

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

ZÁŽITKOVÉ KURZY KLUBU INSTRUKTORŮ V TRUTNOVĚ Z POHLEDU ÚČASTNÍKŮ SE ZAMĚŘENÍM NA SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÝ PŘÍNOS

EXPERIENTIAL COURSES OF ORGANIZATION KLUB INSTRUKTORŮ IN
TRUTNOV FROM PARTICIPANTS POINT OF VIEW FOCUSING MOSTLY
SELF-PERCEIVED BENEFIT



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Pavel Heinzl**
Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Olomouc
2018

Poděkování

Děkuji především paní doktorce Smékalové za laskavé doprovázení a za čas, který mi věnovala. Dále děkuji Klubu instruktorů v Trutnově, konkrétně především Bc. Ondřeji Těžkému, za možnost uskutečnit ohniskovou skupinu a poskytnutí prostor pro její realizaci a pomoci. Nakonec bych chtěl poděkovat své rodině a přítelkyni za veškerou podporu a prostor, jež mi věnovali, aby tato práce mohla být dokončena.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Zážitkové kurzy Klubu instruktorů v Trutnově z pohledu účastníků se zaměřením na subjektivně vnímaný přínos“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne.....

Podpis.....

OBSAH

Úvod	5
1. Zážitková pedagogika	8
1.1. Definice zážitkové pedagogiky	8
1.2. Teoretická východiska zážitkové pedagogiky.....	9
1.3. Outward bound	11
1.4. Prázdninová škola Lipnice	13
1.5. Nástroje zážitkové pedagogiky.....	13
1.5.1. Vymezení pojmu hra a její fungování v zážitkové pedagogice.....	13
1.5.2. Pravidla a omezení během zážitkových kurzů	16
1.5.3. Teorie komfortní zóny.....	17
1.5.4. Reflexe.....	18
1.5.5. Zpětná vazba	19
2. Oblasti rozvoje skrze zážitkovou pedagogiku	21
2.1. Cílené oblasti rozvoje dle Prázdninové školy Lipnice	21
2.2. Osobnostně sociální rozvoj	22
2.3. Sebepojetí	23
2.4. Sebepoznání.....	25
2.5. Motivace pro kurzy osobnostně sociálního rozvoje	26
3. Adolescence	28
3.1. Vymezení adolescence	28
3.2. Adolescence jako krize identity.....	29
3.3. Vztahy v adolescenci	30
3.4. Kognitivní a morální vývoj.....	31
4. Výzkumný problém	34
4.1. Cíle výzkumu	34
4.2. Výzkumné otázky	34
5. Popis zvoleného metodologického rámce a metod.....	35
5.1. Metoda zpracování dat	36
5.2. Etické aspekty výzkumu	37
5.2.1. Reflexe vlastní zkušenosti se zážitkovou pedagogikou	37
6. Výzkumný vzorek a výběr výzkumného souboru.....	38
7. Výsledky	39
7.1. Výsledky polostrukturovaných rozhovorů	39
7.1.1. Deskriptivní statistika.....	40
7.1.2. Jak jsem se dozvěděl/dozvěděla o zážitkové pedagogice	40

7.1.3.	Co mne motivovalo zkusit ZP a co jsem od toho očekával	41
7.1.4.	Co mne motivovalo jet na kurz	42
7.1.5.	Jakou roli hrála ZP v mém životě.....	43
7.1.6.	Co mi během ZP chybělo či vadilo.....	45
7.1.7.	K čemu podle mne může sloužit zážitková pedagogika	47
7.1.8.	Jak jsem vnímal reflexe během ZP	49
7.1.9.	Potřeba dále se rozvíjet po skončení zážitkových kurzů	51
7.2.	Výsledky ohniskové skupiny.....	52
7.2.1.	Co mne motivovalo zkusit ZP a co jsem od toho očekával	52
7.2.2.	Co mne motivuje jet na kurz	53
7.2.3.	Jako roli hraje ZP v mém životě.....	53
7.2.4.	K čemu podle mne má sloužit ZP	54
7.2.5.	Co mne naučila ZP	55
7.3.	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	56
8.	Diskuze	58
9.	Závěry.....	63
	Seznam použité literatury	5

Úvod

Zážitková pedagogika je poměrně mladá a neprobádaná disciplína a pro mne osobně hrála velkou roli především proto, že jsem se jí několik let jako účastník aktivně věnoval.

Každá organizace dělá kurzy zážitkové pedagogiky poněkud odlišně a každý účastník pociťuje jiný přínos a něco jiného ho motivuje, aby se těchto kurzů účastnil. V rámci něčeho, jako je zážitková pedagogika jsem považoval za přínosnější, než věnovat se konkrétním edukačním modelům, popsat individuální zkušenost účastníků. Takto lze chápat tuto práci, jako pokus o nastínění toho, co zážitková pedagogika znamená pro konkrétní účastníky, jaké místo má v jejich životě a v čem vidí přínos těchto kurzů. Dále pak co účastníky motivovalo zkusit něco jako je zážitková pedagogika. Snažím se také popsat, co jim během kurzů vadilo či co podle nich zážitkové pedagogice chybí.

Z tohoto důvodu jsem celou práci pojal kvalitativně, protože zážitek a osobní zkušenost je hlavním prostředkem zážitkové pedagogiky a ten nelze plně kvantitativním způsobem zachytit. Namísto toho se skrze rozhovory pokouším proniknout do celistvého příběhu respondentů a pochopit tak, jakou roli hraje či hrála zážitková pedagogika v jejich životech.

V teoretické části se snažím vysvětlit, co to zážitková pedagogika je, jaké užívá nástroje a na jakém principu funguje. Dále popisuji, jaké oblasti se tato disciplína snaží u svých účastníků rozvíjet. Za důležité jsem považoval věnovat se věkovému období, ve kterém se účastníci námi zkoumané organizace nacházejí, a to sice adolescenci. To především z toho důvodu, že vývoj v tomto období zcela jistě ovlivňuje proces zážitkově pedagogického učení a přirozený vývoj se spolu zážitkovými kurzy se mohou do jisté míry doplňovat či překrývat.

V empirické části se zabývám analýzou rozhovorů a ohniskové skupiny, kdy rozebírám zkušenost jednotlivých respondentů a snažím se v ní nalézt nějaké souvislosti. Především se zabírám motivací účastníků zážitkových kurzů a tím, co podle nich mohou kurzy účastníkům přinést a co přinesly jim samotným. Výsledkem této práce by mělo být porozumění zkušenosti účastníků a objasnění, co jim zážitkové kurzy přináší. To může sloužit jako inspirace pro potenciální účastníky,

může to poskytnout vedoucím a pedagogům pohled z druhé strany ve smyslu toho, v čem vnímají podstatu a hlavní přínos zážitkové pedagogiky účastníci a případně ukázat místo pro nový výzkum či rozšiřovat povědomí o zážitkové pedagogice.

Teoretická část

1. Zážitková pedagogika

Rozvoj zážitkové pedagogiky jako samostatné disciplíny je velmi komplikovaný. Její vznik souvisí spíše s konkrétními organizacemi a s jejich filozofií. V České republice má největší zásluhu Prázdninová škola Lipnice, která u nás funguje od roku 1977 (Prázdninová škola Lipnice, nedatováno).

Hlavním principem zážitkové pedagogiky je prožitek nějaké specifické situace, jež je nejčastěji ve formě hry a následná reflexe a evaluace celého procesu. Cílem je dospět k co největšímu osobnímu rozvoji u účastníků (Hanuš & Chytilová, 2009).

1.1. Definice zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika je poměrně složitá a těžko uchopitelná disciplína. Konkrétní definice se napříč autory různí. Neexistuje tedy žádná všeobecná všemi uznávaná definice. Pokusíme se však nastínit pohledy jednotlivých autorů.

Vážanský ve své knize *Volný čas a pedagogika zážitku* definuje zážitkovou pedagogiku následovně:

„Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním „pro-žitím“ odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti, získat zkušenosti.“ (Vážanský, 1992, str. 26)

Tady vidíme, že zážitek má v zážitkové pedagogice nejen roli zábavy nebo relaxace, ale iniciuje právě rozvoj jedince a posouvá ho ve smyslu nových dovedností a zkušeností.

Tento aspekt zážitkové pedagogiky zdůrazňuje Ivo Jirásek, dlouholetý instruktor Lipnické školy a docent Univerzity Palackého:

„Pro zážitkovou pedagogiku je typické (a tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitku) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita.“ (Jirásek, 2004)

Co se týče zahraničních zdrojů, uveďme si alespoň, jak vymezuje zážitkové učení Association for experiential education. Ta chápe zážitkové učení jako učení skrze

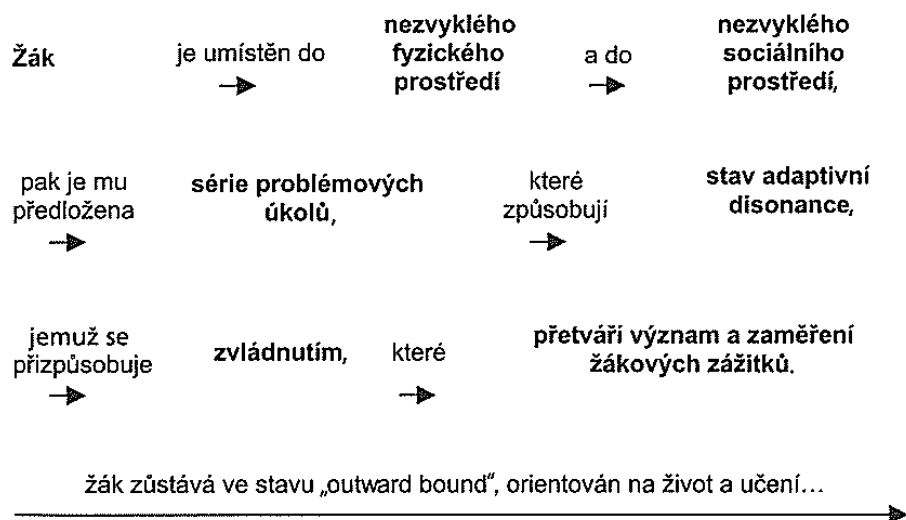
přímou zkušenost s pomocí cílené zpětné vazby za účelem získání vědomostí, rozvoje dovedností, ujasnění hodnot a rozvinutí dovedností pro zapojení do skupinové práce (Association for experiential education, 2018). Možné uplatnění vidí u učitelů, instruktorů a vedoucích na táborech, vedoucích kurzů, terapeutů či koučů (tamtéž).

V důsledku toho můžeme oddělit zážitkovou pedagogiku od dalších zážitkových a jiných aktivit, jako jsou Larpy, klasické cestování, různé složitější outdoorové hry pro dospělé a podobně. Tyto aktivity totiž většinou nemají pedagogický prvek, protože nenabízí účastníkům následnou reflexi a evaluaci a tedy přesah do reálného života. Výjimkou jsou například Edularpy, kdy účastníci pomocí hraní rolí pronikají do historie, fyziky či jiných školních dovedností (EduLudus, z.s., nedatováno).

1.2. Teoretická východiska zážitkové pedagogiky

Pokud jsme si zážitkovou pedagogiku vymezili především jako proces učení, kde facilitační situací je zážitek, můžeme se podrobněji podívat, jak tento proces probíhá. První pedagogové, jež se snažili tyto mechanismy popsat, spadali většinou pod britskou organizaci Outward Bound.

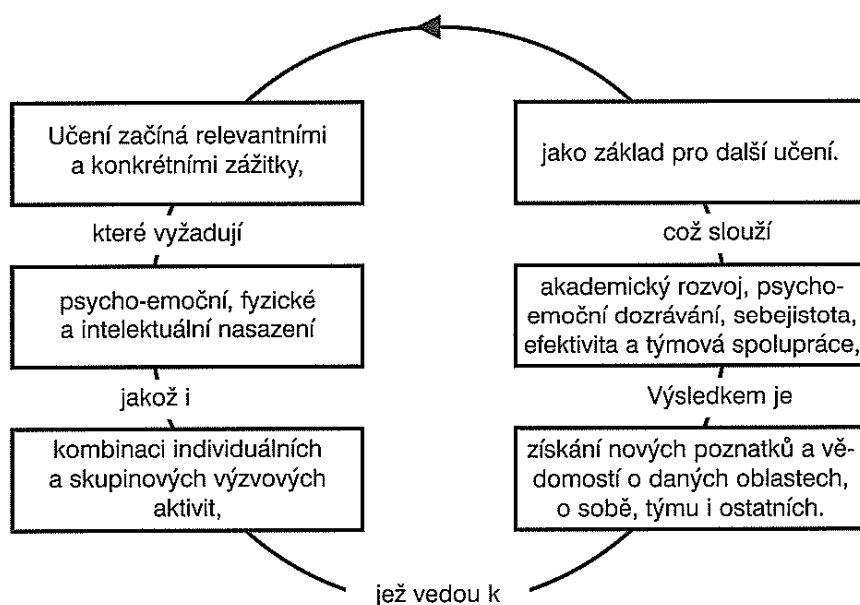
Jako jedni z prvních přišli s modelem procesu zážitkové pedagogiky Walsh a Golins (1976). My si uvedeme jeho českou verzi, jež je k nalezení v publikaci od France, Zounkové a Martina z roku 2007.



(Franc, Zounková, & Martin, 2007, str. 21)

Zde je dobře vidět základní filozofie zážitkové pedagogiky, kdy na základě cvičné situace, hry, si může jedinec odnést jisté vzorce chování či emoční zkušenosti a přenést je do reálného života. Na základě vystavení složité situaci a jejího zvládnutí si účastník neodnáší pouze reálnou dovednost, ale i pocit úspěchu, větší víru v sebe sama v podobných situacích a poznání, jak v těchto situacích reaguje.

Rádi bychom uvedli ještě jeden model, jež má vést k lepšímu pochopení rozvoje na straně účastníků. Opět využijeme českou alternativu z publikace od France, Zounkové a Martina především z důvodu zkrácení, k němuž by mohlo dojít po překladu původní verze. Originální verzi cyklu můžeme najít v publikaci Sakofse a Armstronga z roku 1996.



(Franc, Zounková, & Martin, 2007, str. 23)

Zde vidíme právě proces *začlenění* zážitku do běžného života, ať už formou znalostí, dovedností či sebepoznání. Je zde naznačeno, že tento vývoj posunuje jedince k vyššímu sebepoznání a hlubším kompetencím, které umožňují jít při dalších aktivitách zase hlouběji směrem ke složitějším aktivitám, díky čemuž se jedinec může posunovat dál a dál.

Na základě těchto teorií a v souladu s publikací Mojmirá Vážanského, můžeme za zážitkovou pedagogikou nalézt jakousi snahu o osobnostní rozvoj, sebepoznání či dokonce jisté terapeutické prvky (Vážanský, 1992). Vážanský dokonce vidí

v zážitkové pedagogice jakousi „aktivizací“ k překonání naučené bezmocnosti či psychoanalytickou katarzi (tamtéž). Pravda je, že zážitkový kurz může někdy poskytnout bezpečné prostředí pro účastníky, kde mohou nezraňujícím způsobem poznávat sebe sama v situacích mimo komfortní zónu, které však nejsou reálné. Skrze to jedinci zčásti pasivní, jedinci s malým sebevědomím a strachem ze změny, mohou mít možnost posunovat svoje hranice a zvládat náročné situace bez obavy z následků a v situaci přijetí.

1.3. Outward Bound

Je mnoho organizací po celém světě, které se zabývají zážitkovou pedagogikou, ať už v jakékoliv formě. My se však chceme zastavit u té nejznámější a největší, kterou je Outward Bound (v překladu loď vyplouvající z přístavu). Outward Bound působí nyní ve více než třiceti státech a to včetně České republiky, kdy z její činnosti vychází největší organizace věnující se zážitkové pedagogice u nás - Prázdninová škola Lipnice (Outward Bound International, 2017). Svatoš a Lebeda uvádějí, že Outward Bound má ročně 173 tisíc absolventů zážitkových kurzů (2004). Vzhledem ke stáří této informace a k faktu, že od roku 2004 se Outward bound rozrostla a navázala spolupráci s dalšími státy, se můžeme domnívat, že reálné číslo je ještě vyšší.

Počátky Outward bound můžeme nalézt již ve 30. letech minulého století (Outward Bound International, 2017). Její zakladatel, Kurt Hahn, začal nejprve aplikovat prvky zážitkové pedagogiky na soukromých středních školách (Hanuš & Chytilová, 2009). Hahn vedle tradičního úspěchu ve škole vedl studenty k rozvoji fyzických dovedností, schopnosti přežít v přírodě a podobně. Kahn pro studenty organizoval zážitkové kurzy, tzv. *Kurzschule*, jež spočívali v tréninku tělesných dovedností, zvládnutí expedice či ve skupinovém projektu (Hanuš & Chytilová, 2009). Poté, co začala druhá světová válka, byly kurzy nabídnuty britskému námořnictvu pod názvem Outward Bound. Cílem bylo naučit mladé námořníky spolupráci a způsobu, jak řešit krizové situace (tamtéž).

Po druhé světové válce Outward bound dále expandovala a kurzy začaly být aktivně nabízeny veřejnosti. Docházelo k postupnému rozšiřování do dalších zemí. V roce 1956 založil Kurt Hahn ve spolupráci s vévodou s Edinburghu, nyní již manželem

královny Alžběty II., Mezinárodní cenu vévody z Edinburghu, jež funguje do teď (The Duke of Edinburgh's International Award, 2017). Jejím prvotním cílem bylo přimět anglické chlapce trávit efektivně svůj volný čas. Program se však začal rychle šířit a dnes již funguje ve více než 140 zemích po celém světě. Roku 1995 se pod záštitou ministerstva školství dostal i do České republiky. Jeho principem je systematická práce na rozvoji vlastního talentu ve vybrané oblasti, pravidelný sport dle vlastního výběru a dobrovolnická činnost. Vyšší úrovně programu obsahují i několikadenní expedici či delší zážitkový pobyt. Výsledkem této několikaměsíční práce na seberozvoji je obdržení medaile a certifikátu během slavnostního ceremoniálu. Tato cena navíc může účastníkům pomoci při přijímacích řízeních na vysokých školách, především tedy na těch britských, a je dobrou vizitkou během profesního života. Měla by do jisté míry značit o některých osobnostních hodnotách daného jedince, jako je cílevědomost, úroveň sebepoznání a podobně. (The Duke of Edinburgh's International Award, 2017) U nás se nám momentálně nepodařilo najít žádnou vysokou školu, jež by ocenění brala v potaz.

Co se týče studií, jež se snažili zabývat reálným dopadem kurzů Outward Bound. zmiňme alespoň kvalitativní studii napříč americkými univerzitami, jež se snažili zjistit pohled účastníků zážitkových kurzů na jejich vnímaný růst a rozvoj po absolvování kurzu (Bobilya, Lindley, Faircloth, & Holman, 2017). Studie čítala 189 účastníků kurzů různé délky od 4 do 28 dnů. Autoři zjistili, že účastníci kurzů vnímali rozvoj v outdoorových dovednostech, osobnostním růstu, skupinových dovednostech, zvýšené sebedůvěře a podobně (Bobilya, Lindley, Faircloth, & Holman, 2017).

Dále zmiňme program Outward Bound s cílem resocializace a udržování psychického zdraví u válečných veteránů (Scheinfeld & Spangler, 2018). Studie o 199 respondentech ukázala signifikantní zlepšení u účastníků programu v oblasti psychického zdraví, interpersonálních vztahů či terapeutického pokroku v porovnání s kontrolní skupinou. Výzkumníci užíli kvantitativní design a k měření došlo před intervencí, po intervenci a s měsíčním odstupem (Scheinfeld & Spangler, 2018).

1.4. Prázdninová škola Lipnice

Českou obdobou Outward Bound je Prázdninová škola Lipnice. Prázdninová škola Lipnice vznikla roku 1977. Tato organizace byla zřízena nejprve pod Socialistickým svazem mládeže a u jejího zrodu stál psycholog Allan Gintel. Organizace v této době pořádala kurzy především pro studenty středních a vysokých škol. Dále se pak realizovalo několik programů pro pedagogy, jejichž účelem bylo zkvalitnění pedagogické činnosti. (Prázdninová škola Lipnice, nedatováno)

V roce 1989 pak s revolucí nastávají četné změny v této organizaci. Mění se nabídka kurzů, financování i způsob propagace. Dochází ke komunikaci s britskou Outward Bound a ještě téhož roku se daří přijetí Prázdninové školy Lipnice pod křídla této organizace. Kurzy zážitkové pedagogiky si začínají nově objednávat i soukromé instituce. Dále se otevírá možnost zahraničních kurzů. Objevují se i kurzy pro starší generace či pro děti s rodiči. (Prázdninová škola Lipnice, nedatováno)

Dnes se činností prázdninové školy inspirují mnohé české organizace. Lipnická škola nabízí ročně řadu kurzů včetně certifikovaných výcviků pro pedagogy. Lze si objednat i kurz šitý na míru (Prázdninová škola Lipnice, nedatováno). Z odkazu této organizace můžeme zmínit také sérii *Zlatých fondů her*, které obsahují řadu konkrétních her a kurzů, včetně jejich podrobné analýzy. Prázdninová škola Lipnice také každoročně vydává poměrně uznávaný časopis *Gymnasion*, který funguje od roku 2004 snaží se rozšiřovat povědomí o zážitkové pedagogice (Gymnasion, 2015).

1.5. Nástroje zážitkové pedagogiky

V této podkapitole se budeme zabývat konkrétními nástroji zážitkové pedagogiky, tedy tím, jakým způsobem umožňuje zážitková pedagogika proces učení a osobnostní rozvoj účastníků. Podíváme se na konkrétní mechanismy jakými jsou například reflexe či zpětná vazba. Pokusíme se zdůraznit i některá rizika, která při neprofesionálním užití metod zážitkové pedagogiky mohou nastat.

1.5.1. Vymezení pojmu hra a její fungování v zážitkové pedagogice

Bez hry by zážitková pedagogika nebyla možná. Je však důležité porozumět tomu, co to vlastně hra je a jakým způsobem v zážitkové pedagogice funguje. V Instruktorském slabikáři, který byl vydán instruktory Prázdninové školy Lipnice nalezneme následující definici hry:

„Podle formy můžeme hrou nazvat svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto můžeme hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užítku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“

(Huizinga, 1971; in Holeyšovský, 1994, s. 51)

Podstata hry tedy nevychází z nějakého konkrétního zisku, ale z aktivity samotné (Holeyšovský, 1994) Je důležité si uvědomit, že to, že hra je „*aktivita bez cíle*“, neznamená, že v jejím procesu nedochází k učení či k sebepoznání. Jan Činčera hru definuje skrze určité znaky, jež jsou pro většinu her společné (2007). Prvním aspektem je to, že *hra funguje jako znak* a to ve smyslu toho, že během hry simulujeme nějakou situaci, která se ale ve skutečnosti neděje. Může se jednat o válku, lov zvířat nebo téměř cokoliv. Dalším znakem her je podle Činčery *emociální angažovanost*. Během hry se u účastníků objevují mnohé emoce, které souvisí například s očekáváním či vlastní touhou zvítězit. Dalším společným znakem her je existence *pravidel*. Pravidla dávají hře jasné hranice a řád. Většina her obsahuje nějakou *soutěž*, ta pozitivně ovlivňuje motivaci a emoční a angažovanost. A nakonec, každá hra má nějaký *cíl*. Bez cíle je motivovat účastníky téměř nemožné. Hra musí někam směřovat. Činčera také zdůrazňuje, že cíle účastníků a pedagogů nemusí být vždy totožné. (Činčera, 2007, str. 10)

Trochu jinak se na hru dívají Hanuš a Chytilová. Ti ve své knize *Zážitkově pedagogické učení* zdůrazňují především cíle hry. Konkrétně o roli cílů ve hře hovoří následovně:

„Cílem hry je řečeno, kudy, jak a kam se bude hrou směřovat. Bez cíle neexistuje cesta a ztrácí se smysl konání. Cíl musí být jasně a přesně definovatelný, musí být dosažitelný a uskutečnitelný, musí být pochopitelný pro všechny a vyjádřitelný několika nekomplikovanými výrazy a měl by maximální měrou vést a přispívat k růstu a rozvoji osobnosti jedince. Hru chápeme jako jeden z nejideálnějších prostředků harmonického rozvoje jedince.“

(Hanuš & Chytilová, 2009, str. 114)

Tato definice vystihuje hru v podání zážitkové pedagogiky přesněji. Každá aktivita v rámci zážitkově pedagogického učení by měla mít svůj cíl. Umět jako pedagog či psycholog správně tento cíl zvolit, vzhledem k tomu, na jaké úrovni se účastníci kurzu nacházejí, tak, aby aktivita byla pro účastníky přínosná a přitom nebyla užita ve skupině, která na to není připravena, je jeden z nejtěžších úkolů. Kolařík hovoří o tzv. *zóně učení*, což je oblast která je již mimo *komfortní zónu* účastníka, ale ještě je pro něj přijatelná (2011). Pro určení vhodné aktivity je tedy nutná znalost skupiny a hranic všech jejích jedinců. Vybrat správnou aktivitu samozřejmě není vše, je důležité, aby vedoucí dokázal hru také dobře uvést, srozumitelně vysvětlit pravidla a řádně účastníky motivovat. Během delších kurzů je důležitá schopnost vedoucích zahrát různé role, které mohou trvat i několik hodin či dní, protože spousta her v zážitkové pedagogice má dramaturgický prvek (Činčera, 2007).

Kvalitní výběr hry, aktivní účast vedoucích, dobré delegování v průběhu aktivity a schopnost účastníky namotivovat jsou tedy silným měřítkem kvality kurzu. Na několik důležitých aspektů, jak se tvoří kvalitní hra, upozorňuje i Zdeněk Beneš v článku z časopisu Prázdninové školy Lipnice Gymnasion (2006). Ten upozorňuje na to, že hra by měla obsahovat především *silný zážitek*, který je spojen s *reálným zažitím situace* a ne například pouze s užitím imaginace. Tento zážitek by měl být *přístupný pro každého* účastníka, jež vynaloží během hry snahu (Beneš, 2006). Autor dále upozorňuje, že součástí hry by měli být *kvalitní pomůcky či kostýmy*. Důležité je účastníky správně motivovat, např. úvodní scénkou, užitím filmu, hudby a podobně (tamtéž).

To, aby se účastníci rozvíjeli a hra jim něco přinesla, by měla být cílem každého vedoucího. V rámci zážitkové pedagogiky by hra neměla být jen vyplněním volného času, ale měla by mít svůj cíl a vedoucí by měl vědět, proč danou aktivitu zařadil

v danou chvíli. S takto uvědoměným vedoucím se může skupina posouvat a zážitková pedagogika může mít reálný edukační a rozvojový rozměr.

1.5.2. Pravidla a omezení během zážitkových kurzů

Pravidla jsou nedílnou součástí práce se skupinou. Stanovení pravidel vyjasňuje očekávání účastníků pomáhá předejít nedorozuměním (Kolařík, 2011). V zážitkové pedagogice má navíc stanovení pravidel i bezpečnostní složku. Například pravidlo *Stop* (Kolařík, 2011), umožňuje vystoupit účastníkům z aktivity, která je pro ně problematická. Na rozdíl od sebezkušenostních skupin, kde je riziko újmy především psychologické, jsou aktivity zážitkové pedagogiky méně zasazené do bezpečného prostředí. Nutit tedy například účastníka, který má fobii z výšek, do horolezeckých aktivit může být přímo nebezpečné.

Činčera nabízí jiný pohled na pravidlo *Stop* (2007). Hovoří konkrétně o *principu dobrovolnosti*, kde zdůrazňuje, že účastníci nemají pouze právo zvolit si, zda se zúčastní nebo ne, ale měli by také mít možnost vzít si z aktivit to, co sami potřebují, tudíž adaptovat si *cíl*, vzhledem ke svým aktuálním možnostem. Pro ilustraci, pokud je aktivitou například celonoční závod dvojic, pak může být pro některé účastníky cílem dopadnout co nejlépe, zatímco pro některé je cílem závod třeba jen zvládnout (Činčera, 2007).

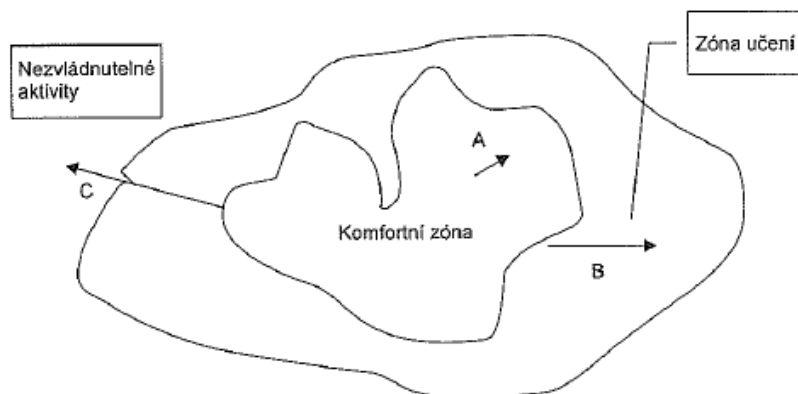
Další pravidlo, jež souvisí se sebezkušenostními skupinami, a je podle nás nezbytné i na zážitkových kurzech, je *mlčenlivost* (Kolařík, 2011). *Mlčenlivost* v tomto případě znamená, že informace o jednotlivých účastnících kurzu, o tom, co se na kurzu dělo a co se probíralo, by měli zůstat mezi účastníky a neměli by se šířit mimo skupinu. Důvodem je, že velká část kurzů má vysokou fyzickou či psychickou náročnost, tudíž účastníci mají tendenci kurzy silně emočně prožívat. Navíc na *reflexích* je žádoucí, aby docházelo k upřímnému sdělování niterných pocitů. Je-li důvěra narušena a dojde-li k vynesení informací mimo skupinu, hrozí, že se skupina vývojově posune zpátky v čase (Kolařík, 2011). Je pravděpodobné, že účastníci budou při dalších kurzech rezervovanější a nedovolí si situaci plně autenticky prožívat. To naruší i rozvoj účastníků a pravděpodobně bude nutné zařadit jednodušší aktivity a pracovat na znovuobnovení ztracené důvěry a soudržnosti skupiny.

Důležitým faktorem zážitkové pedagogiky je reálná *bezpečnost* v průběhu aktivit. Tu můžeme rozdělit na *fyzickou bezpečnost* a *psychickou bezpečnost* (Franc, Zounková, & Martin, 2007). U *fyzické bezpečnosti* jde o to, aby se účastníci reálně nezranili a pokud se to stane, aby vedoucí kurzu byli schopni zakročit a měli u sebe patřičný zdravotní materiál (Neumann & Ďoubalík, 2014). Pro nás je však důležitější *bezpečnost psychická*. Franc a Zounková ve své publikaci uvádějí, že v týmu instruktorů by měl být alespoň jeden člověk s psychologickým vzděláním či alespoň s terapeutickým výcvikem (2007). Tento požadavek je oprávněný, avšak obáváme se, že v praxi často nerealizovatelný. Určitě je však důležité být dobrým pozorovatelem a všímat si, jak program na účastníky působí (tamtéž). Účastníci by také měli mít možnost dostatečně probrat svoje pocity během aktivit v průběhu reflexe. Vedoucí by měl také poznat, když je nějaká aktivita pro někoho více psychicky náročná. Například aktivita, jež se zabývá problematikou smrti, pravděpodobně nebude úplně vhodná pro někoho, komu nedávno zemřel nějaký blízký člověk. S psychickou bezpečností souvisí i fakt, že nemůžeme zařadit dvě extrémně psychicky či fyzicky namáhavé aktivity po sobě. Pokud to uděláme, hrozí, že to účastníci nezvládnou.

Stanovení pravidel a bezpečné počínání během kurzů nám zajistí, že se účastníci budou na kurzu cítit bezpečně. Jsou-li pravidla dobře nastaveny, je o mnoho větší šance, že se nám účastníci příště znovu zúčastní.

1.5.3. Teorie komfortní zóny

V předešlých kapitolách jsme již zmiňovali něco o komfortní zóně. Teorie komfortní zóny má stěžejní roli v zážitkově-pedagogickém učení. Na základě této teorie předpokládáme existenci dvou hypotetických zón, jež ohraničují reálné možnosti účastníků. Jedná se o *zónu komfortní* a *zónu učení* (Činčera, 2007). Komfortní zóna



představuje aktivity, které jedinec bez problému zvládne a představují pro něj jen malou či žádnou výzvu. Oproti tomu aktivity, jež se nacházejí v zóně učení, představují již větší výzvu a často obnášejí i dočasnou psychickou či fyzickou nepohodu. Přesto jsou pro účastníka zvládnutelné a jejich zvládnutí je často doprovázeno pocitem úspěchu a hrdosti. Zde předkládáme grafický model komfortní zóny:

(Franc, Zounková, & Martin, 2007, str. 29)

Pro organizátory kurzu je však podstatný rozdíl převážně v tom, že u aktivit, které jsou v zóně učení dochází k učení nových dovedností a rozšiřování komfortní zóny (Franc, Zounková, & Martin, 2007). Je důležité si uvědomit, že velikost komfortní zóny je u různých účastníků odlišná. Pro někoho může být například intenzivní noční kurz v lese lehce zvládnutelný, ale vystoupit před větší skupinou lidí mu bude dělat problém. Neznalost a nerespektování těchto limitů může účastníkům ublížit. Ne vždy je jednoduché nastavit aktivitu tak, aby představovala výzvu pro všechny a přitom pro nikoho nebyla nezvládnutelná. Řešením může být dát účastníkům dostatek prostoru a přizpůsobit pravidla do jisté míry individuálně.

1.5.4. Reflexe

Dalším důležitým nástrojem zážitkové pedagogiky je reflexe. Reflexe je velmi náročná na vedení (alespoň zprvu, než se skupina naučí si reflexe moderovat sama) a často v praxi dochází k jejímu opomínání či naopak ke kontaminaci reflexí, kdy se reflektují i aktivity, u nichž to postrádá smysl (Kolařík, 2011). Zkusme se nyní pozastavit nad tím, co to reflexe je. Neumann uvádí následující definici:

„Reflexe je řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebných informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. Vede nás k tomu, abychom se z nich naučili co nejvíce. Reflexe je příležitostí, jak si v uvolněné herní atmosféře vyměnit názory s lidmi, kteří mají stejné zkušenosti a prožitky jako my“

(Neumann & Ďoubalík, 2014, str. 39)

Z této definice vyplývá, že hlavní role reflexe je začlenění aktivity do širších souvislostí a objasnění jejího významu. Reflexe však může mít ještě jeden rozměr. Ten ve své definici nastiňuje Pelánek:

„Reflexe by měla především vytvářet prostor pro sdílení pocitů a zážitků a poskytovat tak cennou zpětnou vazbu pro účastníky i instruktory. Reflexe by také měla zviditelnit případné problémy, hlavně co se týče skupinových vztahů, a dávat možnost tyto problémy ujasnit.“

(Pelánek, 2008, str. 101)

Zde vidíme, že reflexe by také měla sloužit jako prostor pro sdílení pocitů, jež se během aktivity objevovaly. Vzhledem k intenzitě některých kurzů má značná část účastníků potřebu tyto zážitky sdílet. Pokud jim to umožníme, opět zvyšujeme šanci, že bude mít aktivita pro účastníky nějaký přesah.

Z první definice reflexe můžeme vyvodit její důležitost v ukotvení získaných dovedností a znalostí a jejich přenesení do reálného života. V druhé definici zase vidíme důležitost v tom, aby byla skupina po psychické stránce v pořádku a odnášela si z kurzu pozitivní pocity. Tato psychická pohoda účastníků může přispět k jejich motivaci se příště znovu zúčastnit.

Důležitou otázkou je, jak reflexe funguje a které aktivity reflektovat. Pelánek uvádí, že nejčastější formou reflexe je strukturovaná skupinová diskuze (2008). Instruktor zde funguje jako moderátor, přičemž diskusi vede pomocí vhodných otázek, ale reakce nechává na účastnících a svůj názor většinou neprezentuje (tamtéž). Během reflexe je důležité věnovat pozornost všem účastníkům tak, aby každý měl prostor se k aktivitě vyjádřit. Co se týče otázky, které aktivity reflektovat, Kolařík hovoří o reflektování aktivit, kde se očekává nějaký přesah, tudíž například u seznamovacích her či „*ledolamek*“ nemá reflexe moc cenu. Příliš hluboká reflexe, na kterou není skupina připravena, může práci ve skupině do jisté míry narušit (2011).

1.5.5. Zpětná vazba

Zpětná vazba je další nedílnou součástí zážitkové pedagogiky, která dopomáhá procesu učení a facilituje přesah zážitků do reálného života. Reitmayerová a Broumová ji definují jako „*informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na dobré cestě*“ (2007). Zpětná vazba je přirozený

mechanismus, jež se vyskytuje v přírodě u většiny živočišných druhů. Jedná se komunikaci mezi jedincem a okolím, přičemž okolí dává nějakým způsobem najevo, jak na něj působí chování jedince (tamtéž). Reitmayerová a Broumová dále rozlišují *cílenou zpětnou vazbu*, jakožto zpětnou vazbu *chtěnou*, která je vyvolána záměrně a týká se nějaké konkrétní situace (2007).

Zpětná vazba má několik funkcí. Hermochová uvádí, že je-li ochota si ve skupině zpětnou vazbu poskytovat, členové mají možnost lépe poznávat sebe, ostatní a porovnávat vlastní chování s chováním druhých (2004). Poskytování zpětné vazby má však také mnohá úskalí. Kolařík hovoří o tzv. *zpětnovazebném přetížení*, což znamená, že po dlouhou dobu je zpětná vazba poskytovaná jednomu konkrétnímu člověku. U toho může dojít ke snížení sebedůvěry a přebytek zpětné vazby mu může naopak ublížit (Kolařík, 2011). Kolařík dále hovoří o tom, jak těmto schémátům zabránit. Chceme-li, aby byla zpětná vazba co nejefektivnější a splnila svůj účel, pak by se měla vztahovat ke konkrétní situaci, ke které právě došlo a měla by být bez zbytečných interpretací a moralizování. Ten, kdo ji poskytuje, by měl také být ochoten připustit, že se může mýlit (Kolařík, 2011).

Je-li zpětná vazba poskytována citlivě, skupina se takto může efektivně posouvat a jednotliví členové se nemusí bát říct, že se jim něco nelíbí. Účastníkům i vedoucím kurzů pak zpětná vazba pomáhá se zdokonalovat a pracovat na svých chybách. Zpětná vazba by však neměla přejít v kritiku či osobní útoky. V takovém případě bude důvěra ve skupině naopak narušena.

2. Oblasti rozvoje skrze zážitkovou pedagogiku

V předchozí kapitole jsme naznačili, že zážitkově-pedagogické učení by mělo mít jistý přesah do reálného života. Jedním z možných projevů tohoto přesahu je *rozvoj kompetencí* nebo získávání kompetencí nových. Může se jednat o praktické dovednosti, jako je rozdělat oheň, poskytnout první pomoc nebo více obecné dovednosti, jako je práce s publikem či schopnost argumentace. Další oblastí je *rozvoj osobnostně sociální*. Budeme se mu hlouběji věnovat i z toho důvodu, že spadá více do oblasti psychologie, zatímco rozvoj kompetencí spadá spíše do pedagogické oblasti. Navíc do detailu popisovat, jakým způsobem lze rozvíjet dovednosti pomocí zážitkové pedagogiky není cílem naší práce. Přesto tomuto tématu věnujeme alespoň krátký pohled.

Co se týče výzkumů, jež se týkají rozvoje konkrétních dovedností skrze zážitkové kurzy, uvedme si alespoň některé příklady. Cooley, Burnsová a Cummingová zkoumali užití outdoorových zážitkových kurzů za cílem rozvoje skupinových dovedností a práce ve skupině (2016). 238 účastníků výzkumu se zúčastnilo zážitkového kurzu zaměřeného na rozvoj těchto dovedností. Výzkumníci zjistili, že participanti u sebe po skončení kurzu vnímali signifikantně vyšší dovednosti co se týče skupinové práce, konkrétně například vnímali větší účinnost při práci ve skupině a měli vůči této práci vstřícnější postoj (Cooley, Burns, & Cumming, 2016). Připomeňme ještě kvalitativní studii u kurzů Outward Bound, kdy autoři zjistili, že účastníci kurzů vnímali rozvoj v outdoorových dovednostech, osobnostním růstu, skupinových dovednostech, zvýšené sebedůvěře a podobně (Bobilya, Lindley, Faircloth, & Holman, 2017).

2.1. Cílené oblasti rozvoje dle Prázdninové školy Lipnice

Prázdninová škola Lipnice se snaží poskytnout jakési vodítko, jaké oblasti kompetencí lze pomocí zážitkových aktivit rozvíjet. V jejích Zlatých fondech můžeme nalézt cíle hry právě podle cílené oblasti rozvoje. Uvedme si zde tyto základní okruhy. Čerpali jsme konkrétně ze Zlatého fondu her II (Hrkal & Hanuš, 2007).

Prvním okruhem jsou hry zaměřené na *rozvoj intelektu*. Cílem těchto aktivit je rozvoj paměti, smyslového vnímání, logického uvažování, strategie a podobně.

Druhým okruhem jsou hry, jež mají nějakým způsobem *rozvíjet tvořivost*. Cílem je zlepšovat představivost účastníků a naučit je nacházet neobvyklá řešení a postupy.

Třetím okruhem jsou hry na *rozvoj sociálních dovedností*. Zde je klíčovým rozvoj kooperace, komunikace, zodpovědnosti a tak dále.

Čtvrtým okruhem jsou hry na *rozvoj motoriky a pohybových dovedností*. Cílem je rozvíjení síly, obratnosti a vytrvalosti. Jedná se především o sportovní hry v přírodě.

Pátým okruhem jsou hry zaměřené na *rozvoj vůle*. Účelem je zlepšení trpělivosti, zvládnutí psychické zátěže a podobně. Dále pak rozvíjí celkové sebeovládání.

Pátým a posledním konkrétním okruhem jsou hry na *rozvoj sebepojetí*. Cílem je sebepoznání, překonání se, sebe důvěra a samostatnost. Z psychologického hlediska si trůfneme tvrdit, že tento okruh je nejdůležitější.

Jak vidíme, oblastí, jež se dají rozvíjet zážitkovým učením je velké množství. Je nutné si uvědomit, že hra nemusí cílit jen na jednu konkrétní oblast, ale často se oblasti prolínají. Pro organizátory kurzu je však důležité vědět, co danou aktivitou zamýšlejí a proč ji zařazují.

2.2. Osobnostně sociální rozvoj

Osobnostně sociální rozvoj je poměrně složitý a těžko definovatelný koncept (Kolář, Nehyba, & Lazarová, 2011). Toto téma se do jisté míry prolíná s rozvojem sebepojetí a s rozvojem sociálních dovedností ze Zlatých fondů her (Hrkal & Hanuš, 2007). V Rámcově vzdělávacím programu pro gymnázia nalezneme mezi klíčovými kompetencemi tzv. *kompetence sociální a personální* (2007). Autoři mezi tyto kompetence řadí například schopnost sebereflexe, reálné stanovování životních cílů a priorit, schopnost navazovat a udržovat vztahy založené na vzájemné úctě, toleranci a empatii či schopnost rozhodovat se na základě vlastního úsudku (tamtéž). Pro sociální dovednosti jako je empatie a tolerance a i pro celkovou osobní vyspělost, kterou značí například dobrá sebereflexe či reálné stanovování cílů, je důležitá především úroveň sebepoznání, jakožto dobrá znalost svých hodnot a porozumění, proč těmto hodnotám věříme, podobně pak znalost svých hranic,

v čem jsem dobrý, v čem slabší, co ve svém životě chci a co ne a podobně. Na základě toho můžeme usuzovat, že do pedagogické činnosti nepatří pouze učení se konkrétním znalostem a dovednostem, ale také celkový vývoj osobnosti a sebepojetí. V zážitkové pedagogice najdeme velké množství aktivit, jejichž účelem je právě prohloubení úrovně sebepoznání či porozumění tomu, jak nás vnímají ostatní. Pro příklad znovu zmiňme Zlaté fondy her, vydávané pod křídly Prázdninové školy Lipnice. Zde můžeme najít aktivity jako Labyrint světa a ráj srdce či Křídla slávy, kde je sebereflexe či utřídění hodnot uvedeno přímo jako cíl hry¹ (Hrkal & Hanuš, 2007).

Zážitkově pedagogické učení se snaží prohlubovat sociální dovednosti nejen skrze konkrétní aktivity, ale i tím, že náročné fyzické a psychické hry vyžadují komunikaci s ostatními členy, empatii, schopnost spolupracovat a nalézat kompromisy. Ne vždy musí být tedy rozvoj sociálních dovedností hlavním cílem, ale někdy se stane jakýmsi vedlejším produktem. V této kapitole bychom se chtěli zaměřit na dva důležité konstrukty osobnostního rozvoje, které další vývoj těchto sociálních dovedností do značné míry ovlivňují. Jsou jimi sebepojetí a sebepoznání.

2.3. Sebepojetí

Sebepojetí je složitý psychologický konstrukt, který se vyvíjí již od dětství (Thorová, 2015). Blatný ho definuje jako „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě má*“ (Blatný, Psychologie osobnosti, 2010, str. 107). Jedná se tedy o veškerá přesvědčení o naší osobě, našich vlastnostech, schopnostech a příčinách chování. Zdravé sebepojetí je dáno dobrou *sebereflexí* a vysokou úrovní *sebeoznání*. Kříž zdůrazňuje, že nízké sebepojetí může zapříčinit, že daná osoba není schopná naplno využít svůj potenciál. Oproti tomu přehnané sebepojetí často souvisí s mnohými sociálními obtížemi (2005).

Zkusme si uvést příklad, jak lze se sebepojetím konkrétně v zážitkové pedagogice pracovat. Vzhledem k tomu, že jsem se sám jako účastník zážitkové pedagogice

¹ Je zjevné, že tyto aktivity mají poměrně velké nároky na účastníky, jak co se týče věku, tak i v ohledu osobní vyspělosti. Zlaté fondy her užívají hodnocení psychické náročnosti 1-5, přičemž tyto hry spadají pod kategorii 5, tj. maximální psychická náročnost. Obě trvají řádově hodiny a mají poměrně složitá pravidla. Stručně uveďme, že aktivita Labyrint světa a ráj srdce spočívá v symbolickém projití si celým životem od narození až po smrt. Křídla slávy jsou aktivitou, kdy účastníci sepisují své ambice a životní cíle a jejich kolegové poté píšou úvahu, co z jejich snů se jim podle nich povede.

věnoval, uvedu zkušenost ze svého prvního zážitkového kurzu. Na začátku kurzu byli všichni účastníci uvězněni v temné místnosti s pokynem, že mají být potichu. Poté byli jeden po druhém přesunuti ven a usazeni k dřevěným stolům, na kterých hořelo mnoho svící. Instruktor, v roli kata, přečetl všem účastníkům, že jsou odsouzeni k smrti oběšením za svoje zločiny. Před tím, než se poprava vykoná, měli všichni hodinu na to, aby napsali svým blízkým dopis na rozloučenou.

Když se zamyslíme nad tím, co mohla účastníkům aktivita přinést, dojdeme k tomu, že hlavní obohacení spočívalo právě v uvědomění si některých hodnot. Například už jenom to, komu byl dopis určený pomáhalo účastníkům uvědomit si, kdo je pro ně v životě nejdůležitější. Reflexe dosavadního života zase měla přiblížit, co v našem životě považujeme za největší úspěchy, čeho si nejvíc vážíme. Toto prosté uvědomění si, kdo jsem, co mne definuje, kdo je mi nejbližší, spadá právě do konceptu sebepojetí. Podobných kurzů je samozřejmě spousta, pro ilustraci, jakým způsobem lze u účastníků sebepojetí rozvíjet, by však tento příklad měl stačit.

Co se týče teorie sebepojetí, je zajímavé, že teorie autorů, kteří se snaží tento konstrukt vysvětlit, se značně liší. Uvedeme si zde některé z nich. Zaprvé se zdá, že někteří autoři rozlišují *sebe*pojetí, jakožto kognitivní komponentu, tj. co o sobě vím a myslím si, a *sebe*hodnocení, jakožto emoční komponentu, tj. jakou hodnotu si přisuzuji (Blatný, 2010; Výrost, Slaměník; 2008). Výrost a Slaměník dále ještě rozlišují *sebe*regulaci, jakožto konativní složku sebepojetí (2008). Autoři dále rozlišují *minulé já*, *přítomné já* a *budoucí já* (tamtéž). Zážitkový kurz lze zaměřit na jakoukoliv z těchto tří komponent. Stejně jako v terapii se můžeme snažit pomoci účastníkům jinak interpretovat minulost, zlepšit sebehodnocení v přítomnosti či ukázat možný vývoj do budoucna.

Jiný pohled na sebepojetí přináší Thorová. Ta sebepojetí ztotožňuje s pojmem identita (2015). Thorová do sebepojetí nezahrnuje pouze představy o sobě samém, nýbrž i důležité postoje, soubor hodnot či dokonce sexuální orientaci (2015). Sebepojetím jakožto identitou se zabýval James Marcia. Ten definoval čtyři stupně identity. Identitu *pře*jatou, jakožto nekritické přebírání názorů a postojů druhých lidí bez korigování vlastní zkušeností, identitu *difú*zní, jakožto soubor zmatečných a povrchních názorů bez hlubšího hodnotového zakotvení, identitu *odlo*ženou, která je typická pro období moratoria a nakonec identitu autentickou, tj. sebevědomou,

vystavěnou na vlastní zkušenosti (Marcia, 1966; in Thorová, 2015). Podobnou teorii vývoje identity má například i Rollo May (In Thorová, 2015). Důležité je uvědomit si, že cílem pedagogického působení je pomáhat jedincům dostat se z nižších stupňů identity k autentickému bytí. Carl Rogers ve své knize *Být sám sebou* (2015) ukazuje, jak se autentičnost jedince projevuje:

„Čas od času pozoruji u svých klientů, jak se z obyčejných lidí stávají lidé ve svých oborech významní a tvořiví s tím, jak se u nich rozvinula větší důvěra v procesy, které v nich probíhají, a s tím, jak se odvážili cítit své vlastní pocity, žít podle vlastních hodnot, které objevili ve vlastním nitru, a vyjadřovat se svým vlastním jedinečným způsobem.“

(Rogers, 2015, str. 197)

Toto autentické bytí však předpokládá několik věcí. Člověk musí mít zdravé sebevědomí a sebenáhled, aby mohl překonat konformitu a být sám sebou. Dále také musí především vědět, kým je, jaké hodnoty zastává a co je pro něj důležité. Pokud je takto uvědomělý, hovoříme o vysoké úrovni sebepoznání.

2.4. Sebepoznání

Kříž definuje sebepoznání jako přijímání nových informací o sobě a jejich vědomé začleňování do sebepojetí (2005). Kuneš k tomuto tématu dodává, že sebepoznání neznamená něco měnit či popírat, ale pouze spatřit sebe sami sebe se všemi klady a zápory (2009). Na základě toho může sebepoznání chápat jako jakýsi proces, při kterém dochází ke změnám sebepojetí na základě objevování nových informací o sobě samém. Jakým způsobem tento proces probíhá, pomáhá nastítnit tzv. *okénko Johari*. Jedná se o model, skládající se ze čtyř kvadrantů – první značí, co o sobě vím já a ví to o mne i druzí, další co o sobě vím já, ale druzí to nevědí a tak dále. Principem pedagogických aktivit je pak zvětšování prvního kvadrantu na úkor těch zbylých (Luft, 1963; in Kolařík, 2011).

	VÍM JÁ	NEVÍM JÁ
VĚDÍ DRUZÍ	1. OTEVŘENÝ	2. SLEPÝ
NĚVĚDÍ DRUZÍ	3. SKRYTÝ	4. NEZNÁMÝ

(Kolařík, 2011, str. 69)

Kolařík dále zdůrazňuje, že sebepoznávací techniky jsou určeny pro zdravé jedince, kteří se momentálně nenachází v žádné obtížné životní situaci (2011). U těchto technik je velmi důležitá kvalitní reflexe (tamtéž).

Sebepoznání má několik důležitých přínosů. Člověk, který dobře zná sám sebe, si lépe uvědomí svoji jedinečnost. To mu dodá mimo jiné větší pocit sebedůvěry (Kuneš, 2009). Sebepoznání nám také pomáhá lépe porozumět druhým a uvědomit si vlastní limity (tamtéž).

Sebepoznání je celoživotní proces, který nám umožňuje mít v našich životech nějaký řád. Tím, že dobře známe sami sebe, se nám spíše bude dařit zvládat každodenní výzvy a pochybnosti o svých schopnostech. Známe-li své cíle a víme, za kterými z nich chceme jít, máme větší šanci, že nám život nebude připadat beze smyslu. Díky těmto cílům může mít náš život nějaké směřování.

2.5. Motivace pro kurzy osobnostně sociálního rozvoje

Můžeme se ptát, co lidi motivuje účastnit se zážitkových kurzů. Individuální motivace může být zprvu různá – potkat nové lidi, zkusit si nové aktivity či si odpočinout si od běžného života. Snaha rozvíjet se je snahou přirozenou a potřeba získávat nové dovednosti a zlepšovat se v těch stávajících úzce souvisí s potřebou seberealizace. Maslow uvádí, že zdraví lidé jsou primárně motivováni sklonem k sebeaktualizaci (2014). Tu nadále definuje jako „*soustavné naplňování možností, schopností a nadání, jako naplnění poslání (nebo osudu, předurčení, povolání), jako plnější poznání vlastní vnitřní podstaty a její přijetí, jako neustálé směřování k vnitřní jednotě, integraci a spolupráci.*“ (Maslow, 2014) Hanuš a Chytilová uvádí několik věcí, které účastníky motivují účastnit se zážitkových aktivit. Nejprve zdůrazňují

osobnost pedagoga, jako velký motivační činitel. Aby pedagog dokázal účastníky motivovat, musí být především motivován sám. Dále autoři udávají, že důležitým motivem je pocit úspěchu. Dále pak spatřují motivy například v uznání či ve ztotožnění se skupinou (Hanuš & Chytilová, 2009).

Co se týče konkrétních prostředků, autoři uvádí několik způsobů, jak do aktivity účastníky více vtáhnout. Uvedeme si několik z nich. Před počátkem aktivity můžeme například použít film, který se s tématem pojí. Aktivita může být také zahájena nějakou divadelní scénkou. Účastníky může namotivovat i samotné prostředí. (Hanuš & Chytilová, 2009)

Jak vidíme, důvody pro účast na zážitkově pedagogických akcích mohou být různé. Dobrý pedagog dokáže však účastníky motivovat pro aktivitu, kterou si pro ně připravil. Často se to děje jednoduše tak, že je zaujme a vtáhne do fiktivního děje, v rámci něhož hra probíhá.

3. Adolescence

V této kapitole bychom se rádi věnovali adolescenci, jakožto vývojovému období. Důvodů, proč chceme tomuto tématu věnovat celou kapitolu je několik. Zaprvé, v rámci našeho výzkumu pracujeme s organizací, která nabízí zážitkové kurzy právě pro adolescenty. To však ještě neopravňuje k tomu, zabývat se tímto věkovým obdobím obecně. Nicméně podíváme-li se na stránky Prázdninové školy Lipnice nebo zahraniční Outward bound, zjistíme, že drtivá většina nabízených kurzů je právě pro adolescenty nebo alespoň mezi nimi je drtivá převaha účastníků (Prázdninová škola Lipnice, nedatováno; The Duke of Edinburgh's international award Czech republic, 2017). Nabízejí se argumenty čistě pragmatické, například že adolescenti mají více času na to se podobným aktivitám věnovat. Přesto se nabízí otázka, jestli neexistuje důvod, proč dělat zážitkovou pedagogiku právě s adolescenty. V této kapitole se pokusíme na tuto otázku nalézt odpověď.

3.1. Vymezení adolescence

Autoři se do jisté míry různí ve věkovém vymezení adolescence. Nejčastěji se toto období uvádí jako období mezi 15 a 20 až 22 rokem (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2014). Například Thorová však uvádí adolescenci dříve, konkrétně mezi 13 a 19 rokem (2015). Spíše se však domníváme, že vzhledem k prodlužovanému období moratoria toto období trvá déle než do devatenáctého roku (Langmeier & Krejčířová, 2006). Přesto je třeba si uvědomit, že posuzování rozdílů mezi adolescentem a mladým dospělým může být značně subjektivní.

Co se týče vývojových změn v adolescenci, Blatný hovoří, že na rozdíl od puberty, se adolescence již tolik netýká změn fyziologických, ale spíše dospívání ve společenském slova smyslu (2016). Konkrétně mluví o „*konsolidaci identity, celkové stabilizaci osobnosti – v oblasti emocí, sebepojetí, profesní a hodnotové orientace i ve vztahu k druhým*“ (Blatný, 2016, str. 100). Langmeirem s Krejčířovou upozorňují, že v období adolescence se již často objevují hlubší erotické vztahy (2006). Thorová pak zdůrazňuje vliv vrstevnické skupiny, která pak slouží i ke zdokonalování sociálních dovedností (2015). Vidíme tedy, že bouřlivý vývoj z období puberty do jisté pokračuje a adolescent dál hledá svoje místo ve společnosti.

3.2. Adolescence jako krize identity

Budeme-li hledat ústřední motiv tohoto vývojového období, zjistíme, že je jím pravděpodobně hledání dospělé identity. Tento pohled poprvé přinesl německý psycholog Erik Erikson (Langmeier & Krejčířová, 2006). Eriksonovo chápání psychosociálního vývoje je dodnes užíváno ve značném množství učebnicí. My se pokusíme spojit tento pohled s našim tématem zážitkově pedagogického učení. Erikson definuje každé stěžejní vývojové období určitým psychickým konfliktem. Adolescenci pak vymezuje jako konflikt mezi *získáním plné dospělé identity a zmatením identity*. Erikson o tomto vývojovém úkolu hovoří takto:

„Spolehlivost závazků mladé dospělosti do značné míry závisí na výsledku adolescentního zápasu o identitu. ... Přesto základní vzorce identity musí vyplývat 1) ze selektivního potvrzování a zavrhování dětských identifikací; 2) ze způsobů, jimiž sociální procesy té doby identifikují mladé jedince.“

(Erikson, 2015, str. 76)

Z této definice vidíme, že Erikson se domnívá, že identitu jedince definují jednak blízké osoby, s nimiž se identifikuje či se proti nim vymezuje a které se objevují především v dětství, a poté jakési celospolečenské nastavení a pohled společnosti na adolescenty. Erikson dále hovoří o tzv. *existenciální identitě*, která se podle něj projevuje vášnivým zájmem adolescentů o ideologii, náboženství, filozofii a podobně (tamtéž).

Pokusíme se dále nastínit postupné získávání dospělé identity tak, jak ho chápou i jiní autoři. Thorová zdůrazňuje, že identita spočívá také v získání větší míry nezávislosti a v jistém vymezení se vůči primární rodině (2015). Dále pak zmiňuje, že pro adolescenta je v tomto smyslu velmi důležitá například první výdělečná činnost, jako příprava na pozdější nezávislost (tamtéž). Langmeier a Krejčířová hovoří o výběru budoucího profesního směřování, který je pro sebepojetí adolescenta klíčový (2006).

Jestliže jsme si vymezili adolescenci a poukázali na nejzásadnější otázky, před které je jedinec v tomto období postaven, je na čase toto téma propojit s tématem zážitkové pedagogiky. Zamyslíme-li se nad tím, jakým způsobem mohou zážitkově pedagogické aktivity jedince rozvíjet, možná si vzpomeneme, že jedním z důležitých cílů složitějších kurzů a aktivit je sebepoznání a uvědomění si určitých hodnot. Domníváme se, že tyto kurzy mohou hrát určitou roli při facilitaci formování identity u adolescenta. Prostředí kurzu může dávat účastníkům prostor v bezpečném prostředí zjišťovat, kde jsou a jaké jsou jejich hranice. Tyto složitější aktivity, jejichž smyslem je právě sebepoznání, by bylo nezodpovědné realizovat s mladšími jedinci, kteří jsou například v pubescentním věku. Je pravděpodobné, že na to nejsou ještě připraveni. Naopak sebepoznání například ve střední dospělosti probíhá dosti odlišně, neboť dospělý člověk má většinou již o sobě relativně stabilní sebeobraz, tudíž tyto aktivity slouží spíše k doplnění znalostí o sobě či k uvědomění si, že některé věci jsou jinak, než jsme si mysleli. Tím nechceme říci, že sebepoznávací aktivity nemají například u třicátníků či dokonce starších lidí smysl. Spíše se domníváme, že adolescenti budou tyto aktivity více sami vyhledávat a vývoj identity je v tomto období nejbouřlivější. V tomto smyslu vnímáme zážitkovou pedagogiku jako jakousi pomocnou ruku, která může do určité míry adolescentům pomoci projít si krizí identity. Tato a další studie by měli zčásti napovědět, zda-li to tak vnímají i sami účastníci.

3.3. Vztahy v adolescenci

Jak jsme již zmínili, v adolescenci dochází k jistému odstupu od primární rodiny a vzrůstá důležitost vrstevnického kolektivu. Vrstevnická skupina má také zásadní vliv na formování identity (Blatný, 2016). Důležité je uvědomit si, že hlavní důležitost vrstevnické skupiny spočívá právě v tom, že do značné míry umožňuje a facilituje formování identity. Thorová hovoří o tzv. *skupinové identitě*, kterou lze chápat jednak jako příslušnost adolescenta k jisté skupině, tak také tak, že skupina sama má určitou vlastní identitu, svoje normy a hodnoty a svým způsobem se vymezuje vůči zbytku společnosti (2015). Je pravděpodobné, že skupinová identita může představovat pro jedince jednodušší a bezpečnější formu před nástupem plně autentické dospělé identity. Právě proto je u adolescentů často tak vysoká potřeba někam patřit a je pro ně přirozené sdružovat se do různých part či subkultur (Thorová, 2015). Vrstevnická skupina však dopomáhá formování dospělé identity

ještě jinak. Vivian Seltzerová hovoří o tzv. *vrstevnické aréně*, to znamená, že vrstevnická skupina by měla jedinci poskytnout bezpečné prostředí pro poznávání sebe samého a především také zpětnou vazbu k jeho chování a hodnotám (In Thorová, 2015). Z tohoto důvodu považujeme otázku kolektivu během zážitkových kurzů za důležitou. Máme důvod se domnívat, že psychicky i fyzicky náročnější kurzy silně ovlivní to, jakým způsobem je skupina soudržná a jestli se jedinci identifikují se skupinovou identitou. Kolařík hovoří o tom, že skupinová koheze, důvěra ve skupině a skupinová tenze značně ovlivňují fungování skupiny a možnost realizace aktivit (2011). Jestliže se tedy podaří během zážitkových akcí vytvořit silnou a soudržnou skupinu, je to pro jedince pozitivní jak z hlediska vývojového, protože jim tato skupina může pomoci při formování identity, tak i z hlediska pedagogického, protože s menší pravděpodobností nastanou problémy během realizace náročnějších kurzů.

3.4. Kognitivní a morální vývoj

Otázka mentální úrovně je tematicky důležitá především v kontextu výběru aktivit a náročnosti kurzů. Myšlení adolescenta se postupně dostává na nejvyšší možnou úroveň. Adolescent je již schopen vysoce abstraktních soudů, dle Piageta se dostává do tzv. *stadia formálních operací* (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dokáže tak vytvářet soudy o soudech či teoretické hypotézy, které se přímo neopírají o reálnou skutečnost (tamtéž). V praxi to znamená, že s adolescenty již lze realizovat nejsložitější kurzy se symbolickým či metaforickým dějem. Typickým příkladem z Lipnických fondů je například hra Čarodějka, jakožto symbolické si projití životem, kdy svíčka symbolizuje život nebo jiné hry zaměřené spíše na úroveň argumentace a organizace jako je Volební kampaň a podobné² (Hrkal & Hanuš, 2007). Tyto kurzy lze realizovat i například s pubescenty, avšak je pravděpodobné, že se naplno nepodaří využít potenciál aktivity a některé rozměry zůstanou skryté. Adolescent by však již měl být schopen proniknout i do hlubších významů daných aktivit.

Co se týče morálního usuzování Vágnerová píše, že adolescent již často splňuje kritérium postkonvenčního stupně morálního vývoje (Vágnerová, 2000). To znamená především to, že adolescent si již sám vytváří vlastní morální principy a vnitřní regulace má větší váhu než vnější tlak (tamtéž). Adolescent má dále tendenci

² Bližší informace o těchto konkrétních aktivitách jsou k nalezení v lipnickém Zlatém fondu her II.

uvažovat o mravních principech a zaujímat k nim vlastní stanovisko (Vágnerová, 2000). To lze využít v mnohých hrách, jež cílí právě na morální myšlení. Domníváme se, že adolescenti jeví poměrně velký zájem o hry, kde je v centru řešení morálních dilemat. Domníváme se však, že je důležité účastníky tímto typem her nepřesytit.

Výzkumná část

4. Výzkumný problém

Zážitková pedagogika funguje na území České republiky již od první poloviny dvacátého století. Přestože se jedná o disciplínu, která má již tradici, a to obzvláště v zemích, jako je Velká Británie, zdá se, že dosavadní výzkumy se týkaly spíše zamýšlených mechanismů a možností uplatnění, než toho, jakým způsobem zážitkovou pedagogiku vnímají její účastníci a jaký přínos v ní subjektivně vidí. Naším úkolem je pokusit se tuto mezeru z části vyplnit a zjistit, co vnímají sami účastníci, že jim tato disciplína může nabídnout.

Snažíme se tedy zážitkovou pedagogiku popsat především očima respondentů, a to sice těch, kteří se zážitkových kurzů účastnili dlouhodobě (což jsme si vymezili alespoň jedním rokem aktivní účasti, což by mělo být minimálně 6-10 víkendových zážitkových kurzů). Chceme zmapovat především motivaci účastníků pro zážitkově pedagogické kurzy, jaký přínos vnímají a jaký u sebe vnímají rozvoj, ať už se to týká konkrétních kompetencí či nějakého všeobecného osobního vývoje.

4.1. Cíle výzkumu

Hlavním cílem naší práce **je porozumět žité zkušenosti účastníků zážitkových kurzů**, tj. jak účastníci kurzy vnímají, co jim přináší a jaký případně vidí přesah do běžného života. Konkrétně bychom chtěli **popsat motivaci pro účast na zážitkových kurzech** a tak jak na počátku, tak v průběhu, dále pak popsat **vnímaný přínos ze strany účastníků**, tj. co účastníci vnímají, že jim zážitková pedagogika přinesla. Jako poslední věc bychom chtěli zjistit, **jak účastníci chápou zážitkovou pedagogiku a co podle nich tato disciplína může účastníkům přinést**. Pro potřeby výzkumu jsme realizovali polostrukturované rozhovory s bývalými účastníky Klubu instruktorů v Trutnově a dále potom ohniskovou skupinu s nynějšími členy tohoto sdružení.

4.2. Výzkumné otázky

V souvislosti s cíli výzkumu jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

1. *Co motivovalo účastníky přihlásit se do sdružení Klub instruktorů?*
2. *Co motivuje účastníky jezdit na zážitkové kurzy?*
3. *Jaký přínos zážitkových kurzů účastníci vnímali?*

4. *Jakou roli hráli zážitkové kurzy v životě účastníků?*

5. *Co může podle respondentů účastníkům přinést zážitková pedagogika?*

5. Popis zvoleného metodologického rámce a metod

V této části uvádíme užití metody a důvody jejich volby, včetně detailního popisu získávání a analýzy dat.

Pro účely popisu zkušenosti se zážitkovou pedagogikou jsme se rozhodli využít ryze kvalitativní design a to sice z důvodu hlubšího porozumění zkušenosti účastníků a většího důrazu na individuální zkušenost, než který nabízí kvantitativní designy. Dalším kritériem bylo, že cílem naší práce není tvorba teorie nebo exaktní měření přínosu zážitkově pedagogických kurzů, nýbrž uchopení fenomenologického prožitku účastníků a jejich vnímání kurzů. Tento přístup nám umožní jít v poznání hlouběji, ale je důležité si uvědomit rizika, která jsou spojená s přílišným zobecňováním této zkušenosti. Dalším důvodem pro tento přístup je, že zážitková pedagogika je jako disciplína silně závislá na organizaci, která ji provozuje. My jsme si pro náš rámec výzkumu vzali pouze účastníky trutnovského Klubu instruktorů, který působí pod zdejším Střediskem volného času. Množství účastníků, kteří splňují požadavky na výzkum a prošli touto organizací je rovno spíše několika desítkám, než stovkám. I z tohoto důvodu je tedy kvalitativní výzkum lepší volbou.

Budeme-li se bavit o konkrétních metodách, pro získání dat jsme užili *polostrukturovaných rozhovorů* a dále pak *polostrukturované ohniskové skupiny*. Zatímco u rozhovorů se jednalo o účastníky, kteří už zážitkovou pedagogiku na straně účastníků alespoň rok neabsolvují (někteří se příležitostně podílejí jako vedoucí či dopomoc na kurzech), u ohniskové skupiny se jednalo o momentální členy Klubu instruktorů, tj. o účastníky, kteří v této době jezdí na zážitkové kurzy.

Formulace okruhů do rozhovorů a ohniskové skupiny proběhla na základě studia literatury na toto téma. Dále paka na základě pilotní studie, která spočívala v polostrukturovaných rozhovorech se třemi respondenty a obsahovala zpětnou vazbu, ohledně toho, jaké okruhy jsou pro účastníky nejdůležitější a jaké naopak za podstatné nepovažují. Nakonec na základě celého procesu byly stanoveny cíle výzkumu a finální okruhy otázek.

Co se týče realizace samotných rozhovorů, některé probíhaly přes Skype, přičemž se vždy jednalo o videohovor. Menšina rozhovorů pak probíhala naživo, konkrétně v neutrálním prostředí nějaké kavárny či čajovny. Vždy byl pořízen zvukový záznam, a to sice pomocí diktafonu či u Skype pomocí nahrávací aplikace. Všichni účastníci výzkumu byli o této skutečnosti řádně informováni a vyjádřili k ní svůj souhlas.

5.1. Metoda zpracování dat

Jako metodu zpracování dat jsme si po důkladném zvážení vybrali interpretativní fenomenologickou analýzu. IPA nabízí především právě porozumění žité zkušenosti a pochopení, jaký význam respondenti této zkušenosti přisuzují (Kostínková & Čermák, 2013). Pro úplnost zmiňme, že jsme si půjčili pouze některé prvky tohoto přístupu. Například jsme z důvodu přehlednosti v práci neuváděli analýzu jednotlivě každého případu. Dále například vedení rozhovorů bylo striktnější, než by se u fenomenologické analýzy dalo očekávat (Kostínková & Čermák, 2013).

Co se týče samotného postupu, nejprve jsme udělali doslovný přepis dat. Poté opakovaným pročitáním redukcí prvního řádu. Následně jsme rozhovory opět pročetli, abychom se v nich lépe orientovali. Následovala práce s jednotlivými rozhovory pro kterou jsme zvolili program Atlas.ti. Postupovali jsme od jednoho rozhovoru k druhému, kdy vždy nejprve proběhla kompletní analýza a až poté jsme se přesunuli k dalšímu rozhovoru. Vždy jsme začínali pouze poznámkami a zvýrazněním citací nesoucích nějaký relevantní význam. Ty jsme se následně snažili převyprávět jednodušším způsobem, který vystihl celé sdělení, ale neobsahoval například nadbytečná slova. Těmto zjednodušeným citacím jsme následně přiřkládali konkrétní kódy. Primární kódy jsme dále slučovali do kódových rodin, které často odpovídali konkrétním otázkám rozhovoru. Poté jsme z rodin a jednotlivých kódů vytvářeli síť, která nám přehledně ukázala, které kódy patří do jaké rodiny a s jakými dalšími tématy souvisí. Obdobně jsme pokračovali i u dalších případech.

Co se týče hledání souvislostí mezi případy, při nalezení obdobných kódů u stejných témat jsme tento fakt při výsledné interpretaci zohlednili nejčastěji uvedením *grounded*, tj. množství citací, které se ke kódu vážou, což v našem případě většinou znamenalo množství respondentů, kteří danou odpověď uvedli. To jsme se v práci snažili podpořit konkrétní citacemi. Finální analýzu si tedy lze představit jako soubor

sítí, kdy každý respondent má jednu síť, jež obsahuje tematické okruhy, ke kterým jsou přiřazeny jednotlivé kódy. Mezi těmito sítěmi se následně hledají překryvy a souvislosti.

5.2. Etické aspekty výzkumu

Respondenti byly před výzkumem seznámeni s anonymitou během výzkumu, ať už písemnou formou při nabídnutí účasti ve výzkumu nebo ústní formou před rozhovorem. Všem účastníkům bylo řečeno, že jediné deskriptivní informace o jejich osobě uváděné v této práci jsou pohlaví a věk. Účastníci byli informováni o tom, že celý rozhovor je nahráván. K datové matici budou mít přístup pouze kvalifikovaní pracovníci, konkrétně oponent a pracovníci přítomní u obhajoby práce. Dále budou k práci přiloženy pouze anonymizované transkripty. Jména účastníků ohniskové skupiny jsou smyšlená. Veškeré údaje, které by mohly deanonymizovat účastníky nebo jiné osoby, jako jsou jména, přezdívky, bydliště, konkrétní informace o jiných účastnících a podobně, byly pozměněny tak, aby byla zachována anonymita.

Během ohniskové skupiny se na začátku stanovila pravidla a byly předány informace o anonymitě obdobným způsobem. Jedno z nejdůležitějších pravidel OS (ohniskové skupiny, pozn. autora) bylo, že informace a témata probíraná na OS zůstanou v daném kruhu lidí a nebudou se dále probírat mimo tuto skupinu. Dále byli všichni účastníci informováni o dobrovolnosti a možnosti skupinu kdykoliv opustit a to bez udání důvodu. Všichni účastníci byli obeznámeni s faktem, že mají právo se nevyjadřovat k tématům, která jim nejsou z jakéhokoliv důvodu příjemná.

5.2.1. Reflexe vlastní zkušenosti se zážitkovou pedagogikou

Tuto podkapitolu považujeme za důležitou, neboť si uvědomujeme, že fakt, že výzkumník sám absolvoval před několika lety kurzy zážitkové pedagogiky ovlivní několik aspektů této práce. Tato podkapitola má za úkol tento fakt poukázat na případný vliv této skutečnosti a vysvětlit, jak byly některé problémy ošetřeny.

Autor této práce se věnoval zážitkové pedagogice jako účastník mezi lety 2010 až 2014. Z tohoto důvodu zná osobně všechny respondenty, neboť se jedná o organizaci poměrnou mladou a její základna není tak velká. Tento fakt má pozitivní a negativní aspekty. Pozitivním aspektem je, že kontakt s respondenty byl přirozený

a komunikace celkově snazší. Negativním aspektem je fakt, že osobní známost může zkreslovat pohled na konkrétního respondenta. Ve výběru respondentů jsme se snažili tento faktor minimalizovat tak, že vybraní účastníci byli napříč jednotlivými ročníky, takže množství společných zážitků či osobní vztah s výzkumníkem se značně liší. Dále jsme rozhovor drželi na profesní hladině tím způsobem, že jsme minimalizovali diskuzi a nechali respondenty hovořit čistě o jejich subjektivní zkušenosti.

Dalším faktorem je, že vlastní zkušenosti se zážitkovou pedagogikou se mohou projevit do některých závěrů a interpretací. Tento faktor nelze odstranit úplně, ale snažili jsme se ho minimalizovat. Důležitým nástrojem je volba metod, kdy zkoumáme žitou zkušenost, tudíž spíše popisujeme, jak to vnímají konkrétní účastníci a snažíme se případné interpretace upozadit. Dále se snažíme výslovně vyhnout faktorům, jako je hledání zvláštností, hledání nějakých silně pozitivních efektů a podobně. To ošetřujeme například i tím, že se účastníků ptáme, jaká negativa a nedostatky na kurzech či na zážitkové pedagogice obecně vnímají.

Všechny faktory výzkumníka, které ovlivňují rozhovory s účastníky, interpretace a závěry, však odstranit nelze. Časové a finanční prostředky nám nedovolují užít například další vědecké síly. Přesto by tato krátká úvaha a konkrétní kroky, které popisuje, měly do jisté míry dopomoci k minimalizaci negativních vlivů ze strany výzkumníka.

6. Výzkumný vzorek a výběr výzkumného souboru

Vzhledem k dostupnosti, ale i k větší homogenitě jsme si téma zážitkové pedagogiky zúžili na jednu konkrétní organizaci a to sice Klub instruktorů v Trutnově. Tato organizace působí pod Střediskem volného času a funguje od roku 2006 (Bogáň, 2016). Podařilo se jí mimo jiné navázat kontakt a spolupráci s Prázdninovou školou Lipnice (tamtéž). Středisko volného času nabízí vedle klasického dlouhodobého programu, jakým je Klub instruktorů, také kurzy pro školy (Středisko volného času Trutnov, 2018).

Co se týče vzorku jako takového, u polostrukturovaných rozhovorů byli respondenty bývalí účastníci Klubu instruktorů. Podmínkou pro jejich začlenění bylo, že tito účastníci se věnovali zážitkovým kurzům alespoň po dobu jednoho roku. Všichni

tyto účastníci již byli minimálně rok mimo účast. Výběr respondentů byl **příležitostný**, to znamená, že byl napsán e-mail nebo facebooková zpráva velkému množství účastníků a výzkumu se zúčastnili ty, kdo odpověděli na zprávu a projevíli zájem se zúčastnit. Respondenti byli různého věku a pohlaví a pocházeli z různých ročníků, tj. neabsolvovali zážitkové kurzy společně ve stejnou dobu. Celkem se realizovalo osm výzkumných rozhovorů plus tři pilotní.

Ohnisková skupina proběhla na půdě Střediska volného času se svolením a dopomocí vedoucího zážitkových kurzů Bc. Ondřeje Těžkého. Respondenty byli momentální členové Klubu instruktorů, tj. členové, kteří v této době jezdí na zážitkové kurzy jako účastníci. Skupina měla konkrétně jedenáct účastníků plus pedagoga střediska, který částečně pomáhal skupinu moderovat.

Sběr dat trval zhruba dva až tři měsíce a probíhal mezi říjnem a prosincem 2017. Pilotní studie proběhla v létě 2017. Pilotní rozhovory probíhaly stejnou formu jako ty výzkumné. Průměrná délka rozhovoru byla 30 až 60 minut. Ohnisková skupina měla délku přibližně hodinu a půl.

7. Výsledky

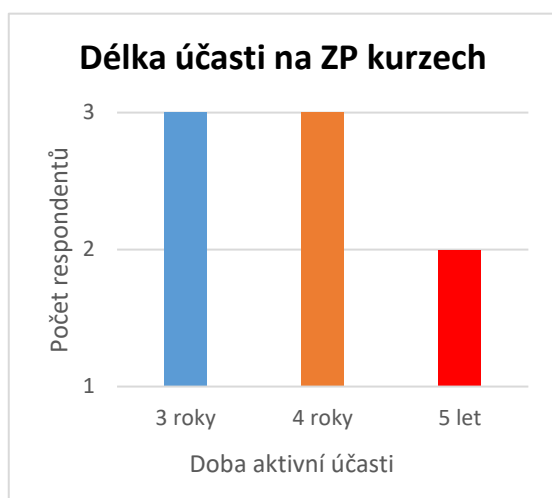
V této kapitole uvádíme výsledné vyhodnocení kvalitativních dat. Vymezíme základní okruhy, které se objevovaly v rozhovorech, a zvláště se podíváme, jaké tematické okruhy se objevovaly na ohniskové skupině. Budeme postupovat po tematických okruzích, které budeme doplňovat konkrétními výpověďmi. Respondenty u polostrukturovaných rozhovorů budeme pro přehlednost značit R₁, R₂...R₈. U účastníků ohniskové skupiny použijeme smyšlená jména.

7.1. Výsledky polostrukturovaných rozhovorů

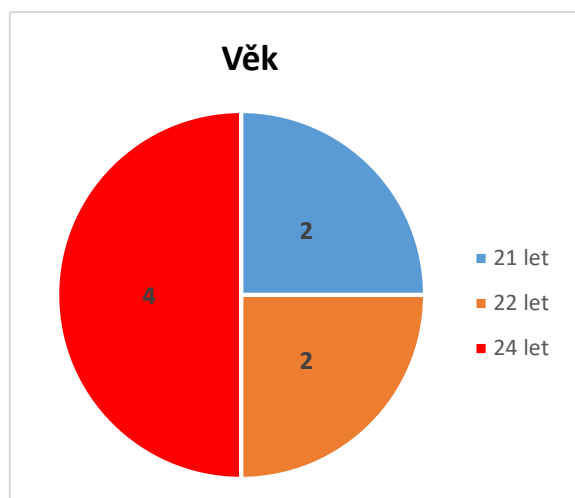
Nyní uvedeme výsledky, jež vplynuly z analýzy polostrukturovaných rozhovorů. Pro větší přehlednost jsme tyto výsledky oddělili od výsledných dat z ohniskové skupiny.

7.1.1. Deskriptivní statistika

Polostrukturované rozhovory se realizovaly na vzorku 8 respondentů přičemž 4 respondenti byli muži a 4 ženy. Nejmladšímu respondentovi bylo 21 let, nejstarší respondentce 24 let. Všichni respondenti jsou momentálně studenty vysoké školy. Všichni pochází z Trutnova a podmínkou byla minimálně roční účast v trutnovském Klubu instruktorů. Ve skutečnosti se však většina respondentů věnovala zážitkové pedagogice o poznání déle, konkrétně v průměru čtyři roky.



Graf 1: Délka účasti na kurzech



Graf 2: Věk respondentů

Co se týče ohniskové skupiny, účastnilo se jí 11 účastníků a jejich věk se pohyboval mezi 15 až 20 rokem. Přesná data jsme v tomto případě nezaznamenávali. Jednalo se o 7 mužů a 4 ženy. Momentálně se účastnili zážitkových kurzů již jeden až dva roky.

7.1.2. Jak jsem se dozvěděl/dozvěděla o zážitkové pedagogice

Jako první jsme zjišťovali, jak se respondenti poprvé dozvěděli o zážitkové pedagogice. *Pět z osmi účastníků hovoří o tom, že již před tím, než začali se zážitkovou pedagogikou, se účastnili některých akcí Střediska volného času v Trutnově.* Většinou se jednalo o letní tábory či kroužky. Jejich **prvotním zdrojem informací byli tedy vedoucí či účastníci ze starších ročníků.** Tyto lidi většinou potkali právě na táboře či kroužku. Respondentka č. 8 nejlépe ilustruje tento příklad:

„No, tak já jsem do toho šla z toho důvodu, protože jsem jezdila předtím na tábory letní vlastně taky od SVČ. A tam jsem potkala spoustu kamarádů a některý z nich říkali že budou pokračovat nebo že budou právě pak když nám bylo patnáct že jo? Tak už jsme potom nemohli na tábory takže že půjdou do klubu instruktorů.“

Druhým případem byli **respondenti, kteří o Klubu instruktorů nevěděli, ale dozvěděli se o něm od nějakého kamaráda**, který už buď byl členem a nebo o tom vážně uvažoval. Jednalo se konkrétně o dva respondenty. Respondent č. 4 to popisuje následovně:

„...já jsem se pak potkal s kamarádem, protože to byl můj spolužák. A on mi povídal právě o týhleto jako super akci jakože lidi se vždycky někde sejdou a pak jedou na víkend dělat nějaký jako hry, já jsem si to vůbec nemohl představit...“

Poslední respondent se k tématu nevyjádřil. Zajímavé je, že všichni respondenti věděli o této organizaci od konkrétních lidí, kteří již měli se zážitkovou pedagogikou něco společného. Nenašel se tedy respondent, který by se o zážitkové pedagogice dozvěděl z internetu nebo z nějaké propagace organizace. Je možné, že tento fakt je naznačen malým vzorkem, ale přesto je zajímavé pátrat po možných důvodech. Domníváme se, že zážitková pedagogika je poměrně těžce uchopitelná a její propagace je složitá. Možná že zčásti z tohoto důvodu je pravděpodobnější, že potenciální účastníky spíše zaujmou příběhy známých či vedoucích, které se ZP (zážitková pedagogika, pozn. autora) věnují, než článek či webová propagace.

7.1.3. Co mne motivovalo zkusit ZP a co jsem od toho očekával

Dále jsme se snažili zjistit, co motivovalo účastníky začít se zážitkovou pedagogikou a co od toho očekávali. Ukázalo se, že nejsilnějším motivem bylo **poznat nové lidi**. To uvedlo v nějaké formě celkem šest z osmi respondentů. Respondentka č.5 popisuje, proč byl pro ni kolektiv tak stěžejní:

„...že tam poznám nějakou partu lidí, že budeme...že zkusíme udělat co nejlepší partu a užívat si to společně, protože to hodně záleží na těch ostatních, protože si myslím, že kdyby si ta parta nesesdla nebo kdybych tam byla sama, tak si to nemůžu tak užít, jako v té skupině je nějaká tolerance těch ostatních, vycházet s nimi, takže tohle jsem očekávala no...“

Tento motiv tedy spočívá jak v tom, navázat nová přátelství, tak i v tom, „aby mi tam bylo dobře“ případně „abych si ty zážitky mohl/mohla užít naplno“. Ukazuje se, že

motiv kolektivu je velmi silný a objevuje se v rozhovorech opakovaně a velkým tématem se stává i během ohniskové skupiny.

Dalším motivem či očekáváním respondentů bylo **zažít nějaké nové zážitky či dobrodružství**. Respondent č. 3 tuto touhu popisuje následovně:

„...já jsem se k tomu dostal přes kamaráda a moje očekávání byly hodně ovlivněný tím, co on mi vyprávěl, z jeho pohledu to byla úplná, nechci říct úplně psina, ale jakože...spousta zážitků jakože intenzivních... A působily hrozně akčně a zábavně a...člověk si pak úplně říká jakože to chci taky vyzkoušet, to chci zažít, takže jako ve směr od toho člověk čekal nějakou akci...“

Podobně si zážitkovou pedagogiku představoval respondent č. 1:

„...můj prvotní dojem bylo, že to bude většinou hlavně, na to jsem se hlavně těšil, že to bude buzení v noci, rubání, ohromná velká fyzická a psychická zátěž, na tu psychickou jsem se těšil obzvláště, budeme staveni do hodně nepříjemných prostě situacích, jak dlouho budeme v mokru a tak dále..“

Další motivy pak byly například **naučit se pedagogickým dovednostem či se stát vedoucím na táboře či v nějakém kroužku**, což naznačili tři respondenti (např. R₇: *„A spíš, že jsem chtěla jezdit i na ty tábory, takže jako instruktor, jako vedoucí...“*). Dále se pak objevil motiv **vracet se na táborovou základnu či zaplnit volný čas**. Dva respondenti dále uvedli, že **přesně nevěděli, co od toho mají očekávat**.

Stěžejními prvotními motivy však zůstává **poznat nové lidi a zažít nějaké zajímavé zážitky či dobrodružství**. Většina respondentů má právě tyto očekávání.

7.1.4. Co mne motivovalo jet na kurz

V tomto okruhu jsme se zaměřili na situaci, kdy se již respondenti zážitkové pedagogice nějakou dobu věnovali a snažili jsme se zjistit, co je motivovalo jezdit na zážitkové kurzy, tj. na co se těšili a co jim to přinášelo.

Zde se opět ukázalo, že nejvýznamnějším motivačním činitelem byly ostatní účastníci. **Vidět se ostatními účastníky** uvedlo jako motiv šest z osmi respondentů. R₃ říká, *„ta skupina mne tam lákala, že jsem věděl, že ty lidi mám rád sejdu se s nimi za měsíc znova a prostě jo, rád s nimi ten víkend strávím.“*

R₆ na stejné téma: *„...určitě ta parta kamarádů, za nimi jet, že si to s nimi chci užít a zase zkusit něco nového.“*

Dalším silným motivem bylo jakési **vzrušení a zvědavost z toho, co se bude dít**. Tento motiv uvedli celkem čtyři respondenti. Detailněji ho popisuje respondent č. 4:

„Vždycky byla ta veliká mystérie v tom co to bude co to bude za kurz. Tak takový to opředení, takový jako to, když přemýšlíš snažíš se z toho odhadnout, pak se objeví to jméno, říkáš ty brdo to bude něco hustýho a pak tam přijdeš a najednou děláš úplně něco jinýho“

Doplníme ještě pohledem respondenta č. 2:

„Tak mě vždycky zajímalo, co si pro nás vedoucí, anebo ty ostatní instruktoři připravili, každá víkendovka byla výjimečná, každá byla úplně jinačí, úplně jinačí tematika, úplně jiný cíl a prostě zjistit to, co ty vlastně máš v tý víkendovce zažít nebo co ty máš splnit, tak to je vždycky zajímavý.“

Respondenti popisují, jakou roli hrála prostá zvědavost a faktor, že účastníci většinou do poslední chvíle nevěděli, jak kurz bude vypadat.

Jako další motivy pro účast na kurzech se objevilo například **vyzkoušet si různé role** či **překonat sebe sama**. Je vidět, že kolektiv na zážitkových kurzech se zdá být silný a jeho důležitost vzrůstá. Taky si lze všimnout, že kurzy jsou do jisté míry opředeny tajemstvím, což účastníky často vzrušuje.

7.1.5. Jakou roli hrála ZP v mém životě

Dále jsme respondenty poprosili, aby volně, podle sebe řekli, jakou roli hrála zážitková pedagogika v jejich životě. Snažili jsme se zjistit, v čem pro ně byla v tu chvíli důležitá a co jim přinášela.

Tady jsou již odpovědi značně různorodější. Tři respondenti uvedli, že **ZP pro ně v danou dobu měla významnou roli**. Nastiňme si, v čem respondenti tuto významnost chápali.

R₂: *„Hele, pro mě to bylo hodně důležitý, jo, protože před mým 14., 15. rokem života prostě, já musím říct, že já jsem nebyl moc otevřený k lidem, že jo...pak přišli najednou přišli instruktoři (...) najednou (mi to) otevřelo najednou úplně jinej pohled na svět a musím říct, že i sám samotný, jsem se vlastně otevřel k tomu světu a teďka prostě ukázat světu, že můj salám byl lepší než mýho spolubydlícího salám bylo úplně v pohodě nikdy předtím jsem si to neuměl představit třeba.“*

R₇: *„Významnou roli. (Umíš to nějak konkretizovat?) Ne tak vzhledem...já jsem vždycky jako měla obecně ráda děti a tak a zážitková pedagogika ve mne jako vzbudila to, že sama*

jsem se dala na tu pedagogiku, že jsem jako mne to vedlo k tomu, abych vedla lidi dá se říct jo... Já jsem to spíš brala i z toho pohledu tý pedagogický psychologie, kterou jsme tam taky měli a to vytváření těch kurzů a nějaká výchova těch dětí jako nebo těch účastníků těch zážitkových kurzů...“

Zde vidíme, v čem vnímali tyto respondenti hlavní roli ZP. Ať už to je v prvním případě nějaký **osobnostní rozvoj** nebo v druhém případě nějaká **příprava či vliv na výběr budoucího studia**. Obě tyto odpovědi se objevují u více respondentů. Jedna další respondentka (R₈) říká: *„zároveň asi mě to trošku ovlivnilo v tom že třeba teďka dělám něco s tou pedagogikou nebo studuju“*.

Co se týče **osobnostního rozvoje**, toto téma se v různé podobě objevovalo ve výpovědích respondentů poměrně často. Jedna respondentka popisuje, jakým způsobem u sebe tento rozvoj vnímala (R₅):

„...já si myslím, že to fakt hodně markantně formovalo můj vývoj v té době (...) myslím si, že mi tam stouplno sebevědomí. V tom nebát se prostě vystupovat před lidmi, nebát se říct svůj názor, přesně nebát se jako vystupovat v různých rolích (...) to že teď nemám prostě absolutně problém na veřejnosti dělat nějaké prezentace a tyhle věci, tak si myslím že je to ovlivněné tím Klubem instruktorů. A taky to, že už jako teď není moc situací, které mne mohou překvapit si myslím, protože už jsem byla prostě v blátě, už jsem byla...nevím prostě v hodně velký zimě, už jsem byla s někým svázaná, už jsem měla...jako když mám teď svázaný oči, tak mi to nedělá absolutně žádný problém, protože jsem strávila tolik hodin se zavázanýma očima, že jako jsem úplně v pohodě.“

Tato citace je poměrně dlouhá, ale zařadili jsme ji cíleně celou, aby bylo vidět, jak respondentka svůj vývoj během ZP vnímala. Tady je vidět, že respondentka si dokáže vybavit konkrétní věci, které u sebe vnímá jako daný rozvoj, ať už jde o nárůst sebevědomí, nebát se vystupovat před lidmi či zvládnout většinu stresových situací. Je důležité si uvědomit, že samozřejmě může docházet k jistému zkreslení a idealizaci, především kvůli značnému časovému odstupu. Na druhou stranu například tato respondentka se zážitkové pedagogice věnovala čtyři roky, to znamená, že odhadem absolvovala minimálně 20 víkendových zážitkových kurzů. Zdá se tedy pravděpodobné, že u účastníků může docházet k jistým posunům v oblasti rozvoje, ale rozhodně se nejedná o efekt nějakého jednoho konkrétního kurzu, jako spíš o dlouhodobý fenomén.

Dalším podkladem je fakt, že téma nějakého rozvoje se objevilo u velkého množství respondentů. Většinou se jednalo o vlastní **sebepoznání** či **rozvíjení konkrétních schopností a dovedností**. K tématu sebepoznání se vyjadřují ještě dvě další respondentky:

R6: „*Já si myslím, že velkou, hodně nejenom ta samotná zážitková ty kurzy, ale i ty jednotlivé pepsiny (týdenní setkání, pozn. autora), že mi pomohli v rozvoji mé osobnosti, že jsem se prostě dozvídala čím dál tím víc o sobě. Jak se zachovám v takové situaci, jaká jsem, když jsme si zkoušeli nějaké testy nebo cokoliv, simulace, nějaké ty role, tak prostě jsem se utvrzovala v tom, jaká jsem, poznávala jsem se líp a asi i v té skupině, že jsem se prostě nějak orientovala.*“

R7: „*...jsem si sama sebou asi jistější jako člověk prostě a určitě by tam toho bylo spoustu, ale já si myslím, že hlavní, co je právě, to je ten osobnosti rozvoj, že prostě...a že člověk i zjistí, co chce a že si ujasní, kam má směřovat, co mu jde a co mu nejde a určitě mne to pomohlo jako najít ten směr v životě a myslím si, že nejsem určitě jediná, že spoustu lidí, co tam bylo, tím, že získá tu jistotu v sama sebe...*“

Co se týče **rozvoje konkrétní dovedností**, nejčastěji se objevují **sociální dovednosti**, jako například *vystupovat před lidmi, jednat s lidmi* či *celkově komunikovat*. Z dalších dovedností pak *udržování fyzicky* (některé kurzů jsou poměrně fyzicky náročné) či již zmíněné *zvládnutí krizových situací*.

Poměrně často se opět objevoval motiv určitého **okruhu přátel**. Jeden respondent uvádí, že **začal působit jako vedoucí na dětských táborech**, díky čemuž měl i možnost si přivydělat.

Zdá se tedy, že hlavní roli v životě respondentů měla zážitková měla zážitková pedagogika především v tom se určitým způsobem rozvíjet. Ať už lépe poznat sebe sama či se naučit nějakým novým konkrétním dovednostem. Tento motiv zmínilo nějakým způsobem sedm z osmi dotazovaných účastníků.

7.1.6. Co mi během ZP chybělo či vadilo

Abychom se na zážitkovou pedagogiku nedívali pouze pozitivně, zeptali jsme se respondentů, jestli bylo něco, s čím v průběhu kurzů nebyli spokojeni. Ukázalo se, že respondentům nejvíce vadilo, že u nich vznikla **přehnaná očekávání**, například že kurzy budou pořád gradovat a vedoucí pak nemohli tato očekávání naplnit. Tuto situaci popisuje respondent č. 3:

„Nám bylo naslibovaný třeba tím kamarádem a pak třeba i tím vedoucím, tak to nám bylo hodně naslibovaný přes videa a tu propagaci jako velký akce, super, fakt jako silný zážitky, jakože právě akční, jako drsný a právě ono to začalo být čím dál tím víc klidný, sedící a povídací a bylo to jakože...taková ta zklamání z očekávání přišlo až v dalších rocích (...) který jsem i v průběhu získal právě díky tomu...díky té motivaci od těch vedoucích...“

Stejný názor vyjadřuje respondentka č. 7:

„Tak se zvětšovaly očekávání... (se smíchem) Tak určitě, když už máš nějaký ty zkušenosti, že...už něco zažiješ, tak pak už ty očekávání máš větší a větší, určitě to byl i takovej velkej problém v těch instruktorech, že...jsme pak očekávali ty zážitky větší a větší, což pak s tím měli problém i ty vedoucí žejo...aby překonávali ty zážitky, který už jsme měli...“

Tento problém může být způsoben přístupem vedoucích, kteří zaprvé mohli přehnat propagaci, což naznačuje první citace, nebo dostatečně s účastníky nekomunikovali o tom, že smyslem není, aby kurzy byly pořád náročnější a náročnější. Dalším problémem, který zmiňuje více respondentů byla **kvalita reflexí**. Čtyři respondenti zmínili, že reflexe nebyly vždy kvalitní. Uvedme si příklad, v čem viděli nedostatky:

R1: *„...mnohdy vypadlo tak, že ten člověk pouze převyprávěl svůj příběh, který zažil v tý víkendovce, ono to pro člověka je celkem důležitý, říct někomu svůj příběh nebo je to pro něj příjemný, to chápu. Ale pro tu reflexi to vždycky nemá přínos, pokud nevypíchne ty podstatné body, a hlavně pokud převypravuje ten příběh, kde z poloviny z toho příběhu už řekl, třeba tři lidi před ním.“*

R3: *„...třeba z mého pohledu ta hra byla o něčem jiném nebo měla být o něčem jiném nebo jakože hledal bych v tom jiný přesah, než který byl třeba prezentovaný na reflexích a hodně třeba si myslím dost často byly reflexe takové...a to tam tak zase hraje roli to konkrétní obsazení účastníků a vedoucích. Takže byli reflexe dost často takové víc čurina než nějaké zamyšlení se nad otázkami a celkově jsme na reflexích málo mám pocit do hloubky rozebírali nějaké motivy nebo tak...“*

Protože se reflexe ukázaly být pro respondenty poměrně důležitým tématem, ještě jsme se na toto téma doptávali a bude k nalezení v dalších podkapitolách. Dále se na případné nedostatky názory spíše různily. Dvěma respondentům vadily **občasné spory s vedoucími**, jeden respondent **vnímal spory uvnitř skupiny**. Někdo si přál **jasněji vymezenou strukturu a cíle** a někomu naopak vadil **nátlak na to, že ZP je příprava na práci s lidmi**. Z konkrétních věcí se pak objevilo například **absence**

psychicky náročnějšího kurzu či **absence zimního kurzu**. Takto respondent č. 1 popisuje absenci kurzu zaměřeného na psychiku:

„Chyběla mi nějaká, hodně hodně psychicky náročná hra, která by mě dohnala do momentu, kdybych intenzivně přemýšlel nad tím, že řeknu stop, dál už nejdu, to byla jedna věc, která mě opravdu hodně chyběla a mrzela mě, že tam nebude, vím, že to je velice těžký to udělat a to mě mrzelo, že tam není.“

Je zjevné, že některé problémy se týkají konkrétní organizace spíše než ZP jako celku. Nicméně z odpovědí respondentů vyplývá, že například reflexe mohou být snadno podceňované nebo to, že přílišné namotivování a velké množství propagace může občas spíš uškodit. Z tohoto hlediska je důležité o těchto problémech s účastníky diskutovat.

7.1.7. K čemu podle mne může sloužit zážitková pedagogika

Abychom lépe porozuměli tomu, co vnímají účastníci na zážitkové pedagogice jako nejdůležitější a nejpřínosnější, zeptali jsme se, co je podle nich smyslem zážitkové pedagogiky nebo k čemu má podle nich tato disciplína sloužit. Nejzřejmější vysvětlení, kterému se nám dostalo bylo, že **zážitková pedagogika je především o zážitku, potažmo o učení skrze zážitek**. Respondenti přisuzovali zážitkům různou roli. Prvním příkladem je, že respondenti **vnímají zážitek jako alternativní formu učení**.

R4: *„...měla by učit efektivně věci, který normálně v jiných situacích prostě ať to je přednáškou nebo nějakým jiným prostě čteným rozhovorem se nemůžou naučit (...) zážitková pedagogika by měla být taková nadstavba pro všechny ostatní věci který se normálně nemůžeš učit, věci který jsou třeba i subjektivní pro člověka jako nějaká mentální obrněnost nebo nějaký mentální porozumění z těch her který z toho člověk dostane tak tohleto by ho mělo podpořit protože takovýto věci se nenaučí jinak než tou zkušeností.“*

R5: *„Za mne bych řekla uvědomění si...za to, že tam je to slovo pedagogika, bych právě viděla to, že tě to má něco naučit. Takže si máš uvědomit sám sebe a máš se něco naučit formou, kterou se to prostě nenaučíš ve škole. To je podle mne to gro.“*

R6: *„Já si myslí, že nejvíc, co jim to dá, tak je ten prožitek. To, že když to porovná, tak když bych se měla učit neví, pravidla paint ballu, támhle někde prostě, tak mne to nikdy nedá jako to, že zkusím hrát dva na dva, dostanu ten zásah, vyzkouším si to, reálně si to osahám prostě a ten zážitek prožitek no.“*

Zde je vidět, že respondenti vnímají prožitek jako jakýsi specifický mechanismus, který facilituje proces učení. Respondentka č.6 tento fenomén dále popisuje:

„Já si myslím, že je (prožitek, pozn. autora) strašně zapamatovatelný oproti třeba, když to zase porovnáš s tou teorií, tak než do sebe lít teorii, tak jakmile to zažiješ, tak prostě pocítíš nějaké pocity a i díky tomu to je líp vyvolatelné, vzpomeneš si na to, nějak si to uchováš a kor když to je třeba nějaký šokující zážitek, tak o to víc prostě... Čím silnější zážitek, tak tím víc v tobě zůstane, dá se připomínat a nějak to v tobě je...“

Z tohoto lze uvažovat, že prožitek je spojený s více modalitami, nezahrnuje pouze kognitivní vědomost, ale i emoční složku a tím, že si účastník situaci zažije sám, je pro něj navíc osobnější.

Dalším velkým tématem, které respondenti zmiňovali v souvislosti s tím, jak chápou zážitkovou pedagogiku je **sebepoznání**. Nejčastěji zmiňovaným příkladem bylo to, že **člověk pozná, jak ve které situaci reaguje**. Respondenti to chápou konkrétně takto:

R1: *„...poznáváš, jak ty sám reaguješ v těch situacích a pak na závěr to můžeš, i se třeba některým vyvarovat nebo prostě, když chceš některý dosáhnout, tak můžeš reagovat na to...“*

R2: *„...taky k nějakému sebepoznání to sloužilo určitě, že člověk si zjistil, jak v které situaci reaguje...“*

Další věc, která se sebepoznáním souvisí, je **nalezení vlastních limitů případně jejich překonávání**.

R8: *„...klub instruktorů byl občas i o tom přesáhnout nějaký svoje limity (souhlas) takže že jsem občas sama sebe překvapila co třeba zvládnou co dokážu...“*

Další oblastí, kterou účastníci během rozhovoru uváděli, je **rozvoj nějakých konkrétních dovedností či znalostí**. Účastníci nejčastěji hovořili konkrétně o **rozvoji sociálních dovedností**, případně objevil **rozvoj pedagogických znalostí**. První příklad demonstruje respondentka č. 7:

„No tak nějaké sebehodnocení, sebevědomí, nějaká...právě jako ta komunikace žejo, pokud...tak by dokázal komunikovat s lidma a tak dále... Ty jo, nějaké...zvládání stresu? (se smíchem) Určitě taky...nebo nějakých krizových situací zvládání a tak... Bych asi mohla vyjmenovávat asi ještě...“

Zde vidíme jak rozvoj konkrétních sociálních dovedností, jako je komunikace, tak rozvoj jakési **seberegulace**. Ten do jisté míry popisuje i respondent č. 3 („*Spíš jako takové učení sebeovládání nebo jako učení práce se svými emocemi...*“).

Zdá se tedy, že respondenti vnímají smysl zážitkové pedagogiky především jako alternativní formu učení. Ta má specifické fungování především v tom, že zážitek se ukládá lépe do paměti, protože má emoční doprovod a je osobnější (R₆ citace výše). Dále se zdá, že respondenti toto učení vnímají především v oblastech sebepoznání či učení se nějakým sociálním dovednostem (alespoň jednu z variant uvedlo sem z osmi respondentů). Je zajímavé, že v této oblasti panuje značná shoda a odpovědi respondentů se různí spíše v detailech.

7.1.8. Jak jsem vnímal reflexe během ZP

Tento okruh se spíše vykrystalizoval v průběhu dotazování, neboť se ukázalo, že otázka reflexí byla pro respondenty subjektivně důležitá především pro to, že se k tomuto tématu dostávali samovolně. To je vidět již v okruhu *Co mi během ZP chybělo či vadilo*. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli se na toto téma respondentů dále doptat. Především jsme se ptali účastníků, jestli vnímají reflexe jako důležité a co by se podle nich na reflexích mělo objevovat.

Co se týče první otázky, šest z osmi respondentů vnímali **reflexe jako důležité a přínosné**. Zbylí dva respondenti uvedli, že je **reflexe příliš nebavili**. Uvedme nejprve pohled těchto dvou respondentů:

R2: „*Musím říct že, při kurzech mě reflexe nikdy moc nebavila. Jakože jo, rád jsem si poslechl jak to prožívali ostatní, jako třeba když jsme byli v jiných týmech, každý si prožil něco jináčího, jak oni to prožívali a co oni tam měli. Ale když každé se potom najednou rozkecal na 15 minut tak reflexe najednou měla 2 hodiny. Já vím že pro vedoucí je to zajímavý že oni to potřebují, ale nás to už sem tam nebavilo tam 2 hodiny sedět a poslouchat každého zvlášť. A teď když jezdím na ty kurzy vypomáhám tam a najednou slyším od těch lidí co si toho všimnou přesně. Tak mě reflexe baví mnohem víc.*“

R3: „*...co jsem já kolikrát pak zpětně si říkal...o spoustě věcí pak člověk přemýšlel, to byla jedna akce za měsíc, bylo pak spoustu času o tom přemýšlet zpětně a občas si člověk říká, že nějaký věci se tam nerozebírali nebo tak. (...) Mne ty reflexe po pravdě většinou moc nebavili... (...)To jsou fakt jako úvahy, který jak byly zpětně hodnocené, tak si člověk tak jako říkal, jo třeba tohle kdybych zmínil, napadne tě nějaké myšlenka nebo přesah, co v tom*

byl pravděpodobně a tak si říkáš, jo to je přesně na té reflexi, kdyby se to nějak jako rozebíralo a se říkalo, proč to tam bylo a tak, tak by mne to třeba i zajímalo v tu chvíli.“

Jak vidíme, první respondent vnímá to, že *reflexe byly podle něj občas moc dlouhé*. Vzhledem k tomu, že respondent později působil i jako vedoucí, udává, že v roli vedoucího jsou pro něj přínosnější. Druhý respondent *sděluje, že ho reflexe nebavili především z toho důvodu, že ty důležité věci se tam často nerozebírali*. Pokud se zaměříme na nedostatky, které respondenti vnímali, zjistíme, že podobné názory najdeme i u jiných respondentů. Uvedme si příklad

R1: *„...každý člověk, když se třeba jelo popořadě, respektive i na přeskáčku, ale když jsi dostal slovo, tak to mnohdy vypadlo tak, že ten člověk pouze převyprávěl svůj příběh, který zažil v tý víkendovce, ono to pro člověka je celkem důležitý, říct někomu svůj příběh nebo je to pro něj příjemný, to chápu. Ale pro tu reflexi to vždycky nemá přínos, pokud nevypíchne ty podstatné body, a hlavně pokud převypravuje ten příběh, kde z poloviny z toho příběhu už řekl, třeba tři lidi před ním.“*

Zdá se, že respondenty trápilo, že účastníci často na reflexích pouze převyprávějí to samé dokola. S touto otázkou je spojen to, jak se respondenti tedy domnívají, že by reflexe měla probíhat. Uvedme si dva příklady:

R5: *„...když jsme měli pak víkendovku třeba spolu na Lipnici třeba spolu s jedničkama, my jsme byli třeba trojky, čtyřky, tak tam přesně vidíš, že vlastně jedničky jenom popsali, to co dělali, já jsem šel tamhle do lesa, tam prostě byla Terka, tak jsem Terce něco řekl a šel jsem dál, ale jakoby nebrali si z toho ten prožitek, ale myslím si, že třeba my už jsme měli takové ty reflexe, kdy už jsme třeba každý řekl třeba dvě věty, prostě jsme jakoby řekli, co nás zasáhlo a to třeba donutili další lidi o tom přemýšlet...“*

R4: *„Takže pro mě reflexy byly jenom o tom, že jsme vypíchli pár extra bodů, který nás úplně nejvíc zacloumaly a nebo jenom, že jsme si tím prošly.“*

Jak vidíme, respondenti vnímají značný rozdíl mezi tím, když se na reflexi pouze dlouze vypráví, co všechno se dělo a tím, když účastníci hovoří pouze o okamžicích, které pro ně byly nějak náročné nebo subjektivně důležité.

Respondenti vnímali smysl reflexí v několika dalších věcech. Zaprvé, čtyři respondenti uvedli, že **smyslem reflexe je, se ke kurzu vrátit a zamyslet se nad ním**. Pro příklad si uvedme výpověď respondentky č. 5:

„...podle mne je fakt hrozně důležité se nad tím potom zastavit a jako prožít si to jakoby znova v té hlavě a říct si, co Ti to vlastně dalo, jaké byly přínosy nebo co se Ti líbilo, co Ti to podsunulo za hodnotu a tak dále.“

Další faktor, který respondenti vnímali, byl ten, že **na reflexi by mělo zaznít, jaký byl smysl dané aktivity.**

R8: *„Určitě je dobrý že tam ty reflexe jsou, protože kdyby skončila, skončil kurz a všichni by skončili bez nějakýho závěru, tak nevím, jestli by to pak mělo úplně smysl, ta zážitková pedagogika, že v tom to asi pak je, že si ty lidi vlastně řeknou, o čem to bylo, co, jak se cítili, jakej to mělo cíl ta aktivita. Takže se tím trochu vlastně i vzděláváš nebo tak asi by pak k tomu něco měl říct ten vedoucí a pak ty ostatní.“*

Jako poslední faktor, který se mezi respondenty objevoval častěji, byl, že **reflexe nám ukáže, jak kurz vnímali ostatní.** Tento příklad ilustruje například respondentka č. 6:

„Třeba jak i ostatní to mysleli, myslím si, že pak třeba hodně věcí se tam může takhle dořešit a že třeba kdyby člověk neměl tuhle zpětnou vazbu, tak by nevěděl, jak to třeba vnímali ostatní. Proč ten dělal to a to a vlastně díky tomu, že zase nahlídne k němu pod pokličku na ty jeho emoce, tak zjistí, že třeba prožíval tak velký strach, že třeba jim nemohl pomoci v tom týmovém úkolu a prostě do té doby si o něm mohl myslet, že to třeba prostě jenom vzdal. Ale teďka pomůže mu to pochopit, jak on to prožíval a být tolerantnější vůči těm ostatním.“

Důležité zjištění pro tuto část je, že se zdá, že většina respondentů vnímá reflexe je přínosné a důležité. Jejich hlavní přínos vnímají v rekapitulaci kurzu, objasnění smyslu aktivity a v tom, že se dozví, jak kurz prožívali ostatní.

7.1.9. Potřeba dále se rozvíjet po skončení zážitkových kurzů

Posledním okruhem, na který jsme se respondentů ptali, bylo, jestli u sebe po skončení zážitkově pedagogické činnosti vnímali nějakou další potřebu se rozvíjet. Tento okruh je spíše doplňkový a má spíš doplnit témata související s výzkumnými otázkami.

Velké množství respondentů se po skončení účasti na zážitkových kurzech stali vedoucími a začali se podílet na organizaci těchto kurzů. Konkrétně se jedná o pět z osmi respondentů. Někteří se účastní pouze příležitostně a jiní organizují kurzy pravidelně.

Dále jeden respondent psal bakalářskou práci, která se věnovala možnému využití hry v ekonomickém prostředí a dvě respondentky zážitkové kurzy částečně motivovali ke studiu pedagogického oboru.

7.2. Výsledky ohniskové skupiny

Témata ohniskové skupiny se do jisté míry lišila od témat do rozhovorů. Odlišnost vycházela především z toho, že účastníci ohniskové skupiny momentálně byly v procesu zážitkové pedagogiky. Z tohoto důvodu jsme užili otázky spíše na momentální prožívání, zatímco u rozhovorů jsme se ptali i na to, jak to účastníci hodnotí s odstupem. Další důležitý faktor byl fakt, že účastníků OS bylo velmi mnoho (11 členů + vedoucí). Z tohoto důvodu a vzhledem k omezené časové dotaci se nepodařilo probrat úplně všechny okruhy. Také jsme se spíše snažili účastníky příliš nepřerušovat, dovolit jim jít do hloubky a navazovat na sebe. Nyní si prezentujeme okruhy, na které jsme se na OS zaměřili.

7.2.1. Co mne motivovalo zkusit ZP a co jsem od toho očekával

Tento okruh je shodný s okruhem polostrukturovaný rozhovorů. Z tohoto důvodu nebudeme výsledky příliš komentovat a zaměříme se pouze na nové věci.

Prvním motivem, který objevil u čtyřech účastníků, pro vstup do Klubu instruktorů bylo **poznávat či překonávat sama sebe**. Uvedme si některé příklady:

Monika: *„...do k Klubu instruktorů jsem šla kvůli tomu, abych poznala něco nového a abych tak nějak poznala, kdo vlastně jsem a nějaký svoje hranice si stanovila.“*

Štěpánka: *„...abych se i překonala, poznala sama sebe a poznala hlavně nové lidi.“*

Štěpánka zmiňuje i další motiv – **poznat nové lidi**. Tento motiv je také poměrně častý, konkrétně se objevil u třech účastníků. Poté se ještě opakovaně objevilo **dělat instruktora či vedoucího například na táboře**.

Petr: *„...dělat instruktora, pracovat s dětmi, to je jakoby něco, co mne baví a fakt naplňuje. V momentální době rozjíždíme vlastně klub, který je náplní podobný íčkám (klubu instruktorů, pozn. autora), takže tak...“*

Jak poslední motiv zmiňme ještě **zažít či poznat něco nového**. Z tohoto pohledu tedy vidíme, že v tomto okruhu se pohledy momentálních účastníků s absolventy

z rozhovorů de facto shodují. Názory nejsou příliš roztříštěné, nejčastěji se objevuje právě zažít něco nového, potkat nové lidi či poznat sám sebe.

7.2.2. Co mne motivuje jet na kurz

Tento okruh je opět shodný s okruhem pro rozhovory. U OS byl však co se množství informací týče o něco chudší. Nejčastěji se opět objevoval **motiv trávit čas s ostatními účastníky**.

Honza: „*Tak za prvé už jen to, že tam budu zase těmi lidmi, myslím si, že máme jakoby ve spoustě ohledech pevný kolektiv, tak už jen to, že uvidím ty lidi, který jsou mi blízký...*“

David (v reakci na Honzu): „*Já si myslím, že hlavní a troufal bych si říct, že je to i jediný důvod prostě... Ten kolektiv je tady tak silný, že to prostě stačí. Že prostě je to tak velký a silný, že už se člověk nerozmýšlí nad něčím jiným...*“

Dalším motivem podle účastníků je, že **se těší na nové zážitky**.

Monika: „*Tak rozhodně si z toho odneseme něco nového, nějaký nový poznatek, nějaký zážitek a právě, že se tam třeba vyplní právě to, proč jsme sem teda jakoby šli, že třeba poznáme nějaké ty hranice nebo nějak nám to pomůže k tomu, abychom se právě poznali jakože lépe sami sebe a...*“

Vedle touhy po nových zážitcích se zde znovu ještě objevuje **motiv zjistit o sobě něco nového nebo překonat svoje hranice**.

7.2.3. Jako roli hraje ZP v mém životě

Toto téma se zdálo u účastníků OS více individuální. Nejvíce se účastníci shodli asi na tom, že ZP je především nějaké **odreagování či změna oproti běžnému stereotypu**. Uvedme si příklady:

Honza: „*Pro mne třeba hodně důležitou, protože jsem tak nějak v tom svém životě našel takový ten stereotyp, škola prostě třeba to posilování a tak, pořád je to všechno dokola. A pak do toho přijde ten klub instruktorů a úplně ten koloběh, který je tak zajatý naruší a něčím ho tak krásně zpestří, právě proto se teď vždy těším na to úterý a prostě si říkám jo, teď to přijde a dá mi to takovou tu šťávu do zbytku toho týdne a zase abych to přečkal do toho úterý a pak zase znova.*“

Tadeáš: „*...je to takové odreagování od školy a...naučím se i něco nového do života, co třeba i budu potřebovat nebo tak něco...*“

Tadeáš zmiňuje i fakt, že díky ZP se **učí něco nového**. To zmiňuje například i Pavlína:

„Hlavně se dozvíme spoustu nových věcí, které třeba ani v té škole nebo někde prostě...“

Dále se objevuje například **být mezi přáteli** či že je to **dobré trávení volného času**. Jeden účastník uvádí, že ho **inspiruje dívat se, co zážitková pedagogika zanechává v ostatních**.

7.2.4. K čemu podle mne má sloužit ZP

Co se týče otázky K čemu by podle respondentů měla sloužit ZP, účastníci se mezi sebou shodli, že ZP je podle nich především **alternativní forma učení** (Petr: *„Alternativní forma učení, ale zase asi to nejde použít úplně ke všemu.“*) Dále popisují, jak a v čem podle nich toto učení probíhá.

Petr: *„Já si myslím, že ta zážitková pedagogika jako taková vznikla už jenom na myšlence toho hlubšího vrytí do toho mozku, protože když, dám tady úžasný příklad, když budu mít prostě hodinu a půl přednášku první pomoci, kde mi budou ukazovat jo, takhle se to tady masíruje a takhle to zavážeš a tak, tak je to super, ale je to zase takový ten styl škola, prostě teď to tady poslouchej, nahuč si to do hlavy a použiješ to, ale někdy, až budeš potřebovat. Ale prostě ten zážitek je v tom tak suprový, že prostě pomocí toho zážitku je člověk schopný to prostě v tom mozku mnohem lépe zafixovat, mnohem lépe si na to v nějaké situaci vzpomene, je schopný prostě těch znalostí využít mnohem lépe, i když prostě mu něco z těch znalostí vypadne...“*

Je velmi zajímavé si povšimnout, že tato myšlenka je velmi podobná výše uvedeným myšlenkám respondentů z rozhovorů. Jako takovou specifickou oblast učení jeden účastník uvádí něco, co vymezuje jako **všestranný rozvoj lidské osobnosti**.

David: *„Já si myslím, že to je tak rozsáhlý pojem, že vlastně by se dalo říct, že to je všestranný rozvoj té osobnosti lidské.“*

Tuto myšlenku do určité míry rozvíjí Radek:

„Že nás to jakoby duchovně rozvíjí, že nás to rozvíjí v té komunikaci, rozvíjí nás to kreativě a prostě máme zkušenosti s věcmi nebo se situacemi, do kterých se skoro nedostaneme nebo málo se do nich dostáváme, ale už třeba víme, jak na ně máme reagovat a tak dále.“

Z toho opět vidíme, že účastníci vnímají hlavní smysl zážitkové pedagogiky v učení se určitých dovedností a znalostí, kdy se ale nejedná o nějaké specifické dovednosti, jako spíše o jakousi osobnostní vyzrálost či společenské dovednosti, které jim umožní zvládat rozličné sociální situace.

7.2.5. Co mne naučila ZP

Tento okruh jsme v rozhovorech přímo nevydělili, ale během OS účastníci jevíli touhu hovořit o tom, co konkrétně si myslí, že je kurzy naučili, tak tento okruh zařazujeme.

Ukazuje se, že účastníci nejvíce zmiňují posun právě v **sociálních dovednostech**. Konkrétně se jedná například o **toleranci, asertivitu, spolupráci** či **komunikační dovednosti**. Uvedme si některé citace účastníků pro lepší obrázek.

Monika: „*Tak asi nejdůležitější pro mne právě bylo nějak přijmout ty ostatní názory a se rozhodnout jakoby kdy spíš udělat kompromis a kdy spíš prosadit ten svůj názor.*“

Pavčina: „*Já vůbec asi...taky bych řekla nějakou tu toleranci asi...že k těm názorům, že každý máme jiný a musí to nějak korespondovat společně, aby to fungovalo...*“

Tadeáš: „*Třeba i komunikaci u mne. Protože třeba já dřív, když jsem šel na zkoušení ve škole, tak jsem byl úplně vyklepaný z toho, jak to dám, a teď když třeba naposledy na mne vyvolal učitel na biologii na zkoušení, čímž já jsem ani o tom nějak nevěděl, že mne vyvolá, a tak jsem si tam tak došel, odříkal jsem všechno na pohodu prostě vůbec žádný stres nic a zase jsem odešel jo, když to řeknu takhle, že prostě úplně spad ten stres nějak se jakoby vymluvit prostě nebo jak to jako vysvětlit jinak...*“

Poté účastníci hovoří ještě o některých konkrétních praktických dovednostech.

Pavčina: „*Jestli i z těch praktických věcí, tak já jsem třeba hrozně ráda, že děti si v té zážitkové pedagogice si třeba můžou vyzkoušet, jak rozdělat oheň v zimě, když je třeba sníh a je hnusně nebo prostě dostat se někam pomocí GPS a takhle, že to už taky plno lidí v dnešním světě neumí...*“

Vidíme tedy, že tento uváděný subjektivně prožívaný přínos zážitkových kurzů koresponduje s přesvědčením účastníků, že zážitková pedagogika by měla rozvíjet především sociální osobnosti a nějak celistvě se podílet na osobnostním vývoji. Nutno je brát v potaz, že tyto výpovědi mohou podléhat jistému vlivu idealizace a některé věci mohou být zapříčiněné například pouhým vývojem. Přesto je

přínejmenším zajímavé, že tento vliv vnímají momentální účastníci i absolventi z rozhovorů nezávisle na sobě.

7.3. Vyhodnocení výzkumných otázek

Tato podkapitola by měla sloužit k rekapitulaci hlavních závěrů a zodpovězení výzkumných otázek. Tematické okruhy přímo nekopírují výzkumné otázky, a to především z toho důvodu, že jsme zvolili polostrukturovaný design rozhovorů i ohniskové skupiny, tudíž respondenti měli možnost mluvit nad rámec připravených témat a objevila se i nějaká témata nová, neboť jim respondenti přikládali větší důležitost.

První dvě výzkumné otázky se týkaly motivace. Co se týče motivace účastníků kurzů na začátku procesu, to znamená v době, kdy se zážitkovou pedagogikou úplně začínali, účastníky nejvíce motivovalo především poznat nové přátele a zažít na kurzech nějaké dobrodružství či neobvyklé zážitky. U ohniskové skupiny účastníci uváděli také motiv poznat sama sebe či stanovit si nějaké osobní hranice.

U druhé výzkumné otázky, kde jsme zjišťovali, co respondenty motivuje jezdit na zážitkové kurzy v průběhu, ukázalo se, že největším motivem je skupina účastníků. Tento motiv lze vysvětlit jako touhu být zase s kolektivem, trávit s těmito přáteli daný čas a podobně. Dále se objevuje motiv zážitku, účastníci se těší, že zase něco zažijí, těší se, co nového bude. Právě to je ještě stupňováno očekáváním, kdy účastníci uvádí, že byli vždy zvědaví, o čem kurz bude a co nového si pro ně vedoucí připraví.

Třetí otázka mířila na to, jaký přínos respondenti v kurzech vidí. Nejčastěji se objevovali odpovědi, jako že kurzy u nich do jisté míry rozvinuli sociální dovednosti, především schopnost komunikace, ale i nějakou toleranci či asertivitu. Asi dvě respondentky uvedli i to, že je zážitková pedagogika částečně motivovala studovat pedagogický obor. Je zajímavé si i povšimnout, že poměrně velké množství účastníků mělo zájem s kurzům dále věnovat z pozice vedoucích.

Čtvrtá otázka zkoumala, jakou roli přisuzovali respondenti zážitkovým kurzům v dané době, to znamená, v čem pro ně v tu dobu byly zážitkové kurzy důležité. V tomto kontextu respondenti hovoří například o nějakém osobnostním rozvoji, jedna respondentka například uvádí, že ji stouplu sebevědomí, dále se objevilo například zvládnutí stresových situací a podobně. Konkrétně respondenti uvádějí

ještě to, že se dozvídali více věcí o sobě, tudíž lze hovořit o nějakém sebepoznání, pak například získávání nových dovedností, především tedy těch sociálních.

Nakonec jsme zjišťovali, v čem vnímají respondenti smysl zážitkové pedagogiky jako disciplíny a co podle nich může účastníkům přinést. Zde se ukázalo, že většina respondentů vnímá zážitkovou pedagogiku především jako alternativní formu učení, která může sloužit k rozvíjení oblastí, které se například ve škole rozvíjejí poměrně složitě. Může se jednat například právě o sebepoznání nebo rozvoj některých osobnostních či sociálních dovedností. Dále pak respondenti hovoří o tom, že učení zážitkem je specifické, lépe zapamatovatelné, a to především pro to, že má jako podklad nějakou vzpomínku a emoční zkušenost.

8. Diskuze

Předmětem našeho výzkumu byla motivace účastníků pro zážitkově pedagogické kurzy a vývoj této motivace v průběhu času. Dále jsme zkoumali, jaký přínos účastníci subjektivně prožívají a v čem vidí smysl zážitkové pedagogiky jako takové. Vybrali jsme si kvalitativní přístup, především proto, že jsme výzkum specifikovali pouze na jednu organizaci nabízející zážitkové kurzy, byli jsme tedy limitováni především velikostí vzorku. Dalším důležitým důvodem byl však fakt, že jsme chtěli popsat spíše individuální zkušenost účastníků s kurzy, než vytvářet například modely zážitkově pedagogického učení.

Diverzitu výsledků měl zajistit fakt, že jsme realizovali sběr dat jak mezi absolventy, kteří již dlouhou dobu kurzy neabsolvují, tak mezi momentálními účastníky a členy dané organizace. Specifická byla také situace, že všichni respondenti byli členy sdružení Klub instruktorů minimálně jeden rok, tudíž absolvovali přinejmenším 5-6 kurzů. Dále jsme se snažili získat více dat použitím různých metod. Užili jsme na jedné straně polostrukturovaných rozhovorů, které měly výhodu toho, že na respondenty nepůsobil žádný nátlak a zároveň mohli svůj příběh sdílet v intimním prostředí. Na druhé straně jsme použili ohniskovou skupinu, která dovoluje využít skupinovou dynamiku a pomohla nám díky tomu dostat se v tématu našeho výzkumu hlouběji. Je však vhodné zmínit i některá omezení, které s sebou výzkumný design a výběr metod přináší. Zaprvé, kvalitativní design a IPA, jakožto metoda zpracování dat zapřičiňují, že při generalizaci výsledků musíme být velmi opatrní. Výsledky nelze generalizovat z hlediska všech organizací, které nabízí zážitkově pedagogické kurzy, neboť výzkumným vzorkem byli respondenti pouze jedné organizace, pracující formou zážitkové pedagogiky. Dále je důležité si uvědomit, že IPA nepopisuje nějaký objektivní přínos, ale spíše zkušenost daných jedinců a jaký význam tito jedinci dané zkušenosti připisují (Kostínková & Čermák, 2013). Smyslem této práce má být tedy porozumět zkušenosti účastníků, konkrétně tomu, co je motivovalo a jaký přínos vnímali, nikoliv například vymezit proces učení během učení zážitkem.

Co se týče dalších limitů naší práce, po realizaci se domníváme, že rozhovory s menší strukturou při použití většího množství respondentů by mohly přinést více informací. To především z toho důvodu, že u účastníků, kteří jsou již mimo proces,

může docházet k jisté idealizaci a nadhodnocení vlivu kurzů. Cooley, Burns a Cummingová ve svém výzkumu naznačují, že výzkumy zážitkových kurzů mohou trpět problémem sociálně desirabilních odpovědí (2016). Tento efekt může být umocněn i faktem, že výzkumník respondenty osobně znal. Bohužel vzhledem k časovým a finančním možnostem nebylo možné najmout například dalšího výzkumníka, který by rozhovory realizoval. Přesto jsme se tento efekt snažili minimalizovat důslednou anonymizací, upozorněním na to, že smyslem práce není zjistit účinek kurzů nebo něco podobného či užitím více metod.

Během ohniskové skupiny se velkým limitem ukázal fakt, že při jedenácti účastnících se během hodiny a půl přiděleného času nedalo zdaleka věnovat všem důležitým okruhům. Dále pak přítomnost vedoucího mohla ovlivnit odpovědi účastníků, i když jsme se snažili tento efekt eliminovat. Rozhovory přes Skype byly zase přímo závislé na kvalitě spojení a nebyly tak osobní jako rozhovory tváří v tvář.

Ukázalo se, že u respondentů hrál roli i fakt, že některé zážitky částečně zapomněli a nemohli si je vybavit. Vnímaný vliv kurzů mohl být také ovlivněn celkovým vývojem v tomto věkovém období a dalšími životními událostmi.

Co se týče samotných výsledků, nenašli jsme žádné zahraniční výzkumy, které by se zabývaly přímo motivací pro účast na zážitkových kurzech. Nicméně podařilo se nám najít českou studii, která se věnovala právě motivaci účastníků zážitkových akcí. Autorem práce je Václav Vydra a autor zkoumá především motivaci účastníků z pohledu lektorů zážitkových kurzů (2016). Autor dochází k závěru, že účastníky motivuje především **skrze cíl aktivity, skrze proces** – tj. samotný průběh aktivity a nakonec **skrze práci s jejich potřebami**, kde se jedná a jakousi komunikaci s účastníky, zjištění, co jim během aktivity chybí, jaký cíl v ní vidí a podobně (Vydra, 2016). Porovnáme-li výsledky této studie s našimi, zjistíme, že odpovědi respondentů typu – **chci zažít něco nového či neobvyklého, chci překonat svoje hranice**, souvisí s motivací skrze proces. Účastník se účastní nějaké aktivity a ta aktivita, je-li dobře vystavěná, mu přináší nové zážitky, může mu přinášet překonání sama sebe a podobně. Co se týče motivace skrze cíl dané aktivity, odpovědi jako **naučit se něco nového** nebo **zjistit o sobě něco nového** naznačují, že pro účastníky je důležité vidět nějaký konkrétní cíl dané aktivity. To se projevuje ještě silněji u postojů účastníků k reflexi, kdy značná část účastníků vidí smysl reflexe

v **objasnění cíle dané aktivity**. Vedoucí tedy mohou motivovat účastníky v průběhu skrze nějaký unikátní prožitek, který jim umožní překonávat a jejich hranice a poté zasadit aktivitu do nějakého rámce a objasnit její cíl na reflexi. Jeden důležitý motiv ale ve studii Vydry z pohledu lektorů nezazněl (2016) a tím je **motiv skupiny**. Výsledky naší studie naznačují, že drtivá většina respondentů vnímala skupinu účastníků jako stěžejní motiv pro účast na zážitkových kurzech a to jak na počátku, kdy se ukázalo, že motivem velkého množství respondentů bylo **poznat nové lidi, najít si nové přátele**, tak i v průběhu, kdy důležitým motivem pro účast na kurzu bylo **vidět se s ostatními účastníky**. Odpovědi účastníků navíc naznačují, že důležitost kolektivu se v čase ještě zvyšuje. Uveďme si příklad z ohniskové skupiny:

David: „*Já si myslím, že hlavní a troufal bych si říct, že je to i jediný důvod prostě... Ten kolektiv je tady tak silný, že to prostě stačí. Že prostě je to tak velký a silný, že už se člověk nerozmýšlí nad něčím jiným...*“

Toto zjištění podporuje studie Ivo Jiráka a Adély Dvořáčkové z roku 2015, kteří se zabývali blízkostí ve skupině a pocitem sounáležitosti se skupinou během dvanáctidenního zážitkového kurzu. Ti přichází se závěrem, že během kurzu dochází ke zvýšení pocitu spojení se skupinou a příslušnosti k ní. Jako možný důvod uvádějí fakt, že pocit sounáležitosti se skupinou zvyšuje pocit bezpečí ve skupině a facilituje rozvoj jednotlivých členů a jednodušší naplnění jejich potřeby sebeaktualizace (Jirásek, Dvořáčková; 2015). Jako ještě další unikátní motiv se ukázalo být jakési **vzrušení z neurčitého** jako pozitivní očekávání toho, co se na kurzu bude odehrávat vybudované tým, že účastníci většinou až do kurzu neví žádné podrobnosti. Dokáží-li vedoucí s tímto očekáváním pracovat a účastníky vždy alespoň do jisté míry překvapit, zdá se to být jako silný motivační nástroj.

Dále jsme zkoumali, jaký přínos zážitkových kurzů účastníci vnímají, především jakou váhu jim přiřkládali v kontextu jejich každodenního života. Ukázalo se, že respondenti vidí přínos především v **osobnostním rozvoji**, ať už se jedná o *vývoj sebepoznání a sebepojetí* či o *učení se konkrétním dovednostem*. K podobným výsledkům došla například studie Bobilya, Lindley, Fairclotha a Holmana z roku 2017. Ti zkoumali na vzorku 189 účastnících zážitkových kurzů Outward Bound jejich vnímaný rozvoj. Ukázalo se, že účastníci vnímali rozvoj například v sociálních dovednostech, psychické odolnosti či v nárůstu sebevědomí (Bobilya, Lindley,

Faircloth, & Holman, 2017). Je důležité si uvědomit, že tento přínos může snadno podléhat jisté idealizaci a účastníci mohou vnímat větší vliv, než jaký ve skutečnosti je. Okolnosti však naznačují, že prostředí zážitkových kurzů může osobnostní rozvoj do jisté míry facilitovat. Nabízí se také vysvětlení, že například u našeho výzkumu či výše zmíněného výzkumu na kurzech Outward Bound se jedná o respondenty, jež se zážitkovým kurzům věnují dobrovolně a ve svém volném čase, a tudíž je pravděpodobné, že se jedná o jedince, kteří mají jisté predispozice a hlavně motivaci pro to, snažit se nějakým způsobem rozvíjet či pracovat na poznání sebe sama. Tento fakt může vnímaný přínos kurzů nadhodnocovat.

Co se týče rozvoje konkrétních dovedností, jak respondenti rozhovorů, tak účastníci ohniskové skupiny viděli největší přínos **v rozvoji některých sociálních kompetencí**, ať už se jedná o nějakou *toleranci*, *asertivitu* či *schopnost vystupovat před lidmi*. Snažili jsme se toto zjištění porovnat s výsledky jiných výzkumů na toto téma. Cooley, Burns a Cummingová měřili vývoj skupinových dovedností u univerzitních studentů po absolvování dvoudenního outdoorového kurzu zaměřeného právě na rozvoj skupinových dovedností (2016). Celkový vzorek činil 238 respondentů. Autoři zaznamenali signifikantní vnímané zlepšení ve skupinových dovednostech, postojích vůči práci ve skupině či ve vnímané vlastní efektivitě během práce ve skupině (Cooley, Burns, & Cumming, 2016). Opět musíme zmínit, že se jedná o vnímaný vliv, může tedy docházet k jistému nadhodnocení.

U účastníků ohniskové skupiny se dále ukázalo, že v zážitkové pedagogice vidí jakési **oproštění od reality**, můžeme to popsat jako chvilkový únik z reálného světa. To naznačuje, že účastníci vnímají zážitkové kurzy také jako určitou formu relaxace.

Co se týče toho, v čem viděli respondenti smysl a k čemu by podle nich zážitkové kurzy měly sloužit, většina respondentů chápala zážitkovou pedagogiku především jako nějakou **alternativní formu učení**, která spočívá v tom, že skrze zážitek jsou vtištěné dovednosti či znalosti silnější a to především díky reálnému zažití situace a emočnímu doprovodu. James a Williamsová zkoumali zážitkové učení ve školních podmínkách a došli k zjištění, že když je proces učení aktivní a obsahuje prožitek v „reálném“ prostředí, je snadněji zapamatovatelný a spíše zůstane v dlouhodobé paměti. Autoři dále tvrdí, že studenti středních škol (což odpovídá i věku našich

respondentů) touží po tom, být aktivními účastníky vzdělávacího procesu, zatímco pasivní roli posluchače, účastníka na přednášce či dokonce účastníka diskuze nesnášejí dobře (James & Williams, 2016). Toto nadšení moci být aktivní, moci si všechno vyzkoušet „na vlastní kůži“ bylo znát především během ohniskové skupiny.

Dále by podle účastníků měla zážitková pedagogika sloužit k **sebepoznání**, konkrétně například ke stanovení a poznání vlastních hranic či poznání, jak ve které situaci člověk reaguje. Nakonec účastníci vidí smysl zážitkové pedagogiky **v rozvoji osobnosti a některých konkrétních dovedností**.

Tyto výsledky naznačují několik zajímavých oblastí, kam by se mohl ubírat budoucí výzkum. Například se nám zdá zajímavé, že účastníci zážitkových kurzů projevují velkou touhu po sebepoznání. Dále nás zaujalo, jak velký vliv účastníci připisují skupině na zážitkových akcích, u některých se skupina stává i primárním motivem, proč se kurzů účastnit. Bylo by zajímavé zaměřit se například na tento fenomén a pokusit se skupinovým procesům během zážitkových kurzů a celkovému vývoji skupiny lépe porozumět. Určitě vnímáme velkou perspektivu i v pohledu, že zážitková pedagogika může sloužit jako alternativní forma učení, jež se účastníkům často zdá být zábavnější a lépe si ji uchovávají v paměti. Budoucí výzkumy mohou pomoci poodhalit, jaké jsou hranice této disciplíny a v kterých oblastech lze učení zážitkem aplikovat.

9. Závěry

Naše práce byla zaměřena na subjektivně vnímaný přínos kurzů ze strany účastníků a jejich motivaci, tedy proč na kurzy jezdí. Oba tyto okruhy jsme si rozdělili na několik výzkumných otázek. Co se týče motivace, podařilo se nám zjistit, že účastníky nejvíce při začátku zážitkové pedagogiky motivuje poznat nové lidi a zažít nějaké neobvyklé zážitky či dobrodružství. Dalším důležitým motivem se ukazuje poznat sebe sama, konkrétně například poznat svoje hranice, ve smyslu, co ještě zvládnou, co vydržím a jak se u toho budu chovat. Ohledně toho, co motivovalo respondenty jet na konkrétní kurz, opět se objevuje motiv skupiny, ve smyslu vidět se s ostatními, nějaká radost, že zase uvidím kamarády a podobně. Dalším motivem bylo očekávání, že respondenti zažijí něco nového a značný faktor hrála také zvědavost, co se vlastně bude na kurzu dít.

Když jsme se respondentů ptali, jakou roli hrají či hráli zážitkové kurzy v jejich životě, ukázalo se, že účastníci ohniskové skupiny vidí hlavní přínos v tom, že je to nějaká změna či odreagování oproti každodenním aktivitám. Respondenti rozhovorů zase vnímali, že se nějak osobnostně rozvíjeli, ať už se jednalo právě o sebepoznání nebo například o učení se některým konkrétním dovednostem, kde převažovali především dovednosti sociální.

Co se týče vnímaného přínosu, účastníci ohniskové skupiny vnímali přínos zážitkových kurzů především v rozvoji sociálních dovedností, kdy hovoří konkrétně například o toleranci, asertivitě či komunikačních dovednostech. Někteří respondenti rozhovorů zase hovoří o tom, že zážitková pedagogika je částečně utvrdila v tom, že momentálně pedagogiku sami studují.

Jako poslední jsme zjišťovali, v čem respondenti vnímají smysl zážitkové pedagogiky jako takové, tj. co může podle nich účastníkům přinášet. Jak respondenti rozhovorů, tak účastníci ohniskové skupiny vnímají zážitkovou pedagogiku především jako alternativní formu učení a to především v oblastech, které se běžnou výukou rozvíjejí poměrně složitě. Jedná se především o rozvoj sociálních dovedností a rozvoj sebepoznání. Dále se účastníci domnívají, že zážitkové učení funguje na jiném principu než učení klasické, nejčastěji to vysvětlují právě přítomností zážitku či spojením s emočním doprovodem.

Jako nejzajímavější zjištění, které je mimo oblast výzkumných otázek, vnímáme, jak velkou roli většina respondentů přisuzuje během zážitkových kurzů skupině. Skupina se ukazuje být silným motivem, proč na kurzy jezdit, dále se ukazuje být i zdrojem případných problémů a zdá se, že spokojenost některých respondentů se zážitkovými kurzy silně souvisí s tím, jak se cítili mezi ostatními účastníky. Zajímavým faktem je už jen to, že většina respondentů, a to napříč ročníky, vnímá skupinu na zážitkových kurzech jako velmi silnou a má k ní silně pozitivní vztah.

Souhrn

Zážitková pedagogika je poměrně mladá a stále se rozvíjející disciplína. Přesto, že výzkumy v této oblasti přibývají, je zajímavé se na celý problém podívat i z psychologického hlediska a zjistit, jak *zážitek* v kontextu zážitkového kurzu vnímají sami účastníci, jakou pro ně hraje roli a co jim přináší. Tato práce si klade za cíl tuto skutečnost nějakým způsobem uchopit.

V teoretické práci se nejprve zabývá tím, co to zážitková pedagogika je, jakou má historii a jaké nástroje užívá. Objasňujeme si, že definice autorů se velmi různí a nelze tedy spoléhat na jednu, jež obsáhne vše. Nejvíce se kloníme asi k definici Hanuše a Chytilové, kteří zážitkovou pedagogiku chápou jako učení skrze *prožitek*, učení, jehož nejčastější formou je hra a cílem je dospět k co největšímu osobnostnímu rozvoji účastníků (2009). Dále uvádíme některé modely, jež zachycují, jak celý proces učení probíhá. Příkladem je model Safskose a Armstronga z roku 1996, který zážitkové učení popisuje zvládnutí nějaké výzvy, jež vyžaduje fyzické a psychické nasazení a spolupráci s kolektivem, což vede k získání nových poznatků o sobě, o ostatních a získání nových dovedností. To dále umožňuje nové a hlubší aktivity (In Franc, Zounková, & Martin, 2007).

Dále se věnujeme historii a cílům dvou pro nás nejdůležitějších organizací, jež se zážitkovou pedagogikou zabývají – britské Outward Bound a české Prázdninové školy Lipnice. U Outward Bound poukážeme na to, že vychází především z filozofie a činnosti Kurta Hahna, který z počátku realizoval zážitkové kurzy na soukromých školách. Za druhé světové války byly kruzy nabídnuty námořnictvu a po skončení války Outward Bound začala postupně expandovat po celém světě (Outward Bound International, 2017). Co se týče Prázdninové školy Lipnice, ta funguje od roku 1977 a je nejvíce spojena se jmény jako Allan Gintel či Ivo Jirásek. Po roku 1989 se škola stala součástí britské Outward Bound (Prázdninová škola Lipnice, nedatováno).

Dále se věnujeme konkrétním mechanismům zážitkové pedagogiky, jako je hra, reflexe či zpětná vazba. Reflexi chápeme především jako zasazení aktivity do širších souvislostí (Neumann & Dóubalík, 2014) a jako prostor pro sdílení pocitů a zážitků z aktivity (Pelánek, 2008). Zpětnou vazbu v kontextu zážitkové pedagogiky

chápeme především jako informaci o tom, jak na nás působí chování druhého jedince (Reitmayerová & Broumová, 2007).

V druhé kapitole se věnujeme oblastem rozvoje, na které zážitková pedagogika cílí. Konkrétně zmiňujeme oblasti rozvoje podle Prázdininové školy Lipnice, kterými jsou *rozvoj intelektu, rozvoj tvořivosti, rozvoj sociálních dovedností, rozvoj motoriky a pohybových dovedností, rozvoj vůle a rozvoj sebepojetí* (Hrkal & Hanuš, 2007). Dále jsme se podrobněji věnovali tématu sebepoznání, jakožto přijímání nových informací o sobě a jejich vědomému začleňování do sebepojetí (Kříž, 2005) a tématu sebepojetí.

V poslední kapitole jsme se zaměřili na adolescenci, jakožto věkové období, kterému odpovídá naše cílová skupina. Konkrétně jsme si adolescenci nejprve vymezili a to z pohledu několika autorů. Řekli jsme si, že adolescenci nejčastěji chápeme jako období mezi 15 a 20 rokem (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2014). Dále jsme se věnovali kognitivnímu a morálnímu vývoji v tomto období, řekli jsme si, že myšlení se již dostává *fáze formálních operací* (Langmeier & Krejčířová, 2006). Nakonec jsme se zabývali tím, jak chápal adolescenci Erik Erikson, a to sice adolescencí jako krizí identity (Erikson, 2015).

V praktické části jsme si stanovili cíle naší výzkumné práce. Prvním cílem bylo popsat motivaci účastníků zážitkových kurzů, a to jak na začátku, tak v průběhu procesu. Druhým cílem bylo popsat vnímaný přínos ze strany účastníků. Na základě tohoto cíle jsme si stanovili pět výzkumných otázek. Výzkum jsme realizovali na vzorku osmi respondentů metodou polostrukturovaných rozhovorů. Dále jsme užili metodu ohniskové skupiny, které se zúčastnilo jedenáct účastníků. Celému výzkumu předcházela pilotní studie o třech lidech. Jako metodu zpracování dat jsme si zvolili Interpretativní fenomenologickou analýzu (Kostínková & Čermák, 2013).

Co se týče samotných výsledků, ukázalo se, že prvotní motivace respondentů spočívala především v tom, poznat nové lidi případně zažít nějaké dobrodružství či neobvyklé zážitky. U účastníků ohniskové skupiny se také objevil motiv poznat sama sebe. V průběhu kurzů účastníky nejvíce motivovala skupina, tj. pozitivní očekávání, že zase uvidí ostatní účastníky, dále pak nové zážitky a očekávání, co se na kurzu bude dít.

Co se týče vnímaného přínosu, největší přínos respondenti vnímali v rozvoji sociálních dovedností, jako jsou komunikační dovednosti, asertivita a podobně. Dále pak třeba v tom, že některé respondenty zážitková pedagogika částečně motivovala k tomu začít pedagogiku studovat.

Respondenti uvádějí, že zážitkovou pedagogiku vnímali především jako nějakou změnu oproti každodennímu stereotypu, efektivní trávení volného času, kdy se mimo jiné mohli rozvíjet v některých sociálních dovednostech či poznávat sama sebe.

Obdobně respondenti chápali zážitkovou pedagogiku jako vědu, jde podle nich především o alternativní formu učení, která může rozvíjet sociální dovednosti či sebepoznání a na rozdíl například od školy jsou poznatky lépe zapamatovatelní, tím, že obsahují reálný zážitek a emoční doprovod.

Sdělili jsme si některá omezení těchto zjištění, například omezenou možnost generalizace či fakt, že daná zjištění se vztahují pouze k jedné organizaci.

Seznam použité literatury

- Association for experiential education. (2018). *What is Experiential Education?* Načteno z Association for experiential education: <http://www.aee.org/what-is-ee>
- Beneš, Z. (2006). Jak se dělá hra. *Gymnasion*, stránky 97-99.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum.
- Bobilya, A., Lindley, B., Faircloth, B., & Holman, T. (2017). A Qualitative Analysis of Participant Learning and Growth Using a New Outward Bound Outcomes Instrument. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, stránky 254-257.
- Cooley, S., Burns, V., & Cumming, J. (2016). Using Outdoor Adventure Education to Develop Students' Groupwork Skills: A Quantitative Exploration of Reaction and Learning. *Journal of Experiential Education*, stránky 329-354.
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing.
- EduLudus, z.s. (nedatováno). *Vytváříme specializované vzdělávací programy pro školy*. Načteno z EduLudus: <https://www.eduludus.cz/nase-sluzby/>
- Erikson, E. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál.
- Franc, D., Zounková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, a. s.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a. s.
- Hemrochová, S. (2004). *Hry pro dospělé*. Praha: Grada Publishing.
- Holeyšovský, J. (1994). Teorie a praxe hry. V O. Holec, V. Břicháček, R. Hanuš, M. Holcová, J. Holeyšovský, M. Klusáček, & J. Lata, *Instruktorův slabikář* (stránky 51-55). Prázdninová škola Lipnice.
- Hrkal, J., & Hanuš, R. (2007). *Zlatý fond her II*. Praha: Portál.
- James, J., & Williams, T. (2016). School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity. *Journal of Experiential Education*, stránky 58-71.
- Jirásek, I. (2004). Zážitková pedagogika. *Gymnasion*, stránky 6-16. Načteno z Artefiletika.
- Kolář, J., Nehyba, J., & Lazarová, B. (2011). *Osobnostně sociální rozvoj - o významu pojmu optikou pedagogického diskursu*. Načteno z Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/kolarnehybalazarova.pdf>
- Kolařík, M. (2011). *Inerakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing.
- Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. V T. Řiháček, I. Čermák, & R. e. Hytych, *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (stránky 9-43). Brno: Masarykova Univerzita.
- Kříž, P. (2005). *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: AISIS.

- Kuneš, D. (2009). *Sebepoznání*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Maslow, A. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Neumann, J., & Ďoubalík, P. (2014). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál.
- Outward Bound International. (2017). *History*. Načteno z Outward Bound international:
<https://www.outwardbound.net/history/>
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Prázdninová škola Lipnice. (nedatováno). *Prázdninová škola Lipnice - stručný životopis*. Načteno z Prázdninová škola Lipnice: <https://www.psl.cz/o-nas-zivotopis-psl>
- Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál.
- Rogers, C. (2015). *Být sám sebou*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Sakofs, M., & Armstrong, G. (1996). *Into the Classroom: Outward Bound Resources for Teachers*. Dubuque: IA: Kendall/Hunt.
- Scheinfeld, D., & Spangler, C. (2018). *Research*. Načteno z Outward Bound:
<https://www.outwardbound.org/veteran-adventures/programs/method/>
- Středisko volného času Trutnov. (2018). *Zážitkové kurzy*. Načteno z Středisko volného času Trutnov: <http://www.svctrutnov.cz/index.php/zazitkove-kurzy>
- The Duke of Edinburgh's International Award. (2017). *About The Award*. Načteno z The Duke of Edinburgh's international award Czech republic: <http://www.dofe.cz/en/>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha, Česká republika.

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Zážitkové kurzy klubu instruktorů v Trutnově z pohledu účastníků se zaměřením na subjektivně vnímaný přínos

Autor práce: Pavel Heinzl

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 67 stran (123 506 znaků)

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 39

Abstrakt: Tato práce pojednává o zkušenosti se zážitkovými kurzy z pohledu jejich účastníků. Výzkum je pojat ryze kvalitativně a jeho předmětem je motivace účastníků zážitkových kurzů před i během procesu účasti na kurzech a vnímaný přínos těchto kurzů, případně jakou roli jim účastníci připisují. V teoretické vymezení zážitkové pedagogiky jako vědecké disciplíny a vysvětlujeme s jakými pracuje nástroji a jaké oblasti cílí rozvíjet. Zabýváme se také tématem adolescence, jakožto věkovým obdobím, ve kterém se účastníci nacházejí. Výzkum je realizován metodou polostrukturovaných rozhovorů v kombinaci s ohniskovou skupinou. Výzkumný vzorek činí osm respondentů rozhovorů a jedenáct účastníků ohniskové skupiny. Práce objasňuje, že hlavní motivací respondentů bylo potkat nové přátele a zažít nové situace. V průběhu respondenty motivovala právě skupina přátel, jež si na zážitkových kurzech vytvořili a touha zažít nové věci, společně s pozitivním očekáváním, co se na kurzu bude dít. Největší rozvoj účastníci vnímají v oblasti sebepoznání a rozvoji sociálních dovedností.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, motivace, adolescence, osobnostní růst

ABSTRACT OF THESIS

Title: Experiential courses of organization Klub instruktorů in Trutnov from participants point of view focusing mostly self-perceived benefit

Author: Pavel Heinzl

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 67 pages (123 506 characters)

Number of appendices: 3

Number of references: 39

Abstract: This thesis focuses on experience with experiential courses from the point of view of its participants. Research is realized using purely qualitative methods and its subject is motivation of course participants both at the beginning and during process and self-perceived benefit of these courses, eventually which role they attach to these courses. In the theoretical part we define experiential pedagogy as a scientific discipline and we explain which tools it works with and which areas it focuses to develop. We occupy with theme of adolescence as it is the age of our participants. Research is realized by the method of semi-structured interviews in combination with a focus group. Research sample makes eight respondents of semi-structured interviews and eleven participants of the focus group. Thesis clarify, that the biggest respondents' motivation was to meet new friends and experience new situations. During courses, participants were motivated by group of friends they made during these courses and by desire to experience new situations with positive expectation of what the course will be about. Biggest development participants perceived in the area of self-knowledge and social skills.

Key words: experiential pedagogy, motivation, adolescence, self-growth

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky do rozhovorů

Příloha č. 2: Náměty na okruhy ohniskové skupiny

Příloha č. 3: Ukázka transkriptu rozhovoru

Příloha č. 1: Otázky do rozhovorů

1. Jak dlouho jste dělal zážitkovou pedagogiku?
2. Co jste od zážitkové pedagogiky očekávali, když jste s ní začínali?
3. Změnili se Vaše představy po nějaké době absolvování víkendových kurzů?
Změnilo to nějak Vaši motivaci?
4. Co Vás motivovalo před začátkem akce? Na co jste se „těšili“?
5. Jakou roli si myslíte, že hrála zážitková pedagogika ve vašem životě?
6. V čem pro Vás byla nejpřínosnější?
7. Je něco, s čím jste nebyli spokojeni nebo co Vám chybělo?
8. Zkuste se zamyslet k čemu má podle Vás obecně sloužit zážitková pedagogika.
9. Zjistili jste o sobě na kurzech něco nového? Co?
10. Pomohla Vám ZP ujasnit si některé vaše hodnoty?
11. Vzpomenete si na nějaké silné chvíle, kdy jste zažívali silné pozitivní nebo negativní pocity? V čem vidíte jejich smysl?
12. Bylo pro Vás důležité, sdílet svoje pocity na reflexích? Cítili jste se u toho přirozeně?
13. Myslíte si, že jsou reflexe důležité? Proč?
14. Naučili jste se díky ZP něco nového? Co?
15. Jaké pro vás je uhájit si svoje názory před skupinou lidí? Myslíte, že zážitková pedagogika pomáhá lidem být asertivnější?
16. Dokázali jste ve skupině vyjádřit, že s někým nesouhlasíte? Je pro Vás celkově těžké spolupracovat s člověkem, který má jiné názory a hodnoty? Jak jste to na kurzech zvládali?
17. Dělá Vám problém mluvit před větší skupinou lidí? Byli kurzy, ve kterých jste s tím museli pracovat? Jaké to pro Vás bylo?
18. Měli jste po ukončení KI potřebu se dál sebezdokonalovat? Jak?
19. Jste rádi aktivním členem a podílíte se na řešení? Bylo tomu vždy tak?

Příloha č. 2: Náměty na okruhy ohniskové skupiny

1. Motivace
 - a. Jaká byla vaše motivace začít s ZP a co jste od ní očekávali?
 - b. Jak se vaše motivace změnila v průběhu?
 - i. Kvantitativně – **zvětšila či zmenšila?**
 - ii. Kvalitativně – **očekávali jste něco jiného?**
 - c. Co vás před kurzem motivuje na něj jet?
 - i. Co vás motivuje během kurzů zvládnout situace které jsou psychicky či fyzicky náročné?
2. Subjektivní přínos
 - a. Jakou roli hraje ZP ve vašem životě?
 - i. Zkuste svými slovy popsat, v čem vidíte největší přínos kurzů ZP.
 - b. Jaký si myslíte, že má být smysl ZP obecně?
 - c. Co vám v ZP chybí nebo čemu byste se chtěli věnovat více?
3. Sebepoznání
 - a. Zjistili jste o sobě na kurzech něco nového? Co?
 - i. Vidíte teď zřetelněji, kam se chcete v životě ubírat a co je pro Vás důležité?
 - b. Jaké pocity se na kurzech objevovali? Co těžké chvíle? Chcete nějakou sdílet?
 - i. Posunuli vás nějakým způsobem tyto náročnější kurzy? Zkuste vysvětlit jak.
 - c. Byly jste schopni svoje zážitky sdílet na reflexích?
 - i. Jaká je podle Vás role reflexe na kurzech? Jsou pro vás přínosné? Jak je vnímáte?
4. Změna sebepojetí a nové kompetence
 - a. sebepojetí
 - i. Vnímáte u sebe nějaké změny od té doby, co děláte ZP?
 - ii. Změnil se Váš pohled na sebe samotné? Vnímáš se teď v něčem jinak?
 - b. kompetence
 - i. obecné

1. Naučili vás kurzy ZP něco nového? Co? Buďte konkrétní.

ii. sociální

1. Jak reagujete na kritiku ostatních ve skupině? Bylo to tak od začátku?
2. Jak se chováte, když s někým nesouhlasíte? Bylo to tak i dříve?
3. Cítíte se jistěji, máte-li si svůj názor uhájit před skupinou lidí?
4. Jaké jsou pro vás skupinové aktivity, kdy musíte spolupracovat?

iii. verbální

1. Dělá Vám problém mluvit o nějakém tématu před větší skupinou lidí? Vyvíjelo se to nějak?

iv. podnikavost

1. Máte potřebu být aktivní a vymýšlet nové způsoby zvládnutí problému?
2. Máte teď větší potřebu se sebezdokonalovat?

Příloha č. 3: Ukázka transkriptu rozhovoru (Žena, 22 let)

Předchází neformální komunikace, jež není monitorovaná. Rozhovor je veden částečně neformálně vzhledem k osobnímu vztahu mezi tazatelem a respondentem. Pro tento způsob jsme se rozhodli, protože strojený formální rozhovor by vedl k méně uvolněné atmosféře pro respondenta a získání menšího počtu kvalitních dat. Etické problémy byly ošetřeny. Informace o podrobnostech v bakalářské práci. Předchází souhlas s nahráváním.

Tazatel: Můžu se ještě Tě nezdvořile zeptat na Tvůj věk, než začneme? Stačí mne to v letech.

Respondentka: 22.

Tazatel: Dobře, tak jo... To byla taková jenom otázka čistě do dat a teď bych se Tě na začátek zeptal, jak dlouho jsi dělala zážitkovou pedagogiku, to znamená jak dlouho jsi aktivně jezdila na ty kurzy jako účastník?

Respondentka: Tři roky a lehce kousek, měli jsme asi tři roky a jeden kurz...

Tazatel: Jo, takže něco přes tři roky jsi jezdila... A jezdila jsi tedy pravidelně, jezdila jsi...?

Respondentka: Pravidelně na všechny.

Tazatel: Zkus se prosím Tě vžít do té situace, kdy jsi úplně začínala s Klubem instruktorů, pamatuješ si, jaké byly ty očekávání od té organizace, od těch kurzů?

Respondentka: Očekávání byly velké, vlastně věděla jsem od předchozích účastníků, vlastně myslím si, že jsem o tom věděla hodně, jak už od těch účastníků nebo...že jsem viděla výsledky těch jejich práce, nějaké ty kurzy a...takže očekávání byly takové, že bych to ráda měla jako oni.

Tazatel: A co jsi tedy očekávala, umíš to nějak pojmenovat?

Respondentka: No tak očekávala jsem rozhodně, že to zaplní jakoby volný čas, že se tomu budu nějak aktivně věnovat, očekávala jsem, že budu zkoušet nové věci, že tam poznám nějakou partu lidí, že budeme...že zkusíme udělat co nejlepší partu a užívat si to společně, protože to hodně záleží na těch ostatních, protože si myslím, že kdyby si ta parta nesedla nebo kdybych tam byla sama, tak si to nemůžu tak užít,

jako v té skupině je nějaká tolerance těch ostatních, vycházet s nimi, takže tohle jsem očekávala no...

Tazatel: Dobře, děkuji Ti... A po nějaké době, když už jsi vlastně půl roku nebo rok v tom Klubu instruktorů reálně byla, změnily se nějak ty očekávání?

Respondentka: Asi jsem očekávala čím dál víc, že to nějak bude někam zpět, že to třeba bude víc rozvíjet nás, že si třeba dovolí zajít hlouběji do té fyzické stránky, psychické... Takže asi jsem čekala čím dál víc té propracovanosti, oni se taky nějak vyvíjeli ty kurzy, takže jsem v to očekávala a doufala v to nejlepší.

Tazatel: A v čem jsi očekávala víc? V tom, že ty kurzy budou jako složitější?

Respondentka: Složitější, že prostě ze začátku to je hlavně na tvorbu té skupiny, abychom si všichni sedli, aby si i oni oťukali nás, co všechno si můžou dovolit a pak podle mne můžou jít hlouběji. Zařadit jiné kurzy nebo jinou intenzitu těch kurzů a že i si sedneme víc jako ta parta a že pak tím pádem prostě si to budeme moci víc užívat jako ten kolektiv, než když se ještě oťukáváme, třeba jako ten první rok, když se ještě moc neznáme.

Tazatel: Dobře děkuji Ti. A když jsi měla před tou konkrétní víkendovkou, vzpomeneš si, co Tě motivovalo na ten kurz jet? Jako co Tě hnalo tam ten víkend strávit?

Respondentka: Tak určitě ty moje očekávání, co to zase bude, co si pro nás připraví, potom určitě ta parta kamarádů, za nimi jet, že si to s nimi chci užít a zase zkusit něco nového.

Tazatel: Dobře, díky. Jakou roli si myslíš, že ta zážitkovka hrála v tvém životě? Když jsi ji takhle absolvovala jako účastník?

Respondentka: Já si myslím, že velkou, hodně nejenom ta samotná zážitkovka ty kurzy, ale i ty jednotlivé pepsiny, že mi pomohli v rozvoji mé osobnosti, že jsem se prostě dozvíдалa čím dál tím víc o sobě. Jak se zachovám v takové situaci, jaká jsem, když jsme si zkoušeli nějaké testy nebo cokoliv, simulace, nějaké ty role, tak prostě jsem se utvrzovala v tom, jaká jsem, poznávala jsem se líp a asi i v té skupině, že jsem se prostě nějak orientovala.

Tazatel: Bylo...co vnímáš jako nejpřínosnější úplně? Kdybys měl v pár slovech říct to, co ti nejvíc přinesla zážitková pedagogika.

Respondentka: Možná bych nejvíc řekla trávení volného času, že jsem prostě nějak aktivně trávila volný čas, tak, jak jsem chtěla a zkusila jsem si různé věci. Kdybych měla jeden kroužek, tak budu zaměřená strašně jedním směrem a tady jsem si zkusila hrozně rozmanitost a i jsem si zkusila tu zážitkovou pedagogiku, takže tak...

Tazatel: Jo, děkuju, děkuju... A bylo naopak něco, co Ti chybělo u zážitkovky, něco, co jsi třeba očekávala a nebylo to úplně naplněné? Nebo jenom něco, čemu ses chtěla víc věnovat?

Respondentka: Asi ne. Já jsem měla spíš takové obecné očekávání, že jsem to nekonkretizovala, ale spíš jsem se těšila, co nám nabídnou a bylo to dost různorodé, takže vysloveně, že bych čekala na nějakou oblast, to se nedá říct...

Tazatel: Takže ani nevnímáš, že by tam bylo nějaké zklamání nebo tak?

Respondentka: Ne, ne... Tak některé kurzy mne tak nebavily nebo méně rozhodně, ale tak jsem si řekla, že to k tomu taky patří, že v životě se mi všechno taky nebude líbit, takže jsem si říkala, že i v tom to je dobrá příprava, přečkat to a těšit se zase na další.

Tazatel: Jo, jo... Dobře, děkuji Ti za ten pohled. A kdybych Tě poprosil, aby ses zamyslela, k čemu podle Tebe má sloužit zážitková pedagogika, co to podle Tebe může lidem dát?

Respondentka: Já si myslím, že nejvíc, co jim to dá, tak je ten prožitek. To, že když to porovnáš, tak když bych se měla učit nevíme pravidla paint ballu, támhle někde prostě, tak mne to nikdy nedá jako to, že zkusím hrát dva na dva, dostanu ten zásah, vyzkouším si to, reálně si to osahám prostě a ten zážitek prožitek no.

Tazatel: A umíš říct, v čem je ten prožitek přínosný?

Respondentka: Já si myslím, že je strašně zapamatovatelný oproti třeba, když to zase porovnáš s tou teorií, tak než do sebe lít teorii, tak jakmile to zažiješ, tak prostě pocítíš nějaké pocity a i díky tomu to je líp vyvolatelné, vzpomeneš si na to, nějak si

to uchovávaš a když to je třeba nějaký šokující zážitek, tak o to víc prostě... Čím silnější zážitek, tak tím víc v tobě zůstane, dá se připomínat a nějak to v tobě je...

Tazatel: A ty už jsi trošku mluvila o tom, že Tě to nějak osobnostně rozvíjelo, vzpomeneš si třeba na něco nového, co jsi o sobě zjistila díky zážitkové pedagogice?

Respondentka: Konkrétně asi už ne... Já si myslím, že to byl takový celistvý pohled na sebe. Že i oproti ostatním třeba vrstevníkům, tak si myslím, že oni se prostě v sobě nenimrají, neřeší to. A já jsem to prostě řešila, jaká jsem, jak se budu chovat, i nějaké prostě škály nebo temperamenty jsme si zjišťovali, tak takhle... Já si myslím, že ostatní vůbec sebe neřeší a nějak žijí a někdy prostě by nebylo špatný kdyby si zkusili zreflektovat sami sebe.

Tazatel: A máš pocit, že Ti to třeba pomohlo si ujasnit nějaké hodnoty nebo že jsi třeba změnila nějaké hodnoty na základě toho?

Respondentka: Asi jo. Asi nějaké hodnoty to mohlo změnit...

Tazatel: Nenapadá Tě nic konkrétního?

Respondentka: Tak já si myslím, že hodnoty...tak určitě to přátelství, že to bylo úplně jiný druh, než do teď, že určitě je něco jiného se s někým potkávat třeba ve škole, než pak s ním něco prožít a vědět, jak reaguje taky, takže určitě tahle hodnota. I docela jako hodnotu rodiny nebo tak, že mi to jako dovolili umožnit, i když to někdy byly boje nebo tak... Ale já si myslím, že tím, že jsem poznala lépe sama sebe, tak jsem pak mohla i lépe fungovat a snažit se třeba pracovat na svých nedostacích a to mi mohlo pomoci jako i v tom rodinném životě. Že pomohlo mi to lépe zvládnout pubertu, která...

Tazatel: To je krásné, to si budu pamatovat. Dobře. A ty už jsi trošku mluvila o těch emocích, že ten prožitek je trochu o těch pocitech, zažívala jsi nějaké silné emoce na těch kurzech?

Respondentka: Rozhodně. A různé... Ať už to bylo štěstí, tak podle mne i rozhodně strach. Nejistota, co bude, ale zase když se zase něco povedlo, tak to fakt bylo štěstí, radost z toho, že se to povedlo prostě...

Tazatel: A v čem vidíš smysl těchto silných emocí v té zážitkové pedagogice?

Respondentka: No rozhodně v tom, že jsou pak lépe vybavitelné. Že prostě jak se to s nimi zažije. A hlavně že vůbec jsme s nimi nějak konfrontovaní. Protože když někdo žije v té svojí komfortní zóně a nikdy nezažije strach, tak pak když mu čelí, pak třeba když se stane něco neočekávaného, nějaká krize, tak pak prostě je na tom špatně, ale postupně když si pak na to zvykáš nebo uměle, ty víš, že je uměle vytvořený, ale stejně to tak zažíváš, buší Ti srdce i když víš, že to je jako, ale zažiješ si a umíš je líp zpracovat, než když je nebudeš prožívat a nebo když je budeš furt odsouvat.

Tazatel: A vzpomeneš si ještě trochu na reflexe, byla jsi schopná tyhle pocity momentální z těch kurzů třeba sdílet na té reflexi?

Respondentka: Já jo. Myslím si, že jo, nedělalo mi to problém. Ale taky to strašně záleželo, jak byla vedená ta reflexe. Ale když na to byla otázka, tak jsem neměla problém to ostatním sdělit, cítila jsem se komfortně ve skupině, neměla jsem s tím problém.

Tazatel: Takže ses cítila přirozeně i když jsi to sdílela tak..?

Respondentka: Jo, neděla mi to problém jim to říct...

Tazatel: A myslíš si, že jsou ty reflexe důležitý v zážitkové pedagogice?

Respondentka: Jsou. Strašně moc.

Tazatel: A proč?

Respondentka: Aby se to prostě...ten prožitek je potřeba zreflektovat. Nějak tomu dát prostě...zpětně se nad tím zamyslet, co je dobře, co tam bylo špatně. Ale tam ani nejde o to to rozlišit dobrý, špatný, ale prostě nějak si to ujasnit, vyjasnit. Třeba jak i ostatní to mysleli, myslím si že pak třeba hodně věcí se tam může takhle dořešit a že třeba kdyby člověk neměl tuhle zpětnou vazbu, tak by nevěděl, jak to třeba vnímali ostatní. Proč ten dělal to a to a vlastně díky tomu, že zase nahlídne k němu pod pokličku na ty jeho emoce, tak zjistí, že třeba prožíval tak velký strach, že třeba jim nemohl pomoci v tom týmovém úkolu a prostě do té doby si o něm mohl myslet, že to třeba prostě jenom vzdal. Ale teďka pomůže mu to pochopit, jak on to prožíval a být tolerantnější vůči těm ostatním.

Tazatel: Takže ty lidi získají jakoby náhled na tu akci větší?

Respondentka: Jo. I třeba co tou akcí bylo sledováno, do té doby si to nemusí uvědomit, takže vlastně díky tomu zjistí jakože ten větší smysl, ale rozhodně ty krizové momenty.

Tazatel: Jo, děkuju. A naučila ses díky zážitkovce něco nového, něco konkrétního?

Respondentka: Určitě nějaké nové zkušenosti, dovednosti, ať už jsem mluvila o tom paint ballu nebo třeba i lezecké aktivity, to já si myslím, že bych jinak nechodila na žádný kroužek lezení, ale i takové...tvořivé věci, když jsme měli třeba superstar, tak asi bych nikde nelezla a nezpívala playback, fakt asi nejsem taková osoba. Takže ať už to byly nějaké pohybové aktivity, já jsem třeba v té době neměla žádný sportovní kroužek, takže i tohle mi to nahrazovalo, že nejsem nějaký sportovec v jednom odvětví. A už jenom tam, že jsme běhali, že jsme prostě dělali nějaké fyzické aktivity.

Tazatel: Jo, takže i takové to udržování fyzičky?

Respondentka: Jo.

Tazatel: Jaké je pro Tebe třeba uhájit si svůj názor před větší skupinou lidí?

Respondentka: Tak záleží asi na co názor. Tam mi to tak na těch reflexích nevadilo, tam to byly moje pocity a jakoby nic nebylo špatně, ale jak už to je jako názor na nějakou věc, tak tam už to je asi horší s obhájením názoru, ale tam mi to přišlo strašně jednoduché, protože to bylo o mne a nemohlo to být špatně a nikdo mi neprotiřečil ne, je to rozhodně jinak, to mi nemohli říct, protože to bylo jenom moje prožívání. Ale jako názor na nějakou věc, kde bychom se mohli úplně s někým střetnout, tak to zase jako myslím neobhajuju na úkor, protože u hodně lidí je třeba poznat, že je nezajímá tvůj pohled a že to jakoby s nimi nemá cenu, protože oni nerespektují tě jako prostě...

Tazatel: A máš pocit, že třeba ta zážitkovka může nějak působit na tu asertivitu těch členů?

Respondentka: Může. Myslím si, že jo...

Tazatel: A jakým způsobem? Nebo jak to vnímáš?

Respondentka: No tak právě že se naučí třeba, že ne vždycky musí být tou vůdčí osobností. Že tam, hodně o tom, že tam nějaké ty úkoly byly o tom být třeba vůdčí

v té skupině, tak zjistíš, že ne vždycky můžeš být vůdčí, protože kdyby všichni byli vůdčí, tak se ta skupina nikam nedostane. Je třeba nastavit nějaké modely, hlasovat, ale teprve, když se to zredukuje třeba na dvě možnosti, tak se může demokraticky hlasovat, ale pokud každý bude prosazovat svojí možnost, tak se nikam nedostaneš. Takže prostě někdy zase přijmout tu vedoucí roli, když se dostaneš do kolektivu, kde nikdo takový není, tak abyste se nějak odpíchli, tak to přijmout, a někdy zase trochu potlačit ty svoje vůdčí schopnosti, aby prostě to mohlo dojít k nějakému řešení.

Tazatel: Takže i naučit se ustoupit, naučit se nějaké toleranci?

Respondentka: Jo... Vyhodnotit jako, kdy je tě potřeba. Že jsi si vědom toho, že ta skupina má víc funkcí a že jsi variabilnější v tom, že teď si můžeš říct dobře, já teď ustoupím z té funkce vůdce a třeba vezmu tu funkci kritika a až bude to řešení, tak to zkusím zkritizovat, abychom byli schopni ustát kritiku nebo tak.

Tazatel: A bylo třeba těžké pro Tebe někdy spolupracovat s nějakými lidmi během těch akcí?

Respondentka: Tak určitě, rozhodně. Je to vždycky těžký, hlavně když má úplně protichůdný názor nebo je o tom přesvědčen. Ale myslím si, že tam hodně fungovala ta demokracie a většina. Že jakoby sice jim to můžeš říct, že máš úplně jiné názory, než všichni ostatní, ale přijde mi úplně zbytečné jít proti úplně všem se svým názorem, když už vidíš, že to... Řekneš jim to, samozřejmě to není, že bys to slepě přijmul a řekl dobře, budu s vámi, řekneš jim, že na to máš jiný pohled, abys jim když tak mohl říct já jsem to říkal, ale přijmeš to, protože to je většina.

Tazatel: A máš pocit, že se to nějak vyvíjelo, třeba ta spolupráce s těmi lidmi se kterými se ti špatně spolupracovalo?

Respondentka: Tak já si myslím, že celkově jsem se víc poznávali, tak jsme byli jako k sobě... Že jsme znali ty názory ostatních, takže jsme se třeba i vyhýbali některým těm věcem nebo že už člověk tušil, jak to asi dopadne, ale ze začátku to bylo asi hodně těžký, když neznáš prostě ty hodnoty těch lidí, co je ženou nebo nějaký jejich preference, tak souhlasíš třeba s člověkem strašně dlouhou dobu a najednou přijde věc, ve který jste úplně rozdílný a říkáš si jak to, já si myslel, že je úplně jako já, takže ze začátku, když jsme se oťukávali, tak to bylo mnohem

složitější si myslím, a pak když už jsme věděli co od sebe i navzájem čekat, tak už to bylo lehčí spolu vyjít.

Tazatel: Děkuju... A bylo hodně kurzů nebo nejenom kurzů ale i pepsyn, který byly postavené na tom, že jsi musela něco prezentovat třeba i před větší skupinou lidí, jaké to pro Tebe bylo?

Respondentka: Tak já jsem to obecně neměla ráda...už asi to mělo nějaké důsledky na základní škole, že jsem se necítila komfortně před tím kolektivem. Ale jak postupoval čas, tak to pro mne bylo rozhodně lehčí, jak už jsem říkala, jak postupoval čas, tak jsme se jako skupina nějak formovali a už to nebylo tak nepříjemný. Bylo nás tam málo, byly jsme uzavřená skupina, dozvěděvali jsme se od sebe různé informace, jako i intimní informace nebo prostě o nějakých našich skrytých...co jsme měli, prostě strachy nebo problémy, takže už to bylo mnohem jednodušší, ale strašně záleželo na tématu. Když to je třeba pro mne blízký téma nebo to je třeba o mne, tak mne to nedělá problém, jako třeba odborné téma nebo když už je tam potřeba nějaké fakta, znalosti, tak to je pro mne třeba mnohem těžší jako. S tím, že mi někdo může oponovat tak, že samozřejmě mám pak tendenci hodně, když mi někdo řekne ten jeho pohled pak souhlasit no. Nebo ne vysloveně souhlasit, ale vidět to tou optikou. Myslím si, že nemám problém vidět to z různých úhlů naopak s tím mám jako hodně problém, že si pak neumím vybrat. Že fakt nejsem ani ano ani ne, ale strašně dlouho jsem uprostřed, protože vidím, jak pro to ano, tak pro ty ne.

Tazatel: Děkuju. A máš pocit, že jsi ráda tím aktivním členem toho kolektivu? Tím, kdo hledá ty řešení a podílí se na tom?

Respondentka: Já si myslím, že v Klubu instruktorů rozhodně. Teď když to třeba porovnáme co jsem na vejšce, tak to už si myslím že tolik ne, že už se radši skryju v té anonymitě, ale tam mi to nevadilo.

Tazatel: Jasně... A jinak v běžném životě? Umíš to nějak přiblížit nebo...?

Respondentka: Jakože jak to teď myslíš?

Tazatel: Celkově jako v situacích, kdy je nutná nějaká spolupráce, stavíš se radši do té aktivní nebo do té pasivní role?

Respondentka: Asi aktivní role, já mám ráda všechno dotažené a třeba teďka, když to porovnáám s tou školou, tak jsou schopni, i když tam je něco za úkol řešit jiné věci a je jim jedno, že to nebude splněné, to zase já jakoby cítím nějakou potřebu, že když nám to zadali, tak to má být splněné a většinou z takové lenosti se toho nikdo neujme, že nechtějí, že chtějí řešit jiné věci, tak to většinou jako začnu řešit. Ale hodně se teď stavím do role spíš jako i kritika. Že právě když někdo to přednese, tak se snažím hledat i ty slabý místa. Samozřejmě i silný a pochválit, ale hodně ty slabý místa a prostě říct, na čem to může vyhořet nebo co je ještě špatně, co je nedodělané.

Tazatel: A měla jsi vždycky tuhle roli nebo se to nějak vyvíjelo?

Respondentka: Ono strašně záleží, co se tam objeví za role, já nemám problém fakt jakoby převzít jinou, když už třeba je někdo tak vůdčí, že tam zastává tuhle roli nebo taj by si stál na té kritické roli, tak se spíš zase jako postavím do opozice jemu, jakože mi nedělá problém nahrazovat si myslím ty role. Jakože si vždycky nestojím, jakože budu to vést, vždycky budu kritik, vždycky budu tohle, to ne... To spíš záleží na té skupině, co tam zrovna j za ty role a kdo z nich nesleví a co ještě tak nějak tam jakoby je... Ale hodně jsem i takovej...jak se to říká, že finišuju ty projekty. Že oni většinou to rozdělají a jdou od toho, takže řeším a už to máme a všechno a bude to takhle fungovat a projedeme si to ještě naposledy, takže i takhle no.. Že finišuju.

Tazatel: Děkuju za ten pohled. A už jenom poslední otázka. Už... Jde to překvapivě rychle... A to sice jestli po tom, co jsi skončila s tím aktivním členstvím v Klubu instruktorů, tím smyslem, že ses účastnila jako účastník, jsi měla nějakou další potřebu se sebezdokonalovat nebo pracovat na sobě?

Respondentka: Ano měla. Měla jsem ji i nadále, já jsem to teda realizovala díky tomu, že pokračuji v zážitkové pedagogice, teďka to zkouším z té druhé strany. Takže myslím si, že díky tomuhle, když vidím, jak to vnímají ty další instruktoři, tak to mi hodně pomáhá si to i konfrontovat s tím, jak jsem to prožívala já. Porovnávat to no.

Tazatel: Jo. Tak Ti moc děkuju, já myslím, že za mne to je všechno, napadá něco Tebe důležitého, co nezaznělo nebo..?

Respondentka: Asi ne...

Tazatel: Dobře, tak kdyby něco, tak kdykoliv a já to zařadím do podstatný informací.
A jinak takhle za mne vše.