

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

VLIV ČASOVÉHO ODSUPU POKURZOVNÍ REFLEXE NA VÝPOVĚDI  
ÚČASTNÍKŮ ZIMNÍ ČÁSTI INSTRUKTORSKÉHO KURZU PRÁZDNINOVÉ ŠKOLY  
LIPNICE 2015

Diplomová práce

(bakalářská)

Autor: Petr Skalka, Rekreatologie  
Vedoucí práce: Mgr. Adéla Dvořáčková  
Olomouc 2016

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení autora:** Petr Skalka

**Název diplomové práce:** Vliv časového odstupu pokurzovní reflexe na výpovědi účastníků zimní části instruktorského kurzu Prázdninové školy Lipnice 2015

**Pracoviště:** Katedra Rekreologie, FTK UP Olomouc

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Adéla Dvořáčková

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2016

### **Abstrakt:**

Bakalářská práce se zabývá tématem reflexe v závislosti na časovém odstupu od realizace zimní části Instruktorského kurzu Prázdninové školy Lipnice 2015. Cílem je popsat vliv času na hloubku a fáze reflexe. Výzkum pro tuto práci byl realizován s využitím kvalitativního přístupu metodou zakotvené teorie pomocí trojího sběru dat nestandardizovanými dotazníky. Z výsledků práce vyplývá vliv času na hloubku pokurzovní reflexe v procesu celostního učení. Jako nejdůležitější témata z hlediska četnosti se ve výpovědích ukazují: téma přírody a účastnické skupiny. Téma osobního stavu účastníků na četnosti a významu klesá, zatímco důležitost tématu dovedností roste.

**Klíčová slova:** Zážitková pedagogika, Prázdninová škola Lipnice, Reflexe, Zimní kurz, Pokurzovní reflexe

**Souhlasím, aby práce byla půjčována v rámci knihovnických služeb.**

## **Bibliographical identification**

**Author's first name and surname:** Petr Skalka

**Title of the master thesis:** Influence of time on aftercourse reflexion statements of winter part vacation school Lipnice Instructor course 2015 participants.

**Department:** Department of Recreology

**Supervisor:** Mgr. Adéla Dvořáčková

**The year of presentation:** 2016

**Abstract:** Bachelor thesis is addressing topic of reflection in reliance on various time periods since the end of realization of winter part vacation school Lipnice Instructor course 2015. Goal is to describe influence of time on depth and phases of reflection. Study for this thesis was realised with using qualitative approach and grounded theory method with three times collected non-standardised surveys. From paper result is emerging that time is influential on depth of reflexion whole as a part of holistic learning. The most important topics according to frequency of occurrence in participant's statements are topic "nature" and "participant group". Topic of "personal state" is falling with occurrence and importance during the time periods on the other hand topic of "abilities" is rising.

**Keywords:** Experimental education, Vacation school Lipnice, Reflexion, Winter course, Aftercourse reflection

**I agree the thesis paper to be lent within the library service.**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením Mgr. Adély Dvořáčkové, uvedl jsem všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 13. 7. 2016

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>PŘEHLED POZNATKŮ</b> .....	<b>8</b>
2.1	ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA .....	8
2.1.1	<i>Prožitek, zážitek a zkušenost jako základní prvky v zážitkově pedagogickém učení</i> .....	9
2.2.	PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE .....	11
2.3	REFLEXE .....	12
2.4	ČASOVÝ ODSUP REFLEXE .....	14
<b>3</b>	<b>CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>17</b>
3.1	VÝZKUMNÉ CÍLE .....	17
3.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	17
<b>4</b>	<b>METODIKA ŠETŘENÍ</b> .....	<b>18</b>
4.1	KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP .....	18
4.2	METODA VÝZKUMU .....	18
4.3	DESIGN VÝZKUMU .....	19
4.3.1	<i>Výzkumná skupina</i> .....	19
4.3.2	<i>Instruktorský kurz 2015</i> .....	20
4.3.3	<i>Struktura a obsah dotazníku</i> .....	20
4.4	ANALÝZA DAT .....	21
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY</b> .....	<b>22</b>
5.1	TÉMATA A KÓDY: .....	22
5.1.1	<i>Rodina dovednosti</i> .....	23
5.1.2	<i>Rodina Osobní stav účastníků</i> .....	23
5.1.3	<i>Rodina Osobnostní rozvoj</i> .....	23
5.1.4	<i>Rodina Příroda</i> .....	23
5.1.5	<i>Rodina Účastnická skupina</i> .....	23
5.1.6	<i>Rodina Program kurzu</i> .....	24
5.2	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ – MINIMÁLNÍ ČASOVÝ ODSUP .....	25
5.3.	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ – STŘEDNĚDOBÝ ČASOVÝ ODSUP .....	26
5.4	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ – VÝRAZNÝ ČASOVÝ ODSUP .....	27
5.5	POROVNÁNÍ CELKOVÉHO POČTU VÝSKYTŮ TÉMAT VE VŠECH ŠETŘENÍCH .....	28
5.6	ZMĚNY V HLOUBCE REFLEXE .....	29
5.6.1	<i>Fáze zaznamenávání</i> .....	29
5.6.2	<i>Fáze uvědomění si smyslu/významu</i> .....	30
5.6.3	<i>Fáze transformativního učení</i> .....	30

<b>6</b>	<b>DISKUSE</b> .....	<b>31</b>
<b>7.</b>	<b>LIMITY PRÁCE</b> .....	<b>33</b>
<b>8</b>	<b>ZÁVĚRY</b> .....	<b>34</b>
8.1	<i>Výzkumná otázka č. 1:</i> .....	34
8.2	<i>Výzkumná otázka č. 2:</i> .....	34
<b>9</b>	<b>SOUHRN</b> .....	<b>35</b>
<b>10</b>	<b>SUMMARY</b> .....	<b>36</b>
<b>11</b>	<b>REFERENČNÍ SEZNAM</b> .....	<b>37</b>
<b>12</b>	<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>40</b>
<b>13</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>44</b>

# 1 Úvod

Odnášíme si z důležitých situací, co se nám dějí, poučení? Není jednoduché zpracovat po nabitém zážitkovém kurzu všechny zkušenosti tak, abychom s nimi mohli dále pracovat a být jimi obohaceni. Možná právě proto má smysl se ve vzpomínkách vracet k již prožitému a hledat zdali nám to něco může přinést.

Skrze zpětnou revizi svých zážitků a zkušeností je možné získávat další obohacení a vytěžit tím pádem z každé peripetie, do které se člověk dostane maximum poznatků do dalšího fungování. Stará moudrost říká, že kdo nezná historii je přeurčen pro to, ji opakovat. Pokud si představíme, že toto moudro aplikujeme místo na dějiny, na osobní život, jen po důkladném přehodnocení svých vlastních skutků se můžeme posunout v seberozvoji někam dál.

V tomto navracení se ke svému nitru, je velmi důležité kolik času uplynulo a o kolik jsme právě jiní a třeba i silnější a co nového se dokážeme dozvědět. V této práci jsou použity časy přímo po skončení kurzu, 14dní a 6 měsíců od ukončení programu Tyto časové specifikace použili Novozélandští výzkumníci Lebermanová a Martin v roce 2004. Z jejich práce budu vycházet.

Běžné vzpomínky možná blednou, ale to hlavní se neztrácí. Jen vhodné dodání podnětu vedoucího ke zpětnému zamyšlení, může být velkým přínosem k utříbení si vlastních zkušeností.

## 2 Přehled poznatků

V této kapitole se věnuji základním prvkům zážitkové pedagogiky, dále zde představuji Prázdninovou školu Lipnice jako ústřední organizaci působící v této sféře u nás. Má zde své místo také proto, že výzkum byl realizovaný právě v rámci vzdělávacího instruktorského kurzu, respektive jeho zimní části. Další důležité kapitoly jsou pak reflexe a její varianty, včetně pokurzovní reflexe, které je tato práce do velké míry věnována.

### 2.1 Zážitková pedagogika

Skrze tento pedagogický směr se realizuje prožitek, který je dále transformován v zážitek, ze kterého vzniká konkrétní zkušenost, někdy i přenositelná do praktického života.

Zážitkovou pedagogiku Jirásek (2004) definuje jako pedagogický směr, který se snaží teoreticky postihnout a analyzovat výchovu prožitkem. Pro tuto výchovu je typické vyvolání prožitku, jeho zpracování a převedení do zkušenosti, která je přenositelná do dalšího života a opětovně využita. Toto nastává při ideálním splnění daných pedagogických cílů.

Zážitková pedagogika se v prostředí České republiky, oproti jiným zemím, vyvíjela specificky. Jedná se o fenomén tzv. „České cesty“ (Franc, D., Martin, A. & Zouňková D., 2004). Její odlišnosti byly mimo jiné dány i vlivem různých organizací, např.: Liga lesní moudrosti, Česká obec sokolská, Junák- český skaut, tramping, Jaroslav Foglar (čtenářské kluby mladého hlasatele), Klub českých turistů, tábornické školy, Česká tábornická unie, výchova v přírodě, Prázdninová škola Lipnice a dalších.

Krom vlivu z okolního prostředí výše zmíněných organizací, mělo na utváření principů České cesty velký dopad i místní geopolitické, sociální a kulturní prostředí tehdejšího Československa a později České republiky. Podle Foxové (2008) sebou nese zážitkově pedagogické učení právě tyto sociální a politické kontexty.

„Pro zážitkovou pedagogiku je typické (a tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitek) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací,



zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita.“ (Jirásek, 2004)

Díky různým autorům, komerčnímu využití a překladům především z angličtiny se pro popisované pole objevuje množství různých názvů, jako jsou „zážitková pedagogika“, „výchova prožitkem či zážitkem“ (experiential education), „challenge education“ („výchova výzvou“), „výchova v přírodě“ (outdoor education), dobrodružná výchova (adventure education, adventure programming), „Erlebnispädagogik“, „adventure based conseiling“, „outdoor management training“ a mnoho dalších. (Zappe, 2005)

Prvky procesu zkušenostního učení popsal Gass (1993) takto:

1. Žák je v učení spíše účastníkem než divákem.
2. Učební aktivity vyžadují osobní motivaci ve formě energie, zapojení a zodpovědnosti.
3. Učební aktivita je reálná a smysluplná ve smyslu přirozených důsledků pro žáka.
4. Reflexe je základním prvkem procesu učení.
5. Učení musí mít význam aktuální i budoucí jak pro žáka, tak pro společnost, jejímž je členem.

### **2.1.1 Prožitek, zážitek a zkušenost jako základní prvky v zážitkově pedagogickém učení**

Prožitek je charakterizován jako konkrétní aktivita a s ní spojené prožívání. Jedná se o děj, o akci, která se děje. Tento děj se dá z různých pohledů popsat objektivními metodami. Na rozdíl od prožitku, je zážitek čistě subjektivní. Pokud dva lidé prožijí totéž, nemají z toho stejný zážitek.

Podle Denglerové (2007) není stěžejním prvkem pro podněty k sebepoznání zážitek sám, ale to, jak se později k zážitku vracíme a jak jej pak zpracováváme. Zpracování zážitku vyvolává emoční reakci, která nemusí přímo se zážitkem souviset. Často je ona souvislost hlubší, může se pojít s osobními životními událostmi, které se konkrétním typem zážitku

připomněly. Na stejném principu je akcelerován podnět k rozvoji, z konkrétního zážitku a jeho zpracování dojde vědomě i nevědomě k přenesení této nyní již zkušenosti do dalších oblastí života jedince.

V Psychologii pro učitele autorů Čápa a Mareše (2007) je prožívání souhrnem psychických procesů a stavů, např. vjemů, představ, emocí, rozhodování, apod. Nachází se v nejvyšších částech centrálního nervového systému. Člověk je schopen si do určité míry tyto procesy uvědomovat. Tyto vnitřní procesy se navenek projevují v chování a slovních projevech, čímž nám umožňují prožívání částečně zkoumat. Pouze menší část prožívání probíhá vědomě – většinou jsou tyto procesy neuvědomované, ale lze si je vybavit, když je to potřeba, případně se vybavují samy od sebe. Některé procesy jsou však zcela skryté, probíhají v nevědomí, jsou potlačené.

Zkušenosti a prožitky, které si člověk nese z minulosti, dává Čáp & Mareš (2007) do souvislosti s učením. Tvrdí, že dítě, dospívající i dospělý přecházejí z jedné školní a životní situace do druhé. Do každé nové situace si s sebou přinášejí zkušenosti z oněch předchozích, včetně zkušeností se svými úspěchy, částečnými úspěchy i neúspěchy. Přenášejí si (transferují) propracované, elaborované znalosti, emocionální prožitky i sociální zkušenosti získané při doladování se k požadavkům všech předchozích situací. To vše ovlivňuje jedincův vstup do nové situace a jeho jednání v ní. Situace, které vnímá, interpretuje a hodnotí jako podobné předchozím, budou evokovat (ne vždy vědomě a záměrně) způsoby jednání, které byly propracovány dříve a osvědčily se. Pokud budou dobře fungovat i v nové situaci, jedinec se bude snažit je předělat anebo v případě zjevného neúspěchu z dané situace uniknout. Zbývá dodat, že míru úspěšnosti a neúspěšnosti posuzuje jak jedinec sám, tak jeho spolužáci, rodiče, učitelé.

Při navozování zážitku se využívá metody uměle navozené situace. Je to tedy princip podobný modelovým situacím manažerských tréninků. Jen cíle jsou poněkud odlišné, využívá se jednoty činnosti a psychiky, jedinečnosti osobního prožitku (Šulc, 2006).

Podle Hartla & Hartlové (2010) se dá zážitek popsat jako náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti (aha-zážitek, konflikt, vhled), jedná se o prožitek emoční – citový zážitek, v němž událost vyvolává autonomní aktivaci a kognitivní hodnocení vedoucí ke vnímané aktivaci a emočnímu přesvědčení, což skládá výslednou emoci.

Prožívání – psychický jev charakterizovaný emocionálně zabarveným proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu a pojmového myšlení; je přísně individuální, těžko sdělitelné, proto behavioristé z předmětu svého zkoumání prožívání vyloučili a zaměřili se pouze na pozorování chování.

Zážitek – každý duševní jev, který jedinec prožívá; vnímání, myšlení, představivost; vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.

Zkušenost – empirie; poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů; hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě; to, co bylo prožito a uchováno v paměti jedince; není pasivní položkou paměti, ale jejím aktivním prvkem; proces získávání zkušenosti a změny, kterou zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím. (Hartl & Hartlová, 2010)

## **2.2. Prázdninová Škola Lipnice**

Prázdninová škola Lipnice z. s. (PŠL) je organizací s dlouholetou tradicí, která využívá na svých kurzech principy zážitkové pedagogiky. Mezi tyto principy patří především cílená dramaturgie projektů, důraz na skupinovou a osobnostní dynamiku, emoční bilanci, na vytváření co nejrozmanitějších příběhů a dějů, rolí a postav s důrazem na jednání a další (Hanuš, Chytilová, 2009). Byla založena v roce 1977. Je členem mezinárodní organizace Outward Bound.

„Poslání PŠL se zaměřuje na zážitkové vzdělávání. Hlavním cílem kurzů je rozvíjení aktivního vztahu k životu, zodpovědnosti, občanské angažovanosti a osobnostnímu růstu“ (Franc, Francová & Martin, 2007).

## 2.3 Reflexe

Reflexe je důležitá složka programu poskytující velký přínos k osobnostnímu růstu a tudíž má velký vliv na přenos poznatků (Leberman & Martin, 2004). Autoři vycházejí z všeobecně přijímaného Kolbova cyklu učení (Kolb, 1984). Podle nich Kolb mluví o důležitosti faktoru času při posuzování různých vývojových fází zrání zkušenosti, a že je časový rámec jedním z faktorů pro posouzení přenosu zkušenosti pro budoucnost. Vazba na čas, nebo jiné časem ovlivněné stadia se však v Kolbově cyklu nenacházejí.

Oba autoři se zde odkazují na 4 úrovně reflektivity definované J.Mezirowem (Mezirow & Associates,1990):

**afektivní/emoční reflektivita** (affective reflectivity) – získání znalosti jak cítíme věci

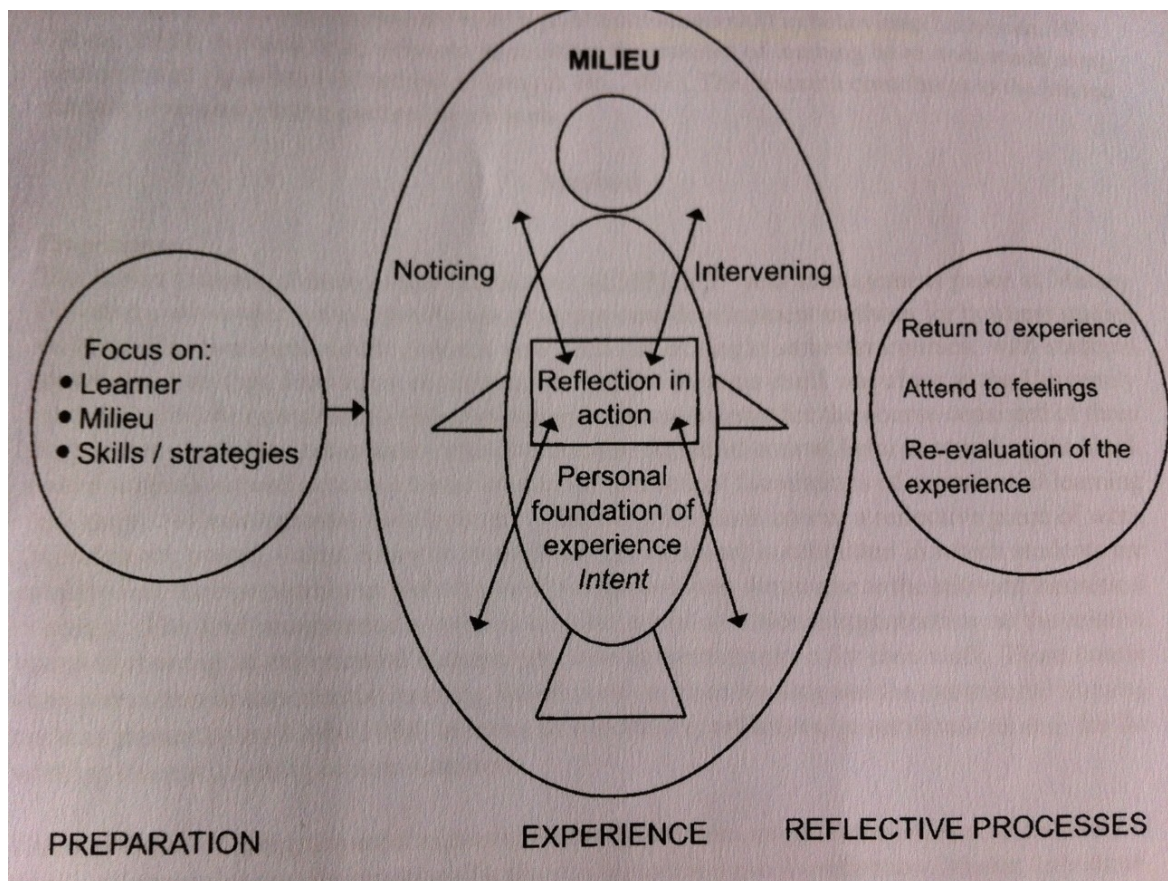
**diskriminační reflektivita** (discriminant reflectivity) – vnímání vztahů mezi věcmi

**posuzovací reflektivita** (judgmental reflectivity) – znalost o tom, jak děláme hodnotové soudy

**teoretická reflektivita** (theoretical reflectivity) – porozumění sobě v kontextu žádané aktivity

Tyto úrovně reflektivity jak jsou popsány výše, se dají označit jako „hloubka reflexe“. Hloubka znamená důkladnější propojování přiřazených významů dané zkušenosti s ostatními významy a zkušenostmi, které jsou uloženy v naší paměti

V této souvislosti Lebermanová s Martinem (2004) zmiňují třífázový model aktivit zkušenostního učení, jak jej definovali Boud, Cohen a Walker 1993.



Obrázek 1. Model popisující učení ze zkušenosti (Boud, Cohen & Walker, 1993)

Během vlastní aktivity nebo kurzu se uskutečňuje a zaznamenává vše co se děje a způsobuje to změny v reflexi již v průběhu samotné akce. Po kurzu, kdy se účastníci v reflexi ke zkušenosti metaforicky vrací, se soustředí na pocity a emoce, které mohou podpořit (nebo omezit) další reflexi a učení.

V každém případě zdůrazňují Lebermanová s Martinem (2004) potřebu zabudovat tyto fáze pozdější reflexe již do vlastního návrhu kurzu, protože ponechávat pokurzovní reflexi jen na účastnících se zcela míjí účinkem. V takovém případě je promarněna a ztracena klíčová příležitost učení.

Reflexe je řízený proces hodnocení aktivity, hry nebo kurzu, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. (Neuman, 2000) Díky tomu pak může účastník zvědomit a pracovat na svém chování a působení ve skupině i v mimokurzovním prostředí.

Zaměříme-li techniky cílené zpětné vazby, nebo i jiné (dotazníkové šetření) na zhodnocení spokojenosti účastníků s kurzem, který absolvovali, na to, jak se na kurzu cítili, na spokojenosti s technickým zázemím, přístupem lektorů atd. a realizujeme je těsně po ukončení kurzu nebo s časovým odstupem, získáme zpětnou vazbu evaluačního charakteru. (Všetulová 2007)

Cílenou zpětnou vazbu můžeme označit za součást výchovy v nejširším slova smyslu – tedy procesu, kdy se snažíme na základě nějakého záměru působit na chování jiných lidí. (Reitmayerová & Broumová 2007) Přes všechno působení na ostatní, je ale stále jen a jen na účastníkovi, jestli se z dané zkušenosti opravdu poučí a podle hesla „každý svého štěstí strůjce“ přijme tento pedagogický výstup za svůj.

Reflexí rozeznáváme vícero druhů a každá má své specifika, pro tento výzkum zařazují podle Sýkory (2006) reflexi rekapitulující, evaluační. O rekapitulující jde u prvního dotazníkového šetření realizovaného na závěr kurzu a reflexi Evaluační s delším časovým odstupem několika měsíců.

Fenomén zpětné vazby není žádným novým objevem či složitým konstruktem. V mezilidských interakcích probíhá přirozeně a takřka v každé chvíli. (Reitmayerová & Broumová 2007) V kurzovním prostředí a nastaveném režimu je ale mnohem ucelenější a silnější. Simulací situací na zážitkové akci tím pádem zrychlujeme formování osobnosti.

## 2.4 Časový odstup reflexe

Výzkumníci Lebermanová s Martinem (2004) tvrdí, že kvalita reflexe je přímo závislá v čase. Nemůžeme tedy opomenout časový rámeček (time-frame) a kontext, ve kterém k reflexi dochází.

Většina kurzů a programů fungujících na principech zkušenostního učení a dobrodružství (adventure based experiential learning) poskytuje reflexi v rámci určitého kurzu, případně ihned po skončení akce. Jen velmi málo z nich pracuje s reflexí ještě poté, kdy se účastníci vrátili domů. Lebermanová s Martinem (2004) zdůrazňují, že s narůstajícím časem a odstupem od konkrétní zkušenosti kurzu, může být usnadněna hlubší reflexe, která může podpořit vlastní přenos poznatků (transfer of learning).

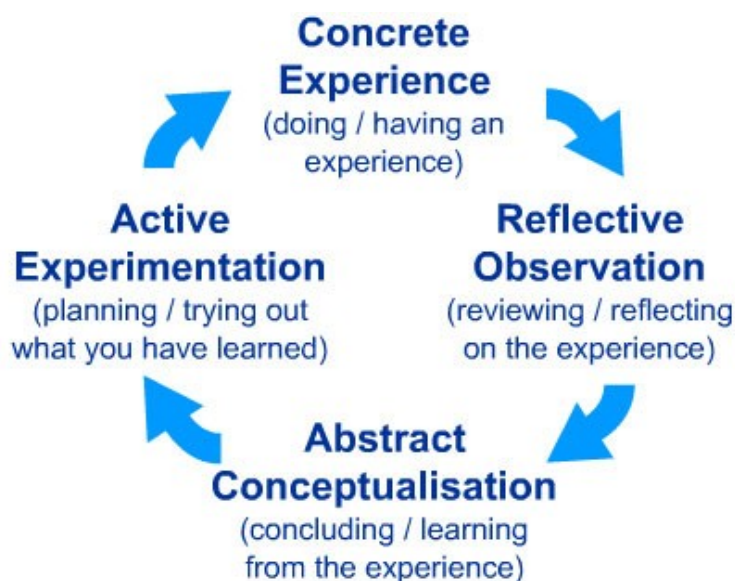
V této souvislosti se opírají o J. A. Moona (Moon, 2000), který navrhnul několik fází transferu zkušenosti účastníka:

„**zaznamenání**“ („noticing“)->„**uvědomění smyslu**“ („making sense“)-> „**uvědomění významu**“ („making meaning“) -> „**práce s významem**“ („working with meaning“)-> (...a v některých případech až...) „**transformativní učení**“ (transformative learning).

Transformativní učení Moon chápe jako schopnost účastníka zaujmout kritický nadhled nad právě získanou zkušeností z kurzovní prostředí ve vazbě na své dosavadní poznatky a pozdější zpracování do konkrétních poznatků.

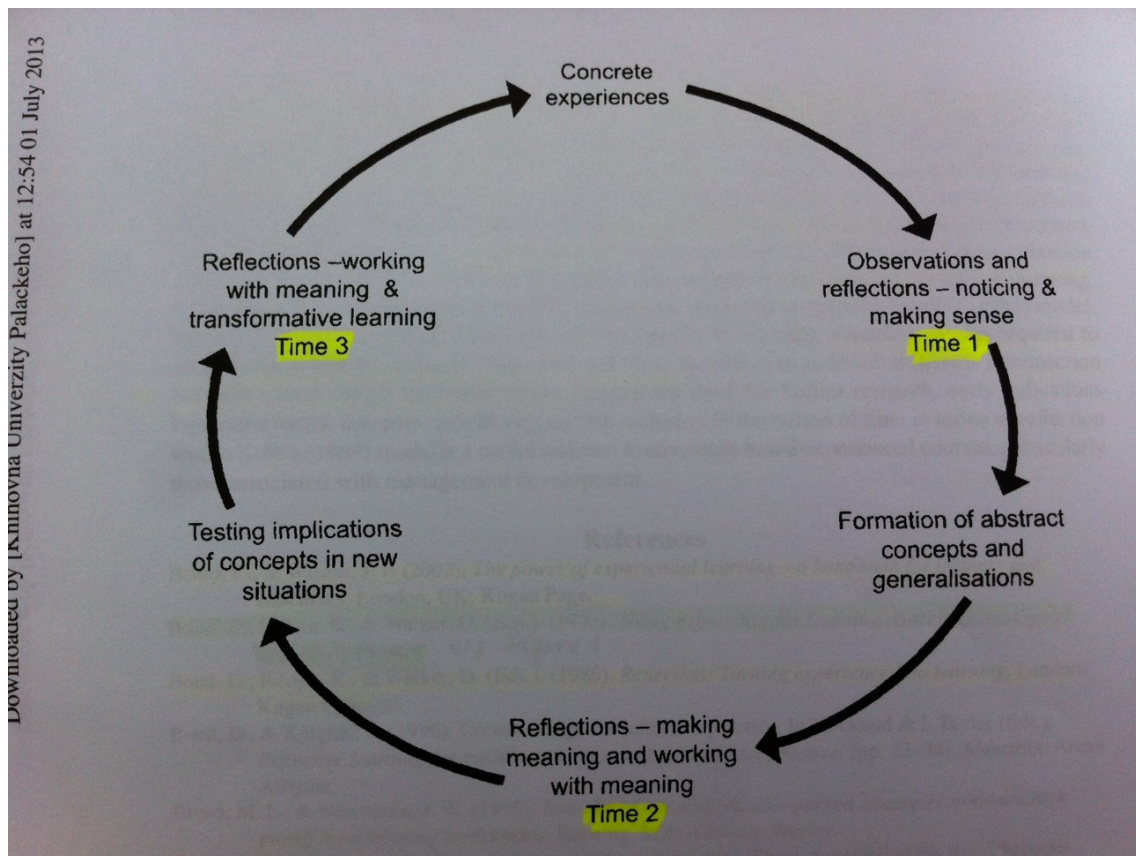
Pro potřeby tohoto výzkumu byly realizovány tři šetření, ve třech různých odstupech od konce kurzu. Na první dotazník odpovídali účastníci přímo po skončení kurzu. Na druhý po dvou týdnech a třetí po šesti měsících od kurzu.

Kolb (1984) zmiňuje důležitost faktoru času při posuzování různých vývojových fází zrání a zmiňuje časový rámec jako důležitý faktor pro posuzování úspěšné adaptace zkušenosti pro budoucnost. Nicméně vazbu na čas Kolbův cyklus neobsahuje.



Obrázek 2 Kolbův cyklus (Kolb, 1984)

Naopak Lebermanová s Martinem (2004) zastávají názor, že kvalita reflexe je závislá na čase, tedy na časovém rámci (time-frame) a kontextu, ve kterém k reflexi dochází.



Obrázek 3. Kolbův cyklus doplněný o vliv času (Leberman & Martin, 2004).

Většina programů zkušenostního učení založeného na dobrodružství (adventure based experiential learning) poskytuje reflexi v rámci určitého kurzu. Bohužel jen velmi málo z nich pracují s reflexí ještě poté, kdy se účastníci vrátili domů. Lebermanová s Martinem (2004) naopak zdůrazňují, že s narůstajícím časem a odstupem od konkrétní zkušenosti kurzu může být usnadněna hlubší reflexe, která může podpořit vlastní přenos poznatků (transfer of learning). Díky tomuto častému postupu jsou účastníci ochuzeni o rozvojovou možnost pracovat sami se sebou ještě dlouho po skončení kurzu a tato pedagogická příležitost zůstane prostě nevyužita.



### **3 Cíle práce a výzkumné otázky**

V této kapitole formuluji výzkumné cíle a konkrétní výzkumné otázky pro mou práci, na které v závěru odpovím podle dosažených výsledků.

#### **3.1 Výzkumné cíle**

Cílem práce je identifikovat témata, kterým účastníci zimní části Instruktorského kurzu 2015 přiřazují nejvyšší důležitost z hlediska celkového množství výskytu v jejich výpovědích.

Dalším cílem práce je popsat změny v hloubce reflexe respondentů v závislosti na časovém odstupu.

#### **3.2 Výzkumné otázky**

Výzkumná otázka č. 1: Jakým tématům, vzešlým z výpovědí účastníků zimní části Instruktorského kurzu Prázdninové školy Lipnice 2015, přiřazují účastníci nejvyšší důležitost z hlediska celkového množství výskytů?

Výzkumná otázka č. 2: Jak se mění hloubka (propojování významů dané zkušenosti s ostatními významy a zkušenostmi) výpovědí účastníků v závislosti na čase provedení reflexe (bezprostředně po kurzu, s 2týdenním odstupem a po 6 měsících)?

## **4 Metodika šetření**

Zde objasním použité metody pro sběr dat i jejich vyhodnocení. Popíšu design výzkumu, výzkumnou skupinu i sběr a zpracování dat. Dále se budu věnovat jednotlivým skupinám kódů a rodin.

### **4.1 Kvalitativní přístup**

V mé práci používám kvalitativního přístupu, který Švaříček, & Šed'ová (2007) definují jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.

### **4.2 Metoda výzkumu**

Ve své práci využívám k výzkumu metodu zakotvené teorie. Metoda zakotvené teorie (grounded theory method) je pravděpodobně nejdříve využívaným přístupem v kvalitativním výzkumu (Bryant a Charmaz, 2007). Původně vychází z filozofické tradice pozitivismu, pragmatismu a symbolického interakcionismu.

Hlavním cílem této metody je vybudovat teorii zkoumaného jevu: jeho abstraktní, teoretické uchopení, které nám umožní daný jev pregnantně pojmenovat, lépe mu porozumět v různých souvislostech a díky tomu být úspěšnější v jeho předvídání a ovlivňování. (Bryant a Charmaz, 2007)

Teorie takto vytvořené mají své pevné zakotvení v datech a jejich analýze. Tuto metodu dále popisují Strauss a Corbinová (1999), kdy cílem je vytvořit teorii. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. Cílem výzkumníka je data pomocí daných postupů rozklíčovat a dobrat se tak k tomu, co je v datech - a za nimi. Jakožto data jsou míněna především pozorování a rozhovory. Tato metoda je určena primárně pro výzkum jednání a motivace, není tím však limitována.

### **4.3 Design výzkumu**

Bylo použito tři sběrů dat v období přímo po kurzu zimní části IK, v čase dvou týdnů od konce kurzu a šesti měsíců po kurzu. Konkrétně 8. 2. 2015, 22. 2. 2015 a 9. 8. 2015. První sběr dat byl proveden v papírové formě, pak přepsán do elektronické formy. Druhý i třetí sběr byl již plně elektronický, skrze elektronickou poštu.

Celý sběr dat byl realizován instruktory zimní části Instruktorského kurzu Prázdninové školy Lipnice v garanci Mgr. Adély Dvořáčkové. Mě byly dodány již přepsané výpovědi v elektronické podobě včetně všech příloh nutných k co nejdetailnějšímu vhledu do prostředí kurzu a poznání účastníků.

#### **4.3.1 Výzkumná skupina**

Zimní části instruktorského kurzu PŠL 2015 se zúčastnilo celkem 18 účastníků. Všichni se zúčastnili sběru dat, ale pouze 10 z nich odevzdalo všechny tři dotazníky vyplněné kompletně a včas, tudíž byly použitelně pro výzkum. K výzkumu jsem proto použil 6 mužů a 4 ženy. Označené jako P1 až P10 (persona 1 až 10).

Účastníci kurzu jsou velmi specifická skupina, jelikož se jedná o elévy vzdělávacího programu Prázdninové školy Lipnice, tedy budoucí instruktory. Jsou to lidé v zážitkové pedagogice již poměrně zkušené a rozhodně se nedají brát jako běžný vzorek populace, nýbrž jako velmi specifická skupina. Nejen jejich dovednostmi, ale právě oním vhledem do problematiky, a proto jsou skupinou, u které lze předpokládat důkladnější a hlubší práci s reflexí. Pokud vezmeme v úvahu fakt, že ti lidé tuší, co si mají z jednotlivých programů odnést, protože s nimi mají zkušenost, nebo alespoň povědomí o typologii daných programů, můžou být tímto faktem výpovědi do jisté míry zkresleny.

### 4.3.2 Instruktorový kurz 2015

Instruktorové vzdělávání má v rámci PŠL bohatou historii a je základem pro další možné fungování organizace, protože jen vlastním předáváním vědomostí, dovedností a zkušeností lze vychovat skutečně kvalitní generaci dalších instruktorů a udržet si „lipnické know-how“ a kvalitu která je prázdninovou školou nastavena.

„Učit lze slovy, vychovávat pouze příkladem“ Jean de La Bruyère

Instruktorový kurz 2015 (IK 2015) byl metodickým kurzem PŠL, jehož cílem je završit elévské období v naší organizaci a dokončit přerod elévů v instruktory PŠL. Tímto přerodem je nejen osvojení a procvičení instruktorového řemesla, ale současně ztotožnění se s hodnotami naší organizace a jejím směřováním. (Hanuš, 2015)

Zimní část instruktorového kurzu 2015 probíhala v termínu 5-8 2. 2015 v Rychlebských horách a na Kralickém Sněžníku. Účastníci zažívali krom náročných přírodních podmínek také skupinové úkoly a strasti spojené s pobytem a tábořením v zimních podmínkách naší přírody. Veškeré vybavení a materiál potřebný pro přežití v zimní přírodě si nesli na zádech. Každý den absolvovali minimálně šestihodinový pochod zakončený znovubudováním tábořiště a vařením. Intenzivní režim podtrhovaly programy trvající někdy až dlouho do noci, takže k fyzické únavě se přidávala i spánková deprivace. Po celou dobu kurzu byl přítomný zkušený tým instruktorů, expertů na rozličné aspekty přežití v zimní přírodě. Ať už šlo o orientaci, dovednosti nutné pro přežití, vedení lidí a dalších nezbytných oblastí spojených s pobytem v drsné krajině.

### 4.3.3 Struktura a obsah dotazníku

Použitý dotazník je nestandardizovaný. Obsahuje čtyři otevřené otázky. V prvním šetření byl podán v papírové podobě, v dalších dvou už elektronicky.

1. Co ses v těchto čtyřech dnech naučil/a nejvíce? Prosíme, vysvětli.
2. Jaké momenty byly (dle Tebe) za hranicí Tvé zóny komfortu? Prosíme, vysvětli.

3. Co bylo pro Tebe nejradostnější (nejpříjemnější) na zimní části IK? (Můžeš uvést více příkladů).

4. Co bylo pro Tebe nejméně radostné (nejméně příjemné)? (Můžeš uvést více příkladů).

#### **4.4 Analýza dat**

Použil jsem metody otevřeného kódování výpovědí. Otevřené kódování znamená vytvoření pojmů, které označují jednotky textu. Jde tedy o přidělení jména jevům. Vytvořené pojmy jsou dále (pomocí techniky konstantní komparace) kategorizovány, což znamená, že jsou seskupovány ty z nich, které se zdají příslušet ke stejnému jevu (Strauss, Corbinová, 1999). Také tyto kategorie jsou pojmenovány a dále jsou zaznamenávány jejich vlastnosti a dimenze těchto vlastností.

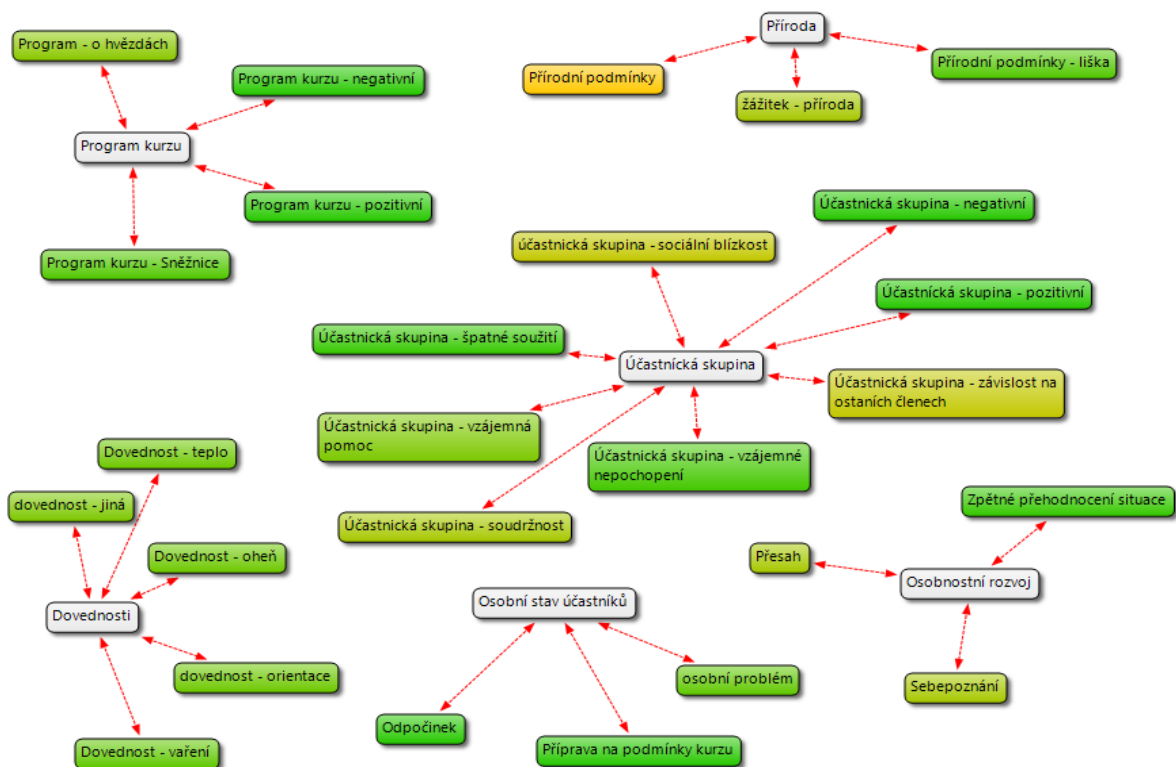
Ke zpracování výsledků byl použit software Atlas.ti GmbH, Berlin verze 7. 5. 10. Tento software je běžně užívaný pro kvalitativní výzkum na FTK, proto jsem ho použil také. Po přepsání jednotlivých dotazníků do prostředí programu jsem začal s kódováním textu (codes) a rozdělováním jednotlivých kódů do rodin podle zaměření daných výpovědí (families). Prostředí programu mi pak umožňuje analyzovat četnost výskytů daného kódu-jevu napříč výpověďmi různých účastníků.

## 5 Výsledky

V této části se budu věnovat jednotlivým tématům a kódům. Dále pak výsledkům v jednotlivých časových odstupech a jejich porovnání. Postupně popíšu všechny tři šetření a nejvýznamnější zjištění.

### 5.1 Témata a kódy:

Na obrázku můžete vidět strukturu jednotlivých témat (kódových rodin) a kódů, co jsem do nich zařadil. Těchto 6 rodin obsahově pokrývá celostní vnímání ve výpovědích účastníků. Některé rodiny jsou širší a obsahují jednotlivých kódů více, jiné méně. Je to dáno především různou tendencí výskytu jednotlivých kódů v průběhu postupného zpracovávání dotazníků. Přehledy výskytů témat (rodin) se nacházejí v následujících kapitolách, přehledy jednotlivých kódů a jejich množství v průběhu šetření jsou obsaženy v přílohách.



Obrázek 4. Celková struktura témat (rodin) a jednotlivých kódů.

### **5.1.1 Rodina dovedností**

Zahrnuje kódy Dovednost – oheň, Dovednost – teplo, Dovednost – vaření, Dovednost – orientace a Dovednost – jiná. Tato rodina se zaměřuje na specifické dovednosti, které na kurzu účastníci používali, učili se jim, nebo jim chyběly při nějaké činnosti. Většinou však byly účastníci pozitivní a věnovali se dovednostem, které díky kurzu získali a naučili se používat.

### **5.1.2 Rodina Osobní stav účastníků**

Obsahuje kódy Odpočinek, Osobní problém a Příprava na podmínky kurzu. Účastníci popisovali svůj psychický, duševní i sociální stav a to v různých fázích na kurzu. Ať už šlo o jevy vyvolané přímo kurzem např. fyzická únava po putování, zima, nebo o jevy co byly vyvolané nepřímo např. nešťastná vzpomínka, co při náročném režimu vyvstala na povrch.

### **5.1.3 Rodina Osobnostní rozvoj**

V této rodině jsou zahrnuty kódy Přesah, Zpětné přehodnocení situace a Sebepoznání. Obsahově se zde účastníci zaměřují na vlastní vnímání toho, jak na ně konkrétní zážitky a zkušenosti působí a co si z toho subjektivně mohou odnést.

### **5.1.4 Rodina Příroda**

Zde jsou kódy Zážitky – příroda, Přírodní podmínky a Přírodní podmínky – Liška. Kódy zahrnuté v této rodině popisují vnímání přírody účastníky a vliv, jaký účastníci připisují právě okolí, ve kterém byl kurz realizován. Účastníci také popisují zážitky, které jim samotný pobyt v přírodě poskytl.

### **5.1.5 Rodina Účastnická skupina**

Do počtu kódů nejobsáhlejší skupina obsahuje kódy: Účastnická skupina-pozitivní, Účastnická skupina-negativní, Účastnická skupina – soudržnost, Účastnická skupina –

vzájemná pomoc, Účastnická skupina – vzájemné nepochopení, Účastnická skupina – závislost na ostatních členech, Účastnická skupina – sociální blízkost a Účastnická skupina – špatné soužití. Tyto kódy v sobě ukrývají širokou paletu dojmů, kterou účastníci měli ze svých kolegů a svého fungování ve skupině, a to jak účastnické tak instruktorské. Všechny vztahy mezi účastníky, zde byly popsány z vnímání jednotlivých aktérů. Ať už šlo o konkrétní situace, anebo celkový dojem, doznal obsah výpovědí v této rodině různé intenzity a hloubky v průběhu jednotlivých reflexí a to „obousměrně“, jak z obecného dojmu ke konkretizaci, tak z konkrétní situace ve skupině k obecnějšímu dojmu ze skupinového jevu.

### **5.1.6 Rodina Program kurzu**

Programu kurzu jsem přiřadil celkově čtyři kódy, Program kurzu – o hvězdách, Program kurzu – negativní, Program kurzu – pozitivní a Program – sněžnice. Jelikož se jedná o zimní kurz s prvky putování, táboření a přežití v zimní přírodě, programové bloky neměly v porovnání s běžnými zážitkovými kurzy mnoho prostoru. Přesto se účastníci k realizovanému programu ve svých výpovědích vraceli. Ať už šlo o hodnocení programu jako celku, nebo jeho jednotlivé části.



## 5.2 Výsledky šetření – minimální časový odstup

Výsledky jsou zaznamenány v tabulce výskytů témat a kódů. V levém sloupci je název tématu (rodiny), P1 až P10 jsou označení jednotlivých účastníků (viz Tabulka 1) a v pravém sloupci je celkový počet výskytů v celém šetření.

Tabulka 1. Četnost výskytu kódových rodin u účastníků prvního šetření

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	CELKEM:
Dovednosti	1	2	3	1	3	2	2	1	3	1	19
Osobní stav účastníků	2	1	2	0	2	4	1	2	2	3	19
Osobnostní rozvoj	1	3	3	1	1	5	1	1	1	2	19
Program kurzu	1	2	3	1	0	0	2	0	2	2	13
Příroda	5	4	1	1	4	1	4	5	2	2	29
Účastnická skupina	3	5	4	1	5	2	3	3	3	6	35
CELKEM:	13	17	16	5	15	14	13	12	13	16	134

Účastníci se po prvním šetření nejvíce věnovali tématům účastnické skupiny a přírodního prostředí, nejméně pak tématu programu kurzu.

Při detailnějším pohledu na jednotlivé kódy (viz příloha 1 Tabulka 8). Účastníci nejčastěji zmiňovali pozitivní dojem z účastnické skupiny a zážitky ze zimní přírody. Nejméně se věnovali tématům přípravy na kurz a negativům účastnické skupiny.

### 5.3. Výsledky šetření – střednědobý časový odstup

Výsledky jsou zaznamenány v tabulce výskytů témat a kódů. V levém sloupci je název tématu (rodiny), P1 až P10 jsou označení jednotlivých účastníků (viz Tabulka 1) a v pravém sloupci je celkový počet výskytů v celém šetření.

Tabulka 2. Četnost výskytu kódových rodin u účastníků druhého šetření

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	CELKEM:
Dovednosti	1	0	0	1	1	4	1	0	6	0	14
Osobní stav účastníků	1	4	1	2	3	1	1	1	0	1	15
Osobnostní rozvoj	1	2	1	0	1	0	2	3	1	3	14
Program kurzu	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Příroda	3	2	2	3	3	1	3	4	4	2	27
Účastnická skupina	4	3	2	4	3	2	4	3	3	6	34
CELKEM:	6	8	4	6	8	6	7	8	13	6	72

U druhého šetření se nejméně vyskytovalo poukazování programu kurzu, zatímco nejvíce zmiňované byly přírodní podmínky a účastnická skupina v průběhu kurzu.

Ve druhém šetření jednotlivých kódů (viz příloha 2 Tabulka 9), se účastníci nejvíce zaměřili nejen na přírodní podmínky, ale také na přesah a soudržnost skupiny. Nejméně byly zmiňovány účastnická skupina a program kurzu v obou polaritách (pozitivní i negativní).

## 5.4 Výsledky šetření – výrazný časový odstup

Výsledky jsou zaznamenány v tabulce výskytu témat a kódů. V levém sloupci je název tématu (rodiny), P1 až P10 jsou označení jednotlivých účastníků (viz Tabulka 1) a v pravém sloupci je celkový počet výskytů v celém šetření.

Tabulka 3. Četnost výskytu kódových rodin u účastníků třetího šetření

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	CELKEM:
Dovednosti	4	1	2	1	3	5	1	1	5	0	23
Osobní stav účastníků	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	4
Osobnostní rozvoj	1	3	1	1	3	0	1	1	0	2	13
Program kurzu	1	1	1	1	1	3	0	1	1	0	10
Příroda	3	3	3	3	2	1	4	4	3	1	27
Účastnická skupina	1	3	2	3	5	1	2	3	3	3	26
Celkem:	11	11	9	9	14	12	8	10	12	7	103

U třetího šetření byly nejčastěji zmiňována témata Přírody, účastnické skupiny ale výrazně více také dovedností. Nejméně se účastníci vyjadřovali k tématům svého osobního stavu a programu.

Při detailním rozebrání třetího šetření jednotlivých kódů (viz příloha 3 Tabulka 10), byly účastníky nejvíce popisovány kódy: Přírodní podmínky, účastnická skupina – sociální blízkost a závislost na ostatních členech. Nejméně časté kódy byly osobní stav účastníků a program kurzu.

## 5.5 Porovnání celkového počtu výskytů témat ve všech šetřeních

V této kapitole sumarizují výsledky ze všech tří šetření, od všech účastníků dohromady do tabulky celkového výskytu témat (rodin).

Tabulka 4. Celkový výskyt rodin ve všech 3 šetřeních u všech účastníků

Rodina kódů	1. šetření	2. šetření	3. šetření	celkem
Dovednosti	19	14	23	56
Osobní stav účastníků	19	15	4	38
Osobnostní rozvoj	19	14	13	46
Program kurzu	13	2	10	25
Příroda	29	27	27	83
Účastnická skupina	35	34	26	93

Téma (rodina) dovedností doznala posunu v čase 19-14-23. Od prvního šetření kde šlo o aktuální pocity učení např. „naučil jsem se rozdělat oheň na sněhu“ a „postavit stan“ se postupně s odstupem času objevují trvalejší a více přesahové dovednosti „vedení skupiny“ a „styly řízení skupině vlastní“.

Téma (rodina) osobního stavu účastníků doznalo v čase hodnot 19-15-4. Od prvního šetření, kde byl popisován hlavně aktuální stav, zima a vůbec podmínky kurzu velmi živé, postupem času síla těchto vjemů upadá a tento diskomfort je překonán.

Téma (rodina) osobnostního rozvoje doznalo v čase hodnot 19-14-13. Relativně stabilní výsledek může být zapříčiněn skladbou a specifičností skupiny-budoucí instruktoři a lidé s velkými zkušenostmi na poli zážitkově pedagogického učení.

Téma (rodina) programu kurzu doznalo v čase hodnot 13-2-10. Velmi častý výskyt v prvním šetření je podpořen nedávnými dojmy z programu např. „pozorování hvězd“ a postupem času ve druhé reflexi již ztrácí na významu. Ve třetí reflexi je pak již důkladně promyšlen a interpretován proto opět dochází k častějšímu výskytu.

Téma (rodina) přírody doznalo v čase hodnot 29-27-27. Jelikož se kurz odehrával ve velkých krásných přírodních podmínkách Rychlebských hor a Kralického sněžníku, kam se málokdo dostane v zimní část roku, je téma přírody a zážitků v přírodě pro účastníky aktuální a silné v průběhu všech tří šetření. Působí pro účastníky jako prostředí-rámovací prvek pro zpracovávání zážitků a zkušeností.

Téma (rodina) účastnické skupiny doznalo v čase hodnot 35-34-26. V hloubce vnímání skupiny však docházelo k velkým rozdílům. V prvním šetření, kde se většinou popisovaly pozitivní pocity z bytí ve skupině a se skupinou, se s postupem času v dalších šetřeních stávaly myšlenky soudržnosti a spolupráce týmů s přesahem do reálného života.

## 5.6 Změny v hloubce reflexe

V této kapitole se budu věnovat popisování jednotlivých fází transferu zkušenosti (transformativního učení) na konkrétních výpovědích účastníků. V levém sloupci je konkrétní výpověď, v prostředním číslo účastníka a ve sloupci napravo, ve kterém šetření je tato výpověď zkoumána.

### 5.6.1 Fáze zaznamenávání

Tabulka 5. Výpovědi účastníků ve fázi zaznamenávání

	Účastník	Šetření
Za hranicí bylo vstávání v mrazu.	P8	první
Naučil jsem se vařit na vařiči v mrazech.	P8	první
Neradostné bylo, že mi liška sežrala salám.	P10	třetí
Nejradostnější byla má první kytarová zkouška u ohně.	P6	první
Nejradostnější bylo uléhání do spacáku po dlouhém dni.	P4	první

Zde se účastníci vyjadřují ke svým pocitům a dojmům, jedná o věty popisné, nehledají hlubší smysl nebo zkušenost do svého dalšího života.

### 5.6.2 Fáze uvědomění si smyslu/významu

Tabulka 6. Výpovědi účastníků ve fázi uvědomění si smyslu/významu

	Účastník	Šetření
Naučil jsem se jiný pohled na zážitkové programy (více reálných situací, méně modelových).	P8	třetí
Nejméně radostné byl příliš direktivní styl vedení. Zjistila jsem, že si v těchto situacích připadám jako školák, demotivuje mě to a nutí k sarkasmu.	P5	druhé
Naučila jsem se více věřit sama sobě. Že stěžování a nesoulad potom k ničemu není.	P6	třetí
Zpětně vnímám jen to, že mi mrzly první dny ruce a také tíhu batohu v prvním dnu, což byla všechno má chyba.	P8	druhé
Naučila jsem se to, že v zimní přírodě může člověk v pohodě přežít jen tehdy, když spolupracuje s ostatními.	P5	třetí

V této fázi se účastníci zaměřují na objevení nového, ať už naučení dovednosti, nebo hlubší uvědomění si svého počinání.

### 5.6.3 Fáze transformativního učení

Tabulka 7. Výpovědi účastníků ve fázi transformativního učení

	Účastník	Šetření
Zjistil jsem, že s věkem se neztrácí mé dovednosti, ale odvaha. Že se lze naučit mnohé, pokud se to dělá pomalu a postupně.	P2	třetí
Naučila jsem se, jak věci mohou být lehké, pokud se k nim přistupuje s dobrou náladou.	P5	třetí
Naučil jsem se pokoře k zimní přírodě a schopnosti odhadnout vlastní psychickou a fyzickou odolnost tváří v tvář chladu a nepohodlí.	P4	třetí
Naučil jsem se zahřát po zastavení na tábořišti a jak nepropadat chmurné náladě, když se věci nedaří tak, jak by měly...	P4	druhé

Ve fázi transformativního učení jsou zkušenosti konkrétně popsány a účastníci hledají jejich aplikaci do svého dalšího fungování v životě mimo kurzovní prostředí.

## 6 Diskuse

Tato práce předkládá výsledky pouze z jednoho kurzu, jedné velmi specifické skupiny a od jednoho výzkumníka. Komplexní a plné zobecnění výsledků by bylo možné až po zvýšení počtu podobně orientovaných výzkumů v českém prostředí a s různými skupinami. Což ostatně zmiňuje i Leberman, S. I. & Martin, A. J (2004) a dodávají, že další výzkumná práce může pomoci stanovit optimální časový odstup reflexí a jejich počet vzhledem k typu a délce trvání kurzu.

Se zvyšujícím se časovým odstupem od kurzu můžeme pozorovat důkladnější propojování významů přiřazených k dané zkušenosti s ostatními významy a zkušenostmi. U prvního šetření šlo o aktuální pocity komfortu, nebo aktuální a čerstvé skupinové prožívání se zvyšujícím se odstupem času, účastníci přemýšlejí více o své roli na kurzu, o přesahu zkušeností z kurzu do reálného života. Podobně jako Lebermanová s Martinem (2004) docházím k závěrům, že reflexe uskutečněná v časovém odstupu dává možnost nahlédnutí na zkušenost v jiném kontextu a tím vytváří zajímavou příležitost pro učení se zážitkem.

Je patrné, že po šesti měsících se objevilo minimálně 4 ve výsledcích uvedené výpovědi účastníků, potvrzujících, že došlo k transformativnímu učení a tedy pravděpodobně mohou usuzovat a věřit, že již položená otázka může vyvolávat reevaluaci vlastních poznatků z daného kurzu a tím obohacením o poznatky nové. Dále souzním s původním výzkumem v tom, že v roli realizátora kurzů je vhodné implementovat prvek času jako důležité součásti procesu učení. Tím, že nabídneme účastníkům další možnost k reflexi v pozdějším čase, nejen že znovu vyvoláme vzpomínky na prožívání na kurzu, ale také znovuzamyšlení nad přínosem kurzu.

Účastníci zimní části Instruktorského kurzu Prázdninové školy Lipnice jsou velmi specifická skupina, zvyklá pracovat s reflexí a transformací zkušeností. Pravděpodobně proto došlo k úspěšnosti procesu transformativního učení a setkali jsme se s ním i v dřívějších fázích šetření

Podle zjištění v mém výzkumu a zjištění autorů původní studie Lebermanové s Martinem, je pravděpodobné, že hloubka reflexe se s časovým odstupem prohlubuje a její struktura se mění podle modelu o vliv času rozšířeného Kolbova cyklu učení. Viz. Obrázek 2

Na základě provedeného výzkumu, který Lebermanová s Martinem (2004) provedli na dvou kurzech (vždy s 10 účastníky) programu The Action Learning Management Practicum (ALMP) zdůraznili oba autoři, že:

- reflexe nemusí být nutně proces, který probíhá popsánymi fázemi, ale může jít o holistický proces, tedy celostní kultivaci člověka a osobnosti
- kvalita a hloubka reflexe se mění s odstupem od kurzu a je dáována do jiného kontextu vnímání jednotlivcem
- významný je zde faktor času a odstupu od kurzu
- různé fáze reflexe proběhly až v období po kurzu

Leberman, S. I. & Martin, A. J (2004) dále zmiňuje, že další výzkumná práce může pomoci stanovit optimální časový odstup reflexí a jejich počet vzhledem k typu a délce trvání kurzu.



## 7. Limity práce

Práce je limitována různými faktory, ať už jde o nedostatečné povědomí o podmínkách kurzu, jelikož jsem na něm nebyl přítomen, to že se jedná o můj první kvalitativní výzkum, nebo o fakt, že neznám účastnickou skupinu. Tyto faktory mi jistě ztížily zpracovávání výpovědí, ale zároveň způsobily, že můj pohled je nezávislý a nesleduju žádné osobní cíle, které by mohly působit rušivě na objektivitu.

Další limitou je malý a velmi specifický zkoumaný vzorek populace, navíc dokonce zahrnuje jen vybrané účastníky kurzu (jen ty, co vyplnili kompletní šetření). Ve výzkumu také nezahrnuju instruktory a další osoby podílející se na přípravě kurzu.

Důležitou limitou je také samotný časový odstup jednotlivých šetření, protože za šest měsíců se v osobním životě účastníků může udát množství událostí, které mají na účastníky významný vliv. Proto můžu jen usuzovat, že se počty výskytů jednotlivých témat mění právě kvůli časovému odstupu

Další limitou práce je samotný design výzkumu, kdy by důležitost množství výskytů stoupla s rozdělením šetření po jednotlivých otázkách a počtu výskytů témat v konkrétní sumě odpovědí. V této práci se více zabývám počtem výskytů a významem témat než hloubkou reflexe. Pro detailní zpracování obou témat by bylo třeba zpracovat minimálně diplomovou práci a ne pouze bakalářskou.

## **8 Závěry**

V této části práce stanovím výstupy a východiska výzkumu a zodpovím formulované výzkumné otázky.

### **8.1 Výzkumná otázka č. 1:**

Výzkumná otázka č. 1: Jakým tématům, vzešlým z výpovědí účastníků zimní části Instruktorského kurzu Prázdninové školy Lipnice 2015, přiřazují účastníci nejvyšší důležitost z hlediska celkového množství výskytů?

Jako dva hlavní prvky tvořící kurz tohoto typu (zimní putovní kurz s prvky přežití) bylo téma přírody, tedy prostředí, které účastníky neustále obklopovalo a dodávalo jim stimuly různých podob. Druhým byla účastnická skupina, která zastává rozličné role, ale hlavní je bezesporu ta společenská.

Největších změn v čase doznalo téma osobního stavu účastníků. Kdy s rostoucím časovým odstupem výrazně klesl počet výskytů. Člověk zapomíná na svůj aktuální stav (ať už komfortní, nebo diskomfortní) ve prospěch hlubších prožitků a zkušeností.

### **8.2 Výzkumná otázka č. 2:**

Výzkumná otázka č. 2: Jak se mění hloubka (propojování významů dané zkušenosti s ostatními významy a zkušenostmi) výpovědí účastníků v závislosti na čase provedení reflexe (bezprostředně po kurzu, s 2týdenním odstupem a po 6 měsících)?

Čas pokurzovní reflexe hraje významnou roli, jelikož hloubka výpovědí se v jednotlivých šetřeních významně liší. Hloubka propojování a přiřazování významů zkušenostem s rostoucím odstupem pokurzovní reflexe roste

## 9 Souhrn

Práce se zaměřuje na četnost výskytů jednotlivých témat a hloubku reflexe v jednotlivých částech výzkumného šetření. V první části práce jsem popsal základní konstrukty zážitkové pedagogiky a zážitkově pedagogického učení jako směru využívajícího vlastní zpracovávání prožitých jevů a překlápění těchto zjištění do další praxe.

V další části jsem se věnoval charakteristice zimní části Instruktorského kurzu Prázdninové školy Lipnice, na kterém se odehrávalo zkoumání jevů, spojených s časováním reflexe. Dále následuje část praktická, tedy samotný terénní výzkum s účastníky kurzu. Ve třech různě časově odstupňovaných dotazníkových šetřeních jsem sbíral a interpretoval data.

Z výsledků vyplývá, že časový odstup je výrazný prvek v reflektivním učení a ovlivňuje jak hloubku reflexe, tak význam jednotlivých témat, kterými se účastníci zabývají.

## **10 Summary**

Paper is focusing on frequency of occurrence within topics and depth of reflection in individual parts of research. In first part of thesis i described basic constructs of experimental education and experimantal learning as a way how to describe individual precessing of experience and learning from it. In second part i was characterizing winter part of instructor course made by vacation school Lipnice on which exploring the facts about reflection on time took place.

Next part is practical, the field research with participants itself. In three differently timed reflection data was collected and processed. From results arises fact, that time distance is important element in reflexive learning and it influences depth and meaning of topics which participants is concerned about.

## 11 Referenční seznam

- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*.  
Buckingham: Open University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. (Vyd. 2., 655 s.) Praha: Portál.
- Denglerová, D. (2007). Učíme se tím, co prožíváme. *Psychologie DNES*, roč. 13, s. 46-49. Praha.
- Fox, K. (2008). Rethinking Experience: What Do WE Mean by This Word „Experience“?  
*Journal of Experiential Education*, 31, No. 1, pp. 36-54.
- Franc, D., Francová, D. & Martin, D. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka pro instruktora*. Brno: Computer Press.
- Franc, D., Martin, A. & Zouňková D. (2004). *Outdoor and Experimental Learning*. London: GOWER Publishers.
- Frömel, K. (2002). *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Gass, M. A. (1989). Transfer of learning in adventure education. In J. C. Miles & S. Priest, *Adventure education*, 199-208.
- Hanuš, M. (2015). *Závěrečná zpráva z Instruktorského kurzu Prázdninové školy Lipnice 2015*  
Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.

- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č.1*, 6-16. Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leberman, S. I. & Martin, A. J. (2004). Enhancing transfer of learning through post-course reflection. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 4(2)*, 173-184.
- Mezirow, J. & Associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Michalička, V. & Satori, M. (1963). *Zimní turistika*. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství.
- Moon, J. A. (2000). *Reflection in learning and professional development: Theory & practice*. London:Kogan Page.
- Neuman, J. (2000). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3.vyd. Praha: Portál.
- Reitmayerová, E. & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba*. 1.vyd. Praha: Portál.
- Sýkora, J. (2006). *Zážitkový kurz jako nástroj pedagoga volného času*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1.vyd. Praha: Portál.
- Šulc, M. (2006). Pane, pojďte si hrát. *Psychologie DNES, roč. 12, č.7-8*, s. 37-39.
- Všetulová, M. (2007). *Příručka pro tutora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Zappe, P. (2005). *Úprava metodiky sběru a vyhodnocování dat pro výzkum „Proměnné*

*ovlivňující život sociální skupiny". Diplomová práce, Olomouc: Univerzita Palackého,*

Fakulta tělesné kultury.

## 12 Přílohy

Příloha 1. Tabulka 8. Četnost výskytu jednotlivých kódů u účastníků prvního šetření

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	CELKEM:
Dovednost oheň -	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7
Dovednost teplo -	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	7
Dovednost vaření -	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	5
Odpočinek	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2	5
Osobní problém	1	1	1	0	0	3	1	1	0	1	9
Program kurzu - negativní	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	4
Program kurzu - pozitivní	1	0	2	1	0	0	1	0	2	2	9
Přesah	1	1	1	1	1	5	1	1	0	2	14
Příprava na podmínky kurzu	1	0	0	0	2	1	0	0	1	0	5
Přírodní podmínky	2	2	0	1	2	0	3	3	0	1	14
Sebepoznání	1	3	2	1	1	2	1	1	1	2	15
Účastnická skupina - negativní	0	2	2	1	1	0	1	2	0	3	12
Účastnická skupina - pozitivní	3	3	2	0	4	2	2	1	3	3	23
Zážitek příroda -	3	2	1	1	2	1	2	2	2	1	17
CELKEM:	14	18	16	7	16	16	15	13	13	18	146



Příloha 2. Tabulka 9. Četnost výskytu jednotlivých kódů u účastníků druhého šetření

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	CELKEM :
Dovednost - jiná	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	4
Dovednost - oheň	1	0	0	0	1	2	0	0	2	0	6
Dovednost - orientace	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4
Dovednost - teplo	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	4
Dovednost - vaření	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	4
Odpocínek	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Osobní problém	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	4
Program - o hvězdách	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	5
Program kurzu - negativní	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Program kurzu - pozitivní	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Přesah	1	1	0	0	1	0	2	2	1	2	10
Příprava na podmínky kurzu	1	2	1	1	3	0	1	1	0	0	10
Přírodní podmínky	1	1	1	2	1	1	2	4	2	2	17
Přírodní podmínky - liška	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
Sebezpoznání	0	1	1	0	0	0	0	2	0	3	7
Účastnická skupina - negativní	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Účastnická skupina - pozitivní	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Účastnická skupina - sociální blízkost	1	0	1	1	1	1	2	1	1	2	11
Účastnická skupina - soudržnost	1	2	0	1	2	1	2	1	1	1	12
Účastnická skupina - špatné soužití	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Účastnická skupina - vzájemná pomoc	1	0	0	0	0	1	0	2	1	2	7
Účastnická skupina - vzájemné nepochopení	1	0	1	2	0	1	1	0	0	2	8
Účastnická skupina - závislost na ostatních členech	0	0	0	2	1	1	1	0	0	3	8
Zpětné přehodnocení situace	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3
Zážitek - příroda	2	1	1	1	2	0	1	1	2	0	11
CELKEM:	13	12	8	12	13	13	14	17	18	23	143

Příloha 3. Tabulka 10. Četnost výskytu jednotlivých kódů u účastníků třetího šetření

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	CELKEM:
Dovednost - jiná	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6
Dovednost - oheň	2	0	0	0	1	1	0	0	1	0	5
Dovednost orientace	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	5
Dovednost - teplo	0	0	0	1	2	1	0	0	1	0	5
Dovednost - vaření	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	4
Odpočinek	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Osobní problém	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	4
Program - o	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	7

hvězdách												
Program kurzu - negativní	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Program kurzu - pozitivní	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Program kurzu - Sněžnice	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3
Přesah	1	1	0	1	2	0	1	1	0	2	2	9
Příprava na podmínky kurzu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Přírodní podmínky	2	2	2	2	1	1	2	3	2	1	1	18
Přírodní podmínky - liška	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3
Sebepoznání	1	2	1	1	1	0	1	0	0	0	2	9
Účastnická skupina - sociální blízkost	1	0	1	2	2	1	1	1	1	1	1	11
Účastnická skupina - soudržnost	1	0	0	1	2	1	1	1	2	0	0	9
Účastnická skupina - špatné soužití	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Účastnická skupina - vzájemná pomoc	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	2	6
Účastnická skupina - vzájemné nepochopení	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Účastnická skupina - závislost na ostatních členech	0	3	1	1	2	0	1	1	0	0	2	11
Zpětné přehodnocení situace	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Zážitek - příroda	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	9
CELKEM:	16	14	9	13	18	13	10	12	12	12	11	128

## 13 Seznam Příloh

Obrázek 1. Model popisující učení ze zkušenosti (Boud, Cohen & Walker, 1993) .....	13
Obrázek 2 Kolbův cyklus (Kolb, 1984).....	15
Obrázek 3. Kolbův cyklus doplněný o vliv času (Leberman & Martin, 2004).....	16
Obrázek 4. Celková struktura témat (rodin) a jednotlivých kódů. ....	22
Tabulka 1. Četnost výskytu kódových rodin u účastníků prvního šetření.....	25
Tabulka 2. Četnost výskytu kódových rodin u účastníků druhého šetření .....	26
Tabulka 3. Četnost výskytu kódových rodin u účastníků třetího šetření.....	27
Tabulka 4. Celkový výskyt rodin ve všech 3 šetřeních u všech účastníků .....	28
Tabulka 5. Výpovědi účastníků ve fázi zaznamenávání.....	29
Tabulka 6. Výpovědi účastníků ve fázi uvědomění si smyslu/významu.....	30
Tabulka 7. Výpovědi účastníků ve fázi transformativního učení .....	30
Příloha 1. Tabulka 8. Četnost výskytu jednotlivých kódů u účastníků prvního šetření .....	40
Příloha 2. Tabulka 9. Četnost výskytu jednotlivých kódů u účastníků druhého šetření .....	41
Příloha 3. Tabulka 10. Četnost výskytu jednotlivých kódů u účastníků třetího šetření .....	42