

Bakalářská práce

2009

Justina Ceeová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**ROLE VYBRANÝCH PRVKŮ VÝCHOVY PROŽITKEM
V PROFILACI PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU**

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků
Autor práce: Justina Ceeová
Studijní obor: Pedagogika volného času, prezenční
Ročník: IV.

2009

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

19. dubna 2009

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Richardovi Macků
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Seznam

ÚVOD	5
1. TERMINOLOGIE.....	8
1.1. ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA (ZP).....	8
1.2. PROŽITEK JAKO TAKOVÝ A JEHO PRVKY.....	9
1.3. VÝCHOVA PROŽITKEM (VP).....	10
1.4. VÝCHOVA.....	10
1.5. PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU (PVC).....	11
2. VÝCHOVA PROŽITKEM (VP).....	12
3. VYBRANÉ PRVKY VÝCHOVY PROŽITKEM.....	18
3.1. DOBRODRUŽSTVÍ.....	18
3.2. ZÁŽITKOVÉ, SEBEZKUŠENOSTNÍ UČENÍ	19
3.2.1. Komfortní zóna a transfer zkušeností	20
3.2.2. Zážitek „nereálně reálných“ situací	22
3.3. CÍLENÁ ZPĚTNÁ VAZBA JAKO ZÁKLADNÍ PRVEK UČENÍ SE.....	23
4. OSOBNOST INSTRUKTORA VP	25
5. PROFILACE PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU	27
6. OSOBNOST PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU	32
7. KLÍČOVÉ KOMPETENCE	34
8. VYBRANÉ KLÍČOVÉ KOMPETENCE A JEJICH VZTAH K VP	36
9. LIMITY A PŘEDNOSTI VP	41
ZÁVĚR.....	45
LITERATURA:	47
SEZNAM ZKRATEK:	50
PŘÍLOHY.....	51
ABSTRAKT	55

ÚVOD

Výchova prožitkem (dále jen VP) jako výchovný přístup prochází dlouhou cestou ve snaze vydobýt si své pevné místo v pedagogické vědě. Pro stoupence tohoto přístupu, kteří se VP chtějí věnovat (nebo alespoň ve svém působení pedagoga volného času využívat její principy, východiska a metody), je toto místo zcela zřejmé. Využití VP sahá od vlastních zážitkových kurzů, až po drobné workshopy a vzdělávací semináře.

Protože schopnost aplikace různorodých pedagogických metod patří mezi specifické kompetence pedagoga volného času¹, není jistě překvapující, že předmět zážitkové pedagogiky (dále jen ZP), která se výchovou prožitkem zabývá (viz kap. 2), bývá také zařazen do vyučovacích předmětů v rámci vysokoškolských oborů, které se týkají pedagogiky volného času (dále jen PVC). Provázanost mezi těmito dvěma oblastmi samozřejmě nespočívá pouze v této skutečnosti, ale především v cílech a důzazech, které jsou v obou kladeny a směřovány podobným směrem. Provázanost VP s pedagogikou volného času bude pro naši práci důležitá, protože bychom se zde chtěli teoreticky zabývat přínosem VP pro budoucího absolventa vysokoškolského studia PVC. Výuka² předmětů z oblasti ZP v některých případech postihuje nejen teoretické základy, ale často má podobu reálného kurzu VP, který studenti absolvují jako účastníci, a mohou si tak VP do určité míry zažít „na vlastní kůži“. Dnes je již také běžné používat VP na adaptačních kurzech na počátku studia. My se v této práci chceme zabývat otázkou, co může prožitek získaný na kurzu VP účastníkovi přinést po stránce osobnostní. Nebudeme se zde tedy detailně zabývat způsoby a formami práce ve VP či, nýbrž souvislostmi VP a osobnostního rozvoje jedinců, kteří touto výchovou prochází. Osobnost člověka je oblast, na kterou VP působí především (viz kap. 3), proto se domníváme, že v tomto ohledu může být budoucímu pedagogovi VČ přínosem, a to jako součást jeho profesní profilace (zejména tedy přípravy v rámci vysokoškolského studia). To považujeme za velmi důležité, mají-li totiž pedagogové volného času svou práci dopomáhat k smysluplnému využívání volného času, mají-li pracovat na prevenci nežádoucích forem chování, a především mají-li vychovávat (se vším, co tento pojem v sobě obsahuje, viz kap. č. 1), je nutné, aby toho byli schopni. Pokud má pedagog volného času pomoci svým

¹ Srov. Kaplánek, M. *Základy pedagogiky volného času* (prezentace k přednáškám) [online].

² Anotace tohoto předmětu na vybraných fakultách viz příloha č. 1

svěřencům dozrát v celistvou, integrovanou a socializovanou osobnost³, je třeba, aby sám takovou osobností byl. Jedině poté může svou práci vykonávat opravdu dobře.

K úvaze o přínosu prvků VP nás také vedl empirický výzkum Procházkové v její diplomové práci, kde zkoumala přínos kurzů VP pro praxi i osobnostní rozvoj pedagogů, ze kterého vyplývá, že účastníci-pedagogové hodnotí VP pro svůj osobnostní rozvoj jako přínosný.⁴

Teoretickým zkoumáním klíčových prvků VP a principů, na nichž funguje, chceme tuto domněnku o přínosu VP pro osobnost pedagoga VČ potvrdit a charakterizovat, v čem tento přínos konkrétně spočívá (a vyzdvihnout tak také místo VP v rámci vysokoškolského studia PVČ). Jak výchovou prožitkem, tak osobností pedagoga volného času se v této práci budeme zabývat pouze v tomto kontextu. Nebudeme porovnávat společné cíle a body obecně, nýbrž se budeme soustředit pouze na ty prvky, které lze nějakým konkrétním způsobem propojit s osobnostní profilací pedagoga volného času. Budeme zkoumat, jaké osobnostní předpoklady a základní kompetence by měl pedagog VČ mít, co je cílem jeho profilace, a k čemu mu tedy má být vysoká škola v rámci profesní přípravy nápomocna. Dále se budeme zabývat cíli výchovy prožitkem, a těmi jejími prvky, o kterých se domníváme, že s touto zmiňovanou osobnostní stránkou ponejvíce souvisí.

Jinak řečeno, budeme se zabývat nikoliv tím, jak pedagog volného času může využít výchovu prožitkem ve své budoucí profesi (myšleno její konkrétní metody, formy práce), nýbrž tím, jak může využít výchovu prožitkem pro sebe samého, svůj osobní růst a rozvoj, aby se mohl stát dobrým pedagogem.

První kapitolu věnujeme terminologickému vymezení klíčových pojmů této práce, abychom (kvůli dnešní nejednotnosti pojmů), mohli přesně porozumět a určit přesný význam jednotlivých pojmů. V dalších kapitolách se pak budeme zabývat již zmíněnými a námi zkoumanými oblastmi - v kapitole druhé výchovou prožitkem, v kapitole třetí některým vybraným prvkům, které v rámci VP a jejího přínosu pro pedagogy VČ považujeme za klíčové, a v následující kapitole také osobnosti instruktora, která nám pomůže lépe

³ Viz kap. 2, heslo výchova

⁴ PROCHÁZKOVÁ, M. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti zážitkové pedagogiky*. Brno, 2006. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce J. Kolář.

pochopit, jak se v rámci VP s těmito prvky pracuje. V dalších kapitolách se zaměříme na osobnost pedagoga volného času a jeho profilaci. Protože jsme si dobře vědomi toho, že každá skutečnost má své pro a proti, a že tedy také možné přínosy VP pro osobnost pedagoga VČ mají své meze a hranice (jak z hlediska hranic využitelnosti, tak z hlediska chyb a rizik, které se mohou objevit přímo na konkrétním kurzu VP), věnujeme poslední kapitolu právě jim.

Z literatury využijeme především periodika *Gymnasion* (časopis pro zážitkovou pedagogiku), který se jako jediný u nás výchovou prožitkem a oblastmi s ní spojenými zabývá, a klade si za cíl mj. také přispět k profilaci a upevňování odborné terminologie zážitkové pedagogiky, stejně jako její zdůvodnění.⁵ Dalším významným zdrojem je kniha Svatoše a Lebedy *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, která se přehledně zabývá základními principy výchovy prožitkem. V oblasti volného času pak zmíníme autory Pávkovou, Hofbauera, Kaplánka a další.

⁵ Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 4.

1. TERMINOLOGIE

V počátku si tedy nejprve ujasněme pojmosloví, protože vnímání významů jednotlivých termínů, zejména v zážitkové pedagogice, se prozatím různí, a může tak vzniknout nedorozumění.⁶ Tato nejednoznačnost pramení z novosti zážitkové pedagogiky, která prozatím není ustálená ani jako vědní obor, ani nemá ustálenou terminologii. Problém navíc nastává s pojmy užívanými v zahraničí, pro které je těžké najít vhodný ekvivalent. Anglické výrazy se často překládají několika synonymy, která jsou užívána v různé literatuře různým způsobem, což následně může v čtenáři způsobit zmatek.⁷ Problémy v terminologii pedagogiky se v této práci však zaobírat nechceme, proto v následující kapitole vymezíme pojmy tak, jak je budeme chápat a používat v této práci. V souvislosti s výchovou prožitkem a pojmy s ní spojenými se budeme držet převážně pojmosloví, jak je nabízí zejména Jirásek v časopisech *Gymnasion*.

Za důležité považujeme rozlišení pojmu zážitkové pedagogiky a výchovy prožitkem, jelikož tyto dva pojmy se do určité míry překrývají a často také zaměňují. Zároveň si zde vymezíme další klíčové pojmy této práce a to následovně:

1.1. Zážitková pedagogika (ZP)

Jako pedagogika je i ZP teoretickou vědou, která popisuje a vysvětluje dané výchovné a vzdělávací jevy.⁸ Je to jakési teoretické postižení „takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozбором a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.“⁹ Je tedy teoretickým postižením výchovy prožitkem. Toto vymezení považujeme za důležité, protože v literatuře se často můžeme setkat s dalšími termíny (a to zejména *dobrodružná výchova*, *výchova v přírodě*, *výchova prožitkem*)

⁶ Srov. TURČOVÁ, I. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblastí výchovy aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 24.

⁷ Srov. TURČOVÁ, I. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblastí výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 23 - 25.

⁸ Srov. JIRÁSEK, I. Širší sociální kontext zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2008, Vol. 9, s. 26.

⁹ Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 15.

jako termíny synonymními¹⁰, ačkoli takovéto ztotožňování není přesné. Jestliže ZP výchovu prožitkem teoreticky postihuje, nemůže stát zároveň jako její synonymum. Další dva pojmy pak vyjadřují již konkrétní formy zážitku či prožitku (skrze dobrodružství a přírodu), a jsou to tedy pojmy, které spadají pod pojem výchova prožitkem, a nemohou být taktéž synonymem ani k tomuto pojmu, ani k pojmu ZP. Tímto pojmem bývají často také pojmenovávány konkrétní kurzy výchovy prožitkem či konkrétní metody a formy práce, které však do tohoto pojmu řadit nemůžeme také. Dále tedy ZP budeme chápat čistě ve smyslu teoretického postizení těchto konkrétních oblastí.

1.2. Prožitek jako takový a jeho prvky

Prožitek je emocionálně zbarvená evidence minulého, přítomného i očekávaného. Charakterizuje jej bezprostřednost a závislost na specifikách člověka, který jej prožívá. V důsledku toho jej tedy i ve stejném situačním kontextu žádné dvě osoby neprožívají stejně. Je charakteristický také svou bezprostředností. Odlišujeme prožitek navozený (např. ve VP) od prožitků běžného dne.¹¹

Jirásek shrnuje několik bodů, které vyjadřují vlastnosti prožitku. Jsou to komplexnost, verbální nepřenositelnost, nedefinovatelnost (jazyk nedokáže vystihnout nikdy jeho plnost), jedinečnost a intencionalitu zaměření, tedy sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události.¹²

Jirásek také rozlišuje a pokouší se vysvětlit jemnou nuanci mezi pojmy „zážitek“ a „prožitek“. Uvádí, že tyto pojmy se většinou používají jako synonyma, a v rámci některých pojmů jako ustálené vazby (např. se užívá pedagogika zážitková, nikoli prožitková). Dále však také uvádí, že v některých případech je dobré tyto pojmy užívat odlišně. Prožitek v rámci výchovy prožitkem spojuje s myšlenkovou i tělesnou aktivitou v přítomném okamžiku, proto považuje tento pojem jako vhodnější oproti častěji užívanému „zážitek“. Ten považuje spíše

¹⁰ Srov. TURČOVÁ, I. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblastí výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 23-25.

¹¹ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 175.

¹² Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 13-14

za prožitek z minulosti, ke kterému se ve svých vzpomínkách či racionální úvaze vracíme, aniž by v něm byla obsažena ona aktivita. Proto také označení „zážitková pedagogika“ jako teoretické postižení oboru (která o prožitcích uvažuje v jejich obecnosti, nikoliv v jejich prožívání), považuje za správné.¹³

S tímto se ztotožňujeme, a budeme také prožitek používat v souvislosti s přítomně prožívaným okamžikem, jako takový, který má v sobě potenciál stát se zkušeností.

1.3. Výchova prožitkem (VP)

je pojmem širším, není to jen teoretické postižení, ale zahrnuje zejména praktické projekty, programy, kurzy. Je to realita, v níž se odehrává to, co je pedagogikou zážitku popsáno, a ke které zážitková pedagogika zobecněním, popisem metod, forem, prostředků, cílů a témat přispívá.¹⁴

Jako taková je také ústředním tématem naší práce právě VP, protože naším cílem je popsat přínos právě konkrétního kurzu, programu VP, který se ve výše popsané nabídce předmětu ZP nachází.

Místo pojmu VP by se dal též použít také užívaný termín výchova zážitkem (v souvislosti s výše popsány rozdíly mezi pojmy zážitek a prožitek), podržíme se však VP, jelikož v souvislostech, ve kterých tento pojem budeme používat, nám půjde spíše o prožitky samé, účastníky v daném okamžiku prožívané, aniž bychom rozlišovali, zda je s nimi již teoreticky myšlenkově operováno, nebo ještě nikoliv.

VP budeme věnovat celou druhou kapitolu, proto se nyní s takovýmto vymezením spokojíme.

1.4. Výchova

Pojetí výchovy se značně různí a to jak v míře účasti subjektů na procesu, tak v míře obecnosti či pojetí její funkce. Většinou se však různá pojetí shodují v tom, že „výchova je

¹³ Srov. Tamtéž, s. 13-14

¹⁴ Srov. Tamtéž, s. 15

proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.¹⁵

Z moderního hlediska je výchova chápána jako proces záměrného a cílevědomého utváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se vnitřně integrovanou, autentickou a socializovanou osobností.¹⁶

Tento proces pak lze chápat jako proces plně řízený, kdy pedagog či instituce ovlivňuje nehotového člověka, nebo jako proces, ve kterém je důležitá úloha samotného vychovávaného či jako interakci mezi pedagogem a žákem. Účinnost výchovy vždy závisí na otevřenosti a interiorizaci výchovného působení jedincem.¹⁷

1.5. Pedagogika volného času (PVC)

Pedagogika volného času je vědní obor, který se zabývá teoretickými a praktickými aspekty výchovy mimo vyučování, výchovy ve volném čase.¹⁸ Podílí se na „formování světa volného času s cílem opakovaně nabízet a zajistit jedinci optimální předpoklady pro jeho růst a učení, vývoj a existenci.“¹⁹ Zaobírá se „komplexním výchovně vzdělávacím procesem v základních vztahových rámcích volného času, který má svůj význam a funkci jako čas oddechu a rekreace, regeneraci fyzických a psychických sil, společenských kontaktů, seberealizace v zájmových a jiných volnočasových aktivitách, vycházejících z individuálních potřeb a zájmů dětí a mládeže.“²⁰ Působení pedagogů volného času by mělo mít především preventivní vliv vůči sociálně patologickým jevům. Hofbauer také poukazuje na posun v chápání volného času dnes, kdy se kromě prevence klade důraz na „socializaci, sociální

¹⁵ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Heslo „výchova“.

¹⁶ Srov. Tamtéž.

¹⁷ Srov. Tamtéž.

¹⁸ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 38.

¹⁹ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 86

²⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, E. Pedagogika volného času. *Pedagogická revue*, 2001, roč. 53, č. 5, s. 418.

integraci a celkový vývoj mladých lidí.²¹ V současné době jsou dle Opaschowského základní principy pedagogiky volného času tyto: uvědomělý výběr činnosti, kdy je pohled na volný čas směřován jako na prostředek rozvoje osobnosti, aktivita, nikoli pasivita subjektu (překonání pasivní konzumace a rozvoj kreativity), orientace na sociální kontakt, rekreace, odreagování, spontaneita a radost z činnosti, prostor pro znovunalézání smyslu.²²

Stejně jako ZP je PVC teoretickou reflexí reálných výchovných situací, proto bychom ji měli odlišovat od výchovy ve volném čase jako konkrétního procesu. V souladu s tím budeme pojem PVC používat jako teoretické postižení daných jevů nebo jako studijní či vědní obor, v případech popisujících proces se budeme držet pojmu výchovy ve volném čase.

Co se týče její spojitosti s VP (ZP), Jirásek uvádí, že „výchova ve volném čase a její teoretické uchopení je disciplínou jdoucí napříč možnostmi ZP. Na jedné straně je totiž její vymezení širší (zabývá se nejenom veškerou výchovou mimo vyučování a školskými zařízeními k tomu účelu existujícími, ale také ústavní péčí apod.), na druhé straně však vynechává stranou působení škol a školního vyučování, kde však zážitková pedagogika hledá možnosti svého uplatnění“²³

„Akcent na smysluplnost prožívání (disponibilitu) nejenom v určité časové rovině, ale i v čase tzv. volném, který může být prožíván stejně intenzivně, dynamicky a užitečně jako je čas primárně věnovaný vzdělávání a osobnostnímu rozvoji **je pro výchovu ve volném čase i výchovu prožitkem totožný.**“²⁴

2. VÝCHOVA PROŽITKEM (VP)

V návaznosti na výše uvedenou terminologii i na cíle této práce bude předmětem této práce právě výchova prožitkem. Pojem ZP budeme používat pouze v souladu s výše uvedenou terminologií. V mnoha publikacích byl však po dlouhou dobu termín zážitková pedagogika

²¹ HOFBAUER, B. Aktuální otázky výchovného zhodnocování volného času. In ČECH, T. (ed.) *Výchova a volný čas 2*. s. 29.

²² Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Heslo „pedagogika volného času“.

²³ Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 10.

²⁴ Srov. Tamtéž.

užíván i v případech, kdy odpovídal spíše pojmu výchovy prožitkem (nezapomínejme, že terminologie ZP se neustále vyvíjí, a rozdíl mezi VP a ZP se začal projednávat teprve v nedávné době). Proto se v některých citacích objeví také termín zážitková pedagogika, přestože jím bude míněna VP. Z textu však tento význam bude zcela zřejmý.

V rámci této práce nemáme prostor, abychom se dostatečně věnovali historii VP. Její kořeny sahají až k Aristotelovi a Platónovi a její vývoj, stejně jako vývoj jejích jednotlivých proudů i metod jak ve světě, tak u nás, by stačil na celou samostatnou práci. Protože však toto téma je v českých publikacích relativně dobře dostupné a protože se domníváme, že její vymezení není pro cíle naší práce nezbytné, dovolíme si toto téma omezit na jednoho klíčového představitele, a následně se věnovat VP jako takové, jejím cílům a metodám.

Oním představitelem a průkopníkem VP je Kurt Hahn. Základy této výchovné metody položil v první polovině 20. století, jako reakci na několik úpadkových jevů, které ve společnosti spatřoval. Byly jimi pokles tělesné zdatnosti (kvůli moderním způsobům lokomoce), iniciativního jednání a podnikavosti (kvůli tzv. nemoci diváctví), paměti a představitivosti (z důvodu zmatené bezstarostnosti moderního života), dovednosti a pečlivosti (kvůli oslabení tradice a řemesla), sebeovládání (v důsledku relativně snadné dostupnosti rychlých stimulantů a nejrůznějších prostředků k uspokojení potřeb), soucitu a lidského účastenství (v důsledku spěchu a „duchovní smrti“)²⁵. Zaměřil se tedy na výchovu podporující kvality, které by šly proti tomuto úpadku (tedy houževnatost, iniciativní jednání, paměť a představitivost, sebeovládání a zvyšování soucitu a lidského účastenství), upozorňoval na povrchní a kvantitativní prožívání dojmů. Způsoby, jakým toho dosáhnout viděl v tělesném tréninku, expedicích, projektech zahrnujících řemeslo a manuální činnosti a v záchranářské službě.²⁶ Na tuto jeho výchovnou metodu navázala celosvětově působící organizace Outward Bound²⁷, která vznikla z popudu K. Hahna a britského rejdaře L. Holta jako první škola působící v této oblasti.²⁸

²⁵ Srov. KUBALA, P. Dobrodružství na šest měsíců. *Gymnasium*, 2005, Vol. 3, s. 82.

²⁶ Srov. Tamtéž.

²⁷ Tato organizace má i českou odnož. Je to Prázdninová škola Lipnice, jejíž institucí byla ČR přijata za člena Outward Bound (1991), více na WWW: <http://www.psl.cz/>

²⁸ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. Outward Bound International. *Gymnasium*, 2004, Vol. 1, s. 47.

Výchovné postupy založené na prožitku se opírají o intenzivní prožitky či zážitky získané aktivní účastí v programu, který zahrnuje obvykle náročné fyzické činnosti spojené s určitou mírou navozeného a kontrolovaného rizika²⁹. Jak již napovídá definice prožitku (viz kap. 1), pracuje s přítomnou chvílí a plným obrácením pozornosti na ni. Prožitek je jedinečný a nenahraditelný, není však možný bez aktivní účasti jedince, která je jedním z předpokladů úspěchu. Cílem různých zážitkových kurzů, které pracují na základě VP je pak vyvolat tento intenzivní a hluboký prožitek, „který s určitým časovým odstupem po prožité situaci, se za jistých podmínek přetváří ve zkušenost, kterou můžeme využít v dalším životě.“³⁰ Touto bezprostřední zkušeností, se tedy také liší zkušenostní učení, tato výchova prožitkem, od učení „klasického školního“. Osobní zážitek, resp. zkušenost z dané činnosti utvořenou, si je člověk schopen zapamatovat nejvíce a nejdéle uchovat ve své paměti, proto je to právě ona bezprostřední zkušenost, která zvyšuje efektivitu výchovného působení³¹ (více viz kap. 3).

Způsob dosažení takovýchto prožitků spočívá v navození situací, jimž se účastníci v danou chvíli nemohou vyhnout (ať už zcela reálných v rámci expedice nebo v rámci hry). Musí spoléhat na své fyzické i duševní síly (tak poznávají své limity a schopnosti) a setkají se s nutností spolupráce, vedoucí k úspěchu a k hlubšímu poznání sebe sama.

VP pracuje za pomoci několika základních prostředků: „hra, emocionální a racionální aktivita, výzva zvoucí k překonání, zacílení a zpracování“³². Dalšími dvěma prvky, které v této souvislosti můžeme jmenovat, jsou dobrodružství a příroda. Program bývá zasazen do neobvyklého, často přírodního prostředí. VP nabízí změnu zažitého rámce, pro které je příroda svými přirozenými výzvami, ideálním prostředím. VP užívá také různé formy práce. Od modelových situací, přes tvořivé a dramatické dílny, besedy, diskuze, až po fyzicky i psychicky náročné situace³³. Aktivity VP jsou zaměřeny na rozvoj sebepoznání a sociálních vztahů, umožňují uvědomovat si autenticitu své vlastní existence, umožňují býtí sebe samého v jeho celistvosti, konfrontaci s druhými, zážitek spolupráce v týmu, vjem kontaktu

²⁹ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha: Portál, 2008, s. 175.

³⁰ Srov. CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 10.

³¹ Srov. CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 10-12.

³² JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 15.

³³ Srov. Tamtéž, str. 15.

s přírodou.³⁴ „Tím, že problémy v těchto aktivitách či hrách bývají náročnější než v běžném životě, rozvíjí účastník svoji odolnost, posunuje své hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění, a dalších vlastností potřebných v každodenním životě.“³⁵

Prožitek tedy nemá být pro VP nikdy konečným cílem, nýbrž prostředkem, orientuje se na celkový kontext prožitku a zkušenost, která se tímto prožitkem utváří, a která může být v dalším životě zhodnocena. Z toho důvodu je kladem velký důraz na zpětnou vazbu aktivit, je zde zahrnuta sebereflexe a reflexe sociálních vztahů, což přispívá k sebepoznání a k rozpoznání vlastního místa ve skupině. Napomáhá také poznat dosud neobjevené schopnosti, odbourávají bariéry, budují psychickou odolnost, sebevědomí a sebedůvěru.³⁶

Můžeme tedy říci, že sledovaným cílem VP je tedy rozvoj určitých kompetencí - „zvýšení samostatnosti, sebedůvěry, schopnosti spolupráce, zvýšení pocitu zodpovědnosti za členy skupiny a skupinové soudružnosti, schopnosti tvořivě řešit a zvládnout neobvyklé, mimořádné a krizové situace.“³⁷ Stručně řečeno **rozvoj sebe sama** a rozvoj sebe v kontextu **fungování ve skupině**, a tedy také rozvoj skupiny jako takové, jejího fungování. Proto je tento přístup velmi využíván nejen samostatnými jedinci, ale také pro budování školních či pracovních kolektivů, nebo jako pomoc při jejich zhoršeném fungování.

Princip tohoto přímého zážitku však může kromě pozitivních zjištění o sobě obsahovat i ta opačná, poukazující na vlastní limity. Proto je také třeba, aby byla kvalitní zpětná vazba, aby hranice a limity nebyly chápány pouze negativně, nýbrž spíše jako prostor umožňující další rozvoj. Zpětné vazbě budeme níže věnovat celou dílčí kapitolu.

Doposud bylo v rámci programů, které pomocí VP pracují, zjištěno několik poznatků, díky nimž byly její metody také formovány a upevňovány. Jedním je skutečnost, že téměř každý člověk dokáže více, než si myslí (což také odpovídá známému přísloví „*Když nemůžeš, ještě sedmkrát můžeš*“). Dalším zjištěním je, že společný život v malé skupině a styk s přírodou představují samy o sobě pro člověka výzvu (fyzickou i psychickou). Posledním poznatkem je,

³⁴ Srov. Tamtéž, str. 15.

³⁵ Srov. CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 10.

³⁶ Srov. Tamtéž, s. 10.

³⁷ Srov. JIRÁSEK, I. Výchova v přírodě. (učební text),s. 21.

že učení je více než osvojení zprostředkovaných faktů (je nutné si osvojit řešení konkrétních situací, aby jednání bylo účinné)³⁸

Další kompetence, které chce VP rozvíjet, jsou kompetence zahrnuté v konceptu Building Learning Power (BLP) britského pedagoga Guye Claxtona z Bristolské univerzity, který se v poslední době objevuje jako jeden z nových inspiračních zdrojů pro VP.

Je to soubor těch kompetencí, které by měly být rozvíjeny v člověku coby učící se osobnosti. Jsou jimi rezilience, vynalézavost, přemýšlivost a reciprocita (viz obr. č. 1).

³⁸ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 176.

Klíčová kompetence	Schopnosti	K tomu slovník	Výklad dle prof. Claxtona
Překlad dle slovníku			
Výklad dle prof. Claxtona			
RESILIENCE	perseverance	vytrvalost, úpornost, stálost	schopnost vydržet a vyrovnat se s pocity provázejícími učení
odolnost, pružnost, nezdolnost, houževnatost	managing distractions	schopnost mít pod kontrolou rušivé vlivy (pozn. aut.)	schopnost rozeznat a omezit rušení
být připraven, ochoten a schopen upoutat se k učení	noticing	všímavost, pozornost	schopnost vycítit potenciál
	absorption	pohlčení, vstřebání, zaujetí, pohroužení, zabrání	flow, potěšení ze stavu pohlčení, schopnost zabrat se, nechat se unést
RESOURCEFULNESS	questioning	zvědavost, schopnost ptát se,	schopnost jít pod povrch, hledání odpovědí na otázky typu: Jak to? Co když?
nápaditost, důmysl, vynalézavost, důvtip, pohotovost	capitalising	schopnost využít, přeměnit na kapitál	využívání dostupných zdrojů
být připraven, ochoten a schopen učit se různými cestami a způsoby	making links	propojování, hledání souvislostí, vztahů	schopnost nalézat logické vztahy, snaha o relevanci a smysl
	reasoning	schopnost uvažovat, dedukovat	pečlivé, přesné a metodické myšlení
	imagining	schopnost představit si, vizualizovat	umění používat představivost při projekci učení
REFLECTIVENESS	planning	umění plánovat učení	schopnost předem vymyslet postup pro učení
přemýšlivost, přemítavost, hloubavost, rozjímavost	meta-learning	učení o učení	porozumění učení jako takovému a také sobě samému jako učícímu se člověku
být připraven, ochoten a schopen vnést do vlastního učení větší míru strategie	distilling	schopnost vytáhnout, vygenerovat myšlenku, úvahu z dřívější úvahy	schopnost vyvodit si poučení ze zkušenosti
	revising	připraven korigovat, přehodnotit, vylepšit	schopnost monitorovat a „za pochodu“ přizpůsobit postup
RECIPROCITY	interdependence	vzájemná závislost	vyvážení samostatnosti a schopnosti socializace
oboustrannost, vzájemnost, reciprocita	collaboration	spolupráce	umění učit se společně s druhými
být připraven, ochoten a schopen učit se sám i s druhými lidmi	empathy and listening	empatie a naslouchání	schopnost vcítit se do způsobu myšlení druhých
	imitation	napodobování, přejímání	prejímání návyků a postojů jiných lidí

Obr. 1: Klíčové kompetence podle G. Claxtona³⁹

V kapitole šesté se k tomuto konceptu ještě vrátíme. Nyní se zaměříme na konkrétní prvky VP.

³⁹ ŠEBEK, L. Krajina. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 128.

3. VYBRANÉ PRVKY VÝCHOVY PROŽITKEM

Jak jsme již naznačili, prvků VP je celá řada. My se v této práci zaměříme pouze na vybrané, které považujeme za podstatné pro téma a cíle, jež jsme si vytyčili. Jako prvním se budeme věnovat dobrodružství, následně pak prvkům, které jsou podstatné pro sebezkušenostní učení, komfortní zóně a prožitku reálně nereálných situací, nakonec se pak budeme zabírat zpětnou vazbou.

3.1. Dobrodružství

Dobrodružství je jedním ze specifických prvků VP. Představuje pro jedince výzvu, která spočívá v nejistotě výsledku zkušenosti. Představuje také určité emoční, finanční, sociální nebo jakékoliv jiné riziko. Proto také aktivity spojené s dobrodružstvím silně působí na psychiku účastníků, zejména na emocionální složku, mají vliv na pocity, ale také postoje zúčastněných. Přinášejí obohacení také o zážitky a nové zkušenosti, pomáhají zvyšovat důvěru a sebehodnocení, rozvíjí psychomotoriku, tělesné schopnosti a zvyšují tělesnou kondici.⁴⁰

Navození prožitků a naplnění cílů dobrodružné výchovy se nejlépe uskutečňuje v přírodním prostředí, účastníkům se tak zároveň nabízí příležitost „k získávání prožitku přírody“⁴¹. Přírodní prostředí „svými nestálými podmínkami klade vysoké nároky nejenom na psychickou vyrovnanost, týmovou spolupráci a fyzickou zdatnost, ale i na morální vyspělost“⁴², proto jsou dobrodružné aktivity také významným prostředkem pro rozvoj sociálních vztahů, podporu komunikace a spolupráce. V souladu s výzvami, které dobrodružství přináší, si člověk postupně uvědomuje limity svých schopností a učí se jak o vztahu k sobě, tak i o vztazích k ostatním. Prožitky, které jsou vysoce dobrodružné, podporují v těchto interpersonálních i intrapersonálních vztazích změny. U vztahů interpersonálních to jsou především řešení problémů, vůdcovství, důvěra, komunikace

⁴⁰ Srov. Tamtéž.

⁴¹ Srov. CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 10.

⁴² Srov. CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 11.

a spolupráce, u vztahů intrapersonálních pak jsou to sebedůvěra, sebepojetí, duchovnost, sebezapojení a seberealizace.⁴³

Dobrodružství ve spojení s výchovou je tedy „využíváno jako prostředek růstu osobnosti a rozvoje člověka“ díky dynamickým procesům mezi členy skupiny a překonávání vlastních hranic⁴⁴.

3.2. Zážitekové, sebezkušenostní učení

Dle výzkumů D. Kolba a dalších bylo zjištěno, že 80% lidského poznání pramení ze zážitků, které si člověk zpracovává do zobecněných poznatků. Mimoto poznatky takto vyvozené z prožitého jsou dlouhodobějšího charakteru, a dle výzkumů jsou dokonce také více vybavitelné (až 6x) než poznatky, které byly pouze slyšeny (viz obr č. 2).⁴⁵

	Poznatek získaný		
	<i>Sdělením</i>	<i>Sdělením ukázkou</i>	<i>Zážitkem</i>
Po třech týdnech si vybaví	70%	72%	85%
Po třech měsících si vybaví	10%	32%	65%

Obr. 2: Množství vybaveného z nových poznatků po určitém čase dle D. Kolba⁴⁶:

To můžeme podpořit také didaktickou teorií, hovořící o podílu smyslů na procesu učení. Mužik popisuje, že autentický prožitek, vlastní zkušenost, působí na člověka nejúčinněji. To je dáváno především do souvislosti s množstvím smyslů, které jsou do takovéto formy učení zapojeny.⁴⁷

⁴³ Srov. Tamtéž, s. 11.

⁴⁴ Srov. Tamtéž.

⁴⁵ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 17

⁴⁶ Srov. Tamtéž, s. 17

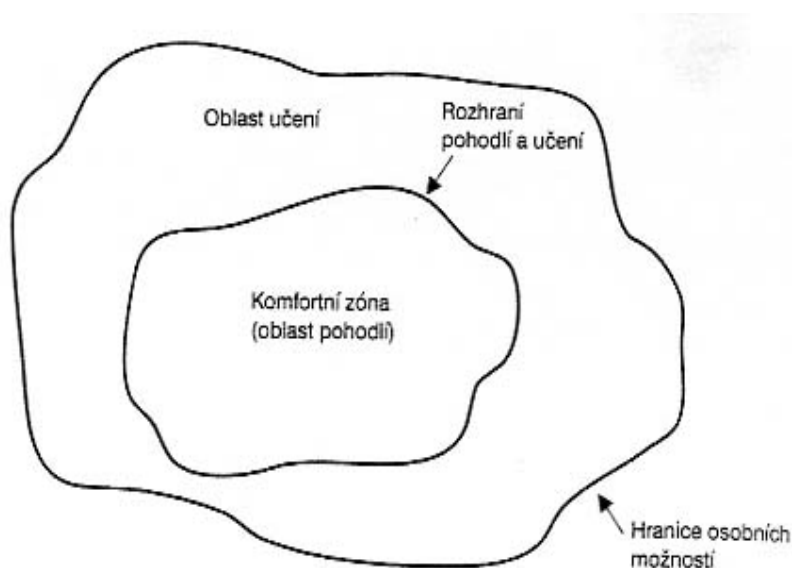
⁴⁷ Srov. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998, s. 19

Tyto poznatky tvoří základ pro výchovu prožitkem. Zážitekové učení je založeno na aktivitě člověka v dané situaci. Oproti běžnému školnímu modelu, kdy je v popředí aktivita učitele-lektora, který předává nějakou svoji vědomost a účastník - žák ji má přijmout a jednat podle ní, u zážitkového učení je v popředí zážitek účastníka, který stojí na jeho aktivitě při řešení reálných či modelových úkolů. Zážitek se transformuje do zkušenosti využitelné v praxi následnou reflexí, která spočívá ve zhodnocení ale také zobecnění situace⁴⁸ (viz kap. 3.3)

Podívejme se blíže na dva prvky, které jsou pro zážitkové učení zásadní.

3.2.1. Komfortní zóna a transfer zkušeností

Každý člověk se ve svém životě pohybuje ve zcela specifické oblasti činností, vztahů a problémů. Tuto oblast máme dobře „zmapovanou“, je v ní málo toho, co nás může překvapit, kde můžeme reagovat naučenými a ověřenými postupy. Tato oblast se nazývá komfortní zónou. Vlivem vnějších okolností a vlastní přirozenosti se člověk často dostává za hranice této komfortní zóny do oblasti učení.⁴⁹



Obr. 3: Komfortní zóna⁵⁰

⁴⁸ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 17

⁴⁹ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 31-32.

⁵⁰ SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 32.

V oblasti učení se člověk setkává s novými podněty, na které nemá připravené vzorce chování. Zvládnutí této nové situace pak určuje také naše chování do budoucna. Vykročení přiměřeně daleko znamená rozšíření komfortní zóny, tzn. získání nových poznatků, dovedností, zkušeností, vztahů a zejména sebepotvrzení. Tím se myslí nabytí vědomí, že dokážeme více a že je dobré to zkoušet. Zásadní roli zde hraje **transfer (přenos) zkušeností** – potvrdím-li si, že zvládnou více, než jsem si myslel v jedné oblasti, posílí mě to v rozhodování v oblastech jiných.⁵¹

Pokud je krok do zóny učení nepřiměřený, dochází k nezvládnutí situace. Jedinec se může dokonce začít obávat věcí, které dřív zvládal. Komfortní zóna se pak nejen nerozšíří, ale může se dokonce zmenšit.⁵²

Tvar a velikost komfortní zóny jsou zcela individuální, vyvíjí se v čase. Zóna učení má pak svoje hranice, kterými jsou potenciální schopnosti jedince. K této hranici se ovšem každý jedinec dostává velmi zřídka.⁵³

Programy VP cíleně vyhánějí účastníky z komfortní zóny za cílem inspirace k seberozvoji. Zároveň volí takové úkoly, které představují přiměřený, zvládnutelný krok za hranice komfortní zóny⁵⁴, aby k zmiňovanému sebepotvrzení mohlo dojít. Na tento pozitivní přístup je ve VP kladen velký důraz.

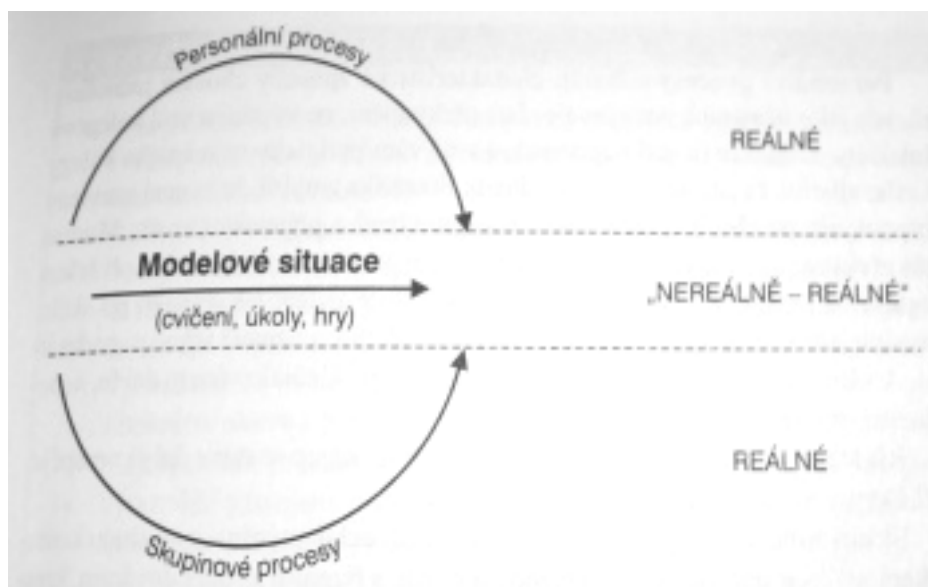
⁵¹ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 33-34.

⁵² Srov. Tamtéž, s. 32-33

⁵³ Srov. Tamtéž.

⁵⁴ Srov. Tamtéž.

3.2.2. Zážitek „nereálně reálných“ situací



Obr. 4: „Processburger“⁵⁵

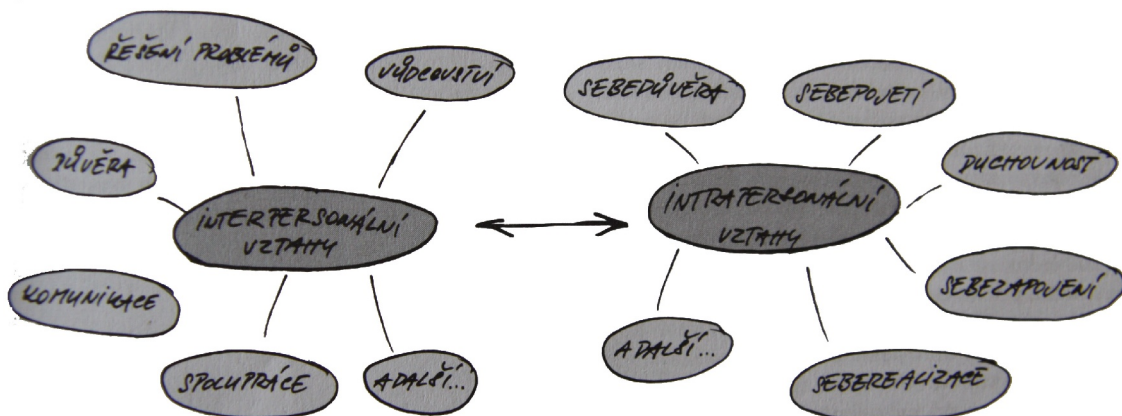
Aktivity VP nejsou a nemají být skutečným zobrazením pracovních činností, věrnou simulací úkolů, problémů a činností. Zároveň ale mají zcela reálnou podobu s reálnými důsledky (např. špatně svázaný vor bude znamenat koupel ve studené vodě přehrady). Každý úkol se tak stává modelovým příkladem spolupráce skupiny a fungování každého jednotlivce v ní. Na pozadí každého řešeného úkolu probíhají dva typy procesů

- a) Personální procesy odhalující charakteristické způsoby chování jednotlivců - sebepojetí, sebedůvěra, duchovnost, angažovanost, seberealizace
- b) Skupinové procesy spojené s činností skupiny a týmu – týmová komunikace, role, řízení a rozhodování, kreativita skupiny, řešení problémů a konfliktů, nakládání s časem.⁵⁶

Tyto dvě oblasti – oblast osobního rozvoje a oblast skupinových procesů jsou dvě základní, ve kterých má sebezkušenostní učení své pole působnosti. Kde VP v těchto dvou oblastech může působit nejvíce, je znázorněno na následujícím obrázku.

⁵⁵ SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 29

⁵⁶ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 29-30.



Obr. 5: Znárodnění interpersonálních a intrapersonálních vztahů⁵⁷

3.3. Cílená zpětná vazba jako základní prvek učení se

Posledním prvkem, kterému se v rámci této kapitoly budeme věnovat, je zpětná vazba, která je naprosto nezbytná pro výše popsané sebezkušenostní učení.

Jak jsme již zmiňovali, přirozený proces učení probíhá asi při 80% lidského konání. Cílem přístupu VP by měla být proměna tohoto spontánního procesu za proces záměrný, cílený a usměrňovaný. Způsob, jakým se tohoto usměrňování dosahuje, je právě cílená zpětná vazba a její metody, zejména skupinová diskuze. Tyto metody jsou postaveny na teorii cyklu učení, kterou definoval A. Kolb (viz obr. 5).⁵⁸

⁵⁷ CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 11.

⁵⁸ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 41-43



Obr. 5: Učení se zkušeností, Kolb, upraveno Outward Bound - Česká cesta⁵⁹

Na počátku tohoto procesu učení stojí prožitek, na který navazuje reflexe. Je to vlastně řízený proces hodnocení daného prožitku (např. hry nebo jiné aktivity v rámci VP), který využívá zpětnovazebné informace k hledání širších souvislostí a významů.⁶⁰ Proto také název zpětná vazba. Reflexe zobecňuje prožité. Srovnává také pocity účastníka s pocity ostatních, což pomáhá zpřesňovat význam prožitého. Dalším krokem tohoto procesu je pohled dopředu, ukazující, jak využít prožité v dalším životě. Předmět zájmu tohoto kroku je tedy otázka transferu do běžného života.⁶¹ Za pomoci reflexe tak jedinec nabývá novou úroveň poznatků, z prožitku se stává zkušenost využitelná v dalším životě i za jiných situací.

Kvalitní zpětná vazba klade nároky na pedagoga v roli facilitátora, tzn. toho, kdo usnadňuje, nebo má usnadňovat, účastníkovi vzdělávacího procesu zobecnění zážitku do validní zkušenosti, použitelné pro další praxi. To ovšem vyžaduje přístup, který je odlišný od klasického přístupu ve vztahu mezi pedagogem a žákem. V klasickém přístupu je pedagog ten, který ví a student ten, který musí naslouchat, snaží se zapamatovat a poté procvičovat. V přístupu zážitkového učení je pedagog (resp. lektor) na stejné úrovni jako žák (resp. účastník), předkládá úkoly k řešení, motivuje, pozoruje, iniciuje reflexi, usměrňuje

⁵⁹ *Efektivita učení se zážitkem.* [online].

⁶⁰ Srov. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*, Praha: Portál, 1998. s. 39.

⁶¹ Srov. Tamtéž.

proces zobecnění poznatků, zasazuje do širšího rámce a nabádá k použití zkušenosti do další aktivity, procesu (více o osobnosti instruktora v kap. 4).⁶²

4. OSOBNOST INSTRUKTORA VP

Zralá osobnost instruktora je klíčovým prvkem pro úspěšnost jakéhokoliv programu v rámci výchovy prožitkem. Přední osobnosti českého zkušenostního vzdělávání hovoří o potřebě instruktora, jako průvodce na cestě k autenticitě.⁶³ Čili ne učitel (instruktor) v roli „já vím, žák (účastník) neví“, ale jako ten, který za pomoci svých životních zkušeností a procesu reflexe usměrňuje, inspiruje a iniciuje řešení vzdělávacích problémů.⁶⁴ Můžeme konstatovat, že instruktor, který je takto autentický má následující dovednosti:

- Poukazovat na nové možnosti vidění
- Zprostředkovávat nové, náročné výchovné a vzdělávací situace
- Nabízet prostor k sebereflexi
- Vnímat člověka jako cíl, nikoliv prostředek svého snažení⁶⁵

Co tedy instruktor – osobnost vlastně dělá?

- a) hledá témata přicházející z budoucnosti (předbíhá čas) - nabízí témata, která jsou aktuální, živá, odhaduje směr vývoje a ukazuje cesty
- b) vytváří nové možnosti, nenechává se omezovat podmínkami, napomáhá a inspiruje k překonávání překážek, náročných výzev a hledání řešení i v komplikovaných situacích
- c) vykazuje originální, jedinečný a osobitý přístup vycházející z vlastních

⁶² Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 19.

⁶³ Srov. JIRÁSEK, I. Nezakrytý pohled na osobnost instruktora. In *Zážitková pedagogika. Sborník příspěvků 2007*. [CD ROM].

⁶⁴ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 18-19.

⁶⁵ Srov. JIRÁSEK, I. Nezakrytý pohled na osobnost instruktora. In *Zážitková pedagogika. Sborník příspěvků 2007*. [CD ROM].

osobnostních předpokladů, schopností a dovedností

- d) vyhledává přiměřeně náročné úkoly, tj. takové úkoly, které umožňují pozitivní motivaci účastníků vzdělávacího procesu
- e) promýšlí dopředu důsledky nabízených prožitků, je schopen předvídat rizika fyzická, sociální a psychická
- f) posiluje lidskou přirozenost k harmonii žití v celku, nikoliv k dílčímu výkonu, tzn. potenciál zdůrazňovat možnosti propojování zdánlivých protikladů tělesného a mentálního, přírodního a kulturního, osobního a společenského, profánního a spirituálního, aktivity a pasivity
- g) učí se vnímat člověka jako cíl, nikoliv prostředek, účastníci vzdělávání nesmějí být prostředkem pro realizaci ambicí pedagoga, musí být partnery snažení⁶⁶

Instruktor VP vystupuje při svém působení v mnoha rolích. Kromě rolí odborníka poradce, dramaturga, logistika, diplomata, bezpečnostního experta a vedoucího týmu si všimněme blíže jeho tří nejdůležitějších, „jádrových“ rolí, role iniciátora, pozorovatele a facilitátora.

Instruktor – iniciátor

V rámci této role musí instruktor být schopen prokázat mnoho dovedností, zejména prezentačních při vysvětlování a nastínění řešeného problému (aktivity). A dále motivačních – zaujmout a oslovit účastníky k aktivitě, zaujetí postojů, stanovisek, přijetí rolí, ať už působením na emoce, nebo racionálním vysvětlením.⁶⁷

Instruktor – pozorovatel

Pozorování v průběhu aktivit výchovy prožitkem je základním předpokladem pro úspěšný budoucí zpětnovazební proces. Toto pozorování může být *nespecifické*, nabízející všeobecný, předem nezacílený pohled, kdy pozornost není koncentrovaná na určité rysy chování skupiny a dává tak prostor k zachycení nejrůznějších postřehů.

⁶⁶ Srov. Tamtéž.

⁶⁷ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 110.

Anebo *specifické*, kdy se pozorovatel koncentruje na předem vytipované projevy. Všímá se, zda se v chování skupiny, nebo jednotlivce objevují, či nikoliv, jak často apod.⁶⁸

Instruktor – facilitátor

Je vrcholem práce instruktora, kdy pomáhá účastníkům vzdělávacího procesu uvědomění si vlastního prožitku a jeho racionalizaci do podoby využitelné zkušenosti.

V rámci této role tedy:

- vytváří potřebné podmínky a atmosféru
- nabízí vhodné techniky zpětné vazby
- iniciuje diskusi
- řídí proces
- shrnuje a formuluje závěry
- poskytuje porovnání závěrů skupiny s uznávanou teorií, nebo se zkušenostmi odjinud.⁶⁹

Lektor by měl být především zralou a vnitřně integrovanou osobností, aby ve své specifické pozici nesklouzl k manipulaci či exhibici, nýbrž byl schopen být především ve službě skupině, zachovat potřebný odstup i ve vypjatých a konfliktních situacích, aby si získal důvěru a respekt klientů. Další důležitý osobnostní předpoklad je vysoká míra sociální inteligence, jako schopnosti efektivně fungovat v mezilidských vztazích. Zahrnuje komunikační dovednosti, cit pro situaci, empatii, zvládnání emocí, případně i jistý osobní šarm.⁷⁰

5. PROFILACE PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU

V předchozích dvou kapitolách jsme popsali námi vybrané prvky VP a charakterizovali jsme jejich podstatu, spolu se základními principy a procesy fungování. Vysvětlili jsme také

⁶⁸ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, s. 111.

⁶⁹ Srov. Tamtéž, s. 112-116.

⁷⁰ Srov. Tamtéž, s. 120

základní úlohu instruktora v těchto procesech. Abychom mohli postihnout, jakým způsobem tyto prvky mohou zasáhnout do osobnostního rozvoje (v našem případě rozvoje osobnosti pedagoga VČ), je třeba porozumět tomu, co by se v rámci tohoto rozvoje pedagoga VČ mělo rozvíjet. Proto následující dvě kapitoly věnujeme tématu profilace a osobnosti pedagoga VČ a vymezení klíčových kompetencí, které nám v návaznosti na kapitolu osobnosti pedagoga VČ pomohou dospět k cílovému postizení přínosu VP pro rozvoj některých složek osobnosti pedagoga VČ.

Pedagog VČ se právně řadí mezi pedagogické pracovníky, což jsou podle zákona ti, kdo konají přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání. Pedagogickým pracovníkem je také ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.⁷¹

Přestože v praxi jsou pedagog volného času a vychovatel prakticky jedno a totéž, zákon je rozděluje jako dvě odlišné profese. Toto rozlišení udává v oblasti jejich působení. Pedagog volného času působí zejména ve střediscích volného času, především v domech dětí a mládeže a stanicích zájmových činností, vychovatelé pak v zařízeních pro zájmové vzdělávání jako je školní družina, školní klub, dále ve výchovných a ubytovacích zařízeních (domovy mládeže, školy v přírodě, internáty, zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu)⁷²

Odborné kvalifikace může pedagog volného času získat pomocí

- vysokoškolského studia přímo těchto oborů podle zákona o pedagogických pracovnících
- studiem sociální pedagogiky
- vysokoškolským studiem učitelství
- studiem na vyšší odborné škole se zaměřením na pedagogiku volného času či vychovatelství
- studiem na střední škole ukončeným maturitou se zaměřením na tyto obory

⁷¹ Zákon č. 563/2004 Sb. *O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [on-line], hlava 1, §2, Sbírka zákonů 2004, částka 190, str. 10333 (2004).

⁷² Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 130.

- studiem na střední škole ukončeným maturitou, vyšší odborné škole nebo vysoké škole nepedagogického zaměření doplněné vzděláním v programu celoživotního vzdělávání se zaměřením na uvedené obory⁷³

Kaplánek uvádí, že pedagog VČ je „pedagogický pracovník, který pomáhá dětem, mládeži i dospělým k tomu, aby mohli využít potenciál svého volného času k rozvoji své osobnosti, k vytváření a prohlubování sociálních vazeb i k dobru celé společnosti“⁷⁴ „Profese pedagoga volného času zahrnuje pedagogické působení v různých typech zařízení pro výchovu mimo vyučování.“⁷⁵ Jeho kompetence vymezuje Vážanský následovně: schopnost volnočasové komunikace a poradenství, schopnost animace, předávání volnočasových instrukcí a utváření programů, schopnost organizace, administrace a plánování, schopnost volnočasové politiky. Volnočasoví pedagogové působí především jako animátoři, organizátoři, úzce spolupracují se školskou pedagogikou.⁷⁶ Kaplánek navíc zmiňuje ještě tyto specifické kompetence pedagoga VČ:

- aplikace sociální psychologie v práci se skupinou
- aplikace alternativních pedagogických metod, zejména pedagogiky zážitku
- schopnost organizace a řízení volnočasových aktivit⁷⁷

Na pedagoga VČ se můžeme také dívat jako na toho, který naplňuje funkce PVC (tedy funkci zdravotní, sociální a výchovnou),⁷⁸ a který by měl být schopen rozvíjet u osob podléhajících jeho působení kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, kompetenci sociální a personální, občanskou, činnostní a k pracovnímu uplatnění a kompetenci k trávení volného času (zahrnuje umět účelně trávit volný čas; orientovat se

⁷³ Srov. Tamtéž, s. 135.

⁷⁴ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času –vědecká disciplína nebo prakticky zaměřený pedagogický obor?* (prezentace k přednáškám) [online].

⁷⁵ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 38.

⁷⁶ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s.96

⁷⁷ KAPLÁNEK, M. *Základy pedagogiky volného času* (prezentace k přednáškám) [online].

⁷⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 37-39.

v možnostech smysluplného trávení volného času; umět si vybrat zájmové činnosti podle svých dispozic.⁷⁹

V naší práci, jak jsme již naznačili v úvodu, se v rámci profilace pedagoga VČ budeme soustředit zejména na oblast vzdělání vysokoškolského, přestože se domníváme, že prvky VP mohou působit podobně ve všech sférách odborného vzdělávání pedagogů volného času.

Socioprofesionální příprava zahrnuje (nebo by zahrnovat měla) tři základní dimenze. **Teoretickou** (vědomosti), **praktickou** (dovednosti) stránkou, a **osobnostní**⁸⁰. Pojďme si pro ilustraci v následující tabulce porovnat profil absolventa, jak jej popisují přehledy akreditovaných studijních programů na internetových stránkách čtyřech vybraných vysokých škol v ČR, na kterých se vyučuje přímo studijní obor Pedagogika volného času, a podívejme se, které z těchto složek jsou v cílech studia obsaženy.

Univerzita	Fakulta	typ studia
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem	Pedagogická fakulta	Bc.
Cílem studijního oboru je příprava a vybavení absolventů studia potřebnými teoretickými a odbornými znalostmi nezbytnými pro plnění role pracovníka volného času. Při přípravě je kladen důraz na rozvoj a konkretizaci specifických a specializovaných metod spojených s výchovou a vzděláváním osob ve volném čase, metod zaměřených na rozvoj osobnosti člověka, popř. na resocializaci, tzn. umět vytvářet a realizovat volnočasové aktivity v intencích současných trendů školské politiky. ⁸¹		
Technická univerzita v Liberci	Pedagogická fakulta	Bc.
Studium je zaměřeno na psychologii a pedagogiku, práci s hrou, prožitkovou pedagogiku, environmentální výchovu, sport, hudební i výtvarnou tvořivost. Absolventi se uplatní		

⁷⁹ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 157-159.

⁸⁰ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, s. 12.

⁸¹ Dostupné na WWW: < <http://pf.ujep.cz/> >

ve střediscích volného času dospělých i mládeže, střediscích ekologické výchovy i na základních školách jako vedoucí školních klubů a družin ⁸²		
Univerzita Hradec Králové	Pedagogická fakulta	Bc.
Absolvent získá kvalifikaci pro práci s dětmi a mládeží, případně dospělými v jejich volném čase - především na základních a středních školách (školní kluby, školní družiny, domovy mládeže), jako organizátor volného času v dětských domovech, střediscích pro volný čas, v různých osvětových zařízeních, krizových centrech mládeže, sportovních centrech apod. Studium rovněž poskytuje způsobilost k výkonu prací ve výchovných zařízeních v oblasti volného času pro děti, mládež, příp. dospělé, a dále i v oblasti sociálně pedagogické prevence. Hlubší znalosti a dovednosti získají ve specializaci TV a sport. ⁸³		
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	Teologická fakulta	Bc, Mgr.
Cílem v bakalářském programu je „ vychovatel schopný přímé pedagogické práce s dětmi a mládeží, a to zejména v rámci volnočasových aktivit ve střediscích volného času nebo v občanských či církevních sdruženích.“ ⁸⁴		
Navazující magisterské studium		
<ul style="list-style-type: none"> a. prohlubuje znalosti a specializaci získanou ve studiu bakalářském, b. dodává kvalifikaci potřebnou k řízení organizace, zejména školského zařízení, c. umožňuje absolventům pokračovat v odborné reflexi pedagogické praxe, a to zejména za využití znalostí ze sociologie, filozofie a teologie, prohlubuje vnímavost k etické a spirituální dimenzi osobnosti mladého člověka⁸⁵. 		

⁸² Dostupné na WWW: <http://www.fp.tul.cz/files/BLUE_0809_definit_komplet_opravy.pdf>

⁸³ Dostupné na WWW: <<http://www.uhk.cz/doc/pdf/prijriz09/bvytv.pdf>>

⁸⁴ Akreditační materiály TF JU (Žádost o prodloužení doby platnosti akreditace bakalářského studijního oboru pedagogika volného času, obor vychovatelství)

⁸⁵ Akreditační materiály TF JU (Žádost o akreditaci navazujícího magisterského studijního oboru pedagogika volného času, obor vychovatelství)

Jak můžeme vidět, všechna tato výše popsaná postížení profilu pedagoga VČ se zabývají především její teoretickou a praktickou stránkou, tedy očekávaným ziskem vědomostí a dovedností. Jak by měla vypadat u pedagoga VČ složka osobnostní zde zjevně popsáno není. Že zde tato složka není popsána, nemusí znamenat, že v cílech vysokých škol není zahrnuta. Procházková ve své práci uvádí, že současné pojetí vzdělávání pedagogických pracovníků se primárně zaměřuje na fakt, že by student měl v době pregraduálního studia poznat sám sebe.⁸⁶ Poznání sebe sama je důležitým předpokladem pro možnost rozvoje. O tom, zda se na sebepoznání studentů zaměřuje současné pojetí vzdělávání primárně, by se dalo jistě polemizovat, souhlasíme však s tím, že sebepoznání (a z toho také vyplývající možnost osobnostního rozvoje) je jedním z vytyčovaných cílů v dnešním vzdělávání.

Dokládá to i fakt, že existuje soubor oblastí, které popisují, co chce studium ve svých absolventech rozvíjet. Je to soubor klíčových kompetencí, které obsahují také osobnostní rozměr. Můžeme si z něj odvodit, že rozvoj osobnosti je také jedním z cílů, které si školy vytyčují. Těmto klíčovým kompetencím se budeme věnovat v kapitole šesté. Před tím si v následující kapitole charakterizujeme osobnost volného času tak, jak by měla vypadat.

6. OSOBNOST PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU

Osobnost pedagoga volného času je tedy pro práci ve volném čase stejně důležitá jako odpovídající odborná a pedagogická kvalifikace. Pávková rozděluje žádoucí znaky osobnosti pedagogů do tří skupin:

- pozitivní obecně lidské vlastnosti
- vlastnosti obzvláště důležité pro pedagogy
- specifické požadavky na vychovatele a pedagogy volného času⁸⁷

Mezi vlastnosti, které napomáhají úspěšnému vykonávání pedagogického povolání, řadí Pávková

⁸⁶ PROCHÁZKOVÁ, M. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti zážitkové pedagogiky*. Brno, 2006. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce J.Kolář.

⁸⁷ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 132-133.

- schopnost empatie
- komunikativnost, dovednosti verbálního a neverbálního sdělování, umění naslouchat, potěšení z komunikace s lidmi
- přiměřenou dominantnost
- odolnost, zvládání náročných životních situací, stabilitu, nekonfliktnost
- pozitivní ladění, optimismus, zdravý skepticizmus, převaha kladných emocí
- pozitivní vztah k lidem a dětem, dospívajícím dospělým, seniorům, opravdový zájem o jejich osudy, radost ze vzájemného kontaktu⁸⁸

Vzhledem k tomu, že pedagog volného času pracuje v různorodém prostředí, ale také s různými heterogenními skupinami jedinců, jsou pro něj přínosné také další vlastnosti, jako

- schopnost přizpůsobit se proměnlivým podmínkám, řešit nečekané situace
- aktivita a iniciativa, průbojnost, schopnost prosadit své požadavky a názory
- tvořivost, nápaditost, fantazie
- hravost, radost ze hry
- smysl pro humor
- fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav
- příjemný vzhled, přiměřená úprava zevnějšku
- pochopení pro věkové zvláštnosti i při práci s heterogenními skupinami
- zvládání dovedností a technik účinného jednání⁸⁹

Za účinné se považují v podstatě ty, které jsou v souladu s demokratickým výchovným stylem. Patří sem přiměřené kladení požadavků na děti, komunikace s dětmi, respektování jejich názorů, poskytování prostoru pro jejich nápady a přání apod.⁹⁰

⁸⁸ Srov. Tamtéž.

⁸⁹ Srov. Tamtéž.

⁹⁰ Srov. Tamtéž.

Další důležitou složkou, ovlivňující působení pedagoga VČ ve VČ je jeho autorita. U učitelů vyplývá autorita jak z jejich profesního postavení, tak i z osobnostních rysů, avšak je v převážné míře formální. V rodině je výchova čistě neformální, nepředpokládá se žádné odborné vzdělání, důležitá je emoční vazba mezi rodiči a dětmi. U pedagoga volného času je obsaženo něco z obou zmíněných oblastí, důraz je kladen na umění motivovat jedince k činnostem, imponovat apod. Podíl formální a neformální autority je poměrně vyrovnaný, často výchova neformální převažuje (zejména vzhledem k dobrovolnosti účasti participantů na činnostech). Rozdíl v podílu formální a neformální autority je dán zejména postavením pedagoga (například rozdíl mezi vychovatelem v domově mládeže a vedoucího zájmových činností dospělých).⁹¹ Pro to, aby tuto neformální autoritu pedagog volného času získal, hraje zásadní roli právě především jeho osobnostní charakteristiky, a také určitý šarm.

Výše vyjmenované vlastnosti pedagoga VČ, zejména ty, které Pávková nazývá ve svém rozdělení pozitivními obecně lidskými vlastnostmi, bychom z větší části mohli zařadit právě do jednotlicí kategorie klíčových kompetencí.

7. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Klíčové kompetence představují určitý soubor oblastí, které by obecně měly být v člověku rozvíjeny. Jsou definovány v rámci Evropského referenčního rámce, který je chápáno jako „kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi jsou ty, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život“.⁹² Tento koncept zahrnuje osm základních klíčových kompetencí.

Jsou to:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,

⁹¹ Srov. Tamtéž, s. 131.

⁹² *Klíčové kompetence v odborném vzdělávání* [online].

4. kompetence k práci s digitálními technologiemi,
5. kompetence k učení,
6. kompetence sociální a občanské,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost,
8. kulturní povědomí a vyjádření.⁹³

Každá z těchto kompetencí zahrnuje soubor znalostí, dovedností a postojů, které jsou vázány s jejím rozvojem. Často jsou propojeny, úzce spolu souvisí, a částečně se dokonce překrývají.

V souvislosti s rozvojem tohoto konceptu klíčových kompetencí došlo také k inovaci konceptu klíčových kompetencí v RVP pro odborné vzdělávání, které by měly být rozvíjeny u studentů v rámci odborné profesní přípravy. Rozvoj těchto kompetencí by měla zajistit každá škola všech oborů a výjimku by podle nás neměly tvořit ani vysoké školy. Velká část těchto kompetencí se dotýká přímo osobnostního rozvoje budoucího absolventa. Uvážíme-li, v jaké pracovní sféře se pohybují pedagogičtí pracovníci, či přímo konkrétně pedagogové volného času (viz terminologická kap. č. 1), že pracují v náročné oblasti výchovy, tedy s lidskými zdroji, mohlo by se předpokládat, že o to spíše by měl být v rámci jejich studia na rozvoj osobnosti kladen důraz. V následujících dvou kapitolách budeme z tohoto konceptu dále vycházet. Kompetence, které tento koncept zahrnuje, jsou:

- **Kompetence k učení**
- **Kompetence k řešení problémů**
- **Komunikativní kompetence**
- **Personální a sociální kompetence**
- **Občanské kompetence a kulturní povědomí**
- **Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám**
- **Matematické kompetence**
- **Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi**⁹⁴

⁹³ Srov. Tamtéž.

⁹⁴ Srov. Tamtéž.

S ohledem na naše téma, se nebudeme podrobně zabývat všemi kompetencemi. V následující kapitole se zaměříme blíže pouze na ty, které úzce souvisí s vlastnostmi osobnosti pedagoga VČ, jak jsme je popsali v páté kapitole. Bude to kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní a personální a sociální kompetence.

8. VYBRANÉ KLIČOVÉ KOMPETENCE A JEJICH VZTAH K VP

Zaměříme se tedy nyní (jak jsme avizovali v předešlé kapitole) na ty klíčové kompetence (či jejich části), které považujeme za klíčové přímo pro profilaci pedagoga VČ, zejména pak ty, které se dotýkají jeho osobnostní charakteristiky, a o kterých se domníváme (v návaznosti na předchozí kapitoly), že VP může být v jejich rozvoji nějakým způsobem nápomocna.

Nejprve si budeme krátce charakterizovat každou námi vybranou kompetenci a následně budeme hledat její styčné plochy s VP - body, u nichž se domníváme, že mohou být podpořeny pomocí VP. První z nich je

Kompetence k učení, zahrnuje schopnost efektivně se učit, vyhodnocovat dosažené výsledky a pokrok a reálně si stanovovat potřeby a cíle svého dalšího vzdělávání.

Dle RVP by absolventi mimo jiné v souvislosti s touto kompetencí měli

1. mít pozitivní vztah k učení a vzdělávání
 2. využívat ke svému učení různé informační zdroje včetně zkušeností svých i jiných lidí
 3. sledovat a hodnotit pokrok při dosahování cílů svého učení, přijímat hodnocení výsledků svého učení od jiných lidí
 4. znát možnosti svého dalšího vzdělávání, zejména v oboru a povolání⁹⁵
- Podle zákona o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) je další vzdělávání pro pedagoga VČ dokonce povinností⁹⁶

⁹⁵ *Koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání (2007)* [online].

⁹⁶ *Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [on-line], hlava 4, §24, Sbírka zákonů 2004, částka 190, str. 10340 (2004).

Jsme přesvědčení (viz kap. 3), že VP ve svých základních prvcích usiluje o totéž, a proto spatřujeme přínos VP pro rozvoj kompetence k učení jako možný. Sebezkušenostní učení nabízí formy učení, které jsou nenásilné, pro účastníky často atraktivní. Tím nabízí možnost uvědomit si či objevit, že učení může být také příjemné a zábavné, což také přispívá k pozitivnímu vztahu k němu. Tato nenásilnost a atraktivita je do velké míry podporována prvkem dobrodružství, který sám o sobě přirozeně obsahuje pozvání k vykročení z komfortní zóny do zóny učení. Co se týče dalších námi uvedených bodů, domníváme se, že právě pojetí zkušenosti ve VP může pomoci tyto zkušenosti k učení či využití v následném životě využít vhodným způsobem. Tím je ve shodě s bodem č. 2. A s důrazem, který je skrze tuto reflexi kladen také na sebepoznání, na odhalení svých hranic i možností a jejich reálného zhodnocení, je ve shodě také se zbývajícími dvěma body.

Kompetence k řešení problémů je druhou námi vybranou klíčovou kompetencí. Je důležitá pro to, aby absolventi byli schopni samostatně řešit běžné pracovní i mimopracovní problémy. Tzn., že by měli:

1. porozumět zadání úkolu nebo určit jádro problému, získat informace potřebné k řešení problému, navrhnout způsob řešení, popř. varianty řešení, a zdůvodnit jej, vyhodnotit a ověřit správnost zvoleného postupu a dosažené výsledky
2. uplatňovat při řešení problémů různé metody myšlení a myšlenkové operace
3. volit prostředky a způsoby vhodné pro splnění jednotlivých aktivit, využívat zkušeností a vědomostí nabytých dříve⁹⁷

Všechny tyto skutečnosti v předchozích třech bodech můžeme pro VP označit jako typické. Předkládá zcela nové, neznámé situace a tím pomáhá k nácviku hledání a nacházení řešení problémových situací i v neznámu, v situaci, kdy je potřeba vymanit se ze známých, zaběhaných forem myšlení, řetězců, skrze které obvyklé situace řešíme. Napomáhá tedy k rozvoji kreativního myšlení, přizpůsobení se přesně tak, jak to popisují výše charakterizované body kompetence k řešení problémů. Domníváme se, že také v tomto případě tedy VP k rozvoji klíčové kompetence může přispět.

⁹⁷ *Koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání (2007)* [online].

Ve spojitosti s tím, že VP významně pracuje také se skupinou a její dynamikou, můžeme přispění spatřovat také ve spojitosti s další dovedností, která je uvedena v RVP v rámci této kompetence, a tou je schopnost

4. spolupracovat při řešení problémů s jinými lidmi (týmové řešení).⁹⁸

Je to právě spolupráce, která byla v myšlenkách kurta Hahna jednou z klíčových. Známy výrok „*jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce*“⁹⁹ tento jeho důraz na spolupráci dokládá. Z výše popsaného v kap. 3 se domníváme, že není sporu, že také v tomto bodě jsou rozvojové cíle VP a této klíčové kompetence zcela ve shodě.

Komunikativní kompetence, která zahrnuje schopnost vyjadřovat se v písemné i ústní formě v různých učebních, životních i pracovních situacích, je dalším důležitým předpokladem pro dnešního pracujícího člověka. Pro absolventy PVČ, zejména pro jejich následnou přímou výchovu ve volném čase bychom z bodů, které tato kompetence v rámci RVP zahrnuje, rádi zdůraznili zejména potřebnost schopnosti

1. vyjadřovat se přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat
2. formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně
3. účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje
4. vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování¹⁰⁰

Ve VP je komunikace nutnou podmínkou pro úspěšné rozvíjení dalších kompetencí, protože kompetence nejsou nikdy izolované jedna od druhé. Komunikační kompetence se potom ukazuje jako klíčovou pro působení na jiné oblasti a dostává se do popředí výchovného záměru/působení na kurzu VP (v rámci mnoha aktivit).

⁹⁸ *Koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání (2007)* [online].

⁹⁹ KUBALA, P. Dobrodružství na šest měsíců. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 83.

¹⁰⁰ *Koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání (2007)* [online].

Zde právě působí princip reálně-nereálných situací (viz kap 3.2.2) V nereálných situacích má člověk možnost si zcela konkrétně uvědomit, jak například jeho nedokonalá komunikační schopnost ovlivnila výsledek i pro skupinu. V praxi se tu zcela odhalují principy vzniku komunikačních šumů, bariér, apod. Tento poznatek si pak účastník může ověřit v situacích reálných, ve svém každodenním životě a na základě kvalitního zpětnovazebního procesu v rámci kurzu/aktivity VP tuto nově učiněnou zkušenost do reálného života promítnout v podobě změny. Bod 3. 4. je ponejvíce zastoupen právě ve zpětnovazebním procesu, který probíhá většinou formou skupinové diskuze (viz kap. 2.3)

Personální a sociální kompetence je poslední námi vybranou kompetencí.

Směřuje k tomu, aby absolventi byli připraveni stanovovat si na základě poznání své osobnosti přiměřené cíle osobního rozvoje v oblasti zájmové i pracovní, pečovat o své zdraví, spolupracovat s ostatními a přispívat k utváření vhodných mezilidských vztahů. Z výše popsaných kompetencí považujeme tuto za stěžejní pro naši práci, neboť se zabývá právě osobností absolventa, stejně jako předmět této práce. A souvislost vidíme zejména v bodech, zahrnujících tyto schopnosti:

1. posuzovat reálně své fyzické a duševní možnosti, odhadovat důsledky svého jednání a chování v různých situacích
2. stanovovat si cíle a priority podle svých osobních schopností, zájmové a pracovní orientace a životních podmínek
3. reagovat adekvátně na hodnocení svého vystupování a způsobu jednání ze strany jiných lidí, přijímat radu i kritiku
4. pečovat o svůj fyzický i duševní rozvoj
5. adaptovat se na měnící se životní a pracovní podmínky a podle svých schopností a možností je pozitivně ovlivňovat
6. pracovat v týmu a podílet se na realizaci společných pracovních a jiných činností
7. přijímat a odpovědně plnit svěřené úkoly
8. přispívat k vytváření vstřícných mezilidských vztahů a k předcházení osobním

konfliktům, nepodléhat předsudkům a stereotypům v přístupu k druhým ¹⁰¹

Přínos VP pro tuto kompetenci vidíme ve shodných bodech jako u kompetencí předchozích, kde se zmiňujeme o sebepoznání, zpětné vazbě a práci se skupinou. Pro rozvoj této kompetence chceme na tomto místě vyzdvihnout zejména teorii komfortní zóny (viz kap 3.2.1), která je největším prostředkem pro rozvoj osobnosti poznání a rozšíření hranic a obzorů osobnosti. Je to právě princip vykročení z komfortní zóny, který umožňuje účastníkovi rozpoznat a odhadovat své reálné duševní i fyzické možnosti a následně si další cíle a priority stanovovat podle nich. Skrze vstup do zóny učení se člověk učí adaptovat na měnící se podmínky. Tím že proces VP probíhá ve skupině, podporuje práci v týmu, schopnost odpovědně přijímat a plnit úkoly, a také se učit ve skupině jednat, nepodléhat předsudkům a stereotypům, jak je to popsáno v bodě 5-8. Také je na místě zmínit psychický a fyzický rozvoj, o kterém je psáno v bodě 4., že jména pak fyzický, o který jsme v této kapitole ještě dostatečně nezmiňovali. Jak jsme psali v kap. 2, fyzické utužování je jedním ze základních myšlenek „výchovné terapie“ (jak ji sám nazval) K. Hahna. A rozvoj fyzických sil, zvláště v dnešní době „sedavých zaměstnání“ je ve VP velmi důležitým prvkem.

To byly tedy klíčové kompetence, které pro rozvoj osobnosti pedagoga volného času v rámci jeho profilace považujeme za podstatné, a které vychází z RVP.

Na tomto místě bychom se chtěli krátce vrátit také ke kompetencím, které popisuje koncept britského pedagoga Claxtona (viz tabulka v kap. Č. 2). Domníváme se, že i toto jsou kompetence, které jsou svou povahou prospěšné také pro pedagogy VČ a jejich práci. A protože je tento koncept jedním z nových zdrojů inspirace VP, domníváme se, že také ony jsou skrze VP v osobnosti pedagoga VČ v rámci kurzu VP rozvíjeny. Krátce si tyto kompetence připomeňme. Jsou to

- **rezilience („resilience“)**
- **vynalézavost („resourcefulness“)**
- **přemýšlivost („reflectiveness“)**
- **reciprocita („reciprocity“)**

Podíváme-li se v tabulce na obr. č. 2 na jejich popis, můžeme vidět, že se v některých bodech schopnosti v nich obsažené shodují s prvky klíčových kompetencí, které jsme si již

¹⁰¹ Srov. Tamtéž.

ve spojitosti s osobností pedagoga VČ charakterizovali výše. Jsou to ty, které hovoří o schopnosti vynalézavosti, nápaditosti („resourcefulness“), tedy tvořivosti a spolupráci („reciprocity“), které bychom mohli v rámci klíčových kompetencí vycházejících z RVP zařadit ke kompetenci řešení problémů, komunikativní, personální a sociální. Kompetence, které v konceptu Claxtona považujeme za obohacující a rozšiřující ke kompetencím RVP jsou **rezilience** a **reciprocita**. V návaznosti na kapitulu 2, ve které jsme se podrobněji zabývali VP, můžeme konstatovat, že rezilience, představující odolnost, pružnost, nezdolnost a houževnatost je kompetencí, která je ve VP silně přítomná. Schopnosti jako mít pod kontrolou rušivé vlivy, všímavost k možnému využitelnému potenciálu, zaujetí činností, schopnost nechat se unést, i určitá úpornost a vytrvalost, které zde Claxton zahrnuje, jsou všechno schopnosti, které pedagog VČ ve své práci potřebuje. V situacích, ve kterých by tyto schopnosti mohl využít, se ocitá prakticky neustále. Proto rezilienci považujeme za další kompetenci, která VP a pedagoga VČ spojuje. Stejně tak reciprocita, která zahrnuje schopnosti spolupráce, empatie a naslouchání, napodobování a vyváženost samostatnosti a schopnosti socializace jedince. Výzvy zvoucí k překonání sama sebe ve spojitosti s nutností spolupráce ve VP tuto vyváženost samostatnosti a chorosti socializace představují. Schopnost spolupráce již je také zahrnuta v kompetenci komunikativní a sociální. Co vidíme dále jako velmi důležité do budoucna u pedagogů VČ rozvíjet, je v Claxtonově reciprocitě zmíněná empatie a naslouchání. V práci výchovy ve VČ vidíme tuto schopnost jako jednu z klíčových, otázkou však je, zda rozvoj této schopnosti může být podpořen skrze VP. Řekli bychom, že pro její rozvoj se potřeba hledat spíše jiné zdroje.

9. LIMITY A PŘEDNOSTI VP

V předchozí kapitole jsme se věnovali přínosům, kterými VP může pomáhat v rozvoji pedagoga VČ.

Pokud bychom chtěli shrnout možná pozitiva kurzu VP v několika bodech, mohli bychom k tomu využít shrnutí, které nabízí Svatoš a Lebeda:

- reálnost situací (situace, které účastníci prožívají, byť jsou modelové, jsou skutečné, reálné. Účastníci prožívají skutečné emoce, skutečnou námahu, hledají řešení pro existující problémy (nejen myšlenkové přemýšlení „co by,

kdyby“). A poznatky, které o sobě účastníci získávají, stojí na reálných základech, nikoli pouze na úvahách)

- názornost a přenositelnost (díky zpětné vazbě při dobrém vedení lze dobře poznat zdroje úspěchu i nezdaru. Odhalíme-li příčiny, lehce nalezneme paralelu mezi tréninkovou situací a reálnou pracovní realitou potom.
- míra zapamatování v souvislosti s kap. O učení (Kolb), + zesílení díky prožitku silných emocí
- atraktivnost – tím že modelové situace nejsou stejné jako v pracovní realitě, jejich témata jsou často zábavná, jsou pro účastníky atraktivní, jsou zároveň zdrojem rekreace
- bezpečné prostředí pro experimentování - tím, že to je kurz, nehrozí dlouhodobé riziko následků z nezdaru (nepodařilo se zajistit dostatek jídla apod.), jde o „vyzkoušení si“, účastník se tedy může pustit do větších rizik než v práci, vyzkoušet i hranice.
- rozvojový efekt-jak byl popsán výše¹⁰²:

To platí samozřejmě za předpokladu ideálních podmínek, kdy vše funguje tak, jak má. V této kapitole se budeme zabývat rizikovými oblastmi, kde může dojít k chybě, která výrazně ovlivní proces či výsledek VP. Pokusíme se také poukázat na některé hranice či limity VP.

Břicháček hovoří hned o několika „ale“, nad kterými je dobré se zamyslet v souvislosti s VP. Jedním z nich je, že lidský organismus je postaven tak, že jen menší část prožitků se vtisknou do paměti, a je tedy jen část těch, které se mohou přetavit ve vyvolatelný zážitek. Z těch je pak opět jen část po čase možná vyvolat, následně fixovat ve zkušenost. Také upozorňuje na to, že i pozitivní získané zkušenosti se v čase oslabují. Další „ale“, o kterém hovoří, je to, že výchova má složku záměrnou i nezáměrnou, a že je důležitý také model fungování přípravného týmu, který na účastníky působí i v době, kdy si to oni neuvědomují. V případě, že model není plně funkční, může se to odrazit ve výsledku na zkušenostech účastníků, i když je kurz VP jinak dobře připraven. Kromě toho do výchovného proces vstupuje osobnostní složka každého instruktora, o kterém jsme hovořili ve 4. kapitole. I on

¹⁰² Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, 133-136

jede na kurz v určitém rozpoložení, s určitými problémy. Nehraje roli tedy jen jeho připravenost (jak odborná, tak na konkrétní akci), ale také jeho osobnostní a morální stránka¹⁰³.

Břicháček upozorňuje také na strukturu kurzů samotných. Kurzy mají části, u kterých je dobré, aby principiálně zůstávaly konstantní, neměnné, protože vycházejí ze zkušeností a jsou léty ověřené. Zároveň však musí reagovat na měnící se dobu a neustále ubíhající čas, a je tedy třeba, aby kurzy neustrnuly v zaběhaných, osvědčených kolejích, ale aby se také měnily a přizpůsobovali novým potřebám¹⁰⁴. V této strnulosti a možnosti nepřizpůsobení se spočívá tedy také jisté riziko VP.

Svatoš a Lebeda pak v několika bodech shrnují limity kurzů VP, konkrétně kurzu outdoorových:

- atraktivita odvádí pozornost od učení

Někdy jsou dílčí úkoly v aktivitě natolik zajímavé, že je pro účastníky těžké odtrhnout pozornost od sdílení osobních prožitků a toho, jak se měly úkoly nejlépe zvládnout k zobecnění a popisu procesů, které probíhaly. Zde je důležitá role instruktora a s ní spojené riziko, že neodhadne správnou míru ponechání prostoru těmto prožitkům a usměrňování rozboru do obecnější polohy.

- U méně vyspělých skupin a méně zkušených lektorů je riziko, že si účastníci zpětně budou vybavovat spíše vzrušení a zábavu u atraktivních úkolů, což může oslabit původně očekávané poučení aplikovatelné v praxi
- Malá schopnost zobecnění a užívaných metafor, která neplyne z atraktivity úkolů, ale z nevyspělosti účastnické skupiny nebo z chyb instruktorů, kdy nezvolí k dané skupině adekvátní program, dostatečně citlivě nereagují na skupinovou dynamiku v rámci kurzu, necitlivě zvolená náročnost, apod.
- Přemíra programu jako náhražka kvalitní skupinové reflexe (patrně u instruktorů s menší odbornou úrovní)
- U kvalitních programů organizační náročnost a s ní spojená finanční

¹⁰³ Srov. BŘICHÁČEK, V. Zážiteková pedagogika- ano, ale... *Gymnasion*, 2008, Vol. 10, s. 28-30.

¹⁰⁴ Srov. Tamtéž.

nákladnost, zejména u outdoorových kurzů, které se odehrávají hlavně venku, v přírodním prostředí (nutnost zajištění speciálního materiálu, lana, přilby,...)¹⁰⁵

Proces výchovy prožitkem a jeho kvalita může být ovlivňován mnoha skutečnostmi. Některé z nich jsme se pokusili v této kapitole vymezit. Zamýšlíme-li se nad VP obsaženou v rámci vysokoškolského studia, bylo by jistě také na místě se ptát, zda je VP vhodná pro všechny stejným dílem? VP je ve svých metodách velmi specifická, a nabízí jeden přístup bez rozdílu všem, bez ohledu na jejich odlišnosti (jak kulturní tak jiné). Dá se tudíž předpokládat, že její způsob práce nebude vyhovovat absolutně všem. Je-li VP na vysoké škole zahrnuta nepovinně (volitelně), pak zřejmě není žádný problém. V okamžiku, kdy se však nabízí například v rámci povinných adaptačních kurzů, pak může být její vhodnost otázkou.

¹⁰⁵ Srov. SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, 137-139

ZÁVĚR

V této práci jsme se pokusili vymezit přínos výchovy prožitkem pro osobnost pedagoga volného času během jeho profesní profílace. Abychom tohoto vymezení byli schopni, definovali jsme si nejprve pojmy s těmi to oblastmi spojenými, které se pro naši práci jeví jako zásadní. Následně jsme charakterizovali oblast výchovy prožitkem, její cíle a některé prvky, o kterých jsme přesvědčeni, že na osobnost pedagoga VČ mají v rámci procesu výchovy prožitkem vliv. Jsou jimi dobrodružství, sebezkušenostní učení a cílená zpětná vazba. Popsali jsme rovněž oblast profílace pedagoga volného času, kým pedagog volného času je z hlediska právního, jaké jsou jeho očekávané kompetence a kde se pedagog volného času může profilovat. Z těchto oblastí jsme pak vybrali oblast studia vysokoškolského, ke které jsme vztahovali vše následující.

Ze tří složek socioprofesionální přípravy jsme pak v návaznosti na cíl naší práce vybrali složku osobnostní, které jsme se věnovali v následujících kapitolách. V kapitole 5.1 jsme popsali vlastnosti, které by osobnost pedagoga VČ měla mít, a v kapitole šesté klíčové kompetence, které tyto vlastnosti zahrnují.

Když jsme si takto charakterizovali obě zmíněné oblasti, mohli jsme se začít zabývat konkrétními klíčovými kompetencemi, které by osobnost pedagoga volného času měla mít a těmi prvky a body VP, které právě tyto kompetence podporují. Přínos VP jsme našli v oblasti kompetence k učení, k řešení problémů, ke kompetenci komunikativní a personální a sociální.

Období profesní přípravy, zejména tedy v rámci námi vybraného vysokoškolského studia pro většinu lidí spadá do období časně dospělosti (20 až 30 let). Je to období přechodu mezi adolescencí a dospělostí, období, kdy jedinec upevňuje svou identitu dospělého, profesní orientaci, upřesňuje si osobní cíle a přebírá odpovědnost za profesní úkoly, ale také za svůj život.¹⁰⁶ Je to období, kdy mladý člověk zralosti teprve dosahuje, ještě není zcela „hotovým člověkem“ (a přestože člověk v tomto období zralosti dosáhne, rozvoj osobnosti jako takový podle mnoha vývojových teorií probíhá dále celý život, i když již ne v takových rozměrech jako v období dospívání). Proces zrání a utváření osobnosti tedy není omezen jen na období dětství a adolescence. Proto se domníváme (v souladu s výše zmíněnými složkami socioprofesionální přípravy), že vysoká škola by do určité míry měla poskytovat pro toto dozrávání

¹⁰⁶ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 167-168.

prostor. Jak jsme si ukázali v kapitole klíčových kompetencí, není tato myšlenka nikterak nová, a rozvoj kompetencí dotýkajících se osobnostních složek je v konceptu RVP zahrnut, a školy se o tento rozvoj mají a chtějí snažit. Vždyť v zájmu kvalitních lidských zdrojů v pracovní oblasti není rozvoj osobnosti zájmem soukromým, nýbrž společenským. Jak a nakolik se tyto snahy na školách rozvíjí a nakolik se daří, by mohlo být námětem pro další zkoumání.

V závěru naší práce tedy můžeme potvrdit, že VP prožitkem může být pro rozvoj osobnosti pedagoga volného času přínosem v několika různých oblastech (přesto že není jistě jediným přístupem, který rozvoj daných oblastí umožňuje), a také, že vysoká škola je místem, kde je pro VP v rámci osobnostní profilace pedagoga VČ prostor. Otázkou ovšem zůstává, nakolik by toto místo mělo být věcí dobrovolnou a nakolik může být výchova prožitkem včleňována do povinného obsahu výuky.

LITERATURA:

TIŠTĚNÉ ZDROJE

Žádost o prodloužení doby platnosti akreditace bakalářského studijního oboru pedagogika volného času, obor vychovatelství [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, 2007 [cit. 2008-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.tf.jcu.cz>>

Žádost o akreditaci navazujícího magisterského studijního oboru pedagogika volného času, obor vychovatelství. [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, 2007 [cit. 2008-12-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.tf.jcu.cz>>

BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BŘICHÁČEK, V. Zážitková pedagogika- ano, ale... *Gymnasion*, 2008, Vol. 10, s. 25 - 30.

HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HANUŠ, R.; JIRÁSEK, I. *Výchova v přírodě* (učební text). Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, 1996.

HOFBAUER, B. Aktuální otázky výchovného zhodnocování volného času. In ČECH, T. (ed.) *Výchova a volný čas 2.* Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-97-8

CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 9 – 15.

Sborník příspěvků: Konference PŠL: Zážitková pedagogika 20 – 21. 4. 2007.[CD ROM]. [Praha]: PŠL, 2007.

JIRÁSEK, I. Širší sociální kontext zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2008, Vol. 9, s. 25 – 28.

JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 6 – 15.

KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času – vědecká disciplína nebo prakticky zaměřený pedagogický obor?* [online]. Prezentace k přednáškám 24. 2. a 3. 3. 2009. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2009. [cit. 2009-04-10]. Dostupné na WWW: [http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/pvc/studijni_materialy]

- KAPLÁNEK, M. *Základy pedagogiky volného času* (prezentace k přednáškám) [online]. Prezentace k přednáškám. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity. [cit. 2009-10-23]. Dostupné na WWW:] [http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php]
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. Pedagogika volného času. *Pedagogická revue*, roč. 53, č. 5, s. 415-425, 2001. ISSN 1335-1982.
- KUBALA, P. Dobrodružství na šest měsíců. *Gymnasion*, 2005, Vol. 3, s. 80 – 89.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X. 343s.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85 96 3-52-3.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-405-2.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PROCHÁZKOVÁ, M. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti zážitkové pedagogiky*. Brno, 2006. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce J. Kolář.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0318-1.
- SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. Outward Bound International. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 47 – 49.
- TURČOVÁ, I. „Terminologická džungle“ – česká a anglická terminologie oblastí výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 23 – 35.
- VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print – Typia, 2001. ISBN 80-8638-400-4

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Efektivita učení se zážitkem. *Outward Bound – Česká cesta*. [on-line]. 2009. [cit. 2009-03-19]. Dostupný na WWW: <<http://www.ceskacesta.cz/stranka.py?ids=STR0000000000000034>>

Klíčové kompetence v odborném vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání [cit. 2009-03-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/klicove-kompetence>>. *Koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání (2007)* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání [cit. 2009-03-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/koncepce-kk>>.

Sbírka zákonů ČR [on-line]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004 [cit. 2009-04-01]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

SEZNAM ZKRATEK:

VP – výchova prožitkem

ZP – zážitková pedagogika

VČ – volný čas

PVČ – pedagogika volného času

RVP- rámcový vzdělávací program

PŘÍLOHY

Příloha č. I.: Anotace předmětu zážitkové pedagogiky či výchovy prožitkem na vybraných fakultách některých univerzit v ČR

Anotace předmětu zážitkové pedagogiky či výchovy prožitkem na vybraných fakultách některých univerzit v ČR.

Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta. Pedagogika volného času, Bc

Předmět prožitková pedagogika

Cílem předmětu je seznámit studenty s nově se formujícím přístupem k přípravě a vedení programů ve volném čase i ve školách. Dále poukázat na širší souvislosti prožitkové pedagogiky a možné způsoby její aplikace. Sylabus 1. Vymezení pojmu "prožitková" či "zážitková pedagogika" charakterizujícího jeden z pedagogických směrů. Vztahy k pedagogické teorii a praxi. 2. Historický kontext. Zdůraznění učení J. A. Komenského a souvislosti s dílem J. Deweye a D.A. Kolba. 3. Tzv. úpadkové jevy a prožitková terapie K. Hahna. 4. Německá "Erlebnispädagogik" - jeden ze zdrojů našich poznatků o prožitkové pedagogice. Charakteristika příslušných odborných organizací v německy mluvících zemích. 5. Experiential Education and Experiential Learning - další ze základních zdrojů poznatků o prožitkové pedagogice. Charakteristika příslušných odborných organizací v anglicky mluvících zemích (především USA, UK). 6. Prožitková pedagogika a její souvislosti s dalšími pedagogickými směry a teoriemi. Vztah k pedagogice volného času. 7. Pedagogické hodnotící dovednosti (reflexe, reviewing, processing). Teorie i praxe. 8. Role her, výzvnových a dobrodružných činností v programech využívajících výchovné síly prožitků. 9. Český přínos pro teorii a praxi tzv. prožitkové pedagogiky. Přehled programů a organizací rozvíjejících a aplikujících prožitkovou pedagogiku. 10. Metody prožitkové pedagogiky a jejich praktické aplikace.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Dostupné na WWW: <http://www.fp.tul.cz/files/BLUE_0809_definit_komplet_opravy.pdf>

Univerzita Hradec Králové, pedagogická fakulta, obor Pedagogika volného času se zaměřením na tělesnou výchovu a sport

Předmět zážitková pedagogika (seminář s aktivitami)

Celý předmět je strukturován v duchu konstruktivistického přístupu ke vzdělávání. Účastníci budou v rámci jednotlivých aktivit vedeni k získání přímých zkušeností a prožitků, tzn., že sami projdou vyučovanými herními systémy. Tyto zkušenosti a prožitky následně zobecní prostřednictvím individuální a skupinové reflexe. Studenti budou podněcováni k přemýšlení o možné aplikaci prožitých aktivit a jejich modifikaci v rámci své praxe (školní i mimoškolní činnosti). Předpokládaným výsledkem je tedy schopnost studentů využívat získaných zkušeností v herní problematice v celistvé šíři, tzn. nejen těch, které budou přímo v hodinách simulovány.

Cíl: Vybavit studenty základními poznatky a dovednostmi z přípravy, řízení a organizace her

Program:

1. Zásady pořádání her, teorie her
2. Seznamovací hry
3. Zahřívací a kontaktní hry
4. Hry na důvěru
5. Orientační hry – orientace v přírodě
6. Týmové hry – problém solving
7. Lanové překážky
8. Ekohry a hry s výukovým podtextem
9. Atypické herní pomůcky
10. Kimovy hry, hry u stolu a šifrování
11. Indoor – problém solving
12. Morální a praktické otázky ovlivňování výsledků, zpětné vazby atd.
13. Projekty pro volný čas - Outward Bound
14. Presentace vlastních nápadů

15. Zápočtová akce - odpoledne plné her¹⁰⁸

Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, obor Pedagogika volného času

Předmět pedagogika zážitku 1

Předmět Pedagogika zážitku I. je koncipován jako zážitkový kurz, který jeho účastníkům umožňuje prakticky poznat jednotlivé typy zážitkových programů. Každý kurz pak plní i své vnitřní výchovné cíle (např. rozvoj osobnosti, týmová spolupráce apod.). Absolvování tohoto kurzu je nutnou podmínkou k možnosti absolvovat předmět Pedagogika zážitku II, jehož náplní je především metodická reflexe tohoto kurzu.

Studenti získají ucelenou představu o průběhu zážitkového kurzu - z pohledu účastníka. Je to nutný předpoklad pro pochopení principů, použití metod a dalších prvků, na kterých staví zážitková pedagogika. Většinu programů studenti podrobně reflektují a učí se tak kriticky zhodnocovat prožitou skutečnost.

Předmět pedagogika zážitku 2

Předmět navazuje na Pedagogiku zážitku I. (zážitkový kurz, který jeho účastníkům umožňuje prakticky poznat jednotlivé typy zážitkových programů). Studenti se postupně seznamují s jednotlivými principy i metodami výchovy zážitkem, které konfrontují s tím, jak je realizační tým prakticky využil na kurzu, který absolvovali. V závěru si studenti sami zkouší uvádění některých typů aktivit.

Studenti získají znalosti základních principů, použití metod a dalších prvků, na kterých staví zážitková pedagogika; sami si vyzkouší uvádět některé typy zážitkových aktivit.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Dostupné na
<<http://hades.uhk.cz/fispublic/predmety/Sylabus.asp?StudPredmetID=&Text=z%20z%C3%A1%C5%9Aitkov%20pedagogika&PracovisteID=&btnTisk=Tisk+dokumentace>>

¹⁰⁹ Dostupné na WWW:<[http://stag-web.jcu.cz/apps/stag/prohlizeni/pg\\$_prohlizeni.ch_predm?kat=&predm=&nazev=pedagogika+z%20z%C3%A1%C5%9Aitku](http://stag-web.jcu.cz/apps/stag/prohlizeni/pg$_prohlizeni.ch_predm?kat=&predm=&nazev=pedagogika+z%20z%C3%A1%C5%9Aitku)>

ABSTRAKT

CEEOVÁ, J. *Role vybraných prvků výchovy prožitkem v profilaci pedagoga volného času*. České Budějovice 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

Klíčová slova: výchova prožitkem, zážitková pedagogika, sebezkušenostní učení, pedagog volného času, klíčové kompetence, profilace, osobnost, rozvoj, výchova

Práce se zabývá přínosem výchovy prožitkem pro osobnostní rozvoj pedagoga volného času v rámci jeho profesní přípravy. Na základě teoretického zkoumání některých zásadních prvků výchovy prožitkem (dobrodružství, sebe-zkušenostního učení, cílené zpětné vazby) a klíčových kompetencí osobnosti pedagoga volného času potvrzuje přínos výchovy prožitkem pro rozvoj osobnosti. Zároveň charakterizuje, v čem tento přínos konkrétně pro pedagoga volného času spočívá. Ve svém závěru se práce zabývá otázkou, proč by měl být prostor pro rozvoj osobnosti také na vysokých školách.

ABSTRACT

The Role of Some Components of Experiential (Experience Based) Education in Leisure Educator's Profilation (Formation)

Key words: experiential education, self-experience leasing, free time pedagogue, key competences, profile, personality, development, education.

This thesis concerns itself with the benefits of the experiential education for the personal development of the free time pedagogue and his professional profile. It validates the deliverables of the experiential education for the development of the personality through theoretical exploration of the basic elements of the experiential education (like the adventure, self-experiential education and the focused review process). It also characterises where exactly the benefits for the free time pedagogue are. On the basis of the frame educational program, it also explores the question in the conclusion, why this forms of education shall be a part of the university's educational approach