

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**VLIV METOD ZÁŽITKOVÝCH KURZŮ NA ZMĚNU
POSTOJŮ JEJICH ÚČASTNÍKŮ**

Vedoucí práce: *Mgr. Richard Macků, DiS.*

Autor práce: *Antonín Sokol*

Studijní obor: *Pedagogika volného času*

Ročník: *III.*

2011

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

17. března 2011

Antonín Sokol

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Richardu Macků za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Rád bych také poděkoval Mgr. Haně Malé a Mgr. Kristýně Malé za jazykovou korekturu této bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	5
1 METODY ZÁŽITKOVÝCH KURZŮ.....	7
1.1 UČENÍ SE PROSTŘEDNICTVÍM ZÁŽITKU	7
1.2 HRANICE VÝZEV	7
1.3 STAV FLOW	8
1.4 KOMFORTNÍ ZÓNY	9
1.4.1 Rozšiřování komfortní zóny	10
1.5 CYKLUS UČENÍ SE ZÁŽITKEM (KOLBŮV CYKLUS)	11
1.6 REFLEXE.....	12
1.7 PRINCIP DOBROVOLNOSTI	14
2 POSTOJE	16
2.1 DEFINICE POSTOJE.....	16
2.2 POSTOJE A CHOVÁNÍ.....	17
2.3 POSTOJE, HODNOTY A NÁZORY	18
2.4 VÝZNAM POSTOJŮ PRO JEDINCE	19
2.5 MĚŘENÍ POSTOJŮ	20
2.5.1 Jaký byl účastník před a po zážitkovém kurzu	21
3 ZMĚNA POSTOJŮ VLIVEM VÝCHOVY ZÁŽITKEM	22
3.1 ZMĚNA POSTOJŮ	22
3.1.1 Změna postojů pomocí motivace za účelem osobního rozvoje	23
3.1.2 Charakteristika změn postojů podle Kreche, Crutchfielda a Ballachey.....	25
3.2 CÍLE, ZA KTERÝMI JEZDÍ LIDÉ NA ZÁŽITKOVÉ KURZY.....	27
3.3 ZMĚNA POSTOJE PŘIJATOU VÝZVOU	28
ZÁVĚR	30

ÚVOD

Motto: „Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím.“

(čínské přísloví)

Počátky výchovy zážitkem bychom mohli hledat již u Aristotela, který byl zastáncem názoru, že lidé se zkušenostmi se budou v životě lépe orientovat než lidé s velkými znalostmi, ale bez špetky nabytých zkušeností. Posuneme-li se v čase a pohlédneme na Johna Deweyho průkopníka výchovy zážitkem, zjistíme, že „opravdová“ výchova vzniká díky prožitým zkušenostem. Dewey však i upozorňoval, že ne všechny zážitky mohou být výchovné.

Pokračování myšlenek slavných myslitelů představuje Organizace Outward Bound. Díky jejímu zakladateli Kurtu Hahnovi dostala podobu uchopitelnou pro jakoukoliv organizaci, zabývající se výchovou zážitkem. Organizace Outward Bound vznikla původně pro vycvičení britkých námořníků za 2. světové války, ale později se její prvky přenesly do zážitkové pedagogiky. Specifikum této společnosti je ve zprostředkování zkušenostního učení formou netradičního zážitku v přírodě (sjezd rozbouřené řeky, přechod vysokých hor etc.). Podněty pro svou pedagogickou činnost čerpal Hahn „z prací Carla Rogerse a Kurta Lewina, kteří rozpracovávali význam skupiny pro osobní rozvoj a učení jednotlivců.“¹

Výchova zážitkem v českých zemích by se dala hledat již u Jana Ámose Komenského, který kladl velký důraz na „činnostní učení, na celostní rozvoj osobnosti, na vzdělávání nejenom ducha a jazyka, ale i srdce a ruky.“² Jako další české průkopníky výchovy zážitkem zmiňme alespoň Karla Hynka Máchu a jeho pěší cestu do Itálie. Eduarda Štorcha, který „předložil v podstatě dodnes používaný model zážitkového vzdělávání a výchovy“³ a Antonína Benjamína Svojsíka jako zakladatele organizace Junák – Český skaut.

Nejznámějším představitelem výchovy zážitkem je v České Republice Prázdninová škola Lipnice a její dceřiná společnost Česká cesta. Činnost této organizace začala již za doby totalitního režimu a díky separaci naší země od západního světa se vývoj metod používaných pro zážitkovou pedagogiku dosti odlišil. Prázdninová škola Lipnice patří také do celosvětové organizace Outward Bound, ale jejím specifikem je použití hry – výzvy,

¹ ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály, s. 14.

² MACKŮ, R. Filosofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase, s. 29.

³ Tamtéž, s. 29.

namísto reálného adrenalinového prostředí. Hra nahradila v naší zemi chybějící vysoké hory, dravé řeky atd.

Metody zážitkové pedagogiky jsou dnes velmi častým a oblíbeným prostředkem pro vzdělávání naší populace. Těchto metod se čím dál více používá i ve školství jak pro žáky a studenty, tak i pro vyučující. Díky netradičnosti těchto metod, které se značně liší od tradičního memorování vědomostí, dochází k mnohem lepšímu dosažení výsledků (viz níže) jak ve výchově jedince, tak i v nabytých vědomostech a kompetentnosti jejich používání. Právě odlišnost od každodenního stereotypu může pozitivně ovlivnit jedince, kteří mohou být touto cestou motivováni k vlastnímu aktivnímu přístupu k učení. Cílem výchovy zážitkem je právě toto probuzení zájmu jedince o dění, které se týká nejen jeho, ale i okolí kolem něj.

Velkou výhodou zkušenostního učení je právě jeho aplikace do škol, volnočasových zařízení i do oblastí, která nejsou brána jako primární prostředí pro výchovu a vzdělávání.

Rozdělme naši studii do tří kapitol, ve kterých se budeme postupně zabývat metodami zážitkové pedagogiky, postoji a vlivem těchto metod, který mají na změnu postojů.

V oblasti metod výchovy zážitkem budeme vycházet především z díla Činčery a Pelánka. Oblast psychologie, tedy postoje, je zpracována hlavně z děl Nakonečného, Hayesové a Kirchnera.

Cílem předkládané práce je v teoretické podobě popsat změnu postojů u lidí, kteří se účastní programu na zážitkových kurzech. Zaměříme se hlavně na přínos přeměny prožitých zkušeností pro další život. Důraz v naší práci bude kladem na snahu potvrzení důležitosti reflektování prožitých zkušeností pro každého člověka.

Předpokládáme, že lidé, kteří projdou kvalitním zážitkovým kurzem, budou schopni dále ve svém životě alespoň částečně schopni reflektovat své prožitky v běžném životě.

1 METODY ZÁŽITKOVÝCH KURZŮ

V této kapitole si představíme metody zážitkové pedagogiky používané na zážitkových kurzech, zabývajících se výchovou svých účastníků. Nebudeme se tedy zabývat komerční sférou, která nabízí své zážitkové kurzy v různých podobách.

V jednotlivých podkapitolách se budeme zabývat podstatou používaných metod a jejich využitím při výchově.

1.1 UČENÍ SE PROSTŘEDNICTVÍM ZÁŽITKU

Učení se prostřednictvím zážitku je charakteristické pro výchovu zážitkem, kterou budeme vnímat jako praktickou činnost realizovanou na zážitkových kurzech. Oproti tomu pedagogiku zážitku budeme brát jako vědeckou disciplínu reflektující praxi. Principem pedagogiky zážitku je „vlastní aktivita“, která slouží jako nástroj pro zdokonalení vychovávaného člověka, například účastníka zážitkového kurzu. Platí zde přímá úměra vložené energie od účastníka do přístupu k aktivitě probíhající na kurzu. Můžeme konstatovat, že vynaložená energie je přímo úměrná získanému zážitku, jeho intenzitě a působení na jedince. Specifikem pro českou zážitkovou pedagogiku je používání hry jako nástroje k docílení zážitku. Hru na zážitkových kurzech budeme označovat, jako výzvu pro účastníky kurzu (viz níže).

1.2 HRANICE VÝZEV

V zážitkové pedagogice se používají různé typy výzev, které se dotýkají odlišnými způsoby účastníků těchto kurzů. Některé výzvy mohou zdokonalit účastníka například díky rozšíření komfortní zóny (viz níže). Je tu však riziko, které vyvstane u určitých typů výzev, kde připravená aktivita navodí záměrně takovou situaci, kdy je účastník dohnán až na hranici svým reálných možností. Z určitého úhlu pohledu by se mohlo zdát, že jde o experimentování s lidmi. Organizátoři – v našem případě pedagogové musí aktivity tohoto typu velice dobře připravit, kvalitně řídit aktivitou a nikdy nesmí zapomenout na reflexi (viz níže), která jim nabídne možnost zjistit, jak aktivita působila na zúčastněné.

1.3 STAV FLOW

Jde o tzv. "stav plynutí", kdy je jedinci poskytnuta možnost „ponořit se do fiktivní situace, při které se mění subjektivní vnímání času, emoce i vzájemného jednání účastníků, účastníci se cítí aktivnější, pozornější, soustředěnější, šťastnější, spokojenější a kreativnější, bez ohledu na úkol, který je řešen.“⁴

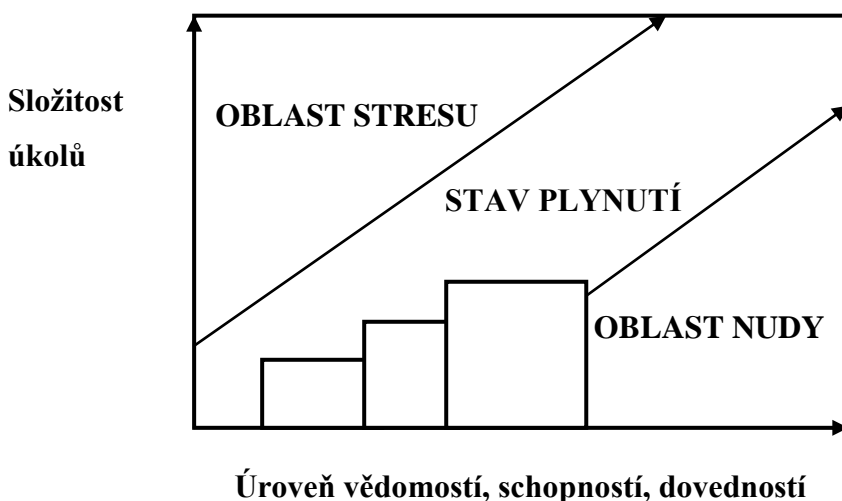
U jedinců, kteří jsou v tomto stavu, se můžeme setkat se ztrátou rozpaků, které jsou díky aktivitám zážitkových kurzů běžné. Účastníci se více soustředí na daný úkol, ke kterému je dovedla výzva připravena instruktory. Účastníci se snaží reálně odhadnout své dovednosti a cíle vzhledem k dostupným informacím, které jsou jim poskytnuty. Je také častým jevem změna vnímání času, jenž je důsledkem možné stresové situace. Při každé aktivitě je nezbytná pro stav flow zpětná vazba, kdy si přítomní mohou ozřejmit prožitou situaci, zjistit „zda-li jejich strategie pro řešení výzvy byla vhodná či nikoliv a co mohli udělat lépe.“⁵

Stav flow můžeme popsat jako pohnutku jedince, který si díky vhodně zvoleným aktivitám nepřipadá ani ohrožen stresovou situací, ani nudou.

Podle Činčery se „stav flow vyskytuje, pokud dovednosti a výzva balancují na stejné úrovni nad kritickým prahem. Pokud požadované dovednosti převyšují nároky výzvy, dostavuje se nuda. Pokud výzva i požadované dovednosti nestačí požadavkům výzvy, je výsledkem strach.“⁶

Csikszentmihalyi je zastáncem tří hlavních složek stavu flow, kterými jsou:

- 1) „Koncentrace – stav absolutního pohlcení aktivitou
- 2) Zájem – základní předpoklad pro udržení motivace
- 3) Zábava a s ní související uspokojení.“⁷



Obr. 1.: Stav plynutí⁸

⁴ ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály, s. 17.

⁵ ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály, s. 17.

⁶ Tamtéž.

⁷ Tamtéž.

1.4 KOMFORTNÍ ZÓNY

Komfortní zóny jsou názorným obrazem individuality jedince, ukazují na škálu snesitelnosti vnějších vlivů, které dokáže snášet a netrpí žádnou újmou. Pelánek definuje komfortní zónu jako „oblast, kde se cítíme dobře. Je tvořena situacemi, ve kterých se člověk cítí bezpečně, přičemž nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou.“⁹

Činčera uvádí, že „existuje zóna činnosti, která pro účastníka představuje zvládnutelnou výzvu, podle Svatoše zóna učení. Pokud účastník zážitkového programu přijme nabízenou výzvu, vystoupí z komfortní zóny a uspěje, jeho komfortní zóna je v důsledku pozitivní zkušenosti a jejího dopadu na sebepojetí účastníka rozšíří. Kritická je hrozba překročení zóny učení do oblastí, které účastník není schopen zvládnout a ve kterých s vysokou pravděpodobností selže. Neúspěch může následně vést ke zmenšení vlastní komfortní zóny a snížení víry ve vlastní dovednosti.“¹⁰

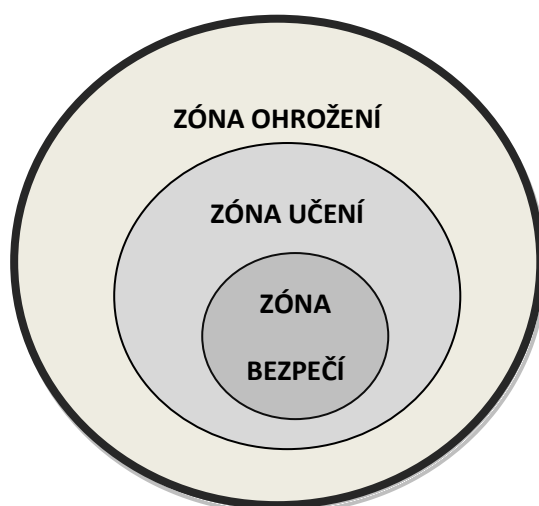
Zjištěním komfortní zóny účastníka zážitkové kurzu se nám otevře jedinečná příležitost výchovně pracovat na změně jeho postojů k dané činnosti či k okolním lidem.

Instruktoři zážitkových kurzů si musí být vědomi individuality každého účastníka kurzu. K zjištění a následné práci s individuálními nároky každého účastníka používáme metodu, která se nazývá rozšiřování tzv. komfortní zóny. Komfortní zóna je prostor účastníka, kde se cítí dobře jak po stránce psychické, tak po stránce fyzické. Instruktoři zážitkového kurzu nabízejí účastníkům různé výzvy, díky kterým vznikne nabídka možnosti vystoupení ze své zóny komfortu a naučení se novým dovednostem či možnosti získat sobě samém nové informace, viz níže obr. 2.

⁸ Srov. MÁŠILKA Stav plynutí [online].

⁹ PELÁNEK, R. Příručka instruktorů zážitkových akcí, s. 22.

¹⁰ ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály, s. 19.



Obr. 2: Komfortní zóna¹¹

1.4.1 Rozšiřování komfortní zóny

Ve výše uvedeném popisu komfortní zóny jsme si ukázali, jaké jsou její části a co je pro ně specifické.

Za jakým cílem se tedy snažíme na zážitkových kurzech o rozšíření komfortní zóny? Jde nám především o přesah do běžného života. Na kurzu má účastník možnost vyzkoušet si obdobné situace, se kterými by se mohl setkat ve svém reálném životě. Instruktoři k dosažení tohoto cíle používají prvek dobrodružství, které „zvyšuje atraktivitu vlastního učení a tím posiluje jeho účinek, protože co nás baví, to si lépe zapamatujeme.“¹²

Při rozšiřování komfortní zóny je důležité odhadnout správnou míru náročnosti aktivity, kterou budeme nabízet účastníkům kurzu. Jestliže bude náročnost příliš nízká, člověk se bude nudit, protože požadované nároky hravě zvládá a nic nového se tedy nenaučí. Na druhou stranu bude efekt stejný, když výzva bude daleko za hranicemi jedince a hrozí tu i možnost úrazů, protože se jedinec dostal do zóny ohrožení.¹³

Podle Pelánka se „za normálních okolností člověk drží uvnitř své komfortní zóny, protože se jinde cítí nepříjemně. V případě, že se člověk ocitne mimo jeho komfortní zónu a poskytneme mu dostatečnou podporu (hlavně na psychické úrovni), může nové situace

¹¹ Srov. PELÁNEK, R. Příručka instruktorů zážitkových akcí, s. 23.

¹² PELÁNEK, R. Příručka instruktora zážitkových akcí, s. 23.

¹³ Srov. PELÁNEK, R. Příručka instruktora zážitkových akcí, s. 22.

ovládnout a zvětšit si tak komfortní zónu. Díky tomu se dotyčný bude cítit dobře ve více situacích a jeho život bude bohatší.“¹⁴

1.5 CYKLUS UČENÍ SE ZÁŽITKEM (KOLBŮV CYKLUS)

Další metodou zážitkové pedagogiky, která se uplatňuje na zážitkových kurzech je *Kolbův cyklus* nebo-li *cyklus učení se prožitkem*. Kolbův cyklus vychází jako většina metod z poloviny 20. století, přesněji řečeno z humanistické a kognitivní psychologie, které zdůrazňovali nutnost zájmu od studenta pro danou aktivitu ve výuce. Činčera uvádí, že „základním východiskem prožitkové pedagogiky se stala teorie, podle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud ty nejsou destruktivního charakteru¹⁵ a je jim zpětně dobře porozuměno.“¹⁶ David Kolb v 80. letech vychází z principů této teorie a sestavuje schéma učení, které vychází z bezpečných zkušeností a je stále výzvou pro účastníky, kteří se tohoto zkušenostního učení zúčastňují. Jedná se o nekonečnou spirálu, ve které účastník prochází čtyřmi fázemi. Jsou jimi zkušenost (akce), reflexe (ohlédnutí se), zobecnění (zhodnocení) a transfer (plán pro příště).¹⁷ Kirchner zdůrazňuje cyklický průběh procesu, který „může začít kteroukoliv fází. Každá fáze poskytuje novou zkušenost a navozuje motivaci k učení.“¹⁸



Obr. 3: Kolbův cyklus¹⁹

¹⁴ PELÁNEK, R. Příručka instruktora zážitkových akcí, s. 22.

¹⁵ Pozn. Z našeho hlediska je žádoucí, aby charakter zkušeností byl pozitivní. Ovšem i zkušenosti destruktivního charakteru je možné pozitivně využít při výchově zážitkem.

¹⁶ ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály, s. 16.

¹⁷ ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály, s. 16.

¹⁸ KICHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, s. 94.

¹⁹ Srov. KOLB, D. Učení se zkušeností [online].

1.6 REFLEXE

Dalším nástrojem, který zážitková pedagogika používá pro výchovné účely je reflexe. U různých autorů se můžeme setkat s různým pojmenováním tohoto prostředku. Pro zajímavost jsou to názvy typu zpětná vazba, debriefing, review, feedback či servis.

Jde o zakončení aktivity, podle antického rčení „finis coronat opus – konec korunuje dílo“.²⁰

Kirchner uvádí jednoduché definice reflexe: „reflexe – odražení – druh pozorování, obrácení myšlení do sebe, do vlastního vědomí a prožitků“.²¹

Reflexe může mít několik podob, ale každá z nich by měla vést k podobnému cíli. Podoba zpětné vazby se proměňuje podle aktivity, která byla účastníkům předložena. Je možno na zážitkových kurzech například vidět reflexi jedince, který si může o samotě pomocí vhodných textů či výtvarných aktivit upřesnit, co se v prožité výzvě událo. Častější jsou ovšem skupinové reflexe.

Díky reflexi si účastník může uvědomit průběh celé aktivity, které se účastnil a to ne jen skrz obrácení vlastního myšlení zpět na reflektovaný okamžik, ale také prostřednictvím výpovědí ostatních účastníků, ale také skrz reflektování aktivity od všech účastníků kurzu nebo přímo od samotných instruktorů.

Pro naše účely dobře poslouží definice uvedená Kirchnerem, uvedená reflexe jako „řízený proces, který hodnotí aktivitu a využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů“.²²

Reflexe nám pomáhá lépe „vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a vede nás k tomu, abychom si z nich odnesli co nejvíce ve vztahu k sebepoznání a poznání ostatních. Reflexe je i příležitostí, kdy si v uvolněné atmosféře můžeme vyměnit názory s lidmi, kteří mají obdobné názory z aktivity jako my“.²³

Kirchner také uvádí důležitost dostatečného časového odstupu reflexe od vlastní aktivity. Právě časový odstup nám umožní nahlížet na zážitky dostatečně objektivně a nezaujatě. Odstup nám také umožní „hodnotit události v širším kontextu“ a nahlédnout na situaci pohledem jiného účastníka aktivity.²⁴ Samotná délka reflexe by se měla podle

²⁰ VECHETA, V. Outdoor aktivity, s. 154.

²¹ KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, s. 107.

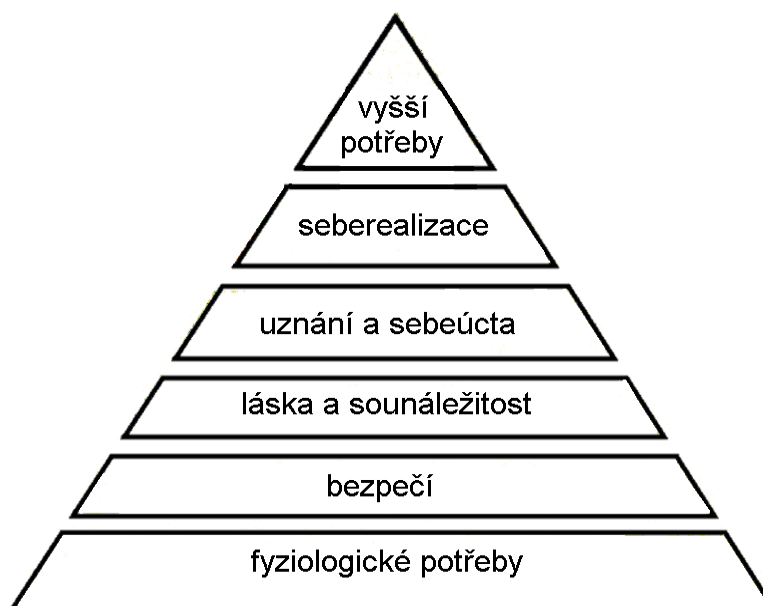
²² Srov. Tamtéž.

²³ KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, s. 107.

²⁴ Srov. Tamtéž.

Neumana „řídít věkem hráčů, předchozí zkušeností, významem aktivity, kterou hodnotíme a cíli, které jsme si před hrou stanovili.“²⁵

Pro úspěch reflexe je nutné, aby byly uspokojeny všechny potřeby účastníků vycházejících z Maslowovy pyramidy potřeb. Pokud tomu tak není, účastníci většinou nejsou schopni se dostatečně soustředit a zpětná vazba tak postrádá svého smyslu.



Obr. 4.: Maslowova pyramida potřeb²⁶

Nejdůležitější přínos reflexe je tedy v přenosu získaných poznatků do reálného života, kde se můžeme setkat s podobnými situacemi. Je proto dobré, aby se díky zpětné vazbě získalo co nejvíce, protože „dobrá reflexe posouvá aktivity do hlubší a kvalitnější roviny prožívání a napomáhá včlenit věci do kontextu. Cílem reflexe by tedy měl být transfer prožitého do zkušenostního pole jedince a tím přenesení do běžného života.“²⁷

Je důležité reflexi zahrnout do celkového programu zážitkového kurzu již při jeho samotném plánování. Zpětná vazba slouží také jako vhodné rozdělení jedné aktivity od druhé. Reflexí se daná aktivita uzavře a účastník se může účastnit vyrovnaně nové výzvě. Některé aktivity ovšem vyžadují dlouhodobější reflexi a je nutné na to samozřejmě brát ohledy při celkovém plánování zážitkového kurzu.

²⁵ NEUMAN, J. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě, s. 40.

²⁶ KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, s. 45.

²⁷ KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, s. 108.

Je naprosto nezbytné, aby účastník kurzu pochopil, proč jsou zpětné vazby po aktivitách důležité.

Důležitý je i výběr otázek, které se kladou při zpětné vazbě. Nikdy by neměly být manipulativní nebo uzavřené. Při zpětné vazbě chceme, aby účastníci co nejvíce přemýšleli o svém prožitku a proto musíme vhodně zvolit otázky. Otázky by měly být pokud možno otevřeného typu, který dává možnost k rozvinutí diskuze všech účastníků reflexe. Žádný vedoucí reflexi si nemůže dopředu připravit přesné otázky, které bude v reflexi předkládat účastníkům aktivity. Neuman uvádí několik okruhů, které mohou být vhodné pro rozvedení diskuze. Uvádí důvěru a sebedůvěru, jako prvek podpory při plnění úkolu. Dále poukazuje na komunikaci z hlediska její kvality a efektivnosti v rámci skupiny účastníků. S komutací souvisí možnost skupinového rozhodování, soudržnosti skupiny, úroveň a efektivnost plánování. V neposlední řadě je vhodné do reflexe zahrnout role přijaté účastníky pro zvládnutí přijaté výzvy. Například kdo byl vůdčí typ, kdo přišel s rozhodujícím řešením, podřídil se každý rozhodnutí skupiny atd.²⁸

1.7 PRINCIP DOBROVOLNOSTI

Mezi metody používané instruktory zážitkové pedagogiky patří bezesporu princip dobrovolnosti, který umožňuje účastníkům rozhodnout se, zda-li přijmou nabízenou výzvu či nikoliv. Činčera uvádí příklad, kdy „v novozélandském programu Education Outside the Classroom (EOTC) je princip dobrovolnosti definován jako zásada, podle které si účastníci v podporujícím prostředí svých vrstevníků sami volí, jakou úroveň předkládané výzvy přijmou.“²⁹ Pro naše zážitkové kurzy je oproti EOTC odlišnost ve velké míře participace na průběhu zážitkového kurzu. Instruktoři nabízející danou výzvu nesmí v žádném případě účastníky nutit do aktivity proti jejich vůli.

U principu dobrovolnosti rozlišujeme tři části, které popsal Činčera. První část si může účastník nebo celá skupina určit jaký si zvolí cíl a ten se poté bere jako rozhodující. Nemusí se tedy maximálně splnit celé zadání aktivity od instruktorů. V druhé části si určí mezní bod, kam chce při aktivitě dojít, přičemž tyto konečné výstupy budou u každého účastníka jiné.³⁰ V závěrečné části musí dojít k informování účastníka. Kvůli rozdílnosti

²⁸ Srov. NEUMAN, J. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě, s. 42.

²⁹ ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály, s. 20.

³⁰ Srov. Tamtéž.

účastníků musí instruktoři „najít na škále mezi naprostým tajemstvím a naprostou informovaností takovou hladinu, která je optimální pro skupinu, cíle akce i její styl.“³¹

Při splnění těchto tří částí je velice pravděpodobné, že se instruktorům podaří účastníky kurzu motivovat k účasti na připravené výzvě a nebudou vznikat žádné velké problémy ve formě psychické či fyzické nevole. Podle Karla Rohnke „je efekt učení prožitkem výrazně zmenšený tehdy, pokud jeho podstoupení nebylo svobodným rozhodnutím účastníka či skupiny. Kdykoliv uděláte rozhodnutí za skupinu, odebíráte jí podstatný kus její síly.“³² Rohnke také navrhnul pro podporu principu dobrovolnosti „pečlivé předchozí stanovení individuálních cílů, budováním důvěry ve skupině, individuálním přístupem k účastníkům, rozumným dávkováním skupinového tlaku a v neposlední řadě humorem a fantazií.“³³

Laurie Franková se zabývala problémem přijímání výzvy u studentů a vytvořila tzv. „alternativní koncept dobrovolného zapojení, ve kterém by učitel měl dát studentům příležitost rozhodnout nikoliv zda vůbec, ale jakým způsobem se budou aktivity účastnit tak, aby zůstali stále zapojenými členy skupiny. Rozhodování tedy neprobíhá na pólech ano – ne, ale na široké škále možných variant zapojení.“³⁴

Mezi instruktory zážitkové pedagogiky ovšem není jednotný pohled na používání liberálního principu dobrovolnosti, který je velice benevolentní k účastníkům. Někteří instruktoři preferují spíše styl direktivnější, kdy jsou účastníci záměrně tlačeni mimo svou zónu komfortu. Na některých zážitkových kurzech se vyvolává atmosféra, při které je možné neúčastnit se programu, ale není to poté považováno za běžný přístup účastníků ke kurzu a programu, který nabízí.³⁵ Proti tomuto přístupu vystupují instruktoři zážitkové pedagogiky, mezi které patří i Berman se svým upozorněním rizika vystupujícího z těchto direktivnějších přístupů instruktorů. Uvádí, že „pocit rizika je velmi subjektivní a komfortní zóna každého je nastavena jinak, instruktor proto nemá reálnou šanci pokaždé správně odhadnout optimální míru zátěže.“³⁶

³¹ Srov. Tamtéž.

³² Srov. Tamtéž.

³³ ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály, s. 22.

³⁴ Srov. Tamtéž.

³⁵ Srov. Tamtéž.

³⁶ Srov. Tamtéž.

2 POSTOJE

V druhé kapitole vyzdvihneme termín *postoj*, který patří do základního spektra pojmů sociální psychologie³⁷ a je podstatný při výchově zážitkem na zážitkových kurzech.

Nejdříve budeme definovat samotný termín *postoj* pomocí různých náhledů v různých dobách a místech světa. Dále budeme *postoj* vztahovat k chování, hodnotám a názorům plynoucích z našich postojů. Pokusíme se také nastínit měření postojů a jejich významem pro jedince.

2.1 DEFINICE POSTOJE

V roce 1935 G.W. Allport ustanovil vymezení postojů „jako mentální a nervový stav pohotovosti, organizovaný zkušeností, který má usměrňující a dynamický vliv na reakce na jednotlivce, na všechny předměty a situace, se kterými je spojen.“³⁸ Mohlo by se zdát, že se *postoj* podobá motivaci, jelikož ji můžeme definovat jako podstatný znak pro pohotovost k reagování³⁹.

Také P.T. Young uvažuje o postojích jako o „motivačních dispozicích, které se uplatňují jako činitelé, které determinují naše chování vůči objektům a situacím“⁴⁰. Young nepředpokládal potřebu vykonávat nějaké činnosti, na základě postojů, které by vedly za konkrétním cílem. Uvažoval o postojích jako o obecně determinujících dispozicích, díky kterým je člověk schopen rozlišit jaké bude jeho chování k danému objektu.⁴¹

Roku 1967 definoval E.P. Hollander postoje a s nimi i hodnoty jako „motivačně percepční stavy, které participují na řízení činnosti především tím, že determinují psychologické pole jedince, tj. to, jak jedinec vnímá okolní svět a jak na základě toho vůči němu jedná“.⁴² Autor považuje postoje za „relativně trvalé organizace mínění (beliefs) o objektech a situacích“ závislých na poznávání a hodnocení určitého chování.⁴³

³⁷ Srov. NAKONEČNÝ M. Sociální psychologie, s. 263.

³⁸ PAVLÍČKOVÁ H. Sociální psychologie, s. 18.

³⁹ Srov. NAKONEČNÝ M. Sociální psychologie, s. 263.

⁴⁰ JANOUŠEK J. Sociální psychologie, s. 111.

⁴¹ Srov. Tamtéž.

⁴² JANOUŠEK J. Sociální psychologie, s. 111.

⁴³ Srov. Tamtéž.

Na to navazuje Vlácil, který předpokládal utváření postoje současně s hodnocením situace či objektu. Doplnil tak chybějící princip „podstaty hodnocení“⁴⁴, které je nám umožněno právě díky postojům, jež si utváříme po celý život.

Fishbein a Ajzen v roce 1975 definují postoje jako „naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost“⁴⁵. Z této definice můžeme vyzvednout tři rysy postojů. Postoje jsou naučené, konzistentní tedy proměňující se na základě vztahu k danému podnětu. Za třetí se týkají reakcí příznivých či nepříznivých.

Podobným způsobem definovali postoje v roce 1962 Krech, Crutchfield a Ballachey: „postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů“⁴⁶. Z této definice vidíme jasně daný důraz na postoje souvislé s jednáním a postoji.

Oproti tomu definice postoje navržená v roce 1957 Osgoodem, Suciim a Tannenbaumem klade apel na to, že nás postoje připravují k činnosti: „Postoje jsou predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují.“⁴⁷

Nakonečný podle Allporta uvádí postoje, jako „produkty sociálního učení, které se utvářejí integrací četných specifických odpovědí stejného typu.“⁴⁸ Burnham Allporta doplňuje, že „postoje jsou chápány jako rezidua mnoha opakovaných procesů dojmů, vjemů a cítění“.⁴⁹ Na Allportovu teorii v následujících letech navázalo mnoho psychologů, mezi kterými byli například Davis studující revoluční postoje komunistických vůdců v Rusku.⁵⁰

2.2 POSTOJE A CHOVÁNÍ

V předchozí kapitole jsme se zabývali tím, že naše postoje ovlivňují naše chování. Je tomu tak či nikoliv?

V roce 1934 Lapiér dokázal, že se naše postoje vyjádřené verbálně značně liší od našich postojů, které se skutečně projevují v našem chování. Svůj pokus realizoval při cestování

⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 112.

⁴⁵ HAYSOVÁ N. Základy sociální psychologie, s. 95.

⁴⁶ HAYSOVÁ N. Základy sociální psychologie. Praha: Porál, 2007, s. 95.

⁴⁷ HAYSOVÁ N. Základy sociální psychologie. Praha: Porál, 2007, s. 95.

⁴⁸ NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie, s. 271.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ Tamtéž.

Amerikou, kdy s ním byli dva čínští společníci. Jakýkoliv podnik je obsloužil. I když, jak dobře víme, v té době byla v Americe velice silná rasové předsudky proti Číňanům. Lapiere se při své zpáteční cestě zastavil ve stejných podnicích a po položení otázky, jestli by obsloužili čínské hosty, bylo mu vždy odpovězeno záporně.

My však díky Ajzenovi víme, že se postoje mohou lišit svou konkrétností či globálností. Při hlubším zkoumání můžeme narazit na konflikt dvou opačných postojů.

Podle Ajzena “se postoje většinou popisují pomocí tří dimenzí, z nichž každá přispívá k celku:

- 1) Kognitivní dimenze – týká se názorů a myšlenek, která osoba má o předmětu postoje.
- 2) Emocionální dimenze – týká se toho, co osoba cítí k předmětu postoje, čili emocí či emocionálních reakcí.
- 3) Konativní nebo behaviorální dimenze – týká se sklonů k chování či jednání ve vztahu k předmětu postoje.⁵¹

Z výše uvedených dimenzí můžeme tvrdit, že obsah postojů je složitý, ale za to komplexní systém. Různé přístupy výzkumu používají dimenze, které jsou pro něj nejvýhodnější. Podle použité dimenze se procesy přiklánějí k poznávacím - kognitivním či motivačním přístupům výzkumu.

2.3 POSTOJE, HODNOTY A NÁZORY

Je nutné rozlišovat postoje od názorů. Rozdělme je pomocí emocionální dimenze. *Názory* jsou teoreticky neutrální, myslíme si, že jsou to pravdivé výroky. Oproti tomu *postoje* jsou pro nás hodnotícím prostředkem. Hodnotíme podle vztahu k určité situaci.

Eiser uvádí: “Postojové výroky mohou často budít zdání, že jsou pouze vyjádřením názorů, dokud pečlivě nerozebereme slova, která je tvoří. Klíčovým indikátorem toho, že jde o postoj, bývá emočně zabarvený jazyk použitý při popisu.”⁵²

Dalším důležitým kritériem pro poznání postojů je jejich vztah k hodnotám. Pokud bereme hodnoty jako reálné osobní předpoklady pro základ postojů – morální principy či sociálně žádoucí podněty, můžeme tvrdit, že se postoje utváří na základě individuální hodnotové soustavy.

⁵¹ In HAYSOVÁ, N. Základy sociální psychologie, s. 96.

⁵² In HAYSOVÁ, N. Základy sociální psychologie, s. 97.

Musíme si však uvědomit, že ne každý jedinec slučuje své hodnoty s postoji společnosti, ve které žije. Jako příklad vzpomeňme na výpovědi důstojníků nacistické armády vypovídajících u poválečných soudů.

Kichner popisuje analýzu, kterou provedl Seligman a kol. Úkolem této analýzy bylo „identifikovat morální hodnoty uznávané v mnohých kulturách a filosofických systémech. Na základě spisů Aristotela, Platóna, Akvinského, Augistna, Starého zákona, Talmudu, Konfucia, Buddhy, Lao-c, Bušidó (samurajský kodex), Koránu, Benjamina Franklina, Upanišády atd. byly stanoveny základní ideové a náboženské texty.“⁵³ Díky této analýze můžeme tvrdit, že člověk zaujímá k sobě a ke svému okolí takové postoje, díky kterým bude hodnocen svým okolím i sám sebou jako ctnostným člověkem, což se naprosto shoduje teorií hédonismu.

2.4 VÝZNAM POSTOJŮ PRO JEDINCE

Díky Sartainovi známe klasifikaci čtyř hlavních postojů, které korespondují se zdroji sociálního učení. První z nich je *specifická zkušenost*, jako příklad si představme opakované setkání s osobou, která je nám milá. Na základě těchto setkání si k ní vytvoříme pozitivní postoj. Druhým typem je *sociální komunikace*, která klade důraz na to, že naše postoje jsou výsledkem komunikace s jinými lidmi. Již od raného dětství jedinec přebírá hodnoty od své rodiny, později od svých vrstevníků a vzorů. Jako třetí si uveďme tzv. *modely*. Modely slouží jako prostředek k vyvíjení našich postojů, protože můžeme sledovat modelové chování a přebírat jeho prvky. Je tu možnost, že se jedinec identifikuje s modelem a poté nutně musí i přebrat postoje, které model měl. Poslední částí jsou *institucionální faktory*, které mohou sloužit jako vzor a opora pro myšlení jedince, jeho postojů a smýšlení. Jako další příklad si uveďme různá stanoviska církví, politických stran či zájmových organizací.⁵⁴

U výše zmíněných faktorů ovšem může nastat i rozpor. Některé jedince může podpořit, jiné naopak odradit.

Každý jedinec má své vlastní nezaměnitelné postoje. Z výše uvedených podkladů můžeme určit význam postojů pro člověka. Člověk jako člen sociální společnosti používá

⁵³ KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, s. 92.

Pozn. Seligmanova analýza definovala celkem dvě stě ctností, které byly uznávány různými kulturami a společnostmi. Všechny tyto systémy identifikovaly šest základních ctností: moudrost a vědění, odvaha, láska a lidskost, spravedlnost, střídmost, duchovnost a transcendence.

⁵⁴ NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie, s. 272.

postoje k tomu, aby si vymezil svůj konkrétní pohled na svět a vymezil se vůči věcem, ke kterým nemá pozitivní vztah či se kterými nesouhlasí.

Jinak řečeno jedinec se díky postojům stává členem určité sociální skupiny, se kterou se jeho postoje co nejvíce ztotožňují.

V sociální skupině či skrz ni vyjadřuje jedinec své názory plynoucí z postojů. Tyto názory mohou mít hned několik funkcí v socializaci jedince či celé skupiny. Za zmínku stojí například posilování sociální vztahů ve skupině či skupinová soudržnost. Obě tyto funkce se posilují tím více, čím se názory jedinců ve skupině shodují.

Smith, Bruner a White se domnívají, že “mám-li podobný názor jako členové mé referenční skupiny, vlastně tím do jisté míry vyjadřuji, že se jim podobám. Totéž platí u negativních referenčních skupin – mám-li názor, který je zcela opačný než názor členů nějaké sociální skupiny, mohu tím zdůrazňovat rozdíl, který existuje mezi nimi a mnou.”⁵⁵

2.5 MĚŘENÍ POSTOJŮ

V předchozích kapitolách jsme si ukázali různé náhledy na postoje a jejich vliv na člověka. Pojděme se tedy nyní zaměřit na to, jak bychom mohli postoje u lidí měřit, jak určit kdo jaký postoj zaujal.

Hned zpočátku musíme vědět o několika problémech, se kterými se můžeme setkat při měření postojů. Pokud bychom chtěli měřit postoje pomocí dotazníků, musíme brát na zřetel psychickou individualitu člověka. Nemůžeme proto udělat jeden jediný dotazník. Při tvorbě dotazníků je žádoucí si řádně promyslet posloupnost otázek, na které by měl dotazovaný odpovídat. Hayesová uvádí: „Postoje a názory mají obrovskou variabilitu a lidé si při vyplňování dotazníků často ani plně neuvědomují složitost a souvislosti svých postojů. Místo toho hledají hned odpověď, o níž si myslí, že by se hodila pro danou situaci, nebo na kterou byli připraveni minulou otázkou či situací.“⁵⁶ Dalším problémem je fakt, že nemůžeme předpokládat „univerzalitu významu“ postojů. S tímto tématem se můžeme setkat u teorií osobních konstruktů formulovaných G. A. Kellym v roce 1955.⁵⁷ V neposlední řadě je tu problém kvantifikace, kde se u řady postojů může předpokládat možnost přesného měření síly či stupně postojů, což je ve skutečnosti velmi obtížné.⁵⁸

⁵⁵ HAYESOVÁ, N. Základy sociální psychologie, s. 98.

⁵⁶ HAYESOVÁ, N. Základy sociální psychologie, s. 112.

⁵⁷ Srov. HAYESOVÁ, N. Základy psychologie, s. 71.

⁵⁸ Srov. HAYESOVÁ, N. Základy psychologie, s. 112.

Jako příklad možnosti měření postojů zde nastiňme „Likertovu škálu“. Je brána jako jedna z nejspolehlivějších technik pro měření postojů. Byla představena roku 1932 a obsahuje 5 výroků od „zcela souhlasím“ přes „nevím“ po „zcela nesouhlasím“. Likert touto pomůckou umožnil i měření síly postoje a tím vytvořil velice užitečný nástroj pro samotný výzkum postojů.⁵⁹

Další technikou používanou při měření je tzv. „sémantický diferenciál“, díky kterému zjišťujeme několik dimenzí, škály jsou sedmibodové. Začátek a konec škály tvoří protipóly: dobrý – zlý, špinavý – čistý. Sémantický diferenciál vytvořili v roce 1957 Osgood, Suci a Tannenbaum.

„Sociometrii“ (ad výše) známe od roku 1934 díky J. L. Morenovi: „Sociometrie má největší význam pro zjišťování vzájemné percepce členů skupiny, ale lze ji použít i u skupin, jejichž členové spolupracují na společném díle. Každý člen skupiny má za úkol vybrat ze členů skupiny toho, kterého by označil jako svého přítele, jako vůdce a jako preferovaného partnera při určité činnosti.“⁶⁰

Pro měření rasismu a etnických předsudků máme z roku 1925 od Borgaduse „Bogardovu škálu sociální vzdálenosti“.

Pro identifikaci postojů používáme i „analýzu rozhovoru“, kde se hledají klíčová slovní spojení či výroky.

2.5.1 Jaký byl účastník před a po zážitkovém kurzu

Pro zjištění postojů, které má budoucí účastník kurzu, dobře slouží diagnostika, která je prováděna ještě před započítím samotného kurzu prostřednictvím dotazníků. Díky nim mohou instruktoři kurzu do jisté míry zjistit, kdo má zájem o jejich kurz.

Pro zjištění postojů účastníků po kurzu je nejvhodnější perfektně připravená zpětná vazba vedená zkušeným instruktorem (viz výše).

⁵⁹ Srov. HAYESOVÁ, N. Základy psychologie, s. 112-114.

⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 113.

3 ZMĚNA POSTOJŮ VLIVEM VÝCHOVY ZÁŽITKEM

V závěrečné kapitole se zaměříme na změnu postojů nejdříve z obecného hlediska. Společně se podíváme, díky odborným psychologickým publikacím zabývajících se touto problematikou, na náhled změn postojů u jedince či skupin. Zohledníme také motivaci jako jednu z hlavních příčin změny postojů a osobního rozvoje člověka. Podíváme se na změnu postojů podle Kreche, Crutchfielda a Ballachey, díky kterým máme podrobnější přehled důvodů změn postojů.

Neopomene ozřejmit ani důvody, kvůli nimž jezdí účastníci na zážitkové kurzy. Následně se budeme zabývat změnou postojů účastníků vlivem metod pedagogiky zážitku, kteří přijali výzvu na zážitkovém kurzu a rozhodli se ji splnit.

3.1 ZMĚNA POSTOJŮ

Na změnu postojů se můžeme dívat z několika úhlů pohledu. Jejich změna může mít žádoucí i nežádoucí dopad na jedince, jeho okolí i celou společnost. Každý z nás se setkává se změnou postojů každým dnem. Jde například o nejrůznější reklamy, volební poutače či nejrůznější situace běžného života, kterým se naše společnost nemůže žádným běžným způsobem vyhnout.

Janoušek popisuje tento proces „navozování změn postojů prostřednictvím předem připravených sdělení, která obsahují argumenty, které mají ukázat, proč by určitý závěr o něčem měl být přijat.“⁶¹

Ovlivňování lidí se stalo bezmála fenoménem, který je zkoumán v laboratorních podmínkách, kde se zkoušejí nejrůznější podmínky.

Nejčastěji se změny postojů vysvětlují v rámci teorie učení „odvozením účinností působenou určitými činiteli či postoji z jejich vztahu k učení.“⁶²

Další pokusy provedli Smith a Newcomb, kteří vycházeli z toho, že „závažným činitelem utváření, resp. změny postojů je zkušenost z přímých sociálních kontaktů, což ovšem neplatí u předsudků.“⁶³ Pokusy byly prováděny se studenty a vždy se prokázaly jasné výsledky, které měly pozitivní dopad na studenty zúčastněné na těchto pokusech. Pro

⁶¹ JANOUŠEK, J. Sociální psychologie, s. 120.

⁶² Tamtéž.

⁶³ Tamtéž, s. 273.

nás je důležité, že se studenti měnili na základě vlastních prožitků. Bavelas zkoumal změnu postojů při pokusech s vlivem přemlouvání či diskuze a na vybrané jedince. Podle jeho výzkumu se ukázalo, že změna postojů se projevila u 3% účastníků, kteří byli přemlouváni a 32% účastníků se kterými byla použita metoda diskuze.⁶⁴ Tyto výzkumy nám mohou posloužit jako ověřený postup pro účinnost zpětné vazby, která se uplatňuje na zážitkových kurzech.

Za povšimnutí stojí i tzv. *bumerangový efekt*, ke kterému dochází u špatně vedené propagandy. Bylo prokázáno, že je žádoucí, aby změna postoje byla směřována v první fázi na snahu o neutrální postoj k dané věci. Ve druhé fázi se mohl navozovat postoj, kterého propagátoři chtěli dosáhnout. Pokud by k tomuto postupu nedošlo, přivodilo by to výše zmíněný bumerangový efekt, kdy se postoj nezmění a o to více se zafixuje.⁶⁵

Jeden z nejdůležitějších faktorů na změnu postojů je vliv *referenční skupiny*. Tato skupina může dosáhnout i změn, které mají zásadní a trvalý dopad na vybraného jedince či celou skupinu. Tato teorie je podpořena četnými výzkumy, například Newcombův výzkum se studentkami benningtonské koleje.⁶⁶ Nakonečný uvádí: „Mínění většiny má větší vliv na změnu postojů než mínění expertů. Emocionální argumentace je vlivnější než argumentace racionální, a to zvláště u osob s negativními postoji. Jde-li však o osoby, které mají tytéž postoje, které jsou navozovány, působí silněji racionální argumentace.“⁶⁷

3.1.1 Změna postojů pomocí motivace za účelem osobního rozvoje

Každý jedinec má od své přirozenosti potřebu se vyvíjet. Na tomto základě můžeme poukázat na důležitost změny postojů kvůli rozvoji osobnosti jedince. Ke změně postojů, ale musí mít jedinec potřebnou motivaci.

Již latinský význam slova „*motivus*“, což je forma slova *moveo* – hýbám a *movere* – pohybovat, vyjadřuje přeneseně hybné síly chování a jednání. Motivy jsou tedy hybnými silami našeho jednání.“⁶⁸

Díky motivaci je jedinec schopen žádoucích výkonů, které jsou mu v podobě výzev na zážitkových kurzech předkládány. Můžeme se tedy dívat na motivaci jako na vysvětlení cíleného chování, pro jehož dosažení jsou důležité tři podmínky. První z nich jsou

⁶⁴ NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie, s. 275.

⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 276.

⁶⁶ Srov. Tamtéž.

⁶⁷ Srov. Tamtéž.

⁶⁸ KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, s. 95.

specifické schopnosti pro daný úkon, jinak řečeno fyzické či psychické dispozice. Druhým faktorem jsou *podmínky dané vnějším prostředím*, které zahrnují počasí, materiální zajištění či podporu okolí. Poslední podmínkou je *pevná vůle* samotného účastníka kurzu, který plní vybranou výzvu.⁶⁹

Newcomb uvedl následující definici vztahu postoje a motivace: „Není-li někdo motivován nikdy určitým předmětem, nemá vůči němu ani žádný postoj.“⁷⁰



Obr. 5: Model motivace – cesta – cíl. (Hanuš 2004)⁷¹

Hanuš (2004) sestavil jednoduchý model procesu motiv – cesta – cíl, který popisuje pomocí tří bodů *chci – musím – naplnění*. Proti Hanušovu modelu je stavěn model od Řepky, Hoška a Mana, kterým se podařilo rozvést model Rheinberga z roku 1989 zdůrazňující možnost ovlivnění motivace, vztahy k vybrané cestě i následky vyplývající z dosažení cíle.⁷²

Pokud se podaří instruktorům zážitkového kurzu najít správnou motivaci pro své účastníky, mají velkou příležitost změnit například jejich předchozí negativní postoj k dané aktivitě na postoj opačný.

K hledání vhodné motivace se váže definice vztahovosti postojů k dobrému a zlému: „Pozitivní postoje představují jakési nediferencované dobro, jehož je třeba mít tolik, kolik je možné; negativní postoje představují nediferencované zlo, které musí být za všech okolností odmítnuto.“⁷³

⁶⁹ Srov. KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, s. 95.

⁷⁰ NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie, s. 272.

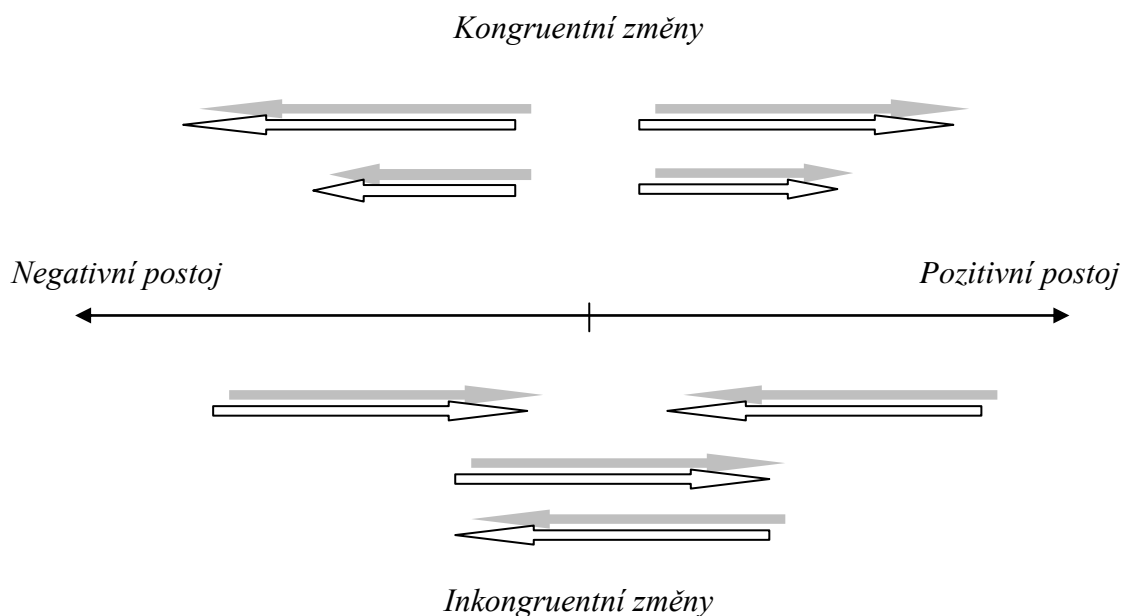
⁷¹ Srov. Hanuš Model motivace – cesta – cíl [online].

⁷² Srov. Tamtéž, s. 96.

⁷³ Tamtéž, s. 273.

3.1.2 Charakteristika změn postojů podle Kreche, Crutchfielda a Ballachey

V roce 1962 se kolektiv výše zmíněných autorů zabýval rozeznáváním shodných (kongruentních) a neshodných (inkongruentních) změn postojů.



Obr. 6: Kongruentní a inkongruentní změny⁷⁴

Shodné změny postojů se projevují v rámci kladných nebo záporných dimenzí postoje a to ve směru zvyšování síly (gradování) postoje. Oproti tomu neshodné změny postojů se mění k neutralitě postoje nebo celá změna probíhá ve směru jednoho (pozitivního) či druhého (negativního) postoje.⁷⁵

Autoři vytvořili následující charakteristiku postojů a možnosti vedoucí k jejich změnám:⁷⁶

- 1) *Extrémnost postojů*: Tyto postoje se sice u jedinců nevyskytují příliš často, ale o to více jsou silnější svou intenzitou a odolnější vůči přichozím změnám. Tannenbaum „experimentálně zjistil, že čím je postoj extrémnější, tím menší je změna navozená

⁷⁴ Srov. NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie, s. 277.

⁷⁵ Srov. Tamtéž.

⁷⁶ NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie, s. 278.

v persuasivní komunikaci, tj. racionálně. Inkongruentní změny extrémních postojů jsou obtížnější než kongruentní změny.⁷⁷

- 2) *Multiplexita postojů*: Multiplexitou postojů rozumějme postoje, jejichž struktura se výrazně liší. Tento princip poukazuje na to, že postoje s jednoduchou strukturou bude možné snadněji měnit, než postoje, které mají struktury složitější.
- 3) *Konzistence postojů* (soudržnost postojů): U soudržnosti postojů nám jde o vzájemnou podporu a jednotu, která směřuje ke stabilní jednotě celku, v našem případě postoje. Podstatou jsou emocionální (z latinského e-motio – pohnutí), kognitivní (poznávací) a konativní (sklon k jednání či chování) složky postojů.
- 4) *Inerkonexe postojů*: U této složky postojů je důležitá možnost přenosu jednotlivých prvků postojů, které jsou si nějakou podstatou vzájemně blízké. Nakonečný uvádí příklad, kdy „pozitivní postoj vůči náboženství může být podporován pozitivním postojem vůči otci, který je vyznavačem tohoto náboženství.“⁷⁸ Z tohoto příkladu jasně vyplývá, že takto závislý postoj nebude lehké změnit.
- 5) *Konsonance postojového trsu*: Víme, že se postoje mohou spojovat v tzv. trsy. Autoři popisují snadnost změny postoje v samotném trsu postojů, ale změny postojů mimo trs jsou velice složité, protože nejsou podporovány postoji ze svého jádra. Nastává tu ovšem i další situace kdy se dva či více trsů postojů navzájem ovlivňují. Poté většinou nastává kongruentní změna postojů.
- 6) *Síla a množství potřeb, které jsou v relaci k postoji*: síla odolnosti postojů k změnám je také ovlivňována intenzitou a množstvím potřeb, které mají vztah k daným postojům. Nakonečný uvádí: „Postoj založený na silných a četných potřebách je relativně imunní vůči inkongruentním změnám.“⁷⁹
- 7) *Vztažné hodnoty*: Díky individualitě člověka se změny postojů odvozují i kvůli hodnotám, které daný jedinec uznává ať už z pohledu své rodiny, společenské skupiny či kultury, kterou se nechává obklopovat.

⁷⁷ NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie, s. 278.

⁷⁸ Tamtéž, a n.

⁷⁹ Tamtéž, s. 279.

3.2 CÍLE, ZA KTERÝMI JEZDÍ LIDÉ NA ZÁŽITKOVÉ KURZY

Naší populaci se otevřel svět velkých možností a ani sami lidé nevědí, co si mají z nepřeberné škály nabídek vybrat dříve. Naleznou se mezi nimi i takoví lidé, kteří chtějí zažít něco netradičního v porovnání se svým stereotypním životem. Tito lidé mají potřebu vystoupit ze své komfortní zóny posunout se novým směrem, zažít nové věci, poznat nové možnosti. Jednou z možných cest, jak tohoto cíle dosáhnout je účastnit se zážitkového kurzu, který může poskytnout uspokojení jejich potřeb. Kurzy připravují většinou zkušení instruktoři, kteří mají jasně stanovené cíle kurzu, který nabízejí veřejnosti. Jde většinou o cíle výchovné, kdy je důraz na formování účastníků daného kurzu. Na těchto kurzech jsou účastníkům nabídnuty nejrůznější aktivity v podobě tzv. výzev. Účastníci kurzu, kteří výzvu dobrovolně přijmou, jsou vystaveni různým podmínkám, kde uplatňují své postoje. Účastník může být vystaven situacím, které mu jsou dobře známé z jeho života a nechtěl již o nich nikdy přemýšlet, ale výzva ho k nim znovu přivedla. Účastník, který dobrovolně přijal výzvu a chce ji splnit, přehodnocuje své dosavadní postoje a tím mu výchova zážitkem může značně pomoci v jeho dalších životních zkušenostech.

Výzvy na zážitkovém kurzu, spolu s dalšími detaily, jsou poskládány v programu tak, aby účastníci stále pociťovali posun vpřed. Neměli by mít možnost pociťovat stav nudy, ani stresu. Program by se měl jevit (a měla by tu být možnost prožívat všechny aktivity kurzu) tak, aby nastal stav plynutí (flow). Účastníci se mohou tzv. ponořit do děje probíhajícího na zážitkovém kurzu a nemyslet na okolní svět.

Pro naši studii je také důležitý fakt pojetí výchovy jako svobodného ovlivňování jedince, za cílem jeho formování jeho osobnosti, získání nových dovedností a znalostí. Výchova musí být hlavně ku prospěchu vychovávanému a ne jeho vychovateli. Výchova nesmí být manipulací. Průcha, Walterová a Mareš popisují manipulaci jako: „soustavné ovlivňování a usměrňování jedince, skupiny, celé populace sledující určitý cíl např. politický (propaganda), obchodní (reklama).“⁸⁰

⁸⁰ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 117.

3.3 ZMĚNA POSTOJE PŘIJATOU VÝZVOU

Při výzvě se člověk dostane do situací, kdy je atakována jeho mentální a nervová pohotovost a jedinec je postaven před situací, kde se řídí podle svých předchozích zkušeností a podle nich reaguje patřičnou pohotovostí na daný předmět a situace s ním spojené. Trvalé mínění o situacích, které jedinec měl až do doby, kdy byl vystaven výzvě na zážitkovém kurzu, se mění. Účastník je donucen vyhodnotit podstatu problému a přiměřeně zareagovat. V těchto situacích se nikdo nemůže přetvařovat nebo zastávat jiné postoje, než ve skutečnosti pociťuje, neboť by ho ostatní účastníci nepřijali a on by se dostal ze zóny komfortu do zóny stresu. Neplatí to ovšem při aktivitách, kde jsou dopředu nastavené podmínky tak, aby účastníci kurzu museli své postoje k okolí skrývat.

Instruktoři mohou výzvy zážitkového kurzu orientovat třemi různými oblastmi, při kterých pravděpodobně nastane změna postoje pro účastníky, kteří se jich budou účastnit. První z nich se zabývá názory a myšlenkami, které jsou poskytnuty o dané výzvě. Jde o tzv. kognitivní dimenzi. Pro názornost si uveďme příklad, kdy účastníkům, kteří se dobrovolně účastní výzvy, jsou podávány informace a pravidla nezbytná pro splnění přijaté výzvy. Ve druhé oblasti se instruktoři snaží zapůsobit na emocionální složku účastníků tak, aby byli donuceni pozastavit se nad prožitou situací a bylo pro ně přínosné znovu ji probrat při reflexi na konci aktivity. Třetí část se týká sklonů chování či jednání ve vztahu k výzvě. Účastníci jsou vystaveni takovým podmínkám, aby byla podmíněna změna jejich běžného jednání a chování. Všechny tyto části instruktoři zapracovávají do zpětné vazby a díky této možnosti, je účastníkům zážitkových kurzů poskytnuta možnost podstoupit Kolbův cyklus a vytěžit tak ze získaných zkušeností co nejvíce pro podobné situace ve svém vlastním životě.

Metody zážitkové pedagogiky se snaží ovlivnit právě ty postoje, o kterých by jedinec měl dobře vědět. Mohou ovšem nastat i situace, kdy si účastník teprve až na kurzu díky dané aktivitě uvědomí, jaký postoj zaujímá vůči danému předmětu. Pokud chtějí instruktoři, aby si účastníci ujasnili své postoje k určitému předmětu, zvolí proto takové aktivity, které jsou zárukou splnění nastaveného cíle.

Často se setkáváme s případy, kdy se díky výzvám změnil účastníkův hodnotový žebříček a s ním spojené jeho sociální hodnocení. Pokud by se tak nestalo, účastník by musel použít velkého sebezapření, aby si udržel odstup od zbytku skupiny, který například zvolil změnu postojů a výzva se mu povedla splnit. Instruktoři by proto měli vybírat takové aktivity, které budou vhodné pro všechny účastníky. V případě, že by došlo k negativnímu

pojetí výzvy ze strany účastníků, bylo by záhodno, aby se instruktoři pokusili případné nejasnosti a negativa usměrnit žádoucím směrem při zpětné vazbě, která by danou aktivitu uzavírala.

Právě díky zpětné vazbě jsou instruktoři schopni pomoci účastníkům kurzu osvětlit průběh aktivity a pomoci jim lépe pochopit pocity, které mohli při aktivitě prožívat. Je pozoruhodné sledovat různé způsoby uchopení zpětné vazby na zážitkových kurzech. Díky dobrým znalostem instruktorů se zpětná vazba připravuje pokaždé jinou metodou a tak je zvýšená pravděpodobnost, že se všem účastníkům podaří zdárně pochopit jejich prožitek a správně s ním pracovat v příštích podobných situacích.

ZÁVĚR

V naší studii jsme se pokusili o vymezení vztahu metod zážitkové pedagogiky ke změnám postojů účastníků zážitkových kurzů. Naše snaha se zaměřila především na rozvoj osobnosti formou pozitivního náhledu na prožité zkušenosti a jejich přesah do dalších životních situací.

Postupně popisujeme jednotlivé metody použité na zážitkových kurzech a pozastavujeme se u jejich specifik, pozitiv i negativ. Věnovali jsme se oblastem, jakými jsou - výchova zážitkem, nastavením náročnosti výzev, stavem flow, komfortní zónou, Kolbovým cyklem, zpětnou vazbou a principem dobrovolnosti. Skrz tyto oblasti nahlížíme na lidské postoje a možnosti jejich změn. Lidské postoje jsme se snažili vnímat podle psychologických definic a tvrzení od uznávaných světových psychologů. Náš pohled na svět zásadně ovlivňují postoje a mohou být impulzem pro vznik motivace k dané činnosti, přesněji řečeno participují na jejím vzniku.

Výchova zážitkem je zde vymezena jako prostředek pro pozitivní změnu postojů jedinců, kteří dobrovolně přijali výzvy na zážitkových kurzech. Jedná se o fenomén v pedagogice, bohužel málo zaváděný do běžné praxe na školách. Náš školský systém se pokouší o přestavbu v přístupech k žákům a právě pedagogika zážitku by mohla být jedním z dobrých kroků při této změně. Zkušenostní výchova má tu jedinečnou výhodu, že se dá použít při vzdělávání a výchově na školách, volnočasových zařízeních i kdekoli jinde s pomocí zkušených odborníků na danou problematiku.

Analýza tohoto problému by si jistě zasloužovala větší pozornost ze strany specialistů a byl by vhodný i důkladný kvalitativní výzkum týkající se změny postojů účastníků, kteří se zúčastnili zážitkového kurzu. Instruktoři zážitkové pedagogiky sice dělají zpětnou vazbu i po ukončení svých kurzů, ale ta nedosahuje potřebných kvalit a hloubky, která by mohla být přínosem pro naši studii. Bylo by jistě velice zajímavé pokusit se analyzovat, jak velké procento účastníků zážitkových kurzů mění své postoje na kurzu a kolik po něm. Za sledování by stál i výzkum zjišťující vliv metod zážitkových kurzů na posílení stávajících postojů lidí, kteří by na tyto kurzy jeli. Podobné studie by se mohli sepsat i s přihlédnutím na změnu postojů instruktorů připravujících zážitkové kurzy.

Otázkou ovšem je, nakolik máme právo ovlivňovat postoje druhých lidí a měnit tak jejich život. Dobře víme o neblahých zkušenostech z historie, kdy jedinec či skupina lidí

byla schopna zmanipulovat celým národem a způsobit tak velká utrpení, která přetrvávají i několik generací.

Školíme své pedagogy, vychovatele a instruktory opravdu tak dobře, aby mohli v rámci naší společnosti ovlivňovat postoje jiných lidí?

Je žádoucí, aby se měnil dosavadní školský systém? Nebo naopak, můžeme si dovolit neovlivňovat postoje dnešní populace, když jsou jasně vidět oblasti jejího úpadku?

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné

- ČINČERA, J. Práce s hrou pro profesionály. Praha: Grada 2007, s. 14-104.
ISBN 978-80-247-1974-0.
- HAYESOVÁ, N. Základy sociální psychologie. Praha: Portál 2007, s. 94-116.
ISBN 978-80-7367-283-6.
- JANOUSEK, J. et col. Sociální psychologie. Praha: Universita Karlova v Praze 1984,
s. 110-121. ISBN neuvedeno.
- KIRCHER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii. Brno:
Computer Press, 2009, ISBN 978-80-521-2562-5.
- MACKŮ, R. Filosofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase.
České Budějovice: Diplomová práce, 2008.
- NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie. Praha: Svoboda 1970, s. 263-291.
ISBN neuvedeno.
- NEUMAN, J. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál 1998, s. 16-46.
ISBN 80-7178-218-1.
- PAVLÍČKOVÁ, H. Sociální psychologie. Brno: Vysoká škola zemědělská v Brně 1993,
s. 17-19. ISBN 80-7157-063-x.
- PELÁNEK, R. Zážitkové výukové programy. Praha: Portál 2010, s. 12-14, s. 17-28,
s. 121-127. ISBN 978-80-7367-656-8.
- PELÁNEK, R. Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha: Portál 2008, s. 10-105.
ISBN 978-80-7367-353-6.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, s. 117.
ISBN 978-80-7367-416-8.
- VECHETA, V. Indoor aktivity. Brno: Computer Press, 2009, s. 12-34, 168-177.
ISBN 978-80-251-2561-8.
- VECHETA, V. Outdoor aktivity. Brno: Computer Press, 2009, s. 15-16, 154-162.
ISBN 978-80-251-2650-9.
- ZELINOVÁ, M. Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Praha: Portál, 2007, s. 14-137.
ISBN 978-80-7367-197-6.

Elektronické

Česká cesta [online]. 2000, 2005 [cit. 2011-03-27]. Outward Bound - Česká cesta.

Dostupné z WWW: <<http://is.ceskacesta.cz/profil-1/procesburger/metoda>>.

OS Atmosféra [online]. 2006 - 2008 [cit. 2011-03-27]. Atmosféra. Dostupné z WWW:

<<http://www.os-atmosfera.net/images/zazitkova/flow.jpg>>.

ABSTRAKT

SOKOL, A. *Vliv metod zážitkových kurzů na změnu postojů jejich účastníků*. České Budějovice 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

Klíčová slova: pedagogika zážitku, výchova zážitkem, metody zážitkové pedagogiky, zkušenostní učení, výchova, změna postoje, zážitkové kurzy, výzva, zážitek, prožitek, dobrovolnost

Tato práce představuje možnosti, dopady a rizika, které vyplývají ovlivňování účastníků zážitkových kurzů metodami zážitkové pedagogiky.

Tato práce vymezuje v první části základy zážitkové pedagogiky, jakými jsou její podstata, cíle, metody a nástroje k jejich dosažení. Podrobně se zabývá principem dobrovolnosti, komfortní zónou, Kolbovým cyklem, stavem flow, reflexí a výzvami.

Ve druhé části je definován termín postoj a následně prvky, které slouží k jeho změnám skrz použití metod zážitkové pedagogiky.

ABSTRACT

The influence of experiential methods courses to change attitudes of participants

Key words: experiential education, experience-based learning, experience, learning, education, position, polling, Kolb's learning cycle, comfort zone, reflection

This thesis represents possibilities, impacts and liabilities which arise from participants' influencing of experience courses by techniques of experience pedagogy.

In the first part of the thesis basic concepts of experience pedagogy are determined. Concepts are principle of experienced pedagogy, its goals, techniques and instruments used to reach the goals. My thesis is dealing with the principle of willingness, comfort zone, Kolb's learning cycle, the state of Flow, reflection and challenges.

In the second part the term position and consequently items which serve to changes throughout the usage of techniques of experience pedagogy are defined.