

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Diplomová práce

VLIV FOREM ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY NA JEHO ÚČASTNÍKY

Vedoucí práce: RSDr. Ján Mišovič, CSc.

Autor práce: Bc. Sarah Šedová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě 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.

V Českých Budějovicích 27.3.2020

.....

Sarah Šedová

Poděkování

„Děkuji vedoucímu diplomové práce RSDr. Jánu Mišovičovi, CSc. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.“

Obsah

ÚVOD.....	6
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	9
1.1 VYMEZENÍ POJMU	9
1.1.1 Zážitek, prožitek, zkušenost.....	11
1.2 VÝVOJ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	13
1.2.1 Vývoj zážitkové pedagogiky v České republice	15
1.3 PRINCIPY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	17
1.3.1 Kolbův cyklus	18
1.3.2 Flow – koncept optimálního prožívání	20
1.3.3 Teorie komfortní zóny	22
1.3.4 Princip dobrovolnosti.....	24
1.4 CÍLE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	24
1.4.1 Osobnostní rozvoj	27
1.4.2 Rozvoj sociálních dovedností	28
1.4.3 Cílené odborné vzdělávání.....	29
1.5 FORMY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	30
1.5.1 Drobné hry	31
1.5.2 Pohybové hry	32
1.5.3 Hry zaměřené na psychiku.....	32
1.5.4 Tajemno	33
1.5.5 Tvořivé aktivity.....	33
1.5.6 Turistika, putování	34
2 OSOBNOST.....	35
2.1 STRUKTURA OSOBNOSTI.....	36
2.1.1 Motivace	37
2.1.2 Schopnosti a tvořivost.....	39
2.1.3 Rysy osobnosti.....	40
2.2 OSOBNOST JAKO CELEK	46
2.3 OSOBNOST A SKUPINA.....	48
2.3.1 Skupinová dynamika.....	49

2.4	VLIV KONKRÉTNÍCH FOREM ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY NA JEHO ÚČASTNÍKY.....	58
3	VLASTNÍ VÝZKUM.....	61
3.1	CÍL VÝZKUMU.....	61
3.2	METODIKA.....	61
3.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	62
3.4	ZJIŠTĚNÍ JEDNOTLIVÝCH ROZHOVORŮ.....	63
3.4.1	Aktérka č. 1 – žena, student, 20 let, Praha.....	63
3.4.2	Aktér č. 2 – muž, student, 22 let, Pardubice.....	63
3.4.3	Aktér. č. 3 – muž, policista, 28 let, Havlíčkův Brod.....	64
3.4.4	Aktérka č. 4 – žena, student, 19 let, Český Krumlov.....	64
3.4.5	Aktér č. 5 – muž, 23 let, výrobní dělník, České Budějovice.....	64
3.4.6	Aktérka č. 6 – žena, 29 let, učitelka, České Budějovice.....	65
3.4.7	Aktér č. 7 – muž, 29 let, voják, České Budějovice.....	65
3.5	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	66
3.5.1	Kategorie 1 – Herní zkušenosti a dovednosti.....	66
3.5.2	Kategorie 2 - Očekávání.....	67
3.5.3	Kategorie 3 - Vnímání hry.....	69
3.5.4	Kategorie 4 - Přínos hry.....	71
3.5.5	Kategorie 5 – Vliv skupiny.....	72
3.6	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	75
	ZÁVĚR.....	77
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85
	ABSTRAKT.....	94
	ABSTRAKT.....	95

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na jednotlivé formy zážitkové pedagogiky a jejich vliv na jedince. Toto téma jsem si vybrala především proto, že mě činnost v oblasti zážitkové pedagogiky velice zajímá a patří mezi mé koníčky. Již několik let pořádám letní dětské tábory a loňský rok jsme se s kolegyní rozhodly vytvořit komerční volnočasový projekt nesoucí prvky zážitkové pedagogiky. Tento projekt je spojením zajímavé prohlídky města, únikové hry a šifrování. Cílem projektu je především nabídnout lidem možnost aktivního trávení volného času, které podle mého názoru v Českých Budějovicích chybí. Tyto programy trvají přibližně tři hodiny a jsou určeny pro menší skupiny lidí. Vzhledem k zaměření našeho studia se snažíme kromě atraktivity zahrnout právě zážitkovou pedagogiku. Účastník by si z programu neměl odnést pouze vzpomínky či dobrou náladu, ale měl by být určitým způsobem formován k všestrannému rozvoji osobnosti.

A právě tento projekt mě inspiroval k tématu práce týkající se vlivu jednotlivých forem zážitkové pedagogiky na jeho účastníky, protože podle mého názoru existuje mnoho metodických příruček popisující tvorbu těchto programů, ale jen zřídka jsou zmiňovány konkrétní dopady zážitkových programů na jeho účastníky. Z vlastní zkušenosti mohu říct, že jsem se setkala s několika zážitkovými programy, a ne všechny na mě působily pozitivně. Z několika programů jsem si odnesla spíše negativní pocity, které bych do vlastního života vnést nechtěla a z některých pouze vtipné vzpomínky, které se budou dobře vyprávět a bavit ostatní. To se ale neshoduje s cíli zážitkové pedagogiky.

Z tohoto důvodu jsem si jako cíl diplomové práce zvolila zhodnocení působnosti zážitkové pedagogiky na účastníky, a poté porovnání teoretických poznatků s vlastním výzkumem, ve kterém budu analyzovat, zda a popřípadě jakým způsobem působí zážitková pedagogika v projektu Saan na jeho účastníky. Co projekt účastníkům přináší, zda má vliv na jejich osobnostní rozvoj nebo sociální dovednosti či zda je to jen příjemná procházka českobudějovickým okolím. Myslím si, že tento výzkum by mi mohl pomoci zjistit, jak kvalitní náš projekt opravdu je a zda ho můžeme považovat za součást zážitkové pedagogiky. A pokud ne, minimálně bude zajímavé porovnat obecné cíle zážitkové pedagogiky s již vzniklými výzkumy a zkušenostmi ostatních lidí a porovnat, jak se reálně liší informace v odborných publikacích s vlastními zkušenostmi účastníků zážitkových programů.

K těmto cílům jsem se rozhodla dospět popisem teoretických poznatků o zážitkové pedagogice a osobnosti, a dále vlastním kvalitativním výzkumem, který se skládá

z polostrukturovaných rozhovorů s účastníky zážitkového projektu. Abych předešla přílišné orientaci na náš projekt a tím pak neupotřebitelnost výzkumu pro další možná šetření, uvedu zde také příklady zkušeností účastníků z jiných zážitkových akcí, které ve výzkumu zohledním.

V teoretické části se nejprve zabývám zážitkovou pedagogikou obecně, vymezením pojmu a vysvětlením pojmů zážitek, prožitek a zkušenost, protože tyto tři aspekty se v zážitkové pedagogice záměrně aplikovávají do života člověka, aby došlo k pozitivním změnám v jeho osobnosti, což se dá považovat za jeden z cílů zážitkové pedagogiky. Na to navazuji stručným popisem vývoje zážitkové pedagogiky ve světě a v České republice. Dále uvádím několik principů zážitkové pedagogiky. Jelikož existuje těchto principů poměrně mnoho, rozhodla jsem se uvést ty, které používáme v projektu. Jedná se především o Kolbův cyklus, koncept optimálního prožívání flow, teorii komfortní zóny a princip dobrovolnosti. Na to navazuji cíli zážitkové pedagogiky, které jsou pro tuto práci i náš projekt klíčové. Budu hovořit především o rozvoji osobnosti, rozvoji sociálních dovedností a cíleném odborném vzdělávání. V poslední kapitole uvádím formy zážitkové pedagogiky pro snazší zařazení projektu do celku této oblasti. Základní formou je ale vždy hra. Ta může mít mnoho podob, a proto je v této kapitole představím.

V druhé části teoretické práce popisují osobnost z pohledu zážitkové pedagogiky. V každém programu se jednatel stává součástí skupiny, působí na něj vnitřní i vnější vlivy a jeho psychická stránka se mění. V těchto procesech hraje důležitou roli vnitřní struktura osobnosti, kterou popíši. Jedná se zejména o motivaci, schopnosti, tvořivost, rysy osobnosti a s nimi související temperament a charakter. Dále se zaměřuji na osobnost jako celek, protože v praxi musíme chápat člověka jako jednotu, ne jako člověka s tímto konkrétním temperamentem a tímto konkrétním rysem. Jednotlivé složky osobnosti se vzájemně překrývají a prolínají a člověk se v danou chvíli může zachovat různým způsobem. V poslední kapitole popisují skupinu a skupinovou práci, kde se zaměřuji především na skupinovou dynamiku, vztahy ve skupině, skupinové role, pozice a normy. Nakonec uvádím fáze vývoje skupiny, od jejich vzniku až po jejich zánik.

Třetí kapitola je věnována kvalitativnímu výzkumu týkající se účastníků zážitkového programu Saan, jehož cílem je zjistit, zda a popřípadě jakým způsobem působí zážitková pedagogika v tomto projektu na jeho účastníky. Vzhledem k cíli tento výzkum provádím prostřednictvím rozhovorů, které poté analyzuji otevřeným kódováním. Zjištěné výsledky poté porovnám s již vzniklými výzkumy a recenzemi účastníků podobných programů, čímž zjistím cíl tohoto výzkumu. V této části je kromě cíle a výzkumných otázek také metodologie,

charakteristika výzkumného vzorku, zjištění jednotlivých rozhovorů, diskuze, shrnutí výzkumného šetření a závěr vlastního výzkumu.

Práce se opírá především o odborné psychologické a volnočasové publikace. Základními zdroji týkající se zážitkové pedagogiky jsou knihy *Tři cesty k pedagogice volného času* (Činčera, Kaplánek, Sýkora, 2009) a *Psychologie prožitku a dobrodružství* (Kirchner, 2009). V psychologické části práce se opírám především o publikace *Psychologie pro učitele* (Čáp, 2007) a psychologické knihy M. Nakonečného. V kapitolách týkající se skupiny jsem využila zdrojů *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje* (Kolář, 2013) a *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci* (Mohauptová, 2009). Při psaní celé práce mi velmi pomohly pedagogické a psychologické slovníky, lexikon psychologie a také časopis pro zážitkovou pedagogiku *Gymasion*, který mi poskytl mnoho inspirace, a především konkrétní příklady zážitkových akcí a rozhovory s účastníky.

1 Zážitková pedagogika

Práce se zabývá vlivem zážitkové pedagogiky, proto bych chtěla z počátku začít vysvětlením základních pojmů spojených se zážitkovou pedagogikou, dále vysvětlit jaké má cíle, formy, principy a jakým vývojem procházela.

Smyslem pedagogiky je výchova a vzdělávání. Zaměřuje se na kultivování tří projevů, které se manifestují v životě lidí. Jde o znalosti, dovednosti a postoje. Pedagogické směry se liší v tom, na který z těchto projevů se zaměřují. Například klasické školství klade důraz především na znalosti, globální výchova na postoje, ekologická výchova na předávání znalostí a zážitková pedagogika na procvičování konkrétních dovedností.¹ Těchto pedagogických směrů je ale v dnešní době mnoho. Nejčastěji jde například o Waldorfskou pedagogikou, pedagogický systém Marie Montessoriové či s Freinetovská pedagogika. Mezi ty méně známé se řadí například Jenský plán či Progresivní pedagogika.²

1.1 Vymezení pojmu

Pojmem zážitková pedagogika je označen přístup, který ve své podstatě využívá zkušenost, kterou udělají účastníci programu. Jedná se tedy o jakýsi proces učení.³ Zážitkovou pedagogiku je možné definovat takto:

„teoretické postižení a analýza takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.“⁴

¹ PELÁNEK, Radek. Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. Str. 19-20.

² SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-04-26160-4. Str. 14-19.

³ ČINČERA, Jan, Michal KAPLÁNEK a Jan SÝKORA, ed. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-611-6. Str. 7.

⁴ Srov. JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnazion, Roč. 1, 2004. Str. 15.

„Proces, ve kterém je zkušenost reflektována a potom přeložena do konceptů, ze kterých se stávají pokyny pro další zkušenost. „⁵

„vhled, získaný vědomou či nevědomou internalizací vlastní nebo získané zkušenosti budované na předchozích zkušenostech či znalostech.“⁶

Odlíšnou definici najdeme například u Davida a Franka Johnsových. Ti definují zážitkovou pedagogiku jako „*vytváření a modifikování akčních teorií na základě vlastních zkušeností s cílem zlepšení vlastní efektivity.*“⁷ Akčními teoriemi rozumí teorie toho, jaké jednání je v dané situaci potřeba pro dosažení žádoucího výsledku.

Jak vyplývá z výše uvedeného, zážitková pedagogika pracuje s prožitkem jako nástrojem ovlivňování klienta. Cíl tohoto ovlivňování je pak dosahován aktivitami, které jsou programově plánovány a řízeny zpětnými vazbami (reflexemi). Pedagog volného času tak může využívat nástroj, který je klienty dobře přijímán, a tak efektivně dosahovat pedagogických cílů. Průběh takovýchto výchovných procesů se může odehrávat v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferenciovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory), a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, besedami a diskusemi, aktivitami různých typů). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.⁸

Často se objevuje špatné většinové chápání zážitkové pedagogiky. Mnohdy se projekty zážitkové pedagogiky ztotožňují s pojmy adrenalin, vzrušení, riziko, fyzické vypětí a podobně, což vede ke kritice, že v zážitkové pedagogice jde jen o zážitky a zábavu, a ne o nic důležitého. Zážitek ale není ani by neměl být cílem zážitkové pedagogiky. Dalšími mýty souvisejícími s tímto pojmem jsou přítomnost fyzické náročnosti, nutnost překvapivosti a novosti, proměna zážitkové pedagogiky v obchod se zážitky či povrchnost nabízených zážitků.⁹

⁵ Srov. ČINČERA, Jan, Michal KAPLÁNEK a Jan SÝKORA, ed. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-611-6. Str. 7.

⁶ Srov. ČINČERA, Jan, Michal KAPLÁNEK a Jan SÝKORA, ed. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-611-6. Str. 7.

⁷ Srov. tamtéž, str. 7.

⁸ Tamtéž, str. 24.

⁹ Tamtéž, str. 10-14.

1.1.1 Zážitek, prožitek, zkušenost

Jak už bylo v předchozí části uvedeno, ve výchově zážitkem se záměrně aplikuje zážitek do života člověka, aby došlo k pozitivním změnám v jeho osobnosti. Toto ovlivnění chování a jednání jednotlivce je jedním z cílů zážitkové pedagogiky. Každé působení na člověka pro něj znamená nabývání zkušenosti, což znamená prožívání konkrétní události, na jejíchž začátku je vždy prožitek.

1.1.1.1 Prožitek

Prožitek je v současné době velmi populární pojem. O jeho popularizaci se nejvíce zasloužila komerční sféra, která tento výraz využívá pro zatraktivnění svých volnočasových nabídek.¹⁰ Jelikož se prožitek stále více posouvá do popředí zájmu odborníků, značí, že právě prožitek je problémem dnešního světa lidí. Tento problém se odráží i do současné pedagogiky, kde se střetávají zájmy zastánců klasického školství a zážitkového interaktivního vzdělávání.¹¹

Existuje mnoho definic prožitku. Například Hogenbart definuje prožitek jako existenciálně významnou zkušenost, která se dotýká konkrétního jedince jako celku. Dilthey vymezuje pojem prožitek jako elementární východisko poznání a sebepoznání. Jirásek vidí prožitek jako průnik jedince a světa. Další autoři spojují prožitek s emocemi nebo spiritualitou.¹²

Prožitek představuje jeden ze základních obsahů psychiky. Je to citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku a zároveň náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti. Prožitek a jeho kvalita je tedy úzce spjata s emocí jedince.¹³

Prožívání je považováno za vnitřní dimenzi psychiky. Zahrnuje všechny psychické jevy, tedy to, co se odehrává v našem vědomí i podvědomí. Předmětem prožívání je vnější svět, stav organismu i mysli. Existuje i prožívání nevědomé. Je to přísně individuální proces, který

¹⁰ KUBAN, Jiří. *Tendence k vyhledávání prožitku a její diagnostika*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-643-2. Str. 4

¹¹ CROSSCOMBE, Nigel. Innovation. *Brock Education Journal* [online]. 2018, 27(2) [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179947.pdf>

¹² Srov. Tamtéž, str. 4.

¹³ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X. Str. 461.

uskutečňuje uvědomělá bytost. Každé prožívání je proto ovlivněno vlohami daného individua i podmínkami prostředí, ve kterém prožívání probíhá.¹⁴

Dimenze prožitku jsou závislé na individuu. Ať již se to týče času, intenzity nebo prostoru. Čas ve vztahu k prožitku není lineární. Časovost prožitku je závislá na zaujetí, koncentraci a soustředění. Potřeba získat intenzivní prožitky souvisí s technickým pokrokem a globalizací. Určité aktivity jsou prožívané intenzivněji, některé méně intenzivně. Co se týče prostoru, prožitek je obsažen v každém okamžiku lidského života a všechny vnější podmínky prostředí tento prožitek ovlivňují.¹⁵

1.1.1.2 Zážitek

Podle psychologického slovníku je zážitkem každý duševní jev, který jedinec prožívá. Je vždy vnitřní, subjektivní a citově provázaný. Jedná se o zdroj osobní zkušenosti. Hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství člověka.¹⁶

V anglicky mluvících zemích, Holandsku či například v Německu se pojmy prožitek, zážitek a zkušenost nerozlišují. Využívá se pro ně jednoslovný výraz zkušenost. V mém chápání považuji prožitek za součást zážitku. Prožitek by měl být konkrétnější z hlediska obsahu a jasněji ohraničený. Je možné říci, že jeden zážitek může obsahovat několik prožitků.¹⁷

1.1.1.3 Zkušenost

Zkušenost je to, co bylo uchováno v paměti individua a je aktivně užíváno. Je to poznání, které přichází z prostředí vně člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů. Jedná se o výsledek procesů uvědomování a jednání v situacích, které měly značnou emoční působivost a velkou emoční hodnotu.¹⁸

¹⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2. Str. 341.

¹⁵ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 6-9.

¹⁶ Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X. Str. 701.

¹⁷ Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 24-25.

¹⁸ Tamtéž, str. 26.

Pokud byla situace pro jedince emočně nepůsobivá, na hranici každodennosti, nevzniká žádná zkušenost. Nemusí nutně vycházet z přímého prožívání tady a teď, mnohdy se zkušenost stává zprostředkovaně, například z komunikace, sociálních vztahů, pozorování a podobně.¹⁹

1.2 Vývoj zážitkové pedagogiky

S určitým množstvím volného času lidé disponují od nepaměti, ale zážitková pedagogika je relativně nový pojem. Dnešní doba je obdobím bouřlivého vývoje tohoto pedagogického směru, který je spojený se vznikem zážitkových organizací, zájmem o studium těchto oborů, a také doba neustálých úprav standardů vztahující se k volnému času. V současnosti se hledají efektivní metody, které by mohly být využity v kvalitativním rozvoji osobnosti jedinců. Rámcové vzdělávací programy upravují prostředí škol a zavádějí nové metody. V oblasti dalšího vzdělávání je klíčovým tématem neformální učení. Pedagogika volného času je propojením těchto dvou oblastí a může se stát efektivním nástrojem posouvajícím jedince či skupinu ve směru výchovných cílů.²⁰

Její kořeny je možné hledat již v antice či v renesanci. Už Platón se domníval, že gymnastické či múzické vzdělávání má vychovávat tělo i duši, z čehož plyne, že již v těchto dobách můžeme vidět podněty pro využívání prožitků ve výchově. Základy moderní pedagogiky využívající prožitek můžeme také zaznamenat u J. A. Komenského. Podle něj citový vhled vede k překonávání mechanického učení a ke vzdělávání na základě rozumu a poznávání vztahů vnějšího světa. Dalším významným představitelem byl Rousseau, který považoval pocity, pokusy a přímou zkušenost za základ výchovy.²¹

Praktickým využitím prožitků se zabývali i filantropisté. Pro Herdera, Goetha i Pestalozziho se staly život a životní zkušenosti výchovným bodem i cílem veškeré výchovy. Německé hnutí *Wandervogel* svým důrazem na prožívání přírody a kritikou pruského školství předznamenalo nové pedagogické směry. Prožitek žáků měl být hlavním úkolem vyučování. Představitel tzv. „filozofie života“ Dilthey (1833-1911) poukazoval na bezprostřednost

¹⁹ Tamtéž, str. 26.

²⁰ ČINČERA, Jan, Michal KAPLÁNEK a Jan SÝKORA, ed. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-611-6. Str. 6-8.

²¹ NEUMAN, Jan, Ladislav VOMÁČKO a Soňa BOŠTÍKOVÁ. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0. Str. 36.

prožitku, jehož pomocí může jedinec uchopit svět. Podle něj se nám v prožitku představuje realita, s níž jsme se střetli a zvnitřnili ji. Prožitek není ani daný ani smyšlený a díky němu se nám objevují nové aspekty života. Oelkers (1998) se domnívá, že pojem prožitek vnesl do pedagogické diskuse francouzský filosof H. Bergson, který se snažil obrátit obvyklé priority výchovy, v nichž proces výchovy určuje prožitek.²²

Reformní pedagogika a hnutí *Nových škol* se pokoušely zavést nové formy učení, které by předčily praktiky z 19. století. Hovořilo se o nasazení prožitku, prožitkovém společenství a o prožitkových výchovných domech. Ve všech reformních školách došlo k uvolnění formálních přístupů k učení a otevřely se možnosti individuálních přístupů. Jednu z významných reformních škol, ve které byl prožitek považován za metodu, založil v roce 1920 Kurt Hahn, považovaný za zakladatele pedagogiky zážitku.²³ Ten navrhoval nápravu negativních jevů civilizace prostřednictvím programů zahrnující tělesná cvičení a trénink využívající nejrůznějších her a cvičení v přírodě. Základem těchto her byla především připravenost ke službě bližnímu v záchranných službách, k pomoci v přírodě či starým a nemocným lidem. Vrcholem těchto programů byla často expedice či tvůrčí projekt zacílený na osobní zamyšlení, prožívání a hodnocení. Hahn se domníval, že aktivita v uvedených oblastech povede u účastníků k výrazným prožitkům, které si později v rozhodujících životních situacích vybaví a překonají lépe krizovou situaci.²⁴

Během 2. světové války ve Velké Británii Kurt Hahn založil organizaci *Outward Bound*, která sloužila původně pro námořníky. Později se ale organizace stala jednou z nejvýznamnějších mezinárodních organizací rozvíjející principy zážitkové pedagogiky. Začala připravovat kurzy, na kterých byli dospělí i mládež konfrontovány s výzvami výchovy v přírodě – lanovými překážkami, sjížděním divokých řek a podobně. Tato prožitková pedagogika čerpala z prací Carla Rogerse a Kurta Lewina, kteří se zabývali významem skupiny pro osobnostní rozvoj a učení jednotlivců.²⁵

Na počátku 70. let 20. století vznikla ve Spojených státech amerických organizace *Project Adventure*, jejíž cílem bylo hledat cesty k využití prožitkové pedagogiky ve školních podmínkách. V průběhu let vytvořili autoři působící v tomto projektu sérii originálních aktivit

²² NEUMAN, Jan, Ladislav VOMÁČKO a Soňa BOŠTÍKOVÁ. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0. Str. 36-37.

²³ Tamtéž, str. 37.

²⁴ PÁVKOVÁ, Jiřina a spol. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6. Str. 79.

²⁵ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0. Str. 14.

na rozvoj týmové spolupráce i komplexní metodiku na využití prožitkové pedagogiky ve školní i terapeutické praxi. Dnes se *Project Adventure* zabývá aplikací prožitkové pedagogiky pro výuku běžných akademických předmětů, terapií, rekreací a aplikací v tělesné výchově.²⁶

V posledních letech se prožitkově zaměřené programy přesouvají ze škol do volného času lidí.

1.2.1 Vývoj zážitkové pedagogiky v České republice

Podstatným pro vznik a rozvoj zážitkové pedagogiky je dílo J. A. Komenského *Velká didaktika*, ve kterém autor upozorňoval na důležitost propojení teorie a praxe, propojení jednotlivých vyučovacích předmětů a podpory samostatného vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem. Autor prosazoval i celostní rozvoj osobnosti. Tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Podle něj nejdůležitější zkušenosti člověk získává pomocí vlastních smyslů. Cestování je podle něj také důležitou složkou vzdělání, dále doporučoval využití her ve výuce.²⁷

Za základ českého zážitkového vzdělávání je možné považovat turistiku. Obecný zájem o českou historii a přírodu vyústil v založení *Sokola* (1862) a *Turistického klubu* (1888). Pro turistiku je typické kombinování aktivního pohybu s dalšími činnostmi, jakou jsou například táboření, poznávání památek a podobně. Vlivem anglosaských zemí došlo koncem 19. století v naší zemi k prudkému rozmachu sportů, což vedlo ke vzniku například veslařských klubů, rozvíjeli se i další vodní sporty či cyklistika. Pedagogové i zakladatelé nejrůznějších spolků v té době zdůrazňovali širokou souvislost mezi sportováním, přírodou a výchovou.²⁸

Anglosaská inspirace zde proniká i na počátku 20. století, tentokrát v podobě skautského hnutí *Baden-Powella*. Tomuto ideálu skautingu se v českých zemích dostalo velké pozornosti, bylo adaptováno na místní podmínky a stalo se další formou zážitkového vzdělávání.²⁹

V rámci tělesné výchovy, tělovýchovných spolků i junáckých organizací se rozvíjely sporty v přírodě. Ve 20. letech 20. století začalo junácké hnutí používat termín *výchova v přírodě*. Rozvíjelo se také víkendové táboření v přírodě a tramping, který naplňoval

²⁶ Tamtéž, str. 14.

²⁷ FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9. Str. 12.

²⁸ Tamtéž, str. 12-13.

²⁹ Tamtéž, str. 13.

především touhu mladých lidí po přírodě a svobodě. Světové progresivní liberální vzdělávací směry ovlivňovaly také české pedagogy. Pořádaly se různé vzdělávací kurzy, letní tábory i experimentální školy.³⁰ Tento rozvoj výchovy v přírodě inspiroval spisovatele a učitele Jaroslava Foglara, který rozvinul modely podporující harmonický vztah k přírodě. Jeho filosofie je založena na několika pilířích, které spočívají v ovlivňování sebe sama a vztahů k ostatním lidem, schopnosti sebekontroly a nezávislém přijímání rozhodnutí.³¹

Druhá světová válka a okupace nacisty tento vývoj násilně zprerthala. Po válce sice byla činnost většiny spolků obnovena, ale po roce 1948 se k moci dostala komunistická strana a sovětský vliv infiltroval všechny sféry života lidí. Sportovní a mládežnické spolky se musely sloučit, demokratické proudy umlčet.³²

V této době byly postupně do školního vzdělávání přidávány zajímavé prvky turistiky a sportů v přírodě. Rozvinula se tradice školních výletů, škol v přírodě, letních soustředění i lyžařských kurzů. V roce 1953 vznikla na Karlově univerzitě první katedra zaměřená na turistiku a sporty v přírodě. Ta kombinovala turistické a sportovní aktivity s prací se skupinou, zabývala se aktivitami v přírodním prostředí a získáváním znalostí o krajině. Výsledkem byl integrovaný přístup ke vzdělávání zahrnující sporty, hry, kreativní aktivity a vzdělávání o přírodě.³³

Rozvoj těchto konceptů brzdila politická normalizace spojená s potlačováním názorů neshodujících se se socialistickým pohledem na svět (1968-1973). V roce 1974 se do Československa dostala první zmínka o organizaci *Outward Bound* a stále jasněji se objevovala potřeba podporovat nezávislou iniciativu studentů. Po tomto roce následoval další vývoj spojený s využíváním her a tvořivých aktivit (1974-1986).³⁴

Kromě výše zmiňovaných vlivů se v této době začínají prosazovat různá ekologická hnutí, jako například *Brontosaurus* kombinující ochranu životního prostředí s ekologickou výchovou dětí, nebo *Svaz ochránců přírody* či *Centra ekologické výchovy*. I přes tlak komunistického režimu vznikaly v rámci Socialistického svazu mládeže nové experimentální

³⁰ FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9. Str. 13.

³¹ NEUMANN, J. *The Czech way of outdoor experimental education*. In F. H. PALFRATH, A. HERSTL. *Hemingsles erleben*. Ausberg: Ziel. Str. 329-338.

³² FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9. Str. 13.

³³ Tamtéž, str. 13.

³⁴ Tamtéž, str. 14.

formy výchovy v přírodě. Jednou z nich je například *Prázdninová škola Lipnice*, která funguje dodnes.³⁵

V listopadu roku 1989 Sametová revoluce zasáhla veškerý život Československa. Spolky a organizace se snažili vrátit se zpět k původním činnostem před rokem 1948 a zároveň zachovat pozitivní prvky vývoje posledních čtyřiceti let. Popularitu si udržel tramping, rozvíjí se cykloturistika a fungují i nejrůznější ekologické spolky. Dále se udržuje tradice chataření a chalupaření. Rozvoj zážitkových programů nadále probíhá pod hlavičkou Fakulty tělesné výchovy a sportu, Prázdninové školy Lipnice a mnoha dalších institucí, škol, univerzit, neziskových a nevládních organizací i komerčních firem.³⁶

Během devadesátých let začali vycházet publikace o zážitkové pedagogice, což vedlo k velké popularizaci této disciplíny. Tímto se dostala i do podvědomí pedagogů. V posledních letech se zážitková pedagogika rozšiřuje po celém světě, z čehož můžeme usuzovat její účelnost a smysluplnost.³⁷

1.3 Principy zážitkové pedagogiky

Východiska pro zážitkovou pedagogiku se formulovala po 2. polovině 20. století v souvislosti s humanistickou a kognitivní psychologií, která zdůrazňuje vlastní aktivitu člověka v procesu učení. Na základě toho se základním východiskem stala teorie, podle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud je jim dobře porozuměno a nejsou destruktivního charakteru. Na tomto základě navrhnul na počátku 80. let David Kolb schéma učení, které by vycházelo z bezpečných zkušeností, jež by pro účastníka představovaly výzvu. Původně cyklické schéma obsahovalo fázi zkušenosti, kritickou reflexi, abstraktní zobecňování a aktivní experimentování. Toto schéma mělo mnoho podob, základem ale vždy byla nekonečná spirála dvou až pěti sekvencí, z nichž každá fungovala jako motivace pro sekvenci následující.³⁸

³⁵ Tamtéž, str. 14.

³⁶ TURČOVÁ, I. NEUMAN, J., MARTIN, A.J. *The Outdoors from a Czech Perspective*. Horizons, Winter 2003, č. 24. Str. 26-29.

³⁷ FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J.W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. Str. 268-296.

³⁸ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0. Str. 16.

V dalších letech se zážitková pedagogika vyvíjela a začaly vznikat nové principy. Nyní vychází z několika základních principů:³⁹

- Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus)
- Koncept optimálního prožívání (Flow)
- Teorie komfortní zóny
- Princip dobrovolnosti

1.3.1 Kolbův cyklus

Kolbův cyklus se považuje za jednu z nejrozšířenějších teorií v oblasti zážitkové pedagogiky. Jejím autorem je americký psycholog David A. Kolb a tuto teorii vytvořil roku 1976. V průběhu let byl cyklus upravován a inovován.⁴⁰

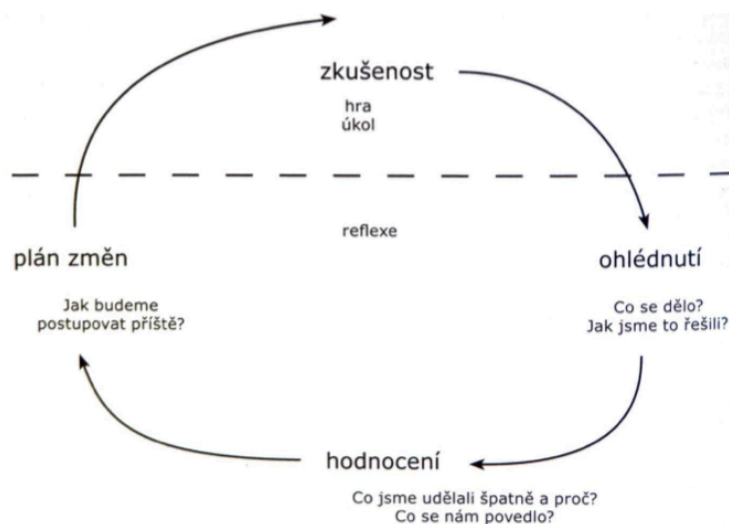
Kolbův cyklus má 4 fáze:⁴¹

1. Konkrétní zkušenost, zážitek (něco se přihodilo)
2. Reflexe, sdělení, ohlédnutí (co se stalo?)
3. Zobecnění, transfer, přestavba – utváření abstraktních konceptů a představ (rozšíření našeho poznání vypracováním teorie, popřípadě změnou teorie existující)
4. Aplikace, experimentování, plán změn, generalizace závěrů do nových konceptů, testování nových koncepcí (změny našeho poznání, nové zkušenosti, poučení ze zkušenosti). V následném kroku se přistupuje k nové situaci již na základě výsledků procesu učení.

³⁹ Tamtéž, str. 15.

⁴⁰ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 94.

⁴¹ Tamtéž, str. 94.



(Obr. 1: Kolbův cyklus učení dle Pelánka)⁴²

V podstatě jde o cyklický proces, který může začít jakoukoliv fází. Každá fáze poskytuje novou zkušenost a navozuje motivaci k učení. Kolb ve svém cyklu rozeznává dvě různé roviny. První se týká toho, jak věci děláme, respektive zda dáváme přednost pozorování děje nebo aktivnímu zapojení se do děje. Druhá rovina popisuje, jakému přemýšlení dáváme přednost, respektive zda dáváme přednost logickému myšlení nebo spíše pocitům.⁴³

V praxi tento cyklus vypadá následovně: Pedagog zve účastníky k aktivitám, které pro ně znamenají určitou výzvu. Na její zvládnutí potřebují účastníci aplikovat dovednosti, které mají být rozvíjeny. Tyto aktivity většinou vyjadřují reálný typ situace, se kterými se mohou účastníci setkat ve svém osobním či profesním životě. Zkušenost se zvládnutím či nezvládnutím je poté reflektována a vyhodnocována. V poslední fázi je formulováno poučení o případné změně jednání, které se může stát základem pro nové zkušenosti.⁴⁴

Tento princip je široce přijímán, ale je i terčem kritiky. Ta upozorňuje například na přílišné zjednodušování procesu učení, neukazuje, že empirická zkušenost může vést ke špatným závěrům či že model přehlíží kulturní, sociální či historické aspekty a může vést k myšlenkové lenosti a dogmatickosti.⁴⁵

⁴² PELÁNEK, Radek. *Příručka pro instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. Str. 22.

⁴³ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 94.

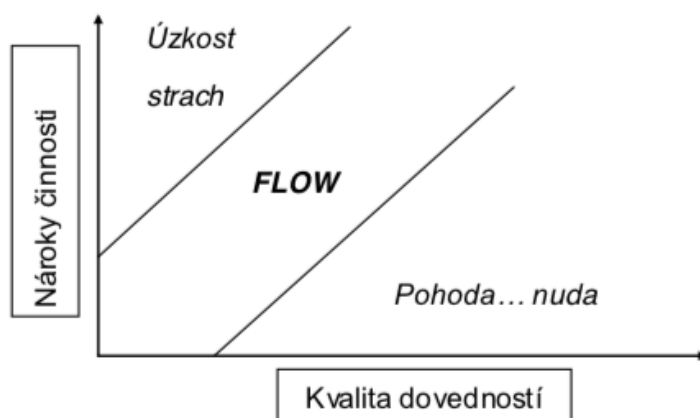
⁴⁴ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0. Str. 16.

⁴⁵ Tamtéž, str. 16-17.

1.3.2 Flow – koncept optimálního prožívání

Tento pojem zavedl psycholog Csikszentmihalyi a používá ho pro optimální prožitek. Překládá se jako „prožitek plynutí“. Hošek však podotýká, že český překlad tohoto pojmu jako stavu „plynutí“ není zcela zdařilý. Více odpovídající pojmy by byly zaujetí, stržení činností či unesení činností.⁴⁶

Podle Csikszentmihalyiho je flow stav, „ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší.“⁴⁷ Stav flow se může objevovat v činnostech nejen pohybových, ale i intelektuálních. Velmi často se vyskytuje u tance, ale objevuje se například i ve světě finančním.⁴⁸



(Obr. 2: Model flow dle Csikszentmihalyi)⁴⁹

Jak je vidět na obrázku č. 4, tato teorie prožitku plynutí dává do poměru míru dovedností, výzvu a náročnost, kterou určitá situace přináší. V momentě, kdy výzva a náročnost situace odpovídá našim schopnostem, člověk se dostává do stavu flow, který překračuje

⁴⁶ Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 60.

⁴⁷ CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8. Str. 330 (desky).

⁴⁸ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 61.

⁴⁹ KRUL, T. *Teoretická východiska návrhu gymnaziálního předmětu „Zážitková pedagogika“*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta Tělesné kultury, Olomouc, 2011. Str. 18.

koncentraci až k meditaci, ve výjimečných případech i ke kontemplaci. Stavů flow je tedy možné dosáhnout, i když v určité činnosti nevykazujeme vysokou úroveň dovedností. Tento stav přichází při realizaci konkrétních aktivit, které oslovují konkrétního jedince. Není zde tedy geneticky determinováno, zda lidé s nějakými konkrétními osobnostními charakteristikami dosahují tento stav více než jiní. Cíleně tohoto stavu není nutné dosáhnout.⁵⁰

Z výše uvedeného vyplývá, že stav flow se vyskytuje, když dovednosti a výzva balancují na stejné úrovni, a to nad kritickým prahem. Pokud ale požadované dovednosti převyšují nároky výzvy, dostává se nuda. Pokud výzva i požadované dovednosti padají pod kritický práh, výsledkem je apatie. Pokud požadované dovednosti nestačí požadavkům výzvy, výsledkem je strach. Kromě rovnováhy mezi výzvou a dovednostmi je ale předpokladem pro fungování také pocit autonomie, příležitost k úspěchu, souvislost s osobními cíli či možnost volby při řešení úkolu.⁵¹

Řepka tvrdí, že flow je jedna z důležitých součástí vnitřní motivace jedince. Je to autotelická aktivita, která se dá popsat jako vrchol blaha, oprostění se od všech myšlenek, které se netýkají dané aktivity. Cílem je tedy činnost sama, nikoliv výsledek. To poukazuje i na nové trendy například ve sportu či vytváření nových sportovních subkultur zakládajících se na zážitku.⁵²

Většina výzkumů zkoumající stav flow se shodují na tom, že pohybování se v zóně flow je důležité vzhledem ke kvalitě prožívání jedince a má jasnou vazbu na kvalitu života. Tím má značný podíl na rozvoji osobnosti v různých směrech. V české literatuře doposud není žádná standardizovaná metoda k měření Flow. Lze ale vycházet z pozorování nebo z rozhovorů s účastníky a následného vyhodnocení, kdy lze orientačně zhodnotit, jak často a při jakých situacích se konkrétní jedinec dostává do stavu flow. S tímto poznatkem se poté dá dále pracovat.⁵³

Mezi nejčastější znaky Flow patří rovnováha mezi výzvou a schopnostmi, splynutí činností a vědomí, jasné a konkrétní cíle, jednoznačná zpětná vazba, soustředění se na přítomnost, usměrňování sebe sama, ztráta sebeuvědomění, transformace času či autotelická zkušenost. Účastníci, kteří tento stav zažili, ho charakterizují jako pocit, kdy jsou úplně

⁵⁰ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 84.

⁵¹ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0. Str. 17.

⁵² Srov. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 62.

⁵³ Tamtéž, str. 67.

spokojeni, plně zaujati činností, cítí se silní a neporazitelní, plně si důvěřují, mají pocit, že vše řídí a že se jim vše děje rychle a lehce.⁵⁴

Csikszentmihalyi rozlišuje tři hlavní složky stavu flow – koncentrace, zájem a zábava. Koncentrace je stav absolutního pohlcení aktivitou, zájem je základní předpoklad pro udržení motivace a zábava je spojena s pocitem uspokojení.⁵⁵

Tento model kritizuje Colliersová, která tvrdí, že naprosté ponoření účastníka může být kontraproduktivní, neboť jim může bránit v následné kritické reflexi hry.⁵⁶

1.3.3 Teorie komfortní zóny

V zážitkové pedagogice se pracuje s teorií, podle které má každý člověk určitou komfortní zónu obsahující činnosti, které neznamenaají pro jedince stres. Po této zóně následuje zóna činností, které pro účastníka znamenají zvládnutelnou výzvu, nazývanou podle Svatoše zóna učení. Pokud tedy v zážitkové pedagogice účastník přijme nabízenou výzvu, vystoupí z komfortní zóny a uspěje, jeho komfortní zóna se v důsledku pozitivní zkušenosti a jejího dopadu na sebezpojetí účastníka rozšíří. Kritická je ale hrozba překročení zóny učení do oblastí, které účastník není schopen zvládnout a ve kterých pravděpodobně selže. Tento neúspěch pak může vést ke zmenšení komfortní zóny a snížení víry ve vlastní dovednosti.⁵⁷

Z výše uvedeného vyplývá, že tato teorie hovoří o třech zónách, do kterých se během života člověk neustále dostává. První zóna se nazývá zóna komfortu, bezpečí a nudy. V této zóně se člověk pohybuje po většinu času. Představuje totiž pocit bezpečí a komfortu. Jsou zde oblasti a činnosti, které jsou součástí každodenního života a dobře je zvládáme. Tyto činnosti nám přinášejí nízkou intenzitu prožitku.⁵⁸

Druhá zóna je zóna stresu a učebního diskomfortu. Tato zóna má největší potenciál pro rozvoj osobnosti. Činnosti, které probíhají v této zóně, jsou pro nás relativně nové a jsou

⁵⁴ Tamtéž, str. 67-68.

⁵⁵ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0. Str. 17.

⁵⁶ COLLIERS, Kate. *Dramatic changes – A new action model for role-play practise*. SAUDERS a SMALLEY. *Simulations and Games for Transition and Change: The international Simulation and Gaming research Yearbook*. 8. London: Kogan page, 2000. ISBN 978-07-494-3397-0. Str. 47-59.

⁵⁷ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0. Str. 19.

⁵⁸ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 88.

spojené s intenzivními prožitky, a to jak v kladné, tak i záporné emoční rovině. Při vykročení z komfortní zóny přiměřeně daleko za její hranice, překonáme obavy a stres, který toto překročení provází a vyrovnáme se se situací, jež nastává, cítíme se obvykle příjemně. V tomto případě se něco nového naučíme, dokážeme to zakomponovat do našeho zkušenostního základu a tím rozšíříme i naši komfortní zónu. Důležitým přínosem tohoto procesu je prvek sebezpotvrzení a nabitého vědomí, že dokážeme více. V této zóně je možné se dostat do stavu flow.⁵⁹

Poslední je zóna ohrožení. Do takto nazvané situace se jednotlivec dostává v případech, kdy vystoupí z komfortní zóny příliš daleko. Jedinec začne mít obavu z věcí, které již dříve zvládal bez obtíží. Tento stav může vést až k pocitům paniky. Naše komfortní zóna se nezvětší a v mnoha případech se může i zmenšit. Výjimečně se dají tyto situace zvládnout, ale doprovázejí ji tak nepříjemné pocity, že je již znovu zažít nechceme a příště se těmto situacím raději vyhneme, než abychom se je pokusili zvládnout.⁶⁰



(Obr. 3: Teorie komfortní zóny)⁶¹

Čím více se dokážeme dotýkat hranice mezi zónou stresu a učebního diskomfortu a zónou ohrožení, tím více zvyšujeme potenciál, který můžeme přetvořit do našeho osobnostního rozvoje.⁶²

⁵⁹ Tamtéž, str. 88.

⁶⁰ Tamtéž, str. 88.

⁶¹ KRUL, T. *Teoretická východiska návrhu gymnaziálního předmětu „Zážitková pedagogika“*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta Tělesné kultury, Olomouc, 2011. Str. 17.

⁶² KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 88.

1.3.4 Princip dobrovolnosti

Je to jedna z podmínek fungování zážitkové pedagogiky. V novozélandském programu Education Outside the Classroom definují tento princip jako zásadu, podle které si „*účastníci v podporujícím prostředí svých vrstevníků sami volí, jakou úroveň překládané výzvy přijmou*“. Instruktoři jsou povinni zajistit, aby účastníci nebyli nuceni k účasti proti své vůli a zároveň účastníci jsou odpovědní za to, jaké výzvy budou přijímat jako akceptovatelné.⁶³

Tento princip vychází ze tří hlavních zásad: účastníci musí být schopni stanovit si ve vztahu k nabízené výzvě své vlastní cíle, musí mít možnost rozhodnout se, co a jak mnoho si chtějí z dané aktivity vyzkoušet a musí mít možnost plně informované volby. Dodržování těchto zásad nabízí účastníkům přijmout potencionálně náročnou či nebezpečně vypadající výzvu v atmosféře podpory a porozumění, s možností kdykoliv odstoupit bez dalších dopadů.⁶⁴

1.4 Cíle zážitkové pedagogiky

Stejně jako se v literatuře setkáváme s mnoha definicemi zážitkové pedagogiky, i cíle této disciplíny se liší. Pro vymezení základních cílů je zřejmé, že každá zážitková aktivita slouží jako prostředek k naplnění cíle. To znamená, že má určitý směr, hloubku a intenzitu v závislosti k dosažení cílů – k ovlivňování jedince či skupiny. Tyto cíle se pak rozlišují na cíle obecné a dílčí.

Zakladatel pedagogiky volného času Kurt Hahn směřuje cíle zážitkové pedagogiky na oblasti osobnostního rozvoje a na rozvoj sociálních kompetencí.⁶⁵ Jirásek za cíl pedagogiky zážitkem považuje „*získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích*.“⁶⁶ Vážanský tvrdí, že pedagogika zážitku má za úkol „*usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla ke vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností*“.⁶⁷ Pelánek tvrdí, že cílem

⁶³ ZINE, R. The shifting sands of challenge by choice: Does it have a place in safety management in EOTC? *Journal of Psychological Education*. 37. New Zealand: Wellington, 2004. Str. 6-17.

⁶⁴ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0. Str. 22.

⁶⁵ Srov. KURT HAHN profile [online]. Essen: Kurt Hahn Stiftung. Dostupné na www.: <https://www.kurt-hahn-stiftung.de/ueber-die-stiftung/kurt-hahn/>.

⁶⁶ Srov. JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnazion, Roč. 1, 2004. Str. 15.

⁶⁷ Srov. VÁŽANSKÝ, Mojmir. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0428-2. Str. 26.

pedagogiky zážitku je „*aktivní trávení volného času, kde účastníci musí vyvíjet aktivitu – místo toho, aby jen pasivně přijímali naservírovanou komerční zábavu*“.⁶⁸

Tyto definice ovšem poukazují na princip výchovné práce se zážitkem, nikoliv na konkrétní cíl působení na individuum. Zde nastupují cíle obecné a dílčí, které se u většiny autorů poměrně shodují. Ke klíčovým schopnostem výchovy pro život, tudíž výchovy člověka se schopností aktivně spoluvytvářet obraz své vlastní budoucnosti a tudíž i výchovy zážitkem, patří především trvalá schopnost učit se, schopnost formulovat, vysvětlovat, argumentovat, schopnost systémového myšlení a jednání, schopnost nových, originálních a netradičních pohledů a řešení, schopnost týmově spolupracovat a zaujímat nejrůznější role, znalost cizích jazyků, vnitřní integrita člověka při velké flexibilitě a adaptabilitě pro nové situace a zkušenosti a schopnost přijímat, analyzovat a orientovat se v mnohosti, bohatosti a různosti podnětů informací světa.⁶⁹

Činčera tyto cíle dělí na individuální, skupinové a kurikulární.⁷⁰ Pelánek říká, že zážitková pedagogika ovlivňuje znalosti, dovednosti, postoje.⁷¹ Sýkora uvádí, že zážitkový kurz je „*cíleným vytvářením aktivit, které podporují intenzivní prožívání v oblasti osobnosti jedince či stimulační posuny v sociální dynamice*“ a cíle zážitkové pedagogiky rozděluje do tří oblastí:⁷²

- Osobnostní rozvoj
- Sociální dynamika kolektivu
- Odborné vzdělávání

Z výše uvedeného vyplývá, že u všech autorů jde především o výchovu a o proces učení, ve kterém jde jednoznačně o rozvoj a růst osobnosti. V celém procesu zážitkové pedagogiky je zdůrazňována emoční působivost, která je vyvolávána prostředím, zvolenými prostředky (sporty, hry, umělecké aktivity), metodou (týmová spolupráce, akční učení, jedinec versus problém aj.) a osobnostmi, které ve vzájemném působení vytvářejí originální pedagogické situace, které vedou k jednání a přes proces uvědomování až ke zkušenosti. Tyto zkušenosti

⁶⁸ Srov. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. Str. 11.

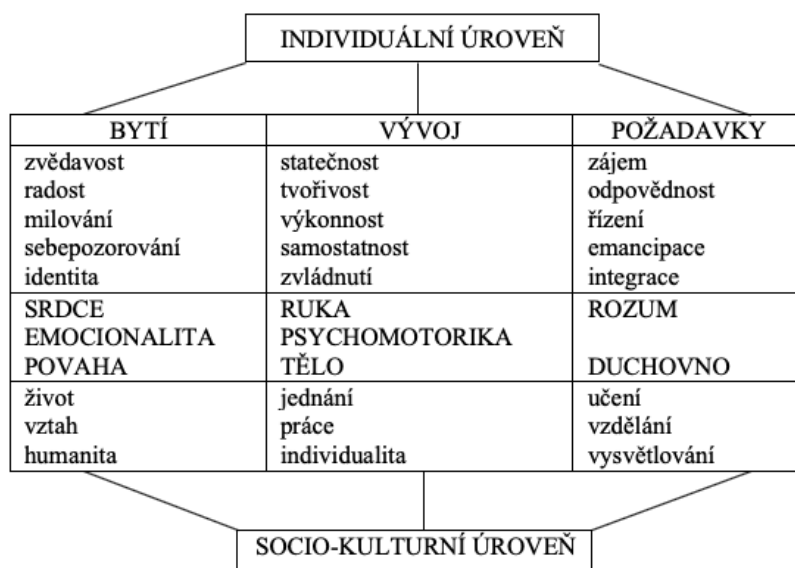
⁶⁹ HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2. Str. 83.

⁷⁰ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0. Str. 29.

⁷¹ Srov. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. Str. 19.

⁷² Srov. SÝKORA, Jan. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Ilustroval Zuzana SÝKOROVÁ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8. Str. 9.

pak pozitivně ovlivňují postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování jedince a skupiny.⁷³ Stále se ale přitom upozorňuje na spojitost „mozku, srdce a ruky“ – na triádu J. A. Komenského, která zabezpečuje komplexnost lidského života a sociálních vztahů. Níže uvedený obrázek představuje zážitkově pedagogicky významné pojmy, seřazené do vzájemných souvislostí.⁷⁴



(Obr. 4: Okruh lidských zkušeností)⁷⁵

Kromě již zmíněných cílů zážitkové pedagogiky můžeme v odborných publikacích také nalézt poselství zážitkové pedagogiky. Tato poselství nejsou specifikacemi jednotlivých projektů ani analýzou jejich tematiky a cílů, nýbrž představují určitý nadhled, který nemusí být vidět v každém zážitkovém kurzu. I tak by ale v každém projektu měl být nějakým způsobem přítomen. Jsou to:⁷⁶

- *Inspirovat a aktivizovat účastníka k touze po dalším (a nikdy nekončícím) osobnostním rozvoji*

⁷³ HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2. Str. 87-88.

⁷⁴ VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMĚKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9. Str. 135.

⁷⁵ VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMĚKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9. Str. 135.

⁷⁶ ČINČERA, Jan, Michal KAPLÁNEK a Jan SÝKORA, ed. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-611-6. Str. 16.

- *Podnítit k pro-aktivnímu životnímu prostředí a k úsilí přebírat zodpovědnost za skutky své i za způsob života svých blízkých*
- *Napomoci hlubší sebereflexi svých činností a životního směřování v kontextu dimenzí fyzické, psychické, sociální i duchovní*
- *Poukázat na rozmanitost a variabilitu životních způsobů prožívání s možností neochuzovat se zaměřením na jednorozměrnost svého života koncentrovaného pouze do každodenního obstarávání*
- *Akcentovat rozměr smyslu a smysluplnosti svého konání*

1.4.1 Osobnostní rozvoj

Na začátku je důležité podotknout, že osobnostní rozvoj je nemyslitelný bez kategorie smyslu naší existence (Viktor Emanuel Frankl) a pozitivních, život rozvíjejících hodnot (Abraham Maslow). Realizace těchto hodnot však není vázána na inteligenci a vzdělání.⁷⁷

Proces získávání zkušenosti a změny, kterou zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení, která plyne z poznání a interakce člověka s okolím. 80 až 90 % našeho prožívání a jednání ale probíhá automaticky, bez účasti uvědomování. Do našeho prostoru vědomí vstupuje motivace pouze v 10 až 20 % a to tehdy, kdy naše jednání narazí na překážku nebo kdy prožitek či obsah vědomí jsou bolestné, nepochopitelné nebo vyžadují zaujetí stanoviska. O této efektivitě výchovného působení hovoří několik teorií, které jsou popsány výše. Nejčastěji se ale hovoří o teorii komfortní zóny, zvrátové teorii či Kolbovo cyklu učení.⁷⁸

⁷⁷ JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4. Str. 103.

⁷⁸ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 87–95.



(Obr. 5: Rozšíření osobní zóny bezpečnosti a zkušenosti vlivem působení zážitkově pedagogických prostředků v různých složkách osobnosti)⁷⁹

Cílem zážitkové pedagogiky v oblasti osobnostního rozvoje je především záměrné působení na dílčí složky osobnosti, kterými jsou sebepoznání, sebedůvěra, kreativita, hlubší porozumění svým životním postojům, nalezení vlastního životního zaměření.⁸⁰ Konkrétní aktivity napomáhají ke zvýšení sebeúcty, zlepšení schopnosti soustředění, rozvoji sebepoznání v běžných i krizových či zátěžových situacích, zlepšení komunikačních schopností, rozvoji vůdčích schopností a podobně.⁸¹

1.4.2 Rozvoj sociálních dovedností

Výchova zážitkem má i složku sociální, protože mnoho zážitkových akcí se děje v kolektivu a ve vzájemných interakcích. Tyto prožitky převážně probíhají ve skupinách, v rodině, s přáteli či spolupracovníky. Skupinový prožitek bývá intenzivní, skupinové rozhodnutí závaznější a

⁷⁹ HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2. Str. 85.

⁸⁰ Srov. HORTOVÁ, Ilona. *Přínosy zážitkového vzdělávání pro osobnostní rozvoj jednotlivce*. České Budějovice, 2014. Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků. Str. 30.

⁸¹ Srov. SÝKORA, Jan. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Ilustroval Zuzana SÝKOROVÁ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8. Str. 9-11.

skupinové řešení náročnějších situací výraznější. Rozvoj sociálních kompetencí ovlivňuje týmovou spolupráci, participaci, skupinovou dynamiku, schopnost komunikace.⁸²

Člověk během zážitkových akcí je v neustálém kontaktu s lidmi. To platí pro účastníky i instruktory. Jelikož jsou tyto akce mnohdy velmi emotivně nabyté, jsou zde vzájemné vztahy umocňovány, prohlubovány či zkreslovány silou okamžiku. Jedinec během velmi krátkého času může prožít intenzivní zážitek vyplývající právě z interpersonálního kontaktu. Tyto sociální prožitky však nemusí být vždy příjemné, protože zde dochází ke srovnávání jedince se skupinou či konfliktům v rámci skupiny. V těchto chvílích může dojít k vyloučení jedince, k otevření se jedince a následnému kolapsu a podobně. Z tohoto důvodu je velmi důležité během akce skupinu sledovat a případné problémy včas řešit.⁸³

Cílem zážitkové pedagogiky v oblasti rozvoje sociálních dovedností jsou schopnost spolupráce, zvyšování pocitu zodpovědnosti za členy skupiny, rozvíjení komunikace, skupinové řešení problémů, posilování empatie, zkoušky týmových rolí, osvojení si principů zpětné vazby a mnoho dalších.

1.4.3 Cílené odborné vzdělávání

Osvojování si nových informací a dovedností lze zaměřit i do oblasti zážitkové pedagogiky. Přestože množství získaných znalostí nebude nijak veliké, budou tyto informace velice dobře zapamatovány a uchovány.⁸⁴

Metody zážitkové pedagogiky se v posledních letech využívají ve školství, dokonce se projektová výuka dostala i do rámcově vzdělávacích programů. Mezi častá témata vzdělávacích zážitkově-pedagogických projektů bývá environmentální a multikulturní problematika. V současné době také řada zaměstnavatelů využívá zážitkové programy pro cílený rozvoj svých zaměstnanců. Mezi časté projekty patří programy pro vztahové a komunikační dovednosti, vedení lidí, manažerské dovednosti, rozvoj autentického jednání a podobně.⁸⁵

⁸² Srov. BŘICHÁČEK, V. *Zážitková pedagogika ano, ale... Gymnasion*, 2008, č. 10, s. 25-30.

⁸³ Srov. LINHA, Tomáš. *Cíle zážitkové pedagogiky a dramatické výchovy v kontextu praxe instruktorů*. Brno, 2012. Bakalářská práce, Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce P. Soják. Str. 23-24.

⁸⁴ Srov. SÝKORA, Jan. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Ilustroval Zuzana SÝKOROVÁ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8. Str. 11.

⁸⁵ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding-cesta k efektivní spolupráci*. PRAHA: Portál, 2005, s. 148-153.

Pelánek uvádí jako cíle odborného vzdělávání zprostředkování netradičního pohledu na běžné jevy a problémy a tím nabourávání zažitých stereotypů, zaujetí účastníků a inspirování je k dalšímu studiu vybraného tématu, motivování jich i sebe k přemýšlení, k formulaci postojů, vyjadřování vlastních názorů před ostatními nebo k naslouchání ostatním.⁸⁶

1.5 Formy zážitkové pedagogiky

Za zážitkově pedagogické aktivity jsou v zásadě považovány všechny činnosti, které umožňují získání přímé zkušenosti a přirozené prožívání. Pedagogika zážitku se tak odráží od víkendových činností v blízkém okolí až po déletrvajících intenzivní aktivity odlišujících se od běžných dnů účastníků i vedoucích. K těmto aktivitám patří například rafting, windsurfing, putování na koních, toulky po mořském pobřeží, lyžařské aktivity, vysokohorská turistika, cykloturistika, horolezectví a mnoho dalších. Pro všechny výše uvedené formy platí radost z činnosti, možnost kontaktu, pocit něčemu se naučit.⁸⁷

Nejvíce se pedagogika zážitku vztahuje k aktivitám v přírodě. Předpoklad adaptovat se změněným podmínkám a obstát v náročných okamžicích všedního dne vedou k cílům účastníka. Jedinec má možnost přímo se zapojit do dobrodružství a vyzkoušet si pozici, v níž se zážitky vyznačují pochopením dílčích konkrétních prvků prožívaných situací, aktivizací a zpracováním podnětů a pocitů.⁸⁸

Ve výchovné koncepci Kurta Hahna je možné nalézt syntézu myšlenek mnoha filosofů a pedagogů. Smysl výchovy spatřuje Hahn v možnosti uchránit mladého člověka před zlem a probuzení dobra. Z tohoto důvodu na první místo ve výchově klade hodnotu dobrého charakteru, poté inteligenci a vědění. Těmto východiskům podřídil organizaci školních i mimoškolních činností a dají se považovat i za formy dnešní zážitkové pedagogiky.⁸⁹

- Tělesná cvičení a sport
- Spolupráci v rámci společných skupinových projektů
- Službu bližnímu

⁸⁶ Srov. PELÁNEK, R. *Zážitkově výukové programy*. Praha: Portál, 2010. Str. 18.

⁸⁷ VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMĚKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9. Str. 136–137.

⁸⁸ VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMĚKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9. Str. 137–138.

⁸⁹ NĚMEC, Jirí. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3. Str. 85–86.

- Expedice

Cílem tělesného cvičení a sportu je bojovat proti poklesu zdatnosti mezi mládeží a rozrůstajícím se pasivním způsobům zábavy. Cílem spolupráce v rámci skupinových projektů je rozvíjet intelektové schopnosti, ale i základní řemeslnické dovednosti, které by měly vést k rozvoji tvořivosti, trpělivosti, odpovědnosti, spolupráci a měly by poskytovat prostor pro vlastní sebereflexi. Služba bližnímu je zcela originálním Hahnovým principem, který by se mohl stát alespoň částečnou záplatou na rozbuzenou lidskou lhostejnost a rozrušení fiktivního obrazu světa, ve kterém žijeme. Hlavním smyslem expedice je nácvik kooperace a pokus o naplnění skupinových cílů.⁹⁰

Formy zážitkové pedagogiky se vlivem času neustále mění. Od turistiky a pohybových aktivit se tato disciplína posunula přes skauting, tramping, tábornické školy až k dnešním únikovým hrám či hrám typu LARP. Základní formou zážitkového programu je ale stále hra ve svých různých formách. Základní přehled her znázornil ve své knize R. Pelánek:

1.5.1 Drobné hry⁹¹

Využívají se téměř na každé akci. Cílem těchto her je vytváření kolektivu: poznávání ostatních, překonávání nesmělosti, navození dobré atmosféry, uvolnění napětí. Mají velmi jednoduchá pravidla a recesní motivaci. Nejsou vůbec soutěživé nebo na se na soutěživost neklade důraz.

Do této kategorie spadají hry pro budování kolektivu, kam patří hry seznamovací, zahřívací kontaktní hry a hry důvěry. Dále jsou zde hry na rozvoj spolupráce, které se využívají v pokročilejších fázích vývoje skupiny. Konkrétně to jsou hry jako například spolupráce se ztíženou komunikací či spolupráce při řešení problémů. Dalším typem drobných her jsou hry dramatické, ve kterých jde o procvičení hereckých a rétorických schopností, neverbální komunikaci ale také o odstraňování ostychu, ovlivňování nálady ve skupině nebo navození atmosféry. Patří sem hry spočívající v práci s tělem, hlasem nebo improvizací. Poslední kategorií jsou drobné úkoly, které se využívají buď jako stavební prvky do velkých her nebo samostatně jako výplň časové mezery. Sami o sobě tyto hry nemají žádný výrazný smysl ani atmosféru. Jsou to například pohybové úkoly zaměřené na sílu, vytrvalost a obratnost, úkoly na šikovnost, smysly, na přemýšlení, pozornost, empatii a vědomostní úkoly.

⁹⁰ Tamtéž, str. 86.

⁹¹ PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. Str. 110-120.

1.5.2 Pohybové hry⁹²

Pohyb v různých podobách je jedním ze základních stavebních prvků téměř všech zážitkových akcí. Využitím netradičních pohybových her je možné dosáhnout i výraznějších efektů, například inspirovat účastníky k novému sportu, stmelovat kolektiv nebo je vést k zamyšlení nad životem s tělesným postižením.

Do této kategorie jsou řazeny sporty kolektivní, vytrvalostní, atletiku, cvičení, přírodní gymnastiku, akrobacii, sporty na jemnou motoriku, lezení a lanové překážky a mnoho dalších. V těchto sportech je možné pořádat závody, které jsou výborným prostředkem pro vzájemné sblížení a stmelení kolektivu, umožňují přesvědčit se, že člověk vydrží mnohem více, než si myslí, dávají poznat krásu naprosté únavy a následného odpočinku a samozřejmě zlepšují fyzickou kondici. Dalším druhem pohybových her jsou bojovky, při nichž spolu předepsaným způsobem bojují dvě nebo více armád. Bojovky slouží kromě dobré zábavy hlavně k organizovanému vybití nahromaděného napětí a přirozené lidské agresivity. Dále jsou zde terénní hry, které probíhají na rozsáhlejší členitém území a při nichž hráči přímo spolu nebojují. Tyto hry jsou vhodné pro mladší účastníky, cvičí se při nich rychlost, obratnost a pozornost. Posledním typem pohybových her jsou překážky a tělesná omezení, která tvoří plynulý přechod k hrám zaměřeným na psychiku. V těchto hrách se využívají překážky a tělesná omezení, cíl her se ale zaměřuje na psychiku. Hry mohou například vést k zamyšlení se nad životem s postižením.

1.5.3 Hry zaměřené na psychiku⁹³

Tyto hry jsou převážně statické a zaměřené na mozek (myšlení, prožívání, pocity). V rámci těchto her jde především o rozmanitost a rovnováhu – namáhat jak levou hemisféru (logika, čísla, slova), tak i pravou hemisféru (emoce, představivost, intuice).

Základem těchto her je diskuze a strukturované diskuzní hry. Diskuzní hry procvičují schopnosti komunikace, formulace názorů a pocitů, naslouchání, vcit'ování, vyjednávání

⁹² PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. Str. 124-139.

⁹³ PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. Str. 143-153.

a dosahování souhlasu. Současně slouží k ujasňování a formování postojů a k zamyšlení se nad novými problémy. Dalším druhem jsou pořady. Ty mají částečně informativní charakter. Na první pohled je účastník pasivní: převážně pouze sedí, poslouchá, sleduje, co mu instruktoři nachystali, případně plní drobné úkoly. Avšak čím pasivnější je navenek, tím aktivnější by měl být uvnitř. Dalším druhem jsou malostrukturované hry. Tyto hry nemají jednoznačně určená pravidla a jsou nesoutěžní. Cílem je procvičení představivosti, fantazie, samostatnosti. Konkrétně je to například hraní rolí. Další jsou hry simulační, které spojují prvky diskuzních her a hraní rolí. Jde o dlouhé a náročné hry s cílem simulace reálných situací. Tyto hry mohou posloužit k lepšímu pochopení složitých jevů a problémů. Kromě výše zmíněných her existují také tzv. psychohry – hry s vysokou psychickou náročností zaměřené primárně na prožívání emocí, sebepoznávání a vztahy.

1.5.4 Tajemno⁹⁴

Oblíbenou součástí zážitkových akcí jsou hry s prvky tajemna. Tajemno může být prostředek, pomocí kterého je možné realizovat hlubší cíle, ale může sloužit i jako „pouhý“ zdroj zážitku, jež zvyšuje celkovou zajímavost akce a pomáhá tak naplňovat obecné cíle. Tajemna a zajímavých zážitků se dosahuje širokou škálou prostředků. Instruktoři mohou pracovat jak se složitými technickými efekty (vysílačky, pyrotechnika), tak s čistě psychologickými efekty (nejistota, očekávání, drobné detaily), které vytváření napětí a silnou atmosféru.

Pro tyto hry jsou typické rituály a obřady, kostýmy a prostory, vážná atmosféra, efekty, ale také připravenost a bezpečnost.

1.5.5 Tvořivé aktivity⁹⁵

Rozvoj tvořivosti je jeden z typických cílů zážitkových akcí. K jeho rozvoji dochází na zážitkových akcích téměř automaticky, protože k tvořivosti jsou účastníci neustále vedeni – jsou stavěni před problémy a oni je musí nápaditě řešit. Kromě toho je však zařazena také tvořivost v čiré formě, kde tvořivý přístup není pouze cestou k dosažení výsledku, ale hlavním

⁹⁴ Tamtéž, str. 158-167.

⁹⁵ PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. Str. 169-176.

smyslem. V pozadí všech uváděných tvořivých aktivit by měla být přítomna myšlenka „není důležitý výsledek, ale proces“.

Do této kategorie se řadí nehmotná tvorba, jejichž výsledkem není materiální výrobek, ale dílo vhodné k inscenaci. Závěr těchto her tedy spočívá v předvádění výtvorů. Dalším typem jsou rukodělné práce, které na rozdíl od nehmotné tvorby, která je zpravidla skupinová, probíhají individuálně nebo v malých skupinkách. Výsledek si mohou účastníci zpravidla odvézt domů na památku. Řadí se sem malování, řemesla, výrobky z papíru, odpadové umění, textil a podobně. Posledním typem je konstrukční tvorba, která také spočívá v manuálním vyrábění, ale na rozdíl od rukodělných prací zde není jasný jednoznačný postup. To znamená, že tedy nejde jen o umělecké ztvárnění, ale také o funkčnost a o to vymyslet, jak výrobek vyrobit.

1.5.6 Turistika, putování⁹⁶

Mnoho zážitkových akcí probíhá v přírodě a k pobytu v přírodě patří turistika a tábornické činnosti. Tento typ se uvádí především při větších, několikadenních zážitkových akcích. V dramaturgii těchto akcí se objevuje zejména putování, výlety a výsadky.

Základem tohoto typu jsou turistické dovednosti – orientace a komunikace v přírodě, pohyb a spaní v přírodě, oheň, voda, vaření, první pomoc, pozorování přírody, nástroje a stavby v přírodě. Dalším odvětvím je putování, jehož cílem není našlapat co nejvíce kilometrů, ale spíše něco zajímavého zažít. Forma putování může být od úplně volné až po hodně strukturovanou, která má nejčastěji podobu pokladovky. Do putování spadají výsadky, volné putování, puťáky a již zmíněné pokladovky.

⁹⁶ Tamtéž, str. 178-186.

2 Osobnost

Pojem osobnost je používán v mnoha významech – jiný význam má v běžném jazyce a historických vědách, jiný zase v právních vědách a sociologii. V psychologii se tento pojem objevil na počátku 20. století, kdy se ukázala nutnost studovat duševní život člověka jako celek.⁹⁷ Psychologie osobnosti má úzké vztahy s biologií, sociologií, kulturní antropologií a obecnou psychologií.⁹⁸

Tento pojem je v psychologii různorodě koncipován a definován, vždy se ale váže k lidskému subjektu. Zjednodušeně se osobností označuje to, co je pro daného lidského jedince nejpodstatnější a nejprůzračnější. Naprostá většina definic osobnosti v psychologii:⁹⁹

- zdůrazňuje význam individuality či rozlišitelnosti
- zobrazuje osobnost jako určitý druh hypotetické struktury či organizace
- soustřeďuje pozornost na osobnost z hlediska její životní historie či vývojové perspektivy
- pojímá osobnost jako reprezentaci těch rysů jedince, jež odpovídají konsistentním vzorcům jeho chování.

Nakonečný definuje osobnost jako „*individuální celek duševního života člověka, který tvoří jednotu s tělem subjektu a s jeho životním prostředím*“. V tomto smyslu je možné osobnost chápat jako „*otevřený živý systém, který se vyznačuje určitou dynamickou organizací s určitým programem činnosti a určitým zaměřeným chováním reaktivního i aktivního typu*.“¹⁰⁰

Dle Kohoutka je osobnost definována jako to, co člověk chce (potřeby, pudy, zájmy), co může (schopnosti, nadání), co člověk je (charakter, temperament) a kam směřuje (osobní životní cesta).¹⁰¹

⁹⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5. Str. 9.

⁹⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X. Str. 115.

⁹⁹ Srov. MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-926-X. Str. 10-11.

¹⁰⁰ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X. Str. 114-115.

¹⁰¹ Srov. KOHOUTEK, R. (2006), *Úvod do psychologie*, Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Str. 54-55.

Hanuš osobností popisuje „*charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které určují osobní styl jedince a ovlivňují jeho vzájemné působení s prostředím.*“ Tvrdí, že osobnost je nejčastěji chápána jako jednota:¹⁰²

- *tělesné konstituce – vysoký, malý, tlustý, hubený, svalnatý atd.*
- *temperamentu – citlivý, necitlivý, uzavřený, otevřený*
- *schopností – obecná inteligence plus speciální nadání*
- *zaměřenosti – potřeby, sklony, zájmy, postoje, ideály, hodnoty*
- *charakteru – zásadový, statečný, čestný, odpovědný, pracovitý atd.*

Jak jsem již zmiňovala, charakteristik a definic osobnosti nalezneme v literatuře mnoho. V současné době existují různé teorie osobnosti, které zdůrazňují různé pojetí její struktury, dynamiky a různé přístupy k jejímu studiu.¹⁰³

2.1 Struktura osobnosti

Struktura osobnosti obecně vyjadřuje „vnitřní stavbu“ či „vnitřní uspořádání“ určitého celku, což znamená vnitřní uspořádání osobnosti, které je vždy funkční stavbou nějakých elementů. Tyto elementy pak tvoří psychické vlastnosti osobnosti, jinak řečeno rysy osobnosti. Psychické rysy osobnosti vyjadřují psychologickou charakteristiku (např. zdvořilý, úzkostný, společenský apod.), která se dělí na povrchovou a pramennou. Povrchovými rysy se rozumí psychické vlastnosti osobnosti vypořádané z chování, pramennými stanovené vnitřní determinanty.¹⁰⁴

Hlavním obsahem struktury osobnosti jsou psychické vlastnosti osobnosti, které jsou tvořeny třídami rozdělených podle svých funkcí (schopnosti, temperament apod.) a které se mohou sdružovat v určité syndromy či typy osobnosti.¹⁰⁵ V tradiční psychologii osobnosti se rozlišuje většinou pět až sedm dílčích složek osobnosti, které z pedagogického hlediska popíší níže.

¹⁰² Srov. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2. Str. 53.

¹⁰³ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X. Str. 115.

¹⁰⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0. Str. 278-279.

¹⁰⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5. Str. 136.

2.1.1 Motivace

Motivaci je možné chápat jako „*souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje.*“¹⁰⁶ Zjednodušeně motivace odpovídá na otázku, proč se člověk chová tím nebo oním způsobem. Je odvozena z latinského slova *moveo* (hýbám), což přeneseně vyjadřuje hybné síly chování, jeho činitele. V tomto smyslu existují v psychologii dva základní koncepty – učení, které vysvětluje, za jakých podmínek probíhají změny chování a motivace, která vysvětluje, proč k těmto změnám dochází. H. Thomae shrnuje několik významů motivace:¹⁰⁷

- *motivace jako příčina pohybu*
- *motivace jako důsledek změn stavu organismu*
- *motivace jako abstrakce z kontinua života*
- *motivace jako determinanta zaměřování chování*
- *motivace jako výklad smysluplných souvislostí duševního života*
- *motivy jako důvody rozhodování v situaci volby*

Důležitý je rozdíl mezi motivem a motivací. Jestliže motivaci je možné označit za proces, který určuje směr, sílu a trvání chování, motiv znamená v tomto případě hypotetickou dispozici k tomuto procesu.¹⁰⁸ Pro označování dílčích lidských motivů se užívá termín *potřeba*. Zjednodušeně je potřeba „*moment v systému (biologickém, psychologickém nebo sociálním), který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k optimálnímu fungování systému (k životu a vývoji) a vyhýbání se nepříznivým podmínkám.*“¹⁰⁹ Termín *potřeba* v sobě skrývá jak aktivaci, energizující moment v motivaci, tak i směřování motivace (jednání). Výčet lidských potřeb může reprezentovat Maslowa pyramida potřeb s některými úpravami, jak se nachází v knize *Pedagogika pro učitele*. Jsou to:¹¹⁰

- *elementární biologické potřeby (hlad, žízeň, potřeba kyslíku, tepla, ochrany před nepohodou apod.)*
- *potřeba podnětů a činností, naproti tomu také potřeba odpočinku a spánku*
- *potřeba péče o potomstvo*

¹⁰⁶ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str. 145.

¹⁰⁷ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X. Str. 75.

¹⁰⁸ Srov. tamtéž, str. 75.

¹⁰⁹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str.146.

¹¹⁰ Srov. tamtéž, str.146–147.

- *potřeba sexuální*
- *potřeba bezpečí, jistoty, sebezáchovy, zvládnání situací nebezpečných a nepřehledných apod.*
- *potřeba osobního vztahu, potřeba milovat a být milován, potřeba vzájemného porozumění a pomoci, potřeba patřit k někomu (k osobě, osobám či skupině poskytující kladný emoční vztah a bezpečí)*
- *potřeba dobrého výkonu, úspěchu, uznání druhými, úcty a sebeúcty, potřeba být kladně hodnocen druhými i sebou samým*
- *potřeba kompetence, potřeba osvojit si dovednost a zvládat situace, které považují za důležité*
- *potřeba radosti, smíchu, dobré nálady*
- *potřeby poznávací*
- *potřeby estetické*
- *potřeba cíle a směřování k němu, potřeba smyslu, potřeba seberealizace, rozvíjení svých možností, a tím dosahování cílů, naplňování životního smyslu*

K těmto potřebám je nutné říci, že každá potřeba může mít velmi rozmanité podoby, potřeby uvedené v různých položkách jsou navzájem spjaty a také některé položky zahrnují spíše několik relativně odlišitelných potřeb než jedinou potřebu.¹¹¹ Existuje mnoho třídění potřeb osobnosti, většinou se v psychologii objevuje dělení na biogenní a fyziologické, psychogenní a sociogenní a psychologické. E.R. Hilgard vytvořil index psychogenních potřeb, ve kterém se dělí na potřeby spojené s hlavně neživými předměty, potřeby vyjadřující ambice, prestiž, dokonalost a moc, potřeby projevení síly a získávání obdivu, potřeby poškozování jiných i sebe sama, potřeby vztahující se k náklonnostem (citům) lidí a sociální potřeby v užším smyslu.¹¹²

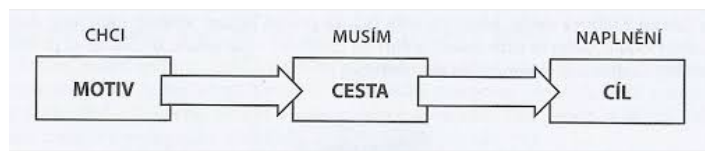
Obecně se ale tyto potřeby rozvíjejí a modifikují ve složitější motivační formy prostřednictvím života ve společnosti. Potřeby, které jsou společensky vysoce diferenciované, se nazývají zájmy.¹¹³ Zájem je získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti (např. zájem o sport, o hudbu apod.).

¹¹¹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str.147–148.

¹¹² Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X. Str. 83-84.

¹¹³ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str.148–149.

Projevuje se soustředěním pozornosti v určitém směru, realizací dané činnosti a uspokojením z ní. Jedinec má zpravidla několik zájmů zároveň, které se většinou vzájemně podporují.¹¹⁴



(Obr. 6: Motivace)¹¹⁵

2.1.2 Schopnosti a tvořivost

Schopnostmi se nazývají psychologické dispozice k výkonu, které člověk vykazuje při plnění různých úkolů. R. Meili definuje schopnosti jako „úhrn psychických podmínek, které jsou nutné k provedení nějaké činnosti“. Na rozdíl od nadání jsou obvykle pojímány jako naučené, získané dispozice – zkušenosti, které jedinec získá například školením, výcvikem, nebo rozvinutím nadání.¹¹⁶

Zjednodušeně se dá hovořit o vlastnostech, které člověku umožňují naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat. Dělí se na verbální (myšlení, slovní porozumění), numerické (početní), prostorové (prostorové představení, názorné řešení problémů), paměťové, percepční (dobře vnímat, rozlišovat barvy), umělecké, sportovní, sociální (spolupráce, sociální komunikace), aj.¹¹⁷

S tímto pojmem velmi úzce souvisí psychologické pojmy vloha, nadání, talent, dovednost a tvořivost, proto je nyní stručně představím. Vloha je vrozený biologický předpoklad pro rozvinutí schopností. Schopnosti jsou tak rozvinuté vlastnosti na podkladě vrozených vloh v průběhu jedincova vývoje, učení a činností. Nadání je soubor dobře rozvinutých schopností v určité oblasti lidské činnosti. Vysoký stupeň nadání se označuje výrazy talent či genialita. Dovednosti se od schopností rozlišují obecností a proměnlivostí. Jsou

¹¹⁴ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str.148–149.

¹¹⁵ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 96.

¹¹⁶ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5. Str. 193-194.

¹¹⁷ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str.152.

spolu úzce spjaty. Osvojení určité dovednosti je závislé na schopnostech jedince, ale zároveň upevnění dovednosti prostřednictvím cvičení, činností či praxí může vést k rozvinutí obecnější verbální schopnosti.¹¹⁸

Tvořivost neboli kreativita znamená soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost či tvůrčí řešení problémů. Zahrnuje v sobě schopnosti, včetně inteligence, ale nevyčerpává se jimi. Dříve se tvořivost považovala za zcela mimořádnou schopnost, nebo přesněji za vrozenou vloh, která je dána výjimečným jedincům. Toto ale bylo později vyvráceno a ukázalo se, že tvůrčí řešení do určité míry závisí na získaných vědomostech a dovednostech, zkušenostech, motivaci, vytrvalosti a sebeovládání, odpovědnosti.¹¹⁹

2.1.3 Rysy osobnosti

Osobnost je kromě schopností také vybavena povahovými vlastnostmi, které se v psychologii nazývají rysy osobnosti. Rys osobnosti se dá definovat jako „*psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání.*“¹²⁰ G. W. Allport definoval rys osobnosti takto: „*Rys je neuropsychická struktura, která je způsobila vytvářet mnoho funkčně ekvivalentních podnětů, iniciovat a řídit (významově konzistentní) formy adaptativního a expresivního chování.*“¹²¹

R.B. Cattell popisuje rys osobnosti jako z chování vysouzenou duševní strukturu, která je chápána buď jako vlastnost z chování nebo jako vnitřní faktor a rozdělují rysy osobnosti podle jejich vyjádření:¹²²

- pozorováním získané popisné charakteristiky – vyabstrahované a zobecněné znaky z pozorovatelných projevů osobnosti
- postulované vnitřní determinanty, faktory či dispozice, k jejichž identifikaci se dospělo zvláštní výzkumnou metodou nebo zobecněním klinických zkušeností.

V tomto smyslu R. B. Cattell rozlišil povrchové a pramenné rysy osobnosti, přičemž povrchovými rozumí popisné psychické vlastnosti osobnosti vypořádané z chování. Pramennými rysy rozumí postulované vnitřní determinanty, faktory. Toto rozdělení je pro

¹¹⁸ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str.152-153.

¹¹⁹ Tamtéž, str.152-155.

¹²⁰ Srov. tamtéž, str.158.

¹²¹ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0. Str. 284.

¹²² NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0. Str. 279-285.

psychologii velmi důležité, neboť vyjadřuje rozdíl mezi popisem a vysvětlením. Mischel uvádí jako příklady povrchových rysů například altruismus, nezávislost, zvědavost, čistotnost a jako příklady pramenných rysů sílu ega, emocionalitu a neuroticismus, dominanci a submisivitu.¹²³

Rys osobnosti je vždy příznačný pro určitého jedince, odlišuje ho od ostatních. Je relativně stálý. Některé rysy jsou určovány především vrozenými předpoklady, jiné spíše učením, výchovou a společenským prostředím. Existuje mnoho dělení a určení rysů osobnosti, zjišťují se převážně prostřednictvím dotazníků. V praxi je možné se setkat s Eysenckovou dvojicí rysů: extraverte – introverte, stabilita – labilita. Dělení T. Learyho spočívá ve dvojicích: dominance – submise, hostilita – afilace. V současné době je velmi často používaný model „velká pětka“, na kterém se shodla řada psychologů a vytvořila model o pěti základních faktorech osobnosti.¹²⁴ Podle E. C. Tupese a R. E. Christala ji tvoří tyto dimenze:¹²⁵

- *extraverte: hovornost, upřímnost, dobrodružnost, společenskost, činorodost – jejím protikladem je introverte: uzavřenost, zamlklost, zahleděnost do sebe, plachost*
- *přívětivost: adaptabilita, dobré naladění, důvěřivost – jejím protikladem je nevráživost, nedůvěřivost*
- *emocionální stabilita: klid, vyrovnanost, přiměřené emocionální reakce, rozvážnost – jejím opakem je emocionální labilita: náladovost, nepřiměřené emocionální reakce, nerozvážnost*
- *svědomitost – kladný vztah k práci a k plnění úkolů, zásadovost – jejím opakem je negativní vztah k práci a k plnění úkolů, nezodpovědnost*
- *kultivovanost – zvědavost, otevřenost vůči zkušenostem, nezávislost, kulturní založenost, imaginativnost, uhlazenost – jejím opakem je nedostatek vzdělanosti, nedostatek kultivovanosti, nadání a představivosti.*

I přestože tyto složky osobnosti mohou působit, že jsou u různých jedinců v podstatě stejného druhu, osobnost je celistvá a jednotlivé rysy se vzájemně překrývají či pronikají. Například dominance člověka stabilního bude jiná než u člověka labilního. Rys osobnosti je obecná vlastnost, která je u každého individuální.¹²⁶ Do rysů osobnosti spadají temperament

¹²³ NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0. Str. 279-285.

¹²⁴ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str.158.

¹²⁵ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0. Str. 287.

¹²⁶ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str.159.

a charakter. Temperament označuje především biologickou část osobnosti, která se projevuje hlavně způsobem citového reagování. Charakter označuje druhou část osobnosti, která je determinována především sociálně a má zejména morální význam.¹²⁷

2.1.3.1 Temperament

Temperament je chápán jako dispoziční základ vzrušivosti, který v sobě zahrnuje jak specificky emocionální vzrušivost, tak slouží jako dynamický činitel formální stránky chování (síly, tempa a dalších vlastností pohybů).¹²⁸ Tato dispozice formuje vlastnosti osobní dynamiky, které se projevují intenzitou pohybů, jejich tempem, hloubkou prožívání a podobně. Je úzce spojován s emocionalitou.¹²⁹

S. L. Rubinštejn chápe temperament jako „*dynamickou charakteristiku psychické činnosti individua*“, která je těsně spojována s charakterem a základní dimenzí této dispozice je impulzivnost a tempo psychické činnosti. Rozšířené pojetí temperamentu definovala M. K. Rothbartová: temperament je „*konstituční podmiňování individuálních rozdílů z hlediska reaktivity a samoregulace, vyjadřované prostředky emocionality, behaviorální úrovně aktivity a pozornosti*“. Emoce spojuje s motivací a emocionální reaktivity s reaktivitou somatického systému. E. Kretschmer definuje temperament: „*temperamentem nazýváme pro celou individualitu obecně charakteristické celkové projevy afektivity v obou jejích hlavních faktorech: dráždivosti a popudu*“. Autor spojuje temperament s přímou činností pudů a afektivitou a chápe jej jako energetickou stránku pudových a afektivních jevů.¹³⁰

Klasické typy temperamentu vytvořili již antičtí lékaři Hippokrates a Galénos. Jednalo se o lehkokrevného sangvinika, těžkokrevného melancholika, horkokrevného cholera a chladnokrevného flegmatika. Za příčiny těchto rozdílů považovali vzájemné poměry tělesných tekutin (žlutá žluč, černá žluč, krev a hlen).¹³¹ Tyto typy později definoval H. J.

¹²⁷ Tamtéž, str. 162.

¹²⁸ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7. Str. 500.

¹²⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5. Str. 169.

¹³⁰ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5. Str. 169-170.

¹³¹ KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5. Str. 189.

Eysenck svými faktory osobnosti. E. Kretschmer rozdělil dvě základní dimenze temperamentu:¹³²

- psychestézii (citlivost)
- psychomotilitu (pohyblivost)

Behavioristicky orientovaný psycholog J. P. Guilford uvádí dimenze temperamentu pro tři oblasti chování – obecně pojatého, emocionálního a sociálního.¹³³

druh dimenze	příslušné oblasti chování		
	obecného	emocionálního	sociálního
pozitivní versus negativní	sebedůvěra versus pocity méněcennosti	veselá povaha versus deprese, rozlada	prosazování se versus plachost
citlivost versus necitlivost	bdělost versus nepozornost	nezralost versus zralost	potřeba družnosti versus soběstačnost
aktivní versus pasivní	impulzivnost versus rozvážnost	nervozita versus klidná mysl	sociální iniciativa versus sociální pasivita
kontrolovaný versus nekontrolovatelný	starostlivý versus nevázaný	stabilita versus cykloidita	přátelskost versus nepřátelskost
objektivní versus egocentrický	věcnost versus přecitlivělost	sebejistota versus předpojatost	tolerance versus kritičnost

(Obr. 7: Dimenze temperamentu podle J. P. Guilforda)¹³⁴

K jiným faktorům dospěli L. A. Clark a D. Watson, kteří temperament spojují s biologickou konstitucí. Za základní dimenze považují:¹³⁵

- negativní a pozitivní emocionalitu
- stísněnost
- impulzivnost a utlumenost

V současné době se stále užívá psychologický obsah klasických typů temperamentu. Podle H. Rempleina je následující:¹³⁶

¹³² NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7. Str. 500.

¹³³ Tamtéž, str. 500-501.

¹³⁴ Tamtéž, str. 501.

¹³⁵ Tamtéž, str. 501.

¹³⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5. Str. 173-174.

	sangvinik	melancholik	choleric	flegmatik
Základní nálada	veselá	smutná	mrzutá	vyrovnaná
Forma prožívání				
síla	slabé	silné	silné	slabé
hloubka	povrchní	hluboké	povrchní	část. hluboké
trvání	prchavé	trvalé	prchavé	část. trvalé
průběh	nestejnoměrné	stejněměrné	nestejnoměrné	stejněměrné
Způsob pohybu				
tempo	rychlý	pomalý	rychlý	pomalý
síla	silný	slabý	silný	slabý
trvání	prchavý	trvalý	prchavý	trvalý
průběh	nerovnoměrný	rovněměrný	nerovnoměrný	rovněměrný

(zkráceno)

(Obr. 8: Klasické typy temperamentu podle H. Rempleina)

Jak vyplývá z výše uvedeného, pojetí temperamentu je velice nejednotné a rozdíly mezi jednotlivými typy jsou veliké. Existuje velké množství rozdělení temperamentu. Dříve se mělo za to, že člověk touží po klidu, dnes byla zjištěna silná potřeba vzrušení. Současně se také zvyšuje senzitivita vůči vnějším podnětům, což může vést až k návykům.¹³⁷

2.1.3.2 Charakter

Charakter můžeme v psychologii definovat jako určitý soubor rysů osobnosti, který se zjednodušeně dá nazvat synonymem povaha. V současnosti neexistuje jednotné psychologické pojetí tohoto pojmu.¹³⁸ G. W. Allport spojuje charakter s morálními požadavky a v tomto smyslu vymezuje vztah mezi pojmy osobnost a charakter: „*Charakter definujeme jako osobnost s určováním její hodnoty a osobnost jako charakter bez určování její hodnoty: charakter je zhodnocená osobnost.*“ Podle R. Stagnera pojem charakter poukazuje na chování individua.¹³⁹ P. Helwig uvádí podstatné znaky psychologického pojetí charakteru:¹⁴⁰

¹³⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7. Str. 501.

¹³⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8. Str. 577-578.

¹³⁹ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5. Str. 455.

¹⁴⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8. Str. 578.

- *charakter vyjadřuje něco celistvého, jehož centrem je Já, každý jednotlivý rys charakteru poukazuje na celek a je pochopitelný jen z hlediska celku*
- *charakter vyjadřuje jedinečnost a zvláštnost individua a také napětí, v němž jedinec stojí ve vztahu ke společnosti a jejím požadavkům*
- *charakter vyjadřuje vztah jedince ke světu a zejména ke spoluobčanům, vytváří „konstantní pozadí postoje k lidskému prostředí“*
- *charakter je něčím vytvořeným, je to výsledek vytvářejícího se „ražení osobnosti“*
- *charakter vyjadřuje určité „chtění hodnot“, tedy toho, co se nám zdá žádoucí (opakem jsou nežádoucí hodnoty). „K charakteru náleží hodnocení“ a každá charakterová vlastnost představuje určitou pozitivní nebo negativní hodnotu. „Charakterové vlastnosti mohou mít životně praktickou hodnotu, morální, etickou, sociální atd.“*

Jak vyplývá z výše uvedeného, charakterové rysy vyjadřují vztah k etickým normám a společenským standardům. V psychologii byly vypracovány různé teorie charakteru a charakterologie. Klasická je Klagesova charakterologie, která vychází z nauky o charakteru a fyziognomiky. Autor pojímá život jako dva póly – tělo a duši, přičemž mezi ně vstupuje rozkladný duch, který oba tyto póly odděluje. S tímto rozpolcením života souvisí i dvě základní životní tendence: oddání se a prosazování se. Charakter člověka má podle Klagese tyto složky:¹⁴¹

- látku (paměť, síla vůle)
- skladbu či tektoniku (vztahy mezi vlastnostmi)
- svéráz (zvláštnosti citů)
- vlastnosti chování (vnější projevy struktury charakteru)

Později Klagesův žák B. Wittlich vymezil v rámci této charakterologie různé charakterové rysy, jako například úzkostnost pochází nejčastěji ze sebenejistoty a podobně.¹⁴² Jinak propracované typy charakteru podal francouzský charakterolog R. Le Seene, který vycházel z Heymansových typů temperamentu:¹⁴³

¹⁴¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8. Str. 579-581.

¹⁴² Tamtéž, str. 581-582.

¹⁴³ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5. Str. 467-468.

- Nervózní typ – rychlé střídání citů, potřeba silných citových dojmů, impulzivnost, náladovost, nepraktičnost
- Sentimentální typ – silná emotivita, špatná adaptabilita, pesimismus, skleslost, lpění na minulosti
- Cholerický typ – výbušnost, smyslnost, společenskost, popularita, praktičnost, povrchnost
- Vášnivý typ – dynamičnost, energičnost, bezohlednost, ovládanost nějakou vášní
- Sangvinický typ – extraverte, dobře ovladatelný, nereflektuje problémy
- Flegmatický typ – aktivnost, nízká emotivnost, lpí na minulosti, chladnost
- Apatický typ – stereotypnost, konzervativnost, skleslost, těžce se prosazuje
- Amorfní typ – egoičnost, vitalita, slabé city, slabá aktivita, pomalé reakce

Kromě výše uvedených typů charakteru je možné se v praxi setkat také s charakterologií E. Fromma či teorií charakterových vlastností F. Baumgartenové.¹⁴⁴ Někteří psychologové nesouhlasí s termínem charakter, místo toho operují s určitými rozsáhlými subsystemy osobnosti, které lze chápat jako součásti charakteru. Je to především svědomí, některé rysy osobnosti a hodnotové orientace.¹⁴⁵

2.2 Osobnost jako celek

V předchozích kapitolách jsem uváděla jednotlivé subsystemy osobnosti, které jsou důležité pro pedagogické působení. Tyto části osobnosti se vzájemně překrývají a pronikají, například rysy osobnosti mají temperamentovou i charakterovou složku a zahrnují určité motivy. Schopnosti jsou úzce spjaty se zvědavostí (motivem) a s vytrvalostí v učení a práci (rys charakteru). Srovnávání různých částí osobnosti má různý stupeň rozvinutosti a různou sílu působení v životě jedince. Některé zájmy jsou u jedince silnější a rozvinutější, jiné zase mohou

¹⁴⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7. Str. 545-547.

¹⁴⁵ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str. 165.

být méně rozvinuté a slaběji působící. Podobně je to i u rysů osobnosti a dílčími schopnostmi. U někoho převahují verbální schopnosti, u jiného schopnosti matematické.¹⁴⁶

Velká pozornost se v psychologii věnuje hierarchickému uspořádání částí osobnosti. Obraz osobnosti jako množství oddělených vlastností však odporoval zkušenostem, které ukazovaly osobnost člověka jako ucelený systém. Z tohoto důvodu bylo nutné nalézt jednotící, integrující moment v osobnosti, kterému se od poloviny 20. století nazývá termínem *já* (zřídka i koncepce *já*, sebepojetí, sebehodnocení, identita). I přestože *já* vyjadřuje sjednotící složitost osobnosti, je to opět složitý subsystém osobnosti s mnoha aspekty. Zahrnuje zejména aspekty:¹⁴⁷

- Biologické, psychologické, sociální
- Časové
- Poznávací, emočně-hodnotící, volní
- Jednotící moment v mém prožívání událostí a vlivů na mne působících, jednotící moment mého vlivu

Nejvíce rozpracovány jsou aspekty *já*, neboli sebepojetí, které vyjadřují mé sebepoznání, jak sám sebe vidím, za koho se považuji. Tyto poznávací aspekty přecházejí do emočně-hodnotících aspektů, sebehodnocení. S nimi souvisí *aspekty volní*, které vyjadřují činnosti: jak směřuji k cílům, co dělám pro to, abych se přiblížil k ideálnímu *já*, o co usiluji a jak to dělám, jak zdolávám překážky a podobně.¹⁴⁸

Já působí v nejrůznějších oblastech jedincova života. Má tři základní funkce: pomáhá zajišťovat ucelenost osobnosti a její integrovanost, ovlivňuje interpretaci zkušeností jedince a je zdrojem jedincových očekávání. V souvislosti s těmito funkcemi také *já* působí při rozhodování, ve volbě mezi možnostmi, různými činnostmi, cíli, vztahy k osobám, hodnotám apod. a kontroluje a řídí činnosti z hlediska cílů a hodnotových orientací.¹⁴⁹

¹⁴⁶ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Str. 168-170.

¹⁴⁷ Tamtéž, str.170-171.

¹⁴⁸ Tamtéž, str. 170-171.

¹⁴⁹ Tamtéž, str. 172-173.

2.3 Osobnost a skupina

Každý člověk má potřebu někam patřit, být součástí nějaké sociální skupiny. Podle Vágnerové je sociální skupina „základní společenskou jednotkou, organizovaným systémem, v němž jsou vztahy mezi členy strukturovány podle určitých pravidel.“¹⁵⁰

V sociální psychologii se rozlišují skupiny na malé a velké. Velké skupiny jsou soubory osob s určitou společnou charakteristikou (např. demografickou), malé skupiny tvoří osoby, které se navzájem znají, komunikují spolu a jsou formálně či neformálně integrovány nějakým společným cílem (např. žáci školní třídy, osazenstva kanceláří, rodina). D. Krech, R. S. Crutchfield a E. L. Ballachey definují malé skupiny těmito podmínkami:¹⁵¹

- Vztahy mezi členy jsou navzájem závislé – chování členů je ovlivňováno jinými členy
- Členové mají společnou ideologii – názory, hodnoty, normy regulující jejich vzájemné vystupování

Skupiny vznikají formálním nebo neformálním způsobem a se způsobem jejich vzniku souvisí i funkce, které plní. Každá skupina plní nějakou funkci, často jde o celou řadu funkcí. Obvykle skupiny vznikají způsobem nazývaných jako oficiální funkce. Tyto funkce jsou deklarované a oficiálně vyhlášené, lidé se sdruží na základě společného věcného zájmu nebo cíle. Společný zájem, pro který byla skupina vytvořena, určuje pravidla její činnosti, způsob organizace, práva jednotlivých členů, toky informací a podobně. Tato pravidla jsou buďto obsahem skupinových stanov, nebo představují nepsané zvyklosti, které se obecně dodržují. Jedna z funkcí skupiny spočívá v sociálněpsychologické motivaci. Dění ve skupině je kromě věcných zájmů ovlivňováno i sociálněpsychologickými motivy členů skupiny, do které se řadí například potřeba být pohromadě s druhými, potřeba osobního uplatnění a vyniknutí, potřeba ovládat jiné ale i pomáhat jim a podobně. Tyto motivy vytvářejí lidský faktor, na který se sociální psychologie nejvíce zaměřuje¹⁵²

Důležité je třídění malých skupin. V sociální psychologii i v sociologii se malé skupiny dělí na formální a neformální, a členské a referenční.¹⁵³ Formální skupiny mají pevně

¹⁵⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolínium, 2004. ISBN 80-246-0841-3. Str. 308.

¹⁵¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. Str. 215.

¹⁵² ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2. Str. 205.

¹⁵³ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. Str. 216.

stanovenou úlohu, jednoznačně určenou organizaci, jasné rozlišení mezi členy a nečleny. Neformální skupiny vznikají často spontánně, existence může být krátkodobá i dlouhodobá. Mezi těmito skupinami existují plynulé přechody, jednotlivé znaky formálních skupin mohou mít i neformální a naopak.¹⁵⁴ Členská skupina je taková skupina, k níž jedinec fakticky přísluší. K pozitivně referenční skupině jedinec rád přísluší nebo k by k ní příslušet chtěl a k negativně referenční skupině jedinec přísluší nerad nebo by k ní příslušet nechtěl (mohou to být například kluby s prestižním členstvím, které přibírají členy podle určitých kritérií). Toto rozdělení je velmi základní, v odborné literatuře jsou další druhy a termíny vyjadřující různé druhy skupin.¹⁵⁵

Jedna z důležitých metod v oblasti osobnostně sociálního rozvoje je skupinová práce. Řadí se k mnoha dalším termínům, u kterého jeho chápání není jednotné. V této práci budu považovat za skupinu „*organizované, vztahově strukturované a vzájemně na sebe působící společenství osob sledujících společný cíl a majících podobné hodnotové zaměření.*“¹⁵⁶ Je důležité podotknout, že ne každá skupina skutečně funguje jako skupina sociální, a ne každá práce se skupinou je opravdová skupinová práce. Převážná většina autorů se shodují, že základem skupinové práce je aktivní využívání vzájemných vztahů a interakcí mezi jednotlivými členy skupiny – skupinové dynamiky.¹⁵⁷

2.3.1 Skupinová dynamika

Skupinovou dynamiku je možné definovat jako „*psychologické síly a procesy působící v rámci malé skupiny, které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny.*“¹⁵⁸ Podle Hermochové zahrnuje především oblast jejich vzájemných vztahů, okolnosti vzniku a vývoje společných norem chování, hodnot, sociálních rolí a téma mezilidské komunikace.¹⁵⁹ Pojem začal jako první používat K. Lewin. Skupinovou dynamiku vytváří interakce členů skupiny, osobnosti jednotlivých členů a vztahy, které navazují. Skupinová

¹⁵⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2. Str. 206.

¹⁵⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. Str. 216.

¹⁵⁶ KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9. Str. 55-63.

¹⁵⁷ Tamtéž, str. 55-56.

¹⁵⁸ Srov. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. Str. 214.

¹⁵⁹ Srov. KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9. Str. 63.

dynamika ovlivňuje a utváří atmosféru, která ve skupině panuje.¹⁶⁰ Vágnerová termínem dynamika skupiny označuje „*způsob, jakým dochází k jejími rozvoji a proměně, která má své zákonitosti a je závislá na různých faktorech.*“¹⁶¹

Tento přirozený vývoj skupiny je možné spatřit v partnerském vztahu, v celé firmě nebo jednotlivých oddělení. Skupinová dynamika je reakcí lidí na vývoj vztahů ve skupině. Nikdy ji nelze naplánovat jako fázi projektu v přesně popsanych krocích a v časovém harmonogramu.¹⁶² Každá skupina prochází určitým vývojem, vytváří se, mění se, zaniká. Děje se tak proto, že se mění lidé, kteří jsou jejími členy, mají jiné potřeby, jedni ze skupiny mohou odcházet, jiní přicházet atd.¹⁶³

V současné době bývá na dynamiku skupin nahlíženo několika vzájemně provázanými kategoriemi. Jde především o oblast skupinových vztahů, rolí a norem a oblast skupinové koheze či tenze a jejich proměny související s vývojem skupiny.¹⁶⁴ Tyto oblasti popíši níže.

2.3.1.1 Skupinové vztahy

Vliv sociálních vztahů na fungování jednotlivce vyplývá již ze samotné podstaty lidské existence. Bylo provedeno mnoho výzkumů, které prokazují škodlivé důsledky lidské osamělosti, a naopak pozitivní dopad sociálních vazeb a integrace na zdraví člověka. Stejně je to i v případě působení sociálních vztahů na život skupiny. Podle Řezáče struktura vztahů patří k základnímu atributu jejího fungování – interpendenci. Tou je označována vztažnost ve smyslu vzájemné závislosti jednotlivých členů skupiny, kdy dění spojené s jedním členem skupiny ovlivňuje jak dění okolo ostatních členů, tak i dění skupiny jako celku. Lewin v tomto kontextu hovoří o významu společného osudu členů skupiny, a ještě silněji působícím faktoru sdílených skupinových cílů, které výrazně ovlivňují produktivitu skupinové práce. Skupinu tak netvoří společenství podobně nastavených či naladěných lidí, ale především společenství osob, které spojuje stejná životní zkušenost nebo úsilí o dosažení rámcově stejného životního záměru.¹⁶⁵

¹⁶⁰ KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 103.

¹⁶¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3. Str. 316.

¹⁶² MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9. Str. 51.

¹⁶³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3. Str. 316.

¹⁶⁴ Srov. KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9. Str. 64.

¹⁶⁵ Srov. tamtéž, str. 64-65.

Dynamika skupiny je určena vzájemnými vztahy a z toho vyplývajícími způsoby interakce jejích jednotlivých členů. Takto se projevují i dominující potřeby, které by rád jedinec ve skupině uspokojil. V interakci může podle složení a zaměření skupiny převažovat tendence ke kooperaci, ke spolupráci, nebo naopak k rivalitě nebo soutěživosti. Vzhledem k tendencím se může měnit i hierarchie postavení jednotlivých členů ve skupině.¹⁶⁶

Důležitým aspektem je styl vedení skupiny, který určuje, jakým způsobem bude skupina fungovat, co bude vyžadovat od svých členů a také to, jací lidé zde budou spokojeni a jací ne. Podle míry závislosti na rozhodování vůdce a míry svobody rozhodování řadových členů se obvykle rozlišují tři základní styly vedení:¹⁶⁷

- Demokratický – vůdce je v něm respektován, zohledňuje názory ostatních členů, umožňuje aktivní účast členů na rozhodování, přátelská a uvolněná atmosféra ve skupině, pozice vůdce je uvnitř skupiny
- Autoritativní – členové se musí podřizovat příkazům vůdce, mají malou možnost ovlivnit, co budou dělat, formální a často napjatá atmosféra ve skupině, pozice vůdce je mimo ostatní členy skupiny
- Liberální – je zde typická volnost, určitá anarchie aktivit jednotlivých členů, malá závislost na vůdci, pozice vůdce je nejasná, atmosféra skupiny bývá kolísavá

Jednotlivé styly vedení mohou být různě vhodné a účinné. Závisí to na tom, o jakou skupinu jde a jaké jsou její cíle. Způsob vedení skupiny závisí i na samotné skupině i na osobnosti vůdce. Role i pozice vůdce může být různým způsobem vymezena. Do této pozice se převážně dostávají jedinci, kteří mají vysoké postavení, vysokou míru vlivu a mívají určité osobnostní vlastnosti, jako jsou například dominance, asertivnost, sebeovládání, stabilita, ale i některé schopnosti jako například schopnost motivovat ostatní, být empatický a podobně.¹⁶⁸

Z hlediska základního zaměření vůdce skupiny je možné rozlišovat orientaci na výkon (na plnění úkolů a dosahování cílů) a orientaci na udržení dobrých vztahů mezi členy skupiny. Z hlediska dynamiky skupiny jsou nejdůležitější aspekty flexibilita (schopnosti přijmout nezbytné změny) a její sebezáchovné tendence, které se projevují snahou o udržení existence skupiny.¹⁶⁹

¹⁶⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3. Str. 317.

¹⁶⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3, str. 317.

¹⁶⁸ Tamtéž, str. 317-318.

¹⁶⁹ Tamtéž, str. 318-319.

2.3.1.2 Skupinové role, pozice a normy

Skupinové role a pozice bývají považovány za dva základní atributy skupinové struktury, přičemž skupinové role se pojí především s očekávanými vzorci chování členů skupiny a skupinové pozice souvisí s rozložením a distribucí moci ve skupině. Některé odborné publikace tyto dva termíny neoddělují a pro oba užívají termín sociální role. Skupinové normy v tomto smyslu se dají chápat jako stupnice hodnot definující rozsah přijatelných a nepřijatelných postojů a chování členů skupiny. V literatuře bývají chápány jako přirozený důsledek součinnosti jednotlivců, kteří se snaží o dosažení stejného cíle a jsou spojovány s jejich potřebou pohybovat se v komfortním a bezpečném prostoru.¹⁷⁰

Skupinové role

Porozumění rolím pomáhá orientovat se v jednání lidí a ve společnosti. Každá role představuje určitý soubor očekávání, kterým má nositel vyhovět a zároveň soubor požadavků, jež je oprávněn klást na nositele jiných doplňkových rolí k jeho vlastní roli.¹⁷¹ Všechny sociální skupiny vyžadují od jednotlivce plnění určitých rolí, které odpovídají jeho pozici. Jak se chová v určitém sociálním postavení a jak dobře zvládá požadavky své role se projeví na úrovni jeho hodnocení a akceptace skupinou. Roli lze definovat jako „*soubor normativně vymezeného, v této pozici očekávaného, dovoleného i vyžadovaného chování*“.¹⁷²

Realizace každé role je do určité míry individuálně specifická. Jednotlivé složky osobnosti se v rolích uplatňují různým způsobem. Role určuje postavení jedince ve společnosti, v sociální struktuře, a proto je obsah každé z nich sociokulturně podmíněn. Jednotlivé role mohou být v různé míře odlišné v závislosti na kultuře a kulturních podmínkách. Role slouží především k sociální integraci jedince. Skupina (event. společnost) klade na člověka různé požadavky, které obsahují různé očekávání, které je třeba respektovat. Pokud chce jedinec být ve společnosti pozitivně akceptován, musí se chovat požadovaným způsobem. Dodržování limitů je zajišťováno prostřednictvím sankcí a odměn. Prostřednictvím různých rolí se člověk

¹⁷⁰ Srov. KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9. Str. 65-66.

¹⁷¹ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2. Str. 206.

¹⁷² Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3. Str. 320.

také určitým způsobem rozvíjí. Role, které získá, formují jeho osobnost. Každá role podporuje rozvoj určitých vlastností a kompetencí, nebo naopak, povede k jejich potlačení či eliminaci.¹⁷³

Role zastávané členy skupin lze třídit různým způsobem. Běžné je rozdělení rolí na:¹⁷⁴

- Formální: jasně definované především svěřenou funkcí, příležitostmi a možnostmi, jsou zde vztahy nadřízenosti-podřízenosti
- Neformální: členové tyto role zaujímají spontánně, nezávisle na formálních rolích

Formální a neformální role se různě kříží a kombinují. Při psychologické analýze skupiny se zjišťují tyto role:¹⁷⁵

- Alfa – vůdčí role: silná osobnost, která se prosadí svou mimořádnou aktivitou či obětavostí, odbornou nebo osobnostní autoritou
- Beta: loajální a věrný člen skupiny, který si přeje a je schopen získat potřebnou důvěru a respekt alfy i většiny ostatních členů
- Gama: řadový člen, který se nechává vést
- Delta – opoziční role: nositel využívá svých schopností a sklonů ke kritice alfy, chtěl by převzít její roli, i když ví, že je to téměř nemožné
- Omega – role hromosvodu: snaží se o udržování dobrých vztahů mezi členy skupiny, vůči nositeli této role se vybíjí agrese skupiny a je často obviňován z příčiny nezdarů v dosahování skupinových cílů

Jiné role ve skupinách uvádí Novotná:¹⁷⁶

- Úkolový vůdce – předpokládá se schopnost získat moc, autoritu a odpovědnost a udržet si ji, měl by být soustředěný na úkol a ukázněně se ho držet
- Socioemoční vůdce – orientace na aktéry, vcítění se do jejich osobnosti a problémů, umění vyjednávat kompromisy, nekonfliktnost
- Myslitel – předpokládá se imaginace a kreativita, on dává skupině nápady a podněty, pro které se rychle nadchne a které rychle opouští

¹⁷³ Srov. tamtéž, str. 321-322.

¹⁷⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2. Str. 207.

¹⁷⁵ Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2, str. 207.

¹⁷⁶ NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2. Str. 38-39.

- Kritik – předpokládá se analytické a kritické myšlení spojené s vysokou mírou loajality vůči skupině (kritizuje, aby pomohl, a neškodil)
- Organizátor – zodpovědný systematick se schopnostmi jednat s lidmi
- Dokončovatel – očekává se odpovědnost, smysl pro detail a pečlivost
- Skupinový šašek – očekává se výstižná vtipnost bez ubližování a laskavý humor, který aktéry ve skupině spojí dohromady
- Skupinový extrovert – role spojená s loajalitou vůči sociální skupině, očekává se od něj diplomatické schopnosti vyjednávání a taktizování

Skupinové pozice

Ve strukturách malých skupin se vytvářejí vztahy sympatií, antipatií či lhostejnosti, někteří začnou být oblíbenější než jiní, někteří se stanou neoblíbenými a podobně. Touto dynamikou skupiny se začnou vytvářet sociometrické pozice, které vyjadřují stupně vzájemné přitažlivosti, odpudivosti či lhostejnosti jedněch vůči druhým. Vedle formální struktury, která je dána organizačním řádem, se vytváří i struktura neformální.¹⁷⁷

V neformální struktuře dominují aktivní, populární a akceptované osoby. Těmto osobám se říká hvězdy. Dále jsou ve skupinách osoby závislé a stojící mimo kolektiv. Každý z členů skupiny začne ve skupině zaujímat určitou pozici, která může být popsána v termínech rolí či sociometrických výběrů a odmítání. V tomto smyslu se hovoří o autoritách, šedých eminencích, vůdcích, outsidersch, izolátech a podobně.¹⁷⁸

Tyto sociometrické pozice souvisí s povahou skupiny, s vlastnostmi osobnosti a s dalšími proměnnými. L. F. Carter určil následující typy sociálního chování ve skupině:¹⁷⁹

- Egocentrické prosazování se sloužící k dosahování osobních cílů
- Chování zaměřené na podporu činnosti skupiny a dosahování skupinových cílů
- Chování zaměřené na vytváření a udržování přátelských vztahů mezi členy skupiny

¹⁷⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. Str. 228-229.

¹⁷⁸ Tamtéž, str. 229.

¹⁷⁹ Tamtéž, str. 229.

Existují různé pozice jedince ve skupině definované sociometrickými parametry. Nejčastěji se hovoří o následujících pozicích:¹⁸⁰

- Hvězda – má maximální hodnotu tzv. smíšeného sociometrického statusu (suma všech obdržených voleb, pozitivních i negativních)
- Outsider – osoba, která hodně volí, ale je málo volena a z většiny odmítána
- Zavržený (antihvězda) – osoba s minimálním smíšeným sociometrickým statusem
- Izolát – osoba, která nevolí, ani není volena, žije izolovaně na kraji skupiny
- Ambivalentní status – komplikovaná pozice, která má maximální počet obdržených voleb, pozitivních i negativních, ale nulový smíšený sociometrický status
- Šedá eminence – osoba v pozadí, která je pozitivně volena lídrem a sama lídra vybírá, ale jinak je izolovaná

Tyto pozice jedince ve skupině jsou dány dvěma základními hledisky – sociální přitažlivostí a osobní prestiží.¹⁸¹

Skupinové normy

Skupinové normy definující rozsah přijatelných a nepřijatelných postojů a chování skupiny, jsou chápány jako přirozený důsledek součinnosti jednotlivců, kteří se snaží o dosažení stejného cíle. Jsou spojovány s potřebou členů pohybovat se v komfortním a bezpečném prostoru. Soulad se skupinovými normami podporuje proces rozvoje skupiny a získávání skupinové identity.¹⁸²

S utvářením skupiny dochází k vytváření skupinových norem, které kontrolují chování členů skupiny, aby bylo v souladu se skupinovými cíli. Kontrola probíhá prostřednictvím pozitivních a negativních sankcí, například projevy souhlasu a uznání nebo trestáním v podobě výsměšků až fyzických napadení. Páteří všech skupinových norem je solidarita, která se

¹⁸⁰ Tamtéž, str. 230.

¹⁸¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. Str. 230.

¹⁸² Srov. KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9. Str. 66.

projevuje například povinností napovídat jiným členům skupiny v případě potřeby, neprozradit přestupky jiných a podobně.¹⁸³

Tyto normy přispívají ke skupinovému konformismu, který obecně vyjadřuje fungování skupiny a obecnou a závaznou platnost norem. Skupinový konformismus má několik významných funkcí, především udržuje ideovou a akční jednotu skupiny, která přispívá k dosahování skupinových cílů.¹⁸⁴

2.3.1.3 Vývoj skupiny

Již od počátku se vývoj skupinové dynamiky věnoval otázkám, zda vůbec a popřípadě nakolik lze předvídat výskyt skupinových procesů a zda jsou určité zákonitosti a pravidelnosti těchto procesů. Výsledky provedených studií zapříčinily vznik celé řady teorií a modelů, které ukazují, že téměř každá sociální skupina prochází několika vývojovými fázemi.¹⁸⁵

Vývoj sociální skupiny se odehrává v čase a prostoru a prochází určitými fázemi, ve kterých se mění skupinová soudržnost. V průběhu fází probíhá kolísání sociálního napětí, které oslabuje či zesiluje skupinovou kohezi. Tento vývoj probíhá v pěti nebo šesti fázích a představují ho autoři například Tuckman, Cog, Kreitner, Wheel a další.¹⁸⁶ Mezi českými autory je nejrozšířenější model B. W. Tuckmana, který v roce 1965 poprvé uvedl rozfázování vývoje do čtyř etap – forming (formování), storming (bouření), norming (soudržnost), performing (výkonnost). P. Smith rozeznával tři cyklicky se opakující fáze – inclusion, control, affection).¹⁸⁷

Kaplánek uvádí model vývoje skupiny podle Maria Polla inspirovaného o poznatky Allana Browna:¹⁸⁸

- Komunikace masek – interakce osob, které se dosud neznaly (rozdílné představy a očekávání), potřeba pocitu sounáležitosti a zároveň ochrana sebe samého

¹⁸³ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. Str. 219-220.

¹⁸⁴ Tamtéž, str. 219-220.

¹⁸⁵ Srov. KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9. Str. 68.

¹⁸⁶ NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2. Str. 49.

¹⁸⁷ KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0565-4. Str. 76.

¹⁸⁸ Tamtéž, str. 76-82.

- Stržení masek – relativní jistota ve vzájemné interakci, uvolněnější celkové klima, objevují se rozdíly mezi členy skupiny, upřímné jednání
- Fáze bezpečí – uvolnění napětí, vzájemná tolerance, zavádění pravidel chování, srdečné a přátelské vztahy mezi členy
- Fáze zralosti – skupina je pevný celek se společným cílem, maximální využití silných stránek jednotlivců, objevují se nahromaděné skryté problémy.

Jiné fáze skupinové dynamiky uvádí Zahradková:¹⁸⁹

- Vznik (starting)
 - Procesy: výběr vedoucího a členů týmu, příchod členů do skupiny, definice formálních rolí, stanovení formálních pravidel, zasazení do kontextu ve firmě
 - Principy pod povrchem: sebezprosazování se do týmu, aktivní nebo pasivní přístup k výběru, otázky dobré nebo ne
- Formování (forming)
 - Procesy: seznamování jednotlivých členů týmu, vyjasňování neformálních rolí a pozic, začátek práce
 - Principy pod povrchem: lidé jsou ve skupině nejdříve sami a postupně se sbližují, členové týmu si uvědomují vzájemnou závislost, jedním z témat je také kdo k nám patří a kdo ne, oficiálně si jsou všichni rovni, postupně si členové týmu vyjasňují, kdo co chce a jak spolu jednat, neformálně si určují své vůdce, orientují se ve vzájemném postavení
- Bouření, krize (storming)
 - Procesy: vyjadřování rozdílných názorů, střety různých názorů, pracovních stylů a úhlů pohledu
 - Principy pod povrchem: koalice, podskupiny, řešení hierarchie ve skupině, vyjasňování moci, střety názorů, překračování osobních hranic, práce s nesouhlasem (jak ho vyjadřovat, jak ho akceptovat)
- Stabilizace, normování (norming)
 - Procesy: stanovování pravidel procesu, uplatňování dobrých řešení, stanovení a dodržování neformálních rolí, stabilizace kultury skupiny,

¹⁸⁹ MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-641-4. Str. 52-66.

stanovení základních pravidel a omezení, uklidnění bouřlivé situace, otázky, co potřebujeme, abychom fungovali dobře

- Principy pod povrchem: vzájemná závislost, vyjasňování rovnocenných pozic, akceptace členů týmu v jejich různosti, podpora určitých přístupů a pravidel, utvrzení skupinové kultury, nepsaných i formálních pravidel
- Výkon, produktivita (performing)
 - Procesy: víme, kdy a proč fungujeme dobře, práce na projektu, maximální zaměření na cíl, práce dobře namazaného stroje, maximální využití silných stránek jednotlivců pro práci týmu a dosažení cíle, využívání různých úhlů pohledu a různých názorů v týmu
 - Principy pod povrchem: rovnocennosti, pevný celek, využití potenciálu skupiny i jednotlivce
- Uzavírání (closing)
 - Procesy: dokončení projektu, hodnocení, závěry, odměna, oslava, loučení členů týmu, zakončení spolupráce, ukončování procesů, orientace mimo ten tým
 - Principy pod povrchem: rozvolňování vztahů, opouštění smečky, potěšení z úlovku, oslava, přemýšlení, co dál
- Kromě fáze uzavírání je možná i fáze oživení (refresh)
 - Procesy: udržení produktivity skupiny, obměna skupiny, zlepšování, inovace i prohloubení stereotypů, řešení pracovních problémů, vyladování vztahů, změny v procesech
 - Principy pod povrchem: pokračující práce, průběžné úspěchy i neúspěchy, únava z dlouhého trvání některých problémů, ponorková nemoc, stereotypy

2.4 Vliv konkrétních forem zážitkové pedagogiky na jeho účastníky

Před začátkem této kapitoly a následujícího výzkumu je důležité poznamenat, že volný čas je úzce provázán se společností, které odpovídají určité hodnoty, instituce, vzorce chování

a mechanismy spojené s naplňováním volného času.¹⁹⁰ Volný čas trávil jinak společnost v komunistickém režimu, jinak trávíme volný čas my. Svět se neustále mění a s ním i obsah volného času, instituce, zájmové činnosti a podobně.

Koncem 20. století mládež trávila svůj volný čas nejvíce sledováním televize, poslechem rozhlasu a povídáním si s přáteli. Naopak méně často navštěvovala divadla, muzea, výstavy a sportovní utkání.¹⁹¹ Dnešní mládež se velmi orientuje na spotřebu, konzumerismus a ICT.¹⁹² Vzhledem k rozvoji volnočasových nabídek se ve společnosti objevují jak kvalitní nabídky zážitkové pedagogiky obsahující pedagogické prvky, tak ale i nabídky tvářící se jako pedagogické, ale nekvalitní a obsahující pouze prvky zábavy a adrenalinu.

Konkrétně v časopise *Gymnasion* je možné najít mnoho článků o zážitkových akcích, které mají jak pozitivní, tak i negativní pedagogický dopad. Například zážitková akce *Post Bellum*, která je zaměřena na dějinné události minulého století, má velmi silný pedagogický dopad na dnešní mládež. Účastník, který si v této akci zažil dějiny na vlastní kůži o tomto kurzu řekl: „*Být hrdinou nebo udělat něco hrdinského není jen v moci slavných jmen historie. Zjistili jsme, že hrdinské činy mohou dělat i obyčejní lidé. Úplně stačí nemlčet, když se děje nějaká nespravedlnost. Tím totiž může dějiny ovlivnit vlastně každý z nás. Chce to jen nemlčet a nebát se*“.¹⁹³ Tento vliv považuji za velký pokrok v potencionálním osobnostním rozvoji jedince.

Jiný případ je možné vidět také v časopise *Gymnasion*, konkrétně u kurzu naší fakulty. V roce 2017 v Novohradských horách proběhl zážitkový kurz *Cesta do krajiny srdce*, jehož smyslem bylo prostřednictvím manuální práce postavit kamennou cestu. Cílem tohoto kurzu bylo odložení břemene, které v životě tíží a uvědomění si základních prvků, na kterých je možné nejbližší roky dalšího života stavět. Kurz ale tento cíl nesplnil a několik účastníků se vyjádřilo, že na ně tento kurz neměl žádný vliv. Vedoucí kurzu se vyjádřil slovy, že „*odpovědi účastníků sice nepotvrzují manuální práci jako „top programový prostředek“, ale nelze jej označit ani za nefunkční. Reakce účastníků je třeba vnímat také ve vazbě na další okolnosti, za*

¹⁹⁰ SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8. Str. 131.

¹⁹¹ Tamtéž, str. 134-135.

¹⁹² SAK, Petr. *Generace, mládež a její výzkum. Mládež a společnost* [online], Bratislava: Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu, 2016, XXII, č. 2 [cit. 2020-03-12], ISSN 1335-1109. Str. 12-15. Dostupné z: http://www.insoma.cz/Studie%20generace_mladez_a_jeji_vyzkum.pdf.

¹⁹³ TŮMOVÁ, Věra. *Dějiny na vlastní kůži: aneb zažít si zbabělost i osobní statečnost. Gymnasion* [online]. 2019, 13(1) [cit. 2020-03-12]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <http://gymnasion.org/wp-content/uploads/2019/05/G24-web.pdf>.

jakých se kurz uskutečnil – převaha účastnic nad účastníky, kurz pořádaný v rámci povinněvolitelného bloku předmětů, ohodnocený kredity apod.“¹⁹⁴

Na internetu je také k nahlédnutí mnoho recenzí k jednotlivým zážitkovým aktivitám. Pokud se zaměřím na zážitkové programy podobající se tomu našemu, například pražská hra s názvem Praha hrou, jejíž smyslem je za pomoci úkolů projít některé části Prahy, má kladné i záporné zpětné vazby. Někteří účastníci chválí připravenost programu, propracovanou herní dynamiku či získání nových znalostí. Jiní účastníci zase kritizují nedostatečné zapojení logických úkolů či chybějící adrenalin a dobrodružství.¹⁹⁵

Venkovní úniková hra Kryptogram se pyšní zábavou, hrou a pohybem na čerstvém vzduchu. Účastníci chválí logické úkoly, jednotlivá stanoviště i obtížnost. Jiní účastníci kritizovali neinformovanost organizátorů, nízký počet úkolů nebo přemrštěně dlouhou trasu.¹⁹⁶

Z těchto čtyř příkladů je možné říci, že se přímo nedá určit konkrétní vliv jednotlivých forem zážitkové pedagogiky na jeho účastníky. Všechny tyto programy se odvíjejí od účastníků, jejich postojů k programu i jejich herní skupiny. Každý člověk je jiný a má jiné nároky, očekávání a názory. To je důvod, proč se i u jednotlivých programů liší výpovědi účastníků. Pro někoho může být program náročný, jiný člověk může kritizovat jednoduchost úkolů. Toto riziko je ale v každé práci s lidmi.

¹⁹⁴ MACKŮ, Richard. Manuální práce: brána do dimenze „já“? *Gymnasion* [online]. 2017, 11(2) [cit. 2020-03-12]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: http://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/12/G21-web_oprava.pdf.

¹⁹⁵ *Praha hrou* [online]. Dostupné z: https://www.tripadvisor.cz/Attraction_Review-g274707-d10517326-Reviews-Praha_hrou-Prague_Bohemia.html.

¹⁹⁶ *Kryptograf* [online]. Dostupné z: https://www.tripadvisor.cz/Attraction_Review-g274707-d10487708-Reviews-Kryptograf-Prague_Bohemia.html.

3 Vlastní výzkum

V předchozí části jsem se zabývala zážitkovou pedagogikou a jejím vlivem na účastníky, poté jsem vymezila jedince jako osobnost s určitými vlastnostmi a jako člena jisté sociální skupiny a v této praktické části budu s těmito aspekty pracovat.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, zda a popřípadě jakým způsobem působí zážitková pedagogika v projektu Saan na jeho účastníky. Formulovaný cíl konkretizuji prostřednictvím dvou výzkumných otázek:

1. Jaké volnočasové aspekty působí na účastníky volnočasového programu „*Poznávání města jinak*“?
2. V jakém směru ovlivňuje zážitková pedagogika použitá v projektu Saan jeho účastníky?

Pro přesnější zjištění vztahu mezi účastníky programu a zážitkovou pedagogikou přidávám ještě jednu výzkumnou otázku, jejíž cílem bude zjistit rozdíl mezi zážitkovou pedagogikou v našem projektu a zážitkovou pedagogikou ostatních již vzniklých projektů.

3. Jsou mezi formou autorského projektu a jinými formami zážitkové pedagogiky významné difference?

3.2 Metodika

V této práci jsem se rozhodla pro kvalitativní paradigma, protože jím lépe získám podrobnější popis a vhled při zkoumání jednotlivce v rámci skupiny. Využila jsem polostrukturovaný rozhovor, který jsem realizovala s účastníky ihned po skončení zážitkového programu „*Poznávání města jinak*“. Během rozhovoru jsem účastníkům pokládala níže vypsání otázky a v případě nepřesných odpovědí jsem se doptávala tak, abych jimi dospěla k zodpovězení výše zmiňovaných výzkumných otázek. Ne vždy jsem se ptala na všech devět otázek. Mnoho informací jsem získala prostřednictvím metody pozorování účastníků při programu.

Rozhovory jsem vedla osobně s každým účastníkem skupiny zvlášť a s jejich souhlasem jsem pořizovala hlasový záznam. Otázky, které jsem při rozhovoru používala, zněly takto:

- Co Vás vedlo k vybrání právě této volnočasové aktivity?
- Očekával/očekávala jsi něco od tohoto programu?
- Máte pocit, že jste si něco z tohoto programu odnesl/odnesla?
- Jaké jste během programu měl/měla pocity?
- Uvědomil/uvědomila jste si během hry něco?
- Vnímali jste program jako hru, nebo jste za tím viděl něco více?
- Jak se cítíte nyní?
- Slyšel/četl/zažil jste někdy něco podobného?
- Máte pocit, že jste si z toho něco odnesl/odnesla?

Nahrané rozhovory jsem přepsala do elektronické podoby a analyzovala je prostřednictvím otevřeného kódování. Tím jsem nacházela vzájemné souvislosti a společné vztahy mezi vyjádřeními a rozdělila je do několika základních kategorií, čímž jsem byla schopna identifikovat rozdíly mezi vyjádřeními informátorů. Tato vyjádření jsem pak porovnávala s výzkumy a výpověďmi uvedených v teoretické části a analyzovala je.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Jako cílovou skupinu jsem si pro tento výzkum vybrala účastníky zážitkového programu „*Poznávání města jinak*“ autorského projektu Saan. Jedná se o informanty ve věku od 19 do 29 let, žijících v různých městech na území České republiky. Skupina respondentů je heterogenní, výzkumu se účastnili čtyři muži a tři ženy.

- Aktér č. 1 – žena, 20 let, bydliště Praha, student
- Aktér č. 2 – muž, 22 let, bydliště Pardubice, student
- Aktér č. 3 – muž, 25 let, bydliště Havlíčkův Brod, policista
- Aktér č. 4 – žena, 19 let, bydliště Český Krumlov, student
- Aktér č. 5 – muž, 23 let, bydliště České Budějovice, výrobní dělník
- Aktér č. 6 – žena, 29 let, bydliště České Budějovice, učitelka
- Aktér č. 7 – muž, 29 let, bydliště České Budějovice, voják

3.4 Zjištění jednotlivých rozhovorů

3.4.1 Aktérka č. 1 – žena, student, 20 let, Praha

Aktérce je 20 let, studuje na Karlově Univerzitě obor Všeobecná sestra, trvale žije v Praze. Se zážitkovými programy má zkušenosti, sama se účastnila několika zážitkových akcí.

Studentka si tento zážitkový program vybrala z důvodu smysluplného využití svého volného času. Chtěla s kamarády ozvláštnit výlet do Českých Budějovic a poznat toto město netradiční formou. Před začátkem programu očekávala, že ji program přinese něco nového či že se něčemu přiučí. Chtěla se dozvědět nové informace o tomto městě a z rozhovoru je patrné, že se ji to podařilo. Jako velké pozitivum uvádí znovu oživení práce s buzolou.

Program na ni působil jako bojovka, po celou dobu si nebyla jistá, zda si program má užít jako procházku nebo zda má opravdu hrát a snažit se zvítězit. Ve skupině se cítila komfortně, protože skupinu znala. Každý v jejich skupině měl své místo a své jasné úkoly. Vzájemně se doplňovali a fungovali jako tým.

3.4.2 Aktér č. 2 – muž, student, 22 let, Pardubice

Aktérovi je 22 let, studuje na Jihočeské Univerzitě obor Zdravotnický záchranář. Trvalý pobyt má v Pardubicích, ale již dva roky během studia žije v Českých Budějovicích. Se zážitkovou pedagogikou nemá přímé zkušenosti, účastnil se ale několika kurzů v rámci studia, které jsou svým konceptem velmi podobné zážitkové pedagogice.

Aktér si tento program vybral, protože chtěl blíže poznat České Budějovice. Z tohoto důvodu hledal na internetu, jaké město nabízí volnočasové možnosti, a narazil na tento program. Od programu očekával především zábavu spojenou s poznáním nových míst a kulturní stránky tohoto města. Touto hrou si účastník ověřil, že je schopný orientovat se v prostoru, pracovat s mapami a buzolou. Dozvěděl se nové informace o místech a památkových budovách a jejich význam v historii.

Program na něj působil jako zábava s nutností pohybové aktivity. Ve skupině měl roli alfa, byl hlavní člen týmu, který určoval následující kroky. Skupina ho respektovala a on je dovedl k cíli.

3.4.3 Aktér. č. 3 – muž, policista, 28 let, Havlíčkův Brod

Aktérovi je 28 let, má vystudovanou Obchodní akademii a od roku 2014 je u Policie ČR. Se zážitkovou pedagogikou nemá předchozí zkušenosti.

Aktér si tento program vybral z důvodu naplnění svého volného času. Vzhledem k jeho koníčkům byl tento program podle jeho názoru vhodnou volbou. Od programu očekával pouze návštěvu památek spojenou s jednoduchými úkoly. Program vnímal jako procházku bez jakýchkoliv dalších záměrů.

Ve skupině byl se svojí manželkou a tvořili rovnocenný tým.

3.4.4 Aktérka č. 4 – žena, student, 19 let, Český Krumlov

Aktérce je 19 let, studuje střední školu informatiky v Českých Budějovicích. Trvale žije v Českém Krumlově. Dlouhodobě se zajímá o Geocaching, což je jedna z forem zážitkové pedagogiky. Při porovnání těchto dvou forem konstatuje, že geocaching je jednodušší.

Tento program si vybrala, protože se chtěla něco zajímavého dozvědět o Českých Budějovicích. Od programu očekávala především návštěvu zajímavých míst a obohacení se o informace. Prostřednictvím programu poznala kromě známých památek i památky, o kterých nevěděla, že jsou významné.

Program na ni působil jako bádání po historických místech. Bavilo ji objevovat další památky a dosáhnout ve hře až samotného konce. Ve skupině byla převážně v pozadí, příliš se nevyjadřovala a hrála sama za sebe.

3.4.5 Aktér č. 5 – muž, 23 let, výrobní dělník, České Budějovice

Aktérovi je 23 let, pracuje v jedné z největších továren v Českých Budějovicích a zde také žije. Vystudoval automobilní školu. Jednou se účastnil zážitkového kurzu, který ale ve srovnání s tímto programem byl mnohem rozsáhlejší a jinak zaměřený.

Tento program si vybral společně s kamarády, protože nevěděli, co budou o víkendu dělat. Od programu očekával nové informace a příjemně strávený den s kamarády, kteří toto

město neznají. Díky programu se přiučil některé informace o českobudějovických památkách a představil kamarádům toto město.

Program na něj působil jako vzdělávací hra podobná geocachingu, konkrétně jako zajímavá forma hry, při které se člověk něco naučí. Ve skupině působil jako vůdce, který se ale často stával terčem kritiky a posměšků.

3.4.6 Aktérka č. 6 – žena, 29 let, učitelka, České Budějovice

Aktérce je 29 let, žije zde v Českých Budějovicích a pracuje jako učitelka v mateřské školce. Přibližně před pěti lety se účastnila velmi podobné zážitkové akce, ve které byly zapojeny českobudějovické památky.

Tento program si vybrala na doporučení jejího kamaráda, který se tohoto programu dříve účastnil. Očekávala především zábavu a potencionální rozvoj informací. Program její očekávání naplnil, podle její výpovědi se odreagovala a oprostila se od každodenních povinností.

Program na ni působil jako zdravotní procházka s herními prvky. Ve skupině byla objektivním hráčem, poskytovala skupině velmi cenné rady, správně s informacemi nakládala a působila sebejistě.

3.4.7 Aktér č. 7 – muž, 29 let, voják, České Budějovice

Aktérovi je 29 let, žije v Českých Budějovicích a pracuje jako voják v Jindřichově Hradci. Se zážitkovými akcemi má mnoho zkušeností, každý rok pořádá dětské tábory a dříve se podílel na organizaci zážitkových komerčních programů, zaměřených především na sport.

Tento program si vybral ze zvědavosti, jak se dá pojmout historie Českých Budějovic. Na otázku, co od programu očekává odpověděl takto: „*Myslel jsem si, že budu muset zapojit hlavu a na to jsem se těšil.*“ Účastnil se ho s kolegy z práce a jeho očekávání bylo naplněno. Poznal toto město z jinací stránky a ověřil si, zda jsou jako tým schopni fungovat.

Program na něj působil jako hra se zaměřením na historii obsahující prvky topografie, logického myšlení, uvažování a soustředění. Skupina, ve které byl, byla vyrovnaná a velmi dobře fungující. Ve skupině byl nekomunikativnějším typem, co si právě myslel, to řekl.

3.5 Analýza a interpretace dat

Během analýzy jednotlivých rozhovorů jsem si určila významové jednotky, v nichž jsem hledala jednotlivé kategorie. V rozhovorech pro mě byl klíčový především pojem herní zkušenosti, konkrétně zda má nebo nemá předchozí zkušenosti se zážitkovou pedagogikou, dále důvody k výběru tohoto volnočasového programu, přínosy programu a působení programu na jednotlivé účastníky. Tyto klíčové pojmy jsem propojila s významovými jednotkami a dále rozdělila do kategorií, které jsou popsány níže.

3.5.1 Kategorie 1 – Herní zkušenosti a dovednosti

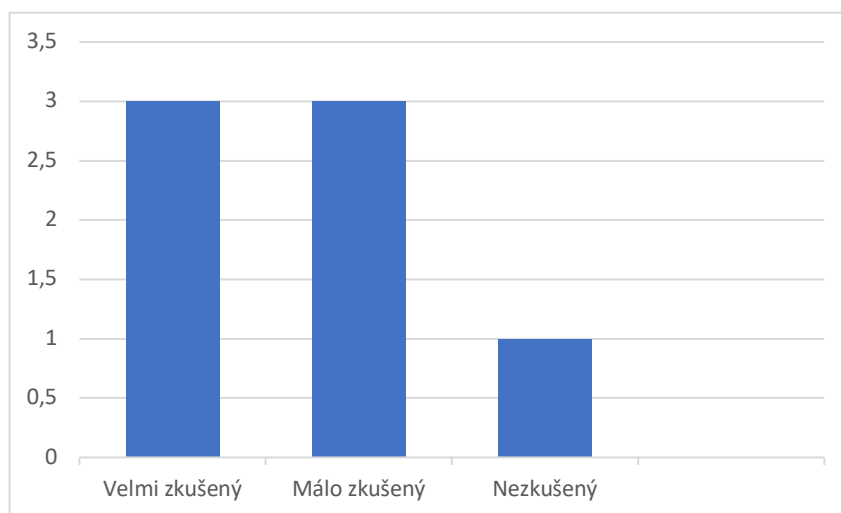
Tohoto výzkumného šetření se účastnili jak aktéři s předchozími zkušenostmi se zážitkovou pedagogikou, tak bez jakýchkoliv předchozích zkušeností. Z celkových sedmi účastněných pouze jeden neměl žádné zkušenosti se zážitkovou pedagogikou, což se odráželo na jeho důvodu k vybrání tohoto programu. Informátor č. 3 na otázku *co vás vedlo k vybrání právě tohoto programu* odpověděl: *„No já jsem štrachal na internetu a hledal něco pro mě a manželku, no a našel jsem tuto hru. Já mám celkově rád historii, takže jsem si říkal, že by nás to mohlo bavit.“* Z této výpovědi je zřejmé, že se aktér účastnil tohoto programu bez jakýchkoliv dalších očekávání.

Tři informátoři se alespoň jednou účastnili programů, které svým konceptem byly podobné zážitkové pedagogice. Účastník č. 2 se účastnil kurzu na vysoké škole, jehož cílem bylo naučit studenty základní záchranářské dovednosti praktickou formou. Aktér č. 5 se účastnil zážitkové kurzu, který spočíval v přežití v bojových podmínkách a přizpůsobení se nepříznivým podmínkám. Cílem těchto kurzů byla výzva, zda účastníci budou schopni překonat své limity a vydržet až do samotného konce kurzu. Popisy těchto dvou programů jsou velmi podobné konceptům kurzů organizace Outward Bound, která je považována za základ zážitkové pedagogiky. V těchto programech aktéra jsou základem tělesná cvičení, příroda, připravenost účastníků a výzva. Informant č. 6 se dříve účastnil podobného programu jako je *„Poznávání města jinak“*, do kterého byly zapojeny českobudějovické památky.

Zbývá tři komunikační partneři mají se zážitkovou pedagogikou bohaté zkušenosti. Aktér č. 1 se několikrát účastnil programů na podobném principu, konkrétně hře s indiciemi, šifrováním, prací s mapou a podobně. Aktér č. 4 se dlouhodobě věnuje jedné z forem zážitkové

pedagogiky, konkrétně Geocachingu. Podle jeho názoru je geocaching snazší. Poslední informátor se podílí na organizaci sportovně zážitkových programů.

Výpovědi těchto zkušených účastníků jsou odlišné od ostatních informantů. Jejich důvody pro vybrání tohoto programu byli více zaměřeny na cíl programu, nikoliv na program jako takový. Chtěli se něco dozvědět, v něčem se rozvíjet či se něco naučit, nepovažovali program pouze jako využití volného času. Oproti tomu účastníci, kteří mají jen okrajové zkušenosti, se programu účastnili z doporučení či nejistoty z využití volného času.



(Graf č. 1: Herní zkušenosti a dovednosti)

3.5.2 Kategorie 2 - Očekávání

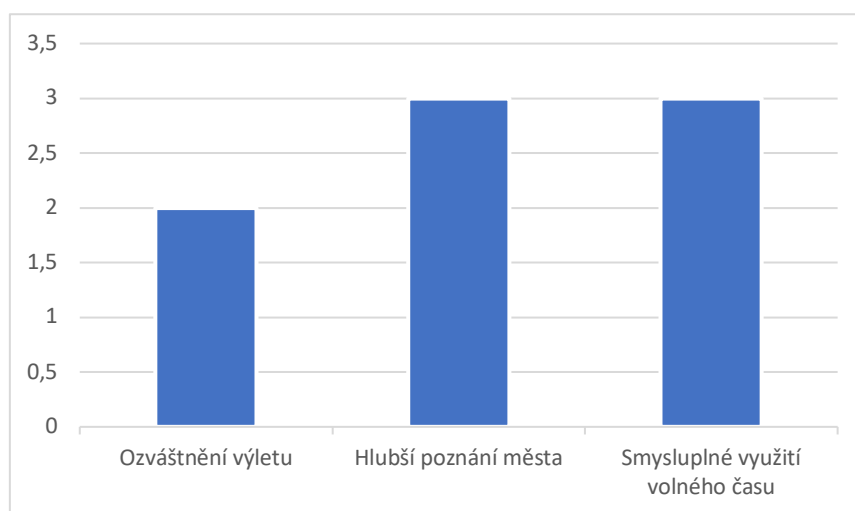
Jak již bylo zmíněno v kategorii výše, předchozí zkušenosti a dovednosti se zážitkovou pedagogikou úzce souvisí i s očekáváním jednotlivých účastníků. Zatímco účastník bez přechodných zkušeností si jde program pouze „vyzkoušet“, zkušený účastník si ho vybírá cíleně za účelem získání nových znalostí či dovedností.

Všichni komunikační partneři mají společné to, že si program vybírají pro zábavu. Důvody, které aktéři uvádějí, jsou:

- Smysluplné využití volného času
- Ozvláštnění výletu
- Hlubší poznání města
- Zaujatost pro historii

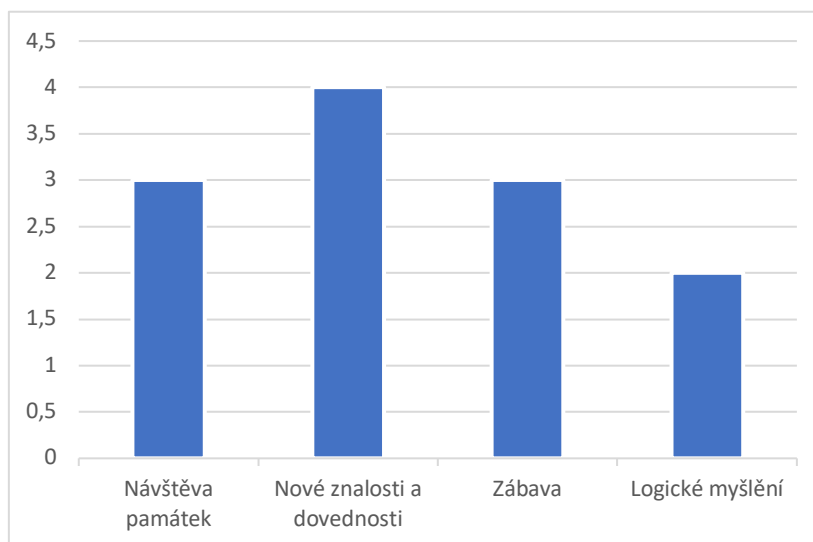
- Rozvoj znalostí

Z analýzy rozhovorů je možné konstatovat, že pokud kategorizují všechny jejich důvody, nejvíce lidí se programu účastnilo z důvodu smysluplného naplnění volného času a hlubšího poznání města. Účastník č. 1, 2 a 4 si tento program vybrali, protože chtěli blíže poznat toto město netradiční formou. Oproti tomu aktér č. 5 uvádí, že si program vybral společně s kamarády, protože nevěděli, co budou dělat. Aktér č. 6 si program vybral na doporučení svého známého a aktér č. 6 ze zvědavosti, jak se dá pojmout historie Českých Budějovic.



(Graf č. 2: Důvody pro vybrání programu)

V této kategorii účastníci od programu očekávali nové znalosti a dovednosti, zábavu, návštěvu památek a logické úkoly. Konkrétně z celkových sedmi účastněných 4 lidé očekávali přínos nových informací a dovedností, 3 lidé zábavu, 3 lidé návštěvu památek a 2 lidé logické úkoly. Účastníci v rozhovorech udávali více důvodů, proto se čísla účastníků liší od celkového počtu.



(Graf č. 3: Očekávání účastníků)

3.5.3 Kategorie 3 - Vnímání hry

Jak je známo z teorie, existuje mnoho forem zážitkové pedagogiky, jejíž základem je ale vždy hra. R. Pelánek rozlišuje hry na drobné, pohybové, zaměřené na psychiku, tajemné hry, tvořivé aktivity a turistiku.¹⁹⁷

Účastníci vnímali hru různě. Aktér č. 1 vnímal program jako bojovku a po celou dobu hry prožíval vnitřní konflikt, zda má program vnímat jako procházku, nebo ji opravdu hrát a snažit se co nejrychleji dojít do cíle. Z toho vyplývá, že pokud by program hrál jako hru s cílem nejrychleji dosáhnout cíle, jednalo by se o hru pohybovou. Jelikož ale uvedl, že program vnímal jako bojovku, může se jednat i o hru s prvky tajemna obohacenou o tvořivé aktivity s prvky putování. Účastník totiž musel bojovat o další indicie vedoucí k cíli a aby je získal, musel rozvíjet svou fantazii a tvořivost. Po celou dobu ale šel relativně dlouhou trasu, která testovala jeho dovednosti – orientaci, práci s buzolou, komunikaci a podobně.

Účastník č. 2 vnímal program jako zábavu s nutností pohybové aktivity. Podle jeho názoru se tedy jedná o pohybovou hru, konkrétně o terénní hru, u které spolu hráči přímo nebojují. Stejně tak vnímal program i informant č. 3, který uvedl, že program na něj působil jako procházka.

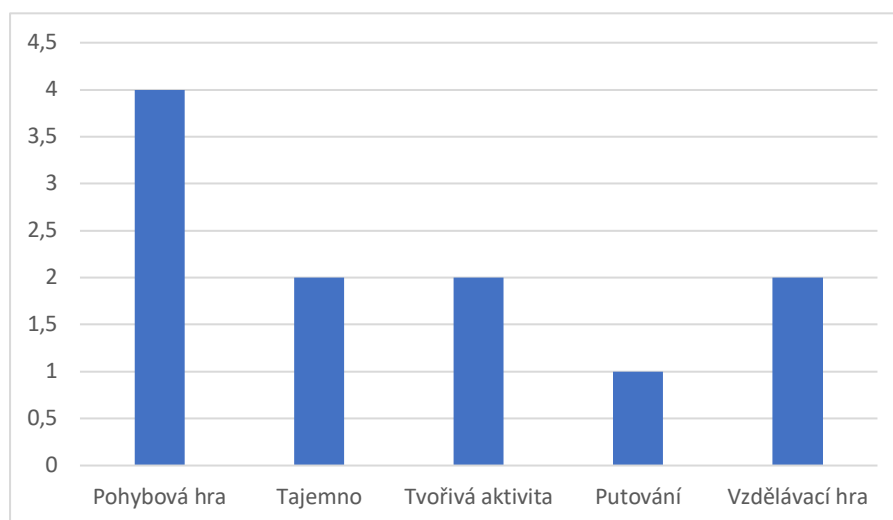
¹⁹⁷ PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. Str. 110-186.

Oproti tomu informant č. 4 program vnímal jako bádání po historických místech. Bádání je zvláštní druh aktivity, která v sobě obsahuje prvky tajemna, tvořivosti i pohybu. Cílem je něco zjistit, přijít na něco nového a rozvinout se ve svých znalostech a dovednostech. Podobně i účastník č. 7 uvedl, že program na něj působil jako hra se zaměřením na historii obsahující prvky topografie, logického myšlení, uvažování a soustředění. Tyto prvky jsou velmi podobné prvkům bádání, proto je považují za stejnou kategorii.

Poněkud jinak vnímali program informátoři č. 5 a 6. První účastník uvedl, že program na něj působil jako vzdělávací hra podobná geocachingu, konkrétně jako zajímavá forma hry, při které se člověk něco naučí. Druhý účastník uvedl, že program na něj působil jako zdravotní procházka s herními prvky.

Tyto výpovědi svědčí o tom, že ačkoliv je program pořád stejný, na každého účastníka působí jinak. Někdo vnímá program jako bádání, jiný jako zábavu, vzdělávací hru nebo bojovou hru s cílem dojít do konce. Toto působení se odvíjí od očekávání skupiny a skupinové dynamiky. Pokud si skupina zakoupí program jako hru, je jejich cílem především hru dokončit v co nejkratším čase a pomocí indicií se dostat na konec. Pokud si účastník program zakoupí z důvodu poznat českobudějovické památky, jeho cíl bude naučit se novým informacím a dovednostem.

Na grafu níže je možné vidět, k jakým formám hry se nejvíce vztahuje program „Poznávání města jinak“.



(Graf č. 4: Vnímání programu „Poznávání města jinak“)

3.5.4 Kategorie 4 - Přínos hry

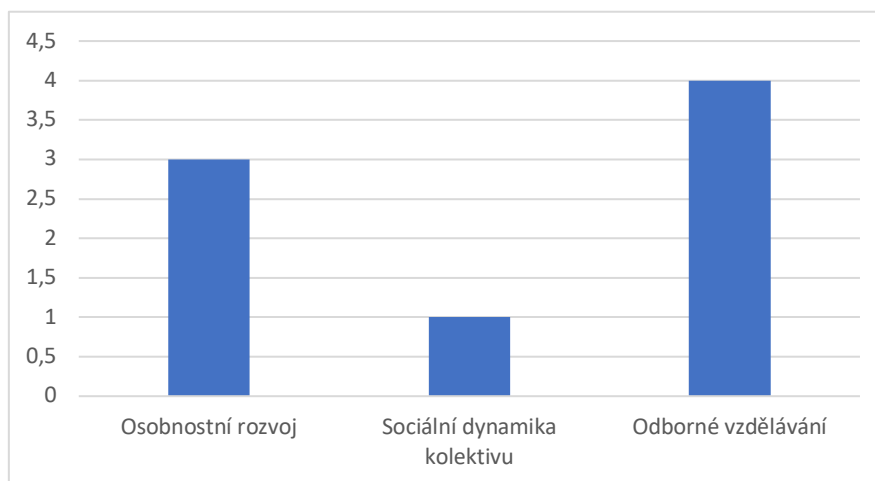
Zážitková pedagogika má několik dílčích cílů, které se vážou k životu jednotlivce. Tyto cíle se snažím v projektu *Saan* také uplatňovat, protože i tato organizace by se chtěla podílet na rozvoji jednotlivce. V tomto výzkumu budu kategorizovat výpovědi komunikačních partnerů do tří oblastí, tak jak je uvádí J. Sýkora: osobnostní rozvoj, sociální dynamika kolektivu a odborné vzdělávání.¹⁹⁸

Účastníci v rozhovorech uvedli tyto konkrétní přínosy:

- Účastník č. 1 se dozvěděl nové informace o tomto městě
- Účastník č. 2 si ověřil, že je schopen orientace v prostoru, práci s mapou a buzolou, dozvěděl se nové informace o památkách a jejich historický význam
- Účastník č. 3 neuvedl žádný přínos tohoto programu
- Účastník č. 4 poznal kromě známých památek i památky, které dosud neznal
- Účastník č. 5 se dozvěděl nové informace o českobudějovických památkách
- Účastník č. 6 se odreagoval a oprostil od každodenních povinností
- Účastník č. 7 poznal toto město z jináčí stránky a ověřil si schopnost týmové spolupráce

Z těchto výpovědí je možné konstatovat, že účastníci č. 1, 2, 4 a 5 byli pozitivně ovlivněni programem z hlediska cíleného odborného vzdělávání. Aktéři 2, 6 a 7 byli programem ovlivněni z hlediska osobnostní rozvoje, konkrétně aktér č. 2 si ověřil a posunul své dosavadní schopnosti, což je možné považovat za překonání sebe sama. Účastník č. 6 se prostřednictvím programu dokázal odreagovat od každodenních povinností, čímž přispívá k psychické odolnosti a vyrovnanosti. Účastník č. 7 si během hry ověřil schopnosti týmové spolupráce, což je jedna ze složek osobnostního rozvoje, ale i další cíl zážitkové pedagogiky, a to sociální dynamika kolektivu. Aktér č. 3 neuvedl žádný přínos tohoto programu, což souvisí s kategoriemi výše – očekáváním a vnímáním hry.

¹⁹⁸ Srov. SÝKORA, Jan. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Ilustroval Zuzana SÝKOROVÁ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8. Str. 9.



(Graf č. 5: Přínos hry z hlediska cílů zážitkové pedagogiky)

V tomto výzkumu je nutné zmínit, že výpovědi komunikačních partnerů v této kategorii nemusí být 100 % přesné, protože neznám jejich vztahy s jinými členy skupiny. V případě, že by se skupina opakovaně zúčastňovala tohoto programu, bylo by možné pozorovat vývoj této skupiny, tudíž by se i měnil přínos hry, konkrétně by pravděpodobně zahrnoval i sociální dynamiku kolektivu.

3.5.5 Kategorie 5 – Vliv skupiny

V této kategorii je nutné podotknout, že z jednoho výzkumného šetření není možné zcela přesně určit jednotlivé skupinové role a pozice. Skupina účastněných byla v některých případech náhodná, v některých jasně strukturovaná (například část školní třídy, pracovní kolegové).

Ve všech případech šlo v tomto výzkumu o neformální role, protože členové tyto role zaujímali spontánně a nevyskytovali se zde vztahy nadřízenosti a podřízenosti. Všichni účastníci si byli ve skupině rovnocenní. Role ve skupině budu níže přiřazovat podle dělení R. Schindlera: alfa, beta, gama, delta a omega.¹⁹⁹ Jednotlivé fáze vývoje budu porovnávat s fázemi vývoje skupiny podle Zahrádkové: starting, forming, storming, norming, performing.²⁰⁰ Pozice jednotlivých členů podle sociometrického statusu nejsem schopna analyzovat, protože se členy skupiny nejsem v takovém kontaktu, abych mohla přesně určit jejich pozici.

¹⁹⁹ KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-347-8. Str. 17.

²⁰⁰ MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-641-4. Str. 52-66.

Během programu „*Poznávání města jinak*“ jsem pro tuto část výzkumu používala metodu pozorování. U první skupiny, ve které byl informátor č. 1, jsem si všimla, že jsou zde velmi zřetelné skupinové role. Skupina se již dříve znala a byla ve fázi výkonu a produktivity, pro kterou je typická rovnocennost, dobré fungování s maximálním využitím silných stránek jednotlivců a pevný celek. Účastník se ve skupině cítil komfortně, měl zde své místo a své úkoly, které byli zaměřeny na kreativní část programu. Zbytečně se nijak nevyjadřoval, i přestože, že mnohdy věděl správný výsledek jako první. Z těchto aspektů je možné konstatovat, že aktér zastává ve skupině roli Beta, protože je loajálním členem skupiny, kterému jde především o důvěru a respekt všech ostatních členů.

U komunikačního partnera č. 2 a jeho skupiny bylo vidět vůdcovství skupiny. Účastník působil jako hlavní člen týmu určující následující kroky. Skupinou byl respektován, ale bez jeho svolení by se skupina nevydala dál. Skupina se příliš neznala, byla složena jednak z lidí, kteří se vzájemně znali, ale i z lidí, kteří se viděli poprvé. Jednalo se tedy o skupinu ve fázi formování, kdy se seznamují jednotliví členové týmu a vyjasňují si své role a pozice ve skupině. Aktér v této skupině zastával vůdčí roli alfa, ve které se prosazoval mimořádnou aktivitou.

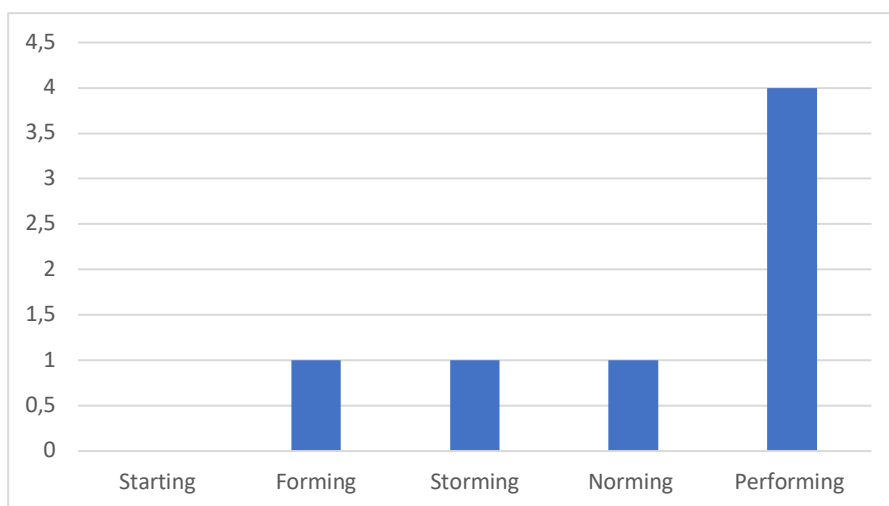
Účastník č. 3 se tohoto programu účastnil pouze s manželkou, se kterou tvořili rovnocenný tým. Pokud bychom tyto dva považovali za skupinu, byli by ve fázi výkonu a produktivity, to znamená byli by rovnocenný a dobře fungující tým. Aktér by ve skupině plnil roli Alfa, stejně tak jako i jeho žena.

Čtvrtý účastník byl ve skupině převážně v pozadí a příliš se nevyjadřoval. Jeho chování na mě působilo, jako by si hru hrál sám. Tohoto programu se účastnil se spolužáky, což se pravděpodobně odráží i v chování tohoto účastníka. Jeho role je přenesena ze školního prostředí i do volného času. Vzhledem k jeho přílišnému nevyjadřování mu přisuzuji roli Omega, ovšem je možné, ve školní třídě zastává roli Gama a pouze v tomto programu byl vzhledem k menšímu počtu účastníků terčem kritiky. Skupina byla podle mého názoru ve fázi bouření, protože během hry se skupina nebyla schopna domluvit a členové skupiny spolu nebyli schopni spolupracovat.

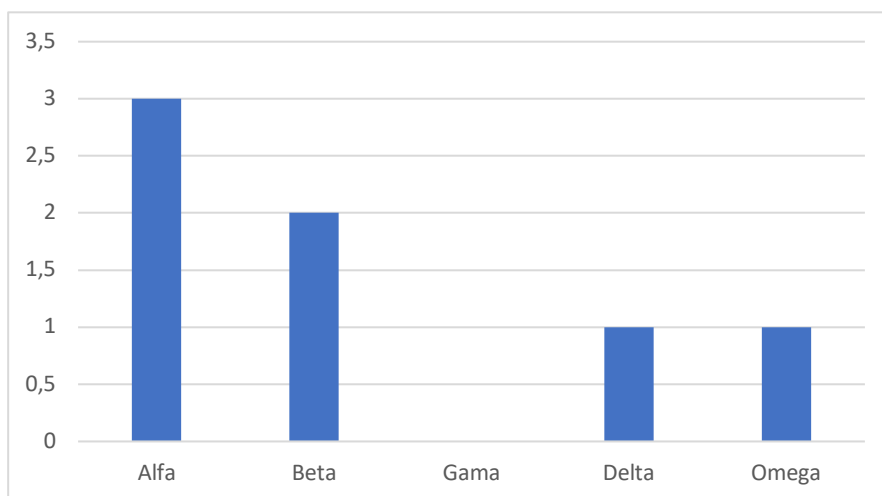
Účastník č. 5 se ve skupině choval jako vůdce, stával se ale často terčem kritiky. Aktér měl během programu pocit, že bez jeho rad a názorů skupina nedosáhne cíle, ale většinou pravdu měli ostatní. Bylo to dáno i vzděláním členů skupiny, v tomto programu se sešli lidé s velmi odlišným vzděláním i zaměstnáním. Z tohoto důvodu mu přiřazuji opoziční roli Delta. Skupina na mě působila jako ve fázi stabilizace, normování. Jednotliví členové byli kamarádi a všem šlo o to, aby tento vztah mezi nimi vydržel.

Účastník v šesté skupině byl objektivním hráčem, který poskytoval velmi cenné rady. Působil sebejistě a dokázal filtrovat důležité a nedůležité informace, proto zastával roli Beta. Skupina, ve které působil, byla ve fázi výkonu a produktivity. Všichni členové skupiny věděli, co mají dělat, měli společný cíl a za tím směřovali.

Poslední účastník byl ve skupině nejkomunikativnějším typem. Skupina, ve které byl, byla vyrovnaná a dobře fungující. Z tohoto důvodu byla ve fázi vývoje a produktivity. Tuto skupinu jsem viděla pracovat vícekrát a musím potvrdit, že vždy má jasný cíl, jasně rozdané role ve skupině a vždy funguje na 100 %. Aktér v této skupině měl jednoznačně roli Alfa, ovšem dokázal vést skupinu velmi nenásilně a vždy s vysvětlením, proč zrovna toto se bude nyní dělat.



(Graf č. 6: Fáze skupiny jednotlivých účastníků)



(Graf č. 7: Skupinové role v programu „Poznávání města jinak“)

3.6 Shrnutí výzkumného šetření

Toto výzkumné šetření se zabývalo vlivem zážitkové pedagogiky použité v projektu *Saan* na jeho účastníky. Nyní se pokusím hlouběji nahlédnout do tohoto tématu pomocí kategorií, které jsem si identifikovala výše.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že se v tomto volnočasovém programu objevují volnočasové aspekty, které působí na účastníky. Stručné charakteristiky jednotlivých aktérů ukazují, že si účastníci vybírají program buďto z důvodu smysluplného využití svého volného času, nebo protože se chtějí dozvědět nové informace o městě. Méně často se také objevovaly odpovědi jako jsou ozvláštnění výletu, zvědavost nebo doporučení známých. Tyto odpovědi ale částečně také spadají do smysluplného využití volného času. Během programu se činnost účastníkům jevila jako pohybová hra s prvky tajemna, tvořivosti, putování a vzdělávání. Očekávali od ní především nové znalosti a dovednosti, dále návštěvu památek, zábavu a zapojení logického myšlení.

Tyto volnočasové aspekty nastiňují, že program „*Poznávání města jinak*“ opravdu obsahuje prvky pedagogiky volného času a určitým způsobem ovlivňuje účastníky, což je jeden z cílů zážitkové pedagogiky. Touto výzkumnou otázkou jsem si odpověděla na první část cíle výzkumu, a to, zda působí zážitková pedagogika v projektu *Saan* na jeho účastníky.

Poté, co jsem zjistila, že tento program pedagogicky působí na účastníky, bylo dalším cílem rozpoznat, jakým způsobem. Konkrétně šlo o analýzu směru vlivu zážitkové pedagogiky použité v tomto projektu na jeho účastníky.

Z výpovědí účastníků je zřejmé, že nejvíce tento program působí na účastníky z hlediska odborného vzdělávání, což konkrétně znamená učení se novým znalostem o městě a historii, a dovednostem, jako jsou práce s mapou, buzolou, šifrování, orientace v prostoru a řešení jednoduchých logických úkolů. Dalším přínosem tohoto programu je osobnostní rozvoj, konkrétně překonání sebe sama, posunutí svých dosavadních znalostí a dovedností a schopnost týmové spolupráce. Jeden účastník uvedl, že program pro něj neměl žádný přínos. Z toho vyplývá, že ne každý vnímá tento program jako prostředek k rozvoji sebe sama, a ne na každého působí program pedagogicky. V tomto ohledu je nutné vzít v úvahu věk účastníků, jejich očekávání, roli ve skupině a vnímání programu.

Z celkových sedmi účastníků šest odpovědělo, že vnímají pedagogický přínos tohoto programu, z čehož vyplývá, že přibližně u 85 % účastníků program přispíval k osobnostnímu

rozvoji nebo cílenému odbornému vzdělávání. Z toho považuji za potvrzené, že zážitková pedagogika použitá v projektu Saan pedagogicky ovlivňuje účastníky, tudíž může být považována za součást zážitkové pedagogiky.

Při srovnání jiných zážitkových programů a tímto programem nenalézám žádné významné difference. V teoretické části práci jsem zmínila čtyři příklady pohledů účastníků na zážitkové akce, ve kterých se objevovali jak kladné, tak i záporné názory. Stejně tak je tomu i v tomto projektu, někdo uvádí mnoho přínosů, někteří účastníci žádný. V České republice je možné nalézt kvalitní zážitkové akce, které pořádají například Prázdninová škola Lipnice, Vyšší odborná škola JABOK nebo Teologická fakulta Jihočeské univerzity. Tyto kurzy jsou ale kvalitně připravované, sponzorované a většinou určené pro studenty daných oborů. V sekci komerčních zážitkových akcí je pak možné setkat se s nekvalitně připravenými programy obsahujícími místo pedagogického potenciálu pouze zábavu nebo adrenalin. Tyto akce se pouze tváří jako akce zážitkové pedagogiky, ale vzhledem k cílům jsou to pouze komerční zábavné programy.

Program „Poznávání města jinak“ má pedagogický potenciál, může jedince posunout ve svém osobnostním rozvoji nebo ho odborně vzdělat, ale vždy bude záležet na účastnících. Pokud bude jedinec vnímat program pouze jako zábavnou hru, nikdy v tomto programu zážitková pedagogika nebude tak silná, aby na něj působila. Pokud ovšem jedinec bude očekávat to, že se něco dozví nebo naučí, opravdu se něco dozví nebo naučí pro svůj budoucí život.

Závěr

Závěrem bych ráda uvedla, k jakým výsledkům jsem v této práci došla. Stanovila jsem si cíl zjistit, jak vybrané formy zážitkové pedagogiky působí na jejich účastníky. Práci jsem rozdělila do tří stěžejních kapitol, ve kterých jsem charakterizovala zážitkovou pedagogiku, osobnost a skupinu a ve vlastním výzkumu jsem zkoumala nově vzniklý českobudějovický projekt „*Poznávání města jinak*“.

Teoretická část práce mi posloužila k vymezení základních témat vztahující se k zážitkové pedagogice. V první kapitole jsem si vymezila pojem zážitková pedagogika, popsala její historický vývoj, precizovala cíle a formy zážitkové pedagogiky a vysvětlila základní pedagogické principy, na kterých staví zážitková pedagogika použitá v projektu Saan. V druhé kapitole jsem se zabývala osobností, protože osobnost je základním faktorem, bez které by zážitková pedagogika nemohla existovat. Popsala jsem osobnost jako celek ale i její strukturu a zabývala se vzájemným působením jedince a skupiny.

V závěru těchto kapitol jsem dospěla ke zjištění, že vybrané formy zážitkové pedagogiky se různí svým zábavným zaměřením, délkou konaných akcí a kvalitou. V České republice je možné se setkat s velmi propracovanými kurzy, které účastníkům poskytují celostní rozvoj osobnosti, ale také jsou zde zážitkové akce bez pedagogického záměru. Ty se vyskytují především v komerční sekci a poskytují účastníkům zábavu spojenou s logickými úkoly a šifrováním. Názory na tyto programy se různí, pozitivní hodnocení však převažuje nad tím negativním. Jedním z důvodů tohoto hodnocení je fakt, že dnešní společnost má ráda „naservírovanou“ komerční zábavu, při které mají pocit, že jejich využití volného času je smysluplné. Problémem ale je, že ne všechny akce konané pod názvem zážitková pedagogika mají opravdu pedagogický potenciál.

V praktické části jsem prezentovala výsledky kvalitativního výzkumu, ve kterém jsem se prostřednictvím pozorování a polostrukturovaného rozhovoru se sedmi účastníky snažila zjistit, zda a popřípadě jakým způsobem ovlivňuje zážitková pedagogika v projektu Saan účastníky. Výsledky zjištění jsem poté porovnávala s podobnými formami zážitkové pedagogiky uvedenými v teoretické části.

Výsledky výzkumu ukázaly, že více než polovina aktérů vnímá program „*Poznávání města jinak*“ jako součást zážitkové pedagogiky a přibližně polovina si tento program kupuje již s očekáváním získání nových znalostí či dovedností. Jejich očekávání se příliš neliší od

skutečných přínosů, protože jedincům přináší některé složky osobnostního rozvoje nebo odborného vzdělávání, což jsou dílčí cíle zážitkové pedagogiky. Konkrétně se jedná o překonání sebe sama, rozvoj logického myšlení, představivosti a fantazie nebo získání nových znalostí a dovedností v oblastech historie, topografie či orientaci v prostoru. Samozřejmě vše závisí na jedinci, jeho skupině, ve které je a jeho postoji k této aktivitě.

Tento program dále obsahuje aspekty pedagogiky volného času, jako je například smysluplné trávení volného času, zábava či získání nových informací a nikterak se neliší od ostatních forem zážitkové pedagogiky. Herní nabídky po celé republice jsou svým konceptem velmi podobné jako je tato. Během srovnání jsem narazila na mnohem kvalitnější zážitkové akce, ale i na akce, které jsou velmi podprůměrné. Tento program je z pohledu účastníků průměrný, ale obsahující všechny náležitosti na to, aby se dal považovat za součást zážitkové pedagogiky.

Myslím si, že cíl práce jsem naplnila. Porovnáním teoretických znalostí a vlastním výzkumem jsem zjistila, co program účastníkům přináší, jaký má na ně vliv, jaký na něj mají názor a fakt, že ho opravdu mohu považovat za součást zážitkové pedagogiky. Tyto zjištěné výsledky jsou pro mě velice důležité, protože jsem si díky nim ověřila, na jaké úrovni je tento projekt a v jakém směru bych na něm dále měla pracovat. Jsem si vědoma faktu, že tento výzkum pravděpodobně nebude použitelný dále pro další bádání, ale pomohl analyzovat nově vzniklý projekt v jeho silných a slabých stránkách, což je podle mého názoru také důležité. Pokud chceme dobrovolně něco vytvářet pro společnost, ve které žijeme, je důležité to dělat kvalifikovaně a tento výzkum mi k tomu pomohl. Také mě studium literatury spojené s tvorbou této práce inspirovalo k přemýšlení nad touto problematikou z mnoha úhlů tak, jak bych nad nimi pravděpodobně nikdy nepřemýšlela. Práce mi rozšířila celkový obzor a posunula mé znalosti o zážitkové pedagogice o něco dále.

Seznam použitých zdrojů

BŘICHÁČEK, V. Zážitková pedagogika ano, ale... *Gymnasion*, 2008, č. 10.

COLLIERS, Kate. Dramatic changes – A new action model for role-play practise. SAUDERS a SMALLEY. *Simulations and Games for Transition and Change: The international Simulation and Gaming research Yearbook*. 8. London: Kogan page, 2000. ISBN 978-07-494-3397-0.

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

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

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

ČINČERA, Jan, Michal KAPLÁNEK a Jan SÝKORA, ed. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-611-6.

FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J.W. *Handbuch Erlebnispädagogik: Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000.

FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

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

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

HORTOVÁ, Ilona. *Přínosy zážitkového vzdělávání pro osobnostní rozvoj jednotlivce*. České Budějovice, 2014. Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnazion, Roč. 1, 2004.

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

KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0565-4.

KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5.

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

KIRCHNER, Jiří, ed. *Kontexty prožitku a kvalita života: sborník výběru příspěvků z konferencí konaných ve dnech 9.4.2003 a 22.-23.4.2004 na UK FTVS. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-692-7.*

KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie*, Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2006.

KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-347-8.

KRUL, T. *Teoretická východiska návrhu gymnaziálního předmětu „Zážitková pedagogika“*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta Tělesné kultury, Olomouc, 2011.

KUBAN, Jiří. *Tendence k vyhledávání prožitku a její diagnostika*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-643-2.

LINHA, Tomáš. *Cíle zážitkové pedagogiky a dramatické výchovy v kontextu praxe instruktorů*. Brno, 2012. Bakalářská práce, Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce P. Soják.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-926-X.

MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.

NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.

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

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.

NEUMAN, Jan, Ladislav VOMÁČKO a Soňa BOŠTIKOVÁ. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.

NEUMANN, J. *The Czech way of outdoor experimental education*. In F. H. PALFRATH, A. HERSTL. *Hemingsles erleben*. Ausberg: Ziel.

NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2.

PÁVKOVÁ, Jiřina a spol. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

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

PELÁNEK, R. *Zážitkově výukové programy*. Praha: Portál, 2010.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-04-26160-4.

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

TURČOVÁ, I. NEUMAN, J., MARTIN, A.J. *The Outdoors from a Czech Perspective*. Horizons, Winter 2003, č. 24.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0428-2.

VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.

ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding-cesta k efektivní spolupráci*. PRAHA: Portál, 2005,

ZINE, R. The shifting sands of challenge by choice: Does it have a place in safety management in EOTC1? *Journal of Psychological Education*. 37. New Zealand: Wellington, 2004.

Ostatní zdroje:

CROSSCOMBE, Nigel. Innovation. *Brock Education Journal* [online]. 2018, 27(2) [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179947.pdf>

MACKŮ, Richard. Manuální práce: brána do dimenze „já“? *Gymnasion* [online]. 2017, 11(2) [cit. 2020-03-12]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: http://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/12/G21-web_oprava.pdf.

KURT HAHN profile [online]. Essen: *Kurt Hahn Stiftung*. Dostupné na [www.:](http://www.kurt-hahn-stiftung.de/ueber-die-stiftung/kurt-hahn/) <https://www.kurt-hahn-stiftung.de/ueber-die-stiftung/kurt-hahn/>.

SAK, Petr. Generace, mládež a její výzkum. *Mládež a společnost* [online], Bratislava: Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu, 2016, XXII, č. 2 [cit. 2020-03-12]. ISSN 1335-1109. Str. 12-15. Dostupné z: http://www.insoma.cz/Studie%20generace_mladez_a_jeji_vyzkum.pdf.

TŮMOVÁ, Věra. Dějiny na vlastní kůži: aneb zažít si zbabělost i osobní statečnost. *Gymnasion* [online]. 2019, 13(1) [cit. 2020-03-12]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <http://gymnasion.org/wp-content/uploads/2019/05/G24-web.pdf>.

Seznam příloh

PŘÍLOHA Č. 1: Záznam realizovaných rozhovorů

Aktér č. 1

Pohlaví: žena

Věk: 20 let

Zaměstnání: student

Bydliště: Praha

Otázka č. 1: *Co tě vedlo k vybrání právě této volnočasové aktivity?* Tak určitě mě to zaujalo a z důvodu toho, že mi to přišlo jako dobrý nápad, jak strávit nějaký jakoby volný čas. Nevím jak líp to formulovat.

Otázka č. 2: *Očekávala jsi něco od tohoto programu?* Že se něco zajímavého dozvím, nějaké nové informace.

Otázka č. 3: *Jaké jsi během programu měla pocity?* Byla mi zima, ale pocity dobrý, mě to bavilo. Bylo to určitě něco nového, že to není taková klasika jak trávit volný čas. Že třeba u mě jsem si trošku obměnila repertoár toho, jak prostě trávit a co jsem vlastně teď konala.

Otázka č. 4: *Jak to celé na tebe působilo?* Jako taková bojovka trochu.

Otázka č. 5: *Vnímala jsi program jako hru, nebo jsi zatím viděla něco více?* Pro mě to byla hra, dokážu si představit že kdyby byla nálada tak by jsme šli projít a jen tak něco objevit a zahrát si to. Vnímala jsem to jako hru i jako procházku, jako třeba nějakou naučnou stezku.

Otázka č. 6: *Jak se cítíš nyní?* Cítím se spokojeně, já jsem ráda že jsem tam šla a že jsem se toho účastnila a že jsem ti mohla o tom popovídat.

Otázka č. 7: *Slyšela/četla/zažila jsi někdy něco podobného?* Jo zažila jsem. Šla jsem na Dark Journey a to je takovej třicetkilometrový pochod, kterej začínáš vlastně v osm večer a končíš třeba v deset jedenáct ráno. A jdeš právě taky po indiciích, že jako to máš spíš hádanky, podle

těch hádanek hledáš místa na mapě a máš tam právě taky jako práci s buzolou a dost se u toho pije.

Otázka č. 8: *Máš pocit, že sis z toho něco odnesla?* No, určitě. Tak nějaký věci jsem už tušila, ale třeba nějaký informace jsem vůbec nevěděla co jsou a naučila jsem se znovu používat buzolu.

Aktér č. 2

Pohlaví: muž

Věk: 22 let

Zaměstnání: student

Bydliště: Pardubice

Otázka č. 1: *Co tě vedlo k vybrání právě této volnočasové aktivity?* Takže já jsem hledal na internetu, co by mě tak jako zajímalo, co bych mohl zažít po Českéjch Budějovicích, jelikož nejsem tady odsud. Takže jsem chtěl poznat Český Budějovice blíž a našel jsem tuhle tu vaši hru, takže mě to zaujalo a šel jsem do toho.

Otázka č. 2: *Očekával jsi něco od tohoto programu?* Tak očekával jsem od toho že to bude zábava, že s lidma, s kterejma to půjdu, že si to užijem, že poznáme nějaký nový místa a že trošku poznáme tu kulturní stránku Českých Budějovic.

Otázka č. 3: *Jaké jsi během programu měl pocity?* Tak mě to bavilo, já jsem si to užíval že jsme nevěděli kam dojdeme, do čeho jdeme a to je takový naše specifikum, v tom, co děláme, ale bavilo mě to kvůli tomu, že jsme si vlastně mohli projít to město, že to nebylo prostě takový nudný, že jsme u toho vytvořili nějakou pohybovou aktivitu. Takže tohle se mi na tom líbilo. Vnímál jsi program jako hru, nebo jste za tím viděl něco více? Já jsem to vnímal jako hru. Jako že jsem vždycky očekával napjatě co přijde dalšího, jestli vlastně dojdeme správně takže jako hru.

Otázka č. 4: *Slyšel/ četl/ zažil jsi někdy něco podobného?* Asi úplně ne. Asi ne, nebo jakoby možná když jsme měli teďka kurz zimní, takže jsme tam měli taky něco takovýho podobnýho, takhle s mapou že jsme měli zadaný nějaký body a měli jsme něco řešit takže možná jo ale je to spíš okraj že to není jako v tomhle odvětví.

Otázka č. 5: *Máš pocit, že sis z toho něco odnesl?* Jo, určitě. Líbilo se mi na tom to, že jsem si odnes to, že umím pracovat s buzolou, s nějakejma azimutama, odnesl jsem si z toho nějaký nový informace o místech, o budovách, který jsem třeba ani úplně neznal a jakej měli vlastně v historii význam. A taky jsem si odnesl z toho to, že asi začnu chodit do Masných Krámů, abych mohl sedět ve chlívků taky. Ne spíš ty informace o těch místech kam jsme vždycky došli,

že aspoň i když tady studuju a už tady nějaký ten rok jsem v Českých Budějovicích, tak pořád se tady objevují nová místa neznám to tady tak dobře, takže jsem rád, že jsem si z toho odnesl prostě nějaký informace o té historii a jakoby jak to tady fungovalo dřív a co se tady během těch let dělo.

Aktér č. 3

Pohlaví: muž

Věk: 25 let

Zaměstnání: Policie ČR

Bydliště: Havlíčkův Brod

Otázka č. 1: *Co tě vedlo k vybrání právě této volnočasové aktivity?* No já jsem štrachal na internetu a hledal něco pro mě a manželku, no a našel jsem tuhlenctu hru. Já mám celkově rád historii takže jsem si říkal že by nás to mohlo bavit.

Otázka č. 2: *Očekával jsi něco od tohoto programu?* No očekával jsem od toho že navštívíme všechny památky, co tady jsou a případně nějaké jakoby luštění z mapy a různý takovýhle logický hry.

Otázka č. 3: *Máš pocit, že sis během programu něco uvědomoval?* Tak asi informace o městě a práce a orientace s mapou.

Otázka č. 4: *Jaké jsi během programu měl pocity?* Jako zábavná forma trávení volného času. Nikdy bych na tohle nešel sám, vždycky jenom s kamarádama takže jsem to vnímal jako hru.

Otázka č. 5: *Slyšel/ četl/ zažil jsi někdy něco podobného?* Ne, tohlencto bylo poprvé, když teda nepočítám pracovní kurzy. Kdybych byl normální člověk tak by to pro mě bylo poprvé.

Otázka č. 6: *Máš pocit, že sis něco z tohoto programu odnesl?* Tak určitě jsem si odnesl nějakou topografii, ta se nikdy neztratí a spíš ty historický poznatky a zajímavosti.

Aktér č. 4

Pohlaví: žena

Věk: 19 let

Zaměstnání: student

Bydliště: Český Krumlov

Otázka č. 1: *Co tě vedlo k vybrání právě této volnočasové aktivity?* Chtěla jsem trošku se něco dozvědět o historii Budějovic.

Otázka č. 2: *Očekávala jsi něco od tohoto programu?* Že se dostanu na nějaký zajímavý místa.

Otázka č. 3: *Máš pocit, že sis během programu něco uvědomovala?* Já myslím že jo, poznala jsem některý památky, o kterých jsem třeba nevěděla že jsou jako významný.

Otázka č. 4: *Jaké jsi během programu měla pocity?* Bylo to zajímavý, bavilo mě jako objevovat ty památky a jako cítila jsem tu touhu to dotáhnout do konce.

Otázka č. 5: *Vnímala jsi program jako hru, nebo jsi zatím viděla něco více?* Vnímala jsem to jako hru, že prostě jako hrou objevím ty různé památky.

Otázka č. 6: *Slyšela/ četla/ zažila jsi někdy něco podobného?* Jo, něco na ten způsob, myslím že geocaching je podobnej. Geocaching je ale občas jednodušší než tohle.

Otázka č. 7: *Máš pocit, že sis něco z tohoto programu odnesla?* No když budu mít třeba nějakýho znamýho, tak mu tady můžu ukázat některý z těch památek.

Aktér č. 5

Pohlaví: muž

Věk: 23 let

Zaměstnání: výrobní dělník

Bydliště: České Budějovice

Otázka č. 1: *Co tě vedlo k vybrání právě této volnočasové aktivity?* Vybral jsem si to s kamarádama z toho důvodu, že jsme neměli o víkendu co dělat a tak jsme si řekli, že se chceme někde projít jako po městě a chceme něco objevit a zabít volnej čas tím.

Otázka č. 2: *Máš pocit, že sis něco z tohoto programu odnesl?* Tak já si myslím, že jako budějčák jsem samozřejmě nějaký věci věděl, některý věci jsem se přiučil, ale moji kamarádi, který z Budějč nejsou tak ty památky vlastně viděli většinou poprvé.

Otázka č. 3: *Jak to celé na tebe působilo?* Tak ta hra je vlastně vzdělávací, takže je to něco jako geocaching, je to úplně taková forma hry, u který se něco naučíte. Je to zajímavý.

Otázka č. 4: *Slyšela/ četla/ zažila jsi někdy něco podobného?* Na podobný hře jsem jednou byl, byla teda o hodně rozsáhlejší, ale tohle je prostě na strávení menšího časovýho intervalu, takže zkrátka je to vlastně spíš hra než nějaká velká vyloženě výzva. Prostě hezký strávení volnýho času.

Aktér č. 6

Pohlaví: žena

Věk: 29 let

Zaměstnání: učitelka

Bydliště: České Budějovice

Otázka č. 1: *Co tě vedlo k vybrání právě této volnočasové aktivity?* Doporučení přítelem, kamarád mi říkal o tomhle programu tak jsem ho chtěla zkusit.

Otázka č. 2: *Očekávala jsi něco od tohoto programu?* Očekávala jsem zábavu, a i jsem si říkala že se třeba dozvím něco co ještě nevím.

Otázka č. 3: *Máš pocit, že sis během programu něco uvědomovala nebo odnesla?* Odnosla jsem si lehkou zimu a skvělej zážitek. Mě to bavilo, je to něco jinýho než jít do práce a pak být zavřená doma s dětma.

Otázka č. 4: *Jak to celé na tebe působilo?* Na mě to působilo jako zdravotní procházka s prvky hry.

Otázka č. 5: *Slyšela/četla/zažila jsi někdy něco podobného?* Zažila jsem podobnou akci takhle Budějčema, asi před pěti lety, kdy se tady taky dělaly takovýhle úkoly a tak, ale to bylo o něco kratší tenkrát. Bylo to myslím že taky s památkama.

Otázka č. 6: *Máš pocit, že sis něco z tohoto programu odnesla?* Nevím no, aspoň jsem se prošla Budějčema, i když teď už je znám nebo když už jsem je dřív znala ale teď je znám zase o něco víc.

Aktér č. 7

Pohlaví: muž

Věk: 29 let

Zaměstnání: voják

Bydliště: České Budějovice

Otázka č. 1: *Co tě vedlo k vybrání právě této volnočasové aktivity?* Chtěl jsem si vyzkoušet něco nového a zajímalo mě i vlastně jak se dá pojmout historie Českých Budějovic.

Otázka č. 2: *Očekával jsi něco od tohoto programu?* Myslel jsem si že budu muset zapojit hlavu a na to jsem se těšil.

Otázka č. 3: *Uvědomoval sis během programu něco?* Určitě, určitě. Za první komunikace v týmu musela nějak probíhat, musel si pak někdo stát za tím rozhodnutím co jsme rozhodli abychom splnili to, co jsme chtěli a určitéj adrenalin a napětí z toho, jestli vůbec dojdeme do cíle a neztratíme se. Bylo super i poznat Budějovice trochu z jináčí stránky.

Otázka č. 4: *Jak to celé na tebe působilo?* Já bych řek taková na dnešní dobu hra se zaměřením na historii Budějovic a i vlastně na vlastní zkušenosti co se týče topografie, logickýho myšlení, uvažování, soustředění se na danou věc.

Otázka č. 5: *Slyšel/ četl/ zažil jsi někdy něco podobného?* Jo určitě, těhle aktivit je spousta a je jenom dobře že se tomu někdo věnuje a snaží se to předat i dnešní generaci.

Otázka č. 6: *Máš pocit, že sis něco z tohoto programu odnesl?* Určitě, za první že když člověk chce tak zvládne cokoliv, třeba připravit takovouhle hru nebo to zorganizovat nebo jenom dát dohromady tým, kterej vlastně je schopnej tu hru zvládnout až do konce a to si myslím že je nejdůležitější.

Abstrakt

ŠEDO VÁ, S. *Vliv forem zážitkové pedagogiky na jeho účastníky*. České Budějovice, 2020. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní péče. Vedoucí práce J. Mišovič.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, osobnost, účastník, skupina, skupinová dynamika, osobnostní rozvoj, cílené vzdělávání, hra, pedagogika, zážitek

Práce se zabývá vlivem jednotlivých forem zážitkové pedagogiky na jeho účastníky. V teoretické části jsou popsány základní pojmy zážitkové pedagogiky, její vývoj, cíle, formy a principy. Empirická část se skládá z realizovaného kvalitativního výzkumu s využitím metody pozorování a polostrukturovaného rozhovoru, jehož cílem bylo analyzovat, zda a popřípadě jakým způsobem působí zážitková pedagogika použitá v autorském projektu Saan na jeho účastníky. Hlavním cílem diplomové práce bylo zhodnotit, jak působí zážitková pedagogika na účastníky a poté tyto teoretické znalosti porovnat s vlastním výzkumem.

Abstrakt

The Influence of Experiential Education to their Participants

Key words: experiential education, personality, participant, group, group dynamics, personal development, targeted education, game, pedagogy, experience

The thesis deals with the influence of the various forms of experiential education on its participants. The theoretical part describes the basic terms of experiential education, its development, goals, forms, and principles. The empirical part consists of the qualitative research based on an observation method and a semi-structured interview whose aim was to analyse whether, and if so how, the experiential education used in the authorial project Saan influences its participants. The main aim of the thesis was to evaluate in what way are the participants influenced by the experiential education and then to compare this theoretical knowledge with the conducted research.