

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

VYBRANÉ OSOBNOSTNÍ
CHARAKTERISTIKY A ŽIVOTNÍ
SPOKOJENOST ÚČASTNÍKŮ
SEBEROZVOJOVÝCH KURZŮ
ZALOŽENÝCH NA PRINCIPU
ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Tereza Marková**
Vedoucí práce: **Mgr. Ondrej Gergely**

Olomouc

2024

Poděkování

Chtěla bych touto cestou vyjádřit poděkování vedoucímu mé bakalářské práce, Mgr. Ondreji Gergelymu, za jeho vstřícný přístup a cenné rady, které mi poskytl. Rovněž děkuji mé rodině a přátelům za jejich neustálou podporu během psaní této práce.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Osobnostní charakteristiky a životní spokojenost účastníků zážitkových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 2.4.2024

Podpis

OBSAH

Obsah	3
Úvod	5
Teoretická část	6
1 Zážitková pedagogika	7
1.1 Vymezení oboru.....	7
1.2 Základní teoretická východiska	9
1.2.1 Prožitek, zážitek, zkušenost.....	9
1.2.2 Flow.....	11
1.2.3 Teorie komfortní zóny.....	13
1.2.4 Skupinová dynamika	13
1.2.5 Kolbův cyklus učení	14
1.2.6 Zpětná vazba / reflexe.....	15
2 Osobnost a životní spokojenost účastníků	17
2.1 Osobnost a osobní rozvoj/seberozvoj.....	17
2.2 Pětifaktorový model osobnosti.....	18
2.2.1 Charakteristiky obsažené v pětifaktorovém modelu osobnosti.....	19
2.3 Životní spokojenost.....	20
2.4 Vztah životní spokojenosti a osobnostních charakteristik	21
3 Seberozvojové kurzy s využitím zážitkové pedagogiky	23
3.1 Znaky seberozvojových kurzů	23
3.2 Výzkumy v oblasti účastníků kurzů zážitkové pedagogiky	25
Výzkumná část	29
4 Výzkumný problém	30
4.1 Formulace hypotéz ke statistickému testování	31
4.1.1 Osobnostní vlastnosti účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky.....	31
4.1.2 Životní spokojenost účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky.....	32
5 Typ výzkumu a použité metody	33
5.1 Testové metody	33
5.1.1 Osobní dotazník	33
5.1.2 Neo pětifaktorový osobnostní inventář (NEO-FFI)	33

5.1.3	Dotazník životní spokojenosti DŽS	34
6	Sběr dat a výzkumný soubor	37
6.1	Sběr dat.....	37
6.2	Výzkumný soubor	38
6.3	Etické hledisko a ochrana soukromí	39
7	Práce s daty a její výsledky	41
7.1	Výsledky testových metod	41
7.1.1	Výsledky výzkumného souboru účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky v NEO-FFI a celkové životní spokojenosti	41
7.1.2	Srovnání dat vzorku s normami běžné populace	42
7.1.3	Výsledky statistických testů hypotéz	43
7.2	Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz	46
7.2.1	Osobnostní charakteristiky účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky.....	46
7.2.2	Celková životní spokojenost účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky a souvislost s osobnostními charakteristikami	47
8	Diskuze	49
9	Závěr.....	54
10	Souhrn	55
	Literatura	58
	Přílohy.....	65

ÚVOD

V době neustále se měnící společnosti, kde tlak na individuální výkon a osobní úspěch neustále roste, se stále více lidí obrací k různým formám osobního rozvoje v touze po lepší životní spokojenosti a smysluplném životě. Mezi tyto přístupy patří seberozvojové kurzy, které využívají metody zážitkové pedagogiky, aby účastníkům nabídly hlubší porozumění sobě samým a jejich místu ve světě.

Tato bakalářská práce se zabývá prozkoumáním vybraných osobnostních charakteristik a jejich vlivu na životní spokojenost účastníků těchto kurzů, což představuje významný přínos k porozumění dynamice mezi osobním rozvojem a životní spokojeností. Teoretická část se věnuje klíčovým konceptům, které jsou základem pro praktické zkoumání této problematiky. Zážitková pedagogika je zde prezentována jako východisko pro podporu učení a osobního rozvoje skrze přímé zkušenosti, zatímco pětifaktorový model osobnosti poskytuje rámec pro analýzu osobnostních rysů, které mohou ovlivňovat, jak jedinci vnímají svou životní spokojenost. Tímto způsobem dochází k propojení teoretických poznatků a praktické aplikace.

Výzkumná část práce metodologicky postupuje k identifikaci a analýze klíčových faktorů, které ovlivňují vnímání životní spokojenosti mezi účastníky seberozvojových kurzů. Použitím kvantitativních metod se snaží o pochopení vybraných osobnostních charakteristik účastníků, celkovou spokojenost s životem a jejich interakce. Tento přístup umožňuje lepší porozumění tomu, kdo se kurzu účastní, ale také poskytuje možnosti, jak lze seberozvojové kurzy optimalizovat pro lepší podporu osobního růstu a životní spokojenosti.

Cílem této práce je poskytnout teoretický přehled a empirická zjištění o osobnostních charakteristikách, životní spokojenosti a jejich závislosti v kontextu specifické úzké populace, a hlavní motivací bylo doplnit poznatky v těchto oblastech v prostředí České republiky, kde podobný výzkum dosud nebyl realizován.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

V této teoretické části bakalářské práce se budu zabývat klíčovými koncepty v oblasti zážitkové pedagogiky. Nejprve budu detailně vymezovat a analyzovat pojem zážitková pedagogika, zkoumat různé přístupy k tomuto oboru a diskutovat o jeho významu v kontextu vzdělávání a rozvoje osobnosti. Dále se zaměřím na rozdíly mezi zážitkem, prožitkem a zkušeností a jejich vzájemné propojení, přičemž si kladu otázku, jaký vliv mají tyto pojmy na individuální učení a rozvoj. Nakonec se podrobněji zaměřím na Kolbovův cyklus učení¹, který představuje klíčový nástroj pro porozumění procesu transformace zážitků na znalosti.

1.1 Vymezení oboru

Zážitkovou pedagogiku jako pojem je možno chápat velice široce a může zahrnovat velké množství přístupů a metod. K vyjasnění tohoto pojmu nepřispívá ani to že se v českém prostředí objevuje spousta variant označení pojmů, které může působit někdy zavádějícím dojmem. V odborné literatuře se můžeme setkat s názvy jako „zkušenostní učení“, „zážitkové učení“, „holistická výchova“, „zážitková výchova“ nebo „výchova dobrodružstvím“. V závislosti na autorovi dané publikace poté záleží, zda tyto pojmy bere jako synonyma (Pelánek, 2013), nebo naopak se striktně drží jednoho z pojmů a vymezuje je vůči ostatním (Drahanská, 2020; Jirásek, 2019). A zdá se že situaci ještě více můžou komplikovat snahy o překlad termínů a pojmenování ze zahraničních zdrojů (Jirásek, 2004) a především s překladem termínu „experience“ (Dočekal, 2012). A tak například Jirásek (2019) uvádí že výraz „zážitková pedagogika“ ztratil jasnost v důsledku svého nadměrného a rozmanitého užívání, a tím pádem nenabízí úplně jednoznačný obsah.

Hanuš a Chytilová (2009, s. 13) píší o zážitkové pedagogice jako o „systémovém pojetí pedagogiky, která se snaží působit na celého člověka, a to včetně jeho emocionální složky.“ Ve svém článku však také zdůrazňují, že rozvoj a pochopení zážitkové pedagogiky v českém kontextu má své vlastní charakteristické rysy. Zde se koncept vyvíjel nezávisle na jiných liniích, jako jsou Německá, Britská, Americká a severská, a je tak zakořeněn v české tradici výchovy v přírodě. České pojetí zážitkové pedagogiky je výjimečné v tom

¹ Blíže vysvětleno v kapitole 1.3. Kolbovův cyklus učení

že klade důraz na slova jako prožitek, zážitek a zkušenost. Ty by měli být vyvolávány v rámci pečlivě plánovaných situací a při celém procesu by mělo docházet k jeho posuzování a hodnocení s cílem dosažení co největšího rozvojového potenciálu. Hra pak představuje často klíčový prostředek v tomto přístupu. Také podotýkají že přístup není tolik zaměřen na rozvoj vědomostí a dovedností ale soustředí se především na rozvoj osobnosti jednotlivce (Hanuš & Chytilová, 2009).

Murár (2006) se naopak přiklání k tomu, aby se termín „zážitkový pedagogika“ pro popis oboru vůbec nepoužíval. Svě tvrzení staví především na argumentaci, že proces navozování zážitku, rozbor a případná reflexe zážitkové situace je typický i pro jiné obory. Zmiňuje například sociálně-psychologické výcviky, tréninkové nebo encounterové skupiny které taktéž staví na osobní zážitkové zkušenosti. Proto namísto zážitku, který se podle něj častěji vyskytuje i v jiných oborech, nabízí jiný rozlišovací prvek. Tímto je vyvedení účastníků mimo jejich komfortní zónu, kdy jsou aktivity vnímány jako výzvy k překonání a oslovují subjektivní rovinu rizika nebo nebezpečí. A právě na tomto konceptu staví dělicí linii mezi programy založenými pouze na zážitku a programy, které podle něj používají dobrodružství.

Zde se pouštíme poměrně na tenký led do polemiky o tom, co vlastně zážitková pedagogika je a zda je toto pojmenování adekvátní. Většina autorů čerpá ze dvou hlavních pilířů pro toto pojmenování. Slovo „pedagogika“ se zdálo jako nejlepší český ekvivalent teoretického uchopení ambic, které si obor klade: rozvíjet, vychovávat a vzdělávat lidi. Druhým pilířem byl označovaný právě zážitek, který je aktivně vyvolaný a podpořený jedincem a zpracovaný buď osobní nebo skupinovou reflexí. Je také označovaný jako převládající nástroj výchovy v zážitkové pedagogice (Drahanská, 2020; Hanuš & Chytilová, 2009; Jirásek, 2019; Pelánek, 2013; Svatoš, 2007). Snaha Murára (2006) o redefinici oboru se tak setkávala především s problematikou toho, že se soustředí pouze na nástroj – podle něj dobrodružství. Přičemž ten nemusí být nutně použit v každém kurzu. Další výtkou, kterou Svatoš (2007) zmiňuje ve svém textu, je že sice je navozování zážitku typické pro více oborů, avšak hlavním rozdílem jsou cíle každého z oborů.

O cílech jako jedním ze základních kamenů zážitkové pedagogiky hovoří také Jirásek (2004). Konkrétně je důležité prožitek uveden do šitších souvislostí. Myslí tím, že prožitkové situace jsou navozovány s předem daným cílem, dochází k zpracování prožitku a integraci do zkušeností, které mohou být opětovně využity. Tímto se podle něj odlišuje obor od nepedagogických činností využívajících prožitek. Ve své pozdější publikaci již hovoří

o zážitkové pedagogice jako o teoretické a vědecké reflexi holistické výchovy, kterou definuje jako „záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupinu s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situac, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflexivním převedením ve zkušenost“ (Jirásek, 2019, s. 19).

Na něj navazuje Dražanská (2020, s. 11) která poskytuje definici zážitkové pedagogiky jako „teoretickou a terminologickou reflexí oboru, který klade důraz na aktivitu účastníků a staví výchovné procesy na vlastním prožitku a jeho následném využití pro osobní růst“. Tato definice se zdá být dostačující avšak opět mohou vyvstat problémy s problematikou širokého pole aktivit které by se do ni mohlo vejít. Proto bych ji ráda pro potřeby této práce doplnila o rozpracovanou definici Jiráskova (2004, s. 16), která společně s předchozí bude udávat teoretický rámec toho jak nadále rozumnět označení zážitková pedagogika: „teoretické vystižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem o reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními o dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami“.

1.2 Základní teoretická východiska

Zážitková pedagogika se opírá o teoretická východiska, mezi které patří koncepty jako prožitek, zážitek, zkušenost, Flow, teorie komfortní zóny, skupinová dynamika, Kolbův cyklus učení a zpětná vazba/reflexe. Těmito koncepty se v následující kapitole budu zabývat. Tato teoretická základna podporuje porozumění procesům učení a rozvoje osobnosti prostřednictvím aktivit a zkušeností.

1.2.1 Prožitek, zážitek, zkušenost

Zatímco angličtina používá pojem „experience“, v češtině se toto slovo dá přeložit hned třemi různými variantami, a jak jsem naznačila v předchozí kapitole, každá má trochu

jiný význam. Nejčastěji se však překládá jako zkušenost (Kirchner, 2009). Podíváme se tedy blíže na všechny tři tyto pojmy, na kterých staví zážitková pedagogika.

V předchozí kapitole byla slova „prožitek“ a „zážitek“ hojně využívána, avšak pouze s odvoláním na jednotlivé autory, a bez vysvětlení konceptu. Dochází také k jejich častému zaměňování v běžné komunikaci. Jirásek (2001) se pokusil tyto dva pojmy oddělit a pro "prožitek" definoval základní charakteristiky: komplexnost, verbální nepřesnost, nedefinovatelnost, jedinečnost a intencionální zaměření. Hanuš a Chytilová (2009) rovněž definují šest základních znaků prožitku: nenahraditelnost, jedinečnost, individuálnost, intencionálnost, nepřenositelnost a komplexnost. Intencionálností myslí nemožnost oddělit prožitek od jeho obsahu, a nepřenositelností to, že není možné prožitek přenést z jednoho člověka na druhého, aniž by byl maximálně emočně oploštěný a vyprázdněný. Pokud budeme hledat další teoretickou oporu pro tyto aspekty prožívání, můžeme se podívat například do psychologického slovníku, kde je prožívání definováno jako "psychický jev charakterizovaný proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu; je přísně individuální, těžko sdělitelný" (Hartl & Hartlová, 2015, s. 461).

Jirásek (2004) identifikuje významný rozdíl mezi termíny "prožitek" a "zážitek" v jejich vnímání časového průběhu a navrhuje tak relativně jednoduché a zřetelné oddělení. Mluví o jisté "prožitkové přítomnosti" a "zážitkové minulosti". Prožitek je tedy vnímán jako přítomný a probíhající stav nebo aktivita. Zážitek je poté myšlen jako prožitek, který se stal v minulosti, a jedinec se k němu může vracet ve vzpomínkách. "Pokud něco prožíváme, málokdy od toho máme ve stejné chvíli také patřičný odstup. Teprve po čase se stane z prožitku zážitek, kterému přiřazujeme hodnocení nejrůznější kvality na škále libosti či nelibosti" (Drahanská, 2020, s. 17).

Mezi zkušeností a prožitkem najdeme také velice úzké vazby. Jedna z definic zkušenosti je totiž „Hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikající během jeho praktické činnosti“ (Hartl & Hartlová, 2015, s. 703). V případě zážitkové pedagogiky ale není hlavní důraz kladen za samotné prožitky ale především na procesy, které po nich následují jako sebepoznávání i vzájemné poznávání které pomáhají přednést konkrétní zážitek do zobecněné zkušenosti (Svatoš & Lebeda, 2004). Samotný proces převádění prožitků na zkušenosti se poté v termínech zážitkové pedagogiky označuje jako reflexe (Drahanská, 2020).

1.2.2 Flow

Flow, stav plynutí nebo optimální prožívání, kdy je jedinec hluboce ponořen do své činnosti. Tento jev objevil a popsal Mihaly Csikszentmihalyi. Popisuje ho jako vnitřně uspokojivý, dobře organizovaný, aktivní stav vědomí, který člověk dosahuje, když je plně pohroužen do určité činnosti. V této situaci se jedinec cítí jako unášen proudem dění, což mu přináší příjemné pocity radosti a uspokojení (Csikszentmihalyi , 1975).

Csikszentmihalyi (1991) Během práce na tomto konceptu sestavil devět diferenciačních charakteristik kterými koncept popisuje.

1. Rovnováha mezi výzvou a schopnostmi
2. Ponoření do aktivity
 - Absence vědomí sebe sama, jako by jedinec nevnímal sám sebe jako oddělenou entitu od prováděné činnosti, vede k tomu, že se plně ponoří do této činnosti a provádí ji spontánně, bez vědomého úsilí či přemýšlení o tom, co právě dělá.
3. Jasně cíle
 - Existuje zřetelné a silné povědomí o tom, co je třeba vykonat či dosáhnout. Cíle mohou být stanoveny předem, nebo se mohou objevit spontánně. Tyto cíle jsou pevně definované a jasně zaměřené na úspěšné dokončení či dosažení určitého výsledku. Jsou navigačním bodem, který poskytuje směr a záměr a poskytuje pocit jistoty.
4. Jednoznačná zpětná vazba
 - Transparentní a okamžitá zpětná vazba ohledně výkonu ve srovnání s nastaveným cílem/cíli.
5. Soustředění se na právě prováděnou činnost
 - Absolutní koncentrace na konkrétní úkol s úzkým zaměřením a soustředěním pozornosti na omezený rozsah podnětů.
6. Pocit kontroly
 - Člověk cítí kontrolu nad činností, aniž by se musel námahou soustředit. Má pocit, že dosáhne cíle bez ohledu na obtížnost úkolu.
7. Ztráta sebeuvědomění
 - Pokud je jedinec plně pohlčen danou aktivitou osobní obavy a vědomí o sobě postupně ustupují, a tím se stává jedno s touto aktivitou.

8. Transformace času

- Ztráta vnímání času nebo dezorientace v něm. Jedinec zcela ztrácí pocit, kolik času uplynulo, a může se mu zdát, že čas zpomaluje nebo zastavuje.

9. Autotelická zkušenost

- Jedná se o zážitek, který je interně obohacující a zdánlivě nepotřebuje žádné vnější odměny nebo cíle. Přináší hluboký pocit radosti z prováděné činnosti, která je vykonávána pro ni samotnou

Význam Flow pro zážitkovou pedagogiku

Hanuš a Chytilová (2009) vysvětlují význam konceptu pro zážitkovou pedagogiku. Ve své práci hovoří o flow jako o stavu, kdy je emoční inteligence plně zapojena do konkrétní aktivity nebo učení. Tento stav je charakterizován jako „plynutí“, kde emoce nejen existují a jsou ventilovány, ale jsou také konstruktivní, plné energie a úzce propojeny s danou činností. Autoři také zdůrazňují, že studenti, kteří dosahují tohoto stavu, dosahují lepších výsledků, bez ohledu na jejich přirozené nadání. Porozumění tomuto konceptu je klíčové pro organizátory, kteří provádějí zážitkově orientované programy, aby mohli optimalizovat podmínky tak, aby co nejvíce splňovaly charakteristiky, které byly popsány výše.

Pro důkazy významnosti se bohužel musíme odklonit od české větve zážitkové pedagogiky, jak byla definována v úvodu hlavní kapitoly, a spíše se soustředit na americkou tradici outdoorového a dobrodružného vzdělávání, která však nese velké podobnosti. Lidé se častěji dostávají do stavu flow u činností, které vystupují z jejich běžného a každodenního života, jako jsou právě dobrodružné nebo fyzicky náročné aktivity (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1990, in Meckenzie et al., 2014). Jednotlivé prvky zážitkové pedagogiky také mohou být přínosné pro prožívání stavu flow, především tím, že vyžaduje rozvoj nových dovedností a uplatnění stávajících. Také může spíše docházet k rozvoji psychických dovedností, jako je stanovování cílů, regulace emocí a relaxace, které jsou nezbytné pro dosažení stavu flow (Jackson, Thomas, Marsh, & Smethurst, 2001). To naznačuje, že zážitkové vzdělávání může efektivně přispívat k podpoře optimálních psychických stavů a obohacení učebních zážitků.

Kolem konceptu flow je postaven jeden z teoretických modelů americké větve zážitkové pedagogiky. „Adventure experience paradigma“ napodobuje model flow tím, že bere v úvahu úroveň kompetence jedince v dané činnosti a úroveň rizika spojeného s touto aktivitou (Ewert & Sibthorp, 2014). Podle Priesta pokud dojde k dokonalému protnutí

úrovně kompetencí a úrovně rizika, jedinec může zažít tzv. vrcholový zážitek „peak adventure“. Vzájemný vztah mezi vnímaným rizikem a dovednostmi je základem pro prožitek dobrodružství v každé situaci a současně podporuje sociální i osobní rozvoj (Carpenter & Priest, 2006).

1.2.3 Teorie komfortní zóny

Koncept komfortní zóny popisuje stav, kdy jedinec pociťuje pohodlí, má kontrolu nad svým okolím a zároveň se vyhýbá úzkostem a stresu. Podle této definice je to situace, kdy osoba pohodlně funguje, bez většího napětí využívá známé vzorce chování a necítí potřebu riskovat. I když komfortní zóna zajišťuje stabilní výkon, může bránit osobnímu rozvoji. Proto se doporučuje jedincům vykročit mimo tuto zónu a přejít do oblasti nazývané 'zóna růstu', kde mají možnost učit se a rozvíjet nové schopnosti (Brown, 2008).

To co se stane když dojde k překročení osobní zóny komfortu je ryze individuální věc a může tvarovat jedince do budoucna. V případě že se jednalo a adekvátní výstup a v situaci byl zažit úspěch, dochází k většímu zmapování komfortní zóny nebo jejího rozšíření. Může ale také dojít k opačnému procesu kdy se komfortní zóna naopak zmenší v případě neúspěchu v nově nastalé situaci (Svatoš & Lebeda, 2005). Nadler se přiklonil k myšlence, že cílem zážitkové pedagogiky je osobní růst, kterého má být dosaženo právě tím, že dochází k překračování osobních hranic a komfortní zóny (1995, in Leberman & Martin, 2002). Mohlo by se tak zdát, že u jedinců, kteří neproniknou mimo svou komfortní zónu, nemůže dojít k jejich osobnostnímu rozvoji, to by však byla mylná domněnka. Nehyba (2011) podotýká, že rozvoj osobnosti není pouze o tom, jak prožíváme nové zkušenosti, ale také o schopnosti reflektovat události ve svém životě. Tato reflexe může být vyvolána jak situacemi, které nás dostanou mimo naši komfortní zónu, tak i těmi, které jsou v ní. Výzkum Lebermana a Martina (2002) také naznačuje, že aktivity, ve kterých jedinec musí překonat svou zónu komfortu, nemusí být nutně ty aktivity, ze kterých si toho nejvíce odnese a naučí se.

1.2.4 Skupinová dynamika

Kratochvíl (1978) považuje skupinovou dynamiku za souhrnný pojem všech dějů ve skupině a všech skupinových interakcí. Je to celkový výsledek toho, jak členové skupiny mezi sebou komunikují a spolupracují, a závisí na jejich osobních vztazích a interakcích, stejně jako na aktivitách a tlacích ze strany vnějšího prostředí. Podle něj ke skupinové

dynamice náleží především termíny jako jsou skupinové cíle a normy, vůdcovství, kohese a tense, projekce, podskupiny a vztah jedince a skupiny. Mimo tyto pojmy patří také samotný vývoj skupiny.

Zážitková pedagogika využívá skupinovou dynamiku jako prostředek k dosažení stanovených cílů. Mnoho aktivit v této oblasti se odehrává ve skupinovém kontextu, což zdůrazňuje důležitost skupinové dynamiky jako neoddělitelného prvku. Zároveň je vztah mezi zážitkovou pedagogikou a skupinovou dynamikou vzájemný - aktivity zážitkové pedagogiky mohou ovlivnit skupinovou dynamiku tím, že přinášejí nové situace, ve kterých se dynamika projevuje. Tyto aktivity mohou pomoci účastníkům lépe poznat sebe navzájem, naučit se spolupracovat a efektivně řešit konfliktní situace (O'Connell & Cuthbertson, 2009).

Zároveň je ale důležité podotknout, že není vhodné se přespříliš soustředit na skupinovou dynamiku u aktivit, pro které toto zaměření není vhodné, a mělo by být spíše individuální (Kolařík, 2019).

1.2.5 Kolbův cyklus učení

Kolbův cyklus učení je důležitým nástrojem pro porozumění procesu transformace zážitků na znalosti. Jak jsem zmínila v předchozí kapitole, mezi zkušeností a prožitkem existuje úzká vazba, která hraje klíčovou roli v kontextu zážitkové pedagogiky, ale také v kontextu zkušenostního učení. David Kolb je považován za hlavního představitele psychologie zkušenostního učení a v začátcích formování této teorie navazoval například na poznatky Johna Deweyho, Kurta Lewina nebo Jeana Piageta (Kolb, 1984). V roce 1984 sestavil cyklus zkušenostního učení, který můžeme popsat čtyřmi základními dimenzemi/stavy:

1. Konkrétní zkušenost
2. Ohlédnutí a reflexe
3. Abstraktní konceptualizace / Zobecnění
4. Aktivní zkoušení / Experimentování

Bezprostřední a konkrétní zkušeností jedince se vytvářejí prožitky, které jsou ohraničené časem. Po konkrétní aktivitě/zkušenosti jsou prožitky reflektovány a rozebírány, dochází k připomenutí hlavních momentů. V následující fázi abstraktní konceptualizace dochází k začlenění poznatků do dostupné teorie. Pozornost je upřena na to, jaké

mechanismy chování by v budoucnu v podobné situaci byly vhodné a kterých by bylo lepší zanechat. Nové poznatky z předchozích fází je poté potřeba ověřit čtvrtou fází aktivního zkoušení, která opět vytváří onu konkrétní zkušenost. Struktura modelu se odráží od vzájemných vztahů mezi těmito složkami. Z předešlého popisu by se mohlo zdát, že se jedná o kontinuální kruh učení, avšak jak Kolb sám podotýkal, jde spíše o spirálu, kdy každou další novou zkušeností se poznání stává hlubší a bohatší (Kolb & Kolb, 2009).

1.2.6 Zpětná vazba / reflexe

Pojmy, které se v běžné mluvě dají jednoduše zaměnit, avšak jejich význam je důležité rozpoznat a oddělit, jak v oboru psychologie, tak v zážitkové pedagogice (Nehyba, 2018). Jako pojem se zpětná vazba využívá v mnoha oborech, od pedagogiky, psychologie, andragogiky až po inženýrství. V oblasti psychologie oddělujeme zpětnou vazbu od reflexe. Zpětná vazba je úzce spjata s K. Levinem a vývojem takzvaných t-skupin. Ty byly původně zaměřeny na trénink dovedností v kontaktu s lidmi (Kolařík, 2019). Postupem vývoje nabyla technika zpětné vazby především podstaty toho, že jedinec se může dozvědět, co v něm vyvolává chování ostatních, ale také to, jak sám působí na druhé (Hargašová et al., 2009). Pro skupinu je přínosná v tom, že díky ní je posilováno chování, které je pro ni přínosné, a usměrňuje chování, které naopak přínosné není (Liu & Gumah, 2020). Kvalita poskytování zpětné vazby se zpravidla vyvíjí v čase, od paušalizujícího až k více subjektivně pojatému přístupu až k dimenzi "tady a teď", vycházející z gestalt psychoterapie (Kolařík, 2019). Vedoucí skupiny tak na začátku působí především jako vzor toho, jak se o svých pocitech lze bavit, až po fázi, kdy jsou účastníci schopni poskytovat zpětnou vazbu a přijímat ji samovolně a poměrně přirozeně.

Naopak reflexe je brána jako zhodnocení toho, co díky aktivitám vzniklo nebo se objevilo a z čeho se lze poučit. Jejím úkolem je zvědomit, obvykle prostřednictvím otázek nebo výzev, obsahy, které nejsou na první pohled viditelné, a zobecňovat daný zážitek. Cíle reflexe jsou vždy určeny cílem jednotlivých aktivit a jejich průběhem (Valenta, 2006). Zde bychom mohli navázat na předchozí podkapitolu o Kolbově cyklu učení, pro který je reflexe rovněž stěžejní, především ve třetí a čtvrté fázi, kdy se konkrétní zkušenost stává aplikovatelným konceptem (Kolb & Kolb, 2009).

Jak již bylo zmíněno, česká tradice zážitkové pedagogiky nese svá specifika a výjimečnosti. A právě používání cílené zpětné vazby a reflexe jsou jedním z nich (Hanuš & Chytilová, 2009). V prostředí zážitkové pedagogiky se v posledních letech kladl

důraz právě na termín reflexe, který vychází z výše zmíněné definice, především kvůli učebnímu potenciálu, který připisuje daným zkušenostem či zážitkům. Zpětná vazba je považována za katalyzátor nebo součást reflexe (Sargeant et al., 2009). Reflexe je tedy brána jako jedna z klíčových součástí zážitkově pedagogických programů, které mají rozvojové nebo vzdělávací ambice. Díky ní může dojít k maximálnímu využití zkušeností (Nehyba, 2018). Měla by být vždy založena na cílech daného programu, jelikož se jedná o poslední krok v procesu učení. Podle Dražanské (2018) mohou zážitkové programy a od nich odvozená reflexe směřovat do dvou základních směrů. Prvním jsou kurzy osobního sociálního rozvoje, na kterých jde o obecnější témata, jako jsou sebepoznávací programy, teambuildingy, retreaty nebo setkání. U těchto kurzů by se reflexe měla soustředit na samotný proces a čerpat především ze skupinové dynamiky nebo osobnosti jednotlivce. Druhým jsou kurzy s konkrétním pedagogickým cílem, jako jsou školení, workshopy, semináře. V tomto případě je reflexe zaměřena na předem stanovený cíl. Jirásek (2018) ale upozorňuje, že s rozšířením reflexe do oboru dochází také k její přílišné idealizaci. Měli bychom se tak vyvarovat domněnce, že bez reflexe nemůže dojít k osobnímu růstu. Dalším úskalím, na které upozorňuje Kolařík (2019), je takzvaná „kontaminace reflexe“, kdy dochází k reflektování všech aktivit a činností bez ohledu na smysl a důvod reflexe.

2 OSOBNOST A ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST ÚČASTNÍKŮ

V následujících kapitolách bakalářské práce se budu věnovat klíčovým konceptům osobnosti a osobního rozvoje, a také definici životní spokojenosti s jeho teoretickým zakotvením. První dvě kapitoly se zaměří na definice a teoretické přístupy k osobnosti, pětifaktorovému modelu osobnosti a jeho jednotlivým dimenzím, které budou klíčové pro praktickou část práce. Dále se v textu budu zabývat konceptem životní spokojenosti a tím, jak různé faktory mohou ovlivňovat životní spokojenost v různých oblastech života. Nakonec dojde k propojení těchto konceptů a uvedení do souvislostí mezi nimi.

2.1 Osobnost a osobní rozvoj/seberozvoj

Osobnost je jedním z nejkompexnějších a nejdiskutovanějších konceptů v oblasti psychologie. Snaha o pochopení osobnosti je ústředním tématem od počátku moderní psychologie, což vedlo k množství teoretických přístupů a definic. Podle psychologického slovníku se osobnost obvykle popisuje jako „celek duševního života člověka“ (Hartl & Hartlová, 2015, str. 379). Gordon Allport se zasloužil o zkoumání psychologie osobnosti a o její vyčlenění jako samostatného oboru svou studií, ve které se zabýval dosavadními poznatky o osobnosti a charakteru. Osobnost, jak ji chápe Allport, je aktivním uspořádáním mentálních a fyzických systémů jednotlivce, které formují jeho chování a myšlení (Rosenzweig & Fisher, 1997). Cattell (1950, in Vágnerová, 2010) definuje osobnost jako složitou strukturu osobnostních rysů, které jsou relativně stabilní a umožňují předvídat chování v daných situacích.

Cakirpaloglu (2012) nachází spojení většiny definic v tom, že osobnost je výsledkem propojení charakteru, temperamentu, schopností a konstitučních vlastností jednotlivce. Tato osobnostní skladba obvykle vykazuje určitou stabilitu, ale může se postupně měnit v reakci na vnější vlivy fyzického a sociálního prostředí.

Na jedince během života působí různé faktory, které mohou podněcovat a usměrňovat osobnostní změnu. V důsledku toho prochází osobnost každého člověka v průběhu života vývojem, který je třeba vnímat jako posuny směrem nahoru, ale i směrem dolů (Kohoutek, 2000). Po druhé světové válce začaly vznikat první skupiny, které se

zaměřovaly na osobnostní růst, tzv. „encounter groups“ (Kolařík, 2019). Irving a Williams (1999) v této souvislosti poukázali na existenci dvou odlišných pojmů: „personal growth“ neboli osobnostní růst a „personal development“ – osobní rozvoj. Osobní rozvoj chápou jako koncept, který je specifický a strukturovaný, zaměřený na určité dovednosti nebo schopnosti; můžeme jej naplánovat a zhodnotit úspěšnost dosažení stanoveného cíle. Rozvoj často závisí na konkrétním kontextu a je definován podle specifických dovedností a porozumění. Jeho aplikovatelnost do jiných situací může být variabilní. Naopak, růst je obecný a nelze jej naplánovat, jelikož spíše závisí na osobním úsilí o rozvoj. Růst dokáže člověk zhodnotit více méně v jakékoli situaci a proto není závislý na kontextu. Jain et al. (2015) představili koncept seberozvoje, který vychází z principu sebeuplatnění a sebeaktualizace. Chápou seberozvoj jako celoživotní proces osobního rozvoje, který je vysoce individuální a na kterém je možné pracovat a posilovat ho. Cílem seberozvoje je využití svého plného potenciálu pomocí konstantního učení a sebereflexe.

2.2 Pětifaktorový model osobnosti

Teorie pětifaktorového modelu osobnosti vychází z přístupů, které zkoumají různé osobnostní rysy. Dispozice a osobnostní charakteristiky představují přirozené nebo získané tendence k určitému způsobu reakce, jednání nebo prožívání situací. Tyto vrozené nebo získané vlastnosti jsou často klíčové pro vysvětlení chování, jednání, výroků, činů nebo prožitků jednotlivce (Blatný, 2010).

Tato teorie předpokládá, že lidskou osobnost lze rozdělit do pěti dimenzí nebo rozměrů. Jedná se tedy o škály s dvěma póly, na které lze jednotlivce umístit. V kontextu pětifaktorového modelu můžeme rozdělit dva přístupy, které zkoumají tento model: lexikálně-taxonomický přístup a dispoziční přístup (Hřebíčková, 2011).

Lexikálně-taxonomický přístup hraje zásadní roli při pochopení a kategorizaci rysů lidské osobnosti. Tato metoda kombinuje lexikální analýzu, která se zaměřuje na jazyk používaný k popisu rysů, s taxonomickou klasifikací, která tyto rysy uspořádává do širších dimenzí. Tento přístup vychází z hypotézy, že nejdůležitější osobnostní rysy se v průběhu času zakódují v jazyce a uchovávají se.

Dispoziční přístup se snaží vytvořit teorii vysvětlující vnitřní dynamiku, motivy a fungování osobnosti jako celku. Za východisko slouží otázky osobnostního dotazníku, z nichž byly identifikovány tři hlavní rysy osobnosti: extraverze, neuroticismus a otevřenost

vůči novým zkušenostem. K nim byly přidány dvě další dimenze z lexikálního přístupu pro vytvoření NEO osobnostního inventáře (Hřebíčková, 2011). Pro praktickou část této práce bude využit modlu Big Five jako možnost zkoumat osobnostních vlastností či rysů.

2.2.1 Charakteristiky obsažené v pětifaktorovém modelu osobnosti

Big five neboli pětifaktorový model osobnosti zachycuje pět dimenzí kterými jsou, Svědomitost, extraverte, přívětivost, neuroticismus a otevřenost vůči novým zkušenostem.

První dimenzí je **svědomitost**. Její hlavní rysy odlišují od sebe jedince vyznačující se vysokou svědomitostí, organizovaností, sebekázní a touhou po úspěchu na jedné straně od jedinců mající malý zájem o práci, jsou nesevdomití, nevytrvalí, bezcílní až líní (Hřebíčková, 2011). Tato dimenze obecně vystihuje vztah jednotlivce k jeho povinnostem a práci (Blatný, 2010). Studie ukazují, že existuje do určité míry spojitost mezi úrovní svědomitosti a vysokými výsledky v práci a studiu, neboť jedinci s vyšší mírou svědomitosti jsou obecně spolehlivější a pracovitější (Carter et al., 2014; Zhao & Seibert, 2006).

Další dimenzí modelu je **extraverte**. Ta se vyznačuje výškou míry aktivace a stimulace a počtem interpersonálních interakcí. Jedinci kteří skórují vysoce v této dimenzi se vyznačují společenským chováním, jsou aktivní, povídaví, družní, průbojní a smělí, vyhledávají lidský kontakt. Ti kteří naopak skórují nízko se vyznačují uzavřeností, jsou samotářští, nesmělí, tiší celkově jsou spíše zaměřeni na svůj vnitřní prožívání, myšlenky a pocity (Hřebíčková, 2011).

Přívětivost v pětifaktorovém modelu osobnosti je charakterizována škálou která od sebe odděluje chování které by se dalo popsat jako dobrosrdečné, laskavé, snášenlivé, srdečné, skromné a smířlivé od chování jako panovačného, útočného, pomstychtivého, bezcitného despotického a pomstychtivého. Zaměřuje se tedy na kvalitu interpersonálních vztahů a sociálního chování (Hřebíčková, 2011).

Čtvrtou dimenzí v modelu velké pětky je **Neuroticismus**. Ten označuje sklon k negativním emocím (Busato et al., 2000). Rozlišení mezi jedinci, kteří jsou náchylní k psychickému vyčerpání a mají potíže s vyrovnáním se s psychickou zátěží, a těmi, kteří jsou vůči psychickému vyčerpání odolní. Je také charakteristické škálou mezi labilitou a stabilitou, neklidem a klidem (Hřebíčková, 2011).

Pátou a poslední dimenzí je **Otevřenost vůči novým zkušenostem**. Zaměřuje se na tendenci k vyhledávání nových zkušeností a prožitků a na to jak se jedinec vyrovnává s neznámým. Ten kdo skóruje vysoko je pak spojován se zvědavostí, originalitou, tvořivostí, obrazotvorností, inteligencí a kultivovaností. Na druhé straně jsou poté jedinci spojováni se slovy jako konvenční, pragmatický, realistický, nepřizpůsobivý, neinteligentní a nevzdělaný (Hřebíčková, 2011). Tato dimenze se tedy zakládá na schopnosti přehmat nové myšlenky, zájem o různorodé podněty, flexibilitou a intelektuálním zaujetím (Busato et al., 2000).

2.3 Životní spokojenost

V kontextu životní spokojenosti často dochází k záměně pojmů, jako je životní spokojenost, subjektivní dobré zdraví a kvalita života. K tomu přispívá i nedostatečně definovaný koncept životní spokojenosti, který poskytuje prostor pro tuto záměnu (Rodná & Rodný, 2001). Slezáčková (2012) poukazuje na tento problém, kdy díky nejednoznačnosti pojmu dochází k různým označením podobných nebo identických fenoménů. Například „satisfaction“ – spokojenost, „happiness“ – štěstí, „well-being“ – osobní pohoda, „subjective well-being“ – subjektivní pohoda, „psychological wealth“ – psychické bohatství a další označují tentýž stav, kdy je jedinci dobře a věci se mu daří.

Životní spokojenost je tak u řady autorů považována za kognitivní prvek a je součástí „well-beingu“, zaměřuje se tak na kognitivní hodnocení vlastního života. Jedná se o individuální zhodnocení kvality života, které provádí jednotlivec podle svých osobních standardů, a může být ovlivněno faktory, jako jsou osobní úspěchy, vztahy a obecné životní podmínky (Pavot et al., 1991). K tomu se přiklání také Diener a kol. (1999), kteří definují životní spokojenost jako celkové hodnocení vlastního života jedincem, jež je ovlivněno jeho osobními cíli a okolnostmi dané situace. Mimo jiné zmiňují také fakt, že životní spokojenost je například oproti emocím, které jsou často proměnlivé a nestálé, považována za stabilnější indikátor subjektivní pohody. Kravcová (2015) k tomu dodává, že se jedná o subjektivní pohled na vlastní život, který zahrnuje minulost, přítomnost i budoucnost a nese jak kladné, tak záporné emoce. V procesu tedy dochází k porovnávání kvality vlastního života s osobními standardy jedince, a čím více se jeho život blíží k těmto standardům, tím větší životní spokojenost vykazuje.

K tomuto srovnávání dochází obvykle v oblastech, které jedinec považuje za subjektivně důležité. Mezi ně patří oblasti mezilidských vztahů – přátel a rodiny, ekonomický status, spokojenost s vlastní vitalitou a zdravím, pracovní spokojenost

a partnerské nebo manželské soužití. Je ale na samotném jedinci, jak velkou váhu jednotlivým složkám připisuje pro svou životní spokojenost (Diener et al., 1999).

2.4 Vztah životní spokojenosti a osobnostních charakteristik

Díky výzkumům se ukázalo, že existuje silný vztah mezi osobními charakteristikami a životní spokojeností jedince. Tento vztah je dokonce silnější než socioekonomické nebo demografické údaje, které byly dlouhou dobu považovány za hlavní prediktor životní spokojenosti (Blatný, 2010). DeNeová a Cooper (1998) v části meta-analýzy která se zabývala vlivem osobnostních rysů podle modelu Big Five na subjektivní pohodu, označili za nejsilnější souvislost mezi životní spokojenosti z dimenzí, Neuroticismus.

Meta-analýza z roku 2008 (Steel et al., 2008) poukázala na to, že většina výzkumů subjektivní pohody se zaměřovala spíše na emocionální aspekty, jako jsou pozitivní a negativní afekty, než na celkovou životní spokojenost. Při hledání souvislosti mezi osobnostními charakteristikami a životní spokojeností se často využívá Pětifaktorový model osobnosti, který jsem více popisovala výše. Výzkum Joshanloo a Afshariho (2011) poukázal na to, že v jejich vzorku se ukázaly na nejsilnější souvislosti mezi životní spokojenosti pouze dimenze extraverte a neuroticismu. Další studie přidávají k těmto dvou i jako významné dimenze také Svědomitost a Přívětivost. Extraverze, přívětivost a svědomitost jsou tak označovány za pozitivně související s životní spokojeností, naopak neuroticismus za negativně související (Ođacı & Cikrikci, 2019). Podobné výsledky byly dosaženy také v českém prostředí, kde se potvrdila statisticky signifikantní pozitivní souvislost v případě Extraverze, Přívětivosti, Svědomitosti a negativní vztah v případě Neuroticismu (Křeménková et al., 2017). Costa a McCrae (1992) vytvořili hypotézu, která se používá k definování vztahů mezi osobními rysy a životní spokojeností. Podle této hypotézy určité aspekty osobnosti, jako je Extraverze, přímo ovlivňují úroveň životní spokojenosti, zatímco jiné aspekty mají nepřímý dopad. Podle Steela et al. (2008) velká pětka osobnostních rysů vysvětluje značnou část rozdílů v životní spokojenosti. Uvádějí, že až 18 % rozptylu v životní spokojenosti je dáno osobnostními charakteristikami. Výzkumy ale také upozorňují na existenci mediátorů, kteří mají efekt na oba fenomény, jako například kognitivní flexibilita nebo sebeúcta (Joshanloo & Afshari, 2011; Ođacı & Cikrikci, 2019).

Je důležité také podotknout, že ačkoli je pro určité dimenze definován pozitivní vztah k míře životní spokojenosti, ne za všech situací tomu tak musí být. I přestože obecně platí, že Svědomitost je pozitivně spojena se životní spokojeností, za určitých podmínek může vysoká úroveň Svědomitosti paradoxně vést ke snížení životní spokojenosti. Takto se může stát například v případě zažitého neúspěchu (Boyce et al., 2010).

3 SEBEROZVOJOVÉ KURZY S VYUŽITÍM ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Kurzy osobnostního rozvoje označují různé metodiky vzdělávání zaměřené na posilování osobnosti jednotlivce. Využívají různé přístupy a techniky, aby poskytly jedinci možnost zvýšit svůj maximální potenciál v různých oblastech. Zážitková pedagogika se řadí mezi jeden z těchto možných přístupů, společně například se sociálně psychologickými výcviky, dramatickou výchovou, sebezkušenostními výcviky nebo osobnostně sociální výchovou. Může jít jak o formální, tak i neformální oblasti vzdělávání, nebo o rozvoj v oblasti profese, přičemž i zde může docházet k prolnutí s tématem osobního rozvoje (Nehyba, 2007). Pro účely mé praktické části práce se dále budu zabývat kurzy osobního rozvoje realizovanými v neformální sféře vzdělávání a vyloučeny jsou tak kurzy v oblasti profesního rozvoje či formálního vzdělávání, jelikož ty mají jako primární cíl vytyčeny jiné kategorie než seberozvoj. Průkopníkem těchto kurzů je v českém prostředí Prázdninová škola Lipnice, která se také zasloužila o rozvoj zážitkové pedagogiky a nadále se podílí na jejím rozvoji a šíření i díky metodickým kurzům, které pořádá. Takzvané „autorské kurzy“ zpravidla mají za cíl osobní rozvoj jejich účastníků. Jsou postaveny na prožitku účastníka a skrze reflexi pracují na prohloubení vědomí sebe sama a možnostech přenosu zkušeností do osobního života (Jirásek, 2013). I díky metodickým kurzům se tyto principy přenášejí do jiných organizací a dávají tak vzniknout novým seberozvojovým kurzům, již ne pod záštitou Prázdninové školy Lipnice. Jak Nehyba (2007) ve své práci podotýká, že neexistuje jednotná metodika pro kurzy osobního rozvoje, ale můžeme najít jisté společné znaky již zavedených přístupů, které tyto kurzy spojují.

3.1 Znaky seberozvojových kurzů

Pro realizaci samotného kurzu lze využít různé prostředky. Avšak i v těchto prostředcích můžeme najít jednotné prvky, které mohou spojovat takové kurzy a sloužit jako definující charakteristiky pro praktickou část této práce. Nejdůležitějším a jednoznačným znakem takového kurzu je bezpochyby samotný cíl, který směřuje k rozvoji osobnosti účastníka. S cílem je spojena tematika jasně dramaturgie kurzu, která je také dalším znakem

(Jirásek, 2013). Dramaturgie kurzu nám ve své podstatě odpovídá na dvě otázky: Čeho chceme dosáhnout? A jak toho dosáhneme? Jedná se tedy o jasně danou práci s cíli, tématy, programovými zdroji, lidmi, časem a prostředím. To vše dává dohromady promyšlený koncept, kam kurz směřuje, a toho, jak co nejvíce optimalizovat dopad jednotlivých aktivit i kurzu jako celku (Haková et al., 2023). Dalším znakem, který mají kurzy společný, je skupina účastníků, která by se dala označit jako malá skupina podle Nakonečného (2020), která má tyto znaky:

- Účastníci, kteří se spojují buď formálně nebo na základě sdílených ideálů a dobrovolné vůle, se sdružují k provádění určitých činností a mají společné vědomí „my“.
- Účastníci se navzájem znají a vzájemně interagují v rámci funkcí a rolí, které jsou propojené.
- Účastníci jsou společně aktivní za účelem společných cílů a potřeb.

Skupiny mají většinou do 30 členů včetně instruktorů (Jirásek, 2013). Jak jsem již dříve podotkla, zážitková pedagogika vychází mimo jiné také z procesů skupinové dynamiky, a právě malé sociální skupiny jsou pro tyto procesy výhodné (Kolařík, 2019). Využívá tak struktury skupiny, procesů koheze, nebo také tenze. Malá skupina ale také pro účastníka může vytvářet referenční rámec, ke kterému se může vztahovat. Skupina má nemalý vliv na osobnost jedince, jelikož ta „se utváří také na základě sebereflexe a reflexe postojů a chování sociálního okolí vůči ní“ (Nakonečný, 2020, str. 412).

Jako třetí společný znak bych označila rozličné programové prostředky, jako hra, putování či umělecké vytváření a další. Tyto prostředky dávají možnost uvést účastníka do různorodých prostředí a situací, které na něj mohou působit a ovlivňovat ho. Tyto programové prostředky také poskytují možnost prožitku, poučení nebo zábavy (Němec, 2002). V neposlední řadě je společným znakem také přítomnost reflexe, která již byla nastíněna v jedné z předchozích podkapitol. Tento výčet bych ráda doplnila o přítomnost práce s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování klienta, s tím, že směr ovlivňování určuje cíl daného kurzu (Sýkora, 2006).

3.2 Výzkumy v oblasti účastníků kurzů zážitkové pedagogiky

V následující kapitole bych se ráda věnovala několika výzkumům z oblasti kurzů, které využívají principy zážitkové pedagogiky. Jak již bylo zmíněno, zážitková pedagogika je specifickým fenoménem v českém prostředí. Přesto můžeme pozorovat jisté podobnosti s přístupy vyvíjenými se mimo Českou republiku, především s kurzy Outward Bound nebo s konceptem „adventure education“. V obou těchto přístupech je rovněž klíčovým prvkem prožitek který je využíván pro proces učení, kurzy se často odehrávají v přírodě s důrazem na rozvoj jednotlivce a jeho kompetencí. V následující kapitole se tedy lehce odkloníme od konceptu zážitkové pedagogiky, jak byla definována v první kapitole, abychom se mohli podívat na některé výzkumy týkající se podobných fenoménů a poukázat tak na důležitost zkoumání procesů, výstupů a vlivu na účastníka.

Zážitková pedagogika může hrát velkou roli ve vývoji jedince, což bych ráda podpořila výzkumy v následující části.

Studie Linver et al. (2023) se zabývala takzvanými „high-adventure programs“, které nesou nemalé podobnosti se seberozvojovými kurzy založenými na principu zážitkové pedagogiky. Odehrávají se na odlehlých místech v přírodě po dobu několika dnů, přičemž dochází k různým řízeným aktivitám, které představují pro účastníky jistou výzvu. Konkrétně se studie zabývala vlivem na rozvoj mládeže a zaměřila se na populaci mladých členů skautu, vycházejí z předpokladu, že ti z nich, kteří se účastnili kurzů zaměřených na vysoce dobrodružné programy, budou mít pozitivnější výsledky v oblasti pozitivního vývoje osobnosti ve srovnání s mládeží, která se účastní pouze letních táborů, nebo která se neúčastní ani dobrodružných, ani letních táborových programů. K sběru dat byla využita celostátní longitudinální studie Building Evidence in Scouting Together (BEST), které se zúčastnilo 4121 skautů ze Spojených států Amerických. Zjištění tohoto výzkumu podporují hypotézu, že účastníci aktivit s vysokým podílem dobrodružství vykazují pozitivnější výsledky v komunikaci, vůdčích schopnostech, cílevědomosti, a také vykazovali vyšší úroveň orientace nad rámec svého já a občanské angažovanosti, což výzkumníci přisuzují mimo jiné také přítomnosti reflexe, která umožňuje mladým jedincům rozvíjet své sebe porozumění a uvědomovat si dopady svých rozhodnutí a akcí na ostatní i na širší společenství (Linver et al., 2023).

Podobně, studie o účincích kurzů nabízených North Carolina Outward Bound School zdůrazňuje, jak může zážitková pedagogika vést k rozvoji charakteru a zlepšení environmentální angažovanosti. Zkušenosti z těchto kurzů umožňují účastníkům rozšířit své sebezpoznání a sebedůvěru skrze konfrontaci s výzvami a překonávání osobních hranic. U 189 účastníků bylo zhodnoceno změnu skóre před a po absolvování kurzu. Tato analýza se opírá o model vytvořený Lernerem, který rozvoj charakteru popisuje jako spojení pěti klíčových charakteristik nezbytných pro pozitivní rozvoj mládeže: kompetence, sebedůvěra, spojení, charakter a péče. Kvantitativní výsledky studie ukázaly, že došlo ke zlepšení v oblastech rozvoje charakteru a služby životnímu prostředí, jak je vnímali účastníci. Kvalitativní výsledky studie poukázaly na to, že účastníci se díky kurzům naučili větší vnímané sebedůvěře, lepším mezilidským dovednostem, odolnosti, stanovování cílů a větší perspektivě na sebe i druhé (Bobilya et al., 2021).

Výzkum zaměřený na rozvoj skupinových dovedností ukazuje, jak mohou být principy zážitkové pedagogiky aplikovány pro rozvoj týmové spolupráce a efektivity ve skupinové práci. Výzkum Cooley, Burns a Cumming (2016) se zaměřil na zkoumání rozvoje dovedností skupinové práce v rámci outdoorového dobrodružného vzdělávání. Tento cíl byl zkoumán na vysokoškolských studentech, kteří se zúčastnili dvoudenního zážitkového kurzu navrženého se záměrem rozvoje dovedností práce ve skupině. Výzkumu se zúčastnilo 228 studentů, kteří vyplnili jak předkurzový, tak pokurzový dotazník. Výsledky studie ukázaly, že účastníci po zapojení do zážitkového kurzu outdoorového vzdělávání pocíťovali výrazné zlepšení v oblasti skupinových dovedností, postojů k práci ve skupině a sebeúčinnosti v práci ve skupině (Cooley et al., 2016).

Sledování dlouhodobého přenosu získaných zkušeností do běžného života účastníků kurzů Outward Bound ukazuje, že zážitková pedagogika má potenciál nejen pro okamžitý rozvoj jedince, ale i pro jeho dlouhodobé osobnostní a profesní formování. Výzkum vedený Bobilyou, Kalischem, Danielem a Coulsonem se zaměřil na lepší porozumění tomu, co si účastníci kurzů Outward Bound plánovali přenést do svého domácího prostředí, a zjistit, jaké poznatky skutečně využili dva roky po proběhnutí kurzu. Po proběhnutí jednotlivých kurzů byli účastníci požádáni o vyplnění dotazníku, který obsahoval otázky týkající se toho, co se naučili během kurzu, a jak očekávají, že jejich zkušenost s kurzem bude ovlivňovat jejich život po návratu do běžného prostředí. Tento dotazník vyplnilo 369 respondentů. Pro zjištění přínosu účasti na kurzu do běžného života byl po dvou letech od administrování kurzu zaslán 111 účastníkům druhý dotazník, který se soustředil na to, co si pamatují, že se na kurzu

naučili, a jaké změny v jejich životě nastaly jako výsledek absolvování kurzu. Návratnost druhého dotazníku činila 33%. Z prvního sběru dat vyplynulo několik témat. Jedním z nich byl také osobnostní růst, který pozorovali v několika dimenzích. Prvním bylo pohybování se na hraně svých možností, zkoušení vlastních limitů, popřípadě jejich posouvání. Druhým tématem byla změna perspektivy na to, jak se dívají sami na sebe, ale také na ostatní, což vedlo k zvýšení sebedůvěry. V neposlední řadě také rozvoj sociálních dovedností, jako je rozvíjení mezilidských vztahů, interpersonální komunikace, ale také řešení konfliktů. Hlavní poznatky, které přinesl dotazník dva roky po absolvování kurzu, byly především vnímaný pozitivní dlouhodobý dopad kurzů, vnímaná zvýšená sebedůvěra a soběstačnost, lepší mezilidské dovednosti a rozvoj odolnosti v náročných situacích (Bobilya et al., 2015).

Závěry tohoto výzkumu také podporuje studie Goldenberg a Soule z roku 2014, která zkoumala obdobnou problematiku dlouhodobého účinku účasti na programech zážitkového vzdělávání Outward Bound. S odstupem čtyř let po absolvování kurzu mezi zisky účastníků uvádí především větší sebeúctu, sebevědomí a sebedůvěru (Goldenberg & Soule, 2015).

Na závěr bych ráda zmínila diplomovou práci Halaszové (2012), která zkoumala vliv kurzů zážitkové pedagogiky na životní spokojenost. Tato práce je o to cennější, že k měření životní spokojenosti využila Dotazník životní spokojenosti, který bude také využit v praktické části této práce. Halaszová se soustředila na účastníky jednoho konkrétního zážitkového kurzu který si kladl za cíl zlepšit jejich životní návyky a psychické i fyzické zdraví prostřednictvím tří navazujících kurzů během půl roku. Pomocí DŽS byly provedeny tři měření: jedno před začátkem kurzu, druhé krátce po jeho druhé části a třetí rok po zahájení prvního kurzu u osmi účastníků tohoto cyklu. Kvůli malému vzorku se autorka zaměřila na případové studie jednotlivců. U všech osmi probandů bylo ve druhém měření naměřeno zvýšení celkové životní spokojenosti, zatímco výsledky třetího měření se výrazně u jednotlivců lišily. Je důležité poznamenat že kromě malého vzorku účastníků, díky kterému nemohlo dojít ke srovnání s běžnou populací, se tato práce konkrétně zaměřila na zkoumání účastníků kurzu který byl přímo zaměřený na zvýšení prožívané kvality života a ne přímo na seberozvoj.

Na závěr lze konstatovat, že zkoumané studie odkrývají pozitivní vliv kurzů zážitkové pedagogiky na osobnostní a sociální rozvoj účastníků. Kapitola odhaluje, že metody zážitkového učení mohou efektivně podporovat rozvoj klíčových kompetencí, jako jsou komunikace, vůdčí schopnosti, sebeúcta a environmentální angažovanost. Reflexe a testování vlastních hranic jsou jedny z klíčové faktory, které přispívají k upevnění

sebepoznání a sebedůvěry. Výzkumy navíc ukazují na potenciální dlouhodobý přínos těchto zkušeností pro osobní a profesní život účastníků, ze kterého by se pro tuto práci také dala usuzovat zvýšená životní spokojenost účastníků.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Studium osobnostních charakteristik jednotlivců představuje častý objekt zkoumání. Tento fenomén je systematicky analyzován v různých kontextech a disciplínách, neboť osobnost hraje klíčovou roli v interakcích, chování a životním úspěchu. Tyto poznatky bych ráda doplnila o poměrně specifickou skupinu účastníků seberozvojových kurzů a věnovala se možným rozdílům oproti běžné populaci. Jak vyplývá z výše zmíněných výzkumů kurzy zážitkové pedagogiky vedou k pozitivní rozvoji charakteru u jejich účastníků (Bobilya et al., 2021). Ačkoli je osobnost jedince považována za poměrně stabilní, konzistentní a komplementární systém, je možné aby docházelo k jeho změně a proměně v čase která je závislá na vnitřním ale také vnějším prostředím (Cakirpalagu, 2021). Z důvodu designu výzkumu který bude v dalších kapitolách představen, nebudeme mluvit o vlivu zážitkové pedagogiky na osobnostní charakteristiky účastníků nebo na životní spokojenost, ale o zmapování těchto fenoménů u účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky. Této skupině nebyla v českém prostředí věnována dostatečná pozornost, a ráda bych tak tuto problematiku zmapovala. Jak jsem již zmínila v teoretické části, životní spokojenost je úzce svázaná s osobnostními charakteristikami, a toto spojení bych také ráda prozkoumala u vzorku účastníků.

Výzkumný problém jsem si stanovila jako mapování **osobnostních charakteristik a životní spokojenost účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky.**

Výzkumné cíle mé práce jsem tedy definovala následovně:

- Prozkoumat osobnostní charakteristiky účastníků těchto kurzů a porovnat je s běžnou populací.
- Prozkoumat úroveň životní spokojenosti účastníků a porovnat ji s úrovní běžné populace.
- Zjistit, zda existují souvislosti mezi vybranými osobnostními charakteristikami a životní spokojeností vybraného vzorku účastníků.

Na základě uvedených cílů se v následujících podkapitolách zaměřím na stanovení hypotéz výzkumu.

4.1 Formulace hypotéz ke statistickému testování

4.1.1 Osobnostní vlastnosti účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky

Jelikož tyto kurzy jsou většinou otevřeny široké veřejnosti a samotné specifikum je pouze v přihlášení na ně a zaplacení poplatku, staví to před stanovením hypotéz určité překážky. Tomu také nepřispívá ani specifikum zážitkové pedagogiky jako ryze českému fenoménu. Oblasti výzkumu osobnosti samotných účastníků byla věnována jen malá pozornost. V českém prostředí nebyl realizován výzkum, který by se problematikou osobnostních vlastností účastníků zabýval. I proto jsem se rozhodla výzkum pojmout jako mapující. Hypotézy v této části budou stanoveny jako oboustranné alternativní, tak aby případně mohly sloužit jako podklad pro další studie.

H_{1.1}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky **dosahují odlišného hrubého skóru na škále Neuroticismu** oproti běžné populaci.

H_{1.2}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky **dosahují odlišného hrubého skóru na škále Extraverze** oproti běžné populaci

H_{1.3}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky **dosahují odlišného hrubého skóru na škále Otevřenosti vůči zkušenosti** oproti běžné populaci

H_{1.4}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky **dosahují odlišného hrubého skóru na škále Přívětivosti** oproti běžné populaci.

H_{1.5}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky **dosahují odlišného hrubého skóru na škále Svědomitosti** oproti běžné populaci.

4.1.2 Životní spokojenost účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky

Vzhledem k souvislosti osobních charakteristik a životní spokojenosti plánují ověřit tyto poznatky i na vzorku účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky. Předchozí výzkumy naznačují, že dimenze Extraverze, Přívětivosti a Svědomitosti jsou pozitivními prediktory životní spokojenosti (Joshani & Afshari, 2009; Odaci & Cikrikci, 2019). Naopak, neuroticismus byl identifikován jako negativní prediktor životní spokojenosti v těchto studiích (DeNeová & Cooper, 1998; Křeménková et al., 2017; Odaci & Cikrikci, 2019).

H_{2.1}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky pociťují **odlišnou míru celkové životní spokojenosti** než běžná populace.

H_{2.2}: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky existuje negativní souvislost mezi jejich celkovou pociťovanou životní spokojeností a mírou Neuroticismu.

H_{2.3}: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky existuje pozitivní souvislost mezi jejich celkovou pociťovanou životní spokojeností a mírou Extraverze.

H_{2.4}: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky neexistuje souvislost mezi jejich celkovou pociťovanou životní spokojeností a mírou Otevřenosti vůči nové zkušenosti.

H_{2.5}: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky existuje pozitivní souvislost mezi jejich celkovou pociťovanou životní spokojeností a mírou Přívětivosti.

H_{2.6}: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky existuje pozitivní souvislost mezi jejich celkovou pociťovanou životní spokojeností a mírou Svědomitosti.

5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Pro dosažení cílů výzkumu, které byly stanoveny v předchozí kapitole, byl zvolen kvantitativní metodologický design. Tato metodika systematicky sbírá objektivní data v číselné podobě, což umožňuje ověření jednotlivých hypotéz pomocí statistiky (Ferjenčík, 2000).

V této práci bylo využito dotazníkového šetření a korelační studie, neboť plán výzkumu byl zaměřen na zjištění osobnostních charakteristik a životní spokojenosti u účastníků seberozvojových kurzů, které jsou založeny na principu zážitkové pedagogiky. Došlo k provedení srovnávací analýzy výsledků s běžnou populací pomocí statistických testů. Dále byl zkoumán vztah jednotlivých dimenzí osobnostních charakteristik a životní spokojenosti u zmíněného vzorku.

Kromě dotazníku vlastní konstrukce byly pro sběr dat využity metody NEO Pětifaktorového osobnostního inventáře a Dotazníku životní spokojenosti. Tyto metody budou detailněji popsány v následující kapitole.

5.1 Testové metody

5.1.1 Osobní dotazník

Jako první krok byl respondentům předložen osobní dotazník, který měl za cíl sesbírat popisné informace o vzorku a doplnit informace k stanoveným cílům a hypotézám. Obsahoval otázky týkající se věku, pohlaví, dosaženého vzdělání, socioekonomického statusu a počtu absolvovaných seberozvojových kurzů s využitím zážitkové pedagogiky. Celý dotazník je k dispozici v příloze.

5.1.2 Neo pětifaktorový osobnostní inventář (NEO-FFI)

V kapitole 2.2 byl podrobně popsán pětifaktorový model osobnosti. Při výběru metody pro tento výzkum jsem hledala standardizovaný dotazník nebo inventář, který je hojně využíván. Proto jsem zvolila metodu NEO inventáře, která je široce používaná jak ve výzkumu, tak i jako oficiální psychodiagnostická metoda v některých zemích (Hřebíčková et al., 2016).

Existují tři hlavní verze NEO inventářů, jejichž autoři jsou Costa a McCrae: NEO-PI, jeho revidovaná verze NEO-PI-R a zkrácená verze NEO-FFI (Hřebíčková & Urbánek, 2001). Jejich velkou výhodou je také to, že jsou podloženy řadou národních i mezinárodních validačních studií (Hřebíčková et al., 2016).

Při výběru jedné z těchto verzí jsem věděla, že NEO-PI-R nepřichází v úvahu z důvodu obsáhlosti položek a časové náročnosti - obsahuje 240 položek a jeho administrace trvá 45 minut. Jednoduše by se tak mohlo stát, že respondenti nedokončí dotazník. Proto jsem využila NEO pětifaktorový osobnostní inventář (NEO-FFI), konkrétně jeho první české vydání přeložené Hřebíčkovou a Urbánkem z roku 2001. Tato verze obsahuje 60 položek a administrace je zkrácena na 10 až 15 minut. Z toho dvacet sedm položek je inverzních. V souladu s pětifaktorovým modelem jsou položky rozděleny do pěti dimenzí: Svědomitost, Extraverze, Přívětivost, Neuroticismus a Otevřenost vůči novým zkušenostem. Každá dimenze tedy obsahuje 12 položek (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

U jednotlivých položek pak respondent zaznamenává, v jaké míře ho jednotlivé výroky vystihují. To se děje pomocí pětibodové škály Likertova typu:

0 – Vůbec nevystihuje (výpověď vás vůbec nevystihuje)

1 – Spíše nevystihuje (výpověď vás spíše nevystihuje)

2 – Neutrální (ani výstižná, ani nevýstižná výpověď)

3 – Spíše vystihuje (výpověď vás spíše vystihuje)

4 – Úplně vystihuje (výpověď vás úplně vystihuje)

Míra reliability jednotlivých škál (Cronbachova α) se pohybuje od 0,665 u škály Otevřenost vůči novým zkušenostem až po 0,813 u škály Extraverze (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Mimo relativně krátkou dobu administrace jsem se rozhodla zvolit tuto metodu zejména kvůli jejímu rozsáhlému využití a možnosti porovnání výsledků se standardizací pro českou populaci.

5.1.3 Dotazník životní spokojenosti DŽS

Dotazník životní spokojenosti se využívá k posouzení celkové životní spokojenosti a spokojenosti v deseti specifických dimenzích. Jeho původní verzi z roku 1986 vytvořili Fahrenberg, Myrtek, Schumacher a Brähler. Po několika revizích byl text přeložen

do češtiny Rodnou a Rodným v roce 2001 (Humpolíček & Šnorek, 2013). Právě tato verze byla použita i pro účely této práce. Jak jsem již zmínila, dotazník zkoumá životní spokojenost v deseti oblastech, přičemž každá dimenze se zaměřuje na konkrétní aspekt spokojenosti. Tyto dimenze zahrnují:

- Zdraví (ZDR)
- Práce a zaměstnání (PAZ)
- Finanční situace (FIN)
- Volný čas (VLC)
- Manželství a partnerství (MAN)
- Vztah k vlastním dětem (DET)
- Vlastní osoba (VLO)
- Sexualita (SEX)
- Přátelé, známí a příbuzní (PZP)
- Bydlení (BYD)

Každá z těchto dimenzí obsahuje sedm položek, celkově se dotazník skládá ze 70 položek. Jde tedy o poměrně rozsáhlou metodu, která zachycuje jak celkovou životní spokojenost tak také spokojenost v určitých dimenzích. Respondenti u každé položky uvádí, jak moc sní jsou či nejsou spokojeni, na sedmistupňové škále Likertova typu:

1 – velmi nespokojen

2 – nespokojen

3 – spíše nespokojen

4 – ani nespokojen, ani spokojen

5 – spíše spokojen

6 - spokojen

7 – velmi spokojen

Pro účely mé práce se budu primárně soustředit na celkovou životní spokojenost, kterou lze z dotazníků vyčíslit součtem hrubých skóre v sedmi oblastech tohoto dotazníku. Vynechány ze součtu jsou dimenze Práce a zaměstnání, Manželství a partnerství a vztah k vlastním dětem, a to z důvodu často chybějících dat (Rodná & Rodný, 2001).

Tuto metodu jsem si tedy vybrala na základě její časové nenáročnosti, administrace trvá přibližně 5 až 10 minut, a široké aplikovatelnosti, jelikož je vhodná pro jedince starší 14 let. Metoda je standardizovaná na německé populaci a je pečlivě psychometricky ověřená. Na této populaci jsou také vytvořeny normy zvlášť pro ženy a muže v sedmi věkových kategoriích. Bohužel doposud chybějí české normy, avšak s jistou opatrností je možné pracovat s těmi německými (Humpolíček & Šnorek, 2013).

6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

V této kapitole se budu zabývat charakteristikami zkoumaného vzorku, a popisem sběru dat. V úvodu dotazníkové baterie bylo specifikováno pro koho je testová baterie určena. V této kapitole se také podávám na etické hledisko této práce.

6.1 Sběr dat

Data pro tento výzkum byla získávána prostřednictvím online dotazníku, především z důvodu snadnější dostupnosti cílové populace. Jelikož jsem si byla vědoma poměrně úzkého zacílení mého výzkumu, mohl se dotazník díky online formě dostat mezi větší skupinu respondentů.

Pro vyplňování dotazníku tužka-papír bych účastníky musela zastihnout přímo na kurzu, což ale přineslo otázku, zda by nedošlo k narušení průběhu a dramaturgie kurzu, s čímž by ne všichni instruktoři mohli souhlasit. Většina kurzů také probíhá během tří letních měsíců, spousta z nich se kryjí a probíhají na území celé republiky, a proto nebylo v mých možnostech sesbírat dotazníky tužka-papír.

U účastníků jednoho vybraného kurzu byla následně ověřena pilotní testová baterie a na základě dotazů a poznámek ještě lehce upravena pro finální verzi.

Sběr dat probíhal od prosince 2023 do ledna 2024. Při výběru vzorku jsem uplatnila především záměrný a příležitostný výběr. Při sběru dat bylo důležité myslet na to, že ne všechny kurzy označené za seberozvojové s využitím zážitkové pedagogiky splňují východiska stanovená v teoretické části práce. Proto jsem se při rozhodování o metodách výběru rozhodla pro záměrný výběr s cílem oslovit účastníky kurzů pod metodikou Prázdninové školy Lipnice.

Prvním krokem bylo oslovit účastníky definovaných kurzů, na jejichž organizaci se sama podílím, prostřednictvím internetové komunikace. Druhým krokem bylo oslovit instruktory Prázdninové školy Lipnice, kteří pořádali vybrané autorské kurzy, s prosbou o rozeslání dotazníků jejich účastníkům. Tento způsob byl zvolen především proto, aby byly dodrženy charakteristiky cílové populace a z důvodu možnosti větší kontroly toho, kdo se

k dotazníku dostane. Na druhou stranu velkou nevýhodou tohoto sběru dat je relativně malý počet respondentů, jichž se nakonec podařilo získat 61.

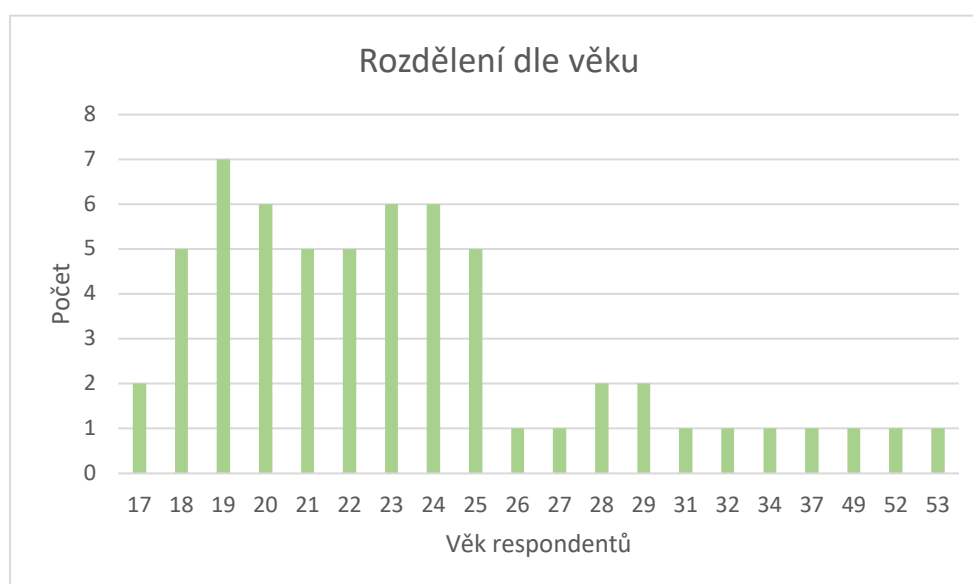
6.2 Výzkumný soubor

Celkem se podařilo sesbírat 61 respondentů, avšak jeden respondent musel být z výzkumu vyřazen, jelikož nesplnil podmínku účasti na seberozvojovém kurzu a testovací baterie nebyla z poloviny vyplněna. Výběrový soubor tedy tvoří 60 respondentů, z nichž 33 jsou ženy a 27 muži. Věkový rozsah respondentů se pohyboval od 17 do 53 let (viz tabulka 1). V oblasti vzdělání je ve výzkumu nejvíce zastoupena skupina osob s ukončeným středoškolským vzděláním s maturitou, a to konkrétně 27 respondentů (viz tabulka 2).

Tabulka 1: deskriptivní statistika výzkumného souboru - věk

N	Průměr	SD	Minimum	Maximum
60	24,23	7,53	17	53

Graf 1: rozložení respondentů dle věku



Tabulka 2: deskriptivní statistika výzkumného souboru – vzdělání

Stupeň dosaženého vzdělání	Absolutní četnost
Ještě žádné	1
Základní škola	8
Střední škola bez maturity	1
Střední škola s maturitou	27
Vyšší odborná škola	1
Vysoká škola	22

Ve skupině 60 účastníků seberozvojových kurzů založených na zážitkové pedagogice respondenti odpovídali na otázku ohledně počtu absolvovaných kurzů následujícím způsobem: 1 absolvovaný kurz, 2 až 3 absolvované kurzy, 4 až 5 absolvovaných kurzů, 6 až 7 absolvovaných kurzů a 8 a více. Největšího početního zastoupení se dostalo do kategorie 2 až 3 kurzy (n=30), zatímco nejméně jedinců uvedlo, že absolvovali 8 a více kurzů (viz tabulka 3).

Tabulka 3: deskriptivní statistika výzkumného souboru – počet absolvovaných kurzů

Počet absolvovaných kurzů	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 kurz	14	23%
2 až 3	30	50%
4 až 5	9	15%
6 až 7	4	7%
8 a více	3	5%

6.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Během výzkumu byly dodrženy patřičné etické zásady. Účast respondentů byla dobrovolná, a byly dodrženy zásady anonymity jednotlivců. Respondenti byli před vyplňováním dotazníku seznámeni s účelem sběru dat, s anonymitou a s možností kdykoli

vyplnění přerušit, a také s jeho časovou náročností. V informativním textu před samotným dotazníkem byl také uveden informovaný souhlas. Jelikož sběr dat probíhal v elektronickém prostředí, nebyly sbírány žádné identifikační údaje. Respondentům byly poskytnuty také údaje o autorovi a kontaktní údaje. Na konci dotazníku také měli prostor pro případné poznámky či dotazy. Vyplnění celé testové baterie zabralo mezi 20 až 30 minut.

7 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Data, která byla získána prostřednictvím Google Forms, byla přenesena do aplikace MS Office Excel 365, kde proběhlo jejich očištění. V případě dotazníku NEO-FFI bylo v tomto kroku provedeno také vyhodnocení reverzních položek. Dále došlo k převedení hodnot škál na hrubé skóre. Následně byla data importována do programu STATISTICA a statisticky zpracována s cílem ověřit stanovené hypotézy.

7.1 Výsledky testových metod

7.1.1 Výsledky výzkumného souboru účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky v NEO-FFI a celkové životní spokojenosti

Hrubé skóre jednotlivých osobnostních dimenzí a celkové životní spokojenosti každého respondenta bylo získáno analýzou Pětifaktorového osobnostního inventáře NEO a Dotazníku životního štěstí. Poté statistickým zpracováním dat celého vzorku byly stanoveny průměrné hrubé skóre, minimální a maximální dosažené hodnoty s směrodatná odchylka pro každý z těchto faktorů. Výsledky jsou uvedeny v následující tabulce 4.

Tabulka 4: Výsledky souboru v NEO-FFI a celkové ŽS

	Minimální hodnota	Minimální hodnota	Průměr HS	Směrodatná odchylka
Neuroticismus	5	38	22,98	8,38
Extraverze	15	45	33,20	6,19
Otevřenost vůči zkušenostem	17	45	32,38	6,06
Přívětivost	17	42	33,13	5,35
Svědomitost	9	42	29,28	7,29
Celková životní spokojenost	165	327	251,08	34,08

7.1.2 Srovnání dat vzorku s normami běžné populace

V porovnání s populačními normami dle manuálu jednotlivých testů lze pozorovat jisté rozdíly ve vzorku oproti běžné populaci. V průměru respondenti dosahovali vyšších skóre ve všech dimenzích osobnostních charakteristik podle NEO-FFI, přičemž největší rozdíl je patrný u škály Otevřenosti vůči zkušenostem. Z porovnání rovněž vyplývá, že účastníci dosahovali v průměru nižších hodnot v Dotazníku životní spokojenosti než běžná populace. Porovnání je uvedeno v tabulce 5.

Tabulka 5: Srovnání dat vzorku s běžnou populací

	Průměrný HS vzorku	Populační norma
Neuroticismus	22,98	22,42
Extraverze	33,20	31,89
Otevřenost vůči zkušenostem	32,38	27,68
Přívětivost	33,13	30,03
Svědomitost	29,28	28,67
Celková životní spokojenost	251,08	256,68

Kromě celkového pohledu na vzorek jsme se zaměřili i na jednotlivé dimenze dotazníku NEO-FFI a celkovou životní spokojenost, přičemž jsme tyto výsledky rozdělili podle pohlaví respondentů. V tabulce 6 jsou uvedeny výsledky, včetně srovnání s normami pro obě pohlaví. Z celkového počtu 60 respondentů připadlo 33 na ženy a 27 na muže. Potvrdilo se, že jak muži, tak ženy dosahují ve dimenzích NEO-FFI vyšších průměrných hrubých skóre než je populační norma. Nejvýraznější rozdíly v průměrných hrubých skórech oproti normě byly pozorovány v dimenzích Extraverze, Otevřenosti vůči zkušenostem a Přívětivosti, přičemž v těchto kategoriích muži dosahovali výrazně vyšších výsledků než ženy ve srovnání s populační normou.

Tabulka 6: Srovnání dat vzorku s běžnou populací, rozdělení dle pohlaví

	Pohlaví	Průměrný HS	Populační norma
Neuroticismus	ženy	24,18	23,38
	muži	21,52	20,83
Extraverze	ženy	32,52	32,48
	muži	34,04	30,92
Otevřenost vůči zkušenosti	ženy	32,61	28,63
	muži	32,12	26,11
Přívětivost	ženy	33,61	31,18
	muži	32,56	28,14
Svědomitost	ženy	29,55	29,5
	muži	28,96	27,29
Celková životní spokojenost	ženy	249,24	255,79
	muži	253,33	257,57

7.1.3 Výsledky statistických testů hypotéz

Na základě provedeného testu bylo zjištěno, že distribuce všech sledovaných proměnných ve vzorku splňuje znaky normálního rozložení. To umožňuje použití parametrických testů k ověření výzkumných hypotéz. V první části k ověření hypotéz $H_{1.1}$ až $H_{2.1}$ byl použit tzv. Studentův t-test. Z dat byla získána testová statistika (označena jako t), která byla následně převedena do pravděpodobnostní škály jako tzv. p -hodnota. Pokud by hodnota p byla menší než stanovená úroveň významnosti alfa (0,05), poskytovalo by to dostatečné důkazy pro přijetí alternativní hypotézy. Naopak, pokud by hodnota p přesáhla hladinu alfa, alternativní hypotéza by byla zatím zamítnuta a ponechána k dalšímu zkoumání (Hendl, 2006). Výsledky statistického testování jsou uvedeny v tabulce číslo 7.

Tabulka 7: výsledky statistických Studentova t-testů

	Proměnná	Průměr vzorku	Směrodatná odchylka	t	p-hodnota
H_{1.1.}	Neuroticismus	22,98	8,38	0,52	0,605
H_{1.2.}	Extraverze	33,2	6,19	1,64	0,107
H_{1.3.}	Otevřenost vůči zkušenostem	32,38	6,06	6,02	<0,001
H_{1.4.}	Přívětivost	33,13	5,35	4,49	<0,001
H_{1.5.}	Svědomitost	29,28	7,29	0,65	0,517
H_{2.1.}	Celková ŽS	251,08	34,08	-1,27	0,208

Vzhledem k významným rozdílům v průměrných hrubých skórech mezi pohlavími jsem se rozhodla ověřit, zda existují rozdíly mezi populační normou a výsledky v jednotlivých dimenzích v závislosti na pohlaví, a to prostřednictvím statistického testování. Bez specifických předchozích hypotéz jsem zkoumala hrubá skóre mužů a žen ve srovnání s populační normou, jak je specifikováno v manuálu testů. Výsledky této analýzy jsou prezentovány v tabulce 8

Tabulka 8: výsledky statistických Studentova t-testů, rozdělení dle pohlaví

Proměnná	Pohlaví	Průměr vzorku	Směrodatná odchylka	t	p-hodnota
Neuroticismus	Ženy	24,18	8,95	0,51	0,610
	Muži	21,52	7,53	0,48	0,639
Extraverze	Ženy	32,52	6,32	0,03	0,975
	Muži	34,04	6,05	2,68	0,013
Otevřenost vůči zkušenostem	Ženy	32,61	5,53	4,13	<0,001
	Muži	32,12	6,74	4,62	<0,001

Přívětivost	Ženy	33,61	5,99	2,32	0,027
	Muži	32,56	4,48	5,12	<0,001
Svědomitost	Ženy	29,55	7,60	0,03	0,973
	Muži	28,96	7,02	1,24	0,227
Celková ŽS	Ženy	249,24	34,87	-1,08	0,289
	Muži	253,33	33,62	-0,65	0,518

Pro ověření hypotéz H_{2.2} – H_{2.6} byl využit takzvaný Pearsonův korelační koeficient, díky kterému je možné určit sílu a směr vztahu proměnných. Pomocí statistického testování z dat získáme korelační koeficient (r), který nabývá hodnot z intervalu (-1;1) a umožňuje nám posoudit míru lineárního vztahu mezi zkoumanými proměnnými. Hodnota 0 znamená žádnou lineární závislost mezi proměnnými, hodnoty blízké 1 a -1 pak naznačují silnou korelaci. Pro absolutní hodnotu r můžeme zvolit následující verbální popis míry korelace (Ekonomická fakulta Masarykovy univerzity, n.d.).

0,00 - 0,19 – „velmi slabá“

0,20 - 0,39 - “slabá”

0,40 - 0,59 – „střední“

0,60 - 0,79 – „silná“

0,80 - 1,00 – „velmi silná“

Pro posouzení statistické významnosti korelace je opět použita hladina alfa (0,05), přičemž hodnota p nižší než alfa naznačuje statisticky významný vztah mezi proměnnými (Hendl, 2006). Výsledky statistického testování jsou uvedeny v tabulce číslo 8.

Tabula 8: korelace celkové ŽS a dimenzí NEO-FFI

	r	p
Celková ŽS a Neuroticismus	-0,45	<0,001
Celková ŽS a Extraverze	0,38	0,003
Celková ŽS a Otevřenost vůči zkušenosti	-0,03	0,841

Celková ŽS a Přívětivost	0,24	0,070
Celková ŽS a Svědomitost	0,44	<0,001

7.2 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

Pomocí statistického testování v této podkapitole dojde k posouzení platnosti výše definovaných hypotéz. Nejdříve budou popsány hypotézy týkající se pouze dimenzí osobnosti, a následně také životní spokojenosti.

7.2.1 Osobnostní charakteristiky účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky

H_{1.1}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky dosahují odlišného hrubého skóru na škále Neuroticismu oproti běžné populaci.

Z výsledků jednovýběrového t-testu bylo zjištěno, že pro dimenzi Neuroticismu je $p = 0,605$ ($> 0,05$). To znamená, že nemáme dostatek důkazů k tomu, abychom zamítli nulovou hypotézu. Tím pádem nelze tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni neuroticismu mezi účastníky seberozvojových kurzů a běžnou populací. **H_{1.1}** tedy nepřijmeme.

H_{1.2}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky dosahují odlišného hrubého skóru na škále Extraverze oproti běžné populaci.

V oblasti Extraverze výběrový soubor v průměru vyšších hrubých skóru než běžná populace. Nicméně, statistické testy ukazují, že hodnota $p = 0,107$, což je vyšší než stanovená hladina významnosti 0,05. **H_{1.2}** tedy nepřijmeme, nebyl zjištěn rozdíl mezi výzkumným vzorkem a běžnou populací.

H_{1.3}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky dosahují odlišného hrubého skóru na škále Otevřenosti vůči zkušenosti oproti běžné populaci.

Z výsledků jednovýběrového t-testu bylo zjištěno, že pro dimenzi Otevřenosti vůči zkušenosti je $p < 0,001$ ($< 0,05$). Na základě výsledných hodnot tedy **H_{1.3}** přijímáme.

Existuje statisticky významný rozdíl ve skóre Otevřenosti vůči zkušenosti mezi účastníky seberozvojových kurzů založených na zážitkové pedagogice a běžnou populací.

H_{1.4}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky dosahují odlišného hrubého skóru na škále Přívětivosti oproti běžné populaci.

Z výsledků jednovýběrového t-testu bylo zjištěno, že pro dimenzi Přívětivosti je $p < 0,001$ ($< 0,05$). Na základě výsledných hodnot tedy **H_{1.4} přijímáme**. Existuje statisticky významný rozdíl ve skóre Přívětivosti mezi účastníky seberozvojových kurzů založených na zážitkové pedagogice a běžnou populací.

H_{1.5}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky dosahují odlišného hrubého skóru na škále Svědomitosti oproti běžné populaci.

Z výsledků jednovýběrového t-testu bylo zjištěno, že pro dimenzi Svědomitosti je $p = 0,517$ ($> 0,05$). To znamená, že nemáme dostatek důkazů k tomu, abychom zamítli nulovou hypotézu. Tím pádem nelze tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni Svědomitosti mezi účastníky seberozvojových kurzů a běžnou populací. **H_{1.5} tedy nepřijmeme**.

7.2.2 Celková životní spokojenost účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky a souvislost s osobnostními charakteristikami

H_{2.1}: Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky dosahují odlišné míry celkové životní spokojenosti než běžná populace.

Z výsledků jednovýběrového t-testu bylo zjištěno, že pro celkovou životní spokojenost je $p = 0,208$ ($> 0,05$). To znamená, že nemáme dostatek důkazů k tomu, abychom zamítli nulovou hypotézu. Tím pádem nelze tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni celkové životní spokojenosti mezi účastníky seberozvojových kurzů a běžnou populací. **H_{2.1} tedy nepřijmeme**.

H_{2.2}: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky existuje negativní souvislost mezi jejich celkovou pocíťovanou životní spokojeností a mírou Neuroticismu.

Z výsledků Pearsonova korelačního koeficientu byl zjištěn, negativní středně silný vztah mezi mírou neuroticismu a celkovou životní spokojeností $r = -0,45$ přičemž $p < 0,001$ ($< 0,05$). Na základě výsledných hodnot tedy **H_{2.2}. přijímáme.**

H_{2.3}.: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky existuje pozitivní souvislost mezi jejich celkovou pocit'ovanou životní spokojeností a mírou Extraverze.

Z výsledků Pearsonova korelačního koeficientu byl zjištěn, slabý pozitivní vztah mezi mírou Extraverze a celkovou životní spokojeností $r = 0,38$ přičemž $p = 0,003$ ($< 0,05$). Na základě výsledných hodnot je tedy **H_{2.3}. přijímáme.**

H_{2.4}.: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky neexistuje souvislost mezi jejich celkovou pocit'ovanou životní spokojeností a mírou Otevřenosti vůči novým zkušenostem.

Z výsledků Pearsonova korelačního koeficientu byla zjištěna, hodnota $r = - 0,03$ $p = 0,841$ ($> 0,05$). Na základě těchto výsledků **H_{2.4}. přijímáme** a ponechána k případnému dalšímu zkoumání.

H_{2.5}.: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky existuje pozitivní souvislost mezi jejich celkovou pocit'ovanou životní spokojeností a mírou Přívětivosti.

Z výsledků Pearsonova korelačního koeficientu byl zjištěn, slabý pozitivní vztah mezi mírou Přívětivosti a celkovou životní spokojeností $r = 0,24$ přičemž $p = 0,070$ ($< 0,05$). Na základě výsledných hodnot tedy **H_{2.5}. nepřijímáme.**

H_{2.6}.: U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky existuje pozitivní souvislost mezi jejich celkovou pocit'ovanou životní spokojeností a mírou Svědomitosti.

Z výsledků Pearsonova korelačního koeficientu byl zjištěn, pozitivní středně silný vztah mezi mírou Svědomitosti a celkovou životní spokojeností $r = 0,44$ přičemž $p < 0,001$ ($< 0,05$). Na základě výsledných hodnot tedy **H_{2.6}. přijímáme.**

8 DISKUZE

V této části bakalářské práce bude pozornost zaměřena na analýzu dosažených výsledků. Dojde k interpretaci výsledků a jejich následnému začlenění do širšího kontextu současného poznání v oboru. Zároveň se prozkoumají možné zdroje nepřesností a chyb, které mohly vzniknout během sběru a zpracování dat. Nakonec se zamyslíme nad potenciálními směry dalšího výzkumu, aby bylo možné identifikovat oblasti, jež by mohly přispět k rozvoji poznání v daném tématu.

Prvním cílem, který byl pro tuto práci zvolen, bylo prozkoumat a zmapovat osobnostní charakteristiky a srovnat je s běžnou populací. Soubor respondentů vykázal díky statistickému testování signifikantně odlišné skóre ve dvou dimenzích NEO-FFI. První dimenzí, ve které byl odhalen rozdíl oproti populační normě, je dimenze Otevřenosti vůči zkušenostem. V této dimenzi účastníci skórovali s vyšším průměrným hrubým skóre než populační norma. Tyto výsledky mohou podporovat tezi, že kurzy vyhledávají jedinci, kteří hledají nevědní nové zážitky, mají tendenci učit se o sobě něco nového a překonávat své hranice (Heinzel, 2018). Výsledky v této dimenzi osobnostních charakteristik můžou být zapříčiněné už jen vlastním zájmem o kurzy a jejich absolvování, jelikož se většinou jedná a zdroj nevědních a neočekávaných zážitků a v popisech mnoha kurzů je možné nalézt věty jako že účastníci mohou čekat nic a všechno. Ve spoustě případů tedy účastník přesně neví co ho bude čekat v průběhu kurzu a musí se tak vyrovnat s neznámým. Ostatně jak bylo zmíněno v popisu „Otevřenosti vůči zkušenostem“, dimenze se zaměřuje na vyhledávání nových zkušeností a prožitků, které bez pochyby mohou seberozvojové kurzy založené na principu zážitkové pedagogiky přinést.

Druhou dimenzí, ve které byl zjištěn signifikantní statistický rozdíl mezi hrubým skóre běžné populace a účastníků seberozvojových kurzů, byla Přívětivost. Výsledky tedy mohou být interpretovány tak, že účastníci těchto kurzů oproti normě dávají větší přednost spolupráci, jsou ochotnější pomáhat druhým a mají pro ně větší porozumění. Toto může svědčit o větší společenské dovednosti účastníků (Heinzel, 2018). V tomto případě můžeme najít jisté spojení se studií Linver et al., (2023), kteří mimo jiné ve svém výzkumu uvádí že jedinci kteří byli účastni kurzu s vysoce dobrodružným programem vykazují pozitivnější výsledky v orientaci nad rámec svého já.

Neuroticismus, který je charakterizován sklony k prožívání negativních emocí, jako jsou úzkost, smutek nebo podrážděnost, je důležitým ukazatelem psychického zdraví a celkové pohody jedince (Hřebíčková, 2011). Výzkum však nezaznamenal významný rozdíl v úrovni neuroticismu mezi účastníky a běžnou populací. Tento náleznaznačuje, že přestože zážitková pedagogika může podporovat pozitivní aspekty osobnosti, nemusí nutně snižovat sklony k prožívání negativních emocí (Bobilya et al., 2021; Bobilya et al., 2015; Goldenberg & Soule, 2015; Linver et al., 2023). Toto zjištění také ale vybízí k zamyšlení nad konkrétní úpravou seberozvojových kurzů tak aby právě mohly vést k snižování neuroticismu.

V případě dimenze Extraverze se nepodařilo nalézt dostatek důkazů aby hypotéza o rozdílu mohla být přijata. P-hodnota v případě této dimenze činila $p = 0,107$. Zde se tedy nabízí možnost zaměřit se blíže na dimenzi Extraverze u účastníků seberozvojových kurzů a na související charakteristiky jako sebejistota, sociabilita, impulsivita. Zajímavým poznatkem jsou zjištění které nabídlo rozdělení vzorku podle pohlaví, jak bylo prezentováno v tabulce číslo 8. S využitím statistického testování byl odhalen významný rozdíl v dimenzi Extraverze u mužů oproti běžné populaci. Toto testování odhalilo velké rozdíly v porovnání s populační normou mezi muži a ženami.

Poslední dimenzí u které výzkum nepotvrdil rozdílné hrubé skóre mezi účastníky a běžnou populací byla dimenze Svědomitosti. Toto zjištění by opět mohlo vést k zamyšlení nad tím jaké programové prvky by bylo vhodné zařadit aby mohlo dojít k podpoře rozvoje svědomitosti u účastníků.

Druhým cílem bylo prozkoumat úroveň životní spokojenosti účastníků a rovněž ji srovnat s populační normou. Zde se ukázalo, že účastníci v průměru skórovali nižší hodnoty než populační norma. Avšak naměřená hodnota $p (0,21)$ vyšla nad stanovenou hranici významnosti, což znamená, že v tomto případě nemůžeme hovořit o statisticky významném rozdílu. Tento výsledek vyvolává otázku, proč tomu tak je, když předešlé výzkumy ukazují na jasné pozitivní přínosy zážitkových kurzů v několika kategoriích, jako je zlepšení komunikačních dovedností nebo cílevědomosti, které by mohly vést k vyšší životní spokojenosti. Toto nabízí prostor pro další zkoumání této problematiky. Možnou hypotézou je, že zážitkové kurzy vyhledávají jedinci, kteří vykazují nižší životní spokojenost, a účastí na kurzech se snaží toto jejich prožívání zlepšit. Také by v tomto případě mohlo dojít k bližšímu zkoumání životní spokojenosti účastníků, například s ohledem na jednotlivé

složky životní spokojenosti, a také možné souvislosti mezi životní spokojeností a počtem absolvovaných kurzů, nebo měření před a po absolvování kurzu s důrazem na změnu subjektivně prožívané životní spokojenosti.

Posledním cílem této práce bylo zjistit, zda existují souvislosti mezi vybranými osobnostními charakteristikami a životní spokojeností u vzorku účastníků. Na základě řady výzkumů uvedených v kapitole 2.4 byla první hypotéza formulována s ohledem na negativní vztah neuroticismu s celkovou životní spokojeností. Tato hypotéza byla potvrzena, a byl pozorován nejsilnější vztah k míře životní spokojenosti ($r = -0,4502$), což je v souladu s předešlými výzkumy (DeNeve & Cooper, 1998; Steel et al., 2008). Ukazuje se, že u účastníků seberozvojových kurzů založených na principech zážitkové pedagogiky roste míra životní spokojenosti s klesající mírou neuroticismu.

Obdobně byl zkoumán vztah dimenzí Extraverze a Svědomitosti s celkovou životní spokojeností, kde souvislost byla ve všech případech formulována jako pozitivní. Jak hypotéza o Svědomitosti ($r = 0,28$) tak o Extraverzi ($r = 0,38$) byla potvrzena, což naznačuje, že účastníci seberozvojových kurzů pocítují vyšší životní spokojenost v souladu s vyšší mírou Extraverze a Svědomitosti. Tyto zjištění jsou v souladu s předešlými výzkumy, které se tématem zabývaly (Křeménková et al., 2017; Odacı & Cikrikci, 2019).

Je důležité přihlédnout k omezením této studie, která mohou mít vliv na interpretaci výsledků. Přes veškerou snahu o přesnost a objektivitu je třeba mít na paměti, že každý výzkum má svá specifická omezení, jež mohou ovlivnit jeho výsledky. V případě této práce mohou omezení zahrnovat velikost a složení vzorku, metody sběru a analýzy dat, nebo specifika nástrojů použitých pro měření jednotlivých proměnných.

Dalším omezením této studie které mohlo nastat byla nespecifikace toho jak dlouho po uplynutí naposledy absolvovaného kurzu dotazníkovou baterii respondenti vyplňovali. Nemáme tedy vůbec představu o tom zda kurz absolvovali před měsícem nebo před 8 lety.

Jako jednu ze slabých stránek výzkumu považují konstrukci osobního dotazníku. Prvním problémem je nedostatečná definice cílového vzorku, kde chyběla informace o tom, které kurzy využívající zážitkovou pedagogiku jsou z výzkumu vyčleněny, jako například zážitkové kurzy první pomoci nebo metodické kurzy zážitkové pedagogiky, které nemají primárně za cíl seberozvoj účastníka. Druhým problémem je, že dotazník požadoval od respondentů příliš mnoho informací, které nebyly následně využity. Dotazníky DŽS a NEO-FFI obsahují dohromady 130 položek, a zbytečné natahování dotazníkové baterie o položky,

kteře nebyly využity, mohlo vést k odrazení respondentů. Naopak, informace, která v osobním dotazníku chyběla a mohla být důležitá, se týkala délky absolvovaných kurzů, což mohlo mít vliv na výsledky, jak naznačují Bobilya a Faircloth (2017) a v pozdější práci Bobilya a kol. (2021).

Potenciálním faktorem, který mohl přispět k chybám, mohl být také výběr testovacích metod. Například použití Dotazníku životní spokojenosti, pro který neexistují standardizované normy pro českou populaci, proto byly ve výzkumu použity normy pro německou populaci, které lze použít s jistou opatrností (Humpolíček & Šnorek, 2013). Faktory jako životní úroveň, minimální mzda nebo zaměstnanost a další sociodemografické údaje mohou ovlivňovat normy. Dalším potenciálním nedostatkem v použití DŽS pro měření životní spokojenosti je, že ačkoli by měl být dle manuálu vhodný pro osoby od 14 let, obsahuje některé položky, které jsou pro mladší věkovou kategorii těžko vyjádřitelné. V důsledku toho některé kategorie zůstaly nevyplněné, problém se týkal především oblastí financí a sexuality.

Dalším omezením tohoto výzkumu je relativně nízký počet respondentů ve výzkumném vzorku ($n = 60$), což může ovlivnit reprezentativnost výsledků. Výzkum se zaměřoval na úzkou populaci jedinců, kteří se účastní seberozvojových kurzů s využitím zážitkové pedagogiky, což také přispívá k problému nereprezentativity vzorku. V osobním dotazníku navíc chyběla informace o tom, pod jakou organizací účastníci absolvovali kurz. Přítomnost těchto informací by umožnila lépe pochopit zastoupení jednotlivých organizací ve vzorku a mohla by poskytnout užitečný kontext pro interpretaci výsledků.

V neposlední řadě vnímám jako možné omezení nedostatek výzkumů na toto konkrétní téma. Ačkoliv bylo v kapitole 3.2 rozebráno několik studií zaměřujících se na zážitkovou pedagogiku, nenašla jsem žádnou, která by se konkrétně zabývala osobnostními charakteristikami účastníků. Z tohoto důvodu byly hypotézy v první části formulovány jako oboustranné a explorativní, jelikož jsem neměla k dispozici dostatek předchozích výzkumů, které by mohly posloužit jako pevný základ pro jejich formulaci.

V rámci této studie se nabízí otázka, zda účast na kurzech ovlivňuje vývoj osobnostních dimenzí v rámci pětifaktorového modelu, nebo zda jsou tyto osobnostní rysy již rozvinuté před samotnou účastí. Směr této kauzality v tohoto výzkumu nelze určit a tak tato otázka zůstává nezodpovězena z důvodu inherentního designu výzkumu. Tato

skutečnost nabízí ale potenciální další pole zájmu výzkumu, terý by se této problematice věnoval.

Tato práce přináší cenné poznatky především v kvantitativním výzkumu na poli zážitkové pedagogiky a přispívá k hlubšímu porozumění účastníkům seberozvojových kurzů na poli osobnostní charakteristiky a životní spokojenost účastníků. Hlavním přínosem je identifikace specifických osobnostních charakteristik, které se liší mezi účastníky kurzů a běžnou populací.

Jak jsem již zmínila jelikož byly odhaleny velké rozdíly mezi populačními normami a mužskými účastníky seberozvojových kurzů, pro další výzkumy by mohlo být zajímavé se podívat na specifickou kategorii mužských účastníků a prozkoumat jejich bližší osobnostní charakteristiky. Také vnímám nedostatek dlouhodobějších studií v českém prostředí které by zachycovali rozvoj účastníků po absolvování kurzu. Jelikož mým cílem bylo se podívat pouze na populaci účastníků a odpovědět si na otázku v jakých osobnostních charakteristikách se tito lidé liší od běžné populace a zda panuje rozdíl v jejich životní spokojenosti, nesoustředila jsem se na měření dopadu seberozvojových kurzů. Nicméně tyto dopadové studie například právě na osobní rozvoj jednotlivce by mohly být také velice přínosné.

9 ZÁVĚR

Analýza a interpretace dat provedená v rámci této bakalářské práce poskytla cenné vhledy do osobnostních charakteristik účastníků seberozvojových kurzů a jejich životní spokojenosti. Na základě výzkumných dat a jejich porovnání s populačními normami bylo možné identifikovat následující klíčové závěry:

1. Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky skórují v dimenzi otevřenost vůči zkušenosti výše než běžná populace
2. Účastníci seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky skórují v dimenzi Přívětivost výše než běžná populace
3. U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky byl zjištěn středně silný negativní vztah mezi mírou Neuroticismu a Celkovou životní spokojeností
4. U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky byl zjištěn slabý pozitivní vztah mezi mírou Extraverze a Celkovou životní spokojeností
5. U účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky byl zjištěn středně silný pozitivní vztah mezi mírou Svědomitosti a Celkovou životní spokojeností

Tyto závěry poskytují důležité vhledy do osobnostních profilů účastníků seberozvojových kurzů a jejich životní spokojenosti, přičemž zjištění o významných rozdílech v dimenzích Otevřenosti a Přívětivosti oproti populační normě poukazují na specifické charakteristiky této skupiny. Výsledky také reflektují potřebu dalšího zkoumání nejasných oblastí, jako je vliv kurzů na Neuroticismus a Extraverzi, a otevírají diskusi o optimálním přínosu seberozvojových kurzů pro účastníky.

10 SOUHRN

V současné době, kdy se stále více lidí snaží o osobní rozvoj a hledání vlastní životní spokojenosti, získávají seberozvojové kurzy založené na zážitkové pedagogice na popularitě. Tyto kurzy nabízejí unikátní přístup k učení a osobnímu růstu prostřednictvím bezprostředních zážitků a praktických činností. Tato bakalářská práce se zaměřuje na prozkoumání, toho kdo se takovýchto kurzů účastní z pohledu osobnosti účastníka životní spokojenosti.

Tato bakalářská práce si kládla za cíl prozkoumat osobnostní charakteristiky a životní spokojenost u účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky. Teoretická část práce je rozdělena do třech hlavních kapitol, které souborně vytvářejí podklad pro praktickou část práce.

V úvodu je představen koncept zážitkové pedagogiky jako široce pojímaného oboru, který zahrnuje různé přístupy a metody. Tato kapitola je věnovaná jak vymezení oboru, tak také základním teoretickým východiskům, jako je prožitek, zážitek a zkušenost, zdůrazňuje význam aktivních zkušenostních procesů učení, které umožňují jedinci přeměnit zážitky na znalosti. Díky tomuto úvodu došlo k přiblížení cílové populace výzkumu.

Druhá kapitola poskytuje teoretické základy pro dva hlavní výzkumné cíle této práce. První výzkumný cíl se zabývá zmapováním osobnostních charakteristik účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky a jejich porovnáním s běžnou populací. Osobnost je výsledkem propojení charakteru, temperamentu, schopností a konstitučních vlastností jednotlivce (Cakirpaloglu, 2012). Kromě vymezení osobnosti podává kapitola také ucelený pohled na Pětifaktorový model osobnosti, jehož dimenze zahrnují Neuroticismus, Extraverzi, Otevřenost vůči zkušenostem, Přívětivost a Svědomitost. Druhým výzkumným cílem bylo prozkoumat úroveň životní spokojenosti účastníků a porovnat ji s úrovní běžné populace. Proto se tato kapitola věnuje také porozumění konceptu životní spokojenosti, která je chápána jako celkové hodnocení vlastního života jednotlivcem, ovlivněné jeho osobními cíli a aktuálními životními okolnostmi (Diener et al., 1999). Třetím cílem, který byl pro praktickou část zvolen, bylo zjistit, zda existují souvislosti mezi vybranými osobnostními charakteristikami a životní

spokojeností vybraného vzorku účastníků. Teoretický základ pro tento vztah byl také prozkoumán v jedné z kapitol teoretické části práce.

Pro splnění stanovených výzkumných cílů byl zvolen kvantitativní výzkumný design, který umožňuje ověření hypotéz pomocí statistických analýz (Ferjenčík, 2000). V této studii bylo využito dotazníkového šetření a korelační analýzy ke zkoumání osobnostních charakteristik a životní spokojenosti u účastníků seberozvojových kurzů založených na zážitkové pedagogice. Byla provedena srovnávací analýza výsledků s běžnou populací a zkoumán vztah mezi jednotlivými dimenzemi osobnostních charakteristik a životní spokojenosti.

K měření osobnostních charakteristik byla použita česká verze NEO-FFI. Autory tohoto inventáře jsou Costa a McCrae, a do české verze jej přeložili v roce 2001 Hřebíčková a Urbánek. Dotazník měří osobnostní charakteristiky ve zmíněných pěti dimenzích, pro každou z dimenzí obsahuje 12 položek. Celkem se tedy jedná o inventář s 60 položkami, jehož vyplnění trvá 10 až 15 minut (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Ve všech pěti dimenzích inventáře NEO-FFI bylo u respondentů naměřeno vyšší průměrné hrubé skóre než bylo stanoveno pro běžnou populaci. Nejmenší rozdíl byl naměřen v dimenzi Neuroticismus, naopak největší rozdíl oproti průměrnému hrubému skóre byl v případě dimenze Otevřenost vůči zkušenostem. Prvních pět hypotéz se zabývalo rozdílem dosaženého hrubého skóre účastníků a běžné populace. Všechny hypotézy byly formulovány jako oboustranné s cílem hledání rozdílu. K jejich testování byl využit Studentův t-test, jelikož hodnoty vykazovaly normální rozložení. Přijaty byly pouze ve dvou případech. Konkrétně se ukázalo, že existuje rozdíl mezi běžnou populací a účastníky seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky v dimenzi Otevřenost vůči zkušenostem a také v dimenzi Přívětivosti. Můžeme tudíž usuzovat, že účastníci jsou zvidavější, originálnější, tvořivější a kultivovanější než běžná populace. Taktéž můžeme říct, že jsou více dobrosrdeční, laskaví, skromní a snášenlivější než běžná populace.

Pro měření celkové životní spokojenosti byl zvolen Dotazník životní spokojenosti. Původní verzi vytvořili Fahrenberg, Myrtek, Schumacher a Brähler v roce 1986, přičemž českou verzi přeložili Rodná a Rodný v roce 2001. Dotazník zkoumá spokojenost v oblastech jako zdraví, práce, finanční situace, volný čas, manželství, vztah k dětem, osobní spokojenost, sexualita, vztahy a bydlení. Každá z těchto dimenzí obsahuje sedm položek, celkem tedy 70 položek (Rodná & Rodný, 2001).

Pro druhý cíl této bakalářské práce byla zvolena jedna hypotéza, která měla otestovat, zda existuje rozdíl v celkové životní spokojenosti mezi běžnou populací a účastníky kurzu. V tomto ohledu nebyl nalezen žádný statisticky významný rozdíl.

Třetím cílem práce bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi vybranými osobnostními charakteristikami a celkovou životní spokojeností u účastníků. Pro hypotézy v této části jsem vycházel z řady výzkumů, které na souvislost těchto dvou konceptů poukazují. Bylo stanoveno pět hypotéz, které zkoumaly jednotlivé dimenze osobnostních charakteristik a jejich vztah k životní spokojenosti. Pro testování těchto hypotéz byl zvolen Pearsonův korelační koeficient, který pomůže určit míru lineárního vztahu mezi proměnnými.

Statistickým testováním bylo potvrzeno, že u účastníků zážitkových kurzů existuje středně silná negativní korelace mezi dimenzí Neuroticismu a celkovou životní spokojeností. Ukazuje to tedy na to, že u účastníků roste míra životní spokojenosti s klesající mírou Neuroticismu. Čili čím lépe se jim daří vyrovnávat se s psychickou zátěží, tím pocítují větší celkovou životní spokojenost.

Ke stejnému testování došlo v dimenzích Extraverze a Svědomitosti, kdy byla v případě Extraverze zjištěna slabá kladná korelace s mírou celkové životní spokojenosti. V případě Svědomitosti se projevila kladná středně silná korelace k životní spokojenosti.

LITERATURA

Bergsteiner, H., Avery, G. C., & Neumann, R. (2010). Kolb's experiential learning model: Critique from a modelling perspective. *Studies in Continuing Education*, 32(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/01580370903534355>

Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Grada.

Bobilya, A., Faircloth, W. B., Lindley, B., Holman, T., & McAvoy, L. (2021). A Pre-Post Analysis of Participant Learning and Growth Using a New Outward Bound Outcomes Instrument. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 13(3). <https://doi.org/10.18666/JOREL-2021-V13-I3-10406>

Bobilya, A. J., & Faircloth, W. B. (2017). Exploring Course Outcomes Utilizing a New Outward Bound Outcomes Instrument. *Research in Outdoor Education*, 15(1), 114–136. <https://doi.org/10.1353/roe.2017.0006>

Bobilya, A. J., Kalisch, K., Daniel, B., & Coulson, E. R. (2015). An Investigation of Participants' Intended and Actual Transfer of Learning Following an Outward Bound Wilderness Experience. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 7(2), 93. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2015-V7-I2-7006>

Boyce, C. J., Wood, A. M., & Brown, G. D. A. (2010). The dark side of conscientiousness: Conscientious people experience greater drops in life satisfaction following unemployment. *Journal of Research in Personality*, 44(4), 535–539. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.05.001>

Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/BF03401019>

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057–1068. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00253-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00253-6)

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada.

Carpenter, G., & Priest, S. (1989). The adventure experience paradigm and non-outdoor leisure pursuits. *Leisure Studies*, 8(1), 65–75. <https://doi.org/10.1080/02614368900390061>

Carter, N. T., Dalal, D. K., Boyce, A. S., O'Connell, M. S., Kung, M.-C., & Delgado, K. M. (2014). Uncovering curvilinear relationships between conscientiousness and job performance: How theoretically appropriate measurement makes an empirical difference. *Journal of Applied Psychology, 99*(4), 564–586. <https://doi.org/10.1037/a0034688>

Cooley, S. J., Burns, V. E., & Cumming, J. (2016). Using Outdoor Adventure Education to Develop Students' Groupwork Skills: A Quantitative Exploration of Reaction and Learning. *Journal of Experiential Education, 39*(4), 329–354. <https://doi.org/10.1177/1053825916668899>

Costa Jr. P. T., & McCrae R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. FL: Psychological Assessment Resources.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperPerennial.

DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124*(2), 197–229. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Dočekal, V. (2012). Experiential Learning—Czech Translation and Its Meanings? *e-Pedagogium, 12*(1), 9–17. <https://doi.org/10.5507/epd.2012.002>

Drahanská, P. (2018). Ocamova břitva při reflexi. *Gymnasion, 12*(1), 52–59. https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G22-web_final.pdf

Drahanská, P. (2020). *Učení prožitkem—Jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion.

Ekonomická fakulta Masarykovy univerzity. (n.d). Pearsonův korelační koeficient. Získáno 15.3.2024 z https://mathstat.econ.muni.cz/media/12657/pear_cor.pdf

Ellis, G. D., Voelkl, J. E., & Morris, C. (1994). Measurement and Analysis Issues with Explanation of Variance in Daily Experience Using the Flow Model. *Journal of Leisure Research*, 26(4), 337–356. <https://doi.org/10.1080/00222216.1994.11969966>

Ewert, A. W. (2014). *Outdoor adventure education: Foundations, theory, and research*. Human Kinetics.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Portál.

Gintel, A., & Jirásek, I. (2013). *Zážitková pedagogika a výchova v přírodě: Cesty vedou dál*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Goldenberg, M., & Soule, K. E. (2015). A four-year follow-up of means-end outcomes from outdoor adventure programs. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 284–295. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.970343>

Haková, J., Hanuš, R., Hanuš, Klusáček, M., Pokorný, A., & Houdková, L. (2023). *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: Instruktorový slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky* (2. revid. vyd.). Nadace Pangea.

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

Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (3. revid. vyd.). Portál.

Heinzel, P. (2018). Zážitkové kurzy Klubu instruktorů v Trutnově z pohledu účastníků se zaměřením na subjektivně vnímaný přínos [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Archiv závěrečných prací UPOL. <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=89512113924>

Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat* (2. vyd, opr). Portál.

Hargašová, M. (2009). *Skupinové poradenství*. Grada.

Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Testcentrum Praha.

Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Grada.

Hřebíčková, M., Jelínek, M., Blatný, M., Brom, C., Burešová, I., Graf, S., Mejzlíková, T., Vazsonyi, A. T., & Zábrodská, K. (2016). Big Five Inventory: Základní

psychometrické charakteristiky české verze BFI-44 a BFI-10. *Československá psychologie*, 60(6). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=2f3dee08-e6d0-4b00-b334-b25a1340a393%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHN0aWImYXV0aHR5cGU9c2hpYiZsYW5nPWZJnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=120355590&db=asn>

Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých* (M. Svoboda, Ed.). Portál.

Irving, J. A., & Williams, D. I. (1999). Personal growth and personal development: Concepts clarified. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(4), 517–526. <https://doi.org/10.1080/03069889908256287>

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 129–153. <https://doi.org/10.1080/104132001753149865>

Jain, R., Apple, D. K., & Wade Ellis, Jr. (2015). What is Self-Growth? *International Journal of Process Education*, 7(1), 41–52. Získáno 12.2.2024 z https://www.researchgate.net/publication/281973099_What_is_Self-Growth

Jirásek, I. (2001). *Prožitok a možné světy*. Univerzita Palackého.

Jirásek, I. (2014). Vymezení pojmu zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 1, 6–16. https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G01_rek_170908_web.pdf

Jirásek, I. (2018). Čtyři dimenze (sebe)reflektivní cesty od prožitku ke zkušenosti. *Gymnasion*. 12(1), 12–19. https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G22-web_final.pdf

Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Portál.

Joshanloo, M., & Afshari, S. (2011). Big Five Personality Traits and Self-Esteem as Predictors of Life Satisfaction in Iranian Muslim University Students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 105–113. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9177-y>

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

- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. CERM.
- Kolařík, M. (2019). *Interakční psychologický výcvik* (2. revid. vyd.). Grada.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297–327. <https://doi.org/10.1177/1046878108325713>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *The experiential educator: Principles and practices of experiential learning*. EBLIS Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kratochvíl, S. (1978). *Skupinová psychoterapie neuros*. Avicenum.
- Křeménková, L., Kvintová, J., & Pugnerová, M. (2017). Vztah životní spokojenosti a jejích složek s osobnostními charakteristikami u studentů učitelských oborů. *e-Pedagogium*, 17(1), 76–88. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.007>
- Leberman, S. I., & Martin, A. J. (2002). Does Pushing Comfort Zones Produce Peak Learning Experiences? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 7(1), 10–19. <https://doi.org/10.1007/BF03400765>
- Linver, M. R., Urban, J. B., Les, E., Xue, X., & Nager, A. (2023). “The Greatest Experience Ever”: Benefits of Participation in High-Adventure Activities for Youth. *Youth*, 3(4), 1284–1300. <https://doi.org/10.3390/youth3040081>
- Liu, W., & Gumah, B. (2020). How perceived value of feedback influences its impact on self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 48(6), 1–9. <https://doi.org/10.2224/sbp.9155>
- Meckenzie, S., Julie Stafford Son, & Steve Hollenhorst. (2014). Unifying psychology and experiential education: Toward an integrated understanding of why it works. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 75–88. <https://doi.org/10.1177/1053825913518894>
- Menclová, K. (2021). *Výroční zpráva 2021*. Prázdninová škola Lipnice. <https://psl.cz/wp-content/uploads/2022/12/psl-22-vyrocka2021-web-2.pdf>
- Michaela Kravcová. (2015). Vybrané osobnostné charakteristiky a zvládanie záťaže ako prediktory životnej spokojnosti seniorov. *e-psychologie*, 9(4).

Morgan, C., & Stevens, C. A. (2008). Changes in perceptions of risk and competence among beginning scuba divers. *Journal of Risk Research*, 11(8), 951–966. <https://doi.org/10.1080/13669870802187691>

Murár, M. (2006). Pristupy na baze dobrodružstva a zážitku versus zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 6, 34–40. <https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/g06podzim2006hra.pdf>

Nadler, R. S. (1995). Edgework: Stretching Boundaries and Generalizing Experiences. *Journal of Experiential Education*, 18(1), 52–55. <https://doi.org/10.1177/105382599501800110>

Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Stanislav Juhaňák - Triton.

Nehyba, J. (2007). Koncept komfortní zóny a jeho podoba v kurzech osobnostního rozvoje [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/bpcl7/Bakalarska_diplomova_prace.pdf

Nehyba, J. (2011). Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace*, 21(3), 305–321.

Nehyba, J. (2018). Šest mýtů o reflexi. *Gymnasion*, 12(1), 24–29. https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G22-web_final.pdf

Němec, J. (2002). *Od prožívání k požitkářství: Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Paido.

O’Connell, T. S., & Cuthbertson, B. (2009). *Group dynamics in recreation and leisure: Creating conscious groups through an experiential approach*. Human Kinetics.

Odaci, H., & Cikrikci, Ö. (2019). Cognitive Flexibility Mediates the Relationship between Big Five Personality Traits and Life Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 14(5), 1229–1246. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9651-y>

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further Validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the Cross-Method Convergence of Well-Being Measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149–161. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17

Pelánek, R. (2013). *Příručka instruktora zážitkových akcí* (Vyd. 2). Portál.

Rathunde, K. (2010). Experiential Wisdom and Optimal Experience: Interviews with Three Distinguished Lifelong Learners. *Journal of Adult Development, 17*(2), 81–93. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9083-x>

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Braehler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Překlad a úprava K. Rodná, T. Rodný Praha: Testcentrum.

Rosenzweig, S., & Fisher, S. L. (1997). “Idiographic” vis-à-vis “idiodynamic” in the historical perspective of personality theory: Remembering Gordon Allport, 1897–1997. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 33*(4), 405–419. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6696\(199723\)33:4<405::AID-JHBS4>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6696(199723)33:4<405::AID-JHBS4>3.0.CO;2-N)

Sargeant, J. M., Mann, K. V., Van Der Vleuten, C. P., & Metsemakers, J. F. (2009). Reflection: A link between receiving and using assessment feedback. *Advances in Health Sciences Education, 14*(3), 399–410. <https://doi.org/10.1007/s10459-008-9124-4>

Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada.

Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 134*(1), 138–161. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>

Svatoš, V., & Lebeda, P. (2004). Outward Bound International. *Gymnasion, 1*, 47–48. https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G01_rek_170908_web.pdf

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

Svatoš, V. (2007). Zážiteková pedagogika—Oblast o níž chceme psát. *Gymnasion, 7*, 63–64. <https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/g07jaro2007.pdf>

Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Karolinum.

Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. AISIS.

Zhao, H., & Seibert, S. E. (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology, 91*(2), 259–271. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.259>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Osobní dotazník

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vybrané osobnostní charakteristiky a životní spokojenost účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky

Autor práce: Tereza Marková

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Gergely

Počet stran a znaků: 63 stran, 96 319 znaků

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 83

Abstrakt (800–1200 zn.):

Tato bakalářská práce se zabývá prozkoumáním vztahu mezi osobnostními charakteristikami a životní spokojeností účastníků seberozvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky. Cílem práce bylo identifikovat, zda existují specifické osobnostní charakteristiky převažující mezi účastníky těchto kurzů a jak tyto charakteristiky souvisí s jejich celkovou životní spokojeností. Na základě analýzy dotazníkového šetření bylo zjištěno, že účastníci kurzů skórují vysoko v dimenzích otevřenosti vůči zkušenosti a přívětivosti ve srovnání s běžnou populací. Byl také zjištěn středně silný negativní vztah mezi mírou neuroticismu a celkovou životní spokojeností, slabý pozitivní vztah mezi mírou extraverze a celkovou životní spokojeností, a středně silný vztah mezi mírou svědomitosti a celkovou životní spokojeností. Tato práce přináší nové poznatky o osobnostních profilech a životní spokojenosti účastníků seberozvojových kurzů, otevírá prostor pro další výzkum v této oblasti a nabízí praktická doporučení pro lektory a organizátory těchto kurzů.

Klíčová slova: osobnost, pětifaktorový model osobnosti, životní spokojenost, zážitková pedagogika

Příloha č. 2: Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Selected personal characteristics and life satisfaction of participants in self-development courses based on the principle of experiential pedagogy

Author: Tereza Markova

Supervisor: Mgr. Ondrej Gergely

Number of pages and characters: 63 pages, 96 319 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 83

Abstract (800–1200 characters):

This bachelor thesis investigates the relationship between personality characteristics and life satisfaction of participants in self-development courses based on the principle of experiential pedagogy. The aim of the thesis was to identify whether there are specific personality characteristics prevalent among participants of these courses and how these characteristics relate to participants overall life satisfaction. Based on the analysis of the questionnaire survey, it was found that course participants score high on the dimensions of Openness to experience, and Agreeableness compared to the general population. There was also a moderately strong negative relationship between measures of Neuroticism and overall life satisfaction, a weak positive relationship between measures of Extraversion and overall life satisfaction, and a moderately strong relationship between measures of Conscientiousness and overall life satisfaction. This paper provides new insights into the personality profiles and life satisfaction of self-development courses participants, provides space for further research in this area and offers practical recommendations for instructors and organizers of these courses.

Key words: personality, five-factor model of personality, life satisfaction, experiential education

Příloha č. 3: Osobní dotazník vlastní konstrukce

Dobrý den,

jsem studentkou bakalářského studia Psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ráda bych vás požádala o vyplnění mého dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na téma "Vybrané osobnostní charakteristiky a životní spokojenost účastníků sebezvojových kurzů založených na principu zážitkové pedagogiky." Tato forma vzdělávání kombinuje teoretické znalosti s praktickými zážitky, které podporují osobní růst, sebepoznání a rozvoj dovedností účastníků. Vaše odpovědi mi poskytnou důležité informace, které mi pomohou lépe porozumět tématu a získat hlubší pohled na souvislosti mezi osobnostními charakteristikami a životní spokojeností v kontextu těchto kurzů.

Dotazník je tedy určen pro ty z vás kteří se takového kurzu zúčastnili. Proto bych poprosila o vyplnění dotazníku pouze ty osoby, které tyto požadavky splňují.

Vyplnění dotazníku by vám mělo zabrat přibližně 25 minut.

Děkuji vám za váš čas a ochotu spolupracovat na mé bakalářské práci. Doufám, že vás účast ve výzkumu zaujme. Pro případné dotazy mě můžete kontaktovat na emailové adrese xxx@xxx.cz.

S pozdravem,

Tereza Marková

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž
- Jiné

2. Jaký je Váš aktuální věk? (zapište prosím číslem)

3. Jakého nejvyššího vzdělání jste dosáhl/a?

- Ještě žádné
- Základní
- Středoškolské bez maturity
- Středoškolské s maturitou
- Vyšší odborná škola
- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské

4. Jaký je Váš rodinný stav?

- ženatý / vdaná
- zadaný/á
- v registrovaném partnerství
- svobodný/á

- svobodný/á
 - rozvedený/á
5. **Jak byste popsal svůj současný socioekonomický status? (vyberte nejbližší možnost)**
- Pracující
 - Student/ka
 - Nezaměstnaný/á
 - Na mateřské dovolené
6. **Kolik jste absolvovali seberozvojových kurzů s využitím zážitkové pedagogiky?**
- 1
 - 2 až 3
 - 4 až 5
 - 6 až 7
 - 8 a více