



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

Vliv kurzu zážitkové pedagogiky na rozvoj osobnosti účastníků a jejich profesní přípravu

Diplomová práce

Autor: Bc. Tereza Kovářová
Vedoucí práce: Mgr. Alice Košárková, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlášení o samostatném vypracování:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Alici Košárkové, Ph.D. za trpělivý a vstřícný přístup, za odborné vedení práce, rychlé zpětné vazby a její cenné rady.

Tato diplomová práce byla podpořena z grantu IGA_CMTF_2023_007 Edukace dětí i dospělých jako cesta rozvoje hodnot a osobnosti člověka.

Obsah

Úvod.....	6
1 Zážitková pedagogika	8
1.1 Vymezení pojmu zážitkové pedagogiky.....	8
1.2 Pojmy prožitků, zážitků, zkušenost	9
1.3 Principy zážitkové pedagogiky	10
1.3.1 Kolbův cyklus zkušenostního učení.....	10
1.3.2 Koncept optimálního prožívání – flow.....	12
1.3.3 Teorie komfortních zón	13
1.3.4 Princip dobrovolnosti	14
1.4 Cílená zpětná vazba – reflexe.....	15
2 Osobnostní rozvoj	18
2.1 Osobnost.....	18
2.2 Vymezení osobnostního rozvoje ve vztahu k cílům zážitkové pedagogiky.....	19
2.3 Oblasti osobnostního rozvoje	20
2.3.1 Sebepoznání a sebepojetí	21
2.3.2 Sebereflexe, sebehodnocení a sebedůvěra.....	22
2.3.3 Psychická odolnost	23
2.3.4 Emoční inteligence	24
2.3.5 Sociální dovednosti – komunikace, empatie, spolupráce.....	26
3 Rozvoj v profesní oblasti	28
3.1 Osobnost lektora zážitkových akcí.....	28
3.2 Znalosti a dovednosti lektora	29
3.3 Praktické využití znalosti zážitkové pedagogiky	31
3.3.1 Teambuildingové akce.....	31
3.3.2 Adaptační kurzy	32
4 Empirická část.....	34
4.1 Výzkumný cíl	34
4.2 Výzkumný problém.....	34
4.3 Výzkumné otázky	34
4.4 Typ a design výzkumu.....	35
4.5 Výzkumný soubor	35
4.6 Etika výzkumu.....	36
4.7 Popis výzkumu, metoda sběru a zpracování dat	37
4.8 Analýza výzkumných dat	38

4.9	Výsledky výzkumu.....	38
4.9.1	Kurz zážitkové pedagogiky a fenomén zážitku.....	38
4.9.2	Rozvoj osobnosti účastníků.....	41
4.9.3	Rozvoj komfortní zóny účastníků	43
4.9.4	Osobnost lektora a jeho působení.....	46
4.9.5	Profesní příprava	48
4.10	Diskuse a zhodnocení výzkumu	51
	Závěr.....	58
	Seznam použité literatury.....	60

Úvod

Diplomová práce se zabývá vlivem kurzu zážitkové pedagogiky, a to především z aspektu jeho dopadu na osobnostní rozvoj účastníků a jejich profesní přípravu. Toto téma jsem si zvolila zejména proto, že zážitkovou pedagogiku považuji za aktuální a efektivní metodu, kterou lze využívat k praktickému učení, získávání zkušeností a dovedností, které dokáží pozitivně formovat nejen osobnost jedinců, ale také jejich sociální interakci s druhými lidmi. Díky svému interaktivnímu přístupu, upřednostňováním praxe před teorií, rozvojem sociálních dovedností, překonáváním vlastních hranic a dalších jejích principů slouží k získání a osvojení si potřebných životních dovedností, které jsou snáze aplikovatelné v reálném životě (Jirásek, 2019).

V současnosti si všímám stále vzrůstajících nároků, které jsou kladeny na schopnosti a dovednosti jedinců v různých sférách jejich života. Z toho důvodu mi přijde důležité se zabývat tím, jestli v rámci zážitkové pedagogiky dochází k rozvoji takových vlastností, schopností a dovedností, které jsou potřebné pro aktivní osobní i profesní život jedinců v současné době, která je charakteristická rychlými změnami, novými situacemi a výzvami. Hlavním účelem je detailněji upřesnit v jaké míře zážitková pedagogika, díky svým principům a komplexnosti, přispívá k rozvoji jedinců a v jakých směrech posiluje jejich osobnost. Dále se budeme v práci zaměřovat na zjištění míry dopadu kurzu zážitkové pedagogiky na účastníky včetně toho, zda využívají nabitě dovednosti i po jeho skončení.

Díky tomu, že se zaměříme na subjektivní postoje, názory a zkušenosti účastníků se nám otevírá zdroj cenných informací na základě kterých můžeme posoudit a zhodnotit přínos kurzu zážitkové pedagogiky. Především v oblastech osobnostního rozvoje a přípravy k profesnímu uplatnění nejen v pedagogických profesích. To může následně přispět ke zvýšenému zájmu o akce či kurzy, které využívají prvky pedagogiky zážitku se zaměřením na různé věkové a cílové skupiny, a to jak ve veřejném, tak i soukromém sektoru.

Cílem diplomové práce je lépe porozumět zážitkové pedagogice a upřesnit její dopad na účastníky s ohledem na přínos v oblasti osobnostního rozvoje a přípravy na úspěch v profesní sféře.

Pro naplnění tohoto cíle a přehlednost je práce rozdělena na teoretickou a empirickou část. Část teoretická zahrnuje tři hlavní kapitoly. První kapitola se zaměřuje na vymezení zážitkové pedagogiky včetně pojmů zážitek, prožitek a zkušenost. Jsou zde také uvedeny její základní

principy včetně cílené zpětné vazby jako účinného prostředku k transformaci zážitku na zkušenost.

Druhá kapitola se zabývá osobnostním rozvojem a vymezuje osobnostní rozvoj ve vztahu k cílům zážitkové pedagogiky. Součástí této kapitoly jsou i jednotlivé oblasti osobnostního rozvoje jako: sebepoznání a sebepojetí, sebereflexe, sebehodnocení, sebedůvěra, psychická odolnost, emoční inteligence a sociální dovednosti.

Třetí kapitola obsahuje téma rozvoje v profesní oblasti, ve které je přiblížena jednak osobnost lektora, tak i jeho znalosti a dovednosti. Dále tato kapitola obsahuje praktické využití pedagogiky zážitku v oblastech práce s dětmi a mládeží v rámci adaptačních kurzů a s dospělými v rámci teambuildingových akcí.

Empirická část diplomové práce tvoří čtvrtou hlavní kapitolu. Popisujeme v ní realizovaný kvalitativní výzkum, který se pomocí tematické analýzy zaměřuje na subjektivní vnímání účastníků kurzu zážitkové pedagogiky s důrazem na jejich rozvoj osobnosti a profesní přípravu.

1 Zážitková pedagogika

Tato kapitola diplomové práce se zabývá vymezením zážitkové pedagogiky a dalších pojmů s ní souvisejících. Cílem této kapitoly je vytvoření náhledu na teoretické ukotvení zážitkové pedagogiky, včetně jejich principů, které jsou odrazem praxe při realizaci kurzů pedagogiky zážitku. Napomůže nám k tomu, abychom lépe porozuměli tomu, jak se v rámci zážitkové pedagogiky působí na účastníky.

1.1 Vymezení pojmu zážitkové pedagogiky

V souvislosti se zážitkovou pedagogikou se v českém prostředí objevují termíny jako „výchova zážitkem“, „výchova prožitkem“, „výchova v přírodě“ či „výchova dobrodružstvím“. V odborné literatuře se setkáváme s různorodými definicemi pojmu zážitkové pedagogiky. Z toho důvodu uvádím vymezení zážitkové pedagogiky z pohledu více autorů tak, abychom se pokusili obsáhnout komplexnost zážitkové pedagogiky.

„Zážitkovou pedagogiku chápeme jako originální, osobitou pedagogickou teorii výchovy zážitkem, která se opírá o psychologické poznatky o zážitkovém učení a která je zaměřená na celostní působení na osobnost – na její afektivní, konativní a kognitivní stránku.“ (Kratochvílová, 2004)

Podobně i Jirásek (2019) zmiňuje celostní působení na osobnost jedince, jelikož opírá zážitkovou pedagogiku o výchovu holistickou, jejímž cílem je záměrné ovlivňování jedinců i skupin prostřednictvím praktického působení s pomocí prožitkových situací a jejich reflektivním převedením ve zkušenost. Vážanský a Smékal (1995) k tématu dodávají, že je člověk při působení pedagogiky zážitku celistvě zapojen do činnosti a jeho iniciativa a zanícení odhalují nové dimenze jeho fyzických i psychických stránek.

„Výchova zážitkem je komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování, a snaží se zapojit také emoce, představivost, fyzické tělo i intelekt. Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku.“ (Franc, Zounková, Martin, 2007)

I přes různost pojetí zážitkové pedagogiky vidíme v jednotlivých definicích společné znaky. Zejména to, že zážitková pedagogika celostně a komplexně působí na osobnost jedince prostřednictvím prožitků, zážitků a následných reflexí, které se přetvářejí na zkušenost, kterou jedinec může v budoucnu využít při různých životních situacích.

1.2 Pojmy prožitek, zážitek, zkušenost

Se zážitkovou pedagogikou se neodmyslitelně pojí prožitek, zážitek a zkušenost, pomocí kterých se snaží dosáhnout co největšího rozvoje jedince. Nejdříve se tedy zaměříme na objasnění pojmu prožitek. Mezi typické znaky prožitku dle Hanuše a Chytilové (2009) patří:

- Nenahraditelnost ve smyslu jedinečné události, která se odehrává tady a teď a tento prožitek se již nebude opakovat.
- Jedinečnost prožitku.
- Individuálnost, jelikož každý jedinec prožívá události jinak na základě rozvinutosti jeho osobnosti a předchozích zkušeností.
- Intencionálnost prožitku v sounáležitosti prožívání jedince a dané události.
- Nepřenositelnost z jedné osoby na druhou, poněvadž prožívání je pouze individuální záležitostí.
- Komplexnost, neboť prožívání působí na celou osobnost jedince.

Prožitek v nás vyvolávají různé výzvy či náročnější aktivity a vzniká z rozdílů vnitřní a vnější reality. Prožitek vystihuje aktivitu prožívání a má význam vnitřního, subjektivního, emocionálního odrazu aktivity či jevu v našem vědomí. Prožívání je tedy průnik jedince a světa, je to pro něj důležitým nástrojem k uchopení jeho duševní činnosti. Kvalita prožívání je vždy podmíněna emočním rozpoložením jedince. Prožitek totiž ukazuje okamžik přítomné aktivity a v případě, kdy tento okamžik prožitku uplyne do minulosti a my s k němu vracíme ve vzpomínce, označujeme jej za zážitek. Z toho vyplývá, že ne každý prožitek je zážitek. (Kirchner, 2009)

Pro zážitkovou pedagogiku je podle Jiráska (2004) prožitek vždy pouze prostředkem a ne cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, kterým je všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.

„Základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychovávaný člověk získává zážitky. Čím víc vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější.“ (Pelánek, 2008). Zážitek je v tomto podání osobní, subjektivní pojetí prožité situace daným jedincem, je čistě individuální a nepřenositelný. Zážitek čerpá z prožitků a na tomto základě v sobě obsahuje uskutečněné prožitky. Zážitky nám pomáhají v našem růstu, s každým jedním zážitkem se jedinci dotváří pohled na jeho identitu, kvalitu života a též na jeho životní hodnoty.

Podle Kirchnera (2009) je zkušenost poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím jeho praktické činnosti. Zkušenost je výsledek procesů uvědomování a jednání ze situací, které měli velkou emoční hodnotu. Zkušenost je trvalejší, můžeme ji nazvat zážitkem, který se nezapomíná. Naopak v případě, kdy situace byla emočně nepůsobivá a hodnotově nízká na úrovni každodennosti nevzniká žádná zkušenost. Zkušenost je tedy to, co bylo uchováno v paměti jedince a je aktivně užíváno, a to jak na vědomé, tak nevědomé úrovni. Můžeme říci, že zkušenost je takový výstup zážitku, který ovlivňuje naše budoucí rozhodování a jednání tak, abychom dosáhli pro nás optimálního výsledku.

1.3 Principy zážitkové pedagogiky

Nyní již máme představu o tom, co je smyslem zážitkové pedagogiky a orientujeme se v pojmech zážitek, prožitek a zkušenost, na které v této kapitole navážeme. Konkrétně se bude jednat o základní principy zážitkové pedagogiky, kterými jsou:

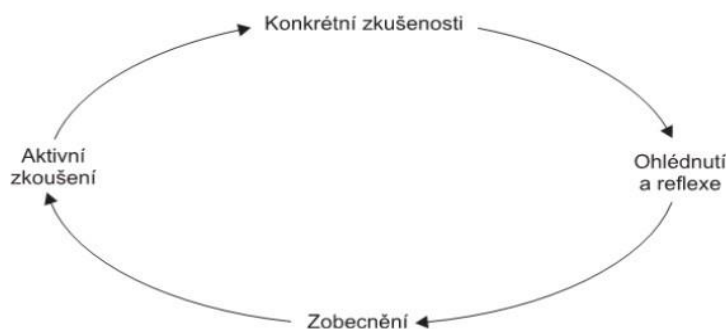
- Zkušenostní učení (Kolbův cyklus učení prožitkem)
- Koncept optimálního prožívání – flow
- Teorie komfortních zón
- Princip dobrovolnosti

1.3.1 Kolbův cyklus zkušenostního učení

Východiska pro zážitkovou pedagogiku se formulovala od poloviny 20. století a základním východiskem se stala teorie, podle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud ovšem nejsou destruktivního charakteru a je jim zpětně správně porozuměno. Na tomto základě na počátku 80. let navrhl David Kolb schéma učení, které vychází z bezpečných zkušeností, které i přes to pro účastníka představují výzvu. Kolbův cyklus je jednou z nejrozšířenějších teorií

v zážitkové pedagogice a vychází z teorie Johna Deweye, která za primární prvek vzdělávání považuje zážitek. (Činčera, 2007)

Kolb (1984) pojmenoval zkušenostní učení tím způsobem, že se jedná o holistický, průběžný proces tvoření vědomostí zakotvený v zážitcích, při kterém není pevně daný termín dosažení výsledků. Mimo jiné také zahrnuje řešení konfliktu a přenos informací mezi člověkem a prostředím.



(Obr. č. 1 – Kolbův model zkušenostního učení, Hanuš a Chytilová, 2009)

Kolbův proces zkušenostního učení je vyobrazen jako uzavřený čtyřstupňový spirálovitý či kruhový cyklus zahrnující: konkrétní zkušenost, ohlédnutí a reflexi, zobecnění a aktivní zkoušení. Struktura tohoto učebního procesu je založena na vzájemných vztazích mezi jednotlivými složkami. Konkrétní zkušeností je myšlena aktivita, která představuje výzvu, při které účastníci zapojení do společného úkolu využívají dovednosti a schopnosti, které mají být rozvíjeny. Jedná se o aktivity reálných typů situací, které mohou zažít ve svém životě. Po skončení aktivity se přechází k další fázi cyklu, kterým je ohlédnutí a reflexe. Zde se připomínají klíčové momenty, účastníci popisují průběh aktivity a reflektují její zvládnutí či nezvládnutí, osobní pocity týkající se průběhu aktivity a jednání jednotlivých členů skupiny. Poté následuje fáze zobecnění, při které se hledá vztah mezi zkušenostmi účastníků a realitou. Jde o zobecnění, reflektování zkušenosti do využitelných poznatků. Hledá se to, co by bylo dobré v budoucnu při podobné situaci využít a čemu se naopak vyvarovat. Následně se přechází k formulaci plánů změn, které ověřujeme prostřednictvím aktivního zkoušení. (Hanuš, Chytilová, 2009)

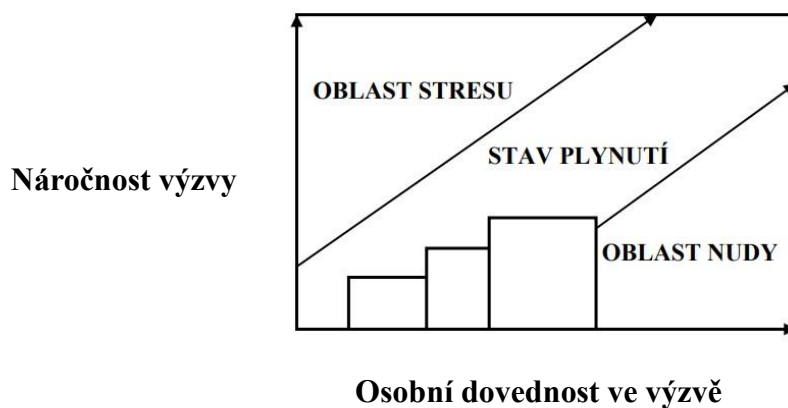
Pokud chceme zajistit účinnost zkušenostního učení musí mít každý účastník dostatek prostoru k tomu, aby prošel všemi fázemi tohoto cyklu, a to na základě jeho individuálních potřeb při získávání a zpracování zážitků a poznatků.

1.3.2 Koncept optimálního prožívání – flow

Zážitková pedagogika je spjata s fenoménem flow, který je zároveň důležitým předpokladem pro efektivní zkušenostní učení. Koncept flow zavedl psycholog Csikszentmihalyi a používá jej, jako označení pro vyvolání optimálního prožitku. Do češtiny lze pojem flow přeložit jako prožitek či stav plynutí, pohroužení do činnosti nebo také unesení činností. (Kirchner, 2009)

Csikszentmihalyi (2015) charakterizuje flow jako stav „ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, 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.“ Jde o stav, při kterém jsou všechny schopnosti člověka zaměstnány konkrétní prožívanou aktivitou. Csikszentmihalyi (1997) rozlišuje tři složky, které jsou potřebné pro dosažení optimálního prožívání a těmi jsou koncentrace, zájem a zábava. Vysokou mírou koncentrace můžeme označit stav absolutního pohlcení aktivitou. Dostatečný zájem, což je podstatný aspekt pro navození a udržení motivace. V poslední řadě je to zábava a s ní související pocit uspokojení.

Jinými slovy jde o ponoření účastníků do fiktivní situace s cílem navodit optimální prožívání, při kterém se mimo jiné mění prožívání emocí i vnímání času. Jedná se o subjektivní prožívání času, který se liší od času reálného a je měněn na základě míry optimálního prožívání. V případě, kdy jsme naprosto pohlceni určitou aktivitou, ztrácíme pojem o čase a délce trvání činnosti. Mezi další typické znaky flow patří jasné a konkrétní cíle, jednoznačná zpětná vazba, ztráta sebeuvědomění, či ztráta rozpaků, účastníci jsou poté uvolnění, otevření, komunikativní, lépe se soustředí na přítomnost a koncentrují se na řešený úkol. Pro zajištění optimálního prožívání je důležité zajistit rovnováhu mezi vědomím, úrovní schopností a výzvou při aktivitě. (Činčera, 2007)

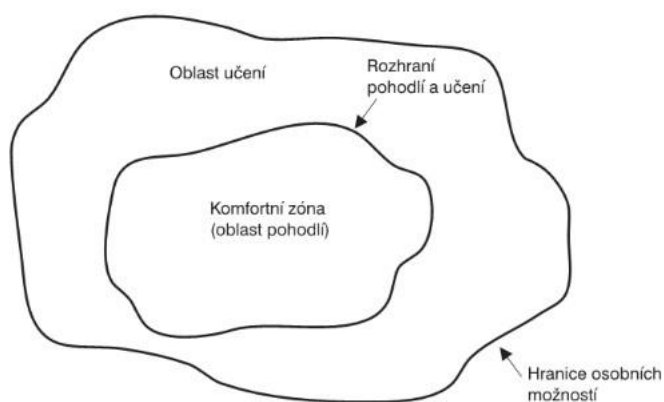


(Obr. č. 2 – Stav plynutí, Kirchner 2009 - upraveno)

Z uvedeného grafu vyplývá, že stav plynutí neboli flow se dostaví, pokud dovednosti a výzva společně balancují nad kritickým prahem pro jedince tzn., že je mezi výzvou a dovednostmi rovnováha. Jde o střední stav, kdy je aktivita značnou výzvou, ale zároveň je pro jedince zvládnutelná. Tento stav se nachází mezi oblastí nudy, která vzniká nízkými nároky na jedince, který disponuje vyššími dovednostmi a oblastí stresu či obav, která vzniká vysokými nároky na osobnost, která má nižší dovednosti. Kromě uvedeného je dalším předpokladem pro flow pocit autonomie, příležitost k úspěchu, návaznost na osobní cíle a možnost volby při řešení úkolu. Cílem flow totiž není výsledek činnosti, ale činnost sama. (Srov. Hanuš a Chytilová 2009, Činčera, 2007, Kirchner, 2009)

1.3.3 Teorie komfortních zón

Zkušenostní učení a stav plynutí úzce souvisí právě s teorií komfortních zón a jejich manipulací. Lebeda a Svatoš (2005) uvádějí, že každý jedinec se ve svém životě pohybuje ve zcela specifické oblasti činností, vztahů a problémů. Je to prostor, který má dobře „zmapovaný“ a může zde reagovat naučenými a ověřenými postupy. Jedinec se tu cítí bezpečně, pohodlně a nic jej neohrožuje. Tato oblast se nazývá zónou komfortu, která zahrnuje činnosti, které pro jedince nepředstavují stres či výzvu. Ke komfortní zóně se vyjadřuje i Pelánek (2008), který dodává, že bezpečnost je zde myšlena jak na fyzické, tak psychické úrovni. Za běžných okolností se jedinec drží ve své zóně komfortu, která mu ovšem neumožní osobní rozvoj pomocí zážitkového učení. Jedinec se nenaučí novým dovednostem, schopnostem, nezmění své chování či životní orientaci. V průběhu života se ale jedinec díky vlivu vnějších i vnitřních okolností dostane za hranice své komfortní zóny, a to do zóny učení.



(Obr. č. 3 – teorie komfortní zóny, Svatoš a Lebeda, 2005)

V zóně učení se objevují nové situace a podněty na které nemá jedinec připravené vzorce chování. Zóna učení vyžaduje vystoupení za hranice komfortní zóny. Pokud jedinec vykročí přiměřeně daleko a dostane potřebnou podporu, zejména na psychické úrovni, může v nových situacích uspět a komfortní zónu si tak v důsledku pozitivní zkušenosti zvětšit. Tato pozitivní zkušenost má kromě získání nových dovedností či poznatků také vliv na sebepojetí a tzv. sebestpotvrzení jedince, vědomí, že dokáže víc a je dobré to zkoušet. Hlavní roli tady má princip přenosu neboli transferu zkušeností – potvrdí-li si jedinec, že zvládne více než si myslel v jedné oblasti, posílí ho to i při rozhodování v jiných oblastech. Kritické je, když jedincův krok do neznáma je příliš velký a přesáhne hranice jeho osobních možností. Je to výzva, která pro jedince představuje význačný stres a kterou pravděpodobně nezvládne. Neúspěch může zapříčinit, že se jedinec bude obávat i věcí, které již v minulosti dobře zvládal. Jeho komfortní zóna se nejen nerozšíří, ale dokonce se může v důsledku negativní zkušenosti zúžit. To může mít až destruktivní dopad na jedincovo sebepojetí. Ve výjimečných situacích se stane, že jedinec výzvu zvládne, ale kvůli nepříjemným pocitům se podobné činnosti v budoucnu vyhne. (Srov. Pelánek 2008, Svatoš a Lebeda 2005)

Z výše uvedeného vyplývá, že velikost a tvar komfortní zóny se odvíjí od předešlých zkušeností a je proměnlivý v čase. Proto se při manipulaci se zónou komfortu musí brát zřetel na individuální rozdíly každého jedince. Důležité je odhadnout správnou míru náročnosti výzev a postupně tuto náročnost zvyšovat. V zážitkové pedagogice můžeme na komfortní zónu člověka působit například již ubytováním přes režim dne až po náročnost jednotlivých aktivit.

„Účastníci zážitkových programů mají možnost se rozhodnout, zda vykročí za hranice své komfortní zóny a odváží se do nového, riskantního a neznámého teritoria, nebo se k výzvě otočí zády a zůstanou ve své komfortní zóně. Pomoci lidem překračovat hranice komfortní zóny znamená, nabízet jim příležitost k osobnímu růstu.“ (Franc, Zounková, Martin, 2007). Zde vidíme provázanost mezi vystoupením z komfortní zóny a možností se rozhodnout. V tom spatřujeme další princip zážitkové pedagogiky, kterým je dobrovolnost.

1.3.4 Princip dobrovolnosti

Sýkora (2006) uvádí, že na začátku jakékoliv zážitkové akce je nezbytné seznámit účastníky s principem dobrovolnosti pro který se také používá název Challenge by Choice tzn. osobní rozhodnutí každého jedince pro vstup do dané aktivity. Účastníci si v podporujícím prostředí sami volí, jakou úroveň nabízené výzvy přijmou. Lektoři jsou povinni zajistit, že

nikdo nebude nucen do aktivit proti své vůli a účastníci jsou odpovědní za to, že budou vzájemně vytvářet podporující prostředí a bránit nátlaku na členy skupiny.

Pro princip dobrovolnosti jsou charakteristické tři hlavní zásady. Těmi jsou dle Činčery (2007):

1. Účastník či celá skupina si musí stanovit své vlastní cíle při předkládané výzvě. Úspěchem nemusí být kompletní zvládnutí aktivity, ale dosažení cílů skupiny, například se může jednat o týmový závod, kdy si jedna skupina stanoví za cíl doběhnout v co nejkratším čase, zatímco skupina druhá si za cíl stanoví ho pouze doběhnout.
2. Účastníci musí mít možnost rozhodnout se, co vše a jak si chtějí z aktivity vyzkoušet. Pro někoho může být velkou výzvou mluvit či hrát scénku před ostatními. Lektori musí respektovat míru zapojení účastníka do aktivity na základě jeho rozhodnutí.
3. Princip informované volby, kdy účastník potřebuje dostatečné informace k tomu, aby se mohl svobodně rozhodnout, zda se aktivity zúčastní či nikoli. V tomto případě je úkolem lektora najít střed mezi naprostým tajemstvím a naprostou informovaností tak, aby zajistil optimální podmínky pro účastníky a cíle akce.

Díky dodržování principu dobrovolnosti mohou účastníci přijímat výzvy, v pro ně bezpečném a podporujícím prostředí.

1.4 Cílená zpětná vazba – reflexe

Cílená zpětná vazba je chtěná a záměrná zpětná vazba, která je nedílnou součástí jakékoli zážitkové akce a poskytuje účastníkům prostor pro transformaci jejich zážitku. Terminologie v této oblasti je různorodá a můžeme se zde setkat s různými pojmy jako debriefing, sharing, reflexe, review a zpětná vazba. V naší práci budeme využívat pojmů reflexe a cílené zpětné vazby.

Reitmayerová a Broumová (2007) používají pojem cílené zpětné vazby, kterou charakterizují jako zpětnou vazbu, která pomáhá člověku nahlédnout do sebe samého a lépe porozumět ostatním lidem zejména prostřednictvím zpětnovazebního procesu, kdy jedinec získává informace o tom, jak situaci či aktivitu prožívali ostatní účastníci. Cílená zpětná vazba by se rozhodně neměla stát stereotypní přednáškou, povrchním rozbořením aktivity či hodnocením technického provedení. Také není primárně zaměřena směrem k jednoznačným závěrům nýbrž umožňuje zachycení hlavních momentů, sdílení pocitů, uskutečnění reflexe a

sebereflexe, uchování zkušeností a jejich přenesení do budoucna. Cílenou zpětnou vazbu můžeme tudíž chápat jako prostředek, který dopomáhá k dosažení předem stanoveného cíle, který koresponduje s konkrétní aktivitou a následnou reflexí.

V Kolbově cyklu je zdůrazněno, že nestačí jen zážitek, ale že je důležité s ním následně pracovat. Z toho důvodu zážitková pedagogika využívá prvek reflexe jako cílené zpětné vazby. Dle Neumana (1998) jde o „*řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů.*“ Hartl a Hartlová (2000) definují pojem reflexe z psychologického hlediska jako druh sebezpozorování, obrácení myšlení do sebe a zaměření do vlastních prožitků a vědomí. Reflexe tedy přichází po absolvování činnosti či aktivity a vytváří tak jedinci prostor pro ohlédnutí se zpět, pro vzájemné sdílení pocitů, zážitků a emocí s dalšími účastníky. Díky tomu propojuje jednotlivé prožitky v zážitky a následné zkušenosti a dává je do širších souvislostí. Podstatnou součástí reflexe je především poučení se z vlastních chyb a zkušeností a jejich přenos do každodenního života. (Kirchner, 2009)

Reflexi je vhodné zařadit po psychicky náročných aktivitách či po aktivitách po kterých vyjdou na povrch skupinové konflikty. Vzhledem k tomu můžeme provést reflexi, která je buď zaměřená na jednotlivce, skupinu nebo téma. Po psychicky či fyzicky náročných aktivitách využíváme zaměření reflexe na jednotlivce, které se soustřeďuje na pojmenování postojů a pocitů. Vedeme zde účastníky k otevření se a poznání sebe samých. Při týmových aktivitách, které jsou zaměřené na spolupráci a komunikaci a při kterých narážíme na konflikty se používá reflexe zaměřená na skupinu. Zde se cílí především na vztahy mezi členy, rozdělení rolí a celkové dění ve skupině. Po málo strukturovaných aktivitách je možné se zaměřit na reflexi tématu a jeho hlubší rozbor zejména pokud se jedná např. o morální dilema. (Pelánek, 2008) Lektoři by měli znát, co nejvíce metod, jak pracovat s reflexí a podle potřeb konkrétní skupiny pak zvolit tu nejvhodnější (Jarvis, 2010).

Reitmayerová a Broumová (2007) doplňují k tomuto rozdělení ještě zaměření na sdílení (sharing) a zaměření na učení. Při reflexi, která je zaměřena na sdílení účastníci pouze uvolňují své emoce a zároveň poznávají prožívání druhých. To vede k lepšímu poznání účastníků, navázání hlubšího vztahu mezi členy skupiny a vzájemné podpoře. V případě zaměření reflexe na učení jde o naučení se něčemu novému např. jak lépe řešit náročné situace. Podstatné je zmínit, že délka reflexe by neměla přesáhnout dobu trvání aktivity.

Pro zajištění kvalitního průběhu reflexe je důležité, za jakých podmínek se realizuje, dopomoci si můžeme otázkami:

- **Kdy?** O tom rozhodujeme již při přípravě kurzu vzhledem k typu a náročnosti konkrétních aktivit. Někdy můžeme reflexi zařadit hned po skončení aktivity, dokud mají účastníci v živé paměti, co se stalo. Jindy zase můžeme reflexi odložit na další den až odpadnou emoce. Další místo pro reflexi je na závěr kurzu, která slouží jako zhodnocení kurzu jako celku. Obecně lze říci, že není vhodné provádět reflexi v pozdních večerních hodinách.
- **Kde?** Mělo by se jednat o klidné místo, které u účastníků navodí pocity pohody, harmonie a bezpečí. Při reflexi by měli být přítomni všichni členové skupiny a lektor.
- **Jak?** Důležité je, aby na sebe účastníci viděli a cítili vzájemnou rovnost, z toho důvodu je dobrá formace kruhu. Ovšem podle typu reflexe můžeme volit reflexi ve stoje či v sedě. Podstatné ovšem je, aby se všichni zúčastnění cítili pohodlně a nic je od reflexe nerozptylovalo. (Kirchner, 2009)

Zpětnovazební proces můžeme vést různými formami, ty zmiňují např. i autorky Reitmayerová a Broumová (2007), které mezi formy reflexe řadí techniky skupinové diskuze, rychlého shrnutí zážitku, techniky s využitím pomůcek např. lana či karty, dramatickou zpětnou vazbu, symbolizační techniky a zpětnou vazbu tvořením. Franc, Zouňková, Martin (2007) uvádějí ještě jednu formu reflexe tzv. „sólo“. Jedná se o přirozenou, vlastní neřízenou reflexi, o chvíle strávené o samotě.

Kdybychom měli shrnout cílenou zpětnou vazbu neboli reflexi mohli bychom říci, že se jedná o stěžejní část procesu zážitkového učení. Jde o cílené zpracování zážitku v bezpečném prostředí, které umožní jedincům vzájemné sdílení a reflektování zážitku do zkušenosti. Za obecný cíl reflexe a vlastně i celé zážitkové pedagogiky můžeme považovat osobnostní rozvoj jedinců v rozličných oblastech jejich života, který může mít dopad na jejich životní zaměření a orientaci.

2 Osobnostní rozvoj

V přechodí kapitole jsme definovali základní prvky a principy zážitkové pedagogiky, které přímo ovlivňují osobnost jedince a jeho rozvoj v této oblasti. Nyní se zaměříme na charakteristiku osobnosti a na vymezení osobnostního rozvoje ve vztahu k cílům zážitkové pedagogiky včetně jednotlivých oblastí.

2.1 Osobnost

Abychom mohli přiblížit koncept osobnostního rozvoje, musíme si nejdříve definovat a vymežit pojem osobnosti. Tento pojem se objevil v psychologii na začátku 20. století, a to především z důvodu potřeby studovat duševní život člověka. Existují rozličné definice tohoto pojmu, avšak většina z nich vystihuje osobnost jako propojení:

- charakteru,
- temperamentu,
- schopností,
- individuálních vlastností konkrétního jedince. (Cakirpaloglu, 2012)

Např. Smékal (2002) definuje osobnost jako: „*Individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek bytí člověka, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince, jeho sociální styky a duchovní vztahy.*“ I když je osobnost poměrně stabilní, konzistentní systém jedinečných vlastností, obsahů a projevů člověka, zároveň je také vysoce individuální a vyvíjí se v čase na základě vnitřních i vnějších podmínek, které na jedince působí a ovlivňují jej. Za vnitřní podmínky můžeme považovat právě charakter a temperament jedince. Za vnější podmínky označujeme např. sociální prostředí, životní situace, výchovu či rodinu a přátele.

Nakonečný (2009) poté popisuje osobnost jako „*organizovaný, dynamický a interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic, determinující průběh a projevy psychických projevů a reakcí.*“ Z toho vyplývá, že se osobnost vztahuje k jednotlivým životním oblastem a udává způsob, kterým jedinec zvládá na něj kladené nároky a také, že každý jedinec různě reaguje a zpracovává různorodé situace.

Definice a vymezení pojmání osobnosti je v současné době mnoho, zde jsme uvedli jen některé příklady. Pro naše účely v diplomové práci je totiž podstatné uchopit osobnost jako komplexní, individuální a jedinečný systém, který v sobě obsahuje řadu charakteristik, vlastností, schopností, emocí, myšlení, chování a postojů, které jsou charakteristické pro daného jedince. Zejména je pro nás důležité uvědomění, že každá osobnost je dynamická a proměnlivá v čase. Osobnost se neustále formuje a jak uvádí Smékal (2002) přímý vliv na tento rozvoj má:

- dědičnost,
- prostředí,
- výchova.

Kromě těchto faktorů je rozvoj osobnosti ovlivňován jedincovou socializací, sociálními interakcemi či životními zkušenostmi, které v průběhu života získal. To nás odkazuje na osobnostní rozvoj, jakožto podstatnou součást lidského života, která umožňuje vývoj a růst osobnosti v čase a zamezuje její stagnaci.

2.2 Vymezení osobnostního rozvoje ve vztahu k cílům zážitkové pedagogiky

V této části se zaměříme na cíle, které si klade zážitková pedagogika a jejich vzájemnou souvislost s osobnostním rozvojem. Jaké vlivy působí na kultivaci osobnosti jsme uvedli v předchozí kapitole, ze které vyplývá, že jedněmi z podstatných součástí rozvoje osobnosti, se kterými pracuje i pedagogika zážitku, jsou výchova a získané životní zkušenosti. To zmiňuje i Dražanská (2020) která uvádí, že zážitková pedagogika klade důraz na aktivitu účastníků a staví výchovné procesy na vlastním prožitku a jeho následné využití pro osobnostní růst. Díky takovéto interpretaci lze říci, že zážitková pedagogika zdůrazňuje učení a rozvoj jedince na základě jeho aktivní účasti a osobních zážitků, za kterých pramení nové zkušenosti, které následně ovlivňují osobnost vychovávaného.

Vzájemné propojení rozvoje osobnosti s cíli zážitkové pedagogiky můžeme charakterizovat prostřednictvím jejich komplexního přístupu k jedinci. Tomu odpovídá i pojetí zážitkové pedagogiky, které uvádí Jirásek (2019) dle kterého se jedná o holistickou výchovu, která se zaměřuje na celostní působení na jedince, tzn. na různorodé aspekty a stránky jeho osobnosti.

Sýkora (2006) vymezil tři hlavní cíle zážitkové pedagogiky, těmi jsou:

- Osobnostní rozvoj
- Sociální dynamika kolektivu
- Cílené odborné vzdělávání.

Do osobnostního rozvoje můžeme zahrnout i rozvoj sociálních dovedností, a to z toho důvodu, že i když je jedinec individuální bytostí, tak je zároveň i bytostí sociální. Je v neustálém kontaktu se svým sociálním prostředím, a proto je důležité se v rámci osobnostního rozvoje zaměřovat i na zdokonalování sociálních dovedností jedince. V rámci zážitkového vzdělávání se zaměřuje na rozvoj sociálních, intelektuálních, kreativních či fyzických dovedností a na rozvoj a ovládnutí emocí (Vážanský, Smékal, 1995). Mezi konkrétní příklady cílů můžeme řadit sebepoznání, porozumění silným a slabým stránkám, rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů, empatie, vyjadřování pocitů a emocí, zvyšování sebedůvěry, rozvoj komunikačních dovedností, schopnost spolupráce a práce v týmu, schopnost se vyrovnat se zátěžovou situací, způsobilost tvořivého a kreativního myšlení, rozvoj logického a analytického myšlení a v neposlední řadě také rozvoj schopnosti sebereflexe či reflexe sociálních interakcí. (Franc, Zounková, Martin, 2007)

Zážitková pedagogika přispívá ke komplexnímu formování osobnosti jedince a k rozvoji jeho individuálních dovedností, vlastností, schopností, hodnot a postojů, které si osvojí natolik, že je bude schopen využít v budoucích životních situacích (Kirchner, 2009). Podobně můžeme vymezit i osobnostní rozvoj, který můžeme označit jako celoživotní proces během kterého se vyvíjí jedincova osobnost a při němž získává nejen nové dovednosti a vlastnosti, ale také se s jeho pomocí prohlubuje jedincovo sebepoznání a sebeuvědomění. Z toho důvodu můžeme zážitkovou pedagogiku pojímat jako jeden ze zdrojů, který účelně přispívá k seberozvoji jedince, který je podstatný pro jeho úspěšnou socializaci a fungování ve společnosti.

2.3 Oblasti osobnostního rozvoje

Nyní se zaměříme na jednotlivé oblasti osobnostního rozvoje, ve kterých nám může zážitková pedagogika napomoci, a to díky jejímu komplexnímu přístupu k osobnosti jedince na úrovni individuální i sociální. Budeme se věnovat sebepoznání a sebepojetí, sebereflexi, sebehodnocení a sebedůvěře, psychické odolnosti, emoční inteligenci a sociálním dovednostem jako jsou komunikace, empatie a spolupráce.

2.3.1 Sebepoznání a sebepojetí

„Každý člověk by měl usilovat o zdravé, přiměřené a stabilizované „já“ rozvojem sebepoznání, „vnitřního dialogu“, rozvinutím dovednosti „být sebou samým“ a naslouchat sobě samému, svému svědomí.“ (Kohoutek, 2000)

Sebepoznání a sebepojetí se vzájemně ovlivňují, tzn., že utváření sebepojetí je přímo závislé na sebepoznání a naopak. Kohoutek (2000) následně uvádí vztah mezi pojmy sebepoznání a sebepojetí, kdy sebepoznání pojímá jako kognitivní složku sebepojetí, které lze definovat jako postoj jedince k sobě samému. Prostřednictvím sebepoznání jedinec poznává sám sebe včetně svých schopností, možností, vlastností a dovedností. Dále také poznává své silné a slabé stránky, přednosti i nedostatky. Při sebepoznání se také rozvíjí osobní kompetence člověka, které můžeme charakterizovat jako kombinaci sebeuvědomění a sebeovládání. To znamená, že si je jedinec vědom svých schopností, vlastností a dovedností, které zároveň aktivně využívá ve svém životě. (Wildingová, 2010)

V rámci rozvoje této oblasti jedinec poznává i své vlastní postoje, názory a především hodnoty. *„Hodnota je vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb a zájmů.“ (Hartl, Hartlová, 2000)*

Jinými slovy můžeme za hodnotu označit to, co je pro člověka důležité, čeho si váží, oceňuje, co miluje. Každý člověk si v průběhu své socializace a osobnostního rozvoje neustále utváří svůj vlastní žebříček hodnot, z toho každá hodnota v životě člověka zaujímá určité místo. Postojem pak rozumíme vztah jedince k danému objektu. Z toho vyplývá, že každý člověk zaujímá určité subjektivní postoje k daným hodnotám, na základě, kterých jim přikládá důležitost. Těm hodnotám, které člověk staví nejvýše se bude ve svém životě i nejvíce věnovat, bude na nich stavět svůj život a podřizovat jim své jednání. Pochopení vlastních hodnot a hodnot druhých je klíčové pro mezilidské vztahy či osobní spokojenost jedince. (Cakirpologlu, 2012)

Mezi klíčové osobní hodnoty můžeme dle Wildingové (2010) zařadit např. otevřenost, zásadovost, vděčnost, pokoru, odpovědnost, motivaci, statečnost a úctu.

Rozvoj sebepoznání a sebepojetí vede jedince k uvědomění si jeho vlastní jedinečnosti, která mimo jiné přináší i větší sebedůvěru. Porozumění tomu, že je každý člověk jedinečný ho následně přivádí i k většímu porozumění ostatním lidem. Jedinec je poté schopen se více zaměřit na individuální potřeby svého okolí, což může mít velký přínos nejen v osobním životě onoho jedince ale i např. v pomáhajících profesích. (Kuneš, 2009)

Sebepoznání a z toho pramenící sebepojetí jedince jsou klíčovými prvky při rozvoji osobnosti. Jedná se o neustálý proces vlastního poznání, o schopnost objektivně pohlížet na sebe sama, rozumět vlastnímu vnitřnímu světu a světu kolem nás.

2.3.2 Sebereflexe, sebehodnocení a sebedůvěra

Při osobnostním rozvoji je podstatná i jedincova schopnost sebehodnocení a sebereflexe. Průcha (2001) pojímá sebehodnocení jako *„obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké.“* Sebehodnocení je proces v rámci, kterého jedinec hodnotí své dovednosti, vlastnosti či chování a utváří si tak názor na sebe samého. Příliš pozitivní anebo naopak přehnaně negativní sebehodnocení může mít nepříznivý dopad na život jedince. Kohoutek (2000) k tomu uvádí, že nejlepším typem sebehodnocení je *„sebehodnocení normální, zdravé, přiměřené, které se v podstatě kryje se skutečnými kvalitami člověka. Takové sebehodnocení je nejlepším předpokladem pro rozvoj skutečných schopností člověka.“* Schopnost objektivního hodnocení je předpokladem k harmonickému rozvoji osobnosti. Jedinec s adekvátním sebehodnocením se dokáže vyrovnat s různými životními situacemi a jeho pojmání sebe samého se neodvíjí jen na základě nepříznivé situace či aktuálních pocitů. Sebehodnocení je utvářeno v průběhu celého života a působí na něj faktory jako např. prostředí, výchova, vnější očekávání či jedincovi zkušenosti. Mimo jiné to má vliv také na objektivní hodnocení druhých lidí a přispívá to k sociálně kladnému chování. (Wharamová, 2014)

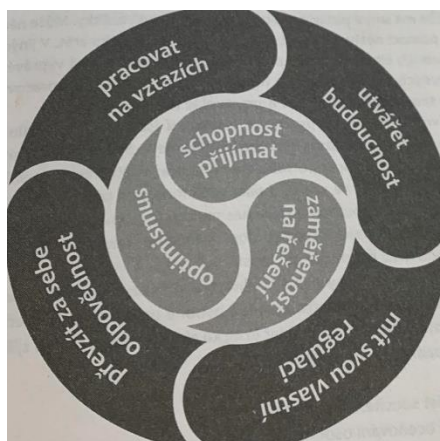
Sebereflexe bývá také označována jako introspekce. Průcha (2001) vymezuje sebereflexi jako *„zamyšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“* Z této definice vyplývá, že sebereflexe se oproti sebehodnocení zaměřuje zejména na zpětné ohlédnutí, analýzu chování, myšlenek, pocitů a následné využití nově nabitých znalostí, dovedností a schopností v budoucím jednání. Cílem sebereflexe jedince není jen porozumění sobě samému, ale především jde o změnu, která se odrazí v jeho životě. Sebehodnocení můžeme tedy vnímat jako podstatnou součást sebereflexe, ve které jde již o aktivní přístup ke změně a osobnímu růstu.

Sebehodnocení a sebereflexe mají vliv i na sebedůvěru, která sehrává důležitou roli v jedincově osobnosti. Patří mezi charakterové rysy člověka a jedná se zde o důvěru ve své

vlastní schopnosti, o individuální hodnocení vlastní hodnoty a pozitivní pohled na sebe sama. Se sebedůvěrou se pojí pojmy jako sebevědomí a sebeúcta člověka. Sebevědomí se týká povědomí o vlastních, konkrétních schopnostech a kvalitách, zatímco sebedůvěra se pojí s vírou v sebe sama, s pocitem vlastní hodnoty a schopnosti čelit různým životním výzvěm. Sebedůvěra pramení ze sebeúcty, tu jedinec prokazuje v případě, kdy si váží sám sebe a uvědomuje si hodnotu svého já. (Wildingová, 2010)

2.3.3 Psychická odolnost

Psychická odolnost je jedním z pojmů, které charakterizují osobnost člověka. Kirchner (2009) definuje psychickou odolnost jako „*způsobilost jedince vyrovnat se v mezích svých individuálních možností se zátěží bez poklesu průčeschnosti.*“ Dále s psychickou odolností spojuje pojem well-being, který označuje za celkově dobrý zdravotní stav organismu na úrovni sociální, tělesné, mentální, emocionální a duševní. Je patrné, že na psychickou odolnost jedince působí komplexní souhrn rozličných aspektů.



(Obr. č. 4 – model psychické odolnosti, Gruhlová, Körbächer, 2013)

Tento model definuje trojici základních postojů a čtveřici aspektů, které působí na psychickou odolnost jedince. Tyto postoje jsou předpokladem k tomu, aby byl jedinec schopný realisticky odhadnout situace a promýšlet způsoby jejich řešení. Uvedené aspekty pak pomáhají jedinci k odpovědnému zvládnání života. Fungují jako podpůrný sociální systém, naplňují základní lidské potřeby a mají na člověka stabilizační vliv. Vzhledem k proměnlivosti života se způsoby jednání, schopnosti a vnitřní postoje mění tak, aby co nejvíce podpořili jedincovu odolnost v daný moment. Trénování psychické odolnosti a aktivizace vnitřních sil pozitivně ovlivňuje např. nárůst soucítění a empatie, ocenění osobních vztahů, úcty k vlastním hodnotám, změnu priorit, či emociální zralost. (Gruhlová, Körbächer, 2013)

Wildingová (2010) uvádí, že psychická odolnost pomůže jedinci zvládnout dočasný rozvrat v jeho životě a zároveň si udržet stabilitu a zdravou úroveň nejen psychického, ale i fyzického fungování jeho osobnosti. Psychická odolnost je jinými slovy schopnost efektivně čelit nepříznivým či stresujícím životním situacím a událostem, nenechat se jimi rozhodit a úspěšně se s nimi vypořádat a překonat je. Mezi základní oblasti psychické odolnosti patří vlastnosti:

- **Fyzické**, jako např. dobré zdraví.
 - **Kognitivní**, zde můžeme zařadit komunikační dovednosti, schopnost řešit problémy, zhodnotit důsledky vlastních činů či sebeuvědomění.
 - **Duševní**, patří sem schopnost vidět smysl svého života i v náročných situacích.
 - **Morální**, např. schopnost a ochota být přínosem pro ostatní.
 - **Sociální/vztahové**, zde můžeme uvést schopnost vytvářet vztahy, důvěru či empatii.
 - **Emoční**, sem patří např. schopnost rozeznat a zvládat emoce, trpělivost a sebeúcta.
- (Wildingová, 2010)

Gruhlová a Korbächer (2013) uvádí, že nikdo nemá psychickou odolnost jako něco hotového a trvalého. V každé životní situaci jedinec aktivizuje takové síly a schopnosti, které mu pomohou situaci zvládnout. Tento proces opakovaného přizpůsobování člověku poskytuje možnosti k osobnostnímu růstu. Celoživotní učení si žádá otevřenost k novým zkušenostem a ochotu překonávat staré vzorce myšlení a jednání. Je tedy důležité vnímat psychickou odolnost jako neustále se vyvíjející proces. Rozvoj osobnosti jedince v této oblasti posiluje schopnosti jako jsou např. racionální řešení problémů, navazování vzájemných vztahů s ostatními lidmi anebo také schopnost usměrňování vlastních emocí. S tím se neodmyslitelně pojí další oblast osobnostního rozvoje, kterou je emoční inteligence.

2.3.4 Emoční inteligence

Nejdříve se zaměříme na to, proč je emoční inteligence v životě člověka důležitá. Emočně inteligentní jedinci jsou schopni rozpoznat, vyhodnocovat a zvládat své emoce, a to především v emočně vypjatých a náročných situacích (Zelinová, 2007). Takoví lidé mají nad sebou samými i svými emocemi kontrolu a nenechají se jimi negativně ovlivnit. Zatímco jedinci, kteří disponují menší či žádnou emoční inteligencí se nechávají svými emocemi strhnout. To se odráží např. v tom, že nad sebou nemají kontrolu, své emoce neovládají a nechávají se jimi pohltit ať už se jedná o nervozitu, hněv či radost.

Emoční inteligenci se zabývá Goleman (1995), který ji definuje jako „*schopnost rozpoznávat naše vlastní pocity i pocity druhých, schopnost motivovat sebe sama a schopnost efektivně zvládat vlastní pocity i pocity druhých lidí.*“ Z definice vyplývá, že Goleman rozlišuje pět podstatných domén emoční inteligence, kterými jsou znalost vlastních emocí, zvládání vlastních emocí, schopnost motivovat sebe sama, vnímání a chápání emocí druhých lidí, zvládání mezilidských vztahů. Jde tedy o umění vycházet dobře se sebou samým i ostatními lidmi. Z toho vychází i dvě podstatné složky emoční inteligence, kterými jsou:

- Intrapersonální složka (vnitřní), zde jde o to, jak jednáme samy se sebou, o schopnost poznávat naše vlastní pocity a emoce.
- Interpersonální složka (vnější), jak jednáme s ostatními, jde o schopnost všimnout si stavů a potřeb ostatních jedinců, porozumět jim a sledovat jejich náladu a chování, o schopnost vcítění se. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Emoční inteligence se zakládá na tzv. měkkých dovednostech (soft skills), zejména to jsou dovednosti spojené s mezilidskými vztahy, chováním a komunikací. Můžeme mezi ně zařadit např.: umění vycházet s lidmi, efektivní komunikaci, spolupráci, kreativitu, tvořivost, adaptabilitu, řešení problémů, leadership, motivaci, odolnost či řízení emocí. Na tyto dovednosti přímo navazuje i Goleman (1995), který považuje následující vlastnosti za součást emoční inteligence:

- sebeuvědomění,
- samoregulace,
- motivace,
- empatie,
- sociální dovednosti.

Zelinová (2007) uvádí, že emocionální myšlení je rychlejší než myšlení racionální. Z toho důvodu je důležité u lidí rozvíjet emocionální inteligenci, která má přímý vliv na jejich životní úspěch. Rozvoj osobnosti jedince v této oblasti mu totiž umožní dosáhnouti uspokojení v jeho osobním i profesním životě. Napomůže mu k sebeovládání, sebemotivaci a sebeuvědomění. Mezi další ukazatele emoční inteligence můžeme zařadit také úroveň sociálních dovedností jedince.

2.3.5 Sociální dovednosti – komunikace, empatie, spolupráce

Sociální dovednosti přímo souvisejí s emoční inteligencí a jsou zaměřeny zejména na vztah jedince k jeho okolí (Wildingová, 2010). Rozvoj osobnosti v oblasti sociálních dovedností umožňuje jedinci navazování a budování kvalitních a plnohodnotných vztahů s ostatními lidmi, a to jak v osobním, tak i profesním životě. Nyní se zaměříme především na komunikaci, empatii a spolupráci.

Empatii můžeme chápat jako schopnost rozeznat a pochopit rozpoložení, pocity, touhy a činy druhých lidí, představit si sebe samotné na místě druhého člověka. Empatie se tedy projevuje především vnímáním a ztotožněním se s pocity druhých a schopností se vcítit do prožívaných emocí a situace druhého člověka. Rozvoj schopnosti empatie přímo ovlivňuje jedincova schopnost uvědomování a přijímání vlastních pocitů a emocí, tzn., že pouze jedinec, který je schopný rozeznat a přijmout vlastní pocity toho bude schopen i u druhých. Z toho důvodu je důležité právě sebeuvědomění a dostatečná emoční gramotnost jedince. Takové chování je poté charakteristické vzájemným porozuměním, podporou, pomocí a upřímným zájmem o ostatní. (Wharamová, 2014)

Empatičtí lidé mají dle Wildingové (2010) tyto schopnosti:

- mají blízký, důvěrný vztah s ostatními,
- dokážou jasně a otevřeně komunikovat,
- mají o ostatní upřímný zájem,
- dokážou pochopit postoj druhého člověka,
- umí odpouštět.

Se zájmem o ostatní a otevřeností se pojí právě komunikace. „*Dobrá dovednost komunikovat a naslouchat je klíčovou složkou emoční inteligence.*“ (Wildingová, 2010)

Komunikační dovednosti nezahrnují totiž jen verbální komunikaci, ale také neverbální prostřednictvím mimiky, očního kontaktu, gesty či tělesnými postoji. Právě dle neverbálních prvků můžeme rozpoznat neupřímnost nebo lež. Ovšem jednou z nejdůležitějších podmínek efektivní komunikace je aktivní naslouchání, které je velmi přispívá k tomu, aby druhý člověk cítil, že je vyslyšen. Pomocí komunikace se jedinec učí vycházet s ostatními lidmi, jednat asertivně, spolupracovat, zvládat kritiku, diskutovat. K účinné komunikaci napomáhají základní pravidla, při kterých bychom se měli:

- soustředit se na osobu se kterou mluvíme, a na to, co říkáme či cítíme,
- otevřeně vyjadřovat své vlastní pocity, myšlenky a názory,
- vyhnout se manipulaci s ostatními lidmi,
- dobře poslouchat a naslouchat, všímat si nejen slov, ale také řeči těla, gest a mimiky,
- nehodnotíme a neradíme druhým. (Srov. Zelinová, 2007, Pelánek, 2008)

Komunikační dovednosti pomáhají k lepším mezilidským vztahům a k jejich budování. Jde o schopnost, která se rozvíjí po celý život jedince a jde zejména o to, umět vyjádřit své názory a pocity, dokázat ocenit druhé, umět efektivně řešit problémové situace a konflikty v mezilidských vztazích. To je zároveň i základem pro schopnost spolupráce. Spolupráci můžeme též nazvat jako kooperaci a jde proces při kterém jednotlivci či skupiny pracují za účelem dosažení společného cíle nebo výsledku. Mezi klíčové prvky spolupráce lze zařadit např. zmíněnou komunikaci, důvěru, odpovědnost, flexibilitu, respekt a ochotu ke vzájemnému učení. Pro kvalitní spolupráci je dále potřebná vzájemná ohleduplnost. Jde o to, aby se jedinci naučili vnímat a tolerovat potřeby a požadavky ostatních a ne, aby se snažili pouze o prosazení a uspokojení jejich potřeb. (Pelánek, 2008)

Z výše uvedeného popisu jednotlivých oblastí osobnostního rozvoje vyplývá, že je nemůžeme považovat za oddělené jednotky při rozvoji osobnosti, nýbrž jako propojený celek, který se vzájemně ovlivňuje a komplexně působí na osobnost jedince.

3 Rozvoj v profesní oblasti

V této kapitole se budeme zabývat vlivem kurzu zážitkové pedagogiky na profesní rozvoj účastníků a jeho propojení s výkonem jejich povolání. Budeme se věnovat nejen nárokům na osobnost lektora, ale i na požadavky, které jsou na něj kladeny ve vztahu k jeho znalostem a dovednostem. Dále se zaměříme na praktické využití znalosti zážitkové pedagogiky.

3.1 Osobnost lektora zážitkových akcí

V rámci zážitkových kurzů hraje významnou roli lektor, a proto se nyní budeme věnovat požadavkům, které jsou kladeny na jeho osobnost, konkrétně na jeho schopnosti a vlastnosti. Je důležité uvést, že lektor při kurzech zastává spoustu různorodých rolí jako např. pedagoga, instruktora, organizátora, rozhodčího, herce, dokonce i účastníka.

Mezi vlastnosti ideálního lektora patří flexibilita, schopnost, tvořivost, komunikace, zapálení, energie, upřímnost, zdravé sebevědomí. Měl by disponovat schopností stálého učení, a to zejména pokud se jedná o jeho vlastní chyby. Současně by měl znát svá slabá místa, hranice a limity svých možností. Jelikož lektor pracuje s lidmi mezi jeho další podstatné vlastnosti spadá i empatie, úcta a respekt k účastníkům, citlivost k náladě druhých, vřelost a opravdovost. Měl by mít u účastníků dostatečnou, a především přirozenou autoritu, ale zároveň zapadat do kolektivu, tzn., že by měl umět zavelet, ale zároveň si ze sebe udělat legraci a být přátelský. (Pelánek, 2008)

Svatoš a Lebeda (2005) uvádějí, že „*Dobrý lektor musí být zralou a vnitřně integrovanou osobností. Jen tak si může zjednat důvěru a respekt klientů. Díky lidské zralosti může sloužit potřebám skupiny, nikoliv svým vlastním touhám.*“ Z toho vychází jejich názor, že lektor by měl být kompetentním a lidsky akceptovatelným partnerem, který by ze všeho nejvíce měl nahlížet na potřeby účastníků. Za významný předpoklad úspěšného lektora poté považují vysokou míru sociální inteligence, kterou můžeme pojímat jako schopnost efektivně fungovat v mezilidských vztazích. Ta v sobě zahrnuje komunikační dovednosti, cit pro situaci, empatii a osobní šarm. Mezi další podstatné dovednosti lektora lze zařadit dovednost účinné motivace účastníků, kdy je dokáže zaujmout a nadchnout pro věc. (Srov. Luckner a Nadler, 1997)

Na druhou stranu by si měl dát lektor pozor na jeho případné nedostatky ve formě ostychu, neprofesionálního přístupu k účastníkům např. se může jednat o podceňování, posměšky, nečestnost, nedůslednost, ješitnost, malou sebedůvěru až po manipulaci s nimi. Důležitou roli hrají i osobní sympatie a antipatie směrem k účastníkům, kterým by se měl lektor vyvarovat. Měl by být schopen potlačit své vlastní zájmy, jelikož jeho hlavním zájmem mají být účastníci. Pro účinnost kurzu je podstatné, aby ke všem zúčastněným přistupoval stejně. To se odráží v jeho rovnosti ve vztahu k účastníkům, kdy lektor nemá žádné výhody oproti nim. Také by neměl upadat do stereotypu a rutiny, ale naopak by zde měl uplatňovat tvořivost a kreativitu. (Srov. Sýkora, 2006, Svatoš a Lebeda, 2005)

„Motivace instruktorů a jejich ochota a schopnost se rozvíjet je často důležitější než teoretické znalosti.“ (Franc, Zouňková, Martin, 2007). K tomu, aby se lektor plně ponořil do jeho práce a odváděl ji s plným nasazením a efektivně je důležitá jeho motivace. Motivací lektorů se zabývá i Pelánek (2008), který uvádí některé typické motivy, mezi které patří:

- touha po smysluplné a užitečné činnosti,
- zájem o účastníky a jejich rozvoj,
- trénink a učení se novým dovednostem a schopnostem,
- ujasnění si vlastních názorů a postojů,
- radost z dobře odvedené lektorské práce.

Jelikož je lektor natolik zainteresovaný do průběhu zážitkového kurzu tak nevědomě funguje jako vzor, který je následně podvědomě účastníky imitován. Z tohoto důvodu je důležité se zabývat osobností lektora a posuzovat, zda na účastníky působí pozitivně, protože jim poskytuje model, jakými vlastnostmi by měli disponovat ve svém vlastním profesním životě.

3.2 Znalosti a dovednosti lektora

Vedle osobnostních předpokladů musí lektor prokázat také své odborné vědomosti, znalosti a praktické zkušenosti z oblasti zážitkových kurzů mezi které můžeme zařadit i manažerské dovednosti. Jedná se o plánování, pro které je charakteristické navržení optimálního programu, který vychází z potřeb skupiny účastníků nebo přípravu jednotlivých aktivit s ohledem na velikost skupiny, časovou a prostorovou dostupnost. Dalšími dovednostmi, kterými by měl lektor disponovat jsou organizování samotného průběhu realizace kurzu. Zde jsou na něj kladeny požadavky na jeho systematickosti, sestavení týmu a jeho operativní řízení, schopnost

vhodně rozdělit a delegovat jednotlivé úkoly na další pracovníky. Kromě plánování, přípravy, organizace, realizace a vyhodnocení kurzu hrají důležitou roli odborného jádra lektorovy práce také dovednosti a vědomosti potřebné k vytvoření příznivé atmosféry, iniciování aktivit, pozorování skupiny účastníků, vedení rozborů, diskuzí a zpětné vazby. (Svatoš a Lebeda, 2005)

Potřebnými vědomostmi lektora se také zabývají i Hanuš a Chytilová (2009) kteří uvádějí, že odborné znalosti lektora stojí na třech základních oblastech, a těmi jsou:

- organizační oblast,
- znalosti o člověku,
- programová oblast.

Organizační oblast v sobě zahrnuje manažerské, organizační a ekonomické znalosti a schopnosti, projektování či public relations pro které je charakteristické stanovení a sdělení cílů a smyslu své činnosti nejen účastníkům, ale i veřejnosti. Znalosti o člověku pak v sobě obsahují vědomosti pedagogické, psychologické a medicínské, jako jsou např. vědomosti ve vztahu k zásadám, metodám a principům výchovy a vzdělávání, vědomosti o potřebách a skupinové dynamice, procesech učení a emoční inteligenci, dále také znalosti fyziologické, zejména co se týče zdravé výživy a vztahu zátěže k věku účastníků. Zatímco v programové oblasti jde především o znalosti z prostředí her, dramaturgie, metodik, sportů a prostředků. (Hanus a Chytilová, 2009)

Zmíněné znalosti a dovednosti jsou klíčové pro úspěšné působení lektora na zážitkových kurzech. Je patrné, že kromě lidských aspektů práce lektora, je nesmírně důležitá i jeho odborná stránka, kterou by měl neustále rozvíjet. Lektor se právě v průběhu své praxe zdokonaluje, získává nové zkušenosti, rozšiřuje si své znalosti a osvojuje si nové dovednosti. Měl by mít dostatečný přehled o aktuálních tématech souvisejících s kurzy a zážitkovou pedagogikou. K tomu, aby se lektor mohl rozvíjet po odborné stránce a zlepšovat tak své kvality, je důležitá profesní podpora k dalšímu vzdělávání. Do této kategorie můžeme řadit individuální vzdělávání, sebevzdělávání, různé workshopy, semináře a přednášky zprostředkované institucemi či skrze programy celoživotního vzdělávání, které nabízí kvalifikační a rekvalifikační kurzy (Mužik, 2005). Dále zde můžeme zařadit závěrečné zhodnocení neboli evaluaci kurzu účastníky, prostřednictvím kterých lektor dostává zpětnou vazbu na svoji práci a může se tak profesně zdokonalovat a rozvíjet.

3.3 Praktické využití znalosti zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika díky její rozmanitosti nachází praktické využití v různorodých oblastech a při různých typech akcí. Podrobněji se tomuto tématu věnuje Pelánek (2008), který uvádí typy zážitkových akcí, jako jsou např.:

- *Jednorázové zážitkové akce pro dospělé:* většinou se jich účastní vysokoškolští studenti, kteří se vzájemně neznají. Doba trvání může být např. dvoudenní víkendová akce nebo čtrnáctidenní prázdninová letní akce.
- *Pracovní zážitkové akce pro dospělé:* pro tuto akci je charakteristická smysluplná práce, která je neplacená (ochrana přírody).
- *Pravidelné akce pro děti:* jde o dětské kolektivy, které se pravidelně schází a vzájemně se znají. Jejich cílem je budování kolektivu.
- *Adaptační kurzy a školní výlety.*
- *Soustředění:* zde je typický odborný program (trénink, přednášky), který je doplněný zážitkovým programem.
- *Rozsáhlé jednorázové hry:* krátkodobé, jednorázové akce pro velký počet účastníků. Některé skupiny lidí se znají, jiné ne. Patří sem např. bojové hry s dřevěnými zbraněmi.
- *Komerční firemní kurzy:* sem spadají teambuildingové akce.

Zážitkové akce mají široké pole působnosti a zaměřují se na různé věkové skupiny, různé prostředí, po různě dlouhou dobu a za konkrétním účelem. Akce mohou být realizovány pro školní, volnočasové či firemní prostředí a kolektivy. Nyní se zaměříme především na akce a kurzy zaměřené na rozvoj kolektivu. Sem spadají např. adaptační kurzy pro školní třídy, či teambuildingové firemní akce.

3.3.1 Teambuildingové akce

Dle Pelánka (2008) jsou teambuildingy především komerční zážitkové akce, které slouží primárně firmám za účelem budování týmů a posílení spolupráce v pracovním kolektivu. Více se tomuto tématu věnují Svatoš a Lebeda (2005) kteří uvádí, že „*teambuildingové programy jsou určeny konkrétním pracovním skupinám nejčastěji na startu jejich společného působení nebo v etapě významných změn.*“

Hlavním smyslem teambuildingu je cílený, promyšlený rozvoj týmové práce a slouží k hlubšímu poznání členů, k prohlubování vztahů mezi členy týmu, k budování vzájemné důvěry, sebedůvěry jedinců, rozvoji komunikace, řešení a překonávání problémů a k přirozenému zaujímání týmových rolí. Důležitou součástí jsou rozbor skupiny a průběhu akce, které jsou následně využitelné v praxi. Tyto akce zpravidla trvají dva až čtyři dny a napomáhají k utváření pozitivního mezilidského klimatu v pracovním kolektivu a následně tak zvyšují efektivitu pracovní výkonnosti. (Svatoš a Lebeda, 2005)

„Teambuilding je ucelený program speciálně vytvořený ke stimulaci a motivaci skupin i jednotlivců. Proces učení týmové spolupráce, umocněný autentickým osobním prožitkem, napomáhá k uchování velkého množství poznatků.“ (Hospodářová, 2008)

Propojení teambuildingových akcí s pedagogikou zážitku můžeme spatřit jednak v tom, že pracují s osobním prožitkem účastníků. Tak především v jejich společném cíli, kterým je přenesení nasbíraných dovedností do reálných situací (Hermochová, 2006). Zážitkové vzdělávání při teambuildingu napomáhá k lepšímu zapamatování nových poznatků účastníky. To je dáno tím, že je kladen důraz na praktické ověřování nových dovedností. Jde o to, aby účastníci byli schopni transferu nově nabitých dovedností, schopností a znalostí do svého pracovního prostředí, ve kterém je budou aktivně využívat. Významnou výhodou využití zážitku při teambuildingu je větší zaujetí účastníků a s tím spojená i větší motivace k aktivnímu zapojení se. (Mohauptová, 2009)

3.3.2 Adaptační kurzy

Adaptační kurzy jsou převážně určené pro nově vzniklé třídy, pro které je typické, že se žáci vzájemně neznají. Nicméně lze tyto kurzy případně použít i pro třídy, kde se žáci již znají, ale třídní kolektiv nefunguje. Jejich cílem je seznámení spolužáků, vytvoření fungujícího kolektivu a navázání kvalitních vztahů, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe, společné zážitky, podpora a budování vzájemné důvěry. Obvyklá délka kurzu je od dvou dnů do jednoho týdne, a často probíhá v září na začátku školního roku. Např. organizace Hnutí GO! se zabývá rozvojem těchto akcí a tvorbou jejich metodik. (Pelánek, 2008)

Nyní se zaměříme na cíle a základní principy školních adaptačních kurzů tak, jak je pojímají Kurzy GO!, a jak je také popisuje Hanuš (2004), mezi ně patří:

- Vytvoření pevné, přátelské skupiny a atmosféry radosti a tolerance, ve které budou studenti vnímat pedagoga jako jejich průvodce.
- Umožnit pedagogům vidět studenty jako jedinečné osobnosti, které mohou nasměrovat k aktivnímu životu.
- Vzájemné poznání pedagoga a studentů po fyzické i emocionální stránce, vytvoření sociálních vazeb a nalezení svého místa ve skupině ještě před nástupem do školy.
- Pojetí školy jako místa, kde se mohou studenti plně rozvíjet.

K dosažení těchto cílů se využívají prostředky zážitkové pedagogiky, pro které je charakteristické aktivní zapojení každého studenta do skupinového dění, smysluplné využití času, dynamiky a pestrosti aktivit. Dalšími důležitými komponenty jsou nevšednost, vzrušení, náročnost a stimulující atmosféra. Propojení se zážitkovým vzděláváním můžeme spatřit v průběhu celého procesu adaptačního kurzu, který je také založen na principech praktického zkoušení a vlastní zkušenosti. Využití zážitkové pedagogiky napomáhá k dosažení požadovaného efektu adaptačního kurzu a poskytuje holistický přístup v procesu adaptace nových studentů do třídního kolektivu a nového sociálního i vzdělávacího prostředí. (Hanus, 2004)

4 Empirická část

Empirická část diplomové práce zahrnuje kvalitativní výzkum, který je zaměřen na problematiku vlivu zážitkového kurzu na osobnost a profesní přípravu účastníků. Důvodem tohoto výzkumu bylo hlubší porozumění dopadu zážitkové pedagogiky, včetně jejího potenciaálního přínosu v oblasti osobnostního i profesního rozvoje z pohledu účastníků kurzu. Pozornost bude nejprve věnována stanovení výzkumného cíle a problému. Dále bude popsána metodologie výzkumu a sběr dat. Data budou následně analyzována a budou uvedeny výsledky výzkumného šetření.

4.1 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jaký dopad má kurz zážitkové pedagogiky na jeho účastníky.

Mimo hlavní cíl byly stanoveny i cíle specifické:

1. Zjistit, jaké je vnímání rozvoje osobnosti účastníků kurzu zážitkové pedagogiky.
2. Zjistit, jak účastníci vnímají dopad kurzu zážitkové pedagogiky na jejich profesní přípravu.

4.2 Výzkumný problém

Po stanovení výzkumného cíle jsme se zaměřili na definování výzkumného problému. Výzkumným problémem je dopad kurzu zážitkové pedagogiky na jeho účastníky.

4.3 Výzkumné otázky

Vzhledem ke stanovenému výzkumnému cíli jsme nejdříve zformulovali hlavní výzkumnou otázku a následně na to specifické výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký dopad má kurz zážitkové pedagogiky na jeho účastníky?

Specifické otázky:

1. Jak účastníci hodnotí kurz zážitkové pedagogiky z aspektu rozvoje své osobnosti?
2. Jak účastníci vnímají dopad kurzu zážitkové pedagogiky na jejich profesní přípravu?

4.4 Typ a design výzkumu

Pro empirickou část diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum s ohledem na cíl, ve kterém nám šlo především o zjištění subjektivního pohledu účastníků na jejich osobnostní a profesní rozvoj při absolvování kurzu zážitkové pedagogiky. V kvalitativním výzkumu jde totiž o hlubší porozumění jevům a také zde převládá induktivní přístup, kdy nejdříve získáváme data na základě, kterých vytváříme teorii. Kvalitativní výzkum pracuje s malými skupinami osob či s jednotlivci v přímé interakci s výzkumníkem a pomáhá nám odhalit, jak lidé interpretují svět kolem sebe. Zkoumá člověka v jeho přirozeném prostředí, umožňuje se lidem otevřít a mluvit o svých osobních zkušenostech, zážitcích a názorech. (Gavora, 2006)

Návrh výzkumu včetně prvního rozhovoru byl realizován a sepsán v předvýzkumu v rámci odborného předmětu. Na základě tohoto šetření jsme do výzkumu zvolili design tematické analýzy, která se zabývá zkoumáním subjektivních zkušeností participantů. Braunová a Clarková (2006) uvádějí, že tematická analýza je užitečným prostředkem k získání komplexního a detailního výčtu dat o zkoumané problematice a vyznačuje se svojí flexibilitou. Také tento design umožňuje systematické kódování dat, identifikaci klíčových témat a poskytnout nám ucelený pohled na zkoumaný fenomén.

4.5 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného souboru proběhl na základě záměrného výběru, kdy byli účelově osloveni participanté, kteří splňovali předem stanovená kritéria a byli ochotni se anonymně účastnit výzkumu (viz níže). Soubor tedy tvoří čtyři participanté, kteří byli účastníky kurzu zážitkové pedagogiky.

Popis výzkumného souboru:

U popisu výzkumného souboru jsme se zaměřili na jejich studium, práci a volný čas.

Participantka č. 1 (P1)

První participantkou výzkumu je 24letá žena, která vystudovala bakalářský program, obor sociální pedagogika – volný čas na univerzitě Palackého v Olomouci. Aktuálně studuje navazující magisterské studium v oboru sociální pedagogika – projektování a management. Brigádně pracuje v mateřské škole s prvky Montessori pedagogiky. Volný čas tráví s přítelem a rodinou.

Participantka č. 2 (P2)

Druhou participantkou výzkumu je 24letá žena, která vystudovala bakalářský program v oboru vychovatelství na univerzitě Palackého. Momentálně studuje magisterský program, obor sociální pedagogika – výchovné poradenství. Brigádně pracuje v infocentru na Karlově studánce a festivalech. Ve volném čase se věnuje malování, čtení, turistice a kočovnému divadlu.

Participant č. 3 (P3)

Třetím participantem je 25letý muž, který vystudoval bakalářský program vychovatelství na univerzitě Palackého a nyní studuje sociální pedagogiku se zaměřením na výchovné poradenství. Má příležitostné brigády v různých odvětvích, také pracoval jako asistent chlapce s poruchou autistického spektra. Ve volném čase dobrovolně vzdělává mladé hasiče, stará se o domácí zvířata a zabývá se hospodařením v lese.

Participant č. 4 (P4)

Čtvrtým participantem je 25letý muž, který dálkově studuje navazující magisterský program, obor řízení volnočasových aktivit na univerzitě Palackého v Olomouci. Dále taktéž dálkově studuje v Praze na univerzitě Karlově na fakultě tělesné výchovy a sportu trenérství. Pracuje jako trenér a manažer basketbalového reprezentačního družstva. Z toho důvodu nemá moc volného času.

4.6 Etika výzkumu

Švaříček a Šed'ová (2007) uvádí, že etika výzkumu je nedílnou součástí všech kvalitativních výzkumů, které zkoumají člověka a patří sem zejména princip důvěrnosti, anonymity a poučeného souhlasu.

Každý participant byl informován o jeho účasti na výzkumu a o průběhu rozhovoru. Všichni participantů byli požádáni o souhlas s nahráváním a zpracováním informací, se kterým souhlasili. Dále byli ujisti o důvěrnosti a anonymitě.

4.7 Popis výzkumu, metoda sběru a zpracování dat

Pro sběr výzkumných dat byla zvolena metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Ten vycházel z předem připravených témat a otázek vztahujících se k jádru výzkumu. Zároveň, ale poskytl jistou pružnost reagovat na průběh rozhovoru a umožnil nám doptávání se participanta na otázky, které v jeho průběhu vyvstaly. Jak uvádí Skutil (2011), je pro tento typ rozhovoru charakteristické, že se výzkumník drží předem připravených otázek, avšak zároveň průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany participanta. Jde o proces, který se vyznačuje vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným.

Participantů byli osloveni na základě kritéria, kterým bylo absolvování kurzu zážitkové pedagogiky. Někteří participantů byli osloveni osobně, jiní zase prostřednictvím sociální sítě. Již při oslovení byli informováni o tom, z jakého důvodu se na ně obrácíme. Po jejich souhlasu s účastí na tomto výzkumu jsme se s každým individuálně domluvili na osobním setkání, při kterém jsme rozhovor realizovali, v pro ně příjemném a známém prostředí. Tyto rozhovory se uskutečnili v měsících květen a červen 2023 a jejich délka se pohybovala kolem 30 minut. Rozhovory byli po předchozí domluvě a souhlasu participantů nahrávány na diktafon v mobilním telefonu.

Dle postupu uvedeného u Švaříčka a Šed'ové (2007) proběhly v rozhovoru otázky: úvodní, hlavní, navazující a ukončovací. V úvodu šlo především o vytvoření příjemné a bezpečné atmosféry. Poté následovaly hlavní otázky výzkumu, při kterých zároveň probíhal i zápis poznámek, které následně sloužily k dalšímu doptávání se. Mezi jednotlivými otázkami byl zajištěn dostatek času pro odpovědi participantů. Na závěr proběhlo ukončení rozhovoru, poděkování za účast a jejich ochotu včetně dotazu, zda se na ně můžeme v případě dalších otázek znovu obrátit.

Po realizaci rozhovorů došlo k transkripci získaných dat, kdy se s využitím textového editoru Microsoft Word převedly nahrávky do textové podoby. Transkripty jsme podle nahrávek postupně zkontrolovaly a opravily chyby.

4.8 Analýza výzkumných dat

Po zpracování výzkumných dat následně začalo pročitání rozhovorů a jejich první analýza při které se začalo technikou otevřeného kódování. V této fázi se v transkriptech barevně vyznačovaly všechny objevené kódy. Dle Skutila (2011) se po procesu kódování přistoupilo k další úrovni analýzy – kategorizaci, což je porovnávání a hierarchické uspořádání kódů do skupin. Na tomto základě se začaly vytvářet jednotlivé kategorie, pod které se sdružovaly kódy, které se dosud vynořily. Všechny transkripty byly projity vícekrát. Díky tomu se postupně objevovaly další kódy a dopisovaly se nové kategorie s příslušnými podkategoriemi. Tento proces byl ukončen ve chvíli, kdy data nepřinášela nové informace. Při zpracování dat byl kladen důraz na systematickosti analýzy a saturaci dat, po které následovalo jejich vyhodnocení.

4.9 Výsledky výzkumu

Z provedené analýzy získaných dat vyplynula tato hlavní témata a kategorie:

4.9.1 Kurz zážitkové pedagogiky a fenomén zážitku

Kategorie:	Kurz zážitkové pedagogiky a fenomén zážitku
Kódy:	Kurz, očekávání, předchozí zkušenosti, zážitková pedagogika, zážitek, motivace a motivační prvky

Tabulka č. 1 – Kategorie č. 1

Tato kategorie byla utvořena na základě výpovědí participantů, které se týkaly vnímání zážitku a zhodnocením kurzu zážitkové pedagogiky. Včetně jejich očekávání a předchozích zkušeností s účastí na akcích, při kterých se uplatňoval prvek zážitku. Na to navazovaly také kódy spojené s motivací účastníků a motivačními prvky při kurzu.

Participant v rozhovorech nastínili jejich pojmání zážitkové pedagogiky a shodli se v tom, že zážitková pedagogika přispívá ke smysluplnému trávení volného času a k učení se zábavnou a praktickou cestou pomocí zážitků. „...asi k nějakému smysluplnému využití volného času a učením se zase jako tou praktickou cestou a tím zážitkem. Určitě by to mělo vždycky mít i nějaký podtext ty hry, aby jako rozvíjeli tu skupinu určitým směrem. Pod tím si představuju jako obecně nějaký fungování těch lidí se společností, mělo by je to naučit jednak fungovat s ostatními lidma

a taky fungovat sám se sebou, pořádně se poznat a pracovat sám na sobě. A taky jako tam určitě patří ta zábava, to prostě je podle mě jako gró celého tady toho směru. Jako zase propojení toho té zábavy s tím vzděláním.“ (P4)

„Zaprvé tam je faktor pohybu často na čerstvém vzduchu za druhé tam je faktor osobnostní a sociální výchovy, což si myslím, že je super, protože málo lidí o sobě přemýšlí.“ (P2)

Předchozí zkušenosti participantů s kurzy, při kterých se uplatňoval prvek zážitku se odehrávaly zejména na adaptačních kurzech a byly charakteristické tím, že participant si prvky pedagogiky zážitku neuvědomovali: *„... až jakoby, teď jsem pochopila nějaký ten skrytej smysl těch her, co jsme tam měli a že, že i tam byli vlastně nějaký ty prvky tý zážitkové pedagogiky a že to taky, to nebylo jen tak, ale, ale bylo směřovaný k té spolupráci, komunikaci a taky k tomu, že jsme si tam zažili zážitky, který si myslím, že nás jako spojili víc jak kolektiv.“ (P1)*

Jedna participantka zmínila chyby na předchozích kurzech. *„Nulová motivace na předchozích zážitkových akcích – místo stmelování to vedlo k rozskupinkování kolektivu.“ (P2)*

Dále z rozhovorů vyplynulo, že motivací k účasti na kurzu zážitkové pedagogiky bylo dovzdělání se v oblasti pedagogiky zážitku, získání nových poznatků a zkušeností právě praktickou cestou. *„A taky, jsem si říkal, že by to mohlo být fajn si to zažít sám na sobě.“ (P3)*
„Celkově mám radši aktivní a praktický vzdělávání a jakože si získat touto cestou ty zkušenosti.“ (P4)

„...navíc jako já mám prostě ráda takové ty outdoorové aktivity a ráda poznávám nové a hmm jako nějaké aktivity, které bych pak mohla používat jako s dětma, s klienty a uživateli a s vychovávanými. Tak jsem si říkala, že by to bylo fajn, a navíc ráda jako překračuju svoji komfortní zónu a objevuju nová místa.“ (P2)

Ve vztahu k motivaci z rozhovorů vyplynuly i motivační prvky při kurzu, mezi které participant zařadili např. zájem lektorů o to, co by chtěli na kurzu zažít. *„No, rozhodně jsem si právě říkala, že bylo super, jak jsme na té na našem zážitkovém kurzu první, na co se nás jako zeptali bylo, co bysme chtěli jako zažít, co od toho očekáváme a co co bysme rozhodně nechtěli a oni nám to jako nějak jako přizpůsobili ten kurz, aby se splnily ty přání.“ (P2)*

Dalším motivačním prvkem byly promyšlené aktivity s rekvizitami a propracovanost tématu kurzu, které pozitivně ovlivnili i celkový zážitek participantů. *„Ty hry celkově ty byly hodně dobře jakoby vymyšlený a byly aji byly dobře provázaný s celkovým tím tématem, což byl Harry Potter... Mně možná nejvíc bavila hra, která byla večer. Byli tam, měli různý rekvizity*

nachystaný, který byly taky v tématice jakoby Harryho. Měli tam takový lucerničky, který nebo takový boxy se světla, co měli vlastnoručně jako vyrobený a my jsme museli sbírat takový ty světelný náramky... to bylo hrozně hezky jako vymyšlený a propracovaný.“ (P1)

„Taky se mi líbily všechny ty detaily... kostýmy a spousta dalších věcí, který používali v průběhu celého toho kurzu.“ (P4)

„... moc si tam cením té atmosféry, protože jako ta byla hodně motivující k tomu něco dělat, ...když jsme tam, měli to posezení nad těmi rozhovory, tak tam to měli úplně krásně naaranžované, přišli jsme tam v těch hábitech čarodějnických, takže hlavně ta motivační stránka byla úžasná... nejvíc se mi líbilo, jak jsme byli jako zahalení v těch prostěradlech a teďka ses měla vzpomínat na ty jako hezký vzpomínky. Tak to bylo pro mě úplně jako kouzelný okamžik, tak to mě jako mile potěšilo.“ (P2)

Dle výpovědí participantů kurz naplnil jejich očekávání a celkově jej pojmají jako pozitivní a přínosnou zkušenost, která je obohatila. „...jsem ráda, že jsem tam jela a že mě ten kurz posunul a obohatil mě co se týče, jak znalostí, a taky, že jsem si uvědomila, že, že zvládnu dost věcí a že musím jako změnit ten svůj přístup z toho jakoby spíš negativního na ten pozitivní.“ (P1)

„...minimálně mi to dalo, jako že vím, že se dají zážitkové kurzy a tábornické hry dělat tak, jako že ti to fakt jako úplně nadchne, protože já já jsem tam přijížděla s tím hmm, pocitem, že jsem strašně byla našťvaná ještě z posledního tábora, ke kterému jsem se prostě nějak dostala jako jeden z vedoucích toho tábora, ale s tím, že už to bylo předpřipravené a strašně mě to zklamalo. ...No po tom kurzu jsem jako fakt odjížděla s tím, že jsou i dobré zážitkové kurzy a popřípadě tábory, které se dají vymyslet. Takže mi to dodalo druhý dech, že by se to dalo dělat líp.“ (P2)

Závěrem lze říci, že nám tato kategorie přiblížila pojmání kurzu a zážitkové pedagogiky participanty. Dále jsme zjistili, jaká byla jejich očekávání či motivace k účasti na kurzu a zejména nám odhalila podstatné motivační prvky, které mají souvislost s tím, že participant vnímají kurz zážitkové pedagogiky jako pozitivní a přínosnou zkušenost s přesahem do jejich osobního i profesního života.

4.9.2 Rozvoj osobnosti účastníků

Kategorie:	Rozvoj osobnosti účastníků
Kódy:	Osobnost, rozvoj, sebereflexe, reflexe, komunikace, spolupráce, emoce, empatie, trpělivost, sebepoznání, sebedůvěra

Tabulka č. 2 – kategorie č. 2

V této kategorii se budeme zabývat osobností participantů a jejím případným rozvojem. Zaměříme se zejména na sebepoznání, sebedůvěru, sebereflexi včetně celkové reflexe. Dále také na emoce a sociální dovednosti, mezi které řadíme např. komunikaci, spolupráci a empatii.

Participantů v rozhovorech uvedli, že aktivity na kurzu byly zaměřené na všeobecný rozvoj jejich osobnosti. Konkrétně na fyzický a sociální aspekt her, na spolupráci a komunikaci. Po stránce osobnostního rozvoje vyšlo najevo, že participanty kurz a jednotlivé aktivity obohatily o schopnost porozumět sobě samým a pracovat se svými emocemi. Participantů v této souvislosti často zmiňovali aktivitu s Dixit kartami, díky které měli možnost popřemýšlet nad svými pocity a zpracovat některé zážitky a osobní témata. „...to mě zasáhlo hodně aj osobně, ale právě se mi na tom jako líbí, že to je zase takový individuální ta hra, že je každý sám za sebe tady v tom a je na něm, jak se s tím popere. Může to pomoci i k tomu, aby se lidi vypsalí nějak z těch svých pocitů.“ (P4)

„Jako vnitřně furt vyhledávám to samé, když jako celkem jako bojuju s určitým tématem v sobě a snažím se to prostě nějak jako přeorganizovat v sobě tak je, tak se mi to tam zase objevilo ...I sebereflexi hodně dělám díky tomu a přijde mi, jakože mi to hodně pomohlo i jako si reflektovat právě jako svoje pocity a emoce. No, jakože, když něco pociťuju, tak rozumět svému pocitu, protože někdy prostě seš smutná a nevíš proč, ale díky určitým aktivitám, jako byly třeba ty karty tak, tak si umím teďka na to pokládat otázky a je to podle mě snesitelnější.“ (P2)

Dalšími hojně zmiňovanými tématy, u kterých participantů spatřují velký přínos jsou zpětná vazba a sebereflexe, které po skončení kurzu začali více používat v každodenních životních situacích. „...asi si víc hodnotím sám v sobě to, co jako probíhalo. Hmm, třeba teď ve škole, jako když jsem se já nevím, zapojil do něčeho tak potom je fajn si říct jako jak jsem to udělal, proč jsem to udělal, jestli jsem to zvládl, co a jak, jak proběhlo. Takže určitě jako tahle zpětná vazba je přínosná a myslím si, že teď po tom kurzu si víc hodnotím ty věci v sobě.“ (P3)

„A taky jsem třeba začala potom kurzu dělat i jako takovou reflexi dne. Je to takový motivující pro mě osobně, že si to takhlecn hodnotím a jako to se snažím dělat i třeba když mám s někým nějaký konflikt, tu sebereflexi. Tak si to tak projít znova, co se stalo a jak jsem se přitom cítila já nebo ten druhý. Snažím se teďkom dívat i na to, jak se cítí ostatní a ne, a ne jenom já.“ (P1)

Sociální dovednosti jsou další oblastí osobnostního rozvoje, která se v rámci rozhovorů objevila. Participanti uvedli, že aktivity měly přínosný vliv na zlepšení jejich komunikace s ostatními lidmi, na spolupráci v týmu, podporu, pomoc, trpělivost, pochopení a empatii. *„No a jako taky jsem zjistil zajímavý věci, třeba o práci v týmu... Třeba vím, že i když hmm, by mě třeba nebylo příjemný na první pocit spolupracovat s tím člověkem, tak potom to může být docela fajn. Takže možná motivace jakoby zapracovat na sobě a trošku na komunikaci s ostatníma ve smyslu té spolupráce... protože pokaždý může být nějaká jiná skupina, někdo tam nemusí být sympatický, nebo tak. Tak prostě nedat na první dojem.“ (P3)*

Další kategorií, která v rámci rozhovorů vyplynula se týkala sebepoznání a sebedůvěry. Dle participantů byl kurz plný silných zážitků, které pramenily z fyzicky, sociálně či psychicky náročných aktivit. Jejich subjektivní zážitky se poté transformovaly do nových zkušeností, které participanti považují za přínosné. To vedlo k lepšímu poznání sebe samých s kladným dopadem na jejich sebedůvěru. *„Taky si myslím, že jsem jako líp poznala sama sebe, že prostě dokážu zvládnout i pro mě náročný situace. Jakože když bych to měla nějak shrnout tak bych ti řekla, že díky tomu kurzu líp komunikuju s lidma, že se taky učím pracovat se svejma emocema a sama na sobě... Myslím si, že to jako mělo tady tohlencto vliv na to, že teď jakoby mám asi větší důvěru sama v sebe, že si jako víc věřím.“ (P1)*

Z rozhovorů vyplývá shoda participantů na tom, že kurz pojmají jako efektivní prostředek k rozvoji osobnostních vlastností. Až na výjimku jednoho participanta, který uvedl, že těmito vlastnostmi již disponoval, ale pouze ho to utvrdilo v jejich důležitosti: *„...akorát mě to ujistilo v tom, že jsou ty dovednosti jako například jo, ta komunikace, feedback, podpora, pomoc, práce v týmu jako, že to jsou důležitý dovednosti.“ (P4)*

Podstatnou podkategorií, která se v rozhovorech u některých participantů objevila je dopad pandemie na osobnostní a sociální aspekt a přínos kurzu zážitkové pedagogiky v této oblasti. *„...po té covidové době, kdy jsem prostě se celkem uzavřela do sebe, jakože už jsem neměla sílu jako poznávat nové lidi, ani nechtěla, že i když jsem před covidem byla strašně jako extrovertní a furt jsem s někým mluvila a furt jsem vyhledávala nové kontakty, tak po covidu*

jsem byla taková, že nikam se mi nechce, s nikým se nechci potkávat, poznávat nové lidi, ale prostě na tom zážitkovém kurzu mi to dodalo druhý dech, že to bylo super.“ (P2)

„...přijde mi, že jsem se po covidu tak jako uzavřela do sebe a nebyla jsem taky zvyklá jako na nějaký ten sociální kontakt s druhýma, a proto to bylo asi možná takový náročnější nějaký ty aktivity. A teď jsem si uvědomila, že to pro mě jakoby, bylo bylo dobrý, takhle něco zažít něco trošku jinýho a taky i trošku poznat sama sebe i z jiných stránek.“ (P1)

Tato kategorie byla zaměřena na osobnost participantů a její rozvoj při kurzu zážitkové pedagogiky s následným přesahem do jejich života po skončení kurzu. Hlavními oblastmi, které kurz napomohl rozvíjet jsou sebezpoznání, sebedůvěra, sebereflexe a sociální dovednosti. Na závěr ještě vyplynula podkategorie dopadu pandemie na osobnost člověka a jak může pedagogika zážitku pozitivně ovlivnit oblast znovuzapojení se do aktivního života.

4.9.3 Rozvoj komfortní zóny účastníků

Kategorie:	Rozvoj komfortní zóny účastníků
Kódy:	Zóna komfortu, náročnost: fyzická, psychická, sociální, prostředí, emoce, zážitky, princip dobrovolnosti

Tabulka č. 3 – kategorie č. 3

Kategorie se zaměřuje na překračování hranic komfortní zóny participantů a její případný rozvoj s ohledem na princip dobrovolnosti. Také zde budou zmíněny oblasti, které přímo souvisí se zónou komfortu, jako např. náročnost fyzická, psychická, sociální či prostředí.

Dle výpovědí některých participantů vyplynulo, že na jejich zónu komfortu má významný dopad právě ubytování či celkové prostředí, ve kterém se nacházejí. *„...jsem zjistila, kde budu spát, což byla malá místnost 2x2m čtvereční a byly tam vlastně postele nad sebou. Ehm, koupelna záchod byli společný. Bylo to prostě takový nepříjemný.“ (P1)*

Participantky dále uvedly, že jim dělá problém adaptace na nové prostředí. *„...jako mě to dělá strašný problém vždycky jako vyjet prostě někam z domu pryč, jakože víš, co není tam moje postel, není tam na to, co jsem zvyklá. Je tam prostě nějaký jídlo, který nevím, jestli budu jíst, takže tohle je vždycky pro mě takový bodík, který si vždycky tak postupně rozšiřuji pomaličku.“ (P2)*

Z rozhovorů vyplynulo, že aktivity na kurzu byly jak fyzicky, tak i psychicky, či sociálně náročné. U fyzicky náročných aktivit participanti často zmiňovali jako prvek k překonání jejich osobních hranic motivaci, která pramenila především z týmové práce a podpory dalších účastníků. „...i když jako mám celkem strach běhat někde v lese, tak kolikrát tam byly aktivity, u kterých jsem se klidně i zabila. Jako jenom proto, že prostě mě tak jako namotivovali a já jsem prostě strašně byla ponořená úplně do té hry... Ještě jsem to vůbec neudýchávala, ale hlavně, že jsem hrála.“ (P2)

„Tak jako dřív jsem byla spíš jako taková, že jsem se na to, no, jakože jak to říct slušně, vyprdla, když pro mě bylo jako něco fyzicky náročného.“ (P1)

„Ta hra byla pro mě taková náročnější po té fyzické stránce, to jsem se musel trochu překonat, ale vlastně, byli jsme rozdělení na týmy, takže jsem je v tom nechtěl nechat.“ (P4)

Výše uvedené výpovědi participantů poukazují na fyzickou náročnost některých aktivit a s tím související překročení komfortní zóny, avšak další participant vnímal fyzický aspekt her, jako přirozenou součást a nepovažoval je za náročné. „...fyzicky jsem byl asi víceméně pořád ve své komfortní zóně do těch aktivit jsem šel tak, jak ostatní. Hodně důležitá přitom byla jako ta týmová podpora, že jsem věděl, že musím vydržet kvůli týmu a zároveň jsme si v tom týmu pomáhali.“ (P3)

U aktivit, které participanti považovali za psychicky či sociálně náročné, nejčastěji zmiňovali důležitost především vzájemné důvěry s ostatními účastníky, komunikaci, odvalu a podporující přátelskou atmosféru. Konkrétně se jednalo např. o aktivity zaměřené na důvěru, při kterých měli ve dvojicích zavázané oči nebo hry, kdy participanti padali zády ze stolu a ostatní účastníci je chytali. „Tak to jsem do poslední chvíle, jako si říkal, že to asi úplně nedám, no potom jako ne, že bych nevěřil těm ostatním, ale prostě, jako nakonec jsem do toho šel, ale to už bylo hodně za hranou, no člověk padá dozadu a ještě, ještě jako z docela velké výšky. Řekl bych, že tohle chtělo odvalu a jít do toho po hlavě doslova.“ (P3)

Ve vztahu k sociální a psychické náročnosti některých aktivit participanti uváděli i případná rizika, která mohou hry v této oblasti přinášet. „...a byť se to možná nezdá, tak jsem jako docela introvert a ta tam ta týmová jako ten tým work tam byl jako určitě znát, takže i tady po té stránce sociální... právě když vytrhneš z té komfortní zóny ty introverty, tak asi taky to může být riziko, u dětí třeba oddělení od rodičů, nebo riziko jakoby té psychické zátěže zase. Ale zároveň si myslím, když se to jako správně podá a správně zorganizuje, tak je to prostě

zábava, je to pozitivní, ale je důležitý znát jako tu správnou míru tý zátěže a nepřehnat to, aby to pak nebylo negativní.“ (P4)

I přesto, že skoro ve všech případech byly zážitky participantů ve vztahu k překračování komfortních zón pozitivní. Jedna participantka v rozhovoru uvedla také negativní překročení její komfortní zóny při hře zaměřené na sociální aspekt a fyzický kontakt, který pro ni představoval velkou psychickou a sociální zátěž. Jednalo se o aktivitu, při které měli účastníci zavázané oči a naslepo si k sobě hledali dvojici. V poslepu nalezené dvojici následně probíhalo masírování a dotyky rukou. Participantka uvedla, že to v ní zanechalo velmi negativní pocit. *„I když jsem jako věděla, že to můžu ukončit tak jsem si říkala, že jako úplně nechci kvůli tomu druhému člověku, aby se necítil, já nevím prostě nějak blbě. A když ještě následovala ta reflexe, u který jsem vlastně už byla docela psychicky rozebraná a měla jsem tam ještě sedět a odpovídat na nějaký otázky. Hmm, tak tohle následovalo asi, že tak mě to psychicky položilo asi celkově... když jsem přišla nahoru do pokoje, tak to ze mě nějak jako všechno spadlo a rozbřečela jsem se a a asi i to mi pomohlo se zas nějak jako probrat a a trošku jsem vyventilovala emoce a pak to bylo zase fajn.“ (P1)*

Participant se také zabývali důležitostí dobrovolnosti při účasti na jednotlivých aktivitách, kterou spojovali i s pravidly osobnostně sociální výchovy. A to zejména kvůli individuálnímu a subjektivnímu pocitu náročnosti her. Uváděli, že nebyli do ničeho nuceni, kdykoliv mohli využít pravidla stop a aktivitu přerušit. Dle nich jim tento přístup dodal pocit bezpečí. *„...pravidla osobnostně sociální výchovy, že prostě možnost říct stop víš, jakože nedělat tu aktivitu, že aby tě do toho nikdo nenutil, že prostě je mi to nepříjemné, tak to nebudu dělat, protože třeba adaptační kurzy jsou hodně kontaktní a třeba některým to nemusí vůbec dělat dobře.“ (P2)*

„to bylo jako i na nás, jestli do nějaký hry nebo jako jakýkoliv aktivity půjdem, že když se na to někdo necítil tak tu jednu hru mohl vynechat a připojit se až později.“ (P4)

Ve vztahu k celkovému zhodnocení překračování hranic z rozhovorů vyplynulo, že participant aktivitu vnímali jako náročnější, a právě díky tomu zažívali pocity spojené s úspěšným zvládnutím a překonáním sebe samých. *„Ale, ale když pak ta aktivita skončila tak jsem pak měla ze sebe jakože, hodně dobrej pocit, že, že jsem to jako zvládla, že třeba tam byli chvíle, kdy jsem si řekla, že už jako nemůžu ale i tak jsem pořád pokračovala a měla jsem pak ze sebe dobrej pocit... a poznat trošku i nějaký svoje jiný vlastnosti a možná i nějakou fyzickou a sociální zdatnost, co pro mě bylo hodně náročný, ale zpětně to hodnotím pozitivně.“ (P1)*

„Myslím si, že šlo hlavně jako o to překonat sám sebe nějak komplexně.“ (P3) „No a to, co mi to dalo jako do života tak asi to, že mě to zocelilo, že jsem si řekla, že, že, jako můžu zvládnout i něco, co jsem si fakt v prvotní chvíli řekla, že to nedám.“ (P2)

Shrnutím této kapitoly můžeme říci, že na výstup ze zóny komfortu nemá vliv pouze připravený program a aktivity, ale také prostředí, a to od ubytování až po prostředí sociální. Právě kolektiv a týmová spolupráce se jeví jako důležitý aspekt motivace. Z výpovědí participantů vyplývá zřetelná individuálnost při pojmání aktivit a jejich náročnosti na překračování osobních hranic. Z toho důvodu uvádějí i důležitost využití principu dobrovolnosti při kurzech s prvky zážitkové pedagogiky. Podstatné je zvolit správnou míru zátěže směrem k účastníkům, a to klade značné nároky na přípravu lektorů.

4.9.4 Osobnost lektora a jeho působení

Kategorie:	Osobnost lektora a jeho působení
Kódy:	Osobnost, lektor, dovednosti, schopnosti, vlastnosti, inspirace

Tabulka č. 4 – kategorie č. 4

V této kategorii se budeme zabývat osobností lektora a jeho působením včetně jeho vlastností, dovedností a schopností, kterými by měl disponovat. Dále se zaměříme na inspiraci, kterou participant získa od lektorů pro jejich budoucí přístup při vykonávání profese.

Participant se k osobnosti lektora vyjadřovali především pozitivně. Lektori pro ně byli inspirativní v mnoha ohledech jejich osobnostních vlastností včetně jejich nadšením pro práci, zapálením, kreativitou a vynalézavostí. Také z rozhovorů vyplynulo, že lektori dokázali najít vhodnou míru motivace a zátěže při aktivitách. „...jakože vnímám ho, jako klidně bych řekla i vzor jako jeden ze vzorů. Hmm, protože je to fakt jako člověk, který je úplně zapálený do té zážitkové pedagogiky... je takový badatelský, že jako furt zkoumá ty nové cesty, jak udělat prostě fakt ten jako zážitek pro ty lidi.“ (P2)

„Bylo fajn to takhle vidět od těch lektorů, že ta technologie jde fakt zapojit kamkoliv a že je důležitý jít s tou dobou a být kreativní.“ (P4)

Dále z rozhovorů vyplynulo, že participant si cenili toho, jak fungoval celý lektorský tým a také toho, jaký k nim jako účastníkům měli přístup. Přístup lektorů byl charakteristický pomocí, podporou a zájmem o účastníky, jejich osobnost, pocity a emoce po celou dobu trvání

kurzu. „...byli ohleduplní, všímavý a fakt jako můžu říct, že projevovali zájem o nás, jak se třeba jako cítíme... Hlavně u těch zážitků a her a aktivit, který bývají často dost náročný je důležitý, aby si ti lektori všímali, jestli je všechno ok a jestli někdo třeba nepotřebuje něco, něco jako podporu nebo pomoc. Vytvářeli tam suprovou, přátelskou atmosféru.“ (P1)

Za velmi inspirativní participanti vnímali i to, že lektori dokázali uznat chybu a pochybení při jedné aktivitě, která nebyla dokonale propracovaná a vzali si z toho ponaučení a motivaci aktivitu více propracovat a zlepšit. Také participanti ocenili to, že jim lektori v rámci kurzu předávali své zkušenosti, ale zároveň jim umožňovali si utvořit vlastní pohled. „Určitě byli inspirativní. Hmm, nevadilo jim, jakože přiznat ten, tu chybu u té náročnější hry, myslím ty ta banka Gringotova. Tak, že tam prostě jim selhávali věci a bylo vidět, že to bylo náročný i pro ně... předávali nám prostě, jak to dělají oni, ale ne tak nuceně, jakože my to děláme takhle, vy to můžete zkusit jinak. Tím pádem jako mě to dalo trošku pocit té jistoty, že jako že se na to můžu podívat taky svým pohledem, ale ve výsledku jako to bylo přínosný, inspirativní jako tím jejich vlastně nadšením.“ (P3)

Z rozhovorů vyplynulo, že jako další podstatné vlastnosti lektorů participanti považují otevřenost, osobní a lidský přístup, všímavost a zájem. „...základ tady těch kurzů nebo těch lektorů je mít ten lidský přístup. Asi to vidím prostě v tom osobním přístupu, že, že nebyli jako zapšklý a nebyly to vyloženě jako učitelé.“ (P4) „...určitě pro mě byli inspirací v tom, jakej mít přístup k účastníkům kurzů a a, že je důležitéj takovej ten lidskej přístup, otevřenost, všímavost, a hlavně teda ten zájem o účastníky.“ (P1)

Participantka uvedla, že jedinou nepříjemnou událostí a zkušeností ve vztahu k lektorovi bylo to, že ji oslovoval jiným jménem, což ji dle jejích slov rozhodilo. „...osobně se mi pak přišel omluvit, že je špatnej na jména, takže si myslím, že ten přístup byl úplně skvělej.“ (P2)

Závěrem lze říci, že na osobnost lektora jsou kladeny velké požadavky, a to zejména na jeho vlastnosti, schopnosti, postoje a přístup k účastníkům. Jako nejpodstatnější se jeví kreativita, vynalézavost, otevřenost, všímavost, lidský přístup, zájem o osobnost účastníků, jejich emoce a pocity. Důležitá je také lektorova schopnost uznat chybu, omluvit se za pochybení a celkové nadšení pro práci, které se následně odráží i v komplexnosti jeho působení.

4.9.5 Profesní příprava

Kategorie:	Profesní příprava
Kódy:	Inspirace a účel kurzu, technologie, budoucí profesní uplatnění a využití

Tabulka č. 5 – kategorie č. 5

Následující kategorie se zabývá působením kurzu na profesní přípravu participantů. Zabývá se tím, jak znalosti, praktické zkušenosti a inspirace nabitá při kurzu bude využita při jejich budoucí profesi a jaké spatřují využití pedagogiky zážitku.

Participantů v rámci této kategorie uvedli, že účel kurzu spatřují především v praktické přípravě na budoucí práci lektora či vedoucího táborů nebo zážitkových akcí jako jsou např. adaptační kurzy či teambuildingové akce. „... a abych věděla, jak ty hry líp formulovat, aby to i těm dětem něco dalo... Taky jsem si dost vzala od těch lektorů jako celkově, jakej bych chtěla mít přístup k dětem anebo těm účastníkům, až třeba někdy povedu nějakou takovou akci.“ (P1)

„Konkrétně ten kurz by měl, jako naučit pedagogy, aby uměli vyučovat i to, co se dělá mimo školu.“ (P4) Dále participant uvedl, že se mu líbila hra, při které se zábavnou formou řešili finance. Přesah spatřuje zejména v tom, že je to zajímavé propojení hry se vzděláním v oblasti finanční gramotnosti, ale i v jiných oblastech jako jsou různé dovednosti pro život. „...jako je nějaká spolupráce v týmu, komunikace, řešení krizových situací, rozhodování, zvládání stresu.“ (P4)

Častým jevem, který se v rozhovorech objevoval bylo využití moderních technologií na poli zážitkové pedagogiky. Konkrétně se jednalo o technologii světelných boxů, které využívaly při hře a otvíraly se pomocí různých kódů. To participantů pojmají jako směr ku předu a novou inspiraci ke zkvalitnění zážitku z her. Odnáší si z toho přesvědčení, že aktivity musí být propracované, rozmanité a zejména spatřují důležitost v zaujetí účastníků novými technologiemi. „... to je úplně něco supového, protože děti jim, v dnešní době mi přijdou, že jsou celkem jako závislé na těch technologiích. Takže když jim něco takového jako ukážeš, a tak je jako vytáhneš i ven s tím, že by je to mohlo bavit víc, než počítač si myslím, teda aspoň jsem to tak cítila. Takže tohle si z toho odnáším, že jako osobnostně mě to rozvinulo v tom, že bych měla furt hledat nové cesty, jak upgradovat různé zážitkové hry.“ (P2)

„A taky to, že je důležitá fantazie a teda i kreativita, když bysme třeba chtěli pak jako tvořit takový kurzy.“ (P1)

Participant také uvedli, že prostřednictvím kurzu pochopili, že každá aktivita má svůj účel a napomáhá k rozvoji účastníků. V rozhovorech vyzdvihli a ocenili také možnost praktického zkoušení principů, které pedagogika zážitku využívá, jako např. vedení reflexe. Po každé aktivitě probíhala reflexe, která sloužila k natrénování dovedností potřebných pro vedení zpětné vazby. Díky tomu mohli participant získat zkušenosti do jejich budoucí praxe. „... bylo fajn, že sami jsme měli tu možnost... mohli jsme jako sami za sebe si převzít tu tu možnost tu zpětnou vazbu víst.“ (P3)

„...natrénovat si zase něco nového a získat tak zkušenost s tím, jak při tom komunikovat a motivovat ty lidi k tomu, aby se vyjádřili si myslím. A často se tam ozývali lidi, kteří si asi dřív moc nevěřili.“ (P4)

Další participantka uvedla, že z vedení zpětné vazby ji utkvělo v paměti zejména to, že je důležité se hned po aktivitě ptát, jak se lidé cítili, co prožili a co jim to může do budoucna poskytnout. „... jako od té doby, co jsem byla na té zážitkové pedagogice, to používám často, jakože i na praxi, jsem to využila právě. A taky hodně přemýšlím nad tím jako díky, hmm tomu zážitkovému kurzu, že vždycky se ty aktivity dají nějak jako individuálně přizpůsobit jedincům tak, aby to prostě zvládli.“ (P2)

Na otázku, zda by se participant chtěli v budoucí profesi věnovat pedagogice zážitku či pracovat s jejími principy, nebo je implementovat do různých profesí z rozhovorů zřetelně vyplynulo jejich nadšení. „... nebyl jsem si jistej, jestli jsem na té správné cestě a vlastně díky tomu jsem zjistil, že mám správný směr a že je to něco čemu se chci věnovat... potom jako jsem měl docela takový jako pocity nadšení, jako pro tu, pro tu práci.“ (P3)

Participant spatřují velké pole uplatnitelnosti a využitelnosti pedagogiky zážitku v různých profesích. „...A jako asi, asi by mě to lákalo si zkusit vést nějak ten adaptáček a využít tak ty zkušenosti z toho kurzu na kterým jsem byla. A i když by se třeba stalo, že, že bych pracovala úplně mimo tady tenhle obor, tak se dá ta zážitkovka, jak bych to řekla, asi, jo, zužitkovat i v teambuildingových akcích v pracovním kolektivu.“ (P1)

Další participantka vidí pedagogiku zážitku jako něco, čemu by se chtěla věnovat, a to kvůli tomu, že ráda rozvíjí osobnosti druhých lidí. „...protože mě baví dobrodružství, baví mě rozbíjení jako osobnosti dětí, ať už dětí či dospělých či seniorů. Prostě baví mě prostě rozvíjet lidi a hledat jim cesty toho života nějak, což si myslím, že zážitková pedagogika poskytuje... takže si myslím, že je to jedna z profesí, které bych klidně mohla dělat.“ (P2)

Z rozhovorů tedy vyplynuly oblasti, ve kterých by se participanti chtěli profesně uplatnit a využívat zde prvek zážitku. Kromě adaptačních kurzů a teambuildingových akcí byly zmíněny i zájmové kroužky či soustředění. Participant (P3) vede zájmový kroužek mladé hasiče a uvedl, že díky kurzu získal další aktivity, které při něm bude moci využívat.

„Máme v plánu soustředění, tak vím prostě jak a taky kdy má přicházet ta zátěž pro ně a tak... Takže jako už teď při vedení toho zájmového kroužku si myslím, že mě to posunulo ten kurz a pomohl mi vlastně s přípravou těch aktivit, na co je třeba i jako zaměřit například jako na spolupráci, pomoc, komunikaci, fungování jakoby toho týmu a taky to plánování i konkrétně toho soustředění, jakým způsobem to jako sestavit tak, aby to bylo přínosný a zábavný zároveň.“
(P3)

Další participant (P4) se věnuje trénování sportu a uvedl, že sportovní soustředění je zaměřeno především na výkonnostní stránku a časové bloky neumožňují realizaci aktivit na rozvoj osobností a kolektivu. Což je dle něj škoda a vidí zde velkou uplatnitelnost aktivit na stmelování kolektivu jako jednoho týmu.

„Právě mám takovou myšlenku, že bych chtěl na tom příštím soustředění to jakoby zařadit nějaký ty hry nebo jako aktivity k podpoře toho týmu. Jako to, že je důležitý pracovat na tom týmu jsem věděl už před tím kurzem jo, ale dal mi aspoň nějaký nápady, co a jak by šlo udělat. Například jo, jako někteří lidi v tom týmu neumí moc dávat ostatním feedback, kterej by byl jako k něčemu dobrej takže, takže to je jedna z věcí, na které vidím, že je jako potřeba zapracovat. Ale, ale tak jako celkově vlastně myslím, že by bylo dobrý se zaměřit i jako na jiný stránky než jen na tu výkonnostní.“ (P4)

Shrnutím této kategorie můžeme říci, že participanti spatřují účel kurzu v přípravě na jejich budoucí profesi. V rámci kurzu zážitkové pedagogiky získali spoustu informací a zkušeností, které mohou využít, např. inspirace ve vztahu k moderním technologiím, či praktické zkoušení principů zážitkové pedagogiky. Participanti také spatřují široké pole působnosti a uplatnitelnost pedagogiky zážitku při různých profesích a zejména využitelnost při akcích jako jsou adaptační kurzy, teambuildingové akce, soustředění či zájmových činnostech.

4.10 Diskuse a zhodnocení výzkumu

V této kapitole předkládáme shrnutí výsledků jednotlivých kategorií ve formě odpovědí na výzkumné otázky a závěry výzkumu. Pro tento výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, a to z toho důvodu, protože jeho cílem bylo zjistit, jaký má kurz zážitkové pedagogiky dopad na jeho účastníky. Kvalitativní přístup nám zajistil detailní analýzu názorů a postojů participantů. Hlavním důvodem zkoumání bylo porozumění subjektivním pohledům jednotlivých účastníků na dopad kurzu s ohledem na jejich rozvoj osobnosti včetně profesní přípravy. Výzkum byl realizován v měsících květen a červen 2023 a výzkumný vzorek byl tvořen čtyřmi účastníky kurzu zážitkové pedagogiky. Výzkum ukázal, že kurz zážitkové pedagogiky měl na jeho účastníky dopad v obou oblastech zkoumání a že jej vnímají jako přínosnou a obohacující zkušenost nejen v oblasti osobnostního rozvoje ale také přípravy k výkonu budoucí profese.

V rámci odpovědí na hlavní a specifické výzkumné otázky porovnáváme výsledky analýzy výzkumu s odbornou literaturou.

Hlavní výzkumná otázka: Jaký dopad má kurz zážitkové pedagogiky na jeho účastníky?

Na základě výzkumných dat můžeme říci, že dopad kurzu zážitkové pedagogiky se týká především dvou oblastí, a to osobnostního rozvoje participantů a jejich přípravou k budoucí profesi. Z rozhovorů vyplynulo, že participanté mají pozitivní přístup k pedagogice zážitku, kterou považují za prostředek ke smysluplnému trávení volného času. A také jako efektivní formu učení, která kombinuje zábavu a praktické vzdělávání, které vyúsťuje k všestrannému rozvoji osobnosti a přispívá k rozvoji sociálních dovedností a dovedností pro život. Takové pojetí potvrzuje Jirásek (2019) který uvádí, že při zážitkové pedagogice se jedná o výchovu holistickou, která je zaměřena na celostní působení na jedince.

Toto tvrzení dále posiluje Kirchner (2009) dle kterého zážitková pedagogika přispívá ke komplexnímu formování osobnosti jedince a k rozvoji jeho individuálních dovedností, vlastností, schopností, postojů a hodnot, které si osvojí tím způsobem, že je bude schopen aktivně využívat v budoucích životních situacích. To odpovídá i výpovědím participantů, kteří uvedli, že nabyté dovednosti využívají ve svém osobním i profesním životě i po skončení kurzu.

Shrneme-li výzkumnou otázku „*Jaký dopad má kurz zážitkové pedagogiky na jeho účastníky?*“ můžeme odpovědět, že kurz má na participanty dopad především v oblasti osobnostního rozvoje, při kterém docházelo k osvojení a upevňování důležitých dovedností pro život. Důležité je zmínit, že u participantů vždy nedocházelo k osvojení nových dovedností,

někdy těmito dovednostmi již disponovali a pouze si je zvnitřňovali. Podněcovalo je to také ke kladným změnám a reflexi vlastního přístupu a postoje. Tomu odpovídá i tvrzení, že i dobře reflektovaná zkušenost vždy nemusí vyústit k učení se novým věcem, ale někdy se jen upevní již nabyté dovednosti. (Beard a Wilson, 2013)

Další významnou oblastí dopadu je ujasnění si profesního směru a příprava k současnému i budoucímu výkonu profese. Svoji zkušenost participanti hodnotili pozitivně a považují ji za obohacující a inspirativní v obou oblastech. Přesah kurzu vnímáme v tom, že si participanti uvědomují podstatu zážitkové pedagogiky a její přínos při práci s různými cílovými skupinami včetně širokého pole působnosti. Avšak nejpodstatnějším dopadem kurzu je jeho přesah i po jeho skončení, kdy participanti aplikují a využívají nové dovednosti ve svém životě, a to jak v osobní, tak i v profesní oblasti.

Specifická otázka č. 1: Jak účastníci hodnotí kurz zážitkové pedagogiky z aspektu rozvoje své osobnosti?

Na základě získaných dat od čtyřech participantů, kteří byli účastníky kurzu zážitkové pedagogiky se ukázalo, že na rozvoj jejich osobnosti v podstatné míře měli vliv právě její principy, ze kterých můžeme vyzdvihnout především princip teorie komfortních zón. Překračování hranic bylo spojováno s fyzickou, psychickou či sociální náročností aktivit, včetně vlivu prostředí, které se ukázalo jako dalším významným činitelem při subjektivním vnímání výstupu ze zóny komfortu. V některých případech bylo zmíněno, že je pro ně těžší adaptace na nové prostředí, které se promítá do zhoršeného přizpůsobování se novým situacím. Důležité je také zmínit, že participanti vnímali překračování komfortní zóny s odstupem času jako pozitivní proces, který jim pomohl se lépe poznat a onu zónu rozšířit, což má přímou souvislost s rozvojem jejich osobnosti. To se odráží i v pojetí France, Zounkové, Martina (2007) kteří uvádí, že překračování hranice komfortní zóny pomáhá lidem a nabízí jim příležitost k osobnímu růstu.

Dalším principem, který měl vliv na prožívání participantů bylo flow. Stejně jak uvádí Csikszentmihalyi (2015) při stavu flow jsou lidé tak ponořeni do činnosti, že se jim nic jiného nezdá důležité. To potvrzuje i fakt, že participanti byli tak ponořeni a koncentrováni do určitých aktivit, že kromě ní je nic jiného nezajímalo. Jejich motivace a zaujetí se zvyšovala, přičemž přestávali vnímat i např. faktor času. Výzkumy, které se zabývají stavem flow poukazují na to, že stav flow je důležitý ve vztahu ke kvalitě prožívání jedince a má vazbu na kvalitu života, díky tomu se zároveň podílí na rozvoji osobnosti v rozličných směrech (Kirchner, 2009).

Principem, který participanti dokázali plně ocenit byl princip dobrovolnosti. Stejně, jak se mu věnují Sýkora (2006) či Činčera (2007) i participanti jej považují za účinný prostředek, který jim poskytl pocit bezpečí. Pocit bezpečí měl poté vliv na jejich vědomí dobrovolnosti při aktivitách. Důležitým prvkem, který tento princip pro participanty skýtal byla možnost kdykoliv odstoupit z konkrétní aktivity a připojit se k ní později až na to oni sami budou připravení. Toto vědomí jim dodávalo pocit svobody, volnosti a bezpečí při často náročných aktivitách.

Shrneme-li subjektivní pohledy participantů vyplyne nám, že prostřednictvím zmíněných principů zážitkové pedagogiky měli prostor a příležitosti k osobnímu růstu. Díky náročnosti aktivit byli motivováni k překračování jejich hranic, což dle nich vedlo k pocitu uspokojení z překročení sebe samých, k posílení pocitu sebedůvěry, k zocelení, k lepší přizpůsobivosti a adaptaci na náročné podmínky a nové situace.

Z rozhovorů následně vyplynuly i jednotlivé oblasti rozvoje osobnosti participantů, které byli rozvíjeni prostřednictvím aktivit a her, které se jednak zaměřovali na konkrétního jedince a jeho vnitřní procesy tak zároveň i na jeho sociální interakce s druhými lidmi. Na úrovni vnitřních procesů participanti uváděli za rozvíjené oblasti zejména pozitivní vliv kurzu na jejich schopnost porozumět sobě samým, svým schopnostem, dovednostem, možnostem, silným a slabým stránkám, což vedlo k posílení jejich sebezpečí a zvýšení jejich sebedůvěry. To se odráží i v názorech Kuneše (2009) dle kterého rozvoj sebepoznání zároveň ovlivňuje sebezpečí, které následně přináší i větší sebedůvěru. Z výpovědí participantů také vyplývá, že si více věří v různých oblastech života s ohledem na jejich schopnost zvládnout i situace, které si mysleli, že v prvotní chvíli nezvládnou. S čímž souhlasí i pojmání sebedůvěry dle Wildingové (2010), která popisuje sebedůvěru jako víru v sebe samotné, která se odráží ve schopnosti čelit různým životním situacím.

Ve vztahu k úspěšnému zvládnání a překonání náročných situací se pojí také téma psychické odolnosti participantů. Z rozhovorů vyplývá, že participanti vnímají svůj rozvoj psychické odolnosti zejména v oblastech fyzických, kognitivních, sociálních a emočních vlastností. To se částečně odchyluje od názoru Wildingové (2010), která kromě uvedených vlastností k psychické odolnosti řadí navíc i oblasti duševních a morálních vlastností (viz. kapitola 2.3.3). Tyto vlastnosti nejsou jednoznačně čitelné z výpovědí participantů, a proto je zde nemůžeme uvést jako relevantní.

Další oblast rozvoje osobnosti se týkala práce s vlastními emocemi a pocity. Participanti uvedli, že v rámci aktivit dostávali příležitosti a byli podporováni k uvědomění, pochopení a pojmenování svých emocí a pocitů. Zároveň však dostávali prostor ke vzájemnému sdílení, pomocí kterého mohli spatřit prožívání druhých lidí. Participanti si tak osvojili schopnost reflektování vlastního prožívání a emocí včetně schopnosti porozumění emocím a pocitům ostatních. Z toho důvodu můžeme hovořit o rozvoji emoční inteligence u participantů, kterou Goleman (1995) pojímá jako schopnost rozpoznání vlastních pocitů i pocitů druhých a schopnost efektivně zvládat tyto pocity (viz. kapitola 2.3.4).

Dle výpovědí participantů jim kurz přispěl také k rozvoji komunikace, spolupráce, empatie, porozumění a podpory ve vztahu k ostatním lidem. Tudíž můžeme říci, že u participantů došlo k osvojení takových sociálních dovedností a schopností, které jim umožní a usnadní kvalitní navazování mezilidských vztahů, řešení problémů, a to jak v osobním, tak i profesním životě. K tomu, aby mohlo docházet k rozvoji všech zmíněných oblastí je důležitá schopnost sebereflexe. Participanti pojímají sebereflexi jako vlastní zamyšlení se nad sebou samým, jako zpětné ohlédnutí, shrnutí či rekapitulaci daného úseku, situace, chování a prožívání. Cílem sebereflexe je dle nich zhodnocení sebe samotných a uvědomění si, co si z toho chtějí převzít do budoucího života. To odpovídá i definici sebereflexe dle Průchy (2001, viz. kapitola 2.3.2). Z rozhovorů vyplynulo, že participanti schopnost sebereflexe dále aktivně využívají ve svém každodenním životě i po skončení kurzu.

Za zajímavou považujeme i zmínku participantů o dopadu pandemie, která dle nich měla vliv na osobnostní a sociální aspekty jejich života. Konkrétně se cítili uzavřeni a ztratili chuť k navazování nových sociálních kontaktů a vazeb. Dle jejich slov jim kurz napomohl k obnově jejich motivace k interakci s druhými lidmi.

Shrneme-li odpověď na výzkumnou otázku „*Jak účastníci hodnotí kurz zážitkové pedagogiky z aspektu rozvoje své osobnosti?*“ můžeme říci, že kurz považují za efektivní prostředek k osobnostnímu rozvoji a vnímají jej jako pozitivní zkušenost, která ovlivnila jejich životní postoje a chování k sobě samým i druhým lidem. Překračování hranic komfortní zóny popisují jako náročné, ale hodnotné z hlediska osobnostního růstu a získávání nových dovedností. Za nejpodstatnější část považujeme to, že participanti i po skončení kurzu aktivně aplikují ve svém životě dovednosti, které si na něm osvojili, a právě v tom spatřujeme podstatný dopad přesahu kurzu.

Specifická otázka č. 2: Jak účastníci vnímají dopad kurzu zážitkové pedagogiky na jejich profesní přípravu?

Vzhledem k tomu, že participanti studují obor, který je zaměřen na práci s lidmi, nebo již pracují v odvětví pro které je práce s lidmi charakteristická, jako podstatná kategorie v rámci odpovědi na tuto výzkumnou otázku se vyjevila právě osobnost lektora. Jedná se tedy především o to, jak lektorovy vlastnosti, schopnosti a dovednosti působily na participanty. Z jejich výpovědí jasně vyplývá převážně pozitivní hodnocení fungování lektorů, které vnímají jako inspiraci v mnoha ohledech. Mezi důležité vlastnosti participanti vyzdvihli jejich zapálení, nadšení, kreativitu a inovativnost. Ovšem za ty nejpodstatnější osobnostní vlastnosti lektorů považují otevřenost, pomoc, podporu, lidský přístup a zájem o osobnost participantů a jejich pocity. Ve vztahu k dovednostem participanti vyzdvihli schopnost lektorů uznat chybu a omluvit se. Důležitost všech zmíněných vlastností a dovedností potvrzuje Svatoš a Lebeda (2005) i Pelánek (2008, viz kapitola 3.1).

Tento souhrn osobnostních vlastností lektorů se projevil komplexním přístupem, ve kterém participanti spatřovali znatelný přínos pro své budoucí povolání. Zejména v tom ohledu, jak by sami chtěli působit na vychovávané a jaký by k nim chtěli mít přístup. Důležité je také zmínit, že i když se lektori snažili předat spoustu nových znalostí a vlastních zkušeností s plánováním a realizací kurzů a akcí s prvky pedagogiky zážitku, stále nechávali participantům volnost při utváření si jejich vlastního pohledu na věc. To se odráží i v názorech Kirchnera (2009) dle kterého může lektor povzbuzovat diskuzi, poukazovat na vhodný směr či doporučovat, ale rozhodně by neměl razit, že jen jeho přístup je jediný správný.

Dalším hojně zmiňovaným tématem ve výpovědích participantů bylo zaměření kurzu. To spatřovali v přípravě na jejich budoucí profesní uplatnění v různých sférách, při práci s různými cílovými skupinami. Konkrétně jim v tom napomohlo praktické zkoušení, zejména vedení reflexe, dále získali přehled o plánování, organizování, realizaci a formulování aktivit tak, aby byli přínosné pro každého účastníka. Důraz kladou také na propojení her se vzděláváním a rozvojem sociálních dovedností. Vedlo je to k uvědomění si důležitosti individuálního přístupu k účastníkům a přizpůsobování aktivit na míru dané skupině. Důležitost těchto dovedností se zvláštním zřetelem k individuálnímu a optimálnímu přizpůsobování aktivit a plánování celého kurzu na míru dle potřeb konkrétní skupiny zdůrazňují také Svatoš a Lebeda (2005, viz. kapitola 3.2).

Názor Sýkory (2006), který se zabývá tím, že by se měl lektor vyhnout stereotypu a rutině, ale naopak, že by se měl vyznačovat tvořivostí a kreativitou byl zmíněn i participanty. Za podstatný inspirativní směr, který byl participanty častokrát zmiňován je právě ona inovativnost a neustrnutí lektora na jednom místě. Pod pojmem inovativnosti si participanti představují moderní technologie, které byli v rámci kurzu využívány. Dávali to do souvislosti se současnou dobou, která je charakteristická technologiemi zejména u mladé generace. Dle jejich slov to tak napomáhá k lepší motivaci účastníků a zkvalitnění her.

Z rozhovorů vyplynulo i nadšení participantů pro práci s principy zážitkové pedagogiky. Je to patrné převážně z jejich plánů využití těchto metod ve své současné i budoucí praxi. Jako příklady, uváděli např. adaptační kurzy, firemní teambuildingové akce, vedení zájmových kroužků, sportovní soustředění či jiné kolektivní aktivity. Důležitost a potřebnost adaptačních kurzů a teambuildingových akcí, které slouží k posílení kolektivu, rozvoji spolupráce, komunikace, vzájemné důvěry a dalších; potvrzují a dále rozvíjí také Hospodářová (2008), Mohauptová (2009) a Hanuš (2004, viz. kapitoly 3.3.1 a 3.3.2).

Můžeme tedy říci, že participanti vidí přínos kurzu v přípravě na budoucí profesní činnost, přičemž vnímají široké možnosti uplatnění principů zážitkové pedagogiky v různých profesích a typech akcí. Široké pole působnosti zážitkových akcí zmiňuje i Pelánek (2008), který popisuje rozmanitost uplatnitelnosti pedagogiky zážitku při práci s různými věkovými skupinami, v různém prostředí, po různě dlouhou dobu a za konkrétním účelem (viz. kapitola 3.3).

Shrneme-li výzkumnou otázku „*Jak účastníci vnímají dopad kurzu zážitkové pedagogiky na jejich profesní přípravu?*“ můžeme odpovědět, že participanti prostřednictvím kurzu došli k ujištění, kam se chtějí dále ubírat ve svém profesním směru. Za stěžejní pro výkon profese, která se zaměřuje na práci s lidmi poté považují osobnostní předpoklady. Od lektorů se inspirovali nejen jejich vlastnostmi, dovednostmi a schopnostmi, ale také plánovací, organizační a realizační složkou kurzu. Za nejpřínosnější však považují komplexní přístup směrem k vychovávaným, který by chtěli uplatňovat při svém vlastním působení v budoucí profesi. Participanti vnímají hodnotu kurzu v přípravě na praktické aplikování principů zážitkové pedagogiky v různých oblastech svého profesního zaměření.

V rámci výzkumu je nutné uvést jeho limity, mezi které patří např. to, že pracuje pouze s jedním homogenním vzorkem, kterými jsou účastníci stejného kurzu, podobného věku a zaměření. Dalším limitem je realizace rozhovorů až po ukončení kurzu. Proto navrhuji doporučení v rámci následujícího výzkumu. Doporučuji zaměřit výzkum i na účastníky, kteří absolvovali rozdílné kurzy pedagogiky zážitku a kteří se od sebe liší věkem a profesním zaměřením. Také zrealizovat výzkumné šetření před zahájením kurzu i po jeho skončení a výsledky vzájemně porovnat. Dále zaměřit výzkum jak z pohledu účastníků, tak i z pohledu lektorů a realizátorů kurzu a výsledky opět vzájemně porovnat.

Z výzkumu s homogenním vzorkem účastníků stejného kurzu zážitkové pedagogiky vyplývají zjištění, která mohou být využita jako forma užitečné zpětné vazby pro danou organizaci, která kurz pořádala a její pracovníky, kteří se podíleli na jeho realizaci. Získané poznatky mohou být následně aplikovány pro zlepšení nabízených služeb do dalších kurzů. Dále tato zjištění mohou sloužit k podpoře chápání zážitkové pedagogiky jako efektivního prostředku, který pomáhá jedincům naplňovat nároky dnešní společnosti prostřednictvím praktického učení, rozvoje dovedností a posilování sociálních dovedností. To odpovídá i současnému trendu rozšiřování nabídky začleňování kurzů a akcí s prvky pedagogiky zážitku do vzdělávacího prostředí, a to nejen v případě školství, ale také v rámci firemního prostředí. Vzhledem k tomu, že participantů absolvovali kurz zážitkové pedagogiky zprostředkovaně skrze vysokou školu v rámci svého studia mohou výsledky a zjištění z výzkumu poukázat na potřebnost zakomponování studijního předmětu „Kurz zážitkové pedagogiky“ mezi trvalé studijní předměty v rámci vysokoškolského stupně studia, a to nejen pro pedagogicky zaměřené profese. To by mohlo přispět k obohacení studijních programů a vysokých škol tak, aby své studenty více podporovali v jejich osobním a profesním rozvoji.

Můžeme konstatovat, že výsledky z výzkumu mají potenciál poskytnout cennou zpětnou vazbu pořádající organizaci. Také poukazují na přínos začlenění studijního předmětu zážitkového kurzu do vysokoškolského studia jako prostředku podpory rozvoje a inovace ve vzdělávacím prostředí. Kvůli tomu, že většina participantů studuje obor sociální pedagogika je důležité se zaměřit na její propojení s pedagogikou zážitku. To můžeme spatřit v tom, že obě disciplíny se orientují na rozvoj jedinců, úspěšnou socializaci, upevnění zdravého životního stylu prostřednictvím osobního růstu a rozvoje sociálních dovedností získávané praktickými zkušenostmi. Z toho vyplývá, že znalost zážitkové pedagogiky je pro výkon profese sociálního pedagoga obohacující, a proto by se tento studijní předmět měl zařadit do studijního programu sociální pedagogiky.

Závěr

Současná doba se stále více zaměřuje na osobnostní rozvoj jednotlivců. Mimo to jsou také kladeny vysoké nároky a požadavky na jedince, které se vztahují k plnohodnotnému a úspěšnému začlenění jedince do společnosti a k výkonu jeho profese s důrazem na jeho osobní vyzrállost a kvalitu sociální interakce. S důrazem na jedincovu schopnost adaptace a přizpůsobení se na rychlé změny a nové výzvy, které mu život ve společnosti neustále předkládá.

Zážitková pedagogika díky jejím principům a komplexnosti podporuje všestranný rozvoj osobnosti jedinců prostřednictvím zakoušení nových situací v bezpečném prostředí. To mimo jiné přispívá k rozvoji schopností a dovedností, které jsou zaměřeny na sociální aspekt, adaptaci, odolnost a flexibilitu. Tyto schopnosti se tak stávají stále aktuálnější v kontextu současné společnosti. Komplexnost zážitkové pedagogiky umožňuje její uplatnitelnost v širokém využití při práci s různými věkovými skupinami, v různých prostředích, s různým účelem a zaměřením. Tento trend se projevuje i ve zvýšeném zájmu o firemní teambuildingové akce, o adaptační kurzy ve školním prostředí.

Výzkum zaměřený na dopad kurzu zážitkové pedagogiky na jeho účastníky nám prostřednictvím subjektivního pohledu participantů ukázal, že efektivně napomáhá k rozvoji zejména ve dvou oblastech. První oblastí je osobnostní rozvoj, při kterém se působí především na rozvoj zdravého sebepojetí, sebevědomí, odolnosti, emoční inteligence a sociálních dovedností. To má přímou souvislost i s druhou oblastí, která se týká rozvoje jedinců ve vztahu k profesnímu uplatnění. Pomocí všestranného rozvoje se jedinci dostává možnost k získání dovedností, které jsou důležité nejen při výkonu pedagogické profese či konkrétně k výkonu práce lektora zážitkových akcí, ale také k úspěšnému zastávání povolání i v jiných profesních sférách.

Z výzkumu je viditelný přesah kurzu, který potvrzuje jeho efektivitu. Přesah je zajištěn aktivním využíváním a aplikací nově získaných či posílených dovedností jedinců v jejich každodenním životě i po skončení kurzu. To je zároveň i praktickou odpovědí ve flexibilním zvládnání aktuálních společenských podmínek.

Zážitková pedagogika je tak důležitou součástí vzdělávacího prostředí pro všechny věkové kategorie a přispívá jedincům nejen k osobnostnímu rozvoji, ale také k přípravě na úspěch v profesní sféře. Zejména při výkonu profese sociálního pedagoga to může být přínosem v metodách a přístupech, které uplatňuje ve výchovném a vzdělávacím procesu směrem k vychovávaným. Sociální pedagog tak může odborně využívat principy zážitkové pedagogiky, a to za účelem změny a posílení fungování jedince v jeho životě i společnosti.

Seznam použité literatury

BEARD, Colin a WILSON, John P. *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. 3rd ed. London: Kogan Page, 2013. ISBN 978-0-7494-6765-4.

BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology. University of the West of England* [online]. 3(2), 77-101 [cit. 2023-10-05]. ISSN 1478-0887. Dostupné z: <https://biotap.utk.edu/wp-content/uploads/2019/10/Using-thematic-analysis-in-psychology-1.pdf.pdf>

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály a HAUSEROVÁ, Eva. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. 1997. *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1974-0.

DRAHANSKÁ, P. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Račice: Petra Drahanská, 2020. Gymnasion. ISBN 978-80-270-8093-9. str. 11

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., a MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: Computer press, 2007. ISBN: 978-80-251-1701-9.

GAVORA, Peter, 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 1. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-46-3.

GOLEMAN, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, c1995. ISBN 0553375067.

GRUHL, Monika a KÖRBÄCHER, Hugo. *Psychická odolnost v každodenním životě*. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0345-2.

GULOVÁ, Lenka, ŠÍP, Radim, 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada ISBN 978-80-247-4368-4.

HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HANUŠ, Radek. *Probudit se a jít – hnutí GO!* Gymnasion. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, č. 1, s. 55-61. ISSN 1214-603X. Dostupné z: https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G01_rek_170908_web.pdf

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-303-X.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 8024711559.

HOSPODÁŘOVÁ, Ivana. *Kreativní management v praxi*. Vedení lidí v praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN 9788024717371.

JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 4th ed. London: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-49481-6.

JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, 2004, číslo 1. ISSN: 1214-603X.

JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. 1. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1485-4.

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Ilustroval Markéta ŠPALKOVÁ. 1. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1984. ISBN 0132952610.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 8022319309.

KUNEŠ, David. *Sebepoznání*. Portál, 2009. ISBN 978-80-262-0114-4.

LEBEDA, Petr a SVATOŠ, Vladimír. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN: 80-247-0318-1.

LUCKNER, John L. a NADLER, Reldan S. *Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning*. 2nd ed. Dubuque: Kendall/Hunt, c1997. ISBN 0787210005.

MAREŠ, Jiří; PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.

MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Vyd. 2. Praha: Portál, c2009. ISBN 978-80-7367-641-4.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-218-1.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-353-6.

REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMÉKAL, Vladimír a VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 8090173799.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 8085947803.

SÝKORA, Jan. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN: 80-7041-380-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

WHARAM, Jane. *Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama*. Přeložil Jana SRBOVÁ. Praha: Práh, 2014. ISBN 978-80-7252-542-3.

WILDING, Christine. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Přeložil Kateřina ALTENBURGOVÁ. Psychologie pro každého. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2754-7.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.