

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

PŘÍNOSY ZÁŽITKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO OSOBNOSTNÍ ROZVOJ
JEDNOTLIVCE

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků

Autor práce: Bc. Ilona Hortová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2014

Diplomová práce v nezkrácené podobě

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

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

29. 3. 2014

Bc. Ilona Hortová

Poděkování

„Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Richardovi Macků za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.“

OBSAH

ÚVOD	7
1. OSOBNOSTNÍ ROZVOJ	9
1.1 Osobnost	10
1.2 Vývoj osobnosti	12
1.3 Oblasti osobnostního rozvoje	13
1.3.1 Základní osobní hodnoty.....	14
1.3.2 Sebepoznání	17
1.3.3 Sebereflexe	18
1.3.4 Sebehodnocení a sebedůvěra.....	19
1.3.5 Komunikace	20
1.3.6 Psychická odolnost.....	21
1.3.7 Vědomí zodpovědnosti.....	22
1.3.8 Tvořivost	23
1.3.9 Emoční inteligence.....	24
1.4 Metody, které rozvíjejí osobnost	26
2. VÝCHOVA ZÁŽITKEM	27
2.1 Prožitek, zážitek, zkušenost	27
2.2 Cíle výchovy zážitkem	29
2.2.1 Rozvoj osobnosti.....	30
2.2.2 Rozvoj sociálních dovedností	30
2.2.3 Cílené odborné vzdělávání.....	31
2.3 Principy výchovy zážitkem	32
2.3.1 Komfortní zóna a její rozšiřování	32
2.3.2 Kolbův cyklus učení.....	34

2. 3. 3	Koncept optimálního prožitku.....	35
2. 3. 4	Reflexe	37
2. 3. 4. 1	Reflexe jako nedílná součást rozvojového zážitkového programu ...	37
2. 3. 4. 2	Cíle reflexe	38
2. 3. 4. 3	Formy reflexe	40
2. 3. 5	Hra jako nástroj zážitkového vzdělávání	41
2. 3. 5. 1	Teorie her	42
2. 3. 5. 2	Hra a její možnosti	44
2. 3. 5. 3	Hry pro rozvoj osobnosti.....	46
2. 3. 6	Dramaturgie.....	47
3.	PRAKTICKÁ ČÁST	50
3.1	Téma, zaměření a metody výzkumu.....	50
3.2	Výzkum ohniskových skupin	50
3.2.1	Cíle výzkumu	50
3.2.2	Metodologie ohniskových skupin	50
3.2.3	Přípravná fáze ohniskových skupin	51
3.2.4	Výzkumný design ohniskových skupin	52
3.2.5	Vlastní průběh ohniskové diskuse.....	52
3.2.6	Interpretace výsledků	53
3.2.6.1	Charakteristika výsledků ohniskové skupiny č. 1	56
3.2.6.2	Charakteristika výsledků ohniskové skupiny č. 2	57
3.2.6.3	Charakteristika výsledků ohniskové skupiny č. 3	58
3.2.7	Shrnutí výsledků výzkumu ohniskových skupin	59
3.3	Dotazníkové šetření.....	59
3.3.1	Cíle výzkumu a výzkumné předpoklady.....	59
3.3.2	Metodologie dotazníkového šetření	60
3.3.3	Vlastní průběh dotazníkového šetření.....	61
3.3.4	Výsledky a vyhodnocení výzkumu	62
3.3.4.1	Struktura souboru respondentů	62

3.3.4.2	Oblasti osobnostního rozvoje, které pomáhá výchova zážitkem rozvíjet.....	63
3.3.4.3	Vztah doby, která uplynula od absolvování kurzu a vnímaných přínosů pro osobnostní rozvoj.....	68
DISKUSE		72
ZÁVĚR		74
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		76
SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ		81
SEZNAM PŘÍLOH.....		83
PŘÍLOHY.....		84
ABSTRAKT		94
ABSTRACT		95

ÚVOD

Tato diplomová práce je zaměřena na zážitkovou pedagogiku jako na pedagogickou metodu. Zároveň se v této práci detailněji věnuji oblastem osobnostního rozvoje, kde právě zážitkové vzdělávání dokáže připravit vhodné prostředí pro rozvoj jednotlivých oblastí. Tato práce navazuje na výsledky šetření, které jsem realizovala v rámci mé bakalářské práce s názvem *Role zážitkové pedagogiky ke vzdělávání dospělých*. V této práci jsem dospěla k závěru, že výchova zážitkem hraje pozitivní roli v oblastech osobního i profesního života jednotlivců. Výsledky mého šetření poukázaly na význam zážitkového vzdělávání především v oblasti sociálních kompetencí a osobnostního rozvoje.

V této diplomové práci se soustřeďuji především na význam výchovy zážitkem pro osobnostní rozvoj jednotlivců. V práci rozeberu a popíši zážitkové vzdělávání jako způsob výchovy, která směřuje k rozvoji osobnosti. Vlastním cílem práce je definování oblastí osobnostního rozvoje, pro které může výchova zážitkem připravit vhodné tréninkové prostředí. V diplomové práci rozpracuji, srovnám a zhodnotím konkrétní oblasti osobnostního rozvoje, které účastníci zážitkového vzdělávání identifikovali jako nejvíce přínosné pro jejich další osobnostní růst. Výzkumná část práce pak přinese ucelený přehled nejdůležitějších oblastí osobnostního rozvoje, které si jednotlivci po absolvování zážitkového programu osvojili.

První kapitola práce se zabývá pojmy týkající se osobnosti, vývoje osobnosti a osobnostního rozvoje. V kapitole nazvané oblasti osobnostního rozvoje se podrobněji věnuji těm oblastem osobnostního rozvoje, které účastníci ohniskových skupin definovali jako nejvíce přínosné pro jejich další osobnostní rozvoj. Druhá kapitola se plně věnuje fenoménu zážitkového pedagogického učení. Uvádím zde pojmy zážitek, prožívání, zkušenost, a věnuji se cílům výchovy zážitkem. Kapitola také seznamuje s tématem principů zážitkového vzdělávání. Zde věnuji pozornost především těm principům, které jsou přímo spjaty s rozvojem osobnosti. Uvádím model Kolbova cyklu učení, zabývám se principem komfortní zóny a konceptem optimálního prožitku. Tato kapitola dále detailněji rozpracovává reflexi, dramaturgii, a zde se také věnuji hře, jako možnému nástroji zážitkového vzdělávání.

Třetí kapitola je věnována výzkumu ohniskových skupin. V této části práce se věnuji kvalitativnímu výzkumu, konkrétně ohniskovým diskusím. Popisuji metodologii výzkumu a přípravnou fázi výzkumu. Podávám informace o průběhu výzkumu. Třetí kapitolu ukončuji závěrečnou zprávou o výzkumu. Tato zpráva je podkladem pro stanovení konkrétních oblastí osobnostního rozvoje prostřednictvím zážitkového vzdělávání. Oblasti vzešlé z výzkumu ohniskových skupin využiji jako podklad pro druhou výzkumnou část této práce, která je komplexně pojednaná také v této kapitole. Dále se v této části práce věnuji kvantitativnímu výzkumu. Využívám výsledky šetření ohniskových skupin a zjišťuji, zda oblasti osobnostního rozvoje vzešlé z ohniskových diskusí potvrdí také respondenti dotazníkového šetření. Cílem mého šetření je prozkoumat vztah mezi výchovou zážitkem a osobnostním rozvojem. Základní otázkou, kterou chci ve své výzkumné práci rozpracovat a pomocí empirického výzkumu i zodpovědět je: *Které konkrétní oblasti osobnostního rozvoje pomáhá výchova zážitkem rozvíjet?* Dalším cílem mé práce je prozkoumat vztah doby, která uplynula od absolvování kurzu a vnímaných přínosů pro osobnostní rozvoj. Výzkumná část práce tak přinese přehled nejdůležitějších oblastí osobnostního rozvoje, které si jednotlivci po absolvování zážitkového programu osvojili.

1. Osobnostní rozvoj

Snaha psychologů, pedagogů, sociologů a dalších odborníků zkoumat, charakterizovat, definovat a kultivovat osobnost, je patrná z historie i ze současnosti. Činili tak například Eysenck, Allport, Freud aj. Cattell ve svém bádání rozlišuje celkem tři historické fáze zkoumání osobnosti: literárně filozofickou, klinickou a kvantitativní a experimentální fázi.¹

Na osobnostní rozvoj mají, jak upozorňuje Zelinová, vliv různé faktory, zejména jsou to vnější podmínky. Mezi ně patří rodina, přátelé, kulturní prostředí, společenské klima aj. Tyto podmínky mohou být i negativní a ovlivňují výchovu, ale také cítění a chování lidí.² Můžeme se domnívat, že pokud vnější podmínky zajišťují optimální rozvoj osobnosti a umožňují jedinci rozvíjet se v efektivním a fungujícím prostředí, pak i osobnost jedince nestrádá, kultivovaně se vyvíjí a je schopná existovat ve společnosti jiných lidí. A naopak, pokud nejsou splněny elementární podmínky pro účinný rozvoj osobnosti, může dojít k destruktivnímu rozvoji a neschopnosti jedince vyrovnávat se s životem ve společnosti druhých lidí, jedinec si pak obtížně hledá své společenské místo a postavení. Osobnost člověka se vyvíjí v průběhu času. Faktory, které na rozvoj osobnosti působí, jsou četné. Ať už to jsou vlivy vnější – životní situace, lidé, sociální prostředí apod., anebo vlivy vnitřní – morální hodnoty, charakterové vlastnosti, temperament apod. Kohoutek dále specifikuje vrozené vlastnosti, označované jako primární, a vlastnosti získané, označované jako sekundární.³ Vrozenými vlastnostmi rozumíme např. rysy temperamentu a organické potřeby. Získané vlastnosti chápeme jako závislé na vývoji člověka. Rozvoj osobnosti lze tedy chápat jako nutný proces v životě člověka, bez něhož by se zdravý jedinec nemohl přirozeně vyvíjet a stárnout. Zároveň je rozvoj nutné chápat jako individuální možnost jedince pracovat na sobě samém, podporovat svůj osobnostní růst a vědomě tak kultivovat svou osobnost i svůj vztah k okolí a lidem v něm žijícím. Faktory, které mají přímý vliv na utváření

¹ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 141.

² Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Grada, 2010, s. 135.

³ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Cerm, s.r.o., 2000, s. 59.

osobnosti, jsou podle Smékala následující: dědičnost, prostředí, výchova.⁴ Opět se tedy setkáváme s tvrzením, že osobnostní rozvoj souvisí s několika faktory lidského života, které mohou být zčásti dané, chceme-li vrozené, mohou být ale také naučené, získané. Dědičnost, prostředí i výchova utvářejí z osobnosti jedince samostatný element.

1.1 Osobnost

Definovat a vyjasnit termín osobnosti se za posledních sto let stalo cílem mnoha psychologů v mnoha zemích. Zajímavý je názor Nakonečného, totiž, že pojem osobnosti v určitém smyslu nahradil pojem duše, vycházející z předešlého chápání světa.⁵ Zmiňované definice můžeme rozdělit do dvou skupin, a to na ty, které definují osobnost jako:

- něco, co reálně existuje a má reálné účinky; takto pojali osobnost teoretici;
- naproti tomu behavioristé považují osobnost pouze za odvozeninu z chování, jež je jako jediná přímo pozorovatelná a měřitelná.⁶

Rozvoj osobnosti umožňuje jedinci pracovat na sobě, dokázat čelit stresovým situacím a žít kvalitní, soudržný život. Podle názoru, který odkazuje na učení Sullivana, se vývoj osobnosti děje na základě kombinací vývojových stádií v oblastech sociální, sexuální a kognitivní.⁷ Vlastnosti osobnosti pak lze, podle Kohoutka, rozdělit do pěti základních skupin:

- tělesné a výrazové vlastnosti
- rysy temperamentu
- rysy charakteru
- osobní schopnosti
- strukturální vlastnosti.⁸

⁴ Srov. SMÉKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal, 2012, s. 411.

⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 141.

⁶ Srov. DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2011, s. 14.

⁷ Srov. Tamtéž, s. 57.

⁸ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Cerm, 2000, s. 62.

Vlastnosti osobnosti jsou vysoce individuální specifikací. Navážeme-li na Kohoutka, vlastnosti osobnosti jsou provázané, doplňují se i na sebe navazují. Jeho pět základních skupin tvoří osobnostní celek. Psychologické poznání osobnosti je snaha o porozumění sebe sama, ale i druhých lidí.

Tvořit osobnost znamená zastávat určitý životní a mravní postoj, umět si v pravý okamžik uvědomovat zodpovědnost za tento postoj, potvrzovat ho svými činy v průběhu celého života. V tomto pojetí je člověk tím více osobností, čím více dokáže být autorem svého jednání.⁹

Klasifikace osobnosti je tak různorodá, kolik autorů a odborníků se klasifikací osobnosti zabývalo, zabývá. Např. Kohoutek vychází z členění Kováče, jenž rozlišil celkem tři typy osobnosti v návaznosti na jejich bio-socio-edukativní model žití. Těmito typy osobnosti jsou:

- rudimentární osobnost: toto rozlišení vychází z předpokladů dědičnosti
- adjustovaná osobnost: tuto osobnost utváří zejména vnější prostředí a výchova; vyžaduje velkou míru sebeuvědomění.
- kultivovaná osobnost: osobnost formovaná sebeutvářením a seberealizací.¹⁰

Čáp do své terminologie osobnosti zahrnul i motivy, které jedince provázejí životem a určují jeho podstatu. Jedná se o určení životních cílů, překonávání životních překážek, ujasnění si životního smyslu apod.¹¹ Právě těmito motivy jedinec disponuje, pokud si uvědomuje sebe sama, je si vědom své zodpovědnosti vůči sobě i druhým, je schopný sebereflektovat své potřeby, sny a přání a jejich případné uskutečnění i odvalu k realizaci a naplnění svého života.

Smékal odkazuje na nutnost osobnost zkoumat ve třech rovinách, a to tělesné, psychosociální a duchovní.¹² Z této nutnosti vyplývá, že osobnost jedince je vysoce komplikovaná, diferenciovaná a individuální. Osobnost vytváří v životě jedince prostor

⁹ Srov. HANUŠ, R. CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 53-54.

¹⁰ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Cerm, 2000, s. 61.

¹¹ Srov. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: IV nakladatelství, 1996, s. 111.

¹² Srov. SMÉKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal, 2012, s. 41.

pro nové poznání sebe sama, možnost realizovat změny a rozhodně zahrnout přirozený proces svého rozvoje do každodennosti života.

1.2 Vývoj osobnosti

Vývojem osobnosti se zabývá ontogenetická (vývojová) psychologie. Klasifikace jednotlivých vývojových stádií se různí, neboť vychází z výsledků bádání jednotlivých psychologů a autorů.

Vývoj osobnosti probíhá na základě několika faktorů, či úrovní. Vývoj lze chápat z hlediska psychologického, psychického, fyzického, sociálního či kulturního vývoje jedince. Tato hlediska mají specifické další úrovně, jež člověka provázejí v průběhu celého jeho života a umožňují mu tak formovat svou osobnost. Navazujeme tak na tvrzení Čápa, který změny ve vývoji osobnosti nazývá jako progresivní.¹³ Jedná se o přechod od nejjednodušších ke složitějším formám, od nižších k těm dokonalejším. Smékal vývoj definuje jako proces diferenciacce, integrace a fixace. Diferenciacce ve vývoji osobnosti probíhá právě ve fázích, různí se od jednoduchého ke složitému, od nezačleněného k začleněnému, od volného k pevnému.¹⁴

Vývoj osobnosti je podmíněn fyziologickým i duševním zráním jedince. Toto zrání se uskutečňuje na základě osobních zkušeností, vlivů ve výchově, sociálním prostředí, ale rovněž i na základě jednotlivých vývojových stupňů. Diferenciacce a názvosloví vývojových stupňů jsou specifické pro každého odborníka, který se touto problematikou zabývá. Například Čáp vychází ze stádií vývoje osobnosti podle E. H. Eriksona:

- nemluvně
- batole
- předškolní věk
- školní věk
- puberta a adolescence
- raná dospělost

¹³ Srov. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: IV nakladatelství, 1996, s. 12.

¹⁴ Srov. SMÉKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal, 2012, s. 393.

- dospělost střední a pozdní
- stáří.¹⁵

Vycházíme-li z označení stupňů vývoje osobnosti podle amerického psychologa Harryho Stacka Sullivana, pak ten rozlišuje celkem šest stádií vývoje osobnosti:

- rané dětství: označuje tak věk od narození do vývoje artikulované řeči
- vlastní dětství: do zahájení školní docházky
- juvenilní období: první stupně základní školy
- preadolescence: zhruba období trvající dva roky
- raná adolescence: charakterizuje tak období objevení heterosexuálních zájmů
- pozdní adolescence: tzv. mladá dospělost.¹⁶

Je zřejmé, že každý vývojový stupeň lidské osobnosti vyžaduje individuální přístup, a tím pádem také adekvátní rozvoj i diferenciaci dílčích metod osobnostního rozvoje užitých na základě věkové, emoční, sociální aj. příslušnosti. Znalost jednotlivých vývojových stádií jedince umožňuje odborníkům i jemu samému pochopit klíčové okamžiky života, které jsou provázeny ať už somatickým či duševním vývojem a určitou zralostí osobnosti.

1.3 Oblasti osobnostního rozvoje

Jako vhodný zdroj metod pro osobnostní a sociální výchovu uvádí Valenta mimo jiné také zážitkovou pedagogiku.¹⁷ Aby bylo možné definovat oblasti osobnostního rozvoje, ve kterých nám zážitková pedagogika může být nápomocná, budu nyní pracovat s pojmy vyplývajícími z osobnostního rozvoje, které jsem získala výzkumem ohniskových skupin. Následující obrázek souhrnně zobrazuje nejčastěji zmiňované pojmy, které ve výzkumu ohniskových skupin zaznívaly, a které jsou tedy pro popis oblastí osobnostního rozvoje pro moji práci podstatné:

¹⁵ Srov. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: IV nakladatelství, 1996, s. 71.

¹⁶ Srov. DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2011, s. 60.

¹⁷ Srov. VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. s. 54.



Obr. č. 1: Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin.

V následující části se budu věnovat jednotlivě každé z oblastí tak, abychom získali komplexní popis jednotlivých oblastí osobnostního rozvoje.

1.3.1 Základní osobní hodnoty

Jedinci je vlastní vytvářet si ve svém osobnostním vývoji tzv. žebříček hodnot. Hodnoty lze považovat za regulátory vztahu jednatelce vůči objektům vlastního prožívání. Hodnoty bývají nejčastěji reprezentovány konkrétními postoji jedince.¹⁸ Tak, jak probíhá osobnostní vývoj každého jednatelce, podléhají i osobní hodnoty každého určitému vývoji, transformaci, aktualizaci. Faktorů, na jejichž základě se jedinec rozhodne o tom, co pro něj bude hodnotou, je mnoho. Výchova a vzdělání patří

¹⁸ Srov. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, s. 323.

k základním zdrojům tvorby hodnot. Výsledkem vzdělávání není pouze získání faktických vědomostí a návyků. Při výchově by nám mělo záležet také na rozvoji hodnotového vědomí. Vzdělávání by mělo připravovat člověka k tomu, aby dokázal rozpoznat hodnoty, přijal vlastní hodnotová kritéria a dokázal si vytvořit vlastní hierarchii hodnot.¹⁹

Wildingová ve své práci uvádí termín *klíčové osobní hodnoty*. Mezi tyto hodnoty patří zásadovost, odpovědnost, otevřenost, vděčnost, pokora, statečnost a motivace.²⁰ Zmiňované hodnoty je nutné rozvíjet, podílet se na jejich utváření a upevňování, pracovat s ostatními i sám se sebou tak, aby tyto osobní hodnoty měly trvalou, přínosnou a efektivní kvalitu pro jedince i pro jeho okolí. Jako první jmenovaná je u Wildingové hodnota zásadovosti, která je popisovaná jako jednání, jež je založené na pevné struktuře principů.²¹ Zásadovost vychází z osobního přesvědčení jedince. Další z uvedených osobních hodnot je motivace. Motivace, jako jev každodennosti, se stala tématem prací mnoha odborníků v daných oborech. Pomineme-li její členění (např. vnitřní a vnější), vychází motivace z tzv. hierarchie potřeb, jak ji definoval Maslow. Podle této hierarchie je člověk schopen v této hierarchii postoupit o stupeň výš za předpokladu, že byly uspokojeny jeho nižší potřeby.²² Tento postup je provázen právě motivací. Drapela uvádí Maslowovu hierarchii potřeb jako uspokojení: 1. fyziologických potřeb, 2. potřeby bezpečí, 3. potřeby náležitosti a lásky, 4. potřeby úcty, 5. potřeby sebeaktualizace.²³ Pro kladnou motivaci je důležité osobní odhodlání zadaný úkol (v práci, v rodině, sami sobě) skutečně splnit. Pokud se úkol přesouvá, vymýšlejí se důvody pro odsunutí úkolu na pozdější dobu, je zřejmé, že chybí správná motivace. Pletzer akcentuje nezbytnost stanovit si konkrétní cíle a seznámit s nimi své okolí, jedno zda se cíle týkají zaměstnání, či rodinného prostředí.²⁴

19 Srov. NYTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 22.

20 Srov. WILDING, CH. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2010, s. 95.

21 Srov. Tamtéž, s. 96.

22 Srov. HORTOVÁ, I. *Role zážitkové pedagogiky ke vzdělávání dospělých*. České Budějovice, 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce M. Procházka.

23 Srov. DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2011, s. 139-140.

24 Srov. PLETZER, M. A. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2009, s. 80.

Mezi obtížně měřitelné a definovatelné osobní hodnoty, kterými jedinec disponuje, patří rovněž tolerance, odvaha i nalézání životního smyslu. Tyto hodnoty jsou silně subjektivní, vyplývající ze životních zkušeností, osobních postojů a morálních hodnot jedince. Obecně můžeme říct, že toleranci i odvaze se člověk, za optimálních podmínek, může naučit, či může být k těmto vlastnostem vychováván. Životní smysl jedince, životní směr, životní náplň – to jsou pojmenování vycházející ze životních okamžiků, které mohou posunout jedince dál, rozhodně jsou silně ovlivnitelné momentální situací, hodnotovým žebříčkem, určitou introspekci ve svém nitru.

Tolerance ke druhým lidem rozhodně patří mezi nutné aspekty osobního rozvoje jedince. Tolerantním se člověk nerodí, ale tolerantním se stává. Autorka Sara Bullardová v knize *Cesta k toleranci* označuje toleranci takto: „V zdravých rodinách nie je tolerancia abstraktný morálny pojem, ale spôsob, jako sa naučiť žiť s našimi odlišnosťami.“²⁵ Vzhledem k této definici tolerance usuzujeme, že se jedná o jev naučitelný, obzvláště vycházející z rodinného prostředí. Toleranci můžeme chápat v mnoha rovinách – tolerance k rase, národnosti, kultuře, osobnímu názoru, stylu života apod. Záleží na jedinci samém, jak toleranci chápe a umí prokázat vůči druhým.

Další důležitou životní hodnotou, kterou lze rozvíjet, je odvaha. V knize autora Osha se dočítáme, že „Zbabělec poslouchá svůj strach a řídí se podle něj, zatímco odvážný člověk odsune strach stranou a kráčí vpřed.“²⁶ Odvážný člověk, ten, který si je vědomý své odvahy, morální jistoty, se na základě životních zkušeností a životních překážek učí svému strachu čelit, i přesto, že se cítí ohrožený, má osobní přesvědčení a odůvodnění jak a proč se díky své odvaze odhodlat nalézt vhodné řešení krizové situace. Odvaha vychází z osobního přesvědčení, že jedinec má vnitřní sílu k vyřešení důležitého životního momentu, jedno jakého charakteru. Jak jsme již zmiňovali dříve, životní smysl (stejně jako např. tolerance či odvaha) patří mezi subjektivní pocitové hodnoty jedince. Můžeme říci, že smysl života patří k neoddělitelné součásti lidského bytí, života. Nalézt životní smysl je ve své podstatě celoživotní náplní, jíž by, v ideálním stavu, mělo být dosaženo. Stanovení smyslu života, cesty k němu, i pocit

²⁵ BULLARDOVÁ, S. *Cesta k toleranci*. Bratislava: Kaligram, 2007, s. 29.

²⁶ OSHO. *Odvaha*. Bratislava: Eugenika, 2004, s. 11.

z nabytí smyslu života jsou doménou nejen psychologů a filozofů, ale také duchovních, kněží. Americký autor Dan Millman ve své knize *Čtyři pilíře smyslu života* považuje smysl života, životní cestu jako tzv. třetí pilíř, kdy nalezení smyslu života připodobňuje k cestě na horský vrchol, na který se lidé snaží vyjít, ale každý si zvolí jinou stezku, kterou k onomu pomyslnému vrcholu dojde. Při hledání smyslu života odkazuje na hodnoty zmíněné v této kapitole. Jsou jimi např. tvořivost, spolupráce (v přeneseném slova smyslu týmová práce), důvěra (v sebe sama i ve druhé lidi).²⁷

1.3.2 Sebepoznání

Je důležité zmínit, že touha po seberealizaci člověka provází od nejtělejšího dětství, až do dospělosti. V každém věku může touha po seberealizaci znamenat cíl i prostředek k dosažení životního úspěchu. Za předpokladu, že se člověk dostatečně a uspokojivě realizuje, může být ve svém životě spokojený, motivovaný a odhodlaný překonávat případné životní překážky. Seberealizaci každého člověka ovšem předchází sebepoznání. Pouze tehdy, pokud člověk rozumí sám sobě, svým životním postojům, zná sám sebe, teprve pak může pracovat na své seberealizaci. Vycházíme-li z určitého vývojového mechanismu, jedinec by měl sám sebe nejprve dobře poznat, poté k sobě samému najít důvěru, a nakonec by měl umět sám sebe hodnotit. Takový proces vyžaduje ale pevné odhodlání se mu naučit, vyžaduje velkou míru trpělivosti, zkušeností a otevřených postojů. Umí-li jedinec reálně hodnotit sám sebe, neměl by mít problém adekvátně hodnotit i druhé, objektivně, skutečně a na základě reálných podkladů.²⁸

Königová se domnívá, že „Člověk, který je schopen sebepoznání a samostatného tvůrčího jednání, se stal hrdinou v mnoha současných kulturách jako např. představitel nezávislého myšlení, jako morální osobnost, badatel v aktuálních otázkách, člověk schopný vnitřního náhledu.“²⁹ Znamená to, že je-li člověk přesvědčený o svém úsudku jednání, o svých morálních postojích, vzorcích chování, a má-li dovednost interpretovat je sobě samému i ostatním s přesvědčivostí, zaujetím, odhodláním, srozumitelností

²⁷ Srov. MILLMAN, D. *Čtyři pilíře smyslu života*. Praha: Pragma, 2011, s. 103-132.

²⁸ Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost*. Praha: Grada, 2007, s. 125-126.

²⁹ KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost*. Praha: Grada, 2007, s. 137.

a argumenty; pak má možnost dosáhnout ve svém životě vysokého stupně společenské angažovanosti a rovnoprávnosti.

Hodnotový žebříček každého jedince se různí, mění a obměňuje. Člověk, který si dokáže vážit sám sebe, umí ohodnotit své vlastnosti, uvědomit si hodnotu svého já, je považovaný za člověka se sebeúctou. Sebeúcta je velmi úzce spjatá s úctou ke druhým lidem. Patří, v podstatě, mezi jednu z nejdůležitějších osobních hodnot člověka.

1.3.3 Sebereflexe

Vlastní sebereflexi předchází u jedince uvědomění si sama sebe. Goleman sebeuvědomění definuje jako schopnost jedince uvědomit si svou náladu, i myšlenky, které se k dané náladě pojí.³⁰ Uvědomit si své pocity, nálady, postoje, city znamená i dovednost moci je hodnotit, měnit, napravit, transformovat. Goleman ve své zajímavé práci navazuje na učení Meyera, který vyzoroval, že lidé své city rozpoznávají a vnímají různými způsoby:

- Uvědomělí jedinci: Jsou to lidé vnímaví a uvědomělí. Své emoce umějí rozpoznat, životní situace vnímají spíše pozitivně.
- Sebeohlacení jedinci: Jedná se o lidi, kteří mají problém si své pocity uvědomit; neumějí je rozpoznat, z toho důvodu bývají svými emocemi pohlaceni.
- Akceptující jedinci: Lidé, kteří si své city a emoce velmi dobře uvědomují, ale nemění je.³¹

Z hlediska psychologického nazírání na sebereflexi, je nutné zaměřit se zejména na vnitřní psychické procesy, nálady, stavy. Tyto jevy lze vyzorovat i na základě chování pozorovaného jedince.

Paulík sebereflexi definuje jako: „programově koncentrované a důkladné sledování a analýzu vlastního nitra i vnějších projevů.“³² Z této teze vyplývá, že jedinec, pokud se

³⁰ Srov. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997, s. 55.

³¹ Srov. Tamtéž s. 56.

³² PAULÍK, K. *Jak zlepšit poznávání sebe sama*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, s. 7.

snaží o sebereflexi, musí si proces sebereflexe uvědomit, pokusit se o analýzu svých momentálních pocitů, vjemů, stavů, pohnutek a následně vyhodnotit způsob, jakým se tyto psychické procesy projevují navenek.

1.3.4 Sebehodnocení a sebedůvěra

Sebehodnocení rozlišujeme jako vysoké či nízké. Smékal se domnívá, že i další osobní hodnoty se objevují ve struktuře sebehodnocení. Takovými vlastnostmi může být např. ješitnost, arogance, pýcha, anebo opačné vlastnosti pokora, skromnost, tolerance aj.³³ Sebehodnocení bývá velmi často příliš kritické, neboť při hodnocení sebe sama nemá jedinec možnost nekritického pohledu na sebe sama, své chování, důvody pro určitá rozhodnutí apod.

Sebedůvěra je individuální hodnocení vlastního já. Každý člověk má své hodnoty, ve kterých nalézá zdroj sebedůvěry. Může se týkat hodnocení svého vzhledu, svých pracovních či lidských schopností, talentu apod. Sebedůvěra patří mezi charakterové rysy člověka. Sebedůvěra může oscilovat od velmi nízké až po vysokou úroveň.

Kohoutek stanovil celkem čtyři stádia vývoje osobnosti na základě prožívání vlastní hodnoty:

- první stádium: nejjednodušší; touha člověka po obdivu či vlastní odlišnosti
- druhé stádium: člověk se zabývá tím, co si o něm myslí ostatní; pro člověka je důležité, aby převažovalo dobré mínění na osobu
- třetí stádium: je specifické tím, že v tomto stádiu převažuje čest nad vším ostatním; není důležité, zda se jedná o vlastní čest, či čest určitého společenství (etnická příslušnost apod.).
- čtvrté stádium: jedinec je maximálně přesvědčený o své vlastní hodnotě, která je pro něj nejdůležitější; upevňuje v člověku přesvědčení o své vlastní hodnotě.³⁴

³³ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Cerm, s.r.o., 2000, s. 98 – 99.

³⁴ Srov. Tamtéž s. 97.

Jedinec, který žije v běžném prostředí, ve standardních podmínkách, je velmi často konfrontován se situacemi, kdy je nutné, z různých důvodů a potřeb, hodnotit. V případě hodnocení druhých je situace ztížena mírou objektivity. Člověk jedná pudově a citově, ne vždy zaznamená situaci reálně a věcně. Kohoutek rozlišuje několik typů sebehodnocení. Jedinci se sníženým sebehodnocením trpívají tzv. komplexem méněcennosti, který vychází nejen ze vzhledových nedostatků, ale i pocitů neúspěchu v pracovním či osobním životě. Člověk s normálním sebehodnocením má vyváženou schopnost empatie a míra objektivity v hodnocení sebe sama se kryje s hodnocením druhých. Zvýšené sebehodnocení, jehož podtypem je tzv. narcistické sebehodnocení, je stav, kdy je člověk uchvácený sebou samým. Životní prioritou je pro ně vlastní vzhled a styl. Jedinci s tímto typem sebehodnocení bývají pokrytečtí, sobečtí, názory druhých je v podstatě nezajímají.³⁵

Hodnotit sebe sama vyžaduje určitý stupeň znalosti, psychické stability a schopnost nadhledu.

1.3.5 Komunikace

V souvislosti s osobnostním rozvojem je vhodné do výčtu jednotlivých oblastí zahrnout termín komunikace. Mezilidské vztahy se utvářejí velmi výrazně právě reciproční komunikací jednotlivců. Komunikace často způsobuje, že vztah mezi jedinci nastane nebo nenastane. Jedinec komunikací zveřejňuje své postoje v sociálních vztazích, a komunikace také odkrývá emoční rovinu těchto vztahů. Zvládnutím a rozvíjením pozitivně a sociálně orientované komunikace, dokáže jedinec pracovat na kvalitě vztahů.³⁶

Komunikace se dá členit do několika typů, jakými jsou např. komunikace verbální a neverbální, efektivní a neefektivní; komunikace mění se s jednotlivými vývojovými obdobími dítěte, komunikace v náročných životních situacích apod.

³⁵ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Cerm, s.r.o., 2000, s. 101 –105.

³⁶ Srov. VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: Aisis, 2005, s. 35.

Mezilidské vztahy by bez komunikace nemohly existovat a účinně fungovat. Komunikace, jako dorozumivací prostředek, by měla mít svá pravidla, pokud chceme na komunikačního partnera (partnery) působit. Zelinová uvádí například dobré naslouchání a soustředění se na partnera v komunikaci. Varuje před manipulací a přílišným ostychem, který brání vyjádřit své pocity.³⁷

Efektivní komunikace je závislá na mnoha faktorech: smysluplný jazykový projev, srozumitelnost daného projevu, postoj, pozitivní komunikační prostředí, společný komunikační kód atd. Marc A. Pletzer se domnívá, že nejvyšší komunikační kompetence se dosáhne v ten okamžik, kdy zpětná vazba lidí bude adekvátní tomu, čemu jsme chtěli v komunikaci dosáhnout.³⁸ Vycházíme-li z osobnostního rozvoje jedince, musíme se zaměřit na ty druhy komunikace, které jsou nezbytné pro účinnou a vstřícnou komunikaci mezi lidmi. Komunikační dovednosti lze zlepšovat nejen metodikou verbálního projevu, ale je možné tyto dovednosti trénovat i pomocí her rozvíjejících komunikaci. Tyto hry můžeme využívat nejen v domácím prostředí, ale i ve vzdělávacích střediscích (školy, tábory, vzdělávací kurzy). Rozvoj komunikačních dovedností je jednou z klíčových oblastí, na kterou se zaměřuje právě zážitkové vzdělávání.

1.3.6 Psychická odolnost

Psychickou odolnost chápeme jako vlastnost, která nám umožňuje čelit životním situacím, vyrovnávat se s problémy každodenního života či zvládat emočně vypjaté situace. Psychická odolnost má dvojí charakter: vysoká psychická odolnost, která se vyznačuje schopností využít svou vnitřní sílu v problémových situacích (ztráta zaměstnání, smrt blízkého člověka) a s danou situací se vyrovnat.; nižší psychická odolnost, je specifická pro osoby se sklonem utápět se v problémech, stavět se do pozice oběti problémové situace.³⁹

³⁷ Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Grada, 2010, s. 70.

³⁸ Srov. PLETZER, M. A. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2009, s. 155.

³⁹ Srov. WILDING, CH. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2010, s. 114-115.

Tyto oblasti psychické odolnosti provázejí jedince celým životem, mohou být proměnlivé a závislé na dalších faktorech, ale nejčastěji jsme tak psychicky odolní, jak jsme zvyklí se v problémových, náročných životních situacích chovat. Dokládá to i Čáp, který říká, že zažitě způsoby, jak se vyrovnat s náročnými životními situacemi se mohou stát návykem.⁴⁰ To ale neznamená, že navyklé vzorce chování nemůžeme změnit a přizpůsobit je momentální situaci. V současné době jsou lidé vystavováni nejrůznějším vlivům a faktorům, které působí, velmi často negativně, na jejich psychiku. Nejčastějším činitelem náročných životních situací je stres. Nakonečný pojem stres (z angl. slova stress) dává do přímé souvislosti s frustrací a popisuje ho jako extrémně silný podnět, který na člověka působí delší dobu; anebo pokud v životě člověka nastane nenadálá nesnesitelná životní situace, ve které musí po nějakou dobu žít.⁴¹ Záleží potom na každém jedinci, jak se s takovou situací vypořádá, a zda je vůči ní dostatečně psychicky odolný. V psychologii se objevuje termín *tuhost osobnosti*, což je označení pro dominantní konfiguraci tří osobnostních rysů. „Těmito rysy jsou:

- **Kontrola:** schopnost uvědomit si stav věcí a určovat jejich posun.
- **Závazek:** jedinci s pochopením pro vykonávání své činnosti.
- **Výzva:** snaha pozitivně nahlížet na životní procesy a brát je jako přínosný chod života.⁴²

Kontrola, závazek i výzva jsou rysy typické pro psychickou odolnost jedince. Za předpokladu, že je jedinec vystaven nepřiměřenému psychickému tlaku, je pro něj životně důležité umět si problém uvědomit, pochopit ho a posléze pozitivně zhodnotit.

1.3.7 Vědomí zodpovědnosti

Náročnost každodenních situací nás vystavuje mnoha psychicky vypjatým momentům. Problémy v zaměstnání, rodině, při řešení dopravní situace nás nutí zaujmout k těmto situacím určitý postoj. Tento postoj by měl být společensky přijatelný.

40 Srov. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: IV nakladatelství, 1996, s. 108.

41 Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 40.

42 HOŠEK, V. *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum, 1999, s. 59.

Každý člověk by měl umět přijmout zodpovědnost za své jednání. Vědomí zodpovědnosti by měl každý člověk nést sám za sebe. Individuální zodpovědnost je nepřenosná, je to postoj a měla by být očekávána a vyžadována od každého jedince. Princip zodpovědnosti musí jedinec zvnitřňovat a přijímat jako samozřejmý nárok na sebe především proto, aby se na něj druzí mohli spoléhat.⁴³ Palouš popisuje, že odpovědnost nelze redukovat pouze na morálku jednotlivce. Odpovědnost je možná pouze v komunikaci s ostatními, sdílením. Odpovědnost se již nevztahuje jen na současnost, ale je rozšířena na budoucnost. Člověk je nejen odpovědný vůči těm, kteří tu jsou, ale je odpovědný také vůči těm, kteří se teprve zrodí. Žít lidsky odpovědný život znamená podle Palouše konat skutky obdařené smyslem.⁴⁴

1.3.8 Tvořivost

Tvořivost je psychická činnost, v níž nalzáme neobvyklý přístup k předmětu, originální pojetí, vynalézavost, vlastní iniciativu.⁴⁵ Tvořivost začleňujeme do struktury tvůrčí činnosti. Tvořivost je snaha člověka vytvářet něco nového, neobvyklého a jedinečného. Zelinová definuje čtyři stupně tvořivosti, které mají za cíl rozvíjet tvořivé myšlení. Těmito stupni jsou:

- Tvořivost I. stupně: nejprve definujeme problém, předvedeme způsob, jak daný problém vyřešit a zajistíme, aby měl problém pouze jediné správné řešení.
- Tvořivost II. stupně: opět nastíníme problém, necháme prostor k nalezení různých způsobů řešení problému a opět zajistíme jediné správné řešení.
- Tvořivost III. stupně: určíme problém, způsoby řešení necháme volné, stejně tak i správné řešení.
- Tvořivost IV. stupně: volné jsou všechny složky problému; tedy problém samotný, řešení problému i jeho výsledek.⁴⁶

43 Srov. SPRENGER, R., K., *Princip zodpovědnosti*. Praha: Pragma, 1995, s. 139.

44 Srov. PALOUŠ, R., PRÁZNÝ, A., *Odpovědnost*. Praha: Karolinum 2012, s. 80-81.

45 Srov. SMÉKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal, 2012, s. 323.

46 Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Grada, 2010, s. 122-123.

Smékal člení tvůrčí činnost do několika fází: do přípravné, inkubační, iluminační a verifikační. V přípravné fázi nastolíme problém, popíšeme ho a snažíme se navrhnout různé možnosti a cesty, které by mohly následně vést k vyřešení problému, či problémové situace. Inkubační fáze je určitá forma nevědomého řešení problému, kdy se jím konkrétně nezabýváme, ale naše podvědomí ho zpracovává. V iluminační fázi nacházíme řešení pro vyřešení problému, dostáváme nápady, jak problém eliminovat či odstranit. V poslední fázi zjišťujeme v praxi, zda řešení problému bylo dostatečně efektivní a správné.⁴⁷

Tvořivé myšlení umožňuje jedinci nový pohled na své okolí, sebe sama, či na problémové situace, kterými on či někdo jiný prochází. Při tvořivém myšlení umožňujeme jedinci pracovat novým a neotřelým způsobem, který může mít za výsledek nevědní řešení a radost z právě objevené skutečnosti.

Königová ve své práci uvádí nové přístupy, jak vykládat kreativitu. Odkazuje na práci Margaret Bodenové. Ta určila psychologický a historický přístup k výkladu kreativity. Psychologický přístup se týká estetických věd i všedního života; jedinec má radost z objevu něčeho nového, neobvyklého i přesto, že se jedná o věci již dávno objevené. Pokud se jedná o objev unikátní, vztahuje se k historické kreativě.⁴⁸

1.3.9 Emoční inteligence

Jedinci označovaní jako emočně inteligentní jsou schopni na základě znalostí o reakci na určité situace způsobené svým jednáním či chováním zvolit takové metody, aby si, zejména v psychicky vyhrocených situacích, dokázali nad svými emocemi udržet nadhled a reálný základ. Naproti tomu emočně méně inteligentní jedinci se nechávají svými emocemi „strhnout“ (nedokážou ovládat například svůj vztek, nervozitu, euforii) a nemají nad sebou samými kontrolu.

Dr. Döring-Seipelová definuje emočně inteligentní jedince takto: „Dokážou sladit pocity a myšlení. To znamená, že v jednotlivých situacích vnímají a vyjadřují vlastní

⁴⁷ Srov. SMÉKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal, 2012, s. 324.

⁴⁸ Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost*. Praha: Grada, 2007, s. 137.

pocity různě a na základě toho přizpůsobují své myšlení a rozhodování. O emocionálních situacích a pochodech toho obecně hodně vědí, a umějí proto své emoce usměrňovat.⁴⁹

Pojetím termínu emoční inteligence se psychologie začala zabývat v devadesátých letech 20. století. Mezi průkopníky emoční inteligence se řadí Thorndike, Rogers, Payne a v poslední době Goleman. Mezi vlastnosti, které jsou považovány, podle Golemana, za součást emoční inteligence patří:

- sebeuvědomění
- samoregulace
- motivace
- empatie
- sociální dovednosti.⁵⁰

Sebeuvědoměním se rozumí pochopení sebe sama, svých pocitů, reakcí, vzorců chování, odůvodnění pro zmíněné aspekty psychického a sociálního života jedince. Samoregulace je schopnost udržet si nad svými emocemi nadhled a ovládat je v příznivých i nepříznivých situacích. Motivace je klíčovým činitelem pro vytrvalost. Empatie je schopnost vcítit se do druhého a pochopit důvody pro určitá chování, umět ho rozeznat. Podle Wildingové je pro emoční inteligenci klíčovou dovedností schopnost komunikovat a naslouchat. To znamená, že člověk, který umí efektivně komunikovat (nemusí se jednat pouze o verbální komunikaci) a je si vědomý své dovednosti naslouchat (pozitivním i negativním projevům), se stává emočně inteligentním a společensky vzdělaným.⁵¹

Emoční inteligenci je možné trénovat, vylepšovat, pracovat na jejím využití v praxi. Způsob pro takový rozvoj spočívá například v sebehodnocení. Vyžaduje ovšem důkladnou znalost emočních projevů jedince, uvědomění si sebe sama, ve schopnosti odhadnout své reakce a odůvodnit je. Jedná se o složitý proces, na jehož počátku

⁴⁹ KANITZ, A. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada, 2008, s. 30.

⁵⁰ Srov. WILDING, CH. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2010, s. 15.

⁵¹ Srov. Tamtéž, s. 171.

by měla stát snaha o vylepšení své emoční inteligence a ochota „nahlédnout“ do svého nitra. Vnímavost vůči emocím druhých lidí patří mezi elementární lidské vlastnosti a nutnosti. Fungující mezilidské vztahy jsou založené na správném pochopení emocí životních partnerů i dalších lidí. Emoce lze vyjádřit verbálně i neverbálně. Mezi neverbální způsoby vyjádření emocí patří například mimika, gesta apod.

Jedním z cílů vzdělávacích kurzů zaměřených na osobnostní rozvoj jedince by měla být snaha o využití metod umožňujících účastníkovi kurzu uvědomit si své emoce, umět s nimi pracovat, učit se vnímat lidi ve svém okolí, reagovat na jejich potřeby, vnímat své i jejich verbální i neverbální prožívání, a zvyšovat tak svoji osobní sociální vnímavost.

1.4 Metody, které rozvíjejí osobnost

V dnešní době je aktuální pořádání kurzů, seminářů a workshopů zaměřených na rozvoj osobnosti a s tím souvisejícími možnostmi nápravy problémů v osobních hodnotách, komunikaci, psychické odolnosti, emoční inteligenci apod. Náplň kurzů je různorodá stejně jako témata, kterými se zabývá. Vedoucí těchto kurzů musí mít dopředu pečlivě promyšlenou strukturu celého průběhu kurzu tak, aby kurzy byly smysluplné a efektivní. Odborníci, kteří vytvářejí náplň kurzů, odborných seminářů a workshopů zaměřených na rozvoj osobnosti jedince využívají ke své práci různých metod pedagogicky vycházejících ze zkušeností, znalostí ověřených v praxi a intuitivně zvolených postupů. Účastníci vzdělávacích kurzů zaměřených na rozvoj osobnosti nejčastěji pracují, tvoří, komunikují, naslouchají si a prožívají aktuální pocity v týmu. Týmová spolupráce umožňuje jedinci lépe se realizovat, rozhodnout, nahlížet na nabízené úkoly a zadání objektivně. Týmy vytvořené vedoucími pracovníky jsou vedeny ke kolektivní práci, tvůrčímu myšlení a tvořivému přístupu při řešení zadaných úkolů.

Jednou z metod z oblasti podpory osobnostního rozvoje je využití dramatické výchovy. Dramatizace bývá oblíbeným zdrojem pro svou nadosobní rovinu, kde jedinec vytváří postavu někoho jiného, má tedy pocit odklonu od své vlastní podstaty. Právě

odosobnění bývá účinným aspektem v rovině nalézání sebe sama. V publikaci *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*⁵² autor vyjádřil opodstatnění pro využití dramatické hry. Je jí možnost zůstat v konečné fázi tzv. bez masek a být sám sebou. Dramatické hry využívají hereckého potenciálu každého člověka. Nejde totiž o herecké výkony, ale o potřebu explicitně vyjavit své vnitřní emoce.⁵³

Další z metod rozvoje osobnosti je například osobnostní a sociální výchova uskutečňovaná přímo v rámci školního vzdělávání, školní výchovy či rozvojových kurzů. Tato výchova by měla být praktická, propojená se životem žáků, případně účastníků kurzu. Osobnostní a sociální výchova má být zaměřena na nejširší oblasti lidských dovedností a směřovat ke splnění zadaného cíle.⁵⁴ Valenta ve své knize *Osobnostní a sociální výchova* zmiňuje následující systémy, jako vhodné zdroje metod pro osobnostní a sociální výchovu:

- Sociální výcvik: např. navození situace, která oživí dynamiku skupiny.
- Globální výchova: např. simulační hry, modelové situace.
- Dramatická výchova: např. hra rolí, pantomima, živé obrazy.
- Zážitková pedagogika: např. aktivity v přírodě zaměřené na skupinové řešení navozené situace.⁵⁵

2. Výchova zážitkem

2.1 Prožitek, zážitek, zkušenost

Jak už bylo v úvodu této práce řečeno, výchova zážitkem záměrně aplikuje zážitek a dobrodružství do života člověka, aby došlo k pozitivním změnám v jeho osobnosti. Jedním z cílů zážitkové pedagogiky je tedy ovlivnění chování a jednání jednotlivce. V této souvislosti je důležité si uvědomit, že v zážitkové pedagogice nám jde především

52 Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2010, s. 39.

53 Srov. Tamtéž, s. 40.

54 Srov. SRB V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu*. Praha: Projekt Odyssea, 2007, s. 9.

55 Srov. VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. s. 54.

o zkušenost. Nabývat zkušenosti, to znamená především prožívat konkrétní události, na jejichž úplném začátku je prožitek.

Pro definici pojmu zážitek jsem zvolila k porovnání dva autory. První definice je Jiráskova, který zážitek definuje takto: „Zážitek můžeme nazvat takovou událost, která čerpá z prožitků. V chápání pojmů prožitek a zážitek považujeme prožitek za součást zážitku. Prožitek je konkrétnější svým obsahem, je jasněji ohraničený. Můžeme tedy říci, že jeden zážitek se skládá z několika prožitků.“⁵⁶

Druhou definici, nebo spíše pojetí slova zážitek, uvádí Grimmich: „Zážitek je událost, na které jsem cele účasten, hlavou, tělem, emocemi, vším. Zážitek je něco nového, nečekaného, vytrhává mě ze známého a já se mu cele dávám. Událost zážitku mě proměňuje. Něco se stalo, něco uvnitř se přeskládalo jinak. Nikdo neví jak, a tak je tu místo pro reflexi.“⁵⁷

Zážitky nám pomáhají růst. To, co člověk zažije, to ho sune dopředu. Pokud jedinec zažije opravdu něco silného, něco, co ho stojí hodně sil, posouvá ho tato zkušenost vpřed. Člověk se stává odolnějším, silnějším a v budoucnu se pak dokáže lépe vypořádat s obdobnými situacemi. S každým dalším zážitkem se dotváří pohled člověka na kvalitu jeho života, na jeho životní hodnoty. Zážitek u nás způsobí změnu také v psychické oblasti a v sociálním chování. Všechny tyto změny nám pomáhají dotvořit naši vlastní identitu.⁵⁸

Přímým prožíváním zážitků tak získáváme vlastní osobní zkušenost, která je klíčová pro náš celistvý rozvoj. Každé prožívání je jedinečné a nenahraditelné, stejně tak je každý jednotlivý zážitek nepřenositelný a ryze individuální. Skutečný zážitek tedy nelze předat osobě, která danou situaci neprožila. Zážitek nejsou každodenní a všední situace, zážitkem je okamžik v životě jednotlivce, který si i s odstupem času dokážeme podrobně vybavit. A v neposlední řadě každý zážitek má schopnost vývoje, to znamená,

56 JIRÁSEK, I. *Významová definice prožitek-zážitek v českém jazyce*. In Sborník příspěvků konference konané dne 24. 4. 2002 na UK FTVS. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2005, s. 12.

57 GRIMMICH, Š. *Vnitřní život: o podstatě kurzu*. *Gymnasion*, 2013, č. 12, s. 11.

58 Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, Brno: Computer-Press, 2009 s. 4-5.

že každý další zážitek se připojuje k již vzniklým, a původní zážitek tím zesiluje. A také zážitky se dokáží s odstupem času zjednodušovat, překrývají se s novějšími a rovněž se zapomínají. Prožívání samotné je vlastně druh psychického procesu, který probíhá automaticky a zachycují se v něm osobní životní stavy a pocity. Prožívání směřuje k smysluplnosti života, k seberealizaci, k sebepoznání, prožívání zkrátka obohacuje život člověka a odráží také kvalitu vztahů jedince. Zkušenosti však nenabýváme pouze konkrétním prožíváním, větší část zkušeností a poznatků jednotlivce má svůj původ v sociálním sdílení, v komunikaci a v přejímání zkušeností od ostatních. Zážitková pedagogika hraje svoji důležitou roli také ve vytváření vhodného prostoru pro tato sociální sdílení.⁵⁹

Kirchner ve své publikaci uvádí následující definici pro prožívání: „prožívání je průnik jedince a světa, prožívání člověka je důležitým nástrojem k uchopení jeho duševní činnosti a kvalita prožívání je podmíněna emočním rozpoložením jedince“.⁶⁰

2.2 Cíle výchovy zážitkem

Pro vymezení základních cílů zážitkové pedagogiky je nutné vnímat, že každá zážitková aktivita pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování jedince, případně skupiny. Směr, intenzita a hloubka tohoto ovlivňování je směřována k dosažení cílů. Dle Kurta Hahna jsou cíle v zážitkové pedagogice orientovány především na oblasti osobnostního rozvoje a na rozvoj sociálních kompetencí.⁶¹

Připomeňme si na tomto místě ještě výrok Jirásky, který o cílech zážitkového vzdělávání říká: „Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných životních situacích.“⁶² Uchování prožité události a následné použití nově nabyté dovednosti či znalosti je pro rozvoj osobnosti tedy klíčové. Pokud chceme hovořit o cílech zážitkového vzdělávání, použijí

59 Srov. NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002, s. 38.

60 KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, Brno: Computer-Press, 2009 s. 4-5.

61 Srov. Kurt Hahn profile [online]. Essen: Kurt Hahn Stiftung [cit. 13. října 2013]. Dostupné na www.: < http://www.kurt-hahn-stiftung.de/php/kurt_hahn/profile.php>.

62 JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 14.

na tomto místě rozdělení Sýkory, který ve své práci vymezil tři základní oblasti, jako cíle zážitkového vzdělávání:

- osobnostní rozvoj
- sociální dynamika kolektivu
- cílené odborné vzdělávání.⁶³

2. 2. 1 Rozvoj osobnosti

„Tímto pojetím je česká zážitková pedagogika jedinečná a originální. Cílem českého přístupu byl vždy rozvoj jedince, rozvoj osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech.“⁶⁴

V oblasti osobnostního rozvoje, kterému se převážně věnuje tato práce, se jedná především o cíle zážitkového působení na dílčí složky osobnosti jakými jsou sebepoznání, sebedůvěra, kreativita, hlubší porozumění svým životním postojům, nalezení vlastního životního zaměření. Pokud se zajímáme o nejčastěji zmiňované oblasti osobnostního rozvoje tak, jak je nabízejí organizace poskytující zážitkové vzdělávací programy, pak zde nalezneme například následující kompetence, které lze prostřednictvím zážitkových aktivit rozvíjet: zvládnání stresových situací, rozvoj abstraktního myšlení, schopnost soustředění, zlepšení komunikačních dovedností, rozvoj vůdčích schopností, zvyšování odolnosti a nadhledu, posílení sebedůvěry, prozkoumání vlastních osobních hranic, rozvoj sociálních kompetencí.⁶⁵

2. 2. 2 Rozvoj sociálních dovedností

Rozvoj sociálních kompetencí ovlivňuje týmovou spolupráci, schopnost komunikace, participaci, skupinovou dynamiku. Nelze tedy tvrdit, že zážitková pedagogika je čistě

63 Srov. SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006 s. 9.

64 HANUŠ, R. CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 12.

65 Srov. HORTOVÁ, I. *Role zážitkové pedagogiky ke vzdělávání dospělých*. České Budějovice, 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce M. Procházka.

individuální záležitostí. Do značné míry je cílem zážitkového vzdělávání jednotlivce, neméně důležitý je ovšem také moment sociální, zejména proto, že veškeré aktivity zážitkové akce se dějí převážně v kolektivu a ve vzájemných interakcích. Svět prožitků každého jednotlivce má tedy převážně sociální charakter. Individuální prožitky v našem životě bývají relativně vzácné. Prakticky celý život žijeme ve společenství, ve vztazích pevných, povrchních, hlubokých, náhodných. Pokud přemýšlíme o sobě, uvažujeme také o našich vztazích. O lásce, přátelství, spolupráci a podobně. Síla zážitkové aktivity je převážně v tom, že ve skupině a při spolupráci s ostatními jsme odolnější, zdatnější a odvážnější. Dokážeme si dávat náročnější cíle než jako jednotlivci. Díky skupinové spolupráci dokážeme pochopit svoji vlastní roli ve skupině, jsme schopni vnímat energii skupiny, její sílu, ale také možné zdroje konfliktů. Cílem zážitkové pedagogiky tedy není jen rozvoj jednotlivce, ale i komplexnější rozvoj sociální dynamiky kolektivu.⁶⁶

2. 2. 3 Cílené odborné vzdělávání

Posledním cílem, který bych chtěla na tomto místě zmínit, je odborné vzdělávání. V současné době řada zaměstnavatelů využívá výukové zážitkové programy pro cílený rozvoj svých zaměstnanců. Často hovoříme o rozvoji takzvaných „měkkých“ dovedností. Mezi ně můžeme zařadit například vztahové a komunikační dovednosti, vedení lidí, manažerské dovednosti, rozvoj autentického jednání, trénink stylu vedení lidí, time management a podobně. Vzdělávání probíhá většinou v kombinaci teoretického základu a praktického simulačního nácviku. Výhodou tohoto programu je důraz na akci a použití nově nabytých vědomostí přímo v konkrétní aktivitě. Nově osvojené informace jsou tak díky praktickému vyzkoušení velmi dobře fixovány. Získané dovednosti se tak mohou bezprostředně vyzkoušet. Klíčovým momentem tohoto vzdělávání zážitkem je následné vyhodnocení situace a reflexe.⁶⁷

66 Srov. BŘICHÁČEK, V. Zážitková pedagogika ano, ale... *Gymnasion*, 2008, č. 10, s. 25-30.

67 Srov. ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding-cesta k efektivní spolupráci*. PRAHA: Portál, 2005, s. 148-153.

2.3 Principy výchovy zážitkem

2.3.1 Komfortní zóna a její rozšiřování

Abychom dokázali vnímat zážitkové učení jako cestu k novým zkušenostem a dovednostem, je zapotřebí na tomto místě zmínit prostor, ve kterém se zážitkové učení může odehrávat. Tímto prostorem je zóna učení, Lebeda ji popisuje přímo jako oblast rozvoje.⁶⁸

Komfortní zóna je naopak prostor, který má jedinec dobře zmapovaný, kde se cítí dobře a bezpečně, kde se neseťká se situacemi novými a necítí strach a ohrožení. Komfortní zóna nám však nedokáže poskytnout možnost zážitkového učení, a tím neumožňuje ani osobní rozvoj. Zkrátka člověka neuspokojuje. Nemůžeme zde proto očekávat, že se v této zóně člověk naučí novým dovednostem, změní své chování, případně své životní zaměření. V této komfortní zóně jedince zkrátka k novým postojům nic nenutí. Naopak vykročením z komfortní zóny se stává jedinec ohroženým, je to pro něj hrozba, kterou nemusí být schopen zvládnout. Vzkročením do zóny učení se člověk dostává do střehu, je vystaven spoustě výzvam, snaží se odolávat mnohým nástrahám, ale je to také prostor plný zábavy a vzrušení. V případě, kdy jedinec úspěšně zvládne všechny aktivity, které jsou za hranicí jeho vlastní komfortní zóny, se tato činnost stává nástrojem pro osobnostní rozvoj, zkrátka člověk si novým zážitkem, novou, dříve neznámou situací, dokáže svoji komfortní zónu rozšiřovat. Záměrné posouvání jedince do zóny učení je jedním z předpokladů pro správné působení zážitkového vzdělávání.⁶⁹

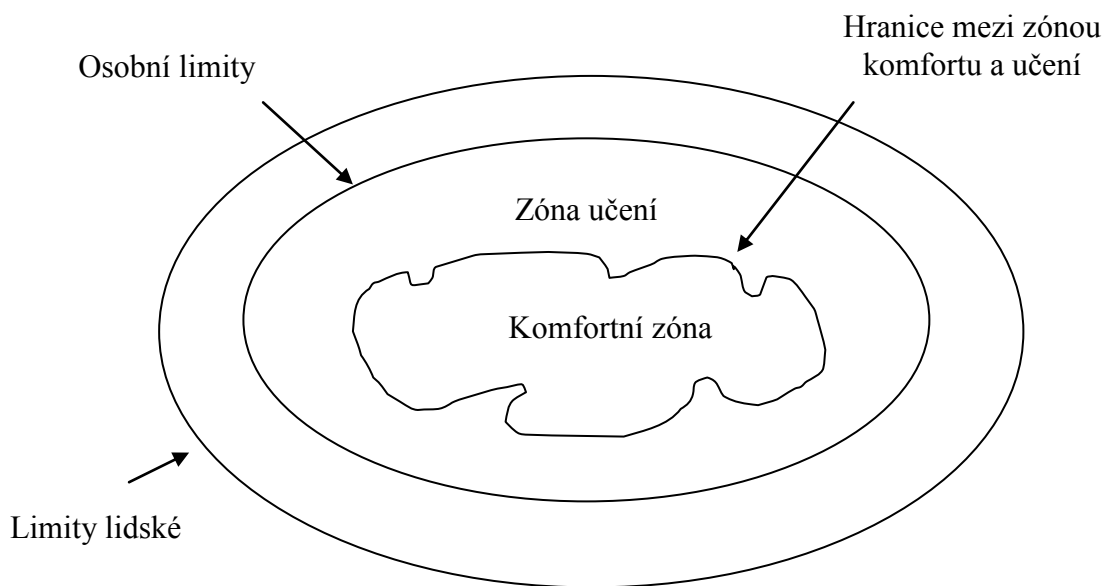
Je nutné zde ještě vnímat další podmínku úspěšného rozšiřování komfortní zóny. Míra náročnosti, které jedinec čelí v zóně učení, je ryze individuální. Důležitým předpokladem pro stanovení individuální zóny učení je dobrý odhad míry náročnosti, aby takto připravený prostor pro učení měl pro jedince ten správný edukační účinek. Jedině pak dokáží účastníci prožívat aktivitu jako zajímavý a dobrodružný zážitek, kde

⁶⁸ Srov. LEBEDA, P. Teorie komfortní zóny. *Gymnasion*, 2006, č 5. s. 146.

⁶⁹ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: portál, 2008, s. 22-24.

dobrodružství ztraktivňuje aktivitu a pomáhá tak zvyšovat motivaci k vlastnímu učení. Pak se jedinec chová podle hesla: co mě baví, to si lépe zapamatuji.⁷⁰

Situace, kdy krok jedince do neznáma je příliš velký, jsou pak velmi stresující, prožíváme neúspěch a začínáme se obávat i věcí, které jsme dříve zvládali samozřejmě a s elegancí. Komfortní zónu jsme nerozšířili a možná dokonce jsme více opevnili její hranice a s další výzvou k novým neznámým zážitkům se více bráníme. Naše komfortní zóna se tak v průběhu života neustále mění a důvody, které vedou člověka na rozhraní zón komfortu a učení, jsou velmi individuální, ale jen zřídka se jedinec ocitne na hranici osobních možností. Z oblasti rozvoje, respektive ze zóny učení, má člověk možnost odnést si novou zkušenost, kterou lze uplatnit i v jiné oblasti života. Prakticky to znamená, že pokud si dokáží, že zvládnou více, než jsem si původně představoval, dodá mi tato zkušenost více odvahy a posílí mě při rozhodování v jiných oblastech. Tento přenos zkušeností od počátečního strachu, nejistoty a diskomfortu přes vzrušení a překonání překážek přecházíme do situace, kdy dokážeme vědomě řídit svůj vlastní seberozvoj.⁷¹



Obr. č. 2: *Komfortní zóna.*⁷²

⁷⁰ Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN., A. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora.* BRNO: Computer Press, 2007, s. 92-95.

⁷¹ Srov. LEBEDA. P. *Teorie komfortní zóny.* Gymnasion, 2006, č 5. s. 146.

⁷² Srov. HANUŠ, R. CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení.* Praha: Grada Publishing, 2009, s. 86.

2. 3. 2 Kolbův cyklus učení

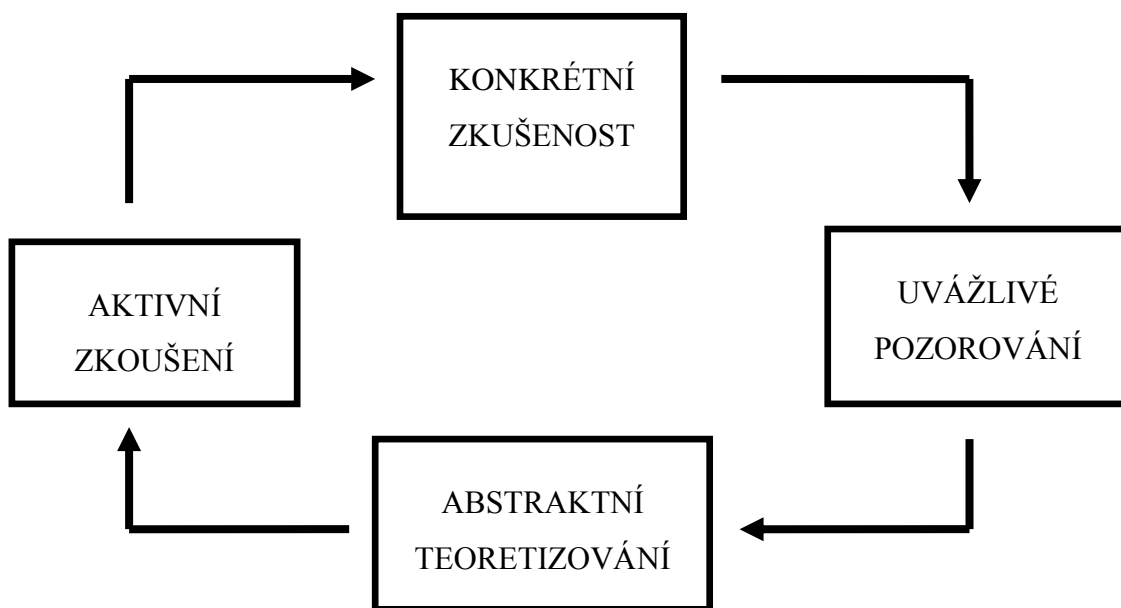
Předchozí kapitola o komfortní zóně nám odhalila jeden z principů zážitkového vzdělávání, totiž to, že člověk se pro proces učení musí nacházet ve vhodném prostředí, v jiné než běžné situaci. Dalším kritériem pro úspěšné pedagogické působení zážitku je proces, jakým zážitek na jedince dokáže působit. Již v kapitole s názvem „Prožitek, zážitek, zkušenost“ jsem zmiňovala, jaký vzájemný vztah je mezi zážitkem a zkušeností. Kolbův cyklus učení je teorie, podle níž se lidé nejlépe učí z vlastní zkušenosti. Tento model zkušenostního učení vychází z teorie Johna Deweye, která zdůrazňovala zážitek jako primární prvek vzdělávání. Kolb svůj model učení navrhl tak, aby respektoval bezpečí v prožívání nových zkušeností, a přesto zde hlavní roli hrála výzva. Vše probíhá v uzavřeném cyklu, který má několik fází. Kolb je nazval fáze prožitkového učení a jsou to:

- konkrétní zkušenost a její kritická reflexe
- ohlédnutí a abstraktní zobecnění
- zhodnocení a aktivní zkoušení.⁷³

Tento model učení je postaven na konkrétní zkušenosti, která spouští celý učební cyklus. Konkrétní zkušenost (ať pozitivní či negativní) je nejprve reflektována a v průběhu reflexe se hledá souvislost s aktivitou a účastníkem, vytvářejí se možnosti zobecnění této zkušenosti, případně se identifikuje přesah události do dalšího života jednotlivce. Ve fázi zhodnocení je pak možnost formulovat závěr, který tvoří základ další zkušenosti.⁷⁴

⁷³ Srov. ČINČERA, J. *Práce hrou pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, s. 16.

⁷⁴ Srov. HANUŠ, R. CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 42-44.



Obr. č. 3: Kolbův cyklus učení.

2. 3. 3 Koncept optimálního prožitku

Stejně jako Kolbův cyklus učení a výzvy překročení komfortní zóny je pro fungování zážitkového vzdělávání neméně důležitý koncept optimálního prožitku. Popis překročení komfortní zóny se často spojuje s konceptem „flow“. Tento koncept stojí na hranici mezi pedagogikou a psychologií a poprvé ho formuloval americký psycholog M. Csikszentmihalyi, který ho také konceptem flow nazval. Tento název by se dal vedle názvu prožitek plynutí chápat i jako souzvuk, soulad, proudění, unášení, pocit plnosti bytí. Mimochodem, jedno z životních hesel Jana Ámose Komenského bylo: „Omnia sponte fluent, absit violentia rebus (Vše necht' plyne přirozeně a bez násilí).“⁷⁵ Poprvé Csikszentmihalyiho k tomuto konceptu dovedl výzkum ke své disertační práci, kde zkoumal, jak mladí výtvarníci pracují na svých obrazech.⁷⁶

Tato teorie se významně dotýká právě i zážitkové pedagogiky. J. Kirchner ve své publikaci tento jev popisuje jako stav, kdy je člověk natolik zaujat činností, která je pro něho v danou chvíli maximálně důležitá a samotný prožitek z dané činnosti je tak

⁷⁵ KOMENSKÝ In SMÉKAL, V. *O lidské povaze*. Brno: Cesta, 2005, s. 118.

⁷⁶ Srov. CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996, s. 353.

radostný, že se ho jedinci snaží dosáhnout často i přes velké úsilí, které musí vynaložit. Kirchner hovoří o bezprostředním prožívání dané skutečnosti. S optimálním prožíváním také souvisí správné zatížení jedince v dané situaci. Prožitek flow nastává při rovnováze mezi výzvou a dovedností, a to za předpokladu, že se jedinec na danou aktivitu maximálně soustředí. Pokud není výzva přizpůsobena jedinci, dostavuje se na jedné straně úzkost a obava, na straně druhé nuda.⁷⁷

Tento princip flow nalézáme v situacích, kdy například máme pocit, že dokážeme řídit své činy, že máme pod kontrolou svůj život, že se zkrátka v životě nenecháváme nečinně ovládat vnějšími silami. Při situacích, kdy se tak děje, se cítíme veselí a máme opravdový pocit radosti. Správný prožitek plynutí vyžaduje námahu buď ve smyslu fyzického vypětí, nebo disciplinované duševní činnosti. Když probíhá stav plynutí, nesmí být narušena pozornost. Jedinec je tedy maximálně orientován na cíl, který vyžaduje plné soustředění a pozornost. Toto soustředění je natolik vyhrocené, že ve stavu flow zapomínáme na minulost a neřešíme budoucnost, dokonce se nevěnujeme žádnému jinému podnětu. Jsme natolik pohlceni danou činností, že zapomínáme i na naše vlastní já. M. Csikszentmihalyi popisuje tento stav jako „sebezapomnění“. V popisech optimálních prožitků často lidé líčí, že čas při nich neplyne jako při jiných činnostech. Během vnímání zážitku plynutí má naše vnímání času jiný charakter. Pokud se ponoříme do optimálního prožívání, čas se stává irelevantním, protože taková aktivita plného soustředění na určitou činnost vyžaduje svoje vlastní časové rytmy. Dalším klíčovým momentem, který je pro pochopení pedagogického využití optimálního prožívání důležitý, je ta vlastnost, že se optimální prožívání stává samo sobě cílem. To například znamená, že vykonáváme ve stavu flow soběstačnou aktivitu, kde nečekáme budoucí prospěch, ale jejíž vykonávání samotné má pro nás hodnotu.⁷⁸

⁷⁷ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, Brno: Computer-Press, 2009 s. 61.

⁷⁸ Srov. CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996, s 43-55.

Podle Csikszentmihalyiho „je optimální prožitek něco, o co se sami přičiňujeme. Pro malou holčičku to může být okamžik, kdy chvějícími se prsty umístí poslední kostku na vrcholek věže vyšší, než jakou kdy postavila“.⁷⁹

K zážitkům optimálního prožívání dochází někdy spontánně, to znamená, že se stav flow dostaví nečekaně a do značné míry náhodou. Většina stavů plynutí však vzniká buď jako výsledek konkrétní aktivity a cíleného směřování, nebo na základě individuálních možností tento stav navodit. Pro zážitkovou pedagogiku je tento moment podstatný. Všechny aktivity směřující k vyvolání zážitku plynutí mají společné to, že poskytují jedinci tvořivý pocit, kdy díky prožívání něco nového objevil. Aktivity prožité ve stavu flow vedou člověka k vyšším stavům vědomí, k větším výkonům a tím kultivují osobnost a vedou k novým objevům a růstu. Stav plynutí není ovšem statický. Právě naopak, dynamika tohoto stavu nám umožňuje růst. Nelze totiž očekávat, že člověk bude mít stále pocit radosti, když provozuje dlouho stejnou činnost se stejnou náročností. Jedinec v tomto případě dříve či později začne pociťovat nudu. A aby se znovu dokázal cítit dobře tak, jako když aktivitu vykonával poprvé, postrčí ho to k tomu, aby rozšířil své dovednosti, objevoval nové příležitosti a stejnou aktivitu si ztíží například tím, že si sám sobě zvýší úroveň cíle, kterého chce dosáhnout.⁸⁰

2. 3. 4 Reflexe

2. 3. 4. 1 Reflexe jako nedílná součást rozvojového zážitkového programu

V kapitole o Kolbově učebním cyklu jsem popsala jednotlivé a na sebe navazující etapy učení. Aby došlo k potřebnému edukačnímu výsledku, je dobré do programu zážitkové aktivity zařadit reflexi, která umožní právě podle Kolbova cyklu učení ohlédnutí, zpětné připomenutí důležitých momentů proběhlé aktivity a také zobecnění a zhodnocení.

Reflexe má své místo na každém zážitkovém programu, kde jeho cílem je osobnostní rozvoj jedince v kterékoli oblasti osobnostního rozvoje. Správné zařazení

⁷⁹ CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996, s 12.

⁸⁰ Srov. CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996, s 91-119.

reflexe podle principů dramaturgie kurzů a kvalitní provedení této reflexe je nutnou podmínkou pro pedagogický přínos dané aktivity.⁸¹

Podle Neumana jde o „řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů“.⁸² Z pohledu psychologie učení bych zde ještě zmínila definici podle psychologického slovníku: „reflexe je druh sebezpozorování, obrácení myšlení do sebe, zaměření do vlastního vědomí a prožitků“.⁸³

Reflexe nám při zážitkovém pedagogickém učení pomáhá z několika důvodů. V prvé řadě je to přesně ten moment, kdy se nám propojují zážitky, zpracováváme je a snažíme se je dávat do souvislostí. Reflexe nám dále pomáhá rozvíjet schopnost učit se ze zkušeností, ale také z vlastních chyb. Ale reflexe umí ještě mnohem víc. Vytváří nám prostor pro sdílení pocitů a zážitků, umožňuje sdílet emoce, prožívání, je to příležitost poznat sociální různorodosti a dává také prostor k vyjádření spokojenosti či nespokojenosti. Reflexe obohacuje prožitky a zkušenosti také tím, že pomáhá hledat smysl prožité zkušenosti a poukazuje na souvislosti s každodenním životem.⁸⁴

2. 3. 4. 2 Cíle reflexe

Reflexi je vhodné zařazovat do zážitkového vzdělávání v momentech, kdy máme na akci psychicky náročné aktivity, jejichž cílem je rozvoj jedince. Dále se formou reflexe vracíme například ke klíčovým hrám, které jsou zaměřeny na vybraný cíl. Cíl reflexe tak může mít několik směrů, které se liší především hloubkou, v níž se reflexe pohybuje. Můžeme zde hovořit o cílech reflexe zaměřených na jedince, skupinu a sdílení.⁸⁵

V knize Reitmayerové a Broumové je definováno ještě jedno zaměření reflexe, a to je reflexe zaměřená na učení. Celkem tedy hovoříme o následujících čtyřech cílech reflexe z hlediska zážitkového působení:

81 Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, Brno: Computer-Press, 2009, s. 110.

82 NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998, s. 22.

83 HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 492.

84 Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008, s. 101-109.

85 Srov. Tamtéž, s. 102.

- zaměření na skupinu
- zaměření na jedince
- zaměření na sdílení (sharing)
- zaměření na učení.⁸⁶

Cílem reflexe není jen seskupení zážitků do souvislostí a rozvíjení schopnosti učit se ze zkušeností. U reflexe zaměřené na skupinu se soustředujeme především na skupinové dění a dynamiku, jedinci poskytuje reflexe náhled na svou pozici ve skupině, díky reflexi dokáží účastníci porozumět proměnám ve skupině a skupina zde působí jako celek. Při reflexi zaměřené na jednotlivce věnujeme více pozornosti jednotlivcům, usnadňujeme pojmenování postojů a hodnot, které se v předchozí situaci projeví. Tato reflexe pomáhá jedincům lépe porozumět sobě samým. Citlivý přístup a atmosféra bezpečí jsou podmínkami pro tento typ reflexe. Při reflexi soustředěné na sdílení si jednotlivci pouze uvolňují emoce vzniklé při předchozí aktivitě a navzájem poznávají, jak se cítí ostatní. Toto sdílení slouží k vzájemné podpoře, přiblížení se a k navázání hlubšího vztahu mezi členy skupiny. Pokud se zaměřujeme v reflexi na učení, pak se v reflexi snažíme vyvolat prožitky z předchozí aktivity, snažíme se je pojmenovat a srovnávat s realitou. Tato reflexe má za cíl naučit se něco nového, dozvědět se, jak lépe řešit například obtížné situace. Tento typ reflexe může plně využívat Kolbův cyklus učení.⁸⁷

⁸⁶ Srov. REITMAYEROVÁ, E. BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2012, s. 40.

⁸⁷ Srov. Tamtéž, s. 39-46.

2.3.4.3 Formy reflexe

Nejčastěji využívanou formou reflexe je řízená diskuse v kruhu účastníků. Diskusi řídí facilitátor (instruktor, moderátor)⁸⁸ pomocí vhodně položených otázek. Tím, že aktivity při programu jsou často náročnější než v běžném osobním či pracovním životě, posiluje účastník za pomoci správné reflexe svoji odolnost a posunutím hranice bezpečí získává také zdravé sebevědomí. Jednou z forem reflexe může být například bleskové ohlédnutí za krátkou aktivitou nebo stručný pohled na fungování skupiny. Průběžná reflexe je vhodnou možností například u těch akcí, které mají dlouhodobější charakter, a kde je žádoucí opakovaně sledovat dynamiku skupiny. Závěrečné hodnocení úrovně práce týmu je vhodný způsob, jak pozitivně uzavřít prožitky nashromážděné během celého zážitkového programu. Takto pojatá závěrečná reflexe dodá slavnostní nádech celému závěru akce. Jako specifické obohacení skupinové reflexe se někdy používají na kurzech zaměřených na rozvoj týmu krátké typologické testy, například Belbinův test týmových rolí.⁸⁹

Formu reflexe tak volí facilitátor dle cílů. Důležité nejsou pouze vhodné otázky, ale také koncepce použití reflexe. Jednoduchou technikou při kladení otázek v rámci reflexe může být i technika „FFFF“ (Facts-Feelings-Findings-Futures), do češtiny se překládá jako technika čtyř „P“: Průběh-Pocity-Poznatky-Příležitosti. Tedy „PPPP“. Postupné odpovědi na otázky v této struktuře ukotvují zážitky účastníků od počátečního uvolnění až po možnost obecněji přemýšlet a hledat v situacích důležité prvky, souvislosti a inspiraci pro svůj další rozvoj. V části nazvané Průběh se facilitátor snaží pomocí otázek o získání co nejautentičtějšího popisu dění. Otázky jsou směřované na konkrétní událost, na faktický popis a na detaily. Následuje část Pocity, kde se k popisu z předchozí části přidávají i dojmy a pocity. Otázky tak facilitátor směřuje na prožívání a na emoce. Okruh otázek v části Poznatky je zaměřený na popis souvislostí mezi jednotlivými prožitky a v Příležitostech facilitátor otázkami skupinu směřuje k nalézání souvislostí s budoucím chováním v podobných situacích, ptá se

88 Srov. HORTOVÁ, I. *Role zážitkové pedagogiky ke vzdělávání dospělých*. České Budějovice, 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce M. Procházka.

89 Srov. SVATOŠ, V. LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005, s. 41-43.

na změny, příležitosti, priority. Tato technika „PPPP“ může být chápána jako jedna z možných implementací Kolbova cyklu učení do oblasti otázek.⁹⁰

2.3.5 Hra jako nástroj zážitkového vzdělávání

Pojem hra je v současnosti chápán velmi široce. Hra je dnes velmi častou součástí různých aktivit ve volném čase, ať už se jedná o zábavu, odpočinek, anebo komerční zaměření hry. Hra je neodmyslitelnou součástí lidského života a je činností, bez níž by nebyl člověk člověkem. Hra má důsledky pro všechny oblasti duševního života a přispívá k osobnostnímu rozvoji jedince. Hra není pro člověka důležitá jen v dětství, její přínosy můžeme využít v průběhu celého života. V této části práce se budu věnovat hře převážně v pedagogickém smyslu.

O fenoménu hry je z minulosti známo mnoho teorií, a také mnoho definic pro pojem hra. Dle psychologického slovníku je hra „jedna ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce, u dítěte je smyslová činnost motivována především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé.“⁹¹ Při hře, na rozdíl od práce, kde je cílem zpravidla užitek, sleduje jedinec jako cíl hry prožitek. Hra je většinou aktivitou, kterou jedinec provádí pro vlastní uspokojení, přičemž smyslem hry není výsledek, nýbrž činnost sama.

Uvedu zde ještě definici hry podle Zapletala: „Hra je aktivní, dynamický proces, zaměstnávající v menší či větší míře duševní i tělesné schopnosti, které současně cvičí a rozvíjí. Má významné místo v životě každého člověka, bez ohledu na vývojový stupeň, kterým právě prochází.“⁹² Tento pohled na hru zdůrazňuje rozvoj schopností a dovedností, s jakým se můžeme setkat právě při zážitkovém vzdělávání. Hra dává jedinci k dispozici umělé prostředí, ale události a průběh hry poskytují reálné a trvalé účinky. Základním rysem hry je aktivita. Čím více jsou jedinci při hře aktivní a do hry více zapojení, tím více je hra opravdovější a účinnější. Ve hře lidé nalézají zábavu,

90 Srov. REITMAYEROVÁ, E. BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2012, s. 58-60.

91 HARTL, P, HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 195.

92 ZAPLETAL, M. *Velká encyklopedie her 2, Hry v klubovně*. Praha: Leprez, 1996, s. 12.

zkušenost, poučení, odpočinek, přátele, a pro toto vše hru pedagogika uznává jako základní výchovný prostředek při výchově dětí i dospělých.⁹³

2. 3. 5. 1 Teorie her

Vznik, význam a smysl her vysvětluje hned několik teorií. Anglický filosof Herbert Spencer (1820-1903) je například toho názoru, že se hra vyvinula u vyšších živočichů, kteří jsou na vyšším stupni vývoje, nespotřebují svoji energii jen na zachování vlastního života a mohou tedy přebytek energie věnovat hře. Hra je tedy podle Spencera spjata s přebytečnou energií. Současné výzkumy o teorii únavy však tuto teorii „přebytku energie“ nepotvrzují, ba naopak. Jedinec si dokáže rád hrát i tehdy, pokud je fyzicky i duševně unaven.⁹⁴ Zakladatel dětské psychologie Granvill Stanley Hall (1844-1924) je tvůrcem rekapitulační teorie her. Ta vychází z myšlenky, že děti procházejí ve svém vývoji všemi stádii v evolučním řetězci. Dítě si tak během svého vývoje zopakuje i vývoj fylogenetický. Pokud si tedy dítě najde hru ve vodě a raduje se z ní, původ této radosti je v našich rybích předchůdcích.⁹⁵

Podle nizozemského profesora historie Johana Huizinga (1872-1945) je hra příčinou vzniku kultury. Ve své knize *Homo ludens* shromáždil důkazy o tom, že hra není jen nevázanou zábavou, případně ventilem pro uvolnění energie. Hru Huizinga popisuje jako fenomén, který vytvořil lidskou kulturu. Podle Huizingovy teorie vzniká kultura formou hry tak, že je kultura v počátku hrána. Tato původní hra později přejde v něco, co již není hráno, a co můžeme nazvat kulturou. V začátcích, kdy mluvíme převážně o hře, má tato hra rysy svobody, uzavřenosti, ohraničenosti, neobyčejnosti, pravidel, harmonie, okouzlení. Při hře jde o vystoupení z „obyčejného“ života do sféry činností s vlastní tendencí. Teprve později, kdy se ze hry stává kulturní funkce, hovoříme o nutnosti a povinnosti.⁹⁶

93 Srov. NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002, s. 16.

94 Srov. Tamtéž, s. 16.

95 Srov. MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 87.

96 Srov. JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 84.

Uvedu na tomto místě ještě jeden filosofický pohled na význam a smysl her v životě člověka. Fenomenolog Eugen Fink (1905-1975), který se také zabýval filosofií výchovy, významným způsobem vytyčuje hru jako filozofický problém. Lidskou hru vymezuje jako počínání nevážné, svobodné a tvořivé.⁹⁷ Hru Fink vnímá jako životní impuls svébytné hodnoty a vlastního řádu, jako zvláštní „neskutečnost“. Hra může být východiskem člověka z postmoderní doby, je to prostředek k návratu k původním hodnotám, přirozenosti a autentickému prožívání. Jak ve své knize *Oáza štěstí* Eugen Fink uvádí: „Hra je tak i pěstována, je chápána jako lék proti civilizačním škodám novodobé technokracie, je vychvalována jako omlazující a život obnovující síla a zároveň jako možnost ponořit se do jítřně svěží půvabnosti a plastické tvorby.“⁹⁸ Hra podle Finka nezná ani minulost ani budoucnost, hrát si můžeme výlučně jen v současnosti. Právě proto nás hra „obdarovává přítomností“ a svět hry přijímáme jako ontologicky možný, jedině tak můžeme hru plně a opravdově prožít.⁹⁹

Dalším autorem, který se zabýval oblastí her je francouzský psycholog a antropolog Roger Caillois (1913-1978). U Cailloise nemůžeme hovořit přímo o teorii her, jde spíš o členění aktivit, které mohou vyvolat stav plynutí. Protože stav plynutí velmi úzce souvisí s tematikou zážitkové pedagogiky,¹⁰⁰ považuji za důležité tento koncept zde zmínit. Caillois chápe hry v nejširším slova smyslu a rozdělil je do následujících čtyř skupin podle toho, jaký druh zážitku tyto hry dokáží poskytnout:

- Agon – skupina, kde jsou obsaženy všechny hry, jejichž hlavním rysem je soutěživost. Patří sem většina sportů, charakteristické jsou pro tyto hry závod, zápas, vzdorování soupeři.
- Alea – zahrnuje hry, jejichž principem je štěstí. Alea (lat. kostka), neznamená jen štěstí, ale také nejistotu. Tyto hry přinášejí iluzi kontroly nad budoucností, proto nám přinášejí radost.

97 Srov. JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 90.

98 FINK, E. In NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002, s. 99-100.

99 Srov. JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 84-85.

100 Srov. Kapitola 2.3.3

- Vertigo – hry, které rozšiřují naše vědomí. Zde jsou hrou míněny jakékoli aktivity, které mění způsob, jakým vnímáme realitu a tím nám působí radost.
- Mimikry – pomocí předstírání, fantazie nebo maskování hra působí, že máme pocit, jako bychom byli něco víc než ve skutečnosti.¹⁰¹

Hra je Cailloisem chápána převážně jako aktivita, která má přinést člověku radost a i jeho členění je sestaveno podle toho, po jakém druhu zážitku účastník touží. Hru samotnou pak Caillois charakterizuje jako svobodnou, vydělenou ze všedního života, jako činnost, jejíž průběh i konec je nejistý. Hra jako taková nevytváří žádné hodnoty ani majetek, a je podřízena pravidlům.¹⁰²

2.3.5.2 Hra a její možnosti

Hra jako prostředek výchovy zážitkem je oblíbenou metodou právě proto, že umožňuje prožívat. Člověk se stane, pokud přistoupí na daná pravidla hry, aktivním tvůrcem nové reality a řadu činností tak dokáže prožívat nezprostředkovaně. Zkušenosti, které prostřednictvím jedinečného prožívání hry člověk získává, jsou pevným základem pro budoucí osobnostní změnu. Hra umožňuje simulovat různé životní situace tím, že poskytuje jedinci novou sociální roli, ve které si v simulovaném prostředí a atmosféře může natrénovat určité specifické dovednosti. Nejde zde tedy o přijímání role někoho jiného, ale o přijetí své možné vlastní sociální role. Hra umožňuje poznat nejen ostatní, ale i sebe sama a průběh hry je pro toto poznávání mnohem zásadnější než vlastní výsledek hry.¹⁰³

Cíle hry, tak jak je představuje ve své knize Hanuš, jsou především o popisu okolností, které definují dopad hry na člověka. Cíl hry má maximální možnou měrou přispívat k růstu osobnosti jedince. Hru v tomto kontextu myslíme jako jednu z nejideálnějších cest, jak dosáhnout u jedince harmonického rozvoje osobnosti. Hrou můžeme rozvíjet všechny schopnosti a dovednosti jedince. K popisu jednotlivých cílů

¹⁰¹ Srov. CSIKSZENTMIHALYI, M *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996, s. 112-114.

¹⁰² Srov. JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 85.

¹⁰³ Srov. NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002, s. 10.

využívá Hanuš modelu mnohočetných inteligencí a konstatuje, že má-li člověk minimálně osm oblastí vloh, získáváme tak stejný počet výchovných cílů.¹⁰⁴

Hry v člověku rozvíjejí většinou dovednosti a postoje, v menší míře znalosti. Mezi nejčastěji hrou rozvíjené dovednosti patří:

- sociální dovednosti
- intelektuální dovednosti
- kreativní dovednosti
- rozvoj práce s emocemi
- fyzické dovednosti.¹⁰⁵

Vhodně zvolená hra může účastníkům nabídnout vždy rozvoj více než jedné oblasti. Někdy se proto holistický přístup při přípravě her přirovnává ke konceptu mnohostranné inteligence. Autorem teorie mnohostranné (někteří autoři uvádějí i mnohočetné) inteligence je americký psycholog Howard Gardner (nar. 1943). Podle Gardnera neexistuje pouze jedna nebo jednotná inteligence. Rozlišuje celkem sedm druhů inteligence, a to: lingvistickou, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, pohybovou, hudební, interpersonální, intrapersonální a přirozenou. V poslední době autor teorie uvažuje rozšířit tento počet o inteligenci duchovní.¹⁰⁶

Podobně, tedy o rozvoji vícero dovedností, hovoří o významu hry pro člověka Grimmich: „Konečně na kurzu chceme vzbudit jakési umělecké, estetické cítění, ať to nazveme svobodou, odpovědností nebo jedinečností. Chceme v člověku probudit vnímavost a citlivost k sobě, k druhým a ke světu. Přejeme si, aby nabyl tvůrčí svobody, aby se stal tvůrcem, umělcem. Dokonalým umělcem, který bude pracovat na sobě,

¹⁰⁴ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 114.

¹⁰⁵ Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. BRNO: Computer Press, 2007, s. 66-69.

¹⁰⁶ Srov. *The Nine Types of Intelligence* [online]. By Howard Gardner [cit. 28. října 2013]. Dostupné na www: < <http://skyview.vansd.org/Ischmidt/Projects/The%20Nine%20Types%20of%20Intelligence.htm> >.

hledat svou cestu a vytrvá-li, vytvoří tak skutečné dílo, jedinečný a neopakovatelný život.“¹⁰⁷

2. 3. 5. 3 Hry pro rozvoj osobnosti

V této části práce bych ráda zmínila několik her či programů zaměřených na rozvoj osobnosti. V odstavci věnovaném toleranci jsme odkazovali na skutečnost, že k toleranci musí být člověk vychováván, nejlépe a za ideálních podmínek v tolerantním prostředí vyrůstat. Není-li tomu tak, a jedinec cítí svůj osobnostní rozvoj v pozitivní modifikaci tolerance, existují metody, hry, kterými lze toleranci vizualizovat, uvědomit si a předávat dál. Jednou z takových her může být hra *vzájemná tolerance v úplné rodině*, kdy obměňovanými situacemi se účastníci hry učí tolerantnímu jednání, a tím navyšují svůj osobnostní potenciál.¹⁰⁸

Existují rovněž hry přímo zaměřené na osobnost jedince. S takovými typy her se setkáváme v publikaci *Hry pro osobní rozvoj*.¹⁰⁹ Jsou zde detailně sepsány hry s konkrétním zaměřením, informací o tom, kolik lidí se dané činnosti může zúčastnit, časovou dotací a potřebnými pomůckami. Hry jsou pojmenovány, např. *Hádej, hádej, hadači...*- hra specifická pro tvořivé myšlení, *Pocity nadřazenosti, kdy ano, kdy ne?* či *Jak poznat kvalitu osobnosti*.

Zážitkový výukový program s názvem *Labyrint světa*¹¹⁰ se zaměřuje na účastníky jako na jednotlivce a směřuje účastníka k zamyšlení nad svým životem, životními hodnotami, prioritami a nad způsobem trávení času. Název je inspirován dílem Komenského: *Labyrint světa a ráj srdce*. Program poskytuje účastníkům vhled do životů ostatních zúčastněných, umožňuje jednotlivcům zjistit, co ostatní lidé řeší, a ukazuje, že ostatní řeší podobné problémy. Cílem programu je povzbudit jednotlivce ke změnám a k realizaci důležitých životních rozhodnutí.

¹⁰⁷ GRIMMICH, Š. Zážitková pedagogika jako umění. *Gymnasion* č. 12, 2011, s. 43-48.

¹⁰⁸ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2010, s. 46.

¹⁰⁹ Srov. BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press, a. s., 2010, s. 108-118.

¹¹⁰ Srov. PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010, s. 89.

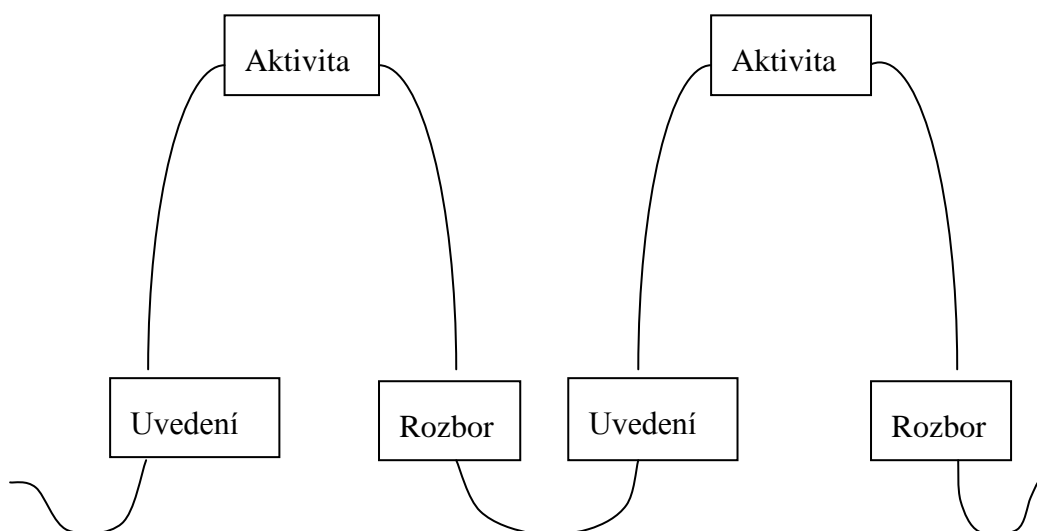
2. 3. 6 Dramaturgie

Dramaturgie kurzů je tím nástrojem, který nám pomáhá zvyšovat celkový účinek zážitkového programu. V dramaturgii jde především o vhodnou a promyšlenou strukturu kurzu i jednotlivých dílčích aktivit. Dramaturgie se využívá především při přípravě kurzu a je chápána jako „metoda, jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu“.¹¹¹ Výsledkem dramaturgie je scénář kurzu. Scénář kurzu bývá připraven dopředu, jednotlivé aktivity vhodně navazují jedna na druhou, doplňují se a stupňují. Jde o to, vhodně vybrat, a poté seřadit jednotlivé aktivity do časového rámce, který je pro kurz k dispozici. Stejně tak se díky dobré dramaturgii vhodně střídají skupinové aktivity s individuálními, hranice komfortní zóny je překračována přiměřeně možnostem každého jednotlivce, a teoretické závěry jsou logickým vyústěním dobře provedené reflexe. Jednotlivé hry se mohou zdát účastníkovi kurzu zpočátku nahodile zvolené, aniž by směřovaly k základnímu cíli. Výsledný efekt se projeví až ve finále, kdy se díky dobré dramaturgii kurzu všechny drobné a zdánlivě oddělené prvky propojí v jeden a vzniká tak silná komplexní zkušenost.¹¹²

Dobrá dramaturgická příprava nám také pomáhá nastavit správný rytmus a vhodný spád těchto aktivit. Vhodnou dramaturgií dokážeme měnit tempo kurzu, celkovou energii, téma aktivit a další. Model „dobrodružné vlny“ (obr. 4) zobrazuje, jak jsou aktivity na zážitkovém programu vedené. Průběh těchto aktivit se podobá vlnám. Jednotlivou dobrodružnou vlnu tvoří vrcholy a údolí, kde se střídá uvedení, aktivita a rozbor.

111 GREGOR, J., PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 85-92.

112 Srov. SVATOŠ, V. LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005, s. 60-61.

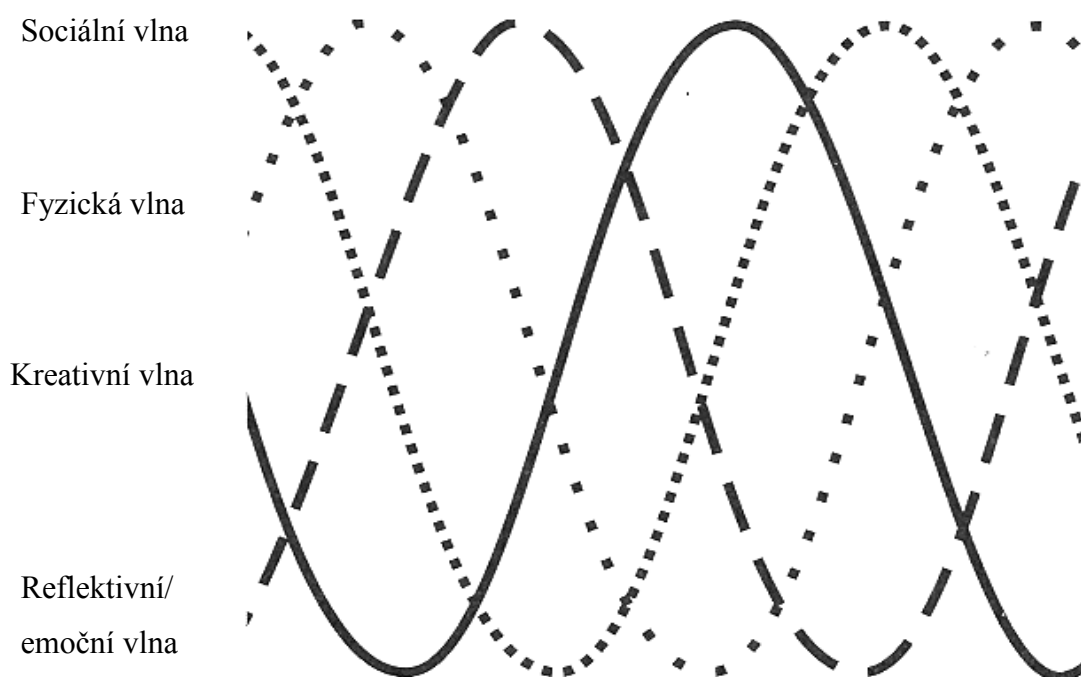


Obr. č. 4: *Model dobrodružné vlny.*

Na rozdíl od dobrodružné vlny „dramaturgická vlna“ (obr. 5) nepracuje pouze s jednou vlnou, ale s několika vzájemně propletenými vlnami, které vytvářejí vrcholy a propady. Vzájemné a důmyslné proplétání vln umožňuje nastavit rovnováhu intenzity i rytmu kurzu tak, aby se mohly plynule vystřídat například vlny reflexe, fyzické výzvy a sociální vlny. V ideálně navrženém kurzu jsou vlny rozloženy rovnoměrně a vyváženě. V reálném scénáři kurzu tomu tak je zřídka. Vlny často mají nepravidelnější průběh, počet vrcholů a propadů se liší a je závislý na cílech kurzu. Důležitá tak není symetrie dramaturgické vlny, více jde o pružnost.¹¹³

113 Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora.* BRNO: Computer Press, 2007, s. 36-38.

„Vrcholové“ aktivity, např. Sólo pro reflektivní vlnu



Obr. č. 5: Model dramaturgické vlny.¹¹⁴

Dobrá dramaturgie kurzu způsobí, že účastník je na konci programu nadšený a má pocit, že se mu dostalo všeho správného, přesně v ten nejlepší možný okamžik. Díky dramaturgii pochopil významové vazby, které se v různých aktivitách celým kurzem prolínaly a uvědomil si smysl a význam všeho, co právě prožil.¹¹⁵

¹¹⁴ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. BRNO: Computer Press, 2007, s. 36.

¹¹⁵ Srov. J., PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 86-92.

3. Praktická část

3.1 Téma, zaměření a metody výzkumu

Ve výzkumu (pracovně nazvaném *Osobnostní rozvoj zážitkem*) se zaměřuji na přínosy zážitkového vzdělávání pro osobnostní rozvoj jednotlivce. Vzhledem k šíři tématu, které jsem se rozhodla zkoumat, využiji v tomto výzkumu více metod. V první části výzkumu jsem zvolila metodu kvalitativního šetření, konkrétně jde o metodu ohniskových skupin. Druhá část výzkumu je kvantitativní dotazníkové šetření. Výsledky výzkumu ohniskových skupin použiji v následném dotazníkovém šetření. Lze předpokládat, že kategorie vzešlé z ohniskových skupin potvrdí i následující kvantitativní výzkum.

3.2 Výzkum ohniskových skupin

3.2.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjištění, jaké oblasti osobnostního rozvoje vnímají účastníci zážitkových programů jako nejvíce přínosné pro jejich další rozvoj.

3.2.2 Metodologie ohniskových skupin

Ohniskové skupiny jsou ve své podstatě skupinová interview, jde tedy o kvalitativní výzkumnou metodu. Vytvářejí příležitosti ke sběru dat během skupinové diskuse na téma, které je v popředí zájmu badatele. V kombinaci s dalšími metodami poskytují ohniskové skupiny předběžný výzkum specifických problémů v rozsáhlejšímu projektu, případně mohou ohniskové diskuse následovat po výzkumu, aby potvrdily zjištění získaná prostřednictvím jiné metody. Základní dva rysy ohniskové diskuse jsou:

- spoléhání se na badatelovo ohnisko
- skupinová interakce mezi účastníky.

Ohniskové skupiny se skládají z interakcí v diskusních skupinách a jsou tvořeny a řízeny badatelem-moderátorem. Nespornou výhodou této skupinové diskuse je možnost volně plynoucí diskuse mezi účastníky, zároveň dokáže být ohnisková diskuse velmi flexibilní a umožní pokrýt i témata, která nebyla moderátorem připravena a která se objevila v průběhu ohniskové diskuse. Charakter získaných dat umožňuje vhled do tématu a snadné pochopení, jakým způsobem účastníci o tématu diskuse přemýšlejí. Ohniskové diskuse mají své místo všude tam, kde badatel řeší takové téma, které je buď řízeno zvykem, nebo není podrobněji promyšleno. Ohniskové skupiny mají i tu přednost, že spoléháním na interakce mezi účastníky vytvářejí nové údaje. Míra angažovanosti skupiny pak má vliv na množství materiálu, které badatel dokáže ze skupinové diskuse vytěžit.¹¹⁶

„Konkrétnější demonstrací předností, jež ohniskové skupiny prostřednictvím koncentrované pozornosti k předmětu zájmu nabízejí je Fernův závěr, že dvě osmičlenné ohniskové skupiny vytvoří stejné množství postřehů jako deset individuálních interview.“¹¹⁷

3.2.3 Přípravná fáze ohniskových skupin

Nejvýznamnější faktory, které ovlivňují plánování diskuse, jsou etické otázky, rozpočet a časová dotace diskuse. K etickým otázkám patří v tomto výzkumu především otázka nahrávání diskuse. Zde jsem předem stanovila, kdo bude mít přístup k nahrávkám. V úvodu diskuse jsem účastníky upozornila na fakt nahrávání a také na pravidla přístupu k nahrávkám. Druhou etickou otázkou byla skutečnost, že to, co účastníci diskuse sdělí badateli, je automaticky sdíleno ostatními diskutéry. V případě ohniskových skupin v tomto výzkumu jsem tento etický problém nemusela nijak zvlášť řešit. Účastníci diskuse byli velmi otevření a neměli problém diskutovat ve skupině například o osobních pocitech, o svém soukromí, o svých poznáních.

116 Srov. MORGAN D., L., *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 2001, s. 33-37.

117 FERN In MORGAN D., L., *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 2001, s. 55.

3.2.4 Výzkumný design ohniskových skupin

Pro fázi plánování celé ohniskové skupiny jsem využila pravidla, která publikoval ve své práci Morgan:

- Účastníci jedné ohniskové diskuse jsou homogenní skupinou lidí, navzájem se neznají.
- Účastníci druhé ohniskové skupiny jsou homogenní skupinou lidí, navzájem se znají.
- Připraven relativně strukturovaný rozhovor s vyšší mírou angažovanosti moderátora.
- V jedné ohniskové skupině je 6-10 účastníků.
- Na jeden projekt se realizuje průměrně 3-5 ohniskových diskusí.¹¹⁸

3.2.5 Vlastní průběh ohniskové diskuse

Pro všechny tři ohniskové skupiny jsem měla připravený stejný scénář diskuse a soubor diskusních témat. Rozsah témat, o kterých účastníci chtěli diskutovat, jsem jen minimálně korigovala. Aby diskuse směřovala ke konkrétnímu, hlubšímu a detailnímu objasnění zkušeností účastníků, podporovala jsem je doplňujícími otázkami typu: „Když o tom přemýšlíte, co vás ještě napadá? Toto je jedna z věcí, která mě zajímá, můžete prosím tuto myšlenku rozvést? To je něco, o čem bych určitě chtěla slyšet víc, mohu vás požádat o vyjádření?“ V některých částech diskuse jsem nelpěla na připraveném scénáři otázek, abych mohla proniknout do větší hloubky, některé oblasti jsem v nutných případech přeskočila a věnovala se převážně oblastem, které se v diskusi vynořily a byly pro danou tematiku zajímavé. V průběhu diskuse jsem pak zdůrazňovala, že chci od účastníků slyšet co nejvíce pohledů na danou problematiku, i protichůdných. „Pokud se vaše zkušenost liší od té, kterou popisují ostatní, pak je to právě to, co od vás chci slyšet...“ V průběhu ohniskové diskuse jsem několikrát

118 Srov. MORGAN D., L., *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 2001, s. 66-69.

zdůraznila potřebu slyšet zkušenosti a různé příběhy diskutujících. Když účastník souhlasil s názorem jiného, přesto jsem ho vyzvala, aby vyprávěl svůj příběh. Zdůrazňovala jsem, že všechny zkušenosti jsou pro mne stejně důležité, a že neexistují správné nebo špatné odpovědi k dané tématice. I přesto, že jsem celé diskuse nahrávala, v průběhu každé jsem si dělala poznámky, sloužily mně především k přesnějšímu pochopení účastnickovy zkušenosti nebo příběhu. Díky průběžným poznámkám jsem také mohla lépe celou diskusi moderovat a připravovat doplňující otázky.

V diskusi je dobré proniknout až za postoje a názory, je vhodné zdůrazňovat zkušenosti, diskuse o zkušenostech podporuje dynamiku diskuse. Badatel by měl dávat prostor i na perspektivu, ta poskytuje ucelený názor nejen o tom, co si účastník dané diskuse o problematice myslí, ale také proč si to myslí a proč přemýšlí právě takto. Důležitým momentem celé diskuse je také fakt, jakým způsobem na sebe navzájem účastníci reagují, kladou si navzájem doplňující otázky, vyjadřují si navzájem nesouhlas či souhlas, sdílejí informace a srovnávají je. Okamžik sdílení a srovnávání mezi účastníky ohniskové diskuze je jedním z nejcennějších momentů celé akce.¹¹⁹

3.2.6 Interpretace výsledků

V rámci výzkumu jsem realizovala celkem tři ohniskové skupiny. K vyhodnocení jednotlivých diskusí používám obecnější kategorie pro podobné prvky a jevy. Pod jednotlivé kategorie zahrnuji více typů jevů s podobnou konfigurací.¹²⁰

Následující schéma zobrazuje nejčastější kategorie, které v souvislosti s výzkumem ohniskových skupin zazněly:

¹¹⁹ Srov. MORGAN D., L., *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 2001, s. 68.

¹²⁰ Srov. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, s. 166.



Obr. č. 6: Výzkum ohniskových skupin: *Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin.*

Ke každé obecnější kategorii jsem v níže uvedené tabulce přiřadila výroky, které účastníci daných ohniskových skupin nejčastěji v diskusi zmiňovali.

Tab. č. 1: Oblasti osobnostního rozvoje a nejčastěji zmiňované výroky.

Základní osobní hodnoty	jaké uznávám hodnoty, jak je chráním
	zásadovost, tolerance, motivace, odvaha, svoboda
	aktualizace vlastních životních hodnot
Sebepoznání	potvrdil jsem si vlastní identitu
	uvědomuji si svoji roli v týmu
	respektuji autoritu
	umím se smířit s prohrou
	učím se rozumět tomu, co cítím

Sebereflexe	umím se spolehnout sám na sebe
	pozoruji sám sebe
	umím zhodnotit své jednání
	ve spolupráci s ostatními toho dokáži víc
	uvědomil jsem si míru své vlastní tolerance
Sebehodnocení	bylo těžké zhodnotit nahlas svůj vlastní výkon
	skupina mi pomáhá k otevření se
	sebeúcta
	překonáním strachu jsem si posílil sebevědomí
Komunikace	dokážu jasně sdělovat myšlenky a nápady
	potřebuji jasná pravidla v rámci skupiny
	ve skupině musí panovat vzájemná důvěra
	pokud se známe déle, více si rozumíme
	předcházení konfliktům
Vědomí zodpovědnosti	jsem zodpovědný i za ostatní
	beru na sebe zodpovědnost
Psychická odolnost	dobry odhad a vyhodnocení situace
	rozhodnout se a nést za svá rozhodnutí následky
	posílení psychické odolnosti
	mám strach, že úkol nezvládnou
	objevil jsem jiný způsob odpočinku
	zjistil jsem, že limity mám jinde, dál
Tvořivost	učím se dívat na problém jinýma očima
	objevovat a vynalézat mě baví
	snažím se řešit problém netradičně
	je těžké najít originální řešení
Emoční inteligence	lepší vnímavost k druhým
	ostatní mě inspirují
	schopnost vidět jevy v souvislostech
	hlubší porozumění ostatním
	nechci odhalovat své pocity každému
	co jsem se dověděl o druhých, pomůže i mně

Každá ohnisková skupina měla svůj originální průběh. Ne v každé skupině se objevily všechny obecnější kategorie. Z toho důvodu zde pro úplnost dodávám ještě detailnější popis skupiny a dílčí vyhodnocení jednotlivých ohniskových diskusí.

3.2.6.1 Charakteristika výsledků ohniskové skupiny č. 1

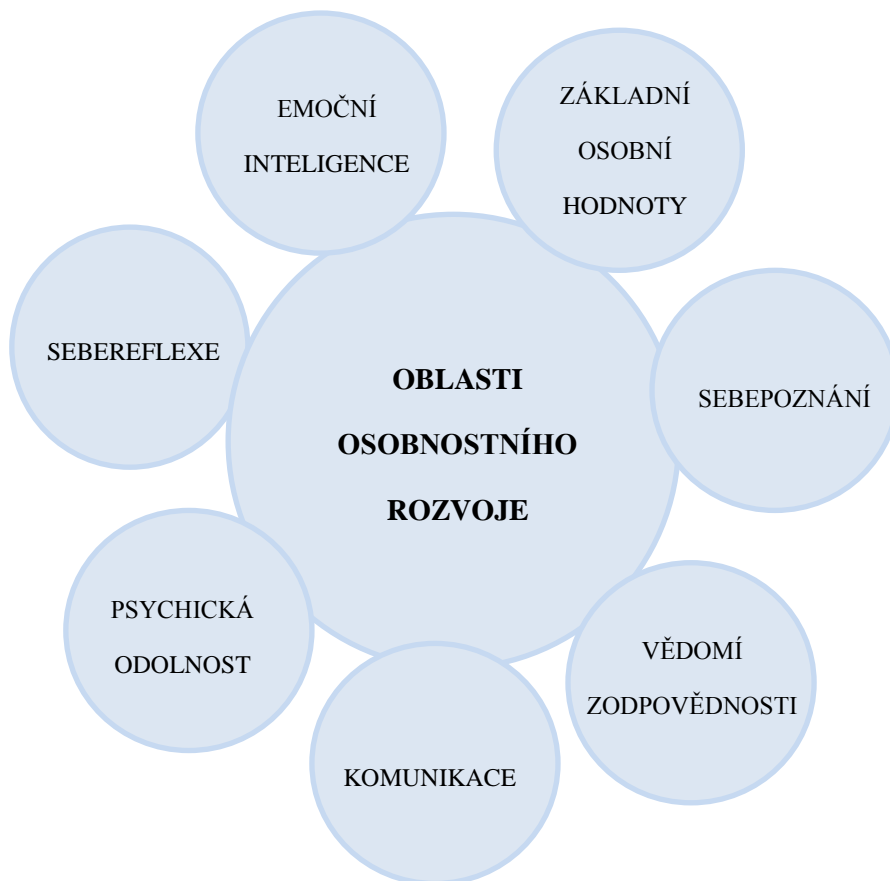
První ohnisková diskuse byla realizována v počtu 7 členů. Účastníci této diskuse se navzájem neznali. Všichni byli absolventi minimálně dvou zážitkových programů v průběhu posledního roku. Následující schéma znázorňuje nejčastěji zmiňované kategorie, které byly v souvislosti s osobnostním rozvojem v této diskusi zmíněny:



Obr. č. 7: Výzkum ohniskových skupin: Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin. Skupina č. 1.

3.2.6.2 Charakteristika výsledků ohniskové skupiny č. 2

V této skupině bylo celkem 12 členů. Jednotliví účastníci diskuse se navzájem znali. Více jak polovina těchto členů se zúčastnila stejného zážitkového programu. Program proběhl cca před šesti měsíci. Výsledky této diskuse prezentuje následující schéma:



Obr. č. 8: Výzkum ohniskových skupin: *Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin. Skupina č. 2.*

3.2.6.3 Charakteristika výsledků ohniskové skupiny č. 3

Poslední ohnisková diskuse proběhla za účasti šesti členů. Jednotliví účastníci se navzájem znali a absolvovali stejný kurz zážitkového vzdělávání společně, v rámci profesního rozvoje. Kurz probíhal v období cca 12 měsíců před diskusí. Výsledky této diskuse jsou znázorněny v následujícím schématu:



Obr. č. 9: Výzkum ohniskových skupin: *Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin. Skupina č. 3.*

3.2.7 Shrnutí výsledků výzkumu ohniskových skupin

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké nejčastější oblasti osobnostního rozvoje identifikují účastníci zážitkových výukových akcí jako nejvíce přínosné pro jejich další osobnostní růst.

Pokud hovoříme o osobnostním rozvoji v rámci výchovy zážitkem, lze na základě výsledků tohoto šetření definovat několik oblastí, kde výchova zážitkem pomáhá tyto oblasti rozvíjet (viz obr. č. 4). Zajímavé je zjištění, že v každé ze tří ohniskových skupin se objevily následující oblasti osobnostního rozvoje: oblast základních osobních hodnot, sebepoznání, komunikace a emoční inteligence. Alespoň ve dvou diskusích pak byly zmíněny kategorie: sebereflexe, vědomí zodpovědnosti, tvořivost, sebehodnocení a psychická odolnost. Ve svém dalším šetření budu tedy pracovat s těmito zmíněnými oblastmi. Výsledky tohoto výzkumu využiji pro svoji další výzkumnou práci. Lze předpokládat, že kategorie vzešlé z ohniskových skupin potvrdí i následující kvantitativní výzkum.

3.3 Dotazníkové šetření

3.3.1 Cíle výzkumu a výzkumné předpoklady

Cílem mého šetření je prozkoumat vztah mezi výchovou zážitkem a osobnostním rozvojem. Základní otázkou, kterou chci ve své výzkumné práci rozpracovat a pomocí empirického výzkumu i zodpovědět je: *Které konkrétní oblasti osobnostního rozvoje pomáhá výchova zážitkem rozvíjet?* Výzkumná část práce tak přinese přehled nejdůležitějších oblastí osobnostního rozvoje, které si jednotlivci po absolvování zážitkového programu osvojili. Pro účely tohoto výzkumu jsem využila výsledky šetření ohniskových skupin. Cílem následného kvantitativního šetření bylo tedy ověření, zda oblasti osobnostního rozvoje vzešlé z ohniskových diskusí potvrdí také dotazování v kvantitativním šetření.

Dalším cílem mé práce je prozkoumat vztah doby, která uplynula od absolvování kurzu a vnímaných přínosů pro osobnostní rozvoj. Šetřením chci zodpovědět otázku: *Jak intenzivně vnímají účastníci přínosy kurzu pro svůj osobnostní rozvoj v různých*

časových obdobích od absolvování zážitkového programu? Zde se dá předpokládat, že intenzita vnímání je tím větší, čím menší doba od zážitkového programu uplynula.

3.3.2 Metodologie dotazníkového šetření

Před samotným sestavením dotazníku¹²¹ jsem se vrátila k výzkumným otázkám a sestavila jsem si seznam proměnných, pro které jsem potřebovala data. Kategoriální proměnné jako věk, pohlaví a nejvyšší dosažené vzdělání jsem zařadila do úvodu dotazníku, kdy pro zjištění těchto údajů stačila jedna jasně formulovaná položka.

K základní výzkumné otázce „*Které konkrétní oblasti osobnostního rozvoje pomáhá výchova zážitkem rozvíjet?*“ jsem použila oblasti osobnostního rozvoje vzešlé z ohniskových skupin. V polouzavřené otázce (otázka č. 6) jsem nabídla respondentům výčet těchto oblastí doplněných o dvě kategorie, které ve výzkumu ohniskových skupin neznaly. U této otázky měli respondenti možnost vybrat ty varianty, které považovali za adekvátní. Kromě toho měli ještě možnost u této otázky odpovědět vlastní variantou. Tato otázka sloužila jako kontrolní položka. V další části dotazníkového šetření jsem použila škálové položky Likertova typu (otázky č. 7-15). V jednotlivých otázkách jsem použila konkrétní tvrzení a požadovala jsem od respondentů vyjádření stupně svého souhlasu či nesouhlasu s tvrzením. Použila jsem pětibodovou hodnotící škálu.¹²²

V dalších otázkách dotazníku jsem se věnovala druhé výzkumné otázce „*Jak intenzivně vnímají účastníci přínosy kurzu pro svůj osobnostní rozvoj v různých časových obdobích od absolvování zážitkového programu?*“ Zde jsem použila polouzavřenou položku s navrhovanými odpověďmi s možností výběru pouze jedné odpovědi pro určení doby, která uplynula od posledního zážitkového programu (otázka č. 4).

Při sestavování dotazníku jsem dbala především na srozumitelnost a jasnost jednotlivých položek dotazníku. Vycházela jsem také ze znalosti skupiny respondentů, a proto v celém dotazníkovém šetření předpokládám, že respondenti alespoň jeden kurz zážitkového vzdělávání v minulosti absolvovali.

¹²¹ Dotazník viz Příloha I.

¹²² Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 166-167.

3.3.3 Vlastní průběh dotazníkového šetření

Před provedením vlastního dotazníkového šetření jsem provedla předvýzkum.¹²³ Na vzorku 10 respondentů jsem ověřila jednoznačnost, jasnost a srozumitelnost jednotlivých otázek. Po této pilotáži jsem upravila pouze průvodní dopis. Neosobní charakter tohoto šetření jsem se snažila zmírnit vysvětlující doložkou, která byla součástí každého dotazníku.¹²⁴

Respondenti mého dotazníkového šetření byli předem vybráni, jedná se o tzv. výběrové šetření.¹²⁵ Dotazníkové šetření jsem prováděla na skupině zaměstnanců firmy ČSOB, a.s. Všichni respondenti se v minulosti zúčastnili zážitkového rozvojového programu, který absolvovali v rámci firemního vzdělávání.

Distribuce dotazníku probíhala elektronickou formou. Výzkumné dotazníkové šetření proběhlo v průběhu měsíce ledna roku 2014. Dotazník byl rozeslán začátkem měsíce ledna celkem 82 respondentům. V polovině měsíce ledna jsem rozeslala dotazník na všechny dotazované ještě jednou a s jednou třetinou dotazovaných jsem měla příležitost mluvit osobně. Využila jsem této příležitosti a opět jsem jim vysvětlila cíle a důvody mého výzkumu. Návratnost dotazníků byla 79 % (celkem 65 vyplněných dotazníků).

¹²³ Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 175.

¹²⁴ Dotazník viz Příloha I.

¹²⁵ Srov. HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2012, s. 56.

3.3.4 Výsledky a vyhodnocení výzkumu

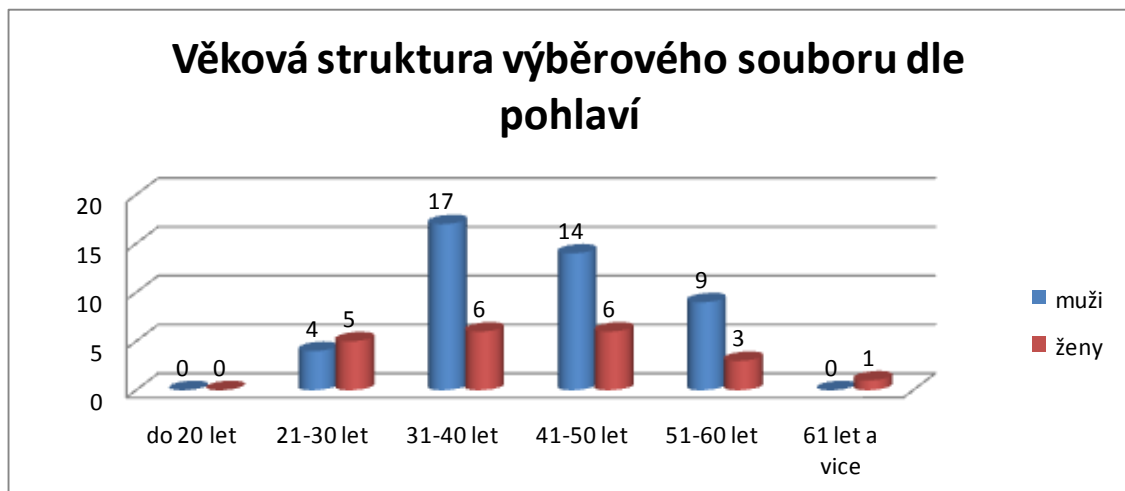
Cílem tohoto dotazníkového šetření bylo zjistit, které konkrétní oblasti osobnostního rozvoje pomáhá výchova zážitkem rozvíjet. Dále dotazníkový výzkum zjišťoval vztah doby, která uplynula od absolvování kurzu a vnímaných přínosů pro osobnostní rozvoj.

3.3.4.1 Struktura souboru respondentů

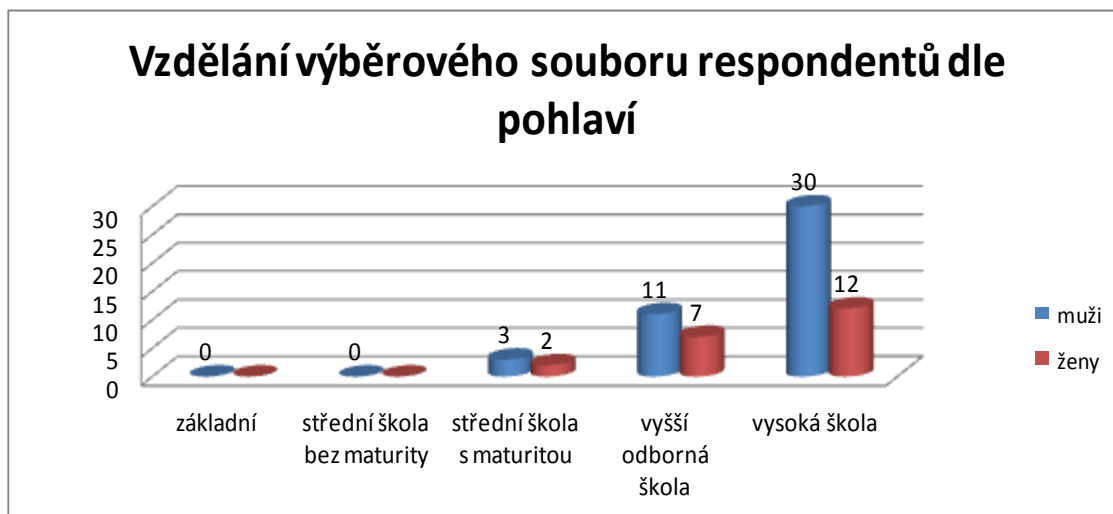
Pro srovnání výsledků šetření jsem respondenty rozdělila do kategorií podle pohlaví, věku a nejvyššího dosaženého vzdělání. Výběrový soubor tvoří zaměstnanci firmy ČSOB, a.s. ($n = 65$).

Graf č. 1 znázorňuje věkovou strukturu souboru respondentů dle pohlaví. Graf č. 2 ukazuje vzdělání respondentů dle pohlaví. V popisech sloupců je uveden celkový počet respondentů za danou skupinu.

Graf č. 1: Věková struktura výběrového souboru respondentů dle pohlaví.



Graf č. 2: Vzdělání výběrového souboru respondentů dle pohlaví.

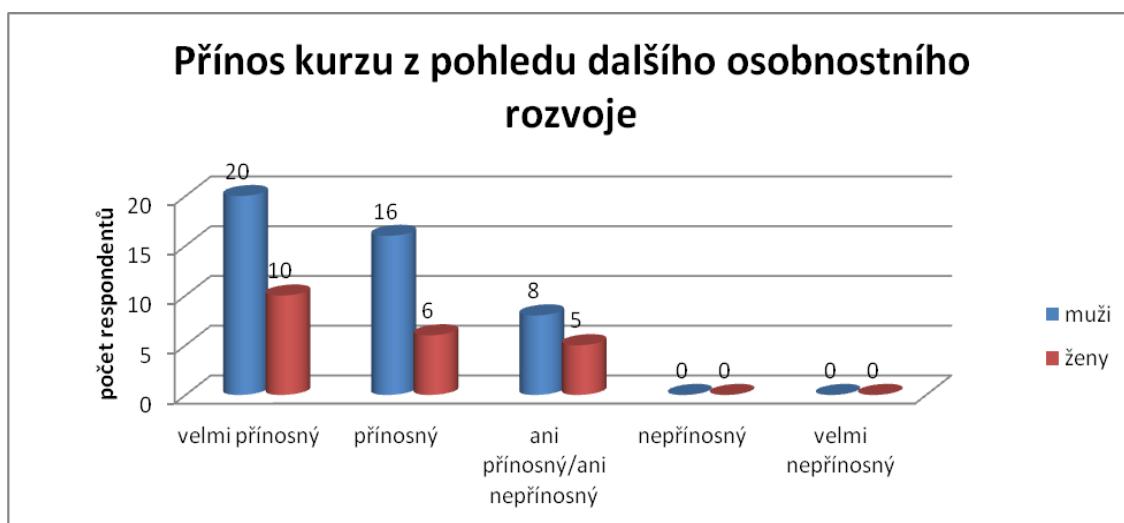


Podle věku a pohlaví respondentů byl výzkumný soubor tvořen z 68 % (n=44) muži a z 32 % (n=21) ženami. Nejpočetnější skupinou je skupina mužů ve věku 31-40 let (n=17). Velmi zajímavá je i struktura vzdělání respondentů. Jak u mužů, tak u žen převažuje vysokoškolské vzdělání, celkem 65 % (n=42) respondentů uvedlo jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské.

3.3.4.2 Oblasti osobnostního rozvoje, které pomáhá výchova zážitkem rozvíjet

Respondenti se v úvodu dotazníku vyjadřovali k otázce: „*Jak hodnotíte přínos kurzu z pohledu Vašeho dalšího osobnostního rozvoje?*“ Následující graf č. 3 znázorňuje výsledky odpovědí dle pohlaví.

Graf č. 3: Přínos kurzu z pohledu dalšího osobnostního rozvoje.



Celkem 45,45 % mužů (n=20) hodnotilo kurz jako velmi přínosný pro další osobnostní rozvoj. Ženy hodnotily kurz jako velmi přínosný ve 47,62 % (n=10). Přínosný byl pak kurz pro 36,36 % mužů (n=16) a pro 28,57 % žen (n=6). Neutrální hodnotu ani přínosný/ani nepřínosný zvolilo 18,18 % mužů (n=8) a 23,81 % žen (n=5).

Cílem dalšího šetření bylo ověřit, zda oblasti osobnostního rozvoje vzešlé z ohniskových diskusí potvrdí také dotazování v tomto kvantitativním šetření. Na každou oblast vzniklou z ohniskových skupin jsem použila samostatnou otázku (otázky č. 7-15) s pětibodovou hodnotící škálou. Každou škálu jsem chápala jako kontinuum a přisoudila jsem jí hodnotu dle následující tabulky:

Tab. č. 2: Koeficienty pro vyhodnocení škálových otázek.¹²⁶

velmi souhlasím	Souhlasím	ani souhlasím/ ani nesouhlasím	nesouhlasím	velmi nesouhlasím
5	4	3	2	1

¹²⁶ Srov. SOMR, M. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice: JU, 2006, s. 27.

Vyhodnocení každé jednotlivé otázky č. 7-15 jsem provedla tak, že jsem pro každou hodnotu získala frekvenci voleb od jednotlivých respondentů, a ze všech odpovědí jsem vypočítala střední hodnotu (aritmetický průměr).¹²⁷ Jako příklad zde uvádím vyhodnocení otázky č. 8:

Tab. č. 3: Příklad výpočtu průměru u Likertových škál. Vyhodnocení otázky č. 8.

Sebepoznání	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	30	150
Souhlasím	4	24	96
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	10	30
Nesouhlasím	2	1	2
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	278
278/65			r=4,28

Hodnota průměru je u této otázky 4,28. Pokud položku zpětně porovnáme s tabulkou č. 4, je zřejmé, že průměrná odpověď všech respondentů tohoto šetření na otázku č. 8 zní: „*souhlasím*“.

V této fázi výzkumu bylo mým záměrem zjistit, zda výskyt oblastí osobnostního rozvoje v zážitkovém vzdělávání vzešlých z ohniskových skupin potvrdí i toto dotazníkové šetření. V následujícím grafu uvádím výsledné hodnoty průměrů jednotlivých položek. Vyhodnocení všech devíti otázek (otázky č. 7-15) jsem provedla průměrováním tak, jak uvádím v příkladu v tabulce č. 5. Vyhodnocení taktéž přikládám jako přílohu k této práci.¹²⁸

¹²⁷ Vzhledem k poměrně malému rozsahu škály a také vzhledem k faktu, že data neobsahovala extrémní hodnoty, jsem použila právě výpočet aritmetického průměru, který je na rozdíl od výpočtu mediánu obecně známější.

¹²⁸ Viz Příloha II.

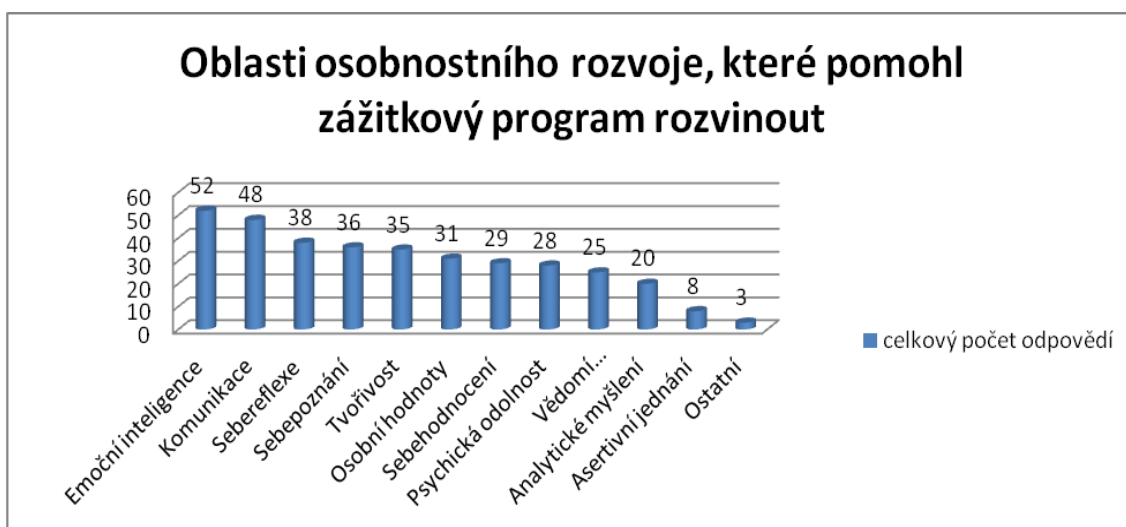
Graf č. 4: Výsledné hodnoty jednotlivých oblastí osobnostního rozvoje.



V grafu jsem jednotlivé oblasti seřadila od nejvyšší hodnoty po hodnotu nejnižší. Oblast *komunikace* má celkovou průměrnou hodnotu 4,54 a byla nejvíce hodnocenou položkou. Této hodnotě odpovídá, dle tabulky č. 4 hodnocení souhlasím. Další oblasti: *emoční inteligence*, *sepoznání*, *tvořivost*, *osobní hodnoty*, *sebehodnocení*, *sebereflexe* a *psychická odolnost*, jsou respondenty hodnoceny taktéž hodnotou v pásmu souhlasím. Pokud se vrátím k výzkumné otázce, kde zjišťuji, které konkrétní oblasti osobnostního rozvoje pomáhá výchova zážitkem rozvíjet, pak je z výsledků tohoto šetření zřejmé, že respondenti tímto hodnocením potvrdili výše uvedené oblasti osobnostního rozvoje všešlé z ohniskových diskusí. Výjimku tvoří oblast *vědomí zodpovědnosti*, kde respondenti volili možnost ani souhlasím/ani nesouhlasím.

Pro doplnění zde ještě uvedu vyhodnocení otázky č. 6, která byla otázkou kontrolní. V polouzavřené otázce, která zněla: *Jaké z následujících oblastí Vám pomohl kurz rozvinout?* jsem nabídla respondentům výčet stejných oblastí osobnostního rozvoje doplněných o dvě oblasti, které ve výzkumu ohniskových skupin nezazněly. Jednalo se o oblasti *analytické myšlení* a *asertivní jednání*. U této otázky měli respondenti možnost vybrat varianty, které považovali za adekvátní. Kromě toho měli respondenti možnost u této otázky odpovědět vlastní volbou. V následující tabulce uvádím vyhodnocení této otázky. Oblasti jsou zde seřazeny od nejvíce zmiňovaných oblastí po oblasti v dotazníku zmiňované nejméně.

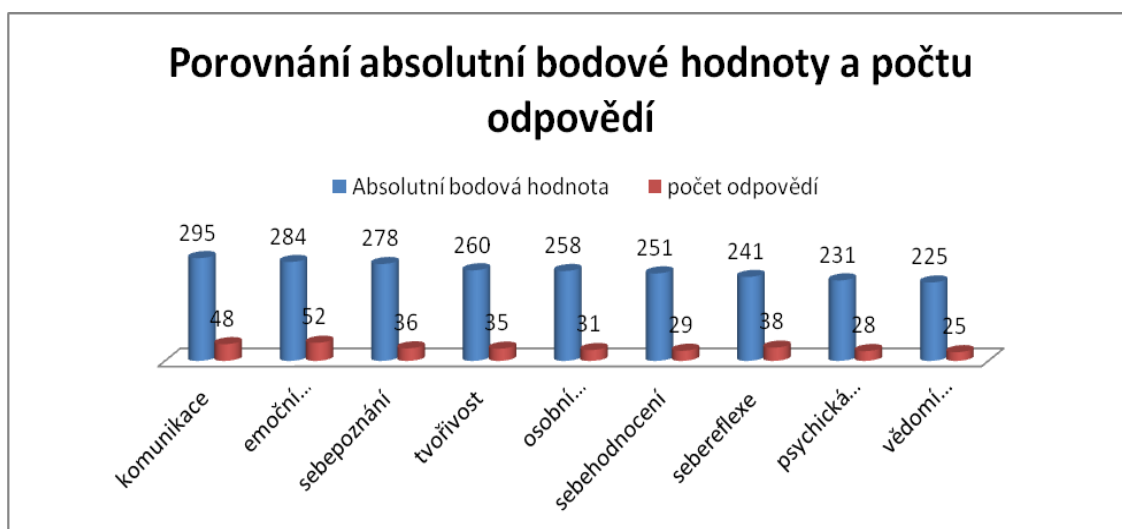
Graf č. 5: Oblasti osobnostního rozvoje, které pomohl zážitkový program rozvinout.



V této otázce patřily k nejvíce hodnoceným oblastem oblasti *emoční inteligence*, *komunikace*, *sebereflexe*, *sebepoznání* a *tvořivost*. Nejméně hodnocenými oblastmi je oblast *vědomí zodpovědnosti* a dále pak analytické myšlení a asertivní jednání. Položky analytické myšlení a asertivní jednání nejsou položkami, které vznikly z ohniskových skupin a byly zařazeny do otázky jako položky kontrolní. Položky, které respondenti sami v dotazování zmínili, jsou: *práce s časem*, *motivace*, *vztah k přírodě*.

Výsledné hodnoty jednotlivých oblastí osobnostního rozvoje tak, jak jsou zaznamenány v grafu č. 4 porovnáám s vyhodnocením kontrolní otázky č. 6. Pro toto porovnání využiji na straně jedné absolutních bodových hodnot, které účastníci jednotlivým otázkám č. 7-15 přisoudili, a na straně druhé celkový počet odpovědí, které jsou v grafu č. 5 k dispozici.

Graf č. 6: Porovnání absolutní bodové hodnoty a počtu odpovědí.

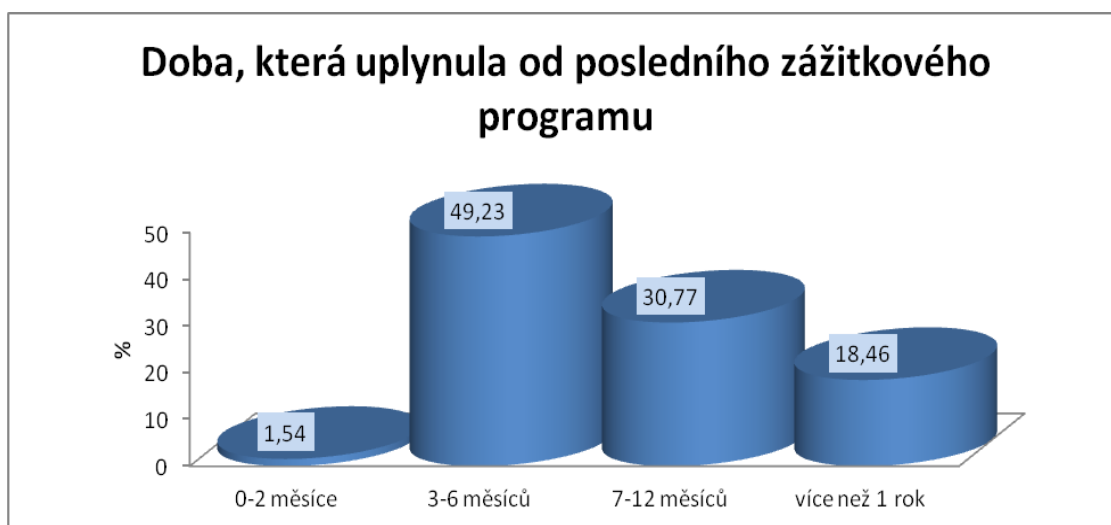


Porovnáním výsledků absolutních bodových hodnot získaných u otázek 7-15 s počty odpovědí na otázku č. 6 je zřejmé, že respondenti vyhodnotili důležitost jednotlivých oblastí pro osobnostní rozvoj velmi podobně. Názorné porovnání těchto hodnot přináší graf č. 6.

3.3.4.3 Vztah doby, která uplynula od absolvování kurzu a vnímaných přínosů pro osobnostní rozvoj

V této části šetření se zaměřuji na vztah doby, která uplynula od absolvování zážitkového programu a intenzity vnímání jednotlivých přínosů zážitkového vzdělávání. Respondenti se měli vyjádřit k otázce, jaká doba uplynula od posledního absolvovaného zážitkového programu. Respondenti měli možnost výběru následujících možností: 0-2 měsíce, 3-6 měsíců, 7-12 měsíců a více než rok. V následujícím grafu prezentuji výsledné časové rozložení kurzů u všech respondentů.

Graf č. 7: Časové rozložení kurzů u všech respondentů.



Celkem 49,23 % respondentů (n=32) uvedlo, že poslední zážitkový program absolvovali před třemi až šesti měsíci. Druhou nejpočetnější skupinou jsou respondenti, kteří označili dobu 7-12 měsíců, celkem 30,77 % (n=20) respondentů. Volbu více než rok využilo celkem 18,46 % respondentů (n=12). Dobu 0-2 měsíce pak označilo 1,54 % respondentů (n=1).

V následující tabulce uvádím výsledné průměry hodnocení jednotlivých oblastí osobnostního rozvoje dle časového rozložení.

Tab. č. 4: Hodnocení jednotlivých oblastí osobnostního rozvoje dle časového rozložení kurzů.

Oblasti osobnostního rozvoje	Časové rozložení kurzů			
	0-2 měsíce	3-6 měsíců	7-12 měsíců	více než 1 rok
Osobní hodnoty	4	4,28	3,95	3,17
Sebepoznání	4	4,41	4,4	3,75
Sebereflexe	5	4	3,65	2,83
Sebehodnocení	4	3,87	3,95	3,66
Komunikace	5	4,69	4,55	4,08
Vědomí zodpovědnosti	4	3,66	3,4	3
Psychická odolnost	5	3,81	3,1	3,5
Tvořivost	5	3,97	4,15	3,75
Emoční inteligence	5	4,25	4,75	4
Celkový průměr	r=4,56	r= 4,10	r= 3,99	r= 3,53

Zde se zaměřím na celkové průměry hodnocení, dosažené v jednotlivých časových obdobích. Pro období 0-2 měsíců, které uplynulo od posledního kurzu, je výsledná průměrná hodnota 4,56. Zde bych ráda upozornila, že toto období volil pouze jeden respondent ze všech dotazovaných. Období 3-6 měsíců je hodnoceno průměrem 4,10. Hodnoty průměru 3,99 dosáhli respondenti, kteří absolvovali poslední zážitkový program v období 7-12 měsíců. Poslední skupinou respondentů jsou ti, kteří absolvovali kurz před více než jedním rokem. Zde je celkový průměr u všech oblastí 3,53. Z výsledných průměrných hodnot je zřejmé, že čím delší doba od posledního kurzu uplynula, tím menší je celkové průměrné hodnocení vnímaných přínosů. Výsledky jsou tedy ve shodě s druhou hypotézou.

Pro ověření závislosti vztahu doby, která uplynula od posledního zážitkového programu a vnímaných přínosů pro osobnostní rozvoj jsem využila korelačního koeficientu. Spočítala jsem korelace otázek č. 7-15 (otázky na přínosy jednotlivých oblastí osobnostního rozvoje) vždy pro skupinu respondentů, kteří zvolili u otázky č. 4 (dotaz na dobu, která uplynula od posledního kurzu) stejnou možnost. Korelace jsou

spočteny z průměrů odpovědí na jednotlivé otázky. V následující tabulce předkládám vyhodnocení těchto korelací.

Tab. č. 5: Korelační matice-závislost vztahu doby a vnímaných přínosů.

	skup. 0-2 měsíce	skup. 3-6 měsíců	skup. 7-12 měsíců	skup. více než 1 rok
skup. 0-2 měsíce	X	0,05	0,02	0,60
skup. 3-6 měsíců	0,05	X	0,85	0,46
skup. 7-12 měsíců	0,02	0,85	X	0,63
skup. více než 1 rok	0,60	0,46	0,63	X

Podrobnosti k dílčím krokům výpočtů a tabulku, podle které se určuje stupeň závislosti korelačních koeficientů, nalezneme v příloze.¹²⁹ Porovnáme-li jednotlivé skupiny z korelační matice, je zřejmé, že střední až vysoké korelační koeficienty se vyskytují u skupin, kde je časové rozložení kurzu do jednoho roku. Vysoký korelační koeficient závislosti s hodnotou 0,85 nalézáme mezi skupinami respondentů časového období 3-6 měsíců a 7-12 měsíců. Skupina respondentů, která odpověděla, že zážitkový program absolvovala před více než jedním rokem, vykazuje koeficienty se střední a slabou závislostí s hodnotami mezi 0,46-0,63. Výsledky korelací ukazují, že doba, která uplynula od absolvování zážitkového programu, má vliv na intenzitu vnímání přínosů těchto programů pro osobnostní rozvoj. Vnímání přínosů je silnější v období do jednoho roku po absolvování kurzu, s odstupem více než jednoho roku klesá intenzita vnímání těchto přínosů. Skupinu časového období 0-2 měsíce tvořil pouze jeden respondent, v tabulce proto uvádím jen pro úplnost. Také výsledky tohoto šetření jsou tedy ve shodě s druhou hypotézou.

¹²⁹ Viz Příloha III.

DISKUSE

Základním tématem výzkumné práce bylo zjištění, jaké oblasti osobnostního rozvoje jednotlivce může výchova zážitkem rozvíjet. Vlastní výzkum byl rozdělen do dvou částí. Prvním výzkumem, který byl realizován pomocí ohniskových skupin, se podařilo zjistit nejčastější oblasti osobnostního rozvoje, kde výchova zážitkem pomáhá tyto oblasti rozvíjet. Dle designu ohniskových skupin jsem realizovala celkem tři ohniskové skupiny, které se navzájem lišily skladbou účastníků, počtem účastníků, jejich vzájemnými vazbami a také typem zážitkového programu, který v minulosti absolvovali. Překvapivým zjištěním bylo, že i přes velkou rozdílnost danou právě skladbou jednotlivých účastníků v ohniskových diskusích, se výstupy z jednotlivých diskusí navzájem příliš nelišily a tento výzkum tak jasně identifikoval celkem devět oblastí, které byly nejčastěji zmiňovány. Těmito oblastmi jsou: základní osobní hodnoty, sebepoznání, sebereflexe, sebehodnocení, komunikace, vědomí zodpovědnosti, psychická odolnost, tvořivost a emoční inteligence. Zajímavým zjištěním z diskusí ohniskových skupin byl ten fakt, že ze všech tří ohniskových diskusí vzešly jako nejčastěji zmiňované oblasti oblast komunikace, sebepoznání a oblast emoční inteligence. Tyto oblasti měly zároveň nejsilnější zastoupení také v následném dotazníkovém šetření.

Druhý výzkum využil oblastí vzešlých z ohniskových skupin a proběhl jako dotazníkové šetření na výběrovém vzoru 65 respondentů. Cílem tohoto kvantitativního šetření bylo tedy ověření, zda oblasti osobnostního rozvoje vzešlé z ohniskových diskusí potvrdí také dotazování v kvantitativním šetření. Dotazníkové šetření mělo také za cíl najít odpověď na otázku, zda doba, která uplynula od absolvování kurzu, má vliv na intenzitu vnímání přínosů ze zážitkového vzdělávání. Tento dotazníkový průzkum dále hledal odpovědi i na doplňující otázky. Doplňující otázky zjišťovaly celkové hodnocení přínosů programů zážitkového vzdělávání a také případné rozdíly v hodnocení odlišných věkových skupin, mužů a žen a rovněž rozdíly mezi hodnocením účastníků dle vzdělání.

V této diskusi bych se ještě ráda zamyslela nad oblastmi osobnostního rozvoje. Zde se z dotazníkového šetření podařilo potvrdit osm z celkem devíti oblastí osobnostního rozvoje. Oblast vědomí zodpovědnosti je kategorií, u které účastníci tohoto šetření

vyjádřili neutrální postoj. Naopak nejvíce hodnocenými oblastmi byla oblast komunikace, sebepoznání a emoční inteligence. Je zajímavé, že se dotazovaní shodli na hodnocení přínosů jak u konkrétních otázek, které byly zaměřeny vždy každá na jednu oblast, tak i u kontrolní otázky, která byla výčtová. Porovnáním těchto výsledků jsme získali nejen přehled jednotlivých oblastí, ale také přehled preferencí mezi nimi. K zajímavým výsledkům jsem dospěla také při zjišťování vztahu doby, která uplynula od absolvování zážitkového programu a intenzity vnímání jednotlivých přínosů. Tento jev jsem vyhodnotila jak metodou průměrů u jednotlivých časových úseků, tak metodou korelací. Z výsledků obou vyhodnocení shodně vyplývá, že intenzita vnímání jednotlivých přínosů zážitkového vzdělávání je tím větší, čím méně času od absolvování posledního zážitkového programu uplynulo. Důležitým výstupem z tohoto dotazníkového šetření je také ten fakt, že plných 80 % respondentů hodnotilo přínos kurzu z pohledu dalšího osobnostního rozvoje jako velmi přínosný nebo přínosný. A za zmínku určitě stojí také údaj o vzdělání respondentů, kdy 65 % respondentů uvedlo vysokoškolské vzdělání.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala výchově zážitkem se zaměřením na osobnostní rozvoj jednotlivce. Práce si kladla za cíl definovat oblasti osobnostního rozvoje, pro které mohou zážitkové metody připravit vhodné tréninkové prostředí.

Teoretická část práce přinesla ucelený přehled o problematice výchovy zážitkem. Jsou zde vystiženy cíle výchovy zážitkem, principy a metody zážitkového vzdělávání. Tato část práce popsala zážitkové vzdělávání jako metodu, která směřuje k rozvoji osobnosti. V této části práce jsem se také věnovala těm konkrétním oblastem osobnostního rozvoje, které respondenti mého výzkumu označili jako nejvíce přínosné pro jejich další osobnostní růst. Poskytla jsem zde proto dostatek prostoru pro teoretické zpracování následujících oblastí osobnostního rozvoje: *osobní hodnoty, sebepoznání, sebereflexe, sebehodnocení, komunikace, psychická odolnost, vědomí zodpovědnosti, tvořivost a emoční inteligence*.

Z výzkumu ohniskových skupin a následného dotazníkového šetření se podařilo dosáhnout hlavního cíle práce. Výzkum ohniskových skupin identifikoval nejdůležitější oblasti osobnostního rozvoje z pohledu účastníků zážitkových programů. Následné dotazníkové šetření pak potvrdilo jejich důležitost. Zde bych ráda uvedla zajímavé zjištění, totiž oblast *vědomí zodpovědnosti* byla hodnocena respondenty dotazníkového šetření neutrálně, přestože se ve výzkumu ohniskových skupin vyskytla jako samostatná kategorie. Práce dále poskytla velmi zajímavé výsledky v oblasti intenzity vnímání přínosů zážitkového vzdělávání. Výzkum potvrdil můj předpoklad, že intenzita vnímání přínosů zážitkového vzdělávání se snižuje s prodlužující se dobou, která uplynula od posledního absolvovaného zážitkového programu.

Práce poskytla velmi zajímavé a inspirující výsledky, a poznatky získané tímto výzkumem mohou mít široké uplatnění v pedagogické praxi. Pokud se jedná o oblasti osobnostního rozvoje tak vůbec nejvíce hodnocené v tomto výzkumu jsou: *komunikace, sebepoznání, emoční inteligence*. V dnešní hektické době, která je charakteristická značnou individuálností, částečnou osamělostí jedinců a strohou komunikací mezi lidmi se výsledek výzkumu jeví jako velmi nadějný. Znamená to, že výchova zážitkem může

nejen přispívat k budování hlubšího porozumění mezi lidmi, k přibližování jednotlivců k sobě navzájem, ale také to znamená, že sami jednotlivci touží po tomto způsobu rozvoje své vlastní osobnosti. Zážitková pedagogika se tak stává fenoménem, který může trvale přispívat ke kultivaci lidské společnosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné:

BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press, a. s., 2010. ISBN 978-80-251-2637-0.

BŘICHÁČEK, V. Zážitková pedagogika ano, ale.... *Gymnasion*, 2008, č. 10, s. 25-30.

BULLARDOVÁ, S. *Cesta k tolerancii*. Bratislava: Kaligram, 2007. ISBN 978-80-8101-010-1.

CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2295-4.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: IV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

ČINČERA, J. *Práce hrou pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0040-6.

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

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

GREGOR, J., PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 86-92.

GRIMMICH, Š. Vnitřní život: o podstatě kurzu. *Gymnasion*, 2013, č. 12, s. 11-22.

GRIMMICH, Š. Zážitková pedagogika jako umění. *Gymnasion*, 2011, č. 12, s. 43-48.

- HANUŠ, R. CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0200-4.
- HORTOVÁ, I. *Role zážitkové pedagogiky ke vzdělávání dospělých*. České Budějovice, 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce M. Procházka.
- HOŠEK, V. *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-889-1.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JIRÁSEK, I. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0256-4.
- JIRÁSEK, I. Významová definice prožitek-zážitek v českém jazyce. In Sborník příspěvků konference konané dne 24. 4. 2002 na UK FTVS. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- KANITZ, A. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada 2008. ISBN 978-80-247-2582-6.
- KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, Brno: Computer-Press, 2009. ISBN 978-80-2512-562-5.
- KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Cerm, s.r.o., 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.
- LEBEDA, P. *Teorie komfortní zóny*. *Gymnasion*, 2006, č. 5, s. 146.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. ISBN neuvedeno

- MILLMAN, D. *Čtyři pilíře smyslu života*. Praha: Pragma, 2011. ISBN 978-80-7349-273-1.
- MORGAN D., L., *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-218-1.
- NYTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-014-3.
- OSHO. *Odvaha*. Bratislava: Eugenika, 2004. ISBN 80-89115-51-9.
- PALOUŠ, R., PRÁZNÝ, A., *Odpovědnost*. Praha: Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-2083-1.
- PAULÍK, K. *Jak zlepšit poznávání sebe sama*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004. ISBN 80-7042-679-9.
- PELÁNEK, R. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.
- PLETZER, M. A. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

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

SMÉKAL, V. *O lidské povaze*. Brno: Cesta, 2005. ISBN 80-7295-069-X.

SMÉKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal, 2012. ISBN neuvedeno

SOMR, M. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice: JU, 2006. ISBN 80-2398-227-3.

SPRENGER, R., K., *Princip zodpovědnosti*. Praha: Pragma, 1995. ISBN 80-7205-126-1.

SRB V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2.

SVATOŠ, V. LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1.

ŠÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-801-2.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-4514-9.

WILDING, CH. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2754-7.

ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding-cesta k efektivní spolupráci*. PRAHA: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9.

ZAPLETAL, M. *Velká encyklopedie her 2, Hry v klubovně*. Praha: Leprez, 1996. ISBN 80-901826-9-0.

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-262-0036-9.

Elektronické:

Kurt Hahn profile [online]. Essen: Kurt Hahn Stiftung [cit. 13. října 2013]. Dostupné na www: < http://www.kurt-hahn-stiftung.de/php/kurt_hahn/profile.php>.

The Nine Types of Intelligence [online]. By Howard Gardner [cit. 28. října 2013]. Dostupné na www: < <http://skyview.vansd.org/lshmidt/Projects/The%20Nine%20Types%20of%20Intelligence.htm>>.

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Tabulky

- Tab. č. 1 Oblasti osobnostního rozvoje a nejčastěji zmiňované výroky.
- Tab. č. 2 Koeficienty pro vyhodnocení škálových otázek.
- Tab. č. 3 Příklad výpočtu průměru u Likertových škál. Vyhodnocení otázky č. 8.
- Tab. č. 4 Hodnocení jednotlivých oblastí osobnostního rozvoje dle časového rozložení kurzů.
- Tab. č. 5 Korelační matice-závislost vztahu doby a vnímaných přínosů.

Obrázky

- Obr. č. 1 Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin.
- Obr. č. 2 Komfortní zóna.
- Obr. č. 3 Kolbův cyklus učení.
- Obr. č. 4 Model dobrodružné vlny.
- Obr. č. 5 Model dramaturgické vlny.
- Obr. č. 6 Výzkum ohniskových skupin: Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin.
- Obr. č. 7 Výzkum ohniskových skupin: Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin. Skupina č. 1.
- Obr. č. 8 Výzkum ohniskových skupin: Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin. Skupina č. 2.

Obr. č. 9 Výzkum ohniskových skupin: Nejčastěji zmiňované oblasti ve výzkumu ohniskových skupin. Skupina č. 3.

Grafy

- Graf č. 1 Věková struktura výběrového souboru respondentů dle pohlaví.
- Graf č. 2 Vzdělání výběrového souboru respondentů dle pohlaví.
- Graf č. 3 Přínos kurzu z pohledu dalšího osobnostního rozvoje.
- Graf č. 4 Výsledné hodnoty jednotlivých oblastí osobnostního rozvoje.
- Graf č. 5 Oblasti osobnostního rozvoje, které pomohl zážitkový program rozvinout.
- Graf č. 6 Porovnání absolutní bodové hodnoty a počtu odpovědí.
- Graf č. 7 Časové rozložení kurzů u všech respondentů.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I. Dotazník pro účastníky zážitkového programu.
- Příloha II. Vyhodnocení otázek č. 7-15. Výpočty průměrů u Likertových škál.
- Příloha III. Výpočty korelačních hodnot.

PŘÍLOHY

Příloha I. Vzor dotazníku pro účastníky zážitkového programu.

Vážená paní, vážený pane, ráda bych Vás požádala o spolupráci při výzkumném šetření, které se týká přínosů zážitkového vzdělávání pro osobnostní rozvoj jednotlivce. Pokud jste v minulosti absolvoval/a zážitkový rozvojový program, prosím věnujte mi několik minut Vašeho času. Výsledky šetření použiji pro svoji závěrečnou diplomovou práci v rámci studia pedagogiky volného času na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Dotazník je anonymní a zabere Vám maximálně 5 minut Vašeho času. Velmi si vážím Vaší ochoty a děkuji za spolupráci.

Ilona Hortová

1. Vaše pohlaví	
	Muž žena
2. Váš věk	
	do 20 let 21-30 let 31-40 let 41-50 let 51-60 let 61 let a více
3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání	
	Základní střední škola bez maturity střední škola s maturitou vyšší odborná škola vysoká škola

4. Jaká doba uplynula od posledního absolvovaného zážitkového kurzu?	
	0-2 měsíce 3-6 měsíců 7-12 měsíců Je to více než 1 rok
5. Jak hodnotíte přínos kurzu z pohledu Vašeho dalšího osobnostního rozvoje?	
	velmi přínosný přínosný ani přínosný/ani nepřínosný nepřínosný velmi nepřínosný
6. Jaké z následujících oblastí vám pomohl kurz rozvinout?	
	Komunikace Sebereflexe Osobní hodnoty Analytické myšlení Sebepoznání Vědomí zodpovědnosti Psychická odolnost Asertivní jednání Tvořivost Sebehodnocení Emoční inteligence Další (uved'te které)

7. Díky kurzu jsem si uvědomil/a své základní osobní hodnoty.	
	<p>velmi souhlasím</p> <p>souhlasím</p> <p>ani souhlasím/ani nesouhlasím</p> <p>nesouhlasím</p> <p>velmi nesouhlasím</p>
8. Kurz celkově přispěl k lepšímu poznání sebe sama.	
	<p>velmi souhlasím</p> <p>souhlasím</p> <p>ani souhlasím/ani nesouhlasím</p> <p>nesouhlasím</p> <p>velmi nesouhlasím</p>
9. Po absolvování kurzu se umím lépe soustředit na své nitro (umím lépe pozorovat sám sebe).	
	<p>velmi souhlasím</p> <p>souhlasím</p> <p>ani souhlasím/ani nesouhlasím</p> <p>nesouhlasím</p> <p>velmi nesouhlasím</p>
10. Díky kurzu dokážu autentičtěji hodnotit sám sebe.	
	<p>velmi souhlasím</p> <p>souhlasím</p> <p>ani souhlasím/ani nesouhlasím</p> <p>nesouhlasím</p> <p>velmi nesouhlasím</p>

11. Kurz celkově přispěl k rozvoji mých komunikačních dovedností.	
	<p>velmi souhlasím</p> <p>souhlasím</p> <p>ani souhlasím/ani nesouhlasím</p> <p>nesouhlasím</p> <p>velmi nesouhlasím</p>
12. Kurz mi pomohl uvědomit si míru své osobní zodpovědnosti.	
	<p>velmi souhlasím</p> <p>souhlasím</p> <p>ani souhlasím/ani nesouhlasím</p> <p>nesouhlasím</p> <p>velmi nesouhlasím</p>
13. Kurz celkově přispěl k posílení mé psychické odolnosti.	
	<p>velmi souhlasím</p> <p>souhlasím</p> <p>ani souhlasím/ani nesouhlasím</p> <p>nesouhlasím</p> <p>velmi nesouhlasím</p>
14. Jednotlivé aktivity kurzu mi umožňovali rozvinout vlastní tvořivost.	
	<p>velmi souhlasím</p> <p>souhlasím</p> <p>ani souhlasím/ani nesouhlasím</p> <p>nesouhlasím</p> <p>velmi nesouhlasím</p>

15. Kurz mi pomohl zvýšit vnímavost k druhým lidem.	
	velmi souhlasím souhlasím ani souhlasím/ani nesouhlasím nesouhlasím velmi nesouhlasím

Příloha II. Vyhodnocení otázek č. 7-15. Výpočty průměrů u Likertových škál.

Základní osobní hodnoty	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	19	95
souhlasím	4	29	116
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	13	39
nesouhlasím	2	4	8
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	258
258/65			r=3,97

Sebezpoznání	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	30	150
souhlasím	4	24	96
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	10	30
nesouhlasím	2	1	2
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	278
278/65			r=4,28

Sebereflexe	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	13	65
souhlasím	4	25	100
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	22	66
nesouhlasím	2	5	10
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	241
241/65			r=3,70

Sebehodnocení	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	13	65
souhlasím	4	32	128
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	18	54
nesouhlasím	2	2	4
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	251
251/65			r=3,86

Komunikace	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	41	205
souhlasím	4	18	72
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	6	18
nesouhlasím	2	0	0
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	295
295/65			r=4,54

Vědomí zodpovědnosti	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	6	30
souhlasím	4	22	88
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	33	99
nesouhlasím	2	4	8
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	225
225/65			r=3,46

Psychická odolnost	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	7	35
souhlasím	4	33	132
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	14	42
nesouhlasím	2	11	22
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	231
231/65			r=3,55

Tvořivost	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	15	75
souhlasím	4	35	140
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	15	45
nesouhlasím	2	0	0
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	260
260/65			r=4,00

Emoční inteligence	Koeficient	Počet odpovědí	Výsledná hodnota
velmi souhlasím	5	33	165
souhlasím	4	24	96
ani souhlasím/ani nesouhlasím	3	7	21
nesouhlasím	2	1	2
velmi nesouhlasím	1	0	0
Σ		65	284
284/65			r=4,37

Příloha III. Výpočty korelačních hodnot.

Výpočty korelačních hodnot otázka č. 4 + otázky č. 7-15										
Sk. 1 (0-2 měsíce)		7	8	9	10	11	12	13	14	15
	5	0	0	0	0	1	0	1	1	1
	4	1	1	0	1	0	1	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr		4,00	4,00		4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
Sk. 2 (3-6 měsíců)		7	8	9	10	11	12	13	14	15
	5	13	18	9	6	23	5	4	7	15
	4	15	10	15	16	8	12	21	17	14
	3	4	3	8	10	1	14	4	8	3
	2	0	1	0	0	0	1	3	0	0
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr		4,75	4,41	4,03	3,88	4,69	3,66	3,81	3,97	4,38
Sk. 3 (7-12 měsíců)		7	8	9	10	11	12	13	14	15
	5	4	10	3	4	13	1	1	6	14
	4	11	8	8	11	5	7	5	11	3
	3	5	2	8	5	2	11	9	3	3
	2	0	0	1	0	0	1	5	0	0
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr		4,50	4,40	3,65	3,95	4,55	3,40	3,10	4,15	4,55
Sk. 4 (více než 1 rok)		7	8	9	10	11	12	13	14	15
	5	2	2	0	3	4	0	1	1	3
	4	2	5	2	4	5	2	7	7	6
	3	4	5	6	3	3	8	1	4	3
	2	4	0	4	2	0	2	3	0	0
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Průměr		3,33	3,75	2,83	3,67	4,08	3,00	3,50	3,75	4,00

Korelační koeficient	Závislost
$ r =0,0$	Není
$0,0 < r < 0,3$	Slabá
$0,3 \leq r < 0,5$	Střední
$0,5 \leq r < 0,7$	Vysoká
$0,7 \leq r < 1,0$	značně vysoká
$ r =1,0$	pevná (těsná)

ABSTRAKT

HORTOVÁ, I. *Přínosy zážitkového vzdělávání pro osobnostní rozvoj jednotlivce*. České Budějovice 2014. Diplomová práce. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Richard Macků.

Klíčová slova: osobnost, vývoj osobnosti, osobnostní rozvoj, výchova zážitkem, zážitková pedagogika, prožitek, zážitek, zkušenost, hra, reflexe, dramaturgie

Diplomová práce *Přínosy zážitkového vzdělávání pro osobnostní rozvoj jednotlivce* se zabývá významem zážitkových kurzů a aktivit ve vzdělávání pro osobnostní růst dospělých.

Práce je zaměřena na popis okolností, které doprovázejí současné oblasti zážitkového vzdělávání, s důrazem na působení a pedagogický přínos jednotlivce. V práci jsou dále zmíněny principy a metody zážitkového vzdělávání.

Vlastním cílem výzkumné práce je definování oblastí osobnostního rozvoje, pro které může zážitková pedagogika připravit vhodné tréninkové prostředí. Výzkumná část práce tak přinese přehled nejdůležitějších oblastí osobnostního rozvoje, které si jednotlivci po absolvování zážitkového programu osvojili.

ABSTRACT

The Benefits of Experiential Pedagogy for Personal Individual Development.

Keywords: personality, personality development, personality developing, education by experience, experiential pedagogy, experiences, deep experiences, game, reflexion, dramaturgy

The thesis, The Benefits of Experiential Pedagogy for Personal Individual Development, deals with an importance of experiential educational courses and activities for personal development of adults.

The thesis is focused on a description of circumstances that accompany actual fields of experiential educating. It emphasizes the impact and pedagogical benefit for an individual.

The work research aim is to definite fields of personal development where the experiential pedagogy can prepare suitable training setting. The researching part of the work introduces a review of the most important fields of personal development that were acquired by individuals after passing the experiential program.