

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU
U ÚČASTNÍKŮ KURZU ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY
Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Kateřina Najmanová, rekreologie

Vedoucí práce: Mgr. Michal Šafář, PhD.

Olomouc 2010

Jméno a příjmení autora: Kateřina Najmanová

Název diplomové práce: Strategie zvládání stresu u účastníků kurzu zážitkové pedagogiky

Pracoviště: Katedra rekreologie

Vedoucí práce: Mgr. Michal Šafář, PhD.

Rok obhajoby diplomové práce: 2010

Abstrakt:

Záměrem práce je zpracování problematiky vztahu konkrétního zážitkově-pedagogického kurzu „Krajnice 2008“ a vybraných osobnostních charakteristik účastníků- strategie zvládání stresu. Předkládaná práce nejprve zpracovává teoretické základy zážitkové koncepce a oblasti psychologie osobnosti zaměřené na problematiku stresu zejména strategií zvládání stresu a následně interpretuje výsledky naměřené dotazníkem SVF 78, které statisticky signifikantně neprokazují vztah mezi danou intervencí a vybranými osobnostními charakteristikami účastníků, a aplikuje je na konkrétní principy zážitkově-pedagogických projektů.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, stres, strategie zvládání stresu

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovnických služeb.

Author's first name and surname: Kateřina Najmanová

Title of the master thesis: Strategies of stress management in participants of the experiential-based course

Department: Department of Recreology

Supervisor: Mgr. Michal Šafář, PhD.

The year of presentation: 2010

Abstract:

The objective of the thesis is to evaluate the relationship between experience-based educational course „Krajnice 2008“ and the participants' stress management strategies. The first part of the work assesses the theoretical foundations of experience-based learning and personality psychology focused on dealing with stress, and stress management strategies in particular. The second part of the thesis then interprets the results of a study of the relationship between participation in the course and the of stress management/coping strategies of its participants, measured using the SVF 78 questionnaire. The results of the study have shown no statistically significant relationship between the course's intervention and the participants' strategies of coping with stress. The results of the study are further used to analyse some of the principles of experiential educational projects.

Keywords: experiential education, stress, stress management strategies

I agree the thesis being lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Michala Šafáře, PhD., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržela zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 26. dubna 2010

.....

Děkuji Mgr. Michalovi Šafářovi, PhD. za pomoc, připomínky a cenné rady. Neméně pak za jeho vlídný a lidský přístup v průběhu zpracování diplomové práce. Dále děkuji účastníkům kurzu „Krajnice 2008“ za jejich ochotu spolupracovat a týmu za skvěle připravený a odvedený kurz.

OBSAH

1 ÚVOD	8
2 PŘEHLED POZNATKŮ	10
2.1 Psychologie osobnosti	10
2.1.1 Dynamická osobnost	11
2.1.2 Stres	11
2.1.2.1 Reakce na stres	14
2.1.2.2 Zvládání stresu	14
2.1.2.3 Strategie zvládání stresu.....	16
2.1.2.4 Osobnostní charakteristiky hrající roli při zvládání stresu.....	17
2.1.3 Stres a zážitková pedagogika.....	18
2.1.3.1 Prevence psychického poranění	19
2.1.3.2 Krize.....	21
2.1.3.3 Krizová intervence	22
2.1.3.4 Jak s teorií pracovat na kurzu.....	24
2.2 Zážitková pedagogika.....	28
2.2.1 Vymezení pojmů	28
2.2.2 Metody zážitkové pedagogiky.....	31
2.2.2.1 Metoda dramaturgie a cílování.....	31
2.2.2.2 Metoda motivace	34
2.2.2.3 Metoda zpětné vazby.....	36
2.2.2.3.1 Oblasti působení zpětné vazby	38
2.2.2.3.2 Modely využití zpětné vazby.....	39
2.2.2.4 Metoda realizace příběhů	43
2.2.3 Činitelé ovlivňující zážitkovou pedagogiku.....	44
2.2.3.1 Modely zón komfortu.....	44
2.2.3.2 Teorie optimálního prožívání.....	46
2.2.4 Prostředky.....	49
2.2.4.1 Hra- stěžejní prostředek zážitkové pedagogiky	49
2.2.5 Závěrem k zážitkové pedagogice	52
2.2.6 Výzkumy v oboru zážitkové pedagogiky	53
2.2.6.1 Problémy s terminologií.....	53
2.2.6.2 Problémy výzkum v zážitkové pedagogice.....	54
2.2.6.3 Rešerše článků.....	56
2.2.6.4 Výzkumy související s kurzy pobytu v letní přírodě	57
3 CÍLE PRÁCE	60
3.1 Výzkumné otázky	60

4	METODIKA	61
4.1	Výzkumný plán	61
4.2	Diagnostické metody	61
4.2.1	Dotazník SVF 78	61
4.2.2	Metody vyhodnocení	65
4.2.3	Popis kurzu	65
4.2.3.1	Identifikační prvky	65
4.2.3.2	Cíle kurzu a klíčová slova	65
4.2.3.2.1	Naplnění cílů	66
4.2.3.3	Prostředí	66
4.2.3.4	Dramaturgie kurzu	67
4.2.3.4.1	Propojení úvodu se závěrem.....	68
4.2.3.4.2	Hodnocení jednotlivých programů účastníky (hitace)	68
4.2.3.5	Účastnická skupina.....	69
5	VÝSLEDKY.....	71
5.1	Statistické zpracování	71
5.1.1	Srovnání zkoumané skupiny s populační normou	72
5.1.2	Posun pozitivních a negativních strategií	74
5.1.3	Pozitivní a negativní strategie u mužů a žen	74
5.2	Případové studie	77
5.2.1	Proband A	77
5.2.1.1	Diskuse k výsledkům probanda A.....	78
5.2.2	Proband B	79
5.2.2.1	Diskuse k výsledkům probanda B.....	79
6	DISKUSE	81
7	ZÁVĚRY	85
8	SOUHRN.....	87
9	SUMMARY	88
10	REFERENČNÍ SEZNAM	89
11	PŘÍLOHY	93

1 ÚVOD

Prázdniny, In Natura, Interes, Archa, Deja vu, Laterna, Ad Fontes, Schody do nebe a mnoho dalších. Za dvacet devět let nabídla Prázdňinová škola Lipnice neuvěřitelných 293 autorských kurzů (volně dle Holec, 2007). Kdyby měl každý takový kurz trvat pouhý týden, dostáváme se nad magickou hranici dvou tisíc „kurzodní“. Mohla bych pokračovat dále ve výčtu míst, instruktorských týmů, účastnických skupin nejrůznějšího věku. Domnívám se ale, že již tato čísla samotná jsou úctyhodná a vypovídající. Pro mě vypovídají o smysluplnosti takovýchto projektů. O tom, že lidem, kteří se účastní, otevírají oči, umožňují zažít nevšední, setkat se s novými lidmi i sami se sebou, poprat se s neznámým, začít nazírat na věci z jiného úhlu, umožní zastavit se pohybem, položit si otázky a také si na ně odpovědět, popostrčí je dále, snad někam posunou.

Příši snad, protože na poli zážitkové pedagogiky pracují lidé, kteří jsou o působení kurzů skálopevně přesvědčeni. Sami si jimi prošli jako účastníci, nezkušení instruktoři až se jim podařilo vyšplhat do pozic instruktorů „šéfů“. Realizací kurzů a přípravou na ně strávili týdny svého života, vložili do nich energii, čas, často vlastní prostředky. Všechen pot jim stál, tak říkajíc, za to. Na druhou stranu jsou zde lidé, kteří se na zážitkovou metodu dívají skrze prsty. Její působení se zdá málo doložené. Zážitková pedagogika se nevyskytuje v žádném dělení pedagogických směrů, jako obor není zakotvena a do současnosti považována za seriózní oblast. Existuje málo studií a výzkumů, které by její efekt dokázaly empiricky podložit.

Ptám se ale, proč existuje tolik autorských kurzů, kterých se veřejnost dobrovolně ve vlastním volném čase účastní? Proč vznikají stále nové autorské projekty? Proč se vyskytují na trhu firmy, které nabízejí vzdělávání pomocí této metody? Z jakého důvodu jsou firemní školení doplňována o zážitkové formy? Nač se realizují na desítkách škol v celé České republice adaptační pobyty pro nastupující třídní kolektivy?

I já jsem si od roku 1999 prošla zážitkově-pedagogickými kurzy jako účastník, instruktor, šéfinstruktor. Realizovala mnoho projektů pro skupiny od malých dětí až po dospělé klienty na vážených postech. Jak na sobě, tak na svých svěřencích jsem mohla pozorovat smysluplnost a účinnost takového počínání.

Uvědomuji si, že se jedná o oblast křehkou s velkou dynamikou bez specifických nástrojů pro její měření. Výzkumníci jsou tak závislí na nástrojích již připravených z oblasti sociálních věd. Takovýto nástroj (osobnostní dotazník SVF 78) jsem se rozhodla použít i pro svůj výzkum, který si klade za cíl zjistit, zda existuje vztah mezi

autorským zážitkově-pedagogickým kurzem a strategiemi zvládnání stresu u účastníků konkrétního projektu. Uvědomuji si, že tato metoda přináší mnohá rizika. Uvádím zde tedy nejen získané výsledky ale i problémy a faktory ovlivňující výzkum. Snažím se na ně poukázat a upozornit, aby jim mohly v budoucnu další výzkumy lépe předcházet.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Psychologie osobnosti

„Ne každý velký člověk je velkým člověkem.“

M.v E. Eshenbach

Každý jedinec je osobností stejně tak, jako každý z nás tento pojem použil nesčetněkrát. Jeho význam je na první pohled jasný. Na pohled druhý je patrné, že vystupuje v rozmanitých významech. Souvztažnost mezi psychologíí osobnosti a pedagogickými směry je více jak zřejmá. Neexistuje správná nebo nesprávná definice a proto představuji několik, které uvádí význam slova osobnost v psychologii a zároveň je vnímám jako úžeji související s tématem této práce.

Říčan (2007) se při definování osobnosti zaměřuje na tři významy (pojmy) osobnosti.

- Hodnotící pojem- skutečnou osobností je člověk výjimečný, pozoruhodný, vynikající.
- Psychická individualita jedince- míní se tím osobitost, odlišnost od jiných jedinců. V tomto směru se pak psychologie stává vědou o individuálních rozdílech, které se snaží popsat a vyložit. Cattell (in Říčan, 2007, 12) definuje osobnost jednoduše „jako to, co působí individuální rozdíly mezi lidmi.“
- Osobnost jako uspořádání celku psychiky- osobnost je zde pojímána jako duševní celek. Jedná se o rozčlenění psychiky na relativně samostatné složky, z nichž každá má určitou funkci.

Drapela (2008, 14) zase definuje osobnost jako „dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakce atd.“

Mikuláščík (2007, 109) vidí osobnost jako „integrováný celek duševních a tělesných vlastností, vnitřně organizovaný, dynamický, proměnlivý, adaptabilní a neopakovatelný... Osobnost je otevřená vlivům působení prostředí a jiných osobností ze sociálního prostředí.“

2.1.1 Dynamická osobnost

Vzhledem k oblasti zájmu této práce bych chtěla vyzvednout Mikuláščíkovo (2007) tvrzení, že je osobnost dynamická a otevřená vlivům. Neb právě v tomto vidím největší souvislost s působením zážitkové pedagogiky na jedince, který se tak může učit a rozvíjet. Pojem *dynamika osobnosti* reprezentuje dle Cejthamra a Dědiny (2010, 139) „...osobnostní dění určované působením vnitřních sil. Na tomto dění se podílejí všechny struktury osobnosti: kromě motivační, také poznávací, temperamentové, charakterové a postoje.“ Též autoři také zmiňují uplatnění vůle, respektive vědomých procesů v rámci dynamiky osobnosti.

Pavlovský et al. (2009, 197) do problematiky dynamiky osobnosti zahrnuje motivaci a vývoj osobnosti. Podle tohoto autora dochází k vývoji osobnosti díky postupným duševním a fyzickým změnám díky součinnosti procesu zrání a „procesu učení, které je zde chápáno v nejširším slova smyslu jako každé získávání nové zkušenosti ovlivňující chování a prožívání.“

2.1.2 Stres

„Úplné osvobození od stresu znamená smrt.“

Hans Selye

Jedním z konceptů vztahujících se k dynamické osobnosti, který je důležitou součástí této práce a ve společnosti se stává fenoménem o stále větším významu vzhledem k řadě negativních charakteristik současné zrychlující doby, je *stres*. Plamínek (2008) se zmiňuje o stresu jako o požadavku dnešní doby. Nebýt stresován se stává pro okolí podezřelý a tak lidská populace stále více využívá všech příležitostí stresovat se.

Termín stres byl dříve běžný v geologii pro tlak hornin. Teprve v průběhu 20. století došlo poprvé k experimentálnímu studiu tohoto jevu, který odstartoval kapitoly týkající se medicíny, psychosomatiky a psychologie zdraví. Za zakladatele první teorie stresu týkající se lidí, a ne zvířat jak tomu bylo dříve, je považován Hans Selye. Schreiber (in Křivohlavý, 2001, 167) píše:

„Při jedné schůzce (když se scházeli učitelé české i německé lékařské fakulty Karlovy univerzity...) jeden z účastníků seznámil ostatní se zvláštním

pozorováním: Když se pitvají dlouho hladovějící krysy, všechny části jejich těl mají nižší váhu (atrofují), s výjimkou nadledvin. To jsou- jak se později ukázalo- hlavní stresové endokrinní žlázy....“

I Seley pracoval nejdříve výlučně se zvířaty. Je považován za zakladatele tzv. kortikoidního pojetí stresu (tj. studia zvýšené funkce nadledvinek ve stresových situacích). Jeho práce sklidila v pozdější době kritiku z důvodu, že nezohledňoval duševní stránku člověka. Od dob prvních zkoumání stresu se touto problematikou zabývalo mnoho dalších osobností (Lazarus, Schreiber, Cannon, Folkman a další).

Těžké situace byly, jsou a budou. Život celé společnosti se zrychluje, stává se rušnějším a náročnějším. Slovo stres se stalo postupem času velmi často (ne vždy adekvátně) užívaným v každodenní komunikaci. Je tedy důležité si tento termín definovat.

Doležal, Lacko, Máchal et al. (2009, 305) chápou stres jako „psychický stav, který vzniká jako reakce na zátěž organismu.“ Nebo lze dle těchto autorů označit stres za „souhrn fyzických a duševních reakcí na nepřijatelný poměr mezi skutečnými nebo představovanými osobními zkušenostmi a očekáváními.“ Z tohoto shrnutí pro mne vyplývá jako důležité, že se jedná o odpovědi jak fyzického tak duševního rázu, které fungují jako určité mechanismy, jenž umožní organismu vyrovnat se s nepříjemnou a pro něj nebezpečnou situací.

Hartl (2004, 263) říká, že stres je „nadměrná zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci; liší se od reakce, v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem; rozsah psychologických stresorů je individuálně rozdílný a velmi široký; rozdílná je i tolerance na stres.“ Tato definice obsahuje několik termínů, které budou pro lepší pochopení vysvětleny níže.

Doležal et al. (2009, 306) dělí stres do čtyř druhů:

- **Eustres**- pozitivní zátěž, která v přiměřené míře stimuluje jedince k vyšším nebo lepším výkonům
- **Distres**- nadměrná zátěž, která může jedince poškodit a vyvolat onemocnění
- **Hyperstres**- stres překračující hranice adaptability
- **Hypostres**- stres nedosahující obvyklých tolerancí stresu

Na druhou stranu Křivohlavý (2001) označuje stresovou situaci jako takovou, která je nad možností daného jedince tuto situaci zvládnout a vede k vnitřnímu napětí (strain) s kritickým narušením rovnováhy organismu. Což mírně vyvrací výše uvedené dělení stresu. Křivohlavý, stejně jako většina dalších autorů, zmiňuje pouze distres a eustres.

Distres považuje za negativně prožívaný stres. Tímto termínem pak označuje situaci subjektivně prožívaného ohrožení jedince s velmi negativními emocionálními příznaky. Člověk tak pociťuje distres ve chvíli, kdy se domnívá, že není schopen danou situaci vyřešit. Eustres naopak vyjadřuje takový emocionální zážitek, kde nedochází k negativním emocím. Jedná se o situace, které přinášejí radost, ale zároveň očekávají určitou námahu. O tomto stavu se dá také hovořit ve chvílích, kdy se člověk z vlastní vůle dostává do krajních situací rizika (tj. sportovní výkony, neprověřené postupy, nové situace aj.)¹

Podle Jonese a Moorhouse (2010) se vyskytují dvě podoby stresu. *Akutní stres a chronický stres*. Typickými příznaky akutního stresu jsou „záchvaty“ se střídáním klidových období (tj. například stres v práci vystřídaný návratem do klidného prostředí domova). Chronický stres nastává ve chvíli, kdy jeden záchvat stresu stíhá druhý a nenastávají mezi nimi zmiňovaná klidová místa.

Mluvíme-li o stresu, mluvíme tedy o situaci, kdy se člověk nachází pod určitým tlakem. Tento tlak způsobují nepříznivé vlivy, jež označujeme za *stresory*.

Hartl (2004, 263) definuje stresor jako „činitel vnějšího prostředí, jehož dopad na organismus vyvolá stresovou reakci.“

V teorii stresu se však nemluví jen o stresorech jakožto zatěžujících vlivech vedoucích k napětí, ale i o tzv. *salutorech*. Ty jsou považovány za faktory, které člověka v těžkých situacích posilují a povzbuzují jej v pokračování v boji se situací. Takovými faktory může být smysluplnost vykonávané činnosti, uznání lidí, kterých si sami vážíme atp. (Křivohlavý, 2001).

Za stresory jsou obvykle pokládány faktory vnějšího prostředí, mezi něž Doležal et al. (2009) řadí fyzikální faktory, události, zodpovědnost, práci či školu, nesplněná očekávání, osobní vztahy aj. Pro Křivohlavého (2001) se paleta stresorů dá rozdělit na ty, které mají vztah s prací (příliš mnoho práce, časový stres, odpovědnost, nevyjasněné pravomoci, kariéra, nezaměstnanost), dále pak související s hlukem, poruchami spánku,

¹ Spojitost s tímto jevem je patrná také v kapitolách Modely Zón komfortu a Teorie optimálního prožívání.

vztahy mezi lidmi, nesvobodou a pocití bezmoci, dlouhodobým napětím a omezeným prostorem.

2.1.2.1 Reakce na stres

Stres způsobuje v lidském organismu psychickou a fyzickou reakci. Psychická reakce zahrnuje přizpůsobení, úzkost a depresi. Pokud trvá působení stresorů dlouho, může dojít k rozhodnutím, jejichž důsledkem je úzkostné nebo depresivní chování. Jinak také tzv. únik nebo ústup. Fyzické reakce na stres organizuje lidský mozek, který má za cíl situaci překonat. Zároveň vyvolává v těle fyziologické reakce, které umožňují aktivovat rezervy pro útěk nebo boj (Doležal et al. 2009).

Též autoři rozdělují průběh stresu do čtyř prohlubujících se stádií:

Poplachová reakce- organismus člověka pomocí nejrůznějších neurotických reakcí začíná upozorňovat, že je narušena jeho rovnováha. Tyto podněty jsou většinou do určité intenzity přehlíženy. Ve chvíli, kdy jsou postřehnuty, existují pouze dvě volby. Buď musí být odstraněna příčina stresu, nebo si pomůže zmírnit projevy jiným způsobem (např. léky).

Vznik odolnosti- jedinec si postupně zvyká na projevy stresu. Musí zároveň zvyšovat dávky, které mu pomáhají tento stav tlumit.

Vznik nemoci- pokud stresové situace přetrvávají déle, přidá se k nim nová záležitost popřípadě nové souvislosti, může se stát, že dojde ke vzniku somatických nebo psychických onemocnění.

Zhroucení- zhroucení organismu, které může končit až smrtí, nastane v případě, pokud jedinec ignoruje veškeré předchozí příznaky a nedokáže svůj životní styl, postoje, hodnoty aj. změnit ku prospěchu zvládnutí stresových situací.

2.1.2.2 Zvládání stresu

Dovolím si tvrdit, že neexistuje člověk, který se nedostal do žádné stresové situace a nikdy se s žádnou nemusel vyrovnávat. Situace, které jsou pro nás nepříjemné, nežádoucí, se snažíme zvládat. Způsoby jakými to děláme, jsou různé, stejně jako je různá i jejich účinnost.

Lazarus (in Křivohlavý, 2001, 69) vytvořil nejužívanější definici zvládání stresu: „Zvládáním se rozumí proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující jeho zdroje.“

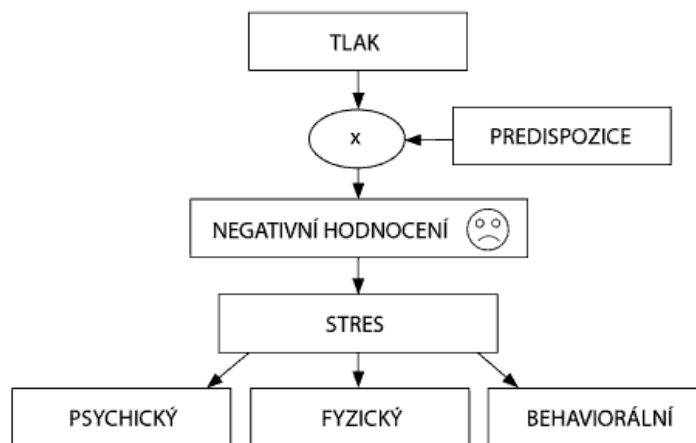
Hartl (2004) rozděluje zvládání stresu na *adaptivní* a *neadaptivní*. Za adaptivní označuje úspěšné zvládání stresu, které pomáhá zmírnění naléhavosti problému. To má za následek, že má člověk pocit schopnosti běh událostí ovlivňovat. Z toho vyplývá, že za neadaptivní označuje to zvládání stresu, které je neúspěšné. Patří sem řešení agresí, riskováním, únikem od reality aj.

Ve své další definici říká Lazarus (in Křivohlavý, 2001, 70), že „jádem zvládání je využívání snah (jak intrapsychických, tak typu určité aktivity) řídit (monitorovat, ovládnout, minimalizovat, zmenšovat, tolerovat) vnitřní či vnější požadavky, které těžce doléhají na člověka (a konflikty mezi nimi).“ Od snah, které zde zmiňuje Lazarus a které jsou otázkou volního jednání, je třeba odlišovat přirozené (vrozené) zvládací reakce (coping reactions), jež probíhají bez účasti lidského vědomí.

Obecně je celá problematika zvládání stresu označována pojmem *coping*. Tento termín je odvozen od řeckého *kolaphus*, což v originále znamenalo ránu uštědřenou protivníkovi v boxu. Celý proces zvládání těžkostí je někdy označován i dalšími termíny jako je *čelení stresu*, *moderování stresu* nebo *stress management*.

Slova coping a zvládání Hartl (2004, 307) vysvětluje jednotně jako „schopnost člověka přiměřeně se vyrovnat s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadhraniční zátěž; může jít také o změnu vnímání situace nebo změnu postoje.“

Jones a Moorhouse (2010) představují v následujícím modelu, jak chápou stres a jeho účinky a také z něj dle autorů vyplývá návod jak se se stresem vypořádat. Hlavní složkou modelu je tlak (vzhledem k předcházejícím teoriím předpokládám, že je nahraditelný také pojmem stresor), který v člověku může vyvolat stres, jehož míra je ale ovlivněna vrozenými predispozicemi ke stresu (jeho prožívání, zvládání, způsob hodnocení stresu nebo uvažování o něm). Stres pak v jedinci způsobí určitou reakci, která je podle autorů psychického, fyzického nebo behaviorálního rázu (popřípadě jejich kombinací).



Obrázek 1. Model působení a zvládnání stresu (Jones & Moorhouse, 2010, 65)

2.1.2.3 Strategie zvládnání stresu

Jak uvádí Křivohlavý (2001) byly již před čtvrt stoletím vytypovány dva druhy strategií zvládnání stresu. A to strategie zaměřené na řešení problému, při kterých jde o vyvinutí vlastní aktivity a snahu konstruktivně řešit danou situaci zejména pomocí intelektových schopností (například odstranit to, co působí obavy nebo likvidovat stresové vlivy). Druhé strategie jsou orientované na vyrovnávání se s emocionálním stavem, který se radikálně změnil v důsledku stresu (například snížení míry obav a strachu či snížení míry zlosti).

Halonenová a Santrock (in Nakonečný, 2003) považují za základní strategie stresu:

- **Strategii aktivně-kognitivní-** aktivní nacházení pozitivních alternativ
- **Strategii aktivně-behaviorální-** redukování napětí například cvičením, sdílení potíží s přáteli
- **Strategii vyhýbání se-** k redukci napětí dochází například pitím, kouřením, ale i straněním se lidí v případě prožívání hněvu

Širší paletu strategií zvládnání stresu uvádí Lazarus a Folkmanová (in Křivohlavý, 2001, 86):

- Konfrontační způsob zvládnání stresu.
- Hledání sociální opory.
- Plánované hledání řešení problému.

- Sebeovládání (uklidnění emocionálního vzrušení).
- Přijetí osobní odpovědnosti za řešení situace.
- Snaha vyhnout se stresové situaci a utéci z ní.

Z výše uvedeného lze odvodit, že existují strategie, které lze a které nelze doporučit. A to zejména z hlediska jejich efektivity. První skupina zvládnání stresu umožňuje, do druhé náleží strategie, které od stresové situace jen odvádějí pozornost, ale neřeší ji. Efektivitu zvládnání stresu z psychologického hlediska vidí Křivohlavý (2001) ve schopnosti snížení psychického vzrušení, navrácení se k normální činnosti či pokračování v započatém díle. Dá se za něj také počítat zralejší postoj k realitě jakožto pozitivní změna osobnosti.

2.1.2.4 Osobnostní charakteristiky hrající roli při zvládnání stresu

Feldman (in Nakonečný, 2003, 347) definuje zvládnání stresu jako „úsilí kontrolovat, redukovat nebo se naučit tolerovat hrozby, které vedou ke stresu.“ Z toho vyplývá, že se na zvládnání stresu podílejí faktory osobnosti stresovaného jedince.

Psychologie osobnosti mluví o osobnostních charakteristikách. Každá z nich má jiný vztah k zvládnání stresových situací. Rotter v roce 1966 učinil výzkum, který spočíval v zjišťování rozdílů mezi lidmi v tom, jak přistupují k obtížím. Na jedné straně spektra se objevili lidé, kteří jsou ochotni jít sami do boje na základě vlastních možností a dovedností (autor označil tuto schopnost za *interní locus of control- vnitřní řízenou vlastní činnost*). Na druhé straně jsou lidé, kteří čekají na vnější zásah a nejsou schopni vyvinout vlastní iniciativu (*external locus of kontrol- řešení by mělo přijít z vnějšku*). Mezi těmito extrémy se podle studie pohybuje většina populace (Křivohlavý, 2001).

Studiu lidí úspěšně či méně úspěšně zvládajících stres se věnovalo mnoho odborníků. Feldman (in Nakonečný, 2003) dělí typy osobnosti do tří kategorií, Wernerová používá termín *resilience* při studiu dětí na ostrově Kauai, Antonovsky zaměřuje svou pozornost na Židy přeživší holocaust (in Křivohlavý, 2001) atd. Cílem této práce není uvádět výčet všech osobnostních charakteristik ovlivňujících zvládnání stresových situací. Chci ale upozornit na fakt, že se při práci s lidmi na kurzech pracuje s jednotlivci, kteří jsou zástupci velmi pestré škály osobnostních charakteristik. Každá situace, aktivita, hra, atmosféra na každého z nich působí jiným způsobem. Zatímco

jeden se cítí velmi příjemně, druhý bojuje se situací pro něj již velmi stresovou. Každý z nich se pak s danou situací bude vyrovnávat po svém.

2.1.3 Stres a zážitková pedagogika

„Výrazný, kontroverzní, motivující, neodbytný, vytrhující okolí ze statického bosáckého poklidu k překonávání limitů. A taky se v jeho blízkosti někdo zraní.“ Takto přirovnává Válek (2007,200) autorské kurzy Prázdninové školy Lipnice k známé osobnosti strýce Pepina z Postřizín. Na první pohled by se mohlo zdát, že se jedná o nepochopitelnou citaci vytrženou z kontextu. Dle mého říká o zážitkově-pedagogickém kurzu mnohé. Psychická zátěž funguje v takovémto projektu jako cesta jak rozvíjet dovednosti, posouvat hranice a bariéry v učení.

Jak jsem již zmiňovala výše, stres je mincí o dvou stranách. Vedle nepříjemného distresu je zde i příjemně rozechvívající eustres, díky kterému se může jedinec něčemu novému naučit. Na druhou stranu vyžaduje tento princip důraznější přihlídnutí k psychickému bezpečí účastníků. (Budu-li v následujících odstavcích hovořit o bezpečnosti či bezpečném prostředí, bude se týkat pouze účastnické skupiny. I přes fakt, že jde v případě instruktorů v rámci realizace kurzu o kombinaci intenzivního emočního zapojení, psychické zátěže s fyzickou aktivitou, spánkovou deprivaci atd.) Tato kapitola si klade za cíl poskytnout základní poznatky pro orientaci v oblasti psychické bezpečnosti přímo na zážitkově-pedagogických kurzech.

Pro každého účastníka se stává kurz nestandardním prostředím, kde se odehrávají velmi nestandardní věci. Hovoří se o dosahování a překračování hranic, tzv. rozšiřování zóny komfortu (viz. kapitola Modely zón komfortu) atd. Žádný kurz není v žádném případě cíleně směřován k vyvolávání krize. Účast na takovémto kurzu však již svou podstatou znamená silnou zátěž. V souvislosti s fyzickým bezpečím účastníků je formulováno mnoho bezpečnostních standard. Bezpečnostní standardy pro psychický svět účastníka ale neexistují nebo jen v minimální míře. V posledních letech je ale stále více toto téma otevíráno. Jako důkaz považuji například vznik kurzu Prázdninové školy Lipnice „Psychoseminář“. Jedná se o metodický seminář, který je určen lidem pracujícím se zážitkovou pedagogikou a zájmem o programy s psychologickým potenciálem. „Seminář by měl poskytnout základy krizové intervence, tedy jakési krizové první pomoci. Měl by napomoci rozeznávání rizik i potenciálu programů, které mohou jít hlouběji do psychiky člověka“ (<http://www.psl.cz/psychoseminar>; 9.4.2010).

Dle Hyťhy (2007) se psychicky náročné situace a jejich okolnosti na kurzech velmi liší v závislosti na použitém prostředku, lidech (účastníci i tým) a cílech kurzu. Podle toho je vystupňována zátěž a vytvořeny podmínky pro učení. Tato intenzita je dle autora důležitým hybatelem dynamiky kurzu a působí na změny v prožívání jednotlivce i skupiny.

Otázkou zůstává, zda existuje možnost vytvořit stoprocentně bezpečný program. Vzhledem k počtu proměnných a ovlivnitelnosti některých faktorů si mohou být téměř jista, že je to nemožné. Mezi ovlivnitelné věci řadí Hyťha (2007) psychickou náročnost aktivit a jejich uvážené zařazování. Na druhé straně je tu osobní příběh (anamnéza), se kterým každý účastník přichází. Téměř každou aktivitu lze po uvážení uvést s minimem pravidel nebo s využitím stresující varianty (časové, fyzické či jiné omezení, denní doba, způsob motivace aj.).

Každý účastník může mít v rámci své osobní historie prodělanou traumatickou zkušenost, kterou může týmem vytvořená situace připomenout. Jedná se o „tzv. *posttraumatický stres*, stav vyvolaný vzpomínkou na šokující událost jako např. znásilnění nebo dlouhodobé těžce stresující zážitky...“ (Nakonečný, 2003, 343). Jako příklad mi poslouží dobře známý večerní program „Kasino“², do kterého byla instruktory na nejmenovaném zážitkově-pedagogickém kurzu zařazena i tradiční „ruská ruleta“. Pocit nejistoty, zda v zásobníku je či není náboj (samozřejmě jeho náhražka) měl zvýšit napětí situace a celý večer zpestřit. Tento záměr byl v účastnické skupině velmi úspěšný. Až na jednu účastnici, která před několika lety zažila při cestování Jižní Amerikou podobný pocit při přepadení autobusu. Pocit hlavně u spánku tak vyvolal její v minulosti prodělanou traumatickou zkušenost. Nebudu se snažit vyčíslvat jak malá pravděpodobnost, že se někdo takový na kurzu objeví, je. Nikdo z instruktorů nemohl předpokládat, že si kdokoli ve svém životním příběhu podobnou zkušenost přinesl. Uvádím tento příklad pro představu křehkosti práce v experimentálním zážitkovém prostředí.

2.1.3.1 Prevence psychického poranění

Při používání zážitkové pedagogiky je třeba vést v patrnosti to, jestli je skupina nebo jedinec připravena na konfrontaci. Jestli ji účastník unese a do jaké míry bude on či celá skupina tímto zážitkem poznamenána. Jestli se nemůže stát, že bude na kurzu

² Hra „Kasino“- večerní malostrukturovaný program, kdy účastníci prožívají atmosféru kasina (hrají tradiční i méně tradiční hazardní hry, disponují s penězi platnými právě ten večer atd.)

otevřena Pandořina skříňka, kterou se nepodaří na kurzu úspěšně uzavřít. Koukolík (in Válek, 2007) považuje člověka ne za bytost myslící, která prožívá emoce, ale za bytost emocionální, která občas myslí. A právě proto považují téma psychické bezpečnosti účastníků za složitější než by se mohlo zdát.

Holec et al. (1994) zmiňují čtyři základní pravidla pro uvádění psychologických her a psychicky náročnějších programů:

- Nenechávat psychologicky náročné programy na závěr kurzu
- Každý má právo se hry neúčastnit a s touto možností musí být předem obeznámen
- Účastníci by měli mít možnost se k výsledkům vyjádřit. (Takové vyjádření veřejnou formou není ale možné pro každého. A tak by měla být vyhrazena možnost, kdy jsou instruktoři k dispozici k soukromým rozhovorům.)
- Přistupovat ke hře poctivě (tzn. Raději ji dle uvážení zbavit pomyslných ostrých hrotů a dopad tak zmírnit.)

Prázdninová škola Lipnice jako člen Outward Bound³ ustanovila bezpečnostní standardy prevence psychického zranění následujícím způsobem (upraveno dle skript Psychoseminář Prázdninové školy Lipnice, 2009):

- **Neexperimentovat na lidech.** Pohybovat se uvnitř hranic vlastních instruktorských znalostí a možností. Program je nutno dobře znát (ideální je účastnická zkušenost). Důležité je také mít pod kontrolou vlastní motivaci neboť metody, které se na kurzech používají, mohou balancovat na hraně s manipulací.
- **Neotvírat témata,** která nemůžeme kvalitně uzavřít. (Vzhledem k faktu, že jsou na kurzech otevírána silná témata, se jeví tato zásada jako velmi obtížná. Instruktor musí být schopen v případě rizika přetrvávající krize jej nejen odhalit ale informovat účastníka i o možných formách pomoci doma.)
- **Znát rizika.** Toto pravidlo se jeví jako velmi jednoduché, podložíme-li program ještě vlastní účastnickou zkušeností, můžeme nabýt dojmu, že se nemůže nic stát. Sebenáročnější aktivita v sobě ale skrývá potenciál zaútočit na citlivé

³ OUTWARD BOUND je organizací založenou Kurtem Hahnem v roce 1941 na území Velké Británie. Od této doby se rozšířila do celého světa, kde pod společnou značkou a na základě stanovených principů a pravidel realizuje dobrodružné a zážitkové programy pro školy, vojsko, zaměstnance firem aj. Tato organizace je v České republice zastoupena Outward Bound- Českou Cestou s.r.o. (s její neziskovou částí Prázdninovou školou Lipnice) a na Slovensku Štúdiem Zážitku- Outward Bound Slovensko. Obecně je považována za rodiště experimentálního učení- zážitkové pedagogiky a celosvětově uznávaná.

místo účastníka, o kterém instruktor nemusí vůbec vědět. Eliminace těchto rizik spočívá v kvalitní zpětné vazbě po programu a možnosti individuální konzultace v případě potřeby.

- **Deklarovat možnost volby**, zda absolvuje program či nikoliv. (Důležitým faktorem je skupinová konformita. Často je pro jednotlivce velmi obtížné jít proti nadšení celé skupiny.)
- Jasně **deklarovat možnost říci i během programu „stop“**. (Zde se vyskytuje obdobný problém jako u předchozího pravidla.)
- O psychickém stavu jednotlivců i skupiny **pravidelně mluvit v týmu**. (Toto umění vyžaduje celodenní všímavost celého týmu a schopnost reagovat na změny ve skupině.)
- Věnovat **zvýšenou pozornost** vybraným (problémovým, rizikovým) účastníkům. (Účastník musí mít oprávněný pocit, že je v bezpečí a že se má v případě nouze o koho opřít. Všímavý tým může číst signály, které svědčí o možných rizicích. Na druhou stranu by neměla být tomuto jedinci věnována přehnaná pozornost a péče. Například v případě lidí s hysterickými rysy by to mohlo vést i k velmi agresivnímu způsobu upoutávání pozornosti jako je omdlévání aj.)

Válek (2007, 172) dodává ještě osmé pravidlo, ve kterém zmiňuje, že by kurz „v žádném případě neměl cíleně směřovat k vyvolání krize.“

2.1.3.2 Krize

„Úspěšní lidé vidí v krizi čas pro změnu- z méně na více, od menšího k většímu.“

E.L.Cole

V souvislosti s psychickým bezpečím zmiňují autoři skript Psychosemináře Prázdnivé školy Lipnice (2009) pojem krize a rozebírají krizovou intervenci jakožto odbornou práci člověkem v krizové situaci.

Krizi považují Číňané za období nabitě prožitky, zajímavostí, ale bohužel i bolestí. Nezajímavé časy, kdy se nic neděje, popisují jako období bez krize (Vodáčková et. al, 2007).

Tatáž autorka (Vodáčková, 2007, 28) krizi chápe „jako subjektivně ohrožující situaci s velkým dynamickým nábojem, potenciálem změny. Bez ní by nebylo možné dosáhnout životního posunu, zrání.“ A dodává, že „v krizi je každý subjekt, jehož stav, který se projevuje zdánlivě bezdůvodným oslabením jeho regulativních mechanismů, je tímto subjektem samotným vnímán jako ohrožení vlastní existence.“

Vymětala (in Vodáčková et al., 2007, 29) definuje krizi v oblasti psychosociální „jako důsledek střetu s překážkou, kterou nejsme schopni vlastními silami, vlastními vyrovnávacími strategiemi, eventuálně za pomoci nám blízkých lidí, zvládnout v přijatelném čase a navyklým způsobem.“

2.1.3.3 Krizová intervence

V průběhu několikadenního zážitkového projektu se každý účastník dostává do střetu s mnoha výzvami a tedy i překážkami, které v dané situaci musí řešit. Ty by měly být stanoveny do takové výše, která bude pro účastníka záležitostí nelehkou ale splnitelnou (viz. kapitoly Teorie optimálního prožívání a Metoda motivace). V případě, že se jedinec nedokáže s překážkou vyrovnat sám ani za pomoci skupiny, přichází na scénu krizová intervence instruktorského týmu.

Vodáčková et al. (2007) předpokládá, že v krizové situaci se může ocitnout každý člověk (tj. i zdravý). V obsahu krizové intervence vidí druh odborné práce s člověkem, který se ocitl v krizové situaci. Zásah (intervence) tohoto pracovníka (v našem případě instruktora) musí být aktivní a velmi rychlý, potažmo okamžitý.

Pokud si představíme životní situaci účastníka, který je v krizi, jako okraj propasti, pak stojí nad jejím okrajem a bojí se pohnout, protože vidí jen propast. Instruktor se v tu chvíli staví do role člověka, který okamžitě přispěchá na pomoc a vyvede účastníka od okraje propasti. Při kurzovní krizové intervenci se zaměřuje instruktor na blízkou minulost (kdy a jak krize vznikla) a na blízkou budoucnost (volně dle skript Psychoseminář Prázdňinové školy Lipnice, 2009).

Opět se vrátím k čínské kultuře, kde se pro znak označující krizi používá složenina ze dvou částí (nebezpečí a příležitosti). Často si totiž uvědomujeme negativní nebezpečnou stranu této situace a zapomínáme na potenciál změny v ní. Jedná-li se o rychlý instruktorský zásah, může se podařit změnit vnímání krize ze strany účastníka do takové míry, že je položen základ k jejímu zvládnutí a tak využití pro vlastní posun.

Skripta Psychoseminář Prázdninové školy Lipnice (2009) uvádějí typy krizí, se kterými je možné se na kurzu setkat:

1. **Situační krize**- předurčuje ji událost způsobená nepředvídatelným stresem, který se objeví jako reakce na vnější příčiny (ztráta, změna, volba aj.). Každý účastník je ale jinak odolný a tak je těžké stanovit společnou hranici.
2. **Krize pramenící z náhlého traumatizujícího stresoru**- tyto krize jsou vyvolány velmi silným vnějším stresem, nad kterým nemá účastník žádnou kontrolu. V běžném životě se jedná o situace jako úmrtí blízkého, znásilnění atd. Na kurzu se může extrémní stres objevit v případě závažné situace ohrožující život nebo zdraví některého z účastníků.
3. **Krize pramenící z psychopatie**- k této krizi by nemělo dojít, pokud jsou vyplněny bez zatajování důležitých informací zdravotní deklarace (tzn. Účastník nezatají jakoukoli psychiatrickou péči ani psychofarmaka, aby si kurz takřkajíc „lépe užil“). Z diagnostického hlediska se může jednat o jedince s poruchou osobnosti, neurotickými obtížemi, závislé na alkoholu nebo drogách aj.
4. **Krize zrání, vývojová krize**- objevuje se tam, kde zdárně neproběhla přirozená vývojová fáze. Takováto krize se dá očekávat u účastnických skupin v tzv. citlivých obdobích (například na kurzech GO!, kde se pracuje s adolescenty, ale také na kurzu „Deja Vu“, který je určen pro starší padesáti let).
5. **Psychospirituální krize**- jedná se o poměrně moderní pojem. U takového člověka se objevují alternativní hlasy volající po akceptaci transcendentálního obsahu. Jinak řečeno se takový účastník setkává s něčím, co jej přesahuje. Instruktor mu může v takové situaci poskytnout jen pocit bezpečí a čekat kam se krize ubere.
6. **Neodkladné krizové stavy**- tyto stavy mohou souviset s nekontrolovatelnou zlostí, agresí, úzkostí, dezorganizovaným chováním nepodléhajícím kontrole aj. Zásah spočívá v navázání kontaktu s účastníkem a hledání bodů, které zajistí rychlou a účinnou stabilizaci stavu a nabídnutí, co nejvhodnější návazné péče.

Pokud instruktorský tým nedokáže náznaky krize účastníka odhalit a on v ní uvízne bez řešení, může dojít k chronickému stavu a to až k symptomům duševního nebo tělesného onemocnění. Není smyslem této práce pokračovat dále v popisu možnosti vzniku syndromu psychického ohrožení a jeho detailního líčení. Za důležité ale

považují akcentovat, že práce s lidmi s různými životními příběhy v rovině zážitkové pedagogiky je velmi křehkou záležitostí, kterou by si měl každý instruktor stále uvědomovat.

Typy krizí na kurzu podle závažnosti dělí autoři skript Psychosemináře Prázdninové školy Lipnice (2009) do čtyř následujících úrovní:

1. **Rozhovor a uzavření**- v této situaci se nejedná o reálné nebezpečí. Lze ji zvládnout rozhovorem, kdy účastník reaguje na kurzovní situaci neadekvátně (uzavře se, je nepříjemný ke svému okolí, nechce mluvit aj.). Jedná se většinou o krátkodobou záležitost bez dopadu na další průběh kurzu.
2. **Rozhovor a dohoda**- může se stát, že účastník prožil dříve pře kurzem trauma nebo závažnou životní událost, kterou nemusel nutně uvést do zdravotní deklaráce. Stejně jako u předchozího případu se může projevovat sníženou komunikací, uzavřeností aj. Zde je nutno posoudit závažnost takovéto krize a navrhnout dohodu pro další průběh kurzu (například bude účastník informován o jakémkoli náročnějším programu předem).
3. **Transport možný**- společně s účastníkem zvažujeme možnost jeho odjezdu z kurzu. Je to v případě, že jeho projev ohrožuje průběh celého kurzu a je pro samotného účastníka nepříjemný (Může jít o psychické i fyzické příznaky jako zrychlené tempo řeči, hypoventilace v konkrétních situacích, nespavost aj.) Účastník je stále schopen sám posoudit celou situaci.
4. **Transport nutný**- velmi vyhrocená situace, kdy je účastník nebezpečný sám sobě nebo celému okolí (bizarní myšlenky, sklony k agresi, sebevraždě aj.) Je nutný okamžitý transport do bezpečného prostředí nejlépe záchrannou službou.

2.1.3.4 Jak s teorií pracovat na kurzu

Výše jsem v teoretické rovině popsala pojem stres, zvládnání stresu, strategie zvládnání stresu (vyrovnávací, copingové strategie) atd. V následující části se zaměřuji na využití a práci s touto teorií přímo na zážitkově-pedagogických kurzech. Následující informace jsou čerpány výlučně ze skript Psychoseminář Prázdninové školy Lipnice (2009), která se jako jediná na poli české zážitkové pedagogiky touto problematikou zabývají, a doplněny postřehy z vlastní praxe.

Autoři upozorňují na vrozené reakce na stres, kterými jsou aktivní útek nebo útok, při kterém se zvyšuje celková energie organismu připraveného tímto způsobem na

fyzický výdej. Na kurzu se může jednat o nadměrnou aktivitu, zvýšenou verbální agresivitu vůči týmu nebo jiným účastníkům atd. Druhou reakcí je inhibice celé aktivity, která má původ v napodobování mrtvého. V přeneseném významu se tak chová i účastník, jenž se snaží stát neviditelným, nekomunikuje, straní se skupiny atd. Takovýto účastník je pro tým díky své záměrné nevýraznosti náročněji naležitelný.

Základním úkolem těchto vrozených reakcí je přežití organismu. Na kurzu hrozí u účastníka, který reaguje aktivačně, napadení nebo útek. V opačném případě lidé reagující útlumem, ztuhnou (hlavně v podobě myšlenkových pochodů) a přestanou komunikovat. Instruktor by neměl být překvapen ani následujícími mechanismy chránícími jedince zejména před psychickou bolestí:

- **Regrese**- jedná se o návrat do dřívějšího vývojového stupně, který se může projevit pláčem, schoulením, překvapující infantilitou aj.
- **Potlačení**- se objeví ve chvíli, kdy je událost, prostředí nebo jedinec sám o sobě vnímán tak bolestně, že vlastně není vnímání schopen (například si nedokáže v tu chvíli vybavit událost). Účastník se v daný moment potřebuje vzpamatovat a není vhodné ho k ničemu nutit.

Pokud se vrátím ke copingovým strategiím (tedy strategiím pro účastníka přirozeným a sebezáchovným) je pro práci instruktora důležité vědět, že se při intervenci může spolehnout také na účastníka samotného. Hlavní je tedy pomoci mu tak, aby byl schopen nalézt a využít vlastní copingové strategie, které si do jisté míry uvědomuje a které částečně dokáže měnit.

Na rozdíl od mechanismů zmíněných výše je coping vnímán jako vědomý nástroj. Proto je vhodné přivést účastníka do kontaktu s vlastními pocity (ulevuje jak pláč, tak hněv). Jakákoli emoce je lepší než bezradnost či netečnost. Účastník by se měl díky zásahu instruktora zorientovat ve svých pocitech. Uvádím jako příklad jen několik možných cest (v realitě jich je samozřejmě mnohem více a jsou ovlivněny okolnostmi a působícími faktory):

- Vedeme k vnímání tělesných prožitků a potřeb (jako indikátoru toho, co se děje).
- Navazování kontaktu s vlastními potřebami, jejich vnímání a akceptaci.
- Pomůžeme při orientaci v situaci (upřesnění, zpřehlednění a uspořádání dostupných informací).
- Ptáme se po užívání starších zkušeností (pozitivních i negativních).

- Celkově směřujeme k posilování víry a naděje.
- Akcentujeme možnost sdílet a sdělovat pocity ostatním.

Pro uzavření této kapitoly týkající se propojení teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi zážitkově-pedagogických kurzů uvádím model, který naznačuje krizovou intervenci na kurzu vyobrazenou ve čtyřech krocích:



Obrázek 2. Model krizové intervence na kurzu (Skripta Psychoseminář Prázdninové školy Lipnice, 2009, 24)

1. **Navázat vztah a zjistit, o co jde**- nenásilně nabídnout účastníkovi svou přítomnost a vybídnout jej jednoduchými otázkami ke sdílení.
2. **Vytvořit zakázku**- účastníka informovat o hranicích pomoci, které jsou v daném rozsahu kurzu možné.
3. **Posoudit a rozhodnout**- výstupem z této fáze je rozhodnutí, zda je pro účastníka bezpečné, aby na kurzu zůstal. Tým musí posoudit, jakou míru rizika přináší jeho setrvání pro něj samotného, účastnickou skupinu i pro instruktory.
4. **Formulovat, co dál**- v případě, že účastník na kurzu zůstává, je třeba vytvořit strategii, kolik pozornosti mu bude instruktorským týmem věnováno. Pakliže z kurzu odjíždí, je nutné s ním probrat i nabídku krizové intervence. (Je zde také možnost nabídnout vzájemný kontakt po kurzu.)

V průběhu všech čtyř kroků je nutné se neustále snažit o tři záležitosti:

1. Snaha „**ukotvit**“ a **stabilizovat** účastníka- nutné je uspokojit jeho základní potřeby (měl by být v teple, nasycený atd.) a mít přehled o stávající situaci.

Může se stát, že je dezorientovaný. V takovém případě musí vědět o tom kde je, co dělá, co se bude dít atd.

2. Maximálně se snažíme **využít jeho vyrovnávacích** (copingových) **strategií** a změnit tak jeho náhled na současnou krizi.
3. Účastník je v krizové situaci velmi koncentrován na daný problém (tzv. zúžené tunelové vidění) a není schopen myslet v souvislostech. Proto je potřeba poukázat na časovou omezenost dané situace a akcentovat naději do budoucna (**rozšířit tunelové vidění**).

Hovořím-li výše o psychické zátěži a bezpečném prostředí z hlediska účastnické psychiky, považuji na závěr této kapitoly za nutné zmínit, že v souvislosti se stresovou situací se nejedná jen o psychické ohrožení. Rozdělím-li stresory do několika základních skupin jako jsou stresory fyzikální (teplo, hluk aj.), biologické (hlad, nedostatek spánku, únava aj.), psychologické (hněv, nízké sebehodnocení, strach aj.), sociální (konflikty, mnoho lidí, přílišná pozornost aj.) a spirituální (ztráta smyslu) (Doležal et al., 2009), vystoupí tak čtyři oblasti, u kterých může dojít v rámci kurzu k určitému poškození poranění:



Obrázek 3. Druh poškození na kurzu

2.2 Zážitková pedagogika

„Existuje pouze jediná bolestnější věc, než je učení se ze zkušenosti a to neponaučení se ze zkušenosti.“

Archibald McLeid

2.2.1 Vymezení pojmů

Zážitková pedagogika je stále mladým a dynamicky se rozvíjejícím oborem dosud ne zcela akceptovaným odbornou komunitou. Důkazem toho je i fakt, že se doposud neobjevuje v žádném systematickém členění pedagogiky.

Definování tohoto pojmu a ucelení terminologie je stále živoucí záležitostí. Neexistuje jedna všemi uznávaná verze. Koncepce zážitkové pedagogiky je obsažena v jejím samotném názvu. Proto je pro její ucelené pochopení potřeba definovat nejprve výchozí pojmy, jimiž jsou pedagogika, prožitek, zážitek a také zkušenost.

Pedagogika

Pojmu pedagogika se věnovalo a věnuje mnoho autorů. Pro upřesnění uvádím jen následující definice.

Průcha, Walterová a Mareš (2009, 384) uvádí, že je pedagogika „v odborném významu věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti.“ Titíž autoři upozorňují také na anglosaský kontext, ve kterém definují pedagogiku, jako „to, co učitelé dělají, aby dosáhli cílů vzdělávání.“

Slovo pedagogika užívá Jirásek (2004, 6) ve smyslu „teoretické analýzy a reflexe týkající se výchovných (a vzdělávacích) procesů, nikoliv praktické působení.“

Prožitek

Prožitek je „jeden ze základních obsahů psychiky; citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku; náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti“ (Psychologický slovník, 2000, 461).

Slovem prožitek se snaží Jirásek (2004, 14) akcentovat více aktivitu než pasivitu prožívání.

Břicháček (2008, 26) definuje „prožitek jako aktuální proces v naší mysli, který působí zde a nyní (na kurzu, v debatě, v myšlení, v momentální náladě aj.) a většinou je více či méně uvědomován.“

Jirásek (2004, 14) shrnuje prožitek do několika bodů, můžeme mezi ně zahrnout:

- Komplexnost (charakteristika lidského způsobu existence, odlišující se od možné redukce pouze racionálním uchopením)
- verbální nepřenositelnost
- nedefinovatelnost (nezbytné vlastnosti jazyka se stálým pojmovým aparátem stírají plnost prožitku)
- jedinečnost (jedinečná událost v širším prožitkovém proudu)
- intencionální zaměření (prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“)

Zážitek

Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku (2000, 701) zážitek charakterizují jako „každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka“

Hartl (2004, 303) u slova prožitek odkazuje na pojem zážitek, který definuje jako „každý duševní jev, který jedinec prožívá: vnímání, myšlení, představivost; vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti...“

Jirásek (2004) označuje zážitek jako prožitek uplynulý do minulosti.

Zkušenost

Palán definuje zkušenost (2002, 246) jako „proces získávání poznatků o okolním světě prostřednictvím smyslů, sociálním stykem a praktickou činností“ nebo jako „výsledek procesu- souhrn prožitků a poznatků, které člověk získal v průběhu života a které jsou zahrnuty do jeho psychického a motorického vybavení a na kterých by mělo stavět další vzdělávání jako na významné osobnostní dispozici.“

Břicháček (2008, 26) ji vidí jako to, co „propojuje různé zážitky do větších celků a používá je v aktuálních a často nových situacích či životních podmínkách.“

Prožitek versus zážitek

I přes fakt, že v obecné češtině není diference mezi prožitkem a zážitkem nikterak pocíťována (ze sémantického hlediska) a slovo zážitek je užíváno v běžné mluvě přibližně pětkrát častěji (<http://ucnk.ff.cuni.cz/verejny.php>, 23.2.2010), je důležité o jejich praktické rozdílnosti uvažovat. Zejména ve chvíli, uvědomíme-li si, že se hovoří o prožitku jakožto o hlavním prostředku, ale v rámci pedagogiky, jejíž název nese slovo zážitek.

Kubala (2008, 53) vnímá prožívání velmi osobitě „...jako ´filmový pás´ nejruznějších vjemů, které svými smysly zaznamenám. Některé z nich ve mně zůstanou a pospojují se do nějaké ohraničené události- zážitku. Tento zážitek pak uchovávám ve formě paměťové stopy. Ze zážitků si často abstrahuji nějaké ponaučení, závěr- zkušenost, kterou využívám v dalších situacích.“

Jestliže tedy prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (v rozhovoru, ve vzpomínkách apod.), můžeme tento jev označit jako zážitek.

Zážitková pedagogika

Z výše zmíněného vyplývá, že je pro zážitkovou pedagogiku typické pracovat s prožitkem, který ale není hlavním cílem ve smyslu jeho vlastního vyvolání. Důležitější je jeho zakotvení a uvedení do širších souvislostí. Bezpodmínečně nutná je tedy znalost cílů v situacích, kdy prožitek navozujeme, stejně jako zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež poslouží v dalších situacích.

Níže uvádím několik v literatuře již popsaných definicí.

Másilka (2003,31) odvozuje definici zážitkové pedagogiky následovně: „Zážitková pedagogika je koncepce užívající jako prostředek autentický prožitek, se kterým dále pracuje, ve smyslu vyvolání budoucích výchovných změn jedince.“

Vážanský (1992, 26) ji nazývá *pedagogikou zážitku*. Ta si dle něj „klade za úkol usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla k vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Zážitkově-pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním „prožitím“ odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti, získat zkušenosti.“

Zážitková pedagogika umožňuje v konfrontaci s jinými lidmi, se sebou samým i s přírodním prostředím a kulturním okolím uvědomovat si autenticitu své existence, být sám sebou jako celistvý, nikoliv na konzumní obstarávání zaměřený (Jirásek, in press).

2.2.2 Metody zážitkové pedagogiky

Níže uvádím zásadní teoretické informace a poznatky, pocházející z českých zdrojů, vlastní praxe i cizojazyčné literatury, s nimiž zážitková pedagogika pracuje. Stěžejní pro tento základ považuji metody, k nimž posléze přiřazuji další s nimi související informace.

Metody vidím jako základní nástroje, s kterými zážitková pedagogika pracuje. Každá je závislá na té další a naopak. Tento komplexní nedělitelný soubor tvoří onu výjimečnost a neopakovatelnost každého zážitkově-pedagogického projektu.

Zjednodušeně se jedná o jakousi skládku, ve které dochází k setkání lidí pod vedením připravených a motivovaných instruktorů. Ti mají promyšlený a stanovený cíl, pro jehož dosažení použijí vlastní invenci, umění s kombinací náročných her nejrůznějšího typu, vlastního vzdělání i vlastního konání. To vše je pečlivě začleněno do promyšlené a stále živoucí dramaturgie, kterou se line příběh přinášející určité sdělení. Důležité je vtažení všech přítomných do přímé aktivity v průběhu neočekávaných překvapení a intenzivních prožitků v rámci jednotlivých programů. Tato aktivita je záměrně ne zcela řízena instruktory, ale vede k celé řadě neočekávaných situací, příběhů a dějů, které pomáhají v učení, odkrývání, sebepoznání. Často se jedná o soutěž či závod. Většinou je ale důležitější otevřenost, spolupráce, komunikace, aktivita. To vše v danou chvíli není jen nutnou nezbytností, ale postupem času i potřebou každého účastníka.

2.2.2.1 Metoda dramaturgie a cílování

„Dobře využitý čas činí čas ještě mnohem drahocennějším.“

Rousseau

„Zvolit správnou hodinu. Najít nejvhodnější den, nejpříjemnější kombinaci aktivit- tu nejchytřejší a nejúčinnější mixáž. Z drobných kamínek sestavit velkou mozaiku, která bude mít podmanivé kouzlo.... Tohle umění není samospasitelné. Není zárukou úspěchu akce. Platí však opak: špatná dramaturgie je zárukou fiaska“ (Hora et al., 1984, 70).

„Dramaturgie je chápána jako metoda jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu“ (Paulusová, 2004, 85).

Paulusová (2004) upozorňuje na velmi důležitý vliv dramaturgie, který se paradoxně výrazněji projeví při její absenci nežli při důkladném propracování. Výsledkem úspěšné dramaturgie je přiměřené tempo děje, nenudící se účastník, který pochopil vše potřebné.

Dle Másilky (2003) je dramaturgie tvorba vztahů a vazeb mezi cíli projektu a konkrétními prostředky zážitkové pedagogiky. Dramaturgie tak vytyčuje programovou cestu ke stanovenému cíli. Z toho vyplývá, že jakékoli tvorbě dramaturgie předchází stanovení cílů celého projektu.

Při tvorbě cíle (cílování) klademe důraz na (Krauter, 2001):

- **Délka projektu**
- **Denní čas**
- **Roční doba**
- **Objekt a prostory** (vybavenost, služby, cena, možnosti aj.)
- **Prostředí** (členitost terénu, rozmanitost, lesní porost, okolní komunikace, zajímavosti aj.)
- **Charakteristika skupiny** (počet, věkové složení, koedukace, specifika aj.)
- **Bezpečnost programu** (Veškerý program, dějová linie, je postaven tak, aby v klientech vyvolával subjektivní riziko (fyzické, psychické, sociální), jež v nich navozuje zdravou formu stresu. To způsobí silný aktivační faktor. Míra objektivního rizika je ale vždy nulová.)
- **Tým instruktorů** (počet instruktorů, jejich potenciál aj.)

Ve fázi hledání cíle se tým nezaobírá konkrétními programy, ale hledá ucelenou strategii, myšlenku, která určí směr a stanoví východisko. Snaží se nalézt odpovědi na otázky: Proč? Čeho chceme dosáhnout? Důležitým faktorem je „týmovost“. Hledání cíle se dotýká celé tvůrčí skupiny. Cíle jednotlivých členů týmu by se měly promítnout ve výsledku. Krauter (2001) uvádí, že čím otevřeněji spolu skupina tvůrců hovoří, tím lepší je oboustranná identifikace cíl – tým a naopak.

Po té, co tým našel společný jednotný cíl celého projektu, přichází stanovení tzv. *leitmotiv*. Jedná se o zprávu, stěžejní myšlenku, která pro účastníka představuje

srozumitelnou metaforu cíle projektu. Souhlasím s Másilkou (2003), který tvrdí, že každý program i jejich celková návaznost by měly korespondovat s cílem kurzu.

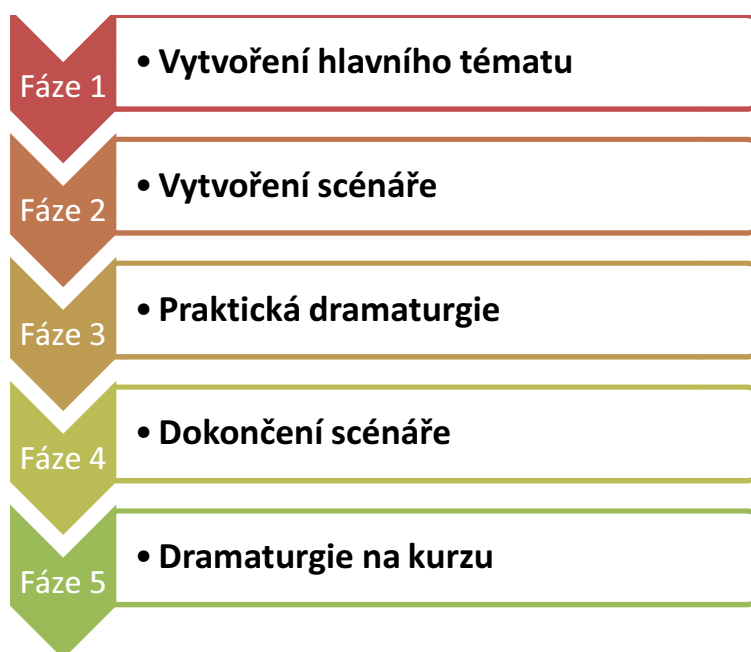
Gintel (in Hora, 1984) uvádí tzv. trojí umění dramaturgické:

1. Umění umíchat takový nápoj, který bude chutnat všem, a bude respektovat stanovené cíle kurzu tak vyhovovat mentalitě i zájmům účastníků
2. Umění vybrat aktivitu nejvhodnější a nejúčinnější
3. Umění předložit dané programy v pravý čas

Paulusová (2005, 23) dělí dramaturgii na dvě období:

- **Dramaturgii před kurzem** (Zahrnuje teoretickou, tak praktickou dramaturgii: výběr témat a jejich integrace do programu a her, které vytvářejí scénář.)
- **Dramaturgii na kurzu** (Během kurzu instruktoři mění scénář a reagují tak na potřeby účastníků.)

Celkově tato období dělí do pěti fází tvorby:



Obrázek 4. Fáze dramaturgie (upraveno dle Paulusová, 2005)

2.2.2.2 Metoda motivace

„Aby člověk dosáhl toho, co je možné, musí usilovat o to, co je nemožné.“

Fischer

Samotné slovo motivace se odvíjí od latinského *motivus*, které se dá považovat za formu slova *movere*- pohybovat. Přenesený význam pak můžeme stanovit jako hybné síly chování či jednání. Motivy jsou tedy síly, které nás pudí k určitému jednání. Motivace pak cíleným chováním.

Eggert (2005, 6) v krátkosti definuje motivaci jako „proces, kterým je podporováno a řízeno chování.“

V souvislosti s motivací a jejími teoriemi je již od roku 1954 zmiňována tzv. *Maslowova hierarchie potřeb* (Hanuš & Chytilová, 2009; Eggert, 2005; Exeter, 2001; Petty, 1996; Svatoš & Lebeda, 2005 a další). Podle A.H. Maslowa existují univerzální potřeby, které se každý člověk snaží uspokojit. Potřeby seřadil, jak už název napovídá, hierarchicky. Od těch spodních, které jsou pro každého jedince nejdůležitější. Ostatní začínají být důležité až ve chvíli, kdy jsou uspokojeny potřeby ve schématu umístěné níže.

V přeneseném slova smyslu se dá hovořit o pyramidě osobnostního růstu. Aby se mohl jedinec rozvíjet, musí být nižší potřeby uspokojeny. Jsou-li uspokojovány dostatečně a dlouho, růst může pokračovat.



Obrázek 5. Hierarchie potřeb (upraveno dle Maslowa, 1954)

V souvislosti se zážitkovou pedagogikou považují motivaci jako jednu z klíčových metod. Motivace je hybnou silou každého lidského počínání. Ze strany

pedagogů, v našem případě instruktorů, Nevrlý (2000, 8) nabádá: „...blaženější je dávat než brát! Ale nejdůležitější je probudit touhu. Otevřít oči. Nadchnout. To je nejtěžší úkol.“

Principiálně je tedy motivace jedním z hlavních „motorů“ v zážitkové pedagogice. Organizační tým musí být motivovaný, aby byl schopen sám motivovat. Účastníkovi by pak měla být dána možnost být motivován pro činnost v souvislosti s programem či celým kurzem. Metoda, která aktivuje účastníka a stimuluje jeho prožitek je nazývána metodou motivace. „Pojmem aktivace (aktivační úroveň) označujeme stav mobilizace a pohotovosti energetických zdrojů umožňujících jedinci, aby byl činný na určité úrovni“ (Linhart, 1986, 65).

Nakonečný (1997) pojmenoval fenomény zahrnuté v motivaci:

- energie, vzrušení
- zaměření této energie na určitý cíl
- selektivní pozornost pro určité podněty a změněnou vnímavost pro jiné
- organizace aktivity v integrované vzorce reakcí, resp. jejich selekce
- udržování zaměřené aktivity, dokud se nezmění výchozí podmínky

Eggert (2005) uvádí devět pravidel motivace, které užívá pro motivování jedinců v zaměstnání. Domnívám se, že jsou tato pravidla velmi dobře využitelná i v zážitkové pedagogice.

1. Abyste mohli někoho motivovat, musíte být sami motivováni.
2. Motivace vyžaduje SMART⁴ cíle.
3. Jednou vybudovaná motivace nevydrží navždy.
4. Motivace vyžaduje mnoho individuálního uznání.
5. Abyste mohli motivovat, musíte se celého procesu účastnit.
6. Vývoj a úspěch jsou motivující.
7. Náročný úkol je motivací pouze tehdy, pokud je dosažitelný.
8. U každého člověka je možno najít efektivní „motivátory“.
9. Členství ve skupině je motivující.

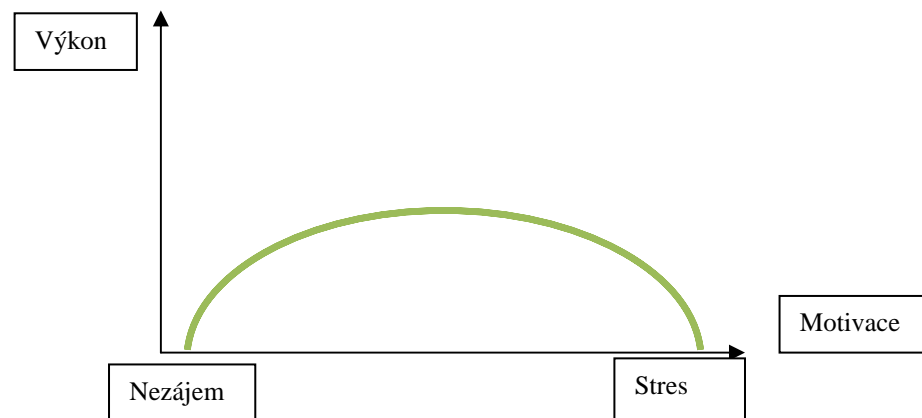
Priest & Gass (2005) zmiňují pět faktorů ovlivňujících motivaci účastníka:

- Směr úsilí (čelí či uniká situaci)

⁴ Motivace musí být dle téhož autora specifická, měřitelná, akceptovaná, realistická a terminovaná.

- Intenzita úsilí (kolik je ochoten vložit do řešení situace)
- Volba chování (strategie, kterou pro danou situaci zvolí)
- Schopnost vydržet motivovaný
- Vyplyvající změna chování (např. zda chování, které vyplynulo ze situace, přetrvává)

Jak jsem již zmínila, jsou motivátory impulsy k činnosti. V praxi se ale setkáváme se situacemi, kdy mají motivátory spíše opačný efekt. Jak uvádí Petty (1996) patří mezi ně emocionální faktory jako deprese nebo úzkost z předchozího neúspěchu, faktory prostředí a faktory fyziologické (např. chlad, hluk, hlad aj.). Jedinec může být také motivovaný až příliš. V takových případech mluvíme o přílišné motivaci, kdy samotný výkon (činnost směřující k cíli) klesá.



Obrázek 6. Demotivační faktory (Petty, 1996)

2.2.2.3 Metoda zpětné vazby

„Dříve než se dnešek stane včerejškem, lidé přehlédnou šance, které jim nabízí dnešek.“

Orientální přísloví

Termínem *zpětná vazba* se zabývají nejrůznější obory. V klimatologii jej můžeme nalézt ve vztahu s vlivy, které působí na klima a následných zpětných souvislostech na úbytek sněhu. V elektroakustice způsobuje zpětná vazba zesílení signálu reproduktorů opět přijatého mikrofonem aj. Obecně se tedy jedná o termín,

který označuje situaci, kdy výstup z nějakého systému ovlivňuje (zesiluje) zpětně jeho vstup.

V zážitkově-pedagogické praxi považují zpětnou vazbu za její neodmyslitelnou součást. Umožňuje účastníkům zakotvit a zpracovat nahromaděné prožitky. Díky zpětné vazbě se dá hovořit o pedagogice, tedy oboru, který slouží k výchově a vzdělávání. Program bez použití prvků zpětné vazby nelze považovat za zážitkově-pedagogický.

Považujeme-li zážitek (dle Másilka, 2003) za trvalou a zvnitřněnou hodnotu prožité události, s kterou posléze pracujeme v širších kontextech jako s přirozeným nástrojem lidského učení, musím zdůraznit, že nám právě toto umožňuje práce se zpětnou vazbou.

Zpětná vazba je nezbytnou součástí dovedností všech profesí, jež pracují s lidmi. Psychologie pod zpětnou vazbou vnímá dva významy (Witmann in Másilka, 2003):

- **regulační mechanismus v mysli subjektu** (nikoliv podněty od druhých)
- **neutrální označení pomyslné jednotky interakce** (reakce odezvy komunikačního partnera, informace jak na okolí působí určitý typ chování či jednání)

Svatoš (2006, 66) mluví spíše než o zpětné vazbě o společném „...ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“

Dle Reitmayerové & Broumové (2007) se v souvislosti se zpětnou vazbou můžeme také setkat s následujícími pojmy:

- **Debriefing-** jedná se o řízené zpracování předchozího zážitku pomocí otázek. Důraz je zde kladen především na vyřešení aktuální krizové situace. Méně na učení a přenos zkušeností do budoucna. Vztahuje se spíše k reálným situacím.
- **Reflexe-** pojem užívaný zejména v zážitkové pedagogice a v souvisejících oblastech. Jedná se o hodnocení aktivity za účelem následného využití získaných informací k hledání širších souvislostí
- **Review-** tento pojem se váže kromě oblasti zážitkové pedagogiky i k outdoorovým kurzům a kurzům s psychosociální tematikou. Toto slovo může ale také označovat popisnou část zpětnovazebního procesu. Greenaway, jeden

z předních odborníků v této problematice, zavedl synonymum pro zpětnou vazbu a to *reviewing* (<http://reviewing.co.uk>).

Reviewing je dle téhož autora aktivitou, která povzbuzuje lidi vzpomínat, popisovat, analyzovat a sdílet to, co právě zažili. Jedná se o proces, jehož smyslem nebo efektem je zvýšit hodnotu čerstvého zážitku. Může zahrnovat zaměření pozornosti na minulost, současnost či budoucnost (Greenaway, 1993, 15).

- **Sharing-** sdílení, vzájemné odkrytí emocí spojených s předchozím zážitkem, pocit sounáležitosti s ostatními. Často slouží jako počáteční uvolnění emocí bez následného dalšího rozboru v procesu zpětné vazby.

2.2.2.3.1 Oblasti působení zpětné vazby

Johari Window

„Každý člověk má tři charaktery: ten, který mu připisují. Ten, který si připisuje on sám a konečně ten, který fakticky má.“

Hugo

Uvádím zde psychologický model vnitřních osobností člověka známý jako *The Johari Window*. Vnitřní osobnosti odvozuje ze vztahu individuálního „já“ a sociálního „oni“. Obě tyto složky mají své dvě dimenze „vím“ a „nevím“. Upravený model v originále od psychologů Lufta a Inghama uvádějí Ivancevich a Matteson (1990).

V modelu jsou popsány čtyři vnitřní dimenze osobnosti⁵: veřejná, utajená, nepoznaná, mystická.

Smyslem zpětné vazby je rozvinout *veřejnou osobnost* účastníků. Z obrázku vyplývá, že lze rozvoje dosáhnout „dvěma směry“. Šipky symbolizují zpětnou vazbu vedoucí k růstu:

- *Okolím, ostatními účastníky, týmem (šipka A)*
- *Sebou samým (šipka B)*

⁵ Luft & Ingham (in Exeter, 2003) nazývají v originále tyto oblasti ve stejném pořadí jako arena- jeviště, blindspot- slepá skvrna, facade- průčelí (fasáda), unknown- neznámá.

	<i>ONI VÍ</i>		<i>ONI NEVÍ</i>
<i>JÁ VÍM</i>	<i>VEŘEJNÁ OSOBNOST</i>		<i>UTAJENÁ OSOBNOST</i>
<i>JÁ NEVÍM</i>	<i>NEPOZNANÁ OSOBNOST</i>		<i>MYSTICKÁ OSOBNOST</i>

Obrázek 7. The Johari Window (Ivancevich & Matteson, 1990)

Másilka (2006a) uvádí z modelu vyplývající oblasti působení zpětné vazby:

- **oblast „vlastního já“** (co chci, co můžu naplnit, co jsem, co můžu dělat)
- **oblast „vztahu já ↔ skupina“** (ovlivnění skupinové dynamiky, rolové struktury a svého postavení ve skupině, „*jak mě berou ostatní*“)
- **oblast „týmového my“** (jací jsme, jak jsme vnímáni)
- **oblast „výsledků“** (dosažení cíle, splnění úkolu, činnosti a způsob, jakým bylo dosaženo výsledku, co bylo pozitivní, negativní)

2.2.2.3.2 Modely využití zpětné vazby

I přesto, že česká zážitková pedagogika vyrostla ze svébytných a ojedinělých kořenů, jak tvrdí Hanuš (2009), přebírá mnoho teoretických poznatků ze zahraničí a to zejména z anglosaské literatury. Mezi ně bezpochyby patří, dle mého, jedna z nejdůležitějších částí teorie, kterou jsou zkušenostní cykly učení. Hlavním důvodem proč tyto modely vznikají je, že jejich rozepsání pak můžeme lépe chápat princip učení se a aplikovat jej v praxi.

Není hlavním tématem této práce popisování jednotlivých cyklů, kterých v minulosti vzniklo velké množství. Mezi nejznámější osobnosti zabývající se touto problematikou bezesporu patří Dewey (1938), Gibbons a Hopkins (1980), Pfeiffer a Jones (1980), Honey a Mumford (1982), Kolb (1984) nebo Priest (1990) a další. Každý z cyklů zdůrazňuje zážitek jako základní prvek vzdělávání.

Dewey (in O'Connell & Cuthbertson, 2009) pokládá zážitkovou pedagogiku za kontinuální proces, kdy je jedna každá jeho část stavěna na předešlou.

Neil (in O'Connell & Cuthbertson, 2009) v roce 2004 vytvořil přehled cyklů učení od několika autorů, kteří si kladou za cíl popsat průběh učení v rámci zážitkové pedagogiky. Neil seřadil tyto cykly podle počtu stádií, jež obsahují. Od nejjednoduššího modelu o jednom stádiu po nejsložitější model, který se skládá ze šesti stádií.

Vzhledem k obšírnosti popisování všech modelů uvádím pouze jejich výčet. Konkrétněji se zmíním pouze o dvou z nich.

1. **Jednostupňový cyklus** (Obsahuje pouze zážitek. Byl užíván v počátcích Outward Bound na území Severní Ameriky. Někteří instruktoři se zde řídili heslem: „Let the mountains speak for themselves⁶“. Věřili v pozitivní účinek a změnu k lepšímu u svých klientů „pouhým“ vlivem pobytu a putování v divokých horách.)
2. **Dvoustupňový cyklus** (Účastníci jsou na závěr vyzváni, aby zhodnotili proběhnuvší kurz či aktivitu.)
3. **Třístupňový cyklus** (Účastníci na základě reflexe právě absolvované situace plánují další. Zážitek → reflexe → plánování)
4. **Čtyřstupňový cyklus- Kolbův cyklus** (Konkrétní zkušenost → ohlédnutí → zobecnění → aktivní zkušenost)
5. **Pětistupňový cyklus- Model Joplinové** (Zaměření → akce (výzva) → podpora a zpětná vazba → rozbor)
6. **Šestistupňový cyklus** (Model vytvořený v roce 1997 Priestem a Gassem na základě Priestova hodnotícího modelu obohaceného o Deweyho důraz kladený na posuzování jakožto klíčové části v průběhu učení zážitkem. Konečný model obsahuje následujících šest stádií: zážitek → indukce → zobecnění → dedukce → uplatnění → zhodnocení)

Dovolím si mírně se zastavení u nejpoužívanějšího modelu učení, kterým je *Kolbův cyklus učení*. Skládá se ze čtyř fází, jak již bylo zmíněno výše. Základem celého procesu je tedy zážitek. Druhým krokem je ohlédnutí (reflexivní pozorování), které je zaměřeno na velmi aktivní přemýšlení o absolvované situaci a jejím významu. Třetí fáze je charakteristická abstraktním vytvářením teorií a nápadů, které vznikají na základě

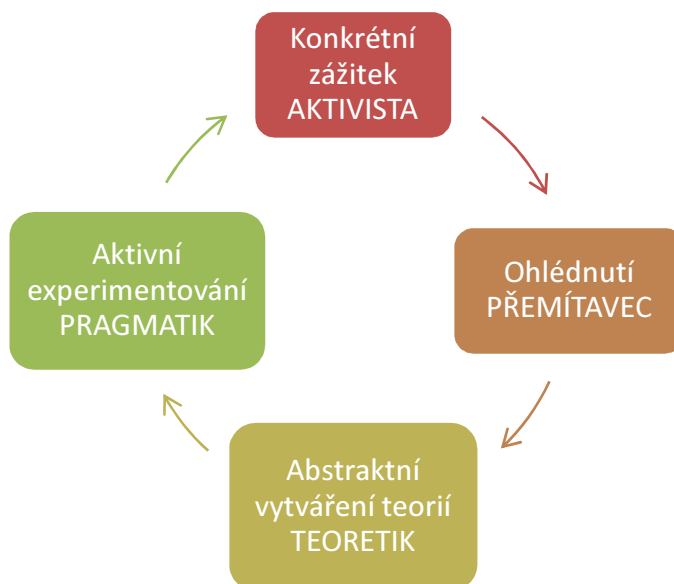
⁶ Překlad autorky: „Nechme promluvit hory samy za sebe.“

generalizování prožitého. Cyklus je ukončen čtvrtou fází zacílenou na aktivní experimentování a přenášení myšlenek z předešlé fáze do reality.

Kolbův cyklus učení inspiroval mnohé další autory. Odzgan(2005) upozorňuje například na převedení modelu do spirálovitého cyklu učení. Za zajímavou považují kombinaci tohoto modelu s typologií učení od autorů Honeyho a Mumforda (in Exeter, 2001). Autoři rozeznávají čtyři typy učících se osob:

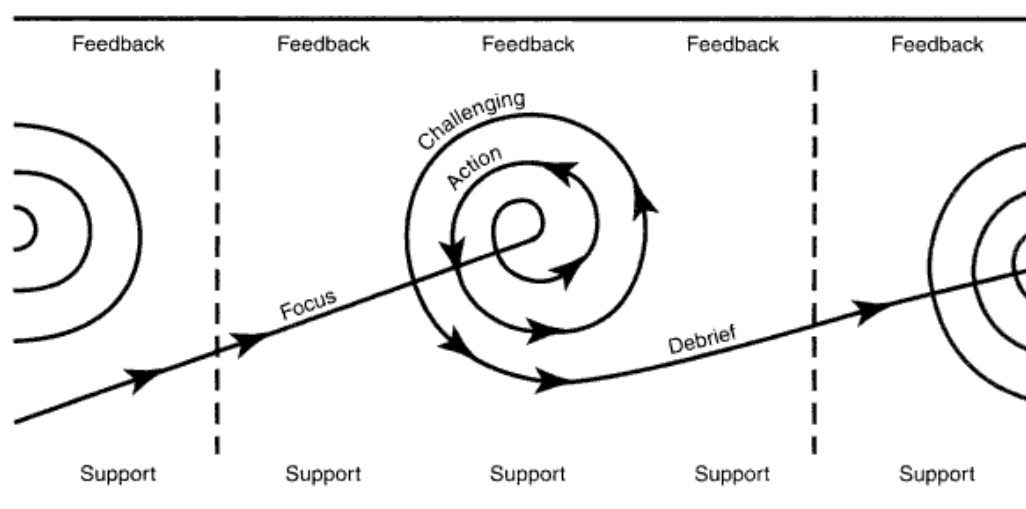
1. **Aktivisti**- charakterističtí plným zapojením do nových zážitků. V nových úlohách se cítí velmi dobře.
2. **Přemítavci**- typické je pro ně shromažďování údajů získaných pozorováním, zkušeností atd., které dále zkoumají a dochází tak k vlastním závěrům.
3. **Teoretici**- charakterizuje je určitý sklon k perfekcionalizmu. Svá pozorování upravují do formy logických teorií, které posléze aplikují.
4. **Pragmatici**- jsou dychtiví vyzkoušet a ověřit fungování nových myšlenek, nápadů a přístupů.

V praxi se ryze tyto styly nevyskytují. Jedná se spíše o směs stylů v každém jedinci, kdy jeden převládá. Spojení *Kolbova cyklu učení* a Honeyho a Mumfordových stylů učení je používána i v metodice *Outward Bound*. Schematicky jej znázorňuje následující obrázek.



Obrázek 8. Propojení Kolbova cyklu učení se styly učení (upraveno dle Honey & Mumford, 1982)

V české zážitkové sféře za méně známý ale velmi povedený model považují pětifázový cyklus Joplinové. Celý se koncentruje kolem „víru“, který představuje pro jedince novou a tudíž výzovou situaci. První fáze *zaměření (focus)* vypovídá o chvíli přípravy před samotným dějem, kdy se jedinec začíná orientovat a soustředit na nadcházející úkol. Cílem této fáze je účastníka navnadit, vyvolat v něm napětí a příjemný pocit očekávání⁷. V druhé fázi dochází k samotné *akci (challenging action)*. V průběhu této fáze se účastník dostává do děje, který mu není příliš známý a ve kterém je zpravidla postaven před úkol, situaci, v níž se učí novému, používá dovednosti ne zcela rozvinuté a vše je pro něj poměrně neznámé. (viz. dále Modely zón komfortu) Třetí a čtvrtou fázi autorka popisuje zároveň. Jedná se o *podporu (support)* a *feedback (zpětnou vazbu)*. Tyto dva prvky by se měly vyskytovat v průběhu celého procesu a tvořit stále přítomný podklad. Podporou se zde rozumí i podpora všech přítomných sobě navzájem tak, aby pro každého bylo vytvořeno takové prostředí, ve kterém se cítí bezpečně, nebojí se riskovat a zkusit nové bez kritiky či soudů ostatních. Nejedná se ani tak o verbální vyjádření podpory jako spíše o to, že je danému člověku věnována pozornost, je přijímán i se svým svérázem. Zpětnou vazbou zde nejsou myšleny sáhodlouhé rozbory o chování toho či jiného účastníka. Je zde míněna spíše aktivní účast na společném bytí, kdy každé gesto, odpověď, chování může znamenat vzájemnou zpětnou vazbu. Poslední pátou fází je *rozbor (debrief)* (O'Connell & Cuthbertson, 2009).



Obrázek 9. Pětifázový cyklus učení (upraveno dle Joplinová, 1981)

⁷ V českém podání by se v danou chvíli dalo hovořit o motivaci účastníků. Ať verbální, smyslovou, hranou, čtenou či jinou formou.

Ač se jedná o model založený na zahraniční zkušenosti, která se mírně liší od české praxe (zejména typem aktivit, které jsou více dobrodružného a sportovního rázu), považují tento model za jeden z nejlépe aplikovatelných. A to hned z několika důvodů. Všechny pět fází do sebe dokonale zapadají a obsahuje všechny teoretické oblasti, o kterých se v práci zmiňuji. Celý cyklus není uzavřeným procesem bez konce, ale předpokládá další posun v následující aktivitě. Největší klad ale vidím ve faktu, že je model použitelný v jakémkoli rozsahu (tzv. „*mini & maxi scope*“). V praxi to znamená, že je aplikovatelný na několikátýdenní zážitkový projekt, pětidenní kurz, program či krátkou konverzaci mezi dvěma osobami.

2.2.2.4 Metoda realizace příběhů

„Je zapotřebí tisíce hlasů pro vyprávění jednoho příběhu.“

Severoamerické přísloví

Každý jedinec (účastník, člen týmu, kurzovní host aj.) přichází se svým osobním příběhem, který ho dovedl až na společné místo, kde se odehrává nový tak trochu společný příběh. Účastník nepřijíždí na kurz, ale velmi často nastupuje do „rozjetého“ příběhu, který začíná již komunikací před samotnou realizací projektu. Místo má své jméno, jednotlivé situace na sebe plynule navazují a umožňují tak setrvat v prožívaném, okolí je jako vystřižené z povídkové knihy (dokonale zapasované do děje) atd. Z pohledu účastníka se tak jedná o nejdůležitější prvek celého projektu. Je to ale způsobeno faktem, že se s těmito promyšleně nakumulovanými drobnostmi setkává na každém svém kroku.

Z pohledu realizátora je tomu jinak. Jedná se o metodu, která je neoddělitelnou součástí uceleného systému. Umožňuje složit jednotlivé části skládky dohromady, propojit je nepřehlédnutelnou nití a zahalit do lákavého kabátu.

To vše je nakonec schopno v účastníkovi vyvolat autentický prožitek. S takto získanými zážitky posléze (nebo v průběhu aktivity) pracujeme metodou zpětné vazby a využíváme je pro další rozvoj.

Obecně by se dalo říci, že se jedná o metodu, která ovlivňuje osobnost prostřednictvím situace.

2.2.3 Činitelé ovlivňující zážitkovou pedagogiku

2.2.3.1 Modely zón komfortu

„Překážky v nás vyburcují vlohy, které by v nás za příznivých okolností zůstaly dřímat.“

Horatius

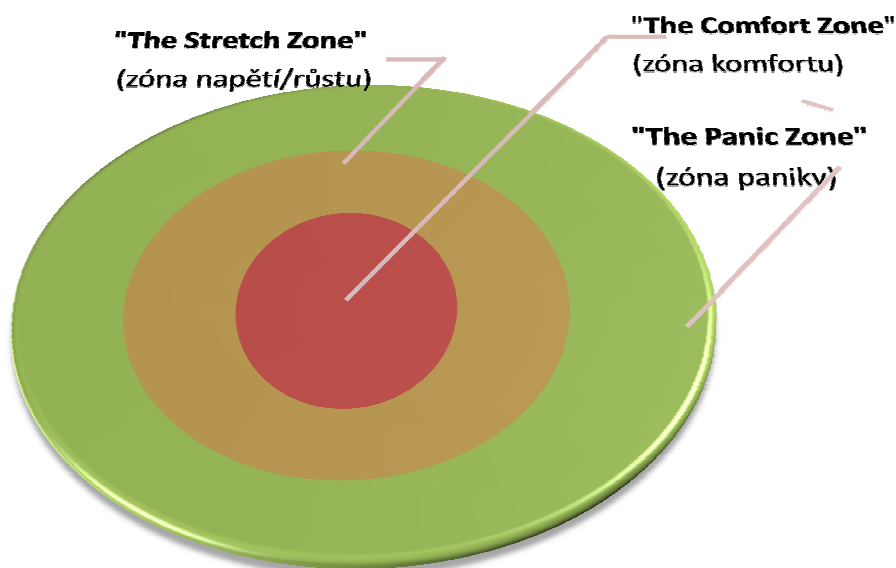
Pokud se zážitková pedagogika snaží o rozvoj osobnosti, musíme ji vystavovat situacím a zkušenostem, které jsou daleko silnější než každodenní události. Současně jí ale musí být umožněno se s takovou situací naučit vyrovnat- a to hned, aby mohlo dojít k přenosu do podobných situací v budoucnosti. Jen tak se člověk rozvíjí, posunuje a mění. Nejen svévolně vystavuje riziku (volně dle Krauter, 2001).

Tuson (in Exeter, 2001) stejně jako zážitková pedagogika vychází z předpokladu, že si každý člověk v průběhu svého života vytváří bezpečnou zónu získanou celoživotním chováním, zkušenostmi, událostmi, nabytými vědomostmi atd. Tuson ji pojmenovává *Comfort Zone* a považuje za místo, kde se cítíme bezpečně, kde žijeme většinu svého života. Další zónu nazývá *Stretch Zone*, kterou považuje za prostředí pro člověka výzvové a předpokládající pro něj podporu a záchytné body. Je to zóna, která je vně našeho bezpečí a předpokládá pocit nejistoty a nepohodlí. V této souvislosti autor vyčleňuje faktory, které mohou posouvat hranice této zóny jedním či druhým směrem:

- Prostředí, ve kterém se pohybujeme.
- Lidé, se kterými jsme.
- Jak se v daný okamžik a daný den cítíme.
- Jak s námi ostatní lidé komunikují a reagují na nás.
- Do jaké míry věříme lidem kolem nás a lidem, kteří nám pomáhají.
- Do jaké míry věříme vybavení, které používáme.

Pakliže je program promyšleně připraven, dovolí účastníkům jeho absolvování vystoupení ze *zóny komfortu*⁸ v bezpečí a nedovolí tak překročení do poslední oblasti „*Panic Zone*“, která může být pro jedince nebezpečná a může mít dokonce škodlivé následky.

⁸ Pojem „zóna komfortu“ se na rozdíl od ostatních dvou ustálil i v české terminologii.



Obrázek 10. „Comfort Zones“ (upraveno dle Tuson, 1994)

Pokusím se jen v krátkosti srovnat tento model a názvy s termíny užívanými na poli české zážitkové pedagogiky. Model užívaný v České republice je velmi podobný a proto jej pouze popíši. Střední část je nazývána *zónou komfortu* a je taktéž považována za prostor bezpečný. Pokud se dostáváme za hranice tohoto bezpečí, mluvíme o *růstové-rozvojové zóně*. Při přechodu mezi těmito dvěma zónami hovoříme o stimulující aktivitě, která může vést až ke stavu plynutí (viz. kapitola Teorie optimálního prožívání). *Zóna růstu* je ve směru od jádra *zóny komfortu* rozdělena a odstupňována podle náročnosti, se kterou se musíme vypořádat. Hned po vystoupení z komfortní oblasti se ocitáme v *zóně učení*. S navyšující se náročností se dostáváme do *výzvolé zóny*, kolem které je naznačena hranice působení motivujícího stresu- eustresu (*zóna motivujícího stresu*). Nezdravou výzvou, která může být nebezpečná, představuje *zóna negativního stresu* (distresu) (Hanuš & Chytilová, 2009).

V zážitkově-pedagogických projektech jsou vedle sebe umísťovány programy nejrůznějšího typu, kde se v navazujícím sledu mohou objevit programy fyzicky náročné, výtvarně orientované, vyžadující komunikační zdatnost atd. V každém programu potřebuje účastník něco jiného. Je mu tak umožněno rozvíjet hranice své komfortní zóny, které jsou již tak široké, nebo zapracovat na dovednostech do té doby zanedbávaných. Díky situacím a procesům, které každou chvíli na kurzu probíhají,

objevuje účastník nové oblasti, získává nové zkušenosti a vědomosti. Lebeda (2006, 146) dodává, že „možná ještě důležitějším přínosem je sebezpotvrzení, nabyté vědomí, že dokážeme více. Dnes jedním směrem a zítra třeba do zcela jiné oblasti.“

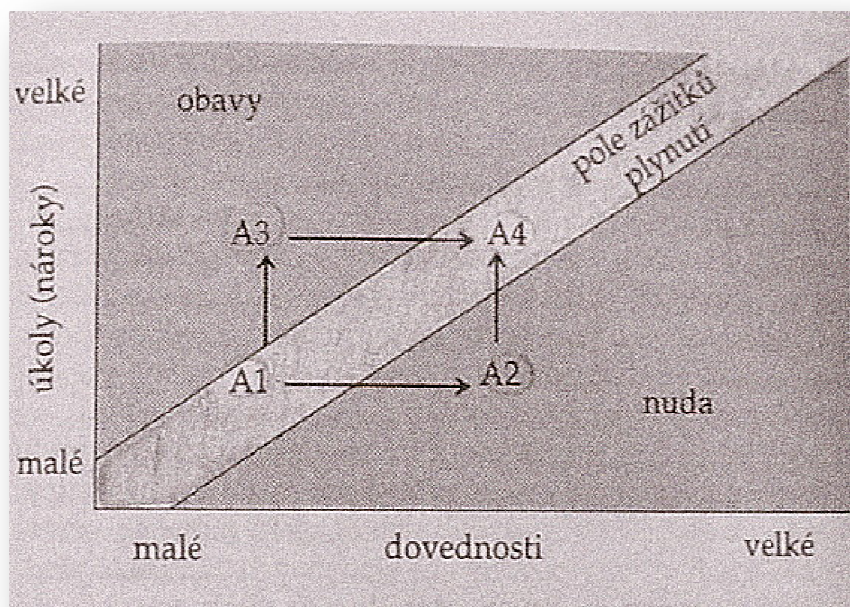
Souhlasím s Lebedou (2006), který zdůrazňuje význam principu přenosu zkušeností. Znamená to, že účastník, který zvládne náročnou situaci a potvrdí si tak, že zvládne více, než si myslel, v jedné oblasti, je subjektivně posílen i v naprosto jiných oblastech.

2.2.3.2 Teorie optimálního prožívání

„Tajemství horolezectví je v lezení samém: dostanete se nahoru na skálu a jste šťastní, že je to za vámi, ale ve skutečnosti si přejete, aby to trvalo věčně. Pravý smysl výstupů na vrcholy je lezení samo.... uvědomíte si, že zažíváte něco jako plynutí, proudění. Smysl je v tom, plynout pořád dál, nemyslet na vrchol nebo na nějaký vysněný cíl, ale zůstat v pohybu. Není to pohyb vzhůru, ale stále pokračující proud. Šplháte vzhůru, aby ten proud pokračoval. Neexistuje žádný jiný důvod pro šplhání, než šplhání samo. Člověk přitom komunikuje sám se sebou“ (Anonymous in Csikszentmihalyi, 1996, 86).

Csikszentmihalyi (1996, 12) považuje tento citát za zástupce všech tisíců rozhovorů, které posbíral on nebo jiní výzkumníci ve vztahu se *stavem plynutí - flow*. Ten vysvětluje jako stav „ve kterém jsou lidé ponořeni do určité činnosti tak, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší.“

Podle autora stav vnitřního prožívání nastává tehdy, když je naše vědomí uspořádáno. K tomu dochází, pakliže investujeme svou energii a pozornost do realistických cílů. Naše schopnosti musí odpovídat dané situaci. To, že se člověk snaží o dosažení určitého cíle, uspořádává jeho vědomí. Což ve svém důsledku způsobí, že zapomene na vše ostatní. Takový člověk, který umí vložit svou energii do vybraných cílů, se rozvíjí v lidskou bytost bohatší, ucelenější a komplexnější.



Obrázek 11. Stav plynutí (Czikszentmihalyi, 1996, 115)

Výše uvedený obrázek slouží autorovi pro přesnější vysvětlení *stavu plynutí*. Představuje určitou aktivitu. Na osách jsou vyznačeny dva nejvýznamnější rozměry zážitku- úkoly (náročky) a dovednosti. Písmena A1 až A4 představují člověka ve čtyřech různých časových bodech. V bodě A1 nemá jedinec mnoho dovedností a jeho úkol není nikterak složitý. Jeho zvládnutí v něm vyvolá s největší pravděpodobností radost, protože jeho obtížnost odpovídá začátečnickým schopnostem jedince a tak v tomto bodě bude pravděpodobně dosahovat stavu plynutí. Pokud jeho dovednosti v dané oblasti postupem času stoupnou (jako je tomu v bodě A2), bude se jevit původní úkol za příliš nudný. Může se také stát, že bude jedinec se svými stávajícími schopnostmi začátečníka (bod A3) postaven před úkol, který výrazně převyšuje jeho možnosti. V tu chvíli bude cítit obavy. Ani nuda ani obavy nepředstavují pozitivní zážitek. Jedinec tak má motivaci vrátit se do stavu umožňující zážitek plynutí. Má dvě možnosti. Může zvýšit své dovednosti a tak zvládnou náročný úkol, kterého se obával. Nebo se díky nabytým dovednostem pokusit o dosažení vyššího cíle.

Z grafu je patrné, že v bodech A1 a A4 se jedná o *stav plynutí*. V obou případech se jedná o prožitky rozdílné (v případě A4 komplexnější). Ani jednu ze situací ale nelze považovat za stabilní. Vlastní pocity ze stávající situace nebudou s největší pravděpodobností u jedince stále stejné. Začne se nudit nebo shledá výši svých dosažených dovedností za nedostačující. A tak ho motivace opět posune do pole plynutí

a to na úrovni komplexnosti ještě vyšší než A4. Právě toto tvrzení o dynamičnosti celého procesu vysvětluje, proč aktivity vedoucí ke *stavu plynutí* úzce souvisí s růstem a objevováním.

Csikszentmihalyi (1996, 80) stanovil po výzkumech *optimálního prožívání* na celém světě osm hlavních prvků:

- pouštíme se do úkolu, který máme šanci úspěšně dokončit
- musíme být schopni soustředit se na to, co děláme
- jasně stanovené cíle
- poskytuje okamžitou zpětnou vazbu
- člověk je hluboce zaujat a necítí při tom žádnou zvláštní námahu
- radostné prožitky umožňují lidem mít kontrolu nad tím, co dělají
- mizí starosti o vlastní já, ale pocit vlastního já se vynořuje silně, když flow skončí
- změna vnímání času

Z výše zmíněného po přenesení do oblasti mého zájmu vyplývá, že se zážitková pedagogika snaží o vyvolání autotelických⁹ prožitků specifickými prostředky a dále pracovat s hodnotnými (optimálními) zážitky.

„Prvořadou funkcí takových aktivit určených k vyvolání stavu plynutí je poskytovat zážitky, které mohou přinášet radost“ (Czikszentmihalyi, 1996, 112).

Člověk, kterému činnost přinesla radost je dále motivován se k dané aktivitě vracet a otevřen tak metodě zpětné vazby (viz. kapitola Metoda zpětné vazby). Tyto aktivity mají také společnou schopnost vyvolat v jedinci pocit, že objevuje, je přenášen do nové reality. Jeho já se tak stává komplexnějším a ucelenějším. Má možnost se dobrovolně učit.

⁹ Termín autotelický označuje zaměřenost na sebe sama a své potřeby. V souvislosti s činnostmi se jedná o takové, které jsou soběstačné, nevykonávané s očekáváním úspěchu či odměny, ale protože samo jejich vykonávání má hodnotu (volně dle Czikszentmihalyi, 1996).

2.2.4 Prostředky

2.2.4.1 Hra- stěžejní prostředek zážitkové pedagogiky

„Život je jako hra: nezáleží na tom, jak dlouho trvalo představení, ale na tom, jak dobře bylo rozehráno.“

Seneca

Nepřísluší této diplomové práci pokoušet se o další z mnoha definic hry, které v historii vznikly a vznikají. Jen stěží bych balancovala na hraně mezi filozofickým pojednáním a hledáním prokazatelných znaků tohoto fenoménu.

Pokud se obrátím do historie, vzniklo mnoho knih řešících teorii hry, jíž se v minulosti zabývali takoví autoři jako Jan Amos Komenský (*Schola Ludens, Orbis Pictus aj.*), Roger Cailloise (*Hry a lidé*), Eugen Fink (*Hra jako symbol světa*), Eric Berne (*Jak si lidé hrají*) a mnoho dalších. Mezi nejznámější české představitele bezpochyby patří Miloš Zapletal, Eduard Bakalář, Jan Neuman nebo Soňa Hermochová. Uvádím jen jednu z mnoha obecných definic:

„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život“ (Huizinga, 1971, 33).

Spíše než o obšírné pojednání o fenoménu hry se pokusím o její popis jakožto pedagogického prostředku.

V zážitkové pedagogice je hra považována za ústřední prostředek, který umožňuje celkový rozvoj osobnosti. Je totiž zdrojem prožitků, které se skrze zážitek mění do formy zkušenosti. Dále pak hra může působit na rozvoj dovedností, schopností a vědomostí. Vytváří podmínky pro nezáměrné učení a zprostředkovává přenos do běžného života.

Krauter (2001, 56) vnímá hru jako „ideální poznávací a akční nástroj sociální komunikace, který rozvíjí zejména kreativitu, participaci a sebeurčení účastníků a skupiny.“

Krauter (2001) uvádí charakteristiky her dospělého věku:

- utkání se s problémem, výzvou, překážkou, soupeřem nebo přírodním živlem s tím, že toto utkávání může mít charakter souboje individuálního nebo souboje týmů

- nasazujeme své (často pro nás samotné netušené) síly, vytrvalost, schopnosti, intelekt, fantazii aj.
- vstupujeme do nejrůznějších rolí, bereme na sebe nejrůznější převleky a můžeme tak zažít pocity bezstarostnosti, výlety do světa fantazie, radost ze spontaneity a tvořivosti
- průběh hry vyvolává nejrůznější emoce- napětí i uvolnění, radost i smutek, vzrušení i uklidnění, nadšení i beznaděj

Aby hra zaujala, musí vycházet, podle téhož autora, z přitažlivého námětu, nabídnout hráčům přiměřeně náročný individuální nebo týmový úkol, problém k řešení nebo osobní výzvu. Musí mít promyšlená pravidla, být uvedena inspirující motivací a inscenována s vědomím významné role atmosféry a prostředí.

K tomu, aby bylo možné mluvit o hře jako o pedagogickém nástroji, je třeba definovat některé její základní znaky. Při jejich dodržení by měla být zachována efektivita hry jako prostředku. Pro stručnost uvádím jen tři způsoby popsání formálních znaků hry.

Cailloise (in Másilka, 2003) považuje za formální znaky:

- činnost svobodná, k níž hráč nemůže být nucen
- činnost vydělená z každodenního života s předem stanovenými časoprostorovými mezemi
- činnost nejistá (výsledek není předem určen)
- činnost neproduktivní (nevytváří hodnoty ani majetek)
- činnost podřízená pravidlům (pozastavují „mimoherní“ pravidla, platí po celou dobu hry)
- činnost fiktivní doprovázená vědomím alternativní reality

Formální znaky hry dle Huizingy (1971):

- hra je svobodným jednáním (nikdo mě nemůže nutit, abych si hrál - dobrovolnost)
- hra stojí mimo každodenní „obyčejný“ život (je vystoupením do sféry dočasné aktivity)
- hra stojí mimo proces bezprostředního uspokojování nezbytných potřeb a žádostí (tento proces přerušuje)

- odehrává se uvnitř určitých časových a prostorových hranic (má svůj průběh a smysl v sobě samé)
- vytváří řád (pravidla)
- spojuje, rozpojuje, upoutává, přitahuje – okouzluje a obsahuje prvek napětí (je naplněna rytmem a harmonií)

Formální znaky hry v pojetí Prázdninové školy Lipnice (Stránský in Másilka, 2006a):

- je svobodná a dobrovolná
- je společenská
- je smysluplná sama o sobě, neslouží bezprostřednímu účelu
- je nevšední, vydělená z každodennosti
- je ohraničená v přirozeném prostoru a čase
- má pravidla
- je napínavá, protože její výsledek je nejistý

Zážitková pedagogika používá hru jako hlavní prostředek k dosažení nějakého konkrétního cíle. Hra je zde chápána jako příprava na skutečný život. Vymezuje prostor, kde si účastníci mohou vyzkoušet řešení problémů a situací skutečného života bez rizika skutečného neúspěchu, fyzické či psychické újmy.

Do současnosti vzniklo velké množství sborníků her (*Zlatý fond her I – III, Dobrodružné hry a cvičení v přírodě, Hry pro tvořivé myšlení, Zimní hry na sněhu i bez něj aj.*). Již z existence tohoto kvanta a nejen z ní vyplývá nutnost jejich třídění. Způsobů dělení her je celá řada, zohledňující charakteristiky jako je počet účastníků, věková kategorie, prostředí, trvání hry, stupeň zatížení, cílové zaměření atd. Při přípravě programu je nutno zohledňovat maximální množství z těchto charakteristik. Z praktických důvodů uvádím pouze jeden ze způsobů dělení, se kterým je, dle mého názoru, nutno pracovat vždy.

Martiník (2002) preferuje dělení podle cíle:

- **hry na rozvoj intelektu** (rozvoj paměti, smyslového vnímání, pozornosti, důvtipu, logického myšlení, taktiky, strategie, kombinačních schopností atd.)
- **hry na rozvoj tvořivosti** (rozvíjí představivost, fantazii, originální a netradiční postupy apod.)

- **hry na rozvoj sociálních dovedností** (rozvíjí komunikaci, vstupování do rolí, improvizaci, kooperaci, týmovou spolupráci, zodpovědnost, altruismus, empatii aj.)
- **hry na rozvoj motoriky a pohybových dovedností** (rozvíjí rychlost, sílu, vytrvalost a flexibilitu - obratnost)
- **hry na rozvoj vůle** (rozvíjí trpělivost, sebeovládání, psychickou vytrvalost, odvahu)
- **hry na rozvoj sebepojetí** (rozvíjí poznání sebe sama, překonání sebe sama, sebedůvěru a samostatnost, bourají předsudky a psychické bariéry)
- **hry kombinované** (rozvíjí komplexně celou osobnost klientů)
- **speciální hry** (cílem není rozvoj osobnosti klienta, ale používají se k navození atmosféry, pobavení, uvolnění, rozehřátí atd.)

Jak bylo již dříve zmíněno, je pro jakýkoli zážitkově-pedagogický projekt důležité sdělení a cíl celého programu i jednotlivých aktivit. Každá hra v sobě ukrývá potenciál rozvíjet více složek osobnosti, ale většinou je jedna dominantní - cílová.

2.2.5 Závěrem k zážitkové pedagogice

Prázdninová škola Lipnice, která je již 33 let respektovaným centrem zážitkového učení v České republice, zahrnuje a podtrhuje vše zmíněné v této kapitole v definici svého poslání, jež si stanovila. „Posláním Prázdninové školy Lipnice je náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu, tvořivost, které jsou nezbytné pro aktivní nabývání zkušeností. Podporujeme takovou zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu“ (<http://www.psl.cz/>). Toto tvrzení považuji za nutné zmínit také ve vztahu ke kurzu „Krajnice 2008“, který je tématem této práce a vychází z podobných metod a zásad jako experimentální autorské kurzy Prázdninové školy Lipnice.

Také Krauterův výčet (2001, 9) je ideální pro shrnutí teorie o zážitkové pedagogice: „Záleží pak vždy jen na orientaci, hloubce, směru a způsobu motivace a zpětné vazby, použitých výrazových prostředcích, celkové emoční bilanci a dramaturgickém pojetí, aby šlo o výchovu pro život a ne o účelovou manipulaci, aby šlo o pozitivní hodnotově přínosné a osobně rozvíjející činnosti. I to je vždy v rukou člověka, skupiny či společnosti... - jakoukoliv metodu lze

vždy zneužít. Ale i o tomto citlivém rozlišování, v čím zájmu stojí pravda je zážitková pedagogika.“

2.2.6 Výzkumy v oboru zážitkové pedagogiky

Zdánlivá tajemnost, skepse okolí, nezačleněnost v systémech, nedůvěra, malá vážnost, teoretická neukotvenost pole zážitkové pedagogiky atd. To vše úzce souvisí s nevelkou teoretickou základnou a do současnosti nízkou mírou prokazatelnosti tvrzení, která se kolem této oblasti vytvořila. Výzkum byl v minulosti zanedbávanou součástí, na niž se ale v posledních letech klade stále větší důraz. V následující kapitole se pokusím popsat stávající problémy a podložit je několika studiemi z nedávných let.

2.2.6.1 Problémy s terminologií

Problém, se kterým jsem se setkala a na nějž naráží čeští experti v oblasti výchovy a aktivit v přírodě, při čerpání z cizojazyčné literatury, je terminologie. Jak uvádí Turčová (2007) je stále složitější orientovat se v termínech této dynamicky se rozvíjející oblasti. Turčová, Martin a Neuman (in Turčová, 2007) naznačili, že existuje jen velmi málo studií zabývajících se problémem terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě, přestože se v názvosloví vyskytuje mnoho rozdílů mezi různými státy i v rámci jedné země. „Tyto rozdíly jsou odrazem regionálních, rozdílů v praxi, ale i odlišného teoretického zaměření. S rozvojem oblasti aktivit v přírodě je nutné chápat kulturní, historické a geografické rozdíly mezi koncepcemi a terminologií používanou jak v anglicky tak neanglicky mluvících zemích, např. je třeba zachovat specifika původních rysů české turistiky.“

Neexistuje celosvětově akceptovaný termín zaštiťující celou oblast. Významy jednotlivých pojmů se často vztahují k určitým regionům. Dochází k překrývání významů a s tím je spojeno překrývání termínů.

Pro objasnění problematiky uvádím několik nuancí, které byly odkryty expertní studií mezi britským (zejména severní Anglie a Skotsko) a českým názvoslovím (Turčová, Martin & Neuman, 2005). V Británii je pro oblast mého zájmu používanějším termínem *outdoor education* (výchova venku), *adventure education* (dobrodružná výchova), *environmental education* (environmentální výchova) a *experiential education*

(*výchova prožitkem*). V České republice to je *výchova v přírodě, zážitková pedagogika a výchova prožitkem* (seřazeno na základě frekvence výskytu).

V České republice je také například řešen rozdíl mezi *prožitkem, zážitkem a zkušeností*. Angličtina tuto situaci řeší jediným slovem *experience*.

Problém je velmi komplikovaný a jeví se jako neřešitelný. Turčová (2007, 34) záležitost uzavírá tvrzením „...pokud chceme akceptovat naši širokou oblast jako samostatný obor či výzkumnou disciplínu, potřebujeme vytvořit konzistentní systém terminologie, který by byl akceptován jak v anglicky tak neanglicky mluvících zemích. Jinak je velmi obtížné formulovat jakýkoli výzkumný problém. Největší komplikaci spatřujeme v absenci jednoho zastřešujícího pojmu.“

I přes výše zmíněné terminologické možnosti a fakt, že pro tuto práci velmi často čerpám ze zahraniční literatury, jsem se rozhodla i nadále používat české označení *zážitková pedagogika*, které považuji v okolí oboru rekreologie za nejkotvenější.

2.2.6.2 Problémy výzkumu v zážitkové pedagogice

Jak jsem již výše zmínila, jedním ze zásadních problémů našeho oboru je nejednotnost jazyka, což ztěžuje komunikaci uvnitř i navenek. Dle Zappeho a Okrouhlého (2007, 1) „Jedním ze způsobů jak vytvořit tento společný jazyk, je právě kvalitní výzkum odpovídající charakteristikám zážitkové pedagogiky.“ V následujícím textu si dovoluji upozornit na několik problémů, které na poli výzkumu v zážitkové pedagogice vyvstávají.

Za potěšující by se dal považovat vznik SEER (Symposium for experiential education research) při AEE (Association for experiential education)¹⁰ v roce 2002, jímž se trend výzkumu na poli zážitkové pedagogiky podpořil.

Výzkumu v této oblasti je považován za velmi náročný a složitý, setkáváme se tedy zejména s krátkodobějšími a omezenějšími studii (např. na úrovni diplomových prací). Výzkumné práce pak často končí pouhým konstatováním pozitivního průběhu sledovaných kurzů (respektive naměřených hodnot). Dle Allisona a Pomeroye (in Zappe & Okrouhlý, 2007) výzkum potlačuje samotnou podstatu zážitkové pedagogiky, kterou jsou individuální prožitky jednotlivců a významy, které z těchto prožitků vytvářejí.

¹⁰ Doslovný překlad autorky: SEER- Sympóziu pro výzkum výchovy prožitkem, AEE- Asociace pro výchovu prožitkem.

Veškeré výzkumy narážejí na limity jak kvantitativního tak i kvalitativního výzkumu. Důvodů je mnoho. Celý kurz je procesem velmi dynamickým a to bez možnosti tuto dynamiku předvídat, zkoumané problémy jsou velmi specifické sociální povahy, kurz a jeho dění nelze oddělit od působení množství vlivů, které působí na účastníky každou minutu probíhajícího kurzu. Je zde vytvořen prostor pro osobní změnu, kterou ale účastník musí přijmout za svou (tím je míněno jeho přednastavení pro účastnickou roli). Výše zmínění autoři upozorňují na trefné přirovnání Šindlera (2004), který srovnává kurz Prázdninové školy Lipnice *DoNitraZeMě* s psychoterapeutickým výcvikem typu SUR¹¹. Zážitek-pedagogický projekt připodobňuje k biliárové kouli, která jedním silným úderem rozstřelí všechny koule (účastníky) na nejrůznější strany. Zatímco SUR vidí spíše jako metlu, která mete všechny stejným směrem seberozvoje.

Další problémy přicházejí ve chvíli ověřování teorií, kdy se ukazuje užití standardizovaných nástrojů jako problematické. Zappe a Okrouhlý (2007) se je pokoušejí shrnout následovně:

- Jednotlivé kurzy jsou připravovány na míru malým účastnickým skupinám a ve stejné podobě se již neopakují.
- Skupina účastníků je poměrně malá (od několika jedinců do dvou až tří desítek).
- Program je dynamický a vždy závislý na reakci účastníků.
- Problém zachování stálého času měření pro standardizované nástroje (tzn. Měření, které by mělo probíhat na počátku a konci programů se odehrává v nestandardních často přírodních podmínkách, které neposkytují ideální prostředí pro vyplnění měřících nástrojů.)
- Na pretest je předpokládán vliv předkurzovního neklidu a rozrušení, na posttest zase tzv. pokurzovní euforie.
- Následné měření po kurzu se projevuje velmi malou návratností. (Účastníci, kteří odpovídají, se většinou řadí do skupiny s podobným názorem. V případě zážitkové pedagogiky se bude jednat spíše o lidi s pozitivní zkušeností.)¹²

Pokusím-li se o shrnutí výše zmíněných problémů na poli výzkumu s problémy terminologickými, docházím k uzavřenému kruhu. Pokud se chce zážitková pedagogika považovat za svébytný obor, musí produkovat vlastní kvalitní výzkum. Pro ten by ale

¹¹ výcvik SUR- výcvik ve skupinové dynamické psychoterapii

¹² Martin, Leberman, Neil (in Zappe, 2006) uvádějí jako příklad problému s návratností kurz Prázdninové školy Lipnice *Intertouch*, kde 88% respondentů označilo jako výsledek kurzu interpersonální rozvoj. Při návratnosti 47% dotazníků by mohli ti, kteří neodpověděli, stejně dobře souhlasit jako nesouhlasit. Pro odpověď potvrzující tento výstup pak vzniká poněkud neurčité pásmo 41%-91%.

musely být vytvořeny vlastní standardizované nástroje, které jsou do této doby pouze přejímány z dostupných nástrojů příbuzných oborů. Tak by mohlo dojít k tvorbě teorie, která by obor dokázala zakotvit a obhájit před stále nedůvěřivým okolím. Aby se obor stal srozumitelným uvnitř i vně a zkoumané jevy mohly být lépe označeny, musí dojít ke sjednocení jazyka a stanovení určitých základních termínů.

2.2.6.3 Rešerše článků

Na doplnění výše zmíněného uvádím několik článku (seřazeno chronologicky), které byly nalezeny pomocí internetového vyhledavače Google ale zejména databází ProQuest 5000 a EBSCOhost. Zaměřila jsem se na nejaktuálnější články v údobí posledních pěti let (tj. 2005 až 2009) psané českým ale převážně anglickým jazykem. Počet článků zabývajících se výzkumem v zážitkové pedagogice byl velmi malý. Všechny nalezené studie předpokládají pozitivní vliv zážitkově-pedagogického projektu na účastníka. Nenalezla jsem žádnou, zabývající se jeho negativními dopady.

Tento problém může být způsoben tím, že obecně nedochází ke studiu negativních případů, tedy lidí, kteří program nedokončí nebo s ním nejsou spokojeni. Přitom by právě oni byli nejhodnotnějším zdrojem informací pro zlepšení praxe. S tím souvisí také neochota organizátorů prezentovat nevydařené programy (Bocaro & Richards in Zappe & Okrouhlý, 2007).

Výzkum M.A. Gasse, D.E. Garveye a D.A. Sugermana (2003) nespadá do nejaktuálnějšího období, ale sledoval dlouhodobý vliv outdoorového kurzu na studenty, kteří jej absolvovali při nástupu do prvního ročníku. Zjistili, že i po sedmnácti letech převládají u účastníků pozitivní změny.

Na případové studii Otward Bound zkoumali A.J. Martin s S.I. Lebermanem (2005) dopady na osobnost účastníka. Mimo zónu komfortu se účastníci, dle vlastního popisu, dostali převážně díky fyzickým aktivitám. Na druhou stranu si také uvědomovali efekt sólopobytu a zpětných vazeb, díky kterým získali nově nabyté znalosti a vědomosti.

B.Daniel (2006) zjišťoval u 388 účastníků kurzů o délce dvaceti dní, do jaké míry byla tato účast pro jejich další život významná a ovlivňující. Devadesát procent účastníků se shodlo na tom, že se jednalo o zkušenost, která jim změnila život. Jedna třetina potvrdila, že pro ně kurz nabyl ještě většího význam s odstupem času. Daniel tento jev přikládá třem vlivům:

- novost, neznámost a jedinečnost daného zážitku pro účastníka
- životní načasování (tedy v jakém životním rozpoložení či fázi se zúčastnil kurzu)
- do jaké míry měl účastník po kurzu možnost propojit nově získané zkušenosti s pozdějšími reálnými životními situacemi

Na závěr udává, že byl kurz pro účastníky důležitým bodem pro jejich další život. Zapříčinil osobní růst a stal se tak významný i pro jejich sebepojetí.

Efektivitou podstatně kratších outdoorových kurzů (tři až pět dní) se zabývali autoři P.M. Orren a P.D. Werner (2007), kteří zjistili, že takto krátké kurzy nemají vliv na sebepojetí účastníků.

L.I. Durr (2008) se věnuje ve své studii roli a efektu výzvodových programů v rámci zážitkových kurzů na osobní rovnováhu účastníků. Dívá se na výzvu jako na nástroj, který dostane účastníky mimo jejich komfortní zónu, a věří, že tento pocit nerovnováhy je dotlačí k vytvoření vlastních zdravějších mechanismů pro získání vlastní rovnováhy. Výzkum byl proveden na dvaceti účastnících středního věku (23 až 36 let), kdy každý z nich absolvoval čtyři různě náročné výzvodové programy. (Zde se Durr potýkala se stanovením optimální výzvy.) Osmdesát procent účastníků nemělo žádné zkušenosti s lanovými či jinými aktivitami tohoto typu. Autorka potvrdila pozitivnější vliv optimálně stanovené výzvy než výzvy neoptimální.

2.2.6.4 Výzkumy související s kurzy pobytu v letní přírodě

Kurz pobytu v letní přírodě 1 zvaný „Lipnice“ je povinným předmětem studentů oboru rekreologie a jeho smyslem je: „...studentům nabídnout osobní zkušenost s kurzem opírajícím se o dramaturgickou výstavbu programové náplně, metodou, metodu rozvíjenou v osobité tradici české zážitkové pedagogiky. Svým zkušenostním charakterem kurz představuje důležitý referenční bod na cestě studenta oboru rekreologie k pochopení a osvojení klíčových aspektů uvedené metody“ (<http://portal.upol.cz>, 25.3.2010).

Jedná se a o zážitkově-pedagogické projekty autorského (tedy šitého na míru dané skupině, prostředí, situaci a neopakovaného) typu připravované studenty a

pedagogy katedry rekreologie. Je často také označován za kurz lipnického typu. Tento pobyt je považován za jednu ze stěžejních částí kurikula určeného k výchově odborníků, přestože jeho výstupy zatím nikdo netestoval ani jinak nezkoumal.

Na základě těchto úvah začaly vznikat diplomové práce, které se snaží zjistit dopad těchto zážitkově-pedagogických kurzů. Například práce Krejčíkové (2008), která pomocí Freiburského osobnostního dotazníku zjišťuje vliv projektu na osobnostní charakteristiky účastníků (nervozita, spontánní agresivita, depresivita, vzrušivost, družnost či společenskost, mírnost a klid, snaha po dominanci, zdrženlivost, otevřenost). Autorka se snaží na základě tohoto měření vyvodit souvislosti mezi vlivem projektu a výsledky změn ve vybraných osobnostních charakteristikách účastníků. Výsledky provedeného měření poukazují na možné působení KPLP1 (2006) na vybrané osobnostní charakteristiky. Na další lipnický kurz se zaměřila Damašková (2009). Cílem jejího měření bylo popsat a změřit působení zážitkově-pedagogického kurzu na osobnostní charakteristiky účastníka. Pro měření bylo použito dotazníku SKASUK, který sleduje vybrané osobnostní dimenze (extroverze, akceptace - snaha o sociální uznání, dominance, empatie, altruismus, reflexe, motivace, odolnost). Výsledky ukazují praktickou významnost v jednotlivých diagnostikovaných osobnostních dimenzích vlivem zážitkově-pedagogického kurzu. Ani jedna z prací však neprokázala statisticky významné výsledky.

Z podobných důvodů se rozhodl Zappe v rámci disertační práce zpracovat výzkum týkající se efektů kurzu pobytu v letní přírodě („Ostrov svobody“, 2006). Hlavním cílem je vytvořit empiricky zakotvenou teorii o výsledcích a efektech KPLP a v rámci kvalitativní analýzy porovnat interpretace účastníků s oficiálními dokumenty, odbornou literaturou a pohledem pedagogů katedry rekreologie. Smyslem studie je podložit či vyvrátit interpretace významu kurzu z pohledu účastníků s jinými zdroji dat. V rámci metody analýzy zakotvené teorie dat autor používá jako hlavní techniku sběru dat řízený, volný, měkký skupinový rozhovor (tzn. Otázky jsou zaměřeny na určité téma a lidé jsou podporováni ke sdílení názorů a vzájemné interakci). Na kurzu Zappe provedl zúčastněné pozorování, jehož výstupem jsou písemné individuální deníky účastníků i organizátorů, poznámky z neformálních rozhovorů, programových zpětných vazeb a pozorování výzkumníka. Autor doufá, že tento výzkumný projekt přinese konkrétní doporučení pro realizaci konkrétních kurzů i pro jejich využití v rámci vysokoškolské výuky. Studie by poté mohla sloužit jako východisko pro zkoumání

intenzivních pobytových režimů a jejich přínosů v českém kontextu po stránce obsahové i metodologické (volně dle Zappe, 2006).

3 CÍLE PRÁCE

Jako cíl práce bylo stanoveno sledovat, zda se účast na kurzu využívajícím metody zážitkové pedagogiky, projeví na změně sledovaných osobnostních charakteristik.

3.1 Výzkumné otázky

S ohledem na stanovený cíl vyplývají dvě výzkumné otázky:

1. Jaké jsou hodnoty vybraných osobnostních charakteristik v jednotlivých fázích experimentu?
2. Existují mezi diagnostikovanými hodnotami v jednotlivých fázích experimentu statistické či praktické difference?

4 METODIKA

4.1 Výzkumný plán

Diagnostika účastníků proběhla v rozpětí pěti měsíců (červen až říjen 2008). S ohledem na cíle práce byl zvolen následující postup:



Obrázek 12. Model postupu diagnostiky experimentální skupiny

Experimentální skupina absolvovala tři měření. První měření (pretest) proběhlo první den kurzu (7.6.2008) ještě před jakoukoli programovou intervencí hned po příjezdu účastníků na smlouvané místo. Následoval týdenní zážitkově-pedagogický kurz (intervence), na jehož samotném konci (14.6.2008) po závěrečné části programu proběhlo další měření (posttest I.). Poslední měření (posttest II.) se uskutečnilo na přelomu měsíců září a října 2008. Účastníci jej vyplňovali a odesílali elektronickou formou.

4.2 Diagnostické metody

K měření byl využit dotazník SVF 78 (Stressverarbeitungsfragebogen), který zachycuje postupy užívané při zpracování stresu (strategie zvládnání stresu). Zároveň vyplňovala experimentální skupina dotazník SKASUK, který sleduje vybrané osobnostní dimenze a byl použit v jiném výzkumu (Damašková, 2009). Pro tuto práci byly zpracovány pouze dotazníky SVF 78 týkající se oblasti zvládnání stresu.

4.2.1 Dotazník SVF 78

Tento „dotazník umožňuje zachytit variabilitu způsobů, které jedinec rozvíjí a uplatňuje při zpracování a zvládnání zátěžových situací“ (Švancara, 2003, 5).

Autorům SVF Wilhelmu Jankemu a Gisele Erdmann se tímto dotazníkem podařilo zmapovat široký okruh copingových strategií. Zpracování výsledků obecně umožňuje analýzu tzv. pozitivních strategií (vedoucích k redukci stresu) nebo negativních strategií (vedoucích k zesílení stresu). Dotazník bývá indikován v individuální psychologické diagnostice u intrapsychických konfliktů, adaptačních nesnázích aj. a to zejména v případech, že lze u klienta realizovat intervenční programy na posílení resilience (odolnosti) (Švancara, 2003).

Tento test je určen pro vyšetřování dospělých a k jeho provedení je zapotřebí pouze dotazníku, v němž je stručná instrukce. Záměrně není používáno slovo *stres*. Pro zpracování potřebuje proband přibližně patnáct minut. Jeho vyplňování nesmí být nijak přerušeno. V takovém případě nelze část dotazníku interpretovat.

Jedná se o zkrácenou verzi původního SVF 120. Je zde ponecháno třináct škál uvedených níže v tabulce. S každou jednotlivou strategií souvisí v testu určité otázky, které jsou zahrnuty do konkrétního subtestu:

Tabulka 1. Popis subtestů dotazníku SVF 78

Číslo	Název subtestů	Charakteristika
1	Podhodnocení	Ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu
2	Odmítání viny	Zdůraznit, že nejde o vlastní odpovědnost
3	Odklon	Odklon od zátěžových aktivit / situací, případně příklon k situacím inkompatibilním se stresem
4	Náhradní	Obrátit se k pozitivním aktivitám/situacím
5	Kontrola situace	Analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému
6	Kontrola reakcí	Zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí
7	Pozitivní	Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly
8	Potřeba sociální	Přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc
9	Vyhýbání se	Předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout
10	Úniková tendence	Tendence (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace
11	Perseverace	Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat
12	Rezignace	Vzdávat se s pocitem bezmocnosti, beznaděje
13	Sebeobviňování	Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání

Jednotlivé strategie jsou zde rozděleny na pozitivní a negativní strategie. Mezi pozitivní strategie jsou v SVF 78 řazeny subtesty 1 až 7 a jako negativní jsou definovány subtesty 10 až 13. Jsou zde také vyčleněny dvě zřídka se vyskytující

strategie (subtesty 8 a 9). Jednotlivé subtesty jsou spojeny do okruhů podle společných charakteristik a tendencí. Jejich stručný popis uvádím níže:

Pozitivní strategie (dále POZ)

POZ 1: Strategie přehodnocení a strategie devalvace- Mají společnou snahu přehodnotit a snižovat závažnost stresoru, prožívání stresu nebo reakce na stres.

Subtest 1 Podhodnocení: zachycuje tendence podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami. Zřetelněji než ostatní subtesty se jeví jako antagonist a negativních strategií (záporná korelace se subtesty negativních strategií).

Subtest 2 Odmítání viny: vyznačuje se defenzivní strategií a odmítá vlastní odpovědnost za zátěž.

POZ 2: Strategie odklonu- tendence jednání orientovaného na odklon od stresující události a příklon k alternativním situacím.

Subtest 3 Odklon: tendence k odvracení zátěže a snaha navodit psychické stavy, které stres zmírňují (emoce a city s pozitivní valencí). Tyto city mohou mít také neutrální náboj (například práce).

Subtest 4 Náhradní uspokojení: toto jednání je zaměřeno na kladné city ve smyslu sebeposílení vnějšími odměnami (dobré jídlo, koupit si něco aj.).

POZ 3: Strategie kontroly- reakce, které zahrnují snahy po zvládnání a kontrole.

Subtest 5 Kontrola situace: snaha o získání kontroly nad situací třemi komponentami-analýzou aktuální situace a jejího vzniku, plánováním ke zlepšení situace a aktivním zásahem do situace. Tento subtest není vzhledem ke třem komponentám příliš homogenní.

Subtest 6 Kontrola reakcí: tendence kontrolovat vlastní reakce se projevují nedovolením k tomu, aby došlo ke vzrušení (popřípadě je na sobě nenechat znát) a člením již vzniklému vzrušení.

Subtest 7 Pozitivní sebeinstrukce: sklon přisuzovat kompetenci sobě a dodávat si odvalu v zátěžových situacích. Subtest zahrnuje dvě komponenty. Těmi jsou kladné postoje a myšlenky zvyšující sebedůvěru a také schopnost vydržet a nevzdat se.

Zřídka se vyskytující strategie

Subtest 8 Potřeba sociální opory: tendence navazovat ve stresových situacích kontakt s lidmi za účelem získání podpory nebo řešení problému. Snaha hledat sociální oporu

může být znakem pasivity a bezmoci nebo se může jednat o aktivní hledání konkrétní podpory při zvládnání problému. V tomto subtestu je patrný rozdíl mezi pohlavími. Ženy mají silnější tendenci řešit stres právě těmito způsoby.

Subtest 9 Vyhýbání se: snaha vyhnout se zátěži a zamezit tak další konfrontaci s podobnou situací. I tento subtest může mít dvě roviny. Jako pozitivní lze tuto snahu chápat ve chvíli, kdy nelze zamezit zátěži jako takové. Jako negativní se jeví ve chvíli, kdy jde o pouhé vyhýbání se stresové situaci.

Tyto strategie jsou silně závislé na věku. S přibývajícím věkem se častěji užívá možnost vyhnout se zátěži.

Negativní strategie (dále NEG)

V tomto okruhu strategií jsou zahrnuty tendence, které jsou nepříznivé spíše stres zesilující. Do celého procesu zvládnání stresu jsou také zachyceny chybějící kompetence zvládnání s únikovými tendencemi v kombinaci s reakcemi rezignace a neschopnosti se uvolnit.

Subtest 10 Úniková tendence: projevuje se sníženou pohotovostí a schopností čelit zátěžové situaci. Tento subtest ve velké míře koreluje s únikovou tendencí, subtestem sociální uzavřenosti a sebelítosti.

Subtest 11 Perseverace: prodloužené přemítání značí neschopnost se myšlenkově odpoutat od prožívaných zátěží. Negativní představy a myšlenky o stresové situaci se neustále vracejí a blokují tak normální kapacitu myšlení jedince. To vede k prodlužování celé zátěžové situace.

Subtest 12 Rezignace: zahrnuje více aspektů, ve kterých je vyjádřen subjektivní pocit nedostatku možností zvládat situaci. Jedná se o pocity bezmoci, beznaděje aj., které vedou k tomu, že se jedinec vzdá dalšího snažení o zdolání situace. Subtest vysoce koreluje se subtestem úniku, což svědčí o spojení s tendencí k vyhýbání se.

Subtest 13 Sebeobviňování: celkový sklon ke sklíčenosti a přisuzování sobě samému chyb v souvislosti se zátěžovou situací.

4.2.2 Metody vyhodnocení

Dotazníky byly statisticky zpracovány neparametrickým testem (Wilcoxonův test), STATISTIKA 6.

K výsledkům statistického zpracování byly doplněny individuální interpretace týkající se jednotlivých vybraných účastníků kurzu.

4.2.3 Popis kurzu

Vzhledem k tématu diplomové práce považuji za nutné zmínit určité informace týkající se kurzu, jehož vliv je zkoumán. Měly by sloužit k lepší orientaci a také vytvoření konkrétnější představu právě o tomto autorském projektu.

Následující informace pocházejí ze závěrečné zprávy kurzu „Krajnice 2008“.

4.2.3.1 Identifikační prvky

„Každý z nás má na své životní cestě předem daný počet životadárných vdechů, míst, která navštíví, cest, které pošlape, lidí, které pozdraví a křižovatek, na kterých odbočí...“

(jeden z předkurzovních vzkazů účastníkům)

Již z prvotních vzkazů účastníkům, které probíhaly mailovou komunikací, vyplývala tematická linie celého kurzu. Kurz nesoucí název „Krajnice 2008“ proběhl 7. -14. 6. 2008 jako povinná součást studijního programu pro studenty prezenční a kombinované formy studia oboru rekreologie na středisku Tábornické unie nedaleko Lipnice nad Sázavou.

4.2.3.2 Cíle kurzu a klíčová slova

Kurz KPLP1 (Kurz pobytu v letní přírodě 1) je považován v rámci studia jako pomyslný odrazový a hlavně ukázkový můstek zážitkové pedagogiky. Tento kurz je pro mnohé první podobnou zkušeností. Obecným cílem vycházejícím z kurikula bylo připravit pestrý, bohatý smysluplný program za použití zážitkové pedagogiky pro studenty oboru rekreologie.

Hlavním cílem kurzu bylo upozornění na několik konkrétních bodů na cestě životem každého z nás. Jakési uvědomění si, poukázání, připomenutí.

- **Životní křižovatky** (každé vlastní rozhodnutí nese následky, jsem nesen proudem nebo sám řídím směr svých životních kroků)
- **Setkání (koho ve svém životě potkáváme a jak si to uvědomujeme)**
- **Místa** (kudy jsem již konkrétně fyzicky prošel, proč, kam chci jít)

Celý týden byl podle těchto tří bodů tematicky rozdělen (viz. program kurzu). Vedlejším cílem bylo dát dohromady dvě rozdílné skupiny účastníků (studenti dálkového studia ve většině a denního studia v menšině).

Klíčová slova: SETKÁNÍ – KŘÍŽOVATKY – LIDÉ – OSUD

4.2.3.2.1 Naplnění cílů

Naplnit obecný cíl a tedy připravit kurz, který byl určitým způsobem ukázkový a pomůže zejména studentům denního studia v přípravě jejich vlastních programů v pozdějších letech studia, se vydařilo.

Díky programové stavbě kurzu se podařilo naplnit i hlavní cíl, který kladl důraz na vyzvednutí již zmíněných prvků cesty životem. Povedlo se rozdělit kurz do tří tematicky oddělených ale na sebe navazujících celků. Navíc se stal prvek rozhodování stěžejním pojítkem celé dramaturgie.

Vedlejší cíl naplněn nebyl. Ač byla část programu pozměněna za tímto účelem, účastníci si sami do pravidel zvolili „týmovost“ a kolem tohoto tématu se točila nejedna společná diskuse.

4.2.3.3 Prostředí

"Je to místo, jež dělá z lidí obyčejných lidi neobyčejné."

Z.Šálek

Prvek prostředí je zde zmíněn vzhledem k jeho důležitosti. Nejedná se o pouhou kulisu, ale o jeden z hlavních podstavců, na který se programové cihly teprve staví. Pakliže se tyto cihly mohou klást na místo s geniem loci tohoto rázu, mají mnohem silnější působení na účastnickou skupinu. Kurz se odehrál ve výjimečném prostředí

legendárního střediska Prázdninové školy Lipnice poblíž dominanty hradu stojícího v Lipnici nad Sázavou. Středisko stojí v lese zvaném Vlčí hrdlo u jednoho ze zatopených lomů, v okolí jsou louky, rybníky. Samotná hlavní budova s krbem, výjimečným tvarem a neobyčejným výhledem na zatopený lom je architektonickým skvostem architekta Jaroslava Vaculíka.

4.2.3.4 Dramaturgie kurzu

Dramaturgie kurzu se odvíjela od výše popsaných stěžejních bodů, kterými byly životní křižovatky, setkání a místa. Jednotlivá témata plynule přecházela od jednoho k druhému. Každému byla věnována přibližně třetina kurzu. Menší aktivity vedly vždy k tematicky laděnému stěžejnímu programu.

V průběhu celého programu se objevovaly prvky, které záměr podtrhávaly (např. postava Osudu) a účastníky provázely celým dnem.

Potřeby účastníků si vyžádaly změny v plánovaném scénáři. K některým aktivitám vůbec nedošlo a jiné byly naopak po dohodě celého týmu zařazeny.

Schematická podoba reálného scénáře je umístěna v přílohách. Pro jeho upřesnění je důležité vysvětlit několik stěžejních míst a pojmů. Heslo „životní křižovatky“ se skrývá pod označením „Rozhodování“, „setkání“ zde vystupuje jako „Lidé“ a „Místa“ zůstávají nezměněna.

Jako spojovací článek těchto tří částí sloužila pro účely kurzu upravená verze aktivity autora Václava Břicháčka „Čára života“, která námi akcentovaná témata využívá.

Účastník má za úkol ztvárnit vlastní čáru života (časovou osu), na kterou postupně umísťuje nejdůležitější osoby svého života (rodinu, učitele, životní partnery aj.), místa, která na něj zapůsobila nebo jsou jinak pro jeho život významná (porodnice, domov, škola, vrchol hory Mt. Blanc aj.) a nakonec výrazné momenty, události, které hrály roly v jeho životě (maturita, svatba, cesta do zahraničí aj.)

Jak bylo již zmíněno, byla každému tématu vyčleněna část kurzu. První dva dny se zaměřovaly na „Místo“. K tomu bylo logicky využito středisko se svým neopakovatelným géniem loci.

Prostřední část byla věnována rozhodování a hlavně nesení zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí. K tomuto tématu směřovala především hra „Hérakles“, jež začala již při vyplňování prvotního dotazníku před kurzem. Dále pak hosté Václav Břicháček a

Alan Gintell. Důležitou roli sehrál program „Labyrint světa a ráj srdce“. Poslední dva dny se zaměřovaly na „Setkání“. Stěžejní pro přechod mezi druhým a třetím tématem byl host Jiří Dohnal a programy „Cesta k lidem“ a na ni navazující závěrečná vernisáž. (Stěžejní programy jsou blíže vysvětleny v příloze.)

4.2.3.4.1 Propojení úvodu se závěrem

Všudy přítomný Osud rozdál účastníkům kameny. Ti jejich hodem do lomu a intenzitou, kterou použili, potvrdili, s čím na kurz přicházejí, co do tohoto týdne chtějí dát oni sami.

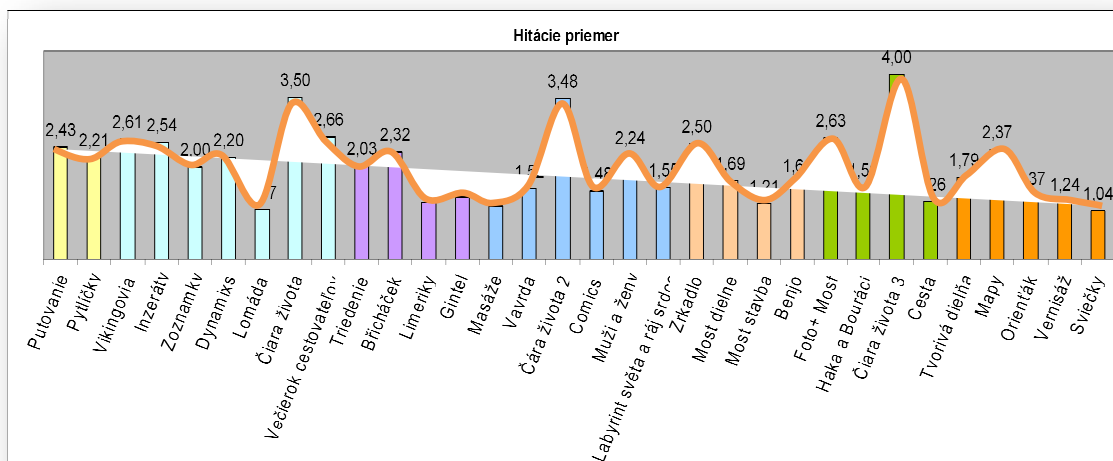
V úplném závěru už nepromlouval Osud, ale jeden člen týmu (Ivo Jirásek). Mluvil o zóně komfortu, ze které čas od času vykročíme a teprve tehdy se něčemu můžeme naučit... A opět přišly na řadu kameny. Plný klobouk. Tentokrát se na nich objevilo kurzovní logo. Kdo si chtěl vzít kámen zpět, musel předstoupit před ostatní a říci, kdy on sám byl mimo svou zónu komfortu. Z některých úst padaly nečekané věci, které nás přesvědčily o smysluplnosti programu a jeho zapůsobení na jedince.

4.2.3.4.2 Hodnocení jednotlivých programů účastníky (hitace)

Každý den proběhla, mimo jiné, na ranním servisu i hitace. Po domluvě s účastníky nebyla anonymní, ale na svůj papír, kam měli svá hodnocení vždy zaznamenávat a odevzdat se podepisovali. Vyžádali si také zveřejnění a to se také po vyhodnocení dozvěděli v podobě zprůměrovaného výsledku k jednotlivým programům.

Bodová škála, kterou jsme použili, byla 1 až 6. Přičemž číslem jedna označovali stoprocentně nejlepší program, jaký si umí představit a číslem šest pak pravý opak.

Na níže uvedeném grafu jsou vidět průměrné hodnoty hodnocení celé skupiny k jednotlivým aktivitám. Dá se říci, že hodnocení programů má v průběhu týdne pozitivní tendenci. Nejhorše hodnoceným dnem je neděle (2. den) a nejlépe pátek (7. den). Dramaturgická linie kurzu má tedy mírně graduující charakter.



Obrázek 13. Průměrné hodnocení programů- dramaturgická linie (upraveno dle Závěrečná zpráva kurzu „Krajnice 2008“)

4.2.3.5 Účastnická skupina

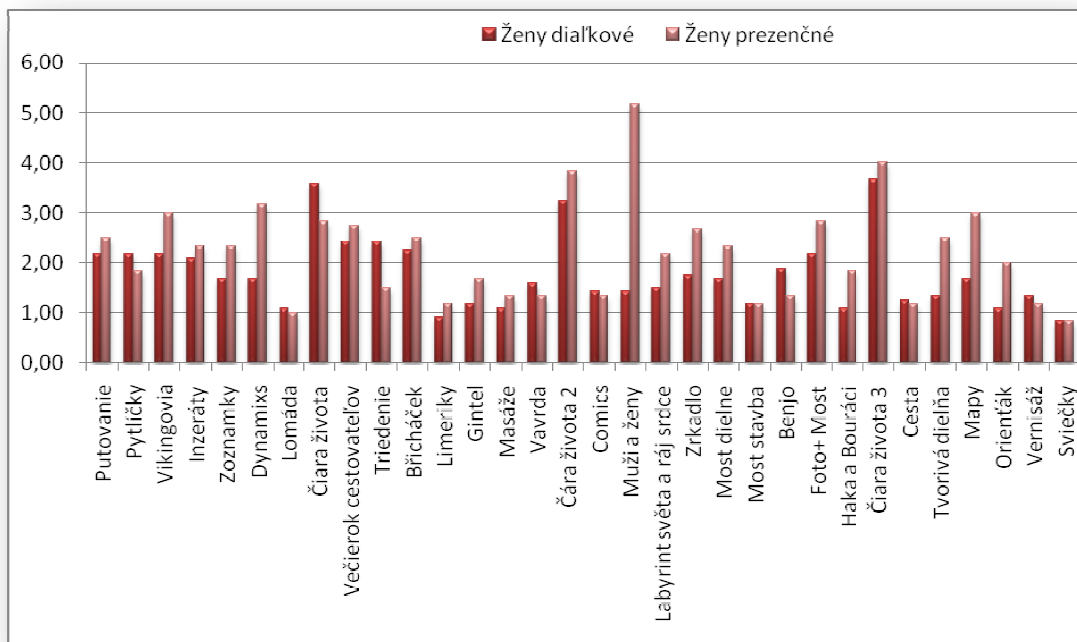
Kurzu se zúčastnilo 30 studentů s mírnou převahou žen, kterých bylo 17, a 13 mužů. Jednalo se o studenty prezenční i kombinované formy studia. Z toho vyplynul i poměrně velký věkový rozptyl od 20 do 45 let. Účastníci tak přicházeli s naprosto rozdílnými životními příběhy a v nesrovnatelně jiných fázích života, což bylo vzhledem k tématu kurzu zajímavé. Na druhou stranu tento fakt komplikoval ucelenost skupiny. Subjektivně vnímaná míra osobních zkušeností se stala důležitým děličkem a vznikly tak dvě nesourodé skupiny, které se nám, ač za tímto účelem měněným programem, dařilo jen těžce stmelit.

Dalším děličím prvkem byla míra vstupní motivace. Dalo by se říci, že mladší studenti přijížděli otevřenější, bezstarostnější a připraveni na téměř vše. Jejich starší kolegové, převážně pracující, přistupovali ke kurzu jako k dovolené, na které si mají odpočinout a má o ně být patřičně postaráno.

Složení a velikost skupiny měly výrazný vliv na dramaturgii kurzu, jeho průběh a hlavně jeho atmosféru.

Pro potvrzení nejen názorové různorodosti skupiny je zde přiložen graf, který srovnává hodnocení programů staršími a mladšími účastnicemi. Na některých typech programů je patrný diametrální rozdíl. Často si lze spojit obsah programu a jeho hodnocení s množstvím životních zkušeností, se kterými na kurz přijeli. Obecně lze

řici, že byly ženy z prezenčního studia mnohem kritičtější (z celkově 32 hodnocených programů hodnotily 21 hůře).



Obrázek 14. Porovnání hodnocení programů účastnicemi kombinované a prezenční formy studia (Závěrečná zpráva kurzu „Krajnice 2008“)

5 VÝSLEDKY

5.1 Statistické zpracování

Následující tabulky znázorňují statistické zpracování dotazníků SVF 78. První tabulka porovnává výsledky z prvního měření (pretest) s výsledky z druhého měření (posttest I.). Tabulka číslo 3 porovnává výsledky z prvního měření (pretest) s výsledky z posledního měření (posttest II.) tedy časově nejvzdálenější údaje. V druhé tabulce je uvedeno o deset platných možností porovnání méně, což vyplývá z nižší návratnosti mimo prostředí kurzu (dotazníky zasílány elektronickou formou). Ze zpracování vyplývá, že výsledky měření nejsou statisticky významné. Při přihlédnutí k jednotlivým naměřeným hodnotám si lze povšimnout praktických diferencí, které uvádím v pozdějších kapitolách.

Tabulka 2. Výsledky statistického zpracování SVF 78- porovnání pretestu a posttestu I.

Dvojice proměnných	Počet platných	T	Z	Úroveň p
Podhodnocení	27	83,00000	1,129624	0,258636
Odmítání	27	140,5000	0,591952	0,553883
Odklon	27	101,0000	0,827874	0,407742
Náhradní uspokojení	27	112,0000	0,121652	0,903175
Kontrola situace	27	149,5000	0,660347	0,509031
Kontrola reakce	27	99,50000	1,442857	0,149062
Pozitivní sebeinstrukce	27	109,5000	1,157143	0,247215
Potřeba sociální opory	27	118,0000	1,460384	0,144186
Vyhýbání se	27	134,0000	0,121660	0,903169
Úniková tendence	27	100,0000	0,538744	0,590064
Perseverace	27	81,00000	1,477187	0,139626
Rezignace	27	92,50000	0,799426	0,424044
Sebeobviňování	27	140,5000	0,271429	0,786062
POZ	27	173,5000	0,372387	0,709605
NEG	27	131,5000	0,528571	0,597103
POZ1	27	137,0000	0,686126	0,492634
POZ2	27	125,0000	0,714286	0,475051
POZ3	27	173,0000	0,063495	0,949372

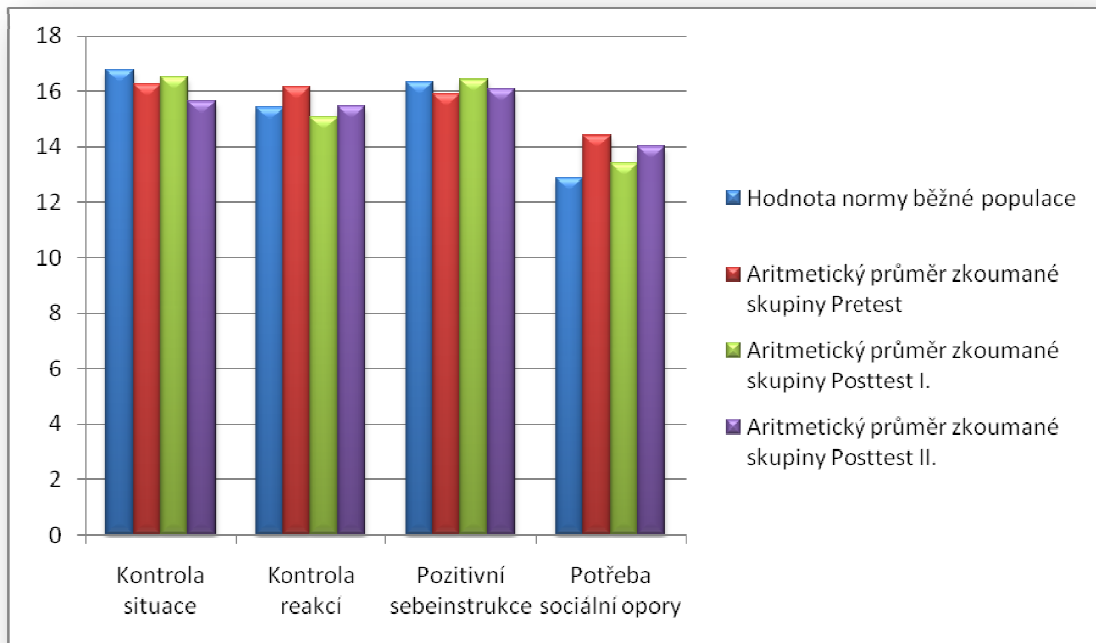
Wilcoxonův párový test, označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$

Tabulka 3. Výsledky statistického zpracování SVF 78- porovnání pretestu a posttestu II.

Dvojice proměnných	Počet platných	T	Z	Úroveň p
Podhodnocení	17	57,00000	0,170389	0,864705
Odmítání	17	49,00000	0,219718	0,826091
Odklon	17	52,50000	0,00	1,000000
Náhradní uspokojení	17	49,50000	0,956612	0,338764
Kontrola situace	17	49,50000	0,956612	0,338764
Kontrola reakce	17	64,00000	0,591726	0,554034
Pozitivní sebeinstrukce	17	44,50000	0,069886	0,944285
Potřeba sociální opory	17	51,00000	0,511166	0,609235
Vyhýbání se	17	55,00000	0,283981	0,776425
Úniková tendence	17	49,00000	0,624758	0,532130
Perseverace	17	49,00000	0,624758	0,532130
Rezignace	17	61,50000	0,710072	0,477660
Sebeobviňování	17	24,50000	1,137474	0,255341
POZ	17	52,50000	0,425971	0,670129
NEG	17	71,50000	0,236691	0,812897
POZ1	17	39,00000	0,454257	0,649644
POZ2	17	59,50000	0,028398	0,977345
POZ3	17	49,00000	0,624758	0,532130
Wilcoxonův párový test, označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$				

5.1.1 Srovnání zkoumané skupiny s populační normou

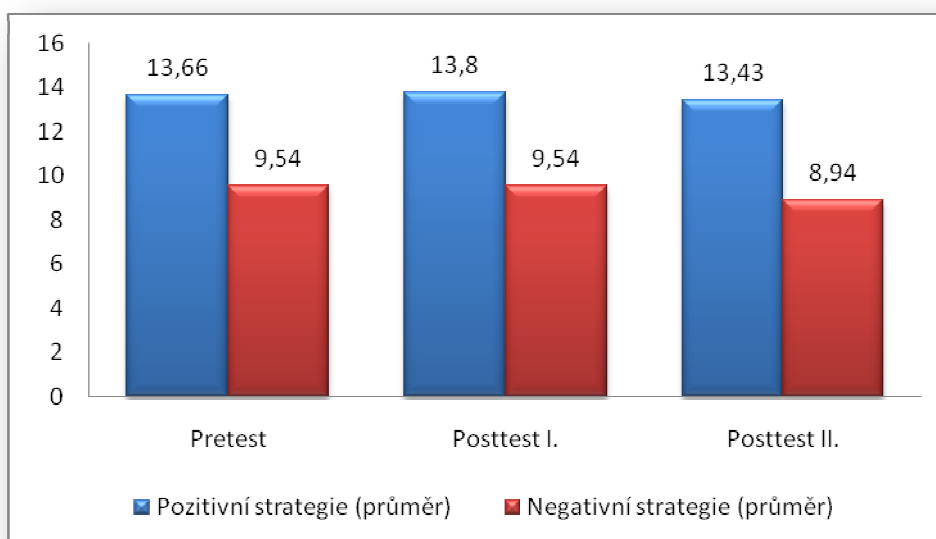
V následujícím grafu srovnávám populační normy s aritmetickými průměry naměřenými u zkoumané skupiny ve vztahu ke čtyřem záměrně vybraným copingovým strategiím (subtestům).



Obrázek 15. Srovnání zkoumané skupiny s populační normou

Graf díky srovnání hodnot naměřených v průběhu tří měření a populačních norem poukazuje na fakt, že se účastnická (zkoumaná) skupina nikterak neliší od průměrné populace. Nejen pro větší přehlednost záměrně vybírám pouze výsledky ze čtyř konkrétních subtestů (hodnoty u všech dalších subtestů se pohybují na úrovni normy). Právě u zvolených copingových strategií (*kontrola situace, kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce a potřeba sociální opory*) byl vzhledem k působení zážitkově-pedagogického projektu předpokládán největší posun. Z grafu tedy dále vyplývá, že se tato domněnka ve sledované skupině nepotvrdila, neboť naměřené hodnoty v jednotlivých fázích experimentu kolísají jen nevýznamně.

5.1.2 Posun pozitivních a negativních strategií



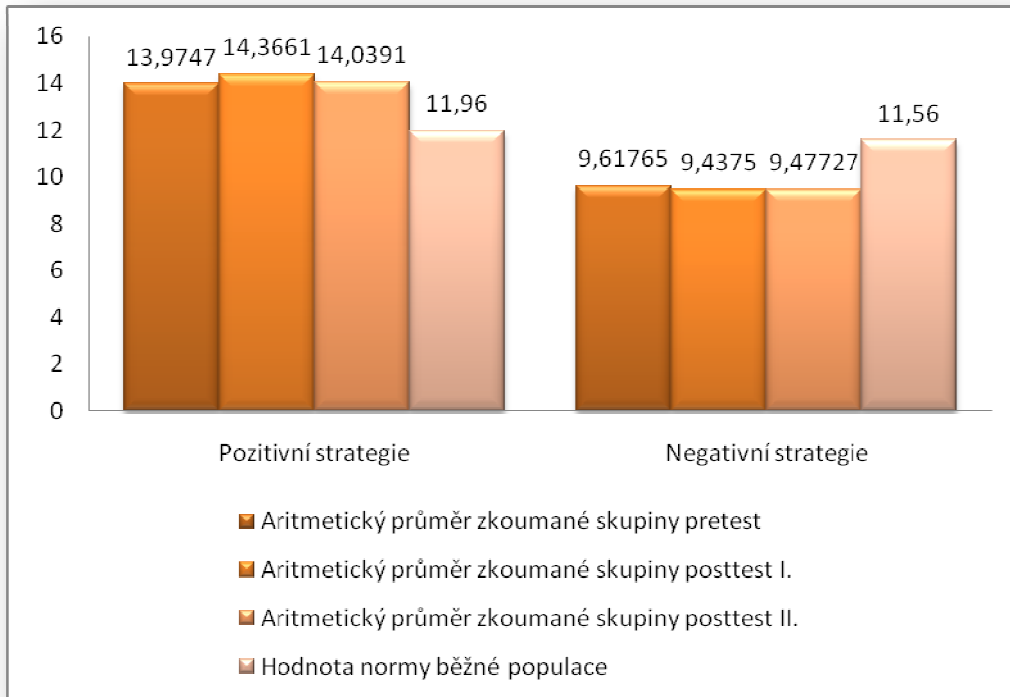
Obrázek 16. Srovnání posunu pozitivních a negativních strategií

Jedním z předpokladů působení zážitkově-pedagogického kurzu bylo působení na účastnickou skupinu z hlediska negativních a pozitivních strategií zvládnání stresu. Konkrétně se mělo jednat o zapůsobení na efektivní strategie stresu, což by způsobilo odklon od negativních (neefektivních) strategií. Z grafu však vyplývá, že nedošlo ani v jedné ze škál subtestů k posunu. Skupina probandů prokázala strategie stejného charakteru při všech třech měření bez jakékoli změny.

5.1.3 Pozitivní a negativní strategie u mužů a žen

Níže znázorněné grafy prezentují hodnoty získané v průběhu všech tří měření u zkoumané skupiny ve vztahu k užívání pozitivních a negativních copingových strategií a srovnávají je s populační normou.

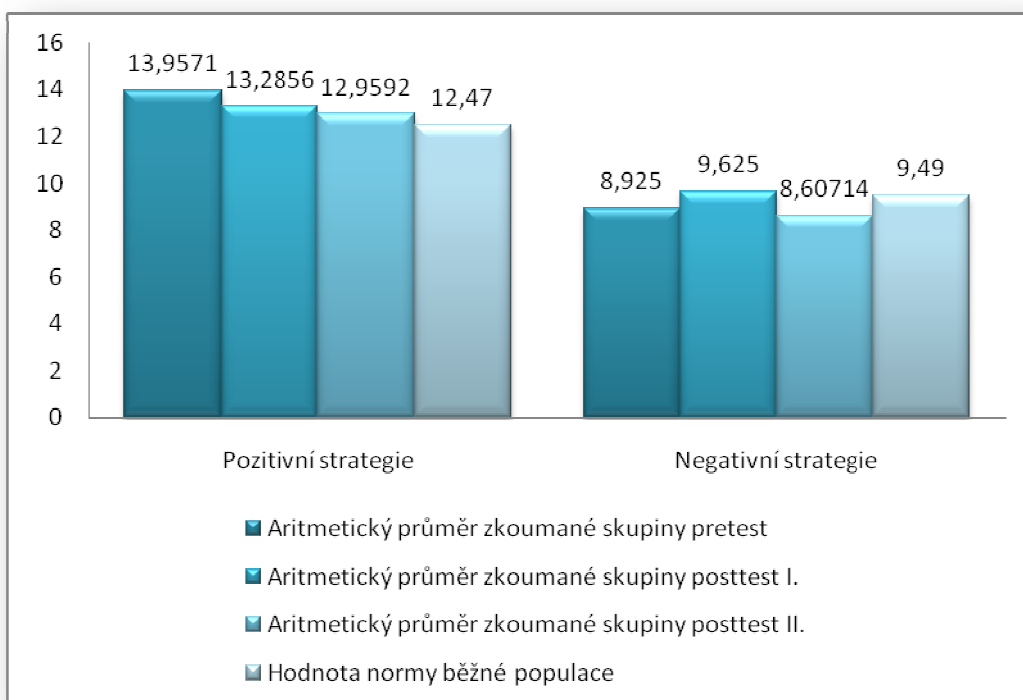
Jednotlivé grafy se zaměřují odděleně na ženské a mužské zástupce účastnické skupiny. Skupinu probandů zde rozdělují záměrně. Pracuji s faktem, že samotný dotazník SVF 78 vychází z účinku pohlaví na preferované strategie zvládnání stresu. Muži i ženy vykazují tendence k vyšším hodnotám určitých subtestů a naopak. Například u žen byly zjištěny vyšší hodnoty subtestů *vyhýbání se* a *náhradního uspokojení, sebeobviňování* aj. Pro muže je typické *Odmítání viny* a *Podhodnocení* (Švancara, 2003).



Obrázek 17. Srovnání posunu pozitivních a negativních strategií s populační normou- ženy

Z grafu je patrné, že jsou tendence účastnic na straně pozitivních strategií stresu mírně vyšší než je stanovena populační norma. Při stanovené směrodatné odchylce $SD=2,32$ je dokonce vidět mírný vzestup v průběhu třetího měření (na závěr kurzu), který se ve srovnání s normou jeví jako významný.

Z výsledků hodnot týkajících se negativního stresu je patrné, že intervence na ně neměla jakýkoliv vliv. Zkoumaná skupina žen se podle nich jeví jako více tendující k užívání pozitivních strategií nežli negativních, které jsou podle grafu pod populační normou.



Obrázek 18. Srovnání posunu pozitivních a negativních strategií s populační normou- muži

U mužské skupiny probandů je v průběhu tří měření patrný mírný pokles z hlediska pozitivních strategií. Ve srovnání s populační normou se ale stále jedná o skupinu mírně nad touto hodnotou a tedy vykazující vyšší hodnoty u subtestů týkajících se efektivních metod copingových strategií.

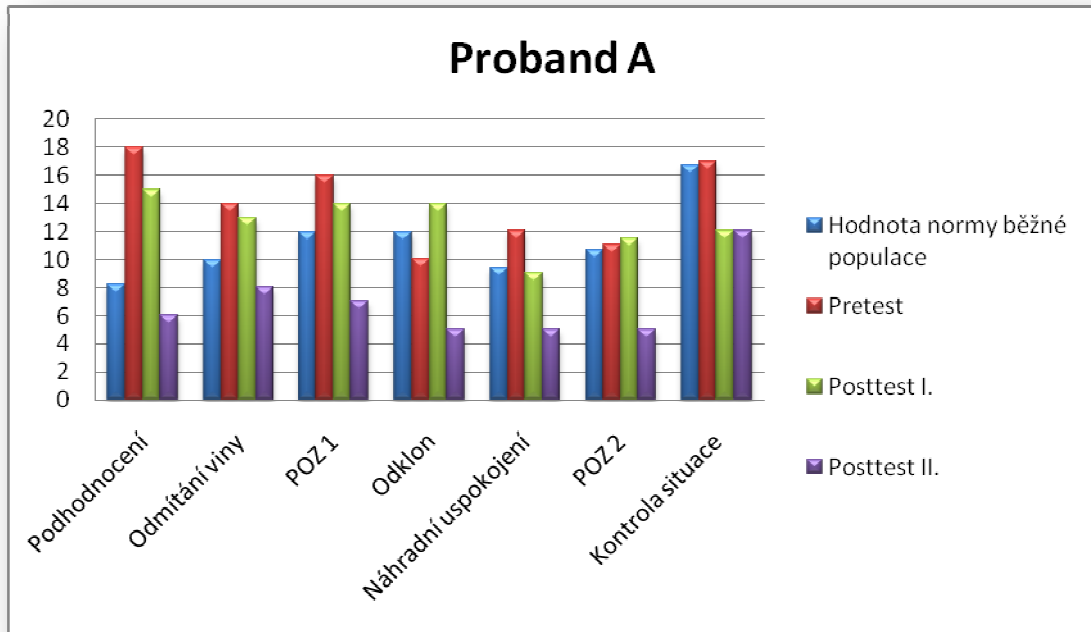
Hodnoty týkající se negativních strategií kolísají u mužské skupiny více než u ženské. Při druhém měření (na závěr kurzu) byly dokonce zjištěny hodnoty mírně nad populační normou. Což je z mého pohledu opačná tendence, než která byla předpokládána. Vzhledem k metodám užívaným v rámci intervence se zkoumaná skupina dostávala do situací, které musela řešit efektivními tedy pozitivními strategiemi. Na základě zkušenosti s takovou krizovou situací byl očekáván nárůst hodnot těchto strategií. Jako celek se podle těchto naměřených hodnot jeví mužská část probandů jako více tendující k pozitivním strategiím.

5.2 Případové studie

Statistické zpracování neprokázalo významnou diferenci, a tedy nebyl statisticky potvrzen vliv intervence na vybranou účastnickou skupinu v daných osobnostních charakteristikách. Dále uvádím případové studie, kdy u některých probandů došlo k praktické diferenci ve vybraných strategiích zvládnání stresu.

5.2.1 Proband A

Tento proband přichází dle prvního měření na kurz s vysoce nadprůměrnými hodnotami *strategií podhodnocení a strategií devalvace* (POZ 1). Konkrétně se jedná o velkou tendenci *podhodnocování* vlastní reakce vzhledem k reakcím ostatních osob v okolí. Hodnota na první pohled vysoce převyšuje populační normu. Tendence k podhodnocení při druhém měření klesly a posttest II. pak zjistil pokles velmi významný. Ke strategii *odmítání viny* byl tento proband také nadprůměrně přikloněn. Tato tendence po kurzu mírně klesla a poslední měření vykazuje vůči prvnímu měření významný pokles. *Strategie odklonu* (POZ 2) v souhrnu zaznamenávají výrazný pokles až v posledním měření (posttest II.). *Odklon* se zde jeví jako strategie, na kterou měla intervence vliv. Její hodnoty byly při druhém měření zvýšeny z původních hodnot pod populační normou na hodnoty tuto normu převyšující. Graf také zaznamenává významný pokles po uplynutí tří měsíců od zakončení intervence. Subtest *náhradní uspokojení* zaznamenal u probanda rovnoměrný pokles naměřených hodnot v průběhu všech tří měření. Významný pokles prokazuje opět poslední měření. Subtest *kontrola situace* ukázal, pokles hodnot hned po intervenci a jejich zachování do doby posledního měření. V ostatních subtestech (neuvezených v grafu) nebyly zaznamenány žádné změny.



Obrázek 19. Výsledky měření u probanda A

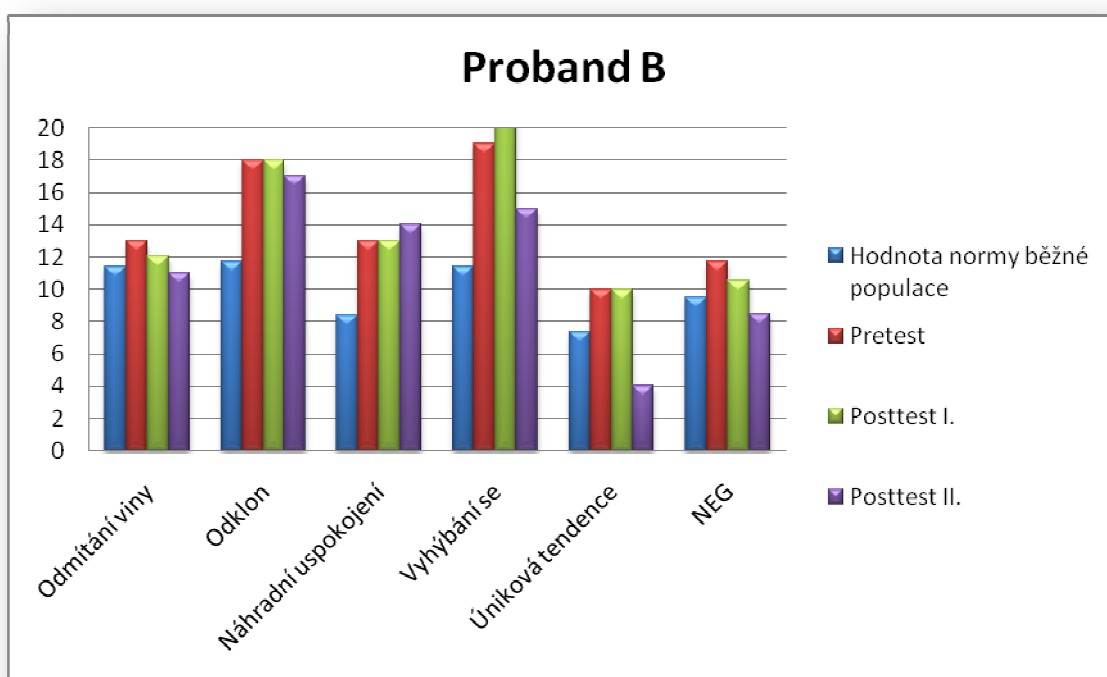
5.2.1.1 Diskuse k výsledkům probanda A

Jedná se o obecně velmi nenápadnou studentku kombinovaného studia, která na kurzu přijela ve dvanáctém týdnu těhotenství. Tento faktor považuji za velmi významný vzhledem k ovlivnění psychického rozpoložení účastnice a také pro fakt, že jí bylo na kurzu poskytováno více předběžných informací o průběhu a charakteru následujícího dění. Dostávala možnost se sama na základě dostatečných informací rozhodnout o účasti na programu popřípadě, obdržela alternativní roli v průběhu programu.

Hodnoty téměř všech znázorněných subtestů významně klesly v posledním měření. Účastnice zde přestává podhodnocovat vlastní reakce, snižuje se její odmítání odpovědnosti za zátěž, kterou si tak začíná více připouštět. To souvisí s nižší tendencí odvracet zátěž a také sebepevněním vnějšími odměnami. Ač subtest *kontrola situace* prokázal v druhém měření pokles, v posledním měření, jako u jediné strategie, tyto hodnoty zůstávají. Jedná se o zvláště konstruktivní a aktivní strategii zvládnání stresu. Ze všech těchto významných posunů se dá usuzovat silnější uvědomění si vlastní zodpovědnosti a spojení krizových situací s vlastní osobou jakožto aktivním členem.

5.2.2 Proband B

Graf zaznamenává u defenzivní strategie *odmítání viny* stejně jako u *odklonu* mírný pokles hodnot, který se ale u strategie *odklonu* pohybuje v rovinách významně vyšších než je norma běžné populace. Podobnou tendenci mírného poklesu hodnot zaznamenávají i *negativní strategie* jako celek. Jejich hodnota začala na vyšší hladině než je norma běžné populace a při směrodatné odchylce stanovené na $SD= 3,4$ významně klesla na nižší úroveň. Subtest *vyhýbání se* zaznamenal vysokou tendenci vyhnout se zátěži, která se po intervenci ještě mírně zvýšila. Třetí měření (posttest II.) zaznamenalo významný pokles u této strategie. Jako významným zástupcem negativních strategií, u kterých došlo ke změně je dle grafu *úniková tendence*. Tato strategie nezaznamenala žádný hodnotový rozdíl mezi prvním a druhým měřením. Došlo zde ale k významnému poklesu po intervenci.



Obrázek 20. Výsledky měření u probanda B

5.2.2.1 Diskuse k výsledkům probanda B

Jedná se o účastníka kombinované formy studia, který byl ve skupině velmi výraznou postavou. Stal se přirozeným leaderem již od prvních chvil kurzu. Podle měření u něj došlo k mírnému zvýšení vlastní zodpovědnosti, která je ale vzhledem

k průměrným hodnotám v normě. Výrazně vysoké hodnoty *odklonu* se postupně ale nevýznamně snižují. Subtest vypovídá o tendenci navozovat city a emoce s pozitivní valencí, což je možno spojit se stále pozitivním a optimistickým naladěním probanda, které mělo mimo jiné také výrazný vliv na celou skupinu. S tím také souvisí poměrně vysoké hodnoty subtestu *náhradní uspokojení* jakožto strategie opět orientované na kladné pocity a emoce. Významně vysoké hodnoty strategie vyznačující se snahou zamezit další konfrontaci s podobnou situací podtrhuje fungování tohoto jedince ve skupině. Snížená rezignační tendence svědčí o zvýšené schopnosti čelit zátěžové situaci. Hodnoty týkající se negativních strategií (NEG) by mohly souviset s výše zmíněným předpokladem, že bude intervence působit na snížení hodnot subtestů zaznamenávajících neefektivní strategie a zvýšení hodnot strategií pozitivních. Fungování tohoto účastníka na kurzu souviselo s vnímáním jeho osoby zbytkem skupiny, která věděla, že se na něj může v jakékoli situaci spolehnout.

6 DISKUSE

Výzkum na poli zážitkové pedagogiky je velmi křehkou záležitostí, která odrazuje mnohé od seriózního zkoumání. Velmi často jsou tak realizovány především krátkodobé a omezené studie většinou pouze na úrovni diplomových prací (Bocarro & Richards in Zappe & Okrouhlý, 2007). I tuto práci považuji za pouhou kapku v moři. Stejně jako předešlé diplomové práce (Másilka, 2003; Krejčíková, 2008; Štefl, 2008; Damašková, 2009 aj.) ji předkládám jako jednu z možností a nástinů jak tento složitý sociální problém nazývající se zážitková pedagogika zkoumat. Pro další studie může sloužit jako jeden ze stavebních kamenů při plánování a realizaci složitějšího, dlouhodobějšího a podrobnějšího výzkumu.

V rámci zkoumání této oblasti si uvědomuji, že se jedná o pokus zachytit velmi abstraktní konstrukty, které fungují na základě holistického přístupu a jeho působení se přenáší zejména pomocí nepřenositelných zážitků. Je tedy velmi složité nacházet přímé důkazy o působení takto založených projektů. Výzkum a hlavně zobecňování jeho výsledků nebo snaha opakovat tentýž výzkum na jiném kurzu tak naráží na překážky, které řadím do několika základních bodů:

1. Prostředí- každý kurz se odehrává v jiném prostředí, které je typické svou odlišností od prostředí každodenního života. Snahou je, aby samotné toto místo na účastníka zapůsobilo, bylo mu v něm příjemně, nevšedně, poskytlo mu náležité rozpoložení pro nadcházející program. Považuji tedy za důležitou proměnnou, zda se kurz odehraje v tee-pee uprostřed nedotčených luk, na břehu lomu či ve staré sokolovně. Nemluvě o tom, že s sebou takovéto prostředí může přinášet povinnosti nejen pro tým, ale i pro účastnickou skupinu (péče o teplo, stravu aj.). Takovéto nevšední prostředí nejčastěji v přírodě se nejeví jako ideální pro vyplňování měřících nástrojů.

2. Sociální povaha- v prvé řadě poukazuji na tým, který bývá poskládán různě a jeho složení se mění kurz od kurzu. Každá instruktorská osobnost přichází do realizačního týmu se svým životním příběhem, osobitými názory, nápady, temperamentem atd. Přesně stejná „směs“ povah se dá při následujícím měření namíchat jen velmi stěží. Stejně tak je tomu i s účastnickou (zkoumanou) skupinou, jejíž složení se již nikdy neopakuje. Každý takový účastník reaguje rozdílně na program, jednotlivé instruktory, prostředí či zbytek skupiny. Výsledky měření takto různorodé skupiny pak bývají ve výsledku povětšinou statisticky nevýznamné, ač může mnohdy

samotný výzkumník změny pozorovat. Velkou roli hraje také složení skupiny z hlediska věku, pohlaví atd. (V případě kurzu „Krajnice 2008“ se tak skupina rozdělila na dvě menší podle formy studia.)

Šindler (in Zappe & Okrouhlý,2007) přirovnává účastníky k biliárovým koulím, které jsou jedním mocným úderem (programem) rozstřeleny do okolí, ale každá jiným směrem.

3. Motivace- zastavím se teď zejména u vstupní motivace jednotlivých účastníků. Předpokládá se, že zážitkově-pedagogické kurzy vytvářejí prostor pro osobnostní změnu. Pro to, aby k nějaké změně došlo, však musí být samotný účastník silně přednastaven. Vztáhnu-li tento faktor ke zkoumanému kurzu, musím konstatovat, že zde bylo hned několik skupin probandů. Jedni (zejména studenti kombinované formy studia) přistupovali ke kurzu jako k povinnosti, kterou je nutno splnit, další byli skeptičtí a velmi uzavření nejen k programu ale i zbytku skupiny, nechyběla zde ale ani naprosto opačná skupina velmi nadšených a velmi otevřených jedinců, kteří působili velmi pozitivně nejen v průběhu programu samotného, ale podíleli se významně i na tvorbě skupinové dynamiky.

4. Dynamika procesu- pod tímto pojmem vidím zejména realizaci projektu a množství vlivů, kterými je ovlivňována. Realizace programu je vždy ovlivňována reakcemi účastníků, které mohou být velmi rozdílné a také mohou program měnit a to velmi výrazně. Vzhledem k dvougeneračnímu setkání na kurzu „Krajnice 2008“ byl tím nucen program výrazně upravovat. Pokud by chtěl výzkumník za účelem zachování původního plánu výzkumu těmto změnám zabránit, potlačoval by základní princip a charakteristiku zážitkové pedagogiky a tak by již neměřil způsob, jakým bývá kurz běžně realizován.

5. Program a jeho cíle- každý autorský kurz je vytvořen týmem na míru účastníkům, do určitého prostředí za konkrétním cílem díky osobité invenci každého člena týmu. Takový program tedy stanovuje cestu k vytyčenému cíli, který s největší pravděpodobností nebude odpovídat cílům samotného výzkumu. Shledávám zde rozdíl mezi měřením toho, nač mělo být v rámci kurzu působeno, a tím, nač bylo možná působeno.

Výše zmíněné body nepovažuji rozhodně za jediné. Jedná se ale o faktory, se kterými jsem se setkala osobně při provádění výzkumu na zážitkově-pedagogickém kurzu. Mohou představovat jeden z mnoha důvodů, proč se v naměřených hodnotách statisticky signifikantně neprojevil vztah mezi intervencí a zkoumanými osobnostními charakteristikami. Jako další důvod se může jevit nevhodnost vybraného dotazníku SVF 78. Po prozkoumání databází ProQuest 5000 a EBSCOhost nebyl nalezen žádný záznam o použití dotazníku SVF 78 (ani jeho dřívější verze SVF 120) pro výzkum na poli zážitkové pedagogiky.

„Lze vycházet z toho, že zvládací dovednosti si člověk do značné míry osvojuje učením, které zřejmě většinou probíhá podle principu učení na základě efektu a modelu zátěžových situací.... Přitom je třeba poukázat především na „strategie řešení problémů“. Je odůvodněné předpokládat, že tyto pochody učení vedou k získání dovedností zpracovávat stresové situace...“ (Švancara, 2003, 7-8).

Test vychází z předpokladu, že si každý jedinec v průběhu svého života osvojuje způsoby zvládnání stresu. Tento repertoár má dle Švancary (2003) určitou časovou a situační stabilitu. Na druhou stranu lze očekávat, že dochází vlivem zkušeností k modifikacím. Toto východisko bylo propojeno s metodou zážitkové pedagogiky, která pomocí simulací (situací, které jsou modelové) nabízí účastníkům v relativně bezpečném prostředí hranice osobního komfortu, což je přivádí do stresových situací, ze kterých se snaží nalézt východisko. Těmito situacemi předpokládáme navození zkušeností, které mohou modifikovat individuální repertoár.

Dotazník SVF 78 ale vykazoval od jeho prvotního výběru také některé nevýhody. Pominu-li fakt, že nebyl nikdy užít v rámci zkoumání zážitkové pedagogiky, jedná se zejména o vliv věku na jednotlivé strategie, který je třeba brát v potaz při individuální interpretaci jednotlivých dotazníků. Dalším diskutovaným negativem je možnost verbalizace. Tato metoda totiž předpokládá, že strategie, které jedinec používá, jsou natolik vědomé, že je možné se na ně pomocí verbálních technik dotázat. S tím také souvisí ochota na pokládané otázky odpovídat a vlastní reakce přiznávat.

Stejně jako je zážitková pedagogika komplexním přístupem, měl by být dle mého názoru, i její výzkum založen na více technikách, než pouze na jednom jediném dotazníku. Jako zajímavý považuji Zappeho (2006) přístup, který využívá v rámci kvalitativní analýzy založené na zakotvené teorii dat rozmanitá data jako zvukové záznamy, obrazový materiál, zúčastněné pozorování, písemné individuální deníky účastníků atd.

Jako realizátor zážitkově-pedagogických projektů či jako jejich účastník jsem zaznamenala změny, posun u sebe samotné či svěřených klientů. Na kurzech můžeme tyto změny pozorovat, velmi často si je sami účastníci uvědomují, dokáží je pojmenovat nebo minimálně nastínit. Nemyslím si, že se jedná o pouhou „pokurzovní euforii“, kterou samozřejmě nepopírám. Je zde ale otázka do jaké míry je tento efekt měřitelný. Statistická nevýznamnost této práce není vzhledem k sérii diplomových prací provádějících výzkumy na zážitkových kurzech pořádaných nejen Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci nikterak překvapující. Všechny tyto práce mají kromě statisticky nevýznamných výsledků společné jmenovatele. Jsou jimi výše zmíněné a rozepsané faktory, malé množství probandů, které může být výzkumu v rámci jednoho kurzu podrobena, vybrané testy, které nejsou primárně určeny pro měření zážitkové pedagogiky a je to také zacílení kurzu. Měření prováděna na těchto projektech v žádném případě nehodnotí kvalitu těchto kurzů. Jedná se pouze o sekundární efekt. A tak se nabízí otázka, zda by výzkumné otázky a cíle těchto studií neměly být více v souladu se záměrem a cíli jednotlivých kurzů. Dalším důležitým faktorem kurzů pořádaných v rámci studia je vstupní motivovanost studentů. Proč je prokázána efektivita terapií, do kterých klienti vstupují s konkrétními očekáváními, stanoveným cílem, sami a dobrovolně? Čekáme efektivitu zážitkově-pedagogického projektu, do kterého ale studenti vstupují s očekáváním vyčteným v sylabu předmětu, bez stanoveného cíle (pakliže jím není uznání splnění povinnosti v rámci studijního plánu) a dobrovolně si mohou zvolit, kterého z nabízených kurzů se povinně zúčastní. Byly by naměřené hodnoty jiné u účastníků, kteří na tentýž kurz pojedou dobrovolně?

Kvůli absenci specifických nástrojů zážitkové pedagogiky doporučuje Neil (in Zappe, 2006) použití připravených nástrojů z oblasti sociálních věd. Takto zvolené studie pak mohou vést k překročení této závislosti a vytvoření speciální teorie pro měření zážitkové pedagogiky a vytvoření vlastní teorie jako takové za účelem ukotvení zážitkové pedagogiky jako svébytného oboru.

7 ZÁVĚRY

Problémy související s výzkumem zážitkové pedagogiky jsou předmětem metodologické diskuse. Nejstěžejnější je zde otázka zda mají či nemají takto prováděné kurzy na klienty dopad. Za cíl této práce bylo stanoveno sledovat, zda se účast na kurzu využívajícím metody zážitkové pedagogiky, projeví na změně sledovaných osobnostních charakteristik, jimiž se staly strategie zvládnání stresu. V souladu s tímto cílem jsem nashromáždila definice základních pojmů a v rámci možností a rozsahu popsala oblasti týkající se zkoumané problematiky. Zážitkový přístup zde prezentuji jako provázaný celek metod, prostředků a specifických způsobů smýšlení. Na oblast strategií zvládnání stresu se dívám z obecné teoretické roviny psychologie osobnosti, ale také ji začleňuji do prostředí zážitkově- pedagogických kurzů.

S ohledem na první stanovenou výzkumnou otázku jsem provedla výzkumné šetření pomocí osobnostního dotazníku SVF 78 a získala tak hodnoty vybraných osobnostních charakteristik účastníků kurzu „Krajnice 2008“ ve třech měřeních. V souladu s druhou výzkumnou otázkou jsem se pokusila nalézt souvislosti mezi intervencí a hodnotami naměřenými v jednotlivých fázích experimentu. Údaje statisticky signifikantně neprokázaly vztah mezi intervencí a strategiemi zvládnání stresu. Podrobnější analýze byla podrobena skupina jako celek ve srovnání s populační normou, stejně jako vybrané strategie stresu, u kterých byl vztah primárně očekáván. Dále jsem se zaměřila na skupinu pozitivních a negativních strategií stresu, u nichž byl předpokládán odklon od neefektivních (negativních) strategií a nárůst naměřených hodnot u subtestů týkajících se efektivních (pozitivních) strategií. Ani tento předpoklad nebyl prokázán.

I přesto, že nebyla potvrzena statistická významnost, lze na základě získaných výsledků konstatovat, že se v diagnostickém vzorku vyskytly významné difference individuálních hodnot v jednotlivých fázích experimentu. Tuto praktickou významnost dokládám na dvou probandech, které jsem podrobila hlubší analýze. Proband A prokazuje významný posun u strategií zvládnání stresu *podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace*. Jeho výsledky naznačují působení na účastníka prostřednictvím kurzu. Proband B má atypicky významné hodnoty vůči populační normě a hodnoty u něj naměřené jsou v souladu s přímým pozorováním tohoto účastníka na kurzu. Hodnoty týkající se oblasti negativních strategií stresu vykreslují předpokládaný posun.

Samostatné užití dotazníku SVF 78 za výše stanoveným účelem se jeví jako nedostačující. V dalších výzkumech doporučuji propojit výzkum pomocí standardizovaného osobnostního dotazníku s nezúčastněným pozorováním účastníků během intervence a dalším dotazníkem nebo řízenými rozhovory s jednotlivými účastníky.

Jsem si také vědoma, že tento výzkum zahrnul relativně malou skupinu probandů, proto považuji za žádoucí podrobit podobnými studii jednotlivé typy zážitkově-pedagogických projektů a podpořit tak rozvoj zážitkové pedagogiky.

8 SOUHRN

Důležitou součástí kurikula určeného pro výchovu odborníků- rekreologů je kurz pobytu v letní přírodě, který je realizován metodou zážitkové pedagogiky. Tento kurz je považován za stěžejní součást studijního programu, přestože chybí výsledky vědeckého zkoumání efektu těchto kurzů.

Předkládaná práce teoreticky zpracovává základy koncepce zážitkové pedagogiky, její metody, činitele, kteří ji ovlivňují, stěžejní využívané prostředky. Zabývá se již provedenými výzkumy na poli zahraniční i české zážitkové pedagogiky. Stejně tak obsahuje teoretické poznatky týkající se psychologie osobnosti zaměřené na stres, stresové situace, reakce na něj a zejména na strategie zvládnání stresu. Tato oblast je také přímo začleněna a popsána v prostředí zážitkově-pedagogických kurzů.

Práce je koncipována jako případová studie, která si klade za cíl pomocí dotazníku SVF 78 zjistit existenci vztahu mezi intervencí zážitkově-pedagogického kurzu „Krajnice 2008“ a vybranými osobnostními charakteristikami účastníků- strategiemi zvládnání stresu.

Výsledky provedených tří měření statisticky signifikantně neprokázaly vztah mezi intervencí a strategiemi zvládnání stresu jakožto sekundární efekt působení tohoto autorského projektu uskutečněného v rámci studijního programu pro studenty oboru rekreologie denní i kombinované formy studia. Po podrobnější analýze byly odkryty prakticky významné posuny u některých účastníků naměřené konkrétními subtesty dotazníku.

Na závěr autorka poukazuje na konkrétní problémy, které se v průběhu výzkumu vyskytly, a na jejich základě vytváří doporučení pro další podobné studie na poli zážitkové pedagogiky.

9 SUMMARY

An important part of the curriculum of the postgraduate study of recreology is a summer training course, taking place in an outdoor environment, using experience-based teaching methods. Although the course is seen as a fundamental part of the structure of the curriculum, no scientific measurements of its effects on participants are known to have been carried out or published.

The submitted thesis evaluates the teoretical foundations of experience based learning(experience education), its methods, impacting factors, and most commonly used instruments and techniques. It offers an analysis of the research on the topic that has been done abroad and in the Czech Republic. It also covers the teoretical findings of personality psychology dealing with the issues of stress, stress situations, reactions to stress, and, most importantly, strategies of stress management. These issues are then is directly incorporated into and desribed in the context of experience-based educational courses.

The thesis is designed as a case study: it aims to establish, using the SVF 78 questionnaire, the relationship between the impact of the experience-educational training course „Krajnice 2008“, and the selected personality traits of the course’s participants: namely, their strategies of coping with stress. The project takes place as part of the curriculum of the postgraduante study in Recreology course and is organised for students in full-time and combined forms of study.

The results of the three measurements carried out do not prove any statistically significant relationship between the course’s intervention and stretegies of stress management in its participants as a secondary effect of the project. A further analysis of the results, carried out using sub-tests that form a part of the questionnaire (SVF 78), has shown important practical changes in the coping strategies of some of the participants.

In the conclusion to the study, the author points out specific issues that have arisen in the course of the study, and, in the light of their analysis, makes recommendations for further studies on the field of experience-based education.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Bauerová, A. (2007). I Prázdninovku dělají především osobnosti. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 7, 199-202.
- Břicháček, V. (2008). Zážiteková pedagogika- ano, ale.... *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 10, 25-30.
- Cejthamr, V., & Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování*. Praha: Grada.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny.
- Damašková, T. (2009). *Vliv kurzů zážitkové pedagogiky na osobnost klienta*, Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Daniel, B. (2006). *The Life Significance of a Spiritually Oriented, Outward Bound-Type Wilderness Expedition*. *Journal of Experiential Education*, Volume 29, No. 3
- Doležal, J., Máchal, P., Lacko, B. et al. (2009). *Projektový management podle IPMA*. Praha: Grada.
- Drapela, V. J. (2008), *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Durr, L.I. (2009). *Optimal Challenge: The Impact of Adventure Experiences on Subjective Well-Being*. *Journal of Experiential Education*, (3) 31, 451- 455.
- Eggert, M.A., (2005). *Motivace: management do kapsy 3*. Praha: Portál.
- Exeter, D. J. (2001). *Learning in the Outdoors*. The Outwardbound Trust. UK.
- Frömel, K. (2002). *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Gass, A.M., Garvey, D.E., Sugerman, D.A. (2003). *The Long-Term Effects of a First-Year tudent Wilderness Orientation Program*. *Journal of Experiential Education*, Volume 26, No.1, pp. 33-40.
- Greenaway, R., (1993). *Playback: A Guide to Reviewing Activities*. The Duke of Edinburgh's Award.
- Hanuš, R., & Hrkal, J. (2000). *Zlatý fond her II*. Praha: Portál.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009), *Zážitekově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Heron, J. (1999). *The Complete Facilitators handbook*. London: KOGAN PAGE.
- Hodaň, B. (2000). *Tělesná kultura- sociokulturní fenomén: východiska a vztahy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Holec, O., Břicháček, V., Hanuš, R., Holcová, M., Holeyšovský, J., Klusáček, M., Lata, J., Paša, L., Smékal, V., Stránský, B., Jr., & Svatoš, V. (1994). *Instruktorový slabikář*. Uherské Hradiště: Prázdninová škola Lipnice.
- Holec, O. (2007). Typologie kurzů PŠL. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 7, 132-142.
- Hora, P. et al. (1984), *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá fronta.
- Hrkal, J., & Hanuš, R., Eds. (1998): *Zlatý fond her II*. Praha: Portál.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
- Hyťha, P. (2007). Psychická zátěž na kurzu jako spouštěcí mechanismus psychické poruchy. *Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, (7)162-166.
- Ivancevich, J.M. & Matteson, M.T. (1990). *Organizational behavior and management*, Boston: BPI / IRWIN.
- Jirásek, I. (2001) *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 1, 6-16.
- Jirásek, I. (2005) *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jones, G., Moorhouse, A. (2010). *Jak získat psychickou odolnost*. Praha: Grada.
- Krauter, R. (2001). *KOMPAS pro instruktory GO! aneb komunikace, program komunikativní a týmové spolupráce*, Šumperk: Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola Šumperk.
- Krejčíková, L. (2008). *Vliv zážitkově-pedagogického projektu na osobnost účastníka*, Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Linhart, J. (1986). *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Martin, A., Leberman, S., & Turčová, I. (2005). Prožij dobrodružství po česku. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 3, 19-30.
- Martiník, D. (2002). *Projekt "Dobrodružství" - návrh programu osobnostně sociálního rozvoje žáků II. stupně základní školy*, Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Másilka, D. (2003). *Zážitková pedagogika*, Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

- Másilka, D. (2006a). *Zážitková pedagogika* [Distanční výukový text]. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Mikuláščík, M. (2007). *Manažerská psychologie*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Academia.
- Nevrlý, M. (2000). *Karpatské hry*. Liberec: Skauting
- O'Connell, T., Cuthbertson, B. (2009). *Group dynamics in recreation and leisure*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Odzgan, J. (2005). Eros a zážitková pedagogika. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*.4, 27-36.
- Orren, M.P., Werner, P.D. (2007). *Effects of Brief Wilderness Programs in Relation to Adolescents' Race*. *Journal of Experiential Education*, Volume 30, No. 2, pp. 117-133.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Paulusová, Z. (2004). Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*.1, 84-89.
- Pavlovský, P. et al. (2009). *Soudní psychiatrie a psychologie*. Praha: Grada.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Plamínek, J. (2008). *Sebepoznání, sebeřízení a stres (praktický atlas sebeovládání)*. Praha: Grada.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Psychoseminář* (2009). Skripta k semináři Psychoseminář Prázdninové školy Lipnice.
- Reitmayerová, E. & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.
- Štefl, K., (2006). *Kurzy zážitkové pedagogiky a osobnost klienta*, Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc.
- Švancara, J. (2003). *Strategie zvládání stresu- SVF 78*. Testcentrum: Praha.

Turčová, I., Martin, A., & Neuman, J. (2005). *Diversity in language: Outdoor terminology in the Czech Republic and Britain*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, Volume 5(2), pp. 101-118.

Turčová, I. (2007). Terminologická džungle- česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 7, 23-35.

Válek, P. (2007). Zážitek v psychoterapii a na kurzu. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2007, (7)168-174.

Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Rektorát MU Brno.

Zappe, P. (2006). Výsledky a efekty edukačního procesu: kvalitativní výzkum kurzů zážitkové pedagogiky. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu* [Sborník abstraktů a CD plných verzí článků ze 14. konference ČAPV konané v Plzni 5.-7.9.2006].

Zappe, P., & Okrouhlý, J. (2007). *Zkoumat či nezkoumat? Aneb kdo nám tu zážitkovou pedagogiku zakotví*. [Příspěvek z mezinárodní studentské vědecké Konference plné barev konané v Olomouci 25.-27.4.2007].

Závěrečná zpráva kurzu Krajnice (2008), interní materiál Katedry rekreologie, FTK UP.

Zlatý fond her I. (2002). Praha: Portál.

Internetové zdroje

Český národní korpus. Retrieved 23.2.2010 from World wide web
<http://ucnk.ff.cuni.cz/verejny.php>.

Poslání PŠL (2008). Retrieved 7.9.2008 from World wide web
<http://www.psl.cz/psl/poslani.aspx>.

Kurz pobytu v letní přírodě. Retrieved 25.3.2010 from World wide web
<http://portal.upol.cz>

<http://reviewing.co.uk/>

11 PŘÍLOHY

Příloha 1. Dotazník SVF 78

Příloha 2. Popis stěžejních programů

Příloha 3. Reálný scénář

DOTAZNÍK SVF 78

Wilhelm Janke, Gisela Erdmannová

Jméno:
Věk:
Pohlaví:
Povolání:
Datum:

Pokyny ke zpracování dotazníku

Dotazník obsahuje řadu výroků – způsobů, jak člověk může reagovat v situacích, kdy je něčím nebo někým poškozen, vnitřně rozrušen, nebo vyveden z míry.

Přečtěte si, prosím, každý výrok a uveďte, nakolik odpovídá Vašemu způsobu reagování. Svou odpověď označte podtržením zvoleného čísla na škále od **0 (vůbec ne)**, po **4 (velmi pravděpodobně)**:

Vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
0	1	2	3	4

Nevynechejte, prosím, žádný z uvedených výroků a při váhání se přikloňte vždy k vyjádření, které Vás nejlépe vystihuje.

Pracujte plynule, ale pečlivě, nezdržujte se příliš u jednotlivých výroků. Ověřte, prosím, zda jste vyplnil(a) údaje o Vás a začněte vyplňovat dotazník.

Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry

	Vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
1)..snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného	0	1	2	3	4
2)..řeknu si, že se nedám vyvést z míry	0	1	2	3	4
3)..snažím se, aby mě někdo jiný při řešení podpořil	0	1	2	3	4
4)..cítím se nějak bezmocný(-á)	0	1	2	3	4
5)..řeknu si, že si nemám co vyčítat	0	1	2	3	4
6)..nemohu dlouhou dobu myslet na nic jiného	0	1	2	3	4
7)..ptám se, co jsem už zase udělal(a) špatně	0	1	2	3	4
8)..promyslím přesně své další jednání	0	1	2	3	4
9)..mám tendenci od toho utéct	0	1	2	3	4
10)..řeknu si, že to vydržím	0	1	2	3	4
11)..vyhnu se napříště takovým situacím	0	1	2	3	4
12)..vyrovnám se s tím rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
13)..snažím se ujasnit si všechny detaily situace	0	1	2	3	4
14)..přejdu k nějaké jiné činnosti	0	1	2	3	4
15)..požádám někoho o radu, jak bych měl(a) postupovat	0	1	2	3	4
16)..sním něco dobrého	0	1	2	3	4
17)..pak o tom přemyslím znovu a znovu	0	1	2	3	4
18)..řeknu si: „co možná pryč od toho“	0	1	2	3	4
19)..mám špatné svědomí	0	1	2	3	4
20)..řeknu si: „musíš se sebrat“	0	1	2	3	4
21)..řeknu si, že si přece nemusím dělat výčitky svědomí	0	1	2	3	4
22)..příště se hned při prvních náznacích vyhnu takovým situacím	0	1	2	3	4
23)..mám tendenci hned ustoupit	0	1	2	3	4
24)..jsem sám (sama) se sebou nespokojen(a)	0	1	2	3	4
25)..podívám se na něco pěkného v televizi	0	1	2	3	4
26)..myslím si: „jen se nedat odradit“	0	1	2	3	4
27)..prostě musím s někým o tom hovořit	0	1	2	3	4
28)..přepadají mne myšlenky na útěk	0	1	2	3	4
29)..udělám vše, abych odstranil(a) příčinu	0	1	2	3	4
30)..jsem rád(a), že nejsem tak precitlivělý (-á) jako druzí	0	1	2	3	4
31)..zabývám se pak ještě dlouho touto situací	0	1	2	3	4
32)..dělám něco, co mě od toho odvádí	0	1	2	3	4
33)..umiňuji si, že se příště takovým situacím vyhnu	0	1	2	3	4
34)..snažím se potlačit své vzrušení	0	1	2	3	4
35)..řeknu si, že za to nemohu	0	1	2	3	4
36)..řeknu si, že druzí by to tak snadno nestrávili	0	1	2	3	4
37)..dělám si výčitky	0	1	2	3	4
38)..řeknu si: „nesmíš to v žádném případě vzdát“	0	1	2	3	4
39)..nevím, jak bych mohl(a) takové situaci čelit	0	1	2	3	4
40)..udělám něco dobrého pro sebe	0	1	2	3	4
41)..pouze si přeji, abych z této situace co nejrychleji vyvázl(a)	0	1	2	3	4
42)..požádám někoho o pomoc	0	1	2	3	4

43)..vytvořím si plán, jak mohu tyto nesnáze odstranit	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry

	Vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
44)..myslím si, že já za tu situaci nezodpovídám	0	1	2	3	4
45)..říkám si: „jen se nedat zbavit odvahy“	0	1	2	3	4
46)..myslím si, že bych se nechtěl(a) v budoucnu dostat do takové situace	0	1	2	3	4
47)..nejde mně ta situace dlouho z hlavy	0	1	2	3	4
48)..snažím se, abych si zachoval(a) pevný postoj	0	1	2	3	4
49)..všechno se mně zdá tak beznadějně	0	1	2	3	4
50)..vrhnu se do práce	0	1	2	3	4
51)..řeknu si, že to nakonec byla moje chyba	0	1	2	3	4
52)..lépe se kontroly než druzí v téže situaci	0	1	2	3	4
53)..koupím si něco, co už jsem dlouho chtěl(a) mít	0	1	2	3	4
54)..obvykle se mně všechno zdá nesmyslné	0	1	2	3	4
55)..ujasním si, že mám možnosti situaci zvládnout	0	1	2	3	4
56)..myslím si, že na tom nemám vinu	0	1	2	3	4
57)..potřebuji k tomu slyšet mínění někoho jiného	0	1	2	3	4
58)..snažím se o kontrolu svého chování	0	1	2	3	4
59)..pokouším se vymanit se ze vzniklé situace	0	1	2	3	4
60)..v myšlenkách si pak situaci znovu a znovu přehrávám	0	1	2	3	4
61)..aktivně se snažím situaci změnit	0	1	2	3	4
62)..řeknu si: „dokážeš se s tím vypořádat“	0	1	2	3	4
63)..přece se zase uklidním rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
64)..dbám na to, aby příště k takovým situacím vůbec nedocházelo	0	1	2	3	4
65)..hledám něco, co by mě mohlo potěšit	0	1	2	3	4
66)..snažím se od toho odpoutat pozornost	0	1	2	3	4
67)..hledám vinu sám (sama) u sebe	0	1	2	3	4
68)..snažím se s někým o problému hovořit	0	1	2	3	4
69)..prostě se pak nemohu zbavit myšlenek na tuto situaci	0	1	2	3	4
70)..myslím si, že k tomu nedošlo mou vinou	0	1	2	3	4
71)..řeknu si, že se nesmím dát vyvést z klidu	0	1	2	3	4
72)..splním si nějaké dlouho vytoužené přání	0	1	2	3	4
73)..beru to lehčeji než jiní ve stejné situaci	0	1	2	3	4
74)..nějak se od toho odpoutám	0	1	2	3	4
75)..mám sklon rezignovat	0	1	2	3	4
76)..snažím se přesně si ujasnit důvody, které k situaci vedly	0	1	2	3	4
77)..uvažuji, jak se mohu příště vyhnout takovým situacím	0	1	2	3	4
78)..nejraději bych od toho jednoduše utekl(a)	0	1	2	3	4

Popis stěžejních programů

Výňatky ze závěrečné zprávy kurzu „Krajnice 2008“

Hérakles

Premiéra, která se docela podařila, i když smysl nebyl rozlousknut účastníky samými hned. Poselství, že za svá rozhodnutí musíme nést důsledky a že je dobré si to občas připomenout, bylo snad dobře ztvárněno, vybrané pracovní prostředí i cukrárna, doufáme, dostatečně razantně předaly vzkaz, že dobré i špatné rozhodnutí je potřeba dotáhnout do konce.

Toto rozhodnutí proběhlo již před kurzem v dotazníku, kdy si účastníci mohli obrazně vybrat rozkoš či tvrdou práci a ctnost. Menší skupina zvolivší první snadnou možnost si celé dopoledne „lebedila“ a bylo o ni náležitě postaráno. Druhá skupina za rozbřesku vstávala do práce, kterou se pro několik hodin stalo třídění plastu v Havlíčkově Brodu.

Labyrint světa a ráj srdce

Jednu ze stěžejních aktivit celého kurzu. Po velkém rozhodování vyhrál nad „Čarodějkou“ (oba programy pro nás nesly hl. motiv vlastního rozhodování a zásahu vyšší moci- čarodějka, osud).

Veškerá prostředí (škola, rodina, přítel, zaměstnání i srdce) byla velmi realisticky připravena.

Předpokládali jsem, že hra bude náročná z hlediska psychiky účastníků, že jisté události by se mohly prolínat s jejich opravdovým životem. Zpočátku byly tedy rány osudu opatrné a pečlivě uvážené. Naše předpoklady se ovšem nenaplnily. Na účastníky hra vůbec nezapůsobila podle našich očekávání. Byla to pro ně spíše zábava, mnozí se u toho velmi dobře pobavili a zasmáli. To ovšem nebylo cílem, rušili tím ostatní, kteří aktivitu brali vážně a tak se osud spolu s andělem rozhodli zasáhnout. Bohužel mnoho životů “padlo” úplně zbytečně a jen proto, abychom zabránili narušení celého průběhu hry.

Odhadnout skupinu účastníků pro tuto hru je velmi náročné. Vždy se může najít někdo, kdo bude jakýmsi vnitřním rušitelem a záleží jen na “osudu” (roli), jak se s tímto vypořádá. Při větším počtu účastníků by osudu měli asistovat andělé dva, ne pouze jeden. Sledování tolika účastníků pouze ve dvou lidech (osud + anděl) je velmi obtížné.

Cesta k lidem

Jeden ze stěžejních programů. Motivací k němu byl středeční večer s Jirkou Dohnalem o potkávání lidí na dalekých cestách i dennodenních stezkách všedního života. Motivace již konkrétní pokračovala ve čtvrtek po obědě opět Jirkovou hrou na kytaru (velmi silné pojítko) a čteným příběhem o Karlu Štěstí. Úkolem na základě sociogramu vybraných dvojic bylo vydat se předem určeným směrem za štěstím. Ptát se lidí, co to je štěstí a kde jej můžeme najít. A taky u dobrých lidí přespát. Brány střediska se otvíraly až další den ráno. Na tuto aktivitu ráno navazovala výtvarná dílna (barvy, hlína, látky...), kde mohly dvojice ztvárňovat, co si z cesty přinesly a následná večerní galerie.

		7:30	8:00	8:30	9:00	9:30	10:00	10:30	11:00	11:30	12:00	12:30	13:00	13:30	14:00	14:30	15:00	15:30	16:00	16:30	17:00											
90	7.6.	"REÁLNÝ SCÉNÁŘ- KRAJNICE 08"														17-21:00 CESTA účastníků na středisko, z různých míst, v menších skupinkách			ubytování večere	kamery, proslov	22:30-23:45 PYTLÍKY - výzdoba											
																KAČKA																
86.	NE	VIKINGOVÉ	snídane + hygiena	ranní servis	inzeráty	Seznamky	OBĚD	výroba deníků	14 - 16:15 DYNAMIKY (přebírání, labyrint, klávesnice...)				16:45 - 18:20 LOMÁDA			VEČERE	19:40 - 20:40 ČÁRA ŽMOTAI	20:50 - 21:45 VEČÍREK CESTOVAT ELŐ	21:50 - 22:05 film	Osud rozdá vá obáky												
									KAČKA, ANDY, IVO, TERKA, ZUZA				ANDY+ TOM				EFI		ZUZA, TOM													
96.	PO	HERAKLES - skupina A: 9:00 -11:00 v Havl.Brodě-cukrárna,nákupy, skupina B odjíždí 5:48 z Lipnice dotřídírny plastů, návrat 12:20 z HB v Lipnici 12:50						Bř.Sv ětlá 11:43	14:00 BŘICHÁČEK HOST			17 - 18 LIMERIKY	VEČERE	19:00 - 20:30 HOST - GINTELL		překvapení pro tým (limerik)	volná diskuze s Allanem															
		IVO							TERKA					IVO																		
10.6.	OT	MASÁŽE	snídane + hygiena	ranní servis	VAVRDA S PŘÍPRAVOU KOL			OBĚD	13:15-14:30 čára životall.	14:45 - 16:50 KOMIX			MUŽI x ŽENY	VEČERE	20:15 - 00:45 LABYRINT SVĚTA																	
					ZUZA + TOM				EFI	KAČKA, ZUZA		IVO, ZUZA			ANDY																	
11.	ST	ZRCADLO	snídane + hygiena	RANNÍ SERVIS + ZV Vavřda (?)		motivace + DÍLNY (mini towers)		pracovní oběd	do 18:30 STAVBA MOSTU (Paradise gate) i s oslavou				VEČERE	promítání komiků	20:30 host BENJO																	
						TERKA			TERKA						KAČKA																	
12.	OT	ROZBOR MOSTU	snídane + hygiena	RANNÍ SERVIS + ZV labyrint		bonace +kaka	ČÁRA Ž. LIDÉ	motivace + balení	CESTA K LIDEM - HLEDÁNÍ ODPOVĚDI NA OT. KDE HLEDAT ŠTĚSTÍ																							
						EFI, MOŠ	kača																									
13.	PA	9:30 - Otevření brány				ZV k cestě	11 - 12:30 DÍLNA (téma štěstí)		OBĚD	hitace, síň slávy	14-15:00 Mapování	15:15 - 18:30 KRL ORIENT CHALLENGE		příprava na slavnostní večer	20:15 VERNISAŽ ŠTĚSTÍ s rautem + oslava narozenin		ILUMINACE															
				ZUZA			IVO	TOM+ ANDY		TERKA		IVO																				
14.	SO	ranžek kaka	snídane + dotazníky	9 - 9:45 balení, úklid		závěrečná zv, komfortní zóna, osobní výhra/prohra, rozdání kamenů																										