Univerzita Palackého v Olomouci,

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Možnosti zkušenostního vzdělávání v online rovině na příkladu sdružení SIMID**

Andragogika se specializací personální rozvoj

**Autor**: Bc. Tereza Ptáčková

**Vedoucí práce:** RNDr. Seidlová Markéta, Ph.D.

Olomouc, 2022

**PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Možnosti zkušenostního vzdělávání v online rovině*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne ……………………. Podpis …………………….

**PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce RNDr. Markétě Seidlové, Ph.D. za odborné rady. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině, která mi mnohokrát dala nový impuls a pohled na téma bakalářské práce, a mému příteli, který se mnou přečkal toto náročné období a po celou dobu mě podporoval.

# ANOTACE

|  |  |
| --- | --- |
| **Jméno a příjmení:** | Bc. Tereza Ptáčková |
| **Katedra:** | Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie |
| **Obor studia:** | Andragogika se specializací personální rozvoj |
| **Vedoucí práce:** | RNDr. Markéta Seidlová, Ph.D. |
| **Rok obhajoby:** | 2023 |

|  |  |
| --- | --- |
| **Název práce:** | Možnosti zkušenostního vzdělávání v online rovině na příkladu sdružení SIMID |
| **Anotace práce:** | Tato práce zkoumá na příkladu Sdružení pro interpretaci místního dědictví ČR, z.s. zkráceně SIMID, možnosti přesunu prezenčního kurzu prováděného za pomocí metodiky zkušenostního učení a místně zakotveného učení do online roviny.  V teoretické části vysvětluji základní pojmy a procesy v oblasti zkušenostního učení, přestavuji mé vybrané sdružení SIMID a konkrétně dokládám prvky těchto dvou přístupů v metodice SIMIDu. V empirické části následně charakterizuji rozdíly mezi dvěma typy kurzů – prezenční formu a online formu a srovnávám výhody a nevýhody obou přístupů. Dále věnuji podkapitolu příkladům dobré praxe, které během pandemie proběhly a byly uskutečněny členy sdružení SIMID, a v poslední podkapitole shrnuji výsledky mého výzkumu, který doplňuji nastíněním vývoje organizace půl roku po skončení mého výzkumu. |
| **Klíčová slova:** | Zkušenostní učení, SIMID, vzdělávání, místně zakotvené učení, online prostředí, interpretace, interpretace místního dědictví |
| **Title of Thesis:** | The Possibilities of Experiential Learning in the Online Environment on the example of the Czech Association for Heritage Interpretation (SIMID) |
| **Annotation:** | In the theoretical part terms and proceses related to experiential learning are explained, this organisation is introduced, and concrete element of both approches in the methodology used by SIMID is illustrated.  Empirical part characterises differences between two types of courses - live and on-line- and compares advantages and disadvateges of both aproaches. Next part focuses on examples of good practice - courses held by members of SIMID and last part summarises outcomes of my study and completes them with outline of progress of organisation half year after end of my study.. |
| **Keywords:** | Experiential learning, SIMID, education, place-based education, online environment, Heritage Interpretation, interpretation |
| **Příloha vázané v práci:** | 5 |
| **Počet literatury a zdrojů:** | 32 |
| **Rozsah práce:** | 59 s. (106 299 znaků s mezerami) |
| **Jazyk práce:** | Český jazyk |

# OBSAH

[ANOTACE 4](#_Toc121699618)

[OBSAH 6](#_Toc121699619)

[Úvod 6](#_Toc121699620)

[1. Zkušenostní vzdělávání 7](#_Toc121699621)

[1.1. Terminologické ukotvení 8](#_Toc121699622)

[1.2. Rysy zkušenostního učení 12](#_Toc121699623)

[1.3. Metody zkušenostního učení 21](#_Toc121699624)

[1.4. Sdružení SIMID & UIMID a jejich pojetí zkušenostního učení 23](#_Toc121699625)

[1.5. Interpretace místního dědictví a SIMID 26](#_Toc121699626)

[2. Metodologie výzkumu 30](#_Toc121699627)

[2.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky 30](#_Toc121699628)

[2.2. Design výzkumu 31](#_Toc121699629)

[2.3. Etika výzkumu 32](#_Toc121699630)

[2.4. Metody sběru a organizace dat 33](#_Toc121699631)

[2.5. Metody kódování a analýzy dat 35](#_Toc121699632)

[2.6. Výzkumný vzorek 36](#_Toc121699633)

[3. Vlastní analýza 38](#_Toc121699634)

[3.1. Porovnání prezenčního a online kurzu 39](#_Toc121699635)

[3.2. Příklady dobré praxe 50](#_Toc121699636)

[3.3. Shrnutí, diskuze a integrace výsledků – Vývoj rok poté 55](#_Toc121699637)

[Závěr 58](#_Toc121699638)

[Seznam použitých pramenů 60](#_Toc121699639)

[Seznam zkratek 63](#_Toc121699640)

[Seznam obrázků, grafů, schémat 64](#_Toc121699641)

[Seznam příloh 65](#_Toc121699642)

[Přílohy 66](#_Toc121699643)

# Úvod

Ve své bakalářské práci se zabývám možnostmi zážitkového učení v online rovině z důvodu náhlé nutnosti převést většinu vzdělávání do online prostoru. Téma jsem si zadala v momentě, kdy přišla první vlna pandemie Covidu-19 a veškerá vzdělávací struktura přešla na online formu vzdělávání. Na tuto situaci nebylo připraveno ani formální, ani neformální vzdělávání. Rozhodla jsem se tedy zaměřit svou práci na informální vzdělávání dospělých osob, konkrétně budoucích průvodců a osob zaměstnaných v oblasti muzejnictví či ochrany přírody, které vzdělává mnou vybrané *Sdružení pro interpretaci místního dědictví ČR*, zkráceně SIMID. Tato organizace je specifická svým přístupem, neboť využívá metody zážitkového vzdělávání, proto přechod do online prostředí zde byl ještě větším šokem.

V této práci popíšu jejich metody zážitkového vzdělání a jejich aplikace přímo v metodice SIMIDu, porovnám prezenční kurz s kurzem, který proběhnul v online rovině a následně uvedu příklady dobré praxe absolventů kurzů SIMIDu, které proběhly během karantény, a poznatky z nich vyplynutých. V poslední kapitole charakterizuji posun tohoto sdružení za rok po uvedených kurzech.

# Zkušenostní vzdělávání

Zážitkové a zkušenostní vzdělávání obecně můžeme popsat jako způsoby, styly učení či přístupy ke vzdělávání. Primárně jsou ukotveny v české odborné literatuře jako metoda v oblasti pedagogiky. Ostatně o tom svědčí fakt, že jako jedna z metod je zážitková pedagogika ukotvena i v Rámcovém vzdělávacím programu, nebo že existují poměrně významné organizace specializující se právě na tento přístup (jako např. Prázdninová škola Lipnice, Za Obzor DDM Kopřivnice aj.).

Obecněji můžeme říci, že „*zážitkové učení je založeno na osobní aktivitě žáka/účastníka kurzu. Primární je jeho zážitek vznikající při aktivním řešení nejrůznějších úkolů, reálných i modelových. Následnou reflexí (zhodnocením a zobecněním), obvykle usměrňovanou pedagogem, se zážitek transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti*“ (Svatoš & Lebeda, 2005, s. 17). Stěžejní částí této metody je tedy mimo již zmíněnou reflexi, využití hry a emocí s ní spojených jako prostředku k dosažení pedagogických cílů.

Nejedná se však čistě o pedagogický přístup; tato metoda je využívána i v informálním vzdělávání a také andragogice. Zážitkovou pedagogiku ale nelze považovat za paradigma totožné se zkušenostním učením, protože sami autoři českého pojetí zážitkové pedagogiky Hanuš a Chytilová (2009, s. 34) uvádí, že: „*Česká zážitková pedagogika vyrostla ze svých svébytných a ojedinělých kořenů, využívá ve své dramaturgii různé modely učení. (...) modely zkušenostního učení nejsou explicitním vyjádřením české zážitkové pedagogiky.*“

Definici termínu *zkušenostní učení* uvádí Lewis a William (1994, s. 5): „*Ve své nejjednodušší podobě zkušenostní učení znamená učení ze zkušenosti nebo učení vykonáváním dané činnosti. Zkušenostní edukace nejprve ponoří učícího se do zkušenosti a následně ho povzbuzuje v reflektování zkušenosti za účelem rozvinutí nových schopností, nových postojů, nebo nových způsobů myšlení.*“

### Terminologické ukotvení

Zmatení nepřichází pouze při přenášení zážitkové pedagogiky do zážitkové andragogiky, kdy se zážitkové učení nachází na pomezí obou disciplín, ale rovnou již ve slově ***zážitek*** či ***zkušenost***. Oba tyto české termíny vychází z anglického *experience*, slovo je však do češtiny těžko přeložitelné. Akademická obec se neshoduje v jeho překladu – zatímco Palán (2002, s. 246) překládá *experiential learning* jako ***zkušenostní učení***, Svatoš s Lebedou (2005, s. 16) jako *zážitkové učení*. Turčová (2007, s. 25) tuto problematiku shrnuje tak, že termíny *výchova prožitkem a zkušeností* a *výchova zážitkem* bývají často zaměňovány, ale dále se řešení tohoto problému nevěnuje. Problematiku komplikuje ještě Kirchner (2009, s. 24), který přidává třetí termín – *prožitek*.

Tento chaos se pokouší uspořádat Dočekal (2012), který termíny zasazuje do kontextu: „*Na počátku začínáme u prožitku, který je pouze prožíván, je činností samotnou, která je v případě ohlédnutí, tedy jistého návratu, zpětného pozorování transformována v zážitek. Při následném zobecnění a otestování obecných závěrů v nových situacích dochází ke vzniku zkušenosti. Z tohoto pohledu tedy můžeme říci, že všechny tři termíny můžeme využít při pojmenování cyklu učení – prožitek je základním zdrojem energie procesu, zážitek je pak podmínkou vzniku zkušenosti.*“ Dále navrhuje eliminovat jeden z těchto termínů; vzhledem k nejnižší frekventovanosti termínu *prožitek* (Jirásek, 2004, s. 14), a k nahlížení na něj pouze jako na prvotní fázi (ne jako na celý cyklus učení), se rozhoduje pro vyřazení tohoto termínu. Co se týče zbylých dvou termínů – *zážitek* a *zkušenost: „Cyklus učení (…) navrhuji nazývat zkušenostním učením, neboť k tomu, abychom o nějakém cyklu mohli hovořit, je třeba dosáhnout i poslední fáze – tou je po tomto terminologickém vymezení právě zkušenost. Zážitek totiž může zůstat dále nezobecněn, nedochází tedy ani k testování závěrů a vzniku nové zkušenosti. Zůstává tak na úrovni podnětu, jehož učební potenciál není využitý*“ (Dočekal, 2012, s. 16).

Proto tedy, ač jsou si zážitkové vzdělávání a zkušenostní učení velmi blízké, v této práci se bude jednat o zkušenostní učení.

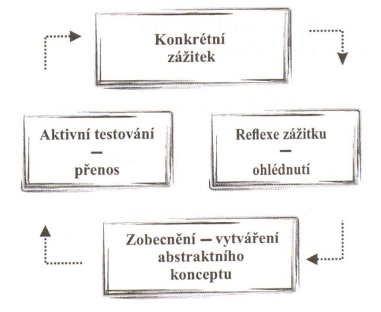
Do procesu učení vstupují dvě strany. První osobou je ***vzdělavatel***, nebo také lektor. Vzdělavatel používající metody zážitkového učení dle Kolba musí během procesu zastávat více rolí, které budou popsány v samostatné podkapitole.

Druhou stranou jsou poté účastníci, ***edukovaní*** nebo také edukanti. Vzhledem k tomu, že se pohybujeme na poli andragogiky, jedná se o dospělé osoby, které do vzdělávacího procesu přicházejí víceméně dobrovolně, vybírají si, čeho se budou či nebudou účastnit. Vztah edukátora a edukantů je v podstatě symetrický, lehká nevyváženost je způsobena pouze formálně sociálními rolemi, přístup je však po celou dobu partnerský.

##### Kolbův cyklus

Zkušenostní učení je založeno na cyklu učení, který se spirálovitě opakuje po celou dobu vzdělávání. Cyklů učení existuje mnoho, protože každý teoretik si vytváří svou vlastní variantu (Kolb, 2015; Hanuš & Chytilová, 2009). Většina z nich je však složena ze čtyř nebo pěti fází, které se v různých cyklech kopírují.

Nejvýznamnějším a zároveň pravděpodobně nejznámějším cyklem učení je Kolbův cyklus, který zároveň představuje nejzásadnější princip zkušenostního učení. Sám Kolb (2015, s. 32) ho popisuje takto: „*Učení je tedy koncipované jako čtyřfázový cyklus. (…) Bezprostřední konkrétní zkušenost je základem pro další pozorování a reflexi. Tato pozorování jsou začleněna do „teorie“, ze které následně můžou být odvozeny předpoklady pro novou situaci. Tyto předpoklady či hypotézy slouží jako návod pro jednání směřující k vytváření nových zkušeností.*“ Ve fázi zobecnění tedy dochází k uvědomění si postupů a procesů (celé zkušenosti) a následně zařazování a porovnávání nových vjemů se svou současnou „*teoretickou základnou*“ edukanta. Poté proces volně přechází do třetí fáze, kde následně probíhá aplikování a ověřování využitelnosti a pravdivosti nových zkušeností, které nás znovu přivedou k vytvoření nového konkrétního zážitku a ke vzniku nové zkušenosti.



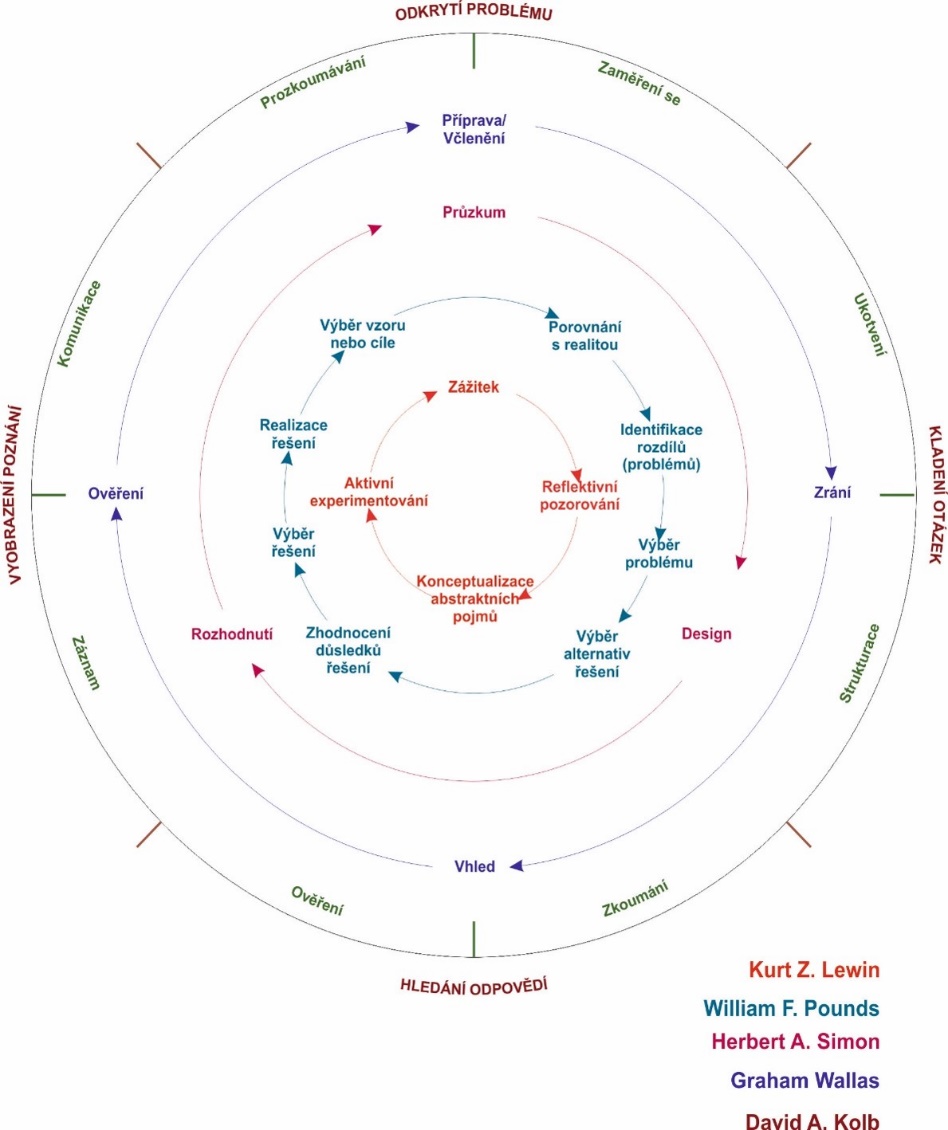
Obr. č.1 – Kolbův cyklus, Soják (2014, s. 23)

Konkrétní zážitek je zaměřen na osobní aktivní prožívání daného zážitku a dává důraz na emoce a prožitek, ne na myšlení – upřednostňuje intuici před racionalismem a systematičností.

Reflexe zážitku edukanta zaměřuje zpět na již proběhlý zážitek a vede ho k nestrannému pozorování a popisování skutečností a procesů. Důraz je tedy oproti první fázi kladen na myšlení a popis skutečnosti co nejobjektivněji.

Zobecnění navazuje na reflexi zážitku a snaží se tento popis převést do oblasti teorie, dává důraz na složitější myšlenkové operace a využívá logiku a metody jako syntéza, analýza, indukce apod.; jedná se tedy také o fázi zaměřenou na kognitivní stránku zážitku (znalosti a myšlenkové operace) a teoretizace.

Fáze aktivního testování právě vzniklé či upravené teoretické konstrukty aplikuje na reálné konkrétní situace a tento ideál přibližuje skutečnému stavu. V této fázi je zásadnější konání a praxe než pozorování.



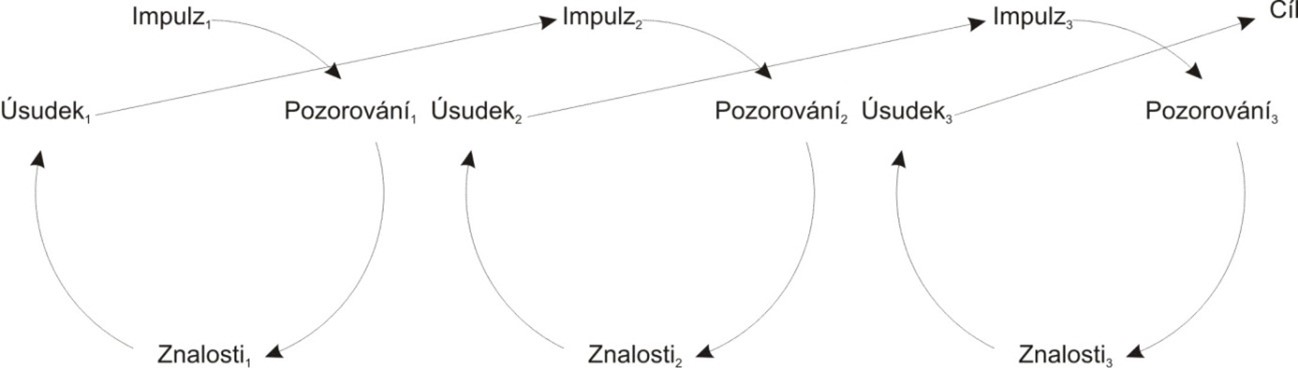
Obr. č. 2 - Integrované přístupy jednotlivých teoretiků k cyklům učení (Dočekal, 2018, s.33) – Kolbův cyklus odpovídá červenému kruhu nejvíc uprostřed

Kolbův cyklus je tedy rozdělen do dvou dimenzí získávání zkušeností a dvou dimenzí její transformace. Zkušenost je nejprve získávána skrze zážitek – bezprostřední zkušenost s daným objektem, a následně skrze zobecňování a teoretizování, při čemž je vytvořen abstraktní koncept dané zkušenosti. Přeměna této zkušenosti probíhá během reflexe a zpětného pozorování zážitku a zároveň také při aktivním testování a aplikaci nových či aktualizovaných teoretických postulátů (Kolb, 2015).

Spojovacím prvkem celého cyklu, který prochází všemi etapami, je tedy subjektivní zkušenost edukovaného. Edukant prožívá zážitek a z toho si dle svých preferencí vybírá výstup či zkušenost, kterou si ze situace vezme, čímž se pro něj stává unikátní. Sám edukant je tedy centrem pozornosti v této teorii.

Zkušenostní učení je tedy chápáno jako nikdy nekončící proces, který se neustále opakuje, ale není lineárně cyklický; ze staré zkušenosti je skrze zážitek a reflexi tohoto zážitku vytvářena aktualizovaná nová zkušenost, proces tedy probíhá „spirálovitě“ – nová zkušenost by tedy měla být na vyšší úrovni než ta původní. Člověk tedy přichází do každé situace s jistými vstupními kompetencemi, je konfrontován konkrétními podmínkami a skrze tuto konfrontaci a následnou reflexi reakce získává novou zkušenost.

Tuto spirálovitost ukazuje vizualizace níže od Deweyho, který jako první přišel právě s teorií zkušenostního učení. Jeho model je třífázový a zaměřuje se spíše na pedagogiku. Poprvé však představuje návaznost jednotlivých zážitků na budoucí zkušenosti. „*Kvalita každého zážitku má vliv na bezprostřední prožívání a na pozdější zkušenost*“ (Hanuš, 2009, s. 37).



Obr. č.3: Deweyho model zkušenostního učení (Dočekal, 2018; srov. Kolb, 1984, s. 23)

### Rysy zkušenostního učení

Podobně o zkušenostním učení smýšlí Chapman, McPhee a Proudman (1995, s. 243), kteří říkají, že: „*Je to série pracovních principů, které jsou všechny stejně důležité a které musejí být do určité míry splněné během zkušenostního učení.*“ Dle jejich názoru záleží na konkrétní edukační situaci a není nutné, aby každý krok procesu probíhal stejnou dobu „podle harmonogramu“, v některých případech se kroky překrývají a probíhají ve stejnou dobu, nebo je cyklus rozvitý a probíhá více cyklů v různých fázích najednou.

Dále ve svém díle tito autoři jednotlivé principy pojmenovávají (1995, s. 243-246):

* vyvážený poměr obsahu a procesu – nelze se soustředit pouze na proces (tzn. aktivitu či zážitek), ale je třeba dobře promyslet i obsah, který chceme skrze proces předat;
* lektor je zde pouze facilitátorem, edukant sám rozhoduje o svých učebních procesech;
* lektorova role je tedy vytvořit bezpečné a podporující prostředí, které stimuluje prostor ke tvoření a přehodnocování starých zkušeností, postojů a hodnot;
* učení by mělo být provázané s reálným světem a sloužit k propojování kontextů, vzájemných vztahů a souvislostí; nemělo by tedy být odtrženo od reality, ale naopak s ní být úzce spjato;
* lektor zohledňuje různé styly učení edukantů, a tedy využívá širokou paletu metod (jak styly učení, tak metody budou popsány dále);
* zkušenostní učení probíhá v momentě, kdy je edukant postaven mimo svou komfortní zónu. Tato zóna v tomto případě není myšlena s negativní konotací, jedná se o pouhé „vystoupení ze zajetých kolejí“ a otevření nového pohledu na danou skutečnost;
* velký důraz je kladen na reflexi aktivit a zobecnění do nových zkušeností;
* zkušenostní učení je úzce propojeno s emocemi, které pomáhají udržovat motivaci.

##### Role vzdělavatele v Kolbově cyklu

Vzdělavatel během Kolbova cyklu tedy zastává postupně čtyři odlišné role, které Kolb popisuje v tzv. *Kolb Educator Role Profile* (KERP). Tyto role následně propojuje s jednotlivými fázemi cyklu podle modelu teorie zkušenostního učení (ELT) a vysvětluje jejich důležitost a nezastupitelnost v cyklu učení.

Mezi první fází *konkrétního zážitku* a druhou fází *reflexe* se vzdělavatel stává *facilitátorem.* Zde by měl vytvářet bezpečné prostředí motivující k prožívání zážitku naplno. Jeho rolí je podporovat, začleňovat a vytvářet sociální vazby a dialog. „*Facilitátor neradí věcně, obsahově, ale pomáhá klientům držet se stanoveného cíle a najít řešení v reálném čase*“ (Medlíková, 2010, s. 14).

Mezi druhou fází *reflexe* a třetí fází *zobecňování* na sebe vzdělavatel bere roli *experta*. Zde edukátor působí autoritativněji, vede edukované k reflexi právě prožitého zážitku, systematicky ho analyzuje a seskupuje informace, které obhajuje či napadá a tím rozvíjí diskuzi. (tamtéž) Vzdělavatel zde zapojuje své odborné znalosti a předává je např. skrze krátký výklad, který by však měl proběhnout až na základě reflexe, aby nedošlo k projektování zkušeností vzdělavatele do této konkrétní reflexe zážitku a zamezilo se ovlivňování.

Mezi třetí fází *zobecňování* a čtvrtou fází *aplikace* přebírá roli *evaluátora*. Ten hodnotí, rozhoduje a poskytuje zpětnou vazbu. Je objektivní a soustředěn na výsledky a výkony, vytváří rámec kýženého výkonu a tím stanovuje dílčí cíle (tamtéž).

Poslední roli edukátor zastává mezi čtvrtou fází *aplikace* a pátou / první fází *zážitku*; ta se nazývá *kouč*. V této roli vzdělavatel motivuje edukované, aby dosáhli cílů a hledali nové cesty či příležitosti. Zároveň poskytuje zpětnou vazbu pro zlepšování výkonu, často rozhovory jeden na jednoho, aby mohl nasměřovat individuální cíl edukovaných, a tak ovlivnit celý proces (tamtéž).

##### Styly učení dle Kolba

Protože je každý edukant velmi specifickou osobností, je pro něj efektivní jiný styl učení. Kolb (2015, s.115) se tedy domnívá, že je třeba upravovat přístupy k jednotlivým edukovaným na základě jejich povahy, ale i povahy zkušenosti; vymezuje tak čtyři hlavní styly učení – **divergující styl, asimilující styl, konvergující styl** a**akomodující styl**.

Pro divergující styl učení je typický důraz na naslouchání a pocity. Jeho silnými stránkami je konkrétní zkušenost a pozorování. Člověk, který preferuje tento styl, bývá kreativní a má dobrou představivost, většinou vyniká v hledání alternativních přístupů a nápadů a dokáže flexibilně reagovat na nově nastalou situaci.

Asimilující styl učení je naopak nejsilnější při vytváření zobecnění a abstraktních teorií, které navazují na reflexivní pozorování. Osoba s tímto stylem učení jednoduše zvládá indukci a vytváření teoretických konceptů. Abstraktní koncepty jsou pro ni zásadnější než sociální interakce či praktické využití dané ideje.

Konvergující styl učení je příznačný pro tvůrce a plánovače. Zásadní části Kolbova cyklu jsou pro tento styl zobecnění a vytváření abstraktních konceptů a jejich následná aplikace a testování. Lidem s tímto stylem učení nedělá potíže řešení problémů, rychlé rozhodování a praktické využívání teoretických konstruktů. Dokážou se velmi dobře kontrolovat a je pro ně komfortnější řešit problém praktické či technické povahy než zabředávat do mezilidských konfliktů.

Akomodující styl učení se soustředí na praktickou část Kolbova cyklu – zásadními fázemi jsou pro něj konkrétní zážitek a aplikace či aktivní testování. Větší důraz je tedy kladen na aktivitu a konání, než na teoretizování a vytváření abstraktních konstruktů. Lidé preferující tento učební styl vynikají v situacích, kdy je třeba rychle reagovat na měnící se situaci a intuitivně postupně řešit problém namísto jeho analyzování a plánování nejlepšího možného řešení.



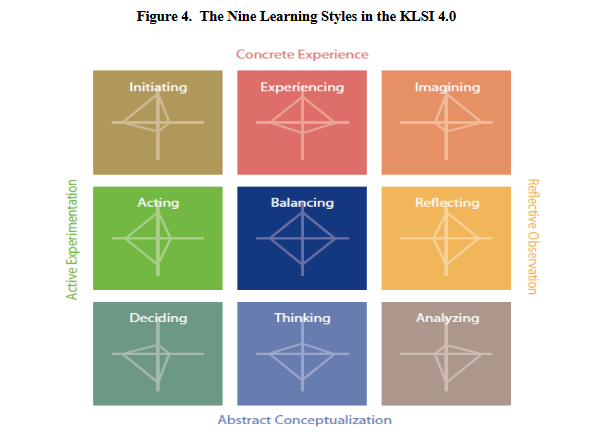
Obr. č. 4: Typy žáků podle Kolbovy teorie zkušenostního učení (Mareš, 1998, s. 23)

Zároveň na Kolba navazovali také Honey s Mumfordem (1992), kteří z těchto čtyř učebních stylů vytvořili vlastní teorii, kde pojmenovávají právě osoby zaměřené na daný učební styl: divergující styl = hodnotitel; asimilující styl = teoretik; konvergující styl = pragmatika a akomodující styl = aktivista.

Kolb tuto typologii mnohokrát poupravil a poslední verze, kterou on sám nazývá *The Kolb learning style inventory 4.0 (KLSI 4.0)*, rozlišuje devět různých učebních stylů (Kolb, 2015, s.143-151), které více rozpracovávají čtyři výše uvedené typy.

Nejprve na základě těchto čtyř stylů vznikly nové čtyři vzdělávací módy – **Experiencing** (zásadní část cyklu – *Konkrétní zkušenost* CE), **Reflecting** (zásadní část cyklu – *reflektující pozorování* RO), **Thinking** (zásadní část cyklu – *abstraktní konceptualizace* AC) a **Acting** (zásadní část cyklu – *aktivní experimentování* AE) (Abbey, Hunt & Weiser, 1985).

Následně kombinací těchto módů vznikly další čtyři– **Imagining** (spojení *konkrétní zkušenosti* & *reflektujícího pozorování* CE & RO), **Analyzing** (spojení *abstraktní konceptualizace* & *reflektujícího pozorování* AC & RO), **Deciding** (spojení *abstraktní konceptualizace* & *aktivního experimentování* AC & AE) a **Initiating** (spojení *konkrétní zkušenosti*& *aktivního experimentování* CE & AE). Posledním stylem je kombinace všech 4 módů – **Balancing** (CE & RO & AC & AE); (Mainemelis, Boyatzis, & Kolb, 2002). Veškeré překlady názvů daných stylů jsou mým překladem, oficiální terminologický překlad jsem nenalezla.



Obr. č. 5: Devět stylů učení podle KLSI 4.0 (Kolb,A. & Kolb D., 2013, s. 14)

**Intiating** (iniciační styl) je charakterizován schopností iniciovat akci, aby mohlo dojít ke zkušenostem a s nimi spojeným situacím. Je spojením dimenze *aktivního experimentování* (AE) a *konkrétní zkušenosti* (CE). Z původních čtyř učebních stylů by mohl odpovídat akomodujícímu stylu. Lidem s tímto typem se daří v dynamickém vzdělávacím prostoru, kde mohou spolupracovat s ostatními na plnění úkolů, stanovování cílů a zkoušení různých přístupů k dokončení projektu. Dávají přednost učitelům, kteří na sebe berou roli kouče nebo mentora a pomáhají jim učit se na základě jejich životních zkušeností.

**Experiencing** (prožitkový styl) nachází smysl v hlubokém zapojení do zkušenosti, prožitku, emocí a vztahů. Vychází z *konkrétní zkušenosti* (CE), a zároveň vyvažuje *aktivní experimentování*. (AE) a *reflektivním pozorováním* (RO). Osoby s tímto stylem upřednostňují vzdělávací prostor bohatý na interakce a průběžnou komunikaci s ostatními edukanty. I když rádi pracují ve skupinách, potřebují také čas na samostatnou práci, aby mohli věci dokončit. Je důležité, aby dostávali konstruktivní zpětnou vazbu na svůj pokrok v práci i v osobním životě. Je pro ně důležité, aby měli osobní vztah se svým učitelem.

**Imagining** (styl představování si) je charakterizován získáváním představ a možností skrze pozorování a následnou reflexí zkušeností. Kombinuje v sobě kroky učení se *konkrétní zkušeností* (CE) a *reflektivního pozorování* (RO). Z původních čtyř učebních stylů by mohl odpovídat divergujícímu stylu. Lidé s tímto stylem rádi pracují ve skupinách, kde probíhá otevřená a volně plynoucí konverzace, při níž mohou shromažďovat informace, naslouchat s otevřenou myslí a přijímat individuální zpětnou vazbu. Užívají si situace, které vyžadují generování široké škály nápadů, například brainstormingové sezení. Oceňují učitele, kteří zastávají roli facilitátora a jsou citliví a kreativní.

**Acting** (konající styl) je charakterizován silnou motivací jednat zaměřeně na cíl a využívat k tomu úkoly a osoby. Vychází z *aktivního experimentování* (AE) a zároveň vyvažuje *konkrétní zkušenost* (CE) a *abstraktní konceptualizaci* (AC). Osoby tohoto stylu se učí nejlépe učením na pracovišti prostřednictvím diskusí s kolegy a prací v týmech. Dávají přednost učitelům s praktickými zkušenostmi z reálného světa, které mohou napodobovat.

**Reflecting** (reflektivní styl) se vyznačuje schopností propojovat myšlenky (teorie) a zkušenosti prostřednictvím reflexe. Vychází z *reflektivního pozorování* (RO), přičemž vyvažuje *konkrétní zkušenosti* (CE) a *abstraktní konceptualizace* (AC). Lidem s tímto stylem se daří ve výukových prostorech bohatých na dialogy a diskuse, ale dobře se učí i z přednášek, samostatných projektů a z četby. Vzhledem k tomu, že dávají přednost hluboké reflexi, mohou také potřebovat čas na samostatné přemýšlení a pochopení svých zkušeností. Oceňují učitele, kteří poskytují příležitosti k individuálnímu a skupinovému přemýšlení a kteří jsou otevření zkoumání myšlenek.

**Deciding** (rozhodovací styl) je charakterizován schopností používat teorie a modely k rozhodování o řešení problémů a způsobech jednání. Kombinuje *abstraktní konceptualizaci* (AC) a *aktivní experimentování* (AE). Z původních čtyř učebních stylů by mohl odpovídat konvergujícímu stylu. Osoby s tímto stylem se mohou nejlépe učit ve vzdělávacích prostorech, kde mohou experimentovat s novými myšlenkami, simulacemi, laboratorními úkoly a praktickými aplikacemi. Dávají přednost učitelům, kteří stanovují jasné standardy a cíle a hodnotí pomocí problémů a otázek, které mají správné nebo špatné odpovědi.

**Thinking** (teoretický styl) se vyznačuje schopností disciplinovaně se zapojit do abstraktního uvažování a logického myšlení. Opírá se o *abstraktní konceptualizaci* (AC) a zároveň vyvažuje *aktivní experimentování* (AE) a *reflektivní pozorování* (RO). Lidé s tímto stylem se mohou nejlépe učit v dobře strukturovaných učebních prostorech s jasnými pokyny a učebními plány. Daří se jim také v prostředí, kde mohou navrhovat nebo provádět experimenty či manipulovat s daty. Mohou dávat přednost samostatné práci a potřebují čas na promýšlení věcí. Důležité jsou pro ně především odborné znalosti učitele v daném oboru.

**Analyzing** (analyzující styl) se vyznačuje schopností integrovat a systematizovat myšlenky prostřednictvím reflexe. Kombinuje *reflektivní pozorování* (RO) a *abstraktní konceptualizaci* (AC). Z původních čtyř učebních stylů by mohl odpovídat asimilujícímu stylu. Osobám tohoto stylu se daří ve vzdělávacích prostorách, kde mohou využívat a rozvíjet své analytické a konceptuální schopnosti. Často dávají přednost přednáškám, četbě, zkoumání analytických modelů a potřebují mít čas si věci promyslet. Raději pracují sami než ve skupinách. Dávají přednost učitelům, kteří na svých přednáškách a v interakci s nimi modelují jejich myšlenkový a analytický proces.

**Balancing** (vyvažovací styl) se vyznačuje schopností přizpůsobit se; zvažuje výhody a nevýhody jednání oproti uvažování a prožívání oproti myšlení. Vyvažuje *konkrétní zkušenost* (CE), *abstraktní konceptualizaci* AC), *aktivní experimentování* (AE) a *reflektivní pozorování* (RO). Osoby s tímto stylem bývají spokojenější v prostředí, kde mohou využívat všechny čtyři způsoby učení: učení na přednáškách, diskusních skupinách, brainstormingových sezeních, laboratořích a učení na pracovišti. Protože jsou schopni se přizpůsobit různým vzdělávacím prostředím, jsou schopni se mohou učit od učitelů s různými přístupy k výuce.

##### Reflexe

Jak již v této práci bylo mnohokrát zmíněno, reflexe je dalším z primárních principů tohoto přístupu. Její důležitost se v současnosti objevuje v dílech mnoha autorů. Reflexe je zde využívána více způsoby.

Slouží edukantovi jako moment uvědomění si proběhlého zážitku a pojmenování a zobecnění procesů a nově nabyté zkušenosti, jde tedy o užitek pro edukanta čistě osobní a můžeme ji z tohoto pohledu popsat jako jednu z fází Kolbova cyklu.

Mimo tento pohled, reflexe slouží jako zpětná vazba pro edukátory či ostatní edukované; učení není dané a konstantní, ale velmi flexibilní a tvárný proces, který se musí aktualizovat a přizpůsobovat současným potřebám (Kolb, 2015, s. 50). Medlíková (2010, s.104) reflexi a evaluaci z tohoto pohledu hodnotí jako:

1. Zpětná vazba k lektorskému výkonu
2. Cesta veřejné manifestace názoru klienta
3. Způsob ocenění
4. Ochrana lektora před možnými budoucími chybami
5. Informace ke změnám
6. Věcný a doložitelný doklad
7. Zveřejnitelný marketingový a PR nástroj
8. Podklad pro další nabídku či obchod

### Metody zkušenostního učení

Metody zkušenostního učení popisují Wurdinger a Carlson (2010), kteří skrze ně ukazují důležitost aktivního zapojení účastníků. Metody jsou řazeny do pěti přístupů, či skupin – metoda *aktivního učení*, *problémově orientované učení*, *projektové učení*, metoda *učení prostřednictvím služby komunitě* a *místně zakotvené učení*.

Cílem ***aktivního učení*** (*active learning*) je zvýšit zapojení studentů a společnou komunikaci ve třídě. Nejčastěji je aktivní učení spojeno s metodami jako hraní rolí, simulace, debaty, prezentace, případové studie a dramatizace. Dle organizační formy vzdělávání mohou být tyto metody využívány individuálně, ve dvojicích nebo v malých skupinách (Wurdinger & Carlson, 2010, s. 17). Dle autorů mohou být tyto strategie použity ve třídě, kde je čas omezen a rozdělen do jednohodinových až tříhodinových bloků. Vyžadují jistou časovou dotaci a v momentě, kdy vzdělavatel potřebuje předat velké penzum informací v krátkém časovém úseku, nejsou tyto metody vhodnou volbou. Zároveň tyto postupy kladou i poměrně velké nároky na vzdělavatele, který musí být zdatným moderátorem, aby vše proběhlo efektivně pro většinu edukovaných. Fink upozorňuje na důležitost reflexe, jež by měla po těchto metodách následovat, a zdůrazňuje, že cílem těchto aktivit je podnítit studenty k diskuzi o daném tématu a zhodnotit jeho využitelnost v prostředí reálného života (Fink, 2003; in Wurdinger & Carlson, 2010, s.17-18). Zároveň autoři Wurdinger & Carlson (2010, s. 28-29) upozorňují na nutnost vytvořit bezpečnou atmosféru, kde se edukovaní nebudou bát projevit; uvědomují si totiž riziko, že edukanti mohou přicházet s dřívější negativní zkušeností s metodami tohoto typu nebo mohou podceňovat svůj přínos do aktivity.

Metody **problémově orientovaného učení** (*problem-based learning*) pracují s předem vystavěným problémem, který se studenti postupně snaží vyřešit, a tím skrze svou aktivitu při hledání řešení získávají mezidisciplinární kompetence. Vzdělavatel zde zaujímá roli kouče, který koriguje směr a rozvíjí kritické myšlení a pomáhá systematizovat postup (Wurdinger & Carlson, 2010, s.31). Zásadní je správně vyvážit intenzitu zapojení kouče do řešení problému, aby edukovaní nebyli bezradní, ale zároveň na řešení problému přišli vlastní aktivitou a řešení pro ně bylo výzvou.

Metoda **projektového učení** (*project-based learning*) je metoda, kdy se skupina nebo jednotlivec rozhodne pro nějaký dlouhodobý projekt, který má jasný cíl a výstup (výrobek či jiný výsledek práce). Při této metodě hrozí nerovnoměrné zapojení všech účastníků na výsledném produktu; výhodou však je rozvíjení týmové spolupráce a vyjednávání. Je nutné myslet na časovou dotaci kurzu, protože tato metoda je většinou časově náročná. Vzhledem k faktu, že časový plán (myšleno rozvrhnutí úkolů v zadaném čase) by si v tomto přístupu měli určovat sami účastníci, nelze jednoduše s časem manipulovat a přizpůsobovat ho situaci. Při této metodě lze účastníkům nechat volnou ruku při všem (což je žádoucí varianta), zadat téma či podmínky, které musí v projektu splnit, nebo jim ho direktivně řídit bez možnosti zasahovat do kurikula (avšak v tomto případě projektové učení postrádá své základní principy). Ve všech případech by však měli edukovaní předem znát všechny podmínky a způsoby hodnocení, které by neměly být nadále jakkoliv upravovány (Wurdinger & Carlson, 2010, s. 50-56).

Metoda ***service learning***, tedy metoda zaměřena na konkrétní službu v komunitě, probíhá ve třech fázích. Nejprve proběhne analýza potřeb dané komunity a plánování naplnění této potřeby. Druhou fází je pak samotné provedení a třetí je následná reflexe. Reflexe je, ostatně jako ve všech těchto metodách, klíčovým prvkem, protože právě skrze ni si účastníci uvědomují své pocity a tvoří si novou zkušenost. Zpětné vazby se kromě účastníků a vzdělavatele může účastnit také příjemce dané služby (Wurdinger & Carlson, 2010, s. 74-78). Tato metoda vede pozornost mimo vzdělávací prostředí, akcentuje občanskou zodpovědnost a učení skrze nezištnou pomoc.

Metoda **místně zakotveného učení** (*place-based learning)*, tedy metoda zaměřená na konkrétní místo, je přístup, kde účastníci získávají vztah ke konkrétnímu místu, které je pro ně osobně relevantní. Programy pracují s místním dědictvím, komunitou a prostředím. Aktivity probíhají venku – ať už ve městě či v přírodě. Hlavní myšlenkou této metody je vybudovat vztah účastníků k místu a tím zvýšit jejich angažovanost (Wurdinger & Carlson, 2010, s. 84-85). Konkrétněji tuto metodu popíšu v rámci podkapitoly 1.5 přímo na myšlenkách sdružení SIMID.

### Sdružení SIMID & UIMID a jejich pojetí zkušenostního učení

V této podkapitole popíšu sdružení SIMID, na kterém je má práce vystavěna, a vysvětlím jeho provázanost se zkušenostním učením, a to jak v oblasti, kterou svými školeními předávají účastníkům, tak při samotném školení. Nejen že sdružení využívá prvky zkušenostního učení při tvorbě svých kurzů, ale nabízí školení o interpretaci místního dědictví, tedy o přístupu ke vzdělání, který je dle mého názoru na zkušenostním učení také postaven. Proto bude věnována popisu skrze analýzu dokumentů – *Strategického plánu MYMID, Metodiky Interpretace místního dědictví*, která je používána na kurzech, a jejich stránek.

*Sdružení pro interpretaci místního dědictví ČR*, z.s., zkráceně SIMID právě na prvcích zkušenostního učení staví své kurzy. Jedná se o informální profesní kvalifikační vzdělávání, které kombinuje rozvoj *soft skills*, což jsou kompetence v oblasti chování a interpersonálních dovedností, mezi které patří například umění komunikace, schopnost vyjednávat a řešit konflikty, sebereflexe, tvořivost, práce v týmu, osobní efektivita, disciplína motivace a další, s *hard skills*, ,,tvrdými" technickými, odbornými, profesními dovednostmi a znalostmi získávanými speciálním vzděláváním či tréninkem např. v oblasti cizích jazyků nebo ovládání strojů a přístrojů, proto jsou metody zážitkového učení kombinující rozvoj obou těchto typů kompetencí efektivní.

Sdružení existuje již 11 let od roku 2011 za účelem podpory praxe, vzdělávání a výzkumu v oblasti interpretace místního dědictví v České republice. Je jediným sdružením, které se touto problematikou zaobírá.

Impulzem k jeho vzniku byla nastalá potřeba metodické pomoci pro tzv. *domy přírody*. Domy přírody jsou návštěvnickými centry Chráněných krajinných oblastí České republiky, které zprostředkovávají kontakt s veřejností CHKO a prezentují hodnoty daného území a způsoby jejich zachování. Pro prohloubení výzkumu v této oblasti roku 2016 založilo sdružení SIMID *Ústav pro interpretaci místního dědictví* ČR UIMID, který má za cíl mimo výzkum vytvářet metodiky, analýzy, konference a další aktivity odborného charakteru. SIMID čítá přes 42 členů na území České republiky a Slovenska. Členové pracují v různých organizacích, domech přírody a muzeích po celé republice. Společným názvem s *Ústavem pro interpretaci místního dědictví* ŠR, z.ú. (zkráceně UIMID) se tato dceřiná sdružení jmenují MYMID.

Hlavní postulát pojmenovává předseda a zakládající člen SIMIDu Ladislav Ptáček: „*Protože dobrá interpretace má kouzelnou moc měnit pohled lidí na svět. Chceme to umět co nejlépe, s respektem k nim i ke světu. A chceme to dělat společně a mít z toho radost*“ (SIMID&UIMID, 2021, s. 3).

Sdružení nabízí služby ve třech oblastech. První oblastí je poradenství, kdy nabízí **průzkumy návštěvníků** (již proběhl např. v CHKO Beskydy, Brdy či Broumovsko) a **hodnocení zážitku návštěvníků & kvality interpretace** (v muzeích zřizovaných Libereckým krajem).

Druhou oblastí je **plánování a koncepce**, do které spadá tvorba koncepce práce s návštěvnickou veřejností (např. CHKO Český kras, Český ráj či Pálava), interpretační plány pro tzv. domy přírody (např. Dům přírody Brd, Jizerských hor či Kokořínska a Máchova kraje) a libreta a scénáře expozic či výstav (např. Dům přírody Pálava či vstupní expozice areálu Valašská dědina v Národním muzeu v přírodě).

Třetí oblastí je poté **školení**, které se dělí na dva okruhy. Jednou sadou školení jsou certifikované kurzy, které jsou vytvořeny ve spolupráci s mezinárodní organizací Interpret Europe a které SIMID poskytuje pro Střední Evropu. Jedná se o tři typy kurzů pro interpretátory. Interpretátorem je myšlen primárně průvodce, ale do této oblasti spadají tvůrci edukačních programů, či programů a expozic v muzeích a tvůrci vzdělávacích stezek a informačních panelů. Jedná se o kurz interpretačního plánování (*Certified Interpretive Planner* *– CIP*), kurz interpretačního psaní (*Certified Interpretive Writer – CIW*) a kurz interpretačního průvodce (*Certified Interpretive Guide – CIG*). Tyto kurzy mají ve standartní podobě pět dní a probíhají v prezenční podobě. Mimo tyto certifikované kurzy SIMID nabízí i školení na míru, kdy si kterýkoliv zájemce z řad veřejnosti, či kterákoliv organizace či sdružení může vybírat z těchto témat: Základy interpretace, Základy psaní interpretačních textů, Místní průvodcovství, Základy tvorby expozic, Základy tvorby tiskovin a Základy tvorby stezek a panelů. Ty trvají v rozmezí půl dne a tří dní na základě poptávky a časových možností klienta.

Cílovou skupinou těchto kurzů jsou většinou osoby v rámci cestovního ruchu. Často se jedná o průvodce či zaměstnance muzea, galerie či jiného výstavního prostoru s expozicemi, nebo jsou to zaměstnanci CHKO či již zmíněných domů přírody, kteří chtějí zlepšit svou komunikaci s veřejností, vytvořit nějakou naučnou stezku nebo expozici v Domě přírody.

Kurzy jsou placeny a jejich cena se odvíjí od výběru typu – prezenční či online kurzy. Protože většina kurzů je nabízena primárně prezenčně, celková částka se ovíjí podle ceny ubytování a stravy. Většinou se náklady pohybují mezi 6 a 7 tisíci, avšak protože se tyto kurzy dělají ve spolupráci s nějakou organizací či jsou částečně financovány z nějakého projektu, reálná cena pro účastníka je cca 2500 Kč.

Obsah kurzů se odvíjí od zvoleného typu, avšak jedná se o interpretaci v některém z jejích podání (psaní, průvodcování, tvorba expozic či stezek apod. Vždy kurz kopíruje hlavní myšlenky sdružení, které budou popsány v další podkapitole, pouze je aplikuje na danou formu.

Vize SIMID & UIMID: „*Chceme, aby přírodní a kulturní dědictví bylo ceněnou součástí lidských životů, rozšiřovalo obzory, bylo zdrojem poučení a osobní identity, propojení s místem i lidmi. Proto usilujeme o představení – interpretaci – místního dědictví srozumitelným a účinným způsobem*“ (2021, s. 19).

Poslání SIMID & UIMID: „*Naším posláním je vzdělávat, podporovat a propojovat zájemce o interpretaci místního dědictví a rozvíjet znalosti, dovednosti a postoje, které vedou k udržitelné budoucnosti místního dědictví*“ (2021, s. 19).

### Interpretace místního dědictví a SIMID

Teoretik intepretace a dlouholetá vůdčí osobnost Interpret Europe Thorsten Ludwig (2015) popisuje interpretaci místního dědictví takto: „*Cílem interpretace místního dědictví je (…) vést lidi k tomu, aby dokázali přijmout společné dědictví za své, starat se o ně a objevovat význam, „ducha“ všech těch vzácných míst, která na evropském kontinentu máme.*“ Interpretace má tedy blízko ke vzdělávání, které akcentuje i afektivní stránku kompetencí.

SIMID na svých stránkách definuje cíl interpretace takto: „*sdělit něco podstatného o našem přírodním či kulturní dědictví tak, aby to návštěvník, čtenář či posluchač přijal, přemýšlel o tom a začal jednat.*“ (2021)

Protože se jedná o interpretaci místního dědictví, v popředí stojí právě *místní dědictví*. Tím je myšleno přírodní i kulturně historické dědictví dané oblasti, tedy to, co veřejnost považuje za hodnotné. Místní dědictví může být hmotné i nehmotné. „*Jako interpretační průvodci jsme strážci, jejichž úkolem je zodpovědně pečovat o místí dědictví – a nezáleží na tom, zda pracujeme v chráněném území, kulturní nebo historické památce, muzeu či zoologické zahradě. Dědictví tedy souvisí s tím, o co lidé stojí, co chtějí zachránit, zdědit po svých předcích – s tím, čemu přisuzují hodnotu*“ (Ludwig, 2015, s. 12).

Interpretace místního dědictví tedy využívá metodický přístup tzv. *place-based learning*, který bychom mohli aplikovat s malými úpravami i na fenomén jako je objekt, či nehmotné dědictví. V českém prostředí se tomuto přístupu říká *místně zakotvené učení* a kopíruje cíle intepretace místního dědictví – pro kontext využívá všechny souvislosti (přírodu, kulturu, historii, sociodemografické informace apod.), zároveň podporuje občanskou participaci na projektech pro komunitu či obec a utváří místní partnerství a provázanost regionu. Zásadními principy, mimo již výše zmíněné obecně platné pro zkušenostní učení (např. aktivní participace), je učení o místě. Místo musí být však pro nás osobně relevantní (učíme se v širších souvislostech). Zásadní je rovněž učení v místě, protože pokud předávám povědomí o místě, které je mi blízké, jak osobně, tak reálnou vzdáleností; je záhodno, aby tyto kompetence byly učeny přímo u fenoménu. Tím se následně buduje vztah k místu. Velkým tématem v interpretaci místního dědictví je také udržitelnost a provázanost či vztah s místní komunitou (Borovinová, Hájková & Kulich, 2020).

Hlavním princip interpretace místního dědictví shrnuje tzv. *interpretační trojúhelník.* Ten představuje spojení tří důležitých subjektů či objektů interpretace: „*1) místo nebo předmět, který má člověk zažít, 2) lidé, kteří se s ním setkávají a 3) osoby nebo věci, které jim interpretaci zprostředkují*“ (Ludwig, 2019). Vytváříme tedy určitou síť komunikace, která funguje mezi účastníky a vzdělavatelem (průvodcem); mezi vzdělavatelem a fenoménem (místem, objektem či prostorem) a také mezi účastníkem a fenoménem. Uprostřed tohoto trojúhelníku komunikace leží sdělení, které je stěžejní nástroj interpretace. „*Když to shrneme, tak při práci s interpretačním trojúhelníkem v podstatě hledáme hlubší významy, které se nacházejí uprostřed a ty pak formulujeme do podoby sdělení*“ (Ludwig, 2019).

Tento princip je hlavní myšlenkou zkušenostního učení. Chapman, McPhee a Proudman (1995) popisují zkušenostní učení jako síť vztahů – mezi účastníky navzájem, mezi účastníky a edukátorem a mezi účastníky a objektem učení. Toto nastavení pomáhá edukantům pochopit své místo ve spleti těchto vztahů a vidět svou úlohu v širším kontextu.

Účastníky (průvodce) dále vzdělavatelé učí, že je třeba na začátku kurzu / prohlídky apod. nejprve navázat kontakt se svým publikem a vytvořit přívětivou atmosféru akce. „*Svou prohlídku byste měli zakončit nějakým zvláštním zážitkem – s jasným závěrem, který souvisí s vaším hlavním sdělením. Potřebujete svázat všechny nitky dohromady. Připomeňte účastníkům, co všechno v průběhu prohlídky společně zažili*“ (Ludwig, 2019, s. 29). Ludwig si tedy uvědomuje, že zážitek není vrcholem celé aktivity (v jeho případě prohlídky), ale je třeba reflexe, zobecnění a zpětná vazba. Ty následně jednotlivosti, které zazněly v průběhu celé prohlídky, propojí a vytvoří dlouhotrvající zkušenost, která účastníky prohlídky podnítí k zjišťování více informací o daném fenoménu.

Interpretátor tedy má 4 hlavní úkoly: (Ludwig, 2019)

1. Pomáhá vytvářet úctu k místnímu dědictví – nepředává tedy nutně velké množství informací, nezahlcuje účastníka novinkami, ale inspiruje a pomáhá hledat souvislosti účastníka s fenoménem a tím podporuje jejich vzájemný vztah.
2. Mění fenomény na zážitky – „*V srdci každé interpretační aktivity najdete zážitek, zábavnou bezprostřední zkušenost s nějakou autentickou součástí přírodního nebo kulturního dědictví. Abychom jim dodali hodnotu a důstojnost, nazýváme je fenomény*“ (Ludwig, 2019, s. 21). K této přeměně používá interpretátor tzv. *nášlapné kameny*, které lze popsat jako pomocné aktivizační prostředky a techniky. Příkladem může být používání oxymor (oxymóron), přirovnání či jiných básnických obrazů, nebo vytváření ilustrace či dramatizace.
3. Probouzí v návštěvnících zájem a reakci – snaží se podporovat aktivitu vycházející od účastníků a navázat s nimi rozhovor, a to jak vhodnými otázkami (nevytváří pocit školského zkoušení, ale sdílení názoru a zkušeností), tak vhodnou nonverbální komunikací.
4. Nabízí cestu k hlubšímu významu a smyslu – propojuje účastníka a fenomén skrze silná sdělení, která obsahují překvapivá odhalení a zároveň jsou nějakým způsobem blízká účastníkům. K propojování a budování vztahu slouží tzv. *univerzálie*, tedy obecné pojmy, koncepty či představy, které sdílí většina lidstva a vzbuzují určité emoce.

# Metodologie výzkumu

V první části této práce jsem ukotvila termíny, pojmy a vztahy mezi nimi, které jsou důležité pro zkušenostní učení a pro empirickou část této práce. Dále jsem nastínila teoretické koncepty, ze kterých metodika dané organizace vychází a na které nyní budu navazovat ve své empirické části závěrečné práce. Poslední dvě podkapitoly věnuji charakteristice mé vybrané organizace a zasazení do kontextu zkušenostního učení.

Na tuto teoretickou část navazuje metodologie, ve které nejprve představím cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dále popíšu design výzkumu, metody sběru a organizace dat, nakonec metody kódování a analýzy.

### Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit, jaké jsou rozdíly a specifika kurzů sdružení SIMID používající metody zkušenostního učení v online rovině z důvodu nutnosti v době pandemie Coronaviru a zda je možné dosáhnout stejných výsledku jako v prezenční formě, a je tedy efektivní používat nadále některé prvky získané za toto období.

Na základě tohoto cíle jsem si vytýčila tyto výzkumné otázky:

HVO: Jakým způsobem lze dosáhnout při užívání metod zkušenostního vzdělávání v dané organizaci v online prostředí srovnatelného výsledku jako v prezenční formě?

VVO 1: Jaká úskalí vyvstávají v převádění metod zážitkového vzdělávání do online prostředí?

VVO 2: Jaké prvky jsou aplikovatelné dlouhodobě do kurzů vedených metodami zkušenostního učení?

Hlavním důvodem pro zadání takto postavených výzkumných otázek byla zvláště neprobádanost a náhlost situace, která nastala. Protože jsem výzkum prováděla v období, kdy byla organizace nucena zareagovat na náhle nastalou situaci a vše bylo velmi nárazové, byla jsem si jistá, že bych dokázala vyzkoumat konkrétnější výstupy adekvátním způsobem. Vzdělávání v online prostředí je sice poměrně starým konceptem, avšak přesun již existujícího kurzu v rámci této organizace v oblasti interpretace je nová záležitost. Kurzy SIMIDu jsou postaveny na konkrétních příkladech a cvičeních, která se odehrávají na konkrétním místě s přítomnými osobami, které dávají zpětnou vazbu, proto přesun do online prostoru pro ně byl velkou výzvou a kdyby nenastala vládní opatření, domnívám se, že by k tomuto kroku na minimálně dalších pár let nepřistoupili.

### Design výzkumu

Pro svůj výzkum jsem si s ohledem na výše uvedené odůvodnění zvolila kvalitativní strategii, jelikož se domnívám, že tímto způsobem dokážu charakterizovat specifika daného kurzu v online prostředí a zachytit jedinečnost dané situace. Protože tato strategie podněcuje výzkumníka, aby tvořil komplexní obraz dané situace a používal více metod, jako je analýza dostupných textů, rozhovory s účastníky výzkumu či pozorování v přirozených podmínkách (Creswell, 1998, s. 12).

Jako design výzkumu byla zvolena strategie *případové studie*. Tato strategie patří mezi základní a nejčastější metody kvalitativního výzkumu. Hendl (2016, s. 104) popisuje tuto strategii jako získání co nejvíce informací o malém výzkumném vzorku, skrze který se snažíme zachytitsložitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti. Je tedy vhodné, aby výzkumník využil více informačních zdrojů a dostupných metod sběru dat; mezi nejčastější patří pozorování, hloubkové rozhovory a analýza dokumentů.

Tato případová studie spadá na základě dělení Hendla (2016, s.105) pod *studium organizací a institucí*, dle Stakeho (Hendl, 2016, s. 107) se jedná o *intrinsitní případovou studii*, protože se věnuje případu jenom kvůli němu samotnému. Mým cílem není vytvořit návrh teorie, či testovat hypotézy, ale spíše poznat vnitřní aspekty a specifika adaptace organizace na online prostor. Dle Mareše (1998) vytvářím *jednopřípadovou studii* a dle Yina (1994) se pravděpodobně jedná o *deskriptivní případovou studii*, jelikož mým cílem je dodat kompletní popis jevu více než hodnotit úspěšnost, vzhledem k novosti a specifičnosti dané situace.

### Etika výzkumu

Pro zajištění etiky výzkumu a dodržení jeho etických zásad, jsem na základě autorů Hendla a Šeďové se Švaříčkem (Švaříček & Šeďová, 2014, s. 163; Hendl, 2016, s. 157) provedla hned několik opatření. Nejprve jsem byla u každého pozorování představena a byla vysvětlena má činnost na daném kurzu. Zároveň před každým rozhovorem jsem se hlouběji představila a následně jsem vysvětlila svůj výzkum, jeho podmínky, průběh i cíl mého zkoumání.

Následně jsem všechny participanty, se kterými jsem vedla rozhovor, požádala o informovaný souhlas s účastí na mém výzkumu a souhlas s tím, že budu naše rozhovory zaznamenávat na diktafon. Zároveň mi byl udělen informovaný souhlas i od ostatních účastníků kurzu na využití jejich zpětné vazby na jednotlivé kurzy, která probíhala pod mým vedením skrze ohniskovou skupinu.

Participanti byli vícekrát ujištěni, že informace, které mi sdělí, budou použity pouze pro účely této závěrečné práce a samotnou nahrávku rozhovoru uslyším pouze já. Všichni zúčastnění byli zároveň obeznámeni s možností nebýt přímo jmenován v rámci mé závěrečné práce, všichni však souhlasili s uvedením jejich plného jména s jejich názory. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla vybrané pasáže v mé závěrečné práci neanonymizovat. Písemný souhlas participantů, stejně tak jako souhlasy ředitele UIMIDU a předsedy SIMIDU jsou přílohou této závěrečné práce.

Všichni účastníci byli již před začátkem rozhovoru informováni, že mohou kdykoliv ukončit svou účast ve výzkumu, a to i v průběhu rozhovoru či v období zpracovávání sesbíraného materiálu.

### Metody sběru a organizace dat

Vzhledem k vybranému kvalitativnímu přístupu a strategii případové studie jsem se rozhodla pro kombinaci více metod sběru materiálu. Jako hlavní metodu jsem zvolila rozhovor, polostrukturovaný hloubkový rozhovor, kde je „*účelem získat vylíčení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů*“ (Švaříček, 2014, s. 146). Podle Hendla (2016, s. 174) jsem vybrala konkrétně *rozhovor pomocí návodu*, který obsahuje seznam témat či otázek, které je vhodné v rozhovoru s participantem projít. Tento návod slouží pouze k tomu, aby skutečně byly probrány všechny oblasti, avšak způsob, forma a pořadí odpovědí jsou nechány na tazateli.

Vytvořila jsem tedy seznam oblastí, které byly nazvány klíčovým slovem nebo v některých případech konkrétní otázkou, o kterých jsem se chtěla dozvědět, a právě touto otevřeností daného okruhu či otázky jsem podpořila participanty k co nejširší odpovědi.

Oblasti jsou rozděleny do tří samostatných bloků. První se zaměřuje na úvod do mé práce, tudíž jsem zkoumala povědomí o zkušenostním či zážitkovém učení, abych zjistila, na kolik participant ví, o jakých oblastech či jakou optikou se budeme na kurzy dívat. Následně jsem podle odpovědi dovysvětlila, na co se má závěrečná práce zaměřuje. Dále jsem získala základní informace o svém participantovi – jeho věk, roli na kurzu, zda se sdružením nespolupracuje poprvé a zda poznatky z těchto kurzů využije na v rámci svého povolání.

Druhou oblastí je zhodnocení či určitý popis prožitého kurzu a jednotlivých aspektů s ním spojených, kde jsem se snažila získat co nejpodrobnější charakteristiku daného kurzu, či v případě, že participant absolvoval více kurzů této organizace, určitou právě komparaci dvou prožitých kurzů. Třetí oblastí je poté zhodnocení vlastní zkušenosti či dobré praxe ve své domovské organizaci, zda během pandemie vytvářeli metodikou SIMIDu nějaké akce, do se jim podařilo či v čem nalezli úskalí své snahy.

Vždy se jednalo o osobní rozhovory jeden na jednoho. Při jednotlivých rozhovorech jsem se snažila podněcovat k co nejautentičtější, a přitom nejzevrubnější odpovědi, abych mohla co nejvíce pochopit postoje a zkušenosti daných participantů. Rozhovory probíhaly zásadně osobně, pouze jeden proběhnul online přes platformu *Jitsi meet*. Délka rozhovorů se pohybovala mezi 17 a 35 minutami, byly vždy nahrávány na diktafon a následně doslovně přepsány. Pro snížení možnosti subjektivity jsem přepis kontrolovala opakovaným poslechem, jako jedním ze způsobů kontroly dle Miovského (2006, s. 207). Seznam okruhů přikládám jako přílohu č.1.

Jedinou výjimkou je ohnisková skupina, kterou jsem použila až v výzkumu rok po původních rozhovorech, kde jsem vedla zpětnou vazbu. V tomto případě jsem měla pouze čtyři oblasti – program, organizace, čas & prostory, ke kterým se skupina jako celek vyjadřovala. Tato zpětná vazba byla specifická právě novým konceptem kurzu, který probíhal hybridně.

Vedlejšími metodami sběru dat byla analýza úředních dokumentů a virtuálních dat, ze které jsem vytvořila podkapitoly 1.4. a 1.5. své teoretické části závěrečné práce, a pozorování. Toto pozorování bylo otevřené, tedy jsem informovala o své činnosti, nestrukturované v přirozené situaci a nezúčastněné, tedy jsem dle Hendla (2016, s. 191) vystupovala jako *pozorovatel jako účastník*. Nezapojovala jsem se příliš do dění ve skupině, ale nebyla jsem v roli úplného vnějšího pozorovatele. Tuto možnost jsem zvolila jako kompromis mezi kvalitním a hloubkovým poznáním zkušeností participantů, protože jsem společným pobytem získala jejich větší důvěru, ale zároveň maximální objektivitou, kterou bych účastí nedosáhla. Měla jsem možnost pozorovat čtyři kurzy, jednoho CIG kurzu tvořeného na zakázku, který probíhal 2 dny celý prezenčně v létě 2021, jednoho akreditovaného CIG kurzu, který probíhal během dvou víkendů, tudíž celkem 5 dní prezenčně na podzim 2021, jednoho CIW kurzu na zakázku, který probíhal online 10 týdnů každé pondělí na 4 hodiny na jaře 2022, a následně akreditovaného CIW kurzu, který probíhal hybridně 2 týdny po 2 hodinách online a následně 3 dny prezenčně na podzim 2022. Data získaná pozorováním však slouží pouze jako doplňující materiál k informacím získaným hloubkovými rozhovory.

### Metody kódování a analýzy dat

Zpracování dat bylo prováděno *realistickým přístupem*, tedy předpokládám že výpovědi respondentů jsou popisem určité vnitřní zkušenosti či vnější skutečnosti (Švaříček, 2014, s. 208). Neobjektivnost jednotlivých tvrzení participantů jsem minimalizovala skrze tzv. triangulaci jak metod, tedy tvrzení participantů jsem srovnávala s pozorováním a naopak, zdrojů dat, ale také triangulací v rámci jedné metody (Švaříček, 2014, s.203), tedy měnila jsem způsoby pokládání otázek a doptávala jsem se na dané oblasti, abych tak zabezpečila správné pochopení participanta.

V rámci zpracování materiálu jsem využila metodu otevřeného kódování, protože pro případovou studii z důvodu její velké variabilnosti nebyla vytvořena přesná metodika kódování. Nejprve jsem tedy text doslovně přepsala a následně ho rozdělila na významové celky, kterým jsem přiřadila nějaký kód, neboli „nálepku“ (Šeďová, 2014, s. 212). Následně jsem takto vytvořené oblasti, nebo také koncepty propojila a pojmenovala vztahy mezi nimi. Tuto fázi nazýváme *teoretické* (Glaser, 1978) či *axiální* (Strauss & Corbinová, 1999) *kódování*. Nakonec jsem na základě výzkumných otázek určila ústřední koncept a na něj navázala ostatní koncepty, tedy dokončila *selektivní kódování* (Strauss a Corbinová, 1999). Schéma kódování, které koresponduje s oblastmi rozhovoru přikládám v příloze č. 2.

### Výzkumný vzorek

Participanty jsem do své případové studie vybírala *prostým záměrným výběrem*, který je nejjednodušší variantou *záměrného výběru*. Jeho specifičnost spočívá v tom, že není nutné uplatňovat specifické metody či strategie, ale stačí výběr participantů, kteří splňují určité kritérium, nebo soubor kritérií vhodných pro účast ve výzkumu, a současně s účastí souhlasí (Mišovič, 2019). Mým zásadním kritériem bylo, abych pokryla všechny skupiny participantů v rámci kurzů, proto se mými respondenty stali jak lektor daných kurzů, tak účastníci různých typů kurzů od této organizace. Většina participantů se již zúčastnila více kurzů pod touto organizací, a tudíž mohli srovnávat různé strategie a specifika daných realizací.

Mí participanti zároveň kopírují časové období mého výzkumu a vytvářejí tak rozmanitost mého vzorku. Mé rozhovory vždy probíhaly po některém z kurzů, kterých jsem se zúčastnila jako *pozorovatel jako účastník.* Rozhovorů jsem vedla celkem devět, přičemž jeden z nich s lektorem a zároveň předsedou sdružení SIMID jsem vedla dvakrát s ročním odstupem.

První participantkou se stala Lenka, která byla účastnicí na prezenčním CIG kurzu na zakázku, který proběhnul v létě 2021. Lenka již s organizací spolupracovala v minulosti a sama metodiku používanou SIMIDem aplikuje ve své práci.

Druhou participantkou byla Veronika, která se zúčastnila prezenčního akreditovaného CIG kurzu, který proběhnul na podzim 2021. Veronika byla taktéž úzkou spolupracovnicí SIMIDu již před tímto kurzem, a proto její hlavní přínos byly právě příklady dobré praxe v jejím působišti.

Dalšími třemi participanty byli účastníci online CIW kurzu na zakázku, který se uskutečnil na jaře roku 2022. Zdeňka byla přímou členkou sdružení SIMID a dlouholetou spolupracovnicí a Hana byla jediným participantem, který s organizací neměl předchozí zkušenost. Lukáš byl propojujícím participantem, protože nejprve absolvoval již zmíněný prezenční akreditovaný CIG kurz na podzim 2021, což byla jeho první zkušenost s touto organizací, a následně se účastnil právě online CIW kurzu na zakázku, tedy mohl tyto dva kurzy porovnat.

Poslední skupinou participantů byli účastníci akreditovaného CIW kurzu, který proběhnul na podzim roku 2022 hybridní formou. Ondřej, Vít a Jiří však zároveň byli i na prezenčním akreditovaném CIG kurzu, tudíž mohli srovnat prezenční kurz s hybridní formou. Ondřej byl na prezenčním kurzu v roli lektora a na hybridním kurzu v roli edukovaného. Vít a Jiří v obou případech zastávali roli účastníků.

Posledním participantem byl Ladislav, který je předsedou a zakladatelem sdružení SIMID a zároveň vystupuje jako lektor na všech kurzech, které jsem mohla pozorovat. Tento rozhovor byl specifický právě tím, že jsem měla možnost ho vést dvakrát s ročním odstupem a tím více zmapovat posun myšlení dané organizace a vývoj jejich kurzů.

Participanty mi tedy byly čtyři ženy a pět mužů, věkově v rozpětí 20 až 55 lety, žijící na celém území České republiky a jeden na Slovensku, dva studující, sedm pracujících minimálně částečně v cestovním ruchu, konkrétně pro ekocentrum, CHKO, či geopark.

# Vlastní analýza

Tato část mé práce se již zaměřuje konkrétně na případovou studii, analýzu a interpretaci výsledků mého výzkumu. Prostřednictvím tohoto výzkumu bude zjištěno, zda vůbec lze dosáhnout v organizaci SIMID srovnatelného výsledku při užívání metodiky zkušenostního učení u kurzů v online prostředí a v prezenčních. Pokud předpokládáme, že tomu tak opravdu je, hlavní výzkumnou otázku pokládám, jakým způsobem adekvátních výsledků dosahují. Ta je doplněna dvěma dílčími otázkami, jaká jsou největší úskalí zkušenostního vzdělávání kurzů SIMIDu v online prostředí a jaké prvky jsou naopak dlouhodobě použitelné. Tato dílčí otázka byla zvolena na základě nutnosti převedení kurzů do online prostoru v důvodu pandemie a je tedy otázkou, které prvky budou dále aplikovány i po návratu k prezenčním kurzům.

Tato kapitola se bude skládat ze 3 dílčích podkapitol. Úvodní podkapitola bude obsahovat komparaci kurzů v online versus prezenční podobě. Toto porovnání bude vytvářeno na základě porovnání prezenčního akreditovaného CIG kurzu na podzim 2021 a online CIW kurzu na zakázku na jaře 2022. CIG kurz tedy probíhal offline prezenční formou dvouvíkendovým pobytem a druhý probíhal v online prostoru platformy *jitsi meet* po dobu 10 týdnů jednou za týden na 4 hodiny, tedy v celkové dotaci 40 hodin v obou případech. Obou zmíněných kurzů jsem se zúčastnila jako *pozorovatel jako účastník*, tudíž je tato kapitola složena z analýzy rozhovorů doplněné mým pozorováním.

Druhá stručnější podkapitola se zabývá příklady dobré praxe, které jsem získala skrze rozhovory s participanty, kteří se SIMIDem již dlouhodobě spolupracují a během pandemie byly taktéž postaveni před nutnost vytvářet projekty v online prostředí, při kterých jako vzdělavatelé použili zkušenostní učení.

Ve třetí podkapitole pak přestavím hybridní kurz, který proběhl na podzim roku 2022 a na základě rozhovorů s participanty, kteří prošli jak prezenčním kurzem, tak hybridním kurzem, charakterizuji výhody a nevýhody propojení obou přístupů a důvody, proč se tak stalo. Tato podkapitola shrnuje myšlenkový vývoj sdružení SIMID a uzavírá můj výzkum této organizace.

### Porovnání prezenčního a online kurzu

V rámci mého výzkumu jsem tedy byla přizvána jako *pozorovatel jako účastník* nejprve na dva kurzy pod záštitou mezinárodní organizace *Interpret Europe,* pod kterou sdružení SIMID své kurzy pořádá a díky tomu se jedná o kurzy akreditované. Sdružení SIMID je tak pořadatelem a Interpret Europe je pouze zaštiťující organizací, jež tyto lektory vyškolila. Jednalo se o *kurz intepretačního průvodcování* (CIG) a *kurz interpretačního psaní* (CIW). Kurz CIG probíhal prezenční formou a byl rozdělen do dvou víkendů 15. – 17. října 2021 na Kaprálově mlýně v Ochoze u Brna a 5. – 7. 11. 2021 na Horské Kvildě na Šumavě. Kurz CIW probíhal online vždy jednou týdně na čtyři hodiny po 10 týdnů na jaře od 26.2.2022 do 30.4.2022 přes platformu *jitsi meet*.

Původní záměr byl stínovat dva identické kurzy, které však vzhledem ke komplikacím na straně organizace neproběhly; proto mi byla nabídnuta alternativa těchto příbuzných kurzů. Mé porovnávané kurzy tedy nejsou identické a neliší se pouze v jedné proměnné, a to formě kurzu. Tím, že se jedná o sice stejnou tématiku, ale jiný prostředek – psaní a mluvení, mají určitá specifika a nedají se plně ztotožnit. Proto si nedávám za cíl výzkumu vytvořit věrnou komparaci těchto dvou forem vzdělávání.

Oblasti, ve kterých porovnávám dva kurzy, kopírují pojmovou mapu, která vznikla kódováním materiálu a je v příloze č.2.

Prvním viditelným rozdílem byl ***počet účastníků***. Obecným předpokladem bylo, že online kurz dává příležitost většího počtu, avšak z výzkumu vychází trend opačný, a to tedy že prezenční kurz dává možnost většího počtu osob, zatímco v online prostředí je počet fakticky velmi omezen. Online kurz byl připraven cíleně pouze pro pět účastníků. Lektor kurzu Ladislav záměrně vybral nízký počet, neboť by při více edukovaných nebylo možné ke všem přistupovat individuálně. Během jednotlivých setkání byl totiž probírán každý dílčí úkol nejen s lektorem, ale také všichni účastníci si navzájem dávali zpětnou vazbu a tím své komunikáty posunovali na vyšší úroveň. Komunikáty myslíme texty či jiné „produkty“ obsahující text, kombinovaný například s obrazovou složkou, či naopak mluvené slovo Sám lektor pochybuje o funkčnosti kurzu při větším počtu účastníků: „*Kurz psaní je i tak časově velmi náročný, proto počet účastníků by nepřesáhnul 10 ani v prezenční formě. Protože se však jedná o online prostor, myslím si, že pět je ještě schopno vést diskuzi neformálně, a tudíž i přes problémy s online prostředím můžeme vést jakž takž spontánní a otevřenou diskuzi.*“

Oproti tomu se na prezenčním kurzu, který byl na dva víkendy, vyskytovalo 22 účastníků a byl veden třemi lektory, kteří vzdělávali v tandemu. Takový vysoký počet na kurzu založeném na zkušenostním učení byl možný právě z důvodu tří lektorů, kteří si účastníky na aktivity s prvky zkušenostního učení rozdělili na třetiny. Každá skupina tedy měla šest členů, což byl dobrý počet, aby se mohli vystřídat všichni členové skupiny, a zároveň měl každý při svém individuálním výstupu obecenstvo, které na něj reagovalo a tím navodilo větší autenticitu.

Lze tedy konstatovat, že aby mohlo na kurzu probíhat zkušenostní učení, je třeba maximálně 6-9 edukantů na jednoho lektora. Pokud by tedy bylo více lektorů v online prostoru, nebyl by v tomto pohledu online prostor nevýhodou a počty by mohly být srovnatelné, pouze by to vytvářeno možný problém separace jednotlivých skupin či technické komplikace.

Druhým rozdílem byla ***organizace***. Akreditované prezenční kurzy jsou v tomto sdružení stavěny dvěma způsoby. Buď se jedná o pětidenní kurz, nebo o dvě víkendová setkání. V obou případech mají časovou dotaci 40 hodin.

První varianta je využívána hlavně v případech, kdy je kurz pořádán v zahraničí, či pro zahraniční účastníky. Výhoda tohoto způsobu je, že edukant je ponořen do zkušenostního vzdělávání bez větších rušivých elementů okolního světa. Může tedy veškerou svou pozornost věnovat právě probíranému fenoménu a získávání nové zkušenosti. Nevýhodou poté je, že v běžném pracovním procesu je pro mnoho potenciálních účastníků nepředstavitelné si kvůli těmto kurzům brát tolik dovolené, nebo ani nemají příležitost mít tolik volna kvůli jiným povinnostem.

Druhá varianta je běžnější a takto koncipované kurzy probíhají jak přes léto, tak i během roku. Výhodou tohoto typu je větší dostupnost, přece jen udělat si čas na dva víkendy je pro pracující snazší než první varianta. Nevýhodou je ztráta kontaktu s fenoménem a utnutí procesu v polovině, kdy se na 14 dní až měsíc účastníci fenoménem a předmětem vůbec nezabývají. Je tedy mnohem náročnější navázat a vystavět program do zdárného cíle, kde se zkušenosti z obou víkendů spojí a absolvent kurzu odchází s komplexními a ucelenými nově nabytými kompetencemi.

Online kurz byl vystavěn jinak. Jak už jsem dříve zmínila, jednalo se o čtyřhodinová setkání jednou za týden po dobu 10 týdnů. Čtyři hodiny byly dostatečnou časovou dotací, aby účastníci dokázali udržet pozornost, ale zároveň aby nebyli přehlceni nově nabytými informacemi. V polovině vždy probíhala přestávka a někdy byl čas věnován samostatné práci, tudíž nebylo třeba být online po celou dobu. Problém však nastal, pokud jeden z účastníků nemohl v daný termín – sobotu od čtyř hodin. Vzhledem k malému počtu účastníků byla snaha vyjít všem vstříc, aby mohli všichni kompletně projít celým kurzem, protože v tomto konkrétním kurzu jedna lekce navazuje úzce na druhou a v momentě nevytvoření některého kroku práce již není možné pokračovat. Proto se termín vícekrát posunul a v momentě, kdy se mezera mezi jednotlivými setkáními stala dvěma týdny, motivace i znalostní připravenost účastníků se razantně snížila. Výhodou této organizace pak byla časová flexibilita, kdy bylo jednodušší sladit své časové možnosti a upravovat je dle současných podmínek. Tuto výhodu kvitovala respondentka Zdenka: „*Online prostor je výhodou vždy, pokud je to postavené jako provázení nějakým procesem, kdy musím něco vytvářet a potřebuji na to čas a prostor. Speciálně kvůli psaní bych na offline kurz nejela, ale tato forma mi přišla přívětivá.*“

Zároveň značnou výhodou byla možnost připojit se téměř odkudkoliv, proto účastníci nemuseli trávit mnoho hodin na cestách a kurz tak mohl více zapadnout do jejich časového harmonogramu. Oproti tomu oba prezenční kurzy byly poměrně daleko a všichni účastníci strávili značnou část pátku a neděle cestováním. Druhá polovina prezenčního kurzu se dokonce odehrávala na Šumavě a pro většinu účastníků to znamenalo nejméně tříhodinovou cestu na místo určení, což méně motivované účastníky mohlo odradit od účasti na druhé polovině. Ve výsledku se tak nestalo a sešli se v plném počtu, ale mnoho účastníků se vyjádřilo, že zvažovali, „*zda kurz stojí za tu dlouhou cestu.*“

Obě varianty tedy mají své výhody i úskalí a v rámci rozhovorů se participanti také neshodovali na nějakém řešení, které by vyhovovalo většině zúčastněným. Domnívám se tedy, že co se týče organizace, je pohodlnější online podoba, ale vyžaduje větší disciplinovanost. Zároveň poskytuje větší časovou flexibilnost, ale je náročné se domluvit na termínu, který by vyhovoval všem, zvláště když je nutná pravidelnost setkávání. Z pohledu organizace z mého pohledu není ani jedna z těchto forem výrazně jednodušší pro lektory ani edukanty, pouze se nároky na organizaci liší.

Velkým rozdílem, který komentovali i mí respondenti, byla míra **motivace** a její **autenticita**. Lukáš jako největší výhodu prezenčních kurzů hned po položení této otázky uvedl komunitu lidí. „*V průběhu kurzu se ocitneš v určité komunitě, určité skupině lidí. Mimo kurzové aktivity jsi stále s těmi lidmi, takže se možná vytváří silnější komunita. A osoby jsou pak smělejší, a když se už lidé cítí doma, tak i na cvičeních jsou spontánnější, víc otevřenější, lépe jim to myslí a jsou kreativnější, bych řekl. Lepší atmosféra prezenčních kurzů pak může prohloubit studnici nápadů.*“ Účastníci se tak cítí, že jsou v procesu všichni společně, vytváří se mezi nimi určitá sdílená motivace, která se přenáší z jednoho na druhého, a díky tomu jednotliví účastníci nemusí vyvíjet tolik vlastní snahy si tuto motivaci udržet.

Určitá společná motivace vzniká i v online prostředí během jednotlivých setkání, ale protože domácí úkoly vytváří každý sám ve volné chvíli během celého týdne, je třeba se namotivovat sám. Je tedy na každém účastníkovi, aby si vyhradil čas pouze na tvorbu a aby dokázal veškerou pozornost po určitou dobu věnovat pouze konkrétnímu fenoménu a textu o něm. Bohužel v realitě se všichni účastníci, potažmo mí participanti shodli na tom, že do tvorby průběžných prací mohli dát více a věnovat jí více prostoru, ale v běhu jejich života se práce na těchto úkolech stala podřadnou ve prospěch primárnějších úkoly.

Ladislav právě tento problém v rozhovoru komentoval a porovnával online CIW kurz psaní s obdobným, který absolvoval jako účastník prezenčně: „*Soustředěnost a motivace. Když my jsme měli třeba tady kurz interpretačního psaní na živo a měli jsme to pět dní, tak jsme byli prostě pět dní zavření na jednom místě. Na konci toho měli všichni plné zuby, ale na druhou stranu po dobu těch pěti dnů, ještě tím, že jsme viděli jeden druhého, jak tam pracujeme, a bavili jsme se o tom, tak vlastně udržet to zaměření na tu věc bylo mnohem jednodušší než tady takto, když je to prostě pár hodin a mezi tím je dalších 164 v tom týdnu, kde se děje milion věcí, a když jsem zadal nějaký úkol, tak přimět se k tomu ten úkol udělat, udělat ho včas v nějakým termínu, je mnohem složitější jak zajistit, aby to i logisticky fungovalo*.“

Do jisté míry záleží na učebním stylu daného účastníka, ale domnívám se, že míra motivace stoupá s podporujícím okolím zvláště u typů, které mají přímou návaznost na fázi *konkrétní zkušenosti* a dále fáze *aktivního experimentování* a *reflektivního pozorování* Kolbova cyklu (jak bylo popsáno v podkapitole 1.2.2.) – tedy zvláště typy *Experiencing*, *Initiating* a *Imagining*, částečně pak *Reflecting* a *Acting*. Protože tedy se jedná o nadpoloviční většinu všech popsaných stylů učení, přítomnost spoluúčastníků je výrazným faktorem ovlivňujícím kvalitu vzdělávání edukantů.

Oblast motivace a autenticity je tedy úzce spojena s oblastí **vztahů, komunity a kontaktů**. Tato sdílená spolupráce vzniká zvláště v již zmíněných prostorách mezi jednotlivými aktivitami a po večerech, protože „*když všichni bydlí v jedněch prostorách, po programu přichází plodné debaty, které právě vytvářejí dobré kontakty do budoucna a tím se tvoří síť osob, se kterými následně my nebo kdokoliv z účastníků může navázat spolupráci při některém ze svých projektů,*“ jak situaci popsal hlavní lektor Ladislav.

Ten právě absenci těchto kontaktů vidí jako jeden z největších nedostatků online kurzu. Vytvořit bližší vztahy a síť kontaktů bylo pro účastníky v online prostoru náročnější, protože z kurzu zmizely časové prostoje a chvíle mezi jednotlivými aktivitami. Proto nevznikaly spontánní rozhovory, kde by se účastníci dozvěděli o svých profesích a projektech, na kterých zrovna pracují, a tím neměli prostor zjistit, které kompetence či které kolegy by v budoucnosti mohli využít. Ladislav tento dle jeho slov „*největší handicap*“ doplňuje takto: „*Tento handicap existuje samozřejmě i v prezenčním kurzu, ale je zde mnoho způsobů, jak se s ním vypořádat. Ti lidé se vidí, když si jdou vařit kafe, prohodí pár slov, prostě je tu možnost budovat nějakou neformální komunikaci, což tady (*online kurz*) nejde.*“ Určitá část profesního života byla zmíněna i zde při zpětných vazbách a příkladech během celého kurzu, ale rozhodně se nejednalo o srovnatelnou míru vzhledem k prezenčním kurzům. Většina účastníků online kurzu toto zpětně komentovala jako nedostatek kurzu, avšak jedna účastnice a má participantka Zdenka právě v tomto spatřovala velkou výhodu.

„*Zažila jsem i prezenční kurz od SIMIDu a byl to pro mě takový fajn čas; dovča, na které se mohu nechat inspirovat ke změně v přístupu, ale osvojení si určitých dovedností, to spíš probíhá u mě jinak. Jsem trochu asociál a nemám ráda interakci s neznámými lidmi na kurzech, protože když se chci něco naučit, tak jsem velmi náročná na využití času a nevyhovuje mi poslouchat „vtípky a legrácky“, nezajímají mě různé story, ztrácím mnoho energie tím, že mi lezou na nervy upovídaní lidé, a ještě bojuju se sebou, abych se nezapojovala na úkor druhých. Pokud je lektor přátelský, tak je na můj vkus mnoho času vyplýtváno na seznamování, vyslechnutí řečí, které zdržují a nikam nevedou. A přátelští lektoři jsou spíš pravidlem než výjimkou. Proto online kurz byl pro mě v tomto ideální volbou*.“

Zdenka by se tedy pravděpodobně zařadila do minoritní skupiny učebních stylů, které mají dostatečnou vnitřní motivaci a ke svému vzdělávání nepotřebují být obklopeni dalšími edukanty, či to dokonce vizí jako nevýhodu. Jako lektor je tedy důležité myslet i na tuto skupinu účastníků a vytvořit prostor, kde se oba tyto přístupy kloubí, aby obě skupiny mohly pracovat efektivně, protože v kurzech jsou zastoupeny obě tyto skupiny a vytvářet edukaci na míru jedné z nich není efektivní.

Protože já i lektoři spatřují sílu jejich kurzů zvláště ve sdílení kontaktů a vytváření komunity, vnímám tuto oblast jako největší nevýhodu online prostoru, kterou pravděpodobně nejde nijak napravit. I když je na kurzech tvořeno velmi přirozené a přívětivé klima, ať už jsou v jakékoliv formě, přirozená tvorba vztahů a kontaktů není do online prostředí kvalitně přenositelná a studenti tak tvoří pouze povrchní pouta, která se po kurzu rychle vytrácejí.

Dalším rozdílem je způsob **zpětné vazby**. Zpětná vazba má nezastupitelné postavení ve zkušenostním učení (podkapitola 1.2.3.) a stejně tak i v kurzech SIMIDu. V této kapitole se však nejprve zabývám sumativním závěrečným hodnocením a následně individuálním formativním hodnocením během celého kurzu.

Závěrečné hodnocení má přesně danou časovou dotaci 1,5 hodiny na konci celého kurzu a je tvořeno dvěma částmi, kdy nejprve probíhá ohnisková skupina a následně dotazníkové šetření, aby pokryli všechny aspekty reflexe, které dokážou. Každý účastník má jasně strukturované otevřené i škálové otázky, na které odpovídá, zároveň na konci dotazníku je prostor pro rozepsání se. Dotazník může být podepsán nebo zůstat anonymní, záleží na daném účastníkovi. Ohniskovou skupinou, která probíhá před dotazníkem, jednak podpoří reflektování proběhlého kurzu a připomenou jeho jednotlivé fáze, jednak vzniká diskuze, kdy na sebe jednotliví reflektující navazují a tím přicházejí další podněty.

Při prezenčním kurzu probíhá diskuze přirozeně a zpětná vazba přichází od účastníků, kteří v ten moment chtějí promluvit a není nijak řízena. Zároveň se na kurzu potkávají různé osobnosti z různých profesí, proto je zpětná vazba velmi různorodá a jednotliví účastníci mohou akcentovat odlišné úhly pohledu. Lektor je v tomto případě pouze facilitátorem diskuze, nebo se zapojuje jako řadový diskutující. V případě online kurzu musí být lektor direktivnější a většinu diskuze řídit právě skrze vyvolávání účastníků. Tím se však spontánnost výpovědí velmi snižuje, a protože se jedná o vzdělávání dospělých, není tato forma komfortní ani pro lektora, ani pro posluchačstvo. Ladislav Ptáček právě toho hodnotil jako součást kurzu, která pro něj byla jako pro lektora velmi nepřirozená, protože se mu tento způsob nezdá důstojný ani pro jednu zúčastněnou stranu. Přesto však dodává, že: „*jiný způsob mě nenapadl a ostatní možnosti jsem vyčerpal. Protože však potřebuji zpětnou vazbu a diskuzi, na kterých je mimo samostatnou práci tento kurz vystavěn, neměl jsem na výběr.*“

Účastníci online kurzu zároveň při porovnávání prezenční formy a online viděli průběžnou zpětnou vazbu jako velké úskalí. Domnívali se, že zpětná vazba je možná, avšak mnohem náročnější. V momentě, kdy jsou jak lektor, tak účastníci na jednom místě, lektoři prochází mezi účastníky a pomáhají jim s jejich úkoly, které dělají všichni ve stejný moment, a dávají jim cílenou reflexi a rady, jak se posunout dále. Zároveň účastníci ví, že se kdykoliv můžou na cokoliv doptat, vyhledat v místnosti lektora a prodiskutovat s ním svůj postup, je tedy pro ně tato možnost přirozenější. Naopak online kurz byl v tomto náročnější. Účastníci měli vždy deadline, do kdy jednotlivé úkoly odevzdat, ale většinou došlo k pozdním odevzdáním, protože účastníci během týdne nestíhali udělat kvalitní přípravu. Proto se zmenšil prostor lektora udělat kvalitní zpětnou vazbu, která měla buď psanou podobu, nebo probíhala společná diskuze nad jednotlivými dílčími úkoly, kdy lektor měl připravené poznámky, které společně celá skupina diskutovala.

Jedno úskalí spatřuji v tom, že práce tak byla probírána rovnou před celou skupinou a účastník se tak mohl cítit nekomfortně, že ho rovnou hodnotí a posuzuje celá skupina. Tento problém je však eliminován klimatem, který na kurzech vládne a samotným jedním příspěvkem na začátku kurzu, kde je vysvětlována důležitost reflexe a konstruktivní kritiky a jsou vysvětlovány nástroje, jak takovou zpětnou vazbu adekvátně poskytovat.

Druhé a zásadnější úskalí vidím v tom, že lektor již posuzuje hotový produkt, a i když se jedná o dílčí úkol, stále není s účastníkem v procesu vytváření, a tudíž je pro něj mnohem náročnější korigovat jeho směřování a radit, jak se zlepšit.

V této oblasti tedy vidím značnou výhodu v prezenční podobě a nemyslím si, že autenticita a kvalita zpětné vazby může být v online prostoru srovnatelná s prezenční. Varianta, kdy by se tak stalo, se mi zdá velmi neefektivní a příliš náročná jak pro účastníka, tak pro lektora.

Posledním značným rozdílem je **kontakt s fenoménem**. Jak je uvedeno výše, interpretace místního dědictví je postavena na přímé zkušenosti a kontaktu s určitým fenoménem – tedy předmětem, okolo kterého se vytváří intepretace a který je interpretován. Pokud tedy kurz probíhá prezenčně, účastníci se rozejdou po pozemcích objektu a hledají svůj fenomén, o kterém následně dělají jednotlivá cvičení. Může se jednat o budovu, věc, přírodní artefakt, či kulturní památku. Podmínkou však je, že je fenomén přímo viditelný a ideálně hmatatelný, aby se daly využít veškeré smysly k jeho percepci.

Tyto podmínky do online kurzu bohužel nelze přenést. V tomto konkrétním případě to lektor řešil tak, že vlastní hmatatelný fenomén musel najít každý sám ve svém okolí, poté ho „nacítit“ (termín, který používá *Interpret Europe*, tudíž SIMID pro podrobné seznámení s fenoménem, v Metodice intepretace místního dědictví), strávit s ním určitý čas a následně o něm zkusit napsat poutavý text. Zde znovu narážíme na úskalí motivace, a oproti prezenčnímu kurzu, kdy účastník dostal půlhodiny, kterou měl strávit přímo se svým fenoménem, a v tomto časovém období neměl dělat nic jiného, v online prostředí stejné zadání nezafungovalo takto efektivně. Respondenti se shodovali, že pro ně bylo velmi obtížné vyhradit si hodinu svého času, kterou by mohli strávit nerušeně se svým vybraným fenoménem, a domnívám se, že právě to způsobilo odevzdávání této části práce o týden později, než byl zadaný termín. Zvýšení časové dotace pro toto cvičení vnímám jako adekvátní, protože účastník musel vytvořit úkol vlastními silami a nebyla možnost na cvičení spolupracovat, protože se účastníci nevyskytovali na stejném místě, a tudíž neměli přímý kontakt se stejným fenoménem.

Problém kontaktu s fenoménem lze ukázat konkrétně na jednom cvičení, které jsem pozorovala jak na online kurzu, tak při jeho prezenční obdobě. Úkol spočíval v tom vybrat si (přivést z domu v případě prezenčního kurzu) jeden předmět, ke kterému mají účastníci určitý citový vztah a váže se k němu nějaký příběh. Následně předmět ve skupině koloval a úkolem ostatních účastníků bylo ho popsat z co nejvíce úhlů a co nejvíce smysly. V prezenční formě tato aktivita fungovala bez problémů, díky přímému kontaktu účastníci mohli popisovat i například materiál či jiné charakteristiky poznatelné pouze při fyzickém kontaktu. V online podobě byla tato aktivita náročnější na představivost, protože k popisu účastníci mohli využívat pouze vizuální vjem z fenoménu; bylo tedy třeba být kreativními. Do jisté míry tedy tato aktivita byla funkční v obou podobách, avšak efekt či síla zážitku byla diametrálně odlišná.

V tom také spatřuji největší problém přenosu interpretace místního dědictví, potažmo prvků zkušenostního učení zkomplikované právě kombinací s metodou místně zakotveného učení. Propojení těchto dvou metodik v prezenční podobě posouvá zážitek na vysokou úroveň a nová zkušenost je tedy velmi intenzivní a trvalá. Spojení je však velmi specifické a přesun do online podoby je možný v mnoha případech pouze u složky zkušenostního učení obecně, či místně zakotveného učení pro velmi úzkou skupinu účastníků, kteří s fenoménem přicházejí každý den do kontaktu a je pro ně známý a přirozený. V tom případě může jít o místně zakotvené učení, i když kontakt s fenoménem není přímý a fyzický. Pokud však chceme tyto dva přístupy kombinovat v online prostředí pro širokou veřejnost, je třeba velmi pečlivě vybírat aktivity, u kterých bude proces fungovat a online prostředí nebude překážkou, ale právě výhodou.

### Příklady dobré praxe

Příklady těchto vzácných spojení uvádím v této kapitole. Protože jsou mí participanti budoucími či současnými členy sdružení SIMID, polovina z nich během pandemie koronaviru byla nucena tvořit programy zkušenostního učení v online podobě v jejich konkrétním regionu. Jejich přístup byl opravdu různorodý.

Zdenka v rozhovoru uvedla, že programy založené na této metodice během posledních třech let online dělala, „*ale nemám z toho dobrý pocit. Stále hledám formu, která by byla posluchačům k užitku. Myslím si, že není efektivní udělat prezentaci, nasdílet jí na plochu a u toho mluvit do obrazovky na notebooku. Pro mě je to velmi stresující – jako pro přednášející a mám z toho vyloženě špatný pocit. Ale zatím nevím, jak na to lépe. Posluchače v domácím i pracovním prostředí rozptyluje milion věcí. Lepší jsou řízené diskuse, ale efektivní se mi zdají jen v malých skupinkách.*“ Proto, i když byla z její strany snaha vytvářet programy způsoby obdobnými přístupům, které používají a předávají lektoři SIMID, nakonec se uchýlila k jednoduššímu způsobu, se kterým ale vnitřně nesouhlasila.

Druhou participantkou, která popisovala zkušenosti s lektorováním kurzů během pandemie, byla Lenka. Její zkušenost ze začátků je podobná jako Zdenčina, ale postupně přišli s geoparkem, kde pracuje, na způsoby, jak i v online prostředí zážitkové kurzy vytvářet. Jako jeden z prvních bodů našeho rozhovoru uvedla, že „*záleží na tom, s kým program děláš. Důležitý je* ***věk*** *– puberťáci a dospělí se bojí mluvit online, a také záleží, jestli se všichni znají i prezenčně. Podle toho se odvíjí diskuze.*“ Pokud tedy vytváříme programy pro základní školu, je jednodušší navázat kontakt s účastníky, pokud však obecenstvem jsou středoškoláci nebo dospělé osoby, je iniciativa čistě na lektorovi a je velmi náročné vytvořit přívětivou atmosféru, kde by účastníci přirozeně chtěli interagovat a zapojovat se do diskuze.

Také během této nové zkušenosti zjistili, že je vhodné takového workshopy **nahrávat**, ale nahrávání způsobuje menší **spontánnost**. V případě, že znali účastníky, tak s tím nebyl problém, ale pokud účastníci byli neznámí, tak se to na programu velmi projevilo. Dalším bodem, který zdůrazňovala, bylo, že **diskuze** v pravém slova smyslu není proveditelná. Rozhovory jeden na jednoho v rámci např. závěrečné konference, kterou vedla, nebyly možné vůbec, a skupinová diskuze probíhala pouze po umělém rozdělení na menší diskuzní skupinky. Obecně závěrečnou konferenci hodnotila kladně, a i když se jednalo o náhradní řešení, dle jejích slov „*nebylo úplně blbě*.“

Čistě zážitkové programy (propojené se zkušenostním učením) zmínila tři. Nejprve zkoušeli online program na *Body painting*, tedy kurzy výtvarného umění, kde používali ke svým malbám svá těla. Z něj si odnesli, že v případě takovéhoto typu programu je potřeba účastníky „*vyhecovat, a to online nejde, nelze je* ***vtáhnout****, protože tam není ta atmosféra.*“ Druhým online programem byl *Stone balancing*, tedy kurz vršení či balancování kamenů do překvapivých poloh, aniž by použili jakýkoliv podpůrný prostředek – lepidlo či drát. Tento kurz zhodnotila: „*fungoval celkem dobře, ale nebyla příliš vysoká* ***interaktivita****. Něco se naučili, ale prožitek nic moc.*“ Třetím programem, který zmínila, byl projekt *Laterna futuri*, který propojuje účastníky (většinou mládež) česko-německo-polského trojzemí a konkrétně v tomto kurzu se učili základy animace filmu. Tento program považuje právě za úspěšný příklad. Tohoto workshopu se na jejich poměry zúčastnilo málo účastníků, ale program fungoval. Tím, že se jednalo o čistě online program, který by i za běžné situace pravděpodobně probíhal s velkým zapojením techniky, workshop zhodnotila jako jeden z nejlepších za posledních pár let.

Dva poznatky, které z celé éry pandemie kurzů získali, jsou: „*zaprvé je velmi důležité* ***téma****, jaký zážitek* ***vybereš****. Body painting nefunguje, ale animák už fungovat bude. A zadruhé je potřeba využívat* ***počítač*** *ne jako náhražku,* ***ale jako výhodu****.*“

Třetí participantkou používající zkušenostní učení ve svém působišti byla Veronika. Ta v rozhovoru popisovala veskrze pozitivní zkušenosti. Nejprve mluvila o *Soví noci*, což je každoroční program, který byl naplánován na březen, kdy přišla první vlna pandemie, a ekoporadna musela během 14 dnů přeskupit celý program. Zúčastnilo se nakonec 10 lidí a byl to šok jak pro lektory, tak pro účastníky, protože ani jedna strana nikdy práci s online platformami nezažila. Kreativně si však s nastalou situací poradili; zvuky, které by v noční přírodě účastníci slyšeli, pouštěli online a díky tomu si mohli poslechnout i takové houkání sov, jež by za běžné procházky pravděpodobně nezaslechli. Místo živých sov využili plyšáky. Jejich výstupem z této akce bylo, že je třeba **se prostřídat**, aby celý program nefacilitoval jeden lektor, protože je to výhodné jak pro lektora, tak pro obecenstvo, kterému se zvýší pozornost.

Veronika jako průlomový workshop uvedla *Geolovce*, což je program, který probíhá za běžných okolností jednou za měsíc, kdy se jde na procházku s doplňujícími komentáři z oblasti geomorfologie a botaniky. Během pandemie byli mnohokrát dotázáni od účastníků, kdy se procházky znovu obnoví, proto se rozhodli pro „virtuální procházku“. Jednalo se o program, který kopíroval trasu procházky skrze fotografie a sdělení či aktivity, které by probíhaly i v prezenční podobě. Virtuální procházky se online účastnilo 70 lidí a zpětně si záznam přehrály další stovky lidí, které opravu danou procházku znovu procházely a u každého „zastavení“ si část virtuální procházky pustily.

Protože vytvářeli více online programů touto metodikou, mohli experimentovat například s **časy**; zjistilo se, že nejlukrativnější čas na program je v úterý či ve čtvrtek dopoledne okolo desáté hodiny – v tento čas měli v obecenstvu jak třídní kolektivy, tak univerzitu třetího věku a zároveň i rodiny s dětmi či pracující osoby. Na nejúspěšnější přednášku, která proběhla právě v tomto čase o Ještědském kraji, přišly stovky lidí.

Tato aktivita během pandemie přinesla ekoporadně mnoho kontaktů. Lidé byli a stále jsou ochotni chodit na online programy i po otevření škol a rozvolnění opatření. Zároveň s ekoporadnou navázalo spolupráci mnoho škol, které si je (a osobně Veroniku jako lektoru) zvou, aby přijeli udělat program na školy, i když jsou z daleka, nebo alespoň žádají o nahrávku online programů, kterou by chtěli zařadit do běžného učení.

V závěrečném zamyšlení, co fungovalo a co rozhodně ne, uvedla, že je třeba si dávat pozor na **chat**, protože vzhledem k vysoké návštěvnosti se jim v něm začaly objevovat nevhodné odkazy, které vedly ke špatné diskuzi a rozbíjely pozornost ostatních účastníků; proto se museli z důvodu pořizování nahrávky naučit, jak vyhazovat a blokovat určité účastníky. Dále připomněla, že **internetové propojení** s lidmi může zklamat vždy, i když je vše předem vyzkoušeno, okolní vlivy jednoduše nelze kontrolovat. A je třeba mít konkrétní vyhrazenou **osobu**, která bude kontrolovat zvuk, nahrávání, obraz a chat. Veronika si posteskla, že ze začátku na to byla ona sama s lektorem a že to vyžadovalo velkou koncentraci, aby vše fungovalo tak, jak má. Záznam, který pořizovali, je pak také poměrně náročnou položkou na zpracování a než se mohl uveřejnit, dal cca další 2 dny práce v postprodukci.

V poslední části rozhovoru mi však řekla, že „*nakonec zjistili, že i nepředstavitelné akce dopadly skvěle a je třeba nebát se dělat věci, které na první pohled nejsou proveditelné. Jen je třeba dávka představivosti a motivace a vše jde.*“

Z mých rozhovorů o dobré praxi tedy vyšlo, že úspěšnost zkušenostního učení závisí na volbě tématu programu, které se může stát velkou pomocí a zároveň kamenem úrazu. Obecně při volbě je třeba přistupovat k online prostředí ne jako k nutnému zlu, ale jako příležitost a využít právě počítač jako výhodu. Proto dobře fungovaly základy animace, nebo právě Soví noc, protože lektoři byli schopni využít nově nastalou situaci ve svůj prospěch a tím posunout program na vyšší úroveň. Dalším bodem bylo nahrávání, které může způsobit menší spontánnost účastníků a domnívám se, že volba, zda nahrávat či nenahrávat, se také odvíjí od volby tématu. Pokud chceme, aby účastníci vytvářeli, nebo se jinak kreativně podíleli na programu, musíme vytvořit bezpečné klima a předem nastavit podmínky, které budu komfortní všem zúčastněným stranám.

Diskuze jako taková, ať už skrze chat, nebo přímo mluveným slovem, je spíše neproveditelná. Lektor tedy nutně musí počítat s větší náročností na svou vlastní iniciativu, než je tomu u prezenčních programů. Úzce to souvisí s volbou tématu, nastaveným klimatem, ale také zda se účastníci znají, nebo je to neznámá heterogenní skupina. Složení skupiny velmi ovlivňuje průběh programu a lektor musí dle mého názoru více než v prezenčním programu zvažovat své účastníky a přizpůsobovat na základě vztahů ve skupině úroveň „osobnosti“ daného programu.

Z organizace je také vhodné, aby došlo ke střídání lektorů, protože skrze online prostor motivace klesá rychleji než prezenčně, a tudíž změna lektora znovu vzbudí pozornost. Jako zásadní poznatek vnímám jednu osobu, která se stará přímo o přenos a není zároveň lektorem, protože technických záležitostí, které je třeba ohlídat, je při přenosu mnoho a tato osoba tak nemá čas věnovat se obsahu programu naplno. Samozřejmě internetové připojení či jiné technické potíže můžou přijít kdykoliv, ale takto je jedna osoba přímo vyhrazena na tyto záležitosti a zároveň může zpracovat následně záznam, protože byl u jeho pořizování, a proto má lepší představu, jak ho upravit.

Jako velmi zajímavý údaj hodnotím nejlukrativnější čas na program – úterý či čtvrtek dopoledne okolo 10 hodiny. Rozumím, že cílová skupina je v tuto dobu široká, tento termín není vhodný pro běžné pracující, ale pokud cílíme na školní třídy, seniory či osoby na rodičovské dovolené (v době pandemie i rodiny s dětmi), je tento čas opravdu z mého pohledu vhodný.

Můžeme tedy zkonstatovat, že i přes veškeré komplikace a složitosti, které lektorům doba pandemie přinesla, se dokázali někteří aklimatizovat a v rámci ztížených podmínek skrze svou kreativitu vytvořit programy, které jim poskytly zkušenosti, ze kterých budou ve své práci čerpat i v budoucnosti, a některé prvky či přímo programy vytvářet přímo v online prostoru.

### Shrnutí, diskuze a integrace výsledků – Vývoj rok poté

V poslední kapitole shrnu své výsledky analýzy a dosažení mého cíle, které doplním o můj vhled do organizace půl roku po ukončení mého výzkumu.

Hlavním cílem tohoto výzkumu tedy bylo zjistit rozdíly a specifika kurzů sdružení SIMID v online prostoru, do kterého museli přejít náhle z důvodu nutnosti v době pandemie Coronaviru a zda je možné dosáhnout stejných výsledku jako v prezenční formě, a je tedy efektivní používat nadále některé prvky získané za toto období.

Takto postavený cíl výzkumu byl doplněn hlavní výzkumnou otázkou: *Jakým způsobem lze dosáhnout při užívání metod zkušenostního vzdělávání v dané organizaci v online prostředí srovnatelného výsledku jako v prezenční formě*? a dvěma vedlejšími otázkami, které zkoumaly úskalí převodu metod do online prostředí a naopak prvky, které dlouhodobě je možné aplikovat.

Z výzkumu vyplynulo, že rozdílů a specifik kurzů je mnoho a zkušenostní učení je těžko přenositelné do online podoby. V předchozích kapitolách jsem uvedla specifika jednotlivých oblastí a musím konstatovat, že přenos do online prostoru by možný byl (mimo určité nepřenositelné prvky – jako například budování komunity apod.), avšak na lektory klade mnohem vyšší nároky, než kurz prezenční, protože musí více do hloubky promýšlet stavbu svého programu a všechny okolnosti, aby se jim podařilo předat intenzivní zážitek, ze kterého poté může kvalitní reflexí, která je taky náročným tématem v online prostoru (jak na čas, tak na hloubku), vzniknout kvalitní zkušenost. Z výzkumu mi tedy vyplývá, že dosáhnout stejných výsledků nelze, lze dosáhnout obdobných, avšak za mnohem většího úsilí a disciplíny na obou stranách.

Některé prvky však přenositelné jsou, a právě ony mají potenciál být využívány i nadále mimo dobu pandemie. Ostatně tento můj výsledek byl již v praxi ověřen, protože když jsem zjišťovala momentální stav po skončení pandemie, zjistila jsem, že částečně na základě mého výzkumu, který sloužil jako impuls k reálnému uskutečnění již dlouho připravovaného online CIW kurzu, vytvořili nový typ tohoto kurzu, a to hybridní formu. Ta probíhala nejprve dvěma online setkáními, ve kterých se probrala teoretická část kurzu a skrze dvě dílčí cvičení, na která potřebovali účastníci více času, si osvojili základy problematiky interpretačního psaní. Využili tedy části kurzu, které by stejně tak musely proběhnout v prezenční formě více frontální výukou a zmenšili tak počet víkendů, na které si účastníci museli vyhradit čas, pouze na jeden na Kaprálově mlýně v Ochozu u Brna. Většina praktické části pak proběhla během tohoto víkendu a účastníci tak mohli využít přímý kontakt s fenoménem, průběžnou osobní zpětnou vazbu od lektorů a lektoři se tak zapojovali či radili přímo v procesu tvorby a nemuseli hodnotit pouze produkty práce.

I když mí participanti, kteří zažili i dvouvíkendový prezenční kurzu, konstatovali, že komunita byla tvořena opravdu až se všichni sjeli na stejné místo a dvě předchozí online setkání vztahy nevybudovala, byli velmi rádi za možnost komunitu vytvořit a podpořit tak svou motivaci opravdu ze sebe dostat maximum.

Všichni tři participanti hodnotili hybridní formu jako velmi dobrý kompromis mezi oběma přístupy. Samozřejmě i mezi nimi byly rozdílné odpovědi na základě jejich stylu učení, kdy jeden by ocenil více klidu na práci, ale v oblasti kontaktu s fenoménem a vztahů a jejich pomoci v kurzu se naprosto shodovali a velmi pozitivně kvitovali možnost průběžného reflektování s jedním ze dvou lektorů.

Obdobně jako úspěch hodnotí hybridní formu lektor a předseda sdružení Ladislav Ptáček, který i přes to, že se jednalo o pilotní projekt a sám přiznává, že je třeba některé aspekty organizace více do příště promyslet, rozhodně hodlá tuto variantu rozvíjet a vidí v ní potenciál i do budoucnosti.

Já osobně jsem touto formou byla také oslovena a vnímám její velký potenciál a její přínos do těchto kurzů, které se tímto otvírají větší veřejnosti, která by si jednoduše dva víkendy odjet pryč nemohla dovolit. Právě tato forma je z hlediska časových, prostorových, ale i finančních otázek mnohem přístupnější a interpretace jako taková, ať už psaní, průvodcování či plánování se bude moci rozšířit do více oblastí cestovního ruchu.

Závěrem bych chtěla konstatovat, že přes mé úvodní obavy, zda dokážu dostát svému ambicióznímu cíli práce, se mi dle mého názoru podařilo zodpovědět mé výzkumné otázky skrze mozaiku oblastí, které mi z mých rozhovorů vyplynuly. Uvědomuji si, že tento výzkum zkoumal velmi specifickou situaci, která je pravděpodobně neopakovatelná, ale domnívám se, že vývoj této organizace a jejich metod právě prostřednictvím online prostoru je teprve v začátcích a má potenciál být do budoucna zajímavým předmětem výzkumu.

# Závěr

V této kvalifikační práci jsem zkoumala možnosti přesunu z prezenční formy do online podoby u kurzů a školení, které jsou založeny na místně zakotveném učení a zkušenostním učení, pořádané Sdružením pro interpretaci místního dědictví SIMID v době pandemie coronaviru. Výběr tohoto tématu ovlivnilo mé osobní zaujetí a vazby na toto sdružení. Vnímala jsem po začátku pandemie jejich obavy a nutnost řešení nastalé situace a rozhodla jsem se zjistit, zda jejich řešení je efektivní a dlouhodobě udržitelné, protože toto sdružení má své kurzy postavené na tvorbě vztahů a přímém kontaktu s probíraným fenoménem, proto mi přesun do online prostoru přišel do jisté míry nepředstavitelný.

Má práce je rozdělena do tří kapitol, a to na teoretickou část, empirickou část, která čítá kapitolu metodologie a kapitolu vlastní analýzy.

V teoretické části práce jsem vymezila jednotlivé pojmy a procesy spojené se zkušenostním učení, postihla jeho hlavní rysy a následně jsem vymezila jednotlivé metody spadající pod zkušenostní učení a více popsala místně zakotvené učení. Dále jsem popsala styly učení, které ovlivňují přístup účastníka k zážitkovému učení. Nakonec jsem představila svou vybranou organizaci a vysvětlila její myšlenkové základy a doložila tak na konkrétních příkladech prvky zkušenostního učení a místně zakotveného učení přímo v jejich kurzech. Tato část slouží jako nezbytná teoretická opora pro mou empirickou část práce.

Empirická část byla zahájena kapitolou o metodologii celého výzkumu, kde jsem vymezila cíl svého výzkumu charakterizovat rozdíly a specifika kurzů mého vybraného sdružení v online prostoru za doby pandemie a zjistit, zda je možné dosáhnout stejných výsledku jako v prezenční formě, a je tedy efektivní používat nadále některé prvky získané za toto období. S ohledem na takto formulovaný cíl, mé výzkumné otázky, povahu organizace a specifičnost dané situace jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, a to konkrétně strategii deskriptivní případové studie, která kombinovala tři metody sběru dat –rozhovory, pozorování a analýzu dokumentů.

Druhou kapitolou empirické části mé práce a celkově třetí kapitolou, která uzavírala mou práci, byla vlastní analýza. Ta se skládala ze tří podkapitol, kde v první podkapitole jsem porovnala na základě konceptů, které vyplynuly při kódování, kurz v prezenční formě a v online podobě na obdobné téma a toto porovnání jsem vytvářela na základě výpovědí účastníků těchto kurzů doplněné o má pozorování.

Druhou podkapitolu jsem věnovala příkladům dobré praxe, které vznikly v době pandemie v řadách členů SIMIDU, a které jsem získala během rozhovorů shodou okolností pouze s účastnicemi kurzů, tedy mými participantkami.

Závěrečná podkapitola byla věnována shrnutí a diskuzi ohledně výsledků mého výzkumu, která byla doplněna o poznatky, které jsem získala půl roku po ukončení výzkumu o posunu a vývoji dané organizace skrze hybridní formu kurzů.

Z mého výzkumu vyplynulo, že online forma kurzů postavených na metodách zkušenostního učení není plně srovnatelná s prezenční formou a všechny prvky nejsou efektivně přenositelné, nebo jsou příliš namáhavé a nevýhodné pro lektora. Přesto některé oblasti mají potenciál fungovat i v online prostoru a vytvářejí prostor právě pro již zmíněnou hybridní formu kurzu, která již je úspěšně realizována a kurzům dává větší možnosti se dále rozvíjet a rozšiřovat povědomí o interpretaci místního dědictví do více oblastí cestovního ruchu.

# Seznam použitých pramenů

***Monografie:***

Abbey, D. S., Hunt, D. E., & Weiser, J. C. (1985). Variations on a theme by Kolb: A new perspective for understanding counseling and supervision. The Counseling Psychologist, 13(3), 477–501. https://doi.org/10.1177/0011000085133016

Borovinová, K., Hájková, E., & Kulich, J. (2020). Místně zakotvené učení (1st ed.). Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage Publications.

Glaser, B. (1978). Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory (1st ed.). The Sociology Press.

Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). Zážitkově pedagogické učení. Grada.

Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. (Vyd. 4.). Praha: Portál

Honey, P., & Mumford, A. (1992). The Manual of Learning Styles (3.rd ed.). Peter Honey Publications.

Chapman, S., McPhee, P., & Proudman, B. (1995). What is Experiential Education?. In K. Warren, The Theory of Experiential Education (1st ed., pp. 235-248). Kendall/Hunt Publishing Company.

Kirchner, J. (2009). Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii (2009 ed.). Computer Press.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development (2015 ed.). Prentice-Hall.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). The Kolb Learning Style Inventory 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications

Lewis, L., & Williams, C. (1994). Experiential learning: Past and present. In L. Jackson & R. Caffarella, Experiential learning: A new approach (pp. 5-16). Jossey-Bass.

Ludwig, T. (2019). Interpretační průvodce: Jak se o místní dědictví podělit s ostatními (1st ed.). Ústav pro interpretaci místního dědictví ČR, z.ú.

Mareš, J. (1998). Styly učení žáků a studentů (1st ed.). Portál.

Medlíková, O. (2010). Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora (2.nd ed.). Grada.

Mišovič, J. (2019). Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor. Praha: SLON.

Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.

Palán, Z. (2002). Výkladový slovník vzdělávání dospělých (2nd ed.). DAHA.

Soják, P. (2014). Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody. Masarykova univerzita.

Strauss, A. & Corbin, J. (1999). Základy kvalitativního výzkumu. Brno: Albert

Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy (1st ed.). Grada.

Švaříček, R.,  Šeďová, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. (Vyd. 2). Praha: Portál

Wurdinger, S., & Carlson, J. (2010). Teaching for experiential learning: five approaches that work (1st ed.). Rowman & Littlefield publishers.

Yin, R. K. (1994). Case study research: design and methods (1st ed.). Sage.

***Články v periodiku:***

Experiential Learning - Czech Translation and Its Meanings?. (2012). E-Pedagogium, 12(1), 9-17. https://doi.org/10.5507/epd.2012.002

Dočekal, V. (2012). Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?. E-Pedagogium, 12(1), 9-17. https://doi.org/10.5507/epd.2012.002

Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. Gymnasion, (1), 6-16.

Mainemelis, C., Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. Management Learning, 33(1), 5–33. <https://doi.org/10.1177/1350507602331001>

Turčová, I. (2007). Terminologická džungle: česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. Gymnasion, (8), 23-35.

***Internetové a jiné zdroje:***

Dočekal, V. (2018). Zkušenostní učení (průvodce studiem) [studijní text k projektu, Univerzita Palackého v Olomouci]. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hNosvfaQM5YJ:https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2018/odborne\_seminare/FF\_Docekal\_Zkusenostni\_uceni\_PdF.docx&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=firefox-b-d

Kolb Educator Role Profile (KERP). Retrieved December 11, 2022, from https://learningfromexperience.com/themes/kolb-educator-role-profile-erp/

SIMID, & UIMID. (2021). Strategický plán 2021–2025 MYMID.

# Seznam zkratek

**DDM** – Dům dětí a mládeže

**KERP** – Kolb *Educator Role Profile*

**ELT** – model teorie zkušenostního učení

**CE** – Konkrétní zkušenost (*Concrete Experience*)

**AC** – Abstraktní konceptualizace (*Abstract Conceptualization*)

**AE** – Aktivní experimentování (*Active Experimentation*)

**RO** – Reflektující pozorování (*Reflective Observation*)

**SIMID** – Sdružení *pro interpretaci místního dědictví ČR*, z.s.

**UIMID** – Ústav *pro interpretaci místního dědictví* ČR

**MYMID** – společný název pro dceřiná sdružení SIMID a UIMID

**CHKO** – Chráněná krajinná oblast

**CIP** – kurz interpretačního plánování (*Certified Interpretive Planner)*

**CIW** – kurz interpretačního psaní (*Certified Interpretive Writer)*

**CIG** – kurz interpretačního průvodce (*Certified Interpretive Guide)*

# Seznam obrázků, grafů, schémat

Obr. č.1: Kolbův cyklus, Soják (2014, s. 23)

Obr. č.2: Integrované přístupy jednotlivých teoretiků k cyklům učení (Dočekal, 2018, s. 33)

Obr. č.3: Deweyho model zkušenostního učení (Dočekal, 2018; srov. Kolb, 1984, s.23)

Obr. č.4: Typy žáků podle Kolbovy teorie zkušenostního učení (Mareš, 1998, s. 23)

Obr. č.5: Devět stylů učení podle KLSI 4.0 (Kolb,A. & Kolb D., 2013, s. 14)

# Seznam příloh

Příloha č.1: Seznam okruhů pro polostrukturovaný hloubkový rozhovor

Příloha č.2: Schéma kódování – pojmová mapa

Příloha č.3: Informovaný souhlas o využití organizace SIMID

Příloha č.3: Informovaný souhlas o využití organizace UIMID

Příloha č.4: Informovaný souhlas o účasti na rozhovoru do diplomové práce

# Přílohy

**Příloha č. 1: Seznam okruhů pro polostrukturovaný hloubkový rozhovor**

Úvodní část

1. Jak si představujete zážitkové či zkušenostní učení?
2. Věk
3. Role na kurzu
4. Povolání
5. Využití metod SIMIDu ve svém povolání

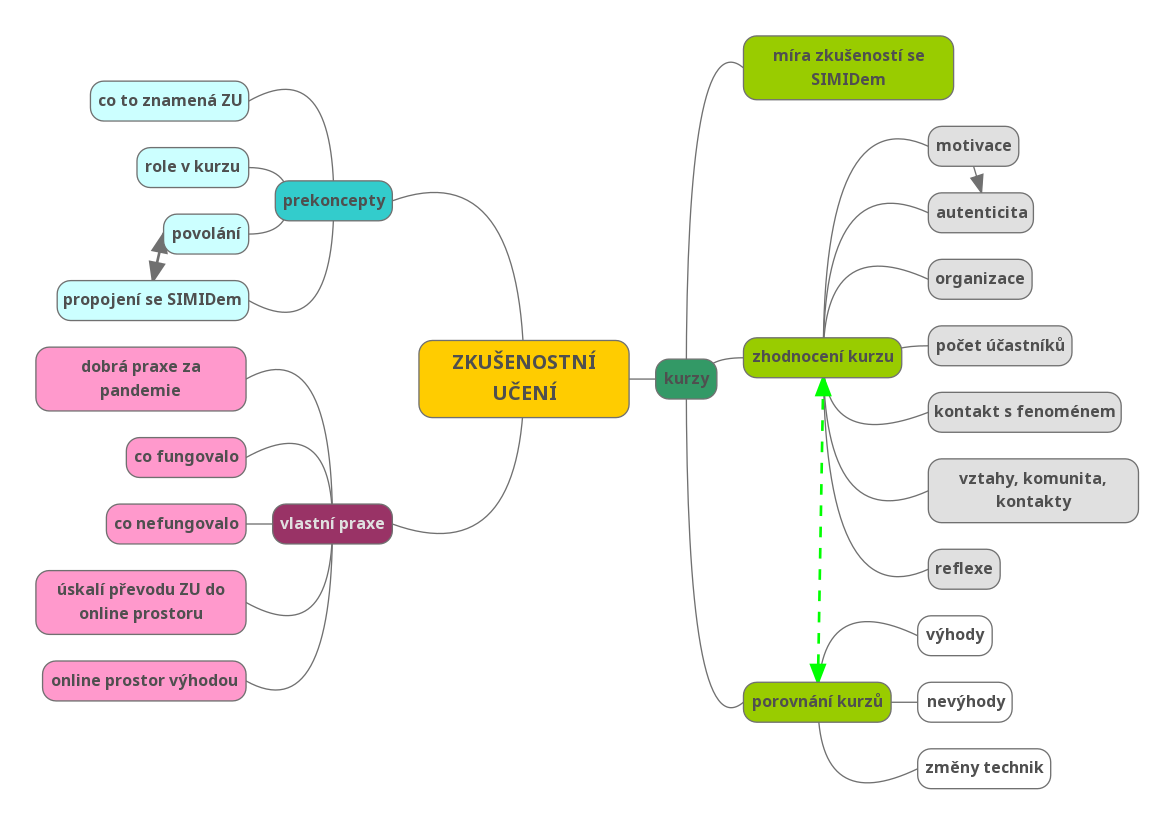
Kurzy SIMIDu

1. Zhodnoť kurz či porovnej kurzy, které jsi zažil:
   1. Motivace
   2. Organizace
      1. Čas
      2. Prostory
   3. Počet účastníků
   4. Metody
   5. Autenticita
   6. Vztahy, komunita, síť kontaktů
   7. Zpětná vazba
   8. Kontakt s fenoménem
2. Rozdíly formy (online x prezenčně x hybrid)
   1. Výhody
   2. Nevýhody

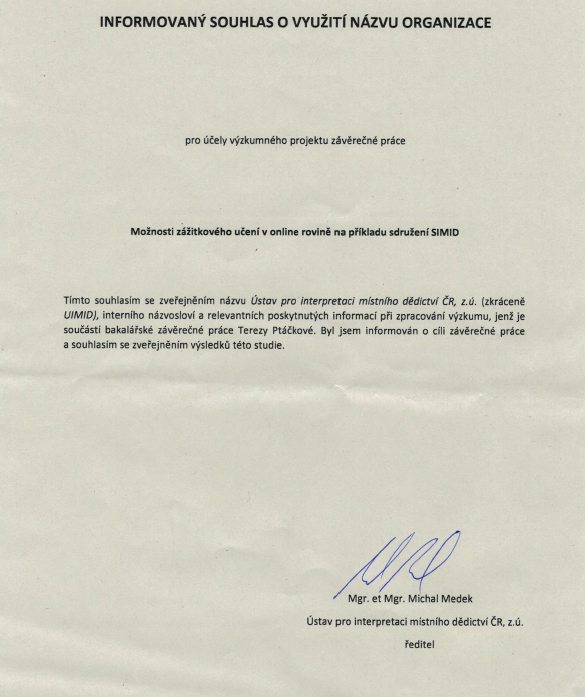
Vlastní příklady praxe

1. Přenesení do vlastní praxe
   1. Co funguje
   2. Co nefunguje
   3. Online prostor jako výhoda?

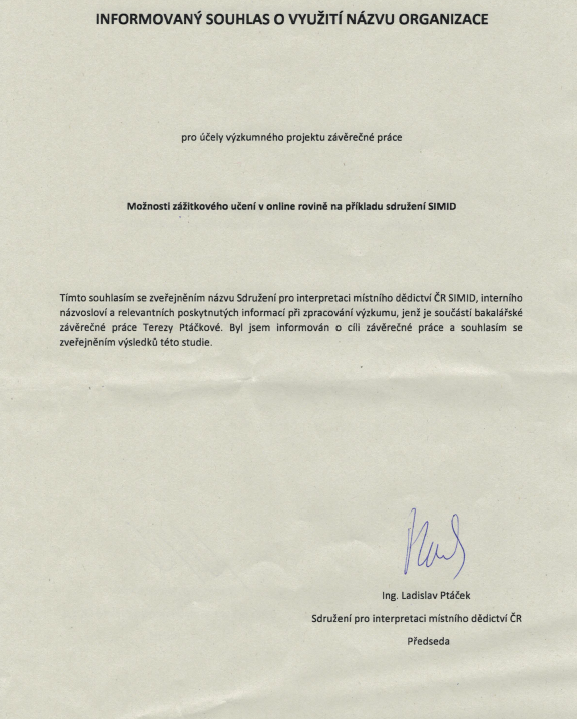
**Příloha č.2: Schéma kódování – pojmová mapa**



**Příloha č.3: Informovaný souhlas o využití organizace SIMID**



**Příloha č.4: Informovaný souhlas o využití organizace UIMID**



**Příloha č.5: Informovaný souhlas o účasti na rozhovoru do diplomové práce**

