

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

ZDENĚK KONDLER

3. ročník - prezenční studium

Obor: Speciálně pedagogická andragogika

**ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA JAKO PROSTŘEDEK OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE**

**Bakalářská práce**

Prohlášení: Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracoval samostatně a použil jen  
prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci 8. 4. 2011

.....

Poděkování: Děkuji Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, PhD., za odborné vedení práce a poskytování rad, děkuji rovněž svým kolegům lektorům za pomoc při sbírání výzkumných dat a jejich organizacím za umožnění výzkumu. Dále děkuji Mgr. Evě Táborové za korektury. V neposlední řadě děkuji svým blízkým za podporu při tvorbě této práce, a to jak psychickou, tak i materiální.

.....

Obsah:

<b>Úvod</b> .....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	8
<b>1 Osobnost</b> .....	9
1.1 Teorie osobnosti.....	9
1.1.1 Psychoanalytická teorie Sigmunda Freuda.....	9
1.1.2 Jungova analytická teorie .....	10
1.1.3 Individuální psychologie .....	10
1.1.4 Psychosociální teoriei .....	10
1.1.5 Holistická teorie .....	11
1.1.6 Další teorie osobnosti .....	12
1.2 Osobnost z hlediska vývoje.....	12
1.2.1 Raná adolescence.....	12
1.2.2 Pozdní adolescence .....	13
1.2.3 Normy chování a morální uvažování .....	14
1.2.4 Vrstevnická skupina .....	14
<b>2 Skupinová dynamika</b> .....	16
2.1 Prvky skupinové dynamiky.....	16
2.2 Fáze skupinové dynamiky .....	17
<b>3 Osobnostní rozvoj</b> .....	18
3.1 Vymezení pojmu .....	18
3.2 Hodnocení dosaženého pokroku v osobnostním rozvoji .....	18
3.3 Využití osobnostního rozvoje v praxi.....	20
<b>4 Zážitková pedagogika</b> .....	22
4.1 Vymezení pojmu .....	22
4.2 Principy zážitkové pedagogiky .....	27
4.3 Cíle a metody zážitkové pedagogiky .....	28
4.4 Přenositelnost zážitku do života .....	29

PRAKTICKÁ ČÁST .....	30
<b>5 Občanské sdružení M2M .....</b>	<b>31</b>
5.1 Lektoři o. s. M2M .....	31
5.2 Program Mladí pro mladé .....	31
<b>6 Zkoumání vlivu zážitkové pedagogiky na osobnostní rozvoj .....</b>	<b>33</b>
<b>7 Výzkum .....</b>	<b>35</b>
7.1 Charakteristika cílové skupiny pro výzkum .....	35
7.2 Popis ohniskových skupin .....	36
7.2.1 Skupina I .....	36
7.2.2 Skupina II .....	36
7.2.3 Skupina III .....	36
7.3 Metody sběru dat .....	37
7.4 Způsob vyhodnocování .....	38
7.5 Popis získaných dat .....	38
7.6 Vyhodnocení dat .....	38
7.6.1 Skupina I .....	38
7.6.2 Skupina II .....	41
7.6.3 Skupina III .....	44
7.6.4 Dotazník .....	46
7.7 Shrnutí .....	50
<b>Závěr .....</b>	<b>55</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>56</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>60</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>61</b>

## ÚVOD

Téma Zážitková pedagogika jako prostředek osobnostního rozvoje jsem si pro svou bakalářskou práci vybral zejména proto, že činnost v oblasti zážitkové pedagogiky patří mezi mé koníčky. Nejprve jsem měl možnost poznat metody zážitkové pedagogiky jako účastník (např. kurz Obyčejní lidé od Educatio, o. s., Mladí pro mladé – M2M, o. s.), od roku 2003 pracuji jako peer-dobrovolník a lektor volného času. Také jsem měl možnost lektorovat několik školících a teambuildingových akcí, a to jak pro mládež, tak pro dospělé účastníky. S pojmem zážitková pedagogika, který je v dnešní době moderní, se tedy setkávám velmi často, ať už přímo jako lektor, nebo jako student či účastník programů a kurzů v rámci vzdělávání a rozvoje svých lektorských dovedností.

Oblast zážitkové pedagogiky je však velmi široká a málo specifikovaná. V odborné literatuře tento pojem zatím není přesně vymezen a lidé pohybující se v této oblasti si stále častěji kladou otázku, nakolik je masové rozšíření zážitkové pedagogiky oprávněné a žádoucí.

Občanských sdružení, neziskových či jiných organizací, které nabízejí kurzy spojené se zážitkovou pedagogikou, je velmi mnoho. Mezi nejznámější patří například Prázdninová škola Lipnice, či Hnutí GO!. Na Zlínsku se kurzy zážitkové pedagogiky zabývá např. o. s. Atmosféra, o. s. M2M či o. s. Madio. Dlouhodobě se zážitkovou pedagogikou zabývalo i dnes již zrušené zlínské Centrum prevence při poradně pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy.

Stoupá poptávka po teambuildingových akcích a celkově rostoucím trendem společnosti je „prožít něco akčního“. Pojem zážitková pedagogika stále častěji používají ke své propagaci i organizace, které do této oblasti primárně nespádají. Otázkou zůstává, zda je všechno toto závodění o „nejzážitkovější“ akci a předhánění se ve velikosti programů smysluplné. Pojem zážitková pedagogika je užíván jako reklamní trik, jak dosáhnout „světové třídy“.

Objevují se i názory prosazující zázračnost této metody práce s lidmi. Tvrdí se, že zážitek je jedinou metodou, která dokáže opravdu naučit. Zážitková pedagogika napomáhá snazší socializaci člověka, učí a rozvíjí efektivní spolupráci ve skupině, podporuje sebepoznání, dává možnost praktického nácviku sociálních dovedností

v bezpečném prostředí, učí naplno využívat osobní potenciál, nabízí příležitosti vyzkoušet si své reakce v neobvyklých situacích (srov. např. [www.istan.cz](http://www.istan.cz)).

Naproti tomu existuje i skeptický názor, že jde pouze o zbytečně nadnesený pojem, další z mnoha směrů pedagogiky, způsob výuky, který se místo ve škole odehrává venku (pojem zážitková pedagogika bývá často spojován s outdoorovými aktivitami). Podle těchto teorií není třeba nabourávat léty prověřené studijní postupy.

Tato bakalářská práce si klade za cíl stanovit otázky, které mohou posloužit jako teoretický základ pro výzkum, který předkládá možnosti dalšího zpracování. Dále mapuje současný stav využití metod zážitkové pedagogiky jako prostředku osobnostního rozvoje.

V neposlední řadě je pokusem o ověření, zda zážitková pedagogika je či není účinným prostředkem osobnostního rozvoje.

## TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy této bakalářské práce, tedy pojem osobnostní rozvoj a pojem zážitková pedagogika.

Aby bylo možno pracovat s pojmem osobnostní rozvoj, bylo třeba také alespoň nastínit základní, a pro potřeby této práce, stěžejní teorie osobnosti, několik dalších teorií bylo pro dokreslení složitosti a rozmanitosti náhledů na problematiku osobnosti zmíněno okrajově. Osobnost je zde také nahlížena z hlediska vývojové psychologie, zmiňujeme zde však pouze vývojová stádia, která byla pro tuto práci směrodatná, tj. pubescence a adolescence.

Jelikož je osobnost mladých lidí formována hlavně díky vlivu skupiny vrstevníků, bylo třeba uvést také základní pojmy z oblasti skupinové dynamiky.

Přestože zdrojů, které se zabývají vlivem zážitkové pedagogiky na osobnostní rozvoj, je zatím stále málo, snaží se tato práce vymezit tento pojem na základě dostupných definic.



## **1 Osobnost**

Různých pohledů, teorií, typologií osobnosti existuje nepřehledné množství. Osobnost člověka můžeme nahlížet z hlediska biologického, psychologického, sociálního či například duchovního až filozofického. Pro účely této práce bylo vybráno hledisko psychologické. Vzhledem k množství popisovaných teoretických směrů je velmi těžké vybrat jednu teorii osobnosti. Proto je zde uvedeno alespoň několik základních teorií osobnosti, o které se tato práce opírala.

### **1.1 Teorie osobnosti**

Snahy nějakým způsobem zobrazit pojem osobnost se objevují již v antickém období. Známa Hippokratova typologie rozlišuje čtyři typy osobnosti: sangvinický typ – osoba optimistická a energická, cholerický typ – popudlivá osoba, melancholický typ – osoba se sklonek k depresi, flegmatický typ – netečná osoba vykazující málo emočních odezev. Tato starověká typologie ovlivnila mnoho pozdějších výzkumů zabývajících se teorií osobnosti.

#### **1.1.1 Psychoanalytická teorie Sigmunda Freuda**

Podle Sigmunda Freuda jsou určujícím činitelem osobnosti sexuální pudy. Osobnost determinována třemi složkami – Id, egem a superegem a jejich vzájemnou interakcí.

Id Freud nazval temnou, nepřístupnou část osobnosti, která se z hlubin nevědomí domáhá okamžitého a úplného uspokojení svých tužeb. Je iracionální a řídí se principem slasti. Ve svém u usilování o slast se id nijak nestará o potřeby druhých lidí.

Ego se řídí principem reality. Převádí požadavky id do praktických způsobů naplňování potřeb tak, že stanovuje povahu a vhodnou dobu uplatnění těchto požadavků. Ego je racionální; působí na vědomé úrovni, zvažuje činy a jejich následky a ukládá do podvědomí zapomenuté události a osobní zážitky, které si pak může opět vybavit.

Superego lze definovat jako moralizující sílu v osobnosti, založenou na principu dokonalosti. Jde o jakési nad-já, svědomí, které řídí lidskou činnost. (Drapela, 1998)

### **1.1.2 Jungova analytická teorie**

Carl Gustav Jung navazuje na Freudovu teorii. Osobnost pojímá jako samostatnou soustavu. Sexuální pudy však nepokládal za hlavní činitele.

Podle Jungova pojetí sestává osobnost – psyché – ze čtyř hlavních subsystémů: kolektivní nevědomí, osobní nevědomí, ego – vědomé Já a bytostné Já, které spojuje vědomí s nevědomím.

Později vytvořil také typologii osobnosti, v níž rozlišuje dva základní typy osobnosti – introvert a extrovert.

Za zralou, dobře přizpůsobenou osobu Jung považoval takového člověka, který dosáhl vysokého stupně sebeuskutečnění. (Drapela, 1998)

### **1.1.3 Individuální psychologie**

Hlavní osobností individuální psychologie byl Alfred Adler, který pojímá osobnost jako jednotnou, účelnou soustavu. Každý člověk podle něj usiluje o překonání pocitů méněcennosti zakotvených v dětství a o dosažení nadřazenosti.

Usilování o nadřazenost prospívá jedinci pouze tehdy, když je sociálně zaměřeno. Zdravé projevy směřování k nadřazenosti se vyznačují činy, které prospívají všem lidem.

Životní styl každého jedince je obsažen ve vzorci cílů, které si sám zvolil, a úzce souvisí s tvůrčím „já“ člověka. Adler přisuzoval velký význam vědomé dimenzi osobnosti a nevědomí spojoval s neurotickým chováním. (Drapela, 1998)

### **1.1.4 Psychosociální teorie**

Hlavními představiteli této teorie jsou Erich Fromm a Erik Erikson. Fromm rozlišuje dvě složky osobnosti, temperament a charakter.

Ústředním tématem vývojového procesu podle Eriksona je utváření osobní identity. Svou strukturu vývoje osobnosti definuje v osmi stádiích. Každé stadium je popsáno v podobě psychologické krize, která obsahuje dva konfliktní póly. Stejně jako každá

krize, i Eriksonova stadia obsahují jak možnosti růstu, tak i prvky ohrožení. Růst nastává tehdy, když je konflikt přiměřeně vyřešen. (Drapela, 1998)

Osm stadií vývoje osobnosti podle Eriksona:

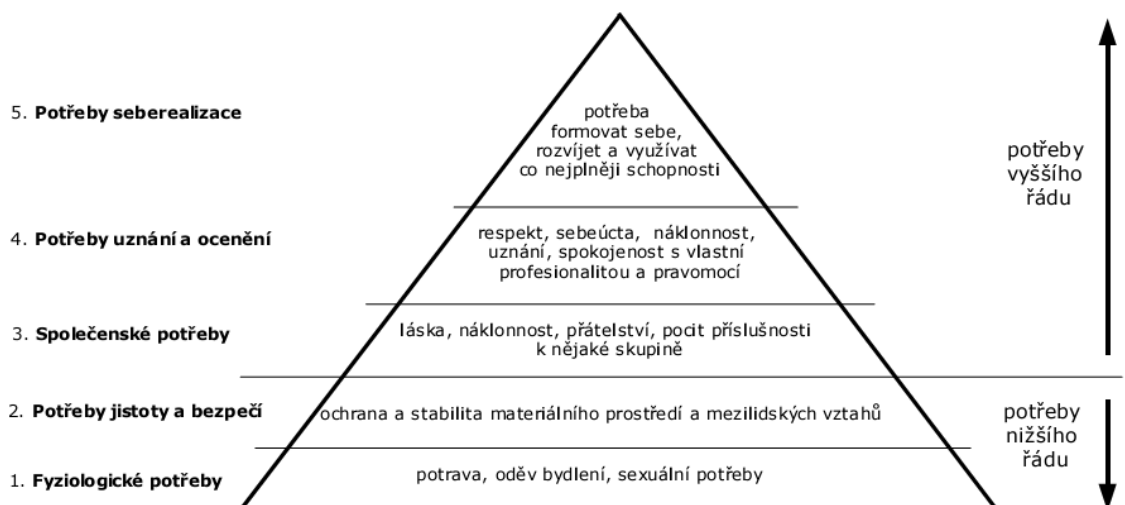
- důvěra proti základní nedůvěře,
- autonomie proti zahanbení a pochybnosti,
- iniciativa proti vině,
- snaživost proti méněcennosti,
- identita proti zmatení rolí,
- intimita proti izolaci,
- generativita proti stagnaci,

integrita ego proti zoufalství. (Drapela, 1998)

### 1.1.5 Holistická teorie

Představiteli holistické teorie jsou Kurt Goldstein a Abraham Maslow. Zatímco Goldstein pracoval převážně s vojáky s poraněním mozku, Maslow se zaměřil na zkoumání zdravých lidí.

Ve své práci definoval tzv. pyramidu potřeb, ve které rozlišuje potřeby nižší a vyšší. Tvrdí, že pokud člověk nedosáhne uspokojení potřeby nižší, nedokáže postoupit k potřebám vyšším. (Drapela, 1998)



Obr. 1 Maslowova pyramida potřeb a hodnot

### **1.1.6 Další teorie osobnosti**

Okrajově jmenujme další teorie osobnosti. Mezi ně se řadí Interpersonální teorie, jejímiž představiteli jsou Karen Horney a Harry Stack Sullivan. Dále také Dollardova a Millerova teorie učení, rysová a faktorová teorie Raymonda Cattela, teorie pole Kurta Lewina, systematický eklecticismus Gordona Allporta, fenomenologický a existenciální přístup, teorii „Já“ Carla Rogerse či logoterapii Viktora Frankla.

### **1.2 Osobnost z hlediska vývoje**

Vývojová psychologie definuje jednotlivé fáze vývoje osobnosti. V procesu osobnostního rozvoje se nejmarkantněji projevuje v období dospívání. Většina zážitkových programů za svou cílovou skupinu volí právě dospívající.

Vágnerová (2005) období dospívání dělí na dvě fáze: raná adolescence, někdy také nazývaná pubescence, a pozdní adolescence.

#### **1.2.1 Raná adolescence**

Raná adolescence, označovaná jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání. Je časově lokalizována přibližně mezi 11. -15. rok. Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozríváním, tj. pubertou. V souvislosti s tím se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke změně sebepojetí i reakcí okolí.

Tělesné zrání je stimulem pro další změny, které mohou úspěšně proběhnout jen tehdy, jestliže je na ně jedinec dostatečně připraven. V rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, a to i o variantách, které reálně neexistují.

Hormonální proměny stimulují změny emočního prožívání, jehož výkyvy mohou upoutávat pozornost a ovlivňovat aktuální hodnocení dospívajícího.

Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ztotožňuje. Pro toto období je důležité přátelství, ale i první lásky, počáteční experimentace s partnerskými vztahy. Starší pubescenti usilují

o odlišení vlastní skupiny od dětí i dospělých a tuto potřebu svému okolí signalizují prostřednictvím úpravy zevnějšku, specifického životního stylu, zájmů, hodnot apod.

Důležitým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky v 15 letech a diferenciací dalšího profesního směřování, které bude spoluurčovat budoucí sociální postavení dospívajících. (Vágnerová, 2005)

### **1.2.2 Pozdní adolescence**

Pozdní adolescence zahrnuje dalších pět let života, trvá přibližně od 15 do 20 let. Vstup do fáze pozdní adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráním.

Pozdní adolescence je především dobou komplexnější psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání, resp. volbou dalšího studia. S tím je spojeno dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti. V našich sociokulturních podmínkách je ekonomická nezávislost považována za jeden z důkazů dospělosti a předpokladem k přiznání větších práv.

Přijetí specifické adolescentní kultury a stylu života vrcholí na počátku tohoto období, sdílení stejných zážitků a hodnot slouží jako potvrzení příslušnosti k věkově vymezené skupině, k potvrzení sociální identity. V období pozdní adolescence získávají dospívající mnohé nové role spojené s vyšší prestiží, než jakou měly dětské role.

Emancipace z infantilní vázanosti na rodinu je obvykle dokončena, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Rozvíjejí se i vztahy s vrstevníky, především v oblasti partnerství.

V 18 letech dosahuje adolescent plnoletosti, která není chápána jen jako právní charakteristika, ale funguje zároveň jako jeden ze sociálních mezníků dospělosti. Podle současného práva získává 18letý člověk svobodu pro své rozhodování, může např. uzavřít manželství, ale je také plně zodpovědný za své jednání.

Druhá fáze dospívání je zaměřena na hledání a rozvoj vlastní identity, která by byla subjektivně přijatelná a alespoň částečně odpovídala představám adolescenta. To se

projevuje větší snahou o sebepoznání, které se uskutečňuje v rámci vrstevnické skupiny, poskytující možnost základního sebevymezení. (Vágnerová, 2005)

### **1.2.3 Normy chování a morální uvažování**

V době prepuberty se začínají diferencovat různé normativní systémy a s nimi spojené chování. Na počátku adolescentního období jsou dospívající schopni, alespoň občas, reagovat způsobem, odpovídajícím úrovni generalizující morálky. Zásadnější proměna morálního uvažování může nastat teprve tehdy, když začnou myslet abstraktně a jsou schopni pochopit podstatu obecných mravních norem a porozumět jejich významu.

Změna vztahu k normám probíhá paralelně s proměnou vztahu k autoritě, která je jejich nositelem a garantem. Názor autority už není přijímán jako kritérium správnosti určitého jednání. Dospívající se snaží odpoutat z této závislosti a vytvořit si vlastní názor na obecně platné hodnoty i normativní systém.

Jedním z výsledků adolescentního hledání identity je volba hodnot a norem. Adolescenti jsou ochotni respektovat normy, o jejichž správnosti jsou přesvědčeni. Individuální přesvědčení, tj. vnitřní regulace, má nyní větší váhu než vnější tlak.

Důraz na spravedlnost a radikalismus ovlivní i vztah k neformálním vrstevnickým pravidlům. Identifikace s normami skupiny, a z toho vyplývající důraz na jejich dodržování, se projeví omezením schopnosti hodnotit chování členů skupiny nezájatě. Pubescenti nedokážou být objektivní. Přetrvává tlak na dodržování pravidel skupiny, často bez ohledu na situaci a kontext. Morální uvažování mladších adolescentů je stále na konvenční úrovni, považují za správné to, co takto hodnotí někdo jiný, v tomto případě osobně významní vrstevníci. Teprve v období střední adolescence začínají ve větší míře diferencovat význam různých norem vrstevnické skupiny a akceptovat další důležitá kritéria. (Vágnerová, 2005)

### **1.2.4 Vrstevnická skupina**

Snaha o osamostatnění, které by poskytlo potřebný prostor pro další vývoj osobnosti, bývá doprovázena orientací na jiné sociální skupiny, než je rodina. Pro pubescenta mají

čím dál větší význam vrstevníci, kteří mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnocenném postavení. Jsou jeho generační skupinou, s níž sdílí názory, hodnoty a normy i preferovaný způsob života.

Vrstevnická skupina slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity. Vazba na skupinu snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty, jehož by jedinec jinak velmi pravděpodobně nedosáhl.

Vrstevnická skupina má referenční význam, tj. slouží jako základ pro porovnání zkušeností. Poskytuje dospívajícím užitečnou zpětnou vazbu. Dospívající si ve skupině může ověřovat zkušenosti se sebou samým, může srovnávat vlastní chování, postoje a pocity s chováním a pocity vrstevníků. Soužití s vrstevníky vede adolescenta zcela logicky k uvědomění podobnosti či odlišnosti od ostatních. To je důležité pro pochopení jiných i sebe sama, poznatky tohoto druhu jsou základem lepšího sebepoznání a reálnějšího sebehodnocení.

Normativní působení vrstevnické skupiny se projevuje ve formě stanovení sociálních standardů, jejichž dosažení potvrzuje žádoucí úroveň vyspělosti a posiluje prestiž jedince. Jde zde jak o potvrzení tělesné a duševní zralosti, tak o získání vyššího sociálního statusu.

Vrstevnická skupina má své vlastní hodnoty, normy a ideály. Určuje si své generační idoly a podle nich se řídí.

Vliv vrstevnické skupiny, který lze vyjádřit intenzitou obav ze zavržení, je na vrcholu v 15-16 letech, tj. v období střední adolescence. V dalších letech vlivu party ubývá, skupina se vnitřně diferencuje, vytvářejí se zde kliky, složené z jedinců spojených hlubšími přátelskými vztahy, které mají trvalejší charakter. Ke konci adolescence už nejde o nekritický obdiv a přijímání všeho, co skupina proklamuje. Starší adolescenti jsou vyspělejší a jistější a ze závislosti na vrstevnické skupině se odpoutávají. Mají větší tendenci se zaměřovat na individuální vztahy. Už pro ně není tak důležité, zda patří k nějaké partě, v této době už více spoléhají na vlastní názor a dovedou vyjádřit nesouhlas nejenom rodičům, ale i kamarádům. Dosažená sociální zralost se projevuje úbytkem konfliktů a napětí ve skupině i mimo ni. (Vágnerová, 2005)

## 2 Skupinová dynamika

Na vývoj a osobnostní rozvoj jedince má velký vliv proces socializace (postupného začleňování jedince do společnosti) a interakce jedince se skupinou. V této práci je důraz kladen především na osobnostní rozvoj osob pubescentních a adolescentních, které jsou cílovou skupinou většiny programů zabývajících se zážitkovou pedagogikou. Skupinou zde rozumíme především skupinu vrstevníků (peer skupinu), která má při osobnostním rozvoji mladých dospělých převážný vliv.

### 2.1 Prvky skupinové dynamiky

Uvažujeme-li hybné síly ovlivňující rysy skupinového chování, mluvíme o skupinové dynamice. (Hartl – Hartlová, 2004)

Skupinová dynamika je souhrnem skupinového dění a interakcí ve skupině. Na dynamiku skupiny mají určující vliv nejen členové skupiny, ale také další prvky skupinové dynamiky, jako jsou například:

1. Struktura skupiny – je tvořena systémem pozic a rolí ve skupině. Může být formální (je dána organizací skupiny, její podstatnou součástí je vedení skupiny), či neformální, která je určována výběry a preferencemi jednotlivých členů.
2. Identita skupiny – ztotožnění členů se skupinou, sounáležitost, přijetí skupinových hodnot
3. Skupinová koheze a tenze – tedy soudržnost skupiny a napětí ve skupině. Koheze ve skupině se projevuje vzájemným akceptováním, porozuměním a poskytnutím podpory. Umožňuje snáze vyjadřovat jak pozitivní, tak i negativní pocity. Pojem skupinová tenze označuje napětí ve skupině a konflikty vznikající například díky nestrukturovanosti skupiny, odporu ke změnám, příchodem či odchodem člena skupiny, nutností přizpůsobit se ostatním členům či podrobit se skupinovým normám. (viz 7.6.3)
4. Skupinová atmosféra označuje převládající náladu skupiny, ukazuje na emocionální ovzduší a klima skupiny. Ovlivňuje ji složení skupiny, či například vývojová fáze, ve které se skupina právě nachází.



5. Normy skupiny – jedná se o soubor pravidel, které vymezují práva a povinnosti členů skupiny. Prostřednictvím norem skupina vyvíjí nátlak na své členy, aby se přizpůsobili.
6. Cíle skupiny – aby skupina mohla smysluplně fungovat, je třeba definovat její cíle. Pokud tyto cíle stanoveny nejsou, členové skupiny se cítí nespokojeni.
7. Tvorba podskupin – členové skupiny, kteří jsou si nějakým způsobem blízcí, mají tendence vytvářet menší podskupiny. Tyto mohou mít negativní vliv na dosažení cílů skupiny, neboť se primárně snaží o posilování koheze podskupiny, nikoli však skupiny jako takové. (Kolařík, 2006)
8. Důležitou roli hraje osobnost vedoucího, který by se měl podle zásad skupinové dynamiky více projevovat hlavně v úvodních fázích vývoje a postupně přecházet do pozadí a stávat se spíše jakýmsi „moderátorem skupinového dění.“

## **2.2 Fáze skupinové dynamiky**

Obecně lze vývoj skupiny rozdělit do čtyř základních fází:

### **Orientace**

Dochází ke vzniku skupiny. Formují se vztahy, lidé se poznávají. Panuje nejistota, skupina je tvořena jednotlivci, skupinové role zatím nejsou rozděleny. Jednotlivci hledají svou roli ve skupině. Konflikty jsou umlčovány v zárodcích, panují uměle pěkné vztahy a trochu nucený humor. Vztah k vedoucímu je kladný, vedoucí skupiny je autorita, má pozitivní roli.

### **Krize**

Dochází k ventilaci nespokojenosti, ke konfliktům, ke střetům různých názorů. Skupinové role jsou jedním z hlavních témat skupiny. Dochází k přijímání a opouštění rolí. Skupina je rozdělena na malé podskupiny, vnitřní struktura je dynamická. Vedoucí je vnímán negativně, dochází k anti-závislosti (závislosti na někom, proti komu se bouříme, ale na kom jsme závislí).

## **Stabilizace**

Skupina se stabilizuje. Dochází k přijímání rolí, hlavní role jsou již vyjasněny. Utvrzuje se skupinová kultura. Spolupráce v rámci skupiny se zintenzivňuje. Podskupiny se rozpouštějí, vzniká jedna velká skupina bez jasného vnitřního dělení. Vedoucí je vnímán jako partner, a ne už jako autorita, dochází k vzájemné závislosti.

## **Produktivní fáze**

Skupina tvoří pevný celek se společným cílem. Role jednotlivců a skupinové procesy jsou jasné. Dochází k maximálnímu využití silných stránek jednotlivců. Komunikace je otevřená. Konflikty existují, nejsou však vnímány negativně, ale jako příležitost k rozvoji. Vedoucí ustupuje do pozadí, stává se členem skupiny. Skupina přebírá odpovědnost sama za sebe, vedoucí může být až přebytečný. (Pelánek, 2008)

Jednotlivé fáze nejsou časově ohraničené, ale zpravidla následují po sobě v uvedeném pořadí.(viz 7.5)

### 3 Osobnostní rozvoj

*„Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím“  
(čínské přísloví)*

---

Osobnostní rozvoj je v současné době velmi užívaný pojem. Existuje řada definic, ale také řada nejasností v jeho přesném vymezení.

O rozvoji osobnosti se hovoří v oblasti psychologie, pedagogiky i managementu. Do kontextu seberozvoje můžeme zahrnout sebepoznání, sebeuvědomění a schopnost sebereflexe. Na seberozvoji lze pracovat i prostřednictvím interakcí ve skupině, což vede nejen k rozvoji sebe sama, ale také k rozvoji ostatních.

#### 3. 1 Vymezení pojmu

Dle Kolář, Lazarová (2008) lze osobnostní rozvoj chápat jako individuální sebezdokonalování i jako edukační systém, ve kterém hraje roli jak vzdělávání, tak poradenství. Do osobnostního rozvoje jedince zasahují formální i neformální vychovatelé i vzdělavatelé (rodiče, učitelé apod.).

Osobnostní rozvoj zahrnuje postupy zaměřené na naplňování cílů, jako jsou například zlepšení sebeuvědomění, zlepšení sebepoznání, práce s osobní identitou, rozvíjení silných stránek nebo talentu, zvýšení kvality vlastního života či naplnění osobních aspirací.

#### 3. 2 Hodnocení dosaženého pokroku v osobnostním rozvoji

Při posuzování dosaženého pokroku v osobnostním rozvoji je nejčastěji hlavním „měřítkem“ právě člověk sám.

Prostřednictvím pozorování změn ve svém chování a prožívání, může člověk posoudit jak, jakým směrem se jeho osobnost vyvíjí. Změny může zaznamenat sám, případně požádá o zpětnou vazbu ostatní.

Podle míry pokroku v jednotlivých oblastech po nějakém čase pak člověk posuzuje, jak a nakolik se zlepšil.

### 3. 3 Využití osobnostního rozvoje v praxi

Existuje řada organizací či občanských sdružení, které nabízejí práci na osobnostním rozvoji v rámci nabídky svých programů. Účastníci zde mohou pracovat na rozvoji své osobnosti například pomocí interakcí ve skupině či konkrétních zážitků.

Jako příklad uveďme teze několika občanských sdružení, které se osobnostním rozvojem účastníků svých kurzů zabývají. Mezi nejznámější patří Prázdninová škola Lipnice.

*Posláním Prázdninové školy Lipnice je náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost, které jsou nezbytné pro aktivní nabývání zkušeností. Podporujeme takovou Zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu.<sup>1</sup>*

Další velmi známou organizací je Hnutí GO!, které pracuje převážně s mladými lidmi. Při osobnostním rozvoji klade důraz hlavně na sebepoznání, rozvoj komunikace, týmové spolupráce a tvořivosti. Účastník v programech získává zážitky aktivním zapojením do různých činností, nejčastěji her.<sup>2</sup>

Přímo na Zlínsku se osobnostním rozvojem zabývá například občanské sdružení M2M, či občanské sdružení Atmosféra. Zatímco o. s. Atmosféra přistupuje ve svých programech k účastníkům spíše outdoorově, o. s. M2M preferuje indoor aktivity. Na svých webových stránkách definují tyto organizace svůj program takto:

*„Náš dobrodružný program je založený na osobním prožitku, který nabízí jednotlivcům i skupinám, postupně se účastnit množství aktivit, při nichž účastníci podstupují určitou míru emocionálního rizika.“<sup>3</sup>*

*„Účastníci jsou rozdělení do malých skupinek a v nich komunikují, seznamují se, mluví o sobě i o ostatních, dostávají informace a zamýšlí se nad věcmi, které v běžném*

---

<sup>1</sup> <http://www.psl.cz>

<sup>2</sup> <http://www.hnuti-go.cz>

<sup>3</sup> <http://www.os-atmosfera.net>

*shonu nemají čas registrovat (např. verbální a neverbální komunikace, asertivní chování, spolupráce, sebepoznání, atd.)“<sup>4</sup> (blíže viz 5)*

---

<sup>4</sup> <http://www.m2m.cz>

## 4 Zážiteková pedagogika

*„Nuda je z morálního hlediska velmi podstatný problém, protože polovina hříchů lidstva je způsobena strachem z ní.“  
(B. Russell)*

---

V současné literatuře lze najít velké množství různých definic pojmu zážitková pedagogika. Využívá se jí v pedagogickém procesu ve školách, na různých kurzech či vzdělávacích akcích. Někdy se zážitková pedagogika vztahuje k pedagogice volného času, dále se také jejích metod užívá při budování vztahů ve skupině, či při teambuildingových aktivitách.

Mnoho autorů uvádí, že zážitková pedagogika je jedním z nejefektivnějších prostředků osvojování si nových znalostí či dovedností. Pokud člověk novou informaci pouze čte, či ji slyší, nevryje se mu do paměti natolik, jako kdyby si ji sám zkusil.

Tato práce o zážitkové pedagogice pojednává v kontextu sociálního učení a ověřuje, zda lze zážitkovou pedagogiku využít jako prostředek rozvoje osobnosti.

### 4. 1 Vymezení pojmu

Zážiteková pedagogika ve velké míře vychází ze základních principů učení jako je například Kolbův cyklus učení. Učení, které obvykle začíná konkrétní zkušeností, se podle Kolba nazývá „akční“ či „zkušenostní“ učení a považuje se za nejefektivnější. Efektivní učení má čtyři fáze, které odpovídají jednotlivým způsobům Kolbova cyklu.

#### 1. Získání konkrétní zkušenosti.

Tento způsob je typický pro lidi, kteří upřednostňují spontánně prožitou konkrétní zkušenost.

Typickou otázkou je „CO JE TAM?“

#### 2. Uvážlivé pozorování.

Tímto způsobem se učí lidé, kteří prozkoumávají věc ze všech hledisek a odkládají akci.

Typickou otázkou je „CO TO ZNAMENÁ?“

### 3. Abstraktní teoretizování.

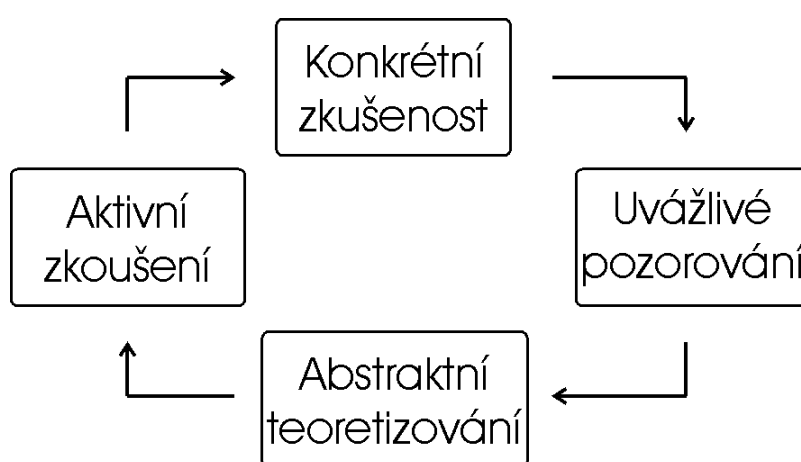
Tento způsob se vyznačuje abstraktním logickým přemýšlením, hledáním souvislostí mezi údaji, plánováním a logickými závěry.

Typickou otázkou je „CO Z TOHO VYPLÝVÁ?“

### 4. Aktivní zkoušení.

Pro tento způsob učení je typická činnost a realizace plánů.

Typickou otázkou je „CO, KDYŽ ...?“, „CO, JESTLIŽE ...?“ nebo „JAK TO FUNGUJE?“ (Mareš, 1998)



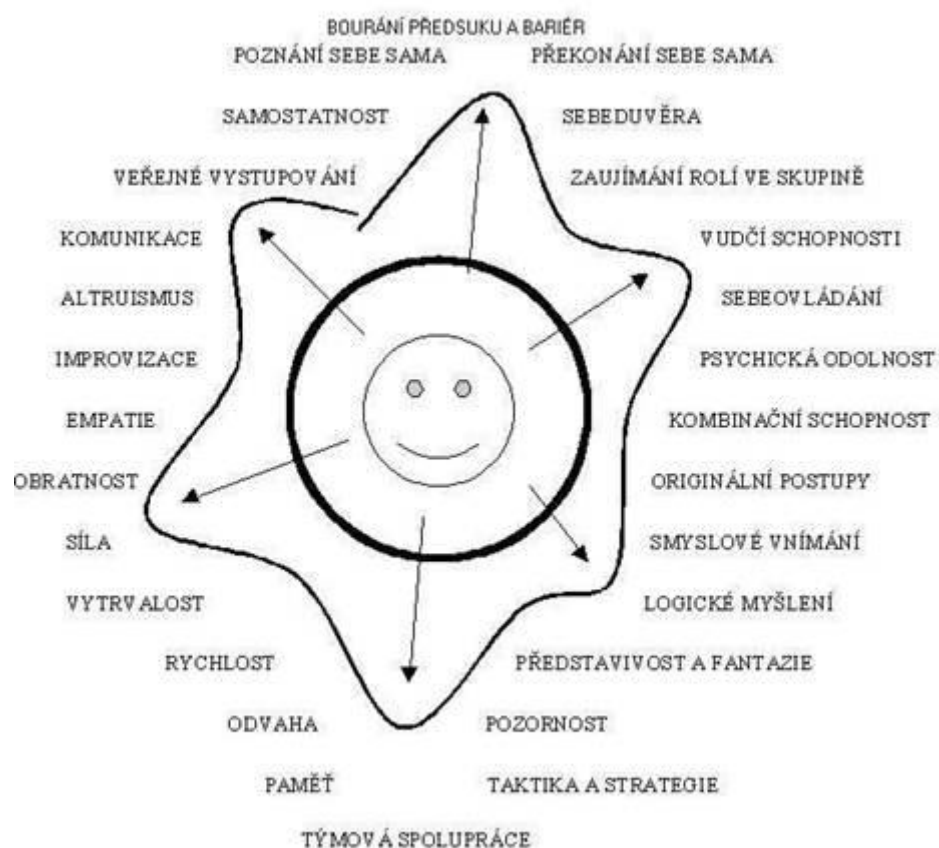
Obr. 2 Kolbův učební cyklus

Zážitkové pedagogice nejde o pouhé učení se memorováním, ale o vytváření vztahů mezi učivem a jeho následným užitím. K takovému učení u člověka nejnázne dochází, jestliže se tento nachází na rozhraní zón komfortu a stresu.

Model zón komfortu a stresu předpokládá, že se během svého vývoje každý učí dovednostem, získává zkušenosti (pozitivní či negativní), vypěstovává si své modely chování i komunikace a buduje si svůj hodnotový žebříček. Také objevuje své cíle a smysl života a tím vším kolem sebe vytváří zónu komfortu, jinak řečeno zónu zkušenosti a bezpečnosti, to znamená že, vše co je v této zóně obsaženo, je člověkem „vstřebáno, zvnitřněno“ a při dalším setkání jej to nemůže překvapit a jedinec má již na danou situaci připraven model řešení.

Pokud však z této zóny vykročí do oblasti nepoznaného, dostane se do oblasti, která se nazývá růstovou – rozvojovou. Přechod z jedné zóny do druhé je pro člověka „stimulující-rušivý – proaktivní. Zóna se chová jako dynamický systém. Při vystavení klienta riziku se zóna rozpíná v oblastech, na které pedagog působí. (Hanuš, 2002)

Naopak pokud některou z rozvinutých schopností či dovedností dlouhodobě neužíváme, klesá získaný stav na původní hodnoty, popř. i níže.<sup>5</sup>



Obr. 3: Model zóny komfortu a stresu

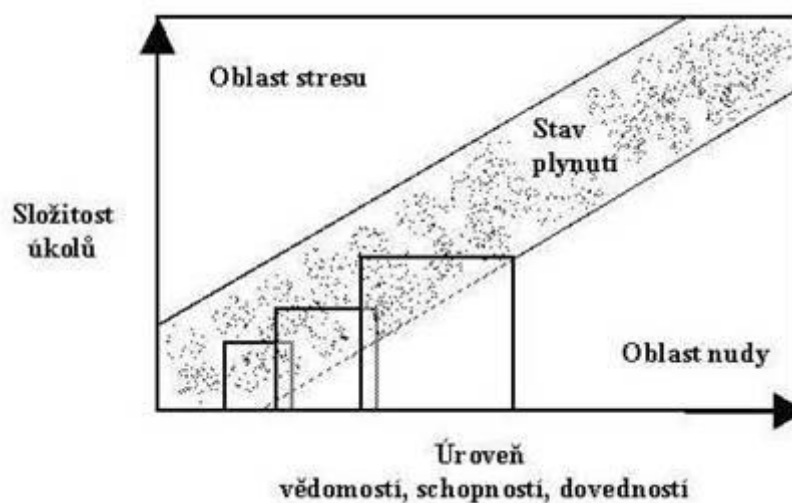
Přechod spojený s výzvou subjektivního „rizika“ (sociálního, psychického či fyzického), které vyvolává pozitivně motivující eustres, se částečně překrývá se stavem optimálního prožívání „flow“. Pojem „flow“ – plynutí, proudění – vytvořil americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi (1996). Plynutí je stav, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení.

<sup>5</sup> <http://www.os-atmosfera.net>



Emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností.

Stav plynutí vzniká jedině tehdy, když určitá aktivita plně zaměstnává všechny schopnosti člověka. Pokud je činnost příliš jednoduchá, nudíme se. Je-li naopak náročná, vzbuzuje v nás spíše úzkost. Stav proudění vzniká někde v oblasti mezi nudou a úzkostí.



Obr. 4: Stav plynutí

Pro zážitkově pedagogické projekty je charakteristické působení na osobnost člověka. Cíle konkrétních projektů jsou však různé. Základní kategorie cílování zážitkových projektů uvádí Hanuš (2002). Jednotlivé kategorie posuzujeme dle dvou základních proměnných:

- úrovně odborného zaměření (rozvoj schopností, dovedností a vědomostí),
- intenzity intervence do struktury osobnosti.

Jirásek (2004) odlišuje tyto proudy zážitkové pedagogiky:

- Pedagogika volného času (leisure education)

Svébytným diferenciačním prvkem je vnímání určitého času, časové plochy (resp. určité charakteristiky času) jako vymezující vlastnosti pedagogických procesů, tedy otázky KDY k výchovnému působení dochází.

- Výchova dobrodružstvím, výchova výzvou (adventure education, challenge education)

Typickou charakteristikou tohoto směru je vnímání vztahu k aktivitám pocíťovaným jako výzva k překonání a to v rovině subjektivního rizika či nebezpečí, a tedy určitý způsob odpovědi na otázku JAK dochází k pedagogickému transferu.

- Výchova v přírodě (outdoor education)

Odlišující charakteristikou tohoto směru je především prostředí, v němž dochází k pedagogickým pokusům, a průzkumnou otázkou se stává KDE.

- Zážiteková pedagogika (experiential education)

Diferenciací je v první radě zkušenost samotná, jejíž získání je podloženo vlastním prožitkem. Ten vychází z aktivit, jež můžeme označit za pozitivní pro společnost i jednotlivce, aktivit prohlubujících sebepoznání, formující osobnost k harmonii a dynamice. Jde o navození zážitku inspirativním prostředím a setkáváním se s lidmi. O poznání, které neklouže lacině po povrchu, ale snaží se jít do hloubky, ke kořenům.



Obr. 5: pedagogické směry a jejich zaměření

Přestože jsou tyto směry zdánlivě zcela rozdílné, můžeme v nich najít jisté společné prvky, jako například prvek zážitku, využívání reflexe, rozvoj osobnosti a převedení zkušenosti do reálného života.

Jirásek (2004) dále rozlišuje pojmy prožitek a zážitek. Prožitek lze definovat na základě těchto kritérií:

- komplexnost,
- verbální nepřenositelnost,
- nedefinovatelnost,
- jedinečnost,
- intencionální zaměření.

Slovem prožitek se zde zdůrazňuje více aktivita než pasivita prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) se vyhrazuje slovo prožitek (a proto také praktické působení jako „výchovu prožitkem“). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek a teoretické postižení oboru jako zážitkovou pedagogiku.<sup>6</sup>

#### **4. 2 Principy zážitkové pedagogiky**

Pelánek (2008) uvádí několik charakteristik, které zážitkové akce splňují:

- Akce. Jde o časově uzavřenou událost, která probíhá bez přerušování. Trvá obvykle od několika hodin po tři týdny.
- Zážitek. Důležitou součástí programu jsou zážitky, dobrodružství, netradiční činnosti. O zážitcích se dále diskutuje a rozebírají se prostřednictvím řízené zpětné vazby (reflexe)
- Instruktoři. Akce je předem připravena týmem instruktorů.
- Účastníci. Akce se účastní přesně vymezená skupina lidí. Většinou je jich méně než třicet, během pobytu vytvářejí soudržnou skupinu.
- Prostředí. Akce se odehrává v pěkné přírodě nebo v jiném zajímavém prostředí.
- Program. Intenzivní činnost během akce je organizována instruktory, přesný harmonogram je pro účastníky překvapením. Program je připraven pečlivě a systematicky tak, aby sledoval zvolené cíle.
- Pestrost. Program je pestrý, poskytuje různé typy aktivit (například pohyb, tvorba, vzdělání).

---

<sup>6</sup> srov. <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>

- Atmosféra. Akce má silnou atmosféru. Účastníci zažívají tajemno, romantiku, překvapení.

Dále Pelánek (tamtéž) uvádí, že cílem zážitkových akcí, je aktivní trávení volného času. Účastníci musí vyvíjet aktivitu, místo pasivního přijímání komerční zábavy a už jen samo aktivní trávení času funguje jako prevence patologických jevů, což je pro některé cílové skupiny naprosto dostačující cíl. Dále mezi přínosy pro účastníky počítá:

- získání nových známých, kontakty, budování sociálních skupin,
- rozvoj sociálních dovedností,
- rozvoj fyzické kondice, obratnosti,
- rozvoj tvořivosti, fantazie, představivosti,
- pobyt v přírodě, kontakt s přírodou, poznání přírody, krajiny,
- sebepoznání, vytržení ze stereotypu, zamyšlení se nad tím, jak je člověk vnímán druhými a kam směřuje,
- zábava, dobře strávený volný čas, vzpomínky.

Akce samozřejmě může být zaměřena na mnohem konkrétnější cíle, a tomu je pak přizpůsobena celá dramaturgie kurzu. Příkladem takovýchto aktivit jsou různé teambuildingové akce. V nich se pracuje s konkrétní skupinou a rozvíjí se konkrétní dovednosti účastníků. Tyto dovednosti pak mohou nadále využívat při konkrétních činnostech.

#### **4. 3 Cíle a metody zážitkové pedagogiky**

Obecně lze říci, že zážitková pedagogika se zaměřuje na využívání konkrétního prožitku nikoli jako cíle, ale jako prostředku k dalšímu rozvoji osobnosti.

Primárním cílem je tedy získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích“ (Jirásek, 2004).

Sekundárně je cílem samozřejmě také rozšíření komfortní zóny jedince.

Metody, které zážitková pedagogika využívá, jsou definovány například v Neuman (2005). Vychází z předpokladu, že nejlépe si člověk v paměti uchová a posléze vybaví ty poznatky, které získal na základě vlastních zkušeností; autentického, osobního zážitku.

Silný intenzivní zážitek směřuje k překonání překážek i sebe sama, rozvoji osobnosti, sebedůvěry, řešení a zvládnání neobvyklé, mimořádné či krizové situace.

- Metoda cílování. Formulování cílů autorských kurzů a jejich specifické tematizování (cíl, téma, logo, design, hudba, podoba materiálu).
- Metoda motivace. Cílené motivování účastníka do programu a jeho ztotožnění se s prováděnou činností, prožití něčeho, co se vymyká normálu všedního dne (maximální výkon, velká intenzita a dynamika).
- Metoda dramaturgie. Jedná se o promyšlenou skladbu programu ve vztahu k zamýšlenému cíli projektu, aktuální živá práce s tímto programem, motivací, skupinovou dynamikou, zpětnou vazbou v konkrétních situacích projektu a práce s programem po skončení projektu.
- Metoda výrazových prostředků. Využití hudby, barev, pohybu, kontrastu světla a tmy, přírodního prostředí, vůní apod.
- Metoda ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací. Využití hry, rolí, děje, příběhu, závodu, soutěže, happeningu apod.
- Metoda zpětné vazby. Uzavření celého procesu. Muže mít nejrůznější podoby (rozbor, test, anketa, divadlo, volná inscenace, barevné vyjádření atd.)

#### **4. 4 Přenositelnost zážitku do života**

Přenositelnost zážitku do života lze podchytit pomocí tzv. review, což je zpětný pohled na zážitek, ve kterém se rozebírá, jak účastníci daný problém řešili, jak jej mohli řešit, a poskytuje tak velké množství zpětných vazeb. Tím, že problémy v hrách bývají náročnější než v běžném životě, rozvíjí účastník svoji odolnost, posunuje své hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění, a dalších vlastností potřebných v každodenním životě.<sup>7</sup>

Pomocí review se jedinec učí aplikovat zážitek na situace běžného života. Bez dalšího používání a rozvíjení získaných dovedností se ale může stát, že se opět vrátí na původní úroveň.

---

<sup>7</sup> <http://www.hnuti-go.cz>

## PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části je popsán postup výzkumu, při němž se tato práce opírá hlavně o publikaci docenta Miovského Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu.

Také sem spadá vlastní výzkum, jehož největší část probíhala na zážitkovém programu Mladí pro mladé pořádaném občanským sdružením M2M. Je zde tedy přiblíženo toto občanské sdružení a konkretizován jeho program, lektoři i cílová skupina. Dále jsou zde popsány a rozebrány poznatky získané z jednotlivých ohniskových skupin.

Dalším zdrojem informací pro výzkum byly zpětné vazby od účastníků různých adaptačních a seznamovacích pobytů, či krátkodobějších akcí. Získané informace byly nahrávány, transkribovány, roztříděny a zpracovány. V závěru jsou pak nastíněny možnosti dalšího zpracování a stanoveny otázky, které z výzkumu vyvstávají.

## **5 Občanské sdružení M2M**

M2M je občanské sdružení, které se zabývá realizací zážitkových programů zaměřených na komunikaci, sebepoznávání a kvalitní mezilidské vztahy. Kmenovým programem M2M je každoroční týdenní letní zážitkový program Mladí pro mladé, určený mladým lidem ve věku 15-26 let. Sdružení M2M také úzce spolupracuje se základními a středními školami v regionu a svou nabídkou zážitkových programů pro žáky a studenty se podílí na školní prevenci rizikového chování u mládeže.<sup>8</sup>

### **5.1 Lektoři o. s. M2M**

Členové lektorského týmu o. s. M2M se rekrutovali z řad účastníků letního zážitkového programu Mladí pro mladé. Programy M2M procházejí neustálým dynamickým rozvojem a lektoři sdružení stále zvyšují svou odbornost aktivní prací s mladými lidmi a absolvováním specializovaných výcvikových programů v oblastech komunikace, psychologie, skupinové práce a problematiky rizikového chování.

Lektoři o. s. M2M se volí z členské základny, podmínkou lektorství je absolvování programu Mladí pro mladé, účast na jiné další akci pořádané o. s. M2M, absolvování alespoň dvou školení a věk minimálně 16 let.

Mezi lektory o. s. M2M patří zejména studenti vysokých škol a pedagogičtí pracovníci s dlouholetou zkušeností v oblasti práce s mládeží, realizace zážitkových programů a prevence rizikového chování.<sup>9</sup>

### **5.2 Program Mladí pro mladé**

Tento program každoročně pořádá občanské sdružení M2M. (viz 3.2)

V bezpečí menších skupin vrstevníků může účastník sdílet své názory s ostatními, a tím sebe i je obohatit o nové úhly pohledů. Účastníci se učí vyjadřovat své myšlenky, být tolerantní k postojům jiných. V široké nabídce autorských workshopů a tematických diskuzí mají účastníci možnost získat nové zkušenosti a znalosti

---

<sup>8</sup> <http://www.m2m.cz>

<sup>9</sup> tamtéž

z různých oblastí (např. ekologie, komunikace, problematika závislostí apod.)<sup>10</sup>. (viz 1.2.4)

Program je zaměřen na sebepoznání a rozvoj sociálních dovedností, a to především formou práce v menších skupinkách. Tyto skupinky jsou neměnné a scházejí se pravidelně. Hned na začátku práce ve skupině se definují základní pravidla, jako je „právo STOP“ či pravidlo „nevynášet“. Tím je zajištěno relativně bezpečné prostředí pro zkoušení a nácvik různých modelových situací formou her a aktivit, vedoucích k rozvoji spolupráce, sebepoznání i poznávání ostatních.

Skupinky jsou vedeny proškolenými lektory. Systematická práce lektorů se skupinou je založena na principech skupinové dynamiky. Účastníci se učí používat přímou zpětnou vazbu, konstruktivní kritiku, umění ocenit. Nejde jen o učení pomocí pasivního přijímání teoretických informací (např. přednáška na téma neverbální komunikace), ale i učení sociálním dovednostem, interaktivní učení (Jak říct ne, Improvizace apod.) a vlastní prožitek skupinky.

Na tomto programu probíhal sběr dat formou třech ohniskových skupin. Každou tvořila jedna pracovní skupinka programu, která obsahovala 8-10 účastníků. Dále také v průběhu celého kurzu, probíhaly neřízené rozhovory s náhodně vybranými účastníky.

Dalším zdrojem informací pro výzkum byly zpětné vazby od účastníků různých adaptačních, či seznamovacích pobytů, nebo krátkodobějších akcí. Tyto materiály sice nebyly vyplňovány přímo pro tento výzkum, sloužily však jako zdroj zajímavých postřehů a nápadů, které bylo možno prodiskutovat při neřízených rozhovorech, nebo se na ně přímo zaměřit při provádění metody ohniskových skupin, či jejím vyhodnocování.

---

<sup>10</sup> propagační materiály o. s. M2M



## 6 Zkoumání vlivu zážitkové pedagogiky na osobnostní rozvoj

Pro mnoho výzkumů zabývajících se problematikou zážitkové pedagogiky je stěžejní otázkou, ovlivňuje-li zážitková pedagogika osobnostní rozvoj, popř. jakým způsobem. Současná dostupná literatura se zabývá spíše obecnou definicí či konkrétním použitím metod zážitkové pedagogiky. V odborné literatuře se o problematice vlivu zážitkové pedagogiky na osobnostní rozvoj mluví pouze okrajově.

Osobnost jedince se rozvíjí na základě získaných zkušeností a zážitků. Zážitková pedagogika zprostředkovává zážitek v bezpečném prostředí, a tím dává možnost zážitek dostatečně zpracovat. Účastník zážitkové akce má také možnost nacvičit si modelové situace, které lze využít v běžném životě.

Při zpracovávání této práce vycházíme z předpokladu, že zážitková pedagogika má vliv na rozvoj osobnosti účastníků, ale i lektorů, zážitkových kurzů, a tedy je její využití opodstatněné. Zaměřujeme se konkrétně na to, **jakým způsobem je osobnost účastníka či lektora prostřednictvím zážitku ovlivněna.**

- Jaký vliv má zážitková pedagogika na vnímání sebe a okolí?
- Existuje přesah ze hry, aktivity do reálného života?
- Jsou nově nabyté znalosti a dovednosti udržitelné i v reálném životě, popř. do jaké míry?
- Jaký vliv má absolvování zážitkového programu na hodnotovou orientaci účastníků?

Při výzkumu vlivu zážitkové pedagogiky na osobnostní rozvoj účastníků je třeba stanovit si cílovou skupinu a vysbírat potřebné množství dat (dotazníků, zpětných vazeb apod.)

Dále si pak stanovit metody, které budou využity k vlastnímu výzkumu a způsoby jejich vyhodnocení. Tato práce využívá metod ohniskových skupin (viz Miovský, 2006), okrajově pak využívá dotazníků a zpětných vazeb z jednotlivých akcí.

K vyhodnocení ohniskových skupin se zde užívá metody vytváření trsů. Tato metoda slouží obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin (trsy), např. dle rozlišení určitých jevů, místa, případů atp. Tyto skupiny by měly

vznikat na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami. Tímto procesem vznikají obecnější, indukovaně zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním atp. (Miovský, 2006).

## 7 Výzkum

Pro tuto práci jsme zvolili kvalitativní výzkum, namísto kvantitativního, jelikož nás nezajímají počty zúčastněných osob, nebo množství odvedených programů, ale naopak se snažíme zachytit fenomény, které jsou jedinečné a neopakovatelné a mohou být lidmi vnímány odlišně v různých rovinách a čase. Navíc je třeba zohlednit fakt, že námi prováděný výzkum a data z něj získaná platí jen v určitém kontextu a nelze je považovat za všeobecné měřítko.

*„Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“* (Miovský, 2006)

### 7.1 Charakteristika cílové skupiny pro výzkum

Výzkum probíhal na několika různých akcích, nejčastěji na akcích o. s. M2M, zážitkové programy, adaptační pobyty, a akcích o. s. Atmosféra, adaptační a seznamovací kurzy. Sběr dat byl rovněž podpořen prostudováním a zpracováním zpětných vazeb od účastníků těchto programů, kurzů a pobytů.

Cílovou skupinu tvořili převážně studenti středních a vysokých škol, ale také pracující. Jejich věk se pohyboval v rozmezí 15 – 30 let. (viz 1.2)

Rovněž se ve výzkumném vzorku objevily osoby se zrakovým postižením, či osoby s poruchami chování a emocí (klienti Poradny pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy atp.). Mezi dotazovanými se také nacházely osoby s aspergerovým syndromem i různými stupni tělesného postižení. Přestože tyto osoby byly součástí ohniskové skupiny, nelze definovat odlišnosti pro tyto skupiny osob, neboť jejich počet byl ve srovnání s počtem intaktních osob nesměřodný.

Největší část výzkumu probíhala na letním zážitkovém programu Mladí pro mladé (viz 5.2).

## **7.2 Popis ohniskových skupin**

### **7.2.1 Skupina I**

Tato skupina se skládala z osmi členů – čtyř chlapců a čtyř děvčat, ve věku od 14 do 22 let. Jednalo se o žáky či studenty základní, střední, či vysoké školy. Jelikož šlo o samé studenty, bylo pro ně snadné nalézt společná témata a skupina se jevila jako značně konzistentní. Dva ze členů skupiny již měli předchozí zkušenost s programem Mladí pro mladé, zbývající členové se programu účastnili poprvé a jako důvody, proč se pro tento program rozhodli, uváděli většinou, že byli přesvědčeni kamarády, kteří program někdy zažili, či že chtěli zkusit něco nového. Pomineme-li seznamovací (adaptační pobyty), které nemají za cíl rozvíjet osobnost jako takovou, ale soustředí se na klima v kolektivu, a které svým rozsahem okolo 48 hodin nemohou mít podstatnější vliv na osobnost, tak v této skupině nikdo neměl zkušenosti s žádnou jinou akcí využívající zážitkovou pedagogiku.

### **7.2.2 Skupina II**

Druhá skupina sestávala z devíti členů, ve věku 15 až 25 let, přičemž chlapci byli tři a děvčat bylo šest. Jeden člen skupiny byl pracující a jeden člověk v invalidním důchodu, ostatní členové byli opět studenti a žáci, převážně středních škol. V této skupině se nacházeli čtyři účastníci, kteří s programem Mladí pro mladé měli zkušenost, jeden dokonce program absolvoval potřetí. Další dva členové měli zkušenosti s minimálně jednou zážitkovou akcí a zbylí tři byli v této oblasti úplnými nováčky a neabsolvovali žádný zážitkový kurz.

### **7.2.3 Skupina III**

Třetí skupina byla osmičlenná, tvořená pěti děvčaty a třemi chlapci ve věku 15 až 30 let. Opět z větší části byli účastníky studenti a žáci, pracující účastníci byli dva. Zkušenosti s programem Mladí pro mladé měli čtyři účastníci (dva zažili i víkendové akce Učit se žít spolu), tři účastníci byli na zážitkové akci poprvé a nejstarší účastnice byla sociální pracovnice, pro svou práci hojně využívající zážitkovou pedagogiku. Tato účastnice přiznala, že se kurzu účastní spíše pro načerpání inspirace a nových poznatků v oblasti zážitkové pedagogiky, než pro samotný program, nicméně akci si vybrala právě proto, že ji program oslovil.

### 7.3 Metody sběru dat

Největší a nejdůležitější část výzkumu probíhala formou ohniskových skupin. Původně měla být ohnisková skupina pouze jedna, ale nakonec, díky personálnímu přeorganizování lektorů akce, bylo možné proškolit další lektory a získat tím další dvě skupiny. Složení skupin bylo během celého týdne stejné, takže důvěra uvnitř umožňovala větší otevřenost a upřímnost. Lektor je navíc součástí této skupiny, což umocňuje pocit bezpečí ve skupině. Všichni účastníci byli na začátku kurzu seznámeni s probíhajícím výzkumem i s tím, že v případě nesouhlasu mají možnost se jej neúčastnit.

Některé informace byly získávány i ze závěrečných dotazníků jiných kurzů. Jednalo se však spíše o nápady a zajímavé postřehy, které pak bylo možno zúročit při provádění ohniskových skupin, neřízených rozhovorů, či celkovém vyhodnocování. Všechny tyto dotazníky byly vyplňovány anonymně a pocházejí i z akcí pořádaných v dřívější době, v letech 2007 a 2008.

Lektoři, kteří přímo prováděli rozhovor s ohniskovou skupinou, nasměřovali diskusi k zamýšlení nad rozvojem osobnosti účastníků během pobytu na letním zážitkovém kurzu o. s. M2M. Poté diskusi pouze moderovali a zaznamenávali její průběh na diktafony a důležité body vypisovali na papír. Rovněž bylo využito poznatků z jednotlivých review (viz 2.4).

Mezi otázky typické pro review se řadily například tyto:

Jak jste se cítili?

Co vás potěšilo/naštvalo/překvapilo?

Jak to vypadá ve vašem životě?

Zažili jste někdy něco podobného?

Dále se využívaly otázky, které dávaly vybrat ze dvou možností, například:

Bylo lepší vést nebo být veden?

Která z aktivit se ti líbila více?

Co vám bylo příjemnější?

Jaká role se vám více líbila?"

## **7.4 Způsob vyhodnocování**

Všechna data získaná z ohniskových skupin byla analyzována pomocí metody vytváření trsů. Byla setříděna podle podobnosti výroků a pocitů jednotlivých dotazovaných. Dále pak bylo pracováno již jen s těmito skupinami a na základě jejich srovnávání stanoveny domněnky a závěry.

## **7.5 Popis získaných dat**

Získaná data obsahovala tři audiozáznamy ohniskových skupin, poznámky k jejich průběhu a zpětné vazby zapůjčené od různých organizací. Výzkum byl rovněž podpořen dotazníkem, který každý účastník dostal na začátku a na konci kurzu a ve kterém byly porovnávány změny ve stylu odpovědí, množství sdělených informací, změny citového zabarvení atp.

Pro dotvoření představy o dění na kurzu byla provedena i řada neřízených rozhovorů, a to jak s nezaujatými pozorovateli, členy lektorského týmu, tak i s účastníky samotnými. Většinou šlo o rozhovory zaměřené ne přímo na zkoumaný problém, ale spíše na citové rozpoložení jedince a jeho vnímání procesů a dějů, které probíhají během kurzu kolem něj (například otázky Jak se ti dnes líbí program?, či Co jsi říkal na přednášku? Jak se ti líbí skupinka?).

## **7.6 Vyhodnocení dat**

Po transkripci audio záznamů, vypsání a roztřídění zajímavých myšlenek, které záznamy obsahovaly, byly všechny ohniskové skupiny vyhodnocovány metodou vytváření trsů. Celkem takto vzniklo šest trsů, které byly nazvány Vnímání sebe sama, Vnímání druhých, Změna v projevu vůči ostatním, Schopnost podat zpětnou vazbu, Posun hodnotového systému, Schopnost vnímání her v kontextu běžného života. Dále uvádíme příklady odpovědí, které se objevily během ohniskových skupin a to pro každou skupinu zvlášť.

### **7.6.1 Skupina I**

Tato skupina (viz 7.2.1) se po celou dobu kurzu projevovala jako konzistentní. Pravděpodobně díky společnému tématu, kterým byla škola (jelikož všichni byli žáci či studenti), členové rychle našli společnou řeč a jejich vzájemná interakce se jevila jako

respektující a přátelská. Všichni se nacházeli přibližně ve stejném stádiu vývoje osobnosti. (viz 1.1.4) Během provádění výzkumu byla již skupina v produktivní fázi. (viz 2.2)

### **Vnímání sebe sama**

V oblasti vnímání sebe sama bylo u jednotlivých členů této ohniskové skupiny patrné, že se sami nad sebou zamýšlí, a to i v kontextu druhých lidí. Při reflexích se často objevovaly věty, ve kterých účastníci projevovali údiv nad nějakým zjištěním o nich samotných.

Pro ilustraci uvádíme některé výroky:

- *„Myslím si, že vlastně ani nechci studovat vysokou školu, asi jsem tam šel jenom kvůli našim.“*
- *„Občas si říkám, proč vlastně neřeknu Klárce, že se mi líbí a včera při hře mi došlo, že se vlastně strašně bojím odmítnutí.“*

### **Vnímání druhých**

V této oblasti, podobně jako v předešlé, bylo možno pozorovat množství změn. Změny názorů na své okolí se u některých účastníků měnily i ze dne na den, než se ustálily na nějakém stabilním postoji. S touto tematikou lektoři poměrně hojně pracovali, jelikož podporuje přechody mezi jednotlivými fázemi skupiny (viz 2.2)

Opět zde pro dokreslení uvedme konkrétní výrok: *„On Tonda není zlý kluk. Teda myslel jsem si to, ale teď když jsem ho líp poznal, tak mi došlo, že asi nemá moc kamarádů, a kdyby nedělal binec, tak si ho nikdo moc nevšímá.“*

### **Změny v projevech vůči ostatním**

Na základě změn vnímání druhých (viz předešlá kategorie), bylo nevyhnutelně nutné, aby si mezi sebou účastníci hledali i nové způsoby komunikace. Tyto změny sebou přinášely hlavně větší otevřenost, respekt, vyjadřování vlastních potřeb a naslouchání druhým. Obzvláště tato skupina mezi sebou komunikovala na velmi vysoké úrovni, kdy si všichni dávali prostor.

Konkrétněji: „*Kája říkal, že mu vadí, když ho pořád popichuju. Vůbec mi nedošlo, že by ho to mohlo štvať. Zkusím to omezit.*“

### **Schopnost podávat zpětnou vazbu**

Zpětná vazba je velmi důležitý prvek při vyjadřování vlastních potřeb. Na této skupině bylo patrné, že se její členové během krátké doby naučili sdělovat si svoje přání a potřeby mezi sebou, a předcházet tak zbytečným konfliktům.

Například: „*Mluvil jsem včera s Láďou a konečně mu pověděl, jak mi vadí, když mě pořád shazuje.*“

### **Posun hodnotového systému**

Letního zážitkového programu Mladí pro mladé se účastní mnoho různých typů lidí. Pro mnohé členy skupiny často setkání například s člověkem s postižením znamená bližší poznávání něčeho nového, něčeho, s čím se doposud nesetkali.

U jednoho chlapce z této skupiny bylo možné pozorovat až fascinaci nevidomou dívkou z jiné skupiny. Nikdy dříve se s člověkem se zrakovým postižením nesetkal a teprve zde si uvědomoval, co takový handicap obnáší ve všemožných důsledcích.

Například: „*Nikdy jsem se se slepým člověkem nepotkal, ale když jsem viděl Kamču, jak si vaří čaj a kolik jí to dá práce, uvědomil jsem si, že jsem vlastně rád, že mám zdravé oči.*“

### **Schopnost vnímání her v kontextu běžného života**

Přenositelnost zážitku do života, je jedním ze základních pilířů zážitkové pedagogiky, proto jsme se snažili přimět účastníky nad zamýšlením se nad paralelami mezi určitými hrami a situacemi v jejich životě. Postupem času tyto spojitosti začali účastníci sami hledat:

Pro dokreslení: „*Včera jak jsme hráli tu Čarodějku, tak jsem pořád čekal vzadu, abych mohl pomoci ostatním, kdyby jim sfoukla svíčku. Asi to dělám i normálně. Pořád někoho hlídám. Třeba brášku...*“



## 7.6.2 Skupina II

Jelikož členy skupiny byly i osoby s jiným pohledem na život (rozdíl mezi pohledem studentů, pracujícího a invalidního důchodce) (viz 7.2.2), fáze krize a fáze normování u skupiny probíhaly poněkud déle. Jednotliví členové procházeli různými stádii vývoje osobnosti. (viz 1.1.4) I tak ale v době ohniskové skupiny již byla skupina v produktivní fázi. Panovala zde vcelku příjemná atmosféra. Drobné neshody členové řešili bezprostředně a otevřeně.

### Vnímání sebe sama

Zde se velmi projevovaly rozdílné pohledy na realitu. Hodnoty studentů a hodnoty pracujících se místy diametrálně lišily, ale skupinu to podněcovalo spíše k diskusi a členové měli tendence vzájemně si své pohledy objasňovat, nikoli však vnucovat.

Ilustrační výroky členů skupiny:

- *„Strašně mě překvapilo, jak sobecky jsem se zachovala k Petře. Nejen, že jsem ji nenechala domluvit, ale ještě jsem na ni křičela.“*
- *„Jo, asi jsem se chovala sobecky, ale už jsem prostě taková.“*

### Vnímání druhých

I v oblasti vnímání druhých se do značné míry projevíly „dva světy“. Pracující, či starší studenti vysokých škol vykazovali známky větší tolerance k odlišnostem. Mladší účastníci měli tendence ostatním vysvětlovat, proč se na problém dívají určitým způsobem, někteří se snažili až vnutit tento názor ostatním. Byli však skupinou respektováni.

Pro příklad uveďme:

- *„Naštvalo mě, že si myslíte, že jsem lhostejná.“*
- *„Mně se moc nelíbilo, když Petr skočil Monice do řeči. Peťo, děláš nám to často.“*

## Změny v projevech vůči ostatním

Překvapivým momentem zde bylo, že společnou řeč našli i účastníci, jejichž věk byl značně rozdílný. Nejmarkantněji tento fakt bylo možno pozorovat na interakci nejmladšího a nejstaršího, kdy se vzájemně respektovali a naslouchali si.

Dokreslující výrok: *„Sice s tebou Soni nesouhlasím, ale přesto mě zaujalo, cos řekla. Budu nad tím hodně přemýšlet.“*

## Schopnost podávat zpětnou vazbu

Ohledně zpětné vazby tato skupina poněkud zaostávala a některé výroky byly přehnaně vznětlivé, což ale mohlo být způsobeno i věkem těchto členů. V jiných případech zase šlo spíše o náznaky, než o skutečně přímé podání zpětné vazby.

*Příklady:*

- *„Nemám rád, když si pořád někdo prosazuje svůj názor (s významným pohledem na jednu členku).“*
- *„Martine, myslím, že tady řešíš hodně osobních problémů a bereš prostor ostatním.“*
- *„Hypochondr je ten, kdo si furt stěžuje a frflá, Marku, víš?“*
- *„Dobře, tak su blb. Mám si to snad vytetovat na ruku?“*

## Posun hodnotového systému

Posun se projevoval hlavně ve vnímání osobnosti jiných, a to převážně v uvědomění si, že ostatní členové nemají určitou povahu jen tak, ale že jejich chování a vyjadřování odráží i životní zkušenosti, které má každý člověk jiné.

Pro ilustraci:

- *„Eliška se mi od začátku líbila. Nikdy by mě nenapadlo, čím vším musela v životě projít a teď ji obdivuju, jaká je.“*

- *„Zjistil jsem, že nemám právo soudit vaše chování. Asi chápu, co vás k němu vede.“*
- *„Byla jsem v šoku, že patřím mezi nejbohatší lidi světa už jenom tím, že mám svůj počítač.“*

### **Schopnost vnímání her v kontextu běžného života**

Pokud šlo o hledání paralel mezi hrou a skutečným životem, tak se tato skupina většinou snažila najít tyto spojitosti spíše na osobách druhých (kamarádech, rodině, známých). Přesto se ale našlo pár momentů, kdy si účastníci uvědomili i nějaké spojitosti se sebou samými, projevovali se potom ovšem velmi nejistě a většinou nechtěli své zjištění více rozebírat.

Konkrétní příklady:

- *„Nejtěžší bylo, zbavit se hodnoty ‚Jsem křesťan‘. Musel jsem se od této hry úplně odosobnit a teď když si to uvědomuju, asi bych se toho nikdy zbavit nedokázal.“*
- *„Moje teta má problém říkat NE ostatním.“*
- *„Nikdy jsem nad sebou nepřemýšlela s takovým nadhledem. Měla bych se konečně zabývat sama sebou a zaměřit se na ostatní.“*

### 7.6.3 Skupina III

Tato skupina (viz 7.2.3) se během celého týdne projevovala spíše nestabilně. Prošla sice všemi fázemi skupiny (viz 2.2). Bylo velmi zřetelné, že dva pracující členové se nacházejí v jiném stádiu vývoje osobnosti, než zbylí členové skupiny.(viz 1.1.4) Nejstarší členka, která pracovala v soc. službách, se ze začátku projevovala spíše jako druhý lektor. V den, kdy probíhala ohnisková skupina, tedy došlo podruhé k fázi krize, ve které se tato členka snažila najít svou roli účastníka, člena skupiny. Toto bouření již sice nebylo tolik dramatické, objevovaly se však menší roztržky, které narušovaly spolupráci skupiny jako celku.

#### Vnímání sebe sama

Na nejstarší účastníci byl zřejmý vnitřní rozpor, při němž bojovala s rolí lektora i účastníka v jedné osobě. Skutečnost, že ve skupině byli i o hodně mladší účastníci, ji stavěla do nelehké situace a její neklid působil i na zbytek skupiny. I tak se však vyskytovaly objevené myšlenky.

Například:

- *„Nečekala jsem, že se takhle překonám. Skočít z takové výšky, pro mě byla opravdu odvaha. Většinou ostatním nedůvěřuju.“*
- *„Moc jsem se nevyjadřoval, ale bylo mi to fakt jedno, co si o mně myslíte.“*

#### Vnímání druhých

I zde byla situace obdobná. Nevyjasněnost role jednoho člena do značné míry narušovala skupinovou konzistenci, jelikož se pozornost často (i když nezáměrně) stáčela k této osobě, která působila na skupinu jako rušivý element. Ostatním členům skupiny často vadilo, že tato členka strhává tolik pozornosti na sebe.

Výrok méně angažované členky skupiny: *„Už potřetí jsem se nadechovala, že něco řeknu a zase jste mě zahlušili. Tak vám na to kašlu!“*

## **Změny v projevech vůči ostatním**

Zde začali někteří účastníci opět stavět lektora do role autority a přenášet na něj zodpovědnost za jednání celé skupiny, nebo jejich jednotlivých členů. Díky tomuto faktu, se během ohniskové skupiny účastníci většinou projevovali, jako by žádné změny v projevech vůči ostatním ani neprodělali a nebylo tedy dost dobře možné zaznamenat nějaké výsledky.

*Například: „Věrko, prosím tě, udělej něco s tím, že Markéta pokaždé na skupince spí.“*

## **Schopnost podávat zpětnou vazbu**

I zde se projevila narušenost skupinové soudržnosti. Napětí ve skupině způsobovalo unáhlené a nerozvážené reakce, které občas hraničily až s vulgaritou. Nejprve skupina působila spíše jako nerespektující. Nakonec si účastníci byli schopni své názory objasnit a vysvětlit.

Výroky:

- *„Michale, drž už konečně hubu.“*
- *„Já jsem si svoje řekl, když se někdo nechtěl vyjadřovat, dobře mu tak.“*
- *„To je debil...“*
- *„Promiň za toho debila, Michale, řekla jsem to, protože mě tvůj názor hodně naštvál. Nemyslela jsem to tak.“*

## **Posun hodnotového systému**

V této oblasti skupinová krize pravděpodobně naopak zapříčinila větší hloubku myšlenek. Účastníci se nacházeli v částečně nefunkční skupině a zřejmě tento fakt podnítil jejich zamýšlení i nad křivdami a nelibými pocity i z běžného života. Proto se zde objevovaly i hodně hluboké myšlenky, někdy až osobní zpovědi.

*Příklady výroků:*

- *„Naši jsou rozvedení. Když nad tím tak přemýšlím, tak babička, která mě od malička vtlačovala do hlavy chovat se jako chlap, způsobila, že mě léta ani nenapadlo, jak mi taťka chybí.“*
- *„Evi, obdivuju, jaký vztah máte s mamkou. Strašně bych chtěla se svou mamkou něco podobného prožít, asi si s ní brzo promluví.“*

### **Schopnost vnímání her v kontextu běžného života**

Jak již bylo několikrát zmíněno, atmosféra ve skupině byla spíše napjatá. Pravděpodobně tento fakt způsobil počáteční neochotu, nebo možná strach z větší otevřenosti. Proto se v této oblasti vyskytovaly spíše povrchní záležitosti, které mnohdy měly spíše charakter historky, než osobní výpovědi.

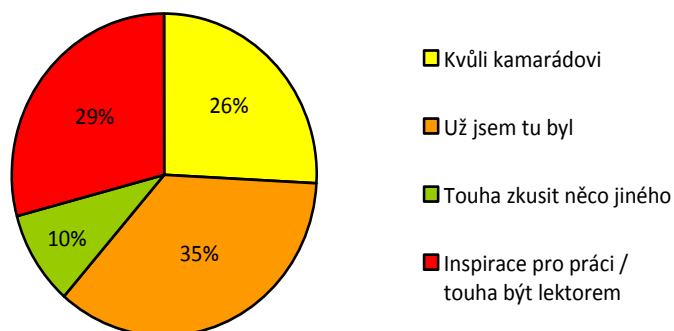
*Příklady výroků:*

- *„Jednou jsem takového chlapa potkal. Bylo hrozně těžké se ho zbavit a vím, že nikdy si ten výrobek nekoupím.“*
- *„Nejhorší je to v šalině, tam se na vás lidi tlačí tak, že je to nepříjemné a nikdy mě nenapadne jak jim to říct.“*

#### **7.6.4 Dotazník**

Dotazník byl účastníkům předložen bezprostředně po jejich příjezdu na kurz a den před koncem akce. Jeho cílem bylo zachytit posun v myšlení a vyjadřování jednotlivých účastníků. Nezabýval se tedy přímo obsahem odpovědí, ale spíše jejich citovým zabarvením, rozsahem, výpovědní hodnotou. Pouze první otázka měla charakter zjišťovací, zajímala nás zde motivace účasti na tomto programu.

## Proč ses rozhodl/rozhodla absolvovat právě Letní zážitkový pobyt o. s. M2M?

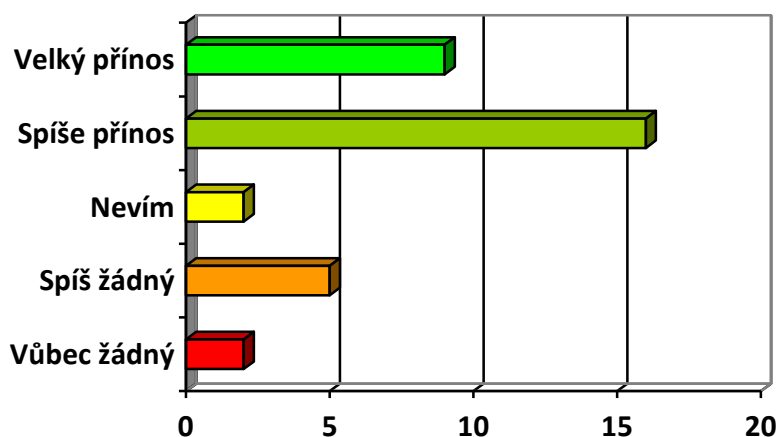


Graf 1 Motivace k účasti na kurzu Mladí pro mladé

Dvacetšest procent lidí uvedlo, že se kurzu zúčastnilo na popud kamaráda. Třicetpět procent dotazovaných uvedlo, že se už tohoto kurzu účastnilo. Jako zdroj inspirace pro svou další činnost využilo kurzu dvacetdevět procent dotazovaných. Pouze deset procent uvedlo, že jejich motivací byla touha zkusit něco nového.

Naskýtají se tedy otázky, zda směřovat program na jinou cílovou skupinu účastníků, či proč jen málo mladých lidí využívá nabízených aktivit.

## Jaký myslíš, že pro tebe absolvování kurzu bude mít/mělo přínos?

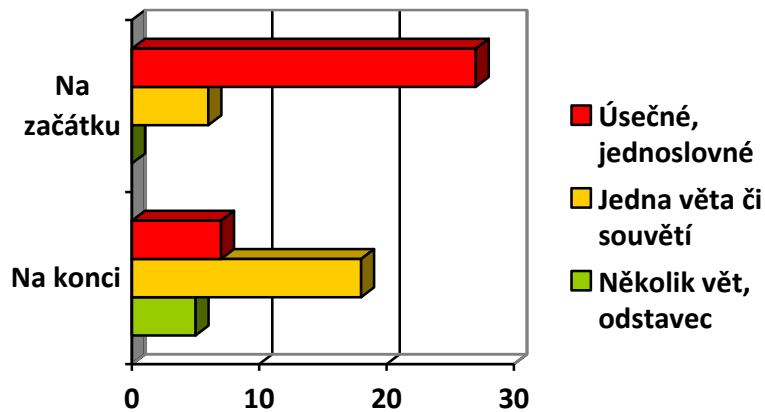


Graf 2 Vnímání přínosu kurzu

Z odpovědí dotazovaných plyne, že se většina z nich domnívá, že absolvování kurzu je pro ně spíše přínosné.

Vyvstává však jiná otázka. Pokud účastníci vnímají tento kurz pozitivně, jak je možné, že opakovaná účast, či účast jejich vrstevníků, je spíše výjimkou, než pravidlem. Dalo by se totiž předpokládat, že jejich pozitivní zkušenost je přiměje zopakovat si zážitky znovu, nebo v nich podníti snahu zaujmout programem své blízké.

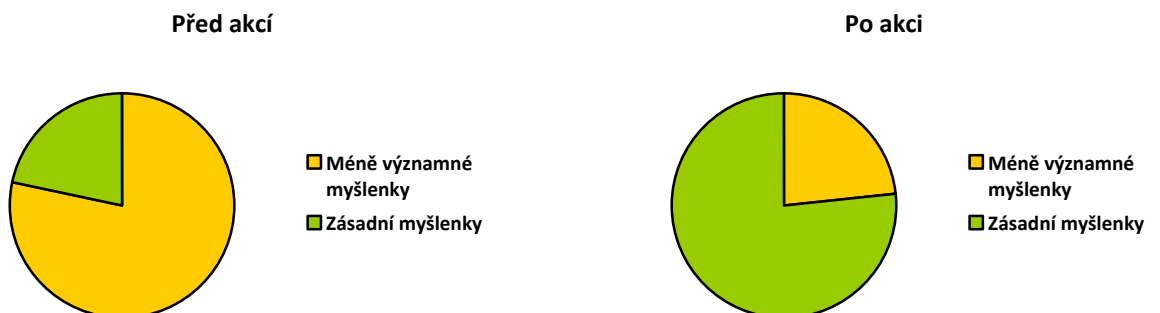
**Popiš svou současnou náladu, pokud možno co nejuvštěžněji.**



Graf 3 Způsob vyjadřování

V této otázce jsme pozorovali ochotu zamýšlet se sám nad sebou a podělit se o tuto informaci s druhým člověkem. Je zřejmé, že na začátku kurzu se účastníci o své pocity nechtěli dělit téměř vůbec, ale na konci již informace sdělovali ochotně.

**Co je pro tebe důležité a mělo by na akci jako tato odehrát, aby se naplnila tvá očekávání?**



Graf 4 Významnost myšlenek I

Zde jsme zkoumali, zda se účastníci budou zamýšlet nad smysluplnými přáními, nebo jestli otázku odbudou nějakou nicneříkající odpovědí, popřípadě pokusem o vtip,

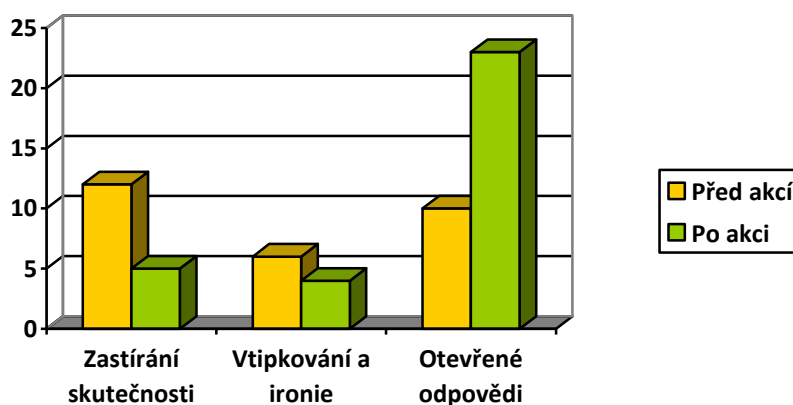


který má zakrýt rozpaky a nejistotu. Ukázalo se, že i v této oblasti lze zaznamenat poměrně značný obrat a ochota zamýšlet se nad sebou samým rovněž „povyrostla“.

### Máš nějaké obavy ve spojitosti se svou přítomností zde?

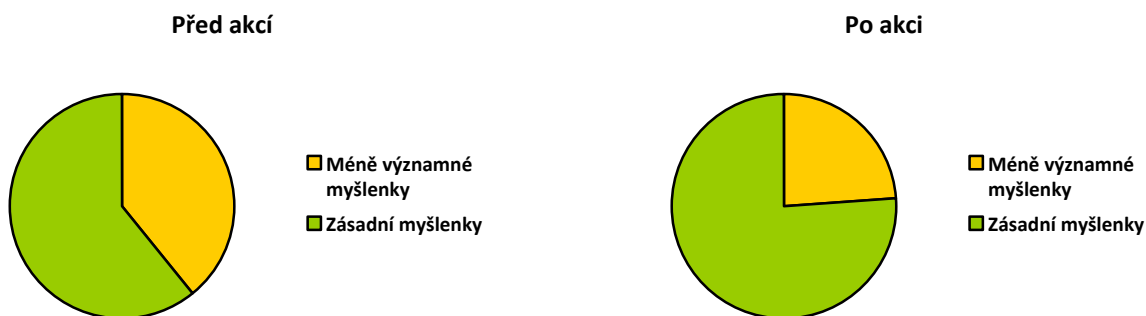
Zde jsme se zaměřovali na schopnost vyjádřit své pocity. Pro názornost jsou v grafu odpovědi rozčleněny do tří kategorií – Zastírání skutečností, vtipkování a ironie a otevřené odpovědi.

Z grafu je na první pohled patrné, že s prohlubující se důvěrou na kurzu se zvyšuje i míra otevřenosti.



Graf 5 Míra otevřenosti

### Co by sis nyní popřál/popřála do následujících dní?



Graf 6 Významnost myšlenek II

Stejně jako u otázky č. 4 jsme zde zkoumali, zda se účastníci budou zamýšlet nad sebou samými a to i ve vztahu k budoucnosti. Ukázalo se, že i v této oblasti lze zaznamenat poměrně značný obrat.

## 7.7 Shrnutí

Dotazníky většinou zaznamenaly pozitivní posun a kladné hodnocení akce účastníky (viz graf č. 2). Po počátečních obavách byla patrná spíše lítost nad tím, že akce již končí. Lze tedy vyvodit, že zážitkové akce nejsou pro účastníky příliš stresující. Navíc se ve zpětných vazbách často objevovaly pozitivní ohlasy na získání nových přátel.

Nejdůležitějším poznatkem tohoto výzkumu je, že účastníci přiznávají, že si v umělém prostředí kurzu mohli vyzkoušet různé situace, kterých by se v běžném životě báli. Někteří dokonce používají výraz „sáhnout si na dno“, což dle teorií zážitkové pedagogiky jednoznačně ukazuje na rozšíření osobních hranic. (viz 4.1)

Mnoho účastníků také projevuje lepší komunikační dovednosti po uplynutí kurzu. Dokážou se lépe prosadit v kolektivu a dokážou otevřeněji sdělovat své pocity a požadavky. Tuto skutečnost potvrzují i dotazníky, ve kterých je na první pohled patrný ostych při prvním vyplňování dotazníku a otevřenost a větší upřímnost při vyplňování druhém. (viz grafy č. 3 – 6)

Zatímco při prvním vyplnění dotazníku byly jednotlivé body vyplněny spíše heslovitě a byly zaměřeny spíše na negativní stránku (používání obrátů jako například „nevím“, „je to super“, „hra se mi líbila“), při druhém vyplňování účastníci mnohdy využívali i druhé strany listu, aby mohli plně vyjádřit své myšlenky. Jejich sloh přitom více využívá rozvitých vět a sdělení nabývají mnohem ucelenějšího a širšího rozsahu pohledu („zatím se nedokážu rozhodnout“, „nejvíc mě překvapilo, že když jsem nevěděl, co mám Petrovi odpovědět, poradila mi zrovna Majka.“, „Tato aktivita se mi líbila, protože jsem měla pocit, že konečně něco dokážu udělat sama.“). (viz graf č. 3)

Obzvlášť sebehodnocení se od „nevím“ a spíše negativně laděných charakteristik dostalo ke skutečně sebereflektujícím pohledům, při nichž byli účastníci schopni popsat nejen negativní stránku své osobnosti, tedy to, co jim na nich samých nepřípadá zcela v pořádku, ale byli schopni na adresu své osoby psát i pochvaly a ocenění, což jednoznačně ukazuje, že minimálně v sebehodnocení účastníků nastal značný posun. (viz graf č. 3)

Totéž se projevovalo i při neřízených rozhovorech. Zatímco v prvních dnech programu se objevovaly většinou jen krátké stručné odpovědi, vyhýbající se sdělením osobních pocitů a poskytující spíše fakta, ke konci již byly rozhovory nejen delší, ale jejich průběh byl mnohdy emotivnější – dotazovaní často sdělovali i své vnitřní pohnutky a reakce na různé jevy, se kterými se setkali během jejich pobytu na zážitkovém programu.

Otázkou zůstává, nakolik jsou zážitky přenositelné do běžného života a nakolik jsou záležitostí pouze uzavřeného, až „skleníkového“ prostředí zážitkových kurzů.

Tohle by však znamenalo mnohem rozsáhlejší a dlouhodobější výzkum, protože by bylo nutno rozlišit účastníky podle různých kritérií, například jejich povahových vlastností a bylo by nutno sledovat je i v běžném prostředí, což by znamenalo velmi náročný úkol.

Taktéž je potřeba si uvědomit, že stěžejní část výzkumu probíhala v rámci letního zážitkového programu občanského sdružení M2M, a tudíž do značné míry vypovídá tento výzkum pouze o kvalitách tohoto programu. V obecném měřítku by se však mohly výsledky lišit, v některých případech dokonce vykazovat zcela opačné hodnoty. Obecné pojetí by stejně jako přenositelnost do života, vyžadovalo dlouhodobý výzkum provedený v co nejširším spektru kurzů, od jednodenních až po dlouhodobé. Taktéž od malých skupin až po masové akce.

V úvodní části výzkumu (viz 6) byly položeny otázky týkající se vlivu zážitkové pedagogiky na osobnostní rozvoj, nyní se pokusme na ně na základě získaných poznatků postupně odpovědět.

### **Jakým způsobem je osobnost účastníka či lektora prostřednictvím zážitku ovlivněna?**

Účastníci nejčastěji zážitkové kurzy vnímají jako úžasný prostředek sebezdokonalování, učení sociálními dovednostem, či začleňování do kolektivu. Pozitivně hodnotí možnosti vyzkoušet si modelové situace v bezpečném prostředí hry.

Lektoři mnohdy své prvotní iluze po čase ztrácejí v důsledku postupného a pomalého projevu syndromu vyhoření. Přesto však svou činnost vnímají jako

obohacení vlastní zkušenosti, možnost předávat dál a prostředek k uspokojení potřeby seberealizace.

Zvláštním jevem, na který jsme během výzkumu narazili, je fakt, že poměrně značná skupina účastníků nejede na zážitkový kurz primárně kvůli svému zdokonalení, ale bere jej jako určitou cestu a možnost stát se v budoucnu lektorem. Výsledkem tohoto fenoménu doby je skutečnost, že zatímco nabídka zážitkových akcí neustále roste a současně s ní i počet lektorů, účastníků je neustále méně a mnoho organizací se potýká s nedostatkem zájmu o své programy.

Vysoký zájem účastníků o lektorování zážitkových programů vychází patrně z chuti předávat získané a naučené zážitky a zkušenosti dál.

Další otázkou tedy je, jak se lze s tímto stavem vyrovnat. Zda přejít na model různých specializovaných sdružení (outdoorové kurzy, kurzy sociálních dovedností, adrenalinové kurzy, práce ve skupinách atp.), nebo zda zaměřit pozornost na školení lektorů a zvyšování jejich kvalifikace. Předpokládáme však, že se situace po nějaké době opět ustálí, a přemíra nabídky sníží poptávku. Logickým vyústěním této situace je zánik některých programů, čímž může dojít opět ke zvýšení zájmu o oblast zážitkové pedagogiky.

### **Jaký vliv má zážitková pedagogika na vnímání sebe a okolí?**

Při zkoumání vlivu zážitkové pedagogiky na osobnostní rozvoj jedince jsme došli k závěrům, že zážitkové akce nejsou pro účastníky příliš stresující a že v anonymních zpětných vazbách účastníci hodnotí akce spíše pozitivně. Také přiznávají, že si v umělém prostředí kurzu mohli vyzkoušet různé situace, kterých by se v běžném životě báli. Výzkum poukazuje na rozšíření osobních hranic účastníků.

Dále bylo u mnoha účastníků pozorováno zlepšení komunikačních dovedností po uplynutí kurzu. Přes ostych patrný v začátku kurzu se postupně prostřednictvím získaných zážitků a zkušeností účastníci dostávají až k otevřenosti a větší upřímnosti při poskytování přímých zpětných vazeb.

### **Existuje přesah ze hry, aktivity do reálného života?**

Přesah ze hry, aktivity do reálného života je zcela jasně patrný. Účastníci sami přiznávají, že chtějí získané znalosti, dovednosti a zkušenosti užívat i v běžném životě. Jistým „nebezpečím“ tohoto počátečního nadšení, sdíleného účastníky v průběhu kurzu je však kontrast mezi bezpečným, „skleníkovým“, prostředím kurzu a „tvrdou realitou“ běžného života.

### **Jsou nově nabyté znalosti a dovednosti udržitelné i v reálném životě, popř. do jaké míry?**

V této práci je však také stanoven závěr, že bez návazné práce a chuti k dalšímu sebezdokonalování, procvičování a rozvoji získaných zkušeností, je možné klesnout zpět na původní úroveň svých dovedností. Zážitkovou pedagogiku nelze chápat jako prostředek k vyřešení všech problémů v sociální interakci. Předpokládá se chuť na sobě nadále samostatně pracovat.

### **Jaký vliv má absolvování zážitkového programu na hodnotovou orientaci účastníků?**

Díky bezpečnému a přijímajícímu prostředí na programu Mladí pro mladé, lze zaznamenat posun v hodnotovém systému účastníků. Nedokážeme však říci, jak markantní tento posun je a nakolik je tento stav trvalý, či dočasný. Zdá se, že účastníci jsou během kurzu schopni větší tolerance i vůči výrazným odchýlkám v chování druhých, či jejich názorech, ale jelikož náš výzkum nesahá do doby po kurzu, není možné říci, jestli si účastníci tento postoj udrží i mimo toto bezpečné prostředí, popřípadě jak dlouho a do jaké míry se jim to daří. Pokud dojde k trvalejší změně hodnot během kurzu, jde většinou změnu hodnot spojenou s velmi silným osobním zážitkem.

Výzkum dále mapuje současný stav využití metod zážitkové pedagogiky jako prostředku osobnostního rozvoje a její účinnosti. Sleduje tento pojem z různých pohledů a mapuje současnou situaci mezi účastníky a lektory zážitkových kurzů.

Mladí pedagogičtí pracovníci, popř. studenti pedagogických oborů (i speciálněpedagogických) vidí v zážitkové pedagogice velké možnosti využití ve své práci. Což lze považovat za pokrok, pokud uvážíme, že starší generace učitelů byla k této formě edukace značně skeptická, či dokonce zaujímala odmítavý postoj.

Pro přesné stanovení definic a utřídění dat a informací o problematice zážitkové pedagogiky a jejího vlivu na osobnostní rozvoj je třeba nadále shromažďovat další výzkumy a teoretické poznatky.

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce pro mě byla značným osobním přínosem. Při její tvorbě jsem se naučil velkému množství nových informací týkajících se jak její formální stránky, tak i obsahové. Jelikož šlo o mou první zkušenost s kvalitativním výzkumem, bylo nutno postupy výzkumu nastudovat a promyslet si jejich aplikaci.

Při vlastním výzkumu jsem oceňoval převážně příjemnou atmosféru ohniskových skupin a vstřícnost lektorů letního zážitkového programu Mladí pro mladé. Tyto skutečnosti mi pomáhaly překonat nejen obtížné situace spojené organizací sběru dat, jejich zaznamenáváním a popisem, ale také chvíle tvůrčí krize, kdy se množství sbíraných dat jevílo jako nezpracovatelné.

Vzhledem k různorodosti materiálů, které se zážitkovou pedagogikou zabývají, bylo velmi obtížné vyhledat a rozlišit ty, které lze považovat za seriózní. Často je tato problematika zmiňována například v různých příručkách konkrétních organizací, ve kterých chybí primární zdroje informací. Mnoho lektorů či instruktorů zážitkové pedagogiky nemusí mít pedagogické či psychologické vzdělání, a proto jsou pojmy a definice v těchto příručkách často zmateny či volně zaměňovány.

Cílem této bakalářské práce bylo stanovit otázky, které mohou posloužit jako teoretický základ pro další výzkum a pojmenovat tematické okruhy, které v něm lze využít. Přestože byly tyto cíle převážně naplněny, vyvstává z výzkumu velké množství nových otázek, na které je třeba nadále hledat odpovědi.

Je zřejmé, že zážitková pedagogika má na osobnostní rozvoj vliv. Pro vyvozování přesných závěrů je však třeba hledat způsoby, jak lze tento vliv změřit.

Také se jeví vhodným prozkoumat, pro kterou oblast je využití zážitkové pedagogiky užitečné a pro kterou méně (vzdělávání dětí, vzdělávání dospělých, teambuilding, psychoterapie, sociologie atd.)

Otázkou též zůstává, nakolik jsou zážitky přenositelné do běžného života a nakolik jsou záležitostí pouze uzavřeného, až „skleníkového“ prostředí zážitkových kurzů.

## Seznam použité literatury:

- BAKALÁŘ, E., *I dospělí si mohou hrát*. Praha : Pressfoto, 1987.
- BAKALÁŘ, E., *Psychohry*. Praha : Mladá fronta, 1989. ISBN 80-204-0079-6
- CSIKSZENTMIHALYI, M., *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5
- DAPELA, V., *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-251-3
- HANUŠ, R., *Zážitková pedagogika*, vzdělávací seminář HNUTÍ GO!, 2002.
- HANUŠ, R., *Zpětná vazba*, vzdělávací seminář HNUTÍ GO!, 2003.
- HANUŠ, R., *Metodika vedení akcí 1. pracovní verze* (rukopis).
- HARTL, P., *Psychologický slovník*. Praha : Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X
- HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou*. Praha : Mladá fronta, 1986.
- JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion, 2004, Vol. 1, s. 6-15.
- KOLÁŘ, J. - LAZAROVÁ, B. *K sobě, k druhým, k profesi: teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 133 s. ISBN 978-80-2104-595-8
- KOLÁŘ, M., *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X
- KOLAŘÍK, M., *Interakční psychologický výcvik*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1388-4
- KOPŘIVA, P. – NOVÁČKOVÁ, J. – NEVOLOVÁ, D. – KOPŘIVOVÁ, T., *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0
- Manuál programu Mladí Mladým*. Zlín : M2M, o. s., 2009.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7



MIOVSKÝ, M., *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4

*MKN-10 Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha : Psychiatrické vydavatelství Praha, 2006. ISBN 80-85121-11-5

NEUMAN, J., *Přínos Prázdninové školy Lipnice*. Gymnasion, 2005, vol. 4, s. 54–55.

PELÁNEK, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6

REITMAYEROVÁ, E. – BROUMOVÁ, V., *Cílená zpětná vazba*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

## **Internetové zdroje**

<http://www.os-atmosfera.net>

<http://baobab.brontosaurus.cz/hnutigo.html>

<http://www.psl.cz/>

<http://www.m2m.cz/>

<http://www.istan.cz>

<http://os-prevent.cz/spz/index.html>

<http://www.madio.cz/>

<http://www.educatio.info/>

<http://www.hnuti-go.cz>

## **Zdroje obrázků**

Obrázek 1: <http://www.skuhry.com/img/maslow.gif>

Obrázek 2: MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7

Obrázek 3: HANUŠ, R., *Zážitková pedagogika*, vzdělávací seminář HNUTÍ GO!, 2002.

Obrázek 4: upraveno dle CSIKSZENTMIHALYI, M., *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5

Obrázek 5: PELÁNEK, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6

**Seznam příloh:**

Příloha 1: Dotazník.....61

## PŘÍLOHA 1: Dotazník

### Dotazník

Ahoj ctěný účastníku,

*jsem student oboru speciálně pedagogické andragogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Touto cestou bych tě chtěl požádat o vyplnění dotazníku, který je zaměřený na vnímání tvého osobnostního rozvoje během tohoto kurzu. Dotazník je zcela anonymní, jeho výsledky budou zpracovány a vyhodnoceny pouze pro účely mé bakalářské práce, proto prosím o jeho pravdivé a pečlivé vyplnění.*

*Předem děkuji za ochotu a věnovaný čas.*

---

- 1. Proč ses rozhodl/rozhodla absolvovat právě Letní zážitkový pobyt o. s. M2M?**
- 2. Jaký myslíš, že pro tebe absolvování kurzu bude mít/mělo přínos?**
- 3. Popiš svou současnou náladu, pokud možno co nejvýstižněji.**
- 4. Co je pro tebe důležité a mělo by na akci jako tato odehrát, aby se naplnila tvá očekávání?**
- 5. Máš nějaké obavy ve spojitosti se svou přítomností zde?**
- 6. Co by sis nyní popřál/popřála do následujících dní?**

*Děkuji za tvůj čas a cenné informace,  
Zdeněk Kondler.*

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Zdeněk Kondler
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Martin Dominik Polínek, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2011

<b>Název práce:</b>	Zážitková pedagogika jako prostředek osobnostního rozvoje
<b>Název v angličtině:</b>	Experiential education as means for personality development
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zaměřuje na zážitkovou pedagogiku jako prostředek osobnostního rozvoje. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy této bakalářské práce. Praktická část popisuje vlastní výzkum a předkládá otázky, které mohou posloužit jako teoretický základ pro výzkum, který předkládá možnosti dalšího zpracování.
<b>Klíčová slova:</b>	zážitková pedagogika, zážitek, prožitek, osobnostní rozvoj, přenositelnost zážitku, zážitkový kurz, principy zážitkové pedagogiky
<b>Anotace v angličtině:</b>	Bachelor thesis is focused on experiential education as means for personality development. The theoretical part is aimed at collecting information on the topic. The practical part focuses on the creation and subsequent verification of the generated canistherapy lessons and gain experience from therapist of felinotherapy
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	experiential education, experience, personality development, portability of experience, experiential course, principles of experiential education
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	61
<b>Jazyk práce:</b>	CZ