (proces uvědomění a zvnitřnění)“.

Pokusíme-li se rozebrat jednotlivé pojmy z hlediska významu, nenacházíme zde shodu. Hartl a Hartlová (2000, s. 461) prožitek definují na dvou úrovních; jako „citově zbarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku“ či jako „náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti“. Čáp a Mareš (2001, s. 23) pod pojem prožívání zahrnují „vjemy, představy, emoce (city), procesy řešení problému, rozhodování, vybavování z paměti apod., tedy souhrn psychických procesů a stavů. (...) Člověk prožívá a do jisté

míry si uvědomuje své psychické procesy a stavy, ty se projeví jednak v chování (např. výraz emocí), jednak ve slovních projevech, výpovědích.“ To umožňuje zkoumat i vnitřní prožívání. Vztahu mezi prožitkem a zážitkem se věnuje Jirásek. Podle něj „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“ (Jirásek, 2004, s. 6-16). Kirchner (2009, s. 25) ve shodě s Jiráskem považuje prožitek za součást zážitku. Přesto ale říká, že prožitek je konkrétnější, jasněji ohraničený a zároveň je jednotkou zážitku (tedy, že zážitek se skládá z proudu prožitků). Svou tezi dokládá tvrzením, že „kurz může být nádherným zážitkem, jednotlivé momenty však hlubokým osobním prožitkem“.

Zastřešujícím prvkem prožitku a zážitku je zkušenost. Prožitek jakožto otisk prožité situace v paměti individua se při zpětném pohledu jeví jako zážitek (v paměti jedince zůstává stopa různých prožitků, jež dohromady tvoří zážitek – např. prožitky strachu, úspěchu, bolesti, překonání apod. tvoří dohromady celistvý zážitek). Zpětným pohledem na zážitek, jeho nikoli emocionální, ale racionální zpracování⁹ se utváří zkušenost. Je to „určitá trvalejší podoba prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit v jiných situacích“ (Jirásek, 2004, s. 14). Zkušenost vznikající z praktické činnosti člověka se stává hlavním zdrojem poznatků o světě. „Zkušenost je to, co bylo uchováno v paměti individua, a je aktivně využíváno (ať vědomě nebo nevědomě),“ říká Kirchner (2009, s. 26). Podobně jako je nevědomé využívání zkušenosti, je na vědomé i nevědomé úrovni zkušenost utvářena, neboť jak upozorňuje Jirásek (srov. 2004, s. 14), většina zkušeností nepochází z řízené činnosti, ale naopak z běžné mezilidské komunikace nebo z přejímání zkušeností druhých. Tak, jako jedinec přichází do stále nových situací, střetávají se znovu a znovu zkušenosti dřívější s těmi novějšími. Stále znovu se mění zkušenostní struktura a obohacuje se. Zkušenost není nikdy něčím definitivním, konečným, neměnným. Je živou, vyvíjející se složkou osobnosti.

⁹ V procesu výchovy zážitkem rozumíme tímto racionálním zpracováním zpravidla samostatný blok programu, často nazývaný reflexe, review apod.

2.2.2 PRÁCE SE ZKUŠENOSTÍ

2.2.2.1 KOLBŮV CYKLUS

Kolbův model zkušenostního učení staví na myšlenkách Deweyho, Lewinase a Piageta a formuluje zcela nový model, v jehož centru je zkušenost. Kolbovou ambicí není tvořit novou teorii učení, ale spíše přinést holistický pohled zastřešující a kombinující zkušenost, vnímání, poznávání a chování (srov. Kolb, 1984, s. 20-21). Učení by totiž nemělo být založeno pouze na předávání slov, neboť tento styl znevýhodňuje ty, jejichž verbální dovednosti nejsou tak silné (srov. Hartl, Hartlová, 2000, s. 323). „Na základě vlastního výzkumu totiž Kolb došel k závěru, že každý člověk v procesu učení pracuje se zkušeností poněkud jiným způsobem, kterému pak odpovídá i jiný styl učení“¹⁰ (Macků, 2015, s. 59). Kolb zdůrazňuje roli prostředí, nejen prostředí zahrnujícího knihy, učitele a třídu. Jako univerzální, na všech úrovních vzdělávacího systému fungující edukační prostředí chápe reálný svět. V jeho pojetí zkušenostní učení vychází z reálného světa, ale zároveň je to učení pro reálný svět. Kolb, v návaznosti na Lewinase, říká, že „učení (...) je aktivní, na učící se subjekt zaměřený proces, který může být aplikován v každodenním životě“ (Kolb, 1984, s. 36). Sám pak tvrdí: „Učení je proces, který utváří znalosti skrze transformaci zkušenosti“ (Kolb, 1984, s. 38). Nehovoří záměrně o interakci (tento pojem používá Dewey, na něhož reaguje), nýbrž o transformaci. Pojem interakce, podle něj, totiž s sebou nese konotace něčeho mechanického, co „zahrnuje neměnné samostatné subjekty, které se sice proplétají, ale zároveň si zachovávají své oddělené identity“ (Kolb, 1984, s. 36).

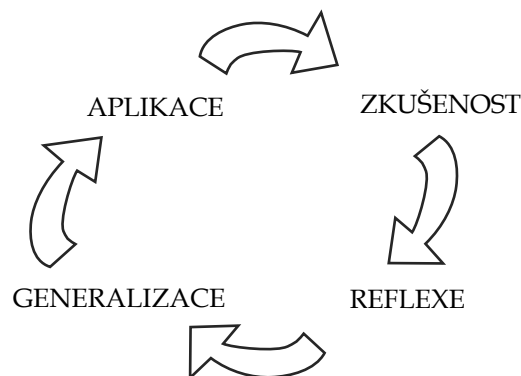
V tomto kontextu David Kolb utváří své pojetí procesu zkušenostního učení. V předchozí kapitole (2.2.1) zmiňujeme, že Kolbova cyklu se v praxi využívá při vedení reflexí¹¹. Model, podle něhož se postupuje, vychází

¹⁰ Detailnější popis jednotlivých stylů učení zde neuvádíme, je však možné jej nalézt např. viz Kolb, 1984, s. 33.

¹¹ Tohoto modelu se využívá například při problem-solvingových aktivitách, které využívají jednotlivých na sebe navazujících reflektovaných zkušeností (viz kap. 2.4.1.2).

z Kolbova procesu zkušenostního učení, avšak využívá zjednodušené podoby základních čtyř na sebe navazujících kroků (viz obr. 5).

Zkušenost, v podobě konkrétní aktivity, situace, zahrnuje „zkušenosti každého z členů, způsob zapojení (např. uvedením aktivity, legendou, motivací, výkladem pravidel), reakcí na dotazy a konečně samotnou realizaci aktivity“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43). V druhém kroku, jímž je samotná reflexe, se účastníci zpravidla pod vedením instruktora ohlížejí za danou aktivitou, klíčovými body. Jde o strohý popis děje, hledání bodů zvratu, kde ovlivnily splnění či nesplnění úkolu. Tato fáze zůstává prosta hodnocení. Hodnocení je úkolem fáze generalizace – Co z momentů našeho postupu bylo dobré? Co ne? Co bychom mohli využít příště? Tak si účastníci utváří plán změn, generalizují (zobecňují) prožitek do podoby zkušenosti. V poslední fázi začíná nový cyklus – aplikací zkušenosti v nové situaci (srov. Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43).



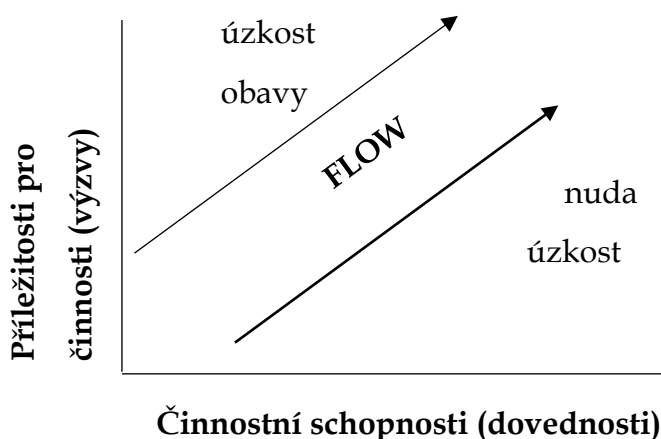
Obr. 5 - Kolbův cyklus (zjednodušený)

Zdroj: Macků, 2015, s.

2.2.2.2 OPTIMÁLNÍ PROŽITEK – „FLOW EXPERIENCE“

Pojem „flow“, jež přivedl na světlo světa americký psycholog maďarského původu Mihalyi Csikszentmihalyi, vyjadřuje „prožitek plynutí“ (srov. Kirchner, 2009, s. 60). Sám Csikszentmihalyi uvádí, že se jedná o stav, „ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší“ (Csikszentmihalyi, 1996, s. 12).

Autor pojmu při jeho formulaci vychází ze zkušenosti jachtaře – cílem jeho snažení je dosažení té správné vlny, která jej uvede do „skluzu“, loď zrychlí, reaguje na řízení. Avšak vlivem malé chyby je tento uchvacující stav pryč. Jedná se tedy o stav, který vyžaduje rovnováhu dvou komponent – náročnosti a dovedností. Jsou-li tyto komponenty v rovnováze, pak může jedinec dosáhnout stavu naprostého zaujetí činností jenom pro ni samu. Jedinec má pocit naprosté kontroly situace. Je-li náročnost příliš nízká, zatímco schopnosti jedince jsou vysoké, pak se nudí – činnost pro něj není výzvou. Opačná situace nastává ve chvíli, kdy je náročnost úkolu vysoká, avšak schopnosti jedince jsou nízké – pak se dostavuje úzkost, obava, stres.



Obr. 6 – Flow

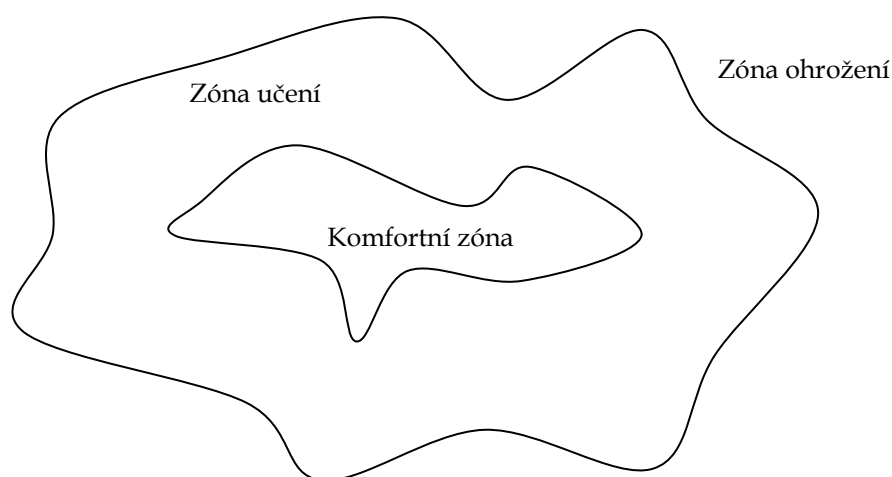
Zdroj: Kirchner (2009, s. 62)

Goleman (1997, s. 94) uvádí, že „stav mimořádného zaujetí, vrcholného psychického zážitku byl mnohokrát zjištěn u vynikajících sportovců, hudebních skladatelů, chirurgů, ale i pracovníků běžných profesí“. Toto tvrzení dokazuje také příklad, jež popisuje Kirchner (2009, s. 66) – hovoří v něm o vítězném hodu oštěpařky Barbory Špotákové, která svůj stav při posledním pokusu charakterizovala jako „black out“, jako by byla v transu. Stav „flow“ je tedy přítomen v situacích vyžadujících plné soustředění, zapojení jedince a to až tak, že veškeré další dění jde stranou, jak ostatně dokazují znaky, jež shrnuje Kirchner (2009, s. 67): „rovnováha mezi výzvou a schopnostmi, splynutí činnosti a vědomí, jasné a konkrétní cíle, jednoznačná zpětná vazba,

soustředění se na přítomnost, (...) ztráta sebeuvědomování, transformace/deformace času, autotelická zkušenost“.

2.2.2.3 VÝZNAM TEORIE KOMFORTNÍ ZÓNY PRO ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ

Koncept teorie komfortní zóny, který nacházíme např. u Kirchnera (srov. 2009, s. 88-89), poprvé rozvíjí Luckner a Nadler (srov. 1997). Teorie komfortní zóny hovoří o třech zónách - základní zónou, ve které jedinec pobývá nejčastěji, je zóna komfortu, mezi jejíž charakteristiky patří bezpečí, vědění, běžné/známé věci, bezstarostnost, pohodlnost, kompetentnost, předvídatelnost (srov. Nehyba, 2011, s. 310). V rámci této zóny se jedinec cítí zcela v bezpečí, intenzita prožitku je nízká. Při vykročení z této zóny se jedinec ocitá v zóně, jež na jednu stranu přináší potenciál nových možností, zkušeností, na straně druhé je územím nevědění, neznáma, risku, nepředvídatelnosti... (srov. Nehyba, 2011, s. 310).



Obr. 7 - Komfortní zóna

Zdroj: Kirchner (2009, s. 89)

Moment opuštění jistoty a bezpečí, překonání stresu, nejistoty, obav, strachu a úzkostí, zvyšující se intenzita prožívání, které jsou příznačné pro vykročení ze zóny komfortu, je pro jedince rozvojový - dochází k učení. Rozvojově už ovšem nemusí působit přílišné vykročení, kde se subjekt dostává do zóny ohrožení, zóny paniky, která má opačný účinek než zóna učení (srov. Kirchner, 2009, s. 88). V takovém případě nedochází k rozšíření komfortní zóny,

nýbrž k jejímu zmenšení. Pro jedince může být ale rozvojový i moment, kdy do zóny učení nepronikne: „Důležitým faktem je, že neproniknutí ven z komfortní zóny nemusí znamenat nutně i neobohacení osobnostního rozvoje. Osobnostní rozvoj není jen otázkou přímého zážitku z proniknutí do nových oblastí, ale rozvoj souvisí s reflexí události v životě člověka a tou může být jak situace proniknutí, tak i neproniknutí“ (Nehyba, 2011, s. 310-311).

2.2.3 SKUPINA A SKUPINOVÁ DYNAMIKA

Vznik a fungování sociálních skupin nejsou podmíněny ničím jiným než bytostně lidskou potřebou sociálních vztahů, člověk je od své podstaty bytost sociální, ze vztahu se rodící a ve vztazích se po celý život formující. Sociální skupiny, kterými pak prochází, „působí na celou osobnost. Zvlášť důležitý je vliv na sociální dovednosti a na charakter“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 275). Jsou důležitým elementem formování osobnosti, čehož je využíváno i v edukačních procesech.

Pro členění skupin je využíváno různých kritérií a ani v literatuře nenacházíme jednotnou definici skupiny, jak upozorňuje Nakonečný (1999, s. 215). Mezi nejzákladnější kritéria patří kritérium velikosti. Pro účely naší práce se přidržíme členění, které uvádí Nakonečný (1999, s. 215), jež dělí skupiny na:

- velké skupiny – jedná se o „soubory osob s nějakou společnou demografickou charakteristikou
- malé skupiny – ty jsou tvořeny osobami, „které se navzájem znají, navzájem spolu komunikují a jsou formálně i neformálně integrovány nějakým společným cílem“ (školní třída, pracovní kolektiv, rodina). Nejmenší skupinou je podle Nakonečného dyáda.

Velikost skupiny však není odměřována přesným počtem členů. Rozhodujícím kritériem je zde charakter vztahů ve skupině. Příkladem velké skupiny mohou být „národy, společenské třídy a vrstvy, socioprofesní skupiny (příslušníci téhož povolání), demografické skupiny (např. mládež, důchodci)“

(Čáp, Mareš, 2007, s. 273). To, co členy těchto skupin spojuje, je velmi obecná charakteristika, která však nemá žádný dopad na vztahy ve skupině. Příslušníci těchto velkých skupin se po celý život nemusí vůbec potkat. Malá skupina naopak zahrnuje vzájemně „interagující jedince, kteří se vzájemně znají, interagují v rámci společných cílů, v rámci společně sdílených norem, v rámci propojených rolí, mají vědomí „my““ (Nakonečný, 1999, s. 216).

Každá relativně stálá malá sociální skupina s vnitřním systémem vztahů prochází určitým vývojem, na jehož konci, projde-li skupina všemi stupni, vyústí v celek, který je schopen zacílení, využívání schopností jednotlivých členů skupiny a dosahování stanovených cílů. Vývojovými fázemi v malé skupině se zabýval Bruce W. Tuckman (srov. Tuckman, 1965, s. 396), který uvádí čtyři, respektive pět kroků vývoje skupiny. Jednotlivé fáze zobrazuje obr. 8. Tuckman není jediným, kdo se zabýval zobecněním jednotlivých fází vývoje skupiny. Autory dalších teorií uvádí Kolář (2013, s. 68-69) – jmenuje např. Cohena a Smithe, kteří vytvořili tzv. desetifázový model, či sedmifázový model Johnsona a Johnsona, nebo Kaplánek (2013, s. 76), jež nastiňuje koncepty P. Smithe nebo Klause W. Vopela. Podrobněji Kaplánek (2013, s. 76-83) rozpracovává koncept M. Polla (srov. 2004), který pro označení fází vývoje skupiny dle Tuckmana používá označení „komunikace masek – stržení masek – fáze bezpečí – fáze zralosti“. Jednotlivé fáze významově odpovídají Tuckmanově pojetí.

První fází, kterou Tuckman identifikoval, je fáze „**forming**“, v rámci níž dochází k testování hranic mezilidských vztahů, chování a postupně se utváří vztahy uvnitř skupiny, a to jak vztahy mezi členy skupiny navzájem, tak mezi členem skupiny a vedoucím skupiny. Jde o fázi, jejímž hlavním úkolem je orientace ve skupině, zjištění hranic v rámci interpersonálních vztahů a samotný vznik skupiny.

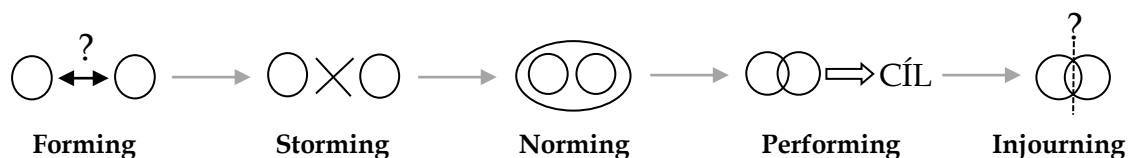
Navazující fází, jíž charakterizují konflikty a polarizace na poli mezilidských vztahů, jež jsou doprovázeny emočními projevy, je fáze „**storming**“. Tato fáze umožňuje odhození masek, se kterými účastníci

přicházejí do nové skupiny, a tak jasné vymezení se vůči skupině, vykrytalizování role ve skupině. Je nutno podotknout, že při přípravě kurzu je žádoucí, aby instruktoři na tuto fázi pamatovali především při zařazování programů, které mohou tento proces urychlit či podnítit.

Je-li překonán odpor, konflikty a situace ve skupině se uklidňuje, dostává se skupina do další, třetí fáze - „**norming**“. U členů skupiny se utváří pocit, který Tuckman (1965, s. 396) nazývá „ingroup“, tedy pocit sounáležitosti, pocit patření do skupiny s jasným vědomím vlastní role ve skupině.

Skupina ve čtvrté fázi - „**performing**“ - nyní již oproštěna od třenic a strukturálních problémů uvnitř skupiny umožňuje využívat jednotlivých rolí, které se v rámci skupiny v předchozích fázích vyprofilovaly, umožňuje využívat vlastností jednotlivých členů skupiny za účelem dosažení vytčeného úkolu, skupina je tak připravena směřovat ke společnému cíli.

Později Tuckman po revizi své teorie v roce 1977 přidává ještě pátou fázi, kterou nazývá „**adjourning**“. K tomuto kroku dochází při konfrontaci s konceptem „životního cyklu“ a v návaznosti na provedené studie, které upozorňují na separační obavu jakožto důležitý moment ve vývoji skupiny (srov. Tuckman, 1977, s. 419-427). Tato fáze je charakteristická obavou účastníků z toho, že se fungující skupina rozejde; objevuje se zpravidla v posledním dni kurzu a projevuje se intenzivnějším prožíváním závěrečných programů (viz kap. 3.2, zejména hodnocení závěrečných programů spojených s reflexí kurzu u jednotlivých kurzů). Vyjadřuje obavu účastníků z loučení.



Obr. 8 - Fáze vývoje skupiny dle Tuckmana

Zdroj: vlastní

2.3 DRAMATURGIE

Hovoříme-li o dramaturgii v kontextu výchovy zážitkem, máme na mysli, jak říká A. Gintel (1980, s. 100), „výběr a sestavování repertoáru“. V průběhu dramaturgické práce jde o promyšlení strategie a taktiky působení na výchovně-vzdělávací akci. Gintel vyjmenovává proměnné, které dramaturgii každého kurzu ovlivňují a které je třeba zvažovat. Je třeba zohlednit věkovou skupinu, denní dobu, přitažlivost jednotlivých aktivit, náročnost, dále je nutné pamatovat na tempo (v jaké chvíli je třeba tempo zrychlit, kdy zvolnit) (srov. Gintel, 1980). Tímto výčtem poukazujeme na četnost proměnných, které promlouvají do přípravy dramaturgie každého kurzu.

Samotnou práci s jednotlivými proměnnými ilustrujeme na příkladu dvou přístupů, které postupně popisujeme a následně vzájemně srovnáváme. Jsou jimi přístupy, které prezentují Hanuš a Chytilová (srov. 2009, s. 153) a Franc, Zounková a Martin (srov. 2007, s. 32-35) v literatuře staršího data. Tyto přístupy následně srovnáváme s aktuálním paradigmatem PŠL.

Jako první uvádíme koncept, jenž bychom mohli považovat za shrnutí výše popsaného postupu. Tento koncept s názvem „trojí umění dramaturgické“ uvádí Hanuš a Chytilová, kteří tak prezentují myšlenku Gintela (1982, s. 7-9). Gintel hovoří o „umění:

- **namíchat** z rozmanitých programových zdrojů a prostředků takový nápoj (rozumějme program), který bude chutnat všem. Měl by na jedné straně respektovat předem stanovené cíle akce, a na druhé straně vyhovovat mentalitě i zájmům účastníků.
- **vybrat** z každého programového zdroje aktivity nejvhodnější a nejúčinnější pro danou konkrétní akci a pro přítomný kolektiv mladých lidí.
- **předložit** vybrané programy v pravý čas, tj. ve správnou hodinu, ve správný den, také však ve správné, promyšlené souvislosti a návaznosti, nikoli v náhodné kombinaci.“ (Hanuš, Chytilová, 2009)

Výsledkem zvažování všech výše uvedených nuancí a zároveň práce s jednotlivými aktivitami, jak ji popisuje „trojí umění dramaturgické“, je program kurzu zahrnující různě se prolínající roviny prožívání – tyto roviny odrážejí různorodost lidských prožitků, které jsme popsali v kapitole 2.4.1.1. Každá rovina prožívání má pak ve scénáři kurzu svou vlastní linii. Výsledná dramaturgická vlna pracuje s „různými vlnami¹² (sociální, fyzická, kreativní a psychologická), jež se proplétají a vytvářejí vrcholy a propady (dna)“ (Martin, 2001). Tyto linie pak v jednotlivých částech kurzu různě vystupují¹³, ať už samy, nebo v různých kombinacích (při aktivitě, která si žádá spolupráci ve skupině, avšak úkol skupina plní potmě a zároveň je část účastníků omezena pohybově, vystupují do popředí roviny sociální, rovina prožitku emocionálně-psychického a také rovina fyzická). Jednotlivé roviny prožívání (Franc, Zounková a Martin (2007, s. 35-36) je označují jako „dramaturgické vlny“¹⁴) pak dohromady tvoří tzv. dramaturgický model, ve kterém je patrný hlavní dramaturgický oblouk. Dramaturgický oblouk je tedy průnikem dílčích dramaturgických vln: „Vzájemné proplétání vln zaručuje rovnováhu intenzity a rytmu kurzu, například střídáním fyzických výzev s momenty ticha a reflexe“ (Martin, 2001, s. 26-29).

Tato část dramaturgické práce je ale pouze výsečí celku popsaného Francem, Zounkovou a Martinem, kteří uvádí koncept tzv. „pěti stupňů dramaturgie kurzu“. Do svého konceptu zařazují mimo výše řečeného práci na tématu kurzu, či dramaturgickou práci přímo na kurzu. Jejich pojetí je tedy poněkud širší. Níže popsané stupně vychází z publikace Učení zážitkem a hrou (srov. Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 32-35).

¹² Liniemi

¹³ Rovina fyzického prožitku výrazněji vystupuje během závodu v (ne)tradičních běžeckých disciplínách, rovina emocionálního prožitku je více patrná zase ve chvíli večerního zakončení dne při svíčkách na hezkém místě v lese.

¹⁴ Pro označení zmíněné dramaturgické vlny se v zahraničí často používá metafora „dobrodružné vlny“ (Adventure Wawe, Schoel et al., 1988), která zahrnovala sérii zpravidla fyzicky namáhavých cvičení, která byla následně reflektována (srov. Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 35).

Stupeň 1.: Práce na hlavním tématu kurzu

Téma je nejabstraktnějším a mnohdy metaforickým vyjádřením hlavní myšlenky kurzu, jeho cílů, záměru. Je možné jej vnímat na dvou úrovních, obě úrovně jsou však stejně potřebné.

Téma je něčím, co musí být pro potencionálního účastníka chytlavé, živé, oslovující. Vnímáme-li téma takto, pak hovoříme o příběhovém/herním tématu (příp. leitmotivu), tedy o červené nitce prolínající se kurzem na různých úrovních, v různých momentech, někdy též v různých významových nuancích. Druhý možný způsob, jakým lze téma vnímat, je brát jej jako téma rozvojové (srov. Blažková, 2015). V tomto případě jde o již zmíněné nejabstraktnější vyjádření cílů kurzu. Objevením tématu však práce s ním nekončí, ba naopak začíná. Téma může být pouze jedno, či může být rozvinuto podtématy, která pak určují jednotlivé linie prolínající se kurzem a v různých momentech se vynořující.

Dobře promyšlené téma se stává vodítkem pro další práci, především inspiruje, napomáhá.

Stupeň 2.: Práce na scénáři kurzu

V této fázi přípravy kurzu dochází k „přetavení dramaturgických pravidel do sledu konkrétních programů na kurzu“ (Franc, Zouňková, Martin, 2007, s. 34). Do časově vymezených programových bloků je nejprve modelováno rozložení aktivit z hlediska jejich zaměření (zde dochází uplatnění typy aktivit z hlediska převažujícího prožitku) a je sledována vyváženost, rytmus, dynamika programu. Teprve po zpracování tohoto tzv. „slepého scénáře“ přichází v další fázi na řadu konkrétní aktivity (viz kap. 2.4).

Jedním z nejdůležitějších momentů této fáze přípravy je zaměření se na vrcholy kurzu (nejvyšší body jednotlivých vln, linií prožívání). V programu kurzu by každá rovina prožívání měla mít svůj vrchol – prostor, kdy právě ona bude tou, která bude v daný moment hrát prim (viz kap. 2.4.1.1).

Jinou možností jak pracovat se scénářem kurzu je způsob, kdy zůstává záměrně vynecháno více prostoru, který je pak doplněn podle aktuálních

potřeb účastnické skupiny a kurzu. V takovémto případě jsou ale kladeny vyšší nároky na pružnost, kreativitu a schopnost instruktorů improvizovat.

Stupeň 3: Praktická dramaturgie (tvorba a výběr her)

„Praktická dramaturgie zahrnuje tvorbu různých typů aktivit či her nebo výběr existujících aktivit tak, aby splňovaly konkrétní dramaturgické potřeby“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 34-35). Praktická dramaturgie v sobě zahrnuje umění namíchat a umění vybrat popsaná v rámci „trojího umění dramaturgického“. Jde tedy o dosazování konkrétních aktivit odpovídajících daným místům ve scénáři a jeho charakteristice. Odkrývá se zde mimo jiné prostor pro dramaturgické počiny, pro utváření nových, neobvyklých kombinací, idejí, které z kurzu dělají jedinečné a originální dílo (srov. Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 37).

Nedílnou a nutnou součástí dramaturgické činnosti je zvažování produkčních záležitostí – tedy kolik je potřeba instruktorů, času, jaká je materiální náročnost atd.

Stupeň 4: Dokončení scénáře

Kromě technických kroků nutných pro zdárný průběh kurzu je v tomto stupni nejdůležitějším úkolem z hlediska dramaturgie kontrola rytmu a plynutí kurzu, kontrola rozvržení vrcholů kurzu a též potenciálu kurzu naplnit stanovené cíle.

Tímto bodem se končí fáze dramaturgické práce v rámci přípravy kurzu. Následující poslední bod tohoto konceptu již pracuje s dramaturgií samotného kurzu.

Stupeň 5: Dramaturgie na kurzu

Poslední úroveň dramaturgické práce vyžaduje především citlivé vnímání instruktorů a jejich schopnost pružně reagovat na nastalé situace a následně adekvátně upravovat scénář již běžícího kurzu.

Podíváme-li se do Instruktorského slabikáře Prázdninové školy Lipnice (Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 90-95), dočítáme se, že „ohniskem (přípravné tvůrčí fáze, která je úlohou dramaturga) je přemýšlení o tématech

díla“. V porovnání s tím, co jsme doposud uvedli, se pojetí dramaturgie jakožto práce s tématem, cíli a prostředky naplnění těchto cílů (srov. Instruktorický slabikář) jeví jako rozmělnění původní snahy podchytit dynamiku zážitkového kurzu. Současné pojetí dramaturgie, představené v Instruktorském slabikáři, toto umění pracovat s dynamikou akce posouvá do podoby běžného uvažování pedagoga o posloupnosti jakékoli výchovně vzdělávací činnosti.¹⁵ Pojetí dramaturgie, které uvádí Franc, Zounková, Martin je však blíže onomu uměleckému vyjádření (odvolává se tak na původní Gintelovu myšlenku): „Dramaturgie znamená „umění divadelní produkce“ a jejím hlavním úkolem je zkoumat vztah mezi světem a divadelním jevištěm. Dramaturg vybírá témata, která ve společnosti žijí, a místa, která tato témata reflektují. Potom volí dramatická či hudební díla, která odpovídají stanoveným tématům.“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 25) Autoři hovoří nejen o výběru tématu, ale také o jeho produkci¹⁶. Dále hovoří o dramaturgii, která pracuje s jednotlivými vlnami, které odpovídají rovinám prožitku (srov. Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 26; viz kap. 2.4.1.1). V Instruktorském slabikáři PŠL se se zmínkou o rovinách prožitku setkáváme v části, která hovoří o vrcholech kurzu – každá rovina prožívání by měla mít v rámci programu svůj vrchol (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 230). Pojetí France, Zounkové a Martina chápe pod jedním pojmem „dramaturgie“ jak přípravu kurzu, tak i konkrétní dramaturgickou práci na kurzu. Pojmosloví PŠL pracuje s dramaturgií teoretickou (jež se zaměřuje na záměr, téma a cíl), praktickou (která se projevuje v samotné realizaci výstupů praktické dramaturgie na kurzu) a dramaturgií ideální (jež vyjadřuje poučení týmu pro příští kurzy) (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 216). Rozdíl mezi těmito dvěma pojetími je pak patrný při práci na scénáři, kde Franc, Zounková a Martin využívají rozlišení dle hlavního zaměření aktivity (fyzická, sociální, kreativní...

¹⁵ V rozporu s tímto rozmělněným pojetím se může jevit citace z Paulusové (2004, s. 85), kterou rovněž Instruktorický slabikář uvádí: „V interním pojmosloví PŠL je dramaturgie chápána jako metoda jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu co největšího účinku a efektu.“

¹⁶ Veřejné předvedení nějakého výkonu

odrážející roviny prožívání), zatímco metodika PŠL využívá členění aktivit dle cíle, k jehož naplnění daná aktivita směřuje (nepracuje tedy tolik s jednotlivými rovinami prožívání).

V kontextu této práce je nám tedy bližší širší pojetí dramaturgie, které popisují Franc, Zouňková a Martin. V odvolání na právě uvedené uvádíme i kapitolu popisující scénář kurzu (viz kap. 2.4).

2.3.1 VÝVOJ DRAMATURGIE

Dramaturgie, původně pojem z divadelního či filmového prostředí, se v pedagogickém kontextu objevuje zásluhou A. Gintela (1982, s. 7-9), který popisuje dramaturgii jako: „...umění předložit vybrané programy v pravý čas, tj. ve správnou hodinu, ve správný den, ale i ve správné kombinaci...být schopen propojit všechno v jedinou strukturu schopnou účelného a cíleného pohybu, neboť obecně vzato, jde zde především o to činit určité činnosti atraktivními, vytvářet příjemné stavy, dostávat člověka do co největšího počtu interakcí a dávat mu příležitost k projevení vlastní individuality“. Výstupem takové práce instruktora-dramaturga, jak jej Gintel nazývá, je scénář akce zahrnující programy usazené do scénáře tak, aby vyhovovaly „cíli, účastníkům, možnostem instruktorského týmu, samozřejmě i prostředí, v němž se nakonec všechno uskuteční“ (srov. Gintel, 1982, s. 7-9). Scénář zobrazující jednotlivé programy, jakožto znázornění předem stanovených cílů, pracuje s gradací, rytmem a spádem. Scénář akce nemá usilovat o prosté plynutí, nýbrž o „padající kapky vody – protože jsou mezi nimi přestávky,“ neboť v nich je rytmus, říká citujíc Cicera Gintel (srov. 1982, s. 7-9).

Gintelovo pojetí rozpracovává a doplňuje Paulusová (2004, s. 85-89): „Dramaturgická práce na textu i podíl dramaturgické činnosti na podobě divadelní inscenace se pro diváka v hledišti projeví švihem, spádem a svižným rytmem představení. Herci nepronášejí nesnesitelně dlouhé a nesrozumitelné monology, protože je dramaturg ve fázi přípravy zkrátil a upravil, vybavil hru aktuálními odkazy vzhledem ke kontextu (době a místu, v níž se inscenuje). Zvýraznil tematické linie hry, které vzhledem ke kontextu považuje za

nejdůležitější, po dohodě s režisérem z textu „vyškrtal“ zbytečná a „hluchá“ místa zdržující spád děje...“ Dramaturg je tak v zásadě umělcem tvořícím z netvárného, nicneříkajícího kusu kamene dynamickou, svěží, oslovující sochu, která přímo vybízí k zastavení se, nazírání a tomu, nechat se fascinovat krásou díla. Sochu, která obyčejného kolemjdoucího donutí zastavit se a popojít blíže, představuje téma – hravé i hluboké, moderní i vycházející z moudrosti stáří. Téma, ono mnohdy tajemné a metaforické vyjádření cílů, je tím, co táhne blíže. Proto se mu v rámci dramaturgické práce, zvláště v dnešní době, věnuje velká pozornost. Téma, jak jsme naznačili v našem dřívějším pojednání o vztahu tématu a cílů (srov. Blažková, 2015), vyjadřuje akademickou formulaci cíle oním zmíněným okoloidoucím líbivým způsobem.

Tvorba cílů a práce s nimi patří, stejně jako práce na tématu a scénáři kurzu, ke komplexu činností, jež zastřešuje pojem „dramaturgie“. V současné literatuře se toto chápání dramaturgie odráží v Instruktorském slabikáři Prázdninové školy Lipnice (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016) (zde ovšem v zmíněném trojím členění, viz kap. 2.3) nebo v titulu s názvem Učení zážitkem a hrou (srov. Franc, Zounková, Martin, 2007).

2.3.2 DRAMATURGICKÉ MODELY A ZÁSADY DRAMATURGICKÉ PRÁCE

Dramaturgické modely vyjadřují křivku intenzity prožitku účastníků, přičemž tato křivka je tvořena intenzitou prožitku vyplývající z programů, které instruktoři účastníkům předkládají. Tato křivka odráží instruktory zamýšlené programové vrcholy (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 230). Na základě dramaturgického principu zlatého řezu (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 115) jsou vrcholy akce umisťovány do přelomu první a druhé a druhé a třetí třetiny akce. Takto rozvržené vrcholy akce pak odpovídají například tzv. dramaturgickému modelu těhotné ženy.¹⁷ Kromě zmíněného modelu těhotné ženy můžeme v literatuře najít další modely, jako například tzv. Pilka model, kde se pravidelně střídají propady a vrcholy intenzity prožitku, dále L-model,

¹⁷ Model těhotné ženy je označení pro dramaturgický model, jenž připomíná pohled z profilu na těhotnou ženu. Tento model pracuje s dvěma vrcholy situovanými na přelom první/druhé (první, nižší vrchol) a druhé/třetí třetiny (hlavní vrchol) kurzu.

kde se intenzita prožitku, kromě lehkých výkyvů v dřívějším průběhu, zdvihá přibližně na přelomu třetí a čtvrté čtvrtiny kurzu, dalším modelem je tzv. V-model, kde křivka intenzity prožívání připomíná písmeno „v“. Dá se říci, že rozdíl mezi těmito dvěma modely je pouze v rozdílu nejvyššího a nejnižšího bodu. Obdobná charakteristika by platila i pro tzv. W-model. Zde jsou oproti v(V)-modelu propady intenzity dva (srov. Beneš, Draňanský, Haková, 2016, s. 230-231).

Do podoby dramaturgických modelů se především promítá práce s dramaturgickými principy, dá se říci, že jsou jejím vyjádřením. Dramaturgické principy mají své místo ve fázi přípravy kurzu.¹⁸ Fungují „jako kritérium pro výběr a umístění jednotlivých programů do scénáře“ (Beneš, Draňanský, Haková, 2016, s. 113).

Dynamika kurzu určující celkové vyznění kurzu umožňuje regulovat tempo, spád i gradaci, která programovými prostředky účastníka přivádí hlouběji, zintenzivňuje dění (srov. Beneš, Draňanský, Haková, 2016, s. 113) (srov. Hanuš, Chytilová, 2009, s. 159). Graduující program je pro účastníka předzvěstí něčeho velkého, zpravidla vrcholu kurzu, tedy takové aktivity, která má „největší potenciál zasáhnout účastníka“. Vrcholovou dělá aktivitu její provedení, délka trvání, náročnost, neobvyklost či napětí. Nutno také připomenout, že je tuto aktivitu zapotřebí vnímat v kontextu bezprostředně předcházejících a následných aktivit, které svým působením mohou její potenciál umocnit, nebo naopak snížit. Vrchol kurzu zpravidla nebývá pouze jeden, pro vyváženost, pestrost i rytmus akce je vhodné, aby každá rovina prožívání (nebo alespoň ty, jež považujeme za hlavní) měla svůj vrchol. Je tedy možné, že se více rovin prožívání snoubí v jednom vrcholu, je ale stejně tak možné, aby každá rovina prožívání měla svůj vlastní vrchol.

Vrcholy kurzu umocňují nejrůznější dramaturgické zásahy, které rázem změni plynutí akce. Takový moment je označován jako dramaturgický střih

¹⁸ Jedná se např. o dynamiku, gradaci, vrcholy kurzu, zlatý řez, tematické linie, dramaturgický střih, rytmus atd.

přinášející kontrast. Kontrastu dosahujeme zpravidla zařazením neočekávaného a k aktuálnímu prožívání opačného programu.

2.4 SCÉNÁŘ KURZU

O scénáři kurzu jsme se zmínili již v kapitole 2.3.1 a 2.3.2, dosud jsme však neobjasnili přesnou úlohu scénáře. Scénář má zpravidla podobu tabulky s rozčleněním jednotlivých dnů do programových bloků. Jeho úloha je totožná s úlohou filmového scénáře – zobrazuje co, kde a jakým způsobem se bude dít.¹⁹ K zaplňování programových bloků tým přistupuje ve chvíli, kdy zná téma a cíle – ty nám totiž umožňují udržet kontinuitu. Výsledná podoba scénáře může zobrazovat barevně odlišené programy dle cíle, který naplňují, podle typu programu či rovin prožívání (srov. Beneš, Dražanský, Haková, 2016, s. 111; srov. Franc, Zouneková, Martin, 2007, s. 40-41). Pokud tým využívá metodu pracující s rovinami prožívání, pak je vytvořen nejprve slepý scénář zobrazující pouze roviny prožívání, až následně jsou pro jednotlivé roviny prožívání (případně jejich kombinace) hledány konkrétní programy, které odpovídají požadovaným rovinám prožívání.

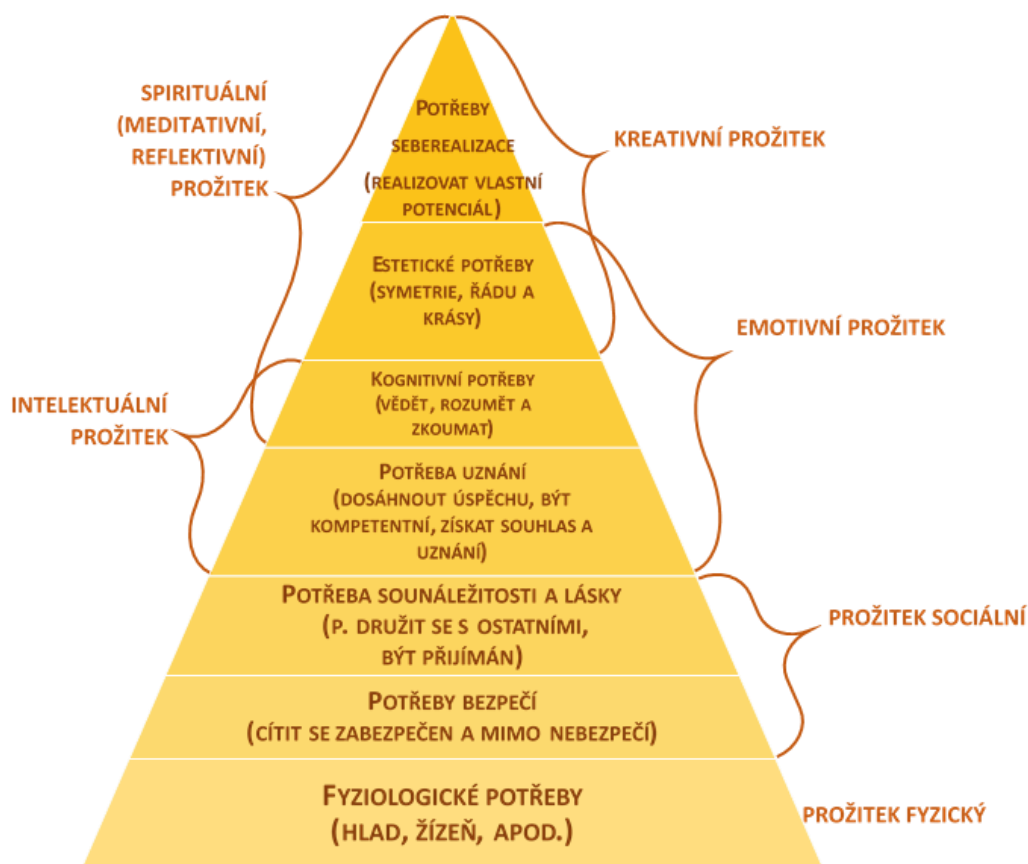
Tvorba scénáře kurzu není mechanickou činností, jde o tvůrčí proces, který zohledňuje cíle, roviny prožívání, typy programů (jichž využívá široké spektrum), pamatuje také na pestrost, spád, gradaci, dramaturgický střih a další (viz kap. 2.3.2). Tým také nesmí opomenout působení skupinové dynamiky (viz 2.2.3), která mnohdy ovlivňuje průběh jednotlivých programů, využívá fungování Kolbova cyklu učení (viz kap. 2.2.2.1) či teorii komfortní zóny (viz kap. 2.2.2.3) a vzhledem k zmíněným konceptům volí vhodné programy podporující v danou chvíli žádoucí edukační procesy.

2.4.1.1 ROVINY PROŽÍVÁNÍ

Roviny prožívání nachází své využití zejména při tvorbě scénáře kurzu, určují totiž zaměření aktivit. Velmi často jsou používány kombinace různých rovin prožívání, které lze graficky znázornit v tzv. dramaturgickém modelu. Jak bylo

¹⁹ Ukázky konkrétních scénářů uvádíme v příloze I-III.

uvedeno v kap. 2.3, dramaturgie kurzu využívá „několik typů vln (sociální, fyzickou, kreativní a psychologickou), které se proplétají, a každá z nich má vlastní vrcholy a propady (dna). (...) Účastníci se setkávají s výzvami, které rozšiřují jejich komfortní zónu“ (Franc, Zouňková, Martin, 2007, s. 26) na úrovni jednotlivých rovin prožívání. Uvedené roviny prožívání odrážejí odstupňování potřeb, které uvádí Maslow (srov. Maslow, 1970). Dosažení nižších úrovní potřeb podmiňuje dosahování potřeb vyšších. Propojení potřeb a prožívání jsme nastínili již v kapitole 1.1, kde hovoříme o prožívání (jakožto psychických procesech projevujících se navenek v chování a výpovědích), potřeby jsou tak příkladem tzv. vnitřních činitelů činnosti (viz obr. 1 v kap. 1.2).



Obr. 9 - Maslowova hierarchie potřeb a typy prožitku

Zdroj: vlastní

Zpravidla nejzřetelnější rovinou prožívání, se kterou nejvíce instruktoři pracují a zároveň ji účastníci nejzřetelněji vnímají, je rovina fyzického prožitku. Fyziologické potřeby, jakožto nejnižší stupeň potřeb, nejsou vázány na naplnění jiných potřeb, vyplývají z lidské přirozenosti. Přirozeně snadné zařazení

pohybu do programu, i snadno očekávatelné dopady pohybových aktivit na prožívání účastníků jsou důvody, proč fyzicky náročné aktivity bývají často využívány jako tzv. vrcholové programy kurzu.²⁰

Do roviny emocionálního prožitku zahrnujeme prožitek stresu, nejistoty, obavy, mnohdy nuceného rozhodování, zamýšlení se nad vlastním životem, ale také dotyk krásna, dobra, prožitek jak pozitivních, tak negativních emocí, zážitek úspěchu. Navození takové atmosféry, aby v paměti účastníků zůstal prožitek emocionálního charakteru přesně takový, jaký instruktoři zamýšleli, není snadný úkol. Rovina emocionálního prožitku si žádá velmi jemné zacházení s prožíváním jedince s nutností následného zpracování prožitku tak, aby nedošlo k žádné újmě na psychice jedince.²¹ Uvádění aktivit cílících především na emocionální prožitek mnohdy vzbuzuje pochybnosti o odborné připravenosti lektorů tyto aktivity uvádět (příp. zajistit krizovou intervenci) a stává se argumentem proti metodám zážitkové pedagogiky. Zmíněné dotazníky jsou reakcí na tyto pochybnosti.

Další rovinou, byť patří do nižších pater hierarchie potřeb, je rovina sociální, jejímž hlavním znakem je účastníkův dojem společné činnosti, tvoření spolu s ostatními. Aktivity zaměřené na sociální rovinu prožívání mají své přirozené místo především v první části kurzu, kdy se účastníci i tým instruktorů vzájemně seznamují. Posléze se křivka sociálního prožitku zvyšuje v momentech společné činnosti, aktivit v týmech. Dosažení prožitku ze společného bytí, stejně jako prožitku fyzického, je poměrně snadné. Stejně jako u fyzického prožitku dostačuje aktivní zapojení tělesného pohybu, sociální

²⁰ Příkladem může být program s názvem *Vavřda* (Vavřdův memoriál), který byl využit jako fyzický vrchol u kurzu A_02 (viz kap. 3.2.3). To, že fyzicky zaměřená aktivita zaručuje intenzivní prožitek s větší jistotou než například aktivita zaměřená kreativně, můžeme vidět na situaci, již popisujeme u kurzu A_01, kde intenzita prožitku účastníků z programu *Výstup na Annapurnu* (fyzická aktivita) jasně překonala *Přípravu a Realizaci světelné inscenace* (kreativní aktivita), jež byla zamýšlena jako vrcholový program.

²¹ Pro účely zajištění bezpečné úrovně emocionálního prožitku je zpravidla účastníkům kurzu ještě před započítím kurzu distribuován dotazník, který si klade za cíl odhalit fyzický, ale také psychický stav účastníka – traumata v poslední době, psychické problémy atd. (viz např. Hanuš, Chytilová, 2009, 183-184).

prožitek lze snadno navodit například nutností kooperace mezi jednotlivými hráči.

Kreativita (tvořivost), jak vyplývá z Maslowovy hierarchie potřeb (srov. Maslow, 1970), je jednou z nejvyšších potřeb, jež není možná bez naplnění potřeb nižších.²²

Z dalších využívaných rovin prožívání můžeme jmenovat například rovinu intelektuální, do níž můžeme zahrnout veškeré aktivity, které vyžadují přemýšlení, uplatňování vědomostí či například strategické uvažování.

Poslední je spirituální (meditativní, reflektivní) rovina, která odráží lidskou potřebu usebrání, (sebe)reflexe, duchovna... V prostředí kurzů se uplatňuje především skrze reflexe jednotlivých programů či rituálů, ale tento charakter mohou nabývat i aktivity samostatně zařazené v programu (např. individuální pouť účastníků, výroba masek apod.). V případě této roviny prožívání nemusí jít nutně o náboženskou spiritualitu, nýbrž o dotek transcendentna, který lze zažít i v přírodě.

2.4.1.2 TYPY AKTIVIT

Pro třídění aktivit lze určit nespočet kritérií – programy lze členit podle prostředí (outdoorové, do místnosti, do městského prostředí), dle pravidel (strukturované, málo-strukturované) (srov. Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 69-70), podle délky, fyzické či psychické zátěže, podle cíle či typu prožitku. Různé klasifikace her napomáhají instruktorům při hledání té správné aktivity, kterou potřebují ke splnění cílů kurzu. Pokud bychom měli uvést některý typ členění, pak využijeme právě členění dle cíle (účelu hry). V členění postupujeme chronologicky podle toho, kdy jsou zpravidla na kurzech uváděny. Uvádíme-li u některého typu konkrétní aktivitu, pak tak činíme

²² V případě aktivit *Přípravy a Realizace světelné inscenace* (kurz A_01, viz kap. 3.2.2) bylo záměrem instruktorů kreativní vyjádření nějaké idey. Jak vyplývá z výsledků výzkumu, účastníci nebyli v dané fázi kurzu schopni dosáhnout kreativního prožitku. Možným vysvětlením může být právě vazba na hierarchii potřeb – účastníci nedosáhli v dané fázi kurzu takového stupně uspokojení potřeb, aby byli schopni kreativního vyjádření.

s vědomím toho, že stejná aktivita může být použita i pro jiný účel, tudíž námi uvedené členění je třeba chápat jako situačně podmíněné.

Jedním z prvních typů programů, se kterými se na téměř všech kurzech setkáme, jsou *seznamovací hry*. Jejich účel je zřejmý – seznámení účastníků a to různým způsobem a na různých úrovních. Nejprve se účastníci seznamují se jmény ostatních, dále mohou získávat nejrůznější informace, jejichž charakter závisí na tom, co je cílem celého kurzu. V případě seznamovacích aktivit je převažujícím prožitek sociální.

Na *seznamovací aktivity*, které mají za úkol seznámit účastníky se jmény, zálibami případně zajímavostmi o ostatních, navazují tzv. *Ice-breakery* (lamače ledů). Aktivity označované za *Ice-breakery* mají zpravidla více pohybový charakter a jde o odbourávání fyzických a psychických bariér. V rámci této fáze se účastníci vzájemně dotýkají (postupně od pouhého dotyku ruky, přes dotyk dalších částí těla až například k lenutí si na sebe navzájem), začínají spolu vzájemně komunikovat, proto bychom takto zaměřené aktivity charakterizovali jako sociálně zaměřené, své místo zde má i méně náročný fyzický prožitek.

V souladu s fungováním skupinové dynamiky jsou následně zařazovány aktivity *týmového charakteru*, který posilují sociální vazby, napomáhají účastníkům více poznávat ostatní a ruku v ruce s tím i sebe sama. Týmový charakter mohou mít aktivity konstrukční, fyzická strategická aktivita odkrývající schopnost spolupráce či strategického myšlení, ale i fyzicky náročná aktivita (např. aktivita *Targa Florio* (viz Jirásek, 2008, s. 135-136)). U takovýchto aktivit se uplatňuje fyzický, sociální, intelektový případně i emocionální prožitek (pokud například aktivitu zařadíme v noci).

Pokud vývoj skupiny úspěšně pokročil, je možné zařadit tzv. *problem-solvingové aktivity* (aktivity zaměřené na řešení problému), v rámci nichž je účastníkům (obvykle v menších skupinách) předložen problémový úkol. Úkolem skupiny je zaprvé vymyslet, jak by mohli postupovat, následně zkusí řešit daný úkol. Po úspěšném i neúspěšném řešení následuje krátká reflexe. *Problem-solvingové aktivity* bývají uváděny tak, aby byla zajištěna možnost

fungování Kolbova cyklu učení (viz kap. 2.2.2.1) – tedy skupiny postupně absolvují několik aktivit, přičemž mají možnost uplatňovat při řešení nových úkolů to, co objevili v reflexi předchozích aktivit, a upevňovat to, co fungovalo.

Pro zážitkové kurzy jsou nezbytné tzv. *reflektivní (spirituální, meditativní)* aktivity. Jejich účelem je ohlédnutí se za uplynulým programem, dnem nebo naopak zaměření se do budoucnosti. Typ prožitku z těchto aktivit může být jak spirituální, tak kreativní, sociální, případně emocionální či jejich kombinace.

Účel odreaování, nastartování pozornosti plní krátké aktivity s dobou trvání okolo 20 min, zpravidla zaměřené fyzicky (tzv. *fitky*). Tyto aktivity mají své místo mezi dlouhými statickými programy, kdy je třeba občerstvit účastníky. Aktivita většinou neplní žádný jiný hlubší účel.²³

Vyzkoušet si vlastní reakce v nové situaci umožňují tzv. *simulační hry*. V rámci těchto aktivit jde především o využití „simulovaného prostředí a atmosféry k vstupu účastníka do určité sociální role. Ta je určena především k tréninku specifických dovedností k řešení situace v reálném prostředí“ (Hrkal, Hanuš, ed., 1998, s. 32). Tyto aktivity tak umožňují účastníkům vyzkoušet si mnohdy náročné situace v bezpečném prostředí.

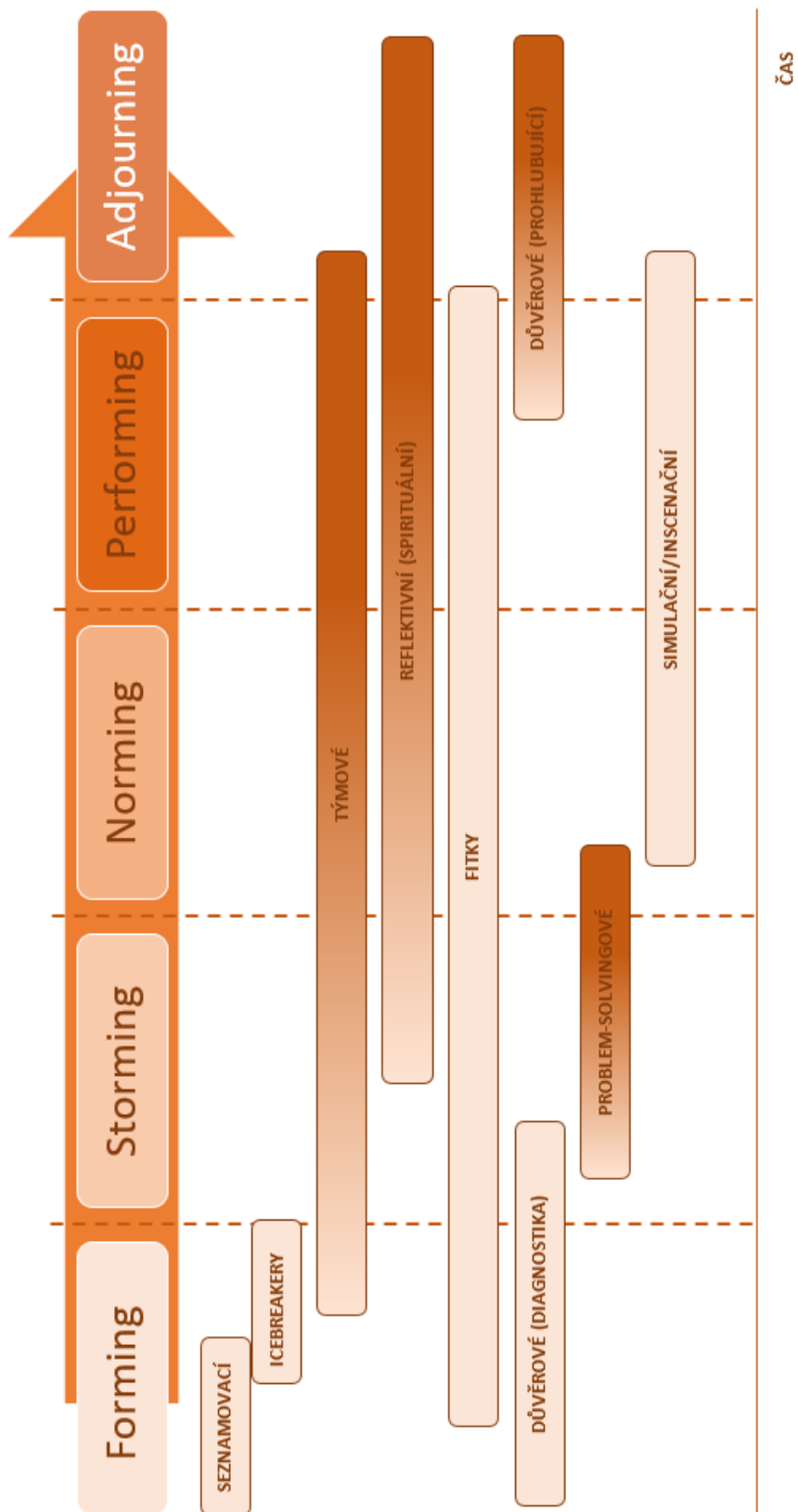
Podobným typem her jsou *inscenační hry*. Simulační i inscenační hry uvádí hráče do určité situace, jejíž řešení závisí na jednání hráče, toto jednání je následně předmětem reflexe. Rozdíl však shledáváme v typu situací, které jsou využívány. Zatímco simulační hry využívají situací, u nichž je možné, že někdy v životě účastníka nastanou (člověk poskytující první pomoc), inscenační hry uvádí hráče do situace velmi málo pravděpodobné (např. robot pátrající po svém původu). Inscenační hry a situace s nimi spojené odkrývají specifické vzorce chování, jež je následně možno využít v běžném životě (srov. Hrkal, Hanuš, ed., 1998, s. 32).

Kurzy, které pracují se skupinami na počátku (nebo naopak v pokročilejších fázích) jejich fungování (adaptační kurzy, firemní team-buildingové kurzy),

²³ Z aktivit, jimiž jsme se zabývali v kapitole věnující se výzkumu, by mezi tyto aktivity patřilo *Podbíhání padáku*.

mohou využívat aktivit zaměřujících se na posílení a diagnostiku vzájemné důvěry mezi členy. *Důvěrové aktivity* přinášejí sociální a emocionální prožitek.

Podle účelu aktivity by bylo možné uvádět další a další členění, jako příklad jmenujme aktivity, které si kladou za cíl vzdělávání, motivaci či inspiraci účastníků. Poslední zmíněné typy programů si dovoluujeme vynechat, neboť se domníváme, že výše uvedený seznam vystihuje ty nejpodstatnější typy aktivit.



Obr. 10 - Typy programů v průběhu vývoje skupiny

Zdroj: vlastní

3 VÝZKUM

3.1 METODOLOGIE

3.1.1 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak se liší intenzita prožívání aktivit u účastníků zážitkového kurzu zamýšlená organizátory od intenzity prožívání, kterou po absolvování kurzu vnímali účastníci. Jestliže se intenzita prožívání organizátory zamýšlená a následně účastníky vnímaná lišila, bylo naším cílem zjistit, v čem spočívají rozdíly a jak si tyto rozdíly vysvětlují organizátoři kurzů.

Cíl výzkumu jsme rozpracovali do dílčích výzkumných otázek, jež nám umožňují hlubší uchopení zkoumaného problému a byly vodítkem při zpracování dat:

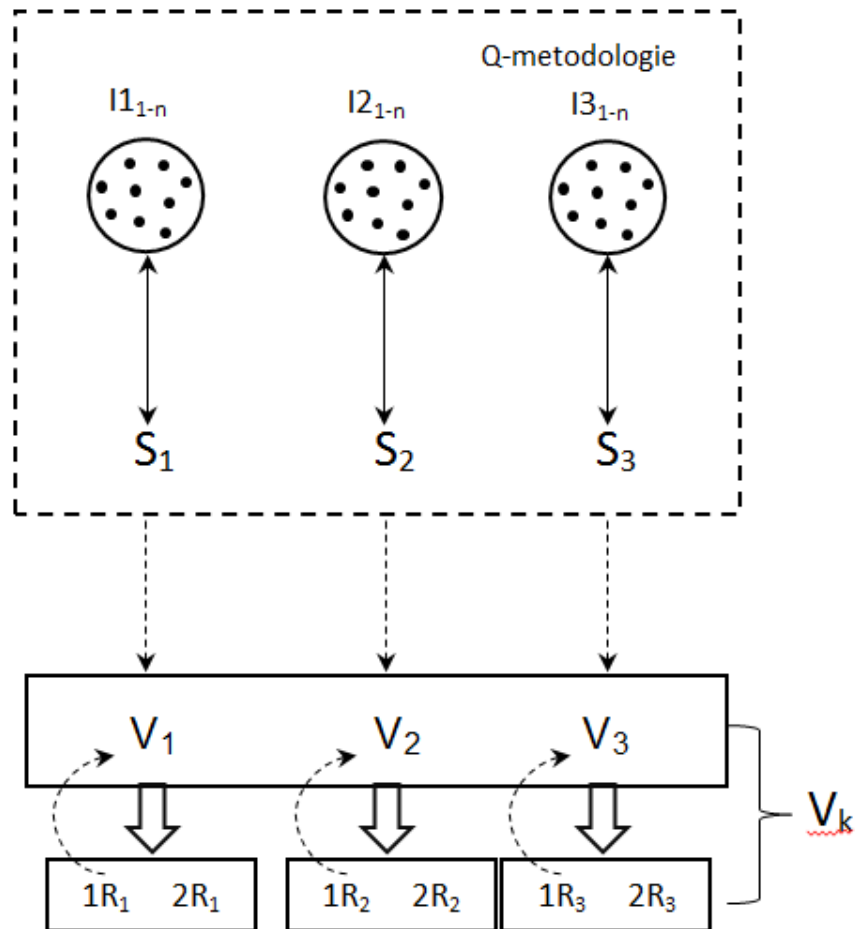
- Jaká je intenzita prožívání jednotlivých programů účastníky?
- Jaké rozdíly jsou mezi zamýšlenou intenzitou programu a intenzitou prožívanou účastníky?
- Jaké důvody nesouladu zamýšlené a prožívané intenzity vnímají organizátoři?
- Jaká je zamýšlená intenzita programu vyplývající ze scénářů akcí?

3.1.2 VÝZKUMNÝ DESIGN

Výzkum probíhal ve dvou na sebe navazujících fázích. V první fázi (v níž jsme využili Q-metodologie - viz kap. 3.1.4.1) byl všem účastníkům kurzů distribuován on-line výzkumný nástroj²⁴, pomocí něhož respondenti třídili programy do rozložení dle Gaussovy křivky (viz obr. 12). Za každý kurz následně on-line nástroj vyplnil vždy jeden z instruktorů daného kurzu. Následně byly porovnávány průměrné hodnoty jednotlivých programů podle toho, jakou intenzitu prožívání jim přisoudili účastníci, s hodnotou, kterou programům přisoudil daný instruktor (zamýšlenou intenzitu prožívání).

²⁴ <http://dynamika.mucamaca.cz/jabok.php> / <http://dynamika.mucamaca.cz/aktf.php>
[/http://dynamika.mucamaca.cz/tf.php](http://dynamika.mucamaca.cz/tf.php)

Na základě porovnání těchto hodnot byla stanovena hranice významnosti rozdílu na 2 stupně (programům byly podle zařazení do dané úrovně kvazinormální distribuce přisouzeny hodnoty 1-10). V druhé fázi pak byly ve



Obr. 11 - Výzkumný design

skupinové diskuzi hledány příčiny těchto rozdílů vždy s dvěma instruktory z každého kurzu. Z komplexního pohledu na získané výsledky a současně z rozhovorů s instruktory pak byly interpretovány rozdíly mezi instruktory zamýšlenou (modelovanou) a účastníky následně vnímanou intenzitou prožívání.²⁵

²⁵ $I_{1(2;3)1-n}$ = průměrná intenzita prožívání účastníků kurzů (1-3), jež byla srovnávána s S (instruktory zamýšlená intenzita prožívání); V = výsledek srovnání intenzity prožívané účastníky s intenzitou prožívání zamýšlenou organizátory; R = skupinový rozhovor (diskuze) - vždy se dvěma organizátory daného kurzu, v rámci rozhovoru byli organizátoři konfrontováni s výsledky jimi zamýšlené a účastníky vnímané intenzity prožívání; V_k = konečné výsledky.

3.1.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Pro výzkum byly vybrány tři kurzy v délce minimálně čtyř a půl dne, jejichž program byl vystavěn na principech výchovy zážitkem. Z kurzu Králova řeč (dále Z_01), jež byl organizován katedrou pedagogiky TF JU²⁶, se z řad účastníků výzkumu zúčastnilo 12 respondentů, využity byly odpovědi 10 respondentů (ve fázi seznamování se se získanými daty byly u všech kurzů vyřazeny nepoužitelné dotazníky – tj. ty, kde byly některé Q-typy vyplněny vícekrát či chyběly). Kurzu se celkem zúčastnilo 12 účastníků (z toho 3 muži, 9 žen). Dalším kurzem byl Adaptační kurz pro studenty prvního ročníku prezenčního studia Pedagogiky volného času na TF JU (dále A_01). Tohoto kurzu se zúčastnilo 20 účastníků (pouze ženy), respondentů pak bylo 19, z toho použitelných 15 odpovědí respondentů. Posledním kurzem byl Adaptační kurz pro studenty VOŠ Jabok (dále A_02), kterého se zúčastnilo 39 studentů (5 mužů, 34 žen), do výzkumu se zapojilo 22 respondentů, z nichž bylo využitelných 18 odpovědí respondentů.²⁷

3.1.4 METODY SBĚRU DAT

3.1.4.1 Q-METODOLOGIE

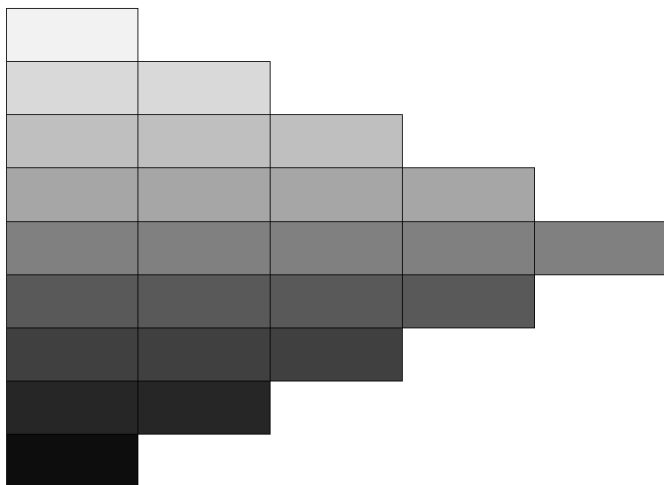
Pro sběr dat jsme využili skupinu psychometrických a statistických procedur nazývaných Q-metodologie. Q-metodologie byla vyvinuta v padesátých letech 20. století Williamem Stephensonem. Využívá se ve výzkumech, jejichž cílem je zjistit hodnocení určité množiny objektů respondenty. Tato množina zahrnuje velký počet objektů. Při samotném procesu sběru dat byl respondentům předložen soubor jimi absolvovaných programů kurzu (tzv. Q-typy), tyto jednotlivé programy pak respondenti třídili na základě daného kritéria – v našem případě bylo kritériem to, jak intenzivně daný program prožívali (srov. Chráska, 2016, s. 225). Q-typy respondenti třídili do takového rozdělení, jež

²⁶ TF JU = Teologická fakulta Jihočeské univerzity

²⁷ Dotazník byl anonymní, tudíž není možné určit, zda použité odpovědi patří mužům či ženám.

odpovídá normálnímu rozdělení – tzv. kvazinormální distribuce (viz obr. 11) (srov. Chráska, 2016, s. 225).

programy, které jsem prožíval/a jako nejméně intenzivní



programy, které jsem prožíval/a jako nejvíce intenzivní

Obr. 12 - Kvazinormální rozložení

Programy respondenti rozdělovali v elektronickém dotazníku, kde do každého pole vybrali z baterie programů, které v rámci kurzu absolvovali, právě jeden. V horní části se jednalo o programy nejméně intenzivní, čím níže postupovali, tím intenzivněji program vnímali (viz obr. 12).

3.1.4.2 SKUPINOVÉ INTERVIEW

V druhé fázi výzkumu jsme pro interpretaci rozdílů mezi instruktory zamýšlenou a účastníky vnímanou intenzitou prožívání vyhodnotili jako nejvhodnější skupinové interview. Skupinové interview je typem více organizované skupinové diskuze, jeho cílem je probrání určitého tématu (srov. Hendl, 2005, s. 183). Skupinové interview jsme využili v poslední fázi, kdy jsme se dotazovali instruktorů jednotlivých kurzů na důvody, jež podle nich vedly k rozdílům mezi jimi zamýšlenou a účastníky vnímanou intenzitou prožívání jednotlivých programů. Tato interview probíhala vždy se dvěma instruktory daného kurzu. Tato forma rozhovoru umožňovala reagovat na důvody, jež jednotliví instruktoři uváděli, a hlouběji zkoumat příčiny rozdílů.

Rozhovory byly nahrávány a následně na jejich základě zpracovány výstupy výzkumu (viz kapitola 3.2).

3.1.5 METODY ANALÝZY DAT

Intenzita prožívání vnímaná účastníky kurzů byla z elektronických dotazníků zaznamenávána do databáze (viz tabulky s daty za každý kurz v příloze VII.-IX.). Z hodnot uvedených v tabulkách byl vypočten aritmetický průměr jednotlivých programů.²⁸ V další fázi jsme tabulky rozšířili o hodnoty vyjadřující zamýšlenou intenzitu prožívání, kterou v on-line výzkumném nástroji uvedli instruktoři. Z porovnání průměrné hodnoty *účastníky vnímané intenzity* prožívání a *instruktory zamýšlené intenzity* prožívání jsme získali rozdíl těchto hodnot – v tabulce je po aplikaci funkce ABS (jež v MS Office Excel vrátí absolutní hodnotu čísla) uveden absolutní rozdíl hodnot. Pro snazší orientaci byly hodnoty roztrženy do tří barevně odlišených stupňů (hodnoty 0-0,99 jsou v tabulkách označeny zeleně, 1-1,99 žlutě a hodnoty vyšší než 2 červeně). Červeně zvýrazněným hodnotám programů jsme se následně podrobněji věnovali v kapitole věnující se výsledkům výzkumu (viz kap. 3.2).

Pro grafické znázornění výstupů výzkumu jsme zvolili spojnicové grafy, v nichž jsou zobrazeny křivky intenzity prožívání jednotlivých účastníků. V těchto grafech byla také zvýrazněna křivka průměrných hodnot, jež byly porovnávány s hodnotami zamýšlené intenzity prožívání (viz kap. 3.2.1 – 3.2.3). Pro grafické znázornění bylo nutné zohlednit časové rozvržení programů.²⁹

3.2 VÝSTUPY VÝZKUMU

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jak se liší intenzita prožívání aktivit u účastníků zážitkového kurzu zamýšlená organizátory od intenzity prožívání, kterou po absolvování kurzu vnímali účastníci. Pakliže se bude zamýšlená intenzita prožívání lišit od té, kterou účastníci po absolvování kurzu

²⁸ Na základě umístění programu v kvazinormálním rozložení byly programům přiřazeny hodnoty 1-10 (v případě kurzu A_02 hodnoty 1-9).

²⁹ Nejmenší časová jednotka, která byla do grafu zanesena, byla 15 min. Programy pak byly zaneseny do grafů v násobcích (15 minut) odpovídajících skutečné délce trvání programu na kurzu. Obdobně byly zpracovány grafy odrážející zamýšlenou intenzitu prožívání.

vnímali, bylo naším cílem zjistit, v čem tkví tyto rozdíly a jak si je vysvětlují organizátoři kurzů. Tyto rozdíly byly vždy posuzovány u každého kurzu jednotlivě, proto uvádíme výsledky pro každý kurz zvlášť, ve shrnutí jsou pak zdůrazněny podobnosti mezi všemi kurzy navzájem. U výsledků každého kurzu uvádíme také grafické znázornění v podobě tabulky s číselným vyjádřením intenzity prožívání účastníky vnímané, instruktory zamýšlené a rozdílu mezi nimi a grafy uvádějící intenzitu prožívání jednotlivých respondentů výzkumu a také křivku průměrné hodnoty. V pořadí druhý graf u daného kurzu znázorňuje instruktory zamýšlenou intenzitu prožívání. V grafických znázorněních jsou uvedeny číselné hodnoty intenzity prožívání těch programů, kterým se podrobněji věnujeme v textu.

3.2.1 VÝSLEDKY - KURZ Z_01

Kurz Z_01 byl zamýšlen jako typologický zážitkový kurz pracující s rozvojovým tématem, který zároveň demonstruje základní principy výchovy zážitkem. Zamýšlenými programovými vrcholy kurzu byla *Pout*³⁰ spojená s *Nocováním*, jejichž cílem bylo umožnit účastníkům hledat v tichu a samotě pro ně aktuálně důležité téma. Druhým vrcholem pak bylo pronesení *Královy řeči* právě o tomto tématu. Z porovnání instruktory zamýšlené a účastníky následně vnímané intenzity prožívání vyplývá shoda intenzity těchto aktivit. Zaměřili se na aktivity, kde ke shodě nedochází, pak jsou to ve velké míře dílčí aktivity, které měly za úkol účastníky pouze směřovat k hlavnímu tématu či měly například úlohu odreagování (a to na více úrovních).³¹

První z aktivit, u které byla zaznamenána rozdílnost intenzit vyšší než 2, byla aktivita *Audio-smyčka (osobnosti)*. V rámci tohoto programu měli účastníci za úkol seřadit proslovy osobností podle toho, jak šly v audio-smyčce za sebou. Místo produkce audio-smyčky bylo od depa jednotlivých skupin vzdáleno tak, aby zvuk nebylo možné rozeznat z depa, a v místě produkce zvuku směl být vždy pouze jeden člen z každé skupiny a pouze omezenou dobu. U tohoto

³⁰ Anotace aktivit kurzu – viz Příloha IV.

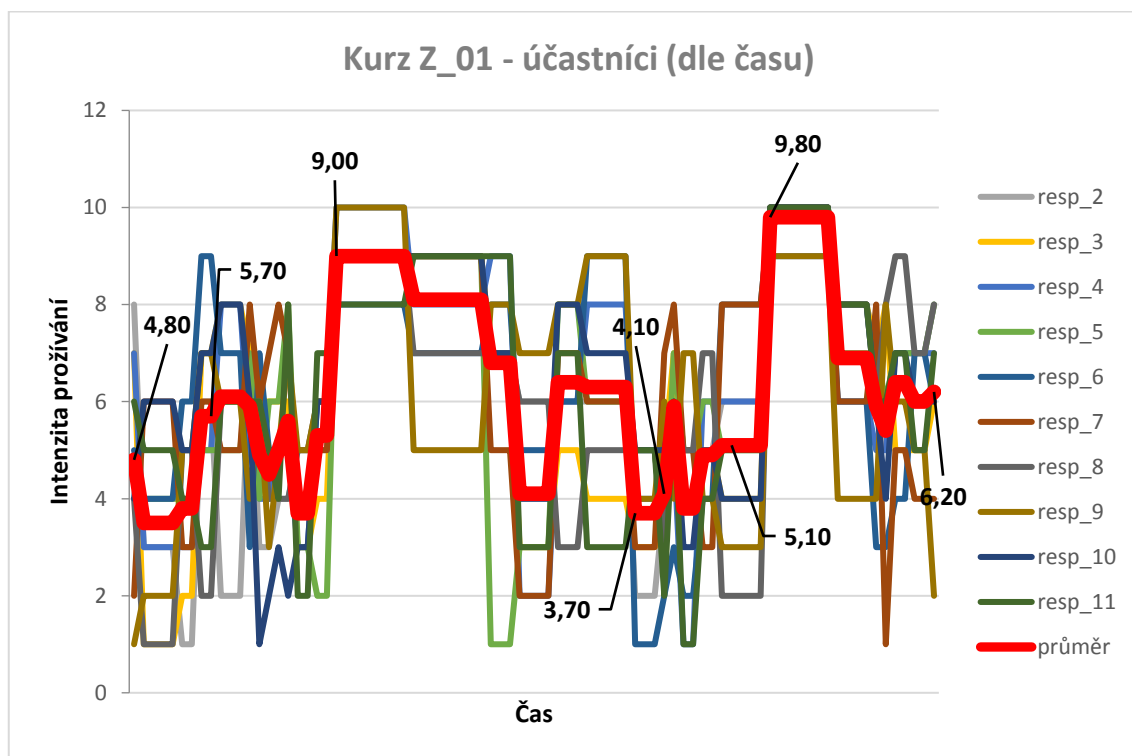
³¹ Scénář kurzu – viz Příloha I.

programu byla zamýšlená intenzita prožívání na úrovni 8, zatímco účastníky vnímaná pouze 5,7 (rozdíl tedy činil 2,3). Rozdíl zde byl dle instruktorů způsoben rozdílným chápáním aktivity – instruktor Z_01_1 hru interpretoval jako fyzickou, soutěživou aktivitu v týmech (stejně zařazení měla například aktivita *Vlaky*, což je strategická, fyzická aktivita či *SMS*, opět fyzická aktivita). Dalším důvodem rozdílu, který uvádějí oba instruktoři, je výběr proslovů v audio-smyčce – vzhledem k věku účastníků, který se ve většině případů pohyboval do 25 let, byly tyto osobnosti a jimi pronášené proslovy neznámé. Zároveň podle instruktora Z_01_2 mohl hrát roli stres, tlak, neschopnost poznat hlas.

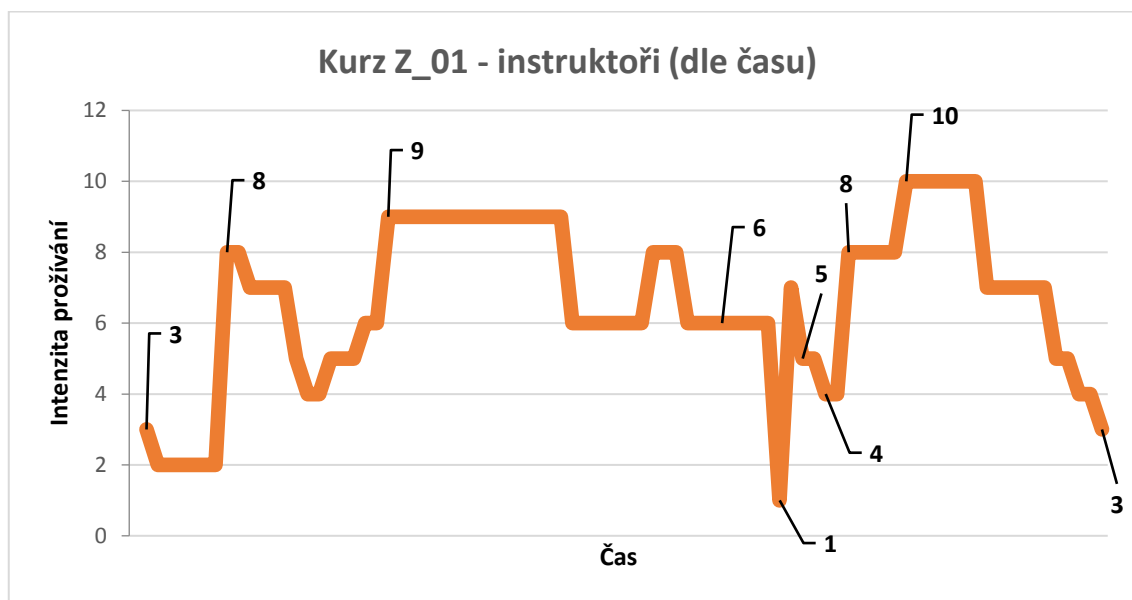
Do dalšího rozdílu, který byl zaznamenán u programu *Zkoušky na kameru*, se mohla, dle názoru instruktorů, negativně promítnout přítomnost cizí (nové) osoby na kurzu. Pro programy, jež se týkaly přípravy Královy řeči (*Tipy a triky*, *Individuální příprava řeči*, *Zkoušky na kameru*), byl přizván externí lektor, který na kurzu nebyl od začátku (přijel až v den, kdy probíhaly zmíněné programy). Při uvádění programů pak bylo patrné, že se instruktor potřeboval „naladit“ na účastníky a k navázání vztahu mezi instruktorem a účastníky pak došlo až při *Individuálních konzultacích Královy řeči* (o den později).

Oproti klidné atmosféře *Kamerových zkoušek* pak aktivita *Podbíhání padáku* působila jako velmi silný kontrast. *Podbíhání padáku* bylo instruktory zamýšleno pouze jako drobná aktivita na odreagování po dlouhém sezení. Rozdíl u této aktivity činil 3,10 (jednalo se o druhý nejvyšší rozdíl; instruktory zamýšlená intenzita prožívání byla 1, účastníky vnímaná 4,10). Instruktoři vnímají důvod rozdílu především ve výrazném kontrastu mezi touto a předchozí aktivitou a celkovém podcenění této drobné hry, která ač trvá pouze v řádu několika minut, dokáže u účastníků navodit pocit Flow (srov. kap. 2.2.2.2). Do hodnocení se pak promítají další vlivy, které dopředu nebylo možné odhadnout – jedním z nich byl vliv prostředí. V momentě, kdy byla hra uváděna, panovala již tma a lehce přšelo, celá scéna tak byla osvětlena umělým osvětlením a ve svitu

tohoto světla se kapičky vody odrážely od padáku přímo do tváří účastníků, čímž osvěžovali účastníky po dlouhém sezení.



Obr. 13 - Intenzita prožívání účastníků kurzu vyjádřená v čase - kurz Z_01



Obr. 14 - Instruktory zamýšlená intenzita prožívání vyjádřená v čase - kurz Z_01

Podobně zamýšlenou aktivitou byla aktivita *Vlaky*. *Vlaky* bezprostředně předcházely hlavnímu vrcholu celého kurzu - pronesení *Královy řeči* všech účastníků a zamýšleným účelem zde bylo oprostění se od nároků či stresu, který s sebou neslo přednesení *Královy řeči*. Byla zvolena fyzicky náročná,

strategická aktivita, v rámci níž šlo pouze o „vyběhání se“ a další edukační potenciál aktivity byl z hlediska účelu jejího zařazení záměrně opomenut. Hodnocení účastníků nižší o 2,9 než hodnocení instruktorů je, dle slov instruktorů, pravděpodobně způsobeno tím, že se účastníkům nepodařilo se oprostít od toho, co je čeká (instruktor Z_01_2 tuto situaci doslova nazval „byli hlavou jinde“), tudíž program hodnotili jako méně intenzivní. Přesto je toto hodnocení vnímáno z hlediska účelu zařazení hry jako žádoucí. Ze strany účastníků mohl být tento program vnímán jako „nechtěný“, protože pro ně v tu chvíli byla primární jejich Králova řeč. Avšak díky vytvoření kontrastu a „stříhu“ v programu mohl hlavní vrchol vyznít opravdu jako vrchol. Zařazení aktivity mělo dle instruktorů ještě jiný význam. Jelikož cílem kurzu také bylo ukázat typologický zážitkový kurz s celou šíří možných aktivit a aktivita *Vlaky* je autorskou hrou a zároveň transformovanou deskovou hrou na terénní verzi, účel jejího zařazení tak byl dvojitý. Přesto by na stejném místě mohla figurovat podobná aktivita s méně složitými pravidly, na čemž se instruktoři shodli.

Zajímavým výsledkem je rozdíl 2,0 u *Závěrečné reflexe* (účastníky vnímaná intenzita prožívání byla vyšší, než instruktory zamýšlená), jež měla částečně podobu metodické reflexe. Instruktor Z_01_2 rozdíl zdůvodňuje absencí „klasických“ reflexí, jež by měly ústní formu. V programu byla zařazena například reflexe formou myšlenkové mapy, ale ze zkušenosti zmíněného instruktora vyplývá, že účastníci velmi často nejsou schopni kreativního vyjádření a zadání jakékoli formy je velmi omezuje, zatímco běžná reflexe formou diskuze jim umožňuje se „vypovídat“.

Poslední aktivitou, u níž byl zaznamenán rozpor mezi zamýšlenou a vnímanou intenzitou prožívání, je závěrečný *Korunovační rituál*. Mezi zamýšlenou a vnímanou intenzitou je v konečných výsledcích rozdíl 3,2, tedy nejvyšší rozdíl daného kurzu. Podle instruktorů mají závěrečné rituály obecně pro účastníky silný charakter, neboť pro ně je to jedinečný moment loučení se s kurzem, zároveň však dodávají, že instruktoři jej chápou jako určitou rutinu

a význam pro účastníky tak podceňují.³² Pro účastníky tohoto konkrétního kurzu však závěrečný rituál, který měl formu korunovace, byl symbolickým završením celého kurzu, korunovace rámovala celý prožitek kurzu. Dalším momentem, který se mohl promítnout do prožívání účastníků, bylo nabídnutí tykání (i po zakončení kurzu) účastníkům kurzu od hlavního instruktora kurzu. Ten komentoval tuto skutečnost tím, že to „možná byla nejpodstatnější reflexe z mojí strany směrem k účastníkům“. Účastníci tak vycítili, že celý kurz byl silným zážitkem nejen pro ně samotné, ale i pro instruktory.

³² Do závěrečných programů kurzu se může promítat také pátá fáze skupinové dynamiky adjourning (viz kap. 2.2.3)

Tabulka 1 - Intenzita prožívání kurz Z_01

Název aktivity	Účastníky vnímaná I	Zamýšlená I	Absolutní rozdíl
Korunovační rituál - úvod	4,8	3,0	1,8
Seznamky	3,5	2,0	1,5
Pravidla	3,8	2,0	1,8
Audio-smyčka (osobnosti)	5,7	8,0	2,3
Mapa království	6,1	7,0	0,9
Večerní zakončení dne	5,9	7,0	1,1
Lov talismanů - zamrzání	4,9	5,0	0,1
Slepý stan	4,5	4,0	0,5
Sfoukni svíčku	5,0	4,0	1,0
Obrův prsten	5,6	5,0	0,6
Pouť - přednáška	3,7	5,0	1,3
Promítání z norska	5,3	6,0	0,7
Pouť	9,0	9,0	0,0
Nocování mimo tábor	8,1	9,0	0,9
Myšlenková mapa - hledání tématu	6,8	6,0	0,8
Tipy/ triky k projevu - přednáška	4,1	6,0	1,9
SMS	6,4	8,0	1,6
Individuální příprava řeči 1-3	6,3	6,0	0,3
Zkoušky na kameru	3,7	6,0	2,3
Podbíhání padáku	4,1	1,0	3,1
Inspirace projevy (smyčka)	3,8	5,0	1,2
Možnost konzultací Královy řeči	4,9	4,0	0,9
Vlaky	5,1	8,0	2,9
Králova řeč	9,8	10,0	0,2
Slavnostní večere	6,9	7,0	0,1
Dostihy	4,0	3,0	1,0
Muž, který sázel stromy - film	5,4	7,0	1,6
Co vyplývá z projevu? - diskuze	6,4	5,0	1,4
Závěrečná reflexe	6,0	4,0	2,0
Korunovací rituál - závěrečný	6,2	3,0	3,2

3.2.2 VÝSLEDKY - KURZ A_01

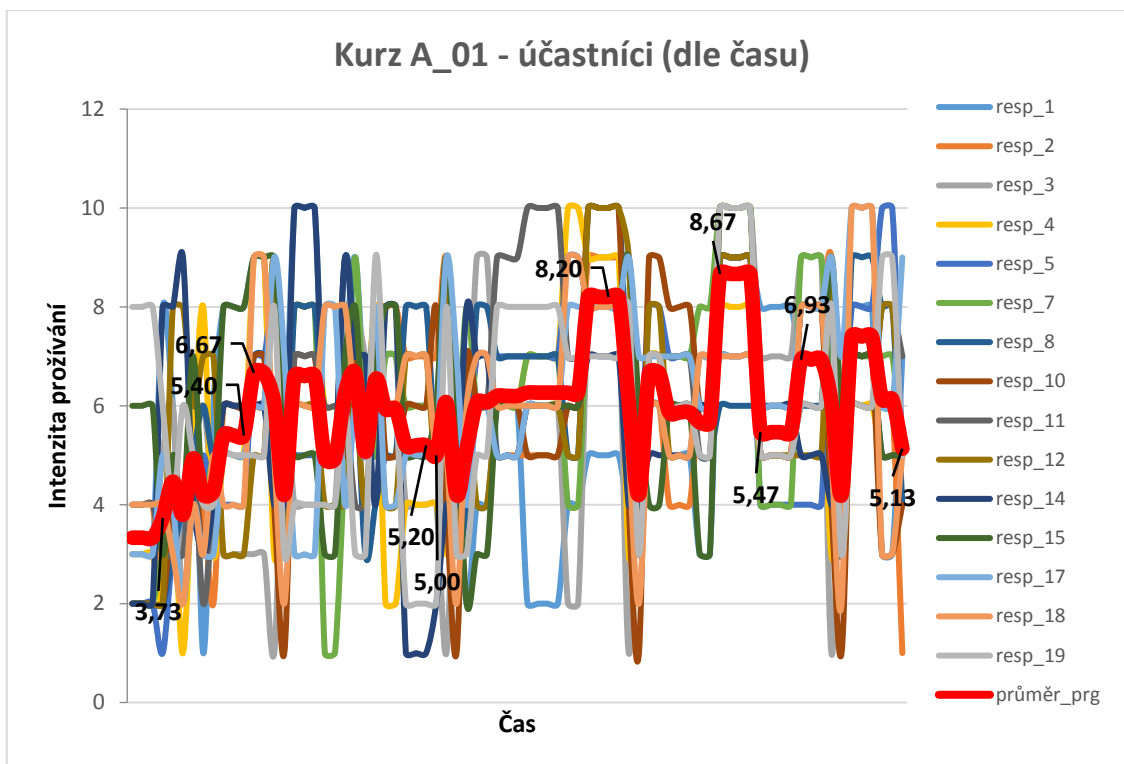
Tento kurz byl realizován jako adaptační kurz vystavěný na principech výchovy zážitkem. Kurzu se účastnila skupina 20 žen, což se promítalo do dynamiky některých programů. Programovými vrcholy kurzu byla *Příprava a Realizace světelné inscenace*³³ a *Cesta na ostrov času* s navazujícím programem

³³ Anotace aktivit kurzu - viz Příloha V.

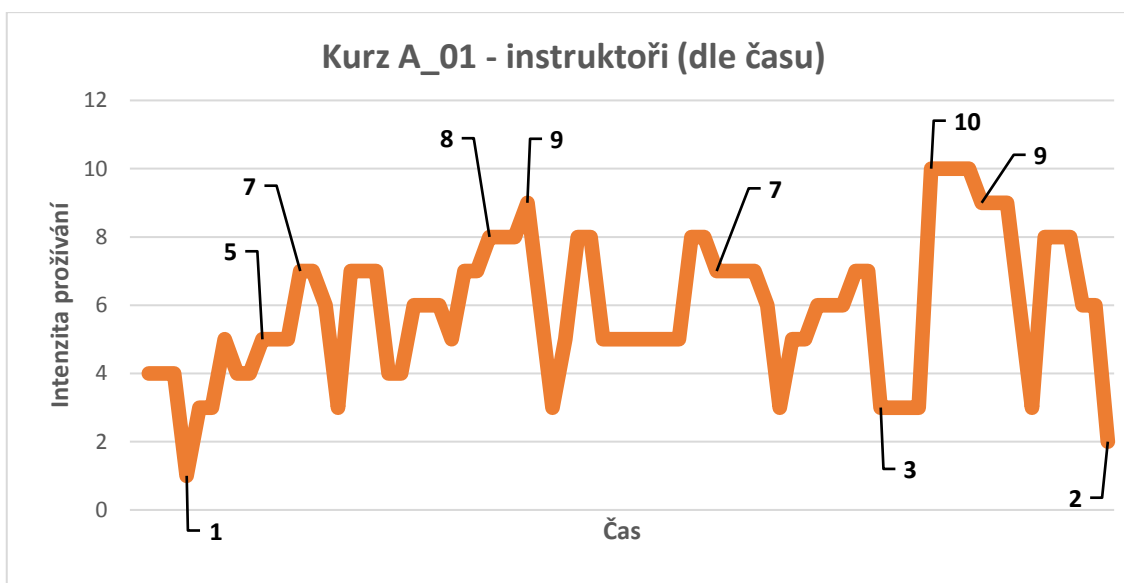
Time-Casino.³⁴ Leitmotiv kurzu byl inspirován filmy Podivuhodný případ Benjamina Buttona a Vyměřený čas. Obě filmové předlohy pracují s pozmeněným během času, změněný tok času se promítal také do dramaturgie/dynamiky kurzu. Právě záměr s otočeným během času³⁵ se velmi promítl do prvního vrcholu kurzu. Zadáním pro *Přípravu* a následně *Realizaci světelné inscenace* bylo vytvořit inscenaci na téma „jaké by to bylo, kdyby tělu dvacet bylo“. V kontextu leitmotivu šlo o pohled do budoucna (jaké to bude, až bude tělu dvacet let), vlivem nejasného zadání však účastnice zpracovávaly inscenaci vztahující se k pohledu do minulosti („jaké to bylo, když tělu dvacet bylo“). Dle instruktora A_01_1 by pochopení přispělo zařazení videa s nějakou inscenací a krátká inscenace připravená samotnými instruktory. Instruktor A_01_2 dále považuje za jednu z možných příčin nepochopení také neznalost filmů, ze kterých tým při vymýšlení leitmotivu vycházel. Zajímavé je všimnout si hodnocení večerního programu předchozího dne, ve kterém šlo o vyrobení vozítek a následnou jízdu těchto vozítek po okruhu. Hodnocení těchto na sebe navazujících programů je téměř totožné s hodnocením *Přípravy* i *Realizace světelné inscenace*. Další příčinou neúspěchu vrcholového programu bylo naddimenzování náročnosti programu vzhledem ke schopnostem účastníků. V komplexu celého kurzu se výrazné rozdíly (rozdíly větší než 2 mezi instruktory zamýšlenou a účastníky vnímanou intenzitou prožívání) objevily v těch částech programu, které se týkaly vrcholových programů, a zároveň u programů, jejichž úspěch záležel na vlastní iniciativě účastníků.

³⁴ Scénář kurzu - viz Příloha II.

³⁵ Tak jako ve filmu Podivuhodný příběh Benjamina Buttona účastnice, které byly na kurzu přivítány jako novorozeňata a druhý den se probudily jako devadesátileté, mládnou.



Obr. 15 - Intenzita prožívání účastníků kurzu vyjádřená v čase - kurz A_01



Obr. 16 - Instruktory zamýšlená intenzita prožívání vyjádřená v čase - kurz A_01

Druhým, a hlavním, vrcholovým programem (respektive blokem programů) byla *Cesta na ostrov času* a na ni navazující *Time-Casino*.³⁶ U programu *Time-Casino* byl zaznamenán rozdíl 2,07 (instruktory zamýšlená I -

³⁶ Vzhledem k počasí byl mezi tyto dva programy vsunut program *Systémy* (instruktory chtěli využít teplého počasí pro cestu na raftech přes rybníky a pro realizaci *Systémů*, jež jsou statickým programem uvnitř, dobré počasí nebylo třeba).

9, účastníky vnímaná I - 6,93). Instruktoři spatřují důvod rozdílu ve specifičnosti účastnické skupiny. Instruktor A_01_1 na základě zkušenosti z předchozích uvedení s heterogenní skupinou účastníků soudí, že mužský element ve skupině velmi silně ovlivní dynamiku aktivity, kromě jiného také proto, že role v této hře umožňují ztvárňovat opačné pohlaví (muži se převlékají za ženy a opačně), čímž se mnohem více utváří celková atmosféra programu. I přes nastíněné problémy daného programu je nutno se dívat na program v kontextu hodnocení ostatních programů. *Time-Casino* totiž v hodnocení vychází jako čtvrtá nejlépe hodnocená aktivita.

Již jsme zmínili zásah do původního scénáře kurzu (viz pozn. pod čarou č. 36), kdy došlo k výměně dvou programů ve scénáři akce (konkrétně šlo o výměnu *Cesty na ostrov času* se *Systémy*). *Systémy*, jak jsme již zmínili, jsou statickým programem, jehož cílem bylo seznámit účastníky s fungováním systémů, se kterými se setkají během studia (STAG, Menza, Knihovna, Moodle). Instruktoři tento program hodnotili na úrovni 3, za skupinu účastníků však intenzita prožívání vychází na 5,37. Právě hodnotu, která vychází za skupinu účastníků, instruktor A_01_1 shledává jako maximální možnou pro aktivitu, u které se pouze sedí a poslouchají informace. Zajímavé je, že aktivita *Výroba vozítek* (skupinové tvoření vozítka z dostupného materiálu) dosahuje totožné hodnoty. Instruktoři v diskusi uvažovali nad tím, zda účastníci do hodnocení intenzity prožitku nepromítali také utilitárnost programu, to, že tato aktivita má svůj jasný účel. Je tedy možné, což považujeme za slabinu výzkumného šetření, že výsledek u některých aktivit je zkreslen právě tím, že účastníci hodnotili aktivity dle jejich užitečnosti namísto intenzity vlastního prožívání. Problém by mohl být odstraněn následnými rozhovory s účastníky.

Aktivitou, která zaznamenala dle účastníků druhou nejvyšší intenzitu prožívání, byl *Výstup na Annapurnu*. Jednalo se o dynamický, fyzicky náročný program, v rámci něhož bylo úkolem hráčů přenášet vybavení do jednotlivých výškových táborů a následně doputovat na „vrchol“. Z obavy, že se účastnice nebudou ochotny zapojit do této aktivity, byla instruktory zvolena

několikafázová motivace.³⁷ Instruktor A_01_2 poznamenal, že při subjektivním porovnání *Světelné inscenace* a takto provedeného *Výstupu na Annapurnu* je jasné, která aktivita bude přinášet silnější intenzitu prožitku. V kontextu kurzu a prožívání účastníků tato aktivita nahrazovala první vrchol kurzu.

Výrazný rozdíl byl zaznamenán u některých seznamovacích aktivit. Konkrétně nejvyššího rozdílu dosáhla aktivita *Vypsání jmenovek*. Instruktory je tato aktivita vnímána jako „technická věc“, shodovali se také v tom, že celkově chápou seznamovací aktivity jako část kurzu, která je nutná z hlediska ať už fungování na kurzu, nebo i skupinové dynamiky, proto je vhodné, aby v této fázi kurzu proběhly. Zajímavé však je, jak se také shodují, že u těchto aktivit nepracují s intenzitou prožitku tolik, jako u vrcholových aktivit, které jsou z hlediska intenzity prožitku nejsilnější. Nezamýšlejí se tolik nad tím, jak úvodní hodiny kurzu účastníci doopravdy mohou prožívat. Zvláště v případě adaptačního kurzu je však nutno seznamovací hry zvažovat jako moment prvního setkání s ostatními účastníky, moment prvních vzájemných slov a v případě *Icebreakerů*³⁸ prvního podání ruky (fyzického kontaktu). Tímto docházíme k objasnění toho, proč je vnímaná intenzita prožívání u účastníků kurzu v případě seznamovacích aktivit vyšší než intenzita zamýšlená. Zatímco pro instruktory je toto rutina, nutná součást kurzu, pro účastníky je to jedinečný, zcela nový moment.

K podobně nepřesnému odhadu intenzity prožívání došlo dle instruktorů také v případě prvního programu, který proběhl již při zápise studentů ke studiu, tedy ve formálním prostředí fakulty, avšak při prvním společném setkání všech studentů daného ročníku a oboru. Úkolem programu bylo nastartovat leitmotiv kurzu a vzbudit očekávání; proto účastníci obdrželi kurzovní rodný list a dětský dudlík. Pro účastníky byl však tento akt silnějším

³⁷ Nejprve bylo využito dramaturgického zlomu (do probíhající přednášky vtrhla skupina instruktorů převlečených za horské vůdce rozdělujíc materiál jednotlivým členům výpravy), dále rituálního tance Haka a v poslední fázi měl každý tým na trati svého instruktora, který v průběhu tým povzbuzoval.

³⁸ Aktivit, u nichž dochází postupně k větší konfrontaci účastníků, nejen na rovině slovní, ale i fyzické (poprvé na sebe sáhnou).

okamžikem, než instruktoři předpokládali. Pro tyto studenty je vstup na vysokou školu i odjezd na adaptační kurz novou situací, vstupují mnohdy do nové životní etapy. To všechno se promítá do intenzivnějšího prožívání zmíněných momentů. Vzhledem k tomu, že z daného ročníku jela na kurz pouze polovina zapsaných studentů, při této otevírací aktivitě mohli mít pocit určité jedinečnosti. Toto úvodní gesto, které organizátoři kurzu vzhledem k účastníkům učinili, mohlo působit jako malý dramaturgický zlom: do zcela formálního, akademického prostředí se instruktorům podařilo vlivem charakteru aktivity vsunout věc zcela neodpovídající charakteru daného prostředí.

Poslední aktivitou, u které byl zaznamenán velmi vysoký rozdíl, je aktivita zcela závěrečná, která měla (stejně jako otevírací aktivita) ohraničit program kurzu, práci s leitmotivem apod. V případě tohoto konkrétního kurzu se několikrát stalo, že účastníci nepochopili plynutí leitmotivu, instruktoři se tedy na základě výsledné intenzity prožívání u tohoto programu domnívají, že tento závěrečný program konečně umožnil kurz a jeho leitmotiv vnímat v celém jeho komplexu. Instruktoři intenzita prožívání účastníků překvapila i z toho důvodu, že tento program opět nebyl uveden instruktory natolik přesvědčivě, aby měl potenciál dosáhnout takového hodnocení. Při dalším přemítání nad výsledky instruktoři kurzu A_02 dochází k možnému vysvětlení, že se do aktivit zařazených v samém závěru kurzu promítají zákonitosti tzv. páté fáze skupinové dynamiky (adjourning).

Tabulka 2 - Intenzita prožívání kurz A_01

Název aktivity	Účastníky vnímaná I	Zamýšlená I	Absolutní rozdíl
Balíček s dudlíkem při zápisu na TF	3,80	2	1,80
Privítání + kočárek (cesta)	3,33	4	0,67
Vypsání jmenovek	3,73	1	2,73
Lego Lečo	3,20	3	0,20
Řekni zajímavost dle čísla na židli	4,47	3	1,47
Špatná informace	3,80	3	0,80
Kámen - nůžky - papír	3,20	2	1,20
Provlékání smycí v kruhu	4,93	5	0,07
Balónky	4,20	4	0,20
Pravidla	4,27	4	0,27
Výroba vozítek	5,40	5	0,40
Jízda vozítek	6,67	7	0,33
Večerní zakončení dne - obraz	6,07	6	0,07
Rozcvičky	4,20	3	1,20
SMS s handicapy	6,60	7	0,40
Erasmus	4,93	4	0,93
Bunjee-running (třídění míčků)	6,27	6	0,27
Aqua-zorbing - koule na rybníce	6,67	6	0,67
Sprejování obrazu	5,07	6	0,93
Pavučina	6,53	5	1,53
Usazování cestujících do vlaku	5,93	7	1,07
Příprava světelné inscenace	5,20	8	2,80
Realizace světelné inscenace	5,00	9	4,00
Večerní zakončení dne - obraz	6,07	6	0,07
Rozcvičky	4,20	3	1,20
Člověče, nezlob se	5,13	5	0,13
Facelift (sádrové masky)	6,07	8	1,93
Projekt:příprava prg pro 2.tým	6,20	5	1,20
Realizace prg pro 2. tým	6,27	5	1,27
Dopis - co se životem?	6,27	8	1,73
Výstup na Annapurnu	8,20	7	1,20
Večerní zakončení dne - obraz	6,07	6	0,07
Rozcvičky	4,20	3	1,20
Reflexe Výstupu na Annapurnu	6,67	5	1,67
Příprava prg pro ostatní spolužáky	5,87	6	0,13
Hledání vlastní dřívější podoby	5,67	7	1,33
Systémy (menza,knihovna,stag)	8,67	10	1,33
Cesta na ostrov času	5,47	3	2,47
Time-Casino Časino	6,93	9	2,07

Večerní zakončení dne - obraz	6,07	6	0,07
Rozcvičky	4,20	3	1,20
Důvěrovky	7,40	8	0,60
Závěrečná reflexe	6,13	6	0,13
Diplom s aktuálním počtem dnů	5,13	2	3,13

3.2.3 VÝSLEDKY - KURZ A_02

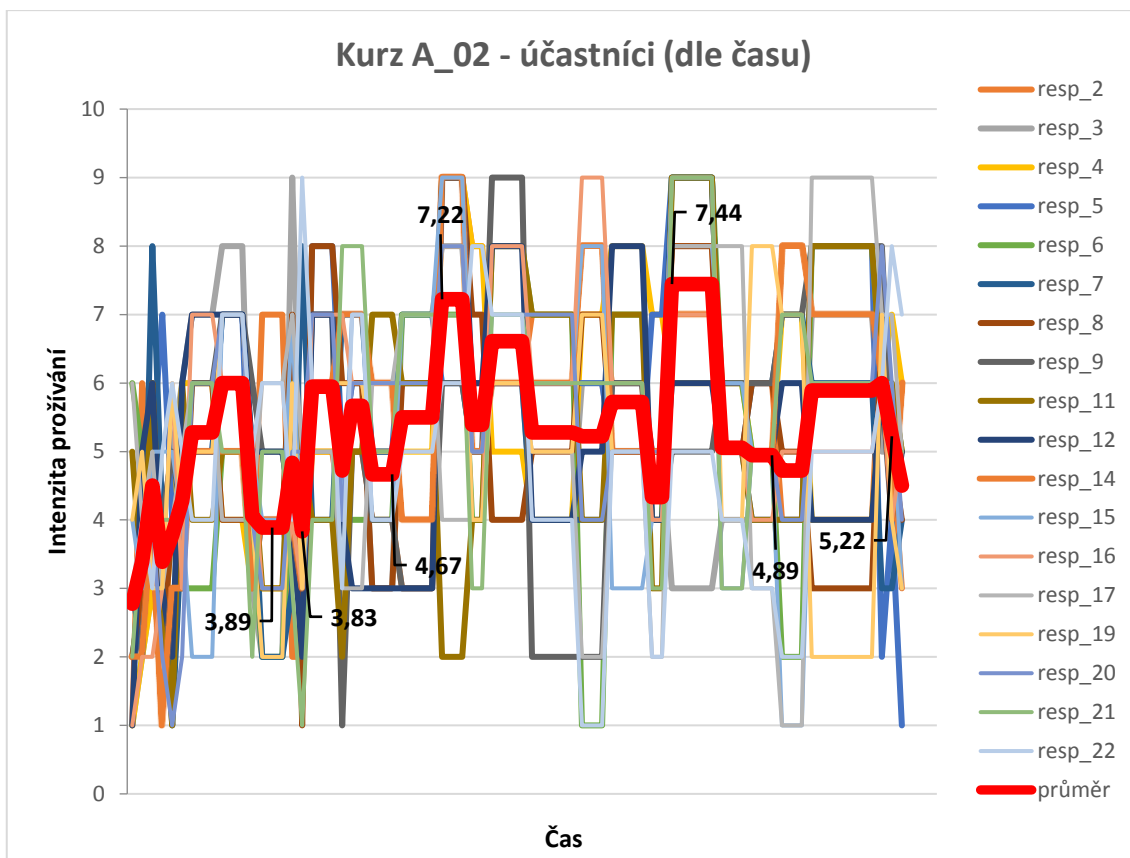
Druhý adaptační kurz si kladl obdobné cíle, jeho účelem bylo seznámení účastníků navzájem a uvedení do specifik studia na terciálním stupni vzdělávání. Rozdíly mezi modelovanou a vnímanou intenzitou prožívání byly objeveny především v případě programů, které mají implicitně reflektivní charakter.³⁹

Hlavní vrcholy kurzu byly instruktory děleny na fyzické a psychické (emocionální). Jako hlavní fyzický vrchol kurzu byla uvedena aktivita *Vavřda*⁴⁰. Rozdíl v účastníky vnímané a instruktory zamýšlené intenzitě prožívání činil 1,56, tento rozdíl nevnímáme jako podstatný. Z hlediska účastníků se jedná o druhou nejlépe hodnocenou aktivitu (instruktory zamýšlená I = 9, účastníky vnímaná I = 7,44). Svůj podíl na tom dle instruktora A_02_2 má silná motivace. Emocionální vrchol v programu kurzu znamenala aktivita *Cesta do hlubin*⁴¹, kde rozdíl mezi zamýšlenou (8) a vnímanou intenzitou prožívání (7,22) dosahuje 0,78. V prožívání účastníků tento program zanechal nejsilnější stopu. Instruktor A_02_2 upozorňoval na to, že aktivita silně vyznívá pro účastníky, kteří se nacházejí v období životního zlomu, v období přechodu mezi dvěma etapami života (podobně jako aktivita *Balíček s dudlíkem při zápisu na TF*, již jsme popsali v kap. 3.2.2). Vrcholové aktivity v případě tohoto kurzu v prožívání účastníků svůj ohlas našly.

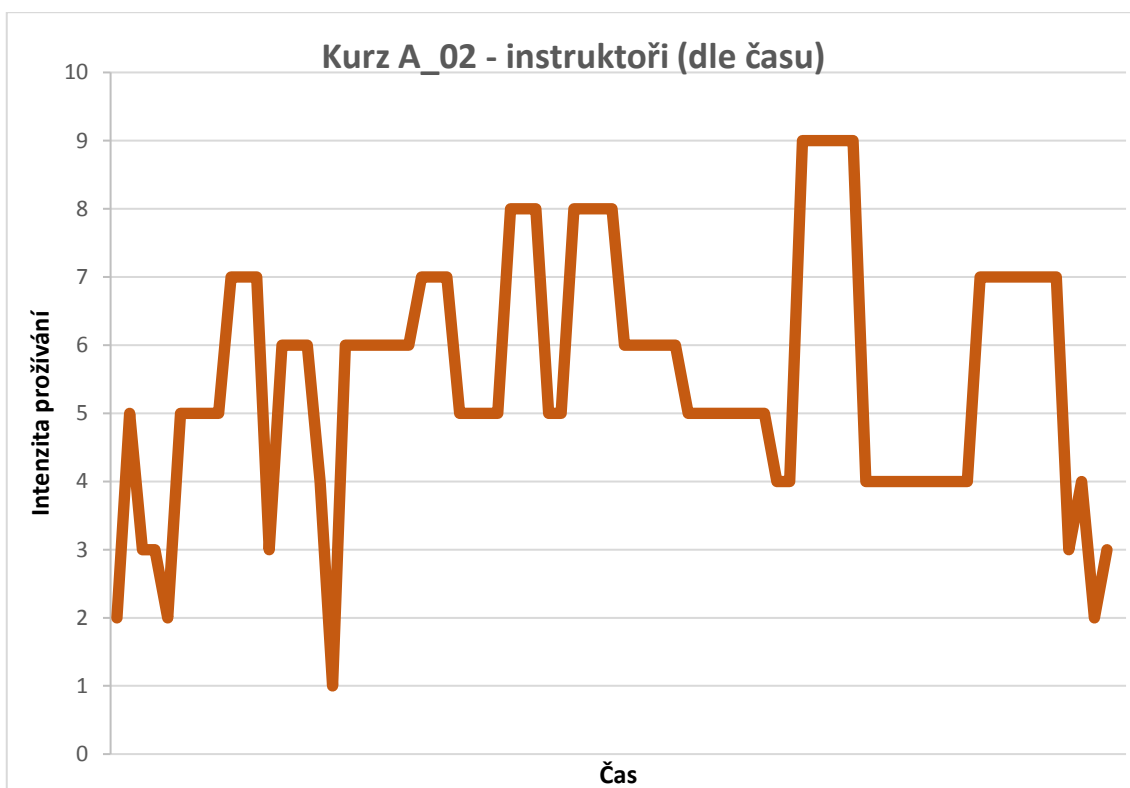
³⁹ Scénář kurzu – viz Příloha III.

⁴⁰ Jedná se o terénní závody na kolech, jimž chybí určitá podstatná část výbavy, na kole vždy sedí jeden člen týmu, ostatní jej tlačí po vyznačené trase.

⁴¹ Anotace aktivit kurzu – viz Příloha VI.



Obr. 17 - Intenzita prožívání účastníků kurzu vyjádřená v čase - kurz A_02



Obr. 18 - Instruktory zamýšlená intenzita prožívání vyjádřená v čase - kurz A_02

Podmínky prostředí se promítly do vnímané intenzity v případě aktivity *Tvorba tvaru + limerick + píseň*, kde byla zamýšlená intenzita vyšší (6) než účastníky vnímaná (3,89). Instruktor A_02_1 zde přiznává, že účastníkům může být jeden z účelů aktivity skryt; pro něj osobně se jedná o první letmou diagnostiku účastnické skupiny a jejich schopnosti reagovat. Jak již bylo naznačeno, do vnímané intenzity prožívání se promítl vliv prostředí, konkrétně únava po náročném prvním dni v novém prostředí s novými lidmi, zároveň také chlad.

Opačný rozdíl byl zaznamenán u aktivity *Hitace* (instruktory zamýšlená I = 1, účastníky vnímaná I = 3,83), která se opakovala každé ráno. V rámci ní účastníci hodnotili jako ve škole programy minulého dne. Pro instruktory se jednalo o technickou věc, pro účastníky však mohla tato aktivita plnit úlohu jakési reflexe uplynulého programu, jednalo se o formu zpětné vazby od účastníků k instruktorům. Do hodnocení se zde mohla promítnout utilitárnost činnosti (srov. popis aktivity *Systémy* v kap. 3.2.2), tato hodnocení programů jsou totiž brána v potaz při realizaci dalších kurzů.

Jinou formu reflexe a zároveň částečného uzavření kurzu mohla plnit aktivita *Fotky* (účastníky vnímaná intenzita (4,89) byla o 1,89 vyšší než instruktory zamýšlená (3)), v rámci níž je účastníkům promítán výběr fotek z kurzu na hudebním pozadí. Instruktor A_02_1 přiznává, že mohlo dojít k podcenění prožívání účastníků, pro ně se jedná o jedinečný moment, kdy vidí sami sebe v situacích, které před několika dny zažili. Zároveň je tato chvíle podpořena atmosférou navozenou hudbou.

Nejvyšší rozdíl mezi zamýšlenou a vnímanou intenzitou prožívání 3,22 zaznamenal *Závěrečný rituál* (instruktory zamýšlená I = 2, účastníky vnímaná I = 5,22). Dle slov instruktorů nebyl využit potenciál aktivity, například vlivem nepovedených drobností, přesto však účastníci hodnotili tento program lépe. Je tedy otázkou, jak je možné, že i přes nedokonalost má aktivita o téměř tři stupně vyšší hodnocení. Nabízí se vysvětlení směřující k jedinečnosti okamžiku pro účastníky.

Tabulka 3 - Intenzita prožívání kurz A_02

Název aktivity	Účastníky vnímaná I	Zamýšlená I	Absolutní rozdíl
Pravidla	2,78	2	0,78
Štítky	3,39	5	1,61
Kdo je jako já?	4,50	3	1,50
Bomba a štít	3,39	3	0,39
Překroč čáru	3,78	2	1,78
Změna identity	4,28	5	0,72
Multisocio	5,28	5	0,28
Večeře s dlahou	6,00	7	1,00
Reflexe večeře s dlahou	4,06	3	1,06
Tvorba tvaru + limerick + píseň	3,89	6	2,11
Přípitek	4,83	4	0,83
Hitace	3,83	1	2,83
Burza radostí	5,94	6	0,06
Problémovky: Srdce	4,72	6	1,28
Problémovky: Ovce	5,67	6	0,33
IS	4,67	7	2,33
Skalní golf	5,50	5	0,50
Cesta do hlubin	7,22	8	0,78
Reflexe Cesty do hlubin	5,39	5	0,39
Homeless	6,61	8	1,39
Ekosystémy	5,28	6	0,72
Šišky	5,22	5	0,22
Hodnoty	5,72	5	0,72
Reflexe šišky	4,33	4	0,33
Vavrda	7,44	9	1,56
Reflexe Vavrda	5,06	4	1,06
Pan Vajíčko	4,94	4	0,94
Abigail	4,72	4	0,72
Parník - Rivereto	5,89	7	1,11
Fotky	4,89	3	1,89
Dopis sobě	6,00	4	2,00
Závěrečný rituál	5,22	2	3,22
Závěrečné kolečko	4,50	3	1,50

3.3 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V souladu s námi vytyčeným cílem jsme v předchozí kapitole naznačili rozdílnosti mezi instruktory zamýšlenou a účastníky vnímanou intenzitou prožívání. Uvedli jsme rovněž důvody možných rozdílností u každého kurzu jednotlivě. V této kapitole představujeme souhrn vysledovaných podobností napříč zainteresovanými kurzy, zároveň se pokoušíme o zobecnění zjištění a rovněž zasazení do kontextu již publikovaných prací vztahujících se k tématu. Text je strukturován dle jednotlivých spolu souvisejících zjištěných témat. U jednotlivých témat uvádíme jejich praktické využití.

V odpověď na první otázku, již jsme si položili v úvodu (odpovídá to, co je instruktory namodelováno jako ideální stav, tomu, co účastníci ve skutečnosti na kurzu prožívají?), musíme na základě provedeného výzkumu konstatovat, že odpověď není jednoznačná. Do výsledné intenzity prožívání se promítá velké množství proměnných. Značnou část těchto proměnných je však možno ať už na základě zkušenosti instruktorů, správným využíváním dramaturgických principů či principů výchovy zážitkem ovlivnit, nebo alespoň být srozuměni s jejich možným dopadem na průběh kurzu.

Start kurzu a situace „poprvé“

Případem, kdy se do prožívání účastníků promítlo fungování procesů skupinové dynamiky, na něž instruktoři nedokázali zareagovat, jsou oba adaptační kurzy, které jsme pro náš výzkum využili. Jak ve výstupech výzkumu, tak i při pozorování samotného průběhu kurzu jsme si všimli specifického chování účastníka během první fáze skupinové dynamiky (fáze forming (srov. kap. 2.2.3)). Tato fáze je charakteristická tím, že účastníci neví, nakolik si mohou před skupinou dovolit projevit emoce a chovat se přirozeně – vystupují zde v „masce“, která jim umožňuje jednat tak, jak by chtěli, aby je vnímali ostatní. Prožívání účastníků patrně z jejich výrazů a chování neodpovídalo intenzitě prožívání, kterou účastníci uvedli ve výzkumu, což je pro aktuální vyhodnocení situace pro instruktory velmi zavádějící. Zapojení do aktivity, výraz tváře i další vnější projevy by dle

instruktorů odpovídaly prožívání na úrovni 2 (taková byla i zamýšlená intenzita prožívání), zatímco ve výzkumu se hodnoty intenzity prožívání u účastníků pohybovaly mezi 3,5-4. V návaznosti na tyto výsledky se musíme ptát, co je příčinou rozdílů. Rozdíly jsme vyzorovali zvláště při seznamovacích aktivitách, které vyžadují po účastnících samostatné (byť velmi krátké) vystoupení před ostatními účastníky, a zároveň i v aktivitách, kde účastníci o sobě něco odkrývají a zároveň se něco dozvídají o ostatních. Do prožívání se tedy odráží to, že se pro účastníky děje něco poprvé (první odhalení informací o sobě, poprvé musí účastník hovořit před ostatními, první práce ve skupině...). Ze strany instruktorů jsou však tyto prvky velmi často podceňovány. V rozhovoru nad výsledky našeho šetření označili popsané aktivity jako „technického charakteru“ („na kurzu musí být“ – jedná se o rutinu).

Reflektivní rozměr

Podobně rutinní charakter má pro instruktory aktivita *Hitace*. Účelem této aktivity je získat hodnocení aktivit předchozího dne účastníky, a to od 1 do 5 jako ve škole. Ač *Hitace* instruktoři vnímali jako rutinu a nevěnovali mu větší pozornost, pro účastníky se jednalo o plnohodnotný program. Vyšší intenzita prožívání zde může být způsobena tím, že účastníci vidí smysl – vědí, že toto hodnocení probíhá pro zlepšení kvality kurzů. Zároveň má tato aktivita úlohu jakési reflexe. Reflektivní rozměr aktivit je instruktory další částečně podceňovaný rozměr. Tento charakter měla nejen výše zmíněná aktivita *Hitace*, ale také aktivita *Fotky*, či *Závěrečné rituály*. Objevujeme zde tedy tři vzájemně provázané prvky:

- situace probíhající poprvé (ať už v kontextu menšího ohraničeného časového úseku (kurzu), nebo v kontextu celého života),
- vnímání určitých aktivit instruktory jako rutinních a
- aktivity reflektivního rázu.

Ono již zmíněné rutinní vnímání určitých aktivit odvádí pozornost instruktorů od kreativního provedení daných aktivit instruktory. Možným

vysvětlením rozdílů v hodnocení aktivit tedy může být na jedné straně nezainteresovanost instruktorů, a tudíž i nižší očekávání od intenzity prožívání účastníků, zároveň však vyšší vnímavost účastníků právě z již nastíněných důvodů (dění určité situace poprvé – je to něco nového, vnímání smyslu či potřeby aktivity, subjektivní důležitost). Bližší určení příčin by si však žádalo hlubší prozkoumání například skrze rozhovory s účastníky kurzů. Současně jsme si vědomi omezené platnosti závěrů, neboť jak jsme již naznačili výše, do konkrétních situací se promítá řada mnohdy nepředvídatelných proměnných.

Působení skupinové dynamiky a motivace

V předchozím odstavci jsme zmínili vliv procesů první fáze skupinové dynamiky. Působením uvedených procesů ve skupině je jedinec motivován k dané činnosti snahou ukázat se v co nejlepším světle, poznávat druhé, nebo zpracovávat prožitky. Je-li motivován, pak je také vnímavější, neboť právě v těchto chvílích „si vybírá z množství působících podnětů, vnímání je výběrové, projevuje se v něm aktivní postoj člověka k prostředí“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 79). Přesto je zajímavé, že v literatuře věnované praktickým souvislostem uvádění her nenacházíme žádnou připomínku směřující k oné základní, vnitřní motivovanosti jedince. Jistě, je zdůrazňován prvek motivace, který je součástí či předchází uvedení nějaké aktivity.⁴² Domníváme se ale, že vnitřní motivace (to, že jedinec vidí sám pro sebe smysl) je mnohem silnějšího charakteru. Dává totiž pochopit smysl dění, probouzí vnitřní touhu člověka po poznávání. Instruktoři by tak měli dávat prostor k probuzení vnitřní motivace, měli by dávat prostor účastníkům pochopit smysl dění a vést je k subjektivní motivovanosti.

Uzavírání kurzu

Závěrečné rituály uzavírající kurz a zároveň dovršující leitmotiv kurzu byly u všech kurzů z hlediska intenzity prožívání více prožívány účastníky kurzů, než nakolik ohodnotili zamýšlenou intenzitu prožívání instruktoři. U všech

⁴² Např. ve Zlatých fondech her nacházíme motivační techniky, libreta (srov. Hrkal, Hanuš, ed., 1998), ovšem i zde jde o vnější motivaci.

sledovaných kurzů se jednalo o rituál, který orámoval dění kurzu, dával smysl všemu, co se na kurzu objevilo. Vysvětlení rozdílu se tedy nabízí dvojí – v první řadě existuje teorie „smutnění“, tedy poslední fáze vývoje skupiny objevující se zpravidla ve chvílích, kdy se kurz blíží ke svému konci (viz kap. 2.2.3). Jde o smutek z konce něčeho nového, hezkého, intenzivního. Druhým možným vysvětlením je již zmíněné orámování dění na kurzu. Jako zajímavé se jeví zjištění, že tato rutinní tečka na účastníky působí, i když program není instruktorem dobře řemeslně odveden. Zůstává s otazníkem, nakolik správné řemeslné provedení ovlivňuje prožívání účastníků a zda tato fáze nenastává mimovolně, bez zásahu instruktorů. Považujeme však za vhodné a žádoucí vyčlenit v programu kurzu aktivity, které mají potenciál dění na kurzu uzavírat a ohraničovat.

Motivace

Dalším podstatným zjištěním výzkumu je vliv míry motivace, která se v případě některých aktivit stala důvodem úspěchu či naopak neúspěchu. Motivaci, jež ovlivňuje intenzitu prožívání (viz kap. 1.2), se také mnohdy nevěnuje příliš pozornosti, je ovšem třeba si uvědomit, že zvolení vhodné motivace (vzhledem k účastníkům i k aktivitě) se odrazí v prožitku z aktivity.⁴³
⁴⁴ Motivaci je tedy třeba volit také vzhledem k fázi, ve které se kurz nachází, a vzhledem k zamýšlené dramaturgii. Jiným typem motivace, která není explicitní, avšak její působení silně ovlivňuje průběh aktivity i celého kurzu, je motivace samotných instruktorů, jejich zapálení pro věc. Výše uvedený příklad (a zvláště samotná situace na kurzu) zcela korespondují s tím, co o motivaci uvádí Soják a kol. (srov. 2014, s. 67-69).

⁴³ Nyní hovoříme o vnější motivaci, jež má podobu specifického úkonu před samotnou aktivitou, na rozdíl od vnitřní motivace.

⁴⁴ Příkladem mohou být dvě aktivity z kurzu A_01. Jde o aktivitu *Příprava a Realizace světelné inscenace*, kde vlivem nedostatečného prvotního impulsu účastníci nebyli schopni z aktivity vytěžit její potenciál. Opačným příkladem je *Výstup na Annapurnu*, kde byla motivace naopak příliš silná – tím došlo na jedné straně k tomu, že účastníci byli odhodláni splnit cíl daný aktivitou, na druhé straně ale tato aktivita z hlediska intenzity prožívání překonala jeden z vrcholů kurzu.

ZÁVĚR

V průběhu různých kurzů slýcháme ať už od instruktorů, či účastníků, jak byla ta která aktivita „silná“, jak je absolvovaný program, do kterého vložili kus sebe, donutil podívat se na sebe jinou optikou, jak je nějaký kurz změnil. Anebo naopak za několik málo dní někteří ani neví, co se dělo. Za těmito slovy se skrývá něco, co je vnitřním odrazem kurzu v člověku. To, co si jedinec z kurzu odnáší, pamatuje. Co bylo tak intenzivní, že se mu vrylo do paměti na dlouhou dobu. Jsou to prožitky různých situací, někdy jen krátkých momentů, které i po letech vzbudí tam někde uvnitř člověka to samé chvění jako před lety. To, co nazýváme intenzitou prožitku, vyjadřuje sílu prožitých momentů. Právě ji jsme v naší práci využili, abychom vysledovali ty prvky celého procesu, které vedly k jejich jedinečnosti.

Vůbec prvním krokem, který bylo třeba učinit, bylo stanovení cíle – naším cílem bylo zjistit, jak se liší intenzita prožívání aktivit u účastníků zážitkového kurzu zamýšlená organizátory od intenzity prožívání, kterou po absolvování kurzu vnímali účastníci. Jestliže se intenzita prožívání organizátory zamýšlená a následně účastníky vnímaná lišily, bylo naším cílem zjistit, v čem spočívají rozdíly a jak si tyto rozdíly vysvětlují organizátoři kurzů.

Formulace cíle v sobě zahrnuje dosud velmi málo používané spojení „intenzita prožívání“, proto v první kapitole objasňujeme tento pojem a pokoušíme se nastínit princip utváření intenzity prožitku. Tuto část považujeme za doposud jedinečné pojednání o tomto termínu. Dalším pojmem, který je obsažen v cíli a jenž si zaslouhuje řádné vymezení, je „zážitkový kurz“. Tomu je věnována obsáhlá druhá kapitola, která uvádí i praktické souvislosti, které v praxi ovlivňují intenzitu prožívání jednotlivých aktivit účastníky. Stěžejní částí práce je realizovaný výzkum ukazující shody či neshody v zamýšlené a účastníky vnímané intenzitě prožívání jednotlivých aktivit zážitkových kurzů – konkrétně tedy kapitola Shrnutí výsledků, kde uvádíme hlavní výstupy práce.

Zjištění, která jsou přenositelná do praxe a která považujeme za zásadní, se týkají především zpětnovazebných programů. Jak jsme již nastínili v kapitole 3.3, tyto programy jsou instruktory mnohdy chápány pouze jako nutnost, přesto jestliže je účastníci vnímají intenzivněji, znamená to, že jsou pro ně důležité. Intenzivní prožívání těchto programů může odkazovat k potřebě zpracování prožitků. Potřeba zpracovat své emoce, pocity, zážitky je dnes velmi omezená. Lidé dnešní společnosti se stali pouhými požívači prožitků; hromadíme je, hledáme nové a nové formy. Ale jsme ochotni nahlédnout hloubku prožitků a činit z nich pro-žitky pro žití – tedy takové, které mění naši osobnostní strukturu a formují nás? Vnitřní nutkání zpracovat prožitky minulých aktivit se odráží ve vyšší intenzitě prožívání právě těch činností, jež se pojí s reflexí daných aktivit. V této potřebě spatřujeme volání účastníků po zážitcích v pravém slova smyslu. Nevyužívejme proto dramaturgie pouze polovičatě, nestavme pouze na líbivosti tématu, nenuťme účastníky k pouhé pouhému požívání prožitků. Využívejme dramaturgického umění jakožto prostředku k lepšímu pro-žití našeho žití, dávejme účastníkům prožít a zažít tvořivé bytí.

Druhým velmi silně vyznívajícím tématem je motivace – vnějšího, ale především vnitřního charakteru. Jsme motivováni, jestliže vidíme smysl, účel činnosti. A nejlépe, vnímáme-li účel pro nás samotné. Snad nejsilněji působící motivací, kterou můžeme jako instruktoři využít, je nadšení nás samých – využívejme jej! Pouhá vnější líbivost tématu ani předstírané nadšení nikdy nevyváží hloubku a autenticitu, která se za kurzem, jakožto uměleckým dílem, skrývá.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Beneš, Z., Dražanský, D., Haková, J., et al. (2016). *Instruktorský slabikář: Příručka (nejen) pro účastníky Instruktorského kurzu 2016*. Prázdninová škola Lipnice.
- Blažková, M. (2015). Cíl jako symbol, nebo klišé?. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 9(1), 35-40.
- Carlson, R. (1975). The values of camping. (Occasional Paper.) Martinsville, IN: American Camping Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Donaldson, G. E and Donaldson, L. E. (1958). "Outdoor Education: A Definition." *Journal of Health.. Physical Education and Recreation*. 29(17):63.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed, *School Journal* vol. 54, pp. 77-80, <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Ford, P. (1986). Outdoor Education: Definition and Philosophy.
- Franc, D., Zounková, D. Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press.
- Gintel A. et al. (1980). *Prázdniny v pohybu aneb rukověť pro prázdninové pedagogy*. Praha: Oddělení tělesné a branné výchovy ČÚV SSM v nakladatelství Mladá fronta. s. 100.
- Gintel, A. (1982). Prázdninová pedagogika, obrana vůdčích myšlenek aneb dramaturgie. *Metodické listy pro tělovýchovnou a brannou činnost*. Vol. 10, 2, 7-9.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Hanuš, R. Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

- Hyhlík, F., Nakonečný, M. (1977). *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrkal, J., Hanuš, R., ed. (1998). *Zlatý fond her II: výběr her a programů připravených pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Jirásek I. (2004). Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 1(1), 6-16.
- Jirásek, I. (2008). *Zlatý fond her I.: Hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál.
- Kaplánek, M. (2013). *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál.
- Kirchner J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Kohoutek, R. (2008). Vůle a její závady a poruchy. Retrieved 3.12.2016 from <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/vule-a-jeji-zavady-a-poruchy>
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kubala, P. (2005). Dobrodružství na šest měsíců: Outward Bound, v JARu na vlastní kůži. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2005(3).
- Kubala, P. (2006). Hra a tradiční kurzy Outward Bound. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2006(6).
- Luckner, J. L., Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Macků, R. (2015). *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Verbum.
- Martin, A. (2001). The dramaturgy wave. *Horizons*, 15, Autumn, 26-29.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper&Row.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

- Nehyba, J. (2011). Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 3, s. 305–321.
- Outward Bound International (2016). Retrieved 03.01.2017 from <https://www.outwardbound.net/>
- Outward Bound International (2016). *History*. Retrieved 04.01.2017 from <https://www.outwardbound.net/history/>
- Paulusová, Z. (2004). Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 1(1), 85-89.
- Pollo, M. (2004). *Animazione culturale. Teoria a metodo*. Roma: LAS.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *The Journal Of Environmental Education*. Vol. 17 (3). s. 13.
- Rohrs, H. (1970). *Kurt Hahn: Biography*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Soják, P. a kol. (2014). *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů aneb (ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita.
- Singule, F. (1991). *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Smith, T. E. et al. (1992). *The Theory and Practice of Challenge Education*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Svojsík, A. B. (1991). *Základy junáctví*. Praha: Merkur.
- Teale, E. W. (Ed.). (1954). *The Wilderness World of John Muir*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*, 63, 384-399.
- Tuckman, B. & Jensen, M. (1977). Stages of Small Group Development. *Group and Organizational Studies*, 2, 419-427.
- YMCA. (2017). *Info o YMCA*. Retrieved 07.03.2017 from <http://www.ymca.cz/info-o-ymca/>

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I.: Scénář kurzu Z_01
- Příloha II.: Scénář kurzu A_01
- Příloha III.: Scénář kurzu A_02
- Příloha IV.: Anotace aktivit kurzu Z_01
- Příloha V.: Anotace aktivit kurzu A_01
- Příloha VI.: Anotace aktivit kurzu A_02
- Příloha VII.: Hodnocení kurzu Z_01
- Příloha VIII.: Hodnocení kurzu A_01
- Příloha IX.: Hodnocení kurzu A_02

Příloha II.: Scénář kurzu A_01



Příloha III.: Scénář kurzu A_02

1. Den (pondělí 5.9.2016 / pátek 9.9.2016)						
č. aktivity	čas	označení, název a typ aktivity	odhadnutý čas	reálný čas	odpovídá	poznámka
Příjezd						
		Představování, instrukce a ubytování				
Odpolední blok 1						
Seznamovací odpoledne + info blok						
1		Pravidla	30'	14:00 – 14:30	Pi	
2		Stítky	15'	14:30 – 14:45	Maj	
3		Kdo je jako já?	15'	14:45 – 15:00	An	
4		Bomba a štít	10'	15:00 – 15:10	Ka	
5		Překroč čáru	15' - 20'	15:10 – 15:30	Mi – Pi	
6		Změna identity (možná ostrov)	10'	15:30 – 15:40 15:40 – 15:50	Mi Jon	
Odpolední blok 2						
Seznamovací odpoledne						
7		Multisocio	90'	16:00 – 17:15	Wo	
		Přednáška o reflexi	30'	17:15 – 17:45	Pi	
8		Večeře s dlahou		18:00 - ?	Pi	
Večerní blok						
		Reflexe večere	40'	20:00 – 20:40	Pi	
9		Tvorba tvaru + limerick + píseň	90'	20:50 – 22:20	Wo	oblíbená a neoblíbená píseň / limerick – obsahuje jméno a odkud jsou / obrázek /
		Přípitek			Jon	
2. Den (úterý 6.9.2016 / sobota 10.9.2016)						
č. aktivity v	čas	označení, název a typ aktivity	odhadnutý čas	reálný čas	odpovídá	poznámka
Dopolední blok						
		Hitace	5' - 10'	9:00 – 9:10	Šp	
1		Burza radostí	90'	9:10 – 10:40	Han /Ka / An /	
2		Problémovky:	90'	10:45 – 12:15		
		A) Srdce	45'		Wo / Pi	
		B) Ovice	45'		Maj / Ka / Ha	
Odpolední blok						
3		IS	90'	14:00 – 15:30	Mi	
4		Skalní golf	120'	15:30 – 17:30	Jon / Maj - Pi / Wo / Ka / Han /	
Večerní blok						
5		cesta do hlubin		20:00:00	Šp	
4. Den (čtvrtek 8.9.2016 / pondělí 12.9.2016)						
č. aktivity v	čas	označení, název a typ aktivity	odhadnutý čas	reálný čas	odpovídá	poznámka
Dopolední blok						
		Hitace	5' - 10'	9:00 – 9:10	Šp	
1		Reflexe šišky	60'	9:10 – 10:10	Maj	
2		Vavrda	150'	10:10 – 12:30	Pi	
Odpolední blok 1						
3		Reflexe Vavrda	90'	14:00 – 15:30	Pi	
4		Pan Vajíčko	90'	15:35 – 17:05	Ka / An	
Odpolední blok 2						
5		Abigail	90'	17:10 - 18:40	Šp	
Večerní blok						
6		Titanic		19:30:00	Mi / Ka / An	

5. Den (pátek 9.9.2016 / úterý 13.9.2016)

č. aktivity v	čas	označení, název a typ aktivity	odhadnutý čas	reálný čas	odpovídá	poznámka
Dopolední blok						
		<i>Hitace</i>	5' - 10'	9:00 - 9:10		
		Fotky	10'	9:10 - 9:20		
		Dopis sobě	30'	9:30 - 10:00		
		Závěrečný rituál	30'	10:00 - 10:30		
		Závěrečné kolečko + úklid	40'	10:30 - 11:10		

Příloha IV: Anotace aktivit kurzu Z_01

Název aktivity	Popis aktivity
Korunovační rituál - úvod	Po příjezdu vlaku se na vlakovém nádraží setkávají účastníci s týmem instruktorů; instruktoři účastníkům předávají královské koruny a společně tančí královský tanec „mazurku“. V průběhu tance se tanečníci otáčejí tak, že se potká každý s každým a vzájemně se představí jmény.
Seznamky	Série několika aktivit, jež si kladou za cíl vzájemné seznámení účastníků (na úrovni jmen, zájmů, informací o sobě). Na seznamovací aktivity plynule navázaly ice-breakery umožňující další úroveň navazování vztahů mezi účastníky ve skupině.
Pravidla	V menších skupinách účastníci tvoří seznam pravidel, která považují za zásadní pro společné fungování na kurzu. Následně jednotlivé skupiny představují své návrhy a skrze diskuzi se dochází k finální podobě pravidel, jež jsou platná pro všechny účastníky kurzu.
Audio smyčka - osobnosti	Úkolem hráčů je sestavit osobnosti podle toho, v jakém pořadí jsou seřazeny jejich promluvy v audio-smyčce. Zařízení přehrávající audio-smyčku se nachází vzdáleno asi 30 m od prostoru, ve kterém týmy skládají seznam osobností.
Mapa království	Na základě motivace příběhem účastníci tvoří „mapu svého království“. Jedná se o kreativní aktivitu, která má pomoci účastníkům reflektovat jejich dosavadní život a zároveň vysledovat ty momenty, které je formovaly.
Večerní zakončení dne	Reflektivní aktivita umožňující účastníkům vyhodnotit den a zároveň se zklidnit před spánkem. Forma se každý den proměňovala dle obsahového zaměření aktivit daného dne (píseň, báseň, obraz).
Lov talismanů - zamrzání	Týmová aktivita, v rámci níž je úkolem týmu ukořistit talismany druhého týmu, přičemž tyto talismany jsou umístěny vždy na polovině toho týmu, kterému patří. Hra je zaměřená na rozvoj týmové spolupráce, ale rovněž i na schopnost jednotlivých hráčů svým rychlým působením překvapit protihráče.
Slepý stan	Problem-solvingová aktivita, v rámci které mají účastníci (v menších skupinách) za úkol postavit se zavázanýma očima stan.
Sfoukni svíčku	Problem-solvingová aktivita zaměřená na kooperaci v týmu. Úkolem hráčů je sfouknout svíčku, která stojí na židli uprostřed kruhu o průměru 8-10 m. V tomto

	kruhu se nesmí nikdo z hráčů po dobu plnění dotknout země žádnou částí svého těla – stane-li se tak, plní úkol znovu. K dispozici pro splnění úkolu mají jen částečně funkční kolo a lana. Jezdec na kole jede se zavazanýma očima po slepu. Svíčka se nesmí během plnění úkolu nikterak překlopit či spadnout.
Obrův prsten	Problem-solvingová aktivita - Úkolem hráčů je navléci obrovi prsten – tedy navléct pneumatiku na kůl. Ovšem ke splnění tohoto úkolu nemají žádné pomůcky; kůl nesmí být nikterak nahýbán, musí být po celou dobu kolmo k zemi.
Promítání z Norska	Promítání fotografií z expedice do Norska studentů a pedagogů z TF JU doplněné komentářem o faktografii Norska, zážitky z cest a zkušenostmi z putování – co člověk prožívá, když několik dní putuje drsnou přírodou. Cílem programu bylo motivovat účastníky k putování, všímání si okolí během putování a uvědomování si hezkých i náročných chvil.
Pouť - přednáška	Přednáška o fenoménu poutnictví, všeho, co se k pouti váže, a ukázka toho, co může „vydání se na pouť“ jedinci přinést. Přednáška měla motivovat účastníky k tomu, aby vlastní putování vzali vážně a nechali na sebe působit okolí, kterým budou procházet.
Pouť	Individuální putování účastníků prostředím Novohradských hor s cílem vzbudit v účastnících přemýšlení o jim vlastních životních tématech.
Nocování mimo tábor	Nocování účastníků mimo tábor v přírodě či v předem domluvených rodinách
Myšlenková mapa - hledání tématu	Kreativní forma reflexe, která si kladla za cíl zpracování prožitků z putování a zároveň zpracování myšlenek, které poutníky doprovázely cestou. Na základě tohoto zpracování myšlenek pak šlo o nalezení subjektivně důležitého tématu každého účastníka.
Tipy/triky k projevu - přednáška	Přednáška Pavla o tricích, které lze využít v projevu
SMS	Účelem SMS bylo naučit se formulovat sdělení básně tak, aby bylo srozumitelné ostatním a zároveň vystihovalo podstatu básně. V druhé fázi týmy přepisovaly jádro sdělení básně.
Individuální příprava řeči 1-3	Vymezený časový prostor pro individuální přípravu Královy řeči účastníkem s možností konzultovat obsahovou i formální stránku s instruktorem – odborníkem.
Zkoušky na kameru	Program umožňující účastníkům vyzkoušet si přednést kousek z Královy řeči a získat zpětnou vazbu na svůj

	projev.
Podbíhání padáku	Krátká nenáročná aktivita, jejímž účelem bylo osvěžení, odreagování účastníků po dlouhém sezení. Účastníci stojí rozestoupení v pravidelných intervalech kolem kruhového padáku (každý účastník u jednoho pruhu barvy). Instruktor udává, kteří hráči se mají v danou chvíli vyměnit, zatímco ostatní, kteří drží padák, jej vzdouvají. Aktivita probíhala ve tmě, za lehkého mrholení. Herní prostor byl ozáren reflektory, které zvýrazňovaly třpyt drobných kapiček vody. Kapičky vody odrážející se od padáku tak působily na účastníky osvěžujícím dojmem.
Inspirace projevy (smyčka)	Smyčka projevů osobností 20. století, která měla za cíl inspirovat účastníky při přemýšlení o jejich vlastní Králově řeči.
Možnost konzultací královny řeči	Vymezený prostor v programu umožňující konzultovat obsahovou i formální stránku Královny řeči s instruktorem - odborníkem
Vlaky	Strategická týmová aktivita - účelem aktivity bylo odpoutání mysli od blížícího se projevu Královny řeči skrze náročnější fyzickou aktivitu. Jednotlivé týmy mají za úkol postavit železniční trať mezi předem vylosovanými městy.
Králova řeč	Pronesení Královny řeči všech účastníků na třech typech míst - interiér (salonek zámku), exteriér - přírodní (na hrázi rybníka, na místě pro účastníka důležitém), exteriér - nádvoří hradu.
Slavnostní večeře	Slavnostní večeře formou královské hostiny, při níž byli účastníci obsluhováni jako králové.
Dostihy	Drobná aktivizační aktivita. Účastníci představující dostihové koně „jedou“ dostihový závod plný nejrůznějších zatáček, skoků, příkopů a překážek. V průběhu aktivity hráči stojí v kruhu, běh koně představuje plácání dlaněmi do steh. Dostih moderuje jeden z instruktorů.
Muž, který sázel stromy - film	Krátký film o muži, který svým působením zcela změnil ráz krajiny, měl vést účastníky k přemýšlení o tom, co vyplývá z tématu jejich Královny řeči a co je zavazuje do budoucna.
Co vyplývá z projevu? - diskuse	Diskuze ve skupinách o tom, čím jednotlivé účastníky zavazují jejich projevy do budoucna. V rámci diskuze ve skupinách účastníci formulují osobní předsevzetí, následně formulují obecné principy a konkrétní kroky.
Závěrečná reflexe	Závěrečná reflexe formou metodické reflexe, v rámci níž účastníci zasazovali jednotlivé programy do modelu

	těhotné ženy, který byl ztvárněn na zemi položeným lanem.
Korunovační rituál - závěrečný	Závěrečný rituál, účastníci odevzdávali své královské koruny. Na závěr tohoto rituálu bylo účastníkům od hlavního instruktora nabídnuto tykání.

Příloha V.: Anotace aktivit kurzu A_01

Název aktivity	Popis aktivity
Balíček s dudlíkem při zápisu na TF	Účastníci AK dostávají při zápisu do studia balíček s rodným listem a dudlíkem
Privítání + kočárek (cesta)	Privítání účastníků na nádraží jako malých miminek, „křest“ jako prezence a následně cesta na základnu, během níž musel každý z účastníků kousek vézt kočárek.
Vypsání jmenovek	Seznamovací aktivita, jejímž cílem bylo vzájemné vypsání si jmenovek a skrze to první seznámení se s ostatními účastníky.
Lego Lečo	Seznamovací aktivita - na základě povelu hráče uprostřed (Lego, Lečo nebo LegoLečo) je úkolem daného hráče říci jméno hráče po jeho levici, nebo pravici, nebo promíchání účastníků tak, aby nikdo neseděl vedle svého předchozího souseda.
Řekni zajímavost dle čísla na židli	Seznamovací aktivita - na základě čísla, jež bylo nalepeno zesponu na židli, je úkolem hráče o sobě říct daný počet zajímavostí.
Špatná informace	Seznamovací aktivita - každý účastník obdržel tabulku se čtyřmi odrážkami - úkolem je napsat o sobě čtyři informace, přičemž jedna z těchto informací je nepravdivá. Následně se tabulky s informacemi posílají kolem kruhu a ostatní hráči odhadují, která informace je špatná. Na závěr dochází k odhalení správnosti či nesprávnosti informací. Cílem aktivity je vzájemné hlubší seznámení účastníků.
Kámen-nůžky-papír	Aktivita zaměřená na opakování jmen ve skupině. Účastníci mezi sebou hrají Kámen-nůžky-papír - ten hráč, který prohraje, se stává povzbuzovačem výherce a skanduje jeho jméno.
Provlékání smycí v kruhu	Icebreaker - hráči vytvoří kruh a držíce se za ruce se provlékají smycí tak, aniž by se rozpojili. Pro úspěch aktivity je nutná kooperace, domluva mezi hráči. Aktivita probíhá ve více kolech, přičemž se ztěžují podmínky.
Balónky	Icebreaker - hráči mají za úkol se položit na nafouknuté balónky tak, aby se nikdo z nich (z týmu) nedotýkal země.
Pravidla	V menších skupinách formulace pravidel pro vzájemné fungování na kurzu, následně probíhá diskuze všech účastníků o finální podobě pravidel.
Výroba vozítek	Konstrukční týmová aktivita, v rámci níž bylo úkolem účastníků vyrobit z dostupného materiálu funkční

	voztítko.
Jízda vozítek	Program navazující na „výrobu vozítek“ – jednotlivé týmy závodily formou štafety se svými vozítky na vyznačené trati.
Večerní zakončení dne - obraz	Večerní zakončení dne (probíhající každý večer) u obrazu, na který mohl každý vyjádřit pocit z uplynulého dne.
Rozcvičky	Ranní rozcvičku měla vždy v rukou dvojice účastníků, kteří si připravili krátkou hru nebo alespoň rozhýbání pro ostatní účastníky.
SMS s handicap	Strategická týmová pohybová aktivita, v rámci níž týmy v první části vymyslely co nejhodnotnější text o určeném počtu znaků, v druhé fázi týmy přepisovaly daný text. Každý hráč v týmu však měl určitý handicap (v návaznosti na leitmotiv), který jej nějak omezoval – špatný zrak, zapomínání (hráč běžel napsat jeden znak dvakrát), běh s francouzskou holí, paranoidní projevy (chůze pozadu).
Erasmus	Návštěva studentek, které byly v uplynulém roce na Erasmu a seznámení s tím, co výjezdy na Erasmus přináší.
Problem-solving – Bunjee running (třídění míčků)	Týmová aktivita zaměřená na řešení problému – slepý hráč přivázaný na bunjee-laně má za úkol za pomoci ostatních hráčů roztřídit barevné míčky do správných nádob.
Problem-solving – Aqua zorbing – koule na rybníce	Týmová aktivita zaměřená na řešení problému – hráči mají za úkol dostat pouze za pomoci lana a lodi hráče v aqua-zorbingové kouli do prostoru vyznačeného na rybníce.
Problem-solving – Sprejování obrazu	Týmová aktivita zaměřená na řešení problému – úkolem týmu je nakreslit obraz na plátno umístěné výše, než kam jsou schopni dosáhnout. K nastříkání obrazu mají k dispozici spreje, tyče, pásky a další materiál.
Problem-solving – Pavučina	Týmová aktivita zaměřená na řešení problému – úkolem týmu je dostat se skrze oka v pavučině na druhou stranu pavučiny, přičemž jedno oko smí být použito pouze jednou. Další podmínkou je, že se hráči nesmí v průběhu řešení úkolu pavučiny jakkoli dotýkat.
Usazování cestujících do vlaku	Komunikační aktivita, v rámci níž hráči usazují cestující s jejich unikátní charakteristikou na jednotlivá volná místa ve vlaku. Aktivita probíhá formou řeky (hráč umístí cestující nejprve sám, následně se musí na usazení domluvit ve dvojici, čtveřici, osmici...) tak, aby bylo co nejméně stížností. V závěru je úkolem shodnout

	se na jednom umístění.
Příprava světelné inscenace	Kreativní týmová aktivita, v rámci níž účastníci připravují světelnou inscenaci na téma „jaké by to bylo, kdyby tělu 20 bylo“. Pro tvorbu světelné inscenace byla určena dvě prostředí – hráz rybníka a prostředí lesa.
Realizace světelné inscenace	Představení světelné inscenace ostatním účastníkům, po němž následoval ohňostroj odpálený z hladiny rybníka.
Člověče, nezlob se	Krátká pohybová aktivita inspirovaná deskovou hrou Člověče, nezlob se. Hráči představující jednotlivé figurky si vhodí kostkou počet okruhů, které musí oběhnout. V průběhu obíhání okruhů mají možnost „figurky“ ostatních týmů plácnutím vyhodit.
Facelift (sádrové masky)	Relaxační kreativní aktivita, kdy si účastníci vzájemně vyrábí sádrové odlitky svých obličejů.
Projekt: příprava prg pro 2. tým	Účastníci rozdělení do dvou skupin mají za úkol připravit aktivitu na základě předem dané charakteristiky pro druhou skupinu. K dispozici mají oba týmy k dispozici jednoho z vyučujících jako konzultanta.
Realizace prg pro 2. tým	Realizace připraveného programu se zbytkem účastníků
Dopis - co se životem?	Spirituálně zaměřený program – účastníci o samotě odcházejí mimo tábor s dopisem, který je má vést k přemýšlení nad tím, „co se životem“.
Výstup na Annapurnu	Týmová pohybová aktivita motivovaná přednáškou o výstupech na osmitisícové hory a následně scénkou instruktorů. Jednotlivé týmy mají za úkol vynosit bedny s materiálem (víčka od piva) v daných počtech do výškových táborů a následně až na vrchol.
Reflexe Výstupu na Annapurnu	Reflexe Výstupu na Annapurnu
Příprava programu pro ostatní spolužáky	V návaznosti na přípravu programu pro druhou polovinu účastnické skupiny účastníci vymýšlejí program, který budou následně realizovat se spolužáky, kteří se neúčastnili adaptačního kurzu.
Hledání vlastní dřívější podoby	Týmová pohybová aktivita – účastníci rozdělení do týmů hledají dle náповěd svou dřívější podobu.
Systémy (menza, knihovna, STAG)	Seznámení se systémy, se kterými studenti pracují během studia, a možnost praktického vyzkoušení si toho, jak systémy fungují.
Cesta na ostrov času	Týmová aktivita, při níž účastníci jeli na raftech přes tři rybníky na ostrov času (co rybník, to jiný koeficient pro přepočítání času), kde bylo jejich úkolem převrátit páku časostroje tak, aby čas začal běžet normálním tempem.
Time-Casino	Navazuje na aktivitu Cesta na ostrov času – účastníci

	v Casinu platí časem, který získali za zpáteční cestu z ostrova času (kdy se čas neodčítal, nýbrž přičítal).
Důvěrovky	Série aktivit zaměřených na rozvoj důvěry v rámci skupiny
Závěrečná reflexe	Skupinová reflexe kurzu
Diplom s aktuálním počtem dnů	Zakončení kurzu spojené s rozdáváním diplomů, na nichž byl uveden aktuální počet dnů daného účastníka.

Příloha VI.: Anotace aktivit kurzu A_02

Název aktivity	Popis aktivity
Pravidla	Návrh na flipchart a společná dohoda nad pravidly fungování na kurzu
Štítky	Seznamovací aktivita. Popovídej si s někým na zadané téma a pak mu napiš jedno písmeno z jeho jména.
Kdo je jako já?	Někdo uprostřed kruhu řekne pravdivý výrok o sobě, pokud platí i na tebe, přesuň se.
Bomba a štít	Icebreaker. Hráč si vybere, kdo pro něj z ostatních hráčů představuje bombu a štít - před bombou utíká a naopak se drží blízko štítu.
Překroč čáru	Dostaňte celý druhý tým na svou stranu čáry.
Změna identity	Seznamovací aktivita. Hráči se potkávají a při vzájemném setkání si vymění identity.
Multisocio	Aktivita umožňující hlubší seznámení účastníků navzájem. Jsou kladeny otázky, účastníci odpovídají ANO/NE.
Večeře s dlahou	Polovina nevidí, polovina má ruku v dlaze a dobrou chuť.
Reflexe večere s dlahou	Reflexe programu Večeře s dlahou
Tvorba tvaru + limerick + píseň	Vystřihni libovolný tvar, napiš limerik o sobě a uveď oblíbenou a neoblíbenou píseň.
Přípitek	První večer u ohně - přípitek k zahájení kurzu a studia
Hitace	Oznámkování aktivit předchozího dne známkami jako ve škole
Burza radostí	Co tebe baví - poděl se o to s ostatními.
Problémovky:	Řešení problémových úkolů v týmu
A) Srdce	Pacientovo srdce z lega se brzy rozpadne - dáte ho v týmu dohromady? Operatér je slepý a asistenti nemluví.
B) Ovce	Němý ovčák navádí slepé ovce do ovčína.
IS	Vymysli motto někomu jinému, pak si určeným způsobem doběhni pro předměty a v bludišti zjisti, který den je který předmět.
Skalní golf	Tým s vlastní dřevěnou holí absolvuje sérii jamek v terénu.
Cesta do hlubin	Zamyšlení na schodech a pak cesta životem po svíčkách až k ohni smíření

Reflexe Cesty do hlubin	Malování
Homeless	Absolvování rekvalifikačního kurzu na houmlesáka.
Ekosystémy	Strategická pohybová týmová aktivita, při níž hráči v určitých obdobích sbírají daný počet drobných zvířat pro uživení zvířete většího (např. nasbírání určitého počtu žab pro uživení jednoho čápa...).
Šišky	"Smysl začíná tam, kde končí účel."
Hodnoty	Uspořádej své životní hodnoty- vyber jen ty nejdůležitější.
Reflexe šišky	Reflexe programu
Vavrda	Fyzicky náročná týmová aktivita - závod s nepřilíš funkčními koly skrz řeku a bahno
Reflexe Vavrda	Reflexe aktivity Vavrda
Pan Vajíčko	Vyrobte bezpečný přistávací modul pro pana Vajíčko - aby se po pádu z výšky nerozbil.
Abigail	Diskuzní aktivita, ve které jsou tříděny postavy příběhu podle toho, jak se morálně zachovaly.
Parník - Rivereto	Společenský večer s hazardními hrami, kapelou Míša a imaginárním ohňostrojem
Fotky	Promítání fotek z celého kurzu
Dopis sobě	Napiš dopis sobě, dostaneš ho s diplomem na konci studia.
Závěrečný rituál	Kamínek ze stromu ven
Závěrečné kolečko	Závěrečné zhodnocení kurzu

Příloha VII.: Hodnocení kurzu Z_01

Název programu	resp_2	resp_3	resp_4	resp_5	resp_6	resp_7	resp_8	resp_9	resp_10	resp_11	Účastníci vnímaná I	Zamyšlená I	Absolutní rozdíl
Korunovační rituál - úvod	8	7	7	4	5	2	4	1	4	6	4,80	3	1,80
Seznamky	3	1	3	4	4	6	1	2	6	5	3,50	2	1,50
Pravidla	1	2	3	4	6	3	5	5	5	4	3,80	2	1,80
Audio-smyčka (osobnosti)	6	7	5	5	9	6	2	7	7	3	5,70	8	2,30
Mapa království	2	8	8	5	7	5	6	6	8	6	6,10	7	0,90
Večerní zakončení dne	7	7	5	7	3	8	6	4	6	6	5,90	7	1,10
Lov talismanů - zamrzání	3	6	4	4	7	6	6	6	1	6	4,90	5	0,10
Slepý stan	3	6	4	6	5	7	4	3	2	5	4,50	4	0,50
Sfoukní svíčku	4	6	5	6	5	8	4	5	3	4	5,00	4	1,00
Obrův prsten	4	6	5	8	5	7	4	7	2	8	5,60	5	0,60
Pout - přednáška	5	3	3	3	4	4	5	5	3	2	3,70	5	1,30
Promítání z norska	5	4	6	2	6	5	6	6	6	7	5,30	6	0,70
Pout	9	9	10	9	8	9	9	10	9	8	9,00	9	0,00
Nocování mimo tábor	9	9	8	9	7	9	7	5	9	9	8,10	9	0,90
Myšlenková mapa - hledání tématu	7	7	9	1	8	5	7	8	7	9	6,80	6	0,80
Tipy/triky k projevu - přednáška	6	3	2	3	5	2	6	7	4	3	4,10	6	1,90
SMS	6	5	6	8	6	7	3	8	8	7	6,40	8	1,60
Individuální příprava řeči 1-3	6	4	8	6	9	6	5	9	7	3	6,30	6	0,30
Zkoušky na kameru	2	3	4	5	1	3	5	4	5	5	3,70	6	2,30
Podbíhání padáku	4	5	4	3	2	7	3	6	5	2	4,10	1	3,10
Inspirace projevy (smyčka)	5	4	1	5	2	5	5	7	3	1	3,80	5	1,20
Možnost konzultací Králový řeči	5	5	6	6	4	3	7	4	5	4	4,90	4	0,90
Vlaky	6	4	6	5	8	8	2	3	4	5	5,10	8	2,90
Králova řeč	10	10	9	10	10	10	10	9	10	10	9,80	10	0,20
Slavnostní večere	8	8	6	7	6	6	8	4	8	8	6,90	7	0,10
Dosti hy	4	2	2	2	3	4	8	3	8	4	4,00	3	1,00
Muž, který sázel stromy - film	5	8	5	6	3	1	8	8	4	6	5,40	7	1,60
Co vyplývá z projevu? - diskuze	7	5	7	7	4	5	9	6	7	7	6,40	5	1,40
Závěrečná reflexe	7	5	7	7	7	4	7	5	6	5	6,00	4	2,00
Korunovační rituál - závěrečný	8	6	7	8	6	4	8	2	6	7	6,20	3	3,20

Příloha VIII.: Hodnocení kurzu A_01

Název programu	resp_1	resp_2	resp_3	resp_4	resp_5	resp_7	resp_8	resp_10	resp_11	resp_12	resp_14	resp_15	resp_17	resp_18	resp_19	Účastníky vnímaná I	Zamýšlená I	Absolutní rozdíl
Balíček s dudlíkem při zápisu na TF	4	4	8	3	3	2	1	3	1	1	3	7	7	3	7	3,80	2	1,80
Přivítání + kočárek (cesta)	3	4	3	3	2	2	2	2	4	2	2	6	3	4	8	3,33	4	0,67
Vypsání jmenovek	8	2	5	2	1	3	2	2	3	2	8	3	5	4	6	3,73	1	2,73
Lego Lečo	7	3	5	4	2	3	3	3	3	3	3	2	2	4	1	3,20	3	0,20
Řekni zajímavost dle čísla na židli	6	3	6	4	3	3	3	4	3	8	8	5	4	3	4	4,47	3	1,47
Špatná informace	3	3	2	1	3	3	4	4	3	8	9	4	2	2	6	3,80	3	0,80
Kámen - nůžky - papír	4	3	3	7	3	4	7	3	2	3	3	1	1	1	3	3,20	2	1,20
Provlékání smyč v kruhu	7	4	5	5	4	4	5	5	5	6	4	7	4	4	5	4,93	5	0,07
Balónky	1	4	6	8	5	4	6	3	2	7	3	4	3	3	4	4,20	4	0,20
Pravidla	6	2	4	3	4	5	5	4	4	7	4	4	3	5	4	4,27	4	0,27
Výroba vozítek	8	6	3	5	4	6	6	6	6	3	6	8	5	4	5	5,40	5	0,40
Jízda vozítek	9	6	3	9	7	6	7	7	6	5	6	9	6	9	5	6,67	7	0,33
Večerní zakončení dne - obraz	4	9	1	3	8	6	6	4	6	9	4	9	9	5	8	6,07	6	0,07
Rozcvičky	5	5	6	4	5	5	3	1	4	3	4	6	7	2	3	4,20	3	1,20
SMS s handicapy	10	8	4	8	5	8	8	7	7	6	10	5	3	6	4	6,60	7	0,40
Erasmus	5	5	4	6	5	1	5	5	6	4	5	3	8	8	4	4,93	4	0,93
Bunjee-running (třídění míčků)	7	5	8	6	5	5	9	5	6	4	9	7	4	8	6	6,27	6	0,27
Aqua-zorbing - koule na rybníce	9	7	8	7	6	9	7	7	4	6	7	8	6	6	3	6,67	6	0,67
Sprejování obrazu	6	6	7	5	6	5	3	5	4	4	7	5	5	5	3	5,07	6	0,93
Pavučina	6	8	6	8	6	5	4	8	6	7	4	7	8	6	9	6,53	5	1,53
Usazování cestujících do vlaku	5	8	7	2	6	7	5	5	8	4	8	8	4	6	6	5,93	7	1,07
Příprava světelné inscenace	5	7	4	4	6	6	8	6	5	7	1	5	5	7	2	5,20	8	2,80
Realizace světelné inscenace	5	7	4	4	6	6	5	8	5	5	2	6	5	5	2	5,00	9	4,00
Večerní zakončení dne - obraz	4	9	1	3	8	6	6	4	6	9	4	9	9	5	8	6,07	6	0,07
Rozcvičky	5	5	6	4	5	5	3	1	4	3	4	6	7	2	3	4,20	3	1,20
Člověče, nezlob se	2	5	5	7	5	8	4	7	5	6	8	2	4	6	3	5,13	5	0,13
Facelift (sádrové masky)	4	7	9	6	7	6	8	6	6	4	7	3	6	7	5	6,07	8	1,93
Projekt:příprava prg pro 2.tým	6	5	5	6	7	6	7	6	9	6	5	6	5	6	8	6,20	5	1,20
Realizace prg pro 2. tým	2	5	6	7	7	7	7	5	10	6	6	6	6	6	8	6,27	5	1,27
Dopis - co se životem?	4	6	2	10	9	4	5	6	7	5	6	6	8	9	7	6,27	8	1,73
Výstup na Annapurnu	5	9	8	9	8	8	10	10	8	10	7	8	8	8	7	8,20	7	1,20
Večerní zakončení dne - obraz	4	9	1	3	8	6	6	4	6	9	4	9	9	5	8	6,07	6	0,07
Rozcvičky	5	5	6	4	5	5	3	1	4	3	4	6	7	2	3	4,20	3	1,20
Reflexe Výstupu na Annapurnu	6	6	6	7	8	7	7	9	7	8	5	4	7	6	7	6,67	5	1,67
Příprava prg pro ostatní spolužáky	5	4	5	5	7	7	6	8	7	5	5	6	7	5	6	5,87	6	0,13
Hledání vlastní dřívější podoby	3	6	7	6	6	8	5	6	5	6	6	3	6	7	5	5,67	7	1,33
Systémy (menza,knihovna,stag)	9	10	10	8	9	10	6	9	9	9	7	10	7	7	10	8,67	10	1,33
Cesta na ostrov času	8	6	7	5	4	4	6	5	5	5	6	5	6	5	5	5,47	3	2,47
Time-Casino Časino	7	8	9	7	4	9	6	8	8	5	5	6	8	8	6	6,93	9	2,07
Večerní zakončení dne - obraz	4	9	1	3	8	6	6	4	6	9	4	9	9	5	8	6,07	6	0,07
Rozcvičky	5	5	6	4	5	5	3	1	4	3	4	6	7	2	3	4,20	3	1,20
Důvěrovky	8	7	7	6	8	7	9	7	6	6	7	7	10	10	6	7,40	8	0,60
Závěrečná reflexe	3	6	6	5	10	7	8	3	8	8	5	5	6	3	9	6,13	6	0,13
Diplom s aktuálním počtem dnů	7	1	5	5	5	5	4	4	7	5	5	5	9	5	5	5,13	2	3,13

Příloha IX.: Hodnocení kurzu A_02

Název programu	resp 2	resp 3	resp 4	resp 5	resp 6	resp 7	resp 8	resp 9	resp 11	resp 12	resp 14	resp 15	resp 16	resp 17	resp 19	resp 20	resp 21	resp 22	Účastníky vnimaná1	Zamýšlená 1	Absolutní rozdíl
Pravidla	1	1	1	2	6	3	2	3	5	1	2	4	1	6	4	3	2	3	2,78	2	0,78
Štítky	6	2	2	3	5	2	3	3	3	5	2	3	2	4	5	3	4	4	3,39	5	1,61
Kdo je jako já?	5	3	3	5	5	8	6	4	6	6	4	5	2	5	3	4	4	3	4,50	3	1,50
Bomba a štít	3	4	2	7	3	4	2	4	3	3	1	5	3	3	3	2	4	5	3,39	3	0,39
Překroč čaru	4	5	4	4	3	1	4	5	1	2	3	5	6	4	6	1	4	6	3,78	2	1,78
Změna identity	5	6	6	4	3	4	3	4	6	6	3	4	3	5	4	2	4	5	4,28	5	0,72
Multisocio	5	7	6	5	3	5	6	6	4	7	5	2	7	6	5	6	6	4	5,28	5	0,28
Večeře s dlahou	6	8	4	7	5	7	4	7	5	7	5	7	6	4	7	7	5	7	6,00	7	1,00
Reflexe večeře s dlahou	3	3	3	3	4	5	4	6	5	5	3	5	5	4	4	4	2	5	4,06	3	1,06
Tvorba tvaru + limerick + píseň	7	2	3	4	2	2	4	5	3	5	4	4	3	6	2	3	5	6	3,89	6	2,11
Přípitek	2	9	4	3	5	3	7	4	6	4	4	7	4	7	6	5	3	4	4,83	4	0,83
Hitace	2	4	4	3	5	8	1	3	5	2	3	3	3	5	3	5	1	9	3,83	1	2,83
Burza radostí	5	7	5	8	6	4	8	7	4	7	6	5	7	5	6	7	4	6	5,94	6	0,06
Problémovky: Srdce	4	5	5	5	4	7	6	1	2	4	7	4	7	3	6	4	8	3	4,72	6	1,28
Problémovky: Ovce	5	6	5	6	4	7	6	5	5	3	7	7	6	3	6	6	8	7	5,67	6	0,33
IS	4	3	5	5	4	5	3	4	7	3	6	4	5	6	5	6	5	4	4,67	7	2,33
Skalní golf	3	7	5	7	7	6	6	3	6	3	4	7	5	7	5	6	7	5	5,50	5	0,50
Cesta do hlubin	9	8	9	6	7	6	9	6	2	9	9	9	8	4	8	8	7	6	7,22	8	0,78
Reflexe Cesty do hlubin	8	6	8	6	4	5	7	5	4	6	5	5	4	4	4	5	3	8	5,39	5	0,39
Homeless	6	6	5	6	8	6	4	9	8	8	6	6	8	6	6	7	7	7	6,61	8	1,39
Ekosystémy	7	4	4	6	7	4	5	2	7	4	6	6	6	5	5	7	6	4	5,28	6	0,72
Šišky	7	6	7	6	1	4	7	2	4	5	8	8	9	2	7	4	6	1	5,22	5	0,22
Hodnoty	6	5	8	5	7	6	5	6	7	8	5	3	6	5	5	5	6	5	5,72	5	0,72
Reflexe šišky	4	5	7	7	4	5	5	4	3	4	5	4	4	2	5	5	3	2	4,33	4	0,33
Vavrda	8	3	6	9	9	9	8	5	9	6	7	8	7	8	9	9	9	5	7,44	9	1,56
Reflexe Vavrda	6	4	6	5	6	5	5	6	5	5	5	6	5	8	4	3	3	4	5,06	4	1,06
Pan Vajčko	6	4	5	4	5	6	6	6	4	5	5	5	4	3	8	5	5	3	4,94	4	0,94
Abigail	4	4	7	4	2	7	5	7	4	6	8	1	5	1	7	4	7	2	4,72	4	0,72
Parník - Rivereto	4	7	4	8	8	6	3	8	8	4	7	6	5	9	2	6	6	5	5,89	7	1,11
Fotky	5	6	3	5	6	5	5	7	7	6	4	2	4	6	1	5	5	6	4,89	3	1,89
Dopis sobě	7	5	6	2	6	3	7	8	6	6	6	6	6	7	7	8	6	6	6,00	4	2,00
Závěrečný rituál	5	5	7	4	6	3	5	5	6	4	4	6	4	7	4	6	5	8	5,22	2	3,22
Závěrečné kolečko	3	5	6	1	5	4	4	5	5	5	6	3	5	5	3	4	5	7	4,50	3	1,50

ABSTRAKT

BLAŽKOVÁ, M. (2017). *Dynamika programu zážitkových kurzů: modelovaná vs. skutečná dramaturgie*. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

Klíčová slova: dramaturgie, dramaturgické modely, dramaturgické principy, intenzita prožívání, prožívání, scénář kurzu, skupinová dynamika, výchova zážitkem, zážitkový kurz

Práce se zabývá intenzitou prožívání a její úlohou v dramaturgii zážitkových kurzů. V teoretické části jsou popsány oba tyto koncepty. Nejprve autorka vymezuje pojem intenzity prožívání, popisuje rozdíl mezi intenzitou a dynamikou prožívání a oba koncepty zasazuje do kontextu výchovy zážitkem. V druhé kapitole se zabývá zážitkovými kurzy, jejich východisky a vývojem, následně se věnuje principům výchovy zážitkem a dramaturgii zážitkově-pedagogických kurzů.

Těžištěm práce je třetí kapitola věnující se kvantitativně-kvalitativnímu výzkumu zaměřenému na intenzitu prožívání účastníků zážitkových kurzů, jež je následně porovnávána s intenzitou prožívání zamýšlenou instruktory. Výsledky výzkumu poukazují na rozdílnosti mezi instruktory zamýšlenou a účastníky vnímanou intenzitou prožívání.

ABSTRACT

Dynamics of Experiential Courses programme: intended vs. real dramaturgy

Key words: Dramaturgy, Dramaturgical Models, Dramaturgical Principles, Intensity of Experience, Experience, Scenario of Course, Group Dynamics, Experiential Education, Experiential Course

This thesis is oriented to The Intensity of Experience and its role in The Dramaturgy of Experiential Courses. The main concepts: The Intensity of Experience and The Dynamics of Experience, are described in the theoretical part. At first, the author defines the concept of The Intensity of Experience, furthermore she describes differences between The Intensity and Dynamics of Experience in order to implement both concepts into the context of Experiential Education. The second chapter is aimed at Experiential Courses, their background and history, principles of Experiential Education and Dramaturgy of Experiential Education Courses.

The main part of the thesis is the third chapter, which is devoted to quantitative-qualitative research. This research is focused on The Intensity of Experience evaluated by the participants, which the author further compares with The Intensity of Experience intended by instructors.

The research results indicate differences between The Intensity of Experience intended by the instructor and The Intensity of Experience that participants felt after courses.