

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

METODY MĚŘENÍ DOPADU KURZU UŽÍVAJÍCÍHO METOD  
ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY NA ÚČASTNÍKY

Diplomová práce

(bakalářská)

Autor: Martina Kosová, rekreologie

Vedoucí práce: Mgr. Michal Petr

Olomouc 2013

**Jméno a příjmení autora:** Martina Kosová

**Název diplomové práce:** Metody měření dopadu kurzu užívajícího metod zážitkové pedagogiky na účastníky

**Pracoviště:** Katedra rekreologie

**Vedoucí práce:** Mgr. Michal Petr

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2013

**Abstrakt:**

Předkládaná bakalářská práce se zabývá metodami měření dopadu zážitkově-pedagogického kurzu na účastníky. Přináší přehled několika výzkumných projektů v této oblasti konaných v České republice i v zahraničí, přičemž se v nich zaměřuje především na popis použité metodiky. Jednotlivé metody jsou pak dále analyzovány z hlediska výhod a nevýhod jejich užití. Závěrem je uvedeno doporučení, které z těchto metod by se daly dobře aplikovat v českém prostředí.

**Klíčová slova:** zážitková pedagogika, vědecká metodologie, psychologie osobnosti

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovnických služeb.

**Author's first name and surname:** Martina Kosová

**Title of the master thesis:** The methods of measurement of the impact of a course using the methods of experiential education on its participants

**Department:** Department of Recreology

**Supervisor:** Mgr. Michal Petr

**Year of presentation:** 2013

**Abstract:**

This bachelor thesis deals with the methods of measurement of impact of experiential education course on its participants. It brings an overview of several research projects in this area which took place in Czech Republic as well as abroad, focusing especially on the description of methods used within the projects. Individual methods are then analyzed regarding their pros and cons of their employment. At the conclusion, there is a recommendation as to which methods would be suitable for application in the Czech environment.

**Keywords:** experiential education, scientific methodology, personality psychology

I agree on lending of this thesis in library range.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Michala Petra, uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Praze dne 27. června 2013

Děkuji Mgr. Michalovi Petrovi za odborné vedení, pomoc, podnětné rady a připomínky poskytované během zpracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat Michalovi Švédovi a Hance Řádové za podporu při psaní této práce.

V Praze dne 27. června 2013

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| Obsah .....   | 6  |
| 1. Úvod.....  | 8  |
| 2. Přehled poznatků .....                                       | 10 |
| 2.1. Zážiteková pedagogika .....                                | 10 |
| 2.1.1. Základní principy a prvky zážitkové pedagogiky .....     | 11 |
| 2.1.2. Fenomén (české) hry.....                                 | 13 |
| 2.1.3. Komfortní zóna a teorie flow .....                       | 14 |
| 2. 2. Metodologie výzkumu .....                                 | 18 |
| 2. 2.1. Základní principy vědeckého výzkumu .....               | 18 |
| 2. 2. 1. 1. Experiment .....                                    | 18 |
| 2. 2. 1. 2. Výzkum kvantitativní a kvalitativní .....           | 20 |
| 2.2.2. Metody vědeckého výzkumu.....                            | 20 |
| 3. Cíle.....  | 25 |
| 4. Výsledky.....  | 26 |
| 4.1. Výzkumy v ČR .....   | 26 |
| 4.1.1. První výzkum .....                                       | 26 |
| 4.1.2. Další výzkumy .....                                      | 28 |
| 4.2. Výzkumy v zahraničí .....                                  | 33 |
| 4.2.1. Přehledný článek .....                                   | 33 |
| 4.2.2. Sólo – (hodnocení konkrétního programu) .....            | 36 |
| 4.2.3. „Means-end “ metoda .....                                | 38 |
| 4.2.4. Konkrétní úzce zaměřený výzkum .....                     | 43 |
| 4.2.5. Dlouhodobý vliv .....                                    | 45 |
| 4.2.6. Pozorování a hodnocení chování (adventure therapy) ..... | 45 |
| 4.2.7. Reflektivní deníky .....                                 | 47 |
| 4.2.8. Speciální sady testů.....                                | 48 |

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| 4.2.9. Osobní pohovor ..... | 49 |
| 5. Diskuse a závěry .....   | 50 |
| 6. Souhrn .....             | 57 |
| 7. Summary.....             | 58 |
| 8. Referenční seznam .....  | 59 |

# 1. ÚVOD

Tato práce se věnuje metodám měření dopadu kurzu na účastníky. Vybrala jsem si toto téma sama, protože mi přijde velmi zajímavé. Sama jsem nedávno (po osmi letech opět) absolvovala zážitkový kurz a cítím, že na mne určitě nějaký dopad zanechal. Neřekla bych, že mne přímo zásadním způsobem změnil, ale umožnil mi projít tou cestou osobního růstu, na kterou jsem se kdysi vydala poněkud rychleji, jako bych chvíli běžela nebo dokonce letěla, protože to bylo takové lehké, rychlé a příjemné...ale trochu z toho šla až závrať a hlava kolem.

Dovolila bych si, na základě své osobní zkušenosti, přirovnat takový kurz ke katalyzátoru. Zážitkový kurz působí jako katalyzátor, svými koncentrovanými zážitky nás urychluje na naší cestě. Někomu se může zdát, že nás dokonce svede ze zajaté cesty, ale myslím, že tomu tak úplně není. Ta cesta tam byla už předtím, matně jsme o ní věděli - jen jsme na ni třeba potřebovali trochu popostrčit. Možná je to také tím, že neutralizuje naše obavy a dodává nám více odvahy k uskutečňování našich snů.

Zážitkové kurzy mají většinou tu nespornou výhodu v tom, že účastníci jedou na kurz zcela dobrovolně, jsou již tedy „na něco“ připraveni, mají svá očekávání. Vyhledají si a přihlásí se na kurz, protože tam chtějí něco zažít. Ale nejen to, troufám si tvrdit, že většině nejde jen o ten prožitek, ale že si z kurzu chtějí odnést i něco víc. Odnést a aplikovat ve svém pokurzovním životě. To mi připomíná cosi hezkého, co jsem slyšela od jedné dívky: *„Já dělím svůj život na ten před kurzem a po kurzu.“*

Nyní si kladu otázku, jak tento velmi osobní a individuální „pocit změny“ změřit? Nebo ho alespoň částečně charakterizovat, a to nejlépe jak kvalitativně, tak kvantitativně. Cítím, že to rozhodně není úkol jednoduchý, ale pevně doufám, že se tomu přece jen dá přiblížit. Pokusím se. Jelikož se částečně pohybuji také ve vědě, tak je mi vědecký přístup docela blízký a zajímá mne přicházet na to a objevovat jak věci vlastně opravdu fungují.

Jedním měřítkem může být pohled na účastníky při nějakém brzkém pokurzovním srazu – ty zapálené jiskry v očích, objímající náruče, srdečný úsměv, otevřené srdce a ta naděje a síla, že cokoliv chci dokázat, to teď dokážu. A vida, po kurzu to najednou trochu jde snad opravdu každému. V to bych já ráda věřila (a také to změřila a dokázala).



Chtělo by to ovšem trochu vědecktější přístup. V této práci se proto budu věnovat některým metodám měření dopadu kurzu na účastníky, které byly použity při realizaci zajímavých výzkumných projektů v České republice, ale především za jejími hranicemi.

## 2. PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1. Zážitková pedagogika

Jestliže se tato práce chce zabývat metodami měření dopadu kurzu na účastníky, měli bychom si ujasnit, že se jedná o kurz užívající zážitkově pedagogické postupy. A začneme otázkou co vlastně je ta zážitková pedagogika?

V souladu s Jiráskem (2004, 15) budeme nadále zážitkovou pedagogikou rozumět „*teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.*“ Cílem zážitkové pedagogiky je všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.

Zde je vhodné definovat již zmíněné pojmy *prožitek* a *zážitek* (zážitková pedagogika). Terminologie není doposud ustálená, ostatně jako v celé oblasti zážitkové pedagogiky (a oblastí blízkých), jejíž praxe se v České republice neustále výrazně rozšiřuje i prohlubuje, její teoretické zakotvení však prozatím není zcela pevné. Ač existuje již řada publikací a diplomových prací věnovaných zážitkové pedagogice, jsou převážně zaměřené na praxi a teoretické zarámování zážitkové pedagogiky a jejích principů a prvků, které budou popsány dále, se tak věnují především se zřetelem na přenos do praxe. Neexistuje základní dílo slovníkového charakteru ani výrazná monografie, která by k fenoménu zážitkové pedagogiky poskytla teoretický rámec v celé šíři této problematiky.

Vraťte se tedy zpět k našim pojmům a pokusme se o jejich definici. *Prožitkem* je označen okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové), zároveň je přítomen aspekt spíše aktivity než pasivity prožívání. Když prožitek uplyne do minulosti a vrátíme se k němu, stává se *zážitkem*. Prožitek/zážitek je hlavním nástrojem zážitkové pedagogiky. Důležité ale není pouze vyvolání prožitku jako takového, ale stěžejní se zde stává právě zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Proto se v zážitkové pedagogice klade velký důraz na cíle navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita (Jirásek, 2004).

Je důležité sladit pojmy, které se používají u nás, s těmi, které se používají v zahraničí. Pojem **zážitková pedagogika** má tedy ekvivalent v pojmu **experiential education**. Zážitková pedagogika, podobně jako jí nejbližší další obor výchova dobrodružstvím (nebo výzvou) odpovídá především na otázku JAK. Existuje ještě několik dalších příbuzných oborů, které se týkají zážitkové pedagogiky – uvedeme si termíny v českém i anglickém jazyce:

- pedagogika volného času (leisure education) - kdy
- výchova v přírodě (outdoor education) - kde
- výchova dobrodružstvím, výchova výzvou (adventure education, challenge education) – jak

Zážitkové kurzy u nás pořádá několik organizací, z těch hlavních to jsou: Prázdninová škola Lipnice, Instruktoři Brno, Užitečný život, Hnutí GO! a Velký vůz. A jistě ještě mnohé další organizace využívají metod zážitkové pedagogiky nebo alespoň výchovy dobrodružstvím či výchovy v přírodě.

Hlavním cílem zážitkových kurzů je osobnostní rozvoj účastníků, jejich inspirace, tzv. „nakopnutí“. Jednotlivé kurzy jsou však zároveň specifické, liší se v klíčových tématech (která často vycházejí z aktuálních společenských tendencí) a z nich vyvozených výchovných a vzdělávacích cílů. Co je však pro všechny společné, že nedávají jednoznačné odpovědi a návody, nýbrž „pouze“ poskytují účastníkům silný impuls k jejich dalšímu rozvoji a práci na sobě. *„Zážitková pedagogika umožňuje v konfrontaci s jinými lidmi, se sebou samým i s přírodním a kulturním okolím uvědomovat si autenticitu své existence, být sám sebou jako celistvý, nikoliv na konzumní obstarávání zaměřený...“* (Jirásek, 2004, 15).

### **2.1.1. Základní principy a prvky zážitkové pedagogiky**

**Dramaturgie** *„je metodou, jak vybírat a poté seřazovat jednotlivé programy a další děje do času, který má kurs k dispozici, s cílem dosáhnout co největšího účinku.“* (Holec et al., 1994, 37)

Zážitkový kurz musí mít promyšlenou strukturu, která nemůže vzniknout jen tak nahodilým výběrem aktivit. Prvotní je stanovení cíle či cílů, které se odvíjejí od tématu kurzu. Z hlavního cíle se vydělují dílčí cíle, které mohou být naplněny

využitím již existující metody či aktivity, nebo pro jejich naplnění musí být vytvořena aktivita nová. Některé cíle lze naplnit jednou aktivitou, jiných se dosahuje postupným promyšleným řazením a navazováním aktivit v tzv. dramaturgickém oblouku. Pro vybranou aktivitu se pak v rámci tzv. scénáře, tedy časového plánu kurzu, hledá nejvhodnější prostor z hlediska zařazení do denního času (některé aktivity nejlépe vyzní, a mají šanci naplnit své cíle, časně ráno či naopak velmi pozdě večer) a fáze kurzu (kde je nutné brát zřetel i na jiné aspekty než dosahování cílů, např. bezpečnost účastníků, ať již fyzickou nebo psychickou), zároveň však také ve vztahu k ostatním programům. Např. dva fyzicky náročné programy (nebo naopak dva relaxační, tvořivé atd.) blízko po sobě pravděpodobně nebudou mít takový dopad, jako když budou více časově vzdáleny a jednomu bude předcházet tvořivá dílna a navazovat budou masáže a před druhým bude zařazena komunikační hra a následovat jej bude konstrukční týmový úkol. Zároveň, i když tyto fyzicky náročné programy budou zařazeny v různých částech kurzu, neměly by být podobné dalšími charakteristikami (př. typ fyzické zátěže, způsob motivace, zaměření individuální, nebo týmové atd.).

**Motivace** „...je proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který vychází z biologických zdrojů; ... nejčastěji chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organizmu; projevuje se napětím, neklidem, činnostmi směřujícími k porušení rovnováhy; v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti; za nežádoucí motivaci jsou považovány strach, úzkost, bolest aj.“ (Hartl a Hartlová, 2000, 774)

V kontextu zážitkové pedagogiky se motivací zároveň označuje i konkrétní způsob naladění, motivování účastníků do té které hry, aktivity. Velmi často jde o drobný dramatický tvar, „scénku“, která bez dlouhého povídání ozřejmí základní „reálie“ a principy hry a navodí její atmosféru. Motivace však může mít též formu zvukového záznamu (úryvek rozhlasové hry, simulované vysílání rozhlasu aj.), tištěnou podobu – noviny, dopis, může to být celý film nebo též minutové video. Motivace by měla působit na již existující hodnoty a postoje člověka, aby ochota pustit se do dané aktivity vycházela z jeho vnitřních pohnutek.

**Reflexe** – též řízená či cílená zpětná vazba, review, debriefing aj. – je významnou metodou a prvkem zážitkové pedagogiky. Tímto termínem je označováno sdílení prožitků, resp. v dané chvíli již zážitků, z minulé aktivity, dne, části či celého kurzu. Toto sdílení je strukturováno instruktorem, může mít různou formu – diskuse, pantomimické vyjádření, výtvarné vyjádření... Obvykle vychází ze základní kostry – „co se dělo“, „jaké to bylo“ (jak to na mě působilo, co fungovalo, co nefungovalo...) a „co s tím dál“ a dotýká se všech nebo alespoň některých z těchto bodů. Reflexe je v zážitkové pedagogice klíčová z několika důvodů: převádí prožitek v zážitek – umožňuje zvědomení a pojmenování prožitého; přináší do jednoho momentu a místa pohledy různých lidí na stejnou situaci – umožňuje učit se nejen z vlastní zkušenosti, ale i od druhých; a nakonec, nebo možná především vzhledem k cílům zážitkové pedagogiky, podporuje přenos zkušenosti z kurzu do reálného života. V neposlední řadě má reflexe i významnou roli v oblasti psychické a sociální bezpečnosti (Reitmayerová a Broumová, 2007).

### 2.1.2. Fenomén (české) hry

Vzdělávacích a výchovných cílů lze v oblasti působení zážitkové pedagogiky dosahovat využitím různých metod, někdy přejímaných z blízkých oborů – výchovy dobrodružstvím, dramatické výchovy aj. Mezi tyto metody patří modelové situace, tvořivé a dramatické dílny, individuální i týmové fyzicky a psychicky náročné výzvové situace, diskuse apod. Klíčové místo však v českém pojetí zážitkové pedagogiky zaujímá hra.

Podle Huizingy (2000, 297) definujeme hru jako *„svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle předem určených pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné.“*

Nelze než souhlasit s Jiráskem (2006, 4), že: *„Hra je symbolem české podoby zážitkové pedagogiky.“* Zatímco světový Outward Bound je principiálně založen na dobrodružství, výzvách, necivilizovaném prostředí a dlouhodobém pobytu v přírodě,

u nás v České Republice je to právě hra, na které stavíme svou zážitkově-pedagogickou činnost. Důvodem vzniku a stálé velké oblibě her u nás může být jak nedostatek necivilizovaného prostředí v ČR, tak prostě skutečnost, že jsme hodně hraví (Jirásek, 2006).

U nás nemáme divokou přírodu, když chceme uměle vyvolat pocit divočiny a pustiny, tak se to ale do jisté míry dá, např. když se pečlivě kličkuje po Rychlebských horách, tak se daří vyvolat v účastnících zdání, že jste tři dny daleko od veškeré civilizace, přestože kdyby udělali pár kroků vlevo, tak by zahlédli již nějaké stavení. A tak tedy u nás vznikly hry. Nesimulujeme ovšem jenom pouze divočinu, ale v podstatě cokoliv – veškeré běžné či i vůbec neběžné situace se dají promítnout do nějaké aktivity.

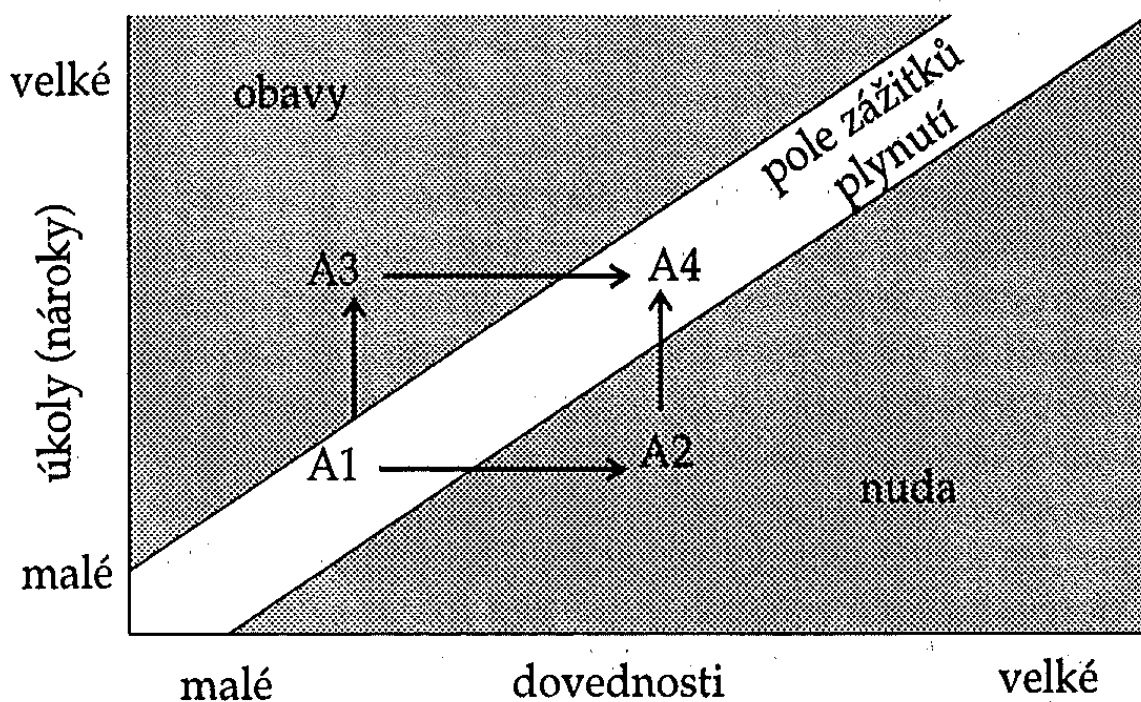
### **2.1.3. Komfortní zóna a teorie flow**

Zážitková pedagogika pracuje s optimálním stavem prožívání, tzv. flow. Csikszentmihalyi (1996) popisuje flow jako stav hluboké koncentrace, kdy ztrácíme pojem o sobě sama, jsme pohlceni v okamžiku a ztrácíme úplně pojem o čase. Výsledkem tohoto zážitku je, že člověk je schopen dosáhnout větší vnitřní motivace, štěstí a sebehodnocení.

Hlavním aspektem flow je tedy maximální soustředění se na úkol. Je to stav, ve kterém je osoba provádějící určitou činnost zcela ponořena v pocitu plné koncentrace, plného zapojení v dané činnosti. V podstatě se flow vyznačuje naprostým ponořením se do toho, co člověk dělá. Další nezbytnou složkou flow je motivace. Flow je ponořením v podstatě cílevědomým, člověk vykonávané činnosti v dané chvíli přiřazuje maximální důležitost. Využívá emoce pro maximální výkon i učení se, emoce jsou pozitivní, energizující a v souladu s úkolem. Zároveň se však flow vyznačuje koncentrací opravdu pouze na danou činnost, nesdílenou pro nic jiného, včetně sama sebe a svých emocí. Nuda, úzkost, deprese atd. jsou ve stavu flow vyloučeny.

Csikszentmihalyi (1996) je přesvědčen, že všechny aktivity, v nichž je možné dosáhnout flow, mají jedno společné – poskytují pocit, že něco objevujeme, vedou člověka k vyššímu výkonu, činí jej komplexnějším. Aby toho bylo možné dosáhnout, je nutné, aby dva nejvýznamnější rozměry zážitku – úkoly a dovednosti – nebyly vzájemně nepoměrné – jak je vidět na obrázku 1. Jsou-li dovednosti příliš velké ve

vztahu k danému úkolu, člověk se nudí. Aby se dostal do „pole zážitků“, flow, bude vyhledávat větší výzvy. Pokud je úkol naopak významně obtížnější, než odpovídá aktuální úrovni dovedností, člověk má obavy, může se cítit ohrožen. Aby se mohl vrátit do pozitivního stavu flow, potřebuje rozvinout své dovednosti. Je sice zároveň možná cesta zpět k jednodušším úkolům, ale tam by se opět začal rychle nudit.



Obr. 1. Teorie flow (Csikszentmihalyi, 1996, 115)

Blízký konceptu flow je koncept komfortní zóny. Komfortní zónou člověka je takové prostředí a takové situace, v nichž se cítí dobře, bezpečně, přičemž nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou a sociální. Za normálních okolností se člověk drží uvnitř své komfortní zóny, protože jinde se cítí nepříjemně. Aktuální komfortní zóna člověka je tvořena na základě již získaných zkušeností, rozvinutých schopností, znalostí a dovedností. Tyto skutečnosti jsou již člověkem „vstřebány, zvnitřněny“, což znamená, že člověk se s událostí, vědomostí již někde setkal, a poznal a objevil způsob, jak v této situaci jednat, jak s vědomostí či dovedností zacházet. Tím tedy není pro něj záhadná, cizí, nebezpečná (Hanuš a Chytilová, 2009). Komfortní zóna se vytváří a rozšiřuje postupně v průběhu života. Každá dovednost, zkušenost je nejprve mimo naši komfortní zónu. Rozšíření komfortní zóny je možné dosáhnout

malým výstupem za její hranice – do tzv. zóny učení nebo též zóny diskomfortu a nově nabytou zkušenost je pak možné do komfortní zóny integrovat. Proč malým? Pokud by byl tento výstup příliš velký – úkol příliš náročný apod. – nejednalo by se již o zónu učení, ale zónu ohrožení, též paniky. Následkem je při nejbližší možné příležitosti útěk zpět do zóny komfortu, která se však v tomto případě nerozšiřuje, nová zkušenost není integrována, a navíc se pro podobné situace může zóna komfortu dokonce zmenšit. Zážitek ze zóny ohrožení je totiž natolik ohrožující, že se člověk pro jistotu v dané oblasti již nebude přibližovat hranici své zóny komfortu.



Obr. 2. Komfortní zóna (Pelánek, 2008, 205)

Již samotný pobyt na zážitkovém kurzu je pro řadu účastníků na hranici jejich komfortní zóny – nepohodlí fyzické, odlišné sociální prostředí. Zážitková pedagogika, aby mohla dosahovat vytyčených cílů, tedy na jednu stranu vytváří situace pro výstup z komfortní zóny, zároveň však musí poskytovat dostatečnou oporu (hlavně na psychické úrovni), bezpečné prostředí, aby se účastník nedostal již mimo zónu učení. Pokud se podaří vyvážit míru nebezpečí, účastník může nové situace ovládnout a komfortní zónu si tak zvětšit. Pomoci lidem překračovat hranice komfortní zóny znamená nabízet jim příležitosti k osobnímu růstu – člověk se bude cítit dobře ve více situacích a jeho život bude bohatší. (Pelánek, 2008)

Aby bylo možné vytvořit bezpečné prostředí i ve fyzické rovině, ale zároveň poskytnout dobrodružství, tedy výstup z komfortní zóny, pracuje se často na kurzech zážitkové pedagogiky s rozdílem nebezpečí subjektivně vnímaného účastníky a



nebezpečím reálným – např. aktivity na vysokých lanových překážkách. Další podmínkou udržení bezpečného prostředí je zpracování případného zážitku, který již byl v zóně ohrožení. Pokud se z jakéhokoli důvodu dostaví výrazný nebo opakovaný neúspěch, chyba anebo pokud příliš vysoké nároky vyvolají frustraci, stres či blok účastníků, lze využít vhodně volené zpětné vazby. Umožní se tak přinejmenším udržení původních hranic komfortní zóny.

## 2. 2. Metodologie výzkumu

Jaké změny/dopady na účastníka se vůbec dají měřit? Jsou to změny v třech hlavních oblastech: fyzické, psychické a sociologické. V této práci se zaměřujeme především na metody měření změn psychických a částečně také sociologických. Pojďme si teď nastínit několik obecných zákonitostí výzkumu s důrazem právě na výzkum psychologický (čerpáno z knihy Ferjenčík (2010): Úvod do metodologie psychologického výzkumu).

### 2. 2.1. Základní principy vědeckého výzkumu

Hlavním cílem vědeckého poznávání jsou v tomto pořadí: popis, predikce a vysvětlení. Věda je ve své povaze empirická. Empirie je starořecké slovo pro zkušenost. Věda staví na informacích získaných nějakou zkušeností a ty nazývá data. *„Věda si na rozdíl od laického nazírání na svět nedělá iluze o tom, že nalezne pravdu. Vědecká metoda není cestou, jak pravdu nalézt. Je cestou, jak se k pravdě nepřetržitě přibližovat.“* (Ferjenčík, 2010, 21)

System, který může být podroben zkoumání má tři dimenze: objekty (jednotlivé části, ze kterých se systém skládá), vlastnosti (charakterizují jednotlivé objekty) a vztahy (vzájemné vztahy mezi objekty a mezi jejich vlastnostmi). Zpětná vazba je jednou ze základních vlastností živých systémů.

Vědecké poznání je empirické, plánovité a systematické, objektivní a kontrolované. Vědec si předem vytváří plán svého výzkumu – tzv. vědecký projekt. Na jeho začátku samozřejmě stojí vždy základní otázka (problém), která nás zajímá. Měli bychom vědět, **CO** chceme zkoumat. Zkoumání dat pak tvoří jádro vlastní vědy.

#### 2. 2. 1. 1. Experiment

Data získáváme plánovanými experimenty. Na experiment – co to vlastně je, a jaké jsou jeho základní charakteristiky, se podíváme teď trochu blíže.

Experimentem zjišťujeme vztahy mezi proměnnými, musí být splněny alespoň tyto základní podmínky, abychom mohli tvrdit něco o vztahu dvou proměnných:

- 1) Příčina musí předcházet předpokládanému následku.
- 2) Příčina i její následek musí spolu kovariovat.
- 3) Neexistuje žádné alternativní vysvětlení změn.

Jestliže experiment splňuje tyto podmínky, můžeme o něm říci, že dosáhl vnitřní validity – a je tedy věrohodný.

Důležitým prvkem ve vědě, při provádění experimentů je právě výběr těch správných kontrol, abychom vyloučili, že vysvětlení našeho jevu je možné pomocí jiné proměnné, než na kterou se ve svých experimentech zaměřujeme. Vyjmenujeme si teď některé vnější proměnné, které jsou často problémem při experimentování:

- historie (jakmile děláme jakýkoliv dlouhodobější pokus, nemůžeme vyloučit působení dalších vlivů)
- zrání a přirozený vývoj (spontánní změny, které nastávají vlivem zrání a vývoje)
- neekvivalentnost skupin (častá chyba, pro porovnávání je třeba, aby experimentální a kontrolní skupina byly pokud možno rovnocenné)
- efekt měření (opakované měření může vést k samotné změně)
- chyba měřného nástroje (spolehlivost měřícího zařízení, testu)
- experimentální mortalita (efekt úbytku osob v průběhu experimentu nám může značně zkreslit výsledek)
- reaktivita pokusných osob (víra pokusných osob, tedy tzv. „placebo efekt“)
- očekávání ze strany experimentátora (může ovlivnit výsledek, proto se často používá tzv. „dvojitě slepý experiment“ – kdy ani experimentátor ani pokusná osoba neví např. co je placebo a co je lék)

Jak jsme si ukázali, proměnných, které nám mohou zkreslit výsledek experimentu je docela dost. Proto je důležité ovládnout dobře metody, kterými můžeme takovýmto zkreslením při našem experimentování zamezit.

**Eliminace** – vyloučení proměnné z experimentu, je jednoduché elegantní řešení. Ale některé proměnné naopak nelze či není vhodné eliminovat.

**Stabilizace a zkonstantnění** – zkonstantnění vnějších proměnných a dodržování stejných podmínek při pokusech.

**Znáhodňování a vyrovnávání** – se používá především pro kontrolu interindividuálních rozdílů. Můžeme si subjekty předem v něčem otestovat a na základě výsledků je rozdělit do rovnocenných skupin – dle této testované dovednosti anebo je rozdělovat do skupin co nejvíce náhodně a zvýšit tím pravděpodobnost, že skupiny budou vyrovnané.

**Transformace vnější proměnné na nezávisle proměnnou** - přibližujeme se tímto více realitě, ale musíme mít více pokusných skupin a tedy celková organizace i následné vyhodnocování experimentu je obtížnější.

## 2. 2. 1. 2. Výzkum kvantitativní a kvalitativní

*„Kvalitativní výzkum je ve své povaze orientovaný holisticky: Člověk, skupina, jejich produkty, či nějaká událost jsou zkoumány podle možností v celé své šíři a všech možných rozměrech. Navíc je aspirací pochopit všechny tyto rozměry integrovaně – v jejich vzájemných návaznostech a souvislostech.*

*Kvantitativní výzkum je naopak reduktivním zkoumáním: Výzkumník stojící před mnohorozměrností objektu zkoumání si uvědomuje nemožnost zachytit ji přesně ve všech jejích podobách. Vybírá proto jen některé z nich a ty potom pečlivě studuje. Jeho zjištění mohou být přesnější, ale často jim chybí kontext.“* (Ferjenčík, 2010, 245)

Typickým představitelem kvantitativního vědeckého přístupu je experiment, zatímco pro kvalitativní přístup je to případová studie. Je důležité si pečlivě zvolit, který z obou těchto přístupů je pro náš záměr vhodnější a často nejlepší řešení je oba tyto různé přístupy kombinovat, abychom získali data jak kvalitativní, tak kvantitativní.

## 2.2.2. Metody vědeckého výzkumu

Zatímco základní vědecké principy fungují obecně, dá se říci pro jakoukoliv vědní disciplínu, jsou to právě konkrétní metody a techniky, které nejlépe

charakterizují určitou vědní disciplínu. Jaké jsou tedy tyto konkrétní základní metody vědeckého výzkumu, které se používají právě ve vědě psychologické?

## **Pozorování**

Pozorování patří k nejzákladnějším technikám sběru dat. Samozřejmě dokonce i v reálném životě. Čím se ale vědecké pozorování liší od obyčejného lidského? Vědecké pozorování je plánovitě selektivní – tedy vědec si předem plánuje, které jevy chce vnímat, tedy kam bude přesně směřovat svoji pozornost. Tímto si tedy vlastně odpovídá na jednu ze základních otázek které si zde klademe, a to **CO** chceme pozorovat. Můžeme volit molární (jde nám o celkový pohled) či molekulární (jde nám o detaily) přístup. Druhá otázka je **JAK** chceme pozorovat. Máme volbu ze dvou základních strategií pozorování, a to izomorfní deskripce (zaznamenává se celý pozorovaný tok chování ve všech jeho projevech a přirozené následnosti) nebo reduktivní deskripce (záznam jevů a událostí do předem připravených formulářů a schémat s připravenými kategoriemi chování). Po nalezení vhodných odpovědí na tyto dvě otázky, nezbyvá pozorovateli než se chopit záznamového archu a dát se do práce.

Hlavním úskalím této metody může být to, že pozorovatel má tendence pozorovaná data již i interpretovat či si k nim domýšlet další, tušená, protože často ho více než právě pozorovaný vnější projev – chování, zajímá vnitřní prožívání člověka. K dalšímu zkreslení může při pozorování dojít, pokud pozorovatel podlehne tzv. „haló-efektu“ (chybou prvního dojmu). Je-li pozorovatel příliš přísný, mírný nebo nemá-li představu o projevech maxima či minima zkoumané vlastnosti, může se snadno dopustit chyby nesprávného zakotvení, kdy neodhadne pozici normálního rozložení míry zkoumané vlastnosti. Další chyby mohou vycházet z implicitní (soukromé) teorie osobnosti, kdy pozorovatel na základě svých předchozích zkušeností mylně spojuje spolu nesouvisející lidské vlastnosti.

## **Rozhovor**

Rozhovor je zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat. Avšak informace, která se přenáší rozhovorem, prochází třemi deformacemi: první je kódování informace od respondenta do systému jazyka, druhá je způsobená

přenosem a třetí interpretací dotazujícího. Základní otázky, které si zde pokládáme před započítím rozhovoru jsou „O čem?“, „S kým?“ a „Jak?“.

Jelikož cílem našeho rozhovoru je získávání informací, jedná se o tzv. poznávací rozhovor, nebo-li interview. Interview pak může mít různé formy – formální test, strukturované interview, polostrukturované interview, nestrukturované (hloubkové) interview, volné asociace. Můžeme si vybrat, jestli nám jde více o to, mít kontrolu nad otázkami a odpověďmi a chceme docílit velké míry přesnosti a opakovatelnosti, nebo nám naopak jde spíše o šířku a hloubku potenciální odpovědi. Volba správných otázek je zde samozřejmě stěžejní. Několik základních kritérií dobrých otázek, jaké by měly být: jasné a nedvojsmyslné, nesugestivní, nemají stavět na informacích, které chybějí respondentovi, nemají být formulované příliš široce, nemají obsahovat nesrozumitelné nebo nespisovné termíny, mají být emociálně přijatelné. Otázky dělíme na uzavřené a otevřené. Díky otevřeným otázkám můžeme získat od respondentů podrobnější vysvětlení, čímž získáme větší vhled. Oproti tomu uzavřené otázky jsou velmi přesné, a tak díky nim snadno získáme větší množství informací v kratším čase. Další dělení otázek je na primární a sekundární. Primárními otázkami rozumíme ty, které jsme si předem připravili, kdežto sekundární otázky jsou potom ty, které nás napadnou až během interview. Je na schopnostech a zkušenostech interviewujícího, jak dokáže vést rozhovor a navodit při něm důvěrnou atmosféru. Interview je třeba vhodně zaznamenávat a poté analyzovat a pečlivě vyhodnotit.

Jednou z forem rozhovoru je také dotazník, což je vlastně standardizované interview předložené v písemné podobě. Výhody dotazníku tkví v časové a ekonomické efektivitě a snadnější kvantifikaci získaných dat. Naopak nevýhodou je nemožnost reagovat na respondenta - klást doplňující otázky, případně vysvětlit mu otázky v případě nepochopení. Klade také větší nároky na přípravu a dobře zvolené otázky.

### **Analýza produktů**

K této metodě sáhneme, když nemáme možnost se přímo zeptat respondentů. Jedná se totiž o analýzu „výpovědí z minulosti“. Můžeme dělat obsahovou analýzu nebo neobtruzivní (nevtíravé) měření.

Obsahová analýza se věnuje rozboru textů. Jedná se o výzkumnou techniku sloužící objektivnímu a systematickému kvantitativnímu popisu manifestního obsahu

komunikace. Jejími hlavními účely jsou: zjišťování charakteristik komunikace (odpovídá na otázky Co?, Jak?, Komu?), zjišťování možných antecedent (předchůdce) komunikace (odpovídá na otázky Proč?, případně Kdo?) a zjišťování možné efektivity komunikátu.

Neobtruzivní měření se zajímá o otisky, které nebyly primárně určeny komunikačnímu sdělení, ale jsou to jakési pozůstatky chování zanechané v prostředí. Nadneseně můžeme říct, že si zde psycholog tak trochu hraje na detektiva. Vyčíst můžeme mnohé například z tzv. erozivních dat (jak je co opotřebováno), ze stop (které po sobě člověk zanechává i třeba v podobě odpadků) nebo z archivních dat (různé nápisy, zápisy a záznamy).

### **Sémantický diferenciál**

Sémantický diferenciál měří význam slov. Každé slovo má denotativní význam – tj. formální, konvenční význam, kterému všichni rozumí a pak ale také konotativní význam – tj. jedinečný, často utajený význam, který má slovo pro konkrétního člověka. Každé slovo se pak nachází v sémantickém prostoru, který je určen většinou těmito třemi hlavními dimenzemi: hodnotící dimenze, dimenze aktivity a dimenze rychlosti. Metodika identifikace umístěný jednotlivých slov v sémantickém prostoru jedince se nazývá sémantický diferenciál (SD) a opírá se o série bipolárních adjektiv reprezentující tři výše uvedené dimenze.

### **Psychologické testy**

Psychologický test by měl splňovat základní požadavky, a to: standardnost, objektivitu, reliabilitu a validitu. Takový test si pak dává za cíl měřit vybrané proměnné (např. inteligence, extroverze) a nějakým způsobem je porovnávat.

Psychologické testy můžeme dělit různým způsobem, ale nejužitečnější se zdá rozdělení na testy schopností a testy osobnosti. Testy schopností mohou být: testy IQ, testy speciálních mentálních schopností, testy výkonu a vědomostí a testy dovedností. Testy osobnosti mohou být dotazníky či výkonové testy osobnosti.

V psychologii je to nejvíce používaná metoda získávání dat – protože je rychlá a efektivní, ale často se zapomíná, že ukazuje především stav „tady a teď“ a nesleduje nějaké delší období. Co bychom měli mít stále na paměti je také to, že testy jsou jen jakýmsi umělým prostředím, kdy se v nich řeší pouze určité úkoly, odpovídá na určité otázky, tedy nedokážou nám podat úplný obraz o realitě.

## **Metaanalýza**

Metaanalýza je analyzování výsledků výzkumů týkajících se jedné konkrétní oblasti se snahou dojít k jednotnému, hodnotnějšímu závěru. V užším slova smyslu je to potom statistická analýza velkého množství výsledků analýz jednotlivých studií pro účely integrování těchto zjištění. Každý badatel používá v podstatě částečně metaanalýzu, když uvažuje o své práci a hledá si k ní příslušnou literaturu – tedy tzv. rešerši.



### 3. CÍLE

- Přehled některých výzkumů u nás a v zahraničí na poli zážitkové pedagogiky a příbuzných oborů
- Zjištění jakými metodami lze měřit dopad kurzu na účastníky
- Zhodnocení co nabízí tyto jednotlivé metody – jaké jsou jejich výhody, ale také úskalí

## 4. VÝSLEDKY

### 4.1. Výzkumy v ČR

#### 4.1.1. První výzkum

Ráda bych zde podrobněji popsala první proběhlý výzkum, který byl docela rozsáhlý a na který až nyní navazují další aktuálně probíhající výzkumy.

##### ***Zasazení výzkumu do kontextu***

Historicky první výzkum toho, jaký může mít zážitkový kurz dopad na své účastníky je spjatý s Prázdninovou školou Lipnice a byl proveden roku 1980. Hlavním řešitelem tohoto výzkumu byl Ing. Petr Holec a dalšími spoluřešiteli pak PhDr. Vladimír Smékal, PhDr. Martin Matějů a prom. Fys. Pavel Tománek. Tento výzkum se samozřejmě konal pod záštitou SSM (Socialistický svaz mládeže) a tedy není divu, že jeho hlavní úkol zněl: „Systém komunistické výchovy na VŠ“, etapový úkol pak: „Dobrovolné prázdninové aktivity SSM a komunistická výchova na VŠ“. Zajímavý již ovšem je tzv. problémový okruh tohoto výzkumu, který se měl věnovat tématu „Osobnost studenta na VŠ včetně metod a prostředků jeho zkoumání“.

##### ***Výběr vhodných testovacích metod***

Pro měření změn v postojích účastníků byly předvybrány nejprve tyto testy: test Sebehodnocení, test sémantického výběru, Luscherův test barev, pozorování a řízený rozhovor. Testy Sebehodnocení (Berger-Smékal) a Luscharův test barev se standardně používají v psychologii jako diagnostické metody, kdežto sémantický test byl speciálně sestaven pro tento projekt. Proběhl pretest těchto zvolených metod, při kterém se ukázalo, že test Sebehodnocení je dobře použitelný pro tento výzkum. Přesto, že tento test opomíná měřit vztah k organizaci SSM, byl zde následně použit jako základní průkazný materiál pro tento výzkum. Oproti tomu test sémantického výběru se ukázal jako nevhodný - hlavním důvodem byl jeho rozsah, který odrazoval respondenty, ale také pracnost jeho zpracování. Také Luscherův test barev byl z finálního setu testů vyřazen, protože bylo obtížné získat ho od všech respondentů

vyplněný 3 měsíce po kurzu (jestliže nepřijeli na místo setkání, nedal se posílat jako ostatní testy) a také jeho interpretace se ukázala být nejednoznačná a vhodnější rozborů individuálních případů by svým objemem práce přesahovaly kapacitu řešitelského týmu. Pozorování a řízený rozhovor byly pak použity jako doplňující metody, zaměřující se spíše na dynamiku vytváření struktury kolektivu. Jejich širší použití by samozřejmě bylo opět časově náročné na vyhodnocování.

Zde je vidět, jak důležité je provádět tyto pretesty, kdy ověříme, zda námi vybrané metody měření jsou opravdu vhodné a použitelné do praxe – jak z hlediska zájmu respondentů o jejich vyplnění, obtížnosti sběru jejich dat, jednoznačné interpretace či náročnosti jejich následného vyhodnocení a zpracování výsledků. Výsledkem toho pilotního pokusu tedy bylo, že nejvhodnější je použití testu Sebehodnocení a to v těchto intervalech: v den zahájení akce, v den ukončení akce a 3 měsíce po ukončení akce. Tento test má také další nezpochybnitelnou výhodu, a to, že jej lze poměrně snadno statisticky vyhodnotit Studentovým testem, čímž získáme míru signifikance získaných výsledků. Jako podpůrného materiálu bylo pak použito pozorování v průběhu akce a rozhovory s účastníky.

### ***Výsledky výzkumu***

Výzkum se prováděl celkem na 7 akcích. Bylo to 5 akcí, kde se očekávalo výchovné působení - Šance 77, Hron 78, Šance 78, Orbis Pictus 78, Kurs vysokoškoláků Prázdninové školy ČÚV SSM 79 a dvě akce, které sloužily jako tzv. kontrolní – Instruktorový kurz Prázdninové školy ČÚV SSM 79 a Letní výcvikový kurs KTV FAST VUT Brno 78. Test Sebehodnocení obsahoval 34 položek.

### ***Diskuse výsledků a závěry***

Autoři výzkumu předpokládali, že jestliže dojde k nějakým změnám u účastníků, tak budou zřejmé hlavně na konci kurzu a po kurzu již „normální prostředí“ bude působit proti těmto změnám a účastníci zajedou opět do starých kolejí. Ukázalo se ale naopak, u řady zjišťovaných položek, že ačkoli na konci kurzu ještě účastníci v testu žádnou změnu neprojeví, tak až právě po kurzu došlo k některým významným změnám. Tedy tímto objevili další typ neočekávaných změn. Vysvětlovali si to takto:

*„V průběhu akce došlo zřejmě u respondentů ke změnám kritérií, hodnot a postojů, aniž by si to uvědomili. Teprve návrat do původního prostředí je aktivizuje a dostává do vědomí. Změny tohoto typu potvrzují hypotézu, že účast na akci působí jako silný impuls, který pomáhá vytvořit nové perspektivy a ovlivňuje tak motivační strukturu účastníků i do vzdálené budoucnosti.“*

### **Vztah k sobě a svému okolí**

Nejvýraznější změnu zde doznává růst kolektivistické orientace, což zároveň s mírným růstem kritičnosti ve volbě přátel lze interpretovat jako diferencovaný přístup ke svému okolí. Vzrůst autoritativnosti a sebeprosazování lze brát tak, jako touha po tom iniciovat.

### **Tvořivost, vzdělávání se, uplatnění získaných schopností**

V průběhu akce vzrůstá zvědavost. Po akci dochází k nárůstu tvořivého potenciálu osobnosti a k potřebě didaktického působení.

### **Aktivita**

Vzrůst aktivity, zračící se ve výsledcích je zcela průkazný. Tuto aktivitu můžeme blíže určit jako činnou činnost na akcích kolektivu a angažování se za jeho zájmy. Vzrůstá i houževnatost a potřeba sebeúcty.

Důležitým zjištěním je, že na akcích SSM došlo oproti kontrolním akcím pořádaných VŠ vskutku k mnohem širšímu výchovnému působení.

## **4.1.2. Další výzkumy**

Od té doby mnoho dalších výzkumů neproběhlo. Rozsáhlý výzkum byl započat v roce 2011 a jeho hlavním tématem je vnímání světa účastníků (jak ho promění či nepromění prožitá zkušenost). Garant jednoho z právě probíhajících výzkumů je Mgr. Michal Šafář, Ph. D., vedoucí Katedry společenských věd v kinantropologii FTK UP Olomouc. Tento výzkum je spjatý s kurzem Prázdninové školy Lipnice Život je gotickej pes. Za cíl si klade ověřit účastníky i instruktory opakovaně subjektivně zakoušenou změnu v prožívání, jednání, postojích, hodnotách, životních příbězích účastníků zážitkových kurzů. Další možností je zde hledání souvislostí s vybranými vstupními psycho-sociálními charakteristikami účastníků, jako je motivace, životní příběh, postoje, hodnoty, vlastnosti. Metodou

tohoto výzkumu jsou dva standardizované testy, a to Dotazník životní spokojenosti (DŽS) a Existenciální škála (EŠK).

DŽS vznikl díky čtveřici autorů Fahrenberga, Myrteka, Schumachera a Brählera a do češtiny jej přeložili a upravili Rodná a Rodný (2001). Má sedmibodovou hodnotící škálu (od velmi nespokojen do velmi spokojen) a je velmi prakticky orientovaný dotazník zaměřený na posuzování celkové životní spokojenosti a životní spokojenosti v deseti významných oblastech, kterými jsou: zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí, příbuzní a bydlení.

EŠK představuje sebeposuzovací dotazník měřící kompetenci osoby zacházet se sebou a se světem neboli "schopnost člověka k existenci". Metoda zjišťuje čtyři vlastnosti: sebeodstup, sebezpřesah, svoboda a zodpovědnost jako podmínky smysluplného žití. První dvě vlastnosti spolu tvoří faktor vyššího řádu personalita (otevřenost vůči sobě a hodnotám), další dvě vytvářejí faktor existencialita (rozhodná angažovanost).

U většiny účastníků se ukazuje mírný posun v kvalitě života (realističtější hodnocení vlastní situace, celkově vyšší osobní spokojenost, vyšší pocit odpovědnosti za svůj život, posun v sebereflexi) (ZZ Život je gotickej pes, 2012).

Další z výzkumů teď aktuálně probíhá pod vedením Prof. PhDr. Ivo Jirásk, Ph.D. Zaměřuje se v něm na zkoumání dimenze vertikality v osobnostním rozvoji prostřednictvím zkušenostního učení a její reflexe ve vědách o výchově a vzdělávání.

Jiné výzkumy v ČR byly prováděny v rámci bakalářských či diplomových prací, uvádím zde několik z nich:

Štefl, 2008 psal svou diplomovou práci na téma „Kurzy zážitkové pedagogiky a osobnost klienta“. Tato práce se zabývá vlivem zážitkového kurzu na vybrané osobnostní charakteristiky účastníka, výzkumným nástrojem je zde Freiburský osobnostní dotazník. Freiburger Persönlichkeits Inventar (FPI (Fahrenberg, Selg, Hampel) je vícedimenzionální osobnostní dotazník, určený pro diagnostiku těchto dimenzí osobnosti: nervozita, spontánní agresivita, depresivita, vzrušivost, společenskost, mírnost, reaktivní agresivita a snaha o dominanci, zdrženlivost, otevřenost na základě odpovědí *souhlasím/nesouhlasím* s daným tvrzením. Výsledky provedeného výzkumu potvrzují možnost vlivu zážitkových kurzů na účastníka.

Žák, 2009 zkoumá „Vliv adaptačního kurzu na sociální vztahy v třídním kolektivu“. K tomuto účelu využívá sociologickou metodu měření SORAD, sociometrický ratingový dotazník zjišťující oblíbenost a sociální pozice žáků školních tříd. Tento dotazník umožňuje detailní psychosociální diagnostiku třídních kolektivů, tedy mj. diagnostiku emocionálního klimatu, rozdělení sociálního vlivu ve třídě, podskupin uvnitř třídy i psychosociální diagnostiku jednotlivých žáků a jejich vztahy k ostatním spolužákům. Vypovídá o integraci jednotlivých žáků do třídního kolektivu, poskytuje detailní informace o sociální dynamice třídy a je i citlivým indikátorem pro odmítané žáky, čehož se dá dobře využít pro sociální restrukturu složitých tříd na základě změny nepříznivého třídního klimatu a také pro pomoc při integraci odmítaných žáků (Hrabal, 2002). Z výsledků této práce plyne závěr, že adaptační kurzy mají významný vliv na pozitivní vnímání spolužáků v třídním kolektivu, který ale bez další intervence trvá pouze přibližně půl roku (Žák, 2010).

Najmanová, 2010 se věnovala výzkumu „Strategie zvládání stresu u účastníků kurzu zážitkové pedagogiky“. Ve své práci používala dotazník SVF 78 (Stressverarbeitungsfragebogen) zaměřený na různé strategie zvládání stresu (Janken, Erdmann, překlad Švancara, 2003). I přesto, že nebyla potvrzena statistická významnost, lze na základě získaných výsledků konstatovat, že se v diagnostickém vzorku vyskytly významné diference individuálních hodnot v jednotlivých fázích experimentu.

Halaszová, 2012 sledovala „Životní spokojenost účastníků zážitkového kurzu ICAN“ pomocí Dotazníku životní spokojenosti (DŽS) a dvou dalších dotazníků sestavených na míru instruktorským týmem přímo pro potřeby kurzu (první dotazník na úvod kurzu se týkal očekávání od kurzu a druhý byl zaměřen na zpětnou vazbu a první změny u účastníků po skončení první části kurzu). Z důvodu malého vzorku účastníků a absence kontrolní skupiny se zde jedná spíše o případovou studii, kde u některých účastníků docházelo k pozitivnímu ovlivnění.

Dvořáčková, 2012 napsala svou bakalářskou práci na téma „Vývoj skupinové soudržnosti a změny aktuálních stavů účastníků v průběhu zimního zážitkového projektu Život je gotickej pes 2012“. Používá smíšený výzkum, tj. kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod (nestandardizovaná sebesposuzovací stupnice „psycho-fyzió-socio“, participativní pozorování, záznamové tabulky četnosti a blízkosti vztahu ve skupině, mentální mapy účastníků, eseje účastníků, zpětnovazebné dotazníky). Tyto nástroje, které při výzkumu užíla, shledává za

užitečné pro popis měnícího se stavu účastníků a také pro hodnocení nárůstu skupinové soudržnosti v průběhu kurzu.

Zážitkové kurzy většinou žádají během a po skončení kurzu zpětnou vazbu od účastníků, ve které se často ptají i na možné dopady, ovlivnění. Jako příklad zde uvádím otázky týkající se této tematiky z dotazníku kurzu PŠL Vítr ve vlasech 2012, na které jsem odpovídala já coby účastnice. (Škoda, že tyto dotazníky se alespoň co já vím, nějak více nezpracovávají a neanalyzují.)

### ***„Které (3) programy pro Tebe byly nejpřínosnější a proč?***

**Zpětná vazba – horká židle** – kvůli té zpětné vazbě. Byla to příjemná horká minutka. Napadlo mne, že by bylo zajímavé tento program zařadit o trochu dříve, někdy v druhé půlce kurzu.

**Totalitní režim** – tuhle hru jsem si ze začátku zkoušela hrát negativní roli, ale nakonec to dopadlo docela jinak. Nebyla to pro mne nakonec až tak hra o totalitě a svobodě, ale hodně o vztahu matka - dcera. Samozřejmě, jak jinak – tohle je pro mne momentálně hodně důležité téma, ač jsem ve hře byla v opačné roli (tedy matka).

**Orienták za svobodu** – brala jsem ho docela vážně a odhodila si tam některé omezení. A zažila překvapivé paralely se svým životem – a zrovna cestou na to „stanoviště“, které je pro mne teď nejaktuálnější a nejvíce ho řeším... A dosáhla jsem ho! A myslím, že je to docela znát.

### ***Změnilo se něco u Tebe /ve Tvém životě po návratu z kurzu?***

Sebrala jsem odvahu a aktivně začala řešit vztah s mámou. Vlastně nejde jen o vztah, ale i o způsob života, kterým moje máma žije a který bych jí ideálně chtěla pomoci zlepšit. Mám z toho fakt teď radost a je to snad na dobré cestě. Jak jsem už psala, tak ve hře Totalitní režim jsem si prožila několik paralel tohoto vztahu, takže tomu také přikládám dost velkou váhu, že se teď něco pohnulo (já to pohnula) dobrým směrem.

***Co Ti kurz přinesl? Vnímáš u sebe nějaký nový vhled, konkrétní posun, změnu,...?***

Přinesl mi vítr ve vlasech a úsměv na rtech ;) Častěji se usmívám - jen tak pro sebe nebo i pro druhé a také více vnímám vítr ve vlasech.

Přinesl mi více svobody, nabídl a otevřel další cesty za mé hranice svobody.

Jako dost užitečný program vnímám i X minut svobody a snažím se ho hrát i ve svých všedních dnech, kde si dopřávám alespoň pár minut skutečné svobodné svobody! – tak, jak jsem si ji užívala na kurzu.

I vzhledů mi nabídl několik – takže pár změnami také procházím (to je takový neustálý proces, kurz to však hezky posunul dál). Posílil mi sebevědomí, ujistil mne v mé otevřenosti a podpořil také odvalu. A dodal energii k uskutečňování dalších mých plánů.“



## 4.2. Výzkumy v zahraničí

Při hledání relevantních odborných článků jsem čerpala především ze dvou zahraničních časopisů: „Journal of Experiential Education“ a „Research in Outdoor Education“. Krom toho ještě z příspěvků, které byly prezentovány na konferenci „40th Annual International Association for Experiential Education Conference“. Zaměřila jsem se na články popisující metodiku výzkumů v posledních letech a poznatky z těchto studií jsem stručně shrnula v následujícím textu. Připadalo mi vhodné diskutovat použité metody již zde při jejich uvádění a v závěrečné diskusi se pak věnovat především celkovému pohledu na použití metod měření dopadu kurzu na účastníky.

Názvy organizací pořádajících kurzy, názvy kurzů a názvy testů jsem ponechala v originále, v angličtině – prakticky kvůli lepšímu dohledání a také prostě proto, že mi nepřipadá vhodné překládat tyto oficiální názvy neoficiálně, jen pro účely této bakalářské práce. Zavedu zde tyto zkratky, které jsou často používány v následujícím textu:

OB - Outward Bound

NOLS - The National Outdoor Leadership Schools National

### 4.2.1. Přehledný článek

Za velmi kvalitní (dobře napsaný a užitečný) článek detailně popisující použité metody a výsledky výzkumu, ale věnující se i literárnímu přehledu metod užívaných v dané oblasti, považuji článek Ballarda, Shellmana a Hayashi (2006). Proto si dovoluji z něho na následujících řádcích více citovat.

Účelem této studie bylo popsat vnímání a význam prožité zkušenosti účastníků „Outdoor leadership program“ – „Conservation and Outdoor Recreation/Education“ (CORE) program. Je to program dlouhý jeden semestr obsahující jak kurzy v přírodě využívající technik OB a NOLS, tak klasické přednášky, to vše za účelem získání vůdcovských dovedností pro outdoorové programy. Termínem „outdoor leadership“ se míní vzít jedince či skupinu do přírody na rekreaci či vzdělávání, učení se dovednostem, řešení problémů, zajištění

bezpečnosti jedince i skupiny, dělání rozhodnutí a umožnění filosofického, etického a estetického růstu účastníků.

Ballard et al. (2006) ve svém článku popisuje několik různých metod výzkumu, které byly použity v posledních letech. Pro tyto účely si nejprve rozděluje oblast „outdoor-related experinces“ na tři podoblasti: zážitek v přírodě, dobrodružný zážitek a výzva (wilderness experience, adventure experience, challenge course experience). Já bych zde ráda stručně shrnula metodiky používané ve studiích týkajících se všech těchto tří oblastí za posledních více než 30 let. V případě těch z nich, které nejsou posané jinde v této práci, stručně vysvětlím jejich základní princip. U ostatních jen uvedu seznam dalších referencí, tj. práce, kde byly použity (pouze převzaté z textu článku). Pro další zájemce doporučuji si vyhledat tyto články přímo.

**Experience Sampling Method (ESM)** je výzkumná metoda, kdy jsou účastníci vyzváni k tomu, aby se v určitý čas zastavili a zapsali si své prožívání v reálném čase. Výhoda je, že v reálném čase snadno zachytí především své současné pocity, než když na tu událost vzpomínají později a snaží se vybavovat si, co tehdy prožívali. Tato metoda byla vyvinuta Larsonem a Csikszentmihalyim (1983). Použita pak byla ve studiích: Borrie & Roggenbuck (2001), Patterson et al. (1998), McIntyre & Roggenbuck (1998), Bricker & Kerstetter (2002).

**Participant observation (Pozorování účastníků)** – použito ve studiích: Fredrickson & Anderson, 1999

**Field journaling (Zapisování do deníků)** – použito ve studiích: Fredrickson a & Anderson, 1999

**In-depth interview (Hlubkové rozhovory)** – použito ve studiích: Fredrickson & Anderson (1999), Davidson et al. (2001), Long et al. (2001)

**Means-end analysis** – použito ve studiích: Goldenberg et al. (2002), Goldenberg et al. (2000)

**Photo elicitation (Vyvolání fotografie)** je proces, kdy se výzkumník stává posluchačem a ptá se účastníka na interpretaci jím předložené fotografie nějakého zážitku. Tato metoda je velmi účinná zejména v tom směru, že fotografie přináší vzpomínky, které někdy řeknou i to, na co slova už nestačí. Jsou branou do myšlenek účastníků a odrazovým můstkem pro hlubkové rozhovory. Bylo použito ve studii Loeffler et al., 2004.

Práce samotná pak využívá kvalitativní metodiku sestávající se ze sběru dat čtyř hlavních možných typů: pozorování, rozhovory, dokumenty a audiovizuální materiály. Pozorování bylo zaznamenáno pomocí reflektivního deníku, který si pečlivě vedli členové výzkumného týmu. Dokumentů bylo několik: žádosti uchazečů do programu, osobní deníky účastníků a skupinové deníky. Audiovizuálním materiálem jsou zde míněny fotografie, které pořizovali sami účastníci (požádání aby během kurzu udělali tři pro ně smysluplné fotografie). Rozhovory byly svou povahou fenomenologické.

Použití fotografií se velmi osvědčilo. Fotografie se doslova staly branou do myšlenek účastníků. Z fotografií, pozorování a dokumentů pak vyvstala témata, která byla dále využita v polostrukturovaných rozhovorech s účastníky. Témata, která se nakonec objevila jako stěžejní pro většinu účastníků, byla: *rozvoj vztahu k sobě sama (intrapersonálního vztahu) a osobnostní růst, rozvoj interpersonálních vztahů, rozvoj vztahu k přírodnímu prostředí*. Tyto dopady byly vztaženy k těmto programovým částem či charakteristikám: 1) *celostní zkušenost*, 2) *přímá zkušenost*, 3) *Sólo*, 4) *rozbory, zpětné vazby a zpracování*, 5) *role vedoucího dne*, 6) *skupinová dynamika a vývoj skupiny*, 7) *outdoorové programy*, 8) *zkušenost z hor*, 9) *zkušenost z nového prostředí a 10) výzvy (psychické i fyzické)*. V práci je pak dále použito mnoho přímých citací jednotlivých účastníků. Za všechny uvádím jednu, která se mi líbí:

*„Nemůžeš skutečně vyjádřit slovy, co dělá zkušenost, není to kniha, není to nic hmatatelného, co můžeš držet a hodnotit. Je to něco co mám jen já a ostatní lidi mají zase svou – měli sice stejný zážitek jako já, ale jinak uchovanou zkušenost a naučili se z ní něco jiného než já. Někteří lidé se mohli naučit něco, o čem jsem třeba já ani nepřemýšlel, jen proto, že jejich myšlenkový proces je vedl touto cestou, ale to je věc, kterou fakt nemůžu říct slovy, ale odnesl jsem si toho tolik: kamarády, dovednosti, tu zkušenost, schopnost dělat rozhodnutí, všechno z toho.“*

Kvalitativní výzkumy jsou na rozdíl od kvantitativních mnohem vhodnější pro objasnění smyslu individuální zkušenosti. Tento typ výzkumu týkající se subjektivního vnímání smyslu zkušenosti ze zážitkových kurzů či programů v přírodě je jistě na vzestupu. Mezi tématy vyskytujícími se v těchto výzkumech nejčastěji figuruje vztah k přírodě, různé formy osobního rozvoje, vztahy k ostatním a výzva (Ballard et al., 2006). Tento unikátní výzkumný projekt byl schopen dosáhnout toho, že účastník byl přenesen do centra výzkumného dění a stává se tak z něho vlastně

spolupracovník výzkumu a expert. A není divu, protože kdo jiný je odborníkem na vlastní prožívání a zkušenosti, než právě účastník sám. To vede k otázce, zda bychom měli účastníkům skutečně věřit, jestliže často uvádějí, že jejich zkušenost pro ně byla „life changing“ (život měnící). Nicméně důležitou otázkou zůstává: Jsou tyto změny pak včleňovány do skutečného všedního života účastníků?

#### 4.2.2. Sólo – (hodnocení konkrétního programu)

V klasickém OB se nepoužívá příliš konkrétních programů. Výjimku ovšem tvoří velmi populární program Sólo, který známe i u nás. Je určitě zajímavé ověřit si účinnost konkrétního programu a vědět, co si z něj účastníci odnášejí. To se dobře povedlo Kalisch, Bobilya a Daniel (2011), jejichž studie navazovala již na několik předchozích (Bobilya, Daniel & Kalisch, 2008). Věnovali se výzkumu toho, jak účastníci vnímají program „The Outward Bound Solo“ (dále jen Sólo), kdy o samotě tráví 24-72 hodin v divoké přírodě.

K zarámování této studie pomohl model Hendea-Brown (Hendea a Brown, 1988, 10), který by měl pomoci badatelům popsat osobnostní růst skrze ten který program. Tento model se sestává ze čtyř hlavních postulátů („wilderness“ překládáno nikoliv jako divočina, ale nahrazeno slovem příroda):

1) *Osobnostní růst závisí na přístupu?*

*Osobnostní růst ze zážitku v přírodě záleží na vnímavosti účastníka. Chtějí do toho jít? Jaká jsou jejich očekávání? Jsou připraveni na změnu?*

2) *Osobnostní růst závisí na optimálním stresu při zážitku*

*Osobnostní růst závisí na té správné hladině stresu z tohoto zážitku, a to jak stresu fyzického, tak emocionálního.*

3) *Zážitek z přírody poskytuje změnu a naladění*

*Tento zážitek nabízí únik z kulturních vlivů, vnějších omezení a stimulů, nabízí tím změnu tempa a příležitost k naladění se na sebe sama a bezprostřední okolí.*

4) *Příroda poskytuje metafory-paralely*

*Tyto zážitky a aktivity mohou vytvářet metafory-paralely, které zvyšují naše uvědomění si jistých kvalit, které můžeme aplikovat, až budeme nazpět doma ve svých běžných životech.*

Účastníkům tohoto programu byl dán poměrně jednoduchý dotazník s uzavřenými i otevřenými možnostmi odpovědí, aby mohli lépe popsat svůj zážitek: 1) *Jak ses cítil na začátku programu Sólo?* 2) *Jak ses cítil během programu Sólo?* 3) *Co se ti na programu Sólo nejvíce líbilo?* 4) *Co bylo pro tebe nejtěžší při programu Sólo?* Zde měli účastníci částečně omezené odpovědi výběrem, který ale mohli dále volně doplnit a hlavně rozvést svůj výběr v následující otázce: *Proč?* Model Hendee-Brown pak pomohl výzkumníkům s interpretací získaných odpovědí.

Takové studie jsou důležité, protože jejich následná analýza a výsledky pomáhají instruktorům lépe využívat specifické programy jako nástroje sloužící k růstu účastníků. Zde se například ukázalo, že hodně záleží na celkovém zářimování tohoto programu (jak je uveden a kdy) a také vhodném využití reflektivního psaní a půstu během programu – jelikož obě tyto aktivity doplňující tento program byli účastníky převážně hodnoceny jako velmi přínosné (i když zároveň i obtížné).

Bobilya et al. opakovali v roce 2008 svou menší studii z roku 2004, tentokrát na větším počtu účastníků a také v rozmanitějších podmínkách (během různých kurzů). Na Sólo se snaží pohlížet pohledem Flow teorie a Hendee-Brown modelu zmíněného výše. Kombinuje kvalitativní i kvantitativní přístup, ovšem s převahou kvalitativního. Data pro tuto studii pocházela jak od účastníků, tak od instruktorů. Poslední den Sóla účastníci vyplňovali dotazník, kde byly obsaženy otázky 1) 3) 4) výše a ještě otázky: *Mělo prostředí, kde si trávil Sólo nějaký vliv na kvalitu Tvého času o samotě? Jak bys popsal tento Sólo zážitek svému blízkému příteli?* (otázky zaměřeny hodně kvalitativně) Instruktoři byli požádáni, aby popsali rámec, do kterého zasadili program Sólo, tj. jak ho uvedli, ukončili, a další podrobnosti týkající se tohoto programu.

Zajímavé je že 65% účastníků přiznalo, že vyplnění výzkumného dotazníku jim pomohlo uvědomit si význam jaký pro ně měl program Sólo, což by se jinak nemuselo stát. I takový význam mohou mít tyto výzkumy. Bylo by zajímavé vysledovat, zda účastníci zažili po tomto programu dostatečný prostor na sdílení, nějakou reflexi tohoto zážitku atd. I kdyby ale ano, tak přímé formulování odpovědí, každý za sebe a písemně opravdu donutí každého se zastavit, zamyslet a zformulovat význam a přínosy kurzu/programu pro jejich osobnostní rozvoj a další život. To sice mnoho účastníků může činit i tak, ale těm 65% to evidentně pomohlo

přinutit se k tomu! Je proto třeba podporovat písemné odpovědi účastníků a povzbuzovat je, aby si co nejvíce dělali poznámky během kurzu i poté.

### 4.2.3. „Means-end “ metoda

„Wilderness orientation programs“ (WOP) jsou programy pro nové studenty vysokých škol, mohli bychom tedy říci, že něco jako „GO kurzy“ či adaptační kurzy pro vysokoškoláky. Já sama jsem takový adaptační vysokoškolský kurz kdysi také absolvovala (na PřF UK), ale byla jsem velmi zklamaná. To zklamání bylo dáno tím, že vůbec nebyly naplněny má čekávání týkající se nějakého hravého seznamování, zajímavých aktivit atd. Tehdy se vlastně jednalo spíše o přednášky typu „kolik je třeba mít kreditů“ apod., a já se pamatuji, jak jsem si tehdy říkala: „Sakra, vždyť tohle by šlo udělat o tolik lépe!“.

WOP je podskupina tzv. „Adventure orientation programs“. Tyto vysokoškolské WOP se v USA konají již od roku 1935. Od 70tých let tyto programy získaly velkou popularitu, o kterou se zasloužil také úspěch OB a NOLS. V roce 2011 celkem 164 vysokých škol v USA nabízelo tento úvodní zážitkový program pro své studenty (Vlamiš, Bell & Gass, 2011). Ačkoli tolik škol realizuje tento program, je až s překvapením, že málokterá se již zabývá nějakým podrobným rozbohem jeho účinku. Úsilí po podložených datech v tomto směru ale pomalu vzrůstá, aby tyto programy mohly být udrženy a případně dále rozšířeny. Po potvrzení efektivity a pozitivních výsledků o ně samozřejmě bude větší zájem, a to jak z účastnických/studentických řad, tak z hlediska případné finanční podpory.

Jednou z metod, kterou byl měřen dopad na účastníky, byla zkrácená verze testu „Student Development Task Inventory“ (CSDTI-2) již dříve použité, kterou účastníci vyplňovali celkem třikrát, a to: první den kurzu (či ještě přímo na škole), po 2 dvou měsících a po sedmi měsících od proběhlého kurzu. Tento test je postaven dle Chickeringeho teorie „směru vývoje“ (vector of development). Zkrácená verze testu zde použita má 70 otázek, na které se odpovídá ve formátu pravda/lež a sestává se ze tří hlavních částí, které jsou ještě dále rozděleny:

- rozvíjení samostatnosti (emocionální samostatnost, instrumentální samostatnost, nezávislost)

- rozvíjení účelu (vhodné učební plány, zralé kariérní plány, zralé plány životního stylu)
- rozvíjení zralých interpersonálních vztahů (vhodné vztahy s opačným pohlavím, zralé vztahy s vrstevníky, tolerance)

Tato studie se pokoušela navázat na předchozí výzkumy a dospěla k odlišným výsledkům. Za to nemusel být odpovědný jen čas mezi těmi studiemi, ale i charakter toho programu, který se měnil, a jeho náplň nebyla úplně stejná.

Při další, retrospektivní studii výstupů z programu WOP byla použita metoda založená na tzv. „Means-end“ teorii (prostředek-cíl) mající původ v marketingu jako metoda analyzující faktory řídící chování zákazníků, která byla vyvinuta Gutmanem. Poprvé byla použita pro výzkum dopadů na účastníky v případě programů výchovy v přírodě Goldenbergem v roce 2000 (Goldenberg, Klenosky, O’Leary a Templin, 2000). A zdá se, že jí zůstal věrný i nadále při svých dalších výzkumných projektech (Goldenberg , Pronsolino & Cummings, 2008; Goldenberg, Soule, Cummings & Pronsolin, 2010).

Jedná se o to, že si zde účastníci zpětně myšlenkově propojovali, jaký program mohl za to, že dosáhli nějakého cílového stavu (např. zvýšeného sebevědomí). „Means-end“ metoda se tedy zaměřuje především na aspekty, důsledky a hodnoty a jejich vzájemné přímé propojení, které plynou z jednotlivých programů pro účastníky. Tato metoda má své nesporné výhody v tom, že pomáhá lépe odhalit přímé výstupy z jednotlivých programů (Lien & Goldenberg, 2012).

Účastníkům byl poslán odkaz na on-line dotazník jehož součástí byli základní demografické údaje, dotazy na naplnění základních cílů tohoto kurzu a dále dotaz: *Které tři výstupy z účasti na tomto kurzu pro Tebe byly nejdůležitější?* Následně byli účastníci požádáni, aby tyto výstupy propojili s nějakým programem (aspektem) a vysvětlili také důležitost tohoto výstupu. Takovéto „propojování“ zde označují jako tzv. „laddering method“ a analyzuje se pomocí počítačového programu LadderMap. Následovalo kódování jednotlivých odpovědí, aby mohlo dojít k jejich vzájemnému porovnání a případně se ukázala nějaká tendence. Výsledkem této analýzy je pak přehledná hierarchická hodnotová mapa (viz Obr. 3) znázorňující sílu vztahů mezi určitými aspekty, důsledky a hodnotami (Lien & Goldenberg, 2012).

Negativum však spočívá v tom, že chybí kontrolní skupina těch, co se kurzu neúčastnili a že dotazník vyplnila jen určitá část lidí – pravděpodobně spíše ta, která měla na kurz pěkné vzpomínky a vnímala ho jako důležitý. I to mohlo jistě zkreslit výsledky tohoto dotazování. Další potíže mohou nastat při složité analýze dat, která je poněkud časově náročná a musí se při ní dávat pozor na možnost odlišných interpretací. Tuto metodu považuji za velmi užitečnou. Její kouzlo je i v tom, že vytváří hezké a při bližším prozkoumání i přehledné slovní mapy (srovnej Obr. 3 s Obr. 4).

Další studie, která se zaměřila na mechanismy učení se při dobrodružném vzdělávání v NOLS také posílala svým bývalým účastníkům online dotazníky, kde byli dotazováni, co důležitého se na kurzu naučili, proč je to pro ně důležité, jak se to na kurzu naučili (propojení s nějakým konkrétním jeho aspektem a vysvětlení mechanismu) a také, zda něco, co se naučili, negativně ovlivnilo jejich život (Sibthorp et al., 2011)

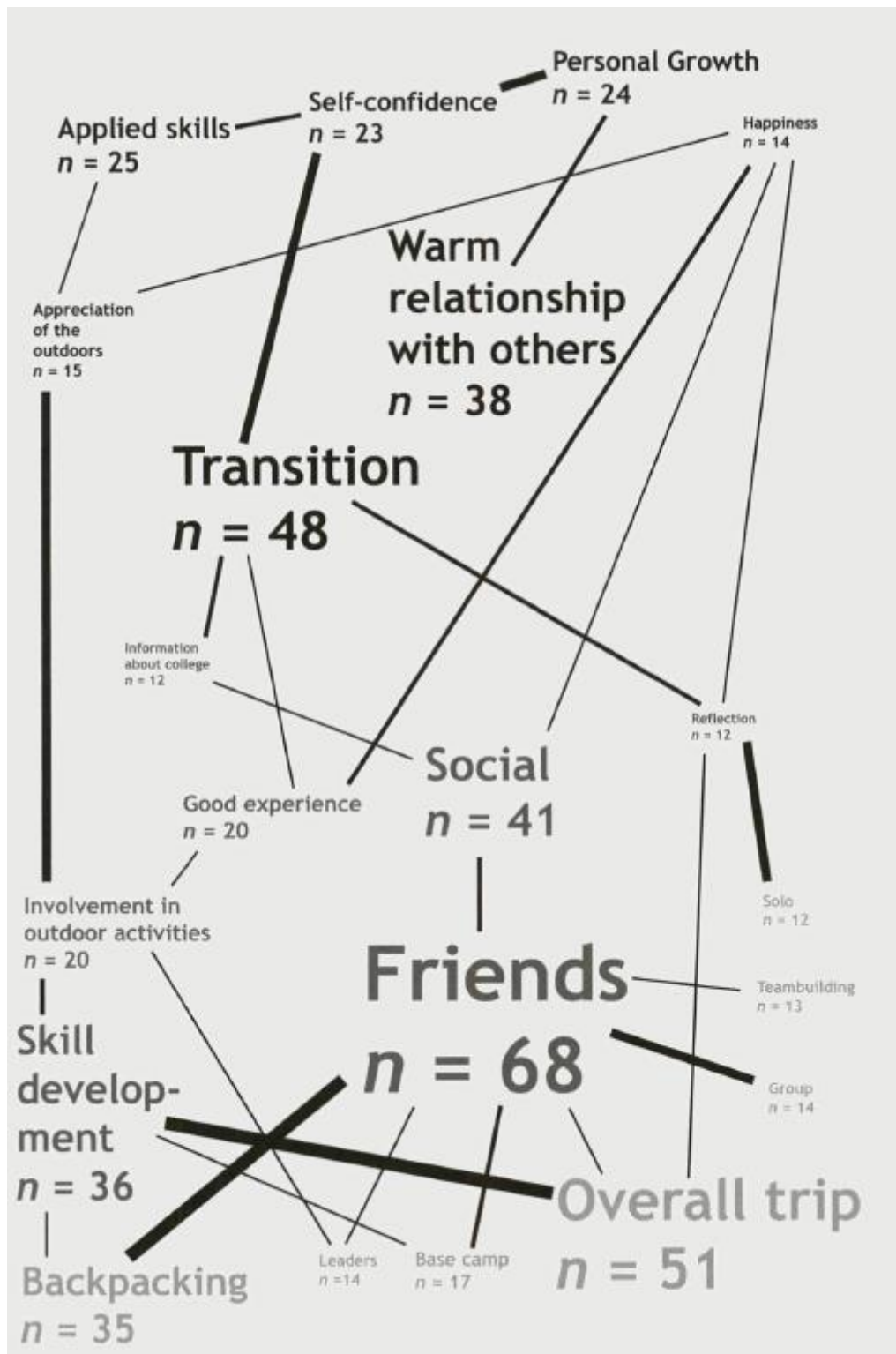
Studie (Goldenberg, Soule, Cummings & Pronsolino, 2010) zaměřující se na dlouhodobé dopady účastníků kurzů OB nebo NOLS opět využívá metodu „Means–end“, ale na rozdíl od dotazníků písemných, zde probíhaly po ukončení kurzů osobní polostrukturované rozhovory s účastníky a poté každý rok podobné rozhovory telefonické (po prvním, druhém a třetím roce). Dlouhodobý dopad se tak často ve výzkumech neobjevuje, protože není snadné ho zjišťovat – sledovat účastníky po delší dobu je náročné časově, finančně a personálně (horší spolupráce, horší dostupnost, zachování kontaktních informací na účastníky). Výsledky mohou být též do velké míry zkresleny tím, že po čase odpovídají už jen ti, pro které byly dopady kurzu významnější - výsledky tedy mohou být zkresleny zejm. pozitivním směrem. Je třeba dělat více těchto dlouhodobějších výzkumů, se zaměřením na to, jak se zkušenost z kurzu usazuje a přenáší do života účastníků. Dlouhodobější časový horizont výzkumu je významný v tom ohledu, že odfiltruje prvotní pokurzovní euforii.

Goldenberg, Pronsolino & Cummings (2008) použili tuto metodu i na zjištění rozdílů v tom ohledu, co na kurzu získali a co během něho vnímali jako důležité muži a ženy. Účelem bylo potvrzení hypotézy, že pro ženy je velmi důležitá skupina a prvek sociální interakce (ženy zmiňovaly tyto aspekty mnohem častěji než muži).

Další použití této metody bylo při zkoumání přenosu benefitů z účasti na Integračním dobrodružném programu v přírodě (Integrated Wilderness Adventure



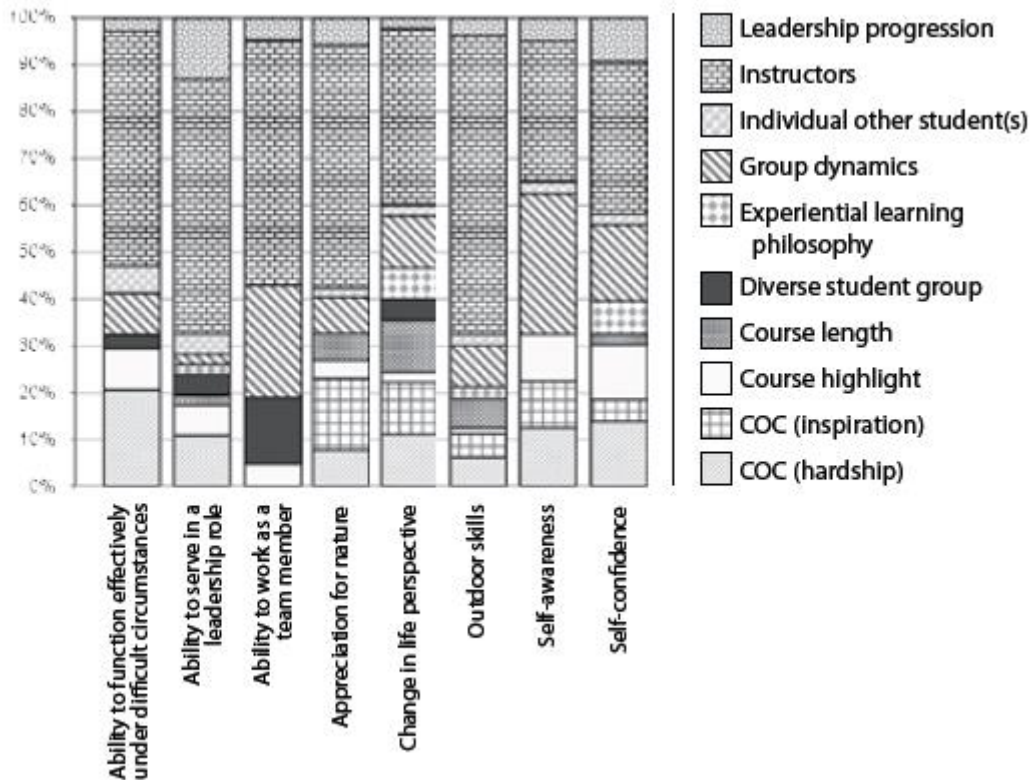
Program) do každodenního života účastníků (Holman & McAvoy, 2005). Práce využívala podobné nástroje: dotazníky, podobné otázky, propojování a také další telefonické hovory (ti, kteří zaškrtnuli v dotazníku, že o to mají zájem) na téma přenos zkušeností do každodenního života.



Obr. 3.

**Hierarchická hodnotová mapa** (respondenti dotazníku, n=77).

Velikost písma aspektů (světle šedá), důsledků (středně šedá) a hodnot (černá) znázorňuje četnost odpovědi a síla spojujících čar takéž. (Lien & Goldenberg, 2012)



Obr. 4.

Nejčastěji přenesené dovednosti/hodnoty a mechanismy jejich učení (Sibthorp, Furman, Paisley, Gookin & Schumann, 2011)

#### 4.2.4. Konkrétní úzce zaměřený výzkum

Je také možné zaměřit výzkum velice úzce a konkrétně. Od obecného - jaký dopad má kurz na účastníky až po položení si konkrétní otázky a úzké vymezení oblasti předpokládaného dopadu. Příklad druhé možnosti nacházíme u Waage, Paisley a Gookin (2012), zde se ptají zda „wilderness-based educational“ zkušenosti ovlivňují vytvoření tzv. environmentální etiky u účastníků. Metoda zjišťování spočívala pouze v jednom páru otázek (zjišťovací a doplňovací) pro účastníky: *Ovlivnila tvoje zkušenost z NOLS tvou environmentální etiku? Pokud ano, tak jak?* a následně požadované vysvětlení jejich odpovědi (Waage et al., 2012). Zde je tato otázka jednoduchá a snadno se na ni odpovídá – jde o dotaz na změnu postoje, změna určitého chování tu není dotazována. Proto si myslím, že se takovéto sebehodnocení účastníkům provádí snáze. Zajímavé by bylo vědět, zda tato změna postoje opravdu následně v jejich všedním životě vede k nějaké změně chování a

případně k nějakým vlastním aktivitám zaměřeným na či dotýkajících se životního prostředí.

Ewert a Yoshino (2008) provedli výzkum zaměřující se na zjištění rozvoje houževnatosti dosažené díky zážitkové pedagogice/výchově dobrodružstvím. Další z výzkumů zaměřených trochu konkrétněji na určitou vlastnost – houževnatost, tesuje před a po kurzu a má kontrolní skupinu. Využívá k tomuto měření test „Resilience Scale“ (Škála houževnatosti) obsahující 37 otázek a 10 cm úsečku, na které je vyznačeno *silně nesouhlasím/silně souhlasím*. Ačkoliv po statistickém zpracování výsledků signifikantního zvýšení houževnatosti zde dosáhla pouze experimentální skupina, i u kontrolní skupiny došlo ke zlepšení. Svou roli zde může hrát čas a přirozený vývin – zvláště v tomto mladistvém věku a začátkem vysoké školy, kdy se lidi ještě dost utváří. Anebo i znalost (opakování) tohoto testu při druhém vyplňování.

V další práci (Mittelstaedt & Jones, 2008) si sami vyvinuli ORSE scale (Outdoor recreation self-efficacy) v kontextu rekreace v přírodě obsahující 19 tvrzení hodnocených od 0-10 (vůbec není pravda až velmi pravdivé). Ověřovali spolehlivost na velkém vzorku účastníků (stovky). To v ČR dělat dost dobře nemůžeme. V USA nebo jinde kde mají k dispozici velké množství účastníků, mohou jednoduše vynalézat nové nástroje a metody měření a celkem rychle a snadno je ověřit na velkém počtu účastníků. Mají optimální podmínky pro kvantitativní výzkum.

Při hodnocení vlivu týdenního letního tábora na rozvoj sociálních dovedností účastníci vyplňovali dotazník „Social Skills Checklist“ na začátku a na konci tábora. Dotazník obsahoval 20 tvrzení, v kterých se měli účastníci sami ohodnotit (Shirilla & Gass, 2008).

Měření změny vůdcovských schopností (leadership skills) u účastníků kurzů outdoor education (dobrodružné výchovy) probíhalo klasickým sebehodnocením, a co je ovšem důležité, tato změna byla porovnávána s kontrolní skupinou. Vůdcovství je zde definováno jako komplexní mix behaviorálních, kognitivních a sociálních schopností (Ewert & Overholt, 2008). Jako nástroj měření zde byla použita modifikovaná verze dotazníku „Empowering Leadership Questionnaire“ (ELQ) a část dotazníku „Outward Bound Outcomes Instrument“ (OBOI). ELQ má 15 bodů a používá opět 10 cm úsečku, na které je vyznačeno *silně nesouhlasím/silně souhlasím* v těchto oblastech: vedení příkladem, dělání rozhodnutí, koučování, informování, interakce s týmem. Také OBOI používá stejnou škálu hodnocení -

obsahuje 24 bodů a dotýká se ve velké míře funkce vůdcovství. Data se sbírala celkem třikrát: dva dny před kurzem, tři dny po kurzu a ještě dva týdny po kurzu. Bylo zde zajímavé srovnání výsledky z těchto dvou dotazníků, které měly podobný průběh – tzv. „lineární nárůst“ vůdcovských schopností (Ewert & Overholt, 2008).

#### **4.2.5. Dlouhodobý vliv**

Účelem této studie bylo systematicky pomocí více metod zhodnotit dopad kurzu NOLS na účastníky v průběhu deseti let od konání kurzu. Jednou z metod byly polostrukturované rozhovory s účastníky po jednom roku a dále pak po pěti a 10 letech od kurzu. Během nich se snažili výzkumníci zjistit od účastníků, co se během kurzu naučili a co z toho dále používají ve svém životě a cení si toho. Z této první fáze pak vyplynula některá témata, která byla kvantitativně ověřována v druhé fázi na větším počtu účastníků-respondentů pomocí on-line dotazníku, který obsahoval desetibodovou škálu dovedností použitelných v každodenním životě, desetibodovou škálu hodnotící důležitost kurzu na rozvoj těchto dovedností, sekci kde účastníci psali, co bylo klíčové pro rozvoj těchto dovedností a sérii dalších otázek snažících se zjistit i nějaké negativní přenosy z kurzu (Sibthorp, Paisley, Furman & Gookin, 2008).

Obecně platí, že se spíše ptáme na pozitivní vlivy kurzu, ale je třeba ve výzkumech brát v potaz i možnost negativního dopadu a ptát se na ni účastníků, věnovat se ve výzkumu i možným negativním stránkám.

#### **4.2.6. Pozorování a hodnocení chování (adventure therapy)**

Rozhodně zajímavé jsou první výzkumy týkající se účinnosti Adventure therapy (AT), tj. terapii založené na dobrodružství – buď venku v přírodě nebo i v „normálním“ komunitním prostředí (Tucker, Beale, Javorski & Tracy, 2012). Tato forma terapie se zdá být vhodná pro mladé s afektivními a behaviorálními problémy, zvláště pro ty, kterým příliš nevyhovuje tradiční psychoterapeutický přístup (poradenství a vzdělávání), kde zauímají většinou pasivní roli, pokud o terapii nemají zájem. Dobrodružná terapie může být dobrým nástrojem jak je z této pasivity vytrhnout. Ačkoliv mnoho neoficiálních tvrzení věří v pozitivní účinek této

dobrodružné terapie na klienty, problémem zůstává, jak exaktně měřit efektivitu této terapie.

Zatím nejrozsáhlejší studie potvrzující její přínos byla provedena Russelem (2003) na více než 500 klientech s použitím „Youth-Outcome Questionnaire“ speciálně zaměřené především na vyhodnocení emocionálních a behaviorálních problémů, kdy se hodnotili jak klienti sami, tak jejich rodiče. Nicméně později, při opakování tohoto testu a menším vzorku klientů, již nebylo zlepšení tak znatelné a také zde byla pozorována velká míra recidivity účastníků (Russel, 2006). Odborníci proto zkouší hledat nové metody evaluace, protože sebehodnocení může být zkreslené, zvlášť vezmeme-li v úvahu tuto skupinu účastníků. Lariviere et al. (2012) zkusili metodu pozorování chování/vyhodnocování chování založenou na „Child Behaviour Checklist“ (CBCL/6-18) na jedné pětidenní případové studii, kde bylo devět účastníků a tři pozorovatelé. Po vyhodnocení výsledků byla zjištěna velká míra nekonzistence mezi jednotlivými hodnoceními pozorovatelů. Tato metoda tedy byla velmi nespolehlivým ukazatelem jakéhokoliv přínosu. Přesto se neoficiálně všichni pozorovatelé shodli, že tato dobrodružná terapie měla pozitivní vliv na všech devět účastníků (Lariviere et al., 2012).

Jak bylo již zmíněno v kap. 2.2.2. o metodách výzkumu, pozorování a hodnocení může být velmi subjektivní. Napadá mne k tomu jako hezký přírámek povídka Dva úsměvy z knihy Láska a její kat (Yalom, 1989), kdy během terapie vzniknou tři různé verze (od tří lidí) dvou úsměvů jeho klientky. To stejné je pak dobře znázorněno v knize Každý den o trochu blíže, kde jsou vzájemné pozorování terapeuta a jeho klientky také často nekonzistentní nebo se alespoň zaměřují na jiné momenty jako na ty stěžejní pro posun v terapii (Yalom & Elkin, 1974). Možné řešení bych viděla v pokusu propojit subjektivní (individuální) hodnocení/ sebehodnocení s nějakým objektivním hodnocením.

Nedávno byl také prvně proveden výzkum při použití AT „pouze“ v komunitním středisku. Ukázalo se, že i zde AT významně snižuje závažnost problémů účastníků, jimiž byli převážně mladí lidé s různými poruchami chování. Toto měření bylo založeno na použití „clinical cutoff score“ a indexu změny (change index), kterými je ohodnocovali jejich lékaři (Tucker, Beale, Javorski & Tracy, 2012).

Zážitková pedagogika se výrazně distancuje od toho, že by dělala terapii. Přestože většina našich účastníků je mezi psychicky zdravými jedinci, tak i zde dochází často k jakémusi „léčebnému procesu“ nebo lépe k procesu zrání a

osobního rozvoje. A kde jinde čerpat potvrzení pro toto pozorování, než v případech, kde jsou klienti diagnostikováni např. s nějakou lehčí psychickou poruchou a je potvrzeno, že je u nich vidět výrazná změna. Je také důležité podotknout, že účinek těchto kurzů/terapií může být lépe znatelný a viditelný u lidí, kteří trpí nějakým psychickým problémem. Může zde totiž dojít k většímu rozdílu před a po terapii, což je lépe měřitelné a tak je možné, že u těchto lidí je změna lépe pozorovatelná, než u lidí, kteří nemají závažnější psychické problémy. Z těchto terapeutických výzkumů bychom mohli vycházet pro naše výzkumy na poli zážitkové pedagogiky, protože sami dobře víme, že někdy je hranice mezi terapií a zážitkovou pedagogikou a mezi jedincem psychicky zdravým či nemocným velmi tenká a těžko rozlišitelná. Navíc psychoterapií se dnes rozhodně myslí i třeba „jen“ osobnostní rozvoj a ten přece právě proklamujeme, že děláme.

#### **4.2.7. Reflektivní deníky**

Todd et al. (2012) ve své práci využívají techniku reflektivních deníků (reflective journaling) především za účelem zkoumání vývoje pocitu skupinové sounáležitosti. Kombinují zde kvantitativní a kvalitativní metodu, kdy účastníci i instruktoři denně známkuje posun ve vývoji skupiny a pak komentují, proč si myslí, že k tomu vývoji došlo. „*Sense of community (pocit skupinové sounáležitosti) je charakterizován jako pocit, který má jedinec o sounáležitosti ke skupině a zahrnuje sílu vazby, kterou lidé cítí pro svou komunitu či skupinu*“ (Halamová, 2001, 137). Metoda reflektivních deníků je definována jako „*psané dokumenty, které studenti tvoří při tom, jak přemýšlejí o různých konceptech, událostech nebo interakcích během určité časové periody za účelem získání lepšího sebeuvědomění a učení se*“ (Thorpe, 2004, 328). Slouží jako tzv. papírové zrcadlo poskytující možnost k přehrávání zkušeností píšícího, a to nejen pro něj, ale i pro ostatní. V neposlední řadě nesmíme zapomenout, že je to také forma kreativního vyjádření. Při analyzování reflektivních deníků vědci opět používají systém kódování, aby mohlo dojít k lepšímu zobecnění výsledků pro větší počet respondentů (Todd et al., 2012).

Metoda reflektivních deníků byla úspěšně použita k lepšímu porozumění, jak dochází k vytvoření pocitu skupinové sounáležitosti mezi účastníky (Hutson et al., 2012; Todd et al. 2012). Pocit skupinové sounáležitosti můžeme brát jako kýžený dopad kurzu, ale i jako prostředek k dalším cílům, např. lepšímu sociální citění,

vnímání sebe sama apod. Tento atribut zážitkových kurzů mi přijde tak důležitý, že jsem se věnovala i metodám jeho zkoumání. Výhodu této metody vidím i v tom, že je užitečným nástrojem pro reflexi samotným účastníkům a samotné její použití je tedy přínosem jak pro účastníky samotné, tak pro následný výzkum. Jestliže chceme ovšem tyto účastnické zápisky použít pro následný výzkum, měli bychom tomuto psaní dodat více struktury a nastínit alespoň pár základních témat/otázek, nad kterými by se měli účastníci při svém psaní zamýšlet. Metoda psaní deníků byla použita i u jiných studií za účelem získání jiných dat než jen pocitu skupinové sounáležitosti (Ballard, Shellman & Hayshi, 2006).

Psaní reflektivních deníků se mi zdá býti dostatečně přitažlivou metodou, pokud je cílem dozvědět se opravdu něco hlubšího. Interpretace dat získaných touto metodou si však vyžádá mnoho času. Také záleží na pokusných osobách – pisatelích. Někomu tento způsob vyjadřování a přemýšlení během psaní nemusí být blízký, někdo se bude zdráhat vyjádřit upřímně a hluboce své myšlenky a pocity s vědomím, že jeho záznam pak bude číst i někdo jiný. Zajímavé je, že toto vědomí také naopak u pisatelů podporovalo pocit smysluplnosti tohoto psaní. Některým účastníkům se psaní zdálo příliš náročné a někdy bylo také nad jejich síly fyzické, protože se cítili příliš unaveni, než aby byli schopni dobře psát (Hutson et al., 2012).

#### **4.2.8. Speciální sady testů**

American Camp Association (ACA) začala provádět testy a první výsledky publikovala v roce 2005. Na základě potřeby dalších studií se vytvořila YOB (Youth Outcomes Battery), což je sada testů, která může být snadno a jednoduše předložena mladým ve věkovém rozpětí 10 - 17 let, vyhodnocena a evaulována. Tato sada testů byla později rozšířena o další dva důležité výstupy, a to: jistota v řešení problémů a vztah účastníka k táboru (Sibthorp, Browne & Bialeschki, 2010).

Současná verze YOB má tak několik různých škál, ve kterých je možno měřit posun účastníků: dovednost přátelství, rodinné občanské chování, zodpovědnost, nezávislost, týmové dovednosti, schopnost uvědomění se, touha objevovat, jistota v řešení problémů, náklonnost k přírodě, vztah účastníka k táboru, duševní pohoda. YOB test je uzpůsobitelný potřebám různých uživatelů, specificky vytvořený pro outdoorové programy pro mladé. Může být dále upraven pro potřeby jednotlivých akcí, programů a hodnot, které z nich chceme dostat. Jeho jednoduchost je dobrá pro



široké použití, ale zase není tak senzitivní jako jiné měřicí metody (Sibthorp, Bialeschki, Morgan & Browne, 2012)

#### **4.2.9. Osobní pohovor**

Ve studii zkoumající vztah mezi sociálním prostředím a interakcí mezi vrstevníky během dobrodružných outdoorových kurzů je použita kombinace metod. V prvních, kvantitativních dotaznících studenti odpovídali na sadu otázek, a po následné analýze těchto dat, bylo vybráno šest účastníků napříč různými skupinami pro hluboký fenomenologický rozhovor o jejich osobní zkušenosti (Mirkin, Seaman & Middleton, 2012).

Osobního pohovoru užívali i v jiných studiích zde zmíněných, např. (Ballard, Shellman & Hayshi, 2006). Je to jistě velmi užitečná metoda, ale jak se uvádí již v kapitole 2.2.2., vedení hloubkového rozhovoru není jednoduchou záležitostí a chce to již nějaké zkušenosti.

## 5. DISKUSE A ZÁVĚRY

Poslední dobou značně vzrůstá potřeba prokázání vlivu zážitkového kurzu na účastníka. Tato potřeba se týká teorie i praxe. Je to něco, co lidé pohybující se okolo zážitkové pedagogiky tuší a často dokonce sami pociťují nebo vidí. Mnozí z nich mají touhu to hlouběji analyzovat, porozumět těmto zákonitostem lépe a také přijít na to, z jakých ingrediencí „upéct“ ten nejlepší zážitkový kurz. Ve vědeckých kruzích jde pak také o sepsání kvalitních odborných publikací a získání grantů na nové výzkumné projekty. Tato potřeba existuje samozřejmě i v komerční sféře. Vyhodnocení dopadů kurzů nabízí možnost porovnávat kurzy mezi sebou (tím zdravě podporovat soutěž na trhu), zlepšovat nadále jejich účinek a také díky tomu získat větší příliv účastníků a finančních prostředků.

Měření dopadů zážitkových kurzů je opravdovou výzvou. Vzhledem k pestrosti projektů týkajících se zážitkové pedagogiky lze jen těžko udržet nějaké „sterilní laboratorní prostředí“, kde bychom eliminovali velkou část rušivých vlivů a dalších proměnných. Výzkum na poli zážitkové pedagogiky naráží však i na další překážky. Jednou z nich je například problém kontrolních skupin. Jejich častou absencí ve výzkumu považuji u testování dopadů kurzu na účastníka za dost těžce řešitelný problém. Zjevně není vhodné napsat potenciálnímu účastníkovi, že sice na kurz bohužel vybrán nebyl, ale hodil by se nám do experimentu. Navíc zde by také velkou roli sehrála výběrovost účastníků. (Mám za to, že tou nejsprávnější kontrolní skupinou by byli zájemci o kurz, kdyby se o ovšem výběru účastníka do kurzu rozhodovalo náhodně.)

Ewert a Overholt (2012) diskutují ve svém článku také problém dobrovolnosti. Studenti, kteří se na daný kurz sami přihlásili, tak učinili evidentně proto, že se chtěli naučit vůdcovské schopnosti. Když se zaměříme na výzkum, měli bychom se také zamyslet nad otázkou, zda je dobrovolnost a touha se něco naučit či někam se posunout zde problémem nebo naopak výhodou? Obdobná situace platí i u mnohých zážitkových kurzů v ČR, kam jezdí lidé převážně dobrovolně. Bylo by zajímavé blíže se podívat na rozdíl dopadů kurzu mezi účastníky nedobrovolnými (či dokonce nucenými) a dobrovolnými. Když někdo na kurz jede nuceně, může i na něho mít kurz nějaký dopad? Podle mne v takovém případě záleží na tom, jak mu kurz „sedne“, zda se vnitřně ztotožní s jeho náplní a se zásadním heslem všech

zážitkových programů: „Kolik do toho dáš, tolik dostaneš“. Může samozřejmě nastat i opačná situace, kdy se aktivně přihlášenému účastníkovi na kurzu nakonec z nějakého důvodu nelíbí.

Zážitková pedagogika čerpá svou metodiku převážně z psychologických a sociologických věd. Často používá již standardizované dotazníky, ale neméně ojedinělým jevem je i to, že si výzkumný tým sestaví vlastní dotazník ušitý na míru potřebám jejich výzkumného projektu. Určitě je dobré kombinovat obě tyto možnosti.

Jak jsme na tom tedy se zážitkovým výzkumem u nás? V ČR se uskutečnil jeden rozsáhlý výzkumný projekt v 70-tých letech (Holec, Smékal, Matějů & Tománek, 1980). Velmi mne udivuje, že přestože dospěl k pozitivním výsledkům, tak tu mnoho let nikdo nic podobného nezkusil zopakovat. Až dnes to konečně vypadá, že budeme schopni navázat na tuto už bezmála 40 let starou práci. Často se výzkum dělá jen na úrovni jednotlivých diplomových prací. Pro provedení rozsáhlejšího výzkumu by byl ovšem třeba obecnější, více koordinovaný přístup. Právě takové výzkumné projekty se teď realizují na FTK UP. Doufejme tedy, že v brzké době přinesou mnoho vzrušujících objevů.

Pojďme se ovšem věnovat srovnání výzkumu u nás a v zahraničí. Tato bakalářské práce by jistě ráda vedla k inspiraci českého zážitkového vědeckého prostředí zahraničním a navázání širší spolupráce. Jenomže nesmíme opomenout různorodost těchto prostředí. Zatímco v USA, odkud pochází většina výzkumných prací zde presentovaných, je zahraniční Outward Bound zaměřen převážně expedičně, koncept her je zase bližší našemu prostředí. V zahraničí jsou si kurzy navzájem velmi podobné, programy se opakují a na tyto kurzy jezdí dohromady velké množství lidí. To všechno poskytuje výborný prostor pro děláni výzkumů. Nemusí si ani příliš lámat hlavu s kvantitativními výzkumy, pro které mají optimální podmínky. Jelikož mají k dispozici velké množství účastníků, mohou také vynalézat nové nástroje a metody měření a celkem rychle a snadno je ověřit na velkém počtu účastníků (Mittelstaedt & Jones, 2008), zatímco v ČR by nás tento počín stál jistě mnohem větší úsilí.

Oproti tomu u nás je účastníků celkem málo a kurzy jsou velmi často autorské, každý rok nové, „neopakovatelné“, zaměřené na jiné téma. Všichni se urputně snaží,

aby ten jejich kurz byl jedinečný, originální. Na první pohled jsou tato prostředí opravdu velmi odlišná. Přesto bych si tomu dovolila alespoň trochu oponovat. Můj názor je totiž takový, že skoro až tak nezáleží na jaké přesné téma je ten který kurz zaměřen primárně. Bez ohledu na to se stává, že dotyčný účastník si na kurzu vždy to, co momentálně potřebuje a téma které řeší, přinese s sebou a objeví se mu tam v různých paralelách apod. Prostě a jednoduše řečeno, že na kurzu dostane to, co potřebuje. Já bych proto různé zážitkové kurzy až tak striktně nerozlišovala. Nicméně problém dostatku účastníků absolvujících podobný kurz to řeší stále pouze částečně, stále se bude jednat o desítky lidí ročně oproti stovkám či tisícům např. v USA.

Možná je na místě, abychom si položili otázku, zda chceme tuto naši různorodost nějak řešit. Je dobré sjednotit programy/kurzy? Proč ano a proč ne? Reálně se stává, že část kurzů má naprostou svobodu a slouží vlastně jako takový experimentální zážitkový inkubátor a někdy se pak z těchto kurzů mohou stát zavedené projekty, které mají již předem daný scénář.

Zpět ovšem k naší diskusi. Můžeme tedy vůbec něco srovnávat? Jestliže jinde mají jako nástroj zážitkové pedagogiky/kurzů především přírodu a my především hry, musím zde položit důležitou otázku: Můžeme vůbec přebrat metodiku hodnocení dopadů kurzů? Dovoluji si tvrdit, že ano, ale s náležitou obezřetností. Důležité je zodpovědět, jak a kde by se konkrétní metody daly aplikovat u nás.

Velký potenciál využití pro naše specifické herní prostředí má samozřejmě metoda založená na „means-end“ teorii (Lien & Goldenberg, 2012). Snad budete souhlasit se mnou, že se zde přímo nabízí (jelikož používáme nespočet programů) zjistit, jaké účinky má konkrétní program na účastníky. Nebo spíše lépe řečeno – obráceně – které kurzovní programy sehrály hlavní roli pro to, co si účastník odnáší pro sebe z kurzu. Výstupem je pak přehledná hodnotová mapa, která může poskytnout ucelený obrázek o tom, co se dělo s účastníky během kurzu v závislosti na uváděných programech.

Nicméně, není tak jednoduché připsat zásluhu pouze jednomu programu, nějaké konkrétní aktivitě probíhající na kurzu, protože jak uvádí Ballard, Shellman a Hayshi (2006), často je to právě ta celostní zkušenost z celého kurzu, kterou účastníci nejsou schopni rozkouskovat na jednotlivé aktivity, o níž tvrdí, že je příčinou jejich osobního rozvoje. Musíme si přiznat fakt, že zážitkový kurz se totiž asi těžko dá rozdělit na jednotlivé programy a zkoumat pak zvlášť jejich efektivitu, ale často je to právě celá propracovaná dramaturgie kurzu, kde spojení a návaznost jednotlivých

programů spolu s dalšími prvky jako je prostředí, atmosféra a lidé, tvoří pro exaktní výzkum těžko uchopitelný a popsitelný synergický efekt. Určitě zde platí, že celek je opravdu více než jen souhrn svých částí.

Souhlasím také, že je důležité mít na paměti, že perspektiva vnímání programu účastníky a instruktory tvořících program se může velmi lišit (Ballard, Shellman & Hayshi, 2006). Pro účastníky může být dokonce důležité něco úplně jiného, než si myslí zkušený instruktor. K rozlišení toho, co bylo očekáváno od instruktorů ohledně dopadů konkrétního programu a toho, jakou zkušenost si z něj účastníci opravdu odnáší, může také přispět metoda založená na „means-end“ teorii anebo vyhodnocení užitečnosti konkrétního programu pomocí specificky cílených otázek, jež bylo použito při hodnocení účinků programu Sóló na účastníky (Bobilya, Daniel & Kalisch, 2008; Kalisch, Bobilya & Daniel, 2011).

Zde považuji za velmi užitečné zmínit, jakou roli hraje a jak napomáhá k působení zážitkových programů dostatečná sebereflexe účastníků. V průběhu prováděných výzkumů se ukázalo, že je důležité poskytnout účastníkům nejen dostatek programu a výzev, ale i dost času na reflexi a zpracování vlastních zážitků (Ballard, Shellman & Hayshi, 2006). Výzkum dokonce napomohl účastníkům i v důležité reflexi po kurzu. Vždyť Bobilya, Daniel a Kalisch (2008) uvádí, že 65% účastníků přiznalo, že vyplnění výzkumného dotazníku jim velmi pomohlo si uvědomit, jaký význam pro ně měl program Sóló. Jak zde vidíme, vedlejším produktem výzkumu někdy dokonce může být to, že si z programu odnesou poučení i ti, kteří třeba nejsou běžně tak introspektivní anebo prostě jen nemají sílu a čas se v průběhu kurzu či po něm zastavit a zformulovat si své myšlenky. To je rozhodně další a velmi dobrý důvod proč podporovat větší rozšíření výzkumů v zážitkové pedagogice, především těch, které staví do hlavní role právě účastníka, jako největšího odborníka na své zkušenosti a svůj život, jak uvádí Ballard et al. (2006). Mne samotnou to vedlo k myšlence, že na začátku kurzu bych ráda rozdala účastníkům nějaké deníčky a povzbudila je ať si do nich během i po kurzu zapisují, cokoliv je napadá.

Mezi výzkumné metody, které aktivně využívají účastníka, patří reflektivní deníky, vyvolávání fotografií, „experience sampling method“ a hloubkové rozhovory (Ballard, Shellman & Hayshi, 2006). Všechno jsou to metody velmi reflexivní, které se dají dobře využít při podrobných kvalitativních výzkumech. Jako vedlejší produkt pak samozřejmě „nutí“ účastníka být aktivní a nalézat hlubší smysl ve svých

zážitcích. Ráda bych přispěla k většímu rozšíření těchto metod v ČR. Myslím, že bychom se měli zaměřit tímto směrem a dělat kvalitní kvalitativní výzkum, kde máme dobré šance získat nějaké zajímavé výsledky a dostat se na mezinárodní úroveň. Jít více do hloubky a méně do šířky, to by pro nás mohla být ta pravá cesta.

Metody, které jsou nejhojněji užívány jak v ČR, tak v zahraničí, jsou různé testy, většinou již zavedené a standardizované (Štefl, 2008; Žák, 2009; Najmanová, 2010; Ewert & Yoshino, 2008, atd.). Hodí se zejm. na konkrétní, úzce zaměřený výzkum určité dovednosti či vlastnosti – např. houževnatosti, vůdcovské schopnosti, vztahu k přírodě, sociální dovednosti apod. (Ewert & Overholt, 2008; Ewert & Yoshino, 2008; Shirilla & Gass, 2008; Waage et al., 2012), ale i pro sledování změn více osobnostních parametrů (Sibthorp, Bialeschki, Morgan & Browne, 2012). Mohli bychom se v nich trochu lépe zorientovat a případně nějaké přeložit, převzít či poupravit k obrazu svému. Velkou výhodou používání stejných testů by určitě byla možnost srovnávání, jaké dopady mají různé kurzy v zahraničí a u nás. Vyhodnocování těchto testů je časově jistě méně náročné než použití jiných metod, v čemž vidím jejich nesporný klad.

Trochu spornou metodou zde zůstává pozorování a hodnocení chování, kdy se ukázalo, že lze jen obtížně objektivně interpretovat, co pozorujeme (Lariviere et al., 2012). Tuto metodu bych proto doporučila volit jen jako doplňkovou. Zvláště, jsme-li sami účastní a zapojeni do zážitkových aktivit, je velmi těžké zachovat si tvář nestranného soudce druhých.

Obecně můžeme říct, že je nedostatek negativních výzkumů. Na negativní dopad kurzu se ptají Sibthorp, Paisley, Furman a Gookin (2008) a žádný neobjevil. Ovšem často tato otázka chybí a měla by se brát v úvahu také tato možnost. I když, není to tak zcela pravda, protože u různého škálového hodnocení můžeme vidět i posun ve směru negativním.

Výzkum dlouhodobých dopadů kurzu na účastníka se v literatuře také objevuje velmi zřídka. Je to určitě škoda, protože Sibthorp, Paisley, Furman a Gookin (2008) ukazují, že i po 10 letech účastníci na kurz vzpomínají rádi a hodnotí ho jako důležitý pro svůj vývoj. Uplynulo osm let od doby, kdy jsem já absolvovala svůj první zážitkový kurz (Tady a Ted, PŠL) a i teď oceňuji to, co jsem se díky němu naučila. Je jistě náročné dělat dlouhodobý výzkum, ale věřím, že je důležité zjistit, co se děje s účastníkem, poté, co opadne pokurzovní euforie. Jestli neupadá zpět do „zajetých kolejí“, ale aktivně využívá ve svém každodenním životě to, co se naučil na kurzu.

Nejlepším řešením je kombinovat více metod měření, např. Ballard, Shellman a Hayshi (2006) ve své práci využívají kvalitativní metodiku sestávající se ze sběru dat čtyř hlavních možných typů: pozorování, rozhovory, dokumenty a audiovizuální materiály. V dalších výzkumných projektech se pak užívá tzv. smíšený přístup, tedy kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu (Dvořáčková, 2012; Mirkin, Seaman & Middleton, 2012). Obecně platí, že čím více metod zvolíme, tím ucelenější můžeme dostat obrázek o reálné situaci.

Závěrem bych chtěla uvést, že jako klíčovou zde vidím možnost spolupráce a vzájemné sdílení zkušeností se zahraničními kolegy zabývajícími se podobnou tematikou. Bylo by užitečné inspirovat se vzájemně. A to nejen co se týče metod měření, ale i metodiky zážitkové pedagogiky obecně. Myslím, že si můžeme se vši skromností přiznat, že to v čem jsme opravdu dobří a ve světě stále tak trochu jedineční, jsou právě hry. Bylo by škoda, kdyby se zůstávaly hrát jen v ČR.

Napadá mne také, že bychom mohli sloužit jako tzv. experimentální centrum pro první fázi výzkumu spíše kvalitativně zaměřenou a předat pak naše výstupy zahraničním kolegům, aby podle nich mohli navrhnout (ve spolupráci s námi) další fázi výzkumu sloužící ke kvantitativnímu potvrzení výstupů získaných prvotně kvalitativním přístupem výzkumem. Podobné tzv. dvoufázové výzkumy se také již realizovaly.

Snad by pro nás tedy mohlo být důležité heslo „méně je někdy více“ a mohli bychom se zaměřit více na kvalitu a méně na kvantitu co se týče výzkumu. Dostaneme se tím sice hlouběji, ale bohužel nebudeme moci příliš naše výsledky generalizovat.

Tato práce se snaží o přehled a srovnání výzkumu v zážitkové pedagogice či jí podobných oborů v ČR a v zahraničí. I přes snahu reflektovat maximum výzkumných projektů a literatury v daném oboru je možné, že jsem mnohé zajímavé práce přehlédla nebo jsem k nim neměla přístup. Nutno také podotknout, že zpracování většího množství literatury by již přesahovalo možnosti a prostor bakalářské práce. Proto je tato práce míněna jako takové snad milé pozvání do světa vědy a výzkumu. Je již na čtenářích, zda se pro toto téma zaujmou a budou hledat dále v odborné literatuře za účelem získání hlubšího poznání metodiky použitelné

pro měření dopadu kurzu na účastníky. Na závěr bych ráda popřála všem hodně zdarů při dalším studiu této problematiky, samotném výzkumu i přímo v akci, při pořádání zážitkových kurzů. Ať mají na Vaše účastníky velký (a veskrze pozitivní a dobře prokazatelný) dopad!



## 6. SOUHRN

Tato práce nejprve seznamuje se základní pojmy, principy a prvky zážitkové pedagogiky, věnuje se fenoménu české hry a stručně popisuje komfortní zónu a teorii flow. Také uvádí do základů vědecké metodologie a popisuje několik hlavních metod používaných v psychologickém výzkumu.

Práce si klade za cíl představit některé výzkumy u nás a v zahraničí na poli zážitkové pedagogiky a příbuzných oborů, zjistit jakými metodami lze měřit dopad kurzu na účastníky a zhodnotit co tyto jednotlivé metody nabízejí.

Práce mapuje několik výzkumných projektů v oblasti zážitkové pedagogiky v České republice i v zahraničí, přičemž se v nich zaměřuje především na popis použité metodiky. U jednotlivých metod jsou pak popsány výhody i možná úskalí jejich použití. Na závěr je diskutováno, které metody by se daly dobře aplikovat v českém prostředí.

## 7. SUMMARY

This thesis firstly introduces main terms, principles and elements of the experiential education, deals with the phenomenon of the Czech game and briefly describes the comfort zone and the flow theory. It also introduces the basics of the scientific methodology and describes several main methods used in the psychological research.

The thesis aims at introducing some of the researches in the field of the experiential education and related domains at home and abroad, finding out which methods can be used to measure the effects of a course on its participants and evaluating what these individual methods offer.

The thesis maps out several research projects in the field of the experiential education in the Czech Republic and abroad and focuses primarily on the description of the used methodology. Advantages and possible difficulties are described in the case of using individual methods. At the conclusion it is discussed which methods would be suitable for application in the czech environment.

## 8. REFERENČNÍ SEZNAM

Ballard, A., Shellman, A. & Hayashi, A. (2006). Collective Meanings of an Outdoor Leadership Program Experience as Lived by Participants. *Research in Outdoor Education, 8*, 1-21.

Bobilya, A. J., Daniel, B., & Kalisch, K. R. (2008). An Investigation of the Outward Bound Solo Experience. *Research in Outdoor Education, 9*, 9-11.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny.

Dvořáčková, A. (2012). *Vývoj skupinové soudržnosti a změny aktuálních stavů účastníků v průběhu zimního zážitkového projektu Život je gotickéj pes 2012*. Bakalářská práce, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc.

Ewert, A., & Overholt, J. (2010). Fostering Leadership Through a Three-week Experience: Does Outdoor Education Make a Difference? *Research in Outdoor Education, 10*, 38-46.

Ewert, A. & Yoshino, A. (2008). An Initial Exploration of the Influence of Short-Term Adventure-Based Experiences on Levels of Resilience. *Research in Outdoor Education, 9*, 18-20.

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

Frömel, K. (2002). *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Goldenberg, M. A., Klenosky, D. B., O'Leary, T. J., & Templin, T. J. (2000). A means-end investigation of ropes course experiences. *Journal of Leisure Research, 32*(2), 208-224.

Goldenberg, M., Pronsolino, D., & Cummings, J. (2008). Gender Differences of Outcomes Associated with Outward Bound and NOLS. A Means-End Investigation. *Research in Outdoor Education, 9*, 83-85.

Goldenberg, M., Soule, K., Cummings, J., & Pronsolino, D. (2010). Longitudinal Participant Outcomes Associated with Outward Bound and National Outdoor Leadership School: A Means-end Investigation. *Research in Outdoor Education, 10*, 57-73.

Hanuš, R. a Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.

Halamová, J. (2001). Psychological sense of community: Examining McMillan-Chavis' and Peck's concepts. *Studia Psychologica, 43* (2), 137-148.

Halaszová, J. (2012). *Životní spokojenost účastníků zážitkového kurzu ICAN*. Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc.

Hartl, P. a Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hendee, J. C., & Brown, M. (1988). How wilderness experience programs facilitate personal growth: A guide for program leaders and resource managers. *Renewable Resources Journal, 6*(2), 9-16.

Holman, T. & McAvoy, L. H. (2005). Transferring Benefits of Participation in an Integrated Wilderness Adventure Program to Daily Life. *Journal of Experiential Education, 27*(3), 322-325.

Holec, O. et al. (1994) *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice.

Holec, P., Smékal, V., Matějů, M. & Tománek, P. (1980). Závěrečná zpráva: *Dobrovolné prázdninové aktivity Socialistického svazu mládeže a komunistická výchova na vysokých školách*.

Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum.

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin.

Hutson, G., Anderson, L., Breunig, M., O'Connell, T., Todd, S. & Young, A. (2012). A qualitative exploration of sense of community through reflective journals during wilderness outdoor education curricula. *Research in Outdoor Education, 11*, 1-17.

- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 1, 6-16.
- Kalisch, K. R., Bobilya, A. J. & Daniel, B. (2011). The Outward Bound Solo: A Study of Participants' Perceptions. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 1-18.
- Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (1983). The experience sampling method. *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science*, 15, 41-56.
- Lariviere, M., Couture, R., Ritchie, S. D., Coté, D., Oddson, B. & Wright, J. (2012). Behavioural Assessment of Wilderness Therapy Participants: Exploring the Consistency of Observational Data, *Journal of Experiential Education*, 35(1), 290-302.
- Lien, M. & Goldenberg, M. (2012). Outcomes of a College Wilderness Orientation Program, *Journal of Experiential Education*, 35(1), 253-271
- Mirkin, B. J., Seaman, J. & Middleton, M. J. (2012). The relationship between social climate and peer interactions on adventure base outdoor courses: a mixed methods investigation, *Proceeding of the 2012 Symposium on Experiential Education Research, 40th Annual International AEE Conference* (pp. 41-44). Madison, USA: Association for Experiential Education.
- Mittelstaedt, R. D. & Jones, J. J. (2008). Outdoor Recreation Self-Efficacy: Scale Development and Reliability. *Research in Outdoor Education*, 9, 109-111.
- Najmanová, K. (2010). *Strategie zvládání stresu u účastníků kurzu zážitkové pedagogiky*. Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Reitmayerová, E. & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál.
- Rodná, K., & Rodný, T. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
- Russell, K. C. (2003). An assessment of outcomes in outdoor behavioral healthcare

treatment. *Child and Youth Care Forum*, 32(6), 355-381.

Russell, K. C. (2006). Evaluating the effects of the Wendigo Lake Expedition Program on young offenders. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 185—203.

Shirilla, P., & Gass, M. (2008). An Evaluation of the Impact of a One-Week Summer Camp Experience on Participants' Social Skill Development. *Research in Outdoor Education*, 9, 39-41.

Sibthorp, J., Paisley, K., Furman, N. & Gookin, J. (2008). Long-term Impacts Attributed to Participation in Wilderness Education: Preliminary Findings from NOLS. *Research in Outdoor Education*, 9, 115-117.

Sibthorp, J., Bialeschki, M. D., Morgan, C. & Browne, L. (2012). Validating, Norming, & Utility of Youth Outcomes Battery for Outdoor Programs and Camps, *Proceeding of the 2012 Symposium on Experiential Education Research, 40th Annual International AEE Conference* (pp. 30-32). Madison, USA: Association for Experiential Education.

Sibthorp, J., Furman, N., Paisley, K., Gookin, J. & Schumann, S. (2011). Mechanism of Learning Transfer in Adventure Education: Qualitative Results from the NOLS Transfer Survey, *Journal of Experiential Education*, 34(2), 109-126.

Sibthorp, J., Browne, L. & Bialeschki, M. D. (2010). Measuring Positive Youth Development at Summer Camp: Problem Solving and Camp Connectedness. *Research in Outdoor Education*. 10, 1-12.

Švancara, J. (2003). *Strategie zvládání stresu- SVF 78*. Testcentrum: Praha.

Štefl, K. (2008). *Kurzy zážitkové pedagogiky a osobnost klienta*. Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc.

Todd, S., Hutson, G., O'Connell, T., Young, A., Anderson, L. & Breunig, M. (2012). Utilizing Reflective Journaling as Gateway to Understanding Sense of Community: A Unique Triangulated Research Approach, *Proceeding of the 2012 Symposium on Experiential Education Research, 40th Annual International AEE Conference* (pp. 17-21). Madison, USA: Association for Experiential Education.

Tucker, A. R., Beale, B., Javorski, S., & Tracy, J. (2012). The Use of Adventure Therapy in Community-Based Mental Health: Decreases in Problem Severity Among Youth Clients, *Proceeding of the 2012 Symposium on Experiential Education Research, 40th Annual International AEE Conference* (pp. 9-12). Madison, USA: Association for Experiential Education.

Vlamiš, E., Bell, B. J. & Gass, M. (2011). Effects of a College Adventure Orientation Program on Student Development Behaviors, *Journal of Experiential Education*, 34(2), 127-148.

Waage, T., Paisley, K., & Gookin, J. (2012). Understanding the contribution of wilderness-based educational experiences to the creation of an environmental ethic in youth. *Research in Outdoor Education*. 11, 18-27.

Winston, R., Miller, T., & Prince, J. (1979). Assessing student development. Athens, GA: Student Development Associates.

Yalom, I. D. & Elkin, G. (1974). *Každý den o trochu blíž*. Praha: Portál (2005).

Yalom, I. D. (1989). *Láska a její kat*. Praha: Portál (2010).

Závěrečná zpráva projektu Život je gotickej pes 2012, interní materiál Prázdninové školy Lipnice.

Žák, M. (2009). *Vliv adaptačního kurzu na sociální vztahy v třídním kolektivu*. Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc.

Žák, M. (2010). Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu vztahů v třídním kolektivu? *Gymnos Akademos*, 1(2), 28-42.