

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

PROŽÍTEK NA TÁBORECH

Vedoucí práce: Mgr. Martina Kočerová

Autor práce: Bc. Miroslav Zicha
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: 2.

2017

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem odhalování plagiátů.

V Plzni 31. 3. 2017

.....
Bc. Miroslav Zicha

Poděkování

Děkuji za trpělivost, cenné rady a odborné vedení diplomové práce Mgr. Martině Kočerové.

Obsah

Úvod.....	6
1 Role prožitku na táborech	9
2 Vymezení pojmosloví	12
2.1 Prožitek	12
2.2 Zážitek.....	16
2.3 Zkušenost	18
3 Proces výchovy zážitkem.....	22
3.1.1 Deweyho model zkušenostního učení.....	23
3.1.2 Lewinův model zkušenostního učení.....	24
3.1.3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje.....	25
3.1.4 Kolbův zkušenostní model učení	26
3.1.5 Bannonův model problém-solvingu.....	26
3.1.6 Priestův model zkušenostního učení	28
4 Dramaturgie	31
5 Zpětná vazba	34
5.1 Cílená zpětná vazba.....	36
5.1.1 Zařazení CZV dle místa a času	39
5.1.2 Facilitace	41
5.1.3 Pravidla facilitace	42
5.1.4 Facilitační techniky	44
5.1.5 Alternativní formy CZV	45
5.2 Závěrečná zpětná vazba	46
6 Charakteristika výzkumu	49
6.1 Metodologické paradigma.....	49
6.2 Vymezení výzkumného cíle.....	49
6.2.1 Výzkumné otázky	50
6.2.2 Cílová skupina respondentů.....	53
6.3 Design výzkumu.....	54
7 Realizace výzkumu	56
7.1 Postup empirického šetření	56

7.2	Výsledky	57
7.3	Diskuze.....	58
	Závěr	62
	Tištěné zdroje.....	64
	Elektronické zdroje	67
	Přílohy.....	68
	Abstrakt.....	104
	Abstract.....	105

Úvod

Obor pedagogika volného času nachází své uplatnění při realizaci četných programů a akcí pro skupiny různého věku. Takovými akcemi jsou i tábory pro děti a mládež. Pokud chceme, aby tyto akce účastníky rozvíjely, čímž plní svůj pedagogický záměr, a nebyly pouhou zábavou bez hlubšího zastavení k reflexi, je důležité hledat formy, kterými toho lze dosáhnout. Zde se nabízí využití zážitkové pedagogiky, která se stále více dostává do povědomí nejen pedagogů volného času, ale také široké veřejnosti.

Aby však zážitková pedagogika byla zážitkovou pedagogikou a byl plně využit její potenciál, nesmíme opomíjet zařazení cílené zpětné vazby, která tvoří její neoddělitelnou součást a měla by v rámci těchto programů mít své pevné a nenahraditelné místo.

Cílem práce je zjistit, zda vedoucí na táborech pro děti a mládež pracují s prožitkem účastníků. Objasníme jevy, které konkrétní pracovníky na táborech (ne)vedou k práci s prožitkem. Získáme popis zkušeností vedoucích s formou zpracování prožitku a zjistíme, zda mají v této oblasti i teoretickou znalost a kde ji případně nabyli.

V první kapitole čtenáře seznamujeme s rolí prožitku na táborech. Uvádíme, že zážitková pedagogika a tábory pro děti a mládež nestojí na opačných koncích. Naopak, způsoby práce se v praxi v obou směrech prolínají a navzájem doplňují. Tyto druhy pobytů představují rozmanité programy, které jsou vyplňovány paletou her a jiných aktivit, aby byl v účastnících vzbuzen zájem a byli motivováni k různým činnostem. Tyto činnosti vyvolávají v účastnících prožitky různé intenzity. Pokud by prožitek nebyl vyvolán, můžeme mluvit o selhání akce, protože tábory přinášejí příležitost prožít to, co během všedních dní zažít nelze. Účastník právem očekává, že prožije něco výjimečného, a to na výjimečném místě a výjimečným způsobem. Pokud se nám nepodaří v účastnících vyvolat prožitek, zbude pouze obal v podobě vytvořeného programu bez obsahu, který by účastníky vnitřně naplnil a zasáhl.

Ve druhé kapitole vymezujeme pojmy zážitek, prožitek a zkušenost. Upozorňujeme na terminologickou nejednotnost, která vychází z překladů cizojazyčné literatury. Na konkrétních příkladech jednotlivých slov ukazujeme, že někdy jsou tyto termíny zaměňovány, jindy zase překládány se zcela stejným významem. V této kapitole definujeme jednotlivé pojmy tak, jak jim budeme rozumět v rámci této práci.

Třetí kapitola přibližuje proces výchovy zážitkem. Zpracováním zážitku může být narušen příjemný pocit účastníků. Pokud však podlehneme tlaku nevstupovat do nepříjemných věcí, nemůžeme už mluvit o výchově zážitkem, ale o pouhém konzumu, který si neklade za cíl efektivní výchovu. Ani intenzita zážitku nemusí mít vypovídající hodnotu. Pokud záměrně volíme nepříjemnost zážitku nebo jeho silnou intenzitu, musí to být řádně opodstatněné.¹

Proces výchovy zážitkem popisujeme jako komplexní proces, který sjednocuje zážitek, vnímavost, poznání i chování a zapojuje jak emoce, představy a fantazii, tak i tělo a intelekt. Jedná se o zapojení celého člověka se všemi stránkami jeho osobnosti. Klíčovým faktorem je, aby vedoucí vytvořil vhodný zážitek, kdy budou aktéři postaveni před problémy, budou nastaveny vhodné hranice, při jejichž překonávání budou podporováni, a bude zajištěna fyzická i psychická bezpečnost.² Následně popisujeme šest základních modelů zkušenostního učení, které porovnáváme v jejich odlišnostech.

Čtvrtá kapitola popisuje dramaturgii, a to jako metodu, která umožňuje jednotlivé hry a programy spojit v jeden celek např. pomocí smyšlených příběhů. Dramaturgie umožňuje prožitky i proces výchovy zážitkem zařazovat do táborového pobytu tak, aby jednotlivé aktivity nebyly shlukem činností bez návaznosti.

V páté kapitole věnované zpětné vazbě odlišujeme tento druh zpětné vazby od cílené zpětné vazby. „*Cílenou zpětnou vazbu vnímáme jako proces, kdy skupina verbálně zpracovává zážitek pod vedením vedoucího.*“³ Zároveň s tím popisujeme pojmy jako reflexe, review či sharing, a to především s ohledem na oblasti, kde se s nimi můžeme setkat nejčastěji. Dále zde uvádíme náměty konkrétních aktivit alternativních forem cílené zpětné vazby a závěrečné zpětné vazby. Neopomíjíme však ani téma facilitace, včetně jejích pravidel a technik.

Výzkum, který je součástí diplomové práce, je kvalitativně orientovaný, vzhledem k tomu, že je pro nás podstatné porozumět lidem a událostem v jejich životě. Cílová skupina je složena z osob podílejících se na organizaci táborů pro děti a mládež. Jedná se o vedoucí, kteří přímo pracují s účastníky táborů. Vybrali jsme osm respondentů, kteří se věnují pořádání táborů pro děti a mládež, spadajících pod různé zřizovatele.

Za výzkumnou metodu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor tvořený otevřenými otázkami. Respondentům byly kladeny baterie shodných otázek. Tento typ rozhovoru

¹ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 21.

² Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 20-21.

³ REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 12.

nám umožnil dostatek flexibility pro vedení rozhovoru jak s respondenty, kteří s prožitkem pracují, tak s těmi, kteří tuto možnost nevyužívají. Zároveň jsme mohli zjišťovat více podrobností o jevech, názorech a skutečnostech, které přinesly podněty, jež si zasloužily bližší zkoumání. V případě, že respondent odpověděl nedostatečně, mu byla položena doplňující otázka.

V práci se opíráme o odbornou literaturu. Mezi hlavní autory použité literatury patří Dočekal (2012), Jirásek (2004), Kirchner (2009), Neuman (2011), Pelánek (2013), Slavík (2007) a Slejšková (2011).

1 Role prožitku na táborech

Každé období lidské společnosti lze specifikovat s ohledem na zaměření většinové skupiny. Ne jednou bylo řečeno, že dnešní společnost je společností zážitku. Lidé touží po zážitcích.

Dle Kellera společnost zážitků vzniká ve chvíli, kdy se střední vrstva bez ostychu začíná věnovat honbě za pomíjitelnými zážitky stejně rychle jako vrstvy vyšší.⁴ Pravdivost tohoto tvrzení můžeme vidět kolem nás, pokud se rozhlédneme a zjistíme, kam lidé rádi investují svůj čas, finance a energii. Dalším přímým důkazem mohou být i dary, které dáváme nebo kterými jsme obdarováváni. I ty jsou často zaměřeny na zážitky formou zážitkových poukazů na aktivity jakéhokoliv druhu (kulturního, estetického, sportovního aj.).

Vzhledem k výše uvedenému musíme mít na paměti, že v běžně používané řeči se odlišnost mezi slovem prožitek a zážitek smývá. Toto potvrzuje Český národní korpus, který na význam a pochopení těchto slov provedl analýzu na téma významu a pochopení. Slovo prožitek je zpravidla třikrát méně využíváno než slovo zážitek.⁵ Za účelem sjednocení terminologie v této diplomové práci, aby každý čtenář věděl, co si pod pojmem představit, budeme věnovat další kapitolu jednotlivým slovům, a to nejprve s ohledem na jejich vzájemný kontext a souvislost, následně odděleně.

Tak, jak zážitek hraje významnou úlohu v našich běžných životech, hraje významnou úlohu i v pedagogice, kde hovoříme o učení se zážitkem, a to především v pedagogice volného času.

Mezi ty, kdo využívají možnost se zážitkově (zkušenostně) učit a vychovávat, můžeme zařadit několik profesních i zájmových skupin. Jako příklad konkrétních pracovních pozic můžeme uvést učitele, vychovatele, kouče zdraví či životního stylu nebo sportovní animátory. V neposlední řadě bychom sem také mohli zařadit rodiče, vedoucí a instruktory táborů a lanových center.⁶ *„Jsou to všichni ti, kdo vědomě využívají hry, soutěže, tvořivost i fantazii pro všestrannou výchovu mládeže. Jednoduše*

⁴ Srov. KELLER, J. *Dorian Graye a společnost zážitků* [online].

⁵ Srov. *Ústav Českého národního korpusu* [online].

⁶ Srov. JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, s 13.

*bychom mohli říci, že zážitkový (zkušenostní) edukátor či učitel je ten, kdo dobře vyučuje a vychovává.*⁷

Pokud víme, že se zážitkem pracují vedoucí táborů, nepřekvapí nás, že v literatuře, která je adresována právě těmto osobám, nalezneme v jednotlivých publikacích důraz na získávání zážitků nejčastěji formou představení konkrétních her, které jsou rozděleny dle tematických okruhů nebo prostředí. Mezi neznámější patří např. Miloš Zapletal a Hry v přírodě, Hry v tělocvičně, Hry v klubovně, Hry ve městě a na vsi, aj. Dalšími známými autory jsou např. J. Foglar, K. Zouharová, M. Foglová.

Mimo organizátorů, kteří kladou důraz na zážitek v rámci obsahů svých táborových programů, se můžeme setkat s organizacemi a společnostmi, které se hrdě hlásí k proudu zážitkové pedagogiky, jenž klade důrazy právě na následnou práci s prožitkem.⁸ Mnohé by mohlo napadnout, zda se opravdu jedná o něco odlišného od běžných táborových pobytů pro děti a mládež, nebo je to pouze nové pojmenování staré skutečnosti. Někdy je možné si povšimnout, že některé kurzy nebo akce dostávají název zážitkové právě pro onu modernost, přestože zážitkové vždy byly.⁹

Při pohledu na principy zážitkové pedagogiky lze vidět principy, které jsou velmi podobné těm, které jsou doporučovány vedoucím a instruktorům pro děti a mládež. Pokud chceme, aby zážitková pedagogika byla zážitkovou pedagogikou v pravém slova smyslu, je neoddělitelnou součástí prožitku reflexe pomocí cílené zpětné vazby.¹⁰ Laickou veřejnost může klamat právě to, že i na některých zážitkových kurzech se ukázalo, že byly koncipovány jako sled událostí nepřetržitých zážitků bez zastavení k reflexi.¹¹

Můžeme však to samé prohlásit o táborech pro děti a mládež nebo o organizátorech těchto akcí? Jaké jsou důvody pro zařazení nebo nezařazení práce s prožitkem? Jaké jsou teoretické znalosti a praktické zkušenosti vedoucích? To jsou otázky, které nás motivují zjistit odpovědi.

Nesetkáváme se se situací, kdy zážitková pedagogika a tábory pro děti a mládež stojí na opačných koncích. Naopak, způsoby práce se v praxi v obou směrech prolínají a navzájem doplňují. Pokud bychom použili přirovnání, mohli bychom mluvit o jakémsi společném jmenovateli v mnoha oblastech a přístupech k samotným dětem a mládeži.

⁷ JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, s. 13.

⁸ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 13.

⁹ Srov. JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, s. 15.

¹⁰ Srov. ŠTĚPNIČKOVÁ, K. *Globální rozvojové vzdělávání trochu jinak – outdoorové a zážitkové hry*, s. 6-7.

¹¹ Srov. SVATOŠ, V. *Miniškola skupinových rozborů*, s. 66.

Tato diplomová práce zjistí, zda zážitková pedagogika ovlivnila tábory pro děti a mládež tím, že na těchto akcích dochází k cílené práci, kdy vedoucí usilují o proměnu prožitku v zážitek a následnou zkušenost.

Tábory pro děti a mládež představují rozmanité programy, které jsou vyplňovány paletou her a jiných aktivit, aby byl v účastnících vzbuzen zájem a byli motivováni k různým činnostem. Tyto činnosti vyvolávají v účastnících prožitky různé intenzity. Organizátoři akcí se snaží, aby byl prožitek silný a celkově příjemný i za cenu, kdy se v dílčích částech snažíme záměrně vyvolat prožitek dočasně záporný. Když se nám podaří naplnit tato kritéria, je nám odměnou účast stejných lidí na další akci, případně jejich nárůst v podobě jejich přátel, kterým byla tato akce doporučena. Prožitek na táborech hraje nezastupitelnou úlohu. Můžeme měnit programové části, případně změnit program celý, vymýšlet různé náplně jednotlivých dní a nocí. Pokud však v účastnících nevyvoláme prožitek, můžeme mluvit o selhání akce, protože tábory přinášejí příležitost prožít to, co nelze prožít během všedních dní. Účastník právem očekává, že zažije něco výjimečného, a to na výjimečném místě, a výjimečným způsobem. Pokud se nám nepodaří v účastnících vyvolat prožitek, zbyl by pouze obal v podobě vytvořeného programu bez obsahu, který by účastníky vnitřně naplnil a zasáhl. Pro vedoucí je prožitek příležitostí pro vytváření dalších aktivit, které na něj navazují a s prožitkem pracují.

2 Vymezení pojmosloví

Pojem prožitek, stejně i zážitek a zkušenost, je mnohdy překládán do české literatury z několika odlišných cizojazyčných slov nebo naopak vstupuje do cizojazyčné literatury v odlišných překladech. Na to upozorňuje Turčová, která podotýká, že toto může vést k modifikaci teoretických koncepcí, ale také výzkumných analýz v pedagogickém oboru. Jako příklad uvádí provedenou analýzu britské a české terminologie, kdy adventure education je jednou přeloženo jako výchova dobrodružstvím, podruhé jako zážitková výchova a jindy jako výchova prožitkem. Toto je problematikou i pojmů environmental education, outdoor education a adventure education, které jsou někdy zaměňovány, jindy zas překládány zcela identicky. V neposlední řadě můžeme odlišnost překladu ukázat u slov outdoor adventure, adventure education a outward bound, která jsou často vnímána jako synonyma, jindy znamenají přístup, principy nebo zkušenost.¹²

Holandština i němčina přinášejí stejný problém. V holandštině se setkáváme až se čtyřmi různými termíny, v němčině např. rozlišujeme mezi Erlebnis a Erfahrung.¹³

Na terminologickou nejasnost upozorňuje i Dočekal, nicméně vychází z tvrzení, že všichni autoři popisují stejné principy fungování modelu, a diskuzi připouští nad tím, jak je s těmito principy nakládáno v praxi. V případě rozvojového či vzdělávacího cíle vnímá zkušenost jako primární cíl a pojem prožitek i zážitek jako prostředek k dosažení tohoto cíle.¹⁴ Můžeme napsat, že shodný postoj k vymezení rozdílu mezi jednotlivými pojmy zaujímají i Jirásek, Sládek a další. V následujících kapitolách budeme sledovat rozdíly, které autoři spatřují mezi jednotlivými pojmy.

2.1 Prožitek

Prožitek je jedním z nejdůležitějších a zároveň nejobecnějších psychologických pojmů, který se zároveň řadí mezi pojmy diskutabilní.

¹² Srov. TURČOVÁ, I. *Terminologická džungle – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě*, s. 23.

¹³ Srov. KIRCHNER, J.; TURČOVÁ, I.; DVORSKÝ, J. *Dobrodružství, riziko a prožitek*, s. 2-9.

¹⁴ Srov. DOČEKAL, V. *Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení*, 1 s. 9.

Autoři Oxfordského anglického slovníku připisují prožitku nejméně šest významů, jež popisují složité procesy. Z toho lze usoudit, že proces, jak se z prožitku získává znalost či zkušenost, není jednoduchou záležitostí. Toto vše stěžuje fakt, že lidé se z velké části učí pasivně, kdy v lidském těle probíhá řada fyziologických procesů. Pokud bereme v úvahu složitost a rozsáhlost slova prožitek v angličtině, je zřejmé, že překladatelé stojí před komplikací, pokud chtějí usilovat o přesný a výstižný překlad.¹⁵

Jirásek při objasňování významu slova prožitek klade důraz na aktivitu oproti pasivitě, a především na jeho přítomnostní charakter. „*Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) tedy vyhrážujeme slovo prožitek. Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek.*“¹⁶ Smyslem prožitku je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu můžeme označit jako zkušenost, kterou nezískáváme pouze prožíváním, naopak, většinu zkušeností a poznatků vyvěrá ze sdílení, komunikace a z přejímání zkušeností druhých.¹⁷

Kircher je tím, kdo vnáší jako možnost překladu slova experience právě výraz prožitek, nikoliv jen zážitek nebo zkušenost. Prožitek považuje za součást zážitků a tyto dva pojmy od sebe neodděluje. Svě tvrzení staví na teorii toho, že zážitek čerpá z prožitků.¹⁸

Prožitek je pojem frekventovaný, který se vyskytuje jak u laické veřejnosti, tak i v seriózních vědeckých publikacích. Přesouvání problematiky prožitku do zájmu odborníků značí, že prožívání a prožitek jsou aktuálním tématem dnešního světa a lidstvo se ocitá v krizi prožívání.¹⁹ Je zajímavé tento výrok porovnat s výrokem Kellera, který rovněž vidí prožitek jako něco, co je autentické pro tuto dobu, avšak svá východiska staví na rozdělení společnosti dle tříd. Aktuálnost prožitku můžeme vnímat jak z úhlu sociologie, tak i právě psychologie, pedagogiky, ekonomiky či jiných odvětví a lze hledat přímé i nepřímé souvislosti.

Kirschner upozorňuje, že civilizace snížila spoustu přirozených rizik a schází nám činnosti přinášející mimořádný prožitek, tím člověk tyto činnosti vyhledává a aby ušetřil čas, kupuje si tyto prožitky. To, že si je může koupit, odůvodňuje vysokou

¹⁵ Srov. SLAVÍK, J. *Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet*, s. 36.

¹⁶ JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, str. 14.

¹⁷ Srov. JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*, str. 14.

¹⁸ Srov. DOČEKAL, V. *Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení*, s. 9-10

¹⁹ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 3.

pracovitostí, kdy lidé tráví v zaměstnání velkou část dne. Zároveň si klade otázku, zda člověk, který si zážitek koupí, dostane zážitek stejně hodnotný, jako kdyby si jej připravil sám. Sníženou participací se z něj stává pouhý konzument. Tyto lidi označuje za pouhé konzumenty prožitku.²⁰

Spojitost tohoto pojmu s různými přístupy je zřejmá při uplatňování ve výchově, pedagogice, terapii aj. „*Těmto přístupům se dávají různé přívlastky: výchova prožitkem, výchova zážitkem, prožitková pedagogika, prožitková terapie, dobrodružná terapie, dobrodružná výchova, výchova výzvou. V současnosti se u české odborné veřejnosti razí jednotný pojem zážitková pedagogika.*“²¹

Na prožitek se můžeme dívat z pohledu mnoha názorů a oblastí, pro nás však bude nejpřínosnější dívat se na tento pojem z pohledu psychosociálního.

Slavík uvádí, že autentický prožitek je základním obsahem psychiky. Jedná se o citově zbarvené vnímání momentálního, často dramatického životního okamžiku. Pokud má být prožitek prožitkem, musí se jednat o více či méně uvědomělý duševní obsah.²²

Nakonečný podotýká, že prožívání zahrnuje všechny psychické jevy, které se odehrávají ve vědomí i podvědomí. Prožívání obsahuje stav mysli, organismu i vnější svět. Dále uvádí, že existuje prožívání nevědomé. Vždy jde o individuální proces, který je ovlivněn vlohami, podmínkami prostředí, kde je prožívání uskutečňováno.²³

Smékal uvádí, že 80 až 90 % prožívání a jednání individua probíhá bez účasti vědomí, automaticky. Pouze z 10 až 20 % vstupuje do prostoru motivace, a to ve chvíli, kdy naše prožívání nebo obsah vědomí narazí na překážku, bolest, nepochopitelnost nebo vyžaduje zaujetí našeho stanoviska. Jedná se o situaci, kdy jsme vyhozeni z naší automatickosti.²⁴

Hegenbartem vymezil prožitek jako existenciálně významnou zkušenost, která je významná pro jedince jako celek. Jev nebo jsoucno začíná být prožitkem až tehdy, když překročí práh mezi neosobním es-řádem a osobním ich-řádem.²⁵

²⁰ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 3 a 14.

²¹ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 3.

²² Srov. SLAVÍK, J. *Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet*, s. 36.

²³ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie – Psychika*, s. 341.

²⁴ Srov. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*, s. 92-93.

²⁵ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 5.

Arrivé dává prožitek do vztahu s emocemi, kdy prožitek vnímá jako odraz kvality našeho vztahu ke světu. Z toho vyvozuje vzájemné prolínání vnitřního a vnějšího světa. Emoci považuje za první a spontánní projev ke světu.

Kircher vnímá prožívání jako vnitřní dimenzi psychiky, která směřuje k seberealizaci, proces vytvářející smysl.²⁶

Slavík uvádí: „Důležité je zdůraznit, že prožitek a prožívání jsou přísně individuální a jsou těžko sdělitelné.“²⁷

Foxová upozorňuje, že připisování významu prožitku je složité zejména proto, že prožitek s sebou nese vždy sociální i politický kontext. Zároveň věří, že pokud se snažíme objasnit to, proč určité prožitky vedly k určitým výstupům, např. kooperaci, důvěře a ne např. k nedůvěře, podezřívání či soutěžení, má prožitek možnost interpretovat skutečnost a svým způsobem interpretaci zároveň vyžaduje.²⁸

Ztotožníme se s většinou autorů, kdy považujeme za důležité to, že prožitek je individuální, uvědomělou záležitostí, těžko sdělitelnou, přičemž zážitek má silnou spojitost se situací, ve které vznikl a vytváří v nás emoce. Optimálnost situace a její vhodné nastolení řeší právě zážitková pedagogika svými programy, které spojuje dramaticnost a které nabízejí dobrodružství, které přináší prožitek. Takový prožitek lze interpretovat, přičemž interpretaci považujeme za důležitou pro maximální vytěžení z prožitého. Takový prožitek nese určité znaky, které výstižně popsal Jirásek.

Znaky prožitku dle Jirásky:

1. *Nenahraditelnost* – zaměření na jedinou, jedinečnou událost, která je prostorově i časově ohraničena.
2. *Jedinečnost* – jeden konkrétní prožitek nelze zaměnit za jiný, nelze nahradit prožitou událost za jinou s tím samým vlivem v nás.
3. *Individuálnost* – jeden a týž zážitek každý prožívá jinak, a to podle osobnosti a jejich jednotlivých složek a také dřívějších zkušeností.
4. *Intencionálnost* – prožitek nelze oddělit od obsahu. Prožitá událost je plně vázána na prožívajícího jedince.

²⁶ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 5.

²⁷ SLAVÍK, J. *Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet*, s. 36.

²⁸ Srov. NEUMAN, J. *Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy*. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami.*, s. 13.

5. *Nepřenositelnost* – jeden jedinec nemůže přenést prožitek na jiného. Pokud jej chce někdo předat, jde to, ale s tím omezením, že dojde k jeho maximálnímu zploštění a ochuzení. Ani největší snaha o empatii nezpůsobí, že ten, jemuž je zážitek zprostředkován, jej bude považovat za vlastní. Přenesení prožitku druhému pomocí sluchu či vizuálním vnímáním nemůže nahradit zapojení všech složek osobnosti jako u toho, u koho prožitek proběhl.
6. *Komplexnost* – prožitek nelze zplostit pouze na racionální či emocionální zaujetí. Zapojení duševní i tělesné schránky je základem pro získání silného prožitku.²⁹

S prožitkem jako neuvědomělým jevem nebudeme pracovat. Možnost označit za prožitek i neuvědomělý jev nemusíme považovat za nesprávný. Nicméně se domnívám, že práce s tímto druhem prožitku patří spíše do oblasti terapie hlubinného směru jako je např. psychoanalýza, kdy se tyto prožitky snažíme vyvolat a znovu je prožít. Pro tento druh práce je důležitý individuální přístup a také psychoterapeutický či terapeutický pracovník. Naplnit tato kritéria v rámci táborů pro děti a mládež není z personálních ani časových důvodů možné. Naopak, co je pro nás důležité a podstatné je práce ve skupině a práce s prožitky, které vyvolala podobná situace u všech účastníků, a rozbor těchto prožitků před ostatními členy skupiny.

2.2 Zážitek

Tím, že zážitek zapojuje více složek, od vůle, smyslu až po fantazii, je v naší paměti uchována významná stopa, a to na trvalejším místě než na tom, kde se ukládá to, co pouze slyšíme, čteme nebo vidíme.³⁰

Využívání zážitku v pedagogice samozřejmě není objevením něčeho nového. Již Jan Amos Komenský koncepcí škola hrou usiloval o to, aby příjemný prožitek ze hry byl upřednostňován před suchým a nezáživným zážitkem. Právě tímto se Komenský lišil od škol, které vážně a nezáživně praktikovaly své vyučování. Zážitková pedagogika, která stojí na smyslovém vnímání, má samozřejmě vzdálenější kořeny než u Jana Amose Komenského, vždyť už při předávání vědění a poznání v dávnověku se

²⁹ Srov. JIRÁSEK, I; *Prožitek a možný svět*, 54.

³⁰ Srov. Klapetek, M. Život jako mýtopoetický zážitek hry. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*, s. 64.

vše dělo naživo. Způsob výuku, kdy děti spořádaně sedí v lavicích a jsou pozorní, nebo alespoň jedno či druhé s větším či menším úspěchem předstírají, se do školy dostalo až později.

Využití zážitku a prožitku zážitkovou pedagogikou nekončí. Naopak, můžeme říci, že se jedná o něco, co společnosti může přinést užitek mnohem větší. Zážitkem a hrou můžeme uchopit nejen vzdělání, ale i celý život.³¹

Pelánek uvádí, že samotný zážitek však nepostačí k tomu, aby se člověk něco nového přiučil. Rozdíl mezi rekreačním a pedagogickým zážitkem je ten, že v případě druhého jmenovaného zážitku hraje podstatnou úlohu reflexe. K naučení něčeho nového dochází z důvodu zkoumání a zpracování zkušeností, které vyvolal zážitek. Pokud bychom zůstali pouze u zážitku bez reflexe, nemůžeme dojít k učení se zážitkem. I zážitek má samozřejmě svá omezení, která nám neumožní zpracovávat veškerá témata. Nemůžeme se takto např. naučit rovnice o dvou neznámých. Pomocí zážitku se můžeme naučit vhodné postoje či dovednosti nebo konkrétní sociální učení jako spolupráci nebo sebepoznání. Zážitek nám také pomůže naučit se měkké schopnosti jako jsou práce v týmu, vedení lidí, vztahové a komunikační dovednosti. Dále se ale také máme možnost prostřednictvím zážitku naučit životní postoje a metody řešení problémů.³² Tyto skutečnosti nám umožňují snazší využití zážitku v neformálním učení oproti formálnímu a ukazují nám potenciál práce se zážitkem. Pelánek vystihuje hlavní otázku této diplomové práce. Je nám zřejmé, z dostupné literatury, reklamy aj., že zážitky hrají důležitou roli na táborech pro děti a mládež. Zatím je pro nás však nezodpovězenou otázkou, zda na těchto akcích mají zážitky roli rekreační či pedagogickou.

Kirschner vnímá odlišnost prožitku od zážitku především v jejich obsahu, kdy prožitek má oproti zážitku jasnější, konkrétnější ohraničení. Jako příklad udává proběhlý kurz, který můžeme označovat za zážitek, kdežto jednotlivé momenty za prožitky. Zážitek může být složen z několika prožitků. Právě z tohoto důvodu považuje prožitek za součást zážitku, přičemž prožitek jako emoční náboj z prožité situace prochází procesem uvědomování a zvnitřňování a tím vznikne zážitek. Tím zážitek staví nad prožitek jako pojem nadřazený. Vnitřní duševní bohatství tím nabývá.³³ „*Něco, co*

³¹ Srov. KLAPETEK, M. Život jako mýtopoetický zážitek hry. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*, s. 66.

³² Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 21

³³ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 25.

jsem prožil, zkusil, viděl, slyšel, držel, mám v sobě jako zvnitřněnou zkušenost – zážitek.“³⁴

Klapetek uvádí, že jako zážitek můžeme označit setkání nějakého jedince s konkrétní skutečností nebo situací, při kterém je zvýšen podíl smyslového vnímání a zároveň je přítomen silný emotivní prvek neznámého nebo neočekávaného. Takový zážitek pak dotyčného často nutí nějakým způsobem reagovat, není možné být jen nestranným pozorovatelem. „*Zážitek tedy vyvolává v postiženém subjektu určité hodnocení (resp. vyhodnocení) dané situace a vede ho k určitému chování.*“³⁵ Za předpokladu, že se na hodnocení a chování díváme jako na dva odlišné pojmy, pak je prožívání pojmem třetím.³⁶

Jan Neuman podotýká, že v teorii a jejím vymezení není jasné, kde končí zážitek a kde začíná zkušenost, ale zároveň sám sobě pokládá otázku, zda něco takového vlastně vůbec lze přesně určit a zda je to potřebné.³⁷

V této práci budeme zážitku rozumět v pojetí Pelánka. Nebudeme u něj končit, ale pomocí reflexe a zpětné vazby budeme usilovat o vytěžení zkušenosti z prožitého. Zážitek pro nás není teď a tady, takto bychom mohli označit prožitek, který byl natolik silný nebo pro nás významný, že jsme schopni si jej zpětně vybavit a následně s ním pracovat.

2.3 Zkušenost

Pelánek považuje za zkušenost to, co bylo zažito a uchováno v paměti. Jedná se o aktivní prvek učení, který tvoří základ, a tím můžeme hovořit o učení zkušeností.³⁸

John Dewey tvrdí, že pouhá činnost ještě nevede ke zkušenosti. „*Zkušenost musí být chápána jako pokoušení se a znamená změnu, ale není-li tato změna vědomě spojena s vlnou důsledků, které z ní plynou, je jen bezvýznamným přechodem. Učit se ze zkušenosti znamená vytvářet nazpět i dopředu spojení mezi naším působením na věci*

³⁴ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 25.

³⁵ KLAPETEK, M. Život jako mýtopoetický zážitek hry. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*, s. 64.

³⁶ Srov. KLAPETEK, M. Život jako mýtopoetický zážitek hry. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*, s. 64.

³⁷ Srov. SLAVÍK, J. *Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet*, s. 36.

³⁸ Srov. NEUMAN, J. Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*, s. 13.

*a příjemnými nebo nepříjemnými zážitky, které z toho pro nás plynou.*³⁹ John Dewey dále upozorňuje, že ne všechny zkušenosti musí být výchovné. Největším problémem v souvislosti s výchovou, která je založená na zkušenostech, je vybrat správný druh zkušeností, které budou shodné se zkušenostmi následujícími, přičemž každou ze zkušeností označuje hybnou silou. To, kam zkušenost směřuje a jaký je její cíl, je úkolem vychovatele.⁴⁰ Za vychovatele můžeme považovat každého, kdo se zabývá výchovou, např. instruktory, vedoucí zájmových aktivit či pobytových akcí.

Svatoš tvrdí, že pokud si klademe za cíl, abychom u jedince nebo skupiny dosáhli převedení konkrétního zážitku do polohy zobecněné zkušenosti, neobejdeme se bez řízené debaty nad výsledkem i chováním, čímž se nám podaří získat zkušenost a tím se pouhá aktivita naplní ve svůj nejvyšší potenciál.⁴¹ Pelánek by tento cíl označil za pedagogický.

Štěpničková poukazuje, že výhodou her a jiných aktivit je, že jsou i při vysoké náročnosti stále oproti skutečnosti bezpečné. Navíc je lze kdykoliv ukončit. Při hře se člověk potýká s různými situacemi, které simulují denní zápasy v našich životech. Pokud správně naložíme s prožitkem pomocí využití zpětné vazby, máme možnost získat zkušenost, jak v obdobných situacích jednat. To, co člověk může z aktivity získat, je závislé na tom, kolik je ochoten do ní obětovat neboli jaké nasazení vynaloží.⁴²

Autoři, kteří pracují odděleně s pojmy prožitek, zážitek a zkušenost, nacházejí shodu v tom, co by měla přinést zkušenost. Výše můžeme vidět jen odlišné důrazy. Pro nás je důležité vnímat zkušenost jako to, co bylo uchováno, ať už vědomě nebo nevědomě, na základě vzniklé situace a co nám pomáhá volit postoj či jednání v situacích obdobných. Toho docílíme řízenou prací se zážitkem. Významnou roli hraje právě prožitá situace, její optimálnost a přiměřenost věkovým i rozumovým schopnostem jedince. Následně je důležité volit vhodné techniky reflexe a zpětné vazby. Těmto oblastem se budeme věnovat v dalších kapitolách. Pokud se jako vychovatelé nespokojíme s rekreačním zážitkem, ale klademe si za cíl dosáhnout zážitku

³⁹ NEUMAN, J. Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami.*, s. 13.

⁴⁰ Srov. NEUMAN, J. Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami.*, s. 13.

⁴¹ Srov. SVATOŠ, V; LEBEDA P. *Outward Bound International*, s. 47.

⁴² Srov. ŠTĚPNIČKOVÁ, K. *Globální rozvojové vzdělávání trochu jinak – outdoorové a zážitkové hry*, s. 7.

pedagogického, je nezbytné se zážitkem aktivně pracovat, aby došlo k procesu výchovy, kterým získáme zkušenost.

Abychom dokázali plně uchopit výrazy prožitek, zážitek a zkušenost tak, jak je budeme vnímat v této diplomové práci, je zapotřebí těmto pojmům porozumět ve vzájemném kontextu. Proto upřesníme, kde pro nás jednotlivé pojmy začínají a kde končí. Vzhledem k tomu, že na sebe v procesu učení navazují, bylo nutné se na ně podívat odděleně a seznámit se podrobněji s charakteristikou jednotlivých slov, a to z pohledu pedagogiky i psychologie.

V této diplomové práci budeme slova zážitek, prožitek a zkušenost používat přesně v tom významu, jak jednotlivým pojmům rozuměl Jirásek, protože bez jejich přesného vymezení a odlišení bychom se nemohli dívat na program zážitkové pedagogiky jako na jednotlivé bloky, kdy bychom byli schopni vymezit to, kde začal prožitek, přemění se v zážitek, a kdy můžeme mluvit o zkušenosti. Přitom bez tohoto odlišení nikdy nebudeme schopni reflexe z pohledu zážitkové pedagogiky, abychom si dokázali odpovědět, zda jsme naplnili všechny potřebné principy, které si zážitková pedagogika klade za cíl. Můžeme napsat, že se jedná o shodný postoj k vymezení rozdílu mezi jednotlivými pojmy, který popsal i Dewey, Dočekal, Pelánek, Kirschner či Sládek. Naše převzetí pojetí těchto autorů není jen na základě jejich názorové shody, ale především z důvodu jasného a srozumitelného zdůvodnění, které přesně vymezuje jednotlivé pojmy a přechody mezi nimi, což nám neodepírá možnost dívat se na programy zážitkové pedagogiky jako na jeden celek, který je složen z jednotlivých částí, přičemž pochopení jednotlivých částí a jejich významů můžeme brát jako dobrý základ pro přípravu, ale i realizaci jednotlivých aktivit a programů.

Pokud bychom chtěli vyjádření těchto autorů shrnout v jedné větě, můžeme použít pojetí Slavíka, který se snaží tato slova popsat tak, že prožitek klade důraz na přítomnost, zážitek je uchován v reflexi a zkušenosti, což je výtěžek zhodnocení prožitého.⁴³

Dívat se na prožitek, zážitek i zkušenost jako na odlišné pojmy a části aktivit nám pomůže minimalizovat to, že nedojdeme k naplnění cíle a zůstaneme na půl cesty, pokud bychom prožitek či zážitek považovali za dostatečný. Samozřejmě, někdy i toto může být dostačující, pokud za cíl zvolíme pouhý prožitek, z pohledu zážitkové

⁴³ Srov. SLAVÍK, J. *Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet*, s. 36.

pedagogiky však nikoliv. Na straně druhé si musíme být vědomi toho, že pokud máme výše napsané na paměti, jsme postaveni před úskalí, že program bude tvořen v určitých blocích, které na sebe nebudou přirozeně navazovat. Je zapotřebí s tímto rizikem počítat a snažit se mu vyvarovat.

S tvrzením Neumanna, že odlišovat pojmy není zcela nutné, se samozřejmě nemůžeme spokojit, a to s ohledem k tomu, že sémanticky nemusíme prožitek od zážitku či zkušenosti odlišovat u laické veřejnosti, v běžné hovorové řeči, kdy pomocí kontextu a celého sdělení porozumíme obsahu. Pokud však tyto výrazy chceme pojímat v rámci zážitkové pedagogiky, je pro nás podstatné jim rozumět v plném jejich obsahu.

Pohled ostatních autorů na odlišnost mezi jednotlivými slovy nebo vymezení jednotlivých pojmů nám dává možnost podívat se na důrazy v práci s prožitkem, pomocí nichž si můžeme uvědomit nebo připomenout, že důležitou úlohu v práci s prožitkem hrají emoce, bezpečnost a jiné skutečnosti, na které je zapotřebí brát zřetel.

3 Proces výchovy zážitkem

V souvislosti s výchovou a zážitkem je vhodné uvést, že pokud bychom se námi vedený program rozhodli naplnit hrou za hrou, začnou se zážitky navzájem překrývat a přehlušovat. To neznamená, že by akce nebyla zábavná, ale velký účinek mít nebude. Při zařazení zážitku je nutné poskytnout čas na jeho zpracování. Zpracováním zážitku však může být narušen příjemný pocit účastníků. Pokud podlehneme tlaku nevstupovat do nepříjemných věcí, nemůžeme už mluvit o výchově zážitkem, ale o pouhém konzumu, který si neklade za cíl efektivní výchovu. Od organizátorů zážitkových akcí můžeme mnohdy slyšet, že není důležité, zda je zážitek příjemný, podstatné je, že je silný. Avšak ani intenzita zážitku nemusí mít vypovídající hodnotu. Pokud záměrně volíme nepříjemnost zážitku nebo jeho silnou intenzitu, musí to být řádně opodstatněné. I na těch nejosvícenějších programech se neobejdeme bez času na odpočinek a zábavu.⁴⁴

Proces výchovy zážitkem je komplexní proces, který sjednocuje zážitek, vnímavost, poznání i chování a zapojuje jak emoce, představy a fantazii, tak i tělo a intelekt. Jedná se o zapojení celého člověka se všemi stránkami jeho osobnosti. Klíčovým faktorem je zážitek, facilitace a hodnocení výsledků. Úkolem je, aby pedagog vytvořil vhodný zážitek, kdy budou aktéři postaveni před problémy, budou nastaveny vhodné hranice, při jejichž překonávání budou podporováni, a bude zajištěna fyzická i psychická bezpečnost. Je dobré využívat vhodných spontánních příležitostí. Pedagog by si měl být plně vědom svých soudů, a předsudků, které by mohly mít na studenty vliv. Zkušenost učení nám pak dává možnost učit se z vlastních chyb a úspěchů. Samotný zážitek však ještě nic neznamená. Důležitá je reflexe, rozbor zážitku, a to z mnoha různých úhlů. Při učení zážitkem velmi často dochází k nepřímému učení. Snad i více, než jsme schopni odhadnout.⁴⁵ Bylo by zajímavé změřit efektivnost nepřímého učení. Jednalo by se nejen o úkol nelehký, ale v této diplomové práci bychom překročili rozsah, který je pro diplomovou práci vymezen.

Prostřednictvím výchovy a vzdělávání můžeme ovlivňovat chování a život lidí, které pramení z jejich znalostí, dovedností a postojů.⁴⁶ Tato věta je východiskem pro

⁴⁴ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 21.

⁴⁵ Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 20-21.

⁴⁶ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 18.

pedagogickou činnost. Pokud bychom v ní nespatořovali pravdu, stala by se jakákoliv pedagogická aktivita pouhou zábavou a dozorem nad účastníky.

Školství klade hlavní důraz na předávání znalostí. Pokud některý pedagog chce látku dostatečně naučit a docílit u žáků uchování nabitých vědomostí, a to např. ještě netradiční formou, může sáhnout po principech zážitkové pedagogiky. Instruktoři na táborech pro děti a mládež nemusejí mít metodiky ani stanovené cíle a tím nemusí být zřejmé, čeho mají docílit. Oproti formálnímu vzdělávání se pak více zaměřují na dovednosti a postoje. Lehce se může stát, že to, co je ve formálním vzdělávání prostředkem, je v pedagogice volného času cílem. To, zda tomu tak je, nebo proč tomu tak není, se dozvíme z rozhovorů s vedoucími pracovníky táborů pro děti a mládež. Nyní si však popíšeme modely zkušenostního učení, které budeme moci navzájem porovnat.

Franc uvádí, že učení zážitkem a hrou, u první generace zabývajících se outdoorovými aktivitami, nechávalo hovořit hory samy za sebe.⁴⁷ Pro nás je ale podstatné mluvit o zážitkové pedagogice jako prostředku, nikoliv cíli. Tak k tomu budeme přistupovat během celé diplomové práce. Oproti formálnímu vzdělávání jsme ve větším nebezpečí se od tohoto cíle odklonit stejně tak, jako vedoucí v rámci svých programů.

3.1.1 Deweyho model zkušenostního učení

John Dewey je pokládám zejména za amerického pedagogického reformátora 20. století. Nejvyšší zájem pro něj představovalo vzdělávání. Deweyho model je velmi podobný modelu Lewina. Ukazuje, jak lze učením probudit pocity, touhy a impulzy v aktivním jednání, při předvídání následků. Dewey představuje třístupňový model s těmito fázemi:

- 1. Pozorování okolí po daném impulzu.*
- 2. Promyšlení znalostí a zkušeností toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti (sbírání informací, varování, rady).*
- 3. Úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti, abychom věděli, co představují.*

Dewey seznamuje s tím, že učení propojuje pojem a zážitek, pozorování a aktivitu. Impulz je podnětem úmyslů a ty dávají směr impulzům. V Deweyho době se jedná

⁴⁷ Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 12.

o nový přístup k učení. Jako první v USA představil model učení prostřednictvím zážitků. Zážitky dělí na výchovné a nevýchovné. Nevýchovné zážitky mají vliv na pozastavení růstu další zkušenosti. Důraz klade na kvalitu zážitku, kterou rozděluje dle cílů na:

- vliv na bezprostřední prožívání (pozitivní či negativní)
- vliv na pozdější zkušenost.

Vliv zážitku Dewey nepovažoval za viditelný. Zážitek se nevyskytuje sám o sobě, ale ovlivňuje způsob dalšího prožívání. Důležité je vybrat pozitivní zážitek, který bude mít vliv na rozvoj a bude obohacovat osobní zkušenost. Dewey podotýká, že učení je procesem, který se neděje pouze v lavicích, ale téměř všude. Pozorování ve spojitosti s vlastním zážitkem je založeno na biologické podstatě. To také určuje naše postoje a naše reakce, kterým během života budeme čelit. Každý nový zážitek má v sobě něco ze zážitku předešlého, ale také ovlivňuje ty zážitky, se kterými se teprve setkáme. Spojením zážitků dochází k růstu, a to jak k fyzickému, tak morálnímu nebo intelektuálnímu. Školitel je pak zodpovědný za směr růstu, který by měl být pozitivní. Je tedy zodpovědný i za výběr zážitků, přičemž si je vědom toho, že zážitky jsou rozdílné u každé osoby.

Pozorování jako takové nestačí, podstatná je snaha porozumět smyslu toho, co cítíme, vidíme a slyšíme, s tím, že to dáváme do kontextu těch zážitků, kterými jsme již prošli, což nám pomáhá udělat závěr o momentálním zážitku.⁴⁸

Pokud se seznámíme s Deweyho modelem a komentářem k zážitkovému učení, může nás napadnout otázka, zda je vůbec možné změřit vliv zážitku na naše další rozhodování. Domnívám se, že nikdy nemůžeme s určitostí říct, jaký přínos pro nás dané učení mělo, protože jsou zde ještě mnohé proměnné jako např. dřívější zkušenost, náš momentální psychický stav, složení skupiny atd.

3.1.2 Lewinův model zkušenostního učení

Kurt Lewin staví podstatu zkušenostního učení na subjektivním zážitku, který pomocí reflexe vede k zevšeobecnění a abstraktnímu pojetí, kdy posléze testuje důsledky návrhů v nových situacích. Lewin klade důraz na pozorování a zpětnou vazbu. U zpětné vazby vnímá dvě hrozby. První představuje zaměření se pouze na analýzu pocitů, rozhodování a reakcí, druhá hrozba představuje zaměření se výhradně na sbírání

⁴⁸ Srov. DEWEY, J. *Experience and Education*, 25-33.

informací či analýz. Za důležité považuje spojit tyto dva procesy, aby mohlo dojít k efektivnímu učení.

Průlom ve své činnosti zaznamenal Lewin při organizovaném kurzu, kdy se večer sešli výzkumníci a pedagogové a hodnotili získané údaje. Nejprve hodnocení probíhalo bez přítomnosti účastníků a předmětem diskuse byly zážitky účastníků a rozbor jejich chování. Následně tak činili za přítomnosti samotných účastníků, kdy byly velkým přínosem podněty pozorovaných a pozorujících. Z této zkušenosti Lewin učinil závěr, že konflikt mezi subjektivním zážitkem a analytickou objektivností zajistí nejsnazší učení. Podněty obou skupin mohou být významné a stimulující pro ostatní.⁴⁹

Systemická terapie používá podobných principů, kdy klient je uprostřed sezení s terapeutem zastaven a slovo získává skupina sedící opodál, která mezi sebou komentuje proběhlý rozhovor. Toto může být velmi přínosná zpětná vazba. Vedení diskuse je náročné především na disciplínu obou skupin, kdy můžeme očekávat, že skupina, která prošla určitým zážitkem, bude mít tendence zasahovat do komentářů ohledně motivů toho, kdo se jak zachoval, kdo co a proč udělal. Lewinovy hrozby jsou opodstatněné a kladou vyšší nároky na toho, kdo řízenou diskusi vede. Tento člověk se neobejde bez zkušeností a bylo by nemoudré považovat řízenou diskusi za trenažer pro zvýšení vlastních schopností. Proto např. systemická terapie, která se Lewinově modelu podobá, vydává certifikát opravňující k vykonávání činnosti až po 500 hod. teorie a praxe.

Domnívám se, že Lewinův model může být přínosný pro účastníky i tím, že jsou přítomni řízené diskusi, pomocí které se učí roli, ve které mohou být v rámci dalších kurzů. Vidím zde také potenciál pro to, aby skupina organizátorů a účastníků byla vnímána jako jeden celek, který má podobné role, byť nejsou rovnocenné.

3.1.3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje

Piaget vnímal člověka jako někoho, kdo se neustále vyvíjí, přičemž k jeho rozvoji dochází od dětství po dospělost. Tento rozvoj má dvě základní dimenze: zaprvé je to zážitek a koncept, zadruhé pak reflexe a aktivita. Tvrdil, že dítě přemýšlí abstraktně a díky vývoji je schopno v dospělosti myslet abstraktně. Dítěti také přisuzuje egocentrický pohled, který se v dospělosti mění v reflektivní způsob uvědomování si.

⁴⁹ Srov. KOLB, D. A. *Experiential learning*, s. 21.

Výsledek rozvoje připisuje interakci mezi jedincem a prostředím. Piaget tvrdí, že množství zážitků je základnou pro rozvoj myšlení v dospělosti.

Piaget se většinu svého profesního života věnoval procesu uvažování. Snažil se najít zákonitosti v závislosti na věku a způsobu přemýšlení. Interakce mezi jedincem a prostředím vytvářejí zkušenosti, které tvoří intelekt. Ten nepovažoval za vrozený charakter. Způsob poznávání dle Piageta prochází jednotlivými kroky, kdy je důležité, aby docházelo ke konkrétnímu jednání, což považoval za neoddělitelné od zážitků.

Piaget byl přesvědčen, že inteligence se mění v určitých stupních a díky tomu by bylo možné navrhnout postup vyučování v jednotlivých předmětech tak, aby je jedinec považoval za důležité.⁵⁰

Ztotožnění se s Piagetem v základní myšlence, že zkušenost rozvíjí jedince, je pro nás jako pedagogy volného času podstatná, i přesto, že se dále této oblasti nebudeme věnovat s ohledem na jednotlivá věková období. Pokud bychom v tuto skutečnost nevěřili, navzdory tomu, že je podložena vývojovou psychologií, nemohli bychom v zážitkové pedagogice, ale ani v pedagogice samotné, spatřovat žádný potenciál.

3.1.4 Kolbův zkušenostní model učení

Kolb rozděluje zkušenost učení na čtyři cykly a to:

Konkrétní aktivita, kdy se členové zapojují do úkolu, přičemž každý z členů má od ostatních odlišné zkušenosti a způsob zapojení. Po ukončení této aktivity následuje *reflexe* neboli ohlédnutí, kdy se připomenou důležité momenty. To se děje dvěma způsoby. Nejprve se účastníci snaží hodnotit průběh aktivity a to, co se dělo, zhodnotí sami za sebe. Následně se snaží hovořit za celou skupinu. Poté následuje *zobecnění*, kdy se účastníci snaží nalézt to, co bylo vhodné, čeho je důležité se vyvarovat a na čem by bylo možné příště stavět. Poslední cyklus představuje *aktivní zkoušení* nových situací a uplatňování vzniklých návrhů.⁵¹

3.1.5 Bannonův model problém-solingu

Bannonův model je vhodný používat při získávání zkušeností v řešení každodenních problémů. Tento model může být použit buď kreativním nebo systematickým způsobem. Kreativní přístup je oproti systematickému impulzivní a spontánní.

⁵⁰ Srov. KOLB, D. A. *Experiential learning*, s. 14-25.

⁵¹ Srov. KOLB, D. A. *Experiential learning*, s. 323.

V systematickém modelu následuje krok za krokem, do té doby, dokud nenalezneme řešení. Bannov dodává, že většina lidí používá tzv. systematickou kreativitu. Bannův model představuje devítistupňový proces, kdy jiní autoři upozorňují, že problémy jsou komplexní a nelze na ně vytvořit obecné návody. Např. vhodným řešením někdy mohou být kompromisy několika hledaných řešení. Bannův model nás učí analyzovat problém, přemýšlet nad ním a vede nás k nalezení řešení daného problému.

1. Krok – problémová situace

Problémová situace nastává ve chvíli, kdy se nenacházíme v žádoucím nebo preferovaném stavu, přičemž abychom se v tomto stavu nacházeli, musí dojít k nějaké změně u jedince či skupiny. Z tohoto důvodu je důležité, aby došlo k oddělení symptomu problému od problému samotného. Dále se musíme rozhodnout, na co se zaměříme, čemu budeme věnovat pozornost. Při analýze problému je důležité počítat se všemi, kterých se problém týká, a s jejich názory. Řešitelé problémů by se měli zaměřit na otázky, co může situaci zlepšit nebo alespoň pozitivně ovlivnit.

2. Krok – definování cílů

Stanovené cíle by měly být specifické, účelové, definovatelné. To probíhá pomocí plánování a cílování, které vyžaduje rozpoznávání problémů, stanovování cílů, které pomohou k vyhodnocení navržených řešení. Po stanovení cílů se začíná s vyhodnocováním navržených řešení. Pokud nějaká řešení nekorespondují s cíli, jsou automaticky vyloučena.

3. Krok – změna a řešení problémů

Pozitivní či negativní změna je prvotní příčinou problémových situací. Podstatné je najít vznik problému, důvod, proč ke změně došlo. Bariérou v řešení problému je neochota ke změně, protože ta vede často ke konfliktu. Mnoho lidí preferuje známou situaci, i kdyby nalezení přinášelo lepší situaci. Nelehkým úkolem je také shoda skupiny na řešení.

4. Krok – usnadnění kreativního myšlení

K usnadnění kreativity mohou pomoci různé techniky. Např. synectics, což je technika spojující části v jeden celek. Tato technika se snaží z nesouvisejících věcí udělat věci související a z věcí příbuzných udělat věci navzájem nesouvisející. Dále je možné využít např. brainstorming, noming group technique, individuální trénink apod.

5. Krok – výběr alternativního řešení

Před přijetím konečného rozhodnutí musí dojít ke zvážení následků všech přijatých rozhodnutí, i těch nepříjatých. Výběr může proběhnout ve skupině nebo individuálně.

Ke zvážení se berou pozitiva i negativa každého návrhu, následky a efektivita. Kritéria mohou být různá, mohou je představovat např. časová náročnost, složitost řešení, rozpočet nebo vyváženost návrhů s cíli.

6. Krok – učinění rozhodnutí

Bannon rozhodování dělí na individuální a skupinové, přičemž každé má své výhody a nevýhody. Při individuálním rozhodování je odpovědnost na jednotlivci. Tento jedinec by měl být schopen se přizpůsobit, být otevřený a dívat se na potřeby lidí, kterých se rozhodnutí bude týkat. Jednotlivec by se měl snažit dívat se do budoucnosti a představit si to, co rozhodnutí přinese. Mezi nevýhody rozhodování jedincem patří neobjektivnost, nízká informovanost a osobní bloky.

Bannon skupinové rozhodování označuje za žádoucí vzhledem k tomu, že analýzu provádí více lidí, kteří vidí více následků, a pohled může být komplexnější. Nevýhodou je časová náročnost, nemožnost rozhodnutí na základě neshody ve skupině a inklinace skupiny k extrémním závěrům, které mohou být riskantní nebo naopak konzervativní.

7. Krok – strategie pro realizaci

Prostředí pro přijetí rozhodnutí vidí Bannon jako věc důležitou, na kterou se musí myslet už při počátečních analýzách. Musíme vycházet z potřeb, které jsou psychologické, sociologické a ekonomické. Nesmíme opomíjet ani kulturní bloky.⁵²

3.1.6 Priestův model zkušenostního učení

Priest představil model o šesti krocích, který využíval na vzdělávacích programech. Tento model stavěl na tom, že důležité informace pro řešení chyběly, popř. byly nedostatečné nebo neznámé.

V prvním kroku získá účastník *zážitek* pomocí úkolu, kterému je vystaven.

Ve druhém kroku se účastník snaží vyvodit *obecný závěr* na základě znalosti jednotlivých faktů, jde o indukci.

Třetí krok věnujeme *zobecnění*. Účastníci se snaží najít to, co je objektům společné.

Čtvrtým krokem se snažíme o *dedukci*, tedy přesunout se od obecných pojmů zpět ke specifickým návrhům získaným reflexí.

V páté fázi aplikujeme *výstup*, kterým mohou být rozhodnutí, domněnky, předpoklady, návrh apod., na situaci, ve které jsme neznali řešení.

⁵² Srov. KOLB, D. A. *Experiential learning*, s. 43-51.

V posledním šestém kroku *hodnotíme úspěšnost* aplikace a tím získáváme zkušenost. Takto se můžeme opakovaně učit, opětovnou reflexí a zkušeností.⁵³

Při pohledu na výčet modelů, který by samozřejmě mohl být delší, nás může napadnout otázka, který z nich je nejlepší, kterým se řídit. Stejně jako Bannon tvrdí, že problémy jsou komplexní a nelze na ně vytvořit obecné návody, to samé můžeme říci o modelech a jejich preferenci. Domnívám se, že vícestupňový model může být pevným a opěrným bodem pro někoho, komu vyhovuje pevnější osnova při práci se zážitkem. Mezi tyto osoby se budou řadit začínající lektori, vedoucí, pedagogové aj. Je také důležité, aby ten, kdo se rozhodne s následnou prací se zážitkem, věřil v to, že zvolený model bude přínosem a stane se vhodným nástrojem pro maximální vytěžení prožitého. Stereotyp a čitelnost, ve smyslu možné předvídavosti, která by mohla vyústit až v nudu, je nepřítelem jakéhokoliv učení. Pokud se rozhodneme využívat proces výchovy zážitkem, domnívám se, že i tady je zapotřebí pestrosti a rozmanitosti. Více modelů lze vnímat jako možnost četnějšího způsobu uchopení práce se zážitkem, namísto soupeření. Aktivita zaměřená na zážitek má často nepředvídatelný průběh, byla by chyba nepřipravit se na následný proces po skončení aktivity. Na druhou stranu je možné, že způsob proběhlé aktivity bude klást potřebu pracovat pomocí jiného modelu, protože např. klade důraz na oblast, kterou jsme vnímali jako slabé místo skupiny. Jedna aktivita, která už sama o sobě nikdy nemá stejný průběh, může přinést jiná bohatství, pokud se na ni budeme dívat pohledem jiného modelu výchovy zážitkem. Roli ve výběru uplatněného modelu mohou hrát např. i časové možnosti, vyspělost účastníků nebo jejich zkušenost se zpětnou vazbou či schopnost udržet disciplínu při vzájemném naslouchání. Vzhledem k těmto proměnným u každé ze skupin nelze obecně říct, jaký model by byl vhodný pro táborové akce. Vždy musíme vycházet z počtu účastníků ve skupině a brát na vědomí jejich zkušenosti s procesem nakládání s prožitkem, ale také jejich rozumové schopnosti. Pokud skupinu budou tvořit účastníci středoškolského věku, nemusejí být např. pro Lewinův model, který vzhledem k nutné disciplíně a nepřímému řízení ze strany vedoucího můžeme označit za náročnější na udržení kázně, vhodnější než žáci druhého stupně, kteří jsou na proces výchovy zvyklí.

Provedením rozhovorů s jednotlivými vedoucí zjistíme, zda vedoucí využívají některý z popsaných modelů, a objevíme motivy a zkušenosti s využívanými modely a technikami. Z výpovědí také zjistíme, kolikastupňové modely jsou preferovány a jaké

⁵³ Srov. PRIEST, S. *Outdoor Leadership around the World: a matter of semantics*, s. 9-12.

jsou důvody pro zvolení těchto modelů. Zkušenost konkrétních vedoucích nám odhalí, zda volí opakovaně stejné modely nebo upřednostňují jejich obměnu.

4 Dramaturgie

Dramaturgii můžeme vnímat jako něco více než divadlo. Dramaturgie pomáhá vybírat a seřazovat jednotlivé programy do celků, pomáhá je zarámovat, uvést a poskytnout účastníkům kvalitní rozbor a tím maximalizuje osobní i sociální rozvoj.⁵⁴

„Dramaturgie je metodou, jak vybírat a poté seřazovat jednotlivé programy a další děje do času, který má kurz k dispozici, s cílem dosáhnout co nejvyššího účinku.“⁵⁵

Pod slovem dramaturgie si představíme divadlo, televizi a film, ale v posledních letech tento pojem můžeme slyšet i ve spojení právě se zážitkovou pedagogikou. Pro dramaturgii je důležitý cíl, kterého má kurz dosáhnout. Dramaturgie umožňuje a podporuje změny v náplních programů, protože jednou z důležitých schopností pedagoga je neustálé přezkoumávání, zda prováděná činnost stále vede k směřovanému cíli. Kurzy a programy, které jsou v rámci zážitkové pedagogiky tvořeny, představují jakési vlny, z nichž má každá svůj vrchol a své dno, a tyto vlny se pravidelně střídají. Jedná se o uvedení do aktivity, aktivitu samotnou a rozbor. Dramaturgie pak tvoří několik souběžných vln, které vše propojují. Navíc celé programy často připomínají scénu, na které hrají své role instruktoři a účastníci. Atmosféru podporuje např. vybavení a výzdoba střediska, způsob komunikace, ale hlavně motivace, kterou lze velmi úspěšně navodit pomocí tzv. zarámování, což znamená úvod do jednotlivých aktivit např. pomocí smyšlených příběhů a situací. U tradičních outdoorových programů je toto rámování často reálné. Tím vším se nám podaří do programu dostat vzrušení a momenty překvapení. To vyvolává intenzivní debaty mezi účastníky navzájem. Někdy se tím i samotné aktivity dostávají do pozadí. To však není chybou.⁵⁶

Dramaturgii na táborech pro děti a mládež velmi často představuje celotáborová hra. Ta v sobě nese několik vln v podobě jednotlivých dní či aktivit. U organizací, které se skupinou účastníků pracují celoročně, můžeme vidět dramaturgii, která se nese od začátku školního roku, např. v rámci pravidelných schůzek, až po tábor, který představuje jakousi závěrečnou vlnu, které předcházely menší vlny v podobě jarních, podzimních nebo vánočních prázdnin či tzv. víkendovek. Promyšlení dramaturgie na

⁵⁴ Srov. HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, s. 152.

⁵⁵ HOLEC, O. *Dramaturgie*, s. 147.

⁵⁶ Srov. HOLEC, O. *Dramaturgie*, s. 147-148.

celou dobu pobytu, případně celý rok, představuje značné úsilí, ale přináší o to větší odměnu nejen v podobě spokojenosti účastníků.

Dramaturgie si při akcích dává za cíl vytvořit program, který bude podporovat rozvoj osobnosti a který pomocí ní bude snadněji naplňovat předem stanovené cíle kurzu. Samozřejmě v rámci hlavního cíle sledujeme i spousty pod-cílů, které jsou důležité zejména pro jednotlivce. Z dříve provedených výzkumů vyplývá, že programy s dramaturgií podpořily interpersonální i osobní rozvoj, který je patrný až dva roky po ukončení kurzu.⁵⁷

U programů, kde chceme uplatnit dramaturgii, hraje důležitou roli nápad, myšlenka či vize. Jedná se o něco, co může změnit podobu celého programu. Každá akce bude vypadat odlišně za předpokladu, že ponese nosnou myšlenku. Tato myšlenka může vzniknout spontánním nápadem, kdy nás např. na ulici napadne hra nebo námět celé dramaturgie. Dramaturgie může vzniknout na základě vyplynutí z okolností. Děje se tomu tak např. u větších projektů. Dramaturgie však často vzniká při vymýšlení, kdy máme konkrétní skupinu a plánujeme konkrétní akci v určitém čase, např. tábor, kurz či vodu. Možnou variantou vzniku dramaturgie je také její vymyšlení na základě zadání.⁵⁸

„Dramaturgie je vnímána jako nedílná součást instruktorské práce a chápání procesu zážitkového vzdělávání. Dramaturgie je způsob, jak uspořádat různé aktivity a hry do smysluplného celku.“⁵⁹ Vytvořit takový kurz zabere značné úsilí, ale každý takový kurz by měl zahrnovat:

- *„dynamický zážitek,*
- *zpětnou vazbu,*
- *zažití výhry i prohry,*
- *experimentování,*
- *poznávání sociální různorodosti,*
- *rozšiřování komfortní zóny,*
- *zkoumání hranic vlastních schopností a dovedností.“⁶⁰*

Pokud vedoucí o své práci přemýšlejí a stanovují cíle, které se podle druhu akce liší, ale zároveň na sebe navazují, může docházet k systematickému rozvoji skupiny a jednotlivých osobností. Tito vedoucí také mohou pracovat s konkrétní skupinou a jejími nedostatky, potenciály. Docházení do klubů či oddílů po dobu celého roku

⁵⁷ Srov. HOLEC, O. *Dramaturgie*, s. 148.

⁵⁸ Srov. HANUŠ, R. *Garant vzdělávání – metodický materiál k vzdělávacímu programu*, s. 89.

⁵⁹ FRANC, D; ZOUNKOVÁ, D; ANDY, M.: *Učení zážitkem a hrou*, s. 27.

⁶⁰ FRANC, D; ZOUNKOVÁ, D; ANDY, M.: *Učení zážitkem a hrou*, s. 27.

může mít větší přínos než se zúčastňovat nahodilých akcí, kde mimo jiné může účastník jen stěží vybudovat pevné, hluboké a trvalé vztahy. Kde jedna dramaturgie končí, začíná druhá, avšak nemusí se jednat o dramaturgii zcela novou, ale svým způsobem navazující a především svým postavením reflektující dramaturgii předchozí, kdy můžeme opakovat osvědčené prvky v nové podobě.

Stejně jako prožitek, i dramaturgie není cíl zážitkové pedagogiky. Dramaturgie je nástrojem pro získání kvalitnějšího prožitku, který je nástrojem pro naplnění námi stanoveného cíle. Dramaturgie nám umožňuje přirozenější zapojení zpětné vazby a sama o sobě přináší prožitek.

5 Zpětná vazba

Výše jsme zdůraznili, že pokud bychom se nerozhodli pro zařazení zpětné vazby, nemůžeme mluvit o zážitkové pedagogice v pravém slova smyslu, ale pouze o pedagogice, kde je přítomen prožitek, respektive zážitek. Proměnění rekreačního zážitku v zážitek výchovný nebo pedagogický spočívá právě v realizaci zpětné vazby.

Zpětná vazba se vyskytuje v našich všedních životech velmi často a to např. v komunikaci. Známe ji jak ze společenských věd, tak i z těch technických. Pokud se bavíme o zpětné vazbě v souvislosti se zážitkovou pedagogikou, můžeme zpětnou vazbu vnímat jako informaci, která upozorňuje na to, zda chování nějakého systému je nebo není na správné cestě, přičemž správným rozumíme žádoucí. Ve zkratce bychom zpětnou vazbu mohli vnímat jako informaci poskytující náhled na vnější jevy živoucích bytostí, ale nejen jich.⁶¹

Zpětná vazba se vyskytuje u živých i neživých přírodních systémů – mezi zvířaty, bakteriemi, viry aj.⁶² Pro naši potřebu však vnímáme zpětnou vazbu v systému jedince, případně malé skupiny lidí, a okolí, což je jejich sociální prostředí, se kterým jsou ve vzájemné interakci. Skupinou rozumíme konkrétní počet lidí, který má tyto znaky:

- „interakce mezi jednotlivými členy trvá delší dobu, nikoliv jen několik minut,
- členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako její členy,
- skupina si vytváří vlastní normy, role a očekávání, jak se její členové mají chovat, a také sankce proti těm, kdo se nepřizpůsobí,
- vytváří vědomí společného cíle nebo účelu,
- mezi jejími jednotlivými členy vznikají různé vztahy,
- každá skupina si vytváří normy.“⁶³

Lidé mezi sebou velmi často hovoří. Povídají si o sobě, o ostatních, chtějí slyšet názor sami na sebe. Otázkou zůstává, zda je vůbec nutné dávat komunikaci, zjišťující tyto věci, název cílená zpětná vazba. Čím je tato zpětná vazba odlišná od běžné komunikace? „*Oproti pouhé běžné komunikaci je zpětná vazba něco, co potřebujeme ke svému vývoji, co tento vývoj často vyvolá, inspiruje, provokuje. Informace od okolí*

⁶¹ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 10.

⁶² Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 10.

⁶³ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 103.

*o tom, jak na ně působíme, nám umožňují propojovat akce s reakcemi na ně, pomáhají pochopit naši roli mezi ostatními, případně ji posouvat zvoleným směrem.*⁶⁴ V širším smyslu můžeme zpětnou vazbu vnímat jako nástroj, který nám pomáhá učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy.⁶⁵

Zpětná vazba nabírá na významu s rostoucím počtem informací proudících kolem nás, počtem lidí, s nimiž jsme v kontaktu. Abychom obstáli v naší sociální roli, případně sociálních rolích, musíme se společnosti stále přizpůsobovat. Na druhou stranu si každý musí vymezit konec nebo hranici svého vymezování. Pro jedno i druhé je právě podstatná zpětná vazba.⁶⁶

Objektivní náhled na sebe sama nám neumožní rozjímání nad sebou samým a našimi činy. Zároveň i zpětná vazba od okolí je vždy subjektivně zbarvená, nicméně přiblížit se k objektivnosti můžeme právě díky zpětné vazbě od více lidí, kteří mají různé chápání skutečností. Tato zpětná vazba je nenahraditelná a přínosná pro rozvoj každého člověka, a pokud máme možnost, abychom byli o takové zpětné vazby obohaceni, byla by škoda se o tuto příležitost ochudit. Pokud je navíc zpětná vazba cílená a dobře vedená, mohou se na ni účastníci těšit, protože se jedná o prostor, kde člověk nejen slyší návrh na možná zlepšení, ale může zažít i pochvalu, poděkování a pocit užitečnosti.

Během táborů, kde se zpětná vazba opakuje, si pak každý může výstupy jednotlivých zpětných vazeb srovnávat. U pobytových akcí, jako je tábor, je možné čekat na správný čas pro zařazení zpětné vazby a pokud by některý z účastníků měl potřebu o získané zpětné vazbě dál mluvit, může tak činit, aniž by vynášel informace mimo skupinu nebo byl postaven do situace, kdy se s novými podněty musí vyrovnat sám.

Získávání zpětné vazby na táborech může být něco jiného než získávání zpětné vazby během školních pobytů, kde se učitel stává vedoucím pouze na dobu omezenou. Proto je vhodné, pokud jsou kurzy vedeny např. instruktory. Na táborech jsou role jasné a neměnné. Účastníci se nevrací do školních lavic, kde se vedoucí školy v přírodě stává učitelem, tedy někým, kdo je nám přirozeně autoritativním postavením a nerovností pozic vzdálen. Na táborech jsou role účastníků jasné a neměnné v čase, což umožňuje větší důvěru těm, kdo podléhají zpětnovazebním procesům.

⁶⁴ REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 10.

⁶⁵ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 10.

⁶⁶ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 10.

5.1 Cílená zpětná vazba

Zpětná vazba není nikterak sofistikovaný systém, který byl vymyšlen na zakázku. Probíhá přirozeně v téměř každé lidské interakci a v našich rozhovorech. Naproti tomu je tu cílená zpětná vazba (dále jen CZV), jež neprobíhá zcela přirozeně. Jedná se o chtěnou zpětnou vazbu, která je zaměřena na nějakou charakteristiku. Je vyvolávána záměrně, nejčastěji někým zvenčí, kdo je jejím iniciátorem.

Na začátku této diplomové práce jsme si kladli otázku, zda prožitek, zážitek a zkušenost jsou odlišné pojmy nebo se jedná jen o odlišná slova, která bychom mohli označit za synonyma. Přestože společnost tato slova neodlišuje, jak můžeme vidět např. v hovorové řeči, pro naše účely jsme našli přesné definice, které nám pomohly jednotlivé výrazy vymežit a tím je odlišit. Při pohledu do oblasti zpětné vazby zjistíme, že literatura používá slova jako cílená zpětná vazba, reflexe, debriefing, review, sharing, procesing aj. Níže najdeme odpověď na otázku, zda i v tomto případě jde o odlišné termíny nebo tentokrát nebude záležet na tom, jaké z vybraných slov budeme preferovat a používat, protože se za odlišnými slovy skrývají slova stejného významu.

Reitmayerová a Broumová upozorňují, že se zpětnými vazbami máme možnost se setkat v oblasti psychologie, terapie, sebezkušenostních skupin, supervize aj. Zde se zpětná vazba většinou využívá pro zlepšení spolupráce, zdokonalení se v určité profesi nebo také jako možnost získat náhled nad nějakou proběhlou situací. Objevení zpětné vazby ve více oborech je příčinou toho, že dostala mnohá pojmenování. Autorky vysvětlují, že každá profese si osvojila určitý termín, který ve spojitosti se zpětnou vazbou používá.⁶⁷

Že je výše uvedené tvrzení, které je zároveň odpovědí na naši otázku, pravdivé, můžeme vidět, když se podíváme do Velkého psychologického slovníku, jehož autory jsou Hartl a Hartlová, a srovnáme se zpětnou vazbou např. reflexi, která je nejčastěji používaným pojmem. Hartlovi popisují reflexi jako druh sebezpozorování, obrácení myšlení do sebe, do vlastního vědomí prožitků. Zároveň popisují, že se jedná o určující prvek učení, který následuje po učební zkušenosti.⁶⁸ Neuman chápe reflexi jako řízený proces hodnotící aktivitu využívající zpětnovazebních informací k nalezení širších souvislostí a významů.⁶⁹ Kirschner vnímá reflexi jako proces zpracování údajů

⁶⁷ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 11-12.

⁶⁸ Srov. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*, s. 774.

⁶⁹ Srov. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*, s. 317.

s přihlédnutím k tomu, co se událo. „*Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a vede nás k tomu, abychom si z nich odnesli co nejvíce ve vztahu k sebepoznání a poznání ostatních. Reflexe je i příležitostí, kdy si v u uvolněné atmosféře můžeme vyměnit názory s lidmi, kteří mají obdobné zážitky z aktivit jako my.*“⁷⁰ Tyto definice ukazují, že reflexe, stejně jako v jiných oborech další pojmy, je shodná ve svém obsahu s cílenou zpětnou vazbou, protože si klade za cíl zpřesnit význam prožitků, dát je do souvislostí, přetvářet proud prožitků v zážitek a později ve zkušenost, kterou přeneseme do svého zkušenostního pole.

Rozdíl mezi reflexí, zpětnou vazbou a hodnocením vnímá Slejšková, která reflexi definuje jako snahu popsat to, co proběhlo a jak to proběhlo, rovněž s jakým výsledkem. Zpětnou vazbou pak rozumí, že k reflexi přidáváme ještě náš pohled, interpretaci či sdělení, jak to na nás působilo. Upozorňuje, že zpětná vazba pomáhá dětem pochopit, jak jejich počínání vnímali ostatní členové skupiny. Zvláště pak definuje hodnocení jako proces posuzování kvality, který účastníkům říká, nakolik se práce povedla a kde je prostor pro zlepšení.⁷¹

Reitmayerová a Broumová nás seznamují s dalšími pojmy a tím, pro jaké obory jsou specifické a na co se v rámci svých oborů zaměřují. Jedná se o:

Debriefing – pojem, se kterým se můžeme nejčastěji setkat v oblasti krizové intervence. V psychologickém slovníku se tento termín vnímá jako zpracování předchozího zážitku za pomoci otázek. Důraz je kladen na nutnost vyřešit aktuální nepříznivou situaci. Nejde zde o učení se určitým vzorcům chování a není nutný ani přenos zkušenosti do budoucna. Debriefing se nevyužívá při aktivitách, ale spíše při opravdových situacích.

Reflexe – pojem se vyskytuje především v zážitkové pedagogice a jí podobných oblastech. Jde o hodnotící proces řízené aktivity. Tento pojem rovněž najdeme v psychologii učení či v obecné psychologii, která je zaměřena na sebepozorování. Víceznačnost tohoto termínu může být důvodem odlišného vysvětlení a pochopení tohoto pojmu.

Review – tento pojem je používán především organizacemi, které se zaměřují na outdoorové kurzy a kurzy s psychosociální tematikou.

⁷⁰ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 107.

⁷¹ Srov. SLEJŠKOVÁ, S. *Sborovna – projekt sborovna, klíč k individualizaci*, s. 18.

Sharing – jiným slovem sdílení. Společné odkrytí emocí, které jsou spojené s předchozím zážitkem. Jedná se o uvolnění emocí např. na úplném začátku nějaké aktivity.

Zpětná vazba – nejčastější užití je v oblasti supervizí pracovních skupin nebo týmů. Sama supervize pak znamená dohled nebo vedení. Ve spolupráci se supervizorem nebo supervizní skupinou supervize rozvíjí odborné kompetence. V rámci supervize jde většinou o jednosměrnou zpětnou vazbu, která jde od supervizora k supervidovanému.⁷²

*„Cílená zpětná vazba není umělým konstruktem. Vznikala postupně jako reakce na potřebu efektivně a smysluplně vychovávat. Formování její výsledné podoby je ovlivněno třemi hlavními obory – pedagogikou, psychologií a výchovou v přírodě.“*⁷³

Pedagogika přispěla volným sdělováním názorů, předáváním znalostí, zúročením zkušenosti a možností převedení do běžného života.

Psychologie své poskytla v oblasti skupinové dynamiky a sociálního učení, procesu integrace, formování vztahů.

Výchova v přírodě přispěla důležitostí zážitku.⁷⁴

Cílená zpětná vazba má své uplatnění ve výchově, která má záměr působit na chování jedince. Pro úspěšnost tohoto procesu je důležité udržet rovnováhu mezi direktivním a nedirektivním vedením, mezi sledovaným cílem a svobodnou vůlí všech aktérů. Chceme docílit toho, aby každý jedinec na základě vlastní zkušenosti a vlastním způsobem porozuměl ostatním členům skupiny. Z tohoto důvodu je vedení zpětné vazby citlivým nástrojem, kterým rozvíjíme nejen zúčastněné, ale i sami sebe.⁷⁵

Podle oborů, kde všude se můžeme s vedením zpětné vazby setkat, je zřejmé, že mnohdy tuto činnost mohou vykonávat jen lidé s patřičným vzděláním, které je často pro výkon profese podmíněno také praxí. Z toho je patrné, že se nejedná o věc lehkou, která by na osobu kladla nízké nároky. Tuto osobu můžeme nazvat jako instruktora v oblasti kurzů, v oblasti cestování jako vedoucího zájezdu, u jednotlivých aktivit jako lektora, u školního kolektivu jako učitele, v případě léčby a terapie jako terapeuta, v oblasti sociální práce jako facilitátora. Vzhledem k tomu, že se zabýváme CZV v kontextu táborů, budeme tuto osobu označovat jako vedoucího.

Pro účel pedagogiky volného času se zpětná vazba spíše vnímá jako předávání zpětnovazební informace mezi členy skupiny. I v této oblasti je vnímána odlišně. Pro

⁷² Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 11-12.

⁷³ REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 24.

⁷⁴ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 24.

⁷⁵ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 12.

někoho je CZV nástrojem zpětného pohledu bez dalšího využití, pro jiného zpětné ohlédnutí s konkrétním výstupem. Jak CZV vnímají jednotliví vedoucí, zjistíme pomocí rozhovorů, které s nimi povedeme.

V rámci dále psaného textu budeme pro následnou práci se zážitkem používat termín cílená zpětná vazba. Důvod je ten, že právě s tímto termínem se můžeme nejčastěji setkat v pedagogické literatuře, která pojednává o práci s prožitkem a učení se zážitkem. Mohli bychom samozřejmě používat i pojem reflexe a ničím bychom se neprohřešili.

Cílenou zpětnou vazbu pak budeme vnímat takto: „*Proces, při němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé.*“⁷⁶ Tato definice nám nechává možnost pracovat s CZV jako s nástrojem zpětnovazebného pohledu, který nevede k dalšímu využití, ale i v případě, kdy zpětnovazebné ohlédnutí přináší konkrétní výstup.

Podobnou definicí, o kterou se budeme opírat, je i následující citace: „*Tato aktivita vede k tomu, abychom se z prožitků a zkušeností získaných během jednotlivých aktivit naučili co nejvíce a vytěžili z nich maximum pro svůj osobnostní rozvoj. Dobrá CZV posouvá aktivity do hlubší a kvalitnější roviny prožívání a napomáhá včlenit věci do kontextu. Cílem CZV by tedy měl být transfer prožitého do zkušenostního pole jedince a tím přenesení do běžného života.*“⁷⁷ Nejedná se o jinou definici než o definici uvedenou výše. Žádným způsobem se nevyklučují, naopak, obě se vzájemně doplňují. Tato definice nám umožňuje vnímat CZV i jako neverbální proces. Kritériem pro zvolenou definici CZV, jak ji budeme vnímat i my, je možnost zaměřovat se na určité oblasti, na prožívání během aktivity, chování ostatních, hodnocení výsledků atd. Vždy však budeme mluvit o cílené zpětné vazbě, aniž bychom si jednotlivá zaměření definovali např. pojmy reflexe či hodnocení, jak tomu učinila Slejšková.

5.1.1 Zařazení CZV dle místa a času

Pokud zvažujeme zařazení CZV, je jisté, že se bude hodit po hrách, které jsou psychicky náročné, dále po hrách, kde se objeví konflikty ve skupině. Na základě zadání hry tyto konflikty můžeme očekávat nebo vzniknou náhodně, a i v tomto případě

⁷⁶ REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 12.

⁷⁷ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 107-108.

je dobré reagovat zařazením CZV. Samozřejmě CZV zařadíme u her, které naplňují základní cíl akce. Pelánek doporučuje na týdenní zážitkové akci pro dospělé zařadit alespoň dvě větší CZV. Dále uvádí, že pokud bychom u týdenní akce zařazovali zastavení každý den víc než hodinu, riskujeme. Zároveň upozorňuje, že pokud je to nutné k dosažení cílů akce, můžeme tak učinit. Aby nedošlo k stereotypu a cynismu, je vhodné obměňovat formy reflexe. Jinak by mohlo dojít k nežádoucím účinkům.⁷⁸

Pokud se budeme inspirovat hrami nebo programy pro zážitkovou pedagogiku v odborné literatuře, můžeme se kromě popisu hry samotné seznámit i s doporučením na provedení CZV. To nás může inspirovat při tvorbě táborového programu a pokud se k danému návrhu připojíme, budou naše přípravy na plánovanou akci usnadněny.

U kratších her je vhodné uvádět hru bezprostředně, klidně na místě, vestoje. Pokud za sebou však účastníci mají hru delší, navíc je tato hra psychologická nebo se při ní dotýkáme hranic možností, je zapotřebí dát čas na zažití. CZV pak může probíhat až v druhém dni. Doba reflexe zpravidla nepřevyšuje dobu hry. Řídíme se pravidlem, že délka CZV je přiměřená době hry. CZV je součástí dramatického plánu, zařadit CZV je samozřejmě ale možné kdykoliv, kdy si to vyžádá situace. CZV zařazujeme tam, kde se rozběhnou skupinové procesy na základě proběhlé aktivity.⁷⁹

Při plánování CZV si vždy musíme vyhradit dostatek časové dotace, musíme počítat s tím, že se otevřou nečekaná témata. Není přípustné, aby vzhledem k časové tísní nebyl dořešen otevřený problém, a tím byla ohrožena psychická bezpečnost účastníků a jejich důvěra k CZV.

Důležité je také místo, kde se CZV rozhodneme použít. Při CZV se často dotýkáme niterných témat, otevíráme třinácté komnaty, mluvíme o svých pocitech, a to je pro nás mnohdy nepřírozené. Z těchto důvodů volíme klidné místo, které poskytuje pocit bezpečí a harmonie. Může se jednat o místo s příjemným prostředím v přírodě nebo přiměřeně velkou místnost s ohněm v krbu. Samozřejmostí je, že účastníky CZV jsou pouze ti, co se zúčastnili proběhlé aktivity, a ten, kdo aktivitu vede, tedy vedoucí. Vybrané místo by nám mělo zajistit, aby na sebe všichni účastníci viděli, proto volíme kruhovou formaci, ale záleží na tom, v jaké pozici CZV zvolíme, zda ve stoje nebo vsedě či budeme preferovat pozice jiné. Dbáme na rovnocenné podmínky, každý by měl

⁷⁸ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkové akce*, s. 101-103.

⁷⁹ Srov. TRČKOVÁ, R., et al. *Škola zážitkem – zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*, s. 73-74.

mít stejnou možnost intimity a uzavřenosti.⁸⁰ Pokud zařazení CZV volíme jen zřídka, a to např. po zařazení konkrétního druhu her či aktivit, může nám vhodnou atmosféru navodit místo, které je určeno výhradně pro tuto věc.

Pokud již víme, kdy je vhodné zařazovat CZV, je zřejmé, proč se o ní bavíme v kontextu táborů pro děti a mládež. Programy na táborech a podobných akcích jsou bohatou půdou, která přináší mnohé příležitosti pro zařazení CZV, a to jak plánované, tak spontánní, protože skupinové hry s prožitky jsou místem, kde je skupinová dynamika běžným projevem. Při těchto akcích máme široký prostor pro tvorbu nápaditých programů, kde lze zpětnovazební proces využít, aby přínos proběhlých aktivit přinesl širší a hlubší rozměr.

Pomocí provedeného výzkumu zjistíme, zda vedoucí využívají CZV a konkrétní používané techniky. V rozhovoru se zaměříme na to, zda zpětnovazební proces probíhá plánovaně nebo je zařazen na základě jiných kritérií, a pokud ano, kterých.

5.1.2 Facilitace

Facilitovat znamená usnadňovat. Facilitaci využíváme ve chvíli, kdy jsme postaveni před úkol, který je zapotřebí rychle vyřešit. V tomto procesu pomáhá tzv. facilitátor, který podporuje skupinu v procesech a napomáhá skupině a jejím členům. Jedná se o obecnou metodu, která je využitelná i v prostředí dětských skupin a všude tam, kde je žádoucí, aby lidé kooperovali v týmu. Facilitace pomáhá zaměřit lidi na hledání vhodného řešení, aby skupina pouze nečekala na vyřešení situace, ale aby si vzala stanovený cíl za svůj. Facilitátor uvede jednání skupiny a seznámí se základními pravidly, popř. dopomůže a vysvětlí, jak si skupina může pravidla stanovit sama. Dále pomůže nastolit cíl, ke kterému má skupina dojít. Podstatné je, aby skupina s tímto cílem souhlasila, případně může facilitátor tento cíl stanovit ve spolupráci se skupinou. Facilitátor je tím, kdo vede diskuzi. To musí být zřejmé na první pohled a není možné, aby tuto roli někdo přebíral na sebe. Pravidelně připomíná stanovený cíl, zjišťuje, zda má skupina dostatek informací, a pomáhá skupině pojmenovat překážky a definovat rizika. Motivuje tým k tomu, aby vybral nejvhodnější řešení, a zároveň vede skupinu k tomu, aby zhodnotila proces práce.⁸¹

⁸⁰ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 101-103.

⁸¹ Srov. PASTOREK, M. *Facilitovat znamená usnadňovat* [online].

Facilitátor je tím, kdo dohlíží na čas a pravidla a upozorňuje na to, pokud nejsou dodržována. Snaží se zapojovat všechny zúčastněné členy, aby nikdo nebyl upozaděn.

Facilitovat také znamená snahu domluvit se. Pokud nepřicházíme s hotovým řešením, ale s otevřenou diskusí a upřímnou otevřeností pro nové podněty, které pomocí diskuse řídíme, můžeme říci, že facilitujeme.⁸²

Facilitátorem může být kdokoliv, musí však být schopen pracovat tak, aby si byl plně vědom toho, že je zodpovědný za proces, nikoliv za výsledek.⁸³ Provádění zpětné vazby patří k nejobtížnějším dovednostem vedoucího.⁸⁴

Na táborech bude facilitátorem převážně vedoucí. U dětských skupin by bylo složité vybrat někoho, kdo by dokázal vést diskusi tak, aby nikdo nebyl upozaděn, ostatní jej respektovali a kdo by diskusi dokázal pouze řídit, bez vnášení vlastních pohledů a hodnocení. Navíc bychom tohoto jedince vyjmuli ze zpětnovazebního procesu. Zároveň bychom tuto výjimečnou pozici nemohli, vzhledem k potřebným schopnostem a dovednostem, spravedlivě nabídnout všem zúčastněným. Jedná se totiž o úkol nelehký, a to i pro dospělého člověka, který má s vedením CZV zkušenosti.

To, že role není snadná pro facilitátora ani skupinu, můžeme vidět u CZV vykonávané s dospělými jedinci. I zde je zapotřebí připomínat pravidla a hladký průběh zpětnovazebního procesu rozhodně není samozřejmostí. U mládeže, která už několik zpětných vazeb zažila, můžeme připravovat účastníky na budoucí roli vedoucího tým, že jim umožníme CZV vést tam, kde není riziko, že by bylo složité diskusi řídit. Je vhodné si připravovat a budovat potencionální vedoucí. Lidé v mládežnickém věku jsou navíc oproti dětem schopni zhodnotit, zda jsou pro danou pozici vhodní a nebudou cítit křivdu, pokud bude vedení diskuze svěřeno jen jednomu z účastníků. Pokud na táboře vypomáhají praktikanti, je vhodné je zpočátku nechat vést např. alternativní formu CZV. Nebylo by však moudré někomu z účastníků svěřovat vedení CZV, která byla zařazena na základě vzniku konfliktu např. mezi dvěma týmy.

5.1.3 Pravidla facilitace

Proces facilitace pomáhá k získání zpětnovazební informace a uvědomění, zpracování a aplikaci chování v budoucnosti během podobných situací. Proces získávání zpětné

⁸² Srov. TRČKOVÁ, R., et al. *Škola zážitkem – zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*, s. 80.

⁸³ Srov. TRČKOVÁ, R., et al. *Klíčení – příběh a řemeslo: zážitková pedagogika na kurzech pro žáky základních škol*, s. 74.

⁸⁴ Srov. HANUŠ, R. *Garant vzdělávání – metodický materiál k vzdělávacímu programu*, s. 102.

vazby může být kdykoliv ukončen, pokud by neplnil sledovanou funkci. Je lepší přijít o to seznámit účastníky s tím, co jsme pro ně měli připravené, než ztratit jejich zájem o zpětné vazby.⁸⁵

Cílená zpětná vazba by měla zejména plnit dvě funkce, a to:

predikující, která pomáhá předvídat chování a reakce okolí,

intervenující, ta se pokouší dosáhnout žádoucího chování jedince nebo skupiny.

Pokud pracujeme se skupinou účastníků, se kterou nestrávíme čas pouze nad jednou aktivitou, je vhodné, aby si skupina sama vytvořila pravidla, kterými se bude řídit. Je však také možné mít komunikační pravidla připravena a řídit se komunikačním minimem, aby CZV vůbec mohla probíhat. Pokud by si skupina pravidla vytvářela sama, toto minimum by v nich, byť v jiné podobě, mělo být obsaženo. Jedná se o tato pravidla:

„Vše řečené zůstává v kruhu (při vyprávění zážitků vynechám informace z reflexe).

Hovoří vždy jeden.

Každý vyjadřuje pouze svůj názor.

Při poskytnutí i přijímání zpětné vazby neútočím, nekritizuji.

*Nestačí jen mluvit – naslouchej.*⁸⁶

Na táborech je možné tato pravidla vytvořit v rámci skupin či oddílů a mohou být zanesena do táborového řádu na začátku pobytu. Tato důležitá možnost participace může být jedním z prvotních zážitků, které táborníkům můžeme nabídnout.

Pokud CZV používáme při práci se skupinou, která s ní nemá zkušenosti, je vhodné mít tato pravidla viditelně vyvěšena, abychom je nemuseli opakovat, a např. při jejich porušení jsme na ně mohli ukázáním upozornit, abychom je připomenuli. Tím taktickým způsobem nemusíme přerušovat zpětnovazební proces.

Za kvalitu a způsob zpětnovazebního sezení i bezpečí vždy zodpovídá konkrétní osoba. Kompetence lze delegovat, nikoliv přenést. Na táboře to bude vždy vedoucí, kdo nese odpovědnost za způsob zpětnovazebního procesu a odpovídá za osobu, kterou k tomu pověřil.

⁸⁵ Srov. TRČKOVÁ, R., et al. *Škola zážitkem – zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*, s. 74.

⁸⁶ *Skautský institut* [online].

5.1.4 Facilitační techniky

Facilitace se zabývá tím, jak vést cílenou zpětnou vazbu a jak dosáhnout větší efektivity. Existuje několik facilitačních technik, mezi které můžeme zařadit např. ty níže popsané.

Prožitek mluví sám za sebe – účastníci si sami utřídí myšlenky. Tato technika je vhodná, pokud nesledujeme žádný konkrétní cíl. Jedná se o náhodné učení novým dovednostem na základě předchozí aktivity. Každý člen skupiny má možnost naučit se něco o sobě. Tato technika však nepostačí k tomu, abychom odhalili dopad našeho chování na ostatní. Tento způsob facilitace je velmi často využíván u rekreačních programů. Zaměření je na samotný zážitek, nikoliv na proces jeho zpracování.

Mluvíme za prožitek – při této facilitaci je instruktor postaven do role odborníka. Po ukončené aktivitě účastník informuje o tom, co se naučil a jak naučené může uplatnit v běžném životě. Instruktor poskytuje zpětnou vazbu na chování účastníků. Jeho interpretace však může být nepřesná, a to vzhledem k tomu, že nemůže vědět, co jednotliví účastníci prožívali. Pokud je shrnutí provedeno nevhodně, hrozí, že se účastníci uzavřou do sebe a nebudou se více projevovat.

Mluvíme o prožitku – účastníci jsou postaveni před problém, přičemž neznají správné řešení. Instruktor se ptá na názor jednotlivých účastníků, místo toho, aby prozrazoval správný postup. Účastníci tím na sebe berou zodpovědnost za výsledné řešení. Učení probíhá během společného hledání odpovědí na pokládané otázky.

Klademe přímé vstupní otázky – při používání CZV se ukázalo jako potřebné nasměrovat účastníky správným směrem už během aktivity. Z toho se zrodila další technika. Otázky pokládáme na začátku aktivity. Tuto techniku můžeme dělit do následujících pěti oblastí.

1. *Revize* – opakování toho, co jsme se naučili již dříve při aktivitách, na které navazujeme.

2. *Fakta* – pojmenování cíle a přinesení možných poznatků.

3. *Motivace* – zvýšení důležitosti aktivity a možnosti jejího využití v budoucnu a praxi.

4. *Funkčnost* – shrnutí toho, co účastníky dovede k úspěchu.

5. *Dysfunkčnost* – shrnutí toho, co bude překážkou k cíli a poskytnutí rad, jak se při setkání s překážkou zachovat.

Metaforizujeme prožitek – základ této facilitace je postaven na propojení aktivit s reálným životem. Metafory používáme pro přirovnání. Mohou být fantazijní (pohádky, fantasy aj.) nebo reálné (paralely, propojení s běžným životem účastníků aj.). Po aktivitě následuje krátká diskuse, kdy účastníci porovnávají aktivitu s jejich každodenním životem, hledají spojitosti a rozdíly. Obtížnější je najít vhodné metafory. Metafory nesmějí být blízké jen instruktorovi, ale především účastníkům.

Klademe nepřímé otázky – tuto metodu řadíme mezi nejméně používané, a to možná právě proto, že se jedná o metodu nejnáročnější, protože klade velké nároky na znalost psychologických dovedností. Využívá se při terapeutických kurzech, většinou u disfunkčních skupin. V rámci těchto skupin je velmi náročné např. zajistit zrychlení tempa. Instruktor se snaží o to, aby si skupina sama definovala problém, který vznikl.⁸⁷

Jednotlivé techniky je vhodné střídát. Na táborovém pobytu si samozřejmě nevystačíme pouze s jednou technikou, zároveň by však bylo zbytečné pokaždé zařazovat techniku novou. U pobytových akcí se vztahy prohlubují, ať už se skupina zná, nebo se vidí prvně. Z tohoto důvodu je na začátku akce vhodné zařazovat techniky, které jsou více na povrchu, kde jen popisujeme skutečnosti. Tím, jak program a dny ubíhají, můžeme zkoušet techniky, které vypovídají o našich pocitech. Pokud bychom se rozhodli, že námi plánovaná CZV není s ohledem na složení skupiny vhodná, můžeme uplatnit její alternativní formy.

5.1.5 Alternativní formy CZV

Nejčastější formou CZV je diskuze, ale někdy se jí můžeme vyhnout, a to z několika důvodů. Jedním z nich může být, např. když se CZV stane stereotypním prostředkem u konkrétní skupiny a hrozí zde, že o CZV nebude ze strany skupiny zájem. Diskuzi také vynecháme, pokud se jedná o techniku, která už skupině nemá co nabídnout, a bude vhodnější volit jinou techniku, protože skupina diskutuje téměř pokaždé. Třetím důvodem může silně introvertní skupina, na které by si vedoucí tzv. vymlátil zuby, aniž by toto bylo pro skupinu, vzhledem k jejímu složení, významné. CZV můžeme také vynechat, pokud pracujeme se skupinou, která je natolik odlišná ve vyjadřovacích, intelektuálních či jiných schopnostech, že by vznikala jen stěží překonatelný hendikep.

⁸⁷ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 22-24.

Opomineme-li nedostatek času, může být důvodem i to, že účastníci již nemají sil, protože je zážitek příliš vyčerpal.⁸⁸

Pokud chceme diskuzi z jakýchkoliv důvodů vynechat, nemusíme na CZV rezignovat a můžeme volit alternativní facilitační techniky, které jsou vhodné např. s nejmenšími dětmi nebo ve chvíli, kdy improvizujeme a chceme techniku zařadit bez předchozí přípravy.

Pelánek⁸⁹ mluví o třech hlavních typech alternativní CZV:

Rychlé shrnutí – vybíráme uzavřené otázky, na které odpovídají všichni účastníci naráz, např. ano/ne, palec nahoru/dolů, výběr z rohů v místnosti (různé názory), polohy rukou (dotazy na pocity). Může probíhat i individuálně, pokud např. každý může zvolit pouze jedno slovo nebo dokončit větu např. tohoto znění: „Nejvíce mě překvapilo...“.

CZV tvořením – účastníky necháme pomocí tvorby vytvořit odpověď na konkrétní otázku nebo téma, například malováním. Vytvořené mohou účastníci popř. krátce okomentovat. Tvorba také může probíhat ve skupinkách, kdy dochází k samovolné reflexi, protože účastníci jsou nuceni komunikovat.

Dramatická CZV – vyjádření dojmů za pomoci dramatizace, např. zaujetí polohy, krátké scénky ze hry nebo pantomimické vyjádření. Tématy jsou události hry, které se snažíme co nejúžeji konkretizovat, např. nejhezčí chvíle, nejdramatičtější chvíle týmu, situace před cílem aj. Není třeba příliš času na domluvu, účastníci mají za úkol improvizovat.

V rámci táborů nám alternativní forma CZV umožní zapojit všechny účastníky najednou, aniž bychom skupinu museli dělit. Této výhody využijeme zejména u početnější skupiny, kde je široké věkové rozmezí účastníků.

Výzkumná část této diplomové práce nám objasní, zda dotazovaní vedoucí využívají i alternativních forem CZV.

5.2 Závěrečná zpětná vazba

Závěrečná zpětná vazba se uplatňuje u déletrvajících akcí nebo větších bloků. Jde o pozitivní způsob uzavření prožitků, které byly nashromážděny během akce. Tato zpětná vazba je zážitkem sama o sobě, protože ji můžeme vést ve formě rituálu a dát jí

⁸⁸ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkový akcí*, s. 104-105.

⁸⁹ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkový akcí*, s. 104-105.

slavnostní nádech, což může umocnit předem promyšlená dramaturgie, která s tímto druhem zpětné vazby bude počítat.⁹⁰

Jako konkrétní techniku můžeme zvolit např. obálky. Nadepsané obálky pro každého z účastníků jsou na přístupném místě, může tomu tak být i během celého pobytu, a po ukončení akce je obálka se vzkazy zalepena a vedoucím předána konkrétní osobě. Variantou mohou být putující ruličky nadepsány jménem osoby, která je obdrží. Tato rulička putuje místností a ostatní účastníci mají možnost napsat vzkaz konkrétní osobě. Ta si vše rozbalí až doma, aby nedošlo ke komentování napsaných zpráv. Jinou variantou mohou být grafy, kdy každý z účastníků obdrží jednu barvu a do sloupců, které jsou nadepsány proběhlými aktivitami, označí křížkem jejich bodové ohodnocení. Nakonec spojí za sebou jdoucí křížky v jednu linii. Zvolit můžeme také nápad se skleničkami, kdy každý účastník obdrží po jedné skleničce a ta je mu poté, co sdělí zpětnou vazbu z akce, naplněna, přičemž zadání může být specifikováno. Po naplnění všech skleniček dojde k připitku. Zvolit můžeme také formu předávání světla, kdy postupným zapalováním svíček předává účastník s hořící svíčkou slovo jinému tím, že mu tuto svíčku zapálí, a při této příležitosti mu např. za něco poděkuje, vysvětlí, čím jej dotyčný oslovil atd. Dále se nabízí možnost znázornit na tabuli terč představující cíl, který si jako skupina vybíráme do budoucna. Jednotliví účastníci pak pomocí špendlíků nebo zaškrtnutí znázorní, jak jsou od cíle daleko. Následně můžeme probrat ty body, které jsou blízko cíli a znamenají, že nebude nutné vyvinout téměř žádnou snahu, až po ty vzdálené, které mohou být nedosažitelné. Jako poslední příklad můžeme vybrat techniku, kdy jednotlivé aktivity nebo pocity či získané schopnosti znázorňují popsání skleničky. Účastník pak má určitý počet lístečků, který může mezi skleničky rozdělit. Je na nás, jaká konkrétní pravidla zařadíme, zda může do jedné sklenice vhodit omezený počet lístečků nebo nikoliv. Variantou mohou být např. lísteček pro každou skleničku, ale určitý počet bodů, který musíme rozdělit mezi jednotlivé skleničky. Možnosti jsou neomezené, záleží jen na naší kreativitě nebo ochotě pátrat po zdrojích, které nás dovedou k dalším a dalším konkrétním zpětnovazebním aktivitám.⁹¹

Pro nás jako vedoucí táborů je závěrečná zpětná vazba přehledným znázorněním toho, v jaké míře konkrétní aktivita vzbudila zájem a s jakými pocity účastníci odjíždějí. Výhodou je i anonymita hodnocení některých technik, kdy se vyvarujeme toho, že respondenti budou odpovídat způsobem, který vedoucí očekávají, nebo podle vyjádření

⁹⁰ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 161-165.

⁹¹ Srov. REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*, s. 161-165.

ostatních účastníků. Oproti cílené zpětné vazbě se jedná o zpětnou vazbu, kterou můžeme zařadit po delším časovém odstupu. Pokud bychom závěrečnou zpětnou vazbu zařadili např. až několik dní po návratu z tábora, uvidíme, jaký prožitek v účastnících přetrval a jak jej hodnotí. Tím se nám nabízí také možnost zjistit, jaký díl z prožitku přešel do oblasti zážitku, který jsme schopni si vybavit.

6 Charakteristika výzkumu

6.1 Metodologické paradigma

Výzkum bude kvalitativně orientovaný, vzhledem k tomu, že je pro nás podstatné porozumět lidem a událostem v jejich životě.

Kvalitativní výzkum se soustřeďuje na subjektivní svět osob, na ten, který existuje v jejich mysli a umožňuje nám hlouběji objasnit jevy a zjistit zkušenosti a postoje jednotlivců.⁹² Tento typ výzkumu nám umožní zaměřit výzkum na konkrétní vedoucí táborů pro děti a mládež a poznat jejich zkušenosti a motivy v práci s prožitkem. Pomocí tohoto výzkumu budeme odhalovat neznámé skutečnosti a hledat jevy je ovlivňující nebo s nimi související, a to v tématu zkušenostního učení. Získané výsledky sice nebudeme moci zobecnit, ale budou jakousi sondou do oblasti zážitkové pedagogiky v souvislosti s tábory pro děti a mládež v kontextu následné práce s prožitkem. Pro náš výzkumný vzorek tedy postačí několik jednotlivců. Nestandardizované postupy, např. v možnosti přeformulování otázky tak, aby odpověď pokryla náš záměr, nám umožní lépe porozumět jednotlivci při jeho vyprávění, a budeme tak moci získat větší podrobnosti a ucelenější obraz pohledu respondenta.

6.2 Vymezení výzkumného cíle

Cílem výzkumu je zjistit, zda vedoucí na táborech pro děti a mládež pracují s prožitkem účastníků. V rámci této diplomové práce objasníme jevy, které konkrétní pracovníky na táborech (ne)vedou k práci s prožitkem. Získáme popis zkušeností vedoucích s formou zpracování prožitku a zjistíme, zda mají nějakou teoretickou znalost v této oblasti.

V první kapitole jsme na základě ukazatelů, literatury určené pro vedoucí nebo propagace akcí, uvedli, že se můžeme domnívat, že většina organizátorů, kteří pořádají tábory pro děti a mládež, kladou důraz na zážitky, které se na těchto akcích snaží hojně uplatnit. Výzkumem toto ověříme. Otázkou zůstává, zda na táborových akcích pro děti a mládež najdeme pouze důraz na realizace zaměřené na zážitek (tím i prožitek) nebo

⁹² Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 186.

i na následné zpracování prožitku. Zmínili jsme se také o tom, že zážitkové aktivity při školních pobytech jsou často koncipovány jako sled událostí nepřetržitých zážitků bez zastavení k reflexi, kdy se instruktoři snaží zprostředkovat zážitek a předpokládají, že si jej účastník sám zpracuje. Po provedeném výzkumu budeme moci konstatovat, zda je toto platné i pro některé z vedoucích, které jsme oslovili.

Výzkum Hankové⁹³ nás seznamuje s tím, že budoucí pedagogové nejsou připravováni na schopnost dále nakládat s prožitkem. I tento výrok budeme moci porovnat s tvrzeními vedoucích, se kterými povedeme rozhovor. Pokud bychom zjistili, že vedoucí jsou připraveni na následnou práci s prožitkem, budeme dále pátrat po tom, kde jednotliví vedoucí potřebné znalosti a schopnosti získali.

6.2.1 Výzkumné otázky

Výsledky výzkumu budou odpovědí na čtyři hlavní otázky, které budeme schopni zodpovědět na základě otázek v rozhovoru. Vzájemnou propojenost popíšeme níže.

Hlavní výzkumné otázky:

1. Pracují vedoucí táborů pro děti a mládež s prožitkem účastníků?
2. Jaké jsou důvody pro zařazování nebo nezařazování práce s prožitkem?
3. Jakou formou probíhá zpracování prožitků?
4. Mají táboroví vedoucí teoretickou znalost o práci s prožitkem?

Dílní výzkumné otázky (otázky, které budou osnovou polostrukturovaného rozhovoru):

1. Kladete důraz, na akcích, kde působíte jako vedoucí, na získávání prožitků?

Zdůvodněte prosím svoji odpověď.

Korespondující výzkumná otázka: 1

Pomocí první výzkumné otázky zjišťujeme, zda vedoucí pracují s prožitkem účastníků. Výše položená otázka nám objasní, jestli je prožitek samotný ze strany vedoucích vnímán jako podstatná součást programu a proč.

Vzhledem k nejasnému vymezení pojmů prožitek a zážitek, jak blíže popisujeme v druhé kapitole, je možné, že někteří vedoucí budou význam slov zaměňovat. To však netřeba chápat jako překážku, protože naším cílem je zjistit zkušenosti vedoucích

⁹³ Srov. HANKOVÁ, Z. *Dary zážitkové pedagogiky budoucím učitelům*, s. 23-28.

s následnou prací se zážitkem, což je předchozí prožitek. Nemusíme proto pojmy s respondenty na začátku rozhovoru sjednotit do stejné terminologie.

2. Jak se vaše tvrzení odráží v programu?

Korespondující výzkumná otázka: 1, 3

Touto otázkou ověříme předchozí otázku a zároveň třetí výzkumnou otázku. Pokud vedoucí kladou důraz na prožitek, je pro nás významné znát formu, kterou se snaží prožitek v táborových programech uplatnit. Budeme zjišťovat konkrétní náplně programů.

3. Považujete prožitek sám o sobě jako dostatečný nebo na vašich akcích vidíte potřebu s ním dále pracovat? Proč?

Korespondující výzkumná otázka: 1, 2

Tato otázka nám pomůže objasnit první a druhou výzkumnou otázku, kdy zjistíme postoje vedoucích k dalšímu možnému využití prožitku nebo se seznámíme s tím, proč se tito vedoucí domnívají, že prožitek sám o sobě může být cílem. Stěžejní je pro nás zdůvodnění jednotlivých tvrzení. Pokud se ve výzkumném vzorku objeví respondenti, kteří nevidí potřebu s prožitkem dále pracovat, budeme pokračovat otázkami č. 7 až 9. U ostatních respondentů budeme pokračovat do otázky č. 6 a položíme závěrečnou otázku č. 10.

Otázky č. 4 až 6 jsou určeny pro respondenty, kteří na 3. otázku odpověděli kladně.

4. Můžete uvést konkrétní příklady, jak s prožitkem pracujete?

Korespondující výzkumná otázka: 3

Zjištěním odpovědí u respondentů ohledně konkrétních zkušeností práce s prožitkem budeme moci zjistit odpověď na výzkumnou otázku č. 3, kdy se ptáme po formě zpracování prožitku. Zároveň touto otázkou ověříme předcházející tvrzení. Zjistíme, zda je využívána cílená zpětná vazba a její podoby či konkrétní techniky. Uvidíme, zda je cíleně pracováno za podpory některého z modelů zážitkového učení nebo je práce s prožitkem vedena bez konkrétních po sobě jdoucích kroků. Naším úkolem je získat konkrétní představu o tom, jak je s prožitkem následně pracováno.

5. S jakou četností je zpracování prožitku do programu zařazeno?

Korespondující výzkumná otázka: 3

Odpovědi na pátou otázku nám představí, zda je následná práce s prožitkem pravidelným nástrojem a jak často je využíván. Tato otázka nám poskytne bližší informace pro třetí výzkumnou otázku.

6. Co je kritériem pro zařazení práce s prožitkem?

Korespondující výzkumná otázka: 2

Pomocí šesté otázky zjistíme, zda je práce s prožitkem do programu zařazována záměrně a předem v rámci připravovaných programů nebo se zařazuje ve chvílích, kdy si to žádá situace. Pokud je práce s prožitkem otázkou situační, pak se budeme doptávat, jaká kritéria musí situace splňovat, aby následná práce s prožitkem byla zařazena.

Otázky č. 7 až 9 jsou určeny pro respondenty, kteří na 3. otázku odpověděli záporně.

7. Přemýšlel/a jste někdy dříve o možnosti následné práce s prožitkem?

Korespondující výzkumná otázka: 2

Odpověď na otázku položenou těm respondentům, kteří nepracují s prožitkem, nám představí, zda je důvodem nezařazení zpětnovazebních procesů to, že se nejedná o něco, s čím by vedoucí počítali jako s možným nástrojem, nebo se jedná o záměrné vynechávání možnosti řízeného zpracování prožitku.

8. Co by Vás vedlo k případnému zařazení práce s prožitkem do programu?

Korespondující výzkumná otázka: 2

Pokud víme, že jsou vedoucí, kteří nevyužívají procesu učení, je naší motivací zjistit, zda je toto stanovisko neměnné nebo jsou situace, kdy by vedoucí procesu učení využili, ačkoli se nejedná o pravidelnou součást jejich programu. Prostřednictvím těchto odpovědí zjistíme motivy, po kterých se ptáme v druhé výzkumné otázce. Je zapotřebí počítat s tím, že pokud jsou vedoucí, kteří v sedmé otázce odpoví, že o následné práci s prožitkem nikdy nepřemýšleli, jedná se o momentální úvahy, které nejsou podloženy hlubším zkoumáním a zakořeněny v přesvědčení konkrétního jedince, ale jedná se o momentální tok myšlenek. I toto však může být přínosem do našeho výzkumu. Uvidíme, jak je o možnosti následné práce s prožitkem smýšleno spontánně. Každému z respondentů dáme dostatečný prostor pro maximální výčet svých argumentů, nepostačí nám pouhé uvedení příkladů toho, kdy by eventuálně možnosti následné práce s prožitkem využili.

9. Je něco, co by vám bránilo v práci s prožitkem?

Korespondující výzkumná otázka: 2

Pomocí této otázky získáme širší souvislosti k druhé výzkumné otázce. Respondenti, kteří nepracují s prožitkem, nám sdělí, zda je nevyužívání zpětnovazebních procesů na základě překážek, které nejsou schopni překonat, nebo se jedná čistě o motiv, který je zakořeněn v nezájmu o proces učení zážitkem. Devátá otázka rozhovoru nám umožní získat vhled do překážek v práci s prožitkem a tím zjistíme, zda jde o bariéry objektivní nebo subjektivní.

10. Získal/a jste někde teoretickou znalost o práci s prožitkem? Jakou a kde?

Korespondující výzkumná otázka: 4

Otázka bude položena všem respondentům, tedy i těm, kteří s prožitkem nepracují. U vedoucích, kteří mají o práci s prožitkem nějaké povědomí, se dozvíme, kde tyto znalosti získali, nebo to, kde je rozšiřují.

6.2.2 Cílová skupina respondentů

Cílová skupina respondentů je složena z osob podílejících se na organizaci táborů pro děti a mládež. Jedná se o vedoucí a praktikanty, kteří přímo pracují s účastníky táborů. Vybereme respondenty z odlišných organizací, které se věnují pořádání táborů pro děti a mládež. Rozhovory budou provedeny s osmi respondenty z organizací různého typu, kdy z jedné organizace vybereme pouze jednoho respondenta, a to vzhledem k tomu, že většina otázek je zaměřena na zkušenosti z pořádaných akcí. Odpovědi by kromě otázek směřujících k postojům a vlastním názorům byly podobné. Jedná se o dostatek respondentů, kdy bude možné vytěžené informace kategorizovat a srovnávat. Není třeba velký počet respondentů, neboť nejde o kvantitativní výzkum, kdy bychom výsledky zobecňovali na celou populaci či skupinu v populaci. Zároveň nám tato velikost vzorku umožní nalézat shody ve výpovědích, které by mohly tvořit základ pro hypotézy v kvalitativním výzkumu postavené na výpovědích respondentů.

Kritériem výběru organizací bude odlišný zřizovatel, čímž se vyhneme preferování např. jen jedné skupiny respondentů, která by se mohla řídit stejnou nebo podobnou metodou práce spočívající např. v jednotné metodice či směrnici při zpracování programu či která by mohla upřednostňovat práci s prožitkem nebo ji úplně opomíjet,

což by se odrazilo i v konkrétních programech, tedy i ve zkušenostech respondentů. Organizace budou záměrně vybrány, kdy daným znakem organizací budou pobytové táborové programy pro děti a mládež. Tyto organizace budou vyhledány na webových stránkách a následně telefonicky kontaktovány s prosbou o poskytnutí rozhovoru některým z vedoucích. Rozhovor pak proběhne při osobním setkání.

6.3 Design výzkumu

Za metodu výzkumu bude zvolen polostrukturovaný rozhovor, který výzkumníkovi umožní dostatek flexibility pro vedení rozhovoru jak s respondenty, kteří pracují s prožitkem, tak s těmi, kteří tuto možnost nevyužívají.

Rozhovor bude tvořen otevřenými otázkami, které umožňují volnost a pružnost v odpovědích. Pokud se domníváme, že respondent odpověděl nedostatečně, máme možnost požádat o vysvětlení odpovědi, doptat se apod.⁹⁴

Samozřejmě bychom mohli námi požadované údaje zjišťovat i rozhovorem strukturovaným, ale nemohli bychom zjišťovat podrobnosti o jevech, názorech a skutečnostech, které budou přinášet nové podněty, jež si zaslouží bližší zkoumání. Oproti nestrukturovanému rozhovoru však budeme moci odpovědi porovnávat, protože všem respondentům budou položeny otázky týkající se stejné problematiky, byť jinak formulované nebo v jiném pořadí. Polostrukturovaný rozhovor umožní vyjasňovat si nedorozumění vzniklá během interview. Ta můžeme očekávat z důvodu terminologické nejasnosti, jak jsme uvedli v první části této diplomové práce.

Polostrukturovaný rozhovor kromě popsaných výhod přináší i nevýhody, které spočívají v možném vychýlení tazatele z předem připravené struktury rozhovoru. Hrozí také, že otázky pokládané spontánně nebudou položeny neutrálně a v respondentech budou vyvolávat žádoucí odpovědi. Tato nebezpečí budeme eliminovat tím, že se předem seznámíme se zásadami pro vytvoření otázek. Některé si zkusíme předem vytvořit a po prvním rozhovoru zhodnotit otázky, které byly výzkumníkem položeny. Polostrukturovaný rozhovor rovněž klade vyšší nároky na schopnost improvizovat. Oproti strukturovanému rozhovoru je také časově náročnější. Všechny otázky rozhovoru nebude možné uplatnit u každého z respondentů, bude záležet, zda má dotyčný zkušenost s prací s prožitkem nebo nikoliv. Zároveň se jedná o pozitivum, kdy

⁹⁴ Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 136.

výzkumník může přeskočit otázky návazné na jistý druh odpovědi v předchozí otázce. Tím se výzkumník vyhne tomu, aby respondentovi pokládal otázky, na které by vzhledem k předchozímu tvrzení nemohl odpovědět. Nevýhody týkající se vyšších nároků na výzkumníka se budeme snažit eliminovat přípravou otázek jak pro skupinu vedoucích, kteří s prožitkem pracují, tak těch, kteří tuto zkušenost nemají. Při rozhovorech budeme počítat s vyšší časovou dotací, abychom nebyli v časové tísní. Pomocí literatury zaměřené na kvalitativní výzkum, jejímiž autory jsou např. Gavora či Disman, se seznámíme s nácvikem dovedností pro interview, jeho průběhem a tím, jak správně pokládat otázky, abychom dokázali doplňující otázky během rozhovoru vhodně formulovat.

Na začátku rozhovoru respondenta informujeme o tom, že v diplomové práci bude uvedeno pouze jeho křestní jméno, případně je možné, aby si zvolil pseudonym. Každého z respondentů budeme informovat o nahrávání rozhovoru na diktafon a rovněž mu sdělíme, za jakým účelem je rozhovor realizován a jak s ním bude nakládáno. Respondent bude upozorněn, že neexistují dobré a špatné odpovědi. Zároveň bude každý z dotazovaných ubezpečen, že na odpovědi i jejich rozmyšlení je dostatek času a že na konci rozhovoru bude mít možnost cokoliv k tématu dodat nebo doplnit, pokud uzná za vhodné. Před samotným rozhovorem se vždy přesvědčíme o funkčnosti a správném nastavení diktafonu, který bude rozhovor zaznamenávat. Doslovné přepisy budou tvořit přílohu diplomové práce.

Vyhodnocení bude probíhat kódováním, kdy vytvoříme kategorie podle získaných dat. „*Na rozdíl od kvantitativního výzkumu redukce dat do kategorií není prováděna na základě apriorně formulovaných hypotéz. Východiskem pro vytváření kategorií jsou data a interpretace těchto dat.*“⁹⁵

⁹⁵ DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost, s. 317.

7 Realizace výzkumu

7.1 Postup empirického šetření

Za výzkumnou metodu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Respondenti byli vybráni na základě kritérií uvedených v kapitole 1.2.2. Oslovení byli telefonicky, kontakt na ně byl vyhledán na webových stránkách zřizovatele tábora. Při telefonickém hovoru bylo domluveno osobní setkání. Došlo také k seznámení respondenta s cílem výzkumu. Setkání s respondenty probíhala na různých místech. Někdy v domácnosti respondenta, jindy v jeho zaměstnání nebo v restauračním zařízení. Místo bylo vždy zvoleno s ohledem na požadavky respondenta.

Na začátku každého rozhovoru byl respondent seznámen s účelem výzkumu. Respondentům byly kladeny baterie shodných otázek. Výzkumník vždy položil otázku, pak nechal respondenta odpovídat, nevstupoval mu do odpovědi a teprve když už respondent neměl o čem dál mluvit, pokračoval další otázkou, nebo položil otázku doplňující. V případě nedostatečné odpovědi byla položena doplňující otázka.

Výpovědi jednotlivých respondentů mnohdy poskytly odpovědi i na otázky, které byly plánovány jako následující. V těchto případech nebylo nutné se držet námi připravené osnovy a mohli jsme v rozhovoru plynule pokračovat návaznými otázkami. U respondentů, kteří s následnou prací se zážitkem nemají žádnou zkušenost ani o ní nikde nezískali teoretickou znalost, bylo důležité vysvětlit, co je otázkou ohledně následné práce se zážitkem zamýšleno a uvést příklad možných aktivit.

Záznam rozhovorů byl prováděn na záznamové zařízení, kterým byl diktafon značky Philips, typ Digital VOICE TRACER 7670. Celkem bylo realizováno osm rozhovorů, přičemž každý z nich byl přepsán na základě kritérií popsanych v kapitole 1.3. Přepisy rozhovorů jsou zařazeny jako přílohy I.-VIII.

V textu přepsaných rozhovorů jsme vyhledávali kódy, které se vztahovaly k našim výzkumným otázkám. Použili jsme in vivo kódů, to znamená, že jako kódy byly vybírány výrazy, které užívali sami respondenti. V procházeném textu jsme si tyto kódy zvýrazňovali a přepisovali na papír. Pokud se stalo, že se opakovalo více podobných výrazů, využili jsme cirkulární povahy kvalitativního výzkumu, kdy jsme synonymní výrazy revidovali a sloučili pod jeden kód. Následně byly kódy roztríděny do kategorií,

kteřé odpovídat výzkumným otázkám. Jednotlivým kategoriím jsme přiřídili barvy a kódy barevně označili, čímž došlo k jejich zařazení do příslušné kategorie. Jednalo se následující kategorie: důvody důrazu na zážitek, další realizace práce s prožitkem, četnost zařazení následné práce s prožitkem, faktory pro (ne)zařazení práce s prožitkem a získání teoretické práce s prožitkem. Seznam kódů a jejich zařazení v kategoriích jsou součástí přílohy IX.

7.2 Výsledky

Výsledky, které představují kódy, byly zahrnuty do jednotlivých kategorií, vytvořených dle témat odpovědí.

První kategorie je složena z kódů, které tvoří důvody důrazu na prožitek. Vedoucí zmiňují, že prožitek do programu nezařazují jen proto, že zajišťuje příjemnou atmosféru, uvedení do programu dne, odpočinek, získání nových zážitků, zkušeností, zabavení dětí, nadšení dětí do aktivit či radostné vzpomínky, které jsou důvodem, že se děti na tábor rády vrací, ale i vybudování hlubšího přátelství, morálního ponaučení, zamýšlení nad vírou a přivedení účastníků k Bohu. Vedoucí přímo i nepřímo sdělují, že prožitek slouží jako nástroj k naplnění stanoveného cíle.

Druhá kategorie je složena z kódů, které vypovídají o tom, jak je na táborech, jichž se dotazovaní vedoucí účastní, realizována následná práce s prožitkem. Zde respondenti zmiňují, že je nejčastěji prováděna jako spontánní diskuze účastníka nebo skupiny s vedoucím dle potřeb účastníků, dále pak jako sdílení pocitů, shrnutí a hodnocení dne, aktivit, událostí, vztahů a problémů v oddíle. Vedoucí dále uvádějí, že je následná práce s prožitkem realizována také individuálním či skupinovým psaním deníků nebo pomocí techniky hodnocení aktivit dne např. zpětnovazební technikou kreslení.

V kategorii, která vypovídá o četnosti zařazení následné práce s prožitkem, nacházíme odpovědi typu, že tato činnost neprobíhá nikdy nebo pouze jednou za akci. Jiní vedoucí se zmiňují, že jde o denní zařazení v rámci pevného zakotvení tohoto místa v programu. Na některých táborech bývá následná práce s prožitkem zařazena jen při mimořádné události, spojené s negativním průběhem aktivit.

Faktory, které určují zařazení následné práce s prožitkem, tvoří čtvrtou kategorii, která se skládá z následujících kódů: negativní či pozitivní odezva účastníků na aktivitu, vnímání výchovného potenciálu zpětnovazebních aktivit, vlastní zkušenost s těmito

aktivity, převzetí vzoru práce od ostatních vedoucích a mimořádná událost, kterou může být např. konflikt. Někteří vedoucí se pro zařazení následné práce s prožitkem rozhodují intuitivně a tímto způsobem vedou i práci s prožitkem. Následná práce s prožitkem bývá na některých táborech zařazena při potřebě zajistit čas na odpočinek. V rámci prováděného výzkumu jsme se setkali i s případy táborů, kde se následná práce s prožitkem nikdy nevyskytuje.

Pokud se na táborech práce s prožitkem nevyskytuje, je to ze stran vedoucích odůvodňováno únavou dětí, nedostatkem času, nedůležitostí přenášení zkušenosti nebo propojováním aktivit. Dále nízkým nebo naopak vysokým věkem účastníků či různorodostí skupiny. Někteří vedoucí tyto aktivity vnímají jako bezvýznamné, kdy následně sdělují, že pokud by se děti chtěly sdílet, budou tak činit neřízeně. Jeden z vedoucích uvedl, že na táboře nemají pro práci s prožitkem vhodné klimatické či prostorové podmínky, další se zmiňuje o špatné zkušenosti se spoluprací účastníků. Dva respondenti poukazují na neznalost způsobu práce většiny táborového týmu. Další se domnívají, že je dostačující rozvíjení prožitku v dětech samovolným procesem. V argumentaci pro i proti zařazování práce s prožitkem nacházíme některé výroky jako shodné.

Šestou kapitolou tvoří kódy, které vypovídají o tom, kde se jednotliví vedoucí s prací s prožitkem seznámili. Někteří v rámci svého vzdělání na střední škole, jiní prostřednictvím přednášek na vysoké škole, školní praxe či psychologického výcviku v rámci vysokoškolského vzdělávání. Jiní poukazují na školení či kurzy spojené s táborovou činností, kterými jsou např. kurz animátora, předtáborová instruktáž nebo vůdcovské, rádcovské, čekatelské či oddílové zkoušky. K získání nebo prohlubování znalosti dochází také v rámci seminářů dalšího vzdělávání v zaměstnání. Respondenti také zmiňují přejímání způsobu práce po vzoru ostatních vedoucích nebo inspirování se prostřednictvím diskuzí s ostatními vedoucími na samotné akci. Mezi respondenty byli také vedoucí, kteří se získané informace rozhodli prohloubit samostudiem.

7.3 Diskuze

Z výpovědí respondentů je patrné, že zpětná vazba na táborech probíhá, většinou však neřízeně. Jedná se o situace, kdy se vedoucí dotazují jednotlivých dětí, případně menší skupiny na zážitky a dojmy, a to nejčastěji za předpokladu, že děti samy na toto téma

začnou hovořit. Dva vedoucí z celkového počtu osmi respondentů sdělují, že by cílenou zpětnou vazbu využili jen v mimořádné situaci, kterou by byl např. konflikt ve skupině účastníků. Jeden z respondentů uvádí a popisuje příklad, kdy tomu tak bylo. Zároveň sděluje, že se jedná o ojedinělou zkušenost. Pokud už se cílená zpětná vazba děje, používá se jako nástroj diskuze. Jedna z respondentek popsala techniku, kdy byla cílená zpětná vazba prováděna kresbou, přičemž zmínila, že využívá i jiné techniky.

Jako společný jmenovatel výpovědí bychom mohli uvést, že vedoucí většinou vnímají podstatu zpětné vazby jako reakci účastníků na úspěšnost programu, nikoli však jako přínos pro účastníky. Dochází tak k získávání zpětné vazby mimo skupinu ostatních účastníků a děje se tak naprosto nahodile.

Čtyři z osmi vedoucích uvedli, že znalost ohledně cílené zpětné vazby získali ve škole v předmětu psychologie, případně na kurzech v rámci dalšího vzdělávání, které podstupují v zaměstnání. Někdy se také jedná o školení v souvislosti s táborovou činností. Skutečnost, že se lidé dozvídají o následné práci s prožitkem při studiu, je zapříčiněna tím, že pět z osmi respondentů tvořili pedagogové, byť budoucí. Mohlo by být předmětem dalšího výzkumu, zda se v našem případě jednalo o čistou náhodu nebo je pravidlem, že je táborový tým tvořen převážně lidmi z pedagogické oblasti. Respondenti se až na výjimky zmiňují, že získané znalosti z kurzů či přednášek nejsou vždy vnímány jako kvalitní. Možná i tato skutečnost může být vysvětlením toho, proč respondenti, kteří tvrdí, že se těchto školení nebo přednášek zúčastnili, cílenou zpětnou vazbu nevyužívají.

Dva z respondentů se v rámci vzdělávání seznámili s následnou prací s prožitkem a pokračovali samostudiem. Ani u těchto vedoucích však nenacházíme využití nabytých vědomostí na táboře.

Pouze dva respondenti se zmiňují, že by v týmu ocenili účast osob, které by byly schopny cílenou zpětnou vazbu realizovat. Ani ti, kteří se např. rozhodli rozšiřovat své znalosti v této oblasti samostudiem, nakonec cílenou zpětnou vazbu na svých akcích nevyužívají. Jako důvody byly uváděny neznalost na straně ostatních vedoucích, nízký nebo naopak vysoký věk účastníků, špatná zkušenost ohledně spolupráce dětí, nemožnost zajistit např. vhodné prostorové podmínky nebo nedostatek časového prostoru. Tři z osmi vedoucích se domnívají, že v případě potřeby vedoucímu k provádění těchto aktivit postačí jeho přirozené schopnosti. Čtyři respondenti z osmi odpověděli, že zpětnou vazbu nepovažují za potřebnou.

V rozhovorech jsme se z celkového vzorku osmi respondentů setkali s dvěma respondentkami, které popsaly, že cílená zpětná vazba probíhá v podobě rituálu, který je realizován večer před spaním sdílením vedoucích a dětí o uplynulém dni.

Dvě vedoucí, které tato setkání realizují, sdělují, že z pohledu dětí je tento čas považován za vítaný a podstatný. Zároveň se dozvídáme, že tyto aktivity byly organizovány z jejich vlastní iniciativy a že nejsou schopny určit, zda zbylé oddíly čas tráví obdobně nebo zcela jinak. Domnívají se však, že spíše jinými aktivitami. Je tak možné, že zatímco některé z dětí se s řízenou zpětnou vazbou setká každý večer, jiné se s ní během celého pobytu nemusí seznámit vůbec. Vedoucí, kteří takto se svým oddílem tráví čas, jej využívají k získávání informací o tom, co se dětem líbilo, a zároveň mají možnost se s dětmi sdílet o různých situacích, hledat kladné stránky na ostatních členech oddílu, reflektovat významné zážitky aj. Oproti tomuto rituálu, který není vázán na konkrétní aktivitu, můžeme z rozhovoru jiné vedoucí slyšet, že cílená zpětná vazba je vázána k určité aktivitě, a to zpravidla k jedné na každé akci. Tato aktivita je spojena se závěrečným večerem. Někdy je ovšem aktivita vázána s cílenou zpětnou vazbou s tím, že se neví, kdy tato aktivita bude do programu zařazena.

U žádného z rozhovorů jsme se nesetkali s tím, že by na táboře byla realizována závěrečná zpětná vazba. Jeden z respondentů za ni považuje následnou internetovou diskuzi účastníků. Tato výpověď a řada jiných, kdy vedoucí sdělují, že průběžná zpětná vazba sloužila k vytváření programu na další dny, ukazuje na to, že získávání zpětné vazby, ať té cílené nebo necílené, slouží jako podnět pro táborový tým, jak realizovat další program, případně se v rámci těchto aktivit oddíl domlouvá na realizaci činností, které nejsou určeny pro celý tábor.

Cílená zpětná vazba je častěji realizována u táborů, kde je předem stanoven nějaký cíl. Na cíl, pokud nejsou cílem samotné zážitky, poukazovali tři respondenti, přičemž dva využívali cílené zpětné vazby. Je zde patrné, že zážitek je prostředkem, nikoliv cílem. Pokud se vedoucí zmiňují pouze o tom, že jde o to na táboře něco zažít, jak se vyjádřili čtyři respondenti z celkového počtu osmi, cílenou zpětnou vazbu na těchto akcích zpravidla nenacházíme.

Pokud jsme na začátku práce uvedli, že z výzkumu školních pobytů bylo zjištěno, že se jedná o sled nepřetržitých zážitků bez zastavení k reflexi, můžeme toto říci i o většině táborů, které tvořily výzkumný vzorek, kdy je dle sdělení vedoucích cílem, aby se účastníci vraceli a co nejvíce toho zažili. Takto odpověděla polovina respondentů z celkového počtu. Využití cílené zpětné vazby na táborech je tedy výjimkou

a vzácností. Na táborech, kde cílená zpětná vazba probíhá, je pak její výskyt velmi nízký. S určitostí můžeme napsat, že využívání následné práce s prožitkem není pravidlem, na rozdíl od využívání dramaturgie, kdy se všichni respondenti zmiňují o celotáborové hře jako kostře programu, na kterou se váží ostatní aktivity.

Můžeme říci, že tvrzení Hankové⁹⁶ o učitelích, a to že dovednost vést reflexi a formulovat podporující otázky u nich není běžná, platí i o vedoucích táborů, kteří byli našimi respondenty.

Obecně lze napsat, že potenciál cílené zpětné vazby není na táborech využíván. Pokud by se cílená zpětná vazba na táborech využívala více, mohlo by docházet k většímu obohacování a tím i osobnostnímu růstu samotných účastníků. Takový přínos však nelze očekávat od zpětné vazby, která nejčastěji probíhá pouze mezi účastníkem a vedoucím, a to za účelem zjištění atraktivnosti uplynulé aktivity.

⁹⁶ Srov. HANKOVÁ, Z. *Dary zážitkové pedagogiky budoucím učitelům*, s. 26.

Závěr

V diplomové práci se zabýváme rolí prožitku na táborech pro děti a mládež a možnostmi následné práce s těmito prožitky. Výzkumným cílem bylo zjistit, zda táboroví vedoucí s prožitkem účastníků pracují, dále objasnit jevy, které je k práci s prožitkem (ne)vedou, popsat jejich zkušenosti s formou zpracování prožitku a zjistit, zda mají v této oblasti nějakou teoretickou znalost.

Za výzkumnou metodu byl zvolen kvalitativní výzkum. Oslovili jsme cílovou skupinu respondentů, která byla složena z osmi osob podílejících se na organizaci táborů pro děti a mládež u odlišných zřizovatelů. S těmito respondenty jsme vedli polostrukturované rozhovory, které nám poskytly odpovědi na pokládané otázky. Následně došlo k přepisu těchto rozhovorů, kódování a kategorizaci. Odpovědi na hlavní výzkumné otázky jsme v širších souvislostech popsali v kapitole 7.3, která je věnována diskuzi.

Na základě provedeného výzkumu v práci uvádíme, že na táborech zpětná vazba probíhá. Nejedná se však o cílenou zpětnou vazbu, které se věnujeme v kapitole 5.1. Dochází tak pouze k zpětné vazbě, která se nejčastěji děje formou diskuze vedoucího s jednotlivými účastníky nebo menší skupinou. Iniciativa těchto diskuzí vyvěrá ze stran účastníků. Vedoucí tuto zpětnou vazbu vnímají jako reakci na úspěšnost aktivit, což slouží jako podněty pro vytváření dalších programů.

Nevyužívání zpětnovazebních procesů respondenti výzkumu zdůvodňují neznalostí na straně ostatních vedoucích, nízkým nebo naopak vysokým věkem účastníků, špatnou zkušeností ohledně spolupráce dětí či nemožností zajistit např. vhodné prostorové nebo časové podmínky. Polovina respondentů zpětnou vazbu vůbec nepovažuje za potřebnou. Ti, co následné práce s prožitkem pravidelně nevyužívají, se shodují, že by ji zařadili v rámci mimořádné události, např. konfliktu ve skupině.

Na táborech, kde cílená zpětná vazba probíhá, je nejčastěji realizována formou rituálu. Tyto rituály spočívají ve shrnutí dne, kdy účastníci i vedoucí hodnotí aktivity, proběhlé události i chování a vztahy mezi táborníky. Vedoucí, kteří takto tráví čas s oddílem, uvádějí, že neví, jak je tento čas využit u ostatních oddílů.

Teoretickou znalost vedoucí nejčastěji získávají v rámci studia nebo dalšího vzdělávání na kurzech či školeních spojených se zaměstnáním či s táborovou činností.

Mezi znalostmi a využíváním práce s prožitkem nenacházíme přímou úměru. Toto platí i u vedoucích, kteří se po prvotním seznámení rozhodli rozšiřovat své znalosti samostudiem. Někteří respondenti výzkumu se domnívají, že k zpětnovazebním aktivitám postačí schopnosti, které v sobě člověk má přirozeně, a tím je schopen tyto aktivity v případě potřeby dělat spontánně

Na začátku práce jsme uvedli, že z výzkumu školních pobytů bylo zjištěno, že se často jedná o sled nepřetržitých zážitků bez zastavení k reflexi. Toto tvrzení můžeme říci i o většině táborů, které zastupovali jednotliví vedoucí. Hanková⁹⁷ tvrdí, že dovednost vést reflexi a formulovat podporující otázky není u učitelů běžná. Na základě výzkumu nejsme schopni říci, zda vedoucí táborů tuto dovednost mají, ale víme, že využití reflexe není časté.

Během realizace výzkumu nás upoutali souvislosti, které by mohli být předmětem dalšího zkoumání. Při výzkumu jsme se setkávali převážně s pedagogy, byť budoucími. Celkem se jednalo o pět respondentů z osmi. Vystává otázka, zda se jedná o čirou náhodu nebo jde o fenomén, kdy se lidé profesně věnující dětem a mládeži angažují táborovým pobytům. Za druhé bylo z rozhovorů možné vypožorovat, že u akcí, kde se vedoucí zmiňují o cíli, kterým není pouze něco zažít, je častější zařazování cílené zpětné vazby. Na těchto táborech je zpravidla zážitek prostředkem, nikoliv cílem. I zde by bylo možné v rámci jiné práce hledat např. vzájemné souvislosti.

Pokud bychom vycházeli pouze z tvrzení našich respondentů, můžeme uvést, že cílená zpětná vazba je na táborech nevyužitým potenciálem. Využití cílené zpětné vazby je tedy spíše výjimkou a vzácností. Pokud by se na táborech více využívala cílená zpětná vazba, mohlo by docházet k většímu osobnímu růstu účastníků. Takový přínos nelze očekávat od zpětné vazby, která je realizována za účelem zjištění atraktivnosti programu.

⁹⁷ Srov. HANKOVÁ, Z. *Dary zážitkové pedagogiky budoucím učitelům*, s. 26.

Tištěné zdroje

ANDRESOVÁ, Z. *Klíčení – příběh a řemeslo: zážitková pedagogika na kurzech pro žáky základních škol*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-1-6.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Collier books, 2007. ISBN 9781416587279.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

DOČEKAL, V. Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení? *e-Pedagogium*, 2012, Vol. 1 s. 9.

FRANC, D. a kol. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HANKOVÁ, Z. Dary zážitkové pedagogiky budoucím učitelům. *Gymnos Akadémos*, Vol. 1, s. 23-28.

HANUŠ, R. *Garant vzdělávání – metodický materiál k vzdělávacímu programu*. Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2011.

HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, P; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HOLEC, O. Dramaturgie. Praha: In Outward Bound Czech Republic. *Instruktorský slabikář*. Praha: Nadace Rozvoje Občanské Společnosti, 1994. ISBN neuvedeno, s. 37-50.

JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN: 80-244-0256-4.

JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, Vol. 1, s. 13-15.

KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, a. s., 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KIRCHNER, J.; TURČOVÁ, I.; DVORSKÝ, J. Dobrodružství, riziko a prožitek. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 2003, Vol. 5 s. 2-9.

KLAPETEK, M. Život jako mýtopoetický zážitek hry. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s.r.o., 2013. ISBN 978-80-87723-07-4, s. 63-68.

KOLB, D. A. *Experiential learning*. New Jersey: Case Western Reserve University, 1984. ISBN 978-0132952613.

NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-910-1.

NEUMAN, J. Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy. In ŠAUEROVÁ, M. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s.r.o., 2013. ISBN 978-80-87723-07-4, s. 8-18.

PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0454-1.

PRIEST, S. Outdoor Leadership around the World: a matter of semantics. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 1997188, Vol. 5 (1), s. 9-12.

REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0222-6.

SLAVÍK, J. Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet. *Gymnasion*, 2007, Vol. 8, s. 36.

SLEJŠKOVÁ, S. *Sborovna – projekt sborovna, klíč k individualizaci*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3.

SLEJŠKOVÁ, L. a kol. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.

SVATOŠ, V. Miniškola skupinových rozborů, *Gymnasion*, 2006, Vol. 5 s. 66

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

ŠAUEROVÁ, M., et al. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013. ISBN 978-80-87723-07-4.

ŠTĚPNIČKOVÁ, I. *Globální rozvojové vzdělávání trochu jinak – outdoorové a zážitkové hry*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2011. ISBN 978-80-260-0229-1.

TRČKOVÁ, R., et al. *Škola zážitkem – zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*, s. 74.

TURČOVÁ, I. Terminologická džungle – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*. 2007, Vol. 8 s. 23.

Elektronické zdroje

KELLER, J. Dorian Graye a společnost zážitků. *Novinky* [online]. 2016 2016 [cit. 2016-12-20]. Dostupné na WWW: <<https://www.novinky.cz/kultura/salon/221264-jan-keller-dorian-gray-a-spolecnost-zazitku.html>>.

PASTOREK, M. Facilitovat znamená usnadňovat. *Institut inkluze* [online]. Praha: Rytmus, o.p.s. Posl. úpravy 8. 1. 2017 [cit. 2017-01-08]. Dostupné na WWW: <<http://www.inkluze.cz/clanek-393/facilitovat-znamená-usnadnovat>>.

Skautský institut [online]. Praha: Junák – český skaut. Posl. úpravy 07. 01. 2017 [cit. 2017-07-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.skautskyinstitut.cz/metodika/zpetna-vazba-po-aktivitach>>.

Ústav Českého národního korpusu [online]. Praha: Ústav českého národního korpusu FF UK 2. 1. 2017 [cit. 2017-02-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.korpus.cz>>.

Přílohy

- Příloha I. Přepis rozhovoru - Bára
- Příloha II. Přepis rozhovoru - Dana
- Příloha III. Přepis rozhovoru - Veronika
- Příloha IV. Přepis rozhovoru - Štěpán
- Příloha V. Přepis rozhovoru - Marie
- Příloha VI. Přepis rozhovoru - Lenka
- Příloha VII. Přepis rozhovoru - Luboš
- Příloha VIII. Přepis rozhovoru - Oldřich
- Příloha IX. Seznam kódů a jejich zařazení v kategoriích

Příloha I. Přepis rozhovoru - Bára

Prvním respondentkou byla Bára, které je 23 let a je vysokoškolskou studentkou oboru sociální patologie. Na tábory jezdí pravidelně od 18 let v roli vedoucí. Zpravidla jsou konány dvakrát do roka vždy po dobu jednoho týdne. Věkové rozmezí účastníků je 7 až 15 let při počtu cca 20 účastníků. Tábory pořádá jedna z plzeňských farností.

Kladete důraz, na akcích, kde působíš jako vedoucí, na získávání prožitků? Zdůvodni prosím svoji odpověď.

„Klademe, protože cílem těch akcí bylo jednak udělat prostor pro to, aby se děcka mohly více poznat a navázat hlubší přátelství, než aby se poznávaly jen ve sboru, kdy se vidají pouze v neděle, protože sem tam se zná někdo i odjinud, ale většina ne, takže chceme vytvořit prostor, kde se poznají a vytvoří si vztahy, aby pak mohly fungovat i bez církve jako kamarádi. Druhým cílem bylo, že je chceme přivést k Bohu nebo aby se zamýšleli nad svoji vlastní vírou a mělo to nějaký duchovní rozměr. Taky jsme to dělali proto, že jsme s nimi chtěli někam vyrazit a těmi prožitky vytvořit příležitost. Chtěli jsme, aby tam byl prostor vytvořit situace, které si děcka budou moct vztáhnout na sebe nebo kde také bude nějaké morální ponaučení. Taky ten zážitek byl klíčový v tom, aby pochopili, o čem se bavíme.“

Jak se Tvé tvrzení odráží v programu?

„Vždycky jsme se zážitkem pracovali, vždycky jsme o něm mluvili, a to různými způsoby, jakože jsme např. něco zahráli a pak jsme o tom zpětně hovořili a bavili jsme se o tom, co se děje a proč se tomu tak dělo, anebo jsme si vyprávěli nějaké příběhy, ve kterém jsme si o něčem povídali, o nějakém prožitku, a oni si ho v následující aktivitě zažili naplno, a to už jsme pak víc nerozebírali. Například slyšeli příběh, kde byla nějaká zápletka, a pak se hrála hra, kde si to vyzkoušeli, jakože zažili.“

Vždy znamená po každé aktivitě?

„Ne, myslela jsem na každé z těch jednotlivých akcí.“

Považuješ prožitek sám o sobě za dostatečný nebo na vašich akcích vidíš potřebu s ním dále pracovat? Proč?

„To probíhá v rozebírání právě té aktivity, kde s těma děckama někde sedíme a povídáme si o tom, co jsme dělali a jak se při tom kdo měl. Toto probíhá někdy po menších skupinkách. Nebo všichni dohromady, vždycky je u toho i vedoucí., který se z té aktivity snaží navázat. Často to děláme tak, že chceme navodit nějakou situaci, aby se nějak cítily, a pak s nimi tu situaci rozebíráme a povídáme, jaké to bylo. No, a když se to nepodařilo, tak jsme z toho pak vycházeli.“

Můžeš uvést konkrétní příklad, jak s prožitkem pracujete?

„My ty akce děláme vždycky jako příběh, takže toto děláme vždy jednou za tu akci, ale to neznámá, že by tam nemohlo být něco jako menšího tak nějak mimochodem. Vždycky v sobotu večer bylo zakončení ve smyslu večer chval, shromáždění a takhle a tam to bylo zařazeno.“

Můžeš, prosím, jmenovat jednu konkrétní aktivitu?

„Např. zavážeme dětem oči a chodí za sebou, chceme, aby zažily samotu v davu, kdy vlastně nejsou sami, ale přitom jsou a mohou zažít důvěru, že jeden druhého vede.“

S jakou četností je zpracování prožitku do programu zařazeno?

„Při přípravě si řekneme, že by bylo hezký tohle, tak to zařadíme, anebo to někdy tak vyplyne. Před začátkem té akce se bavíme o tom tématu a říkáme si, o čem by to bylo, a debatujeme o tom, jestli ano nebo ne. A když už tam jedeme, tak víme, kdy to zařadíme. Ve smyslu, že máme připravené aktivity a různě je řadíme, ale už víme, ke které aktivitě bude následovat ten proces mluvení o zážitku. Není to tam dáno nahodile, ale je možné, že si to nějaká hra vyžádá.“

Jak vypadá situace, která si to vyžádá?

„Že např. na děcka udělá takovej dojem, že vidíme, že je zapotřebí se o tom dál bavit, takže to děláme, i když jsme to neplánovali.“

Co je kritériem pro zařazení práce s prožitkem?

„Např. když by byla nějaká akční hra, kde by se něco nepředvídaného stalo.“

Získala jsi někde teoretickou znalost o práci s prožitkem? Jakou a kde?

„My to děláme spontánně, vůbec se tím nezabýváme.“

Chtěla bys na závěr něco dodat?

„Chtěla bych dodat, že jsem nad tím často přemýšlela, když se něco takového tvořilo, že nevím, jak se to má dělat, co dělat, nic o tom nevím, a že to tak trochu plácáme a že je to škoda. Určitě by se mi líbilo, kdyby byl někdo, kdo by ty různé techniky znal a poučil by o tom ty zbylé vedoucí, jak se to dělá, aby to bylo organizovanější a správný. Myslím si, že to tak nemám sama, že jsme to tak vždycky nějak dělali, protože jsme to lépe neuměli, a kdyby přišel někdo, kdo to má nastudovaný, tak by to bylo super.“

Druhou respondentkou byla Dana, které je 23 let a je studentkou. Na táboře byla pouze jednou v roli vedoucí. Tábory jsou konány pravidelně každý rok po dobu jednoho týdne. Věkové rozmezí účastníků bylo 7 až 12 let při počtu cca 30 účastníků. Tábory jsou pořádány v rámci aktivit při základní škole.

Kladete důraz, na akcích, kde působíš jako vedoucí, na získávání prožitků? Zdůvodni prosím svoji odpověď.

„Určitě jsme kladli důraz na zážitky, prožitky, a proč? No, aby si něco užily, aby něco zažily. Myslím si, že pro ty děti to byl možná šok nebo nová zkušenost, protože teď jsou hodně zvyklí na ty technologie a všechny ty mobily, počítače a tam jsme byli na louce, kde byly lesy, oni chodily na kadiboudu, čistily si zuby u těch kohoutků, a tak už toto samo o sobě pro ně byl zážitek a asi jsme chtěli, aby si něco nového zažily, užily a vyzkoušely a aby viděly, že je možné žít jinak než s technologiemi, a tak.

Téma bylo kovbojové nebo western, takže to bylo hodně živé, aby je to bavilo. Byla tam hluboká táborová hra, šlo o stavění železnice a samozřejmě tam bylo hodně rekvizit, takže každý tým měl klobouky podle barvy týmu. Snažili jsme se, aby to bylo efektní, hodně je to bavilo. Už jenom to, aby šly z bodu A do bodu B, tak to byl velkej zážitek, to, že se nebojí, to, že to zvládnou.“

Jedna forma získávání prožitku byla pasivní, kdy jste nastolili nějakou atmosféru pomocí prostředí, a druhá byla aktivní, kdy jste měli připravené různé aktivity?

„Ano, přesně tak.“

Považuješ prožitek sám o sobě za dostatečný nebo na vašich akcích vidíte potřebu s ním dále pracovat? Proč?

„Každý měl táborový deník a každý ten den měly za úkol nějakým způsobem zachytit, zpracovat uplynulý den. Ať už třeba sepsaly něco, co je k tomu napadlo, nebo nějakou historku z toho dne, anebo to namalovat nebo něco takového. Prostě podle toho byly také ohodnocovány, takže to pro ně byla motivace, když za to dostávaly dolary, takže je to bavilo. Tak asi tohle, to, že měly možnost si uvědomit, co je zaujalo a co je bavilo a to bylo důležité i pro nás tým, že jsme se do těch deníků dívali. Ale že bychom to s nimi ještě nějak rozebírali, to ne, protože já myslím, že oni na to byli ještě malí, asi to

tam ani nemělo svoje místo, protože ten tábor byl takovej malej, rodinnej, všichni byli tak nějak pořád spolu a pořád jsme si s nimi povídali, ale že bychom to nějakým způsobem rozebírali a dělali nějaké sedánky, to určitě ne.“

Ten deník mělo každé dítě nebo celý oddíl a museli se domluvit co tam zapíší/zakreslí?

„Jo, každé dítě. Někdo to nesnášel a někdo to dělal strašně moc rád.“

Věděly děti navzájem, kdo co má v tom deníku?

„Jakože by to bylo nějak organizované, to ne, je možný, že si to mezi sebou nějak říkaly nebo ukazovaly, ale nebylo to tak, že bychom řekli a teď si sedneme a řekneme si, kdo co tam namaloval, to ne.“

Přemýšlela jsi někdy dříve o možnosti následné práce s prožitkem?

„Chtěli jsme jim zprostředkovat zážitky, ale že bychom to chtěli nějak dál rozebírat, to ne. Je možné, že tím, jak nejsem učitelka, že pro mě není důležité, jakou zkušenost si z toho odnesou, že bychom na tom někdy jindy navazovali.“

Co by vás vedlo k případnému zařazení práce s prožitkem do programu?

„Asi nic.“

Je něco, co by vám bránilo v práci s prožitkem?

„Myslím si, že nám nic nebránilo, že jsme byli naprosto pány. Naopak, že jsme byli parta, která by si to mohla dovolit. Byli jsme hodně semknutí v přátelské atmosféře, neměli jsme tam nikoho, kdo by nás nějak drtil, bylo to funkční a nějak to šlo. Myslím si, že to hlavní kritérium bylo to, že ty děti byly prostě malý, ale samozřejmě by to šlo. Určitě by to šlo v nějakým úměrným věku a s přihlédnutím k rozumovým schopnostem.“

Získala jsi někde teoretickou znalost o práci s prožitkem? Jakou a kde?

„Mám kurz animátora, ale kdo je to animátor? Já to dělala před mnoha lety a ta úroveň nebyla valná. Já si hlavně myslím, že to má člověk v sobě nějakou intuici, že to nějak vnímá, že to nemusí bejt jen dobrej prožitek, že to může být i to negativní a že ty situace chodí a člověk je tak nějak intuitivní, když už se v tom pohybuje delší dobu, a to člověka naučí. Určitě jsem prošla nějakou přednáškou na škole, tak lehce, protože jsem

teprve na začátku a určitě i v nějaký psychologický sekci toho animátorskýho kurzu, ale to si fakt nemyslím, že by byly věci, které by mě na to nějak připravily. Určitě jsem si o tom něco načetla, ale už nevím, jakou literaturu, vím, že jsem se tím jeden čas i zabývala, takže se to tak nějak strádá, že tak člověk funguje i mezi lidma, prožívá to, občas se to objeví na nějaké přednášce, rozhodně ne, že se toho člověk bojí.

Na praxi jsem se s tím nyní setkala ve školce, kde děti měly aktivity a měly např. vyjádřit nějaký názor. Což byl pro mě velkej podnět vidět, že už takhle malé děti jsou vedený k tomu, aby nějak reflektovaly to, co zažívají, a uměly dávat zpětnou vazbu.“

Chtěla bys na závěr něco dodat?

„Ne, děkuji.“

Příloha III. Přepis rozhovoru – Veronika

Třetí respondentkou byla Veronika, které je 27 let a je učitelkou v soukromé mateřské školce. Na tábory jezdí pravidelně od 15 let jako praktikantka, od 18 let jako vedoucí. Tábory jsou konány pravidelně každý rok po dobu jednoho týdne. Věkové rozmezí účastníků bývá 7 až 13 let při počtu cca 35 účastníků. Tábory jsou pořádány zapsaným spolkem, dříve občanským sdružením.

Kladete důraz, na akcích, kde působíš jako vedoucí, na získávání prožitků? Zdůvodni prosím svoji odpověď.

„Určitě klademe důraz na získávání prožitků, není to nejdůležitější z celé té akce, ale je to důležité, protože díky tomu získáváme ty děti na několik let, kdy chtějí jezdit na další roky, mají vzpomínky a něco, co si mohou přenést z dětství do dospělého života, na co budou jednou vzpomínat.“

Takže ten prožitek má být silný pro to, aby ten účastníci chtěl jet příští rok znovu?

„Ano, určitě, aby tam byla pravidelnost, kdy se děti budou vracet, aby tam vznikaly vztahy mezi těma dětma i třeba mezi těma vedoucíma.“

A ta pravidelnost je důležitá v čem?

„Ta pravidelnost je důležitá v tom, že tam tím mohou vzniknout přátelství např. až na celý život. Přijde nám to důležité i z důvodu poslání celého tábora, takže asi ve všech ohledech je to plus, když to dítě jezdí pravidelně a nejen jednou narázově, ale pokud tomu tak je, tak to samozřejmě nevedí a ničemu to nebrání.“

Pokud zážitky nejsou hlavní důvod, rozumím tomu tak, že důležité je to poslání?

„Jo, přesně tak.“

A to je jaké?

„Aby se dozvěděly o křesťanství.“

Jak se v programu odráží to, že tam máte prožitky?

„Jak je tam máme? Máme je tam formou her, nočních, denních, pomocí celotáborové hry. Formou aktivit během toho dne, co děláme.“

Považuješ prožitek sám o sobě za dostatečný nebo na vašich akcích vidíte potřebu s ním dále pracovat? Proč?

„Myslíš, že pokud má někdo z té hry nějaký prožitek, jestli s tím dále pracujeme?“

Ano.

„Samozřejmě všechno závisí na té celotáborové hře, která je provázená celým programem, teda posláním toho tábora, takže všechno spolu úzce souvisí a dá se na to navazovat a pracovat s tím dál, pokud to např. nějaké z těch dětí chce.“

Jak poznáte, že to dítě chce, nebo že je to zapotřebí?

„Jak to myslíš?“

Hrajete např. nějakou hru, která skončila, a teď by mě zajímalo, jak poznáte, že je zapotřebí s tím zážitkem z té hry dál pracovat.

„Mnohdy je to jenom o tom, že to dítě má prostě zážitek a nemusí se to dále rozvíjet, protože to dítě to rozvíjí v sobě, ale pokud oni mají touhu o tom mluvit a většinou se nebojí zeptat, tak to může rozvíjet dál s ostatními dětmi nebo vedoucími. Záleží, jestli je to podstatná součást toho tábora nebo je to jen hra na zpestření toho tábora. Pokud je to k podstatné části tábora, děláme to téměř vždy.“

To vysvětlování tedy probíhá po každé hře?

„Po každé hře jestli vysvětlujeme, proč jsme to udělali? To ne, většinou před, tak se řekne, proč se zrovna hraje tahle hra, jak souvisí s tím programem, tou celotáborovou hrou. Protože žádná hra se tam neobjeví jen tak, vždycky je to něco, co navazuje na ten program.“

Takže zpětně s tím zážitkem tedy nepracujete?

„Se zážitkem v souvislosti s nějakou konkrétní aktivitou nepracujeme. Pracujeme s negativním a pozitivním zážitkem v rámci shrnutí dne, ale pracujeme i na místě, ale to jen za předpokladu, když vidíme, že o něm některé z dětí potřebuje mluvit o tom, co se stalo, když je to něco zásadního, např. zranění nebo tak. My s ním ale pracujeme hlavně každý den večer, kde máme takové speciální setkání, říkáme tomu čas s tím svým oddílem – klubička. Když se večer po celém programu, ještě před tím, než jdou děti spát,

sejdeme. Je to přibližně půlhodinové setkání, ale vždy se to dá uzpůsobit, jak je to potřeba. Je to čas jen s tím oddílem, kdy má čas s těmi svými dětmi a oddílem odebrat se na nějaké místo, které si ten oddíl určí a kde spolu mluví právě o těch prožitcích a zážitcích z toho dne, jak je to poznamenalo, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo, co by chtěly zlepšit do příště. A rozebírají se tam i vnitřní věci toho oddílu, když jsou tam např. nějakí narušitelé toho oddílu nebo stejskáni nebo prostě nějaké problémy nebo např. nějaké úkoly do dalšího dne, jak ho budou naplňovat, jak ho splní a třeba i taktiku, jak mohou vyhrát celotáborovou hru. To už je potom na každém tom oddílu, jak to pojme. Konkrétněji teda spíše na těch vedoucích.“

U toho svého oddílu. Kolik věnuješ tomu zpětnému pohledu, kolik spíše těm provozním věcem např. ohledně těch budoucích úkolů?

„Já jsem to většinou dělala tak, že jsme se snažili ten oddíl ztišit, zklidnit po celém dni, vždycky uděláme takové kolečko, pokaždé jinou formou, aby to nebylo to samý, protože ty děti už jsou unavené, takže např. měli nakreslit nějaký ten zážitek z toho dne nebo se jen bavily o tom, co je nejvíce zasáhlo a proč a buď se o tom rozvířila debata delší, nebo ne a v mém případě většinová náplň toho klubíčka byl zpětný pohled na ten uplynulý den.“

Mohla bys ještě konkrétněji popsat např. tu aktivitu s tím kreslením?

„Odebereme se na místo, sedneme si do kruhu, aby na sebe každý viděl, na začátku se jeden z nás pomodlí, protože to úzce souvisí s tím naším posláním, a pak uděláme to kolečko, jak jsme vnímali ten den, když se zastavíme u nějakého bodu, tak se ho snažíme na místě vyřešit. Když je prostor pro to zahrát si ještě nějaké hry, které má ten oddíl rád a nehráli je během dne, tak si je ještě zahrajeme. Pokud chceme, zpíváme chvály. Pokud chceme, tak se modlíme a vyřešíme problémy toho uplynulého dne nebo toho, co nás čeká, kdo chce vzbudit na ranní modlitebku, rozdáme si táborovou poštu a už jde jenom o takové ty nepodstatné věci, ale zároveň ty, bez kterých náš tábor nemůže fungovat.“

Ty děti se vyjadřují ke každé z uplynulých aktivit dne?

„Ne, to by bylo na příliš dlouho a většinu by to nebavilo, takže řekneme: co vás dneska nejvíce zaujalo, když si vybavíte ten dnešní den, co se vám vybaví ať už pozitivního nebo negativního? Dozvíme se tam třeba i negativní zážitky toho, co pro ně bylo těžký a tak. Nedozvíme se úplně všechno, ale to, co to dítě považuje za

nejpodstatnější z toho uplynulého dne, např. co bylo nejsnazší, nejtěžší. Mnohdy se to nemusí týkat ani těch her, může se to týkat nějakého vnitřního problému nebo např. radosti v tom oddíle.“

A ostatní na to nějak reagují?

„Bud' reagujou hned, pokud se s tím ztotožní, a bud' se rozvíří debata např. co na tom bylo tak příjemného, anebo nikdo nereaguje a jede se dál. Takto se vyjádří i vedoucí, kteří to samozřejmě mohou směřovat někam, kam chtějí.“

Jaké je zapojení těch dětí? Zapojují se?

„Většinou i děti, které neradi mluví, tak i tito rádi mluví. Naopak, spíše je problém ten, aby to nebylo příliš dlouhé, abychom to vůbec zvládli časově.“

„Jinak, jak jsem říkala, děláme to různou formou, takže např. nakreslíme panáčka a řekneme podle toho, jak se vám líbila, udělejte velkou hlavu, dopolední program může znázorňovat ruku. Ta forma samozřejmě záleží na věku dítěte, ale i se snažíme, aby to bylo často jiný.“

Mohla bys prosím rozvést tu aktivitu s tím kreslením?

„Kreslení je jednoduché: hlavička, tělíčko, ručičky, nožičky. Kreslíme všichni. Instrukce jsou takové, že jim řekneme, že podle toho, jak se jim konkrétní aktivita líbila, tak nakreslí velkou část toho těla na tu A4ku. Ten výsledný obrázek může vypadat tak, že má např. extrémně velkou pravou ruku, tak my pak např. víme, že to, co se odehrávalo dopoledne, protože to je odpověď na tu otázku, tak to se líbilo třeba hodně, nebo víme, že má extrémně krátký ručičky, podíváme se, jaká to byla otázka, a byla to např. jak se ti líbí odpolední odpočinek po obědě, tak víme, že to vůbec nemá hodně dětí rádo. Takže to hodnotíme všichni a pak si to schováváme jako vedoucí a pak si to sami projíždíme. To je jedna z dalších forem.“

Takže tímto hodnotíte ten uplynulý den?

„Ano, protože hodně dětí to neumí vysvětlit, neumí to popsat, takže takhle je to prostředek k tomu, jak se k tomu problému nebo té radosti, jak to prožívá, dostat.“

Že by docházelo k rozebírání přímo po té hře, to se neděje?

„To ano, většinou hned po tom, když se vracíme z té bojovky nebo jiné hry, tak se o tom mluví. Nebo většinou to nikoho nenechá chladným a ty děti hned rozebírají, co se stalo v té hře, a potom podle toho, jak je to velký nebo závažný, tak se to vyřeší soukromě, pokud by to byla záležitost, která by se týkala problému některých dětí, tak se to řeší s těmi aktéry. Pokud zjistíme, že se ta hra např. extra líbila, tak to dáme mezi hry neplánované apod.“

To rozebírání je tedy neřízené?

„Neřízené. Řízené se řeknou pravidla, proč se ta hra hraje, ale pak už se to neřeší.“

Vrátím se ještě k těm večerním klubíčkům. Pokud jsem to správně pochopil, tak ta hodně záleží na tom vedoucím, takže je možné, že některé jiné oddíly tu formu mají úplně jinou?

„To tam je většinou pokaždé, ale někteří se více vrací k dopolednímu programu slovíčkům – část vyprávěného biblického příběhu – a někdo klade důraz na ten kontext s tou celotáborovou hrou.“

Získala jsi někde teoretickou znalost o práci s prožitkem? Jakou a kde?

„Určitě jsme o spoustě věcí mluvili na tom předtáborovém setkání v týmu vedoucích a s těmi, co organizují ten tábor, pak určitě i nějaké znalosti ze školy a seminářů, kterými jsem prošla.“

Co to bylo za školu a semináře?

„Ve škole to bylo třeba v rámci psychologie, jak pracovat s emocema, jak je pomoci dětem rozvíjet nebo jak poznat různé stavy, o co se jedná, tak to např. bylo ze střední školy, kdy jsem měla obor provoz služeb. Z různých seminářů, jelikož pracuji ve školce, tak to bylo taky týkající se těch emocí nebo jak pracovat s těmi dětmi, a na samotném táboře a po něm, zkušenosti těch dalších, zkušenějších, kteří si tím prošli a věděli, že nás to také čeká.“

Jak probíhalo to instruování od ostatních na táboře?

„Informovali nebo říkali, jak je vhodný s těma dětma pracovat, co jsou taková nepsaná pravidla.“

A po táboře to vypadalo jak?

„Po táboře se také scházíme po určitém čase, kdy si můžeme zavzpomínat a sami si udělat takové shrnutí toho celého tábora, co pro něho bylo tím největším, stěžejním, co by se mohlo zlepšit, co by šlo nechat.“

To bylo setkání dětí, vedoucích nebo vedoucích s dětma?

To rozebírání je tedy neřízené?

„Neřízené. Řízeně se řeknou pravidla, proč se ta hra hraje, ale pak už se to neřeší.“

Vrátím se ještě k těm večerním klubíčkům. Pokud jsem to správně pochopil, tak ta hodně záleží na tom vedoucím, takže je možné, že některé jiné oddíly tu formu mají úplně jinou?

„To tam je většinou pokaždé, ale někteří se více vrací k dopolednímu programu slovíčkům – část vyprávěného biblického příběhu – a někdo klade důraz na ten kontext s tou celotáborovou hrou.“

Získala jsi někde teoretickou znalost o práci s prožitkem? Jakou a kde?

„Určitě jsme o spoustě věcí mluvili na tom předtáborovém setkání v týmu vedoucích a s těmi, co organizují ten tábor, pak určitě i nějaké znalosti ze školy a seminářů, kterými jsem prošla.“

Co to bylo za školu a semináře?

„Ve škole to bylo třeba v rámci psychologie, jak pracovat s emocema, jak je pomoci dětem rozvíjet nebo jak poznat různé stavy, o co se jedná, tak to např. bylo ze střední školy, kdy jsem měla obor provoz služeb. Z různých seminářů, jelikož pracuji ve školce, tak to bylo taky týkající se těch emocí nebo jak pracovat s těmi dětmi, a na samotném táboře a po něm, zkušenosti těch dalších, zkušenějších, kteří si tím prošli a věděli, že nás to také čeká.“

Jak probíhalo to instruování od ostatních na táboře?

„Informovali nebo říkali, jak je vhodný s těma dětma pracovat, co jsou taková nepsaná pravidla.“

A po táboře to vypadalo jak?

„Po táboře se také scházíme po určitém čase, kdy si můžeme zavzpomínat a sami si udělat takové shrnutí toho celého tábora, co pro něho bylo tím největším, stěžejním, co by se mohlo zlepšit, co by šlo nechat.“

To bylo setkání dětí, vedoucích nebo vedoucích s dětma?

„Setkání všech vedoucích, dříve i s dětma, ale to nemělo takový úspěch a nesetkalo se to s velkým ohlasem, protože každé, kdo tam jezdí, to chce dělat co nejlíp a sám chce mít ty nejlepší zážitky, chce to udělat prostě co nejlepší, když tomu věnuje ten čas.“

Jak to vypadalo s těma dětma a proč to nemělo úspěch?

„Protože jsme tam nemohli řešit věci, které by děti až tak nezajímaly, jako třeba co se nepovedlo a proč se to nepovedlo, když to např. ty děti ani nepoznaly, takže to by se tam nehodilo řešit s těma rodičema nebo dětma, které byly na tom setkání. Setkání vlastně fungovalo tak, že se tam mohly ty děti opět vidět, mohlo pokračovat přátelství, mohli se tam vidět i rodiče těch dětí, co si začaly rozumět, a domluvit se, že se budou třeba dále vidat nebo si na sebe mohli dát kontakt. Bylo to setkání, kde se rodiče mohli doptávat na to, co slyšeli od těch dětí, že se dělo na tom táboře. Bylo to setkání, kde se pouštěly fotky, které se komentovaly.“

Zde jste získávali nějakou zpětnou vazbu od dětí?

„Od dětí už ne, max. od rodičů, kteří se sami přišli sdílet o tom, co se dětem líbilo. S dětmi jsme si na těch setkáních povídali, ale už jsme z nich nelovili a nepátrali nic ohledně zážitků, leda pokud samy chtěly.“

Chtěla bys na závěr něco dodat?

„Ne.“

Příloha IV. Přepis rozhovoru – Štěpán

Čtvrtým respondentem byl Štěpán, kterému je 28 let a je zaměstnán jako skladník. Na tábory jezdí pravidelně posledních 5 let jako vedoucí a zároveň jako zástupce hlavního vedoucího. Tábory jsou konány pravidelně každý rok po dobu 14 dnů. Věkové rozmezí účastníků bývá 5 až 15 let při počtu cca 25 účastníků, které tvoří výhradně členové oddílu. Tábory jsou pořádány Junákem českým skautem.

Kladete důraz, na akcích, kde působíš jako vedoucí, na získávání prožitků? Zdůvodněte prosím svoji odpověď.

„Tábor má své cíle, ty si určíme na nějaké radě před táborem. Jinak zážitky tam být samozřejmě musí, protože jinak to děti bavit nebude, ale většinou tím hlavním jsou ty cíle, které jsou, např. aby se děti naučily poznávat různé věci v přírodě, abychom je např. naučili rozdělávat oheň, což je vlastně i tím zážitkem, když se např. naučí rozdělávat oheň šesti způsoby, to jsou nadšení.“

Rozumím tomu správně, že prioritní je pro vás splnění cílů, které se snažíte těmi zážitky naplnit?

„Ano, ale tím cílem může být i to, co chceme, aby ty děti zažily, podle toho je pak sestaven ten program.“

Jak se ten důraz na zážitky odráží v programu?

„Klasicky budíček, pak je rozcvička, po rozcvičce je snídaně, hygiena, nástup, tam se řekne, co se bude dělat v průběhu dne a jaké jsou body programu. Body jsou buď družinové, to znamená, že jsme po družinách, které jsou spolu takto po skupinách i celý rok, a něco spolu probíráme, např. se učíme uzle, stromy anebo je program společnej, to znamená, že bud' máme nějakou společnou hru, nebo si o něčem povídáme nebo je celotáborová hra a to je vlastně nějaká hra nebo aktivita, která se line celým táborem. Pak je svačina, další blok podobného programu, oběd, další bod programu, odpolední svačina, program, večeře a pak už většinou volná zábava. Já bych byl zastáncem volnějšího programu během tábora, ale tady je to zavedeno trochu jinak, ale problém s tím nemám.“

Jak by vypadal volnější program?

„Byla by jedna hra a pak by se šlo na dřevo nebo by se hrál fotbal.“

Považujete prožitek sám o sobě jako dostatečný nebo na vašich akcích vidíte potřebu s ním dále pracovat? Proč?

„Většinou je to tak, např. pokud se vrátím k tomu ohni, že my jim to ukážeme, oni si to zkusí a tím to končí, ale zároveň ty naučené věci mohou zúročit i v nějaké společné hře, která ale většinou nenásleduje hned.“

Mohl bys popsat to zúročení té zkušenosti při té další aktivitě?

„To vypadá tak, že to pak např. zapojíme do té celotáborový hry, že děcka jsou rozestavěny na týmy, kdy se snažíme, aby to bylo vyrovnaný, a ty týmy si to musí ošéfovat samy, např. musí běžet na určitý místo, tam něco sebrat, běžet zpátky a když jsem např. u toho ohně, tak přepálit provázek bez použití sirky, papíru nebo čehokoliv takového. Tak tam právě je na tom oddíle, jak si to ošéfuje, jak si to zkusí. Starší už to většinou netrénují, ty nemají ten program, protože už to většinou znají, ale ti mladší, aby vůbec věděly, o čem je řeč a jak se to dělá, tak s těmi to zkusíme.“

Sdílejí se jednotlivé skupinky? Jak jim to šlo, nešlo, dávají si tipy?

„Zpětná vazba?“

Ano, zpětná vazba.

„Zpětnou vazbu moc nepoužíváme, protože, respektive ano, u těch starších je to smysluplný, ale ty mladší nám toho moc neřeknou. Zkoušeli jsme to, ale je to bezvýznamný většinou.“

Vypozorovali jste, od jakého věku má podle vás zpětná vazba už své místo?

„Zpětná vazba má význam většinou od těch 11 let vejš.“

Viš, jak probíhá ta zpětná vazba u těch starších?

„Já nevím, zda tu zpětnou vazbu vlastně vůbec dělaj, ale spíš si myslím, že moc ne, ale teďka vedoucí udělal zpětnou vazbu pro vedení na jarní prázdniny, tak udělal na ty jarní prázdniny zpětnou vazbu, kde se nějakým způsobem hodnotil program každého jednotlivého vedoucího, společnej program, jak jednotlivé osoby zastaly postavy, které

se během té akce vyskytovaly, a mohli jsme napsat ještě vlastní připomínky nebo tak něco.“

To byla zpětná vazba vedoucích sama na sebe?

„Ano. Sami sebe jsme neměli hodnotit, ale měli jsme hodnotit ostatní.“

Jak probíhalo to hodnocení?

„To ještě nevíme. V úterý budeme mít vyhodnocení.“

Myslím, jak to bylo organizováno.

„Kolega dostal e-mail a vyplňte to.“

Co bylo v tom e-mailu?

„Měli jsme hodnotit programy, na kterých jsme se zúčastnili nebo které jsme pozorovali, případně zpětnou vazbu z doslechu. Hodnotit jsme měli jednotlivé dny, společný program apod.“

Jak jste se měli vyjádřit?

„To už nikdo neřek, takže já jsem tam k tomu dal krátké slovní hodnocení, ale je možné, že to někdo známkoval, jiný bodoval. Když jsem o napsaném programu nic nevěděl, tak jsem dal křížek.“

Od dětí zpětnou vazbu zjišťujete?

„Teď nedávno jsem zjišťoval, ale bylo to po jedné výpravě. Zjišťoval jsem, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo a co by se mělo zlepšit.“

Jakou formou to probíhalo?

„Na schůzce jsem se ptal jednotlivého každého člověka.“

Jednotlivě nebo jste byli pohromadě?

„Velká skupina, kdy jsme seděli v kruhu v klubovně okolo stolu a ptal jsem se každého z nich ptal.“

A když jeden mluvil, tak ostatní měli možnost se k tomu nějak vyjádřit?

„Mohli se vyjádřit, ale nikdo se vyjádřit nechtěl. To byla právě ta skupina 7 – 11 let.“

Zpětnou vazbu děláte takto pravidelně?

„Tato zpětná vazba byla poprvé. Momentálně máme neshody ve vedení, já a kolega, takže nám bylo doporučeno, ze strany střediskového vedoucího, abychom dělali zpětnou vazbu. Normálně se s námi neschází, ale toto byl důvod, aby se s námi sešel a toto nám doporučil. Svolal radu ohledně fungování oddílu. U nás to bylo poprvé za těch pět let, co tu jsem. U těch děcek to probíhá tak, jak jsem říkal, že se jich zeptám, co se jim líbilo, nelíbilo, co by chtěly, a to probíhá tak jednou za dva měsíce. Teď mám na klubovně zřízenou schránku přání a stížností, kam mohou psát, co by se jim líbilo, nelíbilo, když to nechtějí říkat otevřeně. Měl jsem tam např. přání, že chtějí do kina, tak teď s tím pracujeme tak, že plánujeme víkendovku u města, kam bychom pak mohli zajít na nějaký film.“

Tento nápad přišel na základě té zpětné vazby nebo schránky?

„Na základě schránky, která je anonymní. Když jsme se jich ptali, tak všem se všechno líbilo, nikomu se nic nelíbilo, kromě jednoho kluka, kterému se nelíbilo, že když šel do kopce, tak narazil hlavou do popelnice.“

Tento druh zpětné vazby děláš i na táboře nebo po táboře?

„Ne, jenom po víkendovce. Vždycky jim nechám nějaký čas, aby si to nějak rozmysleli. Po táboře to nezjišťujeme, protože po táboře se s nimi vidím po měsíci a to už si to moc nepamatují, to by si to museli zapsat. Tam řešíme stížnosti a problémy okamžitě na místě. Když je nějaký problém, tak to večer na radě vyřešíme a děcka se dozví výsledek, ale v tomto tam zpětná vazba nefunguje. Dělam to jenom, když vidím, že se něco stalo nebo se jim něco nelíbilo, tak se to z nich zkouším páčit, ale jinak ne.“

Jak vypadá to páčení?

„Po skončení programu, cca 5 až 10 min., tak si sedneme a povídáme si o tom, a když se nikdo k ničemu nepřizná, tak si dotyčného, pokud vím koho, vezmu stranou a řeším to s ním osobně. Konflikty řešíme jenom s těma přímo zainteresovanějma, nikdy není dobré to tahat mezi ostatní.“

Kdy to páčení probíhá?

„Když se stane něco, co nikdo nečeká, nebo se někomu něco nelíbí.“

Po jaké době děláte tu zpětnou vazbu po výpravě?

„Teď to byla hned první schůzka, což znamená, že vrátili jsme se v neděli a v úterý jsem se jich hned zeptal.“

Získal jsi někde teoretickou znalost o práci s prožitkem? Jakou a kde?

„Máme čekatelské zkoušky, rádcovské zkoušky, vůdcovské zkoušky a nějaké kurzy, ale prakticky ohledně zpětné vazby ti tam většinou neřeknou, jak pracovat s těma výsledkama. Oni ti řeknou, jak udělat zpětnou vazbu s tím, že počítaj, že už to umíš.“

Jak to myslíš, že už počítají, že to umíš?

„Jo, protože už počítají, že jsou tam lidé z praxe a že už zhruba ví, jak to chodí. Tam ti to vlastně neřeknou, oni se ptaj, jak to řešíte u vás v oddíle, ale neřeknou ti nějakou mustr nebo něco.“

Je to spíše takové sdílení?

„Ohledně toho jo.“

Chtěl bys cokoliv dodat?

„Ne, díky.“

Příloha V. Přepis rozhovoru – Marie

Pátou respondentkou byla Marie, které je 36 let a je zaměstnána jako technický výzkumný pracovník na vysoké škole. Na tábory jezdila pravidelně 10 po sobě jdoucích let, naposledy zde byla před třemi lety, kdy působila jako oddílový vedoucí nebo sport'ák, tj. ten, kdo má na starosti náplň programu a přípravu her, nebo pendlák, který fungoval u oddílu, když vedoucí dne spal po nočním hlídání tábořiště. Věkové rozmezí účastníků bylo 6 až 15 let při počtu 160 až 190 účastníků. Tábory byly pořádány fyzickou osobou.

Kladete důraz, na akcích, kde působíš jako vedoucí, na získávání prožitků? Zdůvodni prosím svoji odpověď.

„Bylo to děláno pro děti, aby si užily co nejvíc. Důraz byl kladen na to, aby děti byly v pohodě. My jsme si také mohli hodně dělat, co jsme chtěli, ale museli jsme fungovat a na prvním místě bylo dítě, ale nebylo to se zaměřením na něco konkrétního, jakože bysme měli tábory Harry Potter řekne a podle toho bysme měli nějakou hru, tak takhle to tam nebylo. Byla tam jedna velká celotáborovka, kdy všechny oddíly hrály proti sobě. Vždycky večer se vyhlašovalo, kdo vyhrál, kdo má kolik bodů apod. Byla to taková ta červená nit v celém tom programu. Bylo vidět, že si to děti užívají, takže ten důraz na ten prožitek tam více méně byl. Všechno to bylo děláno s důrazem na ty děti.“

U některých předchozích rozhovorů jsem se dozvěděl, že prožitek byl nástrojem pro nějaký cíl, dalo by se to tak říci i u vás?

„Ne, u nás ta aktivita byla zároveň tím smyslem, neměli jsme záměr ty děti něco např. naučit. To rozhodně ne. Hledali jsme vždycky hry, které by bavily co nejvíce děti, aby je to zabavilo, aby vzpomínali rádi. Očividně vzpomínají.“

Považuješ prožitek sám o sobě jako dostatečný nebo na vašich akcích vidíte potřebu s ním dále pracovat? Proč?

„Většinou se dohrála hra a nic se nedělo. Večer, když jsme šli ukládat děti a obcházeli jsme chatky, tak jsme řešili, co se jim líbilo na tom dni nejvíce, co by si rádi zopakovali a podle toho jsme řešili i další hry. Když je např. nebavilo hrát stojkového krále, tak nehráli stojkového krále a šli si hrát např. na školu, což je bavilo očividně víc, alespoň ty malé holčičky.“

Zjišťování té zpětné vazby probíhalo individuálně nebo jste se jich ptali nějak skupinově?

„Individuálně, ale řešili jsme to i skupinově, protože každý oddílák měl svých 13-náct dětí, většinou kolem těch 13 dětí, takže jsme řešili, co by chtěly dělat např. další den, protože celotáborovka byla jeden z těch programů, tam byl ranní, odpolední, večerní a jeden z těch programů si musel řešit oddíl sám a to byla většinou nějaká skupinová hra, takže ten program, který měl každý oddíl sám, řešil většinou vedoucí s těma dětma, co by např. rádi dělaly další den, jaký by chtěly mít program. My jsme to pak hlásili večer při poradě. Řešili jsme to v rámci té skupiny i jednotlivců, co by kdo rád chtěl.

Vždycky, když přišly s nějakým svým návrhem, tak jsme to řešili, jak to budeme realizovat další den, jestli se půjdou zahrabat někam do listí nebo něco podobného. V tomto ohledu jsme to řešili, ale že bychom to řešili nějak cíleně, to asi ne.“

Je něco, co by vám bránilo v práci s prožitkem?

„Prostě jsme to nedělali, asi ne.“

Můžeš popsat, jak to vypadalo v rámci té skupiny?

„Byla to většinou diskuze, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo, co by chtěly dělat, případně padaly návrhy a hlasovalo se o tom, jaký návrh vyhraje na další den. Případně muselo být více návrhů, protože tam bylo 13 až 14 oddílů, takže tam nebylo tolik místa, tak jsme to např. řešili i s kooperací s jinýma oddílama, se kterýma bychom se chtěli spojit, kde už jsou sympatie, kde nejsou sympatie, takže s kým půjdeme dělat další den nějaký program nebo nepůjdeme.“

Toto plánování a hodnocení mělo v programu nějaké pevné místo?

„Ne, spíše spontánní to bylo.“

Bylo to věnováno spíše tomu hodnocení nebo plánování?

„Jak hodnocení, tak plánování. Bylo to takový plánování, neplánování.“

To probíhalo každý den?

„Přesně tak, abychom večer mohli přijít s tím, co budeme dělat další den.“

Přemýšlela jsi někdy dříve o možnosti následné práce s prožitkem?

„Já jsem to popravdě nikdy neřešila, nebyla jsem na žádném školení nikde. Vždycky jsme měli přípravné kurzy a tzv. afterparty, kdy na přípravném kurzu jsme řešili celý tábor a byli jsme seznamováni s tím, co je v plánu na celý ten tábor nebo alespoň na konkrétní běh, protože tam bylo víc těch vedoucích, které vedli různé běhy, a na té afterparty jsme to v podstatě shrnovali. I když pak už se to většinou zvrhávalo v to, že se neřešila práce s dětma, ale ty večerní aktivity, o kterých děti vědět nesměly. Vždycky před začátkem toho tábora si samozřejmě s námi se všemi hlavní vedoucí sedl, protože tam bylo spousta nováčků, vždycky jsme přibírali nové vedoucí a tak. Vysvětlovalo se jim, jakým způsobem se mají chovat k dětem, jakým způsobem je tam standardně program, jak to tam celé probíhá, jak jednat s dětma, jak jednat s rodičema při příjezdu, při odjezdu a tak. Celkově jsme tím školením trávili cca 3 hod. To bylo před každým během.“

Ta afterparty byla za účasti dětí nebo jen vedoucích?

„Tam už byli pouze ti vedoucí. Většinou už to také bylo připravování toho dalšího tábora. Probíhalo to někdy v září.“

Bylo to koncipováno spíše jako ten zpětný pohled nebo to plánování?

„Zpětný pohled, co se povedlo. Jaký vedoucí, praktikanti je vhodné, aby pokračovali dál, případně jak řešit to, že praktikant nesplňuje nějaké podmínky, jak upravit pravidla praktikantům.“

Co by vás vedlo k případnému zařazení práce s prožitkem do programu?

„Nevím, já jsem nikdy nebyla v pozici, že bych to nějak musela řešit. Nebylo v tom tolik prostoru, já jsem měla na starost jen jednu část dne, kterou jsem si měla vést sama.“

Získala jsi někde teoretickou znalost o práci s prožitkem? Jakou a kde?

„Nikde jsem se tomu nevěnovala.“

Chtěla bys cokoliv dodat?

„Myslím, že ne.“

Příloha VI. Přepis rozhovoru - Lenka

Šestou respondentkou byla Lenka, které je 37 let a je učitelkou na prvním stupni ZŠ. Celkem byla na třech po sobě jdoucích táborech, přičemž na prvním byla ve 24 letech. Tábory byly konány po dobu 14 dní. Věkové rozmezí účastníků bylo 7 až 15 let při počtu cca 60 až 100 účastníků. Tábory pořádala VŠ, na které Lenka studovala, ve spolupráci s dobročinnou nadací

Kladete důraz, na akcích, kde působíte jako vedoucí, na získávání prožitků? Zdůvodněte prosím svoji odpověď.

„My jsme to vždycky měli koncipovaný tak, že bylo nějaký velký téma, to vždycky zpracovala ta hlavní vedoucí, to byla taková hlavní myšlenka a měla k tomu připravené záchytné body a pak jsme se všichni sešli a měli jsme rozpracovat program. Prvotní nápad byl její, ale my jsme se na tom mohli také samozřejmě podílet a bylo to hodně, že jsme měli nějaké téma. Pamatuji si, že jsme měli téma indiáni, pak to byli pravěcí lidé a námořníci. Vždycky to bylo, jakože jsme žili tím tématem. Nevím, jak fungují tábory letos, ale my jsme z toho byli docela nadšení, že se nám to líbilo. Celé to bylo postavené na tom, že to bylo vymyšlený, že tam neměly, podle mě, tak jak jsem to vnímala z pozice dospělého, že neměly vůbec prostor pro věci mimo, protože do toho byly vtažený a i nás jako vedoucí to naprosto pohltilo, že to bylo fakt moc pěkný. Takže byla celotáborová hra, na kterou navazovaly ostatní hry, když jsme měli např. námořníky, tak tam byl např. ostrov na ruby, že jsme začínali večerí, končilo se snídaní, pirátský ostrov, hledali jsme poklady, takže každý den byl navlíknut na něco jiného. Měli jsme obrovskou mapu, kde bylo poznat, jaký ostrov už jsme dobili, takže podle mě to bylo tak hezky provázaný a vyvrcholilo to nějakým pokladem. Vždycky to mělo nějakou myšlenku a návaznost.“

Považujete prožitek sám o sobě jako dostatečný nebo na vašich akcích vidíte potřebu s ním dále pracovat? Proč?

„My jsme většinou večer měli shromáždění, kde se všechno probíralo a my jsme to pak ještě dělali všichni, každé oddíl zvlášť. To bylo tak, že jsem se scházeli na nějaké té chatce a tam jsme to probírali společně, každé oddíl zvlášť. A to bylo už individuální podle toho, jak si to každý oddíl pojal, někdy byly dny, kdy už se to nedalo udělat, že byly např. ještě nějaké noční aktivity, ale to jsme si dělali vysloveně takhle individuálně.“

Vždycky jsme se večer sešli na tom nástupu celkovým, kde se to prostě zhodnotilo, jak kdo byl úspěšný, jestli se nám to povedlo, nepovedlo a pak už bylo večer před spaním to slézání každý zvlášť.“

Jak probíhalo to celkové hodnocení?

„To spíše bylo informování o těch oddílech, kterej z nich byl jako úspěšnější, když se tam např. sbíraly perly na nějakým tom ostrově, tak jsme si jenom říkali, kdo jak dopad, jestli jsme byli úspěšný nebo ne, ale jinak jsme si to dělali potom sami zvlášť.“

Mohla byste to, prosím, podrobněji popsat, jak to konkrétně probíhalo?

„Vždycky před spaním jsme se slezali na nějakej tej chatce, kde jsme vůbec probírali takový ty stejskací věci a tohle to a pak jsme si povídali o celém tom dnu. Někdy se psaly deníky, co důležitého se stalo pro každého z nich nebo kdo koho nebo kdo komu vyšel vstříc, v čem. Hodnotily se i vztahy mezi sebou. My jsme to s kolegyní dělaly tak nějak výchovně, takže tak. Bylo to hlavně o tom, co v tobě ten den zanechal. Říkali jsme si postřehy, každý to viděl jinýma očima, tak jsme to srovnávali. To bylo zajímavé, protože ta samá událost v každém zanechá jiný myšlenky. Dělali jsme to úplně jednoduše a když jsme na něco zajímavého narazili, tak jsme se o tom bavili víc. Mohli se vyskytnout i špatný věci, takže jsme např. řešili vztahové věci a snažila jsem se to vždycky nějak ukočírovat, aby ty děti šly vždycky s čistou hlavou spát, a když tam byly nějaké problémy, aby se to před tím vyřešilo. Večer byly dost povídavý, protože jak se jim večer stejská. Většinou jsme měli děti 8 až 9 let, takže ještě byly takový, že nás měly jako maminku, byly takový otevřený, takže jsem se tak jako bavili jednoduše o tom dni a o těch pocitech celkově.“

Každé dítě se mělo možnost vyjádřit?

„Mohlo, nikoho jsme nenutili, to nemám ráda, když nechceš něco říct, nemusíš.“

Ostatní mohli nějak reagovat?

„Ano, určitě.“

Dokážete z vašeho pohledu říci, jak tu aktivitu vnímaly děti?

„Já si právě myslím, že to je důležité a že to mají rádi, když např. teď jezdím s dětmi do školy v přírodě, tak se hrozně rádi slezaj u někoho na pokoji a hrozně rádi to

hodnotí a oni se ukážou hezký stránky těch dětí. Oni se snaží všimnat těch hezkejších věcí, protože většinou žalují, toho si všimnou hned, ale když jim dáte za úkol, aby o každém řekli, co hezkého na něm viděl, nebo řekni jednu hezkou věc na někoho, takže právě ty večery jsou vhodné na to, že ty děti jsou takové sdílnější a dozvíte se hrozně nových věcí od nich, jo takže. To děláme teďka i ve škole v přírodě.“

Rozumím tomu správně, že záleželo na tom, jak to pojal každý z těch oddílových vedoucích?

„Ano, neměli jsme to vůbec nařízený. Myslím, že s těma většíma dětma to probíhalo jinak, to vůbec nevím, jestli ti větší by o to takhle stáli, ale ty v tomhle tom věku to docela baví si o tom povídat.“

Ten věk?

„Okolo 7, 8, 9. Od té první do té čtvrtý třídy si myslím, že jsou ještě takoví povídaví docela.“

Dělo se to např. někdy hned po nějaké aktivitě?

„Ano, když byl čas, takže klidně v lese, sednout si, popovídat si, odpočinout si u toho, ale většinou večer, to jsme takhle dělali každé den, protože to byla taková jako by pohoda. Pokud nebyla nějaká haló akce jako diskotéka nebo takový ty živější večery, kdy už to jako nemá význam, tak většinou ten večer to takhle bylo vždycky.“

Získala jste někde teoretickou znalost o práci s prožitkem?

„To jako nevím, to se člověk učil v průběhu. Čím jsme starší, tím jsem si v tom jistější, na co se mám zeptat, jak to pojmout, aby se nikdo necítil blbě. Takže tehdy to bylo jakoby takovou intuicí, že to člověk vycítil.“

Takže v rámci školy jste o tom neslyšela?

„Já si myslím, že ne. Ne, že by nějaký předmět nebo že bychom se tomu nějak více věnovali, to bych teda neřekla a spíš to bylo o tom, že jsem to viděla u té hlavní vedoucí, že ona např. od nás to takhle chtěla vědět, že např. v jejich hodinách, my ji měli na matiku, že od nás vyzvídala, takže to spíš takhle pramenilo z ní. Ale že bychom se na to připravovali nějak cíleně, to bych řekla až teďka ve škole v praxi. Možná víc se o tom mluví.“

Před táborem?

„Ne, vůbec.“

A teď ve škole?

„Na tohle jsem nikdy nic neabsolvovala. To spíše máme takové ty problémovější děti nebo naopak ty nadaný, takže bych neřekla. To je opravdu o té praxi, někdy se to např. vůbec nepovede a žádnéj výstup z toho sezení není. A někdy zase naopak vás ty děti překvapí, s čím přijdou nebo čeho si všimly, co vám vypíchnou z toho dne.“

Chtěla byste něco dodat?

„Snad jen to, že je to opravdu o té praxi, to se člověk nikde naučit nemůže, navíc na těch školách, jak jsem říkala, se o tom také nic nedozvíte, možná, pokud byste studoval psychologii.“

Příloha VII. Přepis rozhovoru – Luboš

Sedmým respondentem byl Luboš, kterému je 42 let a je zaměstnán jako učitel druhého stupně na základní škole. Na tábory jezdí 27 let jako praktikant, vedoucí, zástupce hlavního vedoucího a hlavní vedoucí. Tábory jsou konány pravidelně každý rok po dobu 14 dnů. Věkové rozmezí účastníků bývá 7 až 15 let při počtu 100 až 200 účastníků. Tábory jsou pořádány Českým červeným křížem.

Kladete důraz, na akcích, kde působíte jako vedoucí, na získávání prožitků? Zdůvodněte prosím svoji odpověď.

„Děláme hry, které jsou spíše tradiční, ne že bychom je opakovali, snažíme se na každý tábor dělat nové hry. Co se týče toho prožitku: vzhledem k tomu, že jsme poměrně malej tábor, tak ty zážitky nemáme přímo vsazeny do těch her, ale snažíme se je dělat pomocí nástupů, to znamená, takové ty úvody před těma hrama. Děláme nástupy, kde hrajeme divadlo pro ty děti, abychom je nějakým způsobem uvedli do toho dne, kterej bude a kterých se budou týkat ty soutěže. Jinak co se týče těch soutěží jako takových, tak tam jsou ty prožitky čistě soutěžní, neděláme nějak vyloženě, že bychom chtěli kolečko důvěry apod. věci, jako se dělaj, pád důvěry a tak, ale snažíme se je izolovat samostatně, když děláme akci, která není v rámci žádný celotáborovky, je to prostě vedlejší akce, která když se podaří, tak se podaří. Nemáme ji zakomponovanou do toho programu, že bychom ji plánovali do programu, typu přespání v lese s opejkáním buřtů. Jinak v rámci her občas zapojíme, ale není to pravidlem.“

Považujete prožitek sám o sobě za dostatečný nebo na vašich akcích vidíte potřebu s ním dále pracovat? Proč?

„Víceméně ty prožitky jsou izolovaný. Málokdy se stane, že bychom na ně navazovali něčím dalším. Pokud, minulý rok jsme to třeba dělali, že jsme načili hru, ale byla rozdělena na dvě části, kdy v první části získávaly bonusové předměty a druhá část byla cesta, kdy využívaly ty bonusové předměty. Takže to byl zrovna případ, kdy jsme navazovali ty dvě hry na sebe a kde ty děti mohly tu jednu zkušenost, kterou získaly během jedné hry, přenést do té druhé hry. Ale jinak více méně je to izolovaný, tzn. bez návaznosti, v podstatě neděláme, že by si potom povídaly o tom prožitku nějak záměrně, nijak s tím nepracujeme.“

Takže např. reflexe, zpětná vazba?

„Ne, určitě ne. Ona víceméně probíhá potom, když je volný čas, když si ty děti sednou společně s tím vedoucím, ale není to plánované. Je to o tom, že si ty děti s vámi začnou povídat a řeknou jo, takhle ta hra byla dobrá. Ale není to cíleně, je to spíše daný samospádem, aby si děti povídaly, o čem chtějí, aby to nebylo řízený.“

Ten program je více méně dost náročnej, protože máme hru odpoledne, dopoledne, večer máme další program a toho samostatnýho času děti moc nemají. Nechceme jim úplně organizovat ten samostatnej čas a přeci jenom to chce, aby si občas odpočinuly po svém a i ti vedoucí, aby měli trochu odpočinek, takže z toho důvodu se to nesnažíme moc organizovat nejlépe.“

Zdá se, že víte, o čem mluvíte, a o práci s prožitkem leccos víte, neznalost tedy nebude důvodem toho, že této možnosti nevyužíváte, jaké jsou tedy důvody?

„Spíš, jak už jsem říkal, nechceme plánovat ten zbývající čas, kterej by se tomu musel věnovat, protože ta hra trvá odpoledne např. dvě hodiny a ty děti už jsou unavený, takže to cíleně plánovat a prodlužovat ten čas, navíc počasí do toho, že bývá parno a takhle, je důležitěj čas na oddych. Druhá věc je, že ty pojmy jsou mi známý, protože hodně jsem studoval literaturu, právě zážitkovou pedagogiku a takovýhle věci, kde se to na to hodně dá napojovat a hodí se to, ale tím, že jsem v tý naší táborový partě jediným pedagogem, tak nechci do toho vysloveně nutit ty, co např. dělají v IT společnostech apod., kteří nejsou vysloveně z oboru, takže tak, ale jak říkám, ale je to více méně o tom, že ty děti samy za tím vedoucím přicházej a povídají si samy o tom, takže se to dělá neplánovaně, jenom to vychází samostatně z těch dětí, když se samy svěřou. Samy si povídaj.“

To probíhá individuálně nebo skupinově?

„No, maj volný čas, např. před večerí maj volný čas např. hodinku, takže někdo si sedne k chatkám a začnou si povídat mezi sebou, ten vedoucí vidí, že je tam houf, tak si jde povídat s nima nebo podobně. Je to na dobrovolné bázi toho, kdo si zrovna chce jak povídat, je to individuální potřeba.“

Co by Vás vedlo k případnému zařazení práce s prožitkem do programu?

„Jo, nastalo to v předloňském roce, kdy v podstatě část, hlavně z těch starších oddílů, úplně nesouhlasila s určitou fází tý celotáborovky, takže jsme potom s nima řešili, jakým způsobem by se chtěly zapojit víc nebo míň, v podstatě byla to právě taková ta reflexe o tom, co bylo a jak by to mělo pokračovat dál, ale byla to výjimečná situace. V podstatě ty děti tím, že nás už znaj, tak nám v tomhle tom dost věří a daří se nám ty děti zapojit tak, aby ty děti fungovaly a nebyly žádný problémy, ani v rámci tý socializace v tý skupině, ani v rámci těch individuálních problémů. Dá se říct, že tady v tom, musím zaklepat, ten tábor funguje naprosto spolehlivě.“

Mohl byste více popsat tu nenadálou událost a její následný průběh? Byl do toho zapojen celý tábor nebo jen konkrétní aktéři?

„Podstatě celá skupina těch starších dětí, takže asi tak 30 dětí. Šli jsme si sednout, ty starší oddíly, řekli jsme jim, proč se co stalo, oni nám řekli svůj názor a výsledek byl takovej, že jsme zjistili, že to byla spíše chyba v komunikaci, než že by to byla nějaká vzpoura nebo něco takovýho. Spíše se špatně vysvětlily věci, řeklo se to znova, řeklo se to pomalu v klidu, zopakovalo se to a víceméně si to vyřešily tímto způsobem samy.“

Dokážete si představit, že pokud by tam bylo více pedagogů, že by se to tam uplatňovalo?

„Ano, rozumím. Ten tábor je o několika faktorech. A toto si myslím, že souvisí s mnoha věcmi, které ten tábor ovlivňují. Zaprvé skladba těch dětí, to je první věc. Ty malé děti tu sebereflexi dělají v podstatě, když jim dáte papír, tužku nebo pastelky a oni kolikrát okamžitě začnou kreslit a kreslí ty zážitky. Tam už ta sebereflexe více méně už probíhá tímto způsobem, ale další věc je okolí toho tábora a další věc je počasí, který je, a to počasí je opravdu dominantním faktorem. Když by tam byli ti pedagogové, kteří by o to měli zájem, tak ještě záleží na další věci, zvolit náročnost těch her a časový úsek, což se nám nedaří, což je možná právě vinou toho počasí a bohužel v poslední době jezdíme do objektu, kde nejsme sami, takže z tohoto důvodu jsme limitováni, že je vedle nás další skupina táborů a víc musíme organizovat ten čas. Pokud by samozřejmě byly ideální podmínky, tak si myslím, že samozřejmě v rámci náročnosti her a v rámci většího prožitku si myslím, že by s tím asi nebyl problém. Nebránil bych se tomu a kdyby samozřejmě zástupce hlavního vedoucího, ten má na starosti hlavně ten program, já jako hlavní vedoucí převážně ty provozní věci, tak bych mu v tom nebránil, ba naopak,

ale je to o tom personálu a je to o těch podmínkách, který jsou, a to jsou ovlivňující faktory.“

Máte nějaké stanové cíle?

„Plačící dítě, že se mu nechce z tábora. Ne, nemáme žádné vyšší cíle. Je to jenom o tom, aby si děti odpočinuly. Asi ani nemáme možnost to dělat a asi si myslím, že bychom to neplánovali, nějaké vyšší cíle. Není důvod, ta skladba je tak pestrá těch dětí a tak různorodá, že to asi není úplně možný.“

Získal jste někde teoretickou znalost o práci s prožitkem kromě literatury např. v rámci studia?

„Jo, jo, to jsme měli v rámci studia psychologický výcvik v rámci psychologie, kdy vlastně podobný věci jsme dělali, právě, že mně se to moc líbilo, takže jak jsem říkal, kdyby byla možnost, byli lidi a podmínky, tak bych to podporoval. A vlastně na vlastní kůži jsem si to také vyzkoušel.“

Psychologický výcvik byl pro všechny nebo to bylo nad rámec, např. jen kurz pro zájemce?

„Ne, bylo to součástí studia psychologie.“

Nyní např. v rámci dalšího vzdělávání pedagogů?

„V rámci školních pobytů se to využívá, když na prvním stupni jezdí děti na školu v přírodě, to mají vysloveně programovaný přes soukromý sdružení nebo firmy, které vysloveně tuto zážitkovou pedagogiku dělají a vlastně kde se snaží o stmelování kolektivu. Máme i adaptační kurzy v šestém ročníku s dětma, když přecházej na druhý stupeň v šestém ročníku, většinou ty třídy se mění, protože se zmenšuje počet tříd, to znamená, že roste počet dětí, takže tam ta zážitková pedagogika je. Společný zážitek je ideální zážitek. Školení si samozřejmě jako škola můžeme objednat, ale tato školení jsou tak drahý, že škola to neproplatí a málokdo si to zaplatí sám.“

Setkal jsem se s tím, že někteří vedoucí se domnívali, že např. zpětná vazba, reflexe je vhodná pro určitou skupinu, máte na to nějaký názor?

„Já si myslím, že když je ta hra dobře postavená a dobře zorganizovaná, tak je úplně jedno, jaký má dítě. Samozřejmě některý hry se hodí víc pro starší, jiný pro menší,

záleží jenom na náročnosti, ale když je to dobře připravený, tak myslím, že věk není žádný problém. Malý i velký děti mají zážitky, jde jen o to, jak jim to připravíme.“

Chtěl byste něco dodat?

„Myslím, že se práce s prožitky či zážitky na táborech nevyskytují, pokud na to vysloveně není tábor nějak zaměřený, nebo alespoň nevím o tom, že by tomu tak bylo.“

Příloha VIII. Přepis rozhovoru - Oldřich

Osmým a zároveň posledním respondentem byl Oldřich, kterému je 32 let a je zaměstnán jako úředník veřejné správy. Letních táborů se účastnil od 20 do 28 let, přičemž první tři roky jako vedoucí a následně jako hlavní vedoucí. Tábory byly konány vždy po dobu 14 dnů. Věkové rozmezí účastníků bylo od 7 do 15 let. Počet účastníků byl 120 osob, pokud tábory vedl Oldřich, byla kapacita snížena na 60 osob. Tábory byly pořádány firmou, která byla za tímto účelem zřízena.

Kladete důraz, na akcích, kde působíš jako vedoucí, na získávání prožitků?

„To hlavně, hlavní úkol je ten, aby se ti lidi vraceli, takže ten prožitek tam bejt musel. Ty hry musely být fakt promakaný. My jsme měli celotáborák, to muselo bejt fakt promakaný a pak to samozřejmě záleželo na tom oddíláku, ten když byl neschopnej nebo nezázivnej, tak se stalo párkrát, že byl nahrazenej klidně i v průběhu někým, koho jsme zavolali, známýho. Já jsem jednou takhle střídal jednoho kluka. Jednou mi takhle hlavní vedoucí zavolal, že tam má tragickýho oddíláka, říkal, že ten oddíl nesnáší a bla, bla, bla. No a nebyla to pravda. Já jsem tehdy dostal do ruky oddíl velkejch dětí, ty mi tam řvaly a já nevěděl co s nima. Hlavní vedoucí se snaží do těch lidí hustit, jak se maj chovat, veškerý know how jim poskytne, šanony jsou to nepřeborný, to je neskutečná zásobárna. V podstatě je to ale o tom, že ten člověk to buď v sobě má, nebo nemá. To je samý jak s učitelem. Můžeš vystudovat pajdu, ale když to v sobě nemáš... Cílem prostě bylo, aby ty děcka jely znova, protože hlaváka to živí, takže se z toho stávala slušná komerce, jakože fakt, ale ta návratnost byla neuvěřitelná, až 80 %. Ale měl jsem také návratnost 18 %, to když se jednou udělal týdenní běh, tam se ty děcka prostě nesžijou, přijedou a vlastně hned odjedou, protože se odjíždí v neděli večer a přijíždí se hned v sobotu.“

Jaký byl ten čas, který měl na starosti oddílák, a kdy byl program pro všechny společný?

„Většinou dopoledne to bylo na oddíláku, odpoledne pak byla celotáborovka. Večer pak byl taky nějaký program, olympiáda, která byla zakomponovaná do celotáborovky atd. Tím zapláčneš čtyři večery úplně v pohodě, takže dvě třetiny tábor, jedna třetina oddílák toho dne. Večer často byla taková cochcárna, že si ty lidi mohli vybrat, co

chtěli, a to hráli. Měli jsme i organizovaný večery, ale to se nám moc neosvědčilo, nebyla to taková ta pohoda. Snažili jsme se dávat pryč to, co nemělo takovej úspěch.“

Považujete prožitek sám o sobě za dostatečný nebo na vašich akcích vidíte potřebu s ním dále pracovat? Proč?

„S prožitkem se pracovalo na internetu, kam ty děcka psaly, co se jim líbilo, tam to ty děcka pustí. Na to se klade důraz.“

Na samotném táboře jste to nezjišťovali?

„Ale ano, jde dítě kolem, tak se zeptáš, jak se má, a ony ty děti hodně reagují na tom internetu, jak už se těší, jak máma šetří a to fungovalo dobře. Ty děti si o tom psaly, byly tím úplně zblblý, i my jsme tím byli zblblí. Starší zblbnou mladší atd. Všichni se tam těší, ale ten program je tam fakt dobrej.“

Přemýšlel jsi někdy dříve o možnosti následné práce s prožitkem?

„Ne, ne, to vůbec ne. To ani nepřicházelo v úvahu. To nás ani nenapadlo.“

Co by vás vedlo k případnému zařazení práce s prožitkem do programu?

„To nevím.“

Je něco, co by vám bránilo v práci s prožitkem?

„Vůbec netuším.“

Získal jsi někde teoretickou znalost o práci s prožitkem? Např. v rámci zmiňovaných příprav?

„To ne, ty přípraváky byly spíše o tom, jak s těma dětma pracovat. Tady je šanon, tyhle jezdí roky, tady k tomu oddílu se přidejte atd.“

Nevíš, zda se tomu nikdo nevěnoval v rámci toho oddílového programu?

„To pochybuju, myslím, že ne.“

Chtěl bys něco dodat?

„Já ten program nikdy neřešil a řešil jsem to za běhu, ale vím, že ty holky, co měly malej oddíl, tak se nějak připravovaly a např. do noci tam něco vystříhovaly. Sice malý

děti utáhneš na vařený nudli, ale nemůžeš jim dát nic složitýho. Čím barevnější věci, tím líp.“

I. DŮVODY DŮRAZU NA PROŽITEK

aby se děcka mohly více poznat | navázat hlubší přátelství | přivést k Bohu | zamýšleli nad svoji vlastní vírou | duchovní rozměr | morální ponaučení | pochopit o čem se bavíme | rozebírání aktivity | aby něco užily | aby něco zažily | nová zkušenost | nového zažily, užily a vyzkoušely | žít jinak | aby to bylo efektní | aby je to bavilo | zprostředkovat zážitky | získávat děti na několik let | vzpomínky | něco, co si mohou přenést z dětství do dospělého života | jinak to děti bavit nebude | poznávat různé věci v přírodě | aby děti něco zažily | mohou zúročit i ve hře | aby si užily | aby děti byly v pohodě | aktivita byla smyslem | bavit co nejvíce dětí | aby je to zabavilo | aby vzpomínaly rády | úvod před hrami | přenést zkušenost do druhé hry | aby se vracely

II. REALIZACE NÁSLEDNÉ PRÁCE S PROŽITKEM

zpětně jsme hovořili a bavili se o tom, co se děje a proč se tomu tak dělo | sedíme a povídáme si o tom, co jsme dělali a jak se při tom kdo měl | situaci rozebíráme a povídáme, jaké to bylo | do deníku měly zachytit, zpracovat uplynulý den | namalovat | rozvíjet dál s ostatními dětmi nebo vedoucími | shrnutí dne | mluví právě o těch prožitcích a zážitcích z toho dne, jak je to poznamenalo, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo | nakreslit nějaký ten zážitek z toho dne | bavily o tom, co je nejvíce zasáhlo a proč | zpětný pohled na ten uplynulý den | sedneme si do kruhu | kolečko, jak jsme vnímali ten den | sdílení co dneska nejvíce zaujalo, co se vybaví ať už pozitivního nebo negativního | děti i vedoucí se vyjádří, kteří to samozřejmě mohou směřovat někam, kam chtějí | nakreslíme panáčka, kreslíme všichni | sedneme a povídáme si o tom | řešili jsme, co se jim líbilo na tom dni nejvíce (individuálně) | diskuze, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo | spontánní | společně si povídali o celém tom dnu | psaly deníky | (sdíleli se) co důležitého se stalo pro každého z nich nebo kdo koho nebo kdo komu vyšel vsvědčit, v čem | co v tobě ten den zanechal | jsme se o tom bavili | říkali jsme si postřehy, pak jsme to srovnávali | sednout si, popovídat si | ty děti si sednou společně s tím vedoucím | jde dítě kolem, tak se zeptáš

III. ČETNOST ZAŘAZENÍ NÁSLEDNÉ PRÁCE S PROŽITKEM

na každé z těch akcí | jednou za tu akci | tak nějak mimochodem | když bylo zakončení | vždy večer po nástupu | každý den večer

IV. FAKTORY PRO ZAŘAZENÍ PRÁCE S PROŽITKEM

když si to hra vyžádá | takovej dojem, že vidíme, že je zapotřebí se o tom dál bavit | akční hra, kde by se něco nepředvídaného stalo | uvědomit, co je zaujalo a co je bavilo | pokud to např. nějaké z těch dětí chce | když vidíme, že o děti potřebuje mluvit o tom, co se stalo | něco zásadního, např. zranění | pak si to schováváme jako vedoucí a pak si to sami projíždíme | děti to neumí vysvětlit, popsat, je to prostředek k tomu, jak se k tomu problému nebo té radosti, jak to prožívá, dostat | je to důležitý | mají to rády | odpočinout si | nesouhlas starších s určitou fází celotáborovky

V. FAKTORY PRO NEZAŘAZENÍ PRÁCE S PROŽITKEM

nevíme, jak se to má dělat, co dělat | nic o tom nevím | dítě to rozvíjí v sobě | byly malí | nemělo to tam svoje místo | malej, rodinnej tábor | pořád jsme si s nimi povídali | není důležité, jakou zkušenost si odnesou, že bychom na to někdy navazovali | byly malý | moc nám toho neřeknou | je to bezvýznamný | už si to moc nepamatujou | náročnej program | nechceme plánovat zbývající čas | počasí/parno | důležitěj čas na oddych / v partě jediným pedagogem | děti sami za tím vedoucím přicházej | sami si povídaj | je to individuální potřeba | daří se nám děti zapojit, aby fungovaly | nebyly žádný problémy | skladba dětí | okolí tábora | počasí | nedaří se zvolit náročnost her a časový úsek | objet kde jsme limitovaní

VI. ZÍSKÁNÍ TEORETICKÉ ZNALOSTI PRÁCE S PROŽITKEM

kurz animátora | přednáška na škole | psychologická sekce animátorskýho kurzu | o tom něco načetla | přednáška | předtáborové setkání | rozhovory v týmu vedoucích | znalosti ze školy a seminářů | ve škole v rámci psychologie | střední škola | zkušenosti zkušenějších | čekatelské zkoušky | rádcovské zkoušky | vůdcovské zkoušky a nějaké kurzy / v rámci studia psychologie psychologický výcvik | součást studia psychologie

Abstrakt

ZIČHA, M. *Prožitok na táborech*. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Kočerová.

Klíčová slova: prožitok, zážitek, zkušenost, proces výchovy zážitkem, modely zkušenostního učení, dramaturgie, zpětná vazba, cílená zpětná vazba, facilitace

V diplomové práci se zabýváme rolí prožitků na táborech pro děti a mládež a možnostmi následné práce s těmito prožitky. V teoretické části popisujeme a odlišujeme pojmy prožitok, zážitek a zkušenost. Zvláštní pozornost věnujeme procesu výchovy zážitkem, přičemž specifikujeme šest základních modelů zkušenostního učení. Dotýkáme se zpětné vazby, zejména cílené zpětné vazby, kdy zvlášť popisujeme facilitaci, její pravidla a techniky. V práci rovněž čtenáře seznamujeme se souvislostí zpětnovazebné práce a dramaturgie. Realizováním kvalitativního výzkumu zjišťujeme, zda táboroví vedoucí s prožitkem účastníků pracují, objasňujeme jevy, které je k práci s prožitkem (ne)vedou, popisujeme jejich zkušenosti s formou zpracování prožitku a zjišťujeme, zda mají v této oblasti nějakou teoretickou znalost.

Abstract

Experience at camps

Key words: experience, experience-based education process, experiential learning models, dramaturgy, feedback, targeted feedback, facilitation

This thesis deals with the role of experiences at camps for children and youth and the possibilities of subsequent work with these experiences. The theoretical part describes and differentiates between the Czech terms *prožitek*, *zážitek* and *zkušenost* (experience). Special attention is given to the process of experience-based education and six basic experiential learning models are specified. Feedback and targeted feedback are also mentioned with special focus being given to facilitation, its rules and techniques. The thesis also informs about the connection between work with feedback and dramaturgy. Qualitative research finds out whether camp leaders work with the participants' experiences, clarifies the phenomena (not) leading to this fact, describes their experience with the form of processing the experiences and determines if they have some theoretical knowledge in this field.