

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy



**Využití zážitkové pedagogiky a výchovy dobrodružstvím v sociální pedagogice**

The use of experiential education and adventure education in social pedagogy

Bakalářská práce

Autor práce: **Barbora Nemethová**

Vedoucí práce: **Mgr. et Mgr. Petra Sobková**

Olomouc 2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

podpis studenta

Děkuji Mgr. et Mgr. Petře Sobkové za odborné vedení mé bakalářské práce, za vstřícnost, cenné rady a připomínky při psaní práce i čas trávený při konzultacích.

Můj velký dík patří také Mgr. Adreji Kirchmayerovi za pomoc, podporu a konzultace nejen v oblasti zážitkové pedagogiky.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA .....</b>	<b>7</b>
1.1 Úvod do problematiky .....	7
1.2 Definice pojmu .....	7
1.2.1 Zážitková pedagogika a terminologická nejednotnost .....	8
1.2.2 Prožitek, zážitek, zkušenost.....	9
1.3 Výchova zážitkem.....	10
1.4 Metody zážitkové pedagogiky v kontextu ČR.....	11
1.4.1 Jedinečnost české koncepce.....	11
1.4.2 Metodika Prázdninové školy Lipnice .....	13
1.4.3 Dramaturgie programů a volba cílů.....	14
1.4.4 Role motivace .....	15
1.4.5 Skupinová dynamika .....	17
1.4.6 Zpětná vazba.....	18
1.5 Koncepty užívané v zážitkové pedagogice .....	19
1.5.1 Koncept zón komfortu .....	20
1.5.2 Koncept optimálního prožívání .....	21
<b>2 DOBRODRUŽNÁ VÝCHOVA.....</b>	<b>23</b>
2.1 Nejednotnost v názvosloví.....	23
2.2 Výchova dobrodružstvím.....	25
2.2.1 Dobrodružství .....	25
2.2.2 Riziko .....	26
2.2.3 Práce s výzvami a jejich význam.....	27
2.3 Výchova dobrodružstvím ve světě.....	28
2.3.1 Organizace Outward Bound .....	28
2.3.2 Adventure Education a Adventure Therapy .....	29

2.3.3	Výchova versus terapie.....	30
2.4	Koncepty užívané ve výchově dobrodružstvím.....	31
2.4.1	Maslowova pyramida potřeb .....	32
2.4.2	Kolbův cyklus zkušenostního učení .....	33
<b>3</b>	<b>VÝCHOVA DOBRODRUŽSTVÍM A VÝCHOVA ZÁŽITKEM VE VZTAHU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE .....</b>	<b>36</b>
3.1	Sociální pedagogika .....	36
3.1.1	Definice, pojetí a předmět sociální pedagogiky, .....	36
3.1.2	Sociální pedagogika jako předmět studia na CMTF UP .....	38
3.2	Sociální pedagog a jeho kompetence .....	39
3.3	Zážitková pedagogika jako nástroj pro rozvoj a realizaci jednotlivých kompetencí .....	41
3.3.1	Výchovně vzdělávací kompetence .....	41
3.3.2	Kompetence převýchovy .....	41
3.3.3	Kompetence poradenství .....	42
3.3.4	Kompetence prevence.....	42
3.3.5	Kompetence managementu .....	43
3.4	Vztah sociální pedagogiky a zážitkové pedagogiky .....	43
3.4.1	Cíle sociální pedagogiky ve vztahu k zážitkové pedagogice .....	43
3.5	Programy formou výchovy zážitkem i výchovy dobrodružstvím s přesahem do sociální pedagogiky .....	45
3.5.1	Osobnostní a sociální výchova na základních školách.....	46
3.5.2	Začleňování dětí migrantů a imigrantů do základních a mateřských škol ....	46
3.5.3	Zážitkové kurzy pro děti z dětských domovů a pěstounské péče.....	47
3.5.4	Integrace osob se specifickými potřebami.....	48
<b>4</b>	<b>SHRNUTÍ ZÍSKANÝCH POZNATKŮ .....</b>	<b>50</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>53</b>

## ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje zážitkové pedagogice, výchově dobrodružstvím, potažmo výchově zážitkem a jejich možnému propojení se sociální pedagogikou. Pokouší se zde postihnout teorii i praxi zážitkové pedagogiky a vztáhnout ji k sociální pedagogice jako takové i k sociálnímu pedagogovi jako odborníkovi v dané oblasti.

Cílem této bakalářské práce je vztáhnout zážitkovou pedagogiku a dobrodružnou výchovu k sociální pedagogice a poukázat na jejich společné cíle a možnosti naplňování. Dalším cílem práce je popis zážitkové pedagogiky jako samostatné pedagogické disciplíny, jejích metod, konceptů a forem praktického působení. Dále se pokusím definovat výchovu dobrodružstvím a terapii dobrodružstvím ve spojení s jejich reálným praktikováním u nás i ve světě. Zároveň chci ukázat, že i v ČR se již realizují programy s přesahem do sociální pedagogiky vedené formou výchovy zážitkem i výchovy dobrodružstvím, a že se tím pádem právě v této oblasti působení otevírá prostor pro sociální pedagogy jako odborníky a jejich seberealizaci v projektech různého zaměření.

V první kapitole práce se zaměřuji na zážitkovou pedagogiku samotnou. Popisuji její principy, formy, ale také snahu odborné veřejnosti o její ukotvení mezi ostatní pedagogické disciplíny. Ukazuji oblasti působení zážitkové pedagogiky i její prostředky. Popisuji specifika českého pojetí zážitkové pedagogiky a koncepty, kterých využívá.

Ve druhé části práce věnuji pozornost jejímu praktickému uplatnění ve výchově dobrodružstvím, potažmo terapii dobrodružstvím a připojuji další koncepty pro tyto oblasti výchovy typické. Přibližuji zde také pojetí adventure education a adventure therapy ve světě.

Třetí kapitola této práce je věnována sociální pedagogice a jejím možnostem propojení s různými formami výchovy zážitkem a výchovy dobrodružstvím. Zaměřuji se na sociálního pedagoga a jeho kompetence i na to, jak jednotlivé kompetence realizovat prostřednictvím prvků zážitkové pedagogiky. Dále v této kapitole zmiňuji jednotlivé projekty, které již byly v minulosti realizovány a cílové skupiny těchto projektů. Na konkrétních příkladech ilustruji provázanost sociální a zážitkové pedagogiky. Právě v programech podobného charakteru nalézám prostor pro uplatnění studentů sociální pedagogiky a možnost navazování hlubší spolupráce mezi oběma disciplínami.

# 1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

## 1.1 Úvod do problematiky

V posledních desetiletích dochází k velkému rozvoji v oblasti pedagogického působení na jedince, ať už ve školním nebo mimoškolním prostředí s důrazem na jeho aktivní zapojení do aktivit různého charakteru. Na našem území se nejen na poli praktického působení, ať už v rámci pedagogické praxe nebo mimo ni, objevil nebývalý zájem o využití metod zážitkové pedagogiky. V minulých desetiletích se i v odborných kruzích začalo výrazně skloňovat slovní spojení zážitková pedagogika a na akademické půdě vzniklo mnoho odborných prací a publikací snažících se definovat zážitkovou pedagogiku jako takovou a odborně stanovit jasná kritéria pro její definici a ukotvení v rámci ostatních pedagogických disciplín.

I přes velké množství odborných článků, vznik odborného časopisu věnujícího se dané problematice a konání mnoha českých i mezinárodních konferencí na toto téma, není dodnes ustáleno jasné dělení a ukotvení zážitkové pedagogiky v rámci názvosloví a ani pedagogické teorie. Přesto se pokusím zde uvést některé významné teoretické i praktické poznatky o tomto dynamicky se rozvíjejícím oboru a snahy o jeho zakotvení v odborných kruzích.

## 1.2 Definice pojmu

Jirásek definuje zážitkovou pedagogiku jako pedagogickou disciplínu, která se snaží najít své pevné místo mezi ostatními pedagogickými obory. Její začlenění mezi ostatní obory vidí jako obtížné, a to zejména proto, že jevy a skutečnosti, se kterými zážitková pedagogika pracuje lze nalézt v pedagogice volného času, v teorii mimoškolní výchovy, ale i v samotném školním vyučování.

Másilka ve své definici uvádí, že zážitková pedagogika je koncepce užívající jako prostředek autentický prožitek, se kterým dále pracuje ve smyslu vyvolání výchovných změn jedince.<sup>1</sup>

Pro potřeby této práce je zajímavé ukotvení zážitkové pedagogiky podle Hanuše (2008), který zařazuje zážitkovou pedagogiku mezi hraniční disciplíny pedagogických věd,

---

<sup>1</sup> MÁSILKA, D., *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce. Olomouc: 2003. Str. 31

společně se sociální pedagogikou, dramatickou výchovou, ekologickou výchovou a environmentální výchovou.<sup>2</sup>

Zážitková pedagogika, jakožto pedagogický směr, se kromě samotného zakotvení mezi ostatními pedagogickými disciplínami snaží také vybudovat vlastní členění a definici i jednotné názvosloví.

Samostatnému označení **zážitková pedagogika** lze rozumět jako teoretickému postižení a analýze takových výchovných procesů, které pracují s navazováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Přičemž k dosahování těchto cílů může být využito rozličného prostředí v rámci různých sociálních skupin, s využitím širokého spektra prostředků. **Jedná se tedy o teoretický obor (pedagogický směr), který si klade za cíl teoreticky analyzovat a reflektovat výchovné a vzdělávací procesy v oblasti výchovy k prožívání a výchovy prožitkem.**<sup>3</sup>

Typickými znaky zážitkové pedagogiky je zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí, znalost a analýza cílů navozovaných situací, cílené vyvolání záměrného prožitku, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti.<sup>4</sup>

Mezi klíčové prvky, se kterými tato teoretická pedagogická disciplína pracuje, patří prožitek, zážitek a zkušenost.

### 1.2.1 Zážitková pedagogika a terminologická nejednotnost

Jak už jsem zmínila výše, problémy s jasným ukotvením této pedagogické disciplíny mezi ostatní již ustanovené obory jsou stále aktuální a diskutované. Navíc se nově objevují také tendence směřující k naprosté změně názvosloví a teoretického postižení oboru.

Například Jirásek ve svém nejnovějším příspěvku v časopise *Gymnasion* hledá nový název pro tento pedagogický směr, vzhledem k degradaci tohoto spojení a ke ztrátě smyslu v jeho užívání pro tuto teoretickou disciplínu. Nabádá k odstranění pojmu

---

<sup>2</sup> Srov. HANUŠ, R. *Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho postavení v rámci pedagogických věd*. Disertační práce. Olomouc: 2008. Str. 24

<sup>3</sup> Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu Zážitková pedagogika. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 1. Str. 6-16

<sup>4</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 18



„zážitková“ a hledá jiný, bližší a jasnější název. Nabízí proto nové označení „celostní výchova“ nebo „holistická výchova“<sup>5</sup>

Neuman zase poukazuje na terminologické obtíže ve srovnání s anglosaskou odbornou literaturou, zejména pak v oblasti nejednotných definic pojmů prožitek a zkušenost (v anglickém jazyce oba pojmy nerozlišují, užívá se pouze označení „experience“).<sup>6</sup>

I přes výše zmíněné diskuze z posledních let se pro potřeby této práce budeme nadále držet v současnosti odborně přijímaného názvosloví podle Jiráskova z roku 2004.

## 1.2.2 Prožitek, zážitek, zkušenost

Tyto tři termíny jsou považovány za stěžejní prvky zážitkové pedagogiky. Jejich správné užívání a označení je často diskutováno mezi odborníky a zejména Jirásek se ve svých pracích zaměřuje na jejich přesné vystižení a zanesení do širšího povědomí.

Zatímco v anglicky mluvících zemích nedochází k rozlišení jednotlivých pojmů (anglický výraz „experience“ nerozlišuje mezi prožitkem a zkušeností), v oblasti zážitkové pedagogiky je evidentní potřeba rozlišovat mezi jednotlivými pojmy a přesněji definovat odlišnost v jejich vnímání. Mezi odborníky v této oblasti existuje již několik let trvající diskuze o významu jednotlivých termínů a jejich specificích. Rozdíl mezi jednotlivými pojmy je odbornou veřejností nejčastěji rozvíjen na základě Jiráskova pojetí, který prožitek definuje jako průnik člověka a světa.<sup>7</sup>

Jirásek ve své práci stanovuje tyto základní **vlastnosti prožitku**:

- komplexnost (charakteristika lidského způsobu existence, odlišující se od možné redukce pouze racionálním uchopením)
- verbální nepřenositelnost
- nedefinovatelnost (nezbytné vlastnosti jazyka se stálým pojmovým aparátem stírají plnost prožitku v definičním vymezení)
- jedinečnost
- intencionální zaměření (prožitek je neoddělitelná od svého „obsahu“)

<sup>5</sup> Srov. JIRÁSEK, I. Inzerát na název. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2014, č. 14. Str.11-19

<sup>6</sup> Srov. NEUMAN, J. Koncept „zážitkové pedagogiky“. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2014, č. 14. Str. 20-28

<sup>7</sup> JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: 2001. Str. 33

Jirásek pod pojmem prožitek tedy shrnuje aktivitu prožívání a jeho přítomnostní charakter.<sup>8</sup>

**Zážitek** pak podle něj vzniká návratem k prožitému v minulosti, tedy ohlédnutí se zpětně k tomu, co se odehrálo dříve. Zážitek může být tvořen několika prožitky, které se zpětně spojí do jednoho celku, jedné vzpomínky. Zážitek tedy čerpá z prožitků v minulosti. Dochází k uvědomění si prožitého a k procesu zvnitřnění.<sup>9</sup>

Samotná **zkušenost** je pak podle Kirchnera to, co bylo uchováno v paměti individua, a je aktivně využíváno vědomě, nebo nevědomě. Jedná se o výsledek procesů uvědomování a jednání ze situací, které měly velkou emoční působivost a hodnotu.<sup>10</sup>

**Cílem výchovy prožitkem je podle Jiráska právě tato zkušenost, tedy získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Pro zážitkovou pedagogiku je však prožitek pouze prostředkem, ne samotným cílem. Tím podle něj stále zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.**<sup>11</sup>

Veškeré tyto aspekty vnímání se snaží zážitková pedagogika reflektovat a dále je uplatnit ve svém praktickém působení. Práce s prožitkem, jeho intenzitou a časově vhodným zapojením se uplatňuje v rámci výchovy prožitkem, přičemž právě cílené vytváření adekvátních prožitků, jejichž prostřednictvím lze na účastníky pedagogicky působit je jedním z jejich základních prvků.

### 1.3 Výchova zážitkem

**Tento pojem zaštiťuje veškeré praktické působení v oblasti rozvoje jedince s využitím prvků zážitkového učení.** Spadá sem jak samotná realizace aktivit, tak jejich reflexe. Ta hraje v procesu zážitkového učení klíčovou roli. Umožňuje rozvoj jedince na

---

<sup>8</sup> Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu Zážitková pedagogika. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 1. Str.14

<sup>9</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 24

<sup>10</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 26

<sup>11</sup> Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu Zážitková pedagogika. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 1.Str.14

základě zažitého, a také možnost pro pedagoga/instruktora formovat výsledný efekt daného zážitku pomocí následného reflektování prováděných aktivit a procesů.

Výchovu zážitkem lze podle uplatňování daného principu rozdělit na:

- působení ve sféře volného času
- působení v oblasti školní výuky
- působení v oblasti profesního vzdělávání

Všechny tyto sféry působení směřují k přípravě takových situací, které umožní jedinci osobní růst prostřednictvím zážitku. Přičemž právě pedagog (instruktor) má možnost tyto situace ovlivňovat a dále s nimi pracovat prostřednictvím reflexe. Nemělo by přitom jít pouze o jinou zábavnější formu výuky, ale o cíleně zaměřené působení s hlubší podstatou a prostorem pro další rozvoj v oblasti získávání nového poznání, vlastních postojů a hodnot.<sup>12</sup>

## **1.4 Metody zážitkové pedagogiky v kontextu ČR**

### **1.4.1 Jedinečnost české koncepce**

Koncept zážitkové pedagogiky na území ČR se nezávisle na okolních zemích historicky vyvíjel samostatně a originálně. Politická situace v minulých několika desetiletích na našem území silně ovlivnila mnohé, a pedagogické působení na jedince bylo jednou z těchto oblastí. Díky odtržení od okolních vlivů došlo k vývoji svébytné tradice zážitkového učení, které je svou koncepcí originální a ojedinělé. Toto učení vychází z tradice české výchovy a pobytu v přírodě reprezentované mnoha organizacemi působícími na našem území od konce 19. století.

Tato tradice je zahájena v období vzniku Sokola roku 1862 a Klubu českých turistů roku 1888, kdy se objevily první snahy o organizovaný rozvoj pobytu v přírodě a cestovního ruchu na našem území. Další významné události jsou spojeny se jménem A. B. Svojsíka a jeho snahou o propagaci ideje skautingu, u nás zavedeného pod názvem Junák v roce 1912. Zde se poprvé ve Svojsíkově publikaci objevuje název „výchova v přírodě“. Stěžejní osobností byl v této době také M. Seifert, který se zasloužil o zakořenění myšlenek Woodcraftu (podle E.T. Setona), v Čechách tak vznikla organizace s názvem

---

<sup>12</sup> Srov. MACKŮ, R. Zážitkové názvosloví. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2014, č. 14. Str. 29-34

Lesní moudrost. Obě tyto organizace na našem území stále fungují a vykazují aktivní činnost a stále čítají velké množství následovníků.

Začátek 20. století je spojen s českým fenoménem trampingu, který je opět inspirován hnutím Woodcraft a americkým Divokým Západem. Po skončení první světové války se znovu oficiálně objevuje Česká obec sokolská a spolu s Ministerstvem zdravotnictví a tělesné výchovy zavádí do škol osnovy pro tělesnou výchovu, které přispívají k velkému zapojení mládeže směrem k aktivnímu trávení volného času. Za zmínku stojí i další významný pedagog V. Příhoda, který se zasloužil o zapojení pragmatické výchovy do školních osnov po vzoru J. Deweye, jehož myšlenky také tvoří základ dnešního pojetí zážitkového učení na našem území.

Velká obliba Sokola i Junáka, tradice českého trampingu i fenomén J. Foglara formovali mládež až do začátku druhé světové války. Foglarovy čtenářské kluby, vycházející v časopise Mladý hlasatel, byly vzorem pro celé generace dětí v tehdejší Československé republice a opět působili na základě prvků skautingu a výchovných ideálů, které přetrvaly až do dnešní doby a ovlivnili mnoho dalších organizací věnujících se výchově mládeže.

O propagaci sportů a pobytů v přírodě se zasloužil také T. G. Masaryk, který podporoval vznik organizace Československá YMCA a jeho snaha o sjednocení organizací věnujících se rekreaci vedla ke zřízení rekreačního odboru a propagaci výchovy i rekreace jako péče o celého člověka v oblasti tělesné, duševní i mravní.<sup>13</sup>

Ke zlomu došlo během druhé světové války, kdy byly od roku 1939 postupně všechny organizace rozpuštěny a oficiálně zakázány. Po válce se opět objevily snahy o návrat Sokolské tradice i organizace Junák. Po roce 1948 však dochází pod vlivem Komunistické strany Československa k zákazu všech organizací odporujících prorežimní politice a jedinou oficiální organizací se stává Pionýrská organizace ČSM. Mnoho z nich však v určité formě fungovalo dále mimo oficiální proudy. V 60. letech 20. století se i Pionýr začíná navracet k některým prvkům skautského hnutí i trampingu a zapojovat je do své činnosti. Vzniká časopis ABC a znovu se objevuje zájem o Foglarovy dobrodružné příběhy a knihy. V šedesátých letech vznikají takzvané Tábornické školy pod hlavičkou Československého svazu mládeže, na jejímž základě se později může vyvinout

---

<sup>13</sup> Srov. NEUMAN, J., HANUŠ, R. Kristova léta školy prázdninového času. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, č. 7. Str. 17-20

Prázdninová škola Lipnice (PŠL). Tyto Tábornické školy pracovaly se spojením prvků Junáka, Lesní moudrosti i trampingu a postupně začaly vytvářet vlastní nové formy pobytu v přírodě.

Po roce 1968 v rámci Socialistického svazu mládeže (SSM) došlo ke stavbě střediska v Lipnici nad Sázavou v Lomu na Hřebenech, které se postupně stalo hlavním střediskem rozvoje nové formy zážitkového učení na našem území. Právě v tomto místě začaly vznikat první experimentální akce, na kterých se začala utvářet nová metodika tvořící základ kurzů PŠL. Tyto akce využívaly tzv. intenzivního rekreačního režimu, inspiraci hledaly v návratu k tradicím starověkého Řecka a v ideálu kalokagathia. Postupně se tak tvoří nový náhled na prázdninové akce, který je později pojmenován jako „dramaturgie“.<sup>14</sup>

#### 1.4.2 Metodika Prázdninové školy Lipnice

Organizace Prázdninová škola Lipnice (PŠL) hraje důležitou roli ve vývoji zážitkové pedagogiky na našem území již od doby Tábornických škol. Vývoj této organizace v období před rokem 1989 i po něm významně ovlivňuje praktické působení v oblasti zážitkového učení, ať už v oblasti teoretického postihu oboru, tak jeho praktického působení. Metody a metodika PŠL je v určité formě přejímána i ostatními organizacemi působícími v této oblasti na území České republiky (Česká cesta, Instruktoři Brno,...) a částečně i na Slovensku (Štúdio zážitku).

PŠL ve své metodice pracuje s několika metodami, které využívá při tvorbě svých programů:

- **metoda cílování** – precizní formulování cílů autorských kurzů a jejich specifické tematizování
- **metoda motivace** – cílené motivování účastníků projektů
- **metoda dramaturgie** – promyšlená skladba programů ve vztahu k zamýšlenému cíli projektu
- **metoda výrazových prostředků** – hudba, barvy, pohyb, světlo, příroda, místnost, vůně

---

<sup>14</sup> Srov. NEUMAN, J., HANUŠ, R. Kristova léta školy prázdninového času. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, č. 7. Str. 21-25

- **metoda ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací** – hra, role, děj, příběh
- **metoda zpětné vazby** – má nejrůznější podoby a uzavírá celý proces<sup>15</sup>

### 1.4.3 Dramaturgie programů a volba cílů

Dramaturgií lze rozumět umění práce s tématy. Jedná se o prostředek výběru a skladby programů na základě dramaturgických principů. Základní idea, téma či myšlenková linie vymezuje zaměření či sdělení, jež hodlají organizátoři účastníkům sdělit a přenést prostřednictvím programové nabídky, přičemž výsledkem dramaturgického snažení je scénář, tedy uspořádání jednotlivých programových bloků do časových úseků.<sup>16</sup>

V prostředí kurzů dramaturgie zásadně ovlivňuje podobu a kvalitu kurzu. Je v celém jeho tvaru, a zároveň je neuchopitelná, přičemž dobrá dramaturgická příprava v ideálním případě způsobí, že účastník má pocit, že se mu v ten správný moment kurzu dostalo všeho v nevhodnější míře a formě, že vše bylo do sebe neviditelně, ale promyšleně zapojeno, věci do sebe zapadly, doplňovaly se a poskytovaly různé úhly pohledu.<sup>17</sup>

Dramaturgii lze dělit na:

- **teoretickou dramaturgii** – první fáze práce s abstraktními tématy a hledání obsahu kurzu
- **praktickou dramaturgii** – zpracovávání abstraktních témat do konkrétní formy programu<sup>18</sup>

Dramaturgie programu tvoří vazbu mezi cíly dané akce a konkrétními prostředky (programy), které je naplňují. Je proto potřebné si v první fázi stanovit cíle, kterých má daný kurz dosáhnout.

K tomuto se využívá metody cílování. **Při stanovování cílů se bere v potaz práce s časem** (délka kurzu, roční období, rytmus a tempo programu) a **místem** (samotný objekt, kde se kurz odehrává, okolní prostředí), **volba programových prostředků a forma jejich inscenace**, dále se cíle přizpůsobují **charakteru účastnické skupiny** (počet účastníků,

<sup>15</sup> HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 17

<sup>16</sup> Srov. DOHNAL, T. a kolektiv. *Tři dimenze pojmu rekreologie*. Olomouc: 2009. Str. 144

<sup>17</sup> Srov. PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 1. Str. 85-89

<sup>18</sup> PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 1. Str. 88

jejich motivace a skupinová dynamika), **instruktorskému týmu** (personálnímu složení, jejich schopnostem, odbornostem) a v neposlední řadě **bezpečnosti programu**.<sup>19</sup>

#### 1.4.4 Role motivace

Motivace tvoří jednu z nejdůležitějších částí osobnosti člověka. Jedná se o určitou hybnou sílu, která vede jedince k dosažení stanoveného cíle a posouvá ho dále v jeho osobnostním rozvoji. Motivace je zároveň důvodem k rozhodování se v situacích, ve kterých je potřebné volit z více možností, i procesem, který řídí, aktivuje a udržuje chování jedince. Samotnou motivaci lze chápat jako cílené chování.<sup>20</sup> Motiv tvoří základ našeho jednání a je příčinou dané činnosti. Stejně tak v zážitkové pedagogice působí motivace jako základní prvek jednání a v rámci přípravy programů se s ní cíleně pracuje.

Hanuš a Chytilová dělí **motivaci** na **molekulární a molární** složku. První z nich je tvořena genetickou informací jedince, tedy tím, co má člověk vrozené. Druhá složka je vztažena k prostředí, ve kterém se pohybujeme a naší schopností využít vrozených predispozic.

Motivaci lze dělit také **na motivaci vnitřní a vnější**. Vnitřní motivace je spojená s vnitřními pohnutkami a potřebami jedince, vnější motivace je pak vyvolána vnějšími vlivy, okolím a prostředím. Přičemž vnitřní motivace je účinnější než ta vnější.<sup>21</sup>

Princip jednání a jeho účelu popisuje Hanuš na modelu motivu, cesty a cíle. Pokud si jedinec stanoví cíl a cítí silný vnitřní pud k jeho dosažení, ocitá se ve stavu vnitřní motivace. Na jejím základě se dostává do druhé fáze ve vztahu k cíli a hledá cestu, jak daného cíle dosáhnout. Pokud je jeho motivace dostatečně silná, dochází prostřednictvím cesty k dosažení cíle a tím k plnění vnitřní potřeby. Aby mohl daného cíle dosáhnout, musí jedinec ovládat odpovídající schopnosti pro jeho dosažení, mít dostačující vnější podmínky a pevnou vůli pro jeho naplnění.

---

<sup>19</sup> Srov. DOHNAL, T. a kol. *Tři dimenze pojmu rekreologie*. Olomouc: 2009. Str. 144-148

<sup>20</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 63

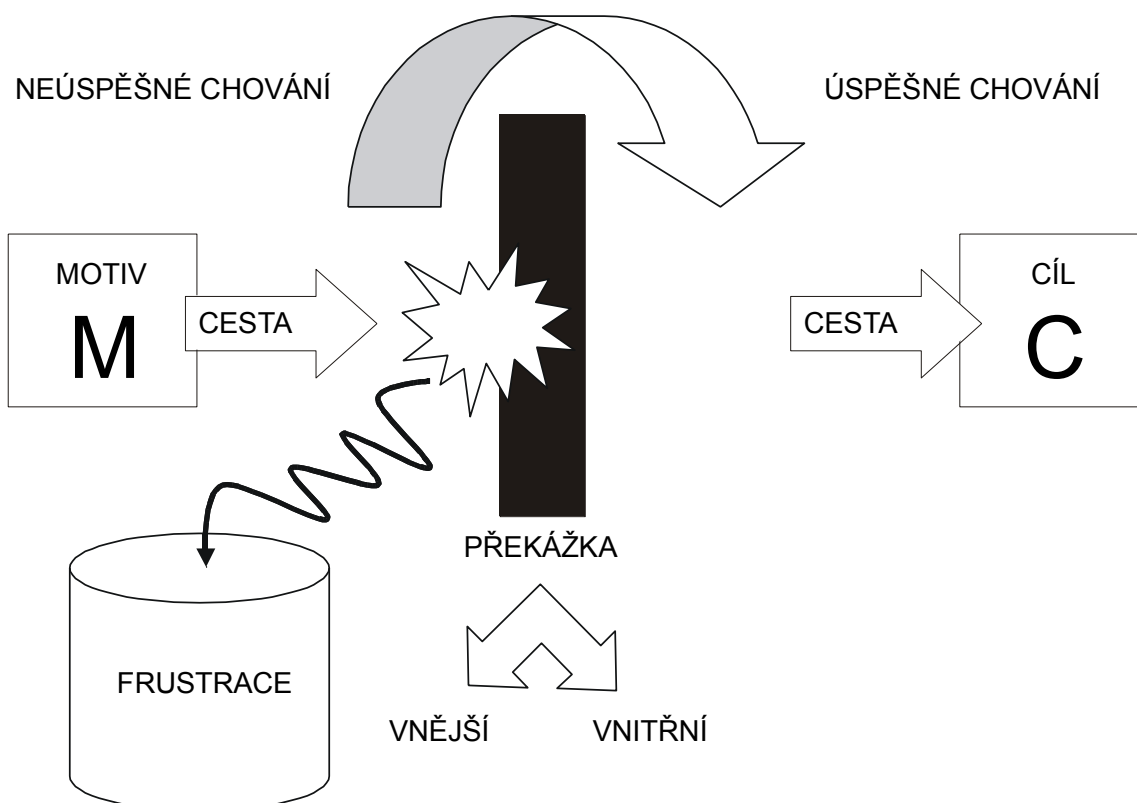
<sup>21</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 64



**Obr. 1 Model motivace – cesta - cíl** (Hanuš: 2009, str. 65)

Pokud jsou všechny tyto podmínky naplněny a jedinec cíle dosáhne, objevuje se silný vnitřní emocionální náboj spojený s pocitem štěstí. Přičemž platí rovnice, že čím více energie bylo k jeho dosažení potřeba, tím větší emoce jsou u jedince pociťovány.<sup>22</sup>

Zážitková pedagogika pracuje s motivací a dosahování cílů v mnoha rovinách, důležitou roli v programech hraje jak pocit úspěchu, tak neúspěšné chování. V následné reflexi se poté navrácí k samotnému jednání a pro potřeby dalšího rozvoje jedince se pracuje s hodnotou úspěchu i neúspěchu.



**Obr. 2 Model úspěšného a neúspěšného jednání při dosažení cíle** (Hanuš: 2009, str. 66)

<sup>22</sup> srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 66



Hanuš popisuje situace při postupu k cíli a skrze překážky, které je třeba překonat. Překážka je tvořena vnitřními i vnějšími faktory, které ovlivňují její velikost. Roli při tom hraje jak vnitřní nastavení (vlastní strachy), tak vnější podmínky (situace). Na obrázku je zobrazena situace neúspěchu v případě, že množství energie nebylo dostatečné k překonání dané překážky složené z objektivních i subjektivních faktorů. Objevuje se tak pocit frustrace a snížení sebevědomí. Naopak v případě úspěšného překonání překážky za předpokladu dostatečně silné vůle, motivace a koncentrace na cíl dochází k úspěšnému chování a objevuje se již zmiňovaný pocit štěstí.<sup>23</sup>

Při pedagogickém působení na jedince hraje znalost konceptu a motivačních faktorů výraznou roli vzhledem k plánování a realizaci programů v rámci cílené dramaturgie kurzu. Dostatečná motivace účastníků je prostředkem k přípravě kvalitního programu s dostatkem silných prožitků, které je poté možno reflektovat a na jejich základě dále posouvat jedince ve smyslu osobního rozvoje tak, jak si učení zážitkem klade za cíl.

#### 1.4.5 Skupinová dynamika

Vzhledem k tomu, že zážitkové učení většinou probíhá ve skupině, důležitou roli hraje také skupinová dynamika. Kirchner skupinovou dynamiku definuje jako psychologické síly a procesy působící v rámci malé skupiny, které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny.<sup>24</sup> Přičemž za skupinu považuje určitý počet lidí, který splňuje tyto podmínky:

- interakce mezi jednotlivými členy trvá delší dobu, nikoliv jen několik minut
- členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako její členy
- skupina si vytváří vlastní normy, role a očekávání, jak se její členové mají chovat a také sankce proti těm, kdo se nepřizpůsobí
- vytváří vědomí společného cíle a účelu
- mezi jednotlivými členy skupiny vznikají různé vztahy<sup>25</sup>

V rámci skupinové dynamiky lze rozlišit **skupinu formální** (jasně daná hierarchie, role ve skupině, různé rozhodovací pravomoci) a **neformální** (členové jsou si rovni).

---

<sup>23</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 67

<sup>24</sup> KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 103

<sup>25</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 103

Druhý typ skupiny je nejběžnější v oblasti výchovy v přírodě, tedy i v oblasti zážitkového učení.

V neformální skupině existují určité role, které jsou zásadní pro dynamiku skupiny. Jedná se o **vůdce skupiny**, který má hlavní vliv na rozhodování ve skupině. Vůdcem skupiny se stává člověk s největší autoritou a jeho styl vedení se dá rozlišit na autokratický styl (orientuje se na daný úkol, rozhoduje vše, členové skupiny nemají mnoho pravomocí), demokratický styl (zájem vůdce o členy, častá diskuze) a *laissez-fair* styl (ponechání volného průběhu při plnění úkolu). Druhou roli ve skupině tvoří **facilitátor** (pomocník, usnadňuje získávání informací, stimuluje pozitivní jevy ve skupině) a posledním typem jsou **řadoví členové skupiny**.<sup>26</sup>

#### 1.4.6 Zpětná vazba

Aby byla prožitá zkušenost co nejefektivněji využita v pedagogickém procesu, je potřeba ji dostatečně zdůraznit a zakotvit jejím reflektováním. V rámci programů zážitkového učení tato reflexe probíhá jako součást aktivit v různých formách s cílem hlubšího zamyšlení a zvnitřnění prožitého v novou zkušenost. Právě využití zpětné vazby odlišuje výchovné užívání her a tedy celý princip zážitkového učení od pouhého rekreačního zaměření bez hlubších pedagogických ambicí.

Hanuš rozlišuje několik oblastí zpětné vazby, které pomáhají zjišťovat, v jaké míře bylo dosaženo stanovených rozvojových cílů, a zároveň umožňují účastníkovi získat poznání o sobě sama:

- **oblast vlastního „já“** – intrapersonální úroveň, pohled na sebe sama
- **oblast „já – ty“** – interpersonální úroveň, mezi dvěma jedinci
- **oblast „já – vy“** – interpersonální úroveň, vnímání skupiny z pohledu jedince
- **oblast „my – ty“** – interpersonální úroveň, zpětná vazba od skupiny k jedinci
- **oblast „my“** – pohled celé skupiny, jedinec je jejím členem<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 104-105

<sup>27</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 96

Zpětná vazba je také definovatelná z hlediska **šíře**, tedy množství témat, kterým se věnuje, a z hlediska **hloubky**, tedy toho, jak hluboko a podrobně se v daných tématech pohybuje.

Prostředkem zpětné vazby mohou být aktivity verbálního (diskuze, review,...) i neverbálního charakteru (gesta, význam mimiky,...), často se využívá aktivit zaměřených na hraní rolí i aktivit výtvarných (nejčastěji kresba a různé formy vyjadřování se prostřednictvím barev). Nejsou stanoveny jasné hranice pro formu zpětnovazebního programu, samotná zpětná vazba tedy může být v rámci programů prováděna mnoha způsoby a volba vhodné prostředku je závislá na okolnostech. Vhodný typ zpětné vazby by však měl být volen s ohledem na cíle programu (čeho má daná aktivita docílit, na co chci programem upozornit), dále by měla být uzpůsobena věkové kategorii účastníků a celkové vyspělosti a vyzrálosti skupiny i vývoji skupinové dynamiky v daném momentu. Volba vhodné formy zpětné vazby se tedy odvíjí zejména od schopností a zkušeností instruktorského týmu a jejich odborných znalostí.<sup>28</sup>

Zpětná vazba slouží jako neoddělitelná součást zkušenostního učení, jedna z jeho fází směřujících k rozvoji účastníků ve smyslu uvědomování si prožitého, nabití zkušenosti uplatnitelné v dalším jednání a přenositelnost zkušenosti do reálného života. Přičemž učení zážitkem staví zejména na obohacování jedinců prožitky a zkušenostmi a rozvoji dovedností učit se skrze zkušenosti a zefektivnění samotného procesu učení.<sup>29</sup>

## 1.5 Koncepty užívané v zážitkové pedagogice

Zážitková pedagogika ve své praxi využívá mnoha poznatků a metod vycházejících z psychologie a pedagogiky. Tyto koncepty reflektuje v teoretickém i praktickém působení a užívá jejich principů pro vytvoření ideální formy programů s důrazem na efektivnější dosahování stanovených cílů. Já zde uvádím pouze dva z těchto modelů, které považuji za klíčové a neopomenutelné z hlediska přípravy kvalitního programu a dodržení základních modelů efektivního zkušenostního učení.

---

<sup>29</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 100-101

### 1.5.1 Koncept zón komfortu

Vzhledem k zaměření zážitkové pedagogiky, potažmo výchovy zážitkem na všestranný rozvoj jedince, je vhodné zde zmínit princip rozvoje osobní zóny. Díky působení programů na různé aspekty osobnosti prostřednictvím odlišně náročných situací a z nich vyplívajících zkušeností, využívá se v zážitkové pedagogice modelu zón komfortu.

Koncept předpokládá, že jedinec během svého vývoje, díky svým specifickým zkušenostem a prožitkům, kolem sebe vytváří jakousi bezpečnou zónu, ve které se pohybuje po většinu svého života. Tato zóna je někdy označovaná také jako zóna nudy. Prožitek v této oblasti nemá příliš velkou intenzitu.<sup>30</sup> Pokud se člověk dostává mimo tuto oblast, tedy vystupuje ze své zóny komfortu do oblasti neznámého, nejistého, ztrácí pocit komfortu a pohodlí. Vykračuje sice ze svého zaběhlého bezpečného prostředí, dostává se ale tím pádem do oblasti růstu a rozvoje. Právě v této oblasti se objevuje prostor pro osobní rozvoj a posunutí hranic vlastních schopností. Proces přestoupení této hranice je považován za stimulující a proaktivní a může jedince dovést až do stavu plynutí (popsání níže).

**Zóna učení** je zároveň velmi dynamická a její rozvoj je žádoucí. Pokud se v některé své oblasti nevyužívá jejího potenciálu, dochází k jejímu smrštění a tím pádem ke ztrátě určité schopnosti nebo kompetence a zmenšení zóny komfortu v určitém směru. Vystoupením ze zóny komfortu se však dá poměrně rychle dosáhnout jejímu opětovnému rozšíření nebo dalšímu zvětšení. Tato oblast má pro jedince největší potenciál pro rozvoj a schopnost získat nové zkušenosti uplatnitelné v reálném životě. Prožitky v této oblasti jsou nové a intenzivní, jedná se o **zónu motivujícího stresu** (eustres).

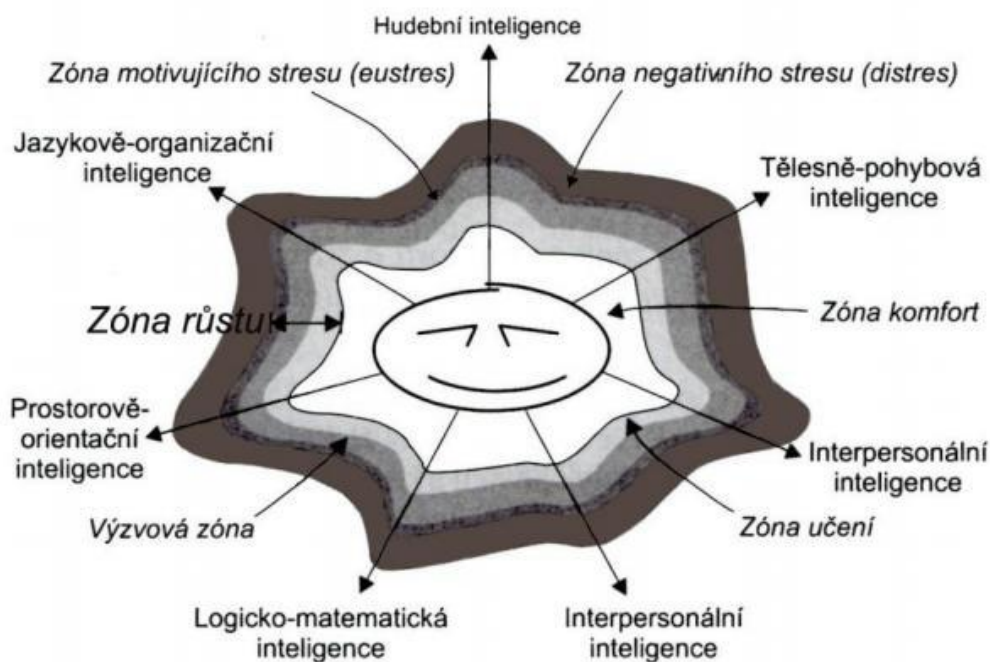
Pokud je však výzva příliš velká, dostává se jedinec až do další **zóny negativního stresu** (distres), jinak také zóny ohrožení, která pro něj může být i nebezpečná (možnost fyzického i psychického zranění) a dostat jedince až do stavu paniky. Pokud ze své komfortní oblasti vystoupíme příliš daleko, může naopak dojít až ke snížení původní komfortní zóny.<sup>31 32</sup>

---

<sup>30</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 88

<sup>31</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 88-89

<sup>32</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 85-87



**Obr. 3 Individuální zóny komfortu, stresu a možného růstu v oblasti základních inteligencí (Hanuš: 2009, str. 86)**

Zážitková pedagogika se proto snaží vytvořit takové situace, které jedinci umožní právě ono vystoupení z komfortní zóny do zóny eustresu a tím pádem rozvoj v určité oblasti směrem ke zvětšení (rozšíření) své zóny komfortu.

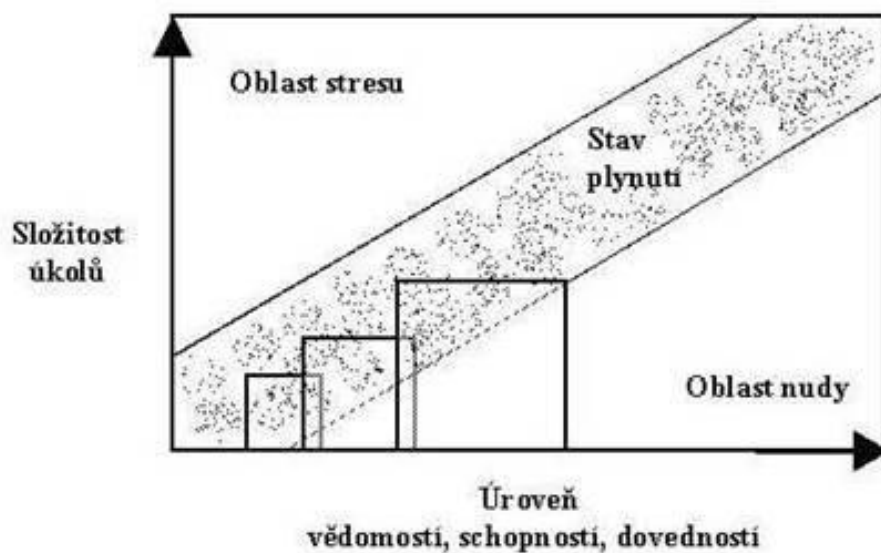
### 1.5.2 Koncept optimálního prožívání

Termín „flow“ a celou teorii prožívání vytvořil americký psycholog Mihaly Csikszentmihalyi. Jeho teorie optimálního prožívání zavádí pojem „flow“, do češtiny překládaný jako stav plynutí, který Csikszentmihalyi definuje jako stav, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Dále uvádí, že tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší.<sup>33</sup>

Ke stavu plynutí dochází v případě, že daná aktivita zaměstná všechny smysly člověka a ten je do ní plně ponořen. Člověk ve stavu flow přesně ví, jak se v dané situaci zachovat bez nutnosti nad tím přemýšlet, zároveň vnímá činnosti jako optimální jeho schopnostem a i přes její náročnost vnímá situaci jako plně kontrolovanou. V průběhu

<sup>33</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: 1996. Str. 12

aktivity vnímá její průběh jako naprosto plynulý a nerušený jinými okolnostmi. Dochází také ke změně vnímání času a k naprostému ponoření se do dané aktivity. Člověk vnímá pocit radosti ze samotné činnosti, je plně soustředěný a nadále vyhledává situace, které mu jsou schopny podobný prožitek znovu nabídnout.<sup>34</sup>



**Obr. 4 Stav plynutí** (Csikzentmihalyi: 1996, str. 54)

Zážitkové učení se snaží vytvořit takové podmínky, které podporují vznik stavu flow ideálně u všech účastníků s ohledem na jejich specifické rysy. Toho lze docílit kombinací správně nastavené výzvy (daného úkolu) s ohledem na schopnosti a dovednosti dané skupiny. V případě dobře nastaveného programu tak dochází k ideálnímu stavu vnitřní motivace jedince a plnému pohroužení se do dané aktivity.

<sup>34</sup> srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 60

## 2 DOBRODRUŽNÁ VÝCHOVA

Abychom lépe porozuměli obsahu a významu dobrodružné výchovy, je potřeba nejdříve objasnit některé pojmy, které s touto formou výchovy úzce souvisí. Některé z nich jsou přímo obsaženy v samotném názvu, jiné tvoří její nedílnou součást a objasňují procesy, kterých je ve výchově dobrodružstvím využíváno.

Dobrodružná výchova, jako forma pedagogického působení na jedince, využívá mnoho principů zážitkového učení, odlišuje se však od něj v některých svých oblastech působení a v prvcích, které k tomuto působení využívá. Ráda bych zde tedy objasnila, jak souvisí dobrodružná výchova se zážitkovou pedagogikou, proč se využívá právě tohoto označení a co jej specifikuje, jaký význam v rámci pedagogického působení dobrodružná výchova má a jaké prostředky ve své praxi využívá.

### 2.1 Nejednotnost v názvosloví

I v této kapitole práce narážím na terminologickou nejednotnost pojmenování jednotlivých oborů a tím pádem i nejasné hierarchizování jednotlivých stylů pedagogického působení. Je pravdou, že společným jmenovatelem všech mnou zmiňovaných aktivit je práce se zážitkem, prožitkem a zkušeností, navíc se zde objevuje téma vnímání rizika a dobrodružství, objevují se také pojmy jako terapie, výchova či pedagogika.

Při procházení mnoha prací z oboru jsem téměř u každého autora vnímala jiné chápání jednotlivých názvů i častou polemiku s názory Jiráska, někdy šlo o doplnění jeho výroků, často však také o snahu o jejich změnu nebo přehodnocení. Celý problém terminologie je navíc komplikován zejména anglickým názvoslovím a jeho překladem do češtiny, potažmo slovenštiny, přitom ani v angličtině není pojmenování jednotlivých disciplín zcela jednotné a jasně ohraničené. Určitá struktura tam však existuje a je ukotvena.

výchova v přírodě – výchova prožitkem a zkušeností (zážitková pedagogika)	Podobně jako u Angličanů, i zde se objevily dva rozdílné názory. Jedna skupina (5) chápe <i>výchoou v přírodě</i> jako zastřešující termín, který zahrnuje do určité míry všechny ostatní, tzn. vzájemně se prolínají. Druhá skupina (4) považuje <i>výchoou prožitkem a zkušeností</i> jako nejširší pojem, jehož podmnožinou je <i>výchoa v přírodě</i> .	dobrodružná výchova – environmentální výchova	Pouze 1 expert tvrdí, že <i>dobrodružná výchoa</i> se prolíná s <i>environmentální výchoou</i> , většina Čechů stejně jako Angličanů je ale toho názoru, že tyto termíny stojí odděleně.
výchova v přírodě – rekreace v přírodě	Vzájemně se prolínají (2), <i>rekreace v přírodě</i> je podmnožinou <i>výchoou v přírodě</i> (1), stojí na stejné rovině jako rekreace v přírodě (2), stojí úplně mimo (5).	výchova prožitkem a zkušeností – dobrodružná výchova	Většina expertů je toho názoru, že <i>výchoa prožitkem a zkušeností</i> a <i>dobrodružná výchoa</i> se prolínají, 4 z nich dokonce tvrdí, že <i>dobrodružná výchoa</i> je součástí, podmnožinou, podoborem či subsystémem <i>výchoou prožitkem a zkušeností</i> .
výchova v přírodě – environmentální výchova	Nejčastěji se experti (6) shodují na tom, že <i>environmentální výchoa</i> se zčásti prolíná, překrývá s <i>výchoou v přírodě</i> . 1 expert je toho názoru, že <i>environmentální výchoa</i> je podmnožinou <i>výchoou v přírodě</i> a 1 dokonce tvrdí, že se tyto dva termíny rovnají. Naopak se zde nevyskytl názor jako u Angličanů, že <i>environmentální výchoa</i> stojí samostatně, a to coby teoretická disciplína.	výchova prožitkem a zkušeností – environmentální výchova	Nejčastěji se experti shodují na tom, že <i>environmentální výchoa</i> je podoborem, subsystémem <i>výchoou prožitkem a zkušeností</i> , nebo se vzájemně prolínají.
výchova v přírodě – dobrodružná výchova	<i>Dobrodružná výchoa</i> je chápána jako podmnožina <i>výchoou v přírodě</i> (4) a nebo se prolíná s <i>výchoou v přírodě</i> (1). Jeden expert tento výraz úplně odmítá.	výchova prožitkem a zkušeností – rekreace v přírodě	<i>Výchova prožitkem a zkušeností</i> a <i>rekreace v přírodě</i> stojí odděleně, pouze 1 expert tvrdí, že <i>rekreace v přírodě</i> stojí na stejné rovině jako výchova v přírodě, pod <i>výchoou prožitkem a zkušeností</i> , ale trochu mimo.
výchova v přírodě – dobrodružná terapie	Polovina expertů tvrdí, že <i>dobrodružná terapie</i> se prolíná s <i>výchoou v přírodě</i> , souvisí s ní, ale stojí trochu mimo (2) nebo je její podmnožinou (1), 3 experti se domnívají, že dobrodružná terapie stojí úplně mimo, míří někam jinam, má jiné cíle, ale používá stejné prostředky, programy.	výchova prožitkem a zkušeností – dobrodružná terapie	2 kontroverzní názory: <i>dobrodružná terapie</i> stojí mimo <i>výchoou prožitkem a zkušeností</i> , míří někam jinam a <i>dobrodružná terapie</i> je součástí, podmnožinou <i>výchoou prožitkem a zkušeností</i> .
dobrodružná výchova – dobrodružná terapie	Čeští experti téměř vůbec nespojují <i>dobrodružnou výchoou</i> s <i>dobrodružnou terapií</i> , pouze jeden tvrdí, že <i>dobrodružná výchoa</i> leží v průniku <i>výchoou v přírodě</i> , <i>environmentální výchoou</i> a <i>dobrodružné terapie</i> .		

Obr. 5 Vztahy mezi českými termíny (Turčová: 2007, str. 29)

Díky této terminologické džungli, jak toto úskalí nazývá Turčová, je velmi obtížné oddělit výchovu dobrodružstvím od výchovy zážitkem (prožitkem).<sup>35</sup> Jenom v časopise *Gymnasion*, vycházejícího od roku 2004, téměř v každém čísle nalezneme článek věnující se terminologii a o postupném vývoji, ovšem vždy ovlivněný zaměřením jeho autora (ať už se jedná o filozofa, pedagoga, psychologa, sociologa či terapeuta). Já se přesto pokusím vystihnout rozdíly mezi oběma oblastmi působení na jedince a rozlišit jednotlivé pojmy.

<sup>35</sup> Srov. TURČOVÁ, I. Terminologická džungle – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, č. 8. Str. 23-35



## 2.2 Výchova dobrodružstvím

Neuman ve své publikaci uvádí, že výchova dobrodružstvím není samoúčelné vyhledávání libých prožitků, ale je to proces umožňující učení a růst lidského potenciálu. Výchova pomocí dobrodružných her a činností je zacílena na rozvoj znalostí o sobě, o druhých lidech ve skupině i na poznání přírody a světa kolem nás.<sup>36</sup>

Podle Neumana se výchova dobrodružstvím od výchovy zážitkem liší rolí vedoucího, který neprokazuje svou dokonalou znalost daného úkolu, nemusí jej umět dokonale předvést tak, aby ho po něm skupina mohla zopakovat, ale pouze zprostředkovává účastníkům takové informace, které potřebují ke zdolání výzvy. Neukazuje jim cestu, kterou musí jít, ale nechává prostor pro vlastní rozhodování jedinců i skupiny. Není tedy předem jasné, zda je možné danou výzvu splnit, objevuje se zde tedy jistý prvek rizika.<sup>37</sup>

Právě riziko hraje základní roli v programech výchovy dobrodružstvím a práce s ním tvoří důležitý prvek celé koncepce.

### 2.2.1 Dobrodružství

Už v samotném názvu dobrodružná výchova se kromě výchovného zaměření objevuje slovo „dobrodružství“. Pod tento pojem lze schovat mnoho definic z pohledu několika oblastí zkoumání. Ať už se jedná o pedagogiku, psychologii nebo sociologii, právě **prvek cíleného využití dobrodružství a práce s ním odlišuje dobrodružnou výchovu od výchovy zážitkem.**

Pro tuto práci je stěžejní vnímání dobrodružství jako součásti pedagogického působení, kde je dobrodružství využíváno jako prostředek růstu osobnosti a rozvoje člověka.<sup>38</sup>

Další definice popisuje dobrodružství jako termín obecně naznačující výchovné, vzdělávací nebo rekreační aktivity, které jsou vzrušující, napínavé a fyzicky vyzývající. Přičemž dobrodružství vyžaduje **prvek skutečného nebo subjektivně vnímaného rizika**, kterému je účastník v průběhu činnosti vystaven. Toto riziko může být fyzické,

---

<sup>36</sup> NEUMAN, J. *Dobrodružné cvičení a hry v přírodě*. Praha: 2009. Str. 27

<sup>37</sup> Srov. NEUMAN, J. *Dobrodružné cvičení a hry v přírodě*. Praha: 2009. Str. 28

<sup>38</sup> NEUMAN, J. *Dobrodružné cvičení a hry v přírodě*. Praha: 2009. Str. 27

emocionální, intelektuální nebo materiální.<sup>39</sup> Kirchner však v této definici postrádá pracovní sféru, ve které se podle něj dobrodružství také vyskytuje a nesouhlasí s nutností podstoupit fyzickou výzvu.<sup>40</sup> Neuman chápe dobrodružství jako objevování nových oblastí pro získávání prožitků a zkušeností. Proces, který při tom probíhá, lze nazvat učením se pomocí prožitků a zkušeností.<sup>41</sup>

Dobrodružství lze rozčlenit do pěti fází:

- **fáze hry nebo experimentování** – leží pod hranicí normálních schopností, minimální zapojení, strach z fyzické újmy chybí
- **fáze dobrodružství** – jedinec má vše pod kontrolou, je si vědom svých schopností, strach z fyzické újmy prakticky chybí, dochází k progresivnímu učení dovednostem
- **fáze mezního dobrodružství** – jedinec již nemá vše úplně pod kontrolou, ale je schopen uspět, pokud se bude snažit nebo bude mít štěstí, projevuje se nejistota výsledku a strach z fyzické újmy
- **fáze nehod, reálného nebezpečí** – jedinec nemá nic pod kontrolou, přecenění sil, strach, panika
- **fáze smrti**<sup>42</sup>

Vzhledem k tomu, že učení prostřednictvím zážitku, prožitku a zkušenosti a jejich definicím se věnuji již v předešlé kapitole, nebudu je zde znova rozvádět. V této části práce se pokusím rozvést specifické rysy výchovy dobrodružstvím. Prvky společné s výchovou prožitkem jsou však i pro tento typ výchovy stěžejní a neopominutelné a tvoří základ obou pedagogických přístupů.

### 2.2.2 Riziko

Riziko lze definovat jako nebezpečí, volbu situace nebo aktivity s vysokou mírou pravděpodobnosti neúspěchu.<sup>43</sup> Nebo také jako možnost, že s určitou pravděpodobností vznikne událost, jež se liší od předpokládaného stavu vývoje<sup>44</sup>. Jedná se tedy o určitou

---

<sup>39</sup> BEARD, C., WILSON, J.P. *The power of experiential learning*. London: 2004. Str. 49

<sup>40</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 29

<sup>41</sup> NEUMAN, J. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE). *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 2. Str. 58

<sup>42</sup> KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 30-31

<sup>43</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: 2000. Str. 511

<sup>44</sup> KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 27

nejistotu při prožívání, která vytváří dobrodružství. Aby jedinec dokázal překonat určitou míru svého strachu, je k ní zapotřebí odvahy, přičemž míra strachu a vnímaného rizika je subjektivní. **Výchova dobrodružstvím považuje riziko za nepostradatelnou součást procesu růstu, bez níž nemá cenu realizovat intervenční programy s cílem osobnostního růstu.**<sup>45</sup> Riziko je spojeno se ztrátou něčeho cenného.

Neuman dělí riziko na:

- **reálné riziko** – to, co účastníkovi skutečně hrozí (nebezpečnost prostředí, reálná možnost zranění,...)
- **zdánlivé riziko** – pocíťované účastníkem
  
- **tělesné riziko**
- **duševní riziko**
- **sociální riziko**
- **finanční riziko**

Podle úrovně rizika v konkrétní činnosti lze dále riziko rozčlenit na nízké, střední a vysoké, přičemž při přípravě programu je snahou připravit aktivity tak, aby se co nejvíce eliminovalo reálné riziko a naopak aby se pracovalo s rizikem zdánlivým. Jde tedy o předcházení nebezpečí v programu bez ztráty zajímavosti pro účastníka. Ten by měl naopak riziko subjektivně vnímat jako velmi silné, vždy však by měl mít možnost účast na aktivitě odmítnout (na bázi dobrovolnosti programů).<sup>46</sup>

Podle Kirchnera dobrovolné podstoupení aktivit, z vlastní vůle a ve volném čase, vnitřní motivace a prvek zdánlivého nebezpečí odlišuje dobrodružství od rizika.<sup>47</sup>

### 2.2.3 Práce s výzvami a jejich význam

Postavení jedince před konkrétní výzvou, přijetí výzvy z jeho strany a pokus o její zdolání simuluje neustálý proces změny. Nové a neznámé situace, zajímavé úkoly a nutnost neustálého konání nabádají jedince k jeho aktivnímu zapojení. Díky zkušenostem ze simulovaných situací posouvají jedince k aktivnímu přístupu a zvládání stresu i v běžném životě.

---

<sup>45</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 27

<sup>46</sup> Srov. NEUMAN, J. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: 2000. Str. 14

<sup>47</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 30

Podmínky dnešní společnosti, která je neustále v pohybu a proces změny, vyžaduje nutnost umět se rychle rozhodovat, reagovat a neustále se učit novému. V životě se ocitáme v zátěžových situacích, které silně působí na naši psychickou stránku. Individuální schopnost zvládat tyto situace ovlivňuje naši odolnost.

Chytilová tvrdí, že v moderní společnosti není pro mladé lidi dostatek výzev fyzického i duševního charakteru, které by rozvíjely jejich osobnost. Nárůst problémového chování (drogová závislost, kriminalita) u mladistvých je způsoben nedostatečnou připraveností na dospělost v 21. století, a proto programy pro delikventní mládež mají napomáhat změně chování vedoucí k návratu sociálně přijatelného chování.<sup>48</sup>

Kirchner definuje psychickou odolnost jako způsobilost jedince vyrovnat se v mezích svých individuálních možností se zátěží bez poklesu práce schopnosti.<sup>49</sup> Tato odolnost jedince vůči vnějším podmínkám poté výrazně ovlivňuje naše jednání a celkovou schopnost uspět v každodenních situacích. Právě dobrodružná výchova umožňuje zvýšit tuto schopnost jedince prostřednictvím zdolávání výzev a osobnostního rozvoje v přírodním prostředí. Předkládané aktivity i programové bloky, s ohledem na individuální odlišnosti každé osobnosti, tedy mohou sloužit jako prevence případného psychického selhání. I v případě, že k určitému selhání dojde, může dobrodružná terapie sloužit k nápravě formou dobrodružné terapie.

## 2.3 Výchova dobrodružstvím ve světě

### 2.3.1 Organizace Outward Bound

Pokud chci přiblížit jakýkoliv vývoj v oblasti výchovy zážitkem, dobrodružstvím, či vzdělávání v přírodě obecně v celosvětovém měřítku, musím nejprve zmínit tuto klíčovou organizaci.

První škola Outward Bound vznikla v roce 1941 v jižním Walesu ve Velké Británii. Jejími zakladateli byli pedagog německého původu Kurt Hahn a Brit Lawrence Holt. Škola byla původně založena jako výcvikové středisko mladých námořníků. Během druhé světové války totiž umíralo velké množství mladých námořníků, zatímco ti starší,

---

<sup>48</sup> Srov. CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2005, č. 3. Str. 13

<sup>49</sup> KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 36

zkušenější (i přes menší fyzickou zdatnost) přežívali. Hahn s Lawrencem zjistili, že schopnost fungovat v krizových situacích není bezpodmínečně ovlivněna fyzickou zdatností, ale psychickou odolností. Připravovali proto pro mladé námořníky tréninkové programy, ve kterých si měli možnost jejich svěřenci složité krizové situace natrénovat v rámci náročných outdoorových programů. Po druhé světové válce se organizace transformovala a tuto základní myšlenku začala předávat i civilnímu sektoru.

V současnosti se jedná o největší světovou organizaci v oblasti zážitkové pedagogiky, která působí ve třiceti zemích na všech kontinentech a tvoří tak legendu s více než sedmdesátiletou historií. Metoda Outward Bound je založena na skutečnosti, že nejúčinněji působí na každého jedince autentický prožitek, vlastní zkušenost. Účastníci kurzů jsou stavěni do různých problémových situací, k jejichž řešení musí využít vlastního potenciálu i potenciálu celé skupiny na maximální úrovni. K tomu je využíváno mnoha rozličných programů složených z aktivit v přírodě (náročný pohyb v horách, buši, savaně, námořní jachting, kajaking, rafting, skalní lezení, skialpinismus, pohyb na sněžnicích, kaňoning, lanové aktivity,...), zaměřuje se na rozvoj týmu i jednotlivce. Aktivity však tvoří pouze prostředek k zobecnění do zkušenosti (viz. model zkušenostního učení).

Organizace dnes nabízí široké spektrum kurzů od několikátýdenních expedic až po krátké jednodenní programy. Klientela je tvořena všemi věkovými kategoriemi, od firemních týmů, přes školní kolektivy. Často se realizují i programy pro problémovou mládež, handicapované, či sociálně i rasově integrační programy. Kurzy se odlišují formou i prostředím, jsou uzpůsobeny místním specifikům. Cílem však zůstává rozvoj odpovědnosti, sebedůvěry, schopnosti a vůle ke spolupráci, posilování respektu a tolerance a výzva k aktivnímu zapojování do veřejného života.<sup>50</sup>

V České republice zastupuje Outward Bound od roku 1991 Prázdninová škola Lipnice, na Slovensku od roku 1995 Štúdio zážitku.

### **2.3.2 Adventure Education a Adventure Therapy**

Zatímco v České republice se hranice mezi výchovou dobrodružstvím a výchovou zážitkem stírají, zejména v USA a v anglosaských zemích je tomu jinak. Na našem území

---

<sup>50</sup> Srov. SVATOŠ, V., LEBEDA, P. Outward Bound International. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 1. Str. 47-48

díky specifickému vývoji popsanému výše využívají koncepce programů postavené na základě metodiky PŠL dobrodružných prvků jako součásti svých kurzů. Kurzy si stanovují vlastní různorodé cíle a využívají k jejich naplnění rozličných aktivit i prostředí (viz. kapitola 1.4). I díky terminologii a nejednotnosti překladu cizojazyčných názvů však dochází ke zkreslení a neoddělují se jasně oba směry. Naopak dochází k jejich provázání.

V USA a Anglii však tvoří výchova dobrodružstvím ucelený systém práce s klienty, a zejména pak je viditelný výrazný trend (historicky podložený a rozvíjený zejména organizací Outward Bound) přípravy programů dobrodružného charakteru (adventure education, adventure therapy). Tyto programy slouží podle svého zaměření především k prevenci sociálně patologických jevů, v případě adventure therapy dokonce jako terapeutické metody k jejich intervenci. Například kurzy pro delikventní mládež využívají prvků dobrodružné výchovy k vytvoření pocitu odpovědnosti za vlastní rozhodnutí a sounáležitosti se skupinou, k rozvoji sebekázně a pocitu vlastní hodnoty.<sup>51</sup>

### 2.3.3 Výchova versus terapie

V českém názvosloví odpovídá pojmu **adventure education** pojem **výchova dobrodružstvím**. **Adventure therapy** lze přeložit jako **dobrodružná terapie** nebo přesněji jako **terapie dobrodružstvím**. Vzhledem k tomu, že v USA není historicky ani kulturně zakořeněná příprava kurzů tak jako u nás (dramaturgie po vzoru PŠL), lze pod tyto pojmy zařadit i českou výchovu zážitkem. Samozřejmě v kontextu vývoje v USA a Anglii.

Priest a Gass definují **adventure education** jako odnož outdoor education zaměřující se zejména na interpersonální a intrapersonální vztahy.<sup>52</sup> Jako prostředek využívá dobrodružné aktivity, které vytváří pro skupiny nebo jednotlivce výzvy a ti se snaží o jejich překonání. Tyto výzvy často obsahují skupinové řešení problémů (zaměřené na rozhodování, úsudek, spolupráci, komunikaci, důvěru) a osobní výzvy (aktivity náročné na psychiku jedince). Cílem programů adventure education je člověk, který plně rozumí svému já a lépe chápe své vztahy s druhými.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> CHYTILOVÁ, L.. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2005, č. 3. Str. 13

<sup>52</sup> PRIEST, S., GASS, M, *Effective Leadership in Adventure Programming*. USA: 2005. Str. 17

<sup>53</sup> Srov. PRIEST, S., GASS, M, *Effective Leadership in Adventure Programming*. USA: 2005. Str. 17-19

Definice **adventure therapy** podle Hátlové popisuje dobrodružnou terapii jako terapeutickou metodu, která užívá jako předmět svého působení fyzicky a psychicky náročné „outdoorové“ činnosti odehrávající se v odlehlém, přírodním prostředí, které navozuje dobrodružné situace.<sup>54</sup> Ve vztahu k zážitkové pedagogice pak uvádí, že dobrodružná terapie využívá principy zážitkové pedagogiky, zejména učení prožitkem ve skupinovém pojetí.<sup>55</sup>

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že rozdíl mezi oběma metodami tvoří zejména hloubka působení. Zatímco výchova si za cíl klade zejména prevenci, snahu naučit novému, ukázat jiný směr, zkrátka podtrhnout to dobré a předcházet možnému sociálně patologickému chování, terapie pracuje s již rozběhlými sociálně patologickými jevy. Funguje tedy jako intervence v případě již nastartovaných procesů u jedinců, kde prevence selhala. Adventure therapy může ovšem své působení směřovat také na proces rehabilitace u osob se specifickými potřebami, kdy role divoké přírodě funguje jako terapeutický prvek, či prvek podporující integraci jedinců do společnosti.<sup>56</sup>

Rozdíl spočívá také v odborném vedení programů. Programy terapeutického zaměření kladou daleko větší důraz na znalosti, odbornosti a zkušenosti lektorů, kdy role terapeutů mohou zastupovat pouze lidé s dostatečným vzděláním a to nejen v oboru psychologie, ale i v oboru zážitkové pedagogiky.

V návaznosti na rozlišení obou metod práce vyplývá, že sociální pedagog může najít své uplatnění zejména v první kategorii programů. Jeho odborné znalosti v oblasti sociálních jevů, prevence sociálně patologického chování i řízení volnočasových aktivit ho uzpůsobují k jeho uplatnění při přípravě programů dobrodružné výchovy.

## 2.4 Koncepty užívané ve výchově dobrodružstvím

Výchova dobrodružstvím i výchova zážitkem staví na stejných teoretických základech. Zážitková pedagogika využívá různé koncepty z oborů psychologie i sociologie, část z nich jsem zmínila v první kapitole práce. V této podkapitole uvádím další

---

<sup>54</sup> HÁTLOVÁ, B. Dobrodružná terapie – nově se rodící terapeutická metoda. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 2. Str. 19

<sup>55</sup> HÁTLOVÁ, B. Dobrodružná terapie – nově se rodící terapeutická metoda. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 2. Str. 19

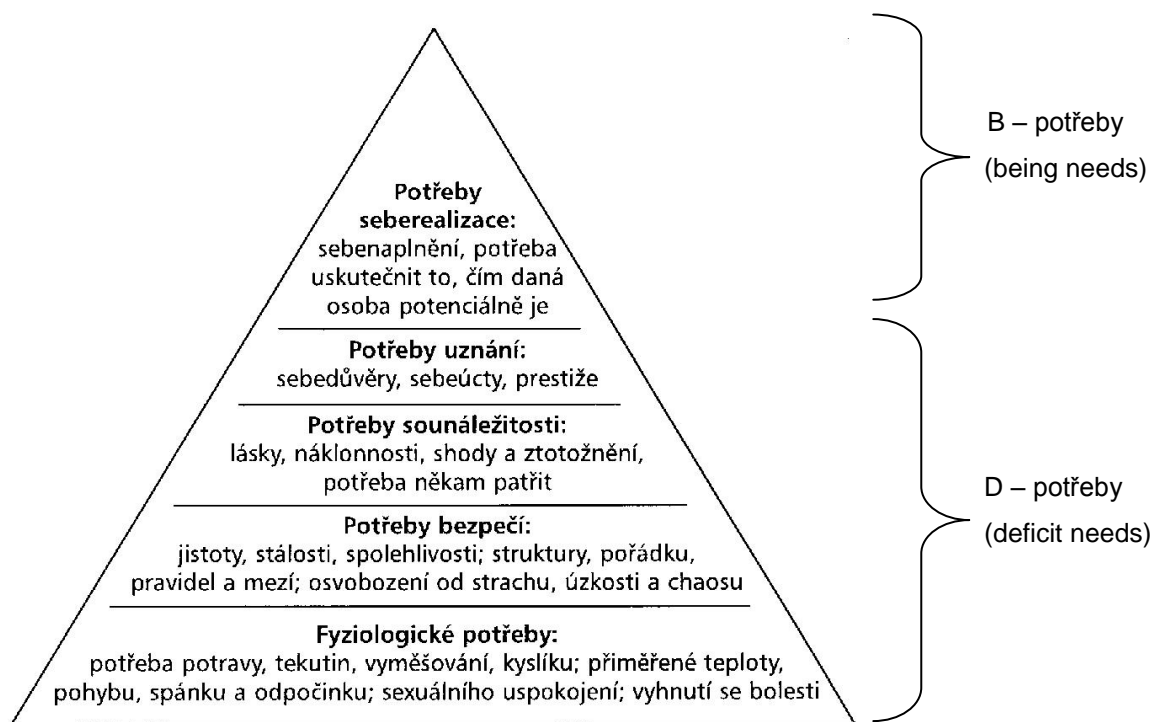
<sup>56</sup> Srov. KUDLÁČEK, M., VALENTA, T., MAGEROVÁ, L. Společně v zážitkové pedagogice: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 2. Str. 8-18

z nich, a to dva koncepty, které jsou dle mého názoru pro výchovu dobrodružstvím zásadní.

Podle Baileyho dobrodružná výchova zahrnuje určitý soubor aktivit často se odehrávajících v přírodě a využívá aktivního učení prostřednictvím fyzické zkušenosti. Obsahem je strukturovaná zkušenost, která vytváří příležitost pro zvýšení lidského výkonu a kapacity. Definice dobrodružné výchovy je založena na popisu zkušenostního učení prostřednictvím Kolbova cyklu učení.<sup>57</sup>

#### 2.4.1 Maslowova pyramida potřeb

Abraham Maslow v 50. letech minulého století formuloval teorii o hierarchii potřeb. Podle této teorie má každý jedinec pět základních potřeb, které tvoří pomyslnou pyramidu a jejich naplňování tvoří hybnou sílu k dosažení seberealizace.



**Obr. 6 Maslowova pyramida potřeb** (Václavík: 2014, str. 15)

<sup>57</sup> BAILEY, J. Adventure programming. *A Word of Adventure Education*. Pennsylvania: 1999. Str. 39



Pyramida se skládá z pěti stupňů, kdy uspokojení určitého stupně potřeb je podmíněno alespoň částečným uspokojením stupně předchozího. První čtyři potřeby označuje jako deficitní potřeby (deficit needs):

- **fyziologické potřeby** – do této kategorie spadají základní individuální potřeby jedince (potřeba vzduchu, vody, potravy, sexuální uspokojení,...).
- **potřeba bezpečí** – sem spadá potřeba předvídatelnosti dění (mít věci pod kontrolou, mít určitou jistotu)
- **potřeba lásky, přátelství a sounáležitosti** – sociální potřeba přátel, lásky, potřeba být členem určité komunity
- **potřeba uznání, respektu a sebeúcty** – dále se dělí na nižší úroveň (potřeba respektu druhých, potřeba místa ve společnosti) a vyšší úroveň (potřeba seberepektování a sebeúcty)<sup>58</sup>

Nejvyšší úroveň tvoří **potřeba sebeaktualizace a seberealizace**. Tyto potřeby nevyžadují vyrovnanost a rovnováhu, ale jedince posilují a posouvají. Tyto potřeby umožňují naplnit vlastní potenciál a stát se kompletní osobností. Podle Maslowa mohou této úrovně dosáhnout pouze 2 % populace.<sup>59</sup>

Zážitková pedagogika využívá této teorie k objasnění a porozumění motivačních faktorů u účastníků a ve svém praktickém působení, ať už ve výchově prožitkem nebo ve výchově dobrodružstvím, se tak snaží cílit na jednotlivé potřeby, které mohou pomoci v jejich osobnostním růstu.

#### 2.4.2 Kolbův cyklus zkušenostního učení

K lepšímu porozumění procesů probíhajících ve zkušenostním učení využívá dobrodružná výchova také teoretických poznatků z oblasti cyklů učení. Existuje mnoho různých teorií cyklů, které se odlišují počtem fází v procesu učení, odlišují se jejich pojmenováním i obsahem, význam všech je ale shodný. Co nejpřesněji popsat procesy, které probíhají během zkušenostního učení a tím lépe porozumět (a poté v praxi pracovat) s jednotlivými fázemi. Výchova dobrodružstvím se nejčastěji zaštiťuje právě Kolbovým čtyřstupňovým cyklem.

---

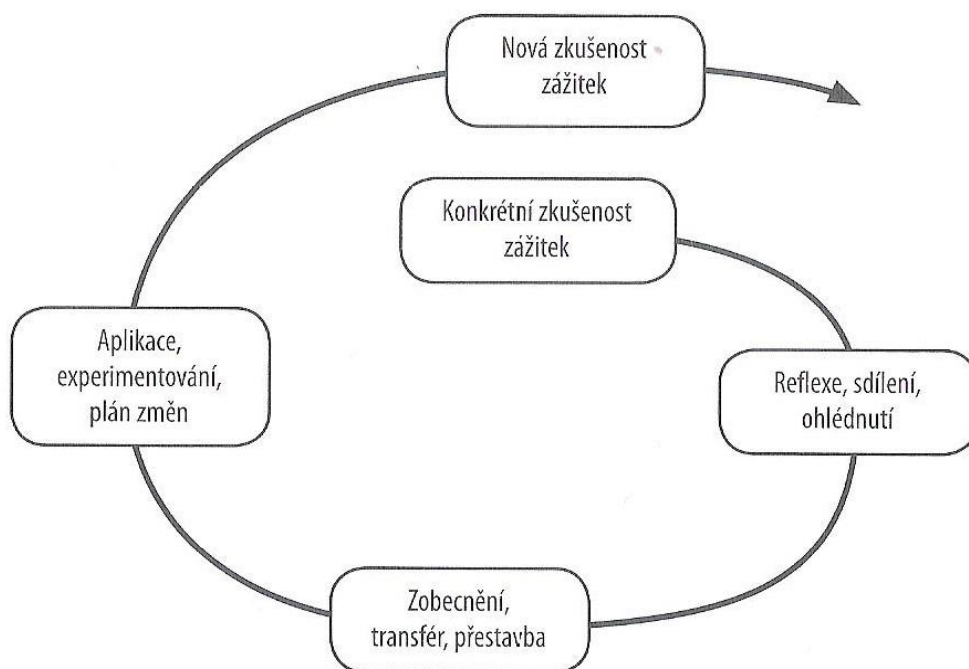
<sup>58</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 46

<sup>59</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 48-50

Tento model zkušenostního učení vytvořil David Kolb v 80. a 90. letech minulého století a postupně jej doplňoval. Jedná se o model o čtyřech fázích, které tvoří:

- **konkrétní zkušenosti, zážitek** – zapojení členů do společného úkolu
- **reflexe, sdělení, ohlédnutí** – zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu
- **zobecnění, transfer, přestavba** – vyzdvižení důležitých bodů, které měli vliv na průběh konkrétní aktivity, hledání toho, co je vhodné v budoucnu opakovat a čeho se vyvarovat
- **aplikace, experimentování, plán změn** – formulace plánů změn a jejich následné ověření<sup>60</sup>

Kolb prostřednictvím tohoto modelu tvrdí, že konkrétní zkušenost je odlišná od abstraktní, že sociální a kulturní svět může být předmětem zkušenosti a sám o sobě může také znamenat zkušenost. Učení by mělo být založeno nejen na předávání slov, protože znevýhodňuje ty, jejichž verbální dovednosti nejsou dostatečně silně vyvinuty.<sup>61</sup>



**Obr. 7 Kolbův cyklus zkušenostního učení (Kirchner: 2009, str. 94)**

<sup>60</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 43

<sup>61</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: 2000. Str. 323

V tomto cyklu Kolb rozlišuje dvě škály. První z nich se týká toho, jak věci děláme, jestli se zaměřujeme na pozorování děje nebo se aktivně zapojujeme. Druhá škála se věnuje způsobu přemýšlení, kterému dáváme přednost (zda dáváme přednost logickému myšlení nebo pocitům). Na základě tohoto rozlišení určuje Kolb čtyři různé učební styly:

- **přizpůsobivý styl**
- **divergentní styl**
- **asimilující styl**
- **konvergentní styl**<sup>62</sup>

Jako ideální vidí Kirchner naplnění celého Kolbova cyklu, popřípadě jeho opakování, které se projeví možností uplatnění preferovaných učebních stylů u všech účastníků aktivity.<sup>63</sup> Podle Hanuše se ideálně člověk, který se učí, dokáže pohybovat na kterémkoliv pólu obou škál.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 95

<sup>63</sup> Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: 2009. Str. 95

<sup>64</sup> Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Havlíčkův Brod: 2009. Str. 44

### 3 VÝCHOVA DOBRODRUŽSTVÍM A VÝCHOVA ZÁŽITKEM VE VZTAHU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE

#### 3.1 Sociální pedagogika

Sociální pedagogika jako vědní i praktická disciplína má svou ucelenou a rozsáhlou terminologii i teorii. Cílem této práce není plně popsat veškeré souvislosti sociální pedagogiky i vztah k ostatním disciplínám. Pro potřeby této práce se zaměřím pouze na uvedení sociální pedagogiky do souvislosti se zážitkovou pedagogikou, přesto zde alespoň ve stručnosti přiblížím základní definice a pojetí sociální pedagogiky i její oblasti uplatnění. Zaměřím se na kompetence sociálního pedagoga a jejich možné vazby na zážitkovou pedagogiku, zmíním také profil absolventa studijního oboru sociální pedagogika na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

##### 3.1.1 Definice, pojetí a předmět sociální pedagogiky,

Průcha zdůrazňuje, že se dosud ani v české ani v zahraniční vědě nedospělo k jednotnému pojetí této disciplíny. Existují tedy širší i užší koncepce sociální pedagogiky, značně se rozcházející v předmětu působení této disciplíny.<sup>65</sup>

**Širší pojetí sociální pedagogiky** ji chápe jako vědní obor. Ten se nezaměřuje pouze na problémy patologického charakteru, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na vytváření optimálního způsobu života v dané společnosti.<sup>66</sup>

Kraus a Poláčková vnímají sociální pedagogiku jako speciální pedagogickou disciplínu s poněkud zvláštním charakterem, a tím je transdisciplinárnost.<sup>67</sup> Právě v tomto vnímání sociální pedagogiky vidím jistou paralelu k zážitkové pedagogice. U obou disciplín panuje snaha o jasné zakotvení a stanovení hranic, avšak stále dochází k jejich prolínání s jinými pedagogickými, sociologickými i psychologickými disciplínami. Mimo jiné tak lze vnímat i vzájemné překrývání sociální i zážitkové pedagogiky v některých oblastech jejich působení.

---

<sup>65</sup> PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: 2006. Str. 89

<sup>66</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 12

<sup>67</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 12

Kraus a Poláčková spatřují předmět sociální pedagogiky v sociálních aspektech výchovy a vývoje osobnosti.<sup>68</sup> Přičemž oblasti, ve kterých by se měla sociální pedagogika uplatňovat, spatřují v těchto rovinách:

- vlastní výchovná činnost (především spojená s ovlivňováním volného času)
- sociálně výchovná práce v nejrůznějších výchovných zařízeních včetně škol
- činnost reedukační, resocializační
- činnosti poradenské, depistážní
- organizování různých akcí (táborů, kurzů apod.)
- tvorba programů, projektů
- vzdělávání (výchovných, sociálních pracovníků), osvěta (rodičovské veřejnosti)
- vědeckovýzkumná činnost<sup>69</sup>

**Užší pojetí sociální pedagogiky** zastává mimo jiné Průcha, Walterová, Mareš. Ti definují sociální pedagogiku jako disciplínu pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých.<sup>70</sup>

Dle Průchy lze sociální pedagogiku rozdělit na praktickou realizaci a teoretickou základnu. Do **praktické realizace sociální pedagogiky** řadí činnost vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné péče (dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy i školy). Řadí sem také činnost sociálních kurátorů a jiných pracovníků státní správy pečujících o sociálně-právní ochranu dětí a mládeže, činnost organizací zaměřených na prevenci užívání drog, různé nadace a sdružení pomáhající ohroženým, týraným a zneužívaným dětem.<sup>71</sup>

V **teoretické složce sociální pedagogiky** se dle Průchy propojují přístupy pedagogické s oblastí sociologie, vývojové psychologie, práva, metodiky zdravotní prevence a dalších.<sup>72</sup>

---

<sup>68</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 14

<sup>69</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 15

<sup>70</sup> PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: 2003. Str. 217

<sup>71</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: 2006. Str. 88

<sup>72</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: 2006. Str. 89

Mezi hlavní okruhy problémů naplňujících sociální pedagogiku lze zařadit:

- poruchy rodiny a rodičovství
- náhradní rodinná výchova a ústavní výchova dětí a mládeže
- vzdělávání dětí uprchlíků a imigrantů
- týrané, zneužívané a zanedbávané děti
- děti ohrožené drogami a sociokulturní deprivací
- sociální klima školy a psychosociální deviace ve školním prostředí
- školní fobie
- delikvence a agrese mládeže
- kriminogenní skupiny a subkultury mládeže
- dětská prostituce a pornografie
- dodržování práv dítěte
- resocializace trestaných osob, korektivní a převýchovné postupy<sup>73</sup>

### 3.1.2 Sociální pedagogika jako předmět studia na CMTF UP

Cyriometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci v rámci studia nabízí obor s názvem Sociální pedagogika. Obor je realizován v bakalářském studijním programu pod hlavičkou Katedry křesťanské výchovy v prezenční i kombinované formě.

Obor se zde profiluje jako pedagogický, zabývající se sociální pedagogikou v širším pojetí, vnímáním výchovného procesu a výchovného působení zejména v oblastech mimo vyučování a ve volném čase u dětí a mládeže. Důraz klade na znalosti z oblasti sociální pedagogiky a propojení těchto znalostí s dalšími pedagogickými disciplínami, na hodnotový systém absolventa i praktickou způsobilost. Absolvent tohoto oboru by tak měl být schopen teoreticky i prakticky vykonávat činnost sociálního pracovníka v širším chápání pojetí sociální pedagogiky, se zaměřením na vychovatelskou činnost a práci ve volnočasových zařízeních.<sup>74</sup> Absolvent tohoto studijního oboru je všestranně připravován na práci sociálního pedagoga, je mu vštípeno množství teoretických i praktických znalostí z oboru, během studia absolvuje také nespočet praxí, na kterých má možnost si reálně

<sup>73</sup> PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: 2006. Str. 89

<sup>74</sup> Srov. Studijní obory: Sociální pedagogika. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. [cit. 2014-11-1]. Dostupné z: <http://www.cmtf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/socialni-pedagogika-1/>

vyzkoušet působení v rámci rozličných organizací. Zážiteková pedagogika je v rámci studia nabízena jako povinně volitelný předmět, v akademickém roce 2014/2015 se navíc nově vyučuje také předmět Úvod do problematiky adaptačních kurzů, který se rovněž věnuje výchově zážitkem. Provázanost zážitkové pedagogiky se sociální pedagogikou je tedy v rámci oboru akcentována.

### 3.2 Sociální pedagog a jeho kompetence

Dle Krause a Poláčkové mají pracovní činnosti sociálního pedagoga povahu výchovného působení ve volném čase, vytváření nabídky hodnotných volnočasových aktivit, poradenské činnosti na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace, v níž se vychovávaný nachází, dále povahu reedukační a resocializační péče i terénní práce.<sup>75</sup>

Do výchovných kategorií podle nich spadají především děti a mládež, ale i dospělí a staří lidé. Kromě práce se samotnými výchovnými objekty pak sociální pedagog přichází do kontaktu také s rodiči, dalšími pedagogickými pracovníky, jinými odborníky a sociálními pracovníky. Do činností sociálního pedagoga je tedy potřeba zahrnout i činnosti organizátorské, manažerské, koncepční, metodické i výzkumné.<sup>76</sup>

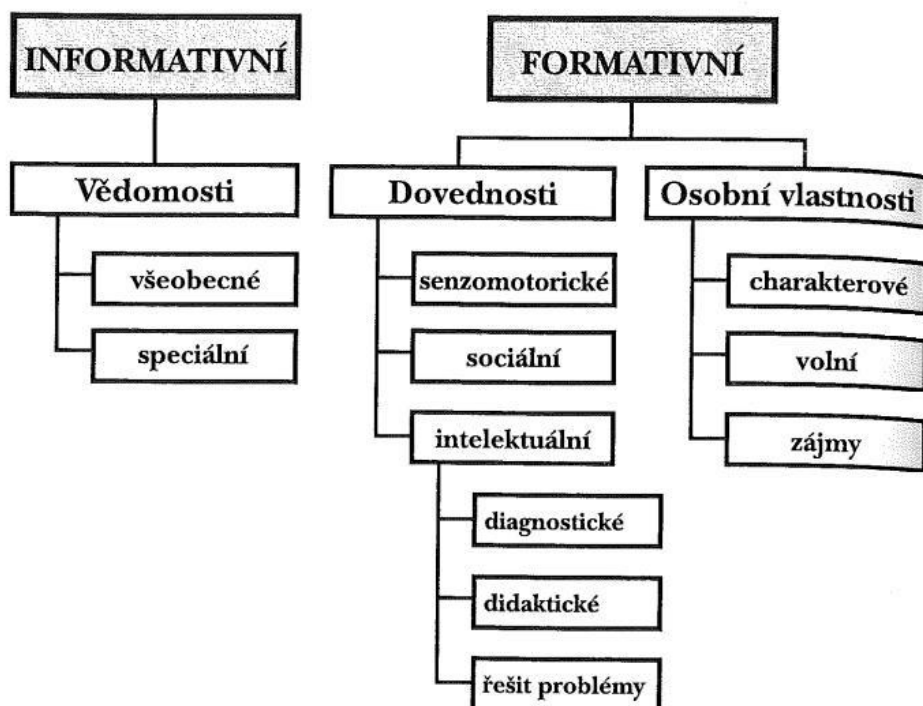
Z tohoto spektra činností pak vycházejí i příslušné kompetence, které musí sociální pedagog obsáhnout s určitou úrovní vědomostí, praktických dovedností i etických hodnot.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 35

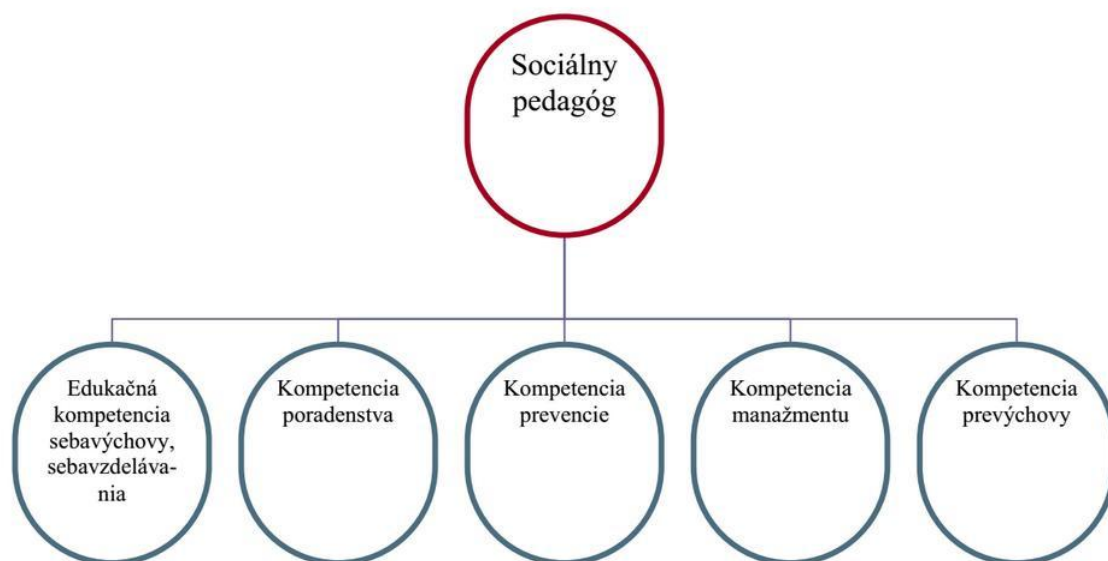
<sup>76</sup> Srov. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 35

<sup>77</sup> Srov. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 35



**Obr. 8 Model kompetencí sociálního pedagoga** (Kraus, Poláková: 2001, str. 36)

Bakošová definuje sociálního pedagoga jako odborníka, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci a podpoře dětí, mládeže, dospělých a jejich podpoře v situacích vyrovnávání deficitu socializace a hledání možnosti zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence, poradenství.<sup>78</sup> Z čehož vyplývající kompetence znázorňuje ve schématu. Kompetencemi Bakošová míní profesní možnosti sociálního pedagoga:



**Obr. 9 Specifické kompetence sociálního pedagoga** (Bakošová: 2005, str. 181)

<sup>78</sup> BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: 2005. Str. 180



V teorii sociální pedagogiky lze nalézt mnohé kompetence, které by měl sociální pedagog obsáhnout. Z těchto kompetencí lze poté odvodit oblasti působení a také formu působení. Volba vhodného aplikování dané kompetence je závislá na schopnostech sociálního pedagoga. Ten by měl být schopen zvolit v jakém konkrétním případě a jakou formou jednotlivé kompetence v praxi využít.

### **3.3 Zážitková pedagogika jako nástroj pro rozvoj a realizaci jednotlivých kompetencí**

K rozvoji jednotlivých kompetencí sociálního pedagoga lze využít prvků zážitkové pedagogiky. Stejně tak k V této podkapitole proto rozvedu jednotlivé kompetence tak, jak je charakterizuje Bakošová, a spojím je s teorií zážitkové pedagogiky.

#### **3.3.1 Výchovně vzdělávací kompetence**

V rámci této kompetence je sociální pedagog schopen tvořit teorii sociální pedagogiky na základně znalostí domácích a zahraničních pramenů, účasti na vědeckovýzkumné činnosti a znalosti potřeb z praxe. V praktickém působení plánuje, organizuje a metodicky usměrňuje činnost v zařízeních, které řeší úlohy vyplývající ze sociální politiky státu. Je tvůrcem vzdělávacích projektů pro děti, mládež, dospělé, rodiče, jednotlivce, skupiny i komunity.

**V oblasti výchovy dětí a mládeže je vychovatelem a podporovatelem v jejich osobnostním růstu na cestě „být“ člověkem“, přičemž rozvíjí prosociální chování, lidskost, asertivitu, efektivní komunikaci, altruismus, soucit, úctu, všímavost a jiné osobnostní vlastnosti a schopnosti pomáhacího charakteru.<sup>79</sup>**

Právě tato oblast výchovy se svým obsahem překrývá s cílem výchovy prožitkem tak, jak ji definuje Jirásek v definici uvedené v první kapitole této práce. Prostředkem pro tuto výchovu tak bezesporu může sociální pedagog využít principů zážitkové pedagogického učení a veškeré tyto osobnostní aspekty jedince, které Bakošová zmiňuje jako klíčové, může rozvíjet pomocí výchovy prožitkem i výchovy, terapií dobrodružstvím.

#### **3.3.2 Kompetence převýchovy**

Sociální pedagog by měl být schopen diagnostikovat a dále řešit odklon od norem v oblasti mravní, sociální, či emocionální narušenosti, v oblasti kriminálních činů, drogové

---

<sup>79</sup> Srov. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: 2005. Str. 181

i jiné závislosti. **Měl by být schopen zvolit a realizovat vhodnou formu převýchovy a nápravy jedince.**<sup>80</sup>

Jako jedna z forem převýchovy může prokazatelně sloužit terapie dobrodružstvím (adventure therapy), která má reálné pozitivní výsledky v této oblasti a již se ve světě hojně využívá (viz. kapitola 2.3). K realizaci terapeuticky orientovaných nápravných programů je však nutná spolupráce s dalšími odborníky z oblasti psychologie.

### 3.3.3 Kompetence poradenství

Poradenství dělí Bakošová na dvě hlediska. Jedná se o **hledisko širších psychologických koncepcí, jejichž cílem je umožnit klientům ujasnění životních cílů, dospět k lepšímu sebepoznání a zjistit, v čem je jejich problém a jak je možné jej reálně řešit.** Druhé hledisko se zaměřuje na pedagogické teorie, výchovné situace a výchovné nedostatky, které se v souvislosti s dětmi, mládeží a rodiči vyskytují a hledá vhodnou formu sociální opory. Sociální pedagog by měl být schopný nabídnout různé alternativy řešení a jejich důsledky.<sup>81</sup>

Zážitková pedagogika může nabídnout řešení zejména v oblasti psychologických koncepcí (první hledisko). Řada programů, her a aktivit se specificky zaměřuje na rozvoj sebepojetí. Programy dobrodružného charakteru kromě jiného rozvíjí zejména sebevědomí. Například Prázdninová škola Lipnice nabízí řadu kurzů zaměřených na sebepoznání a ujasnění životních cílů, hodnot či priorit. (viz. kapitola 1.4)

### 3.3.4 Kompetence prevence

Bakošová dělí preventivní činnost na univerzální, sekundární a terciální, přičemž sociálního pedagoga vnímá jako realizátora především univerzální a sekundární prevence.

Cílem univerzální prevence je dle Bakošové vytvoření atmosféry přijetí a pochopení problémů ve společnosti u takových problémů, vůči kterým mohou existovat předsudky nebo negativismus. Jedná se zejména na postoje vůči národnostním menšinám, romskému etniku, k dětem ulice, bezdomovcům, dětem z dětských domovů, ke svobodným matkám.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Srov. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: 2005. Str. 182

<sup>81</sup> Srov. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: 2005. Str. 183

<sup>82</sup> Srov. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: 2005. Str. 183

Sekundární prevence by měla být zaměřená na úzký okruh mladých lidí s cílem poskytnout jim pozitivní vzory chování. Jedná se o přetváření vzorů naučených a odporovaných zejména v rodinném prostředí a ve vrstevnické skupině.<sup>83</sup>

Všechny tři typy prevence prováděné za využití metod učení zážitkem jsou považovány za efektivní a i na našem území jsou realizovány. Některé konkrétní projekty preventivního charakteru zmiňují také v kapitole 3.5.

### **3.3.5 Kompetence managementu**

V rámci této kompetence by měl být sociální pedagog schopný a znalý administrativních postupů na jednotlivých úřadech (úřad práce, sociálních věcí,...). Bakošová tak vidí možnost uplatnění sociálního pedagoga i v samosprávě měst a obcí při řešení problémů spojených s nezaměstnaností, sociální odkázaností, sociální ohrožeností dětí, mládeže a dospělých.<sup>84</sup>

Z této kapitoly vyplívá, že osoba sociálního pedagoga, tak jak jej profiluje studijní obor Sociální pedagogika, by měla mít určité kompetence. Naplňování těchto kompetencí je možné mnoha způsoby. Tyto kompetence jsou determinovány oblastí působení sociálního pedagoga a jeho posláním. I v rámci jednotlivých kompetencí má zážitková pedagogika své místo a možnost uplatnění. Spolupráce obou disciplín je proto možná a v mnoha případech již také úspěšně realizovaná.

## **3.4 Vztah sociální pedagogiky a zážitkové pedagogiky**

### **3.4.1 Cíle sociální pedagogiky ve vztahu k zážitkové pedagogice**

Cíle sociální pedagogiky se odvíjejí od daného pojetí, tedy zda je sociální pedagogika vnímána ve svém užším nebo širším kontextu. Vzhledem k vnímání sociální pedagogiky tak, jak s ní pracuje CMTF UP, se i v této práci přikláníme k širšímu pojetí. Kraus a Poláčková tedy za předmět sociální pedagogiky považují sociální aspekty výchovy

---

<sup>83</sup> Srov. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: 2005. Str. 183

<sup>84</sup> Srov. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: 2005. Str. 184

a vývoje osobnosti.<sup>85</sup> Z toho také vyvozují cíle, a to výchovu ke svépomoci, obnovení normality člověka a snahu o zlepšení společenských podmínek, ve kterých žije.<sup>86</sup>

Naplnění těchto cílů se projevuje u zážitkové pedagogiky zejména v oblasti konkrétních cílů u jednotlivých kurzů (u výchovy zážitkem i výchovy dobrodružstvím). Cíle těchto kurzů často obsahují téma rozvoje jedince k samostatnému a zodpovědnému jednání, či téma společenské odpovědnosti a aktivního zapojení se při nápravě mezilidských vztahů ve společnosti. V definicích samotné zážitkové pedagogiky výchovný ideál zmiňuje Másilka i Jirásek (viz. kapitola 1.2). Svým zaměřením tedy zážitková pedagogika směřuje nejenom k alternativní formě učení, ale i k výchovnému působení na jedince směrem k pozitivní změně.

Cíl výchovy v pedagogické dimenzi definují Kraus a Poláčková jako preferování orientace na altruistické jednání, filantropické cítění, spolupráci a vzájemnou pomoc, především pomoc „slabším“, tendence demokratizace a humanismu.<sup>87</sup>

Dle Bakošové je cílem sociální pedagogiky proměna lidí a společnosti prostřednictvím výchovy. Jedná se podle ní o proces výchovné péče, opatrování, ochrany směřující k integraci a stabilizaci osobnosti.<sup>88</sup>

Tato vnímání sociální pedagogiky se značně shodují s pojetím zážitkové pedagogiky podle Jiráska, který hlavní cíl zážitkové pedagogiky vidí ve všestranném rozvoji osobnosti jedince podle starořeckého výchovného ideálu směrem k harmonii směřující osobnosti.<sup>89</sup>

Společným cílem obou disciplín je tedy zejména rozvoj jedince, jeho cítění a společenské angažovanosti, stejně tak rozvoj jeho osobních hodnot a vnímání sebe sama tak, aby nedocházelo k společensky nevhodnému či sociálně patologickému jednání. Dále pak intervence v případech, že toto jednání již bylo započato. Zážitková i sociální pedagogika se tedy v mnoha oblastech doplňují a v některých konkrétních cílech i shodují. Zejména v oblasti intervence nabízí zážitková pedagogika efektivní formy práce s klienty.

---

<sup>85</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 14

<sup>86</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 14

<sup>87</sup> Srov. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: 2001. Str. 25

<sup>88</sup> BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: 2005. Str. 54

<sup>89</sup> Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu Zážitková pedagogika. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č.1. Str.15

Zatímco sociální pedagogika si stanovuje své cíle, okruhy problémů, kterým se věnuje i oblasti působení, zážitková pedagogika nabízí odpovědi na to, jak činnost sociální pedagogiky v praxi účinně realizovat. Samozřejmě, ne všechny oblasti působení sociální pedagogiky je možné vyřešit pomocí učení zážitkem nebo zkušeností, mnoho z nich však lze touto formou zefektivnit a hlavně předat cílovým skupinám. Vazby obou disciplín na harmonický osobnostní rozvoj jedince jsou tak silné, že považují za velmi vhodné obě pedagogické disciplíny více propojovat a dále rozpracovávat to, v čem si obě disciplíny mohou být nápomocné. Zážitková pedagogika není univerzálním řešením. Nelze prostřednictvím jejích postupů a metod vyřešit veškeré problémy a postihnout všechny oblasti, kterými se sociální pedagogika zabývá, přesto ale může v mnohém napomoci. A nejedná se o zcela novou myšlenku. Tendence využití zážitkových metod v oblastech sociálně pedagogických se projevuje v řadě projektů již realizovaných na území České i Slovenské republiky. Pro představu zde uvádím výčet několika projektů, ve kterých došlo k propojení obou pedagogických disciplín.

### **3.5 Programy formou výchovy zážitkem i výchovy dobrodružstvím s přesahem do sociální pedagogiky**

V Čechách i na Slovensku bylo po roce 1989 realizováno množství programů formou výchovy prožitkem i výchovy dobrodružstvím zaměřených na výchovné působení u rizikových skupin mládeže i dospělých, ale i programy zaměřené na integraci osob se specifickými potřebami či děti z dětských domovů.

Užití obou metod pro práci s rizikovými skupinami má na našem území již svou tradici i historii. Uvádím zde tedy některé možné oblasti uplatnění sociálního pedagoga, tak jak jej profiluje Cyrilometodějská teologická fakulta UP, ve kterých se již úspěšně této formy práce využívá. Nejedná se o kompletní souhrn všech organizací a programů realizovaných v ČR či na Slovensku, ale o ukázkou toho, že zážitkové pedagogika a zkušenostní učení jsou vhodnou a účinnou formou práce s klienty.

### 3.5.1 Osobnostní a sociální výchova na základních školách

Od roku 2007 do roku 2012 probíhal na základních školách projekt zaměřený na metodiku výuky osobnostní a sociální výchovy jako průřezového tématu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tento projekt s názvem **Odysea** propagoval výchovou prožitkem jako jednu z efektivních forem předávání dovedností. Projekt nabízel soubor metodických textů a kurzů pro pedagogy i žáky. V rámci průřezového tématu tak formou zkušenostního učení pracoval s tematickými okruhy osobnostního rozvoje (rozvoj schopnosti poznávání, sebepoznávání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena a kreativita), sociálního rozvoje (poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace) a morálního rozvoje (řešení problémů a rozhodovací schopnosti, hodnoty, postoje, praktická etika). Součástí programů byly také příručky metod určené pro pedagogy při práci v oblasti prevence závislostí či prevence šikany.<sup>90</sup>

Přesah tohoto kurzu je nejen v oblasti preventivní činnosti z pohledu sociální pedagogiky, ale i v rovině využití principů zkušenostního učení v oblasti zážitkové pedagogiky.

### 3.5.2 Začleňování dětí migrantů a imigrantů do základních a mateřských škol

Sdružení META, jež vzniklo v roce 2004, nabízí odborné sociální poradenství dětem i rodičům z řad migrantů se zájmem spolupracovat na začlenění do českého školního prostředí i pedagogům přicházejícím s dětmi cizinců denně do kontaktu. Sdružení pomáhá s integrací uprchlíků, žadatelů o mezinárodní ochranu i s integrací azylantů, se snahou zabránit jejich izolaci.

Do škol tato organizace téma zapracovává prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů v průřezovém tématu multikulturní výchovy. Školám nabízí metodiku vypracovanou k tomuto tématu, jež obsahuje mimo jiné animovaný tematický film pro děti, jehož promítání a další práce s ním je propojena prvky výchovy prožitkem. Metodika

---

<sup>90</sup> Srov. SRB, V. Jak na osobnostní a sociální výchovu v naší škole?. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, č. 8. Str. 40-41

nabízí různé aktivity, ve kterých se pracuje s emocemi a hodnotovým systémem dětí s využitím poznatků zážitkové pedagogiky.<sup>91</sup>

Přesahem do sociální pedagogiky je tedy nejen volba cílové skupiny migrantů a imigrantů, ale i forma práce využívající prvků zážitkové pedagogiky pro formování hodnot majoritní společnosti již od dětství.

### 3.5.3 Zážitkové kurzy pro děti z dětských domovů a pěstounské péče

Ve spolupráci Informačního střediska Mikuláš a Outward Bound ČR vznikly od roku 2010 čtyři zážitkové kurzy pro cílovou skupinu dětí z dětských domovů a pěstounských rodin. Kurzy s názvy Cestou k sobě a Cesta hrdinů byly realizovány jako šestidenní intenzivní programy, na ně poté navazovalo zřízení internetového fóra pro komunikaci a utužování vazeb mezi účastníky s možností intervence a osobního koučování. Kurzy se zaměřovaly na práci s rizikovým chováním těchto dětí (účastníků), konkrétně řešily projevy agrese, útoky z domovů, drobnou kriminalitu, konflikty se sourozenci, pěstouny i vychovateli, ale i vážnější otázky jako demonstrativní sebepoškozování a primární problémy s vlastní identitou a důvěrou u dětí. Kurzy na sebe navazovaly a formou výchovy zážitkem se snažily o změnu postojů a nastartování pozitivního chování u dětí, fungovaly tedy na pomezí prevence a intervence sociálně patologického chování formou programů zážitkového a zkušenostního učení.<sup>92</sup>

Na Slovensku podobné kurzy pro děti z dětských domovů realizuje Štúdio zážitku (Outward Bound Slovensko) společně se sdružením Úsmev ako dar. Jedná se o akce různé délky o různém počtu účastníků, kurzy jsou realizovány od roku 1999. Akce mají různou formu, například pobytové kurzy na středisku, ale i programy spojené s putováním po vzoru kurzů Adventure Therapy nebo akce kombinované. Jeden z těchto kurzů nese název Let(o) na hran(i)e. Kurzy pracují s podobnými tématy jako výše zmiňované programy v ČR. Věnují se týmové spolupráci, zodpovědnosti, sebedůvěře, ale i finanční gramotnosti (a nakládání s penězi v dlouhodobém horizontě) a hledání zaměstnání.<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Srov. HLAVNIČKOVÁ, P. Putování s Carly. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2009, č. 11. Str. 33-36

<sup>92</sup> Srov. VÁLEK, P. Smysl zážitkové pedagogiky při práci s dospívajícími z pěstounských rodin a dětských domovů. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2013, č. 12. Str. 58-61

<sup>93</sup> Srov. SPURNÝ, J. Let(o) na hran(i)e. In: *Gymnasion* [online]. [cit. 2014-11-2]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/leto-na-hranie>

Programy jsou tedy směřovány částečně na prevenci, ale zejména na intervenci sociálně patologických jevů u jedné z cílových skupin pro práci sociálního pedagoga. K tomu je využíváno přímo programů výchovy zážitkem, výchovy dobrodružstvím i terapie dobrodružstvím s využitím přesahu kurzů do běžného života.

### 3.5.4 Integrace osob se specifickými potřebami

Procesu začlenění osob se specifickými potřebami formou programu zážitkové pedagogiky se v ČR věnuje množství organizací, pro ilustraci zde uvádím dvě z nich.

**PŠL** v nabídce svých programů v letech 1994, 1996, 1997 a 1998 nabízela kurzy s názvem **Mosty** a **Seminarium**. Jednalo se o kurzy zaměřené na integraci. Cílem Mostů bylo zlepšení vzájemné komunikace mezi světem tělesně zdravých a postižených.<sup>94</sup> Účastníky kurzu tvořili jak zdraví jedinci, tak paraplegici. Seminarium navázalo na zkušenosti z předešlých kurzů, účastníky však tvořili učitelé základních, středních i speciálních škol, studenti pedagogických fakult i jiní pedagogičtí pracovníci. Dále se kurzu účastnily osoby nevidomé, či osoby se sluchovým postižením.

Občanské sdružení **Užitečný život** se profiluje jako sdružení podporující osobní rozvoj mladých lidí bez ohledu na zdravotní postižení. Realizuje zážitkové kurzy otevřené osobám s postižením, výlety za kulturou i přírodou v integrované skupině, i vzdělávací kurzy pro další podobně zaměřené organizace.<sup>95</sup> Sdružení vzniklo v roce 1991 a od tohoto roku realizuje mnoho projektů, jedná se o letní i zimní integrační kurzy i kurzy pořádané v zahraničí. Náplň tvoří klasické aktivity pobytu v přírodě jako je turistika, rafting, různé formy hry, jachting a mnoho dalších.<sup>96</sup>

Tyto kurzy ukazují možnost, jak dosáhnout naplnění cílů zážitkové pedagogiky s přímým přesahem do oblastí působení sociální pedagogiky. A to v rovině rozvoje hodnotového systému a sociálního citění jak u osob s postižením, tak u osob bez postižení.

---

<sup>94</sup> KUDLÁČEK, M., VALENTA, T., MAGEROVÁ, L. Společně v zážitkové pedagogice: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 2. Str. 12

<sup>95</sup> Srov. REITMAYEROVÁ, E., ŠMÍD, D. Občanské sdružení užitečný život. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 2. Str. 76-79.

<sup>96</sup> Srov. KUDLÁČEK, M., VALENTA, T., MAGEROVÁ, L. Společně v zážitkové pedagogice: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 2. Str. 13



Na těchto příkladech z praxe lze ukázat evidentní a rostoucí trend využívání prvků i ucelených programů zážitkové pedagogiky a výchovy dobrodružstvím při prevenci a intervenci sociálně patologických jevů. Zároveň v této oblasti působení na jedince i skupiny existuje prostor pro uplatnění odborníků z oblasti sociální pedagogiky.

## 4 SHRUTÍ ZÍSKANÝCH POZNATKŮ

Na základě analýzy dostupných informací a porovnání zdrojů z oblasti zážitkové pedagogiky a sociální pedagogiky jsme dospěli k závěru, že prostředky a metody zážitkové pedagogiky jsou využitelné v oblasti sociální pedagogiky. I svým zaměřením na harmonický rozvoj osobnosti je zážitková pedagogika blízká širšímu pojetí sociální pedagogiky. Existují také reálné výstupy, na nichž lze pozorovat, že již dochází k propojení obou disciplín a toto propojení je v rámci realizovaných programů funkční a přínosné.

Dále z této práce vyplývá, že sociální pedagog, jako odborník ve svém oboru, se může realizovat v projektech zážitkové pedagogiky a naplňovat tak cíle sociální pedagogiky, čímž se v této oblasti působení otevírá prostor pro uplatnění absolventů studijního oboru, tak jak jej profiluje CMTF UP.

Na základě získaných poznatků z oblasti sociální pedagogiky také vyvozujeme, že sociální pedagog může v rámci svých kompetencí využít prvků zážitkové pedagogiky a efektivně je aplikovat v praxi. Zážitková pedagogika může sloužit také k rozvoji samotných kompetencí u studentů daného oboru.

Dle našeho názoru by tedy bylo vhodné více spolupracovat s odborníky z oblasti zážitkové pedagogiky, realizovat společné projekty, zaměřit se na témata z oblasti sociální pedagogiky a tím přispět k rozvoji obou disciplín. Tomu lze napomoci navázáním hlubší spolupráce mezi Cyrilometodějskou teologickou fakultou a Fakultou tělesné kultury univerzity Palackého v Olomouci, kde zážitková pedagogika také tvoří část výuky a mnoho odborníků z oblasti zážitkové pedagogiky zde vyučuje.

Studenti obou fakult by se mohli realizovat například na konkrétním společném projektu, ve kterém by bylo využito znalostí z oblasti zážitkové i sociální pedagogiky. Došlo by tak k reálnému propojení, s možností vyzkoušet si například přípravu kurzu pro konkrétní cílovou skupinu z oblasti sociální pedagogiky (ideálně v rovině preventivní činnosti) formou programu s prvky výchovy zážitkem či výchovy dobrodružstvím. Takovýto projekt by umožnil studentům sociální pedagogiky aplikovat poznatky ze svého oboru v propojení s metodou zážitkové pedagogiky v praxi. Pro náš obor se zde tedy otevírá možnost prohloubení znalostí i praktických dovedností z oblasti výchovy

dobrodružství i výchovy zážitkem a také možnost obohacení se o jiný náhled na stejnou problematiku.

## ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se zaměřili na zážitkovou pedagogiku, výchovu dobrodružstvím a jejich využití v oblasti sociální pedagogiky.

Pokusili jsme se přiblížit zážitkovou pedagogiku jako jednu z pedagogických disciplín a vystihnout její podstatu i principy v širších souvislostech. Dále jsme pozornost věnovali výchově dobrodružstvím a terapii dobrodružstvím jako formám praktického působení na jedince i skupiny, a to nejen na území ČR, ale i v celosvětovém kontextu. Popsali jsme teoretické koncepty, ze kterých obě metody vychází a přiblížili tak jejich praktické působení.

Vztáhli jsme zážitkovou pedagogiku k sociální pedagogice i k profesi sociálního pedagoga. Uvedli teoreticky i prakticky propojení obou disciplín a podložili své závěry odbornými poznatky i projekty z praxe. Získané poznatky jsme shrnuli do konkrétních výstupů a na jejich základě jsme poté navrhli možné propojení obou disciplín s ohledem ke společným cílům.

Tato teoretická práce tedy shrnula poznatky spojující obě na první pohled nesourodé disciplíny a pokusila se ukázat jejich souvislosti. Tím jsme také chtěli upozornit na silné propojení mezi sociální pedagogikou a zážitkovou pedagogikou a popsat oblasti, ve kterých si mají oba obory co nabídnout.

Vzhledem k tomu, že v praxi již existuje celá řada projektů, které se problematikou výchovy a rozvoje jedince i společnosti ve spojení sociální a zážitkové pedagogiky zabývají, může tato práce otevřít prostor pro další teoretické analýzy podobného charakteru, protože obě mladé disciplíny se dynamicky rozvíjejí a prostor pro jejich spolupráci je široký.

## SEZNAM LITERATURY

1. BAILEY, Joseph. *Adventure programming*. 1. vyd. Pennsylvania, 1999. 499 s. ISBN 1-892132-09-5.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. 221 s. ISBN 80-968437-5-3.
3. BEARD, Colin, WILSON, John, P. *The power of experiential learning*. 2. vyd. London: Kogan Page, 2004. 261 s. ISBN 0-7494-3467-8.
4. CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *O štěstí a smyslu života*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. 399 s. ISBN 80-7106-139-5.
5. DOHNAL, Tomáš a kol. *Tři dimenze pojmu rekreologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. 166 s. ISBN 978-80-244-2437-8.
6. HANUŠ, Radek. *Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho postavení v rámci pedagogických věd*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 295 s.
7. HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
8. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
9. HÁTLOVÁ, Běla. *Dobrodružná terapie - nově se rodící terapeutická metoda*. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 2, 148 s. ISSN 1214-603X.
10. HLAVNIČKOVÁ, Petra. *Putování s Carly*. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2009, 1. vyd. Olomouc: Gymnasion o.p.s. č. 11, 108 s. ISSN 1214-603X.
11. CHYTILOVÁ, Lenka. *Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání*. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2005, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 3, 168 s. ISSN 1214-603X.
12. JIRÁSEK, Ivo. *Inzerát na název*. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2014, 1. vyd. Olomouc: Gymnasion o.p.s. č. 14, 104 s. ISSN 1214-603X.
13. JIRÁSEK, Ivo. *Prožitok a možné světy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 125 s. ISBN 80-244-0256-4.

14. JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu Zážitková pedagogika. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 1, 112 s. ISSN 1214-603X.
15. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a dobrodružství*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
16. KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk, prostředí, výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
17. KUDLÁČEK, Martin, VALENTA, Tomáš, MAGEROVÁ, Lucie. Společně v zážitkové pedagogice: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 2, 148 s. ISSN 1214-603X.
18. MACKŮ, Richard. Zážitkové názvosloví. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2014, 1. vyd. Olomouc: Gymnasion o.p.s. č. 14, 104 s. ISSN 1214-603X.
19. MÁŠILKA, David. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 94 s.
20. NEUMAN, Jan. *Dobrodružné cvičení a hry v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 328 s. ISBN 978-80-262-062806.
21. NEUMAN, Jan. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE). *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 2, 148 s. ISSN 1214-603X.
22. NEUMAN, Jan a kol. *Turistika a sporty v přírodě: Přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 200 s. ISBN 80-7178-391-9.
23. NEUMAN, Jan, HANUŠ, Radek. Kristova léta školy prázdninového času. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 7, 228 s. ISSN 1214-603X.
24. PAULUSOVÁ, Zuzana. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 1, 112 s. ISSN 1214-603X.

25. PRIEST, Simon, GASS, Michael. *Effective Leadership in Adventure Programming*. 2. vyd. United States: Human Kinetics, 2005. 328 s. ISBN 978-0-7360-5250-4.
26. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*, 2. vyd. Praha: Portál. 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.
27. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál. 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
28. REITMAYEROVÁ, Eva, ŠMÍD, Dalibor. Občanské sdružení užitečný život. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 2, 148 s. ISSN 1214-603X.
29. SRB, Vladimír. Jak na osobnostní a sociální výchovu v naší škole?. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 8, 172 s. ISSN 1214-603X.
30. SVATOŠ, Vladimír, LEBEDA, Petr. Outward Bound International. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 1, 112 s. ISSN 1214-603X.
31. TURČOVÁ, Ivana. Terminologická džungle – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 8, 172 s. ISSN 1214-603X.
32. VÁLEK, Petr. Smysl zážitkové pedagogiky při práci s dospívajícími z pěstounských rodin a dětských domovů. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2013, 1. vyd. Olomouc: Gymnasion o.p.s. č. 12, 104 s. ISSN 1214-603X.

## SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. Studijní obory: Sociální pedagogika. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. 2014 [cit. 2014-11-1]. Dostupné z: [www.cmtf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/socialni-pedagogika-1/](http://www.cmtf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/studijni-obory/obor/socialni-pedagogika-1/).
2. SPURNÝ, J. Let(o) na hran(i)e. In: *Gymnasion* [online]. 2014 [cit. 2014-11-2]. Dostupné z: [www.gymnasion.org/archive/article/leto-na-hranie](http://www.gymnasion.org/archive/article/leto-na-hranie).
3. VÁCLAVÍK, V. *Otevřené vyučování* [online]. 2014 [cit. 2014-11-7] Dostupné z: [www.otevrene-vyucovani.cz/ov/vychodiska/masl.jpg](http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/vychodiska/masl.jpg).